

Global forms of digitality intersect with local visual cultures - zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen

Engel, Juliane; Karpowitz, Lara

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Sammelwerksbeitrag / collection article

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Engel, J., & Karpowitz, L. (2021). Global forms of digitality intersect with local visual cultures - zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen. In A. Geimer, D. Klinge, S. Rundel, & S. Thomsen (Hrsg.), *Jahrbuch Dokumentarische Methode. Heft 4/2021* (S. 185-210). Berlin: centrum für qualitative evaluations- und sozialforschung e.V. (ces). <https://doi.org/10.21241/ssoar.78312>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-SA Lizenz (Namensnennung-Weitergabe unter gleichen Bedingungen) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-SA Licence (Attribution-ShareAlike). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0>

Global forms of digitality intersect with local visual cultures – zu einer postdigitalen Relationalität von Bildungsprozessen

1 Zur Relationalität von postdigitalen Bildungsprozessen in Transaktionsräumen

Eine besondere Qualität der Dokumentarischen Analyseinstellung besteht in ihrer Fähigkeit, implizite Logiken der Praxis rekonstruieren zu können und auf diese Weise handlungsleitende Relevanzsysteme zu identifizieren, die jenseits der offiziellen und ggf. erwünschten Theorie wirksam werden. Im Anschluss an diese praxeologische Forschungshaltung (vgl. Bohnsack 2017; Nohl 2013) interessierte in dem erziehungswissenschaftlichen Teilprojekt des DFG-Projekts „Glokalisierte Lebenswelten – Rekonstruktion von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“, wie Schüler*innen (10. Jahrgangsstufe, ca. 15-16 Jahre alt) im süddeutschen Raum Prozesse der Globalisierung erleben und was für sie in ihren alltäglichen Erfahrungen bei der Verschränkung von Globalem und Lokalem relevant wird, d. h., wie sie sich „glokal“ verorten und dabei ethisch urteilen. Hier kann an theoretische Diskussionen zum Globalen Lernen von Barbara Asbrand und Annette Scheunpflug angeschlossen werden, die eine erziehungswissenschaftliche Reflexion globaler Transformationsprozesse einerseits und deren lokalen Ausprägungen in Schule und Unterricht andererseits nahelegen (vgl. Asbrand 2009a, b; Scheunpflug 1996, 2006, 2007). Im Rahmen des interdisziplinären DFG-Projekts „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktionen von Modi ethischen Urteilens im Geographieunterricht“, das die Geografie-Didaktik (Rainer Mehren), die Praktische Philosophie (Stefan Applis) und die Allgemeine Erziehungswissenschaft (Juliane Engel) von 2015-2019 durchführten, konnte in empirischen Studien u. a. gezeigt werden, wie sich Praktiken des (Dis)Placement/Platzierens und Positionierens im Klassenraum als Akte symbolischer, d. h. machtvoller Artikulation untersuchen lassen.

Diese Praktiken als glokalisertes Phänomen zu betrachten, bedeutete die steigende Komplexität von Relationierungsmöglichkeiten als prägendes Phänomen aktueller Transformationsdynamiken anzunehmen. Der Begriff der Globalisierung (vgl. Robertson 1995; Dürrschmidt 2011) beschreibt dieses Komplexerwerden von potenziellen Zusammenhängen als Dynamik von lokalen und globalen Entwicklungen. Indem Komplexität bzw. Multidirektionalität des Globalisierungsbegriffs selbst angezeigt werden, lassen sich Lokalität und Globalität auch terminologisch in ihrer Synkretisierung erfassen und dem in vielen Teilen eurozentristisch geprägten Verständnis von Globalisierung entgegentreten (vgl. Löw 2011; Featherstones 1995). Die Empirien des Unterrichts wurden somit stets im Hinblick auf ihren globalisierenden Kontext hin befragt. So zeigt unsere empirische Studie, wie die Lebenswelten der Schüler*innen von heterogenen Deutungsangeboten geprägt sind, die ihre Entscheidungen und somit Differenzierungsleistungen herausfordern. Hierbei wurde deutlich, dass die Lebenswelten der Schüler*innen weder jenseits virtueller Räume noch in davon zu trennenden „realen“ Wirklichkeiten zu finden sind (vgl. Engel & Jörissen 2019), sondern sie sich gerade durch eine Verschränkung beider Kontexte auszeichneten (vgl. Jörissen 2015b; Stalder 2016). Es stritten bspw. einige Schüler*innengruppen interaktiv und metaphorisch dicht über die von ihnen selbst aufgeworfene Frage, ob man eine Liebesbeziehung per WhatsApp oder Facetime und mit Verwendung von Emojis oder Smileys beenden dürfe. In diesen Sequenzen wurden von den Schüler*innen neue Formen der medialen (Un-)Sichtbarkeit und ihre Implikationen für soziale Beziehungsqualitäten aus jugendkultureller Perspektive eindrücklich verhandelt (vgl. Engel & Jörissen 2019). Der Begriff der Postdigitalität meint im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse also gerade nicht die Überwindung des Digitalen, sondern vielmehr die Unsichtbarkeit und Untrennbarkeit von Digitalem bzw. digitalen Logiken in/mit der analogen Realität der Schüler*innen.¹ Das Digitale ist somit habituiert. Die dabei aufkommenden Konflikte können bildungstheoretisch als (post)digitale Relationierungsprozesse genauer bestimmt werden. Postdigitale Relationierungsprozesse sind subjekt- und medienbildungstheoretisch nicht mehr als „Lernen über/durch/in Medien“ zu verstehen, „vielmehr geht es um die mediale Konstitutiertheit und die medialen Transformationen dieser Prozesse. Bildungsprozesse sind zunächst solche, in denen sich eine – immer in kulturelle und soziale Praktiken eingebettet, von diesen in ihrer Form prästrukturierte, initiierte, dem Individuum aufgetragene – selbstreflexive Beziehung zu sich herausbildet“ (Jörissen 2015b, S. 51). So

1 Für die kritischen und wichtigen Rückmeldungen zu diesem Beitrag möchte ich mich herzlich bei Arnd-Michael Nohl und bei Steffen Amling bedanken.

beschrieb Necroponte bereits 1998 die veränderte Qualität von Erfahrungen in einer postdigitalen Lebenswelt wie folgt:

„Like air and drinking water, being digital will be noticed only by its absence, not its presence. (...). Computers as we know them today will a) be boring, and b) disappear into things that are first and foremost something else (...). Computers will be a sweeping yet invisible part of our everyday lives: We'll live in them, wear them, even eat them.“ (Necroponte 1998, o. S.)

Necroponte hebt bereits 1998 die zukünftige und selbstverständliche Verschränkung von digitalen und analogen Erfahrungsräumen hervor und zeigt, wie diese zunehmend unbemerkt und unsichtbar verläuft. Benjamin Jörissen bestimmt postdigitale Erfahrungsräume kulturtheoretisch, indem er auf die implizite Logik des Digitalen fokussiert: „Man kann sich das Digitale wie ein Myzel vorstellen: Der eigentliche Organismus besteht aus den unsichtbaren, miteinander zusammenhängenden großen unterirdischen Verflechtungen. Was wir gemeinhin als ‚Pilz‘ bezeichnen, ist lediglich ein Fruchtkörper des Myzels; eine sekundäre Manifestation. Das Digitale ist einerseits ein Netzwerk aus den Maschinen, Leitungen, Satelliten, Software, Algorithmen, Protokollen, Datenstrukturen, Daten, Interfaces, RFID-Sendern, GPS-Sendern, zahllosen Endgeräten mit ihren medialen und sensorischen Komponenten usw. Es ist jedoch längst mehr, indem die Strukturen digitaler Infrastruktur sich in die materiell-ökonomischen, die kommunikativ-sozialen und die artikulativen und individuellen Sphären, letztlich in die Kultur in ihrer ganzen Breite und Tiefe, längst eingeschrieben haben.“ (Jörissen 2017, o. S.)

Wendet man die hier angelegten bildungstheoretischen Grundlegungen nun methodologisch, lässt sich eine Forschungsperspektive auf postdigitale Modi der Relationierung begründen, die für implizite Logiken der Verschränkung von Digitalem und Analogem sensibilisiert. Es lässt sich somit rekonstruieren, wie sich die Schüler*innen alltäglich – analog und digital – in ein Verhältnis zu anderen, zu anderem und zu sich selbst setzen (global und lokal). Hierzu hat sich die von Arnd Michael Nohl entwickelte transaktionale Methodologie als sehr erkenntnisreich erwiesen. Im Anschluss an Dewey und Bentley entwickelt er eine AnalyseEinstellung, die es erlaubt, eine anthropozentrische Fokussierung auf Bildungsprozesse zu überwinden und stattdessen „die in Praktiken stabilisierten Relationen von Menschen und Dingen mit dem Begriff des Transaktionsraums“ (Nohl 2016, S. 396) zugänglich zu machen. Er sensibilisiert somit bildungstheoretisch für die Entstehung des Räumlichen in relationalen „Anordnungen menschlicher und dinglicher Akteure“ (ebd.). Im Kontext (post)digitaler Kulturen fehlt bei diesem Zugang jedoch noch eine entscheidende Ebene der Analyse. Indem sich die Schüler*innen immer wieder auch in virtuellen Räumen/Settings aufhalten, greifen sie bei Kommunikationen auf

global technologisierte Subjektdesigns zurück, die ihre Lern- und Bildungsprozesse präfigurieren (vgl. Jörissen 2015a; Engel & Jörissen 2019). Denn Social-Media-Plattformen wie WhatsApp, Facebook, Snapchat, TikTok sowie visuelle Repräsentationen im Unterricht am Whiteboard mit YouTube bieten jeweils spezifische, zugleich begrenzende wie ermöglichende Designs der Verhältnissetzung zu sich selbst und zu anderen (vgl. auch Schreiber 2017; Flasche 2020).² Um daher auch diese ‚dritte Dimension‘ des medial globalisierenden Subjektdesigns berücksichtigen zu können, sprechen wir im Folgenden von einer postdigitalen Praxeologie der Subjektivation.

