Pornographie als Struktur

Von Karl-Josef Pazzini

Die gegenwärtige Art des Angebots und des Gebrauchs von Pornographie – es gibt natürlich nicht *die* Pornographie – ist Effekt der erfolgreichen Individualisierung in neoregulierenden Gesellschaften (unbewusste freiwillige Selbstkontrolle). – Übrigens: Der Begriff der Sexualität ist eng verbunden mit der Herausbildung eines autonom gedachten Individuums (vgl. Ritter et al. 1971-2007). Das muss hier eine Behauptung bleiben.

Und eben jenes autonom gedachte Individuum ist Ziel und Voraussetzung fast aller Didaktik ausweislich des expliziten Ziels der Individualisierung. Es lässt sich aufweisen, dass die Mainstreampornographie nicht nur ein einzelner medialer Bereich ist, sondern teilhat an einer Struktur, die weit darüber hinausgeht (vgl. Pazzini 2017a, b). Pornographie, wie sie heute über die digital organisierten Medien produziert und konsumiert wird, ist zu verstehen als Folge und in gewisser Weise auch als Erfolg einer Didaktik und einer Kulturgeschichte der Individualisierung. Sie stützt diese, und ist auch Nacherziehung. Die filmischen Perspektiven auf Menschen, die Schnitttechnik, die Kadrierung, die Dramaturgie der meist sehr übersichtlichen Narrative sind auf Leistungsfähigkeit, Effektivität, Zielführung, Zeitnähe des Erfolgs und Evaluation getrimmt. Sie zeigen Menschen, die *fit for fun* sind.

Bilder, Bildfolgen, Filme werden hier so formatiert, dass sie für eine möglichst große Zahl und auf alle erdenkliche Weisen Sehen, Fühlen und Denken so koppeln, dass der Anspruch auf Befriedigung und Antwort imaginär in einem ganzheitlichen Erlebnis mündet. Alles ist zielführend und zeitnah formatiert und klar verbunden, Assoziationen sind am Gängelband gehalten, eine Persiflage auf Comenius‘ Didaktik, die auch sichergehen wollte, dass die richtigen Verknüpfungen zwischen Bildern, Sprachen, Zahlen nachvollzogen werden konnten.

> *„Die Wörter sollen also nur in Verbindung mit den Sachen gelehrt und gelernt werden, ebenso wie der Wein mit der Flasche, das Schwert mit der Scheide, das Holz mit der Rinde, die Frucht mit ihrem Kern verkauft, gekauft und herumgeschickt werden. Denn was sind die Wörter anderes als Hülsen und Scheiden der Dinge? Wenn man nun eine Sprache lernt, die Muttersprache nicht ausgenommen, so müssen die Dinge, die mit Wörtern bezeichnet werden sollen, gezeigt werden“ (Comenius 1657: 131).*

Pornographie als Struktur

Das wäre eine Betrachtungsweise. Eine andere: Diese quantitativ und ökonomisch ungeheuer erfolgreiche Bildproduktion und -konsumtion testet die Leistungsgrenzen der Medien auf alle erdenkliche Art aus und treibt deren Entwicklung vor sich her. Das wäre auch zu sehen als Zwischenschritt zur Entwicklung neuer Formen von dem, was heute Sexualität heißt. Die Lebensweisen der Sexualität treten in Konkurrenz zu den Narrationen der Romantik, der Sexuologie ab dem 19. Jahrhundert und nicht zuletzt einigen moralisierenden Formen der Psychoanalyse. – Sprache (Medien) und Sexualität bedingen sich gegenseitig bei Menschen. Wenn das, was Sexualität genannt wird, bei Tieren ähnlich offen wäre, dann würden diese anfangen zu reden.

Wenn auch die Mainstreampornographie als affirmativ zunächst auffällt, steht sie doch vielleicht in der langen Reihe vergeblicher Versuche der Kontrolle der Triebe, hier derer, die sich seit Mitte des 19. Jahrhunderts unter der Aufschrift *Sexualität* gebündelt haben.
Diese Form der Befreiung aus alten kontrollierbaren Fesseln geht immer mit einer kulturellen Umwandlung einher, weil sich die Medien eben nicht als rein äußerliche Transportmittel denken lassen. Sie schaffen neue soziale Situationen, sie verändern das Verhältnis der Generationen, sie verschieben die Grenzen dessen, was man wissen kann und haben Einfluss nicht nur auf die Ökonomie im klassischen Sinne, sondern auch auf die Libidoökonomie, jener Ökonomie der Verbindung zwischen Menschen, dem Überschreiten von Grenzen zwecks Erfindung und Findung von Neuem, die zugleich die Aggressivität kultivieren, je nachdem, welche Möglichkeiten eine Gesellschaft erfindet, wofür sie Energien, d.h. Menschen und Geld bereitzustellen gewillt und in der Lage ist.

Das heißt, es könnte sich lohnen, direkt oder indirekt sich mit der Pornographie als einem erziehungswissenschaftlichen Forschungsprojekt zu befassen. Das kann man direkt angehen, indem Pornographie zum Gegenstand wird. Das würde sich deshalb lohnen, weil sie die eine Erscheinungsweise der Struktur der gegenwärtigen Gesellschaft ist, die auch ganz andere Manifestationen hat. Deshalb kann man das gleiche Problem auch von anderen Gegenstandsbereichen her untersuchen. Die Pornographie hat lediglich den Vorteil, dass sie die oft geforderte Koppelung von Theorie (Theorie leitet sich wortgeschichtlich von einer gründlichen Betrachtung her) und Praxis, Hand- und Kopfarbeit bietet. Pornographie zielt auf ein zentrales Moment menschlichen Lebens, die Sexualität. – Wie viel sie selber mit Sexualität zu tun hat, steht dahin. Sexualität lässt sich nicht abbilden. – Sie dient der Abstraktion von Sexualität, bedient sie und bildet sie heraus. Individualisierung und Autonomie lassen Wunsch und Forderung nach Selbstkontrolle aufkommen, befreit von den Unwägbarkeiten, Ungewissheiten, Ansteckungen, Abhängigkeiten und Kriterienlosigkeiten der Liebe.

Erforschung würde dann heißen, tatsächlich wieder eine Liebe zur Weisheit zu entwickeln (Philosophie), etwa eine Philosophie des Lehrens und Lernens, die nichts mit den lächerlichen Philosophien von Unternehmen und z.T. auch von Bildungsinstitutionen zu tun hat. Diese zu entwickelnde Philosophie verhielte sich zu den erwähnten wie die Liebe zum *Cumshot*. Wenn man bei der Pornographie als einem auch schon sehr früh von Schülern und immer mehr Schülerinnen genutzten Bildmedium einsetzt, könnte man zunächst zur Postpornographie übergehen, die ganz oft schon dadurch analytische Fähigkeiten in ihrer Bildlichkeit hat, da sie nicht auf die Dynamik unmittelbar überprüfbarer Befriedigung, Spannungsreduktion und Antwort auf Ansprüche festgelegt ist, sondern diese auch parodistisch in einzelne Momente zerlegt und neu kombiniert, auf die Spitze treibt, und mit ästhetischen Erfindungen versucht, an die Grenze der Darstellbarkeit dessen zu kommen, was so leicht hin als Sexualität zusammengefasst wird.[1]

Hier nun einige Vorüberlegungen, die eine solche Forschung begleiten könnten, vornehmlich aus der Perspektive der Psychoanalyse heraus geschrieben:
Pornographie unterlag seit der Aufklärung einem Funktionswandel (vgl. Pazzini 2017a,b). Sie ist nicht mehr primär subversiv noch ist sie schlichtweg Entlarvung der Doppelmoral der oberen Klasse.

Neoregulierende Gesellschaftsstrukturen, die ihre Steuerung liberal nennen, fordern zum Genießen auf, um sich existent zu fühlen: Genuss ohne Reue, auch das wird durch Pornos und Journale wie Fit For Fun propagiert, schuldfrei vor allem. Die Fülle des Konsumangebots produziert jedoch scheinbar einen Mangel am Mangel: Alles ist da oder man könnte es prinzipiell haben.

Man könnte auch andersherum sagen: Verborgen und abgeschöpft wird das, was zu viel an Kräften und Fähigkeiten da ist. Dieses Potential wird kaum als Luxus innovativ genutzt, eher in spannungsabführendem Kurzschluss vernichtet. – Marx hat als erster die politische Dimension von Überproduktionskrisen und deren Bewältigung analysiert (vgl. Marx 1964). – So wird das Individuum zumindest zeitweise davon abgehalten, sich im Status eines Subjekts des Begehrens zu konstituieren, es wird gedrosselt zum Individuum und Ich des Anspruchs.

Begehren

Begehren entwickelt sich ganz wesentlich vom Anderen her, wird durch individuelle Energien und deren Austausch gestützt. Energien entstehen aber auch dazwischen, gehören einem Subjekt an, das wesentlich individuelle Grenzen übersteigt. Die Stütze fürs Begehren liegt in der realen Dimension, wie sie sich etwa triebhaft äußert, und wird imaginär vom Ich mit Bildern und Intentionen bespielt. Das Ich ist ein Effekt, eine Sammlung eingefallener Bilder und Ideale, seine Spitze und sein Aufsichtsorgan ist das Über-Ich, das eine Verbindung zur umgebenden Gesellschaft bildet. Ohne Verbilderung der realen Dimension würde nichts laufen, kein Anschluss zum Anderen gesucht und gefunden werden können. Damit operiert Pornographie und ist so eingerichtet, dass sie den Anderen sehr oft erspart.

Gleitcreme, Lustprämie, Stilllegungsprämie

Durch die alltäglichen Varianten von Pornographie fangen Menschen Bilder ein, die arbeiten und Spannung erzeugen, vorspielen, wie die Spannung beseitigt werden könnte. Bilder werden Gleitcreme. Die Lustprämie der Masturbation angesichts von Pornographie ist eine Art Stilllegungsprämie für den Verzicht auf Übertragung im medizinischen und psychoanalytischen Sinne, gegen die Risiken und Abenteuer der Freiheit des Begehrens. Freud schrieb von einer Lustprämie dafür, Individuum und Ich hin auf die Gattung zu übersteigen.

Autonomisierungsprothese gegen Übertragung

Pornographie wurde in den quantitativ erfolgreichen Formen Autonomisierungsprothese und hat Teil am Widerstandsmoment der Übertragung und gesellschaftlich gesehen an der Angst vor der Unwägbarkeit der Übertragung. Übertragung wird illusionär, in Richtung einer Umwandlung in Projektion, vermieden. – Prothesen haben ihr Gutes. – Die Abwehr des fremden, bedrohlichen, lebendigen Anderen nimmt zu.

Formen kompetenzbasierter Professionalisierung, die Verlagerung auch anderer Tätigkeiten an den individuell zugeordneten Computer (Heimarbeit) – Bankgeschäfte, Einkaufen, Verwaltung der individuellen Existenz, Robotik (in der Pflege) z.B. – umgehen ebenso Übertragungsbeziehungen in Präsenz und ersetzen sie durch spekulative Projektion und imaginäre Einfühlung. Die Folgekosten tauchen in den Budgets derer, die das so einrichten, nicht auf, wohl aber als zusätzliche Kosten der Krankenkassen, als Einnahmen der Pornoindustrie, Beiträgen für Swingerclubs, Ausgaben für Haustiere, Kosten für Gefängnisse, Psychiatrien und Sozialämter.

Hochartifizielles Individuum mit Notwehrnarzissmus

Das hochartifizielle Individuum wird als solches weiter herauspräpariert und befestigt, biopolitisch kontrolliert (siehe Foucaults Ausarbeitungen zur Gouvernementalität, z.B. Foucault 2004). Die selbstreflexive Steuerung zwecks Autonomisierung wird dem Individuum überlassen, die daraus entstehende Isolierung wird durch diverse *social media* aufgehoben und verwandelt. Nur so kann es scheinen, dass Individualisierung ein Erfolgsmodell sei.

So bemerkte Donna Haraway bereits 1991: „Warum sollten unsere Körper an unserer Haut enden oder bestenfalls andere von Haut umschlossene Entitäten umfassen?“ (Haraway 1991: 177).

Existenz, Gebrauch und Genuss einiger Pornographie ist auch ein Erfolg einer Pädagogik der Autonomisierung, Individualisierung und Selbstreflexivität. Sie sind koextensiv.
Aufgrund von gehemmter Übertragungsbereitschaft – man könnte auch Liebesbereitschaft oder -mut sagen – kommt es zu einem Notwehrnarzissmus, einer Überbesetzung des Eigenen, der eigenen Erscheinungsweise, der durchaus in Richtung Psychose gleitenden paranoischen Überempfindlichkeit und Selbstüberschätzung angesichts der unbedingten Forderung nach Leistungsbereitschaft.

Akt

Eine kurze methodische Anmerkung: Meine Ausführungen und mein Arbeiten als Psychoanalytiker haben damit zu tun, Theorie so zu betreiben, dass sie in Berührung mit dem Akt kommen kann oder gekommen ist.
Es gibt eine Praxis von Theorie, auch in der Erziehungswissenschaft, gerade in der sogenannten empirischen, die am Ende mit Zahlen und Statistiken hantiert, also ein verkürztes Verständnis von Erfahrung/Empirie (zur Kritik der verkürzten Empirie vgl. Pazzini 2016) hat, eines, das Übertragung nur als Störung in der Objektivierung kennt, die sich weit von der Unwägbarkeit und den Folgen eines Akts entfernt. In der Berührungslosigkeit bzw. artifiziell distanzierten Berührung (immer öfter auch in der Bäck-

erei mit Handschuhen) des Messens ist sie nicht weit vom masturbatorischen Erfolg der Pornographie entfernt.

Schuld – Loslösung – Analyse

Ein Akt reißt immer ein Gewebe von scheinbar Intaktem an oder auf und ist Bedingung der Möglichkeit neuer Verbindungen. Er bringt in Gang und entdeckt eine bisher ganz unbewusste Verbindung mit dem Anderen. Ein Akt macht erneute Artikulation möglich, ein Sprechen in irgendeiner Sprache, um die Initiation von Bildung durch den entstandenen Riss im Gewohnten zu überbrücken. Oft drängt sich eine solche Zerstörung oder zumindest Störung als moralische Schuld auf. Schuld – auch im Sinne der causa/Ursache – ist damit verbunden. Eine Entscheidung, ob unbewusst oder bewusst, entbindet, Schuld verbindet. Moralische Schuld initiiert ein schlechtes Gewissen und Schuldgefühle. In dieser Form wird die gesellschaftsbildende Schuld zu einer schwer greifbaren, wesentlich imaginären Klebe. Schuldgefühle treten an die Stelle einer Artikulation, die durchaus riskant und wieder störend sein könnte. Pornographie produziert für die Konsumierenden erst einmal keine Schuld, indem sie etwa einem der im Video erkennbaren Akteure etwas schuldig blieben. Sie haben entweder indirekt durch Datenspuren, oder direkt durch Kauf oder Miete bezahlt. Es entsteht höchstens ein schlechtes Gewissen. Das gehört aber denen, die es haben. Die oft isolierenden Wirkungen in Bezug auf Nebenmenschen verstärken oft die Einsamkeit.

Damit bei der Bedürfnisbefriedigung nichts schief geht, halten die Plattformen die verschiedensten Kategorien von sexuellen Vorlieben bereit. Das ist wie mit dem Joghurt im Supermarkt.
Ein Akt ist eine Herausforderung im Sinne des Wortes. Ein Akt lässt oft Sehnsucht nach bedeckenden und verdeckenden Bildern, nach Harmonie, entstehen, die die Unterschiede, nicht zuletzt die der vielen Varianten der Geschlechter, am liebsten ganz verschwinden ließe.[2] Spannungsvolle Differenzen können nicht gelebt werden, sie müssen verschwinden in einer Gesellschaft, die keine Ressourcen zur Vergebung hat, keine Entschuldung kennt, auch nicht für Griechenland, und Aggressivität in hohem Maß exportiert.

