

# DIPLOMARBEIT

Titel der Diplomarbeit

## **Von der Selbstreflexion zur Selbstinszenierung**

Eine medienarchäologische Herangehensweise an mögliche  
Veränderungen im Umgang mit fotografischen Bildern

Verfasserin

Nina Grünberger

angestrebter Akademischer Grad

Magistra der Philosophie (Mag. Phil.)

Wien, September 2009

Studienkennzahl lt. Studienplan

A-297

Studienrichtung lt. Studienplan

Pädagogik

Betreuer

V.-Prof. Mag. Dr. Christian Swertz, MA



DANKE ... an meine Familie für die Unterstützung, das Vertrauen, den Glauben an mich und die Möglichkeit zum Studium!

THANKS ... to all my friends around the world! For being with me, for having fun, for talking, laughing and crying!

GRACIAS ... an Orpheus und Tom für Liebe, Zuneigung und Vertrauen. Für die Möglichkeit ein Ei, eine Freundin und eine starke Frau zu sein!



## **Inhaltsverzeichnis**

<b>1. Einleitung .....</b>	<b>3</b>
<b>2. Grundlagen zur Theorie des Selbst .....</b>	<b>9</b>
<b>2.1. Begriffsdefinitionen .....</b>	<b>9</b>
2.1.1. Identität oder das Selbst .....	9
2.1.1.1. Pädagogischer Zugang .....	10
2.1.1.2. Psychologischer Zugang .....	12
2.1.1.3. Psychoanalytischer Zugang .....	15
2.1.1.4. Kulturwissenschaftlicher Zugang .....	16
2.1.1.5. Was ist nun „Identität“? Was ist nun „Selbst“? .....	21
2.1.2. Selbstbild/Selbstkonzept .....	22
2.1.3. (mediale) Selbstdarstellung .....	26
2.1.4. Ausprägungen und Funktionsweisen des Selbst .....	29
<b>2.2. Bildungs- und Gedächtnisprozesse oder das Bild vom „Selbst“ .....</b>	<b>31</b>
2.2.1. Bildungsprozesse .....	32
2.2.1.1. Drei zentrale Anliegen von Bildung (Marotzki, Nohl, Ortlepp) .....	34
2.2.1.2. Bildung zwischen Erinnern und Vergessen (Nohl, Ortlepp) .....	39
2.2.1.3. Zusammenfassung .....	44
2.2.2. Gedächtnisprozesse .....	46
2.2.2.1. Individuelles oder kollektives Erinnern (Maurice Halbwachs) .....	48
2.2.2.2. Kulturelles Gedächtnis (Assmann) .....	53
2.2.2.3. Selbst und Gemeinschaft zwischen Erinnern und Vergessen .....	56
2.2.3. Transformatorische Bildung bzw. Gedächtnisleistungen .....	57
<b>3. Zum Bild der analogen Fotografie .....</b>	<b>58</b>
<b>3.1. Medienarchäologische Perspektive .....</b>	<b>59</b>
<b>3.2. Eigenschaften und Tendenzen der analogen Fotografie .....</b>	<b>64</b>
3.2.1. Analoge Fotografie .....	64

3.2.2.	Der Umgang mit Fotoalben.....	70
<b>3.3.</b>	<b>Selbstbild in der analogen Fotografie.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4.</b>	<b>Das Foto in Persönlichkeits-, Bildungs- und Gedächtnisprozessen.....</b>	<b>78</b>
<b>4.</b>	<b>Zum Bild der digitalen Fotografie und dem Weg zum Web 2.0....</b>	<b>82</b>
<b>4.1.</b>	<b>Medienarchäologische Perspektive.....</b>	<b>82</b>
<b>4.2.</b>	<b>Charakteristische Eigenschaften und Tendenzen des Web 2.0.....</b>	<b>88</b>
4.2.1.	Das Echolot der Delfine als Kommunikationsform im Social Web .....	90
4.2.2.	Das Soziale im Social Web – Pädagogische Herangehensweisen .....	95
4.2.2.1.	Allgemeine pädagogische Überlegungen.....	95
4.2.2.2.	Marotzkis Überlegungen zu sozialen Netzwerkseiten .....	101
4.2.2.3.	Herausforderung für die Pädagogik .....	105
4.2.3.	Selbstmanagement zum Zweck der Aufmerksamkeit (Reichert).....	107
<b>4.3.</b>	<b>Selbstbild im Web 2.0 oder der Umgang mit sozialen Netzwerkseiten..</b>	<b>112</b>
<b>5.</b>	<b>Conclusio: Selbst zwischen Reflexion und Inszenierung.....</b>	<b>115</b>
<b>6.</b>	<b>Literaturverzeichnis.....</b>	<b>124</b>
<b>7.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>133</b>

## 1. Einleitung

„Im Rahmen der visuellen Kultur der Moderne haben Bilder eine neue Bedeutung gewonnen. Mit Hilfe der Massenmedien sind sie in allen Bereichen menschlichen Lebens eingedrungen und üben dort ihren Einfluss aus. Mit der Ausbreitung der visuellen Kultur ist die Einsicht unabweisbar geworden, dass Bilder für das Verständnis der Gegenwart eine zentrale Rolle spielen.“ (WULF 2007, S.115)

Wie in diesem Zitat ersichtlich wird, spielen Bilder eine bedeutende Rolle in der kulturellen Gegenwart unserer Gesellschaft. Sie üben Einfluss auf uns aus, jedoch ist an dieser Stelle nicht klar, welchen. Wie Wulf schreibt, hat die Entwicklung zum massenmedialen Bildergebrauch und damit die Verbreitung und Eindringung von Bildern in allen Bereichen des Lebens zur Ausbreitung einer visuellen Kultur geführt. Bilder gehören zu unserer Umgebung, sind Teil unserer Kommunikation und unserer Kultur. Sie werden mithilfe von verschiedenen Techniken hergestellt, um etwas abzubilden, das eine Betrachterin<sup>1</sup> nach einer gewissen Zeitspanne wahrnehmen kann. Fotos können Eigenschaften wie Raum, Fläche und durch Schärfe-Unschärfe-Relationen Zeitdimensionen darstellen. Die Gegebenheiten zum Zeitpunkt der Aufnahme werden abgebildet. Der Abbildungsvorgang geht mit einer Informationsreduktion, da bspw. das Bild nur einen Ausschnitt präsentiert und dreidimensionale Perspektiven auf zweidimensionale reduziert werden, einher (vgl. PILARCZYK; MIETZNER 2003, S.22f). Die Darstellung ermöglicht, Abwesendes durch die Imagination in der Betrachterin anwesend erscheinen zu lassen (vgl. PILARCZYK; MIETZNER 2003, S.20). Diese Anwesenheit beschränkt sich lediglich auf einen Teilanspruch der Realitätsabbildung zum Zeitpunkt der Aufnahme, da eine Situation aus dem Zeitfluss herausgenommen und in eine mediale Zeitform transferiert wird. So sind Personen auf den Fotos zwanzig Jahre nach der Aufnahme immer noch jung und frisch und zeigen keine Zeichen von Alterung (während das Foto auf materieller Ebene sehr wohl Veränderungen aufgrund des Zeitflusses vorweisen kann). Fotos sind keine 1:1 Abbildung der Realität. Es wird weder die vergangene Erscheinung einer Person völlig

---

<sup>1</sup> In dieser Arbeit wird, um die Aufmerksamkeit von etwaigen Genderfragen auf den Inhalt des Textes zu konzentrieren, nur eine Genusform verwendet. Dies geschieht mit der Begründung der großteils männlichen Verwendungen in der wissenschaftlichen Literatur zu diesem Thema ausdrücklich mit der Verwendung der weiblichen Form.

abgebildet, noch gibt es eine Übereinstimmung des Bildes am Foto mit der aktuellen Erscheinung. Die bis jetzt besprochenen Charakteristika fotografischer Bilder – Informationsreduktion, Teilanspruch an Realitätsabbildung und temporäre In/Stabilität – gehören zu den Grundannahmen der Überlegungen dieser Arbeit und bilden einen ersten theoretischen Bezug. Durch ihre Eigenschaften erzeugen Bilder zur ihrer Betrachterin Distanz. Diese Distanziertheit ist für Gedächtnis- und Reflexionsprozesse wesentlich. Das Einwirken in eine Person und deren Gedächtnis ist der zweite bedeutende Theoriekomplex. Bilder werden, laut Roland Barthes, innerhalb eines „Gedächtnisrahmens“ wahrgenommen (vgl BARTHES 1961, S. 225). Das bedeutet, dass das betrachtete Bild mit dem je individuellen Gedächtniskontext und mithilfe der Sinne aufgenommen und eingebunden wird. Das Gesehene kann und wird so nicht völlig neutral von einem Nullpunkt aus betrachtet, sondern hängt immer von der Betrachterin und deren Rahmen ab. Durch das Betrachten verleiht die Betrachterin dem Bild Sinn. Das Bild wird quasi erst in der Betrachterin erzeugt. Der Blick eröffnet der Betrachterin „reale und imaginäre Bildräume“ (vgl PILARCZYK; MIETZNER 2003, S.22f). Durch die Einbettung in einen Gedächtniskontext und die Möglichkeit in der Betrachterin als Imagination zu wirken, kann ein Bild Gedächtnistransformationen beeinflussen. Insofern, als hier Bildung als ein „transformatorisches Geschehen“, „das sich nicht innerhalb fester, tradierter Schemata bzw. Rahmen bewegt, sondern diese zu transformieren vermag“ (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76) begriffen wird, kann man einen Einfluss von Bildern in diesen Ablauf und damit im Bildungsvorgehen erkennen. Bei dem transformatorischen Prozess sind Vergessen und Erinnern wesentlich. Während man einen Gedächtnisrahmen verlässt, um ihn weiter zu entwickeln, vergisst man den vorhergegangenen, ohne zurückkehren zu können. Man ist in keinem Moment jener Mensch, der man vor dem Moment war. Bilder und insbesondere Bilder der eigenen Person können in diesem prozessualen Ablauf für die Erinnerung eine Rolle spielen (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.81). Sie können Anlass bieten, sich an vergangene Zeiten und damit an vergangene Gedächtniszustände zu erinnern. Da wir, wie wir laut Roland Barthes bereits wissen, die Wahrnehmungen immer in einen aktuellen Rahmen einbetten, wird das Vergangene mit dem Aktuellen verknüpft. Die zwei beschriebenen Annahmen der Eigenschaften und Bedeutungen von Bildern sowie die Vorstellung eines Gedächtnisprozesses, innerhalb dessen eine wie immer geartete Bildung stattfinden kann, als auch deren gegenseitige Beeinflussung sind für diese Arbeit Grundlage. Sie bilden als bereits erörterte Themenbereiche der Bildungs-, Medien- und



Kulturwissenschaften eine theoretische Basis für weitere Überlegungen und Hypothesen, die in Folge skizziert werden.

Bilder werden auf verschiedenste Weise wahrgenommen, verwendet, hergestellt etc. Eine traditionelle Verwendungsform der fotografischen Bilder ist das Fotoalbum, in dem man private Abbildungen zu mehr oder weniger wichtigen Anlässen sammelt, um sie im privaten Raum der Verwandten, Freunde und Bekannten anzusehen. Bezogen auf das Selbstbild einer Person und die Auswirkungen des Betrachtens von Bildern in analogen Fotoalben kann man eine Art rückbezügliche, (selbst)reflexive Transformation des eigenen Gedächtnisrahmens hinsichtlich des Umgangs mit Fotos ausmachen. Die retrospektive Verwendung von Bildern entspricht zu dieser Zeit innerhalb der Gesellschaft einer pessimistische Haltung gegenüber den fotografischen Darstellungen. In den 1990er Jahren erlebte „das Bild“ in der Wissenschaft einen neuen Aufschwung. Angelehnt an den „Linguistic Turn“ wurde der „Iconic Turn“ ausgerufen. W. J. T. Mitchell und Gottfried Boehm gingen von einer „Omnipräsenz der Bilder“ innerhalb unserer kulturellen Gesellschaft aus. Bilder würden Einfluss auf unser gesamtes Umfeld haben und in jeder erdenklichen Weise erscheinen. Sie seien „präsent“, also der Gesellschaft gegenwärtig in ihrer Erscheinung und Materialität. Und das „omni“, also „jederzeit“ und „jederort“. Von diesen Bildern würde damit eine immense Macht ausgehen. Besonders betonen Boehm und Mitchell, dass ihnen ein Potential innewohnt, Angst provozieren zu können. Die Bilder, so die Befürchtung, könnten unsere Wirklichkeit völlig beherrschen (vgl. STIEGLER 2008, §5f). Durch die Eigenschaft der Bilder und ihrem Einwirken in den Bildungsprozess wird im Umgang mit Fotoalben Selbstreflexion angeregt. Personen betrachten sich selbst auf Bildern der Vergangenheit im Kontext des privaten Raumes mit einer reflexiven Anknüpfung zur Gegenwart. Die Hypothese ist, dass sich diese Art der Bildverwendung durch mediale Entwicklungen verändert hat. Die Form der Fotoalben wurde durch neuere Versionen ergänzt. Der Computer sowie die Verbreitung der Digitalkamera brachten die Möglichkeit, Bilder digital zu verwalten. Zunächst wurden Bilder gespeichert und wiederum im privaten Kreis bspw. durch digitale Fotoshows präsentiert. Im Jahr 2004 gab es eine Wende innerhalb der kultur- und medienwissenschaftlichen Bereiche und damit eine weniger pessimistische Sicht auf die Bedeutung von Bildern. Tim O’Reilly und Dale Dougherty haben den Trendbegriff „Web 2.0“ in die Diskussionswelt gesetzt (vgl. REICHERT 2008, S.8). Sie beschreiben eine neue Internetgeneration. Passive Konsumentinnen des Netzes, die in einer komplizierten Informatikerlandschaft einen bestimmten

Wissensstand haben mussten, um agieren zu können, haben sich weiterentwickelt. Heute kann man von aktiven, selbstständigen Produzentinnen ausgehen, die in einem nutzerfreundlichen Internetsetting agieren und selbstgestalterisch tätig sein können. Weblogs und soziale Netzwerkseiten wie etwa facebook.com<sup>2</sup> oder myspace.com<sup>3</sup> werden immer beliebter und wichtiger, um im Netz „präsent“ zu sein und eine mediale „Identität“ zu kreieren (vgl REICHERT 2008, S.48). Ramón Reichert stellt in seinem Buch „Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechniken im Web 2.0“ dar, wie sich innerhalb dieser Theorie der Umgang mit dem Internet auf Ebene der einzelnen Nutzerinnen geändert hat. Er führt den Begriff des „Selbstmanagements“ ein. Die Art und Weise des Agierens sei „gelenkte Selbstführung“ und durch eine neue Zielorientierung ein „unternehmerisches Handeln“. Individuen verwenden das Internet und insbesondere soziale Netzwerkseiten, um sich selbst zu präsentieren, in Szene zu setzen, um auf unternehmerisch-kommerzielle Weise Erfolg zu haben. Sie „lenken“ ihre Identität im Internet selbst und sind ihre eigenen Manager zum Zweck der erfolgreichen Selbstvermarktung. Die „subjektive Handlungsorientierung“ zielt auf „effiziente(r) und effektive(r) Selbstdarstellung, Lebensführung, Zeitplanung und Arbeitsorganisation“ (vgl REICHERT 2008, S.19). Damit wird das Internet eine Möglichkeit, sich selbst zu gestalten und der Öffentlichkeit zu präsentieren.

„Produktivität und Selbstinszenierung sind zu allgemeinen Bedingungen erfolgreicher Subjektkonstitutionen geworden.“ (REICHERT 2008, S.215)

Es geht um das Kreieren eines Bildes von sich selbst in der Öffentlichkeit mithilfe des multimedialen Internets und den angebotenen Tools. Dies ist ein zukunftsorientierter Prozess des Schaffens. Der Schwerpunkt liegt hier auf der Inszenierung einer Imagination des Selbst. Dies geschieht sowohl auf verbaler, interaktiver Ebene, als auch im Bereich der visuellen Darstellung. Es stellt sich also die Frage, welche Selbstbilder Userinnen von sich haben und welches Bild im Netz vermittelt werden soll. Auf den diversen sozialen Netzwerkseiten werden großteils Möglichkeiten angeboten, ein Nutzerprofil mit einem gewünschten Porträtbild zu gestalten. Weiters kann man eigene Fotoalben erstellen. Dabei können Fotos inklusive näherer Erläuterungen online gestellt werden. Durch die Verknüpfung mit Freunden, Bekannten etc., also mit der Öffentlichkeit im Internet, wird in diesem sozialen Raum eine Vorstellung, eine

---

<sup>2</sup> Siehe [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>3</sup> Siehe [www.myspace.com](http://www.myspace.com)

Imagination der Person anhand des Profils erzeugt. Es stellt sich die Frage, warum Personen welche Bilder auf ihre persönlichen Repräsentationsseiten stellen? Oder warum sie andere wiederum nicht veröffentlichen? Welche Intentionen sind den Aktionen der Selbstinszenierung immanent? Was soll erzeugt werden? Hier wird auf den bewussten Inszenierungscharakter einer Person im Sinne der Selbstvermarktung eingegangen. Dies geschieht zusehends in einer Verlagerung vom privaten in den öffentlichen Raum.

Es kann also eine Verwendungsänderung vom historisch-analogen Fotoalbum im privaten Raum hin zu einem online-inszenierten Profil mit Fotoshow im medialen-öffentlichen Raum beobachtet werden. Dies sind zwei Bildverwendungsformen, die in dieser Arbeit zur Untersuchung stehen sollen. Um die Frage noch zuzuspitzen, soll abermals auf Ramón Reichert verwiesen werden. Er stellt sich die Frage:

„Auf welche Weise verändern mediale Präsentationsformen die Möglichkeiten narrativer Selbstdarstellung?“ (REICHERT 2008, S.47).

Dabei ist „narrativ“ weit gefasst und bezeichnet nicht nur die sprachliche und schriftliche Vermittlung von Erzählungen, sondern bezieht sich auf Vorstellungsvermittlungen durch den Gebrauch verschiedener Medien. Das ist eine Form kultureller Praktik von Selbstdarstellung. Es geht nicht darum, schlüssige, nachvollziehbare und chronologische Geschichten zu erzählen, sondern das Bild einer Vorstellung einer anderen Person nahe zu bringen. Die narrative Darstellung kann sich daher auf unterschiedlichen medialen Formen abspielen. Vergleicht man bspw. die Selbstinszenierung der Userinnen durch Fotos auf sozialen Netzwerkseiten mit der Selbstreflexivität des Betrachtens von Fotos in einem Fotoalbum, kann man möglicherweise eine Bedeutungsverschiebung beim Subjekt und bei einer Betrachterin erkennen. Ob dies tatsächlich so ist, sollte noch genauer untersucht werden. Daher lautet die Forschungsfrage für diese Arbeit:

Auf welche Weise verändert ein medialer Wandel mit besonderer Berücksichtigung fotografischer Darstellungen den kulturellen Umgang von Personen mit Selbstdarstellungen?

Weiß man über Entwicklungstendenz und Auswirkungen auf kulturelle Praktiken bescheid, so geht es des Weiteren um mögliche Auswirkungen auf pädagogische Settings. Es stellt sich die Frage, welche Formen von Veränderungen entstehen und mit welchen Eigenschaften. Diese Überlegungen münden schließlich in einer zukunftsorientierten Schlussfolgerung, wie Entwicklungen in kommenden Jahren aussehen könnten und welche Anforderung dies für die Bildungswissenschaft mit sich bringt. Bei der Untersuchung der Forschungsfrage und der Subfragen, soll die historische Entwicklungsgeschichte der fotografischen Medien und Präsentationsformen sowie deren Verwendung einen Rahmen bieten. Diesen Überlegungen gehen die Annahmen voraus, dass Bilder für die Vorstellungen vom Selbst eine wesentliche Rolle spielen und dass sich Bedeutungen durch die Entwicklung von analog-entwickelten Fotos hin zu onlineverwalteten Pics verändern. In unserer Gesellschaft haben sich verschiedenste Verwendungsformen von Bildern etabliert. Da es zu weit reichen würde, alle zu beschreiben, werden hier die zwei bereits erwähnten, einerseits der rückbezüglichen Selbstreflexion und andererseits der innovativen Selbstinszenierung, aufgrund ihrer scheinbaren Brisanz untersucht. In einem ersten Schritt wird der aktuelle Forschungsstand beschrieben. Begriffe wie „Selbst“, „Selbstbild“ oder „Selbstkonzept“ werden aus unterschiedlichen Blickwinkeln betrachtet. Modelle von Bildungs- und Gedächtnisprozessen werden aus bildungswissenschaftlicher wie kulturwissenschaftlicher Perspektive erläutert. Dies bietet Basis für weitere Überlegungen. Im zweiten Schritt wird das Phänomen sowie kulturelle Umgangspraktiken unter einem medienarchäologischen Blick betrachtet. Zum einen wird das Augenmerk auf mediale, technische Entwicklungen, zum anderen auf kulturelle Veränderungsstrukturen gelegt. Zentral dabei ist stets die Verquickung dieser beiden Elemente. Mit einer deskriptiven Haltung werden Entwicklungstendenzen dargelegt. Um das vorliegende Phänomen beschreiben zu können, werden Entwicklungsschritte herausgenommen und im Zusammenhang mit einem transformatorischen Bildungs- und einem kulturellen Gedächtnisprozess gesondert untersucht. Der Blick wandert von der Errungenschaft der Fotografie chronologisch bis zur Web2.0-Diskussion. Zentrales Augenmerk gilt der möglichen Verschiebung der Selbstdarstellung von einer reflektorischen zu einer inszenatorischen Haltung wie den darin vorfindbaren „Schnittstellen“ (vgl. ERNST 2001, S.253). Schnittstellen kann man zwischen den Entwicklungsschritten sowie zwischen Kultur, Medien und Subjekt ausmachen. Zentrale Ansatzpunkte sind die Verhältnisse zwischen

„Gedächtnis“ und „Technik“ (vgl ERNST 2001, S.256) sowie zwischen „Informationen“ und geschichtlichen Entwicklungen (vgl ERNST 2001, S.262). Die für uns wesentlichen Aspekte werden mit diesem Hintergrund reflektiert und miteinander verknüpft. An dieser Stelle sollten also zunächst die aktuellen Überlegungen zum Selbst sowie der Selbstdarstellungen dargelegt werden.

## **2. Grundlagen zur Theorie des Selbst**

### **2.1. Begriffsdefinitionen**

Im folgenden Kapitel werden wesentliche Begriffe dieser Arbeit erklärt. Einerseits werden Definitionen und Erläuterungen zu diffusen Begriffen geliefert. Gerade innerhalb der Diskussionen rund um „Selbst“, „Selbstbild“, „Selbstdarstellungen“ etc. gibt es Unklarheiten. Daher soll in diesem Abschnitt versucht werden, möglichst klar zu definieren, was innerhalb dieser Forschungsarbeit unter den jeweiligen Begriffen verstanden wird. Andererseits wird anhand dieser Erklärungen auf Bildungs- und Gedächtnisprozesse eingegangen. Das Heranziehen von psychologischen Theorien geschieht aus der Notwendigkeit, die pädagogischen Theorien zu ergänzen oder eine Art transdisziplinäre Verständnisbasis zu bilden. Erläuterungen von Bilddefinitionen oder medialen Prozessen werden an dieser Stelle noch nicht behandelt, da diese später in der jeweiligen Diskussion eingefügt werden.

#### 2.1.1. Identität oder das Selbst

Was ist Identität? Was ist Selbst? Sind Identität und Selbst einer Person das gleiche? Diesen Fragen soll nun nachgegangen werden. Die Thematik ist ein breites Feld, das von vielen verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen behandelt wird. Für unseren Kontext scheinen vier Zugänge brauchbar zu sein. Zum einen ist dies die Perspektive der Pädagogik. Alfred Schäfer und Michael Wimmer konzeptualisieren das Selbst in Differenz zu einem anderen (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11). Des Weiteren ist der Standpunkt der Psychologie auf den Identitätsdiskurs gelegt. Innerhalb dieser, aber dennoch als eigene Disziplin zu betrachten, ist es die psychoanalytische Herangehensweise. Den vierten Rahmen bietet die Kulturwissenschaft mit dem Themengebiet der „Kulturellen Identität“. Anhand dieser unterschiedlichen Zugänge

sollen in diesem Abschnitt die zentralen Thesen herausgearbeitet und ein schlüssiges Konzept von Identität bzw. vom Selbst entwickelt werden, um diese auf den medialen Kontext zu projizieren.

#### 2.1.1.1. Pädagogischer Zugang

Innerhalb eines pädagogischen Zugangs wird vermehrt von Begriffen wie „Zögling“, „Zu-Erziehende“ (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.15) oder „Subjekt“ (vgl MÜNTE-GOUSSAR 2006, S.151) gesprochen. Zentrale Anhaltspunkte sind die Verortung eines Konstitutionsprozesses der Persönlichkeit in einem kommunikativen Austauschprozess mit anderen Subjekten (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.12) und dem subjektinhärenten Potential einer gesteuerten Veränderlichkeit (vgl MÜNTE-GOUSSAR 2006, S.151). Zunächst soll Identität und Selbst bezüglich der Annahme einer Kommunikation besprochen werden. „Identität“, so Schäfer und Wimmer, sei zu einem „Krisenbegriff der Moderne“ geworden (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11). Zum einen sei er ein vieldiskutierter Begriff. Ausgehend von verschiedensten Perspektiven wird der Begriff beleuchtet und werden mögliche Konstitutionsprozesse beschrieben. Zum anderen gibt es durch die Expansion des Diskursfeldes keine einheitliche Definition. Der Begriff scheint immer unpräziser zu werden. Die beiden Bildungswissenschaftler versuchen „Identität“ und „Selbst“ durch die Abgrenzung zum Anderen zu definieren. Das Selbst kann sich nur durch die Wahrnehmung und Reflexion eines Anderen fassen. Man nimmt ein Subjekt und die Differenz zwischen der eigenen Person und diesem wahr. Damit ist die Notwendigkeit der Unterscheidung gegeben. Das Andere muss sich vom Eigenen unterscheiden (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11f). Ein anderes Subjekt kann sich ebenfalls erst in der Wahrnehmung und Reflexion eines anderen Subjekts fassen, daher bedarf es zur Konstitution eines Selbst stets einer sozialen Umgebung, die Reflexionsbasis bietet. Die Art der Bezüglichkeit zwischen den jeweiligen Subjekten bewegt sich auf Ebene der Kommunikation. Der Austausch zwischen Subjekten über kommunikative Codes ist Basis für die Entwicklung eines Selbst (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.12). Kommunikation und die daraus hervorgehende Selbstauslegung funktioniert nur dann, wenn das andere Subjekt dies zulässt. Nur wenn ein anderes Subjekt Kommunikation und kreativen Austausch gewährt, können die Subjekte von einander profitieren und sich selbst in der Auslegung des Anderen fassen (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.12). Siegfried Bernfeld hat diesbezüglich auf eine Problematik der

Pädagogik hingewiesen. Jedes Subjekt wird durch Auslegung im Anderen konstituiert. Dies kann als Prozess der Bildung eines Selbst betrachtet werden. Auf anderer Ebene kann man sagen, dass jedes Subjekt durch das soziale Umfeld „erzogen“ wird, so auch ein Pädagoge, also ein „Erzieher“. Jeder „Erzieher“ sei auch ein „Erzoger“, der unter diesen Gesichtspunkten Basis für die Entwicklung und Erziehung eines „Zöglings“ bietet (vgl. SCHÄFER; WIMMER 2006, S.15). Dieser Aspekt verweist bereits auf die zweite Betrachtungsebene. Das Subjekt befindet sich in einem Veränderungsprozess. Die Ausbildung eines Subjekts oder eines Selbst wird hier, in Anlehnungen an Michel Foucault, „im Sinne einer Selbstbildung anhand von Lebenstechniken, anhand von Künsten der Existenz, ´mit denen sich Menschen nicht nur die Regeln ihres Verhaltens, sondern sich selbst zu transformieren, sich in ihrem besonderen Sein zu modifizieren und aus ihrem Leben ein Werk zu machen suchen, das gewisse ästhetische Werte trägt und gewissen Stilkriterien entspricht`.“ (vgl. MÜNTE-GOUSSAR 2006, S.151), gefasst. Das Selbst entwickelt sich im Rahmen einer Orientierung an der sozialen Umgebung. Es geht um das Aneignen von „Lebenstechniken“ und Persönlichkeitseigenschaften, die den eigenen Zielen wie den gesellschaftlichen Vorgaben entsprechen. Mit dieser Entwicklung ist das Selbst nie abgelöst, sondern stets im Kontext der sozialen Umgebung zu betrachten.

„Denn die Selbstausslegung ist nie harmlos, sie bleibt nie nur im Selbst, mit sich einig und allein. Sie zieht den Anderen mit hinein im Akt der Entäußerung des Selbst, seiner Aus-Legung, sie okkupiert ihn beim Sich-im-Anderen-Niederlassen, sie belegt und verdeckt ihn in einer Bewegung, von der keineswegs vorab klar ist, ob sie vom Selbst ausgeht.“ (SCHÄFER; WIMMER 2006, S.21)

Das Selbst wird hier als Konstrukt der Auseinandersetzung einer Person mit der sozialen Umgebung konstituiert. Durch diesen Prozess wird nicht nur das Subjekt, sondern auch die jeweilige Umgebung mit anderen Subjekten verändert. Der Begriff der Identität scheint an dieser Stelle von geringerer Bedeutung zu sein. Betrachten wir andere Herangehensweisen um herauszufinden, ob dies dort ebenfalls der Fall ist. Die pädagogischen Aspekte werden im Anschluss an die Erläuterungen zu den anderen Herangehensweisen noch einmal zugezogen und mit den Ergebnissen der folgenden Kapiteln verglichen.

### 2.1.1.2. Psychologischer Zugang

Die klassische Psychologie beruft sich in ihren Erläuterungen zur „Identität“ und zum „Selbst“ meist auf zwei Psychologen: Jean Piaget und Erik H. Erikson. Da beide Theorien zu erläutern, zu ausführlich wäre, konzentrieren wir uns auf einige wesentlichen Thesen bei Erikson. Er geht von einem Bewusstsein aus, mithilfe dessen man sich von anderen Menschen unterscheiden kann. Diese Fähigkeit nennt er „*Individualität*“. Hinzu kommt, dass dies über einen längeren Zeitraum in verschiedensten Situationen auch von außen, also von der Umwelt, von anderen Personen, erkennbar bleibt. Das wird als „*Kontinuität*“ und „*Konsistenz*“ bezeichnet (vgl. DÖRING 1999, S.255). Zur Konstruktion eigener Vorstellungen gehören bspw. Daten wie Alter, Name oder Geschlecht. Dazu benötigt man weiters „Selbstinterpretation“, die man in Auseinandersetzung mit der Umwelt und der Resonanz dieser auf die eigene Person generieren kann. Da dies in der heutigen Zeit zunehmend pluralisierend abläuft und jede Person in unterschiedlichsten Umgebungen agiert, kommen zu Eriksons Aspekten laut der Sozialpsychologin Nicola Döring noch zwei weitere wesentliche Eigenschaften einer Identität hinzu. Durch den Anspruch, in „eine(r) Vielzahl von gruppen-, rollen-, körper- und tätigkeitsbezogenen Teil-Identitäten“ zu leben, und durch die ständige Fluktuation der verschiedensten Rollen, seien „*Multiplizität*“ und „*Flexibilität*“ bedeutsam (vgl. DÖRING 1999, S.255). Damit kann man fünf Kernaspekte der Identität ausmachen – Individualität, Kontinuität, Konsistenz, Flexibilität und Multiplizität. Innerhalb unserer Fragestellung spielt Selbstreflexion eine große Rolle, was mit der hier erwähnten Weltauseinandersetzung und der Resonanz dieser beschrieben werden kann. Döring postuliert, dass sich in der Konfrontation des Subjekts mit der Umgebung in unterschiedlichen Situationen eine kontinuierliche und konsistente Identität entwickeln kann. Die eigene Person wird über die Brücke des Anderen, also über eine Distanziertheit, betrachtet. Hans-Dieter Mummendey fügt dem Gesichtspunkt der Reflexion der Umweltresonanz weitere Aspekte hinzu. Für ihn konstruiert sich Identität im „Nachdenken“ über die eigene Person. Dies geschieht einerseits gegenwärtig über die aktuelle Situation, andererseits im Erinnern an „eigenes Verhalten oder Erlebtes“ (vgl. MUMMENDEY 2000, S.18). Des Weiteren kann man „selbstbezogen *vorausdenken*, also etwa bestimmte Vorhersagen machen oder phantasieren, was für ein Mensch man wohl in zehn Jahren, nach einer Umschulung, einer neuen Bindung oder nach dem Umzug in ein anderes Land sein



werde.“ (MUMMENDEY 2000, S.18). Mummendey spricht von der Konstruktion einer Identität auf drei Zeitebenen, innerhalb deren die Person über die eigene Person sowie das Umfeld reflektiert. Döring beschreibt Formen der Identitätskonstruktion. Der erste Faktor, die „*biografische Narration*“ (vgl DÖRING 1999, S.259), ist mit den Erläuterungen von Mummendey gleichzusetzen. Innerhalb der biografischen Narration gehen Individuen ihren Erzählpflichten nach und denken über das Selbst und verschiedene Teil-Identitäten nach. Weitere Strukturen sind zum einen die „Konzentration auf *wenige Teil-Identitäten*“, die in konflikthafter Situationen zur Komplexitätsreduktion führen und erleichternd wirken. Zum anderen kommt es zur „*Generalisierung auf der Ebene der Erfahrungsmodi*“. Das spricht den reflexiven Umgang mit den Erfahrungen mit der eigenen Person, aber auch mit der Umwelt an. Reize werden nach einer gewissen Zeit auf generalisierter Weise wahrgenommen und so identitätstypisch in die Konstruktion eingebunden (vgl DÖRING 1999, S.259). Zu den Überlegungen kommt in der klassischen Psychologie eine weitere Unterscheidung hinzu und zwar jene zwischen „*personaler*“ und „*sozialer Identität*“ (vgl DÖRING 1999, S.259). Von „*personaler Identität*“ spricht man, wenn sich Personen mit individuellen Besonderheiten identifizieren. Darunter fallen bspw. körperliche Aspekte, Talente, Tätigkeiten, eigene Interessen etc. Identifiziert sich aber eine Person mit Attributen einer sozialen Gruppe bspw. einer Clique, eines Vereins, des Büros etc. und konstruiert sich als Identität innerhalb dieser sozialen Gruppierungen, dann spricht man von „*sozialer Identität*“.

Fassen wir kurz zusammen, welche unterschiedlichen Aspekte zu einem Überblick von Identitätstheorien innerhalb der Psychologie gehören. Identität zeichnet sich durch ein individuelles, kontinuierliches, konsistentes, flexibles und multiples Konstrukt aus. Dieses Konstrukt bildet sich durch das Reflektieren der eigenen Person und der jeweiligen Umgebung aus. Innerhalb der „*biografischen Narration*“ werden Ereignisse behandelt und Erfahrungswerte zusammengefasst. Dies geschieht auf drei Zeitebenen: innerhalb der vergangenen Erlebnisse im Sinne von Erinnern, innerhalb gegenwärtiger Aktionen im Sinne von Nachdenken und innerhalb eines zukunftsgerichteten Phantasierens in Form von Vorausdenken (vgl DÖRING 1999, S.259). Zudem kommen weitere Erhaltungsmaßnahmen wie die Konzentration auf Teil-Identitäten oder die Generalisierung von Erfahrungsformen. Durch eine gewonnene Distanz können Strukturen der eigenen Person reflektiert werden. All dies führt zu einer Art Kern-Identität, die sich je nach Ausprägung mehr an persönlichen Eigenschaften („*personale*

Identität“) oder an Merkmalen sozialer Gruppen („soziale Identität“) orientiert. Döring fasst dies wie folgt zusammen:

„Unter *Identitäten* sollen kontextspezifische gebündelte und strukturierte kognitive, emotionale und konative Selbstinhalte hoher subjektiver Relevanz verstanden werden. Identitäten sind also subjektiv besonders wichtige Selbst-Aspekte. Dabei spielen neben den realen Selbstinhalten auch die möglichen Selbstinhalte („so könnte ich werden“, „so möchte ich sein“) eine wichtige Rolle.“ (DÖRING 1999, S.258)

Hier wird Bezug auf die Selbst-Aspekte und -Inhalte genommen. Selbst-Aspekte sind Teil einer Identität. Sie gehören zu einer Person seit ihrer Geburt (bspw. Name, Geburtstag, Eltern etc.). In manchen Theorien werden zu Selbst-Aspekten auch genetischbedingte Persönlichkeitsmerkmale gezählt. Aufgrund der stark divergierenden Meinungen um dieses Feld wird an dieser Stelle kein weiterer Kommentar abgegeben. Selbst-Inhalte werden von der jeweiligen Person im Laufe des Lebens aufgenommen und in schon Bestehendes integriert. Die Unterscheidung führt uns zu einer weiteren – der zwischen Identität und Selbst. Während die Identitätstheorie auch teils unbewusste Abläufe und Inhalte einbindet, beziehen sich Selbsttheorien auf individuelle Inhalte einer Person, die großteils selbststeuerbar sind. Döring beschreibt das Selbst als „die Gesamtheit der auf die eigenen Person bezogenen Inhalte samt der auf ihnen operierenden Prozesse“ (vgl. DÖRING 1999, S.256). Selbstinhalte können sich in verschiedenen Formen sammeln bspw. „bewusst, unbewusst“, „retrospektiv, aktuell, prospektiv“ oder auch „real, möglich“. Selbst ist die Summe aller Inhalte, die eine Person durch Erfahrungen mit der Umwelt sammelt. A priori mitgebrachte Identitätsmerkmale – so fern es solche überhaupt gibt – spielen in diesem Bereich keine Rolle, da es sich lediglich um a posteriori angehäuften Wahrnehmungen und Erfahrungswerte handelt. Wie diese Inhalte zueinander stehen, wird großteils innerhalb der Selbstbild- bzw. Selbstkonzepttheorie<sup>4</sup> besprochen und daher hier nicht weiter ausgeführt. Als besonderer Teil der Psychologie gilt die Psychoanalytische Psychologie nach Freud und den weitergeführten Überlegungen dieser Denktradition. Diese liefern weitere Hinweise zur Fragestellung und werden im folgenden Kapitel erläutert.

---

<sup>4</sup> siehe Kapitel 2.1.2 Selbstbild/Selbstkonzept

### 2.1.1.3. Psychoanalytischer Zugang

Innerhalb der psychoanalytischen Perspektive bewegen wir uns in den Grundlagen der Disziplin von Sigmund Freud. Der „Vorgang der Subjektkonstruktion“ und das „Drei-Instanzen-Modell“ (vgl EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16) sind wesentlich. Das Subjekt wird auch hier ausgehend von einer Konstitution der Psyche verortet. Die Psyche teilt sich in drei Ebenen auf, „die gemeinsam ein komplexes interdependentes Beziehungssystem bilden“ (vgl EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16), also so etwas wie eine Identität. Der Begriff der Identität wird in der Psychoanalyse nicht verwendet. Es gibt jedoch viele Parallelen, die man zur psychologischen Identitätstheorie ziehen kann. Die zentrale These in der psychoanalytischen Subjektkonstruktion ist eine Aufteilung in drei Instanzen. Die erste wird als „Es“ konstituiert. Sie bildet sich als erstes in einem Subjekt aus. Wesentlich beim „Es“ ist, dass es sich größtenteils um „ererbte Anlagen“ handelt, bspw. erhält es seine Steuerung durch das „Lustprinzip“ und den „Trieb“, die ebenfalls als angeboren gelten (vgl EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16). Auf dieser Instanz entwickelt sich das „Ich“. Dies geschieht, wie wir bereits bei vorhergegangenen Überlegungen gesehen haben, in der Auseinandersetzung mit der eigenen Person und der Umgebung innerhalb derer sich das Subjekt bewegt. In Reflexion mit der Umwelt bildet sich eine „bewusste Vernunfts- und Entscheidungsebene“ (vgl EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16). Wagt man den Versuch, die klassischen psychologischen Überlegungen mit diesen zu verbinden, dann könnte man im Bezug auf die bereits vorbestimmten Anlagen des „Es“ die a priori vorhandenen Selbst-Aspekte erkennen. Das Freudsche „Ich“ könnte dann so etwas wie die durch Reflexion erworbenen Selbst-Inhalte sein. Bei den psychoanalytischen Theorien kommt eine weitere Ebene hinzu. Das „Über-Ich“ als die „gesellschaftliche-kulturelle Ebene“ entwickelt sich im Kontext von „Erziehung und persönlicher Umwelt“ und vorherrschenden „Werte- und Moralvorstellungen“. Diese Ebene trägt den Beinamen „Gewissen“ (vgl EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16). Das „Über-Ich“ kann als weiterer erworbener Selbst-Inhalt gesehen werden. Diese sind nicht abgelöste Erfahrungswerte, sondern scheinen schon mit erworbenen, erzogenen Wert- und Moralvorstellungen sowie mit Vorstellungen der eigenen Person, also dem „Ich“ verknüpft worden zu sein. Das Gewissen kann nicht Regeln und Normen befolgen, ohne auf die eigenen Bedürfnisse und Strebungen des Subjekts Rücksicht zu nehmen. Zwischen „Über-Ich“ und dem „Selbst-Begriff“ können ebenfalls Parallelen gezogen werden. Die Konstruktion weist eine Identitätsauffassung

auf, die sich nicht durch Einheitlichkeit charakterisiert, sondern durch drei verschiedene Teile mit je unterschiedlichen Entwicklungen und Funktionen. Diese sind das „Es“ als anlagenbedingte Basis, das „Ich“ durch eine erste Auseinandersetzung mit der Umwelt und das nach Wert- und Moralvorstellungen operierende „Über-Ich“. Das „Ich“ ist also nahe am Identitätskonzept der Psychologie angelegt. Es funktioniert aber stets nur unter Kontrolle des „Es“ und des „Über-Ich“ (vgl. EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.16). Freud konstatiert seine Subjektkonstruktion in Auseinandersetzung des Subjekts mit sich selbst und seiner Umwelt in einem stetigen Prozess. Wahrnehmungen, Erfahrungen, Regungen, Triebe etc. müssen in der Psyche verarbeitet, integriert und behandelt werden, um situations- und bedürfnisgerecht agieren zu können.

„Identität ist nach FREUD somit eine permanente Syntheseleistung, eine Leistung, die den differenten Ansprüchen der drei psychischen Instanzen gleichermaßen Rechnung zu tragen hat und so das Lustprinzip (Es), das Moralprinzip (Über-Ich) und das Realitätsprinzip (Ich) zu einem gewissen Ausgleich bringen muss. Identitätsbildung erscheint in dieser Sicht als höchst störungsanfälliger Balanceakt.“ (EBERSTADT; KUZNETSOV 2008, S.17)

Die Identitätskonstruktion aus psychoanalytischer Perspektive ist ein „Balanceakt“ zwischen Subjekt und Umwelt, zwischen a priori vorgefundenen Selbst-Aspekten und a posteriori entwickelten Selbst-Inhalten, sowie die Synthese dieser beiden Teile, zwischen Kontinuität bzw. Konsistenz und Flexibilität, zwischen Individualität und Multiplizität, zwischen dem Gestern, dem Heute und dem Morgen. Das Reflektieren über all diese Zusammenhänge scheint, ob bewusst oder unbewusst, obligatorisch zu sein. Ob und inwiefern die Thesen auch in der kulturwissenschaftlichen Theorie zu finden sind, wird im nächsten Kapitel zur Verhandlung stehen.

#### 2.1.1.4. Kulturwissenschaftlicher Zugang

„Identitäten sind niemals einheitlich und – in spätmodernen Zeiten zunehmend – fragmentiert und gebrochen. Sie sind nie singular, sondern immer vielfältig, und wirken entlang und über verschiedene, einander überschneidenden und miteinander in Wechselwirkung und in Widerspruch

stehenden Diskursen, Praktiken und Positionen. Sie sind jeweils historisch spezifisch und ständigen Veränderungen unterworfen.“ (LUTTNER; REISENLEITNER 2002, S.84)

In diesem Zitat sind einige wesentliche Merkmale der kulturwissenschaftlichen Identitätsarbeit erkennbar. Zum einen wird auf die zeitlichen Veränderungen, also die historischen Gegebenheiten, hingewiesen. Zur heutigen Zeit, so die Hypothese, sind Identitäten zunehmend fragmentiert, gebrochen und vielfältig. Dies verweist auf bisher besprochene Aspekte der Flexibilität und der Multiplizität. Die Wechselwirkung verschiedener Teilaspekte kommt ebenfalls zum Ausdruck. Zu den Bereichen gehören unterschiedliche Diskurse, Praktiken und Positionen. All dies, so scheint es, steht in einem thematischen Kontext zwischen historisch-aktuellen Bedingungen, geografischen Verortungen und kulturellen Geschehnissen. Die Identitätskonstruktion gliedert sich in dieses Setting ein und ist ein nie abgeschlossener Prozess der Weiterentwicklung. Identitäten sind einer „ständigen Veränderung“ unterworfen. Der Begriff der kulturellen Identität beinhaltet den Verweis auf den kulturellen Gesichtspunkt. Leitet man „Kultur“ vom lateinischen „cultura“ ab, so trägt dieser die Bedeutung der „Bearbeitung und Pflege“ und der „Verehrung des Unverfügbaren“. Im weiterentwickelten Sprachgebrauch im Italienischen und Englischen heißt „culture“ auf Deutsch zunächst „Kultur“, aber auch „Bildung“ (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.26). Kultur bietet den Rahmen für Identitätskonstruktion (vgl LUTTNER; REISENLEITNER 2002, S.83). Anhand dieses Rahmens kann sich ein Subjekt orientieren und das eigene Selbst in Unterscheidung zum Andersartigen, also in Distanz, reflektieren. Kultur entspringt dem Bedürfnis der Menschheit nach einem geregelten Setting und ist von Subjekten innerhalb der Gemeinschaft konstruiert, wie Kultur auch die Konstruktion der einzelnen Individuen konstituiert. Kultur ist von Menschen geschaffen und ein von Menschen gedachtes Phänomen, eine „Selbstinterpretation von Menschengemeinschaften, die sich aus dem kollektiven Zusammenleben geschichtlich ergeben haben.“ (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.30). Kulturelle Identität beinhaltet den Begriff der Identität. Im Fremdwörterbuch Duden steht dazu Folgendes:

„Identität die;- < lat.>: a) vollkommene Gleichheit od. Übereinstimmung (in Bezug auf Dinge od. Personen): Wesensgleichheit: das Existieren von jmdm., etwas als ein Bestimmtes, Individuelles, Unverwechselbares; b)

(Psychol.) die als ‚Selbst‘ erlebte innere Einheit der Person“ (BAER; FRITZSCHE U.A. 2001, S.419)

Eine angenommene Gleichheit von etwas tritt in den Vordergrund. Gleichheit bedeutet, dass es mindestens zwei Teilaspekte gibt, die zueinander in Beziehung gesetzt werden. Das „Existieren von jmdm.“ oder die hier als „Selbst“ bezeichnete psychologische Einheit einer Person muss mit etwas Anderem „gleich“, „ähnlich“, „ident“ sein oder mit irgendetwas „übereinstimmen“. Das lateinische Ursprungswort des zu untersuchenden Begriffs lautet „idem, ea-dem, i-dem“ und bedeutet im engeren Wortsinn „der-, die-, dasselbe, der gleiche, er ebenfalls, auch er“. Als kleine Anmerkung steht im Lateinwörterbuch Stowasser „Bes. zur Bezeichnung der Einheit des Subj.“ (vgl STOWASSER, PETSCHENIG; SKUTSCH 1997, S.242 bzw. vgl KLUGE 2002, S.432), was auf die Abgeschlossenheit und Eindeutigkeit eines Subjekts verweist. Die Bezeichnung eines Subjekts als „der-, die-, dasselbe“ verweist auf einen Vergleich zweier Teile die in Beziehung zu einander gesetzt werden. Das Subjekt wird in dieser Hinsicht als etwas „Gleiches“ aber dennoch „Singuläres“ (im Bezug auf die andere Personen, also auf das soziale Umfeld) beschrieben (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.12). Die Einheit eines Subjekts kann aber weder in den psychologischen, noch in den psychoanalytischen und auch nicht in den kulturwissenschaftlichen Diskursen ausgemacht werden. Auch die etymologische Herleitung verweist auf den Aspekt der „Gleichheit“ (KÖBLER 1995, S.149). Laut David Hume kann „einzelnen Dingen“ Einheit, aber keine Identität zugesprochen werden, da Identität eine Beziehung zwischen mehreren Teilaspekten meint, die jedoch nie identisch sein können. Eine Einheit kann durch mehrere „Dinge“ gebildet werden, da sie in gewisser Hinsicht nicht völlig ident, also völlig gleich sein müssen, sondern in bestimmten Merkmalen als zusammengehörig angesehen werden können (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.12f.). Denkt man diese Aspekte mit den bisherigen Überlegungen zusammen, kommt man zur Schlussfolgerung, dass sich Identität erst durch Wahrnehmung eines Anderen, mit dem das Subjekt nicht ident sein kann (!), konstituiert. Dies geschieht sowohl auf theoretisch-philosophischer Ebene, als auch im Entwicklungsprozess einer Identität durch das wahrnehmende, reflektierende Subjekt. Die Bezeichnung als Identität für das Subjekt ist irreleitend, weil es sich eher um eine Einheit (also zusammengehörig in gewissen Teil-Aspekten), als um ein gleiches Ganzes handelt. Diesem Einheitskonstrukt kommt das Selbst-Konzept aus den vorangegangenen Überlegungen

näher, als die Identitätstheorien. Der kulturwissenschaftliche Identitätsbegriff wird, wie in der klassischen Psychologie, in verschiedenen Ausprägungen beschrieben. Identität als Individualität<sup>5</sup> zu besprechen, gilt dabei als häufigste Form. Das Subjekt gilt „gleichsam [als] Verwirklicher bzw. Produzent seiner individuellen Identität“ (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.22). Innerhalb der Bildungswissenschaft wird diese These oft zu einem anzustrebenden Bildungsziel erhoben.

