REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Die Neuauflage der schon lange vergriffenen Publikation „Im Engpass der Worte“ von Eva Sturm ist, auch 30 Jahre nach deren Erstveröffentlichung, ein grundlegender Beitrag zur theoretischen Rahmung zeitgemäßer (personaler) Kunstvermittlung. Die Aufforderung zum Sprechen macht das Buch in aktuellen Bildungsdiskursen zur Grundlage für die Suche nach Bedingungen einer Bildungsgerechtigkeit, die Lernen und Erkenntnis als offenen, individuellen und unabgeschlossenen Prozess versteht, indem Denken und Sprechen zusammengeführt werden. Eva Sturm gehörte zu jenen Kunstvermittler*innen, die mit ihren Texten dem Feld der aktuellen Kunstvermittlung eine grundlegende und nach wie vor zukunftsweisende theoretische Rahmung gegeben hat. In den 1990er Jahren entstanden griff sie zunächst neue Impulse der kritischen Kunstvermittlung auf und publizierte das vorliegende Standardwerk ausgehend von ihrer Dissertation, die von dem Kunstpädagogen und Psychoanalytiker Karl-Josef Pazzini betreut worden war.

Das Vorwort der Neuauflage wurden nun auch von ihm geschrieben. Er verdichtet darin die Kommunikationsansätze und -absichten der Autorin und skizziert das so eingefasste Sprechen in der Begegnung mit Kunst als einen „Einbruch von etwas Unartikulierbarem in individuelle und gesellschaftliche Komfortzonen des immer schon Gesagten.“ (S. 9, 10) Insofern legt er den Kern der Publikation offen, dass nämlich die Erweiterung vom und die Lust am Sprechen als „Unsägliche[s]“ verstanden werden kann, weil es in einem fordernden Engpass gründet.

In den acht Kapiteln des Buches geht es um das Sprechen *von Kunst aus,* was nicht zuletzt die metaphernreichen Überschriften des Inhaltsverzeichnisses deutlich machen. Diese sind etwa tituliert mit „Sprechen aus dem Riss“, „Verbale Erstbesteigungen“, „Erklär mir die Werke“, oder auch „Kreative[s] Stammeln“ und „Wer spricht?“. Diese Bezeichnungen lassen eine Folge von Überlegungen erwarten, die nicht nur das Sprechen über Kunst analysieren, sondern auch den Ort, wo dies geschieht, wer dort spricht/sprechen darf und vor allem welches Potenzial im Sprechen liegt. Der Text ist präzise, extrem klar formuliert und fordert gleichzeitig durch die Verdichtung von Gedanken zum mehrmaligen Lesen auf.

Zunächst wird der „Sprachraum Kunstmuseum“ analysiert – Sturm nennt es den Rahmen –, indem in einem weiten Bogen, beginnend mit den „Versprechungen des Museums“ über den „Entwurf des Besuchers“ und die „(un)befugten Sprechenden“ bildungspolitische und historische Hintergründe der Institution Kunstmuseum sowie den Einsatz von Sprechen und Sprache offenlegt. Sie erkennt hier exemplarisch in Struktur und Historizität eine Einrichtung, die „Chancen, Widersprüche und Mechanismen des Diskursiven als reale und intrasubjektive Realitäten“ aufweist. (S. 16) Im zweiten Kapitel „Die Artikulation der Werke“ erläutert sie, was diese institutionell geprägte Struktur unterläuft – nämlich genau jene Objekte, die im Kunstmuseum präsentiert werden – die Kunstwerke. Im dritten Kapitel („Sprechen aus dem Riss“) befasst sich die Autorin mit all jenen, die an diesem Gefüge und an seiner Aufrechterhaltung beteiligt sind, die es nutzen, und definieren. Danach ist das sprechende Subjekt – und dessen verwendete Sprache – zentraler Bestandteil der Auseinandersetzung. So ist in den folgenden Kapiteln die Rede von „Verbalen Erstbesteigungen“ (4.), von „Der Frage der Frage“ (5.), vom Imperativ „Erklär mir die Werke“ (6.), um schließlich im siebten Abschnitt im „Kreative[n] Stammeln“ zu münden und die Publikation mit der Frage „Wer spricht?“ (8.) abzuschließen.

Durch eine künstlerische Arbeit von Susanna Morgenstern wird der Haupttext beendet (also nicht etwa in einem Schlusswort). Sie arbeitete damals an einem „Medien-, Denk- und Sprachprojekt“, in dem sie einen einzigen Begriff im öffentlichen Raum immer wieder anbrachte. Sturm erklärte ihre Publikation als einen solchen öffentlichen Raum und platzierte ein Wort von Morgenstern denn auch auf Seite 323 – dieses Wort lautet: „weiter“.

Für die Autorin waren Sprache und Sprechen in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken zentraler Teil ihres künstlerischen und wissenschaftlichen Lebens. Sie beschreibt dies treffend als „Nadelöhr“, das gerade angesichts von (zeitgenössischen) Werken jene Ambivalenz der „Not und Lust des Sprechens“ gleichermaßen spürbar werden lässt (S. 11). Exakt diese Verengung erklärte Eva

Sturm zum Eingangstor. Damit positionierte sie ihre Vorstellung von Kommunikation deutlich als Gegenteil eines pseudoneutralen sprachlichen Gerüstes, das kunsthistorisches Wissen als unumstößlich manifestiert. Sie geht deshalb auch nicht von ununterbrochener Rede als Vortrag aus, sondern vielmehr von (fruchtbaren) Hindernissen, Blockaden und einem Dialog, der Denken und Reflektieren lustvoll ermöglicht.

Sie bezog sich dabei neben Jaques Lacan u.a. auf Gilles Deleuze, Pierre Bourdieu, Judith Butler, Roland Barthes, Irene Below, Michel Foucault, Maurice Merleau-Ponty oder eben auch auf Karl-Josef Pazzini. Den Bezug zu Lacan und Deleuze vertiefte sie schließlich in ihrer 2009 erschienenen Habilitation „*Von Kunst aus. Kunstvermittlung mit Gilles Deleuze*“ und in ihrem Buch „Im Engpass der Worte“ finden wir die Grundlagen für dieses Folgewerk. Hier begegnen wir dem Ausgangspunkt der Sprecharbeit und damit auch der Überlegung, dass gerade der Mangel (an Sprache), das Nicht-sagen-Können ein umso stärkeres Begehren zu denken und zu sprechen auslöst.

Sturm entwarf somit ein Bezugssystem, das das Sprechen über und vor Kunst an den Schnittstellen zwischen Psychoanalyse, Philosophie, Kunstwissenschaft, Museumskunde und Kunstpädagogik bzw. -vermittlung verortet und damit weit über das herkömmliche kunstpädagogische und kunstwissenschaftliche Sprechen hinausgeht. Das heißt, ihr Ansatz *von Kunst aus* wird nicht auf eine bloße Weitergabe von Wissen und Information reduziert, sondern macht die Betrachter*innen zu aktiven Beteiligten in einem anhaltenden Prozess der intensiven und komplexen Auseinandersetzung. Aufgrund dieses Standpunktes legte sie jene Differenzierungen offen, die das Sprechen im Kunstmuseum in ihrer gesellschaftspolitischen Bedingtheit transparent machen, beziehungsweise allererst bedingen, oder auch verhindern. So wird nachvollziehbar, wie und dass Sprechen dort vor allem als machtvolles epistemisches Instrument eingesetzt wurde und wird. Die Publikation ist für alle jene ein wertvolles Werkzeug, die diese Zugangsbeschränkungen analysieren wollen, um ihnen so zu entgehen und ins Gegenteil zu verkehren.

Die Betrachter*innen in Bewegung bringen – nicht zu einem Abschluss des Denkens, des Wahrnehmens und Fühlens kommen; aus dieser Perspektive zeigt sie den Leser*innen ein bis heute extrem angespanntes Kommunikationsfeld, in das klassistische Distinktionen eingeschrieben sind, die durch historische, politische und psychologische Faktoren bestimmt und gelenkt werden. Die Aktualität der Publikation stemmt sich deshalb auch nicht zuletzt gegen die schwerfälligen Veränderungen der Publikumspolitik insbesondere von Kunstmuseen. Immer noch wird hier der Fokus auf die dort ausgestellten Objekte gelegt und nach wie vor eine Sprache verwendet, die Ausschlüsse produziert. Gleichzeitig ist aktuell der in den 1990er Jahren begonnene Richtungswechsel spürbar, der fordert, inklusiv und diversitätssensibel Bildungsgerechtigkeit zu etablieren; dies ist angesichts einer wiedererstarkenden konservativen Kultur- und Bildungspolitik umso wesentlicher.

Die Neuauflage von „Im Engpaß Der Worte“ behauptet sich zum richtigen Zeitpunkt in diesem Widerspruch und wird auch hier weiter Wirkung zeigen. Denn: Eva Sturm hat in ihrer Arbeit die Notwendigkeit bewiesen, nicht nachzulassen, wenn es um Macht- und Hegemoniekritik als zentrale Ursachen für Bildungsungerechtigkeit in kulturellen Einrichtungen geht. Insofern ist sie ihrem persönlichen Leitsatz *fight the power* treu geblieben und hat ihr Werkzeug: die Sprache und das Sprechen *von Kunst aus* als widerständige und empowernde Diskurskultur konsequent eingesetzt.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Was haben Ausstellungsräume und Universitäten gemeinsam? Beiden wird die Funktion zugesprochen, etwas her- und etwas auszustellen, das innerhalb ihrer Räumlichkeiten besondere Geltung erlangt: Kunst im ersten, und akademisches Wissen im zweiten Fall. Das, was hier gezeigt und verhandelt wird, wird durch den Raum, in dem dies geschieht, als Zeig- und Verhandelbares

bestätigt. Ausstellungsräume wie Universitäten besitzen die Wirkmächtigkeit, Kunst und Wissen als solche zu legitimieren. Und beide nutzen dies als eine wichtige Ressource, um den eigenen Einflussbereich geltend zu machen. Denn auch bei institutionellen Räumen – dies erforscht das Feld der Raumsoziologie seit den 1970er-Jahren – handelt es sich um etwas Her- und Ausgestelltes. Sie werden durch Handlungen und Praktiken – Regeln, Konventionen, Gesetze und administrative Abläufe – hervorgebracht, welche zwischen dem Zeig-/Sagbaren und dem nicht Zeig-/Sagbaren trennen (Lefebvre 2006 [1974]). Denn nicht alles darf gezeigt und verhandelt werden und nicht jeder darf die Gesten des Zeigens und Verhandelns ausführen. Institutionelle Räume produzieren also Ein- und Ausschlüsse und nehmen dabei eine Differenzierung des Raums vor – sie produzieren Differenz (vgl. Irigaray 2006 [1984]).

Auch der physische Raum spielt bei dieser Differenzproduktion eine Rolle. Er markiert Grenzlinien zwischen dem Innen und dem Außen der Institution, innerhalb derer bestimmte Handlungsweisen gefördert und andere eingegrenzt oder gleich ganz unterbunden werden. Auch wenn die impliziten Botschaften der Architektur – ihre Anweisungen, Verbote und Einladungen – zunächst unauffällig sind, wenn sie gar ganz hinter weißen Wänden und Oberdeckenbeleuchtung zurücktreten sollen, so können sie nicht als neutral bezeichnet werden. Architektur legt Nutzungsweisen nahe, die von den Nutzer*innen mal mehr, mal weniger bewusst angenommen und reproduziert wird. Jede architektonische Anordnung produziert Bedeutung und erlangt damit soziale und politische Wirkmächtigkeit. Doch diese ist niemals ganz statisch, niemals ganz eindeutig, sondern wird besonders in den Momenten ihrer Durchquerung in ihrer Kontingenz adressierbar. Immer dann, wenn die anwesenden Akteur*innen in Verhandlung mit sich selbst und dem Raum treten und die nahegelegten Deutungen, Handlungsweisen und Blickrichtungen infrage stellen.

Eine dieser Akteur*innen, die das Befragen und Verhandeln in besonderer Weise beherrscht und weitere Akteur*innen als Betrachter*innen in ihr Spiel miteinbezieht, ist die Kunst. Was passiert also, wenn die Kunst aus dem Ausstellungsraum in die Universität wandert? Genau gesagt: wenn die Universität durch die Kunst zum Ausstellungsraum wird und dort, anstatt präsentiert und verhandelt zu werden, selbst die Bedingungen ihrer räumlichen, architektonischen und institutionellen Verortung befragt?

Im Sommersemester 2018 stieß man auf dem Außengelände der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln auf sieben Objekte der Künstlerin Mirjam Thomann, die in vielen ihrer Arbeiten die vorliegenden räumlichen, institutionellen, architektonischen und medialen Bedingungen zu ihrem künstlerischen Material macht. Es handelte sich um hüfthohe, karnatfarbene Stahlrundrohrgestelle, die vereinzelt oder in geringem Abstand zueinander rund um das Hauptgebäude der Fakultät platziert wurden. Die temporären Setzungen der Künstlerin markierten Stellen im Außenraum, die man wohl am besten als Orte des Übergangs bezeichnen kann: auf der Wiese vor dem Hauptgebäude, auf dem Parkplatz vor der Fakultätscafeteria oder vor dem Seiteneingang, wo sich die Raucher*innen in den freien Minuten zwischen den Seminaren treffen.

Obwohl die Gestelle auf den ersten Blick entfernt an Elemente eines Leitsystems oder einen Fahrradständer erinnerten, brachen sie durch ihre ungewöhnliche Platzierung und Farbigkeit mit dieser einfachen Zuordnung. Der Titel, *Lean in*, lässt dagegen an ein Möbel denken, das erst vor Kurzem vermehrt im öffentlichen Raum in Transitzonen und Wartebereichen aufgetaucht ist. Manch einer mag sich an den Versuch erinnern, einen sogenannten Leaning Rail im Nahverkehr benutzt zu haben. Gedacht als „most minimal accommodation“ (vgl. National Association of City Transportation Officials), lassen sich die halbhohen, schräggestellten Flächen jedoch weder als Sitzgelegenheit noch für ein kurzes Nickerchen nutzen. Bestimmt für eilige Pendler, die nicht etwa abhängen, sondern sich vor allem reinhängen wollen, sind die Leaning Rails ausschließlich zum Anlehnen designt. Sie rufen dabei Posen hervor, die als Versuch gelesen werden können, den sich bewegenden Körper räumlich und zeitlich in den beschleunigten Rhythmus von Mobilität und Effizienz einzutakten.

Die fleischfarbenen Bügel von Mirjam Thomann dagegen scheinen keine spezifische Nutzungssituation aufzurufen. Und so muss man ihnen gegenüber eine forschende Haltung einnehmen. Bei der Arbeit *Lean in* geht es weniger darum, die zeitgenössischen Posen der Mobilität und des Auf-dem-Sprung-Seins einzuüben. Vielmehr erzeugt die potenzielle Funktionslosigkeit der Objekte eine situative Offenheit, die dazu anhält, den eigenen Körper in ein Verhältnis zum umliegenden Raum zu setzen. Indem sich die Gestelle angewöhnten Gesten der Nutzung entziehen, können sie zu prothesenartigen Werkzeugen der Wahrnehmung werden. Sie stoßen eine sinnliche Erkundung der sonst wenig beachteten Ränder der Fakultät an und weisen dorthin, wo nicht wie gewohnt repräsentiert, gezeigt und verhandelt wird: auf die Sphären, in denen das imaginierte Innen und Außen der Institution ineinander übergehen.

Und so gleicht das Abschreiten der einzelnen Arbeiten rund um das Hauptgebäude einem performativen Parcours. Indem die ar-

chitektonischen Anordnungen der Fakultät durch die *Lean ins* unterbrochen werden, verschiebt sich die Aufmerksamkeit auf die Texturen, Perspektiven und Atmosphären der eher abseitigen Bereiche der Fakultät. Welchen Blick eröffnet die Position auf die Außenwände des Gebäudes? Welche Gegenstände strukturieren den Ort und geben ihm seinen Charakter? Wie verhalten sich die Menschen, die hier vorbeikommen? Die durch Thomanns Interventionen vorgenommenen Setzungen schlagen eine tastende Wahrnehmung der Umgebung vor und berühren ein Raumverständnis, dem man sich mit der poetischen Sprache der Philosophin Luce Irigaray nähern kann. Raumerfahrung kommt bei Irigaray einer taktilen Grenzerfahrung gleich, die sich aus dem Aufeinandertreffen in Intervallen des Kontakts und der Trennung ergibt – Körper, die sich annähern, berühren und wieder entfernen: „Der Ort ist in dem Gegenstand und der Gegenstand ist in dem Ort. *Der Ort ist innen und außen und er begleitet die Bewegun*g; er ist deren Ursache und er begleitet sie, in einer Ausdehnung, die ins Unbegrenzte geht. Jeder Ort umschließt den ihm vorgehenden. Bleibt nur die Frage, wo der *Übergang*, die *Schwelle* ist, so daß die Ausdehnung stattfinden kann“, schreibt sie in ihrer Abhandlung *Der Ort, der Zwischenraum. Eine Lektüre von Aristoteles: Physik IV, 2–5* (Irigaray 2006 [1984]). Zwei sich berührende Determinanten, die in Bewegung einen Zwischenraum bilden – für Irigaray ist dies nicht nur Wesen der Raumerfahrung, sondern auch die Bedingung für das Denken einer Differenz. Ein Denken, das auf der grundsätzlichen Anerkennung und nicht auf hierarchischen Ausschlüssen oder Verdrängung des*der Anderen beruht.

Thomanns *Lean ins* auf dem Campus der Humanwissenschaftlichen Fakultät der Universität zu Köln lassen sich so als Wegmarken der Erkundung jener Schwellen und Übergänge beschreiben, an denen räumliche Differenz und institutionelle Dispositive durch unerwartete Positionierungen jenseits einstudierter Gesten, Posen, und Perspektiven durchkreuzt und damit verhandelbar werden.

Literatur

Irigaray, Luce (2006 [1984]): Der Ort, der Zwischenraum. Eine Lektüre von Aristoteles: Physik IV, 2–5. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.) (2006): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, 244–260.

Lefebvre, Henri (2006 [1974]): Die Produktion des Raums. In: Dünne, Jörg/Günzel, Stephan (Hrsg.): Raumtheorie. Grundlagentexte aus Philosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt am Main: Suhrkamp, S. 230–342.

National Association of City Transportation Officials: Transit Street Design Guide. Seating. Leaning Rails. Online: https://nacto.org/publication/transit-street-design-guide/station-stop-elements/stop-elements/seating/ [01.03.2021]

https://nacto.org/publication/transit-street-design-guide/station-stop-elements/stop-elements/seating/ [01.03.2021]

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Die Überschrift über diesem Text ist mehrdeutig. Zum einen betrachte ich, professionsbedingt, Kunst grundsätzlich aus einer pädagogischen – besser bildungstheoretischen – Perspektive: Wer und was bildet sich in Auseinandersetzung mit dieser oder jener künstlerischen Arbeit, diesem Bild/dieser Performance/Installation …? Was bildet sich? (Dieses *sich* muss man verstehen wie in

„wenn *sich* Nebel bildet".) Schüler*innen, Studierende, Museums- oder Ausstellungssucher*innen, zufällige Passant*innen, Sammler*innen, Künstler*innen? *Wie* bilden sich Menschen daran/damit/dadurch? Wie bilden oder wie verschieben sich Selbst- und Weltverhältnisse ausgehend von dieser Kunst? Was macht diese Kunst mit mir? Was mit Dir? Was mit uns? Was bildet sich? Wie bildet sich (diese) Kunst in den Köpfen der Rezipient*innen? Wie in den Köpfen der Produzent*innen? Welche Bildungen, Gebilde entstehen?

Was bildet sich? – Aus dieser Perspektive ist Kunst gewissermaßen immer Ausgangspunkt oder Anlass/Katalysator/Medium für Bildungsprozesse, insofern immer Lernumgebung. Und die Kuration dieser Lernumgebung ist vor allem eine Methode der Bildung. Das hatte ich in einem früheren Beitrag, den ich nachfolgend argumentativ kurz zusammenfassen werde, ausführlich dargestellt und eine dementsprechende, auch auf kuratorisches Denken ausgerichtete, Ausbildung von Kunstlehrer*innen nahegelegt (Meyer 2015).

Zum anderen mache ich mir aus dem Blickwinkel der Hochschulentwicklung Gedanken darüber, ob und inwieweit das Studium der Kunst (z.B. zum Zweck der Lehrer*innenbildung) als Lernumgebung zu verstehen sein könnte – und wie eine solche Lernumgebung gestaltet sein müsste, damit die Ausbildung eines zeitgemäßen Verständnisses, einer zeitgemäßen Haltung, einer zeitgemäßen Professionalität in Bezug auf die Kunst (und in Bezug auf das, was sie bildet) in den Köpfen der Studierenden wahrscheinlich wird. Weiter frage ich mich, ob und wie eine kuratorische Perspektive – auch über diese, wesentlich die Studieninhalte betreffende Überlegung hinaus – beim Konzipieren der für das Studium der Kunst vorgesehenen Lernumgebung (nämlich die Hochschule) hilfreich sein könnte, wenn ein solches Fachstudium als eine Art transmediales Storytelling (das eine Geschichte der Kunst als Profession erzählt) betrachtet wird. Ein Storytelling, dessen Konzeption dem Kuratieren einer Großausstellung von Gegenwartskunst ähnelt und dessen Vollzug entsprechende Ähnlichkeit aufweist mit dem Besuch einer solchen (zugegebener Maßen sehr großen) Großausstellung. Mir ist klar, dass hier oberflächlich betrachtet Gefahr besteht, der Verwässerung des Begriffs der Kuration Vorschub zu leisten, wenn ich – wenn auch nicht wörtlich – nahelege, dass ein Universitäts- oder Hochschulstudium ‚kuratiert' werden könnte. Und sich manche*r erinnert fühlen mag an das zeitgeistige ‚Kuratieren' von allem Möglichen, von der Playlist über das Tagesoutfit bis zum appetitlichen Frühstück (vgl. Schlüter 2013). Deshalb soll im Folgenden zunächst klargestellt werden, was gemeint ist, wenn ich hier von Kuration und kuratorischem Denken spreche.

Curatorial Turn

Der Soziologe Heinz Bude schreibt im Heft Nr. 86 der *Texte zur Kunst*: *The Curators* unter der Überschrift „Der Kurator als Metakünstler" (Bude 2012) über die gewandelte Funktion der Kurator*innen im aktuellen Diskurs der Kunst. Im Fall des hier als Beispiel fungierenden Kurators Hans Ulrich Obrists fallen zwei Funktionen in einer Person zusammen, die klassischerweise geradezu gegensätzlich konnotiert sind. Unter den traditionellen Gatekeeper*innen zwischen Künstler*in und Publikum nämlich – Händler*in, Sammler*in, Kurator*in und Kritiker*in – unterscheiden sich insbesondere die beiden letztgenannten grundsätzlich: Kurator*innen, so Bude, sind „Verwalter des Pantheons". Traditionellerweise pflegen sie das kulturelle Erbe und sorgen dafür, dass es unbeschadet durch die Zeit transportiert wird. Sie vertreten die „Position des Museums, der Hierarchie und der Tradition". Kritiker*innen hingegen wollen den „Streit unter den Zeitgenossen", sie intervenieren, mischen sich ein und „pochen auf Aktualität". Hier stehen die „Positionen der öffentlichen Institution" und die des „intellektuellen Marktes" in Widerstreit. Es ist etwas anderes, „Geschichte in Tradition zu verwandeln", wie man das von Kurator*innen erwartet, als „der Gegenwart eine Richtung zu geben", wie das Kritiker*innen tun (vgl. Bude 2012: 109).

Dieser Gegensatz zwischen Kuration und Kritik lässt sich auch übertragen auf den Kontext Schule. Zum einen ist, soziologisch betrachtet, die Schule als „öffentliche Institution" (wie auch das Museum oder die Universität) einer jener Orte, deren expliziter Zweck es ist, den Kommunikationsprozess am Laufen zu halten, der die Übertragung von im Gedächtnis einer Generation enthaltenen Informationen in das Gedächtnis der nächsten erlaubt. Das, was eine Kultur von der anderen unterscheidet, wird durch Institutionen wie die Schule aufrechterhalten. Es geht um die Weitergabe von als kulturell bedeutsam erachteten Inhalten, um die Tradition dessen, was sich kulturell bewährt hat und deshalb als *des Bewahrens wert* angesehen wird. Mit ihren Schulen bewähren und bewahren sich Kulturen.

Zum anderen hat Schule aber auch mit dem „Streit der Zeitgenossen" zu tun. Grundsätzlich. Schule hängt fundamental zusammen mit dem Neuen – mit dem Ungewissen, Unvorhersehbaren, mit dem Möglichen. Hier wird gelernt für eine Teilhabequalifikation

an einer Gesellschaft, die es im Moment noch gar nicht gibt. Schule ist also auch die Institution, an der die Vergangenheit mit der Zukunft in Berührung kommt, eine Schnittstelle zwischen kultureller Tradition und kultureller Innovation, an der die Vor-Schriften der Kultur immer wieder mit den aktuellen (und absehbar zukünftigen) Realitäten abgeglichen werden müss(t)en.

Heinz Bude berichtet nun von der Ineinssetzung der verschiedenen Funktionen von Kurator*in und Kritiker*in in der Person Hans Ulrich Obrists – zum Beispiel. Ebenso denkbar für Bude wären Jens Hoffmann oder Okwui Enwezor. Andere Beispiele wären Carolyn Christof-Bakargiev, Kuratorin der documenta 13 oder Susanne Pfeffer, Kuratorin verschiedener Ausstellungen im Kontext Post-Internet Art (*Speculations on Anonymous Materials* (2013), *nature after nature* (2014) und *Inhuman* (2015)), und viele andere, vor allem aber auch Jean-Francoise Lyotard, der als „Philosoph im Museum" (Wunderlich 2008) mit seiner legendären Ausstellung *Les Immateriaux* 1986 einleitete, was sich später als *„Curatorial Turn"* (O'Neill 2007) herausstellte.

Obrist wird als Kurator *und* Kritiker vorgestellt, der auf dem Feld der internationalen Gegenwartskunst aktiv ist, den „Ort des Museums" verlassen hat und den „Streit zwischen den Zeitgenossen" auf eine neue Ebene bringt, indem er das Sprechen über den „current moment" zur (künstlerischen) Praxis (des Diskurses) erklärt. Diese*r Kurator*in ist also nicht mehr „Verwalter des Pantheons", der oder die – den etymologischen Wurzeln des Wortes gemäß (*lat.* cura: „Sorge, Fürsorge, Pflege, Aufsicht") – das kulturelle Erbe *pflegt* und sich um Tradition *sorgt*. Nach dem *Curatorial Turn* ist Kurator*in eher, wer den Diskurs *pflegt*, indem sie oder er für Diskussion *sorgt*.

Kontext

Entscheidendes Kriterium für die Evidenz eines kurativen oder in der dargestellten Weise kuratorisch gedachten Bildungsprojekts ist nach Bude nicht mehr die „Beglaubigung des Kanons", sondern die „Kontextstimmigkeit" der künstlerischen Aktivität und – weitergedacht – der pädagogischen Inszenierung. Was sind aber dann die Kontexte, die hier die Stimmung vorgeben? Kontext im Sinne eines kunstgeschichtlichen Kanons (Lehrplan) oder eines Sets an künstlerischen Verfahrensweisen (Bildungsstandards, Kompetenzkatalog) ist nach dem Curatorial Turn gerade nicht gemeint. Den Kontext bildet hier vielmehr ein weltweiter Diskurs der Kunst, der sich mit dem wirklichen Leben in der global gewordenen Polis auseinandersetzt. Die Themen, Problemstellungen und Phänomene, an denen das Publikum der Kurator*innen (wie die Schüler*innen in einem zeitgemäßen Kunstunterricht) sich bilden sollen, sind in den Horizont und Kontext der multidimensional vernetzten Weltgesellschaft gestellt, in der Kontrolle über die globale Lebenswirklichkeit nur zu erlangen ist in Formen von partizipativer Intelligenz und kollektiver Kreativität (Meyer 2013).

Die Frage nach dem Kontext wirft sofort die – wenn es hier im Hinterkopf auch um Schule und Hochschule geht, sehr wesentliche – Frage nach der Fachlichkeit auf. Denn mit dem Curatorial Turn kommt ein verändertes Verständnis des Fachlichen ins Spiel: Mit der Wende der Kuration von der Verwaltung des Erbes hin zur Initiation des Diskurses ist ein deutlich erweiterter Begriff von Kunst verbunden. Das hier unausgesprochen zugrunde gelegte Konzept einer Kunst, die das „Gefängnis ihrer Autonomie" (Baecker 2013: 37) verlassen hat, entgrenzt den Gegenstand künstlerischer Aktivitäten – wie Bude schreibt – „bis in die Mode, ins alltägliche Sprechen und ins wissenschaftliche Experimentieren hinein" (Bude 2012: 113). Die Zuständigkeiten für das Wahre, Schöne und Gute sind unklar geworden. In einer von kultureller Globalisierung geprägten Welt konturieren sich Praktiken der Produktion von Bedeutung *zwischen* Kunst, Moral, Wissenschaft, Recht und Politik.

Mit der postautonomen Konzeption geht ein konsequentes Weltlichwerden der Kunst einher – und zugleich mit der kulturellen Globalisierung ein konsequentes Welt*weit*werden (vgl. Derrida 2001: 11) der Kunst. Einen transzendentalen Bezugspunkt für das Fach gibt es nicht mehr. Auch nicht im Ideal der eurozentrischen Klassik oder der Reinheit des ungestörten White Cubes. Kunst findet statt im Global Contemporary. Im Hier und Jetzt und auf dem Boden alltagskultureller Tatsachen. Das ist der Kontext.

Das Kuratorische [1]

Irit Rogoff unterscheidet in diesem Zusammenhang zwischen dem *Kuratieren (curating)* und dem *Kuratorischen (curatorial)*. Während das Kuratieren (curating) die Praxis, Ausstellungen einzurichten meint, verbindet sie das Kuratorische (curatorial) mit „Prinzipien der Wissensproduktion, des Aktivismus, kultureller Zirkulationen und Übersetzungen", also solchen Prinzipien, die

man (vor dem Curatorial Turn) „nicht unbedingt mit dem Ausstellen von Kunstwerken in Verbindung“ gebracht hat (Rogoff 2015: 270).

