

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,³⁰⁷ 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 Digitalität³⁰⁸ 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 Hosentasche³⁰⁹ beziehungsweise Expert*innenwissen digitalisiert an den Fingerspitzen³¹⁰ 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»³¹¹ 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»³¹² gebraucht. In dieser kunstbezogenen Bildungsarbeit befindet sich 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».³¹³ 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 Mörsch³¹⁴, 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».³¹⁵ 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.³¹⁶ 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 Digitalität³¹⁷ 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»³¹⁸ 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.³¹⁹ Da zukünftige Technologie laut Reichle neben manuellen auch analytisch-intellektuelle Arbeiten übernehmen wird, werden sich die Anforderungen an die technologische Bildung der Menschen erhöhen.³²⁰ 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.³²¹ Reichle führt aus, dass beispielsweise durch Klimawandel, Massenmigration und den Zerfall demokratischer Systeme Disziplinengrenzen vermehrt durchlässig werden, wofür die Curricula Lösungsansätze beinhalten müssen.³²² 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»³²³ 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»,³²⁴ 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 Kontrollverlust³²⁵ und den Zweifel³²⁶ 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.»³²⁷ 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.³²⁸ 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.³²⁹

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.³³⁰ 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.»³³¹ 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.³³² 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».³³³ 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».³³⁴ 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 Digitalität³³⁵ muss jedenfalls mit diversen Transformationen umgehen, die «eine Verschiebung an den Arbeitsbedingungen und Referenzsystemen der Kunstpädagogik»³³⁶ 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.»³³⁷

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.³³⁸ 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 [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.»³³⁹

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 Literalität³⁴⁰ 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 veröffentlichten Informationen kritisch zu bewerten und zu filtern.»³⁴¹ 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.»³⁴²

Der explosionsartige Anstieg der online verfügbaren Daten führt laut dem Kompass zu neuen Belastungen, ethischen Problemen und Dilemmata.³⁴³ 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.»³⁴⁴ Als eine der zentralen Kompetenzen für Schüler*innen wird neben Finanzkompetenz, globaler Kompetenz³⁴⁵ und Transformationskompetenz³⁴⁶ 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.»³⁴⁷

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»³⁴⁸ 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».³⁴⁹ *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*.³⁵⁰ 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».³⁵¹ 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.³⁵²

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.»³⁵³

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 Begehrten in der Konstitution von Relationen zwischen Individuen und Gemeinschaften».³⁵⁴ 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.»³⁵⁵ 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.»³⁵⁶

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»³⁵⁷) einen «verantwortungsvollen Umgang mit Bildern».³⁵⁸ Denn Bilder, so schreiben sie, sind niemals unmittelbar verständlich und immer abhängig von «kulturellen, subjektiven, historischen und anderen Kontexten».³⁵⁹ 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.»*

³⁶⁰

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 Rückicht 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.»³⁶¹

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 Begehrten 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.»*³⁶²

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 [...]»*³⁶³

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*.³⁶⁴ 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.³⁶⁵ 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*³⁶⁶ 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*³⁶⁷ 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».³⁶⁸ 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».³⁶⁹ 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 Begehr 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-Begehr 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 Bekanntschaft 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».³⁷⁰ 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.³⁷¹ 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.»³⁷²

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-Regimen³⁷³, 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.³⁷⁴ 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_I_267/BGBLA_2022_I_267.html [13.2.2024].

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

Kunstpädagogik kritisch behandelt werden.³⁷⁵ Solche Kompetenzen wirken einer *digital visual illiteracy* entgegen.

Bei der Diskussion von digital visual illiteracy gilt es, zwei Seiten der Medaille zu betrachten. Einerseits röhrt 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 klassistische³⁷⁶ 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.³⁷⁷

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 Meme³⁷⁸ 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 Analogem 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 [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*».³⁷⁹ 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.³⁸⁰ 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 Schweißtuch 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 Schweißtuch mit dem Abbild Christi als ein Fanartikel gelesen werden, der während der Kreuztragung verkauft wird. Das Meme, das online in verschiedenen Versionen zirkuliert,³⁸¹ 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.»³⁸²

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*innen-schaft, Materialität oder Inhalt. Was heute einer gewissen Rezipient*in-nengruppe 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 Internetcommu-nity 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 Mer-chandise 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 Entstehungszeit-raum 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.