„Der Mensch habe seine Menschlichkeit, das heißt menschliche Identität und folglich Individualität zu verwirklichen. Identität als Individualität steht gleichsam am Ende des Bildungsprozesses – als dessen erhabenstes Ziel, das es zu erreichen gilt.“ (MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.22)

Individuelle oder persönliche Identität sind nicht vordeterminiert, ererbt. Auch scheint es hier kein passives „Werden“ in Reflexion mit der Umgebung zu geben. Vielmehr ist an dieser Stelle ein aktives „zu etwas Machen“ im Vordergrund. Das aktive Schaffen geschieht durch das Subjekt selbst und durch Erziehung bzw. Bildung, die diesem Ziel zum Zweck der Persönlichkeits- oder Identitätsentwicklung entgegen strebt. Ergänzend dazu spricht man von der „Identität als soziale Rolle“ (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.24). Soziale Rollen nimmt ein Subjekt in je unterschiedlichen sozialen Settings an. Beispiele sind Rollen der Mutter, Ehefrau, Büroangestellte, Tochter, Schwiegertochter, gute Freundin etc. Hier geht es weniger darum, was eine Person ist oder was sie ausmacht, sondern darum, wie man in verschiedenen Settings unter gewissen Umständen wirkt und welche Rolle man gerade spielt. Erving Goffman, ein Theatertheoretiker, bespricht in seinem Hauptwerk „Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag“ die Ausprägungen und Differenzen zwischen gespielten Rollen in einer weitgehenden gesellschaftlichen Öffentlichkeit und im Theatersetting (vgl GOFFMAN 1959). Jeder Mensch würde verschiedenste Rollen annehmen und über Darstellungen dieser einen Eindruck bei den „Zuschauern“ bewirken. Dies geschieht unter verschiedensten Methoden wie bspw. Kleidung, Sprache oder Verhalten (vgl GOFFMAN 1959, S.19). Die jeweiligen Methoden orientieren sich nicht nur an der darzustellenden Vorstellung, sondern auch an „Verständnis“ und „Erwartung“ der beiwohnenden Gesellschaft (vgl GOFFMAN 1959, S.35). Innerhalb der kulturwissenschaftlichen Identitätskonstruktion spielt dieser Aspekt eine wesentliche

---

<sup>5</sup> Verweis auf „personale Identität“, siehe S.13/14

Rolle. Die sozialen Rollen einer Person und die Persönlichkeitsmerkmale derselben sind nicht völlig voneinander zu trennen. Völlig abgeschlossene Rollenschemata zu „spielen“ und aufrecht zu erhalten, würde auf Dauer zu kompliziert und zu anstrengend werden. Vielmehr integriert man soziale Rollen in das bereits bestehende Identitätskonstrukt, als auch umgekehrt Identitätsmerkmale in die sozialen Rollen (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.24). Dritter Bereich, der für die Bildungs- und Erziehungswissenschaft maßgeblich scheint, ist die Identität als Autonomie. Autonomie, also die „Ausformung von Reflexions- und Kritikfähigkeit“ und „Mündigkeit“, ist ein weitgehendes Bildungsziel (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.26). Bildung sollte die Person innerhalb ihres sozialen Gefüges so handlungsfähig machen, dass sie sowohl den eigenen Bedürfnissen nach kommen kann, sowie andere in deren Bedürfnishaftigkeit nicht einschränkt. Weiters an den kulturellen Prozessen orientiert ist die Auffassung einer Identität als Zugehörigkeit zu einer Kultur. Man kann sich in diese Kultur integrieren. Damit teilt man eine gemeinsame kollektive Identität. Innerhalb der kollektiven Identität hat man wiederum differente kulturelle Rollen zu bewerkstelligen und ist in der kulturellen Identität dazu aufgefordert, verschiedene Teil-Identitäten anzunehmen (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.31). All diesen Auffassungen entspricht die Annahme, dass kulturelle Identität stets eine lebenslange Aufgabe, ein immer wähernder Prozess bleibt, der nie zu einem Ende kommt und auch nicht kommen soll (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.31 bzw. LUTTNER; REISENLEITNER 2002, S.84f).

Zusammengefasst kann man sagen, dass sich Theorien der kulturellen Identität an geografisch-temporären Bedingungen und Gegebenheiten orientieren und von diesen ausgehend die Funktion, die Aufgaben und die Ausprägungen verschiedener Identitätsformen beschreiben. Ausprägungen werden zusammengefasst unter

- Identität als Individualität,
- Identität als soziale Rolle,
- Identität als Autonomie,
- Identität als Zugehörigkeitsidentität (kollektiv geteilte Identität und spezifische Anforderung an eine kulturelle Rolle) und
- Identität als lebenslange Aufgabe (vgl MASUCH; SCHLÜTER 1993, S.22-31).



Was bei all diesen Unterkategorien deutlich wird, ist die Ähnlichkeit des kulturwissenschaftlichen Identitätsbegriffs mit dem des psychologischen Selbstbegriffs. Es geht in allen Subkategorien dieses Zugangs nicht um angeborene, ererbte Persönlichkeitsmerkmale, nicht um fest determinierte Strukturen des Subjekts, die das jeweilige Verhalten beeinflussen. Es geht nicht um eine alles beeinflussende Kern-Identität, an der sich alles andere orientiert und integriert. Es geht um unterschiedliche Zugänge auf ein als „Identität“ bezeichnetes Konstrukt innerhalb eines kulturellen Rahmens, der durch soziale, zeitliche und geographische Einflüsse geprägt ist. Welche der Subkategorien man heranzieht, orientiert sich an den im Diskurs verwendeten Teil-Aspekt der „Identität“. Was dort als „Identität“ bezeichnet wird, wird hier als „Selbst“ verstanden.

#### 2.1.1.5. Was ist nun „Identität“? Was ist nun „Selbst“?

Für das Thema des Umgangs mit fotografischen Bildern und für die Frage, was innerhalb dieser Arbeit als Selbst verstanden wird, haben wir den Begriff in Unterscheidung zum Identitätsbegriff erläutert. Beide Diskursfelder sind nur sehr schwer voneinander zu trennen. Je nach Disziplin werden unterschiedliche Schwerpunkte gelegt, die sich zu weiten Teilen ähneln. Nun werden die gewählten Zugänge auf Basis des pädagogischen zusammengefasst. Identitäten zeichnen sich durch biologisch ererbte bzw. „erborene“ und erworbene, sozialisierte Ebenen aus. A priori vorgefundene Strukturen sind Daten wie Name, Alter, Geschlecht, psychologische Gefüge der Persönlichkeit und Persönlichkeitsmerkmale, innerhalb derer sich weitere Eigenschaften und Strukturen ausbilden können. Erboren sind aber auch kulturelle Faktoren wie gesellschaftliche Entwicklung zur Zeit der Persönlichkeitsentwicklung, Geburtsland und soziale Herkunftsschicht. All dies bringt ein Subjekt mit. Erworben werden dann, in Auseinandersetzung mit der eigenen Person, den unterschiedlichen Teil-Aspekten bzw. sozialen/kulturellen Rollen sowie mit der sozialen Umgebung, weitere Strukturen der Persönlichkeit. Dies geschieht in einer zeitlichen Orientierung an Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem. Identität ist ein Konstrukt aus Gegebenheiten einer Person sowie Erfahrungswerten und Wahrnehmungen, die in jene vorgegebenen Schemata eingegliedert werden. Das Selbst ist all das, was soeben als Identität bezeichnet wurde. Es hat somit die Eigenschaften der Identität inhärent. Das Selbst ist das Bild, das eine Person von sich selbst in

Unterscheidung zu anderen hat: Ich bin ich. Der ist der. Wir haben etwas gemeinsam, sind dennoch unterschiedlich. Der sieht mich so, ich bin so, ich kann aber auch anders sein. Selbst ist das reflektierte Bild, die Wahrnehmung der eigenen Person. Die Anhaltspunkte der kulturwissenschaftlichen Identitätstheorie an geographisch-temporären und soziologisch-kulturellen Einflüssen spielen im Nachdenken über sich selbst eine Rolle und prägen das Selbst einer Person.

„Mit der Unzugänglichkeit des Anderen ist die Unzugänglichkeit des Eigenen, das sich aus der Perspektive des Anderen heraus konstituiert, verbunden. Wenn – anders gesagt – Eigenes und Fremdes Konzepte sind, die sich nur im Lichte des jeweils anderen angeben lassen, dann ist damit das Thema eines Selbst bezeichnet, das sich nur über die Auslegung im Anderen gewinnt. Eine solche Selbstausslegung im Anderen impliziert eine Grenzziehung: Der Andere muss anders sein, damit das Selbst sich davon unterscheiden kann.“ (SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11f)

Das Thema des Selbst als Konzept, so Schäfer und Wimmer, ist das Andere und die Differenzierung zwischen dem Selbst und dem Andersartigen. Das „Andere“ können andere Personen, aber auch die bereits erwähnten Gefüge von Ort, Zeit und Kultur sein. Das geschieht in einem ständigen Akt der Reflexion, des Beziehens auf einander und des Integrierens dieser Erfahrungen in bereits vorhandene Schemata.

### 2.1.2. Selbstbild/Selbstkonzept

In der Einleitung zu dieser Arbeit wird ersichtlich, dass es um das „Selbstbild“ einer Person geht. Das Bild oder die Bilder von sich Selbst, also die imaginäre Vorstellung der eigenen Person und das mögliche Bild, das diese Person auf andere erwecken kann, scheint für die Bildungswissenschaften interessant zu sein. Die Bezeichnung „Selbstbild“ wird in der Theorie größtenteils synonym mit dem Begriff des „Selbstkonzepts“ verwendet. „Selbstkonzept“ ist der häufiger verwendete Terminus der beiden. In dieser Arbeit werden die Begriffe ebenfalls synonym verhandelt, jedoch wird hier aufgrund der späteren thematischen Orientierung an fotografischen Bildern das Vokabular des Selbstbildes bevorzugt.

Nach Hans Dieter Mummendey dient „alles, was am eigenen Verhalten und Erleben Selbstbezug aufweist“ der Konzeptualisierung eines Selbst (vgl MUMMENDEY 2000, S.21). Dieser Aspekt ist uns bereits aus den Überlegungen zum Selbst und zur Identität bekannt. Er beschreibt das Selbstkonzept als „Einstellungen zur eigenen Person“.

„Einstellungen (attitudes) sind nach allgemeiner Auffassung gelernte und relativ persistente kognitive und evaluative, zudem häufig von intentionalen Tendenzen begleitete Prozesse, die sich auf soziale Objekte richten.“  
(MUMMENDEY 2000, S.21)

Unter Einstellungen werden Auffassungen zu sozialen Objekten, also zu sich selbst oder zur sozialen Umgebung, verstanden. Sie sind weitgehend erlernt, das heißt erworbene und nicht vererbte Persönlichkeitsstrukturen. Sie sind gekennzeichnet durch Beständigkeit und sind zumeist kognitiv und evaluativ, also erdacht bzw. durch Überlegungen entwickelt und bewertend. Intentionale Tendenzen verweisen sowohl auf die gefühlsmäßige, emotionale Bedeutung der Orientierungspunkte an Objekten, als auch auf das zielgerichtete Reflektieren der eigenen Person und der Umgebung. Die Selbstkonzept- bzw. Selbstbildtheorie von Mummendey sieht diese Haltung als „Spezialfall von Einstellungen“ in dem Sinne, dass „Subjekt und Objekt gleich sind“ (vgl MUMMENDEY 2000, S.21). Das Selbstbild ist die Summe von relativ stabilen Bewertungen und Überlegungen zur eigenen Person, die man in der Reflexion erwirbt. Ein zentrales Topic ist die bewertende Funktion des Bildes von sich selbst, denn „*in jedem Falle bewertet es* [das Subjekt] zugleich die verschiedenen wahrgenommenen, erinnerten, gespeicherten etc. Merkmale der eigenen Person.“ Die Evaluation des eigenen Selbst steht wiederum in Wechselwirkung mit dem Andersartigen. Bewerte ich mich selbst, reflektiere ich dies in Auseinandersetzung mit meiner Umgebung und mit andersartigen Subjekten innerhalb dieser und beeinflusse mit meiner Bewertung all das mit (wenn diese nicht sogar ebenfalls dem Bewertungsprozess unterzogen werden). Das Selbstbild bleibt nie abgeschlossen, sondern steht in einer reziprok-beeinflussenden Beziehung zu der sozialen Umgebung (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.21). Mummendey unterzieht seinem Konzept Unterteilungen. Dabei unterscheidet er

- den Bereich der „sozialen Rollen eines Individuums“, die gleichzeitig und nacheinander vorzufinden sind, und geht somit von einer Vielzahl an unterschiedlichen Selbstkonzepten innerhalb einer Person aus.
- Weiters können selbstbezogene Konzepte auch als „Netzwerke“ gesehen werden. Das Hauptaugenmerk wird auf Verbindungen zwischen den Kognitionen, die man von der eigenen Person hat, gelegt. Im Zentrum steht das Selbst.
- Was Mummendey unter „kognitiven Schemata“ beschreibt, wird auch als „Prototyp“ oder „Image“ bezeichnet und meint „gelernte kognitive Generalisierungen, die eigene Person betreffend, die als selbstbezogene Kognitionen organisiert, strukturiert oder gegliedert sind.“
- „Systeme“, „Selbstsysteme“ oder auch die „Selbsttheorie“ nehmen Anleihen an Luhmanns Systemtheorie und beschreiben das Selbstkonzept einer Person in Abhängigkeit von sozialen Systemen, die diese Person umgeben.
- Das „interne Selbstmodell“ generiert ihre Strukturen durch die Verarbeitung von Information zur Person durch diese (MUMMENDEY 2000, S.23ff).

Selbstkonzepte können auch anders, an der Bedeutung für das Selbst orientiert, untergliedert werden. Dies würde bspw. in „periphere“, „hierarchische“ und „bereichsspezifische“ Gesichtspunkte geschehen (vgl MUMMENDEY 2000, S.26f). Den Selbstinhalten, Informationen und Beurteilungen über die eigene Person ist eigen, dass sie als „Motivatoren“ und „Legitimatoren“ innerhalb der Person wirken können (vgl DÖRING 1999, S.258). Fällt die Beurteilung der eigenen Selbst-Aspekte weniger gut aus, kann dies Anreiz bieten, das eigene Verhalten, Gewohnheiten etc. anzupassen und in eine zufriedenstellende Richtung zu weisen. Als Legitimator kann ein Selbstbild dann wirken, wenn man sich bspw. besonders, herausstechend oder „nicht der Norm entsprechend“ verhält bzw. in der Öffentlichkeit präsentiert, dies jedoch aufgrund der Persönlichkeitsmerkmale relativiert. Das geschieht bspw. mit dem Gedanken „So bin ich eben!“. Man ist dazu angehalten, in einem rekursiven Prozess mit eigenen Überlegungen, Gefühlsregungen etc. mit der sozialen Umwelt und dem eigenen Image von sich zu stehen. Bspw. teilen „Rückmeldungen von innen“ (vgl MUMMENDEY 2000, S.30) mit, dass man kränklich, traurig oder müde ist. Diese Wahrnehmungen werden in Interaktionen der Person eingebunden. Rückmeldungen von „außen“, „von anderen Personen“ liefern ebenfalls Erfahrungswerte, die in das Selbstkonzept eingebunden

werden. Auf der Kommunikationsebene werden Anerkennung, Bewunderung, aber auch Erwartungen und etwaige Enttäuschungen vermittelt, die das Selbstkonzept in Bezug zur sozialen Umwelt stellt. Ein positives Selbstbild, bei deren Konstitution ein positives Feedback der sozialen Umgebung maßgeblich ist, hat für das Individuum „eine Reihe wichtiger lebenserhaltender Funktionen“ (vgl. MUMMENDEY 2000, S.36). Eine positive, wertschätzende Haltung seinem eigenen Selbst gegenüber schützt vor „Stress“, kann als Motivator für besondere Leistungen dienen, unterstützt Gruppendynamiken, verringert die „Wahrscheinlichkeit von anderen Personen ignoriert oder zurückgewiesen zu werden“ und ist eine „wesentliche Bedingung für das Finden eines (Geschlechts-) Partners“ (vgl. MUMMENDEY 2000, S.36). Diese begünstigenden Auswirkungen eines positiv geprägten Selbstbildes führen zu Strategien, die vermehrt positive Informationen zur eigenen Person selektiv wahrnehmen. Es ist also eine lebenserhaltende Funktion positive Rückmeldungen zum Selbst interessiert aufzunehmen, während Kritik eher weniger wahrgenommen oder sogar „übersehen“ und „ignoriert“ wird. Informationen können auf den drei bereits bekannten Zeitebenen des Vergangenen im Sinne von Erinnern, des Gegenwärtigen im Sinne von Nachdenken und des Zukünftigen im Sinne von Phantasieren oder Vordenken betrachtet werden. Alle Informationen zur eigenen Person, die man aus diesen Reflexionsprozessen gewinnen kann, werden tendenziell eher positiv als negativ bewertet. Als Selbstbild können „im Laufe der Zeit erworbene, einigermaßen überdauernde und konsistente Beurteilungen, Bewertungen und Intentionen in Bezug auf die eigene Person.“ (vgl. MUMMENDEY 2000, S.39) bezeichnet werden. Diese Selbst-Aspekte streben danach, möglichst viele positive Selbstinformationen einerseits durch eine teilselektive Wahrnehmung, andererseits durch das Streben nach Anerkennung und Zuspruch, aufzunehmen. Das Bild von sich selbst ist maßgeblich von eigenen kognitiven Leistungen geprägt und entspricht nicht einem angeboren Persönlichkeitsmerkmal, sondern wird von diesen (wenn angenommen wird, dass es solche gibt) mitdeterminiert. Wenn man besprechen möchte, in welcher Weise das Bild von sich selbst in die Öffentlichkeit getragen wird, dann spricht man von Selbstdarstellungsprozessen, die im folgenden Unterkapitel besprochen werden.

### 2.1.3. (mediale) Selbstdarstellung

Die Selbstdarstellung einer Person wird in Abhängigkeit zum Selbstbild besprochen, denn die Selbstdarstellung ist die Übertragung des Bildes, eines phantasierten Bildes oder eines erwünschten Bildes vom Selbst in eine Öffentlichkeit. Die Transformation basiert auf medialen Ebenen, die unterschiedlichste Formen haben können. Die Präsentation eines Personenbildes kann sich auf eine real-kommunikative und interaktive Ebene stützen, kann aber genauso auf Basis neuer Medien wie Internet oder Handy entwickelt werden und ist mehr oder weniger nichts anderes als das, was die mediale Pressegemeinschaft mit bekannten Personen der Öffentlichkeit macht. Bei Berühmtheiten einer kulturellen Gemeinschaft werden mediale Präsentationsformen dazu genutzt, ein Bild dieser Person zu erschaffen. Es wird mit verschiedenen Images gespielt und mit jeweiligen Aktionen, Bildern, Schilderungen aus dem Leben des Stars geregelt. Eine derartige Personendarstellung scheint bei medial bekannten Persönlichkeiten offensichtlich zu sein. In ähnlicher Weise vollzieht sich dieser Prozess aber bei jeder Person einer kulturellen Gemeinschaft. Die Vorstellung, die wir von der Person haben, ist durch eine Darstellung einer Person und der Umgebung geprägt. Jeder Mensch präsentiert sich selbst in einer Öffentlichkeit, um den „Eindruck“ auf andere Personen „zu kontrollieren und zu steuern“. Damit beeinflussen wir nicht nur, wie uns andere „wahrnehmen“ und „behandeln“, sondern auch, wie wir uns selbst sehen (vgl. LAUX; RENNER 2005, S.234). Die Darstellung eines Bildes des Selbst beeinflusst dieses indirekt mit. Der Darstellungsvorgang ist weitgehend automatisiert. Die Intention, ein Image von sich selbst zu generieren, ist nicht nur an reale Personen, sondern auch an „bloß vorgestellte Interaktionspartner“ gerichtet (vgl. LAUX; RENNER 2005, S.234). Als Beispiel für indirekte Bezugspersonen wird oft die Darstellung der eigenen Person auf privaten Homepages beschrieben. Passend zum Kontext der Fragestellung kann man die Darstellung der eigenen Person auf sozialen Netzwerkseiten heranziehen. Auch bei Facebook<sup>6</sup> und StudiVZ<sup>7</sup> richtet sich die Präsentation an ein vermutetes Publikum. Wer Kommunikationspartner und Betrachter der eigenen Darstellung ist, kann nur angenommen werden, ist aber durch den freien Zugang in der Öffentlichkeit des Internets nicht kontrollierbar. Die Darstellung der eigenen Person findet sowohl im geschützten Rahmen eines „privaten und intimen“ Settings, als auch in einem weitgehend öffentlichen Rahmen, wie auch nur in der Auseinandersetzung mit sich

---

<sup>6</sup> Siehe [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>7</sup> Siehe [www.studivz.net](http://www.studivz.net)

selbst statt (vgl LAUX; RENNER 2005, S.234). Die Präsentation der eigenen Person stellt, wie die Entwicklung der Selbstkonzepte, einen „Balanceakt zwischen (wahrgenommener) Außenperspektive und Innenperspektive dar“ (vgl DÖRING 1999, S.260f). In der Sozialpsychologie werden Wechselbeziehungen zwischen sozialer Umgebung und dem Inneren einer Person, also dem Selbst, beobachtet. Nicola Döring beschreibt diese Prozesse wie folgt:

„Man spricht von *Selbstdarstellungsverhalten* (impression management), um zum Ausdruck zu bringen, dass wir unser soziales Verhalten so gestalten, dass wir bei denjenigen Personen, die gerade anwesend sind oder denen unser aktuelles Verhalten bekannt werden könnte, einen „günstigen Eindruck“ hinterlassen. Ein „günstiger Eindruck“ ist nicht unbedingt ein „positiver Eindruck“, sondern ein zielkonformer Eindruck (z.B. mag es in manchen Situationen günstig sei, besonders inkompetent oder unsympathisch zu erscheinen).“ (DÖRING 1999, S.260f)

Das Ziel der Selbstdarstellung liegt in den Motivationen des Selbst begründet. Was möchte ich erreichen? Wie will ich wirken? Und warum will ich so wirken? Da die Motive und die Bedürfnisse einer Person auch unbewusst ablaufen können oder der Person in diesem Sinne gar nicht so einleuchtend sind, kann es zu ambivalenten Präsentationen in der Öffentlichkeit kommen. Die Darstellung wird durch sieben Topoi beeinflusst. Zunächst spielt die bereits beschriebene „Öffentlichkeit“ und deren Struktur eine Rolle. Also in welcher sozialen Umgebung, in welcher Kultur, in welchen historischen Entwicklungen findet die Darstellung statt? Ein weiterer beschriebener Aspekt ist der des „Adressaten“ oder der „Art des Publikums“. Hier haben wir bereits verschiedene Formen definiert. Auch die „Art des Kontakts“ und „der Beziehung“ (vgl DÖRING 1999, S.261f) spielt eine maßgebliche Rolle. Welche Form der Kommunikation und Interaktion wähle ich? Findet die Inszenierung des Bildes im Internet oder durch ein anderes Medium oder in einem Face-to-Face-Setting statt? Weiters ist die Beziehungsbeschaffenheit zum Publikum wesentlich. Ist das Gegenüber ein entfernter Verwandter, ein netter Arbeitskollege oder eine nicht näher definierbare Öffentlichkeit? Und dann stellt sich noch die Frage, was man bewirken möchte, welches Image man aufbauen möchte. Also welche „Intention“ steckt dahinter? Denn die „Auswahl einer konkreten Selbstdarstellungstaktik oder -strategie ist vom intendierten Ziel abhängig“

(vgl DÖRING 1999, S.261f). Es lassen sich verschiedene Zielstrebungen unterteilen. Die „defensive Zielsetzung“ strebt danach, einen negativen Eindruck zu verhindern, während die „assertive Zielsetzung“ (vgl DÖRING 1999, S.261f) das Erzeugen eines positiven Eindrucks zum Ziel hat. Bezogen auf das Selbstwertgefühl wirkt die „assertive Strategie“ stabilisierend und erhöhend. Die Darstellung einer Person bezieht sich nicht immer auf die Person als Ganzes, sondern kann sich auch auf verschiedene „Inhaltsbereich“ beziehen. Von den inhaltlichen Orientierungen kann es auch abhängen, ob man sich für eine „defensive“ oder „assertive“ Strategie entscheidet. Zuletzt spielen zwei Aspekte bezogen auf Selbststrukturen mit. Die „Selbstaufmerksamkeit“ (vgl DÖRING 1999, S.261f) richtet sich danach, ob und inwieweit man sich in einer konkreten Situation bewusst ist, von anderen beobachtet und beurteilt zu werden, und ob dies auf das Verhalten veränderlich wirkt. Wenn es Auswirkungen auf das Verhalten und die Selbstdarstellung einer Person hat, ob sie sich beobachtet fühlt und von wem sie sich beobachtet fühlt, dann ist zu beobachten, welche Intensität die Veränderung aufweist. Dass Vertrauen in die Inszenierung der eigenen Person die Wirksamkeit dieser positiv beeinflusst, beschreibt die „Selbstwirksamkeit der Selbstdarstellung“:

„Um effektive Selbstdarstellung zu betreiben, reicht es nicht, dass eine Person sich Gedanken darüber macht, welchen Eindruck sie bei anderen hinterlässt (öffentliche Selbstaufmerksamkeit bzw. High Self Monitoring) – sie muss auch davon überzeugt sein, einen gewünschten Eindruck erfolgreich erzeugen zu können. Diese Kontroll-Überzeugung nennt man Selbstwirksamkeit der Selbstdarstellung. Sie ist vom verwendeten Medium oder Code abhängig (z.B. Selbstdarstellung im Face-to-Face-Gespräch oder beim Telefongespräch).“ (DÖRING 1999, S.261f)

Hier wird im Speziellen auf das verwendete Medium hingewiesen. Das Vertrauen auf die Wirksamkeit der eigenen Präsentation hängt nicht nur von Strukturen des Selbst, sondern auch vom verwendeten Medium ab. Wenn man einem Medium nicht traut und die Wirksamkeit dessen anzweifelt, dann ist der Zweifel der gesamten Wirksamkeit der Inszenierung immanent. Die Diskussion ist innerhalb der Thematik rund um das Internet und den Internet-Skeptikern bedeutsam. Wenn jemand sich selbst auf einer sozialen Netzwerkseite mit Fotos und Kommentaren sowie Updates zu den Aktivitäten im Leben präsentiert, jedoch an der Wirksamkeit und Bedeutung des Internets und diverser Seiten



zweifelt, so wird er sich auch nicht sicher sein, ob seine Darstellung wirksam ist und das nötige Publikum mit der gewünschten Zielsetzung erreicht wird. Die weiteren Ausführungen von Döring beziehen sich auf „*Individualmedienkommunikation*“ (vgl. DÖRING 1999, S.269). Da sie diese aber nicht klarlegt, wird hier angenommen, es handle sich um mediale Formen der individuellen Kommunikation. Darunter würde man im Speziellen Telefon, Handy, aber auch Internetplattformen dazu zählen, die die persönliche Kommunikation, Interaktion und somit auch Selbstdarstellung erlauben (etwa Chat-Foren, Blogs, soziale Netzwerkseiten, Homepages, E-Mail etc.). Die Wahl des Mediums, so Döring, kann bereits eine Strategie der Inszenierung sein oder diese beeinflussen. Individualmedien würden so bspw. Anlässe für die Darstellung „persönlicher Distinktheit“ bieten und aktivierend wirken, da sie die „Präsentation individueller Besonderheiten selektiv begünstigen oder erschweren“ würden (vgl. DÖRING 1999, S.269). Inwieweit dies der Fall ist, wird nicht näher erläutert. Beschrieben wird aber weiter, dass die Kompetenz im Umgang mit medialen Codes des jeweiligen Mediums wesentlich ist, und, dass die (Wahrnehmung der) tatsächliche(n) Wirksamkeit der Selbstdarstellung das Medienwahlverhalten beeinflusst. Hat man das Gefühl, die Darstellung der eigenen Person auf Facebook würde zu wenig wirksam sein oder ein falsches, nicht intendiertes Bild von sich erzeugen, wird man das Verhalten innerhalb dieses Kommunikationsmittels verändern oder das Medium wechseln. Das Ziel einer jeden Selbstdarstellung, unabhängig vom verwendeten Medium, also egal ob Face-to-Face-Gespräch oder Darstellung der eigenen Person als Portfolio der Firmenhomepage, sind stets „Bedürfnisse nach Anerkennung, Einfluss und Macht“ sowie der Schutz der eigenen Person und des Selbstwertes (vgl. LAUX; RENNER 2005, S.234). In diesem Sinne geht es innerhalb der Inszenierung des eigenen Selbstbildes weniger um korrekte Präsentation von Persönlichkeitsmerkmalen, sondern vielmehr um eine „Ökonomie der Aufmerksamkeit“<sup>8</sup> (vgl. FRANCK 1998). Durch welche Strategien, durch welche weiteren Motive und Funktionen dieser Prozess geprägt wird, soll im nächsten Kapitel beschrieben werden.

#### 2.1.4. Ausprägungen und Funktionsweisen des Selbst

In den letzten Kapiteln wurde behandelt, was in dieser Forschungsarbeit unter „Identität“, „Selbst“, „Selbstdarstellung“, „Selbstbild“ und „Selbstkonzepte“ verstanden

---

<sup>8</sup> Siehe dazu auch „4.2.3 Selbstmanagement zum Zweck der Aufmerksamkeit (Reichert)“

wird. Es wurde ebenfalls angeschnitten, welche Funktionen und Wirkungen diese Persönlichkeitsbereiche auf Bildungsprozesse und Handlungsstrategien haben. Da diese Gesichtspunkte für die weitere Arbeit wichtig sind, werden sie nun zusammengefasst und ergänzt. Die Resultate der Persönlichkeitsentwicklung sind Basis unseres menschlichen Lebens. Jeder muss Persönlichkeit entwickeln, um innerhalb dieser psychischen Strukturen agieren zu können. Gleichgesetzt damit ist die Entwicklung der Identität. In der psychologischen Perspektive haben wir gesehen, dass die Identität einer Person an Grundzüge der Psyche gekoppelt ist. Bei Erik Erikson etwa wird dies als Bewusstsein der eigenen Person in der Unterscheidung zu anderen gefasst. Die Identitätsstrukturen bauen sich in stufenweise zu überwindenden Konflikten innerhalb eines gesamten Lebens auf (vgl. DÖRING 1999, S.255). Die Kategorien der a priori vorgefundenen Gegebenheiten und der a posteriori entwickelten Strukturen haben dabei geholfen, diesen Prozess näher zu erläutern. Sowohl Identitäts- als auch Selbstkonstruktionen werden innerhalb der vier gewählten Perspektiven als Grundlage eines jeden Menschen gesehen. In allen Bereichen wird von Strategien gesprochen, ein gesundes, positives und erfolgreiches Selbstbild aufzubauen und aufrechtzuerhalten. In Bezug auf die Identitätsmerkmale sind Strategien der Aufrechterhaltung des positiven Bildes der eigenen Person lebensnotwendig, da gefährliche und bedrohliche Wahrnehmungen psychisch nicht bewältigt werden könnten. Was das Selbst angeht, so wird großteils von der Wirkung von etwaigen Selbstinhalten gesprochen. Was darunter verstanden wird, wurde bereits erläutert. Was eine Person wahrnimmt und in einem reflexiven Prozess in den bereits vorgefundenen Identitätskomplex einfügt, hängt von der unmittelbaren Umwelt, dem sozialen Gefüge und den schicksalhaften Erfahrungen ab. Was Selbstinhalte zur eigenen Person betrifft, so wurden Strategien der selektiven Wahrnehmung erwähnt. Jede Person ist dazu geneigt, Informationen über sich in besonderer Art und Weise wahrzunehmen. Die Tendenz liegt darin, eher positive als negative, kritische Rückmeldung aufzunehmen (vgl. MUMMENDEY 2000, S.39). Dies geschieht auf den drei Zeitebenen. Das Erinnern, das Nachdenken und das phantasievolle Vordenken dienen dem Selbst als Reflexionsboden der Wahrnehmungen. Mit dem Verfahren wird die positive Selbstwahrnehmung und Selbstschätzung gewahrt. Infolge dient Selbstdarstellung dem Bewahrungsprozess vor einem schlechten Bild. Die Selbstinszenierung in einer Öffentlichkeit hängt von den eigenen Interessen und Zielen ab. Diese müssen nicht immer bewusst intendiert sein, sind aber Orientierungspunkt für das Agieren einer Person. Scheint es in einem Moment wichtig zu sein, „cool“ zu

wirken, ist es in einem anderen vielleicht zielführender, „einfühlsam“ zu sein. Ein „guter Eindruck“ richtet sich nach den Zielen und Vorgehensweisen der jeweiligen Person in der Situation (vgl DÖRING 1999, S.260f.). Einen „guten Eindruck“ zu erzeugen, ist ein Teil des Bereiches des „Selbstmanagements“ (vgl REICHERT 2008, S.19). Mit der Erzeugung eines Bildes und der Darstellung der eigenen Person wird nach Anerkennung, Zuneigung und Zuspruch gestrebt. Rückmeldung, vorwiegend positive, sei erwünscht. Die Darstellung geschieht über mediale Kommunikationsformen. Im Laufe der Entwicklung dieser und der technischen Möglichkeiten scheint die Persönlichkeitspräsentation auf Online-Plattformen zunehmend die Ansprüche und Bedürfnisse der Userinnen zu befriedigen. Der Prozess wird durch die medialen Darstellungsformen sowie die jeweils aktuellen Wert- und Normvorstellungen wie bspw. Modeerscheinungen beeinflusst. Reflexion und Inszenierung dienen so der Konstruktion eines Selbstbildes und der Bewahrung dieses. Selbst kann nie ohne das soziale Umgebungsgefüge beschrieben werden, denn es steht in einer stetig beeinflussenden Wechselbeziehung. Das eben Erläuterte sind weitgefaste, definitorische Überlegungen für diese Arbeit. Infolge wird der pädagogisch-bildungswissenschaftliche Boden genährt und es werden Theorien von Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp herangezogen, um Bildungsprozesse genauer zu erläutern. Im Anschluss daran werden kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien von Maurice Halbwachs und dem Ehepaar Assmann beschrieben. Im Zusammendenken von Bildungs- und Kulturwissenschaften werden wesentliche Aspekte herausgefiltert.

## **2.2. Bildungs- und Gedächtnisprozesse oder das Bild vom „Selbst“**

Nachdem Selbstkonzepte und deren Funktionen wie bspw. Selbstdarstellung erläutert wurden, wird an dieser Stelle besprochen, welche Bedeutung dies für Bildungsprozesse hat. Welche Rolle spielen Vorstellungen von der eigenen Person bei Gedächtnisprozessen oder welche Rolle spielen Gedächtnisprozesse zur Ausformung eines Bildes der eigenen Person? Können in diesen Abläufen Bildungsprozesse ausgemacht werden und in welcher Form? Diesen Fragen soll in mehreren Schritten nachgegangen werden, um gemeinsame Tendenzen und Beantwortungsmöglichkeiten zu finden. Dabei wird der Schwerpunkt auf die bereits erwähnten Bildungswissenschaftler und ihren theoretischen Arbeiten zum Bildungsbegriff gelegt.

Die kulturwissenschaftlichen Überlegungen zu diesem Thema wurden bereits im ersten Kapitel eingewoben und werden auch an dieser Stelle herangezogen, da sie wichtige Informationen zur Beantwortung der Forschungsfrage liefern. Der bildungswissenschaftliche Diskurs wird mit Aspekten der Cultural Studies ergänzt, um weitere Hinweise zu finden.

### 2.2.1. Bildungsprozesse

Was Bildungsprozesse sind und was sie ausmachen, ist eine zentrale Frage der Bildungswissenschaft. Der folgende Erklärungsversuch stammt aus einem „Wörterbuch Erziehungswissenschaft“. Zunächst wird betont, dass der Begriff zahlreiche Formen angenommen hat und einem historisch-wissenschaftlichen Wandel unterliegt. Im Artikel wird auf die Auffassung von Langewand verwiesen. Dieser fasst Bildung als eine Art „subjektive Aneignung des objektiven Gehalts von Kultur“ (vgl. EHRENSPECK 2006, S.64f.) auf. Bedeutsam scheint hier, dass es nicht um eine Wissensaneignung, sondern um einen kulturellen Umgang geht. Dabei wird der kulturelle Wert auf „Selbst- und Weltverhältnisse“ bezogen, um Informationen zur „Vernunft, Rationalität, Humanität, Sittlichkeit“ und zur „konkreten Individualität einer Person“ zu erlangen (vgl. EHRENSPECK 2006, S.64f.). Den Ursprung der Bildung kann man bereits in gottesgeschichtlichen Darlegungen zur „imago dei“ finden. Die lateinische Formel bedeutet so viel wie „Gottesebenbildlichkeit“ und verweist auf die Vorstellung, der Mensch sei Abbildung Gottes. Imaginationen, wie der Mensch ist, wie der Mensch sein sollte und zu was er gebildet werden sollten, waren bereits sehr früh wichtige Überlegungen (vgl. EHRENSPECK 2006, S.65). In der griechischen-hellenistischen Tradition ist von „plattein“ die Rede. Es verweist auf die „Möglichkeit, die Seele in derselben Weise zu bilden wie den Leib“ (vgl. EHRENSPECK 2006, S.65). Der Mensch ist hier also nicht nur Abbildung Gottes, sondern kann sich selbst durch Tüchtigung des Geistes „bilden“. Dieser Konnex spiegelt sich ebenfalls in der Vorstellung der „cultura animi“ der römischen Antike (vgl. EHRENSPECK 2006, S.65). Cicero verweist auf die Möglichkeit und die Pflicht des Menschen, den Geist zu schulen und zu pflegen. Innerhalb der historischen Entwicklung erfuhr die Vorstellung der Bildsamkeit des Menschen verschiedene Bedeutungen.

„Bildung wird spätestens seit Beginn des 19. Jhs. insbesondere in einer Bedeutung geführt, die einen Prozess wie einen Zustand beschreibt, in dem der Mensch an Geist und Herz gebildet wird und ist und Geschicklichkeiten und feine Sitten aufnimmt und zeigt. Von nun an treten die drei wichtigsten Dimensionen des Gebildet-Seins auf den Plan. Die Bildung des Geistes im Sinnen von Wissen, die ästhetische Bildung des Geschmacks und die Moralität als eine der höchsten Bildungstugenden [...]. Diese drei Dimensionen der Bildung werden bis heute in Bildungstheorien reflektiert. Aber auch der Zusammenhang von allgemeiner und spezieller Bildung wird zum zentralen Thema des modernen Bildungsdiskurses.“ (EHRENSPECK 2006, S.66)

In diesem Zitat wird betont, dass Bildung sowohl ein Zustand, als auch ein prozesshaftes Werden zu etwas sein kann. Drei Ebenen der Bildung scheinen in diversen Diskussionen aufgetreten zu sein. Zum einen der Bereich des Wissen, also der Aneignung von Informationen aus der Umwelt. Des Weiteren die Bildung eines Geschmacks, also die Ausformung der subjektiven Wahrnehmung und Beurteilung von Sachverhalten. Und zuletzt die Ausbildung eines Sinns für Moral, um innerhalb der sozialen Umgebung passend und gut agieren zu können. Mit der Schlussbemerkung auf die Diversität von allgemeiner und spezieller Bildung wird auf Unterschiede innerhalb der Disziplin der Bildungswissenschaft verwiesen. Im herangezogenen Wörterbuch werden fünf Dimensionen des Bildungsbegriffs in Anbetracht der Genese und der Zielsetzung von Bildung unterschieden. Bildung kann in diesem Sinne als „individueller Bestand“, als „individuelles Vermögen“, als „individueller Prozess“, als „individuelle Selbstüberschreitung und als Höherbildung der Gattung“ sowie als „Aktivität bildender Institutionen oder Personen“ verstanden werden (vgl. EHRENSPECK 2006, S.68). In allen Bereichen, bis auf den letzten, wird die Individualität des Bildungsbegriffs betont. Es geht um die Veränderungen der Strukturen innerhalb einer Person. Dies scheint allen Bereichen eigen zu sein, denn auch „bildende Institutionen oder Personen“ haben zum Ziel, jemanden zu bilden. In den weiteren Ausführungen wird ersichtlich werden, dass innerhalb dieser Forschungsfrage von der Annahme ausgegangen wird, dass Bildung als ein „individueller Prozess“ angesehen werden kann. Bspw. definieren Nohl und Ortlepp den Bildungsbegriff ebenfalls in der Unterscheidung von Bildung und Lernen als eine

„Transformation von Gedächtnisrahmen“ (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.81). Details zu diesen Überlegungen werden in den folgenden Kapiteln geschildert.