Mein persönliches Aha-Erlebnis bezüglich dieses Verständnisses des Kuratorischen (curatorial) war die von Okwui Enwezor im Jahr 2002 konzipierte documenta11. Ich erinnere noch sehr gut, wie ich gegen Mittag des letzten Tages meines Besuchs in Kassel erschöpft und aufgewühlt aus einem Café am Friedrichsplatz in Richtung Fridericianum, documenta-Halle und dahinter irgendwo – nicht sichtbar, aber deutlich im Bewusstsein liegend – Binding-Brauerei blickte und sich so etwas Ähnliches wie ein Verstehen, mehr vielleicht nur eine Ahnung oder die Ahnung eines Verstehens in mir ausbreitete. Nach vier Tagen an fünf Ausstellungsorten, Hunderten von Kunstwerken von Hunderten von Künstler*innen, von denen ich noch Tage zuvor kaum eine*n kannte, und Tausenden von Eindrücken schwante mir in einer noch vorsichtigen Allmählichkeit, was die damals noch neuen kulturellen, sozialen, ökonomischen, politischen Rahmenbedingungen, die mit dem Stichwort „Globalisierung“ zusammengefasst werden, vor dem Hintergrund der (Kolonial-)Geschichte der Welt und der Aufmerksamkeitshierarchien des westlichen Blicks nun – post-kolonial und tatsächlich – bedeuten.

Das Gesamtkonzept documenta11 lief über einen Zeitraum von 18 Monaten als Abfolge von fünf so genannten „Plattformen“ in Form von Diskussionen, Konferenzen, Workshops, Büchern, Film- und Video-Programmen an verschiedenen Orten – Wien, Neu-Delhi, Berlin, Santa Lucia, Lagos, Kassel. Das allein war ein Hinweis darauf, dass es hier um eine Auseinandersetzung mit dem Weltweitwerden – und zwar durchaus in dem von Derrida intendierten Sinn[2] – ging. Aber auch im Detail, wenn man nur eine, nämlich die *Documenta11_Plattform 5: Ausstellung*, herauszieht und nicht versucht, dieser Inszenierung mit einem an der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts orientierten Kunstverständnis zu begegnen, wird klar, dass es um eine Auseinandersetzung mit der Realität und der Utopie einer multikulturell-pluralistischen, postkolonial-heterogen, divers-demokratischen, telematisch strukturierten und durch ein ganz erhebliches Ausmaß an Mediatisierungen geprägten *Weltgesellschaft* ging.

„In der documenta11 reicht das übliche Kunstverständnis hinten und vorne nicht“, schrieb Franz Billmayer damals. Um zu verstehen, worum es jeweils ginge, müsse man „viel lesen“ und viel „außerkünstlerisches Wissen“ aktivieren (Billmayer 2002: 15). Mangelnde Besucherfreundlichkeit wurde der Konzeption u.a. darum vorgeworfen. Aber ist das ein Manko? War das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ich glaube nicht. Eher andersherum: In das *Konzept* mangelnder Besucherfreundlichkeit passten auch die spärlichen Beschriftungen der einzelnen Arbeiten, die vielleicht absichtlich nicht viel dazu beitrugen, die Arbeiten besser zu verstehen, sondern den Rezipient*innen ganz deutlich vor Augen führten, dass sie viel zu wenig wissen. Auch die schiere Menge der zeitbasierten Arbeiten – Videos, Diashows usw. – gekoppelt mit den in der Regel nicht bekannten Anfangszeiten und, vielleicht am offensichtlichsten, die Innenarchitektur der Binding-Brauerei als kaum überschaubares Labyrinth aus White Cubes gaben den Rezipient*innen das Gefühl von Nichtwissen einerseits und einem durch akute Zeitnot vermittelten Entscheidungsdruck andererseits.

Ausgelöst durch seine Erfahrung vor Ort, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanten in der psychoanalytischen Praxis kam Karl-Josef Pazzini auf die Vermutung, „dass mit [dieser] documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose. Die Mischungsverhältnisse der Diskurse, die das soziale Band sind und die individuellen Strukturen konfigurieren helfen, ändern sich“ (Pazzini 2002: 32). Die documenta11 deutete an, machte erahnbar, vorstellbar, was man als psychotische „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ (Meyer 2017) bezeichnen könnte und sich inzwischen deutlich in Form von zunehmenden Fundamentalismen jeglicher Art, Verschwörungstheorien und ähnlichen von Kontrollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweitwerden der Welt zeigt.

Noch einmal: Diese „mangelnde Besucherfreundlichkeit“ der documenta11, diese Überforderung, dieses Gefühl, nicht alles vollständig mitzubekommen, manchmal gar ausgeschlossen zu sein – war das ein Versehen, eine Nachlässigkeit? Ein handwerklicher Fehler des Kuratierens (curating)? Ich glaube nicht. Ich glaube, es war vielmehr *kuratorische (curatorial)* Kalkulation. Samuel Taylor Coleridge schrieb einmal über die Architektur der gotischen Kathedrale, sie sei „infinity made imaginable“ – vorstellbar gemachte Unendlichkeit. Der mittelalterliche Geist war nicht fähig, die volle Unendlichkeit des Göttlichen zu denken, konnte sich aber den majestätischen Türmen gotischer Dome und deren Innenarchitektur als einen auf „irdischen Maßstab reduzierten Himmel“ unterwerfen (vgl. Johnson 1999: 54f). Analog muss man vielleicht versuchen, die documenta11 zu verstehen. Die „mangel-

nde Besucherfreundlichkeit“ – die Unübersichtlichkeit, der Zeit- und Entscheidungsdruck, die Überforderung, das war kein Versehen, keine Nachlässigkeit. Das war ein Versuch, das Weltweitwerden auf einen „irdischen Maßstab“ zu reduzieren, es anschaulich, wahrnehmbar, vorstellbar zu machen. *Complexity made imaginable.*

World-Building

Mit dem Kuratorischen (curatorial) meint Irit Rogoff ein „kritisches Denken“, das „nicht vorwärts drängt, um sich zu materialisieren oder zu konkretisieren.“ Es erlaubt uns aber, „bei den wichtigen Fragen zu bleiben, bis diese uns in eine Richtung weisen, die wir sonst nicht gesehen hätten“ (Rogoff 2015: 270). Das scheint mir eine gute Beschreibung meiner Erfahrung der documenta11 zu sein. Was ich wahrgenommen, erfahren, erlebt habe, hat sich nicht sofort konkretisiert oder gar materialisiert, als ein Verstehen oder Wissen. Es hat sich etwas eingeschlichen (Irit Rogoff spricht auch vom „Schmuggeln“, vgl. ebd.), etwas Ähnliches wie ein Verstehen, aber in einem früheren Stadium – wie oben gesagt: eine Ahnung von Verstehen. Ich habe nicht jede Einzelheit, jedes Kunstwerk, jedes Arrangement, jede Assoziation, jeden Eindruck konkret verstanden und rational erschlossen, aber dennoch den Kern der Geschichte begriffen, die Enwezor hier mit der Auswahl und dem Gesamtarrangement der einzelnen künstlerischen Arbeiten – wie soll man sagen? – *transmedial* und *multimodal* erzählt hat über die Welt; aus einer ganz anderen als der mir vertrauten (westlichen) Perspektive. Ich bin sensibilisiert, habe Ahnungen, Vermutungen, bin aufmerksam geworden, habe ein eher im- als explizites Wissen erworben, vielleicht ein noch unbewusstes, von sich noch nicht wissendes Wissen erworben, das – soviel kann ich fast 20 Jahre später sagen – wirklich nachhaltig wirksam ist.

Seit diesem immens starken Eindruck, den die documenta11 bei mir hinterlassen hat, frage ich mich, wie, mit welchen kuratorischen (curatorial) Techniken, Praktiken und Mitteln Enwezor und sein Team diese Wirkung erzeugt haben. Und wie oben angedeutet glaube ich, dass das *Setting* dieser Ausstellung, die nicht in ein paar Stunden, sondern nur in ein paar Tagen wahrgenommen und dennoch nicht vollständig erschlossen werden konnte, dazu beitrug: Die Rezipient*innen wurden in einen tranceähnlichen Zustand gehetzter Aufmerksamkeit versetzt, der die Aufnahme von Eindrücken vielleicht gerade ins unbewusste Wissen begünstigt. (Das kann man ästhetische Erfahrung nennen.)

Die Methode hat, wenn wir „entertainment“ durch „learning“ ersetzen, eine gewisse Ähnlichkeit mit dem, was Henry Jenkins als „transmedia Storytelling“ beschreibt: „a process where integral elements of a fiction get dispersed systematically across multiple delivery channels for the purpose of creating a unified and coordinated [learning] experience“ (Jenkins 2007). Solche transmedialen „stories“ basieren meist nicht auf einzelnen Charakteren, Akteur*innen oder spezifischen Plots, sondern auf komplexen fiktionalen Welten, die verschiedene Charaktere, Akteur*innen und ihre Geschichten enthalten können. Jenkins spricht deshalb synonym von „World-Building“, *Welt-Bildung*, wie man doppelsinnig übersetzen könnte. Es *bilden* sich neue *Welten* als „fictions“, wenn wir von Jenkins‘ Beispielen (*The Matrix*, *Zombies* etc.) ausgehen. Und es *bilden* sich neue *Perspektiven* auf die (alte, westliche) *Welt* – neue „Weltansichten“ würde Wilhelm von Humboldt sagen[3] –, wenn wir von Enwezors documenta11 ausgehen.

Der Prozess dieses „World-Building“ fördert, wie Jenkins formuliert, einen „encyclopedic impulse“: Beim Storytelling über *Star Wars*, *The Matrix*, die *Zombies* etc. führt das zu einem Verlangen, alles wissen zu wollen, was man über diese Welten, die sich doch immer weiter ausdehnen, wissen kann. Im Fall der documenta11 führt das zu dieser oben genannte Imagination der *Komplikation, Komplexität, Kompliziertheit*, der prinzipiellen *Komplizenschaft* [4] aller mit allen in der global gewordenen Polis des 21. Jahrhunderts.

Die (aktuelle) Geschichte(n) der Kunst erzählen

In der als Trigger des Curatorial Turn geltenden Ausstellung *Les Immateriaux* hat Jean-François Lyotard eine „Erweiterung oder Variante seiner diskursanalytischen Perspektive“ angewendet, die, so schreibt Christoph König, „nicht so formal sauber und philosophisch“ wie seine anderen Arbeiten ausgeführt ist, sondern „eher künstlerisch und metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen“ operiert. Aber genau diese andere Form erfüllte die Funktion, „paralogisch“ – das heißt, jenseits der bestehenden (übertragen auf die documenta11: westlichen) Logik – „auf etwas zu verweisen, was mit anderen Mitteln schwer zu bezeichnen war“ (König 2013: 198).

Auch was Okwui Enwezor mit der documenta11 geschaffen hat, ist keine saubere philosophische Diskursanalyse, andererseits auch kein Storytelling, keine Erzählung im engeren Sinn, kein Text. Es ist eine andere Form, ein transmediales, multimodales World-Building in der Form einer Kunst-Ausstellung. Die documenta11 war eine Umgebung, ein Environment, eine Umwelt für das Denken – eine paralogische und im oben ausgeführten Sinn *kuratorische* Lernumgebung.

Ich habe mich (im Kontext des Hochschulentwicklungsprojekts, dem sich dieses Buch verdankt) gefragt, ob auch ein Hochschulstudium als eine paralogische und kuratorische Lernumgebung gedacht werden könnte, insbesondere, wenn es sich beim Fachinhalt des Studiums um ‚Kunst' handelt. Was würde das heißen? Die Studierenden tauchen ein in die Kunst als Lernumgebung, versenken sich immersiv in die Kunst wie Gamer sich in virtuelle Realitäten versenken. Sie werden beim Erkunden dieser *Welt* – das gibt das Curriculum vor – konfrontiert mit Texten, Theorien, Methoden und Praktiken der *Story* der Kunst, also dessen, was wir uns gegenseitig erzählen über die Kunst, über das, was gesellschaftlicher oder zumindest akademischer Konsens ist über die Kunst. Man kann das als transmediales und multimodales Storytelling verstehen, das eine oder – wenn es so eindeutig ist – *die* Geschichte (Story) des Studienfachs als Profession erzählt.

Der Weg, auf dem die Anfänger*innen im Fach – die die Studierenden in den ersten Semestern noch sind – im Verlauf des Studiums Professionelle im Fach werden, ist ein komplexer. Die formalen Lehrveranstaltungen und curricularen Vorgaben spielen dabei, so vermute ich, eine kleinere Rolle, als man spontan annehmen mag. Sicher bilden die Texte, die Bücher, die Filme, die Bilder, die künstlerischen Arbeiten, die Diskussionen, die in den Seminaren geführt, die Geschichte(n), die in den Vorlesungen erzählt werden, den Grundkorpus für ein solches Storytelling und World-Building. Hinzu kommen aber auch informelle Dinge wie die Gespräche, die in den Sprechstunden, Arbeitsbesprechungen, auch in den Prüfungen geführt werden, die Gespräche mit und die Beobachtung von Lehrenden, die man zufällig oder auch im Rahmen von Exkursionen auf Ausstellungen trifft, beim gemeinsamen Hören von Gastvorträgen, Diskussionsveranstaltungen o.ä. und vor allem auch die Gespräche, die die Studierenden unter sich und mit dem Rest der (Kunst-)Welt führen – face-to-face, in der Uni, der Hochschule, im Seminar, in der Vorlesung, auf dem Flur, im Café, in der Mensa, Bar, Museum, Galerie und WG – und nicht zu vergessen per *WhatsApp*, *Telegram*, *Signal*, *Skype*, *Zoom* etc. – wie gesagt: transmedial und multimodal.

Gerade die zuletzt genannten Kanäle – hinzu kommen noch *Instagram*, *Twitter*, *Facebook* etc., das Internet in den Hosentaschen der Studierenden insgesamt –, über die in den letzten Jahren ebenfalls und möglicherweise hauptsächlich die Stories der Kunst erzählt werden, bilden manchmal noch große Herausforderungen für die traditionellen Institutionen des Storytellings im Kontext Kunst. Aber dem müssen sich die Institutionen stellen, wenn sie am Diskurs beteiligt bleiben und von den Studierenden ernst genommen werden wollen, als zeitgemäße Environments für das World-Building, als aktuelle Umwelten für das Denken im Kontext der Kunst. (Damit beschäftigte sich das Projekt, aus dem dieses Buch entstanden ist, unter dem Titel *Flipping University*.[5])

Aber es geht hier nicht nur um neue Kanäle für das Storytelling (obwohl es da vielleicht einen Zusammenhang gibt), v.a. geht es um andere Geschichte(n) der Kunst. Nach dem Curatorial Turn geht es – um einen Bogen zum Anfang zu schlagen – nicht mehr nur darum, das kulturelle Erbe des fachlichen Kanons in der Lehre zu pflegen, sondern es geht auch darum, auf Aktualität zu pochen, an akuten Problemen und Phänomenen zu forschen und insofern die bestehenden (Fach-)Logiken zu übersteigen, paralogische Fragen zu stellen, also Fragen, für die es die Antworten eben gerade noch nicht gibt. Simpel gesagt also: Forschung und Lehre zusammen zu denken. Und zwar inter- und transdisziplinär.

Denn nach dem Curatorial Turn geht es auch darum, die alten Geschichten der Kunst (Autonomie, Genie-Konzept, eurozentrische Kunst-Geschichte, …) in den Horizont und Kontext postkolonialer Globalisierung und multidimensional vernetzter Weltgesellschaft zu stellen. Und das heißt auch, die Fachgrenzen zu überschreiten. Denn wie die Kurator*innen des aktuellen globalen Ausstellungswesens *dürfen* auch wir – die *faculty*, die Lehrenden, die, die Beispiel geben für das Professionell-Sein in der *Welt* der Kunst und die wir die Geschichten der Kunst mitschreiben und weitererzählen – nicht nur Künstler*innen, Kunsttheoretiker*innen, Kunstdidaktiker*innen sein, sondern, wie Billmayer anlässlich der documenta11 schrieb, wir müssen „viel lesen" und viel „außerkünstlerisches Wissen" aktivieren (Billmayer 2002: 15), außerdem also auch Anthropolog*innen sein, Reporter*innen, Soziolog*innen, Epistemolog*innen, Semiolog*innen, Pädagog*innen, NGOler*innen, Beobachter*innen des Internets und vor allem Projektmacher*innen (vgl. Bude 2012). Vielleicht nicht jede*r von uns, aber einige unter uns.

Selbstverständlich werden die Fachgrenzen überschritten, wenn es um eine „postautonome, sich ins Soziale ergießende und das Politische berührende Kunst" (ebd.) geht, um eine Kunst, die sich versteht als Dauerreflexion auf die Produktion von Bedeutung

in Form von Bildern, Begriffen, Gesten und Metaphern, die um die Welt gehen und unsere Zeit in Gedanken zu fassen suchen. Und sicher ist es eine Diskussion wert, ob diese Fachgrenzen nicht zunächst (also im Studium) einmal gesetzt werden müssen, damit sie dann danach überschritten werden können. Aber zumindest sollte uns allen gemeinsam sein, dass wir nicht nur das Fach *pflegen* und uns um seine Grenzen *sorgen*, sondern – wie oben ausgeführt – den Diskurs *pflegen* und für Diskussion *sorgen* – und in diesem Sinne die Kunst also *kuratorisch* denken.

Das Studium als kuratorisch gedachte Lernumgebung für das World-Building im Kontext der Kunst? – Natürlich hinkt dieser Vergleich. Es geht nicht alles auf. Und ich habe nicht immer logisch und spontan verständlich argumentiert, „nicht so formal sauber", sondern eher „metaphorisch und zum Teil mit frei erdachten Begriffen" (König 2013: 198) gearbeitet, vielleicht „paralogisch" auf etwas verwiesen, was ich anders noch nicht sagen kann …

Anmerkungen

[1] Im folgenden Abschnitt sind Fragmente einer älteren Publikation wieder verwendet: Meyer 2005.

[2] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization" zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt' [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist" (Derrida 2001: 11).

[3] Für den Bildungs- und Sprachtheoretiker Wilhelm von Humboldt war Sprache nicht nur ein Verständigungsmittel, ein Werkzeug, um bereits fertig vorhandene Gedanken auszudrücken. Vielmehr verstand Humboldt Sprache als so etwas wie das Betriebssystem des Geistes, nämlich als das „bildende Organ des Gedanken". Er schrieb ihm deshalb neben der kommunikativen Funktion vor allem auch eine welterschließende Funktion Sprache wird also nicht verstanden als etwas Re-Präsentierendes, etwas Abbildendes, sondern als etwas Bildendes, Hervorbringendes. Das hat zur Folge, dass jede Sprache eine eigene Sichtweise der Welt erzeugt. Jede Sprache ist Humboldt zufolge eine eigene „Weltansicht", die mit Wortschatz und Grammatik dieser Sprache untrennbar verbunden ist und die Vorstellungs- und Empfindungswelt der diese Sprache Sprechenden konstituiert. Aber gerade die irreduzible „Verschiedenheit der Weltansichten" bereichert die bildende Wechselwirkung von Ich und Welt, indem sie dem Ich neue Weisen des Denkens und Empfindens erschließt und damit die Grenzen seiner bisherigen Weltansicht erweitert (vgl. Humboldt 1852: 602).

[4] In der deutschen Sprache ist nicht recht nachzuvollziehen, was im Lateinischen zusammenhängt: Implikation, Explikation, Applikation, Multiplikation, .. kompliziert und Komplexität … und Komplize … Siehe dazu auch meine Überlegungen zur complicatio in Meyer 2002, 187ff.

[5] http://kunst.uni-koeln.de/flipping/about/ [26.05.2021]

Literatur

Baecker, Dirk/Hedinger, Johannes M. (2013): Thesen zur nächsten Kunst. In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 35–38.

Billmayer, Franz (2002): … Veränderungen, Übergänge, Umbrüche … Überlegungen zur Documenta11 in Kassel. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 4/2002, S. 14–15.

Bude, Heinz (2012): Der Kurator als Meta-Künstler. Der Fall HUO. In: Texte zur Kunst Nr. 86, Juni/2012, S. 108–119. Online: https://www.textezurkunst.de/86/der-kurator-als-meta-kunstler/ [5.11.2019]

Derrida, Jacques (2011): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M: Suhrkamp.

Humboldt, Wilhelm von (1852): Fragmente der Monographie über die Basken (1801–1802). In: Gesammelte Werke VII/2, S. 593-608, hier S. 602.

Jenkins, Henry (2007): Transmedia Storytelling 101. In: Ders. (Hrsg.): Confessions of an ACA-Fan, 21.3.2007. Online: http://henryjenkins.org/blog/2007/03/transmedia_storytelling_101.html [26.05.2021]

Johnson, Steven (1999): Interface Culture. Wie neue Technologien Kreativität und Kommunikation verändern. Stuttgart: Klett--Cotta.

König, Christoph (2013). Bildung im Netz: Analyse und bildungstheoretische Interpretation der neuen kollaborativen Praktiken in offenen Online-Communities. Glückstadt: Verlag Werner Hülsbusch. Online: http://tu-prints.ulb.tu-darmstadt.de/2641 [5.11.2019]

Meyer, Torsten (2002): Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld: transcript.

Meyer, Torsten (2005): Wahn(-) und Wissensmanagement. Versuch über das Prinzip Database. In: Pazzini, Karl-Josef/Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Wahn – Wissen – Institution. Undisziplinierbare Näherungen. Bielefeld: transcript, S. 221–246.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Erste Befunde. In: Hedinger, Johannes M./ Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 377–384.

Meyer, Torsten (2015): Für einen Curatorial Turn in der Kunstpädagogik. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Band II: Art Education. München: kopaed, S. 220–222.

Meyer, Torsten (2017): Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einleitung. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/-Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed (Kunst Medien Bildung 2), S. 33–55.

Miller, John (1996): The Show You Love to Hate. A Psychology of the Mega-Exhibition. In: Greenberg, Reesa/Ferguson, Bruce W./Nairne, Sandy (Hrsg.): Thinking About Exhibitions. London: Routledge, S. 269–275.

O'Neill, Paul (2007): The Curatorial Turn. From Practice to Discourse. In: Rugg, Judith/ Sedgwick, Michèle (Hrsg.): Issues in Curating Contemporary Art and Performance. Bristol/Chicago: Intellect, S. 13–28.

Pazzini, Karl-Josef (2002): documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? Vortrag zum Kongress „Produktionen (in) der Psychose" der Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse, Burghölzli 21.9.2002, unveröffentlichtes Manuskript.

Rogoff, Irit (2015): Schmuggeln. Eine verkörperte Kritikalität. In: Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.): What's Next? Art Education. München: kopaed, S. 268–273.

Schlüter, Ralf (2013): Frühstückst Du noch oder kuratierst Du schon? In: Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos, S. 500–501.

Wunderlich, Antonia (2008): Der Philosoph im Museum: die Ausstellung »Les Immatériaux« von Jean-François Lyotard. Kultur- und Medientheorie. Bielefeld: transcript.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva

Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Ich bin alt genug, um mich an eine Welt ohne Internet zu erinnern. Die Welt war langweiliger damals. (Kenneth Goldsmith)

Ich poste, also bin ich

Seit rund einem Jahr hat meine Mutter (71) ein eigenes Profil auf *Facebook*[1]. Ich bin einer ihrer acht Freunde. Davor hat sie sich über zehn Jahre standhaft geweigert, auch nur mal eine SMS auf ihrem Mobiltelefon zu schreiben. Dies gepaart mit einer noch längeren, konsequenten Weigerung allen technologischen Neuerungen gegenüber, insbesondere wenn es sich um computerbasierte und digitale Kommunikationswerkzeuge handelte. Ihre Standardantwort: Man könne ja telefonieren.

Als es nun gebräuchlich wurde, per Mobiltelefon und Social Media auch Bilder zu versenden, schienen mit einem Male fast alle Technikbarrieren und Computerphobien weggewischt oder zumindest überwindbar zu werden. Der Wunsch nach neuen Bildern aus der erweiterten (Familien-)Welt war offenbar stärker. Auch die Emoticons haben es ihr regelrecht angetan. Es waren nicht so sehr die Worte, sondern die Bilder, die sie den nötigen Effort aufbringen und etwas Neues lernen ließen.

Vor ein paar Wochen rief sie mich dann ganz besorgt an: Was denn los sei … – sie hätte schon so lange nichts mehr von mir gehört. Dies obschon das letzte Telefonat noch gar nicht allzu lange her war. Der wahre Grund für ihre Sorge: Seit fünf Tagen sei kein Foto mehr auf *Facebook* erschienen.[2]
„Ich poste, also bin ich“ könnte daher die verkürzte, etwas saloppe Fortschreibung des berühmten Dictums von *René Descartes,* „cogito ergo sum“ (ich denke, also bin ich), lauten. Die Tatsache, dass ich denke, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existieren würde, könnte ich nicht denken. Wir adaptieren dies nun für das Social-Media-Zeitalter: Die Tatsache, dass ich poste, beweist, dass ich existiere. Wenn ich nicht existierte, könnte ich nicht posten. Fiktive Personenkonstruktionen einmal außer Acht gelassen: Ich kann meine Existenz nicht fälschlicherweise abbilden. Und wenn ich die nicht abbilde, wird zumindest meine Mutter unruhig. Fragen Sie mich nun nur nicht, wie sie denn die letzten 40 Jahre einigermaßen ruhig schlafen konnte, als noch nicht täglich Social-Media-Updates verfügbar waren.

Vor 30 Jahren hieß es noch „I shoot, therefore I am“ (ich fotografiere, also bin ich). Und obschon der Medienkritiker und Philosoph *Villém Flusser* in seinem 1983 erschienen Buch „Für eine Philosophie der Fotografie“ noch über die analoge Fotografie räsonierte, lassen sich seine zentralen Punkte fast allesamt auf die heutige digitale Kommunikationskultur übertragen: Es ist nicht wichtig, was wir fotografieren (oder posten), sondern dass wir fotografieren (posten). Der Apparatus kommt dabei vor dem Inhalt. Der Inhalt eines Mediums sei immer eine Serie von Geräten, welche diesen Inhalt produziert haben. Wenden wir das z. B. auf *Instagram* an: Wenn wir einen Event oder eine Reise dokumentieren, produzieren wir nur teilweise Erinnerungen – mindestens so sehr arbeiten wir dabei für den Apparatus. Das Bild selbst ist für Instagram irrelevant im Vergleich zum Apparatus und den produzierten digitalen Metadaten: Geotags, likes, shares, user connectivity usw.

Ein Ausweg: *(Cultural) Hacking*. Versuchen Sie zunächst, das System zu verstehen, um es dann zu brechen. Indem man zum Beispiel mit der Kamera etwa tut, was von der Industrie nicht angedacht wurde: zum Beispiel unscharfe oder extra langweilige Bilder machen. Ein gelungenes Beispiel ist *Craigslistmirrors*, der *instagram* account[3] und die *tumblr* page[4] von *Eic Oglander*: Zunächst eine bloße Sammlung von Fotos von Spiegeln, die auf *Craigslist* verkauft werden. Banale, oft langweilige Verkaufsfotos von hunderten von Spiegeln, die auf den zweiten Blick aber in den Spiegelungen einen kaum intendierten Blick ins Private des Fotografierenden eröffnen.

Wasting Time on the Internet

Ein Fürsprecher für solche Projekte ist der amerikanische Dichter, Künstler und Gründer des Online-Archivs *UbuWeb*[5] *Kenneth Goldsmith*. 2016 hat er ein Buch mit dem provokanten Titel: „Wasting Time on the Internet" (Zeit vertrödeln im Internet) herausgebracht, das lose auf dem gleichnamigen Seminar basiert, das er 2015 an der renommierten Ivy-League-Universität Pennsylvania in Philadelphia anbot und das sich für viele Studierende angehört haben musste wie die Belohnung ihres schlechten Gewissens: Creditpoints fürs Chatten, Rumklicken und stundenlang das Internet Durchforsten.

In seinem Buch zeigt Goldsmith anhand zahlreicher Beispiele auf, dass selbst obsessives Kommunizieren und planloses Surfen keine Zeitverschwendung darstellen müssen. Sein Fazit lautet im Gegenteil: Das Internet verbindet Menschen und macht sie kreativ. „Unsere Geräte mögen uns verändern, doch die Auffassung, dass sie uns entmenschlichen, ist einfach falsch." Seiner Wertschätzung gegenüber dem weltweiten Netz hat Goldsmith schon in der Vergangenheit Ausdruck verliehen, im wahrsten Sinne des Wortes: Im Jahr 2013 versuchte er zusammen mit Gleichgesinnten im Rahmen des Kunstprojekts „Printing Out The Internet" das gesamte Internet auszudrucken. Gewidmet war das Projekt dem Netzaktivisten *Aaron Swartz*, der angeklagt war, 4,8 Millionen wissenschaftliche Artikel aus der digitalen Bibliothek *JSTOR* illegal heruntergeladen zu haben und noch vor Prozessbeginn Suizid beging.

Natürlich gibt es auch die Schattenseiten des Internets: *Spam, Shitstorms, Trolle, Flame wars* (Beleidigungen), Leerlauf, Dummheit und jede Menge *Fake News.* Die Stanford-Professorin *Sianne Ngai* nennt das Netz denn auch „stuplime" (ein Mix aus „stupid" und „sublime"). Das Katzenvideo auf *BuzzFeed* ist dumm, aber der Kanal, der es uns liefert (z. B. *Facebook*), ist grossartig. Selbiges lässt sich auch umgekehrt sagen: Ein Video von einem Meteoritenschauer, aufgenommen von einer russischen Dashboard-Kamera ist atemberaubend, während das Liefermedium (z. B. *Facebook*) oft nur dumm sein kann. Es ist wohl genau diese wechselseitige Spannung, die uns ans Netz fesselt. Persönlich kenne ich jedenfalls niemanden, der das Internet wieder weg haben will. Nur muss jeder auf seine Art lernen, mit diesem nicht mehr ganz so neuen Medium umzugehen und es für sein tägliches Leben und Arbeiten produktiv zu machen. Dabei kann man viel von Künstlerinnen und Künstlern lernen, die wie schon bei früheren Medienrevolutionen (Fotografie, Film etc.) stets zu den „early adopters" gezählt haben.

