

„[...] weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“¹

Von Eva Sturm

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 lernen². 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 sagt⁴ – 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.

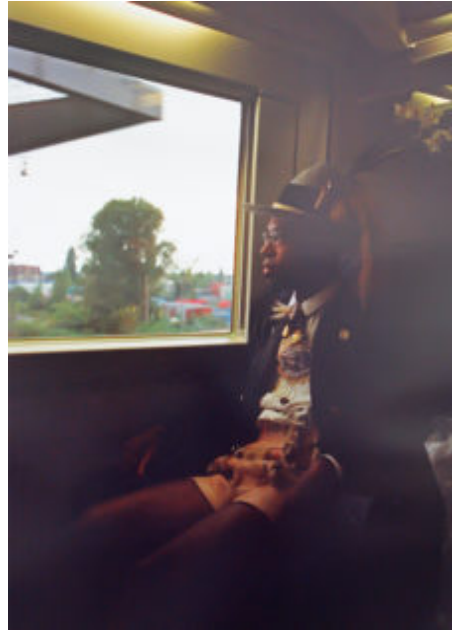


Abb. 1-2

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 Namen 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 Fanon⁶, 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

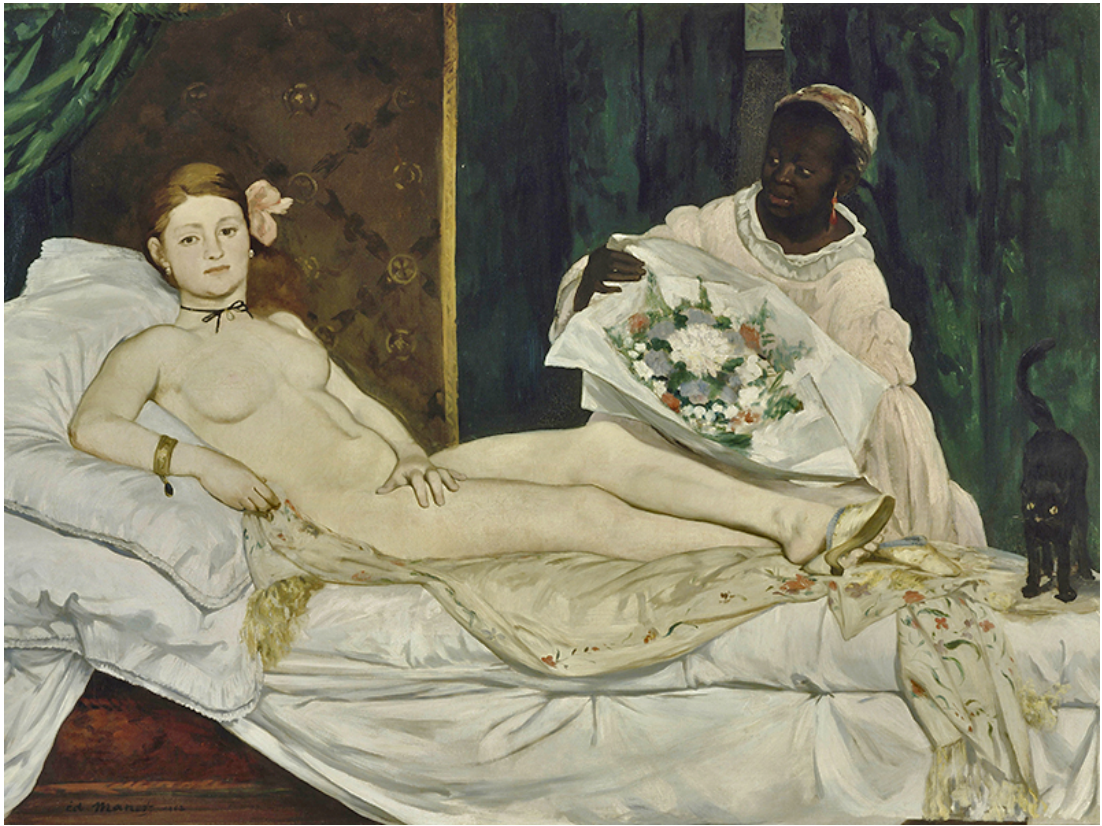


Abb. 6



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 Modells, 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. Désert 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 auf-tun. 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-Indianer⁸, 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: Braunnühl, 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.zhdh.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: BD-K-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, Analoges 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 x 190 cm, Musée d'Orsay

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

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

„[...] weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“¹

Von Eva Sturm

„Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten. Was wir hier in der Schaubühne mit dem gleichberechtigten Nebeneinander von Tanz und Theater versuchen, ist, von diesen die Kunst einschränkenden Begriffen wegzukommen. Alles kann Theater sein und das Einzige was zählt, ist Qualität.“ (Sasha Waltz)⁽¹⁾

Entgrenzung der Künste

Spätestens seit der Mitte des 20. Jahrhunderts ist ein Entwicklungsprozess innerhalb der Künste zu erkennen, in dem sich die Gattungsgrenzen vermischen und intermediale Arbeiten, die Grenzen der Sparten aufzuheben scheinen. Durch die Infragestellung und die Überwindung unterschiedlicher Genres entstehen neue ästhetische Konzepte und künstlerische Erscheinungsformen. Was Adorno „Verfransung“ (1968) nannte, ist, wie das Zitat der Choreographin Sasha Walz zeigt, für Viele künstlerisches Selbstverständnis (vgl. auch Wohler: 2010).

Während das ‚Nicht-In-Sparten-Denken‘ in der zeitgenössischen Kunst längst angekommen ist, scheinen spartenübergreifendes Projekte in der Schule (mit Ausnahme des Schultheaters) häufig noch keine gängige Praxis zu sein. Zwar ist in den Lehrplänen verschiedener Bundesländer das Konzept der ästhetischen Bildung als fächerübergreifendes Anliegen formuliert und es existieren hier zahlreiche anregende Unterrichtsmodelle⁽²⁾, dennoch wird meist in den einzelnen Disziplinen unterrichtet: in Kunst wird mit Farbe und Form experimentiert, im Fach Deutsch mit Sprache und Text gearbeitet, in Musik gesungen und musiziert und im Tanz getanzt. Betrachtet man die eingangs erwähnten transmedialen Ansätze in den Künsten, erscheint die fachspezifische Abgrenzung der einzelnen Genres in Schule und Hochschule weder zeitgemäß noch umfassend. Die meisten fächerübergreifenden Unterrichtsbeispiele lassen sich bislang für die Verbindung der Bereiche Kunst und Musik finden, verwiesen sei an dieser Stelle nur exemplarisch auf das aktuell erschienene Themenheft „Kunst und Musik“ der Zeitschrift Grundschule Musik (Nr. 70/ 2014). Auch von Seiten der interpretativen Unterrichtsforschung existieren vor allem musikpädagogische Untersuchungen wie sie beispielsweise Kranefeld mit ihrer detaillierten Analyse transformatorischer Prozesse vom Bild zur Musik vorgelegt hat (vgl. Kranefeld 2008a, 2008b).

Das Kombinieren von zunächst heterogenen Bereichen nicht als Verlust des Besonderen, sondern als Chance anzuerkennen, die Öffnung der künstlerischen Gattungen, ein ‚Über-den-Tellerrand-Schauen‘ ist aus unserer Sicht eine Bereicherung der ästhetischen Fächer in der Schule. Auch wenn es bis zu einem gewissen Grad sicher sinnvoll ist innerhalb der einzelnen Disziplinen zu arbeiten, verschenkt eine vollständige Trennung kreatives Potential. Die verschiedenen Sparten zu mischen heißt dabei nicht, ihre Eigenarten nicht zu beachten. Im Gegenteil: wie auch bei einem gelungenen Gericht jede einzelne Zutat wichtig ist und zu dem finalen Geschmackserlebnis beiträgt, ist auch bei fächerverbindenden Projekten jedes Element von Bedeutung. Bewegung und Sprache sind dann im Sinne einer ‚Enthierarchisierung der künstlerischen Mittel‘ (Goebbels 2009: 18) gleichberechtigte gestalterische Elemente, die mal stärker mal schwächer akzentuiert werden können. Die zeitgenössische Kunst macht dies – wie eingangs an dem Zitat von Sasha Walz verdeutlicht wurde – vor und zeigt, wie die Überwindung eines Sparten Denkens neue Ausdrucksformen ermöglicht. Für die schulische Praxis bedeutet dies, in Bereichen wie dem darstellenden Spiel, dem Literaturunterricht, dem Tanz die Synthese von Tanz und Literatur bewusst zu initiieren; Gelegenheiten zu schaffen, in denen sich die verschiedenen Elemente sinnvoll ergänzen.

„Zw-Ei(n)samkeit“ ein pädagogisches Projekt

Im Folgenden soll anhand von Ausschnitten eines pädagogischen Projekts einer 10. Klasse exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich die Bereiche Tanz und Literatur in pädagogischen Projekten zusammenführen lassen und welche Potentiale sich durch eine ‚entgrenzte‘ Gestaltungsarbeit eröffnen. Es geht uns dabei um eine entdeckend-gestalterische Auseinandersetzung mit Sprache und Bewegung und um die Entwicklung einer individuellen Ausdrucks- und Gestaltungsfähigkeit. Als Ausgangspunkt der Projektarbeit wurde gemeinsam mit den Schülerinnen und Schülern das Thema ‚Freundschaft und Liebe‘ gewählt. Im Verlauf des Projekts haben sich die Jugendlichen sowohl über Sprache als auch über Bewegung mit dem Thema auseinandergesetzt. Die methodisch-didaktischen Grundlagen der hier vorgestellten Ausschnitte aus dem Projekt beziehen sich im Wesentlichen auf drei Konzeptionen: „Kreatives Schreiben“ (Böttcher 1999) „Tanz als Teilbereich einer ästhetischen Erziehung“ (Fritsch 1999) sowie „kreative Bewegungserziehung“ (Neuber 2000).