Hierzu schließt der Beitrag an das theoretische Konzept der Globalisierung (vgl. Robertson 1995; Dürrschmidt 2011) an und untersucht, wie Schüler*innen dieses Komplexerwerden von potenziellen Zusammenhängen als Zusammenspiel von lokalen und globalen Entwicklungen erleben und gestalten: „the conditions of and for the identification of individual and collective selves and individual and collective others are becoming ever more complex“ (Robertson 1992, S. 98). So ist es für die Fragestellung nach postdigitalen Praxeologien der Subjektivation besonders interessant, dass Robertson sich für „kulturelle Kontinuitäten und Diskontinuitäten, die sich nicht mit Nationalstaaten decken“ (Dürrschmidt 2011, S. 735), interessierte, wie Dürrschmidt in seiner diskursanalytischen und berufsbiografischen Analyse von Robertson festhält. Robertson machte sich – weniger empirisch als vielmehr methodologisch – auf die Suche „nach den soziokulturellen Ordnungsmustern einer sich internationalisierenden Gesellschaft einerseits und Fragen kollektiver und personaler Identitätsfindung in diesem zunehmend erweiterten Weltbezug andererseits“ (ebd., S. 736).

Untersucht man die soziokulturellen Ordnungsmuster nun im global technologisierten virtuellen Raum, lassen sich postdigitale Praktiken der Subjektivation finden. Hierzu wird in diesem Beitrag zunächst dem Verhältnis von visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen methodologisch und grundlagentheoretisch (2.) nachgegangen. Auf diese Weise lässt sich eine bildungstheoretische Grundlage schaffen, die postdigitale Praktiken der Subjektivation relational begründet. Diese bildungstheoretische Grundlegung wird sodann in einen unterrichtsbezogenen Diskussionszusammenhang gestellt (3.), der visuelle Kulturen und postdigitale Lernsettings im Kontext von Schule empirisch diskutierbar macht und Videoanalysen vorstellt (4.). Die Ergebnisse dieser Videoanalysen zeigen, wie die Verschränkung von globalen Formen der

2 Dabei wird sogleich deutlich, dass der Beitrag auf unterschiedliche visuelle Medien zurückgreift und wir es daher auch mit differenten Medienpraxen zu tun haben, die in dem jeweiligen Abschnitt medialitätstheoretisch detaillierter diskutiert werden.

Digitalisierung und lokalen visuellen Kulturen für Fragen der Marginalisierung von vulnerablen Schüler*innengruppen sensibilisieren kann (5.).

2 Visuelle Kulturen und glokalisierende Relationierungen

Im Laufe unserer Forschung wurde immer deutlicher, dass glokalisierende Relationierungen derzeit häufig über visuelle Kommunikation, z. B. Bilder oder genauer: Selfies, generiert werden und dabei von den Schüler*innen auf der Ebene impliziten Wissens das Eigene in ein Verhältnis zum Anderen gesetzt wird (vgl. Engel & Jörissen 2019; Zirfas 2010; Althans 2010; Wulf 2014); das Lokale verbindet sich in sozialen global-technologisierten Netzwerken und Plattformen wie TikTok und Instagram und dabei werden subjektivierende Momente als Modi der Relationierung erzeugt (vgl. Engel 2019). Um die Entstehung dieser impliziten Modi der Relationierung besser verstehen zu können, liefern stadtsoziologische bzw. stadtgeografische Perspektivierungen, wie von Martina Löw formuliert, erkenntnisreiche Referenzen:

„Fokussiert man in Globalisierungsuntersuchungen auf die räumlichen Dimensionen der Kultur, so zeigt sich bald, dass der globale Strom kultureller Güter (Musikhits, Kleidung, Nahrung [und wir würden auf der Grundlage unsere empirischen Untersuchungen ‚Bilder‘ noch ergänzen; J.E.] etc.) wie auch der Strom finanzieller Transaktionen gleichzeitig lokale Räume verändert und doch lokal spezifisch verarbeitet wird.“ (Löw 2011, S. 47, H. d. V.)

Die Schüler*innen entwickeln bspw. bei der Nutzung ihres Smartphones implizite Modi glokalisierender Relationierungen, bei denen sie Freund*innen an anderen Orten ihren aktuellen Standort bzw. ihre Situationsdefinition, aber auch Erfahrungsqualitäten bildlich, d. h. auf der Ebene impliziten Wissens (vgl. Bohnsack 2009), zugänglich machen. Sie lassen sich ebenfalls im Anschluss an Martina Löw als relationale (An-)Ordnungsprozesse begreifen:

„Die topologischen Dimensionen einer oder mehrerer Kulturen zu untersuchen, heißt nicht, wie Alltagsvorstellungen nahelegen (vgl. Löw 2001), die Anordnung der Gebilde im Raum zu betrachten, sondern die Anordnungen zu Räumen zu erkunden. (ebd., S. 46)“

Es lassen sich somit Modi der Relationierung analysieren, indem rekonstruiert wird, wie die Schüler*innen sich zu dem (virtuellen) Raum, an/in dem sie sich befinden, positionieren, indem sie ihn in einer spezifischen Weise mit Bedeutung versehen und darüber visuell kommunizieren. Wie sich an den gleich folgenden empirischen Beispielen genauer zeigen lässt, treten neben die stetige Mitteilung des eigenen Standortes konventionalisierte Praktiken (visueller) Selbstdarstellung, die der Subjektivierung als Subjektwerdung eine immer schon an virtuelle Öffentlichkeiten adressierte Image-Produktion beordnen.

Die beiden Richtungen – der globale Strom kultureller Güter, der lokale Räume verändert, aber auch die lokal spezifische Verarbeitung von globalen Gütern – stellen demnach bereits eine starke Vereinfachung des komplexen Phänomens Glokalisierung dar, denn auch die kulturellen Güter bergen bereits lokale Spuren in sich und die lokal spezifische Verarbeitung ist von globalen Entwicklungen beeinflusst und prägt die Anordnung zu Räumen.

In diesem Zusammenhang sensibilisiert eine medienwissenschaftliche Perspektive für die im Zeitalter digitaler Medien aufkommende Tendenz einer „transkulturellen Bildlichkeit“ (Baleva et al. 2012, S. 9), die lokal-spezifische, traditionelle Verortungen übersteigt bzw. auflöst. Ein Selfie aus Japan ist beispielsweise mit einem Selfie aus Deutschland vergleichbar – beide weisen eine ähnliche digitale Bildlichkeit und hierbei global-technologisierte Bildstrukturen auf (vgl. Ullrich 2019; Senft 2015).

In diesem Sinne ließe sich also nicht nur von Bildern der Globalisierung, sondern auch von globalisierten Visualisierungen oder Bildpraktiken sprechen, die sich in den subjektivierenden Prozess der Glokalisierung einschreiben. Zweifelsohne bewirkt der Prozess der Globalisierung einen immer stärkeren Austausch von und zwischen Kulturen und damit z. B. zwischen ihren Bilderwelten. So lässt sich beispielsweise beobachten, wie aktuelle Jugendkulturen primär über bildliche Kommunikationsformen interagieren und etwa von Facebook/Twitter über Instagram zu Snapchat und TikTok wechseln. Es zeigt sich eine zunehmende Tendenz weg von textuellen Interaktionen hin zu ausschließlich bildlichen Kommunikationsformen. So wird implizites Wissen „(...) ganz wesentlich – im Medium des Bildes selbst, im Medium der Ikonizität [vermittelt]. Das Medium der Vermittlung des atheoretischen Wissens ist also ganz allgemein dasjenige der „Bildlichkeit“ [...]. Und diese Ebene der Bildlichkeit ist diejenige des impliziten oder atheoretischen Wissens. Vor diesem Hintergrund wird dann aber auch deutlich, dass nur solche sozialwissenschaftlichen Methodologien den empirisch-methodischen Zugang zur Sinnstruktur des Bildes zu eröffnen vermögen, die über einen grundlagentheoretischen Zugang zu derartigen atheoretischen oder impliziten Wissensbeständen verfügen.“ (Bohnsack 2009, 29f.) Diese Überlegungen nun auf die digitalen Bilder zu beziehen und in die dokumentarische Unterrichtsforschung zu integrieren ist Ziel dieses Beitrags.

Wie zu erkennen ist, schreiben sich in diese Bilder ‚globalisierte‘ Visualisierungsstrukturen ein. ‚Eigene‘ Bilder werden hier Teil eines größeren und zumeist unsichtbaren digitalen Strukturbildungsprozess im Kontext von Globalisierung.

Die Vermittlungsfunktion zwischen der Mikroebene der lokalen Praxis und der Makroebene der globalen Struktur allein der Struktur zuzuweisen, scheint zur Klarifizierung der Relationierung zwischen Individuum und Welt in diesem Falle nicht auszureichen. Vielmehr weisen gerade solche Bilderproduktionen aus verschiedenen kulturellen Kontexten darauf hin, dass es Medien sind,

die das Individuum an globale Strukturen koppeln und diese Strukturen für das Individuum eben über Medien greifbar werden.

