

Digitale Visualitäten  
in der Kunstdidaktik

Helena  
Schmidt

# «Poor images» – arme Bilder?

[transcript] IMAGE

«Poor images»  
– arme Bilder?

Helena  
Schmidt

**IMAGE** Band 245

**HELENA SCHMIDT** (Dr. phil.), geb. 1990, ist Assistenzprofessorin am Institut für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien. Sie forscht und lehrt im Feld «Digitalität in Didaktik und Vermittlung von Kunst». Ihre von Prof. Dr. Elke Krasny betreute Dissertation wurde mit dem «Award of Excellence»-Staatspreis für die besten Dissertationen 2023 des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung sowie mit dem Würdigungspreis für wissenschaftliche Arbeiten der Akademie der bildenden Künste Wien 2022/23 ausgezeichnet.

Helena Schmidt

# «Poor images» – arme Bilder?

Digitale Visualitäten in der Kunstdidaktik

[transcript]



Veröffentlicht mit Unterstützung des Austrian Science Fund (FWF): 10.55776/PUB1136

**FWF** Österreichischer  
Wissenschaftsfonds

Dieses Buch beruht auf der gleichnamigen Dissertation, die 2022 von der Akademie der bildenden Künste Wien approbiert wurde. Die Dissertation wurde von Prof. Dr. Elke Krasny betreut.

A...kademie der  
bildenden Künste  
Wien

#### **Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek**

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <https://dnb.dnb.de/> abrufbar.



Dieses Werk ist lizenziert unter der Creative Commons Attribution 4.0 Lizenz (BY). Diese Lizenz erlaubt unter Voraussetzung der Namensnennung des Urhebers die Bearbeitung, Vervielfältigung und Verbreitung des Materials in jedem Format oder Medium für beliebige Zwecke, auch kommerziell. <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> Die Bedingungen der Creative-Commons-Lizenz gelten nur für Originalmaterial. Die Wiederverwendung von Material aus anderen Quellen (gekennzeichnet mit Quellenangabe) wie z. B. Schaubilder, Abbildungen, Fotos und Textauszüge erfordert ggf. weitere Nutzungsgenehmigungen durch den jeweiligen Rechteinhaber.

**Erschienen 2024 im transcript Verlag, Bielefeld**  
© Helena Schmidt

Umschlaggestaltung: Elisabeth Krischner  
Umschlagabbildung: Tamara Janes  
Lektorat & Korrektorat: Jakob Dibold  
Satz: Helena Schmidt  
Druck: Majuskel Medienproduktion GmbH, Wetzlar  
<https://doi.org/10.14361/9783839472231>  
Print-ISBN: 978-3-8376-7223-7  
PDF-ISBN: 978-3-8394-7223-1  
Buchreihen-ISSN: 2365-1806  
Buchreihen-eISSN: 2702-9557

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier mit chlorfrei gebleichtem Zellstoff.



9	Kapitel 1 Einleitung
23	1.1 Vom poor image zu den poor images
27	1.2 Aufbau und Methoden
33	Kapitel 2 Plurale Annäherungen an den Begriff poor image
35	2.1 Close reading: In Defense of the Poor Image
36	2.1.1 Poor in und rich in
42	2.1.2 In defense of
46	2.2 Bildhandeln zwischen Macht und Ohnmacht
47	2.2.1 Das Handeln der Bilder
63	2.2.2 Das Handeln mit Bildern
75	2.3 Poor images der Gegenwart
76	2.3.1 Bilder, Digitalität und Materialität
82	2.3.2 What does the poor image want?
89	2.4 Conclusio I
91	Kapitel 3 Poor images zwischen Bild und Bildung
102	3.1 Digital visual cultures
105	3.1.1 Literacies und illiteracies im Digitalen
116	3.1.2 Sogenannte «digital natives»
120	3.2 Transformative Potenziale in der Kunstdidaktik
120	3.2.1 Bildgebrauch: culture(s) of use
124	3.2.2 Bildbetrachtung: culture(s) of view
130	3.3 Conclusio II

133	Kapitel 4 Poor images in der Vermittlungspraxis
138	4.1 Lernen von und mit poor images: Eine Erhebung
140	4.1.1 Pre-Care: Frage- und Aufgabenstellung, Workshopaufbau
147	4.1.2 Care: Materialien, Erhebung, Auswertung
153	4.1.3 Post-Care: Fallbeispiel
164	4.2 Poor Image Art Education
164	4.2.1 Poiesis of loss
167	4.2.2 All over
171	4.2.3 Easy to make and share
176	4.3 Conclusio III
181	Kapitel 5 Schluss
193	Anhang
194	I. Literatur
208	II. Sachregister
212	III. Merci



# Einleitung

«Das ‹arme Bild› ist eine Kopie in Bewegung. Es ist grob, seine Auflösung ist unterdurchschnittlich. Je mehr es beschleunigt wird, desto mehr löst es sich auf. Es ist das Gespenst eines Bildes, ein Vorschaubild, ein Thumbnail, ein wandernder Gedanke, ein kostenlos verteiltes Bewegtbild, das durch langsame digitale Verbindungen hindurchgezwängt, komprimiert, vervielfältigt, gerippt, remixt und in andere Vertriebskanäle hinüberkopiert wird.» Steyerl 2016, 17.

## 10 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

Im Jahr 2009 veröffentlichte die Künstlerin und Filmemacherin Hito Steyerl den Text *In Defense of the Poor Image*.<sup>1</sup> Dieses von ihr verteidigte Bild, das sie als arm, schlecht oder mangelhaft bezeichnet,<sup>2</sup> markiert eine neue Art von Bildlichkeit, die sich mit den veränderten medialen Bedingungen im Zuge der Digitalisierung entwickelt hat. Ein digitales Bild also, das in großer Zahl und Vielfalt online und auf digitalen Devices zirkuliert und das aufgrund seiner technischen Beschaffenheit und Eingebettetheit einfach zu reproduzieren und zu verbreiten ist. Steyerl beschreibt das *poor image* als Kopie in Bewegung, als Geist eines Bildes, als abtrünnige Idee, die im digitalen Raum in schlechter Bildqualität herumirrt.<sup>3</sup> Diese Art von Bild ist neu, seit das World Wide Web für breite Bevölkerungsschichten verfügbar ist, und es möglich ist, eigene (Bild-) Inhalte ins Internet hochzuladen und mittels Internet digital zu kommunizieren.<sup>4</sup> Über zehn Jahre nachdem Steyerls Essay erstmals erschienen ist, hat das *poor image* fixen Eingang in den Kanon aktueller Bildformen gefunden. *Poor images* sind digitaler Natur, einfach zugänglich, simpel zu vervielfältigen und erfreuen sich trotz teils mangelhafter Auflösung (die mittlerweile aufgrund technologischer Entwicklungen gar nicht mehr unbedingt so mangelhaft ist)<sup>5</sup> großer Popularität im Netz. Gleichzeitig hat die Gegenwartskultur unter Einwirkung der fortschreitenden Digitalisierung ein neues Nachdenken über die Macht der Bilder hervorgebracht.

1 Steyerl 2009, online.

2 Siehe Kapitel 2.1 *Close reading: In Defense of the Poor Image*.

3 «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.

4 Dem Bericht *Facts and Figures 2023* der Internationalen Fernmeldeunion zufolge hatten im Jahr 2023 5,4 Milliarden Menschen auf der Welt Zugang zum Internet. Das entspricht 67 % der Weltbevölkerung — noch im Jahr 2005 waren (laut *Facts and Figures 2019*) erst 16,8 % online gewesen. Diese Zahlen zeigen aber auch, dass es enorme globale Unterschiede beim Netzzugang gibt: Laut der Fernmeldeunion verwendeten 2023 93 % der Bevölkerung in den Industriestaaten das Internet, in den *least developed countries* (LDCs) waren es hingegen nur 35 %. Neben dieser regionalen Kluft bestehen auch geschlechtsbedingt Unterschiede beim Internetzugang (*gender digital divide*) — so waren 70 % der weltweit lebenden Männer Internet-User, während nur 65 % der weltweit lebenden Frauen Internet-Userinnen waren. <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2023/10/10/ff23-internet-use>; <https://www.itu.int/itu-d/reports/statistics/2023/10/10/ff23-the-gender-digital-divide> bzw. <https://www.itu.int/en/ITU-D/Statistics/Documents/facts/FactsFigures2019.pdf> [12.2.2024].

5 Im Gegensatz zum Zeitpunkt der Erstpublikation von Steyerls Essay kann die niedrige Auflösung von Bildern aufgrund technologischer Entwicklungen und Fortschritten heute nicht mehr als Hauptmerkmal für *poor images* gesehen werden. Im Detail siehe Kapitel 2.3.1 *Bilder, Digitalität und Materialität*.



Gerade im Kontext von Social-Media-Plattformen, Nachrichtenbericht-erstattung, kommerzieller Werbung beziehungsweise privaten Kommunikationstools spielen Bildhierarchien und visuelle Regime eine bedeutende Rolle. Im Marketing wird von der *thumb-stopping power* von Bildern gesprochen<sup>6</sup> — eine Bezeichnung dafür, welches Bild die Macht hat, das Scrollen der User\*innen auf dem Display des smarten Geräts zu stoppen. Einhergehend mit dieser Macht, die die User\*innen zum Handeln auffordert, manifestieren Bilder visuelle Ein- und Ausschlüsse im Online-Raum, welche zur Entwicklung und Verbreitung neuer Bildformen und Inhalte sowie alternativer Kanons führen. Diese visuellen Transformationsprozesse geschehen einerseits unter der Prämisse von mehr Teilhabe, wie sie auch das *poor image* verspricht: Quasi in Echtzeit können Bildinhalte ins Netz geladen und verteilt werden, etwa, um auf aktuelle gesellschaftspolitische Situationen zu reagieren.<sup>7</sup> Gleichzeitig waren und sind Bilder Träger\*innen und Vermittler\*innen epistemischer Gewalt.<sup>8</sup> Digitale Bilderwelten sind, wie jene Technologien, von denen sie verbreitet werden, nie neutral.<sup>9</sup> Bilder dokumentieren Ereignisse, lösen sie andererseits aber auch aus,<sup>10</sup> diese Wirkmacht der Bilder gipfelte historisch schon mehrmals in Ikonoklasmen.

6 Siehe etwa Hsu/Maheshwari 2020, online.

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

8 «So basiert Macht nicht nur auf Wissen, sondern auch auf bewusster und profitabler Ignoranz. In der postkolonialen Theorie wird dieses mächtige Wissen über Andere und die damit einhergehende mächtige Ignoranz [...] als «epistemische Gewalt» bezeichnet. Wenn also im Wissen und seinen Ordnungsweisen, seinen Unterscheidungen und toten Winkeln selbst Gewalt liegt, und diese noch dazu innerhalb der scheinbar selbstverständlichen Ordnungen nicht in den Blick gerät, dann scheint es doch sehr wichtig, Wege zu finden, um die gelernten Selbstverständlichkeiten zu hinterfragen. Und insofern wir uns deutlich machen, dass Machtverhältnisse mit Lernprozessen in Verbindung stehen, tritt auch vor Augen, dass diese nicht immer so waren, wie sie sind und auch nicht notwendig so sein müssen.» Sternfeld 2014, 14. Mehr zu epistemischer Gewalt und Ungerechtigkeit im Feld der Vermittlung siehe Sternfeld 2014 oder Toopecoff 2020, 38–52.

9 Siehe etwa Sollfrank 2018, 25; Haraway/Kunzru 1997, online. Siehe auch Ruha Benjamin: «Social and legal codes, like their byte-size counterparts, are not neutral; nor are all codes created equal. They reflect particular perspectives and forms of social organization that allow some people to assert themselves – their assumptions, interests, and desires – over others. From the seemingly mundane to the extraordinary, technical systems offer a mirror to the wider terrain of struggle over the forces that govern our lives.» Benjamin 2019, 77.

10 «Zur paradoxen Umkehrung des Bildes gehört in Steyerls Vorstellung auch die Idee, dass Bilder zunehmend Ereignisse und politische Geschehen auslösen, statt sie nur abzubilden.» Ebner 2021, 77.

## 12 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

Das *poor image* führt alte Fragen und Paradoxien um die Macht der Bilder weiter:<sup>11</sup> Zum einen kommt es zur Instrumentalisierung der Bilder (politisch, psychologisch, ökonomisch), zum anderen haben sie gestalterisches, aktivistisches Potenzial. Trotz fehlender Materialität und Qualität hat das Bild enorme Wirkmacht. Steyerl spricht in diesem Zusammenhang vom *Fetischwert* des Bildes:

*«Die Geschichte der Konzeptkunst beschreibt diese Entmaterialisierung des Kunstwerks zunächst als einen Schritt der Auflehnung gegen den Fetischwert der Sichtbarkeit. Danach aber erweist sich das entmaterialisierte Kunstwerk als perfekt geeignet für die Semiotisierung des Kapitals und damit für die konzeptuelle Wende des Kapitalismus. Das arme Bild ist in gewisser Weise einer ähnlichen Spannung unterworfen. Auf der einen Seite funktioniert es als Gegenentwurf zum Fetischwert der hohen Auflösung. Auf der anderen Seite ist eben dies der Grund, weshalb es sich schließlich perfekt in einen Informationskapitalismus einfügt, der von kurzen Aufmerksamkeitsspannen, von Eindruck statt Vertiefung, von Intensität statt Versenkung, von Vorschauen statt Vorführungen lebt und gedeiht.»<sup>12</sup>*

Das Novum liegt in den technologischen Gegebenheiten der Gegenwart — durch die annähernde Unmittelbarkeit, die digitale Technologien zulassen, können Bilder massiv schnell und mehrere Male gleichzeitig an einer Unzahl von Orten auftauchen, rezipiert und (weiter) verbreitet werden. Die Gegenwart, in der sich dieses Buch verortet, ist konstituiert durch Debatten um den Faktor Zeit. Gegenwartsbestimmende Faktoren wie digitale Kommunikation, globale Gleichzeitigkeit, digitale Kollektivität, Algorithmizität oder Referentialität sind allesamt von Schnelligkeit geprägt. Digitale Technologien ermöglichen rapide Reaktionszeiten, scheinbar sofortige Rechenleistung beziehungsweise Informationsübermittlung, denen kurze Aufmerksamkeitsspannen auf der Rezeptionsebene gegenüberstehen. Dies prägt etwa die Nachrichtenwelt, Protestkulturen, Wissensvermittlung oder auch den Kunstmarkt.<sup>13</sup> Für das Bild ist auf der Zeitebene neben der beschleunigten Proliferation die Verkürzung seiner Rezeptionszeit zentral. Die Kunstpädagogin

11 Siehe Kapitel 2.2 *Bildhandeln zwischen Macht und Ohnmacht*.

12 Steyerl 2016, 22.

13 In jüngerer Vergangenheit etwa abzulesen am Hype um NFTs (*non-fungible tokens*). Siehe etwa Torosyan/Wuschitz 2021, online. Die COVID-19-Pandemie hat nochmals deutlicher gemacht, was es bedeutet, digital quasi in Echtzeit reagieren zu können — beispielsweise durch neue Arbeits- und Lernformen mittels digitaler Tools.

Konstanze Schütze spricht auf das Bild bezogen von signifikant verkürzten Abständen zwischen Aktion und Reaktion online:

«Unter den Bedingungen der Gegenwart ist das Einzelbild eine stets temporäre Erscheinung mit kurzen Aufmerksamkeitszeiträumen. [...] Einzelbilder können sich zunehmend nur noch für einen Augenblick behaupten und unterliegen den Halbwertszeiten der sozialen Netzwerke ebenso wie den Erneuerungsschleifen der Algorithmen. Die verschiedenen Ausprägungen von kurzlebigen Social-Media-Challenges bis zum anhaltenden Katzen-Hype zeugen täglich davon. Einzelbilder sind temporäre Erscheinung in einem Meer von beinahe unendlich vielen weiteren Bildern.»<sup>14</sup>

Wenn ich folgend von der ›Gegenwart‹ spreche, beziehe ich mich auf die Ära der sogenannten Post-Digitalität. *Post-digital* wie auch *post-internet* stehen für eine Zeit respektive eine Realität, in der digitale Prozesse und das Internet scheinbar fixer Bestandteil des Alltags geworden sind. Dies bedeutet die Möglichkeit, ohne bewussten Einstieg ins Netz (wie vor Jahren noch per Einwahl mittels Modem) mit unterschiedlichen digitalen Devices online zu sein.<sup>15</sup> Genauso ist unser Wissen mobil geworden und begleitet uns nunmehr als unsichtbare Datenwolke.<sup>16</sup> Schütze beschreibt das Präfix ›post-‹ folgendermaßen: «Die Präposition *nach* markiert in diesem Zusammenhang kein echtes zeitliches Verhältnis, sondern einen Zustand, welcher die allumfassenden Auswirkungen eines medientechnologischen Wandels umschließt.»<sup>17</sup> Es geht also nicht um eine Zeit *nach* dem Internet, sondern um jene Zeit, in der wir uns befinden, *seitdem* das World Wide Web und damit verbundene technologische Möglichkeiten für eine breite Gruppe der Weltbevölkerung zugänglich geworden sind und in der «digitale Technologie soweit mit sozialen, kulturellen, politischen und auch geografischen Umwelten verwoben ist, dass daraus neue kulturelle und symbolische Formen resultieren, die über ein Digitales, verstanden als diskrete, in Binärcode

14 Schütze 2020b, online.

15 Vgl. Bunz 2012, 35.

16 «Alles, was wir berühren, also filmen oder fotografieren, verwandelt sich in Daten und landet im Internet, und die Partikel dieser Datenwolke werden unsere Welt viel vollständiger und intensiver durchdringen, als Bücher es je getan haben.» Bunz 2012, 37.

17 «Die Gegenwart selbst ist natürlich permanent im Zerfall zwischen Zukunft und Vergangenheit begriffen. Das, was wir Gegenwart nennen, ist nachweislich eher an einem virtuellen Ort anzutreffen, denn im Prinzip ergibt sich das Gegenwärtige unaufhörlich aus dem Plural unterschiedlicher, aber gleichzeitiger Gegenwarten, die sich zu einer geteilten Gegenwart ergeben.» Schütze 2019, 125.

## 14 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

übertragbare Einheiten bzw. Hard- und Software, hinausgehen.»<sup>18</sup> Ich beziehe mich auf ein Verständnis (und die Schreibweise) des post-digital, wie es Gila Kolb, Juuso Tervo und Kevin Tavin in ihrer Publikation *Post-Digital, Post-Internet Art and Education. The Future is All-Over* in Bezug auf das Feld der Kunstvermittlung einführen:<sup>19</sup> als Signifikant in einem Kontext von Kunst und Bild in einer von der Digitalisierung geprägten Gegenwart, der Beziehungen zwischen online und offline, digital und nicht-digital sowie materiell und immateriell verhandelt.<sup>20</sup>

Der Terminus post-internet beziehungsweise jener der *Post-Internet Art*,<sup>21</sup> der häufig auf die Künstlerin Marisa Olson zurückgeführt wird, steht hingegen hauptsächlich für eine Kunstströmung (vordergründig der späten Nuller- und frühen Zehnerjahre). Olson sprach 2006 auf einem Panel in New York über ihre Arbeit: «Everything that I do unfolds from my major, hardcore obsession with pop music and cultural distributive communication technologies. I'm going to toggle back and forth between video and internet because some of the internet art that I make

<sup>18</sup> Klein 2019, 17.

<sup>19</sup> Kolb/Tavin/Tervo 2021.

<sup>20</sup> Siehe Kolb/Tavin/Tervo 2021, 4: «Within the last decade, «post-digital» and «post-internet» have become signifiers attached to artworks, artists, exhibitions, and education practices that deal with the relationship between online and offline, digital and nondigital, as well as material and immaterial.»

<sup>21</sup> Manuel Zahn, Professor für Ästhetische Bildung an der Universität zu Köln, beschreibt den Begriff folgendermaßen: «Under the term *post-internet art*, art criticism brings together artists and works of art that deal with the attitude toward life, communication, and aesthetics in times of the Internet. The «post» does not refer to art *beyond* the Internet, but rather to artistic works and artists who deal very naturally with networked digital media, their aesthetics, the corresponding symbolic forms, and the changed conditions of production, distribution and reception. The digital data (images, text, sounds, etc.), the symbolic codes, and the ways of representation of the Internet, in particular of the social media, of popular culture and advertising serve as an inexhaustible fundus for their artistic works. In addition, these artists use various social media as platforms for their self-representation, for communication and collaboration as well as for the dissemination and discussion of their works.» Zahn 2021, 184.

is on the internet, and some is after the internet.»<sup>22</sup> Außerdem in dieser Begriffsaufzählung zu nennen ist der sogenannte «internet state of mind», der die veränderte Weltwahrnehmung nach beziehungsweise seit dem Internet beschreibt.<sup>23</sup>

Die Gegenwart, auf die ich mich folgend beziehe, beginnt also mit den Debatten über Post-Digitalität und Post-Internet-Kunst. In diese Zeitspanne fällt auch die Erstpublikation von *In Defense of the Poor Image* — einer von mehreren Texten, in denen Steyerl seit der Jahrtausendwende über den digitalen Kapitalismus und seine (medialen, politischen und visuellen) Auswirkungen reflektiert.<sup>24</sup> Darin wird das im Netz<sup>25</sup>

22 Zitiert nach Meier 2018, online. Siehe auch Cramer 2016, 67: «Anstatt das Internet hinter sich zu lassen, wie ihr Name suggeriert, ist sie ganz im Gegenteil Kunst unter den heutigen bildkulturellen und aufmerksamkeitsökonomischen Verhältnissen, die das Internet schuf. Im Gegensatz zur Videokunst der 1970er-Jahre und zur net.art, die in den 1990er-Jahren entstand, experimentiert «Post-Internet» nur selten mit den Konfigurationen ihres Mediums, sondern nimmt es so hin, wie es von Google, Facebook, Instagram, Tumblr und sonstigen Unternehmen formatiert wurde. Die Vorsilbe «post-» steht deshalb auch nicht für ein historisches, sondern ein alltägliches «nach» dem Internet: postkoital statt post-mortem.»

23 «This understanding of the post-internet refers not to a time «after» the internet, but rather to an internet state of mind — to think in the fashion of the network. In the context of artistic practice, the category of the post-internet describes an art object created with a consciousness of the networks within which it exists, from conception and production to dissemination and reception.» Archey/Peckham 2014, 8.

24 Steyerl/Ebner/Gaensheimer/Krystof/Lista 2020, 256.

25 «Mit der Metapher des Netzes geht es uns zunächst um die Bestimmung einer medialen Topologie der dezentralen Konnektivität, wie sie für das Digitale charakteristisch ist. In dieser geläufigen Verwendung (siehe etwa «world wide web») steht der Aspekt der Vernetzung von Kommunikations- und Informationsflüssen in sozialen, ökonomischen und politischen Beziehungen im Vordergrund. Für das darin wirksame kybernetische Prinzip der wechselseitigen Regulation und Kontrolle durch Feedbackschleifen ist die Topologie der medialen Vernetzung in besonderer Weise prädestiniert. Dies wird deutlich, wenn man sie mit der hierarchischen Baumstruktur von Informationsflüssen der Massenmedien oder der hierarchischen Personalführung in Unternehmen vergleicht. Im Bild des Netzes ist darüber hinaus die Bedeutung des Einfangens und Einwickelns enthalten. In einem Netz kann man sich mitunter verheddern und verfangen. So ist es ein Kennzeichen etwa sozialer Netzwerke, dass sie die Menschen zugleich verbinden und geradezu bis zur Sucht in ihre Interaktionslogiken einzuwickeln streben. Mit großen Treibnetzen, um die Metapher noch ein Stück weiter zu strapazieren, lässt sich dann im Bestand der Daten von Milliarden Nutzer\_innen fischen und nach wertvollen Informationen sieben, etwa um Werbung individuell zuzuschneiden, aktuelle ökonomische Trends zu ermitteln oder die Präferenzen, Verhaltensweisen und psychologischen Dispositionen von Menschen systematisch zu vermessen.» Mühlhoff/Breljak 2019, 11.

zirkulierende und sich konstant transformierende, digitale Bild trotz seiner Entmaterialisierung und der ihm zugeschriebenen Armut als bedeutungsstiftender Akteur der Gegenwart eingeführt. Dieses Bild ist Träger von Wissen, wobei ein zentrales Merkmal unserer Gegenwart ist, dass die Digitalisierung verändert hat, «*was und wie wir wissen.*»<sup>26</sup> Schriftlich festgehaltenes Wissen war früher in vielen Kulturen an speziell dafür vorgesehenen Orten beziehungsweise Gebäuden, wie Bibliotheken, Schulen oder Unis, deponiert und dort (häufig nur für einige Privilegierte) abzuholen<sup>27</sup> — die Digitalisierung verfrachtet es in die Cloud, beschleunigt seine Mobilität und macht es global gleichzeitig einfach zugänglich, verbreit- und veränderbar. Die Kulturwissenschaftlerin und Journalistin Mercedes Bunz beschreibt, wie die Digitalisierung als «stille Revolution» unsere Gesellschaft in ähnlichem Maße verändert habe wie die Industrialisierung<sup>28</sup> — damals stellten die Maschinen jene Art von Zäsur dar, die ihr zufolge in der Digitalisierung die Algorithmen verursachen.<sup>29</sup> Auch der Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder nennt Algorithmizität neben Referentialität und Gemeinschaftlichkeit als prägend für die Gegenwart seit dem Millennium, welche er als «Kultur der Digitalität» bezeichnet.<sup>30</sup> In dieser Gegenwart verhandeln die Menschen mithilfe komplexer Technologien vermehrt soziale Bedeutungen. Stalder diskutiert dies gemeinsam mit der Netzkünstlerin und Cyberfeministin Cornelia Sollfrank mit Fokus auf das Kunstfeld: Dessen traditionelle Ordnung «mit klaren Positionen für KünstlerIn/ AutorIn, Werk und Publikum, vermittelt durch ProduzentInnen, VerlegerInnen, GaleristInnen etc.» sei «durch die Digitalisierung endgültig in eine Krise geraten».<sup>31</sup> Sollfrank und Stalder zufolge wird der Einsatz von Gemeingütern in einer partizipativen Kultur der *commons* zukünftig eine große Rolle spielen, um Machtmonopolen im Netz entgegenzutreten.<sup>32</sup> Neuen Formen des Individualismus, die die digitale Gesellschaft hervorgebracht hat, sollen in der Gegenwart also neue Formen von Partizipation entgegengestellt werden. Denn die (menschlichen und nicht-menschlichen) Individuen, die im Netz auf unterschiedlichen sozialen Plattformen kommunizieren und interagieren (mitunter mit Bildern), organisieren sich gerahmt von technischen Geräten, die das

26 Bunz 2012, 11.

27 Vgl. Bunz 2012, 36 f.

28 Bunz 2012, 9.

29 Vgl. Bunz 2012, 15.

30 Siehe Stalder 2016, Klappentext beziehungsweise zeitliche Einordnung Seite 11.

31 Sollfrank/Stalder 2017, online.

32 Vgl. Niederberger/Sollfrank/Stalder 2021, 11 ff.

subjektive digitale Handeln in kollektiven Online-Räumen erst ermöglichen.<sup>33</sup> Dieses Agieren ist typisches Sozialverhalten, Ausdrucks- und Erfahrungsraum der Gegenwart,<sup>34</sup> in der diese Untersuchung zu den *poor images* sich situiert.

Dieses Buch fokussiert das *poor image* im Hinblick auf dessen Auswirkungen auf die Bildung der Gegenwart und der Zukunft. Konkreter leistet es einen Beitrag zu einer aktuellen und zukünftigen Didaktik der Digitalität in der schulischen Kunstvermittlung — zu einem Lernen und Lehren der Kunst also, das auf die komplexen kulturellen, sozialen, technologischen und politischen Transformationen der Gegenwart reagiert. Die (in diesem Fall schulische) Kunstvermittlung handelt mit Bildern und verhandelt diese. Schließlich sind Kunstvermittler\*innen und Kunstpädagog\*innen ausgebildete Expert\*innen am Bild.<sup>35</sup> Wie eingangs beschrieben, hat das (digitale) Bild gegenwärtig einen enormen Einfluss auf die Gegenwartskultur, dementsprechend muss sich analog zum Bild seit der Digitalisierung und der damit verbundenen visuellen Kultur auch die Bildpraxis im Unterricht verändern und entwickeln. Von dieser Grundannahme ausgehend untersucht dieses Buch, wie durch die Digitalisierung erzeugte soziokulturelle und bildliche Veränderungen transformativ auf die aktuelle Kunstvermittlung in der Schule einwirken, und zeichnet nach, welche Potenziale es birgt, wenn die Kunstvermittlung sich auf diese Transformationen einlässt.

Neben den Kunstvermittler\*innen können auch Jugendliche beziehungsweise Lernende in gewissen Bereichen als Expert\*innen am Bild bezeichnet werden. Viele gegenwärtige digitale Bildformen und Bildphänomene (bewegt und unbewegt), wie etwa Memes, GIFs, Selfies oder *glitches*,<sup>36</sup> sind mitunter fixer Bestandteil aktueller Jugendkulturen

33 Vgl. Mühlhoff/Breljak 2019, 18.

34 Anja Breljak und Rainer Mühlhoff weisen in der Einleitung zu *Affekt Macht Netz. Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft* darauf hin, dass dieses digitale Handeln weitestgehend auf Freiwilligkeit basiert und digitale Netzwerke von der Bereitschaft der User\*innen abhängig sind. Letztere unterwerfen sich also freiwillig gewissen Herrschaftsmechanismen, in der Überzeugung, durch das Zulassen von Überwachung und Kontrolle gesellschaftliche Entlastungen zu erhalten. Diese Beobachtung von User\*innen-Verhalten scheint mir zentral, um gegenwärtige Machtmechanismen kritisch zu diskutieren. Siehe Mühlhoff/Breljak 2019, 18.

35 Schütze 2020b, online.

36 Glitches sind visuelle Fehler in digitalen Bildern, verursacht durch technische Fehlfunktionen oder Ausfälle. Mehr zu glitches in Kapitel 4.1.3 *Post-Care: Fallbeispiel*.



und Kommunikationsformen und werden maßgeblich (wenn auch nicht ausschließlich)<sup>37</sup> von Jugendlichen (mit-)geprägt und weiterentwickelt. Viele Schüler\*innen, die der Generation der *post-millennials*<sup>38</sup> angehören, agieren mit großer Selbstverständlichkeit mit visuellen Medien und Technologien. Sie beherrschen digitale Tools, produzieren, konsumieren und kommunizieren mit *poor images* — dies allerdings häufig, ohne die bildimpliziten (ikonografischen, politischen, aktivistischen etc.) Bedeutungen und (kulturellen, sozio-ökonomischen, gesellschafts- und global-politischen) Auswirkungen schon umfassend reflektieren zu können. An dieser Stelle kommt die Bildung ins Spiel: Für den schulischen Kunstunterricht (und ebenso für museale und außerinstitutionelle Kunstvermittlung) stellen das Internet und damit neu aufgekommene Bildpraxen und -formen eine enorme Herausforderung, aber auch großes Potenzial dar. An die Bildungsinstitutionen wird der Anspruch gestellt, die digitalen Transformationen in Zusammenhang mit dem Bild im Hinblick auf ihre gesamtgesellschaftlichen Effekte hin zu vermitteln (etwa Digitalkompetenzen, Medienkompetenzen und *visual literacy*).<sup>39</sup>

Ich werde folgend mit dem Begriff der *Kunstvermittlung* arbeiten, um die Handlungsfelder kunstbezogener Bildungsarbeit<sup>40</sup> zu beschreiben. In diesem Buch arbeite ich mit dem *poor image* beziehungsweise mit dem Feld digitaler visueller Bildkulturen in der Schule. Ich knüpfe an einen Vermittlungsbegriff nach Eva Sturm an, die davon ausgeht, dass nicht jede Kunstpädagogik Vermittlung ist, sondern nur jene, die «mit

37 Auch wenn die vorliegende Studie ihren Fokus vorwiegend auf Jugendliche und Lernende legt, möchte ich darauf hinweisen, dass Beschäftigung und gekonnnter Umgang mit digitalen Techniken nicht an generationalen Unterschieden gemessen werden kann. Digitale Skills und Affinitäten ziehen sich durch alle Altersgruppen, wenngleich jüngere Personen einfacher beziehungsweise früheren Zugang zu digitalen Technologien bekommen. Außerdem hängen diese Zusammenhänge stark von Klasse, geografischem Lebensmittelpunkt und sozialem Status ab. Zum umstrittenen und problematischen Begriff der «digital natives» siehe Kapitel 3.1.2 *Sogenannte «digital natives»*.

38 Danke an Vincenzo Estremo für diesen Hinweis — er brachte mich auf diesen Begriff im Zuge seines Vortrags *How Not To Let Video Kill Radio Star* am 17.3.2021 im Rahmen der Vortragsreihe #DIDAKTIK Artikulationen, Algorithmen, Infrastrukturen und Social Media in der kritischen Kunstvermittlung in digitalen Zeiten (organisiert von der Akademie der bildenden Künste Wien und der Hochschule der Künste Bern). Siehe <https://www.arteducation.ch/#/projects/digitalität/how-not-to-let-video-kill-radio-star> [6.8.2024].

39 Kurz gesprochen die Kompetenz, Bilder lesen und verstehen zu können. Der Begriff wird genau behandelt in Kapitel 3.1 *Digital visual cultures*.

40 Vgl. Henschel 2020, 19.

Kunst, von Kunst aus, rund um Kunst arbeitet», und erweitere ihn um das (digitale) *Bild*.<sup>41</sup> Der hier verwendete Kunstvermittlungsbegriff beinhaltet (in diesem Buch vorwiegend schulische) Kunstpädagogik, die mit Kunst und dem Bild an sich handelt. Dabei soll diese Vermittlung nach dem Kunstpädagogen Alexander Henschel, der sich in seiner Dissertation sehr eingehend mit dem Begriff auseinandergesetzt hat, eine Kunstvermittlung der Differenz sein.<sup>42</sup> Eine Vermittlung, die nicht nur Wissen vermittelt, sondern auch dazu anregt, gängige hegemoniale Wissensformen zu hinterfragen und, um mit der Kunstvermittlerin und Kuratorin Nora Sternfeld zu sprechen, zu verlernen.<sup>43</sup> Eine kritische Kunstvermittlung also, die, wie Carmen Mörsch sie versteht, die Wahrheit auf Machtdiskurse hin untersucht und die Macht auf ihre Wahrheitseffekte hin.<sup>44</sup> Gerade im Zusammenhang mit digitalen Bildern ist dies zentral, da rapide zirkulierende digitale Bilder global verstreut und zeitlich quasi unmittelbar verschiedenste Wahrheitsansprüche stellen.

Das Wiener Büro für Kunstvermittlung trafo.K (Elke Smodics, Renate Höllwart und Nora Sternfeld) bezeichnet in der Publikation *Vermittlung vermitteln*<sup>45</sup> die «Vermittlung als kollaborative Lust an der Verschiebung des Selbstverständlichen».<sup>46</sup> Sie fragen: «Was wäre, wenn Vermittlung eine gemeinsame Praxis des Anders Sehens, des freieren Denkens und

41 Sturm 2004, 6.

42 Siehe Henschel 2020, 30–33.

43 Zum Verlernen in der Kunstvermittlung siehe die Kunstpädagogische Position von Nora Sternfeld, *Verlernen Vermitteln*. Sie führt darin Gayatri Spivaks Begriff des *Unlearning*, der aus der postkolonialen Theorie stammt, in die Kunstvermittlung ein. «Wir können uns Verlernen nicht einfach vorstellen wie auf den Delete-Knopf zu drücken und dann wären mächtige Wahrheitsproduktionen und Herrschaftsgeschichten einfach weg. Das wäre absurd und wahrscheinlich auch ziemlich gut vereinbar mit den Logiken jener mächtigen Diskurse, die sich über Geschichte hinwegsetzen zu können glauben. Außerdem geht es in dem Konzept des «Unlearning», das Spivak (aus der Perspektive einer postkolonialen Theorie, die Gramscis Hegemonietheorie aktualisiert) prägt, nicht bloß darum, Hegemonie zu vermeiden, sondern vielmehr darum, gegen-hegemoniale Prozesse zu formieren. [...] [E]s geht vielmehr um andere Geschichtspolitiken und ein anderes Erinnern, in dem Gewaltgeschichten, widerständige Handlungsräume und Befreiungskämpfe im Hinblick auf eine Veränderung der Gesellschaft benannt werden. In diesem Sinne geht es um ein Lernen, das mächtige privilegierte, ausschließende und gewalttätige Wissens- und Handlungsformen – die wir nicht selten für Bildung halten –, aktiv zurückweisen, ein Lernen, das manchmal durchaus ruhig stellen will und sich das auch herausnimmt.» Sternfeld 2014, 20 f.

44 Siehe Mörsch 2012, 61.

45 Güleç/Herring/Kolb/Sternfeld/Stolba 2020.

46 trafo.K 2020, 122.

Handelns, des Umdefinierens wäre?»<sup>47</sup> Ihnen zufolge müsste Vermittlung antirassistische, diskriminierungskritische, transformatorische, emanzipatorische und empathische Praxen beinhalten, von Allianzen, Aneignung, Partizipation und künstlerischen Strategien geprägt sein und ein Scheitern zulassen.<sup>48</sup> Von diesen genannten Positionen, die Kunstvermittlung allesamt als kritische Wissensproduktion verstehen, möchte ich mich durch die folgenden Kapitel leiten lassen.<sup>49</sup>

Eine weitere zentrale Begrifflichkeit ist jene der *Didaktik der Digitalität* in der Vermittlung von Kunst. Diese wird eingeführt, um ein gegenwärtiges und zukünftiges Lehren und Lernen im kontextuellen Rahmen aus Kunst und Bild zu beschreiben, das Digitalität nicht nur als (gestalterisches) Tool versteht und einsetzt, sondern sich als mit der gegenwärtigen digitalen (Bilder-)Kultur und damit verbundenen Technologien verweben sieht. Aufgrund komplexer und rapider technologischer Transformationen verändert sich die Gesellschaft, und mit diesen Veränderungen gibt es neue Anforderungen an die Bildung. Einerseits muss das Vertraut-Sein mit Technologien gefördert werden, andererseits wird es aufgrund neuer Wissensformen (etwa Algorithmen, die analytisch-intellektuelle Aufgaben übernehmen) für die Didaktik vermehrt eine Rolle spielen, trans- und interdisziplinär zu lehren und lernen.<sup>50</sup> Dies ist vor dem Hintergrund einer Gegenwart, die mit verschiedensten schwerwiegenden Krisen kämpft (Klima, Migration und Flucht, Zerfall demokratischer Systeme, Pandemien und damit verbundene ökonomische Konsequenzen), dringend notwendig.<sup>51</sup> Gerade seit den Debatten um COVID-19 werden vermehrt innovative, digitale didaktische Lösungen etwa im Zusammenhang mit *distance learning* oder musealer Vermittlung gefordert. Der «corona state of mind»<sup>52</sup> hat den Unterricht (wie auch seine Rezeption) nachhaltig geprägt und verändert – und tatsächlich vielerorts auf einen digitalen Stand gebracht, auf dem er schon lange hätte sein sollen beziehungsweise hätte sein können. In Bezug auf die zunehmende Digitalisierung von Kunstvermittlung und -unterricht kommen Debatten um die Gefahren dieser technologischen Umstellung (etwa soziale Differenzen, ökonomische

47 trafo.K 2020, 123.

48 trafo.K 2020, 124 ff.

49 Der Begriff der Kunstvermittlung und mein Verständnis davon werden in Kapitel 3 (Abschnitt *Vermittlung und Didaktik der Digitalität*) besprochen.

50 Vgl. Reichle 2018, 210 f.

51 Vgl. ebenda.

52 Kolb nach Carson Chan, in: Kolb/Schmidt 2020, 211.

und ökologische Auswirkungen digitaler Technologien, Cybermobbing, *toxic internet*, soziale Vereinsamung usw.) häufig zu kurz. Um auf diese negativen Aspekte reagieren können, sollten gegenwärtige Lehr- und Lernmodelle möglichst flexibel und fluide sein. Bereits vor Ausbruch der COVID-Krise konzipiert, gliedert sich das vorliegende Buch in eine Reihe von mir mitverantworteter Forschungsprojekte und Lehrgefäße ein, die sich mit digitalen Konditionen, Tools und Möglichkeiten für den (Kunst-)Unterricht befassen.<sup>53</sup>

Aktionen der Kunstvermittlung reflektieren, kontextualisieren und kritisieren Bildinhalte. Sie verändern das Verständnis und das Begehren in Zusammenhang mit dem Bild. Dabei geht es einerseits um Ikonomie, historischen Kontext, Autor\*innenschaft, Beschaffenheit und Zusammensetzung von digitaler Bildlichkeit, andererseits aber auch um Einfluss und Potenzial digitaler Bilder und damit verbundener Technologien. Außerdem ist die realhistorische Perspektivierung aktueller Bildphänomene und -inhalte Aufgabe der Kunstvermittlung. Das Internet ist kein Safe Space, und Bildproliferation ist mitunter mit toxischen Begehren verbunden: Manipulation und problematische Inhalte, wie etwa die Vermittlung spezifischer Schönheitsideale, Lebensentwürfe, Materialismen, Meinungen beziehungsweise die Verbreitung von Hassnachrichten, oder falsche Tatsachenbehauptungen seitens Konzernen, politischen Parteien oder (zumeist) rechter Gruppierungen, entstehen

53 Exemplarisch sei hier das Forschungsprojekt *DIDAE* (*Digital Didactics in Art Education*) genannt, an dem ich selbst beteiligt war. Das Erasmus+ Projekt erarbeitete unter Beteiligung der Institute für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste Wien, Hochschule der Künste Bern, Universität zu Köln, Moholy Nagy Universität für Kunst und Design Budapest und der Willem de Kooning Akademie Rotterdam eine Online-Plattform, «die einen Überblick über leicht zugängliche digitale Werkzeuge für die Kunstproduktion bietet. Dazu gehören digitale Werkzeuge für Zeichnung, Malerei, Bildhauerei, Animation, Augmented Reality, Video, Fotografie, Spiele und Spieleentwicklung, Grafikdesign, Fotobearbeitung und -manipulation, Anleitungen für diese Werkzeuge und Aufgaben für den Unterricht.» Siehe <https://didae.akbild.ac.at/about-didae> bzw. <https://didae.eu> [6.8.2024]. Außerdem möchte ich an dieser Stelle auf das Lehrgefäß *Digital künstlerisch und gestalterisch Lehren in Covid-Zeiten* verweisen, das meine Kollegin Sophie Lingg und ich eigens für die Studierenden des Instituts für das künstlerische Lehramt der Akademie der bildenden Künste in Wien entwickelt haben, um «einen gemeinsamen Reflexionsraum zu Erfahrungen, Potenzialen, Herausforderungen und Schwierigkeiten der digitalen künstlerischen und gestalterischen Lehre, insbesondere in der Schulpraxis während lock-down [sic!] Bedingungen» zu bieten. Siehe [https://campus.akbild.ac.at/akbild\\_online/wbLv/wbShowLVDetail?pStpSpNr=151107](https://campus.akbild.ac.at/akbild_online/wbLv/wbShowLVDetail?pStpSpNr=151107) [11.8.2021].

## 22 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

vermehrt online und mittels digitaler Tools.<sup>54</sup> Vor diesem Hintergrund fordern unter anderem Nora Sternfeld und Grégoire Rousseau radikale Praxen und innovative Strategien für die Zukunft der Kunstvermittlung:

*«All over the world, education—which is understood differently, as a universal right and public good—is facing processes of economization and privatization. Technology—which is also understood differently, as a common means of production, collaboratively developed—is being taken away from the public and put into corporate hands. Against this background, our conversation proposes a radical understanding of postinternet art education. It explores necessary convergences in radical practices, as well as possible future strategies for education and open technology.»<sup>55</sup>*

Sie schlagen in diesem Zusammenhang neue Modelle vor, um Technologie und Bildung als Gemeingüter zu verstehen und sich Produktionsmittel in Kommunikation und Bildung kollektiv wieder anzueignen.<sup>56</sup> Die hier vorgestellte Forschung zum *poor image* in der Kunstvermittlung stellt exemplarisch ein solches Modell dar, in dem sich Jugendliche als Expert\*innen das Bild aneignen und mit ihm künstlerisch-forschend verfahren. Das Bild ist zentraler Akteur in digital ausgefochtenen Debatten und wird zum Tool, mit dem (unter anderem) visuelle, epistemische und politische Macht ausgeübt wird. Dieses Buch leistet einen Beitrag zu einer zeitgenössischen, kritischen Kunstdidaktik der Digitalität, die den beschriebenen komplexen Anforderungen an die Bildung mit dem Vorschlag einer Kunstvermittlung mit dem und am *poor image* begegnet. Das *poor image* zeichnet sich, wie hier einführend dargelegt, durch ständige Transformation, Unplanbarkeit und Flexibilität aus und verfügt trotz (möglicherweise) mangelhafter Qualität<sup>57</sup> und Provenienz über multiple *agencies* im Netz. Es bezieht sich umgehend auf unterschiedlichste Wirklichkeiten und Lebenswelten und eignet sich so als Tool und Anschauungsobjekt für die Vermittlung, Pädagogik und Didaktik von Kunst, um einer krisenhaften digitalen Gegenwart künstlerisch und theoretisch-reflexiv zu begegnen. Im Hinblick auf eine in der Schule zu vermittelnde *digital visual literacy*,<sup>58</sup> lose zusammengefasst eine digitale Bildkompetenz,

54 Siehe Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

55 Sternfeld/Rousseau 2021, 118.

56 Vgl. ebenda.

57 Wie erwähnt können *poor images* heute nicht mehr vordergründig durch niedrige Auflösung definiert werden. Siehe Kapitel 2.3.1 *Bilder, Digitalität und Materialität*.

58 Siehe Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

stellt sich das *poor image* als idealer Untersuchungsgegenstand heraus, um die unsere Gegenwart konstituierende post-digitale Bildlichkeit zu erschließen.

## 1.1 Vom poor image zu den poor images

Hito Steyerls Essay *In Defense of the Poor Image* wurde erstmals 2009 online im e-flux journal veröffentlicht.<sup>59</sup> Steyerl, in deren Arbeit sich filmisch-künstlerische und theoretisch-diskursive Stränge verbinden, beschäftigt sich in ihren Texten und künstlerischen Arbeiten seit den 1990er-Jahren unter anderem immer wieder mit Fragen zum Bild und dessen Macht beziehungsweise mit der Realität, die durch Bilder hervorgebracht wird.<sup>60</sup> In jüngsten Arbeiten widmet sie sich verstärkt dem vorherrschenden digitalen Kapitalismus.<sup>61</sup> Ausgehend von Steyerls Arbeit, sind für dieses Buch Positionen zum Bild aus der Kunstgeschichte, Bildwissenschaft und den Visual Culture Studies sowie der Philosophie und Medienwissenschaft interessant.<sup>62</sup> Diese werden mit neueren Theorien zur Digitalität und agentiellen Bildlichkeit verknüpft.<sup>63</sup> So referenziere ich bedeutende bildwissenschaftliche Positionen im Zusammenhang mit der Frage nach der Handlungsmacht von Bildern und verbinde diese mit gegenwärtigen Positionen, die sich mitunter mit digitalen visuellen Machtverhältnissen und deren Auswirkungen in der Gegenwart beschäftigen.<sup>64</sup> Im theoretischen Kontext dieses Buches sind darüber hinaus eine Reihe aktueller Positionen zur digitalen Kultur

59 Steyerl 2009, online.

60 Vgl. Babias 2016, 7.

61 Eine Versammlung aktueller Positionen zu Steyerls theoretischer wie auch künstlerischer Arbeit ist der Katalog *Hito Steyerl. I will survive*, herausgegeben von der Kunstsammlung Nordrhein-Westfalen und dem Centre Pompidou. Vgl. Steyerl/Ebner/Gaensheimer/Krystof/Lista 2020.

62 Arteaga 2011, Belting 2007, Benjamin 1980, Boehm 1994/2007, Bredekamp 2015, Heidenreich 2005, Mitchell 1984/1996/2005/2008, Rogoff 1993/2002, Rothöhler 2018, Sachs-Hombach/Schürmann 2005, Schade/Wenk 2011. Siehe Kapitel 2.2 *Bildhandeln zwischen Macht und Ohnmacht*.

63 Etwa Barad 2017, Bunz 2012, Dongus 2020, Plant 1997, Rothöhler 2018, Seemann 2014, Stalder 2016.

64 Wie Kowalski 2018, Nagle 2018, Olson 2018, Rogoff 1993, Rose 2016, Schütze 2018/2019/2020ab, Sollfrank 2018, Zuboff 2018/2019. Siehe auch Kapitel 2.3 *Poor images der Gegenwart*.

der Gegenwart und deren Kunst relevant,<sup>65</sup> die häufig Internetbilder als künstlerisches Material verwendet beziehungsweise weiterverarbeitet, was spätestens seit den mittleren 2010er-Jahren global in Ausstellungen zu beobachten ist und häufig unter dem Begriff Post-Internet Art subsumiert wird.<sup>66</sup> Analog zur Post-Internet Art vollzieht sich aktuell der Diskurs um eine post-internet-art(s) education, eine ästhetische Bildung, in der das Internet mit all seinen medialen Möglichkeiten selbstverständlich miteinbezogen wird.<sup>67</sup> Wichtige Arbeit zum Bild der Gegenwart im Feld der Kunstpädagogik hat Konstanze Schütze in ihrer Dissertation *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild* (publiziert 2020) geleistet. Ihre Forschung öffnet relevante Bezugsfelder für diesen Text. Darüber hinaus hat die Vortragsreihe #DIDAKTIK, die von 2021 bis 2023 als Kooperation zwischen der Hochschule der Künste Bern und der Akademie der bildenden Künste Wien stattgefunden hat, wichtige Stimmen in den Bereichen der Didaktik der Digitalität in der Kunstvermittlung zu Wort kommen lassen und somit zur Wissensproduktion und Diskussion im Feld beigetragen.<sup>68</sup>

65 Herangezogene Positionen zur digitalen Kultur der Gegenwart und deren Bild und Kunst sind Cramer 2016, Kohout 2020, Kowalski 2018, Meier 2018, Shifman 2014, Steyerl/Ebner/Gaensheimer/Krystof/Lista 2020.

66 Exemplarisch sind etwa die Ausstellungen *Link in Bio. Kunst nach den sozialen Medien* (2019 im Museum der bildenden Künste Leipzig), *Producing Futures – An Exhibition on Post-Cyber-Feminisms* (2019 im Migros Museum Zürich) oder die 9. Berlin Biennale kuratiert vom Kollektiv DIS 2016. Parallel existieren diverse kunstwissenschaftliche Anthologien, wie *No Internet, No Art. A Lunch Bytes Anthology* (Bühler 2015), *Mass Effect, Art and the Internet in the Twenty-First Century* (Cornell/Halter 2015) oder *You Are Here: Art After the Internet* (Kholeif 2014).

67 Als Referenz sei dabei das Institut für Kunst und Kunsttheorie der Universität zu Köln genannt, das seit 2016 ein Projekt zum Thema führt. Außerdem sei hier nochmals das Erasmus+ Projekt DIDAE. *Digital Didactics in Art Education* genannt. Siehe <https://didae.akbild.ac.at/about-didae> [11.8.2021].