Die Schülerinnen und Schüler suchen zunächst nach anregenden Texten zu dem Thema Liebe und Freundschaft. Dies können Auszüge aus Romanen, Theaterstücken oder Erzählungen sein, oder auch Gedichte, Liedtexte etc.. Neben Shakespeares „Romeo und Julia“ und einem Stück des englischen Dramatikers Mark Ravenhill werden beispielsweise der Musiktitel wie „Wenn Worte meine Sprache wären“ von Tim Benzko oder „Frankfurt Oder“ von Bosse feat. Anna Loos von den Jugendlichen ausgewählt. Die Schülerinnen und Schüler erhalten außerdem die Aufgabe eigene Texte zu dem Thema ‚Verlieben‘ zu schreiben. Der Schreibimpuls lautete wie folgt: „Schreibe auf einen Zettel so viele Sachen wie möglich auf, die du gerne magst, die dich begeistern, die etwas Besonderes für dich bedeuten, in die du dich verlieben könntest. Wähle dann ein Motiv aus und schreibe dazu einen Liebes-text.“ Dieser etwas unkonventionelle Einstieg sollte den Schülerinnen und Schülern den Zugang zu dem Thema erleichtern. Eine Schülerin verfasst daraufhin eine Würdigung an ihre Liebesschokolade:

Schokolade

Wenn ich in dir bade, meine heiß geliebte Schokolade.
Von Kopf bis hinunter zu Fuß und Wade.
Dann entreißt es mir die Sinne
und ich beginne
ohne Sinne
halte nicht inne
binnen weniger Augenblicke
nichts zu sehen
nichts zu verstehen
zu zergehen
dahinzufließen
zu genießen (...)

Die selbst geschriebenen Texte wie auch die Auszüge aus den Theaterstücken werden allein oder mit einem Partner gelesen. Dabei werden – durch Impulse der Leiterin und anhand von eigenen Ideen – unterschiedliche Vortragsweise erprobt (traurig, leise, laut, atemlos, wütend, unsicher, nuschelnd oder rebellisch lesen). Die Jugendlichen experimentieren auch mit verschiedenen Bewegungen und Körperhaltungen und lesen die Texte also im Gehen, in verschiedenen Körperposen verharrend, als Standbild, auf dem Boden liegend, indem sie versuchen sich eine Fliege aus dem Auge zu knibbeln etc.. In Anlehnung an Ideen des Improvisationstheaters geben die Mitschülerinnen und Mitschüler von außen Regieanweisungen, während die Texte vorgetragen werden. Auch probieren die Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus, wie es wirkt, wenn bei dem Vortrag des Textes eine Hintergrundmusik läuft, die den Inhalt spiegelt oder auch kontrastiert.

Im Verlauf des Probenprozesses erhalten die Jugendlichen die Aufgabe verschiedene Gesten, Haltungen und Gebärden zu erproben und Sprache in Bewegung umzusetzen: sich annähern, sich ablehnen, sich berühren, sich tragen, sich zum Narren machen, sich in Schutz nehmen, auseinandergehen und sich wieder annähern, sich auf die Schulter klopfen, einander die Luft zu Atmen nehmen, platzen vor Glück, sich den Kopf verdrehen, jemanden versetzen. Angeregt wurde der vielfältige Umgang über den Einsatz von Gestaltungskriterien, also zum Beispiel durch die Anregungen leise, laut, schnell, in slow motion, über Wiederholungen, auf Umwegen, geradlinig, verträumt, zaghaft, forsch etc. aufeinander zuzugehen.

Auf der Grundlage der Bewegungsaufgaben entwickelt sich eine Szene für die spätere Inszenierung: Mehrere Paare stehen auf der Bühne zunächst weit voneinander entfernt und versuchen, sich einander anzunähern: ein Paar rennt aufeinander zu und verharrt kurz bevor es sich trifft regungslos. Ein anderes nähert sich mit geschlossenen Augen im Schneckentempo und scheint dabei Zeit und Raum zu vergessen, ein drittes schlendert lässig aufeinander zu, um dann genauso unbeeindruckt aneinander vorbei zu gehen. Zeitgleich tanzt am Bühnenrand ein Paar seine bewegte Interpretation der Redewendung ‚sich in Schutz nehmen‘ und zwei weitere Duos zeigen, wie man sich auf verschiedene Arten ‚ab-lehnen‘ kann.

Die Akteure entwickeln außerdem ‚Minichoreographien‘ mit einem Partner. Ausgangspunkt hierfür sind (Körper-) Impulse. In einer begleitenden Reflexion werden Fragen nach der nonverbalen Kommunikation in den Duetten thematisiert. Im Laufe der Improvisationen wird deutlich, dass die verschiedenen Paare die Bewegungsaufgaben sehr unterschiedlich lösen. Die tänzerischen Gestaltungen eines Duos wirken eher akrobatisch und kämpferisch, die Bewegungsmotive eines anderen Paares erscheinen dagegen eher innig und zart.

Während die Akteure in sich wiederholenden Schleifen ihre zuvor entwickelten Motive tanzen, beginnen sie nach einiger Zeit Textfragmente aus den Dramen, Songtexten und aus den selbst geschriebenen Texten zu sprechen. Diese lauten etwa wie folgt: „Mein Ohr trank keine hundert Worte noch von diesen Lippen, doch es kennt den Ton. Wie kamst du her? O, sag mir, und warum? Die Gartenmaur ist zu hoch, schwer zu erklimmen. Ich hab`s gewußt. Du bist verknallt in mich. Scheiße. Weißt du, ich habe wirklich gedacht, ich wäre drüber weg. Liebst du mich? Ist es das? Liebe? Ich weiß nicht. Wie würdest du das definieren?“

⁽³⁾ Diese und andere Zitate werden von den Jugendlichen bei der Aufführung in nicht festgelegter Reihenfolge während des Tanzens vorgetragen. Sie säuseln, spotten, stottern, strotzen, schmeicheln, schimpfen, zetern oder schreien. War es vorab das Thema ‚aufeinander zugehen‘, das in vielfältigen Variationen über Bewegung erprobt wurde, so sind es jetzt die von den Jugendlichen eingebrachten Texte, mit denen sprachlich-stimmlich gespielt wird. Für die Zuschauer aber auch für die Akteurinnen und Akteure entstehen immer wieder neue Bilder und Assoziationen.

Aus den verschiedenen Schreibenregungen, Tanzimprovisationen sowie den ausgesuchten literarischen Vorlagen entwickeln sich so nach und nach Ideen für eine abschließende Inszenierung, die von den Schülerinnen und Schülern gemeinsam mit der Leiterin ausgewählt werden. Text und Bewegung sind hier gleichberechtigte gestalterische Mittel, die mal mehr, mal weniger in den Vordergrund treten.

Medienspezifische Besonderheiten von Sprache und Körper

Was unterscheidet die Künste? Über medienspezifische Besonderheiten der verschiedenen künstlerischen Ausdrucksformen existieren vor allem aus kunstwissenschaftlicher Perspektive zahlreiche theoretische Analysen. Viel zitiert ist hier Lessings „Laokoon“ (1766), in dem er sich mit dem Verhältnis von Dichtkunst und Malerei beschäftigt und Kategorien aufzeigt, anhand derer sich die beiden Kunstformen unterscheiden lassen. Aktuelle Untersuchungen einer Kunstformspezifik beschäftigen sich mit ausgewählten Sparten (z.B. bezogen auf Musik und bildende Kunst la Motte-Haber 1990; Brandstätter 2004) oder mit umfassenden kunstwissenschaftlichen oder phänomenologischen Analysen der Künste (vgl. Brandstätter 2008; Waldenfels 2010). Aus erziehungswissenschaftlicher Perspektive betont Mollenhauer bereits in den 1980er Jahren, dass die Theorie der ästhetischen Erziehung vor der Aufgabe stehe, „die Besonderheiten der verschiedenen »Künste« herauszuarbeiten, die damit verbundenen Regeln des Gestaltens und Verstehens und die darin gegebenen Bildungsaufgaben zu bestimmen“ (Mollenhauer 1988: 33) Wir orientieren uns bei der Darstellung der medienspezifischen Charakteristika an der Strukturierung von Haselbach, die bezogen auf Tanz und Bildende Kunst verschiedene Lernbereiche unterteilt: Lernen aus der Leiberfahrung; Lernen am Kunstwerk und Lernen am Gestaltungsprozess. Analog beschreiben wir als Ebenen ästhetischen Lernens die Bereiche Wahrnehmen, Gestalten und Verstehen.

Sprache und Bewegung wahrnehmen

Die verschiedenen Künste haben ihre Besonderheiten und stimulieren unterschiedliche Sinne des Menschen. Die Wahrnehmung erfolgt mal eher über auditive, über visuelle, kinästhetische oder taktile Impulse beziehungsweise im Zusammenwirken verschiedener Systeme. Es ist evident, dass der visuelle Sinn stärker beim Malen angesprochen wird, der auditive Sinn beim Musizieren oder der Bewegungssinn im Tanz. Häufig werden die verschiedenen ästhetischen Äußerungen durch die Unterschiede in dem in ihnen auftretenden Verhältnis von Zeit und Raum beschreiben (vgl. z.B. Mollenhauer 1988: 32). Bezogen auf die Zeit ist das Flüchtige dabei im Gegensatz zu Bildern und dem geschriebenen Wort das bestimmende Moment von Tanz, Theater, Performance, Akrobatik etc.. Es ist der Augenblick, die Nichtwiederholbarkeit, der Ereignischarakter einer Aufführung, die den besonderen Reiz für die Darsteller wie die Zuschauer ausmacht (Fischer-Lichte 2004). Gleiches gilt für die gesprochene Sprache. Auch sie zeichnet sich durch Flüchtigkeit aus. Eine ausführliche Beschreibung der spezifischen Wahrnehmungsprozesse der Künste gibt Brandstätter (2008: 119f) In dem vorliegenden Beitrag greifen wir einige – für das beschriebene pädagogische Projekt – relevant erscheinende Besonderheiten auf: kinästhetische Wahrnehmungen im Tanz, Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten bei Sprache und Bewegung sowie das Entstehen von inneren Vorstellungsbildern durch literarische Texte.

Kinästhetische Wahrnehmung

Kinästhetise meint die Wahrnehmung der Eigenbewegung des Körpers oder auch die Bewegungsempfindung bezogen auf die Raum-, Zeit- und Spannungsverhältnisse des Körpers. Über den kinästhetischen Sinn erhalten wir eine permanente Rückmeldung über motorische Aktivitäten. Die Schulung des Körperbewusstseins/der Kinästhesie hilft eine genauere Bewegungsvorstellung zu entwickeln, Bewegungen präziser durchführen zu können und das Bewegungsrepertoire zu erweitern. Da es keine Körperbewegung gibt, die nicht auch Auswirkungen auf die kinästhetische Wahrnehmung hätte, wird das Bewegungsempfinden im Tanz genau genommen durch sämtliche Bewegungen angesprochen. Eine besondere Beachtung erfährt aber die Wahrnehmung unterschiedlicher Gleichgewichtslagen des Körpers, der Raumverhältnisse, die Wahrnehmung verschiedener Aktionsmöglichkeiten des Körpers sowie die Wahrnehmung der unterschiedlichen Spannungsverhältnisse des Körpers (vgl. hier auch ausführlich Vent/Drefke 1981: 121f). Vor allem die veränderte Raumerfahrung ist im Tanz eine wichtige ästhetische Dimension. Im Drehen, Fallen, Springen, Gleiten verändert der Körper permanent seine Lage und seine Orientierung. Bewegungen werden zu Zeichnungen

im Raum. Rittelmeyer/Klünker (2005) zeigen – ausgehend von Tanzdarstellungen der griechischen Antike – dass sich der Tänzer in besonderer Weise von den Gesetzen (hier der Flieh- und Schwerkraft) entbinden kann und sprechen daher von „Tanz als Logos der Freiheit“ (ebd.: 203). Die leibliche Erfahrung von Autonomie, die der Phänomenologie Erwin Strauß bereits in der Bewahrung der aufrechten Haltung beschrieben habe, lasse sich in gesteigerter Form im Tanz erleben. Im Tanz erleben die Schülerinnen und Schüler somit in gewisser Weise „ein Mehr“ an Körper- bzw. an Bewegungserfahrung.

Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten

Anders als im Fall der geschriebenen Sprache vollzieht sich die stimmliche Übermittlung von Botschaften mehrdimensional. Die Klangeigenschaften der Stimme werden durch Tonhöhe (tief bis hoch), Lautstärke (leise bis laut) und Klangfarbe (dunkel bis hell) bestimmt und geben der Stimme eine individuelle Prägung. Sie erzeugen emotionale Botschaften bzw. Ausdruck. Analog vollzieht sich jede tänzerische aber auch alltägliche Bewegung in einer räumlichen (direkt – indirekt), zeitlichen (plötzlich – allmählich) und dynamischen (leicht – kraftvoll) Dimension. Die Parameter erzeugen in ihrer Kombination eine bestimmte Ausdrucksqualität von Bewegung.⁽⁴⁾

Multisensorische Vorstellungsbilder

Für die Rezipienten lebt der Sprechtext, wenn mit ihm Intentionen, Gedanken, Emotionen und Stimmungen transportiert werden. Sprache regt die Vorstellungsbildung und Imagination besonders stark an, wenn sie reich ist an „Unbestimmtheitsstellen“ (Ingarden 1972: 261) wie Andeutungen, Auslassungen, Indirektheit und Mehrdeutigkeit. Insofern ist Sprache in der Lage alle Sinne anzusprechen und „bewirkt das Entstehen innerer Vorstellungsbilder multisensorischer Art“ (Brandstätter 2008: 153). Sprache ist damit in der Lage verschiedene Sinne und Erfahrungsbereiche zu aktivieren und unterscheidet sich mit dieser Fähigkeit deutlich von anderen Künsten.

Wenn in ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ Tanz und Literatur miteinander verflochten werden, treffen genrespezifische Wahrnehmungsmodi aufeinander. Die eher ‚körperlose‘ Literatur wird durch Bewegungserfahrungen ergänzt; der ‚sprachlose‘ Tanz erhält zusätzlich eine begriffliche Dimension. Was im Tanz das ‚Mehr‘ an Bewegung ist, ist in der Literatur das ‚Mehr‘ an Imagination. Eine verglichen mit Alltagsbewegungen intensivere Körpererfahrung wird hier kombiniert mit einer intensivierten Vorstellungsbildung.

Bezogen auf Klangeigenschaften und Bewegungsqualitäten erfahren die Schülerinnen und Schüler in dem Projekt außerdem, dass sich sowohl Bewegungen als auch Sprache modellieren lassen: Bewegung beispielsweise durch eine Veränderung der Bewegungsintensität, des Krafteinsatzes, der Geschwindigkeit; Sprache analog durch Variationen in der Lautstärke, in dem Tempo, in der Tonhöhe.

Mit Sprache und Bewegung gestalten

In ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ beschäftigen sich die Schülerinnen und Schüler mit dem emotional tief bewegenden Thema ‚Freundschaft und Liebe‘. Das Thema trägt die unterschiedlichsten Facetten in sich wie Nähe, Distanz, Hoffnung, Angst vor Ablehnung, Miteinander, Einsamkeit, Wärme, Verzweiflung, Glück, Verschmelzung, Trennung und bedient somit eine breite Palette an menschlichen Gefühlen. Die Jugendlichen haben in dem Projekt die Möglichkeit über Bewegung und über Sprache einen Ausdruck dafür zu finden, was sie mit diesem Thema in Verbindung bringen, was sie bewegt. Sind sowohl Körper als auch Sprache Ausdrucksmittel für die symbolische Artikulation von Vorstellungen, Ideen, Wünschen und Emotionen, ergänzen sich die Besonderheiten beider Ausdrucksformen. Die Schülerinnen und Schüler erfahren, dass Tanz, Körper und Bewegung beziehungsweise Literatur, Wörter und Sprache „nicht Lerngegenstände sind, daß sie vielmehr Wege und Stationen zwischen Innenwelt und Außenwelt darstellen, die Botschaften bringen und Mitteilungen ermöglichen“ (Haselbach 1991: 21).

Präsentieren

Dabei ist es ein entscheidender Unterschied, ob der Körper Medium der Gestaltung ist oder die Sprache. Auch beim Sprechen von Wörtern, Singen von Tönen und beim Zeichnen von Linien ist der Körper beteiligt, aber hier nur als Mittel zum Zweck. Bei allen aufführenden Tätigkeiten ist der Körper mehr: er ist Prozess und Produkt (und Darstellung) zugleich. Die Darsteller können sich innerhalb von Aufführungen nicht von sich selbst lösen, sie stellen etwas mit sich selbst dar. Die Darsteller verwenden ihren Körper und sind gleichzeitig Körper. Plessner hat diesen scheinbar paradoxen Sachverhalt als „exzentrische Positionalität“ (Plessner 1970: 51f) bezeichnet. Die Darsteller agieren „im Material der eigenen Existenz“. Diese Art der Dopplung kennzeichnet jede Form theatraler Gestaltung. In tanzpädagogischen Kontexten fordert somit die Bühne als Erfahrungsraum besondere Beachtung. Sich auf der Bühne zu zeigen, kann für Kinder und Jugendliche eine große Herausforderung bedeuten, die ge- aber auch misslingen kann. Etwas aufzuführen ist ein höchst sensibler Akt der Darstellung: „in expressiv freien Tanzbewegungen etwa, geben wir unwillkürlich viel von uns den anderen preis“ (Mollenhauer 1988: 37). Diese Preisgabe verweist auf das besondere Bildungspotential, aber auch auf die Risiken dieses Bereichs.⁽⁶⁾ Im Tanz und im Theaterspiel sind Präsentationen/ Zeigesituationen integraler Bestandteil. Nicht nur innerhalb von Aufführungssituationen, sondern auch bei Proben und Improvisationen treten die Akteure auf und „zeigen“ sich. Auf die sich hieraus ergebenden methodischen Konsequenzen in tanz- oder theaterpädagogischen Settings kann an dieser Stelle nur hingewiesen werden.

Die Präsentation eines Textes, eines selbst geschriebenen Gedichtes, einer Sprachcollage kann dagegen als ein Auftritt inszeniert werden, muss es aber nicht. Zunächst ist das Schreiben eine ästhetische Praxis, die im Stillen stattfindet. Der Text steht erst einmal für sich. Der Autor tritt als Person nicht zwingend in Erscheinung, kann sich unter Umständen sogar hinter einem Pseudonym verbergen. Geht es nun wie in dem Projekt ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ auch um die performative Textgestaltung, gleichen sich die ästhetischen Praxen in dieser Hinsicht einander an. Das Auftreten, das Präsentieren gewinnen an Bedeutung.

Kommunizieren

Sprache ist nötig, um Gedanken, Gefühle überhaupt bewusst zu machen. Sie kann klären, erfahrbar machen. Und trotzdem scheint sie an ihre Grenzen zu stoßen. Obwohl Sprache in erster Linie ein Kommunikationsmittel ist, werden ihre Möglichkeiten tatsächliche Verständigung zu ermöglichen, oft als defizitär beschrieben. Berühmtes Beispiel einer Sprachkritik ist der 1902 verfasste „Chandos-Brief“ des österreichischen Schriftstellers Hugo von Hofmannsthal, der als repräsentativ für die kulturelle Krise der Jahrhundertwende gilt. Hofmannsthal formuliert in seinem fiktiven Brief die Skepsis gegenüber der Sprache als Ausdrucksmittel und stellt die Frage nach neuen poetischen Formen. Er sucht nach Ausdrucksmöglichkeiten, die das Sprachliche überwinden können „eine Sprache, von deren Worten mir auch nicht eines bekannt ist, eine Sprache, in welcher die stummen Dinge zu mir sprechen“, eine neue Sprache, die „unmittelbarer, glühender ist als Worte“. Etwas später beschreibt die Ausdruckstänzerin Mary Wigman ihre Sprachskepsis und erfährt im Tanz einen Ausdruck, der ihr sprachlich nicht möglich gewesen wäre: „Wenn ich mit Worten sagen könnte, was meine Tänze meinen, gäbe es keinen Grund, sie zu tanzen“ (Müller/Servos 1979). In einer Kultur, deren wichtigstes Kommunikationsmittel die Sprache zu sein scheint, wird gerade diese als defizitär erlebt.

Aber ist der Körper wirklich ein klarerer Botschafter von Mitteilungen, ein besserer Kommunikator? Durch unseren Körper, unsere Bewegungen, unsere Körperinszenierungen teilen wir immer etwas mit. Analog zu dem kommunikationspsychologischen Axiom von Paul Watzlawick (1969), das besagt, dass man nicht nicht kommunizieren kann, kann auch der Körper nicht nichts ausdrücken. Es gibt zahlreiche Redewendungen, die den Zusammenhang von innerer Befindlichkeit und Körperausdruck deutlich machen: vor Wut aus der Haut fahren, vor Freude in die Luft springen, ängstlich den Kopf einziehen, abschätzig die Nase rümpfen etc. In Mimik, Gestik, Haltung, Körperinszenierung und Gang spiegelt sich meine aktuelle Befindlichkeit. Der Ausdruck ist die äußerlich sichtbare Realisation innerer Zustände. In einer unmittelbaren Ausdrucksbewegung tritt der Körper zunächst als „plastisches Material“ (Buytendijk 1956 zit. nach Bernd 1987) in Erscheinung, also als eine Art Projektionsfläche für Gefühle und Erregungen:

„Körperbewegungen teilen uns alles mit; sie sind unmittelbar symbolischer Ausdruck des Sinnes der Bewegung. Die Bedeutung der Formel ‚ich bin mein Leib‘ kann in der Bewegung am intensivsten erfahren, am wenigsten verborgen werden“ (Mollenhauer 1988: 37).

Umgekehrt können wir aber auch über Bewegung und Körper Einfluss auf unsere Befindlichkeiten nehmen und somit auch über den Körper Empfindungen beeinflussen.

