Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Mit dem folgenden Beitrag stelle ich bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie an. Diese knüpfen insofern an Karl-Josef Pazzinis aktuelle Monographie „Bildung vor Bildern“ (Pazzini 2015) und seine Habilitationsschrift „Bilder und Bildung“ (Pazzini 1992) an, als sie seine unterschiedlichen Analysen als Darstellung bildbasierter Bildungsprozesse begreifen und daraus einen Aspekt hervorheben, der sich durch die Beiträge wie ein roter Faden hindurchzieht: die Frage nach den komplexen Relationen und Interaktionen, die *zwischen* Bildern und Betrachter*innen geschehen. Diese Verhältnisse und Bewegungen lassen sich nicht im Sinne von Subjekt-Objektgegenüberstellungen denken, sondern als wechselseitiges raum-zeitliches Bedingungsgefüge von Bildwerdung und Subjektbildung. Im Zentrum steht also die These, dass die Subjektivation an Medialität, hier: an Bildlichkeit gekoppelt ist, „weil es der Medien bedarf, um sich zu bemerken.“ (Pazzini 2015: 175)

Aber *wie* bedarf es der Medien? Wie kann das Mediale Selbst- und Weltverhältnisse verändern und zu deren Konstitution beitragen? Was bergen sie für bildungstheoretische Implikationen? Worin besteht die Wirkung und Kraft des Medialen, hier des Bildlichen, um unser Sehen, Denken und Handeln zu modifizieren?

Um diesen Fragen in aller gebotenen Kürze nachzugehen, frage ich mit Dieter Mersch zunächst danach, wie theoretische Zugänge zum Medialen gedacht werden können. Ausgehend von dieser medientheoretischen Perspektive zeige ich exemplarisch an Marc-Antoine Mathieus Arbeit *3 Sekunden* zwei verschiedene Weisen medialer Performanz im Visuellen, um daran bildungstheoretische Fragen zu konkretisieren. Damit schlage ich vor, neben die Idee der Bildung als *Transformation* nach Kokemohr und Koller (vgl. Koller 2012) auch eine in medialen Architekturen wurzelnde *Performation* als Dimension von Bildungsprozessen zu reflektieren.

Zugänge zum Medialen

In einem Aufsatz von 2010 unterscheidet Dieter Mersch zwei Zugänge zum Medialen, indem er zwei Begriffe heuristisch einander gegenüberstellt, um unterschiedliche Weisen der medialen Konstitution, bzw. Generativität zu entwickeln. Auf der einen Seite stehe die griechische Präposition oder das Präfix *meta*, (im Lateinischen *trans*), die mit „‚nach', ‚hinüber', ‚von … weg', ‚in der Mitte', ‚unter'“ übersetzt werde, „wobei jedes Mal die Überschreitung einer Grenze impliziert“ sei (Mersch 2010: 200). Auf der anderen Seite stehe *dia*, im Lateinischen mit *per* übersetzt, das mit „durch“ oder „mittels“ übersetzt werde und sich nur nuancenhaft vom *Meta* unterscheide (vgl. ebd.: 202).

Der erste Zugang zum Medialen, den Mersch dem Begriff *Meta* zuordnet, sei als „radikaler Medienbegriff“ zu verstehen, „der das Mediale als ein unhintergehbares Apriori postuliert, und zwar so, dass das Medium immer schon auf das Mediatisierte einwirkt, es verwandelt und umprägt“ (ebd.: 187). Dieser Medienbegriff werde in Bezug auf den Modus der „Übersetzung“ und „Übertragung“ verwendet, wie er in dem Begriff der „Metapher“ aufscheine; er sei fortan „für alle weitere Medientheorie leitend geworden“ (ebd.). Gleichwohl berge dieser universale Status des Medienbegriffs Probleme, da kaum mehr „zwischen dem Medialen und Nichtmedialen“ unterschieden werden könne und der Medialität kein Ort zuzuweisen wäre (ebd.: 188). Zudem erweise sich die Beschreibung der spezifischen Medialität als Problem:

> *Was wäre z. B. die spezifische Medialität von Sprache: ihre propositionale Struktur, wie manche Philosophen unterstellen, die figurale Kraft des Rhetorischen, ihre kommunikative Funktion, das Illokutive des Sprechakts, die gesamte Szene der Verständigung oder die Schrift, die ihr, wie Derrida es ausdrückt, ‚über den Tod des Autors hinaus' eine Dauer und Geschichtlichkeit sichert? Gewiss liefern alle diese Bestimmungen ‚Beiträge' zu dem, was das Mediale der Sprache ausmacht, doch bedeutete jede Auszeichnung eines Gesichtspunkts bereits den Ausschluss oder die Herabsetzung der anderen*

> *und damit einen Reduktionismus – wie auf der anderen Seite die Anerkennung aller Aspekte zusammen auf die Tautologie zuliefe, die Medialität von Sprache sei die Sprache selber. Es gibt folglich keine ausschöpfende Medienphilosophie der Sprache, die sie nicht wesentlich engführte oder in ihren Möglichkeiten beschnitte. (ebd.)*

Mehr noch: eine solche Medienphilosophie würde, wie es bei Luhmann der Fall sei, das Mediale in jene Formen verlagern, die es selbst generiere und „das hauptsächliche Problem [bestünde, AS] in der Identifikation der Formen selbst, weil diese wiederum nicht unabhängig von ihren medialen Bedingungen existier[t]en“ (ebd.: 189). Um diesem Paradox zu entgegnen, habe Wittgenstein in seinen *Philosophischen Untersuchungen* stattdessen vorgeschlagen, „von der Praxis des Sprechens anhand von ‚Sprachspielen‘“ auszugehen und durch ihre Verwendungsweisen die Sprache in ihrer Medialität zu enthüllen (ebd.: 188f.). Für Mersch dient dies „als Modell für eine ‚andere‘ Medienphilosophie“, die „weder das Mediale in einem Modus von ‚Übertragung‘ verankert noch in ihr eine ‚Transzendentalität‘ erblickt” (ebd.: 189).

Er schlägt stattdessen vor, einen zweiten Zugang zum Medialen zu verfolgen, den er mit dem Begriff *dia*, bzw. dem lateinischen Synonym *per* fasst:

> *So weist* per-*sona auf die Medialität der Maske, die verhüllend-enthüllend ein Gesicht* dadurch *offenbart, dass sich die Stimme ‚durch‘ (*per*) einen Laut (*sono*) artikuliert, wie die* per-*spectiva wörtlich ‚eine Durchsehung‘ (Dürer) bedeutet, die sich […, AS] ‚*durch*‘ jene mathematische Struktur zu erkennen gibt, die das Sichtbare allererst gewährt. Ähnliches gilt für die Platonischen* dialogoi*, die ‚*Durch*sprechung‘* [dialogizomai]*, welche eine Erörterung vermittels des* logos *vollzieht, um einen Gedanken oder eine Überzeugung auf ihre geteilte Wahrheit hin ‚durchsichtig‘ zu machen, wie die* diáphora *an die Saat und den Sämann, d. h. die Urszene der Dissemination, gemahnt. (ebd.: 202)*

Liege den hier genannten begrifflichen Beispielen – ebenso wie beim Über-setzen und Übertragen des *Meta* – „eine Differenz oder Teilung zugrunde“, werde sie hier jedoch „nicht übersprungen“, sondern „mittels der *poiesis* und ihrer materiellen Bedingungen ‚durch‘gearbeitet“ (ebd.: 202). Dem gegenüber ergebe sich beim radikalen Medienbegriff des *Meta* die Schwierigkeit, „ein Getrenntes miteinander zu verbinden, ohne dass klar würde, was die Verbindung stiftet“, insofern ließe er „im Dunkeln, von woher oder wodurch die Vermittlung geschieht, weil es vom Sprung oder Übergang nicht selbst wieder eine Vermittlung geben kann“ (ebd.: 200). Das Mediale, verstanden als *Meta* sei „nämlich einer Differenz geschuldet, deren Differenz selbst offen bleibt“ (ebd.). Um zu verstehen, wie der Sprung des *Meta* zu denken sei, beschreibt Mersch den Vorgang des Über-setzens, den „Inbegriff des Medialen“, als einen riskanten Sprung „zwischen den Sprachen, der beide, sowohl die übersetzende wie die übersetzte, tangiert“, und sich ohne „*tertium comparationis*“ realisiere, der zugleich deplatziere und grundlegend verändere, „ähnlich wie eine *Trans*formation keine bloße Umgestaltung bedeutet, sondern eine *metamorphosis*.“ (ebd.: 201)

Im Unterschied zur grundlegenden, ereignishaften Verwandlung in der *Trans*formation aktualisiere eine *Per*formation im Sinne des *Dia* eine *Aufführung*, *Verkörperung* oder *Dar-stellung.* Dazu Mersch: „Nicht die Verwandlung ist dann das Resultat, sondern, im Wortsinne, die ‚*Dar-Stellung*‘ […, AS]. Dann steht auch nicht länger die ‚Über-Tragung‘ oder das *metapher- ein* als Paradigma für den Prozess der Mediation ein, sondern jene Formen des *experiens* oder Experimentellen, durch welche etwas zur Erscheinung gelangt, ‚gesetzt‘ oder ‚ausgesetzt‘ wird, um sich ebenso in der Wirklichkeit zu manifestieren wie diese zu ‚ent-setzen‘“ (ebd.: 203) und so Neues hervorzubringen (vgl. ebd.).