68 Siehe #DIDAKTIK *Artikulationen, Algorithmen, Infrastrukturen und Social Media in der kritischen Kunstvermittlung in digitalen Zeiten*. Im Frühlingsemester 2021 mit Vorträgen von Cornelia Sollfrank, Shusha Niederberger, Konstanze Schütze, Vincenzo Estremo, Sophie Lingg und Helena Schmidt. Die Reihe wurde im Herbst 2021 an der Akademie der bildenden Künste Wien weitergeführt mit den Vortragenden Torsten Meyer, Michelle Teran, Ruha Benjamin, Kinga German, Gila Kolb und Simon Strick. Details: <https://www.arteducation.ch/#/projects/digitalitaet> [6.8.2024].



## Fragen an das *poor image*

Ziel dieses Buchs ist eine interdisziplinäre theoretische Aufarbeitung und damit einhergehende Aktualisierung des Phänomens *poor image* zu den *poor images* der Gegenwart, sowohl aus kunstwissenschaftlicher Perspektive als auch von Standpunkten der Kunstvermittlung und der schulischen Kunstdidaktik ausgehend betrachtet. Seit Steyerls Begriffsdefinition 2009 gibt es noch keine umfassende wissenschaftliche Aufarbeitung des *poor image*. Mit der Untersuchung des Bildphänomens, das stellvertretend für das exponentielle Wachstum bildlicher Internetinhalte und deren Einfluss auf die Gegenwart steht, schließt das Buch diese Lücke aus theoretischer wie empirischer Perspektive. Während sich aktuell viele wissenschaftliche Disziplinen mit gegenwärtiger Bildlichkeit und den Auswirkungen digitaler Transformationen seit dem Aufkommen des Internets befassen, ist deren Einfluss auf die schulische Kunstvermittlung noch wenig beforscht. Gerade in einem aktuellen, kritischen Kunstunterricht mit Jugendlichen, die (häufig im Gegensatz zu ihren Lehrpersonen) mit dem Internet aufgewachsen sind, fließen die Einflüsse aus neuen Technologien, Bildpolitik, Medienkultur, Kunst und Kommunikationsstrategien zusammen und müssen in Form einer digital visual literacy vermittelt und kritisch reflektiert werden. Vor dem Hintergrund des beschriebenen Forschungsstandes ergibt sich folgende Frage: Warum ist es von Bedeutung, den 2009 geprägten Begriff des *poor image* in die Diskussion um die post-digitale Gegenwart und insbesondere deren Kunstvermittlung einzubringen? Das *poor image* ist ein Phänomen der post-digitalen Gesellschaft. Was bedeutet das im Umgang mit Bildern aus kunstwissenschaftlicher Perspektive und wie kann das Phänomen für den Kunstunterricht nutzbar gemacht werden?

## Situierung

Ich habe dieses Buch vor meinem interdisziplinären Hintergrund als Kunstvermittlerin, Theoretikerin, Forscherin, Lehrerin und Gestalterin verfasst. Begonnen hat das Interesse am *poor image* während meines Masterstudiums in Art Education an der Hochschule der Künste Bern, in dem ich mich theoretisch wie auch künstlerisch mit digitaler Bildlichkeit, dem Internet und seinen Bildarchiven und Post-Internet Art auseinandergesetzt habe, was zu Fragestellungen meiner Dissertation

führte, die diesem Buch zugrunde liegt.<sup>69</sup> Außerdem möchte ich auf meine Situiertheit in der Lehrpraxis hinweisen, die zentral für Konzeption und Aufbau des vorliegenden Buches ist. Erfahrungen aus der Lehre ermöglichen es mir, dieser Forschung aus dem Feld heraus und in Wechselwirkung mit meiner eigenen Praxis mit dem Bild, digitalen Tools und der Vermittlung zu begegnen. Die Auseinandersetzung mit dem *poor image* aus der Perspektive einer gegenwärtigen und zukünftigen Didaktik der Digitalität in der Kunstvermittlung kommt aus einem persönlichen Bedürfnis heraus und fußt auf Beobachtungen, die ich in meiner eigenen Praxis und im intensiven Austausch mit Kolleg\*innen aus Lehre, Kunst und Forschung, wie auch mit Schüler\*innen und Studierenden gewonnen habe. Aufgrund meiner Konzentration auf die schulische Kunstvermittlung im deutschsprachigen Raum stammen viele meiner Referenzen aus ebendiesem. Viele der Theoretiker\*innen, auf die ich mich beziehe, sprechen aus einer marxistischen, feministischen respektive intersektionalen kulturwissenschaftlichen Denktradition. Dieses Buch zeichnet sich durch Vielstimmigkeit und Multiperspektivität aus und sucht bewusst, das *poor image* aus unterschiedlichsten Blickwinkeln zu beleuchten und mithilfe differenzierter Argumente weiterzudenken.

69     Siehe Helena Schmidt, *Digitales Hinterland — Wo ist die Provinz im Netz?*, Minorprojekt 2014, <https://www.arteducation.ch/#/master/projekt%202/helena-schmidt-2> [31.7.2024]; Helena Schmidt, *Die Lücke war nichts, das ich irgendwie wusste*, Majorprojekt 2013, <https://www.arteducation.ch/#/master/projekt%201/helena-schmidt> [31.7.2024]; Siehe auch mein Online-Bildarchiv zum armen Bild: <https://helenaschmidt.com/was-ist-das-arme-bild> [31.7.2024].

## 1.2 Aufbau und Methoden

Dieses Buch zeichnet den Weg des *poor image* als digitales Bildkonzept seit 2009 bis heute nach und verortet es praktisch sowie theoretisch in der gegenwärtigen und zukünftigen Kunstdidaktik der Digitalität. Der Kern besteht dabei aus drei großen Teilen: 2. *Plurale Annäherungen an den Begriff poor image*, 3. *Poor images zwischen Bild und Bildung* und 4. *Poor images in der Vermittlungspraxis*. Um die Leser\*innen gut durch das Buch zu leiten, ist jeder dieser drei Teile mit einer kurzen Einleitung und einem Fazit versehen. Dies ermöglicht es, diese auch unabhängig voneinander zu lesen beziehungsweise an unterschiedlichen Stellen des Texts einzusteigen.<sup>70</sup> Gleichzeitig ist dieses Buch dadurch von Wiederholungen und innertextuellen Bezügen mitgeprägt, die der guten Verständlichkeit förderlich sein sollen. Vorangestellt werden hier nun knappe Zusammenfassungen der drei Teile, die den Aufbau des Gesamttexts nachvollziehbar machen sollen.

Kapitel 2 *Plurale Annäherungen an den Begriff poor image* widmet sich dem *poor image* zunächst mit einer genauen Analyse von Steyerls Essay *In Defense of the Poor Image*. Der Terminus wird anschließend mit anderen Texten der Künstlerin selbst wie auch mit Theoretiker\*innen, auf die sich Steyerl bezieht, analysiert und gegengelesen. Dabei kommen Positionen zum Bild, zum Bildhandeln, zur Bildung und zur Digitalität ins Spiel und werden — sofern sie nicht ohnehin konkret auf diese Bezug nehmen — in der Gegenwart situiert. Dabei stoße ich auch auf Lücken und Differenzen, die Ambivalenzen um den Begriff offenlegen. Das Kapitel leistet also zunächst eine Einführung in das Konzept des *poor image*, woraufhin dieses aus multiplen Perspektiven kritisch geprüft, interpretiert, dekonstruiert und immer wieder neu situiert wird.<sup>71</sup>

In Kapitel 3 *Poor images zwischen Bild und Bildung* wird neben dem Bild nun auch die Bildung fokussiert. Das Kapitel zeichnet nach, welche Transformationen die pädagogische Bildpraxis in der Schule seit der Digitalisierung und der damit verbundenen visuellen Kultur durchläuft. Es prüft, welche Potenziale es birgt, wenn die Kunstvermittlung sich auf gegenwärtige Veränderungen einlässt. In diesem Kapitel werden aktuelle

<sup>70</sup> Die Abbildungen werden fließend im Text und nicht in einem separaten Abbildungsteil geführt, was der Lesbarkeit der Bilder im Kontext dieses Texts entgegenkommt.

<sup>71</sup> Vgl. Haraway 1988, 584.

(oftmals sehr junge) Strömungen der kunstpädagogischen, -vermittelnden und -didaktischen Theorie im Zusammenhang mit Digitalität und digitaler Bildlichkeit vorgestellt, an die meine eigene Forschung anschließen möchte, zudem fungiert es als theoretische Vorbereitung auf Kapitel 4, das sich dem *poor image* im Handeln nähert.

Der letzte Teil, Kapitel 4 *Poor images in der Vermittlungspraxis*, bietet einen fokussierten Einblick in die schulische Kunstvermittlungspraxis und bildet einen Beitrag zu einer Didaktik des Digitalen in der zeitgenössischen und zukünftigen Kunstvermittlung. Das Kapitel beschreibt anhand einer Fallstudie eine empirische Erhebung zum *poor image*, die gemeinsam mit Gymnasialschüler\*innen in Bern durchgeführt wurde.<sup>72</sup> Das Unterrichts-Setting untersuchte, wie das *poor image* aus zeitgenössischer Sicht und direkt aus der Lebensrealität der Schüler\*innen heraus erweitert werden kann, und was entsteht, wenn es im Unterricht künstlerisch und zur Reflexion eingesetzt wird. So wird anhand einer fokussierten Feldforschung exemplarisch nachgezeichnet, wie Jugendliche selbst mit dem *poor image* künstlerisch-handelnd umgehen und wie sie den Begriff *poor image* in ihrer eigenen Lebenswelt wahrnehmen, ihn lesen, behandeln und schließlich erweitern. Die Forschungsergebnisse tragen zu einer Kunstdidaktik der Digitalität bei, die den fortschreitenden digitalen Wandel thematisch aufgreift und sich davon ausgehend auf ein Lehren und Lernen in der Zukunft hin orientiert, das noch mehr als heute in komplexe technologische Infrastrukturen eingebettet sein wird. Die hier gewonnenen Einsichten sollen Lehrenden und Lernenden helfen, ein praktisch wie theoretisch reflektierendes und kritisches Verständnis von digitalen Technologien und Bildern und deren Verflechtungen und Folgen für die post-digitale Gegenwart zu erlangen.

## Methodisches

Dieses Buch nähert sich dem Untersuchungsgegenstand *poor image* methodisch mit einem theoriegeleiteten Sampling von Methoden aus Kultur-, Bild- und Kunstwissenschaften sowie der künstlerischen Forschung und der qualitativen Sozialforschung. Das methodische Setting wurde entwickelt, um das zu bearbeitende Feld zum *poor image* im Zusammenhang mit einer Didaktik der Digitalität in der gegenwärtigen

72 Eine Klasse des Schwerpunktfachs Kunst des Gymnasiums Hofwil in Bern, das eine Kooperation mit der Hochschule der Künste Bern unterhält, an der ich zur Zeit der Erhebung als Assistentin und Lehrende angestellt war.

und zukünftigen Kunstvermittlung zu begreifen. Ich selbst beforsche dieses Feld aus der Mitte heraus<sup>73</sup> — als Akteurin in Kunst, Vermittlung und Wissenschaft. Meine Praxis beinhaltet sowohl die Lehre als auch die künstlerische und theoretische Arbeit mit dem digitalen Bild. Dies tritt vor allem in der empirischen Feldforschung stark zutage, in der ich als Lehrperson meinen eigenen Unterricht beforsche, was bedeutet, dass ich die analysierte Gegenwart nicht nur untersuche und beschreibe, sondern immer auch mitgestalte. Die Schweizer Kunstpädagogin Ruth Kunz beschreibt dieses Lehren und Lernen in der Kunstvermittlung, -pädagogik und -didaktik als interdisziplinär:

*«Kunstpädagogik [entfaltet] ihre Konzepte nicht nur in Analogie zu künstlerischen Prozessen und Strategien, sondern auch im Widerspiel mit sozialen und lebensweltlichen Fragen. Indem sie sich in Dialog mit anderen Teil-Systemen: der Bildung, der Philosophie, der Wissenschaft bringt – und diese nun nicht mehr als Anlehnungskontexte fungieren [...] –, entstehen Konstellationen, in denen unterschiedliche Wissens- und Erfahrungsbereiche in Relation zueinander treten.»<sup>74</sup>*

Die Methoden, mit denen Material erhoben und analysiert wurde, kommen nicht ausschließlich aus bildbezogenen Disziplinen. Ebenso ist das, was in diesem Buch als Material verstanden wird, vielfältig — es reicht von wissenschaftlichem Text und künstlerischen Positionen über aus Unterrichtsdiskussionen entstandene Begrifflichkeiten bis hin zu künstlerischen Arbeiten und Reflexionen von Schüler\*innen. Dieses Vorgehen ist nicht unüblich für Theorie, Forschung und Praxis der Kunstvermittlung, die per se interdisziplinär agiert, und trägt gleichzeitig zur Methodenentwicklung des Fachs bei.<sup>75</sup>

73 Vielen Dank an Gila Kolb, die mich auf den Begriff beziehungsweise die Methode des *middling* von Irit Rogoff verwiesen hat: ein forschender Zugang, der in der Mitte, im Dazwischen, aus der Praxis heraus denkt — im Gegensatz zum Anspruch, einen Überblick von außen bekommen zu müssen. Vgl. Rogoff 2016; siehe auch Sternfeld 2017, 166.

74 Kunz 2019, 59.

75 Forschungs-Settings in der Kunstvermittlung und Kunstpädagogik verfügen über keine hauseigenen Standardmethoden, sondern arbeiten häufig mit spezifisch auf die Projekte zugeschnittenen Mischformen. Genauso wie das Feld Disziplinen wie etwa Kunst, Kunsttheorie und -geschichte, Pädagogik, Sozialwissenschaften, Psychologie, Philosophie etc. vereint, nährt sich die Forschung in dem Bereich aus unterschiedlichen methodologischen Zugängen.

In diesem Buch untersuche ich das *poor image* zunächst mit einem *close reading* des Essays *In Defense of the Poor Image*. Das *close reading* kommt als Methode aus der Literaturwissenschaft<sup>76</sup> und bezeichnet sehr genau, wiederholtes Lesen eines Texts, um möglichst viele Details, Muster und Erkenntnisse aus dem Text zu ziehen. Ausgewählte Passagen aus Steyerls Essay werden nach dem iterativen Leseprozess auf auffällige Merkmale hin untersucht, interpretiert und in weiteren Schritten kontextualisiert. Anhand induktiver Schlussfolgerungen arbeite ich mich schrittweise durch den Text, um ihn von den Erkenntnissen ausgehend mit weiterer Literatur in Verbindung zu bringen.<sup>77</sup> Ich orientiere mich bei meinem Vorgehen an Jasmina Lukić und Adelina Sánchez Espinosa, die in ihrem Text *Feminist Perspectives on Close Reading* eine Methodenerweiterung vorschlagen, die den traditionellen strukturalistischen Ansatz bricht und das *close reading* bewusst um narratologische Interpretationen ergänzt, um es als Tool in feministischen Studien, der Kulturwissenschaft und darüber hinaus einsetzen zu können.<sup>78</sup> Es geht ihnen um ein kritisches Lesen von Texten aus verschiedenen kulturellen und theoretischen Kontexten und Interpretationsrahmen, die über die Literaturwissenschaft hinausgehen.<sup>79</sup> Die Feststellung, dass kein\*e Leser\*in neutral ist und jede\*r einen Text vom eigenen sozialen und kritischen Standpunkt aus liest, hilft dabei einerseits, oppositionelle Lesarten eines Texts zu begründen, und andererseits, Lücken zwischen unterschiedlichen Interpretationen zu schließen.<sup>80</sup> Hier in diesem Buch wird das *close reading* auch als interaktive Methode in der Lehrpraxis eingesetzt. So wurde Steyerls Essay gemeinsam mit Schüler\*innen in mehreren Durchgängen einem *close reading* unterzogen, um den Text aus der Sicht ihrer eigenen Expertisen, ihrer Erfahrung im alltäglichen und künstlerischen Bildhandeln zu verstehen. Dafür wurde die Methode zu einem Setting kollektiver Diskussion und Wissensgenerierung abgewandelt.

76 Der Ansatz hat seine Wurzeln im sogenannten New Criticism, einer literaturwissenschaftlichen Strömung des frühen 20. Jahrhunderts, und hat sich seitdem als interpretative Methode stark weiterentwickelt. Siehe Lukić/Sánchez Espinosa 2011, 105.

77 Vgl. Kain 1998, online.

78 Vgl. Lukić/Sánchez Espinosa 2011, 107.

79 Vgl. Lukić/Sánchez Espinosa 2011, 106 f.

80 Vgl. Lukić/Sánchez Espinosa 2011, 116.

In einem weiteren Schritt wird Steyerls Denkfigur des *poor image* mit den beschriebenen interdisziplinären Theoriepositionen kontextualisiert. Diese theoriegeleitete Annäherung an den Begriff verknüpft und analysiert in Kapitel 2 interdisziplinäre Diskurse aus den wissenschaftlichen Bezugsfeldern Kunstwissenschaft, Kulturwissenschaft, Kunstgeschichte, Medienwissenschaft, Bildwissenschaft, Visual Culture Studies, Philosophie, Ökonomie, Technofeminismus, Informatik, Kunstvermittlung sowie der künstlerischen und kunstpädagogischen Praxis. In Kapitel 3 geschieht dies im Spannungsfeld aus Bild und Bildung, wobei relevante Begriffe und Diskurse aus Kunstvermittlung, -pädagogik und -didaktik analysiert und auf das *poor image* bezogen werden, um transformative Potenziale der Kunstvermittlung der Digitalität zu benennen und hervorzuheben.

Der empirisch angelegte Teil des Forschungs-Settings in Kapitel 4 bedient sich Methoden der qualitativen Sozialforschung sowie der künstlerischen Praxis und Forschung.<sup>81</sup> Das Material wurde unter methodischer Leitung der *Grounded Theory*,<sup>82</sup> der fokussierten Ethnografie<sup>83</sup> und der künstlerischen Forschung in der Kunstpädagogik und Kunstvermittlung<sup>84</sup> erhoben. Das entwickelte Forschungsdesign stellt ein Novum in der Forschung der Kunstvermittlung und -didaktik dar. Einerseits zeichnet es sich durch seine multiperspektivische Hybridisierung künstlerischer, theoretischer und sozialwissenschaftlicher Zugänge aus, andererseits dadurch, dass die Schüler\*innen selbst den zunächst offenen Ausgang der Unterrichtserhebung als Expert\*innen mitbestimmen.

81 Das Setting bestand aus einem sechsteiligen Workshop mit Jugendlichen, in dem sie mit *poor images* arbeiteten, und wird in diesem Buch ausgehend von meiner Dissertation anhand eines konkreten Beispiels beschrieben (vgl. Schmidt 2021b). Die Feldforschung fand im Herbstsemester 2018 an der Hochschule der Künste Bern (HKB) gemeinsam mit sechs Schüler\*innen der TAF (Talentförderklasse Gymnasium Hofwil an der HKB) in Form eines praktischen Kunstvermittlungs-Settings statt. Detaillierte Beschreibung siehe Kapitel 4 *Poor images in der Vermittlungspraxis*.

82 Siehe Strübing 2014, Charmaz 2014, Flick 2018.

83 Siehe Knoblauch 2001.

84 Siehe Peters 2013 und HKW 2012, online.





# Plurale Annäherungen an den Begriff poor image

«Images are not just a particular kind of sign, but something like an actor on the historical stage, a presence or character endowed with legendary status, a history that parallels and participates in the stories we tell ourselves about our own evolution from creatures «made in the image» of a creator to creatures who make themselves and their world in their own image.»

W. J. T. Mitchell 1984, 504.

«Photographs, which fiddle with the scale of the world, themselves get reduced, blown up, cropped, retouched, doctored, tricked out.»  
Susan Sontag 1977, 4.

## 34 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

In den folgenden Unterkapiteln nähere ich mich dem *poor image* aus multiplen Perspektiven, mithilfe derer ich den Begriff kritisch prüfe, interpretiere, dekonstruiere und immer wieder neu situiere.<sup>85</sup> Der erste Teil widmet sich dem Essay *In Defense of the Poor Image* von Hito Steyerl mit einem close reading und reflektiert den Term anhand weiterer Texte der Autorin selbst. Außerdem werden andere Theoretiker\*innen, auf die sich Steyerl bezieht, aufgeführt und diskutiert. Das zweite Unterkapitel fokussiert das *Bildhandeln* im Hinblick auf eine in der Kunstvermittlung handelnde Annäherung an das *poor image*. Der dritte und letzte Teil steht schließlich unter dem Begriff der *Gegenwart* und sucht anhand verschiedener theoretischer Konzepte zu unserer post-digitalen Gegenwart eine Einordnung des *poor image* in das Heute. Das gesamte Kapitel funktioniert als plurale Annäherung an das *poor image* und leistet Begriffsarbeit – mehr als zehn Jahre nach dem erstmaligen Erscheinen des Essays wird durch Zuhilfenahme diverser wissenschaftlicher Diskurse ein zeitgenössischer Zugang zum *poor image* hergeleitet. Durch den Einbezug dieser verschiedenen Perspektiven und Wissenspraxen mobilisiere ich bewusst unterschiedliche Lesarten für den Begriff *poor image*. Eine so gewonnene Pluralität von Standpunkten stärkt, wie Donna Haraway in ihrem Essay *Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective* (1988) darlegt, die Objektivität.<sup>86</sup> Haraway referiert dabei auf die feministische Philosophin Sandra Harding, die eine «radical multiplicity of local knowledges» fordert.<sup>87</sup>

85 Vgl. Haraway 1988, 584.

86 Ich danke meiner Dissertationsbetreuerin Prof. Dr. Elke Krasny für diesen Hinweis.

87 Haraway 1988, 579.

## 2.1 Close reading: In Defense of the Poor Image

Das Essay *In Defense of the Poor Image* wurde erstmals im November 2009 online, mit Bildern und Links zu YouTube-Videos versehen, in der 10. Ausgabe des e-flux journal veröffentlicht.<sup>88</sup> Im Jahr 2012 wurde der Text dann im Rahmen der Essay-Sammlung *The Wretched of the Screen*<sup>89</sup> von Hito Steyerl in leicht überarbeiteter Form bei Sternberg Press publiziert (Reihe e-flux journal series). 2016 erschien der Essayband *Jenseits der Repräsentation*, für den Steyerl den Text ins Deutsche übersetzt hat: *In Verteidigung des armen Bildes*.<sup>90</sup> Zehn Jahre nach der Erstveröffentlichung des Texts wurde dieser unter dem Titel *Zur Verteidigung des ärmlichen Bildes* zunächst wiederum online (auf [filmexplorer.ch](http://filmexplorer.ch)),<sup>91</sup> wie auch in gedruckter Form in der Schweizer Filmzeitschrift CINEMA<sup>92</sup> als deutsche Übersetzung publiziert. Im Folgenden wird das Essay einem close reading unterzogen und mit weiteren Theoriepositionen gegengelesen, wobei ich mich auf die englische Textversion aus *The Wretched of the Screen* von 2012 beziehe. Das close reading erfolgt anhand exemplarischer Zitate aus dem Essay und unter Kontextualisierung mit relevanten Positionen aus der Forschung. Ich bespreche den Text anhand dreier ihm entnommener essentieller Schlagworte (*poor*, *rich*, *defense*), welche der Chronologie des Ursprungstexts entsprechend gereiht sind.

- 88 Steyerl 2009, online. Dabei wird von der Autorin Folgendes angemerkt: «An earlier version of this text was improvised in a response at the «Essayfilm—Ästhetik und Aktualität» conference in Lüneburg, Germany, organized by Thomas Tode and Sven Kramer in 2007. The text benefitted tremendously from the remarks and comments of *Third Text* guest editor Kodwo Eshun, who commissioned a longer version for an issue of *Third Text* on Chris Marker and Third Cinema to appear in 2010 (co-edited by Ros Grey). Another substantial inspiration for this text was the exhibition «Dispersion» at the ICA in London (curated by Polly Staple in 2008), which included a brilliant reader edited by Staple and Richard Birkett. The text also benefitted greatly from Brian Kuan Wood's editorial work.»
- 89 Die Sammlung fasst verschiedene Texte der Autorin zusammen, in denen sie sich mit Bildpolitik befasst. Dazu schreiben die Herausgeber\*innen im Preface: «If reality and consciousness are not only reflected but also produced by images and screens, then Steyerl discovers a rich trove of information in the formal shifts and aberrant distortions of accelerated capitalism.» Aranda/Kuan Wood/Vidokle 2012, 5.
- 90 Der Essayband *Jenseits der Repräsentation: Essays 1999–2009* vereint Steyerls theoretische Positionen bis 2009 auf Deutsch übersetzt. Er erschien infolge Steyerls erster Einzelausstellung im deutschsprachigen Raum im nbk (Neuer Berliner Kunstverein) im Jahr 2009. Steyerl 2016, 17–24, in: Babias 2016.
- 91 Erstmals publiziert am 16.12.2018. Siehe Steyerl 2019.
- 92 In CINEMA Buch #64. Übersetzt von Aurel Sieber. Siehe Steyerl 2019.

## 2.1.1 Poor in und rich in

«The poor image is a copy in motion.»<sup>93</sup>

So lautet der erste Satz des Essays, der bereits die Kernaussage desselben darstellt. Das *poor image* wird definiert als *Kopie in Bewegung* – genauer gesagt handelt es sich um eine digitale Bildkopie, die sich online fortbewegt. Diese Bildform ist also seit der Existenz des Web 2.0 möglich und zirkuliert durch die globale Netzwelt. Dabei existiert das Bild gleichzeitig als verschiedene Versionen seiner selbst an verschiedenen Orten und hat das durch die technischen Gegebenheiten des Internets begründete Potenzial, sich enorm schnell zu vermehren. Steyerl führt aus:

«Its quality is bad, its resolution substandard. As it accelerates, it deteriorates.»<sup>94</sup>

Das *poor image* ist also durch schlechte Auflösung und Bildqualität gekennzeichnet, denn während das Bild sich vermehrt, baut es aufgrund fortlaufender Datenkomprimierungen an Pixeln ab. Steyerl verwendet anschauliche und sozialen Zusammenhängen entlehnte Analogien, um die *poorness* dieser Bildform zu schildern. So setzt sie das Bild in einen an Dynastien erinnernden Stammbaum als «illicit fifth-generation bastard of an original image»<sup>95</sup> oder verwendet begriffliche Zuschreibungen aus der marxistischen Theorie, wie beispielsweise «lumpen proletariat in the class society of appearances».<sup>96</sup> Steyerl zieht weitere Vergleiche:

«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».<sup>97</sup>

93 Steyerl 2012, 32.

94 Ebenda.

95 Ebenda.

96 Ebenda.

97 Ebenda.

Das *poor image* ist eine Vorschau, eine fehlgeleitete Idee, ständig wandernd und ‹kostenlos›<sup>98</sup> in Verteilung. Wir haben es nicht mehr mit dem (sogenannten) Original zu tun, sondern das Bild ist nur mehr ein Geist desselben. Sprachliche Analogien wie *Geisterhaftigkeit* und *Idee* lassen an die Urbild-Abbild-Theorie der Ideenlehre und an Platons Höhlengleichnis denken.<sup>99</sup> Während seiner scheinbar nie endenden Reise wird mit dem Bild verfahren, es wird verteilt und wandelt sich dadurch. Das Bild wird bearbeitet — einerseits von menschlichen Akteur\*innen, die die Bilder up- und downloaden, die es vielleicht beschneiden, verzerren, vergrößern, verkleinern, mit Text oder Filtern versehen. Andererseits sind es digitale Agent\*innen,<sup>100</sup> die die Bilder verändern: Filter beim Upload oder beim Senden von Daten komprimieren, verkleinern oder verändern diese anderweitig, ändern ihre Dateinamen und sortieren sie mitunter sogar aus.<sup>101</sup> Das Bild durchläuft verschiedene Distributionskanäle, wird manuell und automatisiert bearbeitet, was dazu führt, dass es sich äußerlich verändert:

*«The poor image tends toward abstraction: it is a visual idea in its very becoming.»*<sup>102</sup>

Mit zunehmender Veränderung durch den Verlust von Pixeln, Farbbrillanz, Bilddetails und Quellen sowie den gleichzeitig möglichen Zugewinn neuer Details (beispielsweise in Form von Typografie, digitaler Zeichnung oder anderen Bildern durch Remix oder Collagierung) abstrahiert sich das Bild von seiner ursprünglichen Form. Diese Urform wird somit mehr und mehr abgelöst und zunehmend irrelevant für den

- 98 Ich möchte an dieser Stelle auf die Problematik dessen hinweisen, dass viele Webinhalte scheinbar ‹gratis› zur Verfügung stehen. Dies ist bei weitem nicht immer zutreffend, jedoch können Copyrights relativ häufig übergangen werden, etwa durch Screenshots. Darüber hinaus gibt es Unternehmen, die an der Verteilung von Bildern verdienen, indem sie diese etwa verwenden, um Algorithmen zu trainieren, beispielsweise für *object recognition*. Weiteres dazu siehe Ariana Dongus 2020, online: *Die lebendigen Pixel. Ein feministisch-materialistischer Beitrag zur Entwicklung künstlichen Sehens*, in: Schmidt/Lingg 2020a, online. Außerdem Shoshanna Zuboff, *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*, 2018; siehe Kapitel 2.2.2 *Das Handeln mit Bildern*.
- 99 Zum Höhlengleichnis siehe auch Hannah Arendt in *Vita activa oder Vom tätigen Leben*, Arendt 1994, 25.
- 100 Genauere Ausführungen zum Bildhandeln und zu den verschiedenen Akteur\*innen siehe Kapitel 2.2 *Bildhandeln zwischen Macht und Ohnmacht*.
- 101 Beispielsweise in Form von diversen Uploadfiltern, siehe etwa Fliegenschmidt 2018, online.
- 102 Steyerl 2012, 32.

Status des jeweiligen *poor image*. Diese vom Original abstrahierte Form ist laut Steyerl eine Idee, die im Werden begriffen ist. Dies deutet auf eine neue Seinsphase des Bildes hin, sobald es den Status der *schlechten/ armen/ärmlichen/mangelhaften* Kopie erreicht. Das Bild emanzipiert sich also vom Original/Urbild und wird wiederum zur immateriellen *Idee*. Der Begriff der Idee ist laut dem Bildwissenschaftler W. J. T. Mitchell bereits etymologisch eng mit dem Begriff der Bildlichkeit verbunden. «Idee» kommt vom griechischen *idein*, was auch «sehen» bedeutet. Dies ist verknüpft mit *eidolon*, dem sichtbaren Bild. Allerdings unterscheiden sich die Idee (*eidos*) und das sichtbare Bild historisch: «Dies ist die Strategie der platonischen Tradition, die das *eidos* vom *eidolon* unterscheidet, indem sie ersteres als eine «übersinnliche Wirklichkeit» von «Formen, Typen oder Gestalten» und letzteres als einen sinnlichen Eindruck auf faßt [sic!], der vom *eidos* nicht mehr als ein «Abbild» (*eikon*) oder einen «Anschein» (*phantasma*) liefert.»<sup>103</sup>

Zusammenfassend ist Steyerls *poor image* also kein «image of poverty», kein Bild der Armut. Vielmehr ist es ein Bild, das konstant im Werden begriffen ist, sich durch die Kopie also immer wieder neu etabliert. Ein Bild ist nicht per se *poor* im Sinne von «arm (in/an), schlecht, mangelhaft, unzulänglich»<sup>104</sup>, aber kann es aufgrund verschiedener Faktoren jederzeit *werden*<sup>105</sup>, sobald mit ihm verfahren wird. Sobald menschliche wie auch nicht-menschliche agencies das Bild bearbeiten, wird es potenziell arm an etwas. In *In Defense of the Poor Image* führt Steyerl

<sup>103</sup> Vgl. Mitchell/Frank 2008, 15.

<sup>104</sup> Vgl. Langenscheidt online, Englisch-Deutsch-Übersetzung für «poor». Dies ist die für mich treffendste Übersetzung des Wortes poor, wie es Steyerl hier verwendet. Alle Übersetzungs-Gruppen von poor laut Langenscheidt gemäß der Reihung im Online-Wörterbuch: «arm, mittellos, unbemittelt, unterstützungsbedürftig»; «arm (in/an), schlecht, mangelhaft, unzulänglich»; «schlecht, kümmerlich, unzureichend»; «verächtlich, jämmerlich, traurig»; «arm, bedauerns-, bemitleidenswert»; «arm, ohne Geldreserven, schlecht fundiert»; «armselig, ärmlich, erbärmlich, dürftig, kümmerlich, elend»; «mager, dürr»; «schlecht, dürftig, unergiebig, mager»; «bescheiden, unbedeutend, unmaßgeblich». <https://de.langenscheidt.com/englisch-deutsch/poor#sense-1.2.1> [30.7.2024]. In der deutschen Übersetzung des Texts in *CINEMA* Buch #64 wird poor mit «ärmlich» («von Armut zeugend» lt. Langenscheidt) übersetzt.

<sup>105</sup> Siehe Deleuze/Guattari 1992, 371: «Werden heißt, ausgehend von Formen, die man hat, vom Subjekt, das man ist, von Organen, die man besitzt, oder von Funktionen, die man erfüllt, Partikel herauszulösen, zwischen denen man Beziehungen von Bewegung und Ruhe, Schnelligkeit und Langsamkeit herstellt, die dem, was man wird und wodurch man wird, am nächsten sind. In diesem Sinne ist das Werden der Prozeß [sic!] des Begehrens. (Aus *Tausend Plateaus*; original *Mille Plateaux*, erstmals erschienen 1980). Vielen Dank an Elke Krasny für diesen Hinweis.

diese *poorness* vor allem auf den Verlust von Bildqualität durch die Verschiebung des Bildes auf ein digitales Trägermedium zurück. Das Bild wandert beispielsweise vom belichteten Negativ oder von der bemalten Leinwand in Form von Lichtpunkten und Pixeln auf den Computerbildschirm. *Poor images* können unter anderem arm sein an Bildinformationen, Details, Größe, Kontrast, Pixeln, Referenzen, Resolution, Urheber\*innenrecht etc. Das bei Steyerl beschriebene analoge Original<sup>106</sup> — ich verwende <analog> im Verlauf dieses Buchs auch synonym mit physisch und dinglich, gleichsam als Gegenteil von <digital> — wird beim digitalen Kopiervorgang seiner haptischen Materialität beraubt und existiert nun als digitale Bildkopie einer analogen Urform, als digitales Abbild der ursprünglich materiell manifestierten Idee. Das Bild wird also — vorausgesetzt, man spricht dem digitalen Bildpunkt jegliche physische Materialität<sup>107</sup> ab — zu einer eigenständigen, wenn auch an verschiedenen Fakten ärmeren Idee, die gleichzeitig ein Potenzial des Neuanfangs verspricht.

An einer Stelle in Steyerls Essay findet sich eine vage Definition des *rich image*, das sowohl Gegenpart als auch Urform des *poor image* darstellt:

«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.»<sup>108</sup>

*Rich* bedeutet hohe Resolution, Brillanz und sogar Magie — diese Effekte machen das *rich image*, so Steyerl, gleichzeitig auch angsteinflößend und verführerisch. Das *rich image* hat also eine ganz andere Wirkungsmacht als das *poor image*. Steyerls Formulierung lässt an Walter Benjamins Beschreibung der *Aura* eines Bildes denken, die mit der Echtheit des Originals verbunden ist: «Das Hier und Jetzt des Originals macht den Begriff seiner *Echtheit* aus.»<sup>109</sup> Benjamin definiert die *Aura* als «einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag».<sup>110</sup> Mit der

106 Natürlich können auch digitale Bilder mit sehr hoher Bildqualität als reiche Ausgangsbilder dienen, die durch Weiterbearbeitung zu *poor images* werden.

107 Siehe Kapitel 2.3.2 *What does the poor image want?*

108 Steyerl 2012, 33.

109 Benjamin 1980, 476. Walter Benjamin beschreibt in seinem Aufsatz *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* 1936 die medialen, gesellschaftlichen und kunstwissenschaftlichen Umwälzungen, die mit der Erfindung der Medien Film und Fotografie einhergehen.

110 Benjamin 1980, 479.

Echtheit gehe auch eine Unnahbarkeit Hand in Hand: «Ferne ist das Gegenteil von Nähe. Das wesentlich Ferne ist das Unnahbare. In der Tat ist Unnahbarkeit eine Hauptqualität des Kultbildes.»<sup>111</sup> Unnahbar, weil gleichzeitig beeindruckend und beängstigend, sind auch Steyerls rich images. Sie bezieht sich analog zu Benjamin in der Beschreibung dieser Bildeigenschaften spezifisch auf das Medium des analogen Films, der sich — im Gegensatz zu digitalen Filmformaten — in seiner Qualität seit seiner Erfindung bis heute kaum gewandelt hat.<sup>112</sup> Diese reichen Bilder sind häufig nicht nur durch ihre eigene Aura unnahbar, sondern auch durch mangelnde Zugänglichkeit (die Ferne). Diese Tatsache ändert sich radikal durch den digitalen Kopiervorgang und die damit verbundene Verschiebung von «rich» zu «poor quality». Damit gehen grundlegende Veränderungen hinsichtlich der Verfügbarkeit einher:

*«The poor image has been uploaded, downloaded, shared, reformatted, and reedited. It transforms quality into accessibility, exhibition value into cult value, films into clips, contemplation into distraction. The image is liberated from the vaults of cinemas and archives and thrust into digital uncertainty, at the expense of its own substance.»<sup>113</sup>*

Wenn Steyerl von der Befreiung des Bildes aus den Tresorräumen des Kinos oder des Archivs schreibt, bezieht sie sich vor allem auf nicht-kommerzielle filmische Arbeiten, die bislang nur zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten und für ein bestimmtes Publikum<sup>114</sup> projiziert wurden. Sie beschreibt im Text dazu exklusive Screenings in Film-museen und Filmclubs, bei denen analoge Filmkopien mit speziellen Projektoren in Originalauflösung gezeigt werden, bevor sie wieder im Dunkel des Archivs verschwinden. Das Vorführen von analogen Filmkopien verschwindet zunehmend, da solche Vorführungen teuer und — im Gegensatz zu populären Formen des Filmscreenings, wie mit der zunehmenden neoliberalen Radikalisierung von *culture as commodity* in Form von Multiplex-Kinos — nur von einem sehr kleinen Publikum wahr-

111 Benjamin 1980, 480.

112 Vgl. Retzer 2019, online: «Gleichsam wie digitale Filme oft nur nach wenigen Jahren veraltet wirken, erscheint vielen die Bildästhetik von analogen Hitchcock-Filmen zeitlos. Diese fortwährende ästhetische Aktualität liegt einerseits an Alfred Hitchcocks Perfektionierung im Umgang mit den technischen Geräten sowie der Tatsache, dass sich die analoge Kinokamera seit den 1930er Jahren bis zur Digitalisierung des Kinos nicht mehr radikal verändert hat.»

113 Steyerl 2012, 32.

114 Zu Grenzen der Ausstellungs-Institution, deren Ein- und Ausschlussmechanismen und Machtstrukturen des Zeigens siehe beispielsweise Sternfeld 2005/2015.



genommen werden. So verschwinden diese alten Filmformen laut Steyerl zunächst im Archiv und zirkulierten beispielsweise in Form von VHS-Kopien nur in exklusiven Kreisen (wie etwa musealen Institutionen).<sup>115</sup> Das Web 2.0 änderte diesen Umstand radikal — so konnte plötzlich Film mit dem Smartphone aus dem Kino oder dem Museum geschmuggelt und auf Online-Streaming-Portalen öffentlich zugänglich gemacht werden.<sup>116</sup> Hohe Bildqualität schwindet dabei zu Gunsten von breiter Verfügbarkeit, der Wert der aufwendigen Inszenierung weicht der am mobilen Screen zugänglichen Populärkultur. Filme, die man sich stundenlang und ohne Unterbrechung in einem verdunkelten, eigens dafür geschaffenen Raum ansieht, werden zu jederzeit pausierbaren und wegklickbaren, oftmals von Werbung unterbrochenen Clips im zum Kino völlig unterschiedlichen Dispositiv des Browserfensters. Damit verbunden weicht das Ideal der mit der Bildbetrachtung konnotierten Kontemplation der durch unzählige Links, Tabs, Playlists und Pop-ups fast unabwendbaren Ablenkung. Um mit Tony Bennett zu argumentieren: Die Steuerung des Sehens hat sich verändert.<sup>117</sup> Die für den Film etablierte Lenkung des Blicks im dunklen Kino, wie auch die noch viel ältere für das Tafelbild durch kuratierte Hängung gesetzte Blickhierarchie, verlagert sich auf das Display von Computer, Tablet oder Smartphone. Der Blick entfernt sich von der müßigen, kontemplativen Betrachtung physisch materialisierter Bilder oder von der Kinoleinwand gerahmter Filme hin zu einem viel schnelleren, durch den Daumen oder die Computermouse gesteuerten, mit Klicken, Scrollen oder Wischen verbundenen Sehen, das potenziell mit bis dato unbekannter Geschwindigkeit passiert. Wenn zunächst aufgrund technischer Limitierungen<sup>118</sup> auch *blurry*, unvollständig und in mangelhafter Auflösung — im Archiv verschwunden geglaubte reiche Bilder feiern seit dem Web 2.0 als digital kopierte *poor images* ihre Auferstehung und können aus dem ursprünglichen Zusammenhang gerissen unabhängig (ob als Clips, Memes, Remixes, Collagen, GIFs usw.) betrachtet werden:

*«Many works of avant-garde, essayistic, and noncommercial cinema have been resurrected as poor images. Whether they like it or not.»<sup>119</sup>*

115 Dieser Absatz paraphrasiert Steyerls Essay. Steyerl 2012, 31 ff.

116 Vgl. Steyerl 2012, 37 f.

117 Vgl. Bennett 2010.

118 Natürlich hat sich die Bildqualität digitaler Kopien seit der Erstfassung von Steyerls Essay 2009 durch neue digitale Technologien extrem geändert und verbessert. Darauf wird genauer in Kapitel 2.3 *Poor images der Gegenwart* eingegangen.

119 Steyerl 2012, 38.

Die Bilder tauchen metaphorisch aus den Tiefen des Archivs auf und kommen unter neuen (post-digitalen) Bedingungen ans Licht. Diese verschollen geglaubten rich images bekommen mit ihrer Auferstehung als *poor images* also in gewisser Weise einen neuen Wert – ob sie es wollen oder nicht. Aufgrund dieser Unfreiwilligkeit ist auch die neue Bezeichnung als «poor» wiederum treffend. Die Bilder werden nach ihrer «Auferstehung» mehr gesehen und mit ihnen wird mehr verfahren und gehandelt als je zuvor.

### 2.1.2 In defense of

Steyerl verteidigt das *poor image* 2009, weil es ihr zufolge eine nie dagewesene Teilnahme an filmischen und künstlerischen Bildproduktionen ermöglicht:

*«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.»*<sup>120</sup>

*Poor images* sind beliebt, viele<sup>121</sup> können sie sehen, verwenden und – vor allem – selbst produzieren. Kopiere ich ein Bild durch digitale Fotografie oder auch *screenshotting* und stelle diese Kopie online, erstet es, so Steyerl, als eigenständiges *poor image* wieder auf. Diese Bilder vereinen die Widersprüche unserer Zeit: Steyerl schreibt, das *poor image* ist stets bereit, Grenzen zu überschreiten, und dabei gleichzeitig unterwürfig. Das kann bedeuten, dass diese vom Original bzw. dessen Autor\*in nicht intendierte Kopie sich quasi verselbstständigt, indem sie sich im Netz verbreitet. Das *poor image* überschreitet als Kopie des Originalbildes zunächst die Grenze vom Offline ins Online, beispielsweise von der Leinwand in den Browser, vom analogen Film im Museum in das YouTube-Fenster oder vom Desktop eines iMacs via Server auf eine Instagram-Seite, und wandert dann als digitale Kopie der digitalen Kopie weiter über die Grenzen der Domains und einzelner Webplatt-

<sup>120</sup> Steyerl 2012, 41.

<sup>121</sup> Dies bezieht sich auf Personen, die Zugang zu Smartphones und Internet haben. Ich möchte ausdrücklich darauf verweisen, dass das bei weitem nicht für alle auf der Welt leben Personen gilt.

formen hinaus, um eventuell als einzelne Kopie wieder ausgedruckt auf Papier zu landen. Diese mannigfachen Grenzüberschreitungen können mit gleichzeitiger ›Unterwerfung‹ (Steyerl: «submission»<sup>122</sup>) in Verbindung gebracht werden, weil mit dem *poor image* verfahren wird: Es wird appropriiert und in neue Kontexte gesetzt (beispielsweise in eine Bildersammlung, wo es neue Nachbar\*innen bekommt). Es wird dabei eventuell seiner Quelleninformationen oder Paratexte beraubt. Das Bild wird vielleicht beschnitten, komprimiert, gestaucht, auseinandergezogen, gescreenshottet, farblich verändert oder mit zusätzlichen Bildinformationen versehen. Es kann potenziell down- und wieder upgeloadet werden, was je nach Gerät, Browser und Plattform verschiedene Arten der Komprimierung und eine damit einhergehende äußerliche Veränderung des Bildes mit sich bringt. Das heißt, das *poor image* ist submissiv verschiedenen menschlichen und technischen Akteur\*innen gegenüber und setzt sich in seinem Proliferationsprozess paradoxerweise doch gleichzeitig über diese hinweg. In diesem Paradoxon sieht die Autorin das Potenzial des *poor image*:

*«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.»*<sup>123</sup>

Es geht Steyerl beim *poor image* nicht um das originäre Original, sondern es geht ihr um die Bedingungen des Bildes selbst. Das betrifft seine materiellen beziehungsweise digitalen Bedingungen, unter denen es entsteht und im komplexen Zeit-Raum-Gefüge des Internets fortlaufend neu geboren wird: «swarm circulation, digital dispersion, fractured and flexible temporalities».<sup>124</sup> Diese Konditionen sind es, die das *poor image* von vordigitalen Reproduktionen unterscheiden und sie sind es, die das Bild in eben ›unserer‹ Realität verorten.

122 Steyerl 2012, 41.

123 Steyerl 2012, 44.

124 Ebenda.

## Technische Reproduzierbarkeit

Vor dem Hintergrund dieser post-digitalen Bedingungen möchte ich nochmals auf Walter Benjamin und seinen Text *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit* von 1936 zurückkommen, zu dem das Konzept des *poor image* viele Parallelen aufweist. Schon damals Walter Benjamin sieht in der technischen Reproduzierbarkeit des Bildes, mit der der Verlust der Aura einhergeht, Potenzial. Durch die Anfang des 20. Jahrhunderts neue technische Entfaltung der Produktionsmittel verliert die Kunst zwar ihre Aura, erhält jedoch nach Benjamin einen neuen Gebrauchswert.<sup>125</sup> Die technische Reproduktion ist für ihn keine Fälschung des originalen Kunstwerkes, sondern enthält eigene Bedingungen, die das Original selbst gar nicht erreichen kann:

*«Während das Echte aber der manuellen Reproduktion gegenüber, die von ihm im Regelfalle als Fälschung abgestempelt wurde, seine volle Autorität bewahrt, ist das der technischen Reproduktion gegenüber nicht der Fall.»<sup>126</sup>*

*«Sie kann [...] das Abbild des Originals in Situationen bringen, die dem Original selbst nicht erreichbar sind.»<sup>127</sup>*

Diese Situation ist örtlich bezogen — so kann beispielsweise die Kathedrale (nach Benjamin) ihren Platz in der Stadt verlassen, um «in dem Studio eines Kunstfreundes Aufnahme zu finden».<sup>128</sup> Ein Musikstück kann durch die Tonaufnahme und die Schallplatte in einem neuen Raum-Zeit-Gefüge wiedergegeben werden. Oder aber kann mit der Reproduktion verfahren werden wie mit dem Original selbst nie — etwa durch Vergrößerung eines fotografischen Abzugs oder im Filmischen durch temporäre Eingriffe wie die Zeitlupe. Es haben sich also durch die Möglichkeit der technischen Reproduzierbarkeit die Bedingungen der Wahrnehmung, der zeitlichen und räumlichen Distribution des Bildes sowie mögliche Blickwinkel auf das Bild radikal verändert. Dies stellte um die Jahrhundertwende einen enormen medialen Einschnitt dar.

<sup>125</sup> Vgl. Sauer 2011, online.

<sup>126</sup> Benjamin 1980, 476.

<sup>127</sup> Ebenda.

<sup>128</sup> Benjamin 1980, 477.

Steyerls Text stellt uns genauso vor einschneidende radikale Veränderungen — wenn auch aus post-digitaler Perspektive. Die technische Reproduzierbarkeit ist hier eine digitale. Steyerls Verteidigung der *poor images* endet mit einer Behauptung: Auch wenn es beim *poor image* nicht um das Echte oder das Original (the «real thing»<sup>129</sup>) geht, so geht es doch um die Realität, in der wir leben. Das *poor image* stellt zu Beginn seines Daseins einen radikalen Einschnitt in die Welt der Bilder und ihre Möglichkeiten der Handlung und Behandlung dar. Als neue Bildkategorie sind die seit Anbeginn der Digitalisierung entstehenden *poor images* Teil eines offenen und beweglichen visuellen Feldes, «in dem Bildklassen neu entstehen, sich festigen, auseinander streben und wieder zerfallen.»<sup>130</sup> *Poor images* spiegeln durch ihre (im)materiellen Bedingungen und ihre äußerliche Erscheinung die Bedingungen des *internet state of mind*<sup>131</sup>, in dem sie entstehen und weiterbearbeitet werden.

129 Steyerl 2012, 44.

130 Heidenreich 2005, 390.

131 Siehe Kapitel 1 *Einleitung*.

## 2.2 Bildhandeln zwischen Macht und Ohnmacht

Ausgehend vom beschriebenen Handlungsraum, den das *poor image* öffnet, ist es zentral, genau zu betrachten, aus welcher Perspektive der Begriff «Bildhandeln» angewandt wird. Zum einen wird dem Bild selbst eine gewisse Handlungsmacht, sogar eine gewisse *Lebendigkeit* zugeschrieben. Termini wie das *Bildhandeln* (Sachs-Hombach/Schürmann), der *Bildakt* (Bredekamp) oder das *Leben* beziehungsweise *Wollen der Bilder* (Mitchell) beschreiben die vermeintliche Fähigkeit des Bildes, zu agieren. Auf der anderen Seite – und genau hier setzt meine Verbindung der *poor images* mit der Kunstdidaktik an – wird *mit* Bildern gehandelt. Als Betrachter\*innen und Produzent\*innen konsumieren wir Bilder, produzieren sie und agieren mit ihnen, wobei *ikonische Energie* entstehen kann (Stoellger). Diese animistischen Tendenzen bestimmter bildwissenschaftlicher Positionen sind unter gegenwärtigen post-digitalen Gesichtspunkten und im Hinblick auf die Kunstvermittlung neu zu situieren und kritisch zu betrachten. Welche *Macht* beziehungsweise *Ohnmacht* haben, dem Diskurs über sie zufolge, Bilder heutzutage? Wie steht dies in Zusammenhang mit gegenwärtigen digitalen Transformationen und dem *poor image*? Um diesen Fragen nachzugehen, wird in den folgenden Abschnitten diskursanalytische Arbeit geleistet, indem die beschriebenen unterschiedlichen Perspektiven des Bildhandelns anhand einzelner Termini der Bildwissenschaft aufgeschlüsselt werden.

