You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Dear readers, dear students, and dear colleagues,

Before I begin translating my thoughts into written words, I would like to make a short remark: This is not an academic text; it is chaos, a long poem comprised of thoughts and experiences to be delivered and shared; it is a letter to the students I am working with; it is the wish to reflect upon the process of sharing knowledge and its relation to my own artistic practice; itis an attempt to describe and structure my teaching methodology for dance and choreography. Since I started working as an 'artist-teacher' in academic institutes, I have been asking myself: how can I share my own artistic practice to support students throughout their learning process? How is my artistic intuition entangled with the theoretical and practical concerns of students of education, media, culture and human sciences? This text responds to this open-ended question, with many different answers: How to share my artistic interest and methodology, and what is my role as an 'artist-teacher'within the academic structure?

Celebration of the Body

At the beginning of my seminars at Universität zu Köln, some of the participants share their insecurities about the act of 'dancing'. Often I hear the same hesitations: "I never danced before!" or "I am not a dancer…I don't know how to dance". Taking this and various skill levels into consideration, I ease into my improvisation methodology. We delve into the art of movement improvisation, executing spontaneous movements without prior preparation. Movement Improvisation deals with the interplay of performers/objects and their environment. It is the study of interdependent relationships within a choreographic setup, between bodies, space, time and things which exposes the 'invisible wires' holding them together, creating an ecology. By using the 'bird's-eye' perspective, we map the room in order to recognise the existence of 'invisible wires' and make conscious decisions about the tension a given space holds. Spatial awareness is a combination of actions which take place in the following order: Seeing → mapping → predicting/anticipating → navigating, which leads to movement in space → explorations = interactions with other people.

I also base tasks or exercises on concrete physical actions, such as walking, slow motion and synchronization. I am interested in the development of spatial relations, so I encourage students to create less and listen (through seeing and mapping) more, and to base their performance and actions on someone else's presence. By the end of the seminar, we are performing each and everyones subjective *listening* process. In my choreographic practice, I use improvisation to discover what I would like performance to become. The spatial study is a fundamental part of the my artistic process. It is the art of seeing and notating the invisible, listening to and capturing ephemeral motion, and hoping synthesizing it into one composition. This act of transforming what we see and hear into a formal gesture or choreography, is the greatest challenge of my artistic practice so far. This challenge is shared with students.

Learning threw the Feet

The wish to take part in an abstract, intangible, non-verbal and ambiguous physical experience related to one's subjective existence, is one of the core motivations behind the seminar. Our bodies are chock-full of incorporate information, such as human behaviour, gender performance, standards of beauty, social background, psychology, group dynamics, age and race. Choreography offers a heuristic learning process without necessarily demanding an immediate verbal theory or justification. Yet, choreography practice is an interplay between various theoretical studies students are engaged with. There is no dichotomy in this type of learning process; the mover is not asked to evaluate, verify, disprove or deliver any immediate comments or critique about his/her research findings. These studies are a side effect of placing ones' body in relation to another, giving the chance for many bodies to coexist in one room, moving relative to one another. This experience remains complex, yet reflected and registered. By reflected I mean, the actions one takes are based on kinesthetic awareness and proprioception, realized through movement improvisation tasks. After an improvisation session, we discuss the actions, and the composition which resulted from those actions. Students are

invited to speak and share their experiences. At first, most describe their feelings, such as affection and joy, while verbalizing and narrating their movement's steps. Afterwards, we analyze the ecology of relationships in the room. At first, we make an inventory of the components; such as actions, movements, music and objects. Afterwards, we ask about the combinations of different elements as a whole. That methodology is inspired by the artist and teacher Julia Scher, Professor for Multimedia Performance/-Surveillant Architectures at the Academy of Media Arts Cologne. However, this is not a therapeutic session. I am not a therapist, I am an artist. The choices people make are mostly conscious and related to the specific task. My role as an artist-teacher is to facilitate complex experiences related to the individual's body, which contains information and identity, reflected through actions.

Shameless Bodies

I tend to focus on gender roles in various ways. Social conditions strongly influence the body and in particularly standards of beauty. This applies to the female body, as well as the demonstration and exertion of masculine physical power which is expected from, and this performed, by men. By different gender roles I also mean oppositions as antagonistic forces; I am fascinated by the use of oppositions within a choreographic setup. Such as motion versus freezing (stillness), fragility versus strength, human versus mechanical, the collision between present and past, and control versus release. I am intrigued by the perception of paradoxical relations. What kind of tension can opposing poles create within a composition? For me, and some other artists, the 'contemporary dance floor' is a place to question these standards. On the dance floor, beauty standards are measured differently, and physical exposure to one another can actually assuage one's own body image. An invitation to an alternative working environment is offered, a room to celebrate one's own body. This joy and affection is the toll which allows the participants to travel out of their conditioned bodies, peeling away uniformity and finding new possibilities to move. In my artistic practice, I frequently experience the joy of inhabiting my own body, something that developed slowly throughout the years. That joy creates a comfort in moving shamelessly in space. Comfort created by a 'kind gaze' is a basic component I created to play with any material, and to allow creativity, to welcome trust and intimacy. These working conditions increase the range of movements possibilities, allowing motion through all joints and limbs. Creating such an atmosphere stems from the belief that embodied information is valuable, and can contribute to mutual research. Mostly, I have great affection for students. That feeling grows unconditionally and empowers both me and them. We transmit a hidden message of acceptance without needing to verbalize or perform a certain knowledge. This physical and mental state is strongly related to the act of listening and observing mentioned before.

During the seminar, I ask students to look at each other with '*good eyes'.* As the gaze softens, an encouraging working environment is offered. This gaze symbolises acceptance and is telling; "*I see you and I wish to see more".* This allows participants to share and expose their story in the form of movement and choreography. But I am not becoming a friend. I give myself space to remain in a caring and giving position. I tend not to share my private life in my professional work. In my teaching and artistic practice, the creations I make are based on the joy and affection I get from bringing present in my own body.

Teaching methods of Choreography

I still ask myself: how to teach an art? How to give feedback? Is taste involved? How to introduce themes or topics? Or, should I rather focus on the technique of choreography making? I also ask myself if 'art making' per se is at all important for students in education, media or social studies. Or, can art become common channel through which we can share certain values and perceptions?

Over the years I have experimented with different teaching methods. I figured out: it's about the introduction of several approaches, styles and ways of working. I am interested in sharing knowledge and exposing students to different perspectives. I want to be part of a studying process which offers a variety of possibilities, from which people can choose from. In one of my latest seminars I came across the following question: "I don't know how I can choose… I could do everything… it is art". At that moment, the student was lost in the endless forms that art takes. The act of focusing and choosing is an inevitable component in an artist's -work. From time to time, I stumble upon the same question. I discovered that decisions can be made either vertically (deep ↓) or horizontally (wide ↔). A vertical decision for me would be to develop further a discrete element, like a shake, slow-motion gesture, a jump, etc. A horizontal decision for me would be to add elements to an existing composition. Usually, I advise students as

I advise myself, to make a vertical decision. “Choose only one element, focus on it and develop it further.” The pleasure of going deep into an element, thought, concept or a theme is satisfying and rewarding. For me, it is simulating the process of deepening into myself.

I believe that in an endless amount of possibilities, there is only one. “*The body speaks no matter how you suppress it*” (Goodeve 1997: 58) says Rainer. This sentence fascinates me because frequently I find ease in making dance pieces; concentrating on the body and the room, initiating and performing the listening process which I described at the beginning of this text. The body as an artistic material ‘speaks’ its way through choreography – nonverbally, intuitively, using embodied information.



Abb. 1-4: Workshop Situation.



Abb. 2



Abb. 3



Abb. 4

Literatur

Thyrza Nichols Goodeve (1997): Rainer Talking Pictures. In: Art in America. 85. Jg., Heft 7, S. 58.

Abbildungen

Abb. 1-4: Photo series of Shemesh's seminar at Universität zu Köln, Institut für Kunst & Kunsttheorie (winter semester 2018/2019). Fotos: Lea Pasterkamp

---

You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Wie werden Sexualität und Körperlichkeit in der Schule zum Thema? Wie werden sie von Schüler*innen eingebracht? Und wie können sie im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik von Lehrpersonen ins schulische Lehren und Lernen eingebracht werden? Welche Ansätze gibt es dafür in den künstlerisch-gestalterischen Unterrichtsfächern?[1] Und mit welchen sexualpädagogischen Fragen und Herausforderungen sind Lehrer*innen im schulischen Alltag konfrontiert?
In einer Gesprächsrunde thematisieren Marlies Brommer, Tobias Dörler und Caro Estrada-Steiger, alle drei Lehrer*innen für künstlerisch-gestalterische Fächer, mit Rafaela Siegenthaler und Marion Thuswald, Mitarbeiter*innen im Forschungs- und Bil-

dungsprojekt *Imagining Desires,* diese Fragen. Dabei kommen Erfahrungen aus der eigenen Praxis und dem kollegialen Austausch in der Schule ebenso zur Sprache, wie offene Fragen und Spannungsfelder, die sich in der schulischen Thematisierung von Sexualität und Körperlichkeit zeigen.
Die zweistündige Gesprächsrunde wurde (audio) aufgezeichnet, transkribiert, anschließend gekürzt und in Absprache mit den Teilnehmer*innen sprachlich bearbeitet. Der Text folgt im Wesentlichen der thematischen Chronologie des Gesprächs.

Let's talk about Sex – Projektwoche *erwachsen werden*

Marion Thuswald: Ich lade euch ein, euch kurz vorzustellen und davon zu erzählen, wie ihr in eurer schulischen Arbeit mit Fragen, Themen und Herausforderungen rund um Sexualität, Intimität, Körperlichkeit in Kontakt gekommen seid bzw. in Kontakt kommt.

Tobias Dörler: Ich bin zum einen als Lehrender an Unis im Lehramtsstudium tätig. Zudem bin ich Lehrer an einer Berufsbildenden Höheren Schule (BHS) für Kunsthandwerk – der KunstModeDesign Herbststrasse. Das ist eine fünfjährige Schulform von der 9. bis zur 13. Schulstufe. Ich unterrichte ein Fach, das sich *Mediale Darstellungsverfahren* nennt und dem Fach *Bildnerische Erziehung* ähnelt. Manchmal unterrichte ich auch in der Holzwerkstätte.

Caro Estrada-Steiger: Ich habe bis zu meiner momentanen Elternkarenz am Bundesrealgymnasium und Bundesoberstufenrealgymnasium (BRGORG) Henriettenplatz im 15. Bezirk in Wien gearbeitet. Dort unterrichtete ich etwa zwei Drittel meiner Stunden in Oberstufenklassen (9. bis 12. Schulstufe) und ein Drittel in der Unterstufe (5. bis 8. Schulstufe) in *Bildnerischer Erziehung* und *Textilem Werken*. Aufgrund des überdurchschnittlich hohen Anteils an Schüler*innen mit sogenanntem ‚Migrationshintergrund', wird unsere Schule öfters als ‚Brennpunktschule' bezeichnet. Ich selbst lehne diesen Begriff ab und finde diese Zuschreibung sehr problematisch, vor allem für das Selbstverständnis und das Selbstbewusstsein unserer Schüler*innen. Die Tatsache, dass wir besonders viele Schüler*innen mit den unterschiedlichsten Backgrounds haben, bringt jedoch einige Besonderheiten mit sich. Da wir viele Schüler*innen haben, welche selbst teilweise traumatisierende Fluchterfahrungen gemacht haben, war es mir in den letzten Jahren besonders wichtig, möglichst viel zum Thema Flucht und (der) Solidarität mit Geflüchteten zu arbeiten. Mir war es besonders wichtig nicht nur *über* Geflüchtete zu sprechen, sondern in möglichst vielen Projekten vor allem Gespräche *mit* Geflüchteten, also den direkten Austausch und Begegnungen auf Augenhöhe, zu ermöglichen. 90 Prozent der Schüler*innen am Henriettenplatz haben eine muslimische Religionszughörigkeit.

Marlies Brommer: Ich bin jetzt das fünfte Jahr im Schuldienst. Ich war an einer Neuen Mittelschule (NMS) und an Allgemeinbildenden Höheren Schulen (AHS) und bin jetzt auf einer Art Gesamtschule, wo NMS und AHS Schüler*innen gemeinsam unterrichtet werden (Wiener Mittelschule).
Mit dem Thema Sexualpädagogik habe ich schon in unterschiedlicher Weise Kontakt gehabt. Im Fach *Bildnerische Erziehung* haben wir viel über Diskriminierung oder das Geschlechterverhältnis gesprochen. Ich war dieses Jahr auch im Projekt *erwachsen werden* bei uns an der Schule eingebunden. Im Rahmen dessen beschäftigten sich alle Fächer eine ganze Woche lang mit dem Erwachsenwerden. Dabei konnte ich mich in dreierlei Weise einbringen: Zum einen haben wir im Fach *Bildnerische Erziehung* zur Thematik Beziehungen und Social Media gearbeitet. Dabei ging es etwa um Fragen von Beziehungen auf Instagram: Kann man sich da verlieben? Was schreibe ich wem? Dazu gab es viele Gespräche, Diskussionen und auch Referate von Schüler*innen.
Zum zweiten war ich in Biologie als Assistentin dabei, als es um den Körper ging. Ich fand mich unerwartet in der Situation wieder, mit einer Bubengruppe Arbeitsblätter zum Körper zu bearbeiten, die nicht (mehr ganz) aktuell waren. Das war schwierig aber auch interessant, da die Gruppendynamik für mich unerwartet angenehm und wertschätzend war. Und zum dritten war ich noch in einer sogenannten Vertrauensrunde, die für Mädchen und Buben getrennt stattfand. Dort konnten die Mädchen mit einer Lehrerin, also mit mir, über selbstgewählte Themen und Fragen sprechen.

Tobias Dörler: Wie alt waren die Schüler*innen?

Marlies Brommer: Das war eine dritte Klasse [7. Schulstufe] und wir haben uns als Lehrer*innen-Team[2] darauf geeinigt, dass es in dem Projekt um verschiedene Beziehungen, Gefühle, den Körper und solche Basics gehen sollte, weil im folgenden Jahr da-

rauf aufgebaut würde und dann Verhütung, sexuell übertragbare Krankheiten und anderen Themen bahandelt werden. Dieses *Erwachsen werden*-Projekt ist institutionalisiert bei uns an der Schule. Das machen alle Teams in der dritten oder vierten Klasse und es existiert schon sehr lange. Deshalb gibt es bereits Material und diese Vertrauensrunde ist ein Element, das etabliert ist.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen blieben dabei im üblichen Klassenverband?

Marlies Brommer: Mädchen und Buben wurden manchmal getrennt. Wir haben auch diskutiert, ob wir die Schüler*innen der beiden Klassen mischen sollen, aber wir wollten dann doch, dass sie in ihrem Klassenverband bleiben – auch wenn Mädchen und Burschen getrennt waren –, weil sie sich da wohler fühlen als mit der anderen Klasse.
In unserem Projekt waren auch nur jene Lehrpersonen dabei, die normalerweise in der Klasse unterrichteten, aber manchmal wird auch jemand eingeladen oder die Klassen machen Exkursionen in unterschiedliche Institutionen z.B. in das Verhütungsmuseum, besuchen eine Gynäkologin o.ä.
Die Schüler*innen freuten sich total auf diese Woche, weil sie dann auch keine Hausübung haben. Sie waren aufgeregt, weil es ums Erwachsenwerden geht und sie meinten, es gehe endlich um Sex – und sie wollen jetzt alles wissen.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen haben das Thema Erwachsenwerden mit Sex assoziiert?

Marlies Brommer: Ja, obwohl wir es offengelassen haben, aus der Erfahrung heraus, dass sonst Kinder manchmal zu Hause bleiben, weil ihre Eltern sehr skeptisch sind. Wir haben nur ins Mitteilungsheft geschrieben: „Nächste Woche Projekt *erwachsen werden*“. Diese Offenheit hat das Projekt noch interessanter gemacht für die Schüler*innen. Sie waren dann teilweise auch enttäuscht, dass nicht alles in der ersten Stunde erklärt wurde, was sie wissen wollten. Die Erwartungshaltung war: Es geht um Sex und die Lehrer*innen erzählen uns jetzt darüber. Und die Enttäuschung war dann, dass wir über Instagram gesprochen haben, das fanden sie langweilig. Wir haben dann aber besprochen, was das miteinander zu tun hat.

Nebenbei über Beziehungsthemen und Sexualität sprechen

Tobias Dörler: Während du erzählt hast, ist mir eingefallen, dass das Thema Sexualität bei uns öfters nebenbei in der Holzwerkstätte auftaucht. Weil die Schüler*innen so intensiv den ganzen Nachmittag arbeiten und vielleicht auch, weil wir viele Gruppen mit ausschließlich Mädchen haben, wird das Thema von ihnen selbst eingebracht. Es kommt in den Gesprächen während der Arbeit auf.
Insbesondere am Anfang der Oberstufe, wenn sie viel in den Werkstätten arbeiten, sind Themen wie Sexualität, Beziehungen und so weiter oft Thema in Gesprächen untereinander. Es besteht bei uns in den Werkstätten oft ein großes Vertrauensverhältnis, sodass sie auch vor mir und mit mir solche Inhalte thematisieren. Sie wollen wissen, wie ich dazu stehe oder loten Grenzen aus.

Marlies Brommer: Ich glaube, das macht der andere Rahmen. Ich kenne das auch vom Unterrichtsfach Werken. Da sind ja nur etwa zwölf Schüler*innen in einer Gruppe. Da binden sie mich in Themen ein, die sie untereinander besprechen oder stellen eine Frage. Ich glaube, das wird durch diese andere Arbeitsweise ermöglicht, die nicht frontal ist. Die Atmosphäre ist irgendwie beweglicher; sie arbeiten, sprechen dazu und dabei kommen alle möglichen Alltagsthemen auf.

Tobias Dörler: Oft werden Begrifflichkeiten eingeworfen, die Schüler*innen irgendwo aufgeschnappt haben. Am Anfang der Oberstufe wissen sie selber oft gar nicht genau, was diese bedeuten. Es gibt meist ein paar Schüler*innen, die die Themen vorgeben und manchmal geht es auch um das Ausloten, ob ich als Lehrperson dieses Thema selber kenne oder/und ob ich ihnen auch Informationen geben könnte.

Marlies Brommer: Es geht um das Einordnenkönnen und gelegentlich auch um Provokation. Ich kenne das vom Musikhören. Manchmal dürfen sie beim Arbeiten Musik hören und wenn sexistische Rap-Texte kommen, warten sie auf meine Reaktion und sind gespannt auf die Diskussion. Manchmal rede ich mit ihnen über die Sprache, den Text, die Beschimpfungen. Oft ziehen sich solche Themen über Wochen. Bis dann wieder jemand einen solchen Song einschaltet und jemand anders sagt, „Ah, dreh das ab, das ist mir doch zu sexistisch!“ Manchmal ändert sich ihre Sichtweise sogar innerhalb einer Stunde, das ist interessant zu beobachten und zeigt, wie wichtig es ist, wie Lehrer*innen reagieren.

Marion Thuswald: Und was sind das für Worte und Themen, welche die Schüler*innen einbringen?

Tobias Dörler: Oft sind es Worte, die ich in dem Moment auch gar nicht einordnen kann, also Jugendausdrücke, wo ich dann merke, dass ich einen Jugenddiskurs verpasst habe. Ich bin mir dann nicht ganz sicher, ob das Worte sind, mit denen sie mir nur eine kurze Reaktion entlocken wollen oder etwas, wo sie wirklich Informationen haben bzw. länger darüber diskutieren wollen. Also Beziehungsmöglichkeiten in verschiedenster Form, sexuelle Orientierungen in verschiedenster Form bzw. eigene Erlebnisse, die sie zum Thema machen und wo dann nicht so ganz klar ist, ob das wirklich passiert ist. Manchmal kommt angesichts der Erzählungen bei mir die Frage auf, ob ich die Schüler*innen schützen muss oder ob sie prahlen. Ich finde das schwierig abzuwägen.

Marion Thuswald: Meinst du, sie erzählen von Grenzüberschreitungen, die sie selber machen oder die ihnen passieren?

Tobias Dörler: Beides. Ich muss ihnen dann klar machen, dass – wenn manches wirklich passiert ist – dies besprochen werden und auch Konsequenzen haben muss. Schwierig ist da die Balance. Ich find es ja auch schön, wenn es nicht so ernst sein muss, sondern einfach mal so grundsätzlich Thema sein kann, aber trotzdem sind manche Themen zu ernst, um nichts dazu zu sagen.

Marlies Brommer: Worum geht es da? Um sexuellen Missbrauch?

Tobias Dörler: Das ist manchmal schwierig einzuschätzen in der Oberstufe. Sie sind in einem Alter, in dem sie grundsätzlich selbst entscheiden können, ob und mit wem sie Sex haben wollen. Die Frage ist also, wie die sexuellen Handlungen zustande gekommen sind. Und wie alt die andere Person war. Ohne kontrollierend sein zu wollen, ist es wichtig herauszufinden, ob sie Hilfe brauchen. Es ist in jedem Fall sehr zu begrüßen, dass sie es aktiv thematisieren.
In einem Semester hat zum Beispiel eine Schüler*innengruppe sexuelle Orientierung und Körperlichkeit als gemeinsames Thema für mein Unterrichtsfach gewählt und wir haben Comics gezeichnet. Eine Schülerin hat dargestellt, wie sich ein Tanzlehrer der Protagonistin im Rahmen des Tanzens nähert und wie furchtbar sie das empfindet und wie sehr es sie ekelt, wenn er sie berührt.

Marion Thuswald: Oh! Das klingt recht klar nach Grenzüberschreitung, nach Übergriffen in einer pädagogischen Beziehung, wo es nicht nur um das Alter der Beteiligten geht, sondern auch um die Frage der Ausnützung eines Abhängigkeitsverhältnisses.

Marlies Brommer: Bei der erwähnten Vertrauensrunde mit den Mädchen ging es oft um das Gedrängtwerden durch gleichaltrige Burschen und darum, dass sie zu sexuellen Handlungen überredet werden. Das sind natürlich Grenzüberschreitungen und wir haben intensiv darüber gesprochen, was eigentlich *wollen* heißt, welche Gefühle es gibt und was sie (mir) signalisieren und wie ich drüber sprechen kann. Das sind Fragen, die unter den Gleichaltrigen wichtig sind.

Körperlichkeit, Geschlecht und sexuelle Orientierung als Projektthemen

Tobias Dörler: Im Fach Mediale Darstellungsverfahren taucht jedes Jahr das Thema Körperlichkeit auf: Sie wählen das entweder in Kleingruppen als Thema oder als ganze Gruppe und dann arbeiten wir gemeinsam daran. Im Bereich der digitalen Medien, also Video oder Fotografie, arbeiten die Schüler*innen oft in Kleingruppen zu zweit, zu dritt, zu viert oder manchmal auch als ganze Klasse an einem Video. Dort gebe ich oft ein Rahmenthema; meistens dass sie zu einem gesellschaftskritischen Thema arbeiten sollen. Dann wählen die Schüler*innen für sich in der Kleingruppe meist ein spezifisches Thema, bei dem es um die Verhandlung von Körpern in Medien geht.
Wenn ich am Anfang des Schuljahrs mit ihnen Themen sammle, zu denen sie arbeiten wollen, nennen sie auch manchmal sexuelle Orientierung, geschlechtliche Vielfalt und Körperlichkeit. Wenn diese Themen das Überthema für alle sind, hat das den Vorteil, dass ich sie mit allgemeinem Input für alle verknüpfen kann. Das Interesse ist da meist groß und die Schüler*innen sind sehr bereit, zu diesen Themen zunächst einmal Informationen zu bekommen und dann darauf basierend zu diskutieren.
Ich nehme Themen wie etwa Gender oder sexuelle Orientierung auch als Querschnittsmaterie wahr, die immer wieder auftauchen, wenn wir gerade an anderen Themen dran sind.

Caro Estrada-Steiger: Ganz am Anfang meiner Unterrichtstätigkeit, wollte ich mit einer Gruppe aus dem Medienzweig in eine Fotoausstellung gehen. Das Semester hatte gerade begonnen und ich hatte sie erst zwei, drei Mal gesehen. Ich wusste inzwischen, dass in dieser siebten Klasse Burschen dabei waren, die sich sehr mit ihrer Religion beschäftigten. Ich habe sie gefragt, ob es ein

Problem für sie sei, wenn wir in die Ausstellung des chinesischen Fotografen Ren Hang gehen, der für seine Nacktfotos bekannt und in China deshalb mehrmals verhaftet worden ist. (Die Ausstellung gab's noch vor seinem Suizid 2017.) Ich dachte damals, dass es eine spannende Auseinandersetzung mit dem Thema hätte sein können. Sie meinten, das wäre für sie schon ein Problem, es sei *harām* nackte Körper zu sehen. Ich weiß nicht, ob sie privat hingegangen wären, aber mit mir als Lehrerin wollten sie nicht hingehen. Sie waren sehr solidarisch untereinander und der Rest der Gruppe wollte dann auch nicht hingehen. Schließlich sind wir in eine andere Fotoausstellung gegangen.

Tobias Dörler: Es ist spannend, wie das Thema Religion eine Barriere darstellt, wenn man über sexuelle Orientierung oder Sexualität generell spricht. Mir kommt vor, dass es bei allen Religionen ähnlich ist. Ich denke an das Schulbuchprojekt zurück, wo wir uns in verschiedenen Schulen mit Schulbüchern beschäftigt haben und die Bücher daraufhin untersucht haben, wie Personengruppen und ihre Lebenssituationen in Schulbüchern diskriminiert werden. Ich erinnere mich an eine Gruppe von Schüler*innen, bei der es um die Darstellung von schwulen Personen ging. Für manche der Mädchen war das Thema aufgrund ihres katholischen Hintergrunds schwierig zu behandeln.
Mir scheint, es ist bei allen Religionen ähnlich: Wenn jemand sehr strenggläubig ist, taucht schnell diese Grenze auf.
Das heißt nicht unbedingt, dass man nicht trotzdem an dem Thema arbeiten kann oder dass nicht auch der Wunsch von Schüler*innen da ist, diese Grenze doch zu überschreiten oder zu verschieben oder zumindest drüber zu reden.

Marlies Brommer: Ich frag mich manchmal, ob manche Altersgruppen weniger voreingenommen sind als andere. Ich habe das Gefühl, dass die Jüngeren (zwischen 10 und 14) Sachen oft leichter annehmen oder weniger Ablehnung zeigen. Ich habe z.B. in einer dritten Klasse Unterstufe zwei Burschen, die sich sehr zugewandt sind. Sie sitzen gegenseitig auf dem Schoß und berühren sich immer wieder mal. Irgendwer hat mal gesagt, das sei schwul und die ganze Klasse hat sich darüber aufgeregt und gemeint: „Das ist ganz normal, jeder darf sein, wie er will." Es scheint mir bei den Jüngeren weniger festgefahren. Kontroversen und Diskussionen finden sich eher bei älteren Schüler*innen ab ungefähr 15 Jahren.

Caro Estrada-Steiger: Es kann sein, dass sie dann erst an ihre Grenzen stoßen, wenn sie älter werden und merken, was für sie vorgesehen ist und wie sie sich dagegen wehren oder wie sehr sie sich damit identifizieren können.

Marlies Brommer: Vielleicht auch, weil das Thema Sexualität dann präsenter wird für die Schüler*innen.

Tobias Dörler: Mir scheint, dass mit der Pubertät die Suche nach Identität zum Thema wird und diese mit extremer Unsicherheit verbunden ist. Grenzen werden plötzlich Thema. Die Schüler*innen finden, dass irgendwas gar nicht geht, pervers erscheint oder ähnliches. Grenzziehungen machen es leichter, sich auf eine klare eigene Position zu beziehen. Im Sinne von ‚So bin ich und das sind meine Dinge und das Andere ist schlecht'. Erst später, Richtung Matura[3] hin, wenn sie ihre eigene Identität gefunden haben, scheint es leichter, dass Themen anders verhandelt werden untereinander, die Akzeptanz ist größer.

Unterschiedliche Perspektiven auf kunstgeschichtliche Motive

Marion Thuswald: Wie arbeitet ihr mit visuellem Material? Und wie geht ihr damit um, dass viele Darstellungen von einem männlichen Blick auf Frauen geprägt sind?

Marlies Brommer: Das Spannende in der klassischen Kunstgeschichte ist ja, dass bestimmte Motive ganz oft auftauchen. Hier kann man das ganz gut zeigen: den weiblichen Blick und den männlichen Blick, der sich so oft wiederholt. Zum Beispiel gibt es das Motiv *Susanna im Bade*, das ist eine klassische Szene, die ganz oft vorkommt. Zum Beispiel die Darstellung von Tintoretto: Die Frau ist nackt und schön, die Männer beobachten sie, eigentlich ‚spannen' sie. Das Bild zeigt stark die männliche Perspektive. Artemisia Gentileschi hingegen hat dieselbe Szene aus anderer Perspektive gemalt: Die Frau ist angeekelt. Man sieht es an ihrem Blick. Es geht in diesem Bild nicht darum, wie sie aussieht, sondern auch um die Gefühlsebene, also wie sie sich vielleicht fühlt, wenn sie bespannt wird. An solchen unterschiedlichen Bildern zu gleichen Motiven kann man viel vergleichen. Das sind gute Beispiele, weil sie aus derselben Zeit stammen und dasselbe Motiv haben, aber einmal aus männlicher und einmal aus weiblicher Perspektive. Es gibt jedoch aus dieser Zeit viel weniger weibliche Perspektiven.

Tobias Dörler: Das ist ein Riesenproblem, wenn man kunstgeschichtlich arbeitet, dass man merkt, wie Frauen sukzessive aus der

Geschichtsschreibung rausgeschrieben worden sind. Über Künstlerinnen gibt es noch immer wenige Bücher. Es ist weiterhin schwierig, zu Material und Bildern zu kommen. Spannend ist auch, wenn man merkt, wie Frauen, also Künstlerinnen, den männlichen Blick kopiert haben. Darum braucht es eine überlegte Auswahl der Bilder. Manche Frauen haben ja auch diesen männlichen Blick kopiert, um überhaupt Eingang in die jeweilige männlich dominierte Kunstcommunity zu bekommen.

Marion Thuswald: Es gibt ja in der Kunstgeschichte auch viele Darstellungen, die Sexualität und Beziehungen mit Gewalt verbinden, die also etwa Entführungen, Vergewaltigungen oder Zwangsheiraten darstellen. Arbeitet ihr damit und wenn ja wie?

Tobias Dörler: Also, ich finde das schon wichtig diese gewaltvollen Darstellungen zu thematisieren. Gerade in Bezug auf klassische Motive. Die Venusdarstellungen stellen ja eigentlich oft Vergewaltigungsszenen dar. Es ist zwar hart, aber wesentlich das zu benennen und den Schüler*innen bewusst zu machen, wie etwa in antiken Sagen und deren künstlerischen Darstellungen sexuelle Gewalt an Frauen normalisiert wird.

Marion Thuswald: Aus heutiger Perspektive wird in diesen Bildern Gewalt ästhetisiert.