Der Erfolg sollte in Kürze auf der Hand liegen. Zumindest bei Männern. Und im Unterricht. – Der Evaluationshype lebt strukturell von der gleichen Struktur wie die Pornographie: Sexualität ist sichtbar gemacht – angeblich, aber vergeblich. Der Erfolg kann in den sichtbar gemachten Zeichen einen Orgasmus Gewissheit erlangen, Erfolg des Lehrens wird mit dem Output der Schüler*innen sichtbar durch Auszählung – dagegen kann Bildung so wenig erzwungen werden wie Liebe.

Schuldmanagement

Pornographie und Selbstbefriedigung in hohem Ausmaß (und nur dann) gehen wahrscheinlich zurück auf die fehlenden Möglichkeiten der Bewältigung der Schuld. Das trifft natürlich nicht zu bei vertraglich abgesichertem Kuschelsex.
In einer nicht so stark individualistisch ausgeprägten Zivilisation könnte man sich vorstellen, und das gab es auch, dass Schuld artikuliert und sozial umgewandelt wird in Anerkenntnis. Anerkenntnis von etwas, das das einzelne Individuum übersteigt, sei es als ein zu bildendes Wir oder etwas unter der Chiffre ‚Gott', garantiert durch die Erzählung, dass es da jemanden gibt, immer wieder, der die dem individuellen Subjekt inhärente Angst des physischen Überlebens verwandeln könnte. – Stattdessen entsteht eine neue Art von Askese auch in der Pädagogik: Alle Handlungen vermeiden, die die Intaktheit des Anderen, die eigene, die der Natur, näherhin der Tiere, dann auch der Pflanzen, beeinträchtigt. Wurst gibt es dann nur noch imaginär – aus Soja. Vegetarismus, Veganismus und Pornographie sind an dieser Stelle durchaus verwandt. Sie speisen sich aus demselben Dilemma, möchten Tragik, schuldlos schuldig zu werden, vermeiden. – Die Tragödie spricht übrigens vom schwierigen Zusammenhang in der entstehenden Athener Demokratie. – In Notwehr gegen eine fehlende Kultivierung der Aggressivität wird dabei dann eine so nie existente Natur zur Rettung – was ja kaum auf Wirbelstürme passt, etwa auf *Irma* oder *Xavier*, oder auf tatsächliche oder metaphorisch so bezeichnete Raubtiere.

Es gibt sogar Versuche der Entschuldung durch Natürlichkeit bis in den Porno hinein. Um die Illusion der Schuldfreiheit aufrecht zu erhalten, wird von Produzent*innen wie Petra Joy behauptet, der Sex sei authentisch, die Gefühle echt, viele seien auch im echten Leben Paare, alle Darsteller seien gesund. Das ähnelt einem Ökosiegel (vgl. Spataro 2017; Dörr 2017).

Theorie – Pornographie

Es gibt auch Formen von Theorie, die strukturelle Ähnlichkeit mit Pornographie haben. Sie kommen nicht zum Akt, der immer vom lebendigen und begehrenden Anderen und mit dem Anderen geschieht und so nicht ganz kalkulierbar ist. Diese Theorie verästelt sich in sich in konditionalen Hypotaxen, ergeht sich in lauter immanenten Bezugnahmen, ist reflexiv auf Theorieentwicklung, sodass es fast kein Außen mehr gibt, und hat ihren Höhepunkt entweder in der Feier des Unmöglichen – depravierte Postmoderne – oder in der Messbarkeit, die keine aktförmige Berührung benötigt. Das theoretisierende individuelle Subjekt wiegt sich in der Illusion autonomer Erkenntnis.

Pornographie

Pornographie ist ein Zeitgewinn gegenüber dem Drängen vom Anderen her und zum Anderen hin – die angenehme Gestaltung von Isolation. Andere werden hinter den Screen verbannt. Sie ist ein probates Mittel, die Risiken der physiologischen und psychischen Übertragung zu meiden, Autonomie zu erhalten. Sie steigt aus einer Rivalität und einem Machtkampf zwischen ihre Geschlechtlichkeit unterschiedlich lebenden Individuen auf Zeit aus, entzieht sich der Wirkung des Anderen, dem Krieg der Sexualisierung, der freilich mit Pornographie angeheizt werden kann, in einer Art Aufrüstungsspirale und deren Bezähmung.

Als Wunsch hat Pornographie auch den Charakter eines Traums. Sie gibt dem Wünschen eine Zeit, dem Wunsch nach unkomplizierter, mit dauernder Bereitschaft und Potenz rechnender Lust zwischen Menschen. Phantasien von der Urszene, von einem Mythos der Passung, bei gleichzeitiger Aufrechterhaltung von Autonomie werden virulent. Aber ohne Artikulation, in welcher Sprache auch immer, bleibt sie ein Genuss in Art des Todestriebes: Stillstellung, Abfuhr.

Pornographie und deren Nutzung zur Selbstbefriedigung ist also eine kreative Erfindung für eine Gesellschaft von Einzelunternehmer*innen ihres Glücks, dem Realen des Triebes auszuweichen, sich Luft zu verschaffen, für manche die Voraussetzung überhaupt, jenseits einer Sexualisierung mit Ruhe einem anderen Menschen zu begegnen, der insofern hetero ist, als er fremd in seinem Begehren ist. Sie ist vielleicht auch Bildungsversagen, weil für das Übersteigen der biologisch-physiologisch beschreibbaren Grenzen des Individuums zu wenige kulturelle Formen, Rituale zur Verfügung stehen, wodurch es gleichzeitig zur Sexualisierung als Abwehr der Übertragung und des Kontaktes kommt und zusätzlich zu einer Unbeholfenheit in dem, was Sexualität genannt wird. Vielleicht ist sie aber auch der Struktur nach eine Konsequenz der Individualisierungsträume von Aufklärung und Pädagogik.
Pornographie ist ein schwaches Mittel gegen die im Konzept des autonomen Individuums, des individuellen Subjekts, eingebaute Fremdenfeindlichkeit, die das Fremde am ehesten als exotisch, als rein, als originär, als natürlich, als edel, wild, wirklich genießen kann.

Die andere Pornographie, von der ich heute nicht geredet habe, wie sie etwa im Umkreis von Laura Mérrit gefördert wird (vgl. Mérrit 2015; Taormina et al. 2014a,b; Preciado 2016), kann zum lustvollen Übersteigen der Definition von Sexualität, der eingekastelten Individualität und zum Anderen hin öffnen.

Übertragung

Während meines Nachdenkens habe ich eine Vorstellung von dem, was Freud, vielleicht auch Bion und Lacan, als Übertragung versucht haben zu begreifen, als Orientierung und Maßstab mitgeführt. Zunächst habe ich Pornographie vornehmlich als Abwehr oder Widerstand gegen die Risiken der Übertragung gesehen.

Man könnte fragen: Erleben wir einen weiteren Umwandlungsprozess dessen, was Freud in Realisierung soziokultureller Verhältnisse als Übertragung begriffen hat? Er hatte ja nicht die Übertragung erfunden, sondern ihre Existenz unter den Bedingungen des individualisierten, unter dem Ideal der Rationalität stehenden Subjekts erkannt und formuliert. Davor hatte Übertragung andere soziale Formen und wurde anders, auch in religiösen Konzepten, gefasst. Niemand kann behaupten, dass die Psychoanalyse Übertragung begriffen habe, genauso wenig wie das die vorangegangenen Versionen leisten konnten.

Vielleicht befinden wir uns in einem rapiden Veränderungsprozess, in dem sich die Bedingungen unseres Zusammenlebens, der Vermittlung, der Medialität in ihren zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten schnell wandeln und damit auch die Weisen, wie Bildungen des Unbewussten bemerkbar werden. Nicht, dass das schon eine adäquate Formulierung wäre, aber die aus der Quantentheorie umgewandelten Ansätze von Karen Barad unter dem Titel „Verschränkungen“ arbeiten sich offenbar an ähnlichen Problemstellungen ab (vgl. Barad 2015).

Daran kann auch erziehungswissenschaftlich weiter gearbeitet werden, theoretisch, praktisch und poietisch. Es besteht kein Grund zum Pessimismus, wenn wir Zeugen von radikalen Veränderungen werden. Wie kann einer tatsächlichen Verschränkung bei einer individualistischen Voraussetzung Rechnung getragen werden, was heißt das moralisch und ethisch – gerade dann, wenn viele der Verschränkungen unbewusst existieren? Wie kann das Individuum durch wechselseitige Verantwortung entlastet werden und wie können so Energien frei werden für immer wieder neue und nicht klischierte Formen von Sexualität. – Wenn Pornos, die zur Identifizierung einladen (dadurch knechtende Ideale aufbauen und schon bei ihrer Produktion oft verletzen), die möglichst quasi ‚hygienisch’ den Überschuss menschlicher Produktionsmöglichkeiten abbauen – also mögliche praktische Kritik in Richtung eines Entzugs aus dem ungewissen Sozialen entsorgen – Indikatoren sind für das, was aus der Gesellschaft abstrahiert, abgezogen und entsorgt wird, dann kann auf ein unermessliches Potential geschlossen werden, das nicht ganz ungefährlich ist, weil es immer wieder kultiviert werden muss. Kunst hat Strukturen und Mittel bei Übersetzung zu assistieren.

Dann würde sich auch ängstlich bürokratische Didaktik erübrigen.

Anmerkungen

[1]Siehe z.B. http://www.ulrikefeser.net/projects/arret-la-machine-postpone-postporn-happiness/ || https://vimeo.com/user29791739/videos || https://www.instagram.com/explore/tags/postporno/ || https://vimeo.com/12566813 [03.01.2019]

[2]Siehe hierzu Mose 1: Als die Differenz klar wurde, nach dem Essen vom Baum der Erkenntnis, erkannten Adam und Eva, dass sie nackt waren und bedeckten den Unterschied; sie schämten sich.

Literatur

Barad, Karen (2015): Verschränkungen. Berlin: Merve

Comenius, Johann Amos (1992): Große Didaktik (1657). Stuttgart: Klett-CottaDespentes

Virginie/Martini, Tania (2017): „Ich glaube nicht so sehr an das Individuelle“. taz. 15.15

Dörr, Julian (2017): Authentizität, die Soft Power des Kapitalismus. Online: https://www.sueddeutsche.de/kultur/authentizitaet-authentizitaet-die-soft-power-des-kapitalismus-1.3614770 [4.1.2019]

Elias, Norbert (1939/1969): Über den Prozeß der Zivilisation. Soziogenetische und psychogenetische Untersuchungen. Bern, München: Francke.

Foucault, Michel (2004): Geschichte der Gouvernementalität Bd.I und II. Vorlesungen am Collège de France (1978-1979). Hg. v. Michel Sennelart, übers. von Claudia Brede-Konersmann und Jürgen Schröder. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Haraway, Donna Jeanne (1991): Simians, cyborgs, and women: the reinvention of nature. New York: Routledge.

Lacan, Jacques (1980): Die logische Zeit und die Assertion der antizipierten Gewißheit.

Ein neues Sophisma (1945). Übers. von Klaus Laermann. In: Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim (Hrsg.): Jacques Lacan Schriften III. Olten: Walter, S. 101-122.

Lacan, Jacques (2010): Das Seminar, Buch X: Die Angst 1962–1963. Übers. von Hans-Dieter Gondek. Wien: Turin + Kant.

Marx, Karl (1964): Das Kapital Bd. 3 (1894). In: SED, Institut für Marxismus-Leninismus beim ZK der (Hrsg.), Band 25. Berlin: Dietz Verlag.

Mérrit, Laura (2015): PorYes! Feministische Pornos und die sex-positive Bewegung. Psychoanalyse im Widerspruch. Heft 54, S. 43-53.

Nancy, Jean-Luc (2004): singulär plural sein. Übers. von Ulrich Müller-Schöll, 1. Auflage. Berlin: diaphanes.

Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (2016): Spielfilme als empirische Quellen zur Erforschung des Lehrens. In: Meseth, Wolfgang/Dinkelaker, Jörg/Neumann, Sascha et al. (Hrsg.): Empirie des Pädagogischen und Empirie der Erziehungswissenschaft. Beobachtungen erziehungswissenschaftlicher Forschung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 147-156.

Pazzini, Karl Josef (2017a): Es gibt: keinen Geschlechtsverkehr, aber Pornographie. RISS 85. Zeitschrift für Psychoanalyse (Freud – Lacan). Heft 1, S. 98-123.

Pazzini, Karl-Josef (2017b): Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea/Wollberg, Ole/ Zahn, Manuel (Hrsg.): Übertrag. Kunst und Pädagogik im Anschluss an Karl-Josef Pazzini. München: kopaed, S. 303 – 322.

Preciado, Paul B. (2016): Testo Junkie. Erweiterte Übersetzung von Beatriz Preciado »Testo Junkie« Paris 2001. Übers. Von Stephan Geene. Berlin: b_books.

Ritter, Joachim/Eisler, Rudolf/Kranz, Margarita (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Basel: Schwabe.

Spataro, Joanne (2017): Diese Art der Pornos ist nicht nur echt, sondern auch gesund. Online: https://www.vice.com/de/article/jpmw9d/diese-neue-art-der-pornos-ist-nicht-nur-echt- sondern-auch-gesund [4.1.2019]

Strenger, Carlo (2017): Abenteuer Freiheit ein Wegweiser für unsichere Zeiten. 2. Auflage, Originalausgabe Aufl.). Berlin: Suhrkamp.

Taormina, Tristan/Shinizu, Celine Parrenas/Penley, Constance et al. (Hrsg.) (2014a): The Feminist Porn Book. Strategien der Lusterzeugung. Bd. 1. München: Louisoder.

Taormina, Tristan/Shinizu, Celine Parrenas/Penley, Constance et al.. (Hrsg.) (2014b): The Feminist Porn Book. Die Kunst Lust zu vermitteln. Bd. 2. München: Louisoder.

Pornographie als Struktur

Von Karl-Josef Pazzini

1

Die Stories, die man sich im Netz erzählt, werden immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger. Sie sind zum Beispiel nur noch sechs Sekunden lang. Das ist nämlich die Vorgabe auf der Video-Plattform Vine, deren bisherige Erfolgsgeschichte sich ebenfalls in wenigen Sekunden erzählen lässt.

Im Frühjahr 2012 gegründet, wird Vine im Herbst von Twitter als „das nächste große Ding“ übernommen. Ein halbes Jahr später steht die kostenlose App auf dem ersten Platz der Stores. Aus 13 Millionen Usern nach sechs Monaten sind inzwischen 45 Millionen geworden. Twitters Vine konkurriert deshalb längst mit den großen Plattformen Facebook und Instagram. Es geht um User und um Klickzahlen. Tatsächlich gilt 2014/2015 nicht nur als das Jahr, in dem sich das Web für die meisten User*innen immer

weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Es geht auch als die Saison in die Geschichte der Sozialen Medien ein, in der das Bewegtbild die Timelines erobert hat, die ein paar Jahre zuvor noch auf Text und dann zunehmend auf starre Bilder ausgerichtet waren. Wer mithalten will, setzt derzeit auf die Weiterentwicklung der Möglichkeiten, Kürzestfilme zu produzieren, zu senden, anzuschauen und zu teilen (http://sozialtheoristen.de/2015/05/13/was-facebook-will-die-de-institutionalisierung-des-journalismus/).