### 2.2.1 Das Handeln der Bilder

Die ab den 1990ern entstandene Bildwissenschaft<sup>132</sup> sieht das Bildermachen als Kulturpraxis,<sup>133</sup> eine Tatsache, die seit dem Web 2.0 wiederum von enormer Aktualität ist und unter den post-digitalen Bedingungen neu beleuchtet werden muss. Seit der Ausrufung des *iconic turn* (Gottfried Boehm) beziehungsweise *pictorial turn* (W. J. T. Mitchell) in den Jahren 1994 beziehungsweise 1992 und der damit verbundenen «Notwendigkeit einer Wiederentdeckung des Bildes», um unsere Welterfahrung zu deuten,<sup>134</sup> wurde der Bildbegriff radikal erweitert, im Kontext des massenmedialen visuellen Einflusses auf die Welt erforscht und kontextualisiert. Dies geschah dezidiert aus interdisziplinärer Perspektive und in Abgrenzung zum kunsthistorischen Diskurs. Hans Belting beschreibt im Vorwort zum Band *Bilderfragen*, der als Nachhall der Tagung *Bildwissenschaft? Eine Zwischenbilanz 2005* am Internationalen Forschungszentrum für Kulturwissenschaften Wien entstand, vor welchen Herausforderungen die Theorieproduktion zum Bild in einer von Massenmedien geprägten Gegenwart steht. So lebt, nach Belting, die alte Kontroverse um Elitekultur oder Alltagskultur wieder auf, wenn gestritten wird, ob es Bilder in der Kunst oder in den Massenmedien seien, die als Forschungsthema bevorzugt würden.<sup>135</sup> Während ihm zufolge in der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts noch klar zwischen Avantgarde und Populärkultur unterschieden wurde, definieren sich zeitgenössische Kunstwerke längst nicht mehr als Gegensatz zu Medienbildern:

132 Der Begriff der Bildwissenschaft hat sich seit dem ersten bildwissenschaftlichen Kolloquium in Magdeburg (BWK) durchgesetzt. Dieses wurde von interdisziplinären Forscher\*innen 1994 gegründet. Zuvor war die Bildwissenschaft weitgehend als Teilbereich der Kunstgeschichte verstanden worden. Neu war also, eine auf das Bild fokussierte Forschung zu betreiben, die sich nicht nur auf das Bild als Kunstwerk konzentriert, sondern von disziplinären Standpunkten wie Philosophie, Mathematik und Logik, Psychologie (Kognitionswissenschaft und Neurowissenschaft), Semiotik, Kommunikationswissenschaft und Medienwissenschaft sowie Kunstwissenschaft bzw. Kunstgeschichte aus auf medientechnologische Entwicklungen dieser Zeit agiert. Dabei wird das Bild explizit auf seine technologischen und anwendungsorientierten Aspekte hin untersucht. Vgl. Sachs-Hombach 2005, 11–18. Im angloamerikanischen Raum entstanden zeitgleich die sogenannten Visual Culture Studies, die im Gegensatz zur philosophischen Orientierung der Bildwissenschaft eher aus kulturkritischer Perspektive arbeiten (Kritik der Bilder, der gesellschaftlichen Bildpraktiken und ihrer Verflechtung in postkoloniale, gender- oder machtheoretische Aspekte). Siehe Rimmele/Sachs-Hombach/Stiegler 2014, 9 f.

133 Belting 2007, 11.

134 Mitchell 2008, 8.

135 Belting 2007, 12.

«[...] so hat auch in der Bilddebatte ein strikter Gegensatz im Sinne von High und Low seine frühere Aktualität verloren».<sup>136</sup> Belting spricht davon, dass mit der digitalen Revolution ein «Entschwinden der Bilder» einsetzt, wobei er sich auf den traditionellen Werkbegriff der Kunstgeschichte bezieht, den die Bildwissenschaft eben neu denkt.<sup>137</sup> An diesem Punkt setzt Hito Steyerls Essay *In Defense of the Poor Image* an und gibt diesen Bildkategorien neue Aktualität, wenn auch in einer anderen Dimension: Beltings Unterscheidung in High und Low wird bei Steyerl unter Einbezug der digitalen technologischen Bedingungen und Handlungsmöglichkeiten, die das Internet mit sich bringt, mit *rich* und *poor* weitergeführt. Wie in Steyerls *Defense* beschrieben, werden Bildpraktiken mithilfe digitaler Devices vermehrt zu alltäglichen Routinen, was neue Handlungsfelder öffnet.<sup>138</sup> Im Folgenden werde ich drei Positionen aus der Bildwissenschaft vorstellen, die Konzepte des Handelns der Bilder beschreiben. Erstens das *Bildhandeln* (Sachs-Hombach/Schürmann), zweitens den *Bildakt* (Bredekamp; Arteaga) und drittens die Frage nach dem *Wollen der Bilder* (W. J. T. Mitchell).

## Bildhandeln

Eva Schürmann und Klaus Sachs-Hombach schreiben aus philosophischer Perspektive über Formen des Bildhandelns.<sup>139</sup> Einerseits beschreiben sie den Umgang mit Bildern als kommunikatives Handeln — Bilder werden mit verschiedenen Absichten verwendet und eingesetzt (beispielsweise zur Information oder didaktisch). Diese handelnde Praxis mit Bildern ist eine *performative Tätigkeit*, die Vollzugsformen wie das *Bildersehen* und das *Bildermachen* umfasst.<sup>140</sup> Aber auch die Bilder selbst *tun* etwas: Indem sie etwas *zeigen*, insofern sie «auffordern, abschrecken oder ansprechen»,<sup>141</sup> sind sie handlungsförmig.<sup>142</sup> Der *handelnde* Charakter

136     Belting 2007, 12.

137     Belting 2007, 15.

138     «Bildpraktiken ziehen in immer mehr Handlungsfelder ein und werden als kommunikative Alltagsroutinen habitualisiert. Zugleich tragen Bildtechnologien und ihre Infrastrukturen mehr oder weniger hintergründig zur systemischen Steuerung einer wachsenden Anzahl gesellschaftlicher Teilbereiche bei — meist ohne erkennbaren zeitlichen Verzug, in sogenannter «Real-Time», immer häufiger sogar jenseits menschlicher Wahrnehmungsleistungen.» Rothöhler 2018, 2.

139     Sachs-Hombach/Schürmann 2005, 109—123.

140     Sachs-Hombach/Schürmann 2005, 117.

141     Ebenda.

142     Sachs-Hombach/Schürmann 2005, 118.



der Bilder liegt laut Sachs-Hombach/Schürmann in der «Tätigkeit anschaulicher Vergegenwärtigung».<sup>143</sup> Demnach können Bilder als «Artikulations- und Vermittlungsleistungen, die etwas thematisieren, das ohne sie nicht existierte» verstanden werden.<sup>144</sup> Die Autor\*innen differenzieren das Bildhandeln aristotelisch nach *Praxis* und *Poiesis* — wobei das praktische Handeln seinen Zweck in sich hat und das Poietische eine hervorbringende, produktive Tätigkeit beschreibt. Für die Autor\*innen sind zeitgenössische Bilder mehr als bloß nur instrumentelle Vollzugsformen: «Innerhalb einer performativ verstandenen Theorie der Bildpraxis wären Bilder nicht nur Werkzeuge zur Erreichung eines bildexternen Zwecks, sondern wirksame Prozesse *sui generis*.»<sup>145</sup> Laut Sachs-Hombach/Schürmann handeln Bilder also selbst, indem sie etwas zeigen, das in uns als Betrachtenden etwas auslöst. Dieser Handlungsbegriff ist direkt mit dem Akt der Betrachtung und somit den Betrachter\*innen selbst verbunden.

## Der Bildakt

Der Kunsthistoriker und Bildwissenschaftler Horst Bredekamp bezeichnet die soeben beschriebene Wirkungsmacht eines Bildes als handelnde Einheit als *Bildakt*. Bredekamp zufolge fragte die Kunstgeschichte immer schon nicht nur nach dem «tätigen und das Bild selbst konstituierenden Betrachter, sondern, hiermit verbunden, auch nach den Funktionen und dem Tun von Bildern».<sup>146</sup> Er definiert den Bildakt als Macht, die das Bild dazu befähigt, «bei Betrachtung oder Berührung aus der Latenz in die Außenwirkung des Fühlens, Denkens und Handelns zu springen».<sup>147</sup> Der Bildakt soll als «Wirkung [...] verstanden werden, die aus der Kraft des Bildes und der Wechselwirkung mit dem betrachtenden, berührenden und auch hörenden Gegenüber entsteht.»<sup>148</sup> Wie Sachs-Hombach/Schürmann sieht er die Handlungsmacht des Bildes also in der Verflochtenheit von Bild und Betrachter\*in entstehend.

Brekdekamp unterscheidet diese Wirkkraft in drei verschiedene Arten: den *schematischen*, den *substitutiven* und den *intrinsischen Bildakt*. Der schematische Bildakt geschieht laut Bredekamp durch eine Verlebendigung

143 Sachs-Hombach/Schürmann 2005, 118.

144 Ebenda.

145 Ebenda.

146 Bredekamp 2015, 56.

147 Bredekamp 2015, 60.

148 Ebenda.

des Bildes durch Automaten oder Biobildwerke (*Tableaux vivants*). Der substitutive Bildakt entsteht durch den «wechselseitigen Austausch von Körper und Bild in Religion, Naturforschung, Medien, Recht, Politik, Krieg und Bildersturm».<sup>149</sup> Beispielsweise sind das religiöse Ikonenbilder, Porträts auf Münzen, Kultfiguren oder Denkmäler. Die dritte Ausprägung ist der intrinsische Bildakt: «Er entzündet sich aus der Kraft der gestalteten Form als Form. Die Form prägt nicht minder auch den schematischen und den substitutiven Bildakt, aber hier gewinnt sie eine selbstreflexive Konsequenz, die eine von innen kommende Wirkung erlaubt.»<sup>150</sup> Im intrinsischen Bildakt handelt das Bild also als solches, von sich aus, ohne von außen instrumentalisiert zu werden oder stellvertretend für eine andere Handlungsmacht zu stehen. Davon ausgehend, dass wir es mit (materiellen oder aus Pixeln bestehenden) Artefakten zu tun haben, wie versteht Bredekamp das *Intrinsische*, mit dem er ein Leben des Bildes beschreibt? Auch diese Art des Bildhandelns ist im Kontext der Betrachtung, im Blickkontakt zu verstehen. Sie bezeichnet, was die formale, materielle Beschaffenheit des Bildes in uns auslöst (sei es durch Form, Farbgebung, Komposition etc.): «Ohne die intrinsische Formkraft des Bildes fehlt dem Menschen das Gegenüber, das ihm die distanzierte Reflexion seiner selbst ermöglicht.»<sup>151</sup> Der deutsche Philosoph Alex Arteaga sucht, das Paradoxon um die Lebendigkeit des Bildes im Bildakt auszuführen:

*«Eine grundlegende These der Theorie des Bildaktes besteht darin, dass das Subjekt des Satzes <Das Bild lebt> das physische Bild ist. Obwohl die Zuschreibung der Lebendigkeit zum Bild auf phänomenaler Ebene, d.h. im Bereich bewusster Erfahrung stattfindet, ist das als Bild gestaltete und erkennbare materielle Objekt die Instanz, welcher in diesem Kontext das Attribut <lebendig> zugeschrieben werden soll.»<sup>152</sup>*

Die These wird laut Arteaga im Rahmen der *Interaktion* mit dem Bild abgehandelt, in der es für uns lebendig *wirkt*. Wir agieren mit dem Bild, als wäre es ein animiertes Wesen:

*«Das Bild lädt den Betrachter ein, es zwingt ihn sogar, sein Verhalten zu modifizieren, seine Fragestellungen, seine Meinungen, den Kurs seiner Gedanken, die*

149 Bredekamp 2015, 60.

150 Ebenda.

151 Bredekamp 2015, 299.

152 Arteaga 2011, 46.

*Perspektive seiner Betrachtung, seiner Position und seiner Bewegung im Raum zu ändern. Das Bild liefert unerwartete Antworten auf Fragen, die vor der Bildbetrachtung nicht formuliert werden konnten.»<sup>153</sup>*

Dieser Vorgang der interaktiven Erfahrung erweckt laut Arteaga bei den Betrachtenden also den Eindruck, mit einer lebendigen Instanz zu interagieren, obwohl es sich auch beim physischen Bild um ›tote‹ Materie handelt. Ähnliche Argumentationsstränge zum *Leben* und *Tun* der Bilder finden sich bei W. J. T. Mitchell.

## What do pictures want?

Der Bildtheoretiker W. J. T. Mitchell stellt in seinem Buch *What do pictures want? The Lives and Loves of Images*<sup>154</sup> die Frage danach, was Bilder eigentlich wollen. Der Titel impliziert, dass das Bild selbst etwas wollen kann, dass es *lebt* und *liebt*. Dass es also von sich aus *handelt*. Ein materielles<sup>155</sup> Bild ist laut Mitchell jedes Abbild, jedes Motiv, jede Darstellung und jede Gestalt, die in irgendeinem Medium erscheint.<sup>156</sup> Sein sprachwissenschaftlich und philosophisch informierter Zugang schließt nicht nur zeitgenössische (Medien-)Bilder mit ein, sondern er versucht, Bilder zu verstehen, die vor der westlichen Bildwissenschaft entstanden sind und auf denen unsere Bildtraditionen doch gründen (beispielsweise antike Idole und Kultbilder, Hieroglyphen etc.). Mitchell vergleicht das Machen von Bildern, Aristoteles folgend, mit dem Poetischen (ausgehend von *poietike*), in dem das Erschaffende und das Dichterische zusammenlaufen. Er beschreibt eine Poetik der Bilder, die sich mit deren Leben beschäftigt:

*«Pictures are themselves products of poetry, and a poetics of pictures addresses itself to them, as Aristotle proposed, as if they were living beings, a second nature that human beings have created around themselves. A poetics of pictures, then, in contrast with a rhetoric or hermeneutics, is a study of ›the lives of*

153 Arteaga 2011, 46.

154 Mitchell 2005. Deutsche Übersetzung: *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur* 2008. Ursprünglich betitelte der Satz das Essay *What Do Pictures Want?*, in: *Visible Touch: Modernism and Masculinity*, Smith 1997. Bzw. kürzer als *What Do Pictures Really Want?* in: *October* 77, Mitchell 1996: 71–82.

155 Bilder als Artefakte, im Sinne von *picture*.

156 Mitchell 2008, 11.

*images» from the ancient idols and fetishes to contemporary technical images and artificial life-forms, including cyborgs and clones.»<sup>157</sup>*

Mitchell führt aus, dass eine von ihm beschriebene Poetik der Bilder nicht nur fragen soll, was Bilder bedeuten oder tun, sondern auch, was sie (von uns) wollen. Um darauf antworten zu können, sei die Frage relevant, was wir denn selbst von den Bildern wollten.<sup>158</sup> Was auf den ersten Blick nicht klar scheinen mag, bedingt sich jedoch gegenseitig, denn Mitchells Frage ist bewusst provokativ gestellt – wie kann ein Bild, als ein von Lebewesen hervorgebrachtes Artefakt, etwas wollen oder tun? Zu fragen, was Bilder wollen, setzt voraus, dass man diesen von vornherein eine bestimmte Form von Lebendigkeit zuschreibt, die er als «vital signs» bezeichnet.<sup>159</sup> Mitchell beschreibt das Paradoxon um eine den Bildern inhärente Handlungsmacht als eines, das die Menschheit schon lange beschäftigt und diverse Konflikte – vor allem im Zusammenhang mit der Verehrung von Bildern (Bilderstreit, Bilderverbot, Ikonoklasmus) – hervorgerufen hat. Wir Menschen hätten die Tendenz, Bilder wie Lebewesen zu behandeln, und das über einen kultischen oder religiösen Bildgebrauch hinaus. Dabei spricht Mitchell von antiken animistischen Traditionen jenseits der christlich-westlichen Kultur, in denen die Lebendigkeit den Bildern schon lange zugeschrieben wurde. Heute jedoch sei die Macht der Bilder unhinterfragt wie noch nie in der Geschichte: «It is a commonplace of modern cultural criticism that images have a power in our world undreamt of by the ancient idolaters.»<sup>160</sup> Mitchell argumentiert, dass die Zuschreibung von Handlungsmacht nicht unbedingt bedeutet, dass die Bilder sich diese wünschen könnten. Vielmehr ist es die Behauptung, dass es den Bildern *an etwas fehlt*, dass sie (ganz wie die *poor images*) *arm an etwas* sind:

157 Mitchell 2005, XV.

158 Ebenda.

159 «The aim here is to look at the varieties of animation or vitality that are attributed to images, the agency, motivation, autonomy, aura, fecundity, or other symptoms that make pictures into «vital signs» by which I mean not merely signs for living things but signs as living things. If the question, what do pictures want? makes any sense at all, it must be because we assume that pictures are something like life-forms, driven by desire and appetites.» Mitchell 2008, 6.

160 Mitchell 1984, 503.

*«Zu fragen, was Bilder wollen, heißt nicht bloß, ihnen Leben, Macht und Begehren zuzuschreiben, sondern auch die Frage danach aufzuwerfen, was es ist, woran es ihnen mangelt, was es ist, das sie nicht besitzen, was ihnen nicht bemessen werden kann.»<sup>161</sup>*

Wenn wir also fragen, was Bilder wollen, beinhaltet das Animismus. Wenn wir über Bilder sprechen, verfallen wir in vitalistische Sprechweisen.<sup>162</sup> Das «lebendige Bild» ist Mitchells Ansicht nach ein verbaler und visueller Topos, eine Sprachfigur, ein Bild des Sehens und des Denkens, ein sekundäres, reflexives Bild von Bildern, das er als «Metabild» bezeichnet.<sup>163</sup> Warum verbinden wir aber Bilder mit Lebewesen? Mitchell geht nicht davon aus, dass Bilder wirklich etwas wollen können, doch die Menschen (und auch er) ließen sich nicht davon abbringen, so zu sprechen und zu handeln, als würden sie daran glauben.<sup>164</sup> Wenn man einem Bild mit Verehrung begegnet, wie es etwa bei byzantinischen Ikonen der Fall war, die direkt angesprochen, berührt und sogar geküsst wurden, gibt man ihnen den eigenen Körper preis. Die Macht des Bildes zeigt sich nach Mitchell in der intersubjektiven Begegnung,<sup>165</sup> ihre Handlungsmacht ist also bestimmt davon, wie mit ihnen gehandelt wird:

*«Was Bilder wollen, ist nicht das Gleiche wie die Botschaft, die sie kommunizieren, oder die Wirkung, die sie erzeugen; es ist noch nicht einmal das Gleiche wie das, was sie zu wollen vorgeben. Bilder mögen, ähnlich wie wir Menschen, nicht wissen, was sie wollen; ihnen muss durch einen Dialog mit anderen dabei geholfen werden, sich das, was sie wollen, wieder ins Bewusstsein zurückzurufen.»<sup>166</sup>*

Bilder «wollen» laut Mitchell also nicht per se dekodiert, interpretiert, verehrt oder zerschmettert werden. Aber sie haben ein Begehren, das in ihrer Parallelität und Interaktion zur Menschheit existiert. Ihre Begierden mögen «unmenschlich oder menschlich sein, Tieren, Maschinen oder Cyborgs gleichen».<sup>167</sup> Mitchell schließt damit, auszuführen, was Bilder wollen, sei «einfach danach gefragt zu werden, was sie wollen — unter der Voraussetzung, dass die Antwort sehr wohl lauten mag:

161 Mitchell 2008, 26.

162 Mitchell 2008, 18.

163 Mitchell 2008, 26.

164 Mitchell bezeichnet diese Tatsache als ein «doppeltes Bewusstsein», das die Bilder umgibt. Mitchell 2008, 27.

165 Mitchell 2008, 65.

166 Mitchell 2008, 68.

167 Ebenda.

überhaupt nichts.»<sup>168</sup> Die aus dem Dialog entstehende Lebendigkeit, die in einem gegenseitigen Begehren zwischen Bildern und deren Betrachter\*innen beziehungsweise Bearbeiter\*innen entsteht, möchte ich ausgehend von Mitchell als Chance für den Umgang mit digitalen und armen Bildern verstehen.

Was bedeuten diese bildwissenschaftlichen Überlegungen nun unter zeitgenössischen, post-digitalen Gesichtspunkten? Die sogenannte Macht der Bilder kommt also durch bestimmte Kontexte und durch soziale Akte zustande.<sup>169</sup> Aus den beschriebenen Positionen der Bildwissenschaft lässt sich zusammenfassen, dass das Bild zwar *selbst nicht lebt*, also ihm per se keine einem Lebewesen ähnliche Handlungsmacht immanent ist, es aber doch *handelt*. Und zwar in der intersubjektiven Begegnung mit den Betrachtenden. Was sich seit der Entwicklung der Bildwissenschaft und den beschriebenen Positionen aber verändert hat, sind neue mediale und technologische Möglichkeiten, die mit dem Internet einhergehen. Folgt man Mitchells These, nach der sich Bilder wie Lebewesen verhalten, dass sie also Forderungen und Begierden haben, versteht man deren sogenannte Handlungsmacht nicht nur im historischen, sondern auch im zeitgenössischen Kontext besser. Dadurch, dass wir den Bildern einen Mangel zuschreiben, also ein Begehren auf sie projizieren, ergibt sich die Vorstellung, Bilder könnten uns zu etwas verführen — sie könnten beispielsweise die Macht haben, uns zu täuschen oder in die Irre zu leiten, was durch die neuen medientechnologischen Möglichkeiten vielleicht nicht unbedingt grundlegend verändert, aber doch massiv beschleunigt und vervielfacht wird. Durch die in Kapitel 4 dargelegte akzelerierte Proliferation von materiellen Bildinhalten (analog oder digital) als *poor images*, wird diese von Mitchell beschriebene Handlungsmacht also potenziert.

Mitchell fordert, im Umgang mit den scheinbar unüberschaubaren Bildmengen der Gegenwart «kritische Idolatrie» zu betreiben.<sup>170</sup> Er fordert also einen Zugang zu den beschriebenen machtvollen Bildern, der nicht davon träumt, sie zu zerstören, sondern zu verehren, wie historische Götzenbilder.<sup>171</sup> Ikonoklasmus scheint aus gegenwärtiger Sicht auch völlig unmöglich — gerade in der post-digitalen Zeit können wir uns den

168 Mitchell 2008, 68.

169 Vgl. Belting 2007, 16.

170 Mitchell 2008, 44.

171 Mitchell 2008, 45.

Bildern nicht entziehen, können wir sie nicht alle löschen, ausschalten oder ignorieren, vermögen sie doch potenziell ständig als *poor images* wieder aufzutauchen. Mitchell schreibt, die Macht der Götzen liege in ihrem Schweigen begründet. Sie würden in stummer Beharrlichkeit stets die gleiche Botschaft wiederholen.<sup>172</sup> In ebendieser hartnäckigen Unzerstörbarkeit liege ihre Macht — sie gewinnen an Stärke durch unsere sinnlosen und beharrlichen Versuche, sie zu vernichten. Mit der post-digitalen Zeit lässt sich diese These anhand des *Streisand-Effekts* verbinden, der beschreibt, wie Internetinhalte massiv vermehrte Aufmerksamkeit bekommen, nachdem versucht wurde, sie aus dem Netz zu entfernen, um eben diese Aufmerksamkeit zu vermeiden.<sup>173</sup>

Im Preface der Essay-Sammlung *The Wretched of the Screen* schreiben Julieta Aranda, Brian Kuan Wood und Anton Vidokle: «the digital image is lodged in a circulatory system of desire and exchange».<sup>174</sup> Das von Mitchell beschriebene Begehren bekommt eine neue Bedeutungsebene in der post-digitalen Gemeinschaft. Das Bild begegnet nicht mehr nur einer Person oder einer kleinen Gruppe, sondern durch seine Dissemination und Zirkulation potenziell einer unüberschaubaren Menge an Personen zu unzähligen Zeiten und in unzähligen Formen seiner selbst. Als *poor image* zirkuliert das Bild digital, wo es neben menschlichen Akteur\*innen auch digitalen, wie etwa Bots oder Uploadfiltern, begegnet, die es beeinflussen, weiterleiten, komprimieren, verändern. Die Macht der Bilder funktioniert also übers Handeln, und seit dem Internet gibt es neue Handlungsstrategien zwischen verschiedenen Akteur\*innen — nicht nur Mensch und Bild, sondern auch Maschine und Bild beziehungsweise Code und Bild. Wie Bilder jenseits der klassischen Bildwissenschaft unter den post-digitalen Bedingungen (anders) handeln, sei in den folgenden Abschnitten anhand der Positionen Schade/Wenk (2011), Schütze (2018) und Rothöhler (2018) untersucht.

172 Mitchell 2008, 45.

173 Der Begriff geht auf die US-Schauspielerinnen Barbra Streisand zurück, die 2002 Kenneth Adelman auf 50 Millionen Dollar verklagte, da sich eine Aufnahme von ihrem Anwesen in Malibu in seiner Bilddatenbank *California Coastal Records Project* fand. Erst durch den Prozess bekam das Foto große mediale Aufmerksamkeit und wurde auf einer Vielzahl von Websites veröffentlicht und in verschiedenen Kontexten geteilt. Der Versuch, das Bild aus dem Internet zu streichen, löste also das Gegenteil der erwünschten Wiederherstellung von Privatsphäre aus. Der Streisand-Effekt wird genauer beschrieben von Michael Seemann, siehe auch Seemann 2014, 28 f.

174 Aranda/Kuan Wood/Vidokle 2012, 5.

## Bildermacht

Die Kunsthistorikerinnen Sigrid Schade und Silke Wenk beschreiben in ihren *Studien zur visuellen Kultur*, dass und inwiefern die Rede der Macht der Bilder im 21. Jahrhundert wieder Konjunktur hat.<sup>175</sup> Sie führen die Phänomene, die als Bildermacht wahrgenommen werden, auf die Massenmedien zurück:<sup>176</sup> Täglich werden wir mit Bildern aus Werbung, Wirtschaft, Politik und Kunst konfrontiert. Einerseits «fluten»<sup>177</sup> uns scheinbar Bilder aus der Populärkultur, andererseits aber auch solche, die (macht-)politisch eine Rolle spielen.<sup>178</sup> Man denke hier beispielsweise an Memes, die im Vorlauf und während der US-Präsidentschaftswahl 2016 entstanden sind, verbreitet wurden und maßgeblich am Wahlkampf und angeblich auch an dessen Ausgang beteiligt waren (z. B. *Pepe the Frog*).<sup>179</sup> Schade und Wenk stehen beliebten und symbolisch stark aufgeladenen Sprachbildern wie der «Bilderflut» oder einer «visuellen Revolution» jedoch kritisch gegenüber und kritisieren die in populären Medien und Wissenschaft häufig beschworene Angst oder Euphorie über die Macht der Bilder, da diese Diskussion ihnen zufolge zu sehr auf das Medium «Bild» fokussiert. Sie sprechen sich gegen eine «Re-Mythisierung der Bildermacht» und eine damit verbundene Vorstellung von *aus sich heraus agierenden* Bildern aus, da Bilder immer in einem Kontext agieren, der nicht isoliert bildlich ist.<sup>180</sup> Ein Bild ist demnach nicht nur aufgrund seiner Bildlichkeit interpretierbar, sondern immer abhängig von «kulturellen, subjektiven, historischen und anderen Kontexten».<sup>181</sup> Dieser Vermerk zu einem vielschichtigen Verständnis, gleichsam einer Lesbarkeit von Bildern ist zentral für meine Auseinandersetzung mit digitaler Bildlichkeit und Kunstvermittlung und wird näher in Kapitel 3 diskutiert.

175 Schade/Wenk 2011, 7.

176 Ebenda.

177 Interessanterweise tauchen in Zusammenhang mit großen Mengen von Bildern immer wieder Metaphern auf, die an Naturgewalten und Gewässer angelehnt sind, wie «Bilderflut», «Bildersturm», «Bilderstrom», «Bilderpool». Mit diesen Metaphern gehen wiederum eigene Vorstellungen nicht-menschlicher, sondern natürlicher Handlungsmacht einher.

178 «In Politik und in Starkulturen der Populärkultur scheinen nicht Kompetenz, Inhalte und Können, sondern vielmehr die Art und Weise, wie diese sich medial repräsentieren, maßgebend zu sein, um Wahlen zu gewinnen, Hitlisten anführen und Beliebtheitsstatistiken dominieren zu können.» Schade/Wenk 2011, 7.

179 Dazu ausführlich: Angela Nagle, *Kill All Normies: The Online Culture Wars from Tumblr and 4chan to Trump and the Alt-Right*, Nagle 2017.

180 Schade/Wenk 2011, 8.

181 Ebenda.



Neben den Adressat\*innen und dem Kontext der Bilder spielt bei der Frage um die Macht der Bilder auch die Örtlichkeit eine Rolle. Schade/Wenk kritisieren am Diskurs der Bildwissenschaft um den kulturell vermeintlich stärkeren Einfluss der Bilder durch markante Zunahme ihrer Zirkulation, dass diese Befunde selbstverständlich auf den globalen Norden und reiche Industriestaaten zugeschnitten sind.<sup>182</sup> Einer beschriebenen visuellen Kultur kann keinesfalls globale Gültigkeit zugeschrieben werden und eine im Westen entstandene Bildwissenschaft ist nicht ohne Weiteres auf andere Kulturen übertragbar, «in denen Bilder einen anderen Status, andere Geschichten und Funktionen hatten und haben.»<sup>183</sup> Es ist also unbedingt mitzudenken, dass wissenschaftliche Diskussionen um die Kultur der Digitalität keine homogene «Kultur» beschreiben können, auch wenn die «Vervielfältigung und beschleunigte Zirkulation der Bilder in einem bisher unvorstellbaren Ausmaß»<sup>184</sup> in gewissem Maße zu kultureller und globaler Entgrenzung zu führen vermögen, wie sie auch Hito Steyerl exemplarisch am *poor image* beschreibt. Diese globale Vernetzung durch das Web 2.0, mit der viele demokratische Hoffnungen verbunden waren, muss neben aller positiver Möglichkeiten, die sie bietet, immer auch kritisch reflektiert werden, unter anderem da ein ubiquitärer Zugang zum Netz nicht in allen sozialen Schichten und Weltgegenden garantiert ist.<sup>185</sup> Genauso ist eine etwaige «Macht» der Bilder vom jeweiligen sozialen, geografischen und zeitlichen Kontext abhängig.

## Agentielle Bildlichkeit

Auch die Kunstpädagogin Konstanze Schütze beschäftigt sich mit gegenwärtigen «Bilderfluten, [der] Vorherrschaft der Bilder und der Dominanz des Visuellen», an der sich ihr zufolge ein «wesentliches strukturelles Umdenken am Bild und an den Bildern» zeigt.<sup>186</sup> Sie fasst die Bildern zugeschriebene Handlungsmacht unter dem Begriff der «agentiellen Bildlichkeit» und geht wie Schade/Wenk davon aus, dass Bilder gegenwärtig realitätsbildend wirksam werden.<sup>187</sup> Schütze zufolge

182 Schade/Wenk 2011, 35.

183 Ebenda.

184 Schade/Wenk 2011, 36.

185 Schade und Wenk referieren 2011 auf Wikipedia, laut der 2007 15,9 % der Weltbevölkerung Zugang zum Internet hatten. 2023 waren es laut der Internationalen Fernmeldeunion (ITU) mit 5,4 Milliarden Menschen rund 67 %.

186 Schütze 2020a, 126.

187 Ebenda.

## 58 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

hängen eine Handlungsmacht des Bildes und das Handeln an und mit den Bildern zusammen. Sie beschreibt dies anhand der ikonischen *Mona Lisa* von Leonardo da Vinci, indem sie das bekannte Renaissance-gemälde von 1503 als Beispiel für die Verbreitung eines Bildinhalts im Internet nimmt:

*«Das Fotografieren, Adaptieren und Teilen der Mona Lisa lässt sie immer und immer wieder erneut zum bekanntesten Kunstwerk werden und bestimmt ihre selbsterneuende, durchdringende Bekanntheit. Das spezifische Handeln mit dem Artefakt konstituiert dieses somit erst und trägt darüber hinaus Avatar für Avatar, Version für Version zu dem spezifischen kurzfristigen oder dauerhaften Bildmilieu der Mona Lisa bei.»*<sup>188</sup>

Die *Mona Lisa* gilt als eines der berühmtesten Bilder der Welt und als Medienikone des 20. Jahrhunderts — sie wurde in Kunst, Literatur und Werbung wiederholt thematisiert, zitiert und in verschiedenen Versionen überarbeitet. Dementsprechend häufig ist ihre Rezeption und digitale Weiterverarbeitung im Internet des 21. Jahrhunderts, was sich unter anderem darin äußert, dass eine Google-Suche nach dem Kunstwerk neben einer enormen Anzahl an digitalen Bildkopien des Gemäldes auch unzählige Appropriationen desselben ausgibt.<sup>189</sup>

### Das verteilte Bild

Der Medienwissenschaftler Simon Rothöhler hakt in seiner Auseinandersetzung mit dem «verteilten Bild», wie er das digitale Bild der Gegenwart nennt, hier ein. Ihm zufolge ist die agency des digitalen Bildes direkt mit seiner Distribution verbunden. Digitale Bilder sind, so Rothöhler, «easy to move»<sup>190</sup>, sie sind keine vorwiegend sessilen Objekte mehr (wie spätestens bis zur Einführung der textilen Leinwand als Bildträger), sondern per se mobil. Ihre «Verteilung ist gerade keine

<sup>188</sup> Schütze 2019, 131.

<sup>189</sup> Schütze beschreibt eine Google-Suche nach der *Mona Lisa* im Jahr 2018: «Als Anzahl der Einträge in Google erhalte ich 25.800.000 Resultate in 0,54 Sekunden. Doch noch eindrücklicher als die Anzahl der Treffer ist der Variantenreichtum der Aneignungen und Versionen, die sich in den Ergebnissen der Bildersuche zeigen. Dann zeigt sich, dass die «Mona Lisa», wie sie im Louvre hängt, angesichts der schieren Masse ihrer online zirkulierenden digitalen Avatare (Kopien und Versionen) nur noch als Beweisstück und physischer Provenienznachweis dient.» Schütze 2020a, 123.

<sup>190</sup> Rothöhler 2018a, 5.

Kategorie nachgeordneter, nachträglicher Mobilisierung.»<sup>191</sup> Um auf die Mona Lisa und ihre neue agency als Internetbild zurückzukommen, ist es nur logisch, dass diese Handlungsmacht (laut Schütze in Form der Selbsterneuerung) der Verteiltheit des Bildes immanent ist, denn:

«Produziert werden digitale Bilder in vielerlei Hinsicht, sofern und weil sie unmittelbar distribuierbar sind. Damit ursächlich verbunden ist eine vielgliedrige Medienlogistik des Bildes, über deren Akteure gleichfalls gesagt werden kann, dass sie verteilen, wie sie verteilen, weil sie verteilt sind.»<sup>192</sup>

Die Möglichkeit dieser Dissemination eröffnet viele kleinere und größere Kreisläufe beziehungsweise Verteilungs- und Bearbeitungsnetzwerke, die miteinander interagieren. Die Verteiltheit bedingt wiederum das Entstehen neuer agencies. Das Bild ist also mächtig, weil wir es immer wieder sehen und mit ihm handeln können. Diese be- oder verhandelten Bilder regen wiederum potenziell zu weiteren Handlungsweisen an, was sie zu Akteur\*innen werden lässt. Diese Argumentation ist im Kontext der post-digitalen Zeit umso überzeugender. Um mit Steyerls *poor images* zu argumentieren: Je öfter ein Bild kopiert wird, umso sichtbarer ist es, umso mehr agency besitzt es und umso mehr beteiligt es sich an der Realität.

## Ohnmacht

Steyerl nennt ebendiese online zirkulierenden Bilder, die so sehr an der Realität teilnehmen wie keine Bildform zuvor, jedoch *poor*. Dies scheint zunächst konträr zu einer zuzuschreibenden Handlungsmacht zu stehen. Das englische Begriffspaar *poor image* kann man (auch) im Deutschen verschieden lesen. Gängige Online-Übersetzungstools geben zunächst die Übersetzung «schlechtes Bild» aus.<sup>193</sup> «Schlecht», im Sinne von «schlechte Auflösung», macht durchaus Sinn im Kontext des Originaltexts. In das Deutsche tendiert man dazu, den Begriff mit «armes Bild» zu übersetzen, denn mit dem Bild wurde verfahren, es wurde verändert, in gewisser Weise *verschlechtert* und scheint nicht mehr so viel wert zu sein wie das reiche Original. Die in der Einleitung eingeführte deutsche Übersetzung von Steyerls Text macht *poor image*

191 Rothöhler 2018a, 1.

192 Ebenda.

193 Übersetzt am 22.1.2020 mit deepl.com und Google Translate. Ein weiteres Übersetzungstool lässt nur die Floskel «poor image quality» = «mangelnde Bildqualität» zu. Siehe <https://www.dict.cc/?s=poor+image> [30.7.2024].

zum «armen»<sup>194</sup> beziehungsweise zum «ärmlichen Bild» (*Zur Verteidigung des ärmlichen Bildes*).<sup>195</sup> Dies unterstützt meine Auffassung, dass Steyerls Beschreibung über eine rein schlechte oder mangelhafte Bildqualität hinausgeht — zudem *verteidigt* sie das «ärmliche» Bild schon im Titel. Bedeutet das, dass das *poor image* eine\*n Anwält\*in braucht? Respektive dass es unter Berücksichtigung der beschriebenen bildwissenschaftlichen Positionen weniger handlungsfähig beziehungsweise ohnmächtiger ist als andere Bilder?

Die Künstlerin Marisa Olson, die dafür bekannt ist, den Terminus post-internet geprägt zu haben, beschreibt das *poor image* in ihrem Aufsatz *What's In An Image?* als «lossy copy»: «a digital artifact accelerating toward a thing of the past; an accidental fallacy».<sup>196</sup> Das *poor image* ist eine mangelhafte Kopie, ein Fehler, ein zufälliger Irrtum. Das kann bedeuten, dass «das Ursprungsbild zwar noch erkennbar»<sup>197</sup> ist, «das Fehlen gewisser Informationen aber auch»<sup>198</sup> klar ersichtlich, «was das Bild <arm an etwas> macht»<sup>199</sup>. Das <poor> kann also diverse Bedeutungen in sich vereinen, beschreibt aber auf jeden Fall einen Mangel, wie beispielsweise niedrige Bildauflösung, verloren gegangene Bildinformationen oder auch kaum lesbare Inhalte.<sup>200</sup> Dieser Mangel kann wiederum mit dem bei Mitchell beschriebenen *Wollen* der Bilder in Verbindung gebracht werden. Mitchell fragt danach, was Bilder wollen, anstatt danach, was Bilder bewirken, um Rhetorik über die Macht der Bilder zu relativieren.<sup>201</sup> Er führt das Begehren der Bilder durch das Wollen auf einen Mangel zurück — das Bild begehrt etwas, das es (noch) nicht hat. Die Macht der Bilder liegt also im Begehren und nicht im Besitz.<sup>202</sup> Dieser Logik folgend, begehren die *poor images* durch ihre vielfältigen Mängel besonders viel, und ihre Mängel wiederum bieten vielfältige Anknüpfungspunkte für ein Bildhandeln.

Die von Mitchell beschriebenen vitalistischen Zuschreibungen an Bilder sind in Steyerls Beschreibung des *poor image* ebenfalls beobachtbar,

194 Steyerl 2016, 17.

195 Steyerl 2019.

196 Olson 2018, 2.

197 Schmidt 2019b, online.

198 Ebenda.

199 Ebenda.

200 Vgl. ebenda.

201 Mitchell 2008, 51 f.

202 Mitchell 2008, 54.

was sie neuerlich verstärkt als handelnde Entitäten erscheinen lässt. So schreibt Steyerl beispielsweise in Bezug auf das *poor image* von Verkörperung, Nachleben und sogar von einer Vertreibung aus dem Paradies: «The poor image embodies the afterlife of many former masterpieces of cinema and video art. It has been expelled from the sheltered paradise that cinema seems to have once been.»<sup>203</sup> Außerdem spricht sie davon, dass Bilder und Archive in Form von *poor images* wiederbelebt werden, «whether they like it or not.»<sup>204</sup> Ob Bilder im Sinne Mitchells nun *wollen* oder nicht, ob es ihnen gefällt oder nicht, eine Transformation in ein *poor image* erweckt sie zu neuem Leben, das heißt, sie stattet sie trotz ihrer Mängel und Ohnmacht mit neuer potenzieller agency aus.

## Die Farbe der Wahrheit

Hito Steyerl beschäftigte sich schon in ihrer Dissertation an der Akademie der bildenden Künste Wien (2003) mit Bildlichkeit und deren Macht beziehungsweise Ohnmacht im «Zeitalter der digitalen Reproduktion»,<sup>205</sup> allerdings im Genre des Dokumentarischen.<sup>206</sup> In besagtem Zeitalter bewirken laut Steyerl (Bild-)Informationen enorm viel, auch wenn sie nur aus einem groben Gemisch von Pixeln bestehen und wir als Rezipient\*innen gar nicht sicher sein können, ob die dazugehörigen Informationen (z. B. in Videos der Kriegsberichterstattung) stimmen:

*«Informationen — ob sie nun wahr sind oder nicht — lösen Kriege, Börsenkrä-  
che, Pogrome ebenso wie weltweite Hilfsaktionen aus. Sie sind weltweit und  
rund um die Uhr verfügbar, sie verwandeln Dauer in real time, Distanz in Inti-  
mität, Ignoranz in trügerisches Bescheidwissen. Sie mobilisieren die Menge, sie  
verwandeln Menschen in Feinde und Freunde.»*<sup>207</sup>

Dokumentarische Bilder weisen laut Steyerl immer einen Mangel auf und sind ständigem Zweifel unterworfen, da wir stets im Unklaren darüber sind, ob das Gesehene realitätsgetreu und faktisch ist. Steyerl

203 Steyerl 2012, 44.

204 Steyerl 2012, 38.

205 Hito Steyerl, *Die Farbe der Wahrheit. Dokument — Dokumentarismus — Dokumentalität. Probleme des Dokumentarischen im Kunstfeld*, Dissertation an der Akademie der bildenden Künste, Wien 2003. Betreut von: Prof. Ute Meta Bauer und Prof. Dr. Roman Horak, Universität Wien. Siehe auch Steyerl 2008, 13.

206 Aus ihrer Dissertation und ihrer Vortragstätigkeit ging das Buch *Die Farbe der Wahrheit. Dokumentarismen im Kunstfeld* (2008) hervor.

207 Steyerl 2008, 13.

beschreibt mit diesem Mangel etwas, das dem Konzept des *poor image* vorgreift: «Dieser Zweifel ist kein Mangel, der verschämt verborgen werden muss, sondern die Haupteigenschaft zeitgenössischer dokumentarischer Bilder.»<sup>208</sup> Die medialen Möglichkeiten unserer post-digitalen Gegenwart, die Bilder schnell, einfach und in vielen Versionen auftreten lassen, lassen eben auch schnell zu, dass diese *poor* werden, was damit einhergeht, dass wir ihnen von vornherein wenig trauen. Dieser Zweifel, das mangelnde Vertrauen aufgrund fehlender Brillanz und technologischer Ausgefeiltheit stellt einen weiteren «Mangel» der schlechten/ armen/ärmlichen Bildform dar:

*«Die abstrakten Pixel, die über den Fernsehschirm wabern, sind der kristallklare Ausdruck einer Zeit, in der der Zusammenhang der Bilder mit den Dingen fragwürdig geworden ist und unter Generalverdacht steht.»*<sup>209</sup>

Was hat das Bild mit dem «Ding», das es zeigt (sofern es überhaupt etwas als Figur Wahrzunehmendes zeigt), also noch zu tun? In der *Farbe der Wahrheit* beschreibt Steyerl diesen angezweifelten Informationsgehalt der Bilder als deren «Rückseite», was als eine Metapher für Archivdokumente steht, die beim Umdrehen einen Beitzext bzw. Quelleninformationen und Ordnungskriterien offenbaren.<sup>210</sup> Erst durch die Vermerke auf der Rückseite wird ein (scheinbar stabiler) Zusammenhang ersichtlich.<sup>211</sup> *Poor images* haben meist keine Rückseite (mehr), sondern zirkulieren, wie beschrieben, losgelöst von ihrem Urbild und einem möglichen Paratext. Dafür haben sie große Verwandtschaften in Bildform — andere *poor images*, die vielleicht auf das gleiche Original zurückgehen, oder wiederum Kopien von Kopien sind, befinden sich im Umlauf und sind potenziell miteinander verlinkt. Schon Mitchell spricht 1984 davon, dass die diversen Formen davon, was wir als «Bilder» verstehen, in Verwandtschaftsverhältnissen gelesen werden können: «It might be better to begin by thinking of images as a far-flung family which has migrated in time and space and undergone profound mutations in the process.»<sup>212</sup> Was Mitchell für die Verwandtschaftsverhältnisse von mentalen, verbalen und physischen Bildern vorschlägt, macht

208     Steyerl 2008, 9 f.

209     Steyerl 2008, 16.

210     Steyerl 2008, 35.

211     Dieser Zusammenhang ist natürlich nicht per se als wahr zu akzeptieren. Mehr zum Archiv als Gesetz des Sagbaren und als Diskursraum bei Foucault. Vgl. Foucault 1973, 187.

212     Mitchell 1984, 504 f.

auch für Internetbilder Sinn. Somit hinterlassen diese Spuren im Netz, beziehungsweise tragen als *poor images* Spuren ihrer Bildverwandten weiter. Das heißt, viel mehr als auf ihre Rückseite, ist auf ihre äußere Erscheinung und ihre <materielle> Zusammensetzung zu fokussieren, die durch ihre Ästhetik, ihren Inhalt und ihre Verwandtschaften auf ihre Plätze in der Realität und ihre Bezüge zu dieser schließen lassen:

«[...] erst dann, wenn wir nicht nur die <Rückseite> der Bilder mit ihren Vermerken, Stempeln und kryptischen Kürzeln berücksichtigen, sondern auch den gesamten Kontext ihrer Produktion und Zirkulation, wird ihr Versprechen, Realität zu repräsentieren, gerettet.»<sup>213</sup>

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass eine Ohnmacht der Bilder, oder eine ihnen zugeschriebene *poorness*, mit einer Verschiebung in deren Wahrnehmung und Funktion einhergeht. Einerseits fordert uns diese *poorness*, wie mit Steyerl beschrieben, auf, uns mehr mit ihrer materiellen Zusammensetzung und ihrem Produktions- beziehungsweise Zirkulationskontext auseinanderzusetzen, andererseits gibt die *poorness* den Bildern ein neues Begehren im Sinne Mitchells. Dies drückt sich dadurch aus, dass sich die Bilder durch ihre Dissemination und damit verbundene *poorness* in neuer Art und Weise an der Gegenwart und deren visueller Realität beteiligen.

## 2.2.2 Das Handeln mit Bildern

Neben dem *Handeln der* Bilder und einer damit verbundenen Macht beziehungsweise Ohnmacht steht der Begriff <Bildhandeln> auch für das *Handeln mit* Bildern. Denn Bilder sind nicht nur etwas, das wir betrachten, besprechen und von dem wir beeinflusst werden, sondern auch Medien, mit denen wir umgehen. Wir kommunizieren mit Bildern, stellen sie her, stellen sie aus beziehungsweise miteinander in Kontext und wir behandeln und bearbeiten sie (weiter). Mit dieser Behandlung gehen Transformationen einher, die eben beispielsweise *poor images* entstehen lassen. Medientechnologisch gesehen ist der Transfer vom *rich* zum *poor image* nicht erst seit der Digitalität oder dem Internet möglich. Bilder werden <ärmer> an Bildinformation, wenn sie sich durch Vervielfältigung, durch die «Indienstnahme»<sup>214</sup> durch

<sup>213</sup> Steyerl 2008, 37.

<sup>214</sup> Ebenda.

verschiedene Akteur\*innen äußerlich verändern. Bildinfo löst sich bei Überbeanspruchung auf. Je öfter ich Fotos voneinander abziehe oder ein Blatt fotokopiere, umso stärker wird der Kontrast. Am Ende des Kopierprozesses, der immer wieder eine neue Version des gleichen Bildes herstellt, bleiben nur noch schwarze oder weiße Flächen übrig: «In der x-ten Generation dominieren Schwarz und Weiß.»<sup>215</sup> Das Bild wird metaphorisch «zu Tode vervielfältigt» – es wird abstrakt (bei jedem Abzug entsteht höherer Kontrast, dann Schwarz oder Weiß).<sup>216</sup> Genauso ist es bei digitalen Bildern, wenn auch unter anderen materiellen Bedingungen. Frühe Generationen von Smartphones oder Digitalkameras produzierten Bilder in viel niedrigerer Auflösung, als es heutzutage möglich ist. Die technische Entwicklung in den letzten Jahren verlief in dieser Hinsicht enorm schnell. Trotzdem verlieren auch digitale Bilder immer noch Informationen bei ihrer Vervielfältigung – sei es durch Kopie via Screenshot, durch Download, Upload, Kompressionen durch Email-, Präsentations- oder Bildbearbeitungsprogramme.

## Code

Wenn ein digitales Bild bearbeitet wird, verändert sich auch der Code dahinter: «[...] any change to the image is also a change to the program; any change to the programming brings another image to the screen», schreibt die Philosophin und Kulturwissenschaftlerin Sadie Plant schon 1997 und vergleicht dabei digitale Bilder mit einem Textil, das auf einem Webstuhl entsteht.<sup>217</sup> Simon Rothöhler bezeichnet digitale Bilder als «Informationen, die Bilder haben», also als Code, den der Computer in Form ausgibt: «Formen, die sich mittels algorithmischer Performanzen auf Screens und Displays materialisieren können und dabei perzipierbar werden.»<sup>218</sup> Diese «sozialmedialen Digitalbilder, deren Informationseinheiten diskret adressiert, kalkuliert, manipuliert werden können», werden in ihrer visualisierten Form von uns Menschen als Bild erkannt und behandelt.<sup>219</sup> Es gibt das digitale Bild also als «image file»

215 Steyerl 2008, 37.

216 Ebenda.

217 Plant 1997, o. S.

218 Rothöhler 2018b, 89.

219 Rothöhler 2018b, 88.



und als «image display»<sup>220</sup> — das *File*, also der Code, oder das *Gewebe* (nach Plant) könnten, Steyerl weiterdenkend, also als die *Rückseite* des digitalen Dokuments bezeichnet werden. Laut Rothöhler braucht der Computer den visuellen Output zwar nicht, um Bilder zu lesen, aber wir Menschen brauchen diese Phänomenologisierung in eine Form jenseits des Codes selbstverständlich, um das Bild als solches zu erkennen und in weiterer Folge mit Bildern und ihren Informationen zu handeln, beziehungsweise sie zu *be-handeln*. Diese Be-handlung bzw. Be-arbeitung der digitalen Bilder erfolgt aber nicht nur durch menschliche, sondern auch durch nicht-menschliche Akteur\*innen, was ich folgend differenzieren und theoretisch kontextualisieren werde.

