

Jornitz, Sieglinde

## "Ich sehe was, was Du nicht siehst..." – Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video I see a woman crying (Weeping Woman) vor Augen führt

*Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 93-106



Quellenangabe/ Reference:

Jornitz, Sieglinde: "Ich sehe was, was Du nicht siehst..." – Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video I see a woman crying (Weeping Woman) vor Augen führt - In: *Pädagogische Korrespondenz* (2014) 49, S. 93-106 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-122226 - DOI: 10.25656/01:12222

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-122226>

<https://doi.org/10.25656/01:12222>

in Kooperation mit / in cooperation with:



### Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### Kontakt / Contact:

peDOCS  
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation  
Informationszentrum (IZ) Bildung  
E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)  
Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

---

INSTITUT FÜR PÄDAGOGIK UND GESELLSCHAFT

---

# PÄDAGOGISCHE KORRESPONDENZ

---

HEFT 49

FRÜHJAHR 2014

---

*Zeitschrift für  
Kritische Zeitdiagnostik  
in Pädagogik und  
Gesellschaft*

---

BUDRICH UNIPRESS OPLADEN & TORONTO

---

Die Zeitschrift wird herausgegeben vom  
Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V. Münster,  
im Verlag Budrich UniPress, Leverkusen

*Redaktionsadresse ist:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596

*Redaktion:*

Karl-Heinz Dammer (Heidelberg)  
Peter Euler (Darmstadt)  
Ilan Gur Ze'ev (Haifa) (†)  
Andreas Gruschka (Frankfurt am Main)  
Bernd Hackl (Graz)  
Sieglinde Jornitz (Frankfurt am Main)  
Andrea Liesner (Hamburg)  
Andreas Wernet (Hannover)  
Antonio Zuin (São Carlos)

Manuskripte werden als word-Dateien an den geschäftsführenden Herausgeber erbeten (a.gruschka@em.uni-frankfurt.de) und durchlaufen ein Begutachtungsverfahren.

*Abonnements und Einzelbestellungen:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.  
Windmühlstraße 5, 60329 Frankfurt am Main, Tel. 069/5973596  
Der Jahresbezugspreis der *Pädagogischen Korrespondenz*  
beträgt im Inland für zwei Ausgaben 23,- EURO zzgl. 4,- EURO Versand.  
Das Einzelheft kostet im Inland 12,50 EURO zzgl. 2,50 EURO Versand.  
Bezugspreise Ausland jeweils zzgl. gewünschtem Versandweg.  
Kündigungsfrist: schriftlich, drei Monate zum Jahresende.

*Copyright:*

© 2014 für alle Beiträge soweit nicht anders vermerkt sowie für  
den Titel beim Institut für Pädagogik und Gesellschaft, Münster.  
Originalausgabe. Alle Rechte vorbehalten.  
ISSN 0933-6389

*Buchhandelsvertrieb:*

Institut für Pädagogik und Gesellschaft e.V.

*Satz & Layout:* Susanne Albrecht, Leverkusen

*Anzeigen und Gesamtherstellung:*

Verlag Budrich UniPress Ltd., Stauffenbergstr. 7, D-51379 Leverkusen  
ph +49 (0)2171 344694 • fx +49 (0)2171 344693  
www.budrich-unipress.de

- 5 **DAS HISTORISCHE LEHRSTÜCK**  
Zur Gründung des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung in Berlin. Gutachten von Theodor W. Adorno  
Kommentar von *Ulrich Herrmann*
- 23 **DOKUMENTATION I**  
Unistart
- 24 **UNTERRICHTSFORSCHUNG**  
*Johannes Twardella*  
Pädagogischer Takt und kulturelle Heterogenität – Eine Fallstudie
- 43 **ESSAY**  
*Andreas Gruschka*  
Adeus Pädagogik?
- 59 **DAS AKTUELLE THEMA**  
*Günter Rüdell*  
Krisenhafte und gelingende Übergänge im Schulsystem – Hinweise zu aktuellen Entwicklungen und die Erinnerung an eine mögliche Lösung: das Berufskolleg in Nordrhein-Westfalen
- 75 **AUS WISSENSCHAFT UND PRAXIS**  
*Anke Wischmann*  
Was haben kommunale Bildungslandschaften mit Bildung zu tun?
- 93 **SINNBILDER**  
*Sieglinde Jörnitz*  
„Ich sehe was, was Du nicht siehst...“ – Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video *I see a woman crying (Weeping Woman)* vor Augen führt
- 107 **DOKUMENTATION II**  
Innovative Forschungsansätze in der Erziehungswissenschaft

