

LITERATUR IM NETZ GEGENWÄRTIGE HERAUSFORDERUNGEN ÄSTHETISCHER BILDUNG AM BEISPIEL VON DIGITA- LER POESIE

Carolin Führer
Eberhard Karls Universität Tübingen | carolin.fuehrer@uni-tuebingen.de

ABSTRACT

Die Bildungsstandards für den mittleren Schulabschluss 2022 sehen die Beschäftigung mit „Literatur in unterschiedlicher Medialität“ vor (KMK 2022, 33). Der Beitrag reflektiert anhand von Poesie in der Digitalität, ob sich durch diese Gegenstände auch neue ästhetische Rezeptions- und Bildungsaufgaben ergeben. Es wird diskutiert, dass ein Mangel an konzeptioneller literaturdidaktischer Reflexion der „konventionellen Gattungen“ in einer Kultur der Digitalität möglicherweise (neue) literaturdidaktische Aufgaben und Zielstellungen im Prozess einer gesamt-„gesellschaftliche[n] Ästhetisierung“ (Reckwitz 2012) der Gegenwart unterschätzt. Anhand von ausgewählten Beispielen der Instapoetry, der Twitteratur und der Born Digital Poetry werden Macht- und Medienkritik, Poetologie sowie die diesen Netzkulturen inhärenten Wertvorstellungen als fachdidaktische Herausforderungen konturiert.

SCHLAGWÖRTER

— MEDIENETHIK — LITERARÄSTHETISCHES LERNEN — DIGITALE POESIE —
NETZLITERATUR

Gefördert durch die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) – Projektnummer 425885011

Copyright Dieser Artikel wird unter der Creative-Commons-Lizenz CC BY-ND 4.0 veröffentlicht:
<https://creativecommons.org/licenses/by-nd/4.0/deed.de>

ABSTRACT (ENGLISH)

Subject constitution in digital space. Challenges of aesthetic education using the example of digital poetic forms of the present.

The educational standards for the middle school leaving certificate in 2022 explicitly provide for the study of „literature in different mediality“ (KMK 2022, 33). The article reflects on the basis of poetry in digital age, whether this also results in new aesthetic reception and educational tasks. It is discussed that a lack of conceptual literary didactic reflection of „conventional genres“ in a culture of digitality possibly underestimates (new) literary didactic tasks and objectives in the process of an overall „societal aestheticization“ (Reckwitz 2012) of the present. On the basis of selected examples of Instapoetry, Twitterature and Born Digital Poetry, power and media critique, poetology as well as the discussion of values and world views inherent in net cultures will be outlined as didactic challenges.

KEYWORDS

— MEDIA ETHICS — LITERARY-AESTHETIC LEARNING — DIGITAL POETRY — NET LITERATURE

1 — EINLEITUNG

In der deutschdidaktischen Forschung ist man sich einig, dass ‚Digitalisierung‘ weit mehr umfasst als die Frage der Verwendung digitaler Technologien im Deutschunterricht. Dennoch scheint es zumindest aus der eigenen Lehrerfahrung in einem Projekt zur Digitalisierung in der Lehrerbildung (vgl. [Lachner et al. 2021](#)) für Studierende oft schwer fassbar, inwiefern Digitalität und ästhetisches Lernen zusammendenken noch Anderes bedeutet als ein (technisch) digitalisierter Deutschunterricht. Möglicherweise gehen solche Engführungen sogar an einer digitalen Transformation vorbei, wenn beispielsweise analoge Literaturvermittlungspraktiken lediglich in ein digitales Lehr-Lern-Setting übersetzt werden (vgl. [Führer / Preiß 2021](#)).

Die Vielzahl an didaktischen Konzepten, Praxisbeispielen sowie Unterrichtsarrangements für den Deutschunterricht, die seit gut 30 Jahren zirkulieren, zeigen die Potentiale digitaler Lerngegenstände für ein heterogenes Klassenzimmer eindrücklich und können hier nicht umfassend gewürdigt werden. Bezüglich literar- und medienästhetischen Lernens bleibt in der Gegenwart jedoch zuweilen unscharf, in welchem theoretischen Verhältnis die veränderten Lese- und Mediensozialisierungen und die Entwicklung digitaler Lese- und Schreibkompetenz zur Gegenstandskonstitution im digitalen (Literatur-)Unterricht eigentlich stehen (vgl. [Führer 2023](#)). In der Literaturdidaktik hat u.a. [Anders \(2020; 2021\)](#) aktuell dafür plädiert, mit [Felix Stalder](#) zunächst eher von Kulturen der Digitalität im Bereich des literarischen Lernens zu sprechen. [Dannecker und Konya-Jobs \(2021\)](#) haben zuletzt die Möglichkeiten der Teilhabe aller an ästhetischen Erfahrungen durch die Digitalisierung hervorgehoben. Da Phänomene der Netzliteratur, der maschinellen Literatur oder des social readings auch neue Ästhetiken hervorbringen und Ästhetik und Konsum in der digitalen Alltagswelt (nicht nur Jugendlicher) aufs Engste miteinander verwoben sind, soll im folgenden Beitrag vor dem Hintergrund gesellschaftlicher Entwicklungen pointiert auf das Verhältnis von Ästhetik und Digitalität in der Gegenwart eingegangen werden, um dann nach Dimensionen dieser Konstellation im ästhetisch bildenden Deutschunterricht zu fragen. Für ästhetisches Lernen im digitalen Raum sind unterschiedliche Facetten von Digitalität relevant, die in der Deutschdidaktik mit theoretischen (und empirischen) Befunden, aber auch praktischen Lehrbeispielen in sehr unterschiedlicher Intensität bespielt werden. Beispielsweise sind Phänomene der Medienkonvergenz und Computerspieldidaktik in den letzten Dekaden intensiv diskutiert worden, konventionelle literarische Formen (Lyrik, Dramatik, Epik) sind in ihrer ebenfalls dynamischen Entwicklung in einer digitalen Gegenwart und den daraus möglicherweise folgenden Implikationen für ästhetische Bildung in der Digitalität vergleichsweise weniger intensiv befragt worden. Dies soll in diesem Artikel exemplarisch nachgeholt werden, insbesondere vor dem Hintergrund der aktuellen bildungspolitischen Aufwertung des Umgangs mit „Literatur in unterschiedlicher Medialität“ in den Bildungsstandards für die Sekundarstufe I (KMK 2022, 33).¹

¹ Von einer Aufwertung möchte ich an dieser Stelle sprechen, weil in den Bildungsstandards zwar schon lange der Umgang mit Texten und Medien verankert ist, aber mit den alten Bildungsstandards in vielen Bildungsplänen eine starke Trennung in „Literatur“ und „Medien“ erfolgte (ausführlicher [Führer 2023](#)).