Stehen innerhalb eines pädagogischen Projekts das Schreiben und das Tanzen gleichberechtigt nebeneinander, bietet sich hier ein Reflexionsanlass über die Möglichkeiten und Grenzen der Disziplinen in Bezug auf ihr Mitteilungspotential. Sprache und Körper sind die zentralen Kommunikationsmittel des Menschen, wobei die Ausdrucksfunktion des Körpers im Alltag häufig unbeachtet bleibt. Am Beispiel von ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ können die Schülerinnen und Schüler anhand des Themas Freundschaft erfahren, inwiefern sich sprachlicher und körpersprachlicher Ausdruck unterscheiden oder auch ergänzen können.

Sampeln

Ästhetisches Lernen in der Schule geht davon aus, dass alle Menschen über expressiv-präsentative Potentiale verfügen. Ein Ziel ästhetischen Lernens in der Schule ist es daher, Schüler anzuregen, diese zu entfalten und ihnen zu helfen, für sie geeignete ästhetische Medien zu finden. Hierfür bedarf es vielfältiger Anregungen. Wenn sich wie in ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ die Ausdrucksformen mischen, geht es in erster Linie um das kreative Spiel mit Bewegung und Sprache, um die Förderung von fantasievollen, kreativ- und spielerischen Denk- und Handlungsstrukturen. Die zeitgenössische Kunst macht dies (s. das Eingangszitat von Sasha Waltz) vor und zeigt, wie sich gerade aus einer Öffnung der Künste neue Ausdrucksformen ergeben. Auch in anderen Bereichen gibt es Beispiele für transdisziplinäre Ansätze, beispielsweise in den Arbeiten von Tino Seghal, der 2012 gerade für die „Klasse und Innovation, mit der seine Arbeit zur Öffnung der künstlerischen Gattungen beigetragen hat“ (Kaffsack/Schmidt 2013) ausgezeichnet wurde, oder auch die bereits angesprochenen vor allem in der Jugendkultur populären Poetry-Slams. Text wird nicht einfach nur geschrieben und gelesen, sondern auf die Bühne gebracht, inszeniert.

Ein entsprechendes spartenübergreifendes Vorgehen kann aus unserer Sicht in pädagogischen Settings dazu beitragen, die Jugendlichen in ihrer Suche nach individuellen Ausdrucksformen zu fördern und ihnen so ermöglichen ihre ‚Eigenartigkeit‘ im positiven Sinne zu entfalten. Eine interdisziplinäre Projektarbeit nutzt dafür indirekt eine Praxis, die längst zum Alltag Heranwachsender gehört. Die Begriffe Bricolage oder Sampling kennzeichnen einen Trend, der in verschiedenen Kulturbereichen zum Tragen kommt. Bereits existierende Dinge, Accessoires werden in einen neuen Kontext gestellt und verändern so ihre Bedeutung. (6) Die Bricolage ermöglicht den Akteuren ein kreatives Spiel mit Bestehendem. In der deskriptiven Linguistik wird der Begriff der Bricolage nach Schoblin, Kohl und Ludewigt (1993) als eine jugendliche Sprechweise beschrieben, die anhand von verschiedenen Stilmitteln charakterisiert werden kann: das Spiel mit Versatzstücken (Collagestil), die schnelle Einblendung kultureller Ressourcen als Zitat (Stilbastelei) sowie durch schnelle Ebenen- und Themenwechsel.

Wenn innerhalb von Unterricht ästhetische Ausdrucksformen miteinander kombiniert werden, so bedeutet dies, gängige jugendkulturelle Praxis aufzugreifen und als methodisches Prinzip in das ästhetische Lernen einzubeziehen. Den Schülerinnen und Schülern kann somit exemplarisch anhand von Text und Tanz verdeutlicht werden, dass nicht nur in der Jugendkultur, sondern auch in der Kunst Synthesen von zunächst unverbundenen Bereichen möglich sind und sich so für sie zusätzliche Ausdrucksmöglichkeiten ergeben. Wie Brandstätter (2008: 66) darlegt, entsteht durch die Transdisziplinarität Raum für Veränderungen, für das „Noch-nicht-so-Gedachte“ und ist damit Basis für Veränderung, Bewegung und Entwicklung (vgl. ebd.).

Diese Basis für Veränderung und Entwicklung wird ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ unter anderem durch den dem experimentellen Umgang mit Alltagssprache und Bewegung initiiert. Der ungewohnte Blick auf Alltagssprache und Alltagsbewegung verfremdet Gewohnheiten, provoziert Perspektivwechsel und ist damit Motor beziehungsweise Methode zur Anregung für eine Haltung, die von Mead (1987: 351) als eine „ästhetische Haltung“ gekennzeichnet wird. Andere Blicke auf ein Thema zu fördern, Erwartungen zu konterkarieren, Brüche zum Gewohnten zu schaffen und Widerständigkeit zu erzeugen, sind grundlegende Aspekte Ästhetischer Bildung, die aus unserer Sicht durch eine Synthese der gestalterischen Mittel unterstützt werden können. Eine ‚entgrenzte‘ Gestaltungsarbeit wird dann zu einem Verfahren, das anregt, sich auf eine ungewohnte, intensivierte Art mit einer bestimmten Thematik auseinanderzusetzen.

Autonomie von Sprache und Bewegung erleben

Ein spartenverbindender Ansatz akzentuiert weiter ein wesentliches Merkmal ästhetischer Praxis, nämlich den des Selbstzweckes. Dass das Betrachten von Bildern, das Lesen von Romanen, der Gang ins Theater, das Tanzen, singen, malen etc. Sinn und Zweck vor allem in sich selbst trägt, „gehört wohl zu den genuin der ältesten Bestimmungsmerkmalen von Kunst bzw. im erweiterten Sinne von ästhetischer Erfahrung“ (Brandstätter 2014: 30). Innerhalb von ästhetischer Bildung gibt es kein richtig und falsch,

kein besser und schlechter. Das pädagogische Potenzial besteht eben gerade in der fehlenden Normierung: den Schülerinnen und Schülern wird ein Umgang mit Körper und Bewegung eröffnet, in welchem sie ihre Bewegungen in einem anderen als einem rein zweckgebundenen Kontext erfahren (s. hier auch den bereits angesprochenen Aspekt von dem „Tanz als Logos der Freiheit“ Rittelmeyer/Klünker 2005: 203). Anders als die Bewegungen des Alltags und des Sports sind die Bewegungen im Tanz nicht zielgerichtet, intentional und regelgeleitet, sondern zweckfrei und nutzlos. In der expressiv freien Tanzbewegung darf sich der Körper von Topmodellmaßen befreien. Er muss nicht gerade, nicht still, nicht sitzsaam, nicht aufmerksam sein. Er muss sich auch nicht im Rahmen von Sportunterricht fit halten. Er darf ähnlich wie im kindlichen Spiel ein gelassener Körper, ein Körper neben der Norm' sein. Klinge (2010: 86) sieht in den sich so eröffnenden Möglichkeitsräumen das Bildungspotential des Tanzes, der als ein von gesellschaftlichen Zwecken befreites Feld vielfältige Gelegenheiten für die Entgrenzung bestehender Ordnungen und die Erprobung bzw. Entdeckung neuer Möglichkeitsräume liefert. Dies Bildungspotential lässt sich analog auf das kreative Schreiben übertragen. Für Sprache bedeutet die Entgrenzung bestehender Ordnungen jenseits von Standards und Lernstandserhebungen zu sprechen und zu schreiben. Die Sprache darf nach Anregung blubbern, quatschen und Neues entdecken. Qualität innerhalb vom kreativen Schreiben zeichnet sich durch Fantasie, Originalität, durch die Fähigkeit seine Gedanken darzulegen, überzeugende Metaphern zu finden, neue, individuell stimmige Wörter zu kreieren.

Mit Sprache und Bewegung verstehen

Auch wenn dies nicht explizit in dem Praxisbeispiel ‚Zw-Ei(n)samkeit‘ beschrieben wurde, bietet ein spartenverbindender Ansatz weiter die Möglichkeit Verstehensprozesse mit Hilfe der verschiedenen ästhetischen Medien zu initiieren. Bezogen auf die bildende Kunst hat unter anderem Haselbach (1991) zahlreiche Beispiele gegeben, wie es möglich ist, sich leiblich-sinnlich mit Werken der Malerei oder Skulptur auseinanderzusetzen. Dabei geht es weniger um eine Werkanalyse, als darum, den Schülerinnen und Schülern einen individuellen Zugang zu den Werken zu ermöglichen (vgl. auch analoge museumspädagogische Ansätze). Verstehen meint daher zwar auch die kognitive Auseinandersetzung mit Werken der Kunst, aber vor allem ein Einfühlen, Kennenlernen eines Bildes, einer Skulptur mittels Bewegung. Dabei werden deskriptive Verfahren nicht überflüssig, sondern nur vervollständigt. Bezogen auf Literatur und Tanz kann die bedeuten, dass Schülerinnen und Schüler während der Betrachtung einer Tanzaufführung Assoziationen mitschreiben, Wörter für einzelne Tanzpassagen finden oder ein Gedicht zu einer Bewegungssequenz verfassen. Ein literarischer Text kann umgekehrt in Anlehnung an die Verfahren des handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterrichts (vgl. Haas/Menzel/Spinner 1994) über Bewegung und Tanz körperlich-sinnlich erfahren werden.