Der 1991 geborene Zach King führt vor, wie man mit den Regeln von Vine erzählen kann (https://vine.co/Zach.King).
Einen eigenen Account eröffnet er im September 2013, zweieinhalb Jahre später hat er knapp vier Millionen Follower. Anfang 2016 sind seine 208 Sechs-Sekunden-Filme fast 1,3 Milliarden mal abgespielt worden. Er gilt in den USA als einflussreicher Nachwuchsfilmemacher, wird als Werbe-Promi für große Marken gebucht und in die populärsten Fernsehshows eingeladen, um seine Erzähltechnik live vorzuführen. Seine Filme werden als „magisch" gepriesen. Er selbst gilt als großer Magier und Zauberer des Web 2.0 (http://www.redbull.com/us/en/stories/1331714919 527/final-cut-king-zach-king-interview).
Tatsächlich zeigt King erstaunliche Tricks. Am 9. November 2015 lädt er bei Vine ein Video hoch, in dem er sich in einem Kaufhaus auf ein Wasserbett wirft und darin untergeht (https://vine.co/v/elMT0qArgVY).
Am 21. September 2015 postet er ein Video, in dem er eine Papier-Armbanduhr aus einer Magazinwerbung mit den Fingerspitzen herauszieht und sich einmal auf das Handgelenk schlägt, wobei sich das Papier in eine echte Uhr verwandelt (https://vine.co/v/eP11EMF9Plh).
Am 16. August 2015 sieht man ihn, wie er in Schlafsachen auf einem Bett mit rot-weißer Decke liegt. Er wacht auf, dreht sich in die Decke ein, bis er vom Bett fällt, um unten auf dem Boden frisch bekleidet mit einem roten T-Shirt und einer weißen Hose zu landen – und zwar höchst erstaunt (https://vine.co/v/ep5H6QlgLKV).
Am 27. Juni 2015 verwandelt er einen jungen Mann, der wie hypnotisiert an einer Spielkonsole sitzt und auf einen Bildschirm starrt, nach einigem Schütteln in einen Haufen Kartoffeln (https://vine.co/v/eJhPznZAhh5).
Am 30. Mai 2015 klebt er eine Lunte an einen Geldschein, zündet sie an, lässt das Ganze explodieren und wird dabei von einer Druckwelle inmitten einer Wolke neuer Geldscheine durch das Zimmer gewirbelt (https://vine.co/v/ehBYqTIh0hV).
Das Geldvideo ist knapp acht Millionen mal gelaufen, knapp 173.000 User*innen haben den Herz-Button angeklickt, mit dem sie „Gefällt mir" sagen, über 33.000 User*innen haben es geteilt. Das Kartoffelvideo ist knapp zehn Millionen mal gelaufen. Es gab über 41.000 Herzen. Über 41.000 User haben es in ihre eigene Vine-Timeline gestellt.
Zach Kings allererstes Video vom 9. September 2013, in dem er einen elektrischen Stromschlag durch ein kleines Kätzchen bekommt und durch die Luft geschleudert wird, hat etwas mehr als 443.000 Herzen bekommen, über 380.000 User*innen haben es in ihre Timeline gestellt.

2

Zach King hat, bevor er zum Social-Media-Filmemacher wurde, als Personal Trainer gearbeitet, der Leuten Kniffe und Tricks für die Bedienung des Schnittprogramms „Final Cut" beibringt. Berühmtheit erlangt er 2011, als er unter dem User-Namen „FinalCutKing" ein mit Katzen gedrehtes und mit Special Effects gepimptes „Star Wars"-Video bei YouTube hochlädt (https://www.youtube.com/watch?v=4Z3r9X8OahA). Was er hier vorführt, setzt er später bei Vine ein. Was magisch wirkt, ist ein bloßer Schnitttrick, den das Auge nicht realisieren kann. Für die Betrachter*innen gehen die Bilder so schnell und ohne Brüche und Schwellen ineinander über und der ganze Film rauscht so schnell vorbei, dass die Verwandlungen auch dann ganz echt aussehen, wenn man weiß, dass sie nicht echt sein können.
Kings Arbeit steht damit in der Tradition der Zauberei, bei der auf offener Bühne etwas vorgeführt wird, das eigentlich unglaublich ist, weil es so, wie man es sieht, nicht wirklich passieren kann. Er steht aber auch in großer Kinotradition. Denn eingesetzt wird hier der Stopp-Trick, der Ende des 19. Jahrhunderts ganz neuartige Formen des filmischen Erzählens ermöglicht. Im 15-Sekunden-Film „The Execution of Mary Stuart" von 1895, bei dem Alfred Clark Regie führt und für den Thomas Alva Edison als Produzent zeichnet, wird die Aufnahme angehalten, bevor das Beil den Kopf der Königin erreicht. Alles bleibt in Posi-

tion, nur die Darstellerin wird gegen eine Puppe ausgetauscht. Die Kamera läuft weiter, das Beil fällt, der Kopf ist ab (https://www.youtube.com/watch?v=BIOLsH93U1Q).

Das jedenfalls meinen die überrumpelten Zuschauer*innen, die den Austausch gar nicht mitbekommen. Die Zeit zwischen dem Stoppen der Kamera und dem Weiterlaufen existiert für die Wahrnehmung nicht. Geschnitten wird auf den Geräten. Zusammengeklebt wird die Szene dann in den Köpfen des Publikums. Auf magische Weise gehört für die Zuschauer*innen ganz fest zusammen, was eigentlich gar nicht zusammen gehört. Der Stopp-Trick erweist sich als Kohärenztrick, der mit den erweiterten Möglichkeiten der neuen Aufnahmegeräte ebenso arbeitet wie mit den beschränkten Wahrnehmungsbedingungen der Rezipient*innen.

Dass das Anschauen von Filmen tatsächlich magisch wirken kann, liegt im Wesentlichen an diesem Trick. Während man dauernd Zweifel haben müsste, dass das, was man sieht, wirklich passiert, ist man auf unbewusster Ebene damit beschäftigt, Zweifel zu beseitigen und Brüche so zu kleben, dass alles gut zusammenpasst. Und weil das eine Leistung ist, die nicht mit einem Mal erledigt werden kann, sondern über die Dauer des Films immer wieder erledigt werden muss, bleibt man auf schwebende Weise damit beschäftigt, zwischen Zweifel und Zweifellosigkeit hin- und herzupendeln.

Wer Zach Kings Videos sieht, bekommt genau das direkt zu spüren. Man ist versucht, den Trick immer wieder anzuschauen, um dahinter zu kommen, wie er gemacht ist, nur um sich darüber zu amüsieren, dass es nicht klappt und man doch wieder geglaubt hat, dass alles so passiert, wie man es gesehen hat.

3

Verstärkt wird das durch weitere Tricks. Die Vine-Beiträge sind nämlich nicht länger als sechs Sekunden, sie bieten bei King nur eine einzige Szene mit nur einer einzigen Pointe, manchmal sind es auch zwei oder drei, die dann allerdings nur die erste blitzschnell variieren. Damit werden gar keine größeren Erzählzusammenhänge etabliert, wie das beim Film der Fall ist. Es gibt nicht einmal wie bei Zauberei-Shows eine ganze Reihung verschiedener verblüffender Nummern, die aufeinander folgen. Es gibt bei Vine immer nur diesen einen Film zu sehen. Man muss schon selber weiter scrollen, will man den nächsten anschauen.
Das ist bei der „Hinrichtung“ von Mary Stuart zwar nicht anders. Aber dafür läuft bei Vine alles im Loop. Wenn ein Beitrag zu Ende ist, setzt er fast ansatzlos wieder vorne an. Das Video läuft deshalb, wenn es erst einmal in Gang gesetzt ist, unendlich weiter, wenn man es nicht wieder stoppt. Dadurch erklären sich die ungeheuer großen Abspielzahlen, die unter Zach Kings Videos bei Vine verzeichnet werden. Sie laufen eben nicht nur einmal. Sie laufen in der Dauerschleife. Dadurch erklärt sich dann auch die besondere Faszination, die von seinen kleinen Szenen ausgeht. Wenn die Leistung der Betrachter*innen von Filmen mit tricksenden Schnitten darin besteht, Kohärenz gegen den Zweifel herzustellen, und beim Betrachten von Kings Videos hinzukommt, dass man mit dem Zweifel wieder gegen den Eindruck von Kohärenz arbeiten muss, und das alles in nur sechs Sekunden, so wird man quasi-automatisch in die nächste Runde reingezogen: Man loopt mit, bis der Witz verbraucht ist.
Zach King schreibt sich damit noch einmal anders in die Filmgeschichte ein. Etwa an dem Punkt, wo der belgische Physiker Joseph Antoine Ferdinand Plateau zu Beginn der dreißiger Jahre des 19. Jahrhunderts auf der Grundlage seiner Experimente mit der Wahrnehmung zerlegter und wieder zusammengesetzter Bilder so genannte Phenakistiskope entwickelt. Das sind kreisrunde Scheiben, auf denen am Rand entlang immer dieselben Abbildungen in leicht verschobener Perspektive so gleichmäßig angeordnet sind, dass sich für den Betrachter, wenn er durch einen Schlitz darauf sieht, beim Drehen der Eindruck ergibt, dass sie sich bewegen (https://www.youtube.com/watch?v=s0KADBMXY-8).
Zach Kings Videos teilen mit diesen Scheiben und den Apparaturen, durch die man sie in Gang bringt und beobachten kann, das repetitive Moment, die Wiederholung einer kurzen Sequenz, einer kleinen Bewegung, einer einzigen Szene, von der man denken mag, dass sie tatsächlich passiert, obwohl das Auge eben nur getäuscht wird. Und weil man sie immer wieder sehen muss, wenn man versuchen will, der Täuschung auf die Spur zu kommen, und sich doch immer wieder täuschen lässt, gibt es auch hier durch den Loop den magischen Moment, der als hypnotisch erfahren wird: Das Auge kommt nicht mehr los. Erst dann, wenn sich der Witz abgenutzt hat.

4

Es gibt aber noch mehr Tricks, die das Geheimnis der Magie von Zach Kings Videos ausmachen und die ihn von allen anderen Projekten der Filmgeschichte unterscheiden. Kings Werkstücke stehen nämlich nicht für sich allein. Sie sind auf den Seiten von Vine eingebettet. King ist nur ein Sender unter vielen anderen, die auf derselben Plattform Videos hochladen. Und er ist zugleich ein Zuschauer unter vielen anderen, die auf ihren Timelines die Videos all derer zusammenführen lassen, denen sie folgen. Weil immer neue Videos hochgeladen werden, entsteht ein eigenartiger Flow. Was eben noch neu war, wird auf der Zeitleiste nach unten gedrückt. Oben sieht man nur das Allerneueste, das gleich schon wieder aus dem Blickfeld verschwinden kann.
Mitten in diesem Strom lassen sich kleinere und kleinste Ströme organisieren, die nicht ohne Einfluss auf die gesamte Dynamik bleiben. Jeder Video-Post ist mit einer Reihe von Eingriffsmöglichkeiten umstellt. Es gibt den Like-Button, der bei Vine eine Herzform hat. Es gibt den Repost-Button, mit dem man den Beitrag aus einer fremden Timeline in die eigene übertragen kann. Und es gibt einen Button, über den man den Beitrag auf anderen Plattformen einbetten kann. Schließlich gibt es die Möglichkeit, das Video zu kommentieren.
Das alles ist Zach Kings Beiträgen nicht äußerlich. Vielmehr sind seine Videos genau dadurch definiert, dass sie auf einer Plattform erscheinen, die nicht mehr zwischen Produzent*innen und Zuschauer*innen unterscheidet und dazu die Möglichkeit gibt, sich mit eigenen Aktivitäten an vorhandene Beiträge anzudocken oder sie durch das Markieren und Zitieren in Bewegung zu bringen oder in Bewegung zu halten.

Wenn man Nutzer*innen von Vine dabei zuschaut, wie sie sich auf den Bildschirmen ihrer Smartphones in den Angeboten orientieren, lässt sich gut erkennen, dass das geradezu hypnotische Haftenbleiben keineswegs durch das Anschauen einzelner Beiträge hervorgerufen wird. Bei Vine sind es die eigenen Bewegungen, das Auf und Ab auf der Timeline, das Loopen in den Beiträgen, das Abzweigen in andere Accounts, das Lesen von Kommentaren, das eigene Kommentieren, das Durchsuchen der Video-Ordner auf dem Handy nach geeigneten Stücken, die man selber posten könnte. Dazwischen werden eigene Filmchen produziert, hochgeladen und daraufhin kontrolliert, ob sie von anderen angeschaut, mit Herzen markiert, zitiert und kommentiert werden.

Was an Zach Kings Videos so magisch wirkt, hat also keineswegs nur mit der Schnitttechnik und den Loops zu tun. Es ist die Teilnahme an einem unüberschaubaren Geschehen, das sich durch die Bewegung aller Beiträge und Eingriffe auf der gesamten Plattform ergibt. Es ist das Involviertsein in einen Vorgang der Rezeption, der noch in den kleinsten Bewegungen produktive Folgen hat. Es ist die direkte Rückkoppelung mit einem Beitrag, den eine andere Person gesendet hat, durch die Energien an den Beitrag abgegeben und zugleich von ihm aufgenommen werden.
Im Fall von Zach Kings Posts ergibt das bei Vine komplexe Verwirbelungen, die andere Plattformen erreichen und schließlich sogar aus dem Web 2.0 heraus die klassische Presse und das Fernsehen erreichen. Sie erzeugen einen temporären Sog, durch den weitere Aktivitäten in Gang gesetzt werden, die zu einer Bewegung führen, die man dann als „Netz-Phänomen“ bezeichnen kann – oder die eben, verkürzt auf das einzelne Werkstück zurückgerechnet, magisch erscheinen.

5

Was Zach King produziert, ist Teil einer viel größeren tektonischen Bewegung, mit der sich der Umgang mit dem Bewegtbild im Netz verändert. Sichtbar wird das außerhalb von Vine an den GIFs, die sich seit ein paar Jahren massenhaft im Netz verbreiten (https://news.artnet.com/art-world/a-brief-history-of-animated-gif-art-part-one-69060).
Auch GIFs arbeiten mit der Nachbild-Technik. Auch sie operieren mit der extremen Verkürzung des Beitrags. Sie konzentrieren sich auf die Performance einer ausschnitthaften Bewegung. Sie laufen in einer Dauerschleife. Und sie lassen sich liken, zitieren, weiterverschicken, weiterbearbeiten und in andere Kontexte einbetten. Benannt sind sie nach dem zuerst 1987 veröffentlichten Programm, mit dem Einzelbilder platzsparend komprimiert und versendet werden und das als Kürzel am Ende des Dateinamens angezeigt wird: .gif – „Graphics Interchange Format“. Von Netzbrowsern werden GIF-Dateien so ausgegeben, dass die Bilder in schneller Folge nacheinander erscheinen. So langsam, dass man sie als Diaschau ansehen kann. Oder eben so schnell, dass sich der Eindruck ergibt, dass sie ineinander übergehen und eine Bewegung zeigen.
Dass das GIF für Animationen eingesetzt wird, ist ein Nebeneffekt. Die Möglichkeit, mit dem Programm Icons tanzen und rotieren zu lassen, wird erst Mitte der 90er-Jahre intensiver als Spielerei für die Gestaltung von Webseiten genutzt. Dann sorgen

Lizenzstreitigkeiten dafür, dass niemand so recht mit GIFs arbeiten mag und sie sich lediglich als Sidekicks auf Myspace und verwandten Seiten verbreiten. Schließlich überholt das Flash-Programm das Graphics Interchange Format an Praktikabilität und Komfort. GIFs liefern nur grob gerasterte 8-Bit-Grafiken, die auf ein langsames Netz ausgerichtet waren. GIFs sind stumm, es gibt nur Bilder zu sehen. Und ein GIF läuft einfach durch und wiederholt sich, ohne dass man eingreifen kann.