Betrachtet man noch einmal die hier präsentierten Ergebnisse, wird deutlich, dass das Smartphone als Kulturtechnik, also als Praxis und Technologie im engeren Sinne, an die Stelle des Vermittelnden zwischen lokaler Praxis und globaler Struktur tritt. Über die Bildpraxis des Selfies wird das Smartphone gewissermaßen in einer ‚globalisierten Alltagspraxis‘ der Subjektivation eingesetzt, die im Sinne einer Image-Produktion virtuelle Gemeinschaften adressiert. Eine transkulturelle Bildlichkeit und somit ein Verstehen des Bildes in lokalen wie globalen Kontexten wird immer schon vorausgesetzt. Das Individuum eignet sich via Bildlichkeit den „grenzenlosen Bilderpool“ (Baleva et al. 2012, S. 10) an und spiegelt seinen (virtuellen) Identitätsentwurf in eben diesen Bilderpool des Netzes zurück. Mit Baleva lässt sich ergänzen:

„Im Zeitalter eines unablässigen Rapports zwischen Globalität und Lokalität und neuer Formen von Translokalitäten fusionieren Bilder und ganze Bildwelten ununterbrochen zwischen soziokulturellen Domänen, Teilkulturen oder vormals separierten Bedeutungsräumen. Bilder sind offen für die Begegnung, die Gegenüberstellung und den Transfer von Bedeutungen, sie werden angeeignet, ausgelegt, aufgegriffen, amalgamiert und annotiert.“ (Baleva et al. 2012, S. 9)

Nicht nur erleichtern etwa Selfies und andere bildhafte Kommunikationen den Schüler*innen eine mitunter spielerische Erzählung oder Konstruktion des eigenen Images als (idealisiertes) Ich in virtuellen Räumen. Die Nutzung des Smartphones zur bildlichen Kommunikation bietet den Schüler*innen der 10. Klasse in unserem Projekt eine konkrete Möglichkeit, sich global zu verorten und dabei – im Sinne Balevas – transkulturelle Identitäten³ (vgl. Baleva et al. 2012) zu entwerfen. Eben dieser Spur soll nun im Rahmen des Beitrags mit einem Fokus auf den Austausch von, in und durch Bilder im Interaktionsraum Schulklasse genauer nachgegangen werden.

³ Der von Baleva et al. verwendete Identitätsbegriff beinhaltet kollektive Identitätskonzeptionen und ist in der Annahme, dass es für die Schüler*innen Bezugspunkte, -momente und -prozesse gibt, in denen eine Verschränkung von Globalem und Lokalem sinnstiftend und orientierend wirkt, anschlussfähig an Theorien zu Prozessen der subjektivierenden Globalisierung. Zur genaueren begrifflichen Bestimmung des erziehungswissenschaftlich erkenntnisreichen Zusammenspiels von Identität und Subjektivation siehe Engel & Jörissen 2021.

3 Empirische Studie zu visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen in Schule und Unterricht aus dem DFG-Projekt „Glokalisierte Lebenswelten“

Unser methodentrianguliertes Forschungsdesign beinhaltet Gruppendiskussionen (vgl. Przyborski 2018), Fragebogenerhebungen als Grundlage für sozio-genetische Typenbildungen (vgl. Nohl 2016) sowie Bild- und Videoanalysen von Unterrichtssequenzen (vgl. Bohnsack 2017; Asbrand et al. 2013; Wagner-Willi 2005). Die empirischen Daten wurden in mehrwöchigen Forschungsaufenthalten an je vier Gymnasien im süddeutschen Kulturraum erhoben. Die Schulen unterschieden sich durch differente Profile, sie setzen internationale, naturwissenschaftliche, ästhetisch-musische oder christlich-sozialwissenschaftliche Schwerpunkte, zudem ist auch ein Stadt-Land-Vergleich berücksichtigt:

Forschungsdesign: Theoretical Sampling

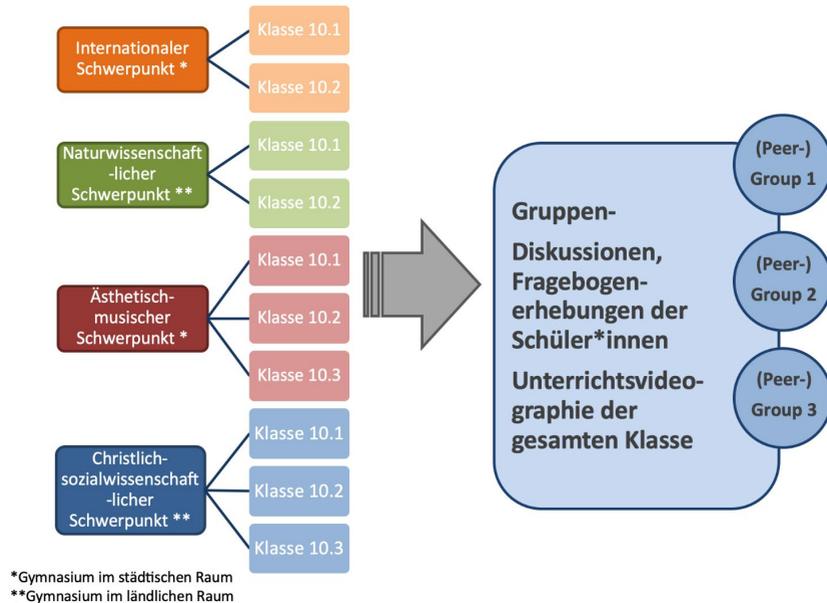


Abb. 1: Forschungsdesign & Theoretisches Sampling, ©Juliane Engel

Empirische Studien zu visuellen Kulturen und globalisierenden Relationierungen im Unterricht

Die folgende Unterrichtsszene stammt aus einer 10. Klasse eines international ausgerichteten Gymnasiums in einer süddeutschen Kleinstadt.⁴ Die Videoszene⁵ zeigt eine Sequenz aus einer Unterrichtseinheit (Doppelstunde), in der die Schüler*innen globalisierte Bildlogiken kennenlernen und hierfür Bilder der Globalisierung im Internet selbstständig recherchieren. Indem sie beispielsweise Selfies aus ganz unterschiedlichen Kulturräumen in ihrer Ähnlichkeit analysierten, fiel einigen Schüler*innen auf, dass hier durch globale Technologien bestimmte Bildlogiken wirksam sind. Sie lernten also nicht nur Bilder der Globalisierung kennen, sondern darüber hinaus kamen sie globalisierten Bildlogiken auf die Spur. Der Austausch in, durch und mit Bildern interessiert uns im Folgenden daher insbesondere im Hinblick auf die Verschränkung von gesellschaftlichen Diskursen zu Globalisierung und globalisierten Bildpraktiken von Schüler*innen. Hierzu wählen wir subjektivierungstheoretische Zugänge der Dokumentarischen Methode zu Unterricht, die beispielsweise im Kontext von Interviewstudien vor allem narrationsanalytisch umgesetzt wurden (vgl. Geimer & Amling 2017). Die performative, räumliche und soziomaterielle Ebene als Verkörperung bzw. interaktive Aushandlung von gesellschaftlichen Normen möchten wir durch einen videobasierten Fokus auf das Unterrichtsgeschehen analysieren. So greifen wir erstens auf Vorarbeiten zur Unterrichtsinteraktion zurück (vgl. Asbrand et al. 2013) und ergänzen sie zweitens um Fragen der Adressierungsanalyse (vgl. Rose & Ricken 2017). Auf diese Weise versuchen wir, verstärkt machtsensible Analysen von (digitalisierten) Subjektpositionierungen (vgl. Spies 2017; Jörissen 2015) zu ermöglichen. Die Dokumentarische Methode wird somit in ihrer sprachbasierten Auslegung subjektivierungstheoretischer Zugänge (vgl. Amling & Geimer 2019) um raum- bzw. materialitätstheoretische sowie (post-)digitale Perspektivierungen auf Bildungsprozesse erweitert.

Die Szene, die nun formulierend (kursiv) und reflektierend rekonstruiert sowie durch Fotogramme dokumentiert wird (vgl. Bohnsack et al. 2015), eignet sich, nachdem die Schüler*innen sich zunächst in einer Gruppenarbeit

-
- 4 Auf der Grundlage der Fragebogenerhebung wird deutlich, dass es sich bei der Elternschaft einerseits um Mitarbeiter*innen global agierender Unternehmen handelt, die häufig längere Auslandsaufenthalte als Stationen ihrer Biographie betonen, andererseits um deren Bedienstete, die als Haushaltshilfen tätig sind.
 - 5 Eine ausführliche methodologische Diskussion, u. a. zur Videografie als erziehungswissenschaftliches Blicken auf Subjektivationen und die dabei entstehenden Blickregimes der (Un)Sichtbarkeit dieser Szene findet sich bei Engel 2020; Engel & Diz-Munoz 2020.