## Menschliche Bildbearbeiter\*innen

Der Philosoph Philipp Stoellger beschreibt Bilder als «Patienten, an denen gehandelt wird». Mit Bildern könne man sich oder andere verletzen oder gefährden, berühren und fesseln.<sup>221</sup> Stoellger bezeichnet die Wechselwirkung zwischen Agent\*in und Bild als «ikonische Energie».<sup>222</sup> Dieses Handeln mit und am Bild spielt sich oft in der Interferenz zwischen Konsumieren (Betrachten) und Produzieren (bzw. Bearbeiten) von Bildmaterial ab. Die *poor images* aktualisieren sich durch User\*innen und die technischen Bedingungen und Möglichkeiten des Internets (beispielsweise *Filesharing*<sup>223</sup>) kontinuierlich selbst, weshalb sich das Bild äußerlich wie auch in seiner Zusammensetzung durch ständig neue Voraussetzungen konstant wandelt. Die Bilder starten ihre Reise vielleicht als Bezahlinhalte in Form von *rich images* im Kino oder als Stream-on-Demand online, kommen aber als *poor images* in stark veränderter Form zurück in die Bildersuche, die Social-Media-Streams oder Filesharing-Plattformen auf den Displays unserer privaten Geräte. Somit sind sie potenziell bereit, von uns als *Prosumer\*innen* weiterverarbeitet zu werden: Das heißt, es kommt zu einer Verwobenheit des Produzierens und Konsumierens von Inhalten, die in der Internetnutzung

220 «Bedingt durch die kontingente Beziehung zwischen image file und image display, die auch auf der Basis gleichbleibender Datengrundlagen variabel distribuierte computergrafische Materialisierungen ermöglicht, aktualisieren sich digitale Bilder grundsätzlich in Relation zu Verteilungsparametern.» Rothöhler 2018a, 10 f.

221 Vgl. Stoellger 2011, 126.

222 Ebenda.

223 Zum Filesharing bzw. der *Sharing Economy* und damit verbundenen kulturellen und ökonomischen Auswirkungen siehe Seemann 2014.

seit dem Web 2.0 gemeine Handlungsform mit Netzinhalten ist.<sup>224</sup> Wir konsumieren *poor images* nicht nur, wir produzieren sie auch (weiter), unabhängig von der Industrie, aus der sie auch kommen mögen. In dieses Netzwerk der Zirkulation und nicht unbedingt intendierten Kollektivität ordnet auch Steyerl das *poor image* ein:

*«But there is also the circulation and production of poor images based on cell-phone cameras, home computers, and unconventional forms of distribution. Its optical connections—collective editing, file sharing, or grassroots distribution circuits—reveal erratic and coincidental links between producers everywhere, which simultaneously constitute dispersed audiences.»*<sup>225</sup>

## Prosuming

Die techno-soziale Verwobenheit des Web 2.0 führt zu den von Steyerl beschriebenen gemeinsamen Formen des Konsumierens, Produzierens und Bearbeitens vonseiten eines global verstreuten Publikums. Jedoch muss Steyerls «everywhere» vorsichtig auf jene User\*innen angewandt werden, die Zugang a) zum Internet und b) zu entsprechenden Plattformen (beispielsweise Social Media) haben. Freier Internetzugang ist keineswegs global und synchron garantiert (siehe Einleitung). Ähnlich verhält es sich mit der Vorstellung einer großen globalen Community, die vermeintlich kollektives *Prosuming* betreibt. Wie Steyerl schreibt, kommt es zu zufälliger gemeinsamer Autor\*innenschaft, zu «erratic und coincidental links».<sup>226</sup> Man kann also von unbeständiger, nicht-intendierter Kollektivität der Bildbearbeiter\*innen im Handlungsraum Internet sprechen.

## Kultur der Digitalität

Für den Kultur- und Medienwissenschaftler Felix Stalder ist die *Gemeinschaftlichkeit* neben der *Referentialität* und der *Algorithmizität* eine der charakteristischen Formen einer von ihm beschriebenen zeitgenössischen *Kultur der Digitalität*:

*«Nur über einen kollektiv getragenen Referenzrahmen können Bedeutungen stabilisiert, Handlungsoptionen generiert und Ressourcen zugänglich gemacht*

224 Vgl. Butz 2012, 159.

225 Steyerl 2012, 43.

226 Ebenda.

*werden. Dabei entstehen gemeinschaftliche Formationen, die selbstbezogene Welten hervorbringen [...] In ihnen wirken Dynamiken der Netzwerkmacht, die Freiwilligkeit und Zwang, Autonomie und Fremdbestimmung in neuer Weise konfigurieren.»<sup>227</sup>*

Eine dieser Handlungsoptionen ist die von mir beschriebene Bildbearbeitung im Netz. Auch wenn das Bild immer schon mit Mobilisierung verbunden war und gereist ist, sind seit dem Bestehen des Web 2.0 neue und vernetztere Handlungsfelder möglich, denn das Bild kann mittels digitaler Devices relativ einfach gemacht und geteilt werden — somit verschmelzen Bildpraktiken und Alltagsroutinen. Digitale Weiterverarbeitungsmechanismen wie Appropriation durch Screenshotting sind heutzutage einfach und auf allen digitalen Endgeräten möglich; man könnte sagen, sie sind alltägliche Kulturtechniken in der Kommunikation geworden. Das Auswählen und Zusammenführen bestehenden Materials ist im Internet zentraler und basaler Akt in der Konstitution von Bedeutung.<sup>228</sup> Dem Essay *Postproduction* des Kurators und Kunstkritikers Nicolas Bourriaud zufolge, in welchem er die Tendenz der Gegenwartskunst, vermehrt auf Grundlage bereits bestehender Arbeiten produziert zu werden, nachzeichnet, leben wir in einer «culture of use».<sup>229</sup> Darin verschwimmen «traditionelle Unterschiede zwischen Produzieren und Konsumieren»<sup>230</sup> und Kunstschaffende arbeiten gewissermaßen als Programmierer\*innen und DJs.<sup>231</sup> So arbeiten aber nicht nur Künstler\*innen, sondern generell Personen, die etwa aktiv auf Social Media sind.<sup>232</sup> Dies hat Auswirkungen auf die zeitgenössische Bild- und Kulturproduktion, die somit wächst; «die Künste werden zunehmend in die Kulturwirtschaft integriert.»<sup>233</sup> Felix Stalder spricht zunächst von «Empowerment», wenn er beschreibt, wie die gemeinschaftlichen Handlungen im Netz (in Echtzeit und über weite Distanzen), «die lange Zeit einen beträchtlichen institutionellen Apparat voraussetzten, heute Einzelnen oder kleinen Gruppen zugänglich sind».<sup>234</sup> Durch die

227 Stalder 2016, 13.

228 Vgl. Felix Stalder zu Referentialität, siehe Stalder 2016, 13.

229 Bourriaud 2002, 35. Siehe weiter: «In this new form of culture, which one might call a culture of use or a culture of activity, the artwork functions as the temporary terminal of a network of interconnected elements, like a narrative that extends and reinterprets preceding narratives.» Ebenda, 19.

230 Schmidt 2019a, online.

231 Vgl. Bourriaud 2002, 35 und Schmidt 2019a, online.

232 Vgl. Schmidt 2019a.

233 Hedinger/Meyer 2016, 5. Siehe auch Schade/Wenk 2011, 7.

234 Stalder 2018, online.

freie und breite Verfügbarkeit zuvor komplexer und kostenintensiver technologischer Infrastrukturen kam es zu vermehrter agency im Netz.

### Ambivalenzen und Kritik

Dieser erweiterte Kreis von Handlungsfähigen hat positive wie auch negative Auswirkungen. Einerseits formieren sich weltweit Gruppen und Bewegungen, die ihren Aktivismus online organisieren beziehungsweise weiterführen. Opfer zum Beispiel institutioneller Gewalt finden Sprachrohre und digitale kollektive Austauschmöglichkeiten jenseits lokaler Kontrollmechanismen. Andererseits ist das von Steyerl 2009 skizzierte große Potenzial ein Jahrzehnt später nach verschiedenen medialen, politischen und kommerziellen Entwicklungen und Phänomenen unbedingt neu und kritisch zu betrachten (beispielsweise der mit den US-Wahlen 2016 verbundene *Facebook–Cambridge Analytica data scandal*<sup>235</sup>). Diskussionen um Datenschutz, Sicherheitspolitik und Beeinflussung der User\*innen durch gezielte Werbeaktionen, die auf deren vermeintlich private Daten zugeschnitten sind, bestimmen unsere Gegenwart, und die Gefahr des digitalen Kontrollverlusts geht mit der scheinbaren Freiheit in unserer Handlungsfähigkeit einher.<sup>236</sup> Die amerikanische Ökonomin Shoshanna Zuboff beschreibt die Zeit, in der wir leben, als das Zeitalter des Überwachungskapitalismus (im englischen Original «Surveillance Capitalism»),<sup>237</sup> Der Überwachungskapitalismus ist nach Zuboff ein vom Konzern Google hervorgebrachtes Phänomen, das menschliche Erfahrungen als Rohstoff für digitale Verhaltensdaten nutzt. Diese werden verwendet, um sogenannte maschinelle beziehungsweise künstliche Intelligenzen zu füttern und zu trainieren, die später als Verhaltensvorhersagen, beispielsweise unseres Konsumverhaltens, vermarktet werden können.<sup>238</sup> Zuboff definiert den Überwachungskapitalismus folgendermaßen:

*«1. Neue Marktform, die menschliche Erfahrung als kostenlosen Rohstoff für ihre versteckten kommerziellen Operationen der Extraktion, Vorhersage und des Verkaufs reklamiert; 2. eine parasitäre ökonomische Logik, bei der die Produktion*

235 Siehe [https://en.wikipedia.org/wiki/Facebook–Cambridge\\_Analytica\\_data\\_scandal](https://en.wikipedia.org/wiki/Facebook–Cambridge_Analytica_data_scandal) [30.7.2024].

236 Siehe Seemann 2014.

237 Zuboff 2018; Zuboff 2019.

238 Zuboff 2018, 22.

*von Gütern und Dienstleistungen einer neuen globalen Architektur zur Verhaltensmodifikation untergeordnet ist [...]*<sup>239</sup>

Zuboff beschreibt die Schattenseiten des digitalen Verbundenseins, das eben auch zur Erreichung geschäftlicher Ziele gewisser Personen und Konzerne beiträgt. Die zunächst «unkartierten Welten des Internets, wo es mangels Gesetz oder Wettbewerb so gut wie keine Hindernisse gab», machten diese Entwicklungen Zuboff zufolge möglich.<sup>240</sup> Ein einfaches Beispiel dafür ist das beliebte Smartphone-Spiel Pokémon Go, das 2016 vom Google-Startup Niantic auf den Markt gebracht wurde. Dabei jagen Spielende mithilfe von Smartphones oder Tablets virtuelle Wesen, sogenannte Pokémon, die sie via Augmented Reality durch ihre Displays in die Offline-Welt gesetzt sehen. Dieses Spiel sammelt eine Vielzahl an Daten-Rohstoffen — völlig neu dabei ist, dass diese eben nicht nur durch Klicks, sondern auch durch Schritte profitabel werden. Unternehmen, wie beispielsweise Bars oder Restaurants, konnten dafür bezahlen, Pokémon für eine bestimmte Zeit zu sich zu «locken». Die Pokémon-Jäger\*innen folgten, was mitunter zu einer unmittelbaren Steigerung der Umsatzzahlen führte.<sup>241</sup> In ihrem Zusammenspiel miteinander liefern sowohl der reale (menschliche) Körper und seine digitalen Erweiterungen dem Konzern Erträge.

Für uns als Bildbearbeiter\*innen und im Handeln mit den *poor images* bestehen ähnlich problematische Ambivalenzen. Einerseits gibt es einen scheinbar unendlich tiefen digitalen Bilderpool, aus dem geschöpft und in den gegossen werden kann, andererseits stehen traditionell mit dem Bild verbundene Konzepte wie das Original oder die Autor\*innenschaft unter den post-digitalen Bedingungen in Frage wie nie zuvor. Nach Sadie Plant unterminieren digitale Bilder gewissermaßen das westliche Kulturverständnis von Bild und Kunst: «digital images complicate the questions of origin and originality, authorship and authority with which Western conceptions of art have been preoccupied.»<sup>242</sup> Zunächst bieten Internetbilder und *poor images* neue Handlungsmöglichkeiten — nicht nur für die Kunst, sondern auch deren Vermittlung (siehe Kapitel 3). Außerdem bedienen sich die Kultur- beziehungsweise die Werbeindustrie aber genauso an online ausgestellt

239 Zuboff 2018, 7.

240 Zuboff 2018, 24.

241 Vgl. Zuboff 2018, 352–363.

242 Plant 1997, o. S.

Bildmaterial, wie es andere User\*innen tun. Dies kann darin resultieren, dass große Firmen die Bildideen junger Künstler\*innen kopieren, die nie um Erlaubnis dafür gefragt werden und sich aufgrund von limitiertem Zugang zu adäquaten Rechtsmitteln häufig nicht dagegen wehren können. Ein Beispiel dafür ist die Pop-Sängerin Miley Cyrus, die 2019 gleich in zwei Fällen beschuldigt wurde, ungefragt Arbeiten von Instagram-Accounts zweier Künstlerinnen zu plagiierten. Im ersten Fall ging es um den Teaser zu ihrem Musikvideo «She Is Coming», in dem sie angeblich die Arbeit der Künstlerin Stephanie Sarley ungefragt kopierte (Instagram @stephanie\_sarley). Im zweiten Fall handelt es sich um die Arbeit von Becca Rea-Holloway (Instagram @thesweetfeminist), deren feministische Tortenkunst Cyrus als vermeintliche «Inspiration» für eine Kampagne kopierte.<sup>243</sup> Beide Künstlerinnen nutzten wiederum ihre Social-Media-Kanäle, um sich gegen den Popstar zu wehren.<sup>244</sup>

Simon Rothöhler beschreibt in einem anderen Beispiel, wie durch die Verteiltheit «prekäre, oftmals als ikonisch entrückt eingestufte Archivbilder», wie beispielsweise Bilder aus Gerichtsprozessen zur Shoah, als Digitalisate auf kommerziellen Internetplattformen frei zugänglich sind.<sup>245</sup> Dies birgt die Gefahr, dass solche Inhalte ohne viel Feingefühligkeit oder das notwendige Hintergrundwissen «popkulturell recycelt» werden, was höchst problematisch ist. Sobald solchen und anderen digitalen Dokumenten die Rückseite genommen wurde, sie also ohne Beitzext kursieren, ist nur schwer kontrollierbar, wie sie neu kontextualisiert werden können. Was diese Bilder im Sinne Mitchells dann *wollen*, ist vielleicht nicht unbedingt, weiter verteilt und in neue oder falsche Kontexte gestellt zu werden.

Im Internet gibt es Querverbindungen (Links), die sich in diverse Richtungen vor- und zurückverfolgen lassen. Teile ich ein Bild, das mir zugespielt wurde, so weiß ich nicht unbedingt, mit welcher Version ich es zu tun habe und kenne seine Rückseite nicht. Ist es ein Original, das von der Autor\*in hochgeladen wurde, oder erreicht es mich über unzählige Links und Re-Posts? Hat dieses Bild seinen ursprünglichen

243 Siehe <https://people.com/food/miley-cyrus-planned-parenthood-cake-baker-sweet-feminist-theft> [31.7.2024] und <https://www.instagram.com/thesweetfeminist/?hl=de> [31.7.2024].

244 Siehe [https://www.instagram.com/p/BySxW8sBzfY/?utm\\_source=ig\\_web\\_copy\\_link](https://www.instagram.com/p/BySxW8sBzfY/?utm_source=ig_web_copy_link) [30.7.2024] bzw. <https://www.vice.com/en/article/d3nwqa/miley-cyrus-accused-of-plagiarizing-fruit-fingering-artist-stephanie-sarley-in-new-video> [30.7.2024].

245 Vgl. Rothöhler 2018a, 17.

Zustand behalten oder wurde es (von wem?) in irgendeiner Art und Weise manipuliert?<sup>246</sup> Das *poor image* bewegt sich also in sich konstant wandelnden Strukturen, die wir alle als Bildbearbeiter\*innen mitgestalten. Als Bildbearbeiter\*innen und Prosumer\*innen konstituieren wir Beziehungen via Bild — ob intendiert oder nicht.

## Care

Was bedeutet das für einen kritischen, zeitgenössischen Umgang mit Bildern, in den dieses Buch die *poor images* einzuordnen sucht? Im Kontext der Kunstvermittlung ist das *poor image* auch unter einer Ethik der Sorge beziehungsweise englisch *Care* zu betrachten. In ihren Überlegungen zum Technofeminismus thematisiert die Künstlerin und Theoretikerin Cornelia Sollfrank ein transformierendes Wissen, das durch Sorge etabliert wird und sich dadurch auszeichnet, dass es sich immer wieder in Beziehung zur Welt, zu seinen Umgebungen setzt: «Im Hinblick auf technofeministische Praxis beinhaltet Sorge tragen, technologische Gefüge nicht nur als Objekte, sondern als Knoten sozialer und politischer Interessen zu verstehen und somit auch in die Produktion von Wissen(schaft) und Technik zu intervenieren.»<sup>247</sup> Technologie ist nicht neutral, genauso wenig wie das Internet. Das Internet und Algorithmen nehmen in der Gesellschaft verankerte patriarchale, rassistische, klassistische Strukturen auf und verstärken diese mitunter.<sup>248</sup> Wie alle Räume spiegelt die digitale Welt das Bild derer wider, die sie schaffen, programmieren, bespielen. Cornelia Sollfrank schreibt dazu, dass das Internet ein Raum ist, in dem Widerstand genauso notwendig ist wie in allen anderen Räumen.<sup>249</sup> In diesem Sinne ist es vor dem Hintergrund post-digitaler agentieller Bildlichkeiten und Bildbearbeiter\*innen Aufgabe der Kunstvermittlung, ein mit diesen entstehenden Beziehungsgeflechten verbundenes Sorgetragen für die Bilder (und das, was sie vermeintlich *wollen* oder nicht) sowie für die mit der Bearbeitung verbundenen Akteur\*innen zu thematisieren (siehe Kapitel 3. *Poor images zwischen Bild und Bildung*).

246 Die in diesem Absatz formulierten Gedanken tauchen teilweise im Text *Das arme Bild. Ein künstlerischer Forschungsprozess über das Internet als Archiv und digitale Weltaneignung* (Schmidt 2019c) auf, in dem ich über den Zusammenhang zwischen dem Internet und dem Archiv nachdenke.

247 Sollfrank 2018, 18.

248 Vgl. Podcast S01E05 – Marlies Wirth & Paul Feigelfeld zu künstlicher Intelligenz; Wirth/Feigelfeld 2019, online.

249 Sollfrank 2018, 25.

## Nicht-menschliche Bildbearbeiter\*innen

*«Technology is not neutral. We're inside of what we make, and it's inside of us. We're living in a world of connections — and it matters which ones get made and unmade.»<sup>250</sup>*

Abschließend möchte ich in diesem Kapitel über das Bildhandeln thematisieren, dass nicht nur Menschen digitale Daten und Bilder produzieren und mit beziehungsweise an ihnen handeln. Auch nicht-menschliche Akteur\*innen sind Teil dieses sozio-technologischen Handlungsgefüges und tragen dazu bei, dass Verbindungen gemacht und aufgelöst werden. Das Surfen im Internet ist geprägt von «automatisierten Entscheidungsverfahren, die den Informationsüberfluss reduzieren und formen.»<sup>251</sup> Bilder werden online durch Algorithmen geformt und gelenkt — sei es in Form von Sortierung, Komprimierung, Reformatierung oder auch Auslöschung. Ein Algorithmus ist laut Felix Stalder einfach erklärt eine «Handlungsanleitung, wie mittels einer endlichen Anzahl von Schritten ein bestehender Input in einen angestrebten Output überführt werden kann.»<sup>252</sup> Algorithmen sind also Schritt-für-Schritt-Handlungsanleitungen, die Probleme lösen. Der digitale Bereich, in dessen Kontext der Algorithmus-Begriff alltagssprachlich häufig verwendet wird, bezieht sich auf mathematische Algorithmen und ihre Implementierung im Computer.<sup>253</sup> Die Maschine Computer errechnet also die codierte Handlungsanleitung. Im Internet treten verschiedene handelnde Entitäten miteinander in Kontakt, wie beispielsweise Bilder, User\*innen und Algorithmen. Damit entsteht eine Vielzahl von möglichen agencies — «sowohl als virtuelles Potential wie auch als aktuelles Ereignis, die nicht einfach die Summe aller Einzelpotentiale darstellen.»<sup>254</sup> Letztere bleiben, so führt Stalder weiter aus, instabil und offen, und können von den einzelnen Akteur\*innen verändert und angepasst werden und sich durch die vielen Querverbindungen potenziell unterschiedlich entwickeln.

Es muss an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass hinter den Algorithmen und sogenannten künstlichen Intelligenzen (KI), die vermeintlich automatisch handeln, natürlich zunächst Menschen stehen:

250 Haraway/Kunzru 1997, online.

251 Stalder 2016, 13.

252 Stalder 2016, 167.

253 Vgl. Stalder 2016, 169.

254 Stalder 2018, online.



Diejenigen, die sie programmieren, implementieren und lenken, aber auch solche, die ihren Lernprozess erst möglich machen — beispielsweise eine große Anzahl an Klickarbeiter\*innen. Diese sind auf unseren Computerbildschirmen unsichtbar, jedoch führen eine große Zahl von Menschen, häufig im globalen Süden, unter prekären Umständen *Klickarbeit* für große Technologiekonzerne aus, um Berechnungsgrundlagen für Algorithmen zu erstellen. Häufig ist das für die Bildererkennung der Fall, wie die Medien- und Kunstwissenschaftlerin Ariana Dongus in ihrem Essay *Die lebendigen Pixel* ausführt.<sup>255</sup> Das bedeutet, dass eine strikte Unterscheidung menschlicher und nicht-menschlicher Akteur\*innen in diesem Zusammenhang nicht gänzlich möglich ist, beziehungsweise diese immer als miteinander verwoben gedacht werden sollten. Die unsichtbaren, prekarierten Arbeiter\*innen haben jedenfalls andere Begehren als die Technologiekonzerne und die von ihnen trainierten Algorithmen.

Bezogen auf die *poor images* und deren beschriebene Dissemination, Verlinkung, Zirkulation und damit verbundene Transformation ist die Situiertheit in einem Handlungsnetz verschiedener menschlicher und nicht-menschlicher Akteur\*innen zentral. Potenziell handelt in diesem Netz alles miteinander und beeinflusst sich gegenseitig — bildliche, menschliche und andere technische Entitäten, ganz im Sinne Donna Haraways: «Nothing is connected to everything; everything is connected to something.»<sup>256</sup> Diese Handlungsnetzwerke sind natürlich nicht auf Interkonnektivität im Online-Raum reduzierbar, sondern durchlässig ins Offline.<sup>257</sup> Die techno-soziale Verwobenheit der post-digitalen Gegenwart führt dazu, so formuliert es Stalder, dass «auf offene Interaktion ausgerichtete Praktiken, die sich zunächst innerhalb der digitalen Medien entwickelten, mittlerweile in immer mehr Kontexten

255 Dongus 2020, online.

256 Haraway 2016, 31.

257 «Durchlässiger werden im Zuge wiederholter Regenerierung auch die Grenzen zwischen Bildern, deren quantifizierbare Informationen durch die gleichen Datenkanäle transportiert werden, sich austauschen und hinsichtlich der mitlaufenden Übertragungskalküle angleichen, die migrieren, sich adaptieren. Der «globale Bildraum» ist kein stabiles, betretbares Gebäude, sondern ein sich immer weiter anfüllender, berechnungsbedürftiger Datenpool, ein unverbindlicher, algorithmisch umgesetzter Zustand, der sich permanent umbaut, ein in den informationstechnischen Details nicht identisch reproduzierbares Zwischenresultat, das strömende Datenbewegungen verrechnet und mit immer neuen Anfragen nach Elementen visueller Kultur vermittelt.» Rothöhler 2018a, 11.

## 74 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

und in immer mehr Materialien auftauchen».<sup>258</sup> Der Philosoph Markus Gabriel beschreibt, dass es im Prozess der Digitalisierung nie um eine Konkurrenzsituation mit nicht-menschlichen Datenverarbeitungssystemen geht, sondern vielmehr um Rückkoppelungseffekte mit den Lebewesen.<sup>259</sup> Das bedeutet, unsere Gegenwart, unser Denken und unser Begehren verändern sich durch die Digitalisierung. Das Bildhandeln mit *poor images* steht als Kulturpraxis in direkter Wechselwirkung mit der Gegenwart, in der wir uns befinden.

258 Stalder 2016, 19.

259 Gabriel 2018, 86.

## 2.3 Poor images der Gegenwart

Steyerls Essay wurde, wie beschrieben, 2009 das erste Mal veröffentlicht. Über zehn Jahre später haben sich die Produktionsbedingungen digitaler Bilder wie auch die technischen Möglichkeiten mobiler Geräte stark verändert. Die digitale Auflösung wird ständig besser, die Kamertechnologie hat sich enorm entwickelt und mobile Endgeräte sind leistbarer und global zahlenmäßig immer mehr geworden. In gewisser Hinsicht ist das *poor image* also gar nicht mehr so *poor* – digitale Bildkopie heißt nicht mehr automatisch schlechte Auflösung. Darüber hinaus ist die Grundlage eines *poor image* – also das ›Originalbild‹, von dem es ›abgezogen‹ wird –, nicht mehr unbedingt analogen Ursprungs. Digitale Fotografie ist seit den 1990er-Jahren im allgemeinen Umlauf. Im Gegensatz zu den Anfängen von Web 2.0 und Social-Media-Plattformen in den Nullerjahren, als digitale Bilder noch zunächst von der Digitalkamera per Kabel auf den Computer geladen, aussortiert und dann wiederum ins Internet hochgeladen wurden, ist dies längst direkt und in einem Schritt möglich. Beispielsweise mit der App Instagram kann ich ein Bild oder Video mittels Smartphone live aufnehmen und ohne Zwischenschritt online stellen. Die Wege ins Netz sind also kürzer geworden, die damit verbundene potenzielle Verteiltheit nimmt jedoch zu. Verändern sich die digitalen Bedingungen, verändert sich auch das Bild.

Die Gegenwart, auf die ich mich in meinen Untersuchungen zum *poor image* beziehe, basiert auf den in der Einleitung eingeführten Konzepten des *post-digital*. Zusätzlich sollte dieses Buch aber hier explizit in einer Gegenwart verortet werden, die vom Ausbruch und den Folgen von COVID-19 geprägt ist. Zu Beginn der Arbeit an diesem Buch war die Krise mit ihren gesundheitlichen, wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und politischen Folgen für die meisten nicht vorstellbar. COVID-19 zog diverse gesamtgesellschaftliche, gesundheitliche, regionale und bildungspolitische Umwälzungen nach sich.<sup>260</sup> Gerade in Bildung und Vermittlung hat die Pandemie gezeigt, dass es dringlich ist, die Zeit als bestimmenden Faktor in einer Auseinandersetzung mit Bild, Bildung und Digitalität zu fokussieren. Besonders sichtbar ist dies auf Social Media, denn die technischen Zustände der Gegenwart ermöglichen es, auf Veränderungen (wie die Pandemie) annähernd in Echtzeit digital zu reagieren. Dazu schreibt Konstanze Schütze:

260 Siehe Krasny 2023.

«Die Abstände zwischen Reaktion und Aktion [in sozialen Netzwerken] sind so signifikant verkürzt, dass von einer annähernden Gleichzeitigkeit ausgegangen werden muss. [...] Steuern oder kontrollieren lassen sich diese Vorgänge nicht mehr. Unter diesen Prämissen ist die Gegenwart für den Menschen unüberschaubar geworden [...]»<sup>261</sup>

Die Gegenwart ist unüberschaubar geworden, obwohl sie durch Internetzugang und einfache Zugänglichkeit von Medieninformationen überschaubar zu sein scheint. Diese trügerische Überschaubarkeit ist gefährlich, sehen wir doch online immer Inhalte, die von bestimmten Machtpositionen ausgehen. Wir werden von bestimmten Firmen getargetet (große Internetkonzerne, Medienhäuser), die meisten Inhalte stammen aus unserem unmittelbaren Umfeld (regional, sozial). Somit haben wir es online mit gewissen Begehren zu tun, die sich mit unseren eigenen mischen beziehungsweise diese formen und mitbestimmen. Diesbezügliche Debatten um die digitale Gegenwart werden folgend entlang digitaler Bildlichkeit und der *poor images* beleuchtet. Gerade die Kunstvermittlung vermag es, durch ihre Aktionen auf Veränderungen im (digitalen) Umfeld und die besprochenen Differenzen im Begehren, zum Beispiel *toxic internet*, *Online-Safe-Spaces*, *digital bias*, hinzuweisen und zu vermitteln, wie diese entstehen und wie individuell mit ihnen umgegangen werden kann, sie individuell gestaltet werden können.

### 2.3.1 Bilder, Digitalität und Materialität

Felix Stalder beschreibt eine gegenwärtige *Kultur der Digitalität*, deren Ursprünge im enormen gesellschaftlichen Wandel seit dem Beginn des westlichen Industriekapitalismus liegen. In den letzten Jahrzehnten hat der digitale Wandel ihm zufolge immer mehr kulturelles Handeln ermöglicht: «Immer mehr Menschen beteiligen sich an kulturellen Prozessen, immer weitere Dimensionen der Existenz werden zu Feldern kultureller Auseinandersetzungen, und soziales Handeln wird in zunehmend komplexere Technologien eingebettet, ohne die diese Prozesse kaum zu denken und schon gar nicht zu bewerkstelligen wären.»<sup>262</sup> Stalder beschreibt auch, wie unsere Alltagskultur, also unser tägliches Handeln, von der Digitalität geprägt ist.

261 Schütze 2016, 86.

262 Stalder 2016, 11.

Als «Digitalität» bezeichnet er ein «Set von Relationen, das heute auf Basis der Infrastruktur digitaler Netzwerke in Produktion, Nutzung und Transformation materieller und immaterieller Güter sowie in der Konstitution und Koordination persönlichen und kollektiven Handelns realisiert wird.»<sup>263</sup> Dies ist zentral für die Verortung der *poor images* — diese wurden erst durch dieses Relationen-Set auf Basis digitaler Netzwerke möglich, sind aber längst nicht mehr nur digital zu denken. Es geht Stalder dabei explizit nicht um die «Dominanz einer bestimmten Klasse technologischer Artefakte, etwa Computer»<sup>264</sup> oder um eine Abgrenzung von digital und analog. Vielmehr sieht er durch die Digitalität entstehende «historisch neue Möglichkeiten der Konstitution und der Verknüpfung der unterschiedlichsten menschlichen und nichtmenschlichen Akteure. Der Begriff [der Digitalität] ist mithin nicht auf digitale Medien begrenzt, sondern taucht als relationales Muster überall auf und verändert den Raum der Möglichkeiten vieler Materialien und Akteure.»<sup>265</sup> Es geht also um Verstrickungen und Vernetzungen anstatt um Unterscheidungen — im Sinne des hier in der Einleitung dieses Buches beschriebenen post-digitalen Zustands, der die Verwobenheit mit der Digitalität und dem Internet beschreibt. *Online* erlernte oder entwickelte Praktiken bestimmen unser Verhalten und auch neue Ästhetiken im *Offline*, und umgekehrt — das Leben beziehungsweise das Internet scheinen gedanklich fast nicht mehr trennbar zu sein. Genauso ist die Bildlichkeit der Gegenwart Teil dieser Verstrickungen und sich gegenseitig durchdringender Beeinflussungen. So schreibt Steyerl schon in *Die Farbe der Wahrheit*:

«Denn sowohl die Verbindung von Menschen und Maschinen als auch die Beziehung von Bild und Welt haben sich radikal geändert. Es sind nicht mehr nur die Menschen, die Bilder machen, sondern die Bilder machen auch zunehmend die Menschen.»<sup>266</sup>

Konstanze Schütze, die in ihrer Dissertation zur *Bildlichkeit nach dem Internet* geforscht hat, bezeichnet das Bild als «geschäftsführende Entität in Verbreitung».<sup>267</sup> Damit beschreibt sie die Tatsache, dass Bilder als zirkulierende Einheiten (im Sinne der Mem-Theorie von Richard

263 Stalder 2016, 18.

264 Ebenda.

265 Ebenda.

266 Steyerl 2008, 149.

267 Schütze 2019, 126.

Dawkins<sup>268</sup>) Einfluss auf die Kultur der Gegenwart ausüben, wie kein anderes Medium beziehungsweise keine andere Technologie es zu tun vermag. An Schütze anknüpfend liegt es nahe, die Rolle der *poor images* innerhalb des von ihr beschriebenen «Bedingungsgefüge[s] Gegenwart»<sup>269</sup> zu untersuchen. Schütze beschreibt drei Merkmale des Bildes, das sich ihr zufolge in Struktur und Oberfläche *nach dem Internet* (wie Schütze die Gegenwart, nachdem das Internet neu war, bezeichnet) massiv verändert hat: erstens «Flüchtigkeit und Verbreitung», zweitens «die technische Gleichzeitigkeit von Inhalten», die sich viral über weite Entfernungen erstreckt, und drittens wird «das Einzelbild (oder auch das Original) [...] durch eine Masse von anderen Bildern eskortiert und befindet sich in ständiger Konkurrenz oder Symbiose».<sup>270</sup> Schütze zufolge ist das Einzelbild *nach dem Internet* ein Ausnahmefall und sind Bilder eher als größere Bildkomplexe zu verstehen. Es muss wohl versucht werden, das digitale Bild jenseits der Kategorien von Original und Kopie zu untersuchen (was nicht bedeutet, dass diese Kategorien gegenwärtig nicht mehr gültig wären).<sup>271</sup>

## Re-Originalisierung der Kopie

Der Philosoph Boris Groys spricht in Bezug auf Walter Benjamins Auseinandersetzung mit Original und Kopie unter den Bedingungen der technischen Reproduzierbarkeit davon, dass wir heutzutage viel mehr

268     «The term «meme» was coined by Richard Dawkins in 1976 to describe small units of culture that spread from person to person by copying or imitation. [...] In the vernacular discourse of netizens, the tag «Internet meme» is commonly applied to describe the propagation of items such as jokes, rumors, videos, and websites from person to person via the Internet.» Shifman 2014, 2.

269     Schütze schreibt von einem Bedingungsgefüge im Sinne der englischen *condition*, die die Gesamtheit der kulturellen, technologischen, sozialen etc. Bedingungen der Gegenwart fasst.

270     Schütze 2019, 127.

271     Damit spreche ich vom digitalen Bild im Kontext eines digitalen Bildhandelns – ich meine damit keineswegs, dass die Kategorie des «Originals» damit völlig obsolet wäre. Natürlich spielt dies im Urheber\*innenrecht, am Kunstmarkt etc. eine Rolle. Es wäre viel zu einfach, vom Verwerfen solcher Kategorien zu sprechen. Was ich vorschlage, ist eine zusätzliche Untersuchung und Betrachtung des digitalen Bildes jenseits dieser Dichotomie, um offene Interpretationsspielräume zu ermöglichen. Darüber hinaus ist klar, dass es in der Kunstwissenschaft bereits zahlreiche Auseinandersetzungen über die Kategorien Original und Kopie gibt und dass die Gegenwartskunst diese Kategorien schon lange hinterfragt, zu sprengen und umzudeuten sucht. Beispielsweise wiederum Walter Benjamin, *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*, siehe Benjamin 1980.

an der Kopie als am Original interessiert seien, da Reproduktionsprozesse die Oberhand über Produktionsprozesse gewonnen hätten.<sup>272</sup> Wir seien von Kopien umgeben und an diese gewöhnt. Materielle Unterschiede zwischen Original und Kopie, die Benjamin noch beschreibt, sind insbesondere in Bezug auf Internetbilder kein sichtbares Unterscheidungskriterium mehr. Im Web gibt es viele Originale und viele Kopien, die sich wiederum selbst gewissermaßen in Originale verwandeln können, was ein Rückverfolgen nahezu unmöglich macht. Oder, um mit Groys zu sprechen: Das «Netz vollzieht eine (Re-)Originalisierung der Kopie».<sup>273</sup> Sobald ein Bild online gestellt wurde, ist sein Werdegang weitgehend unkontrollierbar — wird es in den sozialen Medien mit Hashtags versehen, taucht es potenziell in verschiedensten Kontexten auf. Annekathrin Kohout schreibt dazu treffend: «Die Bilder kommen also zu den Nutzer\*innen und nicht umgekehrt.»<sup>274</sup> Ihr zufolge gibt es keine Originale im Social Web, vielmehr gäbe es «Kick-Off-Bilder»<sup>275</sup>, die zu «Neuinterpretationen»<sup>276</sup> anregen. Kerstin Schankweiler spricht sogar vom «Ende des Einzelbildes» seit es Social Media gibt.<sup>277</sup> Dem folgend sind die *poor images* Teile der von Schütze beschriebenen Bildkomplexe, welche, so schlage ich vor, aber durch diverse mögliche Hybridisierungen nicht als voneinander abgetrennte, abgeschlossene «Inseln» gelesen werden sollten, sondern als offene, miteinander verwobene Gebilde. Denn ein *poor image* kann sowohl ein bis zur Unkenntlichkeit fragmentierter Bildteil sein oder auch eine Collage mit Elementen verschiedener Originale. Das *poor image* ist durch verschiedene topografische, materielle und agentielle Prozesse im Netz entauratisiert und profaniert worden,<sup>278</sup> gleichzeitig kommt es aber zur Fetischisierung der Kopie. An diesen Paradoxa ist abzulesen, dass bisherige, vordigitale Bilddmerkmale und -Kategorien für das digitale Bild der Gegenwart und damit verbunden für das *poor image* nicht mehr ausreichend sind, teilweise (gedanklich) verworfen oder erweitert werden müssen.

272 Groys 2003, 33.

273 Groys 2003, 41.

274 Kohout 2019, 68.

275 Kohout 2019, 23.

276 Ebenda.

277 Siehe Schankweiler 2019, 61.

278 Vgl. Groys 2003, 45. Profanierung verstehe ich hier im Sinne einer «Entzauberung» oder «Entweihung» von etwas, das vorher «heilig», also dem Gebrauch der meisten Menschen entzogen war.

Die *poor images* entsprechen nach der bisherigen Untersuchung den Kategorien Schützes — sie sind viral und verteilt, ephemer und metamorph. Darüber hinaus agieren sie in verschiedenen Bildkomplexen aufgrund ihrer vielschichtigen Prekarität in Netzwerken mit humanen und nicht-humanen Akteur\*innen. Wie wir gesehen haben, bietet die von Steyerl beschriebene *poorness* aus gegenwärtiger Sicht unterschiedliche Lesarten. Eine davon betrifft die *Materialität* der Bilder: War eine digitale Bildkopie 2009 noch von vornherein meist pixelig und schlecht aufgelöst, ist sie das durch diverse Aktualisierungen in der Digitaltechnologie freilich nicht mehr unbedingt. Darüber hinaus ist auch eine Unterscheidung zwischen *analog* und *digital* unzureichend und unzeitgemäß, da unsere Gegenwart viel zu sehr verflochten ist in verschiedene Handlungspraxen mit und am Bild. Außerdem ist das Original per se nicht mehr automatisch analog.<sup>279</sup> Genauso sind analoge Kopien digitaler Bilder zu alltäglichen Bildpraxen geworden.<sup>280</sup> Das Analoge bekommt nach Stalder unter den digitalen Bedingungen neue Handlungsformen und Wertzuschreibungen — demgegenüber sind digitale Bilder keineswegs immateriell:

*«Auch unter den Bedingungen der Digitalität verschwindet das Analoge nicht, sondern wird neu be- und teilweise sogar aufgewertet. Und das Immaterielle nie ohne Materialität, im Gegenteil, die flüchtigen Impulse digitaler Kommunikation beruhen auf globalen, durch und durch materiellen Infrastrukturen [...] Diese sind in der Alltagserfahrung jedoch kaum sichtbar und werden daher oft ignoriert, ohne dass sie deswegen verschwinden oder an Bedeutung verlieren.»<sup>281</sup>*

Die (neuen) materiellen Infrastrukturen, die mit der Produktion und Verteilung digitaler Bilder zusammenhängen, stellen ein breites Feld dar und haben global ökonomische und politische Einflüsse, die in Diskussionen zum Digitalen häufig unsichtbar bleiben. Stalder beschreibt dies anhand

279 Was wiederum ein Merkmal der post-digitalen Zeit als Gesamtkonstrukt ist, siehe Benjamin Jörissen: «Die vor nicht allzu langer Zeit wohl noch sinnvollen Unterscheidungen von On- versus Offline, Cyberspace versus Meatspace oder gar «realer» Welt versus «virtueller» Welt des Internets, eigentlich ebenso die Rede von ihrer Durchdringung, sind derart obsolet, dass selbst schon der Verweis auf diese einen historischen Charakter hat.» Jörissen 2016, 63.

280 Beispielsweise der Instagram-Account der Sängerin und Schauspielerin Willow Smith, der bis zum Jahr 2021 zu einem großen Teil aus Fan-Zeichnungen ihrer im Web gefundenen Portraits besteht, welche ihr zugesandt wurden. [https://www.instagram.com/p/19KuymPNqU/?utm\\_source=ig\\_embed&ig\\_rid=e0516a3c-3ff2-44f2-80b6-c6eacc4fac94](https://www.instagram.com/p/19KuymPNqU/?utm_source=ig_embed&ig_rid=e0516a3c-3ff2-44f2-80b6-c6eacc4fac94) [30.7.2024].

281 Stalder 2016, 18.



von für technische Infrastrukturen benötigten Rohstoffen, die in Minen abgebaut werden, bis hin zu Satelliten im Weltall, die diese Infrastrukturen garantieren. Auch Markus Gabriel beschreibt, wie jeder Klick einen Eingriff in den Energiehaushalt des Universums darstellt.<sup>282</sup> Ihm zufolge hat jede Handlung im digitalen Raum eine energetische Signatur, die wenig diskutiert wird.<sup>283</sup> Informationstechnologien erhöhen uns nicht über unser materielles Dasein, auch wenn sie diesen Eindruck manchmal zu erwecken vermögen.<sup>284</sup>

## Lebendige Pixel

Häufig wird die post-digitale Welt als eine Realität beschrieben, in der die Materialität verloren gegangen wäre — dies ist verbunden mit der Vorstellung von spiegelglatten Oberflächen und brillanten, hochauflösenden Visualisierungen, frei von Kratzern oder Rauschen, die auf Materialität, wie wir sie aus dem Analogen kennen, hinweisen könnten.<sup>285</sup> Stalder schlägt hingegen vor, mit der Kultur der Digitalität weitläufig verbundene ästhetische Projektionen wie Immaterialität, Perfektion und Virtualität zu verwerfen.<sup>286</sup> Vielmehr könnte man, mit Karen Barad gedacht, die Pixel, aus denen digitale Bilder bestehen, wiederum als eigene, agentielle Materialität begreifen.<sup>287</sup> Solch eine Materialität ist nicht mehr materiell im Sinne von stofflich-gegenständlich, sondern Karen Barad folgend «ein Agens und kein festes Wesen oder eine Eigenschaft von Dingen».<sup>288</sup> So setzen Pixel, diese auf Code basierenden Lichtpunkte, in einem agentiellen Vorgang digitale Bilder zusammen und die Art dieser Zusammensetzung — beziehungsweise die Abwesenheit bestimmter Pixel — konstituiert das Äußerliche, die Oberfläche, die Vorderseite der *poor images*. Um es mit Benjamin Jörissens Worten

282 Gabriel 2018, 86.

283 An dieser Stelle öffnet sich ein Separatismus, der bisher von der Forschung noch zu wenig Aufmerksamkeit bekommen hat. Die Zusammenhänge zwischen Digitalität und Nachhaltigkeit sind häufig unsichtbar und darum nicht ausreichend diskutiert. Gerade hinblickend auf das Feld Schule wird eine ökologisch-ethische Perspektivierung der Kultur der Digitalität aber immer dringender nötig.

284 Gabriel 2018, 86.

285 Vgl. Pofalla 2014, 45.

286 Stalder 2016, 19.

287 Auch Barad, die eine agentielle Materialität vorschlägt, kritisiert, wie sehr in den Geisteswissenschaften das Immaterielle im Vordergrund steht: «Language matters. Discourse matters. Culture matters. There is an important sense in which the only thing that doesn't seem to matter anymore is matter.» Barad 2017, 7; Original in Barad 2007, 132.

288 Barad 2017, 15.

auszudrücken: «Das Digitale remediatisiert die Materialität».<sup>289</sup> Damit ist beispielsweise die Digitalisierung von analogen Medien gemeint, die immer mit Verschiebungen verbunden ist (sei es in der Qualität, bezüglich der materiellen Eigenschaften oder durch Fehler). Diese neue Materialität lässt sich neu ver- und be-arbeiten, neu weben, vermischen, kneten etc. — das sind neue agentielle Möglichkeiten, welche beispielsweise zum *poor image* führen. Digitale Materialität hat ihre eigene Wirkmacht, einerseits losgelöst von und andererseits direkt verflochten mit analogen Bezugssystemen (wie die erwähnten Rohstoffe für die Produktion technischer Geräte und den Aufbau digitaler Infrastrukturen). Dazu kommt, dass neben materieller auch menschliche Infrastruktur hinter der digitalen Materialität steht. Es ist die zuvor mit Ariana Dongus beschriebene prekäre Klickarbeit, die digitale Bilder erst operativ werden lässt (beispielsweise für Gesichtserkennung).<sup>290</sup> Mit den Worten von Dongus möchte ich diesen Abschnitt auch schließen. Die *poor images* sind nicht mehr so arm wie zu Beginn dieses Jahrtausends, vielmehr führt ihre *poorness* zu neuen Begehren und agencies. Das heißt, mit Dongus gesprochen: «Die Pixel, sie sind lebendig.»<sup>291</sup>

### 2.3.2 What does the poor image want?

Um an Mitchells ikonische Frage anzuknüpfen: Was will das *poor image* der Gegenwart nun? Und was kann es bewirken? Simon Rothöhler zufolge ist das zeitgenössische Bildwollen ziemlich profan — Bilder wollen als Digitalisate «mehr werden, verteilt werden».<sup>292</sup> Dieses Potenzial der Zerstreuung wurde nun bereits ausführlich diskutiert. Ausgehend von der Akzeleration ihrer Verbreitung unter den Bedingungen der Gegenwart, kommt es jedoch auch zu einer neuen agency der Bilder.

Nachdem im bisherigen Text nun schon in einige der Wirkungsfelder des *poor image* eingeführt wurde, lässt sich sagen, dass dem *poor image* ebenfalls eine gewisse *richness* innewohnt. Tatsächlich zeigt sich diese sogar in der Fähigkeit, Menschen, Meinungen und Wahlen zu beeinflussen. In ihrem Buch *Kill All Normies: The Online Culture Wars from*

289     Jörissen 2016, 69.

290     Ariana Dongus beschäftigt sich ausgehend von Harun Farockis Begriff der «operativen Bilder» mit prekärer Klickarbeit und «Maschinensehen». Siehe Dongus 2020, online.

291     Dongus 2020, online.

292     Rothöhler 2018a, 3.

*Tumblr and 4chan to Trump and the Alt-Right* beschreibt die amerikanische Wissenschaftlerin Angela Nagle, wie sogenannte Online-Kulturrkämpfe mithilfe von *poor images* ausgefochten werden. Aus dem Kontext gerissene Medienbilder wurden beispielsweise im US-Präsidentenwahlkampf 2016 mit Text zu Memes verarbeitet, um Hassbotschaften beziehungsweise Falschnachrichten (Fake News) zu verbreiten. Neben Meme-Attacken auf Hillary Clinton beschreibt Nagle, wie gezielte Bildattacken auf feministische Blogger\*innen in Online-Foren wie *4chan* konzipiert und vorbereitet wurden. So wurde etwa die Wikipedia-Seite der feministischen Spielekritikerin Anita Sarkeesian gezielt mit pornografischen Bildmontagen gefüllt.<sup>293</sup> Das berühmteste Bildsujet, das während des Wahlkampfes, aus dem Trump als Sieger hervorgehen sollte, als Meme im Umlauf war, ist *Pepe the Frog*. Ursprünglich als unpolitischer Webcomic-Charakter entworfen, steht der Frosch heute klar für die Internetkultur der *Alt-Right*.<sup>294</sup> Die rechtskonservative Trump-Anhängerschaft, die Pepe verwendete, vereinnahmte das Bild und wertete dieses so um. Gleichzeitig wurde es Nagle zufolge von der Clinton-Kampagne als ‹böse› diffamiert, was ihm eine Macht gab, das es bis dato nicht besessen hätte.<sup>295</sup> *Poor images* spielen nicht die einzige, aber eine immense Rolle in der gegenwärtigen Bildpolitik: Sie werden zur Inszenierung, zur Ablenkung, zur Vorspiegelung von Fakten und zur Manipulation verwendet.

## Memetik

Umgekehrt bieten die *poor images* ein großes kreatives Potenzial, wenn es um Information und Kritik im gesellschaftspolitischen Kontext geht. In Form von Memes kommentieren sie Kultur nahezu in Echtzeit<sup>296</sup> — sie können gesellschaftliche Ereignisse abbilden, hinterfragen, kommunizieren und das innerhalb kürzester Zeit nachdem diese passiert sind. Dies birgt die Möglichkeit, Neugierde und Kritikfähigkeit zu wecken, sich Meinungen jenseits der Mainstream-Medien zu bilden, beziehungsweise diese Meinungen wiederum selbst in Bildform auszudrücken.

293 Vgl. Nagle 2018, 30 f.

294 Vgl. Nagle 2018, 26.

295 Siehe Goerzen 2017, online.

296 Grünwald 2020, 18.

Exemplarisch dafür könnte man den sogenannten Ibiza-Skandal<sup>297</sup> im Mai 2019 heranziehen. Innerhalb kürzester Zeit nach Bekanntgabe des Skandals entstanden Massen von Meme-Reaktionen, die mit Screenshots und Ausschnitten aus dem heimlich aufgenommenen und teilweise publizierten Video arbeiteten. So wurde der Instagram-Meme-Account *@ibiza\_austrian\_memes*, der Memes explizit aus intersektionaler, feministischer und antirassistischer Perspektive produziert und postet, gleich am folgenden Tag als zunächst private Reaktion auf die Affäre erstellt.<sup>298</sup> Innerhalb weniger Tage erreichte der Account derartige Popularität, dass die Betreiberin diesen als Online-Aktivismus-Tool auch heute noch weiterführt.<sup>299</sup> Die *poor images* haben in diesem Kontext enormen Wirklichkeitsbezug, da sie Medienereignisse quasi in *Echtzeit* zu kommentieren und neu zu kontextualisieren vermögen. Es entsteht eine so zuvor nicht gekannte visuelle Erinnerungskultur in Form von potenziell ephemeren digitalen Archiven. Wie lange diese zugänglich sein werden, hängt von der Plattform (in diesem Fall Instagram), der Mitgliedschaft bei derselben, der Betreiberin der Seite, diversen Zensurmechanismen (wie Uploadfiltern), der Stabilität und (topografischen) Zugänglichkeit des Internets, wie auch der Verfügbarkeit und Kompatibilität der Devices ab.