So verbreitet sich das GIF am Ende der Nuller- und zu Beginn der Zehnerjahre des 21. Jahrhunderts gegen alle Wahrscheinlichkeiten in einem Netz, in dem man längst in Hochgeschwindigkeiten ganze Filme in HD-Qualität übertragen kann. Als es noch nicht möglich ist, YouTube-Filme auf Webseiten zu integrieren, schneiden User kleine Sequenzen heraus, übersetzen sie ins Graphics Interchange Format, setzen sie ein und verlinken sie. Ausgewählt werden müssen dafür prägnante Sequenzen von zwei bis zehn Sekunden Länge, die charakteristisch für das verlinkte Video sind.
Als beste GIFs gelten dabei aber nicht nur die besonders charakteristischen. Auf der Plattform 4chan, später auch bei Tumblr, wo auch das Einbinden von GIFs zugelassen wird, entwickeln sich eigene Wettbewerbe, die wirklich besten Ausschnitte zu finden, die etwas Abgeschlossenes erzählen, eine interessante, absurde oder witzige Bewegung isolieren, etwas Rätselhaftes entdecken oder die ästhetische Eigenständigkeit des Bewegtbildes selbst vor Augen führen. Wer sie anschaut, wird wie bei Zach Kings Videos in eine Schleife gezogen, die hypnotisch wirkt. Jedes Stück für sich scheint verständlich und unverständlich zugleich. Jedes erscheint aus einem größeren Kontext genommen und auf sich allein gestellt. Und jedes verweist die Betrachter*innen auf den Kontext, dem es entnommen ist. Weil das in der Kürze des Stücks nicht zu verstehen, allerhöchstens auszubalancieren ist, rutscht man beim Betrachten immer gleich in die nächste Schleife hinein.

Es ist deshalb kein Zufall, dass man auf lauter Listen und Sammlungen stößt, wenn man „GIF“ und „hypnotic“ googelt. Hier findet man Spitzenprodukte, an denen man haften bleibt, weil man beim Betrachten in eine dynamische Balance gerät, aus der man nur schwer herausfinden kann. Mit dieser Wirkung entstehen laufend neue Mikrofilme, die an experimentelle Videokunst erinnern (http://www.buzzfeed.com/lbailey211/30-artists-proving-that-gifs-are-the-next-great-ar-e9sd#.gxq76ojag). Es entstehen auch die so genannten „Reaction-GIFs“. Sie konzentrieren sich auf Gesichter, Körperhaltungen oder Bewegungen, die Wut, Trauer, Verzweiflung, Resignation, Hingabe, Liebe, Erregung, Gleichgültigkeit, Großzügigkeit, Ekel, Arroganz, Selbstverliebtheit, Abschätzigkeit oder Überheblichkeit zum Ausdruck bringen. Da sie das im Loop tun und damit immer wieder denselben Ausdruck und dieselbe Geste wiederholen, wirken sie besonders intensiv (https://reactiongifsarchive.imgur.com).
Scrollt man durch die Tumblr-Blogs, auf denen nur GIFs gepostet werden, oder steuert eine der Suchmaschinen an, die sich mittlerweile auf das Finden von GIFs spezialisiert haben, lässt sich eine visuelle Enzyklopädie der Mimiken und Körpersprachen in den Bewegtbildern des 20. und 21. Jahrhunderts entdecken (http://giphy.com). Sie wird fortlaufend erweitert von Usern, welche die Filmmaterialien, die im Netz kursieren, massenhaft und unsystematisch durchsuchen, zerlegen und in GIFs umwandeln. Auch für diese Umwandlung gibt es mittlerweile eigene Seiten (http://gifmaker.me). Auf ihnen werden die hochgeladenen GIFs gesammelt und immer auch den anderen Usern zur weiteren Verbreitung zur Verfügung gestellt.

Da Reaction-GIFs große Gefühle und Bewegungen im Miniaturformat vorstellen, werden sie genutzt, um in den Kommentar-Threads der sozialen Medien als Antworten gepostet zu werden. Sie heißen eben so, wie sie heißen, weil man mit ihnen auf ganz spezielle Weise reagieren kann. So werden so genannte Facepalm-GIFs gepostet, wenn man der eigenen Resignation angesichts der Dummheit des vorhergehenden Posts oder Kommentars Ausdruck verleihen will. GIFs mit kurzen abschätzigen Blicken setzt man ein, wenn man zeigen will, wie sehr man das Vorangegangene verachtet. Eine Sequenz mit feiernden Menschen wird gepostet, wenn man zeigen will, dass es einen Anlass zum Feiern gibt. Da sich die Stücke, die unterschiedlichen Filmen entnommen sind, in Nuancen unterscheiden, lassen sich diese Reaktionen ausgesprochen fein nuancieren. Wo Reaction-GIFs eingesetzt werden, hat sich dementsprechend eine fein nuancierte Kommunikation mit Bewegtbildern ergeben, über die sich ganz neuartige Filmsequenzen für den ergeben, der durch die Kommentarspalten scrollt.

6

Wenn die Stories, die man sich im Netz erzählt, immer kürzer, immer schneller und immer flüchtiger werden, dann lässt sich mit Zach Kings Trickvideos und den GIF-Sekunden-Filmen verstehen, wie Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit durch Tricks und Strategien kompensiert werden. Die Fokussierung auf eine kurze Szene, eine Aktion oder eine Bewegung stellt etwas Ganzes her,

das durch den Loop immer weiter vergrößert wird. Für den, der länger auf ein GIF schaut, verwandelt sich die Miniatur in etwas Großes, das die gesamte Wahrnehmung in Beschlag nimmt. Das heißt: Was so kurz und schnell und flüchtig scheint, wirkt so, als sei es unendlich lang, als käme es nicht von der Stelle und als sei es gemacht, um sich auf schicksalhafte Weise wiederholen zu müssen, ohne dass es sich beenden kann.
Mit anderen Worten: Ganz offensichtlich folgen die Mikrofilme den Hochgeschwindigkeiten im Netz und scheinen sie sogar noch überbieten zu wollen. Doch tun sie das, indem sie mitten im Rauschen für einen kurzen Moment für den Betrachter Raum und Zeit auflösen und dadurch eine Zeitlosigkeit herstellen, die im Rückblick eigenartig lang erscheint, auch wenn sie tatsächlich nur ganz kurz gedauert hat. Hinzu kommt die Interaktivierung des Bewegtbildes. Die geloopten Kürzestfilme sind mit Eingriffsmöglichkeiten umstellt, die den Betrachter*innen die Möglichkeiten geben, eigene Dynamiken inmitten großer Verwirbelungen zu erzeugen. Sie involvieren, sie aktivieren und erhöhen damit die Wahrscheinlichkeit, dass man sich länger mit Einzelstücken beschäftigt und sie sich aneignet. Gerade weil sie kurz und schnell und flüchtig sind, erhöhen sie die Bindekraft. Wenn Kürze, Schnelligkeit und Flüchtigkeit mit Prägnanz und Pointierung und einer Rätselhaftigkeit verbunden wird, die nicht mit einem Mal zu verstehen ist, dann bleibt man dran, dann drückt man eher den Like-Button, setzt es eher in die eigeneTimeline, lädt es runter, bearbeitet es und lädt es wieder hoch.
Und das heißt dann: Die einzelnen Filmchen mögen kurz und schnell und flüchtig sein. Aber sie werden dadurch, dass sie sich in neue Kontexte setzen lassen, mit anderen Texten, Bildern und Filmsequenzen verbunden. Sie haben die Möglichkeit, sich mit anderen Beiträgen zu verketten. Und weil sie unendlich kopierbar sind, können sie in immer neuen Kontexten immer wieder mit anderen Stücken verkettet werden.

Die Kürzestfilme, die deshalb im Netzkontext am besten funktionieren, sind jene, die eine hypnotisierende Eigenständigkeit erreichen, indem sie Betrachter*innen affizieren, sich dabei aber niemals ganz preisgeben und dazu nötigen, sich die nächste Schleife auch noch anzusehen. Und es sind zugleich jene, die nicht sie selbst bleiben wollen, sondern ihre Kraft entfalten, wenn sie als Teilstücke in längere Erzählzusammenhänge eingesetzt werden.
Das zu wissen ist nicht unwichtig, wenn es stimmt, dass sich das Web derzeit für die meisten User*innen immer weiter ins Social Web verschiebt und immer ausschließlicher über die Timelines der Social Media Apps wahrgenommen wird. Wenn das Bewegtbild diese Timelines erobert und die User*innen damit zugeschüttet werden, dann ist die Frage, an welchen Posts man hängen bleiben wird und an welchen man einfach vorüberscrollt.

Pornographie als Struktur

Von Karl-Josef Pazzini

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

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

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

Pazzini, der im Sommer 2014 in Hamburg als Professor für Erziehungswissenschaft mit Schwerpunkt Bildende Kunst und Psy-

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

Bilder, Bildung und Arbeit am Subjekt

Während eine ausführliche Diskussion des Bildbegriffs bewusst unterlassen wird, nimmt die Diskussion des Begriffs *Bildung* im Buch einen großen Raum ein; er ist das Zentrum, in dem sich alle Kapitel spiegeln. Denn Bildung wird vom Bild aus gedacht und damit auch: von Kunst. Kunstpädagogik, die von Kunst ausgeht, kann in diesem Sinn kein harmloser Prozess sein; sie entzieht immer den Boden, auf dem gesicherte Erkenntnisse stattfinden: «Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her, untergräbt. Unfassbar.» (S. 23) Mit dieser ‹unfassbaren› Auffassung von Bildung hat Pazzini vor ungefähr 20 Jahren Neuland betreten und dem Unterrichtsfach Kunstpädagogik theoretisch zu einem neuen Status verholfen. Wider alle Rationalisierungsprozesse an Schulen wie Hochschulen hat er gemahnt und gewarnt davor, das Unterrichtsfach Bildende Kunst durch didaktische Vereinfachungen zu einem Bastelprogramm zu machen. Zu groß ist sein Potential, zuviel vermag es. Ästhetische Bildung ist, so Pazzini, primär ein «Fangnetz», eine Aufmerksamkeitsstruktur, eine Relation und Irritation, die sich im Dreieck von Schülern, Lehrperson und dem Gegenstand der Kunst einstellt. In gewisser Weise könnte man somit die Schriften von Pazzini auch in den Zusammenhang einer neuen Beschäftigung mit Schillers Konzept von ästhetischer Erziehung stellen, wie es jüngst durch Jacques Rancière und Gayatri Chakravorty Spivak begrifflich, theoretisch und historisch im Sinne eines emanzipativen Projektes neu gefasst wurde.[1] Ästhetische Bildung, die sich von alten und immer wiederkehrenden Polarisierungen von Kunst und Wissenschaft wie von Theorie und Praxis löst, denkt den ästhetischen Prozess auf der Ebene des Subjektes und der Gesellschaft. Darum geht es. Um nicht mehr und keines Falls um weniger. Für Karl-Josef Pazzini, und darin ist sein Werk und Wirken singulär, ist dieser Emanzipationsprozess untrennbar mit der Arbeit der Psychoanalyse verbunden. Bildung ist, in Äquivalenz zur psychoanalytischen Situation, ein Übertragungsprozess – ist «Sprung, Weitung, Öffnung, Wunsch, Begehren, Ereignis» (S. 15), ist Arbeit am Subjekt, das in der Analyse wie im Unterrichtsraum mit dem eigenen Mangel, der eigenen Unvollkommenheit, dem Begehren nach Bindung, Vertrauen, Schönheit etc. konfrontiert wird. Deshalb heißt es in der Einleitung dezidiert: «Im vorliegenden Buch wird Bildende Kunst als ein Forschungsbereich zur Fassung der (individuellen) Subjektkonstitution verstanden» (S. 14).

Die Pädagogik und das Unvorhersehbare

Den Begriff Pädagogik braucht Pazzini nur vorsichtig und wenn, dann immer durch dezidierte Abgrenzung gegen die rationalisierte und intentionale Auffassung von Pädagogik, die ihre Bildungsziele zu kennen und zu verwalten meint. Denn dies ist, wenn Bildung die «Bildende Kunst» ernst nimmt, nicht möglich. Kunstpädagogik ist (nicht anders als Forschung) eine Anwendung von Kunst, die primär der Methode der eigenen Neugier folgt. Man will etwas herausfinden, deshalb macht man Kunst. Zum Beispiel das Kunstkollektiv com & com, das mit seinem Kunstprojekt der Stadt Romanshorn etwas zeigen, etwas «zufügen» wollte. Die beiden Künstler erfanden eine Legende, eine mythische Figur namens Mocmoc, um qua Fiktion herauszufinden, was Romanhorn fehlt. Durch die Installation einer starken Fiktion brachten sie also historisches Wissen und Unbewusstes der Einwohner nachhaltig durcheinander. Das sei auch Didaktik, so Pazzini, aber keine, die vorhersehbaren Zielen folgt. Die Kunst bringe hier vielmehr das Didaktische der Wirklichkeit selbst zum Vorschein (S. 274). Die Effekte des Unvorhersehbaren sind zwar nicht kalkulierbar, aber sie sind für kunstpädagogische Situationen mitzudenken. Dabei muss Unterricht selber reflektiert werden, mit seinen Verleugnungen ebenso wie mit seinen Fetisch-Konstruktionen, die so tun, als ob dem Unterrichtenden und seinen Beispielen nichts fehle. Solch selbstreflexive kunstpädagogische Arbeit ist im Kapi-tel «Nachträglich unvorhersehbar» zu einem Kernstück des Buchs verdichtet. In ihm wird Schritt um Schritt (wenn auch nicht linear) anhand der Videoarbeit *Who is listening* von Tseng YuUChin dargelegt, wie aus den transgressiven Momenten der Kunst selber Vermittlung werden kann. Die Bilder der

Arbeit zeigen Kinder, die erwartungsvoll und ängstlich in die Kamera blicken und die eins ums andere aus Richtung der Kamera und damit aus der Richtung des Betrachters, von einer joghurtähnlichen Masse im Gesicht getroffen werden. Man kann die Arbeit sofort normalisieren, in dem man sagt: sie thematisiert Kindsmissbrauch. Es sind solche Floskeln, an welchen sich Pazzinis Denken entzündet und die ihn befeuern zu Lektüren, die nicht didaktisch, nicht kunsthistorisch und bestimmt nicht moralisch begradigt sind (S. 123). Wenn man von Kindsmissbrauch spricht, dann wenigstens präzise. Wie tut sie das? Hier fühlt Pazzini den Momenten der Überraschung, der Ambivalenz, des Überrumpeltwerdens, den Ahnungen von Schuld, Perversion, Genuss, Vertrauen nach, die einen beim Betrachten der Arbeit beschleichen. Dass die Bilder des Videos an ein Exekutionskommando erinnern, die Kinder, die mitspielen, aber «nur» mit einer Sauce im Gesicht getroffen werden, ergibt für Pazzini ein strukturales Bild von Unterricht – insofern auch dieser aus Komplizenschaft und Angst besteht: «Das ist struktural gesehen eine sadomasochistische Kumpanei, wie in jeder guten Lehr-Lernsituation. Das Einhalten von Regeln gibt Schutz davor, dass das Spiel nicht entartet.» Mit solchen Bögen und Schnitten wird das aus der Kunst zu Lernende neu konstelliert, verdichtet oder erweitert: Hörsaal, Analytikerpraxis und Kunstraum verschränken sich zu einem Möglichkeitsraum, in welchem man unversehens getroffen werden kann.

