

# Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

## Zusammenfassung

Bilder sind Phänomene ihrer Zeit und agieren vor dem Hintergrund ihrer kulturellen Einlassungen. Ihr Auftreten bestimmt, begleitet und bedingt kulturelle wie politische Prozesse. Ausgehend von den weitreichenden Auswirkungen erhöhter Speicher- und Rechenleistungen einer *Postdigital Condition* formuliert dieser Beitrag ein Verständnis von agilen Bildern als vernetzten Mikroformaten. Der Vorschlag skizziert eine Begegnung mit den Phänomenen der Bildlichkeit als *Lücken in der Zeit* und plädiert für produktive Allianzen in der Durchdringung der Komplexität der Gegenwart.

## Visuelle Entitäten

Unter den Bedingungen der Gegenwart erfreuen sich Einzelbilder – online wie offline – mitunter nur noch sehr kurzer Aufmerksamkeitszeiten. Dennoch scheinen sich Bilder wesentlich in die sozialen, politischen und ökonomischen Gegenwarten einzuschreiben. Um die Tragweite dieser Beobachtung zu konturieren, nutze ich eine Verständnisbrücke der Künstlerin Hito Steyerl. Mit der Metapher „sea of data“ (Steyerl 2016) fasst Steyerl die schiere Unendlichkeit aktuell erhobener Daten in einem einfachen aber bezeichnenden Bild zusammen. Unter den Bedingungen der digitalen Bildproduktion und der weltweiten Zirkulation dieser in Echtzeit verhalten sich *Einzelbilder* im Vergleich zur Masse an anderen Bildern rein quantitativ ganz ähnlich: Einzelbilder gleichen einem Wassertropfen im Ozean. Folgerichtig werden Originale zum Ausnahmefall inmitten zirkulierender Gruppierungen und Versionen. Jedes einzelne Bild scheint zu jedem Zeitpunkt in vielfältige Beziehungen mit anderen Bildern eingebettet zu sein und taucht in unmittelbarem Kontext komplexer zeitlicher und räumlicher Anforderungen auf. Unter den Wirkungsbedingungen mehrfach überlagerter Gleichzeitigkeiten, wie sie die Gegenwart hervorbringt, werden Bilder damit automatisch zu kurzlebigen *visuellen Entitäten*, die auftauchen, ad hoc vereinnahmt, überlagert und über die Verteilungsmechanismen der sozialen Netzwerke verwertet werden. In Bruchteilen von Sekunden geht die Mehrheit der Einzelbilder verloren, bevor sie ihr Potenzial überhaupt entfalten konnte. Dennoch scheinen die *agileren Bilder* wesentlich an den politischen und ökonomischen Geschäften der Gegenwart beteiligt zu sein und moderieren über Internet-Memes, Werbeflächen und personalisierte Formen der Einflussnahme mit kleinsten visuellen Informationen Profile und Timelines. Für die menschliche Wahrnehmung sind die unübersichtlichen Vernetzungen und produktiven semantischen Überlagerungen hinter diesen Zirkulationsprozessen nur noch bedingt zu erfassen, häufig bleiben sie vollständig unsichtbar.

## Phänomene ihrer Zeit

Bilder sind dabei jedoch immer auch Phänomene ihrer Zeit und wirken eingebettet in ihre jeweils eigene Gegenwart und deren Zeitlichkeit. Für den Philosophen Maldiney stehen Bilder entsprechend „nicht im Präsens, sondern im Aorist, einer Zeit, die vor der Zeit des Sprechers liegt“ (Alloa 2011, S. 27). Maldiney markiert damit eine Zeit, die von der Zeiterfahrung der Sprecher\*innen abweicht. Bilder sind vom kommenden (also zukünftigen) genauso wie vom bereits vergangenen Geschehen informiert und verorten sich entsprechend außerhalb der physischen und chronologischen Realität der Sprecher- oder Betrachter\*innen. Bilder (gemeint sind Einzelbilder) sind demnach einer eigenen *enthobenen Zeitlichkeit* verpflichtet und dabei der Zeit ihres Auftretens entthoben. Sowohl Zukunft als auch Vergangenheit werden zur Markierung eines beliebigen Augenblicks.

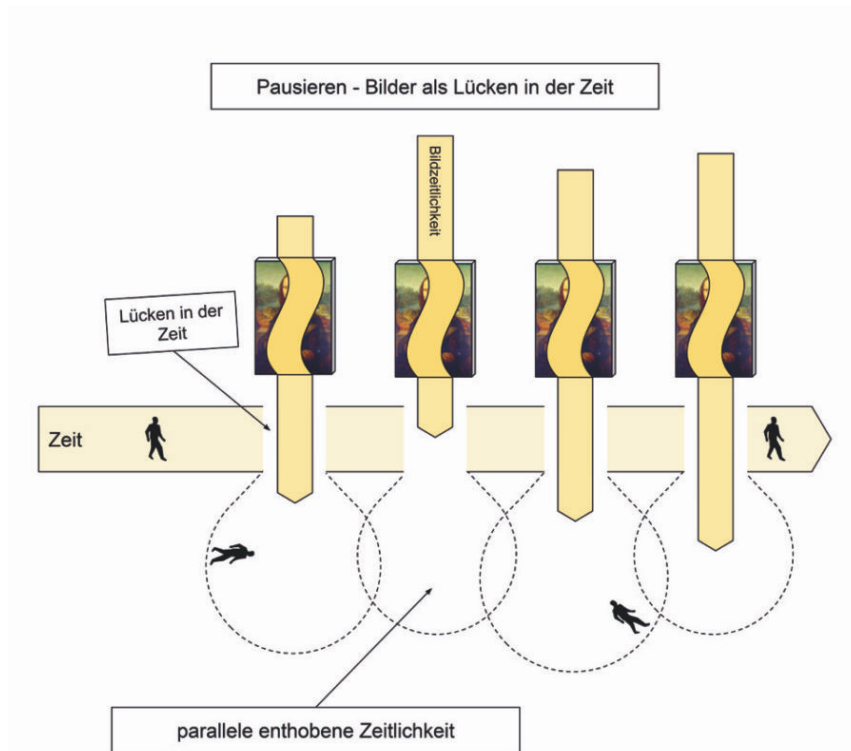


Abb. 1: Skizze zur Darstellung der Zeitverhältnisse im Aorist (eigene Darstellung)

Besonders überzeugend wird die Annahme einer *Enthobenheit der Zeit* im Bild mit Blick auf das traditionelle Medium der Fotografie. In der Fotografie, die nachweislich die Bedingungen der medialen Gegenwart eingeläutet hat (Barthes 1989), exponiert sich die Vergänglichkeit des Augenblicks und ruht im Abdruck ihrer jeweiligen Gegenwart. Im fotografischen Bild lässt sich ein endlicher Moment mühelos virtuell verlängern und unter Umständen auch seriell erfahren. Die Zeit pausiert geradezu auf dem Barytpapier. Damit bieten sich Zugänge zu den überdauernden Potenzialen einer Zeit außerhalb der Zeit, wie der Aorist sie in seiner doppelten Ausrichtung zu markieren vermag und sie ins Bild eingeschrieben ist. Auf einem Bild können sich nun darüber hinaus auch Dinge ereignen, die unter den physisch-chemischen Bedingungen der Erde gänzlich unmöglich wären. Der analoge Trickfilm und die ersten Kinofilme erzählen bänderweise von den optischen Illusionen und Technisierungen des Verschwindens im Bild. Dem Aorist verpflichtet, verläuft die Realität der Bilder entsprechend parallel (oder auch quer) zur Realität und entwirft dadurch im Zusammenwirken strukturell alternative Gegenwarten (Alloa 2011). Simulationen, Deep-Fakes und Computer-generierte Bilder (CGI-Renderings) in Onlinespielen bieten zarte Einblicke für systematische Überlegungen an einer *enthobenen Zeitlichkeit* (Alloa 2011) in der Gegenwart.

Bilder treten gegenwärtig jedoch nicht mehr vereinzelt auf, sondern in unmessbarer Anzahl und hohen Frequenzen. In Konsequenz ergibt sich ein Verhältnis der Flüchtigkeit zwischen Bild und Betrachter\*innen, welches unter den Bedingungen technischer und kultureller Gleichzeitigkeit nochmals verstärkt und zudem vielfach überlagert ist. Indem sich die Momente subjektiver Zeitlichkeit, wie sie in Bildern auftreten, zu einer flackernden und enthobenen parallelen Zeitlichkeit vieler einzelner Bilder summieren, entsteht ein Aorist-Effekt, der die *Virtualisierung der Gegenwart* zusätzlich verstärkt.

Eine Untersuchung des beschriebenen Effekts an den Bilddatenbanken der Gegenwart steht allerdings noch aus und würde bedeutungsgenerierende Einblicke in die visuellen Architekturen der Gegenwart liefern, über welche sich die Wirkungseffekte (u. a.

Meme-Magick und Fake-News) am Bild konturieren ließen. Um den veränderten Bedingungen tatsächlich Rechnung zu tragen und diese veränderten Formen zu erschließen, wird es nötig sein, ebenso die wissenschaftlichen Werkzeuge an den veränderten Anforderungen zu überdenken und anzupassen. Diese Werkzeuge zu finden, zu untersuchen und einzusetzen, sollte Fokus der Auseinandersetzungen mit dem Mikroformat Bild in der Gegenwart sein.

## Gegenwartsdurchdringung in künstlerischen Arbeiten

Künstlerische Arbeiten wie jene von Hito Steyerl, Ryan Trecartin, Cecile B. Evans, Ed Atkins und Déborah Delmar wissen den genannten Aorist-Effekt für die Gegenwartsdurchdringung einzusetzen und gehen über verdichtende Ansätze künstlerischer Forschung vor. Sie widmen sich der mehrfach überlagerten enthobenen Zeitlichkeit und den Virtualisierungseffekten der Gegenwart, legen komplexe Modelle für deren künstlerische Analyse in Kleinstinformationen an. Dabei lassen sie sich ein – ja, pausieren sogar inmitten der Überforderungen der Gegenwart. Ein Beispiel aus der Kunst, welches dieses Prinzip in Form übersetzt expliziert, ist »Delmar Corp.«, eine Firma, die die Künstlerin Deborah Delmar gegründet und mit dem Signet »DC« ausgestattet hat. Delmar untersucht mit dieser Eigenmarke die visuellen Oberflächenphänomene einer *corporate aesthetic* und deren Effekte auf den verschiedenen Ebenen ihrer kulturellen und monetären Verwertung. Die fiktive Firma »Delmar Corp.« zeigt auf einer zentralen Werbetafel der Akademie der Künste während der Berlin Biennale 2016 einen grasgrünen *Smoothie* in der Hand einer Frau im seriösen Hosenanzug. Die klare visuelle Struktur der überlebensgroßen Tafeln im Ausstellungssetting dieser Biennale ziehen ob ihrer Re-Inszenierung der gängigen Verführungen durch Produktwerbung in doppelter Hinsicht in den Bann. Zwischen Affirmation und einer gewissen Verführung durch das Unbeschreibliche spannen ihre Durchdringungsversuche an der Gegenwart, einen Moment der befriedeten Begegnung mit den glatten, intakten und fehlerlosen Produkten eines konsumgeprägten Alltags auf. Sie nisten sich in der Logik der Waren- und Finanzspekulation ein und konfrontieren das Gefühl einer wachsenden Ohnmacht – gegenüber der Unübersichtlichkeit der Zeichen und Systeme, aber auch der wachsenden visuellen Entleertheit kapitalistischer Oberflächen – mit Fassung und bieten *sanfte* Gegenspekulationen. Dabei nutzen sie die Möglichkeit serieller ästhetischer Erfahrungen im Bewegtbild, Performances oder verwunderlichen multimodal angelegten räumlichen Arrangements.

Die entstehenden verdichteten Konstellationen kulturell überformter Objekte, Gesten und Handlungsweisen und deren Verwicklungen in die Zeichen- und Wertesysteme der Gegenwartslogik lassen Alltägliches deutlich hervortreten: Konsumprodukte (z. B. Gel, Palmen oder Smoothie-Bars), die lose assoziierend in überdefinierten, geradezu computergenerierten Räumen platziert sind, und die seltsame Entrücktheit digitaler Räume verinnerlichen und als Zerrbilder umspielen, ohne dabei bedrohlich zu wirken. In den künstlerischen Angeboten werden Ängste und Widerstände der Gegenwart zu einer metaphorischen Falte gestülpt und in Bildern und bildlichen Arrangements gefasst. Diese *bildgewordenen Verstülpungen* einer scheinbar unausweichlichen Gegenwart agieren im Sinne von Mikro-Ereignissen über Unterbrechungen (Pazzini 2015, S. 16) oder Intensivierungen (Deleuze 1968, S. 155) und wirken in erster Linie über ihre Entrücktheit oder auch Enthobenheit und Verdichtung als Momente der Vergegenwärtigung (Arendt 1968, S. 16).

In jenen Falten wird die Gegenwärtigkeit der unumgänglichen Gegenwart und Zukunft im Bild *kurzfristig* offengelegt und trotz aller Fragilität in eine parallele *enthobene Zeitlichkeit* (Alloa 2011, S. 11) überführt, in der sich plötzlich wieder etwas ereignen kann. Die Zeit pausiert und verlangt eine produktive Begegnung mit der Ausweglosigkeit der Gegenwart. Die scheinbare Unausweichlichkeit der sich realisierenden Prognosen wird in ihrem Fluss angehalten. Genau da lässt sich ein Bildungsmoment vermuten und diesem gilt es nicht zuletzt mit künstlerischer Forschung auf die Spur zu kommen. Denn in derartigen Versprüngen werden die glänzenden Oberflächen der spätkapitalistischen Suggestionsästhetik von künstlerischer Untersuchung eingenommen und in besonders beharrlich fragende Entitäten übersetzt, die mit den Verhältnissen konfrontieren und zwischen *gegenwärtiger Zukunft* (Esposito 2007) und *zukünftiger Gegenwart* (ebd.) einen Möglichkeitsraum aufspannen. In Kleinstformaten, bisweilen in einzelnen aufblitzenden Bildern, entstehen schier unendliche Räume zur Durchdringung des Gegenwartsgefüges, die sich in Hannah Arendts Sinne als Lücken beschreiben ließen (Arendt 1968, S. 17). Gerade die Bilder der bildenden Kunst vermögen es dieses Pausieren in den je kleinsten Markierungen zu initiieren und über ihre besonders verdichteten Strukturen anhand von Mikro-Beobachtungen tief greifende Reflexionen über die Verhältnisse der Gegenwart auszulösen. Indem sie diese Räume anbieten,

stellen Bilder – besonders die Bilder der aktuellen Kunst, wie sie hier beispielhaft konturiert wurde – produktive Zugänge dar, an denen sich *zukünftige Gegenwarten* (Esposito 2007) erneut ausrichten können.

„Wir leben in einer hyperkomplexen Welt, Tendenz steigend. Das Hyperkomplexe entzieht sich einer einfachen Erklärung. Es ist menschengemacht und somit ein Indiz für das Anthropozän“ (Kruse 2015, S. 257).

## Literatur

Alloa, E. (2011). Der Aufstand der Bilder. In E. Alloa (Hrsg.), *Bildtheorien aus Frankreich. Eine Anthologie* (S. 9–44). München: Fink.

Arendt, H. (1968). *Zwischen Vergangenheit und Zukunft*. 5. Auflage, 2012. München: Piper.

Barthes, R. (1989). *Die helle Kammer: Bemerkungen zur Photographie*. 17. Auflage. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Deleuze, G. (1968). *Differenz und Wiederholung*. 3. Auflage 1992. München: Fink.

Esposito, E. (2007). *Die Fiktion der Wahrscheinlichen Realität*. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

Kruse, R. (2015). Was ist politisch an der Frage, ob es das Anthropozän gibt? In B. Scherer & J. Renn (Hrsg.), *Das Anthropozän. Zum Stand der Dinge* (S. 256–260). Berlin: Matthes & Seitz.

Pazzini, K.-J. (2015). *Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik Psychoanalyse*. Bielefeld: transcript.

Steyerl, H. (2016). A Sea of Data. Apophenia and Pattern (Mis)Recognition. *e-flux journal*, Ausgabe 72. Abgerufen am 05.04.2018 von [http://worker01.e-flux.com/pdf/arti-cle\\_9006382.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/arti-cle_9006382.pdf)

Tervo, J. (2017). Education in the Present Tense. Vortrag: Dank Contemporaneities: One-Day Symposium on the Post-Internet. Department of Art, Aalto University, Helsinki. Abgerufen am 01.01.2018 von <https://vimeo.com/75735816>

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Während meines Vortrags, auf dem dieser Text aufbaut, lief zwischenzeitig im Hintergrund für die Zuhörer\*innen sichtbar (aber ohne Ton) eine Zusammenstellungen kurzer Sequenzen aus dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting*<sup>1</sup>. Die Kompilation reihte diverse Szenen aneinander, in denen Gerhard Richter im Film großformatige Ölgemälde mit Spachteln sowie großen Rakeln bearbeitet. Im Anschluss an den Vortrag ließ Karl-Josef Pazzini mich wissen, die Filmausschnitte hätten ihn an die Stichworte „Anmut und Grazie“ erinnert, an den Dornauszieher<sup>2</sup> in der Adaption in Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* (Kleist 1964). Diese Assoziation möchte ich aufgreifen und zum Anlass nehmen, Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörpertem Wissen aufzuzeigen. Daran anknüpfend werde ich den Versuch unternehmen, den scheinbaren Widerspruch von

singulärer Anmut und systematischer Wiederholung in ästhetischen Praktiken aufzulösen oder zumindest in eine weniger widersprüchliche Relation zu setzen. Anmut, so möchte ich zeigen, lässt sich als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstehen. Dabei bediene ich mich der Figur der *Bildungen des Ungewussten* (anspielend auf Freuds *Bildungen des Unbewussten*<sup>3</sup>) nicht nur, um das hier relevante Wissensregister anders zu konturieren, sondern auch, weil der Begriff der Bildungen in meinem Fokus in einem übertragenen Sinne gebraucht wird, der vom Freud'schen Terminus abzugrenzen ist.

## Bildend wirksam

„Die Bildungen des Unbewussten“, so schreibt Pazzini in *Bildung vor Bildern*, „sind dasjenige an Bildern, was bildend wirksam werden kann. Bildungen des Unbewussten sind Abkömmlinge jenes Unbeschreiblichen, das sich über den Rand des Unvorstellbaren so gerade eben ins Imaginäre und Symbolisierbare hat vorarbeiten können: in Form von Fehlleistungen, Träumen, Symptomen“ (Pazzini 2015: 33). In der Kunst-Rezeption konfligiert die Neigung, das scheinbar Offensichtliche in imaginäre Wissensformationen einzuordnen, mit dem, was darin an symbolischen Inhalten erfahrbar wird. Ist das aus diesem Konflikt entstehende Befremden weder zu groß noch zu klein, besteht eine Chance auf Bildung. So ungefähr hat es Karl-Josef Pazzini u. a. am Beispiel Shirin Neshats aufgezeigt (ebd.: 209ff.). In dem Abschnitt über *Symbolisches Wissen* formuliert er ferner: „Kunst hat eher die Darstellung des Auftauchens und der Existenz dieses Wissens zum Gegenstand sowie die Möglichkeiten von dessen Darstellung (medialer Aspekt) als gleichzeitiger Produktion von Wissensbeständen und Regeln des Umgangs (Gesetze) mit dem Wissen“ (ebd.: 214). An jenem Auftauchen sind sowohl Künstler als auch Betrachter beteiligt, indem jeder künstlerischen Arbeit ein Spektrum möglicher Erfahrungen immanent ist, welche in ihrer Singularität weder vorhergesehen noch intendiert werden können. „Symbolisches Wissen“, so Pazzini, „ist ein dem Subjekt unbekanntes und unbewusstes Wissen, es verdankt sich dem Eingetauchtsein des Subjektes in ein symbolisches Universum. Und das ist es, was sich wie eine Bildung des Unbewussten an den Rändern der künstlerischen Arbeit zu artikulieren versucht [...]“ (ebd.: 212). Das betrifft Produzenten und Rezipienten insofern als beide jenen Artikulationen ausgesetzt sein können und insofern als Rezeption immer auch produktive Momente impliziert.

In meinem Beitrag möchte ich den Prozess der Herstellung künstlerischer Arbeiten fokussieren, der sich von der Rezeption insbesondere darin unterscheidet, dass ihm ästhetische Praktiken im engeren Sinne künstlerischer Produktionsprozesse zugrunde liegen. Solche Praktiken sind als materiale und körperliche Darstellungsverfahren in ihren Ausprägungen und Funktionsweisen unmittelbar von symbolischem Wissen berührt, wenn nicht wesentlich beeinflusst. Dennoch ist hier, so meine These, auch ein anderes Wissensregister *bildend* wirksam, zumindest im engeren Sinne von *gestalterisch*, *bildgebend*. Gemeint ist ein verkörpertes Wissen über das performative Zusammenspiel von Handeln und Wahrnehmen innerhalb der spezifischen Medialität jeweiliger ästhetischer Praktiken. Begrifflich möchte ich an Michael Polanyis Konzeptualisierung eines *stillen* oder *schweigenden* Wissens (*tacit knowing*<sup>4</sup>) anknüpfen (vgl. Polanyi 2009). Der Vorteil, den der Begriff des *tacit knowing* in produktions-ästhetischer Perspektive bietet, liegt in seiner Fokussierung auf das jeweils handlungs- (und wahrnehmungs-)spezifische *knowing-how* (Ryle 1949: 16-20) oder, wie es bei Schön (1983: 49ff.) heißt, *knowing-in-action*, das wiederum die Spezifik konkreter ästhetischer Praktiken auszeichnet. *Tacit knowing* ist Wissen über und zugleich konstitutiv für die Medialitäten solcher Praktiken und deshalb wesentlich an der Bildung im Sinne der Entstehung, der Sichtbarwerdung künstlerischer Arbeiten beteiligt.

## Schweigendes und Symbolisches

Hinsichtlich der Referenzen auf die Psychoanalyse liegt es nahe, das *schweigende Wissen* mit dem Register des Symbolischen zu vergleichen. Wenn auch eine präzise Unterscheidung schwierig scheint, hilft die begriffliche Alternative das hier thematisierte Bedeutungsspektrum wenigstens etwas einzugrenzen. So ließe sich skizzieren, dass sich (an Bildern bildend wirksames) symbolisches Wissen eher auf inhaltliche Bereiche bezieht, auf solche des Thematischen, des *Sujets*, vielleicht auch auf konzeptuelle, während *tacit knowing* als praxisbezogenes Erfahrungswissen eher auf handwerklich-technischer, medialer Ebene und in den ent-

sprechenden Handlungs- und Wahrnehmungsprozessen eine Rolle spielt. Ich nehme an, dass beide Wissensregister einander beeinflussen, teilweise untrennbar sind, dass es jedenfalls fließende Übergänge gibt. Denn praktisches künstlerisches Arbeiten ist nie rein materiell, sondern immer auch verflochten mit Inhalten gedanklicher oder mentaler Ebenen, die bis ins Symbolische reichen. Ein Beispiel dafür liefert Daniel Richter, der in einem Interview im *Süddeutsche Zeitung Magazin* erzählt, beim Malen denke er an Menschen, an denen er hänge. Und an Sachen, die er gelesen habe. „Als Student“, so schildert Richter weiter, „habe ich beim Malen an Über-Ich-Instanzen gedacht. Das waren natürlich die Lehrerfiguren und meine Vorbilder in der Malerei.“ (Richter 2015) Nun wäre an Daniel Richters frühen Arbeiten zu zeigen, inwiefern stilles Wissen um „rein“ produktionsästhetische Prozesse nicht völlig frei und unabhängig von Symbolisierungen gedacht werden kann – sofern sich das zeigen ließe.

## Implizites Wissen als Nicht-Wissen

Als ich einmal mit Karl-Josef Pazzini darüber sprach, zu implizitem Wissen arbeiten zu wollen, wies er mich darauf hin, dass zu differenzieren sei zwischen implizit, unbewusst und „ungewusst“. Erst kürzlich schickte er mir einen Link zu einer Episode der Online-Serie *From Sketch*<sup>5</sup>, in der die Dramaturgin Hannah Hurtzig das Konzept des *Schwarzmarktes für nützliches Wissen und Nicht-Wissen*<sup>6</sup> erläutert. Dabei spricht sie über Nicht-Wissen „als etwas, was man noch nicht weiß oder wieder vergessen hat. Man könnte sagen, auch etwas, was man weiß auf eine nicht sagbare Weise. Man kann auch sagen: Wir leben von nicht bewusst gewordenen Erinnerungen.“<sup>7</sup> In dieser skizzenhaften Darstellung klingen mehrere Kategorien und Charakteristika impliziten Wissens an, die Georg Hans Neuweg unterscheidet. Wissen „auf eine nicht sagbare Weise“ lässt sich mit *tacit knowing* fassen, das Neuweg unter der Überschrift „Unbewusste Verhaltenssteuerung und Intuition“ (Neuweg 1999: 12) als nur eine unter mehreren Bedeutungen herausstellt, die unter dem Label *Implizites Wissen* kursieren. Eine weitere Bedeutungsebene ist die des *impliziten Gedächtnisses*, von dem gesprochen wird, „wenn Lernerfahrungen aus der Vergangenheit funktional wirksam werden, [...] ohne jedoch bewußt erinnert zu werden oder überhaupt erinnert werden zu können“ (ebd.: 14). Hier werden noch einmal die fließenden Übergänge zu den Registern der Psychoanalyse deutlich. Sowohl unbewusste Verhaltenssteuerung als auch das implizite Gedächtnis schneiden das Symbolische. Auch Hurtzigs Formulierung der „nicht bewusst gewordenen Erinnerungen“ betrifft symbolisches und schweigendes Wissen gleichermaßen. So wie wir von diesen unbewussten Erinnerungen „leben“, so leben ästhetische Praktiken (auch) vom impliziten Gedächtnis. Auf der medialen und damit auch körperlichen Ebene wirkt *tacit knowing* als Triebfeder für die Initiation und Fortführung gestalterischer Prozesse. Die mediale Erfahrungsebene ist eine wesentliche Bedingung für die Möglichkeit künstlerischer Symbolisierungen und mit ihnen eng verflochten. Die Kategorien „implizit“ und „unbewusst“ sind damit zumindest grob in ein Verhältnis gesetzt (und dabei eher aufgeweicht als präzise nuanciert worden).

Was aber kann „ungewusstes“ Wissen sein? Nimmt man es buchstäblich, wäre darunter, wie Hurtzig beschreibt, das zu verstehen, was man *noch nicht* oder *nicht mehr* weiß. Ich plädiere dafür, darunter auch das zu fassen, was als nicht-formalisierbares<sup>8</sup> Wissen aktiv wird, ohne dass es ein Wissen von diesem Wissen gäbe. Es würde auch nicht gebraucht, um handlungsfähig zu sein. Das englische *tacit knowing* liefert im Unterschied zum deutschen *stillen Wissen* die Bedeutung von *können* gleich mit. Könnerschaft und Expertise basieren auf solchem „Nicht-Wissen“<sup>9</sup>. Im Unterschied zum Lernen von Fakten oder intentional anwendbarer Daten bedeutet die Ausprägung einer Könnerschaft im künstlerischen Arbeiten nicht eine Anreicherung von Wissensbeständen bis zu einem bestimmten messbaren Mindestlevel. Wie in den Bereichen des vermeintlich gefestigten imaginären und des unbewussten symbolischen Wissens sehe ich auch *tacit knowing* wesentlich durch permanente Um- und Überschreibungen gekennzeichnet. Erfahrungen und Reize, die ein aktuell wirksames Wissen einem permanenten Wandel aussetzen, werden ihrerseits verzögert in fortlaufenden oder späteren Darstellungsprozessen wirksam, unberechenbar, irgendwo zwischen einer fast unmittelbaren Zukunft und einer ferneren. In Anlehnung an Hurtzig könnte man von einem *Noch-nicht-Wissen* sprechen, das die zeitliche Struktur eines Wissens beschreibt, das sich als solches erst im Prozess seiner Darstellung formiert. „Ungewusst“ lässt sich so auch auslegen als das in einem früheren Status (vor der Präsentation) nicht Wissbare (nicht einmal unbewusst). Ein in unbewussten Erfahrungen angelegtes potenzielles Wissen kann sich als solches erst nachträglich herausstellen und zwar dann, wenn diese Erfahrungen praktisch relevant geworden sein werden. Das zunächst *Ungewusste* wird dann als solches bereits bildend<sup>10</sup> wirksam gewesen sein.

## Zum Beispiel Malerei – Gerhard Richter Painting

Der Anschauung halber und weil ich darüber am ehesten auch aus eigener Erfahrung schreiben kann, möchte ich meine Ausführungen über *tacit knowing* kurz am Beispiel der Malerei verdeutlichen.<sup>11</sup> Ich nehme folgendes an: Ein Maler macht im Malprozess Beobachtungen und Erfahrungen mit der Performativität des Materials im Zusammenspiel mit motorischen Abläufen. In einer Verschachtelung aus haptischen, visuellen, mentalen Reizen reihen und überlagern sich auf Mikroebene ästhetische Erfahrungen zu einer Art *Erfahrungs-Stream* als Teil einer wechselseitigen Fortschreibung zwischen Handeln und Wahrnehmung der Effekte des Handelns. Auf dieses permanente *Feedback* antwortet<sup>12</sup> der Maler, trifft Entscheidungen, lässt sich verleiten, verändert, verfeinert oder verwirft ein konkretes Vorgehen z. B. im Farbauftrag, in der Wahl, der Mischung der Farben, ihrer Komposition, in der Handhabung des Pinsels oder anderen Werkzeugs und so weiter. Solcherlei Antworten füttern den weiteren Malprozess, liefern den Stoff, die nötigen Varianten für wiederum neue Erfahrungen. In dieser *Feed-forward-Feed-back*-Schleife (vgl. Iser 2002: 254) wird Wissen wachgerufen, angewandt, erweitert oder modifiziert, angeeignet, abgelegt oder ersetzt. Das umfasst sicherlich auch bewusste Wissensinhalte. Meine These ist aber, dass es sich hier größtenteils um implizites Wissen handelt, über das der Maler nicht (voll umfänglich) intentional verfügt.

Das lässt sich am Beispiel Gerhard Richters im Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting* von Corinna Beltz (2009) ausführen. In den Ausschnitten, die ich während meines Vortrages gezeigt habe, ist Richter bei der Arbeit an einigen seiner vielzähligen *Abstrakten Bilder*<sup>13</sup> zu sehen. In den kurzen Sequenzen<sup>14</sup> sehen wir Richter jeweils beim Auftrag einer neuen Farbschicht bzw. bei der Verwischung der zuletzt aufgetragenen Farbschichten auf den großformatigen Leinwänden mithilfe entsprechend großformatiger Rakeln (vgl. Abb. 1). In einigen Abschnitten trägt Richter außerdem Farbe mit einem großen Spachtel ab. Dieses Vorgehen folgt auf immer gleiche Arbeitsschritte: Mit großen Pinseln werden recht flächige Grundierungen angelegt, die zunächst u. a. mit kleineren Rakeln immer wieder verwischt und übermalt werden. Für großflächige Farbaufträge mit den Rakeln wird zunächst Ölfarbe in Mengen, die einen pastosen Stil versprechen, direkt auf das Werkzeug aufgetragen. Der Druck, der auf das Werkzeug ausgeübt, und der Winkel, in dem es zur Leinwand gehalten wird, sind die wichtigsten Parameter, die Richter beim Farbauftrag unmittelbar beeinflussen kann. Dabei verlangen die großen Formate der Gemälde vollen Körpereinsatz<sup>15</sup>. Die Bewegungen reichen von der Streckung bis in die Beuge. Bis zu fünf kleine Schritte macht Richter entlang eines Gemäldes, während er einen Spachtel darüber zieht. Mal mit Leichtigkeit, mal unter sichtbar größerem Kraftaufwand treibt der Maler seine Werkzeuge über die Leinwand.

Diese Arbeitsschritte mit ihren Bewegungsabläufen, darin enthaltenen Entscheidungen und Toleranzen sind (sowohl einzeln als auch im Arrangement) aus Erfahrungen etlicher Wiederholungen mit beabsichtigten und unbeabsichtigten Variationen zu Routinen erwachsen.<sup>16</sup> Diese Routinen sind allerdings nicht fest eingefahren und unveränderlich, sondern konstitutiv offen.

In Anlehnung an Sybille Krämer (2002) gesprochen, verdanken sie ihre Offenheit immer neuen Erfahrungen mit der spezifischen Performativität des Mediums, die sich im jeweiligen Zusammenspiel von Farbe, Leinwand, Pinsel, Rakel oder Spachtel artikuliert. Aus der Wiederholung und Anreicherung solcher Erfahrungen speist sich ein implizites Wissen über mediale und prozedurale Eigenschaften einzelner Malhandlungen und -urteile, die Richter im Interview nicht in Worte zu fassen vermag<sup>17</sup>, denen er aber gerade deshalb nachgeht: In einem früheren Interview, das im Film gezeigt wird, erklärt Richter: „Im Übrigen interessiert mich – und das betrifft das Malen, das Was und Wie – überhaupt nur das, was ich nicht kapiere. Und so geht mir’s auch mit jedem Bild. Ich finde die Bilder schlecht, die ich begreifen kann.“<sup>18</sup> Jenes, was Richter interessiert, könnte, bezogen auf die handwerklich-technische Ebene der Bildproduktion, all das einschließen, was sich einer bewusst intendierbaren Reproduktion entzieht. Richter setzt in den *Abstrakten Bildern* auf z. T. nur sehr eingeschränkt kontrollierbare Zufallstechniken. Grazie und Anmut stecken hier in der Unnachahmlichkeit einzelner Momente des Malprozesses, in den rhythmischen, immer ähnlichen, aber nie gleichen Bewegungen, zumindest in manchen. (Gibt es dafür Kriterien?) Vielleicht sehen wir auch das sehnsüchtige Bestreben nach der (Wieder-)Herstellung jenes einzigartigen genialen Moments, das einmal gewesen war.