297 «Die Ibiza-Affäre, auch Strache-Affäre oder Ibizagate genannt, ist ein politischer Skandal in Österreich, der im Mai 2019 zum Bruch der Regierungskoalition aus ÖVP und FPÖ führte. Auslöser der Affäre war die Veröffentlichung eines Videos, in dem Heinz-Christian Strache, bis dahin Vizekanzler in der Bundesregierung Kurz I und Bundesparteiobmann der Freiheitlichen Partei Österreichs (FPÖ), sowie Johann Gudenus, bis dahin Nationalratsabgeordneter und geschäftsführender FPÖ-Klubobmann, zu sehen sind. Die im Juli 2017, wenige Monate vor der Nationalratswahl, heimlich gedrehten Aufnahmen dokumentieren ein Treffen der zwei Politiker mit einer angeblichen Nichte eines russischen Oligarchen in einer Villa auf der spanischen Insel Ibiza. Dabei zeigten beide ihre Bereitschaft zur Korruption, Umgehung der Gesetze zur Parteienfinanzierung sowie zur verdeckten Übernahme der Kontrolle über parteiunabhängige Medien.» <https://de.wikipedia.org/wiki/Ibiza-Affäre> [31.7.2024].

298 Näheres zum Account, der Gründerin Anahita Neghabat und deren aktivistischer Arbeit siehe *COMING BACK FROM IBIZA. Der Instagram-Account Ibiza Austrian memes als Case-Study für intersektionalen Meme-Aktivismus und Vermittlung – basierend auf einem Gespräch mit Anahita Neghabat*; siehe Schmidt/Lingg 2020b, online. Neghabat erhielt für ihre aktivistische, feministische, rassismuskritische Arbeit gegen den Rechtspopulismus den Award Young European of the Year 2022 der Schwarzkopf-Stiftung. Siehe <https://schwarzkopf-stiftung.de/aktuelles/presse/anahita-neghabat-ist-young-european-of-the-year-2022> [13.2.2024].

299 Genaue Zahlen und Hintergrundinformationen siehe Interview mit Anahita Neghabat. Schmidt/Lingg 2020b, online.

## Alte und neue Bildarchive

Ebenso wie als Bilder gegenwärtiger Medienereignisse beteiligen sich *poor images* aber auch an der Wiederaufarbeitung beziehungsweise Neu-Thematisierung von Altem. Wie Steyerl schreibt, erstehen Bilder als *poor images* aus den Untiefen des Archivs wieder auf. Ein Beispiel für eine solche Verwendung von *poor images* ist das Bild-Genre der *Art-Memes*.<sup>300</sup> Tumblr-Blogs, Facebook-Seiten und eigens dafür geschaffene Instagram-Profile widmen sich ausschließlich diesen Memes, die aus Bildkopien, Ausschnitten oder Collagen kunsthistorischer Bilder bestehen. Dabei handelt es sich hauptsächlich um (Porträt-)Malerei vom Mittelalter bis in die erste Hälfte des 20. Jahrhunderts, wobei es zu einer (digitalen) Wiederkehr kanonischer Werke kommt beziehungsweise auch ein neuer Kanon im Digitalen gebildet wird. Sehr beliebt sind dabei malerische Darstellungen von Heiligen, Gottheiten oder durch ihre Tracht hervorstechenden Persönlichkeiten wie König\*innen, Geistlichen, aber auch Hofnarren oder mythologischen Figuren<sup>301</sup>. Diese spezifischen und teils stark emotional überzeichneten Darstellungen eignen sich als Rohmaterial für neue Bedeutungszusammenhänge. Meist in Kombination mit Text werden diese historischen Darstellungen auf humoristische Art und Weise neu kontextualisiert, um Emotionen auszudrücken oder auch um auf die aus gegenwärtiger Perspektive ›lustig‹ anmutende Darstellungsweise zu reagieren. Bei Betrachtung dieses Meme-Phänomens wird schnell klar, dass die Bildbearbeiter\*innen nur selten mit der Herkunft oder Ikonografie des jeweiligen Ursprungsbildes vertraut sind. Die *visual literacy*<sup>302</sup> verschiebt sich hier: Einerseits bedarf es eines Wissenshintergrundes, um die gemalten Bildinhalte zu deuten, andererseits gibt es auch Codes und sprachliche Strukturen, die man kennen muss, um diese Memes zu lesen — ganz abgesehen von tagespolitischen Inhalten, die eventuell in diesen Memes verarbeitet werden. Gerade diese neue Lesart und Reaktion führt zu den humoristischen Momenten. Dabei ist es auffällig, dass die wenigsten Accounts Angaben zur Herkunft der Bilder oder Quellenverweise verwenden. Die Kunstwerke werden völlig unabhängig von ihrem ursprünglichen Zusammenhang weiterverarbeitet und führen im Internet ein losgelöstes Dasein vom Museum oder dem Archiv. Daraus könnte man schließen,

300 Vgl. Kolb/Schmidt 2021, 209 ff.

301 Vgl. Kolb/Schmidt 2021, 211–214.

302 Siehe Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

dass sich das gesellschaftliche Bildarchiv des Museums, das Bilder mitunter aus dem Kontext gerissen inszeniert, gewissermaßen in den Bild- und Handlungsraum Internet erweitert (wenn auch unter völlig anderen Bedingungen und völlig anderer Teilnahme). Die digitalisierten Bildkopien entreißen sich den bisherigen Kontrollorganen und finden gänzlich neue Rezeption, Verbreitung und Anwendung. Man kann dies aus kunsthistorischer oder -pädagogischer Perspektive natürlich als oberflächliche Art der Bildvermittlung und -verwendung einstufen – den Memes selbst und ihren Macher\*innen und Bearbeiter\*innen ist dies aber möglicherweise egal, da sie ganz neue und andere Ansprüche an die Bilder haben.

Abb. 1:

Ein Art-Meme von Studierenden der HKB, MA Art Education, das eine Darstellung der Himmelfahrt Mariä mit dem Porträt der Pop-Sängerin Madonna kombiniert. Als Bildunterschrift eine Textzeile aus einem Madonna-Song, «When you call my name it's like a little prayer». Vorausgesetzt, man ist in der Lage, das Bild als Darstellung der Himmelfahrt der christlichen Figur Maria, also als Madonnendarstellung zu lesen, und dass man den Popstar und ihren Hit «Like a Prayer» kennt, funktioniert der Witz in diesem Art-Meme. In diesem Fall wurden die Studierenden aufgefordert, das Art-Meme mit Kontext zur Bildquelle und hilfreichen Hashtags zu vermitteln. *Madonna Meme*, Screenshot Instagram @poorimagearteducation (Helena Schmidt), Quelle: Instagram @poorimagearteducation, online: <https://www.instagram.com/p/BwHKywggWF5/> [30.7.2024].



Die gegenwärtige Verwendung von *poor images* vermag zu einem anderen und neuen Verständnis von Bild und Kunst beizutragen. Einerseits durch die Profanierung und Entauratisierung bestehender Bilder, die durch Appropriation beispielsweise in Form von Memes eigenständig (und gegebenenfalls neu auratisiert) werden. Im Netz entstehen so neue Archive und neue visuelle Erinnerungskulturen. Andererseits ist es wie für User\*innen im Alltag auch für Künstler\*innen selbst längst zur gängigen Praxis geworden, *poor images* als Material für ihre Arbeiten zu verwenden. Das *poor image* will, so scheint es, gar nicht mehr auf sein Original reduziert werden. Eventuell will es gar nicht mehr darauf zurückgeführt werden und will sich lieber in unzählige Richtungen weiter vernetzen. Das *poor image* ist auch mehr als nur reines Ausgangsmaterial, denn seine Bearbeitung ist längst nicht mehr linear nachvollziehbar. Wie das Bild handelt, was es begehrt und wozu es von wem instrumentalisiert wird, sind Fragen, die je nach Kontext und Zeitlichkeit variieren. In ihrer Aufgabe einer kritischen Vermittlung von Kunst, Kultur und Design – wie auch einer zeitgenössischen und kritikfähigen Bildkompetenz und somit einer zu entwickelnden *digital visual literacy* – ist es jedenfalls unabdingbar für die Kunstvermittlung, sich mit dem *poor image* der Gegenwart zu beschäftigen. Ausgangslage und Zugänge dazu werden im nächsten Kapitel beleuchtet.



## 2.4 Conclusio I

What is the *poor image* rich in?<sup>303</sup> Das digitale Bild ist nicht mehr im gleichen Sinne *poor* wie 2009, darum muss es im Heute unter anderen Merkmalen gefasst werden. Wie wir gesehen haben, sind Dichotomien wie digital und analog, materiell und immateriell oder Original und Kopie, aber auch lineare Vorstellungen von Chronologie auf das *poor image* der heutigen post-digitalen Gegenwart nicht mehr anwendbar. Zusammengefasst «sind *poor images* digitale, sich im Umlauf befindende Internetbilder, auf die jederzeit zugegriffen werden kann. Durch ihre Streuung und Bewegung durch das Internet, die mit ständiger Transformation [ihrer Materialität] verbunden ist, sind sie an sich performativ.»<sup>304</sup> Im Kontext der bisher hergestellten theoretischen Bezüge kristallisiert sich heraus, dass das *poor image* der Gegenwart keine Verteidigung mehr braucht, sondern in der Bildwelt und Alltagskultur der Gegenwart angekommen ist. Das *poor image* ist in vielerlei Hinsicht reich — sei es an Aufmerksamkeit, Zirkulation und Verbreitung, oder auch reich an Beziehungen, Netzwerken und Links. *Poor images* befinden sich ständig im Umlauf, sie haben einen starken Wirklichkeitsbezug und besitzen die Macht, diese Wirklichkeit zu beeinflussen beziehungsweise zu schaffen. Darüber werden gewisse Bilder wieder und wieder bearbeitet, wieder und wieder verteilt. Wir kennen diese Bilder und können sie in unterschiedlichen Kontexten unterschiedlich lesen.<sup>305</sup> Das reichste *poor image*, könnte man sagen, ist jenes, das am meisten zirkuliert, das die meisten Referenzen und Verwandtschaften hat.<sup>306</sup> Das Schlimmste, das ihm passieren kann, ist, dass diese Zirkulation unterbrochen wird beziehungsweise endet.

Das *poor image* der Gegenwart ist eine Bildform, die sich vom Original emanzipiert und sich in Schwärmen weiterentwickelt, eine Bildform, die flüchtig, divers und dadurch frei ist. Somit hat das *poor image* durch seine Eigenschaften die Handlungsfähigkeit, Zugänge zu schaffen, Hemmschwellen zu senken und Veränderungen hervorzurufen. Dies bestätigt meine These, dass sich die Kunstvermittlung notwendigerweise mit ihm auseinandersetzen muss.

303 Vgl. Schmidt 2021a, 203.

304 Schmidt 2019b, online.

305 «Wir» ist natürlich abhängig von geografischen, sozialen und kulturellen Zugehörigkeiten.

306 Danke an Anna Königshofer und Miriam Koban für die Diskussion, die zu diesen Gedanken geführt hat.



# Poor images zwischen Bild und Bildung

«In today's world meanings circulate visually, in addition to orally and textually. Images convey information, afford pleasure and displeasure, influence style, determine consumption and mediate power relations. Who we see and who we do not see; who is privileged within the regime of specularity; which aspects of the historical past actually have circulating visual representations and which do not; whose fantasies of what are fed by which visual images? Those are some of the questions we pose regarding images and their circulation.»

Irit Rogoff 2002, 25.

Wie im Eingangszitat beschrieben, hat das (digitale) Bild gegenwärtig einen enormen Einfluss auf die Kultur. Kunstpädagog\*innen und Kunstvermittler\*innen sind Expert\*innen am Bild,<sup>307</sup> die pädagogische Bildpraxis verändert sich analog zum Bild seit der Digitalisierung und der damit verbundenen visuellen Kultur. Im Folgenden werde ich nachzeichnen, welche transformativen Auswirkungen die bis dato beschriebenen Veränderungen der Kultur der Digitalität<sup>308</sup> auf die aktuelle Kunstvermittlung in der Schule (Schwerpunkt Sekundarstufe II) haben und welche Potenziale es birgt, wenn die Kunstvermittlung sich auf diese Transformationen einlässt. In Hinleitung auf eine *Poor Image Art Education* verbinde ich aktuelle Strömungen der kunstpädagogischen, kunstvermittelnden und kunstdidaktischen Theorie, um meine Forschung an diese relativ jungen Konzepte anzuschließen. Wo setzt die schulische Kunstvermittlung an in einem Alltag, der von Verteiltheit und Vernetztheit geprägt ist und von Algorithmen durchzogen und gesteuert wird? Wie spricht man über Bildlichkeit mit Jugendlichen, die scheinbar die ganze Welt an Bildern in der Hosentasche<sup>309</sup> beziehungsweise Expert\*innenwissen digitalisiert an den Fingerspitzen<sup>310</sup> haben? Diese gern verwendete Metapher der «ganzen Welt», die quasi in Taschenformat gepresst wird, mutet bei mangelnder kritischer Betrachtung fast magisch an: Scheinbar grenzenloses Wissen und vermeintlich unendlich viele Bilder verbergen sich hinter einer spiegelglatt polierten Oberfläche eines kleinen Kästchens im Hosentaschenformat oder sogar unter dem noch kleineren glänzenden Display einer Smartwatch. Die Technologie, die hinter dem Screen arbeitet, beinhaltet die bisher beschriebenen algorithmischen Prozesse und darüber hinaus politische Agenden und Konsuminteressen, Kapital- und Wissensmonopole, *image wars*, Bildhierarchien und Repräsentationsregime. Die digitalen «Welten», die der glänzende Bildschirm von der «analogen Welt» trennt, sind nicht minder komplex als diese — sie entstanden aus der analogen Welt heraus. Und mittlerweile sind beide «Welten» so untrennbar miteinander verwoben, dass es schlicht nicht nachvollziehbar ist, wie sich was in welche Richtung gegenseitig beeinflusst. Seit die Digitalität (für viele) Alltag geworden ist, ist es ein Anliegen der Forschung in der Kunstvermittlung, -pädagogik und -didaktik, diese selbst wie auch ihre Funktionsmechanismen, Potenziale und Gefahren zu vermitteln.

307 Schütze 2020b, online.

308 Stalder 2016.

309 Meyer 2008; 2013.

310 Vgl. Bunz 2014, 36.

## Vermittlung und Didaktik der Digitalität

Der diskursive Raum aus Bild und Bildung ist dominiert von Begriffen, die in verschiedenen Handlungsfeldern unterschiedlich gelesen werden können. Im Fall dieses Buches, das sich ausgehend vom *poor image* mit visuellen Bildkulturen im Hinblick auf deren Bedeutung in der Schule auseinandersetzt, sind folgende Begriffe wichtig: *Kunstvermittlung*, *Kunstpädagogik* und *Kunstdidaktik*. Dieses Buch arbeitet stark mit dem Begriff der Kunstvermittlung, welche pädagogische und didaktische Aspekte beinhaltet. Die Kunstpädagogin und -vermittlerin Eva Sturm bezeichnete den Begriff der Kunstvermittlung als «unmöglichen»<sup>311</sup> Begriff, da er eine Vielzahl unterschiedlicher Handlungsfelder beinhaltet und evoziert (wie etwa Kunstlehre, Museumspädagogik, Kunstkritik, Kunsthandel, Galeriearbeit usw.). Er werde «als Marker für kunstbezogene Bildungsarbeit in verschiedensten institutionellen Settings»<sup>312</sup> gebraucht. In dieser kunstbezogenen Bildungsarbeit befinde auch ich mich mit dem *poor image*, konkret geht es in diesem Fall um digitale visuelle Bildkulturen und Bildung im Feld Schule. Ich knüpfe an einen Vermittlungsbegriff, wie Eva Sturm ihn versteht, an, wenn sie schreibt, dass nicht jede Kunstpädagogik Vermittlung ist, sondern nur jene, die «mit Kunst, von Kunst aus, rund um Kunst arbeitet».<sup>313</sup> Der hier verwendete Kunstvermittlungsbegriff beinhaltet die (schulische) Kunstpädagogik, die mit und um Kunst arbeitet, dies explizit mit dem *poor image*. Meine Überlegungen zum *poor image* werden in der Kunstpädagogik, also im schulischen Kontext, praktisch angewandt. Diese Überlegungen gehen, wenn man so will, nicht vom (klassischen) Kunstwerk aus, aber vom Bild — vom *poor image* an sich —, weshalb ich an Sturms Vermittlungsbegriff anknüpfe, diesen aber um das digitale Bild erweitern möchte. Der Begriff der Vermittlung eignet sich hier, da ich in diesem Buch keine konkreten pädagogischen Handreichungen herstelle und auch keine konkreten Erziehungssituationen und Lernprozesse untersuche. Vielmehr untersuche ich die neue Bildlichkeit der *poor images* im Hinblick auf ihren Einsatz und ihre Reflexion im Kunstunterricht aus einer bild-, sozial- und kulturwissenschaftlichen Perspektive. Hierbei stehen der Einfluss und die Auswirkungen im Vordergrund, die digitale Bildlichkeit auf einen gegenwärtigen, kritischen Kunstunterricht haben kann. Wenn

311 Eva Sturm in Mörsch/Sturm 2010, 1.

312 Henschel 2020, 19. Der Kunstpädagoge und Kunstvermittler Alexander Henschel leistet in seiner Dissertation «Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff» wertvolle Begriffsarbeit zur Kunstvermittlung.

313 Sturm 2004, 6.

ich von kritischer Kunstvermittlung beziehungsweise Kunstpädagogik spreche, beziehe ich mich auf prägende Theoretiker\*innen in diesem Feld, wie Nora Sternfeld oder Carmen Mörsch<sup>314</sup>, die die vorherrschenden Machtstrukturen und Diskurse in diesem Fach konstant hinterfragen und dieses interdisziplinär zu öffnen suchen (etwa für postkoloniale oder (queer)feministische Positionen). Nach Alexander Henschel sollte eine kritische Kunstvermittlung die häufig vorherrschende «binäre Konstruktion von Ordnungsdiskursen auch im Feld der Kunstpädagogik nicht nur kritisch hinterfragen und als hegemoniale Ordnung zurückweisen, sondern überschreiten und transformieren».<sup>315</sup> Solche binären Verhältnisse beziehungsweise dichotomen Ordnungsmuster seien etwa digital und analog, schön und hässlich, arm und reich etc. Die hier angestellten Anliegen zum *poor image* zeigen, dass dieses Bildkonzept solche Dichotomien in Pluralitäten auflöst. «Kunstvermittlung findet nicht außerhalb gesellschaftlicher Verhältnisse statt», schreibt Henschel in seiner Untersuchung zum Vermittlungsbegriff.<sup>316</sup> Unter Berücksichtigung der Transformationen in unserer visuellen Kultur, die dieses Buch anhand des *poor image* untersucht, entspricht ein solcher Begriff von Kunstvermittlung als stets gesellschaftlich situiert meinem Verständnis von bildbezogener Bildungsarbeit.

Diese hier vorgeschlagenen Wege, den Begriff des *poor image* in der Kunstvermittlung und -pädagogik einzusetzen, können zur Etablierung und Weiterentwicklung einer *Didaktik der Digitalität* beitragen. Also einer solchen Didaktik, die Digitalität nicht nur als Tool verwendet, sondern sich als mit der (Bilder-)Kultur der Digitalität<sup>317</sup> verschmolzen sieht. Diese Didaktik soll digitale Tools und Methoden kritisch anwenden und reflektieren, deren Bedingungen und Situiertheit dabei aber immer mitbedenken. Didaktik ist die Lehre vom Lehren und Lernen, jedoch wird der Didaktik-Begriff auch gerne abwertend verwendet. In der Kunstwelt wird, wie die Schweizer Kunstvermittlerinnen und Wissenschaftlerinnen Anna Schürch und Bernadett Settele festhalten, mit einem pejorativen Gebrauch von «didaktisch» häufig eine «(zu) direkt argumentierende künstlerische Arbeit»<sup>318</sup> bezeichnet, ein allzu klarer Text oder vermeintlich allzu belehrendes politisches, gesellschaftskritisches Statement in einer Ausstellung. Im Kontext dieses Buches möchte ich den Begriff

314 Vgl. Sternfeld 2009a; 2014 oder Mörsch 2006, 177–194.

315 Henschel 2020, 9.

316 Henschel 2020, 38.

317 Stalder 2016.

318 Schürch/Settele 2020, 59 f.

der Didaktik entschieden von diesem abwertenden Einsatz abgegrenzt lesen und Überlegungen dazu anstellen, wie die Beschäftigung mit dem *poor image* zu einer zeitgenössischen, post-digital gedachten Didaktik von Kunst beitragen kann. Konkret werden Möglichkeiten hinsichtlich dessen aufgezeigt, wie das Lernen und Lehren im post-digitalen Kontext im gymnasialen Kunstunterricht aussehen könnte. Die Medienwissenschaftlerin Ingeborg Reichle schreibt bezogen auf ein zukünftiges Lernen und Lehren im Hinblick auf den digitalen Wandel, der auch die Gesellschaft verändert, dass zukünftig lebenslanges Lernen eine zentrale Rolle einnehmen wird.<sup>319</sup> Da zukünftige Technologie laut Reichle neben manuellen auch analytisch-intellektuelle Arbeiten übernehmen wird, werden sich die Anforderungen an die technologische Bildung der Menschen erhöhen.<sup>320</sup> Dies bedeutet, dass ein Vertraut-Sein mit Technologien immer mehr an Bedeutung gewinnen wird. Angesichts dieser immer besser werdenden technischen Unterstützung sowie deren hoher Komplexität wird es für die Didaktik eine Rolle spielen, dass vermehrt trans- und interdisziplinär gelehrt und gelernt wird. Es werden also didaktische Modelle gebraucht werden, die disziplinär flexibel sind und schnell auf gesellschaftliche Krisen oder etwa ökologische Bedrohungen reagieren können.<sup>321</sup> Reichle führt aus, dass beispielsweise durch Klimawandel, Massenmigration und den Zerfall demokratischer Systeme Disziplinengrenzen vermehrt durchlässig werden, wofür die Curricula Lösungsansätze beinhalten müssen.<sup>322</sup> Besonders unter Berücksichtigung der aktuellen didaktischen Debatten nach COVID-19 sind pädagogische Diskussionen um den Einsatz digitaler Tools in aller Munde. Der «corona state of mind»<sup>323</sup> hat den Unterricht wohl nachhaltig geprägt, verändert und vielerorts auf einen digitalen Stand gebracht, auf dem er schon lange sein hätte können. Dabei kommen Debatten um problematische Aspekte dieser umfassenden Umstellung auf digitalen Unterricht häufig zu kurz (soziale Differenzen, ökonomische und ökologische Auswirkungen, digitale Sicherheit, Cybermobbing, soziale Vereinsamung usw.). Eine Gegenwart, die untrennbar von ihren Medien ist und «konsequent als etwas von ihnen Durchdrungenes gedacht werden muss»,<sup>324</sup> braucht Lehr- und Lernmodelle, die diese Durchdringung verinnerlicht haben und dementsprechend fluide und flexibel sind. Sie

319 Vgl. Reichle 2018, 210.

320 Ebenda.

321 Reichle 2018, 211.

322 Reichle 2018, 212.

323 Kolb nach Archey/Chan 2013, in: Kolb/Schmidt 2020, 211.

324 Kolb/Schütze 2020a, 267.

müssen das durch etwaige Krisen hervorgerufene Nicht-Planbare, den Kontrollverlust<sup>325</sup> und den Zweifel<sup>326</sup> als Parameter miteinbeziehen: «Vor allem gilt es die Unterstellung zu durchbrechen, dass in der Didaktik eine Linearität, eine Planung, Steuerung und Messung möglich sei, dass Intentionen bruchlos aufgehen und dass schließlich die eingesetzten Mittel zu direkt messbaren Effekten führen.»<sup>327</sup> Für den Unterricht, der stets zwischen der Unberechenbarkeit einer Vermittlungssituation und fixen strukturellen und gesetzlichen Vorgaben und Erwartungen hin und her mäandert, ist es eine große Herausforderung, auf solche Krisen bestmöglich reagieren zu können. *Poor images* beinhalten diese ständige Transformation, Unplanbarkeit und Flexibilität, außerdem zeichnen sie sich durch Wirklichkeits- und Lebensweltbezug aus.

## Transformationen

Ich verwende den Begriff der Transformation einerseits in Bezug auf Umwandlungs- und Veränderungsprozesse in der Welt und der Gesellschaft, die mit der Digitalisierung und ihrer Technologie einhergehen.<sup>328</sup> Andererseits geht es mir um technisch-materielle Veränderungen des Einzelbildes und Transformationen des Bildbegriffs an sich. Darüber hinaus wird der Begriff der Transformation beziehungsweise des Transformatorischen in der Bildungswissenschaft angewandt, um pädagogische Verschiebungen zu beschreiben. Dieses transformative Potenzial der Bildung sowie die Art und Weise, wie ich den Transformationsbegriff verwende, werde ich nun anhand der Positionen des US-amerikanischen Pädagogikprofessors Henry Giroux und der Kunstvermittlerin Carmen Mörsch zusammenfassen.<sup>329</sup>

Der US-amerikanische Pädagogikprofessor Henry Giroux legt den Begriff der Transformation auf gesellschaftliche und institutionelle Wandlungen um. Er beschreibt eine Theorie und Praxis der Bildung, die nicht nur etablierte Institutionen und Praxen kritisiert, sondern das

325 Vgl. Sternfeld 2009b.

326 Vgl. Grünwald 2020.

327 Schürch/Settele/Willenbacher 2020, 2.

328 Siehe die in Kapitel 2 beschriebenen Überlegungen von Cornelia Sollfrank, Donna Haraway, Markus Gabriel, Felix Stalder, Michael Seemann, Hito Steyerl und Shoshanna Zuboff zu Gegenwart, Postdigitalität und digitalen Kulturen.

329 Vielen Dank an Elke Krasny für den Hinweis zu Giroux.



Ziel hat, die Gesellschaft an sich zu transformieren.<sup>330</sup> Es geht darum, dass Lernende durch Bildung befähigt werden sollen, gegenwärtige gesellschaftliche Problemlagen zu verändern: «to develop forms of knowledge and social practices that not only made students critical thinkers but also empowered them to address social problems in order to transform existing political and economic inequalities.»<sup>331</sup> Im Fall des Kunstunterrichts mit und am *poor image* wären es die Schüler\*innen selbst, die durch ihr angewandtes Bildhandeln und ihre Expertise mit digitalen Bildformen aktiv und transformatorisch in den Unterricht eingreifen, da sie ihre Alltagspraxen am Bild in diesen einbringen.

Anknüpfend sei Carmen Mörsch genannt, die den Begriff des *transformativen Diskurses* in der Kunstvermittlung geprägt hat.<sup>332</sup> Sie sieht darin eine Vermittlung, die nicht nur reflektiert und kritisiert, sondern aktiv verändert. Die Kunstvermittlung hat im transformativen Diskurs die Aufgabe, «die Funktionen der Ausstellungsinstitution zu erweitern und sie politisch, als Akteurin gesellschaftlicher Mitgestaltung, zu verzeichnen. Ausstellungsorte und Museen werden in diesem Diskurs als veränderbare Organisationen begriffen».<sup>333</sup> Was Mörsch für das Museum beschreibt, lässt sich im Kontext dieser Untersuchung auf die Schule und den Kunstunterricht umlegen. Transformativ bedeutet dann, den Kunstunterricht, den vermittelten Kunstbegriff und damit verbunden den Bildbegriff als veränderbar zu sehen. Genauso werden der kunsthistorische Kanon und seine Lesarten und Interpretationsmethoden als veränderbar begriffen. Darüber hinaus verändern sich auch Tools und Methoden im Kunstunterricht durch ein gemeinsames Arbeiten von Lehrenden und Schüler\*innen. Mörschs transformative Vermittlung zeichnet sich durch die Mitgestaltung unterschiedlicher Öffentlichkeiten aus und sie unterstreicht die «Kurzlebigkeit und Fragwürdigkeit eines engen Konzeptes von ExpertInnenwissen».<sup>334</sup> Dies ist vor dem Hintergrund der sich rapide verändernden post-digitalen Gegenwart zentral, denn eine Lehrperson kann unmöglich allein Schritt halten

330 Henry Giroux, *Ideology, Culture and the Process of Schooling*, 1984. Siehe Hudson 1999, online.

331 Siehe Hudson 1999, online.

332 Mörsch definiert ausgehend von ihrer Begleitforschung zur documenta 12 vier Diskurse der Kunstvermittlung. Neben dem affirmativen, dem reproduktiven und dem dekonstruktiven Diskurs, die allesamt vermittelnde Praxen im Kontext der Ausstellung beschreiben, nennt sie als letzten und seltensten Diskurs den transformativen Diskurs. Mörsch 2009, online. Siehe auch Mörsch 2015, 231–237.

333 Mörsch 2015, 232.

334 Ebenda.

mit allen digitalen und technologischen Transformationen und dem damit verbundenen Auftauchen neuer und anderer Bildformen und digitaler Bildkanons. Eine transformative Kunstvermittlung bezieht die Schüler\*innen genauso als Expert\*innen ein, was im Zusammenhang mit einer Vermittlung am *poor image* zentral ist. Grundsätzlich geht es Carmen Mörsch darum, die Institution und ihre Funktionen gemeinsam mit dem Publikum zu ergänzen und zu erweitern, was wiederum gesamtgesellschaftliche Auswirkungen hat und uns zurück zu den von Giroux formulierten Gedanken bezüglich der transformatorischen Bildung bringt. Zudem möchte ich auf Mörschs Kritik an der Isolation und Selbstreferenzialität des Museums hinweisen, die auch auf die Institution Schule umgelegt werden kann: Unterrichtsprozesse finden isoliert von der Außenwelt statt und werden selten bis nie dokumentiert. Gleichzeitig funktioniert Unterricht auf Basis von gesetzlichen Weisungen und Curriculumsvorgaben, die schlussendlich im Klassenzimmer umgesetzt werden. Die Änderung dieser Vorgaben ist ein langwieriger Prozess, da er (exemplarisch im Fall der Sekundarstufe II in Österreich) national bestimmt und darauf folgend in den Schulen implementiert wird. Eine transformative Kunstvermittlung könnte diese Veränderungsprozesse aktiv mitbestimmen. Die Kunstvermittlung in der Kultur der Digitalität<sup>335</sup> muss jedenfalls mit diversen Transformationen umgehen, die «eine Verschiebung an den Arbeitsbedingungen und Referenzsystemen der Kunstpädagogik»<sup>336</sup> herbeiführen.

*«Einige Bildungsexpertinnen und -experten haben darauf hingewiesen, dass die meisten Lernenden im 21. Jahrhundert nach wie vor von Lehrkräften mittels pädagogischer Methoden des 20. Jahrhunderts in schulischen Einrichtungen des 19. Jahrhunderts unterrichtet werden.»<sup>337</sup>*

Der OECD Learning Compass 2030, der 2019 von der Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung in Vancouver vorgestellt wurde, stellt ein Rahmenkonzept des Lernens für die Zukunft vor und beschreibt den aktuellen Diskurs und Wandel in der Bildungslandschaft.<sup>338</sup> Der Lernkompass analysiert die gegenwärtige Bildung und stellt *Student Agency*, *Transformationskompetenzen*, *Lerngrundlagen*, *Wissen*, *Skills* sowie *Haltungen und Werte* für 2030 vor. Grundlage dafür

335 Stalder 2016.

336 Schütze 2019, 126.

337 OECD 2020, 11.

338 Zur deutschen Übersetzung siehe OECD 2020: [https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user\\_upload/OECD\\_Lernkompass\\_2030.pdf](https://www.bertelsmann-stiftung.de/fileadmin/files/user_upload/OECD_Lernkompass_2030.pdf) [25.7.2024].

stellt die Gegenwart, in der wir leben, mit ihren globalen, technologischen und sozialen Voraussetzungen dar:

*«Wir leben in einer Welt, in der die Dinge, die leicht zu unterrichten und zu testen sind, auch leicht digitalisiert und automatisiert werden können. Die Welt belohnt uns nicht mehr allein für das, was wir wissen – Google weiß ja schon alles –, sondern für das, was wir mit dem, was wir wissen, tun können. In der Zukunft wird es darum gehen, die künstliche Intelligenz von Computern mit den kognitiven, sozialen und emotionalen Fähigkeiten und Werten von Menschen zu verknüpfen. Es werden unsere Vorstellungskraft, unser Bewusstsein und unser Verantwortungsgefühl sein, die uns helfen werden, Technologien zu nutzen, um die Welt zum Besseren zu gestalten.»<sup>339</sup>*

Im Lernkompass wird beschrieben, wie Algorithmen uns in den sozialen Medien in Gruppen sortieren und Meinungen homogenisieren und polarisieren, und dazu aufgefordert, dass Schüler\*innen von morgen lernen, selbstständig zu denken und Medienkompetenzen zu bilden, um ein tiefergehendes Verständnis und Literalität<sup>340</sup> für die komplexen digitalen Infrastrukturen unserer Welt zu entwickeln. Bei dieser datenbezogenen Literalität geht es um eine Kompetenz, die dazu befähigt, «digitale Texte und Quellen aus unterschiedlichsten Online-Medien zu lesen, zu interpretieren, zu verstehen und über sie zu kommunizieren. Dazu gehört auch die Fähigkeit, die heute sehr einfach zu produzierenden, abzurufenden und zu veröffentlichenden Informationen kritisch zu bewerten und zu filtern.»<sup>341</sup> Dies wird für Jugendliche mit der ansteigenden Verfügbarkeit digitaler Daten zunehmend wichtiger, nicht nur in Hinsicht auf das Lesen digitaler Daten, sondern auch auf das *Handeln* mit diesen:

*«Datenliteralität umfasst die Fähigkeiten, Bedeutung aus Informationen abzuleiten, Daten nicht nur zu lesen, zu bearbeiten und zu analysieren, sondern auch mit ihnen zu argumentieren und zu verstehen, was Daten aussagen,*

339 OECD 2020, 6.

340 «Die Definition von Literalität ist komplex und ändert sich mit Kultur und Kontext. Im Kern geht es um die Fähigkeit zu lesen, zu schreiben, zu sprechen und zuzuhören in einer Art und Weise, die Menschen effektiv kommunizieren und die Welt verstehen lässt. Genauer gesagt lässt sich darunter die Fähigkeit verstehen, textuelle und visuelle Informationen in verschiedenen Formaten, Kontexten und für unterschiedliche Zwecke zu erfassen, zu interpretieren, zu nutzen und zu erstellen (also Bedeutung auf der Grundlage von Kodierung und Dekodierung von Zeichen/Zeichensystemen zu bilden).» OECD 2020, 52.

341 OECD 2020, 53.

*einschließlich der Frage, wie man Diagramme angemessen liest, korrekte Schlussfolgerungen aus Daten zieht und erkennt, wenn Daten in irreführender oder unangemessener Weise verwendet werden.»<sup>342</sup>*

Der explosionsartige Anstieg der online verfügbaren Daten führt laut dem Kompass zu neuen Belastungen, ethischen Problemen und Dilemmata.<sup>343</sup> Dabei ist die Rede von einem Paradoxon, nämlich «einer immer stärker vernetzten Welt auf der einen Seite und zunehmender sozialer Isolation auf der anderen Seite, oder dem Entstehen einer ›post-faktischen‹ Kultur in einem Zeitalter einer nahezu unbegrenzten Menge und Leistungsfähigkeit von Medien.»<sup>344</sup> Als eine der zentralen Kompetenzen für Schüler\*innen wird neben Finanzkompetenz, globaler Kompetenz<sup>345</sup> und Transformationskompetenz<sup>346</sup> die *Medienkompetenz* genannt, die im Kontext dieses Buchs besonders hervorzuheben ist:

*«[...] die Schulen wurden in Reaktion auf die wachsende Welle von Fake News und die Veränderung traditioneller Nachrichtenmedien durch digitale Medien aufgefordert, mehr Medienkompetenz zu vermitteln – also die Fähigkeit, durch kritisches Denken Bedeutungsinhalte und Glaubwürdigkeit von unterschiedlichen Medienquellen bewerten zu können.»<sup>347</sup>*

Auf solche Forderungen kann sehr gut in Form einer Kunstvermittlung mit dem *poor image* eingegangen werden. Einerseits ist das *poor image* ein ideales Exempel für die Erlangung einer kritischen *digital visual literacy*, wie ich in diesem Kapitel ausführen werde. Andererseits können *poor images* «fruchtbarer Rohstoff im Rahmen eines künstlerisch-gestalterischen Unterrichts»<sup>348</sup> sein, wobei die Arbeitsmethoden auch Internet-Gesten wie «posting, sharing, liking oder swiping beinhalten

342     OECD 2020, 53.

343     Vgl. ebenda.

344     Vgl. ebenda.

345     «Empathie, Toleranz und Respekt für andere» OECD 2020, 57.

346     «Um die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts zu meistern, muss Schülerinnen und Schülern die Handlungskompetenz und das Gefühl vermittelt werden, dass sie zur Gestaltung einer Welt beitragen können, in der Wohlergehen und Nachhaltigkeit für sie selbst, für andere und für den ganzen Planeten erreichbar sind. Der OECD Lernkompass 2030 stellt drei ›Transformationskompetenzen‹ heraus, die Schülerinnen und Schüler benötigen, damit sie erfolgreich sind, zu unserer Welt beitragen und eine bessere Zukunft gestalten können: Schaffung neuer Werte, Ausgleich von Spannungen und Dilemmata sowie Verantwortungsübernahme.» OECD 2020, 20.

347     OECD 2020, 57.

348     Schmidt 2019a, online.

könnten». <sup>349</sup> *Poor images* sind exemplarischer Handlungs- und Reflexionsgegenstand in der Diskussion um die beschriebenen zu erlernenden Kompetenzen. Gerade wenn es um kritisches Verständnis digitaler Inhalte und Machtstrukturen beziehungsweise um die Reflexion der Gestaltungsmechanismen medialer Infrastrukturen und Wirklichkeiten geht, eignet sich eine kritische Kunstvermittlung ausgehend vom *poor image* als Bildungsreferenz.

349 Schmidt 2019a, online.

### 3.1 Digital visual cultures

Spätestens seit der Ausrufung der iconic und pictorial turns ist das Visuelle im wissenschaftlichen Diskurs um unsere Kultur(en) zentral. Die Rede ist von visueller Kultur, *visual culture*.<sup>350</sup> Mit der Digitalisierung werden diese Diskurse um mediale wie auch techno-soziale Aspekte erweitert. Die *visual culture* begreift das Bild als ein Element, das sich «über Verhältnisse räumlicher und visueller Ordnungen, in den besonderen Verknüpfungen von Wort und Bild und in den je spezifischen ästhetischen und materialen Eigenschaften ihrer Medien herstellt».<sup>351</sup> Es geht in diesem Feld darum, wie wir durch das Arbeiten mit Bildern breite Aspekte unserer Kultur und Lebenswelt – vor allem die der Jugendlichen – beleuchten, um diese Überlegungen für die künstlerische Bildung fruchtbar zu machen.<sup>352</sup>

Gillian Rose, Professorin für Human Geography in Oxford, beschreibt die Debatte um den kulturellen Einfluss des Visuellen ausgehend von den *Cultural Studies* der 1980er-Jahre in ihrem Buch *Visual Methodologies*. Repräsentationen diverser Art, seien es Alltagssprache, Kunst, TV-Soap-Operas, Träume, Filme usw., beeinflussen und formen Meinungen. Verschiedene Gesellschaftsgruppen interpretieren diese Repräsentationen und von ihnen ausgehend die Welt auf unterschiedliche Weise. Wobei das Entscheidende, Rose zufolge, in diesen Debatten das Visuelle ist:

*«[...] the visual is central to the cultural construction of social life in contemporary Western societies. We are, of course, almost constantly surrounded by different sorts of visual technologies – photography, film, video, digital graphics, television, acrylics, for example – and the images they show us – TV programmes, advertisements, snapshots, Facebook pages, public sculpture, movies, closed circuit television footage, newspaper pictures, paintings. All these different sorts of technologies and images offer views of the world; they render the world in*

350 Visual culture ist laut Rogoff ein Feld, das weit mehr als das Studium von Bildern umfasst. Vielmehr geht es um alles Visuelle: «we focus on the centrality of vision and the visual world in producing meanings, establishing and maintaining aesthetic values, gender stereotypes and power relations within culture.» Rogoff 2002, 24. Dabei geht es vordergründig um die Konstruktion von Bedeutung durch das Visuelle: «visual culture provides the visual articulation of the continuous displacement of meaning in the field of vision and the visible.» Ebenda, 25.

351 Vgl. Schade/Wenk 2011, Klappentext.

352 Zu diesen Aspekten: «Looking carefully at images, then, entails, among other things, thinking about how they offer very particular visions of social categories such as class, gender, race, sexuality, able-bodiedness and so on.» Rose 2016, 18.

*visual terms. But this rendering, even by photographs, is never innocent. These images are never transparent windows onto the world. They interpret the world; they display it in very particular ways; they represent it.»<sup>353</sup>*

Sigrid Schade und Silke Wenk diskutieren solche visuellen Machtverhältnisse in ihren *Studien zur visuellen Kultur*, die Praktiken des «Sehens, des Interpretierens, des Deutens oder auch des Zu-verstehen-Gebens, der Gesten und Rahmungen des Zeigens und Sehens in den Mittelpunkt» rücken «und damit nicht zuletzt auch Fragen nach darin eingeschlossenen Effekten von Autorität, Macht und Begehren in der Konstitution von Relationen zwischen Individuen und Gemeinschaften».<sup>354</sup> Sie beschreiben, dass die Konstruktion der sozialen Welt niemals nur eine visuelle ist und fordern in diesem Zusammenhang die Erlangung von visual literacy: «Wenn man – wie wir alle, nicht zuletzt als Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler – selbst zur Produktion und Zirkulation von Bildern beiträgt, muss man sich mit der Frage und den Möglichkeiten ihrer Übersetzbarkeit auseinandersetzen.»<sup>355</sup> Nur durch diese ständige Übersetzungsleistung könne man eine visual literacy – also eine Bildkompetenz, auf die ich im nächsten Abschnitt näher eingehe – erlangen. Schade/Wenk schreiben weiter:

*«So wie man das Alphabet und die Grammatik einer Sprache lernen muss, um lesen zu können und die Bedeutung von Texten zu verstehen, muss man offenkundig auch sehen, d.h. die Zusammensetzung der Elemente, die Struktur und die Prozessualität visueller Gebilde verstehen lernen. Beides geschieht zum Teil autodidaktisch: Kinder etwa lernen lesen und sehen in jeweils komplexen Zusammenhängen, in denen Nachahmung eine zentrale Rolle spielt. Gleichwohl käme niemand auf die Idee, der Schulbesuch erübrige sich, wenn Kinder bereits vorher lesen gelernt haben. Die systematische Erarbeitung der strukturellen Grundlagen von Schrift und Sprache ermöglicht erst, diese auch auf andere, nicht bekannte Texte zu übertragen und weitere Sprachen zu lernen.»<sup>356</sup>*

Schade und Wenk folgend sind wir hier wieder bei der Schule beziehungsweise bei der Bildung von Jugendlichen: Diese lernen das Lesen bestimmter Bilder online mit ihrem eigenen Alltagswissen und

353 Rose 2016, 3.

354 Schade/Wenk 2011, 9.

355 Schade/Wenk 2011, 10.

356 Ebenda.

verwenden selbige in ihren kommunikativen Prozessen. Durch die Interaktion mit digitalen Prozessen werden bestimmte digitale visuelle Instinkte und Wissensarten ausgebildet, sind gewisse Bildformen bekannt beziehungsweise werden wiederum selbst (re)produziert. Was online gelernt wird, wird auf das eigene Alltagshandeln übertragen, auf die eigene Bildproduktion, aber auch auf eine gewisse «Selbstverständlichkeit» im Lesen von Bildern. Dies ist mitunter deshalb gefährlich, da nach wie vor bestimmte Bildinhalte dominieren und andere nicht sichtbar gemacht werden. Schade und Wenk fordern (in Rückgriff auf Irit Rogoffs «verantwortungsvollen Blick»<sup>357</sup>) einen «verantwortungsvollen Umgang mit Bildern».<sup>358</sup> Denn Bilder, so schreiben sie, sind niemals unmittelbar verständlich und immer abhängig von «kulturellen, subjektiven, historischen und anderen Kontexten».<sup>359</sup> Es ist, um mit Gillian Rose zu sprechen, wichtig zu verstehen, dass es niemals eine einzige und bestimmte Antwort darauf gibt, was ein Bild bedeutet respektive was es sagt:

*«Since there is no law which can guarantee that things will have <one>, <true meaning>, or that meanings won't change over time, work in this area is bound to be interpretative – a debate between, not who is <right> and who is <wrong>, but between equally plausible, though sometimes competing and contesting, meanings and interpretations.»*<sup>360</sup>

Beim Lesen eines Bildes geht es also darum, dieses als sozial eingebettet zu begreifen und das Bild und die Fakten und Meinungen, die es zu produzieren scheint, immer in Relation (zu Zeit, Raum, Kultur, Medium usw.) zu stellen. Diese Relationen bestimmen, wie das Bild betrachtet wird. Je nach Kontext kann das gleiche Bild etwas völlig anderes bedeuten, weshalb es für die Erlangung einer (digital) visual literacy auch wichtig ist, Bilder nicht einzeln und isoliert, sondern immer mit Rücksicht auf ihre derartigen Zusammenhänge zu betrachten. Dies scheint ganz besonders für die *poor images* zu gelten, die selten als Einzelbild existieren, sondern unter Berücksichtigung ihrer — im letzten Kapitel beschriebenen — sich ständig erweiternden Bildverwandten, die als Kopien von Kopien von Kopien etc. online zirkulieren.

357 Rogoff 1993.

358 Schade/Wenk 2011, 8.

359 Ebenda.

360 Rose 2016, xii.



### 3.1.1 Literacies und illiteracies im Digitalen

Die Kunsthistorikerin und Kuratorin Irit Rogoff argumentiert hinsichtlich des Zusammenhangs von visueller Kultur und kultureller Bildung bewusst gegen die Idee vererbter und festgefahrener Wissenskomplexe. Sie plädiert für eine Wissensproduktion, die sich aus unseren gegenwärtigen (visuell-)kulturellen Lebensbedingungen nährt. Schon 1998 stellt sie in ihrem Text *Studying Visual Culture* fest:

*«In today's world meanings circulate visually, in addition to orally and textually. Images convey information, afford pleasure and displeasure, influence style, determine consumption and mediate power relations. Who we see and who we do not see; who is privileged within the regime of specularity; which aspects of the historical past actually have circulating visual representations and which do not; whose fantasies of what are fed by which visual images? Those are some of the questions we pose regarding images and their circulation.»<sup>361</sup>*

Diese Dominanz des Visuellen ist unter den post-digitalen Bedingungen der Gegenwart und im Hinblick auf eine Auseinandersetzung mit visuellen Jugendkulturen — vor allem auf Social Media — aktuell wie nie. Bilder und ihre Verstrickungen, Bedeutungszusammenhänge und Netzwerke scheinen in der post-digitalen Gegenwart immer komplexer zu werden. Rogoff zufolge beeinflussen uns diese Bilder, sie rufen Gefallen und Missgunst hervor, prägen Mode und Stil, und bestimmen so unsere Konsumententscheidungen mit. Dafür verantwortlich sind (neoliberale) Machtstrukturen, die Rogoff als Regime der Spekularität bezeichnet. Durch die Bilder, die online gesteuert, gestreut und somit weiterverwendet werden, werden visuelle Dominanzen etabliert, bestimmte Vorstellungen von Geschichte und Gegenwart ins kollektive Gedächtnis eingespeist und Begehren hervorgerufen. Was in der aufkommenden Mediengesellschaft der 1990er-Jahre von Rogoff beschrieben wurde, ist durch die technologischen Möglichkeiten der Post-Digitalität schneller, weitgreifender, gezielter und in komplexerem Ausmaß möglich. Das *poor image* ist ein post-digitales Phänomen, da es spätestens seit dem Aufkommen der Smartphones zu einer gängigen Bildpraxis geworden ist — sowohl in der Kunst als auch im Alltag. Diese «armen» Internetbilder müssen nun Teil des Repertoires einer digital visual literacy, einer Bildkompetenz werden, die die digitalen Gegebenheiten beinhaltet. Um eine digital visual literacy der post-digitalen Gegenwart zu beschreiben und zu

361 Rogoff 2002, 25.

verstehen, sind die Konzepte der Visual Culture Studies äußerst relevant und hilfreich. Es ist zentral für Kunstvermittler\*innen und Pädagog\*innen der Gegenwart, bestimmte visuelle Regime und Machtverhältnisse im Online-Bereich identifizieren und unterscheiden zu können.

*Poor images* werden unter anderen Umständen gelesen und rezipiert als ›reiche‹ Bilder. Digitale visuelle Medien wiederum werden anders rezipiert als visuelle Medien vor der Digitalisierung — auch wenn die Rezeptionsweisen stets miteinander verflochten sind und sich gegenseitig informieren. Eine *kritische* digital visual literacy muss also die verschiedenen Bedingungen der Digitalität mitbedenken. Im Hinblick auf Bildung und Didaktik bedeutet dies, dass das Bilder-Machen und Bilder-Sehen eine aktive kritische Praxis im Sinne von Gillian Rose sein muss:

*«By ›critical‹ I mean an approach that thinks about the visual in terms of the cultural significance, social practices and power relations in which it is embedded; and this means thinking about the power relations that produce, are articulated through, and can be challenged by ways of seeing and imaging.»<sup>362</sup>*

Ist in der schulischen Kunstvermittlung also das *Bild* zentraler Reflexionsgegenstand sozio-kultureller Transformationen, muss es Ziel der Vermittlung sein, dieses *lesen* zu können — und zwar unter Berücksichtigung seiner materiellen, qualitativen, inhaltlichen, ikonografischen, memetischen, gesellschafts- und machtpolitischen wie auch agentiellen Aspekte und Hintergründe. Der Kunstpädagoge Jan Grünwald betont diese Vielschichtigkeit:

*«Weil digitale Medien und ihre technischen Bilder die Dinge sind, die sich am stärksten in unsere Realität einschreiben, jedoch dadurch gleichzeitig höchst abhängig von Reproduktionsmechanismen und Konsensualität sind, bieten sie ein exemplarisches Territorium, in dem Prozesse der Normalisierung, des Verschwindens, des Sichtbarwerdens und Kritik simultan stattfinden [...]»<sup>363</sup>*

Bevor diese von Grünwald genannten Prozesse verstanden, verhandelt oder dekonstruiert werden können, muss zunächst erst besagtes Territorium erkannt werden. Dies entspricht eben jenem Begriff, der, wie bereits mehrfach angedeutet, mit dem deutschen Begriff der Bildkompetenz

362     Rose 2016, xii.

363     Grünwald 2015, 112.

verglichen werden kann und die Fähigkeit meint, visuelle Bilder kritisch lesen, schreiben und kreieren zu können: *visual literacy*.<sup>364</sup> Prägend für diesen Begriff wird in der Theorie immer wieder der US-amerikanische Kunsthistoriker James Elkins genannt, wobei dieser selbst ausführt, dass der Begriff schon lange kursiert und vor allem im Feld der Bildung verwendet wird.<sup>365</sup> Die zu erlangenden visuellen Kompetenzen sind abhängig von der Kultur, der Technologie und der Politik, in und mit der man aufwächst. Ebenfalls von diesen Faktoren abhängig ist die *Sprachkompetenz*<sup>366</sup> im Zusammenhang mit Bildern, und auch hier spielen wiederum intersektionale Aspekte wie Alter, Gender, Herkunft und soziale Klasse eine Rolle. Es ist darum naheliegend, von *literacies* im Plural zu sprechen. Im Zuge meiner Auseinandersetzung mit dem *poor image* als Gegenstand einer zeitgenössischen, kritischen Vermittlung von Kunst in einer post-digitalen Welt verwende ich den Begriff der *digital visual literacy*<sup>367</sup> beziehungsweise *literacies*, den ich nun näher ausführen und auch im späteren Verlauf dieses Buches mit meiner Forschung kontextualisieren werde.