Medien, Körper und Psychoanalyse

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

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

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

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

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

Pornographie als Struktur

Von Karl-Josef Pazzini

Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus?

Kompetenzen reichen nicht

Professionalität steht hoch im Kurs. Beim Stichwort „Qualifizierung in der Lehrerbildung“ fallen Begriffe wie „Classroom management“, „Kompetenzraster“ oder „Diagnosematrix“. Das klingt nach Professionalität, dies jedoch in einem primär technologischen Sinn: Hier die mit Kompetenzen ausgestatteten Lehrerinnen und Lehrer (im Sinne eines Tools, das ihnen zur Verfügung steht), dort ein bestimmtes Setting, das sie im Sinne eines sich bestenfalls selbststeuernden Lernens modellieren. Ein solches Verständnis von Lehren und Lernen im Unterricht unterscheidet sich von einem pädagogischen Ansatz, der sich zum einen aus der Einsicht in die Komplexität und nur bedingte Beherrschbarkeit von Unterrichtsprozessen ergibt und zum anderen sich dezidiert auf die Subjektivität der Heranwachsenden und die Potentiale von Beziehungen richtet (vgl. Klafki 2002, Künkler 2011).

> *„Zunächst einmal muss ich feststellen, was der einzelne überhaupt bei mir lernen möchte, wo Schwerpunkte seines Interesses und seine Möglichkeiten liegen. Mir kommt es aber nicht darauf an, das einfach so laufen zu lassen, sondern ich muss ihn, wenn Schwierigkeiten auftauchen, mit etwas Neuem in ihm konfrontieren.“ Joseph Beuys, Künstler (MEuK: 31)*

Schulische und akademische Kunstpädagogen/-innen taten sich mit der Einführung von „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ besonders schwer, weil sich der Umgang mit Kunst im Allgemeinen sowie mit künstlerischen Prozessen im Speziellen letztendlich dem Anspruch von Steuerung und Messbarkeit entzieht. So lässt sich Kunst nur bedingt lehren und lernen, weshalb ein eher diffuser Begriff „ästhetischer Erfahrung“ zur wichtigen Orientierungsmarke für Kunstunterricht wurde. Vertreterinnen einer „kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ sahen sich unlängst von diesem Spannungsfeld herausgefordert und stellten mit dem „künstlerischen Portfolio“ einen fachdidaktischen Entwurf zur Diskussion, in dem das dynamische Moment ästhetischer Erfahrung innerhalb standardisierter Strukturen geltend gemacht wurde. Die hier entworfene Form einer bildnerisch-gestalterischen Auseinandersetzung definierten die Autorinnen als ein fachspezifisch geeignetes Instrumentarium „selbstbestimmten Lernens“, mit dem Schüler/-innen ihren künstlerischen Arbeitsprozess „reflektieren, diagnostizieren und regulieren“ (Aden/Peters 2012) können.

Wir möchten diese Diskussion nun weniger auf einer methodisch-didaktischen Ebene weiterführen, sondern, den eigenkritischen Impuls der beiden Autorinnen aufgreifend, jene aktuell fast unumstrittene Leitkategorie „selbstbestimmten Lernens“ konfron-

tieren mit der Frage nach dem Stellenwert der Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Schüler/-innen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Keinesfalls möchten wir damit das erzieherische Ziel der Selbständigkeit von Schüler/-innen in Frage stellen, bezweifeln aber, dass das Ziel unbedingt der Weg sein muss. Denn es spricht (immer noch) vieles dafür, dass der Lehrer, die Lehrerin im Unterricht eine tragende Rolle spielt und an der Wirksamkeit von Unterricht entscheidenden Anteil haben (was u.a. 2009 durch die „Hattie-Studie" belegt wurde; vgl. Hattie 2009). Wir meinen, dass „guter" Lehrer, „gute" Lehrerinnen im Idealfall nicht nur „Lernbegleiter" oder „Coaches" sind, die sich als Personen möglichst im Hintergrund halten, sondern Figuren, die sich einsetzen und als Personen präsent werden. Diese Präsenz sehen wir jedoch nicht als eine absolute Größe, sondern gehen davon aus, dass die Wirkung von Unterricht und die Ermöglichung selbstständiger Bildungsprozesse entscheidend von dem (professionellen) Selbstverständnis der Lehrenden und von der Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern abhängen.

Im Kunstunterricht machen viele Lehrende die Erfahrung, wie viel Zuwendung und Unterstützung Schülerinnen und Schüler bedürfen, um offen angelegte künstlerische Aufgabenstellungen wirklich *durch*arbeiten zu können. Denn solche Prozesse sind mit Hürden und Widerständen verbunden, allein schon, wenn es darum geht, sich selbst etwas zur Aufgabe zu machen, eine eigene Frage zu entwickeln oder schließlich den individuellen Prozess eines Abgleichs von Inhalt und Form durchzuhalten. Hilfreich sind dann gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und dazu selbst diese Erfahrungen gemacht haben. Es braucht also eine Reihe an „Kompetenzen" – da sind wir uns mit der aktuellen Bildungsdiskussion völlig einig – es braucht aber darüber hinaus noch etwas anderes. Wir meinen, dass eine durch Selbstreflexion entwickelte Haltung die Basis ist, um Didaktik und Methodik innerhalb des fragilen und flexiblen Gefüges „Unterricht" immer wieder neu abgleichen zu können.

> *„An den Universitäten spielt die künstlerische Ausbildung der Kunstpädagogen leider nur eine periphere Rolle. Da wird nicht verlangt, dass die künstlerische Produktion etwas Authentisches ist, die mit den Personen etwas zu tun hat. Der kunstpraktische Teil der Ausbildung findet in schmalen Kursen statt, in denen mal gemalt wird, mal gezeichnet wird und zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefgehender wirkt."*
> *Siegfried Neuenhausen, Künstler und em. Professor an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig (MEuK: 44)*

Konkrete Dimensionen einer solchen kunstpädagogischen Haltung möchten wir im Folgenden erörtern. Wir beziehen uns dafür auf Befragungen von künstlerisch Lehrenden aus Schule und Hochschule, die wir im Rahmen einer dreijährigen Fallstudie (2010-13) an der Kunsthochschule Kassel durchführten (vgl. Wetzel/Lenk 2013, kurz MEuK). Ausgangspunkt dafür bildete zunächst unser Interesse für die besonderen Qualitäten, derer die Lehrenden zur Förderung offen angelegter bildnerisch-künstlerischer Prozesse im Kunstunterricht bedürfen. Und so hofften wir zunächst, aus den Gesprächen entsprechende (persönliche und fachliche) Kompetenzen herausfiltern zu können, stellten aber fest, dass das Problem kunstpädagogischer Professionalität vielschichtiger angelegt ist, sich also nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen reduzieren lässt. Den Untertitel unserer Publikation zur Studie „Kunstunterricht als eine Frage der Haltung" möchten wir daher nun als These weiterführen und vertiefen.

> *„In der Frage klingt die Vorstellung an, dass durch die richtige Methodik in der Schule plötzlich alle erwachen können. Wie Dornröschen wach geküsst werden. Diese Vorstellung ist natürlich falsch." Alf Schuler, Künstler und em. Professor für Bildhauerei an der Kunsthochschule Kassel (MEuK: 65)*

Was wirkt im Unterricht?

Entgegen dem bereits skizzierten bildungspolitischen Trend, die Methode zum entscheidenden Instrumentarium wirksamen Unterrichts zu erklären, mehren sich durchaus Tendenzen, Lehren und Lernen wieder als ein primär personelles Geschehen zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in zu begreifen. Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses erinnerte unlängst Jochen Krautz an das In-Beziehung-Stehen als eine anthropologische Bedingung, die auch unterrichtliches Handeln bestimmen müsse. Krautz spricht von einem dialogischen Prinzip, das im Kontext umfassender Bildungsprozesse auf die Ausbildung einzelner (fachlicher) Kompetenzen zielt. Bildung betrifft hier sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch mitmenschlich-soziale, sachliche und ethische Dimensionen (Krautz 2013: 150). Ein davon abgeleiteter Lernbegriff ist insoweit relational angelegt, als sich „die Person darin in ein Verhältnis zum Gegenstand setzt, sich einlässt in den Zwischen-Raum. Man steht nicht in ‚objektiver' Distanz zur Sache, sondern ist

innerlich beteiligt.“ (Ebd.) Damit wird erreicht, worauf auch Wolfgang Klafki mit der Begrifflichkeit eines „pädagogischen Verstehens“ hinaus möchte, dass nämlich die Lernenden „die Bedeutsamkeit dieser Inhalte und Prozesse für die Entwicklung *ihres* Selbst- und Weltverständnisses, *ihres* Könnensbewusstseins und *ihrer* Lernbereitschaft erfahren können.“ (Klafki 2002: 3) Unterricht wird also erst dann wirksam, wenn das, was gelernt wird, für den Lernenden persönlich bedeutsam wird, wenn es im Kunstunterricht in Prozessen künstlerisch-bildnerischer Praxis statt um ein Abarbeiten der Aufgabenstellung zu einer persönlichen Auseinandersetzung kommt und damit zu einem wirklichen Erkenntnisprozess. Wenn also schließlich ein „leeres Staunen“ zum „Erwachen an der Sache“ (Copei 1962: 62) führt.

Lernen zielt damit auf die Ausbildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wechselbezug zur (Selbst-)Bildung des Subjekts. Sich von etwas berühren zu lassen, etwas wissen zu wollen, einen komplexen Erkenntnisprozess zu durchlaufen, sind Fähigkeiten, die nicht naturgegeben sind, sondern die sich schrittweise entwickeln müssen. Heranwachsende brauchen dazu ein Gegenüber, das sich aus der Rolle des Belehrenden lösen kann und Prozesse durch ein bewusstes In-Beziehung-Treten zu begleiten vermag.

> *„Diese Suchbewegungen sind für mich elementares Erleben von Leben. Das wollte ich den Schülern gerne ermöglichen – als ein Bewusstwerden: Hier entwickelt sich etwas parallel zu meinem Leben, das seinen Ausdruck finden kann in der Zeichnung, in der Malerei, im Basteln, im Kleben.“ Klaus Steinke, Künstler, ehem. Kunstlehrer und Fachausbilder am Studienseminar Gießen (MEuK: 96)*

Die damit einhergehende Psychodynamik von Lehren und Lernen macht Hinrich Lühmann, langjähriger Direktor des Berliner Humboldtgymnasiums und Psychoanalytiker, nachvollziehbar und verständlich. Für ihn ist Lernen und Lehren nicht nur ein kognitiv ausgerichteter Wissenstransfer, sondern ist geknüpft an eine affektiv besetzte „Beziehung besonderer Art“, die er mit Freud „Übertragung“ (Lühmann 2006: 99) nennt. Affekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Aggression, sie entstehen im Zusammenhang des Wissens, indem die Schüler/-innen den Lehrenden Wissen unterstellen, Wissen, das immer auch Wissen über sie selbst ist und das ihnen zur Vollständigkeit fehlt. Es ist eine Beziehung, in der die Schüler/-innen von den Lehrenden etwas zu bekommen erhoffen, was sie schließlich in die Lage versetzen wird, es selbst produzieren zu können. Motor dafür ist manchmal eine „Verliebtheit“, öfter jedoch eine wohlwollende Anerkennung, die sich in Bezug auf die Lehrenden daraus speist, dass ihnen die nötigen Kenntnisse zugetraut werden und man sich von ihnen für die eigene Anstrengung Anerkennung erhofft (vgl. Lühmann 2006: 104). Lehrer/-innen werden dann nicht nur als Repräsentanten bestimmter Kompetenzen wahrgenommen, sondern als an der Sache selbst interessierte Subjekte. In Bezug auf die Kunstlehrenden fällt daher der Begriff des Authentischen: Jemand ist ein „guter“ Lehrer, eine „gute“ Lehrerin, weil er oder sie „authentisch“ ist, womit gemeint wird, dass er oder sie nicht nur etwas weiß und kann, sondern eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst vermittelt, an deren Rätselhaftigkeit man auf diese Weise teilhaben kann.

Unterricht rahmt Lernen institutionell, verleiht den Lehrenden Autorität, ermöglicht Übertragung und schließlich auch wieder deren Auflösung. Vor allem in Situationen, in denen das Eigene Raum bekommt – sei es beim künstlerisch-bildnerischen Arbeiten im Kunstunterricht oder kreativen Schreiben im Rahmen des Deutschunterrichts – öffnet sich Unterricht in besonderer Weise als ein Zwischen-Raum, als ein sogenannter „intermediärer Bereich“ einer (noch) im Spiel angesiedelten Vermittlungssituation innerer und äußerer Wirklichkeit (vgl. Winnicott 1974: 7). Es ist jener Raum, in dem ein schöpferisches Potential zunächst für kindliche, später für adoleszente Identitätsbildung zur Verfügung gestellt werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass vor allem die Artikulation dieser subjektiven Momente inneren Erlebens und Wünschens Heranwachsende im institutionellen Kontext von Schule verletzlich macht und angewiesen sein lässt auf jemanden, der diese Impulse auf der einen Seite fördert, andererseits aber auch schützt. So sollten Lehrende diesen „potentiellen Raum“ des Imaginierens, Spielens, Experimentierens als das Medium einer anderen Lernkultur begreifen, die sich im Schulischen erst bilden und etablieren muss.

> *„Ich scheue mich nicht, das Wort Liebe mit ins Spiel zu bringen. Da sind junge Menschen, die entwickeln sich, denen kann man etwas zeigen, ein Stück Welt eröffnen. Man nimmt sie auch ernst in ihrem NichtWollen, NichtKönnen und Verweigern, in ihren Ängsten und Schwächen. Und dann sieht man, dass etwas wächst.“ Christine Biehler, Künstlerin und Dozentin (MEuK: 121)*

Die Dynamik solcher Prozesse lässt sich jedoch nicht im Kontext einer technologischen Didaktik konzeptualisieren. Heiner Hir-

blinger entwickelt dafür den Begriff einer „narrativen Struktur“, in der „das ‚Auftauchen’ und ‚Verschwinden’ einer Geschichte den Lehrer interessieren muss.“ (Hirblinger 2007: 103) Diese Prozesse sind mitunter langfristig angelegt, da es neben produktiven Phasen immer auch Phasen des Stillstands oder Umwegs, der Frustration und des Scheiterns gibt. Diese Erfahrungen charakterisieren insbesondere ästhetische Prozesse, in denen die Dialektik von affektivem Erleben und reflexiver Distanz eine wesentliche Rolle spielt. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann darin, den Rahmen zu bestimmen, in dem die Geschichten erzählt werden können. Die dafür notwendige Balance zwischen Offenheit und Steuerung beschrieben viele der Lehrenden in unseren Gesprächen als zentral:

Für **Jochen Dietrich**, Kunstlehrer und Künstler, geht es „*um eine Mischung aus der Reibfläche durch bestimmte Vorgaben, an denen (…) (die Schülerinnen und Schüler) nicht vorbei dürfen, an denen sie sich abarbeiten sollen, aber es geht auch um die Möglichkeit und gleichzeitig um die Verpflichtung, einen eigenen Zugang zu entwickeln.*“ (Dietrich/MEuK: 187)

Thorsten Streichardt, Künstler, empfindet *„das durchaus als problematisch*: *Einerseits braucht man eine Steuerung, um die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, um die Leute aus ihrem individuellen Kontext herauszulösen und eine gemeinsame Situation herzustellen, anderseits geht es um Offenheit, um Individualität, das Eigene, um Freiräume, in denen man dem eigenen Fragen auf die Spur kommen kann*.“ (Streichardt/MEuK: 212 f.)

