

Der kreative Akt im Unterricht

Fallstudien zur ästhetischen Praxis von Schülern
der gymnasialen Oberstufe

Inauguraldissertation
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie
im Fachbereich Sprach- und Kulturwissenschaften
der Johann-Wolfgang-Goethe-Universität
zu Frankfurt am Main

vorgelegt von

Christina Griebel
aus Ulm

2005

1. Gutachterin: Prof. Dr. Adelheid Sievert

2. Gutachter: Prof. Dr. Georg Peez

Tag der mündlichen Prüfung: 6. 6. 2005

EINLEITUNG	5
Einfall.....	6
Gegenstand	9
Denkraum: <i>The Creative Act – Le Processus Créatif – Der kreative</i> <i>Akt</i>	14
 TEIL I: DER BEGRIFFLICHE RAHMEN	19
1 <i>creare, create, creativity</i>	20
1.1 Begriff.....	20
1.2 Künste und Wissenschaften	22
1.3 Poincarés Kaffee	28
1.4 Faktorenbündel	32
1.5 Produkt eines Systems	36
1.5.1 Domäne – Feld – Persönlichkeit.....	36
1.5.2 Ebenen des Zugriffs.....	38
1.6 Anwendung: Zwischenland Schule.....	39
2 Pädagogische Annäherungen.....	41
2.1 Der Begriff – ein Versäumnis?	41
2.2.1 Ambivalenzen.....	45
2.2.2 Dimensionen.....	48
2.2.3 Zusammenfassung: Qualitative Sprünge	50
3 <i>Göttliche Funken</i> und <i>kreative Aufstiege</i>	51
3.1 Mentale Kreuzbefruchtung	51
3.1.1 Bisoziation.....	51
3.1.2 Ein Konzentrat: Der Witz.....	54
3.1.3. <i>Heureka I: Wissenschaften</i>	57
3.1.4 <i>Heureka II: Künste</i>	59
3.1.5 Dinge und Zeichen.....	61
3.2 Metastufenbildung	63
3.2.1 Zeichen setzen	64
3.2.2 Sphärenmischendes Komponieren.....	66
3.2.3 Metaphern und (Er)Findungen	69
3.2.4 Kreataphern	72
3.2.5 Zusammenfassung: Präsentative Spannungen.....	74

4	Ein Modell ästhetischer Praxis	76
4.1	Sinnengeleitet und selbstzweckhaft	76
4.2	Die doppelseitige Ausrichtung der Wahrnehmung	77
4.3	Reflexivität in der Vergegenwärtigung	78
4.4	Das Erscheinen.....	80
4.4.1	Der Metastufencharakter des Erscheinens	81
4.4.2	Enttäuschtes Erscheinen im Readymade	84
4.4.3	Repliken	86
4.5	Künstler und Zuschauer	89
4.6	Zusammenfassung: Im Vollzug	90
5	Wahrnehmung und Sprache(n)	91
5.1	Sprache und Subjekt im Werden.....	91
5.1.1	Wechselseitige Verflechtung von Wahrnehmung und Sprache	91
5.1.2	Sprachliche Distanzierung von Subjekt und Objekt im Wahrnehmungs- und Ausdrucksgeschehen	93
5.1.3	Verweis- und Verknüpfungsbewegungen.....	96
5.2	Das Zeigfeld – Theorie einer Bisoziation	102
5.2.1	Situation und Kontext.....	102
5.2.2	Der Wahrnehmungsraum.....	102
5.2.3	Das Zeigen in unterschiedlichen Verweissystemen.....	104
5.2.4	Zwei Arten der Vergegenwärtigung	105
5.2.5	Spracharbeit im Text I: Deixis am Phantasma.....	108
5.2.6	Spracharbeit im Text II: Anaphorische Deixis	109
5.3	Die Spürbarkeit der Zeichen in einer sich einlassenden Sprache.....	111
5.4	Exkurs: Der <i>Photographische Akt</i>	113
5.5	Zusammenfassung: Zwischen Kopf und Hand	123
6	Methodologie und Methode.....	124
6.1	Eine kunstpädagogische Perspektive	124
6.2	Zwei Sprachen für die Wirklichkeit.....	126
6.3	Eine Qualität des Materials	128
6.4	Eine Bemerkung zur Fotografie	129
6.5	Das Material als Interaktionsfeld	131
6.6	Charakter des Fallstudienansatzes	132
6.7	Explorieren und inspizieren	133
6.8	Relationen	135

6.9 Zusammenfassung: Verwandlnde Operationen.....	139
Teil II: DAS GESCHEHEN ZWISCHEN DEN ORDNUNGEN	142
7 Erste Gegenüberstellung.....	144
7.1 Bedingungen und Umfeld.....	145
7.1.1 <i>Wuchernde Räume</i> – Zur Entstehungssituation der Arbeiten.....	146
7.1.2 Verlauf.....	147
7.1.3 Arbeitsauftrag.....	147
7.1.4 Überblick über die entstandenen Arbeiten	149
7.2 <i>Die Augen sind unwichtig</i>	150
7.2.1 Die Präsentation.....	150
7.2.2 Dokumentation	153
7.3 <i>Urin und Pink</i>	159
7.3.1 Die Präsentation.....	159
7.3.2 Dokumentation	162
7.3.2.1 Titelzeichnung.....	163
7.3.2.2 Das zuoberst liegende Blatt.....	165
7.3.2.3 Der Text – Sequentielle Analyse.....	167
7.3.2.4 Zusammenfassung der Beobachtungen am Text.....	175
8 Zweite Gegenüberstellung.....	177
8.1 Probewohnen.....	177
8.1.1 Rahmenbedingungen	178
8.1.2 Vorüberlegung und Datenmaterial.....	179
8.2 <i>Muss nicht jeder sehen</i>	180
8.2.1 Der Ausstellungsraum	180
8.2.2 Innen und außen – Fotografien und Fenster	180
8.2.3 Innen und außen – Fotografien und Tür	183
8.2.4 Lichtfleckzeichnungen.....	185
8.3 <i>Anthropometrie der braunen Epoche</i>	186
8.3.1 Installationsansicht	186
8.3.2 Die beiden Abdrücke	187
8.3.3 Werknotizen.....	191
8.3.3.1 <i>Kunst 3 Gedanken</i> – Gestalt und Vorverständnis.....	194
8.3.3.2 Ein Entwurf	197
8.4 Zusammenfassung: Zuvorkommen und nachreichen.....	198
9 Dritte Gegenüberstellung.....	199

9.1	<i>Wie die Dinge funktionieren</i>	199
9.1.1	Rahmenbedingungen – Skizze des Unterrichts im Hintergrund.....	199
9.1.2	Die Präsentation.....	200
9.2	<i>Der Ausschluss der Ästhetik</i>	201
9.2.1	Ein Text im Bild-Ensemble	203
9.2.1.1	Material, Text und Gestalt.....	204
9.2.1.2	Sequentielle Analyse des Textes	206
9.2.1.3	Zusammenfassung I: Instanzen	218
9.2.2	<i>Der Mythos des Sisyphos</i>	222
9.2.2.1	Materialität des Abzuges und Spuren der Bearbeitung	225
9.2.2.2	Ein indirektes Selbstbild.....	226
9.2.2.3	Zusammenfassung II: Subjekt und Sujet.....	229
9.3	<i>Mit Leib und Seele</i>	230
9.3.1	Rahmenbedingungen – Skizze des Unterrichts im Hintergrund.....	230
9.3.2	Die Präsentation.....	231
9.4	<i>Kälte und Schrecken</i>	232
9.4.1	Die Performance	232
9.4.2.1	Die Fotografien	235
9.4.2.2	Notizen und Entwürfe	239
9.4.2.3	Ein Akt der Auswahl.....	243
9.4.3	Zusammenfassung: Tausch im Vollzug.....	246
	SCHLUSSWORT	249
	Die Ergebnisse im Kontext einer kunstpädagogischen Fragestellung	250
	Die Vorgehensweise im Kontext produktionsästhetischer Forschung.....	265
	LITERATUR	273

EINLEITUNG

Einfall

In der vorliegenden Studie wird das Geschehen zwischen Einfällen und ihren Umsetzungen in Texten und Bildern untersucht. Ihre Leitfrage lautet: *Wie ist ein Text geworden, was er ist? Wie ist ein Bild geworden, was es ist? Wie zeigt sich dieses Gewordensein?* Ihr Gegenstand sind Einfälle von Schülerinnen¹, die sich in Texten und Bildern niedergeschlagen haben – Einfälle, so muss eingeschränkt werden, die diesen Schülerinnen im Kunstunterricht kamen, während sie sich auf dem Weg von der Absicht zur Verwirklichung einer künstlerischen² Arbeit befanden. Die Frage, die über dieser Arbeit steht, bezieht sich somit auf die Qualität einer Praxis, die nicht allein Künstlern vorbehalten ist, und sie wird bezogen auf ein Umfeld verhandelt, in dem eine solche Praxis für im weitesten Sinne der Bildung dienlich gehalten wird.

Mit dem Begriff *Einfall* verbindet sich das von Außen, das aus einer anderen Ordnung kommende, und *es* kommt nicht gemächlich, sondern plötzlich. Sigmund Freud, der zum jeweils anstehenden Problem zumeist den vordergründig entlegenen Gedanken hervorzubringen wusste, forderte seine Patienten auf, ihm während der gemeinsam verbrachten Stunden der psychoanalytischen Kur ohne Rücksicht und Zensur *jedlichen Einfall mitzuteilen*, denn arbeiten konnte er nur mit dem, was sie ihm veröffentlichten – und sei es mit den Widerständen dagegen, *das Eigentliche zu sagen*. Als Material konnte ihm, zum Beispiel den Traum betreffend, nur dienen, was den Morgen überlebte und seinen Weg durch das Nadelöhr der Sprache fand.

Genau deshalb gilt das Interesse der vorliegenden Studie nur jenen Einfällen, die eine *Form* gefunden haben, sei es in sprachlichen oder in bildlichen Zeichen – Schrift, Rede, bildhafte Handlung, Zeichnung, Fotografie, Objekt. Dabei wird jedoch nicht die Realisierung des ganzen Projekts angesprochen, hier der Einfall, dort das Werk; vielmehr gilt die Aufmerksamkeit den Knotenpunkten eines Geflechts aus Notizen, Skizzen, Exzerpten, wiedergegebenen Lektüren, gesammelten Abbildungen, formulierten Entwürfen, winzigen Fetzen, verworfenen und doch

¹ Dies ist keine genderspezifische Untersuchung. Dennoch wäre es nicht korrekt, von *Schülern* zu sprechen, denn der Gegenstand wird vom *Konkreten* aus untersucht, und die konkreten Schüler sind hier weiblich.

² Das Adjektiv *künstlerisch* wird (auch im Folgenden), sofern es sich auf die Aktivitäten von Schülerinnen bezieht, in einem propädeutischen Sinn verwendet.

aufgehobenen Negativen, in dem sich Gelesenes, Gesehenes, Gehörtes, Erinnerunges niedergeschlagen hat. Es geht also um jene Stellen besonderer Dichte, die es in einem unvollendeten Fragment ebenso geben kann wie in einer fertigen Arbeit; in einem aufgrund von Rahmenzwängen vorschnell zusammengestellten Konvolut eines Schülers ebenso wie in einer ausgestellten Installation eines Künstlers (die ebenfalls Rahmenzwängen unterliegt) – wobei weder die Zettelmappe noch der bespielte Ausstellungsraum allein in ihrer materiellen Gestalt gedacht werden. Der Moment, der hier im Mittelpunkt der Überlegungen stehen soll, ist jener der Verknüpfung eines Einfalls mit der Form, in der er zum Ausdruck kommt.

Die oben gestellte Frage ist im Grunde die, was diesen Verknüpfungspunkten unterschiedlichster Einfälle und den vielfältigen Formen ihrer Materialisierungen gemeinsam sein könnte: Es ist die Frage nach der Beschaffenheit des *Aktes*, der die Stränge zusammenknüpfte. Das Wort *Akt* soll in diesem Zusammenhang nicht überbewertet werden. Auch bezogen auf jene kleinsten Einheiten konkreten Materials, anhand derer das Phänomen untersucht wird, bedeutet es im Rahmen dieser Ausführungen nicht mehr, aber auch nicht weniger als *das, was sein macht*; der Terminus drückt die Passage der Möglichkeit in die Existenz aus, er enthält ein (Gemacht)Werden und einen Zustand.³ Die eingenommene Perspektive des Erkenntnisgewinns ist demnach eine phänomenologische: auf *die Sachen selbst*⁴ gerichtet; nicht sie erklärend, sondern ihre Konstitutionsprozesse denkend.

Wie bereits erwähnt: nicht alle beliebigen, wenngleich immerhin materialisierten Einfälle sind Gegenstand der folgenden Überlegungen, sondern lediglich jene, die zu Stellen besonders dichter Verknüpfung in einem umfassenden Gewebe – auch im Sinne der lateinischen Wortbedeutung von *Text* – *textus*: Gewebe, Geflecht – wurden. Für diese besondere Dichte muss ein Kriterium entwickelt werden. Es sei vorläufig mit der Qualität einer gewissen *Präsenzwirkung* umschrieben, welche die Produkte kreativer Akte ästhetischer Praxis von den Produkten allgemeiner Problemlösungsprozesse unterscheidet. Diese Zuschreibung soll zunächst – die Perspektive des Faches einnehmend: von der Kunst aus – problematisiert werden. Im ersten Teil der Studie erfolgt sodann die begriffliche Auseinandersetzung mit dem Phänomen des *kreativen Aktes*. Hierzu werden einige Aspekte

³ Vgl. Wolf 1998, S. 9.

⁴ Seiffert/Radnitzky 1992, S. 251.

der Kreativitätsforschung und ihrer Rezeption in der Pädagogik dargelegt. Im Anschluss wird die so gefundene vorläufige Definition des untersuchten Geschehens im Hinblick auf die Besonderheit der möglichen Präsenzwirkung seiner Ergebnisse enger geführt. Darauf folgt die begriffliche Entfaltung eines Instrumentariums, mit dessen Hilfe Texte und Bilder untersucht werden können. Im zweiten Teil dieser Studie werden konkrete Beispiele in zwei Fallstudien dargestellt und analysiert. Eine letzte Vorbemerkung gilt in diesem Sinne der Darstellungsweise der Ergebnisse dieser Untersuchung: Was in ihren beiden Teilen zur Ausführung kam, ist wechselseitig auseinander hervorgegangen. Der begriffliche Teil verdankt sich einer gedanklichen Elaboration, die verzahnt mit der empirischen Untersuchung verlief, deren zunehmende Fokussierung wiederum nicht ohne die Weiterentwicklung der Begrifflichkeit zu denken ist. Insofern ist der Erkenntnisweg ein empirischer und kein hermeneutischer. Der Umgang mit Begriffen stärker ein findender denn ein diskursiv entwickelnder; mehr, als sie zu interpretieren, gilt es, sie mit *Anschauung* zu füllen.

Gegenstand

Zunächst soll anhand eines Beispiels skizziert werden, auf welche Art von Geschehen die eingangs gestellte Frage gerichtet ist und auf welche nicht. Es ist ein Beispiel, das die Schule in die Vorüberlegungen einführt – aber nicht nur sie.

Der Lehrer S. J. stellt zu Beginn einer Literaturstunde unkommentiert zwei Gegenstände auf dem Lehrerpult auf: Eine einfache Glaslinse und ein schweres Fernglas im Lederfutteral. Daraufhin schreitet er zur Tafel und schreibt mit Kreide einen obszönen Reim an. Seine Aktion findet Beifall. Als die kurze Heiterkeit sich legt, erläutert er sein Tun: Er habe diesen Reim vorhin unter zahlreichen anderen Schmierereien und Einritzungen an der Wand seines Hauseingangs entdeckt und beschlossen – in Gedanken mit der Vorbereitung der Stunde befasst – den Aphorismus von dem Ort wegzunehmen, den die (Sub)Kultur ihm zugewiesen habe, um ihn an eine unangemessene Stelle zu setzen: auf diese schwarze Schultafel, *die in der Ikonostase eurer und meiner Kapelle des Wissens die ›Königstür‹ darstellt*. Im Unterschied zum Spruch im Hauseingang, der dauerhaft eingeritzt sei, ließe sich der Tafelanschrieb leicht wieder löschen; *das Wissen kommt leicht und geht auch wieder leicht, um anderem Wissen Platz zu machen – dem neusten, vervollkommneten Wissen. Volksweisheiten aber möchten in die Haut der Dinge eingeritzt sein. Sie haben keine Geschichte, deshalb fressen sie sich in die Oberfläche der Gegenstände hinein*. Der Pädagoge kommt rasch zum Kern der Exegese seiner eigenen Performance: Er wolle die Aufmerksamkeit der Kursteilnehmer, die dies sicherlich schon bemerkt hätten, auf ein spezielles Problem der Repräsentation lenken, nämlich auf die Eigenschaft der eben gesetzten Signifikantenkette, sich durch eine bestimmte stoffliche Beschaffenheit (weich – hart) auszuzeichnen, die in einem gewissen Verhältnis nicht zu dem, was sie bezeichne, sondern zu den Axiomen ihrer Platzierung stehe: mit der Weichheit des Kreidestrichs gehe die Flexibilität der Wissenskultur einher, mit der Härte der Ritzung die Beständigkeit der Volksweisheit. Mit anderen Worten: das Signifikat sei der Kontext selbst, und eine Operation, die genau diesen Umstand beschreibe, sei ja auch Gegenstand des Textes, der in der heutigen Stunde behandelt werde. S. J. macht noch auf einige überraschende Koinzidenzen zwischen der raumzeitlichen Anlage dieses Textes und der Situation seiner Besprechung heute, hier, *zwischen Anatomie- und Chemiesaal* aufmerksam.

Einige Schülerinnen und Schüler haben Referate zu Genese, Rezeption und Deutungsmöglichkeiten des Textes vorbereitet. S. J. macht deshalb der ersten Referentin Platz und gibt seinen Kursteilnehmern eine letzte Anweisung: *Bitte mitschreiben*. Er selbst geht mit gutem Beispiel voran, indem er schon einmal das Datum auf die schwarze Tafel unter den obszönen Spruch setzt. – Das Referat der Schülerin T. L. hat die Entstehung des Textes *Binokel und Monokel* von Sergej Anufriew und Pawel Pepperstein⁵ zum Thema. Sie hat hierzu ein ausführliches Vortragsmanuskript und eine Powerpoint-Präsentation vorbereitet. Der Inhalt ihres Vortrags sei hier kurz wiedergegeben: Der Text, 1995 entstanden, war ursprünglich nur als Kapitel in einem umfassenden Romanprojekt konzipiert. Als ein *guter Verlagskontakt* dem Autorenduo jedoch eine Vorab-Publikation ermöglichte, wurde das Fragment kurzerhand zum Ganzen erklärt und das Romanprojekt auf später verschoben. T. präsentiert zunächst einige Fotografien des Autorenduos: In geselliger Runde im Münchner Bürgerbräukeller. Mit einigen Mausklicks zoomt sie Gesichter der beiden Autoren heran und benennt weitere auf dem Foto erkennbare Anwesende, unter anderem die Moskauer Schriftsteller Lew Rubinstein und Wladimir Sorokin sowie den *guten Verlagskontakt* (der hier ungenannt bleiben soll). – Der Text selbst ist in mehreren Etappen entstanden. Geschrieben wurde er in ein Heft, das am 25. 11. 1994 in einem Mailänder Schreibwarengeschäft gekauft wurde – T. blendet eine Abbildung des Heftumschlags ein –, übrigens gegenüber der Kirche Santa Maria della Grazia (in der Leonardo da Vincis Abendmahl gerade restauriert wurde). Mit der Niederschrift wurde am 22. 5. 1995 auf einem Flug von Paris über Köln nach Moskau begonnen (T. zeigt Bilder der Kölner Abflughalle und die Innenaufnahme eines Flugzeugs), übrigens unter leichter Alkoholeinwirkung. Recherchen haben ergeben, dass der Autor dieser ersten Passage an der Flughafenbar zwei Bier und während des Flugs drei Gläser Weißwein zu sich genommen hat. Da der Text offenbar später keine wesentlichen Umstellungen erfuhr, kann T. jenen Satz benennen, mit dem der Flug und die erste Arbeitsphase endete. Der nächste Abschnitt wurde am 1. Juni 1995 am Strand von Odessa geschrieben, und zwar im textilfreien Badebereich (T. zeigt die etwas unscharfe Aufnahme einer unbedeckten Schulter). Das nächste Fragment ist am 13. Juli 1995 auf einer Zugfahrt zwischen Köln und München entstanden.

⁵ Anufriew/Pepperstein 1998.

Dann wurde die Arbeit in Zürich fortgesetzt. T. kann sich in diesem Zusammenhang eines Hinweises auf den früheren Wohnort Lenins sowie das Kabarett *Voltaire* und den Dadaismus nicht enthalten. Sie hat zudem herausbekommen, an welchen Indispositionen (Zahnschmerz, Grippe, Asthma) die beiden Autoren zu dieser Zeit litten. Eine zentrale Textpassage, der *Kommentar*, entstand Anfang August 1995 beim Aufenthalt der Autoren in einem Chalet befreundeter Mäzenen im Berner Oberland. T. – von den Methoden und Vorlieben ihres Lehrers nicht ganz unbeeinflusst – zeigt eine Fotografie der in diesem Sommer aufgrund der anhaltend hohen Temperaturen weitgehend *entblößten* Gipfelregion der *Jungfrau*. Sie fährt mit einem graphologischen Gutachten zu den Handschriften der beiden Autoren fort: Tatsächlich weist die Beschaffenheit der beiden Autorenhandschriften eine Reihe von Besonderheiten auf.

Ich breche die Schilderung des Beispiels an dieser Stelle ab. Es stammt aus genau jenem Buch, über das in ihm referiert wird. Wie gut vorbereitete Schüler haben Leserin und Leser den Text *Binokel und Monokel* in dem Moment, da es zur Literaturstunde kommt, bereits rezipiert, genauer gesagt: den ersten Teil dieses Textes. Den zweiten bildet die Literaturstunde. Zwischen diese beiden Teile ist ein Kommentar der Autoren gesetzt, an das Ende eine nachgereichte Gebrauchsanweisung für den Umgang mit dem Text. Der hier bislang unterschlagene erste Teil, dies sei hier nur kurz eingestreut, handelt von einer Episode aus dem Zweiten Weltkrieg: Der Protagonist, ein junger Wehrmachtsoffizier, der mit dem sprechenden Namen *von Kranach* ausgestattet ist, verhört nach gemeinsamer Einnahme einer halluzinogenen Droge einen weißrussischen Partisanenführer, der ihm anscheinend alle wichtigen Details zu den Bewegungen seiner Kämpfer verrät, doch worin diese Details bestehen, daran kann sich von Kranach später nicht mehr erinnern. Durch sein Handeln, seine Gedanken, Träume und Halluzinationen ziehen sich leitmotivisch die Gegenstände Binokel und Monokel – die der Lehrer J. S. eingangs auf den Tisch gestellt hat.

Ich möchte auf zwei Besonderheiten dieser Erzählung aufmerksam machen, die mit der Frage nach dem Gegenstand der vorliegenden Arbeit zu tun haben. Die erste betrifft tatsächlich *Gegenstände*, nämlich das Binokel und das Monokel. Sie sind nach eigenen Angaben von den Autoren, die der Moskauer Künstlergruppe *Medizinische Hermeneutik* angehören, nicht als Metaphern gesetzt – dies würde

man aufgrund ihrer Einbettung in einen literarischen Text erwarten –, sondern als *Gegenstände einer Installation*:

»Wir fassen das ›Binokel‹ und das ›Monokel‹ aus alter Gewohnheit als unabhängige Objekte auf, die sich in den Installationsbereich des Textes nicht ohne juristische Erläuterungen einbeziehen lassen.«⁶

Wenn wir diese Definition – bei allem berechtigten Misstrauen gegenüber Aussagen von Künstlern über ihr Tun – beim Wort nehmen, so verlangen diese Objekte nach *Manipulationen* – und es wird am Ende des ersten Teils der Erzählung tatsächlich eine Reihe von Operationen aufgelistet, die mit diesen Objekten vorgenommen werden sollen. Im zweiten Teil werden sie folgerichtig auf einen Tisch gestellt und fungieren als Zeugen eines kurzen Lehrervortrags über Kontextentnahmen. Als Metaphern wären diese Gegenstände nur bedingt paraphrasierbar.⁷ Dadurch jedoch, dass sie im Text auf verschiedenen Ebenen der Rahmung (Kommentar, Interpretation durch weitere, im Text auftauchende Figuren) ständig paraphrasiert werden, erhalten sie ihr Eigenleben als *Gegenstände* zurück, die in der Imagination des Lesers nicht mehr *für etwas* stehen (denn es wird ihm dauernd erklärt, für was sie stehen), sondern *für sich* in Bewegung geraten – *Gegeben seien: ein Fernrohr, ein Sternenhimmel*. Sie funktionieren als fortwährende Kontextentnahmen somit in verschiedenen Ordnungen, in der bildlichen (als visuelle Imaginationen des Lesers) ebenso wie in der sprachlichen. Die Bewegungen zwischen diesen beiden Ordnungen werden auf verschiedenen Ebenen in der vorliegenden Dissertationsschrift untersucht.

Die zweite Beobachtung betrifft die Herangehensweise an das Phänomen, das (wiederum: tatsächlich) der hauptsächliche Gegenstand meiner Untersuchung ist: die Genese eines – hier: sprachlichen – Werkes. Der Text *Binokel und Monokel* gibt vor, eingekleidet in den Rahmen eines fiktionalen Schülerreferats, seine eigene Entstehungsgeschichte wiederzugeben. Die Autoren treten selbst als Romanfiguren auf; anhand einer von T. L. gezeigten Fotografie soll ihre Authentizität bestätigt werden. Man sieht sie mit berühmten Freunden zusammen an einem wiedererkennbaren Ort; man erfährt, dass sie reichlich Alkohol trinken. Aufgrund des im zwischengeschalteten Kommentar Ausgeführten legt man nach der Lektüre das

⁶ Anufriew/Pepperstein 1998, S. 53.

⁷ Siehe hierzu die Ausführungen in Kapitel 3 und 5.

Buch mit der Illusion weg, zu wissen, *wie* sein erster Teil entstanden sei. Doch was wir aus dem zweiten Teil, eingekleidet in ein Schülerreferat, erfahren, gibt nicht wirklich Aufschluss: Ob Pepperstein nun Zahnschmerzen hatte; ob Anufriews Handschrift nun *gleichmäßig und gerundet* ist oder nicht – was wissen wir aufgrund dieser Informationen nun *mehr* über die Mechanismen, die zur Entstehung des Textes führten? Und das ist der Punkt: Ich möchte sie im Folgenden als Mechanismen auffassen, als ein Geschehen der wechselseitigen Konstitution zwischen Autor und Werk, und nicht als Prozess im Sinne einer sukzessiven Abfolge auseinander hervorgehenden Zustände, für die es möglicherweise Indizien gibt, die möglicherweise etwas mit dem Werk zu tun haben. Oder auch nicht, wie man angesichts der Fotografie einer entblößten Schulter am Strand von Odessa insgeheim vermutet.

Denkraum: *The Creative Act – Le Processus Créatif – Der kreative Akt*

Der künstlerische Schaffensprozess verweigert sich der Abstraktion im Sinne einer Verallgemeinerung auf eine ungegenständliche Begrifflichkeit: er ist an die Beschaffenheit seines *jeweiligen* Gegenstandes gebunden. Schwer ist es demnach nicht, sein Wesen in einem verbalen *abstract* zu vermitteln. Es ist unmöglich. Marcel Duchamp hat sich dieser Unmöglichkeit in einem schalkhaften Essay angenähert, den er 1957 vor der American Federation of Arts⁸ in Houston vorträgt. Weitere Redner während dieser dem künstlerischen Schaffensprozess gewidmeten Zusammenkunft sind der Gestaltpsychologe Rudolf Arnheim und der Anthropologe Gregory Bateson. Marcel Duchamp, der sich zwischen seinen Mitrednern mit dem Zusatz *mere artist*⁹ einführen lässt, entwirft den *kreativen Akt* als ein unauflösbares Gefüge von geheimnisvollen Mechanismen:

»Beim kreativen Akt gelangt der Künstler von der Absicht zur Verwirklichung durch eine Kette völlig subjektiver Reaktionen. Sein Kampf um die Verwirklichung ist eine Serie von Bemühungen, Leiden, Befriedigungen, Verzichten, Entscheidungen, die, zumindest auf der ästhetischen Ebene, ebenfalls nicht völlig bewusst sein können und bewusst sein müssen.«¹⁰

Obwohl hier auf emotional gefärbte Vorgänge rekurriert wird, ist die Charakterisierung der Dispositionen des Künstlers nicht Thema des Gedankengangs, den Duchamp entwickelt. Sie dienen lediglich der Veranschaulichung seiner Funktion in einem Gefüge. Die Grenzen dieser Funktion werden in einer weiteren Umschreibung des Prozesses deutlich: Der Künstler ist – im Rahmen dieses Vortrags – ein mediumistisches Wesen,¹¹ das zur Beurteilung seiner eigenen Arbeit nicht hinreichend qualifiziert ist. Duchamp insistiert für den kreativen Akt auf einem

⁸ Schwartz 2000, S. 907. Ein Auszug des Vortrags wird anlässlich des Kongresses im Newsletter der American Federation of Art veröffentlicht; der ganze Text erstmals in *Art News* (New York), no. 5, Sommer 1957. Die deutsche Übersetzung erscheint in: Stauffer, Serge: Marcel Duchamp. Die Schriften. Zu Lebzeiten veröffentlichte Texte übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Serge Stauffer. Zürich 1981, S. 239–240.

⁹ Schwartz 2000, S. 907.

¹⁰ Hier und im Folgenden: Duchamp in Stauffer 1981, S. 239–240.

¹¹ Der spiritistische Wortsinn ist hier – vor dem Hintergrund von Duchamps Oeuvre – durchaus mitzudenken: ein Medium ist eine Person, die sowohl eigene als auch fremde Stimmen vermitteln kann. Vgl. Groys 2001, o. S.

Unterschied zwischen der *Absicht* und ihrer *Verwirklichung*, dessen sich der Künstler nicht inne werde.

»Folglich fehlt ein Glied in der Reaktionskette, die den kreativen Akt begleitet. Dieses Loch, das die Unfähigkeit des Künstlers darstellt, seine Absicht voll auszudrücken, dieser Unterschied zwischen dem, was er zu verwirklichen beabsichtigte, und was er tatsächlich beabsichtigte, ist der im Werk enthaltene persönliche ›Kunst-Koeffizient‹.«

Was der Künstler bereitstellt, kann demnach immer nur Kunst im Rohzustand, *à l'état brut* sein, die durch den Zuschauer *raffiniert werden muss wie die Melasse zum reinen Zucker*. Duchamp beschreibt diesen Vorgang als *Transfer des Künstlers auf den Zuschauer in Form einer ästhetischen Osmose*, die auf dem Weg über das Werk stattfindet. Unter Osmose wird in der Chemie der Durchgang eines Lösungsmittels durch eine semipermeable Membran verstanden, bei dem die Moleküle von der Zone der geringeren Konzentration zu der der höheren Konzentration diffundieren, wodurch die Konzentrationsunterschiede ausgeglichen werden. In Duchamps Bild gibt es also auf der einen Seite, der Künstlerseite, eine nahezu gesättigte Lösung, um in der Bildhaftigkeit des Vortrags zu bleiben: eine Zuckerlösung, ein ästhetisches Konzentrat; das Werk ist halbdurchlässig, und aufgrund der geringeren Sättigung auf der Seite des Zuschauers werden von dort aus die ästhetischen Moleküle angezogen mit dem Ziel, ein Gleichgewicht auf beiden Seiten herzustellen.

»Alles in allem wird der kreative Akt nicht vom Künstler allein vollzogen; der Zuschauer bringt das Werk in Kontakt mit der äußeren Welt, indem er dessen innere Qualifikationen entziffert und interpretiert und damit seinen Beitrag zum kreativen Akt hinzufügt.«

Der Vorgang dauert also über die Phase der Werkentstehung hinaus fort; die Kette der *völlig subjektiven Reaktionen* wird inter-und extrapoliert durch einen später hinzukommenden Betrachter; der Künstler ist häufig zu diesem Zeitpunkt nicht mehr anwesend.

Der Umstand, dass der kreative Akt auf dem Weg über das Werk für Duchamp ein auf verschiedene Akteure aufgeteilter Vorgang ist, eröffnet eine eigene Perspektive auf das *Werk*: Das Produkt des Vorgangs ist grundsätzlich noch nicht fertig. Für den künstlerischen Schaffensprozess befindet es sich immer im Rohzu-

stand, *à l' état brut*. Es braucht den Zuschauer, weil es nicht *Ding*, sondern *Mechanismus* ist: eine *ästhetische Osmose, die durch leblose Materie hindurch – Pigment, Klavier, Marmor – stattfindet*. Diese Perspektive auf das (Kunst)Werk und den Akt seiner Entstehung wird verstärkt seit den 1970er Jahren diskutiert. Ein Konzentrat jener Diskurse stellt Roland Barthes' Schrift *Vom Werk zum Text* (1971) dar: In ihr rückt die Gesamtheit der Prozeduren der Betrachtung, Lektüre und Diskussion anstelle eines hiervon unabhängigen Kunstwerks in den Blick. Der Prozess der Bedeutungsgewinnung wird somit als ein Feld von Interaktionen zwischen Autor, Werk und Rezipient aufgefasst:

»Das Werk ist Fragment einer Substanz, es belegt einen Platz im Raum der Bücher (in einer Bibliothek zum Beispiel); der Text aber ist ein methodologisches Feld. Dieser Gegensatz könnte uns an eine von Lacan vorgeschlagene Unterscheidung erinnern (ohne sie freilich wortwörtlich abzubilden): zwischen der ›Realität‹, die sich zeigt [*se montre*], und dem ›Realen‹, das sich erweist [*se démontre*]. In diesem Sinne ist das Werk etwas, was man sieht (in Buchhandlungen, in Katalogen, in Prüfungsthemen); der Text hingegen erweist sich, er spricht sich selbst nach gewissen Regeln (oder im Verstoß gegen gewisse Regeln); das Werk hält man in der Hand, der Text hält sich in der Sprache [...]. Oder auch: *Der Text ist nur im Vollzug einer Arbeit, in einer Produktion erfahrbar.*«¹²

Die Entwicklung, den Werkbegriff vom Subjekt aus neu zu fassen, zeichnet auch die seit Anfang der 1970er Jahre verstärkt geführte Diskussion um den Begriff der *ästhetischen Erfahrung* nach, die sich als Bemühung um einen antiobjektivistischen Werkbegriff lesen lässt: zunehmend wird sie als Prozess dargestellt, der sich zwischen Subjekt und (ästhetischem) Objekt abspielt:

»Ästhetische Erfahrung [...] gibt es nur *in bezug* auf einen ästhetischen Gegenstand; umgekehrt wird dieser zum ästhetischen nur durch die Prozesse der ästhetischen Erfahrung.«¹³

Marcel Duchamp hat in seinem Essay den Werkbegriff mit einem Modell des künstlerischen Schaffensprozesses gekoppelt. In seiner künstlerischen *Praxis*, in der er Pigment und Marmor (scheinbar) bald hinter sich gelassen hat, verhandelt er das Thema mit einer den Vortrag von 1957 noch weit übertreffenden Lakonie:

¹² Barthes 2003, S. 1160.

¹³ Rebentisch 2003, S. 12.

Der schöpferische Akt kann ja auch in der Auswahl und Aufstellung eines Readymades bestehen.¹⁴

Der vorliegenden Studie soll ein Verständnis von *Akt* und *Werk* zugrunde liegen, die auch für das Phänomen des Readymades Gültigkeit hat. Es wird davon ausgegangen, dass die Prozeduren *Herstellen*, *erfinden* und *finden* gleichermaßen zu dem gehören, was hier zwischen Einfall und Form untersucht werden soll. Gibt es eine gemeinsame Qualität dieser auf den ersten Blick so verschieden erscheinenden Operationen, die zu einem Werk führen – oder von ihm weg? Diese Frage lässt sich nicht unabhängig von der *Zeitlichkeit* des kreativen Aktes bedenken: Kann der Duchampsche *état brut* als Entwurfsstadium aufgefasst werden? Im produktionsästhetischen Verständnis ist der Entwurf durch ein zeitliches *Vorher* definiert: er drängt auf eine Ausarbeitung, und das eigentliche Werk wäre sein *Nachher*. Wie stellt sich das Readymade zum Entwurf? Der Kunsthistoriker Friedrich Weltzien schlägt eine Antwort vor, indem er auf Albrecht Dürers Proportionslehre¹⁵ verweist: Dieser beschreibt den gesamten Vorgang des Entwerfens als eine Kombination der Teiloperationen des ›*reissens*‹ und des anschließenden ›*wohl betrachtens*‹. Im Falle des Readymades, so Weltzien, werden diese beiden Prozeduren – das Skizzieren und das Prüfen – einfach miteinander vertauscht:

»Als eines der radikalsten künstlerischen Konzepte, die den materiellen Akt des Herstellens und den Entwurf als Akt der Installation eines konzeptuellen Kunstanspruchs zeitlich und produktionslogisch miteinander vertauschten, kann Marcel Duchamps Idee des *Ready Made* gelten. Indem er ein Pissoir, einen Flaschentrockner oder andere – bereits bestehende – Gegenstände des alltäglichen Gebrauchs per Dekret zu Kunstwerken erklärte, projizierte er einen Entwurf in die Vergangenheit des bereits geleisteten Produktionsvorgangs. Duchamp leistete auf diese Weise gewissermaßen nachgereichte Entwürfe zu bestehenden Phänomenen.«¹⁶

Für das Denken in Entwürfen als Leitfigur kann das Readymade in diesem Sinne eine Konfiguration sein, die sich als Vergleichsgröße heranziehen lässt. Denn noch ein anderer Aspekt *gerade* des Readymades, das häufig als eine Verweige-

¹⁴ Die Prozedur der Auswahl ist zumindest für die erste Fassung einiger der Readymades Duchamps belegt. Dass diese erste Auflage heute verloren ist und etliche der uns heute vertrauten Readymades in aufwändigen Verfahren für eine Edition hergestellt wurden, kann für den Moment vernachlässigt werden.

¹⁵ Dürer (1528) 1961, S. 186.

¹⁶ Weltzien 2003, S. 176.

rung des künstlerischen Schaffensprozesses interpretiert wird, kann Aufschluss über den *kreativen Akt* geben: Die berühmte *Fontäne* hat sich von einem Urinal in ein Bild verwandelt; sie ist vom beliebigen Exemplar einer Gattung zum Einzelfall geworden¹⁷ und könnte zumindest theoretisch jederzeit wieder in diese Beliebbarkeit, in ihren funktionalen Zusammenhang entlassen werden – anders beispielsweise als das *objet trouvé* , als das Auto, das Picasso seinen spielenden Kindern entwendet hat, um daraus den Kopf eines Schimpansen werden zu lassen. Das Readymade ist also ein *Einfall* aus der Welt der Dinge in die Welt der Zeichen; es kommt aus einer anderen Ordnung und funktioniert in beiden Ordnungen gleichzeitig, ist also ein materielles, man könnte auch sagen: körperliches Bindeglied zwischen beiden. Der *Beschaffenheit von möglichen Verbindungen* gilt das Interesse dieser Studie.

¹⁷ Vgl. beispielsweise Krauss 1998, S. 87.

TEIL I: DER BEGRIFFLICHE RAHMEN



1 *creare, create, creativity*

Im Folgenden wird es darum gehen, den *kreativen Akt* – auch im Sinne Duchamps – als Gefüge wechselseitiger Konstitutionsprozesse zwischen Werk und Autor, die für den Rezipienten wiederum im Werk aufscheinen, darzustellen: Wie kommt es zustande, dass ein Einfall seine Form findet? Kann es umgekehrt sein, dass die Form den Einfall diktiert? Zunächst sollen einige gängige Modelle der Annäherung an dieses heuristische Muster nachgezeichnet werden.

1.1 Begriff

Bei der Übersetzung des Duchampschen Vortragstitels *The creative act*¹⁸ ins Deutsche stellt sich ein erstes Problem: für das englische Adjektiv *creative* gibt kein treffendes deutsches Pendant. Deshalb ist die Eindeutschung *kreativ* gebräuchlich. Das Adjektiv *kreativ* wird weiterhin im Fremdwörterbuch aufgeführt und mit *schöpferisch* und *einfallreich* paraphrasiert; das Substantiv *Kreativität* dem gemäß mit *schöpferische Kraft* und *Einfallreichtum*. – *Der kreative Akt*, übersetzt deshalb der Schweizer Herausgeber der Schriften Duchamps, Serge Stauffer¹⁹, und geht dabei das Risiko ein, sich einer abgenutzten und vor allem im Kunst-Kontext normalerweise vermiedenen Vokabel zu bedienen. Möglich wären auch die Übertragungen *der kreative Prozess*²⁰ oder: *der schöpferische Akt, der schöpferische Prozess* gewesen. Stauffer hat sich aber für einen Begriff entschieden, der nicht nur auf den Umgang mit Marmor und Pigment, sondern auch auf die Herstellung eines Readymades anwendbar ist: Die deutschen Ersatzgebilde für das Adjektiv *creative* und das Substantiv *creativity* nähern sich der Gebärde des *Schaffens*, des *Schöpfens*²¹ und folglich genau jenem Prinzip, das Duchamp scheinbar ausgehebelt hat. Ein Blick auf die Etymologie des deutschen Verbs *kreieren* führt zu einer Bestätigung der Wortwahl des Übersetzers: Es wird im 16. Jahrhundert zunächst in der Bedeutung *wählen, erwählen* bezeugt und ist aus lat. *creare*: *erschaffen, zeugen, ins Leben rufen, ernennen, erwählen* entlehnt. Mit der

¹⁸ Duchamp hat diesen Vortrag auf Englisch gehalten und später ins Französische übersetzt: *Le processus créatif*.

¹⁹ Stauffer 1981, S. 239–240.

²⁰ Vgl. Duchamps französische Übersetzung.

²¹ von Hentig 2000.

Prozedur des Erwählens wäre also auch der Vorgang der Herstellung eines Readymades erfasst.²² Er kann mit Duchamp neu beschrieben und bezeichnet werden.

Der Begriff *Kreativität*, vormals auf den Bereich der Künste, der Religion und der Psychologie beschränkt, ist heute zu einem überstrapazierten Schlüsselbegriff der modernen Wissenschaften, der technologischen Forschung, der Wirtschaft und der Mediengesellschaft geworden. Er wird – teilweise verborgen – hinter Stichwörtern wie Innovation, Fortschritt, Zukunft der (Wissenschafts)Gesellschaft mitgedacht, und der Bezug auf kreatives Denken im Sinne von ungewöhnlichen Problemlösungen gilt für Kulturleistungen verschiedenster Art als ausschlaggebend. Zugleich ist es ein Begriff des Alltags, der sich auf die Fähigkeiten und Fertigkeiten des Menschen, auf menschliches Sprechen, Denken und Handeln, auf die Prozesse der Generierung und Anwendung von Wissen anwenden lässt. In dieser Form hat er verstärkt seit den 1950er Jahren Eingang in den deutschen Sprachraum gefunden. Ein *Britannica*-Eintrag definiert ihn mit

»the ability to make or otherwise bring into existence something new, whether a new solution to a problem, a new method or device, or a new artistic object or Form.«²³

Der Begriff benennt also zwei im Grunde zwei deutlich voneinander zu unterscheidende Phänomene: problemlösendes, anwendungsbezogenes Verhalten einerseits, zweckfreies künstlerisches Schaffen andererseits. – Dieser Ambivalenz entsprechend ist der Begriff auch in den Erziehungswissenschaften, die man einerseits als ein Feld der *Anwendung* von Diskursen und andererseits als ein fortwährendes Projekt der Erforschung ihrer *Anwendbarkeit* auffassen kann, ein Sediment zweier verschiedener Denktraditionen: Einerseits ist er als *das Schöpferische* ein Konstrukt der deutschen und europäischen Reform- und Kunsterziehungsbewegung. Als Eindeutschung des englischen Substantivs *creativity* hingegen ist er – verstärkt seit den 1950er Jahren – ein Produkt der amerikanischen Kognitionspsychologie. Daraus ergeben sich zwei Ausrichtungen seiner praktischen Handhabung: Einerseits in Form von Projektbeschreibungen aus der schulischen und außerschulischen Praxis, bei denen häufig jede Art des Herstellens von

²² Vgl. Krauss 2003, S. 1208: »In ihm findet die physische Übertragung eines Objekts aus dem Kontinuum der Realität in die fixierte Existenz des Kunst-Bildes durch einen Akt der Isolation oder Auswahl statt.«

²³ Encyclopedia Britannica, ed. 2002.

Dingen und das Hantieren mit Materialien für *kreativ* gehalten und zudem in die Nähe eines ungeklärten Verständnisses von Selbsta Ausdruck gerückt wird. Man verspricht sich aus dieser Praxis positive Auswirkungen auf die Persönlichkeit des Schülers. Andererseits ist *Kreativität* ein Thema der angewandten Psychologie in Politik, Wirtschaft und Unternehmensberatung: Hier steht die Entwicklung neuer Vorstellungen für gesellschaftliche Entwicklungen, für Produktion und Marketing im Mittelpunkt. In der Schule werden folgerichtig und pragmatisch *Kreativtechniken trainiert* , man erhofft sich eine Steigerung der methodischen Kompetenz der trainierten Persönlichkeiten im Hinblick auf unkonventionelle Problemlösungen.

Befreit man sich vom Misstrauen gegen den Terminus *kreativ* , so findet man ihn als Eigenschaft jener bewussten und unbewussten Prozesse des Entdeckens, Findens und (Er)Schaffens wieder, die, immer wieder neu und anders aktualisiert, der wissenschaftlichen ebenso wie der künstlerischen Originalität zugrunde liegen. Die prinzipielle Möglichkeit, zumindest im Keim *kreativ* zu agieren, gilt als eine dem Menschen vorbehaltene Disposition.²⁴ In diesem Sinne befassen sich Wissenschaftler der unterschiedlichsten Disziplinen mit der Frage nach den Wurzeln dieser Eigenschaft, den Umständen ihrer Entfaltung, ihrer unterschiedlichen Ausprägung und den Konstanten ihres Funktionierens.²⁵ In der Vielstimmigkeit eines solchen Dialoges wird das Bemühen deutlich, in dem in den Sprachen der unterschiedlichen Wissenschaften und Künste Ausgedrückten nach einer verbindenden *Qualität* des Gegenstandes zu suchen.

1.2 Künste und Wissenschaften

Unterscheidungen sind indes nötig, um das Gemeinsame sichtbar zu machen. Ein möglicher Ansatzpunkt im interdisziplinären Austausch zwischen Künstlern und Wissenschaftlern kann – Duchamps Vortrag lenkte den Blick bereits in diese Richtung – die Frage nach der *Beschaffenheit des Produkts* sein, insbesondere, sobald man dessen Grenzen dynamisch definiert und somit die Subjekt-Objekt-

²⁴ Lenk 2000, S.13.

²⁵ Ein Symposium mit dem Titel *Higher Brain Function, Art and Science: An Interdisziplinäre Examination of the Creative Process* führt beispielsweise im Jahr 2001 einen Komponisten, einen Chemiker, einen Glaskünstler, zwei Neurologen, eine Psychiaterin, einen Kognitionswissenschaftler, eine Malerin und Autorin, einen Mathematiker, einen Zellphysiologen, einen Neurologen, einen Immunologen sowie einen Molekularbiologen und Wissenschaftsphilosophen zum Austausch ihrer Untersuchungen zum Thema zusammen. Vgl. Pfenninger 2001.

Distinktion als Subjekt-Objekt-Relation weiter denkt. Der Molekularbiologe und Wissenschaftsphilosoph Gunter S. Stent²⁶ beispielsweise hat in diesem Dialog zwischen Künsten und Wissenschaften in beiden die alte Frage nach *Werk* und *Inhalt* neu pointiert, indem er die beziehungsreiche Spannung zwischen *Propositionalität*²⁷ – die zumeist den Darstellungen wissenschaftlicher Forschungsergebnisse zugeschrieben wird – und *Präsentativität* – die dem Produkt künstlerischer Arbeit vorbehalten scheint – argumentativ entfaltet. In Stents Argumentation, dies muss hier ergänzt werden, wird das Werk in enger Verflechtung mit der Persönlichkeit seines Urhebers gedacht; die Involvierung des Rezipienten besteht in einer affirmativen Haltung zu diesem Werk. – Stent sieht sich in der Diskussion als Verfechter der Gemeinsamkeiten künstlerischer und wissenschaftlicher Kreativität.

»Another reason for the widespread acceptance of the antinomy between art and science is the confusion between works on the one hand and their contents on the other. A play or a painting is a work of art, whereas a scientific theory or discovery is not a work of science but the content of a work, such as a book, paper, letter, lecture, or conversation. Thus, as formulated, Chargaff's²⁸ proposition of differential uniqueness is not even false. It is nonsensical because it compares *works* of art – that is Shakespeare's *Timon* or Picasso's Painting of *Les Femmes d'Alger* – not with a work of science (Watson and Crick's *Nature* paper) but with its content (the DNA double helix).«²⁹

Stent unterscheidet im Folgenden zwischen (*naiv-*) *realistischen* und *idealistischen* Argumentationswegen und nimmt dabei zunehmend eine *strukturalistisch-realistische* Perspektive ein. Sein Gedanke entwickelt sich an der Frage, ob das DNA-Molekül unabhängig von der Darstellung durch seine Entdecker Watson und Crick eine Doppelhelix sein könne oder nicht – eine Frage, die sich für Picassos *Femmes d'Alger* gar nicht erst stelle. Stent spitzt zu: Die Antinomie

²⁶ Stent 2001, S. 31 – 42.

²⁷ »Propositionen nennt man in der Philosophie den Inhalt von Aussagen, also das, was mit unterschiedlichen Sätzen gleichen Inhalts ausgedrückt werden kann.« Seel 2003, S. 198.

²⁸ Angespielt wird auf Erwin Chargaff (1968): A quick climb up Mount Plympus. In: Science 159: 1448–9: »Timon of Athens could not have been written, Les Femmes d'Alger could not have been painted, had Shakespeare and Picasso not existed, but of how many scientific achievements can this be claimed? One could almost say that, with very few exceptions, it is not the men who make science, its science who makes the men. Wat A does today, B and C and D could surely do tomorrow.«

²⁹ Stent 2001, S. 35.

propositional – präsentativ sei nicht auf die Antinomie *Wissenschaft – Kunst*, sondern auf die Antinomie *Werk – Inhalt* anzuwenden:

»So, when we talk about presentational nature, we refer to the work; and when we talk about its propositional nature, we refer to its content.«³⁰

Alle Werke (ob wissenschaftlich, ob künstlerisch) seien präsentativ in dem Sinne, dass sie konkrete Muster darstellten, die erfreuliche, beängstigende, auf jeden Fall aber: bewegende menschliche Erfahrungen auslösten.³¹ Im Gegensatz dazu gehöre die Qualität, propositional zu sein, nicht zu den Werken, sondern zu ihren Inhalten. Folglich kann Stent die Antinomie in eine Gemeinsamkeit umwandeln:

»Works are unique in both art and science.«³²

Um eine Differenzierung, wenn auch nicht qualitativ, so doch graduell zumindest möglich zu machen, schlägt Stent ein thematisches Kontinuum zwischen Kunst und Wissenschaft auf der Achse ihres prinzipiellen Interesses an *inneren* und *äußeren Welten* vor, wobei das Kriterium des Interesses noch einmal deutlich macht, dass Stent Werke gewissermaßen als Personifikationen ihrer Urheber sieht:

»We saw en route that ›art‹ and ›science‹ are semantic activities that seek to discover and communicate truths about the world in which we live our lives [...].«³³

Eine Definition, die in ähnlicher Form der französische Kurator und Kunsttheoretiker Nicolas Bourriaud für künstlerische Aktivität findet – allerdings den Terminus *Wahrheit* vermeidend:

»Art is an activity consisting in producing relationships with the world with the help of signs, forms, actions and objects.«³⁴

Gunter Stent trifft nun allerdings, seine Definition fortführend, eine Unterscheidung, die Diskussionen auslösen könnte:

»(...) with art addressing mainly the inner world of emotions and science mainly the outer world of objects.«³⁵

³⁰ Stent 2001, S. 37.

³¹ Stent 2001, S. 37.

³² Stent 2001, S. 41.

³³ Stent 2001, S. 41.

³⁴ Bourriaud 2002, S. 107.

³⁵ Stent 2001, S. 41.

Auf der Basis dieser Distinktion kommt Stent zu einer Hierarchisierung zwischen künstlerischem und wissenschaftlichem Schaffen aufgrund der in den verschiedenen Disziplinen unterschiedlich ausgeprägten Abhängigkeit von linguistischen Strukturen:

»works of science communicate their truths explicitly in spoken language, whereas the truth of works of art are communicated implicitly in linguistic, tonal, and visual structures.«³⁶

Stent visualisiert diesen Vorschlag in einer Tabelle, die mit *The continuum of art and science*³⁷ betitelt ist:

Domain	Modality
Inner world	Non-linguistic
Music	
Poetry	
Dance	
Painting	
Sculpture	
Drama	
Literature	
Science	
Outer world	Linguistic

Die Darstellung beruht auf der Unterscheidung der Disziplinen. Die in *Disziplin* einerseits und *Darstellungsmodus* andererseits unterteilte bipolare Anordnung³⁸ ist vor dem Hintergrund der Frage zu lesen, inwieweit die jeweilige Disziplin eher mit der *inneren* oder eher mit der *äußeren* Welt befasst ist und inwieweit sie auf die *symbolische Ordnung der sprachlichen Darstellung* angewiesen sei. Den Polen *inner world / non-linguistic* steht die Musik am nächsten, es folgen Lyrik, Tanz, Malerei, Skulptur, Drama, Literatur und schließlich die Wissenschaften, die ohne Sprache als *exclusive semantic modality* nicht praktiziert werden könnten. Anhand dieser Darstellung wird bereits deutlich, dass in den künstlerischen Disziplinen die jeweilige Sprache *inklusive* zu untersuchen und somit die Darstellung nicht problemlos paraphrasierbar ist. In der vorliegenden Arbeit gilt es, diesem

³⁶ Stent 2001, S. 42.

³⁷ Stent 2001, S. 39, Table 1.1.

³⁸ Stent 2001, S. 40.

Umstand auch im propädeutischen Feld einer pädagogischen Situation methodologisch gerecht zu werden.

Es ist auch andernorts versucht worden, die Spannweite zwischen der pragmatischen *creativity* und der idealisierten *Schöpferkraft*, zwischen Erfinden und Erschaffen, zwischen ungewöhnlichen Problemlösungen in der Wissenschaft und Innovation in Kunstwerken anhand von Diagrammen zu verdeutlichen. Der Psychologe Howard Gardner, der in biographischen Fallstudien die Lebenswege anerkannter schöpferischer Persönlichkeiten im Hinblick auf die Entwicklung ihrer multiplen Intelligenzen³⁹ hin strukturiert, orientiert sich – ganz auf den Urheber bezogen und das Werk allenfalls noch pauschal charakterisierend, ohne durch entsprechende Analysen eine Verifikation des auf der personalen Ebene Eruierten vorzunehmen – ebenfalls an einer Unterscheidung zwischen der nichtsprachlichen inneren bis zur sprachlich strukturierten äußeren Welt, die er einem Spektrum eruiertter Stärken und Schwächen dieser Persönlichkeiten zuordnet:⁴⁰

	Strength	Weakness
Freud	linguistic, personal	spatial, musical
Einstein	logical-spatial	personal
Picasso	spatial, personal, bodily	scholastic
Stravinsky	musical, other artistic	
Eliot	linguistic, scholastic	musical, bodily
Graham	bodily, linguistic	logical-mathematical
Gandhi	personal, linguistic	artistic

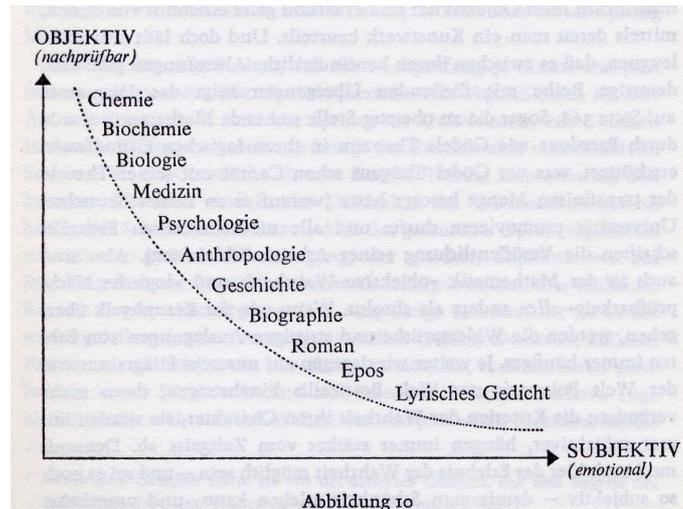
Der Schriftsteller und Philosoph Arthur Koestler,⁴¹ auf dessen Ausführungen noch einzugehen sein wird, formt die Polarität in einen Kreisbogen um, auf dem die unterschiedlichen Disziplinen angeordnet sind:⁴²

³⁹ Gardner 2001, S. 134.

⁴⁰ Gardner 2001, S. 134, Table 3.2.

⁴¹ Koestler 1966, S. 368.

⁴² Koestler 1966, S. 368.



Der Bogen ist in ein Koordinatensystem eingetragen, dessen Achsen mit *OBJEKTIV (nachprüfbar)* und *SUBJEKTIV (emotional)* benannt sind. Nahe an der Achse der Objektivität ist die Chemie angetragen, es folgen Biochemie, Biologie, Medizin, Psychologie, Anthropologie, Geschichte, Biographie, Roman, Epos und, der subjektiven Achse am nächsten, lyrisches Gedicht.

Der eigentliche Sinn von Schemata mag darin bestehen, dass sie zum Widerspruch reizen, weil in ihnen das zu verhandelnde Problem, nämlich die Herausforderung einer dem Gegenstand (vielmehr: der Vielzahl vom Gegenständen, die sie zusammenfassen) angemessenen Darstellungsform, offenkundig wird, indem sie das Wesentliche gemeinhin eher unsichtbar machen als ihm zur Deutlichkeit zu verhelfen – jedoch: wenn ihre Phasierungen, Hierarchisierungen und Distinktionen nicht auf dem Gedanken einer *phänomenologischen Ähnlichkeit* des allen aufgelisteten Faktoren Zugrundeliegenden basierten, kämen sie nicht zustande. Die im Grunde viel zu pauschale Frage nach der gemeinsamen Beschaffenheit schöpferischer Prozesse soll somit die folgenden Ausführungen weiterhin bestimmen. Im Verlauf dieser Studie wird sie in eine Darstellungsform überführt, die der Produktion von Schemata und dem damit verbundenen Wissenschaftsverständnis eine besondere Auffassung des Einzelfalls entgegenstellt.⁴³ Dabei wird die Konzentration auf die kleinstmögliche Einheit des Komplexes, den *Einfall*, angestrebt. – Wesentlich an dem mit Stent, Gardner und Koestler Aufgeworfenen erscheint, dass auf der künstlerischen Seite des Spektrums das Moment des *Impliziten* eine andere Rolle spielt als auf der problemlösenden Seite, weil sich hier die

⁴³ Vgl. die Ausführungen in Kapitel 6.

etwas hilflos als *innere Welt* bezeichneten Strukturen nicht-paraphrasierbar in das Werk selbst einschreiben und umgekehrt das Werk selbst Gegenstand der Aufmerksamkeit seines *Vollzuges* ist. Die soeben gezeigten Ordnungsversuche lassen eine Ahnung von wechselseitigen Konstitutionsprozessen zwischen dem Produzierenden und seinem Produkt aufscheinen, die besonders in der Suche nach einer Sprache erkennbar wird.

Die psychologische und neuerdings die neurologische Kreativitätsforschung – und auch die Diskussion, die deren Anwendbarkeit auf pädagogische Belange verhandelt – hat diesen wechselseitigen Konstitutionsprozessen, anders als die produktionsästhetischen Ansätze der Literatur- und Kunstwissenschaften, nicht viel Aufmerksamkeit geschenkt: Im Allgemeinen wird zwischen kreativen *Prozessen, Produkten* und *Persönlichkeiten* unterschieden⁴⁴ und nach Annäherungen an jeweils einen dieser sich bedingenden Teile des Gefüges gesucht. Im Folgenden (Kapitel 1) werden einige dieser Ansätze exemplarisch skizziert.⁴⁵ Dies geschieht, um den eigentlichen Fragefokus im Hinblick auf den *Akt*begriff deutlicher zu konturieren, und erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit. In einem Zwischenschritt (Kapitel 2) werden diese Ansätze durch pädagogische und erziehungswissenschaftliche Interpretationen der Thematik ergänzt. Auf diese Weise wird eine Fokussierung auf die hier im Mittelpunkt stehenden wechselseitigen Konstitutionsprozesse eingeleitet, die modellhaft diskutiert werden (Kapitel 3). Sodann erfolgt die Entwicklung dieses Gedankens durch Zuhilfenahme einer philosophischen Position zur ästhetischen Praxis (Kapitel 4) und deren Anwendung auf ein Feld der Kunstpädagogik (Kapitel 5). Auf diese Weise werden implizit die Untersuchungswerkzeuge entwickelt, die einen empirischen Zugang (Teil II der Untersuchung) möglich machen.

1.3 Poincarés Kaffee

Wenngleich für die vorliegende Untersuchung schon jetzt festzuhalten ist, dass die Verdichtungen, die ihr Gegenstand sind, sich nicht in Modelle linearer Abläufe eintragen lassen, sei hier im Sinne eines Kontrastmittels darauf eingegangen.

⁴⁴ Vgl. die Anlage der jeweiligen Argumentation in Stocker 1988 und Lenk 2000.

⁴⁵ Ein Überblick über die psychologischen und pädagogischen Ansätze bis 1987 findet sich in Stocker 1988; Publikationen bis 1998 sind in den Überblickskapiteln in Lenk 2000 berücksichtigt.

Eine der bekanntesten Darstellungen des Ablaufs eines kreativen Prozesses ist das von Henri Poincaré 1914 erstellte Notat eines Problemlösungsvorgangs:

»Seit vierzehn Tagen mühte ich mich ab, zu beweisen, dass es keine derartigen Funktionen gibt, wie doch diejenigen sind, die ich später Fuchssche Funktionen genannt habe; ich war damals sehr unwissend, täglich setzte ich mich an meinen Schreibtisch, verbrachte dort ein oder zwei Stunden und versuchte eine große Anzahl von Kombinationen, ohne zu einem Resultat zu kommen. Eines Tages trank ich entgegen meiner Gewohnheit schwarzen Kaffee, und ich konnte nicht einschlafen: die Gedanken überstürzten sich förmlich; ich fühlte ordentlich, wie sie sich stießen und drängten, bis sich endlich zwei von ihnen aneinander klammerten und eine feste Kombination bildeten. Bis zum Morgen hatte ich die Existenz einer Klasse von Fuchsschen Funktionen bewiesen, und zwar derjenigen, welche aus der hypergeometrischen Reihe ableitbar sind; ich brauchte nur noch die Resultate zu redigieren, was in einigen Stunden erledigt war.«⁴⁶

Ungefähr seit der Jahrhundertwende ist man bemüht, vor allem durch die Auswertung introspektiver Aussagen berühmter Künstler und Wissenschaftler die mit der schöpferischen Produktion einhergehenden Bewusstseins- und Erlebnisvorgänge zu untersuchen. Dies führte schon früh dazu, den kreativen Prozess in Phasen einzuteilen.⁴⁷ Diese Phasenmodelle haben eine gewisse Ähnlichkeit mit den Arbeitsschritten der Rhetorik seit der Antike: *inventio*, *dispositio*, *elocutio*, *memoria* und *actio* – durchaus im zeitlichen Nacheinander verstanden. Eine der ältesten dieser Einteilungen stammt von John Dewey aus dem Jahr 1910. Hier werden fünf Stufen differenziert:

»1. Begegnung mit einer Schwierigkeit, 2. Lokalisierung und Präzisierung des Problems, 3. Ansatz einer möglichen Lösung, 4. logische Entwicklung der Konsequenzen des Lösungsansatzes, 5. Testen des Ansatzes durch Beobachtung und Experiment.«⁴⁸

Ein gegenwärtig immer noch häufig zitiertes Phasenmodell geht auf die Rezeption der einleitend zitierten Selbstbeobachtung Henri Poincarés⁴⁹ u. a. durch Graham

⁴⁶ Poincaré 1973, S. 225.

⁴⁷ Stocker 1988, S. 37.

⁴⁸ Dewey 1951, S. 75. Hier zit. n. Stocker 1988, S. 277.

⁴⁹ Poincaré 1973, S. 219–229.

Wallas⁵⁰ und Robert S. Woodworth⁵¹ zurück. Das auf dieser Basis von Wallas und Woodworth entwickelte Phasenmodell unterscheidet vier Stufen: 1. Vorbereitungsphase, 2. Inkubationsphase, 3. Erleuchtung, 4. Verifikation.⁵² Sie seien hier kurz charakterisiert:

Diese erste Stufe des kreativen Prozesses wird in zahlreichen Darstellungen mit Begriffen wie *Vorbereitung* oder *Preparation* beschrieben – ein Hinweis darauf, dass der erste Schritt des *kreativen Aktes* in der Problemanalyse und dem Sammeln von Informationen gesehen wird.⁵³ Dass das Problem jedoch zunächst einmal selbständig gefunden werden muss, wird häufig vernachlässigt. Ein Problem ist nur für den, der es wahrnimmt, eine Herausforderung. Bei der zweiten Stufe spricht man in einer Analogie zu dem Zeitraum zwischen der Infektion und dem Ausbruch einer Krankheit von einer *Inkubationsphase*.⁵⁴ In dieser Phase werden unterschiedliche Kombinationen teils bewusst, teils unbewusst durchgespielt. Sie liegt also zwischen der Aufstellung der ersten Hypothesen und dem Finden der endgültigen Lösung, der *Illumination*. Dieser Moment wird zumeist mit Beispielen berühmter Kreativer illustriert: *Heureka!* Diesen freudigen Ausruf (griech.: *ich habe [es] gefunden*) soll nach der Darstellung des römischen Baumeisters und Architekten Vitruv der griechische Mathematiker und Physiker Archimedes bei seiner Entdeckung des hydrostatischen Auftriebs getan haben.⁵⁵ – Henri Poincaré stellt, die phasierte Darstellung seiner mathematischen Lösungsfindungsprozesse kommentierend, fest:

»Das Auftreten dieser plötzlichen Erleuchtung ist sehr überraschend, wir sehen darin ein sicheres Zeichen für eine voraufgegangene, lange fortgesetzte und unbewusste Arbeit [...]. Man könnte sagen, die bewusste Arbeit sei deshalb fruchtbar gewesen, weil sie unterbrochen wurde und weil die Ruhe dem Geiste neue Stärke und neue Frische gegeben hat. Aber es ist wahrscheinlicher, dass die Zeit der Ruhe

⁵⁰ Wallas 1926.

⁵¹ Woodworth 1934.

⁵² Ulmann 1968, S. 21.

⁵³ Stocker 1988, S. 37.

⁵⁴ Stocker 1988, S. 40.

⁵⁵ Nach diesem auch *archimedisches Prinzip* genannten physikalischen Gesetz ist der statische Auftrieb eines Körpers gleich dem Gewicht der von ihm verdrängten Flüssigkeits- oder Gasmenge.

durch unbewusste Arbeit ausgefüllt wurde und dass das Resultat dieser Arbeit sich dem Mathematiker später enthüllte [...].«⁵⁶

Im Anschluss an ein solches Aufblitzen der Lösung wird kritisch geprüft, ob der erlebte Einfall auch tatsächlich die erstrebte Problemlösung darstellt: eine *Verifikation* ist erforderlich. Hierzu wird wiederholt berichtet, Albert Einstein zum Beispiel habe sie seinen Assistenten überlassen. Henri Poincaré notiert:

»Die Notwendigkeit der zweiten, bewussten Arbeitsperiode, die der Inspiration folgt, sieht man leicht ein. Man muss die Resultate dieser Inspiration ausarbeiten, aus ihnen die unmittelbaren Folgerungen ableiten, sie ordnen, die Beweise redigieren und vor allem sie prüfen.«⁵⁷

Der Philosoph Hans Lenk verweist im Hinblick auf die Vorgänge der Verifikation auf Jan Ehrenwalds⁵⁸ Überlegungen zur Interaktion rechts- und linkshemisphärischer Funktionen unseres Gehirns anhand der Beispiele Wolfgang Amadeus Mozart, Ludwig van Beethoven und Leonardo da Vinci:

»Es gilt dann aber, diese visionäre Eingebung rechtshemisphärischer Provenienz in eine Produktform, in eine durch das linke Hirn geregelte, disziplinierte, gestaltete Form zu bringen.«⁵⁹

Ein Beispiel für den Niederschlag des Phasendenkens in der pädagogischen Anwendung ist das in der Fachdidaktik Deutsch erschlossene und mehrfach modifizierte Schreibproduktionsmodell von Linda Flower und John R. Hayes.⁶⁰ Dieses Modell geht – neben einer Unterscheidung zwischen den Einflüssen der sozialen und physikalischen Schreibumgebung und der Bedingtheit des Schreibers zwischen den Polen Emotion und Kognition unter Berücksichtigung der Aktivitäten seines Kurzzeit- und Langzeitgedächtnisses von dem Prinzip aus, dass jede schriftliche Produktion ein Prozess ist, der eine Planungs-, eine Textualisierungs-, und schließlich eine Überarbeitungsphase durchläuft. Das Schreiben wird nach diesem Modell als ein zielgerichteter, durch Subziele gegliederter Problemlösungsprozess aufgefasst – das Problem ist letztlich die Übertragung des Plans in

⁵⁶ Poincaré 1973, S. 224.

⁵⁷ Poincaré 1973, S. 225.

⁵⁸ Ehrenwald 1984.

⁵⁹ Lenk 2000, S. 215.

⁶⁰ Flower/Hayes 1980. Vgl. Molitor 1984, Ludwig 1983, August/Paigel 1986 sowie die didaktische Umformung Beisbarts (Beisbart 1989).

Sprache – , in dem die einzelnen Phasen wiederholt ablaufen, wobei die einzelnen Phasen bei jedem Schreibenden unterschiedlich viel Zeit in Anspruch nehmen. Es ist jedoch mehr als fraglich, ob ein Textherstellungsprozess als Problemlösungsprozess darstellbar ist: die Probleme werden doch in der allmählichen Verfertigung der Formulierungen beim Schreiben erst aufgeworfen. *Textproduktion ist nicht das Resultat, sondern das Medium einer Intentionbildung*;⁶¹ der Zielzustand (also das Problem, das es angeblich zu lösen gilt) ist – im Gegensatz zu der Vorstellung, die hinter der landläufigen Beteuerung *Mein Buch (meine Diplom-, meine Doktorarbeit) ist schon fertig, ich muss nur noch alles niederschreiben* steckt – für den Verfassenden in weiten Teilen unklar. Die Bedeutung der Vollzugsabhängigkeit kreativer Akte soll weiter unten in den Kapiteln 4 und 5 ausführlich behandelt werden; die Kritik an dieser Stelle der vorliegenden Studie gilt den Modellen ihrer Phasierung. Der Psychologe Joy Paul Guilford jedenfalls kritisiert die Unterteilung in Phasen bereits im Jahr 1950:

»Vom psychologischen Standpunkt ist eine solche Analyse sehr oberflächlich. Sie erscheint eher dramatisch, als dass sie überprüfbare Hypothesen anregt. Sie sagt fast nichts über die geistigen Operationen aus, die wirklich vorkommen.«⁶²

1.4 Faktorenbündel

Die Etablierung der Kreativitätsforschung als ein die Intelligenzforschung ergänzender Zweig der Kognitionspsychologie seit dem zweiten Weltkrieg wird in der Fachliteratur häufig an einen Vortrag geknüpft, den Joy Paul Guilford 1950 als Präsident der *American Psychological Association* unter dem Titel *Creativity* gehalten hat.⁶³ Als eine der Quellen seiner Überlegungen kann Max Wertheimers Buch *Productive Thinking* (1945) angenommen werden;⁶⁴ Wertheimer selbst verwendet das Wort *creative* synonym zu *productive*.⁶⁵

⁶¹ Antos 1987, 25. Obgleich Antos selbst Versuche unternommen hat, den Textherstellungsprozess als Problemlösungsprozess darzustellen, ist seine eigene Formulierungstheorie eine Gegenargument zu dieser Position.

⁶² Guilford 1973, S. 37.

⁶³ Guilford 1973, S. 25–43.

⁶⁴ Wertheimer 1957.

⁶⁵ Ulmann 1968, S. 13.

In diesem Vortrag nennt Guilford einige Gründe für die bisherige Vernachlässigung des Themas in der psychologischen Forschung: Die bisherige Betonung des Konstrukts *Intelligenz*, aus dessen Kriterienkatalog das *divergente, kreative Denken* herausfalle, die Schwierigkeit der Formulierung verallgemeinerbarer praktischer Merkmale aufgrund der Seltenheit überragender schöpferischer Leistungen, die Schwierigkeit, *Kreativität* angesichts der Leistungsdifferenzen schöpferischer Menschen zu unterschiedlichen Zeiten zu testen, sowie in der bisherigen Fokussierung der Lernforschung auf *einsichtiges Verhalten*. Guilford nimmt an, dieses sei mit dem *kreativen Verhalten* verwandt.⁶⁶ Bevor er sich einer genaueren Bestimmung des Phänomens und seiner Testmöglichkeiten zuwendet, hebt er dessen Nutzen für Wirtschaft und Gesellschaft hervor; die implizite Zielfrage lautet: Wie kann man Führungskräfte mit Phantasie und Weitblick rechtzeitig entdecken und effektiv fördern?⁶⁷ An solchen scheint es in der amerikanischen Wissenschaft und Industrie der 1950er Jahre zu mangeln. Ein Grund dafür wird in der absoluten Anzahl der zu dieser Zeit jährlich in Amerika ausgebildeten Akademiker gesehen: In der Sowjetunion sind es mehr.⁶⁸

Guilford kritisiert in seinem Vortrag den IQ- und Konformitätsdruck des amerikanischen Erziehungssystems, das von einem falsch verstandenen Demokratiekonzept ausgehe, welches eher eine Angleichung der Menschen anstrebe als eine Differenzierung:⁶⁹

»Nicht nur Menschen mit sozialen oder intellektuellen Schwächen, sondern auch solche mit hervorragenden intellektuellen Qualitäten werden als ›abnorm‹ im negativen Sinne betrachtet. [...] Diese Ansicht über Normalität, wobei ›normal‹ im Sinne des Durchschnittlichen verstanden wird, spiegelt sich auch in den typischen amerikanischen Bestrebungen nach geistiger und emotionaler Gesundheit wieder.«⁷⁰

⁶⁶ Guilford 1973, S. 28.

⁶⁷ Guilford 1973, S. 29.

⁶⁸ »Golovin vergleicht 1959 die Zahl der Wissenschaftler und Ingenieure, die jährlich in den USA und in der UdSSR die Hochschulen und Universitäten absolvieren. Während es in der UdSSR jährlich 80 000 sind, sind es in den USA jährlich nur 30 000. Da es von vornherein als wahrscheinlich angesehen werden kann, dass sich unter 80 000 Hochschulabsolventen mehr hervorragende Wissenschaftler befinden als unter 30 000, haben diese Zahlen in Amerika den Eindruck hervorgerufen, dass Amerika im internationalen Wettkampf nicht mehr würde bestehen können.« Ulmann 1968, S. 18.

⁶⁹ Ulmann 1968, S. 18.

⁷⁰ Ulmann 1968, S. 18.

Das kritisierte Leitbild ist die leistungsorientierte *well-rounded-personality*.⁷¹ Als Methode für die Erforschung von *Kreativität* schlägt Guilford Faktorenanalysen vor. Das Phänomen wird somit als Bündel von Eigenschaften im menschlichen Handlungsvollzug verstanden, die es zu bestimmen gilt. Hypothetisch schlägt Guilford in seinem Vortrag die Kriterien *Problemsensitivität, Gedankenflüssigkeit, Einstellungsreflexivität, gedankliche Neuheit, synthetisierende Fähigkeit, analysierende Fähigkeit, reorganisatorische Fähigkeit* und die *Fähigkeit zur Bewertung des Hervorgebrachten*⁷² als Untersuchungsgrößen vor und entwickelt in den darauf folgenden Jahren ein Modell, in dem sie sich anordnen lassen.⁷³ Für Guilford stellen diese Kriterien, sobald sie hinreichend beschrieben sind, eine Grundlage für die Selektion – und daran anschließende Förderung – von Menschen mit kreativem Potential dar.«⁷⁴

Der Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig⁷⁵ gibt der mit Guilford intensivierten Diskussion um das Phänomen *Kreativität* in einem kritischen Essay folgende Vorgeschichte: Bereits 1918 habe man mit einem schon seit 1912 existierenden, nun für die Breitenanwendung umgearbeiteten Test 1, 7 Millionen Rekruten auf ihre Intelligenz hin geprüft. Neben der Gesundheit sei der so gemessene *IQ* forthin ein Anhaltspunkt für ihre Tauglichkeit gewesen:

»Bei 50 Prozent der jungen Männer lag der *IQ* unter der sogenannten *Normalbegabung*, 13 Prozent galten dem Test und seinen Definitionen zufolge als *höherbegabt* und 4,5 Prozent als *hochbegabt*.⁷⁶

Das *IQ*-Konzept dient noch in der Darstellung von Hentigs der Bereitstellung von menschlichem Kriegsmaterial. Der *IQ* steht aber für ein Merkmalsbündel, in dem eine entscheidende Fähigkeit unberücksichtigt bleibt: Der Pädagoge Thomas Stocker weist darauf hin, dass die amerikanische Luftwaffe bereits im zweiten Weltkrieg nach Piloten gesucht habe, die in Notsituationen nicht schematisch vorgehen, sondern unorthodoxe Wege fänden, ihr Flugzeug und sich selbst zu retten.

⁷¹ Stocker 1988, S. 20.

⁷² Guilford 1973, S. 42.

⁷³ Guilford 1973, S. 25–43. Siehe auch Guilfords dreidimensional angelegtes *Structure-of-Intellect*-Modell in Ulmann 1973, S. 111.

⁷⁴ Guilford 1973, S. 43.

⁷⁵ von Hentig 2000.

⁷⁶ von Hentig 2000, S. 13.

Die Erfahrung habe gezeigt, dass ein hoher IQ bei diesem Problem nicht unbedingt weiter helfe.⁷⁷ Von Hentig und Stocker positionieren sich durch diese Kontextualisierungen der Kreativitätsforschung in Nachbarschaft zur Intelligenzforschung gegen den ihr innewohnenden Utilitarismus.

Neben diesem historischen Kritikpunkt ist die amerikanische psychologische Kreativitätsforschung wegen ihrer Orientierung an der behavioristischen Wissenschaftstheorie kritisiert worden. Thomas Stocker führt vor diesem Hintergrund für die angewendeten Methoden aus:

»Die aus einem illusionären Objektivitätsanspruch resultierende Reduktion auf das rein Beobachtbare hatte mehrere retardierende und verkürzende Konsequenzen für die Kreativitätsforschung und deren Ergebnisse: Die Bevorzugung einfacher Reiz-Reaktionsverbindungen, testtechnische Schematisierungen im multiple-choice-design, bei denen offene Problemstellungen vernachlässigt werden und den Verzicht auf die Erfassung von Einsichtsprozessen.«⁷⁸

Hartmut von Hentig pointiert ebenfalls die perspektivische Verschränkung testgebundener Erhebungsverfahren: Nicht zuletzt gelte es zu bedenken, dass die versuchte Messung der Kreativität mit den gleichen Problemen behaftet sei wie die versuchte Messung der Intelligenz:

»Es ergeben sich peinliche Ungleichverteilungen zwischen Schwarzen und Weißen, Männern und Frauen, Alten und Jungen, niedrigen und gehobenen Sozialschichten – und das zwangsläufig, weil die Testaufgaben samt und sonders kulturhaltig sind, an Sprache, Vorstellungen, Gewohnheiten gebunden und eben alles andere als *culture-free*.«⁷⁹

Der durch Guilfords Intervention ausgelöste Diskurs führt, so viel lässt sich festhalten, zur Entwicklung neuer Untersuchungsperspektiven. Der Zuwachs an Instrumentarien fördert einerseits einen Prozess der Entmystifizierung des Phänomens und andererseits eine vom Intelligenzdenken zunehmend unabhängig verhandelte Erforschung *alltäglicher* Problemlösungsprozesse. Auf diese Weise wird eine Sichtweise bestärkt, nach der jeder Mensch potentiell kreativ ist.⁸⁰

⁷⁷ Stocker 1988, S. 16.

⁷⁸ Stocker 1988, S. 20.

⁷⁹ von Hentig 2000, S. 22 – 23.

⁸⁰ Hier ist eine graduelle Einschränkung zu machen: Wie die Psychiaterin Janina Galler nachweisen konnte, sind Menschen, die prä- und/oder postnatalen Deprivationen (beispielsweise Unterer-

1.5 Produkt eines Systems

Die auf Guilford zurückgehenden kognitionspsychologischen Ansätze haben sich in ihren Testverfahren zumeist auf die Feststellung bestimmter Eigenschaften bei beliebigen Persönlichkeiten konzentriert und deren Umfeld dabei häufig außer Acht gelassen. – Dieses zeitliche und räumliche Umfeld rückt insbesondere in den Veröffentlichungen von Mihaly Csikszentmihalyi und Howard Gardner in den Fokus des Forschungsinteresses.

1.5.1 Domäne – Feld – Persönlichkeit

Für Mihaly Csikszentmihalyi ist Kreativität nicht ein Bündel von Eigenschaften eines Individuums, sondern Produkt eines Systems, in dem drei Komponenten ineinander spielen. Dieses System wird anhand der Umstände, aus denen anerkannte schöpferische Leistungen der Vergangenheit hervorgegangen sind, entwickelt, jedoch auch auf empirische Untersuchungen zur Alltagskreativität angewendet. Den ersten Teil seines Systems nennt Csikszentmihalyi *Domäne* – Bildhauerei bei Filippo Brunelleschi, Musik bei Wolfgang Amadeus Mozart, Physik bei Albert Einstein. Außergewöhnliche kreative Leistungen entstehen nicht ohne den Bezugsrahmen einer Disziplin, die eine Person bereits meisterlich beherrscht; alltägliche setzen zumindest eine gewisse Versiertheit der Person voraus. Die zweite Komponente ist das *Feld*. Damit sind die gesellschaftlichen Kräfte gemeint, die über ein Kunstwerk oder eine Idee urteilen. Für den Bereich alltäglicher Durchbrüche ist es im schulischen oder beruflichen Umfeld zu suchen. Erst die dritte Komponente des Systems ist das *Individuum* selbst, das eine Neuerung ersinnt und stark bzw. bestärkt genug ist, sie in eine Form zu überführen.⁸¹

»All it takes to be creative, then, is an inner assurance that what I think or do is new and valuable. There is nothing wrong with defining creativity this way, as long as we realize that this is not at all what the term originally was supposed to mean – namely, to bring into existence something genuinely new that is valued enough to

nährung) ausgesetzt waren, in ihrer Fähigkeit, bei Problemstellungen *neue* Wege einzuschlagen, irreversibel eingeschränkt (vgl. Galler in Pfenninger 2001, S. 101–116).

⁸¹ »Creativity results from the interaction of a system composed of three elements: a culture that contains symbolic rules, a person who brings novelty into the symbolic domain, and a field of experts who recognize and validate the innovation. All three are necessary for a creative idea, product, or discovery to take place.« Csikszentmihalyi 1996, hier zit. n. Gardner 2001, S. 128.

be added to the culture. On the other hand, if we decide that social confirmation is necessary for something to be called creative, the definition must encompass more than the individual. What counts then is whether the inner certitude is validated by the appropriated experts.«⁸²

Für die Beschreibung der *Prozesse*, die sich für ein Individuum in diesem Zusammenhang abspielen, hat Csikszentmihalyi den Begriff des *Flow*-Effekts entwickelt – einer Art Begeisterung bei Selbstzwecktätigkeiten.⁸³ Hierbei sind einige Bedingungen zu erfüllen:

»(1) Leistungsfähigkeit des Handelnden und Anforderung einer Tätigkeit müssen einigermaßen im Gleichgewicht sein. (2) Wichtig ist dabei, dass ein möglichst hohes Niveau beider Variablen erreicht wird. (3) Die aktive Person muss ein klares Ziel vor Augen haben. (4) Die Handlung sollte eine eindeutige Struktur aufweisen und (5) gleichfalls sollte die Möglichkeit eines Feedbacks bestehen, so dass die Folgen des Handelns für die Person nachvollziehbar sind.«⁸⁴

Kreativität ist jedoch für Csikszentmihalyi nicht auf den *Flow*-Zustand zu reduzieren. Es bedarf zur Einschätzung eines entsprechenden Vorgangs als kreativ immer der Interaktion mit einem gesellschaftlichen Umfeld. Der Philosoph Hans Lenk kommentiert:

»Csikszentmihalyi hat eine Systemtheorie der Kreativität entwickelt, in der er das ›Feld‹, das von der sozialen Organisation beeinflusst wird, den Bereich (Domäne) sowie die Person- oder Persönlichkeitsvariablen unterscheidet. Es ergibt sich ein Zusammenspiel der drei Faktoren in dreifacher Weise: Die Persönlichkeit wird durch genetische Anlagen, Erfahrungen, Erlebnisse mit bestimmt, mit entwickelt; beim Feld sind es soziale Organisationen und Einflüsse, die einwirken; beim Bereich ist natürlich die Spezifität der Bereichstätigkeiten bzw. der verwendeten und erreichbaren Symbole charakteristisch; letzterer ist also von der jeweiligen Kultur beeinflusst. [...] Der Autor spricht von einer dreifachen Beeinflussung, nämlich einer Art von Selektion unter den Gesichtspunkten, die im Feld entwickelt werden. Zunächst wird von den Persönlichkeiten eine Variation erzeugt, etwa ein Wandel, neue Vorschläge, und dann eine ›Transmission‹ durchgeführt, die sich in Informa-

⁸² Csikszentmihalyi 1996, hier zit. n. Gardner 2001, S. 117.

⁸³ »Bei solchen Aufgaben entsteht typischerweise oft eine Art von ›Fließ‹-Zustand, der die Tätigkeit als eine rhythmische Aktivität erleben lässt, von der man sich getragen fühlt, was eine Art von Rauschzustand erzeugt.« Lenk 2000, S. 82.

⁸⁴ Peez/Schacht 2002, S. 9.

tionsübertragung, der Verbreitung dieser Selektion und in den Einstellungen der entsprechenden Person äußert. Man sieht, dass dieses Modell einfach, meines Erachtens zu einfach ist.«⁸⁵

1.5.2 Ebenen des Zugriffs

Auf der Basis von Csikszentmihalyis Drei-Faktoren-Modell hat der Psychologe Howard Gardner umfangreiche Untersuchungen der Biographien anerkannt kreativer Persönlichkeiten vorgelegt. Er stimmt mit Csikszentmihalyi in der zentralen These überein, dass (zumindest) außergewöhnliche Kreativität nur im Zusammenspiel der erwähnten drei Faktoren beschreibbar sei.⁸⁶ Csikszentmihalyi und Gardner haben somit beide die Frage *What is creativity?* in ein *Where is creativity?* umformuliert.

Howard Gardner definiert die *kreative Persönlichkeit* durchaus in Distinktion zum normalen, allenfalls zu gelegentlichen alltagskreativen Leistungen fähigen Individuum:

»The definition of the creative individual that I use is – an individual, or talent, who regularly solves problems or fashions products in a domain in a way that is initially novel, but ultimately becomes acceptable in at least one cultural setting.«⁸⁷

Auch wenn sich insbesondere Gardner in seinen ausführlichen Fallstudien mit herausragenden Persönlichkeiten befasst⁸⁸, schließt er die so gewonnenen Ergebnisse für »normale« Menschen nicht aus: *Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben*, lautet der Titel eines seiner Bücher. Gardner begründet eine solche Sicht durch die Unterscheidung von vier verschiedenen Ebenen, auf denen Kreativität sich abspielen und auf denen ihre Analyse ansetzen kann:

⁸⁵ Lenk 2000, S. 84.

⁸⁶ »Thus, creativity lies not in the head (or hand) of the artist or in the domain of practices or in the set of edges; rather, the phenomenon of creativity can only – or, at any rate, more fully – be understood as a function of interaction among these three nodes.« Gardner 1993, hier zit. n. Gardner 2001, S. 129. Siehe auch: Gardner 1999, S. 19.

⁸⁷ Gardner 2001, S. 129.

⁸⁸ Übrigens: auch dies ist ein Zeichen von kreativer Intelligenz, und zwar die Vermarktung von Forschungsergebnissen betreffend, denn Gardner führt zwei Felder (Berühmtheiten der klassischen Moderne und Psychologie der Kreativität) zusammen und kann somit auch mit zwei nicht deckungsgleichen Feldern der Rezeption rechnen.