Digitale Technologie hat den Zugang zu und das Handeln mit Bildern scheinbar viel einfacher gemacht — Bilder werden nach Gillian Rose

- 364 Vgl. Harrison o. J., online. «The basic definition of visual literacy is the ability to read, write and create visual images. It is a concept that relates to art and design but it also has much wider applications. Visual literacy is about language, communication and interaction. Visual media is a linguistic tool with which we communicate, exchange ideas and navigate our highly visual digital world.» Vgl. auch Elkins 2008.
- 365 «A search of newspaper and magazine databases revealed that visual literacy has been in uncommon but intermittent use for over a hundred and fifty years; it has been used to denote low-level, secondary school appreciation, of the sort that enables a student to identify Michelangelo's David. I like that somewhat dusty feel, because it is a reminder that these issues of visuality impinge on undergraduate curricula. Visual literacy, or literacies—the plural will be at issue throughout—are as important for college-level education as (ordinary) literacy, and far less often discussed.» Elkins 2008, 1.
- 366 W. J. T. Mitchell (2005/2008) argumentiert bekanntlich die enge Verflochtenheit von Bild und Sprache.
- 367 «Like other literacies (textual literacy, numeracy), digital visual literacy (DVL) is the ability both to create and to understand certain types of information, in this case visual materials created with a computer. DVL is now essential in many daily life and workplace tasks, from looking critically at newspaper images or TV evening news to using a digital camera, making a Web site, creating presentations, and modeling and visualizing data in virtually all of the sciences. DVL is, of course, also now essential in all visually oriented disciplines. Defining the underlying principles of DVL and integrating it into established curricula presents many challenges.» Spalter/van Dam 2008, 93.

«easy to make and share».<sup>368</sup> Rose argumentiert, dass digitale Bilder eher zur Aktion als zur Kontemplation auffordern: «Digital images very often invite not contemplation, but action – navigation into the larger mass of images of which they are a part».<sup>369</sup> Digitale Bilder halten demzufolge aufgrund ihrer Verbundenheit immer potenziell Ausschau danach, wohin sie als nächstes weiterwandern könnten. Anders gesagt, fordern Bilder also eher zum Handeln auf, wenn sie digital sind. Dies entspricht meinen Überlegungen zum Bildhandeln in Verbindung mit dem *poor image* – dessen vermehrte Verfügbarkeit ruft ein Begehren bei menschlichen und nicht-menschlichen Bildbearbeiter\*innen hervor, mit ihnen zu handeln. Das bedeutet, ein *poor image* ruft gegenüber etwa einem analogen *rich image* ein vermehrtes Aktions-Begehren hervor. Der Grund dafür liegt in seiner einfacheren Zugänglichkeit, die sich aus der digitalen Medialität der Bilder und ihrer breiten Verfügbarkeit in verschiedenen Formen ergibt. Diese Eigenschaften erzeugen ein gewisses Empfinden von Nähe und Bekanntheit zu und mit den *poor images*, welches die Hemmschwelle, mit ihnen zu handeln, niedrig hält. Auf didaktischer Ebene folgt daraus, dass (Bild-)Handlungsformen aus dem Alltag mit künstlerischen Handlungsformen verschmelzen und in der Kunstvermittlung bewusst reflektiert und eingesetzt werden können.

Im Gegensatz zum vereinfachten Machen und Teilen der Bilder wird der Anspruch, über hohe Bildkompetenz zu verfügen, mit zunehmender Bildmenge und vermehrter Zugänglichkeit immer schwieriger zu erreichen. Das Handeln ist mit dem Lesen-Können der Bilder jedoch unmittelbar verbunden – je nach Stand unserer literacy behandeln wir Bilder (anders). Hier haben visuell-ästhetische Vermittlung und Didaktik anzusetzen. Konstanze Schütze spricht in diesem Zusammenhang von einer «Expertise am Bild».<sup>370</sup> Eine gegenwärtige, post-digitale Bildexpertise zeichnet sich laut ihr durch «eine Haltung zur Gegenwart (oder den Gegenwarten)» und die Fähigkeit, «die techno-sozialen, aber auch historischen Bedingungen am Bild zu bedenken», aus.<sup>371</sup> So ist das Bild Schütze zufolge ein Tool zur Gegenwartsbewältigung, an dem sich Aspekte der Gestaltbarkeit einer Zukunft (auch handelnd und behandelnd) ablesen lassen. Eine gegenwärtige Kunstvermittlung am Bild soll Folgendes leisten:

368     Rose 2016, 5.

369     Rose 2016, 13.

370     Schütze 2019, 131.

371     Ebenda.

«Den aktuellen Herausforderungen die Stirn bieten und ein diskursives Feld erfinden, in dem ein informiertes Umgehen mit Bildern über Vermittlung in den Streit an den Verhältnissen führen kann. Verhandlungen am künstlerischen Bild würden dann voller Hingabe als Gegenwartsbewältigung verstanden werden können und hätten weitreichende Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft.»<sup>372</sup>

Legen wir dies zusammenfassend auf das beschriebene Feld der *poor images* um, haben wir es mit einem diskursiven Feld zu tun, in dem vieles neu oder gar erstmalig verhandelt werden muss. Schließlich sind Unklarheiten und Irritationen immanente Charakteristika der *poor images*. Diesen Unklarheiten und Irritationen muss in der Kunstvermittlung und -didaktik begegnet werden, und es muss durch Einbezug der jeweiligen visual literacy versucht werden, sie zu bewältigen. Wie wir bis jetzt gesehen haben, sind allgemeingültige Bedeutungsfixierungen am digitalen Bild bedingt durch dessen Performativität und seine Eingebundenheit in die ständig transformatorische Kultur der Digitalität quasi unmöglich.

Hinsichtlich dieser schwer möglichen Bedeutungsfixierung am digitalen Bild und der didaktischen Kompetenz einer digital visual literacy ist es nicht nur wichtig, danach zu fragen, was wie gezeigt und was von wem wie gelesen wird. Es ist ebenso zentral, welche Bilder von wem nicht gelesen werden können (*visual illiteracy*) beziehungsweise gar nicht (mehr) gelesen werden «sollen» (*Illiterarisierung*). Dies steht in direktem Zusammenhang mit jenen visuellen Online-Regimen<sup>373</sup>, auf die etwa Jugendliche auf Social Media treffen, in denen unter anderem etwa Gewalt oder Ausgrenzung gegen bestimmte Gruppen und Minderheiten, Bodyshaming, Fake News, Dominanz bestimmter menschenfeindlicher politischer Meinungen oder andere *toxicities* zu sehen sind. Erfahrungen mit solchen Online-Regimen sind ein wichtiger Ansatzpunkt. Im Schulfach *Digitale Grundbildung* etwa werden gesellschaftliche Aspekte von Medienwandel und Digitalisierung analysiert und reflektiert.<sup>374</sup> Weil es für Jugendliche, die Informationstechnologien nutzen, von wesentlicher Bedeutung ist, solche Regime zu erkennen, müssen deren visuelle Aspekte in der Kunstvermittlung und

372 Schütze 2019, 131.

373 Vgl. Rogoff 1998, 15. Siehe auch Rose 2016, 141.

374 Siehe Lehrplan Pflichtgegenstand *Digitale Grundbildung*: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2022\\_II\\_267/BGBLA\\_2022\\_II\\_267.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_267/BGBLA_2022_II_267.html) [13.2.2024].

Kunstpädagogik kritisch behandelt werden.<sup>375</sup> Solche Kompetenzen wirken einer *digital visual illiteracy* entgegen.

Bei der Diskussion von digital visual illiteracy gilt es, zwei Seiten der Medaille zu betrachten. Einerseits rührt die illiteracy von der Lebenswelt der lesenden, sprich interpretierenden Person her: Beispielsweise generationaler Unterschied oder Ausschluss führen dazu, dass unterschiedliche Personen das gleiche Bild verschieden lesen und deuten, aufgrund ihres Vorwissens aus Bildung, sozialem Umfeld, bereits erworbener Medienkompetenz, Sozialisierung, Klasse etc. Diese Unterschiede und Ausschlüsse können neben generationalen auch regionale, nationale oder klassistische<sup>376</sup> sein und spielen für das Feld der Kunstgeschichte seit jeher eine große Rolle. So wurde beispielsweise ein Vermeer in den 1920er-Jahren von den Wissenschaftler\*innen anders gelesen und beschrieben als heutzutage.<sup>377</sup>

Andererseits gibt es viel bewusstere Ausschlüsse – ein absichtliches Verunmöglichen der literacy. Dabei geht es darum, bestimmte Personen(gruppen) von gewissen Visualisierungsformen fernzuhalten. So können beispielsweise Geschmäcker geprägt werden. Auf Instagram etwa ist diese Praxis stark mit neoliberalen Wirtschaftsformen verbunden: Jene Player, die die Plattform betreiben, wie auch jene, die Werbungen auf ihr schalten, bestimmen nämlich die dort dominanten visuellen Formen und verhindern, dass Alternativen dazu zu sehen sind. Diese Art von Ausschluss bezeichne ich als visuelle *Illiterarisierung*. Beide Phänomene, illiteracy und Illiterarisierung, werde ich folgend anhand zweier Bildbeispiele aus Social Media erläutern. Beim ersten handelt es sich um ein Meme<sup>378</sup> in Verbindung mit Kunstgeschichte, beim zweiten um die Postings einer Instagram-Influencerin im Zusammenhang mit Körperpolitiken. Sie stehen exemplarisch dafür, wie sich (il)literacies bilden und dafür, wie Illiterarisierung funktionieren, aber auch zu umgehen versucht werden kann.

375 Laut dem österreichischen Lehrplan vermittelt das Fach *Digitale Grundbildung* Kompetenzen, die ermöglichen, dass Schüler\*innen «an interdisziplinären Beispielen aufzeigen, inwieweit das Digitale im Vergleich zum Analogen das eigene Leben, die Gesellschaft oder Umwelt verändert. Sie können erkennen, dass Medien und Technologien nie «neutral» sind.» Online: [https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA\\_2022\\_II\\_267/BGBLA\\_2022\\_II\\_267.html](https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2022_II_267/BGBLA_2022_II_267.html) [13.2.2024].

376 Zu Sozialisierung und Klasse siehe hooks 2020.

377 Vielen Dank an Maren Polte für diesen Hinweis.

378 Auf das Meme als Bildform gehe ich in Kapitel 2.3.2 *What does the poor image want?* genau ein.

## Illiteracy

Der Literatur- und Medienwissenschaftler Axel Roderich Werner bezieht sich auf den Regisseur Peter Greenaway, wenn er — im Kontext der Filmwissenschaften — von *visual illiteracy* spricht: «the incapability to comprehend an image as *communication* over and above its mere *perception*». <sup>379</sup> Dies umfasst für Werner sowohl, wie ein Bild interpretiert, als auch, wie es hergestellt wird. Er beschreibt somit ein Unvermögen, zu reflektieren, wie wir uns mit Bildern ausdrücken, via Bildern kommunizieren und bestimmte Muster reproduzieren. Als zeitgenössisches Beispiel für das Auftreten von *visual illiteracy* seien die sogenannten Art-Memes genannt. Auf diversen Vorträgen zu Memes, die ich in den letzten Jahren gehalten habe, habe ich ein Art-Meme gezeigt, das (für mich) überraschenderweise für einige der Zuhörenden nicht verständlich war, und gut demonstriert, wie *visual (il)literacies* von unterschiedlichem Vorwissen geprägt sind. Das Meme-Beispiel zeigt eine Abbildung der Kreuztragung Christi und ist online als *The Crucifixion Hustler* bekannt. <sup>380</sup> Es zeigt eine digitale Kopie der sich in der Sammlung des Louvre befindlichen Malerei *Christus mit dem Kreuz* von Biagio d'Antonio, wobei die Heilige Veronika, die das Schweiß Tuch trägt, hervorgehoben ist. Das Bild ist mit folgendem Text illustriert: «shout out to this hustler who tried to sell merch at the crucifixion». Der Text ist eine Anspielung auf das Sudarium, das digital mit einer grünen, kreisförmigen Markierung hervorgehoben wurde. Ohne ikonografische Vorkenntnisse kann dieses Schweiß Tuch mit dem Abbild Christi als ein Fanartikel gelesen werden, der während der Kreuztragung verkauft wird. Das Meme, das online in verschiedenen Versionen zirkuliert, <sup>381</sup> ist frei von Quellenangaben und jeglichen Hinweisen auf den Ursprung des Originalbildes, das ihm zugrunde liegt. Gila Kolb und ich schreiben an anderer Stelle zu ebendiesem Meme:

379 Werner 2015, 68.

380 Siehe <https://knowyourmeme.com/photos/2733280-the-crucifixion-hustler> [16.2.2024]. Original: *Christus mit dem Kreuz*, Biagio d'Antonio Tucci (1446–1516), Schule von; zwischen 1475 und 1525, Florenz, Italien. Malerei, 1,91 m x 1,91 m Musée Louvre, INV 296. Der Inhalt dieses Absatzes ist in leicht abgeänderter Form Teil des Artikels *The Art of Art-Memes*, den ich gemeinsam mit Gila Kolb verfasst habe. Vgl. Kolb/Schmidt 2021, 209–218.

381 Etwa auf Instagram @classicalfuck, 19.02.2021. Oder auf X, vormals Twitter: <https://x.com/JamColley/status/937781666499776517> [17.7.2024].

*«Was wir am Meme sehen, ist die Kombination zweier «Häppchen» völlig unterschiedlicher Kulturgeschichte(n) — einerseits eine Darstellung aus der Passion Christi, welche Kenntnisse der christlichen Ikonografie voraussetzt und andererseits eine Anspielung auf (gegenwärtige) Fankultur und Merchandise-Artikel, wie wir sie aus der Vermarktung von etwa Popstars oder Sportler\*innen kennen. Die Geschichte der Veronika ist verbunden mit dem Begriff der Ikone (vera icon = das wahre Bild) — in dem Art-Meme treffen völlig unterschiedliche Konzepte der Ikone aufeinander.»<sup>382</sup>*

Zur Entstehungszeit des Gemäldes um 1500 herrschten natürlich völlig andere mediale und soziale Rahmenbedingungen als heutzutage. Bilder entstanden aus anderen Gründen und unter völlig anderen Umständen — sei es hinsichtlich Auftraggeber\*innenschaft, Autor\*innenschaft, Materialität oder Inhalt. Was heute einer gewissen Rezipient\*innengruppe humorvoll anmuten mag, hat seinen Ursprung in einem strengen Bildkanon und in strengen ikonografischen Regeln. In den 500 Jahren seit seiner Entstehung mag das Bild je nach zeitlichem und geografischem Kontext unterschiedlich gesehen und gelesen worden sein, jedenfalls ermöglichen es erst Grundkenntnisse der biblischen Kreuzigungsgeschichte und deren Ikonografie, das Bild bis zu einem gewissen Grad zu verstehen. Nun kann aber diskutiert werden, ob das Meme «richtig» verstanden werden kann oder nicht — denn aus den Kommentaren auf Social Media geht hervor, dass die Internetcommunity das Meme durchaus lustig finden kann, ohne zu wissen, wer die Heilige Veronika beziehungsweise was ein Sudarium ist. Das heißt, in diesem Fall bedeutet eine historische Malerei aus dem ursprünglichen Kontext gerissen und in seiner neuen Existenz als *poor image* etwas ganz anderes als von den Urheber\*innen intendiert. Die Verbindung zum Merchandise kommt aus einer anderen literacy als jener, die benötigt wird, um den ikonografischen Inhalt zu deuten. Die klassische Malerei lebt also in völlig neuen Umständen von Raum, Zeit und Dispositiv und wird von einem Publikum auf eine Art gelesen, die zu ihrem Entstehungszeitraum gar nicht denkbar gewesen wäre. Also ist vielen Rezipient\*innen des Memes in gewisser Weise eine illiteracy vorzuwerfen, insofern es um fehlende Kenntnisse der christlichen Ikonografie geht. Andererseits könnte man ebenso von illiteracy sprechen, wenn Betrachter\*innen des Bildes nicht wissen, was ein Meme ist oder wie dieses funktioniert, oder nicht mit dem Geschäftsmodell des Merchandising vertraut sind. Visual literacy und illiteracy können digital also nur im Plural gelesen werden.



## Illiterarisierung

Wie erwähnt, kommt es außerdem zur *Illiterarisierung* bestimmter Gruppen und Personen. Denn durch die Machtverhältnisse, Filter sowie Zensurmechanismen auf Social Media wird auch bewusst gelenkt, wer was wie lesen kann oder nicht. Mit Irit Rogoff kann hier von der Produktion bestimmter Wahrheiten gesprochen werden, deren Reflexion sie als Hauptaufgabe der Bildung sieht.<sup>383</sup> Für *poor images* gilt im Hinblick auf ihre Produktions- und Verbreitungsbedingungen mehr denn je, dass ihre vermeintliche Bedeutung und ihre Realitätsansprüche stets zu hinterfragen sind. Dabei sollte die Kunstvermittlung von einem Wahrheitsbegriff ausgehen, der nach Rogoff nicht als korrektes, nachprüfbares Faktum gilt, sondern Wahrheit als etwas versteht, «das um sich Subjektivitäten versammelt, die weder vereint noch reflektiert werden durch andere Aussagen.»<sup>384</sup> Vermeintliche Wahrheiten werden des Weiteren dadurch erzeugt, dass gewisse Inhalte nicht (mehr) gezeigt werden. Die Wahrheiten online und gerade auf Social Media sind dominiert von bestimmten «scopic regimes».<sup>385</sup> Diese schließen häufig etwa marginalisierte menschliche Körperformen aus, aber auch politische Inhalte oder Meinungen. Diese Ausschlussmechanismen werden vermehrt medial wie auch aktivistisch aufgedeckt und kritisiert — allerdings von verschiedensten Interessensgruppen und politischen Standpunkten aus. In einer Kunstvermittlung, die sich mit *poor images* beschäftigt, ist es zentral, solche Ausgrenzungen beziehungsweise gezielte Illiterarisierungen bestimmter Gruppen zu thematisieren. Dies kann auf verschiedenen Ebenen geschehen: im Hinblick auf Altersgruppen, soziale Gruppen, verschiedene Nationalitäten, Kulturkreise, aber auch historische Kontexte. Am Anfang dieser Diskussion steht die Frage: Gibt es Bildformen, die wir abhängig von Zeit und Raum zu sehen bekommen oder eben nicht, und warum ist dies jeweils der Fall? Warum dominieren welche Bildformen und warum werden sie wann von wem verborgen? Diese Illiterarisierung ist Teil einer digitalen epistemischen Gewalt, die es zu reflektieren gilt. Insofern es dominante visuelle Repräsentationen gibt, die die Interessen verschiedener mächtiger Player vertreten, ist es wichtig zu beleuchten, wie sich diese (im Laufe der Zeit und geografisch) verändern. Wie sind solche toxischen Mechanismen um das digitale Bild aufgebaut und auf welche Gruppen zielen sie ab («which

383 Rogoff 2012, 53.

384 Ebenda.

385 Rose 2016, 141.

images visualise [...] social difference»<sup>386</sup>)? Alternative Bilddominanzen, Gillian Rose spricht von visuellen «flows», sind möglich.<sup>387</sup> Rose fordert hier in Bezug auf Donna Haraway dazu auf, auf «other ways of seeing the world» zu insistieren.<sup>388</sup>

Um ein Beispiel für ein solches Eröffnen anderer Sichtweisen zu geben, sei auf zahlreiche Online-Aktivist\*innen verwiesen, die sich etwa auf der Plattform Instagram mit Body Positivity auseinandersetzen. Obwohl es viele toxische Dynamiken gibt, die mit Körpernormen zu tun haben, und gerade Jugendliche häufig unter diesen leiden, sind die auf Instagram dominanten Körperformen durchaus im Wandel begriffen. Eine jener User\*innen, die dafür arbeiten, ist Danielle Catton (@danielleisnxious). Sie postete unter anderem Bilder ihres eigenen Körpers, die auf viel gesehene Postings dünner Körper referieren.<sup>389</sup> Damit versucht sie, neue digital visual literacies zu kreieren, mit der Absicht, bestehende visuelle Dominanzen ins Wanken zu bringen.<sup>390</sup> Die Kunstvermittlerin und Künstlerin Sophie Lingg beschreibt aus cyberfeministischer Perspektive, wie Lehrpersonen (aber auch Künstler\*innen, Theoretiker\*innen und Kurator\*innen) für digitale Infrastrukturen und derartige schrittweise Veränderung weg von dominanten Machtstrukturen Sorge tragen müssen:

*«Digital infrastructure, as well as the infrastructure of more traditional spaces, is never detached from the conditions of its creation. Care in a cyberfeminist sense should not only observe and represent, but above all take part in a process of*

386 Rose 2016, 17.

387 Vgl. Rose 2016, 14.

388 Ebenda. Siehe auch Donna Haraway: «other ways to reworld». Haraway 2016, 50.

389 Im Juli 2020 startete Danielle Catton auf ihrem Instagram-Account die Serie *Recreating viral images of thin bodies*. Die Posts zeigen Bilder (mit Teilen) ihres eigenen Körpers, über die digitale Schriftzüge gelegt wurden, wie etwa «My body is not the problem». Sie stellt dabei bestehende Fotos anderer, dünner Körper nach, die auf Instagram viral gingen und mit den gleichen Schriftzügen arbeiten. Es geht der Influencerin dabei dezidiert darum, dominante Repräsentationen zu ändern, indem ihr eigener, nicht der Norm dünner Figuren entsprechender Körper, viral geht. So schreibt sie unter die Posts der Serie: «Representation matters. That's why I'm recreating viral images of thin bodies within the self love community on social media.» Diese Parole erweitert sie jeweils mit zum Bild passendem Text. Es geht Catton darum, das Bild dessen, was in der Onlinerepräsentation von Körperformen als «normal» gilt, zu verändern. Siehe <https://www.instagram.com/p/CDM-3pLDNLe/> [31.7.2024].

390 Dabei gibt es beim Posten unterschiedlicher Körper immer das mögliche Dilemma einer (erneuten) Typisierung. Vgl. Kohout 2020, 81.

*transformation of oneself and the world as a whole [...] Care needs to take place not only on the level of individual artistic content and the establishing of serious modes of reception in order to overcome the division between established and new spaces. Curators, theorists, and educators can also take part in demanding infrastructural change. Social media's terms of use and predominant modes of communication are based on hetero-patriarchal power structures that have operated in the artworld for generations.»<sup>391</sup>*

Lingg legt — mit Fokus auf den Kunstbereich — dar, wie Personen, die Social Media nutzen, aktiv infrastrukturelle Änderungen fordern müssen. Denn die schlichte Verweigerung populärer Social-Media-Plattformen verunmöglicht oftmals die Teilnahme an kulturellem Geschehen und gewissen Wissensformen beziehungsweise Nachrichten. Die beschriebenen skopischen Regime und Illiteratisierungsprozesse betreffen zu einem großen Teil ebenfalls direkt die Lebenswelt von Schüler\*innen. Dabei wäre es zu einfach gedacht, davon auszugehen, dass die Lebenswelt ›der Jugendlichen‹ grundsätzlich besser an diese Transformationsprozesse angepasst wäre als jene vorangehender Generationen. Natürlich mögen viele Jugendliche von heute das Internet als selbstverständlichen Teil ihrer Alltagskultur erleben, in der on-beziehungsweise offline keine entgegengesetzten Pole mehr darstellen. Allerdings greift eine Generalisierung von Jugendlichen als *per se visually literate* zu kurz. Mit der Digitalisierung aufzuwachsen, bedeutet noch lange nicht, deren verborgene Strukturen und Machtverhältnisse nachvollziehen zu können. Im Alltag mit *poor images* zu handeln und zu kommunizieren ist nicht damit gleichzusetzen, die Hintergründe verschiedener Bildlichkeiten zu kennen und reflektieren zu können. Digitalität und damit verbundenen Infrastrukturen liegen jedoch immer bewusste Gestaltungsprozesse zu Grunde. Die Bildungsforscher\*innen Benjamin Jörissen, Stephan Kröner und Lisa Unterberg sprechen in diesem Zusammenhang von «code writers as lawmakers».<sup>392</sup>

*«Denjenigen, die Code schreiben und somit Software gestalten, kommt also nicht nur eine handwerkliche Verantwortung für das Produkt zu, sondern vor allem auch eine kritisch-ethische Verantwortung im Hinblick auf die impliziten hegemonialen Effekte, die die Gestaltung und Architektur soft- und hardware-basierter Systeme in unserem Alltag angeht.»<sup>393</sup>*

391 Lingg 2021, 56.

392 Vgl. Jörissen, Kröner, Unterberg 2019, 14.

393 Ebenda.

Die digitale Kultur gestaltet und bestimmt unsere Lebenswelt — trotzdem reicht ein «Hineingeboren-Sein» in diese Lebenswelt zu einer bestimmten Zeit an einem bestimmten Ort und unter bestimmten ökonomischen Voraussetzungen nicht dafür aus, sie und ihre Bilder automatisch lesen zu können. Darum plädiere ich dafür, in Zusammenhang mit der Vermittlung digitaler Kulturen und Bilder nicht unbedacht von generationalen Differenzen aus zu argumentieren.

### 3.1.2 Sogenannte «digital natives»

Wir leben aktuell (noch)<sup>394</sup> in einer Situation, in der Schüler\*innen in vielen Situationen die Expert\*innen sein mögen, wenn es um digitale Medien und Bilder geht, weil sie im Gegensatz zu ihren Lehrer\*innen mit diesen aufgewachsen sind. Im Kontext dieses Buchs kann man bei Jugendlichen von sogenannten *post-millennials* sprechen. Die bis dato beschriebenen Transformationen waren für die gegenwärtigen Jugendlichen weniger drastisch, beziehungsweise ist es für sie eventuell einfacher als für ihre Elterngeneration, mit rasanten technologischen Entwicklungen mitzuhalten. Jugendliche, die quasi *mit dem Internet aufgewachsen* sind, werden alltagssprachlich wie auch in Wissenschafts- und Bildungsdiskussionen problematischerweise häufig als «digital natives» bezeichnet.<sup>395</sup> Der Begriff impliziert, ihnen sei das Digitale quasi angeboren respektive sie seien in das Digitale *hineingeboren*. Der Metapher der *natives* liegen aber sprachlich diskriminierende Strukturen zu Grunde, weshalb es, gerade aufgrund der Geläufigkeit des Begriffs, äußerst relevant ist, sie kritisch nachzuzeichnen, zu kontextualisieren und zu hinterfragen.

Der Begriff *digital natives* wurde 2001 von Marc Prensky in seinem Artikel *Digital Natives, Digital Immigrants* geprägt.<sup>396</sup> Er beschreibt darin eine Verschiebung in den Lerngewohnheiten jener Schüler\*innengeneration, die seit den letzten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts mit der

394 Dies ist selbstverständlich in jenem Zeitkontext zu lesen, in dem der vorliegende Text geschrieben wurde.

395 So verwenden beispielsweise die Kunstwissenschaftler\*innen Wolfgang Ullrich und Annekathrin Kohout die Begriffe *digital native* und *digital immigrant* in einem 2020 erschienenen Interview zu ihrer Buchreihe *Digitale Bildkulturen* im EIKON Magazin. Eine Kontextualisierung der begrifflichen Problematiken ist in dem Interview nicht vorhanden. Kohout/Ullrich 2020, 73–84.

396 Prensky 2001.

schnellen Dissemination digitaler Technologie aufgewachsen ist. Diese Generation bezeichnet er als digital natives, die Informationen völlig anders aufnehmen und prozessieren als die Generationen vor ihr. Obwohl sich der Begriff alltagssprachlich breit durchgesetzt hat, sind mit diesem Konzept mehrere Schwierigkeiten verbunden: Zunächst spricht Prensky, der als Lehrer in den USA gearbeitet hat, aus seiner eigenen Erfahrung, die eine westliche Perspektive darstellt. Weder 2001 noch heute haben alle Jugendlichen der Welt Zugang zu digitaler Technologie. Der Begriff übergeht die digitale Kluft, die von sozialen, regionalen und politischen Umständen abhängig ist, also völlig. Er bezieht sich zudem rein auf das Lebensalter, welches eine Affinität zu digitaler Technologie bedingen würde. Dies mag beschränkt zutreffen, wenn es um das Handling gewisser Geräte und um die ›Selbstverständlichkeit‹ der Existenz digitaler Technologien geht, ist aber bei weitem nicht universell anwendbar. Darüber hinaus ist der metaphorische Gegensatz der *natives* und *immigrants* problematisch, da er ein vermeintliches Unvermögen hinsichtlich des Verständnisses und der Anwendung digitaler Technologien direkt mit (post-)migrantischen Erfahrungen vergleicht. Prensky zufolge seien digital immigrants diejenigen, die sich von einer alten Kultur in eine neue zu integrieren versuchen, was mehr oder weniger glückt. Er führt die Metapher hier weiter, indem er schreibt, dass digital immigrants, weil sie anders sozialisiert sind, immer einen sogenannten Akzent beibehalten. Lehrer\*innen aus der immigrants-Generation sprechen laut Prensky demnach mit schwerem Akzent oder einer »outdated language«. <sup>397</sup> Diese Analogien sind generalisierend und diskriminierend. Tatsächlich schreibt Prenskys Dichotomie sogar beiden Generationen bestimmte Eigenschaften zu, die eine gewisse Naivität und Dummheit unterstellen. Dabei wird die Generation, die mit dem Internet aufgewachsen ist, gerne belächelt ob ihrer Affinität zu und ihrer Gebundenheit an digitale Technologien, während all jenen, die älter sind, eine gewisse Unbeholfenheit attestiert wird.

Es gibt also offensichtlich ein Bedürfnis nach Begrifflichkeiten, die helfen, diese digitalen Transformationen zu fassen. Der Terminus der digital natives ist eine Antwort auf dieses Begehren, da die Metapher etwas scheinbar einfach sichtbar macht, das viele durchlebt haben. Trotzdem ist diese ›Vielheit‹ problematisch und nicht gesamtgesellschaftlich anwendbar, da Herkunft, Klasse und Lebensmittelpunkt die digitalen Voraussetzungen und Skills massiv beeinflussen.

397 Vgl. Prensky 2001, 2.

## Digitally naïve

Es ist von Relevanz, die Umstände und Schwierigkeiten solcher breit verwendeter Begriffe mitzudenken und im Unterricht zu reflektieren, was von verschiedenen Praktiker\*innen im Feld auch schon länger getan wird.<sup>398</sup> Die Kuratorin und Kunstwissenschaftlerin Vanessa Kowalski schlägt eine Alternative zur eben kritisierten Metapher vor. Sie verwendet anstatt der geläufigen Kategorien digital native und digital immigrant den Begriff *digitally naïve*, um ihre generationale Anpassung an die post-digitalen Gegebenheiten zu beschreiben.<sup>399</sup>

*«I began my research on curating, specifically that which is done online, as a user myself, deemed what Marc Prensky in his 2001 essay Digital Natives, Digital Immigrants refers to as a <digital native>, albeit ignorant of the histories and laws of the place from which my citizenship was ascertained, as if out of nowhere. I felt far better represented as digitally naïve.»<sup>400</sup>*

Als in Europa geborene Millennial wird Kowalski als «native of the online»<sup>401</sup> gesehen, weil sie sich an gewisse Verhaltenscodes im Online-raum hält und man ihr zutraut, die digitale Sprache zu sprechen und zu verstehen. Diese Fähigkeiten hat sie aufgrund ihres Werdegangs und ihrer Herkunft erlernt, also, in ihren Worten, durch:

*«technology like an extension of my own extremities made familiar to me through years of exposure within the context of academia, access to a mobile phone, a personal laptop, and an all inclusive WiFi plan.»<sup>402</sup>*

Kowalski folgend kann nachgezeichnet werden, dass viele sich «mit einer gewissen Unwissenheit und ohne klar definierte Rechte und Pflichten im Cyberspace bewegen, obschon wir digitale Devices und das Internet als selbstverständlich sehen, wenn wir Netzinhalte konsumieren und produzieren.»<sup>403</sup> Eine solche Naivität zeigt ein weiteres Problem des digital-native-Konzepts auf: Wir mögen zwar hineingeboren oder hineingewachsen sein in eine post-digitale Zeit, deren

398 Beispielsweise spricht sich der Schweizer Lehrer und Blogger Philippe Wampfler schon 2014 dagegen aus, den Begriff zu verwenden. Vgl. Wampfler 2014, online.

399 Kowalski 2018, 22; siehe auch Schmidt 2019b, online.

400 Kowalski 2018, 22.

401 Ebenda.

402 Kowalski 2018, 21 f.

403 Schmidt 2019b, online; siehe auch Kowalski 2018, 22.

Umstände und Hintergründe wurden uns aber kaum von jemandem erklärt. Wie viele von uns verstehen schon die Codes und Technologien, die sich hinter unseren magisch glänzenden Smartphone-Displays verbergen? Gewissermaßen unabhängig von den schon beschriebenen Machtstrukturen und visuellen Ikonografien herrscht auch auf technologischer Ebene eine gewisse Naivität vor. Ausgehend also von einer multiperspektivischen Naivität beinhalten sowohl Lebenswelten von Jugendlichen als auch jene unterschiedlicher Lehrer\*innengenerationen unzählige digitale visuelle Artikulationsformen, welche vermehrt Teil der ästhetischen Bildung werden sollten.

### 3.2 Transformative Potenziale in der Kunstdidaktik

Die schulische, ästhetische Vermittlung am (digitalen) Bild, genauer am *poor image*, ist aus zwei Perspektiven zu betrachten: den Perspektiven der *Produktion* und der *Rezeption* von *poor images*. In anderen Worten: *Bildgebrauch* und *Bildbetrachtung*. Einerseits ist das Bild im schulischen Kunstunterricht Produkt, Referenz, Material und praktisches Werkzeug der ästhetischen Auseinandersetzung. Digitale Zeichnungs-, Bildbearbeitungs- oder Videoschnitttools machen es möglich, digitale Bildprodukte zu erstellen. Dies war schon vor dem Web 2.0 am Computer möglich, das Feld und die Möglichkeiten haben sich durch diverse Online-Software und mobile Geräte jedoch enorm vereinfacht und erweitert. Seit der post-digitalen Zeit ist andererseits außerdem der verfügbare Materialpool enorm gewachsen: Jedes Bild kann potenziell aus dem Internet geladen werden – und sei es nur als Screenshot in *poor quality*.<sup>404</sup> Es kann zunächst ausgedruckt oder auch direkt digital weiterverarbeitet werden. Gleichzeitig existieren im Internet gefundene Bilder und *poor images* als Referenz und Inspiration: Dort, wo im Klassenzimmer früher Dias, Bücher, Magazine oder eigens ausgedruckte Unterlagen eine limitierte Anzahl an Bildreferenzen lieferten, steht heute ein viel größerer, ständig wachsender und scheinbar unendlicher Bildkanon zur Verfügung. Dieser variiert in Genres, Auflösung und natürlich auch im Reichtum an Metadaten, Autor\*inneninformationen und Kontext.

#### 3.2.1 Bildgebrauch: culture(s) of use

Der deutsche Professor für Kunst und ihre Didaktik Torsten Meyer analysiert diesen «neuen» Bildgebrauch sehr umfassend in seiner Kunstpädagogischen Position (#29) zur *Next art education*.<sup>405</sup> Dabei denkt er über eine Kunst und daran anschließend eine Kunstvermittlung der «nächsten» Gesellschaft nach. Ausgehend vom Konzept der *postproduction*

<sup>404</sup> An dieser Stelle ist wiederum zu beachten, dass dies möglich und sogar gängige Praxis ist. Fragen nach Urheber\*innenrecht sind jedoch – wenngleich sie im vorliegenden Buch, das auf das Bildhandeln fokussiert, nicht im Detail behandelt werden – auch unter digitalen Bedingungen relevant und wichtig. Dazu etwa Generation Remix, Dobusch/Djordjevic 2014.

<sup>405</sup> Torsten Meyer, *Next art education*, Hamburg 2013.



des Kurators und Kunstkritikers Nicolas Bourriaud<sup>406</sup>, beschreibt er den nächsten Bildumgang wie folgt:

«Es geht also nicht um die Produktion von zum Beispiel schönen oder neuen Bildern, sondern um den Umgang mit all den schönen und neuen Bildern im Vorrat des (inter-)kulturellen Erbes, das die globale Zeitgenossenschaft zur Verfügung stellt. Das Bild ist nicht mehr Ziel der Kunst, sondern deren Rohstoff und Material.»<sup>407</sup>

Ohne an dieser Stelle vertiefend auf einen möglichen Anspruch der Schönheit in der schulischen Kunstproduktionspraxis einzugehen, sei festgehalten, dass für Meyer Bilder einer *nächsten* Kunst weder den Anspruch hätten, *neu*, noch *schön* zu sein. Er knüpft hier wiederum an einen Gedanken von Bourriaud an. Diesem zufolge fragt die Kunst der postproduction, die er auf Basis seiner eigenen Observationen im Kunstfeld beschreibt, nicht mehr «what can we make that is new?»,<sup>408</sup> sondern «how can we make do with what we have?».<sup>409</sup> Wie verfahren wir mit all dem Material und den Informationen, die uns in unserem Leben quasi selbstverständlich zur Verfügung stehen?<sup>410</sup> Der Terminus der Postproduktion ist vor allem aus den Bereichen Radio und Film bekannt und beschreibt, wie aufgenommenes audiovisuelles Material weiterverarbeitet wird. Dabei werden verschiedene bestehende Ebenen (Audio, Filmszenen, Titel, Effekte) zu einem Ganzen zusammenmontiert. Nach Bourriaud passiert dies methodisch auch in der Gegenwartskunst. Etwa seit den 1990er-Jahren, so beobachtet er, arbeiten Künstler\*innen vermehrt mit bereits vorgefundenem (technisch-medialem) Material — dieses wird reproduziert, reinterpretiert, geremixt usw. Dieses Material können Kunstwerke, aber auch jede andere Form von Kulturprodukten und Alltäglichem bilden. Dabei geht es bewusst nicht mehr darum, etwas von Grund auf Neues zu schaffen, vielmehr wird mit allem Material gearbeitet, das in der Gegenwartskultur zirkuliert. Was so produziert wird, sind «objects already informed by other objects».<sup>411</sup> Diese Art der montierenden, collagierenden und appropriierenden Kunstproduktion ist

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

407 Meyer 2013, 27.

408 Bourriaud 2010, 17.

409 Ebenda.

410 Hier noch einmal der Hinweis darauf, dass diese selbstverständliche Verfügbarkeit rechtlich gesehen nicht unproblematisch ist.

411 Bourriaud 2010, 13.

freilich nicht neu und wurde beispielsweise auch schon in der Pop Art oder davor im Dadaismus<sup>412</sup> praktiziert. Allerdings beschreibt Bourriaud ein Wiederaufkommen dieser künstlerischen Techniken als Antwort auf «the proliferating chaos of global culture in the information age, which is characterized by an increase in the supply of works and the art world's annexation of forms ignored or disdained until now.»<sup>413</sup> Das Informationszeitalter mit dem aufkommenden World Wide Web stellt eine Überfülle an (digitalem) Material zur Verfügung — vorausgesetzt man hat Zugang zu einem Computer, kann man unabhängig von Zeit und Ort eine Vielzahl präexistierender audiovisueller Daten aus dem Netz ziehen und weiterverarbeiten.

Was die Kunst seit den 1990ern tut, tun heutzutage viele derer, die ein Smartphone besitzen. Und dieses (post-)digitale Bildhandeln ist mit Sicherheit viel einfacher als die medialen Produktionsmethoden des späten 20. Jahrhunderts. Ein Smartphone ist vergleichbar mit einem Mini-Produktionsstudio für audiovisuelle Inhalte, was, wie in Kapitel 2 beschrieben, die Geburtsstunde der *poor images* bedeutete. Wenn auch größtenteils in nicht-professioneller Qualität,<sup>414</sup> nehmen die Produktionsmöglichkeiten via Smartphone mit dem Launch jedes neuen Geräts zu. An dieser Stelle lässt sich zu Torsten Meyer zurückgehen und sehen, warum er Bourriaud aufnimmt, um die (Post-)Produktionsbedingungen einer künftigen Schüler\*innengeneration zu definieren:

*«Statt rohes Material (leere Leinwand, Tonklumpen etc.) in schöne oder neue Formen zu verwandeln, machen die Künstler der Postproduction Gebrauch vom Gegebenen (<use of data>) als Rohmaterial, indem sie vorhandene Formen und kulturelle Codes remixen, copy/pasten und ineinander übersetzen.»<sup>415</sup>*

Bourriaud spricht von einer «culture of use» oder «culture of activity».<sup>416</sup> Durch das Verwenden, das Gebrauchen der Bilder, die da sind, schaffen wir neue Narrative. Dabei ist das einzelne Objekt nie isoliert oder endgültig, sondern immer potenziell netzwerkartig mit anderen verbunden: «The artwork is no longer an end point but a simple moment in an

412     Denken wir beispielsweise an die Papiercollagen der deutschen Künstlerin Hannah Höch (1889–1978). Danke an Sophie Lingg für diesen Hinweis.

413     Bourriaud 2010, 13.

414     Zur Veränderung der *poor quality* siehe Kapitel 2.3.1 *Bilder, Digitalität und Materialität*.

415     Meyer 2013, 30.

416     Bourriaud 2010, 19.

infinite chain of contributions.»<sup>417</sup> Umgelegt auf das Internet und digitale Bilder beziehungsweise *poor images* und deren Gebrauch in einem ästhetischen Bildhandeln: Jedes Bild im World Wide Web ist multipel in einem Netzwerk verlinkt. Kombiniert man es mit einem anderen Bild im Netzwerk, wird ein neues Narrativ kreiert. Dieses Narrativ ergänzt oder reinterpretiert, Bourriaud folgend, alle vorhergehenden Narrative. Diese online *culture of use* kann in der Kunst oder im Unterricht natürlich auch ins Offline überspringen und in einem Bildhandeln mit analogen Objekten genauso neue Narrative erschaffen. Diese digitale Postproduktion schafft Interdependenzen, welche in Form von *poor images* immer wieder neue Handlungsräume öffnen. Von diesen Erläuterungen ausgehend und zur schulischen Kunstvermittlung hinführend ist anzubemerkend, dass Bourriaud die aktive Komponente des Präfixes <post> betont. Bei der postproduction geht es nicht um ein Übertreffen oder Nachfolgen von etwas, sondern vielmehr um eine Aktivität («zone of activity»<sup>418</sup>); nicht darum, dass etwas reproduziert wird, das schon da war, sondern darum, bestehende Produktionsmodi und Strukturen neu zu erfinden. Bourriaud betont die Relevanz, kulturelle Codes und Strukturen zu erfassen:

*«It is a matter of seizing all the codes of the culture, all the forms of everyday life, the works of the global patrimony, and making them function. To learn how to use forms, as the artists in question invite us to do, is above all to know how to make them one's own, to inhabit them.»*<sup>419</sup>

Das <post> wird zum produktiven Moment im Bildhandeln. Dieses Erfassen hat sehr viel mit dem zu tun, was ich unter einer kritischen, zeitgenössischen Vermittlung von Bildern am Beispiel der *poor images* verstehen möchte. Es geht hierbei um ein Aneignen, ein Umstrukturieren bestehender kultureller Codes jenseits rein kognitiv-reflexiver Momente durch das Handeln mit Bildern. Ein Lernen am und mit dem *poor image* durch aktives Bildhandeln führt zur Vermittlung der informationell-technischen wie auch ästhetisch-kulturellen Bedingungen des Handelns mit Bildern. Sowohl das technische Gefüge der Digitalität

<sup>417</sup> Bourriaud 2010, 19.

<sup>418</sup> Bourriaud 2010, 17.

<sup>419</sup> Bourriaud 2010, 18.

als auch die sich davon ausgehend vollziehenden Transformationen können nicht ausschließlich kognitiv erfasst werden.<sup>420</sup>

Das Handeln und Tun mit dem, was (an digitaler Bildlichkeit) schon hier ist – in diesem Fall mit *poor images* – stellt ein transformatives Potenzial der Kunstvermittlung der Digitalität dar. Denn dadurch, dass das *poor image* an sich transformativ und performativ ist, sowie bedingt durch den ständigen Selbstbezug des *poor image* auf seine Produktionsbedingungen ist das Bildhandeln mit ihm immer mit einer aktiven Teilnahme an der Gegenwart verbunden. So kann das *poor image* den Ansprüchen an kritisches Lehren und Lernen unter den transformativen und hochkomplexen Bedingungen der Digitalität, in einer *digital culture of use*, gerecht werden.

### 3.2.2 Bildbetrachtung: culture(s) of view

Vom Bildhandeln mit *poor images* in der schulischen Kunstvermittlung kann wiederum zurück zu Bourriauds *postproduction* gedacht werden, um abermals auf das Betrachten von Bildern zu fokussieren. Abgeleitet von der *culture of use*, spreche ich hier von *cultures of view(ing)*, also verschiedenen Kulturen des Sehens, die den post-digitalen Bedingungen entspringen. Für Bourriaud sind die einflussreichen Akteur\*innen der Kunst der *postproduction* Programmierer\*innen und DJs, denn diese suchen kulturelle Objekte aus und stellen sie in neue Kontexte – sie remixen sie. Es geht um ein Neu-Zusammenstellen, ein Montieren, Programmieren, Komponieren, Kuratieren:

*«In a universe of products for sale, preexisting forms, signals already emitted, buildings already constructed, paths marked out by their predecessors, artists no longer consider the artistic field (and here one could add television, cinema, or literature) a museum containing works that must be cited or <surpassed>, as the modernist ideology of originality would have it, but so many storehouses filled with tools that should be used, stockpiles of data to manipulate and present.»*<sup>421</sup>

420 «Die digitale Transformation ist schlichtweg zu komplex, zu heterogen, zu vielschichtig, zu unübersichtlich, zu opak, dynamisch und unvorhersehbar in ihren Effekten um ihnen rein kognitiv zu begegnen – selbst für Fachleute.» Jörissen, Kröner, Unterberg 2019, 18.

421 Bourriaud 2010, 17.

Die Kulturform des Remix setzt allerdings voraus, zu wissen, welches Material überhaupt existiert, das dann weiterproduziert werden kann. Wenn Künstler\*innen oder auch Schüler\*innen mit Rohmaterial aus dem Internet arbeiten, setzt das ebenfalls immer gewisse Vorkenntnisse und literacies voraus. Im Fall von Kunstunterricht sowie der Kultur und Lebenswelt von Jugendlichen seien hier wiederum Memes als Beispiel genannt — Grundlage von Memes sind schließlich häufig bereits existierende Bilder, die online gefunden und weiterverarbeitet werden. Ein weiteres Merkmal der Bildform ist die Wiederholung von Bildern: Es werden immer wieder die gleichen Bildgrundlagen verwendet, aber durch neue Text- oder Bildkombinationen je nach Kontext neu konnotiert.<sup>422</sup> Mittlerweile kann man davon sprechen, dass sich eine eigene Meme-Ikonografie entwickelt hat. Das heißt, Bilder, die in einer gewissen Personengruppe von *literate*s bekannt sind, sind mit einer bestimmten Botschaft verknüpft (zum Beispiel einer Hintergrundgeschichte oder einem Witz). Diese Bilder werden gerne für Memes eingesetzt und reagieren — mit unterschiedlichem Text versehen oder mit anderen bekannten oder unbekannten Bildern kombiniert — auf aktuelle, gesellschaftspolitische oder auch private Kontexte. Dies ist eine Form von Montage, laut der Schweizer Kunstpädagogin Ruth Kunz ein «Bruch, der Zusammenstoß [sic!] entfernter Welten»<sup>423</sup>, der etwas Neues entzündet. Ein Meme, als Form des *poor image*, ruft durch die Neuzusammensetzung, insofern es etwas Neues «will», neues Begehren hervor. Das Funktionieren dieser Montagepraxis, dieses Zusammenstoßes mehrerer Sichtbarkeiten,<sup>424</sup> setzt «die Existenz eines unendlichen Magazins/Bibliothek/Museums voraus».<sup>425</sup> Diesen visuellen Pool muss man kennen und (auf eine gewisse Art) verstehen, um das durch die Montage entstehende Neue erstens überhaupt erstellen und zweitens lesen zu können. Diese Lesart ist von der eigenen Lebenswelt und der damit verbundenen digital visual literacy<sup>426</sup> abhängig: Im Internet gefundene Bilder sind mit bestimmten kulturellen Codes verknüpft, die jeweils von bestimmten kulturellen Gruppen verstanden und gelesen werden können. Dabei muss immer die Möglichkeit beziehungsweise

422 Etwa Mona-Lisa-Memes, also Memes auf Bildbasis der ikonischen Malerei *Mona Lisa* (*La Gioconda*) von Leonardo da Vinci, 1503–1506. Siehe <https://knowyourmeme.com/memes/mona-lisa/photos> [31.7.2024].

423 Kunz 2018, 14.

424 Vgl. ebenda.

425 Rancière 2009, 41; zitiert nach Kunz 2018, 14.

426 Genauer beschrieben in Kapitel 3.1.1 *Literacies und illiteracies im Digitalen*.

Wahrscheinlichkeit vorausgesetzt werden, dass verschiedene Gruppen diese Bilder auch unterschiedlich lesen und unterschiedlich einsetzen.

