

# *The Expression of the Emotions in Man and Avatars: Zur „Bildung der Gefühle“ in virtuellen Umgebungen*

**Benjamin Jörissen**

**Zeitschrift für  
Erziehungswissenschaft**

ISSN 1434-663X  
Volume 15  
Supplement 1

Z Erziehungswiss (2012) 15:165-178  
DOI 10.1007/s11618-012-0299-3



**Your article is protected by copyright and all rights are held exclusively by VS Verlag für Sozialwissenschaften. This e-offprint is for personal use only and shall not be self-archived in electronic repositories. If you wish to self-archive your work, please use the accepted author's version for posting to your own website or your institution's repository. You may further deposit the accepted author's version on a funder's repository at a funder's request, provided it is not made publicly available until 12 months after publication.**

## The Expression of the Emotions in Man and Avatars: Zur „Bildung der Gefühle“ in virtuellen Umgebungen

Benjamin Jörissen

**Zusammenfassung:** Avatare werden häufig als „virtuelle Stellvertreter“ von Nutzern in „virtuellen“ sozialen Umgebungen charakterisiert. Sie sind zugleich erheblich mehr als dies: Im Avatar verschränken sich Kommunikationen, Handlungen und Erfahrungen des Nutzers mit den dynamischen Eigenschaften des digitalen Objekts und seiner Programmierung zu einem Hybrid, das für die emotionalen Aspekte virtueller Umgebungen von maßgeblicher Bedeutung ist. Der Aufsatz bestimmt zunächst entlang der begrifflichen Differenz von „Emotion“ und „Gefühl“ unterschiedliche Komplexitätsebenen: vom emotionalen Lernen bis zu einer transformativen „Bildung der Gefühle“. Diese werden strukturanalytisch differenziert auf Avatartechnologien bezogen, so dass auf verschiedenen Ebenen Potenziale, aber auch Grenzen hybrid-virtueller Körperlichkeit im Hinblick auf emotionale bzw. gefühlsbezogene Bildungsprozesse deutlich werden.

**Schlüsselwörter:** Medienbildung · Bildung der Gefühle · Emotionales Lernen · Körper · Avatare · Virtualität

### The expression of the emotions in man and avatars: on the “education of emotions” in virtual environments

**Abstract:** Avatars often are characterized as “virtual representatives” of users in “virtual” social environments. But there is more to this phenomenon: communication, action and experience of users are intertwined with the dynamic properties of the digital object and its program code. The result is a hybrid (actor) which has a decisive influence on the emotional aspects of virtual environments. Following Damasio's conceptual difference of “emotion” vs. “feeling”, the paper first discusses different layers, from emotional learning to complex transformative education (“Bildung”) of feeling. The results are interrelated with a structural analysis of avatar technologies, which allows to show, on different layers, the potential effects, but also the limits, of a virtual hybrid corporeality for an education of feeling.

**Keywords:** Media education · Media literacy · Bildung of feeling · Emotional learning · Body · Avatars · Virtuality

---

© VS Verlag für Sozialwissenschaften 2012

Dr. B. Jörissen (✉)

Institut für Pädagogik, Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg,  
Bismarckstr. 1, 91054 Erlangen, Deutschland  
E-Mail: benjamin@joerissen.name

Dass in den medialen sozialen Interaktions- und Kommunikationsräumen des Internet Emotionen von erheblicher Bedeutung sind, ist vielfach belegt – und kann kaum verwundern, handelt es sich doch um genuine soziale Begegnungsorte mit allen entsprechenden Entwicklungsdynamiken, die von hasserfüllten „flamewars“ und „shitstorms“ bis hin zu verschiedensten Formen von Liebe und Intimität reichen (Ben-Ze'Ev 2004). Im Folgenden geht es jedoch nicht um die „typischen“ Kommunikationsangebote im Internet (wie Online-Communities und soziale Online-Netzwerke), sondern um den weniger bekannten (und auch forschungsseitig weniger erschlossenen) Bereich der „Virtuellen Welten“. Darunter sind interaktive graphische Online-Plattformen zu verstehen, die ähnlich wie in vielen digitalen Spielen eine räumliche, zumeist dreidimensionale Mehrbenutzer-Umgebung zur Verfügung stellen.

Im Unterschied zu Spielen wie etwa dem bekannten „World of Warcraft“ weisen Virtuelle Welten wie „Second Life“ als solche weder Spielregeln noch Spielziele auf. Wenn auch bisweilen auf solchen Plattformen (also innerhalb der Virtuellen Welt) Spiele gespielt und oft auch speziell implementiert werden, erfolgt die Organisation des Sozialen doch eher nach dem Strukturmuster von Online-Communities (vgl. Marotzki 2003): Als visuelle Interaktionsräume sind sie eher „play“ denn „game“. Sie stellen mithin eine virtuelle Bühne dar, auf der nicht selten ein zweites Alltagsleben inszeniert wird – sei es die Einrichtung des gemeinsamen Hauses, die Strandparty oder der Museumsbesuch. Es



**Abb. 1:** Strandszene in der Virtuellen Welt „There.com“; im Vordergrund der eigene Avatar in typischer Rückansicht; dahinter weitere Avatare anderer Nutzer, die sich mittels Chat-Comicblasen unterhalten

existiert eine Vielzahl virtueller Welten, zumal diese auch zunehmend zum Angebotsportfolio globaler Unterhaltungskonzerne gehören; die Mitgliederzahlen bewegen sich weltweit im deutlich neunstelligen Bereich (vgl. Jörissen 2009a).

Auch ohne genauere Kenntnis einer speziellen virtuellen Welt ist damit recht gut nachvollziehbar, dass solche digitalen Umgebungen als soziale und subkulturelle Räume zugleich auch Räume der emotionalen Inszenierung, Kommunikation, Aushandlung und Erfahrung sind. Sie bieten eine Vielfalt unterschiedlicher Atmosphären (und oftmals die Möglichkeit, diese selbst zu gestalten), Interaktionsmöglichkeiten und Artikulationsangebote (etwa im Sinne virtueller Inszenierungen von Identitäten). Zumindest in solchen Virtuellen Welten, die differenzierte Gestaltungs- und Handlungsangebote bereithalten, ist häufig ein hohes Maß an Involvement gegeben (vgl. Boellstorf 2008).