Tobias Dörler: Ja, das gewaltvolle Motiv wird etwa verpackt in irgendeinen Goldregen und muss gemeinsam dekonstruiert werden. Dazu braucht es am Anfang Informationen von uns als Lehrpersonen.

Marion Thuswald: Wie reagieren die Schüler*innen darauf?

Marlies Brommer: Unterschiedlich. Es kommt auch auf die Gruppendynamik an. In einer meiner Klassen gab es dieses Jahr das Thema Gleichberechtigung und Unterdrückung der Frauen und viele Burschen meinten z.B.: „Die Frauen jammern, aber die Männer sind auch arm, die Männer werden auch geschlagen!“ Das habe ich als unangenehm empfunden. Die Burschen beschweren sich dann über ‚diesen andauernden Feminismus‘, der ihnen von den Lehrerinnen aufgezwungen wird. Es folgte eine ganz unangenehme Diskussion, vor allem, weil in der Klasse gar keine anderen Meinungen geäußert wurden. In einer anderen Klasse kann es sein, dass es eine fruchtbare Diskussion darüber gibt. Aber manchmal sind die Meinungen ziemlich festgefahren und es wird als Lehrerin schwierig zu reagieren oder das Thema produktiv zu wenden.

Caro Estrada-Steiger: Beziehungsweise müsste man sehr lang und breit ausholen, sich viel Zeit nehmen oder immer wieder daran arbeiten.

Marlies Brommer: Ja, wenn das möglich ist. Ich habe mit dieser Klasse wiederholt an solchen Themen gearbeitet, aber ich hatte das Gefühl, dass die Situation so verfahren und gruppendynamisch schwierig war, dass wir nicht mehr vorangekommen sind.
Es gab nur diese eine Stimme von jenen, die das schlecht gefunden haben. Die Anderen wollten gar nichts mehr dazu sagen, auch wenn ich mir relativ sicher bin, dass sie nicht dieser Meinung waren – vor allem die Mädchen nicht. Aber hier passiert dasselbe, was auch gesellschaftlich passiert: Ein paar Burschen waren sehr dominant und haben alle möglichen Inhalte niedergebügelt mit relativ forscher Sprache und am Ende war die Diskussion tot und keiner wollte mehr drüber reden. Das ist ja etwas, das gesellschaftlich oder medial auch oft passiert.

Vielfalt und Repräsentationsformen

Rafaela Siegenthaler: Jetzt haben wir viel über Dekonstruktion und Kritik gesprochen. Gibt es Bilder, die ihr bewusst einspeist als affirmative, positive, andere Repräsentationsformen oder Identifikationsangebote im Sinne von Empowerment? Habt ihr da Bilder mit denen ihr gerne arbeitet?

Tobias Dörler: Es ist nicht in allen Bereichen der Kunst leicht, solche Werke zu finden. In der Fotografie ist es leichter, da gibt es unendlich viel und es ist sehr spannend Beispiele zu zeigen, die diverse Darstellungen von Körpern und auch nicht-heterosexuellen Beziehungen repräsentieren. Bei Malerei finde ich das viel schwieriger, da tue ich mir oft schwer, alternative Darstellungen zu hetero-cis und Körpernormen zeigen. Es gibt weniger Alternativen, die man den Schüler*innen zeigen kann, weil viele bekannte Künstler*innen für diese Alternativen in den letzten 50 Jahren bewusst andere Medien gewählt haben.
Spannend finde ich, wenn man ihnen verschiedene Bilder anbietet und sie mit dem Auftrag auswählen lässt: „Beschäftigt euch zu zweit mit den Bildern und analysiert eines dieser Bilder.“ In so einem Pool von Bildern können auch welche sein, die nicht den

Normen entsprechen, die sie im Kopf haben. Es ist spannend zu beobachten, welche Bilder sie dann auswählen. Und wie sie darauf kommen, was das Bild bedeutet.
Wenn das nicht so offensichtlich ist, dann wählen sie Bilder aus und merken erst in der Analyse, was da überhaupt dargestellt ist. Ein spannendes Beispiel ist *Pete and the Wolfman* von Elizabeth Peyton. Die Darstellung ist androgyn und die Schüler*innen haben ziemlich lang gemeint, das sei ein heterosexuelles, küssendes Paar, bis sie irgendwann darauf gekommen sind: „Moment, dieser Titel!“ Es war ein spannender Moment als sie entdeckten, dass das überhaupt kein heterosexuelles Paar ist. Sie hätten das Bild wahrscheinlich nicht ausgewählt, aber auf diese Weise analysierten sie so ein Beispiel.

Marlies Brommer: Ich mache das auch oft mit Fotografie, da ist es einfacher etwas auszuwählen, dass den Schüler*innen von der Ästhetik her gefällt; also wie es gemacht ist, die Farben oder Ähnliches. Da gibt es auch eine wahnsinnige Fülle an Inhalten auf der fotografischen Ebene, von Alltag, Werbung, künstlerischer Fotografie…

Marion Thuswald: Du bietest Bilder an, die die Schüler*innen ästhetisch ansprechen und bietest ihnen dabei eine inhaltliche Breite?

Marlies Brommer: Genau. Ich habe das Gefühl, Schüler*innen wollen etwas, was ihnen zuerst einmal gefällt, dann tun sie sich leichter. Wenn ich Material auflege und sie suchen etwas aus, ermuntere ich sie oft auch dazu, das zu nehmen, das sie am hässlichsten finden und dann zu erklären warum. Das machen sie aber nicht. Sie wollen über das sprechen, das ihnen am besten gefällt und es ist ihnen kein Anliegen, darüber zu diskutieren, warum ihnen etwas am wenigsten zusagt. Ich meine jetzt gar nicht, dass die Körper auf den Bildern den Schönheitsidealen entsprechen, sondern dass den Schüler*innen die Komposition der Bilder gefällt, der Stil.

Marion Thuswald: Du hast auch von Alltagsbildern gesprochen. Welches visuelle Material verwendet ihr neben Kunst sonst noch?

Tobias Dörler: Also ich finde es wichtig über Werbung zu reden, diese zu analysieren. Auch Eigendarstellungen in den sozialen Medien, auf Plattformen wie Instagram oder YouTube beschäftigen sie sehr.

Marlies Brommer: Ich greife Phänomene auf, die sie vielleicht aus den Online-Medien kennen oder auch Personen, die sie da vielleicht kennen. Ich finde aber auch Dokumentarisches wichtig. Pressefotografie fällt bei mir etwa auch unter Alltagsbilder.

Tobias Dörler: Ich wollte noch einen Zugang erwähnen: Wenn man an Themen arbeitet, die im BE-Unterricht vorkommen, find ich es manchmal ganz spannend, wenn Dinge einfach offenbleiben, z.B. eine Gender-Identität plötzlich vage wird. Wenn Uneindeutigkeit nicht gleich in eine neue Eindeutigkeit umschlägt, sondern mal offenbleiben kann. Das löst manchmal Verwirrung aus. Ich finde es okay, wenn sie verwirrt sind in dem Moment. Ich versuche das mit einem gewissen Spaß zu verknüpfen, also ihnen meinen Spaß an der aktuell auftretenden Ungewissheit zu vermitteln. Vielleicht ist es im Moment absurd für sie, aber ich schlage dann vor, dass wir uns mal verschiedene Kunstwerke ansehen und Unklarheit dazu so stehen lassen oder möglichst viele verschiedene Interpretationsmöglichkeiten der Schüler*innen dazu sammeln. Also nicht, dass ich als Lehrer*in sofort erzähle, in welchem Kontext ein Kunstwerk entstanden ist und was die Künstler*in darstellen möchte. Sondern erst später – als *eine* mögliche Interpretation.

Zu intim?

Marion Thuswald: Wie geht ihr mit persönlichen Fragen und Intimität um? Das ist ja in der Schule auch die Frage: Wie viel Persönliches wollen die Schüler*innen von sich zeigen oder auch nicht?

Caro Estrada-Steiger: Ich habe mit Bildanalysen gute Erfahrungen gemacht. Ich lasse meine Schüler*innen gerne Analysen zu Bildern schreiben, die sie selber aussuchen. Bei den Bildern, die ich zur Auswahl anbiete, achte ich dabei immer auf mindestens 50 Prozent Frauenanteil bei den Künstler*innen. Ich habe oft den Eindruck, dass sich Schüler*innen sehr schwer tun zu artikulieren, was sie überhaupt sehen. Ich habe einen einfachen Fragenkatalog mit dem sie arbeiten: „Was siehst du? Was kannst du noch entdecken, das du vorher nicht gesehen hast? Beschreibe das Bild jemandem, der das Bild nicht sehen kann. Was glaubst du, könnte die Künstlerin oder der Künstler gemeint haben?“ usw. Da schreiben sie oft sehr persönliche Dinge. Öfters ist es insbesondere für Schüler*innen, die sich sonst sehr wenig artikulieren im Unterricht, einfacher sich schriftlich zu äußern. Manchmal

gibt es dann Anknüpfungspunkte, um aus der Analyse Projekte oder Referate zu entwickeln oder auch Gruppenarbeiten. Aber es geht mir vor allem darum, dass sie üben genau hinzusehen und eigene Assoziationen und Gefühle auch in Worte zu fassen.

Marlies Brommer: Ich habe das auch schon gemacht, dass sie Fragen an sich selbst gestellt und beantwortet haben, ohne es jemandem zu zeigen. Ich finde die Frage, was zu intim ist, eine Gratwanderung. Manchmal kann es schon schwierig sein, ganz einfache Fragen vor der ganzen Klasse zu beantworten. Bei dem Projekt *erwachsen werden* gab es am Anfang Fragen wie etwa: „Was bedeutet mir Freundschaft?“ oder „Wer bin ich?“ Fragen, zu denen man sich vielleicht in diesem Alter nicht in der Klasse auseinandersetzen will, aber es schon gut ist, selber drüber nachzudenken. Und als ich sie nach der Einzelarbeit gefragt habe, war die Rückmeldung, dass sie das schön gefunden haben, sich zu solchen Fragen etwas zu überlegen, ohne es mit den Anderen zu besprechen.
Sie mussten die Fragen und Antworten aber schon aufschreiben, weil das Verschriftlichen, glaub ich, etwas macht.

Marion Thuswald: Seid ihr auch mit intimen Fragen von Schüler*innen an euch konfrontiert? Welche Fragen sind das, wie geht ihr damit um?

Marlies Brommer: Ja, solche Fragen kommen vor allem von Jüngeren. Sie fragen alles Mögliche: Ob ich schon Sex gehabt habe? Mit wem? Wann? Wie? Da sag ich dann einfach: „Das möchte ich jetzt eigentlich nicht beantworten.“ Ich erkläre, dass ich es zu privat finde oder sage dann auch manchmal, warum ich es nicht sinnvoll finde, wenn ich die Frage beantworte. Manchmal frag ich sie auch, ob sie sicher sind, dass sie von meinen Antworten so viel profitieren würden. Sie antworten dann manchmal: „Ich wollt‘s nur probieren, ob Sie was drauf sagen.“

Tobias Dörler: Wenn es um eine Positionierung geht, also um meine Einschätzung zu einem intimen Thema, dann habe ich es manchmal im Nachhinein schon bereut, dass ich ein Gespräch abgebrochen habe. Sie reden dann untereinander weiter und ich denke mir dann, dass es doch wichtig gewesen wäre, etwas dazu zu sagen. Es geht ja nicht darum, persönlich zu antworten, sondern Themen können auch allgemeiner besprochen werden.

Marlies Brommer: Das finde ich auch. Wenn sie mich fragen; „Wann haben Sie das erste Mal Sex gehabt?“, dann spreche ich mit ihnen darüber, was ‚das richtige Alter‘ bedeutet und warum es den Schüler*innen wichtig ist, wann ich oder andere Sex hatten. Das ist als Antwort ausreichend. Es geht ja nicht unbedingt um mich.

Caro Estrada-Steiger: Ich glaube, es ist auch ein Unterschied, in welcher Situation man solche Sachen gefragt wird, ob die ganze Klasse zuhört oder ob das ein Gespräch ist, wo ich vor einer kleinen Gruppe von Schüler*innen gefragt werde. Also ich versuche schon, möglichst offen und authentisch mit solchen Fragen umzugehen und diese auch zu beantworten. Auch wenn Fragen vielleicht provokant gemeint waren und ich den Verdacht habe, dass sie sich vielleicht gar keine Antwort darauf erwartet hätten. Manchmal ist es auch so, dass sie dann vielleicht überrascht sind von dieser ehrlichen und direkten Antwort und ich dadurch dann die Chance habe, das Blatt zu wenden von einer provokanten Frage hin zu einer ernsthaften Auseinandersetzung mit dem Thema. Jedenfalls finde ich es wichtig, auf solche Fragen möglichst authentisch zu reagieren. Wenn mir eine Frage wirklich zu weit geht, dann sage ich das auch einfach. Das ist in dem Fall dann meine authentische Antwort darauf.

Marlies Brommer: Manchmal braucht es das. Vielleicht geht es nicht nur um die Fragen, sondern auch um die Klärung der Grenze. Die richtige Distanz zu den Schüler*innen – das finde ich schon wichtig.

Anziehung und Verlieben zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen

Marion Thuswald: Du spricht schon Themen an, über die ich auch gerne reden würde: Grenzen in der pädagogischen Beziehung, Anziehung zwischen Schüler*innen und Lehrer*innen und Verliebtsein von Schüler*innen in Lehrpersonen. Das sind Herausforderungen, die in der Schule präsent sind und mit denen ein professioneller Umgang gefunden werden muss.

Tobias Dörler: Ja, Grenzen zu ziehen ist wichtig. Wenn Lehrer*innen beispielsweise in ihrer Beziehung labil sind, dann können sie sehr offen dafür sein, dass Schüler*innen private Dinge fragen. Wenn von Schüler*innen positives Feedback auf Persönliches kommt, werden Grenzen vielleicht schneller überschritten. Also nicht wirklich krasse Grenzen, aber der Eindruck entsteht, dass das zu weit geht und die professionelle Ebene abhandenkommt, wenn etwa Schüler*innen Lehrer*innen bei ihren Bezie-

hungsproblemen beraten und sie bestätigen.
Manche Schüler*innen finden es absurd, wenn Lehrer*innen so agieren, andere spielen bis zu einem gewissen Grad mit, oder sie fühlen sich verpflichtet, den Lehrer*innen Anerkennung zu zeigen. Natürlich erscheint es für manche Schüler*innen spannend, wenn man der Lehrperson diese Bestätigung geben kann, an der sie sich anhalten kann – und man sie umgekehrt auch fallen lassen kann. So ein Spiel können Schüler*innen auch spielen. Das passiert nicht auf sexueller Ebene, sondern es geht darum, Zuwendung zu geben und wieder zu entziehen. Es ist absurd, wenn Lehrer*innen sich darauf einlassen, das sollte nicht vorkommen. Denn wer emotional von der Zuwendung von Schüler*innen abhängig ist, kann von ihnen auch verletzt werden. Und sei es etwa auch nur, dass Schüler*innen sich aus dieser Rolle – Lehrer*innen privat Anerkennung oder Zuwendung zu geben – wieder auf eine professionelle Schüler*innen-Rolle zurück begeben wollen. Das alleine kann bei Lehrer*innen in dieser anfälligen Situation schon eine Verletzung hervorrufen.

Und was dann auch schon Thema geworden ist, sind Lehrpersonen die eine Liebesbeziehung mit einer ganz jungen erwachsenen Person haben, die also ähnlich alt ist wie die Schüler*innen. Es beschäftigt die Schüler*innen, wenn ihr Alter mit dem von Lehrpersonen oder deren Beziehungspartner*innen überlappt. Da wollen einzelne Schüler*innen sehr direkt Liebesbeziehungsdetails erfragen. Auch wenn sie selber eine Beziehung zu einer viel älteren Person haben, wird das zum Thema und sie wollen von mir wissen, wie ich mich dazu positioniere.

Marlies Brommer: Ich kenne das auch, dass Schüler*innen in Lehrer*innen verliebt sind. Ich habe das auch mitbekommen bei Kolleginnen, die Liebesbriefe von Schülern bekommen. Da muss man immer wieder Grenzen ziehen und den Schüler*innen klarmachen, dass man als Lehrerin nicht Teil ihrer Gruppe ist, weder vom Alter her noch von der Rolle. Man muss klar kommunizieren ohne sie zu beleidigen. Manchmal können sie noch gar nicht wirklich einordnen, welches Gefühl das ist, das sie empfinden, ob das jetzt Liebe ist oder einfach Wertschätzung für eine Person. Bei den Jüngeren, die zum Beispiel etwas für mich zeichnen, ist es vielleicht Bewunderung oder einfach Zuneigung, vielleicht auch Verliebtsein. Bei den Größeren ist das manchmal ein Spaß, dass sie mir flirtend begegnen. Ich habe schon erlebt, dass sie mich angetanzt haben. Ich spüre da keine Anziehung und finde das dann eher komisch.

Marion Thuswald: Gibt es eine Kommunikation unter Kolleg*innen über diese Erfahrungen?

Marlies Brommer: Es gibt schon Kolleg*innen, die fragen, wie sie tun sollen. Ich habe das Gefühl, es kommt bei jüngeren Kolleginnen öfter vor. Die sind vielleicht noch mehr Projektionsfläche. Männliche Kollegen haben teilweise Angst und wissen nicht, wie sie sich verhalten sollen, weil ihnen vorgeworfen werden könnte, sie hätten das provoziert. Das kommt mir schwieriger vor wie vielleicht unter weiblichen Kolleginnen, die das Thema eher humorvoll verhandeln. Für männliche Kollegen ist es schwieriger, wenn Schülerinnen in sie verliebt sind oder Briefe schreiben. Es gibt ja auch Fälle von Übergriffen in Schulen, wo Schülerinnen von Lehrern belästigt werden. Kollegen haben Angst, dass – wenn Schülerinnen ihnen Liebesbriefe schreiben – die Situation quasi umgedreht wird und ihnen Übergriffigkeit vorgeworfen wird.

Caro Estrada-Steiger: Mir ist selbst mal etwas sehr Unangenehmes passiert. Als ich anfangs noch Nachmittagsbetreuung gemacht habe, hat ein Junge bei der Weihnachtsfeier Gitarre gespielt. Das war der Sohn einer Frau, die auch Betreuung an der Schule gemacht hat. Als ich mich für seinen Einsatz bedankt habe, habe ich auch zu ihm gesagt, dass er ganz toll Gitarre spielt. Daraufhin hat er sich laut seiner Mutter leider in mich verliebt. Sie hat es mir erzählt und das sehr lustig gefunden. Ich war jedoch ziemlich schockiert, es war eine skurrile und beschämende Situation für mich. Als es sich dann mal ergeben hat, habe ich mit ihm geredet und erklärt, dass ich um vieles älter und außerdem glücklich verheiratet und seine Lehrerin bin. Ich wollte ihn nicht verletzen oder traurig machen, aber es war mir sehr wichtig, dass er diese Grenze versteht.

Tobias Dörler: Es ist immer auch die Frage, wie viel Anerkennung man welchen Schüler*innen zukommen lässt und wann sie plötzlich auf diese Anerkennung extrem ansprechen, wie in deinem Beispiel. Es gibt Situationen, wo man merkt, dass Schüler*innen ein großes Bedürfnis nach Anerkennung haben. Sie ordnen diese dann aber anders ein als sie gemeint ist. Sie nehmen sie nicht als Anerkennung, die man von einer Lehrperson bekommt, sondern es spricht sie auf einer anderen Ebenen an.

Unsicherheiten und Unschärfen

Marion Thuswald: Ihr habt die professionellen Rollen thematisiert. Was wäre eurer Einschätzung nach sinnvoll, um angehende Lehrpersonen gut auf solche Herausforderungen vorzubereiten? Was habt ihr in eurer Ausbildung an Unterstützung, Methoden usw. kennengelernt?

Tobias Dörler: Mir kommt vor, was im Studium in Bezug auf Sexualpädagogik gar nicht Thema ist, sind rechtliche Fragen. Diese erscheinen während des Studiums oft als unwichtig. Aber ich finde diese Fragen sind gerade bei diesem Thema essenziell, also wo sind die rechtlichen Rahmenbedingungen, wo sind die Grenzen davon, welches Detailthema wie in der Schule behandelt werden darf? Vielleicht ist das im Studium noch nicht so spannend, weil manche Fragen erst in der Berufspraxis auftauchen: An wen kann ich mich wenden, um etwa im Voraus oder während der Umsetzung eines sexualpädagogischen Unterrichtskonzeptes, die Involvierung der Eltern oder von den Schüler*innen thematisierte Übergriffigkeiten zu besprechen? Wo bin ich selber zu stark gefordert und brauche andere Personen, die mich unterstützen? usw.

Marlies Brommer: Das Beziehungsgeflecht in der Schule ist einfach kompliziert: Schüler*innen, Kolleg*innen, Eltern, Direktion – man hat so viele unterschiedliche Beziehungen.

Caro Estrada-Steiger: Das finde ich schon auch kompliziert: Einerseits ist Sexualpädagogik ein Unterrichtsprinzip und soll in allen Fächern behandelt werden und andererseits ist man als Lehrperson immer für alle Inhalte voll verantwortlich, auch für die von externen Vortragenden. Ich mache mir schon Sorgen, dass dann auf einmal zu Hause etwas erzählt werden könnte, das vielleicht aus dem Kontext gerissen wurde und in den eigenen Worten der Schüler*innen etwa seltsam klingt. Oder den Eltern aus anderen Gründen nicht passt. Und dass die von mir vorbereiteten Inhalte bzw. die Rolle von Sexualpädagogik im künstlerischen Unterricht dann auf einmal anders betrachtet und generell in Kritik geraten könnte.

Tobias Dörler: Manche Themen bräuchte es dann in der Fortbildung oder Supervision und nicht während des Studiums.

Marlies Brommer: Es muss nicht alles im Studium vorkommen, ja, das stimmt. Viele Themen sind erst in der Praxis interessant. Wen interessiert im dritten Semester des Studiums so ein Thema wie Elternarbeit?

Tobias Dörler: Ich finde es wichtig, Rahmenbedingungen im Studium mitzubekommen, weil ich glaube, dass viele Lehrer*innen das Thema Sexualpädagogik abblocken – aus Angst irgendwelche Grenze zu verletzen. Beispielsweise ein Thema zu behandeln, wo die Eltern hätten einbezogen werden sollen und es das Risiko gibt, dass sich Eltern beschweren. Je mehr mir im Studium die Rahmenbedingungen klar werden, desto mehr kann ich das auch dann später aktiv thematisieren.

Marion Thuswald: Vielleicht hilft es zur Entlastung, sich klar zu machen, dass wir in der Schule nicht nicht-sexualerzieherisch agieren können. Wenn wir sexualpädagogische Themen negieren oder verweigern – was ohnehin schwer möglich ist –, dann ist das auch eine sexualerzieherische Botschaft an die Schüler*innen. Und wir verweigern ihnen damit möglicherweise auch Unterstützung und wichtige Lern- und Bildungsprozesse.

Rafaela Siegenthaler: Gibt es Erfahrungen mit Eltern?

Marlies Brommer: Ich habe einmal mit einer Mutter telefoniert, die gesagt hat, dass sie ‚das' schon in der Volksschule verboten hat, weil die Mädchen alle schwanger werden, wenn sie soviel Sexualpädagogik kriegen. Und dann gibt es Eltern, die ihre Kinder zu Hause lassen, wenn sexuelle Themen behandelt werden, das finde ich schwierig. Ich halte das für eine Frage der Kommunikation. Es muss erklärt werden, dass dies ein Lehrinhalt ist, genauso wie die binomische Formel und es eine Teilnahmeverpflichtung für alle gibt. Es ist besser, dass wir uns als Lehrpersonen mit den Eltern konfrontieren, als dass die Kinder dann plötzlich nicht kommen.

Tobias Dörler: Manche Schüler*innen sind auch abgeschreckt, weil sie meinen, dass das Thema ein potentielles Konfliktpotential mit den Eltern darstellen könnte und bei der Besprechung von sexueller und geschlechtlicher Vielfalt ausweichen. Mir kommt vor, sie verschließen sich gerade der Vielfaltsperspektive, also alternativen Perspektiven außerhalb von Heterosexualität und Cis-Geschlechtlichkeit. Nicht unbedingt, weil sie diese Perspektive persönlich ablehnen, sondern weil sie meinen, dass ihre Eltern diese Perspektive ablehnen könnten.

Marlies Brommer: Ich habe den Eindruck, viele Eltern können sich auch nicht vorstellen, was Sexualpädagogik bedeutet. Viele denken es geht um Sexstellungen. Sie wissen nicht, dass wir eigentlich ganz viel über Gefühle sprechen, über Wollen und Nicht--Wollen und dass wir Präventionsarbeit machen, um Übergriffe zu verhindern.

Caro Estrada-Steiger: Ich muss gestehen, dass ich mir da schon schwertue, weil wir fast gar keinen Elternkontakt haben, ich kenne die meisten Eltern nicht. Am Elternsprechtag kommt, wenn überhaupt, die Mutter einer Schülerin, die sich besonders für Kunst interessiert. Das war in meiner vorherigen Schule ganz anders. Ich finde es schade und schwierig, dass es so wenig Kontakt mit den Eltern gibt. Und dieser auch erst, wenn überhaupt, zustande kommt, wenn sich die Eltern z.B. an solchen Themen stoßen. Eine gute Gesprächsbasis im Vorfeld wäre da schon hilfreich.

Bestärkendes Sprechen über Sex

Marion Thuswald: Was Eltern oft gut verstehen ist der Schutz der eigenen Kinder, also der Präventionsgedanke: Wenn Sexualität insgesamt von einem Schleier des Gefährlichen oder Verbotenen umgeben wird, dann ist es schwer für die Schüler*innen ein Gefühl für ihre Grenze zu entwickeln und zwischen Einvernehmlichkeit und Übergriffen zu unterscheiden. Wenn sie keinen positiven Bezug zu Sexualität haben, dann können sie schwerer klar spüren, was übergriffig ist. Deshalb braucht es eigentlich auch aus dem Präventionsgedanken heraus – und der ist ja den meistens Eltern zugänglich – eine Sprache für Körperteile, für Genitalien, für Empfindungen und für sexuelle Handlungen. Wenn das Thema Sexualität insgesamt von sehr viel Scham umgeben ist, ist es viel schwieriger, Übergriffe zu benennen.

Caro Estrada-Steiger: An unserer Schule gab es einen Schüler aus der 5. Klasse [9. Schulstufe], der eine Ausbildung bei *Jugend gegen Aids* gemacht hat und Peer-to-Peer-Workshops an unserer Schule anbieten wollte. Anfangs war man seitens der Schulleitung von dem Projekt sehr begeistert, dann machte sich jedoch große Verunsicherung breit und diese Workshops wurden an unserer Schule vorerst nicht genehmigt. Der Schüler begann daraufhin Workshops in mehreren anderen Schulen zu halten. Es hat zwei Jahre gedauert, bis der Schüler einen dieser Peer-to-Peer Workshops bei uns halten durfte. Das Konzept dieser Workshops sah vor, dass die Schüler*innen zwar bis zu einem gewissen Grad beaufsichtigt wären, sich die Lehrperson jedoch phasenweise in einen Nebenraum zurückziehen würde, sodass die Schüler*innen ungestört miteinander diskutieren und Fragen stellen könnten. Das wurde nicht gerne gesehen. Es gab diese Angst, die Schüler*innen könnten miteinander über ein heikles Thema sprechen, ohne dass sie dabei von einer Lehrperson beaufsichtigt wären.

Marion Thuswald: Die Schüler*innen reden ja sowieso miteinander.

Marlies Brommer: Im besten Fall reden sie drüber!

Caro Estrada-Steiger: Die Befürchtung war glaube ich tatsächlich, dass die Schüler*innen miteinander über Sex reden, noch dazu im Schulgebäude, ohne Beaufsichtigung. Dies kristallisierte sich während eines Gespräches mit einer befreundeten Kollegin heraus. Ich habe das damals nicht verstanden. Ich habe mir gedacht, es kann doch nichts Besseres passieren, als dass die Schüler*innen angeregt werden, miteinander über diese Themen zu sprechen, noch dazu in einem Setting, wo wissenschaftliche Informationen weitergegeben werden und ein ausgebildeter Peer diese Themen bespricht. Ich finde, je weniger man darüber spricht, desto gefährlicher ist es. Ich muss noch dazu sagen, dass die Peermediation in unserer Schule eigentlich eine lange Tradition hat und sehr gut angenommen wird. Peer-to-Peer Projekte sind also eigentlich nichts Neues oder Ungewohntes in unserer Schule. Ich persönlich finde, dass Peer-to-Peer Projekte, ähnlich wie bei der Gewaltprävention, auch hier ein großes Potential hätten.

Andererseits finde ich es nicht gut ein Thema mit Gewalt durchzupeitschen, wenn es die Schüler*innen selbst ablehnen und zu sagen: „Wir machen jetzt aber ein Projekt zu Sexualpädagogik im BE-Unterricht, ob ihr wollt oder nicht“. Meine Sorge ist, dass sie sich nicht ernst genommen oder respektiert fühlen. Ich finde das ist eine Gratwanderung. Ich denke, man muss die Schüler*innen auch bereits ein bisschen besser kennen, bevor man diese sehr persönlichen Themen aufmacht.

Marion Thuswald: Die Frage ist auch, welchen Zugang man findet. Man muss ihnen ja nicht die Nacktbilder aufzwingen, die sie nicht sehen wollen. Es lässt sich vielleicht aber über Beziehungsformen sprechen oder über Werte und Sexualität. Über die Beschaffenheit von Körpern Bescheid zu wissen, ist jedenfalls für alle wichtig.

Marlies Brommer: Bis zu einem gewissen Grad sind die Themen auch einfach Inhalte in dem künstlerischen Feld, in dem wir arbeiten und welches wir vermitteln wollen. Ich denke, dass – egal welche Religion – auf alle religiösen Gefühle nicht immer Rücksicht genommen werden kann in einer staatlichen Institution.

Caro Estrada-Steiger: Aber dann kann die Lehrer*innen-Schüler*innen-Beziehung darunter leiden. Ich finde es braucht bei dieser Thematik einfach sehr viel Fingerspitzengefühl, was gerade passt und was gerade angenommen werden kann.
Was ich mir sehr gut vorstellen kann ist, das Thema zu verpacken und immer wieder irgendwo einzuweben. Ich glaube, dass die Schüler*innen damit weniger Probleme hätten. Es gibt, denke ich, so eine Grenze, wo es auch für Schüler*innen zu persönlich (und privat) wird. Die Privatsphäre meiner Schüler*innen zu respektieren ist mir jedenfalls sehr wichtig. Ich finde es darf zu keinen Situationen kommen, in welchen Schüler*innen das Gefühl bekommen, sie müssten aus Gruppenzwang heraus oder um eine gute Note zu bekommen Privates preisgeben.

Marlies Brommer: Sexualpädagogik heißt ja nicht, dass sie etwas Persönliches oder Privates sagen müssen.

Rafaela Siegenthaler: Herzlichen Dank für dieses Gespräch!