#### 2.2.1.1.Drei zentrale Anliegen von Bildung (Marotzki, Nohl, Ortlepp)

In einem Text von 2003 schildern Marotzki, Nohl und Ortlepp ihre aktuellen Überlegungen zur Bildungstheorie anhand eines Internetprojekts auf universitärem Boden. Für uns scheint das Projekt weniger wichtig, die Ausführungen zur Bildung aber wesentlich zu sein. Sie gehen zunächst davon aus, dass unsere Gesellschaft als „Wissensgesellschaft“ bezeichnet werden kann bzw. sich in einem Übergang zu einer solchen befinden könnte. Unter einer derart konstituierten Gesellschaft verstehen sie eine, „die ihre Lebensgrundlagen auf reflektiertem und bewertetem Wissen gewinnt und davon einen bewussten und lebenserleichternden, sozial nicht zerstörenden Gebrauch macht.“ (vgl MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003, S.1). Für den Umgang mit Wissen innerhalb dieser Entwicklungen sind drei Elemente von Bedeutung. Zunächst sprechen sie davon, dass „Informationen in Wissen transformiert“ werden müssen. Gleichzeitig muss eine reflektorische Basis über dieses Wissen bezüglich „(a) seiner Genese und Konstitution, (b) seiner Reichweite und (c) der gerechtfertigten Anwendung“ angestrebt werden, um zum Schluss zu einer „Artikulation der eigenen Haltung im öffentlichen Raum“ zu gelangen (vgl MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003, S.1). Bei selbstdarstellerischen Strategien haben wir diese Elemente bereits besprochen. Informationen aus unserer Umwelt müssen aufgenommen werden. Nur wenn man die Codes der medialen Form versteht, kann aus diesen Informationen durch einen kognitiven Vorgang Wissen entwickelt werden. Auf reflektorischer Ebene wird dann die Bedeutung des Wissens geprüft. Inwieweit ist dieses für die aktuelle Situation eines Subjekts relevant und bedeutsam? In dieser Bildungstheorie wird Wissen weiter in „Verfügungswissen“ und „Orientierungswissen“ differenziert, wobei „Verfügungswissen“ Informationen über Dinge der Welt sind, während durch das „Orientierungswissen“ das jeweilige Subjekt mit der Umgebung in ein reflektiertes Verhältnis gesetzt wird (vgl MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003, S.2). In dieser Arbeit ist weniger das Wissen über Sachverhalte der Welt, also faktisches Wissen interessant, sondern reflektiertes Wissen der Gesellschaft und der Kultur, da in weiterer Perspektive Bildung im Sinne von Persönlichkeitsbildung verstanden wird. Für uns ausschlaggebend ist daher das „Orientierungswissen“. Marotzki, Nohl und Ortlepp

meinen, die Frage, ob Wissen eine orientierende Funktion habe, sei mit der Frage gleichzustellen, ob Wissen eine bildende Funktion habe. Der „Bildungsbegriff im klassischen wie im modernen Sinn“ würde den der Orientierung mit einschließen (vgl. MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003, S.2). Da wir beide Teile dieser These als Annahmen haben, konzentrieren wir uns auf die Erläuterungen über das Orientierungswissen. Im theoretischen Modell dieses Textes werden „drei zentrale Anliegen von Bildung“ beschrieben. Zum einen gibt es das „*wissensorientierte Anliegen von Bildung*“ oder auch „*faktische Genese*“ genannt (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2). Die Genese von Wissen orientiert sich am Aufbau von Wissen um Welt. Anhand „strukturierter Unterscheidungen“ wird eine „mehr oder minder ausdifferenzierte und durchstrukturierte“ Weltsicht aufgebaut. Die Aneignung von Informationen aus der Umgebung läuft, wie wir bereits gesehen haben, mittels eines Reflexionsprozesses ab. Das Wissen, die Wertigkeiten und Beurteilungen etc. aus diesem Prozess werden in die bereits vorhandenen Strukturen eingegliedert und können so als „Re- und De-Konstruktion“ oder „Kulturgut“ der Welt gesehen werden (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f). Die Reflexion der Wahrnehmungen ist intendiert und orientiert sich an „Rationalitätsansprüchen“ und „Zweck-Mittel-Schemata“. So wird geprüft, ob die Informationen relevant sind, wenn ja, welche Relevanz sie haben und ob das Wissen als „objektiv“ und somit als „Verfügungswissen“ angesehen werden kann. „Verfügungswissen“ wird als tatsächliches Faktenwissen über die jeweilige Umwelt im Kontext des eigenen Selbst definiert. Das Wissen kann als Antwort und Lösungsweg für aktuelle Problemlagen des Subjekts herangezogen werden (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.3). Es geht im weitesten Sinne nicht nur darum, Wissen – egal ob Orientierungs- oder Verfügungswissen – aufzubauen, sondern auch darum, mit den angeeigneten Informationen agieren und den jeweiligen Mehrwert als Mittel für das eigene Leben und den darin entstehenden Komplikationen verwenden zu können. Zusammengefasst kann man sagen:

„Die Aufgabe der faktischen Genese [...], ist die, das faktische Wissen dem Subjekt zur Reflexion vorzuführen, es dem Subjekt zur Disposition zu stellen. Die faktische Genese liefert also Kulturdeutungen, Verfügungswissen, und gerade darin liegt ihre Stärke.“ (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.3)

Deutlich wird hier das Anliegen der „Wissensorientierung“ von Bildung. Das Aneignen von Wissen aus Informationen der Umgebung tritt in den Vordergrund. Das Wissen wird zunächst nur der Frage unterzogen, ob es für die der Person aktuellen Situation relevant sein könnte. Im nächsten Schritt, in der „*normativen Genese*“, wird es nach weiteren Kriterien geprüft. Der auch als „*kritisches Anliegen von Bildung*“ bezeichnete Prozess (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.3) unterzieht das Wissen einem Reflexionsvorgang. Die normative Genese vollzieht sich in der Überprüfung der faktischen Genese nach einem transsubjektiven Moralprinzip. Das Hauptaugenmerk der normativen gegenüber dem Wissensbestand der faktischen Genese richtet sich an einzelne Schritte der faktischen Genese. Die Frage könnte lauten: „ob er auch dann hätte getan werden sollen, wenn er nach dem Vernunft- und Moralprinzip zu leisten gewesen wäre“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.3). Die Subjekt-Subjekt-Relationen, also die Beziehung zweier in Interaktion stehender Subjekte und der darin vorfindbaren Prinzipien, sind die Basisstruktur der Fragestellung. In Anlehnung am Kant'schen Kategorischen Imperativ richtet sich das Moralprinzip innerhalb der Interaktion zweier Subjekte nach der „Verallgemeinerungsfähigkeit von Handlungsweisen, Maximen und Interessen“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.4). Das Verfügungswissen wird einem reflexiven Prüfverfahren unterzogen, ob und inwieweit das Wissen und das daraus resultierende Handeln für die eigene Person und für in Beziehung stehende Subjekte relevant und moralisch vertretbar ist. Innerhalb der normativen Genese geht es nicht nur um kognitive Gedächtnis- und Aneignungsleistungen, sondern auch um einen „*performativen*“ Akt. Die Performativität einer Person wird hier als Agieren und Kommunizieren einer Interaktionsbeziehung charakterisiert. Während bei der faktischen Entwicklung Überlegungen zur „*Adäquatheit*“ der Informationen im Vordergrund stehen, werden in der normativen Genese „*Argumentations-*, also *Begründungsprobleme* zu lösen“ sein (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.5). Im vorliegenden Text von Marotzki, Nohl und Ortlepp wird dies zugespitzt formuliert, denn es ginge darum, den „*präskriptiven Gehalt*“ von Normen „*diskursfähig*“ zu machen und die „*Verbindlichkeitsdimension zur Disposition zu stellen*“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.5). Das Wissen eines Sachverhaltes oder gewisser Regelsysteme tritt für die Frage in den Hintergrund, ob etwas moralisch vertretbar ist und warum ein Sachverhalt so ist, wie er ist. Es geht in dieser Wissensgenerierung um „*kritische und ethische Reflexion*“, deren Ziel der Aufbau von „*Orientierungswissen*“ ist. Bildung wäre in dieser Hinsicht als „*Prozess der*



progressiven oder/und regressiven Strukturierung von Wissensbeständen“ zu beschreiben. Die Balance zwischen Offenheit für Neues und Überprüfung des Innovativen an bisherigen Strukturen ist dabei der springende Punkt. All dies vollzieht sich in einem Akt der Reflexivität, in dem die „objektivierende“ Haltung der faktischen und die „performative“ Haltung der normativen Genese stets hin und her pendeln (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.5). Als Abschluss zu den beiden Forderungen an Bildung kommt das „artikulierende Anliegen“. Hier ziehen die Autoren die These Wilhelm von Humboldts heran. Er fasst „Bildung als elementares Selbst- und Weltverhältnis“ auf, dem der Aspekt der „Verantwortung“ inhärent ist. Wolfgang Klafki knüpft an diesen Punkt an und fügt hinzu, dass es nicht nur „Verantwortung“, sondern auch „Artikulationsfähigkeit“ bedarf, um als gebildet zu gelten (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.6).

„Die orientierende Dimension von Bildung ist eine Voraussetzung dafür, dass der Einzelne sich in einem Gemeinwesen, also im öffentlichen Raum, zu Wort melden und damit öffentlich sichtbar und hörbar werden kann. Sich in einem Gemeinwesen zu artikulieren, setzt voraus, dass Menschen ihre Stimme erheben, dass sie mit ihren Haltungen sichtbar werden und Verantwortung, zunächst im Sinne einer Verantwortlichkeit, übernehmen, d.h. dass sie im öffentlichen Raum gefragt werden und für alle wahrnehmbar antworten können.“ (MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.6)

Zunächst muss eine Person die aus der faktischen Genese erworbenen Wissensbestände sowie deren überprüftes und reflektiertes Substrat aus der normativen Genese mitbringen. Dieser Zustand befähigt, in den öffentlichen Diskurs einzusteigen und sich selbst und die eigenen Meinungen artikulativ zu vertreten. Die Präsentation der eigenen Person bedarf einer Bereitschaft dazu. Die Identitätspräsentation gehört zur Partizipation an der sozialen Gemeinschaft und ist eine Grundkompetenz von Interaktionsvorgängen. Welche Bedeutung der Selbstdarstellung und dem Selbstbild zukommen, haben wir bereits bei den dazugehörigen Kapiteln deutlich gemacht. Anhand eines Zitates zum allgemeinen Bildungsziel von Detlef Garz wird das soeben erläuterte Bildungsmodell von Marotzki, Nohl und Ortlepp zusammengefasst:

„Im Mittelpunkt klassischer Bildungstheorie steht die Gleichzeitigkeit von Selbst- und Weltaneignung, die auf Selbsterkenntnis und auf das Selbstbewusstsein als Ziel von Bildungsprozessen verweisen. Emanzipatorische Bildungsansätze verweisen zudem auf kritische Welterkenntnis, Handlungsfähigkeit und Selbstgewissheit als Bildungsziel.“  
(GARZ 2007, S.70)

Hier wird Bildung ebenfalls als Prozess, also nicht als abzuschließende Forderung an ein Subjekt, sondern als ein lebenslängliches Werden und Weiterentwickeln eines Subjekts aufgefasst. Im Zentrum steht die „Selbst- und Weltaneignung“ zum Ziel der „Selbsterkenntnis“ und eines „Selbstbewusstseins“. In der faktischen Genese, so die Annahme, eignet man sich Wissen über Welt an und überprüft dieses anhand von Brauchbarkeit und Zweck-Mittel-Relationen. Dabei kommt der Filterfunktion eine große Bedeutung zu, denn man kann nicht alles wahrnehmen und in die Identitätsstrukturen eingliedern. In der normativen Genese, also der reflexiven Leistung des Subjekts, wird jenes Wissen mit bereits vorhandenem Wissen über Welt, aber auch über Selbst verhandelt. In einer kritisch-ethischen und moralischen Haltung wird nicht nur die Adäquatheit, sondern auch die weitere Bedeutung für die Subjekte einer Gemeinschaft geprüft. Während durch das „wissensorientierte Anliegen“ faktisches Wissen produziert wird und die aufgenommenen Informationen zu Verfügungswissen verarbeitet werden, kommt es hier zum Ausbilden von Orientierungswissen infolge von Überlegungen zum Wissen, weiteren Wahrnehmungen und den Beziehungs- und Bedeutungsverhältnissen zur eigenen Person und zu anderen Subjekten. Dieser Anspruch kann mit der „kritischen Welterkenntnis“ des vorliegenden Zitates gleich gesetzt werden. Die „Handlungsfähigkeit und Selbstgewissheit“ konzentriert sich auf den Anspruch der „Artikulationsfähigkeit“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.6) des dreigeteilten Bildungsmodells. Das Auftreten, Präsentieren, das eigene Selbstbild wie die selbstdarstellerischen Fähigkeiten und die Möglichkeit, die eigene Meinung und das angeeigneten Verfügungs- und Orientierungswissen zu artikulieren, gelten als wesentliches Bildungsziel zu einem autonomen, selbstständigen und handlungsfähigen Subjekt. Die „Selbsterkenntnis“ kann als elementare Summe von Wahrnehmungswerten und Informationen zum Selbst, quasi als Bild der eigenen Person gesehen werden. Bewusstsein darüber zu haben, wie man ist, was einem eigen ist und wie man auf andere wirkt, und die damit verbundenen positiven, bewundernden und anerkennenden

Überlegungen werden als „Selbstbewusstsein“ bezeichnet. Die Auffassung von Marotzki in seinem „Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie“, dass es sich bei Bildung um einen „Lernprozess“ handelt, der „sich auf die Veränderung von Interpunktionsprinzipien von Erfahrungen und damit auf die Konstruktionsprinzipien der Weltaufforderung bezieht“ (vgl. MAROTZKI 1990, S.41), ist Kernaussage des dreigeteilten Modells. Welt- und Selbstwahrnehmung verändern Strukturen eines Selbst über Reflexion und Artikulations- bzw. Darstellungsprozesse. Eine stetige Angleichung der Weltaufforderung, also der Problemstellungen in der aktuellen Lebenssituation, ist damit gegeben. Das jeweils neu erworbene Verfügungswissen und das daraus resultierende Orientierungswissen wird dann wiederum als Antwortmöglichkeit und Problemlösungsvorschlag herangezogen. Es geht um das „Weltverhältnis“ und das „Selbstverhältnis des Subjekts“ (vgl. MAROTZKI 1990, S.52), das es zu reflektieren gilt.

#### 2.2.1.2. Bildung zwischen Erinnern und Vergessen (Nohl, Ortlepp)

Die Bildungswissenschaftler Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp, die uns bereits aus dem vorherigen Kapitel bekannt sind, haben ihr Bildungsmodell im Bezug auf das Thema Cyberbildung ausgeweitet. Die für die Fragestellung wesentlichen Anhaltspunkte werden im Folgenden erläutert und mit den bisherigen Vorstellungen von Bildung in Beziehung gesetzt. Ihre Grundannahme ist, dass Bildung als „transformatorisches Geschehen“ begriffen werden kann. Gemeint ist, dass sich ein Bildungsprozess *„nicht innerhalb fester, tradierter Schemata bzw. Rahmen bewegt, sondern diese zu transformieren vermag“* (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Ein Veränderungsmoment der bisherigen Strukturen durch die Aneignung von Wissen, Erfahrungswerten, Wahrnehmungsinhalten, Informationen etc., ist Ausgangspunkt. In Anlehnung an Marotzki werden Bildungs- und Lernprozesse unterschieden. Bildungsvorgänge sind in bedeutungsvolle, sinnhafte Rahmen eingebettete Lernprozesse, die diese Rahmenvorgaben zu transformieren vermögen (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.77). Nach einem Bildungsprozess hat sich das gebildete Subjekt in ihren Schemata und Wissensstrukturen verändert. Die Transformation findet abermals durch eine reflektierende Haltung des sich Bildenden statt. Welt- und Selbstsicht wird unter Aneignung von Informationen überprüft und in die bereits erworbenen Strukturen integriert. Im letzten Kapitel wurde dieser Vorgang als „Re- und De-Konstruktion“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f) des Welt- und Selbstbildes bezeichnet. Bei dem

Soziologen Maurice Halbwachs wird es als ein „Aufordnen“ der Informationen bezeichnet (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.81). Das Subjekt nimmt Sinneseindrücke als Informationen der Umwelt wahr, reflektiert diese und bildet bzw. verändert das Bild der Welt wie das Bild vom Selbst. Ein stetiger Angleichungsvorgang der bestehenden Imagination mit den jeweiligen Eindrücken kommt ins Rollen. Halbwachs' Annahme ist, dass nicht nur Informationen reflektiert und die jeweiligen Gedächtnisrahmen transformiert werden, sondern Individuen dazu in der Lage sind, diesen Bildungsvorgang und die Transformation des eigenen Gedächtnisrahmens mitzureflektieren. Dies wäre beispielsweise der Vorgang, der in dieser wissenschaftlichen Arbeit vollzogen wird, indem Überlegungen angestellt werden, wie ein Bildungsprozess tatsächlich ablaufen könnte. Eine derartige reflektierte Haltung gegenüber den individuellen Vorgängen kann aber auch im Kleinen und Privaten stattfinden. Der aus der soziologisch-philosophischen Disziplin stammende Maurice Halbwachs betont, dass transformatorische Bildungsprozesse auch innerhalb eines gesellschaftlichen-kulturellen Rahmens ablaufen können. Der Reflexions- und Angleichungsprozess kann zwischen einzelnen Subjekten ablaufen, die sich stets aufeinander beziehen und so ein gemeinsames Konstrukt von Kulturgütern, Wert- und Normvorstellungen aufbauen (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.86). Das Interaktionsmoment zwischen mehreren Subjekten ist sowohl beim gesellschaftlichen, als auch beim individuellen Bildungsvorgang elementar (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76).

„Während Lernen bedeutet, innerhalb vorhandener Gedächtnisrahmen neue Informationen aufzunehmen, die zwar die bestehenden Rahmen anreichern, sie aber nicht verändern, meint Bildung die *Transformation* solcher Gedächtnisrahmen. Lernen bedeutet also Erinnern, Bildung hingegen schließt zunächst auch das Vergessen alter Rahmen ein, das dann den Aufbau neuer Erinnerungsrahmen ermöglicht.“ (NOHL; ORTLEPP 2008, S.81)

Zum Transformationsprozess, der die bestehenden Gedächtnisstrukturen verändern kann, kommen nun die Aspekte Erinnern und Vergessen hinzu. Lernen ist Erinnern von Informationen. Über die Sinne werden Reize wahrgenommen, gespeichert und zu einem anderen Zeitpunkt erinnert. Beispiele hierfür könnten das Lernen von Vokabeln oder das

längere Merken von Telefonnummern sein. Wissen wird für einen bestimmten Zweck gespeichert und gesammelt. Natürlich fallen innerhalb dieses Vorganges auch Informationen weg und man vergisst eine Telefonnummer oder ein bestimmtes Vokabular. Lernen ist das Sammeln von Informationen, innerhalb dessen Informationen auch wieder verloren gehen können. Bildung hingegen ist weniger das Sammeln von Informationen, sondern vielmehr ein Verknüpfen von diesen. Man nimmt Reize auf, verbindet diese mit dem aktuellen Gedächtnisrahmen und den darin verankerten Wissensstrukturen. Durch die Koppelung der Ebenen wird der alte Rahmen modelliert. Von einem Moment zum anderen verändern sich Strukturen zu neuen, die wiederum nach einem Bildungsprozess umgestaltet werden. Wie im Zitat ersichtlich wird, ist innerhalb des Bildungsvorgangs Erinnern und Vergessen bedeutsam. Im Erinnern kann man vergangene Ereignisse mit neuen Wahrnehmungen und Wissensstämmen verknüpfen, reflektieren und zu einem neuen Gedächtnisrahmen verbinden. Das Entwickeln neuer Strukturen impliziert das Vergessen des vorangegangenen Rahmens. Für das Ausbilden von Neuem muss das Alte überwunden werden. Man ist in keinem Moment die gleiche, sondern unterliegt einem stetigen Bildungsprozess. Das Erinnern von Vergangenen ist kein Rückschritt, sondern führt als erneuter Reflexionsprozess ebenfalls zu einer Modifikation der alten Strukturen. Im vorliegenden Text von Nohl und Ortlepp wird das Modell im Bezug auf Cyberbildung im Internet diskutiert. Dass der Unterschied zwischen realem Bildungssetting und dem Setting Internet für Bildungsprozesse keine weiteren Auswirkungen hat, ist die Hypothese dieser Forschungsarbeit. Das Wahrnehmen von Reizen und das Erinnern und Vergessen seien in beiden Situationen gleich. Lediglich die medialen Eigenheiten würden den Prozess mit beeinflussen. Eine Besonderheit würden Bildungsprozesse im Internet mit sich tragen. Durch den vermehrten Einsatz von multimedialen Darstellungen bspw. fotografischen Abbildungen würden Erinnerungen unterstützt werden (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.75). Die aktivierende Funktion von Fotos auf die Erinnerung fördert den Reflexionsprozess. Vergangene Erfahrungen werden überdacht und in den aktuellen Stand der Dinge integriert. Die Auseinandersetzung mit der eigenen Person auf Ebene der Vergangenheit, der Gegenwart und der imaginierten Zukunft ist ein wesentlicher Teil der Persönlichkeits- und der Selbstbildentwicklung. Dies haben wir bereits bei den entsprechenden Kapiteln gesehen. Bezogen auf den Bildungsprozess im Internet haben die Wissenschaftler dieser Forschungsarbeit fünf Perspektiven ausgemacht. Zum einen geht es um die Diskussion rund um „Bildung im Übergang von der analogen zur

digitalen Technik“ (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.87). Der Prozess, so die Annahme, bliebe in den Grundstrukturen gleich, jedoch können die Eigenschaften der digitalen Medien den Vorgang beeinflussen. Die digitalen Strukturen, bspw. der Netzwerkgedanke des Internets, können die Gedächtnisstrukturen verändern. Erinnern, Vergessen und das Aneignen von Wissen, also die Gedächtnisleistung, kann modifiziert werden und sich in Anlehnung an Netzstrukturen neu konstituieren. Damit würde eine gesellschaftsweite, soziale Veränderung der Gedächtnisstrukturen innerhalb der westlichen, computervernetzten Gesellschaft das Ergebnis sein. Zum anderen müsse man die „reflexive Bildung im Übergang von der analogen zur digitalen Technik“ verhandeln (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.88). Da sich ein Subjekt nicht immer in internetbasierten Strukturen und auch nicht ständig in realen Settings bewegt, kommt es zu einem Wechsel zwischen Online- und Offline-Umgebungen. Innerhalb der verschiedenen Settings werden differenzierte Rollen und Persönlichkeitsmerkmale wirksam. Beispielsweise haben wir bereits besprochen, dass die Selbstdarstellungsformen variieren. Der Balanceakt zwischen Offline- und Online-Welt führt zu einem Wechsel des Selbstbildes und der damit verbundenen Darstellungen, sowie der „Identifikation“ und der „Distanziertheit“ zum ablaufenden Prozess, zu den Erfahrungswerten und zum Selbst. Durch die Zustandsmodifikationen wird Selbstreflexion und „Ausbalancierung unterschiedlicher kollektiver Zugehörigkeiten“ angeregt (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.88). Das Subjekt behandelt Fragen wie: Wer bin ich? Was mache ich? Wer bin ich im Internet und wer bin ich im realen Leben und welches Bild habe ich von mir? Welches Bild haben die anderen von mir? Der Vorgang kann, wie bereits angeschnitten wurde, nicht nur auf Ebene eines einzelnen Individuums, sondern auch auf Ebene einer öffentlichen Gemeinschaft beobachtet werden. Es geht um den Bildungsprozess „als kollektiver Transformationsprozess“ innerhalb der „virtuellen Community“ (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.89). Das kollektive Gedächtnis kann sich durch die reflexive Selbstdarstellung der einzelnen Mitglieder verändern und ist beeinflusst durch die Entwicklung einer virtuellen Gemeinschaft. Ein gleicher Ablauf kann auf Ebene der realen Gemeinschaften ausgemacht werden. Durch Individuen, die durch die unterschiedlichen sozialen Rollen und Anforderungen und der jeweiligen Selbstpräsentation geprägt sind, wird ein Spannungsfeld aufgemacht. Durch diese Beziehungsgeflechte werden Potentiale für weitere Entwicklungen der Strukturen möglich. Dies ist ein interessanter Ansatzpunkt für Nohl und Ortlepp bezogen auf Bildung (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.90). In internetbasierten Settings kann man die

„Konstitution von Avataren“ ausmachen. Das Entwickeln eines Avatars, so die Annahme, ist bereits eine Bildungsleistung. Die Online-Person gilt als „Hybridakteur“ zwischen gemeinsam handelnden Menschen und der vorgegebenen Technik (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.90). Dem Avatar wird eine begrenzte Eigenständigkeit zugesprochen. Er ist also nicht als Abbildung oder Persönlichkeitsinszenierung einer Userin zu betrachten, sondern gilt als eigenständige Figur innerhalb einer computervermittelten Netzöffentlichkeit. Der reflexive Transformationsprozess mit Einbeziehung der Welt- und Selbstsicht wird Bildung genannt. Die Ausbildung eines Avatars bedarf genau dieser Vorgänge. Durch kognitive Leistungen werden verschiedene Strukturen reflektiert und miteinander verbunden, die Welt- und Selbstsicht wird verändert. In einem innovativen, kreativen Prozess wird eine Figur mit Einbezug der reflektierten Sachverhalte erstellt (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.91). Der Produktionsvorgang von etwas Neuem durch den Bildungsvorgang zwischen Reflektieren, Erinnern und Vergessen wird in der weiteren Forschungsarbeit hinsichtlich der Darstellung der eigenen Person in einem inszenatorischen Prozess im Internet von Bedeutung sein. Als letzter Punkt wird im vorliegenden Text „Bildung als individueller Transformationsprozess von Avataren“ beschrieben (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.91). Hier wird noch einmal klar deklariert, dass Bildung im Sinne eines Transformationsprozesses der Gedächtnisrahmen unter Beeinflussung der aktuellen medialen, kulturellen und soziologischen Strukturen nicht nur offline, sondern auch online ablaufen kann. Mithilfe von Avataren, Profilsseiten und Inszenierungsmöglichkeiten von Persönlichkeiten wird dies anschaulicher und motivierender für die einzelnen Userinnen (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.92).

„Bildungsprozesse offline entspringen der Auseinandersetzung des Menschen mit sich und seiner Welt, mit Personen, Dingen oder Sachverhalten, in deren Ergebnis der Mensch seine Sicht auf sich und seine Welt verändert. Typischerweise ist der Mensch durchaus in der Lage, sich seines Zustandes nach dem Bildungsprozess zu erinnern. Die Erinnerung an den Zustand vor dem Bildungsprozess hingegen ist eher unscharf, denn mit dem Bildungsprozess ist das Alte seiner Funktionalität und unmittelbaren Erinnerbarkeit beraubt worden. Bildungsprozesse stehen daher im Zusammenhang mit den Möglichkeiten des Erinnerns und Vergessens.“ (NOHL; ORTLEPP 2008, S.75)

In diesem Zitat wird noch einmal die Kernaussage der wissenschaftlichen Arbeit von Nohl und Ortlepp beschrieben. Betont wird zuletzt die Bedeutung von Erinnern und Vergessen innerhalb dieses Bildungsverständnisses. Welche Bedeutungen die beiden Elemente des Gedächtnisvorganges für unsere Arbeit haben, wird im Kapitel „2.2.2 Gedächtnisprozesse“ erläutert.

### 2.2.1.3.Zusammenfassung

Um das bildungswissenschaftliche Verständnis dieser Forschungsarbeit zu konkretisieren, werden an dieser Stelle Kernaussagen der letzten beiden Kapiteln zusammengefasst. Der Ausgangspunkt war eine erziehungswissenschaftliche Definition von Bildungsprozessen. Weiters wurden zwei Theorien zu diesem Thema herangezogen. Zum einen wurde das Modell der „Drei Anliegen von Bildung“ von Marotzki, Nohl und Ortlepp und zum anderen die Überlegungen von Nohl und Ortlepp zum Thema der Cyberbildung besprochen. In diesem Abschnitt sollen die jeweiligen Überlegungen zusammengeführt werden.

Es wurde bereits erläutert, dass der Begriff des Bildungsprozesses einem historisch disziplinären Wandel unterliegt. Je nach Denktradition, aktueller Strömung und Mode innerhalb der Wissenschaft wird er anders angenommen. Grundtendenzen lassen sich in den verschiedenen Ausprägungen erkennen. So sei Bildung eine subjektive Aneignungsleistung der öffentlichen Gehalte der jeweiligen Umgebung und Kultur (vgl. EHRENSPECK 2006, S.64). In dieser Auffassung ist weniger das Speichern von Wissen, sondern der kulturelle Umgang in der Differenz zwischen „Selbst- und Weltverhältnis“ im Vordergrund. In der Auseinandersetzung mit der Umwelt, also aus einer von sich selbst distanzierteren Sichtweise, kann eine Person das jeweilige Geschehen sowie das Bild von Selbst und Welt reflektieren. Es wurde die Formel „imago dei“, also „Gottesebenbildlichkeit“ (vgl. EHRENSPECK 2006, S.65), expliziert. Der lateinische Begriff „imago“ verweist auf ein „Bild“, eine „Vorstellung“ oder eine „(szenische) Darstellung“ (vgl. STOWASSER, PETSCHENIG; SKUTSCH 1997, S.245). Bildung kann als ein Streben nach einer Vorstellung gesehen werden. Man hat Phantasien und zukunftsgerichtete Ziele, denen man entgegen strebt. Bildung beinhaltet ein Bild von sich und der sozialen Umgebung. Dieses Bild wird im Rahmen des Bildungsprozesses verändert und modifiziert. Auch Marotzki, Nohl und Ortlepp fassen Bildung als einen



„individuellen Prozess“ (vgl EHRENSPECK 2006, S.68) auf. Die „drei zentralen Anliegen von Bildung“ – „wissensorientiertes“, „kritisches“ und „artikulierendes Anliegen“ – besprechen ebenfalls einen Veränderungsprozess in einem Subjekt in der Auseinandersetzung mit sich selbst und der Umgebung (vgl MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003, S.4). Auf erster Ebene werden relevante Informationen gesammelt, um auf zweiter Ebene geprüft und auf dritter schließlich in Form einer subjektiven Haltung in die soziale Umgebung eingeführt zu werden. Auch hier sind Bilder wesentlich. Zum einen gibt es das aktuelle, das vergangene und das zukünftige Bild von sich selbst. Zum anderen gibt es eine Vorstellung von der Umgebungen zum jeweiligen Zeitpunkt. Im Reflexionsprozess werden Informationen subjekt-orientiert aufgenommen und behandelt. Das Selbst ist Dreh- und Angelpunkt dieser Aktionen. Das Selbst ist die Basis auf Ebene der Artikulationsfähigkeit. In Auseinandersetzung mit der Umgebung und in Interaktion mit anderen Personen werden die eigenen Strebungen, Bedürfnisse, Motive, Meinungen etc. dargestellt. Wie bereits in den Darlegungen zur Selbstdarstellung ersichtlich wurde, geht es nicht immer um eine detailgetreuer Inszenierung des eigenen Selbst. Vielmehr geht es um das Vermitteln einer Vorstellung des Selbst, das für eigene Ziele hilfreich zu sein scheint. In der Diskussion wurde dies als „günstiger Eindruck“, den es anzustreben gilt, bezeichnet (vgl DÖRING 1999, S.260f). Es kommt zu einem stetigen Balanceakt zwischen Außen- und Innenwelt, zwischen Selbst und Welt, sowohl bei der Informationsaufnahme, bei der ersten Informationsbearbeitung und schließlich bei der Darstellung der eigenen Haltung zu diesem Sachverhalt. Reflexion und Darstellung sind innerhalb des Konstitutionsprozesses von Selbst, als auch im Bildungsprozess zentrale Strategien der Selbst- und Weltaneignung. Auch Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp forschen innerhalb dieser Denktradition. Sie fassen Bildung in einer Differenzierung zwischen Lernen und einem „transformatorischen“ Prozess, der die jeweiligen Gedächtnisrahmen sprengen und verändern kann (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Wiederum geschieht dies durch einen Reflexionsprozess. Das Selbst- und Weltbild wird mit den aktuellen Wahrnehmungen reflektiert und als neuer Gedächtnisrahmen in die vorgefundenen Persönlichkeitsstrukturen integriert. Dies wurde als „Re- und De-Konstruktion“ der Weltsicht (vgl MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f) bezeichnet und läuft in der Interaktion zwischen den Subjekten ab. Damit steht nicht nur das Subjekt, sondern die gesamte soziale Umgebung, also die kulturelle Gesellschaft, in einem Veränderungsprozess (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.86). Hier sind Reflexions- und Interaktionsmoment, die mit dem darstellerischen Inszenierungsaspekt aus den

vorangegangenen Erläuterungen verbunden werden können, die Dreh- und Angelpunkte. Erinnern und Vergessen sind die beiden weiteren Strategien von Bildung. Während Lernen lediglich das Erinnern von Informationen beinhaltet und das Vergessen im Lernprozess eher negativ konnotiert ist, ist das Vergessen im Bildungsprozess elementar. Um von einer Gedächtnisstruktur in eine andere wechseln zu können, muss man die alte zurücklassen und vergessen. Nach einem Schritt innerhalb des Bildungsablaufs sind die Gedächtnisstrukturen modifiziert und können zu keinem Zeitpunkt wieder hergestellt werden. Nur im retrospektiven Nachdenken über die Vergangenheit kann man über distanzierte Strukturen des Selbst reflektieren. Das Erinnern hilft das Selbst im Jetzt zu begreifen, indem man zu aktuellen Wahrnehmungen Erfahrungswerte aus der Vergangenheit und zukunftsgerichtete Imaginationen einfließen lässt (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.75). Inwieweit materielle Unterstützungen wie bspw. fotografische Darstellungen diesen Prozess beeinflussen können, wird in den nächsten Kapiteln untersucht. Nohl und Ortlepp haben Eigenschaften der Cyberbildung herausgearbeitet, die an dieser Stelle nicht noch einmal erläutert werden, sondern ebenfalls in den folgenden Kapiteln integriert werden.

Was wir durch den explizierten Denkvorgang herausgefunden haben, ist, dass Bildung prozessual in der Auseinandersetzung vom Selbst mit der sozialen Umgebung abläuft. Bildung ist nicht Aneignung von Informationen zu Wissen, sondern beinhaltet ein Transformationsmoment des aktuellen Gedächtnisrahmens in einen anderen. Wesentliche Strategien für diesen Vorgang sind Reflexion und Inszenierung. Reflexion beinhaltet das Nachdenken über Selbst, Welt und Zusammenhänge dieser Elemente. Inszenierung oder Darstellung bezieht sich auf die Artikulationsfähigkeit der eigenen Meinung und Überlegungen, sowie der Präsentation eines Bildes von sich selbst im öffentlichen Raum zum Zweck der eigenen Bedürfnisbefriedigung und Zielorientierung. Erinnern und Vergessen orientieren sich an den Zeitebenen der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft und verknüpfen so verschiedene Bilder des Selbst zu einer aktuell vorherrschenden Imagination. Im Folgenden soll auf kulturwissenschaftlicher Ebene geprüft werden, ob dies tatsächlich der Fall ist.

### 2.2.2. Gedächtnisprozesse

Die kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie stützt sich weniger auf Überlegungen zum Individuum. Mehr stehen kollektiv-gesellschaftlich-kulturelle Entwicklungen,

prozessuale Abläufe und Strategien zur Diskussion. Das sich gegenseitig beeinflussende Wechselverhältnis von Individuum und sozialer Umgebung ist zentral und wird für unsere Arbeit im Bezug auf Bildung und Entwicklung des Selbst, des Selbstbildes und der Selbstdarstellung herangezogen. Die Hinweise von Nohl und Ortlepp zu Erinnerungs- und Vergessensvorgängen innerhalb der Bildungsprozesse werden verdeutlicht.

Nicolas Pethes beschreibt kulturelle Erinnerungsvorgänge in einem Einleitungswerk zum Thema der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie. Er geht von einer Differenzierung dieser zu „psychologischen und neurologischen Beschreibungen“ aus. Der Schwerpunkt wird auf das „Kulturelle“ gelegt, also „soziale, historische, philosophische, künstlerische usw. – Aspekte des Phänomens ‘Gedächtnis‘“ (vgl. PETHES 2008, S.9). Winfried Marotzki beschreibt im bildungstheoretischen Kontext die Zusammenhänge zwischen einzelnen Individuen und der sozialen Umgebung. Dabei verwendet er ebenfalls kulturwissenschaftliche Überlegungen. Seine Ausgangslage bezieht sich auf „individuelle, gemeinschaftliche, gesellschaftliche und nationale Traditionslinien“ (vgl. MAROTZKI 2007, S.93). Diese seien seiner Meinung nach bildungswissenschaftlich relevant. In der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie geht es weniger um persönliche Erinnerungen in einer gewissen „Lebensspanne“ eines Individuums, sondern um die „Ausbildung eines Gedächtnisses, das einer Gruppe von Menschen“ und zwar „generationsübergreifend zur Verfügung steht“ (vgl. PETHES 2008, S.10). Die Welt zu beschreiben, wie sie ist, wird nicht als Anspruch angestrebt. Gegenstände werden als historisch aufgefasst. Es wird beschrieben, wie ein gewisser Sachverhalt zu einem bestimmten Zeitpunkt verstanden werden kann und inwieweit dies welche Auswirkungen auf den gesamtgesellschaftlichen Kontext haben kann (vgl. PETHES 2008, S.14f). In den weiteren Ausführungen werden wir uns auf zwei zentrale Theorien stützen und diese für die Forschungsfrage aufbereiten. Zum einen wird der bereits erwähnte Maurice Halbwachs mit seinen Überlegungen zwischen individuellem und kollektivem Erinnern herangezogen. Des Weiteren werden die Modelle des Ehepaares Aleida und Jan Assmann zum Einsatz gebracht. Es können nur die wesentlichen Teile erläutert und kein Gesamtüberblick über die jeweiligen Lebenswerke geliefert werden. In diesem Sinne beginnen wir mit den ersten Erläuterungen.

### 2.2.2.1. Individuelles oder kollektives Erinnern (Maurice Halbwachs)

Der Soziologe Maurice Halbwachs hat als einer der ersten Gedächtnis nicht nur vom einzelnen Subjekt, sondern vom kollektiven Ganzen aus gedacht (vgl. PETHES 2008, S.51). Der zentrale Gedanke lässt sich durch die Verschiebung von „Kultur als Gedächtnisphänomen“ zum „Gedächtnis als Kulturphänomen“ (vgl. PETHES 2008, S.52) erklären. Kultur sei demnach ein sich aus den kognitiven Leistungen der Gesellschaftsteilnehmer konstituierendes Konstrukt. Innerhalb der Kognition der einzelnen Beteiligten laufen Erinnerungs- und Vergessensvorgänge ab und prägen die jeweilige Kultur. Gleichzeitig kann man davon ausgehen, dass kognitive Abläufe von Gedächtnisprozessen kulturell vorgegebene Schemata beinhalten und von den jeweiligen kulturellen Eigenheiten beeinflusst sind. Das Modell bezieht sich auf individuelle Gedächtnisprozesse und die Einrahmung dieser in ein soziales Gefüge. Jeder Erinnerungsvorgang müsse „per se als sozialer Prozess“ verstanden werden. Pointierter formuliert:

„Im strengen Sinne individuell sind nur die unmittelbaren Wahrnehmungen und Empfindungen – also etwa der Versuch, sie zu verstehen oder ihnen Ausdruck zu verleihen – Rahmenstrukturen des Verstehens und Ausdrückens.“ (PETHES 2008, S.53)

Wahrnehmungen kann ein Individuum nur für sich aufnehmen. Alle weiteren Reflexions-, Überarbeitungs- und Erinnerungsvorgänge sind von kollektiven Rahmenstrukturen geprägt. Erinnern kann sich nur unter Einbeziehung der Umgebung und der jeweiligen vorherrschenden Struktursysteme vollziehen. Das Individuum ist erst in der Auseinandersetzung mit der Gesellschaft und der Kultur zu Erinnerungen fähig. Nur die Wahrnehmungen und Empfindungen seien „individuell“. Diese werden mit den jeweiligen sozialen Informationsgehalten reflektiert und sind nicht völlig vom Sozialen des Subjekts abzutrennen. Die Erinnerungen eines Subjekts gewinnen erst an Bedeutung, wenn sie über Artikulation im Kommunikationsprozess mit einem anderen Subjekt ausgetauscht werden. Dieses andere Subjekt muss die gleichen sozialen Strukturen aufweisen, um das Artikulierte verstehen und einordnen zu können. Kommunikation beruht auf sozialen und persönlichen Strukturen der Kommunikationsteilnehmer. Halbwachs nimmt ein „kollektives Gedächtnis“ an. Dieses

bietet einen Rahmen, innerhalb dessen sich einzelne Subjekte an Vergangenes erinnern können. Das kollektive Gedächtnis würde eine Art „Realitätsgefüge“ sein, das einerseits aus individuellen, als auch aus sozialen Erfahrungswerten entstanden ist (vgl HALBWACHS 1925, S.368). Individuelle Erinnerungsprozesse können im Kontext des kollektiven Gefüges vollzogen werden. Stets werden die eigenen Wahrnehmungen mit den kollektiven „Maschen“ (vgl HALBWACHS 1925, S.181), aus denen der kollektive Gedächtnisrahmen gespeist wird, zusammengebracht.

„Andere Menschen haben diese Erinnerungen mit mir gemeinsam gehabt. Mehr noch, sie helfen, mir dieses ins Gedächtnis zurückzurufen: um mich besser zu erinnern, wende ich mich ihnen zu, mache mir zeitweilig ihre Denkungsart zu eigen; ich füge mich von neuem in ihre Gruppe ein, der ich auch weiterhin angehöre, da ich immer noch ihre Einwirkungen erfahre und in mir manche Vorstellungen und Denkweisen wiederfinde, die ich allein nicht hätte entwickeln können und durch die ich mit diesen Menschen in Verbindung bleibe.“ (HALBWACHS 1939, S.3)

Man steht als Subjekt in einem kollektiven Ganzen. Wenn man erinnert, tut man dies als soziales, sich an der sozialen Umgebung orientierendes Wesen. Die soziale Gruppe kann durch Denkweisen und Gedächtnisstrukturen helfen, Erinnerungsvorgänge zu vollziehen. Man kann in der „Denkungsart“ des Kollektiven die individuellen Wahrnehmungen reflektieren. Durch diesen Schritt wird es durch das kollektive Gedächtnis möglich, individuelle Denkvorgänge zu vollziehen und selbstständig zu erinnern (vgl HALBWACHS 1925, S.21). Die individuelle kognitive Leistung einer Erinnerung und die daraus gewonnenen Erfahrungswerte können wiederum in die sozialen Rahmenstrukturen des Kollektiven einwirken. Unsere Erinnerungen „gehören“ im Grunde „jedermann“. Auch das Wirken der Erinnerung vollzieht sich nicht nur subjektintern. Die unmittelbaren Folgen vollziehen sich jedoch subjektintern. Nur das Individuum kennt die genaue Erscheinung einer Erinnerung und kann diese wieder hervorrufen (vgl HALBWACHS 1925, S.366). Die erste große Annahme der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie nach Halbwachs ist das kollektive Gedächtnis als struktureller Rahmen, innerhalb dessen individuelle Erinnerungsprozesse angeleitet, strukturiert und mit gesamtgesellschaftlichen Aspekten gespickt werden können. Innerhalb dieser Theorie werden erste Problematiken erkennbar. Der kollektive

Rahmen entwickelt sich aus jeweils individuellen Erinnerungsleistungen. Damit einher geht die Voraussetzung eines Individuums, das ohne kulturell-strukturellen Rahmen Erfahrungswerte durch Reflektieren und Erinnern erlangen kann (vgl HALBWACHS 1925, S.368). Dieses Paradoxon kann man dadurch erklären, dass das kollektive Gedächtnis durch evolutionäre Tendenzen in mehreren Schritten entstanden ist. Es war nicht von heute auf morgen ein freidenkendes Individuum zu Erinnerungsleistungen fähig, vielmehr konnten kollektive Erfahrungswerte durch Kommunikation und Interaktion in einem gemeinsamen Reflexionsprozess der sozialen Gruppe entwickelt werden. Die Entwicklung des „Realitätsgefüges“ ist abhängig von verschiedenen Ereignissen in der Evolution einer Kultur. Ereignisse und soziale Strukturen sind voneinander abhängig, denn soziale Strukturen bilden sich infolge „gleichförmiger“ Ereignisse aus (vgl PETHES 2008, S.55). „Gleichförmige Ereignisse“ wären Ereignisse, die von mehreren Individuen einer Gemeinschaft als solche in ähnlicher Weise wahrgenommen werden. Durch die Erfahrung von gemeinsam Erlebtem und den durch Reflexion und Artikulation gewonnenen Erfahrungshorizonten kann sich ein kollektives Gedächtnis entwickeln. Wie vollzieht sich nun ein Erinnerungsprozess? Laut Halbwachs erinnert man sich in „Bild-Erinnerungen“ (vgl HALBWACHS 1925, S.369). Versucht man sich an etwas zu erinnern, kommt einem ein Bild von diesem Sachverhalt ins Bewusstsein. Erinnerungen seien „nichts anderes als Bilder, die seit ihrem ersten Eintreten in unser Bewusstsein als solche erhalten geblieben sind“ (vgl HALBWACHS 1925, S.364f). Wenn man an eine Kindheitserinnerung denkt, sieht man diese mit Lücken und „Rissen“ (vgl HALBWACHS 1925, S.125). Wenn man bspw. versucht, gelernte Vokabeln im Gedächtnis zu wiederholen, so sieht man sehr oft das aufgeschriebene Wort auf einem Stück Papier. Die Erinnerungen werden in Form von Bildern retrospektiv wahrgenommen. Dem voraus geht die Annahme einer Vorstellungsfähigkeit. Ein Subjekt muss zunächst in der Lage sein, sich ein Bild von etwas zu machen. Es muss also „Einbildungskraft“ (vgl HALBWACHS 1925, S.137) besitzen. In einem späteren Kapitel werden wir dieser kognitiven Leistung weiter nachgehen. Hier soll erwähnt bleiben, dass Halbwachs diese Leistung einem Individuum als Bedingung zur Erinnerung zuschreibt. Ein Subjekt versucht, sich an Vergangenes erinnern zu können. Doch „Erinnerungs-Bilder“ können nie vollständig sein. Sie sind lückenhaft und weisen Brüche auf. Um die Erinnerung anzukurbeln und dem Wunsch nachzukommen, ein möglichst genaues Bild der Vergangenheit in das Bewusstsein zu holen, werden oft Materialien zur Erinnerung herangezogen. Bspw.

werden Bilderbücher aus Kinderzeiten angesehen oder alte Fotos in einem Fotoalbum durchgeblättert. Erinnerungen werden durch dieses Material dennoch nicht unvollständiger. Vielmehr ist die versuchte Wiederholung und Rekapitulierung der Vergangenheit einem Veränderungsprozess unterworfen. Die Erinnerung wirkt völlig anders, da man dem gleichen Sachverhalt mit neuen Bezügen und einem anderen Blickwinkel entgegentritt (vgl HALBWACHS 1925, S.125). Erfahrungen aus der Vergangenheit werden in diesem Prozess mithilfe von Materialien aus einer gegenwärtigen Perspektive betrachtet. Vergangenheit, Gegenwart und Zukunftsvorstellungen werden reflektiert. Dies geschieht, wie bereits erläutert wurde, zum einen unter Berücksichtigung der eigene Person. Man nimmt etwas so wahr oder erinnert etwas so, weil man als Individuum so ist und nicht anders und weil man diesen und keinen anderen Bezugsrahmen inhärent hat. Zum anderen werden die Wahrnehmungen auf kollektive Erfahrungswerte bezogen. Was man „weiß“ oder „versteht“, tut man nur innerhalb der Rahmenstrukturen der Gruppe (vgl HALBWACHS 1925, S.366). Durch das Zusammenspiel von individuellen und kollektiven Strukturen innerhalb eines Erinnerungsprozesses wird Veränderung der beiden Ebenen möglich. Sowohl das kollektive, als auch das individuelle Gedächtnis ist einem stetigen Modellierungsprozess unterworfen. Durch reflektierte Wahrnehmungen, durch aktuelle Erfahrungen und Erinnerungsprozesse des Vergangenen werden Gedächtnisstrukturen verändert. Da das Subjekt in einem ständigen Austauschprozess mit der sozialen Umgebung ist, führt eine individuelle Entwicklung auch eine soziale Strukturenveränderung mit sich. Das neue kollektive Gedächtnis beeinflusst wiederum das oder ein anderes Subjekt im Erinnerungsprozess. Das Subjekt und das Kollektiv stehen in einem sich wechselseitig beeinflussenden und bedingenden Verhältnis. Es gibt keinen Stillstand.

„In Wirklichkeit müssen wir jedoch unaufhörlich von einem zum nächsten Rahmen überwechseln, der sich zweifellos nur sehr wenig von jenem unterscheidet, aber jedenfalls unterscheidet.“ (HALBWACHS 1925, S.189)

Diese Annahme von Halbwachs lässt an die Theorie eines „transformatorischen Bildungsprozess“ bei Nohl und Ortlepp erinnern. Daher sollen in der Zusammenfassung der Halbwachs'schen Thesen auch vorangegangene bildungswissenschaftliche Tendenzen miteingeflochten werden.