2 — DIMENSIONEN LITERAR- UND MEDIENÄSTHETISCHEN LERNENS IM DIGITALEN RAUM

Der Kulturosoziologe Andreas Reckwitz konstatiert zu den gegenwärtigen gesellschaftlichen Entwicklungen:

Kreativität [ist] nun kein bloßes semantisches Oberflächenphänomen, sondern das Zentrum eines sozialen Kriterienkatalogs, der seit gut dreißig Jahren in zunehmendem Maße in den westlichen Gesellschaften zu einer prägenden Kraft geworden ist. Als besonders bemerkenswert erweist sich diese Entwicklung zunächst im ökonomisch-technischen Herzen der kapitalistischen Gesellschaften, der Sphäre der Arbeit und des Berufs. Das, was ich den ‚ästhetischen Kapitalismus‘ der Gegenwart nennen will, basiert in seiner fortgeschrittensten Form auf Arbeitsweisen, die das lange vertraute Muster [...] versächlichen Umgangs mit Objekten und Subjekten hinter sich gelassen haben. An deren Stelle sind Tätigkeiten getreten, in denen die ständige Produktion von Neuartigem, insbesondere von Zeichen und Symbolen (Texten, Bildern, Kommunikation, Verfahrensweisen, ästhetischen Objekten, Körpermodifizierungen), [...] zur wichtigsten Anforderung geworden ist: in den Medien und im Design, in der Bildung und in der Beratung [...]. Die Konsumkultur erwartet diese ästhetisch ansprechenden, innovativen Produkte, und die creative industries bemühen sich diese bereit zu stellen (Reckwitz 2012, 11).

Es stellt sich die Frage, ob in einer Gesellschaft, in der Ästhetisierung einen enormen Stellenwert zu erhalten scheint, die ästhetische Bildung im Deutschunterricht hiervon profitieren kann bzw. ob die Deutschdidaktik sich diesen Veränderungen neu annehmen müsste. Sicher ist die leichte Konsumierbarkeit diverser Instawelten nicht das, was man mit Blick auf die ästhetische Rezeptions- und Urteilsfähigkeit vor Augen hat. Dennoch wäre es ein zu Leichtes, dies einfach als zu ‚glatt‘ oder wenig widerständig genug abzutun – denn damit würden wir eine Ästhetikdefinition anlegen, die wesentliche Entwicklungen des Faches hinter sich lässt: der Einbezug des Populären und Nichtkanonischen in den Unterricht, die Betonung der Enkulturation von Lernenden in die bestehende kulturelle Praxis und die Aufwertung der Mediendidaktik. Darüber hinaus scheint mir auf der Gegenstandsebene die These, nach der es im Zeitalter der „ästhetischen Ökonomie“ (Böhme 2016, 25) nur um Verquickung von Affektwelt und Warenwelt geht, zu kurz gedacht. Denn

Kunstwerke und kunstspezifische Handlungsformen sind immer auch Ausdruck und Reflexion eines, je nach historisch-kultureller Situation, spezifisch gestalteten menschlichen Selbst- und Weltverhältnisses, das in seiner Gestaltung, Wahrnehmung und Erfahrung für die Pädagogik immer – und auch und gerade in ihren kunstkritischen und negierenden Tendenzen – hoch bedeutsam war (Klepacki / Zirfas 2013, 10).

In einem kompetenzorientierten und digitalisierten Deutschunterricht werden für ästhetische Bildung aber nicht nur gegenstandsbezogene Fragen bedeutsam. Die Pyramide in Abb. 1 kann verdeutlichen, wie die im vorliegenden Beitrag besonders fokussierte Gegenstandskonstitution in der Digitalität immer auch mit anderen Aspekten einer Kultur der Digitalität im Unterricht verbunden ist (ausführlicher vgl. Führer 2023). Die Königskammer bilden dabei medienanthropologische und -ethische Fragen, da diese Themen alle anderen Dimensionen berühren bzw. die Reflexion über uns als ‚*homo digitalis*‘ stets auch den Fluchtpunkt aller anderen Dimensionen darstellt.

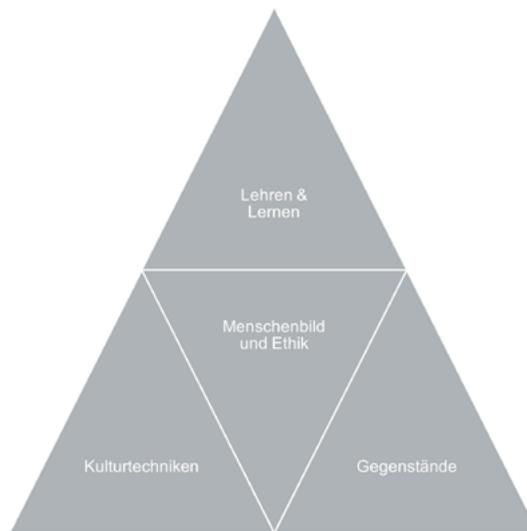


Abb. 1: Dimensionen literar- und medienästhetischen Lernens im digitalen Raum (eigene Darstellung)

Fußten wird ästhetische Bildung auch weiterhin auf Kulturtechniken wie Lesen, Schreiben, Kommunikation – aber eben vornehmlich in der Digitalität. Zu den Entwicklungen in diesem Feld wird derzeit bereits viel publiziert, auch die Tagung der AG Medien 2022 war letztlich dieser Dimension gewidmet. Für die ästhetische Rezeptions- und Urteilsfähigkeiten ergeben sich im digitalen Zeitalter hier insbesondere Veränderungen in Lesehaltungen, -gewohnheiten und -funktionen sowie Lesefähigkeiten und -strategien. Beides hat grundlegend Einfluss auf den Umgang mit Texten und anderen Zeichensystemen in der Digitalität. Ich verweise hier nur beispielhaft auf die empirischen Befunde von Dawidowski (2016), nach denen die Bildungs- und Informationsfunktionen des Lesens von Literatur gegenüber persönlichkeitsbildenden und ästhetischen Funktionen seitens der Lernenden und Lehrenden in schulischen Kontexten stärker gewichtet werden. Das ‚Lehren und Lernen‘, also das, was man landläufig unter Digitalisierung in Vermittlungskontexten versteht – nämlich der Einsatz digitaler Medien, Tools etc. im Deutschunterricht – bespielt vor allem die Sichtstruktur des Unterrichts, daher wird sie auch in der Spitze der Pyramide verortet.