Die Weise des Überspringens werde beim *Dia* gekoppelt an die „Materialität von Übergängen sowie die Praktiken der Verwandlung *von etwas in etwas ‚durch‘ etwas anderes*.“ (ebd.: 201) Sie setze insofern „weniger vertikal und ‚sprunghaft‘“ ein, als die *Trans*formation, sondern verlaufe „vielmehr horizontal und damit flacher und bescheidener“ (ebd.). Im Unterschied zum ereignishaften, ortlosen Begriff des Medialen beim *Meta*, deuten sich im *Dia* „verschiedene Wege oder Modalitäten an, den Übergang zu gewährleisten“; eingebettet „in ein Netzwerk von Dingen und Handlungen beruht das Mediale folglich auf performativen Praktiken und nicht im Ereignis einer *différance*. Deswegen auch die Betonung auf die Praxis der Künste: Anstelle einer *Metabasis*, eines Übergangs in eine andere Ordnung, verfolgen sie eine *Diabasis*, die zwar gleichfalls einen Übergang nennt, jedoch vermöge solcher Passagen, die auf konkreten ‚Architekturen‘ bauen.“ (ebd.: 203)

Auf der einen Seite steht bei Mersch also ein radikaler Medienbegriff des *Meta*, der sich die sprachliche Konstitution zum Vorbild nimmt und im Sinne von Derridas *différance* aufgefasst werden kann, auf der anderen Seite ein gemäßigter Medienbegriff, der das Mediale zurückbindet an konkrete Praktiken. Er geht von einer „ununterbrochenen Kette horizontaler Verschiebungen

aus […, AS], deren konstitutive Effekte in jedem Einzelfall allererst zu überprüfen wären“ (ebd.: 205) und nicht wie in den meisten Medientheorien bereits vorausgesetzt würden (ebd.: 192). Dementsprechend liege der Fokus darauf, was solche Verschiebungen „auf der kommunikativen Szene bewirken. Nicht die Frage des Symbolischen ist für das Mediale relevant, sondern die an Akteure und Kontexte sowie an Diskurse und Materialitäten gebundenen Praktiken, um im eigentlichen Sinne situativ ‚durchzuschlagen‘.“ (ebd.: 205) Auch wenn ich hier die Zuschreibung zu paradigmatischen Mediationsprozeduren als Gegenüberstellung der sprachlichen Konstitution einerseits und der Praxis der Künste andererseits für problematisch erachte, weil sie eine Dichotomie zwischen Sprache und Bild/Kunst weiter festschreibt, die so m. E. nicht zu halten ist – mit Sybille Krämer könnte man erwidern, dass Bild und Sprache keine Gegensätze, sondern zwei Pole einer Skala darstellen[1] –, erweist sich die Differenzierung und zugleich die Ausweitung der Zugänge zum Medialen auch für Bildungsprozesse als interessanter Aspekt. Sie überführt nämlich im Zeitalter des Audio-Visuellen die virulente Konstitutionsfrage des Medialen, die auch für die Bildungsprozesse aktuell bedeutsam ist, in eine Frage der Modalitäten und der Produktion (Mersch 2010: 206). Mersch behauptet: „*Vielmehr wandelt sich die Konstitutionsfrage zum Modusproblem*“, es gehe im Medialen „um das Ereignis des Als“, da sich „je nach der Szene des Performativen in ein *mediales* Als allererst umschreibt. Das Mediale fungiert also nicht als eine primordiale Hypothese, sondern existiert allein in Abhängigkeit jener Praktiken und Materialitäten, deren ‚Ver-Wendung‘ es zugleich auf immer neue Weise ‚wendet‘. *Was* das Mediale *ist*, kann nicht gesagt werden – es entzieht sich seiner Feststellbarkeit; gleichwohl *zeigt es sich* durch seine ‚Bewegungen‘ und deren ‚Wendungen‘ hindurch. Sie dulden sowenig eine Synopsis wie eine allgemeine Theorie, bestenfalls nur regionale Kasuistiken von Fall zu Fall. Medien situieren sich, jenseits operativer Strukturen, in einem indeterminativen Feld von Potentialitäten: *Sie sind nicht – sondern sie werden erst*.“ (ebd.)

Überträgt man die von Mersch beschriebenen medialen Zugänge und deren generative Dimension auf die Bildungstheorie, wäre zu fragen, wie sich mediale Modalitäten zeigen und wie sie unser Sehen und Denken verändern können.

Mediale Performanz

Um die Frage der *Per*formation im Sinne des *Dia* bei Mersch exemplarisch zu untersuchen, wähle ich den 2011 entwickelten Comic *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu aus, den der Zeichner selbst an den Hamburger Graphic-Novel-Tagen im Literaturhaus Hamburg 2012 präsentierte. Laut Klappentext versucht das Werk bildhaft den „Verlauf eines Lichtstrahls in einem kleinen Ausschnitt von Zeit und Raum einzufangen. Die drei Sekunden, die er umfasst, erzählen eine sehr kurze, aber auch hoch konzentrierte Geschichte in Form eines Krimis. Das Beobachten der Details und die Erforschung der Schauplätze ermöglichen es, tote Winkel zu rekonstruieren und Indizien zusammenzutragen, aus denen sich die Beziehungen der Personen und die Motive erschließen lassen.“ (Mathieu 2012)

Bezogen auf meine Frage, wie kraft der Medialität unser Sehen durch Bilder modifiziert wird, bietet diese Arbeit den Vorteil, dass Mathieu sie als hybrides Werk konzipierte, indem er sowohl eine Version im Medium des Buches erstellte als auch eine zweite Version mit exakt derselben Bildfolge im Medium des Films, genauer: als digitalisierte Animation (vgl. Mathieu 2012b). Das Interessante beider Arbeiten liegt dabei weniger auf der semantischen Ebene als vielmehr auf der medialen. Es besteht darin, dass es – trotz übereinstimmender Bilder – zu völlig unterschiedlichen Seherfahrungen kommt. Wie kann dies geschehen?

Alle Interpretationsmethoden der reinen Inhaltsanalyse wie auch der Einzelbilder fänden hier ihr Ende, denn Mathieu geht es mit der spezifischen medialen Gegenüberstellung um eine differenziertere und weiter reichende Betrachtung, die die Verknüpfung von Form und Inhalt ebenso betrifft wie die Verkettung der Bilder miteinander, also gewissermaßen die Bild*syntax*, als auch um die Verwobenheit von Darstellung und Wirkung. Es geht also nicht länger um das Bild im Singular, sondern um die gegenwärtig in der Bildtheorie debattierte Frage nach dem Bild im Plural (vgl. Ganz/Thürlemann 2010).

Aber wie prozessieren und modifizieren die beiden Medien unterschiedliche Weisen der Bildbetrachtung? Wie richten sie uns im Betrachten aus?
Einerseits zeigt Mathieu mit seinem *Buch* insgesamt 602 Einzelbilder in quadratischem Format, die jeweils in neun Einzelbildern