über ihre von zu Hause in einer selbstständig durchgeführten Internet-Bildersuche mitgebrachten Bilder der Globalisierung ausgetauscht haben und nun die Präsentation ihrer Gruppenarbeitsergebnisse im Plenum ansteht:

Die Klasse wartet, dass die nächste Gruppe präsentiert. In der rechten Hälfte des Raumes sitzt Isabella an vorderster Position im Klassenzimmer und am nächsten zur Tafel. „Machst du, Isabella?“, fragt ein Mitglied der Gruppe. Isabella nimmt ihre mitgebrachten Bilder in die Hand, antwortet aber nicht. Es ist Gemurmel zu hören, die Lehrkraft ist ins Gespräch mit den Schülern rechts von ihr vertieft. Während Isabella aufsteht und sich Richtung Tafel dreht, merkt eine Schülerin an, dass sich die Gruppe immer noch nicht einig sei. Isabella schiebt beim Aufstehen den Stuhl mit ihren Beinen nach hinten. Sie hält die Bilder mit der linken Hand und schiebt dann den Stuhl hörbar mit der rechten Hand an seinen vorherigen Platz zurück. Ihr Blick fällt auf ihren Tisch und sie nimmt dann ein weiteres beschriebenes Blatt ebenfalls mit. Ihr Blick bleibt beim Gang zur Tafel auf die Blätter gerichtet. Während sie noch nicht vorne angekommen ist, beginnt sie zu sprechen: „Also auf dem ersten Bild...“ Während sie spricht, streift sie dabei den Stuhl zu ihrer linken, es gibt ein lautes Geräusch, sie kommt ins Stolpern. Isabella spricht jedoch ohne Reaktion, stolpernd, weiter, dreht sich im zielgerichteten Gang vor die Tafel mit dem Rücken zur Klasse, um sich dann in nun vollendeter Drehung wieder der Klasse zuzuwenden. Die Lehrkraft sagt „Hoppala“. Isabella lacht kurz und beginnt ihren Satz von vorne: „Also auf dem ersten Bild sieht man halt einen Mann mit Vollbart und Mantel (...)“.



Abb. 2: „Auf dem Bild sieht man einen Mann mit Vollbart und Mantel“ – Isabella vor der Klasse (Videografie, Schule 1, 10e), ©Juliane Engel

Während sie spricht wippt sie hin und her. Während sie ihr Bild beschreibt, zeigt sie es nicht der Klasse, sondern betrachtet es selber. Dann hält sie die Bilder hoch, sodass die Klasse das oberste Bild auch sehen kann. Sie beginnt erneut zu sprechen, in der linken Hand hält sie ohne Spannung die Bilder. „Ähm oder er sieht ein bisschen altmodisch gekleidet aus“, ihr rechter Arm und ihr Körper wippen unruhig hin und her. „Im Hintergrund sieht man Berge mit Schnee“, sie zeigt dabei mit der rechten Hand auf den Hintergrund des Bildes, „und neben dem Mann sieht man halt son Pokal.“ Sie hebt bei den Worten „son Pokal“ erneut die rechte Hand und deutet darauf. Sie positioniert sich während der Beschreibung des Bildes halb zur Tafel, halb zur Klasse, sodass ihr Körper und ihr Blick in keine Richtung geöffnet ist: „(...) und der Pokal soll halt n Mann darstellen“. In der Klasse ist ein Seufzer hörbar: „Oh.“ Isabella spricht unbeirrt weiter, ihr Sprechtempo wird jedoch schneller: „und äh“, sie dreht das Bild nun zu sich um es erneut zu betrachten und deutet mit der rechten Hand auf das Bild „über dem Pokal steht Movie Pilot schickt ihn zum Oscar 2016“. Isabella zeigt erneut das Bild der Klasse: „ähm also dieses Bild ist aus dem Film The Revenant ähm und der Oskar soll halt darstellen [sie zeigt erneut auf den Pokal], dass dieser Film [sie zeigt erneut auf das Bild] halt sehr erfolgreich ist äh und er halt wirklich durch fast alle äh [ihre rechte Hand macht mehrfach eine kreisende Bewegung vor ihrer Brust in der Luft] äh viele Länder der Welt ge verbreitet wurde und auch dort gezeigt wurde. [Der Geräuschpegel in der Klasse nimmt zu.] Und er es er ist [sie zeigt erneut auf das Bild] heute vielleicht ein Vorbild [ihre rechte Hand betont verstärkend durch einen Schlag mit der offenen Hand in die Luft] für für viele Filme für Bolly Hollywood oder [Pausenglocke übertönt ihre Stimme] für Filme aus anderen Ländern“. Isabella beendet ihren Monolog und dreht sich auf der Stelle zur Tafel um und blickt das Tafelbild an. Dann blickt sie erneut auf das Bild in ihrer Hand, sie tritt auf der Stelle hin und her. „Also ich tu das mal zu der medialen Bilderströmung ich hoffe das verstehen alle.“ Sie bewegt sich auf das Pult der Lehrkraft zu. Mit der linken Hand greift sie dann in eine Box auf dem Pult und entnimmt Magnete, um ihre Bilder an der Tafel zu befestigen. Während ihr Rücken vorher der Klasse zugewandt war, dreht sie sich nun zur Klasse hin und geht zur Tafel. An der Tafel angekommen bringt sie ihr Bild bei der medialen Bilderströmung an. Am Tafelbild hängen bereits andere mitgebrachte Bilder von Mitschüler*innen. Während sie die

Arme hebt, fragt ein Schüler ohne Meldung in den Raum: „Kannst du das nochmal erklären?“ Die ganze Klasse wendet sich ihm zu, es ist Gelächter zu hören. Auch die Lehrkraft lächelt sichtlich und ermahnt den Schüler: „Markus!“ Er lacht laut und einige der anderen Schüler*innen lachen mit ihm.



Abb. 3: „Die Antwort ist Gelächter“, die Lehrerin wird zur unsicheren Schülerin (Videografie, Schule 1, 10e), ©Juliane Engel

Im Fallvergleich⁶ mit anderen Schüler*innen zeigt sich in dieser Szene, dass Isabella nicht direkt durch die Lehrkraft angeleitet wurde zu präsentieren, sondern innerhalb des sozialen Gefüges der Gruppe aufgefordert wird, ihr Bild von Globalisierung vor der Klasse darzustellen. Sie wird von ihren Mitschüler*innen als weisungsgebunden adressiert. So fällt in komparativer Analyse auf, dass andere Schüler*innengruppen stärker vom Prinzip der Freiwilligkeit angeleitet sind, so etwa bei der Frage danach, wer präsentieren möchte. Die Anmerkung einer Schülerin, dass Uneinigkeit in der Gruppe herrsche, deutet einen Konflikt impliziter Wissensbestände zum Thema Bilder der Globalisierung an, der innerhalb der Gruppe nicht gelöst werden konnte und nun im Plenum (im Beisein der Lehrerin) erneut zum Tragen kommt; das Lachen über

6 Da wir in diesem Rahmen keine ausführlichere komparative Analyse darstellen können, sie aber dennoch als erkenntnisleitendes Prinzip der Dokumentarischen Methode für Subjektivierungsanalysen fruchtbar machen möchten, werden wir sie systematisch nach jeder Rekonstruktion eines Modus der Relationierung kurz erwähnen.

Isabella und ihr Bild artikuliert die erneut implizit bleibenden Differenzen. Die Artikulation von Isabellas implizitem Wissen der Globalisierung, das sich in ihrem Bild zeigt, scheint nicht mit dem konjunktiven Wissen der Gruppe kompatibel zu sein, sondern ist ‚lächerlich‘. Die gemeinsamen impliziten Wissensbestände der Schüler*innen, die sich in der Interaktion der Gruppenarbeiten und bei der Präsentation im Tafelbild zeigen, basieren auf „einer gleichartigen Handlungspraxis und Erfahrung“, die als „konjunktive Erfahrung“ (Mannheim 1980, 225) verstanden wird. Treten nun Situationen auf, in denen implizite Wissensbestände konfliktuös werden, so wird „Kommunikation“ (Mannheim 1980, 289) notwendig, um Differenzen zu überbrücken und Verständnis für das eigene implizite Wissen zu schaffen, das „eng mit der spezifischen Praxis von Menschen in ihren Biographien und in ihren Milieus verknüpft [ist]“ (Nohl 2005, S. 9). Es deutet sich hier bereits ein möglicherweise milieu- bzw. biografiegelagerter Konflikt impliziten Wissens zum Thema Bilder der Globalisierung an, der im sozialen Gefüge der Klasse virulent wird. Ihre Situation findet im Raum des Sozialen statt, der im Sinne der Mehrebenenanalyse (vgl. Helsper et al. 2010; Nohl 2016) insbesondere durch die Ebene des Individuums, der Interaktion, aber auch Milieuzugehörigkeiten gekennzeichnet ist. Isabella beschreibt ihr Bild, wobei sich ihr implizites Wissen von Globalisierung vermittelt und von der Klasse belächelt, d. h. distanzierend kommentiert wird. Daraufhin passiert etwas Überraschendes, sie vollzieht einen Akt der Selbstpositionierung, indem sie durch die Positionierung ihres Bildes an der Tafel, als einem Medium zentralisierter Aufmerksamkeit, ihr Wissen zentral setzt. Ohne mit ihren Mitschüler*innen oder der Lehrkraft weitergehend zu interagieren, ermächtigt sie sich am Pult, die Dinge der Lehrkraft zu nutzen. Sie bitet weder die Klasse um Einverständnis, noch die Lehrkraft um Erlaubnis. Die Klasse und Lehrkraft scheinen plötzlich ohnmächtig angesichts Isabellas selbstbestimmten Handelns vor der Klasse: Sie entscheidet nun selbst, ohne weitere Abstimmungen, wohin das Bild an die Tafel kommt, und exkludiert durch verbale (Schweigen) und nonverbale (dreht der Klasse den Rücken zu) Kommunikation ihre Mitschüler*innen und die Lehrkraft aus diesem Prozess. Die Relevanz, die das Bild und seine Positionierung für Isabella gewinnen, hält dazu an, das Bild selbst noch einmal genauer anzuschauen: „The Revenant“ – Der Rückkehrer.