Hier soll es um einen besonderen Aspekt Virtueller Welten gehen, nämlich weniger um die Welt als erfahrbare Umgebung, sondern um die Repräsentation des Teilnehmers in dieser Welt: den sogenannten „Avatar“. Dieser stellt als Strukturelement Virtueller Welten ein Phänomen mit einer sehr spezifischen Charakteristik dar, denn sowohl die immanente Struktur von Avataren im Schnittfeld von Programmcode, Visualität und Interface-Technologien wie auch die Beziehung oder die Verbindung des Teilnehmers mit seinem Avatar (oder seinen diversen Avataren) sind hochkomplex. Je nach konkreter technischer Ausstattung der Avatar-Technologie besteht strukturbedingt ein hohes Potenzial nicht nur der Identifikation, sondern darüber hinaus der Hybridisierung des Teilnehmers mit seiner Figur, und zwar auf den Ebenen der visuellen Artikulation, des Handelns wie auch eines körperlich „appräsenten“ (Sandbothe 2001, S. 200) Erfahrens. Avatare stellen in dieser Hinsicht einen besonders spannenden Fall im Schnittfeld von Medienbildung und der „Pädagogik der Dinge“ (vgl. Nohl 2011) dar. Zugleich sind sie aber auch kommunikative „Agenten“, die für den Gefühlsausdruck in virtuellen Umgebungen wesentlich sind (daher im Titel die Anspielung auf Darwins klassische Abhandlung; vgl. Darwin 1872): Ihre performativen emotionalen Wirkungen können durchaus beachtlich sein.

Im Folgenden werde ich zunächst einen bildungstheoretischen Anschluss an einige Arbeiten Antonio Damasio zur neurowissenschaftlichen Emotionsforschung darlegen, dessen Strukturmodell eines eng verwobenen Zusammenhangs von Körper, Emotion, Gefühl und Denken für eine Anthropologie der Gefühle mir durchaus interessant erscheint – damit aber auch relevant für einen differenzierten Blick auf das, was sich unter einer „Bildung der Gefühle“ verstehen lässt. Diese wird im zweiten Teil dann auf Avatartechnologien bezogen.

## 1 Die Reflexivität des Gefühls und die „Bildung der Gefühle“

Vorauszuschicken ist die in diesem Feld notorische Begriffsproblematik, die sich aufgrund der langen und disziplinär heterogenen Begriffsgeschichte unvermeidbar ergibt (vgl. Gerhards 1988, S. 9; Böhme 1997, S. 528). Ausgerechnet der geisteswissenschaftlich traditionsreiche (und somit bildungstheoretisch sehr relevante) Begriff des *Gefühls* findet in der Übersetzung durchaus gegensätzliche Bedeutungszuweisungen. So findet sich in späteren Auflagen des weitverbreiteten neurowissenschaftlichen Buches *Descartes' Irr-*

tum von Antonio Damasio die Anmerkung des Übersetzers, dass die Begriffe *emotion* vs. *feeling* in diesem Band als *Gefühl* vs. *Empfindung* übersetzt worden seien – im Gegensatz zur aktuellen Praxis, das Begriffspaar als *Emotion* (*emotion*) vs. *Gefühl* (*feeling*) zu übersetzen (Damasio 2010a, S. I). Der (reflexive) Prozess eines „feeling of emotion“ wurde somit als „Empfinden des Gefühls“ übersetzt (Damasio 2010a, S. 185). Damit wurde das tradierte Verständnis der Begriffe *Gefühl* und *Empfindung* geradezu umgekehrt – war doch *Empfindung* im Deutschen, etwa bei Kant, als subjektive Perzeption oder *sensatio* sinnesnah und nicht-reflexiv besetzt (Kant 1983a, S. B 376), während das *Gefühl* in seinem konstitutiven Verhältnis zur Urteilskraft doch als reflexiv bzw. reflexionsnah verstanden wurde (Kant 1983b, S. A XLVIII).

Die moderne Übersetzungspraxis weist dem Begriff *Gefühl* also wieder eine reflexive Position zu. Das Modell, das Damasio seit den 90er Jahren in diversen allgemeinverständlich gehaltenen Publikationen entwickelt hat (Damasio 1994, 2009, 2010b), ist in dieser Hinsicht besonders aufschlussreich, da es die Reflexivität des Gefühls vor dem Hintergrund eines Körpermodells versteht, das letztlich, die cartesianische Trennung von Geist und Körper bzw. die neocartesianische Trennung von Gehirn und Körper zurückweisend, von einem *sich selbst beobachtenden* und sich in der Beobachtung umstrukturierenden Körper ausgeht. Dabei spielt der Zusammenhang von *mentalen Bildern*, *Emotion* und *Gefühl* eine entscheidende Rolle.

## 2 Verkörperte „mentale Bilder“ als Grundelement aller mentalen Prozesse

„Mentale Bilder“ stellen aus der neurowissenschaftlichen Perspektive Damasio die grundlegende Form jeglichen Wissens dar. Dieses Wissen liegt auf neuronaler Ebene in Form „dispositioneller Repräsentationen“ vor (Damasio 2010a, S. 150). Damit ist gemeint, dass nicht etwa der Erfahrung *analoge* „Bilder“ in „Speichern“ abgelegt werden, sondern dass jeglicher mentale Inhalt als spezifisch codiertes Aktivierungsmuster von Bereichen und Systemen im Gehirn repräsentiert ist, die für diesen Inhalt relevant sind: So wird die Repräsentation einer Person nicht „en bloc“ abgelegt, sondern diese ist nichts anderes als ein bestimmtes Muster der Aktivierung visueller, auditiver, olfaktorischer, szenisch-aktionaler etc. Aspekte (in den ihnen zugehörigen Bereichen des Gehirns) – plus ihrer neuronalen Zusammenführung, die dann gestaltförmig erfahren werden kann.