„Individuelle Erinnerungen“ gewinnen erst durch die Einordnung in „kollektive Strukturen“ an Bedeutung. Diese kollektiven Ausprägungen entstehen ihrerseits wiederum durch die Verallgemeinerung individueller Erfahrungswerte. Individuelle Erfahrungen gehören damit zugleich zu den individuellen Inhalten als auch zu sozialen Strukturen (vgl. PETHES 2008, S.55). Hier findet man Ähnlichkeiten zum Bildungsprozess, der sich zwischen Selbst- und Weltwahrnehmung durch Reflexion und Artikulation entfaltet. Bildung impliziert in mehreren Schritten die Verknüpfung der eigenen Erfahrungswerte mit der jeweiligen sozialen Umgebung. Im Reflektieren über das Eigene und das Andere werden Wertigkeiten für die Person, aber auch für ein kollektives Ganzes ausgebildet. Das Selbst und die soziale Umgebung stehen in einer stetigen Wechselbeziehung. Die allgemeine Annahme von Erinnerung, deren wir auch im Bildungsverstehen von Nohl und Ortlepp nachgegangen sind, bezieht sich meist auf die Speicherung und Aufbewahrung von Vergangenen (vgl. PETHES 2008, S.57). Halbwachs definiert Erinnerung abseits von Vergangenen. Erinnern ist keineswegs nur Abspeicherung von Erfahrungen aus Zeiten, die schon lange passé sind. Vielmehr befindet man sich in einer retrospektiven Perspektive. Das Vergangene wird aus der jeweiligen aktuellen Position entworfen. Stets werden neue Versionen der Vergangenheit in Anbetracht gegenwärtiger subjektiver und kollektiver Tendenzen entwickelt. Vergangenheit und Erfahrungserinnerungen werden zu jedem Moment „rekonstruiert“, „entworfen“ und „gedeutet“ (vgl. PETHES 2008, S.57). Innerhalb der Bildungstheorie haben wir diesen Sachverhalt als „Re- und Dekonstruktion“ der Welt- und Selbstsicht bezeichnet (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f). Immer werden die jeweiligen Selbst- und Gesellschaftsinhalte neu konstituiert. Erfahrungen werden reflektiert und zu neuen Konstruktionen des Selbst und der Welt zusammengestellt. Diese Konstruktion wird wieder ver- und neu entworfen. Im Entwickeln des Neuen muss das Alte hinter sich gelassen werden. Durch den Erinnerungsprozess muss zugleich vergessen werden. Oder, um es in andere Worten zu sagen, im Erinnern ist das „Vergessen präsent“ (vgl. BUBLITZ 2003, S.22). Das Modell von Maurice Halbwachs kann nicht nur als Theorie der Erinnerung, sondern auch als „Theorie des Vergessens“ gesehen werden (vgl. PETHES 2008, S.57). Das Augenmerk sollte dabei auf das Potential des Veränderungsmoments gelegt werden.



#### 2.2.2.2.Kulturelles Gedächtnis (Assmann)

Die Anliegen des Ehepaares Aleida und Jan Assmann beziehen sich unmittelbar auf Ausführungen von Halbwachs. Dabei wird ein Punkt besonders herausgenommen und weiter ausgeführt (vgl PETHES 2008, S.60). Dies betrifft das „kulturelle Gedächtnis“. Während Halbwachs von einem kollektiv-entwickelten Gedächtnis als Rahmenstruktur für jegliche Entwicklungen ausgeht (vgl PETHES 2008, S.61), unterscheidet Jan Assmann zwischen „kommunikativem“ und „kulturellem“ Gedächtnis. Das „kommunikative“ bezieht sich auf Alltagsaktionen. Man erlangt Erfahrungen und teilt diese mit Mitmenschen. In einem Austauschprozess kann man diese kommunizieren und reflektieren. Ein Beispiel derartiger kollektiver Strukturen wäre bspw. das „Generationengedächtnis“. Es ist das jeweilige kulturelle Gedächtnis einer Generation, in dem besondere historische Ereignisse die gemeinsam, oder von der Mehrheit erfahren wurden, gespeichert werden. Dieses ist aufgrund eines Generationenwechsels zeitlich bedingt und kommt zu einem Ende (vgl ASSMANN, JAN 1991, S.342f.). Das „kulturelle Gedächtnis“ hingegen bezieht sich auf Feste, Feiern, Anlässe etc. innerhalb einer kollektiven Gemeinschaft. Innerhalb dieser gibt es Strukturen, an denen sich das Subjekt „zur Sicherung und Fortsetzung sozialer Identitäten“ orientieren kann (vgl ASSMANN, JAN 1991, S.343). Auch hier wird Gedächtnis stets als ein „soziales“ gesehen. Erinnerungen werden immer in der Interaktion mit anderen gebildet. „Der Boden der Sozialität“ liefert Rahmenstrukturen, um als Individuum überhaupt erinnern zu können (vgl ASSMANN, JAN 1991, S.346). Dies bedingt einerseits ein Subjekt, das immer ein soziales ist, andererseits ein kollektives Gemeinsames, das nur durch das Beziehungssystem der einzelnen Subjekte und deren kognitiven Leistungen wie bspw. Erinnerungsprozesse entsteht (vgl ASSMANN, ALEIDA UND JAN 1990, S.15).

„Der Mensch ist das Geschöpf seiner eigenen Selbstfindung. Kultur ist nicht einfach eine Verlängerung natürlicher Grundausstattungen und geistiger Dispositionen, sondern vielmehr ein Programm, das den Menschen in seiner grundsätzlichen Offenheit formt und in verschiedene Richtungen steuert.“  
(ASSMANN, ALEIDA UND JAN 1990, S.15)

In diesem Zitat wird ersichtlich, dass der Mensch nur durch die eigenen Leistungen innerhalb einer kollektiven Gemeinschaft sein kann. Die kollektive Gemeinschaft, auch

Kultur genannt, entsteht wiederum nur durch jedes einzelne Individuum in der Auseinandersetzung mit eigenen Wahrnehmungen und der sozialen Umgebung. Die Kultur ist nicht nur der natürlichen Evolutionsrichtung unterworfen, sondern zugleich durch gruppensdynamische Tendenzen geprägt. Diese fließen in Wesensarten und Denkweisen der Menschen ein und lenken diese in ihren Interaktionen. Das kulturelle Gedächtnis ist in diesem Sinne über längeren Zeitraum stabil und wird über Generationen hinweg tradiert. Eine weitere zentrale These der Assmanns ist der Einfluss der „Evolution der Medien“ (vgl. PETHES 2008, S.63) auf die kulturelle Gemeinschaft. Mit der Entwicklung der Medien und der zunehmenden Ausdifferenzierung der Medien- und Kommunikationslandschaft haben sich kulturelle Praktiken und insbesondere kulturelle Gedächtnisleistungen verändert. Jan Assmann bezieht sich dabei auf Ausführungen von Walter Ong über den Übergang der Oralitäts- und Literalitätsphasen zur aktuellen multimedialen Cyberwelt<sup>9</sup>. In einer oralen Gesellschaft würde es stabile kollektive Erinnerungsgehalte und wechselnde biografische Erinnerungen geben. Dies würde zu einer Lücke zwischen Gesellschaft und Individuum führen (vgl. PETHES 2008, S.63). Mit dem Voranschreiten der Zeit würde sich diese Lücke immer weiter ausweiten. Problematisch sei es, da das Gedächtnis nicht nur Speicherung von Vergangenen, sondern „der Entwurf derjenigen Vergangenheit, die eine Gemeinschaft sich geben will“ (vgl. PETHES 2008, S.65), ist. Damit verschieben sich nicht nur tatsächliche Erinnerungen, sondern mithin auch die Vorstellungen und Imaginationen von Selbst und Welt. Das Subjekt wird in dieser Denkweise als ein „individuelles“ und zugleich „kollektives“ definiert. Das Subjekt versucht Vergangenes zu erinnern und zu rekonstruieren. Die Rekonstruktion steht in „engstem Zusammenhang mit dem Selbstbild“ des Subjekts. Die Vergangenheit wird als „Quelle von Sinngebung und Weltorientierung“ benötigt (vgl. ASSMANN, JAN 2001, S.60). Vergangenes wird im Kontext eines kollektiven und eines individuellen Gedächtnisrahmens wiederholt wahrgenommen und liefert in dieser Weise Sinn und Weltorientierung. Damit können Selbst- und Weltbild neu strukturiert werden. Dies wiederum beeinflusst die kollektiven Schemata. Jan Assmann definiert Erinnerung als „Sinnstiftung für Erfahrungen in einem Rahmen“ (vgl. ASSMANN, JAN 1991, S.347). Diese Auffassung wurde bereits näher erläutert. Weiters fasst er die Bedeutung von Vergessen als „Änderung des Rahmens, wobei bestimmte Erinnerungen beziehungslos und also vergessen werden, während andere in neue Beziehungsmuster einrücken und

---

<sup>9</sup> Zum Nachschlagen bspw.: ONG, WALTER: Oralität und Literalität. Die Technologisierung des Wortes. Westdeutscher Verlag Orig, Opladen 1982.

also erinnert werden“ (vgl ASSMANN, JAN 1991, S.347). Auch dieser Prozess wurde, wenn auch an anderer Stelle<sup>10</sup>, bereits erläutert. Darin wurde der Sachverhalt als Transformation von Gedächtnisrahmen durch einen Bildungsvorgang beschrieben (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Auch hier kommt es zu einer Strukturveränderung im Rahmen erlangter Erfahrungswerte. Dies vollzieht sich auf individueller und kollektiver Ebene. Aleida Assmann betont wie Maurice Halbwachs, dass Erinnerungen in Form von Bildern ins Gedächtnis kommen. Die „Gedächtnis-Bilder“ (vgl ASSMANN, ALEIDA 1991, S.13) der Erinnerungen kommen aus der Dispositionsmasse des Gedächtnisses ins Bewusstsein (vgl ASSMANN, ALEIDA 1991, S.17). Durch Anregungen aus der Umwelt erinnert man sich an Ereignisse und hat diese bildlich im Bewusstsein. Der Erinnerung kann eine besondere Kraft zugesprochen werden. Aleida Assmann meint sogar, sie sei „heilskräftig“ (vgl ASSMANN, ALEIDA 1991, S.30). Zumal sie eine Brücke zwischen der „bedeutungsvollen Vergangenheit“, der Zukunft und der „dunklen Gegenwart“ spannen können, sind Erinnerungsprozesse für die Weiterentwicklung, Problemlösung und Konfliktbehebung notwendig. Das bezieht sich wiederum sowohl auf individuelle, wie kollektive Bereiche. Das Gedächtnis wird an dieser Stelle in unterschiedlichen Formen beschrieben. Zum einen wird es als Speicherform, zum anderen als Reflexionsbasis genutzt. Die eine Form würde zur „Aufbewahrung der Daten der Vergangenheit“ (vgl PETHES 2008, S.67) dienen und ist somit als „Speichergedächtnis“ ein „vollständiges Archiv einer Kultur“. Informationen, Erfahrungswerte und Wahrnehmungen werden gespeichert, um zu einem anderen Zeitpunkt wieder aufgenommen zu werden. Das Gedächtnis wird als Festplatte mit enormer Kapazität gesehen – um in metaphorischer Weise auf den Einfluss neuer digitaler Medien einzugehen. Das „Funktionsgedächtnis“ trifft eine „zielgerichtete Auswahl“ aus Daten und verknüpft diese insofern, als dass sie „den Ansprüchen der kollektiven Identitätssicherung Genüge tun.“. Die Auswahl orientiert sich dabei am jeweiligen Individuum und dem „gegenwärtigen Kollektiv“. Die Kriterien werden aus der aktuellen Selbst- und Weltperspektive genommen (vgl PETHES 2008, S.67). Das Speicher- und das Funktionsgedächtnis spielen auf individueller Weise in der Interaktion mit einem sozialen Umfeld zusammen. Das Individuum wird durch das Kollektiv in ihren Auswahlkriterien beeinflusst. Die kollektive Gemeinschaft wird durch die jeweilige Auswahl sowie durch die gespeicherten Daten in der Auseinandersetzung mit der Person ebenfalls geprägt.

---

<sup>10</sup> Siehe dazu Kapitel 2.2.1.2 Bildung zwischen Erinnerung und Vergessen (Nohl, Ortlepp)

Erinnern und Vergessen werden in diesem Modell als „kulturelle Operationen“ gesehen (vgl. PETHES 2008, S.76).

Die Assmann'schen Überlegungen sind Weiterführungen von Halbwachs' Darlegungen zum kulturellen Gedächtnis auf Ebene der medialen Entwicklung. Es wird beschrieben, welche Veränderung ein medialer Wechsel auf individueller und gesellschaftlicher Ebene mit sich führt und was dies für die jeweiligen kulturellen Praktiken bedeutet. Da es in dieser Arbeit ebenfalls um die Annahme einer Veränderung der Position des Selbst innerhalb des medialen Prozesses mit fotografischen Darstellungen geht, scheint dieser Aspekt wesentlich zu sein. Ob und inwieweit es zu Veränderungen kultureller Verfahrensweisen des Einzelnen und der Gemeinschaft durch die Entwicklung von analogen Fotografien zu digital verwalteten, multimedialen Selbstcollagen gekommen ist, wird in den nächsten Kapiteln die zentrale Frage sein. Nun werden noch einmal die wichtigsten Aspekte der kulturwissenschaftlichen Theorien zu diesem Thema gesammelt.

#### 2.2.2.3. Selbst und Gemeinschaft zwischen Erinnern und Vergessen

In Folge sollen die zentralen Thesen der erläuterten Modelle von Maurice Halbwachs und der Weiterführung durch das Ehepaar Assmann angeführt werden. Die Kulturwissenschaften tragen schon in ihrer Bezeichnung ihre Schwerpunktsetzung auf Phänomene eines kollektiven Gemeinsamen. Sachverhalte werden auf geschichtlichen, sozialen, philosophischen und gesellschaftlichen Aspekten hin untersucht. Erst wenn sie auf Ebene des Kollektiven beschrieben worden sind, werden sie auf individuelle Ausprägungen erforscht. Durch das Herausheben eines bestimmten Feldes wird Welt zum aktuellen Zeitpunkt untersucht und gedeutet. Jedoch wird nie Welt an sich in einem allumfassendem Postulat erklärt. Gedächtnis ist ein untersuchtes kulturwissenschaftliches Phänomen. Es wird als Prozess vom Kollektiven, aber auch von Individuen gesehen. Erinnerung und Vergessen sind zentrale Strategien. Maurice Halbwachs hat sich als erster diesem Thema angenommen. Er beschreibt Erinnerung als Auseinandersetzung eines Individuums mit der aktuellen Situation innerhalb der sozialen Umgebung und der Verknüpfung dieser mit vergangenen Erfahrungswerten. Vergangene Erlebnisse gewinnen ihre Bedeutung erst in Artikulation mit dem Kollektiv. Um einen individuellen Gedächtnisprozess mit Erinnern und Vergessen zu vollziehen, muss man eine Reflexionsebene in Form eines anderen Erinnernden haben.

Halbwachs beschreibt diese Reflexionsbasis als ein soziales Konstrukt, das sich in der interaktiven Auseinandersetzung bildet und nennt es „kollektives Gedächtnis“ (vgl. PETHES 2008, S.52). Erinnern ist Reflektieren von Vergangenen, Gegenwärtigem und Zukünftigem anhand einer kollektiven Basis. Es ist damit keineswegs nur ein Speichervorgang, sondern vielmehr eine retrospektive Perspektive auf verschiedene Situationen ausgehend von aktuellen Gegebenheiten. Durch den Prozess wird ein neues individuelles und kollektives Gedächtnis entwickelt, während der alte Zustand hinter sich gelassen, also vergessen werden muss. Gedächtnis, nach Halbwachs, kann wiederum als „Re- und Dekonstruktion“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f) des Selbst- und Weltbildes gesehen werden. In den Theorien von Aleida und Jan Assmann wird der eben beschriebene Ansatz weitergeführt und mit der medialen Entwicklungsperspektive ergänzt. Ihre Annahme ist, dass sich kulturelle Strukturen und Praktiken, wie etwa die Gedächtnisleistungen, durch mediale Verschiebungen verändern. Damit ist nicht nur eine kollektive, sondern, zumal sich Individuen innerhalb des Kollektivs befinden, auch eine individuelle Veränderung von kulturellen Strategien gegeben.

### 2.2.3. Transformatorische Bildung bzw. Gedächtnisleistungen

In den letzten Kapiteln haben wir bildungs- und kulturwissenschaftliche Modelle vorgestellt. Nun werden die zentralen Aussagen zusammengefasst und miteinander verknüpft.

Bei Bildung stehen die Auseinandersetzung eines Individuums mit dem Selbst- und Weltverhältnis im Vordergrund. Auch innerhalb der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie stützt man sich auf dieses Duo, jedoch steht dabei weniger das Individuum, sondern eine kulturelle Gemeinschaft zur Diskussion. Innerhalb von Bildungsprozessen strebt man nach einer Vorstellung des eigenen Selbst. Das Bild von sich selbst und von Welt wird durch die Informationsaufnahme und -reflexion sowie die Artikulation der eigenen Position gegenüber diesem Sachverhalt in der sozialen Gemeinschaft entwickelt. Der „transformatorische Prozess“ bringt Veränderungen mit sich. Es wird davon gesprochen, dass ein Gedächtnisrahmen zu einem anderen verändert und ein alter zurückgelassen wird (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Der Prozess schließt, wie der kulturwissenschaftliche Gedächtnisprozess, Erinnern und Vergessen ein. Erinnern wird als Auseinandersetzung mit den verschiedenen Ausprägungen vom Selbst

und Welt innerhalb einer zeitlichen Dimension beschrieben. Durch das Reflektieren dieser Inhalte und das Artikulieren der daraus gewonnenen Position wird das Kollektive wie das Individuelle verändert. Gedächtnisrahmen werden modelliert. Geht man von der gleichen Annahme aus wie das Ehepaar Assmann, so können sich sogar Strategien des Umgangs mit Welt verändern. „Kulturelle Praktiken“ (vgl. PETHES 2008, S.76) können sich verändern. Dazu gehören bspw. Strategien der Welt- und Selbstbildaneignung sowie der Umgang mit diesen, als auch kulturelle Riten, traditionelle Bräuche und Gewohnheiten u.a. Wenn Gedächtnisvorgänge im kulturwissenschaftlichen Sinne so nahe an bildungswissenschaftlichen Modellen angelegt sind, so könnte man annehmen, dass auch Vorgehensweisen der Bildung einer Person wie einer kulturellen Gemeinschaft im Laufe der Zeit einer Veränderung unterliegen. Bei der Hypothese sei zu bedenken, dass durch den medialen Wandel auch kultur- und bildungspraktische Methoden einer Entwicklung unterworfen sein könnten. Aus diesem Grund wird nun der Blickwinkel auf mediale Tendenzen unter besonderer Berücksichtigung der fotografisch-bildlichen Dimension gelegt.

### **3. Zum Bild der analogen Fotografie**

Eigenschaften und Charakteristika der analogen Fotografie stehen nun im Mittelpunkt der Überlegungen. Dies geschieht, wie bereits bei den Erläuterungen zur Methodik dargestellt, durch eine medienarchäologische Vorgehensweise. Ausgangspunkt ist ein beobachtetes Phänomen an der Schnittstelle zwischen Kultur und Medien sowie dem Kollektiv und dem Subjekt. Die medienarchäologische Herangehensweise wird im folgenden Kapitel näher erläutert. Des Weiteren wird auf medialer Ebene unter diesem methodischen Blick nachgezeichnet, in welchen Formen sich mediale Veränderungen und neue Entstehungen vollzogen haben. Die wichtigsten Tendenzen zur Beantwortung der Forschungsfrage innerhalb dieser Entwicklung werden hervorgehoben. Zuletzt wird die so entwickelte Vorstellung von Medien, insbesondere der analogen Fotografie mit besonderer Berücksichtigung des Selbstbildes und den Aspekten der Bildungs- und Gedächtnisprozesse, zusammengedacht. Die bereits herausgearbeiteten Topoi zwischen Selbstreflexion und -inszenierung, zwischen Selbst- und Weltsicht etc. werden als Orientierungspunkte für die Diskussion herangezogen.

### 3.1. Medienarchäologische Perspektive

Wie bereits erwähnt wurde, handelt es sich in der medienarchäologischen Methode um einen besonderen Blick auf Entwicklungen. Die Ursprünge dieser Perspektive orientieren sich an Michel Foucaults „Diskursanalyse“ (vgl. WEBER 2003, S.31). In seinem Blick auf die Gesellschaft standen vor allem Wirkungs- und Einflusszusammenhänge von Machtverhältnissen im Vordergrund. So, wie Foucault versuchte, dem Machtbestreben in einem Kollektiv auf die Spuren zu kommen, so ist der medienarchäologische Blick ebenso eine „Spurensuche“ (vgl. WEBER 2003, S.31). Diese Haltung wurde von Friedrich Kittler und Siegfried Zielinski aufgegriffen und zu einem Konzept der Medienarchäologie entwickelt. Sie konkretisieren die Arbeit als „ausschweifende Suchbewegung“ (vgl. WEBER 2003, S.31). In einem Scannen und Abtasten des Phänomens und der darin verankerten Verhältnisse versucht man ein deskriptives Bild von diesem darzustellen. Die Methode steht in einem ständigen Wechselstreit und Abgrenzungsprozess mit Disziplinen wie den Cultural Studies, der Mediensoziologie oder der Medienanthropologie (vgl. ERNST 2004, S.28). Der zentrale Vorgang beschränkt sich auf das gesonderte Betrachten und Beschreiben eines Phänomens. Es wird als Artefakt herangezogen und Punkt für Punkt beschrieben. „Non-diskursive Kurzschlüsse zwischen Technik und Gesellschaft“ werden mit dieser Herangehensweise diskursfähig aufbereitet (vgl. ERNST 2004, S.28). Es werden Gegebenheiten und Entwicklungen versucht, zu beschreiben. Die Medienarchäologie dient als „Scanner“, also als ein „Bild-in-Daten-Umwandler“. (vgl. ERNST 2004, S.34). Durch das deskriptive Verfahren werden Gegebenheiten detailreich beschrieben. Aus bloß beobachteten Entwicklungstendenzen wird ein Bild von einem Phänomen erzeugt. Eigenschaften, Charakteristika und wichtige Tendenzen können herausgearbeitet werden. Die medienarchäologische Perspektive bietet den Betrachterinnen, also den Forscherinnen, Möglichkeit zur Distanz. Es ist das Scann-Gerät, um ein Phänomen zu untersuchen, in dem das forschende Subjekt stets selbst auch integriert ist. Jedes Subjekt innerhalb einer Kultur befindet sich in den darin ablaufenden Prozessen und kann nicht ohne weiteres von einer außenstehenden Position darauf blicken. Die Methode der Medienarchäologie ermöglicht eine distanzierte Perspektive (vgl. ERNST 2004, S.29).

„Aufgabe der Medienarchäologie ist es dementsprechend, den hermeneutischen Hang zur Narration, zur Semantik für einen Moment

aufzuhalten, und damit einen Raum, eine Epoche von Alternativen, von Reflexion, von Innehalten zu eröffnen: den Moment des Mediums, wo das Bild, eine Erscheinung nicht schon Inhalt ist.“ (ERNST 2004, S.29f)

Es geht also weniger darum, Medien wie Texte im Sinne einer hermeneutischen Herangehensweise zu untersuchen und den dahinterstehenden Sinn zu erfassen. Es geht weniger darum, etwas zu interpretieren und deuten zu können. Vielmehr geht es darum, in einer Distanzhaltung zwischen betrachtendem Subjekt und dem Phänomen dieses angemessen erfassen und beschreiben zu können. Da kulturelle Erscheinungsformen und Praxen an technische Entwicklungen und deren jeweiligen Eigenschaften gekoppelt sind (vgl Hartmann 2003, S.59), muss man, um eine mögliche Verschiebung der Praktiken beschreiben zu können, auch die technischen Entwicklungsschritte beschreiben können. Im Bezug auf die Veränderlichkeit von Selbst- und Weltbild werden fotografische Darstellungsformen herangezogen. Dabei werden die technischen Entwicklungsschritte von der ersten Kamera bis zu Online-Foto-Shows nachgezeichnet. Um sich mit der analogen Fotografie und den daraus resultierenden Bildern auseinander zusetzen, muss man zunächst erarbeiten, was Bilder eigentlich sind. Wie werden sie erzeugt? Wie wirken sie? „Welche anthropologische Bedeutung hat die Fähigkeit, Bilder zu erzeugen? Wie lässt sich diese Kompetenz, Bilder zu schaffen, zu erinnern, und umzustrukturieren begreifen“ (vgl WULF 2007, S.115)? Um diese Fragen zu beantworten, geht Christoph Wulf von einer Grundgabe der Menschen aus. Jeder besitze die Fähigkeit der Imagination als „conditio humana“, als Bedingung Mensch zu sein. Die Möglichkeit, sich etwas vorzustellen, beinhaltet einen Moment der Hervorbringung. Nimmt man den griechischen Begriff für Phantasie, nämlich „phainestai“, der so viel wie „etwas erscheint“ oder „wird zur Erscheinung gebracht“ (vgl WULF 2007, S.115f) bedeutet, kann man die schaffende Kraft darin erkennen. Beim lateinischen Begriffsebenbild „imagination“ liegt der Schwerpunkt auf der Bildhaftigkeit. Imagination gilt als Brückenfunktion der Menschheit. Sie befähigt dazu, sich ein Bild von der Welt zu machen und sie wahrzunehmen. Sie befähigt aber auch dazu, eine Welt zu entwerfen und nach jeweiligen Vorstellungen zu gestalten (vgl WULF 2007, S.116).

„Die Imagination ist also die Energie, die die Menschen mit der Welt und die Welt mit den Menschen verbindet.“ (WULF 2007, S.116)



Damit ist die Fähigkeit tatsächlich “*conditio humana*”, zumal sie über den Anspruch, die Selbst- und Weltsicht einzubinden, auch “*conditio*” der Persönlichkeitsentwicklung und der Bildungs- und der Gedächtnisprozesse ist. Ein bereits erworbener Reflexionsrahmen des Subjekts ist Grundbedingung für Weltwahrnehmung, -aneignung und -gestaltung. Die Orientierung und Reflexion von Welt durch das Subjekt ist aber genauso eine Grundbedingung für Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Die Fähigkeit der Imagination, also sich ein inneres Bild von etwas zu machen, ist eine Bedingung für die Entwicklung einer Person. Das Subjekt bringt in diesem Prozess ein inneres Weltbild hervor. Diese Vorstellungsbilder von Welt können „prototypisch“ und „klischeehaft“ sein. „Visiotypen“ haben Vorteile für kulturelle Gemeinschaften (vgl. HOLZWARTH 2008, S.105). Zum einen kann dadurch Gemeinsamkeit erfahren werden, zum anderen wird es möglich, in einen kommunikativen Austauschprozess mit der Umgebung zu treten. Um diesen Sachverhalt etwas anschaulicher zu machen, werden nun zwei Exempel vorgestellt. Wenn man an einen Tisch denkt, so sieht das Bild bei mehreren Subjekten einer kulturellen Gemeinschaft in etwa gleich aus. Ein anderes Beispiel wäre die Vorstellung eines Vogels. Versuchen Sie sich ein inneres Bild von diesem Tier vorzustellen. Sie werden jetzt nicht an einen „Kolibri“ oder einen „Vogel Strauß“ gedacht haben, sondern eher an einen „mittelgroßen Vogel wie beispielsweise eine Amsel“ (vgl. HOLZWARTH 2008, S.105). Solche Vorstellungsbilder geben Orientierung und helfen sich in der Komplexität der Welt durch Reduktion zurecht zu finden. Das soziale Kommunikationsleben basiert zum Großteil auf derartigen Imaginationen (vgl. HOLZWARTH 2008, S.106). Mit dieser kognitiven Leistung wird es möglich, weitere Leistungen wie bspw. Sprache zu entwickeln, sich im Austausch mit der Umgebung zu befinden und Neues hervorzubringen. Jedes Bild hat das Selbst als Bezugspunkt. Von diesem ausgehend wird stets die fundamentale Frage behandelt: „warum lebe ich *hier* und *jetzt*?“ (vgl. BARTHES 1979, S.95). Das „*hier*“ und „*jetzt*“ bezieht sich auf geografische, kulturelle und soziale Aspekte des aktuellen Lebensgefüges, also auf die jeweilige Welt der Einzelnen. Damit die Fähigkeit entstehen kann, muss der Mensch im Rahmen der Evolution eine Reihe von Entwicklungen durchmachen. Dies geschieht irgendwann vor rund 800 bis 50 000 Jahren beim „*homo erectus*“. Durch unterschiedliche Lebensveränderungen beginnen Menschen aufrecht zu gehen. Die Hände werden frei für andere Aktivitäten und das Gehirn kann sich ausweiten. Damit werden neue neuronalen Leistungen möglich. Sie beginnen ihren Lebensraum zu

gestalten und zu kultivieren. Durch fleischliche Nahrung wird der Homo sapiens zusehends kräftiger und kann sich auch nicht-existenziellen Aktivitäten zuwenden. Es wird möglich, Sprache zu entwickeln und Feuer zu entdecken (vgl WULF 2007, S.116). Um dies zu vollziehen, ist es notwendig, ein innerliches Bild von etwas zu haben, um es äußerlich umsetzen zu können. Durch innere Vorstellungen, die stets auf das Selbst im Hier und Jetzt bezogen werden, wird Reflexion möglich. Wahrnehmungen der Umgebung werden zu einem inneren Bild von Welt überarbeitet. Bilder werden nicht nur vorgestellt, sondern auch kreativ im Sinne von Malerei dargestellt.

„Für den heutigen Betrachter bringen diese Bilder etwas in die Gegenwart; sie präsentieren abwesende Tiere und Figuren und intensivieren die Darstellung durch den Akt des Zeigens, die Geste des Deiktischen, die wir nur unzulänglich begreifen. Die Felsbilder ermöglichen Wiederholung und Wiederbelebung und intensivieren so die Wahrnehmung. Wir sehen Bilder als Bilder und die auf ihnen dargestellten Dinge als *Bildgegenstände*. Zugleich sehen wir auch ihren Verweis auf die Welt außerhalb des Bildes. Was wir als Bild sehen, verweist auf ein Außen, das in einer Beziehung zum Dargestellten steht. Manchmal ist diese Beziehung magisch; manchmal ist sie durch Ähnlichkeit gekennzeichnet, manchmal auch durch eine kausale Bezugnahme. Diese Überlagerung unterschiedlicher Bilder in der Wahrnehmung ist eine Folge der Einbildungskraft, die erst den Blick auf das Bild und den Rückblick des Bildes auf seinen Betrachter ermöglicht.“  
(WULF 2007, S.119)

Hier wird beschrieben, dass Bilder gemalt werden, um Gegenwart zu verbildlichen. Zeichnungen ermöglichen damals wie heute „Wiederholung“ und „Wiederbelebung“ von Vergangenen. Sie ermöglichen Vorstellungen von den gegenwärtigen Ereignissen, wie den zukunftsorientierten Erwartungen. Das Gemalte spiegelt die Brückenfunktion der Imagination. Die phantasievollen Bilder der Umgebung eines Menschen werden der Außenwelt zugänglich gemacht. Besondere Bedeutung nehmen Bilder im Zusammenhang mit Totenriten an. Der Tod bringt Trauer und Schmerz. Er bedeutet eine „Grenze“ im Leben eines Menschen und seiner Angehörigen. Der Tod verbildlicht die Endlichkeit des Lebens und bringt Grenzen der Imagination mit sich. Eine klare Idee auszubilden, was nach dem Tod mit einem passiert, ist quasi unmöglich. Dadurch

macht der Tod Angst. Mit Bildern wird versucht, bereits gestorbene Mitmenschen in die Gegenwart zu holen, ein Stück weit lebendig zu machen und damit der Vorstellung des Todes näher zu rücken. Dies bedingt die Möglichkeit einer gemeinsamen, kollektiven Vorstellung von etwas (vgl WULF 2007, S.120). Ohne Phantasie ist keine „Erinnerung“ und keine „Projektion von Zukünftigem“ möglich. Die Macht, sich selbst und Welt vorzustellen, ist Grundbedingung jedes weiteren Entwicklungsschrittes der Menschheit (vgl WULF 2007, S.121). Es wurde vorgestellt, gemalt, entwickelt, Welt verändert, Selbst verändert und Medien erschaffen. Malerei, Schrift, Buchdruck, Tonaufnahmen etc. befanden sich im Entstehen oder Weiterentwickeln. Laut Friedrich Kittler ist die Geschichte der Medien keine kontinuierliche lineare. „Schnitte“ prägen die Evolution der heutigen Medienlandschaft (vgl KITTLER 2002, S.156). Wir lassen einige Einschnitte hinter uns und überspringen frühe Entwicklungen. Die erste Gerätschaft, um Bilder einzufangen, die sogenannte „Camera obscura“, sowie die erste Gerätschaft, diese auch an einen anderen Ort zu senden, durch die „Laterna magica“, seien an dieser Stelle nur kurz erwähnt. Der Wunsch, Bilder nicht nur einzufangen, zu senden und möglicherweise nachzumalen, sondern direkt abzubilden, veranlasst eine Reihe von Forschern zu verschiedensten Versuchen (vgl KITTLER 2002, S.155). Im Jahr 1727 beginnt Johann Heinrich Schulze aus Halle mit Silber zu experimentieren und entdeckt, dass das Edelmetall unter Sonnenlicht dunkler wird. Erst einige Zeit später wirken zwei weitere Herren, denen die analoge Fotografie einiges zu verdanken hat. Luis Jacques Mandé Daguerre ist Maler und bekannt für seine perspektivischen Darstellungen von Lichteinstrahlungen, dem „Diorama“ (vgl KITTLER 2002, S.169). Joseph Niépce befasst sich zur selben Zeit mit Lithographien und Heliographien. Er verwendet Sonneneinstrahlung und verschiedene Substanzen, um in Asphaltplatten Bilder einzuätzen. Dies dauert mehrere Stunden oder sogar Tage (vgl KITTLER 2002, S.170). Daguerre und Niépce beschließen gemeinsam zu forschen und halten dies durch einen notariellen Vertrag fest. 1833 stirbt Niépce und Daguerre kann die gemeinsame Forschung für seine persönlichen Zwecke nutzen. Nach zwei weiteren Neuerungen – zum einen wird Asphalt von einer Jodsilberplatte abgelöst und zum anderen wird die Wirkung von Quecksilber auf Jod festgestellt – kann die „Daguerrotypie“ veröffentlicht werden (vgl KITTLER 2002, S.172). Durch die „camera obscura“ wurden Bilder eingefangen und an eine jodierte Silberplatte projiziert. Quecksilber schafft die weitere Entwicklung der Silberplatte in das Abbild der Projektion (vgl BENJAMIN 1935/36, S.370). Nach einem Entwicklungsprozess kann

man so ein schwarz-weißes Bild erzeugen. 1839 entsteht das erste Porträtfoto. Die Fotografen sind John William Draper und Samuel Morse. Sie schafften es, einen Mann mit passender Schminke über eine halbe Stunde in die pralle Sonne zu setzen. Damit ist das erste Bild eines Menschen geschossen. Das Grundkonzept der analogen Fotografie war entwickelt und brauchte nur noch kleine Schritte, wie die Entwicklung auf Papier, den Film als Trägermaterial oder die Entwicklung von Positiven mithilfe von Negativen, um vollends ausgereift zu sein (vgl KITTLER 2002, S.177ff). Geräte werden handlicher und praktischer konstruiert und der Entwicklungsvorgang automatisiert. Nun richten wir unsere Perspektive auf die Charakteristika der analogen Fotografie. Besonderes Augenmerk gilt der Bedeutung der Abbildung für Bildungs- und Gedächtnisprozesse sowie der Rolle von Reflexion und Inszenierung in diesem Zusammenhang.

### **3.2. Eigenschaften und Tendenzen der analogen Fotografie**

In diesem Kapitel wird auf die Besonderheiten der analogen Fotografie und der jeweiligen Verwendungsformen innerhalb der kulturellen Praktiken eingegangen. Dabei werden Überlegungen von Walter Benjamin bis Roland Barthes herangezogen. Haben wir die Charakteristika herausgearbeitet, wird der praktische Umgang der Abbildungen in Form des Fotoalbums beschrieben. Aspekte aus Bildungs- und Gedächtnisprozessen aus den vorangegangenen Kapiteln werden eingewoben. Die wesentlichen Topics werden miteinander verknüpft und für die Web2.0-Diskussion aufbereitet.

#### **3.2.1. Analoge Fotografie**

Wie Fotografie funktioniert und welche Bedeutung dieses Herstellungsverfahren für die abgebildete Person haben kann, wird unterschiedlichst beschrieben. Die Vorstellung, dass die Abbildung einer Person durch Fotografie oder Malerei zum Tod dieser führen kann, vertrat Edgar Ellen Poe (vgl KITTLER 2002, S.187). Honoré de Balzac trat für eine Zwiebel-Schalen-These ein. Mit jedem Foto einer Person würde eine Schale abgezogen und in der Abbildung festgeschrieben werden. Menschen würden gleich einer Zwiebel aus mehreren Schichten bestehen. Die Gefahr dabei wäre, dass nach mehreren Fotografien derselben Person diese verschwinden würde (vgl KITTLER 2002, S.187). Weder die Annahme von Edgar Ellen Poe, noch die von Honoré de Balzac hat sich

bestätigt. Der Begriff der Fotografie (ursprünglich „Photographie“) verweist auf zweierlei Wurzeln in der griechischen Sprache. Zum einen auf die Bezeichnung des Lichtes als „phos“. Darin befindet sich auch das bereits erwähnte „pháinein“, was soviel bedeutet wie „sichtbar machen“ oder „sehen lassen“ (vgl KÖBLER 1995, S.133). Bei Wulf haben wir dies durch die Beschreibung von „pháínestai“ (vgl WULF 2007, S.115f) kennen gelernt. Er bezieht sich dabei auf die Fähigkeit der Imagination, also der Vorstellungskraft im Sinne von „etwas zur Erscheinung bringen“ oder, wie hier, im Sinne von „etwas sichtbar machen“. Zum anderen befindet sich darin das Wort „graphie“, was eine „Schrift“ bezeichnet. Fotografie wäre demnach eine Art „Lichtschrift“ (vgl KLUGE 2002, S.310), die etwas (bspw. Licht und mithilfe von Licht) zur Erscheinung bringt. Diese Schrift verweist nicht nur auf den Versuch, etwas abzubilden, sondern auch auf die kognitive Fähigkeiten eines Menschen, sich imaginativ ein Bild von etwas zu machen. In der Herstellung wird mit Licht ein Bild erzeugt. Es wird etwas sichtbar gemacht. Das ist ein produktiver Akt, der physikalischen und mechanischen Gesetzen folgt. Dass Fotografien, insbesondere der eigenen Person, von Bedeutung sind, wird ersichtlich (vgl WULF 2007, S.115). Roland Barthes versucht in seinem Werk „Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie“ von 1979 den Eigenschaften und Wirkungen der Fotografie nachzugehen. Anhand seiner Grundüberlegungen werden in Folge die wesentlichen Aspekte herausgearbeitet und für die medienpädagogische Sichtweise unserer Fragestellung aufbereitet. Der erste Theoriekomplex bei Barthes ist die Zeitlichkeit der Fotografie. Es wird darauf verwiesen, dass Fotografie versucht, etwas abzubilden. Das fotografierte Setting existiert im Zufallsmoment des Auslösens, kann aber nicht reproduziert werden. Die Fotografie ist stets ein nicht wieder herstellbares Zufallsprodukt, jedoch nie eine Abbildung von etwas. Natürlich können von der jeweiligen Aufnahme beliebig viele identische Abzüge gemacht werden. Der festgehaltene Moment ist aber für immer vergangen (vgl BARTHES 1979, S.12). Um eine Fotografie überhaupt machen zu können, benötigt man mehrere Triebkräfte. Eine Person muss den Auslöseknopf in der jeweiligen Situation drücken. Das macht der „operator“ (vgl BARTHES 1979, S.17). Er wählt Ort, Zeit und Objekt der Fotografie durch seine aktive Bestimmung, das Foto zu schießen, aus. Je nach Standpunkt im Prozess des Fotografierens kann die Fotografin das Abbildungsverfahren beeinflussen und die Wirklichkeitskonstruktion durch das Bild modellieren. Zum einen kann sie vor der Aufnahme das Setting nicht nur frei wählen, sondern auch beliebig inszenieren. Dies geschieht meist unter Berücksichtigung

kultureller Symbole und sinnhafter Gesten (wie bspw. das Schütteln der Hände bei politischen Fotografien). Zum anderen können während der Aufnahme „formalästhetische“ und „bildsprachliche“ Elemente gewählt werden. Dies berücksichtigt bspw. Belichtungszeit, Bildausschnitt und den gewählten Zeitpunkt der Betätigung des Auslöseknopfes. Obwohl es nicht zum direkten Prozess der Fotografie gehört, kann und wird in vielen Fällen das Bild im Nachhinein noch einmal bearbeitet. Im Zeitalter der digitalen Fotografie können Retuschierungen und Nachbearbeitungen ganz leicht über ein Bildbearbeitungsprogramm am Computer durchgeführt werden. Auch im Bereich der analogen Fotografie gibt es rückwirkende Veränderungen. Nicht selten werden kritische Stellen bspw. übermalt oder weggeschummelt. Auch Beschriftungen und das in den Kontext zu anderen Bildern Setzen bspw. in Form von gestalteten Fotoalben kann als Nachbearbeitung gesehen werden (vgl. HOLZWARTH 2008, S.104f). Der gewählte Bildausschnitt sowie die örtlich-zeitlichen Bedingungen gehören zum Objekt der Fotografie. Das „*spectrum*“ ist das Abgebildete. Der Begriff verweist, nach Barthes, bewusst auf das Phänomen des Spektakels, das wiederum eine Verknüpfung zur „Wiederkehr des Toten“ zulässt (vgl. BARTHES 1979, S.17). Das gewählte „*spectrum*“ ist nur im Moment der Fotografie als solches existent. Zu jedem anderen Zeitpunkt ist es ein anderes, denn es unterliegt einer zeitbedingten Veränderlichkeit. Ersichtlich wird dies, wenn man eine Fotografie von sich selbst als kleines Kind betrachtet. Damals war man klein, vielleicht etwas pummelig und hatte rote Backen. Zum Zeitpunkt der Fotografie sitzt man vielleicht gerade am Teppich im Wohnzimmer der Eltern. Bereits eine Sekunde später würde das Foto völlig anders aussehen. Auch wenn man immer noch pausbäckig und pummelig am Teppich sitzt, würde man vielleicht die Position gewechselt haben, der Kater würde hinter einem herum spazieren oder es hätte sich die Mutter dazu gesetzt. Blickt man Jahre später auf das Foto, ist es unmöglich die gleiche Situation als solches abzubilden, denn nicht nur die räumlichen und zeitlichen Bedingungen haben sich geändert. Auch die abgebildete Person ist einer Entwicklung unterworfen. Die pummelige Figur hat sich etwas gestreckt und die roten Bäckchen sind zurückgegangen. Vielleicht haben sich auch schon ein paar Falten unter die Augen geschummelt. Beobachtet man diesen Prozess, kann man Flüchtigkeit erkennen. Nichts ist in einem anderen Moment wie beim alten. Man kann den zeitbedingten Veränderungsprozess nicht aufhalten. Flüchtigkeit und die Zufälligkeit des Auslösemoments sind Merkmale der Fotografie. Betrachtet man das Foto des Kleinkindes am Teppich, ist es stets nur ein Versuch einer Abbildung der

Situation. Nur durch Reduktionsmaßnahmen kann der Versuch unternommen werden, eine Situation abzubilden. Beispielsweise kommt es von einer 3-D zu einer 2-D-Perspektive auf Papier, einer Größenveränderung, um die Abbildung auf Papier entwickeln zu können, oder zu einer veränderten Farbsättigung durch die Entwicklung des Filmes. Nie kann eine völlig idente Abbildung entstehen. Die Frage nach dem Verhältnis zwischen Fotografie und Realität ist komplex. Fotos schaffen keine eins zu eins Abbildung der Realität. Vielmehr konstituiert sich im Akt der Fotografie eine „eigene subjektive Wirklichkeit“ (vgl BECK 2003, S.56). Die Konstitution dieser eigenen Perspektive geschieht durch die „Auswahl des Aufnahmeortes, der Personen, Einstellungen an der Kamera, evtl. Entscheidung für eine bestimmte Brennweite, Wahl des Bildausschnitts, Festlegung der Perspektive u.a.“ (vgl BECK 2003, S.56). Die dritte Ebene bezieht sich auf die Betrachterin.

„Der *spectator*, das sind wir alle, die wir in den Zeitungen, Büchern, Alben und Archiven Photos durchsehen.“ (BARTHES 1979, S.17)

Fotografien haben das Ziel, wahrgenommen zu werden. Erst dann existieren sie in ihrer vollen Bedeutung. Dafür benötigt es ein Subjekt, das mithilfe der Sinne Informationen aufnimmt und einem kognitiven Reflexionsprozess unterwirft. Die Betrachterin kann jedes beliebige Subjekt sein, das die Aufmerksamkeit auf ein Bild richtet. „Operator“, „spectrum“ und „spectator“ bedingen die Fotografie. Gibt es eine dieser drei Ebenen nicht, so würde die Fotografie nicht in ihrem Sinne bestehen. Gibt es keinen Operator, gibt es im Grunde kein Bild. Gibt es kein gewähltes Spectrum, benötigt man keine Fotografie und gibt es keinen Spectator, sind Operator wie Spectrum sinnlos. Roland Barthes beschreibt die Fotografie anschaulich wie die Zeugung eines Kindes. Nachdem man den Auslöseknopf betätigt hat, weiß man, es wird etwas entstehen. Zum aktuellen Zeitpunkt ist aber nicht ersichtlich, was das Entstandene ist. Man weiß nicht, ob man ein „unsympathisches Individuum“ oder einen „prima Burschen“ (vgl BARTHES 1979, S.19) zur Welt bringen wird. Bezogen auf die Zeugung eines Kindes gibt es ebenfalls die Bedingung des Zufallsmoments. Später wird die Entwicklung und Erziehung eine wesentliche Rolle spielen. Auch das geknipste Foto unterliegt einem Entwicklungsprozess, von dem es abhängt, wie das Foto tatsächlich aussieht. Zudem hängt es von der sozialen Umgebung ab, ob ein Kind als „unsympathisch“ oder lebenswürdig wahrgenommen wird. Die Fotografie unterliegt ebenfalls dem wertenden

Blick einer Betrachterin. Die Wahrnehmung kann unterschiedliche Ausprägungen haben. Nach Barthes kann man beispielsweise ein Bild interessant finden. Man findet Gefallen daran, kann sich daran „beteiligen“ und ein Stück weit „hingeben“. Die Wahrnehmung und die Konzentration wird auf das Bild gelenkt. Diese Verbindung zwischen Subjekt und Fotografie nennt er „studium“ (vgl. BARTHES 1979, S.35). Im kulturellen und sozialen Kontext der Betrachterin widmet sie ihre Wahrnehmung dieser Fotografie und versucht Sinn zu finden. Eine zweite Zugangsweise wäre die des „punctums“, das das „studium“ zu durchbrechen vermag und darüber hinaus geht. Unter „punctum“ wird „Stich, kleines Loch, kleiner Fleck, kleiner Schnitt – und: Wurf der Würfel“ verstanden (vgl. BARTHES 1979, S.35f). Das „punctum“ tritt aus dem Bild heraus und „besticht“ die Betrachterin. Nicht sie ist es, die ihre Aufmerksamkeit auf ein Bild richtet, sondern das Bild tritt an sie heran und weckt ihre Aufmerksamkeit. Barthes beschreibt, dass oft der Charakter der Zufälligkeit im Bild in ihm Erstaunen erweckt. Der Zufall ist Roland Barthes' „punctum“, das aus den Bildern an ihn herantritt. Um den Unterschied von „studium“ und „punctum“ zu verdeutlichen, wird „studium“ als „to like“ beschrieben. „I like“ eine Fotografie oder einen besonderen Aspekt einer Fotografie. Das „punctum“ hingegen wird ge-„loved“. Zum Beispiel: „I love“ that photo because of the amazing setting (vgl. BARTHES 1979, S.36f). Während das „studium“ einem kulturell-erzogenen Schema entspricht, ist das „punctum“ subjekt- und bildabhängig. Das „studium“ unterliegt einer kultur- und perspektivenspezifischen Codierung (vgl. BARTHES 1979, S.60). Es ist abhängig vom jeweiligen Kontext der Betrachterin. Das „punctum“ hingegen gefällt oder gefällt nicht, besticht oder besticht nicht. Es unterliegt keiner Codierung. Es ist einerseits schon immer in der Fotografie beinhaltet, andererseits wird es zu einem großen Teil von der Betrachterin hineingelegt. Dieser Aspekt ist der Fotografie latent eingeschrieben. Es liegt verborgen und kann, muss aber nicht von der Betrachterin wahrgenommen werden und kann, muss aber nicht als besonders und bestechend wirken (vgl. BARTHES 1979, S.65).