Fakt ist, die Bilder, die wir online sehen, sind wie ihre analogen Verwandten und Vorgänger\*innen nicht neutral. Auf Social Media, beispielsweise Instagram, haben wir es mit einem eigenen, sich stetig transformierenden Bildkanon zu tun. Diesen bestimmen einerseits die Prosumer\*innen<sup>427</sup>, die den Kanon erstellen und durch Likes und Shares pushen und vermehren. Andererseits bestimmen die Betreiber\*innen von Social-Media-Plattformen selbst, welche Arten von Bildern gezeigt werden und welche nicht. Uploadfilter, Algorithmen und Klickarbeiter\*innen durchsieben die auf Social Media hochgeladenen Bilder und zensieren gewisse Inhalte. Wie alle Zeigesituationen sind auch Online-Dispositive nicht unschuldig, sondern geben visuell Machtverhältnisse wieder, von denen sie geprägt sind. Sie bestimmen dadurch zeitgenössische, (gesellschafts-)politische Diskurse maßgeblich mit.<sup>428</sup> Diese fehlende Unschuld beschreibt Gillian Rose in ihren *Visual Methodologies* sehr eindrücklich:

*«Visual imagery is never innocent; it is always constructed through various practices, technologies and knowledges. A critical approach to visual images is therefore needed: one that thinks about the agency of the image, considers the social practices and effects of its circulation and viewing, and reflects on the specificity of that viewing by various audiences, including the academic critic.»*<sup>429</sup>

Rose fordert einen kritischen Umgang mit Visualität, der die agency der Bilder, ihre Zirkulation und die mit ihnen verbundenen sozialen Praktiken und Effekte mitbedenkt. Welche Effekte die Art der Bildbetrachtung durch ein bestimmtes Publikum hat, ist sehr wichtig zu beachten, denn neben Kulturen des Bildhandelns gibt es auch Kulturen des Sehens. Die Art, *wie* wir sehen, ist eine Betrachtungsweise, die wir gelernt haben, abhängig vom jeweiligen Bildkanon, mit dem wir konfrontiert sind und den wir kennen. Diese eingeübte Kultur des Sehens muss uns bewusst sein. Nach Rose: «it is necessary to reflect on how you as a critic of visual images are looking.»<sup>430</sup> Wie und von welchem Standpunkt aus

427 «Es kommt zu einer Verwobenheit des Produzierens und Konsumierens von Inhalten, die in der Internetnutzung seit dem Web 2.0 gemeine Handlungsform mit Netzinhalten ist.» Siehe Kapitel 2.2.2 *Das Handeln mit Bildern*.

428 Vgl. Schmidt/Lingg 2020a, online.

429 Rose 2016, 23.

430 Rose 2016, 22 f.

digitale Bilder gelesen werden, sei es von akademischen Kritiker\*innen oder von (anonymen) Social-Media-User\*innen, bestimmt neue Kanonisierungen von Bildern.

Diese post-digitalen Kanonisierungsprozesse sind immer an sich transformativ: Da sich Online-Trends und -Machtverhältnisse im Vergleich zu analogen visuellen Regimen aufgrund ihrer technologischen Beschaffenheit und ihrer Situiertheit im Online viel schneller um- und neu bilden können, entstehen und agieren eine Vielzahl von visuellen Online-Regimen parallel an verschiedenen Orten im Netz. Diese Transformationen können abhängig sein von Internet-Giganten und Plattform-Betreiber\*innen, die damit aktuelle Marketinginteressen verfolgen, aber auch von Influencer\*innen, Trends verschiedener Popkulturen oder Themenschwerpunkten von politischen Aktivist\*innen. Genauso bestimmen aber auch private Nutzer\*innen aus unterschiedlichen Gruppen und Generationen die visuellen Kanonisierungsprozesse auf Social Media, sei es, indem sie Trends verschiedener Popkulturen mitgestalten. Am schon zuvor verwendeten Beispiel der Art-Memes<sup>431</sup> kann beispielsweise gut abgelesen werden, wie es im Internet zu Re-Kanonisierungsprozessen kommt: Die neuen digitalen Bildikonen, die in diesem Fall beispielsweise Klassiker der Kunstgeschichte wiederaufnehmen, werden von den User\*innen bestimmt, die diese verbreiten und weiter be- und verhandeln. Diese Prosumer\*innen sind häufig Millennials und Jugendliche, die völlig neue Parameter für ihre Kanonisierungsprozesse anwenden. Der Grund, warum ein altes Kunstwerk online wieder geliked und verteilt wird, ist zumeist ein völlig anderer als derjenige, der das Kunstwerk ursprünglich Teil des Kanons werden ließ. Weder ikonografische, kunstkritische oder (kunst-)marktwirtschaftliche Kategorien sind es, die alte Kunstwerke zu Online-Ikonen erheben, sondern lebensweltliche Zugänge und Assoziationen derer, die sie als solche benutzen und teilen. In diese Lebenswelten sind die digital visual literacies beziehungsweise illiteracies der Bildbearbeiter\*innen eingebettet – respektive entstehen sie erst aus diesen.

431 Begriffsdefinition siehe Kapitel 2.3.2 *What does the poor image want?*.

## Unterricht als transformativer, (bild-)politischer Raum

Im Internet und besonders auf Social Media können Bilder es also ermöglichen, neue Bildwelten und alternative visuelle Standards zu etablieren. Sie können bewusst als bildpolitisches Werkzeug eingesetzt werden. Dies ist zentral für die Kunstvermittlung, -pädagogik und -didaktik im Sinne einer digitalen «Repräsentationskritik als ein Zeigen auf das Zeigende»<sup>432</sup>. Dabei ist es Rose folgend entscheidend, immer begleitend zu reflektieren, *von wo her* wir sehen und unter welchen Bedingungen wir dieses Sehen gelernt haben: «we might become answerable for what we learn how to see».<sup>433</sup> Die beschriebenen visuellen Regime und Sehensarten können gemeinsam von Lehrenden und Schüler\*innen diskutiert und entlarvt werden, beispielsweise in einer Bildbetrachtung auf Social Media, in der beide Gruppen gleichermaßen – und doch auf unterschiedliche Weise – Expert\*innen sein mögen. Gerade im Umgang mit Internetbildern und *poor images* können im Unterricht Situationen erzeugt werden, in denen, wie es der Kunstpädagoge Jan Grünwald beschreibt, «Lehrer\*in und Schüler\*in auf die gleiche Rezeptionsebene zurückgeworfen werden oder vielleicht der/die Schüler\*in sogar einen einfacheren Zugang hat – was im (Kunst-)Unterricht sonst fast nie der Fall ist».<sup>434</sup> Dies ist vor dem Hintergrund der zuvor beschriebenen Machtverhältnisse und bildlichen Metaebenen im Zusammenhang mit deren Verständnis und Lesbarkeit zu denken.

Die beschriebenen digitalen *culture(s) of use* und *culture(s) of view* sind also im Sinne einer kritischen digitalen Kunstvermittlung vor allem auf den Aspekt der Repräsentationskritik digitaler visueller Machtverhältnisse und deren Strukturen hin zu behandeln. Dafür ist es notwendig, digitale Methoden nicht nur zu reflektieren, sondern diese bewusst anzuwenden, um eine «emanzipatorische Praxis am Visuellen»<sup>435</sup> zu erreichen. Nach Gillian Rose müssen wir digitale Infrastrukturen und Methoden erst verwenden, um sie verstehen und kritisieren zu können:

432 Fürstenberg/John 2014, 175.

433 Rose 2016, 23. Sie bezieht sich hier auf Donna Haraway, die in *Situated Knowledges* über vermeintliche Objektivität im Sehen schreibt: «All Western cultural narratives about objectivity are allegories of the ideologies governing the relations of what we call mind and body, distance and responsibility. Feminist objectivity is about limited location and situated knowledge, not about transcendence and splitting of subject and object. It allows us to become answerable for what we learn how to see.» Haraway 1988, 583.

434 Grünwald 2020, 16.

435 Schütze 2020b, online.



«[...] if, as it is claimed, digital devices are making us through new ways of organising all sorts of data about us, including images, we need to use those same devices and their methods to work out the effects of that organisation on social and cultural life.»<sup>436</sup>

Es ist die Aufgabe der kulturellen Bildung und des Kunstunterrichts, eine kritische Haltung und emanzipatorische Praxis hinsichtlich des Visuellen der digitalen Kultur zu erreichen. So kann der Unterricht durch bewusste Fokussierung gegenwärtiger Bild- und Sehenspolitiken zum transformatorischen Raum werden. Also nach Carmen Mörschs transformativem Diskurs<sup>437</sup> zu einem Raum, in dem aktive Veränderungen durch den Einbezug verschiedener Expert\*innen — in diesem Fall der Lernenden — zugelassen werden. Der Kunstunterricht wird durch die bildlichen Alltagspraxen der einzelnen Beteiligten mit den *poor images* erweitert. Das heißt, Bild- sowie Kunstbegriff werden als veränderbar begriffen, was auch dazu führt, dass sich der behandelte Bildkanon stetig transformiert. Dies gilt nicht nur für die kanonisierte ›Hochkultur‹ der Kunst, sondern gemäß Bourriaud und Meyer für alle visuellen Produkte der Digitalität — beispielhaft dafür arbeitet diese Studie am *poor image*. Um diese Bildform und ihre techno-sozialen Komponenten und Auswirkungen zu verstehen, ist es, an Rose anknüpfend, also nötig, *poor images* aktiv zu verwenden und mit ihnen zu handeln.

436 Rose 2016, 291.

437 Siehe Mörsch 2015, 231–237.

### 3.3 Conclusio II

Eine zeitgenössische und kritische Vermittlung von Kunst kann vom Konzept des *poor image* profitieren. Dies bedeutet nicht, dass traditionelle (Bild-)Inhalte des Unterrichts durch Bilder aus dem Internet ersetzt werden sollen. Vielmehr helfen die *poor images*, gestalterisch und reflexiv auf eine Zeit und Gesellschaft zu reagieren, die von rapiden visuellen Transformationen geprägt ist. Seien es etwa Katzenbilder, Art-Memes, Selfies, Werbungen oder Bilder von Demonstrationen und Krisen: Bilder in allen möglichen Formen und Auflösungen dominieren die aktuelle visuelle Welt — online wie auch offline. In der gegenwärtigen digitalen Alltagskommunikation, beispielsweise in Chatgruppen, wird der Einsatz gewisser Bildformen stark praktiziert (in Form von Memes, GIFs, Stickern oder unterschiedlich seriösen News- und Infografiken). Diese Formen des Bildhandelns können in der Kunstvermittlung und ihrer digitalen Didaktik bewusst als Methode eingesetzt werden. Eine solche *Poor Image Art Education* soll sich nicht bloß darauf beschränken, vermeintlich typische Internet-Gesten, wie das Wischen (swipen), Scrollen, Liken oder (Re-)Posten, auf bewährte Unterrichtsformate wie die Malerei oder Zeichnung zu stützen. Es ist nicht ausreichend, Eigenschaften und Merkmale bloß von einem Medium in ein Anderes zu transferieren, beziehungsweise hätte dies keinen didaktischen Mehrwert. Genauso wenig dient die *Poor Image Art Education* als bloßer digitaler Bildkatalog zur Veranschaulichung kunsthistorischer Epochen, welcher analoge Bilddatenbanken ersetzt. Dies würde zwar vielleicht teilweise einen neuen, alternativen Bildkanon ermöglichen, aber keinesfalls die Potenziale online verfügbarer Bildressourcen ausschöpfen, geschweige denn bestehende (digitale) Bildregime und Hegemonien kritisch reflektieren. Eine *Poor Image Art Education* begreift das *poor image* als «Tool wie auch als Rohstoff», das beziehungsweise der «einerseits postdigitale Handlungsweisen, die aus dem alltäglichen Umgang mit dem Internet und parallel entstandenen Devices rühren, ästhetisch umsetzt und weiterdenkt». <sup>438</sup> Andererseits ist das *poor image* im Rahmen einer *Poor Image Art Education* zentraler Diskursgegenstand — dies entspräche einer nach Mitchell «kritischen Idolatrie» <sup>439</sup> gegenwärtiger Bildwelten. Eine *Poor Image Art Education*, wie ich sie vorschlage, muss sich aus der künstlerisch-handelnden Auseinandersetzung und kritischen Vermittlungspraxis mit den *poor images* entwickeln. Diese geht vom digitalen

<sup>438</sup> Schmidt 2019a, online.

<sup>439</sup> Mitchell 2008, 45.

Bild aus und verfolgt keine veralteten Vorstellungen, nach denen das Kunstwerk zunächst für sich steht und die Vermittlung rein erläuternd darauf reagiert. Für eine zeitgenössische, kritische Vermittlung von Bildkompetenz muss es selbstverständlich sein, dass Bilder und ihre Bedeutung immer offen bleiben und keine abgeschlossenen und endgültigen Rezeptions-, Bedeutungs- oder Handlungsrezepte existieren. Die Art, wie wir Bilder lesen und ihre Bedeutung interpretieren, ist, wie erläutert wurde, nie unschuldig und stets medial-gesellschaftlich informiert. Die Bildform des *poor image* hilft, diese Bedingungen des Betrachtens zu illustrieren. Für den Shift in der Vermittlung hin zum Einbezug digitaler, alltagsmedialer Bildformen «braucht es die Bereitschaft der Lehrenden, sich ein Stück von ihrer eigenen vor dem Internet erlebten Bildwelt zu entfernen, beziehungsweise in die neue einzutauchen.»<sup>440</sup> Mit Nora Sternfeld gesprochen erfordert dies eine «aktive Übernahme eines massiven Kontrollverlusts und des Risikos zu scheitern.»<sup>441</sup> Im Idealfall eröffnen sich dadurch immer wieder neue Handlungsräume, die mit der Zugänglichkeit, Gleichzeitigkeit und Prozesshaftigkeit der Bilder einhergehen. Diese Handlungsräume sind «nicht mehr in on- oder offline zu trennen»,<sup>442</sup> sondern müssen entschieden post-digital gedacht und vermittelt werden.<sup>443</sup> Durch die fortschreitende Digitalisierung verschieben sich ästhetische, bildnerische sowie alltägliche Gewohnheiten und Praxen. Die beschriebenen gesellschaftlichen Veränderungen eröffnen mit der Verfügbarkeit, Niederschwelligkeit und Wandelbarkeit von Bildern neue Handlungsräume, die große pädagogische Wirkung haben können. So ist das *poor image* zwar durch die mit der digitalen Datentransformation und -übertragung verbundene Qualitätsminderung (teilweise) arm an Auflösung, dafür aber reich an pädagogischem Potenzial.

440 Schmidt 2019a, online.

441 Sternfeld 2009b, 22.

442 Schmidt 2019b, online.

443 Teile dieses Absatzes sind in anderer Formulierung als Teil eines Aufsatzes publiziert. Siehe Schmidt 2019a.



# 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)<sup>444</sup>

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 Dissertation<sup>445</sup> 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 durchgeführt<sup>446</sup> und in einer starken Hin- und Herbewegung mit der Erarbeitung des Theorieteils dieses Buches ausgewertet.<sup>447</sup> 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 ermöglichten 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-Schwerpunktfach 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.<sup>448</sup>

## Care-Ethik

Die Herstellung eines Unterrichts-Settings, das beforscht wird, erfordert bestimmte Ethiken des Sorgetragens,<sup>449</sup> 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 hinlänglich 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»<sup>450</sup> zu den «neuen Bewegungen des Überschreitens, Durchquerens und Verbindens im virtuellen Raum».<sup>451</sup> Die Sorge übernimmt Verantwortung im Hier und Jetzt und trägt gleichzeitig zur «Etablierung eines neuen Wissens»<sup>452</sup> 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.»<sup>453</sup> Im Sinne Sollfranks möchte ich die *poor images* in dieser Erhebung als «Knoten sozialer und politischer Interessen»<sup>454</sup> 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 Begehren 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.<sup>455</sup> 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.

455 Rose 2016, 17.

## 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\*innen<sup>456</sup> des Gymnasiums Hofwil, die im Rahmen der TAF BG (Talentförderung Bildnerisches Gestalten)<sup>457</sup> ausgewählte Kurse an der Hochschule der Künste in Bern besuchten.<sup>458</sup> 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.<sup>459</sup> Ich leihe 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.<sup>460</sup> Vor dem Hintergrund der Verknotungen und Verbundenheiten, die in sozialen

456 Vielen Dank an Nadja Burkhardt, Danny Lee, Vincent Mugg, Anaëlle Nussbaumer, 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 Kümmern. Kritisch, Feministisch, Queer*; 12. Oktober 2018 11:30, Programm siehe <https://www.schwulesmuseum.de/veranstaltung/whose-cares-kuratieren-re-produktives-kuemmern-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.»<sup>461</sup>*

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 Zeiteinteilung, 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 auf gekommenen 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.<sup>462</sup> 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

<sup>462</sup> 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.

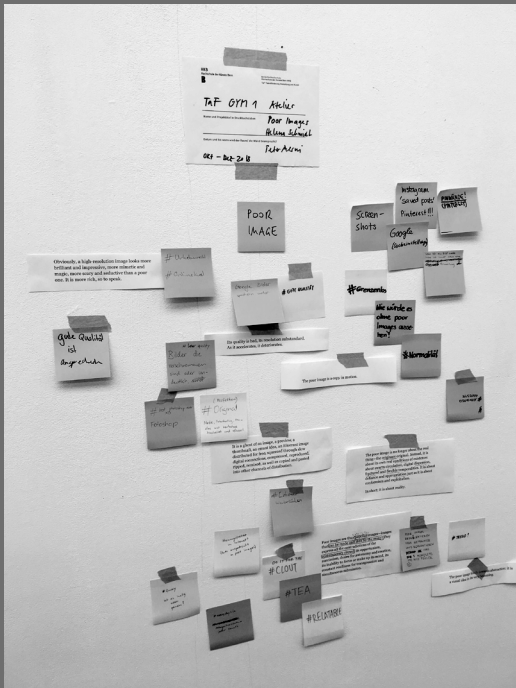


Abb. 2–3:  
Die Jugendlichen wählten  
je einen Textschnipsel aus,  
um diesen im Sinne eines  
*close readings* genau zu  
übersetzen, wortwörtlich zu  
lesen, und etwaige Fragen  
oder wichtige Punkte als  
Hashtags auf Post-its festzu-  
halten. Fotos des Wandbilds  
des ersten Workshoptags  
(26.10.2018). 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. Bezüglich der Orte, an denen gesammelt wurde, gab es hier keine Einschränkungen, die Schüler\*innen arbeiteten dabei sowohl mit Screenshots als auch Downloads.<sup>463</sup>

Als hilfreiche Arbeitsmethoden für den späteren gestalterischen, künstlerischen Umgang mit den Bildern wurden die Begriffe «kopieren, montieren, transformieren, intervenieren, umdeuten, umgestalten»<sup>464</sup> 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».<sup>465</sup> 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.<sup>466</sup>

Der Workshop wurde als teilnehmende Beobachtung<sup>467</sup> 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.<sup>468</sup> Bei der Entwicklung wie auch der Durchführung des Settings wurden Theorie und Empirie eng verflochten.<sup>469</sup> 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 [...] Kurz gesagt, es gibt sie nicht, die kunstpädagogische Forschung [...]» 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 erschlossener 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.<sup>470</sup> Das entwickelte Forschungsdesign, 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 mitbestimmen. Im erhobenen Material treten ihre eigenen Stimmen zutage, die es ermöglichen, 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 dokumentiert. Zum einen gibt es die Videoaufnahmen einer GoPro-Kamera, zum anderen die fotografische Dokumentation des Workshops.<sup>471</sup> Die Schüler\*innen dokumentierten wiederum ihren eigenen Arbeitsprozess mit Screenshots ihrer Zwischenstände und Suchverläufe. Die Abschlussarbeiten, 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 Unvorhergesehenem 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 durchkreuzt nicht unverzüglich ausschließen, es weg-zu-disziplinieren sucht, sondern damit arbeitet.» Sturm 2007, 80.

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

im Stil von Think-Aloud-Protokollen<sup>472</sup> 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*.<sup>473</sup> 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».<sup>474</sup> In dieser Methodologie wird Theoriebildung als «praktische, interaktiv zu bewältigende» Tätigkeit gelebt.<sup>475</sup> Datenerhebung, Analyse und Theoriebildung finden zeitgleich und in Iteration statt, wobei Gegenstand und Forscherin ständig in Wechselbeziehung zueinander stehen.<sup>476</sup> 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.<sup>477</sup> 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.<sup>478</sup> Meine zeitlich begrenzte Fokussierung auf die Unterrichtssituation stellt «eine Teilzeit-Gemeinschaft»<sup>479</sup> 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 Arbeiten<sup>480</sup> 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.»<sup>481</sup>*

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».<sup>482</sup> Diese «ermöglicht Teilhabe auch für Akteur\_innen, deren Stimmen andernfalls zu wenig Gehör finden würden.»<sup>483</sup> 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-semantisch<sup>484</sup> 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.<sup>485</sup> 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.<sup>486</sup> 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.<sup>487</sup>

### 4.1.3 Post-Care: Fallbeispiel

Folgend leiste ich eine dichte visuelle und inhaltliche Beschreibung der Abschlussarbeit einer Schülerin, Hannah.<sup>488</sup> Die Arbeit wird anhand der Bilddokumentation, der Transkripte der Audioreflexion,<sup>489</sup> 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 Theoriereferenzen gegenlesen 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, sharen, 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.<sup>490</sup>

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.<sup>491</sup> 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.<sup>492</sup> 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 Blumenszenerie 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.<sup>493</sup> 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.<sup>494</sup>

## Prozess

Die Schülerin nahm die Darstellung Beyoncé's 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/music/beyonces-pregnancy-photo-named-instagrams-liked-2017-2166729> [1.4.2021].

493     Siehe <https://www.vogue.co.uk/gallery/beyonce-pregnancy-pictures-bump-diary> [1.4.2021]. Siehe auch <https://www.theguardian.com/artanddesign/2020/jan/17/awol-erizkus-beyonce-pregnant-a-pop-madonna> [1.4.2021].

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> [1.4.2021]. 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 geschooteten 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.

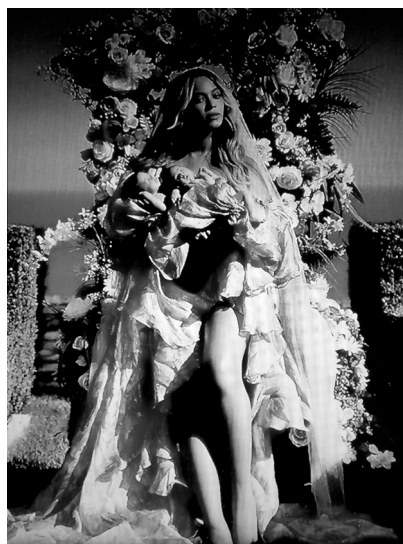
## Wirkungsabsicht und Ziel

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 Bildinstallation 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 verblendet. 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.»*<sup>495</sup>

Die Bildinformation löst sich bei Überbeanspruchung auf, das Bild wird metaphorisch «zu Tode vervielfältigt».<sup>496</sup> 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.»*<sup>497</sup>

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»<sup>498</sup>, der dem glitch-Begriff gewisse Handlungsmacht zuschreibt («power of the glitch»<sup>499</sup>) und ihn sogenannten Norm-Körpern entgegensetzt:

*«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.»*<sup>500</sup>

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, größtenteils 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 Kernkategorien 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.<sup>501</sup> 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.»<sup>502</sup> Das Charakteristikum des Verlusts — im Sinne vermeintlicher Mängel verschiedener Art —, das für die *poor images* prägend ist, bringt mit Mitchell gesprochen, ein Begehren hervor: Beispielsweise emotional aufgeladene beziehungsweise aufreibende Bilder provozieren und begehren 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*,<sup>503</sup> 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 (...) heraufheben 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 poetisch, 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*.<sup>504</sup> 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.»*<sup>505</sup>

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.<sup>506</sup> Die Schülerin Anaëlle 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\_Anaëlle, Absatz 17)*

*«Ich suchte Bilder, die das gleiche Motiv (Betonung) haben, aber von anderen Personen (Betonung) wie (,) gemacht wurden.» (L2\_Anaëlle, 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. Anaëlle 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\_Anaëlle, 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\_Anaëlle, 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\_Anaëlle, 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.<sup>507</sup> 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.»<sup>508</sup>

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.*»<sup>509</sup>

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».<sup>510</sup> 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?<sup>511</sup> 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://irights.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.»<sup>512</sup> 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

<sup>512</sup> (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.<sup>513</sup> 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 Kunsttheoretikerin, 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‹<sup>514</sup> 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,<sup>515</sup> 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.»<sup>516</sup>*

Die Schüler\*innen wurden demgemäß aufgefordert, dem *poor image* offen und kritisch zu begegnen — ohne Gewissheit über einen Projektausgang 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.<sup>517</sup> *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,

<sup>516</sup> Sternfeld/Rousseau 2021, 120.

<sup>517</sup> 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.<sup>518</sup> 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.<sup>519</sup>

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.»*<sup>520</sup>

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».<sup>521</sup> 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.



# Schluss

Vor dem Hintergrund der bisher formulierten Konklusionen bleibt es nunmehr, einen Ausblick zu geben. Welche Anknüpfungen bietet die geleistete Forschungsarbeit zum *poor image* im Spannungsfeld einer gegenwärtigen und zukünftigen Kunstdidaktik der Digitalität? Welche Perspektiven eröffnen die vorgestellten theoretischen Überlegungen und welche Verknüpfungen sind noch ausständig? Wie können die Ergebnisse dieser Studie zu einer Grundlage werden für ein noch weitgehend unbekanntes, ein sich vor dem Hintergrund aktueller und kommender techno-sozialer Transformationen erst zu manifestierendes Bedürfnis im Lehren und Lernen? In Aussicht steht eine Entwicklung, im Zuge derer Kunst und Vermittlung noch stärker als gegenwärtig in komplexe technologische Strukturen integriert sein werden. Dies erfordert einen trans- und interdisziplinären Ansatz, um sowohl praktisch als auch theoretisch ein grundlegendes, reflektierendes und kritisches Verständnis von Technologien sowie deren Verbindungen und Auswirkungen im Bereich von Kunst und Bild zu vermitteln. Bereits gegenwärtige bildnerische Ausdrucksformen reagieren oft rasch auf soziale, politische, ökologische, mitunter krisenhafte Ereignisse. Die gegenwärtige Bildkultur ist scheinbar untrennbar mit digitalen Medien verknüpft, wobei unsere Fähigkeiten im Umgang mit Bildern sowie unser Verständnis für Bilder sich – in Interdependenz mit der Medienlandschaft und mit kulturellen Praktiken – kontinuierlich wandeln. Folglich müssen Bildungsrichtlinien und Policies, insbesondere im Bereich der Kunstvermittlung, angepasst werden, um den hohen Anforderungen gerecht zu werden, die mit den Zweifeln, Krisen, Ungerechtigkeiten, Diskriminierungen, unvorhersehbaren Entwicklungen und ständigen Veränderungen sowohl in der Welt als auch im Klassenzimmer in Zusammenhang stehen.

Der *poor image*-Begriff hat einen komplexen Werdegang hinter sich. Seine Aufarbeitung und Kontextualisierung in diesem Buch ist von meiner persönlichen Sichtweise und meiner Situierung in einem spezifischen regionalen und akademischen Feld geprägt.<sup>522</sup> Ich habe den Begriff bewusst gewählt, weil er meinem Bedürfnis einer Auseinandersetzung mit «neuer» Bildlichkeit im und aus dem Internet und damit verbundenem (künstlerischem) Bildhandeln, das schon lange vor

522 Vorwiegend also geprägt vom deutschsprachigen Raum, aufgrund meiner Fokussierung auf die Kunstvermittlung in der Schule. Aufgrund meiner akademischen Laufbahn und Lehrerschaft verorten sich unterrichtspraktische Bezüge in diesem Buch in Österreich und in der Schweiz.

diesem Buch bestand, entsprach. Der *poor image*-Begriff wurde erst in seinem ursprünglichen Kontext als schlechtes, mangelhaftes, *armes* Bild untersucht, dann aus ebendiesem gelöst und für eine aktuelle, kritische Kunstdidaktik in digitalen Zeiten nutzbar gemacht. Diese Entlehnung beziehungsweise Neueinordnung heraus aus dem Feld der Kunst und hinein in jenes der Vermittlung hilft, sowohl die Bildform an sich als auch ihr Vorkommen, ihren Einfluss und ihr Handeln im gesellschaftlichen, schulischen und medialen Umfeld der von Digitalität geprägten Gegenwart besser zu verstehen. Vom *poor image*, wie es Hito Steyerl 2009 definiert hat, gelangte dieses Buch zur Pluralität der *poor images*, mittels derer eine digitale Kunstdidaktik der Gegenwart eingeführt wurde. Die *poor images* haben diese Pluralität, die sich durch das Weiterdenken des Begriffs eröffnete, in die Gegenwart mitgebracht, in der sie selbst keineswegs mehr *arme* Bilder darstellen, sondern gerade aufgrund ihrer vermeintlichen Mängel (an Qualität, Information, Inhalten) produktive Denkanstöße für die Kunstdidaktik bieten. Final werden nun die Erkenntnisse dieses Buches präzise und kompakt zusammengefasst, ehe ich einen Ausblick in Richtung der aus meiner Sicht zentralsten Zukunftsperspektiven gebe.

## No Defense

Das *poor image* bedarf keiner Verteidigung mehr, wie Steyerl sie 2009 mit *In Defense of the Poor Image* vornahm. Das digitale Bild ist Teil unserer alltäglichen Bildwelt geworden und hat sich seit seiner Entstehung beziehungsweise ersten Beschreibung mit dem technologischen Fortschritt gewandelt: Etwa in seiner äußerlichen Erscheinung (Auflösung, Bildgröße, Brillanz), in seinen Bildinhalten (Meme-Trends, neue digitale Ikonografien) oder auch in der Art seiner Verbreitung (durch Software, Geräte und Plattformen) und Disposition (neue Websites, Social-Media-Kanäle, Apps, ebenfalls Rückführung in den analogen Raum). Das *poor image* von heute definiert sich nicht mehr bloß durch Mangel, sondern ist reich an vielerlei Eigenschaften und Merkmalen, wie etwa Aufmerksamkeit, Autor\*innen, Anonymität, Beziehungen, Diversität, Duplikaten, Humor, Kommentaren, Likes und Links, Netzwerken, Popularität, Verbreitung und Zirkulation. Gegenwärtig hat sich das *poor image* von seinen Ursprungsbildern emanzipiert – und zwar schwarmartig und in unzählige Richtungen. Es ist handlungsfähig auf verschiedenen Ebenen, schafft einfache Zugänge und senkt Hemmschwellen im Bildhandeln. *Poor images* zirkulieren (nicht nur) online ständig, sie beziehen sich auf die Gegenwart, entstehen rasch, kommentieren Privates, das

Weltgeschehen sowie sich gegenseitig, und verschwinden mitunter schnell wieder in der Masse. Ein wichtiger Begriff ist hierbei der der Referentialität: Durch den Bezug auf bereits Bekanntes und das ständige Abwandeln des eventuell längst vergessenen Originals beziehungsweise daraus entstehender neuer visueller Mischformen kennen wir die Bilder oder ihre Teile und lesen sie – je nach literacy und Kontext – auf verschiedene Arten. Um einen in diesem Buch bereits formulierten Gedanken wieder aufzugreifen: Das *poor image* will zirkulieren.<sup>523</sup> Denn je mehr Referenzen und Verwandtschaften es hat, umso reicher wird es. Das *poor image* will kopiert, geteilt, neu gelesen und bearbeitet werden – Worstcase-Szenario für das *poor image* ist das Ende seiner Zirkulation. Gerade aufgrund der Beliebtheit und Allgegenwärtigkeit dieser Bilder ist es aus der Perspektive einer gegenwärtigen Kunstdidaktik ungemein wichtig, sich tiefgehend mit ihnen zu beschäftigen. Nur so kann ermöglicht werden, dass *poor images* zukünftig im schulisch behandelten Bildkanon angemessen berücksichtigt werden.

### From pictorial poorness to pedagogical richness

Das *poor image* ist fixer Bestandteil der gegenwärtigen und zukünftigen Bildwelt und somit auch der Kunst, Kunstdidaktik und Kunstvermittlung. *Poor images* ersetzen keine präexistenten Bildformen, sondern ergänzen und erweitern den gegenwärtigen Bildkanon. Gleichzeitig kommentieren sie diesen, multiplizieren ihn und schaffen unzählige Referenzen und Querverbindungen, indem sie über eine Vielzahl an Bildverwandten verfügen. Wie die vorangehenden Kapitel dieses Buchs mehrfach gezeigt haben, ist das *poor image* ein exemplarisches Phänomen für ein zeitgenössisches Handeln der Bilder und mit Bildern überhaupt, das erst seit dem Web 2.0 und der damit verbundenen breiten Verfügbarkeit digitaler, internetfähiger und mobiler Devices möglich geworden ist. Die Relevanz für die (schulische) Kunstvermittlung liegt auf der Hand – geht es dieser doch darum, kritische Konsument\*innen und Produzent\*innen von Bildern auszubilden, die *visually literate* sind und sich in einer von Digitalität sowie von der Macht der Bilder geprägten, von kapitalistischen Interessen bestimmten und von Algorithmen gesteuerten Gegenwart und Zukunft bewegen und zurechtfinden sollen. Das (digitale) Bild spielt eine immense Rolle im Alltag, in den Medien, der Politik und vor allem der Kommunikation, weshalb ein gezielter Einsatz aktueller digitaler und visueller Methoden in der

523 Vgl. Kapitel 2.4 *Conclusio I*.



Kunstvermittlung sowie eine Reflexion digitaler Didaktik unumgänglich sind. Die *pictorial poorness* vermag so zur *pedagogical richness* zu werden.<sup>524</sup> Das *poor image* ermöglicht es der Kunstdidaktik, auf eine von rapiden visuellen Transformationen geprägte Zeit und Gesellschaft sowohl gestalterisch als auch theoretisch-reflexiv zu reagieren. Ausgehend von diesen beiden Polen wurde eine Poor Image Art Education vorgeschlagen, die Praxis und Theorie verbindet. Diese beinhaltet Ansätze und Methoden für die Beschäftigung mit dem *poor image* in der Kunstvermittlung im Schulunterricht. Für eine schulische Kunstvermittlung mit *poor images* sind zunächst institutionelle Voraussetzungen (etwa das Curriculum und die digitale Infrastruktur betreffend) und auch die Haltung der Lehrenden zentral. Eine Poor Image Art Education, wie am Unterrichtsbeispiel in diesem Buch vorgeschlagen, lebt von einem Miteinander, einer dadurch ermöglichten Ko-Konstitution von Wissen und einer künstlerisch-forschenden Zugangsweise sowohl vonseiten der Lehrenden als auch der Lernenden. Bilder sind machtvoll, mitunter epistemisch gewaltvoll und als Träger politischer Inhalte konstitutiv für Bedeutung und Wirklichkeit. Somit ist visual literacy im Kontext der Kunstdidaktik (und darüber hinaus) eine wichtige Herausforderung beziehungsweise eine wichtige Kompetenz, an die sich in der Lehre und im Lernen konstant angenähert werden muss. Das Einrichten eines Forschungs- und Unterrichts-Settings, wie es dieses Buch reflektiert hat, erfordert ein hohes Maß an Sorgetragen in den Rollen als Forscherin, Vermittlerin und Theoretikerin, wobei die Sorge sowohl den Schüler\*innen als auch der angemessenen Behandlung des Konzepts des *poor image* gilt. Unterricht findet immer in einem komplexen Netzwerk sozialer Beziehungen zwischen verschiedenen Akteur\*innen statt und trägt im Fall einer sorgfältig realisierten Poor Image Art Education zur Schaffung neuen Wissens bei.

## Poor Image Art Education

Die Poor Image Art Education begreift das *poor image*, wie beschrieben, als das grundlegende Tool, das post-digitale Handlungsweisen, die aus dem alltäglichen Umgang mit dem Internet und digitalen Geräten stammen, ästhetisch interpretieren und weiterdenken kann.<sup>525</sup> Die Bilder sind also einerseits Ausgangsmaterial, Inspiration beziehungsweise Werkzeuge für den Unterricht, mit denen ästhetisch gehandelt und gestaltet

524 Vgl. Schmidt 2021a, 212.

525 Siehe Kapitel 3.3 *Conclusio II*.

wird. Andererseits sind sie auch theoretische Bezugspunkte: *Poor images* können in der Vermittlung als Gegenstand verschiedenster Diskurse dienen, seien dies Bildkritiken und ikonografische oder inhaltliche Analysen respektive kritische Untersuchungen ihrer eigenen Herkunft, ihres Vorkommens und ihrer Einordnung als *poor image* in gegenwärtigen Bildkanons. Aufgrund ihrer Omnipräsenz und ihrer vielfältigen Inhalte eignen sich *poor images* sehr gut für die Vermittlung einer kritischen Bildkompetenz, sprich dafür, zeitgenössische (digitale) Bildlichkeit und deren Steuerungsmechanismen beziehungsweise Gewordenheiten verstehen zu lernen. Eine solche Bildkompetenz ist vor dem Hintergrund einer medialen Welt der Gegenwart, die sowohl online als auch offline sehr stark von unterschiedlichsten Machtstrukturen geprägt und von diskriminierenden Codes durchwoben ist, äußerst bedeutsam.<sup>526</sup> Denn diese strukturelle Beschaffenheit beeinflusst natürlich die Art und Weise, wie wir Bilder und ihre Bedeutungen lesen, interpretieren und vermitteln – eine kritische digitale visual literacy ist zentral, um ebensolche Bildregime zu erkennen, zu dekonstruieren und zu transformieren. Insofern trägt die hier vorgestellte Poor Image Art Education zu einer transformativen Bildung der Zukunft bei, indem sie sehr nahe an Veränderungen im Bildkanon, in der Gesellschaft sowie den technisch-medialen Bedingtheiten des Schulunterrichts arbeitet.

Um das Potenzial der Poor Image Art Education konkret aus der vermittelnden Praxis heraus zu zeigen, wurde in diesem Buch eine Erhebung mit einer Schulklasse anhand einer exemplarischen Fallstudie vorgestellt.<sup>527</sup> Dies bildet zwar den Abschluss des Buches, ist jedoch als offene Grundlage für eine Vielfalt weiterer kunstdidaktischer Auseinandersetzungen mit dem Thema gedacht. Aus der Analyse dieser kunstbasierten Feldforschung wurden drei die Poor Image Art Education konstituierende Kernkategorien herausgebildet, die ich folgend nochmals präzise zusammenfassen werde: *poiesis of loss*, *all over* und *easy to make and share*.<sup>528</sup>

526 Siehe dazu Ruha Benjamin: «technology is often depicted as neutral, or as a blank slate developed outside political and social contexts, with the potential to be shaped and governed through human action. [...] [but] we observe not only that any given social order is impacted by technological development, as determinists would argue, but that social norms, ideologies, and practices are a constitutive part of technical design.» Benjamin 2019, 41. Weiters: «That means that despite perceptions that algorithms are somehow neutral and uniquely objective, they can often reproduce and amplify existing prejudices.» Ebenda, 50.

527 Siehe Kapitel 4 *Poor images in der Vermittlungspraxis*.

528 Im Detail siehe Kapitel 4.2 *Poor Image Art Education*.

Einerseits zeichnet sich die Poor Image Art Education, die das *poor image* der Gegenwart mit der Kunstvermittlung zusammenführt, durch eine *poiesis of loss* aus. Dies bedeutet, ein Potenzial wird hervorgebracht durch den — in diesem Fall visuell-qualitativen oder kontextuellen — Verlust, den das Bild erlitten hat. Die *poor images* mögen zwar arm sein an Pixeln, Qualität, Metadaten oder Kontext, jedoch liegt ihr Reichtum in der Performativität, in der agency, die sich mit der fortlaufenden digitalen Produktion und Zirkulation neuer Bildverwandter entwickelt. Die Bilder (ver)wandeln sich konstant durch die digitale Weiterverarbeitung, sei es durch Algorithmen und Filter oder durch manuelle Eingriffe — das *poor image* gewinnt mit jeder Bearbeitung und Neuauflage an Autonomie und ist durch visuelle Referenzen doch mit seinen Vorgänger\*innen und Nachfolger\*innen im Netzwerk verbunden. Es bringt also, während es im Bearbeitungsprozess etwas verliert, doch immer etwas hervor. Diese Poiesis ist durchaus auch ästhetisch zu verstehen — gehen mit dem Verlust von etwa Auflösung doch durchaus überraschende, mitunter unplanbare, neue visuelle Ästhetiken einher. Diese rapiden, rhizomatischen Transformationen digitaler Bilder reflektieren unsere Kultur und bieten dem Kunstunterricht diverse reflexive Anknüpfungsmomente sowohl ins aktuelle Kunstschaffen als auch in die Populärkultur.

*Poor images* sind *all over*. Sie existieren in Gruppen, Serien und diversen Abwandlungen ihrer selbst. Dieses *all over* entsteht durch Kopieren eines «Originals», wie es Steyerl 2009 beschreibt, entwickelt sich aber auch durch Ähnlichkeiten, Referenzen oder ikonografische Trends, wie sie gerade auf vielen Social-Media-Plattformen anzutreffen sind. Dann ist es zwar nicht dasselbe Bild, das sich wiederholt, wohl aber dieselbe *Bildidee*. Was wir als ästhetisch empfinden, nachahmen, teilen und somit streuen, hängt natürlich wiederum von den beschriebenen Codes und Machtstrukturen ab, denen Bilder im Internet (wie offline auch immer schon) ausgesetzt sind. Das *poor image* reflektiert also unsere gewordenen Vorlieben des Bildermachens, es gibt wieder, was wir (digital) *liken*. Dabei scheinen der Vielfalt in Sujets und Bildideen jedoch schnell Grenzen gesetzt zu sein. Die Breite der Bilder, die wir suchen, finden und teilen, wirkt mit zunehmender Zeit, die wir uns online aufhalten, gar nicht mehr so groß<sup>529</sup> — vielmehr fällt auf, wie viel Ähnliches reproduziert wird. Unter Zuhilfenahme der *poor images* können

529 Etwa aufgrund individualisierter Algorithmen oder neuer Bildregime, Trends und Kanons, die online gebildet werden.

solche visuellen Regime im Unterricht aufgegriffen und ausgewertet werden — und ihre Grenzziehungen hinterfragt. Die beschriebene Allgegenwärtigkeit gewisser Bilder entwickelt sich dadurch, dass diese einerseits einfach zugänglich, andererseits auch einfach zu machen, zu teilen und zu zeigen sind. *Poor images* sind *easy to make and share*. Dadurch, dass im Internet zirkulierende Bilder durch neue Akteur\*innen (menschlich und nicht-menschlich) gleichzeitig und regional unabhängig wiederum einfach weiterbearbeitet werden können, kommt es zu einer neuen Form von Ko-Kreation. Diese ist nicht unbedingt immer intendiert, allerdings mittlerweile kennzeichnend für *poor images*. Die Online-Bildproduktion passiert zu einem großen Teil durch Interaktion und (indirekte) Kollaboration — jedoch ist häufig unklar, wer diese Ko-Kreatureur\*innen sind. Somit kommt es im Handeln mit den *poor images* zu bisher unbekannten und komplexen Formen von Autor\*innenschaft. Diese Aspekte lassen wiederum den Bogen auf den Kunstunterricht zurückspannen, der — im Hinblick auf die post-digitale Gegenwart und ihre mögliche Zukunft — neben «klassischen» (im Verständnis der westlichen Kunstgeschichtsschreibung) Konzepten von Original und Kopie, wahr und falsch und deren Verankerung im Kunstmarkt auch solche neuen Formen von Urheber\*innenschaft behandeln muss.<sup>530</sup>

## Ausblick

Hinsichtlich einer differenzierten, zukunftsgerichteten Kunstdidaktik der Digitalität bietet die geleistete Forschung, wie gezeigt wurde, multiple Anschlussmöglichkeiten. Gerade die vorgestellte Erhebung zeigt, wie Jugendliche, die Digitales und Analoges längst nicht als Dichotomie wahrnehmen, sich im Feld aktueller Bildlichkeiten bewegen. Ich habe von den Schüler\*innen gelernt, dass eine praktisch-künstlerische Auseinandersetzung mit digitalen Bildern im Unterricht nicht bedeutet, allein im Device versunken zu sein, sondern durch viel Austausch, Dialog und alltagsweltliche Kontextualisierung geprägt ist. Ebenfalls von ihnen, sowie von all jenen weiteren Schüler\*innen und Studierenden, mit denen ich in den letzten Jahren zum digitalen Bild gearbeitet habe, habe ich gelernt, dass ein «Hineingeboren-Sein»<sup>531</sup> in eine Kultur der Digitalität nicht gleichbedeutend damit ist, Expert\*in am Computer

530     Heute und in den nächsten Jahren bekommen diese Fragen mit der rasanten Zunahme an frei zugänglichen KI-Tools noch einmal stark erhöhte Relevanz. Wobei sich der konzeptionelle Rahmen der *poor images* auch in dieser Hinsicht als sehr nützlich und produktiv zu erweisen vermag.

531     Vgl. Kapitel 3.1.2 Sogenannte «digital natives».

zu sein. Viele Jugendlichen verwenden viele Apps, Tools und Devices quasi «selbstverständlich», wobei die Nutzung des Smartphones überwiegt. Wenn es aber darum geht, sich am Personal Computer, etwa im Browser, in einem Online-Bildarchiv oder auf einer komplexeren Website zurechtzufinden, habe ich — als Mitglied einer Gruppe, die sich mit der technischen Entwicklung von Home-Computern, Smartphones und diverser Software langsam mitentwickelt und stetig weitergebildet hat — häufig einen Vorteil.

Dieses Buch behandelt Bedürfnisse eines sich in Transformation befindenden Kunstunterrichts und gibt Antworten und Impulse auf Fragen, wie sich dieser im Umgang mit dem *poor image* konkret verändern kann. Die geleisteten theoretischen Überlegungen und praktischen Einblicke eröffnen aber auch viele weitere neue Perspektiven und zeigen, welche Verknüpfungen noch ausständig sind. Die techno-sozialen Bedingungen der Gegenwart verändern sich rapide — und mit ihnen die digitale Bildwelt, ihre Distribution und ihre Disposition. Seit Beginn meiner Auseinandersetzung mit den *poor images* hat sich diesbezüglich vieles gewandelt — mitunter auch die Begehren, mit denen das *poor image* in der Kunstvermittlung forschend untersucht werden sollte. Solche Begehren entspringen immer der Zeit, in der Bilder entstehen und gelesen werden — globale Krisen wie auch sich ändernde Ansprüche an das Lehren und Lernen spielen hier eine Rolle. Insofern leistet dieses Buch eine spezifische Sicht auf das Feld, ausgehend von einer fokussierten Feldforschung und unterstützt von den unterschiedlichen Perspektiven, die ich in der Zeit der Auseinandersetzung hinzugezogen habe. In einer anschließenden Vermittlungs- und Forschungspraxis ist vertieft auf die Reproduktion spezifischer Bildinhalte zu fokussieren, die diskriminierend, ausschließend oder nicht barrierefrei sind. Gerade im Hinblick auf eine repräsentationskritische Kunstvermittlung<sup>532</sup> ist eine künftige vertiefte Auseinandersetzung mit problematischen Inhalten und Verbreitungsmechanismen von *poor images* zentral. Da digitale Welten, Codes und Bilder überdies, wie mehrfach erwähnt, die Interessen und Begehren von schon lange im Offline bestehenden gesellschaftlichen Herrschaftsstrukturen widerspiegeln, ist auch ein genauer Blick auf etwa digital bias, digitalen Kapitalismus, Datenkolonialismus, politische Einflussnahme, diskriminierende Infrastrukturen wie auch ökologische Verflechtungen der visuellen Kultur von immenser Wichtigkeit. Eine zukünftige Auseinandersetzung mit dem

532 John/Fürstenberg 2014, 185.

*poor image* aus der Perspektive einer digitalen Kunstdidaktik muss die Repräsentation und Multiplikation von Bildinhalten aus intersektionaler, rassismuskritischer und gesellschaftspolitischer Perspektive behandeln. Außerdem sind digital-visuell gesteuerte Auswirkungen auf psychische und physische Gesundheit (etwa durch die Repräsentation gewisser Körpernormen) bedeutsam, die nicht ausschließlich, aber häufig Jugendliche betreffen.<sup>533</sup> Ein großes Gebiet, das ebenso zukünftiger Aufmerksamkeit bedarf, ist digitale Bildlichkeit im Zusammenhang mit dem Anthropozän, der Klimakatastrophe und ökologischer Nachhaltigkeit — etwa durch Energieverbrauch von Serverleistung und Datenmengen, aber auch durch die Repräsentation des Ökologischen im Visuellen. Einen weiteren Anknüpfungspunkt stellt das Bildrecht dar. Copyright und Open Source sind Bereiche, in denen eine zukünftige Kunstdidaktik der Digitalität auf jeden Fall vermehrt Kompetenzen zu vermitteln in der Lage sein muss. Ethische und rechtliche Fragen nach Urheber\*innenschaft und Originalität von Werken in (post-)digitalen Zeiten sind hier zentral. Welches Recht auf Bild(er) gibt es und für wen gilt dieses in einer Zeit, in der Kopie und Verwertung bestehender (digitaler) Bilder so simpel geworden sind? Dem in diesem Buch beschriebenen durch digitale Bildzirkulation hervorgerufenen Verlust visueller Informationen auf historischer, inhaltlicher und ästhetischer Ebene steht ein Gewinn durch (wiederholte) Überformung und Aneignung von Bildern gegenüber. Dabei haben wir es im Online-Raum mit einer Masse an menschlichen und nicht-menschlichen bild-bearbeitenden und -rezipierenden Akteur\*innen zu tun. Welche Bilder dürfen vor diesem Hintergrund von wem (neu) gemacht werden? Dies betrifft etwa Bild und Text generierende *Artificial-Intelligence-Tools*, die Praxen des Bildermachens radikal erweitern, und das ihnen zugrunde liegende Text- und Data-Mining. Gerade auch angesichts dieser noch am Anfang stehenden Umwälzungen ist eine Poor Image Art Education, die kritisches Bildhandeln und digital visual literacy vermittelt, dringlich. So weit wurden die *poor images*, die sich von einem zugeschriebenen Mangel, der sie als arme Bilder konstituieren würde, gelöst haben, in eine von weitreichenden Transformationen geprägte Gegenwart im Kontext der Kunstdidaktik eingeführt und neu gelesen. Das Leben *von* wie auch das Leben *mit* digitalen Bildern<sup>534</sup> ist Teil unserer Realität

533     Dazu weiterführend etwa die Publikation *Haut und Code*, siehe Neugebauer 2021. Vielen Dank an Gila Kolb für diesen Hinweis.

534     Diese Formulierung zum Leben von und mit Bildern wurde von Prof. Dr. Elke Krasny in ihrem Gutachten zu meiner Dissertation gemacht und wird an dieser Stelle von mir ausgeliehen.

geworden. Vom *poor image*, wie es Hito Steyerl 2009 definiert hat, gelangte dieses Buch zur Pluralität der *poor images*, die in eine Kunst-didaktik der Digitalität eingeführt wurden. Der Weg dahin war gesäumt von herumgeisternden Bildern, fehlenden Pixeln, didaktischen Verhandlungen, technologischen Innovationen, verlorenen Quellen, komplexen Agentialitäten, neu gewonnenen Ko-Kreateur\*innen und der Sorge um Bilder. Die *poor images* spiegeln die gegenwärtige digital-visuelle Medienrealität in multiplen Facetten wider und eignen sich darum ausgezeichnet als Handlungs- und Reflexionsgegenstand einer zeitgenössischen, kritischen Vermittlung, Pädagogik und Didaktik der Digitalität. Genauso wie die Bildung sich fortlaufend transformiert, werden dies auch die von ihr behandelten Bilder tun, allen voran die *poor images* der Zukunft.