Jeder Mensch ist ein Künstler – Die Idee vom kreativen Menschen

Andererseits hat die jüngste Medienrevolution gerade für die Künstler und deren Selbstverständnis signifikante Folgen, auch die Artefakte erfahren einen Funktions- und Formwandel: Nicht nur kann heute beinahe jede/r gute Bilder, Texte, Musik oder Filme produzieren und im Netz publizieren (Demokratisierung der Kunst) – die Digitalisierung und Entwicklung zur Laienkunst bedroht neben der herkömmlichen Rolle des Künstlers auch das klassische Geschäftsmodell des Kunstmarktes und Teile der Museumsindustrie.

Die Bedingungen einer Wohlstandsgesellschaft, in der zahlreiche Menschen sowohl über viel freie Zeit als auch über Geld verfügen, begünstigen diese Entwicklung. Im digitalen Zeitalter scheint sich damit vielleicht *Joseph Beuys'* berühmtes Dictum „Jeder Mensch ist ein Künstler" tatsächlich einzulösen.

Um diesen Rollenwandel des Künstlers zu verdeutlichen, sei an dieser Stelle ein kurzer Exkurs zum kreativen Menschen eingeschoben: Ursprünglich wurde die Kreativität als Monopol Gottes gesehen. Nur ein Gott kann etwas schaffen und neu in die Welt bringen. Ab der Renaissance bis ins 19. Jahrhundert herrschte dann die Vorstellung, dass es einzelne gottbegnadete Menschen (Künstler) gibt, die auch über göttliche Fähigkeiten verfügen und so damit den Status von Auserwählten besitzen.

Ab dem 18. Jahrhundert wurde dann zunehmend thematisiert, wie ein Künstler auf andere Künstler initiativ wirkt und schöpferische Kräfte in ihnen freisetzt oder auf sie überträgt. Als zentrale Quelle der Inspiration und schöpferischen Stimulation gilt neu die Einbildungskraft. Der Künstler artikuliert sich im Kunstwerk, das wiederum auf die Einbildungskraft des Rezipienten wirkt.

Für *Kant* und andere Theoretiker des 18. Jahrhunderts war es noch fraglos, dass lediglich eine kleine Minderheit über

schöpferische Kraft (was wir heute allgemein Kreativität nennen) verfügt. Auch für *Wilhelm Schlegel* war es noch üblich, zwischen einer in neuen Schöpfungen mündenden Rezeption von Kunst und deren generell anregender Wirkung zu unterscheiden. Rund hundert Jahre später forderte *Leo Tolstoi* in seinen Essays „Was ist Kunst?“ und „Gegen die moderne Kunst“ (beide 1898), dass Kunst mehr als „gesellige Wechselwirkung“ hervorrufen soll: der „Grad der Ansteckung“ sei das „einzige Maß der Vortrefflichkeit der Kunst“ (Tolstoi 2016: 110). Weiter sinniert er, was wohl passieren würde, wenn Kunst nicht mehr elitär, sondern in Form und Inhalt „universell“ und von der „Gesamtheit der Menschen“ rezipiert werden könnte und „ein jeder Künstler werden kann“ (ebd.: 159f.) – geschrieben bereits 70 Jahre vor dem berühmt gewordenen Dictum von *Joseph Beuys*. Und damit hatte der Künstler seine traditionelle Sonderrolle erst einmal los.

Das Ende des Künstlers

Der Soziologe *Andreas Reckwitz* hat in seiner 2012 publizierten Studie über „Die Erfindung der Kreativität“ die heutige Zeit als Epoche bezeichnet, die sich unter der Herrschaft eines „Kreativdispositivs“ befinde (Reckwitz 2012: 49), das im „Zeitraum von um 1900 bis in die 1960er Jahre“ eine „Inkubationszeit“ gehabt habe (ebd.: 52) – also genau jene Zeit zwischen *Tolstoi* und *Beuys*.

Darauf aufbauend meint *Wolfgang Ullrich* in seinem 2016 publizierten Buch „Der kreative Mensch“, Kreativität sei inzwischen vollends zu „einer Norm“ (Ullrich 2016: 30f.) geworden und hätte innerhalb von ein bis zwei Generationen den Charakter einer „sozialen Verpflichtung“ (*Marion von Osten*) angenommen. Manche beklagen bereits das Vorherrschen einer „Logik des totalen kreativen Imperativs“ (*Gerald Raunig/Ulf Wuggenig*) oder sehen in dem „in ursprünglich befreiender Absicht gesprochenen Slogan ‚Jeder ist kreativ‘ ein Moment subtilen Terrors“ (*Simone Mahrenholz*). Was im Namen von Demokratisierung begonnen hat, führt zunehmend zu neuen Ängsten und Unsicherheiten.

Noch nie zuvor waren die Menschen so bedürftig nach Inspiration wie heute, nicht zuletzt, weil sie kreativ sein müssen. Und interessanterweise erwarten sie die Inspiration dazu erneut vom Künstler. Und diesmal wollen sie nicht nur ergriffen sein, sondern in einer Art und Weise inspiriert werden, um selber kreativ zu werden.

„Unsere Konsumkultur ist darauf ausgerichtet, dem Menschen das Gefühl zu geben, durch den ‚richtigen‘ Konsum könnte er inspiriert und damit kreativer werden“ (Ullrich 2017: 44f.). Heute wird Kreativität als Ressource gehandelt und zum Konsumartikel erhoben. Die Wirtschaft fordert, dass der Mensch ein „starkes“, „innovatives“ Individuum sein soll. Das spiegelt sich auch in einem wachsenden Markt an Ratgeberliteratur (zur Kreativität). Und so ist auch verständlich, weshalb *Reckwitz* sein Buch mit diesem kritischen Satz eröffnet: „Wenn es einen Wunsch gibt, der innerhalb der Gegenwartskultur die Grenzen des Verstehbaren sprengt, dann wäre es der, nicht kreativ sein zu wollen.“ (Reckwitz 2012: 9) Da schwingt auch eine Hoffnung mit, dass irgendwann der Tag kommt, an dem man sich hinstellen und, ohne dafür ausgelacht zu werden, sagen kann: „Ich bin nicht kreativ und das ist auch gut so“.

Heute wird Kreativität nicht nur allen Menschen zugetraut, sondern auch von ihnen erwartet. Der klassische Künstler kann dank seiner Ausbildung vielleicht noch etwas professioneller mit den Erwartungen umgehen. Doch alle anderen können genauso von sich sagen, dass sie etwas Kreatives tun und eigenständig arbeiten – z. B. als Blogger, Koch oder Tennisspieler. Wer hätte etwa vor 100 Jahren gedacht, dass man als Koch Karriere machen oder als Tennisspieler weltberühmt und „role model“ für ganze Generationen werden kann? Dass man mit YouTube-Schminktipp-Videos oder als Social-Media-Influencer dank zahlreicher Follower ein Auskommen haben kann?

Zunehmend werden heute Menschen aufgrund anderer Gaben als künstlerische Einzigartigkeit heroisiert oder idealisiert. „Jede Gesellschaft braucht herausgehobene Typen, an deren Schaffen man sich aufrichten oder orientieren kann. Für einige Jahrhunderte war das der Künstler – nun treten zunehmend andere an seine Stelle.“ (Ullrich 2017: 44f.)

Das Ende der Kunst

Dieser Rollenwandel der Künstler und das partielle Auflösen des klassischen Kunstwerkes werden auch durch die sozialen Netzwerke wie *Facebook, Twitter, Instagram* oder *Snapchat* vorangetrieben.

Kreative Erzeugnisse werden hier allgemein zu Spielarten der Kommunikation und übergehen oder ersetzen die herkömmlichen Abläufe (Produktion, Präsentation und Distribution) im traditionellen Kunstbetrieb. Spontaneität und Flexibilität stehen Originalität und Überzeitlichkeit gegenüber.

Medienphilosoph *Boris Groys* beobachtet heute zunehmend die Option, dass „der Künstler kein finales Produkt, kein Kunstwerk mehr produzieren muss" (Groys 2015: 72), um seine peers und Fans zu erreichen und glücklich zu machen. *Wolfgang Ullrich* umschreibt das Phänomen, dass an die Stelle des „künstlerischen Werkstolzes" etwas tritt, das man als „Netzwerkstolz" titulieren könnte (Ullrich 2016: 66), und nennt als Beispiel den britischen Maler *David Hockney*, der in den letzten Jahren begann, auf seinem Smartphone digitale Blumenbilder zu malen und sie an Freunde und die Netzwerkgemeinde verteilte.

Theoretisch kann heute fast jeder, jederzeit, überall Kunst haben, produzieren, konsumieren: Kunst ist überall. Pessimistisch ausgelegt: Kunst verliert ihren exklusiven Sonderstatus und verschwindet irgendwann gänzlich.
Wir leben heute in einer Welt, in der Kunst sich immer mehr an andere kreative Berufe annähert, den Designer, den Architekten, den Regisseur, den Modemacher. Sie sind alle strukturell ähnlich organisiert. Heutige Künstler entwerfen längst auch Lampen, Teppiche, Kleider, statten ganze Räume oder Filme aus. „Wenn man etwa das Haus eines Sammlers betritt, kann man nicht sofort erkennen, was von ihm als Design, was als Kunst gekauft wurde. Erst wenn man die Marktverhältnisse kennt, weiß man: das eine hat 10 000, das andere aber 500 000 Euro gekostet. So versucht man heute nicht selten, eine Besonderheit der Kunst gegenüber Design oder Mode allein über extrem hohe Preise zu wahren. (…) Irgendwann wird die Grenze von Design und Kunst keine Rolle mehr spielen. Die man jetzt noch krampfhaft aufrechterhalten werden. Irgendwann gibt es einfach Luxusdesign" (Ullrich 2017: 44f.). Weil Kunst und Kreativität immer öfter gleichgesetzt werden und Kreativität zur egalitären Substanz wird, werden schon bald auch Wellness und Kochen als eine Art „Kunst" durchgehen.

Auch *Carolyn Christov-Bakargiev* hinterfragte an der dOCUMENTA (13) (2012) die Konzeption von Kunst und bezweifelte, dass „die Kategorie Kunst eine gegebene Größe ist. Nichts ist einfach gegeben". Auch sprach sie nicht mehr von „Künstlern", sondern von Teilnehmern: „Wir brauchen nur einen Haufen Teilnehmer, die tun, was sie wollen, und diese Sorte Kultur produzieren." (Christov-Bakargiev 2011: 27).

Jeder Mensch ist ein Kurator – Archivieren als Volkskunst

In Fortschreibung von und Adaption an *Beuys'* Dictum könnte man heute zudem sagen: Jeder Mensch ist ein Kurator. Denn gerade durch die sozialen Medien wurde Kuratieren für viele Menschen zur alltäglichen Erfahrung. Man braucht heute kein DJs oder Ausstellungskuratoren zu sein, um auszuwählen und mitzuentscheiden, was die Welt hören, sehen oder denken soll. Jeder kann heute Formen des Assoziierens nicht nur selbst ausprobieren, sondern auch öffentlich und professionell sichtbar machen.

Das reicht von der Playlist auf *spotify ü*ber die *Facebook*-Wall, den Twitter- oder *Instagram*-Feed oder den eigenen Food- oder Fashion-Blog. Das sind längst nicht mehr nur bloße digitale Tagebücher, sondern haben das „Ziel, seinerseits anregend zu wirken und die Rezeption erneut zu eigenen Assoziationen zu stimulieren" (Ullrich 2016: 90).

Viele von uns legen täglich – versteckt oder offen, bewusst oder unbewusst – digitale Sammlungen an. Laden kulturelle Artefakte (Musik, Bilder, Filme, Bücher, Spiele u. a.) aus dem Netz herunter, teils auch noch ohne zu wissen, was sie dereinst damit tun werden. Und nicht wenige von uns haben weit mehr mp3-Files oder Bücher auf ihren Festplatten, als sie je fähig sind zu hören oder lesen. Und dennoch kommen fast täglich weitere dazu.

Kenneth Goldsmith umschreibt dieses digitale Sammeln und Archivieren als „the new folk art" (Goldsmith 2016: 89ff.) – eine Kombination aus privaten Hobbies, Interessen und der Avantgarde in der Tradition des *Object Trouvé* und *Ready Made*; ein persönlicher Versuch aus kleinen Teilen eine grössere Vision zu basteln und die chaotische Welt zu ordnen.

Nur sammeln wir heute keine Briefmarken mehr oder nähen auch nur noch selten Quilts – dafür pinnen wir uns Bilder auf die digitale Pinnwand *Pinterest*, kleben sie in unser digitales Fotoalbum *Instagram* oder füllen die mp3-Jukebox namens *Spotify*.

Pinterest verweist auf seiner Oberfläche auch optisch auf die früheren Korkwände, die wir einst im Kinderzimmer hatten und worauf wir ein erstes Mal kuratorisch tätig wurden und erste eigene kleine Volkskunst-Archive anlegten. Der kürzlich verstorbene britische Kunstkritiker und Autor *John Berger* beschrieb dieses Phänomen 1972 in seinem Klassiker „Ways of Seeing": „(…) All images (…) have been chosen in a highly personal way to match and express the experience of the room's inhabitant. Logically, these boards should replace museums." (Berger 1972) *Berger* schliesst Hochkultur (Museum) und Kinderzimmer (Pinnwand) kurz. Etwas, das sich heute ebenso gut von *JPEG* als den neuen Gemälden sagen ließe: Unsere digitalen Bildersammlungen auf *Pinterest*, *Instagram, Flickr* oder auch *Google Image* konkurrieren zunehmend mit den klassischen Museen und haben definitiv mehr mit unserem eigenem Leben zu tun.

Eine frühere Form des self-publishing und individuellen Kuratierens jährt sich demnächst zum fünfzigsten Mal: *Stewart Brands* „Whole Earth Catalog", die Stimme der kalifornischen Gegenkultur der späten 1960er-Jahre. Das Magazin erschien zwischen 1968 und 1972 halbjährlich, versprach „Access to tools" und zeigte auf, wie romantische und technophile Ideen aus dem Umfeld von Hippiekultur und Kybernetik zu den Konzepten des System- und Selbst-Managements im Netzwerkkapitalismus führten, die heute global wirksam sind.

Der Apple-Gründer *Steve Jobs* bezeichnete 2005 den Whole Earth-Katalog in seiner Commencement-Rede an der Universität Stanford (vgl. Jobs 2005) als eine der Bibeln seiner Generation und als analogen Vorläufer von Suchmaschinen wie Google. Auf der Rückseite der letzten (offiziellen) Ausgabe des Whole-Earth-Kataloges von 1972 ist eine Landstraße im frühen Morgenlicht abgebildet. Darüber steht die kurze Aufforderung: „Stay hungry, stay foolish" (Bleib hungrig, bleib närrisch).

Let's get lost!

Und genau das wünsche ich allen Lesern. Seien Sie neugierig. Lassen Sie sich drauf ein: die Welt, die Kunst, das neue Kuratieren und das Experimentieren im Internet.
Denn ein Entrinnen gibt es nicht. So schnell werden wir uns nicht wieder entkabeln. Auch die unter Managern beliebten *Digital-Detox*-Kuren helfen Ihnen nicht weiter. Deren Effekt hält gerade einmal solange wie eine der vielen Saft- und Grapefruit-Diäten. Das Problem (wenn es denn eines für Sie sein sollte) müssen Sie anders lösen lernen. Etwa indem Sie es besser kennen und verstehen lernen.

Auch ich weiß nicht, wohin die Reise mit dem Internet geht. Ausser so viel: Es geht nicht weg. Es wird nur noch intensiver werden. Dennoch erwarte ich nicht, dass sich das Lernen, die Interaktion, die Konversation und das Engagement durch das Internet komplett ändern werden, aber es stellt neue Formate, Kanäle, Zeit- und Geschwindigkeitseinheiten zur Disposition.

Der Mensch wird sich anpassen, das hat er schon bei früheren Medienrevolutionen wie durch Buchdruck, Telefon, Fernsehen, Computer geschafft.

Und vor allem sollten Sie ihre Schuldgefühle loswerden und beginnen, mit den neuen Möglichkeiten unbelastet und unvoreingenommen, spielerisch und experimentell umzugehen. Wagen Sie sich auf unbekanntes Terrain. Springen Sie vom digitalen 10m-Turm. Womöglich hält der nächste Tauchgang überraschende Entdeckungen, Erfahrungen und Erkenntnisse für Sie bereit. Let's get lost.

Als kleine Einstiegshilfe hat Kenneth Goldsmith im Anhang seines Buches „Wasting Time on the Internet" schon einmal 101 Vorschläge aus seinem Seminar versammelt, wie man seine Zeit im Internet vertrödeln kann (Goldsmith 2016: 223). Hier eine kleine Auswahl:

1. Erstelle eine Hintergrundrecherche zur Person links von dir. Finde all seine/ihre Details raus: Adressen, Schulen, Emailadressen, Hobbies, Gruppen, Veröffentlichungen, Arbeit, Strafregister, Familienmitglieder etc. Sichere alles in einem Dokument und sende es ihm/ ihr zu.
2. Erzähle die Lebensgeschichte von der Person gegenüber, indem du nur GIFs verwendest.

3. Finde den ersten deiner Freunde auf Facebook und unterhalte dich mit ihm.
4. Erstelle deinem Partner ein Profil auf einer Dating-Website und gewinne ihm/ihr möglichst viele Dates.
5. Öffnet in einer Gruppe alle dasselbe Musikvideo auf YouTube und drückt gleichzeitig den Play-Knopf. Geniesst die Poesie der Echos und Überlagerung des sich wegen unterschiedlicher Prozessoren langsam verschiebenden Songs.

Anmerkungen

[1]https://www.facebook.com/profile.php?id=100009476861274&fref=ts

[2]https://www.facebook.com/johannes.hedinger, https://www.instagram.com/johanneshedinger/

[3]https://www.instagram.com/craigslist_mirrors/

[4]http://craigslistmirrors.com/

Literatur

Berger, John (1972): Ways of Seeing. London: Penguin.

Beuys, Joseph/Bodenmann-Ritter, Clara (1988): Jeder Mensch ist ein Künstler. Gespräche auf der Documenta 5 / 1972. Berlin: Ullstein.

Brand, Stewart (1968-1972): Whole Earth Catalog. Menlo Park: Portola Institute. Online:http://www.wholeearth.com [08.04.2017].

Christov-Bakargiev, Carolyn (2011): Brief an einen Freund/Letter to a friend. In: (dOCUMENTA(13): 100 Notizen/100 Gedanken). Ostfildern Ruit: Hatje Cantz

Flusser, Vilém (1983 /1985): Für eine Philosophie der Fotografie. Göttingen: European Photography.

Goldsmith, Kenneth (2016): Wasting time on the internet. New York: HarperCollins.Groys, Boris (2015): Kunstarbeiter zwischen Utopie und Archiv. In: Schweizer Monat, Februar 2015.

Jobs, Steve (2015): Commencement address, Stanford, 12.06.2005. Online: http://news.stanford.edu/2005/06/14/jobs-061505/ [08.04.2017].

Reckwitz, Andreas (2012): Die Erfindung der Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Asthetisierung. Berlin: Suhrkamp.

Tolstoi, Leo (2016 [1898]): Gegen die moderne Kunst. Norderstedt: Hansebook.

Ullrich, Wolfgang (2016): Der kreative Mensch, Streit um eine Idee. Salzburg, Wien: Residenz.

Ullrich, Wolfgang (2017): Das dreifache Ende der Kunst. In: Schweizer Monat, März 2017.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Während meines Vortrags, auf dem dieser Text aufbaut, lief zwischenzeitig im Hintergrund für die Zuhörer*innen sichtbar (aber ohne Ton) eine Zusammenstellungen kurzer Sequenzen aus dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting*[1]. Die Kompilation reihte diverse Szenen aneinander, in denen Gerhard Richter im Film großformatige Ölgemälde mit Spachteln sowie großen Rakeln bearbeitet. Im Anschluss an den Vortrag ließ Karl-Josef Pazzini mich wissen, die Filmausschnitte hätten ihn an die Stichworte „Anmut und Grazie" erinnert, an den Dornauszieher[2] in der Adaption in Heinrich von Kleists *Über das Marionettentheater* (Kleist 1964). Diese Assoziation möchte ich aufgreifen und zum Anlass nehmen, Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörpertem Wissen aufzuzeigen. Daran anknüpfend werde ich den Versuch unternehmen, den scheinbaren Widerspruch von singulärer Anmut und systematischer Wiederholung in ästhetischen Praktiken aufzulösen oder zumindest in eine weniger widersprüchliche Relation zu setzen. Anmut, so möchte ich zeigen, lässt sich als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstehen. Dabei bediene ich mich der Figur der *Bildungen des Ungewussten* (anspielend auf Freuds *Bildungen des Unbewussten*[3]) nicht nur, um das hier relevante Wissensregister anders zu konturieren, sondern auch, weil der Begriff der Bildungen in meinem Fokus in einem übertragenen Sinne gebraucht wird, der vom Freud'schen Terminus abzugrenzen ist.

Bildend wirksam

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

In meinem Beitrag möchte ich den Prozess der Herstellung künstlerischer Arbeiten fokussieren, der sich von der Rezeption insbesondere darin unterscheidet, dass ihm ästhetische Praktiken im engeren Sinne künstlerischer Produktionsprozesse zugrunde liegen. Solche Praktiken sind als materiale und körperliche Darstellungsverfahren in ihren Ausprägungen und Funktionsweisen unmittelbar von symbolischem Wissen berührt, wenn nicht wesentlich beeinflusst. Dennoch ist hier, so meine These, auch ein anderes Wissensregister *bildend* wirksam, zumindest im engeren Sinne von *gestalterisch*, *bildgebend*. Gemeint ist ein verkörpertes Wissen über das performative Zusammenspiel von Handeln und Wahrnehmen innerhalb der spezifischen Medialität jeweiliger ästhetischer Praktiken. Begrifflich möchte ich an Michael Polanyis Konzeptualisierung eines *stillen* oder *schweigenden* Wissens (*tac-*

it knowing[4]) anknüpfen (vgl. Polanyi 2009). Der Vorteil, den der Begriff des *tacit knowing* in produktions-ästhetischer Perspektive bietet, liegt in seiner Fokussierung auf das jeweils handlungs- (und wahrnehmungs-)spezifische *knowing-how* (Ryle 1949: 16-20) oder, wie es bei Schön (1983: 49ff.) heißt, *knowing-in-action*, das wiederum die Spezifik konkreter ästhetischer Praktiken auszeichnet. *Tacit knowing* ist Wissen über und zugleich konstitutiv *für* die Medialitäten solcher Praktiken und deshalb wesentlich an der Bildung im Sinne der Entstehung, der Sichtbarwerdung künstlerischer Arbeiten beteiligt.

Schweigendes und Symbolisches

Hinsichtlich der Referenzen auf die Psychoanalyse liegt es nahe, das *schweigende Wissen* mit dem Register des Symbolischen zu vergleichen. Wenn auch eine präzise Unterscheidung schwierig scheint, hilft die begriffliche Alternative das hier thematisierte Bedeutungsspektrum wenigstens etwas einzugrenzen. So ließe sich skizzieren, dass sich (an Bildern bildend wirksames) symbolisches Wissen eher auf inhaltliche Bereiche bezieht, auf solche des Thematischen, des *Sujets*, vielleicht auch auf konzeptuelle, während *tacit knowing* als praxisbezogenes Erfahrungswissen eher auf handwerklich-technischer, medialer Ebene und in den entsprechenden Handlungs- und Wahrnehmungsprozessen eine Rolle spielt. Ich nehme an, dass beide Wissensregister einander beeinflussen, teilweise untrennbar sind, dass es jedenfalls fließende Übergänge gibt. Denn praktisches künstlerisches Arbeiten ist nie rein materiell, sondern immer auch verflochten mit Inhalten gedanklicher oder mentaler Ebenen, die bis ins Symbolische reichen. Ein Beispiel dafür liefert Daniel Richter, der in einem Interview im *Süddeutsche Zeitung Magazin* erzählt, beim Malen denke er an Menschen, an denen er hänge. Und an Sachen, die er gelesen habe. „Als Student", so schildert Richter weiter, „habe ich beim Malen an Über-Ich-Instanzen gedacht. Das waren natürlich die Lehrerfiguren und meine Vorbilder in der Malerei." (Richter 2015) Nun wäre an Daniel Richters frühen Arbeiten zu zeigen, inwiefern stilles Wissen um „rein" produktionsästhetische Prozesse nicht völlig frei und unabhängig von Symbolisierungen gedacht werden kann – sofern sich das zeigen ließe.

Implizites Wissen als Nicht-Wissen

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

Was aber kann „ungewusstes" Wissen sein? Nimmt man es buchstäblich, wäre darunter, wie Hurtzig beschreibt, das zu verstehen,

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

Zum Beispiel Malerei – Gerhard Richter Painting

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

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

Diese Arbeitsschritte mit ihren Bewegungsabläufen, darin enthaltenen Entscheidungen und Toleranzen sind (sowohl einzeln als auch im Arrangement) aus Erfahrungen etlicher Wiederholungen mit beabsichtigten und unbeabsichtigten Variationen zu Routi-

nen erwachsen.[16] Diese Routinen sind allerdings nicht fest eingefahren und unveränderlich, sondern konstitutiv offen.

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

Anmut und Grazie – Der Dornauszieher

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

Wiederholung, Reflexion, Irritation

Kleists Erzählung postuliert eine prinzipielle Nicht-Wiederholbarkeit der anmutigen Bewegung, die – gewollt und mit der Absicht einer bestimmten Wirkung – zur missratenen Pose verkommt. Dabei scheint vor allem die Reflexion im Dienste einer bewussten Bestrebung alles Anmutige auszuschließen. Was bedeutet das beispielsweise für die Rolle der Anmut in der abstrakten Malerei

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

Die Bewegungen des Jünglings vor dem Spiegel verfolgen hingegen nicht die ästhetischen Ansprüche einer künstlerischen Praxis, sondern eine Aufführung nach dem Vorbild einer Erinnerung. Es muss also unterschieden werden zwischen der Wiederholung als unmöglichem Versuch der idealen Reproduktion einer vergangenen Bewegung mit zumindest unbewussten Anteilen (s. Schiller) und der Wiederholung um der Wiederholung willen als Prinzip künstlerischen Arbeitens. Davon ausgehend, dass sich ästhetische Praktiken grundsätzlich als responsive Prozesse charakterisieren lassen, liegt der Unterschied auch im Anlass und der damit verbundenen Struktur einer Wiederholungsfolge. Während die wiederholten Bewegungen des Jünglings durch den äußeren Blick gesteuert sind und jedes Mal am gleichen Punkt ansetzen, um sich immer an demselben imaginierten, festen Ziel zu messen, ist die Wiederholung der malereispezifischen Bewegungsabläufe durch ein Begehren angetrieben.[21] Es speist sich (und kann nie gesättigt werden) aus den im Malprozess immer wieder sich (minimal) neu konfigurierenden medialen Bedingungen und Erfahrungsmöglichkeiten, die zu einem kontinuierlichen Antworten verleiten. Diese Antworten können nie abschließen, sind nie richtig oder falsch.

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

Rausch

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

werelos macht, wie die anmutigen Marionetten.

Anmerkungen

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

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

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

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

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

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

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

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

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

[10] Zumindest im o. g. Sinne.

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

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

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

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

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

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

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

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

[19] Beide scheint Kleist weitgehend synonym zu verwenden.

[20] Siehe Anmerkung 2.

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

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

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

Literatur

Belz, Corinna (2011): Gerhard Richter Painting. Deutschland 2011, 101 min. Auf DVD erschienen in Berlin: Piffl, 09.03.2012.

Dreyfus, Hubert L./Dreyfus, Stuart E. (1986): Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era oft he Computer. New York: The Free Press.

Hurtzig, Hannah (2011) in: Arte Creative 2011: From Sketch, zitiert nach dem durch die Mobile Academy hochgeladenen Clip von 2013, 9 min. Online: https://www.youtube.com/ watch?v=x5Q65QFx22M [13.09.2016].

Iser, Wolfgang (2002): Mimesis und Performanz. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 243-261.

Kleist, Heinrich von (1964): Über das Marionettentheater. In: Grassi, Ernesto (Hrsg.): Über das Marionettentheater Zur Poetik. Ersch. i. d. Reihe: Rowohlts Klassiker der Literatur und Wissenschaft. Deutsche Literatur, Bd. 14. Reinbek: Rowohlt, S. 5-12, zuerst in: Berliner Abendblätter 12.-15. 12.1810.

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

Krämer, Sybille (2002): Sprache – Stimme – Schrift: Sieben Gedanken über Performativität als Medialität. In: Wirth, Uwe (Hrsg.): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 323-346.

Neuweg, Georg Hans (1999): Könnerschaft und implizites Wissen. Zur lehr- und lerntheoretischen Bedeutung der Erkenntnis- und Wissenstheorie Michael Polanyis. Münster: Waxmann.

Pazzini, Karl-Josef (2010): Überschreitung des Individuums durch Lehre. Notizen zur Übertragung. In: Ders./Schuller, Marianne/Wimmer, Michael (Hrsg.): Lehren bildet? Vom Rätsel unserer Lehranstalten. Bielefeld: Transcript, S. 309-327.

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

Polanyi, Michael (2009 [1966]): The Tacit Dimension. Chicago: University of Chicago Press edition (mit neuem Vorwort von Amartya Sen).

Richter, Daniel (2015) in: Michaelsen, Sven: Interview mit Daniel Richter: „Wenn es nach mir ginge, würden sich die Bilder selber malen“. In: Süddeutsche Zeitung Magazin. Heft 37/2015. Online: http://szmagazin.sueddeutsche.de/texte/anzeigen/43547/2/1 [13.09.2016].

Ryle, Gilbert (1949): The Concept of Mind. London u. a.: Hutchinson.

Sabisch, Andrea (2007): Inszenierung der Suche. Vom Sichtbarwerden ästhetischer Erfahrung im Tagebuch. Entwurf einer wissenschaftskritischen Grafieforschung. Bielefeld: Transcript.

Schiller, Friedrich (1949 [1793]): Über Anmut und Würde. Hamburg: Verlag Öffentliches Leben, zuerst in: Neue Thalia.

Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action. New York: Basic Books.