382 Kolb/Schmidt 2021, 213.

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.³⁸³ 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.»³⁸⁴ 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». ³⁸⁵ Diese schließen häufig etwa marginalisierte menschliche Körperpermen aus, aber auch politische Inhalte oder Meinungen. Diese Ausschlussmechanismen werden vermehrt medial wie auch aktivistisch aufgedeckt und kritisiert – allerdings von verschiedenen 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, Kulturreiche, 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»³⁸⁶)? Alternative Bilddominanzen, Gillian Rose spricht von visuellen «flows», sind möglich.³⁸⁷ Rose fordert hier in Bezug auf Donna Haraway dazu auf, auf «other ways of seeing the world» zu insistieren.³⁸⁸

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 Körperperformen durchaus im Wandel begriffen. Eine jener User*innen, die dafür arbeiten, ist Danielle Catton (@danielleisanxious). Sie postete unter anderem Bilder ihres eigenen Körpers, die auf viel gesehene Postings dünner Körper referieren.³⁸⁹ Damit versucht sie, neue digital visual literacies zu kreieren, mit der Absicht, bestehende visuelle Dominanzen ins Wanken zu bringen.³⁹⁰ 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 Körperperformen als «normal» gilt, zu verändern. Siehe <https://www.instagram.com/p/CDM-3plDNL/> [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.»³⁹¹

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». ³⁹²

«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.»³⁹³

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)³⁹⁴ 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.³⁹⁵ 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.³⁹⁶ 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 Kunsthistoriker*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».³⁹⁷ 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 Begehrten, 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.³⁹⁸ Die Kuratorin und Kunsthistorikerin 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.³⁹⁹

*«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.»*⁴⁰⁰

Als in Europa geborene Millennial wird Kowalski als «native of the online»⁴⁰¹ 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.»*⁴⁰²

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 Netzinhalt konsumieren und produzieren.»⁴⁰³ 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*.⁴⁰⁴ 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*.⁴⁰⁵ Dabei denkt er über eine Kunst und daran anschließend eine Kunstvermittlung der ‹nächsten› Gesellschaft nach. Ausgehend vom Konzept der *postproduction*

⁴⁰⁴ 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.

⁴⁰⁵ Torsten Meyer, *Next art education*, Hamburg 2013.

des Kurators und Kunstkritikers Nicolas Bourriaud⁴⁰⁶, 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.»⁴⁰⁷

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?»,⁴⁰⁸ sondern «how can we make do with what we have?».⁴⁰⁹ Wie verfahren wir mit all dem Material und den Informationen, die uns in unserem Leben quasi selbstverständlich zur Verfügung stehen?⁴¹⁰ 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».⁴¹¹ Diese Art der montierenden, collagierenden und appropriierenden Kunstproduktion ist

⁴⁰⁶ Nicolas Bourriaud, *Postproduction. Culture as Screenplay: How Art Repograms 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 Dadaismus⁴¹² 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.»⁴¹³ 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 großteils in nicht-professioneller Qualität,⁴¹⁴ 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.»⁴¹⁵

Bourriaud spricht von einer «culture of use» oder «culture of activity».⁴¹⁶ 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.»⁴¹⁷ 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 anzubemerken, 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»⁴¹⁸); 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.»⁴¹⁹

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

⁴¹⁷ Bourriaud 2010, 19.

⁴¹⁸ Bourriaud 2010, 17.

⁴¹⁹ Bourriaud 2010, 18.

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

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.»⁴²¹

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.⁴²² Mittlerweile kann man davon sprechen, dass sich eine eigene Meme-Ikonografie entwickelt hat. Das heißt, Bilder, die in einer gewissen Personengruppe von *literates* 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»⁴²³, der etwas Neues entzündet. Ein Meme, als Form des *poor image*, ruft durch die Neuzusammensetzung, insofern es etwas Neues «will, neues Begehrn hervor. Das Funktionieren dieser Montagepraxis, dieses Zusammenstoßes mehrerer Sichtbarkeiten,⁴²⁴ setzt «die Existenz eines unendlichen Magazins/Bibliothek/Museums voraus».⁴²⁵ 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 literacy⁴²⁶ 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://knowyour-meme.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*innen⁴²⁷, 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.⁴²⁸ 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.»*⁴²⁹

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.»⁴³⁰ 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/Lingga 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-Memes⁴³¹ 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»⁴³². 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».⁴³³ 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».⁴³⁴ 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»⁴³⁵ 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.»⁴³⁶

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 Diskurs⁴³⁷ 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 stülpen. 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 röhren, ästhetisch umsetzt und weiterdenkt».⁴³⁸ Andererseits ist das *poor image* im Rahmen einer *Poor Image Art Education* zentraler Diskursgegenstand – dies entspräche einer nach Mitchell «kritischen Idolatrie»⁴³⁹ 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

438 Schmidt 2019a, online.

439 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.»⁴⁴⁰ Mit Nora Sternfeld gesprochen erfordert dies eine «aktive Übernahme eines massiven Kontrollverlusts und des Risikos zu scheitern.»⁴⁴¹ 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»,⁴⁴² sondern müssen entschieden post-digital gedacht und vermittelt werden.⁴⁴³ 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.