pro Seite (drei Panels à drei Bilder) angeordnet sind und durch einen schmalen schwarzen Rahmen und weiße Bildzwischenräume voneinander getrennt sind. Das Fortschreiten der Bildhandlung wird also in den kinetischen Vollzug der Bildbetrachtung verlagert, der sich nicht nur an der westlichen „Leserichtung" im Buch festmacht, sondern zudem auch auf eine selbstbestimmte zeitliche Orientierung der Betrachtung verweist, die sich im Vor- und Zurückblättern der Rezipient*innen zeigt. Die Bilder verteilen sich auf verschiedene Seiten im Buch und knüpfen damit an mehrteilige Bildformen an, die auf verschiedene Orte verteilt sind (vgl. Pichler 2010: 120). Vergleichbar mit den bildhaften Darstellungen des Kreuzweges der christlichen Ikonographie, bei denen man analog zum Leidensweg Christi einen Weg abschreitet, kann man im Verfolgen der bildhaften Reihenfolge bei Mathieu den Weg des Lichtstrahls als lineare Bildverkettung nachvollziehen. Gleichwohl erhalten wir im Wahrnehmungsprozess die Möglichkeit, diese chronologische Betrachtung intervallhaft zu unterbrechen, um z. B. die Einzelbilder genauer zu betrachten, um die gesamten Buchseiten als überblicksartige Bildensembles anzusehen oder um lediglich einzelne Übergänge zwischen den Bildern auszuloten, die durch die Vergrößerung und den verschobenen Bildausschnitt z. B. verfremdend wirken. Die Rezeption des Buches lässt uns also eine körperliche Bewegungsfreiheit, um die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen. Dies geschieht allerdings – trotz des zentralperspektivischen Bildraums – auf Kosten einer *Durch*sicht (*per-spectiva*). Andererseits zeigt Mathieu mit der animierten Darstellung im Medium des digitalen *Films*, dass die Bilder hier gewissermaßen *durch* ein Einzelbild hindurch erscheinen. Die Bilder im Plural sind hier nicht nebeneinander angeordnet, sondern in Ebenen oder Schichten. Sie werden vor allem durch Bildverschachtelungen, wie Bild-im-Bild (*Mise en abyme*)-Kompositionen und als Figur-Grund-Relationen zusammengehalten. Hierbei entsteht der Eindruck, dass uns die gezeichneten Bildobjekte entgegentreten und es zugleich eine Sogwirkung in das Bild hinein gibt, die uns in das Bildgeschehen verwickelt. Es ist kein Zufall, dass in der Rezension zu *3 Sekunden* behauptet wird: „Wir folgen nicht nur einem Blick, sondern *sind* dieser Blick selber [Kursivsetzung AS], der wie ein nicht enden wollender Zoom, eine Vergrößerung und Annäherung, sich immer weiter fortbewegt." (Schlüter 2012) Aber erstens geht es hier nicht um einen Blick, sondern um einen Lichtstrahl, der erst die Fiktionalisierung des Blickes, den wir niemals selbst einnehmen könnten, ermöglicht. Und zweitens ist mit der Fortbewegung auch eine Bewegungslosigkeit verbunden. Während wir also die verschiedenen Einstellungen, Perspektiven und Kamerabewegungen als Blickausrichtungen erfahren, wird das betrachtende Subjekt körperlich stillgestellt, denn der Blick ist durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert. Je schneller wir den Film abspielen, desto stärker erleben wir die körperliche Zurichtung auf einen Flucht-, bzw. einen Augenpunkt. Solange wir die Handlung verfolgen wollen, dürfen wir nicht einmal zwinkern, geschweige denn, einem Bildbegehren oder Aufmerksamkeitsgeschehen nachgehen. Dies gelingt indes nur, wenn wir den Blickfluss und damit auch unsere Seh- und Bilderfahrung unterbrechen. Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Kontinuierung in der digitalen *Film*version durch die Fokussierung auf die Bildmitte als fixer Augenpunkt hergestellt wird, der die Bilder in die Tiefe hinein verklammert und eine *Durch*sicht ermöglicht, sodass der Eindruck eines Sogs entsteht. Die Ränder und Grenzen der Bilder werden hingegen nur lateral wahrgenommen, sodass eine Orientierung vor allem *innerhalb des Bildraums* möglich scheint. Insofern bestätigt sich der Eindruck, dass unser Blick und der Lichtstrahl sich überlagern, wir erleben scheinbar *durch* unseren Blick, der Licht gibt, einen visuellen Anschluss, indem sich das Bildkontinuum auf das nächste Bild hin öffnet. Insofern kippt das Bildkontinuum in den Status des entwerfenden Bildes und konstituiert das Bildhafte der Reihung erst durch den Modus des Medialen. Nach Didi-Huberman ist es vor allem diese „vorübergehende, gewagte, symptomale Fähigkeit, Erscheinung zu werden", die das Bild als virtuelles Kontinuum charakterisiert (Didi-Huberman 2000: 197) und es auf andere Bilder hin öffnet. (vgl. dazu auch Sabisch 2015)

Die Kontinuierung im Medium des *Buches* indessen kennt diese Öffnung auch, doch findet aufgrund der räumlichen Verteilung der Bilder im Buchformat eine distanziertere Sequenzialisierung statt, die den Fokus auf die verschobene Wiederholung der Einzelbilder verlagert, sodass eine gruppenweise Übersicht über die Bilder mitsamt ihren Rahmungen, den Verschiebungen in Rahmungen und Montagen sichtbar wird. Zudem verlagert sich das Blickgeschehen auf den Raum *vor* dem Bild. Neu hinzukommende Details können dann im eigenen Tempo vergegenwärtigt werden und manche Wiederholungen (wie etwa die Mondserie) können, trotz ihres medialen Witzes, in Bezug auf die semantische Dimension übersprungen werden. Was bedeuten diese exemplarischen Beschreibungen der Subjektbildung und -ausrichtung durch mediale, hier: durch visuelle Architekturen und Performanzen?

Bildung ‚durch' Bilder

Wenn ich eingangs mit dem Zitat von Karl-Josef Pazzini behauptet habe, dass es der Medien bedürfe, um eine Subjektbildung zu ermöglichen, habe ich am Beispiel Mathieus gezeigt, wie das Mediale, d. h. das Visuelle der Bildverknüpfungen an Prozessen der Subjektivation beteiligt sein kann und wie Welt-und Selbstverhältnisse durch das Mediale jenseits einer reinen Abbildlogik modifiziert werden können. Was aber bedeutet das für die Bildungstheorie?

Zunächst können Bilder als Anlass für Bildungsprozesse dienen. Um jedoch nicht von einer Analogie der Sprache und des Bildes auszugehen, sondern den Bildern eine genuine eigene Erkenntnisgenerierung zuzugestehen, schlägt Pazzini einen „Entzug aus den sprachnahen Symbolisierungsmodi" als Bildungsanlass vor (Pazzini 2015: 30f.). Dieser Entzug erhöht derzeit – zumindest im Kontext gegenwärtiger schulischer Textorientierung – die Möglichkeit der Fremderfahrung und die Bildungswahrscheinlichkeit.

Aber auch auf der Ebene der Welt- und Selbstverhältnisse spielen mediale Prozesse eine immense Rolle für Bildungsprozesse. Pazzini hat das wechselseitige Bedingungsgefüge von Bild- und Subjektbildung a. hinsichtlich der zentralperspektivischen Darstellung immer wieder betont [2] und neben der Rationalisierung auch deren unbewusste „Abspaltungsprodukte" herausgearbeitet, die in der Psychoanalyse thematisch werden (Pazzini 1992: 64).

Versteht man Bildung ferner mit Hans-Christoph Koller als „Prozess der Transformation grundlegender Figuren des Welt- und Selbstverhältnisses angesichts der Konfrontation mit neuen Problemlagen" (Koller 2012: 17), wäre die Frage des medialen Zugangs, wie ich es mit Mersch skizziert habe, eine weiter zu verfolgende Frage, die sowohl die *Transformationen* betrifft als auch die Entstehung des Neuen. Die rhetorischen „Figuren" nach Kokemohr könnten auch auf visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen hin ausgedehnt werden, wie ich es am Beispiel von Mathieu angedeutet habe. Dabei spielt das Bild im Plural eine herausragende Rolle, da es die sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen berührt, die das Subjekt allererst bilden. Im Sinne von Merschs *Dia* werden diese Konstellationen für die empirische Erforschung darstellbar.

Folgt man ferner dem Kunsthistoriker Robert Kudielka in der Annahme, dass in der Kunst hinsichtlich der Bilder im Plural ein „Wandel vom Gegenstand der Betrachtung zum Ort der Erfahrung" zu verzeichnen sei und eine im 21. Jahrhundert zunehmende „Aktualisierung des Bezugs zwischen Betrachter und Bild" feststellbar sei, könnte man für die Bildungstheorie ableiten, dass Bildsequenzen viel stärker als *mediale* „Orte der Erfahrung" und der Bildung verstanden werden können, die Subjekte platzieren und ausrichten (Kudielka 2005: 46). Wäre es angesichts dessen nicht an der Zeit, den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen?

Anmerkungen

[1]„„Was aber, wenn ‚Sprache' und ‚Bild', somit das Sagen und das Zeigen nur die *begrifflich* stilisierten Pole einer Skala bilden, auf der alle konkreten, also raum-zeitlich situierten Phänomene nur in je unterschiedlich proportionierten *Mischverhältnissen* des Diskursiven und Ikonischen auftreten und erfahrbar sind? Was, wenn es die ‚reine Sprache' und das ‚reine Bild', die wir als Begriffe zweifellos klar akzentuieren und differenzieren können und vor allem: auch müssen – als raum-zeitlich situierte Phänomene – gar nicht gibt?" (Krämer 2009: 95).

[2] „Der Vorgang der perspektivischen Zeichnung ist einer der Auseinandersetzung mit dem Entstehen und Verschwinden des Subjektes." (Pazzini 1992: 86)

Literatur

Didi-Huberman, Georges (2000): Vor einem Bild. München: Hanser.

Ganz, David/Thürlemann, Felix (Hrsg.) (2010): Das Bild im Plural. Mehrteilige Bildformen zwischen Mittelalter und Gegenwart. Berlin: Reimer.

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Kudielka, Robert (2005): Gegenstände der Betrachtung – Orte der Erfahrung. Zum Wandel der Kunstauffassung im 20. Jahrhundert. In: Lammert, Angela/Diers, Michael/Kudielka, Robert/Mattenklott, Gert (Hrsg.): Topos RAUM. Die Aktualität des Raumes in den Künsten der Gegenwart. Nürnberg: Verlag für moderne Kunst, S. 44-57.

Mathieu, Marc-Antoine (2012a [2011]): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Aus dem Französischen von Martin Budde. Berlin: Reprodukt.

Mathieu, Marc Antoine (2012b): 3 Sekunden. Ein Zoomspiel. Film Online: http://3sekunden. reprodukt.com/film.html [20.12.2016].