Vor allem ist dabei die nach Damasio unhintergehbare *Körperlichkeit* dieser Bilder bzw. Maps zu betonen. Zum einen zeigt er auf, dass „Körper“ ein Gefüge mentaler Repräsentationen darstellt. Die Trennung von „Körper“ und „Geist“ oder „Gehirn“ wird nicht (wie so oft) *vorausgesetzt*, sondern sie wird vielmehr als prozesshaftes, fluides und mehrschichtiges Konstrukt eines Organismus sichtbar gemacht, der als unauflöslich und „integriert durch wechselseitig aufeinander einwirkende biochemische und neuronale Regelkreise (zu denen unter anderem das Hormon-, das Immun- und das autonome Nervensystem gehören)“ betrachtet werden muss (Damasio 2010a, S. 18). Diese dynamische Repräsentation bildet in mehrfacher Hinsicht (räumlich, zeitlich, motorisch, emotional, kognitiv) die „Grundreferenz“, somit das zentrale Dispositiv aller weiteren „dispositionellen Repräsentationen“ (ebd., S. 312 f.).

Die potenzielle Komplexität der (somit also im Körper wurzelnden) mentalen Bilder, mittels derer sich sowohl Prozesse des Fühlens als auch Denkens wesentlich vollziehen (Damasio 2010a, S. 152), ist aufgrund der Fähigkeit zur dynamischen „Selbstkartierung“, also Kartierung von Kartierungen (Damasio 2010b, S. 70), außerordentlich hoch. Man kann dies m. E. durchaus als neuronales Äquivalent zu den von Bateson (1985) beschriebenen logischen Stufen des Lernens im Sinne von „Um-Rahmungen“ von „Strukturmustern der Weltaufordnung“ (Marotzki 1990, S. 34 ff.) verstehen: Lernen vollzieht sich aus dieser Perspektive als Transformation mentaler Bilder auf unterschiedlichen logischen Komplexitätsstufen: Bilder einfacher Sachverhalte, Bilder von Ablauf- oder Handlungs-mustern, Bilder, die Typen von Mustern repräsentieren, Bilder für einfache oder komplexe logische Verhältnisse zwischen mentalen Bildern etc. Insbesondere interessant ist dabei der Aspekt der stetigen *Umbildung* dieser Bilder bzw. Kartographien, der auf das Moment der Negativität von Lern- und Bildungsprozessen verweist (Koch 1995; Meyer-Drawe 2008).

### 3 Emotionales Lernen und emotionales Umlernen

Lernen muss vor diesem Hintergrund als doppelter Prozess erstens des Erwerbs solcher Strukturen, zweitens aber der emotionalen *Bewertung* bzw. *Umwertung* derselben betrachtet werden. Hierbei kommt der Körper abermals ins Spiel. Denn Emotionen sind, so Damasio, nichts anderes als „eine Reihe von Veränderungen des Körperzustandes, verknüpft mit bestimmten Vorstellungsbildern“, die ein bestimmtes System im Gehirn aktiviert haben (Damasio 2010a, S. 201). Diese Veränderungsreaktionen können entweder genetisch vorgegeben („primäre Emotionen“, die auf genetisch festgelegte dispositionelle Reaktionen reagieren) oder aber im Entwicklungs- und Sozialisationsprozess erworben sein („sekundäre Emotionen“, die auf erworbenen dispositionellen Reaktionen basieren; vgl. Damasio 2010a, S. 180 ff.).

Damit ist zunächst festzuhalten, dass „emotionales Lernen“ als der sozialisatorische Prozess des Erwerbs (jeweils kulturell spezifischer) sekundärer emotionaler Reaktionsmuster in Bezug auf mentale Bilder verstanden werden muss (auch wenn dieser soziokulturelle Aspekt in der neurowissenschaftlichen Perspektive Damasio systematisch ausgeblendet bleibt). Es geht mithin um den erfahrungsbasierten, in der sozialen Interaktion verorteten Erwerb emotionalen Wissens als Form praktischen Wissens, wie er insbesondere in der sozialen Mimesis stattfindet (Gebauer und Wulf 2003). Weiterhin ist damit auch emotionales *Umlernen* impliziert, also die Möglichkeit der Änderung der emotionalen Bewertung mentaler Bilder (mithin also die Änderung derjenigen körperlichen Veränderungsprozesse, die etwa aufgrund bestimmter gemachter Erfahrungen oder mit bestimmten gegenwärtigen Widerfahrnissen einhergehen): Reaktionsweisen können mimetisch übernommen werden und zuvor erworbene Muster ersetzen; Hexis, Gesten und Bewegungen stellen unmittelbar eine neue körperliche Reaktionsweise dar, die zugleich die emotionale Reaktion ändert. So etwa bei der mimetischen Übernahme der elterlichen Reaktionsweisen auf bestimmte Situationen (z. B. Stress- oder Schreckreaktionen).

Dieses Umlernen ist *nota bene* nicht in dem Sinne reflexiv, dass der emotionale Prozess *als solcher* zum Gegenstand der Erfahrung wird: Es geht nicht um ein anderes *Fühlen* der

Emotion, sondern um eine alternative emotionale Bewertung von Sachverhalten. Daher ist diese Form emotionalen Lernens nicht mit der ganzen Bandbreite dessen, was sich unter „Bildung der Gefühle“ verstehen ließe, gleichzusetzen: Erstens weisen die emotionalen Reaktionsmuster, um die es hier geht, keine reflexive Struktur auf (bloße „Veränderungen des Körperzustandes, verknüpft mit Vorstellungsbildern“ können als solche schwerlich als Medium von Bildungsprozessen dienen). Zweitens geht es hier um „Lernen“ als Erwerb bzw. Differenzierung oder Änderung von Reaktionsmustern innerhalb einer *gegebenen* Rahmung (also etwa um emotionales Lernen innerhalb der gegebenen kulturellen Formen einer bestimmten Gruppe, eines bestimmten Milieus etc.), nicht aber um einen reflexiven Prozess, der alte Rahmungen in neuen, übergreifenden Rahmungen „aufhebt“, der also Bestehendes, oft krisenhaft, in Frage stellt und *alternative* Sicht- und Handlungsweisen provoziert.