Fazit

Ein transdisziplinäres Arbeiten als Methode in der ästhetischen Bildung eröffnet zusammengefasst verschiedene pädagogische Potentiale. Es ist ein Verfahren, das:

- die Medienspezifik der Künste erfahren lässt
- dazu anregt eigene Ausdrucksmöglichkeiten zu finden
- Möglichkeiten und Grenzen sprachlichen und körpersprachlichen Ausdrucks aufzeigt
- durch die Kombination differenter Bereiche Neues entstehen lässt
- jugendkulturelle Praxis aufgreift
- transdisziplinäres Arbeiten als verfremdendes Verfahren nutzt
- werkanalytische Verfahren ergänzen kann

Dass wir in diesem Beitrag ein Beispiel für die Kombination von Sprache und Bewegung geben, liegt vor allem in den Biographien der Autorinnen begründet. Der Ansatz lässt sich ebenso auf andere Disziplinen beziehen beispielsweise auf die Verbindung von Musik und Streetart, Videokunst und Akrobatik oder bildende Kunst und Improvisationstheater, wobei hier die jeweiligen spartenspezifischen Besonderheiten betrachtet werden müssten. Hierbei entstehen jeweils neue Erscheinungs- und Ausdrucksformen ganz im Sinne des eingangs genannten Zitats der Choreographin Sasha Waltz: „Theater, Tanz, Tanztheater? Ich denke nicht in solchen Sparten.“

Endnoten

- ⁽¹⁾ Deutsches Tanzarchiv: TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog, S. 134.
- ⁽²⁾ Siehe exemplarisch Böttcher/Hilge: 1993; Brandstätter: 2004; Haselbach: 1991; Kirchner/Schiefer Ferrari/Spinner: 2006; Schläbitz: 2002.
- ⁽³⁾ Aus Shakespeare: Romeo und Julia; Ravenhill: Shoppen & Ficken.
- ⁽⁴⁾ Der Tanztheoretiker Rudolf von Laban (1968, 1. Auflage 1948) beschrieb die von ihm so genannten „Effort Actions“. Laban unterscheidet hier die Faktoren space, time, weight und flow, die jede Bewegung bestimmen. In den deutschen Übersetzungen werden die Faktoren mit Raum, Zeit, Dynamik und Fluss beschrieben (vgl. z.B. Laban 1998). Mittels dieser Parameter entwarf Laban ein Analyseinstrument für Bewegung, das bis heute in verschiedenen Feldern (z.B. Psychomotorik) zum Einsatz kommt. Die Faktoren ermöglichen in ihren verschiedenen Kombinationen eine Beschreibung verschiedener Bewegungsqualitäten. Laban fasste die Kombinationsmöglichkeiten der Faktoren Raum (zwischen direkt und indirekt), Zeit (zwischen plötzlich und allmählich) und Dynamik (zwischen zart und kräftig) als „Effort Actions“ (Antriebsqualitäten) zusammen. Diese Antriebsqualitäten beschreibt er mit schweben, stoßen, gleiten, wringen, drücken, flattern, tupfen, peitschen (ebd.)
- ⁽⁵⁾ Vgl. hierzu auch Fink 2009: 219. Freytag (2011: 143f) hat innerhalb einer qualitativen Studie das Problem des „Sich Zeichen-s“ als eine zentrale Kategorie für Lehramtsstudierende identifiziert, die eine eigene tänzerische Gestaltung entwickeln.
- ⁽⁶⁾ Zuerst wurde der Begriff der Bricolage aus kulturanthropologischer Perspektive von Claude Lévi-Strauss verwendet.

Literatur

- Adorno, Theodor (1968): Die Kunst und die Künste. Frankfurt a. M.
- Bernd, Christine (1987): Präsentative Symbolbildung in der Bewegungserziehung. Zur Ästhetischen Praxis des Theaterspielens. Frankfurt a. Main.
- Böttcher, Ingrid (Hg.) (1999): Kreatives Schreiben. Berlin.
- Böttcher, Ingrid/Hilge, Heide (1993): Bewegt getanzt und kreativ geschrieben. Bausteine für einen Unterricht, der Tanzen und Schreiben als kreative Ausdrucksform integriert, in: Praxis Deutsch, H. 119. S. 28-35.
- Brandstätter, Ursula (2004): Bildende Kunst und Musik im Dialog. Ästhetische, zeichentheoretische und wahrnehmungspsychologische Überlegungen zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept ästhetischer Bildung. Augsburg.
- Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln.
- Deutsches Tanzarchiv Köln (Hg.) (2000): TanzGespräche. Zeitgenössischer Tanz im Dialog. Köln.
- Fink, Tobias (2009): Zwischen Zeigelust und Schamangst – Die Bühne als zentraler theater- und tanzpädagogischer Handlungsraum, in: Biburger, Tobias/ Wenzlik, Andreas (Hg.): Ich hab gar nicht gemerkt, dass ich was lern. Untersuchungen zu künstlerisch-kulturpädagogischer Lernkultur in Kooperationsprojekten mit Schulen. München. S. 193-244.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): Ästhetik des Performativen. Frankfurt a. Main.
- Freytag, Verena (2011): Zwischen Nullbock und Höhenflug. Zur Rekonstruktion von Themen innerhalb gestalterischer Prozesse im Tanz. Dissertation, Universitätsbibliothek Paderborn. Letzter Zugriff am 10.08.2014 unter urn:nbn:de:hbz:466:2-8175.
- Fritsch, Ursula (1999): Ästhetische Erziehung, in: Günzel, Werner/ Lagune, Ralf (Hg.): Neues Taschenbuch des Sportunterrichts. Band 1. Baltmannsweiler. S. 286-296.
- Goebels, Heiner (2009): Anything which is not a story could be a play. In: Fokus Schultheater 08, Theater. Musik. Hamburg. S. 17-21.
- Haas, Gerhard/Menzel, Wolfgang/Spinner, Kaspar H. (1994): Handlungs- und produktionsorientierter Literaturunterricht, in: Praxis Deutsch, H.123,17-25.
- Haselbach, Barbara (1991): Tanz und Bildende Kunst. Modelle zur Ästhetischen Erziehung. Stuttgart.
- Ingarden, Roman (1972, zuerst 1931): Das literarische Kunstwerk. 4. Auflage. Tübingen.

- Kaffsack, Hans-Jochen/Schmidt, Miriam (2013): Goldener Löwe für Tino Seghal“, in: Neue Westfälische, Nr. 125, 3. Juni, ohne Seitenangabe.
- Kirchner, Constanze /Schiefer Ferrari, Markus/Spinner, Kaspar H. (Hg.) (2006): Ästhetische Bildung und Identität. München.
- Klinge, Antje (2010): Bildungskonzepte im Tanz, in: Bischof/ Rosiny (Hg.): Konzepte der Tanzkultur. Wissen und Wege der Tanzforschung. Bielefeld. S. 79-94.
- Kranefeld, Ursula (2008a): „Ja, wie kann denn etwas Gott ähnlich klingen?“ Musik erfinden zu Bildern im Musikunterricht. Eine Fallstudie, in: Heß, Frauke & Gräuel, Thomas(Hg.): Musik erfinden. Beiträge zur Unterrichtsforschung. Aachen. S. 54-75.
- Kranefeld, Ursula (2008b): Zwischen explorativem Musizieren und ästhetischer Reflexion, Ergebnisse einer Studie zu Gruppenkompositionsprozessen zu Bildern im Musikunterricht der gymnasialen Oberstufe. In Lehmann, Andreas C. & Weber, Martin (Hg.): Musizieren innerhalb und außerhalb der Schule. (S.). Essen: Die blaue Eule.
- La Motte-Haber, Helga de (1990): Musik und Bildende Kunst. Von der Tonmalerei zur Klangskulptur. Laaber.
- Laban, Rudolf von (1998): Der moderne Ausdruckstanz in der Erziehung : – Eine Einführung in die kreative tänzerische Bewegung als Mittel zur Entfaltung der Persönlichkeit. Unter Mitarbeit von Lisa Ullmann. Aus d. Engl. übertr. von Karin Vial (4. Auflage). Wilhelmshaven.
- Mead, George Herbert (1987, zuerst 1926): Das Wesen der ästhetischen Erfahrung, in:
- Joas, Hans (Hg.): George Herbert Mead – Gesammelte Aufsätze. Band 2. Frankfurt a.M.. S. 347-359.
- Mollenhauer, Klaus (1988): Ästhetische Bildung und Kultur – Begriffe, Unterscheidungen, Perspektiven, in: Deutsches Institut für Fernstudien (Hg.): Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule. Grundbaustein Teil 2. Tübingen. S. 17-47.
- Müller, Hedwig/Servos, Norbert (1979): Pina Bausch – Wuppertaler Tanztheater. Von Frühlingsopfer bis Kontakthof. Köln.
- Neuber, Nils (2000): Kreative Bewegungserziehung – Bewegungstheater. Aachen.
- Plessner, Helmut (1970): Philosophische Anthropologie. Frankfurt a. Main.
- Ravenhill, Mark(1998): Shoppen & Ficken, in: Tabert, Nils (Hg.): Playspotting. Die Londoner Theaterszene der 90er. Reinbek bei Hamburg. S. 79-171.
- Rittelmeyer, Christian/ Klünker, Heike (2005): Lesen in der Bilderschrift der Empfindungen. Erziehung und Bildung in der klassischen griechischen Antike. Stuttgart.
- Schläbitz, Norbert (2002): Kandinsky & Co. Bilder als Impulse zum Musikmachen, in: Musik in der Schule, H. 4 , 14-21.
- Schoblinski, Peter/ Kohl, Gabi/ Ludewigt, Irmgard (1993): Jugendsprache. Fiktion und Wirklichkeit. Opladen.
- Themenheft „Kunst und Musik“, Grundschule Musik, Nr. 70/ 2014.
- Vent, Helmi/ Drefke, Helma (1981): Gymnastik/ Tanz – Sport Sekundarstufe II. Düsseldorf.
- Waldenfels, Bernhard (2012): Leibhaftiger Tanz – im Blick der Phänomenologie. Letzter Zugriff am 20.09.2014 unter www.goethe.de/kue/tut/tre/de10031494.htm
- Wohler, Arnold (2010): Synästhesie als ein strukturbildendes Moment in der Kunst des 20. Jahrhunderts unter besonderer Berücksichtigung von Malerei und Musik. München.

„[...] weil sie ohne die Schwarzen nicht wissen, wer sie sind.“¹

Von Eva Sturm

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

26.11.2011 | Wissenschaftliche Sozietät Kunst, Medien, Bildung zu Gast an der Kunsthochschule Mainz | kunst-medien-bildung.de/category/tagungen/

Der folgende Text ist ein Vortrag, den ich anlässlich der Tagung Perspektiven der Verknüpfung von Kunst, Medien und Bildung 2: Das kulturelle Imaginäre, eingeladen von der Wissenschaftlichen Sozietät für Kunst, Medien und Bildung, am 25./26.11.2011, Kunsthochschule Mainz gehalten habe. Ich habe mir die Freiheit genommen, als Fremde in einem Diskurs unter Wissenschaftlern und Künstlern eine psychoanalytische Position zum Imaginären darzulegen. Dabei ist der Umstand gerade des Ungewissen – Welch ein Ensemble an Wissenschaftlern und Künstlern wird mir in der Kunsthochschule Mainz begegnen? –, mir zum Anlass meines Sprechens geworden, das die Frage des kulturellen Imaginären mit dem Zug der Adressierung verknüpft; schlicht: es ist ja der Zwischenraum des Ungewissen des Anderen, der das Imaginäre anfaßt und hervorlockt. So hat sich ein performativer drive in die Rede eingetragen. Die Form der Rede wird hier beibehalten, denn sie bewahrt diesen Zug.