Mersch, Dieter (2010): Meta / Dia. Zwei unterschiedliche Zugänge zum Medialen. In: Zeitschrift für Medien- und Kulturforschung, 2010, Bd. 2. Hamburg: Meiner, S. 185-208. Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit-Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Pichler, Wolfram (2010): Topologie des Bildes. Im Plural und im Singular. In: Ganz, David/

Thürlemann, Felix (2010), S. 111-132.

Sabisch, Andrea (2015): Visuelle Anschlüsse. In: Kolb, Gila/Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next. Art Education – Ein Reader. München: kopaed, S. 290-292.

Schlüter, Christian (2012): Comic drei Sekunden – Der göttliche Blick. In: Berliner Zeitung vom 24.07.12. Online: http://www.berliner-zeitung.de/3774698 [20.12.2016].

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Andrea Sabischs „bild- und medientheoretische Überlegungen zur Bildungstheorie" gehen der Frage nach, was das „Mediale" – d. h. in diesem Fall das „Bildliche" – zu Bildungsprozessen im Sinne der Konstitution und Transformation von Welt- und Selbstverhältnissen beitragen kann. Gestützt auf die Medientheorie Dieter Merschs analysiert Sabisch exemplarisch zwei Versionen des Werks *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu, das sowohl als Comic wie auch als Computervideo vorliegt, und leitet daraus am Ende bildungstheoretische Konsequenzen ab, die sich als Ergänzung oder Weiterentwicklung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse verstehen lassen.

Der folgende Kommentar bezieht sich vor allem auf diese bildungstheoretische Perspektive des Beitrags, weil hier der Schwerpunkt meiner Expertise und meiner eigenen Forschungsinteressen liegt. Die wichtigste Anregung für eine Weiterentwicklung der Theorie transformatorischer Bildungsprozesse stellt die im Schlusssatz des Beitrags formulierte Aufforderung dar, „den sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie bildtheoretische Grundierungen an die Seite zu stellen". In der Tat spielen in der Konzeption transformatorischer Bildungsprozesse (vgl. Koller 2012) sprachtheoretische Begründungen eine zentrale Rolle. Im Zentrum dieser Begründungen steht die These, dass Welt- und Selbstverhältnisse (um deren Transformation es in Bildungsprozessen geht) in erster Linie *sprachlich* strukturiert bzw. – mit einem Begriff Paul Ricœurs – *präfiguriert* sind. Unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst, so die These, ist kein unmittelbares, sondern ein durch Sprache vermitteltes: geprägt durch den Wortschatz, die Grammatik und die Rhetorik der Sprache, die wir sprechen und die unser Denken und Handeln strukturiert. Demgegenüber lässt sich Sabischs Anregung als Aufforderung verstehen, der Bedeutung der gesprochenen oder geschriebenen Sprache für die Konstitution von Welt- und Selbstverhältnissen die Bedeutung gegenüberzustellen, die in dieser Hinsicht der „Sprache" der Bilder, d. h. „visuelle[n] Konstellationen, Figurationen und Performanzen" bzw. „Bildordnungen" zukommt.

Diese Aufforderung besitzt ohne Zweifel hohe Plausibilität. Seit jeher ist unser Verhältnis zur Welt und zu uns selbst von den Bildern geprägt, die wir (und andere) uns von der Welt und uns selbst machen, und im Zuge der Entwicklung visueller Medien wie Film, Fernsehen, Video und Internet hat diese Prägekraft von Bildern noch einmal in dem Maße an Bedeutung gewonnen, wie die Zahl der Bilder angewachsen ist, mit denen wir täglich konfrontiert werden. Vor diesem Hintergrund kommt Bildern für (transformatorische) Bildungsprozesse eine doppelte Bedeutung zu. Auf der einen Seite können Bilder – wie Sabisch schreibt – ein „Anlass für Bildungsprozesse" sein: dann nämlich, wenn sie mit einem „Entzug aus sprachnahen Symbolisierungsmodi" (Pazzini) einhergehen, wenn sie uns sprachlos machen bzw. unser sprachlich präfiguriertes Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen. Sofern es zutrifft, dass Bilder unser Verhältnis zur Welt und uns selbst strukturieren, können Bilder aber nicht nur ein Anlass für die Veränderung dieses Verhältnisses sein, sondern stellen auch den *Gegenstand* oder das *Medium* dieses Transformationsgeschehens dar. Bilder sind also nicht nur das, was eine Transformation anstößt, bewirkt oder herbeiführt, sondern auch das, was transformiert *wird*: unser Bild von der Welt, von anderen und von uns selbst.

Eine Bildungsforschung, die von solchen Prämissen ausginge, müsste also versuchen, dieser doppelten Bedeutung von Bildern für Bildungsprozesse nachzugehen. Zu untersuchen wäre einerseits, welche Bilder auf welche Weise unser Welt- und Selbstverhältnis strukturieren bzw. präfigurieren. Andererseits gälte es zu analysieren, welche Bilder auf welche Weise unser Welt- und Selbstverhältnis in Frage stellen, indem sie uns die Welt oder uns selbst anders (bzw. auf eine andere Weise) zeigen, als wir beides bisher gesehen haben, und so dazu beitragen, unser bisheriges Welt- und Selbstbild zu transformieren.

Andrea Sabischs Text lässt sich als Beitrag zur letztgenannten Frage verstehen. Untersucht wird mithin, inwiefern der Comic bzw. der Film *3 Sekunden* von Marc-Antoine Mathieu geeignet ist, das Welt- und Selbstbild der Betrachter*innen in Frage zu stellen. Inwiefern bieten „visuelle Konstellationen, Figurationen und Performanzen" bzw. die „sequenziellen und topologischen Bildordnungen und Bildperformanzen" des Werks einen Anlass, das Welt- und Selbstverhältnis der Leser- und Zuschauer*innen zu transformieren?

Eine explizite Antwort auf diese Frage bleibt der Text allerdings schuldig. Das hat meinem Eindruck nach auch damit zu tun, dass die medientheoretischen Überlegungen, die Sabisch unter Verweis auf Dieter Mersch anstellt, den Blick auf bildungstheoretische Fragen eher verstellen. Zwar erscheint die von Mersch vorgeschlagene Umstellung der Thematisierung der „Zugänge zum Medialen" vom Medialen als einem „unhintergehbaren Apriori" auf die konkreten medialen Praktiken und ihre Performativität durchaus aussichtsreich auch im Blick auf das Interesse an transformatorischen Bildungsprozessen – wäre doch dafür auch und gerade die Untersuchung der jeweiligen Praktiken des Umgangs mit Bildern relevant. Doch Merschs Überlegungen veranlassen Sabisch dazu, als Gegenstand ihrer Analyse ein Werk zu wählen, das in zwei verschiedenen medialen Formen vorliegt, nämlich zum einen als Comic, d. h. als Buch mit je neun Bildern pro Seite, zum andern als Film, der die gezeichneten Bilder in eine kontinuierliche Bewegung versetzt. Die vergleichende Analyse beider medialer Darstellungsformen ist wahrnehmungstheoretisch interessant und aufschlussreich – etwa im Blick auf die größeren Freiheitsgrade, die das Buch den Betrachter*innen einräumt, „die zeitliche und räumliche Organisation der Bildverknüpfung im sequenziellen Vergleich und in ihrer Verschiebung und Vergrößerung wahrzunehmen", während der Film „das betrachtende Subjekt körperlich still[…]stellt" und dessen Blick „durch das zentralperspektivische Zoomverfahren zwanghaft auf die Bildmitte fokussiert".

In bildungstheoretischer Hinsicht liefert diese Analyse allerdings kaum Einsichten in Anlässe, Bedingungen und Verlaufsformen

transformatorischer Bildungsprozesse, die vom Betrachten des Comics und/oder des Films ausgelöst werden (können) und über die durch den medialen Vergleich vermittelte Einsicht in die Differenz der Rezeptionsweisen von Buch und Film hinausgingen. Von den Hinweisen des Textes ausgehend lässt sich jedoch zumindest skizzieren, wie eine Bildungsforschung aussehen könnte, die durch Bilder ausgelöste transformatorische Bildungsprozesse untersucht. Interessant in dieser Hinsicht wäre weniger der Vergleich unterschiedlicher medialer Präsentationsweisen (wie Comic vs. Film) als vielmehr die Untersuchung der Frage, welche Bilder welcher medialen Form auf welche Weise etablierte Welt- und Selbstbilder in Frage stellen. Das würde allerdings nicht nur solche Bilder als Untersuchungsgegenstand erforderlich machen, die geeignet sind, etablierte Welt- und Selbstbilder zu irritieren, sondern auch ein Verfahren, das es erlaubt, jene Bilder zu ermitteln (und zu analysieren), die das Welt- und Selbstverhältnis der Betrachter*innen präfigurieren und die in transformatorischen Bildungsprozessen zum Gegenstand der Veränderung werden. Hier wäre im Blick auf eine „bildtheoretische Grundierung“ der Bildungstheorie noch weitere Entwicklungsarbeit zu leisten.

Literatur

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stuttgart: Kohlhammer.