#### 4 Das „Fühlen einer Emotion“ als Bedingung emotionaler Bildung

Das *Fühlen* einer Emotion („*feeling an emotion*“) ist die *Erfahrung* besagter Veränderungen in Gegenüberstellung oder Überlagerung mit denjenigen Bildern (z. B. visuellen Bildern eines Gesichts oder auditiven Bildern einer Melodie), die diese Veränderung hervorgerufen haben: „That process of continuous monitoring, that experience of what your body is doing *while* thoughts about specific contents roll by, is the essence of what I call a feeling“ (Damasio 1994, Chap. 7, Feelings § 4). Gefühle stellen mithin einen parallel ablaufenden (Meta-) Prozess dar, der „*genauso kognitiv wie jedes andere Wahrnehmungsbild* und ebenso abhängig von zerebral-kortikaler Verarbeitung wie jede andere Vorstellung“ ist (vgl. Damasio 2010a, S. 217 f.). Dieses permanente „Lesen“ situativer emotionaler Zustände ist ein kognitiver Interpretationsprozess, der zu diesen eine prinzipielle Distanz herstellt: „[...] feeling your emotional states, which is to say being conscious of emotions, offers you *flexibility of response based on the particular history of your interactions with the environment*“ (Damasio 1994, Chap. 7, Primary Emotions § 3).

Lernprozesse auf dieser Ebene sind also etwas anderes als Lernprozesse auf der Ebene der (sekundären) Emotionen. Das „Lesen“ der Emotionen stellt eine zweite Ebene der gefühlsmäßigen Bewertung von Situationen (oder Elementen von Situationen, Erfahrungsgehalten etc.) dar, die nicht zuletzt auch logische Denkprozesse (und mithin im reduktionistischen Wortsinne „kognitives“ Lernen) tangiert. Über die Verknüpfung von Vorstellungsbildern mit somatischen Zuständen entstehen – und hierbei spielt zum Dritten der Körper eine maßgebliche Rolle – „somatische Marker“, die eine für Denkprozesse wesentliche Komplexitätsreduktion ermöglichen, indem Unwesentliches von Wesentlichem aufgrund gefühlbasierter Entscheidungen getrennt und so erst eine Fokussierung ermöglicht wird (Damasio 2010a, S. 237 ff.). Das „Sortieren“ oder „Arrangieren“ der immer kontingenten und komplexen mentalen Bilder ist mithin wesentlich eine körper- und gefühlbasierte Angelegenheit. Komplexe kognitive Prozesse (Denken, Reflexion) sind insofern zugleich auch Prozesse der (unbewusst) körpervermittelten Selektion „gefühl richtiger“ (vielversprechender, interessanter) Anschlussmöglichkeiten.

Der Körper wird dabei zum buchstäblich „bewegten“ *Gedächtnismedium* für gefühlbasierte Entscheidungsprozesse, also für Relevanzsetzungen der Welt- oder Situations-

konstruktion. „Bildung der Gefühle“ zielt, wie damit deutlich wird, nicht ausschließlich auf „Bildung“ im Sinne eines ganzheitlich reflexiven Selbstverhältnisses, sondern sie ist vielmehr im Sinne komplexer Intuitionen überhaupt eine Angelegenheit kreativen Denkens, insofern dieses auf kognitiv nicht verfügbare, „abduktive“ Schlussformen (Reichertz 2011) abstellt.

Als Lernprozess auf dieser Ebene betrachtet, entspricht das so herausgebildete körperbasierte Gedächtnis für gefühlbasierte Entscheidungen zunächst dem, was in Soziologie und Anthropologie als *Habitus* bezeichnet wird (Bourdieu 1993). Die „Lesart“ der Emotionen (die als sekundäre bereits Ergebnis von Sozialisationsprozessen sind) setzt angesichts der Kulturalität von „Gefühl“ Sozialisation – im Sinne des Erwerbs kultur- und milieuspezifischer Deutungsmuster – voraus (etwa auch: literarisch oder medial vorgezeichneter Konstruktionen von Liebe, Mitleid, Furcht etc.), die mit entsprechenden Trägheitseffekten einhergehen, grundsätzlich aber auch transformierbar sind (Krais und Gebauer 2002; Alkemeyer 2006).

Versteht man unter „Bildung“ vor diesem Hintergrund, wie auch im Sinne aktueller Bildungstheorie, den Prozess „grundlegender Transformationen der Art und Weise [...], wie Menschen sich zu sich selbst verhalten“ (Koller 2007, S. 50), so lässt sich dieser transformatorische Gedanke plausibel auch auf Gefühle in ihrer wie aufgezeigt reflexiven Struktur beziehen. Mithin ginge es um *Transformationen der habitualisierten (verkörperten) Deutungsmuster emotionaler Reaktionen*. „Bildung der Gefühle“ lässt sich vor diesem Hintergrund als Prozess verstehen, in welchem ein reflexiver Umgang mit den somatisch fühlbaren „Lesarten“ emotionaler Reaktionen zu differenzierteren, flexibleren, adäquateren Einschätzungen im Hinblick auf (vergangene oder auch zukünftige) Erfahrungen, Situationen, Probleme, Widerfahrnisse etc. führt.

Eine solche Form von Bildung spielt insbesondere dort eine zentrale Rolle, wo emotionale Kommunikation und differenziertes emotionales Verstehen *anderer* gefordert ist. Während etwa ein kultur- oder milieuspezifischer emotionaler Ausdruck von entsprechend sozialisierten Personen zumeist problemlos decodiert werden kann, ist dies über Kultur- bzw. Milieugrenzen hinweg nicht umstandslos der Fall. Wo die *Grenzen* dieses Verständnisses liegen, ist aber letztlich von pragmatischen Erfordernissen der Situation abhängig. In therapeutischen Settings etwa sind sehr komplexe Fähigkeiten des „Lesens“ (eigener) emotionaler Reaktionen erforderlich. „Bildung der Gefühle“ bedeutet dann, auch andere Weisen des „Fühlens von Emotionen“ fühlend verstehen oder zumindest wahrnehmen zu können, was ein reflexives Verhältnis zum eigenen „Fühlen von Emotionen“ zwingend voraussetzt.

Zusammenfassend lassen sich unterschiedliche Komplexitätsebenen einer „Bildung der Gefühle“ (im weiteren Sinn) unterscheiden:

1. Lernen auf der Ebene der Emotionen als sozialisatorischer Erwerb sekundärer emotionaler Reaktionen auf mentale Bilder (mentale Repräsentationen von „etwas“, seien es innere oder äußere Wahrnehmungen, Erinnerungen, Vorstellungen etc.).
2. Emotionales Lernen als *Umlernen* dieser erworbenen emotionalen Reaktionen, genauer: als Umlernen der emotionalen Bewertung mentaler Bilder, etwa in mimetischen Prozessen.