Lassen wir die Kernaussagen von Barthes' Erläuterungen zur Fotografie Revue passieren. Er beginnt damit, die Bedeutung der Zeit in den Blick zu nehmen. Zeitlichkeit scheint ein wesentliches Charakteristikum der analogen Fotografie zu sein. Zum einen wird auf die Vergänglichkeit hingewiesen. Das fotografierte Setting ist stets einem Veränderungsprozess unterlegen. Nie kann ein zweites identes Foto gemacht werden, da das fotografierte Objekt in jeder Sekunde bereits vergangen ist. Fotografie verweist auf Vergangenes und Nicht-Wiederherstellbares. Zum anderen unterliegt



Fotografie einem Zufallsmoment. Die Fragen sind: Wann wurde der Auslöseknopf abgedrückt? Warum in diesem Moment und nicht eine Sekunde später? Der „Fünkchen Zufall, Hier und Jetzt“, schreibt bereits Walter Benjamin in seiner „Kleinen Geschichte der Fotografie“ (vgl. BENJAMIN 1935/36, S.371), macht das Bild aus und bedingt die Unmöglichkeit der Wiederherstellung der soeben vorgefundenen Situation. Die Zeitlichkeit wirkt in drei Ebenen der Fotografie. Erst durch den „operator“, das „spectrum“ und den „spectator“ gewinnt Fotografie an Bedeutung. Der „operator“ ist quasi die Fotografin, die Auslösende, diejenige, die Ort, Zeit und Objekt wählt. Das „spectrum“ ist das gewählte Setting. Wie wir bereits gehört haben, unterliegt die Wahl einem Zufall und einer Informationsreduktion. Der „spectator“ nimmt mithilfe der Sinne die Informationen eines Bildes auf. Dies kann zunächst durch das „studieren“ einer Fotografie geschehen. Man betrachtet ein Bild, schenkt ihm Aufmerksamkeit, reflektiert darüber und setzt es in einen kulturell-gesellschaftlichen Kontext. Oder aber das Bild weckt die Aufmerksamkeit in einem. Es „besticht“ durch interessante Aspekte, auch wenn diese nicht rationell zu erklären sind (vgl. BARTHES 1979, S.35f). Man liebt dieses Bild oder einen Teil des Bildes, ohne zu wissen, warum oder weshalb. Eine Fotografie trägt den Satz „Es-ist-so-gewesen“ in sich. Die Aktivität des „operators“ und das reduziert-abgebildete „spectrum“, sagt dem „spectator“, dass es irgendwann einmal ziemlich ähnlich so war, aber nie mehr wieder so sein wird.

„Im Lateinischen [...] hieße dies zweifellos: *interfuit*: das, was ich sehe, befand sich dort, an dem Ort, der zwischen der Unendlichkeit und dem wahrnehmenden Subjekt (*operator* oder *spectator*) liegt; es ist da gewesen und gleichwohl auf der Stelle abgesondert worden; es war ganz und gar, unwiderlegbar gegenwärtig und war dennoch bereits abgeschieden. Das alles ist in dem Verb *intersum* enthalten.“ (BARTHES 1979, S.86f)

Was macht aber ein „spectator“, wenn er eine Fotografie wahrnimmt? Was bewirkt es, wenn er ein Bild „studiert“ oder wenn er von einem „bestochen“ wird? Welche Bedeutung hat die Zeitlichkeit auf das Rezipieren eines Bildes und welche weitere Bedeutung kommt dem „operator“ zu? Diesen Fragen soll im nächsten Kapitel nachgegangen werden.

### 3.2.2. Der Umgang mit Fotoalben

Fotoalben sind kreativ gestaltete und zusammengefügte Sammlungen von Fotografien, meist zu einem oder mehreren Themen oder auf eine Person bezogen. Ein klassisches Fotoalbum könnte von einer bestimmten Person sein. Darin werden von ersten Babyfotos, über Fotos von Taufe, Firmung, Maturafeier oder anderen feierlichen Ereignisse gesammelt, teilweise beschriftet und zueinander in Beziehung gesetzt. Was Fotos, insbesondere analoge Fotos, sind, haben wir bereits in den vorhergehenden Kapiteln erläutert. Alben sollten hier einer näheren Klärung unterzogen werden. Das Fremdwörterbuch Duden sieht den Ursprung des Wortes im griechischen Begriff für „weiß“ oder „weiße Tafel“. Auch das etymologische Wörterbuch von Friedrich Kluge sieht griechische Wurzeln des Wortgebrauches. Das Wort sei von „albus“, „weiß“, abgeleitet und würde ein „Verzeichnis“, eine „Sammlung“ oder, wie schon gesagt, eine „weiße Tafel“ bezeichnen (vgl KLUGE 2002, S.28f). Ein Album wäre also etwas noch nicht Beschriebenes. Die blanken Seiten liegen bereit, damit etwas mit ihnen geschieht, damit ihnen Sinn und Zweck verliehen wird, damit die weißen Seiten nicht mehr nur weiß sind. Neben diesen Hinweisen kann ein Album auch als Trägermaterial für Audiodateien stehen. Für unsere Forschungsfrage zentral ist die Bezeichnung für „ein(e) Art Buch mit stärkeren Seiten, Blättern, auf denen bes. Fotografien, Briefmarken, Postkarten o.Ä. angebracht werden“ (vgl BAER; FRITZSCHE U.A. 2001, S.47). Dem „Weißen“, der unbeschriebenen „Tafel“, wird durch das Anbringen von Fotos<sup>11</sup> oder anderen Materialien Bedeutung verliehen. Ohne den Materialien scheinen sie blank und ohne Bedeutung zu sein. Auch Bilder bekommen, wie wir bereits gesehen haben, erst durch den Vorgang der Betrachtung und der Reflexion Bedeutung und Sinn. Ein Bild, das nicht wahrgenommen und interpretiert wird, ist mehr oder weniger sinnlos. Der „spectator“ gibt der Fotografie Sinn und löst den Zweck des Bildes ein. Ein „spectator“ kann Fotos im Album sammeln, ansehen und einem anderen „spectator“ zeigen. Im Moment des Wahrnehmens der Fotografie werden innere Bilder in den Subjekten angeregt. Durch die Sinnesreize wird Imaginationsfähigkeit in der Betrachterin notwendig. Diese Bilder dienen im Sinne der Bildungs- und Gedächtnisprozesse dazu, Vorstellungen von Selbst und Welt zu erlangen. Das Rezipieren der Fotografien stellt einen besonderen kulturellen Akt dar, der sich sowohl im Privaten als auch im

---

<sup>11</sup> „Fotografie“ wird im Übrigen im genannten Fremdwörterbuch als „Verfahren zur Herstellung dauerhafter, durch elektromagnetische Strahlen od. Licht erzeugter Bilder“ (vgl BAER; FRITZSCHE U.A. 2001, S.326) erläutert.

Gemeinschaftlichen vollzieht. Der Akt des Schauens und des Reflektierens ist jedoch stets ein individueller, der nur durch Kommunikation in die Öffentlichkeit getragen werden kann. Die Fotografien betrachtet man alleine, „das peinliche Zeremoniell langweiliger Abende in Gesellschaft ausgenommen.“ (vgl BARTHES 1979, S.108). Das Erinnern im Rahmen des Betrachtens kann in einem gemeinschaftlichen Setting stattfinden, die Erinnerungen laufen dennoch stets auf individueller Ebene ab (vgl HALBWACHS 1939, S.2). Sitzt man also mit der Familie rund um ein Fotoalbum und versucht in diesem Kreis das Album zu betrachten, so tut man dies zwar am selben Ort mit dem selben Album und zur gleichen Zeit. Jedoch blickt jedes Subjekt für sich selbst und nimmt individuell Informationen der Bilder auf. Diese Informationen werden wiederum individuell reflektiert und dienen der persönlichen Entwicklung eines Selbst- und Weltbildes. Kommunikation im gesellschaftlichen Rahmen kann diesen Prozess beeinflussen. Der Prozess vollzieht sich stets subjektintern. Im folgenden Zitat wird die Bedeutung der Fotografie im gesellschaftlichen Verbund deutlich:

„Das war die Zeit, da die Photographiealben sich zu füllen begannen. An den frostigsten Stellen der Wohnung, auf Konsolen oder Gueridons im Besuchszimmer, fanden sie sich am liebsten: Lederschwarten mit abstoßenden Metallbeschlägen und den fingerdicken goldumrandeten Blättern, auf denen närrisch drapierte oder verschnürte Figuren – Onkel Alex und Tante Riekchen, Trudchen wie sie noch klein war, Papa im ersten Semester – verteilt waren und endlich, um die Schande voll zu machen, wir selbst: als Salontiroler, jodelnd, den Hut gegen gepinselte Firnen schwingend, oder als adretter Matrose, Standbein und Spielbein, wie es sich gehört, gegen einen polierten Pfosten gelehnt.“ (BENJAMIN 1935/36, S.374)

Das Subjekt dieses Zitates erkennt die symbolische Repräsentation der Bilder in Form von Fotorahmen und Platzierung im Wohnzimmer. Es spricht die abgebildeten Personen und die zeitliche Einordnung des Zeitpunktes an. „Trudchen“ und „Onkel Alex“ sind schon vor einiger Zeit fotografiert worden. Die Erscheinung auf dem Bild kann zum aktuellen Zeitpunkt nicht wiederholt werden. Der Betrachter erkennt sich selbst auf einer Fotografie. Damals war er scheinbar verkleidet als „Matrose“ oder in einem Tiroler Trachtenkostüm. Er kann erkennen, dass er auf den Fotos abgebildet ist, in dieser Form in der Gegenwart jedoch nicht existiert. Das Fotoalbum trägt eine ähnliche

Bedeutung, wie hier die Beschreibung der Bilderrahmen schildert. Der materielle Aufwand, ein Album anzuschaffen und es kreativ zu gestalten, zeugt von der Bedeutung. Der Akt des Betrachtens des Albums dient sozialen Bedürfnissen. Nehmen wir ein Beispiel her, um den Sachverhalt anschaulicher zu machen. Stellen Sie sich vor, Sie betrachten in einem Album Fotos von sich selbst. Wie gesagt, sind meist Bilder von besonderen Ereignissen miteinander in Beziehung gesetzt und mit Unter- und Überschriften betitelt. Das Album zeigt auf jeder Seite „*was gewesen ist*“ (vgl BARTHES 1979, S.95). Man versucht vielleicht, sich zu erinnern, und verbindet die vergangenen Ereignissen, die vergangenen Imaginationen mit den aktuellen Erfahrungswerten. Man reflektiert die vergangenen Erfahrungen mit der gegenwärtigen Welt- und Selbstsicht und mit zukunftsorientierten Vorstellungen. Wie schon erwähnt, hat jede Fotografie und jede Betrachtung einer solchen den Bezugspunkt zum Selbst. Laut Roland Barthes ginge es stets um die Frage „Warum lebe ich *hier* und *jetzt*?“ (BARTHES 1979, S.95). Unabhängig davon, welches „spectrum“ auf der Fotografie abgebildet wird – ein betrachtendes Subjekt bezieht es immer auf die eigene Person. In diesem selbstbezüglichen Reflexionsprozess wird das Vergangene in die Gegenwart transferiert. Jede Fotografie ist damit eine Bestätigung der aktuellen „Präsenz“ (vgl BARTHES 1979, S.97). Im Betrachten einer Fotografie überdenkt man Vergangenes, das nicht wiederhergestellt werden kann, mit Einbezug der Aktualität. Dabei sind die Dreh- und Angelpunkte stets das Selbst und die jeweilige Umgebung. In jedem Betrachtungsmoment vollzieht sich, wie schon beschrieben wurde, der Bildungs- und Gedächtnisprozess von neuem (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Der Gedächtnisrahmen eines Subjekts wird durch das Betrachten eines Fotos transformiert. Das Selbst- und Weltbild wird modelliert und zu einem neuen zusammen gefügt, um im nächsten Moment wieder einer Transformation unterworfen zu werden. Das Rezipieren von Fotoalben zeigt also im Grunde eine rückbezügliche Haltung des Subjekts. Wenn man Fotografien aus dieser Perspektive betrachtet, werden vergangene mit gegenwärtigen Ereignissen reflektiert und wirken in den Bildungsprozess des Subjekts, als auch in die kulturell-gesellschaftlichen Entwicklungen mit ein. Nun wird die herausgearbeitete Tendenz der rückbezüglichen Haltung im Umgang mit analogen Fotoalben auf das Selbstbild einer Person betrachtet. Die leitenden Fragen sind: Welche Bedeutung kann diese Haltung für das Selbstbild haben? Was bedeutet dies für Bildungs- und Gedächtnisprozesse? Welchen Einfluss hat eine derartige Haltung auf die Person oder aber auch auf die kulturelle Gemeinschaft?

### 3.3. Selbstbild in der analogen Fotografie

Wie man im letzten Kapitel sehen konnte, veranlasst eine Rezeption von Fotoalben eine retrospektive Sicht auf Selbst und Welt. Vergangenes wird in der Gegenwart reflektiert und mit aktuellen Tendenzen verknüpft. Dadurch entstehen neue Sichtweisen von Vergangenen und Gegenwärtigem. Weiters liegt es nahe, dass sich zukunftsorientierte Vorstellungen durch diesen Vorgang modifizieren. In der Betrachtung einer Fotografie wird das Wahrgenommene mit dem Selbst im Hier und Jetzt verknüpft. Das Selbst ist der jeweilige Bezugspunkt. In der Fotografie sieht eine Betrachterin ein Bild von sich selbst oder ein Bild, von dem sie glaubt, so würde sie sein. Gleichzeitig sieht man ein Bild vom Selbst, so wie man gerne gesehen werden möchte, also welches Bild man in der Öffentlichkeit repräsentieren möchte (vgl. BARTHES 1979, S.229). Die Bilder präsentieren das Selbst zum Entstehungszeitpunkt der Fotografie. Durch zeitliche Kontinuität ist der Zeitpunkt der Auslösung nie der Zeitpunkt der Beobachtung. Eine zeitliche Distanz ist dadurch gegeben. Damals war man so (oder zumindest ähnlich). Heute ist man sicherlich anders. Betrachtet man das Bild von damals, sieht man nicht nur, wie man tatsächlich war, sondern vor allem positive Aspekte der vergangenen Erscheinung. Man sieht das, wie man gerne gesehen werden möchte oder wie man in der Vergangenheit gerne gesehen werden wollte. Dies geschieht vor allem durch die Selektionstendenzen der Persönlichkeit. Dabei wird positives im Gegensatz zu negativem Feedback vermehrt aufgenommen<sup>12</sup> (vgl. MUMMENDEY 2000, S.36). Fotografien liefern Informationen über das Selbst im Rahmen einer Gesellschaft. Es werden Wege des Verstehens und Anreize geboten, um Erinnerungsprozesse in Gang zu setzen. Durch das Reflektieren und Überdenken von Vergangenen und Gegenwärtigem können Probleme gelöst und Konflikte geklärt werden. Erinnerung ist ein wichtiger Bestandteil im transformatorischen Bildungsprozess einer Person. Durch das Erinnern an Vergangenes und Bewusstmachen des Gegenwärtigen wird es erst möglich, sich selbst in Beziehung zu anderen zu setzen und ein Bild vom Selbst und Anderen auszubilden. Fotografien können Lernprozesse mittels Bildmaterial durch emotionale Anknüpfungspunkte intensivieren. Dabei wird das Aufmerksamkeitsniveau gesteigert (vgl. HOLZWARTH 2008, S.99). Während Reflexionsprozesse in Gang gesetzt werden, können Fotografien durch Emotionalisierungsvorgänge die Informationsaufnahme steigern und die Konzentration verstärken. Bildung im Sinne eines

---

<sup>12</sup> Vergleiche dazu Kapitel 2.1.2 Selbstbild/Selbstkonzept

Transformationsprozesses von Gedächtnisrahmen (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76), der durch Erinnern und Vergessen mithilfe von Reflektieren und Artikulieren abläuft, wird durch Fotografie aktiviert. Lernprozesse im Sinne von Sammlung und Speicherung der Informationen aus der Umgebung (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.77) werden ebenfalls durch Fotografien beeinflusst, wenn nicht sogar intensiviert. Fotografische Darstellungen haben nie den Anspruch, etwas eins zu eins abzubilden. Vielmehr wird etwas Eigenes geschaffen. Es wird eine eigene Weltsicht konstruiert. Vorherrschende Sinngehalte und Vorstellungen von Welt, wie sie sein sollte, sein könnte oder als inneres Bild eines Subjekts existiert, werden durch die Konstruktion einer Weltsicht durch Bilder fixiert (vgl BECK 2003, S.57). Das Verhältnis zwischen „physisch wahrnehmbaren (äußeren) Bildern“ von Welt und „(inneren) Bildern, die im Kopf entstehen“, ist ein komplexes, sich gegenseitiges beeinflussendes und bedingendes. So wie das Selbstbild entwickelt sich auch das Weltbild in einem sich stetig angleichenden Wahrnehmungs- und Reflexionsprozess. Dies haben wir bereits bei den Kapiteln zur Persönlichkeitsentwicklung sowie zu Bildungs- und Gedächtnisprozessen besprochen. Durch das Betrachten einer Fotografie wird Persönlichkeitsentwicklung angeregt. Das Bild motiviert eine selbstkonstruierte, imaginative Vorstellung von etwas. Damit unterstützt es auch eine Ausbildung einer individuellen Vorstellung von Selbst und Welt. Der Prozess kann durch neue Informationen und visuelle Möglichkeiten gespeist und so in neue Wege geleitet werden. Die Imagination von Welt, wie sie ist und wie sie sein könnte, kann dadurch an Kreativität zunehmen. Und wenn die Vorstellung von Welt, wie sie sein könnte, ein wichtiger Bestandteil für die kulturelle Gestaltung unserer Umwelt ist, so kann durch das Betrachten von Bildern, insbesondere Fotografien, auch der kreative Gestaltungsprozess unserer Umwelt durch jedes Subjekt angeregt werden. In der Medienpädagogik wird immer wieder von Medienkompetenzen gesprochen. Eine Spezialisierung davon wäre eine Kompetenzdiskussion im Umgang mit Bildern. Bildkompetenz schließt nicht nur ein, Bilder wahrzunehmen, selbst herzustellen und in einen sinnhaft-kritischen Kontext zu setzen. Auch die „Artikulationsmöglichkeit“ mithilfe von Bildern wird dazu gezählt. Die Frage lautet also nicht nur, ob man Bilder verstehen und richtig interpretieren kann, sondern auch, ob Bilder nach eigenen Vorstellungen und Zielen bedürfnisgerichtet eingesetzt und in die Öffentlichkeit eingebracht werden können (vgl HOLZWARTH 2008, S.98). Wie schon in der Bildungs- und Gedächtnisdiskussion ist auch hier die Artikulation in einer sozialen Gemeinschaft wesentlich. Nicht nur das Reflektieren der Beziehungskonstrukte zwischen Selbst und

Welt, sondern auch das Artikulieren der eigenen Bedürfnisse und Anliegen ist Bestandteil der Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Ein Beispiel wäre hier wiederum die Selbstdarstellung im öffentlichen Raum nach persönlichen Vorstellungen. Innerhalb dieser Präsentation geht es nicht so sehr darum, völlig ident mit den Persönlichkeitsstrukturen übereinzustimmen, sondern sich so darzustellen, wie man gerne gesehen werden möchte. Man präsentiert ein Selbstbild von sich so, wie man gerne möchte, dass andere einen sehen, oder wie es für die eigenen Interessen zielführend ist. Fotografie stellt eine Möglichkeit von Selbstdarstellung zur Verfügung. Mittels fotografischer Bilder kann eine öffentliche Vorstellung einer Person kreiert werden. Je nachdem, welchen Zielen man entgegenstrebt, wird man das fotografische Bild und die Präsentation modellieren. Dies kann, wie wir bereits gesehen haben, zunächst durch Vorbereitungen vor dem eigentlichen Ablichten passieren. Während des Prozesses können Elemente wie Belichtung, Farbabgleich etc. modelliert werden. Im Nachhinein gibt es ebenfalls Möglichkeiten der Bearbeitung. Einerseits kann das Fotomaterial manipuliert werden, andererseits kann man ein Bild mit einem anderen in einen Kontext setzen oder durch Beschriftungen weitere Informationen hinzufügen. Im bereits besprochenen Umgang mit Fotoalben bietet sich eine Vielzahl von kreativen Bearbeitungs- und Gestaltungsmöglichkeiten. Die kreative Umsetzung hat Einfluss auf die Rezeption der Bilder. Je nach eigenem Interesse können Elemente dazu eingesetzt werden, dem individuellen Ziel nahe zu kommen. Im Weiteren dieser Forschungsarbeit sollen diese Tendenzen der Selbstpräsentation in einer Öffentlichkeit mit Entwicklungen im Umgang mit sozialen Netzwerkseiten im Internet in Zusammenhang gebracht werden. Ein besonderer Aspekt, dem hier noch einmal Beachtung geschenkt werden sollte, ist der Ursprung eines jeden Subjekts aus einer kulturellen Gemeinschaft. Soziale Umgebungen prägen Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Sie tragen maßgeblich dazu bei, wie sich ein Subjekt entwickelt. Das Subjekt kann dadurch mit kulturellen Wert- und Normsystemen wie Regelsystemen etc. innerhalb der Gesellschaft agieren. Dies erleichtert bspw. Kommunikation und Interaktion. Diese Aspekte formen auch die Wahrnehmung und Interpretation von fotografischen Bildern mit. Je nach kultureller Herkunftsgemeinschaft werden Gesten, Gesichtsausdrücke, Farbkombinationen oder das fotografierte Setting anders interpretiert. Gleichzeitig ermöglichen allgemeine Wissensgehalte sowie die Möglichkeit zum kommunikativen Austausch in einer Gemeinschaft Chancen, um fotografische Bilder auf differente Wege wahrzunehmen und zu reflektieren. Kennt das Subjekt die vorherrschenden Vorstellungen von

gesellschaftlichen Gesetzen, kann es die eigene Darstellung mit diesen abgleichen und anreichern. Damit wird die eigene Zielführung durch kulturelle Regeln beeinflusst und verstärkt (vgl. BECK 2003, S.56). Artikulation durch Bildmaterial orientiert sich an zweierlei Gesichtspunkten. Zum einen an den persönlichen Interessen und Strebungen. Diese sind Ziel und Motivation der Aktion. Zum anderen wird versucht, diese Ziele mithilfe von gesamtgesellschaftlichen Vorstellungen in Verbindung zu bringen, um sie zu verstärken, und so schneller ans Ziel zu kommen. Das Bild gewinnt im Laufe der Entwicklung unter diesen Gesichtspunkten zunehmend an Bedeutung.

„Das Charakteristische der sogenannten fortgeschrittenen Gesellschaften ist dies: sie konsumieren heute Bilder und nicht mehr, wie die früheren Gesellschaften, Glaubensinhalte; sie sind daher liberaler, weniger fanatisch, dafür aber auch `falscher` (weniger `authentisch`) – was sich in unserem heute herrschenden Bewusstsein als Eingeständnis einer Grundstimmung von Überdruß und Langeweile äußert, als ob das Bild, indem es allgegenwärtig wird, eine Welt ohne Differenzen (eine indifferente Welt) erzeugt, in der sich nur noch, hie und da, der Schrei der Anarchisten, Marginalisten und Individualisten erheben kann: Schaffen wir die Bilder ab, retten wir das unmittelbare (unvermittelte) VERLANGEN!“ (BARTHES 1979, S.130)

Roland Barthes weist in diesem Zitat auf Bedeutungen und Gefahren von Bildern hin. Gemeinschaften würden weniger traditionelle Glaubensinhalte, vielmehr visuelle Darstellungen konsumieren. Eine Kultur baut die Weltsicht und Orientierung in der Welt nicht mehr so sehr durch traditionelle Vorstellungen auf. Religiöse und mythologische Erzählungen und Darlegungen können keine zufriedenstellenden Erklärungen von Welt liefern. Dadurch würden Bilder mehr an Bedeutung gewinnen. Durch das voyeuristische Bedürfnis sieht man sich Bilder an, um damit eine Vorstellung von Welt entwickeln und Erklärungsversuche aufbauen zu können. Man vertraut weniger auf die Richtigkeit der traditionellen Erzählungen, sondern macht sich selbst ein Bild von der Situation. Barthes macht an diesem Grundgedanken weitere Entwicklungstendenzen fest. Zum einen meint er, durch die Orientierung an visuellen Darstellungen würde die Gesellschaft „falscher“ und weniger „authentisch“. Durch die Bedeutung von Bildern würde man sich zu sehr auf optische Merkmale konzentrieren und weniger die persönlichen Strebungen



berücksichtigen. Damit käme es zu einer „falschen“ Haltung. Durch die Allgegenwart von visuellen Darstellungen würden wir an „Überdross“ leiden. Aufgrund der ständigen Konzentration auf Visuelles würden wir das Wesentliche aus den Augen verlieren und weniger „authentisch“ sein. Da die meisten der Subjekte innerhalb einer Gesellschaft diese Bilder sehen und daraus deren Weltansichten entstehen, würde eine Welt ohne Differenzen wachsen. Jeder sieht die gleichen Bilder und schafft dadurch eine ähnliche Vorstellung von Welt. Dieses indifferente Weltbild würde die Gemeinschaft in ihrer Entwicklung hindern, da ein kreatives, innovatives Potential nicht möglich ist. Barthes fordert daher, Bilder abzuschaffen.

Dies kann im Sinne dieser Arbeit nicht vertreten werden. Bilder dienen maßgeblich dazu, ein Bild von Welt und Selbst zu entwickeln. Dies geschieht durch die mehrfach beschriebenen Transformationsprozesse. Über Sinnesreize werden Informationen aufgenommen. In diesem Fall werden über den Sehsinn Informationen einer Fotografie wahrgenommen. In einem weiteren Schritt werden diese reflektiert. Dies geschieht in einem kognitiven Leistungsakt. Dabei werden Wahrnehmungen mit vergangenen Erinnerungen, gegenwärtigen Erfahrungswerten und Zukunftsvorstellungen zusammengedacht. Das wurde bereits als Bildung bezeichnet. Durch den kulturellen Gedächtnisprozess vollzieht sich Ähnliches auf gesamtgesellschaftlicher Ebene. Durch das Erinnern in einem Reflexionsprozess eines Subjekts innerhalb einer Gemeinschaft beruft es sich auf gemeinsame Werte und Normen. Die daraus entstandene Imagination von Selbst und Welt wird durch Kommunikation in die Gemeinschaft rückgeführt. Der Austauschprozess kann die kulturelle Gemeinschaft dazu anregen, gegebene Strukturen zu verändern. Fotografien können in diesem Zusammenhang auch Anreize bieten, im kulturellen Gedächtnisprozess strukturelle Gegebenheiten einem Veränderungsprozess zu unterwerfen. Die von Barthes beschriebene Gefahr des Überdrosses an Bildern durch eine visuelle Überflutung kann in diesem Sinne also nicht vertreten werden. Bilder werden stets im Kontext der bereits erlangten Erfahrungswerte, Vorstellungen und Bedürfnisse reflektiert. Sie stehen und wirken nie für sich allein. Gefahr würde dann entstehen, wenn keine Reflexionsmöglichkeiten geboten werden oder die bisherigen Erfahrungswerte keine passenden Anknüpfungspunkte zum Bildmaterial liefern. Dann würde es an der kulturellen Gemeinschaft liegen, das Subjekt zum Reflektieren anzuleiten und wenn nötig einen passenden Gedächtnisrahmen zur Verfügung zu stellen. Laut Halbwachs kann man bspw. die „Denkungsart“ der sozialen Umgebung übernehmen, um aus Sicht dieser die Wahrnehmungen einordnen zu können (vgl

HALBWACHS 1939, S.3). Damit könnte man „Vorstellungen“ und „Denkweisen“ entfalten, die man alleine nicht entwickeln hätte können. Konkret würde dies bedeuten, dass ein Subjekt, das sich durch visuelle Darstellungen überfordert fühlt, in einen kommunikativen Austauschprozess mit der Umgebung tritt und das soziale Umfeld dem Subjekt Reflexionsmöglichkeiten und Anhaltspunkte bietet.

### **3.4. Das Foto in Persönlichkeits-, Bildungs- und Gedächtnisprozessen**

Im folgenden Abschnitt werden Grundüberlegungen der vorangegangenen Kapitel zusammengedacht. Erste Ergebnisse dieser Forschungsarbeit werden ausformuliert. Die Argumentationslinie von Ausgangstheorien bis zu den ersten möglichen Resultaten wird nachgezeichnet. Besondere Berücksichtigung wird den Aspekten der Diskussion rund um den Umgang mit analogen Fotos geschenkt.

Als Basis wurden dreierlei Grundtheorien herangezogen. Zum einen dienen Theorien der Persönlichkeitsentwicklung, zum anderen erziehungswissenschaftliche Bildungs- und kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorien als Grundlage. In der Persönlichkeitsentwicklungsdiskussion geht es um Fragen, wie sich eine Persönlichkeit, eine Identität, ein Selbst etc. ausbildet und wie die Differenzen dieser Formen zu fassen sind. Eine genauere Untersuchung dieses Feldes wurde bereits im Eingang der Arbeit vollzogen. Daher werden an dieser Stelle lediglich zentrale Aussagen geschildert. Persönlichkeitsentwicklung vollzieht sich im Wechselspiel zwischen angeborenen und erworbenen Identitätsmerkmalen. Angeborene Charakteristika sind bspw. soziale Herkunft, Geschlecht, Augenfarbe u.a. Erworbene Aspekte werden in Auseinandersetzung mit Teilen des Selbst im Bezug auf den Anderen angeeignet. In der Erkennung des Anderen durch Weltwahrnehmung eines Subjekts wird eine Wahrnehmung der eigenen Persönlichkeit erst möglich (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11f). Bildungsprozesse werden in Anlehnung an Marotzki, Nohl und Ortlepp (vgl MAROTZKI; NOHL; ORTLEPP 2003) in Differenzierung zu Lernprozessen erläutert. Der Prozess von Bildung impliziert ein Streben nach Bildungsvorstellungen. Dies vollzieht sich in einer Orientierung an der Umgebung. Das Subjekt nimmt sich und Welt wahr und bildet Vorstellungen darüber aus. Die imaginativen Bilder sind einem ständigen Veränderungsprozess unterworfen. Der Prozess wird als „transformatorischer Bildungsprozess“ definiert (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). In einem ersten Schritt werden Informationen aus der Umgebung aufgenommen. In einem zweiten werden diese in einer individuellen Auseinandersetzung bezogen auf das aktuelle Selbst- und

Weltbild und die Zeitdimension der Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft reflektiert. Die daraus gewonnenen Erfahrungswerte können mit den eigenen Interessen und Zielen abgeglichen und in einem dritten Schritt mit der sozialen Umgebung kommuniziert werden. Die Artikulation wird nach den eigenen Bedürfnissen ausgerichtet. Einen „günstigen Eindruck“ (vgl. DÖRING 1999, S.260f.) in der sozialen Umgebung zu erwecken, wird angestrebt. Ein transformatorischer Bildungsprozess ist also maßgeblich von Reflexions- und Inszenierungsvorgängen des Subjekts geprägt. Diese beiden Leistungen der sich bildenden Person sind Triebkräfte des Bildungsprozesses. Durch den Vorgang wird der aktuelle Gedächtnisrahmen der Person modelliert und ein neuer entwickelt. Das Selbst- und Weltbild wird verändert und in neuer Weise aufgebaut. Erinnern und Vergessen spielen dabei eine wesentliche Rolle. Sie ermöglichen es, bereits Vergangenes im gegenwärtigen Zustand noch einmal zu reflektieren. Gleichzeitig erleichtern sie den Prozess, indem sie es ermöglichen, Ereignisse zu vergessen. Damit wird es erst möglich, einen neuen Gedächtnisrahmen aufbauen zu können. Innerhalb der kulturwissenschaftlichen Gedächtnistheorie haben wir uns auf zwei Eckpfeiler gestützt. Zum einen waren dies Überlegungen des Soziologen Maurice Halbwachs, zum anderen wurden die darauf aufbauenden Theorien des Ehepaares Aleida und Jan Assmann herangezogen. Halbwachs geht in seiner Theorie nicht vom Subjekt, sondern von einem kulturellen Ganzen aus. Er versucht den Zusammenhang zwischen kulturellen Strukturen und Gedächtnisphänomenen zu beschreiben und kommt zur Annahme eines kulturellen Gedächtnisses. Dieses dient dazu, dass subjektive Gedächtnisprozesse zwischen Erinnern und Vergessen ablaufen können. Subjekte berufen sich in ihren Reflexionen auf gemeinsame kulturelle Werte. Sie versuchen, aktuelle Erfahrungen mit Vergangenen und Zukünftigem zusammenzudenken, und bedienen sich dabei einem gesamtgesellschaftlichen Gedächtnisrahmen. Da Subjekte in einer Austauschbeziehung zur kulturellen Umgebung stehen, können sie den gemeinschaftlichen Rahmen durch Artikulation mitgestalten. Kulturelle Strukturen können dadurch verändert werden. Das Ehepaar Assmann fügt dieser Theorie noch eine weitere hinzu. Sie legen dar, dass dieser Vorgang durch mediale Entwicklungen beeinflusst werden kann. Wesentlich dabei ist, dass durch Strukturenveränderungen der kulturellen Gemeinschaft auch Veränderungen der kulturellen Praktiken, also des Umgangs mit der Umgebung, stattfinden können. Die geschilderten Überlegungen sind Basis dieser Forschungsarbeit. Gemeinsam ist ihnen allen die Annahme, dass ein Subjekt nur in der Auseinandersetzung mit der Umwelt in

einem reflektorischen und kommunikativen Prozess Entwicklung erfahren kann. Zugleich ist es für eine kulturelle Gemeinschaft notwendig, in einem kommunikativen Austauschprozess zu stehen, um sich in einem kreativ-innovativen Prozess weiter entwickeln zu können. Wesentlich ist also das Potential eines Veränderungs- und Gestaltungsmoments sowohl für das Individuum, als auch für eine kulturelle Gemeinschaft. Dieser Moment kann, nach der Assmann'schen Theorie, durch den medialen Wandel animiert werden. In einem weiteren Schritt haben wir versucht, die „Schnitte“ (vgl KITTNER 2002, S.156) der medialen Entwicklung nachzuzeichnen. Dabei wurden zentrale Bereiche für die Forschungsfrage herausgenommen. Ein erster Entwicklungsschritt gilt der Imaginationsfähigkeit. Die kognitive Leistung eines Individuums, sich ein inneres Bild von etwas vorstellen zu können, wurde als „conditio humana“ (vgl WULF 2007, S.116), als Grundbedingung des Menschen definiert. Grundbedingung, weil sie als Brückenfunktion (vgl WULF 2007, S.116) zwischen Subjekt und Welt dient. Vorstellungskraft ist notwendig, um Welt und Selbst wahrnehmen zu können. Weltwahrnehmung und -reflexion ist weiters notwendig, um die Umgebung kreativ, innovativ gestalten zu können. Für all dies ist es wesentlich, einen Reflexionsrahmen zu haben. Darin können Informationen mit bereits vorhandenen Erfahrungswerten verknüpft und zusammengedacht werden. Der jeweilige Reflexionsrahmen wird wiederum in der Auseinandersetzung des Selbst mit Welt gespeist, bei der stets der Bezugspunkt zum Selbst gewählt wird. Daher ist eine imaginative Welt- und Selbstwahrnehmung eine Grundbedingung. Des Weiteren ist Imaginationsfähigkeit für Persönlichkeitsentwicklung, Bildungs- und Gedächtnisprozesse notwendig. Wiederum werden einige mediale Entwicklungsschritte übersprungen. Der nächste Ansatzpunkt liegt in der Entstehungsgeschichte der Fotografie. „Photographie“ wird auch als „Lichtschrift“ (vgl KLUGE 2002, S.310) bezeichnet. Die Schrift des Lichtes deswegen, weil mithilfe von Licht ein Bild geschaffen wird. Zur Erzeugung dieses wird ein Apparat, der physikalischen und mechanischen Gesetzen gehorcht, herangezogen. Ein Foto ist dabei stets nur ein Versuch einer Abbildung, kann aber nie ein identes Bild von etwas sein. Die Fotografie unterliegt drei Triebkräften, die die mediale Form bedingen. Ohne diese drei Elemente würde fotografische Darstellung nicht oder bedeutungslos existieren. Als erstes benötigt man einen „operator“ (vgl BARTHES 1979, S.17), also eine fotografierende Person. Als zweites wählt der „operator“ einen Bildausschnitt zu einem bestimmten Zeitpunkt unter bestimmten Verhältnissen, das „spectrum“, aus. Und zum dritten wird das so

entstandene Bild einer betrachtenden Person vorgeführt. Der „spectator“ (vgl BARTHES 1979, S.17) verleiht durch die Rezeption des Bildes diesem Bedeutung und Sinn. Die Betrachterin kann ein Foto auf unterschiedliche Weise wahrnehmen. Laut Roland Barthes kann zunächst die Aufmerksamkeit auf die Fotografie gerichtet, also das Bild „studiert“ (vgl BARTHES 1979, S.35) werden. Oder aber das Bild tritt an eine Betrachterin heran und weckt die Aufmerksamkeit dieser, besticht sie also als „punctum“ (vgl BARTHES 1979, S.35). Der Akt des Betrachtens kann als Form von kultureller Praktik gesehen werden. In einer kulturellen Gemeinschaft oder im Privaten werden die Fotos rezipiert. Oft geschieht dies nach einer Bearbeitung, Sammlung und Kommentierung dieser in Form eines Fotoalbums. Auch wenn der Akt des Schauens ein kollektiver sein kann und auch wenn man sich in einem kommunikativen Austausch mit anderen befindet und dadurch Anregungen und Hinweise aufnehmen kann, ist das Wahrnehmen und Reflektieren der visuellen Darstellungen stets individuell. In der Betrachterin wird dadurch ein Prozess angeregt. Fotografische Informationen werden in einem ersten Schritt aufgenommen. Diese werden schließlich reflektiert und in einer Gemeinschaft artikuliert. Dies vollzieht sich, wie hier ersichtlich wird, ähnlich der Persönlichkeitsentwicklung oder der Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Im Akt des Betrachtens von fotografischen Darstellungen, insbesondere von Fotoalben, kommt es ebenfalls zum Moment des Veränderungspotentials. Fotos haben besondere Eigenschaften. Diese wurden bereits genauer erläutert. Sie sind von Zeitlichkeit geprägt, im Sinne von Zufälligkeit und Flüchtigkeit. Zudem unterliegen sie unterschiedlichsten Reduktionsmaßnahmen, bspw. durch die Wahl eines Bildausschnitts oder der Farbsättigung. Auch der jeweilige Blickwinkel der Betrachterin ist für das Wirken einer Fotografie wesentlich. Betrachtet man ein Foto von sich selbst, das vor einiger Zeit gemacht wurde, spielt die distanzierte Perspektive zum eigenen Bild eine große Rolle. All diese Elemente erzeugen Distanziertheit, die wiederum Reflexionsmöglichkeiten bietet. Das Betrachten von Fotografien im Kontext einer kulturellen Praktik des Rezipierens von Fotoalben regt eine retrospektive Sichtweise bezüglich des Selbst an. Das Selbst des Vergangenen kann über die Distanz der Fotografie mit gegenwärtigen Tendenzen und zukünftigen Vorstellungen zusammengedacht werden. Die Orientierung richtet sich an ein Bild von sich selbst in der Vergangenheit mit Bezug auf Selbst im Hier und Jetzt. Fotos und Fotoalben motivieren zu einer rückbezüglichen Reflexion. Im Sinne der Ausgangstheorien dieser Forschungsarbeit bietet dies Möglichkeit zur differenzierten Selbst- und Weltwahrnehmung. Fotos bieten zudem eine Form der

medialen Selbstdarstellung und können als Artikulationschance im öffentlichen Raum herangezogen werden. Wie sich diese Umgangsformen mit fotografischen Darstellungen des Selbst durch den medialen Wandel verändert haben und welche Ausprägungen beschrieben werden können, stehen im nächsten Kapitel zur Diskussion. Dabei werden die bisher erläuterten Thesen mit dem Entwicklungsschritt des Internets bzw. im Weiteren mit der Entwicklung zum Web2.0 zusammengebracht. Anknüpfungspunkt ist die hier erlangte Annahme, dass der Umgang mit analogen Fotos in Form von Fotoalben eine retrospektive Reflexionshaltung der Betrachterin im Zusammenhang mit Bildungs- und Gedächtnisprozessen vermehrt anregt. Die Frage ist, ob dies im Rahmen der medialen Entwicklung weiterhin vertreten werden kann.

#### **4. Zum Bild der digitalen Fotografie und dem Weg zum Web 2.0**

Diese Arbeit ist schon in einem fortgeschrittenen Stadium. Verschiedene Entwicklungsformen von Selbst und Identität, Bildungs- und Gedächtnisprozesse und Eigenschaften der Fotografie wurden bereits beleuchtet. In medienarchäologischer Herangehensweise werden nun weitere Entwicklungen der Medien und kulturelle Praktiken mit diesen nachgezeichnet. Es werden einige Schritte übersprungen, um zu den hier zentralen Aspekten des Internets und in weiterer Folge des Web2.0 zu kommen. In einem zweiten Schritt werden die besonderen Eigenschaften dieser medialen Formen untersucht. Die Frage richtet sich an die Bedeutung der jeweiligen Charakteristika für Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Dies geschieht unter Berücksichtigung der fotografischen Darstellungen auf individuell gestalteten Profilseiten im Internet. Da das Forschungsfeld in diesem Bereich bereits sehr weit ist, werden an dieser Stelle einige Überlegungen herausgenommen und miteinander verknüpft.

##### **4.1. Medienarchäologische Perspektive**

Es wurde bereits erläutert, dass sich mediale Entwicklungsprozesse nicht kontinuierlich, sondern in Form von „Schnitten“ vollziehen (vgl. KITTLER 2002, S.156). Diese Annahme von Friedrich Kittler wurde bereits zur Entstehungsgeschichte der Fotografie beschrieben. Auch an dieser Stellen gehen wir von den sprunghaften Entwicklungsschritten der Medien aus. Es werden auf der einen Seite Weiterentwicklungen der Fotografie, insbesondere durch die Digitalisierung untersucht.

Auf der anderen Seite wird die Entwicklung des Computers, des Internets und der Denktradition des Web2.0 erforscht. Im Bereich der Web2.0-Diskussion wird ein Schwerpunkt auf soziale Netzwerkseiten gelegt. Aus Gründen des Umfangs wird die geschichtliche Entwicklung dieser Medien knapp gehalten, während Eigenschaften und Umgangsformen zentral besprochen werden. Da digitale Fotografie, bspw. in Form von Online-Fotogalerien, ein wesentlicher Bestandteil von sozialen Netzwerkseiten ist, die wiederum den Kern der Web2.0-Diskussion ausmachen, wird dieser Aspekt hervorgehoben. Am Ende des Kapitels soll eine Verknüpfung zwischen Computer- und Internettheorie mit den bedeutenden Diskussionspunkten der digitalen Fotografie erfolgen.

Wie sich analoge Fotografie vollzieht und welche Bedeutung fotografische Darstellungen in Form von Fotoalben für die jeweilige Betrachterin haben kann, wurde bereits erläutert. Durch leichtere Herstellungsprozesse werden Abbildungsverfahren immer beliebter. Philosophen und Gelehrte sind zur selben Zeit damit beschäftigt, Kritik daran zu üben. Beispielsweise wurde der Verlust von „Kunsthafigkeit“ (vgl. BUDDEMEIER 2001, S.155) durch Popularisierung befürchtet. Die analoge Fotografie hält sich trotz aller Kritik mithilfe weiterer Neuerungen und Vereinfachungen bis heute. 1996 bekam sie zum ersten Mal ernsthafte Konkurrenz. Nach jahrelanger Forschung und Entwicklung wird die erste digitale Fotokamera auf den Markt gebracht. Das Modell QV-10 der Marke Casio (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.538) ist für breitere Bevölkerungsschichten erschwinglich. Erneut erfährt die Debatte um Fotografie Aufschwung. Kritiker finden, Fotografie würde immer massentauglicher und damit an Kunstwert verlieren. Weiters wird behauptet, digitale würde nie an die qualitativen Standards analoger Fotografie heran kommen. Befürworter finden die neue Technologie praktisch und sehen Möglichkeiten und Experimentierchancen. Der größte Unterschied der beiden Bildherstellungsverfahren ist, dass anstelle des Filmes, auf dem durch Licht und chemische Reaktionen ein Bild hergestellt wird, ein Chip gesetzt wird. Dieser Chip ist dazu befähigt, „Zahlen“ zu speichern, „die durch das Vermessen des von dem Kameraobjektiv hergestellten Bildes entstanden sind.“ (vgl. BUDDEMEIER 2001, S.155). Die Zahlen stellen aber noch kein Bild im Sinne einer Fotografie dar. Erst müssen sie in einen Computer „eingelassen“ werden. Dieser kann schließlich mithilfe eines passenden Programms ein Bild errechnen. Dieses soll, wie bei der analogen Fotografie, das wiedergeben, „worauf das Kameraobjektiv [zum Zeitpunkt des Auslösens] gerichtet war.“ (vgl. BUDDEMEIER 2001, S.155). Während die analoge

Fotografie ein kontinuierliches Bild erzeugt, wird in der digitalen Fotografie mit Pixeln gerechnet. Jedes Pixel ist ein „Bildpunkt“, der als eigene Einheit durch das Programm errechnet und dargestellt wird (vgl. BUDEMEIER 2001, S.156). Zusammengefasst basiert digitale Fotografie auf einer Verschiebung von chemisch-mechanischen Prozessen zu computer- und programmgesteuerten Rechenverfahren. Damit wird Computertechnik zum Grundstein moderner fotografischer Darstellung.