»sub-personal (genetics and biology), the personal (personality), the impersonal (domain) and the multipersonal (field).«⁸⁹

Nicht auf allen Ebenen der Analyse, die Gardner vorschlägt, kann der Einzelne aktiv werden: An der Beschaffenheit unseres individuellen Gehirns können wir wenig ändern; auch unsere Persönlichkeit ist uns weitgehend gegeben, jedoch: eine *Domäne* kann im Rahmen seiner Möglichkeiten jeder Mensch studieren, und auch das *Feld* lässt sich suchen, finden und beobachten: wie es funktioniert, wie es urteilt, wie es erreicht werden kann. Das *Gemeinsame* besteht für Gardner darin, dass jeder sich selbst, seine Domäne und sein Feld beobachten und Schlüsse daraus ziehen kann.

1.6 Anwendung: Zwischenland Schule

Die Schule ist ein transitorisches (Um)Feld. Hier kommen Persönlichkeiten mit unterschiedlichen neurophysiologischen und psychischen Möglichkeiten zusammen. Sie entwickeln früher oder später eine Ahnung, welches ihre Domäne sein könnte. Die Schule ist jedoch zunächst ein Ort, an dem alle ungefähr gleich viel mitbekommen sollen. Insbesondere das deutsche Schulsystem hält wenig von einer allzu frühen Eroberung von Domänen; ein System der frühen Förderung von besonders Begabten in Spezialschulen ist kaum vorhanden. Auch wenn sich, beispielsweise durch die Möglichkeit der Kurswahl in der Oberstufe, langsam Domänen herausbilden können – wichtiger ist bei den Überlegungen zu den Gegebenheiten das für alle gleiche und gemeinsame Feld. Schüler ringen nicht von selbst um die Lösung eines Problems. Selbst wenn sie, beispielsweise im Rahmen von Projektunterricht, die Möglichkeit hatten, das zu bearbeitende Problem ein Stück weit selbst zu formulieren, ist ihr (mögliches) Kreativwerden nicht ohne dieses Feld zu denken: jemand (nicht nur ein Lehrer) muss da sein, dem das Entstehende präsentiert wird und der es bewertet, kritisiert, lobt, anerkennt, einordnet. Ohne Feld, ohne *Zuschauer*, gibt es keinen Antrieb, bei der Sache zu bleiben.

In der Schule ist der Kunstunterricht ein Ort, an dem die *Mittelbarkeit* der Problemlösung materialisiert wird und wo nicht *etwas anderes* (wie beispielsweise das Ergebnis einer Recherche), sondern *etwas selbst* präsentiert wird. Die *Dar-*

⁸⁹ Gardner 2001, S. 143.

bietung eines Einfalls an sich wird zur Herausforderung.⁹⁰ Der Kunstunterricht ist daher jenseits standardisierter Kreativitätstests und vor der lebenslangen Fallstudie über die berühmte Persönlichkeit ein Feld, in dem kreatives Verhalten in seinen Qualitäten und Eigenschaften untersucht werden kann. Der plötzliche Einfall allein genügt nicht: Das *Ein-Gefallene* muss in Formen überführt werden, und diese Formen zeigen in unterschiedlichen Medien unterschiedliche Arten von Widerständigkeit, auf die immer wieder neu mit Querdenken, Zurücktreten, Andersmachen, Aufdenkopfstellen usw. reagiert werden muss. Auf diese Weise wohnt dem Produkt der Vorgang seiner Entstehung inne.

Für den Kunstunterricht bedeutet dies auf der Basis des vorher über Kreativität Ausgeführten, dass es nicht allein darum gehen kann, Situationen zu erzeugen, in denen die *Wahrscheinlichkeit kreativen Verhaltens*⁹¹ erhöht ist, sondern es muss auch ein (Schutz)Raum geschaffen werden, in dem dieses Verhalten in Formen überführt und gezeigt werden kann. Dabei ist dem Umstand Rechnung zu tragen, dass

»das absolut Unerwartete und Ungewöhnliche sehr selten in einer Gruppensituation zu finden [ist]. Hier scheint es wichtig zu sein, dass gerade auch die Möglichkeiten des einsamen, beharrenden Denkens aufrechterhalten, ja gefördert werden – keine überflüssige Forderung in einer tendenziell sich ausbreitenden Team- und Kommunikationsgesellschaft.«⁹²

⁹⁰ Karl-Josef Pazzini, der Kunstpädagogik und Psychoanalyse zusammen denkt, ist deshalb im Hinblick auf das mit dem Hinweis auf Freuds Methode erwähnte Nadelöhr der Sprache zuzustimmen, wenn er in einer Argumentation wider die Überbewertung eines jeglichen *Prozesses* betont: »Die freigesetzten Individuen müssen in die Lage versetzt werden, sich mitzuteilen, ohne sich dabei immer schon vorgefundener, von allen geteilten Formen bedienen zu können. Genau an den Stellen der Mitteilung muss ein künstliches Produkt stehen, das nicht einfach die Erfahrung selber ist.« Pazzini 2000, S. 37.

⁹¹ Vgl. Pazzini 2000, S.19.

⁹² Lenk 2000, S. 93.

2 Pädagogische Annäherungen

2.1 Der Begriff – ein Versäumnis?

Für den Erziehungswissenschaftler Hartmut von Hentig besteht Anlass zum Misstrauen gegenüber dem *Heilswort Kreativität*.⁹³ Dieser zu weiche Begriff könne jedem Zweck dienlich gemacht werden. Einerseits werde er in seiner inhaltlichen Gleichsetzung mit kompensatorischer Verharmlosung domestiziert – *kreatives* Tätigsein als idealisierter Ausgleich zu den Anforderungen des Alltags –, andererseits werde er instrumentalisiert in einer sich aus eben diesen Anforderungen ergebenden Umwandlung in eine pragmatische Methodenbegeisterung, die die für trainierbar gehaltene Fähigkeit zu divergentem Denken in die Dienste der Lösung fremder Probleme stellt. Diese im Jahr 2000 aufgestellte Diagnose ist im Grunde nicht neu. Der Begriff hat, seit er Anfang der 1970er Jahre verstärkt in die allge-meinpädagogische Diskussion und in einzelne Fachdidaktiken Einzug gehalten hat, einige Umakzentuierungen erfahren, die zwischen diesen beiden Polen hin- und herzuschwingen scheinen:

In den 1970er Jahren ist *Kreativität* mit *divergentem Denken* im Sinne Guil-fords weitgehend gleichgesetzt worden: Kreatives Verhalten, so die Auffassung, folgt nicht einfach den vorgegebenen Denkbahnen, sondern bricht aus den ge-wohnten Mustern aus und kommt zu neuen, überraschenden Problemlösungen. Die Diskussion wird auch für die Schule vor dem Hintergrund geführt, kreative Potentiale für den auf Innovation angewiesenen volkswirtschaftlichen Fortschritt zu entdecken, zu fördern und somit nutzbar zu machen.⁹⁴ In den 1980er Jahren erfolgt eine Subjektivierung des Begriffes: Seine pädagogische Umsetzung scheint nun in Anleitung zur Selbstverwirklichung und der Fokussierung auf indi-viduelle Persönlichkeitsentwicklung zu bestehen. Das Pendel schlägt verstärkt in den *schöpferischen* Bedeutungshof. Die 1990er Jahre können als Phase der prag-matischen Elaboration aufgefasst werden, in der die Instrumentarien des nutzen-bringenden Einsatzes von Kreativtechniken ebenso geschärft werden wie die Waf-

⁹³ von Hentig 2000, S. 9.

⁹⁴ Spinner 1993, S. 17–23.

fen der Kritik daran.⁹⁵ Die Tendenz der 2000er Jahre zu benennen, wäre verfrüht; neue Lehrplangentwürfe, die sich zum Beispiel an *Kompetenzmodellen*⁹⁶ orientieren, lassen jedoch ahnen, dass die Verpflichtung zu permanenter Originalität gegenüber fremden Auftraggebern zu ihren Gemeinplätzen gehört. – Letztlich spiegelt sich in diesen begrifflichen Überlappungen, Verquickungen und Umakzentuierungen immer wieder die Frage nach dem Verhältnis von Mitteln und Zwecken. Insbesondere Hartmut von Hentig argumentiert mit dieser Differenzierung:

»[...] das Ziel – ein in schöpferischen Akten und nicht mehr in notwendigen, notwendigen Funktionen sich erfüllendes Leben; das Mittel – eine Alternative zu Abarbeiten und Planerfüllung, zu Weitermachen-wie-bisher-nur-eben-besser und Gleichverteilung der Lasten über die Zeit und unter die Menschen. [...] Kreativität als Ziel und Kreativität als Mittel werden beide die Bildung beanspruchen und verändern, und sie tun es in ganz unterschiedlicher Weise. Über ein Mittel muss man sicher verfügen; tut man das nicht, richtet es Unheil an. Ziele stehen zur Wahl.«⁹⁷

Von Hentigs Buch läuft – ausgehend von Beispielen, die vor allem der Literatur zur amerikanischen Kreativitätsforschung der 1950er Jahren entnommen sind – auf die Positionierung hinaus, dass Kreativität nur aus der Not entstehen könne; nur wo ein Bedürfnis sei, habe es einen Sinn, schöpferisch zu werden. Pointiert mit dem Hinweis auf Louis Begleys Roman *Lügen in Zeiten des Kriege*⁹⁸s schließt von Hentig mit der Feststellung, dass

»Kreativität [...] nichts für sich allein taugt, dass Erkennen, Prüfen, Verstehen, Durchhalten hinzu kommen müssen, ja, dass Erfindung an sich keinen Wert darstellt, sondern eines Zweckes bedarf.«⁹⁹

Als Zwischenresümee kann nun festgehalten werden: Das bereits in der Einleitung des vorangegangenen Kapitels entfaltete Spektrum zwischen pragmatischer *creativity* und idealistischem *Schöpfertum* findet in der pädagogischen Rezeption einen entsprechenden Niederschlag, der anhand der Unterscheidung zwischen den Einflüssen der Reformpädagogik und Kunsterziehung einerseits und der in die

⁹⁵ In der Deutschdidaktik beispielsweise wird die Diskussion um *kreatives Schreiben* versus *gestaltendes Interpretieren* im Literaturunterricht geführt.

⁹⁶ Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin 2004.

⁹⁷ von Hentig 2000, S. 11.

⁹⁸ Begley 2004.

⁹⁹ von Hentig 2000, S. 77.

Bildungsreformen nach dem zweiten Weltkrieg eingeflossenen Ergebnisse der amerikanischen Kreativitätsforschung andererseits diskutiert wird. Letztere hat vor allem durch die beiden Bände *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes*¹⁰⁰ und *Kreativitätsforschung*¹⁰¹ von Gisela Ulmann in die pädagogische Diskussion Eingang gefunden – die häufig auf dieses Textkonvolut beschränkt bleibt. Einen umfangreichen begriffskritischen Brückenschlag zwischen den beiden Polen stellt hingegen die Arbeit *Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter* von Line Kossolapow¹⁰² her: auf einer begriffsgeschichtlichen Herleitung des Wortes *musisch*¹⁰³ und seiner häufig problematischen Verquickung mit dem *Künstlerischen* baut hier eine Diagnose über die Kunsterziehungsbewegung auf, die zu einem historisch eingebetteten Verständnis der Tendenzen der zum Zeitpunkt der Veröffentlichung vorgängigen Kreativitätserziehung beiträgt. Line Kossolapow kritisiert den Gebrauch des Kreativitätsbegriffs als historisch losgelöste Neuerung der Nachkriegszeit: Seine Überprüfung und Kritik könne erst dann beginnen, wenn die Wurzeln seiner Überlieferung geklärt seien, damit *pseudorationale Begründungszusammenhänge*¹⁰⁴ aufgedeckt werden könnten. Kossolapow unternimmt deshalb den Versuch, aus der Kunstauffassung von Jugendstil und Expressionismus die Extraktion der Faktorenbündel, die im Begriff des *Musischen* zusammengeführt werden, zu erklären. Diese Vorgehensweise überführt den Begriff des Musischen letztlich in einen Anachronismus: Seine Verwendung problematisiere sich erst im Rekurs auf eine Zeit, in der sich die Berührungspunkte zwischen Kunst und Pädagogik völlig anders gestalteten als im Jahr 1975:

»Die Argumentation von Rudolf Malsch: ›wenn wir ... dem Musischen in der Erziehung einen besonders hohen Rang zusprechen, so verlangt diese Forderung eine Deutung der ›Kunst‹ (womit hier alle Künste gemeint sind) von unserer heutigen Sicht aus‹; hieße ge-

¹⁰⁰ Ulmann 1968.

¹⁰¹ Ulmann 1973.

¹⁰² Kossolapow 1975.

¹⁰³ Siehe hierzu aus neuerer Sicht die prägnante begriffsgeschichtliche Herleitung in Mattenklott 1998, deren Verdienst vor allem in der Ent-Ideologisierung des in der kunstdidaktischen Diskussion insbesondere der frühen 1990er Jahre in Verruf geratenen Begriffs des *Musischen* besteht.

¹⁰⁴ Kossolapow 1975, S. 15. In diesem Zusammenhang sei noch einmal betont, dass der gedankliche und sprachliche Duktus der Studie mittlerweile selbst als Zeugnis einer bestimmten Diskurs-epoche zu aufzufassen ist.

genwärtig die moderne Kunst mit ihrer Neigung zu Intellektualismus, Abstraktion, technischem Experiment, Schocktendenz in Beziehung bringen zu einer musischen Bewegung, die mit der Forderung des harmonisch Ganzheitlichen, natürlich Einfachen, organisch Gestalthaften in krassem Gegensatz zu dieser Kunstauffassung steht. Wer heute Kunst mit dem Musischen verbinden wollte, müsste zu einer völligen Revision der musischen Wertskala kommen, die in ihrer historischen Bedingtheit zu verstehen wäre, ehe man zu ihrer sozialkritischen Überwindung kommen kann.«¹⁰⁵

Die Fragerichtung soll nun jedoch – neben der Arbeit am Begriff – stärker auf die Entwicklung einer Vorstellung der *Qualität* des schöpferischen Aktes fokussiert werden. Da sich die vorliegende Arbeit der Fragestellung empirisch und aus der Perspektive der Kunstpädagogik nähert, dient der folgende kurze Abriss lediglich als Einordnung des Projekts in den Kontext vorhandener allgemeinpädagogischer Darstellung und zur Konturierung des Desiderats einer qualitativen Untersuchung zum Thema, die das besondere Potential der Kunstpädagogik in dieser Fragestellung berücksichtigt. Eine umfassende Diskussion erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer oder fachdidaktischer Positionen ist an dieser Stelle nicht vorgesehen; ich zeichne lediglich Grundlinien auf, die sich auf die Fragen der wechselseitigen Konstitution von Werk und Urheber sowie auf die hiervon abhängige Beschaffenheit des kreativen Akts beziehen. Für die erziehungswissenschaftliche Diskussion sind hierzu zwei Forschungsarbeiten zu nennen, die jedoch wiederum in Relation zu ihren methodologischen und historischen Hintergründen gesehen werden müssen. Die Dissertation des Pädagogen Thomas Stocker *Die Kreativität und das Schöpferische: Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformperioden; ein Beitrag zur Klärung der anthropologischen Dimension und pädagogischen Relevanz des Kreativitätsbegriffs* (1988), in der die bis dahin publizierten Theorien im Hinblick auf ihre pädagogische Rezeption diskutiert werden, soll im Hinblick auf ihre begrifflichen Differenzierungen in den wichtigsten Thesen dargestellt werden. Anthropologische Überlegungen finden sich in der Habilitationsschrift der Erziehungswissenschaftlerin Ursula Stenger: *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt* (2002), in der eine Theorie zur *Qualität* des Schöpferischen als lebensweltlich relevanter Umstrukturierungsprozess entwickelt wird.

¹⁰⁵ Kossolapow 1975, S. 14.

2.2.1 Ambivalenzen

Nach der pragmatischen Betonung der zweckbestimmten *creativity* in den 1970ern und dem daraus resultierenden Einfluss der Faktorenanalyse ist in den 1980er Jahren, wie schon weiter oben erwähnt, eine Subjektivierung des Kreativitätsbegriffs eingetreten: Nun wird in erster Linie Selbstaussdruck, Entäußerung der verborgenen inneren Welt, Entwurf einer neuen, subjektbestimmten Wirklichkeit darunter verstanden.¹⁰⁶ Dass mit dem Stichwort *Kreativität* – zumindest in seiner pädagogischen Rezeption – bisher nichts Eindeutiges und Verbindliches verbunden wurde, ist die These, von der Thomas Stocker in seiner pädagogisch-historischen Studie ausgeht. Stocker hegt, wie bei Kossolapow bereits angelegt, den Verdacht, dass der Begriff *Kreativität* den aus der Reformpädagogik übermittelten, damals nicht genau genug umrissenen Begriff des *Schöpferischen* lediglich ersetzt, nicht aber seine inhaltliche Bestimmung vorangetrieben hat:

»Die dargestellten Antinomien und Inkompatibilitäten in den Begründungen für eine Kreativitätserziehung indizieren das Faktum, dass weder die psychologische Kreativitätsforschung noch die pädagogische Rezeption zu einer befriedigenden Klärung des Kreativitätsbegriffes geführt haben.«¹⁰⁷

Anders als Kossolapow, die vor allem den Verlust des kulturkritischen Potentials der geistesgeschichtlichen Tendenzen des beginnenden 20. Jahrhunderts in ihrer späteren Rezeption als Grund für die Problematik des Kreativitätsbegriffs und seiner zeitgeschichtlich-pädagogischen Auswirkungen herausarbeitet, sieht Stocker einen Grund für die gleichen Defizite darin, dass die Pädagogik eine ideologiekritische Analyse des rezipierten amerikanischen Kreativitätsbegriffs versäumt habe,

¹⁰⁶ Für die Debatte um das *kreative Schreiben* in der Deutschdidaktik stellt Kaspar Spinner fest: »Diese Auffassung hat zunächst in der außerschulischen sogenannten Schreibbewegung eine dominierende Rolle gespielt und fand von da in den letzten Jahren Eingang in den Deutschunterricht. [...] Dieses Schreiben ist in der Regel am Konzept der Selbsterfahrung ausgerichtet. [...] Oft werden therapeutische Erwartungen mit dem Schreiben verbunden. [...] Man kann das Aufkommen der Schreibbewegung mit den Subjektivierungs- und Intimisierungstendenzen in Verbindung bringen, die für die 80er Jahre kennzeichnend sind (ablesbar z. B. am Vordringen psychologischer Argumentationsmuster im Alltag oder der großen Nachfrage nach Psychotherapien unterschiedlichster Art); auch den Wandel vom ödipalen zum narzisstischen Sozialisationstypus, bei dem Selbstbespiegelung die Auflehnung gegen Autoritäten ersetzt, kann man in der Hinwendung zum kreativen Schreiben wiederfinden.« Spinner 1993, S. 17–18.

¹⁰⁷ Stocker 1988, S. 116.

»d. h. die realen gesellschaftlich-ökonomischen Bedingungen aufzudecken, unter denen die Verfahren und Ergebnisse der psychologischen Kreativitätsforschung entstanden sind.«¹⁰⁸

Der andere Grund sei, dass die Pädagogik – wie die Psychologie – es versäumt habe, die Frage nach dem Sinn des Forschungsgegenstandes *Kreativität* für den Menschen zu stellen:

»Sie verzichtete somit auf eine anthropologische Fundierung des Kreativitätsbegriffes und damit auf die humane Leitidee, die ihr als Regulativ ihres Forschens und Handelns dienen müsste.«¹⁰⁹

Das *pädagogische Konzept Kreativität* aber sei ohne eine genauere begriffliche Fundierung zur Wirkungslosigkeit verdammt.¹¹⁰ Erst wenn die inhaltliche Füllung des Begriffes und seine konkrete Bedeutung für das menschliche Dasein geklärt seien, ließen sich Zielbestimmungen und Handlungskonzepte einer möglichen Kreativitätserziehung finden.¹¹¹ Stockers Intention ist es deshalb, den Mangel im Zusammenhang mit der Rezeption des Kreativitätsbegriffs aufzuarbeiten, der in der Besinnung auf das originär pädagogische Theoriepotential zum Problem des Schöpferischen¹¹² bestehe. Seine Ergebnisse:

Die Untersuchung der Rezeption des Begriffs des *Schöpferischen* erfolgt anhand von Texten aus dem Umfeld der Reformpädagogik. Dabei stellt Stocker eine irrational-individualistische Deutung des Schöpferischen in der Kunsterziehungsbewegung insbesondere in den Schriften von Alfred Lichtwark, Gustav Friedrich Hartlaub sowie Carl Götze und in der *Pädagogik vom Kindes aus* in den Schriften von Ellen Key, Fritz Gansberg und Hans Scharrelmann, Berthold Otto und Maria Montessori fest. Er konstatiert hingegen eine rationale Wendung in den Positionen der Vertreter der Arbeitsschulbewegung Georg Kerschensteiner, Hugo Gaudig und Paul Oestreich. Für Stocker scheint der Begriff der *produktiven Arbeit* den Ansatz einer Lösung zunächst für den Diskurs, dann aber auch für seine praktische Umsetzung darzustellen, denn in ihrer schöpferischen Ausprägung könne sie

¹⁰⁸ Stocker 1988, S. 116. – Damit tut er m. E. zumindest Ulmann unrecht.

¹⁰⁹ Stocker 1988, S. 116.

¹¹⁰ Stocker 1988, S. 3.

¹¹¹ Stocker 1988, S. 116–117.

¹¹² Stocker 1988, S. 117.

zur anthropologischen Kategorie werden, weil sich der produktiv Arbeitende in seiner Individualität erfahren könne:

»Mit der Beschreibung der produktiven Arbeit haben ja die Arbeitsschulpädagogen schon recht konkrete Hinweise dafür gegeben, wie den allgemein jedem Individuum zugesprochenen schöpferischen Potenzen Manifestationsmöglichkeiten geschaffen werden können. Sie näherten sich damit einem Verständnis vom Schöpferischen, das nicht mehr als seelisch inkarnierte göttliche Kraft im mystischen Dunkel bleibt, sondern als realer Tätigkeitsakt beschreib- und verstehbar wird.«¹¹³

Demgegenüber, so Stocker, weise ein verkürztes empirisches Kreativitätskonzept in der Pädagogik, das sich aus der Rezeption der in einer positivistischem Wissenschaftstradition stehenden amerikanischen Kreativitätsforschung der 1950er Jahre ergebe, Fehl Tendenzen auf. Diese sieht Stocker in einer angeblich dominierenden Produktorientierung gegenüber der im Begriff der produktiven Arbeit impliziten Produzentenorientierung mit Rückwirkung des geschaffenen Gegenstandes auf den Schöpfer¹¹⁴, einer Vernachlässigung der eigenständigen Problemwahrnehmung, der Kognitionsorientierung im Gegensatz zur Vorstellung einer Wechselwirkung zwischen geistig-psychischer und physisch-gegenständlicher Tätigkeit, der mystifizierenden Betonung unbewusster Vorgänge während des kreativen Prozesses im Gegensatz zum Sachlichkeitsprinzip beim produktiven Arbeiten und schließlich – hier allerdings wird die Argumentation tendenziös – der Fragmentierung des Intellekts auf kreative Fähigkeiten im Gegensatz zur Idee der Ganzheitlichkeit in den reformpädagogischen Positionen. – Vor allem der neuere Dialog zwischen Neurowissenschaftlern, Psychologen und Künstlern rückt viele der von Stocker aufgelisteten Defizite des Kreativitätsbegriffes in ein anderes Licht. Stockers Plädoyer für die letztlich zweckdienliche *schöpferische Arbeit* verkennt die Potentiale, die in einer Koppelung des zweckfrei denkbaren *Ästhetischen* mit dem *Kreativen* liegen.¹¹⁵

¹¹³ Stocker 1988, S. 255.

¹¹⁴ Zu dieser Zeit waren die Veröffentlichungen zur qualitativ-empirischen Forschung in den Erziehungswissenschaften noch nicht zahlreich.

¹¹⁵ Einer Mystifizierung der Zweckfreiheit sollen die Ausführungen zu den Überlegungen Martin Seels in Kapitel 4 entgegenwirken.

2.2.2 Dimensionen

Eine der jüngeren Positionen hat die Erziehungswissenschaftlerin Ursula Stenger erarbeitet: *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*.¹¹⁶ Stenger versucht, das Problem des Schöpferischen mit einer phänomenologisch orientierten Beschreibung und Analyse zu fassen, und setzt somit bei einem von den bisher skizzierten Positionen deutlich zu unterscheidenden Blickpunkt an: Im Sinne der phänomenologischen Perspektive wird von einer wechselseitigen Konstituierung von Subjekten und der Welt der Objekte ausgegangen. Im Zentrum des Interesses stehen Prozesse, durch die und in denen etwas zu dem wird, was es ist. Demgemäß wendet sich Stenger aus phänomenologischer Perspektive der Frage des Verhältnisses von Ich und Welt als einem schöpferischen Prozess zu: Es geht nicht darum, eine Sache wahrzunehmen, sondern darum, sie in sich eindringen zu lassen.¹¹⁷ Dabei wird in anthropologischen Konstanten gedacht. Die schöpferische Tätigkeit wird in diesem Sinne als Handlungsbereich angesehen, an dem Erwachsene und Kinder, Künstler, Wissenschaftler, kindliche Gestalter und Forscher gleichermaßen teilhaben können. Das schöpferische Handeln wird hierbei als vieldimensionale Kumulation von Prozessen einer inneren oder äußeren Umstrukturierung dargestellt, die vom *Inhalt* der Tätigkeit relativ unabhängig sind.

In Stengers Untersuchung geschieht dies, indem von der Beschreibung der Strukturen schöpferischer Prozesse in der Kunst – am Beispiel des Frühwerks von Picasso – ausgegangen wird. Die Erkenntnisse daraus perspektivieren die sich anschließenden Beobachtungen zu kindlicher Zeichentätigkeit. Darauf folgt die Diskussion der Frage nach einem schöpferischen Ich-Welt-Verhältnis. Ausblickend referiert Stenger, nun die pädagogische Anwendung einbeziehend, das Konzept der Reggio-Pädagogik, in dem das schöpferisch-forschende Handeln von Kindern im Vorschulalter explizit gefördert wird. In den zirkulären Variationen Stengers werden schöpferische Prozesse als Umstrukturierungsvorgänge beschrieben. Dabei wird individuelles Lern- und Veränderungsgeschehen in Form von sich verkörperlichenden Vorgängen jenseits einer rein rationalen Oberfläche aufgefasst. Sie sollen in die Befindlichkeit des gesamten Subjekts eingreifen:

¹¹⁶ Stenger 2002, S. 105.

¹¹⁷ Vgl. Merleau-Ponty 1984, S. 13–44.

»Schöpferische Prozesse sind Veränderungsprozesse, in denen verschiedene Dimensionen des Körperlichen, Psychischen, Ästhetischen oder des Denkens zusammenwirken und gemeinsam zu einer Neustrukturierung bisheriger Handlungs- und Denkfiguren führen.«¹¹⁸

Diese Entwicklungen beginnen in der frühen Kindheit. Beobachtbar werden sie an den Ausdrucksbemühungen des Kindes. Beispielhaft wird das Schöpferische als *qualitativer Sprung* am Übergang von der Kritzelphase zum gegenständlichen Zeichnen als neue *Dimension* eingeführt:

»Insofern das Kind mit seinen Entwicklungsstufen [...] solche umfassenden Verwandlungsprozesse durchlebt und mit hervorbringt, kann das Phänomen des Schöpferischen nicht auf die künstlerische Tätigkeit beschränkt bleiben. Es geht mir nicht darum, wie zu Beginn des letzten Jahrhunderts, das Kind als Künstler zu sehen. Vielmehr kommt es mir darauf an, zu zeigen, dass auch der Umbruch von der Kritzelphase zu gegenständlichem Zeichnen das Erschließen einer neuen, bisher nicht gekannten und gelebten Dimension von Menschsein ist. Andere Erfahrungs- und Verstehensweisen, andere Beziehungs- und Handlungsmöglichkeiten ergeben sich daraus, nicht nur neue Formen im Zeichnen.«¹¹⁹

Die Befähigung zu qualitativen Sprüngen ist – so Stenger – nicht nur bei Künstlern und Kindern vorhanden. Vor diesem Hintergrund wird auch bei alltäglichen Vorstößen von Verwandlungsprozessen gesprochen, die in ein Durchbruchserlebnis hineinführen. Folgerichtig wird der Lebenslauf eines Menschen als ein Weg der Überformungen des Ichs (Stenger indes verwendet das Personalpronomen häufig im Plural) in seinem Weltbezug interpretiert.

»Entscheidend ist dabei, dass mit und durch eine Sache eine ganze Dimension hervorgebracht wird, eine Art des Lebens und Seins.«¹²⁰

Die Stränge der Annäherung an schöpferische Prozesse werden in dem von Heinrich Rombach eingeführten Begriff der *Dimension* zusammengeführt:

»Schöpferisch ist nur diejenige Hervorbringung, die mit der Sache, die sie hervorbringt, zugleich eine neue Dimension für diese und ähnliche Sachen schafft. Die Dimension ist das Wesentliche, nicht die Sache. Allerdings kann niemals eine Di-

¹¹⁸ Schäfer 2002, S. 11.

¹¹⁹ Stenger 2002, S. 124.

¹²⁰ Stenger 2002, S. 125.

mension geschaffen werden, wenn sie nicht an einer Sache und mit ihr geschaffen wird. Sie erscheint dann aber gewöhnlich nicht, auch nicht beiher oder begleitend, sondern sie bleibt die meist verborgene Ermöglichung dieser Sache und des Verständnisses dieser Sache.«¹²¹

Die Analyse der Beispielfälle zeigt, dass die im Begriff der Dimension gefassten Durchbrüche einen tiefgreifenden Wandlungsprozess in Wahrnehmung, Erleben und Denken des jeweiligen Individuums bedeuten. Das Subjekt-Welt-Verhältnis verändert sich und bringt auf diese Weise immer neue Bildsprachen hervor¹²² – ein Umstand, der, wie Stengers Ausführungen zur Reggio-Pädagogik anklingen lassen – als produktive Möglichkeit des kindlichen Lernens unterstützt werden kann.

2.2.3 Zusammenfassung: Qualitative Sprünge

Die phänomenologische Herangehensweise an schöpferische Prozesse stellt im Kontext der bisher diskutierten Annäherungen eine neue Art zu sehen dar: Sie werden – im Wortsinn des Begriffes *Akt* – als das untersucht, was einem Phänomen zwischen Subjekt und Objekt zum *Sein* verhilft. Dabei wird die Frage nach ihrer *Qualität* nicht auf Eigenschaften von Personen, Prozessen oder Produkte umgeleitet, sondern an das Phänomen selbst gestellt. Im Falle der Untersuchung von Stenger erfolgen die Überlegungen zu schöpferischen Prozessen anhand von Kunstwerken und Kinderzeichnungen. Das Werk wird dabei nicht in seiner Gestalt, sondern als Symptom eines neuen Selbstverständnisses des schöpferisch tätigen Menschen verstanden. Diese Perspektive ermöglicht es, Picassos Frühwerk ebenso einzubeziehen wie anonyme Kinderzeichnungen. Ziel der Darstellung ist eine anthropologische Verallgemeinerung. – Ich werde in den nun folgenden Kapiteln Denkansätze vorstellen, die die anthropologische Perspektive berücksichtigen und die *Qualität* schöpferischer Prozesse noch genauer fassen, vor allem die Frage betreffend, was sich dabei zwischen den Dingen, Ideen, Wahrnehmungen und Gedanken einerseits und den um eine Darstellung dieser Dinge, Ideen, Wahrnehmungen und Gedanken bemühten Subjekte andererseits abspielt.

¹²¹ Rombach 1994, S. 15.

¹²² Schäfer 2002, S. 12.

3 *Göttliche Funken und kreative Aufstiege*

3.1 Mentale Kreuzbefruchtung

3.1.1 Bisoziation

Arthur Koestlers Hauptwerk *Der göttliche Funke. Der Schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft*¹²³ fand zum Zeitpunkt seines Erscheinens eine breite Aufnahme. In der neueren Literatur zum Thema – insbesondere jener, die sich mit Fragestellungen der angewandten Psychologie und Pädagogik befasst – wird es hingegen nur noch selten zitiert. Ein einfacher Grund hierfür mag sein, dass es die *Kreativität* nicht im Titel führt. In Antiquariats-Suchlisten findet es sich wegen der Schlagworte *göttlich* und *schöpferisch* dem Themenbereich *Theologie und Religion* zugeordnet. Erwähnungen beschränken sich zumeist auf diesen Titel, von dem man sich abgrenzt, denn Kreativität soll ja zumeist trainiert werden; sie darf nicht mit Eingebungen von Außen in Verbindung gebracht werden. – Der Philosoph Hans Lenk hat das Buch im Jahr 2000 gewürdigt und verwendet seinen Grundgedanken als zentrales Modul seines Vorschlags einer *Philosophie der Kreativität*. – In der umfangreichen, auf breiter Basis recherchierten Schrift aus dem Jahr 1966 macht Koestler den vielfältig variierbaren Vorschlag einer *Theorie des schöpferischen Aktes* in einem umfassenden Sinn (der *äußerste* Denkraum, die Theologie, bleibt jedoch ausgespart): Es gehe um jene

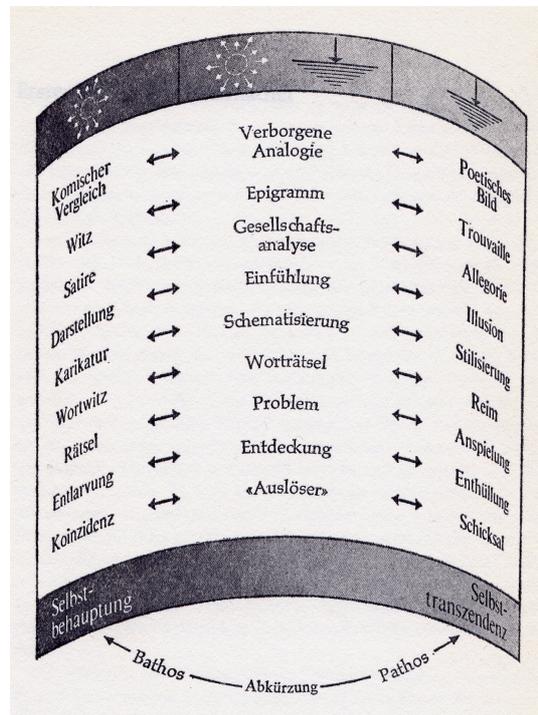
»bewussten und unbewussten Prozesse, die jeder wissenschaftlichen Entdeckung, jeder künstlerischen Originalität und jedem komischen Einfall zugrunde liegen.«¹²⁴

Im Sinne eines phänomenologischen Beschreibungsversuches führt Koestler Entdeckungen in der Wissenschaft und Schöpfungen in der Kunst über das Phänomen des Humors und des Witzes zusammen. Spätestens hier wird deutlich, dass Koestler keineswegs nur die Leistungen genialer Geister in seine Überlegungen einbezieht: Mit der Relation zum Witz erfolgt die Verbindung zum Normalen und Alltäglichen. Die von Koestler differenzierten drei Bereiche des *Schöpferischen*

¹²³ Koestler 1966.

¹²⁴ Koestler 1966 (Vorwort).

stellen sich im Gang seiner Argumentation anhand der WerkGattungen, in denen sie sich niederschlagen, als Flügel eines abgerundeten Tritychons¹²⁵ dar.



Die Schöpfungen des Spaßmachers, des Wissenschaftlers und des Künstlers gehen auf diesem durch die Rundung in die dritte Dimension weisenden Tableau ohne scharfe Abgrenzung ineinander über. Aufgeführt sind jene Gattungen, in denen sich eine verwandte Grundstruktur in den Manifestationen des Schöpferischen feststellen lässt:

»Jede horizontale Linie auf dem Triptychon repräsentiert eine schöpferische Aktivität, die in allen drei Feldern vertreten ist; zum Beispiel: komischer Vergleich – objektive Analogie – poetisches Bild. Die erste will uns zum Lachen bringen, die zweite zum Verstehen, die dritte zu andächtigem Staunen. Die logische Struktur des schöpferischen Prozesses ist in allen drei Fällen die gleiche: Sie besteht in der Entdeckung verborgener Ähnlichkeiten.«¹²⁶

Auf der Basis dieser Idee der verborgenen Ähnlichkeiten – es handelt sich dabei, wie sich zeigen wird, um Ähnlichkeiten auf sehr unterschiedlichen Ebenen – stellt Koestler eine assoziative *Zündungstheorie* des Komischen auf, die er später auf die Vorgänge bei wissenschaftlichem und künstlerischem Schaffen anwendet. Sie

¹²⁵ Abbildung Koestler 1966, o. S.

¹²⁶ Koestler 1966, S. 17.

besagt im Wesentlichen, dass im Moment der Zündung eine (mentale) *Kreuzbefruchtung* unterschiedlicher Denkrahmen stattfindet. Diese werden in einem Akt der plötzlichen Erhellung oder Eingebung im Sinne eines Heureka-Erlebnisses verbunden; sie kulminieren gewissermaßen in einem befreienden *Explosionspunkt*.¹²⁷

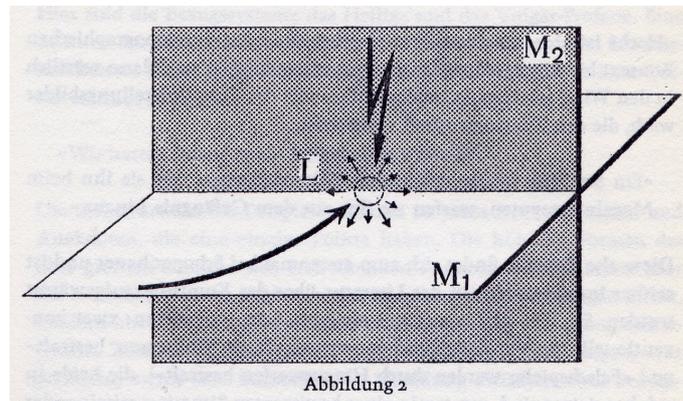


Abbildung 2

»Das Ereignis L, in dem sich die beiden Systeme treffen, wird gleichzeitig sozusagen auf zwei verschiedenen Wellenlängen zum Schwingen gebracht. Solange dieser ungewöhnliche Zustand andauert, ist L nicht nur mit einem Assoziationssystem verbunden, sondern mit zweien ›bisoziiert‹. Ich habe den Ausdruck ›Bisoziation‹ geprägt, um eine Unterscheidung zwischen dem routinemäßigen Denken, das sich sozusagen auf einer einzigen Ebene vollzieht, und dem schöpferischen Akt zu treffen, der sich immer [...] auf mehr als einer Ebene abspielt. Im ersten Fall könnte man von geistiger Eingleisigkeit sprechen, im zweiten von einem doppelsinnigen Übergangszustand eines labilen Gleichgewichts, bei dem die Balance des Affekts wie des Denkens gestört ist.«¹²⁸

Die Bisoziation oder Wechselassoziation wirkt – so die Grundannahme Koestlers – beim Witz und Humor auf die gleiche Art und Weise wie bei der Entdeckung von neuen Erkenntnissen in der Wissenschaft und den schöpferischen Leistungen von Künstlern: Alle diese Manifestationen entstehen durch Bisoziation zweier unterschiedlicher Ebenen oder Assoziationssysteme. – Es geht bei dieser Theorie also nicht um die phasierte Darstellung eines möglichen Prozesses oder um die Beschreibung des Zustandes, in dem sich der Schaffende rund um den Kulminationspunkt befindet, sondern um eine strukturelle Abstraktion, die letztlich von der

¹²⁷ Lenk 2000, S. 151.

¹²⁸ Koestler 1966, S. 25.

Seite des geschaffenen Objektes her verhandelt wird – *Objekt* im Sinne von lat. *objectum* – das Entgegengeworfene, das Entgegenstehende – der Gegenstand, der ohne die Bedingtheiten des (ent)werfenden Subjekts nicht zu denken ist.

3.1.2 Ein Konzentrat: Der Witz

Arthur Koestler geht davon aus, dass wir deshalb über Witze lachen, weil unser Verstand schneller ist als unsere emotionale Reaktion. Auf den intellektuellen Vorauswurf muss eine emotionale Entladung folgen. Die komische Explosivwirkung beim Witz beruht dabei auf der Konfrontation, Verwechslung und Konfundierung von Spielregeln zweier verschiedener Bezugsebenen, die eigentlich *berührungsfremd* sind.¹²⁹ Die unterschiedlichen Bezugsebenen werden im Akt der Wechselassoziation oder Bisoziation zusammengebracht.

»Wenn zwei voneinander unabhängige Wahrnehmungs- oder Denksysteme aufeinander treffen, so ist das Resultat, wie ich zu zeigen hoffe, entweder ein Zusammenstoß, der im Lachen endet, oder eine Verschmelzung zu einer neuen geistigen Synthese oder eine Gegenüberstellung in einem ästhetischen Erlebnis. Alle Bisoziationen sind dreiwertig – das heißt, das gleiche Systempaar kann komische, tragische oder geistig anregende Wirkungen hervorbringen.«¹³⁰

Der gedankliche Hintergrund der Zusammenführung von wissenschaftlichem Erfinden und künstlerischen Schaffen in der mit beidem verwandten Struktur des Komischen ist in Sigmund Freuds Schrift *Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten*¹³¹ zu suchen. Koestler geht in seiner Freud-Rezeption, auch Theorien des Psychologen Herbert Spencer einbeziehend, von der Auffassung aus, dass das Lachen eine Aggression oder Angst sei, *die ihrer logischen raison d'être beraubt ist – das ›Verpuffen‹ eines Affekts, den das Denken verworfen hat.*¹³² Wenn im Witz, wie auch bei Freud so entwickelt, zwei unterschiedliche Bezugssysteme zusammenschwingen, weil in ihm etwas *Verborgenes* und *Verstecktes*¹³³ auf dem

¹²⁹ Zum Beispiel der bei Freud zitierte *rote Fadian* (Freud 1999, S. 21) und Heinrich Heines Neologismus *famillionär* (Freud 1999, S. 17).

¹³⁰ Koestler 1966, S. 37.

¹³¹ Freud 1999.

¹³² Koestler 1966, S. 49.

¹³³ Freud 1999, S. 11.

Wege der *Verdichtung und Ersatzbildung*¹³⁴ hervorgeholt werden muss, so bedeutet dies für die Struktur und Qualität des Vorgangs:

»So lange die jeweilige Situation andauert, sind die beiden Bezugssysteme im Zuschauer bisoziiert; und während sein Verstand in der Lage ist, schnell von einem System zum anderen zu pendeln, können seine Affekte diese akrobatischen Schwingungen nicht mitvollziehen; sie ergießen sich in die Abflusskanäle des Lachens wie Suppe auf den Boden eines schlingernden Schiffes. Diese Metaphern sollen nur zum Ausdruck bringen, dass die aggressiv-defensiven Affekte ein größeres Trägheitsmoment haben als der Verstand.«¹³⁵

Wie die Annäherungen über die Modellvorstellung der Phasierung des schöpferischen Prozesses weiter vorne deutlich gemacht haben, ist ja auch das künstlerische oder wissenschaftliche Heureka-Moment ein Voraus-Wurf, der die futurische Dimension des Möglichen, aber künftig zu Aktualisierenden in sich trägt: die stringente Ausarbeitung, die Verstandesleistung, muss langsam folgen. Im Falle des Witzes freilich kommt sie wegen der eben skizzierten Geschwindigkeitsunterschiede – wird sie ausformuliert – einer Vernichtung gleich. Koestler scheut sich dennoch nicht, auf der Basis seines Modells eine Anleitung zu geben, wie man die Erscheinungen des Humors sezieren kann:

»Die Methode, die dabei zur Anwendung kommt, ist folgende: zunächst wird die Natur von M1 und M2 (Anm. CG: den sich schneidenden Ebenen in der Graphik) bestimmt, indem man die Art der Logik ermittelt, die Spielregeln, nach denen sich die Systeme M1 und M2 richten. Diese Regeln sind oft als verborgene Axiome impliziert und werden als gegeben angenommen – der Code oder Schlüssel muss somit entschlüsselt werden. Das übrige ist leicht. Man sucht das jeweilige ›Verbindungsglied‹ – den Begriff, das Wort oder die Situation, die im Brennpunkt steht und mit beide geistige Ebenen bisoziiert ist. Schließlich definiert man den Charakter der Affektladung und bemüht sich, die unbewussten Elemente, die sie enthalten kann, zu erraten.«¹³⁶

¹³⁴ Freud 1999, S. 18.

¹³⁵ Koestler 1966, S. 49.

¹³⁶ Koestler 1966, S. 58.

Für besonders gute Witze¹³⁷ führt Koestler das Kriterium der Sparsamkeit ein: Wenn der im Witz manifestierte Bisoziationsvorgang zu gelungener Außenwirkung gelangen will, muss er *implizit*¹³⁸ bleiben.

»Einem geistig anspruchsvollen Publikum erscheint jeder Witz fade, in dem alles expliziert ist. Denn in diesem Fall sind die Gedanken des Zuhörers schneller als die Geschichte des Erzählers oder die Entwicklung der Handlung. [...] ›Sparsamkeit‹ in diesem Sinne heißt Andeutungen anstelle von Aussagen; statt stetig vorzuschreiten, bewegt sich die Erzählung sprunghaft weiter und lässt logische Lücken offen, die der Zuhörer selbst überbrücken muss: er ist zur Mitarbeit gezwungen. Das Schließen einer logischen Lücke durch Einfügen der fehlenden Glieder nennt man Interpolation. Die Reihe A, C, E ... K, M, O weist eine Lücke auf, die sich durch Interpolation von G und I ausfüllen lässt. Andererseits kann man die Reihe auch verlängern oder extrapolieren, indem man Q, S, U usw. hinzufügt. Bei den anspruchsvolleren Formen des Humors muss der Zuhörer immer eine von diesen beiden Operationen durchführen oder sogar beide, bevor ›der Groschen fällt.‹¹³⁹

Der Zuhörer ist also, übrigens wie der Zuschauer beim kreativen Akt im Verständnis Duchamps, zur Mitarbeit gezwungen. Analog zum Problem eines Artefakts, zu dessen Vervollständigung als Mechanismus der Rezipient notwendig ist, lässt sich auch beim Witz die Frage stellen, ob er denn ohne ein Publikum, das ihn durch die unausgesprochene Durchführung einer der Bisoziation seines Kreators analogen Operation vervollständigt, noch einer sein kann. Zur Ausführung einer solchen Operation ist – das ist allgemein bekannt – nicht jeder in der Lage. Ein jüdischer Witz – übrigens *nicht* aus den Beständen Koestlers – fasst diesen Sachverhalt zusammen:

»Die Ostjuden pflegten zu behaupten: Wenn man einem Bauern einen Witz erzählt, lacht er dreimal. Das erstemal, wenn er den Witz hört, das zweitemal, wenn man ihm den Witz erklärt, das drittemal, wenn er den Witz versteht. Der Gutsherr lacht zweimal: das erstemal, wenn er den Witz hört, das zweitemal, wenn man ihn erklärt. Der Offizier lacht nur einmal, nämlich wenn man ihm den Witz erzählt. Denn erklären lässt er sich prinzipiell nichts, und verstehen wird er ihn nicht...«¹⁴⁰

¹³⁷ Dies sind für Koestler vor allem einige durch die Analysen Freuds geadelte Witze.

¹³⁸ Lat. *implicare*, betont Koestler, heißt *einrollen*, *einfallen*.

¹³⁹ Koestler 1966, S. 81.

¹⁴⁰ Landmann 1993, S. 299.

Damit ist es jedoch nicht getan. Die Frage ist ja immer noch, ob beispielsweise ein Witz, über den nur lacht, wer ihn gerade selbst erzählt hat, nur *nicht gelungen* oder aber kein Witz ist. Manchmal fehlt ihm ja – auch hier öffnen sich analoge Fragen für den Bereich der Kunst¹⁴¹ – nur der Reiz des *Neuen*:

»Erzählt man aber einem Juden einen Witz, so sagt er: ›Den kenn' ich schon!‹ und erzählt einen noch besseren.«¹⁴²

Koestler jedenfalls fordert noch einen weiteren Prozess ein: Abgesehen von Inter- und Extrapolation bedarf es einer Transformation oder Umdeutung der gegebenen Fakten. Darauf wird weiter unten in den Ausführungen zu Lenks Idee des kreativen Aufstiegs noch genauer eingegangen. Konkret auf die Operationen im Umfeld des Witzes angewendet, kann es bedeuten, dass die Grundprinzipien des *Bilddenkens* in *Sprachdenken* überführt werden müssen.

3.1.3. *Heureka I: Wissenschaften*

Der zentrale Gedanke in Koestlers Modell ist also: Zwei unterschiedliche, bisher unverbundene Erfahrungssysteme werden plötzlich durch einen Einfall zusammengeschlossen; zwei Ebenen, die bisher voneinander unabhängig waren, sind nun in einer Schnittgeraden miteinander verbunden. Man sucht nach einer Problemlösung in dieser einen Ebene, findet sie nicht, und plötzlich ereignet sich ein *Einfall* (im wörtlichen Sinne) aus einer anderen Ebene. Eine solche Überschneidung und Übereinstimmung ist mehr als eine reine Addition von Werten und Größen: Äpfel und Birnen lassen sich nur unter Vernachlässigung ihres Apfel- und Birneseins addieren. Wenn die Eigenheiten, die sie in die Verbindung einbringen, erhalten bleiben sollen, ist die Operation, die sie zusammenführt, keine Addition mehr, sondern es ist eine Integration – womit wir beim Vokabular des nächsten großen Bereichs wären, den Koestler diskutiert.

Nach der Vorbereitung durch die qualitative Beschreibung des Witzes referiert Koestler eine Reihe von Beispielen für Entdeckungen. Er beginnt mit Beobachtungen, welche der Psychologe Wolfgang Köhler an einigen Schimpansen ge-

¹⁴¹ Das *Phänomen* des Neuen, bezogen auf die Ökonomie des Kunstdiskurses, hat Boris Groys (Groys 1999) analysiert. Einer der insbesondere an der Figur des Readymades entfalten Grundgedanken definiert das Neue als eine kontextabhängige Valorisierung des Alten.

¹⁴² Landmann 1963, S. 299.

macht hat: Die Tiere sind in der Lage, Werkzeuge zu entdecken und zu modifizieren, um eine sich außerhalb ihrer Reichweite befindliche Banane heranzuholen. Diese Entdeckung hat für den Schimpansen eine destruktive und eine konstruktive Seite: unflexible, überkommene Wahrnehmungsmuster müssen zunächst überwunden werden, damit eine Synthese möglich wird. Solange beispielsweise ein Baum ein visuelles Ganzes ist, können seine Zweige nicht als potentielle Werkzeuge erkannt werden. Stress blockiert die Möglichkeiten des Neu-Sehens, steigert aber gleichzeitig die Intensität des frustrierten Triebes, womit zum *Heureka!*-Erlebnis des Archimedes übergeleitet wird: durch den Tyrannen Hieron von Syrakus unter Druck gesetzt, einen Nachweis zu führen, ob eine Hieron geschenkte Krone aus reinem Gold sei (dessen spezifisches Gewicht bekannt war) oder nicht, trat Archimedes zunächst auf der Stelle. Erst in der Entspannung des Bades war es ihm möglich, eine Analogie zwischen dem von seinem Körper verdrängten Wasservolumen und dem Wasservolumen, das eine Krone verdrängen könnte, herzustellen. Ein Aspekt des schöpferischen Prozesses könnte es also sein, dass die Aufmerksamkeit des Suchenden auf einen Gegenstand gelenkt wird, der in seinem alten Zusammenhang irrelevant war, in einem neuen hingegen an Bedeutung gewinnt. Der Blickwechsel kann offenbar über den zeitweiligen Verzicht auf bewusste Kontrolle begünstigt werden.¹⁴³ Diese Idee wird anhand weiterer Beispiele aus der Wissenschaftsgeschichte variiert: der Entwicklung der Immunologie durch Louis Pasteur, der berühmt gewordenen Darstellung der plötzlichen Einfälle Henri Poincarés, die Entdeckung des Benzolrings im Traum durch August Kekulé. Koestler kommt in der Darstellung dieser zu Klassikern gewordenen Entdeckungsgeschichten zu dem Schluss, dass – zumindest für seine Perspektive – offenbar alle Arten von kreativen Entwicklungen Analogien aufweisen. Die Phasen der Variation, der Interpolation und Extrapolation, der Transposition bzw. Transformation, der Selektion, der Retention (Bewahrung)¹⁴⁴ seien die gleichen, so resümiert Koestlers Interpret Hans Lenk. Ich halte dem entgegen, dass Koestler diese Beobachtungen nicht als Phasenmodell expliziert. Wesentlicher für seine Argumentation ist die Darstellung der Gemeinsamkeiten, die die *Qualität* des kreati-

¹⁴³ Viele der in den Ratgebern der angewandten Psychologie präsentierten Kreativtechniken beschränken sich dem Entsprechend auf die Erzeugung von Situationen des Weg- oder Querdenkens.

¹⁴⁴ Lenk 2000, S. 159.

ven Prozesses ausmachen, auf der etwas-mehr-als-zweidimensionalen Anordnung des erwähnten, gekrümmten Triptychons:

»An einem Ende der Skala finden sich somit jene Entdeckungen, die offensichtlich auf mehr oder weniger bewusste logische Überlegungen zurückgehen – und am anderen Ende dagegen plötzliche Einsichten, die unvermittelt aus der Tiefe des Unbewussten aufzusteigen scheinen. Der gleichen Polarität von Logik und Intuition begegnen wir im Bereich allen künstlerischen Schaffens. Was mit dieser Polarität gemeint ist, spricht sich in den beiden nachfolgenden Aphorismen aus: ›Neunzig Prozent Transpiration, zehn Prozent Inspiration‹ (G. B. Shaw) und ›Ich suche nicht, ich finde‹ (Pablo Picasso).«¹⁴⁵

Ein Problem verbleibt also: Jeder Einfall, der nicht ein Blitz im Kopf des Kreativen bleiben soll, muss durch das Nadelöhr *einer* Sprache (nicht: *der* Sprache). Koestler zitiert in diesem Zusammenhang Roman Jakobson:

»Zeichen sind ein für unser Denken notwendiger Behelf. Für das sozialisierte Denken (Stadium der Kommunikation) und jenes Denken, das im Begriff ist, sozialisiert zu werden (Stadium des Formulierens), ist die Sprache im engeren Sinn das gebräuchlichste Zeichensystem. Das innere Denken jedoch, besonders das schöpferische, bedient sich gern anderer Systeme, deren Zeichen flexibler und weniger standardisiert sind als die Sprache und dem schöpferischen Denken mehr Dynamik, mehr Freiheit gewähren.«¹⁴⁶

3.1.4 *Heureka II*: Künste

Im dritten Teil seines Buches wendet Koestler sein Bisoziationsmodell auf die Aktivitäten des Künstlers an. Wie schon in der Grundlegung seines Gedankens am Beispiel des Witzes argumentiert er zunächst psychologisch. Dieses Mal wird das Weinen fokussiert: als Abfuhrreflex für ein *Zuviel an frustrierten teilhabenden Emotionen*, die aus dem *Verlust des ozeanischen Gefühls* resultieren:¹⁴⁷

»Freud, Piaget und andere haben gezeigt, dass das Kind nicht etwa von Anfang an zwischen seinem Ich und der Umwelt unterscheidet. Die Brust der Mutter scheint ihm ein viel vertrauterer Besitz zu sein als seine eigenen Zehen. Es nimmt zwar Er-

¹⁴⁵ Koestler 1966, S. 121.

¹⁴⁶ Offenbar zitiert nach: Hadamard, J: *The Psychology of Invention in the mathematical field*. Princeton 1949, S. 97.

¹⁴⁷ Koestler 1966, S. 322.

eignisse wahr, wird sich aber erst viel später seiner selbst als einer separaten Einheit bewusst.«¹⁴⁸

Dieser Verlust umfassender Einheit führt unter anderem zum Mechanismus der Projektion.¹⁴⁹ Weinend und projizierend geht es also darum, die Grenzen des Ichs zu übersteigen. Der Übergang zum Dichter ist die Fähigkeit zur Einfühlung, zur *Partizipation*. Diese wiederum berührt den im Verständnis Koestlers graduellen (und nicht qualitativen) Unterschied zwischen den Aktivitäten des Wissenschaftlers und den *Trouvaillen* des Dichters: Der Wissenschaftler entdeckt eine bis dahin von niemandem erkannte Analogie, der Dichter findet eine originelle Metapher oder ein Gleichnis.

»In beiden Fällen ergibt sich die Analogie durch die Vermittlung unbewusster Prozesse. Bei der wissenschaftlichen Entdeckung werden zwei vorher nicht in Verbindung stehende Bezugssysteme zum Schnitt gebracht, und dasselbe gilt auch für die *Trouville* des Dichters, für die Entdeckung des gelungenen poetischen Vergleichs. Der Unterschied zwischen beiden liegt lediglich in der Art der Systeme – im ersten Fall sind sie mehr abstrakt, im zweiten eher sinnfällig – und dementsprechend unterscheiden sich auch die Kriterien ihrer Gültigkeit.«¹⁵⁰

Mit der Zuschreibung des *Sinnfälligen*, das in Richtung des *Emotionalen* weiter gedacht werden kann, verlagert sich Arthur Koestler, ebenso wie der weiter vorne zitierte Gunter S. Stent auf Überlegungen zu dem in den Künsten und in den Wissenschaften unterschiedlichen Verhältnis von Werk und Inhalt.¹⁵¹ Das Nadelöhr der Sprache hält demnach für den Dichter, der das Unausprechliche formulieren muss – wer weint, der weint, wer schreibt, der schreibt – andere Tücken bereit als für den Wissenschaftler: Letzterer habe nicht mit der Unzulänglichkeit seiner verbalen Hilfsmittel zu kämpfen, sondern mit ihrer Übergenauigkeit und den Regeln, die er bei der Überführung seiner Entdeckungen in die symbolische Ordnung seines Faches einhalten muss.¹⁵² In der weiter oben dargelegten Entfaltung des Spektrums eher verbalsprachlicher oder eher bildhafter Äußerungsformen kommt somit der Romanautor nahe an den Wissenschaftler:

¹⁴⁸ Koestler 1966, S. 321.

¹⁴⁹ Koestler 1966, S. 324.

¹⁵⁰ Koestler 1966, S. 355.

¹⁵¹ Koestler 1966, S. 368.

¹⁵² Koestler 1966, S. 183.

»Von allen Formen geistiger Tätigkeit ist das verbale Denken die artikulierteste, komplexeste und anfälligste für ansteckende Krankheiten und geflüsterte Suggestionen. Und da die Sprache eine Art Schraube zwischen dem Denkenden und der Realität werden kann, beginnt das eigentlich Schöpferische vielfach erst dort, wo die Sprache aufhört.«¹⁵³

3.1.5 Dinge und Zeichen

Der *göttliche Funke* allein ist demnach nicht das einzige Problem, das in Koestlers Buch verhandelt wird. Das zumeist implizite zweite ist jenes der Überführung einer abstrakten sinnhaften Erkenntnis in das Medium einer mündlichen, schriftlichen, präsentativ-handelnden, bildhaften oder auf andere Art und Weise vergegenwärtigenden und im besten Falle wiederholbaren Form der Notierung.

»Die intuitive Erkenntnis hat zwar eine vorläufige Verbindung zwischen den beiden an sich getrennten Bezugsrahmen geschaffen – aber dieser Kontakt allein genügt noch nicht, um die gegebenen Widerstände zu überwinden und die Fusion zu verwirklichen. Er muss vielmehr durch mühevolleres Wiederholen verstärkt werden.«¹⁵⁴

Koestler nennt dies *progressive Integration*. Die schöpferische Leistung ist dabei nicht auf herausragende Persönlichkeiten allein konzentriert; vielmehr werden anthropologische Konstanten ausgeführt. Das augenfälligste Beispiel für einen solchen Prozess – in der Terminologie Ursula Stengers könnte man vom Erreichen einer neuen *Dimension* sprechen – ist das Erwachen des Symbolbewusstseins beim Kind:

»Die Verschmelzung der Bezugssysteme wird nicht nur an dem steilen Anstieg der Lernkurve nach dem achtzehnten Monat sichtbar, sondern auch daran, dass das Kind nun aus eigener Initiative auf Dinge zu zeigen und nach ihrem Namen zu fragen beginnt [...]. Denn von nun an sind Personen und Sachen in seinen Augen unvollständig, wenn sie keinen Namen haben.«¹⁵⁵

Dieses Erwachen des Symbolbewusstseins entfaltet sich als progressives, kumulatives Geschehen, das sich normalerweise über größere Zeitspannen hin erstreckt,

¹⁵³ Koestler 1966, S. 186.

¹⁵⁴ Koestler 1966, S. 237.

¹⁵⁵ Koestler 1966, S. 239.

weil das Kind auf unterschiedlichen Ebenen des leibsinlichen und der intellektuellen Entwicklung an Reife gewinnen muss, um bestimmte Verknüpfungsleistungen zu vollenden. Am Beispiel der Lebenserinnerungen der blinden und taubstummen Helen Keller¹⁵⁶ zeigt Koestler diesen Vorgang zeitlich gestrafft auf: die Siebenjährige ist, als sie verschiedene Arten symbolischer Verständigung erlernt, bereits *überreif* für die kognitive Leistung der Verbindung zwischen der Welt der Dinge und der Welt der Zeichen. Diese Verbindung kann als *bisoziativer Akt* schlechthin verstanden werden, in dem der die beiden unterschiedlichen Ordnungen durch ihr Zusammenschwingen das Erreichen einer neuen Stufe ermöglichen:

»Jede dieser beiden Welten gibt der anderen einen neuen Sinn, eine neue Dimension: die Worte locken neue Gedanken hervor, und vom Zauberstab der Sprache angerührt, erwachen die Dinge zum Leben.«¹⁵⁷

Auf den sich hieraus ergebenden Aspekt der wechselseitigen Bedingtheit von *Findungen* in der Wahrnehmung und *Er-Findungen* in der Sprache soll unter dem Stichwort einer *ästhetisch sich einlassenden Sprache* anhand der Ausführungen zur Untersuchung von Maria Peters¹⁵⁸ später genauer eingegangen werden. Peters' – auf zentralen Gedanken der Phänomenologie Merleau-Pontys aufbauende – These lautet, dass die doppelseitige Ausrichtung unserer Wahrnehmung – auf die Dinge und uns selbst – Brüche und Diskontinuitäten einerseits zwischen den Dingen und uns, andererseits auch innerhalb des Leibes zwischen den Sinnen und dem gedanklichen Bewusstsein konstituiert. Dieses aus der Wechselwirkung der intra- und extraleiblichen Brüche und Diskontinuitäten entstehende nicht-koinzidente Wahrnehmungsgeschehen wiederum provoziere ein ebenfalls heterogenes und nicht-koinzidentes Ausdrucksgeschehen.¹⁵⁹

Die wechselseitige Verflechtung von schöpferischen und sprachlichen in letztlich *sprachschöpferischen* Prozessen ist auch eine Grundannahme des Philosophen

¹⁵⁶ Helen Keller, 1880–1967, verlor im Alter von 20 Monaten Gehör und Augenlicht. Von ihrer Erzieherin Anne Mansfeld Sullivan erlernte sie im Alter von sieben Jahren zunächst das Fingeralphabet und dann die Lautsprache. Sie besuchte später eine normale Schule, studierte und promovierte. Vgl. Waite 1993.

¹⁵⁷ Koestler 1966, S. 239.

¹⁵⁸ Peters 1996.

¹⁵⁹ Peters 1996, S. 26–27 und 116.

Hans Lenk, der in seinem Buch *Kreative Aufstiege*¹⁶⁰ den Versuch unternimmt, die Themen *Kreativität* und *Philosophie* gemeinsam zu denken.

3.2 Metastufenbildung

Der Philosoph Hans Lenk variiert Koestlers Idee der mentalen Kreuzbefruchtung als Axiom der Kreativität, indem er Ansätze sowohl der neueren psychologischen Kreativitätsforschung als auch der literaturwissenschaftlichen Metaphernforschung diskutiert und beide Wege auf Koestlers Bisoziationstheorie bezieht. Um seine Argumentation von der Fixierung auf das Kreuzen genau zweier Ebenen zu lösen, führt Lenk den Begriff der Multi-Assoziation anstelle der Bisoziation ein. – Der Ertrag seiner Überlegungen ist einerseits eine intensiviertere Darstellung der vielfältigen Bezüge zwischen dem Akt der Metaphernbildung und dem kreativen Akt und andererseits eine – bei Koestler allenfalls im Keim angelegte – Theorie von Kreativität als fortlaufender symbolischer Transzendenz des Erreichten in der von Lenk so bezeichneten *Metastufenbildung* – die wiederum, und hier führt Lenk die beiden Stränge seiner Argumentation (Philosophie und Kreativität) zusammen, ein Kerncharakteristikum der Philosophie sei. Ausdrücklich grenzt sich Lenk hierbei von psychologischen Herangehensweisen ab:

»Die Psychologie – mit ihrer auf die Normalperson und die Normalintelligenz zugeschnittenen Batterie von Methoden – hat offenbar doch nur beschränkte Möglichkeiten, das wirklich Außergewöhnliche zu erfassen.«

Mit Kreativitätstests könne man lediglich Teilvarianten des kreativen Normalverhaltens feststellen, doch auf diese Weise gelange man nicht zu einer umfassenden und allgemeinen Umschreibung dessen, was der kreative Prozess eigentlich *sei*.¹⁶¹ Dieser Prozess wird – wenngleich die prinzipielle Befähigung hierzu als spezifisch menschliche Eigenschaft angesehen wird – überwiegend für den Fall des herausragend Kreativen gedacht. Im Folgenden sollen die beiden wesentlichen Stufen des Gedankengangs von Lenk kurz vorgestellt werden.

¹⁶⁰ Lenk 2000.

¹⁶¹ Lenk 2000, S. 151.

3.2.1 Zeichen setzen

Lenk stellt zunächst eine Liste von Anthropika¹⁶² zusammen: der Mensch ist nicht nur der, der Werkzeug gebraucht, Werkzeug herstellt oder Werkzeug verwendet, um Werkzeuge herzustellen: diese Operationen sind, wie bereits erwähnt, schon bei Schimpansen beobachtet worden. Auch Handeln und Sprechen machen den Menschen nicht aus; dergleichen ist ebenfalls verschiedenen Tieren zumindest im Ansatz möglich. Man hat, so Lenk, die *Neotenie* des Menschen hervorgehoben und den *homo innovans* bedacht, auch der Mensch als das *arbeitende Wesen* wurde diskutiert. Treffender erscheint für Lenk die Idee, den Menschen mit Ernst Cassirer als das *Symbole verwendende Wesen* zu charakterisieren, wengleich sich inzwischen gezeigt hat, dass auch Primaten und andere Tiere Symbole verwenden, sogar Ansätze zu einer kleinen Kultur entwickeln können.¹⁶³ Es gibt Vogelarten, die zu individuellen Gesängen fähig sind, und Schimpansen sind zwar anatomisch aufgrund ihrer Kehlkopfkonstruktion nicht zum Sprechen in der Lage, können aber mit Hilfe von Computern Zeichen zu neu gebildeten Sätzen zusammensetzen. Lenk plädiert deshalb zur Charakterisierung des Menschen für eine über die Fähigkeit zur Symbolisierung hinausgehende Reflexionsstufe¹⁶⁴:

»Ich glaube, dass man über Cassirers Ansatz hinausgelangen kann, indem man sagt, der Mensch ist eben das Wesen, das nicht nur in der Lage ist, Symbole zu verwenden, anzuwenden und zu verstehen, sondern dasjenige Wesen, das seine eigenen Deutungen auf einer höheren Stufe wieder zum Gegenstand von Deutungen machen kann.«¹⁶⁵

Der Mensch zeichnet sich also als Wesen aus, das zur *Metastufenbildung* fähig ist. In dieser Hinsicht kritisiert Lenk an Koestler, an dessen Ebenenmodell er an anderer Stelle seine Vorstellung menschlicher Kreativität ausführlich diskutiert, dass dieser in seiner Theorie der Bisoziation die schöpferische Metastufenbildung nicht ausdrücklich berücksichtigt habe, das Schichtenübersteigen, das transzendierende

¹⁶² *Anthropika* ist der Begriff für die Monopole des Menschen nach Max Scheler. Lenk 2000, S. 13.

¹⁶³ Lenk 2000, S. 49.

¹⁶⁴ Ähnlich formuliert der Neurobiologe Antonio Damasio: »From an evolutionary perspective, the oldest decision-making device pertains to basic biological regulation; the next, to the personal and social realm; and the most recent, to a collection of abstract-symbolic operations under which we can find artistic and scientific reasoning.« Damasio 2001, S. 59.

¹⁶⁵ Lenk 2000, S. 51.

Interpretieren,¹⁶⁶ das im Bild der sich schneidenden Ebenen als Herstellung einer neuen Ebene gedacht werden kann, die mit den vorhandenen geschnitten wird:

»Koestler hat nicht gesehen, dass es neben der horizontalen Bisoziation auch eine vertikale gibt, dass man aus einer höheren Perspektive, aus einer metatheoretischen oder metasprachlichen Perspektive bestimmte Gesichtspunkte der unteren, objekt-naheren Ebenen eben anders sieht. Wir können auch vertikal kreativ assoziieren.«¹⁶⁷

Für die Stufen der interpretativen Weiterentwicklungen ist die Entwicklung von *Bezeichnungen*¹⁶⁸ eine Voraussetzung. Der Mensch kann erst dann seine eigenen Deutungen auf einer höheren Stufe wieder zum Gegenstand von Deutungen machen, wenn er in der Lage ist, die Ergebnisse seiner bisherigen Deutungen zu sichern. Auf dieser Basis kann er seine Deutungen hinterfragen, wieder deuten und interpretieren; er kann auf der Leiter der Reflexionsstufen immer höher steigen.¹⁶⁹ Durch die erwähnte Neotenie kommt es in den menschlichen Symbolisierungsoperationen beinahe zwangsläufig zu weiteren Metastufenbildungen:

»Das alles hängt durchaus damit zusammen, dass der Mensch auf neue Varianten angewiesen ist, dass er nicht nur biologisch konstitutionell neotenisches ist, sondern dass er eben gerade kreativ in seinen kulturellen Fähigkeiten auf die Bildung, Etablierung, Durchsetzung, Differenzierung neuer Arten von Zeichen ausgerichtet ist. Das gilt nicht nur in dem Sinne, dass er zur Bildung neuer und höherstufiger Symbole fähig ist, sondern auch derart, dass er darauf angewiesen ist. Er kann und muss also insbesondere Symbolisierungen, Zeichenrepräsentationen willkürlich und aufgrund von Entscheidungen variieren, anders gebrauchen, neu verwenden. Dieses scheint auch ein bestimmtes Merkmal der Kreativität des Menschen zu sein, das kennzeichnend ist. Er ist also in gewissem Sinne das kreative Wesen; er kann Gleichnisse verwenden, kann Metaphern bilden, kann sprachliche Beschreibungen indirekt verstehen, auf andere Bereiche übertragen u. ä.¹⁷⁰

¹⁶⁶ »Das ›Höhersteigen‹ bedeutet das abstraktere (oder abstrahierende), das stufenübergreifende Zusammenfassen auf Metaschichten: Das Überblicken, Überformen von bestimmten Schichten ist dabei ganz besonders wichtig.« Lenk 2000, S. 156.

¹⁶⁷ Lenk 2000, S. 164.

¹⁶⁸ »Platon (Kratylos 388 ff.) sprach schon über die Erfindung von Begriffen oder Worten durch den Onomatourgos, den Wortschöpfer.« Lenk 2000, S. 54.

¹⁶⁹ Lenk 2000, S. 51.

¹⁷⁰ Lenk 2000, S. 56.

In dieser Hinsicht liegt es nahe, die Operationen übertragenen Sprechens, die Fähigkeit zur *Metaphernbildung*, genauer zu untersuchen und auf den Kreativitätsgedanken anzuwenden.

3.2.2 Sphärenmischendes Komponieren

An dieser Stelle soll keine ausführliche Diskussion des Metaphernbegriffs¹⁷¹ erfolgen, sondern lediglich dessen Verbindung zu schöpferischem Denken herausgearbeitet werden. Die geschieht exemplarisch anhand einer Feststellung in Karl Bühlers *Sprachtheorie*¹⁷², auf die weiter unten unter einem anderen Gesichtspunkt noch ausführlicher eingegangen wird. Die Bezugnahme auf diese inzwischen vordergründig nicht mehr ganz aktuell scheinende Position begründet sich im Rahmen dieser Arbeit aus der Bezugnahme Koestlers auf Gedankengänge Bühlers, die bei Lenk unberücksichtigt bleibt.

In literatur- und sprachwissenschaftlichen Kontexten wird unter der metaphorischen Operation die Übertragung eines Vorstellungsinhaltes auf einen anderen, ihm ähnlichen verstanden, wobei die Verbindung zwischen den beiden Vorstellungen über einen gemeinsamen Vergleichspunkt hergestellt wird. Der Begriff ›Stuhlbein‹ z. B. beruht auf der Übertragung der Idee des Beins vom Menschen auf einen unbelebten Gegenstand. Die gemeinsame Funktion und Form dienen dabei als Vergleichsperspektiven, von denen aus zwischen den beiden Phänomenen Ähnlichkeiten hergestellt werden. Die Metaphernbildung beruht auf der Fähigkeit des Menschen, Wahrnehmungen nach allgemeinen Gesichtspunkten zu strukturieren: Aus der Komplexität der Merkmale werden einzelne herausgefiltert, sozusagen abstrahiert (die längliche Form, die tragende Funktion beim Standardbeispiel *Stuhlbein*) und über die Idee der Ähnlichkeit miteinander in Verbindung gebracht.¹⁷³

Karl Bühler denkt die Beschaffenheit der Metapher von der Beschaffenheit unserer Wahrnehmung her; nicht zuletzt, indem er sie wiederholt – selbst metaphorisch sprechend – mit der Binokularität unseres Sehens vergleicht:

¹⁷¹ Bezogen auf *strukturelle* Überlegungen über den Zusammenhang zwischen bildhaftem Denken und sprachlichem Ausdruck sei hier auf Weinrich 1980, Havercamp 1983 und Ricoer 1986 verwiesen.

¹⁷² Bühler 1934.

¹⁷³ Vgl. Brandstätter 2004, S. 148.

»Näher heran noch an das zu erläuternde reicht die bekannte Leistung des Doppel-
auges, dass sich dasselbe Ding auf zwei Netzhäuten abbildet und unter normalen
Bedingungen doch nur einfach gesehen wird; einfach und plastischer als mit jedem
Auge allein, wenn die geringfügigen Bilddifferenzen (ihre Querdisparation) für den
Effekt des exakteren und schärferen Tiefensehens verwertet wird.¹⁷⁴

Das in diesem Zusammenhang entwickelte Projektionsmodell für die Metapher
greift indes nicht weit genug, da es den Mehrwert des in Verbindung Gebrachten
im Zusammenschwingen außen vor lässt:

»Die einfachste technische Analogie zu dem besagten Modell wäre etwa die fol-
gende: Wenn ich in einen Projektionsapparat an Stelle eines Diapositivs eine licht-
undurchlässige Pappscheibe mit ausgestanzten Löchern gebe, werden auf der
Leinwand Lichtflecke von der Form meiner Löcher sichtbar. Schiebe ich eine an-
dere Scheibe mit anderer Lochung hinein, dann entsteht auf der Leinwand ein *Dif-
ferenzphänomen*, d. h. Lichtflecke nur soweit, als Loch oder Lochteil der einen
Scheibe auf ein Loch in der anderen trifft.«¹⁷⁵

Dieses Differenzphänomen, die *selektive Wirkung der Sphärendeckung*, unter-
mauert Bühler mit Beispielen vergilbter Metaphern: so sei dem *Salonlöwen* der
mit Wildheit und Gefahr verbundene Bedeutungshof des Löwen abhanden ge-
kommen.¹⁷⁶ Im Sinne des Projektionsmodells wäre also das Metaphorische allein
das Raster aus Lichtflecken, das nach einem subtraktiven Vorgang übrig bleibt –
was eindeutig zu wenig ist. Es beginnt allerdings dann wieder einzuleuchten,
wenn man bedenkt, dass die optische Erscheinung an der Wand mehr ist, als sie
ist, *wenn sie wahrgenommen wird*, und, übertragen auf den menschlichen Um-
gang mit Metaphern: dass die Metapher meistens auch einen Rezipienten hat, in
dem sie wieder aufscheint und mehr ist als der Kanal, durch den sie übermittelt
wird.

¹⁷⁴ Bühler 1934, S. 345.

¹⁷⁵ Bühler 1934, S. 348.

¹⁷⁶ Gar nicht so weit, wie Bühler selbst anzunehmen scheint, ist hiervon die zweite in der
Sprachtheorie vorgeschlagene Metaphertheorie entfernt: die Metapher entstamme (mit Heinz
Werner) *aus dem Geiste des Tabu* und diene nicht der Hervorhebung, sondern einem
Verhüllungsbedürfnis. Bühler 1934, S. 351.

Bühlers für die hier vorgängigen Überlegungen zentralere Annahme lautet, dass Sprache selbst Metapher *ist*,¹⁷⁷ weil sie unser Wahrnehmen und Denken in Formulierungen überführen muss und somit auf eine externe Ordnung bezogen funktioniert und diese in ihr mitschwingt.¹⁷⁸ Dies gilt insbesondere für jene Gedanken und Wahrnehmungen, für die eine in Gewohnheit und Konvention verankerte Bezeichnung noch fehlt: hier wird unwillkürlich nach Übertragbarem aus anderen Bereichen gesucht. Auf diesen Kern bezogen, kann Bühlers Metaphertheorie als vorausweisend für Koestlers *Göttlichen Funken* gelesen werden. Mit Hermann Paul stellt Bühler fest:

»Die Metapher ist eines der wichtigsten Mittel zur Schöpfung von Benennungen für Vorstellungskomplexe, für die noch keine adäquaten Bezeichnungen existieren. Ihre Anwendung beschränkt sich aber nicht auf die Fälle, in denen eine solche äußere Nötigung vorliegt. Auch da, wo eine schon bestehende Benennung zur Verfügung steht, treibt oft ein innerer Drang zur Bevorzugung eines metaphorischen Ausdrucks.«¹⁷⁹

In der Metapher wird demnach Unbekanntes durch Bekanntes und Entferntes durch näher Liegendes bestimmt.¹⁸⁰ In diesem Zusammenhang führt Bühler den Begriff des *spärenmischenden Komponierens*¹⁸¹ ein – eine Bezeichnung, die eine gewisse gedankliche Verwandtschaft mit den von Koestler entwickelten Begriffen für den schöpferischen Akts als Bisoziation und mentale Kreuzbefruchtung aufweist: man bedenke, dass die Tätigkeit des *Dichters* im Englischen mit *to compose* wiedergegeben wird.

Die Metastufenbildung der Metapher im Sinne einer Abstraktion ist insbesondere in Bühlers Hinweis auf Metaphernbildungsprozesse bei Kindern mitgedacht, wenn auch nicht ausgeführt: Die anthropologische Konstante der Metapher ist demnach die Sprachnot des Kindes, das noch nicht über einen ausreichenden Vorrat an Bezeichnungen verfügt und deshalb zu schöpferischem Denken gezwungen ist:

¹⁷⁷ »Denn metaphorisch in irgend einem Grade ist jede sprachliche Komposition und das metaphorische ist keine Sondererscheinung.« Bühler 1934, S. 343.

¹⁷⁸ Auf diesen Gedanken wird in den Ausführungen zu Maria Peters' Studie noch ausführlicher eingegangen.

¹⁷⁹ Paul, hier zit. n. Bühler 1934, S. 344.

¹⁸⁰ Bühler 1934, S. 344.

¹⁸¹ Bühler 1934, S. 344.

»Ich [...] will zur Abwechslung zwei von Kindern produzierte Metaphern als Zeugen anrufen: »Die Suppe hat den Schnupfen« und »Der Schmetterling strickt Strümpfe«. Dort war eine Blase auf der Suppenoberfläche im Teller entstanden und hier kreuzte ein sitzender Schmetterling seine langen Fühler wechselnd rechts über-, links untereinander, genau wie es die Großmutter macht mit langen Stricknadeln. An solchen Fällen wird uns deutlich, dass das sphärenmischende Komponieren die psychologisch einfachste *Abstraktionstechnik* ist, zu der im Originalfall psychophysisch denkbar wenig gehört. Überall dort nämlich, wo ein eindrucksvolles, wahrgenommenes Phänomen Ausdrucksnot aus Wortmangel erzeugt oder eine drastische Charakteristik erfordert. Nicht mehr (aber freilich auch nicht weniger) leistet der Sprachschöpfer in diesem Fall, als dass er das Eigentümliche sieht und dass ihm das Grundgesetz der sogenannten Ähnlichkeitassoziation zu Hilfe kommt.«¹⁸²

3.2.3 Metaphern und (Er)Findungen

Hans Lenk ist demnach nicht der Erfinder der bei ihm aus philosophischer Sicht vorgetragenen Idee, dass zwischen schöpferischem Denken und sprachlicher Metapher eine Verbindung besteht. In diesem Sinne pointiert beispielsweise Gert Mattenklott:

»Metaphysisches Denken beruht auf Metaphern, die zumeist als solche nicht mehr kenntlich sind.«¹⁸³

Gert Mattenklott gibt jedoch mit einem Zitat Blumenbergs zu bedenken, dass die *kreative Leistung* der Bilderrede¹⁸⁴ in einem Vorauswurf in den Bereich des eventuell Möglichen¹⁸⁵ besteht, der sich nicht in jedem Fall durch Überführung in nachvollziehbare Beweisgänge aktualisieren lässt:

¹⁸² Bühler 1934, S. 345–346.

¹⁸³ Mattenklott 2003, S. 236.

¹⁸⁴ Mattenklott 2003, S. 232 referiert auch die Forschungslage zu diesem Gedanken: »Bereits die Vielzahl von Veröffentlichungen, die sich seit den 30er Jahren des Themas annehmen, lässt auf das außergewöhnliche Interesse schließen, mit dem sich Beiträger aus den verschiedensten Disziplinen der Frage nach der genuinen Erkenntnisleistung metaphorischer Rede zuwenden. I. A. Richards (*The Philosophy of Rhetoric*, 1936), M. Black (*Models and Metaphors*, 1962), M. Hesse (*The Explanatory Function of Metaphor*, 1965) sowie den Veröffentlichungen von P. Ricoeur (*De l'interprétation*, 1965; *La métaphore vive*, 1975) dürfte das Hauptverdienst zukommen, eine zugleich epistemologische, linguistische und kulturhistorische Diskussion aufgenommen zu haben, in der es um die nicht bloß schmückende und illustrierende Funktion metaphorischer Sprache, sondern um deren möglicherweise wissenschaftskonstituierende Bedeutung geht.«

¹⁸⁵ Boehm 1995, S. 27 spricht gar von einer *Anomalie*.

»Es ist in der Funktion der Metapher begründet, dass sie etwas Vorgreifendes, über den Bereich des theoretisch Gesicherten Hinausgehendes hat und diesen orientierenden, aufspürenden, schweifenden Vorgriff verbindet mit einer Suggestion von Sicherungen, die sie nicht gewinnen kann. Als Erklärung erscheint, was doch nur Konfiguration ist. Die Funktion der Metapher wird aus dieser Dualität von Risiko und Sicherung begreiflich. Sie nutzt die Suggestion der Anschaulichkeit und ist dadurch nicht nur Vorstufe oder Basis der Begriffsbildung, sondern verhindert sie auch oder verleitet sie in Richtung ihrer Suggestionen.«¹⁸⁶

In diese Richtung weisen auch Überlegungen Arthur C. Dantos, der die Metapher als rhetorische Figur des unvollständigen Syllogismus verhandelt. Es fehle entweder der Vorsatz oder die Konklusion.¹⁸⁷ – Mattenklott argumentiert hier vor der Folie der Metaphernbildung in der wissenschaftlichen, insbesondere: der literaturwissenschaftlichen Sprache. Für das allgemeinere Problem menschlichen kreativen Denkens lässt sich mit Lenk festhalten, dass das Finden von Bildern vor dem inneren Auge (und deren sprachlichem Ausdruck) bei der Er-Findung neuartiger Schematisierungen im Erkenntnisprozess eine Rolle spielt:

»Der Mensch ist also nicht nur das Wesen, das Symbole reflektierend benutzt, projiziert und variiert, sondern das dies auch auf vielfältig verschiedene Weise zu tun vermag – unter Verwendung von höherstufigen, neuartigen Symbolen –, wir können sagen: von Metasymbolen, Metaphern usw.«¹⁸⁸

Die Spezifizierung des *reflektierenden* Benutzens von Symbolen impliziert ein wichtiges Zusatzkriterium in der Argumentation Lenks: Auf diese Weise verstanden ist Kreativität repräsentationsgebunden. Der Funke im Kopf allein reicht nicht aus, er muss in eine symbolische Ordnung überführt werden. Lenk schließt sich deshalb dem Sprachgebrauch des Neurologen Terry Dartnall¹⁸⁹ an, der Kreativität als Fähigkeit zur *repräsentationsgebundenen Neubeschreibung*¹⁹⁰ gedeutet hat: Der menschliche Geist werde dazu angetrieben,

¹⁸⁶ Blumenberg, Hans: Beobachtungen an Metaphern. In: Archiv für Begriffsgeschichte, 15 (1971), S. 160–214, hier S. 212.

¹⁸⁷ Danto 1984, S. 258 ff.

¹⁸⁸ Lenk 2000, S. 57.

¹⁸⁹ Dartnall 1994.

¹⁹⁰ Lenk 2000, S. 182.

»über die reizspezifischen Beschränkungen der verhaltensmäßig beherrschten Handlungsroutinen und -techniken hinauszugehen, indem Wissen, das im Handlungssystem bzw. Wissenssystem eingebettet ist, in zunehmend abstrakteren Formen dem System selber verfügbar wird, als explizites ausgedrückt ist. Prozedurales Wissen, das im System vorhanden ist, aber diesem nicht explizit verfügbar ist, wird mittels dieser abstrakteren Formen in deklaratives Wissen explizit überführt und somit dem System als ganzem zugänglich gemacht: Es wird repräsentational explizit abrufbar, symbolisch verarbeitbar, da es eben in symbolischer Form neu beschrieben ist.«¹⁹¹

Erst durch diese Schritte in Richtung auf symbolische Verfügbarkeit und eine explizite, also wieder abrufbare deklarative Struktur werden, so Lenk, höherstufige kreative Leistungen möglich.¹⁹² Deshalb ist auch der gewissermaßen umgekehrte Vorgang ein Bestandteil einer *Geschichte des Denkens*:¹⁹³ Sie lässt sich als eine Geschichte des *Vergessens* jener Bilder lesen, die im Lauf ihrer Überlieferung durch Konventionalisierung zum Allgemeinwissen wurden: Hier wird nicht mehr jedes Mal eine Erfindung mitvollzogen. Sie kann allenfalls mühevoll rekonstruiert werden. Wenn aber jenseits der Konvention *bildlich gesprochen* wird, ist die Verfügbarkeit des Symbolisierten nicht ohne weiteres gewährleistet: Die Spannungsleistung einer Metapher ist nämlich, wie beispielsweise die Literaturwissenschaftlerin Sibylle Krämer feststellt, eine Präsentations- und keine Repräsentationsleistung:

»Wenn es richtig ist, dass die Symbolik der Metapher nicht auf einer Darstellungs- sondern auf einer Ausdrucksrelation fußt, haben wir vielleicht eine Erklärung gefunden, warum eine Metapher nicht durch einen buchstäblichen Ausdruck paraphrasierbar ist. Es geht hier um dasselbe Problem, welches entsteht, wenn das, was ein Kunstwerk ausdrückt, mit Worten wiederzugeben ist: Die künstlerische Aussagekraft eines Bildes kann zwar umschrieben, nicht aber erschöpfend beschrieben werden. Dies gründet nicht allein im Sonderstatus des Kunstwerks, sondern wurzelt in der gewöhnlichen Disparität zwischen Bild und Wort, zwischen dem Zeigen und dem Beschreiben, dem Präsentieren und dem Repräsentieren. Die Nicht-Paraphrasierbarkeit des Metaphorischen wurzelt also darin, dass die Entstehung

¹⁹¹ Lenk 2000, S. 183.

¹⁹² Lenk 2000, S. 184.