# Anhang

## I. Literatur

- Aranda, Julieta, Anton Vidokle, Brian Kuan Wood. «Preface». In: *The Wretched of the Screen*. hg. von Hito Steyerl. Berlin: Sternberg Press, 2012. 5–7.
- Archey, Karen, Carson Chan. «Post-Internet Curating, Denver Style: An Interview with Carson Chan». In: *Rhizome*, 9. Juli 2013. <http://rhizome.org/editorial/2013/jul/09/archey-chan-interview> [26.8.2021].
- Archey, Karen, Robin Peckham, Hrsg. *Art Post-Internet: INFORMATION / DATA Copy #2*, 2014. [https://static1.squarespace.com/static/51a6747de4b06440a162a5eb/t/5ab019a9aa4a99dde60bdd5a/1521490402725/art\\_post\\_internet\\_2%2b%25281%2529.pdf](https://static1.squarespace.com/static/51a6747de4b06440a162a5eb/t/5ab019a9aa4a99dde60bdd5a/1521490402725/art_post_internet_2%2b%25281%2529.pdf) [30.7.2024].
- Arendt, Hannah. *Vita activa oder Vom tätigen Leben*. 8. Auflage. München: Piper, 1994.
- Arteaga, Alex. «Die Lebendigkeit des Bildes». In: *Sehen und Handeln*, hg. von Horst Bredekamp. Berlin: Akademie Verlag, 2011. 45–63.
- Babias, Marius. Hito Steyerl. *Jenseits der Repräsentation: Essays 1999-2009 = Beyond representation*. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2016.
- Barad, Karen. *Meeting the Universe Halfway: Quantum Physics and the Entanglement of Matter and Meaning*. London: Durham, 2007.
- Barad, Karen. *Agentieller Realismus: Über die Bedeutung materiell-diskursiver Praktiken*. Übersetzt von Jürgen Schröder. 2. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 2017.
- Bartl, Angelika, Josch Hoenes, Patricia Mühr, Kea Wienand, Hrsg. *Sehen – Macht – Wissen. ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung*. Bielefeld: transcript, 2011.
- Belting, Hans, Hrsg. *Bilderfragen: Die Bildwissenschaften im Aufbruch*. München: Fink, 2007.
- Benjamin, Ruha. *Race After Technology: Abolitionist Tools for the New Jim Code*. Medford: Polity, 2019.
- Benjamin, Walter. «Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit». In: *Walter Benjamin: Gesammelte Schriften*. Band I, Werkausgabe Band 2, hg. von Rolf Tiedemann, Hermann Schwepenhäuser. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1980. 471–508.
- Bennett, Tony. «Der bürgerliche Blick: Das Museum und die Organisation des Sehens». In: *Die Ausstellung. Politik eines Rituals*, hg. von Carolin Meister, Dorothea von Hantelmann. Berlin/Zürich: Diaphanes, 2010. 47–77.
- Boehm, Gottfried, Hrsg. *Was ist ein Bild?* 4. Auflage 2006. München: W. Fink, 1994.
- Boehm, Gottfried. *Wie Bilder Sinn erzeugen: Die Macht des Zeigens*. Berlin: Berlin University Press, 2007.

- Bourriaud, Nicolas. *Relational Aesthetics*. Paris: Les Presses du réel, 2002.
- Bourriaud, Nicolas. *Postproduction: Culture as Screenplay. How Art Reproduces the World*. New York: Lukas & Sternberg, 2010.
- Bredenkamp, Horst. *Der Bildakt*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2015.
- Bühler, Melanie, Hrsg. *No Internet, No Art: A Lunch Bytes Anthology*. Eindhoven: Onomatopée, 2015.
- Bunz, Mercedes. *Die stille Revolution: Wie Algorithmen Wissen, Arbeit, Öffentlichkeit und Politik verändern, ohne dabei viel Lärm zu machen*. 1. Auflage, Originalausgabe. Berlin: Suhrkamp, 2012.
- Bunz, Mercedes. *The Silent Revolution: How Digitalization Transforms Knowledge, Work, Journalism and Politics without Making Too Much Noise*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2014.
- Butz, Martin. «Web 2.0». In: *shift: # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst*, hg. von Christine Heil, Gila Kolb, Torsten Meyer. München: kopaed, 2012. 158.
- Charmaz, Kathy. *Constructing Grounded Theory*. London: SAGE Publications Ltd, 2014.
- Cornell, Lauren, Ed Halter. *Mass Effect: Art and the Internet in the Twenty-First Century*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2015.
- Cramer, Florian. «Nach dem Koitus oder nach dem Tod? Zur Begriffsverwirrung von «Postdigital», «Post-Internet» und «Post-Media»». In: *Kunstforum International* Bd. 242, 2016. 54–67.
- Deleuze, Gilles, Félix Guattari. *Tausend Plateaus: Kapitalismus und Schizophrenie*. Berlin: Merve, 1992.
- Djordjevic, Valie, Leonhard Dobusch. *Generation Remix: Zwischen Popkultur und Kunst*. Berlin: iRights Media, 2014.
- Dongus, Ariana. «Die lebendigen Pixel. Ein feministisch-materialistischer Beitrag zur Entwicklung künstlichen Sehens». In: *SFKP Art Education Research* #18, hg. von Sophie Lingg und Helena Schmidt, 2020. <https://sfkp.ch/artikel/die-lebendigen-pixel> [30.7.2024].
- dpa Nachrichtenagentur. «Auktions-Rekord für digitale Kunst. 69 Millionen Dollar für Beeple-NFT bei Christie's». In: *monopol*, 11. März 2021. <https://www.monopol-magazin.de/69-millionen-dollar-fuer-beeple-nft-bei-christies> [24.6.2021].
- Dresing, Thorsten, Thorsten Pehl. *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse: Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*. 7. Auflage. Marburg: Eigenverlag, 2017.
- Ebner, Florian. «Resurrected again and again, forever, resurrected into something new. Hito Steyerl und die (negative) Errettung der Bilder». In: *Hito Steyerl. I will survive*. 1. Auflage. Leipzig: Spector Books, 2020. 70–80.
- Elkins, James. *Visual Literacy*. New York/London: Routledge, 2008.

- Erziehungsdirektion Bern, *Lehrplan Gymnasium. Bildnerisches Gestalten Grundlagenfach*, 2017. <https://www.bkd.be.ch/content/dam/bkd/dokumente/de/themen/bildung/mittelschulen/gymnasium/ams-gym-lehrplan-17-gesamtdokument.pdf> [30.7.2024].
- Eschment, Jane, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Thorsten Meyer, Hrsg. *Arts Education in Transition. Ästhetische Bildung im Kontext kultureller Globalisierung und vernetzter Digitalisation*. München: kopaed, 2020.
- Flick, Uwe. *Doing Grounded Theory*. 2. Auflage. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd, 2018.
- Fliegenschmidt, Juliane. «Was sind Upload-Filter?». In: *tagesschau #kurz-erklärt* 12. September 2018. <https://www.tagesschau.de/faktenfinder/upload-filter-101.html> [30.7.2024].
- Foucault, Michel. *Archäologie des Wissens*. Übersetzt von Ulrich Köppen. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1973.
- Fürstenberg, Stephan, Jennifer John. «Repräsentationskritik als ein Zeigen und das Zeigende: Beobachtungen zur Darstellung von Kunstvermittlung». In: *Sehen – Macht – Wissen. ReSaVoir. Bilder im Spannungsfeld von Kultur, Politik und Erinnerung*, hg. von Angelika Bartl, Josch Hoenes, Patricia Mühr, Kea Wienand. Bielefeld: transcript, 2011. 175–186.
- Gabriel, Markus. *Warum es die Welt nicht gibt*. Berlin: Ullstein, 2013.
- Giroux, Henry A. *Ideology, Culture & the Process of Schooling*. Philadelphia: Temple University Press, 1984.
- Glaser, Barney, Anselm Strauss. *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. London; New York: Routledge, 2017.
- Goerzen, Matt. «Über die Meme der Produktion». In: *Texte zur Kunst*, Nr. 106 / JUNE 2017 «Die Neue Neue Linke», Juni 2017. <https://www.textezurkunst.de/106/uber-die-meme-der-produktion/?fbclid=IwAR1NyrU6m2X9sdcLaPzNMcy3Pzet7T-HG2RCm-adgdojHX9CQzwWv-0EhvUw> [30.7.2024].
- Groys, Boris. *Topologie der Kunst*. 1. Auflage. München: Hanser, 2003.
- Grünwald, Jan. «Die Un-Funktion von Kunst». In: *What's next? Art Education – Ein Reader*, hg. von Torsten Meyer, Gila Kolb, 2015. 111–113.
- Grünwald, Jan. «Der Zweifel als produktive Möglichkeit in der kunstpädagogischen Praxis». In: *Kunstpädagogische Positionen* 49, hg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm, 2020.
- Güleç, Ayşe, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld, Julia Stolba, Hrsg. *Vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler\*innen im 21. Jahrhundert*. Berlin: NGBK Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, 2020.
- Haraway, Donna J., Hari Kunzru. «You Are Cyborg». In: *Wired* 5.02, 2. Jänner 1997. <https://www.wired.com/1997/02/ffharaway> [19.7.2021].

- Haraway, Donna J. «Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective». In: *Feminist Studies* Vol. 14., No. 3, 1988. 575–599.
- Haraway, Donna J. *Staying with the Trouble: Making Kin in the Chthulucene. Experimental Futures*. Illustrated Edition. Durham: Academic Press, 2016.
- Hark, Sabine, Paula-Irene Villa. *The Future of Difference: Beyond the Toxic Entanglement of Racism, Sexism and Feminism*. Übersetzt von Sophie Lewis. London: Verso, 2020.
- Harrison, Kristen. «What Is Visual Literacy?». In: *Visual Literacy Today*. o. J. <https://visualliteracytoday.org/what-is-visual-literacy>. [26.8.2021].
- Hedinger, Johannes M., Torsten Meyer, Hrsg. *WHAT'S NEXT? Kunst nach der Krise*. 2. Auflage. Berlin: Kulturverlag Kadmos 2016.
- Heidenreich, Stefan. «Neue Medien». In: *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, hg. von Klaus Sachs-Hombach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005. 381–392.
- Heil, Christine. «Beobachten, verschieben, provozieren. Feldzugänge in Ethnografie, Kunst und Schule». In: *Kunstpädagogische Positionen* 25, hg. von Alexander Henschel, Eva Sturm, and Manuel Zahn. Hamburg: Lüdke, 2012. [https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2023/04/KPP25\\_Heil.pdf](https://kunst.uni-koeln.de/kpp/wp-content/uploads/sites/5/2023/04/KPP25_Heil.pdf) [30.7.2024].
- Heil, Christine, Gila Kolb, Torsten Meyer, Hrsg. *shift: # Globalisierung # Medienkulturen # Aktuelle Kunst*. München: kopaed, 2012.
- Henschel, Alexander. *Was heißt hier Vermittlung? Kunstvermittlung und ihr umstrittener Begriff*. 1. Auflage. Wien: Zaglossus, 2020.
- HKW, *Thesepapier der Tagung «Forschung in Kunst und Wissenschaft. Herausforderungen an Diskurse und Systeme des Wissens»*. 4. und 5. Mai 2012, Haus der Kulturen der Welt, 2012. [https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user\\_upload/documents/BNE/BNE\\_Seite/thesepapier\\_kuenstlerische\\_forschung.pdf](https://www.kuenste-bilden-umwelten.de/fileadmin/user_upload/documents/BNE/BNE_Seite/thesepapier_kuenstlerische_forschung.pdf) [16.6.2021].
- Hood, Emily Jean, Amelia M. Kraehe. «Creative Matter: New Materialism in Art Education Research, Teaching, and Learning». In: *Art Education* 70 (2), 2017. 32–38.
- hooks, bell. *Die Bedeutung von Klasse: Warum die Verhältnisse nicht auf Rassismus und Sexismus zu reduzieren sind*. Übersetzt von Jessica Yawa Agoku. 2. Auflage. Münster: Unrast Verlag, 2020.
- Hudson, Mark. «Education for Change: Henry Giroux and Transformative Critical Pedagogy». In: *Against the Current* 83, November-December 1999. <https://againstthecurrent.org/atc083/p1734> [30.7.2024].
- Hsu, Tiffany, Sapna Maheshwari. «Thumb-Stopping», «Humaning», «B4H»: The Strange Language of Modern Marketing». In: *The New York Times*, 25. November 2020. <https://www.nytimes.com/2020/11/25/>

- business/media/thumb-stopping-humaning-b4h-the-strange-language-of-modern-marketing.html [26.8.2021].
- Jörissen, Benjamin. «Digital/kulturelle Bildung. Plädoyer für eine Pädagogik der ästhetischen Reflexion digitaler Kultur». In: *Where the magic happens: Bildung nach der Entgrenzung der Künste*. München: kopaed, 2016. 63–74.
- Jörissen, Benjamin, Stephan Kröner, Lisa Unterberg, Hrsg. *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*. München: kopaed, 2019.
- Kain, Patricia. «How to Do a Close Reading». In: *Harvard College Writing Center*, 1998. <https://www.bls.org/ourpages/auto/2013/5/24/41631204/Harvard%20Writing%20Center%20packet.doc?rnd=1369416499623> [30.7.2024].
- Kholeif, Omar, Hrsg. *You are Here: Art After the Internet*. Manchester; London: Cornerhouse; SPACE, 2014.
- Klein, Kristin. «Post-Digital, Post-Internet: Propositions for Art Education in the Context of Digital Cultures». In: *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over*, hg. von Kevin Tavin, Gila Kolb, und Juuso Tervo. Cham: Springer International Publishing, 2021. 27–44.
- Klein, Kristin, Willy Noll, Hrsg. *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, 2019. <http://zkmb.de/sammlung/postdigital-landscapes> [26.8.2021].
- Knoblauch, Hubert. «Fokussierte Ethnographie: Soziologie, Ethnologie und die neue Welle der Ethnographie». In: *Sozialer Sinn* 2(1), 2001. 123–141.
- Kohout, Annekathrin. *Netzfeminismus: Digitale Bildkulturen*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2019.
- Kohout, Annekathrin, Wolfgang Ullrich. «Im Fokus — Digitale Bildkulturen. Zwischen ästhetischer und kommunikativer Funktion. Bildphänomene im Internet». In: *EIKON* #110/111 (September 2020), 2020. 73–84.
- Kolb, Gila. «Let's do the shift: Kunstunterricht im Wandel». In: *what's next?* (Blog), 5. Jänner 2015. <http://whtsnxt.net/230> [27.8.2021].
- Kolb, Gila, Helena Schmidt. «The Art of Art Memes». In: *Mikroformate: Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*, hg. von Patrick Bettinger, Sandra Hofhues, Kai Kaspar, Helmke Jan Keden, Peter Moormann, Manuel Zahn. München: kopaed, 2021. 209–218.
- Kolb, Gila, Konstanze Schütze. «Post-Internet Art Education als kunstpädagogisches Handlungsfeld». In: *Arts Education in Transition*, hg. von Jane Eschment, Hannah Neumann, Aurora Rodonò, Torsten Meyer. München: kopaed, 2020. 261–272.
- Kolb, Gila, Juuso Tervo, Kevin Tavin. «Introduction: It's All Over! Post-Digital, Post-Internet Art and Education». In: *Post-Digital, Post-Internet*

- Art and Education: The Future Is All-Over*, hg. von Kevin Tavin, Gila Kolb, und Juuso Tervo. Palgrave Studies in Educational Futures. Cham: Springer International Publishing, 2021. 1–24.
- Kowalski, Vanessa. *On Curating, Online: Buying Time in the Middle of Now-here*. Helsinki: Aalto University, 2018.
- Krasny, Elke, Sophie Lingg, Lena Fritsch, Birgit Bosold, Vera Hofmann, Hrsg. *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating*. London: Sternberg Press, 2021.
- Krasny, Elke, Sophie Lingg, Lena Fritsch. «Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating—An Introduction». In: *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating*, hg. von Elke Krasny, Sophie Lingg, Lena Fritsch, Birgit Bosold, Vera Hofmann. London: Sternberg Press, 2021. 10–25.
- Krasny, Elke. *Living with an Infected Planet: COVID-19, Feminism, and the Global Frontline of Care*. Bielefeld: transcript, 2023.
- Kunz, Ruth, Maria Peters, Hrsg. *Der professionalisierte Blick: Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*. München: kopaed, 2019.
- Kunz, Ruth. «Zwischen Bildtheorie und Bildpraxis». In: *Kunstpädagogische Positionen* 41. hg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Heinrich Lüber, Eva Sturm. Hamburg: Lüdke, 2018.
- Lingg, Sophie. «Caring Curatorial Practice in Digital Times». In: *Radicalizing Care: Feminist and Queer Activism in Curating*, hg. von Elke Krasny, Sophie Lingg, Lena Fritsch, Birgit Bosold, Vera Hofmann. London: Sternberg Press, 2021. 49–57.
- Lukić, Jasmina, Adelina Sánchez Espinosa. «Feminist Perspectives on Close Reading». In: *Theories and Methodologies in Postgraduate Feminist Research: Researching Differently*, hg. von Buikema, Rosemarie, Gabriele Griffin, Nina Lykke. Oxford: Routledge, 2011.
- Meier, Anika. «Was ist eigentlich aus der Post-Internet-Art geworden?». In: *monopol*, 5. November 2018. <https://www.monopol-magazin.de/was-ist-eigentlich-aus-der-post-internet-art-geworden> [11.8.2021].
- Meyer, Torsten. «Next art education». In: *Kunstpädagogische Positionen* 29, hg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm. Hamburg: Lüdke, 2013.
- Meyer, Torsten, Gila Kolb, Hrsg. *What's next? Art Education – Ein Reader*. München: kopaed, 2015.
- Meyer, Torsten, Manuel Zahn, Lea Herlitz und Kristin Klein. «Post-Internet Arts Education Research (PIAER). Kunstpädagogik und ästhetische Bildung nach der postdigitalen Entgrenzung der Künste». In: *Forschung zur Digitalisierung in der Kulturellen Bildung*, hg. von Benjamin Jörissen, Stephan Kröner, Lisa Unterberg. München: kopaed, 2019. 161–172.

- Mitchell, W. J. T. «What Is an Image?». In: *New Literary History* 15:3, Spring 1984. Chicago: University of Chicago Press. 503–537.
- Mitchell, W. J. T. «What Do Pictures «Really» Want?». In: *October* Vol. 77, 1996. 71–82.
- Mitchell, W. J. T. *What Do Pictures Want? The Lives and Loves of Images*. Chicago: University of Chicago Press, 2005.
- Mitchell, W. J. T. *Bildtheorie*. Mit einem Nachwort von Gustav Frank, Hrsg. 1. Auflage. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2008.
- Mitchell, W. J. T. *Das Leben der Bilder. Eine Theorie der visuellen Kultur*. München: C.H. Beck, 2008.
- Moormann, Peter, Manuel Zahn, Patrick Bettinger, Sandra Hofhues, Helmke Jan Keden, Kai Kaspar, Hrsg. *Mikroformate: Interdisziplinäre Perspektiven auf aktuelle Phänomene in digitalen Medienkulturen*. München: kopaed, 2021.
- Mörsch, Carmen. «Künstlerische Kunstvermittlung: Die Gruppe Kunstcoop© im Zwischenraum von Pragmatismus und Dekonstruktion». In: *Kunst – Museum – Kontexte*, hg. von Viktor Kittlausz und Winfried Pauleit. Bielefeld: transcript, 2006.
- Mörsch, Carmen. «Am Kreuzungspunkt von vier Diskursen: Die documenta 12. Vermittlung zwischen Affirmation, Reproduktion, Dekonstruktion und Transformation». In: *what's next?* (Blog), 2009. <http://whtsnxt.net/249> [31.7.2024].
- Mörsch, Carmen. «Sich selbst widersprechen. Kunstvermittlung als kritische Praxis innerhalb des educational turn in curating». In: *educational turn. Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, hg. von Beatrice Jaschke, Nora Sternfeld. Wien: Turia + Kant, 2012. 55–78.
- Mörsch, Carmen. «Undisziplinierte Forschung». In: *Künstlerische Forschung. Ein Handbuch*, hg. von Jens Badura et al. Zürich; Berlin: Diaphanes, 2015. 77–80.
- Mörsch, Carmen, Eva Sturm. «Vermittlung — Performance — Widerstreit». In: *SFKP Art Education Research #2*, hg. von Nora Landkammer, Anna Schürch, Bernadett Settele, Sandra Ortmann, 2010. [https://sfkp.ch/artikel/n2\\_vermittlung-performance-widerstreit](https://sfkp.ch/artikel/n2_vermittlung-performance-widerstreit) [30.7.2024].
- Mühlhoff, Rainer, Anja Breljak, Jan Slaby, Hrsg. *Affekt Macht Netz: Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, 2019.
- Mühlhoff, Rainer, Anja Breljak. «Was ist Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft?». In: *Affekt Macht Netz: Auf dem Weg zu einer Sozialtheorie der Digitalen Gesellschaft*. hg. von Rainer Mühlhoff, Anja Breljak, Jan Slaby. Bielefeld: transcript, 2019. 7–34.



- Nagle, Angela. *Kill All Normies: The Online Culture Wars from Tumblr and 4chan to Trump and the Alt-Right*. Winchester, UK; Washington, USA: Zero Books, 2017.
- Neugebauer, Daniel, Hrsg. *Haut und Code*. 1. Auflage. Das Neue Alphabet, Band 5. Leipzig: Spector Books, 2021.
- Niederberger, Shusha, Felix Stalder, Cornelia Sollfrank, Hrsg. *Aesthetics of the Commons*. Zürich: Diaphanes, 2021.
- OECD. *OECD Lernkompass 2030. Rahmenkonzept des Lernens = OECD-Projekt Future of Education and Skills 2030*. Deutsche Übersetzung, OECD 2020. <https://www.bertelsmann-stiftung.de/de/publikationen/publikation/did/oecd-lernkompass-2030-all> [28.8.2021].
- Olson, Marisa. «Postinternet». In: *Foam Magazine* Issue 29, November 2012. 59–63.
- Olson, Marisa. «What's In An Image?». In: *aperture*, 23. Mai 2018. <https://aperture.org/editorial/image-public-private-secret> [28.8.2021].
- Peters, Sibylle, Hrsg. *Das Forschen aller: Artistic Research als Wissensproduktion zwischen Kunst, Wissenschaft und Gesellschaft*. Bielefeld: transcript, 2013.
- Plant, Sadie. *Zeros and Ones: Digital Women and the New Technoculture*. London: Fourth Estate, 1997.
- Pofalla, Boris. «Ed Atkins». In: *Die Neuen*. monopol 8, August 2014. 42–45.
- Prensky, Marc. «Digital Natives, Digital Immigrants». In: *On the Horizon* Vol. 9, No. 5, MCB University Press, Oktober 2001. 1–6.
- Rancière, Jacques. *Politik der Bilder*. Zürich: Diaphanes, 2009.
- Reichle, Ingeborg. «Teaching for the Future: Anforderungen an eine Hochschulbildung der Zukunft». In: *Digitale Transformationen – Gesellschaft, Bildung und Arbeit im Umbruch*, hg. von Gerald Bast. Wien; München: Christian Brandstätter Verlag, 2018. 207–220.
- Renold, Emma, Jessica Ringrose. «Selfies, relfies and phallic tagging: posthuman part-icipations in teen digital sexuality assemblages». In: *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education*, hg. von Shiva Zarabadi und Jessica Ringrose. New York: Routledge, 2019.
- Retzer, Teresa. «Hito Steyerl. Medienkritik und postdigitale Kunst». In: *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*, hg. von Kristin Klein und Willy Noll, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, 2019. <http://zkmb.de/hito-steyerl-medienkritik-und-postdigitale-kunst> [26.8.2021].
- Rimmele, Marius, Klaus Sachs-Hombach, Bernd Stiegler, Hrsg. *Bildwissenschaft und Visual Culture*. Bielefeld: transcript, 2014.
- Rogoff, Irit. «Der unverantwortliche Blick: Kritische Anmerkungen zur Kunstgeschichte». In: *Kritische Berichte / Ulmer Verein für Kunst- und Kulturwissenschaften* 4/1993, hg. von Ulrike Krenzlin, Brigitte Schoch-

- Joswig, Michael Scholz-Hänsel, Klaus Weschenfelder. Weimar: Jonas, 1993. 41–49.
- Rogoff, Irit. «Studying Visual Culture». In: *The Visual Culture Reader*, hg. von Nicholas Mirzoeff. London: Routledge, 2002. 24–36.
- Rogoff, Irit. «Wenden». In: *educational turn: Handlungsräume der Kunst- und Kulturvermittlung*, hg. von Beatrice Jaschke und Nora Sternfeld. Wien: Turia + Kant, 2012.
- Rogoff, Irit. «Starting in the Middle: NGOs and Emergent Forms For Cultural Institutions». In: *Public Servants: Art and the Crisis of the Common Good, Critical anthologies in art and culture*, hg. von Johanna Burton, Shannon Jackson, Dominic Willsdon. Cambridge, MA: The MIT Press, 2016. 465–479.
- Rose, Gillian. *Visual Methodologies: An Introduction to Researching with Visual Materials*. 4. Auflage. London: SAGE Publications Ltd, 2016.
- Rothöhler, Simon. *Das verteilte Bild: Stream – Archiv – Ambiente*. Leiden: Fink, 2018a.
- Rothöhler, Simon. «Informationen, die Bilder haben. Zur Moderierbarkeit von visuellem Content». In: *Zeitschrift für Medienwissenschaft* Jg. 10, Heft 19 (2/2018), 2018b. 85–94.
- Russell, Legacy. *Glitch Feminism: A Manifesto*. London; New York: Verso, 2020.
- Sachs-Hombach, Klaus, Hrsg. *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*. 1. Auflage. Originalausgabe. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005.
- Sachs-Hombach, Klaus, Eva Schürmann. «Philosophie». In: *Bildwissenschaft: Disziplinen, Themen, Methoden*, hg. von Klaus Sachs-Hombach. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005. 109–123.
- Sachs-Hombach, Klaus, Rainer Totzke, Hrsg. *Bilder – Sehen – Denken. Zum Verhältnis von begrifflich-philosophischen und empirisch-psychologischen Ansätzen in der bildwissenschaftlichen Forschung*. Köln: Herbert von Halem Verlag, 2011.
- Sauer, Martina. «Benjamin revisited. Das Kunstwerk im Zeitalter der digitalen Medien». In: *Kunstgeschichte. Texte zur Diskussion*. 07/2011. <https://www.kunstgeschichte-ejournal.net/discussion/2011/sauer> [30.7.2024].
- Schade, Sigrid, Silke Wenk. *Studien zur visuellen Kultur: Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld*. Bielefeld: transcript, 2011.
- Schankweiler, Kerstin. *Bildproteste: Widerstand im Netz*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2019.
- Schmidt, Helena. «Poor Image Art Education. Über das Vermittlungspotential von Internetbildern im Unterricht – eine Standortbestimmung». In: *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten*

- Welt. hg. von Kristin Klein, Willy Noll, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, 2019a. <http://zkmb.de/poor-image-art-education> [26.8.2021].
- Schmidt, Helena. «poor images — Über copies in motion und wo man sie findet». In: *SFKP Art Education Research* #16, hg. von Beate Florenz, Sabine Gebhardt Fink, Gila Kolb, Bernadett Settele, Anna Schürch. 2019b. [https://sfkp.ch/artikel/17\\_poor-images](https://sfkp.ch/artikel/17_poor-images) [26.8.2021].
- Schmidt, Helena. «Das arme Bild. Ein künstlerischer Forschungsprozess über das Internet als Archiv und digitale Weltaneignung». In: *Der professionalisierte Blick. Forschendes Studieren in der Kunstpädagogik*, hg. von Ruth Kunz und Maria Peters. München: kopaed, 2019c. 83–99.
- Schmidt, Helena. «What Is the Poor Image Rich In?». In: *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over*, hg. von Kevin Tavin, Gila Kolb, und Juuso Tervo. Palgrave Studies in Educational Futures. Cham: Springer International Publishing, 2021a. 203–221.
- Schmidt, Helena. *Vom poor image zu den poor images. Didaktik der Digitalität in der Kunstvermittlung*. Dissertation an der Akademie der bildenden Künste: Wien, 2021b.
- Schmidt, Helena, Sophie Lingg, Hrsg. «IT'S ABOUT TIME. Kritische Kunstvermittlung in digitalen Zeiten». *SFKP Art Education Research* #18. 2020a. <https://sfkp.ch/artikel/editorial> [26.8.2021].
- Schmidt, Helena, Sophie Lingg. «Coming back from Ibiza. Der Instagram-Account Ibiza Austrian Memes als Case-Study für intersektionalen Meme-Aktivismus und Vermittlung». In: *SFKP Art Education Research* #18, hg. von Sophie Lingg und Helena Schmidt, 2020b. <https://sfkp.ch/artikel/coming-back-from-ibiza> [26.8.2021].
- Schürch, Anna, Bernadett Settele, Sascha Willenbacher. «(Un)mögliche Didaktik. Vom Nutzen der Kunst». In: *What can art do?*, hg. von Nina Bandi, Marina Belobrovaja, Rachel Mader, Siri Peyer, Bernadett Settele. Zürich: Diaphanes, 2020. 59–66.
- Schütze, Konstanze. «Where the \*pragmatics happens. Über die Ästhetik der leeren Hände und die Arbeit am Magischen». In: *Where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste*, hg. von Torsten Meyer, Julia Dick, Peter Moormann und Julia Ziegenbein. München: kopaed, 2016. 85–91.
- Schütze, Konstanze. «Bildlichkeit nach dem Internet – Kunstvermittlung am Bild als Gegenwartsbewältigung». In: *Postdigital Landscapes. Kunst und Medienbildung in der digital vernetzten Welt*, hg. von Kristin Klein und Willy Noll, Zeitschrift Kunst Medien Bildung | zkmb, 2019. <http://zkmb.de/bildlichkeit-nach-dem-internet-kunstvermittlung-am-bild-als-gegenwartsbewaeltigung> [26.8.2021].

- Schütze, Konstanze. *Bildlichkeit nach dem Internet: Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. München: kopaed, 2020a.
- Schütze, Konstanze. «3 FRAGEN AN ... Konstanze Schütze». In: *SFKP Art Education Research* #18, hg. von Sophie Lingg und Helena Schmidt, 2020b. <https://sfkp.ch/artikel/3-fragen-an-konstanze-schuetze> [26.8.2021].
- Seemann, Michael. *Das neue Spiel: Strategien für die Welt nach dem digitalen Kontrollverlust*. Deutsche Erstausgabe. Freiburg im Breisgau: orange-press, 2014.
- Shifman, Limor. *Memes in Digital Culture*. Cambridge, MA: The MIT Press, 2014.
- Sollfrank, Cornelia, Felix Stalder. «Von Creative Commons zu Creating Commons». In: *Bildpunkt — Zeitschrift der IG Bildende Kunst* #44, 2. Oktober 2017. [https://igbildendekunst.at/bildpunkt\\_/von-creative-commons-zu-creating-commons](https://igbildendekunst.at/bildpunkt_/von-creative-commons-zu-creating-commons) [12.8.2021].
- Sollfrank, Cornelia. *Die schönen Kriegerinnen: Technofeministische Praxis im 21. Jahrhundert*. Wien: Transversal Texts, 2018.
- Sontag, Susan. «In Plato's Cave». In: *On Photography*. New York: Delta Books, 1977. 3–24.
- Spalter, Anne Morgan, Andries van Dam. «Digital Visual Literacy». In: *Theory Into Practice* Vol. 47, Iss. 2, 23. April 2008. 93–101.
- Stalder, Felix. *Kultur der Digitalität*. 1. Auflage. Berlin: Suhrkamp, 2016.
- Stalder, Felix. *The Digital Condition*. Übersetzt von Valentine A. Pakis. Cambridge, MA: Polity, 2018.
- Stalder, Felix. «Digitalität und Handlungsfähigkeit: Was bedeutet «Agency» im Zeitalter des Netzes?». In: *BG | BERLINER GAZETTE*, 21. Mai 2018. <https://berlingazette.de/agency-im-digitalen-zeitalter> [26.8.2021].
- Sternfeld, Nora. «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung». In: *Wer spricht? Autorität und Autor-schaft in Ausstellungen*, hg. von schnittpunkt: Beatrice Jaschke, Charlotte Martinz-Turek, Nora Sternfeld. Wien: Turia + Kant, 2005. 15–33.
- Sternfeld, Nora. «Aufstand der unterworfenen Wissensarten». In: *Story-line. Narrationen im Museum*, hg. von schnittpunkt: Charlotte Martinz-Turek, Monika Sommer-Sieghart. Wien: Turia + Kant, 2009a. 30–56.
- Sternfeld, Nora. *Das pädagogische Unverhältnis*. Wien: Turia + Kant, 2009b.
- Sternfeld, Nora. «Verlernen vermitteln». In: *Kunstpädagogische Positionen* 30, hg. von Andrea Sabisch. Hamburg: Lüdke, 2014. [http://kunst.uni-koeln.de/\\_kpp\\_daten/pdf/KPP30\\_Sternfeld.pdf](http://kunst.uni-koeln.de/_kpp_daten/pdf/KPP30_Sternfeld.pdf) [27.8.2021].
- Sternfeld, Nora. «Der Taxispielertrick. Vermittlung zwischen Selbstregulierung und Selbstermächtigung». In: *What's next? Art Education – Ein Reader*, hg. von Torsten Meyer und Gila Kolb. München: kopaed, 2015. 326–333.

- Sternfeld, Nora. «Para-Museum of 100 Days: documenta between Event and Institution». In: *oncurating.org* (33). 2017. <http://www.on-curating.org/issue-33-reader/para-museum-of-100-days-documenta-between-event-and-institution.html#.WiuslUtrzc> [12.11.2021].
- Sternfeld, Nora, Grégoire Rousseau. «Educating the Commons and Commoning Education: Thinking Radical Education with Radical Technology». In: *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over*, hg. von Kevin Tavin, Gila Kolb, und Juuso Tervo. Palgrave Studies in Educational Futures. Cham: Springer International Publishing, 2021. 117–29.
- Steyerl, Hito. *Die Farbe der Wahrheit. Dokument – Dokumentarismus – Dokumentalität. Probleme des Dokumentarischen im Kunstfeld*. Dissertation an der Akademie der bildenden Künste: Wien, 2003.
- Steyerl, Hito. *Die Farbe der Wahrheit: Dokumentarismen im Kunstfeld*. Wien: Turia + Kant, 2008.
- Steyerl, Hito. «In Defense of the Poor Image» In: *e-flux journal* Issue #10, November 2009. <http://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image> [26.8.2021].
- Steyerl, Hito. *The Wretched of the Screen*. Berlin: Sternberg Press, 2012.
- Steyerl, Hito. «In Verteidigung des armen Bildes». In: Hito Steyerl. *Jenseits der Repräsentation: Essays 1999-2009 = Beyond representation*. n.b.k. diskurs 4, hg. von Marius Babias. Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König, 2016. 17–24.
- Steyerl, Hito. *Duty Free Art*. London: Verso, 2017.
- Steyerl, Hito. «Zur Verteidigung des ärmlichen Bildes». In: *CINEMA* Buch #64, 2019. <https://www.filmexplorer.ch/detail/cinema-buch-64-hito-steyerl> [30.7.2024].
- Steyerl, Hito, Florian Ebner, Susanne Gaensheimer, Doris Krystof, Marcella Lista, Hrsg. *Hito Steyerl. I will survive*. 1. Auflage. Leipzig: Spector Books, 2020.
- Stoellger, Philipp. «Die Aufmerksamkeit des Bildes. Intentionalität und Nichtintentionalität der Bildwahrnehmung – als Aspekte der Arbeit an einer «Bildakttheorie»». In: *Bilder – Sehen – Denken*, hg. von Klaus Sachs-Hombach, Rainer Totzke. Köln: Herbert von Halem, 2011. 123–143.
- Strübing, Jörg. *Grounded Theory: Zur sozialtheoretischen und epistemologischen Fundierung eines pragmatistischen Forschungsstils*. 3. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 2014.
- Sturm, Eva. *Wo kommen wir da hin? Künstlerische Experimente zur Kunstvermittlung*. 1. Auflage. Berlin: Mensch & Buch, 2004.
- Sturm, Eva. «Mit dem, was sich zeigt. Über das Unvorhersehbare in Kunstpädagogik und Kunstvermittlung». In: *(Un)Vorhersehbares lernen*:

- Kunst-Kultur-Bild.*, hg. von Klaus-Peter Busse und Karl-Josef Pazzini. Dortmund: Dortmunder Schriften zur Kunst, 2007. 71–91.
- trafo.K. «Umdeuten. Vermittlung als kollaborative Lust an der Verschiebung des Selbstverständlichen». In: *Vermittlung vermitteln. Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler\*innen im 21. Jahrhundert*, hg. von Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld, Julia Stolba. Berlin: NGBK Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, 2020. 122–132.
- Toopeekoff, Jelena. «Kunstvermittlung, Wissen und Glaubwürdigkeit Jelena Toopeekoff im Gespräch mit Julia Stolba». In: *Vermittlung vermitteln Fragen, Forderungen und Versuchsanordnungen von Kunstvermittler\*innen im 21. Jahrhundert*, hg. von Ayşe Güleç, Carina Herring, Gila Kolb, Nora Sternfeld, Julia Stolba. Berlin: NGBK Neue Gesellschaft für Bildende Kunst, 2020. 38–52.
- Torosyan, Taguhi, Stefanie Wuschitz. «Vertrauen muss schön sein, oder My Fair Mining? Überlegungen zur Kryptobewegung». In: *springerin* Heft 3/2021. <https://www.springerin.at/2021/3/vertrauen-muss-schon-sein-oder-my-fair-mining> [12.11.2021].
- Tronto, Joan C., Berenice Fisher. «Toward a Feminist Theory of Caring». In: *Circles of Care: Work and Identity in Women's Lives*, hg. von Emily K. Abel und Margaret K. Nelson. Albany: State University of New York Press, 1990. 35–62.
- Ullrich, Wolfgang. *Selfies: Digitale Bildkulturen*. Berlin: Verlag Klaus Wagenbach, 2019.
- Wampfler, Philippe. «Bitte verzichtet auf den Begriff «digital natives»!». In: *Schule Social Media* (Blog), 12. August 2014. <https://schulesocialmedia.com/2014/08/12/bitte-verzichtet-auf-den-begriff-digital-natives> [30.7.2024].
- Werner, Axel Roderich. «Visual Illiteracy. The Paradox of Today's Media Culture and the Reformulation of Yesterday's Concept of an écriture filmique». In: *IMAGE. Zeitschrift für interdisziplinäre Bildwissenschaft* 22, Juli 2015. 64–86.
- Wirth, Marlies, Paul Feigelfeld. «Podcast S01E05 – Marlies Wirth & Paul Feigelfeld zu künstlicher Intelligenz». In: *Future Histories*, 2. November 2019. <https://www.futurehistories.today/episoden-blog/s01e05-marlies-wirth-paul-feigelfeld> [30.7.2024].
- Zahn, Manuel. «Aesthetic Practice as Critique: The Suspension of Judgment and the Invention of New Possibilities of Perception, Thinking, and Action». In: *Post-Digital, Post-Internet Art and Education: The Future Is All-Over*, hg. von Kevin Tavin, Gila Kolb, Juuso Tervo.

- Palgrave Studies in Educational Futures. Cham: Springer International Publishing, 2021. 183–201.
- Zarabadi, Shiva, Jessica Ringrose. *Feminist Posthumanisms, New Materialisms and Education*. New York: Routledge, 2019.
- Zuboff, Shoshana. *Das Zeitalter des Überwachungskapitalismus*. Frankfurt am Main; New York: Campus Verlag, 2018.
- Zuboff, Shoshana. *The Age of Surveillance Capitalism: The Fight for the Future at the New Frontier of Power*. London: Profile Books, 2019.

## **II. Sachregister**

### **A**

agentiell    23, 57, 71, 79, 81, 82, 106, 166  
agency    22, 38, 52, 58, 59, 61, 68, 72, 82, 98, 126, 187  
armes Bild    9, 12, 25, 35, 54, 59, 71, 183, 190

### **B**

Bildbearbeiter\*innen    65, 66, 69, 71, 72, 85, 108, 127, 166  
Bildbearbeitung    64, 67, 120, 165  
Bildhandeln    12, 23, 27, 30, 34, 37, 46, 48, 49, 50, 60, 63, 72, 74, 78, 97, 108,  
120, 122, 123, 124, 126, 130, 135, 170, 182, 183, 190  
Bildkopie    36, 39, 58, 75, 80, 85, 86  
Bildlichkeit    10, 21, 23, 24, 25, 28, 38, 56, 57, 61, 71, 76, 77, 92, 93, 115, 124,  
135, 136, 179, 182, 186, 188, 190  
Bildqualität    10, 36, 39, 41, 59, 60, 160, 165, 166  
Bildung    14, 17, 18, 19, 20, 22, 24, 27, 29, 31, 71, 75, 91, 93, 95, 96, 97, 98, 102,  
103, 105, 106, 107, 110, 113, 119, 129, 140, 150, 164, 186, 191

### **C**

Care    17, 71, 114, 115, 135, 137, 138, 139, 147, 153  
Case Study    134, 164  
close reading    10, 30, 34, 35, 142, 143  
culture    14, 40, 67, 78, 91, 97, 102, 120, 121, 122, 123, 124, 128

### **D**

Defense    10, 15, 23, 27, 30, 34, 35, 38, 42, 48, 141, 160, 183  
Didaktik    17, 18, 20, 22, 24, 26, 28, 93, 94, 95, 96, 106, 108, 120, 130, 135,  
136, 139, 176, 179, 185, 191  
Didaktik der Digitalität    17, 20, 24, 26, 28, 93, 94, 135, 176, 179, 191  
digital    9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28,  
29, 36, 37, 39, 40, 41, 42, 43, 45, 46, 48, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 61, 64, 65, 67, 68,  
69, 70, 71, 72, 73, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 84, 85, 88, 89, 92, 93, 94, 95, 96,  
97, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 116,  
117, 118, 119, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 139,  
140, 141, 143, 148, 150, 155, 157, 158, 160, 162, 164, 165, 166, 168, 171, 172, 176,  
177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190  
Digitalität    13, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 57, 63, 66, 75, 76, 77,  
80, 81, 92, 93, 94, 98, 105, 106, 109, 115, 122, 123, 124, 129, 135, 146, 176, 178,  
179, 182, 183, 184, 188, 190, 191  
digitally naïve    118



digital native 18, 116, 117, 118, 188

digital visual literacy 22, 25, 88, 100, 105, 106, 107, 109, 114, 125, 127, 190

## E

Erhebung 28, 133, 134, 136, 138, 139, 140, 147, 148, 150, 151, 152, 167, 176, 178, 186, 188

## G

Gegenwart 10, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 20, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 34, 41, 47, 54, 58, 62, 63, 67, 68, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 82, 88, 89, 95, 96, 97, 99, 105, 106, 108, 109, 121, 124, 135, 140, 152, 153, 167, 172, 176, 183, 184, 186, 187, 188, 189, 190

## I

illiteracy 109, 110, 111, 112, 170

Internet 10, 13, 14, 15, 18, 21, 24, 25, 36, 42, 43, 48, 54, 55, 57, 58, 63, 65, 66, 67, 69, 70, 71, 72, 75, 77, 78, 80, 84, 85, 86, 89, 100, 115, 116, 117, 118, 120, 123, 125, 127, 128, 130, 131, 133, 140, 146, 167, 170, 173, 174, 179, 182, 185, 187, 188

## K

Kanon 10, 11, 85, 97, 98, 112, 120, 126, 127, 129, 130, 184, 186, 187

Kompetenz 18, 22, 56, 88, 98, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 131, 146, 150, 151, 185, 186, 190

Komprimierung 9, 18, 36, 43, 55, 72, 99, 100, 109, 160, 185

Kontextualisierung 21, 30, 31, 35, 47, 65, 70, 84, 85, 107, 116, 180, 182, 188

Kopie 9, 10, 36, 38, 39, 40, 41, 42, 43, 58, 60, 62, 64, 75, 78, 79, 80, 85, 86, 89, 104, 111, 147, 155, 157, 159, 160, 163, 165, 172, 173, 174, 178, 187, 188, 190

Kultur 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 20, 23, 24, 25, 30, 31, 41, 51, 52, 56, 57, 66, 69, 73, 76, 78, 81, 83, 88, 92, 94, 98, 99, 100, 102, 103, 104, 105, 107, 109, 116, 117, 121, 125, 126, 129, 134, 164, 185, 187, 188, 189

Kultur der Digitalität 16, 57, 66, 76, 81, 92, 94, 98, 109, 188

Kunst 14, 15, 16, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 28, 29, 44, 47, 56, 58, 69, 88, 93, 95, 102, 105, 107, 120, 121, 122, 123, 124, 128, 129, 130, 134, 135, 147, 148, 151, 152, 171, 176, 182, 183, 184

Kunstdidaktik 22, 25, 27, 28, 46, 93, 120, 135, 140, 182, 183, 184, 185, 188, 190, 191

Kunstgeschichte 23, 31, 47, 48, 49, 110, 127, 153, 156

Kunstpädagogik 18, 19, 24, 29, 31, 93, 94, 98, 110, 147, 151, 179

Kunstunterricht 18, 25, 93, 95, 97, 120, 125, 129, 134, 140, 144, 146, 167, 172, 174, 176, 187, 188

## 210 Helena Schmidt: «Poor images» – arme Bilder?

Kunstvermittlung 14, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 31, 34, 46, 56, 71, 76, 88, 89, 92, 93, 94, 97, 98, 100, 101, 106, 108, 109, 113, 120, 123, 124, 128, 130, 135, 136, 147, 148, 151, 164, 172, 176, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 187, 189

### L

Lehren 17, 20, 21, 28, 29, 94, 95, 97, 124, 128, 131, 134, 136, 177, 182, 185, 189

Lernen 17, 18, 20, 97, 99, 103, 134, 136, 139, 140, 177, 186

literacy 18, 22, 25, 85, 88, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 112, 125, 127, 135, 146, 169, 170, 172, 184, 185, 186, 190

### M

Macht 10, 11, 12, 19, 22, 23, 37, 40, 46, 49, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 60, 61, 63, 83, 89, 94, 101, 103, 105, 106, 113, 114, 115, 119, 126, 127, 128, 172, 177, 184, 186, 187

Materialität 10, 12, 22, 39, 76, 80, 81, 82, 89, 112, 122, 152, 166

Meme 11, 17, 41, 56, 78, 83, 84, 85, 86, 88, 106, 110, 111, 112, 125, 127, 130, 165, 171, 172, 173, 178, 183

Memetik 11, 83, 171

Methode 27, 28, 29, 30, 31, 94, 97, 98, 100, 122, 128, 130, 136, 137, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 157, 160, 166, 171, 184, 185

### O

Original 36, 37, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 59, 62, 68, 69, 70, 75, 78, 79, 80, 81, 88, 89, 111, 124, 134, 143, 157, 163, 172, 173, 184, 187, 188, 190

### P

pedagogical richness 184, 185

Pixel 36, 37, 39, 50, 61, 62, 73, 80, 81, 82, 160, 164, 165, 166, 187, 191

Poiesis 49, 151, 164, 165, 166, 186, 187

poorness 36, 39, 63, 80, 82, 184, 185

poor image 10, 11, 12, 15, 17, 18, 22, 23, 25, 27, 28, 30, 31, 33, 34, 35, 38, 39, 40, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 52, 54, 55, 57, 59, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 69, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 88, 89, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 101, 105, 107, 108, 110, 112, 113, 115, 120, 122, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 143, 144, 146, 147, 151, 156, 159, 160, 163, 164, 165, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 174, 176, 177, 178, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189, 190, 191

Poor Image Art Education 92, 130, 140, 164, 172, 178, 179, 185, 186, 187, 190

post-digital 13, 14, 75, 95, 105, 107, 108, 118, 120, 124, 127, 131, 134, 135, 140, 172, 176, 185, 188

Prosumer\*in 65, 71, 126, 127

## R

Reflexion 21, 28, 29, 50, 93, 101, 106, 113, 136, 140, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 185, 191

Regime 11, 91, 92, 105, 106, 109, 113, 115, 127, 128, 130, 168, 170, 178, 186, 188

rich 35, 36, 39, 40, 42, 48, 63, 65, 89, 108, 143, 156, 163, 166, 171

## S

Schule 16, 17, 18, 22, 27, 81, 92, 93, 97, 98, 100, 103, 111, 134, 179, 182, 184

Schüler\*innen 18, 26, 28, 29, 30, 31, 97, 98, 99, 100, 110, 115, 116, 122, 125, 128, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 158, 164, 167, 169, 170, 172, 176, 177, 178, 179, 185, 188

## T

Technologie 11, 12, 13, 14, 16, 18, 20, 21, 22, 25, 28, 41, 71, 76, 78, 92, 95, 96, 99, 107, 110, 117, 119, 135, 179, 182

Transformation 11, 17, 18, 20, 22, 25, 27, 46, 61, 63, 73, 77, 89, 92, 94, 96, 98, 100, 106, 115, 116, 117, 124, 127, 130, 135, 136, 137, 140, 141, 157, 164, 165, 176, 182, 185, 187, 189, 190

transformativ 17, 31, 92, 96, 97, 98, 120, 124, 127, 128, 129, 186

## U

Unterricht 17, 20, 21, 28, 29, 31, 95, 96, 97, 98, 100, 118, 123, 128, 129, 130, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 146, 147, 149, 151, 164, 165, 171, 172, 173, 178, 185, 188

## V

Vermittlung 11, 18, 19, 20, 21, 22, 26, 29, 69, 75, 84, 88, 93, 97, 98, 106, 107, 108, 109, 116, 120, 123, 130, 131, 135, 139, 148, 176, 179, 182, 183, 186, 191

Vervielfältigung 57, 63, 64, 163

visual culture 18, 23, 31, 47, 102, 105, 106

visual literacy 18, 22, 25, 85, 88, 100, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 112, 114, 115, 125, 127, 146, 170, 184, 185, 186, 190

## Z

Zirkulation 55, 57, 63, 66, 73, 89, 103, 126, 164, 166, 183, 184, 187

Zukunft 13, 17, 22, 28, 98, 99, 100, 108, 109, 135, 136, 184, 186, 188, 191

### III. Merci

an

Elke Krasny

*für die Betreuung meiner Dissertation und das fantastische akademische wie auch menschliche Sorgetragen.*

Maren Polte

Sophie Lingg

Marion Somlyay

Miriam Koban

Gila Kolb

Franziska Thurner

Johanna Lamprecht

*für wertvolle Diskussionen und Freund\*innenschaften.*

Jakob Dibold

*für das Lektorat.*

Elisabeth Krischner

*für die Covergrafik.*

Tamara Janes

*für das Coverbild.*

Michaela Glanz

Andreas Ferus

*für die großartige Unterstützung im Publikationsprozess seitens der Akademie der bildenden Künste Wien.*

Margot Lévêque

*für die Zurverfügungstellung der Schriftart «Romie».*

meine wunderbare Familie

*für alles.*