Abb. 4: „Ein Mann mit Vollbart und Mantel“ entspricht dem von Isabella gezeigten Bild, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz

Isabella betont die Bildüberschrift „Movie Pilot schickt ihn zum Oscar 2016“, die auf globalisierte, postdigitale Machtlogiken verwiesen und hebt hervor, dass der Film in vielen Ländern (global) erfolgreich war. Wie sich der Konflikt zwischen Isabella, ihren Mitschüler*innen und der Lehrkraft auf einer bildlichen Ebene entzündet, soll nun mittels einer ikonologischen Bildinterpretation nachgegangen werden. So geht es darum „einen Zugang zum Erfahrungsraum der Bildproduzentinnen zu finden, dessen zentrales Element der individuelle oder kollektive Habitus darstellt“ (Bohnsack 2009, S. 31). Hierfür ist ein Dreischritt aus Analyse der planimetrischen Ganzheitsstruktur, der szenischen Choreografie und der perspektivischen Projektion notwendig, die im Folgenden kurz dargestellt werden soll⁷:

7 Auf die Darstellung der vor-ikonografischen Intepretation wird hier aus Zeitgründen verzichtet.

1. Planimetrische Ganzheitsstruktur

Das von Isabella gewählte Foto stellt einen menschlichen und einen nicht-menschlichen Akteur links und rechts vom Zentrum des Bildes. Das editierte Bild entspricht dabei nicht dem Still aus dem Originalfilm, sondern erweitert dieses um eine Bildbearbeitung, indem neben die eigentlich zentrale Figur des Bildes ein nicht-menschlicher Akteur ähnlicher Größe und ein Schriftzug editiert wurden:



Abb. 5: *Perspektivität des Bildproduzierenden: Original Still ©20TH CENTURY FOX (links) und Isabellas Bild (rechts)*

Die planimetrische Ganzheitsstruktur hebt die postdigitale Logik von Globalisierung durch die vorgenommene Bildbearbeitung auf die erste Ebene und rückt andere Elemente des Bildes, so die Naturdarstellung, in den Hintergrund. Die Farbgebung und Kontrastierung der Oscar-Trophäe lenken dabei die Aufmerksamkeit vorrangig auf diese und heben sie zum zentralen Element des Bildes.

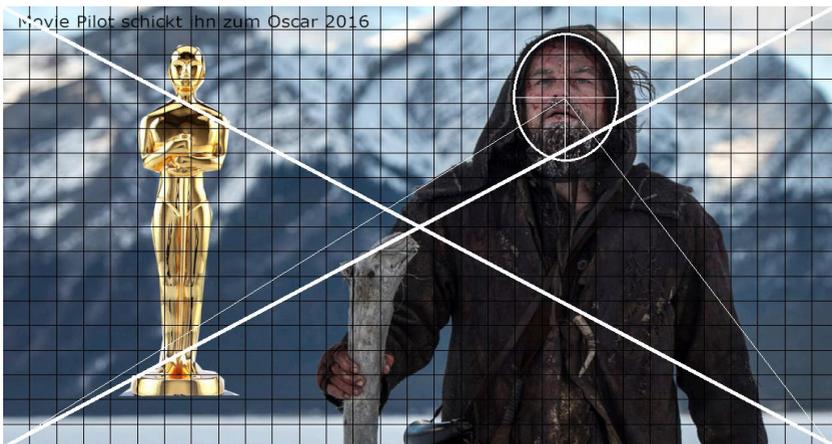


Abb. 6: *Beobachtungsfokus auf dem Gesicht des Mannes, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz*

2. *Szenische Choreografie*

Auf Isabellas Bild der Globalisierung ist eine der zentralen Figuren menschlich und beispielsweise nicht technisch, wie in anderen Bildern ihrer Mitschüler*innen (vgl. Engel & Karpowitz 2022). Auch die Oscar-Trophäe verkörpert eine menschliche Abbildung (Isabella: „so‘n Mann“). Zu sehen sind somit zwei männliche Abbildungen. Durch ihre Beschreibung hebt Isabella den Mann mittleren Alters, „ein Mann mit Vollbart und Mantel“, der im Gesicht verwundet ist und sich inmitten einer winterlichen Landschaft befindet, zum zentralen Element des Bildes, dem die Oscar-Trophäe nur zur Seite gestellt ist. Sein Blick ist auf einen Punkt über dem*der Betrachter*in gerichtet, sein Kopf ist gehoben und er geht mit leicht geöffnetem Mund dem*der Betrachter*in entgegen. Seine Brust ist nach vorne gestreckt und er erscheint kraftvoll, jedoch allein, inmitten der Natur, jenseits der Zivilisation. Sowohl in seinen Haaren als auch in seinem Bart kleben Schnee und Blut, sie sind nass und ungekämmt. In seiner rechten Hand befindet sich ein Ast, auf den er sich beim Gehen stützt. Sowohl das Retuschieren als auch das Element verkörpern Momente postdigitaler Globalisierung: Einerseits wird die postdigitale und algorithmisiert-vorselektierte Verfügbarkeit von Bildern betont, die es sowohl dem*der Editor*in des Bildes als auch Isabella ermöglicht, auf digitalisierte Artefakte zuzugreifen und diese für den eigenen Zweck zu verwenden und zu entfremden. Andererseits ist der Akt der Entfremdung durch Retouchierung einer Oscar-Trophäe selbst metaphorisch für Globalisierung und Internationalisierung im Kontext postdigitaler Medienwelten: Der Film wird für die Trophäe, die anerkannte Leistung nach kollektiven, internationalen und globalen Maßstäben verkörpert, aufgrund des Votums postdigitaler Akteure und Akteurinnen auf der Plattform Moviepilot nominiert.

3. *Perspektivische Projektion*

Das Bild ist aus einem unterlegenen Winkel, der Froschperspektive, aufgenommen. Der Mann erscheint größer und machtvoller, gleichzeitig wird eine Perspektive nach oben erzeugt. Die beobachtende Person befindet sich nicht auf Augenhöhe mit der abgebildeten Figur, sie wird ihr gegenüber stark und bestimmt positioniert. Zudem muss die beobachtende Person eine Wahl treffen und entweder das linke Element (den Oscar) oder das rechte Element (den Mann) fokussieren. Durch die Schaffung zweier neuer Bildzentren abseits des eigentlichen Bildzentrums wird so eine Betrachtung des „Ganzen“ erschwert. Durch die Perspektivität erscheint insbesondere der Oberkörper des Mannes größer und breiter, kräftiger gebaut, die Verwundungen als visuelle Darstellung von Verletzbarkeit stehen dieser Kraft gegenüber. Es zeigt sich eine farbliche Harmonie zwischen Vorder- und Hintergrund des Bildes, die Ebenen verschmelzen farblich miteinander. Das Element der Kälte, Schnee und Eis, sowie

die natürlichen, kühlen Töne des Mantels, des Holzes und der Bäume verbinden beide Ebenen miteinander. Die Oscar-Trophäe sticht farblich hervor und setzt einen Kontrast zum restlichen Bild.

4. Ikonologische und subjektivierungsanalytische Rekonstruktion

Isabellas starke Betonung des Erfolgs und der weltweiten Verbreitung dieses Films, den sie an der OSCAR-Preisverleihung, also einem öffentlichen Anerkennungskontext festmacht, lässt sich als Fokussierungsmetapher interpretieren. Auf impliziter Ebene stellt sie mit dem Bild die Verbindung von einem Nicht-Zugehörigen und dessen Erfolg her. Hier lässt sich ein Bezug zu identitätspolitischen Normen herstellen, die von ihr ambivalent bearbeitet werden. Sie und das Bild zeigen, gleichsam ausgeschlossen und erfolgreich zu sein – beides ist möglich. Der Erfolg des Filmes weist darauf hin, dass der Kampf der Nicht-Zugehörigkeit gerne angeschaut wird; dasselbe scheint für Isabellas Publikum im Klassenzimmer zu gelten. Denn während Isabella „The Revenant“ als ihr Bild der Globalisierung zeigt, zeigt sich in der Klasse auch ihre Nicht-Zugehörigkeit, sie wird ausgelacht und auch von der Lehrerin nicht beschützt, sondern ebenfalls ausgeschlossen. Sie findet für ihre Positionierung über und durch das Bild kein Gehör (vgl. Spivak 2008, 2012). Vielmehr wird sie durch die Klasse immer wieder um- und neupositioniert, sie ist einen Großteil der Szene machtlos fremdbestimmt. Die entschiedene Integration ihres impliziten Wissens über Globalisierung durch die Positionierung ihres Bildes im Tafelbild lässt sich vor diesem Hintergrund als ein Akt des Widerstandes rekonstruieren.

Die Frage neuer (Un-)Zugehörigkeiten und somit die Verhandlung identitätspolitischer Normen lässt sich auf der Basis fallübergreifender Vergleiche (vgl. Nohl 2013, S. 102; Helsper et al. 2010, S. 119) von Bilderpräsentationen in diesem Sample (von Videoszenen und mit den Fragebögen aus vier Schulen) als zentrale Erfahrung von marginalisierten Schüler*innen im Kontext digitalisierter Globalisierung ausmachen. Die im Kontext der Institution Schule hervorgebrachten Subjektpositionen verweisen so einerseits auf die Ebene des Individuums und seiner Zugehörigkeit, betten jedoch Ebenen der (postdigitalen) Interaktion und somit der gesellschaftlichen Diskurse über Fremdheit und Grenzziehungen im Kontext von Lokalem und Globalem mit ein, indem Schüler*innen sich selbst in, mit und durch Bilder als Medien positionieren. Die Bilder und impliziten Wissensbestände, die sich in diesen artikulieren, werden zu greifbaren Artefakten der Unterrichtspraxis, die subjektivierungs- und materialitätstheoretische Analysen erlauben.