¹⁹³ Vgl. Blumenberg 1960, 1971, 1979.

metaphorischer Bedeutung daran gebunden ist, dass Gegenstände einen symbolischen Sinn erlangen, den sie tatsächlich verkörpern, also nicht einfach darstellen, sondern an sich selbst ausdrücken.«¹⁹⁴

In der Metapher bleibt demnach eine Spannung¹⁹⁵ aufgebaut, die sich nicht ohne Verluste paraphrasieren, also in eine reine Repräsentation überführen lässt. Auf diese Weise stellt sie den phänomenologischen Kern, nicht aber das Produkt eines kreativen Aktes dar.¹⁹⁶

»Die Funktion der Metaphern besteht nun darin, dass sie eine Spannung zwischen den beiden Beziehungsgliedern, den ›Referenten‹ der Metapher erzeugen, also diaphorische Qualität aufzeigen, die zu einer neuen Vorstellung, zu einer überraschenden Gegenüberstellung, jedenfalls zu einer Spannung in Bezug auf das gewohnte Schema bzw. die Erwartung führt und unter Umständen emotionale Unruhe erzeugt.«¹⁹⁷

3.2.4 Kreataphern

Dies lässt sich an sprachlichen Beispielen besonders gut nachvollziehen, ist jedoch auch unabhängig von sprachlichen Prozessen zu denken.¹⁹⁸ Lenk schließt sich in diesem Punkt Earl R. McCormacs kognitiver Theorie der Metapher an,¹⁹⁹ die eine Ausdehnung metaphorischer Prozesse und Operationen auf das vor-sprachliche Vorstellen und Denken vorschlägt,

¹⁹⁴ Krämer, Sibylle: Die Suspendierung des Buchstäblichen. Über die Entstehung metaphorischer Bedeutung. In: Allgemeine Zeitschrift für Philosophie, 15 (1990), 2, S. 61–68; hier S. 66. Zitiert nach Mattenklott 2003, S. 237.

¹⁹⁵ Gottfried Boehm verwendet hier in Anlehnung an das Sprechen über Bilder die Bezeichnung *Kontrast*: »Der Kontrast resultiert gerade aus den überraschenden Wortfolgen, aus Brüchen, Inversionen oder unüberbrückbaren geistigen Sprüngen. Was immer sich im sprachlichen Bild fügt, seine innere Differenz wird doch als eine einzige Sinngröße erfahrbar: Etwas wird als etwas sichtbar und plausibel. [...] In der Bemessenheit des Kontrastes, die Unterschiede zusammensieht ohne sie auszulöschen, liegt zugleich, was man die Anschaulichkeit des Metaphorischen genannt hat, seine erleuchtende geistige Kraft.« Boehm 1996, S. 29.

¹⁹⁶ Hier sei noch einmal auf die erste Entfaltung dieses Problems mit Gunter S. Stent in Kapitel 1 verwiesen. Es wird nun deutlich, dass Stents Zusammenführung (»Works are unique both in art and in science«, ebd.) über die Differenzierung zwischen der Präsentativität der Werke und der Propositionalität der Inhalte plausibel ist, solange es um den grundsätzlichen Vergleich der *Produkte* schöpferischer Tätigkeit geht, dass sie aber zu kurz greift, sobald der Werkbegriff durch einen die Leistung des Rezipienten einbeziehenden Aktbegriff erweitert wird.

¹⁹⁷ Lenk 2001, S. 15.

¹⁹⁸ Brandstätter 2004, S. 148. Brandstätter entwickelt ihren Gedanken an einem musikalischen Beispiel.

¹⁹⁹ McCormac 1985.

»die von besonderer Bedeutung für das Verständnis kreativer Aktivitäten und Prozesse ist. Er behauptet, dass die Bildung und Verwendung von Metaphern als Prozess aufgefasst werden muss, der keineswegs nur auf der sprachlichen Ebene abläuft, sondern auf drei wechselseitig aufeinander bezogenen Ebenen: MacCormac unterscheidet Metaphern 1) als Sprachprozess, 2) als ›semantischen und syntaktischen Prozess‹ (i. S. einer linguistischen oder sprachwissenschaftlichen Erklärung) und besonders 3) als einen ›kognitiven Prozess, der in einen größeren Vorgang der Wissensentwicklung eingebettet ist‹. Metaphernbildung wird also ›nicht nur als ein semantischer Prozess erklärt, sondern als ein zugrunde liegender kognitiver Prozess, ohne den neues Wissen nicht möglich wäre.«²⁰⁰

Nach MacCormac besteht die Funktion der Metapher darin, eine Spannung zwischen den beiden Beziehungsgliedern, den ›Referenten‹ der Metapher, zu erzeugen, die zu einer neuen Vorstellung in Bezug auf das gewohnte Schema führt.²⁰¹ Dabei sollten die geeigneten Referenten sowohl ausreichend Ähnlichkeit für ein Wiedererkennen als auch die nötige Unähnlichkeit enthalten, um eine hypothetische Möglichkeit zu erzeugen.²⁰² Dies lässt sich von sprachlichen Operationen auf wissenschaftliches Denken transzendieren:

»Die semantische und syntaktische Bedeutung einer Metapher kann nicht nur in einer grammatischen Tiefenstruktur entdeckt werden, sondern gleichermaßen in einem tiefen konzeptuellen Prozess, der zwischen den kreativen und originellen Erfindungen des Geistes eines einzelnen Dichters oder Wissenschaftlers und den etablierten, festgelegten kulturellen Formen wie den Mythen vermittelt.«²⁰³

Lenk übernimmt diese Theorie und schlägt vor, das bisoziale Phänomen außerhalb des sprachlichen Feldes *Kreatapher* zu nennen:

»Selbst wenn man nicht schlechthin Metaphern im engeren Sinn mit diesen kreativen Prozessen [...] identifizieren will, sondern zum Beispiel einen neuen Ausdruck hierfür einführt – etwa Kreataphern –, ist die Auffassung kreativer kognitiver wie auch Vergleiche schaffender Aktivitäten im Sinne der Verbindung gewöhnlich unassoziierter Begriffe durch Gegenüberstellung und Feststellung synthetisierender bzw. Ähnlichkeiten und Unähnlichkeiten feststellender Vergleichszüge, Eigen-

²⁰⁰ Lenk 2000, S. 269.

²⁰¹ Lenk 2000, S. 270.

²⁰² Lenk 2000, S. 273.

²⁰³ MacCormac 1988, S. 92.

schaften, Erfahrungsweisen usf. offensichtlich notwendig zur dynamischen Entwicklung neuer Perspektiven in der kreativen Aktivität und Erkenntnis jeglicher Art.«²⁰⁴

Diese synthetisierende Eigenschaft soll jedoch nicht ohne das schichtenübersteigende Moment der Metastufenreflexion gedacht werden:

»Kreataphern« sind also Perspektiven übergreifende, schichtenüberbrückende oder -überspringende spannungserzeugende und -erhaltende Metaphern, die anregungsreich zwischen Ähnlichkeiten (Homöotaphern, Syntaphern) und Unähnlichkeiten (Diathaphern, Dissonanzen) spielen.«²⁰⁵

3.2.5 Zusammenfassung: Präsentative Spannungen

Die vorangegangenen Ausführungen haben Arthur Koestlers Modell als Grundannahme über kreative Akte eingeführt: Ein gedankliches Ereignis wird gleichzeitig in unterschiedlichen Ordnungen, man könnte sagen: auf verschiedenen Wellenlängen zum Schwingen gebracht. Hierzu konnte mit Lenk ergänzt werden, dass das *spezifisch Kreative* im Einbringen einer höheren Reflexionsstufe in dieses System besteht, im *vertikalen Bisoziiieren*. Diese beiden Kriterien sollen im Anschluss an Lenk und Koestler in den folgenden Ausführungen den kreativen Akt definieren; die beliebige Zusammenführung verschiedener Bezugsebenen reicht also ebenso wenig wie die reine Rahmenreflexion aus, um das Phänomen zu bestimmen. Koestlers Modell, das immer wieder die gemeinsame Qualität von Kunst und Wissenschaft in einer Alltagsleistung, dem Witz, zusammenführt, sowie Lenks Argumentationsgang, der mit einer Aufstellung der Anthropika beginnt, machen deutlich, dass das Beschriebene nicht allein für die Leistungen überdurchschnittlich Begabter gilt, sondern auch – in der Begrifflichkeit Stengers – auf dimensionale Erweiterungen im alltäglichen Umfeld zutrifft.

Am Beispiel der Metapher als einer Figur, die kreativem Denken zugrunde liegt, wurde deutlich, dass in der Zusammenführung inkompatibler symbolischer Ordnungen (Text und Bild) eine nicht paraphrasierbare Spannung erzeugt wird. Diese Spannung bleibt im präsentativen Charakter der Metapher erhalten. Insbesondere für wissenschaftliches Denken ist sie selbst wiederum metaphorisch zu

²⁰⁴ Lenk 2000, S. 277.

²⁰⁵ Lenk 2001, S. 20.

verstehen: als Vorauswurf, der auf anderem Wege aktualisiert werden muss. In diesem Sinn lässt sich der Unterschied zwischen den spezifischen Qualitäten wissenschaftlicher Problemlösungen und künstlerischer Materialisationen des kreativen Aktes erneut als Spannung auf der Linie zwischen Propositionalität und Präsenz annehmen. Dabei ist deutlich geworden, dass der Umstand der *Präsenz* eines ästhetischen Objekts eine Frage an den Rezipienten ist. Dieser wird im nächsten Kapitel nachgegangen.

Mit dem bei Koestler erwähnten Beispiel der blinden und taubstummen Helen Keller wurde jedoch noch etwas anderes deutlich: Bei der Übersetzung innerer und äußerer Bilder in Sprache wird in verschiedenen, miteinander inkompatiblen Ordnungen operiert. Es gibt den Leib der wahrnehmenden Person, es gibt wahrgenommene Dinge und es gibt (sprachliche) Zeichen, die dafür gesetzt werden. Wie ist die wechselseitige Verbindung zwischen diesen Ordnungen zu denken?

Den Schwierigkeiten des Produzierenden beim Wandeln auf dem Grat der Inkompatibilitäten steht der Betrachter – dies wurde einleitend mit Duchamp angedeutet – im Falle einer künstlerischen Äußerung vervollständigend gegenüber. Im Folgenden soll dieser Gedanke vertieft werden, indem zunächst der Vorgang der Herstellung von präsentativen Gegenständen anhand der Überlegungen zu *ästhetischer Praxis* von Martin Seel näher betrachtet wird. Seel verwendet die Arbeiten Marcel Duchamps als Denkfigur. Die Begrifflichkeit Seels ist auch eine Grundlage der Argumentation einer Studie der Kunstpädagogin Maria Peters, auf die im Anschluss eingegangen wird und die letztlich die Widerständigkeit einer in ästhetischen Situationen sich entwickelnden Sprache zum Thema hat. Für die kunstpädagogische Anwendung des Ausgeführten auf Geschehnisse im Kunstunterricht gehe ich mit Maria Peters davon aus, dass Schüler zumindest punktuell in der Lage sind, *präsentative* Gegenstände herzustellen. Ich untersuche demnach im zweiten Teil meiner Ausführungen kreative Akte als *repräsentationsgebundene Neubeschreibungen* anhand von Schülerarbeiten, die als (materialisierter) Niederschlag der Prozedur des Explizitmachens einer impliziten Spannung verstanden werden – und deshalb sowohl leiblich als auch zeichenhaft zu lesen sind.

4 Ein Modell ästhetischer Praxis

4.1 Sinnengeleitet und selbstzweckhaft

Was ist ästhetische Praxis? Um sie begrifflich zu fassen, schlägt der Philosoph Martin Seel eine grundsätzliche Unterscheidung von jeder anderen menschlichen Praxis anhand des Kriteriums ihrer *Selbstzweckhaftigkeit* vor:

»Ästhetische Praxis ist eine Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um die Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht.«²⁰⁶

In ihren Vollzügen ist sie keiner externen Bestimmung unterworfen, sie kann also nicht durch etwas, worauf sie gerichtet ist, näher eingeordnet werden. Was dies für die Qualität dieser Praxis bedeutet, wird mit einem Blick auf die semantische Entwicklung des Substantivs *Zweck* deutlich: Der *Zweck* ist vom mittelhochdeutschen *zwec*: *Nagel* oder *Eisen* abgeleitet und bedeutete ursprünglich *gegabelter Ast*. Der *Zweig* hat die gleiche etymologische Wurzel. Im 15. und 16. Jahrhundert war der *zwec* der Nagel, an dem die Zielscheibe aufgehängt wurde (auch heute noch existieren die Nebenbedeutung (*Reiß*)*Zwecke* und das Verb *anzwecken* für: *etwas befestigen*) indem man ihn in der Mitte durch die Scheibe schlug (Wenn ein Pfeil tatsächlich ins Schwarze traf, dann prallte er ab), woraus sich die Bedeutungen *Ziel(punkt)* und *Absicht* entwickelt haben.²⁰⁷ *Ziel*, *Zweck* und *Absicht* sind räumlich und zeitlich getrennt vom Ausgangspunkt (dort, wo der Bogenschütze steht) und Beginn einer Handlung (der Bogen ist gespannt); sie haben nicht mit dem gegenwärtigen Zustand der Welt zu tun, sondern mit einem zukünftigen und können nur durch eine Aktivität (seinerzeit: schießen) erreicht werden.²⁰⁸ Im *Zweck* scheint die Sehnsucht nach einer Zusammenführung von Getrenntem mitgedacht zu sein. Wenn diese Zusammenführung selbst zum Zweck werden soll, muss zunächst der externe Zweck aus seiner Fixierung gelöst werden. Eine Sache von ihrem *Zweck* befreien heißt im ursprünglichen Wortsinn: den Nagel aus der Zielscheibe entfernen. Der Zweck ist fortan frei beweglich und die *selbstzweckhafte* Tätigkeit versteht sich nun als variable Verbindung zweier Pole, die nicht mehr

²⁰⁶ Seel 1993, S. 399.

²⁰⁷ DUDEN Etymologie. Herkunftswörterbuch der deutschen Sprache, Mannheim u. a. 1997.

²⁰⁸ Vgl. die Ausführungen über menschliches Handeln Zeiher/Zeihner 1994, S. 60 ff.

durch die Anordnung dieser Pole bestimmt werden kann, weil einer dieser Pole ihr implizit geworden ist.

Ästhetische Praxis kann vor dem Hintergrund dieser Bildlichkeit als ein Immer-Unterwegs-Sein zwischen zwei Ordnungen, zwischen sich Ausrichtendem und dem internalisierten Ziel der Ausrichtung, zwischen Subjekt und Objekt²⁰⁹ verstanden werden. Die *Selbstzweckhaftigkeit* ästhetischer Praxis ist also nicht mit *Zwecklosigkeit* zu verwechseln: Sie hat ein internes Telos, das darin besteht,

»[...] in Zustände und Prozesse einer vollzugsorientierten und selbstbezüglichen sinnengeleiteten Aufmerksamkeit zu führen. [...] Welche sozialen, therapeutischen, ökonomischen und sonstigen Funktionen ihr außerdem zukommen mögen, ist zwar im faktischen Leben keineswegs gleichgültig, darf aber den Begriff dieser Praxis nicht bestimmen.«²¹⁰

Ästhetische Praxis im Verständnis Seels unterscheidet sich also von aller übrigen Praxis dadurch, dass das, worauf sie bezogen ist, nicht wie eine von außen herbeigebrachte Zielscheibe feststeht, sondern im Vollzug erst *wird*. Dieses Werden ist jedoch kein Prozess, in welchem Ereignisse aufgrund einer intrinsischen Abhängigkeit des Nachfolgenden vom Vorhergehenden in einer Deszendenzlinie auseinander hervorgehen und an dessen Ende ein Ergebnis steht im Sinne von *etwas hat sich verändert* oder *etwas ist entstanden*. Dieses Werden ist ein *Akt*, etwas Transitorisches, es ist die Passage des Möglichen in das Existierende. Bereits die scholastische Denktradition verstand unter einem Akt *das, was Sein macht*.²¹¹

4.2 Die doppelseitige Ausrichtung der Wahrnehmung

Dieser Charakter des Werdens zwischen den Ordnungen hat mit dem Charakter menschlicher Wahrnehmung selbst zu tun, die bei Martin Seel in der Tradition der Phänomenologie Maurice Merleau-Pontys aufgefasst wird: Es handelt sich nicht allein um Wahrnehmungstätigkeit, sondern auch um *sich* wahrnehmende Tätigkeit; das menschliche Interesse besteht dabei nicht nur am Gegenstand des mit den Sinnen Wahrgenommenen, sondern auch an der eigenen Sinnentätigkeit selbst; es

²⁰⁹ Objekt nicht im materiellen Sinne, sondern als das *Vom-Subjekt-Getrennte*.

²¹⁰ Seel 1993, S. 400.

²¹¹ Vgl. Wolf 1998, S. 9.

ist sowohl reflexiv als auch selbstreflexiv konstituiert. Wahrnehmung und Wahrgenommenes sind in einem chiasmatischen Akt doppelseitig aufeinander ausgerichtet. Im phänomenologischen Sprachgebrauch heißt dies, dass wir die Fähigkeit besitzen, Subjekt der Wahrnehmung und wahrgenommenes Objekt, Agierende und Reagierende zugleich zu sein.²¹²

»Das Rätsel liegt darin, dass mein Körper zugleich sehend und sichtbar ist. Er, der alle Dinge betrachtet, kann sich zugleich auch selber betrachten und in dem, was er gerade sieht, ›die andere Seite‹ seines Sehvermögens erkennen. Er sieht sich sehend, er betastet sich tastend, er ist für sich selbst sichtbar und spürbar. Es ist ein ›Sich‹, nicht durch Transparenz wie das Denken, das, was es auch immer denkt, sich selbst assimiliert, indem es es als Denken konstituiert, in Denken verwandelt, sondern ein ›Sich‹ durch ein Einswerden, durch eine narzisstische Verbundenheit dessen, der sieht, mit dem, was er sieht, dessen, der berührt, mit dem, was er berührt, des Empfindenden mit dem Empfundenen – ein ›Sich‹ also, das den Dingen verhaftet ist, das eine Vorder- und eine Rückseite, eine Vergangenheit und eine Zukunft hat.«²¹³

Diese beiden Dimensionen unserer Wahrnehmung sind zwar wie die beiden Seiten einer Medaille gleichzeitig vorhanden, aber nicht gleichzeitig verfügbar.

4.3 Reflexivität in der Vergegenwärtigung

Was unterscheidet die ästhetische Praxis als Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung von jeder anderen Wahrnehmung? Indem es ihr um die *Objekte und Vollzüge ihrer selbst* geht, hält sie sich die jeweilige Rückseite der Medaille vergegenwärtigend präsent. Alltägliche Wahrnehmung kommt ohne Vergegenwärtigung aus. Martin Seel definiert das Problem der Vergegenwärtigung als nicht-explikative Darstellungstätigkeit, die sich in immer wieder neuen Vollzügen aktualisieren muss:

»Vergegenwärtigung ist zeichenexterne Charakterisierung durch situationsgebundene Aktualisierung. Auch wenn die vergegenwärtigenden Akte und Operationen oft mittels propositional differenzierender Zeichen vollzogen werden: *als* vergegenwärtigend sind sie nicht propositional differenziert (denn sie sagen das Ange-

²¹² Vgl. Peters 1996, S. 25.

²¹³ Merleau-Ponty 1984, S. 16.

deutete nicht aus), sondern performativ integriert (sie artikulieren den Kontext einer Bezugnahme).«²¹⁴

Die chiastische Reflexivität des Wahrnehmungsvorgangs in der ästhetischen Praxis ergibt sich also aus deren performativem Charakter:

»In den Vollzügen ästhetischer Wahrnehmung nehmen wir uns also selbst (als wahrnehmend) wahr; sie ist ohne den Vollzug, das Werden und Vergehen und Wiederaufleben in einem anderen Wahrnehmungsvorgang nicht zu denken.«²¹⁵

An anderer Stelle expliziert Seel die Komplikation der Vergegenwärtigung anhand der Zeitlichkeit ästhetischer Wahrnehmung, indem er feststellt, es gehe ihr primär um die Zeit ihres Vollzuges selbst.²¹⁶ Diese Idee wird plastisch, wenn wir uns das Wesen von Zeitlichkeit vor Augen halten. Zeit ist für den Menschen nicht sinnlich, sondern nur mittelbar wahrnehmbar: entweder über Messgeräte oder über die Abfolge von Ereignissen, die wir in Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft einteilen und am Entstehen und Vergehen der Dinge erfahren. Ein eindringliches Bild für die sinnliche Krücke, die der Mensch zur Wahrnehmung von Zeit benötigt, ist die Erfindung der mittelalterlichen Stundenkerzen. Man wusste, weil der Kerzengießer es einmal gemessen und daraufhin die Länge und Dicke der Kerzen genormt hat, wie lange es dauern würde, bis sie herunter gebrannt wären. Wenn nun ästhetische Wahrnehmung *um ihrer selbst und um ihrer Objekte willen*²¹⁷ erfolgt und dabei durch die Zeitlichkeit ihres Vollzuges bestimmt ist, so geht sie – ähnlich einer herunterbrennenden Kerze – in sich und in diesem Vorgang auf und manifestiert sich im *Scheinen*. Sie ist jenseits dieses Vollzuges nicht repräsentierbar, ist ein Ereignis raumzeitlicher *Präsenz*.²¹⁸

²¹⁴ Seel 1997, S. 144.

²¹⁵ Vgl. hierzu auch die Ausführungen von Gottfried Boehm, den Erkenntnisweg des Kunstwissenschaftlers über die ästhetische Erfahrung betreffend in Boehm 2003, S. 94–112.

²¹⁶ Seel 1993, S. 399.

²¹⁷ Seel 1993, S. 399.

²¹⁸ »Gegenstand ästhetischer Wahrnehmung ist nicht allein ein ästhetisch wahrgenommenes Objekt [...], sondern der Raum bei, der Raum mit diesem Objekt [...]. Der besondere Raum bei und mit einem ästhetischen Objekt ist zugleich eine besondere Zeit bei und mit diesem – eine Zeit, die ihm, dem Objekt, die Zeit eines prozessualen Erscheinens gibt; eine Zeit, die uns, den Wahrnehmenden, Zeit für einen selbstbezüglichen Vollzug unserer Wahrnehmung lässt.« Seel zit. n. Peters 1993, S. 92.

4.4 Das Erscheinen

Objekte ästhetischer Praxis sind also in ihrer Präsenz durch den Umstand ihres (*Er*)*Scheinens* charakterisiert. Martin Seel unterscheidet bei der Einführung dieses Begriffs streng zwischen dem gängigen Substantiv *Erscheinung* und der aktiveren Verbalkonversion *Erscheinen*. Diese *Aktivivierung* hat mit der präsentativen Qualität²¹⁹ der Gegenstände ästhetischer Praxis zu tun:

»Das ästhetische Erscheinen eines Gegenstandes ist ein Spiel seiner Erscheinungen.«²²⁰

Mit den *Erscheinungen* eines Gegenstandes ist bei Seel seine sinnliche Verfasstheit umrissen: Sie sind die Vielfalt seiner sinnlich erfahr- und erfassbaren Eigenschaften, für die eine begriffliche Unterscheidung möglich ist, wie Farbe, Form, Material, Textur, Zustand, Beschaffenheit usw.²²¹ Der Begriff des Objekts oder Gegenstands umfasst dabei alles vom Subjekt Getrennte, aber auf das Objekt Bezogene, also Dinge gleichermaßen wie Ereignisse.²²² Das *Erscheinen* eines Gegenstands hingegen kann nicht wiedergegeben, sondern nur – um seiner selbst willen – wahrgenommen werden:

»Das Erscheinen ist ein Prozess von Erscheinungen, der nicht zur Anschauung kommen kann, solange ein Gegenstand einer erkennenden und benutzenden Wahrnehmung unterliegt. Es kommt erst zur Wahrnehmung, wenn wir der sinnlichen Präsenz eines Gegenstands um dieser sinnlichen Präsenz willen begegnen – wenn uns daran liegt, ihn in der augenblicklichen Fülle seiner Erscheinungen wahrzunehmen.«²²³

²¹⁹ Eine Antwort auf Seels *Ästhetik des Erscheinens* im Hinblick auf den Präsenzbegriff stellt eine der jüngsten Veröffentlichungen von Hans Ulrich Gumbrecht dar: In *Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz* werden in fünf Annäherungen die epistemologischen Möglichkeiten einer Sichtweise entfaltet, die unter Präsenz – noch stärker als bei Seel – in erster Linie ein räumliches als ein zeitliches Verhältnis zur Welt versteht und unter dem Begriff der *Produktion* dem hier verwendeten werkbezogenen Aktbegriff sehr nahe kommt, indem sie darunter alle (prä- und postproduktiven) Prozesse und Ereignisse versteht, »bei denen die Wirkung ›präsenster‹ Gegenstände auf menschliche Körper ausgelöst oder intensiviert wird.« Gumbrecht 2004, S. 11.

²²⁰ Seel 2000, S. 70.

²²¹ »In meinem Sprachgebrauch hingegen zählt zu der Erscheinung eines Objekts lediglich das, was wir im Medium unserer Sinne an ihm unterscheiden können.« Seel 2000, S. 71.

²²² Seel 2000, S. 71.

²²³ Seel 2000, S. 84.

Hier wird deutlich, dass mit dem Begriff des *Zum-Erscheinen-Bringens* bei Martin Seel nichts Produzierendes (auch nicht im Sinne von: Interpretationen herstellen im Akt der Rezeption) gemeint ist:

»Durch die Aufmerksamkeit für das Erscheinen eines Sinnenobjektes kommt nichts hinzu, was nicht schon da wäre – keine einzige einzelne Wahrnehmungseigenschaft, die sich nicht unabhängig von dieser Auffassungsweise ausmachen ließe. Aber durch sie ZEIGT sich etwas an ihrem Gegenstand, das nur vermöge dieser Art der Aufmerksam zugänglich wird. Das ästhetische Verweilen *lässt etwas in seiner Fülle sein.*«²²⁴

4.4.1 Der Metastufencharakter des Erscheinens

Seel hat über zwei Jahrzehnte hinweg in Variationen eine Unterscheidung in der Beschreibung unterschiedlicher Wahrnehmungsvollzüge als *Dimensionen des Ästhetischen* entwickelt. Sie werden zunächst in den Begriffen *Kontemplation*, *Korrespondenz* und *Imagination*²²⁵ gefasst, was eine Orientierung an den beiden Polen *Produzent* und *Rezipient* eines ästhetischen Gegenstandes durchscheinen lässt. Er hat sie auf diese Weise als ein vielschichtiges Differenzgeschehen zwischen Wahrnehmung und Wahrnehmungsgegenstand eingeführt. Ein neuerer Versuch der begrifflichen Fassung ist stärker auf die schon angedeutete Aktivität der Gegenstände gerichtet: Seel unterscheidet nun zwischen den Begriffen des *bloßen* Erscheinens, *atmosphärischen* Erscheinens und *artistischen* Erscheinens.²²⁶

In beiden begrifflichen Fassungen interessiert für die Fragestellung der vorliegenden Arbeit vor allem Seels Charakterisierung der jeweils dritten Dimension, da hier die eigentliche *Präsenzleistung* des ästhetischen Gegenstandes als Teil einer umfassend als Akt verstandenen Praxis hervortritt und in Seels Darstellung zu einer ersten Andeutung einer möglichen Untersuchungskategorie für die bisoziale Verbindung zwischen der Welt der Dinge und der Welt der Zeichen mündet. Deshalb soll sie hier genauer nachvollzogen werden.

Die Gegenstände und Geschehnisse *imaginativer ästhetischer Praxis* beziehungsweise der Ästhetik des *artistischen Erscheinens* sind weder im Sinne der

²²⁴ Seel 2000, S. 85.

²²⁵ Seel 1996, insbes. S. 38 – 181. Pointiert zusammengefasst in Seel 1993.

²²⁶ Seel 2000, insbes. S. 148 – 159.

ästhetischen *Korrespondenz* beziehungsweise des *atmosphärischen Erscheinens* existentiell sinnhaft noch im Sinne ästhetischer Kontemplation beziehungsweise der Ästhetik der Kontemplation situativ sinnfern, sondern vielmehr *intern sinnreflexiv* verfasst. Diese Sichtweise nähert sich dem ästhetischen Objekt aus dem Kontext der analytischen Ästhetik, wie sie beispielsweise von Nelson Goodman²²⁷ und Arthur Danto²²⁸ vertreten wird. Hier werden ästhetische Wahrnehmungsweisen von vornherein vom Sonderfall der *ästhetischen Praxis der Kunst*²²⁹ aus gelesen. Dies bedeutet, dass vom *Zeichencharakter* ihrer Objekte ausgegangen wird – allerdings nicht in der Weise, dass diese Objekte gefertigten *Sinn* repräsentierten:

»Das imaginative Objekt stellt keinen existentiellen Sinn her, es stellt sinnkonstitutive Sichtweisen aus. Es versieht nicht eine lebensweltliche Situation mit einer bedeutsamen Geste, es konfrontiert seine Betrachter oder Leser oder Hörer mit möglichen Sichtweisen ihrer selbst und der Welt. Somit unterbricht das imaginative ästhetische Objekt die Kontinuität zwischen der pragmatisch-alltäglichen und der ästhetischen Situation.«²³⁰

Sinn wird also nicht nur *her-* sondern auch *ausgestellt*, und jenes *Ausstellen* enthält die Bedeutung akuter *Präsenz*. Somit wird von den Gegenständen dieser Praxis als (von) Zeichen gesprochen, die sich von allen übrigen Zeichen darin unterscheiden, »dass sie nicht nur von der Welt, sondern zugleich über die Welt sind.«²³¹ Diese Objekte funktionieren im Modus *imaginativer* ästhetischer Wahrnehmung, indem sie eine reflexive Präsenzleistung vollbringen: Sie lassen in ihrer Gegenwärtigkeit einen Sinn entstehen, der sich selbst und sein Erscheinen thematisiert.

»Im Unterschied zu repräsentierenden *Darstellungen* kann man hier von imaginativen *Darbietungen* sprechen. Die Imagination der Kunst bezieht sich nicht auf das, was der Fall ist, sie artikuliert Kontexte der Relevanz dessen, was der Fall ist oder

²²⁷ Goodman 1990 und 1997.

²²⁸ Danto 1991.

²²⁹ Hierzu sei ergänzend Seels Fußnote an dieser Stelle zitiert: »Auch eine Ästhetik dieses Stils ist übrigens in der Lage, einen generellen Begriff ästhetischer Praxis zu formulieren. Denn die ästhetische Imagination muss nicht an Kunstwerken vollzogen werden; sie kann wiederum (nahezu) alles und jedes so auffassen, als *wäre* es Kunst [...]. Jedoch ist diese *projektive* Imagination klarerweise abhängig von der *konstruktiven* Imagination der Kunst. Insofern ist die imaginative ästhetische Praxis – im Unterschied sowohl zur korrespondierenden als auch zur kontemplativen – immer eine *kunstbezogene* Praxis.« Seel 1993, S. 408–409.

²³⁰ Seel 1993, S. 409.

²³¹ Seel 1993, S. 408.

der Fall sein könnte. Die Begegnung mit Kunst wäre somit eine Situation der Begegnung mit Gebilden, die Zeichen menschlicher Situationen der Begegnung mit etwas sind.«²³²

Während beispielsweise die Objekte der Kontemplation keinen Sinn haben, ist es der Sinn imaginativer ästhetischer Objekte, *Horizonte möglichen Sinns zu exponieren*.²³³ Seel spricht jedoch weiterhin ausdrücklich von »imaginativen ästhetischen Objekten« und nicht von Kunstwerken, und zwar, weil eine Theorie der internen Bedeutungshaftigkeit solcher Objekte ihre »eigenartige Dinglichkeit« verfehlen würde:

»Kunstwerke sind Zeichen, die in ihrem Zeichendasein nicht aufgehen, die vielmehr aus ihrem Zeichendasein heraus eine eigene sinnliche Präsenz entfalten, die ihren internen Bedeutungszusammenhang überschreitet und sogar durchschlägt.«²³⁴

Der daraus entstehende Konflikt zwischen *Sinn und Sinnlichkeit*²³⁵ macht die Spannung eines Kunstwerkes²³⁶ aus, das eben nicht auf die Grenzen seiner materiellen Gegebenheit beschränkt ist, sondern im Zusammenhang mit seinem Produzenten und seinem Rezipienten als dynamisches Gebilde fungiert. Es ist also

»(...) dasjenige Ding, das die Wahrnehmenden mit der Gegenwart einer möglichen Welt konfrontiert, das ihre Wirklichkeit mit sinnhaften Gestaltungen versieht und das doch in der Lage ist, ihre Wahrnehmung von allen Sinnerwartungen zu befreien.«²³⁷

Für Seel unterscheidet sich das Kunstwerk vom *imaginativen ästhetischen Objekt* durch seine besondere, mit seiner reflexiven, internen Bedeutungskonstitution in einem Widerspruch stehende Sinnlichkeit.

»Von allen übrigen Dingen unterscheiden sich Kunstwerke darin, dass sie nicht nur von der Welt, sondern zugleich über die Welt sind; von allen anderen Zeichen und Symbolen aber unterscheiden sie sich darin, dass sie sich nicht (oder jedenfalls

²³² Seel 1993, S. 408.

²³³ Seel 1993, S. 409.

²³⁴ Seel 1993, S. 409.

²³⁵ Seel 1993, S. 410.

²³⁶ Seel 1993, S. 410.

²³⁷ Seel 1993, S. 411.

nicht primär) auf etwas in der Welt beziehen, sondern Sichtweisen der Welt präsentieren«²³⁸

Die Pointe liegt hier – nicht mehr ganz überraschenderweise – auf der unauffälligen Betonung des Verbs *präsentieren*, dem Herstellen von *Präsenz*. Sie ergibt sich aus einer Spannung zwischen dem ästhetischen Gegenstand als Zeichen und als wahrgenommenes Ding; einer Spannung zwischen seiner semantischen Verfasstheit und seiner somatischen Zugänglichkeit.²³⁹ Der Extremfall dieser Spannung ist der Zusammenfall von beidem im Phänomen des Readymades.

4.4.2 Enttäushtes Erscheinen im Readymade

Anhand des Beispiels *Readymade* führt Martin Seel aus, dass die Qualität des *Erscheinens* für ein Denken der *Ästhetik* auf Objekte zu erweitern ist, die nicht aus der Bearbeitung eines Materials²⁴⁰ hervorgegangen sind. Der kunsttheoretische Einwand *gegen* eine solche Behauptung würde, so Seel, mit Arthur Danto²⁴¹ lauten:

»Nicht Arten der sinnlichen Präsenz, vielmehr Arten der Konzeption und Interpretation seien für den Kunst-Status von Objekten notwendig.«²⁴²

Marcel Duchamps Diktum vom Nachwelt-Zuschauer wird in seiner Rezeption häufig allein auf die Interpretationsmacht bezogen verstanden. Der Zuschauer als Kritiker würde demnach ein Objekt, zum Beispiel ein Readymade, in Augenschein nehmen und allein aufgrund des Argumentationszusammenhangs, in dem er sich bewegt, und aufgrund des Kontextes, in dem er das Readymade vorfindet, die Kunsthaftigkeit oder Nichtkunsthaftigkeit dieses Gegenstandes bestimmen.

²³⁸ Seel 1993, S. 408.

²³⁹ Diese Verbindung stellt Georges Didi-Huberman anhand der Interpretation der Readymades als Indexe durch die Kunsthistorikern Rosalind Krauss her: »Der Begriff des Index erweist sich im Bereich der bildenden Kunst insofern als besonders fruchtbar, dass er einen zwingt, die Frage des ›Sinns‹ (des Semiotischen und des Begrifflichen, des semantischen Sinns) in ihrer unvermeidlichen Verknüpfung mit der Frage der ›Sinne‹ (des Phänomenologischen und des Sensorischen, des körperlichen, des *somatischen* Sinns) zu denken. Und dass er zum anderen dazu zwingt, beim Anblick eines jeden Objekts die fundamentale Einheit des Sichtbaren und des Berührbaren zu denken, von der, neben anderen Phänomenologen, Maurice Merleau-Ponty sprach.« Didi-Huberman 1999, S. 117.

²⁴⁰ Seel 2000, S. 173.

²⁴¹ Vgl. Danto 1991.

²⁴² Seel 2000, S. 172.

Seine äußere Erscheinung spiele hierbei keine Rolle. Die Rolle Dantos im Rahmen seiner Schrift selbst übernehmend, argumentiert Seel hingegen:

»Diejenigen Kunstobjekte, die nicht anders aussehen oder sich anhören als beliebige nichtkünstlerische Objekte, sollen beweisen, dass Erscheinung und Erscheinen zwar durchaus für die Ästhetik, nicht aber für die Kunsttheorie einen grundlegenden Begriff darstellen.«²⁴³

Seels Gegenargumentation erfolgt mit einer auf Niklas Luhmann²⁴⁴ zurückgehenden Begrifflichkeit. Die basale Operation künstlerischer Praxis sei die Herstellung von *Differenzen*. In der Malerei sei das beispielsweise als *die Differenz von Bildfläche und Bilderscheinung*;²⁴⁵ in der Installation werde eine Differenz erzeugt zwischen dem *Raum in dem, und jenem, als den sie sich präsentieren*. Die Resultate dieser Operationen könne man nicht einfach perzipieren wie visuelle oder auditive Impulse. Man müsse vielmehr, zumindest ein Stück weit, *verstehen*, auf welche Art und Weise sie zur Existenz gelangt sind.²⁴⁶ Dieses *Verstehen*, die ästhetische Erkenntnis, die sich in Seels Argumentation anlässlich solcher Objekte gewinnen lässt, ist keine begriffliche Erkenntnis.²⁴⁷

»Sie bleibt an das sinnliche und signifikative Geschehen und damit an das spezifische Erscheinen der künstlerischen Objekte gebunden.«²⁴⁸

Mit anderen Worten: Das, was erscheint, ist nicht propositional, ist nicht paraphrasierbar, ist nicht in anderer Form und Ausführung wiederholbar. Mit dem *sinnlichen und signifikativen Geschehen* ist jedoch nicht die bloße Materialwahrnehmung eines Objekts gemeint, sondern, wie bereits weiter oben erwähnt, *das Spiel seiner (möglichen) Erscheinungen* (auch) für einen Zuschauer. Dies sei hier kurz anhand eines Exkurses zur Materialgeschichte der Duchampschen Readymades – mit der Seel zweifelsohne vertraut ist – verdeutlicht.

²⁴³ Seel 2000, S. 172–173.

²⁴⁴ Vgl. Luhmann 1997.

²⁴⁵ Vgl. den hierzu allerdings nicht völlig deckungsgleichen Begriff der *ikonischen Differenz* bei Gottfried Boehm (1995, S. 29ff.).

²⁴⁶ Seel 2000, S. 175.

²⁴⁷ Dieser Gedanke wird ausführlich in der *Kunst der Entzweiung* entwickelt: Seel 1985.

²⁴⁸ Seel 2000, S. 192.

4.4.3 Repliken

Ein bei Martin Seel erwähntes, aber in seinen Details nicht ausgeführtes Beispiel aus der ästhetischen Praxis Marcel Duchamps ist das frühe Readymade *Schneeschaufel*. Im Jahr 1916 hing eine solche Schaufel während des Besuchs einer Journalistin in Duchamps Atelier von der Decke. Es ist jedoch nicht belegt, ob genau *diese* Schneeschaufel zu *diesem Zeitpunkt* bereits ein Readymade war.²⁴⁹ Duchamp selbst hat erst Jahrzehnte später eine *andere* Schneeschaufel als ein solches bezeichnet. Auch der umgekehrte Fall ist eingetreten: Bei einer Ausstellung, ebenfalls im Jahr 1916, steht der Begriff *Readymade* zweimal im Katalog der Bourgeois Gallery, New York, aber die so bezeichneten Objekte bleiben vom Publikum sowie der Presse unbemerkt, und bis heute ist sich die Duchamp-Forschung nicht einig darüber, welche beiden Readymades dies gewesen sein könnten. Das einzige Readymade, das zu seinen eigenen, materiellen Lebzeiten öffentlich wahrgenommen wird, das also den Zuschauern im Sinne von Interpreten, die ein Urteil fällen können, zu dem der Künstler nach Duchamps Diktum²⁵⁰ nicht in der Lage sei, ist das Urinal, das mit *R. Mutt* signiert unter dem Titel *Fountain* zu einer Ausstellung der New Yorker Independents eingereicht und ausjuriiert wird.

Duchamp hat bereits in Paris erste Objekte wie den Flaschentrockner und das Fahrradrad ausgewählt, doch erst seit seiner Übersiedlung nach New York im Jahr 1915 benennt er sie selbst mit dem amerikanischen Begriff *ready-made*.²⁵¹ Der Kunsthistoriker Dieter Daniels führt aus:

»In den zwanziger Jahren finden sich in den USA zwar sporadische Augenzeugenberichte zu Duchamps Auswahl fertiger Objekte, die aber weder den Begriff Ready-made enthalten noch das Konzept verdeutlichen. Die ersten [...] Würdigungen zum Ready-made als Werk Duchamps finden sich in den dreißiger Jahren im Kontext des Surrealismus [...] Den Anlass liefert Duchamp selbst, indem er 1934 mit den Notizen seiner Grünen Schachtel einige der Überlegungen zum Ready-made publiziert [...]. Duchamp wirkt weiter als sein eigener Historiker, indem er in der *Boite en valise* 1936 bis 1941 erstmals die gesamte heute bekannte Gruppe der

²⁴⁹ Die Ausführungen beziehen sich auf Daniels 2002, S. 27.

²⁵⁰ Siehe die Ausführungen zu *The Creative Act*.

²⁵¹ Daniels 2002, S. 28.

Ready-mades in Fotos und Modellen vorstellt. Das heißt: Fast alles, was wir über die Ready-mades wissen, wissen wir von Duchamp selbst.«²⁵²

Was zum einen Duchamps Diktum vom Zuschauer fragwürdig macht, zum anderen aber die Readymades selbst – zumindest, was ihre Existenz angeht: Woran ist diese gebunden? An ein bestimmtes, an *genau-dieses-eine* Objekt? Die Geschichte der Readymades ist, von Duchamp selbst gesteuert, einen anderen Weg gegangen. Viele der ersten Exponate sind inzwischen verloren. Um die Readymades dennoch ausstellbar zu machen – und dieses Bedürfnis entstand in den späten 1960er Jahren – müssen Repliken angefertigt werden. Dies geschieht vereinzelt zu Beginn der sechziger Jahre; einige davon sind auch von Duchamp signiert.²⁵³ Im Jahr 1964 genehmigt er schließlich eine Edition von 14 Readymades als Multiples in limitierter Auflage von jeweils acht Exemplaren durch die Galleria Schwarz in Mailand. Im allgemeinen wird jedoch argumentiert, die spezifische Besonderheit der Readymades sei der Umstand, dass es sich bei ihnen um industriell gefertigte, original aus ihrem Kontext entnommene und in einen neuen Kon-Text als Zeichen eingesetzte Gegenstände handle, wie beispielsweise Rosalind Krauss darstellt:

»Womit gesagt sein soll, dass die Fontäne sich selbst von einem Urinal in ein Bild verwandelt, von etwas Multiplem zu etwas Besonderem wird. Dadurch stürzt es aus dem weiteren Feld der Wiederholung und Ersetzung hinab, um innerhalb er körperlichen Spezifität des Indexes isoliert zu werden. In technischer Hinsicht stammt die Fontäne aus einer Klasse von manufakturierten Objekten, in der jedes Urinal das Duplikat eines anderen ist. Alle sind Exemplare (*token*) der Klasse oder des Typus, der ›Urinal‹ genannt wird. Ein Repräsentant dieser Gruppe massenweise hergestellter Objekte ist mit allen seinen Gefährten identisch. Als ein materieller Signifikant ist er in der Lage, so kann man sagen, jeden anderen zu ersetzen oder selbst durch jedes andere Objekt innerhalb seiner Klasse ersetzt zu werden. Und insofern, als er an dieser Möglichkeit der Ersetzung teilhat, ist dieser nicht-einzige Repräsentant einer Klasse strukturell so etwas wie ein Element von Sprache, wo die individuellen Fälle eines besonderen Wortes auch durch die abstrakte Bedingung dieses Wortes geschützt werden: durch die Tatsache, dass es nur ein Exemplar ist und als solches unendlich wieder verwendbar, wieder aussagbar ist. Doch in-

²⁵² Daniels 2002, S. 28.

²⁵³ Eine genaue Aufstellung der Readymades, ihrer Repliken und der Abbildungen davon findet sich in Schwartz 2000.

dem Duchamp die Fontäne produziert und sich dabei auf die Strategie des Readymades beruft, konvertiert er das Urinal aus seinem Status als Exemplar in einen Zustand der Washeit, des ›Nur-dieses-Objekt‹. Somit ist es nicht länger der Signifikant, durch den sich eine Klasse selbst artikuliert, sondern eine Erklärung der Einzigartigkeit, die abhängt von einer körperlichen Verbindungsachse: der Verbindung *dieses* Objekts zu seiner Grundlage, die letztlich die Verbindung *dieses* Objekts zum Raum seiner Ausstellung ist.«²⁵⁴

Für Krauss ist somit die Besonderheit des Readymades in seiner originalen, körperlichen, sinnlich wahrnehmbaren materiellen Beschaffenheit zu sehen, in der es gleichzeitig Ding und Zeichen ist. – Die Umstände der Herstellung der Edition, in der die meisten heute bekannten Readymades auf uns gekommen sind, verwandeln die Definition industriell vorgefertigter Gegenstand in ein Paradox. Beispielsweise wird das Pissoir nach den erhaltenen Fotos mit großem Aufwand als Porzellan-guss erneut hergestellt. Die bekannteren Readymades sind also zu dem Zeitpunkt, da sie für den Diskurs interessant werden, Remakes ihrer selbst.«²⁵⁵ Ihre materielle Existenz ist mithin – bisweilen sogar mehrfach – transformiert.²⁵⁶ Das *sinnliche und signifikative* Geschehen, das das *Erscheinen* der Readymades in der Argumentation Seels ausmacht, ist also weder ihre materielle Beschaffenheit noch die Definitionsgewalt eines Kontextes, der sie als Zeichen *liest*, sondern ein vielschichtiges Spiel genau dieser Möglichkeiten, das in der *Enttäuschung der Erfüllung der Erwartung eines »anderen Erscheinens«*²⁵⁷ kumuliert. Es sind die Augen des Betrachters, »die anderes erwarten dürfen«.²⁵⁸ Duchamps Pointe ist mit Seel ein »artistisches Erscheinen – eines freilich, zu dem es nicht kommt.«²⁵⁹ Das *Erscheinen enttäuschen* heißt, wenn wir nun den Gedankengang und die Begrifflichkeit Lenks wieder aufgreifen: *Metastufenreflexion; vertikales Basisieren; die Regeln selbst aufs Korn nehmen* – und zwar nicht nur als Operation eines Individuums, sondern auch als Qualität eines Produktes, in der es sich als repräsentationsgebundene Neubeschreibung materialisiert, die wiederum eine Herausforde-

²⁵⁴ Krauss 1998, S. 88.

²⁵⁵ Daniels 2002, S. 29.

²⁵⁶ Daniels 2002, S. 29.

²⁵⁷ Seel 2000, S. 195.

²⁵⁸ Seel 2000, S. 197.

²⁵⁹ Seel 2000, S. 196.

rung an die Rezipienten dieses Produktes zu weiteren schichtenübergreifenden Operationen darstellt.

4.5 Künstler und Zuschauer

Es gibt somit eine Übereinstimmung des Duchampschen Verdikts, das zur Entfaltung der Problematik der vorliegenden Arbeit dient, mit den Gedanken Martin Seels: jede Kunstschöpfung hat *zwei* Pole, nämlich den Künstler und den Zuschauer. Martin Seel verhandelt in diesem Zusammenhang seinen Begriff der ästhetischen Praxis auf einer Ebene, die für Produzent *und* Rezipient gilt. Seine Differenzierungen implizieren, dass sie für diese beiden unterschiedlichen Pole, wenn auch in unterschiedlicher Art und Weise, Gültigkeit haben müssen.²⁶⁰ – Gerade, wenn Produktion und Rezeption *gemeinsam* gedacht werden, zeichnet sich ab, dass sie unterschieden werden müssen: Immer dann, wenn der Betrachter zum Übergriff ansetzt, indem er die *Intentionen* des Produzenten erklären will. Und wenn er beginnt, von *dem Betrachter* zu sprechen, mit sich selbst alle anderen meint und somit seines Selbst-Gewahrseins verlustig geht. Das Verhältnis von Produzent und Rezipient stellt sich deshalb in Seels Argumentation folgendermaßen dar:

»Der Künstler erfindet Objekte, deren Zwecke erst noch erfunden und entdeckt werden müssen.«²⁶¹

Das *Erscheinen* dieser *erfundenen* Objekte ist also nur möglich, wenn ein Zuschauer vorhanden ist, der sich auf das Oszillieren einlässt, in welchem ihre *bisoziale* Qualität zur Wirkung kommt, die darin besteht, dass sie *nicht nur von der Welt, sondern zugleich über die Welt sind*.²⁶²

²⁶⁰ »Diese ästhetische Freiheit [Anm. CG: Freisetzung von allen anderen Formen der Teilnahme an den Dingen der Welt] und diese ästhetische Involviertheit sind sowohl eine Sache der Rezeption als auch der Produktion von Kunst. Und doch ist es in beiden Fällen nicht dieselbe Sache. [...] Obwohl wir in der Praxis der Kunst-Herstellung alle die Aspekte des Umgangs mit Kunst wiederfinden, von denen bisher die Rede war, hat sie doch ein ganz anderes Gesicht als die Praxis der bloßen Kunst-Wahrnehmung.« Seel 1993, S. 412.

²⁶¹ Seel 1993, S. 412.

²⁶² Seel 1993, S. 408.

4.6 Zusammenfassung: Im Vollzug

In einer ästhetischen Praxis, die im Sinne des in Kapitel 3 Dargelegten als schöpferisch bzw. kreativ definierbar ist, werden Objekte erfunden, entdeckt oder geschaffen, welche die Qualität haben, im Sinne der Begrifflichkeit Martin Seels zu *erscheinen*. In solchen präsentativen Objekten treffen sich die Welt der Dinge und die der Zeichen; sie sind demnach bisoziativ wie beispielsweise Metaphern, weil in ihnen der Kommunikationsraum der in Zeichen fixierbaren Rahmungen als auch die Welt der Gegenstände zur Wirkung kommen. Aus diesem (mit Koestlers Begrifflichkeit) Zusammenstoß entsteht ein nicht paraphrasierbares *Mehr*, in dem sich Produzent und Rezipient begegnen können, ohne sich zu treffen.

Im Folgenden soll dieser Gedanke vertieft werden, indem mit der Studie von Maria Peters eine aus einer empirischen Untersuchung von Schülertexten gewonnene Theorie der Entfaltung von ästhetischen Differenzen auf dem Weg von der Idee in die Form vorgestellt wird. Dabei wird mit Koestler angenommen, dass die Übersetzung von Wahrnehmung in Sprache als bisoziativer Akt verstanden werden kann, und mit Lenk, dass hier Metastufenreflexion (nun im Kontext ästhetischer Bildung) vorliegt. Die Darlegung des Ansatzes von Peters mündet in zwei Unterkapitel, in denen ein gedankliches und begriffliches Instrumentarium zur Untersuchung von Texten im Sinne der Sprachtheorie Karl Bühlers und eine Anwendung auf (fotografische) Bilder im Sinne der Theorie des *photographischen Aktes* von Philippe Dubois²⁶³ entfaltet werden. Auf diese Weise wird der empirische Teil dieser Untersuchung vorbereitet.

²⁶³ Dubois 1998.

5 Wahrnehmung und Sprache(n)

5.1 Sprache und Subjekt im Werden

5.1.1 Wechselseitige Verflechtung von Wahrnehmung und Sprache

Eine Anwendung der Differenzierungen Martin Seels auf die aus einem Wahrnehmungsgeschehen resultierende Praxis findet sich in der Untersuchung von Maria Peters zur Rezeption von Werken von Hans Arp, Aristide Maillol und Franz Ehrhart Walter.²⁶⁴ Die Qualität des *Erscheinens* eines präsentativen Objektes lässt sich in Peters' phänomenologisch geprägtem Ansatz werkgenetisch beschreiben:

»[...] das Werk zeigt die Verflechtung von Wahrnehmendem und Wahrgenommenen im Wahrnehmungsfeld, verweist also auf die Genesis des Wahrnehmungsausdrucks, wie er sich präreflexiv konstituiert.«²⁶⁵

Für den Rezipienten geht Peters auch von der umgekehrten Wirkung aus:

»Dieses nicht-koinzidente (Anm. CG: in das Werk eingeschriebene) Ausdrucksgeschehen korrespondiert mit bzw. provoziert ein ebenfalls heterogenes, offen unendliches und nicht-koinzidentes Wahrnehmungsgeschehen.«²⁶⁶

Peters entwickelt auf der Basis dieser Annahmen in ihrer empirischen Studie eine Theorie der Beschaffenheit sprachlicher Äußerungen, die in ästhetischem Wahrnehmungsgeschehen (im Fall ihrer Untersuchung: Texte, die im Umgang mit Skulpturen) produziert werden.²⁶⁷ Dabei weist sie im Geschehen zwischen Subjekt und Text *unterschiedliche Modi des Selbst- und Fremdbezugs* nach, indem sie den Text selbst als Geschehen auffasst.²⁶⁸ In diesem Geschehen kommt es auf verschiedenen Ebenen zu Irritationen und Brüchen. In einem Aufspüren und Nachvollziehen dieser Diskontinuitäten, positiv gewendet: des Eigen-Sinns eines solchen Textes kann – so gestaltet sich das methodische Vorgehen Peters' – eine

²⁶⁴ Peters 1996.

²⁶⁵ Peters 1996, S. 104.

²⁶⁶ Peters 1996, S. 116.

²⁶⁷ Siehe auch S.-Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst. Berlin 1996. Hier steht das (stotternde) Sprechen in Vermittlungssituationen im Mittelpunkt der Überlegungen.

²⁶⁸ Dies steht im Einklang mit dem weiter vorne mit Roland Barthes ausgeführten Textbegriff: Der Text als methodologisches Feld; er *erweist* sich im Vollzug einer Bewegung.

sich wechselseitig konstituierende Beziehung, oder, mit den Worten Koestlers: eine Wechselbefruchtung zwischen Subjekt und Text beschrieben werden.²⁶⁹

Diese Eigen-Sinnigkeiten lassen sich – hier knüpfen auch meine Überlegungen an – dort zeigen, wo präsentative Objekte (im Falle der Untersuchung Peters': Texte) in ihrer *Mittelbarkeit*,²⁷⁰ in der Beschaffenheit ihrer Zeichenträger²⁷¹ offenbar werden: Man stellt sich im Falle einer befremdenden, nicht auf- und einlösbaren Aussage (gleich in welchem Medium) nicht die Frage, was sie bedeutet, sondern reibt sich an ihrer Beschaffenheit und sucht diese zu ergründen.«²⁷²

In Peters' Überlegungen bildet ein phänomenologisch beschriebenes Wahrnehmungsgeschehen die zentrale Denkfigur:

»Die doppelseitige Ausrichtung unserer Wahrnehmung – auf die Dinge und uns selbst – konstituiert Brüche und Diskontinuitäten zwischen den Dingen und uns, aber auch innerhalb des Leibes, zwischen den Sinnen und dem gedanklichen Bewusstsein.²⁷³

Diese Brüche und Diskontinuitäten können als *ästhetische Modifikation der Wahrnehmung* bezeichnet werden.²⁷⁴

Auf dieser Grundannahme entwickelt Peters ihre These zum sprachlichen Niederschlag des Chiasmus der Wahrnehmung: Wird der Versuch gemacht, ein Wahrnehmungsgeschehen der *ästhetischen Modifikation* in Sprache zu überführen, so entstehen erneut Differenzen, und diese können als *ästhetische Dimension in der (mündlichen und schriftlichen) Rede* ausgewiesen werden.²⁷⁵ Ein Text ist in einem solchen Vorgang selbst als *Praxis* aufzufassen. Das heißt: Bei diesem Textverständnis wird, was das formulierende Subjekt angeht, nicht von einer sou-

²⁶⁹ »In einer vergegenwärtigenden Rede – im Gegensatz zu einer möglichst eindeutig mitteilenden Thematisierung – können Wahrnehmungsaspekte in ihrer Bedeutsamkeit herausgestellt werden, ohne explizit dargestellt zu sein.« Peters 1996, S. 145

²⁷⁰ Auf dem Begriff der *Mittelbarkeit* baut beispielsweise Stanzels Theorie des Erzählens (Stanzel 1995) auf. Sie scheint in den Beziehungen auf, die Raum und Zeit im jeweiligen Medium der Darstellung miteinander eingehen: Die syntaktische und semantische Beschaffenheit von Texten lässt selbst bei fragmentarischen Beispielen Schlüsse über die raumzeitliche Verortung des Textsubjekts bei der Entstehung und seiner Bezugnahme auf den Zuschauer/Hörer/Reader/Betrachter zu. Daraus ergibt sich der Eindruck des *Gemachtseins* der entsprechenden Passage: der Text, die Sprache spricht.

²⁷¹ Zum Begriff *Zeichenträger* siehe Groys 2000, S. 19.

²⁷² Groys 2000, S. 70.

²⁷³ Ebd., S. 26–27.

²⁷⁴ Peters 1996, S. 118.

²⁷⁵ Peters 1996, S. 118.

veränen Instanz ausgegangen, die Sprache auf distanzierte Weise benutzt, sondern das sprechende oder schreibende Subjekt und der gesprochene oder geschriebene Text erzeugen sich wechselseitig und immer wieder neu.

Dieser Vorgang der wechselseitigen Erzeugung kommt, so Peters, jeweils sowohl auf der Ebene des Textgeschehens als Ganzem als auch in seiner Referenz zur Wirklichkeit außerhalb des Textes zum Tragen, also sowohl auf der Ebene seiner internen Verknüpfungen als auch auf der seiner externen Verweisungszusammenhänge.²⁷⁶ Peters zeigt dies insbesondere an zwei sprachlichen Operationen:

- den metaphorisch-metonymischen Bewegungen als sprachschöpferischen Operationen im Textgeschehen
- und den heterogenen, leib- und zeichenbezogenen Prozeduren im Zeigfeld²⁷⁷ der Sprache .

5.1.2 Sprachliche Distanzierung von Subjekt und Objekt im Wahrnehmungs- und Ausdrucksgeschehen

Maria Peters stellt Bezüge zwischen Martin Seels Begrifflichkeit ästhetischer Praxis und Maurice Merleau-Pontys Vorstellung von leiblich-sinnhafter Wahrnehmungserfahrung her. Auf diese Weise gelingt es ihr, die Bewegungen des Subjekts im sprachlichen Ausdruck genauer zu fassen. Die ästhetische Wahrnehmung *um der Wahrnehmung und des Wahrgenommenen willen* (Seel) steht somit in Verbindung mit Merleau-Pontys Verständnis von Wahrnehmung als

»Artikulation eines bestimmten Zur-Welt-Seins, das sich im Chiasmus des Wahrnehmungsgeschehens zwischen Wahrnehmendem und Wahrgenommenen konstituiert.«²⁷⁸

Aus der doppelseitigen Ausrichtung unserer Wahrnehmung – auf die Dinge und auf uns selbst als Wahrnehmende²⁷⁹ – ergibt sich, dies hebt Peters hervor, eine ästhetisch aufmerksame Haltung. Peters sieht dabei eine Übereinstimmung zwischen Merleau-Pontys Unterscheidung einer *zweckgebundenen, konkreten Wahr-*

²⁷⁶ Peters 1996, S. 118.

²⁷⁷ Dieser Begriff von Karl Bühler wird weiter unten ausführlich erläutert.

²⁷⁸ Peters 1996, S. 91.

²⁷⁹ Vgl. für die Bildwissenschaft Boehm 1995.

nehmungsbewegung des instrumentalisierten Körpers einerseits und der *abstrakten Wahrnehmungsbewegung als Ausdrucksgebärde*, die ihren Sinn in sich selbst trägt, andererseits, mit Seels Differenzierung zwischen einer pragmatischen, zweckgebundenen und einer ästhetischen, zweckfreien Wahrnehmung, die sich in einer *vollzugsorientierten und selbstbezüglichen* Bewegung manifestiert.²⁸⁰

Peters selbst argumentiert in diesem Zusammenhang mit der von Seel entwickelten Triade der *korrespondierenden, kontemplativen* und *imaginativen* Dimension des Ästhetischen, um mit ihrer Hilfe die leiblich-sinnhaften Wahrnehmungserfahrungen, die sie aus den Texten Merleau-Pontys herausarbeitet, in etwas Vorgängiges zu transformieren. Deshalb spricht sie selbst auch nicht von Formen oder Dimensionen ästhetischer Praxis, sondern von *ästhetischen Modifikationen*.²⁸¹ Ästhetische Wahrnehmung sei entweder einer dieser drei Modi oder mehrere zugleich, wobei Vollzugorientierung und Selbstbezüglichkeit in jedem Wahrnehmungsmodus unterschiedlich ausgeprägt seien. Davon sei die ästhetische Wahrnehmung der Kunst zu unterscheiden, die nach Seel nicht nur reine Kontemplation oder Korrespondenz sein könne, sondern immer auch imaginativ sein müsse,²⁸² also reflexiv konstituiert sei. Peters untersucht jedoch gerade den Niederschlag vorreflexiven und leibsinnlich präsenten ästhetischen Wahrnehmungsgeschehens in der aktuellen Wahrnehmung von Skulpturen im sprachlichen und – in geringerem Maße – zeichnerischen Ausdruck. Die Überlegungen zum sprachlichen Ausdruck sind dabei primär auf schriftliche Artikulationen²⁸³ bezogen, denn Peters geht davon aus, dass

»in der mündlichen und schriftlichen Rede das Ästhetische zwar gleichermaßen wirksam ist, dass es aber im Akt des vergegenwärtigenden Schreibens als Vorgang der Distanzierung des Subjektes von sich selbst, ebenso wie in der Autonomie des Textes, erst in seinem mehrdimensionalen Sinngewebe sichtbar wird.«²⁸⁴

Von dieser Distanzierung ist die Dimension des Imaginativen im Sinne Seels noch einmal zu unterscheiden, da diese eine Entrückung des Subjektes an einen Ort,

²⁸⁰ Peters 1996, S. 91.

²⁸¹ Peters 1996, S. 82ff.

²⁸² Peters 1996, S. 95.

²⁸³ Auch hier zeigt sich die Wurzel der Argumentation in Barthes' Textbegriff: »Die Theorie des Textes kann sich nur zusammen mit einer Praxis der Schrift vollziehen.« Barthes 2003, S. 1167.

²⁸⁴ Peters 1996, S. 119.

den das Werk ihm eröffnet, beinhaltet, wohingegen der Akt der Vergegenwärtigung im Schreiben durchaus die Vergegenwärtigung von etwas in diesem Augenblick Vorhandenen meint, das es von der Ebene des Wahrgenommenen auf die Ebene des Wiedergegebenen zu transportieren gilt. Das Problem ist ja – mit Maurice Merleau-Ponty – folgendes:

»Er (mein Körper, Anm. CG) sieht sich sehend, er betastet sich tastend, er ist für sich selbst sichtbar und spürbar. Es ist ein ›Sich‹, nicht durch Transparenz wie das Denken, das, was es auch immer denkt, sich selbst assimiliert, indem es es als Denken konstituiert, in Denken verwandelt, sondern ein ›Sich‹ durch ein Einswerden, durch eine narzisstische Verbundenheit dessen, der sieht, mit dem, was er sieht, dessen, der berührt, mit dem, was er berührt, des Empfindenden mit dem Empfundnen – ein ›Sich‹ also, das den Dingen verhaftet ist, das eine Vorder- und eine Rückseite, eine Vergangenheit und eine Zukunft hat.«²⁸⁵

Auf diese Vorder- und Rückseite, auf die Vergangenheit und die Zukunft hat dieses *Sich* jedoch nicht gleichzeitig Zugriff. Es muss sich die jeweils abgewandte oder zeitlich entfernte Seite vergegenwärtigen. Es gibt also eine Nicht-Koinzidenz im Wahrnehmungsgeschehen, die sich aus dessen bisoziativem Charakter ergibt. Sie kann im präsentativen Objekt ihren Ausdruck finden, kann sich also beispielsweise in sprachlichem und visuellem Ausdruck niederschlagen – wenn für diese Wahrnehmung auf dem Wege über die *Vergegenwärtigung* ein Ausdruck gesucht wird.

»Der Wahrnehmungsprozess kann in diesem Zusammenhang als ein Differenzgeschehen beschrieben werden, in dem wir zwar wahrnehmendes Subjekt und wahrgenommenes Objekt zugleich und in eins sein können – in dem wir aber nur die eine oder nur die andere Wahrnehmungserfahrung je in der Zeit vergegenwärtigen können, da die gedankliche Sinnstiftung dem Moment der Wahrnehmung immer nachgeordnet ist. Diese Nicht-Koinzidenz muss zwangsläufig zu einer konflikthafte(n) Erfahrung führen, weil man in unendlichen und offenen Vergegenwärtigungsbewegungen zwar immer der eigenen Selbst- und Dingwahrnehmung auf der Spur bleibt, aber niemals eine vollkommene Verschmelzung von Selbst und Objekt erfährt.«²⁸⁶

²⁸⁵ Merleau-Ponty 1984, S. 16.

²⁸⁶ Peters 1996, S. 152.

Den oben als zentrale These hervorgehobenen Zusammenhang zur Sprache beschreibt Peters hierbei folgendermaßen:

»In der Wahrnehmung wie in der Sprache konstituiert sich ein ästhetischer ›Spielraum‹ der Erscheinungen und des Sinns in der direkten Wahrnehmungsinteraktion zwischen Subjekt und Welt genauso wie – sprachlich vermittelt – in der heterogenen Verknüpfung der Zeichen untereinander und dem Text als Ganzem und seiner sichtbildenden Referenz.«²⁸⁷

Was sich zwischen Subjekt und Welt in der Selbst- und Dingwahrnehmung abspielt, schlägt sich somit zwischen einem Text und seinen internen Verknüpfungszusammenhängen einerseits, seiner externen Wirklichkeitsreferenz andererseits nieder. Die beiden sprachlichen Operationen, an denen Peters diesen Gedanken entwickelt, sollen nun kurz dargestellt werden.

5.1.3 Verweis- und Verknüpfungsbewegungen

Die aus der Nicht-Koinzidenz des Wahrnehmungsgeschehens sich ergebenden Differenzen finden in metaphorischen und metonymischen Bewegungen ihren sprachlichen Niederschlag. Peters' Überlegungen zu ihrer Beschaffenheit stellen somit einen Versuch der Beschreibung einer ästhetischen Dimension in der sprachlichen Äußerung dar. Metapher und Metonymie werden in diesem gedanklichen Zusammenhang nicht als rhetorische Figuren, sondern als *allgemeine Sprachprozesse* verstanden;²⁸⁸ metaphorisches Sprechen ist mehr als Sprechen im übertragenen Sinn, metonymisches Sprechen ist mehr als Umbenennen, als Ersetzen durch Verwandtes. Vielmehr greifen beide als Vorgänge tief in die sich zwischen Subjekt und Text etablierenden Strukturen ein und zwar (für Peters) nicht nur zwischen Produzent und Text, sondern auch zwischen Text und Rezipient: In beiden Fällen handle es sich um wechselseitige Konstitutionsprozesse²⁸⁹ im Sinne sich selbst vorauswerfender, übergänglicher Synthetisierungsversuche. Dies gründet sich in der – von Peters bei Merleau-Ponty und Seel gleichermaßen festgestellt-

²⁸⁷ Peters 1996, S. 153.

²⁸⁸ »In der Erörterung von Metapher und Metonymie beziehe ich mich nicht auf das klassische Verständnis rhetorischer Tropen, bei dem unter der Figur der Metapher eine Paraphrasierung auf der Ebene des Wortes [...] verstanden wird.« Peters 1996, S. 136.

²⁸⁹ Peters 1996, S. 136.

ten – leiblichen Verfasstheit des jeweiligen Subjekts, die sich unter anderem aus der räumlichen und zeitlichen Bedingtheit des Wahrnehmungsgeschehens ergibt:

»Gerade im sprachlichen Ausdruck einer scheinbar ›absichtslos‹ gespannten kontemplativen und sensibel dialoghaften korrespondierenden Wahrnehmung können sich in metaphorischen und metonymischen Bewegungen ›Übergangssynthesen‹ zwischen Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft bilden.«²⁹⁰

Metaphorische und metonymische Bewegungen sind demnach der Niederschlag einer Verknüpfungsleistung – Hier / Dort, Vergangenheit / Gegenwart / Zukunft – die sich nicht ausdrücklich als *Erinnerungen*, sondern beinahe unmerklich und implizit als fortlaufende Kette von *Übergangssynthesen* vollziehen.²⁹¹ Sukzessiv entwickelt sich im Verlauf dieser Kette eine Reihe von wirklichkeitsverwandeln- den Modulationen, die sich nicht voneinander isolieren lassen.

In Anlehnung an Roman Jakobson und mit Bezug auf Jacques Lacan und Paul Ricoeur geht Peters deshalb vom Ineinandergreifen der beiden Sprachbewegungen aus. Ihre Funktionen beschreibt sie so:

»Während die Metapher einen semantischen ›Verdichtungsprozess‹ ausdrückt, der [...] auch außerhalb der aktuellen Rede neue Realitätsaspekte erschließen kann, stellt die Metonymie innerhalb der Rede – auf der Ebene der Zeichenverbindungen – eine unendliche ›Angrenzungs- und Verknüpfungsbewegung‹ dar.«²⁹²

Dieses Verständnis der metonymischen Leistung findet sich auch in Roland Barthes' Textbegriff.²⁹³ – Den Niederschlag der ästhetischen Differenz im Textgeschehen siedelt Peters somit auf der Ebene der *Zeichen* als *heterogene Sinnverdichtungen und Sinnverschiebungen* an.²⁹⁴ Mit dieser Verschiebung der Aufmerk-

²⁹⁰ Peters 1996, S. 290.

²⁹¹ Den Begriff der Übergangssynthese verwendet Maria Peters im Sinne Maurice Merleau-Pontys: »Ich habe nicht eine perspektivische Sicht, sodann eine andere, und zwischen ihnen eine Verstandesverknüpfung, sondern jede Perspektive geht in eine andere ein, und wenn hier überhaupt noch von einer Synthese zu sprechen ist, so allein von einer ›Übergangssynthese‹, als einer Verkettung offener, unendlicher Perspektiven.« Merleau-Ponty 1966, S. 308–309.

²⁹² Peters 1996, S. 136–137.

²⁹³ Barthes 2003, S. 1163: »Die Erzeugung des ewigen Signifikanten [...] im Feld des Texts (oder vielmehr: deren Feld der Text ist) geschieht nicht auf organischem Weg der Reifung oder dem hermeneutischen Weg der Vertiefung, sondern in einer seriellen Bewegung von Abtrennungen, Überschneidungen, Variationen. Im Text waltet nicht eine Logik des Verstehens (die etwa definieren würde, was das Werk ›bedeutet‹), sondern eine Logik der Metonymie; die Arbeit der Assoziationen, der Nachbarschaften, der Überträge ist zugleich eine Befreiung der symbolischen Energie [...].«

²⁹⁴ Peters 1996, S. 145.

samkeit auf die Ebene der Zeichen sowohl im Hinblick auf ihre Referenz als auch im Hinblick auf ihre Verknüpfungen entwickelt sich eine Möglichkeit, das ästhetische Differenzgeschehen des phänomenologisch aufgefassten, auf *Vergegenwärtigung* angewiesenen Wahrnehmungsvorgangs als ästhetisches Differenzgeschehen an der Praxis des Textes zu formulieren.²⁹⁵

Dieses Differenzgeschehen hat, wie schon weiter oben ausgeführt, Rückwirkungen auf das formulierende Subjekt. Es ist auf der Ebene des Textes nicht mehr mit dem wahrnehmenden Subjekt gleichzusetzen, sondern etabliert sich als *Textsubjekt* zwischen den Ordnungen.

»Die nie koinzidierenden Wahrnehmungsbewegungen des Subjektes bilden ein Äquivalent zu den Bewegungen eines Textsubjektes, das sich im Prozess der metonymisch-begehrenden Annäherung an ein Objekt destabilisiert, genauso wie es sich in einer metaphorisch-verdichtenden Benennung kurzfristig wieder stabilisieren kann: Der konflikthafte Wahrnehmungsprozess des Auf-der-Spur-Seins von Selbst- und Dingerfahrung korrespondiert mit der feingliedrigen Balance eines Zwischen-den-Ordnungen-Seins der Sinnbezüge beim Schreibprozess.«²⁹⁶

Die Etablierung eines solchen Textsubjektes steht also mit den metaphorischen und metonymischen Bewegungen im Textgeschehen in einem konstitutiven Zusammenhang; es kann als *Schöpfung von begrenzter Gültigkeit* aufgefasst werden, die aus dem Textgeschehen selbst hervorgeht. Hierzu ein Einschub:

Der bei Peters – und von mir im Folgenden – verwendete Begriff des Textsubjektes, der einer Verwechslung von wahrnehmendem Subjekt und Textsubjekt (letztlich und vergrößert: von Autor und Ich-Erzähler) vorbeugt, darf wiederum nicht mit dem dichtungstheoretischen Begriff des *Lyrischen Ichs* verwechselt werden: Dieser von Käthe Hamburger geprägte Begriff besagt,

»dass lyrische Texte ihr Strukturprinzip darin finden, dass alle Aussagen des Textes auf ein Aussagesubjekt hin zentriert sind, das als personale Instanz hinter jeder Formulierung steht. Das bedeutet, dass dem Rezipienten eines lyrischen Gedichtes für den gesamten Ablauf des Textes der Eindruck vermittelt wird, er nehme durchgängig an der spezifischen Vorstellungswelt einer Ich-Instanz teil.«²⁹⁷

²⁹⁵ Peters 1996, S. 149.

²⁹⁶ Peters 1996, S. 154.

²⁹⁷ Scherner 1984, S. 98.

Dieser Eindruck entsteht dadurch,

»dass wir das lyrische Gedicht als das Erlebnisfeld, und nur das Erlebnisfeld des Aussagesubjekts erfahren [...], dass seine Aussage sich nicht auf den Objektpol richtet, sondern ihr Objekt in die Erlebnisphäre des Subjekts hineinzieht und damit verwandelt.«²⁹⁸

In den Texten, die im Rahmen dieser Arbeit zu untersuchen sind, etabliert sich kein durchgängiges Erlebnisfeld. Die Annahme einer durchgängigen Ich-Instanz wäre in dieser Hinsicht eine Engführung. Es ist viel mehr ein *dividuelles*,²⁹⁹ sich aus dem Fehler, dem Bruch, dem Springen in der Bezugnahme während des Notates sich generierendes (Text)Subjekt tätig als ein *Lyrisches Ich*.

Es sind nun noch einige Anmerkungen zu der bei Peters verhandelten (nicht nur sprach-) schöpferischen Funktion metaphorischer Bewegungen zu machen, die sich, in etwas anderer Gestalt, auch bei Koestler und Lenk finden.

Maria Peters sieht sich in der Tradition Paul Ricoers, wenn sie von einer *schöpferischen Kraft* des Metaphorischen ausgeht, die innerhalb eines bestimmten Zeichenzusammenhangs wirksam ist, über den sie sich aber auch hinausheben kann:³⁰⁰ Nach Ricoer stellt das schöpferische Potential der Metapher einerseits als *sprachimmanente Spracherweiterung* eine *semantische Innovation* auf der Ebene des internen Sinnzusammenhangs der Zeichen dar. Andererseits eröffnet die Metapher auf der Ebene der Referenz neue Realitätsaspekte, indem sie das *Endeckungs- und Wandlungsvermögen* vergrößert, das die Rede gegenüber *neuen Realitätsaspekten* besitzt. Der Metapher wohnt somit auch eine *heuristische Funktion* inne: eine wirklichkeitsverwandelnde Mehrdeutigkeit, die zur Neubeschreibung von Wirklichkeit werden kann.³⁰¹

Peters beschreibt im Grunde den *kreativen Akt in der Dimension der Metapher*, wenn sie, eine Formulierung Ricoeurs aufgreifend, feststellt:

»Obwohl das, was man metaphorischen Sinn nennt, in erster Annäherung mit einem Wort zusammenhängt, dessen gewöhnlicher Sinn über die lexikalischen Regeln hinaus [...] erweitert wird, ist, nach Ricoer, das Wort nicht der angemessene

²⁹⁸ Hamburger 1994, S. 232.

²⁹⁹ Maset 1995, S. 56.

³⁰⁰ Peters 1996, S. 137.

³⁰¹ Peters 1996, S. 139.

Rahmen zur Analyse der Metapher. Erst in der Erzeugung eines neuen Satzes entsteht die lebendige Metapher wie ein ›Funke, der beim Zusammenstoß zweier (oder mehrerer) bisher voneinander entfernter semantischer Felder aufblitzt.«³⁰²

Auf die Qualität der Metapher als der des vorgängigen Zusammenschwingens mehrerer bisher unverbundener Ebenen wurde bereits in den Ausführungen zu Koestler und Lenk hingewiesen.

»So ist die Metapher fähig, zwei oder mehrere eigentlich entfernte Sinnzusammenhänge miteinander zu verknüpfen, ohne dabei aber deren Unterschiedlichkeit aufzuheben.«³⁰³

Die *heuristische Funktion* der Metapher kann also für Peters (mit Ricoer) erst auf der Ebene des Satzes neuen Sinn entstehen lassen³⁰⁴ und gilt insbesondere für die Ebene des Textes, auf der sich neue Sinndimensionen in einem komplexen Metaphernnetz verbinden können.

»Die lebendige Metapher erzeugt also ein Netzwerk semantischer Wechselwirkungen durch eine Verdichtung unterschiedlicher Sprachfelder und artikuliert damit gleichzeitig eine individuelle und neue Perspektive auf den Gegenstand der Rede: sie öffnet die Möglichkeit einer Neubeschreibung von Wirklichkeit.«³⁰⁵

Dies hat Folgen für das metaphernbildende Subjekt: Es wird zu einem sich selbst, die Dinge und den Text erfindenden, entdeckenden, erschaffenden (Text)Subjekt:

»Die Neubeschreibungsfunktion der Metapher suspendiert mit der Aufgabe der wörtlichen Referenz auch eine direkte Festschreibung der Dinge. Die in der metaphorischen Aussage herrschende Spannung zwischen Identität und Differenz in der Prädikation bewirkt deshalb auch eine Verschiebung der eindeutig sprachlich geregelten Beziehung zwischen Subjekt und Objekt. Was die metaphorische Aussage zur Sprache bringt, ist kein bestehender Sachverhalt außerhalb der Sprache, sondern eine ›vor-objektive Welt‹, ›die uns [...] vorausgeht und zugleich von uns geprägt wird.« So wird dann, nach Ricoer, in der metaphorischen Aussage dem Wort

³⁰² Peters 1996, S. 140.

³⁰³ Peters 1996, S. 141.

³⁰⁴ »Die Metapher wird zum ›semantischen Ereignis‹, das aus den kontextuellen Wechselwirkungen eines Satzes entsteht.« Peters 1996, S. 140.

³⁰⁵ Peters 1996, S. 142.

›erfinden‹ sein selbst schon doppelter Sinn zurückgegeben: ein eher passives ›entdecken‹ und ein eher aktiveres ›erschaffen‹ zugleich zu bedeuten.«³⁰⁶

Für Maria Peters stellt sich die *schöpferische* Funktion der Metapher als eine Aktion zwischen verschiedenen Ordnungen dar.³⁰⁷ Als Niederschlag der ästhetischen Differenz im Textgeschehen siedelt Peters metaphorische und metonymische Bewegungen auf der Seite der Zeichen als sich wechselseitig konstituierende *heterogene Sinnverdichtungen* beziehungsweise *Sinnverschiebungen* an; auf der Seite des den Text schaffenden und vom Text geschaffenen (Text)Subjektes ist entfaltet dabei insbesondere die Metapher eine nach beiden Seiten hin offene heuristische Wirksamkeit: In einem Wahrnehmungsgeschehen, das wir fixieren wollen oder sollen, sind wir aufgrund der doppelseitigen Ausrichtung unserer Wahrnehmung von vornherein zu einer bisoziativen Leistung gezwungen:

»Mentale Konzepte, die normalerweise nicht miteinander verknüpft wurden, werden zusammengestellt und auf ihre Bedeutung hin geprüft.«³⁰⁸

Diese Zusammenstellung und prozessual sich verdichtende Überprüfung schreibt sich in einer sich ästhetisch einlassenden und sich dabei transzendierenden Sprache selbst ein. Die *Metapher* ist bei somit auch bei Peters eine *Metastufenbildungen* auf der Ebene der Darstellung. Dies bedeutet, dass die Sprache leiblich und zeichenhaft selbst zu sprechen beginnt.

Im folgenden Teilkapitel soll der zweite Konstituent der Analysen Peters' etwas ausführlicher dargestellt werden: die Frage nach der Verbindung leibsinnlicher und zeichenhafter Operationen, die der Psychologe und Sprachwissenschaftler Karl Bühler in seiner 1934 erschienenen Sprachtheorie behandelt. Der Grundgedanke dieser Abhandlung kann, die vorangegangenen Ausführungen einbeziehend, als eine Theorie der Übersetzung leibsinnlicher Orientierung in eine Sprache des Zeigens überschrieben werden.

³⁰⁶ Peters 1996, S. 142.

³⁰⁷ Vgl. Kristeva 1989, S. 41.

³⁰⁸ Lenk 2000, S. 275.

5.2 Das Zeigfeld – Theorie einer Bisoziation

5.2.1 Situation und Kontext

Der Psychologe Karl Bühler stellt in seinen Untersuchungen zur Darstellungsfunktion der Sprache die Analyse des konkreten Sprechereignisses in den Mittelpunkt. Im Sprechereignis treten das subjektbezogene Phänomen der *Sprechhandlung*³⁰⁹ und das intersubjektiv fixierte Phänomen des *Sprachwerkes*³¹⁰ in eine sich gegenseitig bestimmende Wechselwirkung. Eine *Sprechhandlung* ist das Sprechen in Situationen; das Problem des Augenblicks wird sprechend gelöst. Im Unterschied hierzu bringen wir ein *Sprachwerk* dann hervor, wenn wir schaffend an der adäquaten sprachlichen Fassung eines gegebenen Stoffes arbeiten. Neben der dialektischen Beziehung von Sprechhandlung und Sprachwerk im konkreten Sprechereignis nimmt Bühlers Sprachtheorie – Bühler nennt sie eine *Zweifelderlehre*³¹¹ – eine weitere Unterscheidung vor: Es gibt einerseits ein situationsabhängiges *Zeigfeld* der Sprache, das sich aus allen auf sich oder auf etwas zeigenden Sprachoperationen konstituiert und das sich nur aufgrund einer existentiellen Verbindung der entsprechenden Zeichen mit den jeweiligen Referenten von Fall zu Fall mit Bedeutung füllen kann. Dies ist insbesondere, wie weiter unten ausgeführt wird, bei den die schon eingeführten Koordinaten des Textsubjektes *ich*, *hier* und *jetzt* betreffenden sprachlichen Kategorien wie den Personalpronomen, Lokalpräpositionen und der Verwendung der Tempora der Fall. Andererseits gibt es das *Symbolfeld* der Sprache, dem auch die in Kapitel 3 angeführten Überlegungen Bühlers zur Metapher zugeordnet sind. Im zusammengesetzten Sprachwerk stellt das Symbolfeld den Kontext bereit, in dem die sprachlichen Zeigebewegungen stattfinden.³¹² Man könnte somit die Bühlersche Zweifelderlehre als ein permeables, sich wechselseitig befruchtendes Konzept von Situation und Kontext nennen.

5.2.2 Der Wahrnehmungsraum

Der Ansatzpunkt Bühlers ist nicht eine grammatische Struktur (z. B. der Satz), sondern die Sprechsituation, in der sich Sprecher und Hörer leibhaftig gegenüber

³⁰⁹ Bühler 1965, S. 54.

³¹⁰ Bühler 1965, S. 54.

³¹¹ Bühler 1965, S. 81.

³¹² Bühler 1965, S. 149.

sind. Auf dem Weg über das nun mehrfach problematisierte Vergegenwärtigte wird in Bühlers Modell auch dann der Bezug auf die Sprechsituation hergestellt, wenn geschriebener Text vorliegt.³¹³ Auf diese Weise wohnt dem Nachdenken über sprachliche Zeichen immer die Vorstellung von (sich) wahrnehmenden, sich Wahrnehmungen vergegenwärtigen und sich im Text präsentierenden Körpern inne, und diese präsentativen Bewegungen leben im Nachvollzug des Rezipienten wieder auf.

Bühlers Sprachtheorie ist – insbesondere in der breiten Rezeption des dort entwickelten Organon-Modells – häufig als System zur *Kategorisierung* sprachlicher Äußerungen missbraucht worden. Man sollte sich jedoch vor Augen halten, dass der Psychologe Bühler nicht von den Zeichen, sondern vom Menschen aus dachte, und dass seinen Differenzierungen die Frage vorausgeht: *Wie kommt es dazu, dass sich das wahrnehmende und kommunizierende Subjekt in dieser Situation mit diesen sprachlichen Zeichen behilft?*

Der Ausgangspunkt dieses Denkens ist, das Zeigfeld der Sprache betreffend, der aktuelle Wahrnehmungsraum der sprechenden Subjekte, der in ihnen selbst beginnt und von ihrer jeweiligen Mitte aus über ihre Körpergrenzen hinaus fortgesetzt wird. Für diesen konkreten Wahrnehmungsraum, den Bühler als Zeigfeld auffasst, kommen im Falle einer Dialogsituation die Gesprächspartner weitgehend mit den aus Zeiggesten ableitbaren Zeigwörtern,³¹⁴ den so genannten deiktischen Ausdrücken oder Deiktika³¹⁵ aus, aus deren Gebrauchsbedingungen Bühler seine Lehre vom Zeigecharakter sprachlicher Signale entwickelt.³¹⁶

Mit einer verblüffend einfachen Verbindung des *Zeigens* mit dem *Zeichen* leitet Bühler die gedankliche Entwicklung des sprachlichen Zeigfelds als einer leib-

³¹³ Bühlers umfangreiche Analysen sind vor diesem Hintergrund eine inhaltliche Füllung des viel später von Barthes formulierten Textbegriffs: Sie vollziehen die (Wieder)Belebung des geschriebenen Textes im Leser.

³¹⁴ Bühler 1965, S. 79–134.

³¹⁵ Vgl. Scherner 1984, S. 38–39.

³¹⁶ Bühlers Zeigwörter sind auch die Basis, auf der Roman Jakobson seine Überlegungen über den *Shifter* anstellt. Jakobson bezieht sich in seinen Ausführungen über den *Shifter* auf Bühlers *Zeigwörter*, ohne eine begriffliche Abgrenzung vorzunehmen. Vgl. Jakobson 1974, S. 37. Die Kunsthistorikerin Rosalind Krauss wiederum bezieht sich in ihre weiter vorne erwähnten phänomenologisch-semiologischen Interpretationen des Duchampschen Readymades lediglich auf Jakobson, weshalb es sich lohnt, hier der *älteren* Wurzel des Gedankens nachzuspüren.

lich gedachten Operation ein:³¹⁷ Er führt die menschliche Arm- und Fingergeste, die letztlich der Bezeichnung Zeigefinger zugrunde liegt, mit dem nachgebildeten, ausgestreckten Arm der Wegweiser in der Landschaft zusammen. Beide, so Bühler, treffen sich zudem im Sinnbild des Pfeiles.³¹⁸ Wir haben über die Herstellung dieser Ähnlichkeit nun bereits alles Notwendige versammelt: Einen möglichen, leiblich wahrnehmenden Sprecher, einen Wahrnehmungsraum, in dem er sich aktuell orientiert, und ein Zeichen. Das Zeigen im Sprechen vollzieht sich fortan immer entlang der Koordinaten Raum, Zeit und Person (Bühler: *hier, jetzt* und *ich*), und aus dem *Zeigen* wird spätestens dann ein sprachlicher Akt, wenn zwei Menschen sich zusammentun und einer davon »ich« sagt:

»Wenn ein Sprecher auf den Sender des aktuellen Wortes ›verweisen will‹, dann sagt er *ich*, und wenn er auf den Empfänger verweisen will, dann sagt er *du*.«³¹⁹

Was hat es mit sprachlichen Zeichen auf sich, die also offenbar ihre Referenten wechseln?

5.2.3 Das Zeigen in unterschiedlichen Verweissystemen

Die Modi des sprachlichen Zeigens sind verschieden. Bühler differenziert drei Operationen: die des Demonstrierens in einer aktuellen Sprechsituation (*ad oculos*), den situationsfernen *anaphorischen* Gebrauch der Zeigwörter als (syntaktisches) Verweisungssystem innerhalb eines Satzes oder eines Textes, sowie die *Deixis am Phantasma*, das sprachliche Zeigen im Raum der Repräsentationen, des Abwesenden, Nicht-Vorhandenen, auf das verwiesen wird, was nicht ohne den Akt des Verweisens auf das Verweisen vonstatten geht.