Des Computers Ursprung liegt im 17. Jahrhundert in den Bemühungen von Erfindern wie Wilhelm Schickard, Blaise Pascal oder Gottfried Wilhelm Leibniz, automatisierte Rechenverfahren zu entwickeln. Diesen ist ebenfalls die Entwicklung von Binärcodes zu verdanken. Binäre Codes bieten Möglichkeit zur Darstellung von Sachverhalten, Problemen etc. durch Zeichen mit zwei Ausprägungen. In der Computertechnologie wesentlich ist die Zahlenkombination 0 und 1 (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1031). Programmierungen von Computern beruhen auf Kommunikationsformen mithilfe dieser Zahlen. 1936 entwickelt Konrad Zuse einen ersten programmgesteuerten Rechenautomat, den „Z1“. Im selben Jahr entwirft Alan Mathison Turing seine „Universal Discrete Machine“ oder auch „Turingmaschine“ genannt. Dies ist ein universeller Rechenautomat zur Definition berechenbarer Zahlen (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1031; KITTLER 2002, S.315). 1947 bringt Zuse einen weiteren Computer hervor. Der „Z3“ ist elektromechanisch gesteuert (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1031). 1943/44 wird in England mit dem „Colossos“ der erste wirklich leistungsfähige Großrechner erbaut. Dieser wurde zu militärischen Zwecken entwickelt. Der UKW-Funk (die Informationsübertragung auf Basis des Radiofunks) der Wehrmacht soll dechiffriert, also entschlüsselt werden (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1031). Auf Basis des binären Codes sowie der ersten Rechenmaschinen von Zuse und Turing und dem Anspruch, einen universellen Problemlösungsautomaten zu erbauen, arbeitet die Computertechnologie bis heute. Ab 1951 werden Universalrechner serienmäßig gebaut, bis man schließlich 1965 einen frei programmierbaren Minicomputer um rund 20.000 Dollar kaufen kann (vgl. HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1032). Trotz des enormen finanziellen Aufwands verbreiteten sich Computer zusehends. Der Computer und das Internet sind heute wesentliche Bestandteile unseres Lebens. In den 60er Jahren, inmitten des Kalten Krieges, werden die ersten Bausteine für die weltweite Vernetzung gebaut. Nach dem Aussenden des Satelliten Sputnik konnte die Sozialistische Sowjetrepublik (UdSSR) die USA unter Druck setzen, die daraufhin



Forschung und Entwicklung fördern und vorantreiben. 1969 wird ein Netzwerk eingerichtet. Mit dem ARPA („Advanced Research Programm Agency“) werden über Telefonleitungen Daten übertragen (vgl HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1059). Die Datenübertragung wird zu militärischen und wissenschaftlichen Zwecken eingesetzt (vgl MANGER 2000, S.5). 1993 beginnen private Firmen ins ARPA-Netz einzusteigen. Damals heißt die Verbindung bereits „Internet“ und findet bei der Nutzeroberfläche von Windows einen eigenen Zugang mit „Netscape“. Im selben Jahr werden Dateistandards in Hypertexte umgewandelt. In Deutschland läuft ein Pilotprojekt mit Breitband-ISDN-Zugängen, das Ende des Jahres erfolgreich abgeschlossen werden konnte. Europaweit wird in 20 Ländern der Netzzugang auf ISDN vereinheitlicht (vgl HIEBEL; HIEBLER; KOGLER; WALITSCH 1999, S.1059). Der Begriff des Internets setzt sich aus zweierlei Ursprungswörter zusammen. Zum einen aus „interconnected“ und zum anderen aus „networks“. Das Internet ist in diesem Sinne ein Netzwerk, das aus vielen kleinen Teilen besteht, die zusammengefügt werden und so etwas Gemeinsames bilden. Es ist ein Ganzes, das heißt „mehr als die Summe seiner Teile“. Diese Summe wird durch Verknüpfungen mehrerer Rechner auf globaler Ebene bewerkstelligt (vgl MANGER 2000, S.3). Das Internet wird für breite Bevölkerungsschichten zugänglich. Damals handelt es sich um ein „Web der Dokumente“ (vgl BLUMAUER, PELLEGRINI 2009, S.12). Dies bezieht sich auf den status quo der Angebote. Einige wenige Anbieterinnen stellen Dokumente ins Netz, die einige wenige verwenden können. Dies sind Informationen zu unterschiedlichen Gebieten. Die Nutzerinnen können sich Informationen holen. Dem Netz wird von wissenschaftlicher Seite ein enormes Potential zugesprochen. 2001 wendet sich die Diskussion und schlägt in eine komplementäre Sichtweise um. Die sogenannte „Dot-Com-Blase“ platzt und das vorher gepriesene Potential wird durch Angst vor Gefahren ersetzt (vgl O'REILLY 2005). Im Zuge dieser Ereignisse werden neue Sichtweisen bedeutsam. Wenn das sogenannte „Web1.0“ als Plattform für Dateien keinen weiteren Nutzen für Userinnen haben kann, dann müssen Entwicklerinnen neue Formen erstellen und Medientheoretikerinnen nach einem anderen Erklärungsmodell suchen. So entwickeln Tim O'Reilly und Dale Dougherty in einer Konferenz den „Web2.0“-Begriff. Es werden Ansatzpunkte und Theoriegebiete entwickelt. Das „Web1.0“ soll in eine neue Phase – ins „Web2.0“ – übergeleitet werden. Es soll nicht nur Informationen und Dokumente für Nutzerinnen zur Verfügung stellen, sondern diese auch aktiv zu beteiligen wissen. Während im „Web1.0“ private Homepages mit fixen Inhalten und

Grafiken erstellt wurden, gibt es im „Web2.0“ flexible Weblogs zu gestalten, die stets aktualisiert werden können. Während in der Vorgängerversion Informationen in Dokumenten zur Verfügung gestellt wurden, können Nutzerinnen gemeinsam in Form von Wikis Informationen generieren und gemeinsam an etwas arbeiten (vgl O'REILLY 2005). Die neue Version des Webs ist, nach den Gründern der Denktradition, „an attitude, not a technology“, also eine Einstellung oder eine Gesinnung und nicht eine Technologie. Es geht um kollektive Intelligenz im Netz. Es wird die Ansicht vertreten, je mehr Userinnen etwas gemeinsam machen würden, umso besser würde das Ergebnis sein. Es geht um „trust“, also Vertrauen, das man den Userinnen entgegen bringt. Und man kann es als „Play“, als ein großes Spiel, ansehen (vgl O'REILLY 2005). Anders gesagt, die neue Webversion gilt als „Ermöglichung eines 'ungehinderten' Austausches von Informationen, einer 'schrakenlosen' Partizipation und einer 'hierarchiefreien' Kollaboration nach dem Prinzip der *peert-to-peer*.“ (REICHERT 2008, S.8). Es geht um Interaktionen zwischen Gleichrangigen und -gesinnten. Innerhalb dieser ist man dazu befähigt, Informationen frei auszutauschen, an der Netzöffentlichkeit Teil zu haben und in der kollektiven Gemeinschaft aktiv zu werden. Dies alles basiert auf einem nutzerfreundlichen Bedienungssetting. Der Umgang im Netz, das Navigieren zwischen den einzelnen Plattformen und das innovative Gestalten wird durch leichtere Zugänge der breiten Userinnenschaft möglich gemacht (REICHERT 2008, S.8). Während das „Web der Dokumente“ lediglich Dokumente zur Verfügung stellt, die von einigen wenigen für „viele passive Nutzer publiziert wurden“, gilt das Web2.0 als Sammlung verschiedenster Möglichkeiten für Benutzerinnen, um aktiv zu agieren. Das Web2.0 ist aber keine Umformung des Web1.0, sondern vielmehr eine Weiterentwicklung, die die bisherigen Formen „anreichert“ und „überlagert“ (vgl BLUMAUER, PELLEGRINI 2009, S.12). Zwei zentrale Entwicklungslinien haben aus der Vorgängerversion die aktuelle Internetversion hervorgebracht. Das eine wird als „User generieren Content“ (vgl BLUMAUER, PELLEGRINI 2009, S.13) bezeichnet. Dies bezieht sich auf die aktive Haltung der Userinnen. Sie sind es, die aktuell Inhalte im Netz produzieren. Das Internet entwickelte sich also von einigen wenigen, die etwas für viele zur Verfügung stellen, zu einer Umgebung, in der viele etwas her- und zur Verfügung stellen können. Es wird für jede möglich, einen eigenen Shop zu eröffnen, Inhalte zu publizieren, auf einer Profilseite die eigene Person zu beschreiben und damit „für andere interessant zu machen“ oder multimediale Darstellungen wie Foto, Video etc. zu veröffentlichen (vgl BLUMAUER, PELLEGRINI 2009, S.13). Die zweite Entwicklungstendenz richtet sich an

eine technische Komponente. Durch das Zur-Verfügung-Stellen von Programmen, Programmteilen und Anwendungsmöglichkeiten wird es für die einzelnen Anwenderinnen möglich, sie zu kombinieren, zu verändern und etwas kreativ herzustellen. Im Fachdiskurs wird dies unter „Web Service zu Mashups verknüpfen“ (vgl. BLUMAUER, PELLEGRINI 2009, S.14) besprochen. Sogenannte „Mashups“ sind zusammengesetzte Teile von verschiedenen Anwendungen zu neuen.

Dass diese Entwicklungen erkennbar sind und nicht nur Theorien einiger Medienwissenschaftlerinnen entspringen, zeigt die Onlinestudie des ARD und ZDF<sup>13</sup>. Diese wird seit 1997 jährlich durchgeführt und untersucht bspw. Fragen nach der Verweildauer im Internet, der wichtigsten Anwendungen online oder Ähnlichem. Die jeweiligen Stichproben stammen aus der deutschen Bevölkerung und sind nach Geschlecht, Alter, Bildung (ab 14 Jahren) und Bundesland gewichtet. Die Stichprobenhöhe schwankt zwischen den jeweiligen Jahrgängen, so wurde 1997 eine Stichprobe von n = 15431 herangezogen, während im Jahr 2009 lediglich n = 1806 befragt wurden. Da die Annahme besteht, dass Entwicklungen in Deutschland ähnlich wie in Österreich ablaufen, sind die Ergebnisse auch für uns interessant. Zunächst wollen wir den zahlenmäßigen Zugang und die Entwicklungen der letzten Jahre betrachten. Während im Jahr 1997 erst „6,5%“ der gesamten Bevölkerung das Internet gelegentlich nutzten, hat sich der Anteil nach 12 Jahren mehr als verzehnfacht. Für das Jahr 2009 kann festgestellt werden, dass „67,1%“ der gesamten Bevölkerung gelegentlich Online-Angebote nutzen (vgl. <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=onlinenutzung-prozen>). Im Bereich der Web2.0-Angebote wird ersichtlich, dass die besprochenen sozialen Netzwerkseiten zu beliebten Anwendungen gehören. Mit „34%“ der Gesamtnutzerzahl stehen sie an dritter Stelle. Gleich dahinter finden wir Angebote im Bereich der Fotosammlungen mit „25%“ der befragten Stichprobe. Wikipedia mit „65%“ und Videoportale mit „52%“ der Gesamtnutzerzahl haben sich davor eingereiht (vgl. <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=165>). Userinnen der sozialen Netzwerkseiten sind stark an ihren Profilen orientiert und streben eine Präsenz in der Community an. Dies wird verdeutlicht durch die Anzahl der täglichen Anwendungen. Netzwerkseiten sind mit „13“ täglichen Anwendungen, gefolgt von Videoportalen mit „9“ und Wikipedia mit „4“, die absoluten Spitzenreiter (vgl. <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=165>). Bei sozialen Netzwerkseiten sind die Zahlen betreffend der Nutzungshäufigkeit zwischen Frauen und Männern

---

<sup>13</sup> [www.ard-zdf-onlinestudie.de](http://www.ard-zdf-onlinestudie.de)

marginal different. Interessant scheint, dass die Zielgruppe der „14-19 J.“ mit Abstand die größte Häufigkeit aufweist. Während „43%“ der „14-19.J.“ täglich in Communities verweilen, sind es bei den „20-29J.“ schon „29%“ und bei den „30-39J.“ nur noch „8%“ (vgl <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=167>). Die Aktivitäten innerhalb der Communities werden in der Studie nach „Stöbern in Profilen anderer Mitglieder“, „Suche nach Informationen“, „Suche nach Kontakten, Bekannten“, „persönliche Nachrichten an Communitymitglieder verschicken“ und „Schreiben von Beiträgen und Kommentaren innerhalb der Community“ gegliedert (vgl <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=167>). Diese scheinen sich in der Häufigkeit der Nutzung gering zu unterscheiden. Interessant ist, dass die anteilmäßige Nutzung dieser Angebote über die Jahre stark gestiegen ist. Während es im Jahr 2007 noch „6%“ waren, die angaben, diese Tools regelmäßig zu nutzen, sind es im Jahr 2009 bereits „24%“. Auch der Bereich der fotografischen Darstellungen in Form von Veröffentlichungsforen gewann an Bedeutung. 2007 waren es nur „2%“ der Onlinenutzerinnen, die diese Angebote regelmäßig nutzten. 2009 sind es bereits „7%“ (vgl <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de/index.php?id=165>). In diesem kurzen statistischen Absatz wurde verdeutlicht, dass sowohl das Internet an sich, als auch Web2.0-Angebote und im Speziellen soziale Netzwerkseiten und Fotosammlungen an Bedeutung und zahlenmäßiger Verwendungshäufigkeit zugenommen haben. Wird diese Entwicklungslinie so weiterlaufen, werden sie noch wichtiger und bedeutender. Aus pädagogischer Sicht gibt es bereits Annahmen, dass damit Lernen und Bildung maßgeblich verändert werden und unter „Zuhilfenahme neuer Informationstechnologien“ einen höheren Stellenwert erlangen können (vgl MAROTZKI 1997, S.198). Daher sollte auch das bildungswissenschaftliche Auge darauf geworfen sein. In diesem Sinne werden in den folgenden Kapiteln Fragen nach Charakteristika des Web2.0 und der Bedeutung des Umgangs mit diesen gestellt. Zentrales Augenmerk sind Selbstdarstellungsprozesse mit digitaler Fotografie auf Profilsseiten innerhalb sozialer Netzwerkseiten.

#### **4.2. Charakteristische Eigenschaften und Tendenzen des Web 2.0**

Im Folgenden soll auf Eigenschaften und Charakteristika des Web2.0 sowie die Bedeutung dieser aktuellen Entwicklung auf pädagogischem Gebiet eingegangen werden. Zentral dabei ist eine Ermöglichung einer aktiven Userinnenhaltung. Angebote

zeichnen sich durch benutzerfreundliche Bedienoberflächen, durch das zur Verfügung Stellen von Dateien und Programmen sowie durch die Entwicklung einer öffentlichen Gemeinschaft in Form von Communities aus. Dies ermöglicht den Userinnen, innovativ, kreativ in Aktion zu treten. In welcher Form die Entwicklungen auftreten und welche Bedeutung dies für die jeweiligen Subjekte sowie für eine Gesellschaft haben kann, soll untersucht werden. Ein besonderer Bereich des Web2.0 sind soziale Netzwerkseiten. Die bereits erwähnten Plattformen Facebook<sup>14</sup> und StudiVZ<sup>15</sup> sind Beispiele für derartige Online-Gemeinschaft. Innerhalb dieser Plattformen kann man Profile für die eigene Person gestalten. Diese sind meist mit steckbriefartigen Daten der Person und eventuell fotografischen Darstellungen zu füllen. Zum einen hat man die Möglichkeit, ein Profildfoto auszuwählen, dass jedem Besucher als erstes ersichtlich wird. Zum anderen kann man Fotogalerien mit selbst hochgeladenen Fotosammlungen erstellen. Innerhalb der Plattformen kann man Bekannte, Freunde, Kollegen etc. finden, sie als „Freunde“ in einer Liste speichern und mit ihnen in Kontakt treten. Dies geschieht bspw. über Pinwände. In den meisten Plattformen hat man die Möglichkeit, bei den jeweiligen Profilen eine kurze Nachricht zu hinterlassen, die für die Gemeinschaft sichtbar ist. Möchte man eine private Nachricht an die jeweilige Person schicken, so kann man dies über eine Nachrichtenfunktion tun. Diese Form der Kommunikation gleicht einem E-Mail-Verkehr und ist nur für die jeweiligen Personen sichtbar. Die Selbstdarstellung einer Person orientiert sich an „immanenten Regeln“ der jeweiligen Seiten. Dazu gehören „grafische und logische Strukturen der elektronischen Dokumente“, sowie vorgegebene „Datensätze[n], -elemente und -felder“ (vgl REICHERT 2008, S.21). Welche Informationen und Daten ein Subjekt von der eigenen Person preisgibt und in welcher Form ein Bild erzeugt werden soll, hängt nicht nur von individuellen Bestrebungen, sondern auch von den vorgegebenen Strukturen und Formatierungen ab. Jedes Subjekt bringt weiters „begleitende Regeln“ mit sich. Diese ergeben sich aus der Einbettung des Subjekts in eine soziale, kulturelle Gemeinschaft, die eigene Wert- und Normsysteme sowie Regelwerke für Selbstdarstellungsprozesse entwickelt hat (vgl REICHERT 2008, S.21). Soziale Netzwerkseiten scheinen für Bildungs- und Gedächtnisprozesse interessant zu sein. Zum einen, weil sie die Selbstdarstellung einer Person sowie die Reflexion darüber motivieren können. Und zum anderen, weil sie Wahrnehmungen, Interaktionen und Reflexionen bezüglich der sozialen Umgebung anregen. Ramon Reichert sieht das Potential der sozialen

---

<sup>14</sup> Siehe [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>15</sup> Siehe [www.studivz.net](http://www.studivz.net)

Netzwerkseiten nicht nur in der „Bereitschaft“ zu „neuen medialen Formen der Selbstdarstellung“, sondern auch in der Chance, innerhalb von kollektiven Beziehungen „spezifische medienkulturelle“ Praktiken zu verändern (REICHERT 2008, S.7). Ob dieses Potential tatsächlich vorzufinden ist und was dies für das Selbstbild im Rahmen von Bildungs- und Gedächtnisprozessen bedeutet, wird nun erforscht werden. Wiederum wird das Augenmerk auf den Umgang mit fotografischen Darstellungen der Profildfotos sowie der Fotogalerien auf sozialen Netzwerkseiten gelegt. Diesen Fragen wird auf verschiedenste Weise nachgegangen. Wie schon in den vorangegangenen Erläuterungen beziehen wir uns auf kultur- und medienwissenschaftliche, aber auch pädagogische Herangehensweisen. Die verschiedenen Zugänge sollen zusammengedacht und mit den Ergebnissen der vorangegangenen Kapitel verknüpft werden.

#### 4.2.1. Das Echolot der Delfine als Kommunikationsform im Social Web

Michael Maier beschreibt in seinem Buch „Die ersten Tage der Zukunft. Wie wir mit dem Internet unser Denken verändern und die Welt retten können“, auf welche Weise die Kommunikationsform der Delfine mit Interaktions- und Kommunikationsformen im Web2.0 zusammengedacht werden können (vgl MAIER 2008, S.38). Zunächst beschreibt er die Kommunikations- und Wahrnehmungsform der Delfine. Diese würden Schallwellen aussenden, um aus der Reflexion dieser, Informationen zu erlangen. Damit können sie hören, sehen und sich in der Umgebung orientieren (vgl MAIER 2008, S.38). Sie stoßen Schallwellen aus, diese prallen von der Wasseroberfläche und von Objekten ab und werden teilweise wieder zurückgeschickt. Je nach Dauer der Rückkoppelung können bspw. Rückschlüsse gezogen werden, welche Form ein Objekt besitzt und in welcher Reichweite es sich vom Delfin befindet. Diese Form der Kommunikation und Orientierung wird „Echolot“ genannt (vgl MAIER 2008, S.38).

„Die Delfine stoßen hochfrequente, laute Geräusche aus, die an der Wasseroberfläche wie an einem Spiegel abprallen und über ihr kaum zu hören sind. Diese Kommunikationsform ist stark emotional, vergleichbar jener, die die Menschen über den Gebrauch der Sprache hinaus mit Mimik, Blick, Klang und Betonung herstellen. Die Geräusche der Delfine sind `Klicklaute`, deren Echo im Gehirn der Tiere zu Bildern verarbeitet werden.

Das abprallende `Bild` wird vom anderen Tier regelrecht `gescannt`, also abgetastet.“ (MAIER 2008, S.38)

Hier wird auf dreierlei Aspekte eingegangen. Zunächst wird beschrieben, dass mithilfe dieses Vorgangs „Bilder“ in den Tieren erzeugt werden. Durch die wahrgenommenen Informationen können sie sich die Umgebung bildhaft vorstellen. Diese Fähigkeit haben wir bereits im Bezug auf menschliche Wahrnehmung besprochen und als Imaginationsfähigkeit bezeichnet. Auch Delfine entwickeln eine bildhafte Vorstellung von der (Unterwasser-)Welt. Forscher meinen, die Bilder würden hochkomplexen Röntgenaufnahmen ähneln (vgl MAIER 2008, S.39). Als weiterer wichtiger Aspekt wird die Rückkoppelungsform beschrieben. Durch das Echolot stehen Delfine untereinander in ständigem Kontakt. Stets wird auf Wahrgenommenes reagiert und geantwortet. Diese Kommunikation ist eine „beständige Wechselwirkung“ und orientiert sich an einer stetigen Abstimmung mit dem jeweiligen Gesprächspartner. Die Vorgehensweise scheint interessant zu sein, betrachtet man die Verhaltensformen der Userinnen im Internet. Auch die Kommunikation innerhalb von Online-Communities ist geprägt durch ein ständiges Hin und Her von Nachrichten. Die Userinnen befinden sich ebenfalls in einem unaufhörlichen Rückkoppelungsprozess. Beispielsweise informieren sie sich mehrmals täglich über aktuelle Bedürfnisse, Erlebnisse etc. Der dritte Bereich bezieht sich auf die Emotionalität dieser Kommunikationsform. Delfine würden nicht nur reine Informationen vermitteln, sondern transportieren gleichzeitig subjektive, emotionale Inhalte. Die Form der Vermittlung würde der menschlichen Face-to-Face Kommunikation durch „Mimik, Blick, Klang und Betonung“ ähnlich sein (vgl MAIER 2008, S.38). Die Emotionalität der Kommunikation ist wiederum zentrales Charakteristikum der Online-Kommunikation. Auch online geht es nicht nur um reine Informationsvermittlung, sondern vielmehr um Alltagsnachrichten, was gerade wie erlebt wurde und wonach sich eine Userin im Moment sehnt. Die zentralen Charakteristika des delfinischen Echolots können als Bildhaftigkeit, Wechselwirkung durch Rückkoppelung und erhöhte subjektive Emotionalisierung beschrieben werden. In welchem Zusammenhang diese Aspekte mit medial vermittelter Kommunikation der Menschen steht, wird nun zur Debatte stehen.

Die Gattung Mensch, so die Annahme von Maier, habe sich zunächst ebenfalls nur über Face-to-Face-Kommunikation verständigt. Durch enormes Wachstum und Ausbreitung der Gesellschaftsgruppen kam es zu erhöhten Anforderungen an die Kommunikation.

Beispielsweise musste man über eine größere räumliche Entfernung miteinander in Verbindung treten. „Das Zurufen untereinander reichte nicht mehr aus.“ (MAIER 2008, S.41). Daher wurden Medien, wie wir bereits gesehen haben, schrittweise entwickelt. Das Web2.0 als neue Version des Internets stellt die Form der Kommunikation dar, die den aktuellen Bedürfnissen der Menschheit entspricht. „Innovationsschübe“ der medialen Entwicklung können aus diesem Grund nicht verhindert werden, weil sie stets für das Bestehen der Menschheit notwendig sind (vgl MAIER 2008, S.44). So sind soziale Netzwerkseiten wie Facebook<sup>16</sup> oder StudiVZ<sup>17</sup> notwendige Entwicklungen. Betrachtet man sie, kann man Ähnlichkeiten zum Echolot erkennen. Wenn ein Profil erstellt wird und man als Mitglied einer Community fungiert, wird man Teil einer Herde. Im nächsten Schritt geht es darum, seine eigene Position, seine Rolle und soziale Bedeutung herauszufinden. Man muss durch Kommunikation und Interaktion mit der sozialen Umgebung des Netzwerkes aktuelle Tendenzen erkennen und der jeweiligen Funktion als Mitglied nachgehen. Die Communities sind, anders als bei den Delfinen, unabhängig von geografischer und physischer Präsenz. Egal wo und zu welchem Zeitpunkt die Userin im Netz verweilt, kann sie Mitglied des kollektiven Gebildes sein (vgl MAIER 2008, S.55f). Die jeweilige Userin hat die Anforderung, immer wieder in einem gewissen Ausmaß online präsent zu sein, an ihrem Profil und an ihrer Online-Darstellung in Interaktion und Kommunikation mit anderen Mitgliedern zu arbeiten. Jede Community hat eigene Wert- und Regelsysteme. Dadurch kann man dem Online-Ort vertraut werden. Auch die Tatsache, dass die Gemeinschaft im Grunde immer zur Verfügung steht, baut Vertrauen auf.

„Ein Vertrauensraum entsteht, in dem der Einzelne nicht verloren geht, sondern ein Profil erhält und anderen Einsicht in dieses gewährt.“ (MAIER 2008, S.56)

Dies kommt wiederum den aktuellen Bedürfnissen der Gesellschaft nach. In der realen Welt wird oft „soziale Kälte“ erfahren. Durch wirtschaftliche Faktoren, Zeitmangel und Druck wird soziales Gemeinschaftsgefühl und Aufmerksamkeit zur Rarität (vgl MAIER 2008, S.56). Der „Kampf um die Aufmerksamkeit“ beherrscht alle unsere Aktivitäten. Stets streben wir danach, Aufmerksamkeit und Anerkennung von unserem sozialen Umfeld zu erlangen (vgl FRANCK 1998, S.12). Soziale Gemeinschaft wird daher oft im

---

<sup>16</sup> Siehe [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>17</sup> Siehe [www.studivz.net](http://www.studivz.net)



Internet gesucht. Das Vertrauen darauf, dass immer „Freunde“ anwesend sind, dass man sich darüber informieren kann, was sich in deren Leben tut, dass man sich Bilder von ihren Erlebnissen zu Gemüte führen und damit ein Stück weit teilhaben kann, der Schutz des Internets als Proberaum in dem man Aktivitäten ausprobieren kann, ohne sanktioniert zu werden – all das bietet Wärme, soziale Kontakte und Schutz. Durch das Vertrauen in die soziale Gemeinschaft kann sich eine Vertrauensgemeinschaft aufbauen. Gleich wie in der Offline-Welt bietet das kollektive Orientierung in der Welt und hilft, die eigenen Wahrnehmungen zu reflektieren und in Strukturen des Selbst zu integrieren. Wie wir bereits im Kapitel zum kollektiven Gedächtnis gesehen haben, wird es dadurch möglich, kulturelle Praktiken, also den Umgang einer kulturellen Gemeinschaft mit Welt, zu verändern. Gemeinsame Verhaltensstrategien und Formen der Interaktion werden entwickelt, um den subjektiven und kollektiven Bedürfnissen nachzukommen. Soziale Netzwerkseiten bieten durch den geschützten Raum und die jeweilige Beteiligung der einzelnen Subjekte Möglichkeiten, kollektive Praktiken zu verändern und individuell einzusetzen. Communities können als „ruhende und zugleich dynamische Gebilde“ (vgl. MAIER 2008, S.57) bezeichnet werden. Sie bieten Schutz und Stabilität, um das Vertrauen der Einzelnen aufbauen zu können. Dies ist Basis für dynamische Veränderungsprozesse. Gemeinsam können neue Strategien entwickelt werden. Sie können als „Mikrokosmen“ (vgl. MAIER, 2008, S.59) bezeichnet werden. Sie sind wie kleine kulturelle Gemeinschaften, die statt eines geografischen Ortes, einen virtuellen Raum gewählt haben und dort ihren gemeinsamen Traditionen nachgehen. Soziale Netzwerkseiten dienen in diesem Sinn nicht nur banaler Informationsvermittlung, sondern können höchst persönliche Anliegen und Bedürfnisse befriedigen. Maier hebt drei zentrale Tendenzen der sozialen Netzwerkseiten hervor. Zum einen bezieht er sich auf Kommunikation in Form des Echolots als „elektronischer Tastsinn“. Über einen ständigen Rückkoppelungsprozess werden Informationen gesammelt. Diese lassen Rückschlüsse auf die Beschaffenheit der Gemeinschaft zu. Dabei werden subjektiv-emotionale Informationen eher wahrgenommen. Wir senden selbst Informationen, um damit die soziale Gemeinschaft zu speisen, aber auch um Informationen zurückzubekommen (vgl. MAIER 2008, S.49). Als weiterer Aspekt werden kollektive Bestrebungen angesprochen. Soziale Netzwerkseiten würden es möglich machen, in einer Gemeinschaft in ständigem Austausch miteinander zu stehen. Damit entwickelt man gemeinsames „Gedankengut“ und kollektive Umgangsformen (vgl. MAIER 2008, S.50). Der dritte Grundgedanke orientiert sich an den beiden

vorangegangenen. Das Vertrauen in die Gemeinschaft, die Möglichkeit, stetig über die Aktivitäten und Bedürfnisse der anderen Bescheid zu wissen, die Chance, in gemeinsam entwickelten Wert- und Normsystemen agieren zu können, bietet Möglichkeit, die eigene Interaktion auszubreiten. In diesem Setting ist es den Userinnen möglich, im Schutz der Gemeinschaft Handlungen auszuprobieren. Userinnen trauen sich mehr und können mit Selbstinhalten und Umgangsformen mit anderen experimentieren. Da sie sich nicht in der realen Welt, sondern im Online-Setting befinden, können sie beim Scheitern nicht so sehr sanktioniert werden (vgl MAIER 2008, S.50).

Hier wird das Echolot der Delfine mit Kommunikationsformen auf sozialen Netzwerkseiten beschrieben. Zentrale Eigenschaften beider sind zum einen die Bildhaftigkeit. Wahrnehmungen werden durch Imaginationsfähigkeit in Form von Bildern vorgestellt. Dies ermöglicht nicht nur Gegenwärtiges, sondern auch Vergangenes und Zukünftiges vor Augen zu führen. Zum anderen zeichnet sich diese Kommunikation durch eine Wechselwirkung aus. Die Kommunikationspartner stehen in einem ständigen Rückkoppelungsprozess. Es werden Informationen ausgesendet, um andere Informationen zu erhalten. Dabei stehen sie im ständigen Austausch über aktuelle, alltägliche Bestrebungen und Ereignisse. Kommunikation in diesem Sinne bezieht sich nicht nur auf reine Informationsvermittlung, sondern auf eine subjektive Emotionsebene. In diesem Zusammenhang wurden drei zentrale Tendenzen angesprochen. Kommunikation im Internet, im Speziellen in Online-Communities, wird zum Abtasten der Umgebung verwendet. Damit wird es möglich, ein Bild dieser zu imaginieren. Des Weiteren können durch Kommunikation und Interaktion kollektive Wert- und Normsysteme entstehen. Dies ermöglicht eine gemeinsame Entwicklung und Modellierung kultureller Praktiken. Und zum dritten ermöglicht der geschützte Rahmen, über eigene Grenzen hinaus Interaktionen auszuprobieren.

„Das Bewusstsein, dass andere da sind, die mir wichtig sind, definiert die Qualität des Vertrauens, welches man der Community entgegenbringt und von ihr erhält.“ (MAIER 2008, S.57)

Dieses Vertrauen in die Gemeinschaft, das man in sie legt und von ihr im Rahmen des Rückkoppelungsprozesses wieder erhält, ist der Grundstein für Entwicklungen des Selbst und der Gemeinschaft.

#### 4.2.2. Das Soziale im Social Web – Pädagogische Herangehensweisen

Im Folgenden werden zunächst zentrale Überlegungen der Bildungswissenschaft zum Thema dieses Kapitels dargelegt. Dabei werden unterschiedliche Autorinnen und Herangehensweisen gewählt und deren Kernaussagen präsentiert. Zum anderen wird besonders auf den Standpunkt von Winfried Marotzki eingegangen. In einem vorangegangenen Kapitel wurden von ihm bereits Bildungsüberlegungen herangezogen. Diese werden auch in seinen Ausführungen zum Web2.0 wesentlich sein.

##### 4.2.2.1. Allgemeine pädagogische Überlegungen

Die meisten der Autorinnen sprechen dem Web2.0 als neue Form des Internets ein Veränderungspotential zu (vgl. KURZ 2008, S.41). Einige orientieren sich an optimistischen, andere an pessimistischen Haltungen. Gleich welcher Wertung, werden verschiedene Veränderungsstrukturen und Potentiale zusammengefasst und Eigenschaften der neuen Informationstechnologie angeführt. Möglichkeiten, Chancen und Tendenzen für bildungswissenschaftliche Settings gliedern sich in dreierlei Aspekte. Zum eine wird subjektbezogen festgestellt, dass sich Beziehungsformen im sozialen Umfeld verändern können. Es geht nicht mehr um fixe, enggeknüpfte Beziehungsgeflechte, sondern um lockere Sinngemeinschaften (vgl. RÖLL 2008a., S.90). Aufbauend auf veränderte Strukturen des Subjekts und damit einhergehenden Modifizierungen von Beziehungsgeflechten unter Subjekten kann die Entstehung eines Kollektivs beobachtet werden. Durch das gemeinsame Arbeiten in, für und durch ein kollektives Gemeinsames kann ein „Mehrwert“ für das einzelne Subjekt entstehen. In der Gemeinschaft kann Neues entstehen und durchgesetzt werden (vgl. SCHNEIDER 2008, S.188f). Dies ermöglicht wiederum Veränderungen und Modifizierungen von gesellschaftlichen wie subjektiven Strukturen. Unter den Gesichtspunkten einer wechselseitigen Beziehungsveränderung zwischen Subjekt und sozialer Umgebung im Sinne eines Veränderungspotentials werden pädagogische Aufgaben und Anforderungen verändert (vgl. RÖLL 2008a., S.92). Nun wollen wir diesen drei Veränderungsebenen des Subjekts, der sozialen Umgebung und schließlich der pädagogischen Herausforderung nachgehen. Das Subjekt steht in einem reflexiven, wechselseitig-beeinflussenden Verhältnis zur sozialen Umgebung. Durch Bildungs- und Gedächtnisprozesse wird ein Selbst- und Weltbild entwickelt. Dies hilft, angemessen agieren und innovativ gestalten zu können. Um dies zu vollziehen, steht ein Subjekt in

Beziehungen. Tendenziell benötigte man einige enge Beziehungen, um den Anforderungen gerecht zu werden. Durch veränderte mediale Strukturen, durch das Aufkommen von Kommunikations- und Beziehungsformen über das Internet und durch die gesamtgesellschaftlichen Entwicklungen haben sich Beziehungsstrukturen verändert. Von fest aufgebauten Strukturen und stabilen Verbindungen gehen die Entwicklungen zu „netzwerkartigen“ Beziehungsgeflechten, bei denen die jeweiligen Subjekte mit etwa der gleichen Bedeutung nebeneinander stehen (vgl RÖLL 2008a., S.91). Beziehungen dienen als „Grundlage zur Kanalisierung von Aufmerksamkeit“ und sind existentiell, um Feedback und selbstbezogene Reflexionsinformationen zu erhalten. Aufmerksamkeit ist Dreh- und Angelpunkt aller Aktivitäten eines Subjekts. Aufmerksamkeit gilt als größtes Gut. Jeder strebt Zuneigungen, Rückmeldungen und Informationen aus der sozialen Umgebung an (vgl FRANCK 1998, S.83). Unter diesem Anspruch müssen auch Beziehungsstrukturen ausgerichtet werden. „Beziehungsmanagement“, also die aktive Arbeit an Beziehungen, wird immer wichtiger. Hier wird die aktive Haltung eines Subjekts angesprochen. Jedes Subjekt muss aktiv einen Beziehungsraum im Sinne eines Aufmerksamkeits-Netzes errichten. Aktuell ist Flexibilität notwendig, um Beziehungen zu gewinnen. Dies folgt den Tendenzen, schnelle Beziehungen knüpfen und wieder lösen zu können. Gruppen bilden sich über „Kommunikations- und Aushandlungsprozesse“ (vgl RÖLL 2008a., S.91). Diese werden durch Beobachten und Nachahmen gelernt und entwickeln sich in einem gemeinsamen Prozess der aktiven Haltung. Eine zentrale Aktivität innerhalb der Netzwerke kann als „Gabe“ beschrieben werden (vgl RÖLL 2008a., S.91). Das Subjekt muss der Gemeinschaft eine „Gabe“ bieten. Diese will nicht rückerstattet werden, vielmehr will man eine Gegengabe erhalten. Wie bei den Delfinen werden Informationen ausgeschickt, um zu anderen wie zur eigenen Person Informationen zu erhalten. Die Positionierung des Subjekts bedarf eines Rückkoppelungsprozesses, bei dem das Subjekt Feedback erhält. Das Losschicken von selbstbezogenen Informationen dient der „Selbstpräsentation“ bspw. auf den angesprochenen sozialen Netzwerkseiten. Ein Bild vom Selbst will erzeugt sein, um die eigenen Ziele erreichen zu können. Dabei werden Aspekte des Selbst beschrieben, fotografisch präsentiert und durch kontinuierliche Partizipation an Thematiken der Gemeinschaft eine Position definiert. Dies kann auch als „fortlaufende Selbstnarration“ bezeichnet werden. Das Selbst erzählt sich selbst, um ein Bild von sich in der Öffentlichkeit aufzubauen.

„Die Nutzer/-innen haben die Möglichkeit, das Bild, das sie bei dem anderen erzeugen wollen, aktiv zu gestalten. Das symbolische Ausprobieren und somit die direkte Erlebbarkeit der Multiplizität von Identität ist möglich. Das eigene Bild von der Realität kann erweitert werden.“ (RÖLL 2008b., S.126)

Hier wird die Aktivität des Subjekts sowie die Möglichkeit, etwas ausprobieren zu können, besprochen. Damit wird es möglich, über das eigene Selbst reflektieren und ein Selbstbild erzeugen zu können. Dies geschieht über die besprochenen Bildungs- und Gedächtnisprozesse. Durch die aktive Haltung und die Gestaltungsarbeit an der Selbstdarstellung durch das Subjekt werden Reflexionsprozesse über das Selbst wie über die Umgebung motiviert. Die aktive Arbeit am Öffentlichkeitsbild einer Person gehört zum Selbstmanagement (vgl. RÖLL 2008, S.93). Dieser Motivationsaspekt kann als Chance für Bildungsprozesse gesehen werden, zumal Reflexion und Artikulation der eigenen Person in einer sozialen Gemeinschaft als zentrale Kernpunkte gelten. Die Wurzeln der „Identitätsbildung“ liegen in der Fähigkeit des Subjekts, sich „reflexiv zu verhalten, sich selbst in Bezug auf den anderen zu beobachten und daraus Selbsteinschätzungen zu gewinnen“. Das Subjekt steht in einem „dialogischen Austausch“ zwischen Selbst und Welt (RÖLL 2008b., S.128). Bezogen auf die subjektive Ebene sollte die Pädagogik daher sowohl vor möglichen Gefahren warnen, als auch neue Bildungspotentiale vertreten. Ziel sollte sein, netzbasierte Bildungsabläufe und darin verhaftete Reflexionsprozesse kontrolliert ablaufen zu lassen, um so für die Persönlichkeitsentwicklung dienlich zu sein (vgl. RÖLL 2008, S.94). Udo Thiedeke fasst die Tendenzen der Entwicklungen in der Beziehung zwischen sozialen Netzwerkseiten des Web2.0 und Bildungsprozessen mit fünf Charakteristika zusammen. Zum einen würde sich das Agieren im Web2.0 durch „Pseudonymität“ auszeichnen (vgl. THIEDEKE 2008, S.56). Es ginge, wie schon mehrfach berichtet, nicht um eine Darstellung authentischer Identitätsmerkmale, sondern vielmehr um die Präsentation eines Selbstbildes einer „Ganzkörpermaske“. Persönlichkeitsaspekte unterliegen Strategien des Selbstmanagements in Form von „Konstruktions“- und „Steuerungsverhalten“ (vgl. THIEDEKE 2008, S.56). Eine dieser Strategien kann als „Selbstentgrenzung“ bezeichnet werden. Es ginge um offene Kommunikation nach außen und um Konzeption des Selbst durch den Umgang mit einem sozialen Umfeld (vgl. THIEDEKE 2008, S.60). Der Umgang mit anderen

Subjekten innerhalb der Community-Strukturen will erlernt sein. Der Erfolg einer Person ist maßgeblich von „Interaktionsvorgängen“ mit der jeweiligen Gemeinschaft abhängig. Zumal im Netz vermehrt multimediale Vorgänge verwendet werden, ist die Interaktion und Kommunikation zwischen den Subjekten durch verschiedenste mediale Formen geprägt. Es können schriftliche Nachrichten, aber auch Fotos, Audiodateien oder Videos vermittelt werden. Hier ist es wichtig, Kompetenzen vorweisen zu können, um zielgerichtet und reflektiert zu handeln (vgl. THIEDEKE 2008, S.61). Die bereits beschriebenen Strukturen sowie die community-abhängigen Eigenschaften führen zu einer enormen Bandbreite an Auswahlmöglichkeiten. Man kann selbst wählen, welches Bild man von sich erzeugen möchte, in welcher Form man kommuniziert, wie man sich anderen Subjekten gegenüber verhält etc. Es herrscht eine „umfassende Optionalität aller Sinnbezüge“ (vgl. THIEDEKE 2008, S.61). Diese Offenheit und Wahlmöglichkeit lassen Raum für neue Konstruktionen und Entwicklungen der kollektiven Gemeinschaften. Die Subjekte agieren aktiv in einem stetigen Wechselprozess. Die Stetigkeit der netzbasierten Communities wird auch als „Fluidität“ beschrieben (vgl. THIEDEKE 2008, S.63). Durch den Fluss von Kommunikation, durch den Austausch von Informationen, durch die Rückkoppelung von Feedback wird ein weiteres Veränderungspotential frei. Der Fluss der Communities ermöglicht in diesen Prozessen Veränderungen. „Pseudonymität“, „Selbstentgrenzung“, „Interaktivität“, „Optionalität“ und „Fluidität“ sind nach Thiedeke die zentralsten Eigenschaften der Kommunikation und Interaktion in web-basierten Gemeinschaften. Die pädagogische Arbeit sollte diesen besonderes Augenmerk schenken und Überlegungen zu Lern- und Bildungsprozessen in diesem Zusammenhang anstellen.

Als weiterer Schritt werden nun Tendenzen der gemeinschaftsbezogenen Entwicklungen betrachtet. Wie bereits beschrieben wurde, geht man von einem „Mehrwert“ durch die kollektive Gemeinschaft aus. In einem kollektiven Prozess werden „Ressourcen“, „Kompetenzen“ und „Potentiale“ erschlossen (vgl. RÖLL 2008a., S.91). Wenn sich einige Subjekte zu einer Gemeinschaft formieren, kann man voneinander profitieren, die Kompetenzen der anderen erlernen und gemeinsam Neues entwickeln. Durch diese Gemeinschaft wird eine eigene Öffentlichkeit, ein kollektives Gemeinsames erschlossen (vgl. RÖLL 2008a., S.90). Beispielsweise kann von „kollektiver Intelligenz“ (vgl. SCHNEIDER 2008, S.188f) gesprochen werden, wenn sich mehrere Subjekte mit ihrem Wissen zusammen schließen und gemeinsam arbeiten. Subjekte profitieren in dieser Form von Gedächtnis- und Wissensstrukturen der

jeweiligen anderen und werden dazu motiviert, an den eigenen Fähigkeiten zu arbeiten. Unter diesen Gesichtspunkten wird der Begriff des Web2.0 als nachrangig gegenüber dem Begriff des „Social Web“ gesehen. Beide Bezeichnungen wurden zur selben Zeit hervorgebracht und beziehen sich auf ähnliche Sachverhalte. In der Benennung „Social Web“ wird der „grundlegende soziale Charakter desjenigen Bereichs des Internets betont, der Kommunikation und anderes aufeinander bezogenes Handeln zwischen Nutzern fördert, also über die Mensch-Maschine-Interaktion hinausgeht.“ (vgl. SCHMIDT 2008, S.22). Das zentrale Potential, das auch in dieser Arbeit zur Debatte steht, bezieht sich auf Kommunikation und Interaktion in einem sozialen Gemeinschaftsgefüge. Es geht nicht nur darum, was ein Mensch mit der Maschine Computer und insbesondere mit dem Internet machen kann, sondern vielmehr, was mehrere Menschen an globalverteilten Rechnern durch das Internet und zur Verfügung gestellten Plattformen an Gemeinsames leisten und schaffen können. Das „Social Web“ würde in dieser Hinsicht für dreierlei Gebiete bereichernd und motivierend wirken. Der erste Bereich betrifft das „Identitätsmanagement“, also das Arbeiten an der eigenen Person und mit Persönlichkeitsteilen. Zum anderen werden soziale Beziehungen zum zentralen Orientierungspunkt des Identitätsmanagement. Damit würde man in ein reflexives Kommunikations- und Interaktionshandeln mit anderen Subjekten treten. Neben „Identitäts-“, und „Beziehungsmanagement“ ginge es schließlich um „Informationsmanagement“ in der Community. Die Gemeinschaft muss Informationen bereitstellen, gleichzeitig aber auch filtern und ein passendes Regel- und Wertesystem entwickeln, um darin einen Informationsfluss gewährleisten zu können (vgl. SCHMIDT 2008, S.23f). Diese Mechanismen führen zur Ausformung einer eigenen netzbasierten Öffentlichkeit mit Regeln, Wert- und Normsystemen sowie Interaktions- und Kommunikationsstrategien (vgl. SCHMIDT 2008, S.32). Soziale Netzwerkseiten dienen in Form eines öffentlichen Raumes zum „Meinungsaustausch“ sowie zur Präsentation des Selbst und zum Abbilden der sozialen Beziehungen (vgl. SCHNEIDER 2008, S.117). Im Mittelpunkt des Informationsflusses zwischen sachlichen und persönlichen Daten stehen stets die Userinnen. Sie zeigen manifest kein Interesse, vielmehr streben sie auf latenter Ebene ihrem Ziel durch viele kleine Aktivitäten zu.