## Anmut und Grazie – Der Dornauszieher

In der Erzählung Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* (Kleist 1964) gelingt diese Reproduktion nicht. In der Haupterzählung schwärmt ein Tänzer von den Vorzügen der Marionetten gegenüber den menschlichen Tänzern. Die Puppen seien „antigrav“, unwissend über die Trägheit der Materie (ebd.: 8). Als größten Gegner von Anmut und Grazie<sup>19</sup> nennt er die menschliche „Ziererei“, die erscheine, „wenn sich die Seele (vis motrix) in irgend einem andern Punkte befindet, als in dem Schwerpunkt der Bewegung“ (ebd.). Zu einem späteren Zeitpunkt des Dialogs erwidert Kleists Ich-Erzähler, dass er „gar wohl wüßte, welche Unordnungen, in der natürlichen Grazie des Menschen, das Bewußtsein anrichtet“ (ebd.: 9) und berichtet von der Begegnung mit einem jungen Mann: Nach einem Bad habe sich dieser, so die Erzählung in der Erzählung, als er seinen Fuß auf einen Schemel setzte, um ihn abzutrocknen, beim Blick in den Spiegel an die Statue eines Jünglings erinnert, „der sich einen Splitter aus dem Fuße zieht“ (ebd.). Der *Dornauszieher*<sup>20</sup> (vgl. Abb. 2) scheint als eine Art Standardreferenz für das gelungene Festhalten einer natürlich anmutigen Haltung oder Bewegung zu gelten. Auch der Erzähler gibt an, die Ähnlichkeit mit der Statue entdeckt zu haben, die der junge Mann und er erst kürzlich gemeinsam gesehen hätten. Von dieser Ähnlichkeit narzisstisch verzückt und um sie dem Älteren nochmals vorzuführen, versucht der Junge vergeblich, seine Bewegung zu wiederholen, „hob verwirrt den Fuß zum dritten und vierten, er hob ihn wohl noch zehnmal: umsonst! er war außerstand, dieselbe Bewegung wieder hervorzubringen [...]“ (ebd.: 10). Infolge dieser Erfahrung wird dem „jungen Menschen“ sogar eine „unbegreifliche Veränderung“ attestiert: „Er fing an, tagelang vor dem Spiegel zu stehen; und immer ein Reiz nach dem anderen verließ ihn. Eine unsichtbare und unbegreifliche Gewalt schien sich, wie ein eisernes Netz, um das freie Spiel seiner Gebärden zu legen [...]“ (ebd.). Jene Freiheit scheint eine wesentliche dieser kaum zu bestimmenden Qualitäten von Anmut und Grazie zu sein. Auch Schiller schreibt, Grazie sei „immer nur die Schönheit der *durch Freiheit bewegten Gestalt* [...]“ (Schiller 1949: 19) – frei von Zwang, Willkür, Reflexion. Grazie lässt sich mit Schiller verstehen als verkörperte Empfindung: „Der Anteil nun, den der Empfindungszustand der Person an einer willkürlichen Bewegung hat, ist das Unwillkürliche an derselben, und er ist auch das, worin man die Grazie zu suchen hat.“ (ebd.: 22)

## Wiederholung, Reflexion, Irritation

Kleists Erzählung postuliert eine prinzipielle Nicht-Wiederholbarkeit der anmutigen Bewegung, die – gewollt und mit der Absicht einer bestimmten Wirkung – zur misstratenen Pose verkommt. Dabei scheint vor allem die Reflexion im Dienste einer bewussten Bestrebung alles Anmutige auszuschließen. Was bedeutet das beispielsweise für die Rolle der Anmut in der abstrakten Malerei Gerhard Richters? Technisch gesehen folgt mit seinen Gemälden im Film eine Wiederholung auf die andere. Obendrein behaupte ich, dass die Vielzahl an Wiederholungen reflexive Prozesse evoziert, wenn sie, wie im Beispiel der Malerei, immer wieder in Darstellungen gerinnt. Es gibt nicht die ideale Wiederholung. Die zeitliche Verschiebung und die zunehmende Routine (verändertes implizites Wissen) führen zu einer reflektierbaren Differenz zwischen einer Wiederholung und ihren Vorgängern. Richters malerische Praxis unterscheidet sich von den Wiederholungen und Reflexionen des jungen Mannes vor dem Spiegel allerdings darin, dass Wiederholungen mit teils willkürlichen, teils unwillkürlichen Varianten Voraussetzung für das Fortschreiten der Praktik sind. Die Ausführung und -prägung einer ästhetischen Praktik verfolgt ästhetische Ansprüche, die nur performativ formiert werden können (vgl. Sabisch 2007: 233). *Tacit knowing* als Essenz der spezifischen Bewegungen in ästhetischen Praktiken kann nur über Wiederholungen angeeignet werden, die damit im Dienste von Übung und Experiment eine Grundlage bilden für die Möglichkeit von Anmut und Grazie im künstlerischen Arbeiten.

Die Bewegungen des Jünglings vor dem Spiegel verfolgen hingegen nicht die ästhetischen Ansprüche einer künstlerischen Praxis, sondern eine Aufführung nach dem Vorbild einer Erinnerung. Es muss also unterschieden werden zwischen der Wiederholung als unmöglichem Versuch der idealen Reproduktion einer vergangenen Bewegung mit zumindest unbewussten Anteilen (s. Schiller) und der Wiederholung um der Wiederholung willen als Prinzip künstlerischen Arbeitens. Davon ausgehend, dass sich ästhetische Praktiken grundsätzlich als responsive Prozesse charakterisieren lassen, liegt der Unterschied auch im Anlass und der damit verbundenen Struktur einer Wiederholungsfolge. Während die wiederholten Bewegungen des Jünglings durch den äußeren Blick gesteuert sind und jedes Mal am gleichen Punkt ansetzen, um sich immer an demselben imaginierten, festen Ziel zu messen, ist die

Wiederholung der malereispezifischen Bewegungsabläufe durch ein Begehren angetrieben.<sup>21</sup> Es speist sich (und kann nie gesättigt werden) aus den im Malprozess immer wieder sich (minimal) neu konfigurierenden medialen Bedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten, die zu einem kontinuierlichen Antworten verleiten. Diese Antworten können nie abschließen, sind nie richtig oder falsch.

Wenn wir Grazie und Anmut im Sinne Schillers als körperlichen Ausdruck innerlicher Regungen verstehen, ist Anmut nicht lediglich eine für schön befundene körperliche Äußerung, sondern, so ließe sich übertragen, Anzeichen motorischer Übersetzungen impliziten Wissens. Diese Übersetzungen können gestört werden und zwar, so legt Kleists Erzählung nahe, durch bewusstes Hinterfragen von *tacit knowing*. In diesem Sinne stört, wenn auch indirekt, das filmische Setting des Richter-Dokumentarfilms das künstlerische Arbeiten andauernd. Der Film will zeigen, wie Richter arbeitet. Der Maler weiß das und wirft in Begleitung des Kamerateams plötzlich selbst einen anderen, anders fragenden Blick auf seine Malerei – den der Kamera. In einer Szene des Films bricht Richter den Malprozess ab und gibt preis: „Im Moment seh’ ich das so aussichtslos an, dass ich das hier kann, mit dem Malen unter Beobachtung. Das ist – so mit das Schlimmste, was es gibt.“<sup>22</sup> In recht drastischen Worten bildet sich hier eine starke Irritation des gewohnten Malprozesses durch die Filmsituation ab. Zu viel Reflexion stört den Work-Flow, der nichts Anderes ist, als das von Unwillkürlichkeit durchsetzte Wechselspiel von Medium, Handeln und Wahrnehmen.

## Rausch

Kleinste Irritationen verträgt der Fortgang einer ästhetischen Praktik. Sie sind ihm sogar zuträglich, wie ich anhand der produktiven minimalen Differenz der Wiederholungen gezeigt habe. Gegen zu große Irritationen, die es im schlimmsten Falle lähmen könnten, gilt es das Arbeiten zu schützen (wenngleich auch eine ausgemachte Krise produktive Wirkungen nach sich ziehen kann, vgl. z. B. Koller 2012; Pazzini 2010). An dieser Stelle möchte ich abschließend noch einmal auf Hannah Hurlitzig zurückkommen, die in besagter Sendung nach dem „Rausch“ fragt, „in dem Aneignung [von Wissen, OW] möglich ist“. Er könne auf dem *Schwarzmarkt für nützliches Wissen und Nicht-Wissen* nur dann erreicht werden, wenn man sich darauf verlassen könne, dass alle Teilnehmer „die Mittel, die Techniken und die Weisen des Nicht-Wissens anwenden – und zwar unverblümt. Und die Weisen des Nicht-Wissens sind Wiederholung, Glauben [...]“.<sup>23</sup> Die Begriffe stehen bei Hurlitzig zwar in einem anderen Kontext als dem des künstlerischen Arbeitens, nichtsdestoweniger erscheint es reizvoll, ihr Verhältnis zu übertragen: Dann diene im Beispiel der Malerei die permanente Wiederholung als unwillkürliche Strategie des *impliziten Wissens* zur Herstellung eines Rauschzustandes, der gegen Irritationen der gefährlichen Art schützt, die mitunter schädliche Reflexion im Arbeitsprozess hemmt und im besten Falle schwerelos macht, wie die anmutigen Marionetten.

## Anmerkungen

[1] Belz, Corinna: Gerhard Richter Painting, Deutschland 2011, 101 min. Auf DVD erschienen in Berlin: Piffi, 09.03.2012.

[2] Vielfach ausgeführtes antikes Motiv insbesondere der Bildhauerei. Ein nackter Jüngling legt seinen linken Fuß über das rechte Knie und zieht darüber gebeugt einen (unsichtbaren) Dorn aus der Fußsohle.

[3] Vgl. z. B. Freud, Sigmund (1940): Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten. In: Freud, Anna et al. (Hrsg.): GW VI. London: Imago Publishing; oder: Lacan, Jacques (2006 [1957-1958]): Das Seminar, Buch V: Die Bildungen des Unbewussten. Berlin: Turia+Kant .

[4] Der englische Begriff sowie seine deutschen Übersetzungen tragen der charakteristischen Eigenschaft der Nichtverbalisierbarkeit oder zumindest der Unmöglichkeit einer vollständigen oder angemessenen Artikulation impliziten Wissens Rechnung (vgl. Neuweg 1999: 16, 22).

[5] „Für die Webserie ‚From Sketch‘ begleitet die Berliner Zentrale Intelligenz Agentur zusammen mit dem Partner ‚Interview--Magazine‘ spannende Protagonisten aus der Kreativszene bei ihrer Arbeit und bittet sie, ihr Projekt, ihr Werk oder ihr Geschäftsmodell in einer simplen Grafik zu skizzieren und im Interview zu erläutern. Bisher nahmen teil: Ingo Niermann, Tonia Welter, Rafael Horzon, Régine Debatty, Hannah Hurtzig, Ronen Kadushin und Erik Spiekermann“, <http://creative.arte.tv/de/node/86441> [13.09.2016], ausgestrahlt auf Arte Creative 2011.

[6] „Der SCHWARZMARKT versteht sich als interdisziplinäre Recherche über das Lernen und Verlernen, das Wissen und Nicht-Wissen. Mit dem SCHWARZMARKT installiert die Mobile Akademie einen temporären Schau- und Produktionsraum, in dem erzählerische Formate der Wissensvermittlung ausprobiert und präsentiert werden.“, <http://www.mobileacademy-berlin.com/deutsch/2005/schwarz.html> [13.09.2016].

[7] Hurtzig (2011) in: From Sketch. Arte Creative, TC 00:01:08:00.

[8] Unter dem Merkmal der Nicht-Formalisierbarkeit führt Neuweg intelligentes Können auf, das „nicht nur aus psychologischen Gründen, sondern ‚seinem Wesen nach‘ in berichtbaren Regeln nicht angemessen abgebildet werden kann“ (ebd.: 17).

[9] Vgl. z. B. ebd.: 13; Schön 1983: 49, 276; Dreyfus/Dreyfus 1986: 55.

[10] Zumindest im o. g. Sinne.

[11] Einige Sätze aus diesem Absatz erscheinen teilweise in abweichenden Formulierungen auch in: Wollberg, Ole (2017): Knoten in der Timeline. Zur Zeitlichkeit bildnerischer Praktiken. In: Bracker, Jacobus/Jegodzinski, Tim (Hrsg.): Bilder. Zeitzeichen und Zeitphänomene. Onlinepublikation in: Visual Past. A Journal for the Study of Past Visual Cultures, Vol. 4.1, (in Vorbereitung).

[12] Im Sinne Waldenfels' Konzeptualisierung der Erfahrung aus Pathos und Response.

[13] Viele von Richters Gemälden dieser Art tragen den Titel „Abstraktes Bild“.

[14] Es handelt sich um einen Zusammenschnitt aus Teilen von Sequenzen, deren zeitliche Reihenfolge im Vergleich zum Film teilweise verändert wurde.

[15] Die Seitenmaße der im Film bearbeiteten Gemälde bewegen sich überwiegend zwischen ungefähr zwei und drei Metern.

[16] In Abb. 1 wird andeutungsweise anschaulich, inwieweit von Wiederholungen die Rede sein kann.

[17] In einem Interview im Dokumentarfilm (Belz 2011) findet Richter beispielsweise keine Worte, um Kriterien zu beschreiben für das Urteil „Jetzt ist es 'n Bild“ (TC 00:54:12:00 bis 00:56:33:00). Vgl. dazu auch TC 00:09:19:00. Man könnte Richter als einem der prominentesten und erfolgreichsten (u. a.) gestischen Maler eine habitualisierte Mystifizierung des Malprozesses im Dienste einer ebenso habitualisierten Selbstinszenierung als Malergenie unterstellen. Aber vielleicht wäre ja gerade dieser Habitus ein Indiz dafür, dass (insbesondere gestische) Malerei auf implizites Wissen angewiesen ist, über das zu sprechen per se an seine Grenzen stößt.

[18] G. Richter in: Belz 2011, TC 00:09:46:12.

[19] Beide scheint Kleist weitgehend synonym zu verwenden.

[20] Siehe Anmerkung 2.

[21] Vielen Dank an Andrea Sabisch für den Hinweis.

[22] Richter in: Belz 2011, TC 00:46:19:10.

[23] Hurtzig (2011) in: Arte Creative. From Sketch, TC 00:07:16:00.

## Literatur

- Belz, Corinna (2011): Gerhard Richter Painting. Deutschland 2011, 101 min. Auf DVD erschienen in Berlin: Piff!, 09.03.2012.
- Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer. New York: The Free Press.
- Hurtzig, Hannah (2011) in: Arte Creative 2011: From Sketch, zitiert nach dem durch die Mobile Academy hochgeladenen Clip von 2013, 9 min. Online: <https://www.youtube.com/watch?v=x5Q65QFv22M> [13.09.2016].
- Iser, Wolfgang (2002): Mimesis und Performanz. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-261.
- Kleist, Heinrich von (1964): Über das Marionettentheater. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Über das Marionettentheater Zur Poetik. Ersch. i. d. Reihe: Rowohlt's Klassiker der Literatur und Wissenschaft. Deutsche Literatur, Bd. 14. Reinbek: Rowohlt, S. 5-12, zuerst in: Berliner Abendblätter 12.-15. 12.1810.
- Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.
- Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 323-346.
- Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyi. Münster: Waxmann.
- Pazzini, Karl-Josef (2010): Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: Transcript, S. 309-327.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Polanyi, Michael (2009 [1966]): The Tacit Dimension. Chicago: University of Chicago Press edition (mit neuem Vorwort von Amartya Sen).
- Richter, Daniel (2015) in: Michaelsen, Sven: Interview mit Daniel Richter: „Wenn es nach mir ginge, würden sich die Bilder selber malen“. In: Süddeutsche Zeitung Magazin. Heft 37/2015. Online: <http://szmagazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/43547/2/1> [13.09.2016].
- Ryle, Gilbert (1949): The Concept of Mind. London u. a.: Hutchinson.
- Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: Transcript.
- Schiller, Friedrich (1949 [1793]): Über Anmut und Würde. Hamburg: Verlag Öffentliches Leben, zuerst in: Neue Thalia.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

## Abbildungen

Abb. 1: Stills aus Gerhard Richter Painting (Belz 2011), Stills: Ole Wollberg.

Abb. 2: Kapitolinischer Dornauszieher, 1. Jahrhundert v. Chr., Bronze, 73 cm, Konservatorenpalast Rom. Foto: Jean-Pol Grand-

mont, 2011. Veröffentlicht in Wikipedia. Online: [https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a9/0\\_Spinaro\\_-\\_Palazzo\\_dei\\_Conservatori%2C\\_Musei\\_Capitolini\\_%282%29.JPG](https://upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a9/0_Spinaro_-_Palazzo_dei_Conservatori%2C_Musei_Capitolini_%282%29.JPG) [06.02.2017].

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Von welchen Bildern wir umgeben sind, prägt unsere ästhetische Wahrnehmung. Fragen visueller Repräsentation und die kritische Auseinandersetzung mit visueller Kultur sind in der pädagogischen Arbeit aus unterschiedlichen Gründen von hoher Relevanz: Welche Bilder eingesetzt werden, um bestimmte Inhalte zu vermitteln, hat Einfluss darauf, welche Assoziationen geweckt, welche Vorstellungen mit diesen Inhalten verbunden werden oder was als ‚typisch‘ für ein bestimmtes Thema wahrgenommen wird. Das visuelle Material und seine Ästhetiken beeinflussen auch, wie sehr sich Lernende von den Inhalten und ihren Präsentationsformen angesprochen fühlen. Lernmaterialien machen häufig nur manchen Lernenden Identifikationsangebote und blenden die Lebensrealität und ästhetischen Gewohnheiten anderer aus oder besondern sie.

Fragen visueller Repräsentation sind auch deshalb pädagogisch bedeutsam, weil Bilder einen wesentlichen Teil alltäglicher Kommunikation ausmachen. Die kritisch-reflexive Auseinandersetzung mit visueller Kultur gilt als ein wichtiges Bildungsziel im Sinne (kritischer) ästhetischer und kultureller Bildung. In der Kunstpädagogik geht es darüber hinaus auch um das praktische gestalterische Tun, um visuelle Ausdrucksformen und um künstlerische Arbeitsweisen.

Als Herausgeberinnen des Sammelbandes gehen wir von der These aus, dass visuelles pädagogisches Material nicht ausschließlich eine illustrative Funktion hat, sondern Vorstellungen formt, indem es Gegenstände in bestimmter Weise repräsentiert. Dabei werden hegemoniale Normen der Darstellung reproduziert oder auch befragt und durchkreuzt. Aus dieser Perspektive stellt sich die Frage, *wie* eine kritische Auseinandersetzung mit Repräsentationsformen angeregt und didaktisch gestaltet werden kann – nicht nur, aber insbesondere auch im kunst- und medienpädagogischen Bereich.

Angeregt durch die englischsprachigen Debatten um *Visual Culture* (vgl. etwa Mitchell 1994, Hall 1997, Mirzoeff 2002) hat auch im deutschsprachigen Raum die repräsentationskritische forschende und künstlerische Auseinandersetzung mit visueller Kultur in den letzten Jahrzehnten zugenommen (vgl. exemplarisch Kravagna 1997, Holert 2000, Schaffer 2008, Engel 2009, Schade/Wenk 2014).

Repräsentieren kann in diesem Kontext als eine Praxis verstanden werden, in der Aspekte von Darstellen, Herstellen, (sich) Vorstellen, Vertreten und Ausstellen verschränkt sind und die eng in Macht- und Herrschaftsverhältnisse verstrickt ist (vgl. Institute for Art Education / ZHdK o.J.):

*„Repräsentieren bedeutet kein passives, neutrales und unmittelbares Wiedergeben oder Abbilden von etwas außerhalb seines Darstellungsprozesses bereits Existierendem. Vielmehr handelt es sich um einen Komplex der Bedeutungs- und Realitätskonstruktion – um eine gestaltende, machtvolle und durch Rahmungen bedingte Praxis. Indem etwas auf bestimmte Art und Weise zu sehen gegeben wird, wird Bedeutung hergestellt und Wissen hervorgebracht und damit Einfluss auf die Ausgestaltung von Wahrnehmung und Wirklichkeit genommen.“ (ebd.)*

Auch in Bildungswissenschaft, Fachdidaktiken und Kunstvermittlung wird der Begriff der *visuellen Kultur* aufgegriffen (vgl. etwa Fürstenberg 2012, Bilstein/Mietzner 2018). Im Bereich der Kunstpädagogik nutzen bildorientierte Zugänge den Begriff, um zu argumentieren, dass das Spektrum an Bildern, die im Kunstunterricht bearbeitet werden, nicht auf die Kunst beschränkt bleiben soll (vgl. etwa Billmeyer 2014). Unter dem Begriff visueller Kultur treten Einzelbilder in ihrer Bedeutung hinter die Auseinandersetzung mit Bildern im Kontext anderer Bilder (vgl. Sabisch 2014). Kritiken an hegemonialen Repräsentationssystemen spielen dabei in den bildorientierten kunstpädagogischen Zugängen kaum eine Rolle. Anknüpfungspunkte für eine solche Perspektive, wie sie in den *Critical Visual Studies* verfolgt wird, finden sich etwa unter Zugängen wie „Queering Art Education“ (vgl. Settele

2014, Lüth/Mörsch 2014), Kunstvermittlung in der Migrationsgesellschaft (Landkammer/Mörsch 2014) oder in der partizipativen Beforschung von Schulbüchern und anderem didaktischem Material (vgl. Markom/Weinhäupl 2007, Brommer u.a. 2014, Schmutzer/Thuswald 2019).

Die vorliegende Textsammlung nimmt Fragen um visuelle Kultur in der pädagogischen Arbeit mit Blick auf das Themenfeld Sexualität, Begehren und Rassismuskritik auf. Die Idee zu diesem Band entstand im Forschungs- und Bildungsprojekts *Imagining Desires*, in dessen Rahmen Schüler\*innen, Lehrer\*innen, Lehramtsstudierende, Wissenschaftler\*innen, Sexualpädagog\*innen und Künstler\*innen gemeinsam zu Fragen rund um Sexualität, visuelle Kultur und Pädagogik forschten und didaktische Materialien entwickelten (vgl. dazu: [www.imaginingdesires.at](http://www.imaginingdesires.at)). Unter den Beiträgen sind einige, die aus diesem Projekt heraus entstanden sind. Eingeladen wurde darüber hinaus auch wissenschaftlich, künstlerisch und pädagogisch Tätige, die in anderen Kontexten zu ähnlichen Fragen arbeiten.

Der inhaltliche Schwerpunkt der Textsammlung liegt zum einen auf der Auseinandersetzung mit Bildern und künstlerischen Arbeiten, die in pädagogischen Kontexten eingesetzt werden, um Sexualität und Begehren zum Thema zu machen: Welche Ästhetiken zeigen sich in diesen Bildern? Wie wird damit im Museum oder in der Schule gearbeitet? Welche Vorstellungen von begehrenswerten Körpern, von intimen Beziehungen, von sexuell aktiven Personen, lustvollem Sex und problematischen Verhaltensweisen werden durch die Bilder transportiert?

Zum zweiten spürt die Textsammlung auch dem *Begehren nach anderen Bildern* nach. Damit ist der Wunsch und die Suche nach visuellem Material gemeint, welches Vorstellungen von Körpern, Sexualität und Begehren zur Anschauung bringt, die sich normierten Blicken verweigern, hegemoniale Normen in sogenannten westlichen Gegenwartsgesellschaften in Frage stellen und Gegenwürfe anbieten. Das *Begehren nach anderen Bildern* ähnelt vielleicht dem „Begehren nach einer anderen Praxis“, dem Begehren nach einer „weniger gewaltvollen“ pädagogischen Praxis, wie Rosemarie Ortner das formuliert (Ortner 2019: 116).<sup>1</sup>

Von diesem Begehren ausgehend, lassen sich einige Fragen formulieren, die in den Texten bearbeitet werden:

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008: 58f.) gefördert werden und wie können dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunstpädagogik und Sexualpädagogik, benannt, irritiert und verändert werden?

Mit welchen visuellen Strategien können minorisierte Existenzweisen und Subjektpositionen in pädagogischen Kontexten anerkennend sichtbar gemacht werden, ohne dass in der Struktur der Darstellung der Status quo bestätigt wird?

Wie lassen sich die visuellen Strukturen der Anerkennung in sexuell konnotierten Bildern kritisch analysieren und in pädagogischen Settings besprechbar machen? Und durch welche (Darstellungs-)Praxen lässt sich die Selbstermächtigung gesellschaftlich minorisierter Gruppen unterstützen?

Unter dem Titel *Bilder befragen – Begehren erkunden* versammelt der vorliegende Band aktuelle Forschungen zu Bildtraditionen, Repräsentationssystemen und Empowerment-Strategien. Zudem geben die Beiträge Einblicke in pädagogische, künstlerische und wissenschaftliche Projekte, welche in ihrer Auseinandersetzung mit Sexualität und visueller Kultur eine repräsentationskritische Perspektive einnehmen.

Ein repräsentationskritischer Zugang ist darum bemüht die Normalisierung von Dominanz, die in Repräsentationsregime normativer Bildtraditionen eingeschrieben ist, sichtbar und damit auch kritisierbar und veränderbar zu machen. Dabei sind die Fragen zentral *wer* bzw. *was von wem* und *wie* dargestellt wird. Auch *warum* eine bestimmte Darstellungsweise gewählt wurde, wird in den Blick gerückt und untersucht. Die Beiträge der Textsammlung versuchen die gewaltvolle und ausschließende Dimension von Normalisierung herauszuarbeiten. Othering-Prozesse, die in der Bildsprache durch die Dramatisierung von Differenz befördert werden und damit eine „Dominanzkultur“ (vgl. Rommelspacher 1995) verfestigen, werden durch eine repräsentationskritische Perspektive in den Blick genommen und in Frage gestellt (vgl. Auma 2017). Dabei bewegen sich die Textbeiträge in dem Spannungsfeld, minorisierte Lebensweisen als Teil der Normalität darzustellen und damit das (selbst)ermächtigende Potential von Normalisierung auszuschöpfen und gleichzeitig die Vorstellungen von Normalität zu dekonstruieren.<sup>2</sup>

Mit der Intention repräsentationskritische Ansätze in der pädagogischen Arbeit zu stärken, finden sich unter den Beiträgen unterschiedliche Formate, wie etwa Essays, Gespräche, theoriefundierte Praxisreflexionen und künstlerische Arbeiten. Die Beiträge richten sich an Personen, die aus pädagogischer, wissenschaftlicher und/oder künstlerischer Perspektive an Fragen zu visueller Kultur und Sexualität interessiert sind und können für pädagogisch Tätige in der Schule, der Kunstvermittlung, der Sexualpäda-

gogik, der Pädagog\*innenbildung oder der Jugendarbeit ebenso interessant sein wie für kultur- und bildungswissenschaftlich sowie künstlerisch Tätige. Viele der versammelten Autor\*innen arbeiten in mehreren der genannten Bereiche und vermitteln so transdisziplinäre Perspektiven, aus denen heraus die Möglichkeiten und Herausforderungen sichtbar werden, die ein solches Tun mit sich bringen.

Gleich zu Beginn denkt die Künstlerin und angehende Kunstlehrerin **Katharina Karner** in ihrem Text „Imagining Nudity. Wie die Frage nach dem Nacktsein in eine aufschlussreiche Sackgasse führte“ über eine scheinbar simple Frage nach und stößt dabei auf zahlreiche weitere Fragen, die eine Reflexion über Materialien für sexuelle Bildung in Kunst-Schulbüchern anregen (können).

**Andrea Günther** stellt in ihrem Beitrag „Let’s talk about sex and art!“ ein Vermittlungsprogramm des Bode-Museums in Berlin für Schüler\*innen vor. Das Programm greift sexualpädagogische Themen in der Auseinandersetzung mit der Skulpturensammlung des Museums auf. Ihr Beitrag bietet sowohl Einblicke in die Entwicklung des Programms wie auch in die konkrete Arbeit mit den Schüler\*innen, die darauf ausgerichtet ist, vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen anhand künstlerischer Arbeiten zum Thema zu machen.

In der repräsentationskritischen Analyse von **Maureen Maisha Auma** „Zwischen Kulturalisierung und Empowerment: Sexualpädagogische Repräsentationen von Schwarzen Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum“ stehen die Fragen im Zentrum wer, wie und warum in sexualpädagogischen Broschüren abgebildet wird und welche Wirkungen diese Darstellungen erzeugen. Dabei wird die Verschränkung von Wissen, Macht, Differenzproduktion und Repräsentation in den Blick genommen, um Konstruktionsprozesse, die Repräsentationspraktiken zugrunde liegen, beleuchten und kritisieren zu können.

Aus einer ähnlichen Perspektive schreibt die Historikerin **Jaqueline Ejiji** in ihrem Essay mit autobiografischen Bezügen „Wenn Popkultur überfordert und Körperlichkeit mit Scham besetzt wird“ über die Herausforderung mit Jugendlichen sexualpädagogisch zu arbeiten. Sie plädiert für einen rassismuskritischen Zugang, der traumasensibel informiert ist. Ejiji greift dabei populäre Bilder aus der gegenwärtigen Popkultur auf und legt ein besonderes Augenmerk auf Inszenierungen Schwarzer Hip Hop-Künstlerinnen.

Die Kunstpädagogin **Karla Schmutzer** reflektiert im Beitrag „Differenzreflektierende Körperarbeit“ ihre Erfahrungen aus einem Fortbildungsworkshop für Mitarbeiter\*innen im Projekt *Imagining Desires*. Geleitet wurde die Fortbildung von der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler. Ausgehend von differenzreflektierenden Fragen und Bewegungsimpulsen aus der *DanceAbility*-Methode, zeigen sich Anknüpfungspunkte für die Thematisierung von Körper und Sexualität im Schulunterricht. Der Text wird durch künstlerische Arbeiten von **Linda Steiner** ergänzt, die teilweise während des Fortbildungswshops entstanden sind.

Die Kultur- & Sozialanthropologin und Sozialarbeiterin **Rafaela Siegenthaler** plädiert für eine „Dekolonialisierung der Sexualpädagogik“ und untersucht „Re-Präsentationen von Liebe, Lust und Begehren aus rassismuskritischer Perspektive“. Sie betont die Notwendigkeit dekolonialer Strategien, um Sexualpädagogik neu zu perspektivieren. Ihr Artikel stellt zudem künstlerische Beiträge junger Schwarzen Künstler\*innen vor, welche im Rahmen der Ausstellung *Black Excellence* im Frühjahr 2019 in Wien präsentiert wurden.

Einige der beteiligten jugendlichen Künstler\*innen kommen in einer Gesprächsrunde selbst zu Wort. Moderiert von Rada Živadinović und Amina Mahdy von der *Fachstelle Selbstlaut gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, diskutieren Jugendliche über ihre Beteiligung an außerschulischen Projekten, in denen visuelles Material zu Themen wie Identität, Sexualität, Begehren und Liebe erarbeitet wurde. **Rada Živadinović** und **Rafaela Siegenthaler** haben aus dem Transkript der angeregten Gesprächsrunde einen Text zusammengestellt, der unter dem Titel „Get your facts straight!“ veröffentlicht wird.

Das Format eines Gesprächs wählte auch die Theoretikerin **Johanna Schaffer**, die sich für die politische Dimension ästhetischer Prozesse interessiert. Mit der Autorin Lilly Axster spricht sie über „Drei oder vier Bücher für junge Menschen, die Sex zeigen und nicht zeigen“. Das Gespräch ist durch gesellschaftstheoretische Überlegungen zu Sexualität gerahmt und fragt nach dem normenkritischen und öffnenden Potential der besprochenen Kinder- und Jugendbücher.

**Franzis Kabisch** beschäftigte sich mit der Frage nach Darstellungen von Schwangerschaftsabbrüchen in Filmen und Serien. Unter dem Titel „Betonen, dass nichts betont werden muss“ hinterfragt sie, inwiefern die Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in bewegten Bildern dazu beiträgt, das Thema (in pädagogischen Kontexten) an- und besprechbar zu machen. Mit ihrer

Analyse argumentiert sie, dass es nicht vor allem darum geht, Abtreibungen stärker sichtbar zu machen, sondern danach zu fragen, wessen Geschichten von *wem*, *wie* und *warum* erzählt werden und was dabei ausgelassen wird.

In der Gesprächsrunde „Let’s talk...“, die von **Anna Pritz** und **Marion Thuswald** zu einem Text zusammengestellt wurde, diskutieren Kunstlehrer\*innen ihre Erfahrungen mit sexualitätsbezogenen Themen in der Schule. In der gemeinsamen Reflexion sexualpädagogischer Projekte und alltäglicher Herausforderungen wird unter anderem deutlich, dass sexuelle Fragen bisweilen eng mit religiösen Vorstellungen verbunden sind und Grenzachtung eine wichtige Rolle in der schulischen Thematisierung von Sexualität spielt.

Der letzte Beitrag stellt den Zusammenhang von Religion und Sexualität aus feministischer Perspektive in den Mittelpunkt. Die Kunsthistorikerin **Doris Guth** erläutert anhand von popkulturellen Figuren wie Conchita Wurst und Beyoncé die Parallelen ihrer visuellen Inszenierungen zu Heiligenfiguren aus der christlichen Tradition.

Als Herausgeber\*innen freuen wir uns über die vielfältigen und differenzierten Perspektiven und Zugänge der Beiträge, die wir als repräsentationskritische Einsätze in der Bildungsarbeit verstehen. Ein herzliches Dankeschön an alle Autor\*innen sowie jene, die als Moderator\*innen und Gesprächsteilnehmer\*innen ihre Expertise und ihre Perspektiven eingebracht haben. Bedanken möchten wir uns auch bei den Kolleg\*innen des Projekts *Imagining Desires* ([www.imaginingdesires.at](http://www.imaginingdesires.at)), aus dem diese Textsammlung hervorgegangen ist. Insbesondere bedanken wir uns bei Karla Schmutzer, die an der Konzeption des Bandes beteiligt war und mehrere Beiträge redaktionell betreut hat.

Den Herausgeber\*innen der Zeitschrift *Kunst Medien Bildung* danken wir sehr herzlich für die Möglichkeit, die Textsammlung im Rahmen der Zeitschrift zu publizieren sowie für die angenehme Zusammenarbeit. Vielen Dank auch an Rada Živadinović und Stefanie Hempel für die Transkription der Gesprächsrunden, an Anina Schuler und Marlies Thuswald für das sachkundige Lektorat und an Franzis Kabisch für die feine Zusammenarbeit beim Layout.

Ein herzlicher Dank gebührt auch der Akademie der bildenden Künste Wien und dem Programm *Sparkling Science* des österreichischen Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung, die die Publikation finanziell unterstützt haben.

Anna Pritz, Rafaela Siegenthaler & Marion Thuswald

Wien, Juli 2020

## Anmerkungen

[1] Louis Hofbauer und Lilly Axster gehen diesem Begehren und ähnlichen Fragen in einem Video zum Projekt *Imagining Desires* nach: <https://www.youtube.com/watch?v=KeYt6BrpWwc> [19.06.2020].

[2] Mit Bezug auf Boger identifiziert Maisha Maureen Auma Empowerment, Normalisierung und Dekonstruktion als drei wichtige – aber auch im Widerspruch zueinanderstehende – politische und pädagogische Dimensionen in der Arbeit für soziale Gerechtigkeit, Inklusion und Anerkennung. In Anlehnung daran lässt sich fragen, wie diese Dimensionen bei der Intervention in hegemoniale Bildpolitiken je situativ zur Geltung gebracht werden können (vgl. Auma 2019).