So lässt sich auf der Grundlage von triangulierten Auswertungen der Videografien und der Fragebogenerhebungen hier exemplarisch nachvollziehen, dass die Nicht-Zugehörigkeit von Isabella zur Klasse (als Unterorganisation oder Interaktionsraum) auch etwas mit ihren kollektiven Zugehörigkeiten zu

einem bestimmten Milieu⁸ zu tun hat, das offenbar nicht eindeutig in die gewohnten sozialen Differenzierungskategorien der Schüler*innen, aber auch der Lehrkraft, eingeordnet werden kann – Isabella passt nicht selbstverständlich zu ihnen. Sie ist weder ethnisch noch genderspezifisch codierten Differenzkonstruktionen eindeutig zuzuordnen, wie sich in den Fragebogenerhebungen nachvollziehen lässt.

Aufgrund unserer videobasierten Auswertungen konnten wir fallübergreifend in Klassen Ausgrenzungen von entsprechenden Schüler*innen im Unterricht identifizieren, die sodann minorisierte und marginalisierte (an den Rand gedrängte) und somit vulnerable, d. h. verletzbar Positionen im Klassenraum erhielten bzw. einnahmen.

4 Globale Formen der Digitalisierung und lokale visuelle Kulturen – Unsichtbarkeit, Anerkennung und neue Ordnungen der Zugehörigkeit

Geht man nun entsprechend einer relationalitätstheoretischen Grundlegung davon aus, dass Isabellas Subjektpositionierung als diskursives Geschehen zu verstehen ist, das performativ, räumlich und dinglich hervorgebracht wird (vgl. Engel 2020), lassen sich die „sie konstituierenden Elemente nicht schon als fertige Menschen und Dinge ein, vielmehr werden sie im Transaktionsraum erst zu dem, was sie kennen und benennen. Erst insofern wir in spezifische Transaktionsräume eingebunden sind – etwa jenen der Schulklasse –, werden wir zu dem, was wir sind – etwa Lehrerinnen und Schüler, aber auch zu Pulten, Beamern und Tafeln.“ (Nohl 2016, S. 396) Sie lassen sich als „ineinander verschachtelte Transaktionsräume begreifen, die diejenigen Elemente, die an ihnen beteiligt sind, erst zu dem machen, was sie dann sind“ (ebd.). So hat der Beitrag im ersten Teil diskutiert, wie sich Schüler*innen durch Medien, durch/in ihren Smartphones und sozialen Netzwerken mit „globalen Strukturen“ verbinden. Sich auf andere zu beziehen und sich mit anderen zu verbinden, lässt sich als alltägliche Praktik des (virtuellen) Vergleichens beschreiben. Wenn wir uns auf andere beziehen, gehen wir von Gemeinsamkeiten aus, von etwas, das wir mit diesen anderen teilen, gegenüber denen wir dann Unterschiede diskutieren. Wenn diese Schüler*innen zum Beispiel in einem sozialen Netzwerk wie Facebook zu sogenannten Freund*innen werden, bedeutet das nicht nur, dass sie etwas Gemeinsames annehmen. Dies ist auch die Grundlage,

8 Dieses Milieu zeichnet sich durch nicht eindeutige Zuordnungskategorien aus, hier transgener-Aspekte, multi-ethnische Zugehörigkeiten usw.

auf der Unterschiede von „Vorlieben“, Fotos und anderen kurzen biographischen Notizen ausgetauscht werden können. Natürlich gab es solche Beziehungspraktiken auch schon vor dem Internet. Aber wie wir zu argumentieren versuchten, vermitteln das Internet – und soziale Medien ebenso wie elektronische Geräte – zwischen der Mikroebene der lokalen Praxis und der Makroebene der globalen Struktur. Während in der Antike die Bandbreite möglicher Alltagsvergleiche auf das visuelle Feld beschränkt war, haben sich mit der Erfindung massenmedialer Geräte wie dem Buch unsere Möglichkeiten zum Vergleich und zur Bezugnahme auf andere Leben enorm erweitert. Mit dem immer leichteren Zugang zum Internet sind wir potenziell mit allen anderen Nutzer*innen vernetzt.⁹ Robertsons Theorieentwicklung einer globalen Kulturtheorie liefert im Anschluss an diese empirischen Ergebnisse eine spannende Perspektivierung: Es geht ihm – so fasst Dürrschmidt treffend zusammen – um „die strukturelle Kontingenz von Situationsdefinitionen und Identitätsfindungen im Weltbezug“ (Dürrschmidt 2011, S. 738, H. d. V.) als kulturelle Praktik. In pädagogisch-anthropologischer Perspektivierung lässt sich die Frage „Wer bin ich?“, nicht ohne die Frage stellen, wer du bist (vgl. Jörissen & Zirfas 2010; Zirfas 2010e). Die Schüler*innen zeigen jedoch deutlich, dass es ihnen bei der Suche nach identitätsstiftenden Erfahrungen nicht mehr um das Erleben einer konsistenten Einheit geht, sondern vielmehr um einen Prozess des medialen Relationierens der eigenen Position im Verhältnis zu den anderen Schüler*innen. Es lohnt also ein Blick in die gegenwärtigen Theorien zu medialen Bildungsprozessen mit identitätsstiftendem Charakter (vgl. Jörissen 2019). Die empirischen Beispiele lassen sich daher als eine fallspezifische Ausprägung eines solchen Bildungsprozesses analysieren: einen Schüler*innenmodus des Relationierens von (medialem) Selbst, Anderen und Welt als identitätsstiftendem bzw. subjektivierendem Prozess. „Die Artikulation von lokaler Differenz und unterscheidbarer kultureller Identität erfolgt [dabei gemäß, JE] (...) den Spielregeln globalisierter Anerkennungsprozeduren.“ (Dürrschmidt 2011, S. 739) Das Handy bzw. Medien, virtuelle Räume und globalisierte Bilder kommen somit nicht länger als Werkzeuge/Tools für die Kommunikation mit anderen Schüler*innen zum Tragen, sondern werden zu strukturellen Agenten von Subjektivationsprozessen und der Genese von damit verbundenem implizitem Wissen, etwa über die Verhandlung identitätspolitischer Normen. Weit davon entfernt, eine bereits durch den sozialen Kontext gebildete Identität anzunehmen (um durch Dislokation transformiert zu werden), wird Identität hier

9 Ich möchte mich bei Arnd-Michael Nohl für die wichtigen Hinweise und Kommentare zu diesen Studien bedanken (siehe in diesem Zusammenhang auch Nohl 2009, 2013), die zudem Gegenstand der Diskussionen in dem 2016 in Kassel veranstalteten DGfE-Symposium „Cultural Identity in multi-local Spaces“ waren.

also von Anfang an als ein relationaler Prozess konzeptualisiert, der eine fließende und vielschichtige Einheit bzw. Vielheit ist. Lokale und globale Lokalitäten verschmelzen zu einer hybriden Lokalität, die sich als Schichten von Identitätsbeziehungen manifestieren, die nicht notwendigerweise „zusammenpassen“, sondern in einer Weise koexistieren, die im Detail noch nicht verstanden wurde. Globale Formen der Digitalität überschneiden sich sowohl mit lokalen visuellen Kulturen als auch mit lokalen kulturellen Selbst- und Identitätsvorstellungen – so auch in Isabellas Bild der Globalisierung.¹⁰

Der Zugang zu einer transkulturellen Bildlichkeit bietet hierbei pluralisierende Identitätsentwürfe und fordert auf, neue Zugehörigkeitsordnungen hervorzubringen. So ist an dem unterrichtsbezogenen Fallbeispiel nachzuvollziehen, wie vulnerable Schüler*innengruppen (vgl. Fritzsche 2016) gerade und insbesondere in globalisierten Kontexten auf der Suche nach (neuen) tragfähigen Zugehörigkeiten sind. Eine medialitätstheoretisch fundierte Unterrichtsforschung kann diese Prozesse sowohl auf der Ebene der bildlichen Repräsentation von postkolonialen Ordnungen als auch auf der Ebene der Performativität des Unterrichts analysieren (vgl. Proske & Niessen 2017). So zeigt sich, wie Isabella ein Bild mitbringt, das implizit ihre Unzugehörigkeit (re)präsentiert, und wie während ihrer Präsentation auch performativ von den Schüler*innen noch einmal die Unzugehörigkeit reproduziert wird. Bilder ermöglichen als ästhetische Produkte die Überschreitung (vgl. Jörissen 2015b; Reichle & Siegel 2009) konventioneller Wahrnehmungs- und Zugehörigkeitsordnungen. Eine postkoloniale Sicht sensibilisiert hierbei für die Frage, wer überhaupt wie (an)gesehen wird und inwiefern hegemoniale Wahrnehmungsstrukturen das Feld des Sicht- und Sagbaren bestimmen. Durch eine Ergänzung der Variationen von unterschiedlichen Bildgestaltungen bzw. Bildformen lassen sich konventionalisierte Blickregime reflektieren, die durch „ein hierarchisches, von Macht- und Herrschaftsstrukturen durchzogenes Verhältnis zwischen unterschiedlichen Wissenskontexten und Öffentlichkeiten – zwischen minorisierten versus majorisierten, subalternen versus hegemonialen Zusammenhängen“ (Schaffer 2008, S. 14) entstehen. Sie hängen eng mit einer ästhetischen Dimensionierung von Sichtbarmachungen zusammen, der „Form des Zu-Sehen-Gegeben-Seins (...), [der, JE] Notwendigkeit, sich nicht nur damit, ob sondern auch damit, wie etwas dargestellt wird“ (ebd., S. 14), zu beschäftigen. So lassen sich durch unterschiedliche – von (postkolonialen) Repräsentationskritiken informierte – Bildinterpretationen, d. h. durch eine differenzierende Medialität und Ästhetik eines bestimmten Bildes, das diverse Kameraperspektiven bzw.