»Das Zeigfeld der Sprache im direkten Sprechverkehr ist das hier-jetzt-ich-System der subjektiven Orientierung; Sender und Empfänger leben wachend stets in der gleichen Orientierung und verstehen aus ihr die Gesten und Leithilfen der *Demonstratio ad oculos*. Und die *Deixis am Phantasma* [...] nützt, wenn nennend

³¹⁷ Nichtsdestotrotz verwehrt er sich gegen eine Vorstellung vom *deiktischen Ursprung der Sprache selbst*. Bühler 1965, S. 86–88.

³¹⁸ Bühler 1965, S. 79.

³¹⁹ Bühler 1965, S. 79. Vgl. Krauss 2003, S. 1205. »Wenn wir beide miteinander sprechen und dabei ›Ich‹ und ›Du‹ verwenden, dann wechseln die Referenten dieser Wörter im Raum unseres Gesprächs fortwährend die Plätze. Ich bin nur dann Referent von ›Ich‹, wenn ich diejenige bin, die spricht. Wenn Du dran bist, gehört ›Ich‹ dir.«

Versetzungen mobilisiert sind, das selbe Zeigfeld und dieselben Zeigwörter wie die *Demonstratio ad oculos*.«³²⁰

Die Verbindung zwischen beidem ist also auf der Ebene sprachlichen Ausdrucks die Verwendung der gleichen Wörter; diese werden einmal mit aktuellen Wahrnehmungssituationen, einmal mit einer wahrnehmungsähnlichen Situation verknüpft. – Jene *Deixis am Phantasma* ist für das Schreiben wie für das Lesen von Texten gleichermaßen ein zentraler und konstitutiver Akt, denn sie fungiert als leiblich-sinnhafte Verbindung des Schreibenden mit den Inhalten seines Geschriebenen: Während der Schreibende einen Gedanken niederschreibt und eine werdende, sich verbindende Reihe von Zeichen für eine Person, einen textimmanenten Raum, eine Zeit aktuell aufs Papier setzt, richtet er das, was vor seinem inneren Auge geschieht, entlang der Koordinaten seines eigenen Körpers aus. Umgekehrt kann der Leser auf dem Weg über das Notat jener *Deixis am Phantasma* eine Verbindung zu diesem anderen herstellen, indem er das Zeigfeld, das hinter dem Text des anderen steht, wieder aufleben lässt – und sich dabei unwillkürlich an seinem eigenen Körpertastbild orientiert. Auf diese Weise kann also eine Verbindung vom Leib des Lesers über das Geschriebene zum Leib des Schreibers hergestellt werden.

5.2.4 Zwei Arten der Vergegenwärtigung

Das *Zeigen am Phantasma* bezeichnet Bühler als eine *situationsvergegenwärtigende*³²¹ Rede, bei der Erinnerungs- und Phantasiesituationen von wahrnehmungsähnlichem Charakter auftreten.³²² Bühler unterscheidet hierbei zwei Fälle unterschiedlicher Ausprägung, nämlich den der Vorstellung, bei dem vor dem inneren Auge Vorstellungsdinge auftauchen, die mit der aktuellen Wahrnehmungssituation und dem präsenten Körpertastbild verknüpft werden, indem sie

»einen Platz vor, neben oder hinter mir, und direkt unter den Dingen des Zimmers, in dem ich mich befinde, erhalten.«³²³

³²⁰ Bühler 1965, S. 149.

³²¹ Vgl. die Ausführungen zu Seels Begriff der *Vergegenwärtigung*.

³²² Bühler 1965, S. 133. Vgl. Peters 1996, S. 134–135.

³²³ Bühler 1965, S. 134.

Diese Operation vollziehen wir beispielsweise, wenn wir eine Wohnung einrichten wollen: Wir stellen uns in ein leeres, einzurichtendes Zimmer und platzieren im Geiste das Mobiliar. Der zweite Fall ist die tatsächliche *Versetzung*, bei der die aktuelle Wahrnehmungssituation zurücktritt: Man ist an den Ort des Vorgestellten hinversetzt, man sieht das Vorgestellte vor dem inneren Auge von einem bestimmten Standpunkt aus, den man angeben kann. Dies geht so weit, dass auch die Umgebung mitgedacht wird:

»Wenn man sich umdreht in der Vorstellung, dann sieht man, was zuvor im Rücken war.«³²⁴

Das Vehikel der Versetzung erst ist es, das es einem Menschen überhaupt möglich macht, einem anderen mit sprachlichen Mitteln etwas Abwesendes zu präsentieren.³²⁵

Dieses *einem anderen mit sprachlichen Mitteln (Zeichen) etwas Abwesendes präsentieren* ist letztlich der Vorgang, der jedem Sprechereignis zugrunde liegt.³²⁶ Gemäß dem Bühlerschen Organon-Modell beziehen sich ein Sender, ein Empfänger und die Gegenstände und Sachverhalte einer Mitteilung gleichermaßen auf das sprachliche Zeichen. Die Bedeutung des Leibsinnlichen für die Konstitution eines solchen Vorganges sprachlicher Zeichensetzung auf dem Weg über die Deixis wird offensichtlich, wenn wir uns all jene Schritte vor Augen führen, die zwischen einer situationsbezogenen *Deixis ad oculos* zur situationsfernen, situationsvergegenwärtigenden *Deixis am Phantasma* stehen.

Zunächst ist da die eigene, aktuelle Orientierung³²⁷ und deren Verknüpfung mit der schon erwähnten Selbst-Wahrnehmung: Wer wach und *bei sich* ist und sich nun äußert, orientiert sich in seiner aktuell gegebenen Wahrnehmungssituation. Alle Sinnesdaten, auf die er sich beruft, sind in eine Ordnung, ein Koordinatensystem eingetragen, dessen Origo (Koordinationsausgangspunkt) das ist, worauf die Zeigwörter³²⁸ *hier, jetzt, ich* hindeuten.«³²⁹ Diese eigene Ordnung konstituiert

³²⁴ Bühler 1965, S. 135.

³²⁵ Bühler 1965, S. 139.

³²⁶ Bühler 1965, S. 24.

³²⁷ Das Wort *Orientierung* leitet sich etymologisch von der Frage *Wo ist Osten (=der Orient)?* her.

³²⁸ Bühler.

³²⁹ Bühler 1965, S. 126.

sich über die Verknüpfung des eigenen Körpertastbildes³³⁰ mit dem aktuellen Sehraum: Wenn eine Person Wörter wie *vorne-hinten*, *rechts-links*, *oben-unten* verwendet, so verspürt sie in ihrer eigenen optischen Orientierung auch ihren Körper – und setzt ihn zeigend ein.³³¹

Dieses Körpertastbild ist jedoch kein statisches. Die Origo, der Koordinaten- Ausgangspunkt der Sehrichtungen, *wandert* im Körpertastbild. Das geäußerte *Hier*, hinter dem die Verortung einer Person im Raum steht, liegt im Körpertast- bild nicht immer an derselben Stelle. Gerade, wenn wir unseren eigenen Körper be- zeichnen, be- schreiben, kommt es vor, dass der Ausgangspunkt der Verortung beispielsweise in den Brust, oder Lendenbereich rutscht – oder in die zeigende Hand: *Durch meine Schuld, durch meine Schuld, durch meine großen Schuld*, sprechen Katholiken im kollektiven Bußakt der Gemeinde. Dabei zeigt jeder mit dem eigenen Zeigefinger auf sich selbst und es ist einsichtig, dass jeder einzelne nun die Origo der eigenen Zeigehandlung *hinter* der eigenen, zeigenden Hand ansetzt, gewissermaßen im eingeknickten Handgelenk. Als Pharisäer nimmt man so die Ehebrecherin ins Visier. Man denkt sich nicht *vor* diese Hand, die erst zei- gen und dann steinigen will. Auch in der Selbst-bezichtigung ist der Sprechende lieber der aktiv Zeigende und vertuscht damit, dass er schließlich doch noch *auf sich selbst* zeigt.

Auf die Stufe der Beweglichkeit der Origo des Tastfeldes im eigenen Körper folgt eine weitere: das Sich-Fortbewegen und das Bewegtwerden des Körpers mit der damit einher gehenden Orientierung nach der geläufigen Bewegungsrichtung. Darauf verweisen Wendungen wie *links des Rheins*, *rechts des Rheins*, die Be- zeichnungen *Steuerbord* und *Backbord* auf einem Schiff und die Verortung der Bauteile eines Autos nach seiner Bewegungsrichtung: Das Steuer ist *links* ange- bracht. Dieser Sprachgebrauch kann zu Verwirrung führen, wenn uns ein Auto entgegen kommt, das für die Länder, in denen *Linksverkehr* vorgeschrieben ist, gebaut wurde.

Den Schritt, in dem der Sprecher endgültig aus seinem eigenen Körpertastbild heraus- und mit einem Hörer in Kontakt tritt, stellt das bei Bühler ausgeführte Beispiel des Turnlehrers dar, der Nase gegen Nase mit der ausgerichteten Reihe

³³⁰ Bühler.

³³¹ Bühler 1965, S. 129.

der Turner Kommandos gibt. Verabredungsgemäß wird das Kommando *rechts*, *links* in der Orientierung der Turner gegeben und verstanden – im Geiste dreht der Turnlehrer sich selbst um 180 Grad und stellt sich in die Reihe.³³² Dieser Schritt über die Versetzung in das Gegenüber in die Ordnung einer *Deixis am Phantasma* bestimmt beispielsweise den Sprachgebrauch in der Medizin: Alle körperlichen Organe und Vorgänge werden durch den Arzt vom Patienten aus beschrieben. Sobald es um Zeigehandlungen, den Körper selbst betreffend, handelt, versetzt der Arzt sich in die Patientin; er sagt *die rechte Brust*, wenn er von der rechten Brust der Patientin spricht. Die Verortung kleinerer Einheiten innerhalb des Körpers und darin innerhalb runder Organe stellt hierbei eine interessante Ausnahme im Sprachgebrauch dar: Ein Knoten in der rechten Brust wird nämlich mit Hilfe des Bildes vom vorgestellten Uhrenzifferblatt lokalisiert, doch wenn er *auf neun Uhr* liegt, dann ist *neun Uhr* lateral, also der Körperseite zugewandt, und nicht medial, zur Körpermitte hin, gedacht. Die *Uhr* beschreibt man also vom Betrachter, vom Arzt aus – ein Sprung von der Innen-zur Außenwahrnehmung, von der Versetzung in das Gegenüber zurück in das eigenen Körpertastbild innerhalb der Anstrengung einer die Phänomene so genau wie möglich beschreibenden Sprache.

5.2.5 Spracharbeit im Text I: Deixis am Phantasma

Ein solches Springen im Feld der *Deixis am Phantasma* ist im Umgang mit geschriebenen Texten geradezu die Regel. Wenn wir die Sprechsituation verlassen haben, wird das Körpertastbild des Lesers mit dem des Produzenten konfrontiert und der Leser wird unterschiedliche Operationen vornehmen, um folgen zu können. Er wird einmal mehr bei sich selbst sein und das Körpertastbild des Produzenten *von außen* sehen, einmal mehr bei der Vorgabe des Textes und das Körpertastbild des Produzenten *von innen* sehen. Karl Bühler führt hierzu aus:

»Man wird sich ähnlicher Einstellungen deutlich bewusst, wenn in der Erzählung z. B. vom rechten und linken Rheinufer oder Seineufer die Rede ist; jeder weiß, dass solche Angaben des Erzählers dem Leser mitunter Schwierigkeiten bereiten.«³³³

Um eine solcher Art durch ein Stück Text entworfene Landschaft zu imaginieren, muss der Leser eine gewisse Leistung vollbringen, muss sich, wie schon der Auto-

³³² Bühler 1965, S. 131.

³³³ Bühler 1965, S. 136.

fahrer und die Ärztin, im Geiste einer Bewegungsrichtung (Rhein) anpassen oder sich umwenden und durch eine gedachte, gläserne Person hindurchsehen. Dabei ist das eigene Körpertastbild beteiligt: Wir spüren förmlich den Impuls, uns nicht nur in die Fließrichtung des Rheins zu drehen, uns in ein Boot mit *Blick nach vorne* zu setzen, sondern auch die rechte Hand zu heben, *dies ist meine Rechte, hier ist jetzt rechts, dort ist rechts-des-Rheins*. Es ist die gleiche (und für viele Menschen überaus komplizierte) Operation, die man vornimmt, wenn man in einer fremden Stadt die Informationen des Stadtplans mit der aktuellen Position abgleicht: Mancher tritt mit dem Plan in der Hand aus der U-Bahn, sieht nach dem nächsten Straßenschild und gleicht seine aktuelle Vorstellung von rechts und links und von der Richtung, die er nehmen will, im Geiste mit der Ordnung des genordeten Plans ab; manch anderer aber läuft mit dem Plan in Händen zur nächsten Straßenecke, bestimmt den genauen Punkt, an dem er sich befindet, auf dem Plan, dreht sich dann in die Richtung, in die er gehen will – und dreht den genordeten Plan so lange herum, bis Norden sonst wo, die eigene Zielrichtung aber oben vor ihm steht.³³⁴ Der Unterschied der Operation in diesem Beispiel zu den soeben geschilderten Vorgängen beim Übergang in eine Deixis am Phantasma ist, dass nun mit dem Stadtplan nicht mehr nur der *Leib* vorgestellt wird, sondern *Zeichen* gelesen werden.

5.2.6 Spracharbeit im Text II: Anaphorische Deixis

Nach Bühler entwirft jedoch auch der Text selbst als sprachliche Struktur eine springende Origo, und dies liegt – im Denkraum Bühlers – an einer weiteren möglichen Funktion der Deiktika, nämlich der, dass sie im Text ein auf den Textzusammenhang bezogenes Verweisgefüge etablieren. Die Grundidee der sprachlichen Deixis wird dahingehend bei Bühler³³⁵ von der Beziehung zwischen der Repräsentation in der Sprache und dem Körpertastbild eines außersprachlichem Wahrnehmungsraums auf die Beziehung zwischen einem Sprachelement und einem weiteren Sprachelement, das heißt auf die Abfolge der sprachlichen Elemente in der Redekette übertragen. Jenes Zeigen im *Modus der Anaphora*³³⁶ ist letzt-

³³⁴ Bühler 1965, S. 136–137.

³³⁵ Bühler 1965, S. 258.

³³⁶ Bühler 1965, S. 121ff.

lich eine Verwendung des Textes – Bühler spricht plastisch vom *Band der werdenden Rede* – selbst als Zeigfeld; Zeichen zeigen auf Zeichen und etablieren Bedeutung dadurch, dass sie genau einmal und genau dort stehen, wo sie stehen – und gleichzeitig auf andere Zeichen *zeigen, deuten*. In diesem Text als Zeigfeld treten also vor- und rückschauende Verweise auf, die ihn zum *reflexiven* Gefüge werden lassen. Karl Bühler formuliert dies so:

»Man weist mit *dieser* und *jener* (oder *hier* und *dort* u. dgl. m.) auf soeben in der Rede Behandeltes zurück, man weist mit *dér* (derjenige) und anderen Zeigwörtern auf sofort zu Behandelndes voraus.«³³⁷

Es geht dabei also um ein Moment des Zeigens auf etwas, was nicht im Wahrnehmungsraum und nicht im Körpertastbild des Sprechers zu suchen ist, sondern in der *Rede als Raum* zu finden. Bühler verweist in diesem Zusammenhang auf das deutsche Wort *da* in den verschiedenen Funktionen, die es allein und in Verbindung mit anderen Partikeln im Gefüge eines Textes erfüllen kann.³³⁸

»Psychologisch betrachtet setzt jeder anaphorische Gebrauch der Zeigwörter voraus, dass Sender und Empfänger den Redefluss als ein Ganzes vor sich haben, auf dessen Teil man zurück- und vorgreifen kann. Sie müssen dieses Ganze soweit präsent haben, dass ein Wandern möglich ist, vergleichbar mit dem Wandern des Blicks an einem optisch präsenten Gegenstand.«³³⁹

Bei Bühler selbst ist folglich, das zeigt dieser Vergleich, die Verbindung der *semantischen* mit der *somatischen* Dimension; einer leiblichen Bedeutung der Hinweissprache als solcher als auch des Hinweisens innerhalb eines sprachlichen Gefüges zumindest implizit mitgedacht.

Es gibt also ein durch das Körpertastbild des Sprechers bestimmtes Zeigfeld und es gibt in jenem letzten Schritt den *Text als Zeigfeld*. Dieser Übergang ist wichtig, weil es im Folgenden einer im Schreibprozess sich selbständig machenden Rede nachzuspüren gilt, wie sie Maria Peters beschrieben hat:

»Eine ästhetische Dimension erhält diese situationsvergegenwärtigende Rede, wenn sie, wie in der aktuellen Wahrnehmungssituation *ad oculos*, nun innerhalb einer bestimmten sprachlichen Äußerung virtuelle Verweiszusammenhänge konsti-

³³⁷ Bühler 1965, S. 121.

³³⁸ Bühler 1965, S. 121.

³³⁹ Bühler 1965, S. 121–122.

tuiert, die keine eindeutigen Referenzen auf Zusammenhänge außerhalb dieser Rede herstellen. Die von Bühler beschriebene Spannung innerhalb der Zeigwörter zwischen ihrer subjektiven Bedeutungsorientierung einerseits und ihrer unbestimmten Referenzstruktur andererseits kann so eine Selbstreferentialität der Zeigwörter, also eine ästhetische Dimension in der situationsvergegenwärtigenden Rede eröffnen.«³⁴⁰

Es gibt also, wenn wir die Stationen Bühlerscher Deixis berücksichtigen, eine oszillierende Gleichzeitigkeit vom Blick auf das Blatt (die Dinge wahrnehmen), dem Blick auf die werdenden Buchstaben (in eine sprachliche Ordnung überführen) und einer schreibenden Instanz (sich selbst im Wahrnehmungsraum und im Text orientieren), die sich mal mehr an dem, was sie aktuell sieht, mal mehr an dem, was ihr vom eigenen Text präsent ist und mal mehr an ihrer eigenen Origo orientiert und die folglich diskontinuierlich, partiell und jedes Mal immer-wiederneu ist, wenn sie von *dort* auf *hier* zeigt, wenn sie *dieses* ist und auf *das da* deutet, wenn sie *jetzt* spricht sich und an *früheres* erinnert, wenn sie *hier* eine Information platziert, auf die sie *später* (zeitlich), *weiter hinten* (räumlich) im Text zurückkommen³⁴¹ will.

Die Theorie des sprachlichen Zeigfeldes nach Karl Bühler hat einen Anhaltspunkt zur Verbindung leibsinnlicher Wahrnehmung mit ihrer Versprachlichung einerseits, aber auch auf dem Wege des Nachvollzugs der Versprachlichung mit einem möglichen Rezipienten andererseits gegeben. Im Folgenden soll dieser Denkweg des Nachvollzugs beibehalten werden; der *Denkrahmen* indes wird von der rein sprachlichen auf die allgemein ästhetische Äußerung erweitert.

5.3 Die Spürbarkeit der Zeichen in einer sich einlassenden Sprache³⁴²

Eine den metaphorischen und metonymischen *Übergangssynthesen* vergleichbare, nicht festzuschreibende Situationsräumlichkeit entsteht für Maria Peters im Zeigfeld des Textes, in dem die Vieldeutigkeit zeitlicher und räumlicher Verweise ein *Textsubjekt* konstituiert, das durch die Horizonte von Vergangenheit und Zukunft

³⁴⁰ Peters 1996, S. 135.

³⁴¹ Hierbei handelt es sich um kataphorisches Zeigen.

³⁴² Dies ist eine Formulierung von Maria Peters.

hindurch eine ir-realisierende und diskontinuierliche Präsenz aufweist.³⁴³ Das Zeigfeld der sprachlichen Äußerung fungiert in Peters' Argumentation als raumzeitliche Ordnung, in der die metaphorischen und metonymischen Sinnverschiebungen und Sinnverdichtungen mehrdimensionale Räume konstituieren, da sich in ihm die *Spürbarkeit der selbstreferentiellen Zeichenstruktur*³⁴⁴ in besonderer Weise manifestiert.

»Spürbarkeit« meint in diesem Zusammenhang eine in der Differenz zu direkten lebenspraktischen Referenzen entstehende Achtsamkeit auf die heterogenen und vielfältigen sprachlichen Vernetzungen und Sinndimensionen, die sich innerhalb einer Äußerung konstituieren und damit auch neue Blicke auf die Wirklichkeit eröffnen können.«³⁴⁵

Dieser Prozess des Spürens wird als *Vollzugaufmerksamkeit* behandelt.

Maria Peters argumentiert (unter anderem) mit dem Zeigfeld Karl Bühlers, um die Besonderheit einer sich im ästhetischen Wahrnehmungsgeschehen generierenden Sprache zu erkunden. Die Funktion der Zeigwörter ist in diesem Zusammenhang jene, einen sprachlichen Situationsbezug herzustellen, der einerseits einen subjektiven Orientierungsrahmen aufbaut. Da sie andererseits aber nur an einem bestimmten Ort, in einer bestimmten Zeit und von einem bestimmten sprechenden Individuum aus gesehen gültig sind, haben sie einen höchst vieldeutigen referentiellen Bezug. Diese unendliche Vieldeutigkeit der Zeigwörter tritt erst hervor, wenn das Zeigen *mittelbar* geworden ist: Dann sprechen wir bereits von einer Deixis am Phantasma in einer situationsfernen Rede beziehungsweise in einem geschriebenen Text. Das präsente Körpertastbild wird dann mit einer phantasierten optischen Szene verknüpft.³⁴⁶ Die ästhetische Dimension situationsvergegenwärtigender Rede entsteht demnach, wenn innerhalb einer bestimmten sprachlichen Äußerung aufgrund dieser stets neu zu erbringenden Verknüpfungsleistung durch das Textsubjekt Verweisungszusammenhänge konstituiert werden, die keine eindeutigen Referenzen auf Zusammenhänge außerhalb dieser Rede herstellen.³⁴⁷ Im aktuellen Zeichenzusammenhang des Textes, so Peters, entfaltetet sich

³⁴³ Peters 1996, S. 154.

³⁴⁴ Peters 1996, S. 130.

³⁴⁵ Peters 1996, S. 130.

³⁴⁶ Peters 1996, S. 134.

³⁴⁷ Peters 1996, S. 135.

dann eine *selbstreferentielle, ästhetische Wirklichkeit der Rede*, denn im Akt des Schreibens verwandelt sich im Zusammenspiel der Achtsamkeiten auf das Selbst und auf ein wie auch immer geartetes Gegenüber die Sichtweise des Textsubjektes auf die vorliegenden Dinge und die Situation. Das von Karl Bühler beschriebene Zeigfeld fungiert in diesem Zusammenhang als Instrument, den Orientierungsrahmen dieses sprechenden Ichs aufzuspüren. Dabei steht zu vermuten, dass sich innerhalb der sprachlichen Äußerung widersprüchliche Orientierungsräume auftun werden.

5.4 Exkurs: Der *Photographische Akt*

Die Beschäftigung Karl Bühlers mit den sprachlichen Deiktika hatte Nachfolger: vor allem in den Ausführungen Roman Jakobsons, der sie der Zeichenkategorie des *Shifters* zugeordnet hat,³⁴⁸ der wiederum zur mit Charles Sanders Peirce benannten Klasse der Indizes gehört.³⁴⁹ Die Kunsthistorikerin Rosalind Krauss nimmt den Gedanken des *Shifters* auf, um sowohl Fotografien allgemein als auch Duchamps Readymades aus einer Perspektive zu untersuchen, die Zeichentheorie und Phänomenologie miteinander verbindet.³⁵⁰ Krauss wiederum wird von Philippe Dubois rezipiert, der von ähnlichen zeichentheoretischen Prämissen ausgeht. Sein Ausgangspunkt ist es, die Fotografie der Zeichenklasse der *Indizes* zuzurechnen. Daraus lässt sich eine Verbindung zur Theorie des Erscheinens (Seel) herstellen: In diesem Sinn stellt eine Fotografie nicht nur einen Gegenstand *dar*,

³⁴⁸ Jakobson 1974 führt in seinen Überlegungen zu den russischen Verbkategorien den auf Bühler zurückgehenden Gedanken aus, dass es Zeichenkategorien gibt, die an die physische Präsenz eines Sprechers gebunden sind. Jakobson nennt sie *Shifter*.

³⁴⁹ Peirce 1998, S. 65: »Zuerst einmal ist jedes Zeichen entweder ein *Ikon*, ein *Index* oder ein *Symbol*. [...] Ein Index ist ein Zeichen, dessen zeichenkonstitutive Beschaffenheit in einer Zweifelt oder einer existentiellen Relation zu seinem Objekt liegt. Ein Index erfordert deshalb, dass sein Objekt und er selbst individuelle Existenz besitzen müssen. [...] Ein Ausruf wie ›He!‹, ›Sag bloß!‹ oder ›Hallo!‹ ist ein Index. Ein deutender Finger ist ein Index. Ein Krankheitssymptom ist ein Index. Das indizierte Objekt muss tatsächlich vorhanden sein: dies macht den Unterschied zwischen einem Index und einem Ikon aus. [...] Die Indices kann man natürlich je nach den Eigenschaften der existentiellen Relationen zu ihren Objekten unterscheiden. Wichtiger ist jedoch, dass Indices unterteilt sind in jene, die als Zeichen nur auf eine Weise wirken und jene, die als Zeichen desselben Objekts in zwei Weisen wirken. Aus der letzteren Gruppe sind besonders jene Indices wichtig, mit denen Ikon verbunden sind. So ist ein Foto ein Index, weil die physikalische Wirkung des Lichts beim Belichten eine existentielle eins-zu-eins-Korrespondenz zwischen den Teilen des Fotos und den Teilen des Objekts herstellt, und genau dies ist es, was an Fotografien oft am meisten geschätzt wird. Doch darüber hinaus liefert ein Foto ein Ikon des Objekts, indem genau die Relation der Teile es zu einem Bild des Objekts macht.«

³⁵⁰ Krauss 2003.

wie eine Zeichnung dies tun kann, sondern ist gleichzeitig auch eine *Spur* von ihm. Die Perspektive einer Annäherung an präsentative Objekte über eine Theorie der Spur und des Abdrucks, die nicht ohne den zeichentheoretischen Hintergrund einer Diskussion des *Indexikalischen* auskommt, hat in jüngster Zeit – mit nachhaltigem Einfluss – Georges Didi-Huberman³⁵¹ ausgeführt, indem er die weiter vorne mit dem Charakter der Metapher ausgeführte präsentative Spannung (Krämer), den Kontrast (Boehm), die Zweiteilung, die Doppelung, die mit jedem Abdruck (auch dem *Lichtabdruck* der Fotografie) einhergeht, untersucht und daraus das Werkzeug einer Repräsentationskritik³⁵² entwickelt:

»Der Abdruck *zerteilt*. Einerseits erzeugt er ein Doppel, ein Ebenbild; andererseits erzeugt er eine Zweiteilung, eine Duplizität, eine Symmetrie in der Darstellung (so wie in den als ›Zufallsformen‹ definierten Tafeln des Rorschachtests, deren Herstellungsprozess, nämlich die Verdoppelung der Farbkleckse durch Faltung und Berührung, die höchste Prägnanz einer Symmetrie erzeugt).³⁵³

Die Funktion eines fotografischen Bildes mit der eines *Fingerabdrucks* zu vergleichen³⁵⁴, im Abdruck seine Entstehung und deren Wiederaufleben im Rezipienten mitzudenken und daraus wiederum eine Bildtheorie als Akttheorie zu generieren, hat jedoch bereits Dubois vorgenommen:

»[...] das photographische Bild erscheint auf seiner elementarsten Ebene selbstverständlich *zunächst* einmal schlicht und einfach als ein *Lichtabdruck*, genauer gesagt, als *die auf einem zweidimensionalen, durch Silbersalzkristalle lichtempfindlich gemachten Träger festgehaltene Spur einer Lichtvariation, die von entfernten und in einem dreidimensionalen Raum vorhandenen Lichtquellen ausgesandt oder reflektiert wird.*«³⁵⁵

Nach Philippe Dubois umfasst der Bild-Akt die Foto-Genese von der Suche nach dem Motiv, dem Moment der Aufnahme und der Gestik des Fotografen, der Entwicklung im Labor bis zu den verschiedenen Formen der Präsentation und Rezeption:

³⁵¹ Didi-Huberman 1999.

³⁵² »Man erkennt nun, wie das Potential und die Unbeständigkeit des Abdrucks – die Berührung und die *Anwesenheit*, die Divergenz und die *Abwesenheit* – gemeinsam ein Werkzeug der Kritik bilden.« Didi-Huberman 1999, S. 194.

³⁵³ Didi-Huberman 1999, S. 143.

³⁵⁴ Eco 1977, S. 62.

³⁵⁵ Dubois 1998, S. 62.

»Will man begreifen, worin die Originalität des fotografischen Bildes liegt, so muss man zwangsläufig den Prozess näher ins Auge fassen als das Produkt, und dies in einem sehr weiten Sinn: Man muss nicht nur auf elementarster Ebene die technischen Modalitäten der Bildkonstituierung (den Lichtabdruck) berücksichtigen, sondern weiterschreitend die Gesamtheit der Umstände, die auf allen Ebenen den Bezug des Bildes zu seiner referentiellen Situation definieren, und zwar sowohl im Moment der Produktion (Bezug zum Referenten und zum fotografierenden Operator: die Geste des Blicks auf das Objekt: den Moment des Aufnehmens) als auch im Moment der Rezeption (bezug zum betrachtenden Subjekt: die Geste des Blicks auf das Zeichen: den Moment des Erkennens – der Überraschung oder des Verkennens.)«³⁵⁶

Im *photographischen Akt* korrespondieren demnach, ähnlich wie dies sich für die Korrespondenz von Textleser und Textproduzent im Text anhand des sprachlichen Zeigfeldes bei Bühler entwickeln ließ, Produzent und Betrachter über das Bild, das die Präsenz beider *braucht*. Diese Verschiebung von einer Betrachtung des Werkes als zu erschließende strukturelle Einheit hin zu einer Vorstellung der Vereinigung der das Werk betreffenden Operationen hat sich in der textbezogenen Semiotik, wie bereits erwähnt, spätestens 1971 mit Barthes' *Vom Werk zum Text*³⁵⁷ vollzogen. 1974 pointiert Barthes:

»Text heißt Gewebe; aber während man dieses Gewebe bisher immer als ein Produkt, einen fertigen Schleier, aufgefasst hat, hinter dem sich, mehr oder weniger verborgen, der Sinn (die Wahrheit) aufhält, wird jetzt bei dem Gewebe die generative Vorstellung privilegiert, nach welcher der Txt durch ein ständiges Verflechten entsteht und sich herausarbeitet.«³⁵⁸

In der strukturalistischen Semiologie³⁵⁹ noch begriff man hingegen den jeweiligen Gegenstand der Untersuchung, sei es ein Roman, sei es eine Fotografie, als eine in sich geschlossene Größe, als Werk, dessen Bedeutung nichtsdestoweniger von grundlegenden formalen Strukturen abhing, die allen solchen Werken gemeinsam waren und die es aufzudecken und zu beschreiben galt.

³⁵⁶ Dubois 1998, S. 68.

³⁵⁷ Barthes 2003, S. 1161- 1167.

³⁵⁸ Barthes 1974, S. 94.

³⁵⁹ Der Begriff Semiologie wird meist für den früheren Ansatz verwendet, der die Betonung fast ausschließlich auf die Linguistik Saussurescher Prägung legte. Dieses linguistische Modell hat in den 1970er Jahren eine Erweiterung erfahren, die vor allem auch die Freudsche und Lacansche Psychoanalyse mit einschließt.

Philippe Dubois nähert sich seiner These vom *photographischen Akt* über die Unterscheidung dreier Theorien zum Wirklichkeitsbezug der Fotografie: Eine erste begreift sie als *Spiegel des Wirklichen*;³⁶⁰ damit ist vor allem die Diskussion aus den Anfangsjahren des neuen Mediums umfasst. Bei allen Widersprüchen besteht zu dieser Zeit ein gewisser Konsens³⁶¹ darüber, dass die Fotografie eine perfekte Imitation der Wirklichkeit sei, und dieses mimetische Vermögen verdanke sie ihrem technischen Wesen; der Möglichkeit, ein Bild einzig nach den Gesetzen der Optik und Chemie, ohne den Eingriff der Hand eines Künstlers entstehen zu lassen.³⁶² Der strukturalistische Diskurs der 1960er Jahre³⁶³ kritisiert dieses Vertrauen auf Objektivität. Als Vertreter einer dritten Auffassung versteht sich Dubois selbst, wenn er, Charles Sanders Peirce und Roland Barthes aufgreifend, von der Fotografie als *Spur des Wirklichen* spricht:

»Das Photobild ist unauflöslich mit seiner referentiellen Erfahrung verknüpft, mit dem Akt, der es hervorbringt. Seine primäre Realität sagt nichts aus und bestätigt nur eine Existenz. Das Photo ist *in erster Linie ein Index*. Erst in *zweiter Linie* kann es ähnlich werden (Ikon) und einen Sinn erhalten (Symbol).«³⁶⁴

Diese Verschränkung von Ikon, Index und Symbol im Zeichen allgemein³⁶⁵ und im Bildzeichen insbesondere³⁶⁶ ist in den Schriften Peirces durchaus angelegt und wird immer wieder hervorgehoben. – Aus der einschneidenden epistemologischen Verschiebung im Umgang mit Fotografie, die sich aus der Synthese der beiden anderen Theorien zu einer Betonung der Bedeutung des Index entwickelt, folgert Dubois drei theoretische Konsequenzen:

»Die Beziehung der indexikalischen Zeichen zu ihrem referentiellen Objekt gehorcht immer dem zentralen Prinzip einer *physischen Verbindung*, woraus sich notwendig ergibt, dass diese Beziehung drei Eigenschaften besitzt; sie ist *singulär* und sie wirkt *beweisend* und *bezeichnend*:«³⁶⁷

³⁶⁰ Dubois 1998, S. 31–40.

³⁶¹ Dubois zitiert hier Autoren wie Charles Baudelaire, Hippolyte Taine und André Bazin.

³⁶² Diesen Argumentationsstrang greift letztlich auch Rosalind Krauss in dem weiter oben ausgeführten Gedanken der Vermeidung des Symbolischen auf.

³⁶³ Dubois nennt nun Autoren wie Rudolf Arnheim, Pierre Bourdieu und Susan Sontag.

³⁶⁴ Dubois 1998, S. 57.

³⁶⁵ Eco 1977.

³⁶⁶ Wyss 2002.

³⁶⁷ Dubois 1998, S. 64.

Das Prinzip der *Singularität* unterscheidet die herkömmliche Fotografie von jeder anderen Art des digitalen Umgangs mit Bildern. Gerade deshalb macht sie den Vorgang ihrer Entstehung auf der Ebene der Beziehung zwischen Zeichen und ihren Referenten beschreibbar: Wenn ein photographischer Index ein optisch-chemischer Abdruck eines Objekts ist, das zu einem bestimmten Zeitpunkt da gewesen ist, so kann diese Markierung prinzipiell *nur einmal stattgefunden haben*.³⁶⁸ Roland Barthes, auf den Dubois sich bezieht, definiert den *photographischen Referenten* als

»nicht die möglicherweise reale Sache, auf die ein Bild oder ein Zeichen verweist, sondern die notwendig reale Sache, die vor der Objektiv platziert war und ohne die es keine Fotografie gäbe.«³⁶⁹

Platziert war: das Präteritum trennt den Betrachterzeitpunkt vom Zeitpunkt der Entstehung, und dieser ist wirklich als Punkt zu denken. Die so eingebrachte Zeitlichkeit bedeutet: Man steigt nie zweimal in denselben Fluss;³⁷⁰ das Augenlid des ansonsten ruhig haltenden Porträt-Modells mag im nächsten Sekundenbruchteil gezittert haben. Die Kunst der Herstellung eines überzeugenden Porträts besteht gerade *nicht* darin, im rechten Moment abzudrücken (es wird immer zu spät sein; die mögliche Intention eines Photographen bezieht sich auf den *Moment davor*), sondern darin, aus einer Reihe zeitlich unmittelbar nacheinander entstandener Bilder genau das Richtige auszuwählen. Die referentielle Einmaligkeit einer Fotografie entsteht somit, so Dubois, aus dem Angrenzungsverhältnis der Referenten im zeitlichen Nacheinander. Hier muss noch einmal hervorgehoben werden: Die Einmaligkeit der Fotografie spielt sich auf der Ebene des Bezugs zwischen jedem einzelnen Zeichen und dem damit denotierten jeweils einzelnen Objekt ab. Auf der Ebene *zwischen den Zeichen* ist sie, wie wir wissen, unendlich reproduzierbar.«³⁷¹

³⁶⁸ Dubois 1998, S. 73. »Sie verweist nur auf einen einzigen Referenten, auf den *ihrigen*, von dem sie verursacht wurde. Die (fotografische) Spur kann nur singular sein, genauso singular wie ihr Referent.«

³⁶⁹ Barthes 1984, S. 86.

³⁷⁰ Dubois 1998, S. 74.

³⁷¹ Dubois 1998, S. 74: »Alle Abzüge werden anhand eines und desselben Negativs hergestellt, und dieses Negativ, welches *das* eigentliche Foto ist, bleibt immer ein Unikat: Es kann immer nur eines von einem bestimmten Objekt zu einem bestimmten Zeitpunkt geben. Die Positivabzüge sind im Grunde nur Fotos eines Fotos, Metafotos, Bilder zweiter Stufe. Die Fotografie als solche ist in ihrem Prinzip [...] immer *notwendig* singular.«

Die photographischen Funktionen des *Beweises* und der *Bezeichnung* resultieren ebenfalls aus dem soeben ausgeführten Prinzip der referentiellen Kontiguität der Entstehung eines photographischen Bildes und betonen ganz besonders dessen *Ausdehnungskraft*, dessen *Neigung zur metonymischen Strahlung*.³⁷² Wenn eine Fotografie der physische Abdruck eines einmaligen Referenten ist, so kann sie, wie bereits bei Roland Barthes anklang, immer nur auf die Existenz des Objekts *verweisen*, dem sie sich verdankt.³⁷³

Dubois räumt ein, dass es in den Praktiken der *Bezeichnung* zahlreiche Gradunterschiede und Modalitäten zwischen der zufälligen Anordnung einer Momentaufnahme und der bewusst inszenierten Fotografie gibt.³⁷⁴ Versteht man die Praktiken der *Bezeichnung* auf diese Weise, so befindet man jedoch bereits auf der Ebene der menschlichen Handlungen, die beispielweise eine *fotografische Szene* anordnen oder sich für einen Schnappschuss aus der Hüfte entschieden haben. Dies wäre bereits die Ebene dessen, was gezeigt wird und nicht mehr die des Zeigens. Der Vorgang des Bezeichnens ist das *Aufrufen*, das *Hindeuten*:

»Aufgrund seiner Genese zeigt der fotografische Index also mit dem Finger. Man kann sogar die Ansicht vertreten, dass der Index nichts anderes ist als diese Zeigekraft als solche, eine gänzlich *inhaltsleere*, bezeichnende Kraft.«³⁷⁵

Dubois ist damit bei Rosalind Krauss' *Notes on the Index* angekommen und gibt die zentrale These im Grunde nur wieder:

»Bei Peirce hieß es: »Der Index bestätigt nichts, er sagt nur: *hier!*«. Dadurch rückt das Foto in die Nähe jener Klasse von Wörtern, die in der Linguistik als deiktisch bezeichnet werden. Roman Jakobson bezeichnet sie [mit Burks, Anm. CG] als Shifter. Dazu gehören beispielsweise die Relativpronomina, bestimmte Demonstrativpronomina (*dieser, diese, derjenige, dies, jenes*) oder Präsentative oder bestimmte Adverbien des Orts (*hier, dort*) oder der Zeit (*jetzt, früher*): sprachliche Zeichen. Peirce führt sie alle als Index an, die ihren ganzen Sinn nicht in sich selbst haben. Ihre vollständige Bedeutung hängt von der Äußerungssituation ab, in der sie verwendet werden, wobei diesen Zeichen bei jeder Verwendung ein je-

³⁷² Vgl. Peters 1996, S. 138: »Die Metapher stellt so bei Lacan eine »Verdichtung« von Bedeutung innerhalb des Kontextes der Signifikanten dar, während die Metonymie als eine »Verschiebung« von Bedeutung innerhalb der Angrenzungsverhältnisse der Signifikanten angesehen wird.«

³⁷³ Dubois 1998, S. 75.

³⁷⁴ Dubois 1998, S. 79.

³⁷⁵ Dubois 1998, S. 78.

weils spezifischer und damit fallweise verschiedener Referent zugewiesen wird: ihre Semantik ist eine Funktion ihrer Pragmatik.«³⁷⁶

Diese Beziehung kommt *unterhalb* der Ebene der Gegenständlichkeit, *der fotografischen Szene* zum Tragen: In diesem Sinne *bezeichnet* die Fotografie. Auf einer völlig anderen Ebene bezeichnet sie *etwas* im Sinne des Bedeutens. Es geht hier um einen metonymischen Trieb, eine Aktion auf der Ebene der Verknüpfung von Zeichen und Referent. Die Art und Weise einer solchen Verknüpfungsbewegung wird deutlicher, wenn wir uns erneut Dubois' Theorie des photographischen Aktes in ihrem Bezug auf Roland Barthes' die Aktivität des Rezipienten einschließenden *Text*-Begriff vorstellen:

»Die Erzeugung des ewigen Signifikanten [...] im Feld des Texts (oder vielmehr: deren Feld der Text ist) geschieht nicht auf organischem Weg der Reifung oder dem hermeneutischen Weg der Vertiefung, sondern in einer seriellen Bewegung von Abtrennungen, Überschneidungen, Variationen. Im Text waltet nicht eine Logik des Verstehens (die etwa definieren würde, was das Werk ›bedeutet‹), sondern eine Logik der Metonymie; die Arbeit der Assoziationen, der Nachbarschaften, der Überträge ist zugleich eine Befreiung der symbolischen Energie.«³⁷⁷

Dubois sieht jedoch eine gewisse Gefahr einer Überbetonung jener Beziehung zwischen Zeichen und Referent.³⁷⁸ Deshalb erarbeitet er vier weitere Kriterien, die die photographischen Indices in ihrer Eigenheit von Abdrücken, Narben und Rauchzeichen unterscheiden sollen:

Das erste Kriterium ist die *Distanz*. Im fotografischen Dispositiv ist eine Trennung in Raum und Zeit angelegt.

»Obwohl das fotografische Bild aufgrund seiner Entstehung ein mit den Dingen verbundenes Zeichen ist, ist es als Zeichen nichtsdestoweniger von dem, was es wiedergibt, räumlich getrennt. Und diese Trennung ist eine konstitutive. Zunächst einmal entsprechen ihr technische Gegebenheiten: Ist nicht jeder Apparat mit einem Entfernungsmesser ausgestattet? Gehört nicht zu den wichtigsten Daten, die bei der Aufnahme zu bewältigen sind, nicht auch die *Schärfentiefe*, das heißt die Auswahl einer streng determinierten Raumzone, die ein Diesseits und ein Jenseits der *Szene* (die richtige Entfernung) festlegt und deren Handhabung allerlei Differenzierungen bei der Konstitution des Bildes ermöglicht. [...] Jedes

³⁷⁶ Dubois 1998, S. 78–79.

³⁷⁷ Barthes 2002, S. 1163.

³⁷⁸ Dubois 1998, S. 86: »Es gilt zu verhindern, dass nun nach der Mimesis die Referenz zum neuen epistemologischen Hindernis in der Theorie der Fotografie wird.«

Foto setzt also voraus, dass hier ein Zeichen und dort ein Referent ist, beide deutlich voneinander geschieden.«³⁷⁹

Dieses Kriterium unterscheidet die Fotografie in erster Linie deutlich von Indexen, bei denen Referent und Zeichen moment- oder dauerhaft ineinander fallen, wie beispielsweise dem Readymade:

»Durch eben dieses Kriterium der raumzeitlichen Distanz unterscheidet sich das Foto auch von anderen Indexformen, beispielsweise vom *Happening*, von der *Performance* und von der *Body Art*. Auch hinter diesen zeitgenössischen künstlerischen Praktiken steht das Prinzip, dass sie als Zeichen nichts anderes zu bieten haben als ihren Referenten. Genauer gesagt: sie repräsentieren nichts anderes als sich selbst, sie sind selbst ihre eigene Repräsentation, als ob die Referenz, die *Action*, das Ereignis, das *Hic et nunc*, der einmalige Körper – zugleich Objekt, Subjekt und Träger des Werkes – den Zeichencharakter der Repräsentation gewissermaßen *durchsengen* würde [...], es bleibt kein Rest, keine Spur, kein Rückstand. Aus dem künstlerischen Akt resultiert kein Produkt, kein stabiles und festes Zeichen, das nachträglich anstelle des im Augenblick Stattgefundenen zirkulieren könnte.«³⁸⁰

Das zweite von Dubois ins Spiel gebrachte Kriterium ist die *Planheit* der Fotografie und geht erneut aus dem Phänomen der Schärfentiefe hervor. Ein zumeist dreidimensionales Objekt wird durch den Vorgang der Fotografie auf eine zweidimensionale Fläche übertragen:

»Eigentlich konstruiert die Tiefenschärfe den Raum der Repräsentation und ordnet (in der Masse der Lichtinformationen) Ausschnitte an, die das, was die Szene ist, markieren und das, was sich vor oder hinter der Szene befindet, eliminieren.«³⁸¹

Diese Planheit ist letztlich etwas Künstliches und wird noch verstärkt durch die *monokulare* Beschaffenheit des optischen Dispositivs: *Das mit einem Zyklopernauge aufgenommene Foto zeigt kein binokulares Bild wie das menschliche Sehen, das gewöhnlich zweiäugig ist. Es gibt ein streng flächiges, reliefloses Bild des Gegenstandes von einem einzigen Blickpunkt aus.*³⁸²

Das dritte und vierte Kriterium sind, zusammengefasst, *Belichtung* und *Diskontinuität*. Aus dem physikalischen Vorgang der Übertragung des Lichts und dem chemischen Vorgang der Anordnung der Silbersalzkristalle entsteht die Illusion von Kontinuität, die in Wahrheit eine reine Diskontinuität ist.

³⁷⁹ Dubois 1998, S. 91.

³⁸⁰ Dubois 1998, S. 98.

³⁸¹ Dubois 1998, S. 100.

³⁸² Dubois 1998, S. 100.

»Das Licht ist bekanntlich ein Ensemble elektromagnetischer Wellen, die besondere Eigenschaften besitzen, insbesondere die der *Kontinuität* und der Regelmäßigkeit. Diese Wellen – von denen das menschliche Auge (das diesbezüglich von der Fotosensibilität des fotografischen Auges nachgebildet wird) nur die in der Mitte des Frequenzspektrums liegenden wahrnimmt – sind vor allem dadurch gekennzeichnet, dass bei Abwesenheit der Schwerkraft ihre Geschwindigkeit *konstant*, ihre Richtung linear und ihre Interferenzränder *kontinuierlich* und berechenbar bleiben.«³⁸³

Der kontinuierliche physikalische trifft aber auf einen diskontinuierlichen chemischen Prozess:

»Sobald nun diese homogenen, vom künftigen fotografierten Objekt [...] ausgesendeten oder reflektierten Lichtstrahlen die Linsen des Objektivs durchqueren und einheitlich, in einem Schlag und nur in einem Augenblick auf die gesamte empfindliche Oberfläche des Films treffen, kommt es trotz der Planheit und des Isomorphismus des Bildträgers und trotz der regelmäßigen und kontinuierlichen Wellenform der Lichtmaterie unweigerlich zu lokalisierten und punktuellen Diskontinuitäten, Körnungen und aleatorischen Effekten, die durch die Struktur der Emulsion bedingt sind und sich schichtweise in jeder Etappe des fotografischen Prozesses niederschlagen.«³⁸⁴

Daraus resultiert letztlich die Körnigkeit des Abzugs,³⁸⁵ die ihn letztlich wieder *mittelbar* macht, indem sie das Foto als Foto als materialen Träger hervortreten lässt.³⁸⁶ Sobald die Körnigkeit der Fotografie sichtbar wird, sehen wir den Abzug und nicht mehr das Abgebildete. Ausgehend von dem Umstand, dass wir darauf zunächst nicht achten, formulierte Roland Barthes seine Theorie des photographischen Referenten:

»Tatsächlich lässt sich eine bestimmte Photographie nie von ihrem Bezugsobjekt (Referenten; von dem, was sie darstellt) unterscheiden, wenigstens nicht auf der Stelle und nicht für jedermann (was bei jedem beliebigen anderen Bild möglich ist, da es von vornherein und per se durch die Art und Weise belastet ist, in der der Gegenstand simuliert wird): den photographischen Signifikanten auszumachen ist nicht unmöglich (Fachleute tun es), aber es erfordert einen sekundären Akt des Wissens und der Reflexion.«³⁸⁷

³⁸³ Dubois 1998, S. 102.

³⁸⁴ Dubois 1998, S. 102.

³⁸⁵ Dubois 1998, S. 104.

³⁸⁶ Für Barthes hingegen »(...) sind Photographien Zeichen, die nicht richtig abbilden, die gerinnen wie Milch. Was immer auch ein Photo dem Auge zeigt und wie immer es gestaltet sein mag, es ist doch allemal unsichtbar: es ist nicht das Photo, das man sieht.« Barthes 1986, S. 14.

³⁸⁷ Barthes 1986, S. 13.

Auch Boris Groys beginnt mit dem Hinweis auf die oszillierende Sichtbarkeit des *Zeichenträgers* – das bei Barthes hervorgehobene offenkundige Gemachtsein *beliebiger anderer Bilder* allerdings vernachlässigend – die Entwicklung einer phänomenologischen Medientheorie, die das *Dazwischen* des beschriebenen Kippeffekts zwischen der Ebene der Körnung und jener des Bildes mit der Idee eines submedialen Raums füllt:

»Künstlich hergestellte Zeichenträger wie Bücher, Leinwände, Computer oder Videobänder existieren für uns mit gehöriger Evidenz nämlich allein im profanen Raum – im submedialen können wir sie nur vermuten. [...] Wenn wir ein Gemälde in einer Gemäldegalerie sehen, müssen wir das Bild umdrehen, um die Leinwand zu sehen, d. h. den Bereich des Archivs verlassen.«³⁸⁸

Dieses *Dazwischen* hat seinen Ort bei Groys in einer topologisch ausgeführten Lesart des Repräsentationsgedankens:

»Jede Art der Repräsentation etabliert sich durch eine Trennung zwischen den Räumen, in denen sie stattfindet, und der äußeren Wirklichkeit. [...] (Diese) Trennung zwischen Räumen der Repräsentation und Räumen außerhalb der Repräsentation ist eine Trennung, die eine Ordnung, eine Festlegung in der Zeit / im Raum, die eine Sicherheit, ein Ritual, ein System der Unterscheidungen [...] schafft.«³⁸⁹

Das Treffen solcher Unterscheidungen, dieser (mit Barthes:) *sekundäre Akt*, die Wahrnehmung der Mittelbarkeit eines Zeichenträgers und ihr Nachvollzug, ihre Deutung im Sinnes eines (werk)genetischen Umgangs mit diesem Träger wird im empirischen Teil dieser Arbeit sowohl für auf die Untersuchung von Texten als auch von Bildern angewendet. Wesentlich für die vorgängigen Überlegungen ist dabei der mit dem Exkurs über Dubois angeregte Gedanke, dass sich die Fotografie ebenso wie die sprachliche Äußerung in ein von Fall zu Fall zu relationierendes Spannungsfeld zwischen leibsinlichem und zeichenhaftem Charakter einer *mittelbaren* medialen Einschreibung setzen lässt, insbesondere, wenn diese vor der Folie der Zeichenkategorie des *Index* gelesen wird.

³⁸⁸ Groys 2000, S. 21.

³⁸⁹ Groys 2001, o. S.

5.5 Zusammenfassung: Zwischen Kopf und Hand

Nach den Überlegungen zu Seel und Peters mit Bühler und Dubois kann die Duchampsche Vervollständigung des *kreativen Akts* durch den Rezipienten neu gedacht werden: Sie wäre vor dem Hintergrund der eruierten Eigenschaften präsentativer Objekte nicht auf das Interpolieren oder Interpretieren beschränkt, sondern ist als ein aktualisierendes Mitschwingen des Zuschauers vorstellbar, das mit der gegenläufigen Bewegung des Sich-Distanzierens des Autors in der Bewegung des Textes (und des Fotografen im Akt der Bilderzeugung) einher geht.

Mit der bei Peters und weiter vorne bei Lenk beschriebenen metaphorischen Aktivität des Textsubjektes einerseits und der mit Bühler entwickelten Vorstellung des sprachlichen Zeigfeldes andererseits sind zwei Herangehensweisen an die Materialisationen kreativer Akte entwickelt, die es ermöglichen, den bisoziativen Akt der Wahrnehmung und Niederschrift oder bildlichen Fixierung als Verschränkung leiblicher und zeichenhafter Operationen zu verstehen. Dabei kann ein kreataphorisches *Mehr* entstehen, das sich aus einem bisoziativen Akt und seiner Fortführung in der Metastufenreflexion ergibt. Diese wiederum wird – dies konnte mit dem Hinweis auf Dubois' Theorie des fotografischen Aktes verdeutlicht werden – im Interaktionsfeld zwischen Produzent, Werk und Betrachter fortgeführt, in dessen Zentrum eine aufgrund seiner Präsentativität von Fall zu Fall neu geführte Auseinandersetzung mit der Mittelbarkeit des Werkes als von einem leiblichen Wesen erschaffenen Zeichenträgers steht.

6 Methodologie und Methode

Damit ist der begrifflich-reflektierende Teil meiner Ausführungen zum *kreativen Akt* vorläufig abgeschlossen. Ihm folgt, topologisch, nicht chronologisch, die Darstellung der empirischen Untersuchung dieses Gedankens auf der Ebene der – vom Menschen her gesehen – kleinsten Einheit dieses Aktes, nämlich des *Einfalls* und seiner Überführung in eine *Form (der Notiz)* . Im Forschungsprozess generierte sich die Theorie aus der Praxis. Deshalb darf die Lektüre des folgenden Teils nicht in Form der Suche nach der Anwendung des eben Ausgeführten gelesen werden. Vielmehr ist das Vorausgegangene die theoretische Anwendung in der Empirie gewonnener Hypothesen. – Vorab erläutere ich zunächst den methodologischen Hintergrund beider Teile, die sich daraus ergebenden Ebenen der Verknüpfung beider und die sich ebenfalls daraus ergebende Anlage der Fallstudien in der Darstellung.

6.1 Eine kunstpädagogische Perspektive

In der kunstpädagogischen Diskussion der letzten Jahre wurde vorgeschlagen, die Gegenstände des Kunstunterrichts unter dem Begriff der *ästhetisch erzeugten Wirklichkeit* ³⁹⁰ zu subsumieren. Darunter sei im weitesten Sinne alles zu verstehen, was dazu hergestellt wurde, *Gegenstand der Wahrnehmung* ³⁹¹ zu sein. Im Kunstunterricht behandelt man diesen Gegenstand, die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit, indem man ihn selbst herstellt, und dies auf zweierlei Weise: Zum einen wird hier regelmäßig etwas produziert,³⁹² zum anderen wird diesem Produzierten ein Status zugewiesen: nämlich eben Gegenstand der Wahrnehmung zu sein und

³⁹⁰ Vgl. z. B. Billmayer 1999 (o. S.): »Ich sage: ›Der Gegenstand des Unterrichts ist die ästhetisch erzeugte Wirklichkeit‹, in unserem Zusammenhang genauer ›die durch Bilder erzeugte Wirklichkeit‹; es ist also nicht einfach die sichtbare Welt. [...] Wenn wir die durch Bilder erzeugte Wirklichkeit in das Zentrum unserer Arbeit stellen, verschieben wir den Schwerpunkt unseres Faches. Es geht nicht mehr um das Bild als solches, sondern um seine Rolle bei der Konstruktion der Wirklichkeit, es geht nicht um die Kunst als solche, sondern um ihre Rolle bei der Erfindung von Wirklichkeiten, es geht nicht um Gestaltung und ihre formale Qualität als solche, sondern um ihren Einfluss auf unsere Wirklichkeit, es geht auch nicht in erster Linie um Kunstgeschichte, sondern um die Geschichte der Bilder.« Hier ist anzumerken, dass eine Beschränkung auf Bilder für meine Untersuchung aus naheliegenden Gründen (Fragestellung) zu kurz greift. Ich beziehe mich deshalb auf Positionen der Ästhetikdiskussion, deren Begrifflichkeit sowohl die Herstellung von Texten als auch die von Bildern umfasst.

³⁹¹ Billmayer 1999, o. S.

³⁹² Maset 1996. S. 3–6

nicht etwa Werkzeug für etwas anderes. In den Termini dieser Diskussion ist der *Akt der Herstellung* ästhetisch erzeugter Wirklichkeit der Gegenstand dieser Untersuchung.

Behält man für einen Augenblick diese Terminologie bei und bezieht sie auf das bisher Ausgeführte, so stellt sich dieser Akt der Herstellung *ästhetisch erzeugter Wirklichkeit* als eine Verbindung zwischen dieser *ästhetisch erzeugten* und der *äußeren Wirklichkeit* dar. Doch *wie* kann dieser Vorgang, der nicht im Tun eines Menschen und auch nicht in seinem Sprechen *darüber* aufgeht, beschrieben werden? Es ist nicht das *Wie* der ersten Interpretation durch den Autor einer Arbeit, das hier interessiert, sondern ein *Wie*, das im Werk selbst steckt. Bei der Fotografie beispielsweise ist der gesuchte Vorgang auf ein Klicken reduziert, und doch steckt er weiterhin im Bild. Aber flüchtig. Auch in anderen Medien kann man sich nicht auf ihn verlassen: Ein jeder Text trägt seine Genese in sich, doch sie verschwindet im Lesen. Auf eine Fundstelle in der Narration ist kein Verlass. Manchmal kann ein Text jedoch *zeigen*, was er *ist*: eine wechselseitige Einschreibung des Flüchtigen ins Darstellbare und umgekehrt,³⁹³ und eine gewisse Dominanz des Textes gegenüber dem Bild in der vorliegenden Arbeit hat damit zu tun, dass dieser Vorgang sich im Text zäher materialisiert als im Bild.

Ein kunsttheoretischer Zugang (aber nicht der einzige!) zu diesem Problem ist die Auslotung der Verhältnisse zwischen Kunst, Dokumentation, Kunstdokumentation und Dokumentationskunst, wie sie z. B. Boris Groys vorschlägt, und die von Fall zu Fall aufs Neue vorgenommen werden muss. Das Kunstwerk ist im beginnenden 21. Jahrhundert, so Groys, nicht mehr Zielpunkt einer Handlung eines Einzelnen, sondern eine Verknüpfung im Netzwerk verschiedener Aktivitäten und Wissensschichten und muss seiner eigenen Dokumentation weichen. In Bildern, Zeichnungen, Fotografien, Videos, Texten und Installationen wird Kunst nicht mehr präsentiert, sondern dokumentiert. Es wird auf sie verwiesen, doch der Inhalt, auf den verwiesen wird, kann ebenso eine künstlerisch transformierte Aussage wie auch ein direkter Lebenszusammenhang sein. Lesbar ist er nicht mehr für sich, sondern nur in Relation zu einem (auch wechselnden) Anderen als Rahmen.³⁹⁴

³⁹³ Groys 2002, insbes. S. 113.

³⁹⁴ Groys 2002, insbes. S.107.

Wie könnte nun die Verbindung dieses flüchtigen Vorganges mit der eigentümlichen und irreduziblen Dinglichkeit seines Ergebnisses beschrieben werden? In der hier vorliegenden Untersuchung wurde einerseits begrifflich eine Annäherung versucht, indem Vorschläge diskutiert wurden, das Leibsinnliche und das Zeichenhafte gemeinsam zu denken, weil hier das Scharnier zwischen An- und Abwesenheit, zwischen Präsentation und Repräsentation gesucht werden kann. Im folgenden empirischen Teil soll dies anhand kleinster Einheiten aus werkhafte Kompilationen unterschiedlicher medialer Einschreibungen (das Pendant in der Kunst ist die Installation) auf den konkreten Fall angewendet werden. Untersucht werden die einleitend angesprochenen Stellen besonderer Verdichtung. Diese sind in Größe und Ausdehnung sehr unterschiedlich. Der Rahmen, in dem sie nun behandelt werden, passt sich diesen Größenverhältnissen an.

6.2 Zwei Sprachen für die Wirklichkeit

Empirische Forschung richtet sich auf Erkenntnisse, die auf (Sinnes)Erfahrungen beruhen.³⁹⁵ Hermeneutisches Forschungsinteresse hingegen orientiert sich an der Interpretation von Begriffen, Texten und anderen sinnhaltigen Objektivationen. Für die Erziehungswissenschaften und deren Anwendungszweige, die einzelnen Fachdidaktiken, wird im Allgemeinen von einer ergänzenden Funktion beider Forschungsrichtungen ausgegangen; dabei sollte jedoch nicht von einem antinomischen Ergänzungsverhältnis ausgegangen werden, denn einerseits macht die Auswertung empirisch gewonnenen Text- oder Bildmaterials eine genaue Kenntnis der Möglichkeiten hermeneutischer Operationen notwendig, und andererseits will die hermeneutische Forschung (zumindest in den Fachdidaktiken) auf aktuelle Fragestellungen bezogen werden, die häufig aus Praxiserfahrungen extrahiert werden.

Für die empirische Forschung wiederum wurden in der Vergangenheit häufig zwei prinzipiell mögliche Vorgehensweisen unterschieden, die unter den Begriffen qualitativ und quantitativ polarisiert wurden. Doch was ist beiden gemeinsam? Empirische Methoden entwickeln heißt zunächst, den Prozess des Verstehens ei-

³⁹⁵ Peez 2000, S. 138.

nes bestimmten Ausschnitts vorgängiger Wirklichkeit zu kontrollieren und transparent zu machen. Der Begriff der *Wirklichkeit* wird dem der *Realität* vorgezogen:

»Wirklichkeit ist ein dynamischer Ereignisbegriff, zu dessen Aktualisierung es menschlicher Tätigkeit bedarf.«³⁹⁶

In den letzten Jahren wurden vermehrt Versuche unternommen, die Unterscheidung unterschiedlicher Forschungsdesigns eher anhand der Strategien, die die Reproduzierbarkeit und somit die Möglichkeit der Validierung gewährleisten sollen, zu unterscheiden. Dabei wurde unter anderem auch vorgeschlagen, zwischen hypothesenprüfenden und rekonstruktiven Verfahren zu unterscheiden.³⁹⁷ Der Zugriff auf die vorgängige *Wirklichkeit* geschieht bei hypothesenprüfenden Verfahren durch eine Standardisierung und Vorstrukturierung des Verlaufs der Kommunikation zwischen einer forschenden Person und den Personen, die gewissermaßen Akteure dieser Wirklichkeit sind. Auf diese Weise soll die Reproduzierbarkeit der Prozesse der Erhebung und Auswertung sichergestellt werden, was aber den Nachteil der Beschneidung der Kommunikationsmöglichkeiten durch den formalisierten Eingriff hat. Die *rekonstruktiven* Verfahren³⁹⁸ gehen im Gegensatz dazu davon aus, dass weniger Eingriff mehr Kontrolle erreicht. Die Akteure sollen die Situationen der Begegnung mit der forschenden Person selbst strukturieren und damit die Möglichkeit haben, ihr eigenes Relevanzsystem zu entfalten. Der Vorgang dieser Entfaltung wird als Prozess angesehen, den es zu rekonstruieren gilt. Methodische Kontrolle bedeutet in diesem Fall Kontrolle über die Unterschiede der begrifflich aufgrund vorangegangener theoretischer Überlegungen und in der Praxis gesammelter Vorannahmen ausdifferenzierten Sprache von Forschenden einerseits und Akteuren andererseits. Dabei besteht die – in viele erziehungswissenschaftliche und kunstpädagogische Untersuchungen übernommene – Besonderheit sozialwissenschaftlichen Denkens darin, dass nicht nur dieses Denken selbst sich aus Strukturierungen und Interpretationen zusammensetzt, sondern auch der Gegenstand der Forschung, eben jener bestimmte Ausschnitt aus der sozialen Wirklichkeit, bereits durch sinnhafte Konstruktionen, vorstrukturiert ist – einfach deshalb, weil jedes Phänomen zuerst einen Weg in die Sprache, zu-

³⁹⁶ »Realität ist – Wirklichkeit geschieht.« Haus 2000, S. 89.

³⁹⁷ Bohnsack 2000.

³⁹⁸ Bohnsack 2000.

nächst jene der Akteure finden muss. Der Forscher ist auf den verstehenden Nachvollzug dieser *ersten* Sprache der Akteure angewiesen, denn die Vorgänge ihres Handelns sind der bloßen Beobachtung unzugänglich. Die Herausforderung besteht also – neben dem Finden des geeigneten Materials überhaupt – in der Kluft zwischen dem (in der soeben ausgeführten Problematisierung sprachlich verhandelten) Gegenstand einerseits und seiner begrifflichen Darstellung in einer wissenschaftlichen Sprache andererseits.

6.3 Eine Qualität des Materials

Doch wie ist mit einem Gegenstand zu verfahren, der sich nicht kommunizieren lässt, weil er seinem Wesen nach nicht paraphrasierbar ist? Hier ist die Kunstpädagogik in besonderem Maße herausgefordert – und, dies wird zu zeigen sein – für den *kreativen Akt*, der als anthropologische Konstante durchaus nicht auf diesen Fachbereich beschränkt ist, als Forschungsgegenstand auch besonders qualifiziert:

- Hier entstehen (anders als in den meisten Schulfächern) tatsächlich *Produkte* kreativer Akte, die als Material untersucht werden können.
- Diese Produkte haben eine ihnen eigenen Sinn und eine ihnen eigene Sinnlichkeit. Wie insbesondere die Darstellung der Forschung von Maria Peters deutlich gemacht hat, kann angenommen werden, dass sie ihre oft zähe Genese in sich aufscheinen lassen.

Für die vorliegende Forschung wurden – aus einem deutlich größeren Materialcorpus – Arbeiten von zwei Schülerinnen ausgewählt, die über den Zeitraum von eineinhalb Jahren hinweg im gleichen Leistungskurs Kunst einer Berliner Schule entstanden sind. Die Schülerinnen heißen Karoline Beek und Janina Schütz.³⁹⁹ Den Arbeiten ist gemeinsam, dass sie jeweils im Rahmen der wahrnehmenden und – im weitesten Sinn – formenden Auseinandersetzung der jeweiligen Person mit einem Gegenstand entstanden oder einfach auch *abgefallen* sind.⁴⁰⁰ Die in

³⁹⁹ Beide Schülerinnen sind zum Zeitpunkt der Abfassung dieser Studie über 18 Jahre alt. Die Nennung ihrer Namen wünschen sie selbst. Mit der Publikation ihrer Schriften und Texte im Rahmen dieser Arbeit sind sie einverstanden.

⁴⁰⁰ Ein Gegenstand ist zunächst etwas, was nicht näher bezeichnet ist. Ein Ding. Ein Gegenstand ist etwas, was den Mittelpunkt einer Überlegung bildet. Eine Aufgabe, ein Motiv, Stoff, Sujet, Thema. Ein Gegenstand ist jemand oder etwas, worauf jemandes Handeln, Denken und Fühlen

dieser Auseinandersetzung bevorzugten Medien sind das geschriebene Wort, die Fotografie und die Performance (oder deren Spuren). Jene für diese Untersuchung ausgewählten medialen Konstellationen aus Notizen, Skizzen, Entwürfen, bildhaften Handlungen⁴⁰¹ und künstlerischen Fotografien⁴⁰² lassen sich in aller Vorläufigkeit so charakterisieren: Es gibt Text und Bild über das gleiche, aktuell wahrgenommene Phänomen; es gibt Entwurfstext, der handelnd inszenierte Bilder vorwegnimmt, es gibt rückblickenden Kommentartext zu Bildlösungen und es gibt vergegenwärtigenden Text, der mit Fotografien kombiniert wird. Texte und Bilder sind also stets aufeinander bezogen. Was im Folgenden beschrieben werden soll, ist das diesen bei all diesen Schattierungen *gemeinsame Ereignis*, das Bilder und Texte im Sinne der entwickelten Vorstellung des kreativen Aktes generiert. Dieses Ereignis wird – das haben die vorangegangenen Problematisierungen bereits deutlich gemacht – nicht im Sinne einer chronologischen Abfolge des so genannten schöpferischen Prozesses aufgefasst.

6.4 Eine Bemerkung zur Fotografie

Das eben Ausgeführte wird, auch wenn es an schriftlichen Zeugnissen in feineren Justierungen zu untersuchen ist, in der Berücksichtigung des Mediums Fotografie besonders anschaulich, denn

»was auch immer der Fotograf tut, wenn er den Auslöser betätigt, eines macht er sicherlich nicht: das Foto. Laut Penell setzt er einzig eine Maschine in Gang, die für ihn das Bild generiert. Sie leistet die Arbeit der Repräsentation, und so kann jedem – zufällig – eine gute Fotografie gelingen. Dank der Verwendung der Maschine gibt der Operator die Kontrolle, die ihm als einmaliger Person über ein einmali-

gerichtet ist. Ein Objekt, ein Ziel. Der Gegenstand etwas, was zwischen Worten und Bildern gleichermaßen aufscheint und verschwindet. In seiner ersten Wortbedeutung kann er alles Materialisierte sein und ist zugleich nichts als ein Wort, solange er nicht näher bezeichnet wird. In seiner zweiten Bedeutung ist er zu viel, als dass man es so einfach sagen könnte, ohne dass etwas verloren geht, und in seiner dritten Bedeutung ist er nichts als das, was der, der sein Denken, Handeln und Fühlen auf ihn gerichtet hat, auf ihn projiziert.

⁴⁰¹ Bildhafte Handlung: Begriff siehe Sowa 1996, o. S.

⁴⁰² Dieser Begriff soll nur dieses eine Mal verwendet werden. Es geht lediglich darum, den Unterschied zum Schnappschuss zu markieren.

ges Bild zukommt, auf. Das Verfertigen eines Fotobildes gleicht – so beschrieben – eher einem Ereignis (event) als einer Handlung (action).«⁴⁰³

Eine Anmerkung gilt es zum Forschungsbedarf im Hinblick auf das Medium Fotografie hinzuzufügen: In der (im weiteren Sinn) kunstpädagogischen Forschung wurde der Umgang mit diesem Medium im Unterricht – sowohl in seiner Bedeutung für Dokumentationszwecke als auch als eigenständige (Schüler)Arbeit – in größeren monographischen Arbeiten erst ein einziges Mal berücksichtigt:⁴⁰⁴ In der vielschichtig angelegten vergleichenden Fallstudie *Vom Ansehen der Dinge. Die Camera Obscura als Mitte und Medium in der Lerntätigkeit* von Jochen Dietrich.⁴⁰⁵ Dietrich führt dabei die Camera Obscura sowohl als Gegenstand von Unterrichtsprojekten im Sinne eines Werkzeugs zur Herstellung bildlicher Repräsentationen als auch als Metapher und Erkenntnisdispositiv für medien- und lerntheoretische Überlegungen ein. Seine Hypothesen basieren ungeachtet der Bezugnahme auf Barthes und Dubois jedoch nicht auf den erzeugten Bildern in ihrer Beschaffenheit selbst, sondern auf sprachlichen Zeugnissen (Feldtagebuch, Interview), die der eben erwähnten bereits begrifflich gefassten und somit interpretierten Wirklichkeit zuzuordnen sind. In der hier gewählten Vorgehensweise, die das (z. B. fotografische) ästhetische Objekt selbst als Dokument seiner Genese interpretiert, anstatt im Forschungsprozess weitere Dokumente über seine Genese zu produzieren oder produzieren zu lassen, kann im Unterschied dazu das Potential des ästhetisch aufgefassten Objekts mit einbezogen werden, indem es sowohl seine mediale und materiale Beschaffenheit als auch seine leibsinliche Herkunft aus der Wechselbeziehung zu einem herstellenden Subjekt bedenkt. Einer solchen Denkart kommt natürlich die diskursive und ökonomische Renaissance⁴⁰⁶ der Fotografie und ihrer Entwicklung hin zu einem der diskursbestimmenden Medien künstlerischer Praxis⁴⁰⁷ der letzten Jahre zugute.⁴⁰⁸ – Auch die Argumentationen

⁴⁰³ Wolf 1998, S. 8.

⁴⁰⁴ Peez 2003, S. 289–308 formuliert hier bezogen die Verwendung von fotografischen Dokumenten in qualitativer Unterrichtsforschung ein Desiderat.

⁴⁰⁵ Dietrich 2001.

⁴⁰⁶ Gleichwohl diese, was den *Markt* betrifft, bereits wieder stark im Rückgang begriffen ist. Vgl. Jocks 2004, S. 34.

⁴⁰⁷ Groys 2003, S. 118: »Am Ende des zwanzigsten Jahrhunderts hat sich die Fotografie nicht nur als eine anerkannte Kunstform, sondern auch als eine führende endgültig durchgesetzt. Das großformatige photographische Bild ersetzt heute zunehmend das traditionelle malerische Bild an den Wänden der Galerien, Privatsammlungen und Museen. [...] Die Selbstverständlichkeit, mit der

um eine sich formierende Bildwissenschaft⁴⁰⁹ werden häufig anhand der Fotografie ausgeführt.

6.5 Das Material als Interaktionsfeld

Gemeinsam wird den ausgewählten Konstellationen die Frage nach dem *Ereignis* gestellt, dem sie ihre Existenz verdanken: dem kreativen Akt. Dieser kann sich, wie in den Ausführungen zur künstlerischen Praxis bei Martin Seel entwickelt, in der Herstellung eines zum Erscheinen geeigneten präsentativen Objekts sedimentieren, das als fluides Resultat einer Wechselwirkung zwischen der *zeichenhaften* Beschaffenheit des jeweils Dargestellten einerseits sowie der *leibsinnlichen* Bedingtheit des die Darstellung Ausführenden andererseits zu denken ist. Ein solches präsentatives Objekt ist – in einem anderen Modus problematisiert in der Rede Marcel Duchamps, elaboriert durch den seit 1972 wieder verstärkt betriebenen Diskurs um den Begriff *ästhetische Erfahrung*⁴¹⁰ – das Bindeglied zwischen der Erfahrung des Künstlers und des Zuschauers. Will sich ein Forscher *dem kreativen* Akt zuwenden, so ist er auf Gestaltungssituationen und -produkte verwiesen. Er kann dem Prozess beiwohnen und sich mit dem Produkt auseinandersetzen, doch die *Qualität* seines Gegenstandes⁴¹¹ erschließt sich diesem Forscher nur in einem ästhetischen Erfahrungsprozess, in den er selbst involviert ist. Diesen gilt es wissenschaftlich auszuwerten und sprachlich darzustellen. Er muss also durch das Nadelöhr *einer anderen als seiner eigenen* Sprache geführt werden.

Wie lässt sich diese Perspektivierung transparent und kontrollierbar machen? Es gilt, jene Kluft zwischen Erfahrung und begrifflichem Denken augenfällig werden zu lassen. Aus der Frage nach der Mittelbarkeit von Erfahrung kann dabei die Entfaltung eines Bezugsrahmens werden, innerhalb dessen der Forscher, der als Begriffssuchender zum Erzähler einer Handlung wird, selbst als Handeln-

sich der Wechsel von der Malerei zur Fotografie vor unseren Augen vollzogen hat, zeigt sich in erster Linie darin, wie unbekümmert die Fotografie die traditionellen Aufgaben der Malerei heute übernimmt [...].«

⁴⁰⁸ Vgl. Insbesondere v. Amelunxen 2000, Dubois 1998, Geimer 2002, Kemp 1999, Krauss 1998, Wolf 2002, Wolf 2003.

⁴⁰⁹ Insbesondere Belting 2001, Boehm 1995. Der Kunsthistorikertag 2003 widmete sich ausführlich dieser Diskussion.

⁴¹⁰ Vgl. hierzu die Überblicksdarstellungen in Rebentisch 2003 und Mattenklatt 2004.

⁴¹¹ Das ist ein völlig anderes Erkenntnisinteresse als z. B. ein von einem Psychologen ermitteltes Bündel von Eigenschaften einer kreativen Person.

der das Verhältnis seiner Absichten zur Beschaffenheit des Gegenstandes ausloten muss. Sein Material hat dann (durchaus im Sinne Duchamps) eine Verwandlung erfahren.

6.6 Charakter des Fallstudienansatzes

Roland Barthes bemerkt zur Entwicklung des Gedankens der *Hellen Kammer*, seines letzten zu Lebzeiten veröffentlichten Buches:

»Ich beschloss also, bei meiner Untersuchung von einigen ganz wenigen Fotografien auszugehen, jenen, von denen ich mir sicher war, dass sie für mich existierten. Nichts von einem Korpus: nur einige Körper. [...] Warum sollte nicht etwas wie eine neue Wissenschaft möglich sein, die jeweils vom einzelnen Gegenstand ausgeht?«⁴¹²

Für die vorliegende Forschung wurde ein Ansatz gewählt, der von diesem *einzelnen Gegenstand* ausgeht, von konkreten Manifestationen aus der Hand bestimmter Schülerinnen. Um dabei Differenzierungen, Veränderungen und Verdichtungen aufzeigen zu können, habe ich diese Arbeiten aus zwei sich über den gleichen Zeitraum erstreckenden Werksequenzen ausgewählt. Während sich jedoch die Auswahl der Fotografien, dieser *einzelnen Körper*, anhand derer eine Schrift wie die *Helle Kammer* entstehen kann, sich aus diesen Fotografien selbst erklärt, ist für das Umfeld der vorliegenden Untersuchung ein methodologischer Hintergrund dieser Entscheidung zu benennen. Er findet sich in den Überlegungen zu dem in der Erziehungswissenschaft seit langem gängigen Forschungsdesign der Einzelfallstudie. Dabei handelt es sich um einen Oberbegriff für unterschiedliche Forschungsansätze, die sich auf die gründliche Analyse *eines* Gegenstandsbereiches beziehen, der jeweils als Einheit angesehen wird. Die wissenschaftlichen Ursprünge des einzelfallorientierten Denkens finden sich in der Kasuistik; die moderne Einzelfallstudie sollte jedoch nicht mit dieser verwechselt werden. Methodisch wird die Einzelfallstudie häufig der idiographischen Wissenschaftspraxis zugerechnet, doch auch dies sollte nicht zu stark polarisierend geschehen:

»Einer dictionomischen Einteilung der Wissenschaft folgend bezeichnet die idiographische Richtung diejenige, die das Einzelne, das Einmalige einer komplexen

⁴¹² Barthes 1985, S. 16.

Gegebenheit, die mit einem Einzelnamen bestimmt wird, aufzuzeigen sucht. Dies trifft indes nicht den Anspruch der Einzelfallstudie, die vielmehr bestrebt ist, »die für das zu untersuchende wissenschaftliche Problem bedeutsamen Kennzeichen als Einheit aufzufassen und zusammenzuhalten.«⁴¹³

Der Sozialwissenschaftler Klaus Kraimer unterscheidet Einzelfallstudien von der Kasuistik aufgrund ihres Umgangs mit der Zuordnung des Besonderen zum Allgemeinen, gelesen am Umgang mit den Einzelheiten eines Falles und bezogen auf seine Gesamtheit:

»Einzelfallstudien zeichnen sich [...] vor allem dadurch aus, dass in ihnen die Ganzheit bzw. die Naturwüchsigkeit des zu untersuchenden Gegenstandes bzw. Falles oder Systems erhalten bleibt.«⁴¹⁴

Im Unterschied zur Kasuistik, bei der es um das Verhältnis des Einzelnen zum Allgemeinen geht, versucht das auf die Ganzheit eines Falles hin gedachte Bezugssystem der Einzelfallstudie die vorschnelle Konzentration auf isolierte Einzelmerkmale oder besonders hervorstechende Eigenschaften des Gegenstandes zu verhindern.⁴¹⁵

6.7 Explorieren und inspizieren

Für das Vorgehen in einer Fallstudienforschung lassen sich zwei Schritte beschreiben: Zunächst wird das Feld *explorativ* erkundet und dann wird es im Sinne einer *Inspektion* geprüft.

»Die Exploration zeichnet sich durch eine hohe Anpassungsfähigkeit aus, die es erlaubt, verschiedene methodische Zugangsweisen, verschiedene theoretische Perspektiven oder verschiedene Datengewichtungen vorzunehmen. Das flexible Vorgehen ist dabei nicht als Orientierungslosigkeit zu deuten, sondern beschreibt eine in der Anfangsphase breite, sich im Fortgang des Forschungsprozesses aber verjüngende Perspektive, deren Zweck es ist, herauszufinden, »Wie man sein Problem stellen muss, um zu erfahren, was die angemessenen Daten sind, Vorstellungen über die bedeutsamen Verbindungslinien zu entwickeln, und die konzeptuellen Mit-

⁴¹³ Goode und Hatt (1972, S. 302), hier zit. n. Kraimer 1995, S. 465.

⁴¹⁴ Kraimer 1995, S. 467.

⁴¹⁵ Kraimer 1995, S. 467.

tel unter Berücksichtigung dessen zu entwerfen, was man über den Lebensbereich erfährt.«⁴¹⁶

Die daran (denkpraktisch, nicht grundsätzlich chronologisch) anschließende Vorstrukturierung des Untersuchungsfalles wird so weit vorangetrieben, dass auf der Datengrundlage dieser Untersuchungsphase erste, begründete Hypothesen erzeugt werden können.⁴¹⁷

»Die dazu eingesetzten Vorgehensweisen sind ›sensitizing concepts‹, d. h. Begriffe, die (noch) nicht operational definiert sind, sondern lediglich die Aufmerksamkeit des Forschers auf ein bestimmtes Phänomen lenken. [...] Der Verzicht auf eine vorschnelle Operationalisierung soll den Forscher davor bewahren, a priori davon auszugehen, dass einem von ihm beobachteten Phänomen überhaupt eine Bedeutung für die Handelnden zukommt.«⁴¹⁸

In diesen Vorgang verzahnt erfolgt die *Inspektion*. Ihr Ziel ist die Herstellung von Intersubjektivität in der sich nun generierenden wissenschaftlichen Darstellung. Damit ist eine konzentrierte Prüfung des empirischen Gehalts aller derjenigen Elemente gemeint, die zum Zwecke der Analyse – sowohl auf der Ebene des erhobenen Materials als auch auf jener der theoretischen Implikationen und möglichen Vorannahmen, der Vorgehensweise bei der Materialbeschaffung usw. – benutzt werden. Das bedeutet auch, dass die Beschaffenheit der Beziehungen zwischen diesen Elementen geprüft werden muss.⁴¹⁹

»In der Einstellung der Inspektion löst sich der Forscher von der zuvor eingenommenen Binnenperspektive und überführt das gewonnene Material in einen stringenten, wissenschaftlichen Begründungszusammenhang.«⁴²⁰

Diese Art der Theoriebildung ist prozesshaft und soll auch so praktiziert und dargestellt werden. Dies bedeutet auch, dass der Charakter der Vorläufigkeit von Hypothesen so lange wie möglich bewahrt und nicht vorschnell zu deren Überprüfung übergegangen wird: Der Schwerpunkt liegt in erster Linie auf der sorgfältigen, (übrigens: Metastufenreflexion betreibenden!) Formulierung stringenter Hypothesen.

⁴¹⁶ Blumer (1973, S. 123), hier zit. n. Kraimer 1995, S. 468.

⁴¹⁷ Kraimer 1995, S. 468.

⁴¹⁸ Kraimer 1995, S. 469.

⁴¹⁹ Blumer (1973, S. 216), hier zit. n. Kraimer 1995, S. 469.

⁴²⁰ Kraimer 1995, S. 469.

Auf diese Prozedur werden häufig die von Kleining⁴²¹ vorgeschlagenen Prinzipien qualitativer Forschung angewendet: Offenheit (zur Überwindung des eigenen Vorverständnisses), Zirkularität (Anlehnung an den Diltheyschen hermeneutischen Zirkel im Erkenntnisvorgang), Totalität (Verhältnis der Teile zum Ganzen) und Objektivität (auf die Struktur des erforschten Objekts bezogen). Vor allem die Frage nach der letzteren, die häufig mit Verallgemeinerbarkeit gleichgesetzt, wird in interdisziplinären (und folglich intermethodischen) Zusammenhängen häufig gestellt, sobald Ergebnisse aus qualitativ-empirischer Forschung vorgetragen werden. Klärend sollte hinzugefügt werden: Dieser Objektivitätsbegriff beruht in seiner Anwendung auf der Herstellung dialektisch aufgebauter und nachvollziehbarer Intersubjektivität. Kleining bezieht diesen Begriff in diesem Zusammenhang lediglich auf die Struktur des behandelten Gegenstandes.

»Das subjektive Teil-Bild geht auf in der objektiven Struktur, ist für das Subjekt in ihm noch erkennbar, aber jetzt präsent im Gesamtzusammenhang, auf einer höheren Stufe. Anders gesagt: Objektivität war im subjektiven Ansatz schon enthalten, als Teil-Kennntnis des Objektes; sie wird im Ganzen ›aufgehoben‹, verschwindet in ihm als Teil, konstituiert ihn aber gleichwohl.«⁴²²

Doch wie gestaltet sich dieses Verhältnis der Teile zum Ganzen und das des Besonderen zum Allgemeinen in der Forschungspraxis?

6.8 Relationen

Das mit Kraimer entworfene Verständnis des Fallstudienansatzes mit seiner Trennung der beiden Operationen *Exploration* und *Inspektion* findet sich in verschiedenen qualitativ-empirischen Forschungsdesigns in unterschiedlicher Ausprägung angewendet. Ein prägnantes Beispiel ist eine Forschung von Hartmut und Helga Zeiher über das soziale Alltagsleben von Großstadtkindern, in der die konkreten Tagesabläufe ausgewählter Kinder aus unterschiedlichen Stadtvierteln mit den neutralen Kategorien Raum, Zeit und soziales Handeln zusammengeführt werden. Auf die gedanklichen Anlage, Durchführung und Darstellung der vorliegenden

⁴²¹ Kleining 1982, S. 230 ff.

⁴²² Kleining 1982, S. 246.

Arbeit hat der von Zeiher/Zeiher entwickelte Ansatz Einfluss ausgeübt. Er wird deshalb nun skizziert.

Bei diesem Forschungsansatz wird von der Beschreibung des konkret-singulären Falles ausgegangen. Dieser Fall wird in der hier vorliegenden Arbeit jeweils in sequentiell angelegten, genetischen Textanalysen und detailorientierten, ebenfalls nach der in ihnen aufscheinenden Genese fragenden Untersuchungen von Bildern und bildhaften Handlungen dargelegt. Dabei wird jedoch weder einfach das Besondere des Falles durch Beschreiben in einem anderen Medium nachgezeichnet, noch wird vom Konkreten des Falles (beispielsweise durch Variablenbildung oder statistische Bearbeitung) abstrahiert. Die Herausforderung gestaltet sich vielmehr folgendermaßen: Dem, was zunächst vor Ort und sodann im Medium der Beschreibung vom kreativen Akt an einem konkreten Fall wahrnehmbar ist, fehlt offensichtlich etwas, was uns über sein Zustandekommen und seine Beschaffenheit aufklären kann. Das bedeutet, dass dem Wahrnehmbaren etwas hinzugefügt werden muss: die begriffliche Differenzierung der Möglichkeiten seines Zustandekommens und seiner Beschaffenheit, die denkend hervorgebracht worden sein muss. Ohne eine Durchdringung dieser beiden Ebenen verbliebe die Darstellung im Bereich der alltagssprachlichen Beschreibung.⁴²³

Diese hinzugefügte reflektierende Ebene ist jedoch nicht ein Gesetzeswerk, das auf ein konkretes Beispiel angewendet wird: Der vorliegenden Untersuchung liegt vielmehr ein Forschungsverständnis zugrunde, bei dem es um die Erfassung des Zustandekommens von *möglichen Gesetzmäßigkeiten am Einzelfall* geht und bei dem das Besondere im Besonderen selbst transzendiert werden soll. Es wird

»davon ausgegangen, dass das Besondere nicht etwas vom Allgemeinen prinzipiell Geschiedenes ist, sondern Allgemeines in einer besonderen Form. Daher geht das Bestreben dahin, das Besondere so zu behandeln, dass das, was an ihm allgemein ist, deutlich hervortritt.«⁴²⁴

Dieses Forschungsverständnis ist zum Beispiel auch an den Analysen Freuds zu studieren: Es generiert sich aus der *Art des Umgangs* mit individuellen Fällen – und nicht aus der *Natur des Einzelfalls* als solchem.

⁴²³ Vgl. Zeiher/Zeiher 1994, S. 73–90.

⁴²⁴ Zeiher/Zeiher S. 77.