Anmerkungen

[1] Zu dieser Frage siehe folgende Publikationen: Thuswald, Marion/Sattler Elisabeth (2016): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker. Schmutzer, Karla/Thuswald, Marion (2019): Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten. Kunst- und sexualpädagogische Methoden und Materialien für Schule und Lehrer*innenbildung. Hannover: fabrico.

[2] In dieser Schule arbeitet in der Sekundarstufe 1 ein Team von Lehrer*innen mit zwei Klassen eines Jahrgangs zusammen.

[3] Matura ist ein österreichischer Ausdruck für Abitur.

You Cannot make Mistakes, it’s Art!

Von Reut Shemesh

In diesem Beitrag befasse ich mich mit Ansprachen und bildlichen Darstellungen von rassistisch markierten Menschen (BIPoC)[1] [Schwarze Menschen (B), Indigene Menschen (I) und Menschen of Color (PoC)] in den sexualpädagogischen Angeboten und Materialien öffentlicher Institutionen im deutschsprachigen Raum. Im ersten Teil des Beitrags erläutere ich zunächst institutionalisierte sexualpädagogische Konzeptionen, die explizit an Migrantisierte gerichtet sind. Die Dimension der Adressierung konkretisiere ich mithilfe eines Einblicks in meine empirische Analyse von sexualpädagogischen Repräsentationen von Migrantisierten in Materialien der Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung. Im letzten Teil meines Beitrags reflektiere ich diese Ansprachen und Darstellungen rassismuskritisch. Hier diskutiere ich die Bedeutung einer intersektional-rassismuskritischen Perspektivierung sexualpädagogischer Konzeptionen, als Korrektur von kulturalisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Schließlich formuliere ich einige Impulse für empowerment-orientierte sexualpädagogische Adressierungs- und Repräsentationspolitiken. Ich verstehe das als einen Versuch rassistisch Marginalisierte (BIPoC) individuell und kollektiv als Akteur*innen ihrer selbstbestimmten sexuellen Bildung zu rezentrieren. Diese Empowerment-Perspektive steht im Gegensatz zu dem normalisierten dominanzgesellschaftlichen Bild von BIPoC als passive Empfänger*innen sexualpädagogischer Angebote.

1. Die Institutionalisierung von Differenz und Dominanz in an BIPoC adressierten sexualpädagogischen Angeboten

Institutionelle Angebote die spezifisch an rassistisch marginalisierte Personen gerichtet sind, wirken in vielen Fällen kulturalisierend (vgl. Kalpaka 2005: 387). Das bedeutet mit Blick auf meinen Gegenstand, dass Angebote, die eigentlich eine verstärkte Beteiligung an sexueller Selbstbildung anregen sollen, das Spektrum der sexuellen Lern-, Erlebnis- und Handlungsfähigkeit rassismuserfahrener Menschen nicht als ein Handeln im Bewusstsein rassistischer Diskriminierungsrealitäten wahrnehmen. Diese identitätsstiftende Marginalisierungsrealität kann infolgedessen kaum ernst genommen und konzeptuell eingebettet werden. Die Lernhandlungen rassismuserfahrener Menschen werden in der Regel vor dem Hintergrund, einer weißzentrischen Kultur betrachtet, gedeutet und erneut marginalisiert (vgl. Bakshi/Jivrag u.a. 2016: 1).

In dem älteren Artikel „Nur ein Geschlecht im Nationalen Integrationsplan“ habe ich im November 2007 die kulturalisierende Differenzkonstruktionen des Nationalen Integrationsplans (NIP) vom 12. Juli 2007 kritisch kommentiert (vgl. Eggers 2007). Die sexualpädagogischen Adressierungen von Migrantisierten des NIP 2007 wurden eingebettet in den Themenkomplex *Gesundheit, Sexualaufklärung und Altenhilfe.* Dieser spezifische Abschnitt folgte dem programmatischen Ziel einer Stärkung der Migrantinnen in Familie und sozialem Umfeld, Sexualaufklärung, Gesundheit und Altenhilfe. Hier wurden sämtliche Themen, die unter dem Komplex der *Betreuungs-, Familiengesundheits- und Reproduktionsarbeit* eingereiht werden können, ganz selbstverständlich zu ‚Frauenthemen' deklariert. Die dringend notwendige Analyseperspektive von *Masculinities* (kritische Männlichkeitsforschung) fand leider keine Anwendung. Stattdessen wurden kulturrassistische Differenzbilder mehr oder weniger ungebrochen zementiert. Es wurde bspw. davon ausgegangen, dass Frauen mit Migrationshintergrund sich der weißen, deutschen Gesellschaft (kodiert als *Kulturnation*) anschließen wollen. Sie würden aber von ihren Familien und Communities, vor allem von dem männlichen Teil ihrer Zugehörigen (Väter, Brüder, Partner), effektiv daran gehindert. BIPoC Männer wurden hier als gewaltbereiter konstruiert als weiße, majorisierte deutsche Männer (vgl. Sanyal 2016). Männliches Gewalthandeln wurde dadurch in dieser Engführung faktisch kulturalisiert, d.h. es wurde in erster Linie als ein kulturelles Problem einer spezifischen, problematischen Gruppe festgelegt. Männliches Gewalthandeln wurde nicht als ein gesamtgesellschaftliches Problem thematisiert – als eine ‚gelernte falsche Strategie', ein Komplex am Kreuzungspunkt männlicher Dominanzsozialisation, Überforderungserfahrungen, fehlenden Krisenkompetenzen etc. Insgesamt wurde durch diesen frühen Entwurf einer Sexualpädagogik für plurale Gesellschaften eine recht problematische Lesart der Lebenswelten von BIPoC normalisiert. Diese basierte in beträchtlichem Maße auf polarisierenden und dramatisierenden Adressierungen und Repräsentationen. Auf der einen Seite wurde das dominanzkulturelle Bild einer partizipativ-offenen Aufnahmegesellschaft zementiert, auf der anderen Seite wurde ein kulturalisierendes Differenzbild einer als partizipationsresistent gezeichneten ‚Migrationsgesellschaft' aufgerufen. Dabei wurde von gegensätzlichen Erwartungen ausgegangen. Rassistisch marginalisierte Menschen wurden vorwiegend als passiv konstruiert, in erster Linie als Opfer der Zustände (Frauen), wahlweise ihrer ‚Kultur' (Männer). Der angestrebte Lösungsansatz bestand vor allem darin ‚kultursensible' Maßnahmen zu installieren. Diese Forderung mündet in einem Ruf nach kultursensiblen Aufklärungsmaterialen und migrantensensiblen Arbeitsweisen. Im weiteren Verlauf dieses Beitrags knüpfe ich an diesen Rückblick an, um die Reichweite dieser hartnäckigen konzeptionellen Engführung zu konkretisieren.

Problematisierung von ‚kultursensiblen' Aufklärungsmaterialien und ‚migrantensensiblen' Arbeitsansätzen

Es fällt öffentlichen Institutionen offensichtlich leichter von Kulturdifferenz zu sprechen als den systematischen Rassismus, die rassistische Verfasstheit der Dominanzgesellschaft und die Normalität von Diskriminierungsstrukturen und Marginalisierungsrealitäten zu benennen (vgl. Kalpaka 2005: 396). Das Konzept der Kultursensibilität ist insofern sehr begrenzend, da es auf einem Dominanzbild basiert. Hier werden weiße, sich aktiv als westlich positionierende Gesellschaften als aufgeklärt, tolerant und geschlechterdemokratisch konstruiert und als Norm zentriert. Die Gesellschaften rassistisch markierter Anderer werden hingegen als archaische, statische, in Religion verhafteten Gesellschaftsformen konstruiert. Damit fordert Kultursensibilität als Konzept nicht eine zunehmende Gleichstellungsorientierung, sondern eher eine Hierarchisierung sozialer Gruppen und ihrer Lebensformen. Es

macht daher mehr Sinn, diskriminierungskritische anstatt kultursensible Arbeitsweisen zu initiieren und zu institutionalisieren.

Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA)[2] scheint hier als entscheidende institutionelle Akteurin im Feld der sexuellen Bildung mit ihrer Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung“ (2011) leider wieder eher am Pol der Kulturdifferenz anzusetzen. Dass dieser Zugang nicht wirklich als rassismuskritische (diskriminierungskritische) Lösung funktioniert, wird in der erneuten Produktion von Differenzbildern dieser Broschüre deutlich. Die Polarisierung besteht hier aus einer Gegenüberstellung von ‚kulturellen Aspekten des Herkunftslandes' vis-à-vis von ‚gesundheitsrelevanten Aspekten des Ziellandes'. Mit Blick auf Frauen mit Migrationserfahrung wird von einer ‚doppelten Benachteiligung' ausgegangen, eine eher passive Konstruktion der Lebens- und Erfahrungsräume von BIPoC Frauen. Die Bilder von Männern mit Migrationserfahrung folgen den Mustern des NIP. BIPoC Männer werden als in vielen Hinsichten problematisch konstruiert (gewaltbereiter, sexuell übergriffiger, in ‚ihren' Traditionen verhaftetet). Ihre konkreten gesellschaftlich verursachten Notlagen als maskulinisierte Personen (vgl. BZgA Broschüre 2011: 11, 18, 19ff, 29), die mit der männlichen Dominanzsozialisation, mit den Zwängen von gewaltbelasteten männlichen Erfahrungsräumen, zu ringen haben, werden nicht ernst genommen, thematisiert und konzeptuell eingebettet (vgl. Shoneye 2016; Collins 2005). Die Forderungen nach migrationssensibler Sexualaufklärung und Familienplanung wirken sehr programmatisch. Schwarze Menschen und Menschen of Color werden darin als gesellschaftlich Handelnde kaum sichtbar. In einer langen Auflistung von Ressourcen werden zwar MSO (Migrant*innen Selbstorganisationen) aufgezählt, es ist aber nirgends eingebunden, wie sie als Expert*innen ihrer eigenen Lebensführung Gesellschaft aktiv mitgestalten – einschließlich zu Themen, mit denen sie sich erst einmal vertraut machen müssen. Ihre Wissensstrukturen, Netzwerke, Aktionsformen, ihre gesellschaftlichen Beiträge werden infolgedessen unsichtbar gehalten. Die Potentiale von BIPoC (aktualisierte und noch nicht umgesetzte), als einen bedeutenden Teil von Zivilgesellschaft in pluralen Demokratien der Gegenwart, werden nicht angesprochen und damit auch nicht konzeptuell eingebunden (vgl. Shoneye 2016: o.S.).

Einige Einblicke in die Adressierung von BIPoC Jugendlichen in gegenwärtigen sexualpädagogischen Materialien der BZgA

Eine Suche nach dem Begriff *Rassismus* auf der Materialienseite der BZgA-Website erzeugt null Treffer. Eine Suche mit dem Begriff *Migration* erzeugt 59 Treffer. Eine Suche nach *Migrantin* erzeugt null Treffer. Eine Suche nach *Migrant* erzeugt 31 Treffer. Eine Suche mit *Migrationshintergrund* erzeugt 39 Treffer. Daraus lässt sich zumindest auf den ersten Blick schließen, dass die BzgA auch in ihrer Materialproduktion postmigrantische Verhältnisse unter Ausklammerung der Thematisierung von Rassismus anzusprechen versucht. In erster Linie werden rassistisch marginalisierte Menschen als *Menschen mit Migrationshintergrund* adressiert (39) und das offenbar vorwiegend in der maskulinisierten Form der Ansprache: als *Migrant* (31). Die geschlechtergerechte, inklusive Schreibweise gehört nicht zu der Normalität der BZgA-Adressierung von BIPoC. Sie wird faktisch nicht sichtbar gemacht (null Treffer). Die politische Marginalisierung von weiblicher Sexualität (vgl. Grubner/Ott 2014: 8) führt hier, an der Intersektion zu rassistischer Markierung, zur Verstärkung einer Nicht-Adressierung von Mädchen-of-Color als sexuelle Subjekte.

Für eine exemplarische empirische Untersuchung habe ich das Materialpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ ausgewählt. Zur Analyse der sprachlichen Phänomene orientiere ich mich methodisch am Vorgehen der Kritischen Diskursanalyse (KDA) nach Jäger (1999). Zur Analyse der visuellen Phänomene wende ich die dokumentarische Bildinterpretation nach Bohnsack (2009) an. Meine Untersuchung betraf den Diskursstrang „Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in sexualpädagogischen Medien der BZgA“. Für die exemplarische Feinanalyse habe ich zwei Doppelseiten aus dem Arbeitsmanual ausgewählt (Seiten 5/6 und 14/15). Das beträgt ein Achtel der Gesamtbroschüre. Die Seiten 5/6 wurden diskursanalytisch, hinsichtlich der in den sprachlichen Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht. Die Seiten 14/15 habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Botschaften/Phänomenen enthaltenen Adressierungen, untersucht.

Das Arbeitsmanual besteht aus fünf kurzen Kapiteln/Rubriken (Einführung, Hintergrundinformationen, Sexualpädagogische Arbeit mit Gruppen, Methoden-Bausteine und Service).

Zwei Ausschnitte sind besonders ergiebig für den von mir untersuchten Diskursgegenstand „Adressierungen von Jugendlichen

mit Migrationshintergrund“ (Zinser 2015: 5).

Gleich zu Beginn der Rubrik, liest sich der erste Punkt wie folgt:

> ***„Erste Kontakte zum anderen Geschlecht zwischen 14 und 17 Jahren*** *Die Altersspanne von 14 bis 17 Jahren ist die Zeit, in der sich die sexuellen Kontakte zum anderen Geschlecht entwickeln. Mit 17 Jahren haben über 90 Prozent Kuss- und/oder Petting-Erfahrungen – lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung.“ (ebd.)*

Sowie der sechste Punkt auf der ersten Seite der „Hintergrundinformationen“:

> *„**Die Mehrheit verhütet beim ersten Mal** Überwiegend sehen 14 bis 17-jährige Jugendliche Verhütung als partnerschaftliche Aufgabe und verhüten beim ersten Mal. Und auch Jungen verhüten beim ersten Mal mittlerweile ebenso gut wie Mädchen.*
>
> *Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener. So geben 12 Prozent der Mädchen und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund an, beim ersten Geschlechtsverkehr keine Verhütungsmittel benutzt zu haben.“ (Zinser 2015: 5).*

In der ersten ‚Grundinformation’ wird hervorgehoben, dass Mädchen mit Migrationshintergrund weniger aktiv beteiligt sind an sexualitätsbezogenen Interaktionen. Sprachlich kodiert wird das als eine „größere Zurückhaltung“. Obwohl *Mädchen mit Migrationshintergrund* eine sehr große und unscharfe Gruppierung ist, die zum Beispiel weiße Migrantinnen umfasst, wird hier implizit, wie Höhne auch für die Darstellung von Migrantisierten in Schulbüchern feststellt (vgl. 1999: 31 und 52), ein prototypischer Repräsentationsbereich reproduziert. Worauf lässt sich diese aufgerufene, polarisierte Figur der *Zurückhaltung* zurückführen? Vermutlich auf religiöse oder als kulturell verstandene Praxisformen. Damit wird das Bild von Mädchen mit Migrationshintergrund hier auf eine spezifische Figur enggeführt und reduziert.

Bezüglich der zweiten Aussage fallen zwei Momente auf: Erstens ruft die Zwischenüberschrift *„Die Mehrheit* […]“ (Zinser 2015: 5) ein Bild von Norm/Abweichung oder Wir/Randbereiche auf. Und zweitens wirkt das Setzen eines Absatzes innerhalb dieser Basisinformation als Trennung/Hervorhebung von dem allgemeinen Bereich der Grundaussage. Der Satzbeginn „Auch bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund (…)“ (ebd.) verstärkt den Eindruck einer Besonderung. Danach folgt eine versteckte Negativsetzung: Ihr Verhütungsverhalten habe sich verbessert, impliziert, dass es zuvor schlecht war. Es wird anschließend festgestellt, dass es im Vergleich immer noch schlecht sei. Angesichts der genannten Prozentsätze (12 Prozent der Mädchen mit Migrationshintergrund und 18 Prozent der Jungen mit Migrationshintergrund geben an nicht verhütet zu haben) ist es fraglich, ob diese dramatisierende Technik sinnvoll ist, wenn es gerade darum geht, die Teilhabe marginalisierter Gruppen anzuregen.

Ideologische Aussagen: Dort wo Jungen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit negativ konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

> *„Jungen aus Migrantenfamilien sind früher und damit insgesamt häufiger sexuell aktiv als deutsche Jugendliche.[…] Auch bei den Jugendlichen mit Migrationshintergrund hat sich das Verhütungsverhalten verbessert. Doch verglichen mit ihren deutschen Altersgenossen verhüten sie noch immer seltener.“ (Zinser 2015: 5)*

Dort wo Mädchen mit Migrationshintergrund sprachlich explizit adressiert werden, werden sie häufiger mit Abwesenheit-konnotierten sexuellen Entscheidungen und Handlungen in Verbindung gebracht (vgl. Zinser 2015: 5).

> *„(…) lediglich Mädchen aus Migrantenfamilien zeigen (über alle Altersgruppen hinweg) größere Zurückhaltung. […] Mädchen mit Migrationshintergrund begründen ihre Zurückhaltung häufig damit, zu jung dafür zu sein und einen engen Kontakt zum anderen Geschlecht vor der Ehe nicht richtig zu finden. Eine Einstellung, die deutsche Mädchen kaum teilen.“ (Zinser 2015: 5)*

Der entsprechende Effekt ist eine Demarkierung von zwei Rändern des sexualitätsbezogenen Handlungsspektrums jugendlicher Subjekte: Mädchen und Jungen mit Migrationshintergrund werden effektiv als die zwei Ränder des sexualpädagogischen Feldes

dargestellt und adressiert (marginalisierende Adressierung). Das zentriert weiße sexuelle Subjekte und ihre Adressierung als Norm. Denise Bergold Caldwell spricht im Zusammenhang normierender Sexualitätszuschreibungen von einer rassifizierten Positionierungspraxis (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 74). Rassistisch Marginalisierte werden, so Bergold-Caldwell, zum ‚Gegenüber' der *weißen* Sexualität gemacht. Sie werden als „Kontrapart zur bürgerlich-weißen Sexualität" (ebd.: 71) mittels Sprachbildern und visuellen Darstellungen inszeniert.

Visuelle Botschaften: Die Seiten 14/15 des Arbeitsmanuals habe ich zusätzlich bildanalytisch, hinsichtlich der in den visuellen Phänomenen enthaltenen Adressierungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, untersucht. Alle im Arbeitsmanual verwendeten Fotos sind einer zum Arbeitsmanual gehörenden Poster-Serie entnommen (Set von neun Motiv-Plakaten). Die neun Poster zeigen je eine Schüler*in in Großaufnahme. Im Begleitschreiben zum Arbeitsmanual wird betont, dass es sich bei den Botschaften um die Botschaften „authentischer Jugendlichen" handle. Alle neun dargestellten Personen tragen Jeans. Alle sind vor einem grob verputzten Beton-Hintergrund fotografiert, mit einer ‚affirmativen Artikulation' zu sexualitätsbezogenen Wissensinhalten, bspw. „Ich weiß jetzt was Gummi auf Spanisch heißt". Von den dargestellten Schüler*innen sind vier als männlich und vier als weiblich lesbar. Eine Schüler*in ist als ‚mehrdeutig-eher-männlich' (und weiß) lesbar. Von den dargestellten Schüler*innen sind einer*r als Schwarz (und männlich) und einer*r als Person-of-Color (und männlich), sowie sechs Personen als weiß lesbar. Eine Person ist als ‚mehrdeutig-eher-weiß' (und weiblich) lesbar (vgl. Zinser 2015: Posterset). Die ‚affirmativen Artikulationen' auf den Postern bilden zudem den Hauptteil der Inhalte der Methoden-Bausteine im Arbeitsmanual (Seiten 8 bis 27).

Die untersuchte Einheit: Das vierte Kapitel des Arbeitsmanuals umfasst 19 Seiten. Es ist in vier thematische Schwerpunkte unterteilt: *Liebe, Sexualität und Internet*, *Körperveränderungen in der Pubertät*, *Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* sowie *Selbstbestimmte Sexualität und Partnerschaft*. Der Schwerpunkt *Verhütungsverantwortung und Partnerschaft* bildet mit acht Seiten (vier Doppelseiten) die größte Rubrik. Gleich zu Beginn dieser Rubrik befinden sich die Seiten 14/15. Jede Doppelseite in dieser Rubrik ist ähnlich aufgebaut. Die erste Seite beginnt rechts oben mit einem der Motiv-Plakate aus der Poster-Serie. Links neben dem Foto ist jeweils ein Slogan als Überschrift der Doppelseite fettgedruckt. Vor dem Slogan ist eine Sprechblase platziert, sodass eine direkte Rede nahegelegt wird. Inklusive Bildunterschrift, der Entschlüsselung des Plakat-Slogans, nimmt dieses graphische Element ca. die Hälfte der Seite ein. Zwei weitere graphische Elemente werden auf der Doppelseite verwendet, beide auf der Seite 15. Sieben runde, in der Mitte geteilte, Elemente sollen die Pille zur Schwangerschaftsverhütung symbolisieren. Die Kreise sind türkis, grau und schwarz mit je einer weißen Unterteilung. Das letzte graphische Element ist ein Klemmbrett in den gleichen Farben. Für die Bildanalyse unterteile ich die Doppelseite in drei Bereiche; die obere Hälfte der Seite 14, die untere Hälfte der Seite 14 und die Seite 15 als Ganze. Den Fokus lege ich auf die obere Hälfte der Seite 14.

Mithilfe der dokumentarischen Methode der Bildanalyse werden Bildprodukte als Dokumente der Perspektiven derjenigen Gruppen verstanden, die diese Bilder hergestellt und herausgegeben haben (vgl. Bohnsack 1999; Kanter, i.E.). In den jeweiligen Bildprodukten drückt sich die soziale Standortgebundenheit, die Erfahrungsgebundenheit sowie das auf Alltagsroutinen basierende handlungspraktische (habitualisierte) Wissen der Bilderproduzent*innen aus (vgl. Kanter, i.E.). Ich folge Kanters Fokussierung, gerade die Darstellung von Migrantisierten in didaktischen Materialien als Ausdruck der Normalisierung einer spezifischen Weltauslegung[3], einer spezifischen Sicht und einer spezifischen Vorstellungsweise aufzufassen (ebd.). In didaktischen Bildern von Migrantisierten verschränken sich spezifische weltanschauliche Aspekte, die bestimmen ‚was' zu sehen gegeben wird und ‚wie' dieses ‚was' eingerahmt wird (ebd.).

Die dargestellte Person steht leicht schräg zur Kamera. Dies hat den Effekt, dass die Person nicht direkt agierend, sondern dem Blick dargeboten erscheint. Der Spruch wirkt noch dominanter als die dargestellte Person. Das Wort Pille ist deutlich größer als der Kopf der dargestellten Person. Die sprachliche Botschaft scheint also die eigentliche Botschaft zu sein. Die dargestellte Person erscheint dadurch im Dienste der Botschaft und nicht andersherum. Die sachliche Botschaft steht über dem Subjekt in dieser Bildkomposition. Die Sache (die Pille) ist größer als das Subjekt (der Kopf der abgebildeten Person). Keine der neun auf den Motiv-Plakaten dargestellten Personen, war leicht als BIPoC/Mädchen mit Migrationshintergrund zu erkennen. Alle vier Figuren, die als weibliche kodiert sind, haben lange Haare und einen hellen Hautton. Keine der Figuren hat lockige oder krause Haare. Für die Bildanalyse wählte ich das Bild, welches am ehesten ein BIPoC/Mädchen mit Migrationshintergrund darstellen könnte. Meine Auswahl erfolgte aufgrund des leicht olivfarbenen Hauttons der dargestellten Jugendlichen. Das analysierte Foto korrespondiert mit einer zentralen Grundinformation, die Mädchen-of-Color im Arbeitsmanual explizit adressiert: *Zurückhaltung plus auf den richtigen Partner warten*. Die Einbettung des Fotos in der Doppelseite verknüpft implizit diese Deutungsweise/Weltauslegung mit

der sexuellen Subjektivität von Mädchen mit Migrationshintergrund. Verhütung wird zudem gleichgesetzt mit der ‚Pille', Verhütung ist gleichbedeutend mit ‚Pille'. Auf der unteren Hälfte von Seite 14 wird ein kompetenter Umgang mit Verhütung/Pille vermittelt. Andere Formen der Verhütung finden keine Erwähnung/Darstellung. LSBTQI* Perspektiven auf Partnerschaft oder Verhütung finden keine Erwähnung. Auf Seite 15 ist das Hauptthema weiterhin Verhütung. Auch hier dominiert die Pille. Die Pille wird insgesamt 13 Mal erwähnt, die Pille danach einmal und das Kondom ebenfalls einmal. Es wird gefragt, ob das Mädchen, der Junge oder beide für die Verhütung zuständig seien. Es sei hier noch einmal daran erinnert, dass diese Rubrik sowohl Verhütungsverantwortlichkeit als auch Partnerschaft zum Schwerpunkt hat. Die heteronormative Strukturierung des sexualpädagogischen Diskurses der BZgA ist hier besonders auffällig. Die Arbeitsaufgabe der Doppelseite endet damit, die Top-5–besten Erinnerungshilfen zur Pilleneinnahme zu erarbeiten. Verhütung wird hier implizit einseitig als ‚natürliche' Verantwortung von Mädchen* normalisiert.

Ergebnis der Gesamtanalyse

Es besteht eine Diskrepanz zwischen der expliziten Adressierung von Mädchen-of-Color und ihrer fehlenden visuellen Repräsentation im Posterset. Keine der neun dargestellten Schüler*innen ist eindeutig als rassistisch marginalisierte Jugendliche (Schwarz, Indigen oder Mädchen-of-Color) zu lesen. Schwarze Jungen und Jungen-of-Color werden genauso häufig genannt wie (weiße) deutsche Jungen. In der bildlichen Repräsentation sind sie dennoch leicht unterrepräsentiert. Insgesamt reflektieren die untersuchten BZgA-Medien sehr stark eine liberal-vermittelnde sexualpädagogische Position und mit ihren als wertneutral verstandenen Diskursen. Diese erweisen sich oftmals als wenig machtkritisch. Ich folge hier Sielerts Lesart, diese Position als eine ‚scheinaffirmative' zu charakterisieren (vgl. Sielert 2018: o.S.). Gesellschaftliche Barrieren und Hierarchien (ungleicher Zugang zu Ressourcen) werden im untersuchten Material als Sprachbarrieren diskursiv verhandelt (vgl. BZgA 2010: 45f) oder als Problem bildungsferner Milieus eingerahmt (vgl. ebd.: 47f).

Gesellschaftliche Exklusionen werden ethnisiert und mit Sozialisation als different konstruierten religiösen Kontexten in Verbindung gebracht (vgl. ebd. 2010: 12). Rassismus wird in den Diskursen komplett ausgeblendet und folglich auf das ‚Außen' des Diskurses verwiesen. Somit wird Rassismus zum nicht-artikulierbaren Bestand. Jugendliche-of-Color sind aber mit starken sexualitätsbezogenen rassistischen Marginalisierungszuschreibungen konfrontiert (vgl. Mecheril 2016: o.S.). Spuren von grenzziehenden „Risiko-, Gefährdungs- und Bedrohungsdiskursen" (Castro Varela/Mecheril 2016: 9) finden sich vor allem in dem Sprechen über Jungen-of-Color. Sielert stellt fest, dass die Sexualpädagogik nach den Hysterisierungsdebatten zur Silvesternacht 2015 in Köln vor massiven Herausforderungen steht (vgl. Sielert 2018: 14). In einer machtkritischen, geschlechtertheoretischen Analyse der diskursiven Verhandlungen nach ‚Köln 2015/16' kritisieren Sabine Hark und Paula Irene Villa die Indienstnahme feministischer Gleichstellungsziele für die Disziplinierung migrantisierter Jugendlicher (vgl. Hark/Villa 2017: 20f). Sie betonen die Notwendigkeit einer dominanzkritischen Perspektive (vgl. ebd.: 13, 29f). Sie greifen die herrschaftliche Logik der (De-)Humanisierung an, die den sexualitätsbezogenen Marginalisierungsdiskursen unterliegt (vgl. ebd.: 29). Solche gewaltvollen Abgrenzungsdiskurse erfüllen nach Castro Varela und Mecheril die Funktion einer Dämonisierung und Barbarisierung des rassistisch markierten Anderen. Er wird als ungezügelt, unberechenbar und gefährdend repräsentiert (vgl. Castro Varela/Mecheril 2016: 10). Männliche Jugendliche-of-Color werden in dieser Tendenz in den untersuchten BZgA-Materialien problematisiert, ohne dass positiv konnotierte Aspekte ihrer Lebens-, Erfahrungs- und Handlungszusammenhänge (als Normalität) repräsentiert werden. Mädchen-of-Color werden diskursiv in einem negativ konnotierten Viktimisierungsmodus hervorgehoben. Ihre eigensinnigen Sichten auf die soziale Wirklichkeit werden dadurch auf das ‚Außen' des diskursiven Feldes verwiesen, indem sie auf der Bildebene nicht präsent sind. Dieses Repräsentationsmuster wiederholt die von Gayatri Spivak kritisierte Figuration der liberalen weißen hegemonialen Position, die obsessiv damit beschäftigt ist „braune Frauen vor braunen Männern zu retten" (Spivak zit. n. Purtschert 2017: o.S.). Die begrenzende Perspektive ignoriert und vernachlässigt, dass gerade diejenigen Jugendlichen-of-Color, die gleichstellungsorientiert sind, es ganz dezidiert einfordern, Diversitätsansprüche abgebildeter Personen und Gruppen in den sexualpädagogischen Materialien der BZgA zu realisieren (vgl. BZgA 2010: 47).

2. Eine intersektional-rassismuskritische Perspektivierung von Darstellungs- und Adressierungsformen

In den von mir untersuchten sexualpädagogischen Medien der BZgA werden rassistisch markierte Subjekte ungebrochen unter dem Sammelbegriff *Migrant*innen* adressiert. Diese Form der Adressierung basiert auf einen spezifischen Umgang mit *Migration* und *Rassismus* im deutschsprachigen Raum (vgl. El-Tayeb 2016). Beide Phänomene werden sprachlich als nicht miteinander verzahnte verhandelt. Migration wird hervorgehoben, während Rassismus sprachlich zum Verschwinden gebracht wird. Postmigrantische Gesellschaftsrealitäten und Alltagsrassismus schließen sich aber nicht gegenseitig aus, wie El-Tayeb betont (vgl. ebd.: 12ff). Das Bemühen, postmigrantische, hyper-diverse Gesellschaftsverhältnisse ohne Thematisierung von Rassismus anzusprechen, führt El-Tayeb auf diskursive Strategien zurück, deren Funktion es ist, rassistisch markierte Subjekte außerhalb der deutschen Gemeinschaft zu platzieren und dadurch als ‚undeutsch' erscheinen zu lassen (vgl. ebd.: 14ff). Rassistische Gewalt werde damit nicht als „strukturelles deutsches oder europäisches Problem" (ebd.: 10) benannt und ernst genommen. Auch Anne Broden und Paul Mecheril problematisieren die folgenreiche Tabuisierung des Rassismusbegriffs im deutschsprachigen Raum (vgl. Broden/Mecheril 2010: 11). Der Begriff werde nicht nur in gesellschaftlichen, sondern auch in sozialwissenschaftlichen Studien vermieden. Die eingeschliffene Abwehr gegen eine Verwendung des Rassismusbegriffs müsse, so die Autor*innen, in engem Zusammenhang mit dem Ringen Nachkriegsdeutschlands mit seiner nationalsozialistischen Vergangenheit gelesen werden. Der Distanzierungsversuch gründe auf einer diskursiven Strategie, die Praxen der NS-Diktatur nicht mehr in Verbindung zu bringen (vgl. ebd.: 12).