»Wer die Umgangsformen beachtet, aber die Lüge verwirft, gleicht einem, der sich zwar modisch kleidet, aber kein Hemd auf dem Leibe trägt.« Walter Benjamin GW Bd. IV. 1, S. 112

Sehr verehrte Damen und Herren,

kürzlich bekam ich Appetit auf etwas Süßes, ging über die Straße ins legendäre Café Funk-Eck und suchte nach dem frisch gebackenen Kirsch-Blechkuchen, den ich in guter Erinnerung habe. Das Glück war mir hold. Während die kleine, ältere Dame hinter dem Tresen mir ein Stück vom Blech herauschnitt, ließ ich meinen Blick schweifen und sah eine runde, kristallgläserne Schale wie sie etwa für Eis mit Sahne verwendet wird, hier nun waren Kekse drin. Die Schale stand auf einem Tischchen direkt neben kleinen Kaffeesahnetöpfchen, die ebenfalls in einer Kristallschale angehäuft waren, daneben noch lagen Servietten. Die Kekse sahen aus wie Heidesand, hell, süß, zuckrig. Leicht und locker wie der Heidesand selbst nahm ich ein kleines abgebrochenes Stück vom Rand, schob es in den Mund und merkte: salzig, muffig, spröde! Ein inneres iiii durchzog mich, enttäuscht über das erwartete Andere, meine gehobene Stimmung sank, als hätte ich nun einen uralten Chips in mir. Ekel bildete sich.

Da sagte die alte Dame hinter dem Tresen, die mir wohl etwas vom Gesicht abgelesen hat: »Das sind Hundekuchen!« – »Wie, bitte?« – »Das sind Hundekuchen!« – Während ich zunächst stumm zahlte (ich kämpfte gegen ein stärker werdendes Übelkeitsgefühl, das vom erwünschten Heidesand zum tröstend-phantasierten uralten Chips nun zum »echten« Hundekuchen aufstieg), spuckte ich dann doch noch Worte aus: »Wie – Hundekuchen? – Nennt man die Kekse so oder sind die wirklich für Hunde?« – »Ja, Hundekuchen für Hunde. Sie hätten fragen sollen.«

Sofort ertappt bei Benimm und Gewissen – man fragt, bevor man sich was nimmt –, antworte ich: »Woher soll ich das wissen? Es sieht aus wie ein Schälchen mit Keksen zum Probieren, wie man es häufig beim Bäcker angeboten bekommt.« – »Ja, wir haben hier viele Gäste mit Hunden, die wissen das.« – »Ach so.« – »Sie brauchen keine Angst zu haben, die Kekse sind gebacken wie auch für Menschen, da ist kein Hundefutter drin.« Es tröstet mich nicht, und ich werde den Verdacht nicht los, dass die Dame hinter dem Tresen diesen Satz nicht ohne Genuss und schon häufiger gesagt hat. – Und, um die Katze nun endlich aus dem Sack zu lassen, verehrte Damen und Herren, ich fürchte, ich habe Ihnen heute Hundekuchen mitgebracht.

Nicht etwa, dass ich es auch nur irgendwie in Erwägung ziehen würde, Sie zu Hunden werden zu lassen – etwa so wie Kafka Gregor Samsa in Gestalt eines Käfers aufleben lässt oder im Bericht einer Akademie den Affen Rotpeter rasonieren lässt, auch nicht etwa, dass ich mich als Hund, der nur die Sprache der Hundekuchen spricht, zu erkennen geben würde, nein nein, wir sind ja hier im Symbolischen, auf einem Feld eines Ensembles von Wissenschaftlern einer Sozietät (nicht auf dem Feld der Literatur), und meine Rede findet in einem inneren Dialog zu Ihnen, an Sie, statt, während ich dies schreibe; es kommt also aus meinem Imaginären – einem Gemisch aus ungesprochenen, stillen Phantasien, waghalsigen Unterstellungen, Wünschen und Gelüsten, die nicht nur so einfach im Geiste herumschwirren, sondern aus meinem imaginären Raum in Form einer inneren Rede zunächst aufs Blatt kullern, nun, redend aus meinem Munde kommen, während Sie – die nun wirklich vor mir sind, einzeln und im Rahmen der Sozietät, also auch eine Bande sind, während des Schreibens mir eher ein etwas bildloser, diffuser Kontext zu sein scheinen, von dem ich hoffe, dass sich allmählich Bild für Bild, in welcher Form auch immer, einstellen wird. »Jedes Bild geht vom Körper aus und kehrt zum Körper zurück [...] Jedes Bild geht vom Körper aus – das heißt trennt sich davon – und kehrt zu ihm zurück.« (Didi-

Huberman 2010: 444f.) So sieht es der Kunsthistoriker und Philosoph Georges Didi-Huberman in *Das Nachleben der Bilder*. Der Gedanke lässt sich noch erweitern: Das Bild kehrt etwas anders zurück (von einem anderen Ort her) an einen Anderen, der/die wiederum verändert (bewegt, verrückt) gewesen sein wird. Didi-Huberman geht noch weiter:

»Das Bild reicht uns nicht nur die Hand. Es nimmt unsere Hand und zieht uns – atmet uns ein, verschlingt uns – ganz und gar in die ›magische‹, ›geheimnisvolle‹ Bewegung der einfühlenden Anziehung und der Einverleibung hinein.« (Ebd.: 453)

Bevor ich nun zur versagten Phantasie komme, will ich Ihnen noch eingestehen – damit Sie ja nicht auf die Idee kommen, sich etwas auszumalen –, dass ich keine Ahnung von Kunst- und Medienpädagogik und Pädagogik im Allgemeinen habe, nichts wirklich darüber weiß, außer, dass es sie gibt, vielleicht mal etwas aufgeschnappt habe und meinerseits Phantasien habe über diese illustren Fächer. Als Walter Benjamin in der alten Pariser Nationalbibliothek an seinem so genannten Passagen-Werk schreibt, fliegt ihm folgender Gedanke zu:

»Pädagogische Seite dieses Vorhabens: ›Das bildschaffende Medium in uns zu dem stereoskopischen und dimensional Sehen in die Tiefe der geschichtlichen Schatten zu erziehen.‹ Das Wort stammt von Rudolf Borchardt: Epilegomena zu Dante I Berlin 1923p 56/57.« (Benjamin 1983: I, 571)

Da möglicherweise »das bildschaffende Medium in uns« bereits aktiviert ist, ist der Hundekuchen nun vermutlich nicht mehr nur ganz Wort auch schon ein wenig Bild geworden; so möchte ich noch einmal auf ihn zurückkommen. Vom Hundekuchen nämlich rede ich als einer Täuschung, die Enttäuschung mit sich bringt, denn ich werde mein Versprechen, etwas von einer Erfahrung im Rahmen meiner analytischen Tätigkeit zu erzählen, aus verschiedenen Gründen nicht einhalten. So habe ich mich auf eine andere Fährte begeben.

Seit langem und auch weiterhin im Zuge meiner psychoanalytischen Denke und Praxis ist mir die Kunst in ihrem weiten Feld – Dichtung, Schreiben, Bild, Installationen, Musik ... –, das Künstlerische als Invention, Erfindung in einer je eigentümlichen Sprache bzw. Ausdrucksform und somit Auslegung unverzichtbar. Das Künstlerische ist Widerstand gegen Normalisierung, es mahnt – mehr oder weniger indirekt –, dass dasjenige, was habituell und gewiss, selbstverständlich und gehörig uns im Symbolischen erscheint, nur eine (wirkmächtige) Perspektive neben einigen anderen ist. Manchmal wird dasjenige, was außerhalb des Gemeinnützigen bzw. des Gemeingutes und Lehrbaren liegt, für idiotisch, verrückt, zu kompliziert, sinnlos oder schlicht unerheblich abgestempelt. Genau da werde ich hellhörig und widerständig.

In Anlehnung an Maurice Blanchot (1991) lässt sich sagen, dass Literatur, Kunst etwas ist, im existenziellen Sinne real ist, das aus der *ἐποχή* (epoché) herausfällt: Kunst fällt aus der Umklammerung des Urteils heraus; es stellt das Urteil bloß, entzieht sich ihm; es geht in der Kunst nicht um ja, nein, die Figur der Trennung, du ja, du nein, denn es wäre eine Figur der Trennung, die sich anmaßen würde, dem Anderen einen Platz zuzuweisen und dieser Zug ist unvereinbar mit einer künstlerischen Haltung; darüber hinaus noch: das Eintauchen in den künstlerischen Prozess und Stimmungen verträgt die Härte des Urteils von Außen nicht, es verträgt nicht die Fremdbestimmung; für die Zeit des künstlerischen Tuns und Entwerfens wird das Über-Ich ausgeschaltet (die Arbeit des Urteils später übernimmt dann die Kritik (Kunstkritik, Freunde, Kollegen etc.)); derart fällt die Kunst aus der *ἐποχή* heraus, so gesehen ist sie unverfügbar.

Kunst wäre, unter diesem Gesichtspunkt, das imaginäre Andere, also partiell das imaginäre Andere, das nicht leicht in die symbolische Formation, in den sozialen Lauf aufgenommen wird. Kunst hat natürlich auch einen Bezug zum Realen, da wo sie ist (unabhängig der Anerkennung von anderen, denn dies Feld der Anerkennung (krisis) vor einigen wenigen anderen wäre die symbolische Ebene, die Bühne, auf der gespielt wird). Kunst ist da (la/là), wo sie aus dem Inneren eines Subjekts – einige intime Prozesse durchlaufend – eine Veräußerung, einen Sprung nach draußen, ins Sichtbare, Hörbare, ins Wahrnehmbare gestattet. Da ist sie, ohne Alibi, real.

Die Position des imaginären Anderen, dasjenige, was aussteht, ans Licht zu kommen, dieser fundamentale Zug eines Versprechens macht die Dimension des Unererschöpflichen der Kunst aus. Es bezeichnet auch ihre Nähe zum Lebendigen. Unererschöpflich ist auch das Imaginäre. Psychotiker haben zu tun mit ihrer Fülle, Unordnung, Widersprüchlichkeit und manche geben

außerordentlich viel Energie dahin, die Fülle irgendwie zu verknüpfen, leiden unter ihrer Zusammenhangslosigkeit und werden zu Sammlern, Puzzlern und bauen eindrucksvolle Werke, ich denke da u.a. an Hölderlin, Schreber, Nietzsche, Warburg. Warburg hat, wie Georges Didi-Huberman in *Das Nachleben der Bilder* auf eine wunderbar feinsinnige, nicht pathologisierende Weise aufleuchten lässt, aus dieser Not, Notwendigkeit heraus den Mnemosyne-Atlas mit langem Atem erfunden und kreierte.⁽¹⁾

Ein weiterer Abhang der Angst vor der Zusammenhangslosigkeit, dem Auseinanderfallen, Dissemieren wie Sand in der Wüste, verstreute, verwehte Asche, ist mit Nietzsche ins Denken geholt und mit ihm die Frage der Genealogie, die notwendig diskontinuierlich ist. Der Fortschritt der Geschichte, ohne Einbrüche, ist ein notdürftiges Phantasma. Gerinnt dies zur Wahrheit, die es nicht ist, wird es, wie u.a. auch Freud, Benjamin, Blanchot in ihren Überlegungen zur Geschichte darlegen, desaströs.