Zeiber/Zeiber beziehen sich methodologisch auf die Schriften Kurt Lewins.⁴²⁵ Lewin entwickelt in seiner bereits 1936 zunächst in englischer Sprache erschienenen Schrift *Grundzüge der topologischen Psychologie* den Gedanken einer Forschungshaltung, die der Eigengesetzlichkeit des Einzelfalles Rechnung trägt:

»Für die vorangegangene Epoche konnte eine solche Darstellung allenfalls Liebhaberwert beanspruchen. Denn das Einzelne galt für diese Denkweise als zufällig. Nur ein Durchschnitt vieler Fälle schien allgemeinere Bedeutung zu besitzen. Sieht man aber auch das Einzelne als gesetzlich an, sucht man Beweise nicht mehr auf dem Wege abstrahierender Durchschnittsberechnungen des historisch Vorgefundenen zu erbringen, sondern durch Rückgang auf einen konkreten ›reinen Fall‹, so bekommt die Darstellung des Einzelnen einen neuen wissenschaftlichen Sinn und einen unmittelbaren Wert auch für die Frage nach den allgemeinen Gesetzen.«⁴²⁶

Für die empirisch-forschungspraktische Anwendung dieses Gedankens entwickeln Zeiber/Zeiber die Grundannahme, dass das Nebeneinanderstellen sorgfältig eruerter und in ihrer Eigengesetzlichkeit charakterisierter Befunde zu einem Hervortreten der durch Denken und Recherchieren hervorgebrachten Begriffe führt.

Hierzu ein Beispiel: Es wird vorausgesetzt, dass alles Material zu einem Fall nach festgelegten Regeln ausgewertet wird. Es liegt dann eine Anzahl positiver Befunde vor. Positiv heißt: Das Vorhandensein einer bestimmten Eigenschaft ist festgestellt, ein bestimmtes Phänomen liegt vor. Nun wird als Vergleichsgröße etwas benötigt, das jenseits des empirisch Vorgefundenen liegen muss. Zeiber/Zeiber schlagen vor, hierzu die *Relation* zweier Fälle durch Vergleich zu eruieren. Im zweiten Fall findet sich dann zum Beispiel eine Eigenschaft, die im ersten nicht aufgetaucht ist. Diese Eigenschaft ist aber *wirklich* vorhanden; die tritt ja im zweiten Fall auf, und folglich ist sie *möglich*:

»Wenn X möglich, aber im Fall 1 nicht vorhanden ist, dann haben wir eine neue Tatsache, das Fehlen von X entdeckt. Den Inhalt der Entdeckung, die Eigenschaft X, lernen wir aus Fall 2 kennen, also aus empirischer Beobachtung. Die Entdeckung selbst ist aber erst durch einen Denkschritt möglich geworden, der die kon-

⁴²⁵ Lewin, Kurt: *Grundzüge der topologischen Psychologie* (1936).

⁴²⁶ Lewin 1969, S. 30.

kreten Fälle 1 und 2 auf die oben beschriebene Weise miteinander in Beziehung gesetzt hat.«⁴²⁷

Das von Zeiher/Zeiher so bezeichnete *Nichtphänomen* liegt nun als Vergleichsgröße vor; es ist gleichzeitig Antrieb und Gegenstand der weiteren Forschungsaktivitäten. Dies sei kurz an einem Beispiel aus der Studie von Zeiher/Zeiher demonstriert: Ein *Nichtphänomen*, das sie in ihrer Forschung über das soziale Leben von Großstadtkindern entdecken, ist der *Zerfall von Lebenszeit*. Er zeigt sich auf verschiedenen Ebenen der Materialerhebung bezüglich der zeitlichen Organisation im Handeln der einzelnen Kinder als ungenügender innerer Zusammenhang der aufeinanderfolgenden Handlungen, und zwar sowohl bezogen auf die Einheit einer Stunde als auch eines Tages, einer Woche.⁴²⁸ Aus diesem Vergleich wird von Zeiher/Zeiher eine Theorie über den Zusammenhang von Lebenszeit und über die Prozesse, die diesen Zusammenhang bewerkstelligen oder fehlen lassen, entwickelt. Die Entdeckung dieses Phänomens hat zwei notwendige Voraussetzungen. Einerseits sind Beobachtungen notwendig, hier die beiden Fälle. Daraus allein hätte jedoch die Entdeckung nicht resultieren können.

»Sie war nur möglich – und das ist die zweite notwendige Voraussetzung – weil wir an die Beobachtungen mit einer recht umfangreichen und detaillierten Theorie der alltäglichen Lebensführung, die wir schon vorher entwickelt hatten, herangegangen sind. [...] Es war erst die Begrifflichkeit, mit der die Beobachtungen durchdrungen wurden, die aus dem Beobachteten einen ›Zerfall von Lebenszeit‹ machten. Diese Entdeckung kann nur durch das Zusammenbringen von zwei voneinander unabhängigen Erkenntnismitteln geschehen, wobei der eine Teil gegeben ist, der andere, der begriffliche Teil, vom Forscher hervorgebracht werden muss.«⁴²⁹

Die Aussagen des Forschers können also nicht allein aus dem Vergleich zweier oder mehrerer Fälle gezogen werden, sondern müssen mit einem davon unabhängig entwickelten dritten Weg konfrontiert werden. Dieser ist auf der Ebene eines begrifflich entwickelten Rahmens anzusiedeln, der sowohl nach außen als auch nach innen wirksam ist. In den Termini des Narrativen gesprochen: Es geht dar-

⁴²⁷ Zeiher/Zeiher 1994, S. 87.

⁴²⁸ Zeiher/Zeiher 1994, S. 87.

⁴²⁹ Zeiher/Zeiher 1994, S. 88.

um, dass jede *Geschichte* an dem *Rahmen* gemessen wird, den sie selbst entworfen hat, der aber in ihr selbst nicht explizit formuliert ist, sondern erst durch begriffliche Operationen des Lesers zu einem Rahmen wird.⁴³⁰

6.9 Zusammenfassung: Verwandeln Operationen

Im Forschungsgang der vorliegenden Arbeit werden deshalb ineinander verzahnt zwei Operationen durchgeführt. Einerseits galt es, sich den Manifestationen des Gegenstandes im ausgewählten Wirklichkeitsausschnitt explorativ anzunähern. Dabei wurde auf begriffliche Vorstrukturierung des Untersuchungsgegenstandes nicht verzichtet, sie wurde jedoch als vorläufig aufgefasst. Insgesamt sollte die Offenheit für Ganzheitlichkeit des Phänomens am konkreten Untersuchungsfall erhalten bleiben.⁴³¹ Für den Forschungsverlauf bedeutete das: Es sollten – dies war die Ausgangsfrage – schöpferische Prozesse bei Schülern der Oberstufe anhand ihrer Arbeiten aus produktionsästhetischer Sicht untersucht werden. Dabei ging es nicht um äußere Faktoren wie beispielsweise die Umsetzung eines didaktischen Konzepts, sondern um die innere *Qualität* der sich abspielenden Prozesse. Deshalb wurde ein Feld ausgewählt, in dem nicht nur prinzipiell davon ausgegangen werden konnte, dass es zu Hervorbringungen kommen wird, sondern auch, dass die gewählten Wege nicht allein auf die Intervention eines Lehrers zurückzuführen sind: langfristig angelegter Projektunterricht in einem Oberstufenkurs mit der Möglichkeit jedes Einzelnen, seine ästhetische Problemstellung (zumindest in einem weiter gesteckten thematischen Rahmen) selbst zu formulieren und dabei eine gewisse Auswahlfreiheit bezüglich des Mediums der Verwirklichung zu haben.⁴³² Außerdem: der Möglichkeit, sich situationsadäquat mit anderen zusammenzutun oder lieber allein zu arbeiten, und schließlich einer bereits entwickelten

⁴³⁰ Auch das vielzitierte Verfahren der Rahmenanalyse, das Erving Goffman für soziologische Fragestellungen entwickelt hat, berührt diesen Punkt: »Mein Ziel ist der Versuch, einige der grundlegenden Rahmen herauszuarbeiten, die in unserer Gesellschaft für das Verstehen von Ereignissen zur Verfügung stehen, und ihre besonders schwachen Punkte zu analysieren. Ich gehe von der Tatsache aus, dass vom Standpunkt eines bestimmten Menschen aus etwas als das erscheinen kann, was tatsächlich vor sich geht, während es sich in Wirklichkeit einfach um einen Scherz oder einen Traum oder einen Zufall oder einen Fehler oder ein Missverständnis oder eine Täuschung oder eine Theateraufführung usw. handeln kann.« Goffman 1980, S. 19.

⁴³¹ Kraimer 1995, S. 463–497, hier S. 463.

⁴³² Dies ist wegen der ausgeführten existentiellen Verflechtung von Form und Inhalt eine wichtige, nicht in jedem beliebigen Kunstunterricht gegebene Voraussetzung für die Anlage der vorliegenden Untersuchung und erfordert zudem gewisse Grundfertigkeiten seitens der Schüler.

Gewohnheit und Kultur der Dokumentation von Arbeitsprozessen und der Präsentation von Ergebnissen.⁴³³ Innerhalb dieser Rahmenbedingungen wurde zunächst mit offenem Fokus alles Wahrnehmbare – in Form von Videoaufzeichnungen der Unterrichtsstunden und Sammlung der dabei entstehenden Marginalien – aufgenommen, was Aufschluss über die Schaffensprozesse der Kursmitglieder geben kann. Die vorläufige Strukturvorgabe war, räumliche Bewegungen, zeitliche Abläufe und soziale Interaktionen so genau wie möglich zu erfassen, auf qualitative Sprünge in den einzelnen Vorgängen zu achten und diese zu markieren. In einem nächsten Schritt wurden zunächst einzelne Arbeiten im Hinblick auf ihre Entstehung genau beschrieben, was mit einer begleitenden Weiterentwicklung der analytischen Werkzeuge – insbesondere semiotischer und phänomenologischer Anwendungen auf Texte und Fotografien – führte. Auf diesem begrifflichen Niveau ist jedoch das Konkret-Singuläre noch in seiner Einmaligkeit erhalten: Schlüsse auf nicht untersuchte Fälle oder Verallgemeinerungen der gewonnenen Hypothesen erlaubt diese Beschreibungsstufe noch nicht.

Deshalb galt es andererseits, sich der begrifflichen Fassung des Gegenstandes durch Befragung jener Sparten des Diskurses, die für die Fragestellung relevant sind, anzunähern.⁴³⁴ Die Fragestellung selbst wurde fortlaufend überprüft und theoretisch angereichert; der Gegenstand *im Allgemeinen* konnte zunehmend begrifflich differenziert werden.⁴³⁵ Auf diese Weise wurde einerseits der das Wechselspiel zwischen den Subjekten und Objekten ästhetischer Praxis umfassende Begriff des *Akts* entwickelt und andererseits die Konzentration auf die »Maßeinheit« des *Einfalls* und seiner Formfindung erreicht. Es galt nun, Möglichkeiten der Distinktion zwischen problemlösenden und tatsächlich schöpferischen Aktivitäten zu finden. Sie ließen sich über die Repräsentationsgebundenheit des kreativen

⁴³³ Wenn dies erst mühevoll eingeführt werden müsste, würde – wiederum wegen des Form-Inhalt-Problems – dieser Punkt zu viel Aufmerksamkeit in Anspruch nehmen.

⁴³⁴ Auf diese Weise konnte in der vorliegenden Arbeit auf die Diskussion der älteren und neueren kreativitätspsychologischen Ansätze weitgehend verzichtet werden, denn die Forschungsfrage ist nicht auf (das Verhalten von) Personen gerichtet, sondern auf die Qualität einer ganz bestimmten Art von menschlichen Hervorbringungen.

⁴³⁵ Deshalb wurde zunächst ein Überblick über unterschiedliche Ansätze Kreativitätsforschung gegeben, dann ein für den vorliegenden Forschungsbereich fruchtbares Modell des kreativen Aktes (Koestler/Lenk) genauer vorgestellt und abschließend mit einem die besonderen Eigenschaften des vorliegenden Forschungsbereiches charakterisierendes Denkmodell (Martin Seel) konfrontiert.

Aktes herleiten und für den Fall des künstlerischen kreativen Aktes über ihre spezifische Präsentativität (das *Erscheinen* nach Seel) genauer bestimmen.

Diese begrifflichen Entscheidungen haben wiederum zu methodologischen Konsequenzen geführt: Die nun gegenstandsadäquateren begrifflichen Nachjustierungen wurden nicht nur vom Zeitpunkt der Entdeckung an auf alles anschließend analysierte Material angewendet, sondern in immer neuen Durchgängen auf das Gesamtcorpus. Aus der Verzahnung von Exploration und Inspektion ergibt sich somit eine zunehmende begriffliche und die Gegenstände der Forschung wahrnehmende Elaboration, mit der diese Gegenstände selbst näher gefasst und wiederholt mit der verfeinerten Fragestellung konfrontiert werden. Auf diese Weise kam es schließlich zur Darstellung zweier Fälle, aus deren kontinuierlichem, implizit vorgenommenem Vergleich die Eigengesetzlichkeit des Gegenstandes zunehmend aufscheint.

Die beiden Teile dieser Studie stehen somit zueinander in einem Verhältnis, das dem Verhältnis der einzelnen Teile zueinander in der eingangs erwähnten Erzählung *Binokel und Monokel* ähnelt. Deshalb sei hier die von den Autoren nachgereichte Gebrauchsanweisung zum Umgang mit dem Text hier vollständig zitiert:

»Die aus drei Teilen bestehende Erzählung stellt die ›Paarung‹ beziehungsweise ›Koppelung‹ zweier Instrumente dar. Das Monokel dringt in eine der Binokel-›Röhren‹ ein und macht dadurch die Optik asymmetrisch. Das Binokel lässt sich nicht mehr fokussieren. Der ›Kommentar‹, der beide ›optischen Röhren‹ verbindet, ist eine Art Rändelschraube zum Scharfstellen. Dreht man daran (benützt man also die Interpretationsmethoden, die vom Kommentar gegeben sind), dann kann man nur die eine, vom Monokel ›unverdorbene‹ Röhre scharfstellen, da in der anderen das sabotierende Monokel steckt. Es hat sich in ›sechs Monokel‹ aufgespalten, welche die sechs Linsen im Inneren des Binokels widerspiegeln. Man kann also kein ganzes Bild mehr bekommen. Die Psychedelik des zweiten erzählenden Teils ist hier die Folge der Überlagerung zweier Sehweisen, der scharfen und der unscharfen. Dennoch kann man dieses monströse Instrument benutzen.«⁴³⁶

⁴³⁶ Anufriew/Pepperstein 1998, S. 96.

Teil II: DAS GESCHEHEN ZWISCHEN DEN ORDNUNGEN



7 Erste Gegenüberstellung

Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind kreative Akte im Kunstunterricht. Darunter ist nicht alles zu verstehen, was dort getan oder produziert wird, sondern nur jene Momente besonderer Verdichtung, die einen qualitativen Sprung – oder, in der Begrifflichkeit Stengers: das Erreichen einer neuen Dimension – darstellen. Das Material, anhand dessen sie untersucht werden, sind Marginalien aus der Werkgenese, fertig gestellte Arbeiten⁴³⁷ sowie Dokumentationen ihrer jeweiligen Präsentation: die Art und Weise der Veröffentlichung eines Einfalls spielt für das permeable Werkverständnis eine konstitutive Rolle. In einigen Beispielen performativer Aktionen ist die Aufführung selbst die Arbeit. – Es wird davon ausgegangen, dass es sich bei den unterschiedlichen Manifestationen um Resultate sinnen- und vollzugsorientierter Wahrnehmungstätigkeit handelt. Die spezifische Besonderheit ihres *Erscheinens* konnte in Kapitel 4 herausgearbeitet werden. In den Kapiteln 3 und 5 sind allgemein und modellhaft zwei Herangehensweisen an die Eigengesetzlichkeit solcher Objektivationen entwickelt worden, die es ermöglichen, sie als Niederschläge der Verschränkung leiblicher und zeichenhafter Operationen zu verstehen, die jeweils ein kreataphorisches Mehr hervorbringen, das sich aus einem bisoziativen Akt und seiner Fortführung in der Metastufenreflexion ergibt.

Den Schwerpunkt dieses Teiles bildet die Entwicklung dieses Gedankens anhand zweier individueller Fälle, die in den Bedingtheiten bestimmter Orte, bestimmter Zeiten sowie tatsächlichen Handelns zur Entwicklung kamen. Es gilt herausfinden, wie das Ereignis des *qualitativen Sprunges* konkret im Text, im Bild, in der bildhaften Handlung *erscheint*. Dies geschieht, indem die Produkte der jeweiligen ästhetischen Praxis im Hinblick auf die in sie eingeschriebene Genese untersucht werden: Wo lassen sich auf dem Weg vom Formlosen und Unbestimmten zur Realisierung die verknüpfenden Einfälle zwischen Ding und Zeichen feststellen und wie sind diese beschaffen?

⁴³⁷ Die Begriffe *Werk* und *Arbeit* werden, wie weiter vorne das Adjektiv *künstlerisch*, in ihrer Verwendung für in der Schule Entstandenes propädeutisch aufgefasst. Unter *fertig* ist in diesem Zusammenhang nicht mehr als der Werkzustand zum Zeitpunkt der ersten öffentlichen Präsentation zu verstehen.

7.1 Bedingungen und Umfeld

Die empirische Studie wurde in einer Ostberliner Schule durchgeführt. Die Kurt-Schwitters-Oberschule ist eine Gesamtschule mit gymnasialer Oberstufe und künstlerischem Profil. Der *Vorläufige Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule*⁴³⁸ für das Fach Bildende Kunst ist hier zu einem Schulprogramm ausformuliert, das Vorschläge zu Stoffkomplexen, Methoden und Arbeitstechniken sowie Unterrichtszielen in den Bereichen *Bildende Kunst*, *Dingliche Realität*, *Architektur* und *Visuelle Medien* enthält. Die Schülerinnen und Schüler der Oberstufen-Leistungskurse⁴³⁹ haben zwei ihrer fünf Kunststunden zur Arbeit an individuellen Projekten in verschiedenen Werkstätten zur Verfügung: Malerei, Skulptur, Textil, Video, digitale Bildmedien, Fotografie. Auf die handwerkliche Erkundung von Techniken und Medien wird gleichermaßen Wert gelegt wie auf die künstlerische Ausgestaltung der jeweiligen Ideen. Ausgangspunkt für die Werkstattarbeit sind die Unterrichtsprojekte der einzelnen Kurse, die in Auseinandersetzung mit einem von den verschiedenen Kunstlehrern gemeinsam für den ganzen jeweiligen Jahrgang festgelegten Semesterthema formuliert werden. Entsprechend den Rahmenrichtlinien decken diese Semesterthemen die Bereiche Architektur, Design, Bildende Kunst sowie Visuelle Medien ab.

Auf diese Weise findet eine Loslösung aus der festgefügt Situation einer Gruppe und der direkten Einflussnahme des Fachlehrers zugunsten eigener Schwerpunktsetzungen statt. Da die individuellen Vorhaben mit dem Fachlehrer und dem Werkstattleiter besprochen und auf die Bedingungen ihrer Durchführbarkeit hin überprüft werden müssen, wird einerseits zu einem frühen Zeitpunkt eine auf Weiterentwicklung angelegte Positionierung erwartet, andererseits aber auch die spontane Notiz gewürdigt.

Im Unterrichtsprogramm der Schule wird auf folgende Punkte Wert gelegt:

- Der Entstehungsprozess einer künstlerischen Arbeit soll *dokumentiert* werden. Auf diese Weise beginnen die Schüler, den Stellenwert einer

⁴³⁸ Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport, Berlin 1977 / 1984, Nachdr. 1994.

⁴³⁹ Leistungskurse im Fach Kunst könnten schon bald wieder der Vergangenheit angehören. Meine Ausführungen berücksichtigen den Stand der Entwicklungen im Jahr 2004. Die Lehrpläne und Schulprogramme zur Einführung der beschlossenen Reformen auch der Oberstufe sind zum Zeitpunkt der Fertigstellung dieser Arbeit noch nicht endgültig formuliert.

Skizze einzuschätzen und in der Weiterentwicklung ihrer Ideen von den Entwurfsstadien Abstand zu nehmen.

- Zu diesen Dokumentationen gehören nicht nur Skizzen oder Zustandsfotografien, sondern auch *Texte*: Die Schüler sind deshalb zur Auseinandersetzung mit ihren Anliegen in Textform angehalten, ohne dabei jedoch formale Kriterien bezüglich der Textgestaltung erfüllen zu müssen. Auf diese Weise ist die sprachliche Auseinandersetzung eine auf die Gesetzmäßigkeiten des eigenen Gegenstandes bezogene tastende Annäherung, eine andere Form der ästhetischen Suche.
- Die Schüler müssen auch öffentlich zu ihren Arbeiten stehen. Durch den Rhythmus projektbezogener kursinterner und halbjährlicher schulöffentlicher Präsentationen sind sie es gewöhnt, zu ihrer Arbeit Stellung zu nehmen und ernst genommen zu werden.

Dieses Schulprogramm wurde mit Beginn der Umstrukturierung der Ostberliner Schulen nach der Wende formuliert und seit den 1990er Jahren kontinuierlich weiter ausgearbeitet. Auf diese Weise hat sich in dieser Schule, was die genannten Punkte betrifft, eine gewisse Kultur herausgebildet, die die jüngeren Schüler bei ihren älteren Kollegen beobachten können und die deshalb bei Erreichen der Oberstufe nicht mehr gesondert eingeführt werden muss.

7.1.1 *Wuchernde Räume* – Zur Entstehungssituation der Arbeiten

Die erste Gegenüberstellung erfolgt anhand eines dem gemeinsamen Kunstunterricht (also nicht der Werkstattarbeit) zugrunde liegenden Unterrichtsprojektes. – Die Kursphase beginnt in der Kurt-Schwitters-Schule traditionell mit dem Themenbereich Architektur; das Semesterthema für alle Grund- und Leistungskurse lautet im Winterhalbjahr 2002/03: *Raumerkundungen*. Das erste Unterrichtsprojekt des neu zusammengestellten Leistungskurses 12 des Lehrers Thomas Wernicke⁴⁴⁰ ist mit *Wuchernde Räume – Mein Ort. Raumerkundungen in und an der Kurt-Schwitters-Schule* betitelt.

⁴⁴⁰ Auch dieser ist mit der Nennung seines Namens und der Verwendung seiner Materialien im Rahmen dieser Arbeit einverstanden.

7.1.2 Verlauf

Die (zunächst) zwölf Schülerinnen und drei Schüler des Kurses verbringen fünf Wochen lang je eine Doppelstunde ihres Kunstunterrichts allein oder in Paaren an selbst ausgewählten Plätzen auf dem Schulgelände. Die dritte Kunststunde ist allgemeinen Organisatoria sowie der Einführung in die theoretischen Arbeitstechniken des Kurses gewidmet: Jeder Schüler muss während des ersten Kurssemesters eine – grundlegende Techniken der Werkbetrachtung anwendende – schriftliche Arbeit über einen Künstler und ein Werk seiner Wahl anfertigen. Die vierte und fünfte Kunststunde findet als Doppelstunde in der jeweils gewählten Werkstatt statt und dient der Entwicklung eines eigenen Semesterprojektes in Absprache mit Lehrer und Werkstattleiter.

7.1.3 Arbeitsauftrag

Der schriftlich für alle Kursteilnehmer formulierte Arbeitsauftrag lautet:

»Gehen Sie auf die Suche nach einem Ort in der Schule, der für Sie eine besondere Bedeutung hat oder bekommen soll. Wählen Sie dafür zunächst eine/n Gleichgesinnte/n und gehen Sie gemeinsam auf Entdeckungsreise. Halten Sie Ihren Ort möglichst lange geheim. Das Grundgefühl kann positiv oder negativ sein und der Charakter des Raumes kann sich wandeln: offen – geschlossen, zugänglich – verborgen, vertraut – fremdartig, anziehend – abstoßend, behaglich – ungemütlich, bewegt – innehaltend, laut – still. Wichtig ist die Auseinandersetzung, der sinnliche und geistige Dialog vor Ort: beobachten – entdecken – ertasten – riechen – hören – erkunden – erfahren – festhalten.

Fertigen sie (jede/r individuell) eine Mappe an mit folgendem Inhalt:

- Zeichnung(en), die Charakter und Atmosphäre des Ortes berühren
- Grundrisszeichnung, die alle wichtigen Elemente und Maße enthält
- Sammlung von Fundstücken und mögliche Verarbeitung zu einem Blatt
- Frottagen, Abdrucke, die verschiedene Tasteindrücke einfangen
- Textsammlung zu Gerüchen, Geräuschen und Lichtverhältnissen
- Fotos von Details, zusammengesetzt als Leporello oder Tableau
- Interview, persönliche Notizen, auch zu Geschichte und Bauweise
- Auch die erste Klausur wird Bestandteil dieser Mappe werden. Am Ende gehen wir von Ort zu Ort und stellen die Räume einander vor.«

Dieser Laufzettel ist seitens des Lehrers durch Kopien der Grundrisspläne der Schule, eines Stadtteilplanes des Bezirksamtes sowie aktuelle und historische Fotografien des Gebäudes ergänzt worden. Für die im gleichen Semester zu erstellende Werkstattarbeit liegt ein gesondertes Blatt mit Anregung und Aufgabenstellung vor.

Es geht also für die Kursteilnehmer darum, einen Ort in ihre Schule, durch die sie sich im Alltag einerseits hindurchbewegen und in der sie andererseits in nicht selbst gewählten Räumen in 45-Minuten-Einheiten fixiert werden, isoliert zu erkunden. Diese Erkundung soll dokumentiert werden. Das normale Wahrnehmungsgeschehen bezüglich dieser sonst nur flüchtig bemerkten Orte wird auf diese Weise unterbrochen. Raum und Zeit sind gegeben, das im Alltag Übersehene festzuhalten; dazu die Freiheit, sich unbeobachtet zu beschäftigen. Damit ist für die Schülerinnen und Schüler eine gewisse Unsicherheit verbunden, was denn nun eigentlich von ihnen erwartet werde; auch ist anzunehmen, dass die Transformation des Semesterschwerpunktes *Architektur* in ein Projekt zur sensibilisierten Raumwahrnehmung eher implizit als explizit registriert worden ist.

Für den Lehrer ist dieses Arrangement mit der leisen Sorge verbunden, die Schüler könnten sich ihrer Aufgabe entziehen oder würden – da der Pädagoge nicht alle Kursteilnehmer gleich gut kennt und kaum auf das Entstehende einwirken kann – nichts zustande bringen. In den folgenden Unterrichtswochen bleibt er für Rückfragen, Anregung, Bestätigung, Kritik oder Materialbeschaffungsprobleme stets erreichbar bzw. besucht die Schüler an ihren Orten; die Kursteilnehmer arbeiten überwiegend paarweise dort und halten sich untereinander (soweit sich dies beobachten lässt) an das Gebot der Geheimhaltung. Am 4. November 2002 findet die vereinbarte Ortsbegehung statt. Sie ist für die Kursteilnehmer die erste Präsentation während der Kursphase; der Lehrer hat sich insgesamt zusätzlich für diese kursinternen Termine entschieden, um seiner Gruppe einen geschützten Raum für Experimente im Unterschied zu den schulöffentlichen Halbjahrespräsentationen (in denen Konkurrenz durchaus ein Thema ist) zu bieten. Für die meisten Teilnehmer ist die Präsentationssituation neu.

Im Grunde stehen die Schülerinnen und Schüler vor zwei Aufgaben: Die Wahrnehmung eines Ortes in eine Dokumentation überführen und das Erarbeitete in irgend einer Weise für die anderen einsichtig, nachvollziehbar und zunächst

erst einmal *präsent* zu machen. Sie müssen sich auf zwei Arten der Rezeption ihrer Ergebnisse einstellen: die intime Zwiesprache mit dem Lehrer, der die Mappen durchsehen und bewerten wird einerseits und die Situation eines persönlichen Auftritts vor der Gruppe andererseits. So gilt es einerseits, mit der Angst umzugehen, sich (wegen der Aufforderung, insbesondere auch Skizzen abzugeben) mit Unfertigem zu entblößen. Auch das ist für die Schüler zu Beginn der Leistungskursphase noch relativ ungewohnt und gibt häufig Anlass zu Nachfragen und Rückversicherungen. Beim Abschluss des Projekts gilt es andererseits, in der Präsentation die Sympathie der Gruppe zu erwerben oder zu erhalten. Was den Gegenstand der Präsentation, den Raum selbst, angeht, hat jeder Einzelne einen gewissen Heimvorteil. Die anderen müssen sich schließlich erst einmal umsehen.

7.1.4 Überblick über die entstandenen Arbeiten

Ausgewählt werden schulische Räume wie Keller, Bibliothek, Lichthof, Pausenhof, Schülercafé: Orte, an denen man sich im Rahmen schulischer Vorgaben etwas freier bewegen kann. Niemand will hingegen in einem Klassenzimmer allein sein; niemand hat nach im Alltag verborgenen Räumen wie Dachboden, Putzkammer oder Heizungskeller gefragt, niemand will in für Schüler tabuisierte Bereiche wie etwas die Teeküche des Lehrerzimmers vordringen, und niemand hat sich in eine explizit pädagogisch geprägte Räumlichkeit wie die biologische Sammlung oder den Kartenraum begeben. Das Augenmaß des Alltags wird somit bei der Auswahl der Orte zunächst beibehalten.

Für die Präsentation werden unterschiedliche Kommunikationsformen ersonnen. Das Schülercafé-Team hat gezeichnet und Interviews mit Gründern, Mitarbeitern und regelmäßigen Gästen geführt. Die beiden Schülerinnen erzählen, ohne den Ablauf ihrer Präsentation genauer geplant zu haben, von ihren Erfahrungen während des Aufenthaltes; die Ergebnisse ihrer Untersuchungen liegen aus. Ein anders Team hat sich in den Kellerräumen der Schule aufgehalten und bietet eine Art von spontaner Museums-Führung an diesen im Schulalltag selten zugänglichen Ort an; die Ergebnisse bleiben im Hintergrund. Eine Schülerin hat sich in der Bibliothek aufgehalten; ihr Beitrag zur Ortsbegehung ist ein Gedichtvortrag vor Ort. Zwei andere Kursteilnehmer haben sich mit dem Eingangs- oder, nach ihrer Auffassung: vor allem Ausgangsbereich des Schulgebäudes beschäftigt und ihre

Wahrnehmungen dokumentiert; auch sie wählen die Form einer offen angelegten Gesprächssituation für ihre Präsentation. Ein Duo hat einen Gebäudedurchgang ausgewählt und für diesen Ort eine Lesung eigener Texte vorbereitet, die durch Requisiten und ortsspezifischer Geräusche vervollständigt wird und die Erfahrung des Ortes jeweils aus der Perspektive eines dort sich befindenden Gegenstandes wiedergibt.

Im Folgenden sollen die Präsentationen von Karoline Beek und Janina Schütz ausführlich dargestellt werden. Die Materialbasis besteht aus Videoaufzeichnungen der Präsentationen sowie zwei eingereichten Mappen mit Skizzen, Notizen und Materialproben.



7.2 *Die Augen sind unwichtig*

Karoline Beek hat sich gemeinsam mit einer Kollegin in einem schmalen Lichthof zwischen zwei Gebäudeteilen aufgehalten. Obwohl die Tür zu diesem Hof normalerweise verschlossen bleibt, fallen die Blicke aller, die im Schulhaus zu tun haben, mehrmals täglich aus verschiedenen Ebenen des Treppenhauses durch die Fenster auf diesen Fleck. Einige kleine Bäume wachsen dort; der Boden ist laubbedeckt; leicht bemooste Stein-Stelen eines früheren Jahrgangs sind ausgestellt.

7.2.1 Die Präsentation

Die Kursteilnehmer versammeln sich zunächst im Treppenhaus vor dem Ausgang zum Lichthof. Jeder bindet sich – auf Anweisung – einen Schal oder ein Tuch vor

die Augen; eine Schülerin hängt sich ein gestreiftes Hemd über den Kopf. Von der Initiatorin angeführt, begeben sich alle Hand in Hand hinaus in den Hof und werden dort wie Figuren aufgestellt. Karoline Beek bückt sich nach einigen Blättern und Stöcken auf dem Boden und gibt jedem etwas davon in die Hand. Sie beginnt mit einem Auftrag an die Zuschauer:

»Versucht, alle eure Gedanken einfach loszulassen. Und ruhig weiteratmen. Jeder von euch bekommt jetzt einen Teil unseres Raumes in die Hand. Fühlt es einfach mal. Riecht da dran. Was für Gefühle gibt es euch?«

Sie beginnt, zwischen den aufgestellten Kursteilnehmern umher zu gehen, und fährt fort:

»Gar nichts sagen. Seid einfach ganz ruhig. Nur eure Sinne fühlen jetzt und riechen. Die Augen sind unwichtig.«

Nach einer Weile schaltet Karoline Beek einen vorher installierten CD-Player ein; leise Musik ertönt. Sie entfaltet ein Blatt Papier und liest:

»Wir haben nie, nicht einen einzigen Tag, / den reinen Raum vor uns, in dem die Blumen / unendlich aufgehen. Immer ist es Welt / und niemals Nirgends ohne Nicht: das Reine, / Unüberwachte, das man atmet und unendlich *weiß* und nicht begehrt.«⁴⁴¹

Nach einer Weile ordnet sie an:

»Bleibt jetzt einfach noch einen Moment stehen und genießt die Musik und alles, was ihr erfahrt.«

Dann beginnt sie, ihren Kollegen die Augenbinden abzunehmen. Einige streifen sie auch selbst ab.

⁴⁴¹ Rainer Maria Rilke: Duineser Elegien. Die achte Elegie. Hier zitiert nach: Rainer Maria Rilke: Die Gedichte, Frankfurt / Leipzig 1986, S. 658.



Zwischenüberlegung: Obwohl die Kursteilnehmer sich noch nicht gut kennen, lassen sie sich auf das Arrangement ein; sie sind mit dem Risiko des Augenverbindens und der Distanzverringernung des An-den-Händen-fassens einverstanden, gleichwohl sich dabei um einer gewisse Preisgabe an die Initiatorin, den Lehrer, die Mitschüler und die Beobachterin handelt. Während und nach der Wahrnehmungsübung sind keine Kommentare zu hören. Es ist anzunehmen, dass die Prozedur nicht jedem geheuer ist; dass der Inszenierung, die ja auch Züge einer nachgestellten, vielleicht ironisierten Meditationsübung trägt, durchaus mit Misstrauen begegnet wird. Dies wird jedoch einer gewissen Neugier und einem Ernstnehmen gegenüber der Wahrnehmungssituation selbst (Tasten, Riechen, Hören) und der Darbietung untergeordnet, was sicher durch die ernsthafte Vorbereitung des Augenblicks im Gegensatz zu manch anderer bereits goutierten Improvisation (die Apparaturen für die Musik mussten immerhin vorher im Medienraum entliehen und funktionsfähig bereit gestellt werden) und den durchaus suggestiven Vortrag Karolines begünstigt wurde.

Interessant an dieser Umsetzung ist, dass das Arrangement der Präsentation nicht auf die Ausstellung der eigenen (Wahrnehmungs)Dokumentation von Karoline Beek hin ausgerichtet ist, sondern, dass die Wahrnehmung des Ortes durch das *Publikum* aktiviert wird. Die Zuschauer/-hörer sollen die eigentlich – zumindest für diesen Ort – an Karoline Beek gestellte Aufgabe unter experimentellen Bedingungen ausführen. Dabei werden vor allem die normalerweise eher beigeordneten Sinneswahrnehmungen Hören, Riechen und Tasten aktiviert; der im Alltag und nicht zuletzt in pädagogischen Situationen dominierende Sehsinn hingegen soll unterdrückt werden. Es dominieren also die Sinneswahrnehmungen des Kontaminiertwerdens; die Distanz des *Blickes* wird aufgegeben; der Wahrnehmende verortet sich nicht außerhalb, sondern inmitten der entsprechenden Sensa-

tionen, und teilweise dringen sie in ihn ein. Die Konzentration auf Gerüche und Tasterlebnisse kann durchaus an der genauen Orientierung Karoline Beeks am Aufgabenblatt liegen; die überraschende Wendung in ihrer Präsentation indes besteht darin, dass hier dezidiert nicht transformiert und dargeboten wird, sondern dass *der Auftrag selbst* an die Betrachter weiter gereicht wird. Auf diese Weise wird das rahmgebende Regelwerk der Aufgabenstellung selbst zum Gegenstand der Darstellung; mit den Worten Lenks könnte man hier von einer vertikalen Bi-soziation sprechen.

Ein Blick in die von Karoline Beek eingereichte Mappe soll nun mit der Fragestellung unternommen werden, ob sich diese Tauschhandlung bereits in den Skizzen, Notizen und Fotografien andeutet.

7.2.2 Dokumentation

Die hellbraune Mappe aus festem Filz, Format Din A 4, wird von einem Lederband zusammengehalten. Mit einer mechanischen Schreibmaschine auf dünnes Schreibmaschinenpapier getippt, finden sich zwischen die Zeichnungen eingelegte Kommentare oder Beschriftungen. Obenauf liegt ein erstes, maschinenbeschriebenes Blatt. Der Text lautet:

»...mein geheimer ort

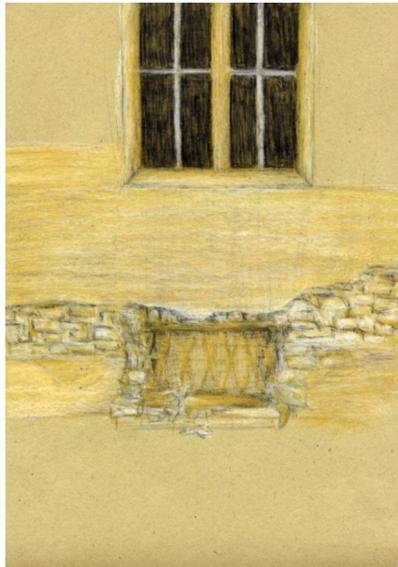
ich habe die aufgabe bekommen, mir einen ort auszusuchen, der für mich etwas besonderes an sich hat und wenige zeit später ist mir der lighthof eingefallen.

...und ungefähr so sieht er aus«



Das zweite Blatt ist eine eher flüchtige Skizze auf braunem, Fasern und Holzspäne zeigendem Papier, wie man es in Alternativläden als Briefpapier kaufen kann. Die Skizze (ausgeführt in rotem, hellbraunem, umbrafarbenem und schwarzem Faserstift) zeigt einen Blick in den Lichthof in starker perspektivischer Verkürzung, offenbar aus dem Fenster des Treppenabsatzes über der ersten Etage gesehen. Hofmauer links, zwei Bäume, zwei übereinander liegende Fenster an der Stirnseite, drei Fenster an der Hausseite. – Das dritte Blatt ist der vom Lehrer verteilte Grundrissplan der Schule, in dem Karoline den Lichthof mit ockerfarbener Pastellkreide markiert hat. – Dann folgt wieder ein Kommentarblatt:

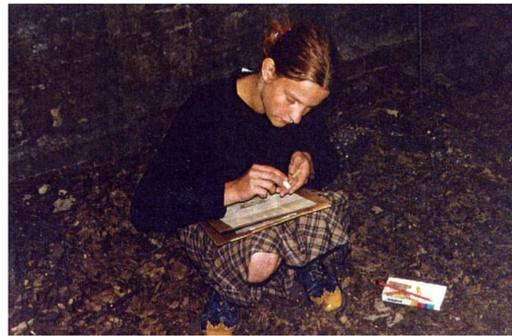
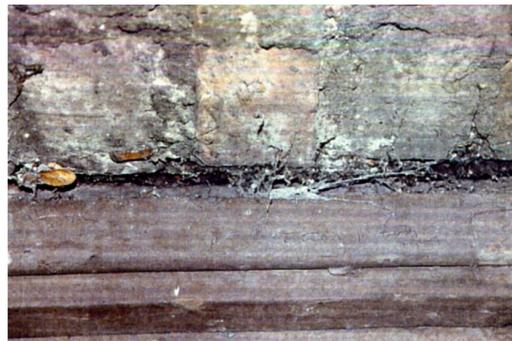
»...weitere aufgaben sind es, den ort ordentlich unter die lupe zu nehmen, seine schönen und nicht so schönen seiten kennen zu lernen und ebenfalls sich eine ecke zu suchen, die man genauer betrachtet und zeichnet.«



Es folgt eine etwas sorgfältiger ausgearbeitete Zeichnung auf blassgelbem, festem Tonpapier. Die Bleistiftvorzeichnung ist mit Pastellölkreide ausgearbeitet; zu sehen ist eine Frontalansicht eines der Lichthoffenster, unter dem sich im bröckelnden Mauerwerk eine vergitterte Kellerfensteröffnung befindet.



Darunter liegen zwei Blätter mit Farbkopien; offenbar Fotografien, die Karoline im Lichthof gemacht hat. Zwei auf einem Blatt: ein Spinnwebdetail, offenbar unter einer vergitterten Fensteröffnung, und ein Stück brüchiges Mauerwerk neben einer vergitterten Kellerfensteröffnung; der Mauer vorgelagert findet sich eine von Hand geschichtete Ziegelmauer, auf die oben einige Ytong-Steine geschichtet sind. Reste einer Schülerskulptur? –



Dann vier auf einem Blatt: weitere Mauerdetails in einer Ecke; eine Kante, dann ein Baumstumpf, von Springkraut umwuchert, auf dem ein Wasserglas (wohl ein Malutensil) steht, dann Karoline selbst, im Laub kauern und mit einer Mappe auf den Knien zeichnend.

Das achte Blatt enthält wieder einen Kommentar:

»die genauere untersuchung des ortes führte zu einer spurensuche auf dem boden, in ecken und an wänden wobei man sich manchmal ganz schön schmutzig machte.«



Es folgt die Farbkopie eines Packpapierblattes (rechts unten signiert mit *Karo A 4*), auf dem eine Probe fixiert ist. Wahrscheinlich wurde das Blatt mit Leim bestrichen und dann auf die Mauer aufgedrückt. Zu sehen sind, neben Schmutzkörnchen und einem Laubfragment – Spinnweben.



Darauf folgen zwei weitere Farbkopien von Detailfotos: Bodenproben, entweder so vorgefunden oder achtsam auf ortsspezifischen Untergründen isoliert.

Auf einige eher eilig angefertigte Frottagen folgt ein letztes, maschinenbeschriebenes Blatt:

»die letzte aufgabe aber ist es nun zu sagen, was mir an diesem ort oder auch raum gefällt. eigentlich dachte ich, dass ich das mit meiner mappe schon getan hätte, denn schließlich sammle ich doch das, was mir auffällt, ob es nun negativ oder positiv ist. aber nun gut, wenn es sein muss. jedoch denke ich, dass ich meine gefühle

zu dem raum nicht mit meinen eigenen worten verfassen kann, deshalb habe ich etwas herausgesucht, was diese aufgabe für mich übernimmt! ... das einzige, was ich noch dazu sagen kann, ist, dass ich diesen raum durch seine verwucherung, seine düfte und seine weiteren sinne sehr mag...

immer ist es welt

wir haben nie, nicht einen einzigen tag,
den reinen raum vor uns, in den die blumen
unendlich aufgehn, immer ist es w e l t
und niemals nirgends ohne nicht: das reine,
unüberwachte, das man atmet und
unendlich weiß und nicht begehrt.

doch ein stück davon gibt der raum wieder.

auszüge aus meinem tagebuch

karoline beek«

Zwischenresumee: Während die im Lichthof durchgeführte Aktion mit dem Kurs eine gewisse Eigenständigkeit zeigt, wirkt die eingereichte Mappe eher wie die Erfüllung einer Aufgabe. Die vom Lehrer vorgeschlagenen Prozeduren des Zeichnens und der Kompilation organischen Materials scheinen nicht das Stadium ästhetischer Selbstreferentialität erreicht zu haben, wohingegen die fotografische Auseinandersetzung doch eine Ahnung von Karolines Aufenthalt an diesem Ort zu vermitteln vermag. Hier scheint in einigen Punkten eine nahsichtige Annäherung stattgefunden zu haben, *wobei man sich manchmal ganz schön schmutzig machte*, wobei es also zu Berührungen kam, die Karoline später weiter vermitteln will.

Bei der Durchsicht der Mappe lässt sich ein Bündel von präsentativen Operationen feststellen, bei denen vor allem auffällt, dass *die eigene Handschrift* umgangen wird: wörtlich genommen, indem eine Schreibmaschine zum Einsatz kommt, und im übertragenen Sinn, indem die Fotografie nach anfänglichen Etüden die (gegenständliche) Zeichnung ablöst. Hierbei wird die durch eine (zeichnerische) Konvention bestimmte Lösung, die sich einer symbolischen Ordnung zugehörig definieren ließe⁴⁴² zugunsten einer indexikalischen Aufnahme beiseite gelassen.

⁴⁴² Vgl. auch Krauss 2003, S. 1203 ff. für den Bereich der Sprache: Gesprochene und geschriebene Sprache werden durch Zeichen des Typs Symbol konstituiert. Diese symbolische Ordnung steht (mit Lacan) dem Imaginären, dem (zeitlosen) Reich der Phantasie entgegen, indem sie (als Spra-

Im Unterschied zu Symbolen stellen Indexe ihre Bedeutung über die Achse einer physischen Beziehung zu ihren Referenten her; im Falle der analogen Fotografie besteht diese Achse, wie in Kapitel 1.5.4 ausgeführt, in ihrem Charakter des *Lichtabdrucks*: Sie ist demnach Markierung oder Spur einer bestimmten Ursache, und diese Ursache ist das Ding, auf das sie verweisen, das Objekt, das sie bezeichnen. Indem Karoline Beek zuerst Fotografien anfertigt und dann deren Ursachen durch ihr Publikum rekonstruieren lässt, aktualisiert sie diese Ursachen auf einer Ebene, die den Vorgang selbst zum Thema hat. Eine dritte Operation zur Vermeidung einer eigenen Handschrift ist die Überleitung des eigenen Textes in ein Zitat aus Rilkes Achter Duineser Elegie, das – anerkannt und abgesichert durch den Kanon – gewissermaßen den vorangegangenen eigenen Text nivelliert.⁴⁴³ Man ist geneigt, der Autorin zu unterstellen, sich der Verknüpfung ihrer eigenen Wahrnehmungen mit ihren eigenen Worten entzogen zu haben mit dem Hinweis, dass ja alles aus anerkanntem Munde schon viel besser gesagt sei. Die Mappe erscheint in diesem Licht im Modus der *Antwort* auf eine *Frage* zu reagieren, und diese Antwort ist nicht an den Fragenden, sondern auch an jeden beliebigen Leser/Hörer/Zuschauer gerichtet. Sie lautet: *Sieh selbst*.

Insgesamt, in Kombination mit der Wahrnehmungsübung während der Präsentation, ist hier ein erstes Wenden und Stülpen des vermuteten impliziten Regelwerks der Situation, ein Indexikalieren in der Darstellung und ein Delegieren der

che) ein historischer Rahmen ist, in den der Mensch eintritt, ohne an dessen Formulierung Anteil zu haben. Beim Zeichnen sind, falls das Zeichnen nicht als neue, eigenständige Operation erlernt und praktiziert wird, vergleichbare Rückgriffe auf konventionalisierte, also symbolische Lösungen zu beobachten.

⁴⁴³ Zur Funktion des Zitats im Hinblick auf die Wechselwirkung zwischen zeichensetzenden Subjekten und der Dynamik der Zeichen sei hier ein Hinweis auf Boris Groys' Exegese der durch die Interpretation Derridas zum Diskursgegenstand gewordenen Baudelaire-Erzählung *Das falsche Geldstück* gegeben, der leider sehr kurz geraten muss. Für die mediale Seite stellt Groys fest: »Die Dynamik des Archivs besteht also nicht nur in seiner ständigen Aneignung des Neuen, sondern auch in einem nicht weniger permanenten Umschreiben seiner Zeichen und Werte auf immer neue Medien – von Gott bis zum Internet. [...] Das Umkopieren der Archivzeichen auf immer neue Medienträger manifestiert sich auf der medialen Oberfläche als Vorgang des Zitierens.« Von der Subjektseite her vergleicht Groys die Prozedur des Zitierens mit der von Marcel Mauss entwickelten Ökonomie des Gabentauschs: »Der Begriff des Geschenks, mit dem Mauss sich hauptsächlich auseinander setzt, besitzt für die Problematik der Medienökonomie eine unmittelbare Relevanz, denn die Analogie zwischen der Geschenkökonomie, wie Mauss sie beschreibt, und der Ökonomie des Zitierens ist offensichtlich. [...] Jeder, der auf einer medialen Oberfläche Zeichen setzt, bietet unter bestimmten Bedingungen, die allgemein bekannt sind, diese Zeichen den anderen als Geschenk an, das von ihnen angenommen oder nicht angenommen, d. h. zitiert oder nicht zitiert werden kann.« Auf diese Weise wird das *Zitieren* zum *Weitergeben* von Verantwortung im Sinne der Autorschaft – einer Operation, die auch das Vorgehen von Karoline Beek zu charakterisieren scheint.

Autorschaft an die Betrachter festzustellen. Das Problem, vor dem Karoline Beek stand, war ja folgendes: einerseits aufmerksam einen Ort wahrnehmen, andererseits diese Wahrnehmungen materialisieren, in eine Form bringen, dokumentieren. Karoline Beek löst dieses bisoziale Problem, indem sie die sprachliche Ordnung vermeidet und künstlich ihr Publikum in die selbe Ordnung versetzt, in der sie sich während der Projektstunden befunden, in der sie den Raum aufgenommen hat. Die Übersetzungsleistung in ein anderes Medium wird auf diese Weise umgangen. Das Überraschende an dieser Lösung ist die Gleichbehandlung, wo Andersbehandlung zu erwarten wäre.

7.3 *Urin und Pink*



Anders als Karoline Beek, die sich an einen normalerweise verschlossenen, aber durch die Fenster des Treppenhauses immer sichtbaren Wunsch-Ort begeben hat, ist Janina Schütz vorgegangen. Ihr Ort ist die Mädchentoilette im zweiten Stock des Vordergebäudes; gleichsam ein unpopulärer und doch notwendiger Ort, den jede(r) mehrfach täglich aufsucht.

7.3.1 Die Präsentation

Im Augenblick haben sich alle Kursteilnehmer in der Mädchentoilette versammelt. Der Raum ist zweigeteilt. Aus dem Vorraum, wo die Waschbecken hängen, blicken die Zuhörer in den eigentlichen Toilettenraum. Der Boden ist durchgehend mit Terrakottakacheln ausgelegt, die Wände weiß gefliest, die Toilettenkabinen in Magenta gestrichen. Ihre Türen lassen sich, wie auch *andernörtchens* in der Schule, nicht verschließen. Janina Schütz steht am Fenster und verliert relativ

schnell, mit gleichmäßiger Betonung und dunkler Stimme, ohne zwischendurch ihre Zuhörer anzusehen, einen Text:

1 Die Tür geht auf, das
2 Blinken ihrer Zähne verhindert
3 das Quietschen im Hinter-
4 grund wahrzunehmen. Es
5 scheint als seien in ihren
6 Gesichtern riesige, weiße
7 Zähne und klimpernde Augen-
8 lider. Als sie jedoch die Toiletten-
9 deckel hochklappen und ihre Hosen öffnen,
10 gibt es nur noch ihre
11 Hintern und die Brille. Merkwürdig, merkwürdige,
12 merkwürdige Gedanken, die man in die Bewegungen hinter
13 geschlossenen Türen pflanzt. Vor allen Dingen an so einem Ort!
14 Durch kratzendes Kichern versuchen sie jene für sie
15 unangenehme Situation zu überspielen – intime Stellen gehören
16 hinter Vorhänge, jedoch Geräusche und Gerüche
17 bleiben. Türen knallen
18 Wasser verbindet sich mit Urin
19 Klopapier raschelt aneinander
20 Alles wird zu nichte gemacht als der Druck der Spülung
21 durch die Schüssel in die Rohre schießt. Irgend wann verschloss
22 ich auch bei mir zu hause die Tür, das Wichtigste
23 scheint der Spiegel. Minutenlanges Betrachten
24 des Äußeren, Zurechtzupfen der Haare, Richten der
25 Bluse, Schminke nachlegen... Wieder Gekicher, wieder nur Zähne
26 und an Lidern klimpernde Wimpern. Die Tür knarrt und knallt. Jetzt,
27 so gegen Mittag fallen die letzten
28 Sonnenstrahlen durch das Fenster
29 und zersplittern an der Heizung.
30 Doch die Farben sind stumpf.
31 Eine Entscheidung, ob ich wegen
32 des Geruchs oder des unerträg-
33 lichen Farbtons der Umbauwände
34 fliehen soll, ist zu einer

35 heftigen Diskussion in meinem
36 Kopf gewachsen. Urin und Pink.
37 Bleibt man jedoch länger sitzen,
38 geht der Uringeruch unter in
39 einem Wirrwarr von Gerüchen, die
40 sich mit dem schwülen Duft des
41 Tages vermischt haben. Mein Blick
42 webt sich nun um das geöffnete
43 Fenster. Es öffnet den Raum im
44 hinteren Teil, wäre das unerträgliche
45 Pink nicht, so würde man zur Tür
46 hereinkommen und zum Fenster hin-
47 ausspringen können. Wäre da nicht auch
48 noch dieser Spiegel, sinnlos neben dem Seifenspender hängend,
49 dieser wiederum seine Aufgabe aufgegeben zu haben scheint,
50 über den zwei verdreckten Waschbecken mit den Plastewasserhähnen.

Die Kursteilnehmerinnen applaudieren; eine Mitschülerin fragt nach Gründen für die Wahl dieses Ortes. Janinas Antwort lautet:

»Ich finde, es gibt einen Zwiespalt zwischen dem nötigen und dem bewussten Hingehen. Bei Schülern ist es ja sehr verbreitet, dass sie einfach mal während der Stunde auf die Toilette gehen, und sie gehen aber gar nicht auf die Toilette, sie gehen einfach nur aus dem Raum raus und äh gehen zwar dann auf die Toilette und ertragen den Gestank und alles andere aber äh müssen eigentlich gar nicht und wollen einfach nur diesem Zwang diesem Zwang des Unterrichts entfliehen. Das ist bei mir jedenfalls so gewesen. Ja, deshalb, und weil, das war dann bei mir halt auch, ich kam dann zu einer Stunde hier rein und es war halt zur Mittagszeit, und die Sonnenstrahlen haben sich halt nur auf diese Heizung geworfen und die Türen waren offen und der Gestank war unerträglich, aber halt diese Sonnenstrahlen waren hier und der Raum sonst war total dunkel und, ja, deshalb.⁴⁴⁴

Eine Diskussion findet an dieser Stelle nicht statt. Die Kursteilnehmer ziehen weiter in die einen Stock höher gelegene Schülerbibliothek, wo sich ihnen eine andere Mitschülerin mit einer Lesung präsentieren wird.

⁴⁴⁴ Video 4.11.03, TC 1:03:28 bis 1:06:44.

Zwischenüberlegung: Der Text findet – auch aufgrund der Art und Weise des Vortrages – spontane Zustimmung. Es scheint, als treffe er den Nerv des Ortes; als aktiviere er durch seine sprachliche Gestaltung kontaminierende Wahrnehmungen, die die Zuhörer bedrängen, für die sie selbst aber nicht die treffenden Worte gefunden hätten. Dieser Vermutung soll weiter unten durch eine an den mit Peters und Bühler entwickelten leibsinnlich-zeichenhaften Kategorien sprachlicher Darstellung orientierte sequentielle Analyse genauer nachgegangen werden. Zunächst erfolgt ein Blick in die von Janina Schütz abgegebene Mappe mit Skizzen, Texten, Notizen und Fotografien.

7.3.2 Dokumentation

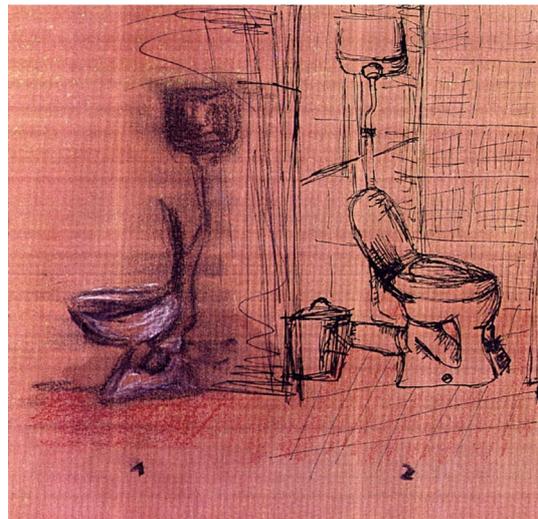


Die von Janina Schütz abgegebene Mappe⁴⁴⁵ enthält, dem erteilten Auftrag gemäß, eine Zeichnung (als Farbkopie zudem auf dem Mappendeckel wiederholt), die *Charakter und Atmosphäre des Ortes berührt*. Außerdem findet sich eine mit Lineal angefertigte, beschriftete Grundrisszeichnung. Als *Fundstück* – es ist das olfaktorisch, haptisch und visuell auffälligste Blatt – ist der Mappe eine aufgeklebte, parfümierte Slipeinlage auf magentafarbigem Fotokarton mit der Beschriftung

⁴⁴⁵ Auf die Abbildung offenkundig unergiebiger Blätter wird, wie schon bei Karoline Beek, verzichtet.

»DftDuftDuftDuft.probe und Textauszug aus dem Roman *Halbschlaf im Froschpyjama* von Tom Robbins«⁴⁴⁶

beigegeben. Der Inhalt des Textauszugs ist die Schilderung eines inneren Monologs in einer Damentoilette; übrigens in der zweiten Person Singular.⁴⁴⁷ Weiterhin finden sich einige eher achtlos angefertigte Frottagen von Wänden und Terrakottaböden, einige als Farbkopie eingelegte Fotografien (Bodendetail, Außentür, eine perspektivisch verzogene Klobrille in geheimnisvollem Grün) und Texte. Auf einige Einzelblätter soll nun genauer eingegangen werden:



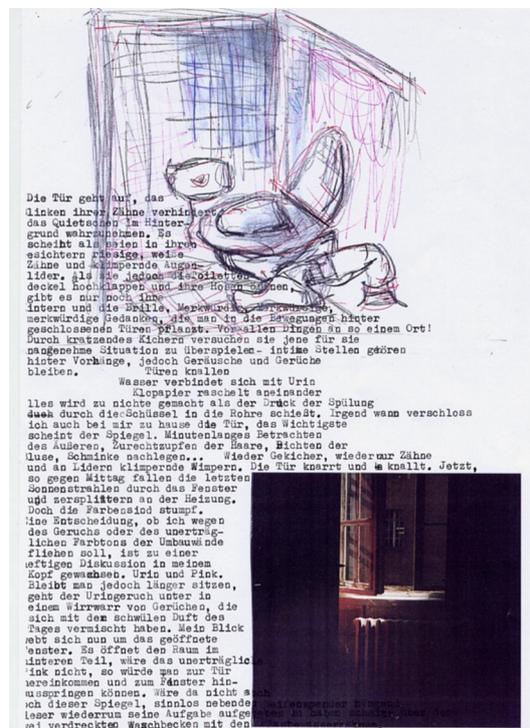
7.3.2.1 Titelzeichnung

Die Zeichnung, die als Titelbild fungiert, zeigt zwei einander den Rücken, vielmehr: den aufgeklappten Deckel zukehende Klosettschüsseln. Sie sind nummeriert (1 links, 2 rechts). Die linke Klosettschüssel ist mit Kreide gezeichnet, ein Spülkasten ist durch eine Art Nabelschnur, welche keine Wiedergabe des Fallrohrs ist, mit der Schüssel verbunden (Umrisszeichnung in schwarzer Kreide), die schwarze Kreide der Umrisszeichnung wurde mit dem Finger verwischt, bevor auf der Porzellanschüssel formende Weißhöhlungen gesetzt wurden, so dass Klosettschüssel und Spülkasten von einer schwarzen Aura umgeben scheinen. Der

⁴⁴⁶ Robbins, Tom: *Halbschlaf im Froschpyjama*, Reinbek 1998.

⁴⁴⁷ Der Roman ist durchgehend in der zweiten Person Singular geschrieben. Diese Du-Perspektive charakterisiert insbesondere im anglo-amerikanischen Sprachraum (und im Film als Stimme aus dem Off) ein gewisses Einverständnis in der Wahrnehmung von oder der Haltung zu einer Sache: *Du ist man (one), man*, das sind wir alle. Auf diese Weise wird der Leser zum *Ich*, das sich genau wie diese Person fühlen soll, die beschrieben wird (*So ist es mir auch schon gegangen*) – was eine gewisse Engführung bedeutet, die nicht immer leicht erträglich ist.

Terrakottaboden ist in unvermishtem Venezianisch-Rot wiedergegeben. Die beiden Zeichnungen sind durch einige energisch gesetzte, senkrechte Auf-und-Ab-Striche mit schwarzem Fineliner voneinander getrennt, die rechte Klosettschüssel ist mit Faserstift gezeichnet und in Aufbau und Funktion detaillierter als die linke, wengleich nicht proportionsgetreu wiedergegeben. Die Verbindung zwischen Spülkasten und Schüssel leuchtet eher ein als links, ist aber nicht zu Ende geföhrt. Hier ist auch ein Abfalleimer mit Deckel zu sehen, die quadratische Reliefstruktur der Wandkacheln ist flüchtig angedeutet, noch flüchtiger die Bodenkacheln, das Venezianisch-Rot aus der linken Zeichnung ist bis hierher fortgesetzt. – Die Ansicht der beiden Toilettenschüsseln ist keine Wiedergabe der tatsächlichen Raumverhältnisse, sie könnten in dieser Anordnung nicht gleichzeitig gesehen werden, es sei denn, man würde zwei Kabinentüren aushängen. Sie sind in dieser Zeichnung in eine Beziehung gesetzt: Rücken an Rücken. Durch die Verwendung der verschiedenen Materialien kommt es zu einer unterschiedlichen Charakterisierung der beiden Schüsseln. Die Komposition ist also die einer von der Zeichnerin so gesetzten Paar-Figur.



7.3.2.2 Das zuoberst liegende Blatt

Es ist ein maschinenbeschriebenes Blatt (A 4) aus festem, weißem Zeichenpapier. In der oberen Hälfte, in beinahe zornigem Duktus direkt auf das Blatt gezeichnet, findet sich die flüchtige Skizze (weicher Bleistift, Fineliner in Magenta und Rot, blauer Kugelschreiber, blaue Kreide) einer weiteren Toilettenschüssel ohne Spülkasten, die, wie in einem Architekturmodell, in einer aufgeschnittenen Raumecke aufgestellt ist (links abgeschlossen, rechts zeichnerisch offen). Der Blick auf das Klosett erfolgt von schräg oben, was ihr ein gedrungenes Aussehen verleiht, die Perspektive ist nicht durchgehend eingehalten, der Sockel und das gewaltig angewachsene Abflussrohr sind direkt von vorne zu sehen, ebenso der dicht über der Brille angebrachte Klorollenhalter, aus dem man ein Stück Toilettenpapier aufgrund der frontalen Sicht auf den Halter als S-förmige Linie heraushängen sieht. Der an die Wand geklappte Klosettdeckel scheint an der Wand von einer Aura umgeben zu sein; nur hier ist die Schraffur im Hintergrund auf Magenta (Fineliner) beschränkt, und nur hier folgt der Duktus der eilig gesetzten Striche der Form des Gegenstands.

Das Blatt ist mit dem von Janina Schütz laut verlesenen Text beschrieben: mechanische Schreibmaschine, einzeilig, Flattersatz linksbündig, Rand links 2 mm. Der Zeilenumbruch berücksichtigt bis zur Zeile 12–13 die offenbar vor der Schreibaktivität aufgebrauchte Zeichnung und ab 27 die unten rechts aufgeklebten Raum-Fotografie, doch auch dazwischen wird nicht das ganze Format ausgeschöpft. Die Zeilenumbrüche folgen offenbar teilweise der grammatikalischen Struktur des Textes (Satzende), teilweise der poetischen Lust am Enjambement (Umbruch vor dem Substantiv, um dessen Lektüre hinauszuzögern), teilweise dem Vorhaben einer dem Inhalt unterworfenen Typographie (17–19). Tippfehler wurden nicht mit Tipp-Ex abgedeckt, sondern nach Zurückfahren der Walze überschrieben, in einigen Fällen wurde dann neu angesetzt (*♯ e ♯ durch* (21)), bei fehlenden Wortzwischenräumen (*dieToiletten* (8)) wurde nicht durchgehend korrigiert, einige orthographische Fehler (*wiederrum* (49)) verbleiben. Einige Auffälligkeiten in der Interpunktion – Komma statt Punkt (1) – könnten mit einem Tippfehler (die Komma-Taste befindet sich gleich links neben der Punktaste) begonnen haben und dann, da eine Ausbesserung durch Überschreiben in diesem Fall nicht möglich ist, in die grammatikalisch korrekte, stilistisch aber auffällige Fort-

setzung einer parataktischen Reihung gemündet haben. Eine bewusste Setzung aufgrund rhythmischer oder inhaltlicher Entscheidungen ist jedoch ebenfalls häufig nicht auszuschließen. Es erscheint deshalb sinnvoll, die Materialität des Textes im Hinblick auf seine Genese genauer in Augenschein zu nehmen (siehe 7.3.2.3).



Unten rechts wurde eine annähernd quadratische Fotografie aufgeklebt, und zwar, bevor das Blatt in die Schreibmaschine eingespannt wurde. Die letzten Textzeilen (44 sowie 47–50) ragen in diese Fotografie hinein, die Wucht des Anschlags auf der mechanischen Schreibmaschine prägte die Buchstaben in die Oberfläche der Fotografie. Die Fotografie zeigt eine Ansicht des Toilettenraumes mit Blick auf das Fenster, an dem Janina Schütz bei ihrer Präsentation stand. Sie ist sehr dunkel, ohne Blitz aufgenommen, mit Gegenlicht. Blick (Fotografenstandpunkt: mitten im Gang zwischen den Toilettentüren) zum Fenster, das Licht fällt von links auf den Heizkörper, die Kabinentüren stehen weit offen, ebenso die Fensterflügel – es handelt sich um ein wuchtiges, altmodisches Doppelfenster –, die Winkel der Anordnung der geöffneten Türen führen den Blick des Betrachters in den Raum des Bildes hinein, konzentrieren ihn auf den Lichtstrahl, der zum Fenster hinein und genau auf die Heizung fällt (siehe 41–47 sowie die Betonung dieses Umstands bei der Begründung der Ortswahl im Präsentationsgespräch), und aus dem Fenster wieder hinaus sieht man die gegenüberliegende Hauswand, und in dieser blickt man wiederum durch ein Fenster in das gegenüberliegende Gebäude hinein, die nach hinten gestaffelte Anordnung der grünlich leuchtenden Neonlampen verrät, dass wir in einen langen Korridor blicken. – Die Fotografie ist links beschnitten, um ein annähernd quadratisches Bild zu erhalten, das den Fensterblick beinahe

genau in die Mitte des Formats rückt, offenbar mit einem Cutter; vorher wurde zur Markierung der Schnittlinie ein Bleistiftstrich gezogen, der in der oberen Hälfte noch zu sehen ist. Unten links steht die Ecke etwas hervor; der Cutter scheint leicht abgerutscht zu sein.

7.3.2.3 Der Text – Sequentielle Analyse

Janina Schütz hat einige Stunden allein in der Mädchentoilette verbracht. Dieses Ereignis ist dokumentiert: Es existiert eine Mappe mit Zeichnungen und Texten, eine Videoaufnahme vom Vorlesen dieses Textes, den Janina möglicherweise in diesem Raum geschrieben hat, und der Text selbst. Es ist anzunehmen, dass sie die Schreibmaschine nicht dabei hatte und das Blatt, auf das vor Ort möglicherweise die beschriebene Skizze gesetzt wurde (aber auch diese kann auf der Basis anderer Skizzen später gefertigt worden sein) auf der Basis vor Ort angefertigter Notizen beschrieben hat. Weiterhin ist als Dokumentation ein Foto verblieben, das vor Ort entstanden ist und diesen Ort in ein ganz bestimmtes Licht rückt.

Die nun folgende Analyse wird hier in voller Länge wiedergegeben, da sie im Sinne der sich im Forschungsprozess generierenden begrifflichen Elaboration erste wichtige Anhaltspunkte für die Frage nach der Verbindung von leibsinlicher Wahrnehmung und zeichenhafter Fixierung im Sinne der Bisoziation ergab. Ein hypothetischer Anhaltspunkt über diese Verknüpfungsleistung, angewendet auf den sinnlichen Akt des Maschinenschreibens, findet sich bei Roland Barthes:

»Der Körper bleibt mit dem Schreiben verbunden, und zwar über das Bild, das Visuelle, das er vor sich hat: eine Art typographische Ästhetik«⁴⁴⁸

Im Zentrum der Aufmerksamkeit steht deshalb das Zusammenspiel der Sinneswahrnehmungen sowie die darauf reagierenden Bewegungen des Textsubjektes einerseits und deren sprachliche Einschreibung in den Text andererseits. Gibt es von dort aus Rückwirkungen auf das wahrnehmende Subjekt, die sich wiederum in der Entwicklung des Textsubjektes niederschlagen? Mit anderen Worten: findet hier eine reflexive Durchdringung der Sinnes- und der Vollzugsoperationen statt?

- 1 Die Tür geht auf,
- 2 das Blinken ihrer Zähne verhindert

⁴⁴⁸ Hier zit. n. Grésillon 1999, S. 56.

3 das Quietschen im Hinter-
4 grund wahrzunehmen. Es
5 scheint als seien in ihren
6 Gesichtern riesige, weiße
7 Zähne und klimpernde Augen-
8 lider [...]

Der Text setzt unmittelbar mit der Aktivität eines Raumteils selbst ein, die Tür wird nicht geöffnet, sie geht auf (1). Obwohl hier ein Punkt zu erwarten wäre, wird der Satz nach einem Komma unmittelbar fortgesetzt, *das Blinken ihrer Zähne* (2) lenkt den Blick der im Raum als Beobachterin platzierten Erzählstimme auf die Gesichter von Besucherinnen, die offenbar gerade durch diese Tür eingetreten sind, und dieser visuelle Eindruck soll daran Schuld haben, dass ein gleichzeitig stattfindender akustischer Impuls (und ein *Quietschen* (3) ist kein ganz unauffälliger) nicht wahrzunehmen sei. Doch die Erzählstimme hat es wahrgenommen und gibt es an ihre Zuhörerinnen und Leser weiter. Wer wurde an der Wahrnehmung gehindert? Welches Quietschens? Dessen der Tür, die sich nun hinter den Eintretenden befindet oder von ihnen noch bewegt wird, oder eines anderen, das mit Ereignissen, die sich tiefer in diesem Raum, *hinter* der Erzählstimme abspielen, zusammenhängt? *Es scheint* (4–5): Wenn das beobachtende und erzählende Textsubjekt das Kommende, nämlich die *riesigen, weißen Zähne [...] in ihren Gesichtern* (6–7) offenbar nicht genau sehen kann, so scheint auch die visuelle Wahrnehmung an diesem Ort, in diesem Augenblick, für die Erzählstimme nicht eindeutig möglich zu sein, und sogleich wird das Gesehene wieder eng mit einer dem akustischen Bereich zugehörigen Verbableitung gekoppelt, das die – wiederum! – Sehorgane der Eingetretenen und deren zeitweise Bedeckung genauer beschreibt: *klimpernde Augenlider* (7–8).

8 [...] Als sie jedoch die Toiletten-
9 deckel hochklappen und ihre Hosen öffnen,
10 gibt es nur noch ihre Hintern und die Brille. [...]

Handelnde sind nun die Anderen, jener anonyme Plural *sie* (8), der den Raum betreten hat. Jedoch: Die Beobachtung in *ihren* (5) Gesichtern scheint eine Beunruhigung für das Textsubjekt gewesen zu sein; die temporale Konjunktion setzt zu diesem Zustand eine deutlich Zäsur: Jetzt (*Als* (8)) ist das Gesicht egal, wenn die

Hosen herunter gelassen werden, zählen nur noch *ihre Hintern und die Brille* (10), wir sehen ja alle gleich aus, so wird immer wieder die Scham heruntergespielt, wenn gemeinsames Umkleiden unumgänglich ist, wir versichern, dass wir dem anderen nichts weggucken, weil wir das Gleiche selbst haben und zudem aus dem Alter heraus sind, da die Nacktheit anderer etwas Besonderes, mit der eigenen zu Verwechselndes sei, doch dies ist ein Vorwand: Gerade nackt sind wir nicht gleich, allenfalls das Gewand, das einen sozialen Unterschied markiert hat, ist weggefallen, doch die Konkurrenz bleibt, sie ist nur verstohlener geworden. – Die Nacktheit des anonymen Plurals ist eine imaginierte und kollektive, das Textsubjekt gibt nicht zu erkennen, dass es einer bestimmten Person in die Kabine gefolgt sei, um sie zu beobachten, vielmehr bleibt es außen vor und folgt den Eindringlingen in Gedanken. Es sind Gedanken, in denen es sich ihnen gleich macht, indem es seinen Anteil an einem kollektiven Erfahrungswissen bekundet.

11 [...] Merkwürdig, merkwürdige,

12 merkwürdige Gedanken, die man in die Bewegungen hinter

13 geschlossenen Türen pflanzt. Vor allen Dingen an so einem Ort!

Diese Haltung wird im nächsten Satz kommentiert: *Merkwürdig* (11), wiederholt und modifiziert, das flektierte *merkwürdige* (12) kann kein genereller Kommentar mehr sein, sondern muss sich auf ein Substantiv beziehen, doch dieses folgt nicht unmittelbar, sondern auf eine weitere Wiederholung, *merkwürdige Gedanken* (12), also nicht der anonyme Plural (*merkwürdige Gestalten* wären durchaus zu erwarten gewesen) wird weiter beobachtet, eine Modulation von einer Tonart in die andere, ein Verzögern der Preisgabe, es geht um das erzählende Selbst: *Gedanken, die man* (12) – und wer *man* sagt, meint sich ganz besonders – *in die Bewegungen hinter geschlossenen Türen pflanzt* (13). Das Textsubjekt, das bislang noch nicht als Ich in Erscheinung getreten ist, doch weiß der Leser seit *es scheint* (4–5), dass dies ein im Erzählmodus personal gehaltener Text ist, bemüht sich um seine Anonymität in der Verallgemeinerbarkeit, dennoch *pflanzt* es sich hier aktiv in die Bewegungen der anderen ein.

Es sind Bewegungen *hinter geschlossenen Türen*, die hier wieder an Raum und Bedeutungsschwere gewinnen. *Vor allen Dingen an so einem Ort!* (13)) Gedanken, die *man in* die Bewegungen *hinter* Türen *vor* Dingen pflanzt an einem *Ort*: die Abfolge der lokalen Präpositionen wird zu einer empfindenden Bewegung im

Raum, und zwar vom Eingeschlossen- / Geborgen- / Umgebensein *in* über das Außenvorbleiben *hinter* zum räumlich und hierarchisch dominant werdenden *vor* am alles umschließenden Ort. *Vor allen Dingen an so einem Ort*, auch anderswo pflanzt *man* Gedanken in Bewegungen hinter geschlossenen Türen, *man* ist eine kleine, nicht praktizierende, sondern imaginierende Voyeuristin, und hier ist sie es ganz besonders und bekennt sich dazu.

14 Durch kratzendes Kichern versuchen sie jene für sie

15 unangenehme Situation zu überspielen – intime Stellen gehören

16 hinter Vorhänge, jedoch Geräusche und Gerüche

17 bleiben. [...]

Wieder wird der anonyme Plural aktiv, durch *kratzendes Kichern* (14), das als Manöver zum Überspielen einer Peinlichkeit entlarvt wird, macht er sich, erstmals seit dem Augenlider(*deckel*)klappern (7–8) und Türenquietschen (3), wieder hörbar, doch ein *Kichern* kann nicht *kratzen*, das könnten Fingernägel auf Kabinenwänden (Menschenfinger auf Gegenständen), eine Stimme kann kratzig klingen, wenn der Kehlkopf trocken ist (und räuspern hilft nicht; schlucken muss man dann!), und dieses Kichern ist nicht *kratzig* (aus einem Verb abgeleitet), das substantivierte Verb bleibt durch die Kombination mit der Adverbform (kratzend) näher an seinem Verbcharakter, beides zusammen ergibt eine durch die Alliteration verstärkte Doppelung, die den aktiven Handlungscharakter der Passage unterstreicht, und diese Handlung soll etwas überspielen (überdecken, man denke auch an das Überspielen von Tonbändern, als es noch welche gab; die Informationen, die auf einem analogen Medium festgehalten wurden, werden durch darüber gelegte ausgelöscht), und unangenehm ist die Situation doch vor allem deshalb, weil man nicht nur den Anblick, sondern auch die Geräusche hinter den geschlossenen Türen schamhaft verbergen will, doch die Kabinenwände reichen nicht aus, ein akustischer Wall muss errichtet werden, um die Imaginationen, die durch die Begleitgeräusche der eigentlichen Handlung ausgelöst werden könnten, für alle Beteiligten, und noch für mehr für eine an der kollektiven Handlung im Augenblick nicht beteiligten Voyeuristin, klein zu halten. Auf einen unerwarteten Gedankenstrich (15), der das Vorangegangene im Raum des Vorgestellten noch fortsetzt und verlängert, folgt eine Forderung: *intime Stellen gehören hinter Vorhänge* (15–16), warum Vorhänge, in diesem Raum hängen keine, es gibt Holzwände, Vorhänge

schützen doch wieder nicht vor der Geräuschbelastung durch die Verrichtungen dieser *intimen Stellen*, Vorhänge – Gewänder – Kleider, und wie nah sind wir nun am Trenchcoat des Exhibitionisten im Park. *Jedoch* (16) – erneut schafft die adversative Konjunktion einen Gegensatz, der zuerst nicht recht einzusehen ist: Intime Stellen gehören also *hinter* Vorhänge, *jedoch Geräusche und Gerüche* (16) – erstmals kommt nun neben visuellem und akustischem der olfaktorische Sinnenbezug ins Gespräch – *bleiben* (17). Wo? *Vor* den Vorhängen? Im Grunde lassen sie sich durch solche ohnehin nicht zurückhalten, sie durchdringen alles. Auch den Versuch, sie zu überspielen.

17 [...] Türen knallen

18 Wasser verbindet sich mit Urin

19 Klopapier raschelt aneinander

In dieser lakonischen Trias wird auf Interpunktion verzichtet, auf dem schweren Zeichenkarton sind die drei Feststellungen untereinander gesetzt, der fortlaufende Text wird durch sie in seinem Fluss unterbrochen, und wie die Verengung eines Stundenglases scheinen sie den oberen Teil mit dem unteren zu verbinden. Die Welt der Dinge ist aktiv geworden: Türen machen Lärm (17), Flüssigkeiten mischen sich (18), Papier macht Geräusche an sich selbst (19). Die chemische Reaktion ist gerahmt von zwei akustischen – um das *Überspielen* noch einmal überdeutlich zu machen? Das erzählende Ich scheint diese Aktivitäten gleichzeitig wahrzunehmen.

20 Alles wird zu nichte gemacht als der Druck der Spülung

21 durch die Schüssel in die Rohre schießt.

Was *Alles* (20) ist – alles Vorangegangene, Geräusche, Gerüche, Gesehenes?, bleibt offen, doch es wird *zu nichte gemacht* (20) durch den *Druck der Spülung* (20), der nicht *durch die Schüssel in die Rohre* (21) *schießen* kann. Ein Druck auf den Spülknopf (doch in diesem Fall ist eine Kette zum Ziehen angebracht) könnte durch das Anheben des Verschlusses am Boden des Spülkastens einen Wasserdruck im Fallrohr auslösen, der das kreisende Ausspülen der Schüssel ermöglichen würde. Die Folge des (von jemandem ausgeübten) Drucks macht sich also auf den (auch zeichnerisch nicht exakt ergründeten) Weg *zu nichte*, getrennt geschrieben, zu Nichts. Eine Auslöschung im Gegensatz zu der vorangegangenen Überspielung?

- 21 [...] Irgend wann verschloss
 22 ich auch bei mir zu hause die Tür, das Wichtigste
 23 scheint der Spiegel. Minutenlanges Betrachten
 24 des Äußeren, Zurechtzupfen der Haare, Richten der
 25 Bluse, Schminke nachlegen... Wieder Gekicher, wieder nur Zähne
 26 und an Lidern klimpernde Wimpern. Die Tür knarrt und knallt. [...]

Erstmals meldet sich das Textsubjekt mit *ich* (22) zu Wort und berichtet, als sei es eine biographische Anmerkung, von sich selbst, doch diese Anmerkung tritt, als sei schon zu viel gesagt, im Fluss des überraschenderweise nach einem Komma (22) fortgeführten Satzes sogleich wieder zurück zugunsten eines allgemein gehaltenen Kommentars: *Das Wichtigste scheint der Spiegel* (22–23). Im Verlauf des Textes wird deutlich, dass der anonyme Plural kontinuierlich aus Attributen zusammengesetzt wird, die Körpern / Personen zugehören, welche nicht gezeigt werden: Man könnte ja auch schreiben *Die Mädchen stehen vor dem Spiegel*. Waren es zunächst Körperteile (Zähne, Augenlider (7–8)), so kommen nun Gegenstände hinzu, die diese Körperteile unmittelbar berühren (Kleidungsstücke, Make-up (24–25)). Im Gegensatz zu dem vorangegangenen, gehörten und imaginierten Geschehen hinter den Kabinentüren scheint sich das Momentane tatsächlich vor den Augen des beobachtenden Textsubjektes abzuspielen. Der Übergang (der anonyme Plural verlässt die Kabinen) zur nächsten Szene ist ausgespart. Kann es sein, dass es die Freiheit der Einbildungskraft war, deren Ende (*zu nichte* machen) durch die Wasserspülung eingeleitet wurde? Das Gekicher wurde nun aus den Kabinen geholt und seiner Funktion (dem Überspielen von Peinlichkeit) entledigt, noch einmal wird das Zähne- und Augen(da)sein des anonymen Plurals durch Wiederholung betont, und wieder wird die Tür (26) (welche? eine Kabinentür? Die Eingangstür, durch welche das Eintreten erfolgte?) akustisch aktiv, sie knarrt und knallt (26).

- 26 [...] Jetzt,
 27 so gegen Mittag fallen die letzten
 28 Sonnenstrahlen durch das Fenster
 29 und zersplittern an der Heizung.
 30 Doch die Farben sind stumpf.

Von *Jetzt* (26) an ist der anonyme Plural verschwunden, ist die Erzählstimme wieder allein im Raum, doch das Fortgehen der Anderen wurde nicht erwähnt. Eine erste Zeitangabe wird gemacht, *so gegen Mittag* (27), und eine offenbar den Kern der Anwesenheit (siehe Foto) bestimmende Beobachtung wird weiter gegeben: Sonnenstrahlen fallen zum Fenster herein und werden von der harten Materialität des Rauminventars gewissermaßen zerstört, sie *zersplittern* (29) an der Heizung. Offenbar wurde mit diesen Strahlen eine Erwartung verbunden, die sie nicht einlösen können: *Doch* (adversative Konjunktion, Anm. CG) die Farben sind stumpf. (30)

31 Eine Entscheidung, ob ich wegen
32 des Geruchs oder des unerträg-
33 lichen Farbtons der Umbauwände
34 fliehen soll, ist zu einer
35 heftigen Diskussion in meinem
36 Kopf gewachsen. Urin und Pink.
37 Bleibt man jedoch länger sitzen,
38 geht der Uringeruch unter in
39 einem Wirrwarr von Gerüchen, die
40 sich mit dem schwülen Duft des
41 Tages vermischt haben.

Von nun an spricht ein Textsubjekt, das sich in seinen Konflikten und Wahrnehmungen stärker als bisher preisgibt. Die visuell und olfaktorisch aufgenommene Umgebung wird bewertet (*unerträglicher Farbton* (32–33) und ein Geruch, der aufgrund des Vorangegangenen nicht erläutert zu werden braucht), und aus dem Widerstreit der Urteile erwächst ein Konflikt, doch überraschenderweise ist es kein Konflikt, der eine nachfolgende Entscheidung herbeiführen soll, gehen oder bleiben, sondern ein rückwirkender Urteilskonflikt: welches (sinnliche Wahrnehmungs-) Argument wog schwerer, Geruch oder Farbe, wobei die *heftige Diskussion* (35) den poetischen Duktus des Textes unterbricht. Wiederholung der Konfliktargumente, aber mit *und*-Verknüpfung: *Urin und Pink* (36). Das olfaktorische Argument wird nun abgewertet / relativiert, *der* Geruch geht unter in einem Wirrwarr von Gerüchen (39) – und in dem *Tag* (41), der auch außerhalb dieser abgeschlossenen (Geruchs)Zelle stattfindet (und der wiederum seinen eigenen Duft zu haben scheint). Doch eine Entscheidung bleibt aus.

41 [...] Mein Blick
42 webt sich nun um das geöffnete
43 Fenster. Es öffnet den Raum im
44 hinteren Teil, wäre das unerträgliche
45 Pink nicht, so würde man zur Tür
46 hereinkommen und zum Fenster hin-
47 ausspringen können. [...]

Das Textsubjekt und sein Blick werden nun aktiv, gewinnen Oberhand über jene unbehagliche indifferente Dominanz der Aktivität des Raumes und der Anderen, der Blick *webt* (42) sich um das zentrale Fenster, umgibt, umfängt, fesselt, verspinnt es also. Es kann nicht mehr weg, ist von oder in diesem Blick gefangen und ist doch selbst die Öffnung, durch die eine Flucht erfolgen könnte (*zur Tür hineinkommen* und *zum Fenster hinauspringen* (45—46)). Doch diese Aktivität des Blickes hat nur kurz die Oberhand, Flucht wäre angesagt, aber es gibt ein Hindernis im Weg: das *Pink* (45) der Kabinenwände, das somit seine Dominanz gegenüber dem Uringeruch und gegenüber dem Ich endgültig zementiert. Dieses *Pink* steht also als Barriere im Raum und verhindert die Flucht, es ist so stark, dass das Ich tatsächlich nichts zu entscheiden hatte, gehen oder bleiben, es musste bleiben. Die Macht das Visuellen hat die anderen Sinneswahrnehmungen zurückgedrängt.

47 [...] Wäre da nicht auch
48 noch dieser Spiegel, sinnlos neben dem Seifenspender hängend,
49 dieser wiederum seine Aufgabe aufgegeben zu haben scheint,
50 über den zwei verdreckten Waschbecken mit den Plastewasserhähnen.

Und da ist ein zweites Hindernis, das vielleicht noch stärker ist: der Spiegel, der im Vorraum an der Wand hängt (48). Die syntaktische Konstruktion legt nahe, dass es keine entgegengesetzte Hoffnung, sondern immer noch der Fluchtgedanke ist, dem das zweite *wäre* (47) entgegensteht. Wenn das Textsubjekt beide im Blick hat, dann muss es nahe der Eingangstür im Vorraum stehen, die als Fluchtweg offenbar nicht in Frage kommt – es wäre eine Flucht nach hinten –, und von dort aus in Richtung Fenster blicken. Dieser machtvolle Spiegel jedoch ist nur der Übergang zur Profanität, nahe am Schmutz und Widersinn des erfahrenen Raumes, und im Grunde kann er ja auch nichts Böseres und Schlimmeres tun, als den Raum und das darin befindliche Ich wiederzugeben/zuspiegeln.

7.3.2.4 Zusammenfassung der Beobachtungen am Text

Zu Beginn der Analyse wurde die Vermutung ausgesprochen, dieser Text verdichte eine sinn- und vollzugsorientierte Wahrnehmungssituation von selbstreflexivem Charakter, weil er gleichzeitig den Ort in seiner für den Leib und die Sinne penetranten Beschaffenheit vergegenwärtige und einen Raum der zeichenhaften Transformation generiere, die sich beide wechselseitig durchdringen. Dies wird zum einen an der Organisation des Textes im Schreibraum deutlich, zum anderen an seinen syntaktischen und semantischen Bruchstellen:

- Stellenweise fällt eine (auch im Vortrag hörbare) Interpunktion auf, die den Leser / Zuhörer im Zeitkontinuum der Lektüre irritiert: Wo der semantische Zusammenhang eine Pause erwarten lässt (ein Gedanke, eine Beobachtung scheint abgeschlossen, also sollte auch der Satz es sein) wird keine Pause gelassen, Leser und Zuhörer werden weitergezogen. Dort, wo semantische und syntaktische Komponenten in einem Widerspruch zueinander stehen, vermischen sich Ding- und Leibwahrnehmung des Textsubjektes (und werden so auch zum Erlebnis des Lesers / Hörers gemacht), werden Raum- und Selbstwahrnehmung gewissermaßen ohne abzusetzen, ohne Luft zu holen, miteinander verbunden.
- Auch Wahrnehmung und Vorstellung werden gleichwertig, ohne trennende und bezeichnende Designatoren, wiedergegeben. Auf diese Weise entsteht eine gleichsam schwebende Aufmerksamkeit für Wahrgenommenes und Gedachtes, die zwischen Innen und Außen (auch ganz handfest am Text: innerhalb und außerhalb der Toilettenkabinen) nicht trennt.
- Auffallend ist die auf inhaltlicher Ebene stattfindende Körperfragmentierung. Die handelnden Personen treten nicht als Leiber, sondern als Zusammensetzungen von Körperteilen bzw. leibbezogener Attribute auf (Haare, Wimpern, Schminke).
- Damit verflochten ist die Aktivität des Raumes: seine (Farbe der Kabinentüren, Spiegel) werden zu unheimlichen und bedrohlichen Akteuren in dem Raumbezug, den das Textsubjekt preisgibt.