„Die persönliche Beschreibung vollzieht sich über Stichworte und Sprüche zu den (Freizeit-)Interessen und über die Zuordnung zu (Nonsense-) Gruppen, deren Namen insgeheim eine Aussage über die Person vermuten

lassen. Dies ist mitunter auch der kritische Punkt der Selbstdarstellung im Netz.“ (ERTELT 2008, S.54)

In diesem Setting, das für viele bereits Bestandteil des Alltäglichen geworden ist (vgl. ERTELT 2008, S.55), ist es üblich, nicht nur durch textuelle mediale Form zu kommunizieren, sondern vielmehr laufen Kommunikations- und Interaktionsprozesse multimedial ab. Eine zentrale Inszenierungsform ist die fotografische Darstellung. Je nachdem, welches Bild von sich in der Community-Öffentlichkeit vorherrschen soll, kann man unterschiedliche Fotos veröffentlichen, verlinken, ganze Alben erstellen und mit Freunden teilen. Die Bandbreite der Porträts geht von „Body-Buiding-Oberkörper-Fotos“ zu „lasziven Brust betonten Lächel-Bildern“. Bei der Auswahl scheint es, als würde man sich zumeist an gängigen medialen Darstellungen bspw. an „Hochglanz-Magazinen“ orientieren (vgl. ERTELT 2008, S.55). Wie wir zusammenfassend nach der Betrachtung der subjektiven und der sozialen Veränderungstendenzen deklarieren können, agiert ein Subjekt nicht wirkungslos und -frei in und mit Medien. „Medien formen den Menschen als kulturelles Wesen und nehmen eine kontinuierliche Strukturierung der menschlichen Wahrnehmung vor.“ (vgl. RÖLL 2008b., S.121). Wenn wir uns auf sozialen Netzwerkseiten präsentieren, so tun wir dies in den Strukturen der Plattform, der Web-Community, des realen Lebens, mit Regelwerken zu Interaktions- und Kommunikationsprozessen, Informationsfilterungen etc. All dies prägt unseren Umgang mit Medien, Kultur und Gemeinschaften und schließlich mit uns selbst. Nietzsche beschreibt beispielsweise, wie sich Strukturen seiner Schreibmaschine in seinen Gedanken einschreiben (vgl. RÖLL 2008b., S.121). So wird auch unser Verhalten durch technische Medien geprägt. Damit können Potentiale für gesellschaftliche Umgangsformen, wie etwa die Veränderung von kulturellen Praktiken entstehen. In Bezug auf die Fragestellung konnte bereits herausgearbeitet werden, dass der Selbstbezug im „Social Web“ ein aktiver, gestaltender ist. Es geht darum, in Beziehungs- und Arbeitsmärkten erfolgreich zu sein und Aufmerksamkeit zu erlangen. In diesem Sinne sind Aktivitäten im Netz zukunftsorientiert. Auch wenn Reflexion angeregt und ein wichtiger Baustein von Bildungsprozessen motiviert wird, basiert reflektorische Haltung auf einer Zukunftsorientierung. Die Fragestellung zum Selbst verschiebt sich. War es vor einiger Zeit noch wesentlich zu wissen „was“ man ist, also die Frage, was mich ausmacht, was mich geprägt hat und was wie passiert ist, dass ich heute so bin, wie ich bin, so ist nunmehr die Frage wesentlich „Wer bin ich?“ (vgl.



REICHERT 2008, S.79). Es gibt dafür keine dauernde Antwort. Das „Ich“ wird in einem ständigen Anpassungsprozess gestaltet. In einem Bildungsprozess muss man sich neu entwerfen und mediengerecht präsentieren, um Aufmerksamkeit zu erhalten. Die Frage nach dem „Wer“, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Das Selbst zeichnet sich durch viele verschiedene Einzelteile, durch Multiplizität aus. Das Navigieren zwischen Off- und Online, zwischen verschiedenen Plattformen und zwischen verschiedenen Beziehungsstrukturen kann die Vielfältigkeit einer Person begünstigen. Durch die Motivation der Reflexion können die einzelnen Teile verarbeitet und in die Persönlichkeitsstrukturen re-integriert werden.

#### 4.2.2.2. Marotzkis Überlegungen zu sozialen Netzwerkseiten

Nun kommen wir zu zentralen Thesen Winfried Marotzkis. Im Kapitel „2.2.1 Bildungsprozesse“ wurden bereits seine Überlegungen zu Bildungsprozessen erläutert. In einem weiteren Schritt sollen Ausführungen zur digitalen Medienkultur in Form von webbasierten Gemeinschaften zur Debatte stehen. Die darin verankerten Umgangsformen wie Selbstpräsentation mithilfe fotografischer Darstellungen stehen dabei im Mittelpunkt.

Der Computer ist für Marotzki zentrales Medium „mittels dessen Bewusstsein und Kommunikation neue Vermittlungsformen eingehen.“ (vgl. MAROTZKI 1997, S.175). Damit ist er zugleich zentrales Medium für Bildungsprozesse. Das Web2.0 und die darin verhafteten Plattformen zeichnen sich durch „Ubiquität“ und „Zeitgleichheit“ aus. Zum einen ist der geografische Ort der Userinnen irrelevant. Egal ob in Österreich oder Hawaii, kann jeder von jedem Ort im Internet agieren. Auch der zeitliche Faktor scheint unbedeutend zu sein. Egal wann, ob morgens oder abends, kann man im Netz aktiv sein (vgl. MAROTZKI 1997, S.175). Internet wird zu einem „Kulturraum“, in dem man sich egal von wo, egal wann aufhalten und an der Gemeinschaft partizipieren kann. Dieser Raum ermöglicht es, eigene „Gesetzmäßigkeiten, Regeln, Aufgaben, Gefahren und Schönheiten“ (vgl. MAROTZKI 1997, S.179) zu entwickeln. Damit ist das Internet, insbesondere soziale Netzwerkseiten, nicht nur von realen Menschen im Web geprägt, sondern ein öffentlicher Ort, ein „Weltentwurf“ (vgl. MAROTZKI 1997, S.179). Userinnen agieren darin wie im realen Leben völlig frei und orientieren sich an Regelwerken der Community. Marotzki bezieht sich des Weiteren auf Überlegungen von Alfred Schütz. Ihm zufolge würden Subjekte „soziokulturelle Bedeutungsgefüge“,

also die Strukturen ihrer sozialen Umgebung, mit speziellen Maßnahmen organisieren und reflektieren. Sie würden Komplexität durch sogenannte „Sinnprovinzen“ aufschlüsseln und vereinfachen. In diesen Teilen der Umwelt, die als abgegrenzte Gebiete gesehen werden, können Strukturen und Tendenzen leichter erkennbar werden (vgl. MAROTZKI 1997, S.181). Solche „Sinnprovinzen“ sind bspw. Beruf, Familie oder Partnerschaft. Sie zeigen Ähnlichkeiten zu den Beschreibungen der sozialen Rollen bei Erving Goffmann (vgl. GOFFMAN 1959). In diesen kulturellen Räumen, die durch ihre Bedeutung und Regelwerke definiert werden, müssen Subjekte lernen, sich angemessen zu verhalten und ihre Fähigkeiten einzusetzen. Orientiert am System muss man lernen, dieses für sich und die eigenen Zwecke nutzen zu können. Der erste Schritt ist, sich selbst im Raum zu positionieren und als Subjekt mit einem Image aufzutreten (vgl. MAROTZKI 1997, S.182). Durch den vermehrten Umgang mit Computern und das häufige Agieren in Netz-Welten scheinen die Differenzen für Userinnen zwischen off- und online irrelevant zu werden (vgl. MAROTZKI 1997, S.183). Wie man im realen Leben in verschiedenen Bereichen der Umgebung kleine „Sinnprovinzen“ konstruiert, also sich ein Bild von einem gewissen Setting macht, so auch bei webbasierten Bereichen. Wie ein Subjekt Selbstdarstellung und Interaktion den jeweiligen Sinnräumen anpasst, so auch online. Das Internet bietet „kulturelle und subkulturelle Räume“ (vgl. JÖRISSEN, MAROTZKI 2008, S.203). Da in diesen „Räumen“ zahlreiche Artikulations- und Partizipationsprozesse ablaufen, sind sie „höchst bildungsrelevant“ und sollten von der Pädagogik beachtet werden. Betrachtet man dieses Bildungssetting in Anlehnung an vier kantische Dimensionen (vgl. JÖRISSEN, MAROTZKI 2008, S.203), kann man Folgendes erkennen. Auf die Frage „Was kann ich wissen?“ bieten webbasierte Foren eine Fülle an Informationen und sind Vermittler von Wissen. Bezogen auf die Frage „Was soll ich tun?“ werden spezielle Handlungsvorgänge im Netz erkennbar. Userinnen müssen sich an Strategien und Techniken der jeweiligen Communities orientieren, um angemessen agieren zu können. Die Fragen „Was darf ich hoffen?“ und „Was ist der Mensch?“ beziehen sich auf ein reflektorisches Moment. Zum einen richtet sich Reflexion auf eine zukunftsorientierte Perspektive, die auf vergangene und gegenwärtige Gegebenheiten basiert. Das Subjekt imaginiert, was in Zukunft sein könnte. Überlegungen zur Wesensart des Menschen und insbesondere der eigenen Person können in den Communities gemeinsam besprochen und ausgehandelt werden. Gleichzeitig kann das Subjekt sich selbst in Form der aktiven Selbstdarstellung leichter begreifen und erkennen. Das Internet und insbesondere soziale Netzwerkseiten

tragen daher dazu bei, die kantischen Fragen der Bildung zu beantworten und zu behandeln. Betrachtet man die vier Fragen genauer, kann man Ähnlichkeiten zu den drei Genesen der Bildung von Martozki erkennen. In der „faktischen Genese“ wird Wissen über Welt und Selbst gesammelt. Sie geht quasi der Frage des „Was kann ich wissen?“ nach. Die „normative Genese“ bereitet das Wissens aus der faktischen Genese unter Anwendung von bisherigen Erfahrungswerten zum Anwendungswissen auf. Es geht um das, was ein Subjekt „tun kann“. Im „artikulierenden Anliegen“ wird das erworbene Wissen und die strukturierten Erfahrungen reflektiert und in das Selbst wie in die Umgebung durch Artikulation integriert. Es geht um die Frage, was ein Subjekt mit diesen Fähigkeiten weiter machen kann, aber auch darum, was der Mensch oder das Subjekt eigentlich ist (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.3ff). Geht man also davon aus, dass jedes Subjekt ein Bild von sich und Welt durch Reflexion erzeugt und diese als Grundlage jedes Handelns wählt und nimmt man weiters an, dass sich die soeben erläuterte Verschiebung der Handlungen in webbasierten Räumen vollzieht, so kann man daraus folgern, dass sowohl das Ausbilden der Vorstellung von Welt und Selbst und damit Bildungsprozesse maßgeblich von den Strukturen der Communities geprägt werden. Mit den Worten Martozkis gesagt: Durch diese Entwicklungen werden „wesentliche sozialisatorische Effekte und die Konstitution von Basisaktivitäten in virtuellen Welten“ (vgl. MAROTZKI 1997, S.184) verlagert. Unter diesen Gesichtspunkten entstehen neue Anforderungen an die Pädagogik. Daher sollen nun die zentralen Entwicklungstendenzen zusammengefasst werden. Zum einen zeichnet sich die Verlagerung der Subjekte von realen zu webbasierten Umgebungen durch die Steigerung der Reflexivität aus (vgl. MAROTZKI 1997, S.196). Es werden wahrgenommene Informationen vermehrt reflektiert und so differenzierte, vielfältige Vorstellungen von Selbst und Welt erworben. Die aktive Haltung der Userinnen, also die Verschiebung von Userinnen zu Producerinnen, führt zu „Produserinnen“ (vgl. JÖRISSSEN, MAROTZKI 2008, S.208f). Sie steigen aus einer passiven Konsumtinnenrolle aus und beteiligen sich aktiv an der Gestaltung der Gemeinschaft. Eine Ausprägung dieser Tendenz ist die zeitintensive Arbeit an der Selbstpräsentation, die aktiv in einem ständigen Prozess vollzogen wird. Auch in diesem Sinne wird Reflexion des Selbst und der Umgebung durch den Akt angeregt. Durch die gemeinsame Arbeit an etwas, durch den kollektiven Austausch zu einem Thema, kann die Community an gemeinsamen Fähigkeiten und Wissen profitieren. Dadurch wird Orientierungswissen für die Subjekte bereitgestellt (vgl. JÖRISSSEN,

MAROTZKI 2008, S.215). Durch die Eigenschaften wird Identitätsentwicklung und -bildung maßgeblich beeinflusst. Sie laufen nicht mehr traditionell durch die Generationsverhältnisse ab. Vielmehr erlangt man Erfahrungen durch das Ausprobieren und Kreieren von Identitätsversionen. Die Ansprüche an Subjekte ändern sich und so ist es aktuell notwendig, sowohl ein „stabiles“ als auch ein relativ „flexibles“ Bild von sich zu haben (vgl MAROTZKI 1997, S.197). Die Netzwerke dienen mit ihren Strukturen als „Motoren“ für neue Kulturen und „Handlungspraxen“ (vgl MAROTZKI 2008, S.219). So werden Erfahrungsräume der Bildungsprozesse offener, dafür fragmentierter und differenzierter. Reale und virtuelle Welten vermischen sich und fließen ineinander über. Eine zentrale Anforderung an ein Subjekt ist, mit dieser Vermischung von Bereichen umgehen zu können. Die Alltagskultur fließt zunehmend in virtuelle Welten und Gemeinschaften über. Fotografien von aktuellen Aufenthaltsorten oder Berichte über die aktuellen Bedürfnisse können per Mobiltelefon sofort an die Community weitergeleitet werden. Jederzeit und überall in der realen Welt ist es möglich, in die Web-Gemeinschaft einzusteigen. Oder von der anderen Perspektive her betrachtet: Jederzeit kann man von der Community kurz aussteigen, in der realen Welt agieren und mit Erlebnisberichten angereichert mit fotografischen Visualisierungen zurückkehren (vgl MAROTZKI 2008, S.222). Die Verschiebung von realer und virtueller Welt und deren Ineinander-Übergehen treibt den Pädagoginnen „den Angstschweiß auf die Stirn“ (vgl MAROTZKI 1997, S.181). Und ja, Anforderungen an die Pädagogik verändern sich, jedoch ist Angstschweiß überflüssig. Marotzki sieht aktuelle Entwicklungen sogar als positive Erweiterung von Bildungsprozessen (vgl MAROTZKI, MEISTER, SANDER 2000, S.11). Sie sind in der Lage, „selbstorganisiertes Lernen zu fördern“, Motivation zum „kontextuellen Lernen zu bieten“, das „Metawissen“ zu fördern, vernetzter und übergreifender zu denken und reflektorische Selbstpräsentationen in der Öffentlichkeit zu gewährleisten. Weiters bieten sie Chancen, die Beziehung zwischen „Lehrenden“ und „Lernenden“ zu einem Begleiten oder Moderieren zu verschieben (vgl MAROTZKI, MEISTER, SANDER 2000, S.11). Es kommt also zu den Ergebnissen, dass mediale Entwicklungen in Identitäts- und Bildungsprozesse einwirken. Am Beispiel von sozialen Netzwerkseiten haben wir beobachtet, dass sie diese Prozesse bspw. auf Ebene der Reflexion und Darstellung des Selbst modifizieren können. Die Pädagogik sollte sich darum annehmen und ihre Tätigkeit den Tendenzen entsprechend anpassen.

#### 4.2.2.3. Herausforderung für die Pädagogik

Wie in den Einleitungsworten zum Kapitel der pädagogischen Herangehensweise erwähnt, sprechen mehrere bildungswissenschaftliche Autorinnen im Bereich des Social Web oder des Web2.0 von Veränderungen, die Potentiale freisetzen können. Diese werden sowohl in einem negativen als auch in einem positiven Konnex gesehen. Die Veränderungen würden zunächst auf zwei Ebenen, der des Subjekts und der des Kollektivs, beobachtbar sein. Das Subjekt müsste mit Veränderungen in Beziehungsstrukturen zum sozialen Umfeld umgehen lernen. Des Weiteren ist das Ziel jedes Handelns das Erhaschen von Aufmerksamkeit. Um in der Gesellschaft erfolgreich zu sein, muss man den Anforderungen gerecht werden und so Aufmerksamkeit auf die Selbstpräsentation lenken. Das Subjekt wird dadurch aktiviert. Von der passiven Konsumentinnenrolle verlagern sich Userinnen zu „Produserinnen“ (vgl. JÖRISSEN, MAROTZKI 2008, S.208f). Sie müssen in einem ständigen Aushandlungsprozess zwischen subjektiven und gesellschaftlichen Anforderungen ein Bild von sich selbst erzeugen. Dies geschieht in einem Rückkoppelungsprozess zwischen Selbst und einer kollektiven Öffentlichkeit. Das Selbstmanagement tritt in den Vordergrund. All dies führt zu einer vermehrten selbstreflexiven wie inszenatorischen Haltung. Die Strukturen des Internets als „Kulturraum“, oder wie Schütz sagen würde, als „Sinnprovinz“ (vgl. MAROTZKI 1997, S.179 bzw. S.181) fordern von den Subjekten die Anpassung des Agierens. Man muss sich in den Gegebenheiten zurechtfinden und Umgangsfähigkeiten ausbilden. Gleichzeitig besitzen sie das Potential, das subjektive Agieren über längere Zeit zu verändern. Die Entwicklungen zeigen sich dadurch,

- „1. dass das Internet ein Sozial- und Kulturraum von außerordentlicher Komplexität, Vielgestaltigkeit und Relevanz ist;
2. dass Sozialisationsleistungen immer mehr durch sogenannte Virtualitätsverlagerungen erbracht werden (Marotzki 2000), also durch Medienarchitekturen, die Online- und Offline-Anteile enthalten [...], und]
3. dass das Internet aus bildungstheoretischer Perspektive veränderte Modi der Subjektivitätskonstitution mit sich bringt, die von der Forschung erschlossen werden müssen [...]“ (JÖRISSEN, MAROTZKI 2008, S.223)

Diese Forschungsarbeit versucht, die veränderten Praktiken zu untersuchen und eine mögliche Schlussfolgerung für pädagogisches Handeln zu geben. Ein wiederkehrendes

Argument ist das der prägenden Eigenschaft der Medien bezüglich Umgangsformen. Nietzsche bemerkt, dass die Art und Weise, wie seine Schreibmaschine funktioniert und wie er mit dieser seine Texte verfasst, in seine Gedanken mit einfließt (vgl RÖLL 2008b., S.121). So, wie wir mit Medien arbeiten, so, wie diese gebaut sind, so kann sich unser Umgang mit diesen sowie das Handeln in anderen Bereichen verändern (vgl RÖLL 2008, S.121). Wenn die Entwicklung eines Selbst- wie Weltbildes zentraler Aspekt eines Bildungsprozesses ist, wenn sich diese Ausformung einer Imagination tatsächlich über reflektorische Abläufe vollzieht und wenn es tatsächlich zu einer Verschiebung von Off- zu Online kommt und dies unser Handeln beeinflusst, so lässt sich schlussfolgern, dass die Entwicklung der Imaginationen und Bildungsprozesse ebenfalls einem Veränderungsmoment unterworfen sind. Nohl und Ortlepp verweisen unter Einbeziehung ihrer Bildungstheorie auf veränderte Strukturen bspw. mit Einführung eines neuen medialen Phänomens. Durch den Umgang mit diesen, durch das reflexive Verhandeln und das Formen von Selbst- und Weltbild verändern sich Gedächtnisrahmen. Die alten Rahmen würden verloren gehen und neue Gedächtnisrahmen können durch aktuelle Anforderungen entstehen. Damit ist ein „soziotechnischer Bildungsprozess“ (vgl Nohl, Ortlepp 2008, S.86) gegeben. Das Potential zu Veränderungen liegt im Bereich des kulturellen Umgangs, der maßgeblich in die Form der Bildungs- und Identitätsprozesse mit einfließt. Die Bildungswissenschaft sollte sich an dem Veränderungsmoment orientieren und Tendenzen aufnehmen, statt zu verneinen. Es geht nicht mehr um eine „Wissensvermittlung“ von oben nach unten, von alt nach jung, denn das Asymmetrieverhältnis hat sich bereits in vielen Bereichen aufgelöst. Marotzki befürchtet sogar das „Ende der Erziehung“ im Sinne des Führens eines Zöglings (vgl MAROTZKI 1997, S.177). Vielmehr sollte das „Coachen“, also das Begleiten des Subjekts im Mittelpunkt stehen. Pädagogen werden zu „Navigatoren“ der Bildungs- und Lernprozesse im Web (vgl RÖLL 2008b., S.60). Die Pädagogik sollte Lern- und Bildungsräume eröffnen und innerhalb dieser Leitung und Unterstützung zu einem reflexiven Umgang bieten. Dazu gehört auch das Aufmerksammachen auf Gefahren bspw. durch Veröffentlichung von Daten (vgl RÖLL 2008a., S.135 und S.92). Dies kann aber nie das Hauptaugenmerk des pädagogischen Handelns sein.

#### 4.2.3. Selbstmanagement zum Zweck der Aufmerksamkeit (Reichert)

Von den pädagogischen Betrachtungen kommen wir nun zu einem medien- und kulturwissenschaftlichen Ansatz, der die bereits erläuterten Thesen teilweise aufgreift. Ramòn Reichert geht in seinem Buch „Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechniken im Web2.0“ ebenfalls von einem webinhärenten Potential, kulturelle Praktiken verändern zu können, aus (vgl REICHERT 2008, S.7). Dies würde auch auf der Ebene einer kollektiven Gemeinschaft sowie auf der Ebene des Subjekts in Form von veränderten Zugängen zum Selbst, Selbstpraktiken und Selbstdarstellungsformen ermöglicht werden (vgl REICHERT 2008, S.8). Wie der Titel seines Werkes ankündigt, bezieht er sich auf Veränderungen und Erneuerungen von Wissenstechniken. Userinnen würden anders mit Informationen umgehen, sich diese anders aneignen und in differenter Form in der Alltagskultur verwenden. Unser Hauptaugenmerk richtet sich auf Veränderungen des Selbstzuganges, da diese in den besprochenen Bildungs- und Gedächtnisprozessen von Bedeutung sind. Den Überlegungen geht die Annahme voraus, dass immer mehr Userinnen ihre „Alltagskommunikation öffentlich im Kontext digitaler Netzwerke ausbreiten“ (vgl REICHERT 2008, S.11). Durch Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit der Online-Gemeinschaft ist das Selbst ins Interesse der Community gerutscht. So, wie in der Kommunikation zwischen zwei Delfinen, werden Informationen losgeschickt, um Rückmeldung anderer zu erhalten. Zentrale Orientierungspunkte sind Bestrebungen, einen möglichst „günstigen Eindruck“ (vgl DÖRING 1999, S.260f) zu hinterlassen, die eigenen Ziele und Bedürfnisse verwirklichen zu können und das Streben eines jeden Subjekts nach Aufmerksamkeit seiner sozialen Umgebung. Um Aufmerksamkeit von anderen zu erhalten, schenken wir diesen Aufmerksamkeit (vgl FRANCK 1998, S.83f.). Eine Rückmeldung der sozialen Umgebung mit dem Bezugspunkt des eigenen Selbst ist Hintergrund aller Aktivitäten. In den Strukturen des Web2.0 und den angebotenen Tools wird auf der einen Seite angestrebt, von der Netzöffentlichkeit Aufmerksamkeit zu erlangen. Auf der anderen Seite wird dem eigenen Selbst ein enormes Maß an Aufmerksamkeit in Form von aktiver und aktueller Inszenierung und Darstellung zuteil. Die Selbstaufmerksamkeit scheint, zum Ziel der Steigerung von Aufmerksamkeit aus der sozialen Umgebung, zugenommen zu haben (vgl REICHERT 2008, S.61). Online herrschen freie Zugänge zu Daten. Jeder, der etwas erfahren möchte und die jeweiligen Daten findet, kann sich diese aneignen (vgl REICHERT 2008, S.11). Daher sollte Userinnen klar sein, welche

Daten und Informationen sie ins Netz stellen und wie diese in der Öffentlichkeit wirken können. Alles im Netz Verfügbare kann von jeder gefunden, gesehen und verwendet werden. Das Web2.0 liefert durch soziale Netzwerkseiten Möglichkeiten und Regelwerke für mediale Selbstdarstellungen. Die Strukturen der Netzwerke spielen in die Interaktion und Kommunikation eines Subjekts hinein. Die e-Formulare, innerhalb derer man Informationen zur eigenen Person veröffentlichen kann, dienen dazu, sich selbst mit anderen vergleichen und sich von diesen abgrenzen zu können. Es können darin, als Inszenierungselement angesehen, kreativ, spielerisch Informationen veröffentlicht werden (vgl REICHERT 2008, S.59). Aufgrund der Bestrebungen eines Subjekts den eigenen Bedürfnissen nach Aufmerksamkeit, Partizipation und Interaktion (vgl REICHERT 2008, S.59) nachkommen zu wollen und individuellen Ziele zu erreichen, wird diese Form der Darstellung und Kommunikation zunehmend in Anspruch genommen. Im Netz würde nicht die authentische Selbstdarstellung im Vordergrund stehen, sondern die zielgerichtete, aufmerksamkeitserregende Präsentation und Inszenierung einer Person. Wenn ein Subjekt ein Profil erstellt, dann durch „gelenkte Selbstführung“ (vgl REICHERT 2008, S.19). Subjekte verfolgen konkrete Strategien, um die Zielsetzung zu erfüllen. Das Selbst wird als Produkt angeboten und jedes aktive Handeln als Marketing für die eigene Person gewertet. Nicht nur das tatsächliche Profil wird bearbeitet, vielmehr richtet sich ein Subjekt mehr und mehr nach einer Ökonomisierung aus. Das Ziel der Selbst-Wirtschaft ist weniger ein monetärer Gewinn, der in Form von beruflichen Chancen auch ein Augenmerk sein kann. Vielmehr wird Feedback und Zuspruch der jeweiligen Community angestrebt. Öffentliche „Selbstdarstellung, Lebensführung, Zeitplanung und Arbeitsorganisation“ (vgl REICHERT 2008, S.19) werden dem Ziel angepasst. All dies kann unter dem Sammelbegriff des „Selbstmanagements“ zusammengefasst werden. Das Managen des eigenen Selbst und des Bildes vom Selbst in der Öffentlichkeit gilt als Voraussetzung, um in den aktuellen „Arbeits-, Aufmerksamkeits- und Beziehungsmärkten“ (vgl REICHERT 2008, S.20) bestehen zu können. Wenn man Aufmerksamkeit, Zuspruch und Anerkennung von der sozialen Umgebung erhalten möchte, egal ob auf beruflicher, privater oder emotionaler Ebene, muss man Strategien und kulturelle Praktiken der Gemeinschaft kennen, um diese richtig einsetzen zu können. Es wird deutlich, dass eine passive Haltung der authentischen Selbstdarstellung nicht mehr zielführend ist. Viel erfolgreicher ist es hingegen, aktiv an einem Selbstbild in der Öffentlichkeit zu arbeiten und es mit Orientierung an gesellschaftlichen Wert- und Normsystemen kreativ zu



gestalten (vgl FRANCK 1998, S.113). Ein wesentliches Augenmerk, um Bedürfnisse nach Anerkennung zu decken, gilt der aktuellen Präsenz. Das Subjekt muss aktiv in der aktuellen Situation am öffentlichen Selbstbild arbeiten, muss sich stetig im öffentlichen Diskurs zu Wort melden und Informationen zu Erlebnissen, aktuellen Bestrebungen etc. preisgeben, um von der kollektiven Gemeinschaft wahrgenommen zu werden und Zuneigung zu finden. Die Präsenzhaftigkeit ist ein Merkmal der sozialen Netzwerkseiten. Durch eine spezielle Funktion ist es möglich, aktuelle Erfahrungen auszutauschen. Durch die Kompatibilität der meisten Geräte, bspw. Handy oder Digitalkamera, mit den aktuellen Computerstandards ist es leicht möglich, kurz zu sagen, wo man ist, was man macht und gleichzeitig ein Bild von der Situation zu veröffentlichen. Die Präsenz im Netz kann mit der tatsächlichen realen Präsenz verglichen werden. Sie zeigen ähnliche Merkmale und Funktionsweisen.

„Jeder einzelne soll ohne aufwendige Produktionsverfahren, teure Produktionsmittel und zu erlernendes Know How ein Autor, Künstler und Wissenschaftler werden können, um sich selbst zu verwirklichen.“  
(REICHERT 2008, S.37)

Im Vordergrund stehen stets die Verwirklichung, also die Bedürfnisse und Ziele des Selbst. Alles Handeln wird auf diesen Kern zurückgeführt und das Selbst von der Umgebung nur in Form der „Distinktionsbestrebungen“ (vgl REICHERT 2008, S.40) wahrgenommen. Um in jeglicher Hinsicht erfolgreich zu sein, muss sich ein Subjekt Strategien der Selbstvermarktung aneignen. Ein wesentlicher Schritt in Richtung „Marktfähigkeit“ ist zunächst die Kontrolle über das Selbst, über etwaige Selbstbilder in der Öffentlichkeit und über Informationsweiterleitung an die Öffentlichkeit (vgl REICHERT 2008, S.41). Da Selbstinszenierung stets an einen vorangegangenen Reflexionsprozess des Selbst gekoppelt ist, wird die rückbezügliche Haltung von Bildungs- und Gedächtnisprozessen wesentlich (vgl REICHERT 2008, S.44). Zudem Selbstdarstellungs-Tools im Internet die Inszenierung eines Bildes der eigenen Person motivieren und das Inszenierungsverhalten die Reflexion des Selbst ansprechen, können sie einen besonderen Aspekt zu Bildungs- und Gedächtnisprozessen beitragen. Reflexion wird als Prozess aufgefasst. Es ist eine Haltung, innerhalb derer man Aspekte auf die eigene Person bezieht. Dies geschieht stets in einem gesellschaftlich-historischen Rahmen (vgl REICHERT 2008, S.46). Das vorherrschende Regelwerk einer

kulturellen Gemeinschaft fließt in die Reflexionsformen des Subjekts ein. Durch das Reflektieren werden Zukunftsvisionen und damit Veränderungspotential der gesellschaftlichen Strukturen möglich. So können kulturelle Praktiken durch reflektiertes Medienhandeln verändert werden. Die veränderten kulturellen Praktiken fließen dann ihrerseits wiederum in das Agieren innerhalb neuer Medien ein und können so einen weiteren Reflexionsprozess umformen. Die Selbstinszenierung und das Präsentieren eines Bildes vom Selbst in der Netzöffentlichkeit bietet nicht nur Reflexionsmöglichkeiten. In Zeiten einer starken Fragmentierung und Polarisierung der Gemeinschaft sind Identitäten keine einheitlichen Gebilde, sondern zeichnen sich durch unterschiedliche Teilgebiete und Ausprägungen aus. Dies wurde bereits im Zusammenhang mit unterschiedlichen sozialen Rollen besprochen. Die Darstellung des eigenen Selbst bietet, wie wir bereits gehört haben, Reflexion und damit Veränderungspotential für das Selbst und kulturelle Gemeinschaften. Durch die Kommunikationsebene mit Freunden und Bekannten, durch das Veröffentlichen und Rezipieren von multimedialen Daten wie Fotos, wird die Reflexion zwischen der „vergangenen, gegenwärtigen und zukünftigen Lebensgeschichte“ ermöglicht (vgl REICHERT 2008, S.59). Es werden Chancen geboten, sich selbst als ein einheitliches Gebilde darzustellen und leichter zu fassen (vgl REICHERT 2008, S.48). Über die Möglichkeit, fiktionale Elemente einbauen, besondere Aspekte hervorheben oder andere verschweigen zu können, hilft das Selbstmanagement in der Subjektconstitution. Es hilft, eine Vorstellung des eigenen Selbst aufbauen bzw. verändern zu können. Eine erfolgreiche Selbstinszenierung setzt immer die Annahme der „Perspektive des anderen“ voraus. Dem Subjekt ist klar, dass die Darstellung der eigenen Person einer Öffentlichkeit und damit anderen Betrachtern zur Verfügung gestellt wird. Das Subjekt gestaltet nicht nur zur Selbstverwirklichung, sondern unter Berücksichtigung der möglichen Betrachterinnen. Der Druck des öffentlichen Auges führt zu einer erhöhten Selbstreflexion und einer bewussteren biografischen Inszenierung (vgl REICHERT 2008, S.69f). Die Präsentation eines Subjekts strebt unter diesen Gesichtspunkten nicht unbedingt die Authentizität des Subjekts, sondern vielmehr die Darstellung einer solchen an. Ziel ist nicht unbedingt, authentisch, attraktiv und interessant zu sein und dies der Öffentlichkeit zur Schau zu bieten, sondern vielmehr den Eindruck einer authentischen, attraktiven und interessanten Person zu erzeugen (vgl REICHERT 2008, S.76). Das präsentierte Selbstbild ist an die Online-Community gerichtet und somit ein soziales. Das Bild ist von Anforderungen und Feedback der Umgebung abhängig. Das

soziale Gefüge vermag es auch, das Subjekt zu stabilisieren (vgl REICHERT 2008, S.77). In dieser Position ist das Selbst darum bemüht, allen Anforderungen gerecht zu werden und den eigenen Zielen nachzukommen. Dies geschieht, wie weiter oben bereits angeschnitten wurde, mit dem gegenseitigen Austausch von Anerkennung. Das Subjekt stellt Informationen ins Internet, um Anerkennung von anderen zu erhalten. Gleichzeitig betrachtet es Profile, Blogs und Homepages von anderen und spendet diesen die gewünschte Aufmerksamkeit. So bildet sich eine Spirale von gegenseitiger Beeinflussung. Ramón Reichert nennt diese Strategie, die er besonders auf der sozialen Netzwerkseite Facebook beobachten konnte, „anteilmehrende Aufmerksamkeit“:

„Eine der Bedingungen der Interaktion bei Facebook ist etwa die ‚anteilmehrende Aufmerksamkeit‘: die Teilnehmerinnen und Teilnehmer verschicken regelmäßig vorgefertigte Grußbotschaften, die auf digitalen Pinnwänden als ‚Trophäen‘ sozialer Beziehungen gesammelt werden können. Eine ‚erfolgreiche‘ Imagepflege erfordert also eine beständige anteilmehrende Aufmerksamkeit, der die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zwangsläufig ausgesetzt sind.“ (REICHERT 2008, S.76)

So wie hier Grußbotschaften beschrieben werden, verhält es sich auch bei Profilbildern. Um das Profil visuell zu gestalten, kann das Subjekt ein Foto uploaden. Sehr oft kommt es zur Aktualisierung des Bildes. Um im Netz präsent und aktuell zu sein, um Aufmerksamkeit von anderen zu erhalten und ein Bild von sich zu gestalten, kann man Fotos von sich selbst hineinstellen. Je nachdem, welches Image einer Person erzeugt werden soll, kann das Foto unterschiedlich gewählt werden. Diese Strategie wurde bereits mit dem Rückkoppelungsprozess beim Echolot der Delfine verglichen. Diese schicken ebenfalls Informationen aus, um in einem ständigen Rückkoppelungsprozess mit anderen Tieren ein Bild von sich selbst und von der Umgebung herstellen zu können (vgl MAIER 2008, S.38).

Zusammengefasst kann man sagen, man ist zugleich „Regisseurin“ und „Darstellerin“ der eigenen Inszenierung. Die Inszenierung ist ein nie abgeschlossenes Projekt. Stets muss man an der eigenen Darstellung arbeiten, um im Netz präsent zu sein (vgl REICHERT 2008, S.49). Damit ist das Selbstbild einer Person im Internet ein aktiv erzeugtes und hergestelltes. Dies setzt eine aktive, produzierende Haltung, die zukunftsgerichtet interagiert und kommuniziert, voraus. All dies geschieht zur Erfüllung

der Bedürfnisse wie bspw. nach Aufmerksamkeit und zum Erlangen der subjektiven Ziele.

„Im Netz kommt es weniger darauf an, auf unverfälschten Lebenserfahrungen zu insistieren, sondern mit Hilfe der erlernten Medienkompetenz an seiner vorteilhaften Selbstdarstellung zu ‚basteln‘. Der Begriff der Kreativität hat für die Subjektkonstitution weitreichende Folgen, denn er suggeriert die Möglichkeit einer permanenten Selbsterfindung des Subjekts mittels der neuen Medien, deren Gebrauch stets eine neue Perspektive auf schöpferische Potenziale des Individuums eröffnen soll.“ (REICHERT 2008, S.43)

Der kreative Umgang mit Selbstinhalten und der Präsentation dieser in einer Netz-Öffentlichkeit gehört zur Hauptstrategie des Selbstmanagements. Strategien des Selbstmanagements sind bereits bestehende Techniken, die sich zum einen an historisch-entwickelter Wirtschaft und zum anderen an aktuellen Tendenzen der Sozialisation orientieren. Selbstmanagement ist stets „historisch“ und „sozial“ (vgl. REICHERT 2008, S.41). Die Orientierung an der Aktualität spiegelt das Veränderungspotential kultureller Praktiken. Zumal man sich an aktuellen Entwicklungen orientiert, beispielsweise an technologischen Neuerungen oder populären medialen Verwendungsformen, können sich historisch entwickelte Strategien modifizieren. Durch die „Kommerzialisierung der Aufmerksamkeitsmärkte“ hat die Online-Welt dazu beigetragen, dass Erzählen und Inszenieren zu einer Strategie des Selbstmanagements geworden sind. Die Haltung ermöglicht es, das Selbstbild im Netz als eine Form für „Verwertungszusammenhänge“, um Ziele und Bedürfnisse zu erreichen, anzusehen (vgl. REICHERT 2008, S.62). Es ist zum einen ein Werkzeug, um das Aufmerksamkeitsniveau aufrecht zu halten. Zum anderen bietet es Boden für Reflexion und innovatives Erproben von Kommunikation und Interaktion. Damit bietet es Rückhalt beim reflexiven Erzeugen eines Bildes von Selbst und Welt.

### **4.3. Selbstbild im Web 2.0 oder der Umgang mit sozialen Netzwerkseiten**

Fassen wir die zentralen Ergebnisse des Kapitels „4. Zum Bild der digitalen Fotografie und dem Weg zum Web2.0“ zusammen. Der Ausgangspunkt war eine

medienarchäologische Herangehensweise. Der Weg von der Erfindung des Computers bis zur Diskussion um das „Web2.0“ wurde beschrieben. Es würde sich nicht mehr um ein „Web der Dokumente“, sondern um ein Web der Möglichkeiten, der Selbstdarstellung und der aktiven Gestaltung handeln (vgl. BLUMAUER; PELLEGRINI 2009, S.12). Einer der Erfinder und Mitbegründer der Konferenz zum Schlagwort des neuen Web, Tim O'Reilly, bezeichnet den Umgang darin als „Play“, als Spiel. Es geht nicht mehr um eine Technologie, die den Userinnen zur Verfügung gestellt wird, sondern um „an attitude“, um eine Gesinnung einer kollektiven Gemeinschaft (vgl. O'REILLY 2005). In weiterer Folge wurden Eigenschaften und Tendenzen der neuen Entwicklungen unter besonderer Berücksichtigung der sozialen Netzwerkseiten auf bildungswissenschaftlichem und medienwissenschaftlichem Boden beschrieben. Dabei wurden die Verwendung von Bildern für Selbstinszenierungsprozesse und die reflektorische Erarbeitung von Selbst- und Weltbildern als Schwerpunkte herangezogen. Der Umgang in den Communities orientiert sich an zweierlei Aspekten. Zum einen bringen sie „immanente Regeln“ mit (vgl. REICHERT 2008, S.21). Diese beinhalten bspw. Strukturen wie e-Folien, Möglichkeiten zur Kommunikation oder zur Veröffentlichung von Bildmaterial. Zudem bringen die darin agierenden Subjekte Regeln der jeweiligen kulturellen Gesellschaft, aus denen sie stammen, mit. Diese prägen ebenfalls den Umgang in den Communities (vgl. REICHERT 2008, S.21). Kommunikations- und Interaktionsformen in Netzwerken können mit denen von Delfinen verglichen werden. Das sogenannte Echolot der Meeressäuger besteht aus einem blinden Aussenden von Schallwellen. Aus der Rückkoppelung dieser sowie Antwortgeräuschen von Artgenossen können sich Delfine ein Bild von ihrer Umgebung und von sich selbst machen (vgl. MAIER 2008, S.38). Charakteristika dieser Kommunikations- und Wahrnehmungsform sind Bildhaftigkeit<sup>18</sup>, Emotionalität und stetige Rückkoppelung. Diese Eigenschaften gelten auch für internetbasierte Interaktionsebenen. „Immanente“ und „begleitende“ Regeln beinhalten bspw. die Anforderung an Subjekte, stets „präsent“ zu sein (vgl. MAIER 2008, S.55f) oder im multimedialen Setting mediengerecht und reflektiert agieren zu können. Des Weiteren müssen Subjekte den Anforderungen von neuen Beziehungsstrukturen gerecht werden. In einem stetigen Rückkoppelungsprozess müssen sie mit anderen Subjekten kommunizieren können. Das zentrale Moment ist das Streben nach Aufmerksamkeit. Zuwendung der sozialen Umgebung zum Subjekt ist Dreh- und Angelpunkt jeglicher Aktivität. Das Internet kann

---

<sup>18</sup> Delfine können durch die gewonnenen Informationen eine bildhafte Vorstellung ihrer Umgebung erstellen. Dieses kann einem komplexen Röntgenbild gleichen (vgl. MAIER 2008, S.39).

als „kollektiver Aufmerksamkeitsapparat“ dienen (vgl REICHERT 2008, S.64). Die Eigenschaften des Web2.0 motivieren ein Subjekt zur aktiven, produzierenden Haltung. Die Präsentation eines Bildes vom Selbst ist ein großes Anliegen, wenn nicht der Hauptgrund von Aktivitäten in sozialen Netzwerkseiten.

„Die reflexiven, kreativen und interaktiven Selbstinszenierungen und -stilisierungen in sozialen Netzen zielen weniger auf die Herstellung eines Subjekts authentischer und autonomer Substanz, sondern vielmehr auf ein *flexibles, offenes Subjekt* der Wahlmöglichkeiten, das im Rahmen der Produktions- und Rezeptionskontexte hervorgebracht wird. Digitale Selbstnarrative sind nicht mehr als dauerhaft und ursprünglich, sondern als *multipl* und *wandelbar* konzipiert.“ (REICHERT 2008, S.85)

Zentrales Moment ist die Herstellung eines Bildes vom Selbst, das nicht der Wahrheit entsprechen muss, dennoch glaubwürdig erscheint und den Anforderungen der Community entspricht. Für den Prozess ist die Wahrnehmung der Umgebung und des subjektbezogenen Feedbacks wesentlich. Das Reflexionsmoment wird angeregt und hilft ein Selbst- wie Weltbild zu er- und zu überarbeiten. Da der Prozess der Selbstdarstellung ein stetig aktiver ist, ist auch die Re- und Dekonstruktion (vgl MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f) der Imaginationen von Selbst und Welt kontinuierlich angeregt. Aus Netz-Communities können unter diesen Umständen eigene „Weltentwürfe“ entstehen (vgl MAROTZKI 1997, S.179). Sie haben eigene Regeln, Werte, Normen etc. und können als „kultureller Raum“ dienen (vgl MAROTZKI 1997, S.179). Maier spricht in diesem Zusammenhang von „Mikrokosmen“, von kleinen Einheiten von Welt, in denen die gleichen Regelwerke und Tendenzen vorherrschen (vgl MAIER 2008, S.59). In Anlehnung an Alfred Schütz spricht Marotzki von „Sinnprovinzen“, kleine Sinneinheiten, in denen ein Subjekt versucht, die Komplexität der Welt auf einen Teilbereich herunterzubrechen (vgl MAROTZKI 1997, S.179). Diesen kollektiv-kulturellen Räumlichkeiten werden von verschiedensten Seiten ein hohes Maß an Veränderungspotential zugesprochen. Die Annahme, dass das vermehrte Agieren im Rahmen dieser Strukturen die Umgangsformen verändern könne, ist vorherrschend. Ramón Reichert spricht von Veränderungen „kultureller Strategien“ (vgl REICHERT 2008, S.7), während Marotzki mit der Metapher des „Motors“ argumentiert. Die Entwicklungstendenzen wirken wie ein „Motor“ für Veränderungsprozesse von

„Kulturen“ und „Handlungspraxen“ (vgl. MAROTZKI 2008, S.219). Mögliche Veränderungen haben wir bereits mit der Verschiebung der Fragestellung von „Was bin ich?“ auf „Wer bin ich?“ (vgl. REICHERT 2008, S.79) ausgemacht. Es geht nicht mehr so sehr darum, retrospektiv zu reflektieren, welche Selbstaspekte wie zustande gekommen sind, also was eine Person ausmacht. Der reflektorische Prozess richtet sich vielmehr in Richtung Zukunft. Im Zentrum stehen nicht reflektorische Überlegungen über Vergangenheit und Gegenwart, sondern die Selbstdarstellung des Subjekts in einem kulturellen Raum. Bezieht man sich auf die Regelwerke und Strategien der sozialen Netzwerkseiten, so kann man davon sprechen, dass Fotos nicht zum Zweck der Aufarbeitung der geschichtlichen Entwicklung betrachtet oder veröffentlicht werden. Es werden nicht so sehr Fotografien der Person vom Babyalter, über den ersten Schultag bis hin zur Sponion veröffentlicht, vielmehr geht es um aktuelle Darstellungen, die darauf verweisen, wie eine Person sein und welche Vorzüge diese Person haben könnte. Das Subjekt verwendet fotografische Darstellungen weniger um selbstreflexiv an der Identitätskonstruktion zu arbeiten, sondern sich inszenatorisch in einem öffentlichen Raum zu präsentieren. Die Orientierung findet nicht an Erfahrungswerten der eigenen Person in der Vergangenheit oder Gegenwart statt. Das Subjekt orientiert sich an Tendenzen, Entwicklungen und Bedürfnissen der Öffentlichkeit. Ziel ist es, von dieser Aufmerksamkeit und Feedback zu erhalten. Die Frage, ob diese Entwicklungen der Medien und der darin verhafteten kulturellen Praktiken als „Web2.0“ oder als „Social Web“ bezeichnet werden sollen, kann hier mit Verweis auf die Bedeutung für das Subjekt und das Kollektiv mit der zweiten Bezeichnung beantwortet werden. Ob diese nun eine weitere Web-Form darstellen und damit als „Web3.0“ gelten können, sei dahingestellt. Bestätigt werden kann, dass die Entwicklungen medienkulturelle Umgangsformen zu verändern vermögen.

## **5. Conclusio: Selbst zwischen Reflexion und Inszenierung**

Das letzten Kapitel dient zunächst als Resümee dieser Forschungsarbeit. Zentrale Arbeitsschritte und die daraus resultierenden Ergebnisse bezüglich der Fragestellung werden zusammengefasst. Dabei wird versucht, auch auf Subfragen Antworten zu geben. Des Weiteren werden aus den Resultaten zukunftsorientierte Schlussfolgerungen für medien- und bildungswissenschaftliche Disziplinen gezogen. Die eingangs erläuterte Fragestellung bezieht sich auf Art und Weise eines medialen Wandels und ob bzw. wie

dieser kulturelle Praktiken zu verändern vermag. Der Schwerpunkt wurde auf die mediale Form von fotografischen Darstellungen, insbesondere von Fotos der eigenen Person, gelegt. Um die Fragestellung zu beantworten, wurde zunächst geklärt, was unter Begriffen wie „Selbst“, „Identität“, „Selbstbild“ und „Selbstdarstellung“ verstanden werden kann. Anschließend wurden Bildungs- und Gedächtnisprozesse erläutert. Dabei wurden einerseits Überlegungen von Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp, andererseits vom Soziologen Maurice Halbwachs sowie dem Ehepaar Aleida und Jan Assmann herangezogen. In einem weiteren Arbeitsschritt wurden anhand einer medienarchäologischen Herangehensweise Tendenzen der Medienentwicklung nachgezeichnet und wichtige Schritte herausgehoben. Besonderes Augenmerk galt dabei der Entwicklung und Verwendung der Fotografie von der analogen Kamera bis zu digitalen Verwendungsformen. An dieser Stelle wurde die Umgangsform des Fotoalbums näher betrachtet. Weitere zentrale Aspekte waren die Entstehungsgeschichte des Computers, des Internets und der Diskurs des Web2.0. Im Bereich des Web2.0 wurden Überlegungen zur Fotografie mit denen der Computertechnologie verknüpft. Dabei wurden selbstdarstellerische Strategien mit der kulturellen Handlungspraxis des analogen Fotoalbums zusammengedacht. Zentrales Anliegen war das vorliegende Phänomen so gut als möglich beschreiben zu können. Nun werden zentrale Ergebnisse dargestellt und konkretisiert.