## Literatur

Auma, Maureen Maisha (2019): Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color im deutschsprachigen Raum. Intersektionale, rassismuskritische, traumaorientierte Selbstbildungsansätze der Berliner SEEDS Collective. Vortrag am 14.03.2019 am Institut für das künstlerische Lehramt / Akademie der bildenden Künste Wien.

Auma, Maureen Maisha (2017): Kulturelle Bildung in pluralen Gesellschaften. Diversität von Anfang an! Diskriminierungskritik

von Anfang an! In: Schütze, Anja/Maedler, Jens: *weiße Flecken*. Diskurse und Gedanken über Diskriminierung, Diversität und Inklusion in der Kulturellen Bildung. München: kopaed.

Billmayer, Franz (2014): Das Ganze nicht nur ein kleiner Teil – Visuelle Kultur als Neue Orientierung. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's next? Art Education*. Ein Reader. München: kopaed.

Billstein, Johannes/Mietzner, Ulrike (2018): Visuelle Kultur und Bildung. Einleitung in den Themenschwerpunkt. In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 64 Jg., Heft 3, S. 283-290.

Brommer, Marlies/Hündler, Maria/Picallo Gil, Manuela/Schramek, Veronica/Tarhan, Suna/Urwalek, Caroline (2014): Migration im Schulbuch, Zine der Lehrveranstaltung »Schule und Vermittlung II« SoSe 2014, IKL, Akademie der bildenden Künste Wien.

Castro Varela, María do Mar/Nikita Dhawan (2007): Migration und die Politik der Repräsentation. In: Broden, Anne/Mecheril, Paul (Hrsg.): *Rassismus bildet*. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

Engel, Antke (2009): *Bilder von Sexualität und Ökonomie*. Queer kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript.

Fürstenberg, Stephan (2012): *Repräsentation und Repräsentationskritik im Feld der visuellen Kultur*. Fokus Kunstvermittlung. Eine virtuelle Lernplattform. Online: [https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2012/12/08/n6\\_repraesentation-und-repraesentationskritik-im-feld-der-visuellen-kultur-fokus-kunstvermittlung-eine-virtuelle-lernplattform/](https://blog.zhdk.ch/iaejournal/2012/12/08/n6_repraesentation-und-repraesentationskritik-im-feld-der-visuellen-kultur-fokus-kunstvermittlung-eine-virtuelle-lernplattform/) [20.06.2020]

Hall, Stuart (1997): *Representation. Cultural Representations and Signifying Practices*. London: Sage.

Hooks, Bell (2010): *teaching critical thinking: practical wisdom*. New York: Routledge.

Holert, Tom (Hrsg.) (2000): *Imagineering: Visuelle Kultur und Politik der Sichtbarkeit*. Köln: Oktagon.

Institute for Art Education/ZHdK (o.J.): *Repräsentationskritik*. Glossar. Online unter: <https://www.zhdk.ch/forschung/ehemalige-forschungsinstitute-7626/iae/glossar-972/repraesentationskritik-3837> [17.06.2020]

Kravagna, Christian (1997): *Privileg Blick*. Kritik der visuellen Kultur, Berlin: Edition ID-Archiv.

Landkammer, Nora/Mörsch, Carmen (2014): In Widersprüchen handeln. Kunstvermittlung und -unterricht in der Migrationsgesellschaft, Teil II. *Journal for Art Education Research* 08. Online: <https://blog.zhdk.ch/iaejournal/aer14-2018-kunst-rassismuskritik-vermittlung-ueber-fragilitaet-und-widerstaendigkeit/> [20.06.2020]

Lüth, Nana/Mörsch, Carmen (2014). *Queering Next Art Education*. Kunst/Pädagogik zur Verschiebung dominanter Zugehörigkeitsordnungen. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hg.): *What's next? Art Education*. Ein Reader. München: kopaed.

Markom, Christa/Weinhäupl, Heidi (2007): *Die Anderen im Schulbuch: Rassismen, Exotismen, Sexismen und Antisemitismus in österreichischen Schulbüchern*. Wien: Braumüller.

Mitchell, W.J.T. (1994): *Picture Theory: Essays on Verbal and Visual Representation*. Chicago: University of Chicago Press.

Mirzoeff, Nicholas (Hrsg.) (2002): *The Visual Culture Reader*. London/New York: Routledge.

Ortner, Rosemarie (2019): „Ich erlebe das schon als sehr gewaltvoll, dass ich so viele Zuschreibungen mache.“ – Nachdenken über Gender und Zugehörigkeit in pädagogischer Weiterbildung zum Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht. In: Heinemann, Al-isha M.B./Khakpour, Natascha (Hrsg.): *Pädagogik sprechen*. Die sprachliche Reproduktion gewaltvoller Ordnungen in der Migrationsgesellschaft. Wiesbaden: Springer VS, S. 115-137.

Rommelpacher, Birgit (1995): *Dominanzkultur: Texte zu Fremdheit und Macht*. Berlin: Orlanda.

Sabisch, Andrea (2014): Visuelle Anschlüsse. In: Meyer, Thorsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

Schade, Sigrid/Silke Wenk (2014): Studien zur visuellen Kultur. Einführung in ein transdisziplinäres Forschungsfeld, Bielefeld: transcript.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden für Schule und Lehrer\*innenbildung. Hannover: fabrico.

Settele, Bernadette (2014): Queer Art Education. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hg.): What's next? Art Education. Ein Reader. München: kopead.

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Nie zuvor stand das künstlerische Bild in seiner Bedeutung so sehr infrage wie unter den Bedingungen der Gegenwart. Obwohl der internationale Kunstmarkt nach wie vor Höchstpreise für einzelne Kunstwerke erzielt, scheint das künstlerische Bild langsam im Meer der visuellen Äußerungen unterzugehen. In dem Beitrag untersuche ich das Bild der Gegenwart in seinen Wirkungszusammenhängen als Denkmodell und Akteur und zeige auf, wie fundamental das, was Kunsttheorie und Kunstpädagogik bisher als Einzelbild beschrieben haben, Veränderungen unterworfen ist. Dagegen setze ich ein Verständnis von Bildergruppen und Bildkomplexen, in denen das Einzelbild heute eingebettet ist, und arbeite das Potenzial dieser produktiven Überlagerungsverhältnisse heraus. Der Beitrag ist eine Kurzversion der ausführlicheren Verhandlungen meiner Dissertationsschrift und widmet sich den veränderten Anforderungen einer zukünftigen Kunstpädagogik an Werkzeugen, Strategien und Haltungen – Impulse für kritisches kunstpädagogisches Handeln inbegriffen.

–

Mit der Formulierung ‚nach dem Internet‘ soll selbstverständlich nicht das Ende, die Zerstörung, oder gar eine Abschaltung des Internets adressiert oder beschworen werden. Vielmehr bezieht sich diese Wendung überhaupt nicht auf das Internet selbst, sondern auf die Gesamtheit der Bedingungen für Kommunikation und kulturelle Praxen *nachdem* das Internet neu war (Kholeif 2014: 6). Die Präposition *nach* markiert in diesem Zusammenhang kein echtes zeitliches Verhältnis, sondern einen *Zustand*, welcher die allumfassenden Auswirkungen eines medientechnologischen Wandels umschließt. Bereits im Jahr 2012 beschrieb Piotr Czerski das *Internet* als eine „unsichtbare, jedoch permanent präsente Ebene der Realität“, welche sich zunehmend auch mit den physischen Ebenen des menschlichen Habitats verschränke (Czerski 2012). Damit lieferte er eine handliche Beschreibung für die fundamentalen Veränderungen, die eine gelebte Gegenwart konturieren und jedem Handeln vorrausgehen würden.<sup>1</sup> Diese unsichtbare, jedoch offensichtlich mit dem Physischen fest verwobene, techno-soziale Ebene der Gegenwart spannt sich nun, nur in ihren Auswirkungen erfahrbar, als spezifisches Set an Bedingungen auf. Als Eckpunkte dieses Bedingungsgefüges lassen sich u.a. drei große Bereiche benennen: Software, Hardware, Infrastruktur (Jörissen 2017). Auf der Ebene der Software, geht es um Anwendungen und Programme, auf der Ebene der Hardware sind Geräte und technische Bauteile vorherrschend, während die Ebene der Infrastruktur sich auf die Verbindungen und Relationen zwischen allen menschlichen und nichtmenschlichen Akteur\*innen bezieht und u.a. auch den Ausbau von Frequenzen und Datenvolumen betrifft. Gemeinsam „repräsentieren diese Strukturbereiche die performativen, symbolischen, konnektiven und materiellen Aspekte von Digitalität“ (Jörissen 2017). Was mit einiger Ungenauigkeit so häufig als Digitalisierung beschrieben wird, meint also mindestens höchst komplizierte Wechselverhältnisse aus technischen, sozialen und politischen Implikationen der zunehmenden Datafizierung weiter Lebensbereiche – ebenso wie den exponentiellen

Anstieg der Rechenleistungen (*computing power*) von privatwirtschaftlichen Servern und Heimcomputern. Aber auch die weitreichenden und enormen Anstrengungen im Ausbau der dafür notwendigen Speicherkapazitäten und ubiquitären Netzabdeckungen sowie nicht zuletzt die disziplinübergreifende Investition in die voranschreitende Forschung an sogenannten künstlichen Intelligenzen, stellen wesentliche Bezugsgrößen für das, was wir Gegenwart nennen, auf. Selbstverständlich ließe sich die Liste der wirksamen Aspekte einer so fundamental veränderten Logik der Gegenwart beliebig erweitern und tiefgreifender untersuchen: beispielsweise wirtschaftlich (u.a. *scopic regimes*), politisch (u.a. *fake news*) oder sozial (u.a. *mechanical turk*).

Kurz gesagt: Die Anpassungen an das, was uns so neuerdings ganz selbstverständlich umgibt, sind bereits so effektiv implementiert, dass sich die Gewohnheiten eines Zustandes ‚vor dem Internet‘ gar nicht mehr zweifelsfrei (re)imaginieren lassen. Carson Chan fasste dieses wirksame Gefüge mit der griffigen Formulierung „internet state of mind“ (Carson Chan nach Müller 2011).<sup>2</sup> Aus veränderten Bedingungen ergeben sich veränderte Anforderungen. Diese wiederum bringen veränderte Praxen im Umgang mit diesen Anforderungen hervor, was für die Kunstpädagogik in zweifacher Hinsicht relevant ist: Zum einen bedingt eine Logikverschiebung an den Werkzeugen und Materialien der Kunst eine Verschiebung an den Arbeitsbedingungen und Referenzsystemen der Kunstpädagogik. In Konsequenz kann davon ausgegangen werden, dass gerade die Veränderungen an den visuellen Oberflächen und Verbreitungsmodi ebenso wenig ohne strukturelle Auswirkungen für das Fach bleiben können. Zum anderen stellt sich die akut gesellschaftskonstituierende Frage, in welcher Weise gerade die Kunst, die wegen ihrer seismografischen wie kommentierenden Qualitäten Teil gesellschaftlicher Reflektion ist, trotz ihrer mengenmäßigen Unterlegenheit, auch weiterhin ihren gewohnten gesellschaftlichen Beitrag zur Gegenwartsbewältigung leisten kann. Allein angesichts der fundamentalen Veränderungen an ihrem Bezugssystem steht die künstlerische Auseinandersetzung mitten in einem Paradigmenwechsel. Die zentrale *Entität* in den skizzierten Verschiebungen scheint das Bild zu sein.

Um nun zwei Linien am Bild (Bild als Medium bzw. Material der Kunst, Bilder als Gegenwartsbewältigung in der Kunst) exemplarisch für die Kunst zu verfolgen, werde ich überblickshaft die Untersuchung des *Bedingungsgefüges Gegenwart*, gerade am Beispiel des Bildes auslegen. Unter anderem verfolge ich dabei die Fragen: Wie zeigt sich die veränderte Logik eines Zustands *nach dem Internet* am/im Bild? Und: Welche Angebote zur Konturierung des komplexen Bedingungsgefüges *Gegenwart* können gerade von der Kunst (in Form eines Einblickes in *Durchdringungsprozesse*) mittels *Bilder* gemacht werden?

## Bild als geschäftsführende Entität in Verbreitung

„In 2014, according to Mary Meeker’s annual Internet Trends report, people uploaded an average of 1.8 billion digital images every single day. That’s 657 billion photos per year. Another way to think about it: Every two minutes, humans take more photos than ever existed in total 150 years ago“ (Rosa 2015).

Angesichts dieser Zahlen und der umgangssprachlich weitverbreiteten Rede von *Bilderfluten*, *Vorherrschaft der Bilder* und der *Dominanz des Visuellen*, die auch fachdidaktisch nicht selten in den Dienst genommen wird, zeigt sich ein ganz wesentliches strukturelles Umdenken am Bild und an den Bildern. Als einzelne *Entitäten* (auf den Begriff gehe ich ein wenig später ein) wird den Bildern mindestens eine gewisse Handlungsmacht quittiert oder gar das Potenzial zur Verführung unterstellt. Als Gruppen werden sie bisweilen auch sprachlich in den Rang von Naturgewalten gehoben und gefürchtet. Bilder scheinen in vielerlei Hinsicht wesentlich aktiver realitätsbildend wirksam zu werden, als bisher angenommen. Sie wurden dem Status der Passiva enthoben und mitunter gar für Wahlergebnisse (z.B. Pepe der Frosch) und Kaufentscheidungen zur Rechenschaft gezogen. Probeweise schlage ich vor, dem nun auch Rechnung zu tragen und für die hier folgenden Ausführungen *Bilder* als *geschäftsführende Entitäten in Verbreitung* zu verstehen und zu analysieren. Das geschäftsführend beziehe ich dabei auf die von Torsten Meyer in die Kunstpädagogik eingeführte und auf den Soziologen und Kulturtheoretiker Dirk Baecker zurückgehende These: Die *nächste Kunst* sei die Kunst der nächsten Gesellschaft und diese nächste Gesellschaft basiere auf dem Computer als geschäftsführender Medientechnologie (Meyer 2013; Baecker 2011). Diese Überlegungen schließen nahezu nahtlos an Fragen einer agentiellen Bildlichkeit an und lassen sich produktiv wenden, indem *Bilder generell als in Verbreitung* begriffen werden. Die soziologisch und anthropologisch informierte Memtheorie nach Richard Dawkins, Susann Blackmore und Limor Shifman kennt Vorgänge „kultureller Übertragung“ (Dawkins 1999: 10; Blackmore 1999: 7; Shifman 2012: 2), die sich nicht zuletzt auch an den jeweiligen Artefakten (z.B. Bildern) festmachen lassen. Den memtheoretischen Untersuchungen auf der Spur, lässt sich ableiten, dass auch die gegenwärtigen

Praxen am Bild (u.a. Internetmemes oder Virals) nahelegen, gerade Bilder nicht nur als *kulturelle Entitäten in Verbreitung* mit bestimmten Wirksamkeits- und Verbreitungseigenschaften zu verstehen, sondern ihnen eine aktive (oder mindestens passive) Handlungsorientierung zu unterstellen, die *über komplexe Wechselverhältnisse* Gegenwarten herbeiführen und Realitäten schaffen können. Von Bildträgern beherbergt und innerhalb komplexer Gefüge sowie in kulturellen Kopierprozessen gebunden sollten Bilder also folglich als *Akteure in Wechselbeziehungen* verstanden und untersucht werden (Schütze 2019: 12).

## Veränderungen am Bild

Nachdem ich den gedanklichen Ausgangspunkt zum Zustand *nach dem Internet* umrissen habe und das Bild als Akteur in Wechselbeziehungen vorgestellt habe, möchte ich im nächsten Schritt nun zu den Hauptlinien der Herausforderungen in der Gegenwartsbewältigung über das Bild kommen. Die erste Linie dieser Untersuchung betrachtet die Veränderungen an den Rezeptionseigenschaften und fordert eine Inventur an den Werkzeugen und Begriffen des Umgangs mit den Bildern aus überfachlicher und fachlicher Sicht. Damit komme ich zu meinem Lieblingsbeispiel, der Mona Lisa, deren Original im Louvre in Paris hängt, die aber mindestens 22,8 Millionen Avatare, Versionen und Kopien online hat und sich beinahe universeller Bekanntheit erfreut.<sup>3</sup> In der Folge dieser Bekanntheit und strukturellen Omnipräsenz – online wie offline – scheint sie geradezu dazu aufzufordern, auch ohne Kenntnis des Originals oder dessen Entstehungskontexts, vervielfältigt und überschrieben zu werden. Wie lässt sich dieses Verhältnis von Original zu Kopien/Versionen/Adaptionen nun sinnstiftend untersuchen? Wie ließen sich bildimmanente Affordanzen an einem solchen Bild messen? Und weiterführend gefragt: Wie verändern sich die Herangehensweise, die Werkzeuge oder der Vorgang der Beschreibung, wenn es nicht mehr nur um *ein* Werk oder Bild geht – sondern um Bildgruppen, die sich zunehmend auf verschiedenen Plattformen distribuieren und als *verteilte Anteile* eines mitunter *geteilten (oder offenen) Bildes* kursieren?

Es führt kein Weg vorbei: das, was als Bild beschrieben werden kann, hat sich in Struktur und Oberfläche so stark verändert, dass es noch schwer fällt, dies grundsätzlichen in aller erforderlichen Genauigkeit abschließend zu beschreiben und beurteilen. Für einen ersten Überblick lassen sich allerdings drei Linien festhalten:

(1) *Flüchtigkeit und Verbreitung* – Inhalte haben kurze Halbwertszeiten, tauchen aber vielfach auf. Besonders attraktive Inhalte sind in nahezu unendlichen Varianten online wie offline vertreten. Sie gehen viral oder werden u.a. zu vielgeteilten Internetmemes.

(2) Die *technische Gleichzeitigkeit* von Inhalten erstreckt sich über weite geografische Entfernungen. Die Plattformen untereinander – teils durch Algorithmen verstärkt – tragen zu plattformübergreifenden viralen Phänomenen bei.

(3) Das *Einzelbild* (oder auch das Original) wird durch eine Masse von anderen Bildern eskortiert und befindet sich in ständiger Konkurrenz oder Symbiose. Es wird, vor allem bezogen auf *objektive Anzahlen*, zum Einzelfall, einer Ausnahme, oder zum Teil eines größeren Bildkomplexes.

Das Ausmaß der Veränderungen und ihrer Implikationen ist allerdings dennoch schwer zu begreifen. Um also das Verhältnis eines Einzelbildes zur Gesamtheit der *Bilder im Umlauf* überhaupt noch erfassen zu können, und die Verhältnisse anschaulicher zu machen, greife ich auf ein Angebot der Künstler\*in Hito Steyerl zurück. Analog zu dem *Sea of Data* (Steyerl 2018), mit dem sie die schiere Unendlichkeit erhobener Daten fasst, möchte ich nun Einzelbilder im Verhältnis zu allen anderen Bildern als *Wassertropfen im Ozean* verstehen.

## Differenzierende Diskussion an den Bildern

Die Vorstellung von einem unendlichen Meer an Bildern und Bildfragmenten bleibt hilfreich, wenn man an die Upload-Zahlen denkt. Allerdings führt dies unweigerlich zu unbequemen Fragen für die Kunstpädagogik, auf die bisher kaum Antworten gefunden wurden: Welche Konsequenzen, Anforderungen, aber auch Potenziale ergeben sich für den Umgang mit *dem Bild (den Bildern)* in der kunstpädagogischen Praxis und Theorie? Welche Potenziale für Bildung weist die Beschäftigung mit den *Bildern*

der Gegenwart in allgemeinen Zusammenhängen einer bildgesättigten, technologisch geprägten Gegenwart auf? Welcher Kompetenzen bedarf es, um der Logikverschiebung insbesondere am/im Bild zu begegnen?

Das folgende Beispiel soll auf mehr Anschaulichkeit der Phänomene am Bild zielen. Die Arbeit *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), ist Teil einer Reihe von Videoarbeiten der Künstlerin Hito Steyerl, in der sie sich den Implikationen und komplexen Überlagerung einer techno-sozial verwobenen Gegenwart widmet. In fünf Kapiteln untersucht Steyerl eine Art Praxis der Sichtbarkeit (von wem wird was/wer unter welchen Bedingungen sichtbar?) über eine *performativ-rezeptive Annäherung*. Die leitende Frage der audiovisuellen Versuchsanordnung scheint dabei: Was bedeutet es, *unsichtbar zu sein, nicht sichtbar sein zu müssen* oder *gar unsichtbar sein zu wollen*? In Zeiten digitalerameratechnik und durchgreifender Datafizierung kein einfacher Anspruch — der auch die dunklen Seiten des Fortschritts auf den ganz unterschiedlichen Ebenen zu beleuchten vermag. Im vorliegenden Standbild (Abb. 1) lässt Steyerl – selbst Protagonistin des Videos – nun per *Concealer* (Make-Up zur Abdeckung) größere Flächen ihres Gesichtes vor dem Hintergrund eines *Greenscreens* kameralogisch unsichtbar werden. Ein Trick, ohne den kaum ein Kinofilm heute noch denkbar wäre. Im Rahmen dieser Ausführungen dient mir dieses Bild nun aber vor allem dazu, die Grundannahme dieses Textes beispielhaft zu unterlegen: Die digitalen Infrastrukturen und deren strukturelle Auswirkungen bleiben für den Menschen zunehmend unsichtbar oder unbegreiflich. Die Technik wird zum Hintergrund und wir werden, in diesem Fall gemeinsam mit Steyerl, per *Concealer* zum Teil von ihr. Wie gehen wir damit um? Wie können die Infrastrukturen, die trotz Wirksamkeit unter der Wahrnehmungsgrenze liegen, wieder sichtbarer, vorstellbarer und damit auch adressierbarer werden? Welche Werkzeuge und Methoden sind dienlich? Und noch wichtiger für die Kunstpädagogik: Wie kann die Auseinandersetzung mit dem Bild – so fachspezifisch sie ist – dazu beitragen, in der Gegenwart dieser Veränderungen handlungsfähig zu bleiben – oder es wieder zu werden? Steyerls Videoarbeit ist für die Beantwortung dieser Fragen eine ausgesprochen nützliche Allianz, die ich noch ein wenig weiter ausführen möchte.

In Kapitel 4 (von 5) der Videoarbeit werden 13 Arten des Unsichtbarwerdens in der Gegenwart ausgereifter Kameratechnik vorgestellt. Der Ausschnitt eignet sich in besonderer Weise zur Konturierung der gegenwärtigen Anforderungen, die das *Bedingungsgefüge Gegenwart* schon allein aus technisch-optischer und datenlogischer Perspektive an uns stellt. Steyerl zeigt die Dimensionen dieses Bedingungsgefüges in sehr konzentrierter Form an den Konflikten medienkultureller Veränderungen auf und übersetzt diese dann anschaulich in äußerst *eingängige Bilder*. Unter den Beispielen finden sich aber auch Momente der Unsichtbarkeit, die nicht rein technisch hervorgerufen sind, sondern eher durch technische Lösungen katalysiert werden. Unter anderem widmet sich Steyerl dabei Fragen der *visuellen Repräsentation*, der *strukturellen Diskriminierung* sowie *kulturellen Abschottung und Entfremdung*. Zweifelsohne wichtige Markierungen für eine Beschreibung der Gegenwart in ihrer sozialen wie politischen Dimension, denen sie behutsam Rechnung trägt. Ich möchte nun drei weitere kurze Beispiele aus der vorliegenden Arbeit aufgreifen, um anschaulich zu meinem Vorschlag – einer Diskussion am Bild – zu gelangen:

*Beispiel 1 (Abb. 2):* Wir sehen das WLAN-Signal als Körper mit Quadratkopf, welches springend von Plattform zu Plattform gelangt. Stellen Sie sich Ihr Heimnetz oder 3G-Signal auch so vor – oder hilft es Ihnen, der Unverfügbarkeit technischer Signale zu begegnen?

*Beispiel 2 (Abb. 3):* Pixel – Wir sehen wieder drei menschliche Körper mit quadratischen Köpfen. Sie sind Pixel vor einem Monitor. Die Auflösung des digitalen Bildes ist durch Pixel bestimmt. Alles, was kleiner als ein Pixel ist, wird von seinen Dimensionen geschluckt und damit technisch unsichtbar. Ein *dead pixel* ist folglich eine Stelle im Bild, an der aus technischen Gründen keine Informationen mehr angezeigt werden und deren Inhalte damit ebenso unsichtbar werden.

*Beispiel 3 (Abb. 4 & 5):* Im oberen Bild (Abb. 4) verdeckt die Hand das dahinterliegende Objekt perspektivisch für das Kameraauge. Im unteren Bild (Abb. 5) hingegen ist ein terrestrisches Kalibrierungspixel (1×1 m) zur Fokussierung der Satellitenkameras zu sehen. Alles, was kleiner als 1×1 Meter ist, bleibt in diesem Auflösungsraaster unsichtbar. Was ist für wen oder welches Auge sichtbar bzw. unsichtbar? Und welchen Sichtbarkeits- und Blickregimen unterwerfen sich die Momente des Sichtbaren, politisch wie kameralogisch?

Auch wenn eine verallgemeinernde Aussage hier – angesichts der Komplexität der Fragestellungen am technischen Visuellen in der Gegenwart – groben Verkürzungen unterworfen ist, ganz grundsätzlich ließe sich festhalten: Unsichtbarkeit/Nicht-Sichtbarkeit ist, wie jeher, eine Frage der Perspektive, doch unter aktuellen Bedingungen mischen sich Fragen der technischen Auflösung und Darstellbarkeit unter die rein optischen Aspekte. Das ist nicht überraschend oder neu, aber gewendet auf die sozio-tech-

nischen Bedingungen der Gegenwart ergeben sich weiterführende Fragen an den Oberflächen des Sehens: Wer sieht was aus welcher Position? Inwiefern hat sich jenes Verhältnis von dem, was gesehen wird und gesehen werden kann, verändert? Und was wird wodurch verdeckt? Tragen technische und sozio-technische Effekte am Visuellen zu bewussten und unbewussten Interferenzen im Bereich des Sichtbaren bei? Welche Realitäten schaffen Deepfakes, Filterblasen und Social-Media-Hypes? Als *Übertrag* formuliert, ergibt sich: Welches Abstandes oder welcher Nähe zum Material bedarf es, um über brauchbare Analysen an den Bildangeboten der Gegenwart immer noch *Bildungsmomente* verfolgen zu können?

Eine differenzierende Diskussion am Bild müsste wesentliche Netzwerkeffekte ebenso wie strukturelle Aspekte technischer und sozialer Infrastrukturen selbstverständlich einbeziehen. Dies erzwingt sich, schlicht, um überhaupt etwas innerhalb der visuellen Fülle an Angeboten erkennen zu können und nicht kontextlos an isoliertem Material zu arbeiten. Mir scheint also, eine diskursive Bildbetrachtung mit Verständnis für die Prozesse der Gegenwart geht noch wesentlich weiter über die aufgeführten Beispiele in Steyerls Beitrag hinaus – und landet in den Relationen am Bild (Schütze 2019: 22).

## Ein relationales Verständnis der Entität Bild

In Konsequenz der oben aufgeführten Beschreibungsversuche ergibt sich ein relationales Verständnis des Bildes für den Umgang mit Bildern. Dieser Zugang fokussiert auf die Beziehungen, die einzelne Bilder zu anderen Bildern unterhalten, und zum anderen bedenkt jener Blick auf die Relationen am Bild auch die Wechselwirkungen von Bildern mit anderen humanen und nichthumanen Akteur\*innen in Gefügen. Für das Bild empfiehlt sich nun die Verwendung einer etwas sperrigeren, aber verständlicheren Formulierung: *Entität Bild*. Diese Ergänzung situiert das Bild von seiner Materialität getrennt (und abstrahiert) innerhalb des Gegenwartsgefüges und lässt eine Untersuchung der Relationen ohne den Ballast des Einzelbildes zu. Während die angedeuteten Erklärungsmodelle bereits eine hilfreiche Matrix zur *Diskussion am Bild* der Gegenwart skizzieren, kann ich an dieser Stelle keine weiteren überfachlichen Exkursionen am Bild nachziehen (u.a. in meiner Dissertationsschrift lassen sich aber weitere Ausführungen finden). Hier möchte ich stattdessen den Umgang mit den Bildern (auch die *Strategien am Bild*) in den Blick rücken und abschließend die Aufmerksamkeit auf zwei Beispiele in Anwendung lenken.

Die *erste* dieser beiden anwendungsorientierten Zuspitzungen folgt dem Kunst- und Kulturwissenschaftler Philipp Ekardt, dessen Vorgehen – an einem Beispiel der Künstler\*innengruppe *Bernadette Corporation* – für die Diskussion am Bild der Gegenwart dienlich ist. Zentraler Punkt ist hier das *vergleichende Vorgehen an Bildern*, welches auf sogenannte „Bildmilieus“ fokussiert (Ekardt 2014: 89). Als Vorgehen lässt sich das in etwa so beschreiben: Bilder werden im Kontrast zu anderen Bildern ihrer Zeit (synchron – gleichzeitig), auch vor ihrem technischen und sozialen Hintergrund als kulturelle Erscheinungsformen, untersucht oder, als eingebettet in ihre historisch-technischen Verhältnisse, Zeiten übergreifend analysiert (diachron – zwischen Zeiten). Am Beispiel der Mona Lisa ließe sich die Frage stellen: Welche Bilder umgeben die Mona Lisa in der Zeit ihrer Entstehung oder während ihrer Rezeption (synchron), und wie lässt sie sich in Bildgruppen eingebettet innerhalb ausgewählter Bildmilieus (diachron) verstehen? Dies zu untersuchen ist nicht nur Aufgabe historischer Aufarbeitungen und kunstwissenschaftlicher Thesenbildung, sondern könnte gerade die Kunstpädagogik als Experte an den Relationen zum Bild oder den Bildern herausfordern. In welcher Beziehung steht die Mona Lisa zum Werbebild bei Pizza Hut und was lässt sich darüber erfahren?

Im Sinne einer *zweiten* und weiteren Differenzierung folge ich in meiner Handhabung am Bild der Gegenwart der Soziologin Regulia Valérie Burri. Sie sieht im Sinne eines „doing images“ den wesentlich bildkonstituierenden Aspekt im *Umgang mit dem Bild*: Erst das Handeln *an* und *mit* den Bildern *macht* das Bild (Burri 2008a: 346). Auch hier ist die Mona Lisa ein weitreichendes Beispiel: Das Fotografieren, Adaptieren und Teilen der Mona Lisa lässt sie immer und immer wieder erneut zum bekanntesten Kunstwerk werden und bestimmt ihre selbsterneuernde, durchdringende Bekanntheit. Das spezifische Handeln mit dem Artefakt konstituiert dieses somit erst und trägt darüber hinaus Avatar für Avatar, Version für Version zu dem spezifischen kurzfristigen oder dauerhaften Bildmilieu der Mona Lisa bei.

## Gegenwartskunst als Praxis am Bild

Mein Interesse mit diesen Überlegungen am *Bild der Gegenwart* gilt trotz der spannenden Verhältnisse an Einzelbildern nicht vordergründig den Superstars der Bildgeschichte oder dem Bild in seinen Strukturen des Doings, sondern viel mehr den

Potenzialen für Bildung in der Begegnung mit Bildern. Um diese Begegnungen zu gestalten, ist jedoch eine möglichst genaue Kenntnis der skizzierten *Strukturen*, *Dynamiken* und *Doings* vor dem Hintergrund gegenwärtiger Bedingungen unerlässlich. Mit der vorliegenden Gedankenskizze sollen also Ankerpunkte für eine Matrix einer *differenzierenden Bilddiskussion* markiert werden. Bei dieser wird es in erster Linie darum gehen, im Sinne einer kunstpädagogischen Annäherung den veränderten Umgang und die Struktur des Bildes in der Gegenwart stärker zu konturieren und dabei einen Beitrag zur Erschließung impliziten oder verdeckten Wissens am Bild zu bergen. Diese Überlegungen führen mich nun abschließend zu einer vorläufigen Arbeitsdefinition, in der ich den Ausgangspunkt für eine intensive kunstpädagogische Beschäftigung an der so wendigen wie einflussreichen *Entität Bild* vermute.

Im Sinne einer Durchdringung der Gegenwartsgefüge per Gegenwartskunst, angetrieben durch ein relationales Verständnis am Bild, schlage ich also für den kunstpädagogischen Kontext vor, unter dem Begriff Bild probeweise eine *Ansammlung von Intentionen, Affekten und Sedimenten in vielfältigen Wechselwirkungen* zu verstehen. Eine Ansammlung von Intentionen, Affekten und Sedimenten, die sich über verschiedenste Bildträger (digital wie analog, sichtbar und unsichtbar, ephemere oder von Dauer) verteilen und in weitreichenden Beziehungen zueinander stehen. Im speziellen Fall des künstlerischen Bildes schlage ich vor, Bilder als temporäre Modelle zu untersuchen und sie im Plural (also in Serien, Reihen, Versionen, etc.) entsprechend als momenthafte Visualisierungen von ausdauernden Durchdringungsprozessen an der Gegenwart zu verstehen – oder gar als Datenvisualisierungsprozesse zu durchdenken und zu hinterfragen, die je auf ein besonders sensibles Sensorium zurückgreifen. Die leitende Frage könnte sein: Welche hochverdichteten Informationen lassen sich aus den überlagerten Codes aktueller Kunstwerke lesen und welchen kunstwissenschaftlichen und -pädagogischen Umgang fordern sie folglich? Eine *Expertise am Bild* würde vor diesem Hintergrund eine *Haltung zur Gegenwart* (oder den Gegenwarten) fordern und die techno-sozialen, aber auch historischen Bedingungen am Bild zu bedenken vermögen. Auf diese Weise ließen sich diejenigen Aspekte für eine gesellschaftliche Wirksamkeit am Bild identifizieren, die auf eine *Gestaltbarkeit der Zukunft* im Sinne einer Bildung an der Gegenwart hinauslaufen. Mein Vorschlag zu einer *Kunstvermittlung am Bild der Gegenwart* würde also lauten: Den aktuellen Herausforderungen die Stirn bieten und ein diskursives Feld erfinden, in dem ein informiertes *Umgehen* mit Bildern über Vermittlung in den *Streit an den Verhältnissen* führen kann. Verhandlungen am künstlerischen Bild würden dann voller Hingabe als Gegenwartsbewältigung verstanden werden können und hätten weitreichende Konsequenzen für die Gegenwart und Zukunft. Effekte die *wir* uns für die Kunstpädagogik und Kunstvermittlung nur wünschen können.<sup>4</sup>

Nachbemerkung: *In Konsequenz der hier unternommenen Annäherungen ergibt sich eine wichtige weitere Aufgabe. Im Kontext aktueller Fragen von Globalisierung bestünde die dringende Notwendigkeit, das hier skizzierte Vorgehen am Bild für eine dekolonisierende und postkolonial informierte Diskussion am Bild und an den Bildern einzusetzen und dabei die relationalen und agentiellen Aspekte der Bilder der Gegenwart in größter Selbstverständlichkeit einzubeziehen.*

## Anmerkungen

1 Danke an Torsten Meyer, der mich ca. 2013 auf das WEB KIDS MANIFESTO (2012) hingewiesen hat. In vielen Texten spreche ich von einer ‚postdigital condition‘. Hier möchte ich dies zu Gunsten der Verständlichkeit auslassen. Weitere Ausführungen dazu finden sich u.a. in meiner Dissertationsschrift (Schütze 2019: 12).