Innerhalb des institutionellen Rahmens gibt der Lehrer, die Lehrerin einen ersten Anstoß, einen Impuls, z.B. ein irritierendes Phänomen, weil erst durch eine emotionale oder kognitive Diskrepanz etwas nachhaltig in Gang gebracht werden kann. Dabei kommt der eigentliche Anstoß stärker von innen als von außen. Was dann beginnt, ist, so Hirblinger im Anschluss an Friedrich Copei, die „affektive Folie eines unbewussten Dramas um den ‚fruchtbaren Moment’“ (Hirblinger 2007: 105). Zwischen Lehrer und Schüler findet ein „Gerangel“ statt, ein von diffusen Affekten begleiteter Kampf um Anerkennung, weshalb er den von Copei geprägten Begriff des „fruchtbaren Moments“ erweitert zur Vorstellung von einer „fruchtbaren Matrix“ (Hirblinger 2007: 104).

Was ist Haltung?

Haltung ist zunächst ein recht unscharfer und fast antiquiert anmutender Begriff. Er findet sich unter anderem in der Medizin („Körperhaltung“), in der Soziologie („Habitus“) oder in der Psychologie („Einstellung“). Im pädagogischen Kontext kann unterschieden werden zwischen einer „Technik“, die in Bezug auf Unterricht stärker auf den Kontext der didaktischen Elemente einer spezifischen Situation bezogen ist und einer „Haltung“, die mehr auf die individuelle, einmalige Persönlichkeit des Lehrers zielt (vgl. Zwiebel 2006: 61).

Haltung ist weniger ein fixierter Bestand, auf den in kritischen Situationen zurückgegriffen werden kann, als eine dynamische Struktur, mit der es möglich ist, nicht nur das eigene Handeln zu orientieren, sondern es auch an unterschiedliche Situationen anzupassen.

Die Philosophin Frauke Annegret Kurbacher bestimmt die vielfältigen Anteile, die an einer Haltung mitarbeiten, als eine „Praxis, von der ich annehme, daß sowohl rationale als auch emotionale, aisthetische und voluntative Momente eine Rolle spielen.“ (Kurbacher 2006) Haltung versteht sie als ein „komplexes Ineinandergreifen und Ineinanderspiel“ (ebd.) dieser verschiedenen menschlichen Fähigkeiten im Modus einer, wie sie sagt, „eigenwilligen Lesart von Reflexivität“ (ebd.), für die vor allem Gefühle einen integralen Bestandteil bilden. Sie denkt Reflexivität deshalb auch nicht abgekoppelt von den jeweiligen singulären Situationen, sondern als sich im Akt des Sich-Beziehens ereignend: als einen „tätigen, praktischen und erlebten Bezug, der konstitutiv auf einen Umgang mit sich und anderen angewiesen ist.“ (Ebd.)

> *„Ich versuche in diesen Gesprächen eine Entwicklung zu forcieren oder anzuregen, Varianten auszuloten, so dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst Beschränkungen auferlegen, die dann zur Freiheit führen innerhalb eines gestalterischen Prozesses.“*
> *Bernhardt Chiquet, Kunstlehrer in Basel und Künstler (MEuK: 137)*

Damit konzipiert Kurbacher ein Verständnis von Haltung, wie es auch als „Brückenkonzept“ aus der therapeutischen Praxis für professionelles Lehrerhandeln geltend gemacht und vom Psychoanalytiker Ralf Zwiebel im Kontext einer „professionellen Posi-

tion“ diskutiert wurde (Zwiebel 2006: 87). Wenn Unterricht nicht nur als Situation der Vermittlung von Lerninhalten begriffen wird, sondern als eine Reihe von Situationen, die sich durch ein Sich-In-Beziehung-Setzen bilden, dann formt sich ein Feld einzigartiger, spezifischer Beziehungsdynamiken. Hier wird die Lehrerin, der Lehrer mit der eigenen Verstricktheit sowie mit dem „Entscheidungsdruck der professionellen Arbeit“ konfrontiert (vgl. Zwiebel 2007: 97). Professionalität bedeutet dann, damit einhergehende Gefühle von Bedrängtheit, Unlust, Zorn, Verärgerung etc., also insgesamt Affekte individueller Abwehr, reflektieren und transformieren zu können, um den Beziehungsraum offen zu halten als denjenigen Raum, in dem sich Heranwachsende entwickeln.

Dieses Entwicklungspotential zeigt sich entsprechend in sogenannten „problematischen Situationen“ (Zwiebel 2007: 98), die von Schülerinnen und Schülern als unlustvoll und unbehaglich erlebt werden, weil sie von Unwissenheit, Ohnmacht, Nicht-Verstehen, Hemmungen und auch Widersprüchen gekennzeichnet sind. Im Kunstunterricht sind das Situationen, in denen sie sich verweigern, in denen sie ihr Material nicht mitbringen oder vorschnell zu Ergebnissen kommen möchten. Vor allem bei offenen Aufgabenstellungen, also wenn nicht klar ist, was genau erwartet wird, wenn Stunden nicht durchstrukturiert sind und künstlerisch--bildnerische Problemstellungen plötzlich eine Eigendynamik entwickeln, werden Schülerinnen und Schüler unsicher, denn sie verlieren die Übersicht und können ihren ‚Schüler-Job’ nicht in gewohnter Weise verrichten. So sehr sie solche Situationen als konflikthaft erleben, der fachdidaktische Diskurs sie als ‚problematisch’ stigmatisiert und damit in gewisser Weise auch diskreditiert, soll hier jedoch die Perspektive gestärkt werden, genau darin ein besonderes Potential zu erkennen. Denn nicht zuletzt sind es doch diese „problematischen Situationen“, in denen künstlerisch-bildnerische Prozesse nicht nur auf die Ausbildung bestimmter bildnerischer Kompetenzen zielen, sondern insofern umfassend künstlerisch sind, als sie zu Bildungsprozessen werden, in denen das Subjekt im Zentrum steht, das sich nun bildnerisch mitformt.

Die Kernaktivität der Lehrenden in solchen, aber natürlich auch in weniger konflikthaft erlebten Prozessen ist für Zwiebel von der gleichen Spannung geprägt wie die eines Analytikers und besteht in einem Oszillieren zwischen einem „persönlichen Pol“ und einem „technischen Pol“ (Zwiebel 2006: 45). Der „persönliche Pol“ steht für Wünsche, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken und Ideen, der „technische Pol“ für Konzeptualisierungen, technische, handwerkliche oder methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieses Hin und Her oder „Ausbalancieren“, wie es Zwiebel nennt, „lässt sich nicht ausschließlich technisch-methodisch beschreiben, sondern impliziert eine Haltung, deren entscheidender Kern in der Paradoxie-Toleranz liegt.“ (Ebd.) Dazu gehört, die in diesem Spannungsfeld enthaltenen Widersprüche und Gegensätze auszuhalten und nicht qua Rollenzuweisung im persönlichen oder technischen Modus zu agieren, ohne sich folglich die Komplexität der Situation immer wieder bewusst zu machen.

Dieses Ausbalancieren entwickelt sich schrittweise als die Fähigkeit, Probleme zuzulassen und wahrzunehmen, eigenen und fremden Erlebens und Verhaltens gewahr zu werden und sich darum zu bemühen, es zu verstehen. An diesem Verstehenwollen ist maßgeblich die Bereitschaft beteiligt, eine problematische Situation mit einer Schülerin, einem Schüler sowohl aus der Nähe wahrzunehmen, als auch aus der Distanz sachlich zu beschreiben, vor allem in Bezug auf die daran beteiligten Gefühle. Für diesen inneren Prozess des Abgleichs zwischen der „Subjekt- und Objektdimension“ hat Zwiebel den Begriff der „multiplen Bifokalität“ geprägt. „Bifokal“, weil es wie bei einer Gleitsichtbrille um einen Wechsel zwischen Weit- und Fernsicht auf die Situation geht, „multipel“, „weil es neben der zentralen Subjekt- Objektperspektive noch wesentlich andere gibt: Gegenwart/Vergangenheit, Innen/Außen, Übertragung/Vergangenheit, Wahrnehmung/Erinnerung, Präsenz/Erinnerung.“ (Zwiebel 2006: 47)

Dieser Wechsel der Sichtweisen schwingt mit, wenn **Ute Reeh**, Künstlerin und „Schulkünstlerin“, ihr Verhältnis zu den Prozessen beschreibt, die sie mit Schulklassen initiiert: *„Ich arbeite dann wirklich mit und in dem System, ich komme aus der Distanz, gehe in das System hinein, agiere und probiere, habe aber trotzdem ausreichend Distanz.“* (Reeh/MEuK: 108)

Weil im Kunstunterricht die eigenständige Arbeit an einer offen angelegten bildnerisch-künstlerischen Problemstellung oft mit Versagensängsten und Hemmungen verbunden ist, bedarf es – als eine Art Begabung für den Lehrerberuf – einer Zuwendungsfähigkeit. Sie wird dadurch gestärkt und differenziert, dass die in der eigenen künstlerischen Arbeit selbst erfahrenen und reflektierten Momente des Scheiterns, der Selbstzweifel oder der vielen notwendigen Umwege, nicht nur zur persönlichen Reife beitrugen, sondern den Lehrenden für die Probleme der Schülerinnen und Schüler sensibilisierten. Aus der Fähigkeit, eigene Erfahrungen zu reflektieren, entwickelt sich dann eine Verstehenshaltung, die diese Fähigkeit der Zuwendung nährt.

Klaus Steinke, langjähriger Kunstlehrer, Fachausbilder am Studienseminar Gießen und Künstler, bestätigt diesen Erfahrungsgrund kunstpädagogischer Zuwendung: *„Der Kunstlehrer, vorausgesetzt er arbeitet weiter (künstlerisch), hat ja ständig das Erlebnis*

des Scheiterns. Das liefert ein Grundmoment der Empathie mit Schülern. Wenn ich nämlich spüre, dass in den Bildern der Schüler etwas fehlt, dann spüre ich etwas Verwandtes. Dem will ich vielleicht mit meinen Möglichkeiten aushelfen, kleine Tipps geben können, damit der Einzelne weiterkommt, damit er aus dem Scheitern, der Falle herausfindet." (Steinke/MEuK: 89)

Wie wirkt Haltung im Kunstunterricht?

Zusammenfassend kann „Haltung" in Bezug auf das Lehrerhandeln als ein offener, immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichteter Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung verstanden werden, an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind. Doch wie kann sich eine solche Haltung speziell im Kunstunterricht „verkörpern"?

Einschränkend sei zunächst vermerkt, dass Joseph Beuys seinerzeit mit guten Gründen dagegen argumentierte, den Kunstunterricht als speziellen Fall zu konstruieren und damit von anderen Fächern und generell im Schulischen zu isolieren (vgl. Beuys 2013: 37f.). Er verstand dagegen das Künstlerische als ein Prinzip, das überall wirkt, als eine umfassend gedachte Größe des sich mit sich selbst und mit der Welt In-Beziehung-Setzens, als eine Kräftekonstellation, an der Fühlen, Wollen und Denken in einer sich wechselseitig durchdringenden Bewegung der Formung beteiligt sind (vgl. Zumdick 2001: 141). Kunst ist für Beuys „plastische Formung", sie ist für ihn nur insofern genuin bildnerisch, als sie immer schon bildend ist. „Plastische Formung" kann dann zu politischen Aktionen führen oder in Kunstwerke münden, wofür eine strenge „Begriffsbildung" mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss (vgl. Beuys, MEuK: 38, Szeemann, 2008: 58). Diese wechselseitige Bezüglichkeit zwischen Inhalt und Form kommentierte Beuys einmal lakonisch damit, dass Kunst doch zum einen von „Kunde" kommt: „man muß etwas zu sagen haben, auf der anderen Seite aber auch von ‚Können', man muß es auch sagen können." (Zit. nach Jappe 1973: 1090)

> *„Ich habe für die Schüler alle denkbaren Freiräume gnadenlos und schamlos ausgenutzt. Ich habe mich dumm gestellt gegenüber der Schulleitung und habe einfach Dinge gemacht, die ich gut fand und von denen ich dachte, das muss sein." Klaus Schinkmann, Künstler und ehem. Kunstlehrer in Kassel (MEuK: 153)*

Auf Haltung zielt also nicht nur ein sich professionalisierendes Lehrerhandeln ab. Die beschriebene Lehrerhaltung erzeugt im Idealfall eine Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern. Nicht ohne Grund forderte Friedrich Copei bei ihnen eine „Fragehaltung" als Voraussetzung, überhaupt in einen (wirklichen) Erkenntnisprozess einsteigen zu können (vgl. Copei 1962: 37). Neben einer Frage braucht es darüber hinaus ein Durchhaltevermögen in einem Prozess, in dem sich, so Copei, Erkenntnis nur im „Gegendruck" zur Sache bilden kann. Dafür muss, so ließe sich der Gedanke weiterführen, auch bei ihnen auf der einen Seite der „persönliche Pol" gefördert werden (als Bereitschaft, sich von etwas erfassen und berühren zu lassen, Vertiefung von Neigung zu Interesse etc.) und auf der anderen Seite ist in Übungen der „technische Pol" auszudifferenzieren (durch genaues Sehen, Verstehen von Zusammenhängen, Materialerkundungen etc.).

Grundsätzlich sollte sich also der kunstpädagogische Blick auf die Prozesse und ihre jeweiligen Dynamiken richten. Das meint jedoch nicht nur den Prozess des Einzelnen. Hirblinger macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Adoleszenz die individualisierenden Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen oder Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Gruppe behauptet werden müssen, sie in dieser Entwicklungsphase also stärker durch die „Matrix der Gruppe" (Hirblinger 2007: 90) als durch die Motivation des Lehrenden gesteuert werden. (Vgl. ebd: 90ff.) Das „innere Gleichgewicht der Lerngruppe" (ebd.: 105), an dessen Stärkung der Lehrer, die Lehrerin mitarbeitet, trägt dann entscheidend dazu bei, dass es zu einem „lebendigen geistigen Prozess" (ebd.) kommt, in dem der Einzelne seinen eigenen Anteil hat und gleichzeitig als Teil der Gruppe bestätigt bleibt. Das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach. Das klingt möglicherweise lapidar. Aber das bildnerisch-künstlerische Tun der Schülerinnen und Schüler als Teil ihrer Selbstbildung im schulischen Umfeld ernst zu nehmen, bedeutet auch, es nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür zu instrumentalisieren.