Im Folgenden geht es mir aber um etwas anderes, nämlich um die Frage der ästhetischen Gegenstandskonstitution in den konventionellen literarischen Gattungen des Deutschunterrichts in einer digitalen Gegenwart. In der raschen Entwicklungsdynamik des Gegenstandfeldes erscheint die literaturwissenschaftliche Beschäftigung mit einzelnen Formaten (z.B. soziale Lesepraktiken, Twitteratur, Instapoesie und Fan Fiction) und größeren Konzepten und Themen (wie beispielsweise die Digitalisierung der Literatur, Digitalität in der Literatur oder digitaler Literatur; vgl. u.a. Bajohr / Gilbert 2021; Benthien / Lau / Marxsen 2019) oft unübersichtlich. Dass Netzliteratur oder digitale Literatur hierbei nicht nur lediglich digitale ‚Pendants‘ zu den bereits bekannten literarischen Gattungen sind, ist offensichtlich. So entwickeln sich im Bereich der Lyrik u.a. performative ästhetische Formen immer weiter, in denen Sprache mit Musik (man denke für den deutschsprachigen Raum an das Oeuvre von Rike Scheffler) oder vielfältigen visuellen Komponenten (von Ulrike Rosenbachs „Eine Frau ist eine Frau“ bis zu Sung Hwan Kim’s „Love Before Bond“) kombiniert werden. Auch maschinelles Schreiben hat durch die technologischen Entwicklungen im Bereich der KI einen enormen Entwicklungsschub erfahren (vgl. Bajohr 2022).

Es stellt sich daher die Frage, ob und wie sich ästhetische Bildung im Literaturunterricht angesichts der grundlegenden Veränderungen in der Gegenwartsästhetik (vgl. Baßler / Drügh 2021) entwickeln könnte. Ob der Medienwandel auf der ästhetischen Gegenstandsebene (in den konventionellen Gattungen) weitestgehend Aushandlungsprozessen der Praxis des Deutschunterrichts überlassen bleiben wird (und die Deutschdidaktik diese nur rekonstruktiv oder intervenierend begleiten wird), eine stärkere Rückbesinnung auf die literaturwissenschaftlichen Erkenntnisse erfolgt oder didaktische Theorie hier eigenständig und konstruktiv ‚eingreift‘, wird die weitere Zukunft erweisen. In Folge diskutiere ich am Beispiel Lyrik, vor welchen Normhorizonten wir in der ästhetischen Bildung argumentieren (können), wenn es uns in einer Kultur der Digitalität um mehr als Motivation und Teilhabemöglichkeiten geht. Dazu möchte ich mich exemplarisch auf poetische Formen konzentrieren, weil diese einerseits in besonderer Weise Koppelungen mit dem oben anskizzierten „Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung“ (Reckwitz 2012) einzugehen scheinen² und andererseits (oder gerade im Zuge dessen) auch innovative und vielfältige ästhetische Formen des Poetischen hervorbringen. Die vielfältigen Formen der Sound- und Audio-Poetry sowie der visuellen Entwicklungen im Bereich digitaler Lyrik werde ich dabei in diesem Beitrag zunächst weitestgehend außen vorlassen, da dies stärker in den Bereich der medienästhetischen Bildung führt und einer deutlich umfanglicheren eigenen Untersuchung bedürfte. Die hier dargelegte Beispielauswahl adressiert zunächst bisherige literaturdidaktische Grundlagen zur ästhetischen Bildung (vgl. Zabka 2010), die tendenziell noch stark aus einer Textkultur heraus argumentieren (und damit möglicherweise auf die Dominanz dieser in der deutschunterrichtlichen Tradition der Sekundarstufen antworten).

3 — NETZLYRIK UND DIGITALE LYRIK: EMANZIPATORISCHE, POETOLOGISCHE UND MEDIENANTHROPOLOGISCHE AUFGABEN IN EINER ÄSTHETISCH PROZESSIERENDEN BILDUNG



Abb. 2: Rupi Kaur's Instapoetry in der Übersetzung von Anna Julia Strüh.

² Koppelungen insofern, dass der Auftrieb der Poesie stark mit den medialen Formatierungsformen im Netz (Instagram, Twitter usw.), dem Wunsch nach kreativer Lebensführung, aber auch Formen des Aktivismus korrespondiert.

Rupi Kaur ist die bestverkaufte Lyrikerin aller Zeiten, sie hat bereits zwei zweisprachige Ausgaben im S. Fischer-Verlag (s. Abb. 2). Wenn die Kanadierin in Deutschland auftritt, dann in der räumlichen Größenordnung des Admiralspalastes – auch in ganz anderen Ländern ist sie ein ‚globales Phänomen‘ der Jugendkultur, beispielsweise in Russland. Lyrik hat durch Soziale Medien wie Instagram einen enormen Auftrieb bekommen, ihr Nischendasein scheint auch durch die gewachsene politische und gesellschaftliche Bedeutung in den sozialen Medien und darüber hinaus – man denke an Lyrikaktivist*innen und Poesie in öffentlichen Räumen – längst eingeholt.

Mit Walter Benjamin stellt sich hier auf ganz neue Weise die Frage, ob sich in dieser Form eine neue Art der Kunstrezeption herausbildet, die das „Verhältnis der Masse zur Kunst“ verändert (Benjamin 2011, 590). Benjamin beschrieb das am Beispiel des Films:

So ist die filmische Darstellung der Realität für heutige Menschen darum die unvergleichlich bedeutungsvollere, weil sie den apparatfreien Aspekt der Wirklichkeit, den er vom Kunstwerke zu fordern berechtigt ist, gerade auf Grund ihrer intensivsten Durchdringung mit der Apparatur gewährt. [...] Aus dem rückständigsten, z.B. einem Picasso gegenüber, schlägt es in das fortschrittlichste, z.B. angesichts eines Chaplin, um (ebd.).