Abbildungen

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

Abb. 2: Kapitolinischer Dornauszieher, 1. Jahrhundert v. Chr., Bronze, 73 cm, Konservatorenpalast Rom. Foto: Jean-Pol Grandmont, 2011. Veröffentlicht in Wikipedia. Online: https:// upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a9/0_Spinaro_-_Palazzo_dei_Conservatori%2C_Musei_Capitolini_%282%29.JPG [06.02.2017].

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Wie und warum wir im Museum über Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen sprechen sollten

Welchen Beitrag können Kunst und Kunstvermittlung bei der Beschäftigung mit aktuellen politischen und gesellschaftlichen Fragestellungen leisten? Wie können Kulturinstitutionen gesellschaftliche Verantwortung übernehmen und welche Werkzeuge müssen kulturelle Bildungsarbeiter*innen entwickeln, um der Diversität und der sich wandelnden sozialen und kulturellen Zusammensetzung von Gesellschaft adäquat begegnen zu können?

Diese Fragestellungen sind leitende Motive von *lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen*[1].
Das 2016 von der Kulturstiftung des Bundes und den Staatlichen Museen zu Berlin initiierte Programm soll Veränderungsprozesse in den Museen anstoßen, um diese für ein breiteres Publikum zugänglicher und attraktiver zu gestalten. Ziel ist es, vor allem jungen Museumsnutzer*innen neue Zugänge zu musealen Inhalten zu ermöglichen, etwa indem aktuelle soziale und politische Themen aufgegriffen und mögliche Anknüpfungspunkte in historischen Sammlungen identifiziert werden. Die kul-

turellen Bildungsangebote im Schulprogramm von lab.Bode finden meist in Form von Projektwochen mit den neun Berliner Partnerschulen[2] statt. Diese experimentellen Formate, die aus Fragen und Interessen der teilnehmenden Schüler*innen und Lehrer*innen hervorgehen, werden zum Teil auch in kürzere Workshop-Formate übertragen[3], die dann von allen Schulen und nicht nur von den Partnerinstitutionen gebucht werden können. Eines dieser im Rahmen von lab.Bode entwickelten interdisziplinären Formate ist „Let´s Talk about Sex! Gender und vielfältige sexuelle Lebensweisen in der Kunst“[4]. Der vorliegende Textbeitrag gibt Praxiseinblicke in dieses sexpositive und diskriminierungskritische Bildungsprogramm, welches seit 2018 als kostenloser Projekttag für Jugendliche im Bode-Museum[5] durchgeführt wird.

Als wissenschaftliche Mitarbeiterin in der Abteilung Bildung, Vermittlung und Besucherdienste der Staatlichen Museen zu Berlin bin ich seit 2016 Teil des *lab.Bode* Schulteams und verantwortlich für die Entwicklung, Qualitätssicherung und Koordination von Schulprojekten und buchbaren Vermittlungsangeboten im Bode-Museum. In dieser Rolle war ich maßgeblich daran beteiligt „Let´s Talk about Sex!“ als Programm zu initiieren, inhaltlich zu entwickeln, in der Praxis mit Fokusgruppen zu erproben und diskrimierungserfahrene Sexualpädagog*innen und Kunstvermittler*innen für die Workshopumsetzung zu gewinnen.
Im Folgenden stelle ich verschiedene Aspekte der Entwicklung und Umsetzung des Programmes vor. Zunächst werden Beobachtungen aus der Projektarbeit mit Schulklassen beschrieben, welche spezifische Bedarfe der jungen Museumsnutzer*innen abbilden, sich im Bode-Museum mit Themen rund um Körperbilder, Nacktheit, Gender und Pornographie zu beschäftigen.

Vielfältige sexuelle und geschlechtliche Lebensweisen[6] sind in Deutschland gesellschaftliche Realität und Teil der sozialen Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen (vgl. Hartmann 2018: 20). Für die auf Menschenrechten und Demokratie basierende Institution Museum sollte es daher selbstverständlich sein, systematisch darauf zu achten, die Vielfalt der Gesellschaft im Blick zu haben und sich über vielfältigere Angebotsformate einem diversen Publikum zuzuwenden (vgl. Nettke 2018: 49f.). Ebenso sind Lust und Begehren Themen, die in all ihren Facetten und Spielarten in der Kunst immer wieder aufs Neue verhandelt wurden und werden. „Geschlecht und Sexualität als grundlegende Modi menschlicher Vergesellschaftung und als immanente Elemente der Geschichte spielten in Museen schon immer eine Rolle“ (ebd.: 50).

Unter diesen Aspekten galt es, die Skulpturensammlung im Bode-Museum neu zu untersuchen. Wichtig war *lab.Bode* bei der Neusichtung der Sammlungsobjekte, die Reproduktion von Heteronormativität und binärer Geschlechterrepräsentation zu adressieren und in unserem Bildungsauftrag die Perspektive der sozialen Gerechtigkeit und Diversität umzusetzen, wie das etwa Museumsforscher Richard Sandell fordert (vgl. Sandell 2002). Diskriminierung sowie ein Mangel an Informationen und *role models*, machen es schwulen, lesbischen, bi- und pansexuellen, queeren sowie asexuellen und aromantischen Kindern und Jugendlichen schwer, ihre sexuellen und romantischen Orientierungen bzw. Begehren zu erkennen bzw. anzuerkennen; zumal ihre Lebensweisen medial und in Schulbüchern meist nur einseitig verzerrend, unter den Vorzeichen eines Problems oder gar nicht auftauchen. Dies beeinträchtigt ihre Bildungsteilhabe erheblich (vgl. Debus/Laumann 2018: 53). So wird in vielen pädagogischen Zusammenhängen sexuelle und geschlechtliche Vielfalt nicht mitgedacht und auch in kulturellen Bildungsprojekten gehören Heteronormativität und Heterosexismus leider noch zur Regel. Dies führt zu Ausschlussmechanismen und Diskriminierung marginalisierter Gruppen, auch in der Bildungsarbeit im Museumskontext. „Die Vermittlung von Wertschätzung der geschlechtlichen und sexuellen Vielfalt sowie anderer Formen von Vielfalt in der Gesellschaft ist somit Teil des Bildungsauftrages, mit denen Museen ihren Dienst an der Gesellschaft verrichten“ (Nettke 2018: 50). *lab.Bode* setzt daher einen Schwerpunkt auf macht- und diskriminierungskritische Vermittlungsarbeit, etwa auch auf sexualitätsbezogene Inhalte und deren visuelle Repräsentationen.

In Folge stelle ich den Entstehungsprozess von „Let´s Talk about Sex!“ anhand der bisherigen Entwicklungsschritte vor, um dann konkrete Einblicke in Methodik und Objektbezug im Rahmen der Umsetzung des Workshopangebots zu geben. Abschließend werden sowohl inhaltliche und strukturelle Herausforderungen beleuchtet und reflektiert als auch ein Ausblick auf die Weiterentwicklung und mögliche Verstetigung des Programmes am Bode-Museum gegeben.

„Warum sind die alle nackt?“ und „Warum gibt es kein FSK[7] fürs

Museum?“: Worüber junge Besucher*innen sprechen möchten

Das Bode-Museum ist mit seinen Skulptur-Beständen vor allem ein Museum des Menschen, und Schüler*innen nehmen die Kunstwerke stark in ihrer physischen Erscheinung und körperlichen Präsenz war. Nacktheit und Geschlechterrollen werden daher oft beim Besuch der Sammlungen thematisiert. Die Bedarfe der Schüler*innen zur Auseinandersetzung mit den Kunstwerken sind dabei häufig Themen außerhalb des kanonischen kunsthistorischen Kontexts. Zur näheren Beleuchtung der Reaktionen von Kindern und Jugendlichen auf die Sammlungen des Bode-Museums stelle ich hier drei markante Beispiele vor, welche u.a. initiierende Auslöser für die Entwicklung eines sexualpädagogischen Workshopangebots im Museum waren.

So fragte eine Gruppe von Grundschüler*innen beim ersten Besuch im Bode-Museum: „Warum sind die alle nackt?“ Konfrontiert mit der Vielzahl von Aktdarstellungen zeigten die Kinder ein ungemeines Interesse daran, den nackten Skulpturen etwas anzuziehen, und entwickelten in ihrer Projektzeit eine ganze „Mini Bode Mode Kollektion“. Diese Kollektion wurde später ein sehr beliebtes interaktives Angebot beim „Aktionstag Museum“ für Schulen: Unter Anleitung der Grundschüler*innen konnte die „Mini Bode Mode Kollektion“ auf fotografische Streifzüge durch die Sammlung mitgenommen werden, um den Statuen per Fotomontage am Handy digitale Kleider anzuziehen. Ein interessanter Aspekt, der uns in den Fotomontagen auffiel, war, dass z.B. einige Herkulesskulpturen einen Faltenrock verpasst bekamen und viele Besucher*innen die Möglichkeit nutzten, um eine spielerische Auflösung von geschlechtlich normierter Mode an den Skulpturen auszuprobieren.

Die Projektwoche einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasiums mit dem Titel „Periodensystem Kunst“ gab Anlass, die Sammlung des Bode-Museums zu untersuchen und neu zu ordnen. Die Schüler*innen waren aufgefordert, passende Ordnungssysteme und Kategorien für die vorgefundenen Kunstwerke zu erstellen. Angelehnt an bereits bestehende Interessen und Betrachtungsschwerpunkte entwickelten die Schüler*innen folgende Kategorien: Form, Material, Emotionen und FSK. Der Saal mit Barockbronzen beschäftigte die Schüler*innen dabei besonders, da diese vor allem Akte, Gewalt- und ‚Raub‘- (engl. Übersetzung *rape*) Szenen zeigen.

In diesem Zusammenhang wollten sie das Thema Jugendschutz in Verbindung mit der Fragestellung rund um eine scheinbare Normalisierung von Gewalt- und Erotikdarstellungen im Bode-Museum verhandeln. Es kamen bei den Jugendlichen Diskussionen darüber auf, ob auch kulturhistorische Darstellungen und Kunstwerke nicht trotzdem ‚pornographisch‘ sein können. Folglich führten sie als Feldforschung im Museum dazu Interviews mit Besucher*innen durch, in denen u.a. folgende Fragen gestellt wurden: (O-Ton) „Würden Sie Ihren Kindern oder Enkelkindern diese Skulpturen zeigen? (Antwort: Ja natürlich.) Finden Sie nicht, das ist zu gewaltreich oder sogar pornographisch?“[8] Die Ergebnisse ihrer Forschung, in Form aufgezeichneter Dialoge, wurden zu einer 8-Kanal-Soundinstallation zusammengestellt, in der folgende Fragen im Zentrum stehen: Was unterscheidet historische Kunstwerke von Pornographie? Und sollte es eigentlich auch eine FSK fürs Museum geben? Die auf diese Weise kreierte Sound--Landschaft verknüpften die Schüler*innen mit einer visuellen Ausgestaltung des Raums: Fotos von Skulpturen aus der Museumssammlung an den Wänden erzählten in Zusammenspiel mit der akustischen Gestaltung des Raumes neue Geschichten. Je nach Position der Rezipient*innen im Raum konnten ganz unterschiedliche akustisch-visuelle Eindrücke entstehen. Auf diese Weise wurde eine alternative Ebene der Sammlungsrezeption kreiert, die Themen und Wahrnehmungen anbot, die im Museum bisher kaum inhaltlich repräsentiert oder reflektiert waren[9].

Einen weiteren Anlass für eine vertiefende Auseinandersetzung mit Gender und sexualitätsbezogenen Inhalten gab das Trickfilmprojekt[10] der Grunewald-Grundschule. Hier wechselt z.B. der „Heilige Georg“ ohne Probleme sein Geschlecht und wird im Film „Nina vs. Drache“ zur Prinzessin. Auch das Erscheinungsbild mancher Ritterdarstellungen gab den Schüler*innen in dem Projekt immer wieder Anlass für Diskussionen darüber, ob die Ritter Make-up tragen und wer das eigentlich tragen ‚darf‘. Diese Beobachtungen warfen Fragestellungen rund um Gender und Genderperformance auf und initiierten Gespräche zu diesen Themen. Dies sind nur einige wenige Beispiele der vielfältigen Auseinandersetzungsbedarfe von Kindern und Jugendlichen in Reaktion auf die Sammlungen des Bode-Museums. Nach über zwei Jahren Programmlaufzeit zeigt sich ein Bedarf besonders deutlich:
Die Kinder und Jugendlichen wollen im Zuge der Werkbetrachtung über für sie ganz offensichtlich sammlungsimmanente Themen wie Nacktheit, Sexualität und Geschlechterrollen in Austausch treten.

Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“

Den Impulsen der Schüler*innen folgend, nutzten wir die forschende Ausrichtung von *lab.Bode*, um ein Bildungsformat zu entwickeln, welches die Fragen und Kommentare der Jugendlichen ernst nimmt und diskriminierungssensibel in den Museumskontext einbettet. Die Entwicklung des Workshops fand vorerst in drei Phasen statt. Die erste Phase bestand aus Recherchen und Austausch zu möglichen bereits existierenden Programmen und Initiativen in diesem Bereich an anderen Museen. Hervorzuheben ist in dieser ersten Phase meine Teilnahme an der Tagung „VieL*Bar – Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit (nicht nur) im Museum“ im Januar 2018, welche wegweisend für die Entstehung des Workshops am Bode-Museum war. Die Tagung bot nicht nur interessante Einblicke und Erkenntnisse in das gleichnamige Praxisforschungsprojekt[11], sondern ermöglichte auch den Austausch und die Vernetzung mit (Sexual-)Pädagogen*innen und Museumspraktiker*innen, die ähnliche Anliegen verfolgen. So folgte im Mai 2018 ein Besuch am British Museum in London, verbunden mit einer Einladung, bei der Durchführung des von Chloe Chooper und Melany Rose konzipierten „Sex and Relationship“-Workshops[12] zu hospitieren. In der zweiten Phase wurden die Sexualpädagogin Taina Engineer sowie die Künstlerin und Kunstvermittlerin Pauline Recke damit beauftragt, ein erstes Strukturkonzept für einen Tagesworkshop zu entwickeln. In der dritten Phase wurde der Workshop mit einer Fokusgruppe, einer 8. Klasse, getestet, um qualitatives Feedback (verbal und anonym/schriftlich) einzuholen. Die Auswertung dessen wurde anschließend für die Überarbeitung des Workshops genutzt. Seit September 2018 wird der Projekttag als kostenloses Workshopangebot für Schulen im Bode-Museum durchgeführt.[13]

Ausgehend von den Kunstwerken des Bode-Museum werden im gemeinsamen Dialog mit Schüler*innen im Alter von 11 bis 16 Jahren aktuelle Fragen zu Körperbildern, Konsens[14] und LSBTIQ+[15] identifiziert und verhandelt. Der Workshop kombiniert Kunstvermittlungsmethoden[16] wie performative Übungen, Comics und Zeichnungen mit didaktischen Materialien und Arbeitsweisen aus der Sexualpädagogik und wird von einem Tandemteam, bestehend aus Sexualpädagog*in und Kunstvermittler*in, durchgeführt. Dabei bilden Skulpturen immer den Ausgangspunkt der Auseinandersetzung mit einem neuen Themenkomplex. Die Werkbetrachtung bietet die Möglichkeit, Schwellenängste abzubauen und auch über sensible Themen ins Gespräch zu kommen, ohne dass über sich selbst gesprochen werden muss. Durch eine gemeinsame Analyse der Objekte können Themen in einen historischen Kontext eingebettet und ihre Bedeutung verbildlicht werden. Aktuell werden anhand von sechs Stationen die folgenden Schwerpunkte verhandelt: Konsens, Lust und Begehren (LSBQA[17]), Nacktheit und Körperbilder, Mythos ‚Jungfernhäutchen‘, Sex-Shaming, Geschlechternormen und Genderperformance.

Der Workshop beginnt mit einer kurzen Begrüßung und einer Vorstellung der beiden Workshopleiter*innen. Es folgt eine Vorstellungsrunde von allen mit einer „Ice-Breaker“-Methode[19]. Anschließend werden die Rahmenbedingungen vor- und Regeln für den Workshop aufgestellt: zum einen Regeln, die wichtig sind, wenn in einer Gruppe über Sexualität gesprochen wird[20], zum anderen Regeln, die bei einem Museumsbesuch[21] generell einzuhalten sind. Diese Regeln werden auf Flipcharts festgehalten und können von den Jugendlichen ergänzt werden. Da es sich bei „Let´s Talk about Sex!“ um ein sexualpädagogisches Angebot handelt, ist die Teilnahme der Jugendlichen auf freiwilliger Basis wichtig. Das heißt, dass die Teilnehmenden den Workshop zwischendurch oder auch ganz verlassen dürfen, wenn sie merken, dass sie ein Thema psychisch belastet.[22] Dies ist verbunden mit einem wichtigen Lernaspekt zum Thema Sexualität: Jugendliche sollen befähigt werden, ihre eigenen Grenzen zu erkennen und wahrzunehmen. Des Weiteren gilt das Gebot der Schweigepflicht, das den Jugendlichen zu Beginn des Workshops kommuniziert wird. Über einzelne Schüler*innen werden im Nachhinein also keine persönlichen Details weitergegeben. Diese Regel tritt nur außer Kraft, wenn der Verdacht auf Kindeswohlgefährdung besteht. Die allgemeine Gruppenstimmung im Workshop sowie Themen und Inhalte können natürlich geteilt werden. Am Ende der Vorstellungsrunde unterschreiben die Workshopleitenden sowie die Jugendlichen die Flipcharts mit den Workshopregeln als Zeichen der Zustimmung und gemeinsamen Vereinbarung.
Für den Workshop werden die teilnehmenden Schulklassen (mit Klassengrößen von meist 24 bis 31 Schüler*innen) in 2 Gruppen geteilt. Da sich im Praxistest herausgestellt hat, dass eine reduzierte[23] Teilnehmer*innenzahl von max. 15 Schüler*innen pro Gruppe notwendige Grundlage ist, damit die Teilnehmer*innen sich über sexualitätsbezogene Themen in einem geschützteren Raum austauschen und die Workshopleiter*innen die einzelnen Teilnehmer*innen angemessen begleiten können. Alle Gruppen

durchlaufen in ihrem vierstündigen Workshop vier der sechs Stationen, wobei bedarfsorientiert auf die Gruppe reagiert wird und sie je nach Interessensbekundungen z.T. unterschiedliche Themenblöcke intensiver kennenlernen. Die Station zum Konsensprinzip ist jedoch immer Teil des Workshops.

Konsens

Ausgehend von einer Skulptur, die Satyr und Nymphe zeigt, wie sie nackt miteinander interagieren, wird das Thema Konsens behandelt. Ausgangspunkt ist eine Werkbetrachtung, in der die Schüler*innen beschreiben, was sie sehen und wie sie die dargestellte Situation beurteilen würden. Als Einstieg in die Einheit widmet sich die Workshopgruppe gemeinsam einer Begriffsklärung: Was ist Konsens? Haben die Teilnehmer*innen Beispiele für Konsens? Wieso ist Konsens wichtig? Wieso ist Konsens sexy? Dann folgt eine praktische Aufgabe: Die Jugendlichen erhalten einen vorgezeichneten Comic, der Satyr und Nymphe mit leeren Sprechblasen zeigt. Sie werden gebeten, die Sprechblasen der Comic-Vorlage zu füllen. Es geht darum, eine Sprache zu finden, um über Grenzen und Zustimmung zu kommunizieren. Sie können in diesem Comic selbst einen Dialog entwickeln, der eine konsensuelle Situation darstellt. Danach tauscht sich die Gruppe gemeinsam über die Ergebnisse aus.

Lust und Bergehren

In diesem Block geht es um Lust, Begehren und ihre Vielfältigkeit. Welche Formen von Begehren gibt es und was bedeutet LSBQA (Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell)? Hierbei soll die individuelle Wahrnehmung von Lust und Begehren aufgezeigt werden. Die Schüler*innen werden in Kleingruppen aufgeteilt, mit iPads ausgestattet und gebeten, im Museum Darstellungen von Lust und Begehren zu finden und zu fotografieren. Die Objektfotos dienen als Ausgangspunkt für einen Dialog über vielfältige Ausdrucksformen von Sexualitäten. An einer Wand wird mit Kreidemarkern eine Sammlung von Begriffen erstellt, die im Gespräch rund um Liebe, Lust und Begehren aufkommen. Alle Teilnehmenden bekommen einen bunten Marker und dürfen selbst die Wand mit ihren Begriffen ‚taggen', was immer sehr enthusiastisch aufgenommen wird und schnell eine große Begriffssammlung und Diskussion darüber zu Stande bringt.

Mythos ‚Jungfernhäutchen'

Anhand einer Statue der ‚Jungfrau' Maria wird das Thema der ‚Jungfräulichkeit' behandelt. In der Workshopgruppe wird gemeinsam darüber gesprochen, welche gesellschaftlichen Erwartungen und Vorstellungen sich an diesem Begriff festmachen. Außerdem stellen die Sexualpädagog*innen an dieser Stelle die anatomische Beschaffenheit des Hymens (sog. ‚Jungfernhäutchen') vor und räumen mit dem Mythos auf, dass diese dünne Schleimhaut etwas über sexuelle Aktivitäten von Menschen aussagen kann. An dieser Station arbeiten wir mit anatomischen Modellen von Hymen.

Sex-Shaming

Anhand einer Memento Mori Figur, welche Wollust als eine der sieben Todsünden darstellt, wird über Sex-Shaming und seine historische Verankerung in Kunstwerken gesprochen. Dieses Thema wird anhand der Werkanalyse einer Figurengruppe behandelt, die auf der einen Seite den Tod abbildet und auf der anderen Seite eine junge nackte Frau, die auf ihre Vulva deutet. Die Darstellung sollte zur Entstehungszeit vermutlich eine abschreckende Wirkung haben und verdeutlichen, dass Wollust und ‚Unkeuschheit' den Tod nach sich ziehen. Die Workshopleiter*innen besprechen anschließend Aspekte der Selbstbestimmung und diskutieren darüber, ob den Jugendlichen in Darstellungen oder Erzählungen Unterschiede zwischen den Gendern auffallen. Wir wollen aufdecken, dass einige ganz aktuelle Phänomene wie z.B. Slut-Shaming historisch gewachsene patriarchale Diskriminierungspraxen sind, die es als solche zu hinterfragen und zurückzuweisen gilt.

Nacktheit und Körperbilder

Ausgehend von einer Skulptur, welche Venus und Amor nackt zeigt, sprechen wir über idealisierte Körper in der Kunst. Dann betrachten wir die Skulptur gemeinsam. Es fällt auf, dass alles sehr detailgetreu gearbeitet ist, bis auf eine Leerstelle: die Vulva. Gemeinsam nimmt sich die Workshopgruppe dem Thema an, wobei die Workshopleiter*innen darauf aufmerksam machen, dass Penisse in der Gesellschaft oft viel präsenter sind als Vulven. Jugendlichen fällt es meist leicht, einen Penis zu zeichnen; bei der Vulva sieht das hingegen ganz anders aus. In einer praktischen Übung können die Jugendlichen, wenn gewollt, eine Vulva zeichnen. Danach sprechen wir mit Hilfe von sexualpädagogischen Modellen über die anatomische Beschaffenheit von Vulva und Vagina.

Je nach Bedarf der Schüler*innen wird an dieser Stelle auch über die Größenvariationen von Penissen gesprochen. An dieser Stelle geben die Workshopleiter*innen den Hinweis darauf, dass für sicheren Geschlechtsverkehr mit Kondomen die Kondomgröße unbedingt zur Penisgröße passen muss. Bei Interesse wird an Penismodellen demonstriert wie ein Kondometer[24] benutzt werden kann.

Geschlechterrollen und Genderperformance

In diesem Block sollen folgende Fragen geklärt werden: Was bedeutet Geschlecht und Geschlechtsidentität? Was bedeuten die Begriffe Trans* und Inter*? Welche Zuschreibungen und Reproduktionen von Geschlechterverhältnissen finden wir hier?

Zur Annäherung an das Thema kommt das Mittel der inszenierten Fotographie zum Einsatz. Das heißt, die Schüler*innen werden darum gebeten, sich gemeinsam in die Pose von verschiedenen Skulpturen zu begeben. Dies passiert mit vier verschiedenen Skulpturen: jeweils mit zwei unterschiedlichen Darstellungen von Weiblichkeit und von Männlichkeit.

Im Anschluss werden die Bilder gemeinsam angeschaut und zusammen reflektiert. Leitfragen dabei sind: Was hat das bei euch ausgelöst? Wie habt ihr euch beim Posieren gefühlt? Das Erlebte wird mit Hilfe der Fotos im Workshopraum besprochen. Danach werden die Schüler*innen gebeten den Skulpturen mit Hilfe von Adjektiven[25] die auf Karten stehen, Eigenschaften zuzuordnen. Abschließend wird über die konstruierten Charaktere von Geschlechterperformance diskutiert. Ziel ist es an dieser Stelle, unterschiedliche Geschlechterperformances zu beleuchten und eindimensionale, stereotype Vorstellungen von Geschlechterrollen in Frage zu stellen.

Herausforderungen sexualpädagogischer Arbeit im Museum

Nach eineinhalb Jahren Praxiserprobung und dem Aufbau eines zehnköpfigen Teams von freien Mitarbeiter*innen, bestehend aus Sexualpädagogen*innen und Kunstvermittler*innen, ist *lab.Bode*, gemeinsam mit einer Fokusgruppe[26], nun im Prozess der Rückschau und der Reflexion mit dem Ziel der erneuten Schärfung der Workshopziele und Methoden des Vermittlungsangebots. Abschließend benenne ich die aktuellen inhaltlichen Zielsetzungen von „Let's Talk about Sex!" sowie die Herausforderungen, mit denen das Programm auf struktureller Ebene konfrontiert ist.

Inhaltlich geht es im Moment sowohl um die Überarbeitung von Zielformulierungen der einzelnen Stationen des Workshops als auch um klare Definitionen von sexualpädagogischen und politischen Begrifflichkeiten und Inhalten: Wie können intersektionale und postkoloniale Aspekte in eurozentrischen Sammlungen adressiert und verhandelt werden? Wie gehen wir mit zeitgenössischen Definitionen und Sprache in Auseinandersetzung mit historischen Sammlungen und Objekten um? Wie kann (ungeschriebene) queere Geschichte in kulturhistorischen Sammlungen identifiziert und wie können diese Leerstellen durch Vermittlung adressiert und mit Publikum reflektiert werden? Die Fokusgruppe bestehend aus Kunstvermittler*innen, Kulturhistoriker*innen und Sexualpädagog*innen erarbeitet entlang dieser Fragestellungen Werkzeuge, die „Let's Talk about Sex!" über *lab.*-

Bode hinaus erhalten und weiterentwickeln sollen.[27]

Besonders wichtig in der Arbeit mit Jugendlichen ist *lab.Bode* der Grundsatz einer diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. In den Bildungsangeboten wird dafür sensibilisiert diskriminierende Sprechweisen nicht zu reproduzieren und *Othering*[28] durch Workshopleitende wie Teilnehmende zu vermeiden. Dazu hat *lab.Bode* aktuell gemeinsam mit Felicia Rolletschke, Pauline Recke und Nicola Lauré al-Samarai ein Glossar mit politischen wie sexualpädagogischen Begriffsklärungen und Sprechweisen überarbeitet und allen anderen Workshopleiter*innen als Handreichung zur Verfügung gestellt. Ein wichtiges Werkzeug für die Qualitätssicherung eines solchen interdisziplinären Vermittlungsprogramms sind sicherlich die Informationsveranstaltungen für die Workshopleiter*innen. Dort werden Workshopziele kommuniziert und diskriminierungssensible Pädagogikansätze vermittelt. Auf struktureller Ebene besteht dahingehend die größte Herausforderung an der Durchführung des Workshopangebots „Let´s Talk about Sex!“, dass die Workshops und Bildungsangebote von freien Mitarbeiter*innen auf Honorarbasis durchgeführt werden. Durch diesen Umstand ist die Bildung und der Erhalt eines qualifizierten und diskriminierungserfahrenen Teams von Sexualpädagogen*innen[29] und Kunstvermittler*innen durchaus schwierig.[30] Weitere Herausforderungen stellen sich in der Auswahl und Zusammenarbeit mit den Kunstvermittler*innen. Diese müssen sowohl inhaltlich mit der Sammlung und den kunstgeschichtlichen Hintergründen vertraut sein als auch das Interesse und die Fähigkeit haben, anhand der Skulpturen mit Schüler*innen über sexualpädagogische Themen ins Gespräch zu kommen.

lab.Bode versucht durch gut aufgearbeitete Leitfäden, welche sowohl die Workshopinhalte, Begriffsklärungen und mögliche Herausforderungen klar darstellen, grundlegende Qualitätsstandards an freie Mitarbeiter*innen zu vermitteln. Dies erfolgt, verbunden mit Literaturempfehlungen und dem Zugang zu Fachtexten, in der *lab.Bode* Bibliothek.[31]
Trotz der erwähnten strukturellen Herausforderungen hat *lab.Bode* es geschafft, ein engagiertes, diverses und wachsendes Team zu motivieren, das Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“ seit eineinhalb Jahren regelmäßig mit einer Vielzahl von Schulklassen im Museum durchzuführen und dabei achtsam, kritisch und offen für inhaltliche und methodische Weiterentwicklungen zu bleiben. Im letzten Jahr von *lab.Bode* geht es stark um Reflexion der einzelnen Programmteile. Im Hinblick auf „Let´s Talk about Sex!“ wird vor allem die Schnittstellen zwischen intersektionaler Pädagogik, *queering collections*und kritischer Kunstvermittlung Kern der Auseinandersetzung sein. Dahingehend ist es *lab.Bode* wichtig, mit dem Workshopangebot „Let´s Talk about Sex!“ im Bode-Museum ein Beispiel dafür zu setzen, dass queere diskriminierungskritische Bildungsarbeit in allen gesellschaftlichen Institutionen und Systemen möglich und notwendig ist und dass Bildung, wo immer sie stattfindet, diskriminierungssensibel und heteronormativitätskritisch praktiziert werden kann.

Anmerkungen

[1] Mit einem Vermittlungslabor am Bode-Museum in Berlin und einem bundesweiten Volontärsprogramm an 23 weiteren Institutionen soll modellhaft gezeigt werden, was Vermittlungsarbeit an Museen auszeichnet und was sie bewirken kann (Kulturstiftung des Bundes o.J.: o.S.).