3. Lernen auf der Ebene des Gefühls als Erwerb von (kultur- und milieuspezifischen) „Deutungsmustern“ emotionaler Lagen im Hinblick auf mentale Bilder durch Sozialisation und Enkulturation.
4. „Bildung der Gefühle“ als Transformation dieser Deutungsmuster im Sinne einer Differenzierung und Flexibilisierung von „Lesarten“ emotionaler Reaktionen im Hinblick auf mentale Bilder.

## 5 Strukturebenen von Avatar-Technologien

Fragt man allgemein nach den Bildungspotenzialen von Avataren, so geraten verschiedene anthropologische Dimensionen in den Blick: Körperlichkeit und ihre Grenzen, Geschlecht, Identität, Hybridität, Selbstfremdheit, Begehren, (Sub-) Kultur werden (je nach Maßgabe der Komplexität und Offenheit ihrer technologischen Implementation) in performativen (artikulativen, kommunikativen und interaktionalen) Praktiken aufgeführt und verhandelt (vgl. Jörissen und Marotzki 2009, S. 208 ff.). Dieses Spektrum verdankt sich wesentlich der (potenziellen) strukturellen Komplexität von Avatartechnologien, die auf unterschiedlichen Ebenen *zugleich* Identifikations-, Hybridisierungs- und Distanzierungseffekte hervorrufen können. Nachfolgend sollen zunächst diese Strukturebenen skizziert werden (vgl. ausführlich: Jörissen 2009b). Im Anschluss werden die oben herausgearbeiteten vier Ebenen emotionaler/gefühlbezogener Bildung auf Avatartechnologien bezogen diskutiert.

Folgende vier Strukturebenen von Avatartechnologien lassen sich (analytisch) unterscheiden:

1. *Szenische Situiertheit*. Avatare befinden sich notwendig immer in einer Umgebung, von der sie zudem diverse technische, kommunikative, soziale und ästhetische Aspekte „erben“ (so etwa die Dimensionalität, den grafischen Charakter, die Aktions- und Interaktionsmöglichkeiten einer digitalen Umgebung). Diese prinzipielle Situiertheit von Avataren bedeutet in Bezug auf Emotionalität und emotionale Kommunikation, dass immer schon ein bestimmtes *atmosphärisches Setting* gegeben ist, in dem Avatare auftreten und dessen Teil sie sind. Auch Nutzer von Avataren sind *situier*: vor dem Bildschirm (oder sonstigen Anzeigegerät) mittels mehr oder weniger komplexer Interface-Technologien (von der Tastatur bis zum interaktiven Headset plus Datenhandschuh) und *zugleich* in der virtuellen Umgebung (s. u.). Die in virtuellen Welten oft gegebene Möglichkeit der weitgehenden Gestaltbarkeit der Umgebung durch die Nutzer ermöglicht somit also, Stimmungen und Atmosphären räumlich und dinglich zu artikulieren, was bereits ein in sich reflexiver Prozess ist (zum Begriff der Artikulation und seiner bildungstheoretischen Bedeutung vgl. Jung 2009; Marotzki 2008). Die in sich *differente* und *hybride* (s. u.) Situierung der Nutzer schafft *zugleich* eine Distanz zur virtuellen Umgebung, die mit einer Neubewertung des dort gegebenen Situationstyps und der Verhaltensweisen (s. u., Proteus-Effekt) einhergeht (Abb. 2).
2. *Visuelle Artikulation*. Avatare werden zumeist von den Nutzern *gestaltet* (bisweilen kann auch nur ausgewählt werden). Die Angebote variieren in den Dimensionen der Grundformen (Menschen, Humanoide, Tiere, freie Gestaltungsformen etc.), der Gestaltungsparameter (typisch etwa: Geschlecht, Körperform, Augenfarbe, Frisur,



**Abb. 2:** Szene in der Virtuellen Welt „Playdo.com“. Typisch für Welten mit einer „2,5“-Dimensionalität (isometrische Projektion) ist die leichte Vogelperspektive, aus der der eigene Avatar mit den anderen zusammen betrachtet wird (entfernt vergleichbar dem Spiel mit einer Puppenstube)

Kleidung etc.) sowie der Freiheitsgrade der Gestaltung (von wenigen Vorgaben bis hin zu selbst gestaltbaren Körper- und Kleidungsmodulen). Entsprechend stellen sie visuelle Artikulationen dar, die identitätsbezogene Positionierungen und häufig auch emotionale Grundstimmungen zum Ausdruck bringen (vgl. Svarog 2007). Der Grad emotionaler Beteiligung ist dabei wesentlich von den Freiheitsgraden der Gestaltung abhängig (vgl. Chung und Lee 2008).

3. *Hybride Handlungsstruktur.* Avatare führen standardmäßig je definierte Aktionen aus, die von einfachen Gesten bis zu komplexen Handlungsformen reichen können (z. B. Wechsel der Körperpostur, blinzeln, lächeln, atmen, gehen, sprechen, tanzen etc.). Je nach Komplexität und Mächtigkeit des Avatar-Systems bzw. der Virtuellen Umgebung kann der Avatar aktiv Anteile zu Interaktionen beitragen. Das Ergebnis ist eine hybride Interaktion, die Nutzeraktionen und Avataraktionen miteinander verbindet. Da auf dieses Hybrid sowohl andere Nutzer als auch ggf. andere Avatare (durch programmierte Reaktionen) je reagieren, kommt eine Eigendynamik zustande, die Nutzer z. T. als Unvorhersehbarkeit, Unkontrollierbarkeit und Autonomie des Avatars wahrnehmen (Taylor 2002, S.56). Damit kommt zugleich eine für diese medialen Architekturen spezifische Dynamik emotionaler Kommunikation zustande.

In anspruchsvolleren Systemen ist es zudem möglich, die Gesten nutzerseitig zu programmieren. Dies ermöglicht kollektive Programmierarbeiten an (sub-) kulturtypischen Gesten, die dann quasi als codierte Lesarten emotionaler Zustände oder als

dynamische Aufführungen kultureller Auffassungen von Gefühl im Repertoire der entsprechenden Virtuellen Welt vorhanden und abrufbar sind.