Die losgelöste Verwendung von *Migration* als Analyseperspektive, naturalisiert die damit zusammenhängenden Marginalisierungserfahrungen. Diese werden diskursiv in Verbindung mit religiöser Praxis gebracht, wahlweise mit als different gesetzten ‚Kulturen'. Rassismuskritische Analysen rücken rassistische Diskurse und kolonialgeprägte Systeme der Ausbeutung als Bestandteil der postkolonialen Kondition in den Fokus (vgl. Purtschert 2017). Demnach ist die rassistische Verfasstheit der Gesellschaft, die Normalität von Rassismus, nicht darauf zurückzuführen, dass Menschen migrieren, sondern auf die Durchsetzung von Machtinteressen, den Schutz eines ungerechten Ressourcenzugangs und die Institutionalisierung der eigenen Vormachtstellung (vgl. Broden/Mecheril 2010: 11f; Auma 2017; Purtschert 2017). Das europäische Selbstverständnis sei weit „[…] davon entfernt, ‚Rasse' keine Bedeutung beizumessen […]" (El-Tayeb 2016: 8), diese Distanzierungstechnik mache es, so El-Tayeb, „lediglich unmöglich, Rassismus als solchen zu benennen" (ebd.). Rassistische Ordnungen erfüllen eine wesentliche Funktion, indem sie positive Selbstbilder der majorisierten Gruppe schützen (vgl. Auma 2017; Purtschert 2017). Weißsein zentriere sich, so Yasemin Yildiz, indem „Afro-Deutsche, Roma und Sinti, Migrantinnen und Migranten, Jüdinnen und Juden jeweils als Andere der Mehrheitsgesellschaft" (Yildiz 1999: 232) konstruiert und platziert werden. Es handelt sich nicht um den gleichen ‚Platz am Rand' im Verhältnis zum Weißsein. Vielmehr bringe das Zusammenspiel der an den Rand platzierten Positionen das, was „als Majorität (und Norm) und in diesem Fall als ‚deutsch' gilt" (Yildiz 1999: 232) hervor. Das positiv konnotierte Selbst der majorisierten Gesellschaft wird durch sein Verhältnis zu dem Geflecht seiner Ränder (Grenzziehungen) definiert und zentriert. Es handle sich dabei keinesfalls um eine stabile Einheit betont Yildiz, sondern um ein Gefüge, welches auf gezielte Reproduktionen und Wiederholungen angewiesen ist (vgl. Yildiz 1999: 232).

Bezogen auf sexualpädagogische Medien, kann mit Bergold-Caldwell resümiert werden, dass die Funktion des in den Medien eingeschriebenen ‚weißen Blickens' (vgl. Bergold-Caldwell 2014: 69), ebenfalls die Herstellung eines Randes und korrespondierenden Zentrums ist. Hier kreuzen sich weißzentrische, bürgerlichkeitszentrische Imaginationen von ‚richtiger Sexualität' mit institutionalisierten Vorstellungen von den Körpern und Praktiken rassistisch markierter Jugendlichen in der Bildproduktion der BZgA (vgl. ebd.; Oliver 2015; o.S.; Lopez 2015: o.S.). Die beständige Produktion von stereotypisierenden Bildern, die rassistisch dehumanisierend wirken, bilden die Grundlage für die Normalisierung des Rand/Zentrum-Verhältnisses. Rassistisch Marginalisierte und ihre Kollektive wirken als „Kontrapart zu einer als Norm erwartete[n] Sexualität" (Bergold-Caldwell 2014: 77). Die entsprechende Festlegung auf eine abweichende Sexualität wirkt als Ausschluss und erfüllt zudem eine dominanzstabilisierende Funktion. Sie ermöglicht es, weiße Subjekte/Kollektive „sich selbst als zu erreichendes Ideal" (vgl. ebd.: 76f) zu konstruieren und zu institutionalisieren.

3. Ausblick: Empowerte Sexualpädagogik von, mit und für BIPoC

Die Akteur*innenschaft und Handlungsmacht von BIPoC als sexualpädagogisch Interessierte, Tätige und Engagierte zu stärken, bedeutet auf Grundlage der in diesem Beitrag entfalteten Perspektive, ihre Netzwerke, Aktions- und Wissensformen sichtbarer zu machen und soweit es möglich ist, im Sinne des Mainstreamingprinzips, zu institutionalisieren. Sexualpädagogische Blogs wie *Adventures from the Bedrooms of African Women*[5] und *HOLAAfrica!\|A PanAfricanist Queer Womanist Collective* sind Formate die das Sexualitätswissen und die (ästhetische) Weltauslegungen von BIPoC sichtbar und zugänglich machen.[6] Ihnen gemeinsam ist eine empowerte, selbstbestimmte, rassismuskritische, Informations-, Wissens- und Gemeinschaftsgenerierung von/mit/für BIPoC. Die Adressierung von Frauen* afrikanischer Herkunft als *Dear Adventurers* in Nana Darkoa Sekyiamahs Blog *Adventures from the Bedrooms of African Women,* rückt ein Bild von Aktivität und Selbstbestimmung von frauisierten BIPoC in den Fokus (vgl. Sekyiamah 2012: 142; Feminist Africa 2006: o.S.). Hier werden BIPoC nicht als ‚unfertige' und defizitäre Handlungssubjekte an einem weißen, als westzentrisch verstandenen Standard gemessen und angepasst, sondern als eigenständige, komplexe und auch als verstrickte Subjekte sichtbar gemacht.[7] Von BIPoC kollektiv initiierte Formate greifen gleichzeitig sowohl gegenwärtige gesellschaftliche Barrieren, die mit Ungleichheitsrelationen zusammenhängen, als auch kolonial- und rassistisch verfassten Realitäten in ihren Adressierungen und Repräsentationen auf. In der Netzwerkkarte[8] des Projekts *Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland*[9] wird der Entwurf einer selbstbestimmten sexuellen Bildung wie folgt zusammengefasst:

„Wie sieht eine empowernde Sexualpädagogik für Euch aus? Eine radikal interdisziplinäre Gruppe von QTIBPoC* ist zusammengekommen, um genau diese Frage intersektional zu durchdringen. Wir visionieren sexualpädagogische Ansätze und Materialien, die trauma-informiert sind, die Beziehungsebenen wertschätzen, unsere Lust und unser Begehren adressieren und all unsere diversen Körperrealitäten einschließen."[10]

Kollektive sexualpädagogische Auseinandersetzungen und daraus generierte Selbstbildungsprozesse von BIPoC können als kontrapunktische Interventionen zur Destigmatisierung (Empowerment), Denaturalisierung (Dekonstruktion) und Demarginalisierung (Inklusion/Normalisierung) kulturalisierender Ansprachen und Darstellungen angesetzt werden. Ich schließe hier an inklusionstheoretische, machtkritische Konzeptualisierungen der Lebens-, Erfahrungs- und Handlungsräume marginalisierter Subjekte und Kollektive an. Mithilfe des Theoriemodells des Trilemmas der Inklusionspädagogin/Inklusionsforscherin Mai-Anh Boger, fasse ich hier empowernde sexualpädagogische Selbstbildungsprozesse von BIPoC als trilemmatische Aushandlungen (vgl. Boger 2017). Mit Boger argumentiert, müssen Personen/Kollektive, die Empowerment erwirken wollen, komplex denken und handeln und immer zugleich Dekonstruktion und Normalisierung anzielen. Es stellt aber ein Handeln in Widersprüchen dar, weil sich die Umsetzungswege der drei Paradigmen in einem konstanten Spannungsverhältnis befinden. Die Mittel, mit denen sich Empowerment erwirken lässt, durchkreuzen wesentliche Ziele der Dekonstruktion. Die Ziele der Normalisierung von Teilhabe werden indes von Dekonstruktionsstrategien durchkreuzt, weil sie die Normalität, an der Marginalisierte teilhaben wollen, aufzulösen oder zu verflüssigen suchen usw. (vgl. ebd.). Dennoch sind alle drei Gerechtigkeitsstrategien unerlässlich, um Destigmatisierung/Depathologisierung, Denaturalisierung und Demarginalisierung zu realisieren. Destigmatisierung/Depathologisierung (*Empowerment*) bedeutet in der Perspektive dieses Beitrags, dass die sexuelle Lern- und Erlebnisfähigkeit von BIPoC konzeptualisiert werden als Handlungen, die durch mehrfachverletzbare Subjekte und Kollektive ausgehandelt werden, die eines erhöhten Schutzes als vulnerable, soziale Gruppe bedürfen und deren kolonialgeprägte Wunden auch institutionell anerkannt werden müssen. Denaturalisierung (*Dekonstruktion*) bedeutet, dass BIPoC als sexuelle Subjekte ernstgenommen werden die hyperdivers sind, deren identitätsstiftende Anteile teilweise innerhalb derselben Person im Konflikt stehen und deren sexualitätsbezogene Entscheidungen und Handlungsspielräume durch vielfältige Einflüsse gestärkt oder herausgefordert werden. Das steht im krassen Gegensatz zu einer schematischen, holzschnittartigen, kulturalisierenden Diagnose, welche Rolle die vermutete religiöse Sozialisation oder ‚Kultur' für die Sexualisation von BIPoC spielen soll. Und schließlich bedeutet in meiner Perspektive Demarginalisierung (*Normalisierung*) einen konsequenten Einbezug von BIPoC auf allen Ebenen der Sexualpädagogik, insbesondere in Steuerungs- und Entscheidungspositionen. Das gründet auf einem Ernstnehmen und auf einer Anerkennung der sexualitätsbezogenen Kompetenzen rassistisch marginalisierter Personen/Kollektive. Bogers drei trilemmatische Linien der Inklusion übersetze ich bezogen auf meinen Gegenstand wie folgt: ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Empowermentbewegung', ‚Sexu-

alpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Normalisierungsbewegung' und ‚Sexualpädagogische Selbstbildung von BIPoC als Dekonstruktionsbewegung'. Zusammengenommen bilden diese drei Bewegungsmodi den Rahmen meiner Auseinandersetzung mit empowernden Potentialen von sexualitätsbezogenen Adressierungen und Darstellungen von BIPoC im deutschsprachigen Raum.

Anmerkungen

[1] B = Schwarze (Black), I = Indigene (Indigenous) und People-of-Color (PoC), rassistisch markierte, rassistisch marginalisierte, rassistisch dehumanisierte, rassismuserfahrene Menschen.

[2] Die Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA) ist eine deutsche Fachbehörde im Geschäftsbereich des Bundesministeriums für Gesundheit. Hauptaufgabe der BZgA ist es das Gesundheitswissen aller Bürger*innen zu stärken und durch ihre Informationen und Aufklärungskampagnen die Gesamtgesellschaft zu befähigen sich verantwortungsvoll an der Prävention ansteckender (auch sexuell übertragbaren) Krankheiten mitwirken.

[3] Kanter versteht hier Weltauslegung mit Karl Mannheim (1929, 1964) in einer wissenssoziologischen Perspektivierung, als typische Handlungs-, Wahrnehmungs- und Denkweisen.

[4] Foto Credits: Maisha M. Auma, Conference: Race, Power and Privilege in Academia, HU Berlin, Juli 2017.

[5] Vgl. Sekyiamah, 2012, Blogadresse unter Materialien.

[6] Blogadresse unter Materialien.

[7] Erste Krisen und Konfliktlinien sind in diesen hoffnungsvollen Prozessen aufgetaucht. Zum einen gibt es Kritik an der sex-positiven Einrahmung, die auch Druck erzeugen kann eine erfolgreiche Sexualitätspraxis auszuweisen. Hier werden asexuelle und aromantische Lebensweisen marginalisiert. Und die zweite bedeutende Konfliktlinie ist ein nicht reflexiver Umgang mit ‚Consent' in QTBIPoC sex-positiven Spaces (vgl. Generation Adefra Blog 2019).

[8] Die Netzwerkkarte gibt es in einer Printversion und einer digitalen Version. Sie enthält die Projektziele, Kontaktdaten (Website) und einen Aufruf zur Beteiligung (Call for Contributions) (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[9] Ein Projekt von Generation Adefra in Kooperation mit MSO Inklusiv und Each One Teach One (EOTO) Berlin, 2017 mit dem Ziel ein Netzwerk zu gründen für sexualpädagogisch interessierte und engagierte BIPoC. (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

[10] QTIBPoC, Queer und Trans_*Inter Black and People of Color. Inzwischen arbeitet die Gruppe als SEEDS Collective, Powered by LSBTI*-of-Color Sex- and Body Positive Frameworks and by Intersectional Black Sexual Politics (vgl. Generation Adefra Blog 2018).

Literatur und Quellen

Auma, Maureen Maisha (im Erscheinen): Sexualpädagogisches Empowerment und Rassismuskritik. In: I-PÄD, Initiative Intersektionale Pädagogik (Hrsg.): Intersektionale Sexualpädagogik. Berlin: Selbstverlag.

Auma, Maureen Maisha (2017): Begriff RASSISMUS. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Dossier Migration. Online: http://www.bpb.de/gesellschaft/migration/dossier-migration/223738/rassismus?p=all [29.3.2019]

Bakshi, Sandeep, Suhraiya Jivraj, and Silvia Posocco (Hrsg.) (2016): Decolonizing Sexualities: Transnational Perspectives, Critical Interventions. Oxford: Lightning Source Inc.

Bergold-Caldwell, Denise (2014): Der weiße Blick – Rassifizierungen Schwarzer Frauen über und durch Imaginationen des Sexuellen. In: Grubner, Barbara und Ott, Veronika (Hrsg.): (2014): Sexualität und Geschlecht. Feministische Annäherungen an ein unbehagliches Verhältnis, Sulzbach/Taunus: Ulrike Helmer, S. 69-86.

Boger, Mai-Ahn (2017). Theorien der Inklusion – eine Übersicht. *Zeitschrift für Inklusion*. Online: https://www.inklusion-online.net/index.php/inklusion-online/article/view/413/317 10.5.2020]

Bohnsack, Ralf (2009): Qualitative Bild- und Videointerpretation. Die dokumentarische Methode. Opladen: Verlag Barbara Budrich.

Broden, Anne und Mecheril, Paul (Hg.): Rassismus bildet. Bildungswissenschaftliche Beiträge zu Normalisierung und Subjektivierung in der Migrationsgesellschaft. Bielefeld: transcript.

BZgA (2011): Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung. Online: https://www.bzga.de/infomaterialien/sexualaufklaerung/migrantinnen-und-migranten-als-zielgruppe-in-der-sexualaufklaerung-und-familienplanung/ [10.5.2020]

Castro Varela, María do Mar/ Mecheril, Paul (Hg.) (2016): Die Dämonisierung der Anderen. Rassismuskritik der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Collins, Patricia Hill (2005): Black Sexual Politics: African Americans, Gender and The New Racism. NY and London: Routledge.

Eggers, Maureen Maisha (2007): Nur ein „Geschlecht" im Nationalen Integrationsplan? In: Ha, Kien Nghi/ Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.): Dossier Der Nationale Integrationsplan auf dem Prüfstand. Online: https://heimatkunde.boell.de/2007/11/18/nur-ein-geschlecht-im-nationalen-integrationsplan [10.5.2020]

El-Tayeb, Fatima (2016): Undeutsch. Die Konstruktion des Anderen in der postmigrantischen Gesellschaft, Bielefeld: transcript.

Feminist Africa (2006): Feminist Africa 6/ 2006: Subaltern Sexualities. Online: http://agi.ac.za/journal/feminist-africa-issue-6-2006-subaltern-sexualities [10.5.2020]

Hark, Sabine/ Villa, Paula-Irene (2017): Unterscheiden und herrschen. Ein Essay zu den ambivalenten Verflechtungen von Rassismus, Sexismus und Feminismus in der Gegenwart. Bielefeld: transcript.

Jäger, Siegfried (1999): Einen Königsweg gibt es nicht. Bemerkungen zur Durchführung von Diskursanalysen. In Hannelore Bublitz, Andrea D. Bührmann, Christine Hanke & Andrea Seier (Hrsg.): Das Wuchern der Diskurse. Perspektiven der Diskursanalyse Foucaults. Frankfurt am Main: campus, S. 136-147.

Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit „Kultur" in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, S. 387-403.

Kanter, Heike (in Vorbereitung): ‚Imaginierte Welten?' Zur empirischen Rekonstruktion von Weltauslegungen in Schulbüchern am Beispiel von Fotos zum Thema Migration mit Ideen für eine bildkritische Didaktik. In: Auma, Maureen Maisha (Hrsg.): Diversität und Diskriminierungskritik in der Schulbuchsozialisation.

Lopez, German (2015): John Oliver Takes on America's Disastrous Approach to Sex Education, Aug 10, 2015. Online: https://www.vox.com/2015/8/10/9126179/john-oliver-sex-education-last-week-tonight [9.12.2019]

Mecheril, Paul (2016): Flucht, Sex und Diskurse. Gastrede im Rahmen des Neujahrsempfangs der Stadt Bremen am 13. Januar 2016. Online: https://rat-fuer-migration.de/2016/09/01/flucht-sex-und-diskurse/ [29.3.2019]

Purtschert, Patricia (2017): Postkolonialismus und intellektuelle Dekolonisation. In: Dossier (Post)kolonialismus und Globalgeschichte. Online: http://www.bpb.de/geschichte/zeitgeschichte/postkolonialismus-und-globalgeschichte/240817/intellektuelle-dekolonisation [29.3.2019]

Sanyal, Mithu (2016): Hatespeech im Feminismus-Mantel Alice Schwarzers Buch über die Kölner Silvesternacht ist eine rassistische Hassschrift. Aber warum eigentlich? 18.08.16, Online: https://missy-magazine.de/blog/2016/08/18/hatespeech-im-feminismus-mantel/ [10.5.2020]

Sekyiamah, Nana Darkoa (2012): STANDPOINT Adventures from Our Bedrooms – Blogging about diverse erotic experiences. In: Feminist Africa 16/ 2012, S. 142-145. Online: http://www.agi.ac.za/agi/feminist-africa/16 [9.12.2019]

Shoneye, Tolani (2016): 8 Black Men Tell Us What It's Like To Be Black. Black British Men talk about Growing Up Black, the Police, Mental Health, Sexuality, and Love. Online: https://www.buzzfeed.com/tolanishoneye/men-tell-us-what-its-really-like-to-be-black?utm_term=.afA99K4mq#.lo000BgE2 [10.5.2020]

Sielert, Uwe (2018): Sexualpädagogik. In: Gender Glossar. Online: https://gender-glossar.de/glossar/item/91-sexualpaedagogik [29.3.2020].

Yildiz, Yasemin (1999): „Keine Adresse in Deutschland? Adressierung als politische Strategie,". In: Gelbin, Cathy/ Konuk, Kader/ Piesche, Peggy (Hrsg.): AufBrüche: Migrantinnen, Schwarze und jüdische Frauen im deutschsprachigen kulturellen Diskurs. Königstein: Ulrike Helmer, S. 224-36.

Analysierte Materialien

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2011): Broschüre „Migrantinnen und Migranten als Zielgruppe in der Sexualaufklärung und Familienplanung", Köln: ohne Verlag.

Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (2010): Broschüre „Sexualität und Migration: Milieuspezifische Zugangswege für die Sexualaufklärung Jugendlicher", Köln: ohne Verlag.

Zinser, Sigrid (2015): Medienpaket „Bleib entspannt. Mach dich schlau". Herausgegeben von der BZgA. Köln: ohne Verlag, Köln.

Materialien und Onlineressourcen

Adventures from the Bedrooms of African Women. Online: http://adventuresfrom.com/ [10.5.2020]

Generation Adefra Blog (2018): WE ARE THE SEEDS COLLECTIVE! Online: http://www.adefra.com/index.php/blog/77-we-are-the-seeds-collective-power-ed-by-lsbti-of-color-sex-und-body-positive-frameworks-and-by-intersectional-black-sexual-politics [9.12.2019]

Generation Adefra Blog (2019): STATEMENT VON GENERATION ADEFRA ZUM CUTIE BIPOC FESTIVAL JULI 2019

IN BERLIN (Dt./Engl.). Online: http://www.adefra.com/index.php/blog/83-statement-von-generation-adefra-zum-cutie-bipoc-festival-juli-2019-in-berlin-dt [9.12.2019]

HOLAAfrica! | A PanAfricanist Queer Womanist Collective. Online: http://holaafrica.org/ [10.5.2020]

Projekt „Sexualpädagogisches Empowerment für Schwarze Menschen und People-of-Color in Deutschland“. Online: https://www.m-so-inklusiv.de/de/Modellprojekte/ [10.5.2020]

Sex Education: Last Week Tonight with John Oliver (HBO), Sendedatum 9.8.2015. Online: https://www.youtube.-com/watch?v=L0jQz6jqQS0 [9.12.2019]

Abbildungen

Abb. 1: Übersicht des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 2: Übungsseiten des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015: 14f.)

Abb. 3: Einzelposter aus dem Posterset des BZgA-Arbeitsmanual „Bleib entspannt. Mach dich schlau“ (BZgA 2015)

Abb. 4: ’Black_Marxist-Feminist_Queer’ and ’#BlackQueerLivesMatter’ (Ring und Button). Foto: Maisha M. Auma, Conference “Race, Power and Privilege in Academia”, HU Berlin, Juli 2017.

You Cannot make Mistakes, it’s Art!

Von Reut Shemesh

Wie kann in pädagogischen Kontexten eine „reflexive Praxis des Sehens“ (Schaffer 2008) gefördert werden?[1] Mit dieser Frage sowie mit Überlegungen dazu, wie dominante Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster, etwa im Bereich der Kunst- und der Sexualpädagogik, benannt werden, beschäftigten wir uns im Rahmen des Forschungsprojekt *Imagining Desires* in unterschiedlichen Zusammensetzungen[2] und unter verschiedenen Voraussetzungen. In den jeweiligen pädagogischen Settings – wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios – ging es einerseits darum, diese Fragen in Zusammenarbeit mit Schüler*innen und Studierenden zu bearbeiten und andererseits auch darum, das eigene Denken und Tun als pädagogisch Tätige in verschiedenen Institutionen unter diesem Fokus zu beleuchten.
Mit einer Reihe an Fortbildungsmöglichkeiten für uns als Projektmitarbeitende stellte *Imagining Desires* den dafür notwendigen Raum zur Verfügung.[3] Anhand von Einblicken in einen Workshop mit der Performance-Künstlerin Elisabeth Löffler zu differenzreflektierender[4] Körperarbeit möchte ich beispielhaft darstellen, welchen Beitrag die Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeiten bei der Dekonstruktion hegemonialer Wahrnehmungs- und Darstellungsmuster leisten kann.[5]

DanceAbility und Body Positivity

Das obige Aquarell von Linda Steiner zeigt die Teilnehmenden beim Workshop mit Elisabeth Löffler.

Löffler, die den Workshop für das Projektteam konzipiert und geleitet hat, ist seit den 1990er Jahren als Performance-Künstlerin tätig.[6] Zusammen mit Cornelia Scheuer leitet sie *LizArt Productions* einen der ersten Kunstvereine, der von Künstlerinnen mit Behinderung[7] gegründet wurde und selbst verwaltet wird. „Als Aktive im Kunstbereich sind PerformerInnen mit Behinderung in den meisten Fällen Teil eines Konzepts von Künstlern ohne Behinderung“ lautet ihre Kritik an den strukturellen Rahmenbedingungen der österreichischen Performanceszene (Löffler 2020: o.S.).

In dem für *Imagining Desires* konzipierten Workshop setze Löffler unter anderem Techniken und Methoden aus dem Bewegungskonzept *DanceAbility* ein. *DanceAbility* versteht sich als eigenständige Tanzmethode für ein gemeinsames Tanzen von Menschen mit und ohne Behinderung (vgl. DanceAbility International o.J.: o.S.). und fußt auf Grundprinzipien der Kontaktimprovisation: Diese „[…] stellt eine offene Form der Improvisation vor, die allen Menschen die Möglichkeit eröffnet, Tanz zu praktizieren. Dabei entwickeln die jeweiligen Duett-Partner*innen ihre Bewegungs-Elemente auf Basis ihrer gemeinsamen tänzerischen/körperlichen Möglichkeiten“ (Paxton zit. n. mad-dance 2011: o.S.).

Linda Steiner ist Malerin und Illustratorin, die sich in ihren Arbeiten – zunehmend großformatige Wände im öffentlichen Raum – mit weiblichen Körpern und gesellschaftlichen Erwartungshaltungen an Frauen auseinandersetzt. Dabei setzt sie den Schwerpunkt auf Körpernormen und Sexualität sowie Solidaritätspraxen.[8]

Ihre Arbeiten sind in aktuellen feministischen Diskursen rund um den Anspruch auf Selbstrepräsentation und *Self-Care*beheimatet. In den gegenwärtigen Jugendkulturen wird damit auch der Begriff *Body Positivity* in Verbindung gebracht. Steiner wurde eingeladen, während des Workshops als außenstehende Beobachterin anwesend zu sein und mit den Medien ihrer Wahl zu dokumentieren, was ihr auffällt und was ihr wichtig erscheint. Eine Auswahl der dabei entstandenen Aquarelle illustrieren diesen Artikel.

„Wo, wann und in welcher Konstellation nehmt ihr Personen mit Behinderung wahr?“

Diese Frage stellte uns Elisabeth Löffler in Vorbereitung auf den Workshop. Damit verbunden stellte sie uns die Aufgabe, unsere Aufmerksamkeit auf die mediale und sprachliche Repräsentation von Menschen mit Behinderung zu lenken und gegebenenfalls Abbildungen und geläufige Redewendungen mitzubringen. Bei der gemeinsamen Sichtung und Diskussion der mitgebrachten Darstellungen und Redewendungen zeigte sich schnell, dass stereotype Darstellungen von Behinderung und Klischees in der visuellen und sprachlichen Repräsentation dominieren. Löffler regte uns Workshopteilnehmende dazu an, im Rahmen einer Intervention zuerst eine bestimmte Pose aus den Bildern nachzuahmen und diese anschließend tänzerisch zu erweitern und zu verfremden.[9] Uns standen Rollstühle zur Verfügung, die wir nutzen konnten, um performativ zu erkunden, welche Formen von Bewegung und zwischenmenschlichem Kontakt damit entstehen können.
Für mich war es eine schöne Erfahrung, meine Kolleg*innen aus dem Projekt *Imagining Desires* losgelöst von einem Besprechungstisch zu erleben. Die Aquarelle zeigen Situationen, in welchen wir einander gegenseitig betrachten, miteinander tanzen und berühren und das in einer Qualität, die ich als neugierig und achtsam beschreiben würde. Das gemeinsame Bewegen und gegenseitige Beobachten ermöglichte es mir, neue Facetten der anderen Teilnehmenden wahrzunehmen. Auch für die Schule gibt es entsprechende Angebote, die zur Diversifizierung der Wahrnehmung und zum achtsamen Umgang mit sich selbst und anderen anregen möchten.[10]

Für mich wurden im Rahmen des Workshops insbesondere zwei Aspekte augenscheinlich: Erstens rückte mir wieder in den Blick, dass Menschen mit Behinderungen in pädagogischen Berufen massiv unterrepräsentiert sind. Damit zusammenhängend fehlen in der Regel auch deren Perspektiven und Expertisen im Bewusstsein der Institutionen. Zweitens bemerkte ich, wie sehr

Körperlichkeit in Bildungskontexten vernachlässigt wird. Dies fällt zu Gunsten jener aus, denen es leichter fällt, sich den körperlichen Disziplinierungsmaßnahmen von Schulen und anderen Ausbildungsorten, wie beispielsweise langes, ruhiges Sitzen und vorgegebene Zeitstrukturen, anzupassen. Die Nicht-Thematisierung von unterschiedlichen körperlichen Bedürfnissen reproduziert Ausschlüsse und Diskriminierung (vgl. Gottluck 2019: 114f.).

Immer wieder erlebe ich als Lehrerin Situationen, in denen Schüler*innen mit Lernschwäche oder Behinderung eine eigenständige Sexualität abgesprochen wird[11] oder ihr diesbezügliches Interesse wenig ernst genommen wird.[12] Damit verbunden dominiert eine gesellschaftliche Vorstellung, in der Menschen mit Behinderung mit ‚nicht-begehrenswert' gleichgesetzt werden. Das schwächt die Betroffenen und macht sie verletzlicher gegenüber sexualisierten Übergriffen (vgl. Selbstlaut 2014: 30). Die differenzreflektierende Körperarbeit von Elisabeth Löffler und die auf Selbstermächtigung zielenden Gemälde von Linda Seiner bieten für mich als (Kunst-)Pädagogin Räume für eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen an und sind wichtige Impulse in einem Arbeitsalltag, der stark von Normvorstellungen geprägt ist.

Literatur

Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Mecheril, Paul/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (2013): Wenn Differenz in der Hochschullehre thematisch wird. Einführung in die Reflexion eines Handlungszusammenhangs. In: Mecheril, Paul/Arens, Susanne/Fegter, Susann/Hoffarth, Britta/Klingler, Birte/Machold, Claudia/Menz, Margarete/Plößer, Melanie/Rose, Nadine (Hrsg.): Differenz unter Bedingungen von Differenz. Zu Spannungsverhältnissen universitärer Lehre. Wiesbaden: Springer VS, S. 7-28.

Dance Ability International (o.J.): What is DanceAbility? Online: www.danceability.com/faq [29.4.2020]

Egermann, Eva (2012/2017/2019): crip magazine. Online: http://cripmagazine.evaegermann.com [8.3.2020]

Gottluck, Susanne (2019): Macht – Sehen – Differenzen (be-)deuten. Cultural Studies als Analyseperspektive im Kontext pädagogischer Professionalisierung. In: Gottluck, Susanne/Grünheid, Irina/Mecheril, Paul/Wolter, Jan (Hrsg.): Sehen lernen und verlernen: Perspektiven pädagogischer Professionalisierung. Wiesbaden: Springer, S. 95-123.