Ausgangspunkt waren Basisstrukturen der Persönlichkeit. Jede Person besitzt zunächst a priori vorgegebene wie a posteriori erworbene Persönlichkeitsinhalte. Diese Annahme ist sowohl den pädagogischen, den psychologischen, den psychoanalytischen und den kulturwissenschaftlichen Theorien inhärent. A-priori-Aspekte sind bspw. Name, Geschlecht, hineingeborene Gesellschaftsschicht o.a. In verschiedenen Entwicklungsschritten können diese durch erworbene Strukturen erweitert werden. Innerhalb der verschiedenen Disziplinen wird diese Annahme mehrheitlich vertreten. Das Wechselspiel zwischen angeborenen und erworbenen Selbstanteilen macht Identität bzw. Persönlichkeit aus. Das Begriffspaar wird in vielen Theorien gleichwertig verwendet. Die Definition von Selbst hingegen beinhaltet eine weitere Dimension. Darin sind nicht nur angeborene und erworbene Aspekte, sondern auch Vorstellungen einer Person von sich selbst verortet (vgl. DÖRING 1999, S.256). Selbst ist also das Zusammenspiel von angeborenen und erworbenen Selbstinhalten sowie einer imaginativen Erfassung dieser Strukturen (vgl. SCHÄFER; WIMMER 2006, S.11f). Identität und Selbst sind Grundlagen jeder Aktivität eines Subjekts. Um ein Bild von



sich selbst erfassen zu können, muss man sich in einem kommunikativen Prozess mit anderen austauschen (vgl SCHÄFER; WIMMER 2006, S.12). Nur durch Wahrnehmung und Reflexion eines anderen Subjekts und die Differenz zwischen diesem und dem eigenen, kann ein Bild vom Selbst erzeugt werden. Zumal das Selbst stets in einem Wechselverhältnis zur sozialen Umgebung steht, ist eine imaginative Vorstellung von Welt ebenso maßgeblich. Das Selbst strebt in der Auseinandersetzung mit der Umgebung nach einem möglichst günstigen „Eindruck“ (vgl DÖRING 1999, S.260f). Es möchte ein optimales Bild der eigenen Person erzeugen. Selbstdarstellung in der Öffentlichkeit bedarf aber zunächst einer bildhaften Vorstellung vom Selbst. Strategien der Herstellung und Bewahrung eines positiven Selbstbildes sind lebensnotwendige Maßnahmen, da das Selbst in stetiger Hinterfragung der eigenen Person eine Weiterbildung und -entwicklung unmöglich macht. Um dies zu gewährleisten, versucht das Subjekt beständig, Aufmerksamkeit und Feedback von der sozialen Umgebung zu erhalten. In einem andauernden Reflexionsprozess werden Informationen zur eigenen Person verarbeitet und in die Persönlichkeitsstrukturen integriert (vgl REICHERT 2008, S.46). Dies geschieht bezogen auf drei Zeitebenen der Vergangenheit, der Gegenwart und der imaginierten Zukunft. Selbstdarstellungen tragen ebenfalls zur Bewahrung eines positiven Selbstbildes bei. Jedes Subjekt kann sich in der Öffentlichkeit so präsentieren, wie es gerne möchte, unabhängig davon, ob das Bild authentisch ist oder nicht. Die Entwicklung eines Bildes von Selbst und Welt sind elementare Bestandteile von Bildungs- und Gedächtnisprozessen. Bildung wird in dieser Forschungsarbeit in Anlehnung an Winfried Marotzki, Arnd-Michael Nohl und Wolfgang Ortlepp in Differenzierung zum Lernbegriff konstatiert (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.77). Bildung ist ein „transformatorischer Prozess“ (vgl NOHL; ORTLEPP 2008, S.76). Während Lernen lediglich die Aneignung, Speicherung und korrekte Reproduktion von Informationen beinhaltet, werden im Rahmen von Bildung wahrgenommene Informationen reflektiert. Reflektieren ist ein zentrales Moment der Entwicklung eines Bildes von sich und der Umgebung und ebenfalls zentrales Moment im Bildungsprozess. Der reflektorische Prozess wird als kognitive Leistung eines Subjekts gesehen. Informationen werden mit bereits vorhandenen Erfahrungswerten verknüpft. Orientierungspunkte liefern Strukturen des Selbst und der Umgebung sowie gesellschaftlich vorherrschende Wert- und Normvorstellungen. Die wahrgenommenen Informationen werden mit vergangenen Erfahrungswerten, aktuellen Bestrebungen und zukunftsorientierten Phantasien abgeglichen. In diesem Prozess wird das Selbst- und

Weltbild modifiziert. Es kommt zu einer „Re- und Dekonstruktion“ (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.2f) dieser. Nohl und Ortlepp sprechen im Rahmen des „transformatorischen Bildungsprozesses“ von veränderbaren „Gedächtnisrahmen“ (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.81). Durch den Bildungsvorgang wird der aktuelle Gedächtnisrahmen verändert und durch einen neuen ersetzt. Zumal ein Subjekt in einem stetigen Bildungsprozess verankert ist, werden Gedächtnisrahmen unaufhörlich modifiziert. Erinnern und Vergessen spielen in diesem Zusammenhang eine wesentliche Rolle. Einerseits muss man sich an den aktuellen Gedächtnisrahmen wie an bereits erlangte Erfahrungswerte erinnern, andererseits muss man den alten Gedächtnisrahmen unwiderruflich zurücklassen. Der alte Gedächtnisrahmen muss aufgrund der Weiterentwicklung vergessen werden (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.81). Der dritte und letzte Schritt des Bildungsprozesses verknüpft den subjektinhärenten Wahrnehmungs- und Reflexionsvorgang mit einer kollektiven Gemeinschaft. Jedes Subjekt befindet sich in einer sozialen Umgebung. Erst wenn sie die gewonnenen Neuerfahrungen mit den subjektiven und kollektiven Bedeutungszusammenhängen verknüpft hat, kann es diese in der Gemeinschaft artikulieren (vgl. MAROTZKI, NOHL, ORTLEPP 2003, S.6). Im kommunikativen Austausch mit anderen Subjekten wird der Bildungsprozess vollzogen und trägt so zum Bildungs- und Veränderungspotential der Gemeinschaft bei. Eine Subfrage, die in dieser Forschungsarbeit gestellt wurde, richtete sich an den Bildungsprozess. Brisant scheint die Überlegung, ob der Vorgang durch kollektive Veränderungen von kulturellen, medialen Praktiken ebenfalls modifiziert wird. In der Kommunikation des Subjekts mit dem Kollektiv wird ein Veränderungspotential auf gesamtgesellschaftlicher Ebene frei. Diesbezüglich wurden Theorien des Soziologen Maurice Halbwachs herangezogen. Dieser geht von der Notwendigkeit des Erinnerns und Vergessens aus. Der Gedächtnisprozess sei maßgeblich bei Veränderungen beteiligt. Er postuliert ein „kulturelles Gedächtnis“ (vgl. PETHES 2008, S.51). Dieses bietet Rahmenstrukturen von Erfahrungswerten, Wissen, Regelwerken, imaginativen Vorstellungen etc., die in einem kollektiven Gemeinsam vorherrschend sind. In Anlehnung an Nohl und Ortlepp könnte man dies einen kollektiven „Gedächtnisrahmen“ (vgl. NOHL; ORTLEPP 2008, S.81) nennen. Der Gedächtnisrahmen bietet Subjekten Basis für reflektorische Prozesse. Subjekte können bei kognitiven Vorgängen zur Komplexitätsreduktion auf vorherrschende Regelungen zurückgreifen. Das Subjekt befindet sich so in einem artikulatorischen Austauschprozess mit der sozialen Umgebung. Zumal die Subjekte durch Wahrnehmung und Reflexion

ihren eigenen Rahmen modellieren und gewonnene Erfahrungen mit der sozialen Umgebung teilen, können die Ergebnisse durch Artikulation in die Gemeinschaft und so auch in das „kollektive Gedächtnis“ einfließen. Damit ist den gesellschaftlichen Strukturen ein Veränderungspotential eigen. Wenn dieser Prozess ins Laufen kommt, sind alle Subjekte mit den jeweiligen Handlungspraxen innerhalb einer Gemeinschaft betroffen. Jedes Agieren, Reflektieren, Kommunizieren etc. wird durch subjektive und kollektive Veränderungsvorgänge beeinflusst. Anstoß für Entwicklungsbestrebungen können, laut dem Ehepaar Assmann, mediale Entwicklungen sein (vgl. PETHES 2008, S.63). Schon mehrmals erläutert wurde die Annahme von Nietzsche, dass die Funktionsweise der Schreibmaschine sein Denken und sein Schreiben beeinflusst hat (vgl. RÖLL 2008b., S.121). So gesehen können alle medialen Entwicklungen unser Denken, Reflektieren, Handeln und Ausbildung von Selbst- und Weltbild beeinflussen. Bezogen auf die Frage der Veränderlichkeit von Bildungs- und Gedächtnisprozessen kann hier beobachtet werden, dass es zu Modifizierungen und Angleichungen durch kollektive und subjektive Veränderungen kommen kann. Damit sind Bildungsabläufe einer Veränderung unterworfen. Fasst man die Veränderungsmotive zusammen, kommt man auf die folgenden Aspekte. Zunächst kommt es zu einer Steigerung von Reflexivität. Dies beeinflusst wiederum die Ausbildung des Selbst- und Weltbildes (vgl. MAROTZKI 1997, S.196). Die Haltung der Userinnen wechselt von einer passiven zu einer aktiv gestaltenden, die von enormem Arbeits- und Zeitaufwand geprägt ist (vgl. JÖRISSEN, MAROTZKI 2008, S.208f). Diese Verschiebungen beinhalten weiters die Verortung der Prozesse und der Orientierung des Subjekts an der Öffentlichkeit. Bildung wird unter diesen Gesichtspunkten nicht mehr von traditionellen Strukturen geleitet. Es geht weniger darum, von einer Pädagogin zum autonomen, reflektierten Handeln angeleitet zu werden, sondern in einem aktiven Ausprobieren und Kreieren Selbstentwürfe zu gestalten. Die Anforderungen an die Subjekte sind zum einen möglichst „flexibel“, als auch in einem gewissen Maß „stabil“ zu sein (vgl. MAROTZKI 1997, S.197). Das Ziel eines jeden Subjektes ist es, sich in den Aufmerksamkeits-, Beziehungs- und Arbeitsmärkten zurecht zu finden. Bildungsprozesse werden offener, fragmentierter und differenzierter. Reale und webbasierte Interaktionssettings gehen ineinander über. Daher kann pädagogische Arbeit nie nur in einem Bereich angesiedelt sein. Internet-, Lern- und Bildungsorte motivieren zu selbstorganisiertem Lernen und bieten Anreiz zum übergreifenden, vernetzten Denken. Das Verhältnis von „Lernenden“ und „Lehrenden“ verschiebt sich. Pädagogisches Handeln sollte nunmehr

ein „Begleiten“ und „Moderieren“ sein (vgl. MAROTZKI, MEISTER, SANDER 2000, S.11). In Anlehnung an Röll wird an dieser Stelle für Pädagoginnen im Sinne von „Navigatorinnen“ innerhalb dieser Lern- und Bildungsprozesse plädiert (vgl. RÖLL 2008a., S.60).

Nun befassen wir uns mit der Beantwortung der Frage bezüglich der Art und Weise der Veränderlichkeit im kulturellen Umgang mit Selbstdarstellungen. Die medienarchäologische Perspektive führt zunächst zur kognitiven Fähigkeit eines Subjekts, sich etwas vorstellen zu können. „Imaginationsfähigkeit“, also das bildhafte Vor-Augen-Führen von Sachverhalten, gilt als „*conditio humana*“ (vgl. WULF 2007, S.115), also als Grundlage des Menschseins. Die Bedeutung von Selbst- und Weltbild haben wir bereits ausgemacht. Die Vorstellungskraft ist dabei eine „Brückenfunktion“ zwischen Subjekten und ihrer Umgebung. Erst durch die Wahrnehmung und bildhafte Vorstellung der Umgebung und einem anderen Subjekt kann man ein Bild von sich selbst entwickeln. In weiterer Folge kann man sich nicht nur vorstellen, wie etwas ist, sondern auch, wie es sein könnte. Durch diese Leistung wird es möglich, kreativ und innovativ gestalterisch aktiv zu werden. Erst wenn man eine Vorstellung davon ausbilden kann, wie etwas sein könnte, kann man danach streben, es so zu gestalten. Anfang des 18. Jahrhunderts konnten sich bspw. einige Forscher vorstellen (vgl. KITTLER 2002, S.169), dass es ein Verfahren geben könnte, mithilfe dessen ein Abbild der Welt hergestellt werden kann. Über mehrere Entwicklungsschritte wurde die Fotografie, oder auch „Lichtschrift“ (vgl. KLUGE 2002, S.310), entdeckt. Eine Fotografie ist nie eine eins zu eins Abbildung vom Fotografierten, denn ein wesentliches Merkmal dieses medialen Herstellungsverfahrens ist die Tendenz der Reduktion. Ein Foto ist immer nur der Versuch etwas abzubilden. Nach Roland Barthes gibt es drei zentrale Triebkräfte der Fotografie. Zum einen den „operator“ oder auch den Auslöser, den Fotograf. Zum anderen das „spectrum“, also das Abgebildete. Und zum dritten den „spectator“ (BARTHES 1979, S.17). Der „spectator“ ist die Betrachterin. Sie verleiht dem Bild durch den Akt des Betrachtens erst Sinn. Eine besondere kulturelle Betrachtungsform ist die des Fotoalbums. Das Fotoalbum wird im Rahmen eines kollektiven Settings im privaten Raum betrachtet. Dabei werden Fotos zumeist aus vergangenen Zeiten betrachtet und reflektiert. Die Eigenschaften der Fotografie, bspw. die Reduktionsmaßnahmen, erlauben es, auf Ereignisse durch eine gewisse Distanziertheit differenzierter heranzugehen. Ein Subjekt betrachtet bspw. ein Bild von sich, das vor rund zehn Jahren gemacht worden war. Während der vergangenen Jahre

hat das Subjekt Bildungsschritte erfahren und ist zum heutigen Zeitpunkt nicht mehr wie damals. Ein Subjekt kann vergangene Ereignisse über das Erinnern in die Gegenwart holen und mit dem aktuellen Gedächtnisrahmen verknüpfen. In diesem Sinne kann ein Subjekt retrospektiv auf Vergangenheit blicken. Dies beinhaltet durch das Reflektieren der Vergangenheit einen Bildungsmoment. Das Selbst- und Weltbild wird modifiziert. Da dies ein zentrales Ergebnis der Forschungsarbeit ist, soll hier noch einmal der reflektorisch-retrospektive Umgang mit fotografischen Darstellungen betont werden. Das Subjekt nimmt im Sinne eines transformatorischen Bildungsprozesses die Informationen der Fotografie auf, verknüpft diese in einem reflektorischen Prozess mit der Gegenwart sowie mit dem aktuellen Selbst- und Weltbild und artikuliert in einem nächsten Schritt die daraus gewonnenen Erfahrungswerte und Neuerungen des Gedächtnisrahmens. Die Herangehensweise an den Umgang mit fotografischen Darstellungen ist in diesem Sinne eine reflektorisch-retrospektive. Geht man medienarchäologisch einen Schritt weiter, so kann man als zentralen Aspekt die Welle der Digitalisierung und die Entwicklung der Computertechnologie zur Hand nehmen. Diese hat mit Angeboten wie etwa dem Internet Kommunikations- und Interaktionsformen maßgeblich verändert. Seit etwa 2005 wird von einer neueren Version des Internets, dem Web2.0, gesprochen. Das Web2.0 würde von einem Web, das Angebote für Nutzerinnen bereitstellt, weggehen. Zentrale Motive sind Möglichkeiten, selbstgestalterisch aktiv aufzutreten. Das Internet wird als große Plattform für verschiedenste Neuentwicklungen einer jeden Userin angesehen. Das Web2.0 ist weniger Technik, sondern mehr eine große Spielwiese oder eine Art Habitus von Gleichgesinnten (vgl. O'REILLY 2005). Innerhalb dieses Rahmens wurden soziale Netzwerkseiten wie bspw. Facebook<sup>19</sup> oder StudiVZ<sup>20</sup> gesondert unter die Lupe genommen. Auf diesen Seiten ist es ein wesentliches Anliegen der Userinnen, sich selbst zu präsentieren und ein Bild von sich zu gestalten. Dabei werden vermehrt fotografische Darstellungen verwendet. Subjekte bewegen sich in „immanenten Regeln“ der Tools. Gleichzeitig müssen sie Aktivitäten mit den individuellen wie den gesellschaftlich „begleitenden Regeln“ (vgl. REICHERT 2008, S.21) abstimmen. Die kulturellen Regeln sind geprägt durch Norm- und Regelwerke, durch die jeweilige soziale Schicht, die Community etc. Kommunikation und Interaktion der Subjekte innerhalb dieser Strukturen wurden vom Medienwissenschaftler Michael Maier mit der Wahrnehmungs- und Kommunikationsform von Delfinen verglichen. Delfine befinden

---

<sup>19</sup> siehe [www.facebook.com](http://www.facebook.com)

<sup>20</sup> siehe [www.studivz.net](http://www.studivz.net)

sich in einem ständigen Rückkoppelungsprozess von Informationen mit ihrer sozialen Umgebung. Die wahrgenommenen Informationen sind von hoher Emotionalität geprägt und werden von den Delfinen bildhaft vorgestellt. Auch Subjekte in webbasierten Communities befinden sich in einem ständigen Rückkoppelungsprozess mit anderen. Im Kommunikationsprozess werden weniger Sachinformationen, sondern mehr Informationen über Aspekte der Alltagskultur bspw. der Gefühlswelt ausgetauscht. Durch diesen Prozess wird ein Image der Person erzeugt. Wiederum strebt das Subjekt danach, einen möglichst positiven Eindruck zu liefern. Im Reflexionsprozess mit der Umgebung nimmt es Informationen zur eigenen Person auf und verwendet diese, um das Bild von sich in der Öffentlichkeit zu gestalten. Die Anforderungen an das Subjekt innerhalb der webbasierten, kollektiven Gemeinschaften ist zum einen eine stetige Präsenzhaftigkeit (MAIER 2008, S.56). Userinnen sollen aktuelle Informationen veröffentlichen und von anderen Profilen wahrnehmen. Des Weiteren sollen sie am Bild der eigenen Person arbeiten. Dies ist ein aktiver, gestalterischer Prozess. Durch das Streben nach Feedback und Aufmerksamkeit aus der sozialen Umgebung orientiert sich das Subjekt weniger an eigenen Bedürfnissen, sondern vermehrt an denen der Öffentlichkeit. Das Selbst inszeniert sich in einem aktiven, innovativen, kreativen Akt des Kreierens. Um also auf die Fragestellung zurückzuführen, soll auf die Annahme des Ehepaars Assmann verwiesen werden. Diese haben postuliert, dass sich kulturelle Umgangsformen durch mediale Entwicklungen verändern können. In dieser Forschungsarbeit kann man erkennen, dass dies bezüglich fotografischer Darstellungen tatsächlich der Fall ist. Der Umgang mit Fotos und damit auch der Umgang mit imaginativen Vorstellungen von Selbst und Welt hat sich verändert. Dabei konnte eine Tendenz von einer retrospektiven, reflektorischen Haltung zu einer aktiv, inszenatorischen und zukunftsgerichteten Haltung ausgemacht werden. Die medialen Entwicklungen sowie subjektive und kollektive Bildungs- und Gedächtnisprozesse können in einem stetigen Wechselverhältnis als „Motor“ (vgl. MAROTZKI 2008, S.219) für Veränderungen angesehen werden. Der Medienwissenschaft sei ans Herz gelegt, dass Medien immer in diesem Beziehungsspiel zu betrachten sind. Der Ursprung der medialen Phänomene aus einem sozialen Setting, in dem sowohl Subjekte als auch Gemeinschaft Veränderungsprozessen unterworfen sind, sollte mitbedacht werden.

„Unspektakulär und leise verändert das Internet unsere kulturelle Formation. Die Identität des Einzelnen wird immer stärker in diachroner und synchroner Perspektive durch das Internet konstituiert. Dadurch verändern sich nicht die Grundkoordinaten menschlicher Identität, wohl aber die Form der kulturellen Praktiken.“ (MAROTZKI 2007, S.102)

Auch Marotzki fasst die Veränderung der kulturellen Handlungspraktiken. Wesentlich dabei ist nicht eine Veränderung der Grundstrukturen der Identitätsbildung, sondern die Art und Weise, wie Subjekte ihre Selbst- und Weltbilder entwickeln und wie diese Vorstellung in die Art und Weise des Umgangs mit der sozialen Umgebung einfließt. „Unspektakulär“ und „leise“ vollzieht sich die Veränderung von kulturellen Praktiken im Wechselspiel medialer Phänomene. Um auf die pädagogischen Herausforderungen zu sprechen zu kommen, soll ein weiteres mal auf die Verschiebung der Frage „Was bin ich?“ zu „Wer bin ich?“ (vgl REICHERT 2008, S.79) verwiesen werden. Es geht durch die Verschiebung von Selbstreflexion zur Selbstinszenierung weniger darum, was ein Subjekt ausmacht, was es geprägt hat und wie es zum status quo in Erscheinung tritt. Vielmehr geht es darum, in welcher Weise sich ein Subjekt in einer Öffentlichkeit inszenieren kann, also „wer“ man ist, „wer“ man sein und wie man für die Öffentlichkeit wirken möchte. Ein pädagogisches Handeln sollte unter diesen Gesichtspunkten weniger ein Erziehen oder Anleiten eines Subjekts sein. Vielmehr sollte das Begleiten und „Navigieren“ (vgl RÖLL 2008b., S.60) dieser Bildungs- und Gedächtnisprozesse im Rahmen der medialen Entwicklungen im Vordergrund stehen. Die Anforderungen der aktuellen medialen Tendenzen scheinen dies zu beanspruchen. Wie die mediale Entwicklung weitergeht und in welcher Art und Weise sich ein pädagogisches Handeln daran orientiert sollte, muss in medienarchäologischer Weise zu jedem Entwicklungsschritt neu ausgehandelt werden.

## 6. Literaturverzeichnis

ANDRESEN, SABINE; PINHARD, INGA; WEYERS, STEFAN (HRSG., 2007): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim/Basel 2007.

ARD/ZDF-ONLINESTUDIE 2009: <http://www.ard-zdf-onlinestudie.de>, abgerufen am 24.08.2009 um 10:30.

ASSMANN, ALEIDA (1991): Zur Metaphorik der Erinnerung. In: ASSMANN, ALEIDA; HARTH, DIETRICH (HRSG., 1991): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1991. S.13-35

ASSMANN, ALEIDA; HARTH, DIETRICH (HRSG., 1991): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1991.

ASSMANN, ALEIDA; ASSMANN, JAN (1990): Aspekte einer Theorie des unkommunikativen Handelns. In: ASSMANN, JAN; HARTH, DIETRICH (Hrsg., 1990): Kultur und Konflikt. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990. S.11-48

ASSMANN, JAN (2001): Der Platz Ägyptens in der Gedächtnisgeschichte des Abendlandes. In: SCHRÖDER, GERHARD; BREUNINGER, HELGA (HRSG., 2001): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen. Campus Verlag, Bonn 2001. S.59-80

ASSMANN, JAN (1991): Die Katastrophe des Vergessens. Das Deuteronomium als Paradigma kultureller Mnemotechnik. In: ASSMANN, ALEIDA; HARTH, DIETRICH (HRSG., 1991): Mnemosyne. Formen und Funktionen der kulturellen Erinnerung. Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1991. S.337-354

ASSMANN, JAN; HARTH, DIETRICH (Hrsg., 1990): Kultur und Konflikt. Suhrkamp Verlag, Frankfurt am Main 1990.

BAER, DIETER; FRITZSCHE, PIA U.A. (Redaktion, 2001): Duden. Fremdwörterbuch. Brockhaus Verlag, Mannheim 2001 (7.neu bearbeitete und erweiterte Auflage, Band 5).



- BARTHES, ROLAND (1979): Die helle Kammer. Bemerkungen zur Photographie. Suhrkamp Taschenbuchverlag. Frankfurt am Main 1985.
- BARTHES, ROLAND (1961): Die Fotografie als Botschaft. In: HELMES, GÜNTER; KÖSTER, WERNER (HRSG., 2002): Texte zur Medientheorie. Reclam Verlag, Stuttgart 2002. S.223-225
- BECK, CHRISTIAN (2003): Fotos wie Texte lesen. Anleitung zur sozialwissenschaftlichen Fotoanalyse. In: EHRENSPECK, YVONNE; SCHÄFFER BURKHARD (HRSG., 2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen 2003. S.55-71
- BENJAMIN, WALTER (1977): Gesammelte Werke II.1 (Ansätze, Essays, Vorträge). Herausgegeben von Tiedemann, Rolf; Schweppenhäuser, Hermann. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1977.
- BENJAMIN, WALTER (1935/36): Kleine Geschichte der Photographie. In: BENJAMIN, WALTER (1977): Gesammelte Werke II.1 (Ansätze, Essays, Vorträge). Herausgegeben von Tiedemann, Rolf; Schweppenhäuser, Hermann. Suhrkamp Taschenbuch Verlag, Frankfurt am Main 1977. S.368-385.
- BEUTLER, KURT; GRAMM, HANS-JOCHEN U.A. (HRSG., 2003): Jahrbuch für Pädagogik 2003. Erinnerung – Bildung – Identität. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003.
- BLUMAUER, ANDREAS; PELLEGRINI, TASSILO (2009): Semantic Web Revisited - Eine kurze Einführung in das Social Semantic Web. In: BLUMAUER, ANDREAS; PELLEGRINI, TASSILO (HRSG., 2009): Social Semantic Web. Web2.0-Was nun? Springer Verlag, Berlin 2009. S.3-22
- BLUMAUER, ANDREAS; PELLEGRINI, TASSILO (HRSG., 2009): Social Semantic Web. Web2.0-Was nun? Springer Verlag, Berlin 2009.
- BUBLITZ, HANNELORE (2003): Erinnern und Identität. In: BEUTLER, KURT; GRAMM, HANS-JOCHEN U.A. (HRSG., 2003): Jahrbuch für Pädagogik 2003. Erinnerung – Bildung – Identität. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2003. S.19-33

DÖRING, NICOLA (1999): Sozialpsychologie des Internet. Die Bedeutung des Internet für Kommunikationsprozesse, Identität, soziale Beziehungen und Gruppen. Hofgrefe Verlag, Göttingen 1999.

EBERSTADT, MEIKE; KUZNETSOV, CHRISTIN (2008): Bildung und Identität. Möglichkeiten und Grenzen eines schulischen Beitrags zur europäischen Identitätsentwicklung. Peter Lang Verlag, Frankfurt am Main 2008.

EHRENSPECK, YVONNE; SCHÄFFER BURKHARD (HRSG., 2003): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen 2003.

EHRENSPECK, YVONNE (2006): Bildung. In: KRÜGER, HEIN-HERMANN; GRUNERT, CATHLEEN (HRSG., 2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Barbara Budrich Verlag, Opladen 2006 (2. durchgesehene Auflage). S.64-70

ERTELT, JÖRG (2008): Netzkultur 2.0 – Jugendliche im globalen Dorf. In: ERTEL, JÖRG; RÖLL, FRANZ JOSEF (HRSG., 2008): Web2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Kopaed Verlag, München 2008. S.50-58

ERTELT, JÖRG; RÖLL, FRANZ JOSEF (HRSG., 2008): Web2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Kopaed Verlag, München 2008.

ERNST, WOLFGANG (2004): Der medienarchäologische Blick. In: SEGEBERG, HARRO (HRSG., 2004): Die Medien und ihre Technik. Theorie – Modelle – Geschichte. Schüren Verlag, Marburg 2004. S.28-42

ERNST, WOLFGANG (2001): Medien@rchäologie (Provokation der Mediengeschichte). In: STANITZEK, GEORG; VOSZKAMP, WILHELM (Hrsg., 2001): Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaften. Du Mont Verlag, Köln 2001. S.250-267

FRANCK, GEORG (1998): Ökonomie der Aufmerksamkeit. Ein Entwurf. Carl Hanser Verlag, München/Wien 1998.

GARZ, DETLEF (2007): Wie wir zu dem werden, was wir sind. Über Anerkennungs- und Aberkennungsprozesse in der sozialisatorischen Interaktion. In: ANDRESEN, SABINE;

PINHARD, INGA; WEYERS, STEFAN (HRSG., 2007): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007. S.34-49

GOFFMAN, ERVING (1959): Wie alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag. R.Piper und Co. Verlag, München 1969.

GROSS, FRIEDERIKE VON; MAROTZKI, WINFRIED; SANDER, UWE (HRSG., 2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008 (Medienbildung und Gesellschaft Band 1).

HALBWACHS, MAURICE (1939): Das kollektive Gedächtnis (Aus dem Französischen von Holde Lhoest-Offermann). Fischer Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1985.

HALBWACHS, MAURICE (1925): Das Gedächtnis und seine sozialen Bedingungen (Aus dem Französischen von Lutz Geldsetzer). Suhrkamp Taschenbuchverlag, Berlin 1985.

HARTMANN, FRANK (2003): Techniktheorien der Medien. In: WEBER, STEFAN (HRSG., 2003): Theorien der Medien, Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz 2003. S.49-80

HELMES, GÜNTER; KÖSTER, WERNER (HRSG., 2002): Texte zur Medientheorie. Reclam Verlag, Stuttgart 2002.

HIEBEL, HANS; HIEBLER, HEINZ; KOGLER, KARL; WALITSCH, HERWIG (1999): Große Medienchronik. Fink Verlag, München 1999.

HOLZWARTH, PETER (2008): Bildpädagogik und Medienkompetenzentwicklung als politische Bildung. In: MOSER, HEINZ; SESING, WERNER U.A. (HRSG., 2008): Jahrbuch Medienpädagogik 7. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

JÖRISSEN, BENJAMING; MAROTZKI, WINFRIED (2008): Neue Bildungskultur im „Web2.0“: Artikulation, Partizipation, Syndikation. In: GROSS, FRIEDERIKE VON; MAROTZKI, WINFRIED; SANDER, UWE (HRSG., 2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008 (Medienbildung und Gesellschaft Band 1). S.203-225

KITTLER, FRIEDRICH (2002): Optische Medien. Berliner Vorlesung 1999. Merve Verlag, Berlin 2002.

KLUGE, FRIEDRICH (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. (Bearbeitung von Elmar Seebold). De Gruyter Verlag, Berlin 2002 (24. durchges. und erw. Auflage).

KÖBLER, GERHARD (1995): Deutsches Etymologisches Wörterbuch. Am Server der Universität Innsbruck: <http://homepage.uibk.ac.at/~c30310/derwbhin.html>, abgerufen am 12.08.2009 um 19:00.

KOMPETENZZENTRUM INFORMELLE BILDUNG (HRSG., 2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2007.

KRÜGER, HEIN-HERMANN; GRUNERT, CATHLEEN (HRSG., 2006): Wörterbuch Erziehungswissenschaft, Barbara Budrich Verlag, Opladen 2006 (2. durchgesehene Auflage).

KURZ, RAPHAEL (2008): Open Source und Web 2.0 – Vom Konsumenten zum Produzenten. In: ERTEL, JÖRG; RÖLL, FRANZ JOSEF (HRSG., 2008): Web2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Kopaed Verlag, München 2008. S.39-42

LAUX, LOTHAR; RENNER, KARL-HEINZ (2005): Persönlichkeitspsychologie. In: SCHÜTZ, ASTRID; SELG, HERBERT; LAUTENBACHER, STEFAN (HRSG., 2005): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2005 (3.vollständ. ü.a. und erweiterte Auflage). S.217-239

LENZEN, DIETER; LUHMANN NIKLAS (HRSG., 1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Suhrkamp Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1997.

LUTTNER, CHRISTINA; REISENLEITNER, MARKUS (2002): Cultural Studies. Eine Einführung. Band 0. Erhard Löcker Verlag, Wien 2002.

MAIER, MICHAEL (2008): Die ersten Tage der Zukunft. Wie wir mit dem Internet unser Denken verändern und die Welt retten können. Pendo Verlag, München 2008.

MANGER, MICHAEL (2000): Die geschichtliche Entwicklung des Internet (Stand 2000). Grin Verlag, Stuttgart 2000.

MAROTZKI, WINFRIED (2007): Erinnerungskultur im Internet. In: KOMPETENZZENTRUM INFORMELLE BILDUNG (HRSG., 2007): Grenzenlose Cyberwelt? Zum Verhältnis von digitaler Ungleichheit und neuen Bildungszugängen für Jugendliche. Verlag für Sozialwissenschaft, Wiesbaden 2007. S.93-193

MAROTZKI, WINFRIED; NOHL, ARND-MICHAEL; ORTLEPP, WOLFGANG (2003): Bildungstheoretisch orientierte Internetarbeit am Beispiel der universitären Lehre. Medien Pädagogik. Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienpädagogik (www.medienpaed.com): [www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf](http://www.medienpaed.com/03-1/marotzki03-1.pdf) , abgerufen am 22.07.2009 um 11:00.

MAROTZKI, WINFRIED; MEISTER, DOROTHEE M.; SANDER, UWE (2000): Einleitung. In: MAROTZKI, WINFRIED; MEISTER, DOROTHEE M.; SANDER, UWE (HRSG., 2000): Zum Bildungswert des Internet. Leske und Budrich Verlag, Opladen 2000. S.9-14

MAROTZKI, WINFRIED; MEISTER, DOROTHEE M.; SANDER, UWE (HRSG., 2000): Zum Bildungswert des Internet. Leske und Budrich Verlag, Opladen 2000.

MAROTZKI, WINFRIED (1997): Digitalisierte Biographien? Sozialisations- und bildungstheoretische Perspektiven virtueller Welten. In: LENZEN, DIETER; LUHMANN NIKLAS (HRSG., 1997): Bildung und Weiterbildung im Erziehungssystem. Lebenslauf und Humanontogenese als Medium und Form. Suhrkamp Taschenbuchverlag, Frankfurt am Main 1997. S.175-198

MAROTZKI, WINFRIED (1990): Entwurf einer strukturalen Bildungstheorie. Biografiethoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften. Deutscher Studien Verlag, Weinheim 1990.

MASUCH, GEORG; SCHLÜTER; THIEDE (HRSG., 1993): Das Problem der Identität. Symposium des Deutschen Instituts für Bildung und Wissen vom 4. bis 6. Januar 1993. Dokumentation, B.z.D. 16.

MOSER, HEINZ; SESING, WERNER U.A. (HRSG., 2008): Jahrbuch Medienpädagogik 7. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008.

MÜNTE-GOUSSAR, STEPHAN (2006): Das Andere seiner selbst werden. Zur Frage der Dezentrierung des Subjekts in digitalen Netzwerken. In: SCHÄFER, ALFRED; WIMMER, MICHAEL (HRSG., 2006): Selbstausslegung im Anderen. Waxmann Verlag, Münster 2006. S.151-178

MUMMENDEY, HANS DIETER (2000): Psychologie der Selbstschädigung. Hogrefe Verlag für Psychologie, Göttingen 2000.

NOHL, ARND-MICHAEL; ORTLEPP, WOLFGANG (2008): Bildung und Gedächtnis im Cyberspace. In: GROSS, FRIEDRIKE VON; MAROTZKI, WINFRIED; SANDER, UWE (HRSG., 2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008 (Medienbildung und Gesellschaft Band 1). S.75-94

O'REILLY, TIM (2005): What Is Web 2.0. Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software: <http://oreilly.com/web2/archive/what-is-web-20.html>, abgerufen am 25.08.2009 um 14:30.

PETHES, NICOLAS (2008): Kulturwissenschaftliche Gedächtnistheorie. Zur Einführung. Junius Verlag, Hamburg 2008.

PILARCZYK, ULRIKE; MIETZNER, ULRIKE (2003): Methoden der Fotografieanalyse. In: EHRENSPECK, YVONNE; SCHÄFFER BURKHARD (HRSG.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Leske und Budrich, Opladen 2003. S.20-36

REICHERT, RAMÓN (2008): Amateure im Netz. Selbstmanagement und Wissenstechnik im Web 2.0. transcript Verlag, Bielefeld 2008.

RÖLL, FRANZ JOSEF (2008a.): Weblogs als Instrumente des Informations-, Beziehungs-, Identitäts- und Wissensmanagement. In: ERTEL, JÖRG; RÖLL, FRANZ JOSEF (HRSG., 2008): Web2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Kopaed Verlag, München 2008. S.85-96

RÖLL, FRANZ JOSEF (2008b.): Zur Stärke von schwachen Beziehungen – Kommunikationskultur und Gemeinschaftsbildung als Ausdruck von Identitätssuche.

In: ERTEL, JÖRG; RÖLL, FRANZ JOSEF (HRSG., 2008): Web2.0: Jugend online als pädagogische Herausforderung. Navigation durch die digitale Jugendkultur. Kopaed Verlag, München 2008. S.119-137

SCHÄFER, ALFRED; WIMMER, MICHAEL (HRSG., 2006): Selbstausslegung im Anderen. Waxmann Verlag, Münster 2006.

SCHÄFER, ALFRED; WIMMER, MICHAEL (2006): Einleitung. Zwischen Fremderfahrung und Selbstausslegung. In: SCHÄFER, ALFRED; WIMMER, MICHAEL (HRSG., 2006): Selbstausslegung im Anderen. Waxmann Verlag, Münster 2006. S.9-26

SCHMIDT, JAN (2008): Was ist neu am Social Web? Soziologische und kommunikationswissenschaftliche Grundlagen. In: ZERFAB, ANSGAR; WELKER, MARTIN; SCHMIDT, JAN (HRSG., 2008): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Herbert von Halem Verlag, Köln 2008. S.18- 40

SCHNEIDER, ROMAN (2008): Web3.0 ante portas? Integration von Social Web und Semantic Web. In: ZERFAB, ANSGAR; WELKER, MARTIN; SCHMIDT, JAN (HRSG., 2008): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Herbert von Halem Verlag, Köln 2008. S.112-128

SCHÜTZ, ASTRID; SELG, HERBERT; LAUTENBACHER, STEFAN (HRSG., 2005): Psychologie. Eine Einführung in ihre Grundlagen und Anwendungsfelder. Kohlhammer Verlag, Stuttgart 2005 (3.vollständ. ü.a. und erweiterte Auflage).

SCHRÖDER, GERHARD; BREUNINGER, HELGA (HRSG., 2001): Kulturtheorien der Gegenwart. Ansätze und Positionen. Campus Verlag, Bonn 2001.

SEGEBERG, HARRO (HRSG., 2004): Die Medien und ihre Technik. Theorie – Modelle – Geschichte. Schüren Verlag, Marburg 2004.

STANITZEK, GEORG; VOSZKAMP, WILHELM (Hrsg., 2001): Schnittstelle: Medien und Kulturwissenschaften. Du Mont Verlag, Köln 2001.

STIEGLER, BERND (2008): „Iconic Turn“ und gesellschaftliche Reflexion. In: Trivium - Deutsch-französische Zeitschrift für Geistes- und Sozialwissenschaften, Jänner 2008: <http://trivium.revues.org/index391.html>, abgerufen am 3.Mai 2009 um 12:25.

STOWASSER, J.M., PETSCHENIG, M.; SKUTSCH, F. (1997): Stowasser. Österreichische Schulausgabe. Lateinisch-deutsches Schulwörterbuch. HPT-Medien-AG Verlag, Zug 1997 (auf der Grundlage der Bearbeitung 1979 neu bearbeitet und erweitert).

THIEDEKE, UDO (2008): Die Gemeinschaften der Eigensinnigen, Interaktionsmediale Kommunikationsbedingungen und virtuelle Gemeinschaften. In: GROSS, FRIEDERIKE VON; MAROTZKI, WINFRIED; SANDER, UWE (HRSG., 2008): Internet – Bildung – Gemeinschaft, VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden 2008 (Medienbildung und Gesellschaft Band 1). S.45-73

WEBER STEFAN (2003): Einführung: (Basis-)Theorien für die Medienwissenschaft. In: WEBER, STEFAN (HRSG., 2003): Theorien der Medien, Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz 2003. S.11-48

WEBER, STEFAN (HRSG., 2003): Theorien der Medien, Von der Kulturkritik bis zum Konstruktivismus. UVK Verlagsgesellschaft, Konstanz 2003.

WULF, CHRISTOPH (2007): Homo pictor oder die Erzeugung des Menschen durch die Imagination. In: ANDRESEN, SABINE; PINHARD, INGA; WEYERS, STEFAN (HRSG.): Erziehung – Ethik – Erinnerung. Pädagogische Aufklärung als intellektuelle Herausforderung. Micha Brumlik zum 60. Geburtstag. Beltz Verlag, Weinheim und Basel 2007. S.115-131

ZERFAß, ANSGAR; WELKER, MARTIN; SCHMIDT, JAN (HRSG., 2008): Kommunikation, Partizipation und Wirkungen im Social Web. Grundlagen und Methoden: Von der Gesellschaft zum Individuum. Herbert von Halem Verlag, Köln 2008.



## 7. Anhang

### Abstract (Deutsch)

Kulturelle Praktiken und mediale Entwicklungstendenzen sind in einem Wechselverhältnis den gegenseitigen Veränderungen unterworfen. Gibt es neue mediale Erscheinungen, sind kulturelle Umgangsformen ebenfalls in einem Wandlungsprozess. Jedes Subjekt lebt in einem Kollektiv innerhalb dieser Wirkungsmächte. Das Selbst bildet und entwickelt sich in Auseinandersetzung mit Selbstinhalten und der sozialen Umgebung. Dies geschieht zum einen in einem reflektorischen und zum anderen in einem inszenatorischen Moment. In der vorliegenden Forschungsarbeit ist der Annahme nachgegangen worden, dass diese Prozesse als kulturell verankerte Praktiken ebenfalls den medienevolutionär und kulturpraktisch bedingten Veränderungen unterliegen. Das Hauptaugenmerk wurde bei der Untersuchung auf das Verhältnis zwischen Selbst und einem imaginativen Selbstbild gelegt. In diesem Zusammenhang wurde durch eine medienarchäologische Perspektive versucht, aktuelle Veränderungstendenzen zu beschreiben. Basis boten Theorien zum Selbst, zur Selbstdarstellung sowie zu bildungswissenschaftlichen Bildungs- und kulturwissenschaftlichen Gedächtnisprozessen. Darauf aufbauend wurden Umgangsformen, einerseits im Bezug auf analoge Fotografie mit der kulturellen Verwendungsform des Fotoalbums und andererseits auf digitale Fotografie im Web2.0, speziell auf sozialen Netzwerkseiten wie Facebook ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)) oder StudiVZ ([www.studivz.net](http://www.studivz.net)), beobachtet. Zentrales Augenmerk galt der Verschiebung von einer retrospektiven, passiven Reflexionshaltung zu einer aktiven, inszenatorischen, zukunftsorientierten Haltung der Userinnen. Das Bild vom Selbst orientiert sich demnach weniger an vergangenen Zeiten. Das Subjekt richtet sich eher an aktuelle und zukünftige Vorstellungen der eigenen Person. Leitende Frage ist nunmehr, wen man in welcher Situation, in welchem Medium, auf welcher Plattform darstellen möchte. Die Frage ist nicht, was einen ausmacht, sondern wer man sein will und in welcher Art und Weise dies mithilfe medialer Möglichkeiten umgesetzt werden kann.

## **Abstract (English)**

Cultural practices and the evolution of mediatechnology are in a constant interdependent relationship. If there are new media phenomena, social graces can change as well. Each person can only exist in a setting within a collective surrounding. Everyone has to develop the main structures and properties of his or her personality. In a cognitive performance the person has to connect pieces of ones identity with elements of cultural ambit. This happens for one by an act of self-reflection and furthermore by constituting and exhibiting aspects of personality within the social collective. In this thesis the assumption has been worked on that foretold processes are indeed socially grounded acts and so apply to the same rules of changes caused by media technologies as well as cultural developments. If there are new media appearances, the way how to get a self-educated and self-governed person is also likely to change. The main focus was on the relationship between someone's personality, the self-depicted one as well as a possible changing of the process.

The connection between the individual process of education and the collective development of social graces were discribed by taking a media-archaeological view on today's tendencies in media technology. The research material consisted of works on theories on personalities and their exhibition as well as books on educational and cultural processes. Furthermore the use of photography like the analogue photography and the cultural usage of the photo album as well as the usage of digital photography in the Web2.0, especially on social networks like Facebook ([www.facebook.com](http://www.facebook.com)) and Studivz ([www.studivz.net](http://www.studivz.net)) have been looked at. The main attention of this analysis is on the shift from a retrospective passive and reflecting attitude to an active, exhibiting one, with preferred orientation on future based imaginations. The picture of ones personality no longer referes to past memories in act of reflecting, but to future imagination of oneself. The main question nowadays is no more: who I am and what I've done but who I want to be, in which way I want to present myself within the possibilities of present media.

## Curriculum Vitae

<b>Name</b>	Grünberger Nina
<b>Kontakt</b>	Nina.Gruenberger@gmx.net
<b>Geboren am</b>	14.11.1986 in Kirchdorf/Krems
<b>Aus-/Bildung</b>	1993-1997 Volksschule Hinterstoder 1997-2005 Unter-/Oberstufe BRG/BORG Kirchdorf/Krems 17. Juni 2005 Matur am BRG/BORG Kirchdorf/Krems
<b>Studium</b>	Seit WS 2005/2006: Studium der Pädagogik an der Universität Wien (Schwerpunkte: Medien-, Sozial-, Psychoanalytische Pädagogik)  Seit SS 2006: Studium der Theater-, Film- und Medienwissenschaften an der Universität Wien
<b>Praktika/ Berufserfahrung</b>	Sommer 2005/2006/2007 und Winter 2006: Praktikum Bezirksalten- und Pflegeheim Micheldorf/Krems  Dez. 2007: Vortrag bei Studentenkonferenz in Budapest, Thema „Medienkompetenz in der Medienpädagogik“  Feb. 2007: Praktikum Dschungel Wien (Kindertheater)  Mai 2008: Mitarbeit am 2. Europasymposium in Siebenbürgen (Rumänien) zum Thema „Von der Vielfalt“  Sept. 2008: Mitarbeit am 2. Kongress der Transkulturellen Psychiatrie im deutschsprachigen Raum in Wien (Medizinische Universität Wien)