[2] Die Partnerschulen sind folgende: Athene-Grundschule, Barnim-Gymnasium, B.-Traven-Gemeinschaftsschule, Grunewald--Grundschule, Gustav-Langenscheidt-Schule, Herder-Gymnasium, Schule am Rathaus, Sophie-Brahe-Gemeinschaftsschule und Thomas-Mann-Gymnasium.

[3] Als kostenlose Angebote konzipiert, geben die 180 bis 240 Minuten langen Workshops Schulklassen aller Altersstufen die Möglichkeit, das Bode-Museum aus neuen Perspektiven kennenzulernen.

[4] Der vollständige Programmtitel wird im folgenden Text mit „Let´s Talk about Sex!“ abgekürzt.

[5] Das Bode-Museum auf der Museumsinsel in Berlin beherbergt die Skulpturensammlung, das Museum für Byzantinische Kunst

und das Münzkabinett. Es präsentiert europäische Skulptur und Malerei des 13.-18. Jahrhunderts aus den deutschsprachigen Ländern sowie aus Italien, den Niederlanden, Frankreich und Spanien. Das Museum für Byzantinische Kunst besitzt Kunstwerke und Alltagsgegenstände vom 3. bis zum 15. Jahrhundert aus allen Gegenden des antiken Mittelmeerraumes, des oströmischen Reiches und des spätantiken Ägyptens (Staatliche Museen zu Berlin o.J.: o.S.).

[6] In der *lab.Bode* Projektarbeit mit Schulen in der Skulpturensammlung des Bode-Museums ist sexuelle Vielfalt ein virulentes Thema. Dies tritt immer wieder zu Tage, entweder versteckt in Unsicherheiten und damit verbunden durch homophobe Äußerungen oder durch Jugendliche, die sich im Prozess der Schulprojektwochen outen und einen Bedürfnis zur Auseinandersetzung mit ihrer Identität und gesellschaftlicher und historischer Einordnung dessen und gewachsenen Normen äußern/zeigen. Daher war es *lab.Bode* besonders wichtig, in der Bildungsarbeit u.a. heteronormative Lesarten von Kunstwerken in Frage zu stellen und gleichzeitig queere Erzählweisen in die Kunstvermittlungsformate einzubauen.

[7] Die Abkürzung FSK steht für ‚Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft', deren Hauptaufgabe in der Prüfung der Altersfreigabe von Filmen besteht, wobei die Rechtsgrundlage dafür die jeweiligen Jugendschutzgesetze darstellen (vgl. Wikipedia 2020).

[8] In dieser Frage der Schüler*innen erscheint Pornografie geradezu als Steigerungsform von Gewalt. Nicht-konsensuelle sexuelle Handlungen – wie sie häufig in Pornos und auch in den Abb. 5 und 6 dargestellt sind – als solche zu benennen, ist im Sinne der klaren Unterscheidung von einvernehmlichem Sex und Gewalt ein wichtiger Aspekt von Präventionsarbeit. Dass jedoch nicht jede pornografische Darstellung gewaltvoll ist, ist ebenso eine wichtige Information für Heranwachsende, damit ein selbstbestimmter Umgang mit diesen Inhalten möglich wird.

[9] Projektdokumentation und Audiocollage sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[a] o.J.: o.S.).

[10] Projektdokumentation und Trickfilme sind auf der *lab.Bode* Website verfügbar (lab.Bode[b] o.J.: o.S.).

[11] Bei der Tagung wurden Ergebnisse des interdisziplinären Praxisforschungsprojekts „VieL*Bar: Vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen in der Bildungsarbeit – Didaktische Potentiale und Herausforderungen museumspädagogischer Zugänge" vorgestellt, das seit April 2016 an der Alice Salomon Hochschule Berlin und der Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin durchgeführt wird. Eine Dokumentation der Tagung ist online verfügbar (Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin 2018: o.S.).

[12] Eine Übersicht des „Sex and Relationship"-Workshops findet sich online (British Museum o.J.: o.S.).

[13]Der Workshop wurde als Erweiterung des schulischen Sexualkundeunterrichts konzipiert. Die folgenden Beschreibungen der Rahmenbedingungen und Inhalte des Workshops basieren auf dem Workshopablauf und dem Informationsmaterial, welches neben den freien Mitarbeiter*innen auch Lehrpersonen zur Verfügung gestellt wird, wenn sie das Angebot mit ihrer Klasse besuchen. Das Material wurde von Taina Engineer, Pauline Recke und mir entwickelt und durch Unterstützung von Felicia Rolletschke und Nicola Lauré al-Samarai in einer späteren Phase kritisch reflektiert und erweitert. Das Material für die Lehrpersonen umfasst die Darlegung des diskriminierungskritischen Ansatzes des Workshops, eine Auflistung der Skulpturen, die Gegenstand der Auseinandersetzung sind, sowie die Information, dass der Workshop ohne Beteiligung der Lehrkräfte stattfindet. Diese Handreichung kommt dem Bedarf von Lehrkräften nach, sich vorab einen Überblick über die konkreten Inhalte des Workshops verschaffen zu können, um diese eventuell im Unterricht zu besprechen oder nach dem Workshop noch weiter zu behandeln.

[14] Konsens (engl. Consent) ist ein Begriff, der aus dem Englischen stammt und aktive „Zustimmung" oder „Einverständnis" bedeutet. Im sexuellen Kontext heißt das Folgendes: Wenn alle Beteiligen mit dem einverstanden sind, was gerade passiert, niemand gezwungen oder überredet wurde und alle die Fähigkeit haben zuzustimmen, dann liegt *Konsens* vor. In der Realität sieht das allerdings oft komplexer aus, etwa weil es Menschen schwerfällt, offen und ehrlich zu kommunizieren, oder weil Machtungleichheit und Abhängigkeit die Entscheidungsfreiheit beeinflussen.

[15] LSBTIQ+ steht für: lesbisch, schwul, bisexuell, trans*, intergeschlechtlich, queer.

[16] Die Grundhaltung und Methodik, welche die kritischen und partizipativen Kunstvermittlungsformate des *lab.Bode* informieren, basieren u.a. auf folgenden Diskursen bzw. diskursbildenden Personen: Carmen Mörsch, Nora Sternfeld, Claire Bishop, Irit Rogoff, Ayşe Güleç, Richard Sandell, Grada Kilomba u.v.m. Literatur und weitere Ressourcen sind im erweiterten Literaturverzeichnis am Ende des Beitrags zusammengestellt.

[17] LSBQA steht für Lesbisch, Schwul, Bi, Queer, Asexuell.

[18] *lab.Bode* hat einen Themenkatalog: Zur Gewinnung von Themen, die in den Projekten mit Schüler*innen im Museum verhandelt werden können, holte lab.Bode Expertisen von unterschiedlichen Akteur*innen ein. Von März bis Mai 2017 nahmen neun Mitarbeiter*innen des Bode-Museums, 24 Lehrer*innen, 93 Schüler*innen sowie 16 Expert*innen im Bereich Museum und Vermittlung an einer Befragung teil. Auf ihren Vorschlägen und Wünschen basierend, wurde ein Katalog von 12 Oberthemen und 5 Zugängen entwickelt. Dieser „Themenfächer“ wird als didaktisches Werkzeug zur bedarfsorientierten Projektentwicklung mit Schulklassen eingesetzt. Der komplette Katalog steht auf der *lab.Bode* Website zum Download zur Verfügung.

[19] Bei der Namensrunde, wird jede*r gebeten, den ersten Buchstaben des Namens mit einem Begriff aus dem Feld Liebe und Begehren zu kombinieren und laut in die Runde zu sagen, alle anderen wiederholen dann Namen und Begriff: z.B.: „Andrea wie Anfassen.“

[20]Sex-Päd-Regeln: 1) Freiwilligkeit. 2) Vertraulichkeit. 3) Lachen über die Themen ist erlaubt, aber nicht übereinander.

[21] Regeln für den Museumsbesuch: 1) Nicht rennen. 2) Nichts anfassen. 3) Relativ ruhig sein.

[22]Die Erfahrung in sexualpädagogischen Angeboten zeigt, dass es Jugendlichen leichter fällt, sich Themen rund um Sexualität zu öffnen, wenn Workshops ohne Lehrer*innen oder nahe erwachsene Bezugspersonen, die sie in ihrem Alltag begleiten, stattfinden. Deshalb hat sich lab.Bode dazu entschieden, die Workshops im Bode-Museum ohne Begleitung von Lehrkräften durchzuführen. Gleichzeitig werden die Lehrer*innen gebeten, das Museum nicht zu verlassen und als Anlaufstelle zur Verfügung zu stehen, falls eine Person den Workshop verlassen möchte.

[23] Im Gegensatz zu anderen Workshopformaten im Bode-Museum, welche mit max. Gruppengrößen von 25 bis 30 Teilnehmer*innenzahlen arbeiten.

[24] Ein Kondometer ist ein Kondommaßband, das Personen bei der Wahl der richtigen Kondome unterstützt.

[25] Z.B. stark, schön, sanft, grazil, energisch, mutig.

[26] Die Fokusgruppe besteht aus Expert*innen und Praktiker*innen verschiedener Disziplinen (Kunstgeschichte, Geschichts- und Kulturwissenschaft, Sexualpädagogik, Bildende Kunst, Kunstvermittlung): darunter Taina Engineer (Sexualpädagogin) und Pauline Recke (Künstlerin, Illustratorin und Kunstvermittlerin), welche die 1. Workshopversion gemeinsam konzipiert haben; Felicia Rolletschke (Sexualpädagogin und Transaktivistin) die als Workshopleiter*in „Let´s talk about Sex!“ regelmäßig durchführt und immer wieder beratend fürs Programm tätig ist; Nicola Lauré al-Samarai (Geschichts- und Kulturwissenschaftlerin) die von Anfang an kritische intersektionale Beraterin und Workshopleiter*in von „Let´s talk about Sex!“ ist. Seit kurzem ist zusätzlich Karen Grunow Teil der Gruppe, sie ist Kunsthistorikerin und langjährige freischaffende Kunstvermittlerin im Bode-Museum, die als kunsthistorische Beraterin des Teams tätig ist.

[27] Die Programmlaufzeit von *lab.Bode* endet voraussichtlich zum 31.12.2020. Zurzeit wird an einem didaktischen Material gearbeitet, welches Besucher*innen bei ihrem Ausstellungsbesuch mitnehmen und nutzen können. Diese ‚Toolbox’ wird alle Stationen und Kernaspekte des Vermittlungsworkshops beinhalten und diese um handlungsbasierte Aufgabenkarten erweitern. Geplant sind neben Comics, Fragenkarten, Bewegungs- und „Pose“Anleitungen u.a. auch ein Lust & Begehren Kreuzworträtsel und eine

Origami-Vulva-Faltanleitung.

[28] Der Begriff *Othering* wurde durch postkoloniale Theorien und Bewegungen etabliert und verweist auf Unterscheidungspraktiken und deren machtvollen Charakter. Einführend dazu kann ein Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu *Othering* in diskriminierungskritischer Bildungsarbeit nachgelesen werden (Transfer für Bildung e.V. 2018: o.S.).

[29] Sexualpädagog*innen in Berlin sind es gewohnt, zu ganz anderen Konditionen zu arbeiten und setzen generell einen höheren Stundensatz an als das festgesetzte SMB Honorar für freie Vermittler*innen. Daher ist die Mitarbeit für viele Sexualpädagog*innen finanziell nicht attraktiv, da sie zusätzlich ein hohes Maß an inhaltlicher Einarbeitung in den Museumskontext erfordert. Außerdem ist es für viele Sexualpädagog*innen ungewohnt oder teils auch nicht denkbar, in einem öffentlichen Raum wie dem Museum sexualpädagogische Bildungsformate anzubieten.

[30] Die freie Mitarbeit verlangt Flexibilität bezüglich Einsatztagen, Zeiten und Teamzusammensetzung. Dies macht Vertrauensbildung und gut eingespieltes Zusammenarbeiten der Tandemteams schwierig. Es widerspricht auch dem Bedürfnis einiger freien Mitarbeiter*innen, Möglichkeiten für Teamzusammenhalt und Kollegialität zu schaffen. Fortbildungen und Informationsveranstaltungen können ausschließlich auf freiwilliger Basis angeboten werden, was die Qualitätssicherung des Programms erschwert.

[31] Siehe dazu auch die ergänzende Literatur und Materialien am Ende dieses Beitrags.

Literatur

British Museum (o. J.): Relationship and Sexual Health Education. Online: www.britishmuseum.org/learn/schools/ages-14-16/school-workshop-relationship-and-sexual-health-education [4.4.2020]

Debus, Katharina/Laumann, Vivien (Hrsg.) (2018): Pädagogik geschlechtlicher, amoröser und sexueller Vielfalt. Zwischen Sensibilisierung und Empowerment. Berlin: Eigenverlag: Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V.

Hartmann, Jutta (2018): Jugendbildung queer(en) – Zur Relevanz einer heteronormativitätskritischen Pädagogik. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 19-48.

Hochschule für Technik und Wirtschaft Berlin – Master Museumsmanagement und -Kommunikation (2018): Tagung VieL*Bar. Online: https://mmk.htw-berlin.de/aktivitaeten/tagungen/vielbar [30.12.2019]

Kulturstiftung des Bundes (o. J.): lab.Bode – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen. Online: www.kulturstiftung-des-bundes.de/de/projekte/erbe_und_vermittlung/detail/labbode.html [27.12.19]

lab.Bode[a] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Dokumentation einer Trickfilmwerkstatt. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/menschenbilder-–-eine-trickfilmwekstatt-im-bode-museum [15.4.2020]

lab.Bode[b] – Initiative zur Stärkung der Vermittlungsarbeit in Museen (o. J.): Museumssammlung mit Schüler*innen neu ordnen. Online: www.lab-bode.de/schulprogramm/schulprojekte/periodensystem-kunst/ [15.04.2020]

Nettke, Tobias (2018): Museen als Bildungsorte – Queere Inhalte auf dem Weg ins Museum. In: Busche, Mart/Hartmann, Jutta/Nettke, Tobias/Streib-Brzič, Uli (Hrsg.): Heteronormativitätskritische Jugendbildung. Reflexionen am Beispiel eines museumspädagogischen Modellprojekts. Bielefeld: transcript, S. 49-68.

Sandell, Richard (Hrsg.) (2002): Museums, Society, Inequality. London u. New York: Routledge.

Staatliche Museen zu Berlin. Preußischer Kulturbesitz (o. J.): Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst. Online: www.smb.museum/museen-und-einrichtungen/skulpturensammlung/ausstellungen/detail/skulptur-und-malerei-13-18-jh.html [27.12.19]

Transfer für Bildung e.V. (2018): Interview mit Christine Riegel zu ihrer Forschung zu Othering in der diskriminierungskritischen Bildungsarbeit. Online: www.transfer-politische-bildung.de/mitteilung/artikel/es-geht-darum-macht-und-herrschaftsverhaeltnisse-zu-hinterfragen-interview-mit-christine-ri [4.4.2020]

Wikipedia (2020): Freiwillige Selbstkontrolle der Filmwirtschaft. Online: https://de.wikipedia.org/wiki/Freiwillige_Selbstkontrolle_der_-Filmwirtschaft [3.4.2020]

Erweiterte Literatur

Zu kritischer Kunst- und Kulturvermittlung

Institute for Art Education der Zürcher Hochschule der Künste (Hrsg.) (2009-2012): Zeit für Vermittlung. Online: www.kultur-vermittlung.ch/zeit-fuer-vermittlung/v1/?m=0&m2=1&lang=d [6.4.2020]

Janes, Robert/Sandell, Richard (Hrsg.) (2019): Museum Activism. London u. New York: Routledge.

Kilomba, Grada (2015): Decolonizing Knowledge. Lecture Performance. Online: www.voicerepublic.com/talks/grada-kilomba-decolonizing-knowledge-016ae920-48de-445f-845d-dcfe6926c4b4 [6.4.2020]

Kilomba, Grada (2016): Wenn Diskurs persönlich wird. Online: www.missy-magazine.de/blog/2016/04/22/grada-kilomba-wenn-diskurs-persoenlich-wird/ [6.4.2020]

Manifesta Foundation (Hrsg.): Manifesta Workbook – An Art Mediation Resource. Online: www.workbook.manifesta.org/contents.html [6.4.2020]

Mörsch, Carmen/Forschungsteam documenta 12 Vermittlung (Hrsg.) (2009): Kunstvermittlung 2: Zwischen kritischer Praxis und Dienstleistung auf der documenta 12. Zürich: Diaphanes.

Mörsch, Carmen/Schade, Sigrid/Vögele, Sophie (Hrsg.) (2017): Kunstvermittlung zeigen: Über die Repräsentation pädagogischer Arbeit im Kunstfeld. Wien: zaglossus.

Sandell, Richard/ Nightingale, Eithne (Hrsg.) (2012): Museums, Equality and Social Justice. London u. New York: Routledge.

Sandell, Richard (2017): Museums, Moralities and Human Rights. London u. New York: Routledge.

Sternfeld, Nora (2018): Das radikaldemokratische Museum. Berlin: De Gruyter.

Zu antidiskriminierender Bildungsarbeit mit Schwerpunkt Sexualität und Geschlecht

Corinne, Tee (o. J.): Cunt Coloring Book. o. O.: o. V.

Dissens – Institut für Bildung und Forschung e.V. (o. J.): Projekt „Interventionen für geschlechtliche und sexuelle Vielfalt“. Online: www.dissens.de/materialien/paedagogische-materialien [6.4.2020]

IFMGZ HOLLA e.V. (Hrsg.) (o.J.): Mythos Jungfernhäutchen. Köln: o.V.

Läuger, Alica (2019): „da unten“. Über Vulven und Sexualität. Ein Aufklärungscomic. Münster: UnRast.

Méritt, Laura (Hrsg.) (2012): Frauenkörper neu gesehen. Berlin: Orlanda.

Schaal, Sonja/Schaal, Steffen (2019): Schatzkiste Ich. Schülerheft. Sexualpädagogisches Material für Jugendliche mit und ohne Migrationshintergrund. Hannover: Friedrich Verlag.

Senatsverwaltung für Justiz, Verbraucherschutz und Antidiskriminierung (Hrsg.) (2016): LSBTI-Geschichte entdecken! Leitfaden für Archive und Bibliotheken zur Geschichte von Lesben, Schwulen, Bisexuellen, trans- und intergeschlechtlichen Menschen. Berlin: o.V. Online: https://www.berlin.de/sen/lads/schwerpunkte/lsbti/materialien/schriftenreihe/ [6.4.2020]

Abbildungen

Abb. 1: Schüler*innen einer 5. Klasse der Grunewald-Grundschule mit Mini Bode Mode © lab.Bode, 2017

Abb. 2: Mini Bode Mode in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 3: Mini Bode Mode Kollektion im Einsatz an: Herkules, Antonio di Jacopo d’Antonio del Pollaiuolo, Florenz, ca. 1490 © lab.Bode, 2017

Abb. 4: Mini Bode Mode Kollektion in Anwendung © lab.Bode, 2017

Abb. 5: Tarquinius und Lukretia, Pietro Tacca, Florenz, ca. 1663 © lab.Bode, 2020

Abb. 6: Raub der Sabinerin (The Rape of the Sabine Woman), nach Adrien de Fries, Den Haag, zw. 1556 – 1626 © lab.Bode, 2020

Abb. 7: Installation, Projekt mit einer 9. Klasse des Thomas-Mann-Gymnasium © lab.Bode / Lina Ruske, 2017

Abb. 8: Didaktische Materialien und Literatur, die bei „Let´s Talk about Sex!“ zum Einsatz kommen © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 9: Themenfächer[1] lab.Bode und Sexualpädagogische Materialien © lab.Bode/ Ute Klein, 2018

Abb. 10: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 11: Schüler*innen Gruppe und Workshopleiterin an Workshopstation: Satyr und Nymphe, Künstler*in unbekannt, Italien, 18.Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 12: Konsens – Comic Vorlage © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 13: Gemeinsame Begriffssammlung „Liebe, Lust & Begehren“ mit Schüler*innen einer 7.Klasse
© lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 14: Mutter Gottes mit Papagei, unbekannt, Burgund ca. 1440, © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 15: Sexualpädagogische Materialien im Einsatz: anatomische Modelle von Hymen © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 16: Memento Mori, Künstler*in unbekannt, ca. 1520, © lab.Bode / lab.Bode, 2019

Abb. 17: Schüler*innen im Workshop vor Memento Mori Figur, Künstler*in unbekannt, ca. 1520 © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 18: Schüler*innen Gruppe an der Workshopstation „Nacktheit und Leerstelle Vulva“ © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 19: Amor und Venus, Künstler*in unbekannt, 2. Hälfte des 16. Jh. © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 20: Comic „Leerstelle“ Aphrodite mit eingezeichneter Vulva (Schülerzeichnung) © lab.Bode, 2019

Abb. 21: Tänzerin, Antonio Canova, Rom, 1809/12 / Genderperformance-Übung mit Schüler*innen Gruppe © lab.Bode / Ute Klein, 2018

Abb. 22: Diana als Jägerin, Bernardino Cametti, Rom, 1717/20 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 23: Barberinische Faun, Vincenzo Pacetti, Rom, 1799 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

Abb. 24: Herkules, Pierre Puget, Frankreich, ca. 1660 © lab.Bode / Ute Klein, 2020

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

„Da wirst du wahrscheinlich nicht so viel finden, oder?“, ist eine der häufigsten Fragen, die ich im Laufe meiner Recherche gehört habe. Seit fast einem Jahr forsche ich zur Darstellung von Abtreibungen[1] in Filmen und Serien und kann den Freund*innen und Familienmitgliedern, die mir diese Frage gestellt haben, mittlerweile sagen: „Doch, ich finde sogar ziemlich viel. Aber es macht nicht unbedingt Spaß, sich das alles anzuschauen.“ Auf diese Aussage folgt oft ein weiteres, jedoch unausgesprochenes Fragezeichen: Warum sollte die Auseinandersetzung mit Abtreibungen Spaß machen? Ist das überhaupt möglich?

Bevor ich intensiver in Filmarchive und auf Streaming-Portalen geschaut habe, hatte ich wie viele andere hauptsächlich abschreckende Bilder zu Schwangerschaftsabbrüchen im Kopf. Ob in Zeitschriften, im Internet oder in sonstigen Alltagsmedien; das Thema wird in der Öffentlichkeit sehr limitiert dargestellt – wenn es überhaupt zur Sprache bzw. ins Bild kommt. Denn vorherrschend ist nach wie vor die aus meinem Umfeld angesprochene Lücke oder Abwesenheit von Bildern. Viele verbinden mit dem Thema Abtreibung bestenfalls ein großes Fragezeichen und schlimmstenfalls einen *blank space*, wo sie bewusst nicht hinschauen wollen. Beeinflusst wird diese Unsichtbarkeit zum einen vom Totschweigen in Schule oder Studium (selbst in deutschen und österreichischen Medizinuniversitäten fehlt das Thema Abtreibung im Curriculum größtenteils), zum anderen von konservativen und frauenfeindlichen Gesetzgebungen wie dem deutschen §219a, der es Gynäkolog*innen verbietet, auf ihren eigenen Webseiten Informationen zu den Methoden zu verbreiten, da dies als ‚Werbung‘ gilt. Dementsprechend wird auch in öffentlichen Medien oder von berühmten Personen (die sich zu anderen feministischen Themen laut bekennen) kaum darüber gesprochen. Diese nicht zufällige, sondern aktiv hergestellte Unsichtbarkeit hat zur Folge, dass Abtreibungen mystifiziert werden und die allgemeine Tabuisierung verstärkt wird.

Wenn Schwangerschaftsabbrüche sichtbar werden, sind es meistens Darstellungen aus Anti-Choice-Bewegungen[2], die hängen bleiben, auch weil sie von den Effekten der aktiv hergestellten Unsichtbarkeit profitieren. So zeigen die Abtreibungsgegner*innen brutale und blutige Bilder von vermeintlich abgetriebenen Embryos, mit denen sie vor Kliniken stehen und das Internet füllen. Oder sie machen sich neue bildgebende Verfahren wie etwa 3D-Ultraschall zunutze und rufen mit Aufnahmen, auf denen der Fötus wie ein fertig entwickeltes Baby aussieht, bei den Betrachter*innen Kindchenschema-Affekte und schlechtes Gewissen hervor. Ob gewaltsam einprägende Schock-Bilder oder manipulierte Verniedlichung, die visuelle Trennung des Embryos oder Fötus aus dem Bauch der schwangeren Person hat diskursive Effekte: Obwohl bis zur 23. Schwangerschaftswoche gar nicht allein lebensfähig, wird dem Fötus visuell ein Eigenleben zugesprochen und der schwangeren Person quasi gegenübergestellt. Diese wird dadurch zur Antagonistin des Fötus konstruiert, bleibt aber selbst wieder unsichtbar (vgl. Busch in Mayr 2018).

Eine weitere Darstellungskonvention, welche die Wahrnehmung von Abtreibungen beeinflusst, versucht einen Kompromiss herzustellen und stellt die schwangere Frau[3] ins Zentrum, allerdings nur in leidender und passiver Funktion. Sie wird ausschließlich als traurig, traumatisiert, bereuend, überfordert, hilflos oder dumm dargestellt. Oft schaut sie mit leerem Blick aus dem Fenster oder ängstlich auf einen Schwangerschaftstest. Ihre ungewollte Schwangerschaft und die darauffolgende Abtreibung wird als lebenseinschneidendes Erlebnis dargestellt, unter dem sie fortan leiden wird. Was meist als empathischer Versuch gemeint ist, verfestigt ein mehr als hundert Jahre altes Stereotyp der Frau als Opfer, deren Schicksal allein davon abhängt, ob sie Mutter wird oder nicht.

„Es sieht auf den ersten Blick also nicht so gut aus", sage ich zu einer Freundin, die sexualpädagogische Workshops gibt und sich schon länger fragt, wie sie dieses Thema einbetten kann. „Ob fehlende Bilder, manipulative Bilder von Rechts oder Bilder der traumatisierten Frau, die nie wieder glücklich wird – kein Wunder, dass Abtreibungen als absolutes Trauma abgespeichert werden." – „Aber wie kann es sein, dass diese Darstellungen die öffentliche Wahrnehmung so bestimmen?", fragt sie. „Ich kenne viele, deren Abtreibung überhaupt kein Problem, geschweige denn ein Trauma war. Brauchen wir einfach mehr positive Bilder?"

Für diese Frage nehme ich mir Johanna Schaffer zur Hilfe. In ihrem Buch *Ambivalenzen der Sichtbarkeit* (2008) untersucht sie den Begriff der Sichtbarkeit aus einer herrschaftskritischen Perspektive und fragt, warum erhöhte Sichtbarkeiten nicht per se Empowerment bedeutet. Sie argumentiert, dass die Forderung nach mehr Sichtbarkeit oder eben mehr positiven Bildern oft vernachlässigt, was für Sichtbarkeiten, von wem, für wen, wie und warum hergestellt werden – und vor allem hergestellt werden *können*. Denn jedes Bild, jede Darstellung, jeder visuelle Versuch existiert innerhalb des „Felds der Sichtbarkeit" (Schaffer 2008: 113), einem kulturell und historisch gewachsenes Bilderrepertoire (vgl. ebd.: 112), das unser Verständnis davon, was überhaupt als Bild verstanden wird und was abbildbar ist, bestimmt. „[D]as, was eine Darstellung mit Wirklichkeitsgültigkeit ausstattet […], sind Darstellungskonventionen und kulturelle Codes", schreibt Schaffer (ebd.: 84). Und weiter: „je höher die Befolgung jener Darstellungskonventionen, desto größer die Wahrscheinlichkeit, als wirklich wahrgenommen zu werden – anders gesagt: desto größer das Ausmaß an Sichtbarkeit." (ebd.: 85)

In Bezug auf die dominanten Darstellungen rund um Abtreibung heißt das: Sichtbar wird nur, was in die herrschende Darstellungsgrammatik des Themas passt (vgl. ebd.: 120). Eine traumatisierte Frau, die sich im Bett verkriecht oder wütende Abtreibungsgegner*innen, die Menschen vor einer Klinik belästigen, das sind Bilder, die unmissverständlich mit dem Thema Abtreibung in Verbindung gebracht werden – und aus diesem Grund ebensolche Bilder immer wieder hervorrufen und neu verfestigen. Aber selbst wenn auf diese Bilder verzichtet würde, die erwähnte aktiv hergestellte Unsichtbarkeit von Abtreibungen in öffentlichen Diskursen, Schulen oder Universitäten verfolgt den gleichen Effekt: Abtreibung ist etwas Schlimmes. Die existierenden Sichtbarkeiten und Unsichtbarkeiten zum Thema Schwangerschaftsabbruch profitieren demnach voneinander. Laut Schaffer sind sie „als diskursive Konstruktionen zu verstehen, die sich gegenseitig bedingen und modulieren" (ebd.: 51) und „beide gleichzeitig herrschen können" (ebd.: 56). Dieses gleichzeitige Herrschen ist möglich, weil sie dem gleichen Feld der Sichtbarkeit entstammen, einem patriarchalen Feld, das Darstellungen von selbstbestimmten Frauen und reproduktiver Gerechtigkeit (noch) nicht vorsieht. Selbst wenn diese produziert oder sichtbar gemacht werden, werden sie entlang der bestehenden Darstellungskonventionen übersehen, nicht verstanden oder verworfen. Oder aber sie sind derart in diese eingebettet, dass sie um beschuldigende, hinterfragende oder viktimisierende Untertöne nicht herumkommen, auch wenn die Intention eine andere ist. Selbst bei feministischen Gruppen oder in Filmen, die *pro-choice* positioniert sind, kommt das nicht selten vor. Sie berufen sich auf bereits tief verankerte Bilder, die Johanna Schaffer als das *Vorgesehene*[4] bezeichnen würde, „jene Bilder, die sich nachdrücklich und unvermeidlich aufdrängen, weil sie durch häufige und emphatische Wiederholungen enorm präsent sind" (ebd.: 114).

„Verstehe", sagt meine Freundin, als ich von meiner Forschung und diesem Text erzähle. „Dann geht es nicht um positive Bilder an sich. Es geht darum, das ganze Feld der Sichtbarkeit zu verändern." – „Ja", antworte ich, „oder erstmal darum, sich darüber überhaupt bewusst zu werden und es zu hinterfragen." Und sie ergänzt: „Und dann vielleicht auch zu überlegen, was ‚positiv' überhaupt heißt? Also für wen und warum ein Bild im Feld der Sichtbarkeit positiv ist."