Imagining Desires (o.J): Projektteam. Online: www.imaginingdesires.at/ueberblick/team [29.4.2020]

Initiative Intersektionale Pädagogik (o.J.): Glossar. Online: www.i-paed-berlin.de/de/Glossar/#menschenmitbehinderungenmenschendiebehindertwerden [9.2.2020]

Löffler, Elisabeth (2020): Lizart Productions. Online: www.elisabethloeffler.com/lizart [9.2.2020]

mad-dance (o.J.): Ein inklusives Schulprojekt für Kinder und Jugendliche. Online: www.mad-dance.eu/mad-projekte/mellow-yellow [12.2.2020]

Österreichischer Behindertenrat (2020): Forderungen der Frauen mit Behinderungen. Online: www.behindertenrat.at/forderungen-der-frauen-mit-behinderungen [8.3.2020]

Paxton, Steve (2011): Steve Paxton about DanceAbility. Online: www.mad-dance.eu/mad-wissenschaft-theorie [9.2.2020]

Raab, Heike (2010): Shifting the Paradigm: Behinderung, Heteronormtivität und Queerness. In: Jacob, Jutta/Köbsell, Swantje/-Wollrad, Eske (Hrsg.): Gendering Disability. Intersektionale Aspekte von Behinderung und Geschlecht. Bielefeld: transcript, S. 73-94.

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Zum Verhältnis von Sichtbarkeit und politischer Handlungsfähigkeit.

Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Schmutzer, Karla (2016): Körperbilder und Proportionsregeln im Kunstunterricht durchkreuzen. In: Thuswald, Marion/Sattler, Elisabeth (Hrsg.): teaching desires. Möglichkeitsräume sexueller Bildung im künstlerisch-gestalterischen Unterricht. Wien: Löcker, S. 106-126.

Abbildungen

Abb. 1: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 2: My only cage is your opinion, Linda Steiner 2019.

Abb. 3: me too, Linda Steiner 2018.

Abb. 4: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Abb. 5: Künstlerische Dokumentation des Workshops, Linda Steiner 2019, © Projekt Imagining Desires, Akademie der bildenden Künste Wien.

Anmerkungen

[1] ‚Sehen' wird hier als ein Prozess des Verstehens und Deutens von Welt begriffen. In der herrschaftskritischen Tradition der Visual Culture Studies interessiert dabei besonders der Prozess des Be-Deutens durch den soziale Bewertungen und Hierarchisierungen hervorgebracht werden. Eine ‚reflexive Praxis des Sehens' weiß um bestehende Ungleichheitsverhältnisse und deren (Re-)Produktionsmechanismen. Susanne Gottluck hat diese Dimensionen insbesondere für ein pädagogisches Sehen und Deuten herausgearbeitet und daran anknüpfend Anforderungen an pädagogische Professionalisierung im Rahmen der Lehrer*innenbildung formuliert (vgl. Gottluck 2019). Dazu gehört auch – wie es im Rahmen von *Imagining Desires* versucht wurde – Räume für Reflexion und eine Infragestellung der eigenen Deutungsmuster und Handlungsroutinen anzubieten.

[2] Das ‚Wir' in diesem Text umfasst die kontinuierlich am Projekt *Imagining Desires* beteiligten Personen während der Laufzeit 2017-2019, zu denen auch ich, in meiner Rolle als Lehrerin für künstlerisch-gestalterische Unterrichtsfächer, zähle. Die Projektmitarbeitenden sowie Einblicke in die unterschiedlichen Phasen und Forschungssettings wie Bilderworkshops oder Forschungsstudios werden auf der Website des Projekts vorgestellt (vgl. Imagining Desires o.J.: o.S.).

[3] Neben dem hier diskutierten Workshop mit Elisabeth Löffler, wurden für Projektmitarbeitende u.a. auch Workshops mit Lilly Axster von der Fachstelle *Selbstlaut – Gegen sexualisierte Gewalt an Kindern und Jugendlichen*, Hella von Unger und Jutta Hartmann organisiert. Im Rahmen des Symposiums *Sex and Visual Culture,* sowie der Abschlussveranstaltung *Sexualität, Visuelle Kultur und Pädagogik* waren Mitarbeitende als Workshopleiter*innen aktiv, konnten aber auch selbst an einem vielfältigen Angebot an Workshops teilnehmen.

[4] Die Bedeutung und Herstellung sozialer Ungleichheiten wurden und werden in der bildungswissenschaftlichen Theoriebildung unterschiedlich aufgefasst. Es bestehen parallel zu einander verschiedene Ansätze, die Differenz jeweils defizitär oder anerkennend konzipieren, sie ignorieren oder dekonstruieren (vgl. Kleiner/Rose 2014: 8). Mit der Chiffre ‚differenzreflektierend' beziehe ich mich auf dekonstruktivistische Ansätze, die das vermeintlich Natürliche an gesellschaftlichen Ordnungen wie z.B. Geschlechterverhältnisse oder die Unterscheidung zwischen behindert und nicht-behindert in Frage stellen und sich für die Herstellung

dieser Ordnungen aus einer herrschaftskritischen Perspektive interessieren (vgl. Arens et al. 2013: 15f). „[…] Prozessen des Darstellens, des Wahrnehmens und des Bedeutung-Gebens von Unterschieden [kommt] eine zentrale Rolle zu“ (ebd.: 15), wodurch diese theoretische Perspektive für künstlerische Prozesse sehr anschlussfähig ist.

[5] Hierbei beziehe ich mich auch auf die schriftliche Dokumentation des Workshopablaufs von Aida Jakoubović, die als studentische Mitarbeiterin im Projekt involviert war. Ihr Beitrag kann online unter www.imaginingdesires.at/workshop-mit-elisabeth-loeffler/ nachgelesen werden [23.3.2020].

[6] Des weiteren arbeitet Elisabeth Löffler als Lebens- und Sexualberaterin. Darüber hinaus ist sie im Vorstand von MAD, einem Verein zur Förderung von Mixed-Abled Dance & Performance. Auf dessen eigene Projektschiene für Schulen wird im nächsten Abschnitt eingegangen.

[7] „Menschen mit Behinderungen/Menschen, die behindert werden [sind] Selbstbezeichnung[en] von Menschen, die durch die Gesellschaft Behinderungen im Alltag erfahren. Dazu kann z.B. eine Stufe zum Restaurant gehören, die das Befahren für Menschen mit Rollstuhl erschwert bzw. nur durch Unterstützung Dritter möglich macht. So geht es darum zu verstehen, dass nicht Menschen behindert sind, sondern durch die Gesellschaft behindert werden. Im Allgemeinen muss die Idee in Frage gestellt werden, dass es einen behinderten Körper gibt. Der Ausdruck „Menschen mit Behinderung” soll hervorheben, dass eine Behinderung einen Aspekt eines menschlichen Daseins bestimmt, jedoch nicht die ganze Person ausmacht. Wie bei allen Diskriminierungsformen werden Menschen mit Behinderung durch Ableismus oft auf Behinderung reduziert. Menschen ohne Behinderung/Menschen, die nicht behindert werden Menschen, die der Norm in Bezug auf körperliche und geistige Befähigung entsprechen. Sie können sich ohne behindert zu werden im Alltag frei bewegen und haben Zugang zu allen öffentlichen Räumen, ohne auf Unterstützung durch Dritte angewiesen zu sein.“ (Initiative Intersektionale Pädagogik o.J.: o.S.).

[8] Die Arbeiten von Linda Steiner sind online unter www.instagram.com/linda._.steiner und www.instagram.com/ripoffcrew zu sehen [8.3.2020].

[9] Diese Aufforderung steht in Verbindung mit dem oben skizzierten theoretischen Zugang wonach Differenz nicht als natürlich gegeben, sondern als hergestellt zu begreifen ist. „Dekonstruktive Strategien beziehen sich […] auf die Infragestellung symbolischer Ordnungen. Sie zielen auf die Vervielfältigung von Identitäten und auf die Herausführung von Identitätslogiken aus dichotom und oppositionell strukturierten Differenzschemata. Zugleich sensibilisieren sie für die mit jeder Differenzsetzung einhergehenden Festschreibung und motivieren zu einem kritisch-reflexiven Umgang mit den eigenen (pädagogischen) Handlungen, Normen und Regeln, insofern mit diesen immer auch gängige Ordnungen fortgeschrieben und Ausschlüsse produziert werden“ (Arens et al. 2013: 16f.).

[10] Der bereits erwähnte Verein MAD bietet mit dem Projekt *mellow yellow* Tanzworkshops für Schulklassen an, die sich am oben beschriebenen *DanceAbility* Konzept orientieren. Dabei werden in den Workshops die Körper von Menschen mit und ohne Behinderung in den Mittelpunkt der Aufmerksamkeit gestellt (vgl. mad-dance o.J.: o.S.).

[11] Unterstützung in Form von Materialien sowie Peer-to-Peer Beratung bietet in Österreich beispielsweise der Verein Ninlil an. Online: www.ninlil.at/kraftwerk/materialien.html [12.2.2020].

[12] Eine zentrale Forderung des Österreichischen Behindertenrats bezieht sich auf den Artikel 6 der UN-Konvention über die Rechte von Menschen mit Behinderungen und lautet „Frauen mit Behinderungen fordern ein Leben ohne Gewalt. Informationen zu den eigenen Rechten, Empowerment und Selbstbestimmung sowie sexuelle Aufklärung sind wesentliche Faktoren zur Gewaltprävention. Es braucht österreichweit verfügbare, unabhängige Peer-Beratung für Frauen mit Behinderungen zu allen Lebensthemen aber vor allem zu psychischer, physischer und sexualisierter Gewalt.“ (Österreichischer Behindertenrat 2020: o.S.).

You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Das Verhältnis zwischen Feminismus und Religion ist von Missverständnissen und Konflikten geprägt (vgl. u.a. Jung/Kaffer 2014: 253-272, Paternotte 2015: 129-147, Ali 2017: 13-36). Wie die Diskussionen zeigen, scheinen sich diese Felder für manche gegenseitig auszuschließen. Einige Bedenken gegen das ‚Religiöse' seien hier kurz genannt: Wie könne Religion, bekannt als Legitimation für konservative Vorstellungen zu Geschlecht und Sexualität, für ein feministisches Unterfangen nutzbar gemacht werden? Sei Religion nicht per se unpolitisch, da sie das Individuum betone und nicht das emanzipatorische kollektive Handeln?

Bevor ich auf Darstellungen in der visuellen Kultur zu Geschlecht und Sexualität im Kontext von Religion eingehe, möchte ich das nicht einfache Verhältnis von Religion, Feminismus und Sexualität skizzieren und mein Verständnis dazu vorstellen.

Im kulturwissenschaftlichen Kontext sind nicht nur queer-feministische, dekoloniale Theorien ein wissenschaftliches Projekt mit politischer Relevanz, sondern auch Religion im Verständnis als soziale Praxis mit gesellschaftspolitischer Dimension. Eine kritische (queer-feministische und dekoloniale) Theologie (vgl. z.B. Maier 2012, Thatcher 2015, Derichs 2012) hat in den letzten Jahrzehnten gezeigt, wie eine monotheistische Religion mit ihren patriarchalen und fundamentalistischen Wahrheitsansprüchen wissenschaftlich in Frage gestellt werden kann: Mittels neuerer Übersetzungen historischer Texte und neuer Exegese werden klare Dichotomien und tradierte Einstellungen, Werte und Vorstellungen dekonstruiert. Teil dieses kulturwissenschaftlichen Projekts ist es auch, Religion als Legitimation von Homofeindlichkeit und für ein naturalistisches biologistisches Geschlechterverständnis zu hintertreiben, eine aktuelle politische Debatte aufzubrechen, scheinbar zugrundeliegende Prämissen wissenschaftlich in Frage zu stellen, dominierende Diskurse zu verqueeren und (hetero-)normative Vorstellungen zu hinterfragen. Im Gegensatz dazu versuchen konservative Strömungen, dies zu verhindern und tradierte Geschlechterverhältnisse zu verfestigen. Nicht zuletzt bezieht sich derzeitiger anti-feministischer Rechtspopulismus auf die vermeintliche Gender-Ideologie der katholischen Kirche.

Die kontrovers geführten Debatten verweisen auf die kontinuierliche Ausverhandlung zwischen Religiösem und Säkularem (Politik, Wissenschaft) im Allgemeinen sowie zwischen diversen Positionen zu Geschlecht, sexueller Orientierung und Sexualität im Speziellen. Daher stellen sich folgende Fragen: Wie ist der aktuelle Stand einer queer-feministischen, dekolonialen Theologie in Bezug auf Sexualität, Geschlecht und sexuelle Orientierung einzuschätzen? Einen umfassenden Bericht kann ich an dieser Stelle nicht liefern, wohl aber einige markante Beispiele, die die brisanten und folgenreichen Forschungsergebnisse in diesem Bereich skizzieren.

So beruht das allseits bekannte Dogma der Jungfräulichkeit Marias und des daraus abgeleiteten Ideals der sexuellen Keuschheit für (junge) Frauen auf einem Übersetzungsfehler: Im hebräischen Originaltext gibt es kein Wort für *Jungfrau*, daher kann die Stelle mit der Übersetzung *Jungfrau* anstelle von *junger Frau* als eine freie Interpretation des Übersetzers gesehen werden.[1] (Vgl. Crüsemann 2009: 286) Ebenso verwunderlich mutet die Herkunft der gängigen Formel beim Sakrament der Ehe an: „[…] bis dass der Tod euch scheidet […]". Sie ist aus dem Buch Rut im Alten Testament abgeleitet.[2] Rut versichert an dieser Stelle ihrer Schwiegermutter ihre große Zuneigung. Sie würde sterben, wo auch sie sterben wird, und nur der Tod könne sie trennen. Die hart umkämpfte, ursprünglich rein heterosexuelle Hochburg Ehe leitet also ihre sprachliche Formel von einer Beziehung zwischen zwei Frauen ab. (Vgl. Jennings 2015: 210)

Die Liste der Ergebnisse kritischer Theologie könnte auf diese Weise fortgesetzt werden – sie verweist erneut darauf, dass Religion eine Konstruktion ist und die darin vermittelten Sexualitätsnormen ebenso. Wenn diese Haltung gegenüber der im westlichen Kontext dominanten christlichen Religion reflektiert wird, ist es wesentlich leichter, den Wissenstransfer auch auf andere Religionen zu vollziehen. Bis dahin befindet sich das Christentum in einer Form der „kulturellen Unsichtbarkeit" (bell hooks) und

der Norm. Andere Religionen werden zumeist als Negativ-Folie für die eigene Religion konstruiert und eine Hierarchie zwischen den Religionen ist die Folge (vgl. Landwerd 2010: 170). Diese ‚Unsichtbarkeit des Christentums' in unserem Alltag aufzubrechen und diese Nicht-Markierung als bestimmend für das Verhältnis zu anderen Religionen (z.B. dem Islam) wahrzunehmen, ist ein wesentliches Ziel dieses Textes.

Die Beispiele für ‚(Un-)Sichtbarkeiten' sind vielseitig und im aktuellen Diskurs sehr präsent. Die Verwendung von christlichen Motiven, Sprache und Bildern (z.B. auf Parteiplakaten der AfD in Deutschland) im Rahmen von Islamophobie und des Anti-Genderismus scheint allgegenwärtig. Ebenso basiert die Verknüpfung zwischen Nationalismus und Rechtsradikalität oft auf religiösen Einstellungen und findet in einer fundamentalen christlichen und religiösen Sprache ihren Ausdruck, die nicht immer als solche erkannt wird. Ein weiteres Beispiel für die Diskussion um ‚Sichtbarkeit' von Religionen ist die bekannte Kopftuchdebatte. Welche Religion darf in welchen Kontexten sichtbar sein und welche nicht? Religiöse, als ‚fremd wahrgenommene' Bekleidung muss oft einer westlichen Ordnungsstruktur unterworfen werden.

Diese Beispiele sind eingebettet in die umfassendere Diskussion der Unterscheidung zwischen säkular und religiös, die in Gesellschaft verhandelt wird und ein Strukturprinzip darstellt, mit dessen Hilfe die komplexe Welt zu ordnen versucht wird. Die dichotome Trennung und Normierung von säkular als modern versus religiös als rückständig wird wesentlich über die Geschlechterverhältnisse vermittelt. Die Diskussion um das Kopftuch wird beispielsweise vom Argument bestimmt, wie rückständig der Islam sei und wie unemanzipiert und unterdrückt Frauen ihr Leben im Islam führen würden. Das Kopftuch wäre ein Ausdruck für ihre Situation. Die ‚modernen' westlichen Gesellschaften hingegen stünden in dieser problematischen Argumentation für die Gleichberechtigung der Geschlechter, eine Argumentation, die gleichzeitig nach wie vor bestehende geschlechtliche Diskriminierungen und Machtasymmetrien zwischen den Geschlechtern ignoriert.

Die Produktion und die Vermittlung von Geschlechternormen und Vorstellungen zu Sexualität basieren sowohl auf religiösen Einrichtungen, gesellschaftlichen Debatten und kulturellen Traditionen als auch auf der in unserem Alltag präsenten visuellen Kultur. Zeitgenössische Kunst wie auch Pop- und Medienkultur haben ihr religiöses Gedächtnis und das ikonographische Erbe der christlichen Religion nicht getilgt, auch wenn monotheistische Religionen in den letzten Jahrzehnten in der westlichen Kultur an Bedeutung verloren haben. Ganz im Gegenteil: Sie leben im Gewand von visueller Kultur in der säkularen Gesellschaft weiter und besetzen unter anderem den „Sehnsuchtsraum des Religiösen" (Pahud de Mortanges 2016: 7). Religion, insbesondere die christliche, ist ein nachhaltiges Symbolsystem mit impliziten Normen zu Sexualität und Geschlechterordnung. Aus Sicht einer queer-feministischen und dekolonialen Perspektive lohnt es sich deshalb, zu erforschen, inwiefern das christliche Verständnis von Zeichen, Symbolen, Motiven und Bildern in der visuellen Kultur (Werbung, Mode, Popkultur, Kunst, Politik) präsent ist und dessen hegemoniales Geschlechterkonzept weiter tradiert wird. Die Phänomene reichen von der visuellen und sprachlichen Inszenierung von Popsänger*innen über jene von Politiker*innen bis zu Filmen, Werbungen etc. Im Folgenden möchte ich exemplarisch die Kunstfigur Conchita Wurst und die Sängerin Beyoncé auf ihren spielerischen Umgang mit dem ‚religiösen Erbe' und den damit impliziten Vorstellungen zu Geschlechtervielfalt und Sexualität untersuchen.

Als Conchita Wurst alias Tom Neuwirth den Songcontest 2014 gewann, erlangte sie sehr schnell enorme Bekanntheit. Die ungewöhnliche Konstruktion von Conchita Wurst als Travestiekünstler*in (Selbstbezeichnung) mit außerordentlicher Erscheinung hat in der breiten Öffentlichkeit Eingang gefunden. Durch ihre musikalische Performance und ihre visuelle Inszenierung war die Botschaft unmissverständlich: Toleranz gegenüber Differenzen, eine Vielfalt im Geschlechterdenken und -leben sowie Pluralität in sexuellen Orientierungen anzuerkennen.

Im ersten Moment scheint eine Übereinstimmung zwischen Conchita Wurst und einem religiösen Vermächtnis weit hergeholt. Die deutsche Theologin Elke Pahud de Mortanges hebt solche Verbindungen jedoch sehr überzeugend hervor (vgl. Pahud de Mortanges 2016: 239ff.). „Rise like a Phoenix", der Siegertitel des Eurovision Song Contest 2014, beinhaltet die mythologische Erzählung des Vogels Phönix, der verbrennt und aus seiner Asche wieder aufsteht. Die Redewendung „wie ein Phönix aus der Asche" spricht das Unglaubliche an: Nachdem bereits jemand/etwas verloren ist oder aufgegeben hat, erscheint er/es überraschend in neuem Glanz. Der Vogel Phönix ist ein Symbol für den Opfertod und die Auferstehung Christi als heilsbringende erlösende Figur. Der Song „Rise like a Phoenix" verkündet das glückliche Ende einer ‚Heil- und Ganzwerdung', die Überwindung von scheinbar unüberwindbaren Schwierigkeiten und verheißt vor allem Zuversicht und Hoffnung. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 242) Die Anlehnungen an den Fundus christlicher Symbole und Motive in dieser Geschichte sind vielseitig und beschränken sich nicht nur auf die Geschichte des Phönix und die Botschaft des Songs. Die visuelle Inszenierung der Kunstfigur Conchita Wurst (Abb.

1) erinnert an zahlreiche Jesusbilder der Nazarener Anfang des 19. Jahrhunderts (Abb. 2) (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 240f sowie ORF 2014). Die weichen Gesichtszüge und der Vollbart zeigen ein feminisiertes Jesusbild, das als Sinnbild für die Liebe steht. Da Gefühle tradierter Weise auch geschlechtsspezifisch konnotiert sind und Liebe (im Gegensatz zu Aggression beispielsweise) einer Sphäre der ‚Weiblichkeit' zugeschrieben wird, erhält Jesus in den Darstellungen androgyne Gesichtszüge mit dem Zweck, Liebe zu vermitteln. Eine direkte Gegenüberstellung von Conchita Wurst und dem Jesusbild der Nazarener macht diese Parallelen deutlich. Des Weiteren wird mit dieser Jesusdarstellung an die Vorstellung einer Geschlechtervielfalt im Göttlichen angeknüpft. In einigen Religionen und Kulturen gibt es Traditionen, wo das dritte Geschlecht (Hijras) eine besondere spirituelle Bedeutung und Funktion innehat.

Die visuelle Inszenierung von Conchita Wurst macht jedoch noch eine andere Verknüpfung mit christlicher Darstellungstradition deutlich: Im christlichen Volksglauben gibt es die Verehrung der Heiligen Kümmernis, auch Heilige Ontkommer (niederländisch) oder Heilige Wilgefortis genannt. Die Heiligenbilder zeigen eine ans Kreuz genagelte Frau mit Bart. (Abb. 3) (Vgl. Tutschek 2017) Die Kunsthistorikerin Ilse Friesen beschäftigt sich in ihrer Publikation „The Female Crucifix" (2001) mit der Verehrung dieser Heiligen, deren Hochblüte ab dem 15. Jahrhundert dokumentiert ist und letztendlich von der katholischen Kirche verboten wurde, da sie dem Marienkult Konkurrenz machte. Laut Legende sollte die Heilige von ihrem Vater verheiratet werden. Sie wollte aber ganz Christus dienen und betete zu diesem Zweck, ihr Aussehen möge sich so verändern, dass eine Heirat unwahrscheinlich werde. Als ihr ein Bart wuchs, fand die Heirat tatsächlich nicht statt. Der erzürnte Vater ließ seine Tochter folglich ans Kreuz nageln, damit sie sterbe wie ‚ihr geliebter' Jesus. Diese grausame Geschichte führte dazu, dass die Heilige in Fällen von Gewalt gegen Frauen angerufen wurde, wie beispielsweise bei erzwungener Ehe, sexuellem Missbrauch, Vergewaltigungen und Inzest. (Vgl. Friesen 2001: 10f.)

Im damaligen Verständnis war das Sterben in der Nachahmung von Jesus Christus eine besondere Auszeichnung und es galt, mittels Kreuzigung zum männlichen Geschlecht zu transformieren und dadurch Christus ähnlicher zu werden. Dies wurde als eine Erhöhung für Frauen aufgefasst. Aktuell ist dieser Kult kaum geläufig, die Darstellungen sind weitgehend unbekannt oder von der katholischen Kirche zerstört worden. Lediglich im Kalender von Trans-Communitys ist die Heilige Wilgefortis als ‚Transvestie-Heilige' und als eine der historischen Anknüpfungslinien für Transpersonen immer wieder erwähnt.

Zusätzlich sei noch auf zwei Aspekte hingewiesen: Der Name Conchita kommt etymologisch von *Concepción* und damit aus dem Spanischen. Er bedeutet einerseits ‚unbefleckte Empfängnis' – von der Jungfräulichkeit Marias rückt die katholische Kirche nach wie vor nicht ab – als auch ‚Vulva'. Nicht nur die visuelle Darstellung der Kunstfigur präsentiert daher Anteile mehrerer Geschlechter, sondern auch der Name Conchita Wurst selbst. Conchita bedeutet also u.a. Vulva, während Wurst aufgrund der Form als ein Symbol für den Penis gesehen werden kann. Weiters wird die Doppelfiguration von Jesus/Christus, die sich aus einem göttlichen (Christus) und einem menschlichen (Jesus) Anteil zusammenfügt, in der ebenfalls dualen Splittung von Conchita Wurst/Tom Neuwirth als Kunstfigur und Person reflektiert. (Vgl. Pahud de Mortanges 2016: 241)

Ein weiteres Beispiel für die Verwendung christlicher Motive und deren sexuelle Konnotierung findet man in der visuellen Inszenierung der afro-amerikanischen Sängerin Beyoncé. Als eine der schillerndsten Popmusikerinnen irritiert und beeindruckt sie durch ihre ambivalenten Inszenierungen. So tanzte sie beispielsweise bei den MTV Music Awards (2014) vor dem Schriftzug *Feminist* und zitiert in ihrem Film „Flawless" die Schwarze feministische Schriftstellerin Chimanananda Ngozi Adichi. Beyoncés großer Erfolg basiert u.a. auf Videos mit extremer Betonung von Sexyness und Erotik, die unschwer als feministisch bezeichnet werden können. Während ihrer beiden Schwangerschaften änderte sie ihr Image und entwarf sich in Anlehnung an Maria, die biblische Mutter Gottes als die ‚Heiligste' unter den Müttern (Abb. 4). Durch die Idealisierung von Mutterschaft mit den Eigenschaften mild, sanft und fürsorglich betont sie den Wert der Frau mittels Schwangerschaft. Eine markante Differenz zur christlichen Marienfigur liegt darin, dass sich Beyoncé hochschwanger und halbnackt zeigte. (Abb. 5 und Abb. 6) Die Sängerin spielt in diesen Bildern mit der vermeintlichen Asexualität und ‚Reinheit' Mariens und mit deren Überhöhung.

Obwohl Beyoncé eine ihrer Schwangerschaften am ersten Tag des Black History Month verkündete und damit ein Bezug zu Black History entstand, wird einigen Kritiker*innen zufolge die Problematik von Schwarzen Frauen durch ihre visuelle Inszenierung nicht sichtbar. Auf die Tradition der Schwarzen Frauen als Ammen, Kindermädchen, Hausmädchen etc. für weiße Personen wird nicht Bezug genommen. (Vgl. Wimbauer 2015: 41, Edwards 2017) Daher stellt sich die Frage, inwiefern durch Beonycés visuelle Inszenierung die Situation Schwarzer Frauen und Mütter sichtbar wird.

Unabhängig davon scheint klar, dass ‚gute' Mutterschaft mit Weiß-Sein und ‚Weißer Madonna' verbunden ist und sich vor dieser rassifizierten Tradition die Suche nach Beispielen zu ‚Schwarzer Mutterschaft' und zu einer denkbaren ‚Schwarzen Madonna' in der christlichen Ikonographie auftut. Dabei gibt es im Christentum das Phänomen der ‚Schwarzen Madonna'. Es handelt sich um Gemälde und Skulpturen in ganz Europa, die die Darstellung einer Madonna mit dunkler Hautfarbe zeigen (Abb. 7). Im Kanon der Kunstgeschichte finden die Bilder allerdings kaum Beachtung, da sie oft von minderer kunsthistorischer Bedeutung sind. (Vgl. Greve 2013: 133 und 414) Überraschend findet sich die ‚Schwarze Madonna' im Repertoire der christlichen Verehrung. Mit der Farbe schwarz geht im westlichen Kulturkreis durch unzählige Mythen, Sagen, Überlieferungen und Fabeln symbolbeladen oft eine negative Konnotation einher, was die Frage nach der Ursache der Farbgebung für die Darstellung der christlichen Madonna aufwirft. Erklärungen für die Farbgebung werden durch den Ruß von Kerzen und mit dem Alter der Kunstgegenstände angeführt. Diese ‚zufällige' Farbgebung würde allerdings nicht erklären, warum die Madonnen zu einem späteren Zeitpunkt nicht gereinigt wurden oder wie die Färbung sich derartig gleichmäßig verteilen hätte können (vgl. Begg 1989: 12 und 17f.).

Die deutsche Kunsthistorikerin Anna Greve weist darauf hin, dass die „Überlegungen feministischer Theologinnen zum vorchristlichen Ursprung des Kultes […] von der christlichen Kirche entschieden zurückgewiesen [wurden], die naheliegende Anbindung an frühere Schutzgöttinnen wie [die] mythologischen Göttinnen Isis und Kali, die über Geburt und Tod wachen, war offiziell nicht denkbar." (Greve 2013: 414) Weiters folgert sie daraus: „Das macht diese Madonnen insofern tatsächlich ‚schwarz', als dass sie ein subkulturelles Widerstandspotenzial gegenüber der mächtigen Kirchendoktrin verkörpern." (Greve 2013: 415) Trotz dieser überzeugenden ikongraphischen und inhaltlichen Herleitung hält die katholische Kirche an der Behauptung fest, dass die meisten dieser Bildnisse ursprünglich nicht eine starke Pigmentierung der Haut andeuten sollten und somit nicht auf ein Schwarz-Sein verweisen, sondern erst später ‚zufällig' durch eine ungewollte Verfärbung so geworden sind. Denn eine *Schwarze* Madonna wäre eine Störung der gewohnten Ordnung, ein urplötzlich aufklaffender Widerspruch, der Einbruch eines ganz Anderen in der unmittelbaren Gegenwart. Wird das Schwarz-Sein der ‚Schwarzen Madonna' nur als ein visuelles Phänomen betrachtet, das sich auf die schwarze Verfärbung der Statue reduziert, wird damit eine tiefere Bedeutung verschleiert. (Vgl. Begg 1989: 12f.) Um noch einmal zum Ausgangpunkt, zu Beyoncés Mariendarstellung, zu kommen: Auch die ‚Schwarze Madonna' ist im Christentum mit der Asexualität und damit der ‚Reinheit' Mariens verbunden.

Zusammenfassend zeigen die genannten Beispiele von Conchita Wurst und Beyoncé, dass Verschiebungen stattfinden und das ‚Heilige' subvertiert und profanisiert wird. Es geht dabei also um wiederkehrende religiöse Motivik, die losgelöst von diesem Ursprung adaptiert wiederauftaucht, dabei aber Referenzen zu ihrer Herkunft aufweist. Im Sinne von Sigrid Weigel ist dies „eine Durchflechtung der säkularisierten Welt mit religiösen Deutungsmustern und eine Präsenz von unsichtbar gewordenen Zeichen der Religion in der profanen Kultur" (Weigel nach Schaffer 2019: 31). Die ‚Durchflutung' unserer Alltagswelt mit ursprünglich religiösen Symbolen und deren ‚(Un-)Sichtbarkeit' sind verwoben mit unseren Sehgewohnheiten und geben dem Sakralen verbleibende Rest-Wirksamkeiten in profanen Bereichen. Die christlichen Zeichen und damit auch ihre Sprache in der visuellen Kultur oszillieren zwischen religiöser Entleerung und Aufladung, kapitalistischer und politischer Instrumentalisierung und den Möglichkeiten subversiver Geschlechterräume. Die Normen der Geschlechterordnung, Sexualität sowie sexuellen Orientierung werden dabei wiederholt, verschoben oder spielerisch in Szene gesetzt.