2 Danke an Kristin Klein, die eine weitreichende Forschung und Darstellung der Begriffe Post-Internet, Internet, sowie postdigital innerhalb des Forschungsschwerpunktes *Post-Internet Arts Education* unternommen hat.

3 Das Schlagwort „Mona Lisa“ in der Google-Suche lieferte am 04.01.2018 unter den Standardeinstellungen am Standort Berlin (CET) 25.800.000 Resultate.

4 Vielen Dank an Kristin Klein für die sehr guten Hinweise zur Struktur sowie die ausdauernde Kritik an diesem Text!

## Literatur

- Blackmore, Susan (1999): *The Meme Machine*, Oxford: Oxford University Press.
- Burri, Regula Valérie (2008a): *Bilder als soziale Praxis, Grundlegungen einer Soziologie des Visuellen*. In: *ZfS*, 34. Jahrgang, Heft 4, S. 42–58.
- Burri, Regula Valérie (2008b): *Doing Images. Zur Praxis medizinischer Bilder*. Bielefeld: transcript.
- Cerzki, Piotr (2012): *We the Web Kids Manifesto*. Online: [en.wikisource.org/wiki/We,\\_the\\_Web\\_Kids](https://en.wikisource.org/wiki/We,_the_Web_Kids) <https://pastebin.com/0xXV8k7k> [24.03.2018]
- Dawkins, Richard (1976): *Das egoistische Gen* (engl. Orig.: *The Selfish Gene*). Berlin: Springer, 1978.
- Dawkins, Richard (1999): *Foreword*. In: Blackmore, Susan: *The Meme Machine*, Oxford: Oxford University Press, S. 7–17.
- Ekardt, Philipp (2014): *In Defense of Styling*. In: *Bild vs. Kunst. Texte zur Kunst*, 24. Jahrgang, Heft 95, S. 79–91.
- Haraway, Donna (1988): *Situated Knowledges. The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective*. In: *Feminist Studies*, 14 Jahrgang, Heft 3, S. 575–599.
- Jameson, Frederic (1990): *Postmodernism, or, The Cultural Logic of Late Capitalism*. London: Duke University Press.
- Jörissen, Benjamin (2017): *Subjektivation und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur*. *Kulturelle Bildung Online*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivation-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [26.09.2019]
- Kholeif, Omar (2014): *You Are Here. Art After the Internet*. London/Manchester: Cornerhouse.
- Klein, Kristin/Kolb, Gila/Meyer, Torsten/Schütze, Konstanze/Zahn, Manuel: *Einführung: Post-Internet Arts Education*. In: *Arts Education in Transition*. München: kopaed (erscheint vor. 03/2020).
- Kurbjuhn, Charlotte (2014): *Kontur. Geschichte einer ästhetischen Denkfigur*. Berlin/Boston: De Gruyter.
- Latour, Bruno (1996): *On Actor-network-theory*. In: *Soziale Welt*, 47. Jahrgang, Heft 4, S. 369–381.
- Lyotard, Jean-François (1984): *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge (La condition postmoderne: rapport sur le savoir)*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Meyer, Torsten (2013): *Next Art Education. Erste Befunde*. In: Meyer, Torsten/Hedinger, Johannes M. (Hrsg.): *Whats next? Kunst nach der Krise*. Berlin: Kadmos, S. 377–384.
- Müller, Dominikus (2011): *Für eine Handvoll JPGs. Tumblerismus und der Internet State of Mind unter die Lupe genommen*. In: *De:Bug*. Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs/> [06.03.2019]
- Rosa, Eveleth (2015): *How Many photographs of you are out there in the world?* In: *Technology. The Atlantic*. Online: <https://www.theatlantic.com/technology/archive/2015/11/how-many-photographs-of-you-are-out-there-in-the-world/413389/> [07.03.2019]
- Schütze, Konstanze (2018): *Moving Beyond. Bodies of Images in spekulativer Zeitlichkeit*. In: Schumacher-Chilla, Doris/Ismail, Nadia (Hrsg.): *Be Aware. Mehr als Gegenwart in der zeitgenössischen Kunst*. Oberhausen: Athena, S. 75-89.
- Schütze, Konstanze (2019): *Bildlichkeit nach dem Internet. Aktualisierungen für eine Kunstvermittlung am Bild*. Manuskript Dissertation, Veröffentlichung vor. 11/2019.
- Shifman, Limor (2012): *An Anatomy of a YouTube Meme*. In: *New Media and Society*, 14. Jahrgang, Heft 2, S. 115–137.

Steyerl, Hito (2016): A Sea of Data. Apophenia and Pattern (Mis)Recognition. In: e-flux journal, Ausgabe 72. Online: [http://worker01.e-flux.com/pdf/article\\_9006382.pdf](http://worker01.e-flux.com/pdf/article_9006382.pdf) [05.04.2018]

Zahn, Manuel (2016): Wir stammen von Animationen ab. Wirklichkeitserfahrungen mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/Dick, Julia/Moormann, Peter/Ziegenbein, Julia (Hrsg): where the magic happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste. München: kopaed, S. 39–48.

## Abbildungen

Abb. 1: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 04:47, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 2: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 11:55, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 3: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 05:30, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 4: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 08:17, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

Abb. 5: Stillimage aus Hito Steyerl: *How not to be seen: A Fucking Didactic Educational Mov. File* (2013), Min 08:19, HD video projection (colour, sound, 14 minutes), architectural environment, dimensions variable. Online: <https://www.artforum.com/video/hito-steyerl-how-not-to-be-seen-a-fucking-didactic-educational-mov-file-2013-51651> [27.09.2019]

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Vermutlich bin nicht nur ich zur Kunst gekommen durch ein starkes sexuelles Interesse, das keine Objekte, keine Artikulationsmöglichkeiten im Alltag fand. Das gebilligte Angebot für Heranwachsende noch in den 60er-Jahren des letzten Jahrhunderts machte nur deutlich, dass es *das* nicht sein kann. Auf eine andere Weise ist das heute so geblieben. Vielleicht besteht heute allerdings die Verwechslungsgefahr, das bekannte Angebot als Dokumentation dessen, was ist, anzusehen.

Das direkt, explizite, sexuelle Motiv war nicht das einzige: Es gab eine ganze Bandbreite sinnlicher Erregung, Anregung, Aufregung, die nach Artikulationen suchte aus der Einsamkeit des Einbildens heraus, aus der Erregung durch Verführung oder, eher von „innen“ gedacht, durch das, was man den *Trieb*<sup>[1]</sup> nennt. Das reicht von der sexuellen Neugier im engeren Sinne bis zur Lust am Verstreichen von Farben, der Lust an seltsamen Wirkungen bedeutungsfreier, abstrakter Formen, Farben und Gebilde.

Die je konkreten Einrichtungen des Sexuellen und dessen Erscheinungsformen kommen dem Kind noch sehr abstrakt vor. Abstrakt sind sie vor dem Hintergrund der körperlichen Möglichkeiten des heranwachsenden Kindes. Sie sind aus anderen, auch körperlich noch nicht erreichten Zusammenhängen herausgezogen. Abstraktion und Sexualität haben durchaus Gemeinsamkeiten. Mit Empfängnisverhütung ist das Leben der Sexualität höchste Abstraktion geworden, bei intensiver Konkretion und sinnlicher Intensität. Zum Verstehen reichte diese sinnliche Erfahrung aber noch nicht. So gab es Aktmalerei. Faszinierend bedeutungslos, „konkret“, aber abstrakt in Relation zum sinnvollen Alltag, aber nicht ohne Erregung, sinnlich. In einer Atmosphäre der Bipolarität des einerseits Anarchischen, Sinnesfreudigen, durch den moralischen Druck oft bis zum Kitsch Verdruckten – zu Heiligenbildchen ist die Darstellung von Conchita Wurst ebenbürtig –, nie ganz Direkten, etwas im Unausgesprochenen lassenden Katholizismus wurde ich aufgeschlossen für Kunst, mit Ahnungen davon, dass man manches nicht abbilden kann oder sollte. Die Kunst war das, wie das nicht instrumentelle Denken in der Philosophie, was mich so stark berührte, neugierig machte, eine unklare, aber attraktive Verheißung einer Öffnung. Kunst und Philosophie nahmen die Erregung aus dem Alltag auf, aber nicht eigentlich zielführend, ein ambulantes Warten vor und in White Boxes.

Diese Bekenntnisse dienen als Vorzeichen und jetzt komme ich zu den Fragen, denen ich im Folgenden nachgehen möchte:

## Fragen

Bringt die Pornographie<sup>[2]</sup> eine Präsentation und Repräsentation der Sexualität hervor? Tut sie das verschämt, indem sie die Scham protzig überspielt über Bilder, um nicht sprechen zu müssen? Ist Sexualität, wie im Übrigen auch das singuläre Subjekt, nicht unaussprechlich? Ist Pornographie Gefäß für bereitliegende Bilder, die aber nicht realisiert werden konnten, für Bilder, die nicht schon einfach vorhanden sind, sondern eher vage und in Fragmenten errahnt werden, Bilder, die beunruhigen?

## Komplexitätsreduktion

Im Sinne der Systemtheorie handelt es sich bei der Pornographie um eine Komplexitätsreduktion der Liebe und des Sexuellen. Dazu gehört das Weglassen des vermeintlich Unwesentlichen, der Ballaststoffe, um das Sexuelle isoliert und dadurch ein wenig aseptisch zeigen zu können. Sexualität wird (z. B. heterosexuell) typologisiert: Es gibt den immer verführbaren und verführenden Mann, der immer potent ist und immer den Orgasmus der Frau und den eigenen erzielt. Es gibt entsprechend die immer begehrenswerte Frau, die eigentlich auch immer bereit ist zum Sex, oft auch die aktiv Verführende ist und die Maschine Mann in Gang setzt.

Sexualität ist affektnah. Wir haben aber zunächst dieses Konzept nicht zur Verfügung für Vorstellungen von befriedigenden Handlungen; sozusagen als gebündelte Abstraktion, erst recht nicht als „reife“ Sexualität. Das Bild der Befriedigung kann so oder so mit Ereignissen und Wünschen verbunden werden, polymorph pervers. Sie ist kontingent. Auf der individuellen Ebene muss die Geschichte des gerade einmal 175 Jahre alten Begriffs der Sexualität nachgeholt werden (Sigusch 2008: 46ff.). Der Begriff der Pornographie ist etwa gleichalt und wurde nach wenigen Vorkommnissen in der Antike (vgl. Moulton 2000: 8) bei der Ausgrabung Pompejis angesichts der die Ausgräber reizender Fresken in der heutigen Bedeutung virulent. An diese Fresken hing sich der Trieb, als er von diesen hervorgerufen wurde (Herz 2005: 17ff.). Der Trieb als solcher ist nicht fassbar, er braucht eine Repräsentanz im Psychischen, eine Vorstellung. Damit niemand daran zugrunde geht, muss diese Repräsentanz öffentlich werden in irgendeiner Darstellungsform. Daneben gibt es die Spannung des Affekts. Zwischen beiden muss etwas an Zusammenhang erfunden werden. An dieser erleichternden Zusammenhangsbeschreibung versucht auch die Pornographie zu arbeiten. Eine (logische) Negation der Unruhe und des Drangs ist nicht möglich. Der Trieb bleibt eine dauernde Arbeitsanforderung (vgl. Freud 1915: 81). Sichtbarmachen, Verführung, Schreiben und andere kulturelle Aktivitäten *bilden* den Trieb in dem Sinne, dass er bemerkbar wird. Freuds Fort-Da-Spiel (vgl. Freud 1920: 224-227) reflektiert die Einschnitte in den vom Trieb innen und außen (vom Kind und der Mutter) produzierten Fluss der Bedürfnisse (Lacan 1978: 249). Der Trieb ist nach Freud die Repräsentation eines Grenzgeschehens zwischen Natur und Kultur. Diese Grenze und damit auch die „kontinuierlich fließende Reizquelle“ erhält Energie von innen, von außen und im Grenzgeschehen selber, das wieder andere Quellen anzapfen kann. So ist der Trieb sozial und politisch (vgl. Freud 1905a: 91).<sup>[3]</sup>

## Bild

Um der Befriedigung den Weg zu weisen, werden Evidenz und Assoziativität versuchsweise in Bildern vereinigt (vgl. Lewandowski 2012: 214). Diese Assoziationen sind nicht ausschließlich bewusster Natur. Stellt sich Evidenz ein, entlastet diese vom Sprechen und schafft Klarheit – ein bisschen gewaltsam. Sexualität kann niemand sehen. So kann man sich fragen: Ist Sexualität, das, was im Begriff gebündelt wird, ein Ursprung von Bildproduktion überhaupt, zur Generierung von Vorstellungen, die die Affekte begleiten könnten, zur Handlungsfähigkeit führten? Vielleicht ist die Zusammenschau vielfältiger Begehrens- und Befriedigungsformen im Begriff der Sexualität ein Anlasser für Bilder, stärker als die unter ihm vereinigten Strebungen?

## Didaktik

Didaktik kann als Haltung oder Habitus verstanden werden, nicht unbedingt nur als handlungsnahe, -anregende und -anleitende Formulierung.<sup>[4]</sup> Dabei ist den jeweiligen Adressaten, in deren multimodaler Präsenz, unterstellt, dass sie etwas erfahren und das Risiko eines Erfahrungsprozesses eingehen möchten. Und der jeweilige Lehrer<sup>[5]</sup> will nicht auf dem sitzen bleiben, was ihn bewegt, möchte es loswerden, etwas von sich am Körper, im Sprechen und im Schreiben, im Malen oder Singen an Anderen, sich bewegen sehen. Was in den Köpfen vorgeht, wird nur mühsam und unzutreffend in Evaluationen sichtbar gemacht werden können. Das Begehren des Lehrers, der darauf aus ist, andere aus dem eigenen Engpass heraus in die Gesellschaft einzuführen, führt auf Abwege, auf andere als die schon bekannten Wege, verführt in diesem Sinne. Um individuell subjektive Willkür dabei zu vermeiden, ist Lehrerausbildung nötig: befragend, distanzierend, verallgemeinernd, getragen von Lehrern, die zusätzlich forschen. Forschung arbeitet mit einem befremdenden Blick, sieht schräg, entdeckt strukturelle Zusammenhänge.

Pornographie ist in ihrer Produktion und Konsumtion, ihrer Wirkung auf mehrfache Weise bilddidaktisch: Erstens führt Pornographie eine Struktur vor, wie Didaktik heute oft gewünscht wird. Klar, deutlich, anregend, affektiv, zielführend, zeitnah, effektiv und evaluierbar. Zweitens ist sie didaktisch in dem Sinn, dass sie in ein zumindest in dieser Perspektive kaum bekanntes Gebiet einführt, schwer zu Erkennendes zeigt und aus dem komplexen alltäglichen Zusammenhang herauspräpariert, zum Exemplarischen abstrahiert. Drittens zeigt Pornographie etwas, das es nicht gibt, das jedenfalls als *stand alone* nicht lebensfähig ist – wie die Gegenstände aller Didaktik. Viertens verlockt Pornographie zu voreiligen Schlüssen. Und es bleibt nach derartigem didaktischem Prozess nichts Anderes übrig, als das Gelernte zu dekonstruieren. Fünftens haben Pornographie und Didaktik mit dem Zeigen, Betonen und Hervorheben und dem Herausbilden von Präferenzen und Aufmerksamkeiten zu tun. Sechstens hat es Pornographie darüber hinaus auch mit dem Zeigen des Zeigens zu tun. Zeigen setzt die Möglichkeit voraus, auch ohne Berührung etwas zu sehen und vielleicht zu erkennen – Berührungslosigkeit wie im Museum. Der Hiatus, der durch die nicht möglichen oder verbotenen Berührungen entsteht, wird durch Schaulust überbrückt. Daher die medientechnologischen Aufrüstungen im Unterricht und der Test jedes neuen Mediums durch Pornographie.<sup>[6]</sup> Daneben gibt es Fragen und Kontexte, die Didaktik wie Pornographie gleichermaßen angehen: Wie wirken Bilder? Das ist auch eine Frage der Macht. Warum wirken Bilder? Das ist eine Frage der Bedürfnisse und der Ansprüche, damit auch der Artikulation und Repräsentation des Triebes.

## Zeigen – Moment von Sublimierung

Zeigen ist eine wichtige Dimension jeglicher Didaktik (vgl. Giel 1969; Prange 1995 und Pazzini 1999). Frederico Ferrari und Jean-Luc Nancy bringen Zeigen und Entblößung im Akt reflexiv zusammen: Der Porno entblöße, er sei nichts Anderes als, dass es sich zeige oder gezeigt werde. „Der Zuschauer genießt nicht nur das, was er sieht, sondern genauer und nachlässiger gesagt, er genießt zu sehen und sich selbst zu sehen, wie er sieht, dass der Körper, den er sieht, gezeigt wird.“ (Ferrari/Nancy 2006:109). Bezogen auf Unterricht ginge es um zweierlei Körper, die dabei sichtbar werden: Der Corpus des Gelehrten, dessen enthüllte Zusammenhänge, herausgelöst aus der komplexen alltäglichen Verflechtung, aber auch um die Körper der Lehrenden, die sich zeigen, in dem sie zeigen.

Zeigen – zunächst aus der Perspektive der Akteure im Porno – hat eine meist unbemerkte visuelle, kognitive und affektive Metaschleife, die wieder zurückgenommen werden muss, weil sonst das Stolpern und Stottern begönne, das aber nicht unerheblich

für den Lustgewinn ist. Hier liegt die Notwendigkeit für eine minimale Story für Pornofilme. Hier liegt eine Quelle für die Generierung einer unbewusst entfachten Aufmerksamkeit – für Akteure und Betrachter. Bei der Pornographie wird das eher deutlich als in anderen didaktischen Situationen.

Und der Zuschauer, wenn es denn gelingt, ihn zu interessieren, genießt es, etwas wahrzunehmen, das ihm ein Anliegen ist, und er genießt sich dabei als Gemeinter, als jemand, der sich als existierend spürt, dass das sich zeigt, also zur Präsenz kommt, was ihn unter Spannung gesetzt hat. Das ist ein Idealfall in der Didaktik, insbesondere die *Erlebnispädagogik* zielt auf solche Events.

Ein Moment von Sublimierung läge in der Abstraktions- und Distanzierungs-bereitschaft, etwas zu akzeptieren, das aus der Unmittelbarkeit in die Vermittlung tritt. Dieses Moment befördert die Gelegenheit zur Triebumwandlung. Sie wird auf andere Art bedingt durch Andere, die jenseits eines Schirms unerreichbar sind, die Adressaten nicht unmittelbar berühren können oder aufgrund ihres symbolischen Platzes (Lehrer\*innen, Schüler\*innen, bei Student\*innen auf andere Weise) nicht dürfen. Es bleibt die Macht des Zeigens und die teilweise gleichzeitige Macht und zugleich Ohnmacht der Exposition, die man auch als Subjektivierung bezeichnen könnte.

Nach wie vor gilt in unserer Gesellschaft, dass jede als individuelles Subjekt selbständig zu sein und zu bleiben habe. Individuell oder in Gruppen<sup>[7]</sup> organisiert zu genießen, die sich *ad hoc* für den Zweck des Genusses an entsprechenden Orten erwartbar treffen, muss eingeübt werden. Jede soll sich im Alltag mittels eines eingewanderten wissenschaftlichen Habitus der Distanziertheit und Objektivierung der Anderen immunisieren. Unter diesen Vorzeichen werden die Formen der Vermittlung in der Pornographie und der Didaktik der *neuen Lernkultur* zur angemessenen Förderung.

Abwesenheit von vertrauten Menschen, Angst vor zu großer, verstörender Lebendigkeit des Anderen, Furcht vor der Einmischung in die inneren Angelegenheiten macht ungeschützte Befriedigung unter Beteiligung nicht distanzierter Anderer beängstigend und generiert ein Feld von Sexualität um die Pornographie herum, das zu mehr als einem Ersatz geworden ist. Es entsteht offenbar eine neue Form von alltäglicher Sexualität, die nicht unbedingt als Surrogat verstanden werden kann. Sie ist eine Erfindung. In ihr tauchen zeitlich limitiert und räumlich distanziert die Anderen auf erträgliche Weise aber effektiv, sicht- und hörbar auf. Unberührt, es sei denn von sich selbst, und in beiden Richtungen unberührbar ohne Duft und Geruch. Es ist so wie der Vergleich des wirklichen Lebens mit der Didaktik, mit didaktisch strukturierten Situationen: Inhalte erscheinen meist in hochabstrahierter, oft auch rekonkretisierter Art. Als erfahrbare, sinnliche Wirklichkeit sind Lehrer und Schüler sowie die Umgebung zwar Träger der didaktischen Szene (Ausnahme ist das E-Learning), sollten aber zumindest für die Dauer des Unterrichts negiert und in dieser Qualität nicht angerührt werden.

Ein Ausweg wäre der schwierige Versuch, beim Zeigen zu zeigen, dass man nicht alles zeigt, zeigen kann, dass es in dieser artifiziellen Aufbereitung Grenzen gibt, die nur um den Preis von Zerstörung des Settings zu überschreiten sind. Ein solcher Index macht aber möglicherweise Lust, über die didaktische Situation hinauszugehen, auf Trennung vom Unterrichten und vom Lernen, mit Lust, Neugier, Mut zu Wut und Trauer über das Vorenthaltene, um dann woanders hinzukommen. Gleichermaßen könnte auch der Porno animierender sein für Sexualität jenseits der Grenzen des Mediums.

## Körper

Augen sind erogene Zonen, reizbar und reizvoll. Sie sind aber keine Öffnung im Sinne von Löchern, nicht wie der Mund, dessen Rand etwas umschließen kann, in den etwas hineingebracht und verschlungen werden kann im konkreten Sinn. – Ödipus macht erst durch seine Selbstblendung – ein Anti-Selfie – im Akt der Zerstörung, könnte man sagen, weitere Körperöffnungen.

In der Pornographie kommt es, was Sehen und Blick angeht, zu einer Verschränkung: Wir sehen auf die Oberflächen unterschiedlich gestalteter Schirme. Das Sehen wird wie immer dort gestoppt. Der Blick penetriert die medialen Oberflächen und *sieht* inhaltlich dargestellte Öffnungen, die Körperöffnungen beliebiger Nebenmenschen. Und hier kann der Zuschauer über passagere Identifikation oder Einfühlung über das optisch Sichtbare hinausgehen und eindringen oder sich penetrieren lassen. Der durch Erregung *offene*, sich dadurch exponierende Körper des Zuschauers wird quasi in den Film, in das Bild hineingesogen, dort phantasmatisch in seiner Bedürftigkeit entsorgt, dadurch, dass physisch und psychisch eine Entladung, ein Orgasmus erfolgt, wobei die Berührung in der Phantasie gewirkt hat. Phantasien lassen sich in ihrer Wirksamkeit beobachten. Sie ergreifen den Körper (vgl.

dazu Butler 1997 und Settele 2015).

Bis zu dieser Konsequenz kann Didaktik nicht fortschreiten. Der *cum shot* oder auch *money shot* oder die bei Frauen indirekteren Zeichen einer Befriedigung werden durch Evaluationsrituale ersetzt.

Die Begehrensstruktur des Blicks wird eingefangen durch eine konkretisierende Antwort, über die Erregung wieder aus dem Bild geschmissen und wieder auf sich selber als Triebkörper zurückgeworfen. Man ist dann wieder ganz bei sich.

Die Begehrensstruktur des Blicks, angereizt durch Menschen und Bilder, vorläufig zu beruhigen, gelingt in der Schule nicht so konkret wie in der Pornographie. Die Anspannung der Individuen erhöht sich bei gelingendem Unterricht, sie laden sich auf und schaffen ein brisantes Klima, das – so könnte man hoffnungsvoll sagen – als Potenzial zu Wissbegier und Lernen sublimiert werden kann. Das heißt, dass das brisante Klima kultiviert werden muss. Leibesübungen sind da nur eine Möglichkeit.

Pornographie entsorgt beim Identifizieren und Projizieren frei flottierende sexuelle Strebungen, die beunruhigend wirken. Vom anderen her wie aus der „innersomatischen Reizquelle“ tendiert immer etwas über die Grenze der Individualität. Pornographie gibt den Strebungen eine Richtung, einen Platz. Sie ist beschäftigt mit der Produktion von Berührungsimaginationen auf der Grenze zur Halluzination. Die pornographischen Bilder werden eingesetzt bei Erregung, die schon vorher in Gang gebracht wurde von innen und/oder außen, spülen mit der umwegig, medial vom Anderen kommenden weiteren Erregung körperliche, zum Anderen strebende Spannungszustände weg, so dass sie im Alltag nicht mehr zu sehr stören. Sie entlassen die meist an private Bildschirme und -schirmchen angekoppelten Körper (also nicht mehr Kino) ins Alleinsein und die Illusion eigentlich, autonom und erleichtert, vielleicht auch enttäuscht, mit sich identisch geblieben zu sein. Die Pornographie und die sich aus ihr ergebenden Befriedigungsformen sind nicht mehr mit den realen Seiten einer Beziehung verknüpft.

## Selbstoptimierung

Der Funktionswandel der Pornographie wäre nur unzureichend verstanden, wenn man sie als Surrogat verstünde. Sie verhilft zur Entspannung, zur Fitness, auch zur Gesundheit. Sie ist darin dem Sport und allen möglichen Formen von Leibesübungen, der Kontrolle der Nahrung und des Stoffwechsels verwandt. Sie ist irgendwie Bio. Es bleibt aber die Frage, ob gleichzeitig damit auch neue Formen der Sozialität, also der Beziehung zum Anderen entwickelt werden. Die Sexualität ist prinzipiell ein mächtiges Instrument, aus den eigenen Begrenzungen auszusteigen. Deren Struktur wird zum Vor- und Nachbild von Bezugnahme auch anderswo im gesellschaftlichen Leben. Sie ist Stütze für ökonomische und juristische Beziehungen, aber auch Vorschein von für den Moment zweckfreier Beziehung, insofern sie oft Zukunft und Vergangenheit auszublenden anregt.

Die Trennung der Fortpflanzung von der Sexualität eröffnet große Gestaltungsspielräume. Diese sind auch nicht risikofrei, sind anders, ähnlich dem Kitzel der Freude und Bedrohung durch Fruchtbarkeit. Die Gestaltungsspielräume sind dann auf andere Weise fruchtbar. Paul Preciado nennt die Pille in Anspielung auf Foucault allerdings „essbares Panoptikum“ (Preciado 2013: 187). Auf zweierlei Weise ist das in diesem Zusammenhang interessant: Die Pille führt auch in der Mode zunächst zu einer gesteigerten Sichtbarkeit, visuellen Reizen; sie ist aber auch wie das Panoptikum Kontrollinstrument (der Fruchtbarkeit) und derer, die an der Einschränkung der Fruchtbarkeit interessiert sind. Die Pille führt nicht automatisch zu größeren Spielräumen.

Die Gefahren sind nicht alle verschwunden. Es bleiben Viren und Bakterien als Gefahr. Auch vor dieser Berührung kann der Porno schützen.

Grundsätzlich bringt die Entkoppelung von sexueller Lust (in der Heterosexualität) und Nachkommenschaft das Potenzial mit sich, sich von der realen Ökonomie und rechtlichen Bindungen abkoppeln zu können. Sexuell erregende Beziehung hat dann wie (autonome) Kunst und (romantische) Liebe ihre Referenz nur mehr in sich, wird sekundär vermarktet und gleicht sich damit den Derivaten<sup>[8]</sup> der Finanzindustrie an. Allerdings können Gewinne und Rendite aber auch dort nur in der Realwirtschaft erzielt werden, nicht durch Blasen alleine, sondern in der Verausgabung von Arbeitskraft in Einigung mit Anderen am Material. Vielleicht können Einzelne auch ohne diese Reibung mit dem Realen Gewinne erzielen, mit denen sie Macht ausüben können, nie aber die Ökonomie insgesamt.

Der Eindruck kann entstehen, als ginge es um eine übertragungslose Ökonomie<sup>[9]</sup>, die Etablierung voneinander distanzierter Entitäten, die einzeln optimierbar sein sollen, eine Art *perpetuum mobile* – im Gegensatz zu einer Ökonomie des Werdens ohne identitäre Gewissheiten. Es gibt eine Verwandtschaft zwischen Pornographie, Derivaten in der Finanzindustrie und dem rationalen Denken. Sie verzichten alle auf ein sinnlich involviertes, fühlendes, sich reibendes Engagement, um das Risiko der Täuschung und Enttäuschung, des verfehlten Vertrauens, der Unterstellungen loszuwerden. Die *Veränderung* wird durch Selbstidentität bekämpft. In den Pornos erringt sehr oft der Mann wieder die Herrschaft gegen die *Veränderung*, indem er plötzlich aktiv und klar den Penis aus der Vulva nimmt und draußen ejakuliert, der Sichtbarkeit zugänglich, evaluierbar. Oder befiehlt: „Take it out and watch me come“. Das ist der *money shot* im Unterschied zum *meat shot*.

## Wirkung

Wirkung bleibt auch beim zwecklosen Sehen nicht aus.

*Worin besteht jene magische Kraft der Farbe, jenes einzigartige Vermögen des Sichtbaren, das bewirkt, daß es, in Sichtweite gehalten, doch mehr ist als bloßes Korrelat meines Sehens, daß es mir mein Sehen aufdrängt als Wirkung seiner souveränen Existenz? (Merleau-Ponty 1986: 177f.)*

Zumindest im Deutschen ist dieser Satz mehrdeutig. Ich lese ihn so: Das Sichtbare drängt mir mein Sehen auf als Wirkung der Existenz des Sichtbaren – ergänzt: Auch meiner selbst als sichtbare Erscheinung für andere.

Das Sichtbare, inklusive mir selbst, kommt also zurück in Form der Existenz von etwas Anderem. So ist die Aussage auf Pornographie beziehbar. Der Andere ist nicht lediglich das Korrelat meiner Suche, er drängt sich mir auf als Wirkung seiner von mir unabhängigen Existenz, auch als Bild, das sich vom Anderen ablöst und in mich einfällt. Es kommt zu gesuchten, erwünschten Verschränkungen.

*Verschränkungen sollen nicht die Verbundenheit aller Wesen als Eins benennen, sondern vielmehr spezifische, materielle Beziehungen der fortwährenden Differenzierung der Welt. Verschränkungen sind Beziehungen der Verpflichtung – dem anderen verbunden sein / an das Andere gebunden sein / Verbindlichkeit – eingefaltete Spuren des Otherings. Othering, die Konstitution eines ‚Anderen‘; bedingt eine Verpflichtung gegenüber dem ‚Anderen‘; das irreduzibel und materiell an das ‚Selbst‘ gebunden ist und es durchwirkt – eine Diffraktion/Dispersion von Identität. ‚Andersheit‘ ist eine verschränkte Beziehung der Differenz (différance). [...] Was wäre, wenn wir anerkennen würden, dass Differenzieren eine materielle Handlung ist, bei der es nicht um radikale Trennung geht, sondern im Gegenteil darum, Verbindungen und Verbindlichkeiten zu schaffen? (Barad 2015: 162).*

## Traum der Pornographie

Die Pornographie scheint klar und deutlich in ihrem Vorgehen und Ziel. Sie hat aber auch Charakteristika eines Traums<sup>[10]</sup>, wie auch Lewandowski ausführt (vgl. Lewandowski 2012: 13ff.). Verdichtung, Verschiebung, Grenze der Darstellbarkeit, sekundäre Bearbeitung. Der Betrachter sieht den manifesten Traum, den jemand anderes auf seinen vermuteten Wunsch hin und zugunsten seines eigenen ökonomischen Interesses produziert hat. Die Pornographie muss wie der Traum vermeiden, was den Schlaf oder die Narkotisierung der Übertragungsstrebungen stören könnte.

Die *Neue Lernkultur* erzeugt so etwas wie den Traum der Freiwilligkeit und Selbststeuerung, der verhindert, dass der Lehrer nach seiner Präsenz und seinem Begehren gefragt wird, dass ihn die Widerstände und die fast notwendige Aggressivität treffen, die die tatsächliche Fremdbestimmung und das Drängen zur Anerkennung der symbolischen Kastration auslöst, der Erkenntnis der existierenden Sprachen im weitesten Sinne, die das individuelle Subjekt einschränken. Der Lehrer macht sich überflüssig.

Solche Handlungen, unter didaktischen oder pornographischen Vorzeichen, ohne die unkalkulierbare Präsenz eines Anderen werden durch Appell an den Affekt, dem klare Vorstellungen geboten werden, durchgehalten. Das Sichtbare, die Erfolgserlebnisse, das Abhaken des Erreichten im Kompetenzraster verdecken gnädig Wünsche und Begehren. Die Erregung im Erreichen des Ziels lullt traumhaft ein. Das, was zu sehen ist, kann so für das Angestrebte gehalten werden. Die Erregung bestätigt die Existenz.

Die Pornographie ist ein Traum von wahrscheinlich nicht nur, aber auch sexuellen Beziehungen. Sie ist aber eben ein Traum. Als Manifestes schleppt sie in Abkürzungen, Verdichtungen, Verschiebungen, oft lange bevor die Grenzen der Darstellbarkeit erreicht sind, mit minimalistischen sprachlichen, lautlichen oder musikalischen Begleitungen Latentes mit sich. So ist sie auch die abstrakte Vollendung des romantischen Traums von der freien, sexuellen Beziehung, frei von den verzweckten und vernünftigen Normen als prinzipiell unendliche Variation.

Ist das so anders in gegenwärtigen didaktischen Ausrichtungen des Mainstreams? Der Traum von der Unabhängigkeit des Schülers vom Lehrer, den z. B. Rousseau im *Émile* träumte, wenn er ihn von den Gegenständen abhängig machen will, nicht aber vom Erzieher.<sup>[11]</sup> Der Traum von der vollständigen Befreiung von Übertragungsbeziehungen.

Das romantische Konzept hatte nicht die pharmakologische Kontrazeption und damit die Trennung von Sexualität und Fruchtbarkeit als Hintergrund. Sie war anders eingebunden in moralische Normen, die Gefährlichkeit und den Reiz von Verboten. – Hier ist dann auch die Vergleichbarkeit wohl zu Ende. Auf didaktischem Gebiet gibt es noch keine durchgreifende pharmakologische Lösung, wenn man von *Ritalin* einmal absieht, was man ebenso als „essbares Panoptikum“ mit ruhigstellender Wirkung bezeichnen könnte.