Zwischen Bildern und Betrachter*innen – Wie Bilder uns ausrichten

Von Andrea Sabisch

Ausgehend von meinem künstlerischen Umgang mit mich umgebenden Bildern versuche ich hier, den aus Bildkombinationen bestehenden visuellen Diskurs – meinen bildlichen Forschungsprozess – mit Sprache zu flankieren, theoretische Verbindungen herzustellen, Zwischenräume wahrzunehmen, um sie herum weiterzuspinnen. Solch ein Gespinst stelle ich hier vor.[1]

Dabei handelt es sich um ein Experimentierfeld, das ständig neue Formen annimmt und keineswegs durchdacht ist, sondern fragwürdig bleibt. Es kann sich immer wieder ein neues Möglichkeitsfeld für Sinngebungsprozesse öffnen, insofern einmal gefundene Fixpunkte nur eine begrenzte Haltbarkeit und begrenzten Halt vermitteln, bevor sie aufgrund eines neuen Bildeinfalls erweitert, umgebaut oder auch transformiert werden.

Die visuelle und die sprachliche Ebene laufen dabei für mich teilweise parallel, driften auseinander, überholen sich gegenseitig, wiederholen sich oder biegen einfach ab. Es handelt sich um eine mehrfach gewendete Anwendung (vgl. Pazzini et al. 2000). Bilder wenden sich an Bilder und an Text und Textpassage wendet sich an Textpassage und wiederum an Bilder. Manches rauscht sicher auch an dem einen oder anderen vorbei. Während des Vortrags habe ich bewußt die gleichzeitige Mehrspurigkeit von Bild und Text als Versuchsanordnung betrachtet – auch mit dem Hintergedanken auf zukünftiges Forschen. Jetzt im Medium Buch möchte ich allerdings die Text- und Bildspur entwirren und nacheinander präsentieren.

Grundlegendes

Die Eigenlogik des Bildlichen[2] bildet für mich eine Basis, von der ausgehend es mir nicht um ein vergleichendes Sehen *von* Bildern, sondern um eine Form von Bilderfahrung geht, die auch Zwischenräume, Leerstellen, Fremdes und Unsichtbares wahrnehmen lässt – ein Sehen *in* Bildern (vgl. Waldenfels 2010: 66 f.) und besonders auch in Bildzwischenräumen. Die Produktivität dieser ganz eigenen Bildlogik, die gerade nicht der Logik des gewohnten Denkens und der Sprache entspricht, möchte ich

gern im Zusammenhang mit sich verändernden Welt- und Selbstverhältnissen in den Blick nehmen und vor diesem Hintergrund Theorieansätze von Bernhard Waldenfels (2010), Rainer Kokemohr (2007), Hans-Christoph Koller (2012) und Karl-Josef Pazzini in Verbindung bringen.

Verwirrung

Ein Bild habe ich zu Beginn als gesetzt betrachtet: Es ist Caravaggios *Der ungläubige Thomas*, das mich in digitaler Form mit der Einladung zur Tagung anlässlich Karl-Josef Pazzinis Emeritierung erreichte. Davon ausgehend habe ich gesponnen – sowohl auf einer Bildebene, als auch gedanklich-sprachlich. Beides versuche ich jetzt – sehr verkürzt und sortiert – zu rekonstruieren.

Der ungläubige, zweifelnde Thomas bei Caravaggio ist noch nicht überzeugt von Jesu Auferstehung, hat aber schon eine Ahnung, der er nachzugehen versucht. Der Bibeltext (vgl. Joh. 20, 24-29) lässt offen, ob allein Jesu Präsenz überzeugend wirkt oder ob, wie es hier ins Bild gesetzt wird, erst das handgreifliche Untersuchen der Wunde die Thomas-Figur anders sehen und denken lässt (vgl. Sabisch 2014). Er zeigt genau den Moment der Versicherung, der zwischen der vorherigen Verunsicherung, aufkeimender Ahnung und der darauf folgenden sicheren Gewissheit stattfindet. Dabei ist Jesus nur der Platzhalter des tatsächlich Unglaublichen, Unfassbaren. Und so bleibt auch im Rahmen dieser drastischen Darstellung des ungläubigen Thomas das eigentlich Zweifelhafte weiterhin unbegreiflich (vgl. Meyer 2002: 245 f.).

Mit der *Bekehrung des Paulus* setzt Caravaggio noch etwas früher in dem zuvor skizzierten Prozess der Bildung von Gewissheit an und zeigt den Moment direkt nach der Verstörung. Nur ein schwaches Licht in der rechten oberen Ecke des Bildes deutet hier auf den Auslöser der Erschütterung hin. Auch hier scheint er um besonders dramatische Momentaufnahmen einer umwälzenden Entwicklung, Wendepunkte, Schlüsselerlebnisse, unfassbare Zwischenräume innerhalb des Geschehens zu kreisen, die eben nicht greifbar sind. Auch hier wird der zugrundeliegende religiöse Text nicht illustriert, sondern das Thema neu und anders aufgefasst, Ungesagtes kommt vor, die „Bildlichkeit von Bildlosem“ (Waldenfels 2010: 121), Zwischenräume spielen eine Rolle.

Dieser Moment des Stillstandes, des Atem-Anhaltens, der Leere bzw. des Zwischenraumes zwischen einem auslösenden Schlüsselereignis und einer sich daraus ergebenden Reaktion oder Antwort lässt mich an Aspekte von Bildungsprozessen im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller denken. Kokemohr und Koller wiederum greifen im Rahmen der transformatorischen Bildungstheorie u. a. den phänomenologischen Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels und das bei Jacques Lacan durch die drei Register des Imaginären, Symbolischen und Realen hervorgerufene prozesshafte Subjekt auf.

Kokemohr und Koller beschreiben eine grundlegende Veränderung, aufgrund der sich das beteiligte Subjekt auf der gleitenden Signifikantenkette kon- und refiguriert (vgl. Kokemohr 2007: 17-18). Die Auslöser solcher Veränderungen sieht Kokemohr in widerständigen Erfahrungen, die nicht in die aktuelle Kette der Bedeutungszuschreibungen integrierbar sind, sondern das Verhältnis von Subjekt und Welt beiderseits verändern. Diese Transformation, die das alte Ordnungssystem in ein neues verwandelt, kann auf das Subjekt bezogen als ein „Andersdenken oder Anderswerden“ (vgl. Koller 2012: 9) verstanden werden.

Die Konzeption der Transformation aufgrund einer widerständigen Erfahrung greift auf Waldenfels Verständnis von Erfahrung als einem Doppelereignis aus Pathos und Response, bzw. Widerfahrnis und Antwort (vgl. ebd.: 111) zurück. Zwischen Pathos und Response setzt Waldenfels die Diastase, die die beiden Teilbereiche einer Erfahrung gleichzeitig trennt und verbindet, indem sie auf die Vorgängigkeit eines Ereignisses und die Nachgängigkeit einer Antwort verweist. Das vorgängige Widerfahrnis beschreibt Waldenfels als eine Störung des Gewohnten, die unverhofft aus der Bahn wirft, den Erfahrungshorizont durchbricht und damit in verstörendem Kontrast zu unseren Erwartungen steht – aber gleichzeitig auch den Möglichkeitsraum für etwas Neues öffnet. Solch eine Erfahrung von radikal Fremdem kann nach Waldenfels schnell auch Widerstand hervorrufen (vgl. ebd.: 110). In solchen Fällen kann eine Fremdheitserfahrung abgewehrt bzw. verdrängt oder auch abgeschirmt, relativiert bzw. im Rahmen eines Exotismus in ihr Gegenteil verkehrt d. h. gerade willentlich gesucht und damit abgemildert werden (vgl. ebd.: 297).

Eine Alternative zu solch einer abwehrenden Haltung sieht Waldenfels in einer Reaktion des kreativen Antwortens (vgl. Waldenfels 2013: 49), welche stattdessen aus einer Haltung der innovativen Aufmerksamkeit resultiert (vgl. ebd.: 45 und Waldenfels 2010: 115). Diese Art der Aufmerksamkeit liegt zwischen aktivem und passivem Verhalten[3] und ermöglicht ein Betroffensein

und Ergriffenwerden des Subjektes aufgrund eines Widerfahrnisses (vgl. Waldenfels 2010: 294-295). Waldenfels spricht einerseits von sekundären Erfahrungen, die im Sinne von Lernen repetitive und reproduktive Prozesse auslösen, und von primärer Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 2010: 115), die ich als durchlässig und empfänglich für bestimmte starke Formen des Pathos verstehe und die deshalb Umstrukturierungs- und Bildungsprozesse begünstigen kann. Im Falle des Zusammentreffens von einem Widerfahrnis und primärer Aufmerksamkeit kann das Subjekt in das Denken öffnendes Staunen, Verwunderung oder Überraschung versetzt und letztlich das Überschreiten von gewohnten Grenzen angeregt werden. Eine in diesem Sinne grenzüberschreitende Antwort auf ein Widerfahrnis muss notwendigerweise von einem neuen, bisher undenkbaren Ort her artikuliert werden (vgl. ebd.: 157) – trotzdem handelt es sich auch in diesem Fall nicht um eine endgültige Beruhigung möglicher Verstörungen, sondern um eine nur vorübergehend gültige Mitteilung, die ihrerseits jederzeit wieder in Frage gestellt werden kann. Aber: Der Horizont weitet sich und Neuland kommt in der Ferne in Sicht. Aus immer neuen Antwortversuchen kann sich ein Prozess des Weg--Suchens und Weg-Findens ergeben, welcher nicht ziellos abläuft, aber immer, ohne das anvisierte Ziel endgültig zu erreichen – weil die Antwort zwar immer jetzt stimmt, aber gleich schon ihre Gültigkeit verlieren kann.