So zeigte sich in den von uns geführten Gesprächen kunstpädagogische Haltung als ein Wissen um die Notwendigkeit, Schüler/-innen Raum zu geben, in dem sie sich wiederum „Freiräume für das Eigene" (Chiquet/MEuK: 145) eröffnen können, als ein Bewusstsein um die Qualität des „Umwegs" oder des Aushaltens von „Abwegen" (Streichardt/MEuK: 212). Sie zeigte sich in der Bereitschaft, das Anliegen der Schüler/-innen und ihre Subjektivität wahrzunehmen, diese beim Übersetzen ins visuelle

‚Sprechen' zu fördern. Sich ihnen aber auch immer wieder als „Reibefläche" (Streichardt/MEuK: 220) anzubieten, klare Rahmen zu setzen, sie „mit etwas Neuem in sich zu konfrontieren" (Beuys 2013: 35) und dann auch ihre Verzweiflung zu ertragen. Als Notwendigkeit, sensibel und kritisch zu bleiben gegenüber schulkonformen Aufgaben, die sich gut ‚abhaken' lassen. Vor allem wird immer wieder betont, dass die Dialogbereitschaft eine basale Voraussetzung aller künstlerisch-gestaltenden Prozesse ist, als eine Bereitschaft, die nie abbrechen darf: „In Ruhe zuhören und reagieren können, einen Raum von Geduld, von Aufnehmen schaffen." (Steinke/MEuK: 101)

> *„Mit meiner Energie halte ich das Ganze am Laufen. Und wenn ich merke, dass es läuft, ziehe ich mich völlig aus dem Prozess heraus und lasse sie eigenständig Ihren Weg gehen." Gundi Wiemer, Kunstlehrerin in Hamburg und Künstlerin (MEuK: 171)*

Deshalb möchten wir mit einem Votum von Beuys schließen: Er forderte gewissermaßen als Ableitung der zuvor zusammengetragenen Überlegungen nicht den künstlerisch besonders begabten Lehrer, sondern den „vitalen Förderer" (Beuys 2013: 37), der sich selbst der Dynamik künstlerischer Prozesse gestellt hat und daher um ihren umfassend bildnerisch-bildenden Wert weiß. Ein solcher Förderer müsste dann eine Person sein, von der Alf Schuler sagte, dass sie „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft." (Schuler/MEuK: 57) Es ist jemand, so ließe sich weiter ausführen, der seine Rolle immer wieder neu ausgestaltet, der die negativen Affekte als Teil des Lehrerseins annimmt und zu verstehen versucht. Der sein Tun immer wieder neu reflektiert und seine eigene Bildung als einen lebenslangen Prozess begreift. Der sensibel und offen, neugierig und begeisterungsfähig bleibt, sich berühren und ergreifen lässt, der sich aber auch den Schüler/-innen zuwenden kann, ihre Interessen bemerkt, ihre jeweiligen Engpässe beim bildnerisch-künstlerischen Arbeiten wahrnimmt und diese zu verstehen versucht. Er ist jemand, der sich in-Beziehung-setzt, der sich der Auseinandersetzung stellt, der eine Reibefläche bietet.

Unbenommen ist es im Schulalltag ob der Gesamtbelastung nicht leicht, sich nicht institutionell nahgelegten Rollenmustern anzupassen, sondern sich über Jahre eine Frische und vitale Kraft sowie Zuwendungsfähigkeit zu bewahren. Diese Kraft lässt sich gerade aus dem eigenen künstlerischen Schaffen oder aus einer intensiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen schöpfen. Ein selbst durchlaufener umfassender Bildungsprozess im Beuys'schen Sinne kann befähigen, das eigene ‚Ergriffen sein', die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen. Dafür braucht man einen Halt, aber nicht im Sinne eines starren Methodenkorsetts, sondern in Form einer Haltung, die der Dynamik dieser Prozesse im Unterricht entspricht.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, www.zkmb.de/index.php?id=155; Zugriff: (01.11.2013).

Beuys, Joseph (2013): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, wiederabgedruckt in: Tanja Wetzel, Sabine Lenk (Hrsg.): Mit Ecken und Kanten, München.

Copei, Friedrich (1962): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg.

Jappe, Georg (2003): „Nicht einige wenige sind berufen, sondern alle: Interview mit Joseph Beuys über ästhetische Erziehung", Auszug abgedruckt in: Kunsttheorie im 20. Jahrhundert, Band 2, Charles Harrison, Paul Wood (Hrsg.), Ostfildern-Ruit.

Hirblinger, Heiner (2007): Der „fruchtbare Moment" in Bildungsprozessen der Schule. Eine psychoanalytisch-pädagogische Interpretation des Konzeptes von Friedrich Copei, in: Helmwart Hierdeis, Hans Jörg Walter (Hrsg.): Bildung. Beziehung. Psychoanalyse, Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (2002): Pädagogisches Verstehen im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel.

Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik, in: Krautz, Jochen, Schieren, Jost: Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, Weinheim, Basel.

Künkler, Thomas (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld.

Kurbacher, Frauke Annegret (2006): Was ist Haltung? Magazin für Theologie und Ästhetik 43/2006; http://www.theomag.de/43/fk6.htm; Zugriff 15. 7. 2013.

Lühmann, Hinrich (2006): Schule der Übertragung, in: Pazzini, Karl-Josef, Gottlob, Susanne: Einführungen in die Psychoanalyse II, Bielefeld.

Piaget; Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien, München, Zürich.

Wetzel, Tanja, Lenk, Sabine (Hrsg.) (2013): Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, München. (MEuK)

Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2007): Von der Angst, Psychoanalytiker zu sein, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I, in: Dauber, Heinrich, Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn.

Pornographie als Struktur

Von Karl-Josef Pazzini

Ein zweiteiliger 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 zweite, von Insa Härtel verfasste Teil des Beitrages „Eine gewisse Gewalt des Imaginären. Zu Gerhard Richters Betty“ (1977) findet sich unter hier.

Die Gewalt des Imaginären ist gewiss. „Gewiss“ wird aber auch in dieser Form eines Attributes so gebraucht, um anzudeuten, dass etwas nicht ganz genau gesagt werden kann, also nicht ganz gewiss ist. Gewiss ist nur, dass da etwas von Bedeutung ist. Appelliert ist an ein Wissen, das es noch nicht gibt. (Abb. 1)

Das Imaginäre kann nie genau gesagt werden. Auch darin liegt die Versuchung der Gewaltsamkeit des Imaginären: Herstellung einer gemeinsamen Gewissheit. Das Imaginäre ist nur indirekt zugänglich. Soll es für andere bestimmend werden, dann braucht es Geduld, d.h. eine kulturelle Feinverteilung und Umwandlung der Gewaltsamkeit. Es ist auf alle Zugewinne und Defizite von teilweise mehrfachen Übersetzungs- und Interpretationsprozessen angewiesen, bis es den Sinnen und dem Denken der anderen zugänglich und interpretierbar wird. Einbilden und Einfühlen sind projektive Ersatzmechanismen.

Das Imaginäre macht aber auch, ohne deutlich und direkt deutbar zu werden, schon dadurch etwas gewiss, zur Gewissheit, heimlich, nicht ohne Wirksamkeit, indem das individuelle Subjekt mit seinen Phantasmen der Welt gegenübertritt. Das individuelle Subjekt wird so als Moment der „Menschheit“[1] zur imaginär gestalteten Basis von Weltzugängen. Und von außen ist es geprägt und gebildet durch die einfallenden Bilder, die ihre Wirkung tun.

Schon von daher ist es für Pädagogen in der Konjunktion von Kunst und Pädagogik wichtig zu erforschen, wie solche Phantasmen zum Vorschein kommen oder gebracht werden können und über Symbolisierung in den interindividuellen Bereich, den der Gesellung, hineinragen und dort in Abstimmung über Interpretation verändert werden können. Nicht unbedingt auf ein bes-

timmtes oder gewisses Ziel hin. Der Prozess und die institutionellen Bedingungen der Veränderung selbst müssen bildungstheoretisch interessieren, da eine Arretierung von Phantasmen, soviel kann man empiriegesättigt behaupten, regelmäßig zu Gewalt und Leid führen. Plakativ polar gegenübergestellt: gewaltsame Anpassung der Außenwelt auf die Kapazität der je individuellen Phantasmen oder die oft nicht wenig brutale Modellierung der individuellen körperlichen und leiblichen Basen gemäß der vorgestellten Ideale.

Das Symbolische der Interpretation wäre dann der Fuß in der Tür, bevor das Imaginäre zuschlägt. Der Zuschlag droht aus dem Realen.

Beeindruckt von Gerhard Richters „Betty“.

Wir, Insa Härtel und ich, neben den ungenannten anderen. Wir arbeiten an diesem Bild im Hintergrund unserer sonstigen Tätigkeiten schon im dritten Jahr. Dass das Bild irritierend ist, kam zur Sprache, wenn ich mich recht erinnere, als wir uns über einen Antrag Insa Härtels bei der DFG mit dem Thema „Übergriff“ unterhielten. Das Bild tauchte so für uns schon in einem Feld auf, das zumindest mit Aggressivität zu tun hat, wenn nicht mit Gewalt. Kurzgefasst:

1. Das Bild ist eine Herausforderung. Es ist ein Blick. Darauf wird Insa Härtel noch eingehen. Es geht einen etwas an.
2. Das Bild schaltet in besonderer Weise das Imaginäre an, Ablagerungen individueller Geschichten wie sozialer Zusammenhänge. Gesucht wird nach einer Abrundung, die die Herausforderung verstehbar oder erklärbar macht. Geduld wird erfordert, wenn man dabei in der Nähe des Sichtbaren bleiben will, also in der Nähe des Übergangs zwischen äußeren und inneren Bildern, die dann auch von anderen gesehen und gehört werden können, und dem, was sie wachrufen in der je individuellen Erfahrung. Es entsteht eine Suche, hoch gegriffen könnte man auch „Begehren“ sagen. Es springt aus dem nicht unmittelbar zu erklärenden Angemachtsein und der scheinbaren Erkennbarkeit von allem, was man für eine Erklärung wissen müsste, hervor.
3. Es tut sich etwas auf zwischen dem Sichtbaren und dem, was sonst noch aufgerufen wird, aber nur schwer vereindeutigt werden kann. Dem ging offenbar ein ähnlicher Prozess bei Gerhard Richter voraus. Oder Betty hat Gerhard Richter so angeguckt, dass er auf ein Rätsel mit einem Bild geantwortet hat. Das wissen wir nicht. Ein wenig lässt sich das vielleicht doch klären anhand eines Gesprächs zwischen Betty und Gerhard Richter.
4. Das Bild bietet zum Einhaken des Interesses zunächst einzig den Kontrast zwischen dem bleichen Gesicht und den sehr roten Lippen. Sonst ist da semantisch wenig zu holen. Vielleicht noch die großen Augen, die in zeitlicher Reihenfolge auf den Vater, den Künstler, den Fotografen, den Maler und dann – repräsentiert – zuletzt den Betrachter gerichtet sind. Diese Augen haben eine Geschichte, bilden ein Gesicht. Die Lippen erscheinen für das Alter des Mädchens sehr rot. Man kann vermuten, dass sie entweder am Original, im Foto oder in der Malerei gefärbt sind. Stark rote Lippen zeugen von Erregung und Erregern, gefärbte Lippen imitieren Erregung. Hat Richter nun Betty animiert? Hat Betty Richter animiert? Sind die roten Lippen das einseitige Residuum einer aufregenden Beziehung? Ist der Betrachter animiert und das von einem Kind? Jedenfalls ist da etwas Unstimmiges, nicht leicht zu Bestimmendes, nicht leicht ins Symbolische so zu Überführendes, dass es stimmt. In diesem Hin- und Herspielen zwischen unklaren Voraussetzungen des Bildes und der nicht normalen Färbung kann man nach einer ersten Erklärung suchen: Betty wird vom Mädchen zur Frau. Diese Zeitspanne ist auch bei Knaben, die zu Männern werden, eine sehr verunsichernde, eine Phase notwendig neuer Bestimmungen. Notwendige, sich unausweichlich aufdrängende Veränderungen sind nicht wenig gewaltsam gegenüber den Phantasmen, den Körperbildern, der Umgebung – auch für die beteiligten Erwachsenen.

Auch wenn man die rationale Erklärung für die roten Lippen finden kann, kann man sich damit nur einen Moment beruhigen: Die mögliche Glättung heißt: Das Kind hatte Fieber. (Abb. 2)

Der Herausgeber von „Gerhard Richter: Atlas“, Helmut Friedel, schreibt über die im Atlas enthalten Tafeln mit Fotos von Betty, dass sich „unter die Abfolge der Landschaften […] überraschend wie bedrückend die persönlichen, Richter nahen Fotos [mischen], welche die kranke Tochter Betty 1975 zeigen (Tafel 393, 394). … Richter scheint seine Welt mit immer gleichen Augen zu betrachten, gleich ob es sich um schöne Landschaften, hässliche Industriebauten oder eben um die kranke Tochter handelt.

Seine Zuwendung zu seiner an einer fiebrigen Kinderkrankheit leidende Tochter erfolgt über das Bild; zugleich scheint es kein Tabu für ein Motiv zu geben. Alles, auch das Private, ist darstellbar; es schießt dem Künstler durch den Kopf, nistet sich ein und wird zur Grundlage seiner Bilder." (G. Richter 2006: 11)

Vom Fieber kann kein Mensch beim Betrachten des Gemäldes wissen, was nicht heißt, dass man nicht darauf kommen könnte.

5. Der Gewinn durch die empirische Klärung „Fieber" geht sofort wieder verloren, wenn man annimmt, dass dem Vater, Fotograf, Maler das Rot bemerkenswert war. Er fotografierte die Tochter, weil oder obwohl sie Fieber hatte.
6. Uns als Betrachtern kam der Einfall, dass es die Pubertät ist, die hier solche Verwirrung schafft, der Übergang vom Mädchen zur Frau. Ob das Rot nun positivistisch gesehen vom Fieber stammt, ist dabei ziemlich nebensächlich. Nur max. 1% der Betrachter weiß vom Fieber und das Bild wirkt dennoch herausfordernd. Die eigenen Erinnerungen an die Zeit der Adoleszenz greifen doppelt, an die erzwungenen und auch sehnlichst gewünschten Wandlungen.

Gespräch zwischen Betty und ihrem Vater

Für heute haben wir uns „Betty" unter vornehmlich jeweils einem Gesichtspunkt des Projekts vorgenommen: Während Insa Härtel im zweiten Teil über Fragen von Verschließung und Irritation in der Rezeption dieses Bildes schreibt, möchte ich mich hier beschränken auf einige Aspekte aus einem Gespräch zwischen Betty und ihrem Vater über dieses Bild. Uns geht es dabei darum, die Spuren der Aggressivität der Pubertät, die zum Bild, zu neuen Bildern und Phantasmen und zur Sprache drängen, ein wenig zu explizieren. Das Bild wird zum Kristallisationspunkt und zur Bühne, auf der und von der aus am individuellen Fall von Vater und Tochter Richter und an den vielen individuellen Fällen von Betrachtern etwas Einzigartiges auf dem Weg zur Verallgemeinerung über diese schwierige „Phase" im Leben jedes Menschen ausgesagt werden könnte. Etwas, das zugleich ins Netzwerk medialer und kultureller Bildungen (des Unbewussten, das sind auch Fehlleistungen) verweist.

Babette Richter hat Ihren Vater nach diesem Bild gefragt. Das Interview ist erschienen in einem Buch mit dem Titel „Der Andere"[2].

Im Buch finden sich Passagen über die Einschätzung von Interviews.

Nur soviel: Babette Richter vergleicht die Rolle des Fragenden auch mit dem Versuch eines ‚therapeutischen Hineinhörens' oder auch einem Verhör – Sinn des Fragens sei es, „etwas in Erfahrung zu bringen, in etwas einzudringen und etwas hervorzuholen" (B. Richter 2002: 15).

Wir möchten einige Verzweigungen andeuten, die durch den Druck des Imaginären zum Sprechen, zu Aufführungen, zu Assoziationen, zu Fehlleistungen und Uneindeutigkeiten führen. Wir schlagen vor, dies als eine Fernwirkung des Fotografierens und Malens eines spannungsgeladenen Zustandes zu nutzen.

Das Interview hat strukturelle Ähnlichkeit mit der Genese des Bildes „Betty". Weder das Interview, noch das Bild sind ohne assoziierende imaginäre Rahmen vorstellbar, das heißt auch in seinen Momenten verstehbar. Der Zuhörende wiederum versucht desgleichen „Distanz zu wahren und nicht zu tief hineinzusehen, da die wirkliche Intimität des Anderen auch unangenehm berührt, wenn sie das Hässliche entblößt und damit das Wünschenswerte zerstört" (ebd. 22).