Dass die visuelle Präsentationsform auf Instagram und die damit einhergehende schnelle Massierung des Publikums – um in dem Benjaminschen Duktus zu bleiben – eng mit der Entwicklung einer Geschmacksästhetik bestimmter Stilgemeinschaften – in dem Fall v.a. junger Frauen – zusammenhängt³, ist ebenso offensichtlich wie die Tatsache, dass der Gebrauchswert dieser Poesie mit einer digitalen Ökonomisierung einhergeht. Der Literaturwissenschaftler Moritz Baßler (2021 sowie 2022) verweist daher im Fall des internationalen Superstars Rupi Kaur auf die Herausforderung eines sogenannten ‚Midcult‘ und beschreibt damit ein Phänomen, dass ästhetischen Gegenständen, die sich ein hochkulturelles Antlitz geben, aber letztlich keinen Gehalt haben und nur der Selbstbestätigung der Leserschaft und ihres Weltbildes dienen, im Netz gesteigerte Aufmerksamkeit zukommt. Er betont u.a., dass im Zusammenspiel mit der Abschaffung der ästhetischen Gatekeeper-Funktionen des analogen Buchwesens die ästhetische Aufwertung dieser Gegenstände gravierende Folgen für die Entwicklung der Künste nach sich ziehen könnte. Kaur wird von S. Fischer erst im Nachgang ihres Ruhms in den sozialen Medien als Buch veröffentlicht. Gernot Böhme spricht deshalb davon, dass es im Reich der Wahlfreiheit unserer Gegenwart daher um Haushaltung unserer Bedürfnisse gehen müsse, darum, Souveränität gegenüber dem Wirtschaftssystem (Böhme 2016) zurückgewinnen. Denn die

[...] ästhetische Ökonomie [setzt] notwendig auf Begehrenisse [...], d.h. auf Bedürfnisse, die dadurch, dass man ihnen entspricht, nicht gestillt, sondern gesteigert werden. Die Entwicklung dieser Begehrenisse nach Gesehen-Werden, nach Ausstattung, nach Selbstinszenierung sind die Basis einer neuen, praktisch unbegrenzten Ausbeutung. Auf ihrer Basis kann Konsum zur Leistung gemacht werden [...] (Böhme 2016, 45).

Doch was bedeutet das angesichts der Text-Bild-Kompositionen und des ‚Gesamtkunstwerks‘ der Influencerin Rupi Kaur, bei der es scheinbar nur um Menstruation, Self-Empowerment und z.T. andere woke-Themen geht, die aber in der Celebration eines gemeinsamen Erlebnisses mit der Leserschaft – man kann sich eindrücklich vom Spektakel ihrer Lesetourneen in Ausschnitten auf YouTube einen Eindruck verschaffen⁴ – einen gemeinschaftsstiftenden Eventcharakter erlangen.

³ Gerhard Lauer hat zurecht auf die ähnlich gelagerte (und damals ebenso kritisch begleitete) weibliche Lesesucht vor gut 200 Jahren hingewiesen (Lauer 2020, 30).

⁴ Trailer zu Rupi Kaur's Live-Tour (das Labeling verweist bereits auf den Eventcharakter ihrer Autorenlesung): <https://www.youtube.com/watch?v=-1U8ITgcitQ&t=1s>.

Kaspar Spinner geht davon aus, dass „ästhetische Wahrnehmung nicht nur die Rezeption künstlerischer Werke charakterisiert, sondern auch in alltäglichen Situationen stattfinden kann [...]“ (Spinner 2022, 114) und fordert daher als Zielhorizont „Reflektierte Subjektivität“: Der Lesende „fühlt mit Figuren mit, findet eigene Wunschvorstellungen oder persönliche Leiderfahrungen und zurückgedrängte Aggressionen im Text wieder. [...] Ein Zwang zur Selbstkundgabe muss in solchen Kontexten vermieden werden“ (ebd., 132). Dass Rupi Kaur Subjektivität zur Schau stellt und Mitfühlen bei ihrer weltweiten Leserschaft auslöst, ist offensichtlich.

Dennoch ist diese Form der ästhetischen Praxis vermutlich nicht diejenige, die beispielsweise Martin Seel vorschwebt, wenn er diese von vielen alltäglichen instrumentellen Tätigkeiten unterschieden wissen will (Seel 1996, 14 f.). Vielmehr scheinen solche ästhetischen Praktiken in der Digitalität Instrument einer global vernetzten Gemeinschaft und ein allgemeingültiges kulturelles Modell geworden zu sein:

Das Kreativitätsdispositiv und die kreative Lebensführung beruhen auf der Annahme, dass im Konsum von ästhetischen Innovationen, Kunstevents, Medienangeboten oder urbanen Erfahrungen die Nutzer aus ihrem zweckfreien, sinnlich-emotionalen Erleben die gewünschte Befriedigung ziehen. [...] Angesichts des Reizüberflusses droht die subjektive Aufmerksamkeit sich vom Strom der Reize abhängig zu machen und die Fähigkeiten zur aktiven Konzentration von Aufmerksamkeit entsprechend zu schrumpfen. Generell scheint ästhetisches Erleben trotz Routinierung in ästhetischen Praktiken unberechenbarer und enttäuschungsanfälliger als zweckrationales Handeln (Reckwitz 2012, 351).

Diese Tatsache scheint dem Strukturprinzip eines ‚limbischen Kapitalismus‘, wie David Courtwright diese Funktionsmechanismen treffend identifiziert, stark zuträglich. Auf Kaur (2019) bezogen bedeutet das, den Zusammenhang von Ästhetik und Kapitalismus in der Digitalität mit Lernenden nicht nur medien-, sondern auch machtkritisch zu beleuchten. Da geht es nicht um eine konventionelle Kritik von Massenmedien, sondern darum zu hinterfragen, welche individuellen Subjektnormen sich in der ‚kreativen‘ Konsumgesellschaft entwickeln: Ist Kaur ein Vorbild an self-creation? Was ist an den medial wirksamen Inszenierungen ihrer Lyrik eigentlich ‚ästhetisch‘ im Sinne einer Differenz Erfahrung zu bestehenden gesellschaftlichen Orientierungsrahmen und medial vermittelten Subjektnormen? Das sind einige Fragen, die nicht in alter Manier trivial- oder popkulturellen Phänomenen Ästhetizität absprechen soll.