10 Ich möchte mich bei Benjamin Jörissen für die zahlreichen und entscheidenden Diskussionen zu diesem Thema sowie seine inspirierenden Kommentare – ebenfalls im Rahmen des DGfE-Symposiums „Cultural Identity in multilocal Spaces“ 2016 in Kassel bedanken.

Blickwinkel erprobt und gegeneinanderstellt, neue Zugänge und somit neue Fragehorizonte zum Thema Zugehörigkeit eröffnen. Isabella betont, dass *The Revenant* anders, fremd, wie ein Bär ist und trotzdem oder gerade deswegen erfolgreich wird. Für diese Fokussierungsmetapher findet sie allerdings kein Gehör. Es scheint daher zentral, die im globalisierten Kontext (erneut) aufkommenden Fragen der (Un-)Zugehörigkeiten kritisch zu reflektieren. Denn strukturidentische Situationen haben sich fall- und schulübergreifend in unseren Studien gezeigt, wenn Schüler*innen in und durch Bilder neue und alternative Zugehörigkeitsordnungen thematisierten und erprobten. So sensibilisierten diese Analysen von Subjektivationsprozessen für hegemoniale Wahrnehmungsstrukturen, die das Feld des Sicht- und Sagbaren bestimmen und zu Ungleichheitstheoretischen Reflexionen anregen. In Zeiten postdigitaler Lern- und Bildungskulturen gelingt es daher mittels der subjektivierungstheoretisch fundierten Dokumentarischen Methode Fragen der (identitätspolitischen Verhandlung von Normen der) Zugehörigkeit und Anerkennung neu zu analysieren und in ihrer Relationierung zwischen Räumen, Dingen und Menschen neu zu diskutieren.

„Die jeweils sichtbar werdenden Normen (...) sind insofern als hegemonial zu verstehen, als dass sie in gesellschaftlichen Teilbereichen (bzw. Feldern oder Systemen) als dominante ‚Identitätsnormen‘ (Goffmann 1967 (...)) bzw. kontextbezogene ‚hegemoniale Anforderungsprofile‘ (Bröckling 2012, S. 131) wirksam sind (...).“ (Amling & Geimer 2019, S. 118)

Die gezeigten Praktiken des Widerstandes am Beispiel von Isabella lassen sich subjektivierungsanalytisch somit als eine kritisch-ambivalente Positionierung zu identitätspolitischen Normen der Eindeutigkeit/Vereindeutigung im Kontext globalisierter postdigitaler Kulturen interpretieren.

Literatur

- Althans, B. (2010). Zur anthropologischen Notwendigkeit des Verkennens. Jaques Lacans „Das Spiegelstadium als Bildner der Ich-Funktion“. In B. Jörissen. & J. Zirfas (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung (S. 55-69). Wiesbaden: VS Verlag.
- Asbrand, B. (2009a). Wissen und Handeln in der Weltgesellschaft. Eine qualitativ-rekonstruktive Studie zum Globalen Lernen in der Schule und in der außerschulischen Jugendarbeit. Münster: Waxmann.
- Asbrand, B. (2009b). Schule verändern, Innovationen implementieren – der Orientierungsrahmen ‚Globale Entwicklung‘ und die Kooperation zwischen Schule und Nichtregierungsorganisationen. Zeitschrift für Internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik 32 (1), S. 15-21.
- Asbrand, B., Martens, M., & Petersen, D. (2013). Die Rolle der Dinge in schulischen Lehr-Lern-Prozessen. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Ergänzungsband, 16. Jg., Heft 2, S. 43-57.
- Bohnsack, R. (2009). Qualitative Bild- und Videointerpretation. Opladen: Barbara Budrich, utb.
- Bohnsack, R. (2017). Praxeologische Wissenssoziologie. Opladen: Barbara Budrich.
- Bohnsack, R., Fritzsche, B., & Wagner-Willi, M. (2015). Einleitung. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & M. Wagner-Willi (Hrsg.), Dokumentarische Video- und Filmminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis (S. X – X). Opladen: Budrich-Verlag.
- Dürschmidt, J. (2011). Roland Robertson: Kultur im Spannungsfeld der Globalisierung. In S. Moebius, & D. Quadflieg (Hrsg.), Kultur. Theorien der Gegenwart (2. Aufl.,) S. 734-745). Wiesbaden: VS Verlag
- Engel, J. (2020). Zum sichtbar Unsichtbaren. Relationale Praktiken der Subjektivierung in der Videographieforschung. In C. Demmer, T. Fuchs, R. Kreitz, & C. Wiezorek (Hrsg.), Das Erziehungswissenschaftliche qualitative Forschung (S. 61-85). Wiesbaden: VS-Verlag.
- Engel, J. (2019). Diskurse der (Nicht-)Präsenz. Artikulationen – Materialitäten – Fremdheiten. In J. Engel, M. Gebhardt, & K. Kirchmann (Hrsg.), Zeitlichkeit und Materialität. Interdisziplinäre Perspektiven auf Theorien der Präsenz und des impliziten Wissens (S. 191-201). Bielefeld: transcript-Verlag.
- Engel, J., & Diz-Munoz, C. (2020). Erziehungswissenschaftliche Ansätze einer postkolonialen Subjektivierungsforschung. In S. Bosančić, F. Brodersen, L. Pfahl, L. Schürmann, T. Spies, & B. Traue (Hrsg.): Empirische Subjektivierungsforschung. Grundlagen und Forschungspraxis. In der Reihe „studies in subjectivation // Subjekt und Gesellschaft“ (im Erscheinen)
- Engel, J., Göhlich, M., & Möller, E. (2019). Interaction, Subalternity, and Marginalization. An Empirical Study on Glocalised Realities in the Classroom. Journal of Diaspora, Indigenous, and Minority Education (DIME), Volume 13, 2019 – Issue 1: Cultural Identity in Multilocal Spaces, S. 40-53. <https://doi.org/10.1080/15595692.2018.1490717>

- Engel, J., & Jörissen, B. (2019). Unsichtbare Sichtbarkeiten. Kontrollverlust und Kontrollphantasmen im öffentlichen und jugendkulturellen Digitalisierungsdiagnosen. In T. Alkemeyer, N. Buschmann, & T. Etzemüller (Hrsg.), *Gegenwartsdiagnosen. Kulturelle Formen gesellschaftlicher Selbstproblematisierung in der Moderne* (S. 549-567). Bielefeld: transcript.
- Engel, J., & Jörissen, B. (2021). Unlearning Colonialist Ignorance: On the Relationship between Education and Identity after its Postcolonial Disruption. In *Journal „Diaspora, Indigenous, and Minority Education“ (DIME)* (im Erscheinen).
- Engel, J., & Karpowitz, L. (2022). Postdigitale Lernkulturen im Kontext qualitativer Subjektivierungsforschung: „Is the medium still the message?. In Asbrand, B. (Hrsg.), *Medienbildung und Schulkultur. Praxistheoretische Perspektiven auf Schule in einer Kultur der Digitalität, in der Reihe „Schule und Gesellschaft“* (im Erscheinen).
- Featherstone, M. et al. (1995). *Global Modernities*. London: Sage.
- Flasche, V. (2020). Powerful Entanglements – the Making of the Self in Social Media between Platform Architecture and Youthful Staging. In P. Bettinger et al. (Hrsg.): *Educational Perspectives on Mediality and Subjectivation. Discourse, Power and Analysis*. Palgrave: Macmillan (im Erscheinen).
- Fritzsche, B. (2012a). Das Andere aus dem standortgebundenen bilde heraus verstehen. Potenziale der dokumentarischen Methode in kulturvergleichend angelegten Studien. *Zeitschrift für Qualitative Forschung* 13 (1/2), S. 93–109.
- Fritzsche, B. (2012b). Subjektivationsprozesse in Domänen des Sagens und Zeigens. Butlers Theorie als Inspiration für qualitative Untersuchungen des Heranwachsendens von Kindern und Jugendlichen. In N. Ricken. & N. Balzer (Hrsg.), *Judith Butler. Pädagogische Lektüren* (S. 181-206). Wiesbaden: VS Verlag.
- Fritzsche, B. (2016). Wenn niemand zu Schaden kommen darf: Eine kulturvergleichende Analyse schulischer Praktiken der Konfliktbearbeitung. *Zeitschrift für Qualitative Forschung, Schwerpunktheft Videografien schulischer Praktiken der Differenzbearbeitung und -herstellung*, 2/2015, S. 173-190.
- Geimer, A., & Amling, S. (2019). Rekonstruktive Subjektivierungsforschung. Theoretisch-methodologische Grundlagen und empirische Umsetzungen. In O. Dörner, P. Loos, B. Schäffer, & A. Schondelmayer (Hrsg.), *Dokumentarische Methode: Triangulation und blinde Flecken* (S. 117-134). Opladen: Barbara Budrich. doi:10.2307/undj.ctvkjb282.9
- Göhlich, M. (2016). Raum als pädagogische Dimension. Theoretische und historische Perspektiven. In C. Berndt, C. Kalisch, & A. Krüger (Hrsg.), *Räume bilden. Pädagogische Perspektiven auf den Raum* (S. 36-51). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Honneth, A. (2015). *Unsichtbarkeit. Stationen einer Theorie der Intersubjektivität*. Frankfurt/Main.: Suhrkamp.
- Jörissen, B. (2015a). Bildung der Dinge: Design und Subjektivation. In B. Jörissen, & T. Meyer (Hrsg.), *Subjekt Medium Bildung* (S. 215–233). Wiesbaden: VS Verlag.
- Jörissen, B. (2015b). Transgressive Artikulation: Ästhetik und Medialität aus Perspektive der strukturalen Medienbildung. In M. Hagener, & J. Hediger (Hrsg.), *Medienkultur und Bildung: Ästhetische Erziehung im Zeitalter digitaler Netzwerke* (S. 49–64). Frankfurt/Main.: Campus Verlag.