4. *Hybride Präsenz.* Erfahrungsseitig führt die hybride Handlungsstruktur zu Präsenzerfahrungen in virtuellen Umgebungen. Die Avatartechnologie mit ihren an taktil-motorische Interfaces gekoppelten visuell-propriozeptiven Rückmeldungen schreibt sich, wie Mark B. Hansen aufzeigt, als drittes Element in das Verhältnis von Körperschema und Körperbild ein. Ein solcher „body-in-code“ (2006, S. 20) ist keine informationelle oder digitale Körperabstraktion, sondern vielmehr ein Körper „submitted to and constituted by an unavoidable and empowering technical deterritorialization“ (ebd.). Für Lernen und Umlernen von Emotionen als (wie oben dargelegt) mit Vorstellungsbildern verknüpfte Veränderungen des Körperzustandes sind komplexere Avatartechnologien aus diesem Grund sehr relevante Phänomene. Die damit einhergehende Erfahrung der „Appräsenz“ der eigenen Person *in* der virtuellen Situation (vgl. Sandbothe 2001, S. 200) führt auch zu sozialen Kopräsenzerfahrungen (Petersen et al. 2002), die allerdings aufgrund ihrer komplex gebrochenen Perspektivität (Avatar-Nutzer-Hybride sind sichtbar, Nutzer sind unsichtbar, fühlen sich aber anwesend) auch eine spezifische Diskontinuität mit sich bringt, die den Beteiligten nicht unbedingt bewusst ist (Boellstorf 2008, S. 130 f.) und zu emotionaler Entkopplung oder auch der Illusion emotionaler Schwingung führen kann (vgl. D'Aloia 2009).

## 6 Fazit: Emotionales Lernen und transformative Bildung der Gefühle im Kontext von Avatar-Technologien

Im Anschluss an die im vorangehenden Abschnitt herausgearbeiteten vier Ebenen emotionalen Lernens und gefühlsbezogener Bildung sowie an die oben vorgestellten Struktur-Aspekte von Avataren lassen sich nun unterschiedliche Ebenen und Aspekte von Emotion und Gefühl im Kontext von Avatartechnologien darstellen.

### 6.1 Avatare und sekundäre Emotionen: Emotionale Kommunikation und emotionales „Um-lernen“

Die Fähigkeit von Avataren zur emotionalen „Performance“ hat ein breites Anwendungsfeld emotionaler Kommunikation hervorgebracht. Im Zusammenhang mit Möglichkeiten automatisierter Erkennung emotionaler Ausdrücke seitens der Klienten etwa per Webcam sollen in e-Learning, Gamedesign oder auch e-Business die entsprechenden „emotionalen“ Reaktionen der „Dienstleistungs-Avatare“ adäquater – und dies bedeutet: persuasiver – gestaltet werden (vgl. etwa Bärbat und Cretulscu 2003; Karpouzis et al. 2003; Ortiz et al. 2009). Unter Aspekten des „emotionalen Lernens“ liegen die Lerneffekte eher auf Seiten der angewandten Forschung. Ein emotionales Zu- oder Umlernen der Nutzer spielt de facto dabei keine Rolle, denn das Ziel möglichst universal einsetzbarer emotional kommunizierender Agenten hebt auf Effizienz ab und versucht entsprechend, Lernkurven der Nutzer weitestgehend zu vermeiden.

Aufschlussreicher in dieser Hinsicht ist der Einsatz von Avataren in der sozialpsychologischen Emotionsforschung. Wie die Stanforder Forschergruppe um Nick Yee und

Jeremy Bailenson in einer Reihe von experimentellen Studien aufgezeigt hat, zeigen Nutzer-Avatar-Hybride signifikant andere Verhaltensweisen als die Nutzer selbst, während jedoch in virtuellen Settings grundsätzlich gleiche soziale Normen gelten wie im „real life“ (Yee et al. 2007). Dieser „Proteus-Effekt“ (Yee 2007) äußert sich etwa darin, dass mit attraktiven, großen Avataren versehene Nutzer sich im Vergleich zu solchen mit kleinen unattraktiven Avataren erheblich enger an andere Avatare herantreten, diese in Spielen signifikant häufiger zu übervorteilen versuchen etc. (die Mitwirkenden sahen dabei immer nur denselben neutralen Avatar des Probanden, so dass ein Interaktionseffekt ausgeschlossen wurde).

Insofern also Nutzer-Avatar-Hybride unmittelbar andere Verhaltensweisen zeigen, liegen entsprechende Potenziale emotionalen Lernens und Umlernens auf der Hand, die entsprechend im Rahmen therapeutischer Settings Anwendung finden (vgl. etwa Fabri et al. 2007; Konstantinidis et al. 2009).

## 6.2 Kollektive Artikulation von Gefühlsausdruck und artikulative Bildung der Gefühle

Um mit den Grenzen zu beginnen: Sicherlich ist nicht zu erwarten, dass sich durch bloße Verwendung von Avatar-Technologien umfassende Transformationen habitualisierter emotionaler Deutungsmuster ereignen, wie sie oben in einem anspruchsvollen Sinn als „Bildung der Gefühle“ dargelegt wurden. Es wäre bemerkenswert, wenn solche nicht leicht ansprechbaren Prozesse, die etwa Gegenstand psychotherapeutischer Ausbildung und professioneller Reflexion und Übung sind, sich auf diesem Wege allein erreichen ließen. Auf medialer Seite spricht dagegen insbesondere der Umstand, dass gerade die komplexeren Virtuellen Welten dreidimensional gestaltet sind, so dass Nutzer ihren eigenen Avatar in aller Regel *von hinten* sehen (s. Abb. 1). Damit wird der für emotionale Kommunikation wichtige mimische Ausdruck nicht visuell rückgemeldet: Es kommt zu einer Diskontinuität zwischen den eigenen Emotionen und dem Ausdruck des Avatars. Damit aber kommt es auch zu einer Entkopplung und Verselbständigung der emotionalen Kommunikation zwischen den beteiligten Avatar-Nutzer-Hybriden, die mit den emotionalen Lagen der Nutzer nur vermittelt zusammenhängen.