## Gegen Übertragung

Pornographie wird wie die Schul- und Universitätsreform, wie die Sparpolitik und die Realabstraktionen des Kapitalprozesses als Bollwerk gegen die Unwägbarkeiten der Übertragung eingesetzt. Übertragung ist in ihren Energien an Singularitäten gebunden. Das bringt Überraschungen, Fremdes, Unbeherrschbares. Pornographie wandelt Libido in eine abstrakte Energieform, wie es der elektrische Strom ist. Sie ist nicht notwendig an Eigenartiges gebunden.<sup>[12]</sup> Pornographie, so könnte man sagen, ist der Versuch, Beziehungsmodelle vorzuführen, die ohne die Dimension des Begehrens und damit des Symbolischen in Form von Sprechen als eines riskanten, spekulativen Sprechens auszukommen scheinen, bzw. auf ein im Wesentlichen instrumentelles Niveau zurückgeschnitten werden. Narration wird angeklebt, damit die Sprünge über die Absurditäten der Sexualität mit alten Versatzstücken der Motivation aus geläufigen Erzählungen übersprungen werden können.

Auch manche Didaktik lebt vom Traum der beherrschbaren, passgenauen Vermittelbarkeit des Wissens um die Welt. Wird das Traumhafte für direkt realisierbar gehalten, Erfolge unpersönlich herbeigezwungen und nach Möglichkeit zeitnah beweisbar gemacht, d. h. ohne dass erkennbar wird, dass da jemand ist, der für einen Anderen etwas will, ihm etwas unterstellt, was er oder sie haben oder sein könnte, dafür dann auch gerade steht – im übertragenen Sinne natürlich – dann nähert sie sich der Logik der Pornographie.

## Logik der Pornographie

Zunächst entferne ich mich nun etwas von dem direkten strukturellen Vergleich zwischen Didaktik und Pornographie, versuche aber, einige, gerade das Mediale betreffende Aspekte zu erwähnen, die für den Fachinhalt der Ästhetischen und Visuellen Bildung interessant sind. Die meiste Pornographie realisiert sich als Video. Abgegrenzte Individualität wird auf der filmischen Ebene dadurch bestärkt, dass genau darauf geachtet wird, dass zwei, drei jedenfalls zählbare Individuen erkennbar bleiben, die nur in partieller Berührung mit Anderen sind. Laute, wie Schnurren, Stöhnen, Minisätze, sind eher Effekte von Handlungen oder möchten diese herbeiführen, als dass sie zu sexuell hergestellter Vermischung im Spannungsverhältnis stünden. Der erfreuliche oder bedrohliche Moment der zeitweiligen Einheit oder gar der orgiastischen Verschmelzung bleibt meist ausgeklammert. Das würde die Sehnsucht des vor dem Bildschirm ausgesperrten Betrachters zu sehr anheizen. Es herrscht ein quasi dokumentarischer Charakter der visuellen Beobachtung mit *Atmo*, eine Art Aufklärungsfilm – schon wegen des Filmens muss es ja relativ hell bleiben bei Billigproduktionen – mit körperlich berührungsloser Beteiligung des Adressaten. Es soll nichts verborgen bleiben. Unverborgenheit ist der Heidegger'sche Ausdruck für Wahrheit (Heidegger 1931/32: 19). Die Hüllen fallen. Die Spaltung von Auge und Blick wird reduziert. Das Objekt sieht mich nicht von einem verborgenen Punkt aus an, nicht so, dass das Sehen ahnt, dass da etwas auf dem Weg ist anzublicken, intensiv zu wünschen, zu begehren. Öfter blicken die Darsteller direkt in die Kamera, was in der Regel in anderen Filmen ein absoluter *faux pas* wäre. Der Zuschauer wird zum direkten Adressaten. Fotos und Filme sind so ein-

gerichtet, dass mit dem Zuschauer als Objekt des Films etwas passiert.

Ganz draußen bleibt er nicht, stattdessen muss er sich in den Film einnähen, damit z. B. die Schmitze funktionieren. Das tut der Betrachter über das je eigene Körpergefühl als Kompensation dafür, dass nur eine oberflächliche Hülle ohne körperliche Volumina und haptische Reize sichtbar wird. Die Haltung des Zuschauers ist dabei irgendwo zwischen imaginierter Interaktivität und sich zum stillhaltenden Objekt machender Interpassivität, welche die Anderen das tun lässt, wozu man selber keine Lust hat oder keine Möglichkeit sieht. Voyeurismus.

## Ikonische Differenz

Umso mehr muss Pornographie in Foto und Film versuchen, über die visuelle Wahrnehmung Zugang zu den anderen Sinnen und dem körperlichen Empfinden zu bekommen. Erreicht wird das oft durch eine Perspektivierung, die über zeitweilige, auch wechselnde Identifikationen eine möglichst umfassende Erregung übers Imaginäre mit Körperanschluss bewirkt. Das setzt dann einen sich verselbständigenden körperlichen Prozess in Gang, der die Abstraktion verkraften hilft, durch die Konkretion der Entlastung vom Triebdruck. Das gelingt, weil für eine Zeit die reale Anwesenheit des Anderen als bedrohlich oder irritierend, die Autonomie als gefährdend ausgeschlossen wird.

## Genitalien – Idealbildung – Schönheit

Was wird gezeigt bei der Pornographie? Unvermeidlich irgendwann und direkt Genitalien. Nun sind Genitalien selbst, so schreiben Freud und viele Andere, selten direkt als „schön“ empfunden worden. Sie werden erst schön mit der Erregung, also wenn man erst einmal in Fahrt kommt. – Das ist oft mit Unterrichtsinhalten, speziell mit Bildender Kunst nicht viel anders. – Um das Schönwerden sicher zu stellen, gibt es zu unterschiedlichen Zeiten und in unterschiedlichen Formen Beschneidungen (Bettelheim 1975: 121ff.).<sup>[13]</sup> Versuche der Vereindeutigung auch der Differenz der Geschlechter mit allerlei Nebeneffekten. Gegenwärtig nehmen die schönheitschirurgischen Eingriffe an den Genitalien im Erwachsenenalter deutlich zu, um einem fiktiven Ideal hinterher zu operieren. Die Pornographie wäre in dieser Hinsicht fast ein Äquivalent zur Beschneidung, auch in ihrer symbolischen Funktion.

Die statische, als Eigenschaft angezielte Verschönerung der Genitalien und des Drumherums nehmen als Ergebnis den Prozess gegenseitigen Sich-schön-Machens (nicht nur des Schöntrinkens) durch wechselseitige Unterstellungen, Verführungen vorweg. Man hat es mit einer offenbar durchschnittlich gesellschaftlich erwünschten Vorabverbesserung zu tun. So müssen das Andere, Gegenstand oder Mensch, nicht erst noch durch Austausch und Übertragung zu dem werden, was begehrt wird und nie als etwas Beherrschbares zu erreichen ist. Es wird so einem identitären Essentialismus gefrönt. Dinge und Personen sind so und als solche attraktiv oder nicht.

Sehen, Erregung, Handlung im zielführenden und zeitnahen Kurzschluss. Es fällt das anregende, verführerische Vorspiel aus, das unter anderem die Funktion hat, den oder die Anderen jeweils attraktiv oder begehrenswert schön oder schöner zu machen, dem entsprechend gibt es auch kein Nachspiel.

Ohne es so zu explizieren, ist Freud mit den *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie* auf dem Weg zu einer anderen Ontologie (Freud 1905a). Freud schreibt auf den ersten Blick hoch widersprüchlich: „Es scheint mir unzweifelhaft, daß der Begriff des ‚Schönen‘ auf dem Boden der Sexualerregung wurzelt und ursprünglich das sexuell Reizende (‚die Reize‘) bedeutet. Es steht im Zusammenhange damit, daß wir die Genitalien selbst, deren Anblick die stärkste sexuelle Erregung hervorruft, eigentlich niemals ‚schön‘ finden können.“ (Ebd: 66)

Da Genitalien erst schön gemacht werden und das Freud zufolge durch die sexuelle Erregung geschieht, die von den Genitalien ausgeht, geht dies nur über Wunschbilder vielleicht auch mit herausfordernden Hindernissen oder zeitlichen Verzögerungen. Diese überschreiten das, was gerade wahrzunehmen ist, aber nur dadurch, dass es wahrnehmbar ist. Erregung wird erst, wenn vorausgesetzt wird, dass die Attraktivität nicht alleine von der Schönheit eines isolierten Objektes abhängig ist, nicht nur vom unmittelbaren visuellen Eindruck. Eine gleichzeitige innere Bewegung, meist angestoßen von Anderen, springt über, gespeist von vo-

rangegangenen äußeren Reizen, von Phantasien, die die verschiedenen Momente koppeln, wirksam werden. So werden sie auch für Andere in Erscheinung, Geruch, Gefühl, Geschmack und Gehör gebracht. Der Prozess der Erregung, Aufregung, Neugier, Sehnsucht verändert das handelnde Subjekt, nicht nur an den Genitalien. Objekte gestalten Subjekte und umgekehrt, sie werden sogar erst abgrenzbar durch die Bewegung und den häufig auftretenden Wunsch danach, dass die Differenz verschwinde und Unmittelbarkeit entstünde. Prozesse sind offenbar die begehrten Objekte mit all den kleinen Entscheidungen und Risiken, die z. T. auch unbewusst getroffen werden. Sie stellen die Attraktivität erst her.

Die Schönheitschirurgischen Eingriffe an allen möglichen Körperteilen und Idealisierungen – auch im Pornofilm – sind Rettungsversuche einer alten Ontologie: Ein Objekt ist, wie es ist; es hat Eigenschaften, die Eigenschaften wirken kausal und kausal wird auf sie eingewirkt. Ebenso identisch und identifizierbar wird das individuelle Subjekt – nicht wirklich.

Nimmt man den Satz Freuds etwas oberhalb im Text der „Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie“ (1905) dazu, wird der Eindruck verstärkt, dass er an die Grenzen der damaligen naturwissenschaftlichen Denkweise stößt. „Der optische Eindruck bleibt der Weg, auf dem die libidinöse Erregung am häufigsten geweckt wird und auf dessen Gangbarkeit – wenn diese teleologische Betrachtungsweise zulässig ist – die Zuchtwahl rechnet, indem sie das Sexualobjekt sich zur Schönheit entwickeln lässt.“ (Ebd.: 66) Der zunächst auf dem Hintergrund deutscher Geschichte irritierende Ausdruck „Zuchtwahl“ ist direkt von Darwin übernommen. Eine aufgrund von Attraktion und Erregung getroffene Wahl, mit dem Spaltprodukt Trauer, lässt Schönheit entstehen, ein Prädikat der Bejahung, der Anerkennung. Dieses fließt in die nächsten Generationen ein, hat einen Effekt über lange Zeiträume, relativ ewig sogar.

„Die mit der Kultur fortschreitende Verhüllung des Körpers hält die sexuelle Neugierde wach, welche danach strebt, sich das Sexualobjekt durch Enthüllung der verborgenen Teile zu ergänzen, die aber ins Künstlerische abgelenkt („sublimiert“) werden kann, wenn man ihr Interesse von den Genitalien weg auf die Körperbildung im ganzen zu lenken vermag. Ein Verweilen bei diesem intermediären Sexualziel des sexuell betonten Schauens kommt in gewisser Weise den meisten Normalen zu, ja es gibt ihnen die Möglichkeit, einen gewissen Betrag ihrer Libido auf höhere künstlerische Ziele zu richten.“ (Ebd.)

Es ist dies das zweite Mal, dass Freud in seinen Arbeiten von Sublimierung spricht (Menninghaus 2007: 242)<sup>[14]</sup>. Sublimierung beinhaltet einen merkwürdigen Sprung. Überraschenderweise wird ein Aggregatzustand übersprungen. Solche Sprünge kennzeichnen auch Bildungsprozesse. Dabei bleibt etwas *unsichtbar*.

Davor werden gewisse intermediäre (auf dem Wege zur Begattung liegende) Beziehungen zum Sexualobjekt, wie das Betasten und Beschauen, als vorläufige Sexualziele anerkannt. Diese Betätigungen sind einerseits selbst mit Lust verbunden, andererseits steigern sie die Erregung, welche bis zur Erreichung des endgültigen Sexualzieles andauern soll.

Intermediäres ist ganz allgemein gesprochen die Herausforderung zur weiteren Formulierung, zu Form- und Materialveränderungen. Daran arbeitet auch Kunst. Das, was auf dem Weg liegt, kann dann zum vorläufigen Ziel werden. Auch zum Substrat von Perversion. Freud versucht, die alte ontologische Konstruktion noch zu retten, indem er die sekundären Geschlechtsmerkmale ins Spiel bringt, die für schön gehalten werden. Er gerät damit aber in eine *petitio principii*.

*Die dem Sexualobjekt vielleicht entlegenste [erogene Zone, KJP], das Auge, kommt unter den Verhältnissen der Objektwerbung am häufigsten in die Lage, durch jene besondere Qualität der Erregung, deren Anlass wir am Sexualobjekt als Schönheit bezeichnen, gereizt zu werden. Die Vorzüge des Sexualobjektes werden darum auch ‚Reize‘ geheißen. Mit dieser Reizung ist einerseits bereits Lust verbunden, andererseits ist eine Steigerung der sexuellen Erregtheit oder ein Hervorrufen derselben, wo sie noch fehlt, ihre Folge. (Freud 1905a: 114)*

Der Trieb, jenes Grenzgeschehen zwischen Seelischem und Körperlichem, lässt die der visuellen Wahrnehmung sicheren Grenzen dahinschmelzen und stellt neue Anforderungen ans Denken, Fühlen und Handeln.

## Die Grenzen der Sichtbarkeit

Der Mensch hat im wahrsten Sinne die Offenheit, jenes Zuviel an Zuwenig, eine mehr oder weniger nackte Haut, die je nach Stimmung, Tages-, Nacht- und Jahreszeit verkleidet werden kann. Verhüllung reizt zu Enthüllung, wenn denn der Reiz einmal

aufgekommen, erinnert und phantasiert wird. Ausgehend vom Sichtbaren beleben Ergänzungen, Vermutungen und Extrapolationen die Vorstellungskraft. Hier beginnt das Imaginäre richtig zu arbeiten. Verhüllung und Enthüllung zugleich.<sup>[15]</sup>

Die Offenheit wird auch erzielt durch Verdrängung. Freud spricht in Bezug auf den Geruchssinn von der „organischen Verdrängung“.<sup>[16]</sup> Das ermöglicht andere Kombinationen, von Sehen, Tasten, Riechen, denn der Geruchssinn muss beim Menschen anders aktiviert werden, kann unterschiedliche „Geruchsbilder“ aufnehmen. Es kann zu Täuschungen kommen, mutwillig herbeigeführten falschen Kombinationen. Schönheit kann mit Betrug und Geheimnis verbunden werden. Es entstehen leicht paranoide Züge.

*[...] der sich künstlich Ornamentierende muss nunmehr ein Experte für die Präferenzen des anderen Geschlechts [oder desselben, des kombinierten oder wechselnden, KJP] sein. Sonst wäre sein Aufwand nutzlos [...]. Künftig müssen die sexuellen Wesen sich stets auch selbst genauso so zu beobachten lernen, wie sie vom anderen Geschlecht beobachtet werden. (Menninghaus 2007: 204)*

Es geht dabei nicht nur um ein auf Fakten ausgerichtetes Sehen. Subvertiert wird das Wahrnehmen durch den Blick. Mit diesem kann Schönheit allerlei merkwürdige Erscheinungsformen ausbilden, die nach konventioneller Überzeugung eher von Ekel (vgl. Pazzini 2015a) sind. Auch dieser bietet die besondere Chance, die eigene Abgeschlossenheit und die des anderen zu überwinden – über sogenannte „Perversionen“. All das kann schiefgehen.

*So müsste man sich denn vielleicht mit dem Gedanken befreunden, daß eine Ausgleichung der Ansprüche des Sexualtriebes mit den Anforderungen der Kultur überhaupt nicht möglich ist, daß Verzicht und Leiden sowie in weitester Ferne die Gefahr des Erlöschens des Menschengeschlechts infolge seiner Kulturentwicklung nicht abgewendet werden können. Diese trübe Prognose ruht allerdings auf der einzigen Vermutung, daß die kulturelle Unbefriedigung die notwendige Folge gewisser Besonderheiten ist, welche der Sexualtrieb unter dem Drucke der Kultur angenommen hat. Die nämliche Unfähigkeit des Sexualtriebes, volle Befriedigung zu ergeben, sobald er den ersten Anforderungen der Kultur unterlegen ist, wird aber zur Quelle der großartigsten Kulturleistungen, welche durch immer weitergehende Sublimierung seiner Triebkomponenten bewerkstelligt werden. (Freud 1912: 199f.)*

Durch immer mehr Sichtbares, wird das Unsichtbare immer mächtiger und wohl bei der Prävalenz des Sehens fast unbemerkbar. Deshalb nimmt das Hören in der Psychoanalyse einen so großen Stellenwert ein.

## Totale Sichtbarkeit

Die eigentlich sehr gewitzte Arbeit von Sven Lewandowski wartet wie viele andere Erörterungen von Pornographie mit einer falschen Voraussetzung auf: „Die zeitgenössische (Hardcore-) Pornographie zeigt buchstäblich alles und zwar in unverstellter Weise, während für Träume Uneindeutigkeit und Verworrenheit charakteristisch sind.“ (vgl. Lewandowski 2012: 15).

Der Porno verdankt sich hingegen der Unsichtbarkeit. Und zugleich gibt er etwas zu sehen, was alltäglich so nicht zu sehen ist. Er richtet sich an Individuen, die schon immer und immer wieder, auch wenn sie in sexuell tätigen Beziehungen leben, zu wenig an Sexualität gesehen haben bei der Berührung, keine Artikulation dafür finden können oder sich trauen zu finden. Bei der pornographischen Vorführung bleibt Unsichtbarkeit bestehen, die Unsichtbarkeit dessen, was die Anderen sind, was von Anderen ausgeht, wie es im Anderen wirkt. Viele Sexualpraktiken leben davon, dass oft in der Nähe des Höhepunktes Sichtbarkeit schwindet und die Trennung separierbarer, individueller Entitäten zeitweise aufgehoben wird – vielleicht im Hegel'schen Sinne.

Neugier ist stark vom Sehen-Wollen getrieben, auch wenn das zunächst weder Ziel oder Objekt war. Oft verselbstständigt sich die Lust an der Enthüllung.<sup>[17]</sup> Unsichtbarkeit in Bezug auf die Fremdheit bleibt bestehen. Das Fremde des Anderen weicht nicht, kann vielleicht durch Vertrauen überbrückt werden. Im Kontrast zur Nacktheit kann Unsichtbarkeit sogar größer werden, gerade bei momentaner Entspannung. In der Struktur der Pornographie wird autosuggestiv zu lernen versucht, dass durch immer mehr Sichtbarkeit und immer mehr sichtbar Gemachtes vielleicht doch noch Befriedigung erreicht werden kann. Dieser Abstraktionsvorgang ist der klassische Mechanismus, der zur Sucht führen kann: Mehr vom zuhandenen, herstellbaren oder herbeiführbaren Gleichen. Der Hiatus zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem wächst, wenn das Sichtbare vorgibt, alles zu sein. Es gilt, sich zu trauen, das wahrzunehmen. Auch in den Entdeckungen des Lernens im Unterricht ist das kaum anders zu haben: Deutlich Sichtbares kann verdecken, dass Relationen nie direkt sichtbar sind. Sichtbare Zusammenhänge, schematische Darstellungen

lassen – und das ist ja auch ihr Sinn – Komplexität verschwinden. Gute Didaktik und gute Pornos zeichnen sich wohl dadurch aus, dass sie Indizes dafür enthalten, dass etwas verborgen, geheimnisvoll, rätselhaft bleibt, sich das Abgebildete nicht für das Unverborgene hält.

Didaktik produziert keine Sackgasse und ist dann nicht inzestuös, wenn ein Begehren die Situation übersteigt, zeitlich, räumlich, inhaltlich und personal. In der je aktuellen Situation ginge es dann um momenthaft stützende und weitertreibende Anerkennung und Befriedigung. Hier und jetzt ist eben nicht alles möglich. Das ist eine der möglichen Übersetzungen des Inzestverbotes.

Aufgezeigt werden sollten strukturelle Ähnlichkeiten zwischen (Mainstream-)Pornographie und (Mainstream-)Didaktik. Die hier befragte Pornographie wie auch Didaktik sind politisch gewollt. Sie wirken sedierend. In den strukturellen Ähnlichkeiten wird Berührung abgewehrt, letztlich Übertragung. Es geht nicht um dieses oder jenes didaktische Modell, sondern um den Zug der Anerkennung der pädagogischen Paradoxa (siehe z. B. Wimmer 2014) als solche, die nicht zur Unmöglichkeitvorstellung, aber auch nicht zur technokratischen Lösung führen, der Erfolge wie der *cum shot* zum *Coitus interruptus* führen. Für diesen gibt es die Umschreibung, dass der Lehrer ein Moderator von Unterrichtsprozessen sei. Er halte sich also letztlich raus. Eine Ähnlichkeit von Pornographie und Didaktik lässt sich erkennen als Tendenz einer unaufdringlichen, nicht direkt invasiven Kontrolle, im Moment der Gouvernementalität: Freiwilligkeit dessen, was zu tun ist, im Sinne einer ungefährlichen, d. h. berührungslosen, nicht kontaminierenden Kontaktaufnahme. Kontakt bringt Komplikationen mit sich. Die Komplikationen ergeben sich aus der Öffnung, der eigenen, aktiv und passiv, und der anderen, aktiv und passiv. In der Didaktik kommt noch dazu die Verantwortung für die Auswahl der Inhalte durch eine ältere Generation, die nicht wissen kann, was in zehn oder zwanzig Jahren wichtig wäre. Gegenstand des Unterrichts kann so nur das werden, was das Etikett trägt: Ich als Angehöriger einer (tatsächlich oder logisch) älteren Generation, stehe dafür ein, dass es wichtig ist, dass jemand das erfährt. Es geht um ein methodisch kultiviertes Belieben im wörtlichen Sinn. Dabei bleibt man etwas schuldig. Es bleibt zumindest ein Rest an Unbegründbarkeit und Verfehlen der je singulären Schüler, aber auch der Eigenheiten des Gegenstandes. Und die Freiwilligkeit kann, wie beim erotischen und sexuellen Kontakt, nicht durch umfängliche Vertragsverhandlungen und Prognosen ermittelt werden. Agiert man in diesem Feld als autonomes, sich im Griff habendes, kontrolliertes Individuum, ist man aufgeschmissen. Schuld und Verantwortung lässt sich säkular nur tragen durch ein soziales Band (vgl. Rouzel 2012), dh. einen Diskurs, nicht aber durch Berührungslosigkeit oder nur Selbstberührung. Schon die Effekte des Sprechens im Diskurs verändern die Anderen und den Sprecher selbst. Insofern gibt es insbesondere in der Kunstpädagogik den Gegenstand nur performativ, nicht präexistent. Und er wird die Farbe der Lehrer und Schüler annehmen. Er wird zu dem gemacht, was er ist, durch Lehrer und Schüler, nicht nur vor dem Bildschirm.

Paradoxa zwischen Freiheit und Zwang, die Tatsache, dass jeder etwas schuldig bleibt, den anderen (zum Glück) nie genau trifft, brauchen einen Einsatz von Inhalten, Lebenszeit und Kraft, weil nur so Energie vermehrt werden kann, durch Verausgabung.

## Anmerkungen

[1] Dass der „Trieb“ nicht innen ist, war eine spätere Erkenntnis. Der Trieb als die Grenze zwischen Psyche und Soma verstanden, artikuliert sich sozial, das er als Repräsentation dieser Grenze auf Symbolisierungsmöglichkeiten angewiesen

[2] Es gibt natürlich *die* Pornographie nicht, auch nicht *die*. Im Folgenden operiere ich mit einem ungenauen, problematischen Begriff der *Mainstream-Pornographie*, wie sie etwa bei *youporn* und ähnlichen Portalen kostenfrei abgerufen werden kann. Es bedürfte umfänglicherer Erörterung der unterschiedlichen Arten der Pornographie.

[3] „... die psychische Repräsentanz einer kontinuierlich fließenden, innersomatischen Reizquelle ... Trieb ist so einer der Begriffe der Abgrenzung des Seelischen vom Körperlichen“.

[4] Wenig gefunden habe ich zur Verbindung von Kunstpädagogik/-didaktik und Pornographie: Eine Magisterarbeit an der LMU München von 1997 beschäftigt sich damit (vgl. Shaw 2015). Die Studierenden dort veranstalteten im August 2015 einen Clubabend zum Thema, interdisziplinär: [https://www.uni-muenchen.de/aktuelles/medien/mum/artikel\\_mum/host\\_club\\_porn.html](https://www.uni-muenchen.de/aktuelles/medien/mum/artikel_mum/host_club_porn.html) [12.08.16]; Es

gab eine Podiumsdiskussion in Kooperation mit dem Institut für Kunstpädagogik und Kunstgeschichte ab Juni 2015 in München zum Thema „Spannungsfeld – Erotik in der Kunst“ <https://www.muenchen.de/rathaus/Stadtverwaltung/Kulturreferat/Museen-Galerien/Kunstarkaden/Archiv-2015/arkadnale-piep.html> [12.08.16], bei der auch Pornographie thematisiert wurde. – Helmut Hartwig spricht in einem Vortrag vom Zusammenhang zwischen Normalität und Pornographie: „Normalität ist vorbereitete Ihr Vorhandensein entlastet von der Anstrengung der Selbsterzeugung“ (vgl. Hartwig 2008). Einschmelzung der Distanz, Herstellung von Brauchbarkeit der Bilder; (vgl. auch Dorner, Birgit 1999: 215).

[5] Es sind immer, wenn nicht ausdrücklich anders betont, die verschiedenen Formen von Sexuierung mitgemeint, die sich sicher nicht in der Heteronormativität erschöpfen.

[6] Mit dem Aufkommen der Photographie, dann des Films, der Videographie, des Internets wird deren Tauglichkeit mittels Pornographie.

[7] Nebenbemerkung: Es gibt nach wie vor auch Gruppierungen mit dauerhafter Mitgliedschaft. Sie sind oft Auslaufmodelle, wie die großen Volksparteien, oder sie sind autoritär und verlangen die Negation von anregender und bängstiger Fremdheit durch dogmatischen Dazwischen entwickeln sich jedoch viele neue Formen der Gesellung.

[8] Derivate insbesondere in der Form von *Futures* und *Swaptionen* sind Versuche der Finanzindustrie, rein aus Differenzen Kapital zu schlagen, um von der Bindung an das Reale des Wirtschaftens wegzukommen. Insofern sind sie Ausweis der Wirkmächtigkeit des Imaginären in enger Verbindung mit dem Einiges wird deutlicher auch bei Mason 2016: 55f.

[9] Hier im Sinne einer globalisierten wie psychoanalytischen Ökonomie.

[10] „Die Intensität der Elemente hier [im Traum, KJP] hat mit der Intensität der Elemente dort [des Materials, KJP] nichts zu schaffen; es findet zwischen Traummaterial und Traum tatsächlich eine völlige ‚Umwertung aller psychischen Werte‘ Gerade in einem flüchtig hingehauchten, durch kräftigere Bilder verdeckten Element des Traums kann man oft einzig und allein einen direkten Abkömmling dessen entdecken, was in den Traumgedanken übermäßig dominierte.“ (Freud 1972: 235).

[11] Bourdieu/Passeron: „Die Ideologien der PA [pädagogischen Aktion, KJP] als einer gewaltlosen Aktion – handle es sich nun um die sokratischen oder neosokratischen Mythen eines weisungslosen Unterrichts, die rousseauistischen Mythen einer natürlichen Erziehung oder die pseudofreudianischen Mythen einer nicht-repressiven Erziehung – zeigen die Gattungsfunktion der pädagogischen Ideologien in ihrer klarsten Form, indem sie [...] dem Widerspruch zwischen einer objektiven Wahrheit der PA und der notwendigen (unvermeidbaren) Vorstellung dieser willkürlichen Aktion als einer notwendigen (‚natürlichen‘) aus dem Wege gehen.“ (Bourdieu/Passeron 1973: 22f.).

[12] Die Energieform des elektrischen Stroms ist nicht ganz weit weg von Freuds Vorstellung der frei verfügbaren Energie durch Sublimation.

[13] Zur Beschneidung und deren Zusammenhang zur Bildung siehe auch Pazzini 2015b: 145-164.

[14] Menninghaus meint, es sei das erste Mal. Die wahrscheinlich erste Erwähnung findet sich bei Freud 1905b, S.125, 181, 183, zwar im gleichen Jahr publiziert, in wesentlichen Zügen 1901 fertiggestellt.

[15] Maryam Tafakory: Taklif. B3 Biennale of the Moving Image (2015). Online:  
[http://www.blinkvideo.de/index.php?label=selected\\_show&page=screening\\_74\\_uk.xml](http://www.blinkvideo.de/index.php?label=selected_show&page=screening_74_uk.xml) [26.02.17].

[16] „Ganz allgemein möchte ich die Frage aufwerfen, ob nicht die mit der Abkehrung des Menschen vom Erdboden unvermeidlich gewordene Verkümmern des Geruchssinnes und die so hergestellte organische Verdrängung der Riechlust einen guten Anteil an seiner Befähigung zu neurotischen Erkrankungen haben kann. Es ergäbe sich ein Verständnis dafür, daß bei steigender Kul-

tur gerade das Sexualleben die Opfer der Verdrängung bringen muß. Wir wissen ja längst, welcher inniger Zusammenhang in der tierischen Organisation zwischen dem Sexualtrieb und der Funktion des Riechorgans hergestellt ist.“ Freud 1909d, S. 102.

[17] Unpacking-Videos auf *youtube* sind Echo davon.

## Literatur

Barad, Karen (2015): *Verschrankungen*. Berlin: Merve.

Bettelheim, Bruno (1975): *Die symbolischen Wunden: Pubertätsriten und der Neid des Mannes*. München: Kindler.

Bourdieu, Pierre/Passeron, Jean-Claude (1973): *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Butler, Judith (1997): *Körper von Gewicht: die diskursiven Grenzen des Geschlechts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Dorner, Birgit (1999): *Pluralismen-Differenzen: Positionen kunstpädagogischer Frauenforschung in Deutschland und in den USA seit dem Ende der 60er Jahre*. Münster: LitVerlag.

Ferrari, Federico/Nancy, Jean-Luc (2006): *Die Haut der Bilder*. Zürich, Berlin: diaphanes. Freud, Sigmund (1900): *Die Traumdeutung*. Gesammelte Werke. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. II/III. 4. Aufl.

Freud, Sigmund (1905a): *Drei Abhandlungen zur Sexualtheorie*. In: Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 5, S. 37-145.

Freud, Sigmund (1905b): *Bruchstück einer Hysterie-Analyse*. In: Mitscherlich, Alexander/ Richards, Angela/Strachey, James (Hrsg.): Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. VI, S. 83-186.

Freud, Sigmund (1909d): *Bemerkungen über einen Fall von Zwangsneurose*. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 7, S. 379-463.

Freud, Sigmund (1912): *Beiträge zur Psychologie des Liebeslebens. II. Über die Allgemeinste Erniedrigung des Liebeslebens*. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 8, S. 197-209. Freud, Sigmund (1920): *Jenseits des Lustprinzips*. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 3, S. 213-272.

Freud, Sigmund (1915): *Triebe und Triebchicksale*. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 3, S. 75-102.

Giel, Klaus (1969): *Studie über das Zeigen*. In: Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): *Erziehung in anthropologischer Sicht*. Reihe Bilden und Erziehen. Zürich: Morgarten. S. 51-75.

Hartwig, Helmut (2008): *Kunst und Normalität*. Online: [http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2008/09/Helmut\\_Hartwig.pdf](http://www.dgae.de/wp-content/uploads/2008/09/Helmut_Hartwig.pdf) [12.08.16].

Heidegger, Martin (1997 [1931/32]): *Vom Wesen der Wahrheit*. Frankfurt/M.: Klostermann, 8. Auflage.

Herz, Marion (2005): *PornoGRAPHIE. Eine Geschichte* (Promotionsschrift München: Ludwig-Maximilians-Universität. Online: [https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8740/1/Herz\\_Marion.pdf](https://edoc.ub.uni-muenchen.de/8740/1/Herz_Marion.pdf) [02.01.2017].

Lacan, Jacques (1978): *Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI (1964-1965)*. Übers. Haas, Norbert. Olten: Walter.

Lewandowski, Sven (2012): *Die Pornographie der Gesellschaft: Beobachtungen eines populärkulturellen Phänomens*. Sozialtheorie. Bielefeld: Transcript.

Loick, Daniel (2015): *General Sex. Über „Testo Junkie“ von Paul B. Preciado*. In: *Texte zur Kunst*. 25. Jg., Heft 98, S. 186-191.

Mason, Paul (2016): *Postkapitalismus. Grundrisse einer kommenden Ökonomie*. Übers. Gebauer, Stephan. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Menninghaus, Winfried (2007): *Das Versprechen der Schönheit*. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Merleau-Ponty, Maurice (1986 [1964]): *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. München: Fink. Moulton, Ian Frederick (2000): *Before pornography: erotic writing in early modern England*.

*Studies in the history of sexuality*. Oxford England, New York: Oxford University Press. Pazzini, Karl-Josef (2015a): Ekel in der Übertragung. In: *RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse*. Freud-Lacan. 82. Jg., S. 29-52.

Pazzini, Karl-Josef (2015b): Gewalt in Bildung. Notizen zur Beschneidungsdebatte. In: Bilstein, Johannes/Ecarius, Jutta/Ricken, Norbert/Stenger, Ursula (Hrsg.): *Bildung und Gewalt*. Wiesbaden: Springer, S. 145-164.

Pazzini, Karl-Josef (1999): Über Medien, das Zeigen und das Deuten. Bilder als Nähmaschinen für das fragmentierte Subjekt. In: Hampe, Ruth (Hrsg.): *Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen*. Bremen: Universität Bremen. S. 58-71.

Prange, Klaus (1995): Über das Zeigen als operative Basis der pädagogischen Kompetenz. In: *Bildung und Erziehung*. Bd. 48, Heft 2, S. 145-158.

Preciado, Paul B. (2013): *Testo junkie: sex, drugs, and biopolitics in the pharmacopornographic era*. New York, NY: The Feminist Press at the City University of New York.

Rouzel, Joseph (2012): Letztlich, es gibt nur das, das soziale Band. In: *RISS – Zeitschrift für Psychoanalyse*. 77. Jg., S. 29-43.

Settele, Bernadett (2015): Queer Art Education. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): *What's Next? – Art Education*. Ein Reader. Berlin: Kadmos, S. 308-312.

Sigusch, Volkmar (2008): *Geschichte der Sexualwissenschaft*. Frankfurt/M., New York: Campus-Verlag.