- Jörissen, B. (2017). Subjektivtion und ästhetische Freiheit in der postdigitalen Kultur. Kubi-Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivtion-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> (Zugegriffen: 08.06.2020).
- Jörissen, B. (2017). Subjektivtion und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur. In G. Taube G., M. Fuchs, & T. Braun (Hrsg.), *Handbuch. Das starke Subjekt* (S. 187–200). München: kopaed.
- Löw, M. (2001). *Raumsoziologie*. Frankfurt/Main: Surkamp.
- Löw, M. (2011). Raum. Die topologische Dimension von Kultur. In F. Jaeger, & J. Rüsen (Hrsg.), *Handbuch der Kulturwissenschaften. Band 3: Themen und Tendenzen* (S. 46-60). Stuttgart: J.B. Metzler.
- Mannheim K (1980) *Strukturen des Denkens*. Frankfurt a. M
- Martens, M., Petersen, D., & Asbrand, B. (2015). Die Materialität von Lernkultur. Methodische Überlegungen zur dokumentarischen Analyse von Unterrichtsvideografien. In R. Bohnsack, B. Fritzsche, & B. Wagner-Willi (Hrsg.), *Dokumentarische Video- und Filminterpretation. Methodologie und Forschungspraxis* (S. 179-207). Opladen: Budrich-Verlag.
- Necroponte, N. (1998). Beyond Digital. *Wired Columns*. <https://web.media.mit.edu/~nicholas/Wired/WIRED6-12.html>. Zugegriffen:08.06.2020..
- Nohl, A.-M. (2005). Dokumentarische Interpretation narrativer Interviews. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v2i0.13>
- Nohl, A.-M. (2009). Der Mehrebenenvergleich als Weg zum kontextuierten Ländervergleich. Methodologische Überlegungen anhand eines internationalen Projekts zur Migrationsforschung. In S. Hornberg et al. (Hrsg.), *Beschreiben – Verstehen – Interpretieren: Stand und Perspektiven International und Interkulturell Vergleichender Erziehungswissenschaft in Deutschland* (S. 95–110). Münster: Waxmann.
- Nohl, A.-M. (2013). *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Springer VS: Wiesbaden
- Nohl, A.-M. (2016). Pädagogische Prozesse im Raum. Pragmatische und wissenssoziologische Perspektiven auf Sozialisation und Bildung. *Vierteljahresschrift für Pädagogik*, Heft 3. S. 393-407.
- Nohl, A.-M. & Wulf, C. (Hrsg.) (2013). *Mensch und Ding. Die Materialität pädagogischer Prozesse*. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 16. Jg., Heft 2, Ergänzungsband.
- Pille, T., & Alkemeyer, T. (2018). „Nochmal ganz langsam für Michele!“ Ein praxeologisch-performativer Blick auf Anerkennungsprozesse und Differenzbildungen im Unterricht. In J. Budde, M. Bittner, A. Bossen, & G. Rißler (Hrsg.), *Konturen praxistheoretischer Erziehungswissenschaft* (S. 150-170). Weinheim: Beltz Juventa.
- Proske, M., & Niessen, A. (2017). Medialität und Performativität im Unterricht: Zwischen Hervorbringen und Übertragen, Inszenieren und Wahrnehmbarmachen schulischen Wissens, Könnens und Sollens. Eine Einführung. *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung (ZISU)* Jg. 6/2017, Opladen: Budrich-Verlag, S. 3-13.

- Proske, M., & Rabenstein, K. (2018). Stand und Perspektiven qualitativ sinnverstehender Unterrichtsforschung. Eine Einführung in das Kompendium. In M. Proske, & K. Rabenstein (Hrsg.), *Kompendium Qualitative Unterrichtsforschung. Unterrichts beobachten – beschreiben – rekonstruieren* (S. 7-27). Bad Heilbrunn: Klinkhardt-Verlag.
- Przyborski, A. (2018). *Bildkommunikation. Qualitative Bild- und Medienforschung*. Berlin: De Gruyter.
- Rabenstein, K. (2018). Wie schaffen Dinge Unterschiede? Methodologische Überlegungen zur Materialität von Subjektivationsprozessen im Unterricht. In A. Tervooren, A., & R. Kreitz (Hrsg.), *Dinge und Raum in der qualitativen Bildungs- und Biographieforschung*. Opladen (S. 15-37). Berlin: Barbara Budrich.
- Reichle, I., & Siegel, S. (Hrsg.). (2009). *Maßlose Bilder. Visuelle Ästhetik der Transgression*. Wilhelm Finke Verlag: Paderborn.
- Rose N., & Ricken N. (2018) Interaktionsanalyse als Adressierungsanalyse – eine Perspektive der Subjektivationsforschung. In Heinrich M., Wernet A. (Hrsg.) *Rekonstruktive Bildungsforschung. Rekonstruktive Bildungsforschung, Volume 13*. Wiesbaden: Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-18007-2_11
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. In M. Featherstone, S. Lash, & R. Robertson (Hrsg.), *Global Modernities* (S. 25-44). London: Sage.
- Robertson, R. (1992). *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London: Sage.
- Senft, T., & Baym, N. (Hrsg.). (2015). Studying Selfies: Evidence, Affect, Ethics, and the Internet's Visual Turn. *International Journal of Communication*, 9.
- Schaffer, J. (2008). *Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über visuelle Strukturen der Anerkennung*. Bielefeld: transcript.
- Scheunpflug, A. (Hrsg.). (2006). Kann durch Erziehung die Gesellschaft verändert werden? *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*. 29. Jg., Heft 1/2.
- Scheunpflug, A. (2007). Die konzeptionelle Weiterentwicklung des Globalen Lernens aus. In *Jahrbuch Globales Lernen 2007/2008*. Bielefeld.
- Scheunpflug, A. (1996). Die Entwicklung zur globalen Weltgesellschaft als Herausforderung für das menschliche Lernen. *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik*, 19(1), S. 9-14.
- Spivak, G. C. (2008). *Can the Subaltern Speak? Postkolonialität und subalterne Artikulation*. Wien: Turia & Kant.
- Stalder, Felix (2016). *Kultur der Digitalität*. Berlin: Suhrkamp.
- Schultz, O. L., Baleva, M., & Reichle, I. (2012). IMAGE MATCH. Neue Indizes einer globalen Bildtheorie". In O. L. Schultz, M. Baleva, & I. Reichle (Hrsg.), *IMAGE MATCH. Visueller Transfer, 'Imagescapes' und Intervisualität in globalen Bild-Kulturen* (S. 9-24). München: Fink.
- Schreiber, M. (2017). *Digitale Bildpraktiken. Handlungsdimensionen visueller vernetzter Kommunikation*. Unveröffentlichte Dissertation, Universität Wien.
- Ullrich, W. (2019). *Selfies. Digitale Bildkulturen*. Berlin: Wagenbach.
- Wulf, C. (2014). *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript.

Zirfas, J. (2010). Identität in der Moderne. In B. Jörissen, & J. Zirfas, (Hrsg.), Schlüsselwerke der Identitätsforschung (S. 9- 17). Wiesbaden: VS Verlag.

Abbildungsverzeichnis

- Abb.1: Forschungsdesign & Theoretisches Sampling, eigene Darstellung, DFG Projekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 9
- Abb. 2: „Auf dem Bild sieht man einen Mann mit Vollbart und Mantel“ – Isabella vor der Klasse (Videografie, Schule 1, 10e), Kamerastandbild, DFG Projekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 11
- Abb. 3: „Die Antwort ist Gelächter“, die Lehrerin wird zur unsicheren Schülerin (Videografie, Schule 1, 10e), DFG Projekt „Glokalisierte Lebenswelten: Rekonstruktion von Modi des ethischen Urteilens im Geographieunterricht“ – S. 12
- Abb. 4: „The Revenant“ „Ein Mann mit Vollbart und Mantel“ entspricht dem von Isabella gezeigten Bild, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz
- Abb. 5: „Perspektivität des Bildproduzierenden“: Original Still ©20TH CENTURY FOX, Zugegriffen 21.06.2021 und Abb. 4 im Vergleich.
- Abb. 6: Beobachtungsfokus auf dem Gesicht des Mannes, ©Juliane Engel & Lara Karpowitz