Schwangerschaftsabbrüche in der westlichen Filmgeschichte

Mit diesem Gedanken und dem Konzept des ‚Felds der Sichtbarkeit' zurück zu meiner Filmforschung und folgenden Fragen: Wie ist das Feld der Sichtbarkeit in Bezug auf Schwangerschaftsabbrüche bestimmt? Was wird sichtbar, was wiederholt sich darin und was wird verdrängt? Was sind typische Abtreibungs-Bilder und woher kommen sie? Und welche Effekte haben diese Bildkonstruktionen auf öffentliche Diskurse und nicht zuletzt auf das Erleben eines eigenen Abbruchs?

Was dabei festzuhalten und der ‚unsichtbaren Abtreibung' widerspricht, ist, dass es viel mehr Darstellungen gibt, als allgemein gedacht. Sammlungen wie die des US-amerikanischen Forschungsprojekts *Abortion Onscreen* oder der *Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit* in Wien zeigen erstaunlich lange Listen an Titeln, von Stummfilmen aus den 1920er Jahren über popkulturelle Klassiker wie *Dirty Dancing*, bis hin zu aktuellen US-amerikanischen Dokumentarfilmen, welche die jüngsten Gesetzesänderungen kommentieren, oder Netflix-Serien. Über die Form der Darstellung erzählen diese Listen jedoch leider wenig bis nichts. Gerade bei *Abortion Onscreen* liegt der Fokus eher auf einer Überblickssammlung, so dass dort auch viele Anti-Abortion-Filme verzeichnet sind.

Obwohl meine Sichtungen noch nicht abgeschlossen sind – zum Teil auch, weil es schwer oder unmöglich ist, an noch bestehende Archivkopien heran zu kommen und weil jedes Jahr viele neue Filme veröffentlicht werden –, zeichnen sich schnell immer gleiche, sich wiederholende Erzählmuster deutlich ab, die ich hier skizzieren möchte. Teilweise beziehen sich diese visuellen Motive auf die gesellschaftlich etablierten Darstellungskonventionen, die ich oben benannt habe, teilweise haben sie einen eher filmspezifischen Bezug.

„Wer abtreiben will, muss leiden" und andere Stereotype

Frau-als-Mutter— Das auffallendste Motiv ist sicherlich, dass Abtreibungen im Film fast nur über die Figur der heterosexuellen cis Frau erzählt werden. Diese Frau wird vorrangig darüber definiert, dass sie Mutter ist oder werden kann bzw. sollte. So wird auch ihr Leiden meistens mit einem inneren Konflikt in Bezug zur eigenen Mutterschaftsfrage verknüpft, aber nur selten mit gesellschaftlichen Stigmatisierungen oder Diskriminierungen, wie z.B. Sexismus, Gewalt in der Beziehung, Rassismus oder Klassismus. Diese heteronormative Konstruktion einer Frau, quasi die ‚Frau-als-Mutter', tritt so häufig auf, dass es fast überflüssig ist, Beispiele zu nennen. Eines der deutlichsten ist das der Figur Emily in der deutschen Vorabend-Serie *Gute Zeiten Schlechte Zeiten* (GZSZ). In den 2012 ausgestrahlten Folgen wird Emily durch einen One-Night-Stand schwanger und denkt über einen Abbruch nach. Über Tage und Wochen hinweg wird von ihrem Umfeld betont, dass Emily ohnehin eine schlechte Mutter wäre, woraufhin sie in eine Art Verteidigungshaltung gerät und immer wieder überzeugen will, dass das nicht stimmt – ganz unabhängig davon, dass sie eigentlich gar keine Kinder möchte. Parallel zu ihrer ungewollten Schwangerschaft wird noch die Geschichte ihrer Schwägerin erzählt, die unter einem unerfüllten Kinderwunsch zunehmend leidet und Emilys Wunsch nach einem Schwangerschaftsabbruch verurteilt.

Fetischisierung von Frauenleiden — Dass das Leiden von ungewollt schwangeren Frauen im Zusammenhang mit filmischen Darstellungen von Abtreibungen steht, überrascht nicht, aber tatsächlich wird es so häufig inszeniert, dass es ein ganz eigenes, perfides Motiv ist. Nicht nur die ungewollt schwangere Frau selbst, sondern auch andere Frauenrollen werden oft zur *Punchline* des Films und dafür benutzt, um entweder Gewalt an Frauen als Grundstimmung oder Täterschaft und Boshaftigkeit anderer Charaktere zu unterstreichen. Dies passiert entweder auf sehr aggressive Art (so findet nicht selten irgendwann im Film eine Vergewaltigung statt, entweder als Auslöser für die ungewollte Schwangerschaft oder als Nebenerzählung), oder auf subtile, aber nicht minder aggressive Art (ungewollt Schwangere müssen sich rechtfertigen, triftige Gründe für eine Abbruch haben, ihnen wird misstraut, sie werden nicht ernst genommen oder als entscheidungsunfähig dargestellt). Selbst wenn der Film eigentlich eine empowernde Perspektive bieten möchte, verzichtet er nicht auf Szenen, in denen die Frau sich doch noch rechtfertigen muss oder sogar im Gefängnis landet, wie z.B. bei *Vera Drake* (UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh), einem Film über eine Frau, die aus Solidarität illegale Abtreibungen in der Nachbarschaft durchführt. Auch Sterben und Mord werden gerne inszeniert und immer wieder mit Schwangerschaftsabbruch in Verbindung gebracht:

> *„14% of stories about abortion end with the woman dying, whether or not she actually gets one. For the 10 characters who*

died while considering getting an abortion, 9 of them were murdered. One committed suicide." (Sisson/Kimport 2014)[5]

Eine oft gewählte Strategie, um Frauenleiden darzustellen, ist es, die Filmhandlung in eine frühere Zeit zu verlegen, z.B. in die 1950er Jahre, welche immer wieder mit der Unterdrückung von Frauen verknüpft werden . Das rückschrittliche Setting macht den Weg frei für Darstellungen von Frauen, die keinen Zugang zu sicheren Abtreibungen haben, und lässt es ‚normal' erscheinen, wenn sie Gewalt und Schmerzen erfahren. Vergessen wird dabei, dass diese Inszenierung eine bewusste Entscheidung ist und es bleibt unerzählt, dass es sehr wohl auch solidarische Unterstützung unter Frauen gab.

Zwischen den Bildern — Ein weiteres filmisches Motiv rund um Abtreibung ist, ähnlich des eingangs erwähnten, Abtreibungen einfach gar nicht darzustellen, obwohl sie im Plot stattfinden. Oft wird die Abtreibung selbst ausgespart, indem sie zwischen zwei Einstellungen verschwindet, z.B. mittels Schnitt vom Warten im Wartezimmer auf das Liegen im Bett danach. Manchmal wird sogar das Sprechen darüber inklusive der konkreten Benennung umgangen. Abtreibungen werden umschrieben, mit beschämtem Ton angedeutet oder durch symbolreiche Bilder ersetzt, wie z.B. durch eine verschlossene Tür des Badezimmers, in dem die Abtreibung selbst durchgeführt wird, durch die die Zuschauer*innen aber außen vor gelassen werden (wie in *In Zeiten des Aufruhrs,* US/UK 2009, Regie: Sam Mendes) oder die nach der (nicht gezeigten) Abtreibung geschwächte Frau, die sich mit letzten Kräften die Treppen zur Wohnung hochschleppt (in *Die eine singt, die andere nicht,* FR 1977, Regie: Agnès Varda).

Wer spricht mit wem und über wen? — Die Tatsache, dass über Schwangerschaftsabbrüche nicht klar und deutlich gesprochen wird und aus diesem Grund auch kein Informationsaustausch stattfinden kann, setzt sich in einem weiteren Motiv fort: Frauen, die ungewollt schwanger sind, werden in ihrem Entscheidungsprozess oft nur alleine gezeigt. Selten gibt es Austausch oder Beratung unter Freundinnen oder weiblichen Familienmitgliedern. Stattdessen findet die Kommunikation meistens nur zwischen der betroffenen Frau und ihrem Ehemann oder einer männlich vertretenen Institution statt, sprich einem Arzt, Psychologen, Polizisten oder Richter. Und mehr noch: Gelegentlich gibt es auch Szenen, in denen Männer gar nicht mehr mit, sondern *über* die Frau sprechen, ihre Situation bewerten und oft verurteilen. So streiten in einer *Gute Zeiten Schlechte Zeiten*-Folge aus dem Jahr 2012 der Bruder und Halbbruder der schon erwähnten Figur Emily über deren Entscheidung, einen Schwangerschaftsabbruch vornehmen zu lassen. „Eine Abtreibung ist das Beste, was Emily tun kann. […] Du kennst sie doch. Sie kann noch nicht mal Verantwortung für sich selbst übernehmen, geschweige denn für ein Kind." – „Ich find's trotzdem scheiße, es geht hier um ein Menschenleben." – „Wenn sie das Baby bekommen sollte, dann wär' das 'ne Katastrophe für sie und erst recht für's Kind."

Auch im übertragenen Sinn sind es überwiegend Männer, die über das Thema Abtreibung sprechen, indem sie es sind, die am ehesten Zugang zu filmischen Produktionsmitteln erhalten. Die meisten der bekannteren Filme haben männliche Regisseure und Drehbuchschreiber, wie z.B. die Filme *4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage* (RU 2007, Regie: Cristian Mungiu) oder *In Zeiten des Aufruhrs* (US/UK 2008, Regie: Sam Mendes). In beiden Fällen berichten die Regisseure im Bonus-Material der DVDs davon, dass sie die Geschichte von einer Bekannten oder Freundin erfahren und für filmische Zwecke zusätzlich dramatisiert haben. Unabhängig davon, dass Personen, die eine Abtreibungserfahrung hinter sich haben, ihre Geschichten durch Ausschlüsse der Filmindustrie gar nicht erst selbst erzählen können, sehen sie ihre Erfahrungen oft gewaltvoll verfremdet und unsensibel überdramatisiert. Schaffer bezeichnet dies als „Repräsentationsgewalt, selbst wenn sich dieses Sprechen als humanistisch, wohlmeinend und fürsorglich präsentiert." (Schaffer 2008: 69).

Filmökonomie — Dies führt mich schließlich zum vorerst letzten filmischen Motiv, nämlich der Überdramatisierung von Abtreibungen und ihren Effekten. Dramatische Darstellungen sind im TV oder in Filmen nichts Ungewöhnliches, im Gegenteil: Gerade *weil* sie Spannung erzeugen und sich vom ‚normalen Leben' unterscheiden, entsteht der Reiz des Entertainments. Dabei wird das Maß der Dramatisierung jedoch unterschiedlich eingesetzt, wie die Soziologinnen Gretchen Sisson und Katrina Kimport bemerken: "Many medical procedures on TV, like CPR, are shown to be much safer than in real life…whereas abortion is shown to be riskier on TV than in reality." (Sisson/Kimport 2004) Auch die Betonung von Abtreibung als dramatischer, wenn nicht sogar traumatisierender Einschnitt im Leben, hat mehr mit der Form von Film an sich zu tun, als man denkt. Die Drehbuchschreiberin und Regisseurin Kathrin Resetarits merkt in ihrer Lecture „Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen" (Kathrin Resetarits 2018) an, dass die etablierte Hollywood-orientierte Form des 90-minütigen Films, fast immer eine klar identifizierbare Heldenreise braucht: Eine im Zentrum stehende Figur trifft auf einen Konflikt, den sie lösen kann oder an dem sie scheitern wird. Aus filmökonomischen Gründen werden Nebenkonflikte, Banalitäten, die den Hauptkonflikt narrativ nicht unterstützen, und Abschweifungen ausgelassen. Für Filme über Abtreibungen bedeutet dies: entweder müssen sie im Zen-

trum stehen und damit dramatisch ausgenutzt werden oder sie werden miterzählt, um das tragische Schicksal eines Charakters zu betonen. Dass eine Figur jedoch neben anderen Erfahrungen *auch* eine Abtreibung hat, ohne dass diese weiter groß thematisiert wird, findet sich in plot-zentrierten Filmen selten (dafür aber in neueren Serien, auf die ich am Ende des Textes zu sprechen komme).

Darstellungen von Abtreibungen und ihre Wirklichkeitseffekte

Ohne breite Thematisierung und Sichtbarkeit von Schwangerschaftsabbrüchen in öffentlichen Diskursen oder pädagogischen Kontexten, bilden filmische Darstellungen eine der wenigen existierenden Repräsentationen und werden mangels Alternativen als Wirklichkeit angenommen. Film- und Seriendarstellungen haben Auswirkungen auf die eigene Wahrnehmung und das eigene emotionale Erleben. Johanna Schaffer nennt dies die „Wirklichkeitseffekte von Darstellungen" (Schaffer 2008: 78) und schreibt, dass das Feld der Sichtbarkeit als „Rahmen des Wahrnehmbaren, Sichtbaren, Intelligiblen" bestimmt, „wie die einzelnen sich als Selbst und als Subjekt wahrnehmen und wie sie die Welt und Realität als solche sehen." (ebd.: 113) Hier geht es weniger um die Frage, ob Filme die Realität ‚richtig' *abbilden*, sondern darum, dass filmische Darstellungen die Realität vieler überhaupt erst *bilden*. Die Psychologin Miriam Gertz hat in ihrer Forschung zu psychischen Erfahrungen im Kontext von Schwangerschaftsabbrüchen Ähnliches festgestellt:

„Ungewollt Schwangere bzw. Frauen im Abtreibungsprozess machen […] regelmäßig die Erfahrung, dass sie das Leid so sehr erwarten, dass sie dann ganz irritiert und verunsichert sind, wenn es ihnen einfach gut geht nach einem Abbruch und sie vorrangig erleichtert sind." (Gertz 2019: 75).

Die Erwartungshaltung führe sogar „häufig dazu, dass sie sich erst recht als ‚abnormal' und nicht richtig erleben, eben weil es ihnen gut geht." (ebd.)

Darstellungen von Menschen, die „vorrangig erleichtert" nach einer Abtreibung sind, gibt es in der Tat selten. Es scheint, dass das bestehende Feld der Sichtbarkeit solche Bilder gar nicht zulässt. Würden sie verstanden, bzw. auch akzeptiert werden?

„Ich glaube schon, dass solche Bilder verstanden werden", merkt meine Freundin zuversichtlich an. „Wenn nicht sofort, dann mit der Zeit, je mehr es davon gibt. Aber ich frage mich, ob die Ernsthaftigkeit des Themas dann verloren geht. Abtreibungen sollen ja auch nicht beschönigt und verharmlost werden. Das würde vielleicht auch eine falsche *Message* übermitteln. Vor allem an die Leute aus meinen Workshops, die gerade erst anfangen, sexuell aktiv zu werden." Ich überlege. „Ja, das stimmt schon", sage ich. „Es gibt ja auch Leute, die starke Schmerzen beim Abbruch haben oder sehr komplexe Gefühle. Aber es soll ja auch nicht darum gehen, das alles zu beschönigen, sondern darum, ein Spektrum an Erfahrungen abzubilden, die alle nebeneinander existieren können. Und zu zeigen, dass das Thema für viele emotional komplex ist, aber *nicht nur* traumatisch und schlimm. Es gibt viel zu wenig Bilder von Erleichterung, von Menschen, die traurig sind, aber ihre Abtreibung trotzdem nicht bereuen, oder von Frauen, die sich gegenseitig unterstützen. All das ist sehr unterrepräsentiert." – „Und was mir dazu einfällt", ergänzt meine Freundin, „Schmerzen können ja auch irgendwie positiv dargestellt werden, zum Beispiel wenn der Fokus auf den gegenseitigen *Support* gelegt wird oder darauf, dass man es durch die Schmerzen geschafft hat. Und eben nicht nur auf das Leiden selbst."

Feministische Entgegnungen: Wie können Schwangerschaftsabbrüche auch noch aussehen?

Obwohl solche Bilder unterrepräsentiert sind, werden sie dennoch produziert und, wie ich im Laufe meiner Forschung feststelle, auch immer mehr. Bevor ‚mehr' jedoch automatisch mit ‚besser' verwechselt wird, möchte ich ein paar konkrete Beispiele hervorheben und zeigen, wie diese Darstellungen das Feld der Sichtbarkeit im Einzelnen etwas verschieben.

Das erste visuelle Motiv ist **Solidarität**. Mehrere Filme zeigen Frauen und Freund*innen, die sich austauschen und beieinander Rat holen. Vertraute werden eingeweiht, ohne Angst vor Verurteilung haben zu müssen. Stattdessen gibt es oft unbedingte Unterstützung in Form von emotionalem Halt, Geld für die Abtreibung oder das Angebot, währenddessen auf die Kinder aufzupassen.

Dies passiert beispielsweise im bereits 1977 erschienen Film *Die eine singt, die andere lacht* der französischen Regisseurin Agnès Varda, in dem auch Klassismus ein Thema ist. In dem Film solidarisiert sich eine junge Schülerin (Pauline) aus einer bürgerlichen Familie mit einer prekär lebenden Nachbarin (Suzanne), die alleinerziehende Mutter ist. Pauline belügt ihre Eltern, nimmt deren Geld und organisiert einen Abtreibungstermin, nach welchem Suzanne ein selbstbestimmteres Leben beginnt und in der Frauenbewegung aktiv wird. Aber auch in aktuelleren Filmen wie z.B. in *Obvious Child* (US 2004) der US-amerikanischen Regisseurin Gillian Robespierre steht eine Frauenfreundschaft im Vordergrund. In diesem Film hat die Freundin bereits einen Schwangerschaftsabbruch hinter sich und gibt ihre Erfahrungen weiter. Sie wird von der Protagonistin gefragt: "Does it hurt?" und "How often do you think about it?", worauf sie ehrlich antwortet: "I think about it sometimes, once in a while. And then I get really sad for my little teenage self. But I never regret it." In diesen beiden und noch vielen anderen Filmen wird gezeigt, dass Wissen außerhalb von offiziellen Institutionen existiert und eine wichtige emotionale Ressource für viele ist.

Die **emotionale Komplexität**, die in *Obvious Child* angesprochen wird (sad – but never regret), ist ein weiteres wichtiges Motiv. Regisseurinnen wie Anne Zohra Berrached nutzen das Medium Film, um ihren Protagonistinnen emotionale Entwicklungen und auch parallel existierende, widersprüchliche Emotionen zuzugestehen. Solche Darstellungen sprengen die oft binäre Vorstellung, man sei entweder zu 100% überzeugt von der eigenen Entscheidung oder rat- und hilflos. In Berracheds *24 Wochen* (DE 2016) lässt die Protagonistin Astrid eine Spätabtreibung vornehmen, nachdem sie und ihr Mann erfahren, dass das Baby mit schwerem Herzfehler und ungewisser Lebenserwartung auf die Welt kommen würde[6]. In mehreren Szenen wird deutlich, dass sich Astrid mit der Entscheidung. welche jedoch zu keinem Zeitpunkt problematisiert oder angezweifelt wird, sehr schwertut. Das urteilsfreie Umfeld gibt Astrid Raum für eine Vielzahl von Emotionen, inklusive emotionaler Distanzierung, Wut und Trauer während und nach der langen Abtreibungsszene am Ende des Films.

Die **Darstellungen der Schwangerschaftsabbrüche selbst** werden in den letzten Jahren des öfteren in die Storylines eingebunden und damit zunehmend entmystifiziert. Eine sich häufig wiederholende Szene ist die im Behandlungsraum. In den Serien *Shrill* (US 2019)*, 13 Reasons Why* (US 2019) sowie *Glow* (US 2017) sehen wir die ungewollt schwangeren Protagonistinnen Annie, Chloe und Ruth jeweils in fast identischer Einstellung auf dem Behandlungsstuhl liegend, während parallel außerhalb der Einstellung der chirurgische Eingriff vorgenommen wird. Alle drei erhalten Support des medizinischen Personals (z.B. „You're doing great. You're gonna be fine." in *13 Reasons Why).* Annie wundert sich sogar nach ein paar Augenblicken, dass alles so schnell vorbei ist und deutet damit die Unkompliziertheit des Eingriffs an. Ähnlich unkompliziert wird der Schwangerschaftsabbruch in der dänischen Serie *Rita* inszeniert. Hier nimmt die gleichnamige Protagonistin die auf ihren Namen verschriebene Tablette für den Schwangerschaftsabbruch alleine in ihrem Badezimmer ein. Dies ist eins der wenigen Male, dass ein medikamentöser Abbruch filmisch dargestellt wird, wenn auch nicht zur Gänze: der Abgang des Fruchtsacks bzw. Embryos, der am gleichen oder in den Tagen danach folgen müsste, bleibt unsichtbar.

Ein weiteres, sich häufendes Motiv, ist die Darstellung von Schwangerschaftsabbrüchen mit **Humor** zu verbinden. Hier geht es nicht darum, sich über das Thema oder die Betroffenen lustig zu machen, sondern die Schwere des Tabus mit Leichtigkeit zu ersetzen. Im Film *Obvious Child* ist die Protagonistin selbst Stand-Up-Komikerin und nutzt ihre Reichweite und dieses Medium, um das Thema anzusprechen und für sich selbst auch emotional zu verarbeiten. Der Film ist lustig, aber nicht überzogen. Im Gegenteil – die Regisseurin schafft es, verschiedene Haltungen parallel existieren zu lassen: Humor, Fürsorge, Unsicherheit und Ernst. Anders, aber genauso rücksichtsvoll verwenden Roni Geva und Margaret Katch humorvolle Darstellungen in ihrer Webserie *Ctrl Alt Delete* (US 2018/2019), die auf Vimeo veröffentlicht und kostenlos zu streamen ist. In den Mini-Episoden spielen sie mit Klischees, Running Gags und überzeichnen ihre Charaktere, kreieren dabei aber immer einen urteilsfreien Raum und übermitteln gleichzeitig viele Informationen und diverse persönliche Erfahrungen rund um Abtreibung.

Veränderte Perspektiven zum Thema Abtreibung entstehen zunehmend auch dadurch, dass es mehr und mehr weibliche Regisseurinnen sind, die einen Abbruch als Haupt- oder Nebenplot **selbst inszenieren (können)**. Neben den vielen bereits erwähnten Regisseurinnen und Filmen, möchte ich vor allem ein sehr junges Beispiel beschreiben. In Céline Sciammas Film *Porträt einer jungen Frau in Flammen* (FR 2019) geht es vordergründig um eine lesbische Liebesgeschichte im 18. Jahrhundert. Eine Nebenrolle (die Hausangestellte Sophie), die die beiden Protagonistinnen im Plot begleitet, ist ungewollt schwanger und braucht eine Abtreibung. Marianne und Héloïse (das Paar) organisieren alles Nötige, begleiten Sophie zu einer älteren Frau, die den Abbruch vornimmt und besonders interessant: Héloïse weist die Malerin Marianne, an, die Szene festzuhalten. Marianne skizziert Sophie, die vor der alten Frau auf dem Bett liegt, und repräsentiert damit ein wichtiges Motiv: die Deutungshoheit über die eigene

Geschichtsschreibung zu beanspruchen.

Die Erzählung von Abtreibungen in **Nebenplots** oder durch Nebenfiguren ist schließlich das letzte Motiv, das ich hier benennen will. Da, wo plotzentrierte Filme Abtreibungen oft dramatisch ins Zentrum setzen, können Serien, dadurch dass sie sich über mehrere Episoden strecken, eine Abtreibungsgeschichte nebenher erzählen. Serien wie *Sex Education* (UK 2019), *Shrill*, *13 Reasons Why*, *Glow* und viele mehr fokussieren eigentlich eine andere Storyline, lassen Schwangerschaftsabbrüche aber in einer Episode vorkommen – ohne dass die betroffene Person danach lange leidet oder nachhaltig traumatisiert ist. Im Gegenteil, oft werden dadurch neue Kräfte für einen Neuanfang freigesetzt, wie z.B. in *Shrill*, wo die Protagonistin Annie nach ihrer Abtreibung mit dem verantwortungslosen Liebhaber Schluss macht und sich ihrem Chef gegenüber erstmals traut, Forderungen zu stellen. Mit dem Motiv des ‚Nebenhers' wird gezeigt, dass Schwangerschaftsabbrüche zum Leben dazu gehören können, es aber nicht dominieren, verändern oder beenden müssen. Auch wenn es paradox klingt wird hierbei betont, dass nichts betont werden muss.

Darstellungen von Abtreibungen brauchen eine reflexive Praxis des Sehens

Dass Schwangerschaftsabbrüche in öffentlichen Diskursen nicht allzu sichtbar sind, hat viele verschiedene Gründe. Einer davon ist, dass die gängigen Darstellungen oft so einseitig und abschreckend sind, dass sie gerne schnell wieder vergessen werden. Ein anderer ist, dass die aktiv hergestellte Unsichtbarkeit jenen nützt, die Abtreibungen weiterhin stigmatisiert wissen wollen. Wer sich jedoch länger mit dem Thema beschäftigt, merkt, dass es an Abbildungen und Inszenierungen eigentlich nicht mangelt. Vor allem in Filmen und vielen zeitgenössischen Serien werden vermehrt Geschichten von ungewollten Schwangerschaften und von Schwangerschaftsabbrüchen erzählt. Diese Sichtbarkeit trägt dazu bei, das Thema an- und besprechbar zu machen und es somit auch in öffentlichen Diskursen zunehmend zu normalisieren. Wichtig ist hierbei jedoch, Abtreibungen nicht ‚einfach irgendwie' und um jeden Preis in den Mittelpunkt zu rücken, sondern genau danach zu fragen, welche Darstellungen sichtbar werden, welche Stereotype wiederholt werden, wessen Geschichten von wem wie und warum erzählt werden – und wessen nicht. Wie Johanna Schaffer schreibt, sind „Forderungen nach Sichtbarkeit so zu verschieben, dass sie eher mit reflexivem Potential denn quantitativem Gewicht aufgeladen werden." (Schaffer 2008: 111) Statt einfach nach mehr Bildern zu suchen, ermöglicht eine reflexive Praxis des Sehens, unterschiedliche Formen der Darstellungen zu differenzieren, eigene Sehgewohnheiten aufzudecken und auch die dahinter liegenden, oft unsichtbar gemachten Interessen herauszuarbeiten – was beim Thema Schwangerschaftsabbruch besonders wichtig ist.

Handelt es sich um eine Außenperspektive, die ausschließlich das Leiden der schwangeren Person ins Zentrum stellt? Schwingt untergründig ein Schulddiskurs mit, der die etablierten Sehgewohnheiten rund um Abtreibung bestätigt? Oder werden auch emotionale Alternativen gezeigt, die vielleicht sogar auf den ersten Blick irritieren, wie zum Beispiel Erleichterung, Humor und Zufriedenheit? Und findet das, worum es eigentlich geht, vielleicht nur am Rande statt, kaum sichtbar und gerade dadurch relevant?

Anmerkungen

[1] Ich werde im Text meistens den Begriff *Abtreibung* statt *Schwangerschaftsabbruch* verwenden, weil er geläufiger und kürzer ist. Damit positioniere ich mich auch anders als manche feministischen Gruppen, die den Begriff *Abtreibung* als diskriminierend und negativ empfinden. Gerade deswegen finde ich es wichtig, den Begriff – wie Abtreibungen selbst – nicht zu tabuisieren, sondern positiv anzueignen.

[2] Anstelle von *Pro-Life*, wie sich solche Gruppen irreführend gern selbst bezeichnen, verwende ich wie viele andere feministische Positionen lieber die Bezeichnung *Anti-Choice*, da sie genau genommen nicht wirklich ‚für das Leben', sondern nur für ihre eigenen Interessen eintreten und damit repdroduktive Entscheidungsmöglichkeiten vieler Frauen und Queers beschneiden. Andere vor allem im englischsprachigen Raum etablierten Bezeichnungen wären *anti-abortion* oder *forced-birth*.

[3] Ich spreche hier und im Folgenden oft von ‚Frauen', weil die dargestellten Personen in den Filmen als cis-Frauen erzählt und

gelesen werden sollen. Natürlich können auch andere Menschen (nicht-binäre Menschen, Inter*Menschen, Trans*Menschen) schwanger werden und Abtreibungen haben und ich werde dies, wenn es nicht um die Beschreibung heteronormativer Motive geht, auch genderneutral formulieren.

[4] Schaffer bezieht sich damit auf den Begriff „given-to-be-seen“ (Schaffer 2008: 114) der Filmtheoretikerin Kaja Silverman, welche sich wiederum auf den Psychoanalytiker Jacques Lacan bezieht (vgl. ebd.).

[5] Analyse des Forschungsprojekts *Abortion Onscreen*, das sich hauptsächlich auf US-amerikanische Filme und Serien bezieht. Gegenstand dieser Studie waren 87 Filme und Serien aus den Jahren 1916 bis 2013.

[6] Als einer der sehr wenigen Filme erzählt *24 Wochen* die Entscheidung zum Abbruch einer gewollten Schwangerschaft aufgrund medizinischer Indikation. Die Beweggründe und Erfahrungen unterscheiden sich in so einem Fall natürlich von denen bei einer ungewollten Schwangerschaft mit Abbruch im ersten Trimester. So wird die Abtreibung in *24 Wochen* von Astrids Umfeld weniger verurteilt, sondern nach Down-Syndrom- und Herzfehler-Diagnose vielmehr vorausgesetzt, was Astrid stark kritisiert. Gerade weil in beiden Fällen ganz unterschiedliche Emotionen und Einstellungen zur Schwangerschaft bestehen können, ist es wichtig, unterschiedliche Abtreibungsgeschichten zu erzählen und Diversität zuzulassen.

Literatur und Quellen

Gertz, Miriam (2019): Zwischen Stigmatisierung und Autonomieerleben. Abtreibung aus feministisch-psychologischer Perspektive. In: Frauen.Wissen.Wien. Nr. 9: Schwangerschaftsabbruch im gesellschaftlichen Diskurs. Online: https://www.wien.gv.at/menschen/frauen/stichwort/kunst-kultur/frauen-wissen/pdf/frauen-wissen-wien-9.pdf [20.3.2020]

Schaffer, Johanna (2008): Ambivalenzen der Sichtbarkeit. Über die visuellen Strukturen der Anerkennung. Bielefeld: transcript.