Die Bedeutung dieser Entkopplung erschließt sich in einer defizittheoretischen Lesart allerdings nur bedingt. Entkopplungen beinhalten Potenziale für neue Kopplungen, und möglicherweise losere Kopplungen, die Options- und Gestaltungsräume eröffnen und in dieser Hinsicht durchaus Potenziale aufweisen. Vor diesem Hintergrund lassen sich abschließend folgende Bildungsaspekte hervorheben:

*Sozialität:* Gerade aufgrund der besagten Entkopplung können in virtuellen Welten sehr leicht positive emotionale Atmosphären entstehen, die, wie bei jeder anderen sozialen Situation, auf die Nutzer zurückwirken und ihre emotionale Lage verändern. Virtuelle Welten sind daher oft ein Ort, an dem soziale Rituale (insbesondere Feste) eine große Rolle spielen: sie erzeugen dann über Atmosphären und positiven emotionalen Ausdruck der Avatare ein Angebot emotionalen Anschlusses, das zugleich auf realweltliche Situationen Bezug nimmt *und* diese verändert oder sogar verfremdet. Dies ermöglicht andere Modi der Teilnahme in virtuellen Situationen, aber potenziell auch einen reflexiven Blick auf kollektives „Emotionsmanagement“ in ritualisierten realweltlichen Situationen (Abb. 3).



**Abb. 3:** Eine Party in der Virtuellen Welt „SecondLife.com“: Die Avatare führen Tanzbewegungen aus – entweder je individuell (nutzergesteuert), oder bisweilen auch zentral gesteuert, wodurch koordinierte Gruppentänze ermöglicht werden

*Distanz und Reflexivität:* Die Entkopplung von körperlicher emotionaler Reaktion und dem relativ standardisierten Ausdruck der Avatare bewirkt auf ähnliche Weise Entfremdungseffekte: Der artifizielle Ausdruck erscheint als Meta-Inszenierung von Gefühlsausdrücken. Er ist immer schon eine Interpretation, die als solche den reflexiven Blick provoziert. Was als Gefühlsausdruck angemessen oder weniger angemessen, artifiziell oder natürlich, authentisch oder übertrieben, subtil oder kitschig oder gendernormierend ist, wird *zugleich* mimetisch nachvollziehbar wie auch reflexiv hinterfragbar.

*Artikulation:* Ein bildungstheoretisch sehr spannender Aspekt liegt in der Möglichkeit individueller und kollektiver emotionaler Artikulation. In komplexen Welten wie *Second Life* kann emotionaler Ausdruck nicht nur per Interface ausgelöst werden, sondern auch nutzerseitig per „Scriptsprache“ programmiert werden. Nutzer können eigene Gesten und Mimiken „schreiben“, und somit auch ihre eigenen emotionalen Ausdrücke generieren, die wiederum Gegenstand sozialer Aushandlung sind, so etwa durch direkte Rückmeldung und netzwerkmäßige Verbreitung (Gesten werden von anderen in ihr Ausdrucksrepertoire übernommen). Durch die Möglichkeit kollektiver Bearbeitung (Erstellung eines subkulturell identifikationsfähigen Repertoires an Gesten und Gefühlsausdrücken) können schließlich eigene (Sub-) Kulturen gestischer und emotionaler Ausdrucks entstehen. Beide, individuelle wie kollektive Artikulation, sind per se zugleich reflexive und soziale Formen der Auseinandersetzung mit Gefühlen und ihrem Ausdruck.

## Literatur

- Alkemeyer, T. (2006). Lernen und seine Körper. Habitusformungen und -umformungen in Bildungspraktiken. In B. Friebertshäuser, M. Rieger-Ladich, & L. Wigger (Hrsg.), *Reflexive Erziehungswissenschaft. Forschungsperspektiven Im Anschluss an Pierre Bourdieu* (S. 110–141). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bärbat, B. E., & Cretulscu, R. (2003). Affordable Affective Avatars. Persuasion, Emotions and Language(s). Proc. of the 1st Balkan Conference in Informatics (BCI'2003).
- Bateson, G. (1985). Die logischen Kategorien von Lernen und Kommunikation. In G. Bateson (Hrsg.), *Ökologie des Geistes. Anthropologische, psychologische, biologische und epistemologische Perspektiven* (S. 362–399). Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Ben-Ze'ev, A. (2004). *Love online: Emotions on the internet*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Böhme, H. (1997). Gefühl. In Ch. Wulf (Hrsg.), *Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie* (S. 525–548). Weinheim: Beltz.
- Boellstorff, T. (2008). *Coming of age in second life*. Princeton: Princeton University Press.
- Bourdieu, P. (1993). *Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp
- Chung, S., & Lee, J. J. (2008). Avatar customization and emotions in MMORPGs. In H. Prendinger, J. Lester, & M. Ishizuka (Hrsg.), *Proceedings of intelligent virtual agents (IVA 2008), LNAI 5208* (S. 479–480). Berlin: Springer.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' error: Emotion, reason and the human brain*. London: Vintage.
- Damasio, A. R. (2009). *Ich fühle, also bin ich. Die Entschlüsselung des Bewusstseins*. Berlin: List.
- Damasio, A. R. (2010a). *Descartes' Irrtum. Fühlen, Denken und das menschliche Gehirn*. Berlin: List.
- Damasio, A. R. (2010b). *Self comes to mind. Constructing the Conscious Brain*. London: William Heinemann.
- d'Aloia, A. (2009). Adamant bodies. The avatar-body and the problem of autoempathy. *E|C Serie Speciale, III(5)*, 51–56.
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. London: Murray.
- Fabri, M., Awad Elzouki, S. Y., & Moore, D. (2007). Emotionally expressive avatars for chatting, learning and therapeutic intervention. In J. Jacko (Hrsg.), *Human-computer interaction, Part III, HCII 2007, LNCS 4552*. Berlin: Springer, S. 275–285.
- Gebauer, G., & Wulf, C. (2003). *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Gerhards, J. (1988). *Soziologie der Emotionen. Fragestellungen, Systematik und Perspektiven*. München: Juventa.
- Hansen, M. B. (2006). *Bodies in code. Interfaces with digital media*. New York: Routledge.
- Jörissen, B. (2009a). Strukturelle Ethnografie Virtueller Welten. In P. Grell, W. Marotzki, H. Schelhowe (Hrsg.), *Neue digitale Kultur- und Bildungsräume*. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 119–143.
- Jörissen, B. (2009b). Avatar. In G. Mertens, U. Frost, W. Böhm, V. Ladenthin (Hrsg.), *Handbuch der Erziehungswissenschaft. Bd. III/2: Umwelten. Bearbeitet von N. Meder/C. Allemann-Ghionda/U. Uhlendorff/G. Mertens*. Paderborn: Schöningh, S. 977–991.
- Jörissen, B., & Marotzki, W. (2009). *Medienbildung – eine Einführung. Theorie – Methoden – Analysen*. Bad Heilbrunn.
- Jung, M. (2009). *Der bewusste Ausdruck*. Berlin: de Gruyter.
- Kant, I. (1983a). Werke. v. W. Weischedel (Hrsg.), *Bd. 3/4: Kritik der reinen Vernunft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Kant, I. (1983b). Werke.. v. W. Weischedel (Hrsg.), *Bd. 8: Kritik der Urteilkraft*. Darmstadt: Wiss. Buchges.
- Karpouzis, K., Raouzaïou, A., & Kollias, S. (2003). "Moving" Avatars: Emotion Synthesis in Virtual Worlds. Proceedings of the International Conference on Human-Computer Interaction, Crete, Greece, July 2003.