Ästhetische Rezeptionsfähigkeiten in der Digitalität unterliegen in neuer Weise ständig der Gefahr, gebraucht zu werden: als Datenreservoir, um Geschmacksästhetik zu scannen und mit Algorithmen unsere Geschmacksbildung weiter zu steuern und gleichzeitig diese zu kanalisieren und funktionalisieren zugunsten eines Monopolstrebens digitaler Konzerne (man denke an die Lektüreempfehlungen von Amazon). Dies bedeutet aber, nicht nur Ästhetiken zu kanalisieren und funktionalisieren, sondern eben auch gesellschaftliche Kräfte zu marginalisieren, die gegenüber der Monopolisierung andere Vorstellungen von Lebensgestaltung, von Selbstbestimmung haben. Daher braucht es möglicherweise mit Blick auf ästhetische Wahrnehmung und Reflexion von Heranwachsenden in einer digitalen Welt auf ganz neue Art und Weise die Fähigkeit, sich von einer Selbstbestätigung durch Kunst zu emanzipieren. Dass das durchaus nicht bloßer elitärer Bildungsanspruch ist, sondern elementar mit der Digitalisierung zusammenhängt, scheint in Moritz Baßlers Gedanken zum ‚midcult‘ durch.

Als Spinner forderte, dass zur „literarästhetischen Rezeptionsfähigkeit im weiteren Sinne“ auch die „Entwicklung moralischer Urteilsfähigkeit“ gehöre (Spinner 2022, 112), dachte er noch nicht an die oben beschriebenen Entwicklungen. Noch weniger hatte er im Blick, welche politische und moralische Aufladung Kommunikation zu und von Ästhetik im Netz inzwischen widerfährt. Denn Künstlerinnen wie Rupī Kaur, Amanda Gorman usw. kommt auch eine solche gesteigerte Aufmerksamkeit zu, weil sie nicht nur die Prinzipien des ästhetischen Kapitalismus für sich nutzen (oder zumindest innerhalb dieser funktionieren), sondern weil sie Repräsentanz für bisher nicht beachtete Themen oder Gruppen proklamieren. Dass „ästhetische Urteile sich tatsächlich nicht als rein, sondern als gemischt herausstellen“ (Baßler / Drügh 2021, 55), ist grundsätzlich nichts Neues, gewinnt aber angesichts der Debatten um Fragen wie derjenigen, ob Amanda Gorman überhaupt von einer Weißen übersetzt werden dürfe – wie das für Marieke Lucas Rijnefeld, selbst eine preisgekrönte Autor*in aus den Niederlanden, der Fall war – neue Intensität und Dynamik. Grundsätzlich ist zu begrüßen, dass im Netz auf die ethischen und politischen Dimensionen von ästhetischem Handeln und künstlerischen Artefakten eingegangen wird, und hier globale Perspektiven eingenommen werden. Es wird mit diesen Entwicklungen aber auch deutlich, dass kritische Medienreflexion im eingangs skizzierten Sinne oder auch eine „ästhetische Emanzipation“ wie sie noch Klaus Mollenhauer (1990) vorschwebte, sicher nicht die einzige Antwort sein kann, mit der man im Deutschunterricht den ästhetischen Entwicklungen der Gegenwart begegnen kann. Denn Kritik scheint geradezu ein Signum und Teil dieser digitalen (ästhetischen) Praktiken zu sein, wenn man mit Brendel-Perpina (2019) die damit verbundenen Likes, Follower, Retweets usw. als Urteilskultur begreift. Dass diese Urteilskultur sich nicht innerhalb der Grenzen konventioneller ästhetisch-literarischer Wertung bewegt, zeigt ihre Studie ebenso detailreich wie die Tatsache, dass ein völliges Außenvorlassen dieser in einem literarästhetisch bildenden Deutschunterricht unangemessen wäre. Die damit auch einhergehende, sich neu etablierende „mediale Emotionskultur“ (Hauser et al. 2019) kann für „atmosphärischen Erleben“ innerhalb der Grundkategorien ästhetischer Bildung (Spinner 2022, 114) nicht folgenlos sein. Denn Kinder und Jugendliche, die in mediale Bewältigungsstrategien einsozialisiert sind, in denen es darum geht, sich mit Kommentaren und Likes (schnell) zu distanzieren und zu urteilen und Partizipation als Teil ästhetischer Kommunikation zu verstehen, haben die Realität der Massenmedien – nämlich den „Triumph des Fiktionswerts über den Gebrauchswert“ (Baßler / Drügh 2021, 117) – längst vorausgesetzt.⁵ „Ästhetik [wird dann] in dem Sinne profanisiert werden, als das alles dem Komplex der Performance dient“ (Reckwitz 2012, 366) oder ästhetische Rezeption zur Frage danach gerinnt, wer unter welchen Vorzeichen sich künstlerisch betätigt. Nach Reckwitz forcieren solche Praktiken eine „Entdynamisierung des Ästhetischen“ (ebd., 366).

⁵ Für die „born digitals“ resultieren daraus möglicherweise wechselnde Rezeptionshaltungen, die Baßler/ Drügh mit dem Begriff flexen versuchen zu fassen (vgl. Baßler/ Drügh 2021, 131) und damit noch Weitergehendes beschreiben als die von Rosebrock als ästhetisch identifizierten Haltungen (vgl. Rosebrock 2017).