Shaw Dorothea: Helmut Newton. Mode, Kunst, Pornographie? Online: [https://www.uni-muenchen.de/aktuelles/medien/mum/artikel\\_mum/host\\_club\\_porn.html](https://www.uni-muenchen.de/aktuelles/medien/mum/artikel_mum/host_club_porn.html) [12.08.16].

Wimmer, Michael (2014): *Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen*. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn: Schöningh.

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Seit Ende des 20. Jahrhunderts hat sich eine interdisziplinäre Kindheitsforschung entwickelt, die Kindheit als eine kulturelle und soziale Kategorie untersucht. Kindheit ist demnach eine in der Kulturgeschichte verankerte Konstruktion, die die imaginären, diskursiven, räumlichen und institutionellen Rahmenbedingungen für die Lebensrealität von Kindern maßgeblich bestimmt. Die filmwissenschaftliche Kindheitsforschung, die sich bisher vor allem im angloamerikanischen Raum entwickelt hat, fragt dementsprechend nach filmischen Bildern, Darstellungen und Narrativen von Kindern und Kindheit und deren Anteil an den kulturellen Diskursen zur Kindheit (vgl. u.a. Sinyard 1992, Helmryk Donald/Wilson/Wright 2017). Selten sind jedoch bisher Forschungsarbeiten, die die filmästhetische Dimension von Kindheitsdarstellungen untersuchen, beispielsweise in Hinblick auf das Schauspiel von Kindern oder die Zuschauererfahrung (vgl. u.a. Lebeau 2008 und Lury 2010). Daran anknüpfend erforsche ich in meinem DFG-geförderten Projekt zu „Filmästhetik und Kindheit“ die filmästhetischen Formen der Kindheit im europäischen Autorenfilm. Meine Forschungshypothese lautet, dass es spezifische filmästhetische Formen der Kindheit gibt, die sich nicht durch die inhaltliche, narratologische oder semiotische Analyse erfassen lassen und die möglicherweise ein filmspezifisches Wissen von Kindheit enthalten.<sup>[1]</sup> Dies möchte ich im Folgenden am Beispiel einer Szene aus *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge)*, Frankreich, Taiwan 2007) zur Diskussion stellen.

Der 2007 im Auftrag des *Musée d'Orsay* von dem taiwanesischen Regisseur Hou Hsiao-hsien in Paris gedrehte *Die Reise des roten Ballon* steht in der Tradition europäischer Autorenfilme (vor allem des modernen Kinos der 1950er-1970er Jahre), die über die Figur des Kindes die eigene Medialität und Ästhetik reflektieren: In Szenen im Klassenzimmer oder im Kino, oder über die Darstellung des kindlichen Blicks auf Medien oder auf die Welt, wird der Zusammenhang von Bildung, Vermittlung und Filmästhetik verhandelt (vgl. Henzler 2017). Beispiele dafür sind Filme wie *Les quatre cents coups* (Sie küßten und sie schlugen ihn, François Truffaut, 1959), *Alice in den Städten* (Wim Wenders, 1974) oder *El espíritu de la Colmena* (Der Geist des Bienenstocks, Victor Erice, 1973). In *Die Reise des roten Ballons* bietet die Beziehung der Hauptfigur Simon (Simon Iteanu) zu einem roten Luftballon Anlass zu einem Nachdenken über die Bedingungen der Wahrnehmung, des Spiels und der Bildung in der zeitgenössischen Gesellschaft. Denn diese Beziehung zu einem am Himmel schwebenden Gegenstand wird im Kontext einer Reihe von Mediendispositiven inszeniert, unter anderem auch in einer Vermittlungssituation im Kunstmuseum, die den Film beschließt. Meine Analyse dieser letzten Szene knüpft an die Arbeit von Karl-Josef-Pazzini und Manuel Zahn zu Lehrperformances und von Winfried Pauleit zu Film als „Schauplatz der Vermittlung“ an, die das Medium Film in Hinblick auf sein Wissen zu Bildung und Vermittlung befragen. Mich interessiert dabei jedoch nicht so sehr die Figur des Lehrenden und die „Performance“ der Lehre (vgl. Zahn/Pazzini 2011) oder der Film als Vermittler, der in Konkurrenz zum Lehrenden tritt (vgl. Pauleit 2011), als vielmehr die *Mise en scène* der Vermittlung, oder: das Verhältnis von Kameraführung und (pädagogischer) Inszenierung. Der filmwissenschaftliche Begriff der *Mise en scène*, wörtlich: In-Szene-Setzen, meint die Art und Weise, wie Dinge, Körper und Räume; Licht, Farbe und Form für und durch den Blick (des Zuschauers bzw. der Kamera) angeordnet, bewegt und aufgenommen werden.<sup>[ii]</sup> Es wird im Folgenden also darum gehen, wie in der *Mise en scène* einer Vermittlungssituation, die Beziehung zwischen Kind und Lehrer/-in, Kind und Medien, Kind und Film, als eine verkörperte und in Räume eingebundene, reflektiert wird.

## 1. Mise en scène der Vermittlung

Die letzte Szene von *Die Reise des roten Ballons* spielt im Musée d'Orsay in Paris. Zunächst ist das Dach des Museums von außen zu sehen, über dem ein roter Luftballon schwebt. Danach wird von oben der Innenraum des Museums mit einer Kindergruppe, anschließend eine Vermittlungssituation gezeigt, in der eine Museumspädagogin mit den Kindern über ein Gemälde spricht. Eines der Kinder, die Hauptfigur des Films, beteiligt sich zunächst an dem Gespräch und wendet sich danach ab. Sein Blick richtet sich nach oben, zum Dachfenster des Museums, an dem der rote Luftballon zu sehen ist. Danach verfolgt die Kamera minutenlang die Bewegungen des Luftballons am Himmel über der Stadtkulisse von Paris, dazu ist ein melancholischer französischer Chanson *Tchin Tchin* von Camille zu hören, bevor die Schlusstitel eingeblendet werden (Abb. 1-14).

















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 1-14)

In dieser Szene überlagern sich im Sinne der oben genannten Definition drei verschiedene Formen der *Mise en scène*: die Szenografie des Museumsraums, die Museumspädagogik und die Kameraführung. Die Szenografie des Museumsraums organisiert – über die Architektur, über die Anordnung der Kunstgegenstände im Raum, über Sitzgruppen und Infotafeln – die Bewegungen und Blicke der Besucher/-innen und legt eine bestimmte Haltung (der Ehrfurcht, der Stille, der Kontemplation) zu den Kunstwerken nahe. Zuerst aus einer schiefen Perspektive von oben (in Aufsicht) gezeigt (Abb. 2), deutet sich an, dass dieser Raum nicht unbedingt für Kinder konstruiert wurde und dass diese ihn eigenwillig nutzen: Nur wenige schauen zu den auf Podesten über ihrer Augenhöhe positionierten Skulpturen auf. Andere unterhalten sich miteinander oder erproben die Beschaffenheit des Bodens, indem sie darauf rutschen.

In diesen Raum führt die Museumspädagogin eine andere Anordnung ein, die zumindest teilweise an das Dispositiv des Klassenzimmers erinnert (Abb. 3-5). Sie gruppiert die Kinder um einen Gegenstand – hier das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton (1899) statt einer Schrift an der Tafel. Mit den Worten, *Kommt schauen! (Orig. Venez voir!)*, fordert sie die Kinder zum Hinsetzen auf, lenkt ihren Blick auf das Gemälde und beginnt mit ihnen über verschiedene inhaltliche und formale Eigenschaften zu sprechen: über das Motiv eines Kindes mit rotem Ball, über seine Kleidung, über die Stimmung und die Perspektive des Bildes.<sup>[iii]</sup> Das Anhalten der Bewegung und der durch die Lehrerinnenstimme geleitete Dialog scheinen hier – wie in vielen anderen filmischen Unterrichtssituationen – Voraussetzung für eine Konzentration der Aufmerksamkeit. Der Flüsterton und das Hinsetzen auf den Boden verweisen darauf, dass der Museumsraum transformiert oder auch zweckentfremdet wird. Die Lehrerin führt dabei nicht nur eine „Lehrperformance“ auf, sie fungiert auch als Stellvertreterin der Regie. Denn sie lenkt die Bewegungen, die Blicke und das Sprechen der Kinder, die vor der Kamera – möglicherweise ohne sich dessen bewusst zu sein – zu Darsteller/-innen werden.

Die filmische *Mise en scène* führt uns diese beiden ineinander gelagerten Schauanordnungen, die des Raumes und die der Pädagogik vor Augen. Sie tritt dazu aber auch in ein Spannungsverhältnis<sup>[iv]</sup>. Denn sie zeigt diese aus merkwürdig verschobenen Perspektiven und gebrochen in lichtreflektierenden Scheiben. Die Vermittlungssituation wird als Spiegelung in der Glasscheibe vor dem Gemälde gefilmt, sodass je nach Schärfeverlagerung mal die Kindergruppe, mal das Gemälde besser zu sehen ist. Diese *Mise en scène* fokussiert unsere Aufmerksamkeit einerseits auf die Vermittlungssituation, die als eine intersubjektive Dreiecksbeziehung zwischen Bild, Pädagogin und Kindern gezeigt wird. Die Betrachter und der Gegenstand, das Sprechen und die Anschauung scheinen dabei zu fusionieren. Andererseits sorgt die Kameraführung auch für eine Dezentrierung dieser Konstellation, wenn eines der Kinder in Nahaufnahme herausgegriffen und danach sein Blick an die Decke zu dem Dachfenster mit dem roten Luft-

ballon wiedergeben wird (Abb. 6-9). Aber auch schon vorher schweift die Kamera ab, verweilt immer wieder auf dem Motiv des Kindes mit dem Ball, selbst wenn im Dialog auf der Tonebene gerade über die Perspektive oder die Figuren im Hintergrund gesprochen wird. Die Kamerabewegung scheint einen individuellen Blick zu artikulieren, der sich aus der Gruppe löst, und der hier dem Jungen Simon, der die Hauptfigur des Films ist, zugeordnet wird.

Diese Szene regt einerseits dazu an über Vermittlung als *Mise en scène*, im Sinne eines *In-Szene Setzens* nachzudenken. Und zwar insofern Vermittlung nicht nur auf der Kommunikation und Interaktion zwischen Subjekten basiert, sondern sich in Räumen vollzieht, zwischen Körpern, Dingen, Medien, die auf unterschiedlichen Ebenen miteinander interagieren – über Gesten, Bewegungen, Blicke, Sprache. Zudem scheint die Kameraführung aber auch eine Alternative zu den thematisierten Dispositiven der ästhetischen Wahrnehmung zu formulieren, wenn sie die kollektive Vermittlungssituation durch eine individuelle Wahrnehmung ersetzt. Wenn der Blick des Kindes von drinnen nach draußen, von einem Kunstgegenstand zu einem Alltagsgegenstand, von einem Bild zu einem Bewegungsbild führt, dann artikuliert sich darin möglicherweise auch eine andere Vorstellung von Bildung, die sich auf das Medium des Films bezieht. Auf zwei Aspekte dieses filmischen Bildungspotentials möchte ich im Folgenden genauer eingehen: die Inter-Medialität und die Filmästhetik.

## 2. Kontexte

Über den Blick und die Stimmen der Kinder wird in der bisher besprochenen Szene aus *Die Reise des roten Ballons* ein Gemälde erschlossen: die Vermittlungsszene inszeniert eine Beziehung zwischen Kind und Kunstwerk. Die Museumssequenz steht damit im Zusammenhang mit einer Reihe anderer Rezeptionssituationen, in denen der Junge Simon bei der Wahrnehmung und Handhabung verschiedener Medien und Gegenstände gezeigt wird. Dadurch entsteht ein komplexes Netz an intertextuellen und intermedialen Bezügen, innerhalb derer sich der Film verortet (vgl. Durham 2014). Zugleich wird damit auch die Bedingungen von Bildung und Wahrnehmung in der zeitgenössischen Gesellschaft reflektiert.

Diese intermedialen Bezüge sind auf verschiedenen Ebenen angesiedelt, die bereits in der Museumssequenz deutlich werden. Einerseits handelt es sich um das Zitieren und Zeigen von konkreten anderen Werken, die motivische oder formale Korrespondenzen zum Film aufweisen. In der gezeigten Szene ist es das Gemälde *Le ballon* von Félix Vallotton aus der Zeit des französischen Spätimpressionismus. Das Motiv dieses Gemäldes, das ein Kind mit einem roten Ball zeigt, spiegelt das Motiv des Films, der vom Pariser Alltag des Jungen und seiner Mutter handelt, in dem ein roter Luftballon wie ein guter Geist immer wieder auftaucht und verschwindet. Zudem reiht sich *Die Reise des roten Ballons* mit dem Verweis auf das Bild in die Tradition der Malerei ein, die die Darstellung von flüchtigen Momenten und Bewegungen, die Verschiebung von Perspektiven, das Spiel von Licht und Schatten zu einer Zeit bearbeitete, als das Medium Film gerade entstand.

Ein weiterer – eher indirekter – Verweis kommt von einem der anonymen Kinder, das sagt, es habe einmal einen Film mit einem roten Luftballon gesehen, woraufhin Simon, wie beschrieben, zum Luftballon am Dachfenster hochschaut. Gemeint ist damit vermutlich der berühmte Kinderfilm *Der rote Ballon*, der als Vorbild für *Die Reise des roten Ballons* diente. In der Vermittlungsszene geht die Museumspädagogin nicht weiter auf den Kommentar des Kindes ein. Jedoch wird hier kurzzeitig ein Aspekt von Bildungsprozessen ‚hörbar‘, der wie Alain Bergala es formuliert hat, im Knüpfen von Verbindungen zwischen Kunstwerken und Medien aller Art besteht.<sup>[v]</sup> Die Szene verweist nicht nur auf diesen Prozess der Assoziation hin, sondern er kann ihn auch im Zuschauer initiieren. Denn der Kommentar des Kindes lädt dazu ein, weitere Assoziationen zum kulturgeschichtlichen Motiv des Luftballon hinzuzufügen, und über die Variationen seiner Bedeutung in verschiedenen kulturellen Kontexten nachzudenken. In der Schlusszene des älteren Films *Der rote Ballon* schaut der Junge dem Ballon beispielsweise nicht nur nach, sondern er fliegt an einem Bündel von Luftballons über die Dächer von Paris hinweg. Hier verdichtet sich dieses Motiv des Luftballons also zu einem Sinnbild der Kindheit als einer Zeit des Spiels und der Freiheit, die außerhalb gesellschaftlicher Ordnungen steht.<sup>[vi]</sup> Diese Zuschreibung schwingt auch in dem neueren *Die Reise des roten Ballons* mit, aber eher als etwas Vergangenes, nicht mehr uneingeschränkt Gültiges.

Aber ich möchte noch einmal auf das Gemälde *Le ballon* zurückkommen. *Die Reise des roten Ballons* zeigt uns nicht das Gemälde an sich, sondern vielmehr verschiedene Schauanordnungen, die die Wahrnehmung des Gemäldes lenken. Wir sehen es nur in Ausschnitten, gelenkt von Kamerabewegungen, gerahmt und gebrochen durch die räumliche Anordnung, durch Spiegeleffekte

auf Scheiben, kommentiert von den Stimmen der Kinder und der Museumspädagogin. Mit anderen Worten, hier wird die Medialität des Bildes und die Dispositive seiner Rezeption zur Anschauung gebracht. Auch die anderen Rezeptionssituationen im Film zeigen nicht kulturelle Gegenstände *an sich*, sondern Dispositive der Wahrnehmung und der künstlerischen Gestaltung: vom chinesischen Puppentheater und dem Klavierspiel, über Flipper, Schaufenster und Street Art, bis hin zu analogen und digitalen Techniken des Films. Über die Figur des Kindes als Rezipienten und Produzenten werden die verschiedenen Wahrnehmungs-Dispositive vermittelt und ineinander gespiegelt. Sie konstituieren den Zusammenhang innerhalb dessen sich die Begegnungen mit dem Luftballon ereignen. Anders als in dem Film der 1950er Jahre, in dem der Junge mit dem Luftballon spielt und durch die Straßen von Paris läuft, beruht die Beziehung in *Die Reise des roten Ballons* auf dem Blick und dieser Blick ist selten unvermittelt: das Kind sieht den Ballon durch Scheiben, oder durch den Sucher einer Kamera, und oft sieht es ihn auch nicht, weil es mit anderem beschäftigt ist (Abb. 15-25). Mit diesen inter-medialen Anordnungen scheint *Die Reise des roten Ballons* somit auch nach den Bedingungen der (ästhetischen) Bildung und der Wahrnehmung der Wirklichkeit in einer mediatisierten Welt zu fragen.

Diese *Mise en scène* der verschiedenen Medien und Wahrnehmungsdispositive dient zudem dazu Eigenschaften des Films vorzuführen, der in seiner Grundstruktur gewissermaßen intermedial ist. Darüber haben bereits in der frühen Filmtheorie Béla Balász, Rudolf Arnheim, Walter Ruttmann und andere nachgedacht, die versuchten, Film in Bezug zu den etablierten künstlerischen Ausdrucksformen – der Kunst, des Theaters, der Musik – zu definieren.<sup>[vii]</sup> André Bazin hat später den Begriff des „unreinen Kinos“ eingeführt, um auf die dem Film innewohnende Heterogenität zu verweisen (Bazin 1952). Heute werden diese Überlegungen mit den Begriffen der „Multimodalität des Films“ (Grabbe 2013) oder des „Films als Hypermedium“ (Pauleit 2009) aufgegriffen. Kennzeichnend für den Film ist dabei, dass er die verschiedenen Medien und Ausdrucksformen nicht nur versammelt und zur Anschauung bringt, sondern eine Synthese herstellt, dass er eine genuin neue künstlerische Ausdrucksform hervorbringt, die im Verlauf der Filmgeschichte spezifische Ästhetiken ausgebildet hat.

### 3. Film-Ästhetik

Abschließend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlusszene von *Die Reise des roten Ballon* ebenfalls vorgeführt wird – und zwar verkörpert in der Figur des roten Luftballons. Wenn dieser am Oberlicht des Museums gerahmt erscheint, dann wird hier – vermittelt über den Blick des Kindes – das Bewegungsbild eines roten Balls dem Gemälde eines roten Balls gegenübergestellt. Auch in *Der rote Ballon* gibt es eine ähnliche Gegenüberstellung, eines Gemäldes, das ein Kind mit Spielzeug zeigt, und eines Spiegelbildes des Ballons.<sup>[viii]</sup> Beide Filme scheinen damit auf die Differenz zwischen einem fixen Bild und einem bewegten Bild hinzuweisen. Beide Filme scheinen die Lust der kindlichen Figuren zu teilen, die Bewegungen des Ballons am Himmel zu verfolgen. Sie artikulieren damit eine ästhetische Dimension des Films, die bereits die Avantgardekünstler der 1920er Jahre – wie Hans Richter (*Filmstudie*, 1926) oder Walter Ruttmann (*Lichtspiel Opus 1*, 1921) – in ihren absoluten Filmen erforscht haben: die Bewegung von Formen und Farben.

Aber in *Die Reise des roten Ballons* geht es nicht nur um das ästhetische Moment der Bewegung, denn der Luftballon ist keine abstrakte Form, sondern ein Objekt der Realität, das die Kamera aufgezeichnet hat. Um es mit Hou Hsiao-hsiens Worten zu sagen: „I want real movement in real spaces“ (Hsiao-hsien/Suchenski 2004, S. 190). Der Luftballon verweist auf das Potential des Films, nicht etwa die Realität *abzubilden*, sondern die Aufmerksamkeit auf reale Dinge, Körper, Schauplätze und zufällige Ereignisse zu lenken und *mit ihnen* die Fiktion zu gestalten. Dies hat den Filmtheoretiker Siegfried Kracauer dazu bewegt von der „Errettung der physischen Realität“ durch den Film zu sprechen.<sup>[ix]</sup> Die Kamera in *Die Reise des roten Ballons* scheint genau diese Möglichkeit zu nutzen: Denn sie schweift immer wieder ab, vom Zentrum des Geschehens oder den bedeutenden Bauwerken, um sich den flüchtigen Bewegungen des roten Luftballons, dem plötzlichen Aufsteigen der Vögel oder anderen unspektakulären Details des Stadtalltags zuzuwenden.

Der Luftballon ist aber nicht nur Gegenstand, sondern auch Initiator dieser Verschiebung des Blicks. Am Anfang der besprochenen Szene ist erst der Luftballon am Oberlicht des Museums schwebend zu sehen, danach den Museumsraum. Den Regeln der narrativen Montage folgend, können wir damit die Aufsicht auf den Museumsraum als den Blick des Ballons deuten und die Untersicht auf den Ballon als das Zurückblicken des Kindes. Darüber hinaus scheinen sich auch die Bewegungen der Kamera teilweise dem Luftballon anzugleichen. Und zwar nicht nur, wenn sie dessen Schweben am Himmel verfolgt, sondern auch, wenn sie

kreisend über das Gemälde schweift. Die Kameraführung – ein wesentliches Moment der Ästhetik Hou Hisao-hsiens auch in anderen seiner Filme mit dem Kameramann Mark Lee – scheint sich im Luftballon zu spiegeln und von diesem affiziert. Oder wenn man wie die Filmtheoretikerin Vivian Sobchack den Film als einen Körper bestimmt, dessen (sinnliche) Erfahrung der Welt der Zuschauer teilt (vgl. Sobchack 1992), dann scheint sich der Film *Die Reise des roten Ballons* von Zeit zu Zeit dem fremden, schwebenden Körper des Luftballons anzuverwandeln, der an den Fenstern der Protagonisten auftaucht und wieder verschwindet.

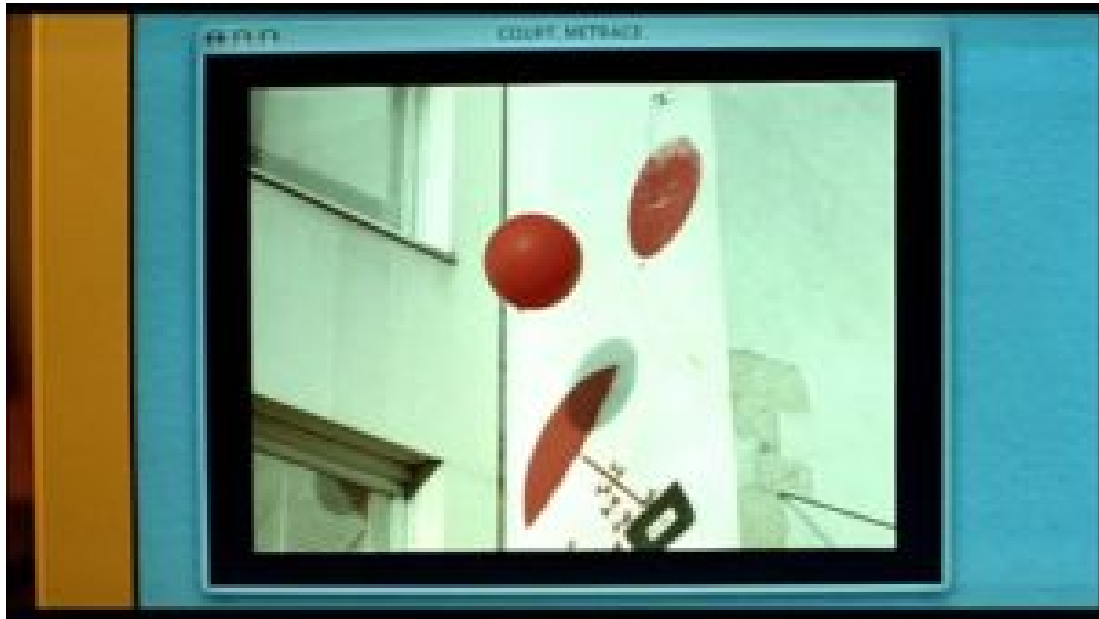
Die Filmtheorie von Vivian Sobchack beruht auf der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys – kurz gesagt, auf seiner grundlegenden These, dass jeder Bewusstseinsvorgang mit einem Wahrnehmungsprozess verbunden, und damit als verkörpert, verortet in einem Raum und in Beziehungen zu anderen Körpern zu verstehen ist (vgl. Merleau-Ponty 2016). Auch diesen Aspekt von Bewusstseins- und Bildungsprozessen reflektiert die Museumszene in *Die Reise des roten Ballons*. Am deutlichsten wird dies im Blick des Kindes zum Luftballon an der Decke. Dieser Blick ist nicht – wie in einer konventionellen Filmmontage üblich – nur angedeutet, indem wir das in eine Richtung schauende Kind, und danach den Gegenstand des Blicks sehen. Die Kamera filmt vielmehr in mehreren langen Einstellungen die Bewegungen des Kindes, das sich aus der Gruppe vor dem Gemälde zurückzieht, den Kopf nach hinten lehnen muss, um aufzuschauen, und das dafür auf dem Boden hin- und herkriecht, als müsse es sich mit dem Ballon mitbewegen, oder eine günstigen Blickwinkel finden (Abb. 8-10). Hier wird sichtbar, wie das Interesse an einem Gegenstand, seine Wahrnehmung, mit einer unmittelbar körperlichen Bewegung verbunden ist, die – in diesem Fall – auch einen Austritt aus den vom Museum und der Vermittlung vorgegebenen Dispositiven des Schauens mit sich bringt. *Die Reise des roten Ballons* führt uns in dieser Lesart sowohl über die Figur des Kindes und seinen Blick, als auch über die Ästhetik der Kamerabewegungen, das Bildungspotential gerade der phänomenologischen Dimension des Films vor Augen.

Film, das vermittelt diese *Mise en scène*, ermöglicht eine Verschiebung des Blicks – er ermöglicht das Gewohnte oder vermeintlich Bekannte anders zu sehen. Dazu gehört auch das Sprechen und die Bewegungen der Kinder. Die anfangs beschriebene *Mise en scène* des Museumsraumes aus schrägen Perspektiven und gespiegelt in Fensterscheiben kann nicht nur als eine Strategie der Selbstreflexivität, im Sinne eines *Sichtbar-machens* der Beschränkungen des Sehens verstanden werden. Sie entspricht auch einer Regiehaltung, die die Kindergruppe so filmt, dass ihnen die Aufnahmesituation möglichst wenig bewusst ist. Insofern das Gespräch mit der Pädagogin, wie alle Dialoge des Films, improvisiert wurde, ermöglicht diese Regiehaltung ein möglichst unbefangenes Verhalten der Kinder. Nicht *dass* die Kinder durch den Museumsraum laufen, oder der Junge zum Fenster schaut ist dabei relevant (denn das ist sicher Teil einer Inszenierung), sondern *wie* dies geschieht, wie sie in ihren unwillkürlichen Bewegungen, in ihrer körperlichen Unruhe, eine Ablenkung artikulieren oder auch einer Konzentration Ausdruck verleihen. Und was sich darin von ihnen, ebenso wie von dem Vermittlungsprozess zeigt, das in der Handlung des Films und den kulturellen Bildern von Kindern mit Spielzeugen nicht aufgeht.

Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des europäischen Autorenkinos, die über die Figur und den Blick eines Kindes die Medialität und Ästhetik des Films reflektieren. Diese filmischen Diskurse stehen im Zusammenhang mit filmkritischen und filmtheoretischen Diskursen, die seit der Frühzeit des Kinos eine besondere Nähe des Mediums Film zum Kind und zur Kindheit behaupten. Ob aus phänomenologischer oder psychoanalytischer Perspektive, im Kontext des Avantgardefilms oder in Bezug auf das Hollywoodkino, immer wieder wurde und wird die Erfahrung des Zuschauers, die Haltung der Regie, oder auch das Schauspiel im Film mit dem Kind und der Kindheit in Verbindung gebracht. Man kann dieses Motiv „Kino und Kindheit“ als diskursives Phänomen untersuchen, das von bestimmten kulturgeschichtlich verankerten Vorstellungen von Kindheit geprägt ist und diese mit hervorbringt. Ich möchte aber darüber hinaus dafür plädieren, solche Filme und Diskurse durchaus als eine Reflexion von Bildungsprozessen und intermedialen Zusammenhängen ernst zu nehmen. Und diese Reflexion – so meine These – wäre gerade in ihrer ästhetischen Gestaltung, konkreter: in der *Mise en scène* zu suchen. Aus dieser Perspektive betrachtet, vermittelt uns *Die Reise des roten Ballons* auch das spezifische Bildungspotential des Films: als eines Mediums, das Räume, Beziehungen und Dispositive zur Anschauung bringen kann, das zwischen verschiedenen ästhetischen Ausdrucksformen Verknüpfungen herstellt und diese synthetisiert, und das eine Sensibilisierung der Wahrnehmung ermöglichen kann: die sich nicht nur auf Kunstwerke, sondern auch auf die flüchtigen Bewegungen der Wirklichkeit richtet.













Der Blick des Kindes in „Die Reise des roten Ballons“ (Abb. 15-25)

## Abbildungen

Abb. 1-25: Videostill aus Hisao-hsiens, Hou: Die Reise des roten Ballons (LE VOYAGE DU BALLON ROUGE), 2007 (35 mm, 113 min.)

## Literatur

Arnheim, Rudolf (2003): Film als Kunst. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): Texte zur Theorie des Films. Stuttgart, S. 176-200.

Balász, Béla (2001): Der sichtbare Mensch oder die Kultur des Films. Frankfurt am Main (Orig. 1924).

Bazin, André (2004): Für ein unreines Kino. Plädoyer für die Literaturverfilmung. In: *Was ist Film?*, Berlin (Orig. 1952).

Bergala, Alain (2006): *Kino als Kunst. Filmvermittlung an der Schule und anderswo*. Marburg.

Durham, Carolyn A. (2014): Adapting Impressionism: Hou Hsiao-hsien's *Le Voyage du ballon rouge*. In: *Modern Languages Open*, Liverpool University Press, online: <http://doi.org/10.3828/mlo.v0i0.19> [28.08.2017]

Grabbe, Lars C./Rupert-Kruse, Patrick/Schmitz, Norbert M. (Hg.) (2013): *Multimodale Bilder. Zur synkretistischen Struktur des Films*. Darmstadt.

Henzler, Bettina: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: DER ROTE BALLON und DIE REISE DES ROTEN BALLON. In: [www.filmundkindheit.de](http://www.filmundkindheit.de) (demnächst online).

Henzler, Bettina (2017): Kino, Kindheit, Filmästhetik. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.) (2017): *Kino und Kindheit. Figur – Perspektive – Regie*. Berlin.

Hemelryk Donald, Stephanie/Wilson, Emma/Wright, Sarah (Hg.) (2017): *Childhood and Nation in Contemporary World Cinema*. Londond/Oxford.

Hsiao-hsien, Hou/ Suchenski, Richard I. (2004): Working With Limits: A Conversation with Hou Hsiao-hsien und Chu Tien-wen. In: Suchenski, Richard I.: *Hou Hsiao-hsien*. Wien, S. 186-199.

Kracauer, Siegfried (2003): Erfahrung und ihr Material. In: Albersmeier, Franz-Josef (Hg.): *Texte zur Theorie des Films*. Stuttgart, S. 234-255.

Lebeau, Vicky (2008): *Childhood and Cinema*. London.

Lury, Karen (2010): *The child in film. Tears, fears and fairy tales*. London

Merleau-Ponty, Maurice (2016): *Phénoménologie de la perception*. Paris (Orig. 1945).

Pauleit, Winfried (2004): Der Kinematograph als Zeigestock. In: *Ästhetik & Kommunikation. Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter*. Heft 125, Jg 35, 2004, S. 13-20.

Pauleit, Winfried (2011): Medienwissenschaft und Bildung. Film als Schauplatz der Vermittlung am Beispiel von *The Conversation* (Francis Ford Coppola, USA 1974). In: Hediger, Vinzenz/Sommer, Gudrun/Fahle, Oliver (Hg.): *Orte filmischen Wissens. Filmkultur und Filmvermittlung im Zeitalter digitaler Netzwerke*, Marburg, S. 213-238.

Pauleit, Winfried (2009): Il faut être digital! Zeitgenossen und technische Medien. In: *Nach dem Film* (Essay), 13.10.2009.  
[www.nachdemfilm.de](http://www.nachdemfilm.de). URL: <http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-etre-digital> [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellen in der Film- und Kunstvermittlung. In: Henzler, Bettina/Pauleit, Winfried (Hg.): *Filme sehen, Kino verstehen. Methoden der Filmvermittlung*. Marburg, S.147-153.

Sinyard, Neil (1992): *Children in the movies*. London

Sobchack, Vivian (1992): *The Address of the Eye: A Phenomenology of Film experience*. Princeton

Zahn, Manuel/Pazzini, Karl-Josef (Hg.) (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden

## Filme

Hou Hisao-hsiens (Regie): *Die Reise des roten Ballons (Le voyage du ballon rouge)*, Frankreich, Taiwan 2007 (35 mm, 113 min.).

Hans Richter (Regie): *Filmstudie*, Deutschland 1926 (35 mm, 7 min.).

Walter Ruttmann (Regie): *Lichtspiel Opus 1*, Deutschland 1921 (35 mm, 13 min.).

François Truffaut (Regie): *Les quatre cents coups (Sie küßten und sie schlugen ihn)*, Frankreich 1959 (35 mm, 99 min.).

Wim Wenders (Regie): *Alice in den Städten*, Deutschland 1974 (16 mm / 35 mm, 110 min.).

Victor Erice (Regie): *El espíritu de la Colmena (Der Geist des Bienenstocks)*, Spanien 197 (35 mm, 97 min.).

## Anmerkungen

[1] „Filmästhetik und Kindheit“ ist ein über drei Jahre (2016-2018) von der DFG gefördertes Forschungsprojekt an der Universität Bremen (Institut für Kunstwissenschaft-Filmwissenschaft-Kunstpädagogik), das von mir durchgeführt wird. Für weitere Informationen siehe die Website zum Projekt, die über den Verlauf, sowie Kooperationen im Vermittlungskontext informiert und Gastbeiträge zum Thema versammelt.

[ii] Der Begriff der *Mise en scène* wurde von dem Filmtheoretiker André Bazin eingeführt, der ihn vor allem auf die Raumdarstellung im Film bezog (vgl. Bazin 2004). In der Filmwissenschaft wird er meist für die formalen Elemente verwendet, die die Gestaltung von einzelnen Einstellungen bestimmen: Anordnung und Bewegung der Figuren im Raum, Bildkomposition, Kadrierung und Kamerabewegung.

[iii] Auszüge aus dem Dialog (Übersetzung B. Henzler): Pädagogin: „Was sieht man dort?“, Kind: „Ein kleines Mädchen.“, P: „Ein kleines Mädchen, vielleicht aber auch einen kleinen Jungen. Zu dieser Zeit wurden Jungs so angezogen.“, K: „Ist das wahr? [...]“, P: „Kommt euch das Gemälde fröhlich oder traurig vor?“, K 1: „Fröhlich [...]“, K 2: „Einerseits fröhlich, andererseits traurig.“, P: „Warum?“, K: „Weil es auf der einen Seite düster ist und auf der anderen ist es sonnig.“, P: „Wo steht der Maler?“, K: „Oben [...]“, P: „Ja, man kann sagen, dass er sich oberhalb befindet. [...]“.