Die Tochter / Betty fragt Gerhard Richter / den Vater / den Künstler. Sie spricht Jahre später aus den Bildern heraus:

Interviewtext[3]:

„In welchem Zusammenhang sind dann später[4] die beiden Betty-Portraits entstanden, das Liegende und das Abgewandte, im Grunde sind es ja drei, mit dem Verschwommenen, Unscharfen?

Die drei Motive sind nicht am gleichen Tag gemacht, aber es ist eine ähnliche Zeit. Wobei das Verschwommene auch ein Liegen-

des auf dem Tisch war, was ich dann hochgestellt habe und unscharf gemacht habe, da die Gesichtszüge nicht mehr stimmten.

Da war ich vielleicht zwischen 10 und 13. Wann hast du sie dann gemalt? Wann ist das Liegende entstanden?

Den auf dem Tisch liegenden Kopf habe ich gemalt, als ich nur abstrakte Bilder malte. Es gibt ein Foto, wo das Bild in der Brückenstraße im Atelier auf der Staffelei steht. Der ganze Raum ist voller abstrakter Bilder mit dieser einen Ausnahme. Das ist wie ein Luxus gewesen oder wie ein Ausgleich, ein Gegengewicht.

Und das andere ist ja auch in einem konträren Zusammenhang gemalt worden.

Ja, das war zu der Zeit der Baader-Meinhof-Serie, oder auch kurz danach, ich weiß es nicht mehr genau, wann ich es gemalt habe, das war schon mal ungeklärt geblieben. Das ist auf jeden Fall eine schöne Geschichte, dass es als Ausgleich zu den Terroristen-Bildern gemalt wurde.

Der zerbrechliche und aggressive Charakter der Bilder scheint mir aber ebenso offensichtlich. Das liegende Portrait von mir .. diese Leichenblässe … dieses Abgeschnittene … und diese Verletztheit. Aber auch das Abgewandte hat eine rätselhafte, seltsame Wendung … Gesichtslosigkeit … dieses unheimliche Nichts, in was ich schaue.

Ja, das mit dem abgewandten Kopf hat mich damals auch an Hitchcock erinnert. Das ist sicher nicht kunstgeschichtlich interessant, eher psychoanalytisch, dass ich auf den Vergleich mit dem Hitchcock-Effekt gekommen bin und dann aber froh war, dass das niemandem sonst auffiel.

Das abgewandte, weggedrehte Gesicht hat ja etwas mit Abschied, auch mit Tod zu tun. Das Nicht-Zeigen spielt dabei mit der Ungewissheit und dem Unbekannten. Der Film benutzt einen ähnlichen Effekt des Unheimlichen.

Ja sicher, aber im Film dreht Perkins doch den Stuhl mit der Mutter so, dass man sie von vorne sieht als zerfressene Leiche, als der Schrecken an sich und als des Rätsels Lösung. Ich glaube nicht, dass das Betty-Bild irgendetwas mit dieser Thematik zu tun hat.“

In diesem Gesprächsausschnitt geht es um drei Bilder, auf denen Babette Richter zu sehen ist. (Abb. 1; Abb. 3; Abb. 4) Andere werden angespielt.

Zunächst spricht Babette von zwei Bildern, dem „Liegenden“ und dem „Abgewandten“. Dann sagt sie, es seien ja eigentlich drei[5] mit dem „Verschwommenen, Unscharfen“.

Gerhard Richter bejaht das und fügt hinzu, dass nicht alle am gleichen Tag „gemacht“ worden seien. Unklar bleibt, ob es sich dabei um die Photos, die Malereien oder beide handelt. Es sei eine „ähnliche Zeit“ gewesen. Ein Zeitbezug lässt sich zunächst nur aus der vorangegangenen Gesprächspassage herauslesen. Es war eine Zeit, in der er als Maler unmodern war, wie er sagt, und er das Bild „Ema, Akt auf der Treppe (1966)“ (Abb. 5), Bettys Mutter, sich „kaum getraut habe, jemandem zu zeigen, so unmodern war es“ (ebd. 47). Nimmt man es genau, ist hier die Rede von einem Zeitraum von 22 Jahren: 1966 entstand der Akt und 1988 Betty als sich Abwendende.

Im Imaginären geht es um andere Zeitqualitäten, es zerstört oder zumindest stört den mühsam aufgebauten linearen Ablauf. Es bleibt offen, worin Richter die Ähnlichkeit sieht. Hört man, dass es sich um eine „ähnliche Zeit“ gehandelt habe, ist man geneigt anzunehmen, dass es sich um einen begrenzten Zeitraum von zwei oder drei Jahren vielleicht handelt. Das ist aber hier offenbar nicht der Fall. Man könnte auch in einem zweiten Anlauf meinen, es handele sich um jeweils ähnliche Zeiten. Dazu wäre aber ein Plural erfordert gewesen.

Babette fragt den Vater präzisierend, ihm entgegenkommend, wann er die Bilder denn gemalt habe. Dann greift sie eines der drei Bilder heraus, „das Liegende“.

Er antwortet darauf nicht mit einer Jahreszahl, sondern mit einem Kontext in seinem Werk: „Den auf dem Tisch liegenden Kopf

habe ich gemalt, als ich nur abstrakte Bilder malte.“ Er erinnert sich ferner an ein Foto, das im Atelier in der Brückenstraße aufgenommen wurde. Dies als Zeitaussage genommen, heißt nur, dass er das Bild „Liegende“ und zwar das nachher gedrehte und unscharf gemachte, 1977 gemalt hat. Und er betont, dass es ein Luxus gewesen sei, ein Ausgleich gegenüber einer anderen Arbeit, gegenüber der Arbeit an den abstrakten Bildern. Anders gesagt: Das Fotografieren der Tochter, das Malen der Tochter, das figurative Malen war ein Luxus und Ausgleich, hatte etwas von einer anderen Spannung oder einer Entspannung. So könnte man vermuten. Hat das auch mit dem Alter oder eher mit dem Fieber der Tochter zu tun?

Aber es war wohl keine ganz leichte Aufgabe, denn die Gesichtszüge stimmten dann nicht, zwischen dem Blick auf das Foto und dem Malen war das werdende Bild durch irgendetwas unstimmig geworden, so dass er von der weiteren Präzisierung abließ und es unscharf machte.
Abb.5

Das andere Bild, das Abgewandte, ist tatsächlich in einem anderen Zusammenhang elf Jahre später gemalt worden. Aber auch hier spricht Richter von Ausgleich. Hier aber nicht ein Ausgleich zu den Anstrengungen oder Zumutungen des Abstrakten, sondern zu den „Terroristen-Bildern“. Würde man dies als mathematische Verhältnisgleichung schreiben, dann ist gesprächsweise nebenbei die Abstraktion mit dem Terrorismus verglichen worden. Gerhard Richter nennt das eine schöne Geschichte. Das erzeugt beim Lesen den Eindruck, als sei das ein von anderen erfundener Zusammenhang.

Was lässt also manche Betrachter intensiv einen Zusammenhang zum Terrorismus, zu Richters Zyklus zu den in Stammheim zu Tode Gekommenen herstellen? Irgendetwas legt den Sprung zu Gewalt, Aggression, zu Tod, zu Bedrohung nahe, so dass die Assoziation fast zwingend springt.

Unter der Hand hat sich die Anzahl der besprochenen Bilder wieder auf zwei reduziert. Babette Richter spricht von dem Liegenden und dem Abgewandten, das Verschwommene ist nun ganz verschwommen. Sie spricht diesen Bildern einen zerbrechlichen und aggressiven Charakter zu. Denn sie sagt im Gegensatz dazu („aber“) auch das Abgewandte habe „eine rätselhafte seltsame Wendung“, so als habe sie dies schon von dem „Liegenden“ gesagt. Im folgenden Satz gehen die beiden Bilder ineinander über: Die Rätselhaftigkeit wird mit Gesichtslosigkeit („Abgewandte“) und „*… dieses unheimliche Nichts, in was ich schaue“ (Liegende“) charakterisiert. Die Rätselhaftigkeit kann also weder durch die direkte Sicht auf das Gesicht noch durch die Abwendung des Gesichts reduziert werden. Beide Bilder haben in sich eine seltsame Wendung.*

Gerhard Richter nimmt nicht das Ins-Nichts-Schauen auf, obwohl er bestätigend mit „Ja“ anschließt, sondern spricht über das nicht sichtbare Gesicht im einen oder anderen Bild. Hier findet sich wieder eine Art Kreuzung der Bilder. Er behauptet wenig einleuchtend, dass das kunstgeschichtlich sicher nicht interessant sei, eher psychoanalytisch.

Was durfte da nicht auffallen? Was wäre schlimm, wenn jemand bemerkt hätte, dass Gerhard Richter an Alfred Hitchcock gedacht hat?

Seine Tochter versucht mit ihrem dann folgenden Einwurf einen Zusammenhang herzustellen, der sich versuchweise so umschreiben ließe: Man weiß, dass es um Abschied und auch um Tod geht. Zumal ja das Abgewandte zur Zeit der „Baader-Meinhoff-Serie“ gemalt wurde. In dieser werden Köpfe und zumindest Halbprofile gezeigt. Dennoch bleibt durch den bloßen Anblick der Bilder unklar, was hier geschehen ist, was zur tödlichen Gewalt geführt haben mag, was die Gemalten bewegt haben mag.

Babette Richter vermutet vielleicht, dass das Motiv des Todes, auch des möglichen und zukünftig gewissen Todes der Tochter, Richter beim Malen bewegt haben mag. Das wäre etwas, das man nicht sehen will, das deshalb sich als unheimlich bezeichnen lässt. Das, so kann man erweitern, habe auch die Wendung vom einen zum anderen Portraitbild bewirkt: Die Liegende, die auch ins Nichts sieht, abgeschnitten und mit Leichenblässe, wird im zweiten Bild modifiziert viel beruhigender und gefälliger auch durch die Frisur und die brokatgemusterte Jacke, ebenso durch die Farbigkeit, die dezenter ist als im ersten Portrait und sich in der Tat abhebt vom Grellen der Liegenden, vom zu einer Antwort fast nötigenden Blick.

Es kann ja sein, dass Richter sich beim Fotografieren und Malen der Abgewandten vom Gesicht der Tochter abgewandt hat. Nachdem er schon einmal an den Gesichtszügen gescheitert war.

Im Gespräch fällt Richter Hitchcocks Film „*Psycho“ ein, bei dem abgewandten Gesicht – und diese Wendung zeigt: so beruhigend*

ist auch dieses Bild nicht.

Die Tochter überhört diese Assoziation zunächst und nimmt nur das Wegdrehen auf. Richter muss aber wohl die genau umgekehrte Bewegung gemeint haben, wenn er auf den Film anspielt, nämlich das Hindrehen, bzw. das aktive Umdrehen der Mutter, die mumifiziert auf dem Stuhl sitzt. Zerfressen ist sie eigentlich nicht, eher verdorrt, jedenfalls tot.

Richter drängt sich die Vorstellung auf, dass sich die Abgewandte umdrehen könnte, umgedreht werden könnte. Diesen Moment verbindet er mit dem Schrecken über die tote Mutter. Der Zuschauer des Filmes kann zu dieser Zeit nur ahnen, was zum Tod der Mutter geführt hat.

Richter assoziiert am Platz der Tochter Normans Mutter aus *Psycho. Normans Mutter war nach dessen Auskunft, harmlos, zuweilen herrschsüchtig. Jedenfalls steht sie, so legt Hitchcock nahe, im Zusammenhang mit der Schizophrenie des Sohnes, seiner unbändigen Wut, die sich in der Doppelbewegung der Identifikation mit der Mutter – er nutzt deren Kleider – und deren Ermordung zeigt. Als Ermordete konserviert er sie. Der Versuch einer Stillstellung und vielleicht auch Wiedergutmachung.*

Bei Hitchcock geht es um den Zusammenhang von Leiden (Schizophrenie) und Verbrechen (Mord).

Ist es das, was Richter einfällt? Ebenso auf einmal seiner Tochter auch?

Im Film geht die Aggression vom Sohn gegen die Mutter. Thematisiert Richter eine Aggression der Tochter gegen den Vater? Und zugleich, im selben Zug, eine Aggression des Vaters / Malers gegen die Tochter / das Modell. Und zugleich der eigenen Mutter am Platz der Tochter gegen den Sohn, der als Maler ein Vater ist? Eine komplizierte Verschränkung wäre das. Darüber kann man nur mit den Plätzen spielend etwas sagen. Wissen kann man es nicht.

Bemerken kann man lediglich, dass der Herausforderung an die Betrachter eine Verwirrung im Gespräch zwischen Tochter und Vater entspricht. Es wird deutlich, dass bei dem Bild tatsächlich Gewalt, Leiden, Verbrechen thematisiert sind, auch ohne dass man einen vereindeutigenden Bezug zu Gerhard Richters RAF-Zyklus herstellt. Dabei ist diese Bezeichnung schon eine Vereinfachung. Der Titel, den Richter der Serie gab ist *„18. Oktober 1977". Er nennt einen Tag, einen einzigen Tag, den die Bilder zu fassen versuchen, bzw. mit dem Titel versucht Richter das Geschehen, das für die Bilder den Anlass gab, zu fassen.*

Im Gespräch stellt Gerhard Richter kurz entschlossen den Zusammenhang zum Kriminalfilm her. Diesen, den er selber in die Welt gesetzt hat, versucht er wieder zu negieren. Das wirkt aber gegenteilig.

Die vielfältigen Aggressivitäten und Aggressionen, die Gewalt, die Richter thematisiert, werden über Bilder und Gespräche und unser Schreiben dazu umgewandelt und in verantwortbare Bezüge gestellt. Diese kommen noch nicht zum Erliegen, es bleibt wahrscheinlich niemand auf der Strecke. Babette z.B. kann den Vater um Antworten angehen.

Fußnoten

[1] im Verständnis von Kant und Humboldt etwa, wo es die Eigenheit, ein Mensch zu sein, meint.

[2] Richter, Babette: Der Andere. Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl. 2005,

[3] Ausschnitt aus: Richter, Babette: Der Andere. Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl. 2005, S. 47 – 49.

[4] Davor wurde über das Bild „Ema, Akt auf der Treppe (1966)" gesprochen, dessen Ausgangspunkt die Photographie der Mutter von Babette Richter war.

[5] Zu klären ist, in wessen Besitz die beiden anderen Bilder sind.

Literatur

Richter, Babette (2005): Glauben. Gespräch mit Gerhard Richter. In: Ders. (Hg.) Der Andere.Interviews – Versuch einer Annäherung, Köln: Richter Verlag, 2. Aufl..

Richter, Gerhard (2006): Atlas, hg. von Friedel, Helmut, Köln: Verlag der Buchhandlung Walther König.

Abbildungen:

Abb. 1: Gerhard Richter: Betty (1977), Öl auf Leinwand, 30 cm x 40 cm. www.gerhard-richter.com/art/paintings/photo_paintings/detail.php.

Abb. 2: Gerhard Richter: Betty Richter (1978), Fotographien auf Papier, 36,7 cm x 51,7 cm. (Atlas Blatt: 394). In: Friedel, Helmut (Hg.): Gerhard Richter: Atlas. http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?11974

Abb. 3: Gerhard Richter: Betty (1977), Öl auf Leinwand, 50 cm x 40 cm. http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?6190

Abb. 4: Gerhard Richter: Betty (1988), Öl auf Leinwand, 102 cm x 72 cm. http://www.gerhard-richter.com/art/search/detail.php?7668

Abb. 5: Gerhard Richter: Ema (Akt auf einer Treppe) (1966), Öl auf Leinwand, 200 cm x 130 cm.
http://www.gerhard-richter.com/art/paintings/photo_paintings/detail.php?5778