Abb. 3: Ausgewählte Tweets von Clemens Setz und ausgewählte Antworten seiner Leser*innen

Ich will diese „Entdynamisierung“ als echte unterrichtliche Herausforderung noch an einem weiteren Beispiel vertiefen, das gerade qua literarischer Augurien genuin dem ‚Relevanzspektrum‘ des Deutschunterrichts und speziell der literarästhetischen Bildung zugerechnet werden dürfte. Ein Tweet des Georg-Büchner-Preisträger [Clemens Setz](#) „Für den Angeklagten flirtet die Unschuldsvermutung“ (s. Abb. 3) dokumentiert zunächst, dass die Leistung des Ästhetischen – ein neues Wirklichkeitsmodell oder einen ‚Fiktionswert‘ zu erschaffen – in der Digitalität oft ein Grundprinzip zu sein scheint: Niemand wundert sich bei Twitter über solche Wortspiele, auch wenn sie nicht von einem berühmten Schriftsteller kommen würden. Setz suchte des Weiteren nach sprachlichen Varianten für diese Formulierung bei seinen Followern. Die Aufgaben einer meiner Studierenden für Schülerinnen und Schüler, die besten Antworten der Follower*innen von Setz zu retweeten und zu untersuchen, welche Textsorte die verschiedenen Tweets adressieren usw., sorgte dann in einem Seminar im Rahmen der eingangs erwähnten Studie zur Digitalisierung in der Lehrerbildung (vgl. [Lachner et al. 2021](#), [Führer / Preiß 2021](#)) mit Blick auf den Erwartungshorizont im Deutschunterricht für intensive Diskussionen. Denn die Studierenden diskutierten nicht nur die (hinlänglich bekannte Annahme) der Dominanz bestimmter Textformen in der Twitterkommunikation (appellativ, expressiv etc.), sondern sie waren uneinig darüber, wie und ob hier Literarizität nicht übergeht in eine pragmatische Textsorte mit ‚Ästhetikmerkmalen‘ oder umgekehrt etc. Die einen argumentierten, durch die Auflösung von Autor- und Leser*innenbegriff entstünde eine neue Form ästhetischer Kommunikation, andere Studierende qualifizierten die Tweets lediglich als Aphorismen ab, wieder andere plädierten dafür, dies eindeutig als nichtästhetischen Text im Unterricht zu markieren (und zu behandeln).

Klar wird mit den Beispielen zu ästhetischer Kommunikation über Poesie im Netz: „Statt einer Distanz von außen, von einem archimedischen Punkt jenseits der ´Kultur´ (und des Marktes)“ (Baßler / Drügh 2021, 131) müsste es über die medienkritischen Perspektiven und ästhetisch-emanzipatorischen Ansprüche auch eine Aufgabe sein, ästhetischen Streit und ästhetisches Urteilen innerhalb eines ästhetischen Framings zu trainieren. Denn ästhetische Rezeption ist nicht nur eine Urteils-, sondern immer auch eine Aushandlungsfrage.

Das folgende Beispiel (s. Abb. 4.) soll dies noch anhand einer anderen Strömung zeitgenössischer Lyrik weiter ausdifferenzieren, in der es um neue Verhältnisse von Mensch und Maschine in der ästhetischen Produktion und Rezeption geht.

Quam vellem velle

Was tun, wenn die Grenze nicht paßt?
Fehlen Ihnen die Karten? –
Wir werden mit den Füßen treten
über Brücken, über Flüsse, in die Luftteleskope
über Brücken, in die Luft –

das ist das Land, über dem wir schwebt
mit jedem Frau im Zimmer,
auch eine Maus,

wenig später ist der Horizont weit.
Der Mond dreht eine Sehn, und das Gras geht unter.
Ich möchte einen Spaziergang machen, aber der Weg ist nicht lang.
Ich möchte einen Ball machen, aber
gleich hoch mit mir im Zielbogen.
Ich lerne die Ballrichtung vor meinem Anfangsdampf taktisch
ändern. Was der Körper probiert
und dann noch das phantomverschobene Ein-Mann-Gateway
des Quasi-Genre, händisch fundiert
auf dem Gebiet der Veteranengartenkunst.

Abb. 4: Maschinell erstelltes Gedicht von Hannes Bajohr (Bajohr 2021, 71).

Das Gedicht, das Hannes Bajohr in der Literaturzeitschrift *Schliff* veröffentlicht hat, ist vom

KI-Sprachmodell GPT-2 (in der Version von zamia und mittels der huggingface-Bibliothek) generiert und wurde mit allen deutschsprachigen Gedichten von „lyrikline.org“ trainiert; es handelt sich bei den Gedichten somit um einen statistischen Querschnitt deutschsprachiger Gegenwartsliteratur (Bajohr 2021, 71).

Die Vorstellung, dass es zunächst keinen Unterschied macht, ob der Text von menschlichen Autor*innen oder einer Maschine stammt, würde didaktisch viel Potential vergeben. Insbesondere Lyrik wurde im literaturdidaktischen Verständnis bisher zunächst meist anthropozentrisch gedacht, das zeigt sich beispielsweise an der Betonung von Konzepten des Ausdrucks einer intensiven Subjektivität in lyrischen Texten (vgl. Spinner 2008, 16 f.). Fragen nach dem lyrischen Ich im Text *Quam vellem velle* – der maschinell aus menschlichen Gedichten erstellt ist – lassen sich daher schnell mit wesentlichen Fragen der Poetologie in Verbindung bringen, indem Struktur und Schreibpraktiken in den Vordergrund der Diskussion treten – und gleichzeitig auch als zentrale Momente innerhalb des Spektrums menschlicher Autor*innenaktivitäten wahrgenommen werden. Es kann hier also um die kreative Rolle des Menschen im Anthropozän gehen: Welche Möglichkeiten ergeben sich daraus für ästhetische Produktion und Rezeption? Besonders im Bereich der von Spinner und Abraham vielgeforderten literarästhetischen Produktion ergeben sich – z.B. mit Bajohrs

automatengedichtautomat⁶ viele unterrichtspraktische Anschlussmöglichkeiten, die an Arbeiten aus den 1990er-Jahren anschließen könnten (vgl. Wichert 1994) – insbesondere auch unter dem Aspekt der ästhetischen Teilhabemöglichkeiten heterogener kreativer Begabungen.