Die Kehrseite des Imaginären mithin ist die Enttäuschung. Eine Desillusionierung und Aufhebung des Spielerischen⁽²⁾ zieht mit sich, die (schützende, bedeckende) Farce fallen zu lassen und somit zu ermöglichen, Anderes, Unerwartetes zu schauen (im weitesten Sinne), wahrzunehmen, zu hören, zu tasten, zu empfangen und zu sprechen. Mit dem Einbruch des Illusorischen – da, wo es löchrig ist und nackt, bloß, und gerade da, wo ein Anderer angesichts der Ereignishaftigkeit widersteht (ein Liebender, indem er corpus ist), indem er präsent ist und sich vor den Anderen stellt bzw. an seine Seite – öffnet sich der Ring des Imaginären und etwas daraus wandert ins Symbolische der Sprache, unter Menschen, und öffnet sich auch insofern, unausweichlich, der Herkunft des Realen. »Das Loch ist das Nichts und das Sein, je nachdem, von wo man es sieht.«⁽³⁾

Das Imaginäre ist natürlich nie rein – es ist, ein double bind, abgeschottet und offen –, es ist immer an mindestens einem Kreuzungspunkt einmal mit dem Symbolischen und ein weiteres Mal mit dem Realen verschlungen, die wiederum – in Bewegung (emotion) – mit einem undefinierten vierten Ring vorzustellen wären.⁽⁴⁾ Im Imaginären hausen Einbildung, Phantasie, Kraft, Bedürfnis, Triebe, Lüste und bevölkern den Ring, auf dem sich innere Hasstiraden abspielen, wo es Liebesszenen gibt, dort also befindet sich das Terrain der Aggressivität, die im Innern tobt, ebenso wie die eingeschlossene Liebeskraft. Lacan nennt diese Kraft *jouissance* (Genießen). Mit dem Wolfsmann wird daran erinnert, dass die *jouissance* eine eingeschlossene Szene (nicht einfach ein Objekt) kommemoriert und manifestiert.⁽⁵⁾ Zugrunde liegt eine unbewusste doppelte, mehrfache sexuelle Verführung in der Spannung von Realem und Phantasmatischen ungespalten, in der Schlimmstes und Schönstes einander unbewusst durchdringen.

Das Imaginäre tut so, als würde es das Reale, das Loch – weiß es nur nicht – überdecken, übertünchen, oder auch überlisten: Es tut so, als ob. Dies als ob bleibt solange wirksam, lebendig, wie es im Innenraum des Subjekts, in der narzisstischen Höhle (Archiv) des Subjekts, wohnt, eingeschlossen ist. Sickert etwas, strömt etwas davon nach draußen, wird es Wort, Bild, Ton, Klang, der vom Andern aufgenommen werden möchte (das ist eine fundamentale Unterstellung der Übertragung in der Kur), dann begibt es sich in die symbolische Ordnung. Das als ob erhält die Chance, sich und den Andern zu prüfen. Es gibt auch die Chance, im Verlassen der Höhle des Imaginären, den Andern einzulassen. Ein Türspalt öffnet sich, Eingang, Einfühlung wird möglich.

So gibt es das eine Gesicht des Imaginären: Chaos. Ein anderes ist das Phantasma, Szenisches. Ein weiteres noch zeigt sich, wie Didi-Huberman es mit Derrida weiter entwickelt, indem das Imaginäre als eine Art Archiv gelesen wird, das u.a. von der Not der Zerstörung und der Not der Bewahrung gehalten wird.⁽⁶⁾ Dem Band der Not von Zerstörung und Bewahrung liegt die ursprüngliche Kraft und Gewalt von Schrift überhaupt zugrunde, indem die Spur bzw. der Entwurf nicht ohne (Ur-)Verdrängung zum Vorschein kommen. Hier findet sich auch der Berührungspunkt vom lebendigen Sprechen (auch vom Lebendigen sprechen) zur Schrift.⁽⁷⁾

Unter der Hand, wie es einige Psychotiker erinnern und überliefern, ist die Macht des Imaginären, seine Fülle und Kraft, Resonanz auf ein tiefes Leiden, das in der Verletzung des wehrlosen Körpers eine nahezu grenzenlose Erfahrung einer Passivität in Körper und Seele eingeschrieben hat. Die Aufgabe des Analytikers ist es, angesichts der Erfahrung eines Ereignisses – wenn es Annäherung daran gibt – als Analytiker aufzutauchen, d.h. auf sein schlichtes Sein als Anderer zu bestehen. Die Präsenz des Analytikers erscheint im Schweigen und im Wort. Das Wort ist manchenmal für den Psychotiker gefährlich, es kann auf den Anderen wie eine Lawine zurollen, manches mal explodiert es wie eine Mine. Eine Zurückhaltung dann des Wortes, Stimme mehr denn Wort, und auch etwas Gestisches, ein Lachen, das im Affekt der Körperspannung Luft macht, tritt dann manchmal an die Stelle

des Wortes und lockert etwas.

Der Schnitt – das Wort des Anderen, auch das liebende Wort des Anderen, das den Diskurs schneidet – wird in solchen Momenten nicht als Grenze, Halt und Gabe erlebt, sondern eine Annäherung an den Schnitt ›weckt‹ etwas unvordenklich Schmerzhaftes, dem an dieser Stelle ›der Begriff der Kastration nicht gerecht‹ würde. So Michael Turnheim in *Mit der Vernunft schlafen*:

»Winnicott betont, dass dasjenige, was wir in den von ihm untersuchten Fällen beobachten können, nämlich eine ›Furcht vor Zusammenbruch‹, immer schon einer Abwehrorganisation in Bezug auf zugrunde liegende ›Agonien‹ entspricht, die ihrerseits undenkbar sind und denen der Begriff der Kastration nicht gerecht wird. Die zentrale These lautet, dass das, was uns auf der Ebene der Phänomene als Angst vor dem Zusammenbruch begegnet, sich als Angst vor etwas erweist, das tatsächlich schon geschehen ist (has already been), aber aufgrund seiner Vorzeitigkeit nicht eigentlich erlebt werden konnte. [...] Es war kein Trauma, weil nichts geschah als etwas hätte geschehen sollen.« (Turnheim 2009: 205ff)

So betrachtet kommt die Fülle des Imaginären an einem ungewissen Punkt einem außerordentlichen Mangel nahe: als wäre die Fülle ähnlich dem Mangel. Die Fülle [das Loch] nimmt vieles auf, Fremdes auf und – hier im Unterschied zum Neurotiker – übermannt, überbietet es das Eigene. Die Trennung vom Eigenen und Fremden, die Spaltung von Innen und Außen trägt nicht. Sie ist längst schon über die Gefährdung hinaus.

Ich will versuchen, dies noch etwas auszulegen und greife von daher eine Erzählung von Caroline Eliacheff, Psychoanalytikerin in Paris, auf. Das kulturelle Imaginäre setzt eine Trennung von Mensch und Tier voraus, für ein kleines Kind, namens Mathias, war das anders. Eliacheff hat ihre Erfahrung mit dem *Jungen Mathias, das Kind, das eine Katze sein wollte* betitelt (Eliacheff 1994). Mathias ist etwa 17 Monate alt (bereits da schon 5 Monate im Säuglingsheim Antony bei Paris), als er zu Eliacheff kommt. Ihm begegnet ein kleines Kind, das lieber schnurrte, statt zu lallen und Wörter bzw. den Anderen zu suchen. Schnurren gehört zu seiner Sprache. Es ist ein Symptom⁽⁸⁾ und spricht von dem Wunsch, so geliebt zu werden wie die Tiere (5 Katzen, 2 Hunde, 1 Schildkröte) zu Hause in seiner Familie. Zugleich scheint Mathias allzu früh dazu aufgefordert zu sein, damit umgehen zu müssen, dass er neben den Geschwistern und dem Vater und den Tieren, keine Chance hatte geliebt zu werden, was hier heißt: sich eine Aufnahme seines Wesens, seines Seins in dem Körper des (geliebten, ersehnten) Anderen vorzustellen. Das Kind ist nicht als Kind mit Namen da, so die Konstruktion von Eliacheff, es ist da als Katze, im Schnurren und Röcheln spricht er. Von was? Wem? – Da wo die Einfühlung des (mütterlichen) Anderen dauerhaft mangelt und sich nicht in Ton, Geste, Blick zu erkennen gibt, da wo der Andere sich ihm also nicht öffnet und als Subjekt zeigt, das etwas vom Anderen aufnehmen, hören, fühlen will, hat das Subjekt mit einer Eiskälte zu tun, die sich auswirkt auf eine eingefrorene Sprache. No woman, no cry – kein Schrei nach dem Anderen, keine Tränen, keine Wörter. Das widerständige Kind jedoch ist aus seiner Not heraus sehr klug: Zwar gibt es für Mathias kein Mütterliches; angesichts dieser Leere greift der Säugling unbewusst zum Katze-Sein. Er will ein Anderer sein. Der Wunsch, Katze sein zu wollen, ist Effekt einer Einverleibung der Katze und somit Effekt eines unbewussten Phantasmas, dessen Sein bedroht ist mit der unbewussten Preisgabe seines Subjekt-Seins als Kind mit Namen.

Die Form der unbewussten Einfühlung des Kindes in die Katze, vielleicht auch Einbildung, die als Einbildung aber nicht erkannt wird, ist der Unangemessenheit des Versagens des Anderen entsprechend: so massiv, dass das Subjekt zu verschwinden droht, zum einen. Zum anderen: Die unbewusste Wahl seiner Form Katze-Sein – schnurren, röcheln – erscheint überdeterminiert derart, dass es aus Mangel einen Bezug zur Familie, zur sozialen Umwelt mit seinem Wunsch indirekt *herstellt* (es hätte ja auch sterben können) und auf diese Weise die Form der Einfühlung, Einbildung, Einverleibung markiert und in den sozialen Raum transportiert.

An diesem Punkt ist das kleine Kind Mathias den Erwachsenen weit weit voraus. Es spricht (und hört nicht auf, gehört werden zu wollen in seinem Schnurren und Röcheln, worin eine Kraft liegt) und zeigt dem Anderen, was ihm fehlt: nämlich Einfühlung als Form, Kraft.