- Koch, L. (1995). *Bildung und Negativität*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Koller, H.-C. (2007). Bildung als Entstehung neuen Wissens? Zur Genese des Neuen in transformatorischen Bildungsprozessen. In H.-R. Müller, & W. Stravaravdis (Hrsg.), *Bildung im Horizont der Wissensgesellschaft* (S. 49–66). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Konstantinidis, E. I., Hitoglou-Antoniadou, M., Luneski, A., Bamidis, P. D., & Nikolaidou, M. M. (2009). Using Affective Avatars and Rich Multimedia Content for Education of Children with Autism. In: Proceedings of the 2nd International Conference on Pervasive Technologies Related to Assistive Environments (PETRA '09). ACM, New York, NY, USA, Article 58. DOI=10.1145/1579114.1579172 <http://doi.acm.org/10.1145/1579114.1579172>
- Krais, B., & Gebauer, G. (2002). *Habitus*. Bielefeld: transkript.
- Marotzki, W. (1990). *Entwurf einer Strukturalen Bildungstheorie. Biographietheoretische Auslegung von Bildungsprozessen in hochkomplexen Gesellschaften*. Weinheim: Dt. Studien-Verlag.
- Marotzki, W. (2003). Online-Ethnographie – Wege und Ergebnisse zur Forschung im Kulturraum Internet. In B. Bachmair, P. Diepold, C. de Witt (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 3*. Opladen Leske + Budrich, S. 149–165.
- Marotzki, W. (2008). Weisen der Artikulation in bildungstheoretischer Perspektive am Beispiel von Web 2.0 Phänomenen. In C. Schachtner, A. Höber (Hrsg.), *Learning Communities. Das Internet als neuer Lern- und Wissensraum* (S. 57–70). Frankfurt a. M.: Campus-Verlag
- Meyer-Drawe, K. (2008). *Diskurse des Lernens*. München: Fink.
- Nohl, A.-M. (2011). *Pädagogik der Dinge*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ortiz, A., Oyarzun, D., & del Puy Carretero, M. (2009). ELEIN: E-learning with 3D interactive Emotional agents. In M. Chang, R. Kuo, G.-D Chen, & M. Hirose (Hrsg.), *Learning by playing. game-based education system design and development. lecture notes in computer science vol. 5670*, 2009 (S. 294–305). doi: 10.1007/978-3-642-03364-3.
- Petersen, A., Bente, G., & Krämer, N. C. (2002). Virtuelle Stellvertreter: Analyse avatar-vermittelter Kommunikationsprozesse. In G. Bente, N. C. Krämer, & A. Petersen (Hrsg.), *Virtuelle Realitäten* (S. 227–253.). Göttingen: Hogrefe, Verl. für Psychologie.
- Reichertz, J. (2011). Abduktion: Die Logik der Entdeckung der Grounded Theory. In G. Mey, & K. Mruck (Hrsg.), *Grounded theory reader* (S. 279–297). Wiesbaden: VS, Verl. für Sozialwiss.
- Sandbothe, M. (2001). *Pragmatische Medienphilosophie. Grundlegung einer neuen Disziplin im Zeitalter des Internet*. Weilerswist: Velbrück Wiss.
- Svarog, F. (2007). Avatar expression. Second life portraits. <http://www.lulu.com/product/paperback/avatar-expression/885544>. Zugegriffen: 1. April 2012.
- Taylor, T. L. (2002). Living digitally: Embodiment in virtual worlds. In R. Schroeder (Hrsg.), *The social life of avatars* (S. 40–62). London: Springer.
- Yee, N. (2007). The proteus effect. The effect of transformed self-representation on behavior. <http://vhil.stanford.edu/pubs/2007/yee-proteus-effect.pdf>. Zugegriffen: 19. Okt. 2007.
- Yee, N., Bailenson, J. N., Urbanek, M., Chang, F., Merget, D. (2007). The unbearable likeliness of being digital. nonverbal norms in online virtual environments. <http://www.nickyee.com/pubs/Yee,%20Bailenson,%20Urbanek,%20Chang%20&%20Merget%20-%20SL%20NonVerbal.pdf>. Zugegriffen: 19. Okt. 2007.

**Benjamin Jörissen**, Dr. phil., Akad. Rat am Institut für Pädagogik der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg. Arbeitsschwerpunkte: Theorie und Methoden der Medienbildung, Theorien und Probleme der Identität, Historische Anthropologie, qualitative Bildungs- und Sozialforschung. Letzte Publikationen: Raum, Zeit, Medienbildung. Untersuchungen zu medialen Veränderungen unseres Verhältnisses zu Raum und Zeit (VS-Verlag 2012, Hrsg. zus. m. C. Bukow und J. Fromme); Schlüsselwerke der Identitätsforschung (VS-Verlag 2011, Hrsg. zus. m. J. Zirfas).