Für die ästhetische Bildung ist darüber hinaus aber zu bedenken, dass sich unsere Imagination durch (neue) Mensch-Maschine-Verhältnisse verändert. Die Unterschiede zwischen Authentizität, Original und Kopie oder realer und virtueller Welt lösen sich insbesondere für *born digitals* immer mehr auf (weiterführend vgl. Rauterberg 2021). So wird in all unseren Medienpraktiken und -techniken immer auch etwas über unsere Verfasstheit und unsere Wahrnehmung als Menschen ausgesagt, insofern diese Medien eben nicht nur zwischen uns stehen, sondern mit uns verschmelzen. Diese anthropologische Dimension des Medialen zu fokussieren bedeutet aus Sicht der ästhetischen Bildung sowohl die persönlichkeitsbildenden Effekte der Medienästhetiken zu durchdenken als auch ästhetische Subjektwerdung durch Medien zu reflektieren. Um diesen anthropologischen Fragen als Teil einer Medienästhetik mit Lernenden nachzuspüren, kann man dann auch (essayistische und belletristische) Texte von Autor*innen, die den Dialog mit der Maschine bereits intensiver eingegangen sind, ins Spiel bringen, z.B. Kehlmanns Rede *Mein Algorithmus und ich* (2021), Hannes Bajohrs *Schreiben lassen* (2022) oder Clemens Setz' *Bot* (2016).

KI und Algorithmizität erweitern also einerseits die kreativen Spielräume des Menschen, andererseits sollte aber auch eine weiterführende medienethische Diskussion dazu stattfinden. Denn was beeinflusst unser ästhetisches Handeln im Netz und wie kann die Vielfalt ästhetischen Handelns angesichts von Chatbots, Algorithmen, KI etc. aktiv gestaltet werden? Was erfährt ästhetische Wertschätzung, welche Sprache stellen wir der Maschine zur Verfügung bzw. welche verwenden wir? Welche Seiten des Anthropos wir maschinell verknüpfen, ist Teil der Entwicklung ästhetischer Praxis, die von uns gestaltet wird: Wir als Menschen haben die Verantwortung für die ästhetische Nutzung von Daten und die Herstellung (ästhetischer) Daten.

4 — FAZIT

Die diskutierten Beispiele aus dem Bereich der poetischen Formen können hier nur andeuten, dass ein Verzicht auf ein gegenwartsadäquates Konzept ästhetischer Bildung in einer Kultur der Digitalität nicht folgenlos bleiben wird. Der Modus einer „Teilhabe aller“ führt möglicherweise dazu, digitale Medienordnungen und die dort medial konstituierten Subjektnormen zu verharmlosen und die *Ästhetisierungsüberdehnung* (Reckwitz 2012, 353) im digitalen Alltag zu affirmieren. Wenig angemessen scheint hier ebenso, Gegenstände im digitalen Raum einer unspezifischen (und damit unproduktiven) Kritik auszusetzen. Ein „Logoff“ im ästhetisch bildenden Unterricht im Sinne einer „Differenzmarkierung“ von Ästhetik gegenüber dem digitalen Alltag kann Bestandteil, aber nicht die Lösung einer notwendigen ästhetischen Subjektivierung in der digitalen Gegenwart sein.

⁶ <https://www.hannesbajohr.de/automatengedichtautomat/index.php#>.

Es ist sichtbar geworden, dass Ästhetik in der Digitalität durch die Auflösung einer Kunstautonomie (zu Autonomiedebatten vgl. Gerok-Reiter / Robert 2022, 11f.) gekennzeichnet ist. Das bietet Chancen zu einer globalen kreativen Vernetzung und Demokratisierung ästhetischen Urteilens und Bewertens, aber bedeutet eben auch medienethische Verantwortung. Inwiefern letztere Dimension weit über eine Medienkritik alten Typus hinausgehen muss, wurde versucht anhand maschinellen Schreibens bzw. born-digital-Poesie anzudeuten. Am Beispiel von Instapoetry konnten des Weiteren Herausforderungen einer ästhetischen Emanzipation angesichts von digitalem Kapitalismus und gesellschaftlicher Ästhetisierung beschrieben werden. Darüber hinaus konnte auch gezeigt werden, dass die öffentlichkeitswirksamen Debatten um die relevante Frage, wer was ästhetisch rezipiert und wie ‚authentisch‘ ein Werk ist, dringend einer stärkeren Prozessierung (und eben auch schulischer Einübung) im Rahmen genuin ästhetischen Urteilens bedürfen. Eine gegenwartstypische Vermischung mit nichtästhetischen Kategorien sollte hierbei nicht ausgespart, sondern innerhalb eines ästhetischen Urteilsprozesses angezeigt und eingebunden werden.

Ästhetische Rezeption und Produktion in der Gegenwart des Deutschunterrichts ist daher einerseits immer (wieder) „mit dem in Verbindung [zu setzen], was [wir] mit Kant als Sachanteil des ästhetischen Urteils bezeichnet haben [...]“ (Baßler / Drügh 2021, 205). Dafür braucht es angemessene Begriffseinübung sowie ein weniger meinungs-bezogenes als argumentativ grundiertes ästhetisches Werten. Grundlegend dafür ist eine Sensibilisierung bezüglich der Entwicklung von Rezeptionsfähigkeiten im Netz (algorithmengetriebene Geschmacksbildung, Persönlichkeits- und Machtstrukturen im Kontext von Datafizierung, etc.). Andererseits ist an immer neuen digitalen Gegenständen personal und kollektiv emotional-involvierend mit offenem Ergebnis auszuhandeln, was in welcher Form in welcher Gemeinschaft (in welchem Kontext) überhaupt ästhetisch wahrzunehmen ist.

QUELLENVERZEICHNIS

PRIMÄRQUELLEN

— **Bajohr, Hannes (2021)**: Lernprozesse. Lyrik (Auswahl). In: *Schliff Literaturzeitschrift*, H. 1 (2021), 71. Auch online: https://hannesbajohr.de/wp-content/uploads/2021/09/Hannes_Bajohr_Lernprozesse-Lyrik.pdf [24.05.2023] — **Bajohr, Hannes (2018)**: *Halbzeug. Textverarbeitung*. Berlin: Suhrkamp. — **Bajohr, Hannes (2022)**: *Schreibenlassen. Texte zur Literatur im Digitalen*. Berlin: August Verlag. — **Benjamin, Walter (2011)**: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: Benjamin, Walter: *Gesammelte Werke II*. Frankfurt a.M.: Zweitausendeins, 569-599. — **Kaur, Rupi (2017)**: *Milk and honey. Milch und Honig*. Übersetzung Frieda Ellman. München: Lago. — **Kaur, Rupi (2018)**: *Die Blüten der Sonne. poetry*. Übersetzung Anna Julia Strüh. Frankfurt a.M.: S. Fischer. — **Kaur, Rupi (2020)**: *home body. zu hause in mir*. Übersetzung von Anna Julia Strüh. Frankfurt a.M.: S. Fischer. — **Kehlmann, Daniel (2021)**: *Mein Algorithmus und Ich*. Stuttgarter Zukunftsrede. Stuttgart: Klett-Cotta. — **Setz, Clemens (2018)**: *Bot. Gespräch ohne Autor*. Berlin: Suhrkamp. <https://twitter.com/clemensetz> [24.05.2023]