Anmerkungen

[1] Siehe die entsprechenden Stellen in der „Bibel in gerechter Sprache": Bail u.a. 2007, NT, Mt 1, 23, S. 1837. Die Bibel in gerechter Sprache stellt eine neue Übersetzung der historisch überlieferten Bibeltexte aus dem Jahre 2007 zur Verfügung und übersetzt diese Stelle entsprechend ‚anders', eben als „junge Frau". Die Bibel in gerechter Sprache wird von der katholischen Kirche nicht anerkannt, sehr wohl aber von der evangelischen Kirche.

[2] Siehe die entsprechende Bibelstelle: Bail u.a. 2007, AT, Rut 1, 16-17, S. 1314.

Literatur

Ali, Zahra (2017 [2012]): Einleitung. In: dies. (Hrsg.): Islamische Feminismen. Wien: Passagen Verlag, S. 13-36.

Bail, Ulrike/Crüsemann, Frank/Crüsemann, Marlene/Domay, Erhard/Ebach, Jürgen/Janssen, Claudia/Köhler, Hanne/Kuhlmann, Helga/Leutzsch, Martin/Schrottroff, Luise (2007): Bibel in gerechter Sprache. Gütersloh: Gütersloher Verlagshaus.

Begg, Ean (1989): Die unheilige Jungfrau. Das Rätsel der Schwarzen Madonna. Bad Münstereifel/Trilla: Edition Tramontane.

Cornwell, Susannah (2015): Intersex and transgender People. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press, S. 657-675.

Crüsemann, Frank/Hungar, Kristian/Kessler, Raiser/Schrottoff, Luise/Janssen, Claudia (2009): Sozialgeschichtliches Wörterbuch zur Bibel. Darmstadt: Wissenschaftliches Buchgesellschaft.

Derichs, Claudia (2012): Islamischer Feminismus und Emanzipation. In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/-Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 165-180.

Edwards, Katie (2017): Beyoncé and the Black Madonna: How her first picture with Sir and Rumi Carter challenges racial stereotypes of motherhood. Online: https://www.newsweek.com/beyonce-and-black-madonna-how-singers-represents-good-motherhood-first-picture-638170 [4.3.2020]

Jennings, Theodore W. Jr. (2015): Same-Sex Relations in the Biblical World. In: Thatcher, Adrian (Hrsg.): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Jung, Lena/Kaffer, Indira (2014): Feminismus und Spiritualität. Die Frauenbewegung im New Age. In: Feminismus Seminar (Hrsg.): Feminismus in historischer Perspektive. Bielefeld: transcript, S. 253-272.

Friesen, Ilse (2001): The Female Crucifix. Images of St. Wilgefortis since the Middle Ages. Waterloo: Wilfried Laurier University Press.

Greve, Anna (2013): Farbe-Macht-Körper. Kritische Weißseinsforschung in der europäischen Kunstgeschichte. Karlsruhe: KIT Scientific Publishing.

Hark, Sabine/Villa, Paula-Irene (2015): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript.

Katholische Presseagentur (2014): Die Toleranz-Botschaft von Conchita und Jesus, in: Die Christenheit. Die Sehnsucht ist unendlich. Online: https://christenheit.wordpress.com/tag/conchita-wurst/ [4.4.2020]

Landwerd, Susanne (2010): Die Repräsentation der Anderen. Bemerkungen zu Bild, Geschlecht und Religion. In: dies. (Hrsg.): Frau – Gender – Queer. Gendertheoretische Aufsätze in der Religionswissenschaft. Würzburg: Konigshausen & Neumann, S. 163-184.

Maier, Christl M. (2012): Geschlechterverhältnisse in der Bibel – Stationen einer emanzipatorischen *Re-lecture.* In: Birkle, Carmen/Kahl, Romana/Ludwig, Gundula/Maurer, Susanne (Hrsg.): Emanzipation und feministische Politiken: Verwicklungen, Verwerfungen, Verwandlungen. Sulzbach/ Taunus: Ulrike Helmer Verlag, S. 188-203.

ORF (2014): Zulehner zu Conchita-Sieg: Diskriminierung abzulehnen. In: ORF Religion, 13.05.2014. Online: https://religion.orf.at/stories/2646984/ [4.4.2020]

Pahud de Mortanges, Elke (2016): Be a somebody. Christus-Heterotopien in Kunst und Kommerz im 20. und 21. Jahrhundert. In:

Metzger, Franziska/Pahud de Mortanges, Elke: Orte und Räume des Religiösen im 19. – 21. Jahrhundert. Paderborn: Ferdinand Schöningh, S. 223-248.

Paternotte, David (2015): Catholic Monilisations against Gender in Europe. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 129-148.

Schaffer, Jule (2019): Unscharfe Spuren? Konzepte des Heiligen und Sakralen in fotografischen Bildern am Beispiel von Andres Serrano, David Nebreda und Pierre Gonnord. Bielefeld: transcript.

Thatcher, Adrian (2015): Theology, Sexuality, and Gender. New York: Oxford University Press.

Tutschek, Kurt (2017): Ein weiblicher Jesus? Die Geschichte der heiligen Kümmernis. In: Der Standard, 13.2.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis [20.6.2020]

Weigel, Sigrid (2007): Schauplätze, Figuren, Umformungen. Zu Kontinuitäten und Unterscheidungen von Märtyrerkulturen, in: dies. (Hrsg.): Märtyrer-Porträts. Von Opfertod, Blutzeugen und heiligen Kriegern, München 2007, S. 11-37

Wimbauer, Christine/Motakef, Mona/Teschlade, Julia (2015): Prekäre Selbstverständlichkeiten. Neun prekarisierungstheoretische Thesen zu Diskursen gegen Gleichstellungspolitik und Geschlechterforschung. In: Hark, Sabine/Villa, Paul-Irene (Hrsg.): Anti-Genderismus. Sexualität und Geschlecht als Schauplätze aktueller politischer Auseinandersetzungen. Bielefeld: transcript, S. 41-58.

Abbildungen

Abb. 1: Conchita Wurst 2014, Ailura/Wikipedia. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:20140321_Conchita_Wurst_4188.jpg [20.6.2020]

Abb. 2: Unbekannte*r Maler*in der Nazarener: Jesus, 19. Jahrhundert. Online: https://zulehner.files.wordpress.com/2014/05/faustina_jesus.jpg [20.6.2020]

Abb.3: Heilige Wilgefortis mit Geigenspieler, Bild in der Kapelle entlang der B25/Österreich. In: Der Standard, 13.07.2017. Online: https://www.derstandard.at/story/2000051566937/ein-weiblicher-jesus-die-geschichte-der-heiligen-kuemmernis [29.6.2020]

Abb. 4: Madonna und Kind im Rosenhag, Werkstatt von Ambrosius Benson (Lombardei 1495-1500 Flandern), Öl auf Leinwand, 98 x 80 cm. Dorotheum Wien, Auktionskatalog 20.10.2015.

Abb. 5: Beyoncé, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: VIP.de*: Beyoncé mit Zwillingen schwanger, https://www.vip.de/cms/beyonce-ist-mit-zwillingen-schwanger-hier-zeigt-sie-s-tolz-ihren-babybauch-4078282.html [20.6.2020]

Abb. 6: Beyoncé mit ihren Kindern, 2017, Instagram. Online: https://www.instagram.com/beyonce/?utm_source=ig_embed

sowie in: Kurier, 14.7.2017, https://kurier.at/stars/instagram-beyonce-zeigte-erstmals-foto-von-ihren-zwillingen/275.064.299 [20.6.2020]

Abb. 7: Unbekannte/r Künster*in: Schwarze Madonna vom Kloster Einsiedeln (CH), Mitte des 15. Jahrhunderts. Online: https://www.heiligenlexikon.de/Literatur/Muttergottes_Einsiedeln.html [20.6.2020]

You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Es schien anfangs so einfach zu sein. Wir wollten in zwei Schulbüchern für den Kunstunterricht[1] alle Bilder mit Darstellungen von nackten Menschen finden. Alles klar: Schnell sichten, markieren, kopieren – kein Ding. Aber bald schon stolperten wir über die ersten Putten[2], Barbies und Giacometti-Skulpturen: Sind die nackt? Oder zu stilisiert, um überhaupt nackt sein zu können? Gilt ein Mischwesen wie ein Satyr[3] als (nackter) Mensch? Und kann die Barbie, deren sogenannter Schambereich in seiner kunststoffenen Glätte vor allem durch die Abwesenheit jeglicher Genitalien glänzt, überhaupt nackt sein?

Aber zunächst einmal zur Vorgeschichte, wie es dazu kam, dass wir uns als Fahnder*innen nach Nacktbildern in Schulbüchern wiederfanden: Im Rahmen des Projektes *Imagining Desires* hatte sich im Frühling 2018 ein Forschungsstudio zusammengesetzt aus Lehrenden, Studierenden und weiteren Forschenden zur Analyse von Unterrichtsmaterialien formiert. In drei Gruppen sollten explizit sexualpädagogisches Material sowie Schulbücher für den Biologieunterricht und das Fach Bildnerische Erziehung gesichtet und verglichen werden. Die übergeordnete Fragestellung war, ob überhaupt und in welchem Maße das Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik (vgl. Bmbwf 2015)[4] in den verschiedenen Unterrichtsmaterialien Niederschlag findet. Ausgang offen. Aufgrund der besseren Vergleichbarkeit einigten sich die jeweiligen Gruppen darauf, das Material auf die Altersgruppe der 13- bis 14-Jährigen bzw. die 8. Schulstufe einzuschränken, zumal das Fach Biologie für diese Schulstufe einen Schwerpunkt Sexualkunde vorgesehen hat und auch ein großer Teil des explizit sexualpädagogischen Materials diese Altersgruppe zum Zielpublikum hat. Außerdem wurde beschlossen, sich fürs Erste auf die Abbildungen zu beschränken und die textliche Rahmung derselben außen vor zu lassen. So sollte auch eine Gegenüberstellung mit dem Bildmaterial möglich werden, welches in den Bilderworkshops[5] mit Schüler*innen zusammengetragen und bearbeitet wurde.

Wir – die mit dem Material für den Kunstunterricht befasste Gruppe – sichteten zunächst alle derzeit in Österreich zugelassenen Schulbücher für Bildnerische Erziehung. Dabei stellten wir fest, dass ein direkter Bezug auf den Grundsatzerlass für Sexualpädagogik nicht oder allenfalls mit viel gutem Willen in ein, zwei Ansätzen erkenntlich war.[6] Themen wie Sexualität, Lust und Begehren kommen also in den vorliegenden Schulbüchern kaum vor und Lehrer*innen finden sehr wenig visuelles Material in diesen Büchern, wenn sie ihrem Bildungsauftrag gemäß dem Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik nachzukommen versuchen. Das stellte uns auch hinsichtlich unseres Forschungsanliegens vor Herausforderungen. Um dennoch Material zur weiteren Bearbeitung zu haben, entschieden wir uns im Forschungsstudio, alle Darstellungen von Nacktheit und von Paaren in den vorliegenden Unterrichtsmaterialien für die 8. Schulstufe zu sichten, zu kopieren und somit aus dem Kontext der Schulbuchseite zu holen.[7] An dieser Stelle wurde dann der eingangs geschilderte Umstand offenbar, dass sowohl der Begriff *Nacktheit* als auch der Begriff *Paar* weniger eindeutig sind, als man vermuten möchte. Nicht nur, aber vor allem in der Gruppe zu den BE-Büchern[8] stolperten wir über uneindeutige Nackte sowie Paare, deren Paarsein mehr als fraglich war. Während uns bei den Paardarstellungen die Uneindeutigkeit noch eher nachvollziehbar schien und diese – der Idee einer Pädagogik der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt[9] folgend – gerne auch uneindeutig bleiben durften, erschien es beim Begriff Nacktheit notwendig, Kriterien zu definieren, die wir zur Bildauswahl heranziehen konnten. Denn obwohl die Auswahl von Nacktheitsdarstellungen nur als Zwischenschritt gedacht war, wollten wir Klarheit herstellen, nach welchen Gesichtspunkten die Abbildungen auszuwählen seien. So entstand ein – im Nachhinein seltsam anmutender – Kriterienkatalog für Nacktheit, den ich an dieser Stelle nicht vorenthalten möchte.

Kriterien für Nacktheit:

- Nacktheit ist gegeben, sofern der abgebildete Körper keine Kleidungsstücke trägt. Verdeckungen durch Gegenstände, Stoffstücke, Haare o.Ä. sind möglich.
- Bilder einzelner Körperteile gelten nicht als nackt; es muss mindestens die Hälfte des Körpers sichtbar sein.

- Es gibt keine Altersbegrenzungen. Inkludiert werden also auch nackte Kinder- bzw. Babykörper.
- Nicht hinzugenommen werden Darstellungen vom Körperinneren (Organe, Skelett …).
- Unbekleidete Mischwesen gelten als nackt, sofern mindestens die Hälfte des Körpers menschlich ist (z.B. nackte Engel, Meerjungfrauen, Satyrn etc.).
- Stark stilisierte menschliche Körper gelten ebenfalls als nackt (z.B. Giacometti-Skulptur, Barbie …).

Diese Kriterien erschienen zum damaligen Zeitpunkt sinnvoll und notwendig, um zu einer vergleichbaren Bildauswahl zu gelangen und sind nicht zuletzt dem vorliegenden Bildmaterial geschuldet. Bereits bei ihrer Festlegung bzw. spätestens beim erneuten Lesen mischte sich in unser Amüsement jedoch auch Unbehagen. Zu sehr lassen die Frage „Was ist nackt?“ und deren versuchte Beantwortung in Form des Kriterienkatalogs an die Regeln von Sittenwächter*innen denken – wenngleich wir etwas anderes im Sinn hatten. Auch die Richtlinien eines sozialen Netzwerkes, um zu bestimmen welche Bildinhalte (noch) erlaubt sind und welche gelöscht werden müssen, kommen in den Sinn. Die Frage nach dem (weiblichen) Nippel und seiner Zumutbarkeit in Funk und Fernsehen bzw. Web und Social Media schwebte über uns.

Was sind gegenwärtig etablierte Formen, sich der Frage nach der Nackheit zu widmen? Welche anderen Zugänge wären denkbar? Dazu möchte ich an dieser Stelle noch weitere Ansätze ins Spiel bringen.

Also noch einmal: Was ist überhaupt *nackt*?

Zunächst ließe sich der Duden befragen und er gibt auch in gewohnt vielschichtiger Manier Auskunft: Nackt, so steht es geschrieben, seien beim Menschen Körper und deren Teile „ohne Bekleidung, Bedeckung (soweit sie im Allgemeinen üblich ist)“, aber auch „Körperstellen, die normalerweise von Haaren bedeckt sind“ (Duden 2019a). Der Duden gibt aber noch weiter Auskunft und informiert uns darüber, dass eben nicht nur Menschen, sondern auch Tiere, Pflanzen, Dinge, ja sogar die Existenz als solche nackt sein können. Letztere nämlich, wenn sie beispielsweise als „nackte Existenz“ gerade noch zu retten ist (Duden 2019a). So weit so gut, meldet sich da die pragmatische Stimme der um Klärung bemühten Forscherin zu Wort, in unserem Falle sollen uns jetzt einmal nur die Menschen interessieren. Schließlich geht es um Sexualpädagogik.

Aufschlussreich ist in diesem Zusammenhang auch eine automatisch generierte Wortwolke, die uns die Website des Dudens zur Verfügung stellt (siehe Abb. 2): Hier werden aus Texten aus dem Dudenkorpus[10] typische Wortverbindungen (Duden 2019c) dargestellt. Abgesehen von einigen verwunderlichen Verbindungen scheint es doch so zu sein, dass nackt vor allem im Zusammenhang mit Menschen vorkommt bzw. typischerweise beschrieben wird. Das legen zumindest die typischsten Verbindungen, also die am größten geschriebenen Wörter, nahe: *Oberkörper, schön, liegen, Haut, Fuß, weiblich* usw. Immerhin scheint sogar *menschlich* als typische Verbindung auf.

Es fällt auf, dass sich die Ausführungen des Dudens stark auf einen gesellschaftlichen Grundkonsens[11] berufen und mit normativen Annahmen arbeiten. Dies wird durch Formulierungen wie „im Allgemeinen üblich“, „normalerweise“ oder „typisch“ unterstrichen. Das ist vermutlich für ein allgemeines Wörterbuch nicht anders zu bewerkstelligen. Wenn das Anliegen – wie im Fall von *Imagining Desires* – aber lautet, vielfaltsorientiert und normenkritisch zu arbeiten, ist ein zwangsläufig an den geltenden Normen orientiertes Medium wie der Duden wohl eher ungeeignet, um uns hier vorwärts zu bringen.

Sehen wir uns also weiter um. Social Media sind ihrem Wesen nach am Puls der Zeit und beschäftigen sich immer wieder mit Regelwerken und Kriterienkatalogen, um eine Balance zu finden und sowohl die Wünsche von Individuen, der Nutzer*innen-Community als auch auch Gesetze und Normen zu berücksichtigen. Als weit verbreitetes Beispiel von Social Media möchte ich mir an dieser Stelle Facebook und sein Verhältnis zu Nacktheit genauer ansehen. Facebook kann durch sein im Zeitalter der Digitalisierung fast schon biblisches Alter auch auf eine gewisse Evolution in seinen Regelwerken zurückblicken und ist laufend damit befasst, anstößiges Bildmaterial zu entfernen, eine Praxis die gerne und oft in den Medien kommentiert wird. Und als anstößig gelten für Facebook nun einmal auch Nacktbilder. Die müssten also wissen, was nackt ist, oder?

In den Gemeinschaftsstandards kann man unter Punkt III „Anstößige Inhalte“, Unterpunkt 13 „Nacktdarstellung und sexuelle Handlungen von Erwachsenen“ (Facebook 2019) folgende Definition von Nacktheit nachlesen:

„Folgende Inhalte sind untersagt: Bilder von

- *realen, nackten Erwachsenen12, wobei Nacktheit wie folgt definiert wird:*
  - *Sichtbare Genitalien, außer im Kontext einer Entbindung und der Momente danach oder von gesundheitsbezogenen Situationen (wie z. B. Geschlechtsumwandlung, Selbstuntersuchung im Hinblick auf Krebs oder zur Verhinderung bzw. Einschätzung von Krankheiten)*
  - *Sichtbarer After und/oder Nahaufnahmen eines vollständig nackten Gesäßes, es sei denn, es handelt sich um ein mit Photoshop bearbeitetes Foto einer Person des öffentlichen Lebens*
  - *Unbedeckte weibliche Brustwarzen, außer im Kontext des Stillens, einer Entbindung und der Momente danach, gesundheitsbezogener Situationen (z. B. nach einer Brustamputation, zur Sensibilisierung für Brustkrebs oder bei einer Geschlechtsumwandlung) oder einer Protestaktion“ (ebd.)*

Einleitend wird auch darauf hingewiesen, dass die „Richtlinien zur Nacktheit […] mit der Zeit nuancierter geworden“ (ebd.) seien:

> *„Uns ist bewusst, dass Nacktheit aus vielen Gründen geteilt werden kann, u. a. als eine Form von Protest, zur Steigerung des Bewusstseins für eine bestimmte Sache oder aus Bildungs- oder medizinischen Gründen. Ist eine solche Absicht klar zu erkennen, erlauben wir unter Umständen solche Inhalte. […] Außerdem sind Fotos von Gemälden, Skulpturen und anderen Kunstformen gestattet, die nackte Personen oder Figuren zeigen.“ (ebd.)*

Man sieht also: Nacktheit scheint für Facebook (halbwegs) okay zu sein, solange sie möglichst nachweislich nichts mit Sex zu tun hat. Auch Kunst hat hier einen Sonderstatus bekommen und darf mehr nackte Haut zeigen als Nicht-Kunst – wobei interessant wäre, wie von Facebook festgestellt wird, was Kunst ist. Anstoß genommen wird also nicht an der Entblößung an sich (obgleich es bei Brustwarzen – wohlgemerkt nur bei weiblichen – und Genitalien schon einer triftigen Argumentation bedarf), sondern an deren Zusammenhang mit Sexualität bzw. sexuellen Handlungen.[13]

Facebook geht es hier allem Anschein nach ähnlich wie uns im Forschungsstudio: Auch die Ersteller*innen der *Gemeinschaftsstandards* ringen prozesshaft darum, Nacktheit zu definieren und festzuschreiben. Die Frage nach Nacktheit und ihrer Wahrnehmung scheint äußerst komplex und stark kontextabhängig zu sein und lässt sich sprachlich kaum fixieren.

Und was ist eigentlich das Problem mit der Nacktheit bzw. Bildern von ihr?

Wie am Beispiel der *Gemeinschaftsstandards* von Facebook ersichtlich wird, ist der Umgang mit Nacktheit mit viel Emotion und Unsicherheit verbunden: Es scheint, dass der Versuch unternommen wird, mögliche Gefühle des Unbehagens, der Anstößigkeit und Zumutbarkeit seitens der Nutzer*innen zu antizipieren. All diese Gefühle sind starken zeitlichen und gesellschaftlichen Wandlungen unterworfen und damit extrem kontextabhängig. Außerdem stehen sie in direktem Zusammenhang mit dem Schamgefühl. Die Nacktscham ist ein Phänomen, das es wohl schon sehr lange gibt. Der französische Kulturhistoriker und Experte für mittelalterliche Ikonografie Jean-Claude Bologne stellt die interessante Hypothese auf, dass in jeder Epoche Freizügigkeit und Prüderie bzw. Schamgefühle gleichermaßen präsent waren, jedoch jeweils ein bestimmter Aspekt derselben in den Vordergrund gerückt wurde:

> *„In der Renaissance oder im 19. Jahrhundert kommt es zu einer größeren Freizügigkeit gegenüber der Nacktheit in der Kunst, während man sich im Alltagsleben in das Korsett übertriebener Schamhaftigkeit zwängt. Umgekehrt wird im Mittelalter oder im 18. Jahrhundert in der Malerei zwar ‚die Blöße’ verhüllt, doch in anderen Bereichen weiß man ‚nackte Tatsachen’ durchaus zu schätzen.“ (Bologne 2001: 2)*

Im Lichte dieser These Bolognes stellt sich die Frage, welche Aspekte der Freizügigkeit bzw. der Prüderie heute gesellschaftlich

im Vordergrund stehen und welche sich – gemäß dieser Theorie des Gleichgewichts – in der Kunst bzw. ganz allgemein in den visuellen Ausdrucksformen der Gegenwart niederschlagen. Diese Frage auch nur ansatzweise zu beantworten, würde wohl an dieser Stelle den Rahmen sprengen[14] Dennoch scheint es wichtig, sie im Hinterkopf zu behalten, wenn man mit (historischen) Abbildungen nackter Menschen in aktuellen Schulbüchern arbeitet: Natürlich betrachten wir die Bilder, die zu einem großen Teil einem klassischen europäischen Kunstgeschichte-Kanon entstammen und auch dementsprechende Körper[15] abbilden, mit einem – wenn man so will – postmodernen Blick. Und natürlich ist dieser Blick ein anderer als jener der Zeitgenoss*innen aus der Entstehungszeit der Werke; wahrscheinlich auch bis zu einem gewissen Grad desensibilisierter – in einem anderen Sinne vielleicht auch sensibilisierter? – und geübter im Sinne einer unserem Zeitalter und den modernen Medien geschuldeten völlig anders gelagerten visuellen Kompetenz. Zumindest ist es unbestreitbar, dass Menschen heute so vielen Bildinformationen ausgesetzt sind wie nie zuvor. Das muss sich auch im Blick wiederspiegeln.[16]

Aber wir scheitern ja schon daran, Nacktheit überhaupt zweifelsfrei zu erkennen. Es fühlt sich an wie bei der Heisenbergschen Unschärferelation[17]: Je genauer man hinschaut, desto unschärfer wird der Begriff, desto flüchtiger und unfassbarer. Dieses *Unfassbar-Werden* liegt bei unserer Arbeitsweise in der Natur der Sache, weil wir uns den Blick möglichst offen und unvoreingenommen halten wollen. Will man aber alle Nackten in den Schulbüchern ausfindig machen, bleibt letztlich wohl nur, sich auf etwas wie *Common Sense* zu berufen, sich also in aller Pragmatik an gängigen gesellschaftlichen Codes zu orientieren, die möglichst allgemein verständlich sind. Ein Umstand, der eine forschende Arbeit mit Bildmaterial im Sinne einer offenen und an Vielfalt orientierten Grundhaltung schwierig macht.

Ein Sieg des Dudens also? Nicht unbedingt. Mit etwas Abstand betrachtet erscheint eine Analyse von Nacktdarstellungen in Schulbüchern ohnehin eher einer intendierten Zensur zuträglich (das erklärt auch den *sittenwächterischen Geruch* der Kriterien), weniger aber unserem eigentlichen Forschungsfeld, nämlich der Sexualpädagogik im Bereich schulischer Kunstvermittlung. Das größere Problem mit Nacktheit im Kontext unseres Forschungsstudios vermute ich nämlich an anderer Stelle: Nacktsein hat nicht zwangsläufig mit Sex bzw. Begehren zu tun und umgekehrt müssen die dargestellten Figuren nicht unbedingt nackt sein, um Sexualität zu thematisieren. So zeigen beispielsweise Abbildungen der Werke Goyas[18]oder Giacomettis[19] zwar nackte, menschliche Körper, thematisieren aber nicht ihre Sexualität sondern vielmehr ihre Verletzlichkeit und ihr Ausgeliefertsein, wohingegen andere Werke verhüllte oder nur zum Teil sichtbare Körper zeigen, aber sehr wohl Lust und Begehren zum Inhalt haben, z.B. der *Magdalenenaltar von Tiefenbronn*[20].

Am Ende steht die Erkenntnis, dass Nacktheit allenfalls als *soft marker* für Sexualität und Begehren gelten kann. War das ganze Unterfangen also umsonst? Zweifelsohne scheint die Suche nach Darstellungen von Nacktheit (und von Paaren) rückblickend eine Sackgasse gewesen zu sein. Aber auch der Ausflug in eine Sackgasse kann im Rahmen eines offenen Forschungsprojektes wie *Imagining Desires* wertvolle Erkenntnisse liefern, die – mitunter über Umwege – an anderer Stelle Niederschlag finden.

Eines ist auf jeden Fall klar geworden: Es klaffen hier große Leerstellen. So finden sich in den derzeit für den Kunstunterricht in Österreich zugelassenen Schulbüchern nicht nur keine Kapitel, die sich im Sinne des Unterrichtsprinzips Sexualpädagogik zur Vermittlung sexualpädagogischer Inhalte heranziehen lassen[21], die also Sexualität, Lust und Begehren abbilden, sondern auch die Auswahl von präsentierten Werken lässt aus einer diskriminierungskritischen Perspektive heraus zu wünschen übrig. Die vorhandenen Abbildungen machen eine Vermittlung von Körperbildern jenseits von durch einen klassischen eurozentristischen Kunstkanon geprägten Normen schwierig. Es wäre wünschenswert, wenn die nächste Überarbeitung der betrachteten Schulbücher das ein oder andere Kapitel einarbeiten würde, das dem Grundsatzerlass zur Sexualpädagogik Rechnung trägt. Auch eine Revision der Auswahl an abgebildeten Werken und Körpern wäre angebracht. Bis dahin werden Kunstpädagog*innen aber wohl mit den besagten Lücken umgehen müssen. Glücklicherweise lassen Leerstellen – einmal entdeckt und benannt – aber auch Raum, in dem Neues entstehen und das Vorhandene ergänzen kann. Ein möglicher Umgang mit den Ergebnissen der Materialanalyse bzw. den sichtbar gewordenen Leerstellen wäre also, nicht mit den vorhandenen Materialien zu arbeiten, sondern – wissend um die in den Schulbüchern fehlenden Bilder – neues Bildmaterial zu entwickeln und entweder bereitzustellen oder besser noch mit den Schüler*innen gemeinsam zu suchen.
Schließlich könnte ein gemeinsames Füllen der Leerstellen ganz andere und diversere Ergebnisse zu Tage fördern, als selbst das engagierteste Schulbuch ohne Schüler*innenbeteiligung vorweg antizipieren könnte. Und wer weiß? Vielleicht finden solche mit

Schüler*innen in (echter) partizipativer Forschung erarbeiteten Materialien ja sogar einmal Eingang in ein Schulbuch. Das wäre jedenfalls ein bemerkenswerter Schritt in Richtung Partizipation in der Bildungsarbeit.

Anmerkungen

[1] „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017) und „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016).

[2] Als Putten werden in der Kunstgeschichte Kindergestalten in Gemälden oder Skulpturen bezeichnet, die Engel darstellen. Man findet sie mit oder ohne Flügel, als ganze Körper oder nur als geflügelte Köpfe.

[3] Satyrn, auch Silene genannt, sind Mischwesen aus der griechischen Mythologie, die zunächst meist Körperteile von Esel oder Pferd, später auch vom Ziegenbock aufweisen und im Gefolge des Dionysos auftreten.

[4] Derzeit gibt es 10 Unterrichtsprinzipien, die in österreichischen Schulen fächerübergreifend zu vermitteln sind. Der Grundsatzerlass zum Unterrichtsprinzip Sexualpädagogik findet sich zum Download auf der Seite des Bundesministeriums für Bildung, Wissenschaft und Forschung (bmbwf o.J.).

[5] Im Rahmen von *Imagining Desires* wurden mit Schüler*innen als Co-Forschenden Bilderworkshops abgehalten, im Rahmen derer Bilderpools zu Lust und Begehren erarbeitet bzw. erweitert wurden. Eine ausführliche Beschreibung der Methoden sowie eine Zusammenstellung von Materialien finden sich im Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (Schmutzer/Thuswald 2019).

[6] Z.B. die Doppelseite unter der Überschrift *Eros und Verführung* in der Publikation „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[7] Wir haben uns entschieden, die Bilder aus dem Kontext der Seite zu nehmen, ohne Texte und Themensetzungen der Kapitel miteinzubeziehen. Das ermöglichte es uns, auch Bildmaterial zu verwenden, das aufgrund anderer inhaltlicher Kontexte ansonsten nicht für unser Forschungsanliegen in Frage gekommen wäre.

[8] Mit *BE-Büchern* sind in diesem Text Schulbücher für den Kunstunterricht, in Österreich *Bildnerische Erziehung* (kurz BE), gemeint.

[9] Jutta Hartmann führte den Begriff *vielfältige Lebensweisen* in der Pädagogik ein, um „[…] das Spannungsverhältnis aus Pluralisierung und Norm(alis)ierung von Lebensformen aufzugreifen und um insbesondere die […] dynamisierenden Momente zu betonen“ (Hartmann 2004: 65).

[10] Das Dudenkorpus ist eine große Textsammlung sehr unterschiedlicher Textsorten mit über vier Milliarden Wortformen. Nähere Informationen Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

[11] Der Duden erklärt, was „nackt“ bedeutet bzw. alles bedeuten kann. Dies tut er, indem die gebräuchlichen Verwendungen des Wortes aufgelistet werden. Was (derzeit) gebräuchlich ist, entspricht einem gesellschaftlichen Grundkonsens. Allerdings wird dieser Grundkonsens wohl auch umgekehrt von Kompendien wie dem Duden bedingt bzw. wird sich im Zweifelsfall darauf berufen. Es handelt sich hier also in gewisser Weise um ein Henne-Ei-Problem.