Bezogen auf Bilder beschreibt Waldenfels ein Widerfahrnis als etwas, das man nicht sehen und sich auch nicht vorstellen kann, etwas Fremdes, außerhalb Liegendes. In dem hier zugrunde liegenden Verständnis des Sehens *in* Bildern kann ein Bild (oder mehrere Bilder und deren Zwischenräume), aus dem heraus uns ein Blick trifft, quasi „Fragen stellen“ bzw. ein Widerfahrnis darstellen und dementsprechend nach Antworten verlangen, die (noch) nicht „auf der Hand liegen“, sondern erst aus einem neuen Selbst- und Weltverständnis heraus möglich sind. Stehen zwei jeweils für sich les- und denkbare Bilder in einem ungewohnten, verwunderlichen oder sogar verstörenden Zusammenhang, wird die gewohnte Wahrnehmung des Betrachters angehalten und zu einer neue Zusammenhänge ermöglichenden Antwort herausgefordert. Die vom Betrachter zu füllende Leere des Zwischenraums zwischen den Bildern und zwischen ihnen und dem Betrachter scheint mir Ähnlichkeiten zu der Diastase zwischen Pathos und Response bei Waldenfels aufzuweisen. Caravaggios Bildideen wiederum verstehe ich als ein Kreisen um eine Diastase bzw. den Versuch, den Moment der Verunsicherung oder Leere – den Moment Dazwischen – sichtbar oder vorstellbar werden zu lassen. Fragt man anhand des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels und anhand der transformatorischen Bildungstheorie nach Auslösern von Bildungsprozessen, also nach Widerfahrnissen, stellt sich heraus, dass Bildungsprozesse, bewusst oder unbewusst, oftmals erst weit zeitversetzt oder auch gar nicht, jedenfalls im Unsichtbaren stattfinden und nur schwerlich, in jedem Fall nachträglich und immer nur mutmaßlich bis zu einem auslösenden Ereignis rekonstruiert werden können. In diesem Sinne sehe und deute ich, ausgehend von Pazzini, Caravaggios Bild.

Obwohl die Fremdheitserfahrungen anlässlich eines Widerfahrnisses subjektiv wahrgenommen und beantwortet werden, nennt Waldenfels einige Empfindungen, die nachträglich auf die Erfahrung eines Widerfahrnisses schließen lassen, wie z. B. Irritation, Verwirrung, Überraschung, Staunen, Verwunderung. Die diesen Empfindungen gemeinsame Plötzlichkeit, Gewalt und Aggressivität provoziert dementsprechend Widerstand und Abwehr, sodass nur wer interessiert ist, sich also mutig dazwischen begibt, sich auch tatsächlich wundern kann. Intuition im Sinne einer Witterung, eines prä-rationalen Gefühls, spielt dabei eine Rolle und das Anhalten von gewohnten Wahrnehmungsmustern – dann können aus der Verwunderung heraus Ahnungen und Einfälle entstehen, die ein Überschreiten der bewährten Seh- und Denkgewohnheiten erst ermöglichen.

Es geht also um Offenheit oder eine Art verwunderungs- also bildungsbereite Haltung, die zwischen Aktiv und Passiv, zwischen Suche und Desinteresse liegt (vgl. Waldenfels 2010: 110). Waldenfels beschreibt eine Durchlässigkeit und Empfänglichkeit für starke Formen des Pathos. Er plädiert für ein Anhalten der gewohnten, identifizierenden Wahrnehmung, wenn es um Bilder geht, ein Anhalten unseres pragmatisch, historisch und ästhetisch vorgeprägten Bilderblicks, um Prozesse der Entbildlichung und Entrahmung anzuregen (vgl. ebd.: 51). Und ganz ähnlich fordert Pazzini eine „Absage an Dauervigilanz“ – solch eine Haltung eröffne einen riskanten, aber riskierenswerten Zwischenraum, in dem Unsichtbares sichtbar werden könne (vgl. Pazzini 2013b). Dieser vorgelagerte Zwischenraum im Sinne einer grundsätzlich verwunderungsbereiten Aufmerksamkeit könnte einem Widerfahrnis womöglich zum Durchbruch verhelfen und somit ungeahnte Möglichkeiten eröffnen. Trotzdem bleiben solche Einfälle oder Einbrüche nicht plan- oder sogar inszenierbar, können laut Waldenfels nicht allein auf unser Vermögen zurückgehen, sondern müssen uns ergreifen (vgl. Waldenfels 2010: 110). In diesem Sinne fühlt sich wohl auch Thomas von Jesus ergriffen, ist gerührt und möchte dieses Unbegreifliche zu gern berühren – was aber eigentlich unmöglich bleiben muss. Thomas' Getroffen-Werden ist an seinem Gesicht abzulesen – Jesus, als unfassbares Widerfahrnis, wirkt dagegen eher unberührt. Es scheint, als hätte Caravaggio Thomas' inneren Prozess der Überzeugung für uns sichtbar nach außen gekrempelt. Immerhin zieht das Geahnte, aber trotzdem Unfassbare Thomas unwiderstehlich an – auch wenn er seine Hand von Jesus führen lässt. Es scheint eine grundsät-

zliche Veränderung mit Thomas zu passieren, die sein gewohntes Denk- und Ordnungssystem zu einem neuen werden lässt.

Die Definitionen des Bildungsprozesses nach Kokemohr und Koller sowie die des Pathos bzw. Widerfahrnisses innerhalb des Erfahrungsbegriffes bei Waldenfels weisen Übereinstimmungen mit Pazzinis Charakterisierung von Wundern auf. Es ist die Rede von Überschüssen, zukünftigem Wünschen, Mut, Irritation, dem Übersteigen normaler Vermögen, Aussetzern, Disziplinlosigkeit, Ungewolltem, neuen Zusammenhängen und bildenden Operationen (vgl. Pazzini 2013a).

Hergestellte Wunder sollen nach Pazzini im Gegensatz zu religiösen Wundern nicht einen Glauben an Gewissheiten festigen, sondern über Irritationen die Überzeugung von zukünftigen Möglichkeiten erzeugen. So können, laut Pazzini, durch Wunder Erzählungen entstehen, die neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ausdrücken – und insofern auf das Antworten innerhalb des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels verweisen.

Wenn Wunder so als ein Teil transformatorischer Bildungsprozesse gesehen werden müssen, erhoffe ich mir von Pazzinis Aufzählung von Entstehungsbedingungen von Wundern Hinweise auf Auslöser von transformatorischen Bildungsprozessen. Es gelte, „momenthaft Verdrängung aufzuheben“ und „die Wiederholung auszusetzen“, „den Trieb anzuerkennen als etwas, das unausweichlich einer Repräsentation bedarf“ und „dabei das Unbewusste zu streifen“ vielleicht mittels Intuition (vgl. ebd.).

Um sich also verwundern lassen zu können, muss die Schleife der Wiederholungen, wie sie z. B. das wiedererkennende Sehen eine ist, durchbrochen, müssen Abwehrmechanismen zum Teil außer Kraft gesetzt werden mittels kreativer Aufmerksamkeit oder einem Ausklinken aus einer Daueraufmerksamkeit. Dabei kann laut Pazzini eine Brücke der Suggestion helfen, die in die Zwischenräume in und um das Gesehene und Gesagte entführt, wobei das Wünschen und Begehren aller Beteiligten eine Rolle spielt (vgl. Pazzini 1999: 6). Wenn ich unter Suggestion eine Methode der Verwunderung bzw. Durchbrechung von Gewohntem und insofern Grenzöffnung im Sinne des Erfahrungsbegriffes nach Waldenfels verstehe, stelle ich sie mir vor wie das Eröffnen eines Zwischenraumes, der gewohnte Sicherheiten aufs Spiel setzt. Die Leere in dem Entstandenen Zwischenraum kann Angst auslösen, aber auch Neugierde und Verantwortung wecken (vgl. Pazzini et al. 2000: 39 ff.). Damit Suggestion aber überhaupt erst möglich wird, muss seitens des zu Verführenden die beschriebene Verwunderungsbereitschaft, also eine entspannte Aufmerksamkeit oder, wie Pazzini es auch nennt, eine „aktiv-passive“ oder auch „aktiv-rezeptive Haltung“ (Pazzini 2000: 10) vorhanden sein. Und auch dann kann es nicht darum gehen, Wunder produzieren und z. B. den Schüler*innen präsentieren zu wollen, sondern darum, durch ein Zusammenspiel von Verfremdung und Verwunderung innerhalb eines Zwischenraumes, der wie ein „Spalt des Außeralltäglichen“ (Waldenfels 2010: 132) erscheint, eine „Weckung von Wunderbarem“ (Waldenfels 2013: 49) anzuregen.