[iv] Winfried Pauleit bezeichnet dieses Spannungsverhältnis auch als Konkurrenz zwischen der Lehrperson und dem Film als Vermittler, vgl. Pauleit 2004.

[v] „Bildung ist nichts anderes als die Fähigkeit, das Gemälde oder den Film, die man gerade sieht, oder das Buch, das man gerade liest, zu anderen Gemälden, Filmen und Büchern in Beziehung zu setzen.“ (Bergala 2016, S. 54)

[vi] In dem Vortrag „Children and objects in motion... balloons, bikes, kites and tethered flight in films for and about children“ hat Karen Lury auf die Häufigkeit des Luftballons als Motiv in Filmen mit Kindern hingewiesen. Keynote zu Childhood and Nation in World Cinema. International Conference – Royal Holloway, University of London, 18.-19. April 2016, siehe <http://childnationcinema.org/events/international-conference/> [10.6.2017].

[vii] Zur Intermedialität des Films, insbesondere der visuellen Musik in der frühen Filmavantgarde, siehe Sahli 2009, zum Vergleich Kino/Theater: Balász 1924, zum Vergleich Kino/Kunst: Arnheim 1932.

[viii] Eine ausführlichere Gegenüberstellung der beiden Filme und der beiden Szenen, siehe Bettina Henzler: Kindheit, Bewegung und Ästhetik: der rote ballon und die reise des roten ballon. In: [www.filmundkindheit.de](http://www.filmundkindheit.de) (demnächst online).

[ix] „Das Kino kann als Medium definiert werden, das besonders dazu befähigt ist, die Errettung physischer Realität zu fördern. Seine Bilder gestatten uns zum erstenmal [sic], die Objekte und Geschehnisse, die den Fluss des materiellen Lebens ausmachen, mit uns fortzutragen.“ Kracauer 2003, 239f.

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

*“There is no universality of language nor is there a universality of speech acts. Every sequence of linguistic expression is associated with a network of various semiotic links (perceptive, mimetic, gestural, imagistic thought, etc...). Every signifying statement crystallizes a mute dance of intensities that is simultaneously played out on the social body and the individuated body” (Guattari 2011: 32).*

In einem gesellschaftlichen Leben, in dem existentielle Notwendigkeiten relativ und klare Sinnzuordnungen abhanden gekommen zu sein scheinen, rückt die Frage danach, wie der Einzelne seine Welt sieht, wie er sie beschreibt und wie sich diese in verschiedenen Sichtweisen und Beschreibungen immer anders darstellt und verändert, in den Mittelpunkt philosophischer und linguistischer Betrachtungen. Zeichen und Zeichensysteme ordnen und bestimmen unsere Wahrnehmung, unser Denken und unser Handeln. Wie finden sich Kollektive? Neue Medien reorganisieren traditionelle semantische Strukturen und schaffen ständig neue Formen

der Datenübermittlung, durch die sich konkrete Sachverhalte grundlegend verändern können: Ohne soziale Netzwerke hätten die Unruhen in der arabischen Welt im Jahr 2011 nicht zu dem geführt, was später als „Arabischer Frühling“ betitelt wurde und die politische Entwicklung in der Region maßgeblich zu beeinflussen schien. (Dies mag aus der heutigen Perspektive wieder anders aussehen.) Damals bekam ich erstmals eine Ahnung davon, wie organisch digitale Datenströme mit konkreten, politisch relevanten Ereignissen verwoben sein können.

Dimensionen der Kommunikation sind komplexer und unberechenbarer geworden – ein Gegenstand (oder ein Begriff) ist nicht ohne den historischen und gegenwärtigen Kontext seiner Erscheinung zu denken und taucht als immer anders gefüllte Leerstelle in der Strömung der Diskurse auf. Das Bild hingegen gibt dem Denken und der Emotion Kontur – es funktioniert assoziativ. Es spricht alle Sinne an und ist eine ähnlich zentrale Einheit in der geschilderten Dynamik, die zwischen dem Pol der (sprachlichen) Darstellung und dem der Gegenständlichkeit entsteht: Verbale Konkretisierungen können den komplexen Gebilden aus visuell, akustisch, haptisch und olfaktorisch wahrnehmbaren Impulsen nicht immer entsprechen. Ein Bild komprimiert und überträgt Information (im weitesten Sinne) schneller als z.B. ein Text, der die bildlich vermittelte atmosphärische Intensität in Worte aufschlüsselt. (Dafür transportiert es auf subtilere und unangreifbarere Weise Subjektivität.) Neue Medien geben diese atmosphärische Intensität in immer hochauflösenderen Bildern weiter, die Fiktives oder etwas, das weit weg ist, noch greifbarer machen: Ein Bekannter führt seit einer einmaligen Begegnung in Paris eine Fernbeziehung in die Vereinigten Staaten und erzählte mir, dass er seine Liebschaft über ausgiebige Gespräche über Skype so gut kennen gelernt habe, dass er bei seinem zweiwöchigen Besuch kaum das Gefühl gehabt habe, im Prozess der gegenseitigen Annäherung hätte es eine wesentliche Diskontinuität gegeben. Vor diesem Hintergrund gewinnt die Frage nach der Perspektive und nach der Art der Vermittlung dieser Perspektive mehr und mehr an Gewicht gegenüber der Frage nach der Wahrheit. Ist Realität bloß noch Auslegungssache? Sind Erkenntnisse und Erklärungen, die wir für richtig halten, letztendlich immer kontextabhängig und willkürliche Konstrukte, die immer kurzlebiger werden? Auch das Bild, was wir von uns selbst und das Bild, das andere von uns haben, ändert sich ständig mit den Zusammenhängen, in denen wir uns physisch, virtuell und imaginär bewegen und darstellen. Dieser Gedanke führt uns unmittelbar zum gesellschaftlich und kulturell virulenten Begriff der Identität, den ich an dieser Stelle mit Stuart Halls Definition der kulturellen Identität umreißen möchte:

*„Tätigkeiten der Repräsentation schließen immer Positionen mit ein, von denen aus wir sprechen oder schreiben: Positionen der Artikulation (enunciation). Während wir meinen, sozusagen ‚in unserem eigenen Namen‘, von uns selbst und unserer eigenen Erfahrung zu sprechen, legen neue Artikulationstheorien nahe, daß der Sprechende und das Subjekt, über das gesprochen wird, niemals identisch sind und niemals exakt den gleichen Platz einnehmen. Identität ist weder so vollkommen transparent, noch so unproblematisch, wie wir denken“ (Hall 1994: 26).*

Wenn nun digitale Medien so maßgeblich gesellschaftliche Realität beeinflussen und Identität immer die kommunizierte Positionierung im jeweiligen medial-sozialen Kontext bedeutet – welchen funktionellen Stellenwert erhält dann der menschliche Körper im Verhältnis zu der ihn umgebenden physischen und symbolischen Topografie? Er ist der Ort, an dem alle Stränge möglicher Artikulationen und somit möglicher Identitäten zusammenlaufen; er ist zentraler Träger von Identität.

In diesem Zusammenhang kann es nicht stören, dass Hall von „kultureller Identität“ spricht, denn im Zeitalter von Individualität und Hybridität scheint jeder und jede Einzelne eine kulturelle Instanz zu sein. Die Selbstdarstellung (vor allem) auf visuell erfassbaren Oberflächen wird zum Alltagsgeschäft in einer Welt, die aus jedem profanen Gegenstand Zeichen macht, die jede simple Situation oder zufällige Zusammenkunft symbolisch deuten will. Einerseits wird der eigene Körper in unserer Gesellschaft bewusst gestaltet und dirigiert, wobei ihn die gewählten beruflichen und privaten Aktivitäten formen und seinem sozialen Image eine physische Entsprechung verleihen. Andererseits ist sein Erscheinungsbild durch gezielte Maßnahmen nur bedingt beeinflussbar. Die Konditionierung des individuellen Körpers im Dienste gesellschaftlich konstruierter Zweckmäßigkeiten macht spontanes Handeln und die Möglichkeit, impulsive Ideen zu realisieren (abgesehen davon, sie erst einmal zu haben), unwahrscheinlich. Der oder die Einzelne kann konditioniert werden, weil er für gewöhnlich nach sozialer Anerkennung strebt – also hält er sich an gesellschaftliche Verhaltenskodi, die gemeinhin als „rational“ bezeichnetes Handeln voraussetzen, und bewegt sich in bewährten und als sachdienlich erklärten Strukturen, anstatt sich kritisch mit Richtlinien auseinanderzusetzen und zu versuchen, sie den eigenen Bedürfnissen und Ansprüchen entsprechend umzugestalten. Der Weg des geringsten Widerstandes beinhaltet Kompromissbereitschaft oder die Fähigkeit, die Missstände auszublenden – je nach Auslegung. Der Körper ist aber nicht nur als passives Resultat seiner Sozialisation zu begreifen (bei Bourdieu ist er hauptsächlich ein sekundäres Produkt gesellschaftlicher Strukturen), sondern auch als ein selbstständig und von innen heraus agierendes, unter einer jeweils einzigartigen Zusammenwirkung von Voraussetzungen gewachsenes Wesen (vgl. dazu Gebauer und Wulf 1998).

Der Antagonismus zwischen sozial und medial konstruierter Objektivität und subjektiven Vorstellungen, die sich im individuellen Körper manifestiert, ist auch grundlegend für die meisten Identitätskonzeptionen (Giddens 1991, Mead 1987, Keupp 1994) und genau auf dieser Schnittfläche von Sozialwissenschaften und Identitätsforschung gründet sich die Titelthese dieses Textes. Der Körper als Träger von Identität hat also nicht nur eine repräsentative Funktion im gesellschaftlichen Kontext, sondern besteht auch als Subjekt. Er ist der direkte Vermittler zwischen dem Innen und dem Außen; er dient als Oberfläche, auf der sowohl ein Image inszeniert als auch Identität verraten werden kann. Anhand welcher Parameter hier die oftmals proklamierte Authentizität gemessen werden kann, bleibt dahingestellt – Hall ergänzt:

*„Statt Identität als eine schon vollendete Tatsache zu begreifen, die erst danach durch neue kulturelle Praktiken repräsentiert wird, sollten wir uns vielleicht Identität als eine ‚Produktion‘ vorstellen, die niemals vollendet ist, sich immer in einem Prozess befindet, und immer innerhalb – nicht außerhalb der Repräsentation konstituiert wird. Diese Sichtweise hinterfragt die Autorität und Authentizität, die der Begriff der ‚kulturellen Identität‘ für sich beansprucht“ (Hall 1994: 26).*

Identität ist laut Hall als performativer Akt zu verstehen, der auf die Umgebung wirkt und diese wiederum auf der oder die Urheber zurückwirkt. In performativen Kunstformen geht es vor allem um das Spiel mit Identität, den experimentellen Umgang mit Gesten, Zeichen und den Räumen, in denen diese stattfinden. Die exakte Kontextualisierung und das Timing eines performativen Einsatzes werden immer wichtiger für die Wahrung einer idealen Authentizität, weil die Allgegenwart von Medien isolierte Wirklichkeiten reproduziert und in immer wieder neue Zusammenhänge bringt. Jede Performanz ist Ausdruck eines Inhalts, der nicht nur sprachlich, sondern auch visuell, gesamtakustisch und ggf. olfaktorisch wahrnehmbar im Bild einer Handlung vermittelt und immer anders aufgenommen wird. Es spielt eine Rolle, wie schnell oder wie langsam sich ein Körper durch den Raum bewegt, aus welchem Material dieser beschaffen ist, welche Gegenstände dort zugegen sind, wie warm oder kalt es ist, über welche Medien die Handlung übertragen wird, wann ein Lufthauch die Haut des Adressaten berührt, von welchen Institutionen eine veröffentlichte Dokumentation der Performanz wiederaufgegriffen wird ... Das Performative erschließt Räume des Möglichen – unabhängig von dem, was institutionell vorgegeben ist. Es zeigt, wie etwas sein kann, und ist dabei schon selbst. Performativ handeln, d. h. bewusst handeln, wissen um das, was man tut und wie man es tut – eine Vorstellung davon haben, was eine Handlung konkret an dem Ort und in der Zeit bedeutet, ist nur möglich, wenn die potentiell begrenzenden bzw. impliziten Dispositive des Handelns bewusst gemacht werden. Grenzen werden durchbrochen und überschritten und formen sich neu. Identität ist der von außen oder von innen verstandene Sinn einer performativen Handlung, die immer auch eine körperliche ist.

Am Beispiel der Kunst Tracey Emins kann man sehen, inwiefern der menschliche Körper als Träger von Identität funktioniert: In unterschiedlichen Arten und Weisen der Selbstinszenierung über bildliche (Video-Performances, Malerei, Fotografie) und textgebundene Darstellungen des eigenen Körpers und seiner Attribute (z. B. Kleidung, Orte) – die insgesamt Teile einer konsistenten Autobiografie bleiben können – entfaltet sich zwischen Voyeurismus und aufdringlicher Selbstoffenbarung, Authentizität und Fiktion sowie zwischen dem Scheitern daran, einem impliziten gesellschaftlichen Konsens entsprechen zu wollen, und der gleichzeitigen Popularität der Figur Tracey Emin ein Spannungsfeld, in dessen Mittelpunkt der Körper und seine Attribute Aufschluss über die wahre Identität einer öffentlichen Person zu geben vermeinen. Performatives Handeln, das den menschlichen Körper als Träger fiktiver oder pseudorealer Identität nutzt, sozusagen als Botschafter, geht schneller, kann schneller rezipiert werden als ein ganzer Text, der erst die Ratio passieren muss, um eine differenzierte Wirkung zu entfalten. Der Körper im vermittelnden Bild trifft das Unbewusste, spricht, auch ohne etwas zu sagen. Identität kann hierbei als Einheit der (bild-)sprachlichen Repräsentation verstanden werden.

Der Künstler Khalil Rabah hingegen konstruiert nicht individuelle Identität, sondern gestaltet Institutionen und initiiert Aktionen, die von der Identität eines fiktiven Staats Palästina zeugen: Die United States of Palestine Airlines führt 2011 einen Messestand in Kuwait; der Newsletter des körperlosen Palestinian Museum of Natural History and Humankind dokumentiert Ausstellungen, die im türkischen „Exil“ stattfanden; 2009 ruft Rabah die palästinensische RIWAQ-Biennale ins Leben, nachdem die Teilnahme Palästinas an der Biennale in Venedig nicht akzeptiert wurde. Im So-tun-als-ob entsteht hier eine neue Realität. Im Newsletter des Museums heißt es:

## SEVEN THESES ON RESISTANCE FROM THE DEPARTMENT OF ANTHROPOLOGY

1. The question of HUMANKIND is a question of philosophical anthropology. It raises a particular problem because HUMANKIND is both the subject and the object of any knowledge of itself.
2. This question has ontological consequences, because HUMANKIND is the only kind capable of knowing itself, and changing itself and the laws of its existence. (...)
6. Actual resistance is always idiomatic, to the extent that it exists. The virtual potential of resistance is axiomatic, existing everywhere and all times.
7. The international institution that is THE PALESTINIAN MUSEUM OF NATURAL HISTORY AND HUMANKIND takes place at the intersection of global and local, axiom and idiom, existing resistance and its possibility (Rabah 2012: 17-19).

Das, was Hall als „Tätigkeiten der Repräsentation“ bezeichnet und ihm zufolge die kulturelle Identität maßgeblich konstituiert, entspricht im Wesentlichen der im weitesten Sinne sprachlichen Kommunikation über Begriffe und Bilder. Bilder sind hier als mediale Einheiten der nonverbalen Kommunikation zu verstehen, über die Identität vermittelt wird. Sie sollen hier als isolierte (i. S. v. ausgewählte) semantische Zusammenhänge verstanden werden, die Wirklichkeit und subjektive Wahrnehmung als ein Spiel von Zeichen in sich fassen.

Jede bewusste Positionierung im sozialen Kontext – ob im übertragenen oder im wörtlichen Sinn – setzt die Kenntnis des Gebrauchs von Zeichencodes voraus, die durch das jeweilige Medium bestimmt sind. Wer eine Sprache beherrscht, kann seinen Gedanken Ausdruck verleihen, wird im selben Sprachmilieu verstanden und kann Resonanz erwarten. Wer seinen Körper und gegenständliche Symbole auf unterschiedlichen medialen Ebenen in Verhältnisse zu setzen weiß, die dem intendierten Ausdruck entsprechen, hat viel gelernt.

Die Tatsache, dass körperliche Präsenz immer mehr im Hinblick auf ihre visuelle Repräsentativität im gesellschaftskonformen Sinne gewertet, d. h. auf der Grundlage äußerer Merkmale auf identitätskonstitutive Eigenschaften, Weltansichten, persönliche Dispositionen und kulturelle Zugehörigkeiten geschlossen wird; die Tatsache, dass immer mehr Möglichkeiten genutzt werden, die Erscheinung und Funktionen des Körpers zu Gunsten einer höherqualifizierten Repräsentativität zu manipulieren sowie die zunehmende Auflösung und Entgrenzung einer früher unhinterfragbaren körperlichen Integrität (z. B. durch Organhandel, plastische Chirurgie und die Erweiterung und Überholung körperlicher Funktionen durch Technologie) geht mit einer Fragmentierung der Identität und der Entfremdung vom herkömmlichen Physischen einher. Das vormals körperlich eindeutig zuzuordnende Subjekt muss heute in vielen medialen Sphären gleichzeitig bestehen – der Körper ist dabei (noch) immer die zentrale Plattform, auf der Identität organisiert wird und auf der Formen der Zerstreuung entgegenwirkt werden kann. Deshalb ist es z. B. wichtig, dass performative Kunstformen, die alle realen und alle möglichen Medien miteinbeziehen, vermehrt Eingang in die kunstpädagogische Praxis finden: Der Körper als Träger von Identität, in dem alle Stränge möglicher Kommunikation zusammenlaufen und der bestehende Verhältnisse reflektiert, sich seine Position im gesellschaftlich-konkreten Gefüge kontinuierlich bewusst zu machen sucht und entsprechend Position bezieht, hat eine grundlegend politische Dimension.

### Literatur

Bourdieu, Pierre (1976): Entwurf einer Theorie der Praxis. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph (1998): Spiel – Ritual – Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.

Giddens, Anthony (1991): Modernity and Self-Identity. Self & Society in the Late Modern Age. Stanford: Stanford University Press.

Guattari, Félix (2011): *The Machinic Unconscious. Essays in Schizoanalysis*. Los Angeles: Semiotext(e).

Hall, Stuart (1994): *Kulturelle Identität und Diaspora*. In: Hall, Stuart/Mehlem, Ulrich (Hrsg.): *Rassismus und kulturelle Identität*. Hamburg: Argument.

Keupp, Heiner (1994): *Ambivalenzen postmoderner Identität*. In: Beck, Ulrich/Beck-Gernsheim, Elisabeth: *Riskante Freiheiten*. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Mead, George H. (1987): *Gesammelte Aufsätze*. Bd. 1. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Rabah, Khalil (2012): *Newsletters published by The Palestinian Museum of Natural History and Humankind*. Beirut: Salim Dabous Printing Company.

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

### Karl-Josef Pazzini publiziert eine Neuüberarbeitung seiner wichtigsten Texte aus zwei Jahrzehnten

In der Mitte des 360 Seiten starken Buchs steht in einer Fußnote ein Witz, den die Tochter dem Autor des Buches überreicht hat. Er lautet: «Wer immer nach allen Seiten offen ist, kann nicht ganz dicht sein.»

Die Fußnote bezieht sich auf die Bemerkung, dass Offenheit in Bildungsprozessen nicht vor Überraschungen und gewaltsamen Einfällen schützt. Diese kleine Stilfigur, mit der ein Fußnotenwitz aus einer privaten Quelle einem gewichtigen pädagogischen Zusammenhang beigelegt wird, kann als typisch gelten für die Arbeits- und Denkweise von Karl-Josef Pazzini. Man kann sie als lapidar bezeichnen: überraschend knapp und treffend, manchmal erratisch, selten ausführlich, in ihrem Kern konsistent wie ein Stein – dem Material des Lapidaren, das ja bekanntlich weiter bearbeitet werden kann.

Pazzini, der im Sommer 2014 in Hamburg als Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildende Kunst und Psychoanalyse emeritiert ist, hat in seinen Hamburger Lehrjahren eine eigentliche Schule der Kunstpädagogik begründet, die weniger über eine Ausrichtung (im Sinne von profilierter Strategie) zu beschreiben ist als über die Erschaffung eines Denkraums. Eines Denkraums, in welchem Kunst, Medien, Psychoanalyse und Pädagogik substantiell miteinander verbunden wurden. Daraus ergibt sich kein konsistentes Theoriegebäude, aber ein dichter Zusammenhang aus singulären Ereignissen, die den ästhetischen Erschütterungen auf der Ebene des Subjekts nachspüren und sie in den Kontext von Bildung stellen. Bildung vor Bildern meint also nicht Museumsdidaktik (wie das Cover des Buchs als kleine Finte nahelegt), sondern den dynamischen Prozess von Aneignung, Enteignung, Anverwandlung und Umbau dort, wo Bilder ins Subjekt «einfallen» – freiwillig oder unfreiwillig.

### Bilder, Bildung und Arbeit am Subjekt

Während eine ausführliche Diskussion des Bildbegriffs bewusst unterlassen wird, nimmt die Diskussion des Begriffs *Bildung* im Buch einen großen Raum ein; er ist das Zentrum, in dem sich alle Kapitel spiegeln. Denn Bildung wird vom Bild aus gedacht und damit auch: von Kunst. Kunstpädagogik, die von Kunst ausgeht, kann in diesem Sinn kein harmloser Prozess sein; sie entzieht immer den Boden, auf dem gesicherte Erkenntnisse stattfinden: «Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her, untergräbt. Unfassbar.» (S. 23) Mit dieser

«unfassbaren» Auffassung von Bildung hat Pazzini vor ungefähr 20 Jahren Neuland betreten und dem Unterrichtsfach Kunstpädagogik theoretisch zu einem neuen Status verholfen. Wider alle Rationalisierungsprozesse an Schulen wie Hochschulen hat er gemahnt und gewarnt davor, das Unterrichtsfach Bildende Kunst durch didaktische Vereinfachungen zu einem Bastelprogramm zu machen. Zu groß ist sein Potential, zuviel vermag es. Ästhetische Bildung ist, so Pazzini, primär ein «Fangnetz», eine Aufmerksamkeitsstruktur, eine Relation und Irritation, die sich im Dreieck von Schülern, Lehrperson und dem Gegenstand der Kunst einstellt. In gewisser Weise könnte man somit die Schriften von Pazzini auch in den Zusammenhang einer neuen Beschäftigung mit Schillers Konzept von ästhetischer Erziehung stellen, wie es jüngst durch Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak begrifflich, theoretisch und historisch im Sinne eines emanzipativen Projektes neu gefasst wurde.<sup>[1]</sup> Ästhetische Bildung, die sich von alten und immer wiederkehrenden Polarisierungen von Kunst und Wissenschaft wie von Theorie und Praxis löst, denkt den ästhetischen Prozess auf der Ebene des Subjektes und der Gesellschaft. Darum geht es. Um nicht mehr und keines Falls um weniger. Für Karl-Josef Pazzini, und darin ist sein Werk und Wirken singulär, ist dieser Emanzipationsprozess untrennbar mit der Arbeit der Psychoanalyse verbunden. Bildung ist, in Äquivalenz zur psychoanalytischen Situation, ein Übertragungsprozess – ist «Sprung, Weitung, Öffnung, Wunsch, Begehren, Ereignis» (S. 15), ist Arbeit am Subjekt, das in der Analyse wie im Unterrichtsraum mit dem eigenen Mangel, der eigenen Unvollkommenheit, dem Begehren nach Bindung, Vertrauen, Schönheit etc. konfrontiert wird. Deshalb heißt es in der Einleitung dezidiert: «Im vorliegenden Buch wird Bildende Kunst als ein Forschungsbereich zur Fassung der (individuellen) Subjektconstitution verstanden» (S. 14).

## Die Pädagogik und das Unvorhersehbare

Den Begriff Pädagogik braucht Pazzini nur vorsichtig und wenn, dann immer durch dezidierte Abgrenzung gegen die rationalisierte und intentionale Auffassung von Pädagogik, die ihre Bildungsziele zu kennen und zu verwalten meint. Denn dies ist, wenn Bildung die «Bildende Kunst» ernst nimmt, nicht möglich. Kunstpädagogik ist (nicht anders als Forschung) eine Anwendung von Kunst, die primär der Methode der eigenen Neugier folgt. Man will etwas herausfinden, deshalb macht man Kunst. Zum Beispiel das Kunstkollektiv com & com, das mit seinem Kunstprojekt der Stadt Romanshorn etwas zeigen, etwas «zufügen» wollte. Die beiden Künstler erfanden eine Legende, eine mythische Figur namens Mocmoc, um qua Fiktion herauszufinden, was Romanhorn fehlt. Durch die Installation einer starken Fiktion brachten sie also historisches Wissen und Unbewusstes der Einwohner nachhaltig durcheinander. Das sei auch Didaktik, so Pazzini, aber keine, die vorhersehbaren Zielen folgt. Die Kunst bringe hier vielmehr das Didaktische der Wirklichkeit selbst zum Vorschein (S. 274). Die Effekte des Unvorhersehbaren sind zwar nicht kalkulierbar, aber sie sind für kunstpädagogische Situationen mitzudenken. Dabei muss Unterricht selber reflektiert werden, mit seinen Verleugnungen ebenso wie mit seinen Fetisch-Konstruktionen, die so tun, als ob dem Unterrichtenden und seinen Beispielen nichts fehle. Solch selbstreflexive kunstpädagogische Arbeit ist im Kapitel «Nachträglich unvorhersehbar» zu einem Kernstück des Buchs verdichtet. In ihm wird Schritt um Schritt (wenn auch nicht linear) anhand der Videoarbeit *Who is listening* von Tseng YuUChin dargelegt, wie aus den transgressiven Momenten der Kunst selber Vermittlung werden kann. Die Bilder der Arbeit zeigen Kinder, die erwartungsvoll und ängstlich in die Kamera blicken und die eins ums andere aus Richtung der Kamera und damit aus der Richtung des Betrachters, von einer joghurtähnlichen Masse im Gesicht getroffen werden. Man kann die Arbeit sofort normalisieren, in dem man sagt: sie thematisiert Kindsmissbrauch. Es sind solche Floskeln, an welchen sich Pazzinis Denken entzündet und die ihn befeuern zu Lektüren, die nicht didaktisch, nicht kunsthistorisch und bestimmt nicht moralisch begründet sind (S. 123). Wenn man von Kindsmissbrauch spricht, dann wenigstens präzise. Wie tut sie das? Hier fühlt Pazzini den Momenten der Überraschung, der Ambivalenz, des Überrumpeltwerdens, den Ahnungen von Schuld, Perversion, Genuss, Vertrauen nach, die einen beim Betrachten der Arbeit beschleichen. Dass die Bilder des Videos an ein Exekutionskommando erinnern, die Kinder, die mitspielen, aber «nur» mit einer Sauce im Gesicht getroffen werden, ergibt für Pazzini ein strukturelles Bild von Unterricht – insofern auch dieser aus Komplizenschaft und Angst besteht: «Das ist struktural gesehen eine sadomasochistische Kumpanei, wie in jeder guten Lehr-Lernsituation. Das Einhalten von Regeln gibt Schutz davor, dass das Spiel nicht entartet.» Mit solchen Bögen und Schnitten wird das aus der Kunst zu Lernende neu konstellierte, verdichtet oder erweitert: Hörsaal, Analytikerpraxis und Kunstraum verschränken sich zu einem Möglichkeitsraum, in welchem man unversehens getroffen werden kann.

## Medien, Körper und Psychoanalyse

Immer traut Pazzini der Kunst und speziell auch ihren Medien mehr zu als der Pädagogik: «In der gegenwärtigen Kunst werden mimetische, strukturelle Bildungseffekte z.T. mit den Mitteln avancierter Medientechnik ausgestellt [...]. Viele Künstler betreiben in diesem Sinn Bildungsforschung, auch indem sie bilden. Sie produzieren Bilder, die uns wahrscheinlich an den Stellen ansehen, wo wir zusammengenäht sind...» (S. 241). Die Stelle mag verdeutlichen, wie plastisch und körperlich Pazzini den Vorgang der Wahrnehmung und Identifikation beschreibt; es braucht viel Neugier, viel «Einbildung» und auch Leichtsinn, um etwa von der Bildhaut bei Pollock zum Haut-Ich, zur Körperhaut, zur Schleimhaut bis zum «Haut-Ich» (S. 139f.) zu kommen. Natürlich steckt in diesem Leichtsinn des Theoretikers immer auch Scharfsinn. Ein Scharfsinn, der sich im Erkunden von Medienkunst besonders entfaltet, nicht zuletzt durch die medientechnische Figur des Schnitts, die Pazzinis Denken eigen ist. Keine Angst vor neuen Medien, lautet seine Devise: Sie führt nur zu Nostalgie oder direkt ins Disneyland.

Eines seiner oft rezipierten Beispiele für den Effekt von Medialität ist *Lasso* von Salla Tykkä (2001), den Pazzini unter dem Aspekt der «Beziehungsaufnahme» zweier junger Menschen vorführt. In ihm, so Pazzini, habe er latente Traumgedanken entdeckt, die schon lange in ihm herumschwirrten. Mit ihnen und der Videoarbeit lotet Pazzini Gefahren und Potentiale des Imaginären aus: Wie bringt man Einbildungen ins Offene? Wie zeigt man, dass nicht jeder Beziehungswunsch sich erfüllt? Inwiefern bringt das Video Einbildungen zum Einstürzen und unterläuft damit die Ideologie der Ich-starken Persönlichkeit – wie sie gerade im Bildungskontext so propagiert wird? Pazzini hält mit Salla Tykkä dagegen: Wir brauchen keine Ich-starken Jugendlichen, sondern subversive Stabilitäten des Ichs. Kunst kann diese vorführen, neue Beziehungen knüpfen, sie kann dies intermedial, intersubjektiv, und sie kann damit Verkrampfungen lösen. Mit solchen Überlegungen greift Pazzini immer wieder auf bildungspolitische Zusammenhänge aus, ebenso radikal wie produktiv gegen Unterrichtsklischees der zeitgenössischen Pädagogik und Didaktik anschreibend: Damit Bildung gelingt, braucht es Befremdung, es braucht auch die Erkenntnis, dass man nicht alles kann. Dazu sind Bildungsräume da, als geschützte Räume, in welche nicht permanent Kompetenzraster, Evaluationen und die Instrumente der sogenannten «Arbeitsmarktbeurteilung» einfallen.

Pazzinis Einsatz für das Fach Kunstpädagogik wurde von den Hamburger Studierenden und Mitarbeitenden (auch weit über Hamburg hinaus) als Schule einer unbedingten Öffnung wahrgenommen, in welcher eine eigene Theorie für Kunst als paradoxalem Identifikations- und Aufenthaltsraum des lehrenden und lernenden Subjekts geschmiedet wurde. Offen und dicht zugleich also. Der vorliegende Band dokumentiert diesen 20-jährigen Denkprozess zwischen Hörsaal, psychoanalytischer Praxis und Kunstausstellung, er endet mit psychoanalytischen Notizen zum Begriff «Stimmung». Warum? Wohl einerseits, weil die Form des Notates dem Denkstil Pazzinis entspricht: oft ungeschliffen, sprunghaft, bisweilen rhapsodisch und roh, ohne Abschleifungen durch akademische Diskurse. Stimmung, so festgehalten, führt also formal wie inhaltlich zu Lacans *Lalangue*, die das körperliche Kratzen der Stimme miteinbezieht, das uns mehr sagt als die Worte selber, jener Vorschein des Realen, bevor die Gefühle und Gedanken imaginiert und symbolisiert werden in Sprache. In diesem Sinn ist Pazzinis Schreibstil nicht nur lapidar, sondern auch – stimmlich.

Dann aber gehört die Stimmung an den Schluss, weil sie als transindividuelles Phänomen ins Soziale und Politische greift (wohin Pazzinis Überlegungen immer wieder führen): Wer Stimmungen wahrnehmen, ihnen nachfühlen und Raum geben kann, schafft nicht nur Voraussetzung für guten Unterricht und gute Analyse, sondern erkundet die Möglichkeit der Gesellung, die uns von der Individualisierung befreit. Außer sich und dabei präsent zu sein, wäre der ideale Zustand für gute Analytiker und Lehrer. Und noch mehr: Es wäre Garant für ein neugieriges, lustiges und riskantes Leben. Zu wünschen bleibt dabei vieles, zunächst sicher, dass das Buch an pädagogischen Hochschulen im Sinne eines Nachdenkens über die Zukunft für neue Stimmung sorgen könnte.

---

[1] Jacques Rancière: *Der emanzipierte Zuschauer*, Wien: Passagen Verlag 2010 und Gayatri Chakravorty Spivak: *An Aesthetic Education in the Era of Globalisation*, Cambridge, Mass.: Harvard University Press 2012.

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Ein Beitrag zur Tagung: *Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre* | 25./

26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz |

<http://kunst-medien-bildung.de/2011/10/23/tagung-perspektiven-der-verknuepfung-von-kunst-medien-und-bildung-2-das-kulturelle-imaginare/>

Sowohl Lucio Fontana (1899-1968) als auch Piero Manzoni (1933-1963) schufen Werke, die die Imagination des Betrachters auf besondere Weise ansprechen und herausfordern. Viele Arbeiten der beiden italienischen Künstler zeichnen sich durch „Leerstellen“ aus, die gedanklich durch die Betrachterin bzw. den Betrachter gefüllt werden müssen. Der ursprünglich von Wolfgang Iser in die Literaturtheorie eingeführte Begriff der Leerstelle, der sich metaphorisch auf Brüche im Text bezieht (vgl. Iser 1990), scheint auf diese Werke der bildenden Kunst besonders gut zu passen, weil hier nicht nur „Brüche“ wahrzunehmen sind, sondern im wörtlichen Sinne etwas ausgelassen oder ausgespart bleibt oder dem Blick des Betrachters entzogen ist. Ein vergleichbarer Kunst- und Werkbegriff liegt auch den Arbeiten Gianni Caravaggios (geb. 1968) zu Grunde: Seine Plastiken, Installationen und Papierarbeiten zeugen von Prozessen, die den Betrachter auffordern, diese weiterzudenken oder auf einen imaginären Anfang zurückzuführen. Dabei spielt bei Caravaggio – ähnlich wie bei Fontana – das Rekurren auf universelle, mythische Bilder eine wichtige Rolle. Das zielgerichtete Bezugnehmen auf mentale Bilder ist ein Kennzeichen für die Werke der drei Künstler. Im Folgenden möchte ich einige Anmerkungen dazu machen.