In diesen Momenten schwingen Ebenen zusammen, die vorher nicht zusammengehörten, und manchmal entsteht dabei bloße Irritation, manchmal jedoch auch mehr: Die beiden sich wechselseitig durchdringenden Welten fügen einander un-

erwartete Sinndimensionen hinzu.⁴⁴⁹ Durch die sequentiell-genetische Textanalyse wurde deutlich, dass die Beschaffenheit des *kreativen Aktes* in mikroskopischen Einheiten beispielsweise eines Wahrnehmungstextes aufscheinen kann – ebenso oft aber auch nicht. Ihre Qualität besteht darin, einen bisher so nicht erwägten Zusammenklang in seiner – oft unfertigen – Spannung zum Erscheinen zu bringen.

Die Entstehung dieses Textes darf auch hier nicht unabhängig von den auf dem Aufgabenblatt formulierten Anregungen gesehen werden. Für den abschließenden Vergleich der beiden Präsentationen – und die Notizen, Fotografien und Skizzen, die ihnen vorausgingen – lässt sich feststellen, dass beide Schülerinnen die Situation einer bloßen Aufgabenstellung reflexiv gewandelt haben, indem sie prozedurale Elemente daraus in explizite Angebote überführen: Karoline Beek, indem sie die implizite Erwartung einer Übersetzungsleistung einer Wahrnehmungssituation in eine sprachliche oder ikonische Ordnung unterläuft und statt dessen experimentelle Bedingungen für ihre Zuschauer schafft, unter denen sie ebenfalls in der Ordnung der Dinge selbst verbleiben können, und Janina Schütz, indem sie die Antwort auf die gestellte Aufgabe geradezu ausbuchstabiert – und zwischen den Buchstaben die Spannung zwischen den beiden Ordnungen erklingen lässt.

⁴⁴⁹ Koestler 1966, S. 239: »Worte locken neue Gedanken hervor, und vom Zauberstab der Sprache angerührt, erwachen die Dinge zum Leben.«

8 Zweite Gegenüberstellung



8.1 Probewohnen

Das zweite Unterrichtsprojekt, ebenfalls noch im Kurshalbjahr *Architektur* und unter dem Semesterthema *Raumerkundungen* findet unter dem Titel *Probewohnen* in der ehemaligen Hausmeisterwohnung der Schule statt. Diese Räume sind im normalen Schulalltag lediglich den Mitgliedern einer Schülerfirma als Büroräume zugänglich. Auch die Schulpsychologin hat hier ihr Konsultationszimmer. Es handelt sich somit um eine räumlich vom Schulalltag abgeschlossene Einheit unter dem Dach. Die beiden Leistungskurse der Klasse 12 verbringen – zu unterschiedlichen Zeiten, mit ihren unterschiedlichen Lehrern und in unterschiedlichen Teilbereichen der Wohnung – ihre Kursstunden in diesen Räumen. Weiterhin wird die Einzelstunde für Organisatorien und Methoden der Kunstbetrachtung und die verbleibende Doppelstunde für die Werkstattarbeit genutzt. – Die schulöffentliche Präsentation findet im Winterhalbjahr als Begehung der Räume mit den ausgestellten Arbeiten statt; die weiter oben erwähnte Präsentation in Vortragsform vor der Schulöffentlichkeit wird erstmals am Ende des kommenden Sommerhalbjahres erwartet.



8.1.1 Rahmenbedingungen

Dem Leistungskurs stehen für sieben Wochen zwei Räume, der Gang und eine Abstellkammer in der ehemaligen Hausmeisterwohnung zur Verfügung. Projektidee und Titel haben Kurs und Lehrer im Anschluss an eine Ortsbegehung, die unmittelbar auf die *Wuchernde-Räume*-Präsentationen folgt, gemeinsam entwickelt: Ohne thematische Vorgaben sollen die Schüler – bevorzugt in Paaren kooperierend – eine raumbezogene Arbeit ausführen, die den Ort unter dem Gesichtspunkt *Wohnen* in seinen Besonderheiten aufnimmt, und ihre Aktivitäten schriftlich, fotografisch, zeichnerisch oder Materials Spuren sammelnd dokumentieren. Dabei kann auch auf die soziale Dynamik des *Probewohnens* selbst thematisiert werden. Einschränkungen ergeben sich lediglich aus den institutionellen Voraussetzungen: keine irreversiblen Eingriffe, keine Übergriffe auf die Arbeiten des anderen Kurses und ein vorab festgelegter Präsentationstermin. – Im Verlauf des Projektes kommt es zu durch den Lehrer angeregten, gemeinsam vorgenommenen oder zufällig passiertem Zusatzbedingungen: Ab der ersten Doppelstunde wird der thematisierte Bereich grundsätzlich ohne Schuhe betreten, in der zweiten Stunde wird die Wohnung verübergehend verdunkelt, in der dritten ist der Lehrer nicht anwesend (und sie findet dennoch statt), in der vierten wird 60 Minuten lang nicht gesprochen und nur über Handzeichen und Zettel kommuniziert, in der fünften Doppelstunde ist die Hälfte des Kurses durch eine Klausur verhindert (hier schmerzt einerseits das Fehlen von Kooperationspartnern und Arbeitsmaterial, locken aber andererseits mehr Platz und Ruhe für die Verbliebenen). – In der Zwischenzeit wird auch eine Klausur in den Räumen geschrieben; ihr Thema: Architekturzeichnung und -analyse. Danach beginnen verstärkt die Vorbereitungen für die schulöffentliche Präsentation. Unter anderem bereiten zwei Schülerinnen bis

spät in die Nacht eine Installation in einer gesonderten Kammer vor, zwei andere schlafen gar – sich das *Wohnen* zur Aufgabe machend – in den Räumen und geben auf diese Weise der Schulpsychologin Anlass zu einer Fehlinterpretation des Projekts.

Nach der zweiten Doppelstunde wirkt der Kurs etwas ratlos. Der zuerst spielerisch aufgenommene Reiz der ungewohnten Situation ist artikulierter Orientierungslosigkeit gewichen. Gemeinsam wird deshalb eine *to-do*-Liste erarbeitet. Sie enthält Vorschläge wie: den Raum ausmessen (und dabei neue Konzepte für Maßeinheiten und ungewöhnliche Stellen für finden), Spurensuche im Raum (auch: archäologische Schürfungen an Wand und Boden, was hat sich früher hier abgespielt, wie waren die Räume gestaltet?), Suche nach Fachbegriffen für alle möglichen in den Räumen auffindbaren Gegebenheiten, Anfertigung sorgfältig ausgeleuchteter Architekturfotos (in diese Spalte der Liste trägt sich Karoline Beek ein), Narrative Annäherungen mit Titeln wie *der perfekte Einbruch*, *der Hausmeisterjob* und *der Ernstfall*. Eine Schülerin beschließt, jeweils nach der Doppelstunde allen von den anderen hinterlassenen Schmutz zu sammeln und zu konservieren. Zwei Schülerinnen entwickeln eine Idee für eine gesonderte Installation in der erwähnten Kammer. Die Herausforderung für alle besteht erneut in der Dokumentation dieser Aktivitäten.

8.1.2 Vorüberlegung und Datenmaterial

Dieses Mal ist also keine persönliche Präsentation, kein Vortrag nötig. Die Schülerinnen und Schüler sind zunächst stark mit sich selbst beschäftigt. Im Hinblick auf den Rundgang versuchen sie, den Raum für Besucher zum Sprechen zu bringen. Grundlage für die folgenden Analysen der Arbeiten von Janina Schütz und Karoline Beek ist daher in erster Linie eine Ausstellung, ein *Raum*, der mit der Frage aufgesucht wird, welche Verknüpfungsoperationen zwischen der leibsinlichen und der zeichenhaften Wirklichkeit den hinterlassenen Dokumenten inwohnen.⁴⁵⁰ – Es liegen, neben den in den Räumen präsentierten Arbeiten, Video-

⁴⁵⁰ Vgl. Groys 2002, S. 111: »Die Platzierung der Dokumentation in einer Installation als der Akt ihrer Einschreibung in einen bestimmten Raum ist also ebenfalls kein neutraler Akt des Zeigens, sondern ein Akt, der auf der Ebene des Raumes das Gleiche leistet wie das Narrativ auf der Ebene der Zeit: Die Einschreibung ins Leben.«

Dokumentationen der sechs Doppelstunden vor, anhand derer sich gegebenenfalls verloren gegangene Gegenstände rekonstruieren lassen.

8.2 *Muss nicht jeder sehen*

8.2.1 Der Ausstellungsraum

17. Januar 2003, Präsentationstag. Janina Schütz und Karoline Beek haben ihre Arbeiten gemeinsam in einem Dachzimmer angebracht. Der nicht sonderlich heimelige Raum ist etwa 20 Quadratmeter groß und ist mit Raufasertapeten und einem welligen, an manchen Stellen hochstehenden Linoleumbodenbelag ausgestattet. In die Dachschräge sind zwei Fenster eingelassen. – An der Wand rechts des Eingangs hängt die Arbeit von Janina Schütz: Ein Leintuch mit zwei Körperabdrücken in braun, umgeben von an die Wand gehefteten Notizen. Das Ensemble wird durch eine Schreibmaschine und eine Nachttischlampe auf dem Boden ergänzt. Unauffälliger sind die Dokumente, die Karoline Beek hinterlassen hat: Farbfotografien im Standardformat 10 x 15, unscheinbar an einigen Stellen im Raum angebracht.⁴⁵¹ Zwei davon hängen über der Eingangstür, zwei sind direkt in den Mauereinschnitten für die beiden Dachschrägenfenster befestigt. – An der (vom Eingang aus gesehenen) linken Wand finden sich drei Zeichnungen von Karoline Beek.

8.2.2 Innen und außen – Fotografien und Fenster

Die Scheibe des linken Fensters ist mit transparentem Papier abgeklebt, Winter Sonnenstrahlen fallen durch verbliebene Ritzen und zeichnen deren verzerrte Form an die Wand neben dem Schrägenfenster. Das Fenster selbst ist einen Spalt weit geöffnet, der Fenstergriff in der Mitte der unteren Querleiste schräg gestellt. In der Mitte des Mauereinschnitts, unter dem Fenstergriff, ist die erste Fotografie mit Klebebandröllchen direkt auf der Raufaser angebracht.

⁴⁵¹ Es existieren außerdem mehrere Serien mit einer Mittelformatkamera aufgenommener Schwarzweißfotografien, in denen in unterschiedlichen Blickwinkeln und Beleuchtungssituationen und unter Mitwirkung einiger Mitschüler als Statisten eine Annäherung an eine inszenierte, technisch überzeugende Raumfotografie unternommen wird. Sie sind jedoch für den hier vorgestellten Gedankengang weniger relevant.



Sie zeigt im oberen Drittel – unscharf – die Holzleiste des Fensterrahmens. Der Fenstergriff liegt ungefähr auf der Bildmittelachse. Darunter blickt der Betrachter der Fotografie – scharf – durch das geöffnete Fenster in den Hof hinunter. Links wird dieser durch das wegen der Vogelperspektive stark verkürzt wiedergegebene Schulgebäude begrenzt, rechts, beinahe in Symmetrie, durch die einfassende Hofmauer. Jenseits der Mauer ist ein Drahtzaun mit einem geschlossenen Tor zu erkennen; ein Auto ist daneben geparkt. Im Hof selbst stehen mehrere Bäume, zwei Autos und zwei niedrige Gebäude entlang der Mauer. Es hat vor kurzem geschneit; unter den Fenstern links ist bereits ein Trampelpfad zu sehen, doch die Beschaffenheit des Schnees auf Ästen, Mauern und Autodächern lässt annehmen, dass er frisch gefallen ist. Im Augenblick scheint die Sonne, sie beleuchtet einzelne Äste und die Schulhausfront, und die Bäume werfen Schatten auf den Boden und die Hausmauer. Aus dem kleineren der beiden Autos, einem blauen Geländewagen, scheint in diesem Moment jemand auszusteigen. – Blickt man als Besucher des Raumes durch den – nun wird es deutlich: bewusst in dieser Lage fixierten und durch das Abkleben der Scheibe betonten – Fensterspalt über der Fotografie, so sieht man ungefähr den Ausschnitt, den die Fotografie wiedergibt, aber ohne Schnee.

Es gibt also einen Außenraum, der draußen ist, außerhalb des Raumes, in dem vor einiger Zeit fotografiert wurde, und außerhalb des Raumes, in dem die Fotografien nun ausgestellt sind. Es ist der gleiche Außenraum, nur die Wetterverhältnisse haben sich geändert. Ähnlich verhält es sich mit dem Innenraum: Der Raum, der (zumindest im Detail des Fenstergriffs) dokumentiert ist, ist gleichzeitig der Raum, in dem diese Dokumentation ausgestellt wird. Es ist der gleiche Innenraum. Die Dokumentation macht innen wie außen einen Zeitunterschied deutlich: zwischen dem Raum, *in dem* präsentiert wird und jenem, *als der* er sich präsentiert.



Das rechte Dachfenster ist geschlossen und nicht abgeklebt. Darunter hängt, in der Mitte des Mauereinschnitts schräg angebracht, ein mit Bleistift beschriebenes Blatt Papier. Links unterhalb der Kante des Einschnitts und an diese angelehnt ist, wie ein einleitender Kommentar zu dem Blatt Papier, eine zweite kleine Farbfotografie auf der Raufasertapete befestigt. Sie zeigt eine Hand, die mit Bleistift auf ein Blatt Papier schreibt. Das Papier in der Fotografie liegt ungefähr auf der Stelle, an der nun das reale Blatt Papier angebracht ist, und oben links ragt die rechte untere Ecke des Fensterrahmens ins Bild. Hand, Bleistift und einige wenige Worte des Geschriebenen sind scharf (die Bleistiftspitze schwebt über den offenbar soeben geschriebenen Worten *was ist*), der dem Fotografen näher gelegene Teil des Geschriebenen vorne und der Fensterrahmen hinten nicht.

Der aufgehängte Text lautet:

- 1 »suchend steht sie im Raum ... hier... mmh.. nä:
 - 2 oder lieber hier... so jetzt wird die Kamera erst ein Mal
 - 3 um den Hals gehang wie ein Touri... Jetzt wird das
 - 4 Fenster aufgerissen »Au, das hält ja gar nicht!« Ein
 - 5 Problem das schnell gelöst wird. ~~Wir suchen~~ Gesucht wird
 - 6 nach »Crazy Pictures«, na wenn das mal gut geht.
 - 7 So es wurde noch kein Bild verschwendet. Aber was ist das
 - 8 Plötzlich steht die Karo neben mir, fokussiert und Klick
 - 9 das Erste »crazy picture« ist geschossen. Karo sucht und
 - 10 sucht. »Hey wir können ja Bilder von uns machen!«
- [...].

Er beschreibt also die Entstehung der Fotografie, die seine Entstehung zeigt. Es handelt sich lediglich um schnelles Notat; eine Kollegin, die sich die Dokumentation der Unternehmungen der anderen zur Aufgabe gemacht hat, versucht, den Ereignissen so dicht wie möglich zu folgen; sie ist immer langsamer, und so kann

die Fotografie den Moment festhalten, in dem die Schreiberin noch das Auftauchen der Fotografin (*was ist*) festhält.

8.2.3 Innen und außen – Fotografien und Tür



Ein Betrachter, der sich abwendet, um zur Tür wieder hinauszugehen, wird möglicherweise die beiden Fotografien bemerken, die mittig direkt über dem Türstock angebracht sind: Momentaufnahmen, offenbar, die zwei Schülerinnen bei ihren Aktivitäten in der Wohnung zeigen, und zwar jeweils durch die Tür hindurch aufgenommen. Wie die beiden unter den Dachfenstern angebrachten Fotografien zeigen sie also die gleiche räumliche Situation, in der sie auch aufgehängt sind, aber zu einer anderen Zeit, *als etwas anderes*. Dies wird in diesem Fall an der unterschiedlichen Lichtsituation oder –inszenierung deutlich: Zum Zeitpunkt der Ausstellung fällt in die Wohnung normales Tageslicht. Zum Zeitpunkt des Fotografierens jedoch gestaltet sich die Situation dramatischer: Der Gang zwischen den beiden einander gegenüber liegenden Räumen ist erleuchtet, der entferntere Raum hingegen wieder verschattet, weil das Licht des Fensters alles einnimmt; der Blick des Foto-Betrachters folgt dem Licht und ignoriert alles, was durch die Gegenlichtsituation ohnehin fast völlig im Dunkeln bleibt. Auf dem linken Bild ist der Weg ins Licht durch die Silhouette einer im Türrahmen klemmenden Schülerin versperrt: Hintern auf dem Boden, mit dem Rücken links an den Rahmen gelehnt, die Beine rechts am Rahmen hochgestemmt. Auch vor dem gegenüberliegenden Fenster im Hintergrund ist eine Silhouette zu sehen. Auf dem rechten Bild ist der Rahmen der ersten Tür frei, doch eine Schülerin kommt gerade durch die zweite Tür, sie ist in der Schrittbewegung festgehalten und trägt eine Flasche mit Farbe in der Hand. – Auf beiden Fotografien fällt ein Streifen Tageslicht vom

Fenster des gegenüberliegenden Raumes über den Gang bis in den stockdunkel erscheinenden Raum der Ausstellung: eine dominante Lichtspur mit der Aufforderung an den Blick des Betrachters, ihr zu folgen.

Wenn ein Betrachter, der sie bemerkt, die beiden Fotografien in Augenschein nimmt, hat er ein *déjà-vu*-Erlebnis: Sie zeigen den Blick, den er durch die Tür hinaus auf den Gang und von dort durch den gegenüberliegenden Raum in Richtung des gegenüberliegenden Fensters geworfen hat, bevor er sich von den beiden kleinen Fotografien über dem Türstock ablenken ließ. – Sie sind also von dem Standpunkt aus aufgenommen, den der Betrachter eingenommen hat, als er sie bemerkte. Man könnte sagen: Er hat bereits, ohne es zu wissen, mitgearbeitet und die Bewegung ausgeführt, die auch die Fotografin bei seiner Entstehung ausgeführt hat, und er kann nun, wenn er diese beiden Fotos betrachtet, einen Blick, den er schon getan hat, wiedererkennen – und nimmt sich somit selbst als Blickender wahr.

Dass die Aufmerksamkeit auf die Lichtsituation dieser beiden eher momenthaften Aufnahmen keine Überbewertung ihrer Qualität darstellt, sondern einen Hinweis auf das Thema, das Karoline Beek während der Probewohn-Zeiten für sich gefunden hat, wird im Hinblick auf die links an der Wand befestigten Zeichnungen deutlicher.



8.2.4 Lichtfleckzeichnungen

Das Sujet der drei Zeichnungen⁴⁵², die – wie beispielsweise die Bewegungsfotografien Edward Muybridges – einen sich wie in Zeitlupe weiter bewegenden Kreis zeigen, ist ein mit Bleistift nachgezeichneter Lichtfleck an der Wand, der während der Verdunklung der Räume in der ersten Doppelstunde eher zufällig entstanden ist. Er war damals Anlass für eine Spontan-Performance Karolines mit zwei weiteren Kollegen.



In den darauf folgenden Doppelstunden hat sie sich mehrfach – mit wechselndem Erfolg – bemüht, ihn durch Abkleben des Dachfensters wieder herzustellen. Dies mag auch die Idee, das Fenster später in Kombination mit der darunter aufgehängten Fotografie zur Installation zu machen, generiert haben. – Ihrem Konzept nach gleicht die Zeichnung der Eichung einer Sonnenuhr. Sie verbindet zeitliches Nacheinander in einer simultanen Darstellung auf einem Träger: Durch die Veränderung des Lichteinfalls wird das Vergehen der Zeit in den Raum projiziert, an die Wand geworfen, und diese Projektion wird durch das Nachzeichnen des Schattenrisses gesichert. Der Lichtfleck ist Vergangenheit, jedoch die Stelle, an der die Zeichnungen hängen, ist die Gegenwart des Betrachtens.

Die Verteilung der Fotografien und Zeichnungen Karoline Beeks entfaltet beim genaueren Hinsehen eine ungeahnte Dynamik der Repräsentationsstrategien, die sich wohl am einfachsten von der Warte des Betrachters aus benennen lassen: Sie evozieren seine körperliche Aktivität, und er vergleicht diese Erfahrung mit den Bildern, die er sieht. Auf diese Weise werden der abgebildete Raum, Raum der Präsentation, die Zeit *in* den Bildern und die Zeit, die der Betrachter mit ihnen verbringt, in eine Beziehung zueinander gesetzt, die zum eigentlichen Thema der

⁴⁵² Abbildung: Hängung am 17. 12. 02.

Arbeit zu werden scheint. – Im Folgenden soll untersucht werden, ob in der Arbeit von Janina Schütz vergleichbare *Relationen* aufgestellt werden.

8.3 *Anthropometrie der braunen Epoche*



8.3.1 Installationsansicht

Zustand 17. Januar 03: An der Wand gegenüber Karoline Beeks Lichtfleck-Zeichnungen hängt ein zart braunstichiges Leintuch, auf dem in dunkelbrauner Farbe zwei Abdrücke eines nackten weiblichen Körpers zu sehen sind. Darunter steht, mit der gleichen Farbe auf das Leintuch geschrieben, in gebrochenen Minuskeln:

körper;

- i. ein von flächen allseitig begrenzter raumteil
- ii. der leib von lebewesen
- iii. extraktgehalt des weines.

Auf dem Boden vor dem Leintuch leuchtet gelblich eine Nachtkästchenlampe. Eine mechanische Schreibmaschine steht links davon auf einer Bananenkiste.⁴⁵³ Neben dem Leintuch, mit bunten Nadeln an die Raufasertapete geheftet, hängen einige Zettel: Kopien, Lexikonausschnitte, eine Skizze auf kariertem Papier, eine maschinengeschriebene Notiz, eine Karteikarte.

8.3.2 Die beiden Abdrücke

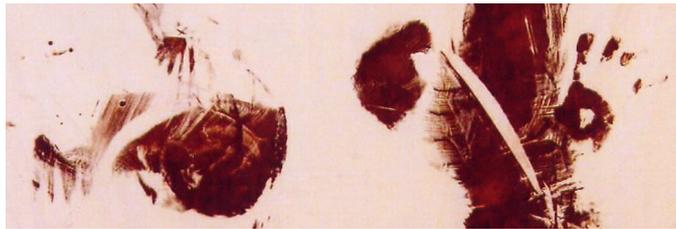
Zunächst soll versucht werden, das *Geschehen* auf diesem Laken nachzuvollziehen. Ein jeder Abdruck trägt den Moment seiner Entstehung⁴⁵⁴ in sich. Auf diesem Leintuch ist der Abdruck eines weiblichen Körpers von zwei Seiten zu sehen. Bei der Herstellung dieser beiden Abdrücke lag das Leintuch auf dem Boden. Jetzt, im Rahmen der Präsentation, hängt es an der Wand, es wurde aus der Waag-rechten in die Senkrechte bewegt, aus dem liegenden Körper sind zwei hängende Figuren geworden. Um für das Geschehen auf diesem Leintuch eine Sprache zu finden, muss die Bewegung um 90 Grad ein paar Mal mitvollzogen werden: Die rechte Figur ist aufrecht ab-gebildet, der Körper lag also während des Abdruckvorgangs lang hingestreckt auf seiner rechten Seite auf dem Tuch, und hat sich mit der gespreizten rechten Hand oberhalb, mit der gespreizten linken Hand unterhalb des Kopfes auf dem Leintuch abgestützt.



⁴⁵³ Die videographische Dokumentation der Vorgänge während der Aufbauarbeiten belegt, dass Schreibmaschine und Lampe im letzten Moment dem Arrangement hinzugefügt worden sind. Dies schmälert nicht ihren Beitrag zur Gesamtwirkung des Raumes, wohl aber ihre Relevanz für die folgenden Überlegungen.

⁴⁵⁴ »Einen Abdruck (*empreinte*) machen: eine Markierung erzeugen durch den Druck eines Körpers auf eine Oberfläche. Das entsprechende Verb *prägen* (*empreindre*) bezeichnet den Vorgang, etwas *auf* etwas aufzudrücken oder *in* etwas einzudrücken, um eine Form hervorzubringen. [...] Wie dem auch sei, der Abdruck bedarf eines *Trägers* oder materiellen Substrats, einer *Geste*, die ihn hervorbringt (in der Regel eine Geste des Drucks, zumindest der Berührung), und eines mechanischen Resultats, nämlich einer vertieften oder reliefartigen – *Markierung*.« Didi-Huberman 1999, S. 14.

Was auf dem senkrecht gehängten Laken-Bild wie eine expressive Geste beider Hände erscheint, war im waagrechten Moment seiner Entstehung eine Notwendigkeit, denn ohne kräftiges Abstützen hätte der Körper sich nicht niederlegen und wieder aufrichten können, er hätte sich zur Seite wälzen müssen. – Der linke Körperabdruck wirkt geduckt und dem rechten zugewandt, als wolle er sich ihm an-dienern. Der Körper lag beim Abdrücken in gekrümmter Embryonenhaltung auf der Leinwand.



Auf dem Laken-Bild scheint seine rechte (gespreizte) Hand den rechten Körperabdruck umfasst zu haben, im Vorgang des Abdrückens hingegen handelt es sich erneut um die Notwendigkeit des Sich-Abstützens beim Niederlegen und Aufstehen, gepaart mit einer sorgfältig gewählten Abdruckstelle für die Hand. Weil dieser linke, gekrümmte Körper durch die dargestellte Geste Bezug auf den rechten nimmt, ist anzunehmen, dass er nach diesem entstand. Dieser zweite Abdruck zeigt, anders als der erste, die Zeitlichkeit und Bewegung seiner Entstehung. Während der rechte Körper wie ein Stempel senkrecht aus der Luft gekommen zu sein scheint, um sich genau einmal, in genau einer Position genau eines Augenblicks auf dem Leintuch abzudrücken und dann wieder senkrecht in die Luft gehoben zu werden – zumindest wurde alles getan, um diesen Anschein zu erwecken -, hat der linke Körper die Rollbewegung des Aufstehens mit abgedrückt.



Sie ist erkennbar an der Position der Beine: Das rechte Knie hätte sich, wäre der Körper senkrecht von oben »gestempelt« worden, nicht frontal neben dem im Profil gezeigten linken Knie abdrücken können. – Im sprachlichen Mitvollzug der Entstehungsbewegung lässt sich nun eine Ereigniskette benennen, in der Zufall

und Entscheidung ineinandergreifen. Der Körper, der erst auf der rechten, dann auf der linken Seite mit brauner Farbe bestrichen wurde, nimmt beim zweiten Sich-Niederlegen, beim zweiten Abdrücken Bezug auf den bereits vorhandenen ersten Körperabdruck, er selbst fungiert als Sujet und Pinsel gleichzeitig und der Kopf denkt mit.

Die *Mittelbarkeit* der Darstellung im Sinne einer Komposition wurde im Falle dieser Abdrucksaktion nicht aus den Augen verloren. Georges Didi-Huberman beschreibt ein solches Zusammentreffen im Abdruck folgendermaßen:

»Sie [Anm. CG: die Geste des Abdrucks] ist vor allem die *Erfahrung* und das *Experiment* einer *Beziehung*, des Entstehen einer Form in oder auf einem Substrat. Ihre heuristische *Offenheit* impliziert als Korrelat auch eine gewisse prozedurale *Unreinheit*, die unmittelbar damit zusammenhängt, dass jeder Abdruck eine Begegnung von Zufall und Technik verkörpert. *Tyche* und *techne*; die Kunstgeschichte kennt ungezählte Dramen und magische Erfolge, die aus ihrem Aufeinandertreffen hervorgegangen sind. Und hieraus bildet sich ein Prinzip des Abdrucks, das eigentlich auf ein Nicht-Prinzip hinausläuft: *Man weiß nie genau, was sich daraus ergibt*. Die Form ist im Prozess des Abdruck nie wirklich ›vorher-sehbar‹: sie ist immer problematisch, unerwartet, unsicher, offen.«⁴⁵⁵

Angewendet auf diesen braunen Körperabdruck auf einem offensichtlich einmal falsch gewaschenen Leintuch bedeutet dies: Sein Referent hieße bei oberflächlicher Betrachtung einfach //Janina Schütz//. Ihr Körper hat jedoch im Vollzug des Abdruckes eine Bewegung auf den Zeichenträger eingeschrieben, die für mehr steht als für den Referenten //Janina Schütz//: zwei Abdrücke des gleichen Körpers haben wechselseitig auf sich und auf den von der Bildfläche vorgegebenen Raum genommen und sind mit ihm und der eingeschriebenen (vielmehr: eingedrückten) Zeitlichkeit eine Konstellation eingegangen, die das Vergangene und Abwesende in den aktuellen Raum der Präsentation und die Zeit der aktuellen Betrachtung holt und sie gleichzeitig von ihnen trennt. Mit Georges Didi-Huberman:

»Nicht nur erscheint der Abdruck als ein zumindest anachronistisch zu nennendes ›Ding‹ – wenn wir in ihm die sicht- und tastbare ›erinnernde Gegenwart‹ einer Vergangenheit sehen dürfen, die unablässig weiter ›arbeitet‹, das Substrat gestaltet,

⁴⁵⁵ Didi-Huberman 1999, S. 18.

in dem sie ihre Spuren hinterlassen hat -, sondern der Künstler, der sich eines Abdruckverfahrens bedient, begründet damit eine Komplexität der Zeit, die jedes Mal von neuem erkundet werden muss.⁴⁵⁶

Im Hinblick auf das auch in den Arbeiten von Karoline Beek transportierte Problem der Zeitlichkeit in den Räumen der Präsentation stellt sich somit die Frage, in welche Konstellation sich ein möglicher Betrachter, die Leintuch-Installation und seine Produzentin in dieser aktuellen Situation ihres Zusammentreffens begeben. Hier ein Versuch der Annäherung:

Bei der sukzessiven Wahrnehmung dieses Bildwerks wurde nicht nur mehrfach eine Drehung um 90 Grad mitgedacht. Analog zur Wieder-Verwandlung eines Textes in gedachte *gesprochene Sprache* beim Lesen durch den Leser – ein Gedanke, den beispielsweise der Germanist Klaus Weimar in seinem Aufsatz *Doppelte Autorschaft*⁴⁵⁷ entfaltet hat – könnte man beim Umgang mit diesem Abdruck von mitvollziehender Verbildlichung sprechen. Der Leib des Betrachters vollzieht die Pose und die vorangegangene Bewegung mit. Hierbei gibt es zwei Möglichkeiten: Ich kann mir die Abbildungen einprägen, das Bild im Kopf mitnehmen und mich einigen Turnübungen unterziehen, oder ich halte den Blick unentwegt auf die Abbildungen und vollziehe gleichzeitig im Geiste einige Turnübungen. In beiden Fällen habe ich es mit der Gleichzeitigkeit eines wahrnehmenden und eines produzierenden Vorgangs zu tun. Einmal muss das Auge imaginiert werden und der Leib vollzieht und nimmt sich dabei wahr, einmal muss der Leib imaginiert werden und das Auge vollzieht und nimmt sich dabei wahr.

⁴⁵⁶ Didi-Huberman 1999, S. 7–8.

⁴⁵⁷ Weimar 1999.

8.3.3 Werknotizen



Deckt sich diese Gleichzeitigkeit von leiblichem Vollzugswissen und Abbildwahrnehmung beim Betrachten allein des Laken-Bildes möglicherweise mit Vorgängen, die sich bei der Lektüre der beigehängten Zettel ergeben? – Links des Leintuches sind verschiedene Notizen mit Nadeln auf der Raufasertapete befestigt. Ganz oben, zunächst, ein ausgerissenes Stück einer Kopie eines Lexikonartikels:

»Raum der, der anschaul. R. der Erfahrung, in der (euklid.) Elementargeometrie durch die 3 Koordinaten von Länge, Höhe, Breite bestimmt, wurde durch die moderne Math. und Physik zu einem nicht mehr anschaul. R., der nur noch mit mathemat. Begriffen erfassbar ist, erweitert; seine Elemente sind u. a. Zahlen, Vektoren oder Funktionen (? *Relativitätstheorie*).«

Rechts davon ist eine maschinengeschriebenen Notiz befestigt:

»die schablone
eigentlich für meinen
schwarzen flur gedacht um
dort weis(s)e gedichte
zu
versen zu,,,hier missbraucht

Rechts davon wiederum, etwas nach unten versetzt, hängt ein weiterer kopierter Ausriss aus einem Lexikon, der, ohne die Quelle jedoch exakt anzugeben, die Herkunft der Bildunterschrift aus einem Lexikon aufklärt:

»Körper der, 1. in der *Geometrie*: ein von Flächen allseitig begrenzter Raumteil; ein von regelmäßigen, kongruenten Flächen begrenzter K. heißt regelmäßiger K.: Tetraeder (4-Flach), Hexaeder (Würfel), Oktaeder (8-Flach), Dodekaeder (12-Flach), Ikosaeder (20-Flach); 2. in der *Biol.*: der Leib von Lebewesen; K.bautypen, ? *Konstitution.*«

Direkt darunter hängt eine weitere Kopie: Eine Seite aus einem Buch, auf der eine bekannte Aktion von Yves Klein dokumentiert ist: Oben drei kleine Fotos, die das Bestreichen weiblicher Aktmodelle mit blauer Farbe zeigen, unten ein großes Foto, auf dem man die Galeriesituation sieht. Ein Orchester spielt, im Vordergrund steht ein Modell auf einem Podest vor einer Leinwand und rechts daneben eines, das sich gerade in der Nähe des Farbeimers bückt. Die Bildunterschrift lautet:

»Performance *Anthropometrie der Blauen Epoche*, 9. März 1960. Die Aktion findet am 9. März 1960 in der Galerie International d'Art Contemporain in Paris statt. Drei nackte weibliche Modelle werden mit blauer Farbe bestrichen und drücken ihren Körper nach Anweisungen Yves Kleins auf der aufgespannten Leinwand ab. Das Orchester spielt dazu die *Monotone Symphonie.*«

Anders als der Leintuch-Körper in Braun sind die Modelle Yves Kleins frontal auf der Leinwand abgedrückt. Die Leinwand ist im Moment des Abdrucks bereits aufgespannt, die Modelle drücken sich von einem Podest aus auf die Leinwand, der Bildcharakter ist also von Anfang an gegeben und sichtbar. – Im Uhrzeigersinn folgt eine linierte Karteikarte, schwarz beschriftet:

»Janina:

- mittelgroß
- dunkelhaarig
- dunkle Augen
- müde
- schlank

Anschrift: [...] ⁴⁵⁸

Anthropometrie der Braunen Epoche / 2003«

⁴⁵⁸ Hier gekürzt.

Es ist anzunehmen, dass *Anthropometrie der Braunen Epoche* als Titel der Arbeit zum Zeitpunkt der Hängung gedacht ist.⁴⁵⁹

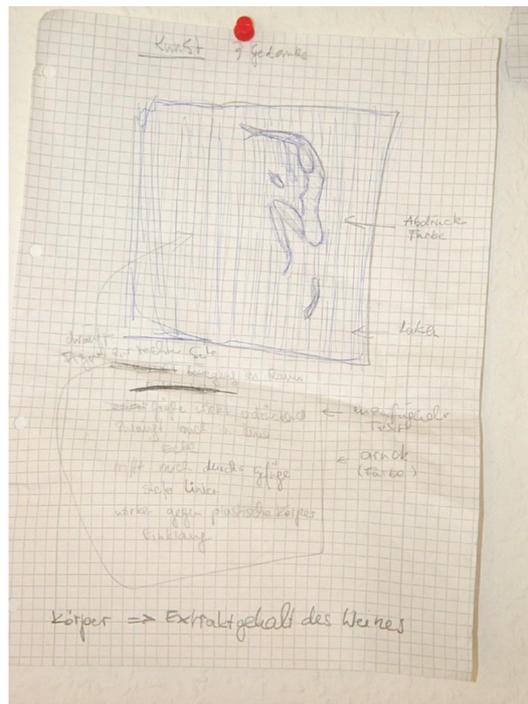
Zentral, in der Mitte der Zettelsammlung, hängt über der Karteikarte die Kopie einer Abbildung aus einem Buch. Diese Fotografie ist in Janinas Handschrift überschrieben:

»braune Zelle« eines RAF-Häftlings⁴⁶⁰.

⁴⁵⁹ Die Anthropometrie ist die Wissenschaft von den Maßverhältnissen am menschlichen Körper und deren exakter Bestimmung. Es ist möglich, dass darin über die *Braune Epoche* eine Anspielung auf rassenkundliche Vermessungsaktivitäten während des Dritten Reichs zu lesen ist.

⁴⁶⁰ Mit RAF ist höchstwahrscheinlich die IRA gemeint. Die Verwendung des Begriffs *braune Zelle* konnte ich hingegen im Kontext der Proteste von IRA-Häftlingen nirgends finden, wohl aber im Kontext der Diskussion um Neonazi-Gruppierungen. – Zum Kontext der Fotografie: Am 1. März 1976 sprach der neue Labour-Staatssekretär Merlin Rees den irisch-republikanischen Gefangenen ihren im Jahr 1971 durch Hungerstreiks erkämpften Status als politische Gefangene im Sinne der Genfer Konvention ab. Dieser Status schloss das Recht ein, eigene Kleidung zu tragen, keine Gefängnisarbeit leisten zu müssen, Besuch zu empfangen und sich untereinander zu besuchen, an Bildungsveranstaltungen teilzunehmen, und gab Aussicht auf Straferlass wegen guter Führung. Die IRA-Häftlinge sollten hingegen fortan als »ordinary decent criminals« behandelt werden. Am 15. September weigerte sich der erste Häftling des Maze Prison, für den diese neue Regelung galt, Kieran Nugent, Häftlingsuniform zu tragen, mit der Begründung, er sei kein Krimineller, sondern ein politischer Gefangener. Er zog es vor, um nicht nackt herumlaufen zu müssen, sich in die Decke seiner Gefängnispritsche zu wickeln. Bis März 1987 schloss sich ungefähr ein Drittel der politischen Häftlinge dem »blanket protest« an. Aus Protest gegen Übergriffe des Gefängnispersonals beim Duschen und beim Besuch der Toiletten weigerten sich die Häftlinge ab März 1978, ihre Zellen zu verlassen. Sie wuschen sich nicht mehr und benutzten Eimer als Toiletten. Als das Gefängnispersonal aufhörte, Eimer zu bringen, begannen die Häftlinge, ihre Exkremente an die Wände zu schmieren.

8.3.3.1 Kunst 3 Gedanken – Gestalt und Vorverständnis



Die Zettelsammlung bildet offenbar zusammen mit den aufgehängten Körper-Abdrücken ein Geflecht aus Anspielungen aus unterschiedlichen Phasen der Genese der Arbeit. Die Beschäftigung mit künstlerischen Verfahren spielt dabei ebenso eine Rolle wie begriffliche Recherchen und die assoziative, aber nicht weiter verfolgte Verknüpfung von Fundstücken mit politischen und historischen Referenzen. Es bleibt offen, inwieweit diese Zettel Entdeckungen sind, die dem zentral gehängten Bildwerk vorausgegangen sind und sein letztendliches Erscheinen bestimmt haben, oder Kommentare, die ihm unter dem möglicherweise gefühlten Druck, diesen Alleingang⁴⁶¹ zu erklären, beigehängt wurden. Im Folgenden soll auf eine einzelne Notiz genauer eingegangen werden, denn sie bietet gleichermaßen Anhaltspunkte für die Art und Weise der Verknüpfung leibsinlicher und zeichensetzender Aktivitäten in dieser Arbeit wie für die Operation eines Nachvollzugs durch einen möglichen Leser / Betrachter, der sich dieser Einschreibung mit zeitlichem Abstand nähert.

Sie hängt in einer Schlüsselposition, gerahmt von den anderen Zetteln. Es handelt sich um eine flüchtige Skizze (Bleistift und Kugelschreiber auf kariertem ge-

⁴⁶¹ Die Körperabdrücke sind nicht während der gemeinsam in den Hausmeisterräumen verbrachten Zeit entstanden.

lochten Papier), die in einem eingerahmten, schraffierten Feld in der rechten Hälfte einen aufrechten nackten Körper zeigt. Die Stellung entspricht ungefähr der des rechten Körpers auf dem ausgeführten Leintuch, jedoch ist auf der Skizze, anders als beim Abdruck selbst, ein zweites, stark angewinkeltes Bein zu sehen. – Die Überschrift lautet:

»Kunst 3 Gedanken«.

Neben dem schraffierten Feld steht, mit Pfeil: *Abdrücke Farbe*, darunter, ebenfalls mit Pfeil: *Laken*, und unter der Skizze:

2 drängt Figur zur rechten Seite

(*drängt* und *Figur* untereinander geschrieben. An dieser Stelle geht von der Linie, die den Text einmal umrahmt, ein Pfeil aus, der in die Zeichnung zeigt. – Dann mittig:)

- 3 Bewegung im Raum
- 4 Größe wirkt erdrückend
- 5 zwingt mich in eine Ecke
- 6 trifft mich durchs Gefüge
- 7 steife Linien
- 8 wirke gegen plastische Körper
- 9 Einklang«,

daneben, mit Pfeil: *einzufügender Text*, darunter: *arnde* (sic!) *Farbe*. Unter der Kartusche, die diese Worte enthält, steht, mit Kugelschreiber und mehr Druck: *Körper ? Extraktgehalt des Weins*.

Die graphische Anordnung des Blattes lässt vermuten, dass mit *drängt Figur zur rechten Seite* der Text selbst gemeint ist, denn er ist durch einen Kugelschreiberstrich eingerahmt und vom Rahmen führt an dieser Stelle ein Pfeil in die Zeichnung hinein: Der Text drängt die Figur zur rechten Seite. Nehmen wir für ihn grammatikalische Kontinuität an, so folgt nach der durch kein Subjekt näher bestimmten Überschrift *Bewegung im Raum* – (wird diese Bewegung durchgeführt? wahrgenommen? dargestellt? Wer oder was bewegt sich im Raum?) eine Trias, bei der ein Textsubjekt be-handelt wird, und zwar, da wir niemand anderen als Be-handler gegeben haben, von der *Größe des Raumes*, und diese Größe wirkt erdrückend auf das Textsubjekt, das sich jedoch erst in der folgenden Zeile im

Reflexivpronomen zu erkennen gibt: *zwingt mich in eine Ecke*. Die Größe des Raumes, vorzustellen als ein Airbag, der im Raum aufgeblasen wird und immer größer wird?, *sie trifft mich / durchs Gefüge*, und diese *Größe* hat gleichzeitig materialen Charakter, als sei sie/ habe sie eine Waffe, die sich durch ein Gefüge (ein materiales? ein menschliches?) in das Textsubjekt hineinbohrt. Dann kommt das, was offenbar für das Textsubjekt aus dieser Aktivität des Raumes folgt: *steife Linien*, die produziert werden, denn das Textsubjekt kann nicht selbst ein Gefüge steifer Linien sein, *wirke gegen plastische Körper* – im Sinne von »möge wirken«? »es wirke«? oder »ich wirke«? Etwas, was mit dem Textsubjekt zu tun hat, scheint der Aktivität der *Größe des Raumes* entgegen zu wirken, und nun folgt, gleich einem Schlusswort und syntaktisch auf nichts Vorangegangenes bezogen: *Einklang*.

Der Text selbst zeichnet eine *Bewegung im Raum*. Dies zeigt sich beispielsweise in der Dynamik der Lokalpräpositionen: aus der Statik von *im Raum* (Kennzeichnung eines Lageverhältnisses, das Darinsein in etwas anderem, nämlich dem Raum), und *in eine Ecke* (erneut eine durch das Vorangegangene spezifizierte Kennzeichnung des Darinseins in etwas anderem) erwächst die Dynamik einer Bewegung *durchs Gefüge* (hier wird eine Bewegung innerhalb, also im Darinsein in etwas, gekennzeichnet) und *gegen plastische Körper* (hier entsteht das lokale Verhältnis des Draußenseins, etwas stößt/trifft/prallt gegen etwas anderes, mit der Außenseite). – Diese Bewegung im Raum zeichnet sich ebenso in der Dynamik der Verben ab: der eingerahmte Text selbst *drängt* die Figur zur rechten Seite, es entsteht eine *Bewegung im Raum* (substantiviertes Verb), die Größe *wirkt erdrückend* (Verb + Partizipialform des Verbs *erdrücken*, das mit dem Verb genannte Geschehen oder Sein als ablaufend kennzeichnend), die Größe *zwingt* das Textsubjekt in eine Ecke und *trifft es durchs Gefüge*. Diesen allesamt eine Bewegung (von etwas durch etwas in eine Richtung und es dabei teilweise verformend (*erdrücken*)) benennenden, dynamischen Verben steht ein zweites statisches (ich) *wirke* entgegen.

Die substantivierte Eigenschaft des Raumes, seine Größe, wird in der an diesen beiden Beispielen deutlich werdenden Dialektik zum Gegenspieler des Textsubjektes. Dieses scheint sich zu wehren: *wirke gegen plastische Körper*. Doch wie sieht diese Gegenwehr aus? Ist sie – im Präsens der Äußerung – gerade erst ge-

plant oder immerhin bereits im Gang, oder ist erst die *bildliche Lösung* – in der Präsenz des Abdrucks – Ausdruck dieser Gegenwehr? Im Text selbst entfalten – in den Termini des sprachlichen Zeigfelds gesprochen – die räumlichen Expansions- und Kontraktionsbewegungen eine eigenartige Dynamik, die sich aus ihrer wechselhaften Relation zu den Fragmenten einer Ich-Instanz ergibt: Es bleibt offen, ob diese in der Ordnung des Textes oder in der des Raumes spricht.

8.3.3.2 Ein Entwurf

Es handelt sich bei diesem Text um einen nicht ausgeführten Entwurf. Er hätte, so geht aus einem Gespräch mit Janina Schütz hervor, neben die Abdrücke auf das Laken geschrieben werden sollen. Es ist während dieses Gespräch nicht möglich, zu rekonstruieren, ob dieser Entwurf vor oder nach der Ausführung des Abdrucks entstanden ist; ob also der Text das Bild ergänzen sollte oder ob das Bild in ein bereits fertig erdachtes Arrangement eingesetzt werden sollte. Das Arrangement jedenfalls wurde im letzten Augenblick anders ausgeführt. Ein Gefüge aus Anspielungen, die in der Bildlösung nicht restlos aufgehen und deshalb auf etwas Äußeres verweisen, wurde im marginalen Status der Zettelnotiz zurückbehalten zugunsten des *Extraktgehaltes des Weines* und seiner Quelle (Lexikonartikel), der ebenfalls als Einfall auf dem Zettel vermerkt ist. Die Entscheidung fällt gewissermaßen gegen einen Besinnungsaufsatz⁴⁶² und für ein Text-Readymade, das reizvoll und verwirrend zugleich ist.

Es gibt in diesem Entwurf eine Differenz zwischen der subjektiven, an ein sprechendes Ich gebundenen räumlichen Bedeutungsorientierung der gesetzten Zeichen und einer ihn gleichzeitig aufgrund seiner Zeichenhaftigkeit konstituie-

⁴⁶² Friedrich Kittler (1985) stellt in einem spannungsreichen Vergleich die Bezüge zwischen einer »Pädagogik der Gegebenheiten«, die sich im Besinnungsaufsatz der erweiterten Kunsterziehungsbewegung niederschlägt, und Rilkes *Aufzeichnungen des Malte Laurids Brigge* fest, dass es in diesem »Schreiben unter modernen Experimentalbedingungen« (das Kittler der Interpretation der Klassiker entgegensetzt) zur »paradoxen Aufgabe der Alphabetisierung« werde, den »Analphabetismus« selbst festzuhalten: »Ein Kind, das im Fieber aufschreibt, wie es das Fieber bekam, erfüllt alle Programmpunkte der Kunsterziehungsbewegung.« (S. 51) Kittlers Folgerung: »Eine Historik des Schreibens kann keine Hermeneutik sein. An dem, was einmal aufgezeichnet ist, gibt es nichts zu verstehen. Die Tatsache, dass es aufgezeichnet ist und nicht vielmehr nicht, stellt Rätsel genug.« (S. 56) – Dieser Gedanke lässt sich auf die hier vorgenommene Untersuchung der Schreibpraxis von Janina Schütz übertragen. Demnach steht hinter der intensiven Analyse einzelner Zettelnotizen nicht deren Überbewertung in Form der Verwechslung mit einem Werk, sondern eine Annäherung an die Frage, warum der jeweilige Einfall (mit den Worten Kittlers) »[...] aufgezeichnet ist und nicht vielmehr nicht«.

renden unbestimmten Referenzstruktur. Diese Differenz entsteht zum einen durch den semantischen Hof der verwendeten Verben, vor allem aber dadurch, dass offen gehalten ist, wer oder was das Objekt – das dem (Text)Subjekt Entgegengeorfene, das Entgegenstehende, der Gegenstand – ist. Auf diese Weise entsteht ein selbstreferentieller Überschuss, der sich (ähnlich wie in der Konstellation der Abdrücke auf dem Leintuch) nicht paraphrasieren lässt, sondern genau an diese Materialisation gebunden ist.

8.4 Zusammenfassung: Zuvorkommen und nachreichen

Im Vergleich der Arbeiten von Karoline Beek und Janina Schütz in dieser Präsentationssituation lässt sich feststellen, dass die Anwesenheit eines sich durch die ästhetische Praxis etablierenden Subjekts⁴⁶³ im Raum eine thematische Parallele darstellt. Die Konstellationen, die dabei im Gefüge der Installation eingegangen werden, sind jedoch voneinander unterschieden: Während in der Installation von Janina Schütz der eigene, konkrete *Leib* als Sujet auftritt und zum Nachvollzug räumlicher Bewegungen in der Reibung an den Widersprüchen seines zeichenhaften Niederschlages einlädt, scheint in den von Karoline Beek hergestellten fotografischen Konstellationen der ausgesparte Leib der Fotografin in der Positionierung des Betrachters im Raum wieder auf.

Hypothetisch kann an dieser Stelle festgehalten werden, dass der eingeschlagene Weg, den kreativen Akt als bisozitative Operation in Verbindung mit einer schichtenübersteigenden Metastufenreflexion aufzufassen, in der konkreten Praxis zweier Individuen sehr unterschiedliche Formen annehmen kann: Während die Lösungen, zu denen Karoline Beek kommt, etwas damit zu tun haben, den Rahmen einer Situation so umzuschreiben und festzulegen, dass der *Leib* des Betrachters zum *Medium* eines *Bildes* wird, das sie (zumindest teilweise) antizipiert hat und nun (gewissermaßen: von der Metaebene aus) arrangiert, findet sich bei Janina Schütz die Tendenz, den gegebenen Rahmen anzuerkennen und ihren *Leib* darin als *Sujet* eines *Bildes* fungieren zu lassen, das vor dem inneren Auge des Betrachters auf der Basis verwandter eigener Erfahrungen entsteht.

⁴⁶³ Mit anderen Worten und wie bereits ausgeführt: Der verwendete Subjektbegriff ist prozessual definiert und innerhalb der jeweiligen Arbeit verfasst.

9 Dritte Gegenüberstellung

Im Folgenden wird je eine Werkstattarbeit von Janina Schütz und Karoline Beek eingehender beschrieben und analysiert. Auf diese Weise sollen die Tendenzen, die im peripheren, flüchtig notierten oder eilig improvisierten Produkt eines gemeinsamen Unterrichtsprojektes gewissermaßen in mikroskopischen Einheiten aufschienen und soeben zu einer vorläufigen Hypothese formuliert wurden, anhand jeweils einer größeren, in sich geschlossenen Arbeit überprüft, differenziert und erweitert werden. Anders als bei den auf jeweils den gleichen Präsentationstermin und -kontext ausgerichteten Arbeiten aus den Unterrichtsprojekten handelt es sich hier um – im System der Werkstätten möglich gewordene – Spezialisierungen, die nicht zeitgleich erfolgt sind. Die zunächst vorgestellte Arbeit von Janina Schütz ist in dem auf das Architektursemester folgenden Sommerhalbjahr entstanden, die abschließend behandelte Arbeit von Karoline Beek im nächsten Winter.

9.1 *Wie die Dinge funktionieren*

9.1.1 Rahmenbedingungen – Skizze des Unterrichts im Hintergrund

Im zweiten Kurshalbjahr, das für den Themenbereich *Design*⁴⁶⁴ reserviert ist, wird im Kunstunterricht vor allem gezeichnet. Unter der kursinternen Themenformulierung *Wie die Dinge funktionieren* befassen sich die Schüler in den Doppelstunden mit unterschiedlichen Küchengeräten, die zeichnerisch erforscht werden. In der Theoriestunde werden designgeschichtliche Fragen der Funktionalität und Gestaltung besprochen; in der Klausur wird ein Buch-Objekt erstellt, in dem in Zeichnung und schriftlicher Reflexion ein ausgewähltes Küchengerät dargestellt und auf seine Funktionalität und Geschichte hin überprüft und eingeordnet wird. In

⁴⁶⁴ Forschungsgang: Nach der teilnehmenden Beobachtung im Projekt *Probewohnen* folgen Einzelgespräche mit den Schülerinnen, die vor allem der Klärung von Detailfragen anhand der Arbeiten und Videoaufzeichnungen dienen. Es folgt eine Phase der Aufarbeitung und Auswertung des Materials sowie der den entdeckten Kategorien entsprechenden Literaturarbeit. Das Ergebnis ist eine vorläufige Theorie des kreativen Aktes in Anlehnung an Koestler und Lenk. Daraufhin wird das Vorgehen der weiteren Materialerhebung modifiziert. Fortan werden lediglich die kursinternen und schulöffentlichen Präsentationen videographisch und fotografisch aufgezeichnet; zusammen mit den präsentierten Arbeiten sind sie die Materialbasis für die weiteren Analysen. Teilnehmende Beobachtungen im Kurs finden fortan jeweils kurz vor und kurz nach den Präsentationen statt, um einen Überblick zu gewinnen und Detailfragen zu klären.

den Werkstatt-Doppelstunden erstellen die Schüler graphische, plastische, fotografische, malerische, multimediale, audiovisuelle und textilhandwerkliche Artefakte, aus denen die Auseinandersetzung mit einem selbst gewählten Alltagsgegenstand hervorgeht. Theoretisch und praktisch wurde der jeweilige Gegenstand auf Funktionsweise, ästhetische Qualitäten, historische Eigenschaften und Verwendungsmöglichkeiten hin untersucht und (um)gestaltet.

9.1.2 Die Präsentation

Die Präsentation ist für die Kursteilnehmer die erste schulöffentliche nach der kursinternen und der Begehung im Februar. Sie findet in der Aula des Gebäudes statt. An und vor den Wänden sind dicht gedrängt die Werkstattarbeiten aller Leistungskursschüler der Jahrgangsstufe 12 präsentiert. Der Einladungstext kündigt *Bettdecke Bleistift Boxhandschuh Brustkorb Handy Hut Kissen Notbremse Pistole Prothese Schallplatte Sushi Teekanne Wärmflasche Wäscheklammer Zahnbürste*⁴⁶⁵ an. Anwesend sind alle Schüler der 12. und 13. Jahrgangsstufe, einige Interessierte aus anderen Klassen und ein großer Teil des Lehrerkollegiums. Die Kunstlehrer bilden zusammen mit der Oberstufenbetreuerin und der Schulleiterin eine Jury, die gemeinsam über die Präsentations- und die Werkarbeitsnote entscheidet. Zunächst treten die Grundkurse als Gruppe auf. Einen jeweils auf Situation und Gegenstand hin entwickelten Aphorismus sprechend, halten die Grundkursschüler ihre jeweiligen Arbeiten in die Höhe. Anschließend präsentieren die Schüler der Leistungskurse ihre Arbeiten einzeln; sie sollen sich dabei an einem Zeitmaß von zwei bis vier Minuten orientieren.

Die Kursteilnehmer bilden, umgeben von Mitschülern und Lehrern, einen Kreis. In der Mitte steht ein Mikrofon. Nacheinander treten die Schüler in den Kreis, machen mit dem Gegenstand, mit dem sie sich beschäftigt haben, oder mit einer Sache, die darauf verweist, ein Geräusch, das durch das Mikrofon verstärkt und verfremdet wird. Dies ist gemeinsam mit dem Lehrer so vereinbart worden. Dann wenden sie sich zu ihren jeweiligen Arbeiten, die rundherum an den Wänden präsentiert sind, und sprechen einen kurzen Text: eine Stellungnahme zu Ge-

⁴⁶⁵ Text der Einladung zur Abschlusspräsentation.

genstand oder Ideenfindung, ein Rätsel, ein Gedicht, eine Wortcollage, einen Zeitungsausschnitt.⁴⁶⁶

9.2 *Der Ausschluss der Ästhetik*

Janina Schütz hat die Fotowerkstatt besucht, oder vielmehr: häufig nicht besucht; sie zieht ihr eigenes, vom Großvater übernommenes Fotolabor vor. Sie hat sich ein Semester lang mit einem Gegenstand aus ihrem Alltag beschäftigt und sich dabei gelegentlich von ihrem Lehrer beraten lassen. Sie hat angekündigt, sie werde etwas *mit ihrer Zahnprothese* machen. Als die Reihe an ihr ist, kniet sie sich vor das Mikrofon und bürstet den Gipsabdruck ihres eigenen Oberkiefers mit einer Zahnbürste. Dann wirft sie eine Kukident-Tablette, die sie in der bürstenden Hand verborgen gehalten hat, in ein Wasserglas und hält das Glas mit der sprudelnden Flüssigkeit unter das Mikrofon. Sie stellt das Glas ab, lässt Glas, Bürste und Gebiss achtlos fallen, steht auf, wendet sich zu ihrem leeren Platz, hebt einen Zettel auf, der dort noch auf dem Boden liegt, und geht zwischen den Stühlen der Mitschüler hindurch zu ihrer an der Wand präsentierten Arbeit.

Es handelt sich dabei um eine senkrecht gehängte Reihe von drei Holzgerahmten Bildern: Oben und unten je eine Schwarzweißfotografie, in der Mitte ein maschinengeschriebener Text. Die obere Fotografie zeigt einen alten Mann, der seine Zähne fletscht – es ist Janinas Großvater –, die untere einen Gipsabdruck von Janinas Gebiss, hergestellt in einer zahnärztlichen Praxis.



⁴⁶⁶ Die Gegenstände aus dem Kurs Wernicke: Luftpistole, Prothese, Gummischlauch zum Geräuschemachen, Handy, Wäscheklammer, Spiegel, Kastagnetten, Boxhandschuhe, Obstschüssel.

Ein Scheinwerfer ist auf die beiden Fotos und den Text gerichtet. Janina Schütz wendet sich nicht um, sondern liest, vor ihrer Installation stehend und mit dem Rücken zum Publikum, von ihrem Zettel ab:

- 1 Ich bin ein auf äußerliche Schönheit fixierter Mensch.
- 2 Ich bin eine vom Neid zerfressene Egoistin und leide an meiner Psyche,
- 3 welche angeblich medizinisch nachweislich sich in meinem Namen spiegelt.
- 4 Dadurch erwecke ich Mitleid.
- 5 Ich besitze keine reale Verbindung zu meiner Umwelt,
- 6 jener, die ich auf egozentrische Art um mich wahrnehme.
- 7 Ich präsentiere mich nicht mehr.⁴⁶⁷

Vorüberlegung: Die von Janina eingenommene Haltung verunsichert viele Anwesende, weil die Frage, ob der ihnen zugewandte Rücken ein tatsächlich an sie gerichteter Affront sein soll, nicht geklärt ist. Der Inhalt des Textes lässt diese beunruhigende Interpretation durchaus zu. Wie entsteht diese Unsicherheit? – Es ist anzunehmen, dass es sich bei diesem Text um ein modifiziertes Zitat handelt, um eine (tatsächliche oder imaginierte) Anschuldigung an die Autorin dieser Zeilen. Er scheint ein einziger, anklagender Zeigefinger zu sein. Doch wo fängt dieser Zeigefinger hier und jetzt, in der aktuellen Situation in der Aula an, wo hört er auf, an wem ist er angewachsen, wohin ist er gerichtet? Es scheint, als werde hier eine Last neu verteilt: Das hintere Ende des Zeigefingers, wenn Janina *ich bin* sagt, liegt bei ihr selbst. Sie zitiert an sie gerichtete Sätze, die eigentlich mit *du bist* formuliert waren (du bist ein auf äußerliche Schönheit fixierter Mensch). Sie macht aus diesem *du* ein *ich*. Indem Janina Schütz (tatsächlich oder fiktional) zeitlich versetzt dieses *du bist* zu einem *ich bin* macht, bestimmt sie den im Grunde an der Problematik unbeteiligten Betrachter, weil er nun einmal gerade da ist, zum Kommunikationspartner, dem eine vergangene (oder fiktive) Situation aufgedrückt wird, als sei sie jetzt vorgängig. Das vergangene *Ich*, das die Anschuldigungen ausgesprochen hat, ist in der aktuellen Situation nicht anwesend und wird einfach durch alle anderen Anwesenden ersetzt. Hätte Janina Schütz die (tatsächliche oder fiktive) Anschuldigung in der *du bist*-Form einfach wiederholt, dann wäre ihr damaliges Gegenüber der neue Referent der alten Anschuldigung geworden; die andere Person wäre auf einmal der *auf äußerliche Schönheit fixierte*

⁴⁶⁷ Transkript der Videoaufnahme am 24. 6. 03.

Mensch. Hier aber wird eine die Anschuldigung annehmende Ich-Form gewählt. Auf diese Weise deutet die Sprecherin auf das Gegenüber zurück: *Du hast gesagt, ich sei*. Die Situation einer imaginierten oder früher erlebten Anschuldigung, von der diese Sätze offensichtlich handeln, wird im Augenblick des Vortrags *neu erzeugt*; es bleibt dem Zuschauer jedoch überlassen, ob er sie auf sich anwendet oder sie als Darbietung auffasst. Die Betrachter wissen nicht, ob sie *im Bild* sind oder draußen.

9.2.1 Ein Text im Bild-Ensemble

Auch das präsentierte Bild-Ensemble⁴⁶⁸ scheint ein Spiel der Rahmungen zu sein – ganz im materiellen Sinne, aber auch im Sinne der changierenden Relationierung des (De)Teils zum Ganzen. Auf die sich aus dieser Annahme ergebenden verschiedenen Möglichkeiten hin soll das Ensemble im Folgenden untersucht werden. Die formulierte Hypothese lautete, dass die Metastufenreflexion in den Vorgehensweisen der Janina Schütz in der Tendenz bestehen könnte, den gegebenen *situativen* Rahmen anzuerkennen und ihren *Leib* darin selbst als *Sujet* eines *Bildes* fungieren zu lassen, das vor dem inneren Auge des Betrachters auf der Basis verwandter eigener Erfahrungen entsteht.

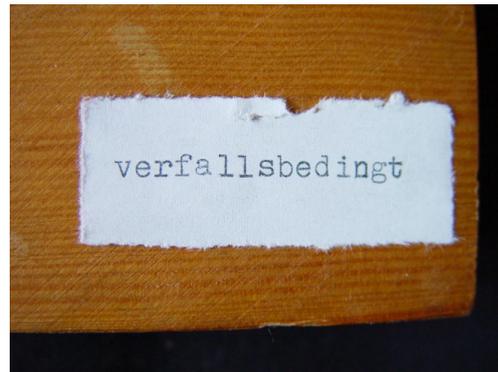


Alle drei Bilder sind in nahezu quadratischen Rahmen aus Fichtenholz befestigt, bei denen es sich eigentlich um ausgehängte Türflügel eines relativ grob gezimmerten Schrankes handelt. Vier rechtwinklig aneinander geleimte Rahmenleisten von je sechs Zentimeter Breite umschließen eine vertiefte Innenfläche, die mit weißem Papier ausgelegt ist. Das Rahmenholz ist nachgedunkelt und unbehandelt.

⁴⁶⁸ In der folgenden Abbildung: Hängung am 10. 7. 2004.

Die Türflügelscharniere weisen jeweils nach oben. Auf jedem dieser Rahmen ist ein maschinenbeschriebener Zettel mit dem Titel aufgeklebt, der somit ein Stück weit in das jeweilige Bild integriert ist: Die Gebissfotografie heißt *Der Mythos des Sisyphos*, das Großvaterbild *Das Rad der Zeit*. Der Rahmen mit dem Titel *verfallsbedingt* präsentiert sich zwar wie ein Bild, enthält aber einen Text, der wiederum einen Titel hat: *Der Ausschluss der Ästhetik*.

9.2.1.1 Material, Text und Gestalt

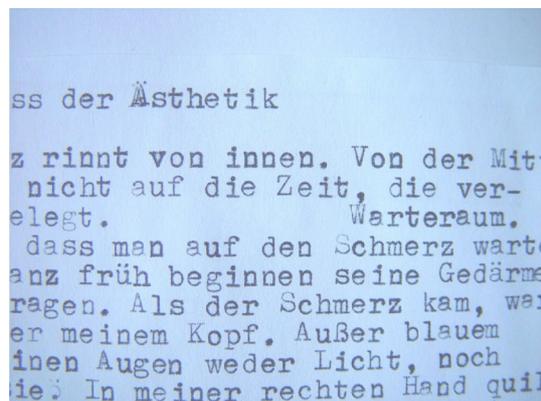


Der Türflügel-Rahmen des Text-Bildes ist mit 42 x 40 geringfügig größer als die beiden anderen. Auf der Rückseite steht, mit Bleistift geschrieben, *Text*. Der bezeichnete Text ist mit einer mechanischen Schreibmaschine auf ein Stück normales Schreibmaschinenpapier geschrieben, das, mit Rändern von nur 2,5 mm, auf die Größe des Textes zugeschnitten wurde: 13 x 14 cm. Dieses Papier wurde auf eine der Türflügelinnenfläche angepasste Plakatrückseite aufgeklebt. Er lautet:

Der Ausschluss der Ästhetik

- 2 ... Doch der Schmerz rinnt von innen. Von der Mitte.
- 3 Der Schmerz wartet nicht auf die Zeit, die ver-
- 4 mutliche Länge nahe legt. Warteraum.
- 5 Wüsste man vorher, dass man auf den Schmerz warten
- 6 muss, sollte man ganz früh beginnen seine Gedärme
- 7 vor der Brust zu tragen. Als der Schmerz kam, war
- 8 ein blaues Tuch über meinem Kopf. Außer blauem
- 9 Schimmer ist um meinen Augen weder Licht, noch
- 10 Blicke erreichen sie. In meiner rechten Hand quillt
- 11 ein blutverschmiertes Taschentuch. Es läuft ein
- 12 wenig von meiner Nase, von meinen Augen und von

13 meinem Mund. Als ich versuche zu sprechen, reißt
14 mir der Mann, der Ästhet, der Arzt, der sein
15 ganzes Gewicht auf mein Gesicht stützt, meinen
16 Mund weiter auf. Er meckert.
17 Kieferchirurgie, vom Fahrstuhl, rechts, die letzte
18 Tür. Eine alte, fette Schwester sieht mich an,
19 verzieht ihr Gesicht. Es blitzen ihre Dritten.
20 Es stumpfen meine. Sie, die junge, dünne Schwester
21 unterstützt ihn, den angegrauten Arzt, tatkräftig.
22 Ich sehe nichts, nur dem Schmerz kann ich entgegen
23 starren. Erstarrte Angst ist ein Schmerz, der
24 unseren Körper schützen soll. Leise beginne ich
25 zu weinen, an meinen aufgebrochenen Mundwinkeln
26 rinnt Blut und Tränenflüssigkeit gemeinsam zum
27 Gedärm, das mir vor der Brust hängt.
28 Am Ende werde ich danke sagen.
29 »Danke!«



Durch seine Entstehung auf einer mechanischen Schreibmaschine besitzt dieser Text nicht die Geschmeidigkeit eines am PC geschriebenen Word-Dokuments, sondern kämpft sich in der Linearität seiner Entstehungszeit an Materialwiderständen entlang; einige syntaktische und semantische Entscheidungen haben sich in die Spuren seiner Entstehung eingeschrieben, man könnte fast sagen eingepägt. Der Text ist im Flattersatz gehalten, einzeilig. Es gibt zwei auffällige Absätze: nach *meckert* und vor »Danke!«. Die einleitenden drei Punkte sind sehr fest eingepägt, fast vermutet man eine Nachzeichnung mit Filzstift, so dick sind sie. Vor dem Wort *Warteraum* wurde im Original mehrfach die Leertaste angeschla-

gen. Der Finger bediente wiederholt die gleiche Taste und erlebte in dieser rhythmischen Monotonie der Bewegung ein Stück verstreichende Zeit. Er schrieb diese verstreichende Zeit auf das Blatt, ohne ein Zeichen zu hinterlassen. Die Leertaste setzt Zeichen, ohne Zeichen zu setzen. An jeder anderen Stelle des Textes wären dies keine Zeichen oder unsichtbare Zeichen. Hier aber, vor dem Wort *Wartezimmer*, entfalten sie in der Verknüpfung mit diesem Wort und seiner Referenz eine nur auf diese Äußerungssituation bezogene Bedeutung. Fast alle Großbuchstaben (Verwendung der Umschalt-Taste) stehen leicht erhöht und etwas schräg. Vier Verschreiber wurden übertippt: *sie*. (unter dem Punkt steht *ö*), *Als* (unter *A* steht *I*), *Tränenflüssigkeit* (unter dem ersten *n* steht *e*), *gemeinsam* (unter dem zweiten *m* steht *k*). Eine Leerstelle wurde versehentlich mit einem Buchstaben gefüllt: *dem(c)Schmerz*. Beim jeweils folgenden Buchstaben wurde, um dies unauffälliger zu machen, mit leicht erhöhter Wucht angeschlagen.

9.2.1.2 Sequentielle Analyse des Textes

Das Vorverständnis mit Blick auf die Präsentation lässt sich folgendermaßen skizzieren: Offensichtlich handelt der Text von den Geschehnissen einer Zahnoperation, die an seinem Subjekt durchgeführt wurde. Die Frage, die der Text aufwirft, ist, weil bereits der situative Rahmen der Präsentation verschiedene Lesarten zulässt, ob hier im Modus der Vergegenwärtigung die Dokumentation eines Stückes erlebter Wirklichkeit vorliegt. Sie ist jedoch in ihrer Anwendung auf das entwickelte Verständnis von Subjekt und Text auf die Personenkonzeption⁴⁶⁹ hin zu lesen: Das Subjekt als sich prozessual generierendes Textsubjekt, das keinen einheitlichen, textinternen Wirklichkeitsraum entwirft, und der Text als etwas sich selbst übersteigendes, das in seinem Leser die Vervollständigung und letzte Rahmung findet. Wird in diesem Text ein Verweiszusammenhang konstituiert, der eindeutige Referenzen auf Zusammenhänge, auf ein zusammenhängendes Stück Leben außerhalb dieser Rede herstellen lässt? Oder entwickelt sich in der durch das Zeigfeld der Sprache bestimmten Spannung zwischen aktuell subjektverknüpfter Bedeutungsorientierung einerseits und unbestimmter Referenzstruktur andererseits ein mehrdimensionales Verweisungsgefecht, das immer wieder neue Wirklichkeitsräume entwirft?

⁴⁶⁹ Scherner 1984, S.

2 ... Doch der Schmerz rinnt von innen. Von der Mitte.

Der Text beginnt mit einer Leerstelle. Die Großschreibung des ersten Wortes *Doch* steht hierbei zu den drei Kürzungspunkten in einem Widerspruch, denn sie kennzeichnet den Beginn eines Satzes, der – dies ist die Information der drei Punkte – schon begonnen hat. Als nebenordnende Konjunktion verknüpft *Doch* die Proposition *der Schmerz rinnt von innen* syntaktisch mit einer durch die drei Punkte markierten, aber nicht ausgeführten vorangegangenen Proposition, die sich zu jener zweiten, vorliegenden semantisch opponierend verhalten muss. Die Leerstelle, die also einen Sachverhalt, den wir nicht erfahren, gerade rückt, evoziert den Eindruck, man habe ein Fragment vor sich, inhaltlich einen Ausschnitt aus einem sich weiter ausbreitenden Geschehen, textstrukturell aus einem längeren Text. *Der Schmerz* nach der Leerstelle ist somit das erste Satzsubjekt und Ausgangspunkt der Orientierung für den Leser so lange, bis ihm ein anders Satzsubjekt angeboten wird. Dieser *Schmerz rinnt von innen*. Er ist eine bewegliche Größe und hat eine benannte Bewegungsrichtung. Das Bewegungsverb *rinnt* gibt jedoch semantisch eine eigene, andere Laufrichtung vor. Rinnen kann etwas Flüssiges, aber gemeinhin nur von oben nach unten oder auf ebener Fläche einem Druck ausweichend. *Der Schmerz* verhält sich demnach im vorliegenden Konstrukt wie eine Flüssigkeit. Die lokale Präposition *von* zur Angabe einer Richtung in Kombination mit dem die Innenseite von etwas bezeichnenden Lokaladverb *innen* evoziert somit eine Vorstellung von einem Hohlkörper, in dem ein Druck herrscht, dem der Schmerz ausweicht.

Weil Lokaladverbien deiktisch oder anaphorisch gebraucht werden, sind sie in der Regel nur zu verstehen, wenn man den Ort des Sprechers kennt beziehungsweise die Raumvorstellung, die der Schreiber in seinem Text aufbaut, nachvollziehen kann, oder wenn man beim Weiterlesen sogleich auf die Stelle im Text stößt, auf die sie sich anaphorisch beziehen.⁴⁷⁰ Der Ort des Sprechers ist jedoch im vorliegenden Text keine bestimmte Stelle im Raum und der Sprecher (noch) keine bestimmte Person: Der Schmerz *rinnt* im Moment wie eine Flüssigkeit *von innen, von der Mitte*. Bei dieser *Mitte* handelt es sich um die substantivische Kennzeichnung eines möglicherweise beweglichen Ortes innerhalb des Leibes des

⁴⁷⁰ Duden Grammatik, Mannheim 1998, S. 366.

denkbaren Textsubjektes. Dieses löst das erste Satzsubjekt (den *Schmerz*) jedoch nicht ab. Es manifestiert sich auch noch nicht durch Pronomina oder gar einen Namen oder Handlungen, sondern nur dadurch, dass es eine *Mitte* hat, einen ersten Anhaltspunkt für eine von innen nach außen gerichtete Wahrnehmung, die im Textgeschehen vergegenwärtigt wird. Es spricht jedoch nicht selbst *von der Mitte* aus. Diese Mitte ist vielmehr die vorläufige Origo der Körperkoordinaten einer bis dahin lediglich als wahrnehmend gekennzeichneten Instanz.⁴⁷¹

Das erste Verb (*rinnt*) erscheint in der Präsensform. Das Wahrnehmungsfeld des vorerst nur gedachten Textsubjektes geht somit von einem Geschehen aus, das zum Sprechzeitpunkt schon begonnen hat. Dieser Sprechzeitpunkt dient als relativer Bezugspunkt. Das Textsubjekt befindet sich mitten im Geschehen.

- 3 Der Schmerz wartet nicht auf die Zeit, die ver-
4 mutliche Länge nahe legt. Warteraum.

Der (aktive) *Schmerz wartet nicht*, der *Schmerz* im Nominativ, ein wiederholter *Schmerz*, der erneut als Satzsubjekt fungiert. Eine Person kann *Schmerz* haben, spüren, fühlen, erleiden, erdulden, ertragen, auf sich nehmen, verbergen, lindern, empfinden, sie kann jemand anderem Schmerz zufügen oder bereiten, sie kann sich selbst den Schmerz verbeißen oder sich ihm, dem Schmerz oder seinem Schmerz, hingeben. Erst in einer Dativkonstruktion rückt die Semantik des Schmerzes allmählich in die Nähe einer personifizierten Instanz. In der nominativischen Verwendung im Text schließlich gelangt er an die Stelle einer Person, als ob er eine sei. Auf das Kontinuum *die Zeit*, in dem er sich letztlich schon befindet, kann auf einer außertextuellen Ebene nicht einmal der personifizierte Schmerz warten, doch innerhalb der sich in kleinsten Einheiten formierenden und wieder auflösenden Wirklichkeit des Textes kann er dies; als Subjekt eines (Teil)Satzes harrt er aus und lässt *Zeit* verstreichen lassen bis zum Eintreten eines erwarteten Ereignisses. Im Kontext dieses Satzes wird *die Zeit* metonymisch gebraucht, der eigentliche Ausdruck wird durch einen anderen ersetzt, der zum ersetzten in einer realen Beziehung qualitativer Art steht. Auf sie wird gewartet, als sei sie selbst ein Ereignis.⁴⁷² Schon in der nächsten Wendung wird *die Zeit* gebraucht, als sei sie in räumlichen Einheiten messbar: sie legt *Länge* nahe. Diese Adverb-Verb-

⁴⁷¹ Bühler 1965, S. 131.

⁴⁷² Nünning 2001, S. 463.

Zusammensetzung »nahe legen«, die semantisch mit »vorschlagen«, »vermuten lassen« in Verbindung steht, stellt eine von außen, von der *Zeit* ausgehende, auf dieses Subjekt und seine Körper-Koordinaten hin gerichtete Bewegung dar.

Danach benennt das weiterhin nicht explizit genannte Textsubjekt, nachdem das schreibende Subjekt gerade mehrfach die Leertaste angeschlagen hat, einen *Warteraum*, einen Raum, in dem man *Zeit* verstreichen lässt, bis ein gleichermaßen erwartbares und erwartetes Ereignis (zum Beispiel: der Arzt hat *Zeit*) eintritt. Die substantivische Ortsangabe stellt eine die bislang evozierte Raumvorstellung gewissermaßen umstülpende semantische Verknüpfung her: wartender *Schmerz*, der in einem Menschen steckt – *Warteraum*, in dem Menschen mit Schmerzen sitzen.

Gleichwohl *die Zeit* und der *Schmerz* die vorläufigen Akteure sind, hat sich bis zum Ende dieses Abschnitts die Vorstellung von einem Textsubjekt entwickelt, das sich das Sitzen *in* einem Warteraum vergegenwärtigt und sich innerhalb dieser Vergegenwärtigung zu einem einen *von* ihrem eigenen Inneren her nach außen gerichteten *Schmerz*, der als grammatisches Subjekt zunächst vorherrscht und dann durch die *Zeit* abgelöst wird, in eine gleichsam abwartende, beobachtende Beziehung setzt.

- 5 Wüsste man vorher, dass man auf den Schmerz warten
- 6 muss, sollte man ganz früh beginnen seine Gedärme
- 7 vor der Brust zu tragen.

Die allgemein gehaltene Reflexion als unausgesprochenes Wenn-Dann-Konstrukt im Konjunktiv II mit dem Indefinitpronomen *man* setzt das Prinzip des verborgenen Textsubjekts fort: Was gesagt wird, gilt für alle denkbaren Personen. Gleichzeitig kann es nur von einem einzelnen, der diese Erfahrung selbst gemacht hat, rückblickend so formuliert werden, denn diese Erfahrung wird mit einem Rat-schlag verknüpft, der besseres Wissen aus dem Erleben heraus vorgibt und deshalb eine Alternative aufzeigt, bei deren Einhaltung es dem anonymen *man* jetzt, zum Sprechzeitpunkt, besser ginge. Der Sprechzeitpunkt könnte der des Verharrens im Warteraum sein. Diese Bestimmung stützt sich auf das Temporaladverb *vorher*, es zeigt vom Sprechzeitpunkt aus auf das, was passiert ist, bevor das passiert, was zum Sprechzeitpunkt passiert. Nun fallen rhythmische Wiederholungen auf: auf den *Schmerz* (3. Wiederholung) *warten* (3. Wiederholung). Auf diese

Weise⁴⁷³ werden sich durch ihre Widersprüchlichkeit fragmentierende einzelne Wahrnehmungskonstellationen miteinander verknüpft. Beinahe unmerklich hat über die Modulation der Wiederholungen hinweg eine syntaktische und damit einhergehend auch eine referentielle Verschiebung stattgefunden: Nicht mehr der *Schmerz* ist es, der auf die *Zeit* wartet, sondern ein vorerst anonymes *man*, eine Person für alle sich mit der Aussage identifizierenden Personen. Das Verb *warten* wird wiederholt, bis ein Ereignis eintritt: das Kommen des *Schmerzes*.

Wüsste man [...], sollte man (3. Wiederholung) *ganz früh beginnen*: Das temporale und durch ganz verstärkte Adverb *früh* markiert einen unbestimmten Punkt im Kontinuum »Zeit«; das Verb *beginnen* den durch eine zu + Infinitiv-Konstruktion näher zu bestimmenden Anfang einer Tätigkeit, und zwar der, *seine Gedärme vor der Brust zu tragen*. Hätte man rechtzeitig, also vor Eintreten des Sprechzeitpunktes, der im Verweisgeflecht des Textes ein Moment großen Schmerzes ist, sich *seine Gedärme vor die Brust* gehängt. Hätte man doch nur.

Das Possesivpronomen *seine* bezieht sich auf *man*, und (rein inhaltlich) soll etwas Inwendiges nach außen gestülpt werden, etwas normalerweise Verborgenes exhibitioniert, aber in der Möglichkeitsform *sollte*. Auf der räumlichen Ebene Innen-Außen, auf die einmal direkt (*der Schmerz rinnt von innen*), einmal indirekt (zu extrahierendes Gedärm), also in Wiederholung verwiesen wird, soll also etwas (her)gezeigt werden, indem es wie ein Orden vor der Brust getragen werden soll. Was vor der Brust hängt, befindet sich zwischen dem Körperkoordinatenausgangspunkt des Textsubjektes und Umwelt. Diese Vorstellung hat im Gegenzug die Folge, dass die Mitte der Gedärmtragenden nun tatsächlich ein Punkt im Inneren des Körpers ist, von dem aus die Orientierung in Bezug zur äußeren Welt, zu der nun auch das eigene Gedärm gehört, vorgenommen wird.

Auf den *Schmerz*, der, wie wir wissen, *von innen* rinnt, muss das sich nun man nennende Textsubjekt warten, und wüsste es im Sinne der Antizipation einer leiblichen und extremen Sensation, um die man eigentlich nicht wissen, sondern die man allenfalls aus ähnlicher Erfahrung kennen kann, was eintreten wird, so sollte es, so hält es sich hinterher vor, zum Schutze seine Gedärme vor der Brust zu tragen, also: etwas, was nach innen gehört, in die Nähe der Mitte, soll zum Schutz vor dem von innen rinnenden Schmerz nach außen, nämlich vor die Brust gehängt

⁴⁷³ Vgl. Bühler 1965, S. 395.

werden – doch was ist nun wo vor wem geschützt? Das eigene Gedärm, die Nähe der Mitte vor der Brust, diese Extraktion des Innen und seine Ausstellung im Außen, die gleichzeitig eine Flucht der empfindlichen Teile vor der Aggression des Schmerzes sein könnte, die Situierung des vorläufigen Ausgangspunktes des zu meidenden Schmerzes im Inneren und die damit einhergehende sich ins Unbestimmte zurückziehende Verlagerung der Mitte innerhalb des Inneren lassen ahnen, dass das all diese Teilelemente zusammenfassende Textsubjekt unmöglich mit sich selbst, mit dem eigenen Körper als Ganzem, verschmelzen kann, sondern als ein nervöses, schwebendes Paar gedachter Augen zu denken ist, das mal hier, mal dort, mal näher, mal ferner von der Mitte des dazu gehörigen Leibes für ganz kurze Zeit innehält und mal von innen, mal von außen dieses fremde »Sich« betrachtet.

- 7 [...] Als der Schmerz kam, war
8 ein blaues Tuch über meinem Kopf.

Erst hier wird aus dem allgemeinen *man*, einer Person, die für alle spricht, etwas Konkretes, Einzelnes, aber noch kein Ich, sondern ein Teil eines Ichs, das jedoch vorerst nur indirekt im Possesivpronomen (*meinem*) zu Wort kommt.

Der *Schmerz* hat in der Zeile vorher die ganze, wenngleich noch völlig abstrakte Person *von innen* her heimgesucht und ihr *Gedärm* gewissermaßen zumindest auf der Ebene des rückwirkend Imaginären nach außen getrieben. Es war kein lokalisierter oder durch Quantität und Qualität differenzierter *Schmerz*. In der 4. Wiederholung nun *kam* dieser personifizierte, aktive *Schmerz* zu einer Person, über deren *Kopf* ein *blaues Tuch* lag, und es ist nicht mehr sicher, ob von innen oder, vermittelt durch eine hinzutretende Instanz, von außen. Allmählich spannt sich ein über das Fragment hinausreichende, situatives Verweisgeflecht auf, Motiv für Motiv, sich in Wiederholungen überlagernd und differenzierend. Darin zeigt sich ein die Teile überlagerndes und sie lose zusammenfassendes Textsubjekt, mit einer eigenen Perspektive, von der aus »gesehen« die eingeführten Leibkoordinaten innen-außen gelten. Das blaue Tuch beispielsweise wird *von innen* (indirekte Wiederholung, die sich durch Visualisierung in der Imagination des Lesers einstellt) *gesehen*. Dieses Textsubjekt, das auch als Bild anonymisiert ist, bei dem verhüllt ist, was normalerweise gezeigt wird, schlug also eine Zeile weiter oben, noch verkleidet als *man*, im Konjunktiv, die Entblößung des normaler-

weise Verhüllten, die Umkehr, der Innen-Außen-Koordinaten vor, indem das *Gedärm* vor die *Brust* gehängt werden sollte.

Auf die Gleichzeitigkeit bezeichnende Konjunktion *als* folgt der Eintritt des erwarteten Ereignisses im Präteritum (*kam, war*), was die Erwartung einer narrativen Passage einleitet. Wegen der Verwendung des Präteritums scheint der Moment des Erzählens entweder der der Empfindung des Schmerzes zu sein, er dauert an und sein Beginn wird mitgeteilt, oder aber es wird von »irgendwann danach« aus gesprochen. Die sich aus der textuellen Zeitstruktur ergebende Chronologie sieht jedenfalls vor, dass das Tuch vor Eintreten des Schmerzes über den Kopf gelegt worden sein muss.

8 [...] Außer blauem

9 Schimmer ist um meinen Augen weder Licht,

Indirekt wird erneut mitgeteilt, dass das Tuch von innen aus gesehen wird. *Um* ist eine in diesem Kontext verwirrende Lokalpräposition. Sie kennzeichnet die Lage oder Bewegung im Hinblick auf einen Bezugspunkt in der Mitte. Dahingehend stellt die Wortwahl erneut eine tief innen in das noch ungenannte ich hineinzuprojizierende Origo her. Es fehlt jedoch das häufig korrelierende »[...] herum«; und erwartungsgemäß hieße es: »um meine Augen herum« oder »in meinen Augen«; ersteres würde etwas Atmosphärisches außerhalb, letzteres etwas Atmosphärisches innerhalb des Körpertastbildes des Textsubjekts bedeuten. In der Irritation dieser Wortverwendung schimmert erneut eine Konfusion von Innen und Außen auf.

9 [...], noch

10 Blicke erreichen sie.

Hier wird weiter mit der Innen-Außen-Dichotomie gearbeitet. Unter dem Tuch befindet sich ein sehendes Ich, das ahnt, dass es gesehen werden kann. Es versetzt sich nach außen zu den Blicken, die da sind oder sein könnten, aber nicht herein kommen können. Die Blicke scheinen vielen zu gehören, die das sich langsam als solches zu erkennen gebende Textsubjekt umzingeln.

10 [...] In meiner rechten Hand quillt

11 ein blutverschmiertes Taschentuch.

Noch immer tritt das Textsubjekt lediglich in seinem Possesivpronomen auf. Es handelt nicht, sondern seinen durch die Pronomen vertretenen Teilen passiert etwas. *In* (lokale Präposition, nur einzuordnen durch das Possesivpronomen *meiner*, also: innerhalb eines Körperteils des Textsubjekts), *in*, nicht aus der rechten Hand quillt nicht das zu erwartende Blut, sondern ein blutverschmiertes Taschentuch: Das, was aus dem Körper des noch ungenannten Ichs von innen her austrat, wurde sogleich von einem Gegenstand aufgesogen, dem damit auch die Eigenschaft dieses Ausgetretenen, nämlich quellen zu können, zugeschrieben wird.

11 [...] Es läuft ein

12 wenig von meiner Nase, von meinen Augen und von

13 meinem Mund.

Es läuft; da aus dem Zusammenhang bekannt ist, dass es sich um eine Flüssigkeit (oder mehrere: es laufen Tränen aus den Augen, Schleim aus der Nase, Speichel und Blut aus dem Mund) handeln muss, ist die Richtung bekannt. Es läuft *von oben nach unten*. *Es läuft*, das Personalpronomen »es« müsste eigentlich in anaphorischer Deixis auf etwas Vorangegangenes verweisen, hat grammatisch jedoch keinen aus diesem Vorangegangenen ersichtlichen Referenten, denn das vorausgehende Substantiv, auf das es zu beziehen wäre, ist ein *Taschentuch*, also nichts, was »laufen« kann, sondern getränkt mit ist dem, was von der besagten Nase, den Augen und dem Mund her läuft. Gerade hier, bei den Körperöffnungen, *aus* denen etwas (Blut) von innen nach außen laufen sollte, läuft es nicht *aus*, sondern *von*, als käme es nicht aus diesen Öffnungen heraus, sondern sei vom Ursprung an von ihnen entfernt/getrennt. Von wo aus es *läuft*, aber nicht wohin, erfahren wir: von den Extremitäten, die ein Stück weit von der Mitte entfernt sind.