Aber was geweckt werden kann, muss ja schon irgendwie da sein als eine Art Vorgefühl für das Kommende, eine Ahnung. Ahnend bin ich noch nicht in der Lage, von einem anderen Ort aus zu antworten, aber dieser Ort taucht unscharf und unerwartet am Horizont auf. Noch bleibt alles offen, darin steckt das Potenzial – ein Möglichkeitspotenzial für Bildung.

Waldenfels beschreibt diese ahnungsvolle Vorstufe als Limbus der Erfahrung, während der die Intuition und die Imagination uns bis dahin ungekannte innere Bilder vor unser geistiges Auge führen (vgl. Waldenfels 2010: 23). Er entlehnt den Begriff von der Bezeichnung der Vorhölle als Limbus, wobei es sich dabei, wie auch die Erfahrung betreffend, wieder um einen Zwischenraum für unentschiedene, offene Fälle handelt.

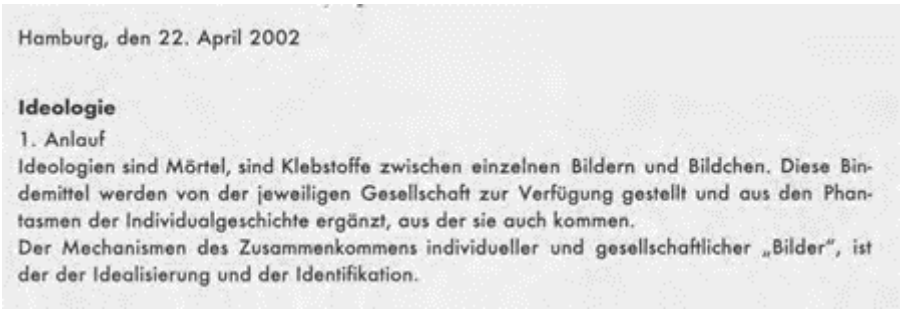
Treffen solche in Zwischenräumen schlummernden Ahnungen auf unstillbares Wünschen, welches laut Pazzini durch Wunder oder Verwunderung geweckt wird, gibt es kaum noch ein Halten (vgl. Pazzini 2013a: 103). Es passiert etwas[4]. Zwischenräume wie beispielsweise die Leere, um die herum Bildung stattfindet, die Lücke der Diastase zwischen Pathos und Response, der Raum zwischen Bildern wie auch der Spalt im Subjekt selbst zwischen Sehendem und Gesehenem können dabei je anders als Anlässe von Bildungsprozessen fungieren.

Komplikationen

Momentan, zu Beginn meiner pädagogischen Schulpraxis, jongliere ich mit Begriffen wie Lernzielorientierung, Kompetenzerwerb, Binnendifferenzierung, Transparenz, Effizienz und Ergebnissicherung … – und halte gleichzeitig Ausschau nach Zwischenräumen für Entsicherungsmomente und haltloses Staunen. Ich frage mich: Wie kann ich in der Schule zusammen mit Schüler*in-

nen über Bildkombinationen (und Bildung) forschen, an Ein- und Entbildungen arbeiten, Leerstellen eröffnen – und dann auch so stehen lassen? Wie finde ich die passende Dosierung von Störungen, damit die Schüler*innen nicht bloße Irritation und Blockade oder sogar Bestärkung in ihrem Denken aus einer Abwehrhaltung heraus erfahren, sondern eine Öffnung möglich wird? Wie kann ich selbst im Schulalltag entspannt aufmerksam bleiben, „Spalte des Außeralltäglichen" (vgl. Waldenfels 2010: 132) erkennen und nutzen und auch auf Seiten der Schüler*innen eine bildungsbereite Haltung und Ahnungen provozieren? So langsam beginnt sich eine Ahnung zu bilden, wie das gehen könnte – ich erhoffe mir aber weiterführende Einfälle.

Und in diesem Sinne hoffe ich, Herrn Pazzini weiterhin häufig zu begegnen. Meist wahrscheinlich in Form von anregenden Äußerungen oder Texten – wie B. während all der Jahre meines Studiums, ab und zu auch „in der Zeitung", gestern ganz unerwartet anhand eines Literaturtipps unter Referendaren oder wie beim Schreiben dieses Textes in Form eines 14 Jahre alten Ausdrucks eines Textes mir unbekannter Herkunft in einem Ordner aus meinem Regal:



Hamburg, den 22. April 2002

Ideologie

1. Anlauf

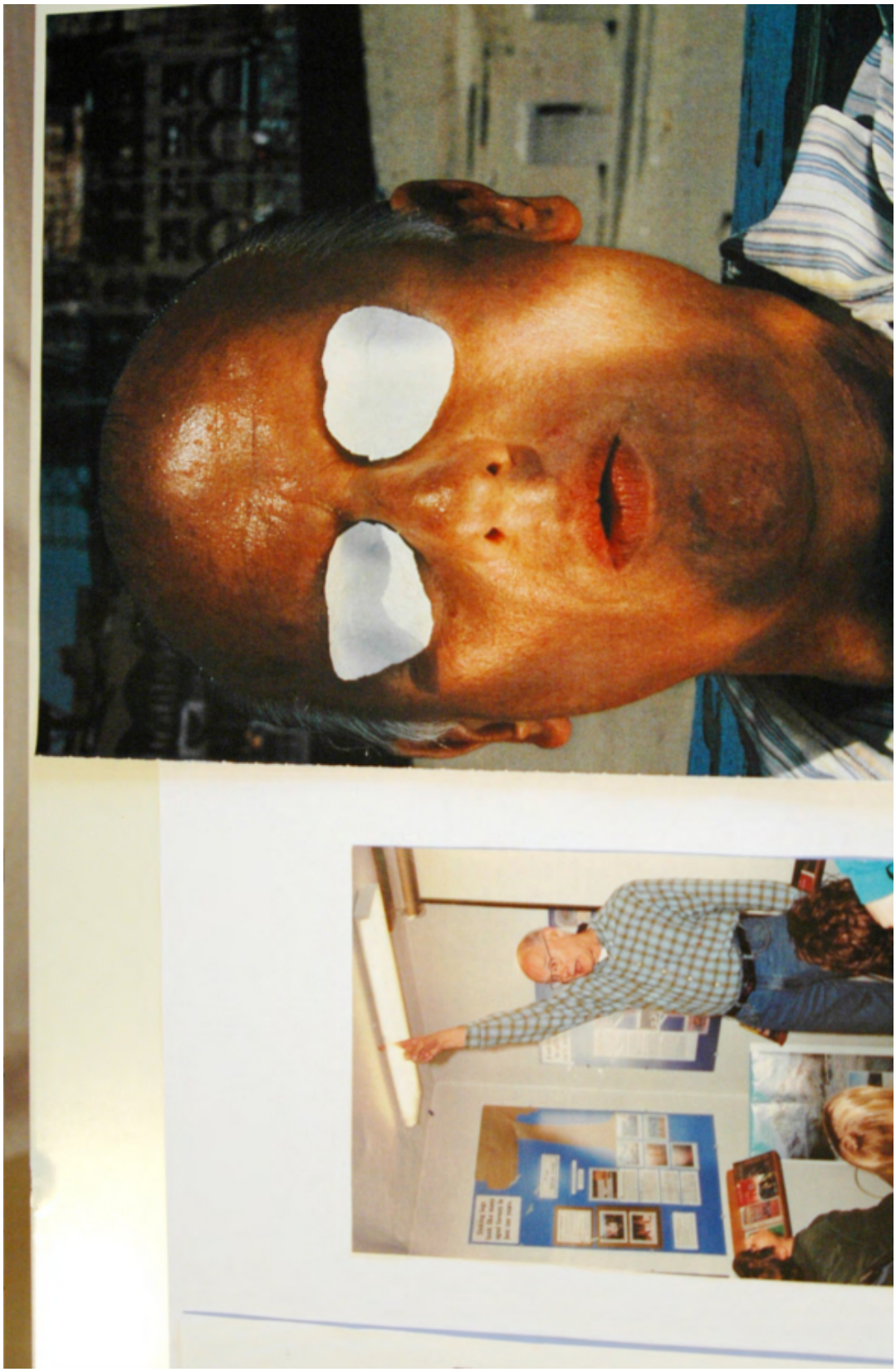
Ideologien sind Mörtel, sind Klebstoffe zwischen einzelnen Bildern und Bildchen. Diese Bindemittel werden von der jeweiligen Gesellschaft zur Verfügung gestellt und aus den Phantasmen der Individualgeschichte ergänzt, aus der sie auch kommen.
Der Mechanismen des Zusammenkommens individueller und gesellschaftlicher „Bilder", ist der der Idealisierung und der Identifikation.