SEKUNDÄRQUELLEN

— **Anders, Petra (2020)**: Literarisches Lernen im Kontext der Digitalität. In: *Festschrift für Ulf Abraham*, 1-18. Auch online: https://ulfabraham.de/wp-content/uploads/2020/05/Anders_Literarisches-Lernen_Digitalita%CC%88t_Festschrift.pdf. [24.05.2023] — **Anders, Petra (2021)**: Die Kultur der Digitalität und der Deutschunterricht. In: Hauck-Thum, Uta / Noller, Jörg (Hg.): *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven*. Berlin: VS Springer, 127-143. Auch online: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-662-62989-5.pdf>. [24.05.2023] — **Bajohr, Hannes / Gilbert, Annette (2021)**: *Digitale Literatur II. Sonderband Text + Kritik*. München: edition text + kritik. — **Baßler, Moritz (2022)**: *Populärer Realismus. Vom International Style gegenwärtigen Erzählens*. München: C.H. Beck. — **Baßler, Moritz / Drügh, Heinz (2021)**: *Gegenwärtsästhetik*. Göttingen: Konstanz University Press. — **Baßler, Moritz (2021)**: Der Neue Midcult. Vom Wandel populärer Leseschichten als Herausforderung der Kritik. In: *Pop. Kultur und Kritik*, H. 18 (2021), 132-149. — **Benthien, Claudia / Lau, Jordis / Marxsen, Maraike (2019)**: *The Literariness of Media Art*. London und New York: Routledge. — **Böhme, Gernot (2016)**: *Ästhetischer Kapitalismus*. Berlin: Suhrkamp. — **Brendel-Perpina, Ina (2019)**: *Literarische Wertung als kulturelle Praxis. Kritik, Urteilsbildung und die digitalen Medien im Deutschunterricht*. Bamberg: University of Bamberg Press. — **Courtwright, David Todd (2019)**: *The age of addiction. How bad habits became big business*. Cambridge: Harvard University Press. — **Dannecker, Wiebke / Konya-Jobs, Nathalie (2021)**: Einführung. Literarisches Verstehen im Kontext von Digitalisierung und Inklusion. In: *MiDU – Medien im Deutschunterricht*, H. 1 (2021), 1-12. DOI: <https://doi.org/10.18716/ojs/midu/2021.1.1>. — **Dawidowski, Christian (2016)**: Funktionen des literarischen Lesens zwischen Abitur und Studium. In: *Journal of Literary Theory* 2 (10), 199–220. — **Führer, Carolin / Preisß, Judith (2021)**: Ästhetische Rezeption in digitalen Lernszenarien. Eine quasi-experimentelle Studie mit Deutschlehramtsstudierenden. In: Maurer, Christian / Rincke, Karsten / Hemmer, Michael (Hg.): *Fachliche Bildung und digitale Transformation - Fachdidaktische Forschung und Diskurse. Fachtagung der Gesellschaft für Fachdidaktik 2020*. Regensburg: Universität, 139-142. Auch online: <https://doi.org/10.25656/01:21659>. — **Führer, Carolin (2023)**: Ästhetische Rezeption und Digitalität. Oder: Zur Relevanz evaluativer ästhetischer Bildung. In: Magirius, Marco et al. (Hg.): *Evaluative ästhetische Rezeption als Grundlage literarischen Verstehens und Lernens. Theorie und Empirie*. München: kopaed, 163-182. — **Gerok-Reiter, Annette / Robert, Jörg (2022)**: Andere Ästhetik – Akte und Artefakte in der Vormoderne. In: Gerok-Reiter, Annette et al. (Hrsg.): *Andere Ästhetik. Grundlagen – Fragen – Perspektiven*. Berlin/Boston: De Gruyter, 3–51. — **Hauser, Stefan / Luginbühl, Martin / Tienken, Susanne (Hg.) (2019)**: *Mediale Emotionskulturen*. Bern: Peter Lang. — **Lauer, Gerhard (2020)**: *Lesen im digitalen Zeitalter*. Darmstadt: wbg Academic. — **Klepacki, Leopold / Zirfas, Jörg (2013 / 2012)**: *Die Geschichte der Ästhetischen Bildung*. <https://www.kubi-online.de/artikel/geschichte-aesthetischen-bildung>. [24.05.2023] — **Lachner, Andreas et al. (2021)**: Fostering Pre-Service Teachers' Technology Integration: A Cluster-Randomized Field Study. In: *Computers & Education* 174 (2021). Auch online: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104304>. — **Mollenhauer, Klaus (1990)**: Ästhetische Bildung zwischen Kritik und Selbstgewißheit. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, H. 4 (1990), 481-494. DOI: <https://doi.org/10.25656/01:14555>. — **Rautenberg, Hanno (2021)**: *Die Kunst der Zukunft. Über den Traum von der kreativen Maschine*. Berlin: Suhrkamp. — **Reckwitz, Andreas (2012)**: *Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Rosebrock, Cornelia (2017)**: Sachtexte, literarische Texte. Zwei Lesehaltungen. In: *Lesen – ästhetisch und informatorisch. Der Deutschunterricht*, H. 3 (2017), 2-9. — **Seel, Martin (1996)**: *Ethisch-ästhetische Studien*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp. — **Spinner, Kaspar H. (2022)**: *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart: Reclam. — **Spinner, Kaspar H. (2008)**: *Umgang mit Lyrik in der Sekundarstufe 1*. Balt-

mannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren. — **Zabka, Thomas (2010)**: Ästhetische Bildung. In: Frederking, Volker u.a. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Neuausgabe*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, Bd. 2, S. 452-468.

ÜBER DIE AUTORIN

Carolin Führer ist Lehrstuhlinhaberin für Deutsche Philologie / Didaktik der deutschen Literatur an der Eberhard Karls Universität Tübingen und lehrt und forscht zur germanistischen Literatur- und Mediendidaktik.