[12] Darstellungen von Kindern werden in einem anderen Unterpunkt behandelt.

[13] Dies leite ich aus der Aufzählung der Ausnahmen vom Verbot (der Nacktdarstellung) ab. Eine ausführliche Auflistung der ebenfalls untersagten Darstellungen sexueller Handlungen folgen in den *community standards* direkt auf die Nacktheits-Auflistung.

[14] Eingehend mit dieser Frage auseinandergesetzt hat sich z.B. Iris Osswald-Rinner in ihrem Buch „Oversexed and underfucked“ (2011).

[15] Von Diversität kann keine Rede sein: Es handelt sich durchwegs um weiße Körper, die ein normatives, dem jeweiligen Zeitgeist entsprechendes Schönheitsideal darstellen (vgl. Abb. 1).

[16] Zur Veränderung des Blickes bzw. dessen Konstruktion im sozialgeschichtlichen Sinne und damit einhergehende, hartnäckige blinde Flecken in der Kunstbetrachtung siehe Bourdieus Text „Die Institutionalisierung der Anomie“ (Bourdieu 2011).

[17] Ich erlaube mir hier, die Heisenbergsche Unschärferelation bzw. mein laienhaftes und sicher unvollständiges, stark vereinfachtes Verständnis davon als literarischen Vergleich zu verwenden und bitte dafür um Nachsicht.

[18] *Desastres de la guerra, Blatt 39: Große Heldentat! Mit Toten!* In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 45).

[19] *Der schreitende Mann* (1960). In: „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 57).

[20] Lucas Moser (1432). In: „Zeichen 4“ (Czuray u.a. 2016: 66).

[21] Eine Ausnahme bildet hier allenfalls die schon erwähnte Doppelseite *Eros und Verführung* in „Augen Auf 2“ (Dabringer u.a. 2017: 66f.).

[22] Eine Anregung hierzu liefern Marion Thuswald und Karla Schmutzer mit ihrem didaktischen Band „Mit Bildern zu Lust und Begehren arbeiten“ (2019) der ebenfalls im Rahmen von *Imagining Desires* entstanden ist.

Literatur

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung: (o.J.): Unterrichtsprinzipien. Online: www.bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bmbwf – Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2015): Grundsatzerlass zur Sexualpädagogik. Online: https://bildung.bmbwf.gv.at/ministerium/rs/2015_11.html [30.9.2019]

Bologne, Jean-Claude (2001): Nacktheit und Prüderie. Eine Geschichte des Schamgefühls. Weimar: Verlag Hermann Böhlaus Nachfolger.

Bourdieu, Pierre (2011): Die Institutionalisierung der Anomie. In: Kunst und Kultur. Kunst und künstlerisches Feld. Schriften zur Kultursoziologie 4. Konstanz: UVK, S. 243-268.

Czuray, Jörg/Hochrainer, Ernst/Krameritsch, Hans (Hrsg.) (2016): Zeichen 4. Wien: öbv.

Dabringer, Wilhelm/Dernovsek, Marco/Erbler, Susanne/Wolf, Manfred (Hrsg.) (2017): Augen auf 2. Wien: hpt.

Duden (2019a): nackt. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt [14.10.2019]

Duden (2019b): Partner. Online: https://www.duden.de/ueber_duden/Partner [17.10.2019]

Duden (2019c): Typische Verbindungen. Online: https://www.duden.de/hilfe/typische-verbindungen [14.10.2019]

Facebook (2019): Gemeinschaftsstandards. Online: https://www.facebook.com/communitystandards/ [16.10.2019]

Hartmann, Jutta (2004): Dynamisierung in der Triade Geschlecht – Sexualität – Lebensform. Dekonstruktive Perspektiven und alltägliches Veränderungshandeln in der Pädagogik. In: Timmermanns, Stefan/Tuider, Elisabeth/Sielert, Uwe (Hrsg.): Sexualpädagogik weiter denken. Postmoderne Entgrenzungen und pädagogische Orientierungsversuche. Weinheim u. München: Juventa, S. 59-78.

Osswald-Rinner, Iris (2011): Oversexed and underfucked. Über die gesellschaftliche Konstruktion der Lust. Wiesbaden: Springer VS.

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

Abbildungen

Abb. 1: Nackt oder nicht? Eine Collage aus einigen der Figuren, die uns in österreichischen Schulbüchern begegneten. Katharina Karner 2020.

Abb. 2: Automatisch generierte Wortwolke. Duden 2019, Bildschirmfoto. Online: https://www.duden.de/rechtschreibung/nackt [14.10.19]

You Cannot make Mistakes, it’s Art!

Von Reut Shemesh

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*[1] 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 bedeutungsfrei, „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 Verdrucksten – 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[2] 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 erahnt 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).[3]

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.[4] 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[5] 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.[6] 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 Triebs.

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, indem sie zeigen.

Zeigen – zunächst aus der Perspektive der Akteure im Porno – hat eine meist unbemerkte visuelle, kognitive und affektive Metaschlaufe, 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 Distanzierungsbereitschaft, etwas zu akzeptieren, das aus der Unmittelbarkeit in die Vermittlung tritt. Dieses Moment befördert die Gelegenheit zur Triebumwandlung. Sie wird auf andere Art bed-

ingt 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[7] 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 effektvoll, 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 be- ruhigen, 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 juridische 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. PaulPreciado 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[8] 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[9], 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 *Veranderung* wird durch Selbstidentität bekämpft. In den Pornos erringt sehr oft der Mann wieder die Herrschaft gegen die *Veranderung*, 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[10], 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 Anerkenntnis 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.[11] 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.[12] 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 eingerichtet, 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 Schnitte 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.).[13] 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 vorangegangenen 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 Ret-

tungsversuche 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)[14]. 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.[15]

Die Offenheit wird auch erzielt durch Verdrängung. Freud spricht in Bezug auf den Geruchsinn von der „organischen Verdrängung“.[16] 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.[17] 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 Unsichtbaren 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 Anerkenntnis der pädagogischen Paradoxa (siehe z. B. Wimmer 2014) als solche, die nicht zur Unmöglichkeitsvorstellung, 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 [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/arkadenale-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 beängstigender 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 – handele 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 [26.02.17].

[16] „Ganz allgemein möchte ich die Frage aufwerfen, ob nicht die mit der Abkehrung des Menschen vom Erdboden unvermeidlich gewordene Verkümmerung 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 Kultur gerade das Sexualleben die Opfer der Verdrängung bringen muß. Wir wissen ja längst, welch 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): Verschränkungen. 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 Triebschicksale. Studienausgabe. Frankfurt/M.: Fischer. Bd. 3, S. 75-102.

Giel, Klaus (1969): Studie über das Zeigen. In: Bollnow, Otto Friedrich (Hrsg.): Erziehung in anthropologoscher 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 [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 [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 Kompeten 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 [12.08.16].

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

You Cannot make Mistakes, it's Art!

Von Reut Shemesh

Wenn Performance Art Education in die Ästhetische Bildung – speziell in den Kunstunterricht – eindringt, so führt sie zu einer fundamentalen Irritation bestehender Strukturen und (Macht-)Verhältnisse. Gunter Otto konstatierte: „Performatives Lernen […] kann die Schule als Ganzes verändern" (Otto 1999: 197-198). Ich möchte hinzufügen: Performance Art Education kann somit auch unser Bildungsverständnis und unsere Gesellschaft verändern.
Mein Beitrag befasst sich mit den Bildungspotenzialen, die ich in Performance Art Education zu erkennen glaube – also in Vermittlungsszenarien, die Performancekunst zum Zentrum und Ausgangspunkt erklären und performatives Arbeiten durch die Rezeption, Aneignung und Erprobung künstlerischer Strategien der Performance Art erfahrbar machen. Dieser Artikel richtet den Blick speziell auf den institutionellen Bildungskontext Schule, um zu erörtern, wie das Widerständige, das möglicherweise Magische der Performance Art, schulische Bildung und damit das Verhältnis der beteiligten Akteur*innen erweitern, verändern oder gar auf den Kopf zu stellen vermag.

Das Herzstück der folgenden skizzenhaften Überlegungen bildet eine mehrteilige Grafik (Abb. 1A-D)[1], die den Versuch darstellt, das Terrain von und zwischen Performance Art und traditionellem Kunstunterricht zu kartieren. Letzterem unterstelle ich dabei eine am Kunstwerk und an Rezeptionsästhetik orientierte Kunstauffassung. Statt manifester Werke gerät im Modus des Performativen jedoch das flüchtige, einmalige Ereignis in den Blick, das vormals nicht im Bereich der Bildkunst sondern in den Darstellenden Künsten beheimatet war. Zur theoretischen Durchdringung der Performancekunst genügt daher die Rezeptionsästhetik nicht. Zu deren Erweiterung für die Beschreibung prozesshafter Live-Kunstformen hat maßgeblich Erika Fischer-Lichtes „Ästhetik des Performativen" (Fischer-Lichte 2004) beigetragen, deren grundlegende Konzepte und Strukturen des Performativen Angelpunkte der hier vorgestellten Grafik und der folgenden Überlegungen sind.

Performance Art Education kann die Bildungsverhältnisse an sich und die an ihnen Beteiligten verändern, da das performative Ereignis mit einem Kontrollverlust des Lehrenden einhergeht.
Wenn Kunstunterricht sich dem Performativen öffnet, geraten Prozesse mit all ihrer Unvorhersehbarkeit und ihrer Unsteuerbarkeit in den Blick.[2] Der Experimentalcharakter von Performance Art Education ist damit weitreichender und radikaler als Experiment und Zufall in der Herstellung ästhetischer Artefakte. Wenn Schüler*innen Performances entwickeln und aufführen, wird ihnen Zeit überantwortet, in der sie Ereignisse inszenieren, deren Verlauf wiederum von keiner Einzelperson gesteuert wird. In der gemeinsamen Erfahrung mag zudem etwas Unerwartetes aufscheinen, das von keinem Lernzieldenken zuvor erfasst werden kann. Somit gerät der/die Lehrende in Gefahr, seine/ihre widerstreitenden Rollen intensiv wahrzunehmen: Der Institution mit ihren Grenzen und Reglementierungen verpflichtet, sollte er/sie Prozesse steuern und Risiken verhindern. Auf der anderen Seite der Kunst verpflichtet, gebietet ein respektvoller Umgang mit der (Performance-)Kunst und den Lernenden Zurückhaltung. Das bedeutet: geschehen lassen. Grenzüberschreitungen tolerieren und sogar dazu ermutigen (zur Grenzüberschreitung vgl. Lange 2002).
Hier offenbart sich das magische Potenzial von Performance Art Education, Rollen und Erwartungen in den Mittelpunkt der Wahrnehmung zu rücken. Gerade auf Seiten der Lehrenden gilt es, mit solchen Irritationen umgehen zu lernen.[3] Zugleich liegt darin das emanzipatorische Potenzial für die Lernenden begründet (vgl. Garoian 1999).
Im „immerwährenden Neu-Definieren“ (Pfeiffer 2012: 215) von Normen, Verhältnissen, Rollen wird auch das System der institutionellen Bildung beständig infrage gestellt und innerhalb der Gemeinschaften von Lernenden und Lehrenden aktiv (neu-)gestaltet. Die Praxis der Performance Art Education erfordert damit Mut und Offenheit von allen Beteiligten. So formuliert auch Susanne Schittler, es sei „[…] inzwischen bekannt, dass da mit Performancekunst etwas Anderes, Wildes, Unbezähmbares und sperrig Absurdes Einzug halten könnte“ (Schittler 2015: 146). Performance Art Education könnte in ihrem transformativen Potenzial und ihrem zu Grenzüberschreitung und Ungehorsam auffordernden Wesen das „Weiterentwickeln von Kultur“ (Meyer 2006: 4) befördern und mit ihrem der Veränderlichkeit zugetanen Wesen ein weitreichendes Gegenmodell zur auf Tradierung bedachten Schulbildung gegenüberstellen.

Performance Art Education erweitert Ästhetische Bildung in die soziale Dimension – und das in einer Unmittelbarkeit, die originär performativen Ausdrucksformen zu eigen ist.
Erika Fischer-Lichte weist mit Blick auf die Aufführung – das zentrale, unwiederholbare, flüchtige Ereignis – darauf hin, dass „[d]ie nach bestimmten ästhetischen Prinzipien hervorgebrachte Gemeinschaft von Akteuren und Zuschauern […] von ihren Mitgliedern stets auch als eine soziale Realität erfahren [wird]“ (Fischer-Lichte 2004: 91). In der Aufführung, aber auch in vorbereitenden Übungen, die achtsame, sensible Begegnung fokussieren,[4] sucht Performance Art Education nach Begegnungsformen abseits unseres Alltagshandelns. Man kann Performances als Experimente gemeinsamen Handelns begreifen, die durch Irritation und Un-Alltäglichkeit eine wachsame Wahrnehmung des Miteinanders ermöglichen und zur Reflexion unserer Begegnungsroutinen anregen können. So entwickeln sich in performativen Situationen oft Spiele, deren Regeln live zwischen den Beteiligten ausgehandelt werden oder in denen ein Initiator ein Angebot macht und seine Mitspieler*innen in ein Spiel mit offenem Verlauf und Ausgang verwickelt (zum Begriff des Spiels vgl. Schittler 2015). Gerade in direkter, körperlicher, non-verbaler Begegnung und Aushandlung lässt sich ein Potenzial für Bildung vermuten, das bisher weder im Kunstunterricht noch in Bildungsinstitutionen allgemein genügend Raum einnimmt.[5]

Performance Art Education bezieht den Körper der Lernenden explizit in das Bildungsgeschehen ein und ermöglicht somit intensive (Selbst-)Erfahrungen.
Da der Körper des/der Performer*in im Mittelpunkt von Performance Art steht, bedeutet dies auch für deren Vermittlung im Kunstunterricht ein Umdenken. Dabei soll nicht darüber hinweggetäuscht werden, dass gerade dieser Aspekt auch eine Herausforderung für Lernende und Lehrende darstellt, denn Performance Art drängt näher an den Kern des Selbst heran als andere Kunstformen, weil nicht nur Produkte der Auseinandersetzung mit Welt und eigenen Geschichten sichtbar werden, sondern daneben auch der eigene Körper ins Wahrnehmungszentrum rückt – in seiner Erscheinung und mit seinen Bewegungs- und Handlungspotenzialen wie auch gelegentlich mit seinen Grenzen, seinem Unvermögen. Performance Art Education erfordert bisweilen unangenehme körperliche Erfahrungen, stiftet zu körperlichen Grenzüberschreitungen an und konfrontiert mit der eigenen Wirkung als und im Bild. Doch gerade dadurch eröffnen sich profunde, nachhallende Bildungsmöglichkeiten (vgl. Seumel 2015).

Im Umgang mit komplexen ästhetischen Ereignissen fordert Performance Art Education die Wahrnehmungs- und Ges-

taltungsfähigkeit aller Beteiligten heraus.

Während der sinnliche Dreh- und Angelpunkt der Bildenden Kunst und damit des Kunstunterrichts traditionell im Sehsinn zu suchen war, ging mit der Erweiterung des Kunstbegriffs auch eine Ausdehnung auf weitere Sinne einher. Performance Art ist durch Intermedialität gekennzeichnet, wodurch die künstlerischen Mittel für Performances enorm breit gefächert sind: Körper, Handlung, Raum, Zeit sind ihre basalen, noch erweiterbaren Gestaltungskomponenten (vgl. Lange 1999: 150). Sowohl die Wahrnehmung als auch die Gestaltung einer Performance verlangen und ermöglichen eine umfassende ästhetische Sensibilität.

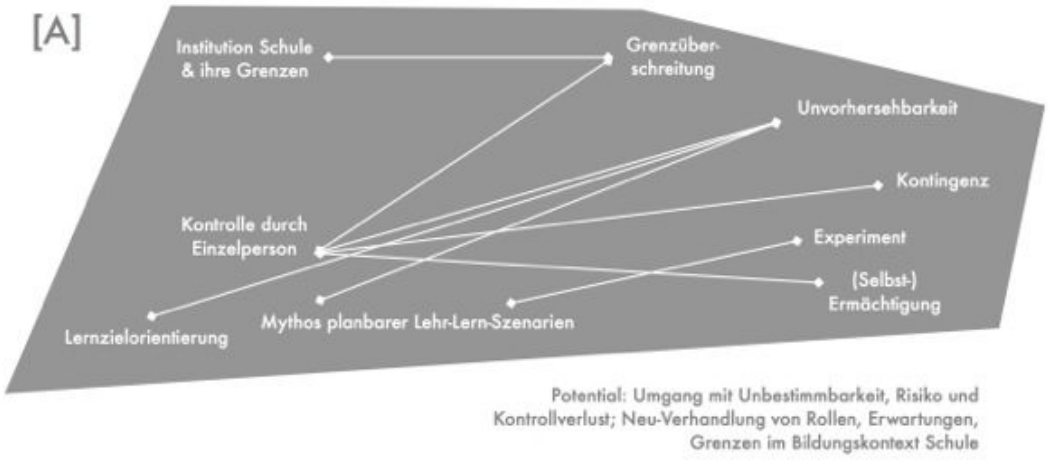
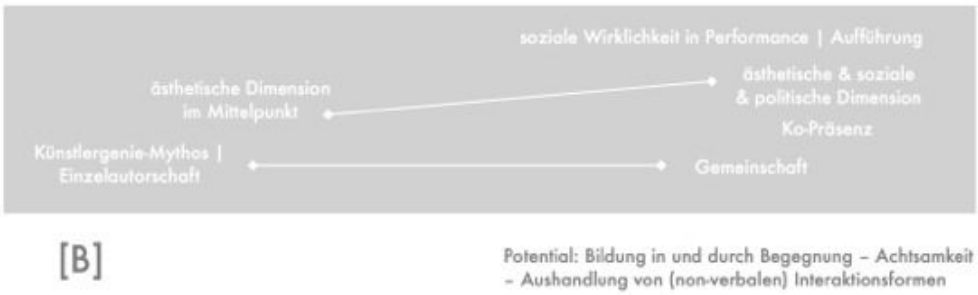
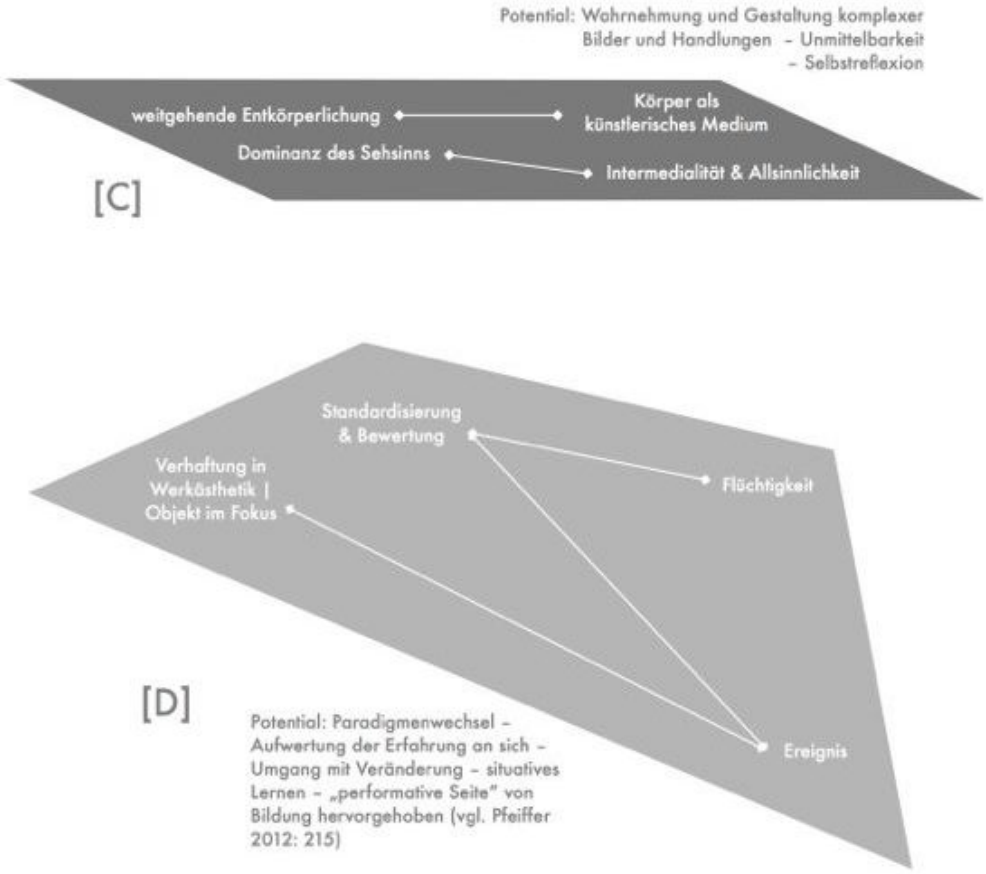


Abb.1: WENN KUNSTUNTERRICHT UND PERFORMANCE ART AUFEINANDERTREFFEN: SUBFELDER| KONFLIKTLINIEN | POTENTIALE





Modellhafte Darstellung vorherrschender Konzepte von „traditionellem" Kunstunterricht (links) und grundlegender Strukturen bzw. Konzepte von Performance Art (rechts). Weiße Linien repräsentieren dominante Konfliktlinien zwischen diesen Konzepten. Im Sinne der schematischen Darstellung wurden Konfliktfelder separiert, die tatsächlich eng ineinander verschränkt sind. Diesen Feldern wurden (Bildungs-)Potentiale zugeordnet, die der produktiven Irritation mit Performance Art (Education) innewohnen.

Performance Art Education innoviert das Bildungsverständnis, indem sie den Bildungswert der Erfahrung als solche anerkennt.

Diese These überspannt die verschiedenen Subfelder der hier vorgestellten Grafik (Abb. 1), denn sie ist sowohl an die Körperlichkeit und Allsinnlichkeit [C] gekoppelt als auch an die zusätzliche soziale Dimension [B] und die Hinwendung zum flüchtigen Ereignis [D] durch Performance Art Education. Malte Pfeiffer konstatiert im Hinblick auf aktuelle bildungstheoretische Debatten zum performativen Lernen, dass „die Leiblichkeit der Erfahrung" nunmehr im „gleichberechtigte[n] Wechselspiel [mit] kognitiven Prozessen" als bildungsstiftend anerkannt wird (Pfeiffer 2012: 214). Er führt weiter aus: „Das reflexive Moment der traditionellen Bestimmung wird um die sich vollziehenden körperlichen, sozialen, situativen und inszenierten Bildungsprozesse ergänzt" (ebd.: 214). Diese Rehabilitierung des Performativen nimmt auch Otto vor, wenn er betont: „Performative Prozesse sind nicht die Vorstufe für Abstraktionsleistungen, sondern ein Kern des Lernens überhaupt" (Otto 1999: 201). Indem Performance

Art Education die Kunst des Handelns und des Ereignisses in den Mittelpunkt der Wahrnehmung und des künstlerischen Arbeitens rückt, eröffnet sie Erfahrungsräume für Lernende und Lehrende. Reichhaltige Erfahrungen, die sich so dem alltäglichen Erleben in seiner Sinnesfülle stark annähern, werfen Fragen auf, regen zur Reflexion und zur Hypothesenbildung über sich selbst und die Welt an und mögen damit auch das zukünftige Denken und Handeln verändern (vgl. Pfeiffer 2012).

Diese Annahmen legen nahe, dass Performance Art Education in der Irritation und Veränderung bestehender Bildungsverhältnisse Kräfte freisetzt, die man als magisch bezeichnen mag. Sie verspricht eine beständige Verwandlung der Lernenden, Lehrenden und der Strukturen, in denen sie agieren.

Anmerkungen

1 Diese Grafik wurde in ähnlicher Form erstmalig 2015 auf dem InSEA European Regional Congress Risks and Opportunities in Visual Art Education in Europe in Lissabon vorgestellt.

2 Diese existieren zwar ohnehin schon in pädagogischen Situationen, jedoch herrschen Ideen von Steuerbarkeit, Lernzielorientierung und Kontrolle durch den Lehrenden vor. So wird die eigentliche Unvorhersehbarkeit vordergründig verdeckt.

3 Gunter Otto unterstreicht mit Blick auf performatives Lernen diese Transformation der Lehrenden im Rückgriff auf Günter Buck: Es ginge darum, sich in „didaktischer Ungewissheit“ zu schulen (Buck nach Otto) (Otto 1999: 199).

4 Solche Übungen sind – zum Teil u. a. der Theaterpädagogik entlehnt – beispielsweise Materialimprovisationen in der Gruppe, Bewegungsimpulse oder auch das Aufrecht- und Aushalten von Blickkontakt. Für Übungen vgl. Lange 2006 und Gómez-Peña/Sifuentes 2011.

5 In diesem Zusammenhang ist der Verweis angebracht, dass hiermit auch ein relationales Bildungsverständnis angesprochen ist: „Performative Bildung kann nur als relationale Bildung verstanden werden. Das Selbst, unsere Spielfigur, von der hier die Rede sein soll, ist ein in seine Welt eingebundenes und ein nie an einem Ort ankommendes, ein sich zugleich besitzendes und sich entzogenes Selbst“ (Schittler 2015: 154).

Literatur

Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Garoian, Charles (1999): Performing Pedagogy. Toward and Art of Politics. New York: State University of New York Press.

Gómez-Peña, Guillermo/Sifuentes, Roberto (2011): Exercises for rebel artists / radical performance pedagogy. London: Routledge.

Lange, Marie-Luise (2002): Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Körper – Handlung – Intermedialität im Kontext ästhetischer Bildung. Königstein/Taunus: Helmer.

Lange, Marie-Luise (Hrsg.) (2006): Performativität erfahren: Aktionskunst lehren – Aktionskunst lernen. Berlin: Schibri-Verlag.

Meyer, Torsten (2006): Postironischer Realismus. Zum Bildungspotential von Cultural Hacking. Online: https://culturalhacking.files.wordpress.com/2010/10/comcom-katalog_meyer.pdf [02.11.2015].

Otto, Gunter (1999): Ästhetik als Performance – Unterricht als Performance? In: Seitz, Hanne (Hrsg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn, Essen: Klartext, S. 197-202.

Pfeiffer, Malte (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 211-216.

Schittler, Susanne (2015): Performance, Spiel und Bildung. Exkursionen in Mögliches und Unbestimmtes. In: Blohm, Manfred/-Mark, Elke (Hrsg.): Formen der Wissensgenerierung. Practices in Performance Art. Oberhausen: Athena, S. 141-156.

Seumel, Ines (2015): Performative Kreativität. Anregen – Fördern – Bewerten. München: kopaed.

You Cannot make Mistakes, it’s Art!

Von Reut Shemesh

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/Wrigt 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.[i] 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 Hisao-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.[ii] 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).









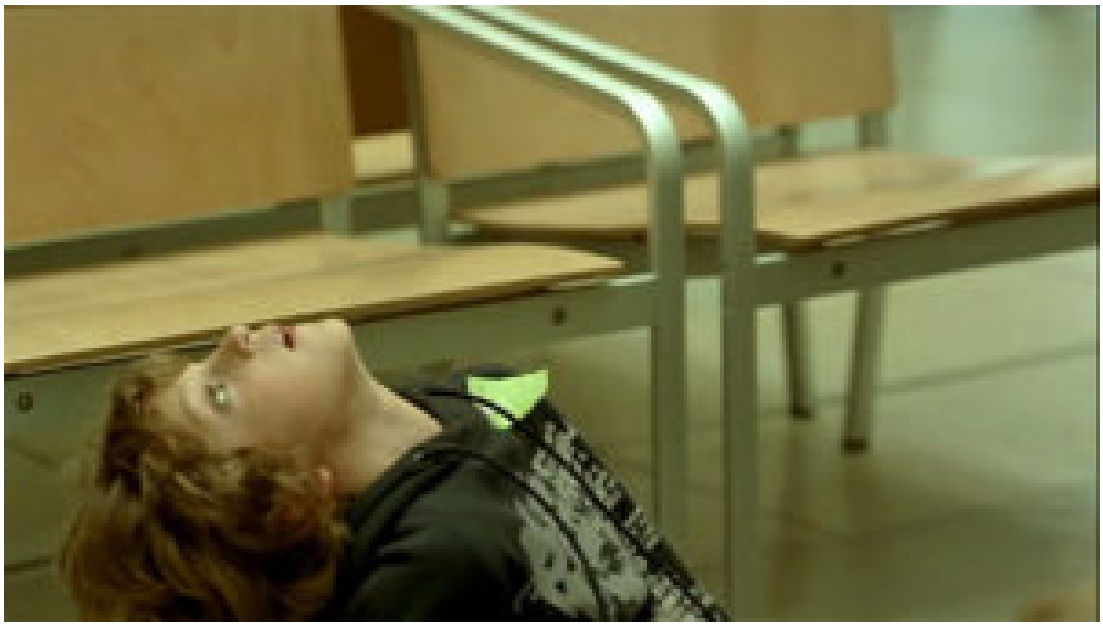




















Im Musée d'Orsay: Die letzte Szene aus „Die Reise des roten Ballons" (Abb. 1-14)

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 Klassenz-

immers 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.[iii] 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[iv]. 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 Luftballon widergeben 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.[v] 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 Schlussszene 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.[vi] 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.[vii] 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

Abschießend möchte ich daher auf die spezifische Filmästhetik und ihr Bildungspotential zu sprechen kommen, das in der Schlussszene von *Die Reise des rote 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.[viii] 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.[ix] 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.

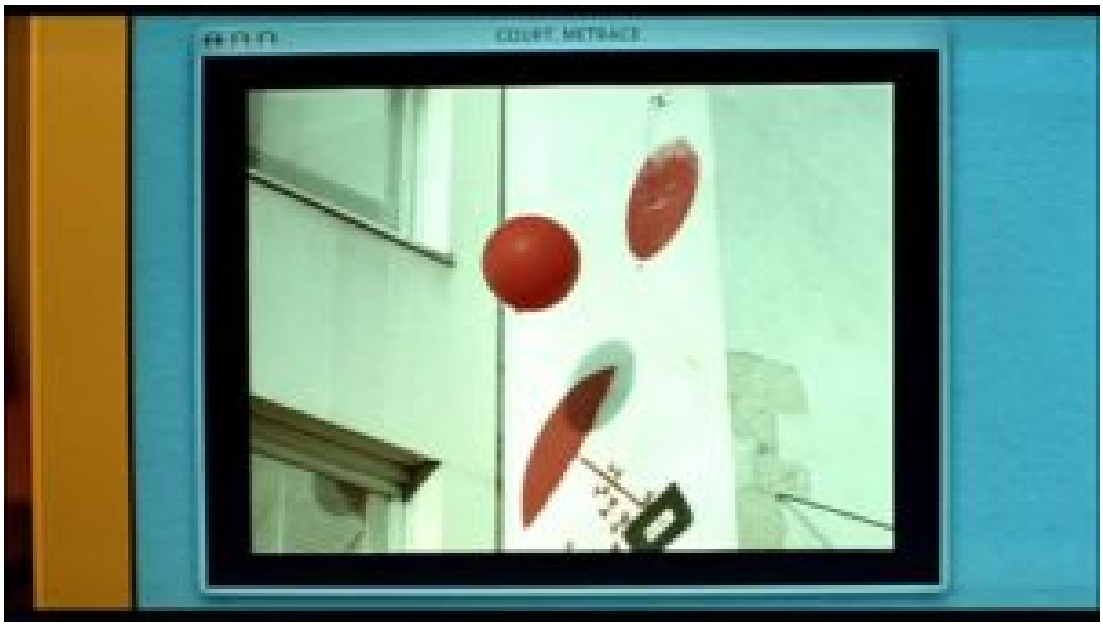
Wie ich zu zeigen versucht habe, lässt sich die letzte Szene, ebenso wie der gesamte Film *Die Reise des roten Ballons* als eine komplexe Reflexion von Fragen der mediatisierten Wahrnehmung, der Vermittlung und Bildung sowie der Filmästhetik lesen. Der Film gehört damit zu einer Reihe von Filmen des 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 Bildungspotenial 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 (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 tale*s. 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. URL: http://www.nachdemfilm.de/content/il-faut-être-digital [28.08.2017]

Sahli, Jan (2009): Klingende Bilder, gemalte Töne. Mediale Schnittstellenin 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.)