Der Abschnitt ist im Präsens gesprochen. Ein Zustand wird beschrieben, ein langsamer Vorgang erzählt. Der Präsenssprung im Verhältnis zum Vorangegangenen ist im Textkontinuum ein Bruch. Nimmt man ihn wörtlich, so könnte er bedeuten, dass der Zeitpunkt des Erzählten ein anderer ist als im Satz davor. Er fällt nun beispielsweise mit dem Zeitpunkt der Erzählens zusammen, und der Umstand, dass das Textsubjekt ein blaues Tuch über dem Kopf hatte, war zu einem früheren Zeitpunkt aktuell. Wahrscheinlicher ist es jedoch, dass (hierfür spricht

das immer noch gleiche Blau, der blaue Schimmer um die Augen) alles zusammen zu der Zeitebene, von aus der Schmerz kam, gehört.

- 13 [...] Als ich versuche zu sprechen, reißt
- 14 mir der Mann, der Ästhet, der Arzt, der sein
- 15 ganzes Gewicht auf mein Gesicht stützt, meinen
- 16 Mund weiter auf.

Der Text fährt im Präsens fort. Was geschieht, ist für Schreiber und Leser gleichermaßen präsent und greifbar. In Zeile 13 wird zum ersten Mal *ich* gesagt. In dieser Situation will nicht ein Teil, sondern das Ganze zu Wort kommen, und zwar zu einem durch einen Verweis im Textgeschehen und durch eine Gleich- bzw. Nachzeitigkeit bezeichnende Konjunktion genau zu bestimmten Moment. Als der Mann, der Arzt, der Ästhet ihm den Mund weiter aufreißt, will das Ich aktiv werden und (selbst) sprechen.

Doch gleichzeitig widerfährt ihm etwas: *reißt mir*, das Ich verschwindet sogleich hinter seinem Relativpronomen, während der Aggressor in einer Art dreifacher Anrufung gewürdigt wird. *Der Mann, der Arzt, der Ästhet, ein* einziger Referent erhält drei verschiedene Signifikate. Dieser Aggressor stützt sein ganzes Gewicht auf das Gesicht des Ichs: eine von oben nach unten gerichtete Bewegung des externen, handelnden Subjekts »auf« das aktuelle Tastfeld des Textsubjekts (Kopf/Gesicht) »drauf« mit der Tendenz zur Komprimierung desselben, und reißt hier eine Körper-Öffnung weiter auf, gewissermaßen »damit« er mit seinen Werkzeugen dieses Ich anschließend besser kontaminieren kann. Eine Aktion am Tastkörper des Textsubjekts, zwar noch in den äußeren Zonen; der Mund ist jedoch die Öffnung nach innen.

- 16 Er meckert
- 17 Kieferchirurgie, vom Fahrstuhl, rechts, die letzte
- 18 Tür.

Vom Sprechort und -zeitpunkt aus gesehen, unternimmt das Textsubjekt eine textimminente Zeige-Reise und vergegenwärtigt sich eine Bewegung, die zeitlich vor dem *jetzt* liegen muss und räumlich außerhalb des *hier*, das ein Innen wäre. Sie vollzieht ohne jedes Verb eine Bewegung von außen (äußerster Rahmen: *Kieferchirurgie*) nach innen: *Gang, die letzte Tür*, durch die unausgesprochen eingetreten wird. Im Raum hinter dieser Tür beginnt der Weg ins Innere des Textsubjekts.

Die *Kieferchirurgie* umgibt das Textsubjekt. Vorher bewegte es sich auf diesen Ort zu, *vom Fahrstuhl, rechts*, von einem anderen Ort aus, Anfang und Ende der Bewegungsrichtung waren genau festgelegt. Die *letzte* Tür kann im Verlauf dieser Bewegung räumlich und zeitlich gemeint sein.

Nur dieser Ortswechsel (*Kieferchirurgie, Fahrstuhl*) macht deutlich, dass auch ein Zeitsprung stattgefunden haben muss, dass zwischen dem gerade Erzählten und dem jetzt neu Erzählten entweder einige nicht erwähnte Ereignisse liegen oder, wahrscheinlicher, dass vom Erzählzeitpunkt aus – der der Moment der Operation sein kann, wenn wir die Origo des Textsubjektes als Bezugspunkt nehmen, oder dahinter liegt, wenn wir das rahmende Textsubjekt als ein vergegenwärtigendes Subjekt vorstellen – zurück erinnert wird an etwas, was vorher war: Der Weg zum Behandlungszimmer. Die Operationen, die ein nachvollziehender Leser zur Ordnung der Zeitstruktur durchführen muss, führen mithin nicht zu einem eindeutigen Ergebnis.

- 18 Eine alte, fette Schwester sieht mich an,
19 verzieht ihr Gesicht. Es blitzen ihre Dritten

An der letzten Tür wird das Textsubjekt von einer weiteren Akteurin empfangen. Die *alte, fette Schwester* wird zwar nicht wie der Arzt mit drei verschiedenen Substantiven, aber immerhin mit zwei verschiedenen, sie näher spezifizierenden Adjektiven versehen und dadurch groß und bedeutend gemacht. Die neu auftretende Akteurin ist den weiter oben vom aus sich heraustretenden Ich imaginierten, umzingelnden *Blicken* zuzuordnen: Sie *sieht mich an* und *verzieht ihr Gesicht*: Das Textsubjekt hat eine Reaktion ausgelöst, Bewegung von innen nach außen, auf das/die andere zu, und diese Bewegung wird in einer Bewegung der Gesichtsmuskulatur des Gegenübers reflektiert, was einer negativen Bewertung gleichkommt. *Es blitzen ihre Dritten*. Die *Dritten* der *alten, fetten Schwester* reflektieren das Licht. Nur in dieser verschleiernenden Umschreibung, *Dritte* für dritte Zähne, für eine Prothese, wird der Gegenstand, um den sich hier alles dreht, der Teil des Textsubjekts, nahe dem sich all die Schmerzen bündeln, genannt, und zwar nicht im Ich, als Teil des Ich, sondern als das Gleiche im Mund einer auf das Textsubjekt ausgerichteten Aggressorin.

- 20 Es stumpfen meine.

Wieder werden Referenten auf andere (materiale) Träger übertragen, wie bei *Blut* und *Taschentuch*, nun allerdings von außen nach innen, von einem Gegenstand auf einen Körperteil des Ich, als Reaktion durch das Geblitze der aggressiven *Dritten*: *Es stumpfen meine*, und dass *meine* die *Dritten* bezeichnen könnte, ist in Anbetracht der Verweise auf die Gesamtsituation nicht denkbar, denn *Dritte* ließen sich herausnehmen und dort bearbeiten, es bestünde keine Notwendigkeit, jemandem ihretwegen Schmerzen zuzufügen, also sind *meine* die echten Zähne des Textsubjektes. *Es stumpfen meine*: Wenn die Zähne *stumpfen*, verlieren sie offenbar an materialer Substanz, sie werden oben abgeschliffen.

20 Sie, die junge, dünne Schwester

21 unterstützt ihn, den angegrauten Arzt, tatkräftig.

Auch dieser Abschnitt steht im Präsens, spielt sich aber auf einer anderen Zeitebene ab als der gerade vorangegangene. Die Tatsache, dass hier semantisch das Kontinuum des vorher aufgebrauchten (der *Arzt* bei der Arbeit) fortgeführt wird, spricht für die Einordnung des »Weges ins Operationszimmer« als zur Vorzeitigkeit gehörend, als Erinnerung. Das Personalpronomen *sie* bezieht sich nicht anaphorisch auf die vorangegangene *alte, fette Schwester*, sondern weist verstärkend und kataphorisch auf ihr Gegenteil, eine *junge, dünne*, voraus, auf eine dritte, zu den *Blicken* gehörende Aggressorin, die den mehrfach in Variation wiederholten und nun durch ein Adjektiv spezifizierten Arzt bei seinem Eingriff *unterstützt*. Nur indirekt wird somit eine Bewegung, eine gegen das Ich gerichtete Aktivität zweier externer Subjekte geschildert. Die letzte genannte war das gewaltsame Weiter-Öffnen des Mundes, des Schlundes, des Eingangs nach innen, *zur Mitte*.

22 Ich sehe nichts, nur dem Schmerz kann ich entgegen

23 starren.

Ein zweites Mal nennt das Textsubjekt sich selbst; *ich sehe nichts*, wegen dem blauen Tuch, das von innen gesehen wird, durch das nur ein blauer Schimmer dringt, das aber auch vor *Blicken* schützt. *Ich sehe nichts* bedeutet ein Verharren im blinden Stillstand. Dieser wird durch Wiederholung erweitert, *nur dem Schmerz kann ich entgegen starren*. Obwohl er *von der Mitte aus* rann, kann das Textsubjekt ihm entgegen sehen. Das räumlich konnotierte Adverb wird wie ein zeitliches verwendet, und aus sehen wird *starren*, erstarren, *nur dem Schmerz*

kann ich entgegen starren, zum fünften Mal kommt der personifizierte, erwartete *Schmerz*; nur ihm, den man im Grunde nicht sehen kann, wie der *Schmerz* nicht warten kann, schon gar nicht auf die Zeit, kann das Ich entgegen *starren*: mit dem erstarrten/gebannten Blick des Kaninchens im Angesicht der Schlange.

23 Erstarnte Angst ist ein Schmerz, der

24 unseren Körper schützen soll.

Das Verb *starrend* wird mittels einer Konversion vom Verb zum Adjektiv in den nächsten Satz übertragen und nun auf eine alles umfassende, deshalb bislang ungenannte Größe bezogen: die *Angst*, und *Angst* soll *erstarren* können, also *da* bleiben, von wo aus sie sich schon längst weiter *bewegen* könnte. Diese *erstarnte*, dagebliebene *Angst* wird nun mit dem *Schmerz* gleichgesetzt, *ist ein Schmerz*, und der zum sechsten Mal wiederholte *Schmerz* ist hier zum ersten Mal ein singulärer *Schmerz* und nicht *der* gleichermaßen allumfassende. Dieser zwar singuläre, aber dennoch weiterhin abstrakte, allgemeingültige *Schmerz* soll *unseren* Körper schützen: den des Textsubjektes und all jene derer, die sich mit dem Mitgeteilten identifizieren können. *Schmerz*, der schützen soll: Verwendung des Schmerzes, als sei er ein Panzer, also etwas, was den Tastkörper des Textsubjekts umhüllt, umgibt, um gegen sein Innen gerichtete, gewaltsame Bewegungen von außen abzuschirmen.

24 [...] Leise beginne ich

25 zu weinen, an meinen aufgebrochenen Mundwinkeln

26 rinnt Blut und Tränenflüssigkeit gemeinsam zum

27 Gedärm, das mir vor der Brust hängt.

Das Ich, zum dritten Mal genannt, weint. Tränenflüssigkeit tritt von innen nach außen, und *an* einem Teil der für diesen ganzen Akt wichtigsten Körperöffnung, *an* den *Mundwinkeln*, der Grenze, die das Innen vom Außen des Tastkörpers trennt, und diese Grenze ist wiederum aufgebrochen, es handelt sich also dabei um eine Öffnung in der Öffnung, *an* ihr *rinnt Blut und Tränenflüssigkeit gemeinsam* vorbei. Die lokale Präposition *an* mit Dativ, die zur Kennzeichnung der statischen Lage außerhalb, aber in der Nähe von etwas oder der Berührung mit etwas verwendet wird, erzeugt in Kombination mit dem abermaligen *rinnen*, jenem von oben nach unten oder von innen nach außen gerichteten Bewegungsverb, einen Missklang. Es ist davon auszugehen, dass beide Flüssigkeiten nicht aus der be-

zeichneten Öffnung in der Öffnung ausgetreten sind, sondern an ihr vorbei rinnen, und hier scheint sich textrhythmisch ein Kreis zu schließen, in Richtung *zum*, außen am Körper entlang, *zum* ebenfalls aus dem Körper hervorgeholten *Gedärm*, *das mir vor der Brust hängt*, hinunter, von oben nach unten, vom Kopf, der nun als Origo des Zeigfeldes zu verstehen ist, hinunter zum unten liegenden, vielmehr: hängenden Gedärm, von oben nach unten an der Außengrenze des Tastkörpers entlang.

28 Am Ende werde ich danke sagen.

Das Ich fasst einen Beschluss für die Zukunft, ein Wort, ein gerichtetes und zugleich bedeutungsarmes Wort. Danke an jemanden für etwas. Wahrscheinlich in diesem Fall an alle Aggressoren für ihre Aggression. Durch die Wahl des Futurs vom Sprechzeitpunkt aus wird dieser Sprechzeitpunkt in den Moment des Beschlusses gelagert, um das Ereignis präsent zu machen, als werde aus der Mitte dieses Vorgangs heraus erzählt.

29 »Danke!«

Die Folge dieses Kunstgriffes ist es, dass der Text sich gewissermaßen über sich selbst hinaus ausstülpt. Die Regeln werden auf die nächste Stufe gehoben. Die vom letzten Absatz aus gesehene Zukunft tritt gerade ein. Durch die Sprechhandlung (direkte Rede), die ein zuvor angekündigtes Ereignis ist, wird der Leser in das Zeitkontinuum des Erzählten mit aufgenommen. Er hat eben noch gemeinsam mit dem leidenden Textsubjekt das Ende herbeigewünscht und erlebt dieses Ende nun mit ihm zusammen.

9.2.1.3 Zusammenfassung I: Instanzen

Abschließend gilt es festzuhalten: Das sich nur allmählich einführende Textsubjekt tritt zuerst als abwägende (... *Doch*) und wahrnehmende (*der Schmerz rinnt von innen*) Größe, dann im Indefinitpronomen *man* auf. Erst in der Mitte des Textes (Zeile 13) nennt es sich explizit als *ich* gewissermaßen beim Namen. Erst hier wird es zudem sprechend-handelnd aktiv und löst damit eine noch stärkere, dieses *ich* zurückdrängende und kontaminierende Gegenbewegung aus. Schnell wird deutlich, dass dieser Instanz enge Grenzen gesetzt sind: *ein blaues Tuch* über dem *Kopf*, weiter reicht der Blick nicht, der Leib dieses Subjektes kann sich nicht

selbst betrachten, sondern nur erspüren.⁴⁷⁴ Auf diese Weise manifestiert sich die Vorstellung von diesem Textsubjekt als die von einem inneren Auge, das nervös um eine nicht recht zu fassende Mitte herum seinen Ort sucht;⁴⁷⁵ es ist ins Innere dieses Leibes verlagert. Die Origo dieses Textsubjektes ist, wie gesagt, höchst flexibel, ist immer in der Nähe, aber getrennt von dem, was sie gerade durch Sprache Gestalt finden lässt. Auf diese Weise werden die Grenzen von Innen und Außen auf kleinste syntaktische und semantische Einheiten hin definiert und fortwährend umgeschrieben. Diese in Bewegung geratene Dichotomie kann als eine der Leitfiguren des Textes aufgefasst werden.

Dies wird anschaulich, indem das Textsubjekt zunächst als fragmentierter Organismus zur Darstellung kommt, in dem die Körperteile und -sekrete ihr unheimliches Eigenleben entfalten. Die Dominanz des Wortfeldes Körperteile / Körpersekrete (auch in Pronomina als deren Stellvertreter) fällt in dieser Hinsicht auf: *Gedärm(e)* (2x), *Brust* (2x), *Kopf*, *Augen* (2x), *rechte Hand*, *blutverschmiertes Taschentuch*, *es* (=Tränen, Schleim, Blut), *Nase*, *Mund* (2x), *Gesicht*, *meine* (Zähne), *Mundwinkel*, *Blut*, *Tränenflüssigkeit*.

Diesem in Fragmente zerfallenden Textsubjekt steht in dem Moment, da es zum ersten Mal *ich* sagt und *zu sprechen* versucht, die Dreifaltigkeit *der Mann*, *der Arzt*, *der Ästhet* gegenüber, der mit der bereits eingeführten alten, fetten *Schwester* im Bunde steht und durch eine *junge, dünne Schwester* unterstützt wird. Sie alle brechen, einander ergänzend, diesen Körper auf, in diesen Körper ein. Der von innen nach außen gerichtete *Schmerz* ist die einzige, vom Textsubjekt ausgehende Gegenbewegung, und er ist für dieses gleichzeitig wiederum etwas ihm Entgegengesetztes: das Fremde, das Andere, das zu Fürchtende.

Den Körper als Ganzes gibt es erst spät im Text, und zwar zunächst nur in der Kollektivformulierung *unser Körper*. Bis das Ich (Zeile 22–23) in dieser Kollektivannahme angekommen ist, hat es im Grunde die Geschichte seiner Objektwerdung erzählt, in der eine sich als wahrgenommenes und angegriffenes, penetriertes

⁴⁷⁴ Vgl. Schmitz 2002, S. 429: »Eigenleibliches Spüren ist das Wahrnehmen dessen, was jemand von sich in der Gegend seines Körpers finden kann, ohne sich auf das Zeugnis der fünf Sinne (Sehen, Hören, Tasten, Riechen, Schmecken) und des perzeptiven Körperschemas (d. h. des habituellen Vorstellungsbildes vom eigenen Körper) zu stützen.«

⁴⁷⁵ Merleau-Ponty 1984, S. 15: »Mein beweglicher Körper hat seine Stelle in der sichtbaren Welt, ist ein Teil von ihr, und deshalb kann ich ihn auf das Sichtbare hin richten. Umgekehrt hängt jedoch auch das Sehen von der Bewegung ab. Man sieht nur, was man betrachtet.«

Objekt wahrnehmende und eine sich als wahrnehmendes Subjekt wahrnehmende Diskursinstanz abwechselnd das Wort führten. Doch dann wird die Tonart gewechselt, das Textsubjekt rafft sich zusammen, es ist nun stark genug, das Ende zu antizipieren innerhalb des Textgeschehens für sich als Ganzes zu sprechen: *am Ende werde ich danke sagen. – »Danke.«*

In der Brüchigkeit dieses Textes ist das Subjekt demnach keine tragende Instanz, an deren Erfahrungsraum der Leser durchgehend Anteil haben könnte. Es ist vielmehr als ein individuelles Subjekt aufzufassen, das sich nur für die Dauer kleinster syntaktischer Einheiten formiert und danach wieder auflöst und als ein verändertes, ein anderes weiter spricht.

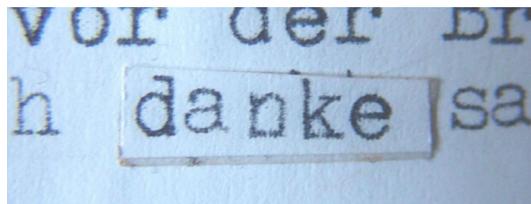
Der sichtbar machende Nachvollzug der Zeigwörter auf der Textebene und der Zeigbewegungen auf der Inhaltsebene hat ein Spiel der leibsinlichen Interaktionen zwischen Sender und Empfänger ermöglicht. Ähnlich wie bei der Kommunikation visuellen Materials⁴⁷⁶ ist auf dem Weg über das Zeigfeld der Sprache der Körper des Rezipienten sein eigenes Körpertastbild in Kombination mit seinem Inneren Auge selbst das Medium, in dem das Textgeschehen als leibsinliches Geschehen immer wieder neu zum Leben erweckt werden muss. Dabei entsteht über jedem Textpartikel von neuem ein Gewahrsein des eigenen, des Leserkörpers, das einen zeitlich fragmentierten und räumlich partiellen beweglichen Verweiszusammenhang auf die in den Text eingeschriebene vergangene Wirklichkeit herstellt und wieder zerstört. Der Text öffnet somit ein dokumentarisches Feld, in dem das Einmalige (das eingangs vermutete Stück erlebter Wirklichkeit) wiederholbar wird. Der Leser nimmt im Vorgang der Wiederholung den Platz des Textsubjektes ein. Die Versetzung, die dabei stattgefunden hat, funktioniert unabhän-

⁴⁷⁶ Belting 2001, S. 26: »Die gesprochene Sprache ist an den Körper gebunden, der spricht, während sich die aufgeschriebene Sprache von ihm löst. Der körperliche Akt, an dem Stimmer und Ohr beteiligt sind, wird im Falle der Schrift durch eine lineare Führung des Auges ersetzt, das mit einem technischen Medium kommuniziert. Es ist inzwischen ein Topos in allen Medientheorien, dass die gedruckte Schrift den Fernsinn des Auges beanspruche und dass sie als Leitmedium unserer Kultur schon vor dem Zeitalter des Computers eine Abstraktion der Wahrnehmung eingeleitet habe. Für die Bilder steht eine ähnliche Argumentation, wie sie für die Sprache entwickelt wurde, noch aus. Innere und äußere Bilder fallen unterschiedslos unter den Begriff ›Bild‹. Es ist aber offenkundig, dass Medien im Falle der Bilder ein Äquivalent dessen sind, was Schrift im Falle der Sprache ist, nur gibt es für Bilder nicht die Alternative zwischen Sprache und Schrift, die beide Male aus dem Körper heraustreten. Wir müssen mit Medien arbeiten, um Bilder sichtbar zu machen und mit ihnen zu kommunizieren.« – Das Bühlersche Modell des sprachlichen Zeigfeldes schlägt indes den umgekehrten Weg ein: das Körpertastbild wird zu einem *inneren* Bild (ohne Trägermedium) in Autor und Leser (Sprecher und Hörer), über das die beiden unabhängig von der Abstraktion der Schrift kommunizieren können.

gig von einer auktorialen Ausdrucksintention. Auf der Ebene einer sprachorientierten Textanalyse ist es somit möglich, die Spannung zwischen der Ausdrucksintention und der Widerständigkeit des sprachlichen Materials, in das sie eingeschrieben werden soll – also den bisoziativen Akt, den der Textproduzent vollzogen hat – nachvollziehbar zu machen.

Eine Zwischenfrage – weil der Text durch seine Hängung in einem Rahmen wie ein Bild präsentiert wurde – ist noch, in welchem Verhältnis seine Texthaftigkeit zu seiner Bildhaftigkeit steht. Aufgrund der Art und Weise seiner Präsentation kann der Text *Der Ausschluss der Ästhetik* als Bild im Bild gelesen werden. Das Bild, in dem er sich befindet, heißt, als Holzrahmen mit Inhalt, *verfallsbedingt*. Auf diese Weise wird innerhalb des Repräsentationsfeldes (Bilderrahmen mit Titel) eine weitere Repräsentation (Text) platziert, die einen Aspekt der ersten verdoppelt, nämlich den, ein Artefakt mit einem Titel zu sein. Das Artefakt hängt in einer Reihe von drei Bildern. Solange es als Bild in seiner Materialität wahrgenommen wird, vermerkt man als Betrachter eher beiläufig für sich: Das Bild ist eigentlich ein Text, der wahrscheinlich etwas mit den beiden anderen Bildern zu tun hat.

Der Text als Sprache – so, wie er ausführlich untersucht wurde – heißt hingegen nicht *verfallsbedingt*, sondern *Der Ausschluss der Ästhetik*. Wenn der Betrachter zum Leser wird und in die Welt der Sprache eingetaucht, ist die gerahmte Welt der drei Bilder vergessen und ein anderer Modus der Wahrnehmung wird aktiviert: jener, der die Vergegenwärtigung des Körpertastbildes mit einschließt.



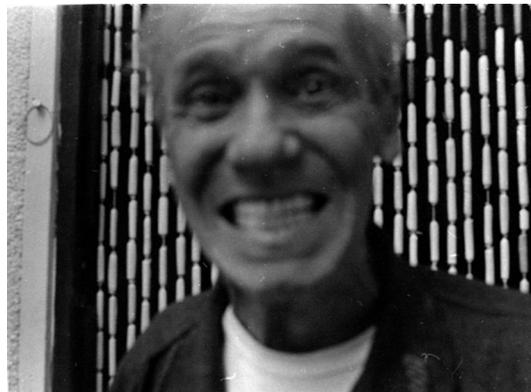
Ganz am Ende des Textes jedoch kippt dieser Modus jedoch noch einmal in den des Bildersehens zurück, denn hier tritt die Materialität des Textes als (Schrift)Bild wieder stärker in Erscheinung: in der Zeile *Am Ende werde ich Danke sagen*. *Danke*, denn das erste *Danke* ist, gleichwohl mit der gleichen Schreibmaschine geschrieben, auf ein anderes Stückchen Papier geschrieben und aufge-

klebt worden.⁴⁷⁷ An dieser kleinen Basterei der Autorin tritt also auch die bisoziale Leistung des Rezipienten ins Bewusstsein.

Nach dieser ausführlichen Textanalyse soll nun exemplarisch eine der beiden dem Text zugeordneten Fotografien untersucht werden. Hierzu ist noch eine Zwischenüberlegung nötig: Eingangs wurde vermutet, dass es sich bei dem Bild-Ensemble um ein Spiel der Rahmungen im Sinne der changierenden Relationierung des (De)Teils zum Ganzen handelt, in dem *Leib* der Autorin selbst als *Sujet* des *Bildes* fungiert. Die Textanalyse bot eine Möglichkeit, im Medium der Schrift vor dem inneren Auge des Betrachters auf der Basis des Körpertastbildes dieses Spiel im Hinblick auf die unterschiedlichen Rahmungsmöglichkeiten des Textes (mal auf kleinste Einheiten bezogen, mal auf den Text als Ganzes, mal von einem fragmentierten Körper aus »gesehen«, mal von einem Textsubjekt als Ganzem) anschaulich werden zu lassen.

9.2.2 *Der Mythos des Sisyphos*

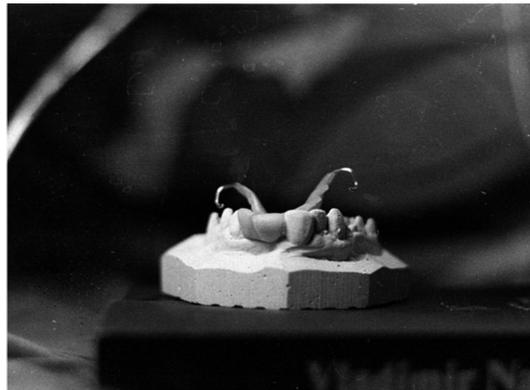
Der Frage nach dem Spiel der Rahmungen, nach den changierenden Relationen der Details zum Ganzen, soll nun anhand der präsentierten Schwarzweißfotografien nachgegangen werden.



Die im Ensemble ganz oben gehängte Fotografie trägt auf dem Rahmen den Titel *Das Rad der Zeit*. Es handelt sich um ein Porträt des Großvaters von Janina Schütz. Im gewählten Querformat ist der Kopf oben angeschnitten. Der Großvater steht in einer Türöffnung vor einem Holzperlenvorhang aus unterschiedlich lan-

⁴⁷⁷ Eine vorsichtige Untersuchung der Stelle hat ergeben, dass darunter nichts anderes als ebenfalls *Danke* steht, leicht vertippt, aber nicht so schwerwiegend, dass die mühselige Operation des Überklebens wirklich nötig gewesen wäre.

gen, unregelmäßig geknüpften, überwiegend hellen Perlen, unterbrochen von wenigen dunklen, die auf der Höhe der Augenbrauen eine hüpfende Reihe bilden. Er trägt ein weißes T-Shirt oder Unterhemd und eine dunkle Jacke. Das rechte Augenlid scheint zu hängen; sein linkes Auge ist demnach etwas weiter geöffnet. Er fletscht seine Zähne und entblößt dabei zwei Reihen kräftiger, weißer Zähne. Dem Alter gemäß sind Zahnfleisch und Lippen zurückgegangen, was die Zähne noch deutlicher hervortreten lässt.



Auf die zweite Fotografie soll genauer eingegangen werden. Sie trägt den Titel *Der Mythos des Sisyphos* (Format: 18 x 24) und zeigt den Gipsabdruck einer Zahnreihe von Janina Schütz,⁴⁷⁸ der auf einem Buch liegt, das mit dem Titel nach unten auf einem Tuch liegt, welches zum linken Bildrand hin eine Falte wirft. Auf dem Buchrücken ist – unscharf – der Anfang des Autornamens lesbar: Vladimir Na[...]. Bei dem Gipsabdruck handelt es sich (Größe und Form der Zähne lassen dies erkennen) um den Oberkiefer. Das bedeutet, dass der Gebissabdruck gewissermaßen *auf dem Kopf* liegt. Läge er im Sinne seines Urbildes richtig herum, müssten die Zahnkanten auf dem Buch aufliegen und der Gipsblock in die Luft stehen. In der fotografischen Szene ist allein die gipserne Dentalplastik ausgeleuchtet und deutlich erkennbar. Unter- und Hintergrund treten in dunklen Graustufen zurück. Für die Beleuchtung wurde wahrscheinlich eine einfache Schreibtischlampe eingesetzt.

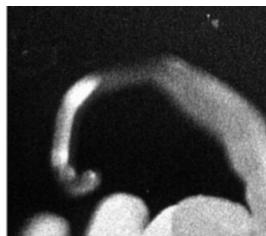
⁴⁷⁸ Dass das Gipsgebiss tatsächlich das Gebiss der Autorin des Fotos ist, geht aus einem Gespräch mit Janina Schütz am 24. 6. 03 hervor.



Was man auf den ersten Blick als erschreckende Fehlstellung der Schneidezähne zu erkennen glaubt (sie scheinen im Verhältnis zu ihren Nachbarn in einem Winkel von nahezu 45° nach vorne aus dem Zahnfleisch herauszustehen), relativiert sich durch die Entdeckung, dass diese zwei aus der Reihe tanzenden Zähne an einem Fremdkörper hängen: Der linke Schneidezahn und sein Nachbar (dies sind, wenn man die zahnärztliche Terminologie *in den Mund nimmt*, die Zähne 21 (gesprochen zwei-eins) und 22 (gesprochen zwei-zwei))⁴⁷⁹ gehören zu einem auf den Abguss aufgelegten Zahnprovisorium.



Ein Lichtreflex auf der Ecke des Schneidezahns lässt die unterschiedliche Materialität erkennbar werden: glänzende Keramik und stumpfer Gips, der an den Zähnen unbearbeitet gegossen ist, an den Kanten des Gipsblockes jedoch mit grobem Schmirgelpapier abgeschliffen: Spuren davon sind ebenso zu erkennen wie einige durch den Anschliff freigelegte Lufteinschlüsse im Gips.



Der Metallfortsatz des Zahnprovisoriums, mit dem er im Mund an den Backenzähnen fixiert wird, steht weiter hinten schräg in die Luft, die Metallbügel, zwei funkelnde Haken vor der Dunkelheit des Hintergrundes.

⁴⁷⁹ Gebisschema nach dem FDI-System, DIN 13920. Die erste 2 steht für den Quadranten oben links, vom Patienten aus gesprochen, die zweite Ziffer meint den Zahn, von der Mitte aus gezählt.

9.2.2.1 Materialität des Abzuges und Spuren der Bearbeitung

Es handelt sich um eine mit einer Kleinbildkamera aufgenommene Schwarzweißfotografie, die in einem Innenraum bei mäßiger Beleuchtung aufgenommen wurde. Die Aufnahme ist inszeniert: Ein Ort wurde gewählt, an dem man möglichst nichts vom Hintergrund sieht, eine Beleuchtungsquelle wurde erschlossen, die genau den Gegenstand in der Mitte ins Licht setzt, auf dem der Blick verweilen soll, und alles andere im Dunkeln belässt. Eine Anordnung wurde getroffen: das Buch als Requisite herbeigeschafft, und aus der Licht-Inszenierung und dem Arrangement der Bildgegenstände (Buch, Gebiss) kann beispielsweise die Anspielung auf ein Vanitas-Stilleben gelesen werden.

Die Körnung des Abzuges ist *vor* den feineren Details (Lichtreflex, Lufteinschlüsse im Gips) erkennbar; die Auflösung ist nicht allzu hoch. Der Gipsabdruck wurde aus einer Distanz von nicht mehr als 40 cm fotografiert. Scharf ist im Fokus dieser Fotografie der Gipsblock. Unter- und Hintergrund treten verschwommen zurück; die Buchstaben »Vladimir Na[...]« erschließen sich dem lesenden Auge nicht auf den ersten Blick. Das Zentrum der Bildscharfe befindet sich, wenn wir uns den fotografischen Bildraum als eine Abfolge von in die Tiefe führenden Zonen vorstellen – auf der Höhe der Zone, die vom Blockbeschnitt des Gipssockels bis zu den Gips-Eckzähnen reicht, also, was die *Bildfläche* betrifft: nicht in der Bildmitte, und was den fotografischen Referenten betrifft: nicht an der semantisch brisantesten Stelle. Diese ist dem Kamera-Auge *zu nah* gekommen und hat an *Schärfe* eingebüßt. Dieses brisante Sujet sind die *Schneidezähne* bzw. deren Repräsentanten.

Die Materialität des Abzuges selbst verdient einen näheren Blick. Filmentwicklung und Belichtung des Abzuges wurden von der Autorin selbst durchgeführt und haben ihre Spuren hinterlassen. Vor allem im oberen Drittel zeigt das Bild mehrere hell geränderte Flecken, unscharf. Diese sind nicht auf der materialen Oberfläche des Abzuges anzusiedeln, sondern auf der Ebene des Negativs. Solche Flecken entstehen beim Wässern und Trocknen des entwickelten Filmes, wenn das verwendete Wasser zu kalkhaltig war. Sie erscheinen somit auf allen weiteren Abzügen von diesem Negativ, es sei denn, der Film wird behutsam noch einmal in destilliertem Wasser gewässert und sorgfältig getrocknet. Im rechten oberen Drittel des Bildes ist deutlich die Spur eines weißen Staubfädchens zu erkennen. Die-

ses weiße Fädchen hat offenkundig beim Belichten auf dem Negativ gelegen, denn es nimmt an seiner Kontur die Bewegungen der Körnung an. Hätte es, wie bei einem Fotogramm, auf dem Papier gelegen, wäre es gestochen scharf. Bei einem weiteren Abzug von diesem Negativ würde es nicht wieder in Erscheinung treten. Eine genauere Untersuchung des Abzuges fördert die Spuren weiterer Staubfädchen und -körner zu Tage. Der verwendete Film hatte offenbar einen Kratzer, der wahrscheinlich durch eine Unebenheit in der Transportvorrichtung der Kamera selbst entstanden ist und sich über alle Bilder dieses Films, über alle Filme, die in dieser Kamera belichtet werden (solange, bis das Problem gelöst ist), zieht. Im rechten Bilddrittel tritt eine Ansammlung schwarzer Pünktchen auf. Sie rühren von einer chemischen Reaktion auf dem Filmmaterial her, die wahrscheinlich (denn ihre Anordnung lässt ihren Ursprung aus einem Fingerabdruck erahnen) bei einer Berührung des Negativ *vor* dem Eintauchen ins Entwicklungsbad ihren Anfang nahm. Sie werden bei jeder analogen Verwendung dieses Negativs in Erscheinung treten. Lediglich in einer digitalen Bearbeitung könnten sie entfernt werden.

9.2.2.2 Ein indirektes Selbstbild

Die Fotografie des Gipsabdrucks mit aufgelegtem Provisorium enthält ein Bild im Bild, indem sie das Bild eines Abdrucks ist, eines Abdruck eines Teils von Janina Schütz selbst. Es handelt sich also bei dieser Fotografie nicht um ein *direktes* Selbstporträt, das mit einem Selbstauslöser oder der mit ausgestrecktem Arm vom eigenen Körper weggehaltenen Kamera zu machen gewesen wäre, sondern um ein *indirektes*, ein über die visuelle Anspielung funktionierendes, indem es den *Abdruck eines Teils* der Fotografin in einem bestimmten Moment zeigt.⁴⁸⁰ Sie sagt jedoch nichts darüber aus, ob Janina Schütz im Augenblick des Auslösens eine Zahnücke oder ein Implantat hat, ob also die Prothese für etwas steht, was der Fotografin selbst gerade im Mund fehlt.

⁴⁸⁰ Nach Philippe Dubois unterscheidet die Eigenschaft der Singularität – unter anderem definiert durch den Moment – die herkömmliche Fotografie von jeder Art des digitalen Umgangs mit Bildern: »Geht man davon aus, dass der Index (in diesem Fall das fotografische Bild) definitionsgemäß der physikalische Abdruck eines wirklichen Objekts ist, das zu einem bestimmten Zeitpunkt da gewesen ist, so liegt es auf der Hand, dass diese indizierende Markierung prinzipiell *einmalig* ist: Sie verweist nur auf einen einzigen Referenten, auf den *ihrigen*, von dem sie verursacht wurde. Die (fotografische) Spur kann nur singular sein, genauso singular wie ihr Referent.« Dubois 1998, S. 73.

Die Lücke in der Gipszahnreihe der Fotografie jedenfalls ist im fotografischen Augenblick mit einem Abbild, einem Repräsentanten der fehlenden Zähne gefüllt.⁴⁸¹ – Um einen Zahnersatz zu erstellen, wird vor dem Zähneziehen, falls sie gezogen werden und nicht schon verloren gegangen sind, ein Gipsabdruck angefertigt. Aus diesem werden, parallel zur nun entstehenden Zahnlücke, die entsprechenden Zähne durch Abschleifen eliminiert. Dieser Gipsabdruck ist ein wirklichkeitsgetreues Abbild des Gebisses des Patienten, das dem Zahntechniker als Stellvertreter des Gebisses des Patienten dient für die Arbeitsschritte des Einpassens eines soliden Ersatzes usw., bei denen die Anwesenheit des Patienten nicht vonnöten ist. Diese Gipsabdrücke werden dem Handlungsbedarf der dentistischen oder kieferchirurgischen Situation entsprechend erstellt. Nach dem Verlust von Zähnen, durch Unfall oder ihrer Entfernung, weil sie Schmerzen bereiten oder aus anderen Gründen ihren *Zweck* nicht mehr erfüllen können, ist im Mund eine Lücke zu füllen. Bleibt sie offen, so lockern sich umgebenden Zähne, und jenen in der gegenüberliegenden Reihe fehlt der Gegenbiss. Dieser kann durch die Erstellung einer endgültigen Prothese, einer Brücke oder durch ein Implantat wieder hergestellt werden, jedoch im Allgemeinen nicht sofort, weil eine Wunde heilen muss, weil Kostenvoranschläge, Finanzierungspläne und Erstattungsbewilligungen erstellt werden müssen. Bis diese Fragen geklärt sind, wird dem Patienten ästhetisch und funktional mit einem Provisorium geholfen. Ein solches Provisorium wird nicht aus der Abformung der Zähne des Patienten erstellt, sondern vom Zahntechniker aus industriell vorgefertigten Kunststoff-Rohlingen zusammengesetzt und dann eingepasst. Es handelt sich also bei diesem Repräsentanten in der Lücke um ein Readymade im ursprünglichen Wortsinn: *von der Stange*.⁴⁸²

⁴⁸¹ Janina Schütz hätte ja auch die gezogenen Zähne selbst, falls sie sich diese nach ihrer operativen Entfernung hat mitgeben lassen, für die Fotografie in die Lücke legen können.

⁴⁸² Marcel Duchamp definiert sie beispielsweise in einem Interview von Philippe Collin im Jahr 1967: PC: »Ich möchte, dass Sie mir sagen, was man unter ›Ready-made‹ versteht. Es ist ein englischer Ausdruck, der schließlich nicht allen Leuten verständlich ist.« MD: »Ja. Er besagt ›tout-fait‹ – schon gemacht. Wie die Konfektionskleider. Damals, vor ziemlich langer Zeit, bin ich einfach zu der Schlussfolgerung gelangt: Es gibt immer etwas, das schon gemacht ist in einem Bilde – Sie machen den Pinsel nicht, Sie machen die Farben nicht. Nun, wenn man weiter geht, wenn man alles wegnimmt, sogar die Hand, nicht wahr, so gelangt man zum Ready-made. Es gibt dann nichts mehr, was gemacht ist, alles ist schon gemacht.« In: Collin, Philippe: Fernsehinterview mit Marcel Duchamp in der Galerie Givaudan, Paris, am 21. Juni 1967 für Radiodiffusion Télévision Française, ›Nouveaux Dimanches‹, zit. n. Stauffer, Serge: Marcel Duchamp. Interviews und Statements. Ostfildern-Ruit 1992, S. 227–231.

Das Provisorium ist ein Teil von Janina Schütz, der sich zwar im Moment der Aufnahme von ihr gelöst hat, ursprünglich aber von einem Zahntechniker dazu hergestellt wurde, ein Teil von ihr zu sein. In diesem Provisorium fallen (ähnlich wie bei einer Reliquie oder dem Skelett eines Heiligen in einer Kirche) zeichentheoretisch gesprochen, Zeichen und Referent in eins:⁴⁸³ Das Provisorium *bezeichnet*, was fehlt, und es *ist*, was fehlt, denn es ist nicht nur eine ikonische und indexikalische Nachbildung der Zähne von Janina Schütz, es ersetzt diese Zähne im wirklichen Leben oder hat sie vorübergehend ersetzt.

Wie sich die Duchampsche Fontäne gerade nicht durch den Aspekt auszeichnet, dass nun eines davon in der Menge aller zirkulierenden Urinale fehlt, sondern dadurch, dass eines davon, ein Exemplar aus der Gattung, an einem besonderen Orte eine neue Rolle einnimmt, so stellt auch das in die Zahnreihe eingesetzte Provisorium einen neuen Zusammenhang her, der jedoch nicht *etwas*, sondern *sich selbst als Vorgang* (des Bezeichnens) bedeutet. Es dient somit der Herstellung und Sichtbarmachung eines Unterschiedes zwischen dem eigenen zeichenhaften Status eines Exemplars der Gattung, nämlich den der Readymadehaftigkeit, zum Status aller anderen namenlosen Exemplare, die nicht isoliert wurden, um ausgestellt zu werden. In der Logik Niklas Luhmanns könnte man sagen:

»Jede Beobachtung ist unmittelbare Beobachtung von etwas, was man unterscheiden kann – von Dingen oder von Ereignissen, von Bewegungen oder von Zeichen.«⁴⁸⁴

Die Unterscheidung ist die Basis des Beobachtens:

»Alles Beobachten ist das Einsetzen einer Unterscheidung in einem unmarkiert bleibenden Raum, aus dem heraus der Beobachter das Unterscheiden vollzieht. Der Beobachter muss also eine Unterscheidung verwenden, um diesen Unterschied zwischen unmarkiertem und markiertem Raum und zwischen sich selbst und dem, was er bezeichnet, zu erzeugen. Diese Unterscheidung dient nur dazu (das ist ihre Intention), etwas im Unterschied zu anderem zu bezeichnen. Aber zugleich macht

⁴⁸³ Vgl. Dubois 1998, S. 92: »Im Ready-made ist jede Distanz aufgehoben. Der Referent selbst wird zum Zeichen. Vgl. Krauss 2003, S. 1208: »Das Ready-made ist ein Zeichen, das wesentlich ›leer‹ ist und dessen Bedeutung ausschließlich dieses einen Anwendungsfalls ist und nur durch die faktische Präsenz genau dieses Objekts garantiert wird.«

⁴⁸⁴ Luhmann 1997, S. 93.

ein Beobachter durch Einsetzen einer Unterscheidung seine Gegenwart für andere ersichtlich.«⁴⁸⁵

Diese Vorgänge sind durchaus nicht auf handelnde Individuen beschränkt, sondern beziehen sich tatsächlich gerade auf den Akt im Werk:

»Die Form ist der Beobachter.«⁴⁸⁶

Die Form, nicht nur die materiale Form, sondern auch die Umstände der Präsentation des Werkes, stellen den Übergang vom unmarkierten in den markierten Raum dar. Auf diese Weise ist das Readymade eine Materialisation der Idee der Meta-stufenreflexion: In ihm werden durch die mit Luhmann so benannten Unterscheidungen die Ebenen der gewöhnlichen Dinge und der Reflexionsdinge gemeinsam zum Schwingen gebracht.

Eine abschließende Bemerkung: Das Bild trägt den Titel *Der Mythos des Sisyphos*. Das Titelschildchen, mit Schreibmaschine beschriftet, das Papier auf Kante gerissen, klebt, wie seine Pendants auf den beiden anderen Bildern, rechts unten auf dem Rahmen, es gehören somit, wie der Rahmen, zum Bild und nicht daneben.⁴⁸⁷ Analog zu den *readymade teeth*, die in den Abguss der Zahnreihe eingelegt wurden, lässt sich zu dem Titel *Mythos des Sisyphos* feststellen: Hier wird ein sprachliches Readymade – ein Titel, der eigentlich zu einer bestimmten Geschichte gehört – auf den Träger eines Werkes aufgeklebt, in dem die Idee des Readymades ebenfalls eine Rolle spielt.

9.2.2.3 Zusammenfassung II: Subjekt und Sujet

Zusammenfassend lässt sich vor der Folie des analysierten Textes über die Mechanismen in den Fotografien folgendes feststellen: Ihre Untersuchung fördert ein Spiel verschiedener Modi der Repräsentation zu Tage, in denen Janina Schütz selbst als Subjekt in unterschiedlichen Rollen erscheint, nämlich als Sujet in der Fotografie (durch Platzierung eines *Teils von ihr* vor dem Objektiv), als (gezielt) fotografierendes Subjekt und als betrachtendes Subjekt, das eine Reihe von Fotografien ausgewählt und in das flirrende Spiel einer *mise-en-abyme* eingesetzt hat. Sie fungiert in diesen Bildern selbst als zwischen den Ordnungen changierendes

⁴⁸⁵ Luhmann 1997, S. 92.

⁴⁸⁶ Luhmann 1997, S. 92.

⁴⁸⁷ Auf der Bildrückseite steht, mit Bleistift geschrieben: *Bild*.

Subjekt, das vor dem inneren Auge des Betrachters auf der Basis verwandter eigener Erfahrungen erneut entsteht. Diese Dreiteilung entspricht einer Unterscheidung, die Roland Barthes getroffen hat:

»Was weiß mein Körper von der Photographie? Ich habe bemerkt, dass ein Photo Gegenstand dreier Tätigkeiten (oder dreier Gefühlsregungen oder dreier Absichten) sein kann: tun, geschehen lassen, betrachten. Der *operator* ist der Photograph. Der *spectator*, das sind wir alle, die wir in den Zeitungen, Büchern, Alben und Archiven Photos durchsehen. Und was fotografiert wird, ist Zielscheibe, Referent, eine Art kleines Götzenbild, vom Gegenstand abgesondertes *eidolon*, das ich das *spectrum* der Photographie nennen möchte, weil dieses Wort durch seine Wurzel eine Beziehung zum ›Spektakel‹ bewahrt und ihm überdies den etwas unheimlichen Beigeschmack gibt, der jeder Photographie eigen ist: die Wiederkehr des Toten.«⁴⁸⁸

Die Werkstattarbeit von Janina Schütz ließ zum einen die leiblich-zeichenhafte Bisoziation des kreativen Aktes im Text hervortreten, zum anderen die Metastufenreflexion im Spiel mit dem Readymade. Beide Effekte ließen sich so beschreiben, weil davon auszugehen war, dass Janina Schütz in ihrer Arbeit im Modus der Vergegenwärtigung die Dokumentation von Stücken erlebter Wirklichkeit vorlegt. Für die Arbeiten Karoline Beeks – ein Präsentationsarrangement und der Platzierung fotografischer Etüden im Raum – wurde weiter vorne in einem Zwischenresumee festgehalten, dass sie Stücke passierender Wirklichkeit im Rahmen konkreter Situation so umzuschreiben und festzulegen scheint, dass der *Leib* des Betrachters zum *Medium* eines *Bildes* wird, das die Autorin so gesehen hat und nun, gewissermaßen von der Metaebene aus, arrangiert. Es ist nun auf der Materialbasis einer größeren, geschlosseneren Arbeit zu prüfen, ob diese Hypothese so bestehen bleiben kann und was ihr hinzuzufügen ist.

9.3 *Mit Leib und Seele*

9.3.1 Rahmenbedingungen – Skizze des Unterrichts im Hintergrund

Karoline Beeks Präsentation findet im Verlauf des dritten Kurshalbjahres statt. Den Rahmenrichtlinien entsprechend ist dieses Kurshalbjahr dem Themenbereich

⁴⁸⁸ Barthes 1986, S. 17.

Bildende Kunst gewidmet. Das von den Kunstlehrern der verschiedenen Oberstufenkurse formulierte Semesterthema lautet: *Körperdarstellungen. Mit Leib und Seele*. In den gemeinsamen Doppelstunden des Kurses werden unterschiedliche Zugänge zur Körperdarstellung in der Malerei erprobt. Dabei liegt das Augenmerk weniger auf der Einführung bestimmter, für alle gültiger Techniken, sondern vielmehr auf der Entwicklung der eigenen »Stimme« der unterschiedlichen Kursteilnehmer, die der Lehrer in Einzelberatungen fördert. In den Theoriestunden werden thematisch orientierte kunsthistorische Überblicksveranstaltungen (teilweise von Gastdozentinnen) für die gesamte Jahrgangsstufe angeboten. Auf freiwilliger Basis existiert eine Abend-Aktzeichengruppe für den ganzen Jahrgang, die von den meisten Kursteilnehmern besucht wird. Nach dem beschriebenen Muster arbeiten die Schüler in ihren Werkstattstunden gemeinsam mit ihren Werkstattleitern und in Absprache mit ihrem Lehrer in unterschiedlichen Medien an ihren Semesterarbeiten zum Semesterthema. Neu hinzugekommen ist in diesem Schuljahr eine Werkstatt für *Performance*, für die sich Karoline Beek entschieden hat.

9.3.2 Die Präsentation

Die Präsentation der Werkstattarbeiten erfolgt im Wintersemester wieder als kursinterne Veranstaltung. Sie findet am 17. Dezember 03 überwiegend im Fachraum des Kurses sowie teilweise im Schülercafé statt. Gezeigt werden Malerei, Graphik, Fotografie, Installation, Video und Skulptur, jeweils mit kurzen Wortbeiträgen. Karoline Beek hat sich (was einen gewissen Organisationsaufwand erfordert: In Absprache mit anderen Kursen muss ein genauer Zeitplan erstellt werden) für ihre Performance den weißen Kellerraum der Schule, welcher für Kunstprojekte vorbehalten ist, reserviert. Ihr Beitrag ist der letzte an diesem Nachmittag. Karoline Beek hat darauf bestanden, dass der Kellerraum erst unmittelbar vor Beginn ihrer Performance betreten werden darf.

9.4 *Kälte und Schrecken*

9.4.1 Die Performance





Die Zuschauer betreten den Kellerraum durch die Innentür.⁴⁸⁹ Der weiße Keller ist dunkel und eiskalt: offenbar frisch durchgelüftet; draußen herrschen Temperaturen unter dem Gefrierpunkt. Leise Musik erklingt. An der Stirnseite des Raumes, dicht neben dem Durchgang zur Außentreppe, sitzt Karoline auf einem Stuhl, die Hände im Schoß übereinander gelegt. Daneben steht ein Eimer, links und rechts vor ihr je eine brennende Kerze. Die Kerzen sind so aufgestellt, dass die beiden Schatten, die ihr Kopf an die Wand wirft, wie ein Paar Engelsflügel wirken. Sie ist, trotz der Kälte, barfuß und trägt einen weißen Satinunterrock mit Spitzensaum. Die glatten, langen Haare sind tiefschwarz gefärbt. Quer durch den Raum liegt ein rotes Kabel auf dem Boden, es führt zwischen den beiden Kerzen hindurch und verschwindet hinter einem Bundeswehr-Tarnvorhang, der rechts in der Ecke an der Decke befestigt ist und bis zum Boden reicht. Der Boden ist mit Latexfarbe gestrichen, relativ frisch, so dass sich Karolines Beine und der Schein der Kerzen in ihm spiegeln, als säße sie an einem Teich, in dem sie sich spiegelt. Sie sitzt ganz still.

Nach einer Weile steht Karoline auf, schreitet zum CD-Spieler, geht in die Hocke, schaltet die Musik aus, richtet sich auf, hält kurz inne. Danach geht sie zu einem links im Durchgang aufgestellten Eimer, bückt sich, tritt vor ihren Stuhl und stellt so die Symmetrie wieder her. Sie hält wieder kurz inne und schüttet sich dann mit einem raschen Schwung seinen Inhalt über den Kopf. Es sind Eiswürfel, die zu Boden krachen, durch den Raum springen, noch einige Male aufschlagen und dann still liegen bleiben. Karoline wendet sich nach links, geht in die Hocke und bläst die von den Zuschauern aus gesehen linke Kerze aus, wendet sich um,

⁴⁸⁹ Basis der folgenden Beschreibung, insbesondere der Wiedergabe der Wortbeiträge, ist eine Videoaufnahme der Präsentation am 17. 12. 03, aus der auch die vorangegangenen Abbildungen stammen.

geht vor der rechten in die Hocke, wobei sie sich mit den Händen am Boden abstützt, und bläst auch diese aus. Es ist nun völlig dunkel. Kurz noch glimmen die Dochte.

Im Dunkeln läuft Karoline zwischen den andern hindurch zur Innentür und schließt sie mit einem Knall hinter sich. Einen Augenblick lang ist alles ganz still, dann folgt Applaus; die Anwesenden nehmen an, die Darbietung sei schon beendet. In der erneut eintretenden Stille ist deutlich das Geräusch des sich zweimal im Schloss drehenden Schlüssels von Außen zu hören.

Abgeschlossen!, sagt jemand.⁴⁹⁰

Abgeschlossen, echot jemand.

Scheiße, ruft jemand.

Jemand lacht.

Beifällige Pfiffe.

Ein Feuerzeug wird entzündet.

Und was machen wir jetzt?

Singen wir ein Liedchen?

Fenster einschlagen und rausklettern!

Feldbetten raus!

Jemand ruckelt an der Türklinke.

Mach mal Kerzen an!

Nicht auf den Eiswürfeln ausrutschen!

Im Lichtschein der Kerzen ringen zwei Frauen miteinander, stecken sich gegenseitig Eiswürfel in den Kragen.

Plötzlich: *Das riecht voll eklig.*

Tatsächlich macht sich, zunächst unterschwellig, dann aber sehr deutlich, Brandgeruch bemerkbar; im Schein des Feuerzeugs und der wieder entzündeten Kerzen schweben dichter werdende Rauchschwaden. Die Anwesen werden allmählich unruhig. Seit dem Verschwinden von Karoline Beek sind ungefähr drei Minuten verstrichen. Jemand schaltet das Licht im Treppenaufgang ein.

⁴⁹⁰ Wiedergegeben wird die im jeweiligen Moment am deutlichsten vernehmbare Stimme.

Werden wir hier ausgeräuchert?

Hier brennt was, oh mein Gott, hier brennt was!

Ist das gruselig.

Macht doch das Licht wieder aus.

Echo: Macht doch das Licht wieder aus, dann wird's noch gruseliger.

Jemand ruft: Hier können wir raus,

und die meisten bewegen sich zur Treppe, zur Außentür.

Aus dem Tarnversteck in der Ecke kommt – nur von wenigen bemerkt – ein Helfer gekrochen. Er mischt sich unauffällig unter die Anwesenden und schnippt beiläufig ein Feuerzeug an. Oben an der Treppe steht Karoline Beek. Sie hat das Gebäude nach Verlassen des Raumes umrundet und hält nun die Außentür auf. An der Wand neben dieser Tür hängen drei Schwarzweißfotografien, über die der Blick kurz schweift.



9.4.2.1 Die Fotografien

Die drei Fotografien sind stilistisch und thematisch aufeinander abgestimmt. Es handelt sich um Schwarzweißfotografien, die von Karoline Beek selbst im schuleigenen Fotolabor auf das Format 30x40 cm vergrößert wurden. Sie sind jeweils auf ein Passepartout aus grauem Fotokarton aufgeklebt, das rund um die Bilder einen Rand von 3,5 cm lässt. Diese Kartons sind während der Hängung direkt an die Wand genagelt.



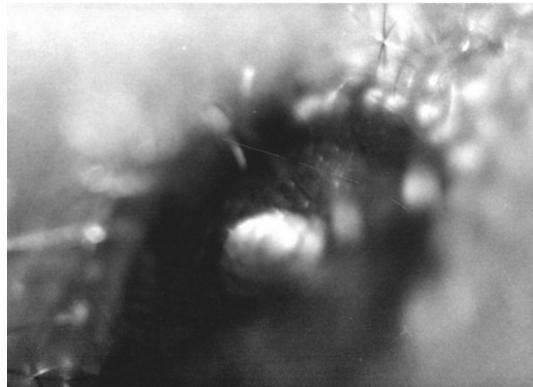
Die in Lauf- und Leserichtung für die Teilnehmer an der Aktion zuerst wahrnehmbare Fotografie hängt rechts. Sie zeigt ein Auge im Profil, nah aufgenommen, von der rechten Körperseite des Fotografierten aus gesehen. Die relativ normal geweitete Pupille befindet sich als leicht schräg stehende Ellipse direkt im Bildzentrum. Unmittelbar darüber steht ein Lichtreflex. Ausleuchtung und SchärfEinstellung konzentrieren sich auf Pupille und Iris, der Rest der Augenpartie tritt in Halbdunkel und Unschärfe zurück. Wimpern und einige Brauenhaare treten in einen eigenartigen Wettbewerb mit der Körnung des Abzuges; während die untere Wimpernreihe deutlich aus der an dieser Stelle hell ausgeleuchteten Unschärfezone hervorzutreten scheint, verbindet sich die obere Wimpernreihe mit der Materialität des Abzuges zu einer beinahe malerischen Schlierenstruktur; die oben rechts über den Bildrand hinausstrebenden Brauenhaare hingegen bilden wieder einen stärkeren Kontrast zu ihrem – dunklen – Untergrund und der materialen Oberfläche, durch die sie abgebildet werden.

Der fotografische Augenblick bannt dieses Auge in einer Starre, die in der Betrachtung zu einer gewissen Verwirrung führt: Obwohl das Auge in einer normalen, gewissermaßen entspannten Situation aufgenommen ist und Fotografin wie Betrachter gleichsam sich sehr nahe kommen lässt, gewinnt die Fotografie dadurch, dass sie diesen (im ursprünglichsten Sinn des Wortes) Augenblick einfriert und die Lebendigkeit des sich eigentlich immer in Bewegung befindlichen menschlichen Auges, sowohl die Bewegungen des Augapfels als auch das Spiel von Augenlid und Wimpern betreffend, nicht zeigen *kann*⁴⁹¹, einen Ausdruck einer eiskalten Kristallisation, dem gleichwohl Dramatik innewohnt:

⁴⁹¹ An dieser Stelle sei bewusst lediglich eine Fußnote gesetzt: die Beobachtung des Erstarrens im fotografischen Augenblick, im *Es-ist-so-gewesen* und die entsprechenden zeichentheoretischen, (kunst)historischen und psychoanalytischen Bezüge zum Tod finden sich bei Roland Barthes in



Der gewählte Ausschnitt gleicht einer (zwar sekundenkurzen) Einstellung aus Alfred Hitchcocks Film *Psycho*,⁴⁹² die kurz vor dem Mord der ersten weiblichen Protagonistin unter der Dusche zu sehen ist und den Blick, nein: das Auge! des Mörders aus großer Nähe zeigt, dessen Identität aber vorerst im Dunkeln lässt.



Die zweite Fotografie gibt zunächst Rätsel auf; erst allmählich wird das zentral sich aus einer helleren Umgebung dunkel hervortretende, schräg gestellte elliptische Feld als Hof einer männlichen Brustwarze erkennbar, die sich knapp unterhalb der Bildmitte wiederum als heller, aber unscharfer Kreis abhebt. Das Zentrum der Bildschärfe liegt links unterhalb im Schatten der Warze; hier sind Hautfalten als dunkle, beinahe rautenförmig angeordnete Rillen erkennbar, sowie rechts oberhalb ihrer ausgeleuchteten Kuppe, wo sich auf den Auswölbungen der Falten sogar einige Lichtreflexe zeigen. Erneut geht die Behaarung, teilweise sich in schwarzen Strichbögen abzeichnend, teilweise das Licht reflektierend und weiß

der *Hellen Kammer* verdichtet (Barthes 1989). Hingewiesen sei für die Lesart der Fotografie als *Thanatographie* auch auf den *Schnitt durch die Zeit*, in den Philippe Dubois (Dubois 1998, S. 158–173) dieses Phänomen fasst, auf Hans Beltings Überlegungen zu *Bild und Tod* (Belting 2001, 143–188 sowie 213–239) und auf die hieran anschließenden Forschungen von Martin Schulz (Schulz 2001).

⁴⁹² Abbildung: Still aus Alfred Hitchcocks *Psycho*.

und nur in der eng begrenzten Schärfzone deutlich erkennbar, ein Spiel mit der materiellen Oberfläche der Fotografie ein.



Die dritte Fotografie, im Verhältnis zu den beiden anderen über Eck und direkt neben dem Ausgang gehängt (zum Zeitpunkt der Präsentation an einem späten Dezembernachmittag ist es dort bereits dunkel), zeigt ein Stück Haut, genauer gesagt: Gänsehaut auf einer nicht näher zu ortenden Körperfläche. Es ist möglich, dass diese Fotografie, isoliert von den beiden anderen gezeigt, ihr Sujet noch später preisgeben würde als die vorangegangene. Zu sehen sind im Grunde drei schräg angelegte Helligkeitszonen; unten rechts fast schwarz, in der diagonal gelegten Mittelzone grauwertig und oben links ins Weiße auslaufend. Die schräge Mittelzone ist auch die Zone der größten Bildschärfe, hier zeigen sich deutlich akzentuiert die unzähligen pickelartigen Hauterhebungen mit ihren hellen Kuppen (das Licht kommt von oben) und ihren dunkel verschattet in Vertiefungen auslaufenden »Nordhängen«. In die helle Zone links oben und die dunkle Zone rechts unten laufen sie als sich bald in Unschärfe verlierende dunkle bzw. helle Flecken aus; in den Übergangsbereichen ergibt sich momenthaft der bei Schwarzweißfotografien bisweilen auftretende Kippeffekt konkaver und konvexer Formen.

Die Anordnung der Fotografien, die offensichtlich in der gedachten Laufrichtung der Betrachter als Leserichtung gehängt wurden, ist somit ein Weg vom deutlich Erkennbaren zum beinahe Abstrakten. Das implizite Wissen, man habe es hier mit Körperbildern zu tun, wird von der ersten in die beiden weiteren Fotografien weiter getragen und ermöglicht so eine Zuordnung. Es ist weiterhin zu bedenken, dass diese Fotografien, gleichwohl sie im Ensemble durchaus einer unkommentierten Hängung standhalten würden, im umfassenderen Rahmen einer Inszenierung zu sehen sind. Sie werden gewissermaßen im (Vorbei)Gehen in ei-

nem Durchgangsraum perzipiert, und neben der Tür nach draußen, die zu erreichen den Teilnehmern der Aktion nach dem Erlebnis des Eingeschlossenwerdens mit Dunkelheit und Rauchentwicklung durchaus ein Anliegen ist, wacht Karoline Beek selbst, einer Verheißung auf Erläuterung gleich. Die Folge ist, dass die Fotografien lediglich *en passant* wahrgenommen werden. Einige Kursteilnehmer kehren, nachdem sie den Hof erreicht haben und dort miteinander ins Gespräch kamen, noch einmal in den Kellerausgang zurück, um sie sich nun genauer anzusehen. Was in diesem Kontext übrig bleibt, ist vor allem die (in der Präsentation schnell und in beiläufiger Kommunikation vieler Anwesender festgestellte) inhaltliche Information: Hier wurden Sinnesorgane gezeigt, die sich im Falle der Warze und der Hautpartie durch Kälte oder einen anderen Reiz in sich zusammenziehen bzw. im Falle das Auges in einer irritierenden Erstarrung zeigen. Raum und Ereignis verflechten sich in den Erfahrungen, die der in das Gesamtwerk involvierte Zuschauer macht. Ilya Kabakov beschreibt diesen Effekt für sein Konzept der *totalen Installation* wie folgt:

»Hier wird der Betrachter, der sich bis dahin in jeder Installation – wie vor einer Skulptur oder einem Bild – relativ frei fühlte nun von der Installation gesteuert und in gewissem Sinn zu ihrem ›Opfer‹. Jedoch ist er ›Opfer‹ und zugleich ›Täter‹, der einerseits eine Installation betrachtet und bewertet, und andererseits jenen Assoziationen, Gedanken und Erinnerungen nachhängt, die sich bei ihm in der intensiven Atmosphäre der Installation einstellen. Das erinnert zum Teil an einen Menschen, der ein Buch liest. Er steckt selbst halb in diesem Buch, taucht darin ein, wohin ihn der Autor schickt, und zugleich – wenn er nicht ein großes, naives Kind ist – sieht er vor sich nur Papier mit schwarzen Buchstaben [...].«⁴⁹³

9.4.2.2 Notizen und Entwürfe

Es ist für das sich raumzeitlich auf mehreren Ebenen, in mehreren Medien und in mehreren Personen abspielende bildhafte Ereignis⁴⁹⁴ einer Performance noch weniger als bei den in den vorausgehenden Kapiteln untersuchten Beispielen möglich, seinen Entstehungsprozess im Sinne einer *Entwicklung* herauszuschälen. Deutlicher als bisher wird hier, dass der kreative Akt, bezogen auf künstlerische

⁴⁹³ Kabakov 1995, S. 15.

⁴⁹⁴ Sowa 1995, o. S.

Schaffensprozesse, als ein Geflecht qualitativer Sprünge zu denken ist, in die Produzent, Betrachter und das im Falle der Performance tatsächlich fluide Werk gleichermaßen involviert sind. Er stellt sich als ein Interaktionsfeld dar. Wenn im Folgenden nun einige Partikel des Entwurfsprozesses der Performance von Karoline Beek gezeigt werden, so sind sie weniger Spuren einer zähen Einschreibung wie bei Janina Schütz als vielmehr tatsächlich blitzartige Einfälle, deren Materialisierung *nicht* das Problem war.

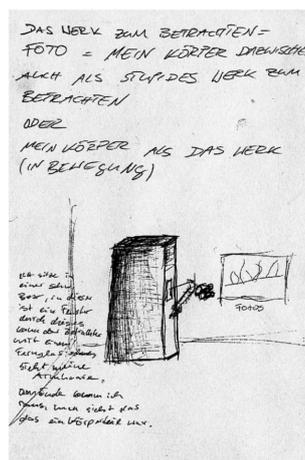
Zusätzlich zu den Fotografien hat Karoline Beek anstelle der im Usus des Kunstunterrichts ihrer Schule üblichen Mappe mit ihren Notizen, Plänen und Entwürfen ein Poster abgegeben, auf das alles Verbliebene aufgeklebt ist.



Die linke Seite dieses Posters wird von einer Skizze mit einem Figurenarrangement (Dispersion und Bleistift, gespachtelt) eingenommen, die im Zusammenhang mit den Aktivitäten der vorgängigen Kunststunden des Malerei-Semesters zu sehen ist. Die eigentlichen Werknotizen finden sich auf der rechten Seite. Ganz rechts sind drei ungefähr postkartengroße Zettel (kopiert) angebracht:



Der erste zeigt die Darstellung einer Art Guckkastenbühne: flüchtig skizzierte Menschen in einem Raum sind zu sehen, ein Zuschauer von außen, beschriftet. Auch findet sich ein Notizzettel mit den Worten:



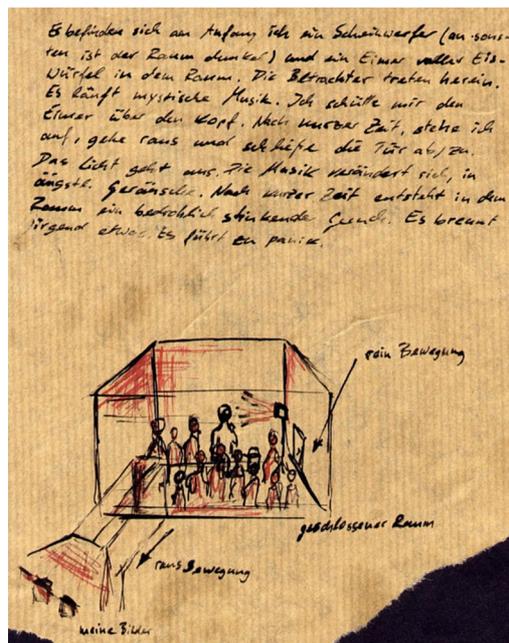
Unter der Notiz ist die Skizze einer Raumecke zu sehen. Der Raum ist ein schwarzer Kasten, ein Bild hängt offenbar an der Wand, darunter steht *Fotos*. Links des Kastens, über der Raumecke, findet sich folgende Beschriftung:

»Ich sitze in
einer schw.
Box, in dieser
ist ein Fenster
durch dieses kann der Betrachter
mit einem Fernglas schauen,
sieht meine Armhaare.
Am Ende komme ich

raus, man sieht das (sic!)
das ein Körperteil war.«



Auf diese Notiz eines nicht verwirklichten Einfalls folgte ein Begriffsschema in Blockbuchstaben.



An zentraler Stelle findet sich ein brauner Packpapierzettel mit dem Entwurfstext für die verwirklichte Performance:

»Es befinden sich am Anfang ich ein Scheinwerfer (ansonsten ist der Raum dunkel) und ein Eimer voller Eiswürfel in dem Raum. Die Betrachter treten herein. Es läuft mystische Musik. Ich schütte mir den Eimer über den Kopf. Nach kurzer Zeit stehe ich auf, gehe raus und schließe die Tür ab/zu. Das Licht geht aus. Die Musik verändert sich, in ängstl. Geräusche. Nach kurzer Zeit entsteht in dem Raum ein bedrohlich stinkender Geruch. Es brennt irgend etwas. Es führt zu Panik.«

Unter dem Text findet sich eine weitere Skizze eines Guckkastenraumes mit flüchtig markierten Menschen darin. Die Beschriftung lautet *rein Bewegung, geschlossener Raum, raus Bewegung, meine Bilder*.

Den Abschluss in der rechten unteren Ecke bildet ein rückblickend formulierter Text, mit weißem Holzstift auf schwarzen Fotokarton geschrieben, der offenbar unmittelbar vor der Abgabe des Posters (am Morgen nach dem Präsentationsnachmittag) eingefügt wurde:

»Meine Konzeptidee hatte ich schon ziemlich früh, das größte Problem lag darin, den Rauch zu entwickeln.

Die rettende Idee kam 2 Tage vor der Präsentation.

Meine größte Angst lag darin, dass das Publikum meine Intention nicht verstehen wird.

Und besonders darin, dass es sich nicht entsprechend verhalten wird.

Wenn ich jetzt reflektiere, war es für mich überraschend, wie gut die Performance geklappt hat.

Die Leute waren echt überrascht, wo der Rauch herkommt und hatten echt ein bisschen Angst.

Besonders gefreut habe ich mich über die Reaktionen der Beobachter, nach dem Verlassen des Raumes. (Sie haben geschrien).

Womit ich überhaupt nicht gerechnet habe, ist, dass sie das Licht im Raum ange-macht haben. Fand ich nicht besonders toll. Jedoch ist dies die Gefahr bei einer Performance.«

9.4.2.3 Ein Akt der Auswahl

Wie bereits erwähnt, ist die Materialisierung der Einfälle Karoline Beeks *nicht* das Problem. Sie werden im Grunde nicht materialisiert, zumindest nicht auf dem Wege der Umsetzung einer Vorstellung in ein Material (ob sprachlich, ob bildlich), das noch geformt werden muss. Vielmehr erfolgt der Weg *von der Absicht zur Verwirklichung durch eine Kette völlig subjektiver Reaktionen* externalisiert und gewissermaßen autopoietisch: Auf den ersten Blick sind ja auch die Fotografien zunächst nichts weiter als Aufzeichnungen einer mechanischen Apparatur, die Bilder erzeugt, die ihre Autorin nicht vorher *im Kopf* hatte, sondern allenfalls konkret *vor Augen*. Es existierte keine *Vorstellung*, und ebenso wie die deklarierten Entwurfsnotizen nachgereicht werden (tatsächlich erfolgt die Abgabe des do-

kumentierten Posters ja hinterher),⁴⁹⁵ wird auch im Vorgang der Fotografie an sich der Entwurf gewissermaßen nachgereicht.⁴⁹⁶ Natürlich ist hier zwischen der materiellen Entstehung der Fotografien als physisch-chemischem Vorgang, in dem Karoline Beek Hand anlegt, und der *Bildentstehung* selbst zu trennen. Hier jedoch tritt die Autorin der Bilder unverhofft als ihre eigene Kritikerin auf, die ja in der Lesart Duchamps zur vervollständigenden *Nachwelt*⁴⁹⁷ gehört. Dies wird mit einem Blick auf die Negativstreifen des verwendeten Films bzw. auf die Kontaktabzüge deutlich, denn die drei präsentierten Fotografien verdanken sich einem Akt der Auswahl:



⁴⁹⁵ Was die Skizzen und Notizen jenseits des ausdrücklich rückblickend formulierten Text angeht, ist nicht gesichert, ob sie alle vor der Verwirklichung der Performance entstanden sind.

⁴⁹⁶ Hier wird noch einmal auf den ganz zu Anfang erwähnten Gedanken des nachgereichten Entwurfs im Readymade von Friedrich Weltzien (2003, insbes. S. 179) hingewiesen.

⁴⁹⁷ Duchamp 1999, S. 572: »Betrachten wir zunächst zwei wichtige Faktoren, die beiden Pole jeder Kunstschöpfung: auf der einen Seiten den Künstler, auf der anderen Seite den Zuschauer, welcher später zur Nachwelt wird.«



Das Bild, das Karoline Beek jeweils haben wollte, lag also innerhalb einer auf diese Auswahl hin produzierten Reihe⁴⁹⁸ vor; die Erstellung der tatsächlich gewollten Fotografie jedoch erfolgte nicht durch die Fotografin, sondern durch ein Zusammenspiel technischer, physikalischer und chemischer Faktoren. Steht man nun als Betrachter vor der gleichen Bilderreihe, die Karoline Beek vor sich hatte, so ist man unwillkürlich dabei, ihre Auswahl nachzuvollziehen, sie zu bestätigen, zu ergänzen, in Frage zu stellen, weiterzudenken. Obwohl sie diese Operation nicht in ihre Arbeit integriert hat, ist man wieder genau dort, wo sie einen haben wollte – *der kreative Akt wird nicht vom Künstler allein vollzogen*. Dabei wird noch einmal deutlich, dass die Einfälle, die sich in bestimmten Entscheidungen verdichten, kein bestimmbarer Punkt in einer sukzessiven Abfolge von Ereignissen sind, aus denen sich Entstehungsprozess einer Arbeit zusammensetzt, sondern

⁴⁹⁸ Die Reihenfolge der Abbildungen entspricht der Reihenfolge der Negative auf dem Filmstreifen.

dass sie nur im ästhetischen Zusammenspiel von Werk, Produzent und Rezipient auszumachen sind.

9.4.3 Zusammenfassung: Tausch im Vollzug

Um sich dem in einer Kombination aus Installation und Performance bestehenden Geschehen der Arbeit *Kälte und Schrecken* sowohl von der leibsinlichen als auch von der zeichenhaften Seite im Spiel seiner Rahmungen zu nähern, ist eine Unterscheidung hilfreich, die Boris Groys entwickelt hat:

»Das Archiv hat [...] nicht nur einen, sondern zwei Außenbereiche. Erstens handelt es sich um den Bereich aller profanen, nicht-archivierten Zeichen [...], und zweitens handelt es sich um den Archivträger – um die komplizierte Hierarchie der Zeichenträger, die auf verschiedenen Ebenen die (Archiv)Zeichen tragen.«⁴⁹⁹

Dieser Träger ist nicht die Fotografie, sondern das Bild, ist nicht das Buch, sondern der Text, ist nicht der Raum, sondern das sich in ihm abspielende Geschehen. Auf diese Weise wird Karoline Beeks Arbeit zu einem Prozess des Umdefinierens von Innen und Außen und somit zur mehrfach verschränkten Metastufenreflexion im Sinne Lenks, indem das, was als Rahmen erscheint, in immer wieder neuen Konstellationen mit den vermeintlichen Inhalten zusammengeführt wird und gemeinsam schwingt. Der Vorgang ist rhythmisiert durch die Brüche zwischen Vorführen und Ausführen, durch den Unterschied zwischen Passagen, die auf etwas *Äußeres* zu verweisen scheinen und solchen, bei denen die Betrachter im wahrsten Sinne des Wortes *eingesperrt* sind, bei denen es kein Außen mehr gibt. Am Anfang steht eine Erwartungshaltung. Karoline Beek wird etwas vorher Überlegtes zur Aufführung bringen. Doch sie schaltet nur die Musik aus, schüttet sich Eis über den Kopf, löscht das Licht und geht. Nun ist das Verhältnis von Innen und Außen klargestellt. Die, die etwas *zeigen* sollte, ist *draußen*, alle anderen aber *drinnen* (und die Tür ist zu). Der Raum selbst ist zum neuen Außen geworden, das zu Darstellung kommt, er hat seinen Archivcharakter verloren. Diesen Wechsel haben die Betrachter selbst durch ihren Applaus herbeigeführt. Die Aufführung ist beendet und nun beginnt die Wirklichkeit wieder. Dieser Moment wurde lediglich verzögert, verschleiert, um wahrnehmbar zu werden. Von nun an ist jeder seiner

⁴⁹⁹ Groys 2000, S. 19.

Wahrnehmung überlassen, doch nicht genug, andere Sinne werden angeknipst, ein kleines Rauchfeuer wird geschürt, um aus der Geruchswahrnehmung eine Empfindung werden zu lassen: Panik, Angst – *Publikum in Gefahr*, schreibt Karoline Beek in ihr Konzept. Es folgt Konfusion. Erst in dem Moment, da die an der Wand aufgehängten Bilder betrachtet werden (sollen), wird der Raum wieder zum Archiv, in dem etwas Äußeres gezeigt wird, und zwar anhand von Sinnesorganen, die dieses Äußere wahrnehmen und sich dadurch selbst in ihrem Erscheinungsbild ändern können. Ausgewählt wurde die Fotografie eines Auges, das erstarrt wirkt, einer Brustwarze, die aufgrund von Kälte erigiert ein könnte, und von einer Hautpartie, die zur Gänsehaut zusammengezogen ist. Sie transportieren mit diesen Inhalten etwas Ähnliches wie das, was gerade eben von den Betrachtern, die zu Akteuren geworden sind, durchlebt wurde: Kälte und etwas wie Furcht oder Panik.

In einem Rückblick auf die Fallstudie finden sich Parallelen zu diesem *Tausch im Vollzug*: Karoline Beeks erste Leistungskursarbeit fand im Lichthof nahe den Kellerfenstern statt. Sie hielt sich einige Kunststunden lang dort auf und sollte ihre Wahrnehmung des Ortes dokumentieren. Statt dessen verband sie, als sie ihr Ergebnis präsentieren soll, ihren Mitschülern und dem Lehrer die Augen und ließ sie, eine Passage aus Rilkes Duineser Elegien rezitierend, tasten, hören, riechen, ließ sie ihre eigenen Wahrnehmungen (wieder-)holen, statt sie um-zu-setzen. Drei Monate später installiert sie Fotografien eines Raumes (unter der Dach der Schule) dort, wo sie entstanden sind, und gleichzeitig so versteckt, dass der Betrachter, wenn er sie denn gesehen hat, sich bereits genau so hingestellt hat, wie die Fotografin stand, um zu sehen, was die Fotografin sah, bevor er sieht, was sie fotografiert hat: Die Wirklichkeit eines Schulraumes, die das Bild, das von ihr gemacht wurde, umgibt. Nur auf einer Fläche von 10 x 15, der Größe eines Farbfotos, ist diese Wirklichkeit verdeckt. Auf diese Weise kann der Betrachter beides wahrnehmen, Urbild und Abbild, und wenn er so weit ist, erkennt er (rückwirkend), dass er eine leibliche Bewegung vollzogen hat, genau jene, die Karoline Beek an der gleichen Stelle, aber zu einer anderen Zeit ausgeführt hat.

Der kreative Akt ist somit, bezogen auf die untersuchten Arbeiten der Schülerin Karoline Beek, ein mehrfacher Rollentausch. Das Dargestellte wird nur vordergründig durch Zeichen repräsentiert. Eigentlich wird es als bei den Zuschauern, die zu Akteuren werden, direkt ausgelöst; es wird in einer Weise *gezeigt*, in

der es selbst Gegenwart erlangt, und es ist außerhalb dieser Gegenwart nicht zu paraphrasieren.

SCHLUSSWORT

Die Ergebnisse im Kontext einer kunstpädagogischen Fragestellung

Die beiden Bezüge, die ich vom bislang Ausgeführten aus abschließend herstellen möchte, sind ebenso wie die methodologische Ausrichtung der ganzen Studie auf das *Einzelne* ausgerichtet – dessen Relation zum *Allgemeinen* in Kapitel 6 dargelegt wurde. Diese Relation wird nun auf zwei über andere Wege erzeugte begriffliche Bestimmungen angewendet. Eine betrifft den *Inhalt*, eine die *Methode*: Ich werde zuerst einen ausgewählten Befund aus den Fallstudien auf eine kunstpädagogische Fragestellung beziehen, um zu verdeutlichen, inwieweit diese Studie bestimmte Begriffe mit Anschauung gefüllt hat. Zum anderen werde ich die gewählte Vorgehensweise mit einer produktionsästhetischen Forschungsrichtung vergleichen, um so die epistemologischen Möglichkeiten einer genetischen Forschung bezogen auf die Erzeugnisse von Schülern anzudeuten. Aus beiden Anwendungen der bisher entwickelten Gedanken lässt sich eine Relation zu dem Rahmen, den sich diese Arbeit gesteckt hat, herstellen.

Zur *inhaltlichen* Bestimmung: Die Kunstpädagogik zeichnet sich gegenüber anderen Fachdidaktiken durch die besondere Haltung aus, die sie ihrem Gegenstand gegenüber einnimmt. Einerseits reflektiert sie ihn in wechselnden Konstellationen:⁵⁰⁰ Die Aufgabe kunstpädagogischer Reflexionen besteht immer wieder darin, die Relation ihrer beiden Eckpunkte Kunst und Pädagogik zeitgemäß auszuloten. Insbesondere der Eckpunkt *Kunst* gilt aufgrund seiner Beschaffenheit für nicht vermittelbar. Zum anderen generiert die Kunstpädagogik aber Vermittlungssituationen dieses Nicht-Vermittelbaren, die sich wiederum durch eine Besonderheit auszeichnen: Sie bestehen in der *Anwendung* einer verallgemeinerten

⁵⁰⁰ Da eine Diskussion der Fachpositionen bezüglich der jeweils zeitgemäßen Auslotung des Dreiecks Kunstpädagogik – Kunst – Pädagogik zu weit von der Intention der vorliegenden Studie weg führen würde, erlaube ich mir an dieser Stelle, einen nach wie vor relevanten Klassiker zu zitieren: Gunter Otto entfaltet in seiner Schrift *Kunst als Prozess im Unterricht* (1964) ein Modell von Kunstunterricht als dynamischem Gefüge aus lehrenden und lernenden Subjekten, Methoden der Vermittlung und den sich wandelnden Gegenständen auf der Basis einer prozessualen Vorstellung von seinen Bezugspunkten *Kunst* und *Bildung*: »Der hier verwendete Prozessbegriff verweist auf die Wandelbarkeit der Kunst, auf die Veränderlichkeit des Unterrichts und auf die Notwendigkeit, die Unterrichtsgegenstände des Faches immer wieder neu zu bestimmen.« (Otto 1964, S. 129) Otto distanziert sich in diesem Zusammenhang, das skizzierte Gefüge stets im Auge behaltend, von jeglicher Instrumentalisierung der Kunst im Dienste der Pädagogik, indem er sie folgendermaßen charakterisiert: »Das Entscheidende ist, dass sie Vollzugsformen gegenwärtigen Lebens – experimentelle Rationalität, Reflexionsbereitschaft, Sensibilität – zweckfrei, auf nichts anderes gerichtet als das Bild, auf nichts bezogen als den Menschen, sozusagen funktionsfrei – um ihrer selbst willen – kultiviert.« (Otto 1964, S. 49)

Form des ersten Eckpunkts;⁵⁰¹ in *ästhetischer Praxis*, in einer reflektierten und bisweilen notierten Annäherung an die Wahrnehmung von Wirklichkeit. Diese Annäherung erfolgt über die Sinne. Dabei entstehen, sofern etwas hergestellt wird, Gebilde oder Gefüge, die Zeichen für diese mit den Sinnen erfahrene Begegnung mit Wirklichkeit sind. Die Herstellung solcher Gebilde und Gefüge bedeutet eine Berührung mit etwas, was noch nicht völlig anwesend, noch nicht völlig wirklich ist. Sobald es dann anwesend und wirklich ist, kann es seinerseits wieder wahrgenommen und Gegenstand einer sprachlichen und visuellen Annäherung werden. Es geht also um Vorgänge fortlaufender Aktualisierungen *durch* eine Praxis, die sich – wie in Kapitel 4 ausgeführt – ihrer selbst aktuell oder vergegenwärtigend gewahr ist. Insoweit nun im Rahmen der Kunstpädagogik Forschung betrieben wird, kann dies nicht im Sinne einer epistemologischen Haltung geschehen, die allein aus Beobachtungen, Analysen und daraus zu ziehenden Schlüssen besteht: Als Form der *Anwendung* wissenschaftlicher und künstlerischer Wirklichkeitsszugänge untersucht sie ihren Gegenstand nicht nur, sondern tut dies mit dem weiter reichenden Ziel, Möglichkeiten der Initiierung ästhetischer Praxis zu entwickeln. Auf diese Weise wird die jeweilige Praxis als *Faktum* und als (*Zukunfts-*) *Entwurf* zugleich untersucht.

Hierzu ist, was die vorliegende Studie betrifft, eine Einschränkung zu machen. Ihre Fragerichtung betrifft nicht die räumlichen, zeitlichen oder schulorganisatorischen Bedingungen, die das Auftreten *qualitativer Sprünge*, das Erreichen neuer *Dimensionen*, die Befähigung zu *Bisoziation* und *Metastufenreflexion* in den Arbeitsvorgängen ästhetisch praktizierender Schüler besonders fördern. Im Verlauf der Darstellung werden zwar die umgebenden Bedingungen beschrieben, denn die untersuchten Arbeiten wären ohne diesen Kontext nicht entstanden. Es ist sogar einzuräumen, dass die Bedingungen möglicherweise etwas günstiger waren als an vielen anderen Schulen – nicht nur für die Schülerinnen, sondern auch für die Forscherin, der als externer Person mit großer Selbstverständlichkeit Einblick in die Aktivitäten des Leistungskurses gewährt wurde und die die entstandenen Arbeiten unpräzise zur Verfügung gestellt bekam. Einige der Eckdaten eines solchen

⁵⁰¹ »Doch es gibt etwas, das allen Formen von Kunstunterricht [...] gemeinsam ist: die Tatsache, dass hier regelmäßig Dinge – ästhetische Objekte – hergestellt werden. Im Kunstunterricht wird etwas *produziert*. [...] In diesem Sinne geht es im Kunstunterricht zuerst einmal nicht um die Kunst, sondern um die Produktion von Produktion.« Maset 1996, S. 3.

Settings sind indes längst Gegenstand der Forderungen nach dringend anstehenden Reformen: Projektunterricht, entsprechende Ausstattung der Räume, eine Zeitstruktur, die den 45-Minuten-Rhythmus nicht mehr zum Maß aller Dinge macht. Andere, zum Beispiel die Konstellation der beteiligten Persönlichkeiten (genannt sei hier nur ein Lehrer, dem die durchrhythmisierte Zeitstruktur eines gewöhnlichen Schultags keineswegs den Takt für den Umgang mit seinen Schülern vorgibt), lassen sich ohnehin nicht standardisieren. Am Ende dieser Studie kann also kein transferierbarer *Entwurf* für ein Bildungsgeschehen stehen. Ihr Gegenstand ist innerhalb bestimmter Grenzen untersucht worden, die ich nicht willkürlich am Ende der Ausführungen außer Kraft setzen werde. Ich möchte diese Grenzen noch einmal anhand eines inzwischen vertrauten Beispiels verdeutlichen: Es geht um den Ästhetik-Text in der Zahn-Arbeit von Janina Schütz. Dieser Text ist vielfach gerahmt: Zunächst ganz manifest durch den ausgehängten Türflügel aus Holz, in dem er präsentiert wurde, sodann durch den Titel, den jener Holzrahmen auf seiner linken unteren Ecke trägt. Darüber hinaus durch ein Ensemble von drei betitelten Rahmen, in das dieser Rahmen eingefügt ist und somit durch das Verhältnis, das er zu den Bildern in den beiden anderen Rahmen eingeht. Die nächste Ebene der Rahmung ist die Wand, an der alle drei Bilder hängen. Doch das Spiel der Rahmungen setzt sich fort: Die nächste Schicht ist eine Rede der vor den Holzrahmen stehenden Autorin, die Teil der Schulgemeinschaft ist, die sich in der Aula versammelt hat. Einen institutionellen Rahmen bildet das schulinterne Lehrprogramm, das diese Zusammenkunft ermöglichte und der Rahmenlehrplan, auf den dieses Lehrprogramm sich bezieht. Dieser ist wiederum eine Frucht einer bestimmten Zeit und ihrer Schulpolitik. Die Aufzählung ließe sich weiter fortsetzen. *Explizit* werden jene all diese Rahmenschichten nur bis zu einer permeablen Grenze abgehandelt, die zwischen der Rede von Janina Schütz und ihrem Auditorium zu ziehen ist. Semiologisch gesprochen: dort, wo die Arbeitsfelder der Semantik und Syntaktik sich von jenen der Pragmatik⁵⁰² scheiden.