Sisson, Gretchen/Kimport, Katrina (2014): Telling Stories About Abortion: Abortion Related Plots in American Film & Television, 1916-2013. Online: https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen [20.3.2020]

Medien

Abortion Onscreen Database. Online: https://www.ansirh.org/research/abortion-onscreen-database [20.3.2020]

Initiative zur Information über Reproduktive Gesundheit in Wien. Online: https://abortionfilms.org/de/ [20.3.2020]

Mayr, Gaby (2018): Schwangerschaftsabbruch. Ein Tabu und seine Folgen. Audio-Feature, 44 Min, Deutschlandfunk. Online: https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftsabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.3720.de.html?dram:article_id=430044 und https://www.deutschlandfunkkultur.de/schwangerschaftabbruch-ein-tabu-und-seine-folgen.media.69d904fb1c6703e9477640f9c45b0c60.pdf [30.3.2020]

Resetarits, Kathrin (2018): Die Strukturschablone des plotzentrierten Films, ihre Limitierungen und Auswirkungen. Online: http://www.drehbuchforum.at/archiv/audio [20.3.2020]

Filme und Serien

4 Monate, 3 Wochen, 2 Tage, RU 2007, Regie: Cristian Mungiu.

13 Reasons Why, Folge “If You’re Breathing, You’re a Liar”, US 2019, Netflix, Regie: Michael Morris.

24 Wochen, DE 2016, Regie: Anne Zohra Berrached.

Ctrl Alt Delete, US 2018/19, Regie: Roni Geva und Margaret Katch. Online: https://vimeo.com/channels/ctrlaltdeleteshow [20.3.2020]

Die eine singt, die andere nicht, FR 1977, Regie: Agnès Varda.

Glow, Folge „Maybe It’s All the Disco“, US 2017, Netflix, Regie: Sian Heder.

Gute Zeiten Schlechte Zeiten, Folgen 5067 bis 5097, 2012, Regie: diverse.

In Zeiten des Aufruhrs, US/UK 2008, Regie: Sam Mendes.

Obvious Child, US 2014, Regie: Gillian Robespierre.

Porträt einer jungen Frau in Flammen, FR 2019, Regie: Céline Sciamma.

Shrill, Folge „Annie“, US 2019, hulu, Regie: Jessie Peretz.

Rita, Folge „Father, Mother and Child“, DK 2013, Netflix, Regie: Lars Kaalund.

Vera Drake, UK/FR 2004, Regisseur: Mike Leigh.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Überblick

Im Mittelpunkt des folgenden Beitrages steht eine Auseinandersetzung mit der Rezeption des kriegszerstörten Barockaltares von Paul Egell in den Werken des zeitgenössischen Malers Mark Alexander. Dieser epochenübergreifende Dialog zweier Künstler entfaltet sein theoretisches Potential insbesondere an den versehrten Teilen des Altarwerkes, die heute als buchstäblich leere Stellen

in ihrem Umriss Zeugnis von der Abwesenheit der dazugehörigen Heiligenfiguren geben.
Ausgehend von einer kunsthistorischen Einordnung beider Werke möchte ich auf die literarische Rezeptionsästhetik von Wolfang Iser und Roman Ingarden als Mittel der intellektuellen Annäherung an Egells und Alexanders Werke zurückgreifen. Hierbei möchte ich anhand von Isers Leerstellentheorie – einem rezeptionsästhetischen Ansatz der Literaturwissenschaft, der davon ausgeht, dass literarische Werke niemals alle Details einer Handlung schildern und somit ungeklärte Stellen enthalten, die die Lesenden zu ihrem Verständnis mit ihrer eigenen Welterfahrung füllen – den Vorgang der Bildbetrachtung als schöpferischen Prozess zur Wiederherstellung bzw. zur Erzeugung eines Sinngehaltes des Mannheimer Hochaltares zeigen.
Vorweggenommen wurde dieser Gedanke bereits von Gotthold Ephraim Lessings kunsttheoretischen Überlegungen zur Laokoon--Gruppe, in denen er die „Theorie des fruchtbaren Momentes“ entwickelte. Dieser zeigt sich Lessing zufolge darin, dass in einem Kunstwerk nur ein Augenblick gezeigt werden kann, der so auszuwählen ist, „dass jener einzige Augenblick und einzige Gesichtspunkt dieses einzigen Augenblicks nicht fruchtbar genug gewählet werden kann. Dasjenige aber nur allein ist fruchtbar, was der Einbildungskraft freies Spiel läßt. Je mehr wir sehen, desto mehr müssen wir hinzu denken können. Je mehr wir darzu denken, desto mehr müssen wir zu sehen glauben“ (Lessing 1988: 23). Hiermit erkennt Lessing der Phantasie beim Betrachten eines Kunstwerkes eine wesentliche Rolle zu, denn diese ermöglicht es eine dargestellte Handlung mithilfe der eigenen Imagination weiter auszugestalten und zu vervollkommnen.

Der Mannheimer Hochaltar und sein Schicksal

Der 1966 geborene britische Maler Mark Alexander lebt in Berlin[1], wo er bei einem Besuch in der Skulpturensammlung den im letzten Krieg stark fragmentierten Mannheimer Hochaltar (1738–1741/42) des kurpfälzischen Hofbildhauers Paul Egell (1691–1752) kennenlernte: Die überlebensgroße vergoldete und geschweifte Rückwand eines Schnitzaltares mit einem Relief des Baumes der Erkenntnis, unter dem zwei trauernde Putten mit der Schlange als Symbol des Sündenfalls sitzen. Die Gottesmutter und eine weitere Trauernde sind als Umrisse erhalten, ebenso das aufgesetzte Kruzifix [Abb. 1].[2]
Der Mannheimer Hochaltar hat als überlebensgroßes Reliefretabel aus vergoldetem Holz mit ursprünglich halb- und vollplastisch aufgesetzten Figuren eine singuläre Stellung in der deutschen Kunstgeschichte inne; eine Anregung des Künstlers durch Wandepitaphien des 16. Jahrhunderts ist hierbei ebenso diskutiert worden wie die Vorbildwirkung durch Gianlorenzo Berninis römische Ädikularetabel aus Stein (Leibetseder 2013a: 141; vgl. Kern 2008: 309).[3]
Die einst zu beiden Seiten des barocken Retabels aufgestellten Glaubenszeugen, der hl. Sebastian und hl. Rochus, verschmolzen mit der ornamentalen Rahmung durch Palmenstämme und einer bekrönenden Muschel mit Strahlenkranz nach einem Altarentwurf des französischen Ornamentisten Gilles-Marie Oppenord. (Leibetseder 2013a: 148, Abb. 133) Die ursprünglich hinter dem hl. Sebastian angebrachte Trauergruppe aus dem hl. Johannes, Maria und einer zweiten Trauernden unterhalb der Vollfigur des Christus am Kreuz war „ungemein flüssig und weich modelliert und wie alle Plastik Egells zurückhaltend im Ausdruck“ (Feulner 1929: 97). Figürliche Bestandteile und Rahmung bildeten eine „organische[n] Einheit“ (Kern 2008: 309). Dazu zählten des Weiteren eine geschnitzte Konsole mit zwei Kartuschen, ein Reliquiensarkophag, zwei anbetende Engel auf Sockeln und zwei Büsten des hl. Philippo Neri und hl. Karl Borromäus zu Seiten des Altares (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735).
Aus der einstigen Anordnung der Trauernden leitet sich eine Zweiteilung der bildlichen Darstellung in Gestalten des Neuen Testaments auf der rechten Seite des Kreuzes und einer Bezugnahme auf das Alte Testament in Gestalt der Putten auf der linken Seite ab [Abb. 2].[4] Da Alexander die Kriegszerstörung des Mannheimer Altarwerkes zum Hauptmotiv seiner eigenen Auseinandersetzung mit diesem machte, soll zunächst die Geschichte des Bildwerkes seit seinem Verkauf aus Mannheim nach Berlin verfolgt werden: Die Mannheimer Gemeinde der Unteren Katholischen Pfarrkirche S. Sebastian verkaufte den Altar gegen Ende des 19. Jh. nach Berlin, da er infolge des damaligen Geschmackswandels und der Abwertung barocker Kunst nicht mehr als zeitgemäß empfunden wurde.
In Berlin erfolgte zunächst eine Aufstellung des Schnitzaltares im Kunstgewerbemuseum. Danach fungierte Egells Altar als Hauptwerk deutscher Kunst im Barocksaal des Deutschen Museums im Nordflügel des Pergamonmuseums. 1922 befand sich das Bildwerk im Kunstgewerbemuseum, dazugehörige Teile im Schlossmuseum und im Kaiser-Friedrich Museum, dem heutigen Bodemuseum der Staatlichen Museen zu Berlin. 1943 fand der Altar im Deutschen Museum eine neue Aufstellung (Leibetseder 2013a: 162, Anm. 735): Er war 1939 zu seinem Schutz eingemauert und feuerfest verschalt worden. 1944 zerlegte man ihn in seine Einzelteile und dokumentierte den Vorgang genau. (Chapuis/Kemperdinck 2015: 133–134).

Während des Zweiten Weltkrieges waren diese Altarteile wie andere Objekte der Berliner Skulpturensammlung im Flakbunker Friedrichshain bzw. Zoo eingelagert (Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten, 1958: 106). Das Schicksal der meisten skulpturalen Bestandteile des Schnitzwerkes ist seitdem ungeklärt, erhalten blieben die Rückwand mit der rechten Hälfte des Altarblattes, die zwei Sockel der Engelsfiguren und die Heiligenbüsten, die sich zeitweise in der Staatlichen Eremitage in der ehemaligen Sowjetunion befanden. Diese wurden im Barocksaal des Berliner Bodemuseums ab 1958 wieder aufgestellt.



Abb.1



Abb.2

Mark Alexander und der Mannheimer Hochalter

Der heutige Zustand des Egell-Altares wurde für Alexander zum Ausgangspunkt einer intensiven künstlerischen Auseinandersetzung mit den Themen der Gewalt und Zerstörung. Dies brachte er durch die Wiedergabe des Werkes auf neun überlebensgroßen Siebdrucken (einer von mehreren Versionen) auf eine assoziativ anregende Weise zum Ausdruck, indem er sie mit rotem, wie Blut wirkendem und im oberen Abschnitt herabfließendem Ölpigment überzog [Abb. 3].[5]

Dieses Pigment ist jedoch nicht deckend, weshalb interessanterweise die dunklen Fehlstellen des Retabels noch stärker hervortreten und eine starke Suggestivkraft auf die Betrachtenden des Werkes entfalten. Die kulturelle Konnotation von Farben wurde bereits in dem Vergleich von Rot mit herabfließendem Blut angesprochen; das Schwarz der Fehlstellen kann demzufolge für Zeichen der Trauer gedeutet werden, wie es im Übrigen auch der ursprünglichen Intention des Altares entspricht: der Trauer über den Tod Christi, welche von Alexander um die (höchst aktuelle) kulturelle Dimension des kriegsbedingten Verlustes von Kulturgut erweitert wurde.

Die monochrome Vergoldung des Altarreliefs, eine Reminiszenz an kostbare mittelalterliche Reliquienschreine, Werke der Goldschmiedekunst und Zeichen göttlicher Transzendenz tritt dagegen durch die farbliche Verfremdung auf Alexanders Werken nicht mehr in Erscheinung. Sie wird überlagert von der durch das Format ins Monumentale gesteigerten, aktuellen künstlerischen Aussage. Die Größe des Werkes deutet im Übrigen auf eine intendierte Ausstellung des Werkes im öffentlichen Raum hin.

Die als schwarze Fehlstellen gekennzeichneten Abwesenheiten der einstigen Heiligenfiguren und des Kreuzes legen es nahe, die ästhetische Aussage von Alexanders Leinwänden – die bereits an prominenter Stelle in der Londoner St. Paul's Cathedral und dem Berliner Bodemuseum ausgestellt wurden – vor dem Hintergrund der Ontologie Roman Ingardens und der daraus entwickelten Rezeptionsästhetik Wolfgang Isers zu untersuchen, wonach das jeweilige (literarische), hier bildkünstlerische Werk, semantische Gelenkstellen enthält, die erst durch die Sinngebung von Seiten der Rezipierenden vervollständigt und verstanden werden (Iser 1972). Diese literaturwissenschaftliche Theorie wurde von der Kunstpädagogin Meike Aissen-Crewett als Mittel der Kunstvermittlung auf den aktiven Prozess der Bildbetrachtung bezogen. Hierbei löst die (didaktisch angeleitete) Offenlegung der im Kern des Kunstwerkes verarbeiteten ästhetisch-historischen Sedimente eine persönliche Auseinandersetzung mit diesem aus, wobei die Einfühlung in den Bildgegenstand auf der Basis des persönlichen Erlebens zu einem Erkenntnisprozess auf Seiten der Betrachtenden führt (Aissen-Crewett 1999: 17, 18).



Abb.3

Abwesenheiten im Kunstwerk

Das Motiv des inhaltlich nicht klar zu Definierenden findet sich bereits in Egells Komposition des Mannheimer Altars: Eine gebeugte Frau hinter der zum Kreuz aufblickenden Maria, welche die Hand vor das Gesicht mit dem herabgezogenen Schleier hält. Der christlichen Ikonografie folgend, könnte hier eine der drei gleichnamigen Begleiterinnen Marias dargestellt sein, namentlich Maria Kleophas, aber es könnte sich auch um eine zweite Abbildung der Gottesmutter handeln; hiermit hätte Egell die zweifache Natur Christi als Menschen- und Gottessohn – ein zentrales theologisches Dogma – durch zwei unterschiedliche Darstellungen von Maria zum Ausdruck gebracht: einerseits als trauernde Mutter, andererseits als Verehrerin Gottes [Abb. 2] (Leibetseder 2013a: 162). Dieselbe Wiedergabe der Zweifaltigkeit findet sich später auf Egells Schnitzrelief der „Kreuzabnahme Christi“ von 1744 aus dem Frankfurter Museum Liebighaus. (Leibetseder 2013b: 47)
Diese inhaltliche Offenheit des Kunstwerks lässt sich zunächst mit dem kunsttheoretischen Begriff der Vaghezza erklären: Ein freies intellektuelles Spiel mit Anspielungen und Unschärfen, das man seit dem 16. Jahrhundert unter Rückgriff auf Horaz pflegte. In Italien bezeichnet man hiermit die Freiheit der bewusst uneindeutigen, geistreichen poetischen Erfindung des Concettismus.[6] (Leibetseder 2013a: 78) An das Konzept des Vagen knüpft mit anderer Intention Mark Alexander an, der über das heute fragmentierte Kunstwerk meinte: „Abwesenheit ist hier ein wichtiges Motiv […] Die meisten Altarbilder sind zeitlich fixiert, sie zeigen die Kreuzigung, und alles ist sehr eindeutig, während dieses Altarbild so etwas wie eine Leerstelle, ein Vakuum zeigt“ (Chapuis/Kemperdinck 2015: 136).
Als einziger konkreter Hinweis zur Interpretation des Werkes als sakrales Kunstwerk können heute lediglich die beiden erhaltenen Putten unter dem Blätterdach des Paradiesbaums gelten: Die lockigen Köpfe einander zugewandt und die Hände mit einem Ausdruck des Erschreckens vor den Mund gelegt, blicken sie erschrocken und weinend auf die Schlange vom Baum der Erkenntnis, die sich um den Bauch des sitzenden Kindes windet. Das hierin enthaltene Motiv der Trauer über die Schuld der Erbsünde bezieht Alexander auf die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes, denn in seiner Deutung scheinen sie vor allem den Verlust des Kunstwerkes zu beklagen [Abb 3].[7] Somit wird das Kriegszerstörte Bildwerk für ihn auch zum Ausdruck transzendentaler Ob-

dachlosigkeit (György Lukács): „Christ had gone and taken his cross and mourners with him. […] God had left the building.“[8] Die schwarze Kontur des Kreuzes und der hochaufragende Umriss der Gottesmutter und ihrer Begleiterin wirken wie eine Negativform. Die Gegenüberstellung der erhaltenen Reliefpartien und der verlorenen Bestandteile führen in der ästhetischen Wahrnehmung des Kunstwerks zu einem Wechselspiel der „in ihm eindeutig bestimmten Momente […] sowie durch die in ihm auftretenden Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1962: 252). Hiermit bezeichnete der polnische Philosoph und Literaturästhetiker Roman Ingarden (1893–1970) Konkretionen, die den Lesenden des Werkes seitens der Autorenschaft nicht mitgeteilt werden und die in der Rezeption durch deren individuelle Welterfahrung gefüllt werden, um somit im Prozess des Lesens zu einer eigenständigen Interpretation des Werkes zu gelangen.[9]

Die Realisierung des Kunstwerks in der Rezeption und Kunstvermittlung

Bildende Kunst und Literatur unterscheiden sich dadurch, dass man beispielsweise ein Relief in seiner Gesamtheit mit einem Blick, ein literarisches Werk aber erst mit der Lektüre über eine gewisse Zeitdauer erfassen kann (Aissen-Crewett 1999: 47). Diese Differenz in der Dauer der Rezeption brachte bereits Lessing zum Ausdruck, der dazu meinte: „Nichts nötiget hiernächst den Dichter sein Gemälde in einen einzigen Augenblick zu konzentrieren“ (Lessing 1988: 27).

Dennoch lassen sich bestimmte Grundannahmen der Rezeptionsästhetik auch auf Werke der bildenden Kunst übertragen.[10] Während Ingarden den Terminus der Unbestimmtheitsstelle synonym mit dem der Leerstelle verwendete, erfuhr diese Begrifflichkeit eine Modifikation und Präzision durch den Anglisten und Literaturwissenschaftler Wolfgang Iser (1926–2007), der argumentierte: „Leerstellen bilden Signale für gesteigerte Aufmerksamkeit; ihre Wirkung gründet darin, dass sie etwas vorenthalten, worauf es ankommt“ (Iser 1976: 62).

Durch diese zu füllende semantische Leerstelle wird den Rezipierenden ein Interpretationsspielraum für eigene Deutungen eröffnet; ein Gedanke, an den Aissen-Crewett in Bezug auf die pädagogische Kunstvermittlung anknüpft, weil insbesondere dieser Auslegungsspielraum essentiell für das Entstehen eines persönlichen Zuganges zum Kunstwerk durch die Rezipierenden ist und einen Erkenntnisprozess bewirkt.

Dieser setzt mit der visuellen Erfassung des Kunstwerkes ein. Beinhaltet dieses eine Qualität, die das Interesse der Betrachtenden weckt, bewirkt sie eine emotionale Bewegung auf Seiten Letzterer. Sie zieht die Aufmerksamkeit von der realen Gestalt des Kunstwerkes ab und verschiebt sie hin zu einer intuitiven Wahrnehmung der Betrachtenden, die sich nach und nach auch auf andere Aspekte der Darstellung bezieht, die mit der reizauslösenden Qualität in Verbindung stehen und somit zu einer persönlichen Interpretation des Kunstwerkes führen. (Aissen-Crewett 1999: 59–64)

Für eine Auseinandersetzung mit dem Mannheimer Hochaltar können die vorhandenen Fehlstellen des Altares diesbezüglich als reale Leerstellen ästhetische Ausgangspunkte der inhaltlichen Aneignung und Vervollständigung des Werkes ex negativo darstellen: Ihre Existenz unterläuft die vorhandenen Erwartungshaltungen der Betrachtenden nach der Ganzheit des Bildwerkes und bewirken eine Irritation bei den der Rezipierenden, weil diese nicht ohne entsprechende Vorbildung nicht wissen können, was hier ursprünglich dargestellt war und was es im inhaltlichen Kontext des Werkes bedeutete.

Dienten vor ihrer Zerstörung die einladende Geste des hl. Sebastian und die sich an ihn anschließende Rückfigur des hl. Johannes dazu, als klassische Stilmittel den Blick der Betrachtenden in die dargestellte Szene zu führen, müssen die Besucherinnen und Besucher des Museums heute ihre Kenntnisse der christlichen Ikonografie zuhilfe nehmen bzw. das Werk mit anderen Kreuzigungsdarstellungen im Museum vergleichen, um die fehlenden Bestandteile des Altares (hl. Johannes, Maria und eine weitere Trauernde sowie das Kruzifix mit Christus und die Engel) in ihrer Imagination zu ergänzen. Wie es Isers Theorie nahelegt, wird die Rezeption des kriegsverstümmelten Egell-Altares somit zur unmittelbaren aktiven Auseinandersetzung zwischen den Betrachtenden und dem Werk.[11] In der Kunstvermittlung kann ein solcher Zugang beispielsweise mithilfe der Methode der ästhetischen Forschung nach Helga Kämpf-Jansen erfolgen. Hierbei gilt es zunächst einen inhaltlichen Zugang zum Thema durch ein spezifisches Erkenntnisinteresse zu finden, um dieses in einem weiteren Schritt durch Materialsammlungen in unterschiedlichen Wissensfeldern in alle Richtungen zu erforschen und die gesammelten Ergebnisse in geeigneter Form zu dokumentieren und zu präsentieren. (Dazu: Kämpf-Jansen 2012:243–246).

Die Bedeutung eines Kunstwerks ist nicht voraussetzungslos gegeben, sondern etwas, das in der „Interaktion zwischen Kunstob-

jekt und Rezipient hergestellt werden muß. (…) Es gibt keine ‚richtige' Herstellung von Bedeutung, sondern notwendigerweise ein Spektrum von Aktualisierungen" (Aissen-Crewett 1999: 125). Dieser Gedanke ist freilich alles andere als neu: Der Kunsthistoriker Wolfgang Kemp verwies in diesem Zusammenhang vor Jahren zu Recht auf Lessings bereits eingangs erwähnte Definition des sogenannten „fruchtbaren Augenblicks". Dieser hatte am Beispiel der antiken Laokoon-Gruppe, wie schon dargestellt, die Forderung nach der eigenständigen Auseinandersetzung mit dem Kunstwerk mittels der Phantasie der Betrachtenden erhoben. Wie Kemp daraus schlussfolgerte, sind solche undefinierten Stellen im semantischen Gefüge des Kunstwerkes zu seiner Aktualisierung notwendig (Kemp 1992: 314).
Als eine derartige Aktualisierung kann auch die künstlerische Verfremdung des barocken Egell-Altares durch den zeitgenössischen Maler Alexander gesehen werden, denn er überzog die Replik des Werkes, wie erwähnt, im Siebdruckverfahren mit roter Farbe, um hiermit die kriegsbedingte Verstümmelung des Werkes zu thematisieren. Diese erfolgte an seinem Auslagerungsort im Flakturm Friedrichshain in Berlin.[12] Übertragen auf andere Rezipientinnen und Rezipienten des Werkes heißt das, das ihre persönliche Sinngebung auf ihren eigenen ästhetischen Erfahrungen und ihrem kognitiven Wissenstand basiert. Hiermit reagieren sie auf die genannten gestalterischen und interpretatorischen Vorgaben des Künstlers Alexander. Dieser interpretiert die Fehlstellen des Altares als Abwesenheitszeichen des Göttlichen und den roten Farbüberzug seines Altares mit Blut als Ausdruck der Gewalt.[13]

Fazit

Abschließend lässt sich sagen, dass Alexanders Auseinandersetzung mit Egells barockem Altarwerk Ausdruck eines sich erneuernden Dialogs zeitgenössischer bildender Künstlerinnen und Künstler mit ihren Vorgängerinnen und Vorgängern ist, zu dessen Aktualisierung verschiedene künstlerische Mittel eingesetzt werden: Namentlich hervorzuheben ist die formale und inhaltliche Verfremdung des Bildgegenstandes und somit Entrückung des sakralen Bildgegenstandes, welche durch das Mittel der Irritation zur Auseinandersetzung mit dem Werk auffordert.
Alexander hat den fragmentarischen Zustand des Egell-Altares ins Zentrum seiner Arbeit gestellt; eine unmittelbare und vielleicht sogar etwas plakative Aufforderung an die Rezipierenden zur Meditation über das Schicksal des zum großen Teil zerstörten Werkes. In seinen Gemälden treten die fehlenden Heiligenfiguren und der Kruzifix des Mannheimer Hochaltars schwarz hervor. Diese können in der Terminologie Ingardens und Isers als Unbestimmtheits- oder Leerstellen bezeichnet werden und bilden den Ausgangspunkt für die Interpretation und Ergänzung des semantischen Sinngehaltes des Kunstwerkes durch die Betrachtenden; ein Prozess der gleichwohl ergebnisoffen wie fortdauernd ist und dem solcherart inhaltlich erneuerten Bildwerk ein Weiterleben in unserer Zeit ermöglicht.
Das sich hiermit verbindende Phänomen des aneignenden Reproduzierens als Modus der künstlerischen Aneignung ist auch für andere Künstler der Gegenwart charakteristisch, beispielsweise Cindy Shermans Auseinandersetzung mit Gemälden Alter Meister im fotografischen Rollenporträt. Hierbei geht es darum tradierte Kategorien künstlerischer Produktion, namentlich „‚Einmaligkeit, Autorschaft und Originalität' zu hinterfragen" (Gelshorn 2012: 219). Diese Verweise auf kanonisierte Werke der Kunstgeschichte durch Kunstschaffende wie Alexander stehen in einer langen Tradition der Auseinandersetzung mit den Werken bedeutender Vorgängerinnen und Vorgänger und sind als künstlerische Mittel zu verstehen, um das System der Kunstgeschichtsschreibung auf einer Meta-Ebene erneut fruchtbar für die eigene Produktion zu machen. (Vgl.: Gelshorn 2012: 231)

Anmerkungen

1 https://en.wikipedia.org/wiki/Mark_Alexander_(painter)#cite_note-2, Zugriff am 13.03.2017.

2 Eine rekonstruierte Altarkonsole aus rohem Holz und ein nicht dazugehöriges Chorgitter vervollständigt das Altarrelief heute.

3 Die letzte Veröffentlichung zu Egell fasst den bisherigen Wissenstand lediglich zusammen. (Die Heilige Familie von Johann Paul Egell. Skulpturensammlung und Museum für Byzantinische Kunst, Staatliche Museen zu Berlin – Stiftung Preußischer Kulturbesitz, hg. von der Kulturstiftung der Länder und SMB – SPK, Berlin 2017)

4 Ausbrüche an seiner Basis, die man auf einer Aufnahme aus den 1930er Jahren erkennen kann, deuten auf eine einstmals dort angebrachte Figur der Maria Magdalena hin. (Leibetseder 2013a: 128)

5 Mark Alexander, Red Mannheim I, 2010, Öl auf Leinwand, Siebdruck, 405 x 300 cm, Galerie Bastian, Berlin (Chapuis/Kemperdinck, Petersberg 2015: 135). – Zwei Versionen der drei vom 29.10.2014 bis zum 15.2.2015 im Berliner Bodemuseum gezeigten neunteiligen Werke „Red Mannheim I" waren im Jahr 2010 in der Saint Paul´s Cathedral in London ausgestellt. 2014 waren die Werke in der Sammlung Bastian, Berlin, zu sehen.
(http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 6.06.2017)

6 So geht aus der Bilderzählung der sogenannten „Einschiffung nach Kythera" (1719) von Antoine Watteau nicht zweifelsfrei hervor, ob es sich tatsächlich um eine Abfahrt oder um eine Ankunft handelt. Sein „Ladenschild des Gersaint" (1720/21) lässt gleichfalls offen, ob das darauf abgebildete Porträt Ludwigs XIV. eingepackt oder ausgepackt wird. Den Hinweis auf die Bedeutung der Vaghezza verdanke ich meinem Lehrer Robert Suckale.

7 http://www.smb.museum/exhibitions/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 14.03.2017.

8 http://www.markalexanderart.com/wp-content/uploads/2010/08/MA-red-mannheim-note-01.pdf, Zugriff am 05.04.2017.

9 Thomasson, Amie, „Roman Ingarden", The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Fall 2016 Edition), Edward N. Zalta(ed.), URL = https://plato.stanford.edu/archives/fall2016/entries/ingarden/, o. S., Zugriff am 7. Juni 2017.

10 Die Anwendung der literarischen Rezeptionsästhetik auf die bildende Kunst erfolgte durch den Kunsthistoriker Wolfgang Kemp. (Kemp 1992)

11 Dies umso mehr, als dem Werk keine Erläuterung seines einstigen Zustandes beigegeben ist.

12 Gegen Kriegsende kam es zu Bränden im Flakbunker Friedrichshain, bei denen viele Kunstwerke vernichtet oder zerstört wurden. Ungewiß ist, ob diese von Unbekannten gelegt wurden, um Plünderungen von Kunstwerken zu vertuschen.

13 http://www.smb.museum/ausstellungen/detail/mark-alexander-red-and-white-mannheim.html, Zugriff am 04.04.2017. – Die künstlerische Strategie der monochromen farblichen Verfremdung und somit inhaltlichen Distanzierung von kanonisierten Kunstwerken, namentlich Gemälden, verfolgt Alexander auch in seinem sonstigem Œuvre. Davon zeugt beispielsweise seine Serie mit dem Titel „Credo I-V": mehrere monochrom schwarz gehaltene Versionen von Ludwig van Beethovens bekanntem Porträt aus dem Jahr 1820 von der Hand Joseph Karl Stielers (1781-1858), das sich im Beethoven-Haus befindet. Das Bildmotiv wird erst in der extremen Nahsicht und bei geduldiger Betrachtung sichtbar und fügt sich in eine Reihe weiterer schwarz gefasster Werke des Künstlers ein; Bearbeitungen von Van Goghs „Porträt des Dr. Gachet" und Caspar David Friedrichs „Wanderer in den Bergen." (Mark Alexander. Credo I-IV, 2015: o. S.)

Literatur

Aissen-Crewett, Meike: Rezeption als ästhetische Erfahrung. Lehren aus der literaturwissenschaftlichen Rezeptionsästhetik für die Bildende Kunst (=Aisthesis, Paidaeia, Theraeia. Potsdamer Beiträge zur ästhetischen Theorie, Bildung und Therapie, 3) Potsdam 1999.

Deutsche Bildwerke aus sieben Jahrhunderten (=Skulpturensammlung, 1), hg. von den Staatlichen Museen zu Berlin, Berlin 1958.

Feulner, Adolf: Skulptur und Malerei des 18. Jahrhunderts in Deutschland (=Handbuch der Kunstwissenschaft, 16), Potsdam-Wildpark 1929.