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

Anmerkungen

[i] „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 (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.

You Cannot make Mistakes, it’s Art!

Von Reut Shemesh

*Nach Workshops und Pause rückt der Zeitpunkt des Vortrags näher, sodass ich zügig die Vorbereitungen für die räumliche Umstrukturierung des Vortragssaales aufnehme. Die Hälfte der Bestuhlung des Raumes wird um 180° gedreht. Die hereinströmenden Zuhörer*innen haben die Wahl, sich auf einem Stuhl auf der nach vorn ausgerichteten Seite des Raums niederzulassen oder einen Stuhl mit Blick in Richtung des hinteren Teils des Raumes zu wählen.*
Die schwarzen Vorhänge des Raumes werden aufgezogen und geben den Blick auf das – aufgrund der Hitze erwartete – aktuell tobende Gewitter frei.
Im vorderen Teil des Raumes steht ein Spiegel. Nachdem alle Platz genommen haben, trete ich am Ende des Raumes an das bereitgestellte Mikrofon und beginne zu sprechen.

Performance Art polarisiert. Performances können langweilen, Unverständnis hervorrufen, provozieren. Im seltensten und schlechtesten Fall lässt das Gezeigte unberührt. Im besten Falle jedoch reicht Performance Art über alle Vorbehalte hinweg, wirkt distanzlos in unsere Lebenswirklichkeit hinein, rührt an unseren elementaren menschlichen Bedürfnissen, berührt Sinnfragen des Daseins und klammert tagtägliche Erfahrungen von Widersprüchlichkeit nicht aus.

In die Debatte um künstlerische Forschung hat seit einigen Jahren eine neue Perspektive auf Kriterien eines zeitgemäßen, wissenschaftlichen Erkenntnisbegriffs Einzug gehalten, die sich nicht mehr allein im Interesse an künstlerischer Expertise als Ergänzung oder Illustrierung aktueller wissenschaftlicher Verfahren erschöpft, sondern das Erkenntnispotenzial der Kunst selbst – und darin insbesondere performative Verfahren zur Wissensgenerierung – in den Vordergrund rückt.[1]
Der Kunst einen Eigenwert als „genuin epistemische Praxis“ zuzugestehen heißt, die individuelle, unerwartete, einmalige künstlerische Erfahrung in den Mittelpunkt der Erkenntnisgenerierung zu stellen (vgl. Klein 2010). Elke Bippus betont: „Denn *Künstlerische Forschung* fügt sich nicht den Kriterien der beweisführenden Wiederholbarkeit, der Rationalität und Universalisierbarkeit. Sie operiert im Singulären und muss folglich anhand je konkreter Beispiele exemplifiziert werden“ (Bippus 2009/12: 10). Künstlerische Forschung könne „ein »implizites Wissen«, Brüche und Ungeklärtes fruchtbar machen“ und fordere damit neue Formen der Kommunizierbarkeit in der konventionellen Wissenschaftspraxis heraus (ebd.: 13).
Performance Art als performative künstlerische Forschung verschiebt den Fokus damit erneut auf den *Prozess der Herausbildung* eines Wissens, statt das Ansammeln von Informationswissen voran zu treiben. In einem auf Handlung und Verkörperung ausgerichtetem Forschen kommt dem *Ereignis* ein besonderer Stellenwert zu. Denn im Unterschied zur wissenschaftlichen Praxis *zeigt* eine solche künstlerische Praxis ihr Wissen und lädt ein, „Wissensbildung in ihrer Dynamik, im Modus der Unbestimmtheit und Mehrdeutigkeit als Gewinn zu begreifen“ (ebd.: 18). Bippus führt hierzu aus: „Mit dem *performative turn,* der tradierte Methoden revidiert hat und Erfahrung durch Kunst und das Ästhetische einbezieht, entsteht eine Wissenskultur, in der Wissen als Handlung und Prozess erfahrbar wird“ (ebd.). Kunst biete weniger Forschungsergebnisse, also „kein allgemeines, abrufbares und intersubjektiv verifizierbares Wissen“ an, sondern vielmehr sich selbst als Instrument, um in eine „denkende Begegnung“ einzutreten und „in einer solchen dialogischen Auseinandersetzung […] zu einem Feld der Alternativen, der Entwürfe und Modelle [zu] werden, zu einem Begegnungsfeld zwischen verschiedenen Wahrnehmungs- und Denkmodi, zwischen unterschiedlichen Positionen und Subjektivitäten“ (ebd.: 17).

Auch Dieter Mersch kristallisiert drei konstituierende Merkmale für wissenschaftliche Erkenntnis heraus, deren fortdauernden Gültigkeitsanspruch er zugleich in Frage stellt: das Prinzip der Identität im Sinne der Wiederholbarkeit der Bestimmung *von „et-*

was »als« etwas“, Universalisierbarkeit und logisch begründete Kausalität (vgl. Mersch 2009: 31). Alternativ verweist er auf Wissensformen, die sich durch „experimentelle Reflexivität“ auszeichnen und deren Besonderheit durch den ästhetischen Vollzug charakterisiert sei, „der auf Wahrnehmungen und nicht auf argumentative Bestimmungen oder Diskurse referiert“, insofern „im Sinnlichen und nicht im Begrifflichen operiert“ und an Singularität und Einzigartigkeit von Wahrnehmungen geknüpft sei (ebd.: 37). Als »ästhetische Argumente« experimenteller Reflexivität führt er Konjunktion – als eine gleichermaßen trennende wie verbindende Praxis – und situative Intervention – als eine kontrastierende, herausfordernde Praxis – ein, denen er einen gleichberechtigten Status gegenüber diskursiven Argumentationen beimisst. Mersch betont: „Die künstlerische Praxis bezieht ihre Riskanz und Prekarität aus dieser Anstrengung einer ebenso weg- wie ziellosen Probe im Singulären, wie sie beispielsweise in der fortgesetzten Praktik der Trennung und Verbindung disparater Materialien, der Unterbrechung medialer Strukturen, der überraschenden Kontrastierung und Kombination von Perspektiven, der graphischen Verzerrung, der Suche nach dem Abstrakten im Konkreten, der Gestaltung an den Grenzen der Wahrnehmbarkeit oder ähnlichem ihren Niederschlag findet“ (ebd.: 38).
Ohne Forderung nach Allgemeingültigkeit und nach Fundierung in Begriffen widmen sich demnach Künstler*innen in ihrer Forschung dem grundlos Sich-Ereignenden, dem Undarstellbaren, Ausgeschlossenen oder Übriggebliebenen. Diese Differenzierungspraktiken konstituieren künstlerische Erkenntnispraxen, die nach Mersch der wissenschaftlichen wie der philosophischen als ebenbürtig, wenn nicht sogar in ihrem *zeigenden* Modus in mancher Hinsicht als überlegen erachtet werden können (vgl. ebd.: 40).

In Bezug zur Diskussion um Wirksamkeiten in der Performance Art möchte ich den Blick auf die Ressourcen unseres Körpers lenken und unser Wissen *über* den Körper ergänzen um ein feines Gespür für die eigenen Wahrnehmungsprozesse, die uns zu Expert*innen für unsere Körper machen. Denn die als *Taktiles Wissen* beschreibbare individuell-körperliche, taktil-kinästhetische Wahrnehmungsebene nimmt die durch komplexe, haptische Erfahrungen entstandene Vorerfahrung in Kombination mit unbewusster Wahrnehmung ernst, die im Wechselspiel mit Affizierung im Kontakt, in Kommunikation und Bewegung die Grundlage unserer Denkprozesse bildet (vgl. hierzu auch Liechti 2000 und Mark 2012). Wir erfahren künstlerische Performances körperlich, nehmen das Gezeigte sinnlich „weder als kontinuierliches Nacheinander noch als präsentisches Nebeneinander, sondern als prozessuale Spannung zwischen Simultanem, Sukzessivem und Körperlich-Räumlichem“ (Gronau et al. 2007: 25) wahr. In Performance Art als forschender Körperpraxis, der ich einen eigenständigen Beitrag zu Erkenntnisgewinnung in eigener Gestalt zugestehe, kommt das Körperliche selbst „zu Wort“. Doch bleiben wir noch einen Moment bei der Frage, was geschieht, wenn Performance Art Wirkung zeigt.

Setzen wir uns einer Performance aus, spüren wir sehr schnell, ob das Gezeigte unsere Zustimmung findet, in Belanglosigkeit versinkt oder Widerstand hervorruft. Noch bevor wir es *wissen*, hat sich längst entschieden, ob ein Gedanke oder ein Bild weitere Aufmerksamkeit erhält und wir dem Impuls und seiner Ausdehnung folgen. Bis etwas von der inneren Bewegung sich im Außen zeigt und wir selbst in Bewegung geraten, hat diese Anrührung schon viele Wege genommen. Wurde vielleicht schon von einem Umstehenden registriert, aufgenommen und beantwortet. Dies spielt sich innerhalb kürzester Zeit ab.
Im folgenden Versuch, die Zeit etwas zu dehnen, um in der Beschreibung dessen, was geschieht, genauer werden zu können, nehmen wir Platz am Tisch eines Treffens der TAFELRUNDE, eines seit März 2014 monatlich in Flensburg stattfindenden offenen Treffens (Performance-)Kunstinteressierter, das sich als Ort interdisziplinärer Begegnung und als Plattform experimentellen Denkens und Dialogs versteht. Bei gemeinsamem Essen und Gespräch entfaltet sich, über die Idee des performativen Mit-Teilens, Raum für noch Ungedachtes, dessen Impulsen und Wirkungen nachgespürt wird.
Während des Essens und Sammelns von Fragen und Gedanken zum Rahmenthema „EINS“ aus der Runde steht eine Besucherin auf, um ihren Beitrag vorzustellen:

„eins“ – sagt sie leise und zeigt mit dem rechten Finger in die Höhe, sie lässt die Hand wieder sinken, macht eine kurze Pause. „eins“ spricht sie erneut, wiederholt das Wort und die Geste, mehrfach, wobei sich allmählich ein betonendes, deutliches Stampfen mit dem rechten Fuß hinzugesellt. Sie variiert Tonfall und Lautstärke, hält schließlich die Hand auf Augenhöhe, um – plötzlich – nach Aussprechen der „eins“ eine „zwei“ zu ergänzen. „eins, zwei“ wiederholt sie, den Blick langsam von einer auf die andere Hand richtend. Dies wiederholend, stellt sich parallel zum Gesagten zunächst eine zarte Kopfwendung, dann eine seitlich schaukelnde Bewegung des Körpers ein, die – zunehmend rhythmischer – in ein abwechselndes Bewegen des mittlerweile gestreckten rechten und linken Armes übergeht und im weiteren Verlauf, dabei stets lauter skandierend, schließlich die Bewegung beider Beine einbeziehend, in einen spannungsgeladenen, energischen Marsch mündet – um sich völlig unvermittelt „eins, zwei“ – „drei“ in den wiegenden Tonfall eines Walzertaktes aufzulösen, der in einen beschwingten Tanz übergeht „eins, zwei, drei. eins, zwei, drei“. Sich tanzend drehend

bleibt die Erwartung der „vier" offen …

In dieser kurzen Performance ereignet sich etwas. Bewegungen, Übergänge, Rhythmus, Stimme, Körper, Zeit und Raum bilden in einer bestechenden Folgerichtigkeit und in der Gleichzeitigkeit der sinnlichen Eindrücke eine seltsam geheimnisvolle Einheit im Körper der Performerin, die sich sichtbar in die Körper aller Beteiligten verlängert.
Man muss nicht musikalisch sein, um die Eigenheiten und Qualitäten der wechselnden Takte zu erfassen, die sich im rhythmischen Taktklopfen und Mitnicken der Zuschauenden spiegeln. Es entfaltet sich ein Raum, in dem die jeweiligen Rhythmen, auch nachdem sie verklungen sind, widerhallen. Der hier beschriebene Akt folgt einer *Eigenlogik* performativer Handlung. Von der visuellen Anschauung ausgehend, um Sound, atmosphärische Stimmung und Bewegung ergänzt, zudem zahlreiche Assoziationen wachrufend und Verbindungen mit Erinnertem eingehend, entsteht ein komplexes, multimodales Wahrnehmungsangebot, das Zugang zu einem Reichtum an Wissen eröffnet, das sich in unseren Körpern verbirgt. Ein Wissen, das sich aus Bewegungen und dem Reservoir unbewusster Wahrnehmungen speist und sprachlich kaum zugänglich ist. Wo das Gesprochene Grenzen erreicht und sich in Wiederholungen zu erschöpfen droht, vermag die Umsetzung eines Gedankenimpulses in eine gezeigte Handlung in ihrer Differenz, Ambivalenz und Uneindeutigkeit, neue Anknüpfungspunkte anzubieten, die wir verwundert zur Kenntnis nehmen und als Impuls zum Perspektivwechsel aufgreifen.
Rhythmus im Sinne von Bewegung, Veränderlichkeit und Flüchtigkeit, als „Zusammenspiel von Erinnerung, Erfahrung, Erleben, Wiedererkennen und Antizipation von Erwartetem" (Gronau et al. 2007: 28) kann also als dem Körper eingeschrieben und damit als „zugrunde liegendes Prinzip jeder Erfahrung performativer Prozesse" (ebd.) bzw. als ein Hauptmerkmal performativer Phänomene erkannt werden (vgl. Brüstle et al. 2005). Verknüpft sich das persönliche Erleben in der Gegenwart sowohl mit Vergangenen als auch mit Kommendem, decken sich äußerliche Strukturierungen mit dem individuellen körperlichen Eigenrhythmus, kann dies spürbar Veränderung im Sinne eines *Öffnens* neuer Erfahrungsräume anstoßen. Erfahrene Differenzen können zur Befragung der eigenen Haltung einladen, zum Experimentieren ermutigen und zum Erfinden körperlicher Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit anregen.
Selbst wenn die Beschreibung einer Performance dem Einzelnen eine bildhafte Vorstellung und körperliche Anteilnahme ermöglicht, kann sie doch nie an die Vieldimensionalität der Erfahrung im *Live*-Moment heranreichen, denn – anders als in unserer Vorstellungswelt – tritt hier der oder die Andere als Gegenüber leibhaftig mit ins Geschehen ein und bestimmt den weiteren Verlauf in der Situation entscheidend mit. Auf uns selbst zurückgeworfen und mit eigenen inneren Bildern konfrontiert, stellt der performative Rahmen zugleich einen geteilten Erfahrungs- und Assoziationsraum bereit, in welchem körperliche Übersetzungen für Erfahrungen der Befremdung oder der Ungewissheit gefunden werden; und zwar im Sinne einer Übersetzung, die „eben nicht Verlust [ist], sondern Potenzieren der Differentialität, derer das Werk bedarf, um etwas bedeuten zu können" (Reinhard 2012: 34). Und im Wissen darum, dass „Bedeutung […] durch Übersetzung erst performativ hervorgeholt [wird], weil der entstehende Sinn nicht allein aus sich selbst heraus, sondern im dialogischen Bezug zu dem, was ihm vorläufig ist, entsteht, jedoch auch nicht mit diesem mehr vollständig zur Deckung kommt" (ebd.: 36).

Innerhalb dieser Rahmung setzt zeitgenössische forschende Performancepraxis gültige Konventionen außer Kraft und versetzt uns in die Lage, undurchdringlichen, existenziellen Widersprüchlichkeiten und Verunsicherungen zu begegnen, die wir üblicherweise auszublenden neigen. Komplexität wird in sinnlich erfahrbare skizzenhafte hybride Fragmente transformiert, die in kraftvollen, poetischen, skurrilen Bildern und alternativen Handlungsentwürfen zur Entfaltung kommen. Immer ernsthaft – jedoch nicht zwangsläufig ernst – kann dies befremdlichen Situationen bisweilen komische Perspektiven abgewinnen.
Der Körper folgt dabei einem *Eigensinn*. Einen solchen gesteht Hanne Seitz im Feld des *performative research* auch der künstlerisch-performativen Praxis im Feld sozialwissenschaftlicher und kunstpädagogischer Forschung zu und fordert eine Öffnung der Sozialwissenschaften für künstlerische Verfahren zur Herausbildung einer eigenständigen performativen Forschungspraxis, die entgegen einem rationalen wissenschaftlichen Forschungsverständnis „im künstlerisch-ästhetischen performativen Kontext ein Wissen privilegiert, das partikular, kontextbezogen und wenig greifbar ist, das mit Ambivalenz, Widerspruch, Zufall, sogar mit Nicht-Wissen umgehen kann – ein Denken mit Kunst, das die Zwischentöne und die »Räume im Dazwischen« bevorzugt" (Seitz 2012: 92). Bewegt durch Affizierung, Berühren und Berührtwerden, im Gefüge eines undurchdringlichen Beziehungsgeflechts erwächst dem Körper eine Tatkraft, die im Kontakt, im Miteinander den Einzelnen übersteigt. Eigenen Gesetzen der Wirkmächtigkeit in Ausdehnung, Veränderlichkeit und Dynamik folgend, ist er ein bewegliches Kräftefeld, das sich der Festschreibung in eindeutigen Definitionen und Begriffen verweigert und sich einer vollständigen, willentlichen Steuerung und Kontrolle entzieht.

Zeitgenössische performative Forschungspraxis kann uns ein Bewusstsein und Gespür für unsere individuelle *Wirkmächtigkeit*, im Sinne eines körperlichen Vermögens zurückgeben. Dieses Vermögen bedeutet allerdings nicht, im Selbstbezug zu verharren. Es ist – im Sinne Hannah Arendts – vielmehr Voraussetzung für die Kontaktaufnahme mit anderen und für gesellschaftlichen Dialog. So erinnert Arendt uns, dass „das Wort selbst […], die deutsche ‚Macht', die sich von ‚mögen' und ‚möglich', und nicht von ‚machen', herleitet – […] deutlich auf den potentiellen Charakter des Phänomens hin[weist]", und führt weiter aus: „Macht aber besitzt eigentlich niemand, sie entsteht zwischen Menschen, wenn sie zusammen handeln, und sie verschwindet, sobald sie sich wieder zerstreuen" (Arendt 1981: 194).
Im bewussten Herstellen von Leerstellen wird Raum für Kontingenz, für etwas in seiner Differenz Unerwartetes geschaffen, d. h. für Prozesse, die sich einer Planbarkeit entziehen, die aus Unfertigem, Zögerlichem und Ungewissem Form annehmen. In diesem Sinne versucht Performance Art im Versagen der Interpretation und dem Suspendieren spontaner Impulse, der permanenten Tendenz zum *Füllen* des Leerraums durch Erklärungen entgegenzuwirken, indem sie zunächst Distanz schafft – Abstand, eine Lücke, eine „Pufferzone", die jedoch in der Gleichzeitigkeit von Abwesenheit und Anwesenheit die sinnliche Präsenz noch steigert.

Über die bereits vielgestaltigen Erfahrungsmomente hinaus, die sich in Soloperformances zwischen Performancekünstler*innen und Betrachter*innen ereignen, findet innerhalb eines performativen Gruppengeschehens eine komplexe Steigerung des Wahrnehmungsangebots statt. Be- oder entsteht auch hier zu Beginn eine Leere, ist diese keineswegs als etwas Fehlendes zu beschreiben. Im Gewahr-Werden der Potenzialität, in der Ahnung des Kommenden, spannt sie sich zwischen den Körpern der Beteiligten aus, sodass etwas spürbar wird, das sich als eigenwillige *Logik des Performativen* in *Open Sessions* fassen lässt.
Der ergebnisoffene, nicht an einem Zielprodukt orientierte Charakter des *Entwurfs* scheint mir geeignet, um das *Open Session*-Format des seit 2010 bestehenden Performancenetzwerks *PAErsche* treffend zu beschreiben. PAErsche versteht sich als Labor verschiedener Disziplinen, das neue Formen von Soloperformances und die gemeinsame Arbeit in *Open Sessions* forschend vorantreibt und dem sich Künstler mit interdisziplinären Ansätzen aus Tanz, Theater, Literatur, Musik und der bildenden Kunst anschließen. Einzelne eröffnen den „Spielraum", bis sich allmählich weitere Akteure im Geschehen einfinden und in das Feld der Begegnungsmöglichkeiten eintreten. Es entsteht ein – einem Schwarm vergleichbares – Gefüge, in dem sich die Beteiligten bewegen. Elemente der Interaktion wechseln mit scheinbar parallel ablaufenden Handlungsfolgen. Das mehrstündige Geschehen gleicht einem forschenden Arbeiten, das nicht an der Bestätigung oder Verwerfung zuvor aufgestellter Theorien interessiert ist, sondern sich als offener Prozess versteht, „noch unbekannte Antworten auf Fragen [zu] geben, die der Experimentator ebenfalls noch gar nicht klar zu stellen in der Lage ist" (Rheinberger 2001: 22).
Hierbei setzt das von Krassimira Kruschkova beschriebene „Denken des Kollaborativen" ein, „der instabilen Gegenläufigkeit, das sich der eigenen Uneinlösbarkeit aussetzt, das nur momentane Stabilisierungen statt eines permanenten Gleichgewichts kennt" (Kruschkova 2013: 183). Sie präzisiert: „Die Idee vom Mitsein, von einer Gemeinschaft derer, die keiner angehören, setzt […] kein Gemeinsames einer Gruppe, keinen gleich bleibenden Plural voraus, sie setzt sich dessen Mangel aus" (ebd.). Der Verzicht auf die Zusammengehörigkeit erlaubt eine erneute Begegnung der Einzelnen, „ein Zusammenhalten des Geteilten und Differenten", jedoch „ohne Symmetrie, Einlösung, Rückerstattung" (ebd.: 183). Innerhalb der *Open Sessions* entstehen ganz in diesem Verständnis fragile Gebilde des Zusammenhangs, die sich auflösen, wenn man sie zu fassen sucht, als ob in der annähernden Betrachtung des erst zu Fassenden die eben noch aufscheinenden Konturen schon wieder zerfallen. Erst im Zurücktreten, im Ausbremsen eines zwingenden Wissen-Wollens, im bewussten Zurücknehmen des Einzelnen, im vorläufigen Suspendieren des Eigenen, im Moment aus-fokussierender Unschärfe kehrt etwas Fassbares in die Entwicklung einer Situation oder eines Bildes zurück. Diese Erfahrung setzt jedoch die Bereitschaft zum Umschalten in einen veränderten Wahrnehmungsmodus voraus, der es erlaubt, in abwartender Achtsamkeit dem Entstehenden, Sich-Zeigenden Raum zu gewähren. Die solchen Räumen innewohnende Zeitlichkeit und Ordnung kann dann im Austausch mit den Beteiligten etwas Neues stiften – was sie allerdings zu affizieren vermögen, „hängt dann wiederum mit der Geschichtlichkeit derer zusammen, die sie betreten und somit in Konfrontation mit ihrer Erzählung zu transformieren beginnen" (Reinhard 2012: 49).

Performance Art wird immer mit Idealen in Konflikt geraten, die in einem lückenlosen, absoluten Streben nach Perfektion und Überwindung von Differenz die Sinnlichkeit des Lebendigen und die potenzielle Bedeutsamkeit von Entwürfen vermissen lassen. Sie wird sich einer, auf ökonomische Verwertung ausgerichteten Reduktion und Instrumentalisierung von Sinnlichkeit entgegenstellen, die sich in einer oberflächlichen, rudimentären Rezeption erschöpft. Und sie wird uns das Körperliche in seiner Widerständigkeit, Differenz und geheimnisvollen Uneinholbarkeit erfahren lassen, nicht zuletzt um Vertrauen in dessen Glaub-Würdigkeit (zurück) zu gewinnen.
Im bewussten Loslassen des Geländers der Begrifflichkeiten ermuntert sie uns als performative künstlerische Forschung zum Ein-

tritt in das Feld eines noch unbekannten, dynamischen, relationalen und *spürbaren* taktilen Wissens. Daher schließe ich mit der Empfehlung, der herkömmlichen wissenschaftlichen Erkenntnisgenerierung in Bildungsprozessen eine selbst-bewusste Performancepraxis an die Seite zu stellen, die sich an die Grenzen des sicheren Terrains bewegt, um am Abgrund des Vertrauten jenen Schritt zu wagen, zu dem Hilde Domin ermutigt: *Ich setzte den Fuß in die Luft – und sie trug* (Domin 2009: 47).

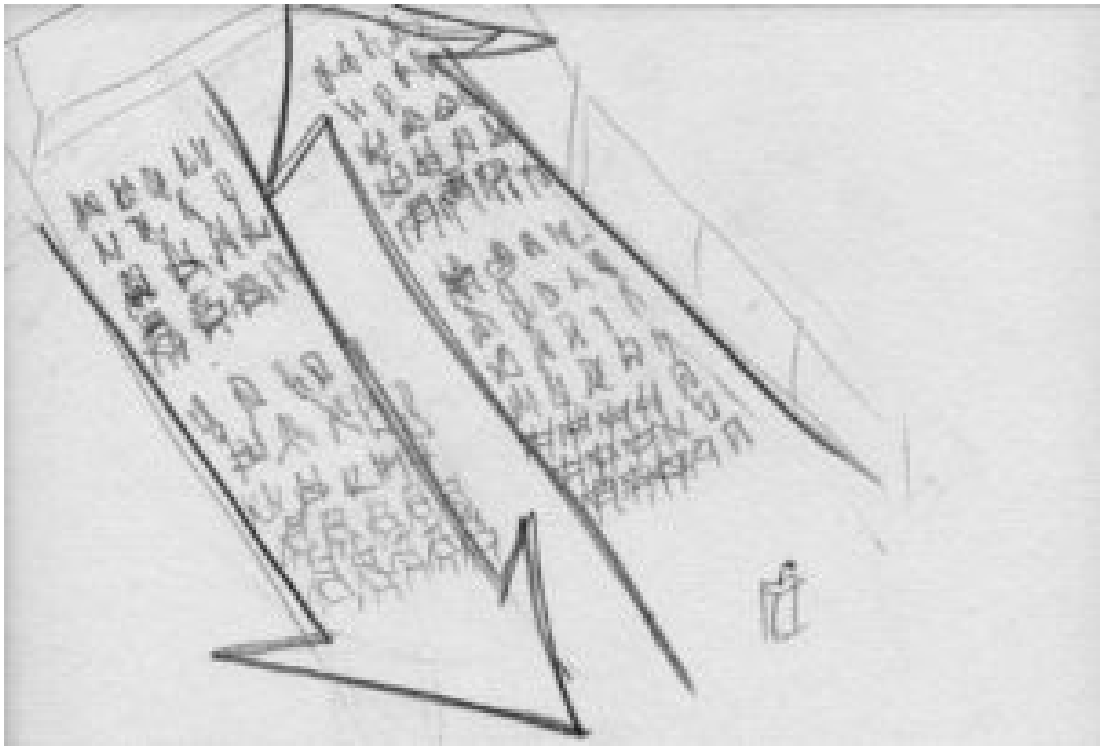


Abb.1

Anmerkung

1 Exemplarisch sei auf Beiträge von u. a. Elke Bippus, Michaela Ott, Henk Borgdorff, Jens Badura, Florian Dombois, Julian Klein zur internationalen Entwicklung von Künstlerischer Forschung in inzwischen vielfältig vorliegenden Textbänden zu Künstlerischer Forschung verwiesen.

Literatur

Arendt, Hannah (1981 [1958]): Vita Activa oder Vom Tätigen Handeln. Zürich, München: Piper.

Bippus, Elke (2009/12): Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Brüstle, Christa/Ghattas, Nadia/Risi, Clemens/Schouten, Sabine (Hrsg.) (2005): Aus dem Takt. Rhythmus in Kunst, Kultur und Natur. Bielefeld: Transcript.

Domin, Hilde (2009): Sämtliche Gedichte. Frankfurt/Main: Fischer.

Gronau, Barbara/Ghattas, Nadia (2007): Zeitwahrnehmung. In: Lechtermann, Christina/Wagner, Kirsten/Wenzel, Horst (Hrsg.): Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung. Berlin: Schmidt.

Klein, Julian (2010): Was ist künstlerische Forschung? In: Stock, Günter (Hrsg.): Gegenworte 23, Wissenschaft trifft Kunst. Berlin: Akademie, S. 25-28.

Krauthausen, Karin (2010): Vom Nutzen des Notierens. In: Krauthausen, Karin/Omar, W. Nasim (Hrsg.): Notieren, Skizzieren: Schreiben und Zeichnen als Verfahren des Entwurfs. Bd. 3. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Kruschkova, Krassimira (2013): Mitsein und Widerstand. In: Böhler, Arno/Herzog, Christian/Pechriggl, Alice (Hrsg.): Korporale Performanz. Zur bedeutungsgenerierenden Dimension des Leibes. Bielefeld: Transcript.

Liechti, Martin (2000): Erfahrung am eigenen Leibe. Taktil-kinästhetische Sinneserfahrung als Prozess des Weltbegreifens. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.

Mark, Elke (2012): Taktiles Wissen. Eine Lecture Performance. In: Schmitz, Thomas H./Groninger, Hannah (Hrsg.): Werkzeug/-Denkzeug. Manuelle Intelligenz und Transmedialität kreativer Prozesse. Bielefeld: Transcript.

Mersch, Dieter (2009): Kunst als epistemische Praxis. In: Bippus, Elke (Hrsg.): Kunst des Forschens – Praxis eines ästhetischen Denkens. Zürich, Berlin: Diaphanes.

Polanyi, Michael (1966): The Tacit Dimension. London: University of Chicago.

Reinhard, Miriam N. (2012): Entwurf und Ordnung. Bielefeld: Transcript.

Rheinberger, Hans-Jörg (2010): Experimentalsysteme und epistemische Dinge. Göttingen: Wallstein.

Seitz, Hanne (2012): Performative Research. In: Fink, Tobias, u. a. (Hrsg.): Die Kunst, über Kulturelle Bildung zu forschen. München: kopaed.

Abbildung

Abb. 1: Zeichnung: Elke Mark