Noch einmal zum Abgrund der Täuschung. Jacques Lacan sieht es im Jahr 1955 so:

»Was mich betrifft, spezifiziere ich, innerhalb des verallgemeinerten Kommunikationsbegriffs, was Sprechen ist als Sprechen zum anderen. Es ist den anderen als solchen zum Sprechen bringen. Diesen anderen werden wir [...] mit einem großen A schreiben.

Und warum mit einem großen A? Aus einem zweifellos verrückten Grund [...]. Dieser verrückte Grund ist hier der folgende: Du bist meine Frau – letzten Endes, was wissen Sie davon? Du bist mein Herr – in Wirklichkeit, sind Sie so sicher? Was genau den stiftenden Wert dieser Worte ausmacht, das ist, daß das, worauf in der Botschaft abgezielt wird, genauso gut wie das, was in der Täuschung sichtbar ist, darin besteht, daß der andere da ist als absoluter Anderer. Absolut, das heißt, daß er anerkannt, aber nicht gekannt wird. In gleicher Weise ist das, was die Täuschung ausmacht, daß Sie letztlich nicht wissen, ob es eine Täuschung ist oder nicht. Diese Unbekannte in der Andersheit des Andern zeichnet im wesentlichen das Verhältnis des Sprechens auf der Ebene aus, wo es gesprochen wird zum anderen.» (Lacan 1997: 48)

Hier wird, angesichts der Frage des Imaginären, die Differenz zwischen Bild und Wort, aus psychoanalytischer Sicht deutlich: Der leibhaftige Andere gibt sich in Wort, Stimme, Ton, Kraft zu erkennen. – Der Andere ›ist‹ parole-être, Sprechwesen – unabhängig von dem, was ein anderer in ihm sieht. Das Bild spricht nicht (schon metaphorisch, nicht real). Gleichwohl: das Bild wirkt. Und es wirft Fragen auf:

»Was heißt es, sich im Bild zu orientieren? Oder vielmehr: was heißt es, sich im labyrinthischen Archiv der ständig vermischten, verbundenen, zusammengestellten und zusammen zerstörten Bilder und Texte zu orientieren? Eine brennende Frage, heute mehr denn je. Noch nie beherrschte das Bild – und das Archiv, das entsteht, sobald sich das Bild vermehrt und sobald man diese Vielfalt auffangen und auffassen will – niemals noch beherrschte es so stark unser ästhetisches, alltägliches, politisches und historisches Universum. Noch nie zeigte es so gewaltsame Wahrheiten, aber noch nie belog es uns mehr, indem es unsere Gutgläubigkeit strapazierte; noch nie erfuhr es derart viele Zerstörungen. Niemals, so scheint es – und dieser Eindruck liegt an der Situation selbst, an ihrem brennenden Charakter – widerfuhren Bilder mehr Entzweigungen, widersprüchliche Forderungen und überkreuzte Ablehnungen, unmoralische Manipulationen und moralische Schmähungen. ... Wie das Bild hängt das Archiv – und umso mehr das Archivbild – an einer Pendelbewegung [...].« (Didi-Huberman 1997: 10)

»Wir wissen wohl, dass Archivbilder weder zur arché, noch zur Ganzheit der in Frage stehenden Geschichte verhelfen können. Für diejenigen, der wissen will wie, kann das Wissen weder Wunder noch Rast bieten. Es ist ein endloses Wissen: die unendliche Annäherung an das Ereignis und nicht dessen Erfassen in einer offenbaren Gewissheit. Es gibt kein ›Entweder Ja oder Nein‹, nicht ›Entweder Allwissen oder Alleugnung‹, nicht ›Entweder Offenbarung oder Schleier‹. Durch die Zerstörung selbst und durch die Zerstörung der Zerstörungsarchive legt sich darüber ein gewaltiger Schleier, der sich allerdings jedes Mal dann ein wenig lüftet – und uns erschüttert – wenn wir an einem Zeugnis wahrnehmen, was es durch sein Schweigen aussagt, wenn wir an einem Dokument sehen, was es durch seine Unvollständigkeit selbst aufzeigt. Aus diesem Grunde bedarf das Wissen auch der Einbildungskraft. Wenn Bilder verschwinden, verschwinden Worte und Gefühle auch – also die Übertragung selbst.« (Ebd.: 12)

Um welche Übertragungen, mögliche Passagen untereinander, miteinander geht es hier im Rahmen der wissenschaftlichen Sozietät? Es lässt sich keineswegs darüber bestimmen, es lässt sich allenfalls als Frage öffnen – um welches Treiben, welche Öffnungen geht es hier, an diesem Ort in der Kunsthochschule Mainz zur Frage des kulturellen Imaginären, an dem es gewiss eine Fülle an Wissen gibt und noch einiges andere ... und darüber hinaus und zukünftig, anderswo?

Mir ist es schleierhaft, möchte darüber mehr von Ihnen erfahren, denn ich bin da allenfalls ein Tor, der mit Kuchen und Blech kommt und nun geht. Danke für Ihre Aufmerksamkeit!

Endnoten

¹ Vgl. Georges Didi-Huberman, Das Nachleben der Bilder, a.a.O., u. a. S. 405: 508f.

² Lateinisches Wörterbuch: illudo: spielen, umspielen, sein Spiel treiben, verspotten, täuschen, sich vergreifen, schänden, übel mitspielen.

³ Dieser Satz ist aus der Erinnerung zitiert, leider fehlt mir die präzise Quelle in Lacans Werk (irgendwo in den Schriften), sie wird ergänzt, sobald ich sie finde.

⁴ Vgl. grundlegend Jacques Lacan: Le sinthome. Seminar vom 18. November 1975, redigierte Mitschrift von Jacques-Alain Miller, in: *Ornicar?* Nr. 6 bis Nr. 11 (1976-77). Es gibt eine Übersetzung ins Deutsche von Max Kleiner, beziehbar über das Lacan-Archiv in Bregenz. Vgl. auch Alain Vanier: Symptom und Psychose, in: *Jahrbuch für Klinische Psychoanalyse, Das Symptom*, Bd. 2, S. 241-251. Hg. von André Michels, Peter Müller, Achim Perner, Claus-Dieter Rath, edition diskord, Tübingen 2000.

⁵ Vgl. grundlegend Freuds Frage nach der Urszene in, Freud: Aus der Geschichte einer infantilen Neurose. GW Bd. XII, S. 27-157; vgl. zur Krypta Jacques Derrida: Fors. Die Winkelwörter von Nicolas Abraham und Maria Torok, in: Nicolas Abraham, Maria Torok: *Kryptonemie. Der Verbarium des Wolfmanns*, übersetzt von Werner Hamacher, Ullstein, Frankfurt a. M. 1979 (Torok/Abraham suchen die Szene im Buchstäblichen); vgl. Jacques Lacan: *Der Wolf! Der Wolf!*, in: ders., *Freuds Technische Schriften, das Seminar Buch 1, 1953-1954 [Les Écrits Techniques de Freud, Paris, Seuil 1975]: 117-139*. Übersetzt von Werner Hamacher, Quadriga, Weinheim, Berlin 1990.

⁶ Diese Spannung ist eine fundamentale, die in der Kraft der Schrift an sich und ihrer Gewalt wiederkehrt, wie Freud es im Notiz über den Wunderblock bemerkt und Derrida u.a. im Schauplatz der Schrift zu denken versucht.

⁷ Die Schrift ist dabei bekannterweise konservativ ebenso wie sie auch – in Zeiten der Krise – die Kraft des Zukünftigen, etwas, was dem Subjekt als ein zu Kommendes entsprungen sein wird, alles andere als der tote Buchstabe. Vgl. Sigmund Freud: Notiz über den Wunderblock. GW XIV: 3-8; vgl. Jacques Derrida: Freud und der Schauplatz der Schrift, in: *Die Schrift und die Differenz [L'écriture et la différence. Paris, Seuil 1976]*, übersetzt von Rodolphe Gasché: 302-350. Suhrkamp, Frankfurt a. M. 1976.

⁸ Ein Symptom, welches auch in seinen somatischen Reflexen in einer lang anhaltenden Bronchitis, Lungenentzündung und starken Atembeschwerden zum Ausdruck kommt. Mathias befindet sich monatelang in dem Heim.

Literatur

Benjamin, Walter (1983): *Das Passagen-Werk*. Frankfurt a. M.

Benjamin, Walter (1972): *Kleine Prosa. Baudelaire-Übertragungen*. In: Rexroth, Tillmann (Hg): *Gesammelte Schriften*. Bd. IV-1. Frankfurt a. M.

Blanchot, Maurice (1991): *Das Unzerstörbare. Ein unendliches Gespräch über Sprache, Literatur und Existenz*. München, Wien.

Derrida, Jacques (1979): Fors. Die Winkelwörter von Nicolas Abraham und Maria Torok. In: Abraham, Nicolas / Torok, Maria: *Kryptonemie. Der Verbarium des Wolfmanns*. Frankfurt a. M.

Jacques Derrida (1976): Freud und der Schauplatz der Schrift. In: *Die Schrift und die Differenz*. Frankfurt a. M., S. 302-350.

Didi-Huberman, Georges (2010): *Das Nachleben der Bilder. Kunstgeschichte und Phantomzeit nach Aby Warburg*. Berlin.

Didi-Huberman, Georges / Ebeling, Knut (1997): *Das Archiv brennt*. Berlin, S. 7-32.

Eliacheff, Caroline (1994): *Das Kind, das eine Katze sein wollte. Psychoanalytische Arbeit mit Säuglingen und Kleinkindern*. München, S. 108-155.

Freud, Sigmund (1917/1923): Aus der Geschichte einer infantilen Neurose. GW Bd. XII, S. 27-157.

Freud, Sigmund (1925): Notiz über den Wunderblock. GW XIV, S. 3-8.

Lacan, Jacques (1976-77): Le sinthome. Seminar vom 18. November 1975, redigierte Mitschrift von Jacques-Alain Miller. In: *Ornicar?* Nr. 6 bis Nr. 11 (1976-77).

Lacan, Jacques (1990): Der Wolf! Der Wolf! In: ders., *Freuds Technische Schriften. Das Seminar Buch 1, 1953-1954*. Weinheim, Berlin, S. 117-139.

Lacan, Jacques (1997): *Die Psychosen. Das Seminar Buch III*. Weinheim, Berlin.

Turnheim, Michael (2009): *Mit der Vernunft schlafen*. Zürich, Berlin.

Vanier, Alain (2000): Symptom und Psychose. In: *Jahrbuch für Klinische Psychoanalyse, Das Symptom*. Bd. 2. Tübingen, S. 241-251.