Gelshorn, Julia: Aneignung und Wiederholung. Bilddiskurse im Werk von Gerhard Richter und Sigmar Polke, Diss. phil. München 2012.

Ingarden, Roman: Untersuchungen zur Ontologie der Kunst. Musikwerk. Bild – Architektur – Film, Tübingen 1962.
Iser, Wolfgang: Der implizite Leser. Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett (=Uni Taschenbücher, 163), München 1972.

Kämpf-Jansen, Helga: Ästehtische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft zu einem innovativen Konzept ästhetischer Forschung (=KONTEXT. Kunst – Vermittlung – Kulturelle Bildung, 9), Marburg 2012.

Kemp, Wolfgang: Verständlichkeit und Spannung. Über Leerstellen in der Malerei des 19. Jahrhunderts, in: Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik, hg. von Wolfgang Kemp, Neuausgabe, Berlin 1992, S. 307–333.

Kern, Margit: „Retabel des ehem. Hochaltars der Unteren Pfarrkirche in Mannheim“, in: Geschichte der bildenden Kunst in Deutschland, Bd. 5: Barock und Rokoko, hg. von Frank Büttner u. a., München u. a. 2008: 309.

Leibetseder, Stefanie: Johann Paul Egell (1691–1752). Der kurpfälzische Hofbildhauer und die Hofkunst seiner Zeit. Skulptur – Ornament – Relief (=Studien zur internationalen Architektur- und Kunstgeschichte, 96), Diss. phil. Petersberg 2013.a
Stefanie Leibetseder: Iconographic Studies of Bas-Reliefs and Ivories by Paul Egell. [Ikonografické štúdie basreliéfov a slonovín od Paula Egella], in: ARS, 46 (2013)b, 1, S. 43–50.

Lessing, Ephraim Gotthold: Laokoon oder über die Grenzen der Malerei und Poesie (=Insel Taschenbuch 1048), hg. von Kurt Wölfel, Frankfurt am Main 1988.

Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015.

Mark Alexander: Credo I-IV. Beitrag zur Bildersammlung des Beethoven-Hauses (=Jahresgaben des Vereins Beethoven-Haus; Veröffentlichungen des Beethoven-Hauses), Bonn 2015.

Abbildungen

Abb. 1: heutige Aufstellung des Mannheimer Hochaltares
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 133.

Abb. 2: Aufstellung des Mannheimer Hochaltares im Deutschen Museum, 1930.
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 132.

Abb. 3: Mark Alexander, Red Mannheim, 2015
Entnommen aus: Das verschwundene Museum. Die Verluste der Berliner Gemälde- und Skulpturensammlungen 70 Jahre nach Kriegsende, hg. von Julien Chapuis und Stephan Kemperdinck, Petersberg 2015, Abb. S. 135.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva

Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Nicht mehr aus der schöpferischen Kraft des Menschen heraus, sondern aus der intelligenten Maschine, die ihn künstlich auf körperlicher und mentaler Ebene erweitert, entstehen zukünftig die zeitgenössischen künstlichen Arbeiten, die in der Welt der Künste rezipiert und diskutiert werden.

An die Stelle des Endes des Künstlers und des Endes der Kunst tritt also die Erweiterung des Künstlers, bzw. die Erweiterung der Kunst. Aus eigener Hand bzw. Wahrnehmung und mittels eigener geistiger Anstrengung künstlerisch tätig zu sein, ist nicht mehr notwendig, stattdessen wird diese Form der ästhetischen Praxis ausgeführt von künstlich intelligenten Robotern, die künstliche Kunst durch logische, mathematische Errechnung produzieren. Künstlich künstlerische Tätigkeiten bedürfen dabei bestenfalls der Anleitung und Begleitung durch den Menschen, der also Kraft seines geistigen Vermögens mental operational in Entstehungsprozesse eingreift. Ist das die Zukunftsvision zur Produktion der nächsten Kunst?

Selbstbewusst und -befreiend zu sagen, „ich bin nicht kreativ und das ist auch gut so“, ist inzwischen die grundlegende Voraussetzung, um sich seiner Rolle als Künstler*in heute und morgen bewusst zu sein. Kreative Arbeiten vollrichten kann jeder und künstlerisch tätig zu sein kann heute auch bedeuten, künstlich intelligente Maschinen bei der Ausführung künstlich künstlerischer oder innovativer Arbeiten (vgl. Conti 2016: Minute 13:05) zu steuern und zu begleiten. Sich dem zu widersetzen und das Feld der Künste keiner modernen Digitalität und Robotik zu überlassen, wird dabei, befragt man den eigenen Verstand, zwangsläufig zum Thema.

Der Künstler muss sich also gegenüber der intelligenten, mit wachsender Vielfalt an Fähigkeiten ausgestatteten Robotik behaupten und beweisen. Hier hilft eine Rückbesinnung darauf, was die künstlerische Arbeit in ihrem Kern eigentlich aus- und besonders macht. Lässt sich der schöpferische Akt von Künstler*innen berechnen?

Zumindest ist es heute noch so, dass das menschliche Vermögen, mittels seiner Sinne und Intuition sich und seine Umwelt wahrzunehmen und mit ihr zu kommunizieren, noch von derartiger Komplexität durchzeichnet ist, dass eine Übertragung dieses Vermögens in explizite, logische und eindeutig codierte Regelsysteme (bisher noch) unmöglich ist. Ein viel größerer Teil des Wissens und Denkens des Menschen, welches auch als „schweigendes Wissen“ (Sabisch et al. 2017: 79 nach Polanyi 1959: 73) bezeichnet werden kann, ist ihm also nicht explizit verfügbar und paradoxerweise nimmt genau dieser Teil den entscheidenderen Einfluss auf seine Denk- und Handlungsmechanismen. (vgl. Kahneman 2011: 32 ff.) Gerade künstlerische bzw. ästhetische Praktiken bieten hier die Möglichkeit, diese Facetten einer Einflussnahme aufzudecken. (vgl. Sabisch et al. 2017: 89 f.)

Sich als Künstler*in zu vergegenwärtigen, was die eigene künstlerische Arbeit im Kern ausmacht, könnte ein Anhaltspunkt für eine Grundlage sein, gegenüber modernen, künstlichen Intelligenzen und Robotern Arbeitsfelder zu markieren, die nur aus Menschenhand zu bewerkstelligen sind. Dies erfordert eine fortwährende Reflexion der Wertigkeit und Funktionsweise der Künste und künstlerischen Arbeit im Spannungsfeld mit den Naturwissenschaften und ihren Entwicklungen von künstlich intelligenten Robotiken.

René Descartes’ „ich denke, also bin ich“ umformuliert in ein „ich poste, also bin ich“, muss also nochmals überdacht werden. Sowohl das Denken als auch das Posten (Fake News) sind heute keine Tätigkeiten mehr, die allein dem Menschen zugeschrieben werden können, auch wenn man von der Bedingung ausgeht, dass das Sein an lebendige Materie geknüpft sei. Descartes’ Formulierung müsste dahingehend erweitert und angepasst werden, *welche Form* des Denkens und davon ausgelöste Möglichkeiten des Handelns dazu führen, dass Menschen nicht durch Technologien zu ersetzen sind. Der hier verfasste Beitrag und Kommentar zu Hedingers „Let´s get lost“ liefert dafür möglicherweise einen ersten Gedankenanstoß.

Literatur

Conti, Maurice (2016): The incredible inventions of intuitive AI. TEDxPortland. Online: https://www.ted.com/talks/maurice_conti_the_incredible_inventions_of_intuitive_ai [15.04.2017].

Kahneman, Daniel (2012): Schnelles Denken, Langsames Denken. München: Siedler Verlag.

Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/Zahn, Manuel (2017): Ästhetische Praxis und Schweigendes Wissen. In: Kraus, Anja/Budde, Jürgen/Hietzge, Maud/Wulf, Christoph (Hrsg.): Handbuch Schweigendes Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen. Weinheim: Beltz Juventa, S. 79-91.

REZENSION: Zur Neuauflage der Publikation von Eva Sturm (2025): Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst

Von Wiebke Trunk

Vor einiger Zeit habe ich einen Text zu schreiben begonnen, in dem es um Rassismus, Kunst und Bildung geht, habe ihn nach einiger Zeit wieder gelesen und festgestellt, dass er rassistische Züge hat. Ich bin erstaunt über mein Unvermögen, vorhandenen Denk- und Sprachsortierungen zu entkommen.

Mir ist es unangenehm, einzugestehen, wofür ich den Kontext Kunst in meinem Text buchstäblich gebraucht habe: Ich bin umgestiegen in einen Zusammenhang, der es mir erlaubt, Kritik zu üben, mich den Bildern und den Aktionen anderer identifizierend anzuschließen, mit dekonstruktivem Verhalten zu sympathisieren. Das Kritikvermögen habe ich an künstlerische Arbeiten delegiert, ohne mir selbst auf die Schliche zu kommen.

Ich bin unzufrieden und will wissen, wie es gehen kann, eine andere Sprache zu finden, die nicht Differenzierungen wiederholt, welche ich politisch ablehne.

„A Brezn“

Ich erinnere mich an eine Filmvorführung im Theater *Ballhaus Naunynstrasse*, Berlin. Ein junger Berliner mit offensichtlich migrantischem Hintergrund soll bei seinem bayrischen Verwandten gleichen Alters Bayrisch lernen[2]. Das Gesicht des jungen Mannes erscheint in Großaufnahme. „A Brezn“, sagt er. Das ganze Unternehmen wird begleitet von zwei türkischen Regisseuren aus der Naunynstraße. Weitere bayrische Worte folgen.

Das Publikum lacht angesichts der vorgeführten Sprachlektion, die doch sehr einleuchtend ist, wenn man in einer neuen Sprache heimisch werden soll. Es ist unangenehm, so vorgeführt zu werden, als Zuschauer*in in den eigenen Bildordnungen, gar im eigenen Rassismus.[3]

Aber was ist überhaupt Rassismus? Und ist das schon Rassismus? – Susan Arndt schreibt in dem Buch *Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache* (2011), Rassismus sei ein Begriffsfeld, das „spezifische Geschichten und komplexe hierarchische Beziehungsgefüge zwischen Weißen und den von ihnen jeweils als ‚anders‘

hergestellten Menschen und Gesellschaften“ (ebd.: 38) *erzeugt*: Rassismus gibt es gegen dunkelhäutige Menschen, gegen Jüdinnen und Juden, gegen Sinti und Roma, und gegen Muslim*innen und er heißt jeweils anders. „Im Zentrum der Ideologie des Rassismus steht die Erfindung von körperlicher Unterschieden“ (ebd.: 39, Hervorhebungen ES).

Vielleicht ist meine Reaktion noch gar nicht rassistisch, aber sie markiert eine Schwelle, an der die Unterscheidungen anfangen, machtvoll werden zu können.

„Negerhosen2000“

Am Anfang des Projektes „Negerhosen2000“ stand eine Szene in Berlin-Mitte, in der Jean-Ulrick Désert wegen seiner Hautfarbe diffamiert wurde. Schockiert von diesem Ereignis begann er, zurück in New York – entsprechend dem Klischee von Deutschland, das – wie er sagt[4] – existiert, an einer Lederhose zu arbeiten. Das Tragen der Lederhose, wiederum in Deutschland, ab dem Jahr 2000 war für ihn wie in ein *In-eine-andere-Haut-Schlüpfen*. Die Lederhose ermöglichte es ihm, mit dem alltäglichen Rassismus umzugehen. Er spielte mit dem von ihm hergestellten Bild und Wort.



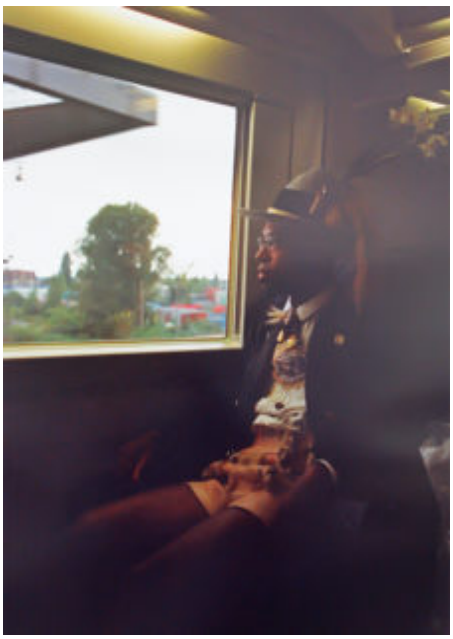


Abb. 1-2

Olympia

Ich bleibe bei der Arbeit des Künstlers Jean-Ulrick Désert. Als österreichische, privilegierte Weiße und als Bildungsarbeiterin in Zusammenhang mit Kunst solidarisiere ich mich mit dem Folgenden, in dem Bildungsarbeit und Kunst durch Kunst als Bildungsarbeit und Bilderinnerung gebrochen wird.

Für die Performance *White Man Project* engagierte der (in Haiti geborene und in Berlin und New York lebende) Künstler Désert 2004 in Rotterdam einen weißen Schauspieler, der im Namen des Künstlers einen Zeichenkurs veranstaltete. Er gab seinen Na-

men ab und schlüpfte seinerseits in die Haut des schwarzen Bediensteten. Der Schauspieler, der als Jean-Ulrick Désert auch die Rolle des Lehrenden übernehmen sollte, verwies, wenn zeichentechnisch gefragt, die Workshopteilnehmer*innen an den „Assistenten". Die Teilnehmer*innen waren nicht eingeweiht. Im Laufe der Unterrichtsstunde entkleidete sich der Schauspieler nach und nach und nahm zuletzt die Körperhaltung der Olympia in Édouard Manets gleichnamigem Gemälde ein.

Ein paar Worte zu Manets Bild, das in Déserts Performance als Vor-Bild fungiert: Aufgrund seiner flächigen Malweise und weil die dargestellte Nackte direkt den/die Betrachter*in anblickt, war das Bild damals ein Riesenskandal. Manet hatte es erst nach mehreren Anläufen im Pariser Salon 1865 ausstellen können. Michel Foucault schreibt 1971, das Bild wäre Wegbereiter der modernen Malerei.

> *Aus dem sanften Licht, das Tizians ‚Venus' umgibt, wird bei Manet ein starkes, frontales Licht, das von dort kommt, wo die Beschauer stehen. … deshalb [sind, ES] das Licht und der Blick der Beschauer identisch: […] es ist unser Blick, der, sie beleuchtet. … Wir machen sie [die Frau, ES] sichtbar. … Wir sind somit verantwortlich für die Sichtbarkeit und die Nacktheit der Olympia.*[5] *… Jeder Betrachter ist … notwendigerweise in diese Nacktheit verstrickt. (Foucault nach Falkenhausen 2003: 130)*

Désert selbst verweist auf Frantz Fanon[6], den Psychiater, Autor und Kämpfer gegen die unglaubliche Ungerechtigkeit gegenüber kolonialisierten Körpern.[7] In seinen postkolonialen Texten ist die Frage des Rassismus immer zentral.





Abb. 3-4



Abb. 5

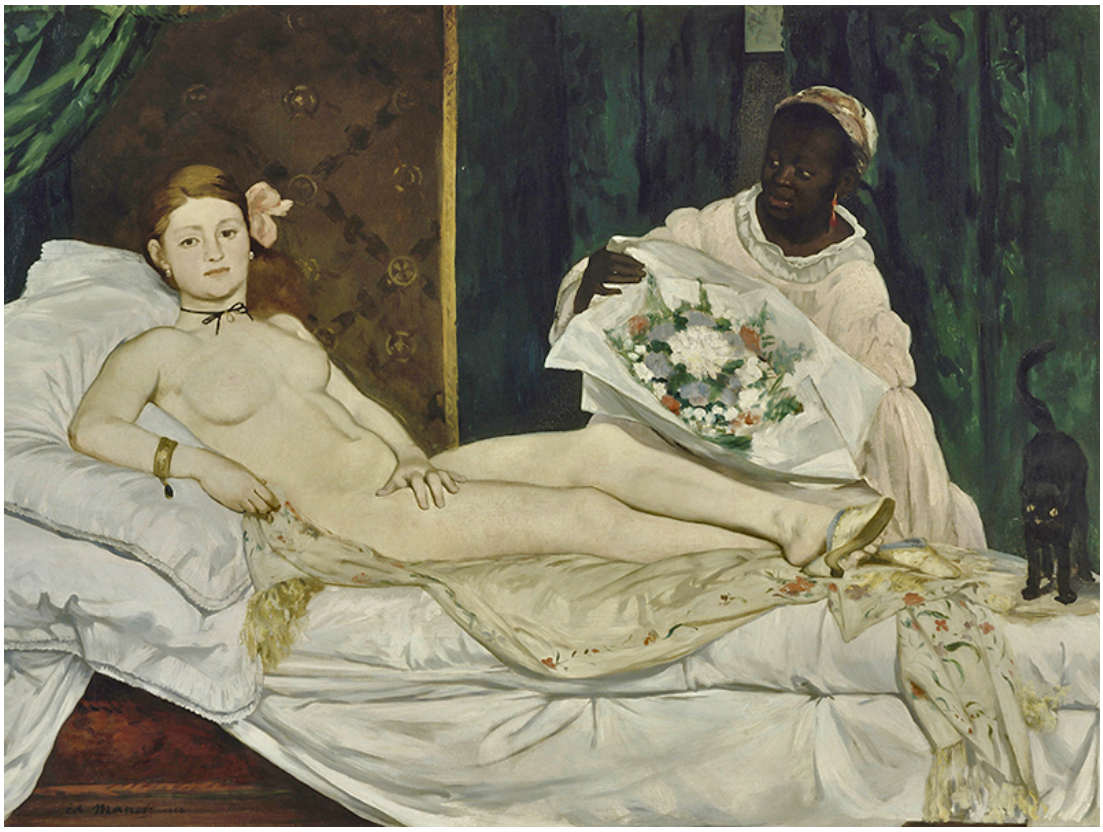


Abb. 6



Abb. 7

Von Kunst aus angeblickt werden

Sandrine Micossé-Aikins (2011: 426) schreibt zur Kunstaktion in Rotterdam: „Désert ist nun nicht mehr der Assistent des vermeintlichen Künstlers sondern auch der Assistent des Models, ganz wie die stumme schwarze Bedienstete in Édouard Manets Gemälde.“ Dadurch, so Micossé-Aikins, reflektiere Désert auf mehreren Ebenen seine eigene Marginalisierung als Künstler of color und hat doch alle Fäden in der Hand. Hinter den Kulissen hat er Portraits der Zeichenkursteilnehmer*innen gemacht, welche am Ende des Workshops zusammen mit den im Kurs entstandenen Zeichnungen ausgestellt werden. Desért hat die Teilnehmer*innen instrumentalisiert und wir sind entrüstet. Er hat umgedreht, was people of color nicht selten passiert (vgl. dazu Dean 2011).

Was mich an dieser Stelle interessiert, ist das Moment des durch ein Bild bzw. eine künstlerische Arbeit Angeblickt-Werdens, das irritiert. Die Irritation ist eine Erschütterung des bislang Nichtbefragten, Unbekannten, Nichtbeachteten. Ich realisiere, dass es mich angeht – unangenehm und lustvoll zugleich.

Seit dem ich als Bildungsarbeiterin im Zusammenhang mit Kunst aktiv bin, sind solche Erschütterungen für mich zentral. Da habe ich viel von Karl-Josef Pazzini gelernt, seit über 30 Jahren in wechselnden Rollen.

Sprache und Bilder stellen Fallen

Ich bin in meiner universitären Lehre einmal an Grenzen gestoßen, in denen die Irritationen so groß wurden, dass Kommunikation fast unmöglich wurde. Die Rede ist von einer Ringvorlesung und Übung zum Thema Kunst Bildung Migration an der Univer-

sität Oldenburg. In der Übung sollten die eigenen Bildungsprozesse in der Auseinandersetzung mit den Vorlesungsinhalten beobachtend verschriftlicht werden, auch meine.

In unserer Gruppe weißer Deutscher war eine Studentin, die sich zu people of color zählte. Der Unterschied manifestierte sich erst in unserer unterschiedlich hohen Wahrnehmungsfähigkeit von Rassismen in der Sprache: Sie waren für die einen unsicht- und hörbar und für die anderen nur allzu offensichtlich.

Dann passierte etwas, was die oft unbemerkten Rassismen im Sprechen deutlich hervortreten ließ: „Sie können aber gut Deutsch“, sagte eine der Studierenden zum Vortragenden Paul Mecheril – auch er könnte sich zu people of color zählen – nach dessen Vortrag. Ich schämte mich und Paul Mecheril meinte, er habe mit dieser Feststellung gar kein Problem, solange die Studentin sie bei allen Referent*innen äußern würde. Er stand vor uns, hinter dem Mikrophon und dem Rednerpult, wurde zum „Bild“, das zurückblickt. Durch die Worte der Studentin war eine Falle sichtbar geworden, stets vorhanden, sobald wir den Mund auftun. Wir sind in unseren Worten enthalten, aber wir können das oft nicht wahrnehmen (vgl. „Negerhosen2000“).

In der Vorlesung wurde dies unangenehm deutlich.

Was tun?

Ich erinnere mich an das erste Zitat von Karl-Josef Pazzini, das für mich zum Dauerbegleiter wurde. Es hing in der Küche meiner damaligen Wohnung an der Dusche. Wir organisierten gerade die 3. Kunsthistorikerinnentagung in Wien. Das war Mitte der 1980er-Jahre und wir hatten rote Köpfe vor Neugier, Eifer und Erkenntnis. Das Zitat holt zurück aus der Position der (Besser-)Wissenden/Sich-auf-der-richtigen-Seite-Einordnenden:

> *So besteht die Gefahr eines Rückzuges in eine bessere Welt, in der sich die Opfer treffen: die Opfer des Imperialismus, der radioaktiven Verseuchung, der Unwirtlichkeit der Städte, der miesen Kulturpolitik, der Männerherrschaft, der Industrialisierung. Wir müssen uns dann nur verteidigen, reagieren. So bleiben wir unschuldig, haben ja keinen mörderischen Hass und schreiben der Welt vor, wie sie zu sein habe. Wir haben damit auch noch die Sicherheit, daß sich nichts entwickelt, haben wieder recht und sind noch einmal Opfer, in der Einsicht großartig und doch so ohnmächtig. Leicht manövrieren wir uns in eine Situation, in der wir uns als die Opfer aller Machenschaften dieser Welt fühlen. Alle zielen auf uns, nehmen uns unsere Welt weg, deren Besitz und Kontrolle uns ungerechter Weise entrissen wurde. Diese paranoische Festungsmentalität verhandelt nicht, sie muss die Position der Überlegenheit vor der Verhandlung suchen. (Pazzini 1987: 29)*

Der Text von Karl-Josef Pazzini ist beunruhigend. Er lässt mich nicht in Ruhe. Ich bin gemeint. Ich spreche und lehne mich doch zurück, ändere nicht genug. Aber was ist genug?

Wohin mit meinem *Nicht-einverstanden-Sein*?
Ich muss an meine Lehrerin Heiderose Hildebrand denken, die widerborstige Galeristin und Kunstbildungsarbeiterin, die uns Studierende zu allem möglichen anstiftete und davon sprach, man könne immer nur kleine Samenkörner fallen lassen, z. B. in der Bildungsarbeit im Zusammenhang mit Kunst. Ob etwas sprieße, könne man nicht vorhersagen, aber man möge, was einem möglich ist, dafür tun.

Zudem kann man fragen: Was lässt sich verhandeln, was nicht? Was muss einfach sichtbar gemacht werden und bleibt unangenehm unverdaulich für den sozialen Körper?

Sichtbar werden

Ich suche nach einem Samenkornbeispiel und finde Hansel Sato, den Künstler und Vermittler auf der *documenta 12*. Er lebt in Wien, hat eine dunklere Hautfarbe als weiß, spricht mit südamerikanischem und österreichischem Akzent, kommt aus Südamerika, der Vater ist Japaner. Er berichtete im Rahmen der oben angesprochenen Ringvorlesung in Oldenburg von seinen Rassismusforschungen als Vermittler auf der documenta 12, auf der er, mit wechselnden Identitäten auftretend, als Führer die Leute mit

ihren eigenen durchaus rassistischen Bildern von ihm konfrontierte (vgl. Sato 2013). Er sprach als Spanier, als Österreicher, als Uro-Indianer[8], als Peruaner, immer den gleichen Text. Er wurde unterschiedlich kompetent, glaubwürdig, überzeugend wahrgenommen.[9]

Auf der folgenden Abbildung tritt er als Vater in Wien madonnengleich auf einer Plakatserie auf. Die Urteile zu diesen Bildern wurden nicht untersucht.

Ich ordne, es geht nicht, etwas stimmt nicht. Ich bin dabei und leiste meinen Beitrag.

Die Frage ist, ob die *paranoide Festungsmentalität*, von der Karl-Josef Pazzini spricht, erschüttert werden kann. Kann Kunst das leisten? Oder können wir uns weiter als Opfer beruhigend in einer Opfermentalität einlullen? Kann Bildungsarbeit so gestrickt sein, dass sie darauf zeigt, wie wir eingeschrieben sind, unvermeidlich, dass immer wieder etwas übrig bleibt, um das herum verhandelt und gesprochen werden kann?

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Lederhose.

Zum Beispiel ein farbiger Mann in Stillposition.

Und dass uns gar nichts anderes übrig bleibt, als weiter den Diskurs zu suchen – den Diskurs über Verhältnisse, über uns, über Bildung, über Kunst.

Stuart Hall (1999: 97) schreibt: „[Whites] are racist not because they hate the blacks, but because they don't know who they are without blacks. They have to know who they are not in order to know who they are."



Abb. 8

Anmerkungen

1 Hall, Stuart (1999): Ethnizität, Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98, 97.

2 Der Migrationspädagoge Paul Mecheril (2012) spricht von Menschen ohne Migrationshintergrund (MoM) und Menschen mit Migrationshintergrund (MmM), um zu zeigen, wie alles eine Frage der sprachlichen Einordnung ist.

3 Im Kontext der Akademie der Autodidakten entstand das erfolgreiche Videoformat Kiez-Monatsschau – Nachrichten aus der Naunynstrasse, initiiert von Neco Çelik, bei dem jeweils erfahrene Künstler*innen aus unterschiedlichen Disziplinen Pate stehen und das bis 2011 ein Dutzend Ausgaben produziert hat, vgl. http://www.kubinaut.de/de/ profile/institutionen/ballhaus-naunynstrasse [17.11.2016].

4 Gespräch der Autorin mit Jean-Ulrick Désert am 21.7.2016

5 Eine Kollegin wies mich darauf hin, dass der von Désert engagierte Schauspieler eher die Position der Nackten auf dem Bild von Edouard Manets Frühstück im Grünen einnimmt. Wäre diese – ebenfalls eine Prostituierte – für seine Position Vor-Bild gewesen, dann hätte das Bild weniger das Verhältnis der Nackten zur dunkelhäutigen Dienerin zum Thema, als andere Fragen, z.B. die nach dem Verhältnis zwischen den Geschlechtern.

6 Vgl. z. B. sein letztes Buch: Fanon (1981).

7 E-Mail an die Autorin vom 3.4.2016.

8 „Uro-Indianer leben auf dem Titicaca-See in der Provinz Puno in Peru auf selbstgebauten, aus Stroh bestehenden schwimmenden Inseln.“ (Sato 2009: 70)

9 Von seiner Arbeit in Kassel existiert kein Bildmaterial. E-Mail an die Autorin vom 9.12.2016.

Literatur

Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag.

Arndt, Susan (2011): Rassismus. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 37-43.

Dean, Jasmin (2011): People of Color. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 597-607.

Falkenhausen, Susanne von (2003): Maja und Olympia: der Streit um den weiblichen Akt. In: Braunmühl, Claudia von (Hrsg.): Etablierte Wissenschaft und feministische Theorie im Dialog. Berlin: Wissenschafts-Verlag, S. 125-133.

Fanon, Frantz (1981 [1961]): Die Verdammten dieser Erde. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hall, Stuart (1999): Ethnizität: Identität und Differenz. In: Engelmann, Jan (Hrsg.): Die kleinen Unterschiede. Der Cultural-Studies-Reader. Frankfurt/M., New York: Campus, S. 83-98.

Mecheril, Paul (2012): Ästhetische Bildung und Kunstpädagogik. Migrationspädagogische Anmerkungen. In: Art Education Research, 3. Jg. 3, Heft 6, S. 1-10. Online: https://blog.zhdk.ch/iaejournal/files/2012/12/AER6_Mecheril.pdf [12.12.2016].

Micossé-Aikins, Sandrine (2011): Kunst. In: Arndt, Susan/Ofuatey-Alazard, Nadja (Hrsg.) (2011): Wie Rassismus aus Wörtern spricht. (K)Erben des Kolonialismus im Wissensarchiv deutsche Sprache. Ein kritisches Nachschlagewerk. Münster: Unrast Verlag., S. 420- 429.

Pazzini, Karl-Josef (1987): Überlegungen zur Ästhetischen Erziehung angestoßen durch die Ereignisse von Tschernobyl. In: BDK-Mitteilungen, Heft 4, S. 24-29.

Sato, Hansel (2009): Performing essentialism auf der documenta 12 . In: Mörsch, Carmen (Hrsg.): documenta 12 Education II.. Zürich, Berlin: diaphanes, S. 63-73.

Abbildungen

Abb. 1: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / Beer-Coaster No. 2 / Walter Benjamin Version, 2004, Offsetdruck auf ausgestanztem Karton, 106 x 106 mm, im Besitz des Künstlers

Abb. 2: Jean-Ulrick Désert, Negerhosen2000 / The Escape, 2001, Analoger C-Print, 70 x 100 cm, im Besitz des Künstlers

Abb. 3: Jean-Ulrick Désert, White Man Project, 2004, Rotterdam

Abb. 4: Workshopergebnisse aus Jean-Ulrick Déserts White Man Project (Rotterdam 2004)

Abb. 5: Schauspieler in der Position der Olympia

Abb. 6: Édouard Manet, Olympia, 1863, Öl auf Leinwand, 130,5 × 190 cm, Musée d'Orsay

Abb. 7: Édouard Manet, Das Frühstück im Grünen, 1863, Öl auf Leinwand 208 × 264,5 cm, Musée d'Orsay

Abb. 8: Hansel Sato, Plakataktion 2011, Karlsplatz Wien, im Besitz des Künstlers.