⁵⁰² Ich folge hier der Begrifflichkeit Umberto Ecos, der, den Konsens im Anschluss an die Unterscheidung Morris' (1946) zusammenfassend, zwischen drei Betrachtungsweisen eines Zeichens differenziert: »*Semantik*: Man betrachtet das Zeichen im Verhältnis zu dem, was es bedeutet; *Syntaktik*: man betrachtet das Zeichen im Hinblick auf seine – Kombinationsregeln unterliegende – Integrierbarkeit in Folgen anderer Zeichen; zuweilen versteht man unter »*Syntaktik*« auch die Untersuchung der inneren Struktur der Signifikantenseite des Zeichens (z. B. die Zerlegung des Wortes in kleinere Einheiten) unabhängig vom damit übermittelten Signifikat und sogar, wenn man annimmt, dass es gar keine Signifikate dazu gibt; *Pragmatik*: Man betrachtet

Phänomenologisch gesprochen: dort, wo die singulären Wechselwirkungen des Sehens, Sprechens und Berührens zwischen Leib und Ding bzw. Zeichen selbst noch nicht vom Plural kausaler Ordnungen überlagert werden; dort, wo das Geschehen sich allein zwischen Autor/Autorin einerseits und der sprachlichen, fotografischen, performativen oder installativen Form der Konkretisierung eines Einfalls andererseits abspielt – wobei nur das vom Gehirn zur Hand gelangte der Untersuchung zugänglich ist, nicht aber der Übergang selbst. *Implizit* mögen alle weiteren erwähnten weiteren Rahmenschichtungen ihren Einfluss auf des vorliegende Resultat haben, doch ihre Beschreibung hätte andere Instrumentarien als das hier entwickelte erfordert und wäre von anderen Fragestellungen bestimmt gewesen.

Die vorliegende Untersuchung ist somit keine Evaluation eines didaktischen Experiments; sie interessiert sich vielmehr für die Zone zwischen einer Person und den Zeichen, die sie setzt. In ihrer Anlage dient sie weder dem Beweis vorher entwickelter Thesen noch der Dokumentation des Erreichens von Erwartungshorizonten. Die Anlage selbst folgt nicht der Chronologie der Entwicklung eines Forschungsgangs, sondern beruht auf der topologischen Trennung zweier verschiedener, jedoch auf das gleiche Phänomen bezogener Prozeduren, nämlich einer begrifflichen und einer beobachtenden. Aus der gewählten Methodologie folgt außerdem, dass die formulierten Analysen des beobachtenden Teils aufgrund der Singularität ihres Ausgangsmaterials nur bedingt paraphrasierbar – und somit selbst Ergebnis sind. Mit der Anlage der Studie als Untersuchung von konkreten Erscheinungen anhand möglichst klein gewählter Einheiten verband sich daher die Erwartung, dass man nach dem Durchgang durch die Praxis anders über den Gegenstand nachdenken könne als vorher (also allein nach der Lektüre des ersten Teils). Daher sollen die jetzigen Überlegungen ein Versuch des – keinesfalls endgültigen – *Scharfstellens* sein. Es handelt sich also um eine abschließende Reflexion, die im Sinne der (im Methodenkapitel ausgeführten) Verzahnung explorativer und inspektiver Prozeduren (und der Textpassagen, die aus ihnen hervorgingen) noch einmal zu den Ausgangsfragen zurückkehrt und sie im Licht der zwischenzeitlich gewonnenen Erkenntnisse neu überdenkt. – Der methodologische

annimmt, dass es gar keine Signifikate dazu gibt; *Pragmatik*: Man betrachtet das Zeichen im Hinblick auf seine Herkunft, auf die Wirkungen, die es beim Empfänger auslöst, auf den Gebrauch, den man von ihm macht.« In: Eco 1977, S. 32.

Kommentar, der zwischen den beiden Teilen der Studie sitzt, kann nun für Leserin und Leser in Kenntnis beider Teile *als Rändelschraube dienen*.

Am Ende dieser Studie steht nunmehr ihrer kunstpädagogischen Ausrichtung gemäß die Frage nach ihrer Disposition als *Faktum* und jene nach dem *Entwurf*, den sie anbietet: Was ist am Ende der Studie über den kreativen Akt als in der Praxis beobachtbares Ereignis bekannt? Es ist übrigens nicht selbstverständlich, dass mehr bekannt ist als vorher. In ihrer idiographischen Verfassung ist eine Fallstudie vor allem das Gegenteil einer vorschnellen Verallgemeinerung. Ihr epistemologischer Gewinn könnte demnach gerade darin bestehen, dass ihr Leser weniger *weiß* als vorher, aber mehr *gesehen* hat; dass der Gegenstand für ihn zur *Anschauung* gekommen ist und somit überhaupt erst in seiner Potentialität erkannt werden kann. – Und inwieweit kann diese Anschauung mit ihrer erweiterten Rückführung in die Praxis verbunden werden? Die eben formulierte Einschränkung ist schon ein Teil der Antwort, die jedoch im Folgenden ausführlicher gegeben werden soll: Sie kann als optisches Werkzeug eingesetzt werden, das bei der Aktualisierung vorgefundener (pädagogischer) Wirklichkeit von Nutzen ist.

Zur Beantwortung des Fragenkomplexes werden zunächst die in Teil II der Studie gewonnenen Feststellungen noch einmal verdichtet und sodann erneut mit dem begrifflichen ersten Teil konfrontiert. Hierbei muss das *Verhältnis* bedacht werden, in dem die beiden Fälle in Teil II aus forschungsmethodologischer Sicht stehen. Es handelt sich nicht um einen *Fallvergleich*. Zumindest nicht in dem Sinn, dass aus der Dokumentation, Deskription und Analyse der Arbeiten die *Strategie Beek* und die *Strategie Schütz* extrahiert werden. Die Ebene ihres Zusammentreffens ist vielmehr eine begriffliche: Durch den Kontrast zwischen den beiden unter jeweils vergleichbaren Bedingungen entstandenen Positionen wird deutlich, dass bei der einen etwas *anders* (oder vielleicht treffender: *nicht so*) ist als (bzw. *wie*) bei der anderen.⁵⁰³ Man könnte auch sagen, dass im jeweils anderen Fall etwas abwesend ist, was im einen vorhanden ist. Für beides müssen jeweils begriffliche Fassungen gefunden werden. Aus der Unterschiedlichkeit zweier Positionen kann jedoch keine anthropologische Konstante⁵⁰⁴ gemacht werden, die sich nun im Sinne einer Verallgemeinerung mitteilen ließe. Es ist vielmehr umge-

⁵⁰³ Zeiher/Zeiher 1994 haben hierfür den Begriff des *Nichtphänomens* geprägt.

⁵⁰⁴ Hier beziehe ich mich auf die Begrifflichkeit in Stenger 2001.

kehrt: Hält sich der suchende Blick auf eine begrifflich erarbeitete anthropologische Konstante gerichtet, lässt sich *das Spiel der Möglichkeiten ihres Erscheinens* überhaupt erst ausmachen und muss dann genauer benannt werden. Die begrifflichen Ausführungen im ersten Teil dieser Studie sind eine Anwendung der aus der Anschauung konkreter Fälle gewonnener Befunde und wirken sich auf die weitere Anschauung aus. Das Hinzuziehen beliebig vieler anderer Fälle würde auf dem gleichen Prinzip beruhen und immer neue begriffliche Operationen notwendig machen.⁵⁰⁵ Es ist eine Frage des jeweiligen Wissenschaftsverständnisses, wie viele Fälle benötigt werden, um Konstanten daraus ableiten.

Zunächst also der Rückblick auf Teil II: Die erste Gegenüberstellung hatte zwei Dokumentationen von Ortserkundungen der Schülerinnen zum Thema. Diese wiederum hatten sich in der Verfertigung ihrer Dokumentationen und der Vorbereitungen ihrer Präsentationen auf zwei Formen der Rezeption eingestellt: die stillen Lektüre des Lehrers einerseits, die Situation einer Präsentation vor der Gruppe andererseits. Karoline Beek findet folgende Lösung: Sie präsentiert nicht die Ergebnisse ihrer eigenen Untersuchung, sondern arrangiert die Situation so, dass die Wahrnehmung des Ortes nun den anderen Kursteilnehmern obliegt. In ihrer Dokumentation arbeitet sie die gestellte Aufgabe ab, wobei sich eine gewisse Präferenz des Mediums Fotografie abzeichnet. Sie löst das bisoziale Problem der Übertragung ihrer Wahrnehmung in Formen, indem sie die sprachliche Ordnung vermeidet und künstlich ihr Publikum in die selbe Ordnung versetzt, in der sie sich während der ihrer Wahrnehmungserforschung befunden hat. – Ihre Kollegin Janina Schütz hingegen wählt insbesondere die sprachliche Ordnung als Feld ihrer Auseinandersetzung mit ihren ortsbezogenen Wahrnehmungen. Die Frage an diese Darlegung ist also an den Befund der Ausführungen zu Karoline Beek geknüpft und lautet sogleich: Wie sieht *auf dem Weg über den Text* das Wechselspiel der Sinneswahrnehmungen mit ihrer Niederschrift aus? Es lässt sich feststellen, dass dieses Wechselspiel über die Konstitution einer *Instanz im Dazwischen* ausgetragen wird: Der Text verdichtet eine sinnen- und vollzugsorientierte Wahrnehmungssituation von selbstreflexivem Charakter, weil er gleichzeitig den Ort in seiner für den Leib und die Sinne penetranten Beschaffenheit vergegenwärtigt und

⁵⁰⁵ Zeiher/Zeiher zitieren, die Frage pointierend, Goethe (Maximen und Reflexionen): »Was ist das Allgemeine? Der einzelne Fall. Was ist das Besondere? Millionen Fälle.«

einen Raum der zeichenhaften Transformation generiert, die sich in den Bewegungen der Deixis einer Instanz durchdringen, für die der Begriff *Textsubjekts* verwendet wird – ein Begriff, der nur für die Arbeit von Janina Schütz, nicht aber für die von Karoline Beek von Belang ist. Aus der Nebeneinanderstellung wird deutlich: Karoline Beek unterläuft die implizite Erwartung einer Übersetzungsleistung und schafft statt dessen experimentelle Bedingungen, unter denen die Zuschauer in der Ordnung der Dinge selbst verbleiben können. Janina Schütz buchstabiert die Antwort auf die gestellte Aufgabe geradezu aus – und lässt zwischen den Buchstaben die Spannung zwischen den beiden Ordnungen erklingen.

Thema der Arbeiten in der zweiten Gegenüberstellung ist eine von vornherein als Experiment angelegte Situation: das *Probewohnen* in normalerweise nicht zugänglichen Räumen der Schule. Das Material, das nun untersucht wird, ist ein Raum, in dem Dokumentationen des Vorgangs installiert sind. Karoline Beek hat zwei unscheinbare Foto-Ensembles an Stellen aufgehängt, die mit dem Abgebildeten in Verbindung stehen. Bei genauerer Betrachtung fällt auf, dass ein Zeitunterschied thematisiert wird: zwischen dem Raum, *in dem* präsentiert etwas auf seine Vergangenheit Hinweisendes wird und jenem, *als der* er sich aktuell präsentiert. Dabei fallen insbesondere zwei Fotografien auf, die von dem Standpunkt aus aufgenommen sind, den der Betrachter in dem Moment eingenommen hat, da er die Bilder bemerkt. Er hat somit die Bewegung der Fotografin am Ort der Entstehung ausgeführt. Auf diese Weise kann er auf den Bildern auch einen Blick, den er schon getan hat, wiedererkennen, und sich selbst als Blickender wahrnehmen. Es werden also der abgebildete Raum, Raum der Präsentation, die Zeit *in* den Bildern und die Zeit, die der Betrachter mit ihnen verbringt, in eine Beziehung zueinander gesetzt, die zum eigentlichen Thema der Arbeit zu werden scheint. – Janina Schütz hat sich gegen die Dokumentation von Vorgängen in den Ausstellungsräumen und für die Auseinandersetzung mit einer wahrgenommenen, aber *vergangenen* Körper-Raum-Beziehung entschieden, die sie in zwei Körperabdrücken umsetzt. In einer beigehefteten Werknotiz entfalten (in den aus der ersten Arbeit gewonnenen Termini sprachlicher Deixis gesprochen) die räumlichen Expansions- und Kontraktionsbewegungen eine eigenartige Dynamik, die sich aus ihrer wechselhaften Relation zu den Fragmenten einer Ich-Instanz ergibt: Es bleibt offen, ob diese in der Ordnung des Textes oder in der des Raumes spricht. – Im Vergleich der Arbeiten von Karoline

Vergleich der Arbeiten von Karoline Beek und Janina Schütz in dieser Präsentationssituation lässt sich feststellen, dass die Anwesenheit eines sich durch die ästhetische Praxis etablierenden Subjekts⁵⁰⁶ im Raum eine thematische Parallele darstellt. Die Konstellationen, die dabei im Gefüge der Installation eingegangen werden, sind jedoch voneinander unterschieden: Während in der Installation von Janina Schütz der eigene, konkrete *Leib* als Sujet auftritt und zum Nachvollzug räumlicher Bewegungen in der Reibung an den Widersprüchen seines zeichenhaften Niederschlages einlädt, scheint in den von Karoline Beek hergestellten fotografischen Konstellationen der ausgesparte Leib der Fotografin in der Positionierung des Betrachters im Raum wieder auf.

In der dritten Gegenüberstellung werden zwei etwas umfangreichere Untersuchungen von Werkstattarbeiten der beiden Schülerinnen erstellt. Der Chronologie der Geschehnisse folgend, wird nun zuerst auf die Arbeit von Janina Schütz eingegangen. Die Annäherung an ihre Arbeit, einer Auseinandersetzung mit dem Zustand ihrer Zähne, erfolgt erneut über einen zentral platzierten Text. Er wird, fokussierter als bisher, auf die Etablierung eines Textsubjekts im Textgeschehen hin untersucht. Es ist keine tragende Instanz, an deren Erfahrungsraum der Leser durchgehend Anteil haben könnte, sondern formiert sich nur für die Dauer kleinster syntaktischer Einheiten; danach löst es sich wieder auf und spricht als ein verändertes, ein anderes weiter; es stellt einen zeitlich und räumlich fragmentierten, beweglichen Verweiszusammenhang auf die in den Text eingeschriebene vergangene Wirklichkeit her und zerstört sie wieder. Eine nahsichtige Untersuchung der zur Arbeit gehörenden Fotografien fördert ein Spiel verschiedener Modi der Repräsentation zu Tage, in denen Janina Schütz selbst als Subjekt in unterschiedlichen Rollen erscheint: als Sujet in der Fotografie (durch Platzierung eines *Teils von ihr* vor dem Objektiv), als (gezielt) fotografierendes Subjekt und als betrachtendes Subjekt, das eine Reihe von Fotografien ausgewählt hat. Sie fungiert in diesen Bildern selbst als zwischen den Ordnungen changierendes Subjekt, das vor dem inneren Auge des Betrachters auf der Basis verwandter eigener Erfahrungen erneut entsteht.

⁵⁰⁶ Mit anderen Worten und wie bereits ausgeführt: Der verwendete Subjektbegriff ist prozessual definiert und innerhalb der jeweiligen Arbeit verfasst.

Auch die Arbeit Karoline Beeks *endet* mit drei Fotografien. An ihrem Anfang steht jedoch eine Performance. In deren Aufführung verflochten sich Raum und Ereignis in den Erfahrungen, die der in das Geschehen involvierte Zuschauer macht. Der kreative Akt ist somit, wie schon in den vorangegangenen Arbeiten, ein (mehrfacher) Rollentausch. Das Dargestellte wird nur vordergründig durch Zeichen repräsentiert. Eigentlich wird es als bei den Zuschauern, die zu Akteuren werden, direkt ausgelöst; es wird in einer Weise *gezeigt*, in der es selbst Gegenwart erlangt, und es ist außerhalb dieser Gegenwart nicht zu paraphrasieren. In Karoline Beeks Arbeit manifestiert sich ein fortgeführter Prozess des Umdefinierens von Innen und Außen, indem das, was als Rahmen erscheint, in immer wieder neuen Konstellationen mit den vermeintlichen Inhalten zusammengeführt wird und gemeinsam schwingt. Der Vorgang ist im Verlauf der Performance rhythmisiert durch die Brüche zwischen Vor-Führen und Ausführen, durch den Unterschied zwischen Passagen, die auf etwas Äußeres zu verweisen scheinen und solchen, bei denen die Betrachter im wahrsten Sinne des Wortes eingesperrt sind, bei denen es kein Außen mehr gibt. Vor diesem Hintergrund kehren die am *Ende* angebrachten Fotografien den Vorgang noch einmal um: Sie ermöglichen es dem Zuschauer, wieder Zuschauer zu sein, der ein Bild betrachtet, dabei jedoch auf die Vergegenwärtigung einer soeben gemachten Erfahrung zurückgreifen kann. Anders als bei Janina Schütz wird der *Leib* des Betrachters in dem Sinn, dass er Ort einer Vergegenwärtigung ist, zum *Medium* eines *Bildes*, das die Autorin vorweggenommen und nun, gewissermaßen von der Metaebene aus, arrangiert hat.

Vor dieser Folie sei hier noch einmal die begriffliche Entfaltung der Thematik in einem Rückblick auf Teil I vergegenwärtigt. Die Frage, die über dem begrifflichen Teil der Arbeit steht, ist die nach der gemeinsamen Qualität außergewöhnlicher Kulturleistungen, alltäglicher Kreativität und alltäglicher sowie wissenschaftlicher Problemlösungsprozesse. Die Überlegungen zu dieser Frage nehmen ihren Ausgang nicht von ungefähr mit einer Anspielung auf die deutsche etymologische Wurzel des Wortes *kreieren*: Hier tut sich über die Operation des *Findens* ein überraschender Zusammenhang mit dem Phänomen des Duchampschen Readymades auf. Dieses wiederum wird, um bei der Diskussion des Begriffs und der möglichen Zugänge auf das dahinter stehende Phänomen der Vorstellung eines sukzessiven, in Phasen unterteilbaren Prozesses vorzubeugen, als Leitmotiv eingeführt:

bezogen auf den *kreativen Akt* kann es als nachgereicher Entwurf aufgefasst werden. – Untersucht man die Ausgangsfrage vom Produkt eines kreativen Aktes aus, so lässt sich folgende Unterscheidung festhalten. Die Ergebnisse wissenschaftlicher Problemlösungsprozesse lassen sich paraphrasieren, die künstlerischer Schaffensprozesse nicht. Dabei ist jedoch zwischen *Werk* und *Inhalt* noch einmal zu unterscheiden. Werke sind präsentativ, Inhalte dagegen propositional. Bevor diese Feststellung sich in simplifizierender Ineinssetzung verläuft, gilt es von nun an herauszuarbeiten, was den Inhalt künstlerischer Werke auszeichnen könnte. Ein Anhaltspunkt hierbei könnte die Abhängigkeit einer Darstellung von linguistischen Strukturen im weitesten Sinne sein. Es scheint, als seien diese bei künstlerischen Werken implizit, bei den Ergebnissen wissenschaftlicher Forschung hingegen explizit mitzudenken. Wird nach wechselseitigen Konstitutionsprozessen zwischen Werk und Autor gesucht, so ist demnach das Moment der Überführung einer Eingebung in eine Form ein Kippzustand, den es genauer zu untersuchen gilt. Dies wird etwas später für den Fall der sprachlichen Äußerung deutlicher herausgearbeitet.

Zunächst werden jedoch, um die *produktionsästhetische* Ausrichtung der Untersuchung gegenüber den mehr an Eigenschaften von Personen denn an der Beschaffenheit von Werken interessierten psychologischen, pädagogischen und neurologischen Kreativitätsforschung abzuheben, kurz deren bekannteste Ausrichtungen referiert. Das System einer Darstellung in Phasenmodellen ist für den Forschungsgegenstand *ästhetische Praxis in einer pädagogischen Situation* nicht jedoch verwendbar. Dies wird möglich, wenn dem im Kunstunterricht Produzierten der Status der Materialisation des fraglichen Vorgangs selbst zugebilligt wird: Dem Produkt wohnt der Vorgang seiner Entstehung inne. Es bietet sich somit an, eine Koppelung des (zweckfrei gedachten) Ästhetischen mit dem Kreativen vorzunehmen. In diese Richtung weist ein phänomenologischer Zugang zur Fragestellung: das Gewordensein einer Sache mitdenkend, kann man von einer wechselseitigen Konstituierung von Subjekten und der Welt der Objekte ausgehen.

Um diese Annahme mit Inhalt zu füllen, wird die Kreativitätstheorie Arthur Koestlers hinzugezogen: Sie besagt im Wesentlichen, dass im Moment des zündenden Einfalls eine Kreuzbefruchtung – eine Bisoziation – unterschiedlicher Denkraum stattfinde, ein gleichzeitiges Schwingen auf verschiedenen Wellen-

längen. Koesters Gedanke, wissenschaftliches Erfinden und künstlerisches Schaffen mit der beidem verwandten Struktur des Komischen zusammenzuführen, findet sich in Freuds Schrift *Der Witz und seine Beziehung zum Unterbewussten*: etwas Verborgenes und Verdecktes muss auf dem Wege der Verdichtung und Ersatzbildung hervorgeholt werden – was im Witz fast zur Gleichzeitigkeit kommt und ausbuchstabiert große Pein verursacht. Deshalb sollte der Basissoziationsvorgang nach Möglichkeit *implizit* bleiben: Auf diese Weise ist seine Entschlüsselung der Mitarbeit des Rezipienten anheim gegeben. Das somit implizit bei Koestler verhandelte zweite Problem ist die Überführung einer abstrakten oder sinnhaften Erkenntnis in das Medium einer vergegenwärtigenden Form. Deshalb schließen sich Überlegungen zur Verbindung zwischen schöpferischen und sprachlichen und letztlich sprachschöpferischen Prozessen an. In diese Richtung weist die Argumentation des Philosophen Hans Lenk, der Kreativität als eine Konfiguration fortlaufender symbolischer Transzendation des bereits durch Basissoziation Erreichten (*Metastufenbildung*) definiert. Dabei ist für die Anwendung auf ästhetische Produktionen zu bedenken, dass durch die Zusammenführung inkompatibler Ordnungen (Text und Bild) eine nicht paraphrasierbare Spannung erzeugt wird, die beispielsweise im präsentativen Charakter der Metapher erhalten bleibt. Die Frage der Präsenz stellt sich als eine Frage an den Rezipienten heraus. Die Forschungsfrage kann nun differenzierter gestellt werden: Wie ist die Verbindung zwischen dem Leib der wahrnehmenden Person, den wahrgenommenen Dingen und den dafür gesetzten (sprachlichen) Zeichen zu denken?

Um sich dieser Verflechtung zu nähern, werden Martin Seels Überlegungen zur ästhetischen Praxis einbezogen: *Ästhetische Praxis ist eine Tätigkeit der sinnengeleiteten Wahrnehmung, der es um die Objekte und Vollzüge dieser Wahrnehmung selbst geht*. Selbstzweckhafte Tätigkeit ist die variable Verbindung zweier Pole, die nicht mehr durch die Anordnung dieser Pole bestimmt werden kann, weil einer dieser Pole ihr implizit geworden ist. Ihr Charakter ist das *Werden*. Das Werden zwischen den Ordnungen hat mit dem Charakter der menschlichen Wahrnehmung zu tun, wie sie Maurice Merleau-Ponty insbesondere für die Malerei beschrieben hat: Das Interesse besteht nicht nur am Gegenstand des mit den Sinnen Wahrgenommenen, sondern auch an der eigenen Sinnentätigkeit selbst. Die jeweils gerade nicht greifbare Seite der Wahrnehmung (Objekt oder

Vollzug) wird bei ästhetischer Wahrnehmung vergegenwärtigend präsent gehalten. Alltagswahrnehmung kommt hingegen ohne Vergegenwärtigung aus. Die Gegenstände ästhetischer Praxis sind nun ihrer Qualität genauer zu beschreiben: sie liegt in ihrer Eigenschaft, zu *erscheinen*. *Das ästhetische Erscheinen eines Gegenstandes ist ein Spiel seiner möglichen Erscheinungen*. Ihre Präsenzwirkung rührt dabei aus der Fähigkeit des ästhetischen Gegenstands, sowohl als Zeichen und als auch als (wahrnehmbares) Ding zu funktionieren. Der Extremfall dieser Spannung ist der Zusammenfall von beidem im Readymade. In solchen Objekten, die ihrer Qualität nach erscheinen, stoßen die Welt der Dinge und jene der Zeichen zusammen, sie sind demnach bisoziativ organisiert. In ihrem Zusammenschwingen entsteht eine Atmosphäre, in der Produzent und Rezipient sich treffen können.

Die Mechanismen, die sich bei produktiver ästhetischer Praxis abspielen, werden für sprachschöpferische Vorgänge noch genauer untersucht. Hierfür bietet die Kunstpädagogin Maria Peters eine Theorie an: Text wird als Geschehen aufgefasst. Auf der Basis dieses textuellen Eigen-Sinns kann eine sich wechselseitig Konstituierung zwischen Subjekt und Text beschrieben werden. Dies wird dort möglich, wo Texte in ihrer Mittelbarkeit, also in der Beschaffenheit ihrer Zeichenträger offenbar werden. Die wechselseitige Erzeugung kommt sowohl auf der Ebene des Textgeschehens als auch auf der externen Wirklichkeitsreferenz zum Tragen. Diese Sichtweise führt zu einer Verschiebung der Aufmerksamkeit auf die Ebene der Zeichen, die Rückwirkungen auf das (sich) formulierende Subjekt haben: Es etabliert sich als *Textsubjekt*. Dieses lässt sich – beispielsweise – anhand des von Karl Bühler formulierten Zeigfeldes der Sprache aufzeigen: Bei der Sprachproduktion orientiert man sich am eigenen Zeigfeld. Im Leser lebt das Zeigfeld, das hinter dem Text steht, durch Vergegenwärtigung wieder auf – so entsteht eine Verbindung zwischen dem Leib des Lesers über das Geschriebene zum Leib des Autors über die Bewegungen des Textsubjekts im textuell verwirklichten Zeigfeld. Bühlers Grundidee der sprachlichen Deixis wird auch von der Beziehung zwischen der Repräsentation in der Sprache und dem Körpertastbild eines außersprachlichen Wahrnehmungsraums auf die Beziehung zwischen einem Sprachelement und einem weiteren Sprachelement, d. h. auf die Abfolge der Redekette übertragen. Durch diese vor- und rückschauenden Verweise wird der Text

zum reflexiven Gefüge. Die weiter oben bereits angerissene Idee gewinnt nun, theoretisch angereichert, an Kontur. Es gibt eine Gleichzeitigkeit vom Blick auf das Blatt, dem Blick auf das Werden der Buchstaben und dem der schreibenden Instanz auf sich selbst, die sich springend an diesen drei Teilen orientiert. Von hier aus erfolgt eine exkurshafte Übertragung des Entwickelten auf den Umgang mit Fotografien: Ähnlich dem mit Bühler entwickelten Textverständnis korrespondieren vor dem photographischen Bild Produzent und Rezipient über das Bild, das die Präsenz beider braucht. Die Duchampsche Idee der Vervollständigung des kreativen Aktes durch den Rezipienten kann vor diesem Hintergrund neu gedacht werden: als aktualisiertes Mitschwingen, das mit der gegenläufigen Bewegung des Sich-Distanzierens des Autors in der Bewegung des Textes einhergeht.

Ich verbinde nun die Verdichtungen der Teile I und II mit einer kunstpädagogischen Perspektive anhand eines der gewonnenen Befunde: des *Textsubjekts* als einer Instanz, die, wie gezeigt wurde, im Vorgang ästhetischer Praxis generiert werden kann. – Der Begriff *Textsubjekt* evoziert unwillkürlich die Frage nach dem *Subjekt, das den Text geschrieben hat*, und das ist nicht nur im Bereich der Pädagogik eine pikante Frage. Im Bereich der *Kunstpädagogik* hat sich insbesondere Gert Selle⁵⁰⁷ in immer neuen – häufig kasuistisch unterlegen – Argumentationen um Annäherungen an das sich in ihr konfigurierende Subjekt bemüht. Hierzu eine Anmerkung, die Genese des vorliegenden Textes betreffend: Eine Frage, die in Diskussionen häufig an diese Arbeit in ihrem Werden gestellt wurde, war die, wie es denn legitim sein könnte, den Suchbewegungen zweier Schülerinnen die gleiche methodische Aufmerksamkeit zukommen zu lassen wie den Werken etablierter Künstler. Eine meiner Reaktionen darauf war es, die bislang bei der Präsentation meiner Zwischenergebnisse vorgenommene Anonymisierung aufzuheben – und zwar aus einer der stilisierenden Verwechslung gegenläufigen Überlegung heraus. Janina Schütz, Karoline Beek und Thomas Wernicke haben diesen Schritt sehr begrüßt. Es stellte sich heraus, dass sie den bislang vorgenommenen Änderungen ihrer Namen kritisch gegenüber standen, weil sie sich dadurch zu *Gegenständen*, also *Objekten* pädagogischer Überlegungen degradiert sahen.

Gert Selle stellte sich vor einiger Zeit die Frage, was das *ästhetische Subjekt*, das gedachte (*In*)*Dividuum*, das ästhetische Praxis ausübt, auszeichnen könnte.

⁵⁰⁷ Insbesondere: Selle 1998.

Nicht ganz unbeeinflusst von den Überlegungen Martin Seels schlägt er hierfür folgende Definition vor:

»Immer unter der skizzierten Voraussetzung, dass der Begriff Subjekt eher eine Prozessbeschreibung, die Bezeichnung einer transitorischen Konstellation des Bruchstückhaften, weniger einen bleibenden Status von Erfahrungen und Eigenschaften meint, könnte ein Subjekt ästhetisch genannt werden, wenn es im besonderen Maße wahrnehmungsfähig und selbstwahrnehmungsfähig, kontemplativ und geistesgegenwärtig-handlungsfähig, bewusstseinsproduzierend-reflexiv und sinn-generativ ist und wenn es in besonderem Maße zum aufmerksamen Zuschauer jenes im biographischen Material der Erinnerung und im Augenblick der Wahrnehmung verankerten Bewusstseinsprozesses werden kann, dem es seine Erzeugung verdankt – wenn es also ästhetisch intelligent genannt werden kann.«⁵⁰⁸

Selle generiert eine Reihe von Eigenschaften dieses ästhetischen Subjekts, von denen ich vor allem die erste hervorheben möchte:

»Ich setze somit drei ausgeprägte Eigenschaften voraus, die das Subjekt zu einem ästhetischen machen: (1) Es muss in besonderem Maße wahrnehmungsaktiv und in seiner Wahrnehmung anwesend das heißt konzentriert bei sich und bei seiner Sache sein, um sich selbst im Doppelakt des Wahrnehmens, das heißt sich und die Situation wahrnehmend, als Subjekt produzieren zu können. (2) Es muss in besonderem Maße eigensinnig darauf beharren, alles Wahrgenommene und sich selbst im Wahrnehmungsakt als Subjekt im Werden zu interpretieren, um gleichsam mit sich darüber und über sich selbst zu kommunizieren. (3) Und es muss in der Lage sein, in jedem Akt der bewussten Wahrnehmung den Wechsel von der Ebene der Sinnesarbeit auf die Ebene der Sinnarbeit zu vollziehen.«⁵⁰⁹

Sich selbst und die Situation wahrnehmend als Subjekt produzieren zu können:
Die Hypothese, die ich aufgrund der Befunde über die Textproduktion in der Arbeit von Janina Schütz aufstellen möchte, lautet: Der Effekt einer solchen Produktion kann im Fall einer schriftlichen Äußerung ein *Textsubjekt* sein. Es ist eine Instanz, die erst entstehen kann, wenn eine Person, die einen Text erzeugt, sich in beiden Ordnungen – nun mit Merleau-Ponty, Seel und Selle: der eigenen und der der Situation – bewegt, indem sie wahrnimmt, vergegenwärtigt und auf das sich

⁵⁰⁸ Selle 1998, S. 112.

⁵⁰⁹ Selle 1998, S. 112–113. Anders als Selle würde ich die Reflexion der Punkte (2) und (3) zumindest nicht gleichzeitig mit allem anderen im Wahrnehmungsakt ansiedeln.

verfertigte Band des Textes Bezug nimmt. Auf diese Weise entsteht ein relationales Gefüge, das in erster Linie für jeweils kleinste Einheiten des Textes Gültigkeit hat und sich, verschiebt sich der Blick auf den Text um einige Zeichen weiter, schon wieder ändert und neu formiert. Es ist somit unterhalb der Ebene einer Erzählinstanz im Sinne narratologischer Begrifflichkeit anzusiedeln – und das macht seine Bedeutung für in der Schule Entstandenes aus. Indem es als etwas jenseits des – wie Selle nicht müde wird zu betonen – nicht fassbaren Subjekts des Schülers im Produkt seiner Tätigkeit aufscheint, ist es eine dritte Größe im Gefüge des (Kunst)Unterrichts, welche die Verwechslung eines Schülers mit einem Künstler obsolet macht und mit der der Rezipient seiner Aktivitäten in Verbindung treten kann. Das von Selle beschriebene ästhetische Subjekt, das in der Lage ist, ein solches *Drittes* hervorzubringen, unterscheidet sich also von einem aufgrund eines missverstandenen Kreativitätsverständnis sich zum Selbstaussdruck berufen fühlenden Subjekt dadurch, dass es nicht nur sich, sondern auch das komplexe Gefüge aus Gegenstand, Niedergeschriebenen und der Möglichkeit der Rezeption wahrnimmt. Mit Selle:

»Ich könnte auch behaupten, ein ästhetisches Subjekt sei ein auf besondere, nämlich ästhetische Weise Welt- und selbstbewusstes Individuum (oder Dividuum), vergleichbar einem Schriftsteller- oder Künstler-Ich, bloß dass es weder an Schriftstellerei noch an Kunst denken muss.«⁵¹⁰

⁵¹⁰ Selle 1998, S. 113.

Die Vorgehensweise im Kontext produktionsästhetischer Forschung

Der zweite Blick, der auf die gewonnenen Befunde fallen soll, erfolgt bewusst noch einmal aus methodologischer Sicht und, wie gerade eben, lediglich auf einen Teilbereich des hier Durchgeführten bezogen. Anhand des Exkurses, den ich hierzu unternehme, soll deutlich werden, dass der eingeschlagene Weg sich vor allem als Möglichkeit sieht, der Komplexität des Ästhetischen im Umfeld pädagogischer Praxisforschung in einem schulischen Umfeld zumindest in Spuren gerecht zu werden. Dies geschieht, indem eine bislang nicht ausführlicher gewürdigte Parallele zu dem hier gewählten Vorgehen gezeigt wird, die in den pädagogischen Adaptionen, die sie bislang erfuhr, *andere* Blüten geschlagen hat.

Ein forschungspraktisches Werkzeug für eine Herangehensweise an *Texte*, die sich ihnen mit dem Blick auf ihre Genese nähert, bietet die im französischen Sprachraum in den vergangenen Jahrzehnten entwickelte *critique génétique* an. Diese Teildisziplin der Literaturwissenschaft, die sich in vielen Punkten mit der deutschen Editionswissenschaft berührt, hat das Gewordensein von Texten in den Mittelpunkt ihres Forschungsinteresses gerückt und stellt – ohne den Anspruch zu erheben, eine umfassende Theorie zu sein – eine Reihe von Instrumenten zur Herangehensweise an Texte bereit, auf die im Folgenden kurz eingegangen werden soll. Die aus dem Strukturalismus hervorgegangene literarische Textgenetik⁵¹¹ handelt von Fragen der Entstehung, Entwicklung, Verbreitung und Überlieferung von Literatur. Ihr Gegenstand ist der so genannte *avant-texte*: der durch Skizzen, Arbeitshandschriften, Druckfahnen und Varianten gebildete Komplex, der unter dem Blickwinkel dessen betrachtet wird, was dem Werk vorausgeht. Die *critique génétique* ist ein Diskurs über den Prozess, durch den ein Text entsteht.⁵¹² Im Verlauf dieses Prozesses geht der Spannungszustand zwischen der Ausdrucksabsicht

⁵¹¹ Grésillon 1999, S. 15: »Dem Strukturalismus zwar noch verpflichtet, indem sie ihm die Untersuchungsmethoden und die Reflexionen über Textualität verdankt, hebt sie sich dennoch von dem damit verbundenen Begriff geschlossener Systeme ab und gewährt so einen neuen Blick auf die Literatur.«

⁵¹² Vgl. hierzu eine Grundannahme Klaus Weimars: »Sobald wir ein Etwas als Schrift identifiziert [...] haben, auch wenn wir es nicht lesen können [...], steht *per implicationem* dreierlei fest: es muss erstens *geschrieben worden*, zweitens und deshalb *von jemandem* und drittens zu einem *Zweck* geschrieben worden sein, und zwar zumindest zu dem Zweck, gelesen zu werden.« Weimar 1999, S.124. Und: »[...] das Etwas entstammt erstens einem Produktionsakt, der zweitens von einem Produzenten ausgeführt worden ist und drittens einen Zweck gehabt hat und immer noch hat.« Ebd., S. 125.

und der Sprache, in der etwas ausgedrückt werden soll, allmählich in ein Gleichgewicht von Formen und Kräften über. Diese Vorgänge schlagen sich in im Werk nieder. In Kapitel 5.1 wurde dieses Phänomen bereits mit Peters in den Begriff der Nicht-Koinzidenz gefasst: Das bewegliche Textsubjekt, das sich in einer personalen Deixis ausdrückt, ohne damit *sich* als reales, wahrnehmendes, erlebendes, erinnerndes Subjekt selbst zu bezeichnen, konstituiert sich aus dem Spannungsverhältnis zum schreibenden Subjekt. Die beiden sind in ästhetisch verfassten Texten nicht identisch, sondern werden durch die Nicht-Koinzidenz von Ausdrucksintention und textuellem Ausdruck sprachlich entzweit.⁵¹³ *Sinn*, das war die Hypothese Peters', entwickelt sich hierbei in der Differenz von Ausdruck und Auszudrückendem.

Anders als in den meisten produktionsästhetischen Herangehensweisen ist jedoch in der *critique génétique* die Suche nicht die nach der Beschaffenheit des Bedingungsgefüges (das bis zu einer Berücksichtigung des sozialen Kontexts führen kann), aus dem heraus etwas entstanden ist. Es geht auch nicht um die Frage nach einer präfigurierten *Absicht* oder einem postfigurierten *Sinn*. Das Ziel der *critique génétique* ist es vielmehr, zu erläutern, aufgrund welcher Schreibprozesse ein Schreibprojekt zu einem Text wird:

»Ihr Gegenstand: literarische Handschriften, sofern sie Spuren einer Textdynamik in sich tragen, Spuren des Textes in statu nascendi. Ihre Methode: Untersuchungen zu Form und Verlauf des Schreibens sowie Hypothesen über Schreibprozesse. Ihr Ziel: Literatur als ein *Tun*, eine Handlung, eine Bewegung.«⁵¹⁴

Das bedeutet für den Forscher, dass er ein Stück weit zum Zeitgenossen eines häufig lange zurückliegenden Geschehens wird. Der Unterschied zu der in dieser Studie eingeschlagenen Vorgehensweise ist, dies sei hier noch einmal betont, dass hier der Text selbst als Geschehen aufgefasst wird, das anderen Gesetzen als der Chronologie seiner Genese gehorcht. Die *critique génétique* hingegen beginnt mit einer möglichst genauen Feststellung des tatsächlichen Verlaufs der Schreibhandlungen:

»Wir müssen also zuerst die Schrift wieder zu dem machen, was sie in Wirklichkeit ist: ein sich in bestimmten Zeiträumen abwickelnder Prozess. Das bedeutet aber,

⁵¹³ Peters 1996, S. 277.

⁵¹⁴ Grésillon 1999, S. 15.

die Chronologie der genetischen Vorgänge zu rekonstruieren, das Geschriebene in ein sich unter unseren Augen vollziehendes Schreiben zurückzuverwandeln.«⁵¹⁵

Dennoch hat die Rekonstruktion der Schreibhandlungen insbesondere in den maschinenschriftlichen Texten von Janina Schütz die darauf folgenden Analysen sinnvoll ergänzt. Weniger als die Chronologie interessiert im Rahmen der vorliegenden Untersuchungen der raumzeitliche Niederschlag des Schreibvorgangs als bisoziativer Akt, allerdings ausgehend von der Annahme, *dass* ein solcher in der Schrift Spuren hinterlässt. Wie diese auszumachen sind, kann bei der *critique génétique* ein Stück weit entlehnt werden: Auf der Basis der mit Duchamp diskutierten Erweiterung des Werkbegriffs auf ein dynamisches Gefüge, das Produzent, Werk und Betrachter im kreativen Akt zusammenfasst, kann eine textgenetische Vorgehensweise jenseits der Frage, ob das Produkt als literarisches Werk anzuerkennen ist, vor allem Licht auf diejenigen Prozeduren zwischen der Autorin / dem Autor und den von ihr / ihm gesetzten Zeichen werfen, die anhand der Spur, die beim Schreiben gezogen wird, empirisch erfassbar sind.⁵¹⁶ Daraus ergibt sich eine archäologisch anmutende Vorgehensweise:

»Von der erstarrten Spur, die den Kontakt mit der schreibenden Hand verloren hat, zieht er [Anm. CG: der textgenetisch Forschende] Rückschlüsse auf die systematischen Operationen der Textproduktion (Schreiben, Hinzufügen, Tilgen, Ersetzen, Umstellen), mit denen er die wahrgenommenen Phänomene identifiziert. Von diesem Netz von Schreibspuren aus stellt er Vermutungen über die zugrundeliegenden kognitiven Aktivitäten an. Er formuliert – und darin besteht die zweite Aufgabe – Hypothesen über die beim Schreiben durchlaufenen Strecken und über die möglichen Bedeutungen dieses Schaffensprozesses.«⁵¹⁷

Die Vorstellung von *beim Schreiben durchlaufenen Strecken* wird jedoch auch in der *critique génétique* nicht mit einer linearen Theorie des Schreibprozesses und wiederum damit verwandten Phasenmodellen der Kreativitätsforschung verwechselt. Almuth Grésillion distanziert sich ausdrücklich von diesen Positionen:

⁵¹⁵ Hay 1984, S. 310.

⁵¹⁶ Vgl. Weimar: »Der Produktionsakt [...] ist im Geschriebenwordensein der Schrift gegenwärtig, aber ›nur‹ als ein vergangener, und gegebenenfalls ist in der Individualität der Schriftzüge ein Produzent [...] anwesend, aber nur als abwesender.« Weimar 1999, S. 125.

⁵¹⁷ Grésillion 1999, S. 25.

»Weder das psychologische Modell des ›Problemlösens‹ noch das Schreibproduktionsmodell von Flower-Hayes, alle beide aus den USA, sind in der Lage, den komplexen Prozessen, die sich im Schreibverlauf abspielen, gerecht zu werden.«⁵¹⁸

Wesentliche Anhaltspunkte für die textgenetische Forschung sind die Schrift –

»Die wichtigste Informationsquelle für Schreibprozesse ist die Schrift selbst: Zeichen, die über ein Blatt eilen, anhalten, umkehren, die sich drängen oder ein bisschen Luft schaffen, sich anstrengen oder verkrampfen, dahineilen oder stocken: ganz persönliche Zeichen einer Hand, wechselnde Atmung eines Körpers.«⁵¹⁹

– und der *Schreibraum*, die Organisation der Schriftzüge auf dem (weißen) Blatt:

»Jede geschriebene Wortfolge, so kurz sie sein mag, ist bestimmt durch den Platz, den sie im Koordinatensystem einer Seite einnimmt, und hebt sich folglich von dem unbeschriebenen Raum ab.«⁵²⁰

Diese Sichtweise auf das Textblatt als dynamisches Feld der Verhältnisse von beschriebenen und unbeschriebenen Stellen rückt dieses Textblatt unverhofft in die Nähe einer Graphik, eines Bildes. Die Bezeichnung *Schreibraum* ist demnach etwas irreführend; es geht ja um die Ausbreitung der Schriftzüge in lediglich *zwei* Dimensionen. Die leichte Verfremdung des Blickes auf das Blatt ist jedoch ein Vorteil: der Forschende wechselt unwillkürlich vom Schriftmodus in den Bildmodus⁵²¹ und kann seine Aufmerksamkeit *den Dingen selbst* – in diesem Fall: den graphischen Zeichen – zuwenden.

Bei der Analyse des entsprechenden Materials kann man insbesondere zwei Konstanten folgen, die den meisten Schreibprozessen eigen sind:

»Um die Existenz solcher Universalien zu veranschaulichen, braucht man nur an einen Umstand zu erinnern, der so simpel ist, dass man wahrscheinlich nie daran gedacht hat, ihm die Bedeutung einer universellen Regel zuzuerkennen. Jedes Schreiben, gleich welcher Art und welcher Herkunft, sei es nun mit der Hand, der Schreibmaschine oder dem Computer abgefasst, kennt nur vier Um-Schreibungsoperationen: Erweitern, Tilgen, Ersetzen und Umstellen: Das ist so einleuchtend, dass die Informatik diese Befehle unverändert von der

⁵¹⁸ Grésillon 1999, S. 270.

⁵¹⁹ Grésillon 1999, S. 57.

⁵²⁰ Grésillon 1999, S. 67.

⁵²¹ Klaus Weimar (1999, S. 125) beispielsweise geht davon aus, dass jedes Schweifen des Blickes über Geschriebenes oder Gedrucktes unweigerlich zur Lektüre wird: »Schrift aber, die man kennt, sehen und lesen, ist einerlei. [...] Das Lesen einer bekannten Schrift ist eine unbeherrschbare Zwangshandlung.« Der Zwang ist der zur Interpretation der Schriftzeichen als Zeichen nicht *an sich*, sondern *für etwas*.

Handschriftenpraxis übernommen hat. Ein anderer Mechanismus scheint von ebenso universeller Bedeutung zu sein: das Metaschriftliche, also alles, was Aussagen über das Schreiben selbst (das schon Geschriebene oder das noch zu schreibende) enthält (Anmerkungen, Marginalien, Eselsbrücken, Kommentare, die der Schreiber für sich selbst oder über sein eigenes Schreiben macht.)⁵²²

Mögliche Ergebnisse einer solchen Vorgehensweise sind beispielsweise Aussagen über verschiedene Schreibweisen, die jenseits jeglicher literaturhistorischer Einordnung Verbindungen zwischen verschiedenen Autoren herstellen, in denen der Schreibakt selbst Kriterium ist. Louis Hay unterscheidet in diesem Sinn das *programmierte Schreiben* (etwa bei Friedrich Schiller und Max Frisch) als Ausführung eines Plans vom *immanenten Schreiben* (etwa bei André Breton und Hans Erich Nossak) als einem sich im Vollzug generierenden Vorgang:

»Zwischen einer satzbildenden und einer wortschaffenden Sprache besteht kein geringerer Unterschied als jener zwischen Prosa und Poesie.«⁵²³

Es leuchtet ein, dass das Vorgehen der *critique génétique* nicht nur für literarische Texte im engsten Sinn aufschlussreich ist, sondern dass sich die Orientierung im graphischen Raum des Blattes, die Definition der beschriebenen Flächen, die Analyse von Schreibspuren und Verwerfungen auch im Umgang mit Textmaterial anbietet, das aus dem Zwischenland schulischer Lernvorgänge kommt: Sie gibt die Möglichkeit des Einblicks in die Qualität, die dem Suchen und Verwerfen innewohnen kann, aber nicht muss. Hay sieht hierin geradezu einen *paradoxalen Aspekt*:

»Es ist ihre Aufgabe, das spezifische Wesen dichterischer Prozesse in den Verästelungen und Verzweigungen ihrer Entstehung aufzuspüren. Das Unterwartete ist nun, dass sie dabei auf Fragen ganz allgemeiner Art stößt, welche das Wesen der Sprache, die Relation zwischen sozialer und individueller Wirklichkeit betreffen. Von den Höhen der Kunstbetrachtung fällt sie somit in die Banalität alltäglicher Vorgänge zurück. Dies mag ein heilsamer Sturz sein, wenn er uns an die simple und doch so häufig übersehene Tatsache erinnert, dass sich im Schreiben menschliches Tun und Leben gestaltet.«⁵²⁴

⁵²² Grésillon 1999, S. 272.

⁵²³ Hay 1984, S. 319.

⁵²⁴ Hay 1984, S. 322.

Allerdings sind bei der pädagogischen Anwendung von Zugängen, die erst durch die *critique génétique* ermöglicht wurden, grundsätzliche Unterscheidungen zu einer zweckgebundenen Ausformung zu treffen. Dies wird beispielsweise bei textgenetischen Untersuchungen, den Erwerb der Schriftsprache betreffend, deutlich. Hierbei wird der Ablauf der Verfertigung eines Textes in seiner linearen Chronologie zugänglich gemacht, damit beispielsweise Momente des Zögerns oder Korrekturen im Schreibprozess sichtbar werden, die etwas über die kognitiven und motorischen Operationen aussagen, die sich gerade abspielen.

»Andererseits haben Linguisten, Psychologen, Didaktiker und Kognitionswissenschaftler (jeder in seinem speziellen Bereich und aus unterschiedlichen Gründen) die Notwendigkeit erkannt, Kenntnisse über die schriftliche Produktion zu erwerben; die einen als Pendant zu Erkenntnissen über die mündliche Produktion, die anderen für Unterrichtszwecke (um der Schreibunfähigkeit der Schüler entgegenzutreten), und wieder andere für erkenntnistheoretische Hypothesen über den Zusammenhang zwischen Denken und Schreiben.«⁵²⁵

Obwohl auch die Frage der vorliegenden Studie die war, was sich im Moment der Formfindung abspielt, ist die eingenommene Perspektive eine andere. Es geht nicht um die Unfähigkeit der Schüler, nicht um Schriftsprachenerwerb und Schreibwerkstätten. Der Blickwinkel ist unter ästhetischen Voraussetzungen ein anderer, es geht nicht um die Probleme des Formulierens, nicht um die inszenierte Freisetzung von vermeintlichem Selbstaussdruck, sondern um Sprache, die selbst zum Ausdruck wird. Es geht um die oft harte Arbeit an der Verbindung zwischen Kopf, Herz und Hand bei der Erzeugung schriftlicher oder bildlicher Repräsentationen.

Im Kontext schulischer Lernaktivitäten hat es damit folgende Bewandnis: Man lernt in der Schule, was später, was außerhalb ihrer selbst benötigt wird, wie das Wissen von Gegenständen der Welt und ihrem Funktionieren, wie Techniken, sich Wissen über diese Gegenstände und ihr Funktionieren beschaffen, wenn es tatsächlich benötigt wird, und wie die Fähigkeit, Verknüpfungen zwischen all dem Benötigten zu bilden, zu benutzen und darzustellen. All das kann jedoch nur selten an den Gegenständen der Welt selbst verhandelt werden. Die meisten davon sind zu umfangreich, zu abstrakt, zu beweglich, zu flüssig, zu gefährlich, zu weit

⁵²⁵ Grésillon 1999, S. 270.

weg. Es ist daher üblich, mit Repräsentationen von ihnen umzugehen:⁵²⁶ Etwas, das da ist, ein Text, ein Bild, steht für etwas Abwesendes.⁵²⁷ Hier sei noch einmal an die topologische Lesart des Repräsentationsproblems von Boris Groys erinnert:

»Jede Art der Repräsentation etabliert sich durch eine Trennung zwischen den Räumen, in denen sie stattfindet, und der äußeren Wirklichkeit. In der Welt werden Räume der Repräsentation von profanen Räumen abgetrennt. Erst wenn wir Archive, Museen, Parlamente usw. haben, kann Repräsentation überhaupt stattfinden, d. h. etwas, das in der profanen Realität ist, kann repräsentiert werden.«⁵²⁸

Die Schule ist ein von der Außenwelt unterschiedener Ort, welcher der Vorbereitung für diese Außenwelt dient. Die Gegenstände, die hier verhandelt werden, kommen von dort, sie sind ohne ihre Herkunft nicht zu denken und streben dorthin zurück. Die Vorgänge der Repräsentation wiederum, ihre Gegenstände und ihr Funktionieren, haben in der Schule ihren Ort primär im Kunst- und bisweilen im Literaturunterricht: Hier kann Repräsentation zum Gegenstand werden; die Mechanismen ihres Funktionierens können reflektiert und in eigener Praxis erkundet werden. Es wird mit Zeichen *gehandelt*. Diesem von künstlerischen Hervorbringungen auf schulisches Lernenweisenden Vorgang wird man nicht gerecht, wenn man bei seiner Erforschung lediglich an den Möglichkeiten der Steuerung seiner Elaboration interessiert ist und dabei seine Beschaffenheit aus den Augen verliert.

Bei der Anwendung einer auf das Werden und die Beschaffenheit des Erzeugten bezogenen Methodologie geht es also in pädagogischen Feldern nicht darum, festzuhalten, wie es zu einem Werk, das nun Gegenstand der Verehrung ist, gekommen ist. Dies bleibt der Literaturwissenschaft, der Kunstgeschichte und den ihnen benachbarten Disziplinen überlassen. – Vielmehr geht es darum, herauszufinden, was sich *überhaupt* in Texten, bildhaften Handlungen und (im Fall der vorliegenden Arbeit: fotografischen) Bildern abspielen kann. Das ist für die Schule durchaus nicht irrelevant: was dort vorgelegt wird, ist im alltäglichen Lauf der Dinge Gegenstand von *Bewertung* und somit allenfalls noch Gegenstand einer Interpretation von Daten im Hinblick auf eine bestimmte Fragestellung, nicht aber einer Analyse. Was der Interpretierende, zumeist unter Anwendung vorformulier-

⁵²⁶ Vgl. Belting 2001, S. 27: »Welterfahrung wird in der Bilderfahrung eingeübt. Bilderfahrung ist aber wiederum an mediale Erfahrung gebunden.«

⁵²⁷ Vgl. Schulz 2002, S. 3ff.

⁵²⁸ Groys 2000, o. S.

ter Kriterien, lesen will, ist, welchen Stand der Entwicklung seiner Kompetenzen der Schüler erreicht hat. Um aber zu einem vertieften Verständnis seines Tuns zu gelangen, ist ein anderer Blickwinkel einzunehmen. Das Ergebnis ist nicht die Kenntnis der Besonderheiten der Genese eines Einzelwerks, sondern eine am Konkreten entwickelte Anschauung anthropologischer Konstanten, die vorher so nicht sichtbar waren.

Von dieser Anwendung wieder auf die Methodologie zurückbezogen lässt sich mit Paul Valéry, dessen *Cahiers* selbst eine fortgeführte textgenetische Reflexion sind, sagen, welcher Erkenntnisgewinn durch genetische Untersuchungen möglich ist – und welcher nicht:⁵²⁹

»Man muss zur Quelle zurückkehren – die nicht der Ursprung ist. Der Ursprung ist, in allem, imaginär. Die Quelle ist der Punkt, von dem aus das Imaginäre sich ausbreitet. Das Wasser quillt dort; was darunter stattfindet, weiß ich nicht.«⁵³⁰

⁵²⁹ Vgl. auch Hay 1987, S. 19: »Auf die Frage ›Wie entsteht ein Text?‹ werden auch die komplexen Methodologien der modernen Forschung noch über lange Zeit keine erschöpfende Antwort geben können. Doch indem sie ihr nachgehen, führen sie uns tiefer in das Verständnis künstlerischer und geistiger Produktion hinein.«

⁵³⁰ Valéry, Paul: *Cahiers*, éd. fac-similé. Paris, CNRS, 1957–1961, Bd. XXIII, S. 592.

LITERATUR

- Adolphe*, Bruce: With music in mind. In: Pfenninger, Karl H. / Shubik, Valerie R. (Hg.), *The origins of creativity*. New York 2001, S. 69–88.
- von *Amelunxen*, Hubertus (Hg.): *Theorie der Fotografie IV*. München 2000.
- Antos*, Gerd: »Ist es auch Ihr sehnlichster Wunsch, wie ein Schriftsteller schreiben zu können?« Vorläufige Bemerkungen zu einer Ideologiekritik des Schreibens. Am Beispiel literarischer Produktion. In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik*, Heft 68, 1987, S. 21–32.
- Anufriew*, Sergej / *Pepperstein*, Pawel: *Binokel und Monokel*. Frankfurt 1998.
- August*, Gerhard / *Faigel*, Peter.: *Von der Reihung zur Gestaltung. Untersuchungen zur Ontogenese der schriftsprachlichen Fähigkeiten von 13–23 Jahren*. Frankfurt 1986.
- Barthes*, Roland: *Die Lust am Text*. Frankfurt 1974.
- Barthes*, Roland: *Die helle Kammer. Bemerkung zur Fotografie*. Frankfurt 1985.
- Barthes*, Roland: *Rhetorik des Bildes* (1964). In: Kemp, Wolfgang (Hg.), *Theorie der Fotografie III*. München 1983, S. 138–149.
- Barthes*, Roland: *Vom Werk zum Text*. In: Harrison, Charles / Wood, Paul (Hg.), *Kunsttheorie im 20. Jahrhundert*. Ostfildern-Ruit 2003, S. 1161–1167.
- Bauer*, Jochen u. a. (Hg.): *Schnittmengen ästhetischer Bildung: Zwischen Künsten, Medien, Wissenschaften und ihrer Didaktik*. München 2000.
- Bazin*, André: *Ontologie des fotografischen Bildes* (1945). In: Kemp, Wolfgang (Hg.), *Theorie der Fotografie III*. München 1983, S. 59–64.
- Begley*, Louis: *Lügen in Zeiten des Krieges*. Frankfurt 2004.
- Beisbart*, Ortwin: *Schreiben als Lernprozess. Anmerkungen zu einem wenig beachteten sprachdidaktischen Problem*. In: *Der Deutschunterricht*, Heft 3, 1989, S. 5–16.
- Belting*, Hans: *Bild-Anthropologie*. München 2001.
- Bering*, Cornelia und Kunibert (Hg.): *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges*. Oberhausen 1999.
- Bering*, Kunibert u. a.: *Kunstdidaktik*. Oberhausen 2004.

- Billmayer*, Franz: Bildkompetenz in 8 Minuten (pro Woche). Ein Notprogramm für Kunsterzieher? (Vortragsmanuskript 1999)
<http://www.hrz.uni-paderborn.de/kunst/menschen/billmayer/020110-bildkompetenz.htm>
- Billmayer*, Franz: »...Veränderungen, Übergänge, Umbrüche...«. Überlegungen zur Documenta 11 in Kassel. In: BDK-Mitteilungen, Heft 4, 2002, S. 14–15.
- Blumenberg*, Hans: Beobachtungen an Metaphern. In: Archiv für Begriffsgeschichte, 15 (1971), S. 160–214, hier S. 212.
- Blohm*, Manfred (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln 2000.
- Blumer*, Herbert: Der methodologische Standort des Symbolischen Interaktionismus. In: Arbeitsgruppe Bielefelder Soziologen (Hg.), Alltagswissen, Interaktion und gesellschaftliche Wirklichkeit I. Reinbek 1973, S. 80 -146.
- Boehm*, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München 1995.
- Boehm*, Gottfried: Repräsentation – Präsentation – Präsenz. Auf den Spuren des homo pictor. In: ders. (Hg.), Homo Pictor. München, Leipzig 2001, S. 3–13.
- Boehm*, Gottfried: Der Topos des Lebendigen. Bildgeschichte und ästhetische Erfahrung. In: Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung, Frankfurt 2003, S. 94–112.
- Bohnsack*, Ralf: Rekonstruktive Sozialforschung. Einführung in Methodologie und Praxis qualitativer Forschung. Opladen 2000.
- Bourriaud*, Nicolas: Das ästhetische Paradigma. In: Schmidgen, Henning (Hg.), Ästhetik und Maschismus. Texte zu und von Felix Guattari. Berlin 1995, S. 39–64.
- Bourriaud*, Nicolas: Relational Aesthetics. Paris 2002.
- Bourriaud*, Nicolas: Postproduction. New York 2002.
- Brandstätter*, Ursula: Musikalische Erfahrung und Sprache. Über Schwierigkeiten und Besonderheiten des Sprechens über Musik. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze (Hg.), Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München 2004, S. 147–156.
- Breton*, André: Die Manifeste des Surrealismus. Reinbek 1986.
- Breton*, André: Nadja (1928). Frankfurt 2002.

- Bühler*, Karl: Sprachtheorie. Die Darstellungsfunktion der Sprache. Jena 1934.
- Bühler*, Karl: Abriss der geistige Entwicklung des Kleinkindes. Heidelberg 1967.
- Burgin*, Victor: Beim Wiederlesen der *Hellen Kammer* (1982). In: von Amelungen, Hubertus (Hg.), Theorie der Fotografie IV. München 2000, S. 23–45.
- Buschkühle*, Carl-Peter: Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003.
- Busse*, Klaus-Peter (Hg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2003.
- de Certeau*, Michel: Kunst des Handelns. Berlin 1988.
- Csikszentmihalyi*, Mihaly: Flow. Das Geheimnis des Glücks. Stuttgart 1990.
- Csikszentmihalyi*, Mihaly: Creativity, flow and the psychology of discovery and invention. New York 1996.
- Damasio*, Antonio R.: Some notes on brain, imagination an creativity. In: Pfenninger, Karl H. / Shubik, Valerie R. (Hg.), The origins of creativity. New York 2001, S. 59–68.
- Danto*, Arthur: Die Verklärung des Gewöhnlichen. Eine Philosophie der Kunst. Frankfurt/M. 1984.
- Dartmall*, Terry (Hg.): Artificial Intelligence and Creativity. Dordrecht u. a. 1994.
- Derrida*, Jacques: Falschgeld. Zeit geben I. München 1993.
- Didi-Huberman*, Georges: Ähnlichkeit und Berührung. Archäologie, Anachronismus und Modernität des Abdrucks. Köln 1999.
- Didi-Huberman*, Georges: Was wir sehen blickt uns an. Zur Metapsychologie des Bildes. München 1999.
- Dietrich*, Jochen: Vom Ansehen der Dinge. Die Camera Obscura als Mittel und Medium in der Lerntätigkeit. Eine vergleichende Fallstudie mit Jugendlichen in Brasilien und Deutschland. Oberhausen 2001.
- Dubois*, Philippe: Der photographische Akt. Versuch über ein theoretisches Dispositiv. Amsterdam, Dresden 1998.
- Duchamp*, Marcel: Der kreative Akt. Vortrag April 1957 vor der American Federation of Arts Convention, Houston, Texas. In: Tomkins, Calvin: Marcel Duchamp. München, Wien 1999, S. 572–573.
- Dürscheid*, Christa: Einführung in die Schriftlinguistik. Wiesbaden 2002.

- Duderstadt, Matthias*: Improvisation und Ästhetische Bildung. Ein Beitrag zur ästhetischen Forschung. Köln 2003.
- Dürer, Albrecht*: Proportionslehre. Nürnberg 1528. In: Ders., Schriften. Tagebücher. Briefe, hg. v. M. Steck. Stuttgart 1961.
- Eco, Umberto*: Zeichen. Einführung in einen Begriff und seine Geschichte. Frankfurt/M. 1977.
- Ehrenspeck, Yvonne / Schäffer, Burkhard* (Hg.): Film- und Fotoanalyse in der Erziehungswissenschaft. Ein Handbuch. Opladen 2003.
- Ehrenwald, Jan*: Anatomy of Genius. Split Brains and Global Minds. New York 1984.
- Engel, Birgit*: Spürbare Bildung. Über den Sinn des Ästhetischen im Unterricht. Münster u. a. 2004.
- Fehr, Michael*: Kunstvermittlung ohne Didaktik. Die Ausstellung als Methode und Medium der Kunstvermittlung. In: Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband 5.2: Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Vorträge des Symposium an der Kunstakademie Düsseldorf vom 13. bis 15. April 2000, S. 261- 274.
- Fischer-Lichte, Erika*: Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hg.), Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt 2003, S. 138–161.
- Flick, Uwe* u.a. (Hg.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch. Reinbek 2000.
- Flick, Uwe*: Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung (1995). Reinbek 2002.
- Flower, Linda / Hayes, John R.*: Identifying the Organization of Writing Processes. In: Cregg, Lee W. / Steinberg, Erwin R. (Hg.), Cognitive Processes in Writing. Hillsdale (NJ) 1980, S: 3–30.
- Friebertshäuser, Barbara / Prengel, Annedore* (Hg.): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim 2003.
- Freud, Sigmund*: Der Witz und seine Beziehung zum Unbewussten (1905). Gesammelte Werke VI, Frankfurt 1999.
- Freud, Sigmund*: Der Dichter und das Phantasieren. Gesammelte Werke VII, Frankfurt 1999.

- Galler, Janina R.*: The early experience. In: Pfenninger, Karl H. / Shubik, Valerie R. (Hg.): The origins of creativity. New York 2001, S. 101–116.
- Gebhard Fink, Sabine*: Transformation der Aktion. Miriam Cahns performative Arbeiten und Rebecca Horns Personal Art. Wien 2003.
- Geimer, Peter*: »Nicht von Menschenhand«. Zur fotografischen Entbergung des Grabtuchs von Turin. In: Boehm, Gottfried (Hg.), Homo Pictor. München, Leipzig 2001. S. 156–172.
- Geimer, Peter (Hg.)*: Ordnungen der Sichtbarkeit. Fotografie in Wissenschaft, Kunst und Technologie. Frankfurt/M. 2002.
- Gardner, Howard*: Kreative Intelligenz. Was wir mit Mozart, Freud, Woolf und Gandhi gemeinsam haben. Frankfurt/M., New York 1999.
- Goffman, Erving*: Rahmen-Analyse. Ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen (1974). Frankfurt 1980.
- Goode, W. / Hatt, P. K.* : Die Einzelfallstudien. In: König, R. (Hg.), Beobachtung und Experiment in der Sozialforschung. Stuttgart 1979, S. 91–111.
- Goodman, Nelson*: Vom Denken und anderen Dingen. Frankfurt/M. 1987.
- Goodman, Nelson*: Weisen der Welterzeugung. Frankfurt/M. 1990.
- Goodman, Nelson*: Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M. 1997.
- Grésillon, Almuth*: Literarische Handschriften. Einführung in die ›critique génétique‹. Bern u. a. 1999.
- Hay, Louis*: Die dritte Dimension der Literatur. Notizen zu einer ›critique génétique‹. In: Poetica. Zeitschrift für Sprach- und Literaturwissenschaft. 16. Band, 1984, S. 307–323.
- Hay, Louis*: Über die Entstehung von Texten und Theorien. In: LiLi. Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 68, 1987, S. 9–19.
- Groys, Boris*: Logik der Sammlung. Am Ende des musealen Zeitalters. München, Wien 1997.
- Groys, Boris*: Über das Neue. Versuch einer Kulturökonomie. Frankfurt/M. 1999.
- Groys, Boris*: Unter Verdacht. Eine Phänomenologie der Medien. München, Wien 2000.

- Groys, Boris*: Strategien der Repräsentation 5. Transkript einer Vorlesung vom 6. 12. 01. <http://www.hfg-karlsruhe.de>.
- Groys, Boris*: Kunst im Zeitalter der Biopolitik. Vom Kunstwerk zur Kunstdokumentation. In: Enwezor, Okwui (Hg.), Dokumenta 11. Plattform 5: Ausstellung. Stuttgart 2002, S. 107–113.
- Groys, Boris*: Topologie der Kunst. München, Wien 2003.
- Guilford, Joy Paul*: Kreativität. In: Ulmann, Gisela (Hg.), Kreativitätsforschung. Köln 1973, S. 25–43.
- Gumbrecht, Hans Ulrich*: Diesseits der Hermeneutik. Die Produktion von Präsenz. Frankfurt 2004.
- Hamburger, Käte*: Die Logik der Dichtung. Stuttgart (1957) 1994.
- Harrison, Charles / Wood, Paul* (Hg.): Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements, Interviews. Ostfildern-Ruit 2003.
- Haus, Andreas*: Fotografie und Wirklichkeit (1982). In: von Amelunxen, Hubertus (Hg.), Theorie der Fotografie IV, München 2000, S. 89–93.
- Hay, Louis*: Die dritte Dimension der Literatur. Notizen zu einer ›critique génétique‹. In: Poetica, Band 16, 1984, S. 307–323.
- Hay, Louis*: Über die Entstehung von Texten und Theorien. Deutsch-französische Randglossen zu einem Forschungsgebiet. In: Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik, Heft 68, 1987, S. 9–20.
- Heckmann, Stefanie*: Figur – Struktur – Index. Zur Modernität des Steins in der Skulptur der Gegenwart. Freiburg 1999.
- von Hentig, Hartmut*: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. Weinheim, Basel 2000.
- Hülzer-Vogt, Heike*: Karl Bühler (1879–1963) und Wilhelm Stählin (1883–1975): Psychologische Fundamente der Metapherntheorie im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts. Münster 1989.
- Jakobson, Roman*: Form und Sinn. Sprachwissenschaftliche Betrachtungen. München 1974.

- Jocks, Heinz-Norbert*: Der Gebrauch der Fotografie. Ein Versuch über die Fotologie. In: Kunstforum International, Band 171, 2004, S. 37–79.
- Kabakov, Ilya*: Über die »totale« Installation. Ostfildern 1995.
- Kabakov, Ilya*: Der Text als Grundlage des Visuellen. Köln 2000.
- Kemp, Wolfgang* (Hg.): Theorie der Fotografie I, II, III. München 1999.
- Kämpf-Jansen, Helga*: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2000.
- Kamper, Gertrud*: Kreativität und Wissenskunst. Versuch über eine Entwicklungsrichtung von Wissenschaft und deren Bedeutung für eine neue Pädagogik. Frankfurt/M. u. a. 2003.
- Kehl, Anne*: Die Bildung der Vorstellung. Grundlagen für Theater und Pädagogik. Bad Heilbrunn 2002.
- Kerbs, Diethard*: 7 Thesen zur politischen Kritik der Kreativitätstheorie. In: Kunst und Unterricht, Heft 7, 1970, S. 47.
- Kettel, Joachim*: Auf den Spuren von Selbstverhältnissen. Künstlerische Erfahrung heute. In: Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf, Sonderband 5.2: Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste. Vorträge des Symposium an der Kunstakademie Düsseldorf vom 13. bis 15. April 2000, S. 209–250.
- Kirschenmann, Johannes*: Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und Revalidierung. Weimar 2003.
- Kittler, Friedrich*: Die Zeit der anderen Auslegung. Schreiben bei Rilke und in der Kunsterziehungsbewegung. In: Boueke, Dietrich / Hopster, Norbert (Hg.), Schreiben – Schreiben lernen: Rolf Sanner zum 65. Geburtstag. Tübingen 1985, S. 40–56.
- Kleining, Gerhard*: Umriss zu einer Methodologie qualitativer Sozialforschung. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Heft 34, 1982, S. 224–253.
- Kleining, Gerhard*: Lehrbuch entdeckende Sozialforschung. Weinheim 1995.
- Koestler, Arthur*: Der göttliche Funke. Der schöpferische Akt in Kunst und Wissenschaft. Bern u. a. 1966.
- Koestler, Arthur*: Die Wurzeln des Zufalls. Frankfurt 1977.

- Kossolappow*, Line: Musische Erziehung zwischen Kunst und Kreativität. Ideologiegeschichte künstlerischer Selbstaktualisierungstendenzen im Industriezeitalter. Frankfurt 1975
- Kraimer*, Klaus: Einzelfallstudien. In: König, Eckard / Zedler, Peter (Hg.), Bilanz qualitativer Forschung, Bd. II: Methoden. Weinheim 1995, S. 463–497.
- Kristeva*, Julia: Die Revolution der poetischen Sprache. Frankfurt 1978.
- Kristeva*, Julia: Geschichten von der Liebe. Frankfurt 1989.
- Krauss*, Rosalind: Das Photographische: eine Theorie der Abstände. München 1998.
- Krauss*, Rosalind: Anmerkungen zum Index. In: Harrison, Charles / Wood, Paul (Hg.), Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Ostfildern-Ruit 2003, S. 1203–1209.
- Küpper*, Joachim / *Menke*, Christoph: Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt/M. 2003.
- Landmann*, Salcia: Jüdische Witze. Ausgewählt und eingeleitet von Salcia Landmann. München 1996.
- Lenk*, Hans: Kreative Aufstiege. Zur Philosophie und Psychologie der Kreativität. Frankfurt 2000.
- Lenk*, Hans: Post(post)moderne Kreativität. In: Architektur als ästhetische Praxis. Heft 1, 2001.
- Liessmann*, Konrad Paul: Philosophie der modernen Kunst. Eine Einführung. Wien 1999.
- Ludwig*, Otto: Einige Gedanken zu einer Theorie des Schreibens. In: Grosse, S. (Hg.), Schriftsprachlichkeit. Düsseldorf 1983.
- Luhman*, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt 1997.
- McCormac*, Earl R.: A Cognitive Theory of Metaphor. Cambridge/MA 1985.
- MacCormac*, E. R.: Die semantische und syntaktische Bedeutung von religiösen Metaphern. In: Noppen, J.-P. van: Erinnern, um Neues zu sagen. Frankfurt/M. 1988, S. 84–175.
- Maset*, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

- Maset, Pierangelo: Kunstpädagogische Zeitgenossenschaft. In: BDK-Mitteilungen, Heft 2, 1996, S. 3- 6.*
- Maset, Pierangelo: Gunter Otto die Differenz auslegen. Stationen einer Relektüre von *Kunst als Prozeß im Unterricht*. In: Grünewald, Dietrich u. a. (Hg.), *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Eine Festschrift für Gunter Otto zum 70. Geburtstag*. Seelze 1997, S. 459–467.*
- Maset, Pierangelo: Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz. In: Kettel, Joachim (Hg.), *Kunst lehren? Kritische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa*. Stuttgart 1998.*
- Mattenklott, Gert: Metaphern in der Wissenschaftssprache. Küpper, Joachim / Menke, Christoph (Hg.), *Dimensionen ästhetischer Erfahrung*, Frankfurt 2003, S. 223–240.*
- Mattenklott, Gundel: Grundschule der Künste. Vorschläge zur Musisch-Ästhetischen Erziehung. Hohengehren 1998.*
- Mattenklott, Gundel: Räume früher ästhetischer Erfahrungen. In: Liebau, Eckard u. a. (Hg.), *Metamorphosen des Raums. Erziehungswissenschaftliche Forschungen zur Anthropologie*. Weinheim 1999, S. 228–241.*
- Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze: Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Theoretische Grundlagen und empirische Forschung. Weinheim, München 2004.*
- Mauss, Marcel: Die Gabe. Form und Funktion des Austauschs in archaischen Gesellschaften. Frankfurt 1968.*
- Medicus, Thomas: Die schwarze Seite der Schrift. Roland Barthes' Wahrnehmung der Schrift durch das Detail. In: Naumann, Barbara (Hg.), *Vom Doppelleben der Bilder. Bildmedien und ihre Texte*. München 1993, S. 15–28.*
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1966.*
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 1984.*
- Meyer, Torsten: Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld 2002.*

- Michel*, Burkhard: Fotografien und ihre Lesarten. Dokumentarische Interpretation von Bildrezeptionsprozessen. In: Bohnsack, Ralf (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 91–120.
- Molitor-Lübbert*, Sylvie: Kognitive Prozesse beim Schreiben. Tübingen 1984.
- Mollenhauer*, Klaus: Grundfragen ästhetischer Bildung. Theoretische und empirische Befunde zur ästhetischen Erfahrung von Kindern. Weinheim, München 1996.
- Müller*, Michael / *Sottong*, Hermann: Der symbolische Rausch und der Kode. Zeichenfunktionen und ihre Neutralisierung. Tübingen 1993.
- Netwig-Gesemann*, Iris: Die Typenbildung der dokumentarischen Methode. In: Bohnsack, Ralf (Hg.), Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen 2001, S. 275–300.
- Nünning*, Ansgar (Hg.): Metzler Lexikon Literatur- und Kulturtheorie. Ansätze – Personen – Grundbegriffe. Stuttgart, Weimar 2001.
- Oliva*, Achille Bonito: Eingebildete Dialoge. Berlin 1992.
- Otto*, Gunter: Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1964.
- Pazzini*, Karl-Josef: Expertise »Kulturelle Bildung im Medienzeitalter« zur Vorlage bei der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung im Auftrage des Bundesministeriums für Bildung und Forschung. Bonn 1999.
- Pazzini*, Karl-Josef: Kunst existiert nicht, es sei den als angewandte. In: BDK-Mitteilungen, Heft 2, 2000, S. 34–39.
- Peez*, Georg: Qualitative empirische Forschung in der Kunstpädagogik. Methodologische Analysen und praxisbezogene Konzepte zu Fallstudien über ästhetische Prozesse, biografische Aspekte und soziale Interaktion in unterschiedlichen Bereichen der Kunstpädagogik. Hannover 2000.
- Peez*, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002.
- Peez*, Georg / *Schacht*, Michael: Forschungsplan zur wissenschaftlich begleiteten Evaluation des Modellprojekts »Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie«. <http://www.muse-forschung.de>.

- Peez, Georg / Schacht, Michael*: Evaluative wissenschaftliche Begleitforschung zur Nutzung des Computers im Kunstunterricht. Forschungsdesign, methodologische und methodische Aspekte einer qualitativ empirischen Längsschnittstudie. In: *MedienPädagogik*, 4, 2002. <http://www.medienpaed.com>.
- Peez, Georg / Schacht, Michael*: Zusammenfassung des Abschlussberichts innerhalb der wissenschaftlich begleitenden Evaluation des Modellprojekts »Multisensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie« (Stand Juli 2003). Typoskript, Frankfurt 2003.
- Peirce, Charles S.*: Phänomen und Logik der Zeichen. Frankfurt/M. 1998.
- Peschken, Martin*: Notiz und Entwurf. Überlegungen zum editorischen Umgang mit lyrischem Entwurfsmaterial am Beispiel des Nachlasses von Erich Arendt. In: *Mattenklott, Gundel / Weltzien, Friedrich (Hg.)*, Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin 2003, S. 249–264.
- Peters, Maria*: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F. E. Walther. München 1996.
- Peters, Maria*: Audio-visuelle Verführungen zur Kunst und zur Sprache. Korrespondenzen zwischen künstlerischen und pädagogischen Prozessen. In: *Richter, Heidi / Sievert-Staudte, Adelheid (Hg.)*: Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein 1998, S. 113–129.
- Peters, Maria*: Zwischen Theorie und Praxis gehen die Dinge fremd. Schul- und Hochschuldidaktische Skizzen im Feld von Kunst und Pädagogik. In: *Buschkühle, Carl-Peter (Hg.)*, Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2003, S. 239–262.
- Pfenninger, Karl H. / Shubik, Valerie R. (Hg.)*: The origins of creativity. New York 2001.
- Plachta, Bodo*: Editionswissenschaft. Eine Einführung in Methode und Praxis der Edition neuerer Texte. Stuttgart 1997.
- Poincaré, Henri*: Die mathematische Erfindung. In: *Ulmann, Gisela (Hg.)*, Kreativitätsforschung. Köln 1973, S. 219–229.
- Rebentisch, Juliane*: Ästhetik der Installation. Frankfurt 2003.

- Richter, Heidi / Sievert-Staudte, Adelheid* (Hg.), Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein 1998.
- Rico, Gabriele*: Garantiert schreiben lernen. Sprachliche Kreativität methodisch entwickeln – ein Intensivkurs auf der Grundlage der modernen Gehirnforschung. Reinbek 1984.
- Rilke, Rainer Maria*: Die Gedichte. Frankfurt 1998.
- Rombach, Heinrich*: Der Ursprung – Philosophie der Konkreativität von Mensch und Natur. Freiburg 1994. .
- Schäfer, Gerd E*: Vorwort. In Stenger, Ursula: Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt. Weinheim, München 2002, S. 11–14.
- Scherner, Maximilian*: Sprache als Text. Ansätze zu einer sprachwissenschaftlich begründeten Theorie des Textverstehens. Forschungsgeschichte – Problemstellung . Beschreibung. Tübingen 1984.
- Schklowski, Viktor*: Kunst als Verfahren. In: Mierau, Fritz (Hg.), Die Erweckung des Wortes. Essays der russischen Formalen Schule. Leipzig 1991, S. 11–32.
- Schmücker, Reinhold*: Was ist Kunst? Eine Grundlegung. München 1998.
- Schötter, Ulrich*: Schlechte Zeiten für den Kunstunterricht. Anmerkungen zur Documenta 11 und mögliche Zugänge. In: BDK-Mitteilungen, Heft 1, 2003, S. 7–11.
- Schulz, Martin*: Spur des Lebens und Anblick des Todes. Die Fotografie als Medium des abwesenden Körpers. In: Zeitschrift für Kunstgeschichte, Band 64, 2001, S. 381–396.
- Schulz, Martin*: Körper sehen – Körper haben? Fragen der bildlichen Repräsentation. Eine Einleitung. In: Belting, Hans u. a. (Hg.), Quel corps? Eine Frage der Repräsentation, München 2002, S. 1–26.
- Schwartz, Arturo*: The Complete Works of Marcel Duchamp. Revised and expanded Paperback Edition. New York 2000.
- Seel, Martin*: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität (1985). Frankfurt 1997.
- Seel, Martin*: Eine Ästhetik der Natur (1991). Frankfurt 1996.

- Seel, Martin*: Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Welsch, Wolfgang (Hg.), die Aktualität des Ästhetischen. München 1993, S. 398–416.
- Seel, Martin*: Ästhetik des Erscheinens (2000). Frankfurt 2003.
- Selle, Gert*: Elementarpraktische Übung: Plastizieren mit Ton. Typoskript, Universität Oldenburg 1984.
- Selle, Gert*: Schreiben und Malen. Malen und Schreiben. Illumination einer didaktischen Grundfigur. In: Pazzini, Karl-Josef (Hg.), Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Essen 1992, S. 85- 102.
- Selle, Gert*: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg 1998.
- Selle, Gert*: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen, Heft 3, 2003, S. 2–7.
- Seiffert, Helmut / Radnitzky, Gerhard* (Hg.): Handlexikon zur Wissenschaftstheorie. München 1992.
- Senatsverwaltung für Schule, Berufsbildung und Sport Berlin (Hg.): Vorläufiger Rahmenplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule. Gymnasiale Oberstufe. Fach Bildende Kunst (1977) – Einführungsphase (1984). Berlin 1977/1984, Nachdr. 1994.
- Simplify your work – Smart working. Spezialausgabe Kreativitätstechniken. www.simplifywork.com.
- Spinner, Kaspar H.*: Kreatives Schreiben. In: Praxis Deutsch 119/1993, S. 17–23.
- Spinner, Kaspar H.*: Schulalltag. Von der Notwendigkeit produktiver Verfahren im Literaturunterricht. In: Diskussion Deutsch 134/1993, S. 491–496.
- Spinner, Kaspar H.*: Thesen zur ästhetischen Bildung im Literaturunterricht heute. In: Der Deutschunterricht 6/1998, S. 46–54.
- Spinner, Kaspar H.*: Literarästhetische Interpretation von Kindertexten. In: Matenkloft, Gundel / Rora, Constanze (Hg.), Ästhetische Erfahrung in der Kindheit. Weinheim, München 2004, S: 185–194.
- Sievert, Adelheid*: Wahrnehmung und Kreativität – Grundbegriffe der Kunstpädagogik im biographischen Kontext. Vortragsmanuskript, 28. 11. 2003, Universität Paderborn.

- Sievert-Staudte, Adelheid*: Kreativität und ästhetisches Lernen. In: Landesverband der Kunstschulen Niedersachsen (Hg.), *Kunstschule im Kontext – Die Grammatik von Kreativität*. o. O. 1999, S. 6–17.
- Stanzel, Franz*: *Theorie des Erzählens*. Göttingen 1995.
- Staudte, Adelheid*: *Ästhetisches Verhalten von Vorschulkindern. Eine empirische Untersuchung zur Ausgangslage für Ästhetische Erziehung*. Weinheim, Basel 1977.
- Staudte, Adelheid*: *Ästhetische Bildung oder ästhetische Erziehung?* In: Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt*. Essen 1991, S. 245–255.
- Stauffer, Serge*: *Marcel Duchamp. Die Schriften. Zu Lebzeiten veröffentlichte Texte übersetzt, kommentiert und herausgegeben von Serge Stauffer*. Zürich 1981.
- Steinwachs, Ginka*: *Die Feder im Mund, der Mund in der Welt: Poetikvorlesung*. Wien 2002.
- Stenger, Ursula*: *Schöpferische Prozesse. Phänomenologisch-anthropologische Analysen zur Konstitution von Ich und Welt*. Weinheim, München 2002.
- Stocker, Thomas*: *Die Kreativität und das Schöpferische. Leitbegriffe zweier pädagogischer Reformperioden*. Frankfurt 1988.
- S.-Sturm, Eva*: *Im Engpass der Worte. Sprechen über moderne und zeitgenössische Kunst*. Berlin 1996.
- Tomkins, Calvin*: *Marcel Duchamp*. München, Wien 1999.
- Tügel, Hanne*: *Kreativität*. In: *GEO*, Heft 9, 2003, S. 14–40.
- Ulmann, Gisela*: *Kreativität. Neue amerikanische Ansätze zur Erweiterung des Intelligenzkonzeptes*. Weinheim, Berlin 1968.
- Ulmann, Gisela*: *Kreativitätsforschung*. Köln 1973.
- Valéry, Paul*: *Cahiers*. Bd. 1. Paris 1987.
- Wagner-Willi, Monika*: *Videoanalysen des Schulalltags. Die dokumentarische Interpretation schulischer Übergangsrituale*, in: Bohnsack, Ralf (Hg.), *Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis*, Opladen 2001, S. 121–140.

- Waite*, Helen E.: Helen Keller – Anne Sullivan: Öffne mir das Tor zur Welt. Das Leben der taubblinden Helen Keller. München 1993.
- Wallas*, Graham: The art of thought. New York 1926.
- Weibel*, Peter (Hg.): Kontext Kunst. Katalog zur Ausstellung ›Trigon 93‹, veranstaltet von der Neuen Galerie am Landesmuseum Joanneum, Graz, steirischer herbst '93, 2. 10.–7.11. Köln 1994.
- Weimar*, Klaus: Doppelte Autorschaft. In: Jannidis, Fotis u. a. (Hg.), Rückkehr des Autors. Zur Erneuerung eines umstrittenen Begriffs. Tübingen 1999, S. 123–133.
- Wellner-Pracelius*, Brigitte: Leib, Atem, Stimme. In: Mattenklott, Gundel / Rora, Constanze: Arbeit an der Einbildungskraft. Praxis Musisch-Ästhetischer Erziehung, Bd. 1: Perspektiven. Hohengehren 2001, S. 9–30.
- Weltzien, Friedrich*: Der »nachgereichte Entwurf«. Frühe Phototheorie und die Frage der Bildentstehung. In: Mattenklott, Gundel / Weltzien, Friedrich (Hg.), Entwerfen und Entwurf. Praxis und Theorie des künstlerischen Schaffensprozesses. Berlin 2003, S. 173–190.
- Wertheimer*, Max: Produktives Denken (1945). Dt. Frankfurt/M. 1957.
- Wertheimer*, Max: Einstein: Das Denken, das zur Relativitätstheorie führte. In: Ulmann, Gisela (Hg.), Kreativitätsforschung. Köln 1973, S: 230–248.
- Wiesing*, Lambert: Phänomene im Bild. München 2000.
- Wolf*, Herta: Vorwort. In: Dubois, Philippe: Der fotografische Akt. Versuch über ein theoretisches Dispositiv. Amsterdam, Dresden 1998, S: 7–14.
- Wolf*, Herta: Paradigma Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt/M.2002.
- Wolf*, Herta: Diskurse der Fotografie. Fotokritik am Ende des fotografischen Zeitalters. Frankfurt/M. 2003.
- Woodworth*, Robert S.: Psychology. New York 1934.
- Wyss*, Beat: Das Fotografische und die Grenzen des mechanischen Bildes. In: Belling, Hans u. a. (Hg.), Quel corps? Eine Frage der Repräsentation, München 2002, S. 365–376.

Zeiber, Hartmut J. / Zeiber, Helga: Orte und Zeiten der Kinder. Soziales Leben im Alltag von Großstadtkindern. Weinheim, München 1994.

Copyright-Vermerk

Die Rechte an allen Abbildungen
liegen bei der Autorin.

D30