Ein ganz anderer Zusammenhang, aber: Irritation, Verwirrung, in-Frage-Stellung, Umorientierung, Bewegung. Pazzini sei Dank.


nachbild[ ]vorbildern
17. bis 19. September 2015

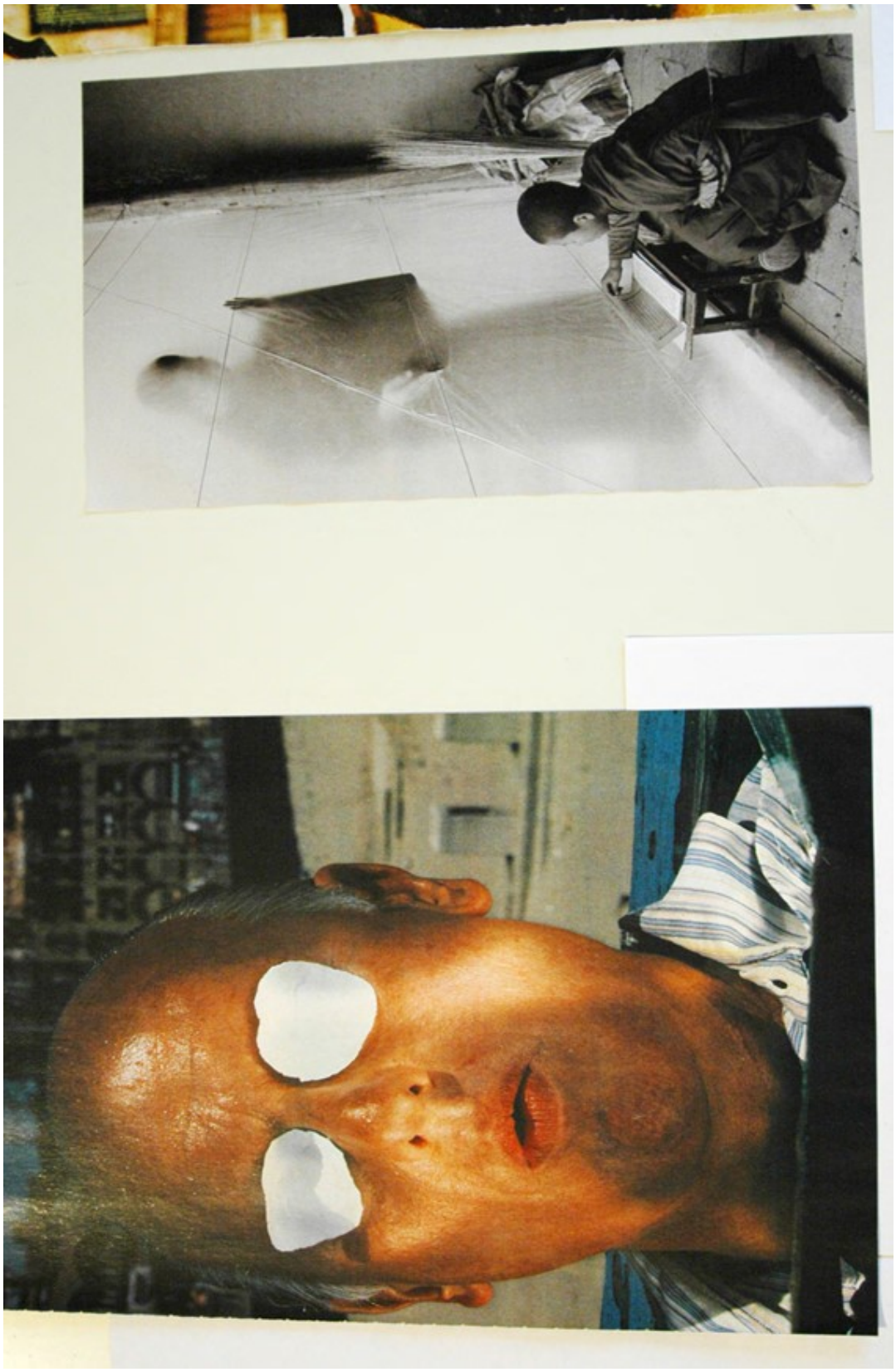

vorbildern
nachbild[ ]vorbildern


Vorbildern

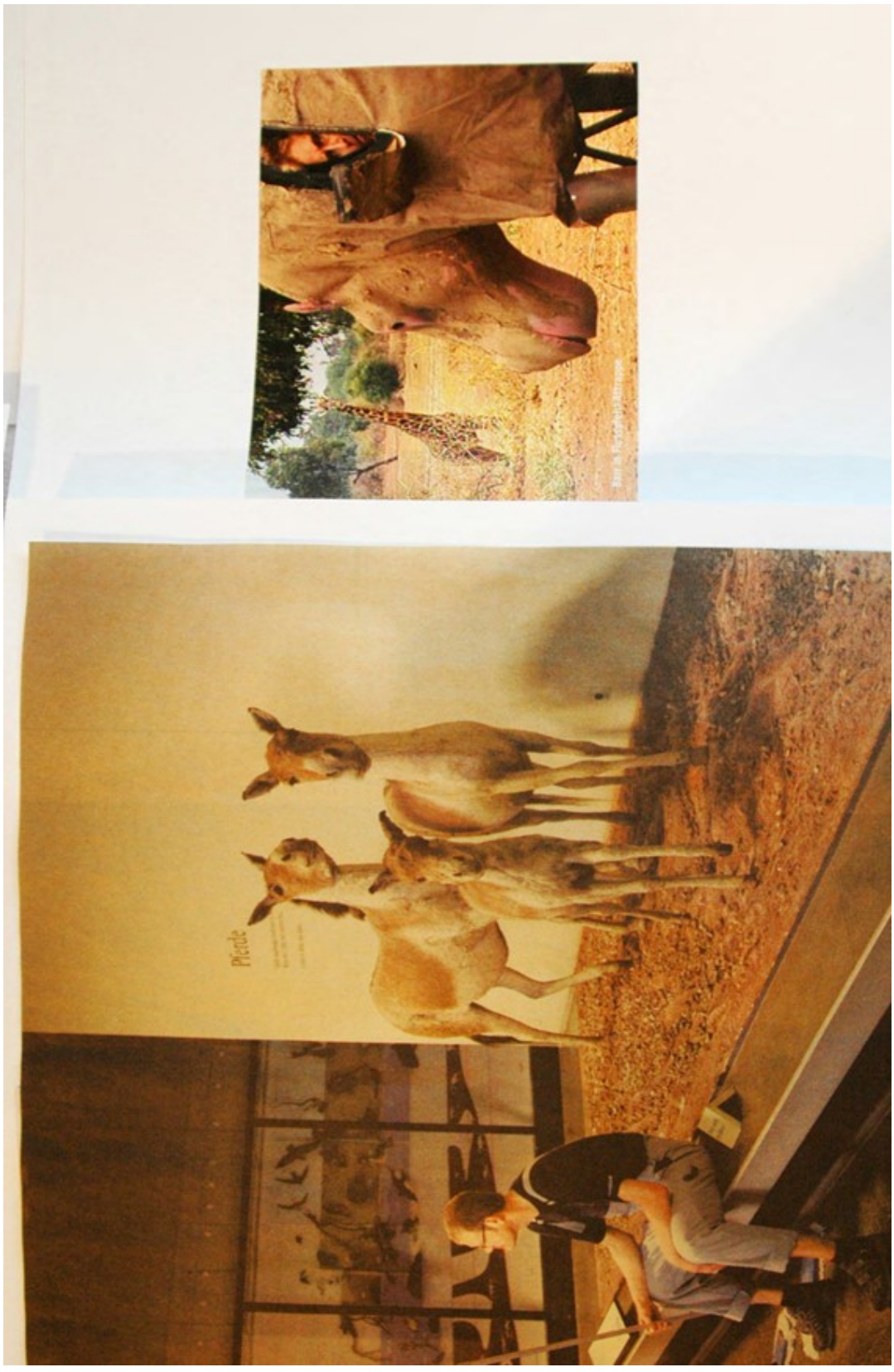



Seismologische
Untersuchungen
untersagt.
Jvorbildern








Pferde






nachbild[ ]vorbildern
17. bis 19. September 2015

Anmerkungen

[1] Der Text geht dabei auch auf Überlegungen aus meiner schriftlichen Examensarbeit im Fach Erziehungswissenschaft zurück, die Karl-Josef Pazzini als Erstgutachter betreute: Fugen- und Naht-Bildung: Metaphern gegenwärtiger Subjektkonstitution, Universität Hamburg 2014.

[2] Damit beziehe ich mich z. B. auf die Bildbegriffe von Max Imdahl, Aby Warburg, Bernhard Waldenfels, Gottfried Böhm und Georges Didi-Huberman.

[3] Waldenfels' primäre Aufmerksamkeit sehe ich in einem Zusammenhang mit Pazzinis „Absage an die Dauervigilanz" (vgl. Pazzini 2013b) und der von ihm beschriebenen „aktiv rezeptiven Haltung" (vgl. Pazzini 2000: 10). Michaela Ott spricht davon, dass Verwunderung auf eine „passiv-aktive Beweglichkeit der Vermögen", auf eine Fähigkeit zur Aussetzung automatischer Reaktion bzw. auf schweifende Aufmerksamkeit angewiesen ist (vgl. Ott 2014: 13).

[4] Von *passer:* von einem Ort zum anderen gehen, überqueren, sich ereignen.