Fontanas erstes *Concetto spaziale* („räumliches Konzept“) war eine schwarz bemalte Gipsplastik, 1947 entstanden, die er zunächst gattungsbezogen als *Scultura spaziale* bezeichnete (vgl. de Sanna 1993: 57-61, Schütze 2010: 27, Schütze 2011a: 10ff.). Diese Plastik besteht aus kugelartigen, grob geformten Elementen. Sie sind zu einem Bogen zusammengefügt, aus dem an mehreren Stellen unregelmäßige Verästelungen herausragen. Das an petrifizierte Erdformationen oder urtümliches Lavagestein erinnernde Gebilde umschließt einen Teil des Raums und macht ihn durch die kreisförmige Rahmung sichtbar, ohne ihn tatsächlich zu begrenzen. Fontana findet so eine bildliche Formel für die physikalische Grenzenlosigkeit des Raums. Durch die Urtümlichkeit seines Äußeren erweckt das erste *Concetto spaziale* zudem Assoziationen an Entstehungsprozesse der Erde und des Universums.

1949 fing Fontana damit an, Löcher in Leinwände zu stoßen. Diese Werke, die den traditionellen Gattungsbegriff durch ihren Status zwischen Tafelbild und Objekt überwinden, tragen alle den Titel *Concetto spaziale*.<sup>(1)</sup> Anfänglich verstärkte Fontana seine Leinwände, indem er sie mit weißem Papier oder mit weißem Karton auf den Vorderseiten bespannte. Die Löcher, die er mit einem Stemmeisen in die Bildflächen stieß, traten so noch plastischer hervor. In den frühen *Concetti spaziali* sind die Löcher in Kreisflächen arrangiert, sie sind in konzentrischen Ringen angeordnet oder sie erscheinen reihenweise untereinander gesetzt. Diese Formationen erinnern an Sternbilder oder an Szenarien aus dem Weltall. In mehreren Präsentationen und Ausstellungen in den frühen 1950er Jahren und in einer experimentellen Fernsehsendung der RAI im Jahr 1952 beleuchtete Fontana seine Leinwände von hinten, um den Effekt des „kosmischen“ Bildes zu verstärken (vgl. de Sanna 1993: 82ff.). Lichtpunkte funkelten auf den Vorderseiten der „Bild-Objekte“ wie Sterne im All. An dem verletzten, aufgestülpten Leinwandmaterial am Rand der Löcher brach sich das Licht und verursachte Schatten, die den Szenarien etwas Dramatisches gaben. Ab 1951 ging Fontana dazu über, Farbe mit Sand zu mischen und mittels des Sandes Kreis- und Spiralformen zu malen, die von Perforationen durchdrungen wurden und die das Thema des kosmischen Raums ebenfalls motivisch aufgriffen. Mit dem Raum des Universums befasste sich Fontana, der 1947 die Gruppe der Spazialisti gegründet hatte, zudem in seinen theoretischen Schriften.<sup>(2)</sup> Diese Auseinandersetzungen erfolgten allesamt zu einer Zeit, in der die Astrofotografie durch technische Neuerungen präzisere Bilder als zuvor vom Weltall zur Verfügung stellen konnte.<sup>(3)</sup>

1959, zehn Jahre nach den ersten perforierten Leinwänden, begann Fontana mit der Werkgruppe der *Tagli*, der Schnitte (vgl. Crispolti 1998: 240ff.). Fontana beschriftete diese Arbeiten auf den Rückseiten mit dem Titel *Concetto spaziale* und häufig auch mit *Attesa* („Erwartung“) oder *Attese* („Erwartungen“), je nachdem ob ein oder mehrere Schnitte zu sehen sind. Die Wahrnehmung des realen Raums, die in der Werkgruppe der perforierten Leinwände, der *Bucchi*

Nach einiger Zeit begann Fontana, die Öffnungen seiner Leinwände mit schwarzer Gaze zu hinterlegen. Dieses Vorgehen mag

inkonsequent erscheinen, wenn man Fontana als Künstler versteht, dessen vorderstes Ziel es war, den realen Raum mit der Bildfläche zu vereinen und zugleich nicht nur mit der illusionistischen Malerei zu brechen, sondern mit einem Illusionismus insgesamt. Denn durch die Hinterlegung mit dem schwarzen Gewebe wird die reale Gegebenheit des Raums erneut zugunsten eines Illusionismus in Schranken gewiesen. Die schwarze Hinterlegung lässt optisch eine räumliche Tiefe entstehen, die der räumliche Abstand der Leinwand von der Wandfläche tatsächlich nicht hergeben würde. Fontanas „Inkonsequenz“ wird verständlich, so meine These, wenn man seine „Bild-Objekte“ im Sinne ihrer Titel als anschauliche Konzepte begreift, die darauf ausgerichtet sind, Vorstellungsbilder zu evozieren. Der Anblick der schwarzen Fläche hinter jedem Schlitz beflügelt die Vorstellung von der unendlichen Weite des Raums. Dieses Phänomen hat Carla Schulz-Hoffmann folgendermaßen beschrieben:

„Fontana erschafft mit seinen *Concetti Spaziali* – wie seine Objekte nahezu alle heißen – nicht wirklich unendliche Räume, sondern seine Objekte evozieren durch die Fläche mit ihren Schnitten und Perforierungen im Betrachter die Idee eines Raums; er bildet sich in der Vorstellung und kann dann tatsächlich unendlich sein. Fontana gibt lediglich die konzentrierte Anregung, und wie in der fernöstlichen Tuschmalerei wird die reduzierteste Geste zur größtmöglichen Stimulans für die Wahrnehmung.“ (Schulz-Hoffmann 1983: 106)

Bei Fontana soll das Werk, das er als Konzept versteht, ein mentales Bild im Betrachter erzeugen, das individuell erfahren wird. Dies erreicht Fontana, indem er an universelle Vorstellungsbilder anschließt: Vorstellungsbilder vom Weltraum, von Sternen und Planetensystemen, Vorstellungsbilder von der unendlichen Tiefe und Weite des Raums, die sich der konkreten bildlichen Darstellung entziehen. Diese Vorstellungsbilder sind sowohl geprägt durch jahrhundertealte bildkünstlerische Traditionen als auch durch neuartige, wissenschaftliche Bilder wie jene der Astrofotografie. Gleichsam überschreiten sie die konkrete Darstellung und verharren in einem Zustand des Vagen, wenn es um die unendliche Ausdehnung des Raums geht. Damit werden assoziativ mentale Bilder angesprochen, die nach Gaston Bachelard in den Bereich der *zone intermédiaire* gehören, die zwischen rationalem Bewusstsein und Unbewusstem angesiedelt ist (vgl. Bachelard 1938).<sup>(4)</sup> Fontanas Arbeiten aus den Werkgruppen der *Bucchi* und *Tagli* sind materielle „Bild-Objekte“, die mentale Bilder evozieren. Die Aktivität der „immaginazione“, der Vorstellungskraft, fokussiert sich nicht allein auf die künstlerische Handlung – das Perforieren und Aufschlitzen von Leinwänden –, sondern wird auf den Betrachter und seine Wahrnehmungsarbeit ausgedehnt. Die Zusatztitel „Attesa“ bzw. „Attese“ können auch in diesem Sinne als „Erwartungen“ an die Vorstellungskraft des Rezipienten verstanden werden, innere Bilder von der Unendlichkeit des Raums entstehen zu lassen, die sich der konkreten Darstellung entziehen.

Ein italienischer Künstler, der in den fünfziger und frühen sechziger Jahren trotz seiner kurzen Schaffenszeit wie Fontana entscheidend zur Erneuerung des Kunstbegriffs beitrug, ist Piero Manzoni. Manzoni, der bereits im Alter von 29 Jahren starb, stand mit dem um eine Generation älteren Fontana in künstlerischem Austausch. 1957 präsentierte Fontana eine der ersten Gruppenausstellungen, an denen Manzoni teilnahm, und im darauffolgenden Jahr stellten die beiden Künstler sogar gemeinsam aus (vgl. Celant 1992: 226f. u. 232). Wie Fontana, so fordert Manzoni die „immaginazione“ des Betrachters auf spezielle Art heraus.

Seine sicherlich bekannteste, weil provokanteste Werkgruppe sind jene 90 Dosen, die er mit der auf ein internationales Publikum abzielenden Beschriftung *Merda d'artista*, *Merde d'artiste*, *Artit's Shit*, *Künstlerscheisse* versah und vertrieb. Mit diesen Arbeiten, im Mai 1961 realisiert, führte Manzoni Duchamps Konzept des Readymades fort und spitzte es ironisch zu. 30 Gramm der vermeintlichen Fäkalien des Künstlers sollten zum jeweils aktuellen Weltmarktpreis von 30 Gramm Gold verkauft werden (vgl. Celant 1992a: 230). Zuvor war Manzoni mit *Fiato d'Artista* („Atem des Künstlers“) an die Öffentlichkeit getreten. Bei dieser Reihe von Arbeiten hatte er Luftballons mit seinem eigenen Atem aufgeblasen. Folglich konnten kundige Betrachterinnen und Betrachter davon ausgehen, dass auch bei der neuen Arbeit tatsächlich Hinterlassenschaften des Künstlers konserviert worden sein mussten.<sup>(5)</sup> Die *Merda d'artista* lässt sich auf mindestens drei Weisen verstehen: erstens, als plakative Kritik am internationalen Kunstbetrieb mit seiner Ästhetik, seinen Gütevorstellungen und seinen Marktregeln; zweitens, als materielles Zeichen für die Unsterblichkeit des Künstlers, dessen Körperausscheidungen durch Erhebung zum Kunstwerk musealisiert und für nachfolgende Generationen bewahrt werden (vgl. Groys 2007: 46-53); drittens, als Werk im Sinne des „Konzeptualismus“ Fontanas. Denn ähnlich wie bei Fontana tut sich bei diesem Kunstwerk eine „Leerstelle“ auf, die die Vorstellungskraft des Betrachters herausfordert. Hier ist es das Verbergen des Doseninhalts, der die „Leerstelle“ erzeugt. Die Präsenz des Metallbehältnisses mit seiner Beschriftung als äußerlich sichtbarem Teil des Kunstwerks regt den Betrachter an, sich das Innere vorzustellen, ein mentales Bild zu generieren. Im Gegensatz zu jenen mentalen Bildern von der unendlichen Ausdehnung des Raums im Fall der *Concetti spaziali* wird hier nun ein Bild provoziert, das in seiner irdischen Konkretheit und Alltäglichkeit kaum übertroffen werden kann.

Eine ähnliche Funktion, allerdings ohne den ironischen Verweis auf Profan-Menschliches, haben Manzoni's Dosen mit Linien, die er in den Jahren 1959-1961 produzierte (vgl. Celant 1992a: 228ff.) Manzoni zeichnete bzw. malte Linien in unterschiedlichen Längen mit Tinte und Tusche auf Papierrollen. Er beschriftete sie unter Angabe des genauen Herstellungsdatums und der jeweiligen Länge und verschloss sie in zylinderförmigen Behältern aus unterschiedlichen Materialien, die nicht mehr geöffnet werden sollten. Einer der Behälter trägt darüber hinaus, die genauen Maßangaben der anderen Linien konterkarierend, den Titel *Linea di lunghezza infinita* („Linie von unendlicher Länge“, 1960). Allen Werken gemeinsam ist: Durch das Verbergen ist der Betrachter nicht mit dem materiell existierenden Bild einer Linie konfrontiert, sondern mit der Vorstellung davon. Lässt er sich auf Manzoni's Gedankenexperiment ein, dann stellt er sich beispielsweise eine 10 Meter lange Linie vor oder versucht, eine unendliche Linie zu denken.

Einige Jahre zuvor, in einer Zeit, als Manzoni anthropomorphe, scherenschnittartige Figuren malte, als er mit Alltagsgegenständen wie Sicherheitsnadeln ornamentale Abdrücke machte, die wie beseelte Zeichen wirken, und als er mit Teer als plastischem Farbstoff experimentierte, unterzeichnete er zusammen mit anderen Künstlern das Manifest *Per la scoperta di una zona di immagini* („Für die Entdeckung einer Zone der Bilder“, 1956). Wenig später veröffentlichte er unter demselben Titel einen weiteren, nun eigenständigen Text.<sup>(6)</sup> Er druckte ihn auf der Rückseite eines Handzettels ab, der auf der Vorderseite drei seiner aktuellen Werke mit anthropomorphen Bildmotiven zeigte.<sup>(7)</sup> In dieser Schrift äußerte sich Manzoni zur Relevanz von individuellen und universellen Vorstellungen, die er auf eine allen Menschen gemeinsame psychische Grundlage zurückführte. Er schrieb: „L'opera d'arte trae la sua origine da un impulso inconscio che scaturisce da un substrato collettivo di valore universale, comune a tutti gli uomini [...]“ (in: Crispolti 1992: 53) („Das Kunstwerk leitet sich her aus einem unbewussten Impuls, der aus einem kollektiven Substrat von universellem Wert entsteht, der allen Menschen gemeinsam ist [...].“) Und weiter formulierte er: „Il momento artistico sta dunque nella scoperta dei miti universali precoscienti e nella loro riduzione ad immagini.“ (in: Crispolti 1992: 54) („Der künstlerische Moment besteht folglich in der Entdeckung von vorbewussten universellen Mythen und ihrer Rückführung auf Bilder.“) Die Aufgabe des Künstlers sei es, in einem Akt des Verinnerlichens, das Individuelle und Kontingente zu überwinden, um zum „vivo germe della umana totalità“ (in: Crispolti 1992: 53), um zum „lebenden Keim der menschlichen Totalität“ vorzudringen. Das Überwinden des Individuellen und das Ansprechen eines gemeinsamen „kollektiven Substrats“, das Manzoni am Anfang seiner künstlerischen Laufbahn als künstlerisches Ziel formulierte, löste er besonders konsequent in seinen späteren Werken ein, die mit dem Verbergen von Dingen bzw. Weg- oder Offenlassen operieren.

Zu letzteren zählt die Plastik *Socle du monde* („Sockel der Welt“, 1961), die regelrecht das „Ausloten“ der Vorstellungswelt des Betrachters einfordert.<sup>(8)</sup> Ein quaderförmiger Sockel aus Eisen trägt auf seiner Seite die auf dem Kopf stehende Beschriftung „SOCLE DU MONDE“. In kleineren Lettern darunter folgt die ebenfalls auf dem Kopf stehende Hommage an Galileo Galilei, dem Verfechter eines heliozentrischen Weltbildes. Der Platz, der bei „normaler“ Betrachtung für das Kunstwerk vorgesehen ist, bleibt indessen frei, ist „Leerstelle“. Der Betrachter muss seine Vorstellungswelt und seine eigene Position gedanklich „auf den Kopf stellen“, um das Bild der auf einem Sockel ruhenden Erdkugel vor seinem inneren Auge entstehen zu lassen. Manzoni evoziert mit seinem Kunstwerk auch hier wieder ein Abrufen innerer Bilder. Dabei mag dem Betrachter das im kollektiven Bewusstsein verankerte Bild des Atlas behilflich sein, der in der griechischen Mythologie die Welt auf seinem Rücken trägt. Die Diskrepanz der tatsächlichen Machtlosigkeit des Betrachters zu seinem „weltbewegenden“ Gedankenexperiment lässt wiederum jene ironische Note spürbar werden, die viele Arbeiten Manzoni's auszeichnet.

Auch Gianni Caravaggio interessiert sich für Vorstellungsbilder, die anthropologisch gesehen universell sind. Er steht allerdings dem Werk Fontana's, das Assoziationen an den kosmischen Raum oder an Entstehungsprozesse der Erde weckt, näher als dem Werk Manzoni's, das sich stärker auf Vorstellungen konkreter Phänomene beruft und dabei den Kunstkontext ironisiert. Caravaggio schafft mit seinen Arbeiten, die häufig zu größeren Installationen zusammengefasst sind, Anreize für die Betrachter, universelle Vorstellungsbilder wachzurufen und in neuen, individuellen Zusammenhängen weiterzudenken.

Wie Fontana hat sich Caravaggio intensiv mit kosmischen Bildern auseinandergesetzt: Von diesem Interesse kündet etwa seine Installation *Principio con Testimone* („Anfang mit Zeugen“, 2008) (vgl. Schütze 2011a: 16f.). Das Objekt *Testimone* ist ein bearbeiteter Block aus schwarzem, belgischem Marmor. Die eine Seite des Objekts hat eine wellige, matt polierte Oberfläche und wirkt, als sei sie aus einer weichen Masse zusammengeschoben worden. Die andere Seite hat glatte Flächen, die an einigen Stellen von Löchern und Einkerbungen durchdrungen sind. Die kreisrunden Löcher sehen aus, als rührten sie von Einschlüssen kugelartiger

Gebilde her, während die länglichen Einkerbungen so wirken, als seien sie auf seitlichen Beschuss zurückzuführen. In einiger Entfernung von diesem Objekt liegt ein zweites. Es ist *Principio*: eine Handteller-große Platte aus versilberter Bronze, auf der kleine Kugeln in unterschiedlichen Farben aus Marmor und Metall ruhen und auf der einige Linsen abgelegt sind. Diese mit Kugeln bestückte Platte erinnert an ein Modell von einem Planetensystem oder an eine imaginäre Basis für Himmelskörper. Die Wandflächen des Ausstellungsraums, in dem die beiden Objekte am Boden liegen, sind, kaum merklich, an vielen Stellen eingedrückt worden. Es entstehen kugelförmige Vertiefungen. Die Situation, die Caravaggio mit seiner Installation inszeniert, erinnert an kosmischen Szenarien oder an Szenarien aus der Frühgeschichte der Erde. Gianni Caravaggio sagte im Interview zu seinem Bildbegriff:

„Die Frage, die oft in Diskussionen über Ästhetik in den letzten 20 Jahren angesprochen worden ist, ist die Frage des Bildes – wobei das Bild auf eine zweidimensionale, konsumierbare Darstellung reduziert worden ist. Das Bild in seinem Wesen zu rehabilitieren ist für mich wichtig, wobei mich die Frage des Bildes als das eines grundlegenden Bildes „in uns“ interessiert: „Bild“ ist eben nicht das zweidimensionale Etwas, was wir meist nur mit einem Foto oder einem Gemälde verbinden. „Bild“ ist ja im Kern „Einbildungskraft“. Einbildungskraft ist etwas, was sich in unserer Vorstellung vollzieht in Bezug auf das, was außerhalb von uns besteht. Das Ganze, diese ganze Dynamik interessiert mich sehr.

In letzter Zeit beschäftige ich mich mit der Frage: Gibt es überhaupt Bilder, Vorstellungen, die für den Menschen universell sind? Das heißt: gibt es „erste Bilder“ bzw. Vorstellungen, die die Menschheit wahrgenommen hat und die den Menschen geprägt haben? Dahingehend versuche ich zu arbeiten.“ (Caravaggio 2011: 65f.)

In jüngerer Zeit hat sich Caravaggio neben kosmischen Bildern mit Bildern aus dem Tierreich befasst: so etwa mit dem der „Spinne“ und der „Riesenkrake“, die als Besorgnis oder sogar Schrecken erregende Bilder in vielen Kulturen im Bewusstsein verankert sind. Als universelle Bilder haben sie für ihn eine dem kosmischen Raum ähnliche Qualität. In der Installation *Testimone di uno spazio antico* („Zeuge eines antiken Raumes“, 2009/2010) spielt Caravaggio zum Beispiel auf das Bild der Spinne an. Von einem silbernen, auf dem Boden liegenden Ring führen dreizehn Schnüre in alle Richtungen weg, an deren Enden kleine Formen aus versilberter Bronze befestigt sind. Die Bronzen sind so auf dem Boden platziert, dass die Schnüre straff gespannt sind. Sie weisen auf ihren dem Ring zugekehrten Seiten geometrisch geformte Aussparungen auf, während ihre Außenflächen unregelmäßig strukturiert sind wie Erdklumpen. Die Installation sieht aus, als habe ein Wesen seine spinnenartigen Beine ausgefahren und einen intakten Raum gesprengt, von dem die silberfarbenen Formen als Fragmente künden. Das Bild der Spinne wird hier beschworen, um eine Atmosphäre der Irritation zu erzeugen, die sich durch Regelmäßigkeit und Instabilität auszeichnet.

Um jene „Leerstellen“ zu schaffen, die es dem Betrachter ermöglichen, seine inneren Bilder abzurufen, arbeitet Caravaggio in seinen Installationen mit den Kunstgriffen des Fragmentarischen und der Andeutung. Die Titel der Werke geben häufig Orientierung, auf welche spezifische Bilder angespielt wird bzw. um eine Beziehung zu dem bildlich Angedeutetem zu erzeugen. Dies ist auch bei der 2011 entstandenen Installation der *Tessitori di albe*, der „Sonnenaufgangsweber“, der Fall: Zwischen zwei steinernen, geometrischen Objekten, die in einem Abstand von einigen Metern auf dem Boden liegen, ist ein roter Faden straff gespannt. Beide Objekte orientieren sich in Größe und Form an den Händen des Künstlers, die die Geste des Faden-Spannens vollziehen. Der Titel „Sonnenaufgangsweber“ wirkt wie ein Initiator, der die „immaginazione“ beim Betrachten der Installation in eine bestimmte Richtung lenkt: Der Aufgang der Sonne kündigt sich durch ein rotes Band am Horizont an. Das angedeutete Bild kann der Betrachter nun „weiterweben“ oder, um in der Metaphorik des Titels zu bleiben: „weiterweben“.

Jean-Paul Sartre hat in seiner Schrift *L'imaginaire. Psychologie phénoménologique de l'imagination* (1940) zum Kunstwerk Folgendes gesagt – wobei er sich auf in der naturalistischen Darstellungstradition stehende Gemälde bezog: „In Wirklichkeit hat der Maler seine Vorstellung [image mentale] überhaupt nicht realisiert: er hat lediglich ein materielles Analogon konstituiert, so daß jeder diese Vorstellung erfassen kann, wenn er nur das Analogon betrachtet. Doch die so mit einem äußeren Analogon versehene Vorstellung bleibt Vorstellung. Es gibt keine Realisierung des Imaginären, man könnte höchstens von seiner *Objektivierung* sprechen.“ (Sartre 1971: 293) Fontana, Manzoni und Caravaggio haben die von Sartre erwähnte „Objektivierung“ des Imaginären in den besprochenen Arbeiten gar nicht erst angestrebt. Dadurch, dass sie bewusst „Leerstellen“ gelassen haben – sei es durch den mit schwarzer Gaze hinterlegten Schnitt in der Leinwand, sei es durch Verbergen des Doseninhalts, sei es durch das Präsentieren von Bildfragmenten – schaffen sie kein Analogon, sondern eine Art experimentelle Vorrichtung, die es dem Betrachter unmittelbar ermöglicht, seine Vorstellungen als Vorstellungen entfalten zu können.

## Fußnoten

- <sup>1</sup> Enrico Crispolti bezeichnete diese Werkgruppe im Werkverzeichnis als *Bucchi*, Löcher. Vgl. Crispolti 1986: Bd.1, 95 – 115 (*Buchi 1949 – 1953*), 227 – 248 (*Buchi 1955 – 1962*), Bd.2, 499 – 514 (*Buchi 1963 / 64 -1968*).
- <sup>2</sup> 1947 unterzeichnete Fontana zusammen mit der Schriftstellerin Milena Milani, dem Philosophen Beniamino Joppolo und dem Kritiker Giorgio Kaiserlian das *Primo Manifesto dello Spazialismo*. Den Weltraum thematisierte Fontana insbesondere im *Manifesto tecnico* von 1951 (abgedruckt in: Crispolti 1986: Bd. 1, 36f.) und in seiner programmatischen, im Jahr 1952 verfassten Schrift *Perché sono spaziale* (abgedruckt in: Fuchs/Gachnang/Mundici 1986: 90 – 94).
- <sup>3</sup> 1948 wurde die Oschin Schmidt-Teleskopkamera in der Nähe von San Diego in Betrieb genommen, die die Astrofotografie durch ihre Präzision revolutionierte. Zur Geschichte der Astrofotografie siehe auch: Paris 2000.
- <sup>4</sup> Zugleich sind es konkrete Naturelemente, nämlich Feuer, Luft, Wasser und Erde, die nach Bachelard die Imagination anregen und mentale Bilder hervorrufen. Vgl. Bachelard 1942.
- <sup>5</sup> Ein Freund und künstlerischer Wegbegleiter Manzonis, Agostino Bonalumi, behauptete 2007, dass sich in den Dosen keine Fäkalien, sondern Gips befände. Wenn man wolle, könne man Dosen öffnen und seine These überprüfen (vgl. Bonalumi 2007: 30). Dies wird wohl einerseits auf Grund des zu erwartenden Inhalts unterbleiben, andererseits auf Grund des Preises. Im Jahr 2008 versteigerte Sotheby's die Dose Nr. 83 für 97.250 GBP, umgerechnet ca. 126.000 Euro. Vgl. [www.sothebys.com/de/catalogues/ecatalogue.html/2008/20th-century-italian-art-108624](http://www.sothebys.com/de/catalogues/ecatalogue.html/2008/20th-century-italian-art-108624) (Zugriff: 30. Mai 2013).
- <sup>6</sup> Vgl. Textabdruck in: Celant 1992: 53. Celant gibt für die Entstehung des undatierten Textes den Zeitraum zwischen Ende 1956 und Anfang 1957 an (vgl. a.a.O.: 226 u. 240).
- <sup>7</sup> Eines der Werke, *Igitur* (1957), zeigt z.B. zwei Wesen mit merkwürdigen „Beinen“, die an Scheren eines Krebses erinnern.
- <sup>8</sup> Aufgestellt vor dem Herning Kunstmuseum in Dänemark.

## Literatur

- Bachelard, Gaston (1938): *La Psychanalyse du feu*. Paris: Gallimard
- Bachelard, Gaston (1942): *L'Eau et les rêves. Essai sur l'imagination de la matière*. Paris: José Corti
- Bonalumi, Agostino (2007): „Solo gesso, nella scatoletta di Manzoni. La testimonianza di Agostino Bonalumi, suo compagno di strada“, in: *Corriere della Serra* vom 11. Juni 2007, 30
- Caravaggio, Gianni (2011): Interview: „Vom Bildbegriff zur künstlerischen Handlung“, in: Schütze 2011, 65-73
- Celant, Germano (Hg./1992): *Piero Manzoni*. Ausst.-Kat. Castello di Rivoli. Mailand: Electa
- Celant, Germano(1992a): „Biografia“, in: Celant 1992, 226-231
- Crispolti, Enrico (1998): „Beyond Informel. The sixties“, in: ders. u. Rosella Siligato (Hg.): *Lucio Fontana*. Ausst.-Kat. Palazzo delle Esposizioni, Rom. Mailand: Electa, 240-247
- Crispolti, Enrico (Hg./ 1986): *Fontana. Catalogo generale*. 2 Bde.. Mailand: Electa
- de Sanna, Jole (1993): *Lucio Fontana. Materia Spazio Concetto*. Mailand: Mursia

Fuchs, Rudi, Johannes Gachnang, Cristina Mundici u.a. (Hg./1986): *Lucio Fontana. La cultura dell'occhio*. Ausst.-Kat. Castello di Rivoli. Rivoli

Groys, Boris (2007): „The Inner Life of a Can of Preserves“, in: Germano Celant (Hg.): *Piero Manzoni*, Ausst.-Kat. MADRE (Museo d'Arte Contemporanea DonnaRegina), Neapel. Mailand: Mondadori Electa, 46-53

Iser, Wolfgang (1990): *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. 3. Auflage, München: Fink

Paris (2000): *Dans le champ des étoiles: les photographes et le ciel. 1850 – 2000*, Ausst.-Kat. Paris, Musée d'Orsay u. Stuttgart, Staatsgalerie. Paris

Sartre, Jean-Paul (1971): *Das Imaginäre. Phänomenologische Psychologie der Einbildungskraft*. Deutsch von Hans Schönberg. Hamburg: Rowohlt

Schulz-Hoffmann, Carla (1983): „Die Leinwand Zerstören, um sie zu bestätigen. Werk und Weg Lucio Fontanas“, in: dies.: *Lucio Fontana*, Ausst.-Kat. Bayerische Staatsgemäldesammlungen, Staatsgalerie moderner Kunst, München u. Mathildenhöhe, Darmstadt, mit einem Beitrag von Cornelia Syre. München: Prestel, 25-120

Schütze, Irene (2010): *Lucio Fontanas Vorstellungen von Materie, Raum und Zeit ab 1946*. Bochum 1996. Magisterdatenbank, Weimar

Schütze, Irene (2011a): „Bildlichkeit und Vorstellungskraft: Gianni Caravaggio in der Tradition von Lucio Fontana“, in: Schütze 2011, 9-18

Schütze, Irene (Hg./ 2011): *Gianni Caravaggio. Über das Essenzielle in der Kunst*. Weimar: VDG

---

## Bilder als Lücken in der Zeit

Von Konstanze Schütze

Um den »fiktiven Durchgang« zu *Betty* weiter ins Schlingern zu bringen, hier ein Kommentar, der den anregenden Lektüren bei-der Artikel entspringt. Insa Härtel trifft am Ende auf eine brisante Grenze:

*»Das be- und verrückende Bild Betty öffnet einen fiktiven Durchgang zu den unerfindlich ›letzten Dingen‹ – und in seiner Lek-türe, unsere nicht ausgenommen, zeigt sich am Ende vielleicht, wie das Feld des Sexuellen in der Beziehung zum Kind, das im Be-griff scheint, zur Frau zu werden, im Sprechen derzeit fast noch misslicher ›einzubinden‹ scheint als das einer tödlichen Gewalt-samkeit.«*

Deutet das Gesicht – indem es dem Anderen uneindeutig erscheint (Fieber, Opferung u.a.) – etwas davon an, welch Antlitz *Betty* widerfahren bzw. noch nicht widerfahren ist? Während das Gesicht, wie die Psychoanalytikerin Françoise Dolto es stark macht, als »Ort des symbolischen Bandes des Körpers eines menschlichen Wesens und seines Worts«<sup>(1)</sup> wirkt, lässt sich das Antlitz als Ereignis (des Anderen) versuchsweise denken. Es wird auch und auch nicht allein der ausstehende, unsichtbare Vater sein, nicht allein der abwesende Künstler (vgl. Didi-Huberman), der Betrachter. Wer oder was dann? Um welchen Akt geht es? Vielleicht um eine Begegnung mit dem Fremden, Unerkannten, wo der Vater/Künstler, wo das Mütterliche untergegangen sein werden?

Wieso scheint das Schöpferische des Aktes angesichts des Bedrohlichen so leicht unterzugehen? Mir leuchtet etwas davon ein, dass, wie es mit Bezug auf Blanchot heißt, »die Befremdlichkeit des Leichnams auch die des Bildes« ist, auch, dass »sich mit dem ›Pinselstrich‹ ›eine Geste‹ ›auf die Leinwand‹ bringt, und so vermag ›jede auf einem Bild dargestellte Handlung‹ als ›thea-

tralische« oder auch als »Schlachtszene« erscheinen (zit. nach Härtel, Lacan 1987: 121f.).«; gleichwohl: Liegt dem Bild nicht auch ein Widerstand angesichts des Zerstörerischen zugrunde? Wie steht es mit dem Schöpfen, Erwarten – nicht nur dem Künstlerischen gegenüber, sondern auch und gerade das Schöpferische *im* Kinde – mehr noch, der werdenden Frau?

Anders gewendet: Auch wenn man mit Freud und Lacan dem Todestrieb nicht entkommt und jedes Werden und Schöpfen »automatisch« und unbewusst die Bahnung Richtung Tod zieht, gibt es eben Umwege: Eros, Verführung, Liebe sind Umwege, schaffen Aufenthalt. Ein Bild auch. Hier. Widerstand, Aufschub, Konstruktion: *bildend*. Eine beunruhigende Geste einer Annäherung ans Reale, unverfügbar Andere, hier, namens: kommende Frau? Niemand zeugt für den Zeugen, so Paul Celan.

»Spricht« das Widerständige, Befremdliche des Bildes, das die Frage des Antlitzes herbeispielt, dass es – im Entzug der Zuschreibung a là: das und das ist geschehen ... so war es ... das heißt es ... wie Pazzini und Härtel es kritisch durcharbeiten – unverfügbar sich dahin wendet und träumt und lebt, wo der Andere nicht mitkommt, auch auf die Gefahr, dass es tödliche Begegnungen, fiebrige (der heiligen Theresa von Bernini nicht unähnlich, die/der sich Gott in einem mystischen Moment ergießt), hingebungsvoll und gefährliche und auch schöne Begegnungen gibt ...?

»Das Imaginäre macht aber auch, ohne deutlich und direkt deutbar zu werden, schon dadurch etwas gewiss, zur Gewissheit, heimlich, nicht ohne Wirksamkeit, indem das individuelle Subjekt mit seinen Phantasmen der Welt gegenübertritt.« (Pazzini)

Möglich, dass meine Unterstellung ans Künstlerische in den vielfältigen Übertragungsprozessen als widerständig gerade gegenüber den gewaltförmigen Erfahrungen phantasmatisch angehaucht ist; es wohnt ein u-topisches Moment inne, dem Zerstörerischen etwas entgegenzusetzen und Eros, der Seite der Bejahung, Flügelworte zu verleihen.

## Endnote

<sup>1</sup>»Das Ichideal, das nicht geschützt und nicht von einer Ethik bestätigt wird, die sich genital an der männlichen oder weiblichen Richtung des Körperschemas orientiert [...], dezentriert es vom Wort und liefert es, gleichsam magisch, den Todestrieben und dem Zerfall des Bildes eines Körpers aus, der das »Gesicht verloren« hat: das Gesicht, Ort des symbolischen Bandes des Körpers eines menschlichen Wesens und seines Worts« (Dolto 1973, S. 220).

## Literatur

Didi-Huberman, Georges (2002): Die leibhaftige Malerei. Aus dem Französischen übersetzt von Michael Wetzel, München; orig. ders. (1985): *La peinture incarnée*, Paris, Editions de Minuit

Dolto, Françoise (1973): Der Fall Dominique. Übersetzt von Eva Moldenhauer. Darin: Die Begegnung, die zwischenmenschliche Gemeinschaft und die Übertragung in der Psychoanalyse der Psychotiker, S. 187-256. Frankfurt a. M., Suhrkamp; orig. dies. (1971): *Le cas Dominique*. Paris, Seuil

Lacan, Jacques (1987): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Das Seminar, Buch XI (1964), übersetzt von Norbert Haas, Weinheim, Berlin, Quadriga; orig. ders. (1973): *Le séminaire de Jacques Lacan. Texte établi par Jacques Alain Miller. Livre XI. Les quatre concepts fondamentaux de la psychanalyse*. Paris, Seuil