Sieglinde Jornitz

„Ich sehe was, was Du nicht siehst ...“ –  
Was Rineke Dijkstra mit ihrem Video *I see a woman  
crying (Weeping Woman)* vor Augen führt

## I

Rineke Dijkstra ist einem größeren Publikum mit ihrer Foto-Serie *Bathers* bekannt geworden. Darin portraitiert sie Jugendliche, die sich in Badeanzug oder Badehose am Strand mit dem Rücken zum Meer der Kamera stellen (Dijkstra 2004). Es sind Bilder von großer Intensität, denn sie fangen Posen ein, die die Jugendlichen in ihrer Brüchigkeit und Unsicherheit des Erwachsenwerdens im Hinblick auf ihren eigenen Körper zeigen. Dijkstra stellt uns so die je individuell zu bewältigende Aufgabe vor Augen, sich zum verändernden Körper zu verhalten und diesen gleichsam zu bewohnen.

Das Thema des Heranwachsens ist eines, das sich in den Arbeiten der Künstlerin vielfältig zeigt. Dabei wählt sie fast ausschließlich die Form des Einzelportraits. Vor der Kamera zeigen sich Kinder im Park, junge Mütter mit ihrem neu geborenen Säugling, Jugendliche, die sich für den Abend gekleidet haben. Im Fall der Foto-Arbeit *Almerisa* (1994-2008) portraitierte sie ein Flüchtlingsmädchen von ihrer Ankunft im Lager in den Niederlanden bis zu dem Zeitpunkt, an dem sie selbst Mutter wird. Es handelt sich auch dabei um Einzelportraits, die die Lebenszeit zum Thema haben. Nur im Einzelfall fotografiert Dijkstra zugleich zwei Personen. Die Künstlerin reduziert über das Format die Ausdrucksmöglichkeiten der Fotografierten, so dass vor allem ihr je individueller Körperausdruck sichtbar wird.

In den letzten Jahren hat sie sich verstärkt Videoarbeiten zugewendet, die jedoch weiterhin ihren ästhetischen Stil der Portraitfotografien beibehalten. Mehrere Arbeiten widmen sich Jugendlichen, die in die Disco zum Tanzen gehen. Dabei filmt sie diese jedoch nicht in der Umgebung der Disco selbst, sondern bittet sie, sich in einem der Disco benachbarten und extra bereit gestellten weißen Raum tanzend der Filmkamera zu präsentieren. Auf der formal-ästhetischen Ebene wird so die statische Portraitfotografie nun um die Bewegung in der Zeit erweitert. Diese Videoarbeiten bleiben jedoch weiterhin Portraits, die vor allem zunächst in ihrer ästhetischen Reduktion und der Konzentration auf den sich bewegenden, jugendlichen Körper auffallen.<sup>1</sup>

---

1 Vgl. zum Überblick über ihre Arbeiten: Dijkstra 2004; Gaensheimer/Gorschlüter (Hrsg.) 2013.

Innerhalb dieser Videoarbeiten fallen zwei heraus, in denen Rineke Dijkstra britische Schulkinder filmt, wie sie Gemälden begegnen. In einem Fall – *Ruth drawing* – sehen wir ein auf dem Boden sitzendes englisches Schulmädchen, das dabei ist, in ihrem Block ein ihr gegenüber hängendes Bild mit dem Bleistift abzuzeichnen. In dem anderen Fall – *I see a woman crying (Weeping Woman)* – wird eine Schulklasse dabei gefilmt, wie sie ein Gemälde betrachtet und sich dieses diskursiv und damit gemeinsam erschließt (vgl. Gaensheimer/Gorschlüter 2013). Die Kamera ist in beiden Fällen allein auf die Kinder gerichtet und wir als Betrachtende damit auf sie. D.h. diese beiden Arbeiten sind weniger Portraits im Sinne der individuellen Darstellung der Kinder im Film, sondern wir werden hier ZeugInnen ihres Tuns. Dabei ist dieses Tun anders als bei den tanzenden Jugendlichen keine Ausdrucksbewegung ihrer Körper, sondern eine Form der Aneignung von etwas, in diesen beiden Fällen von einem Werk der bildenden Kunst. Der Blick der Kamera richtet sich in diesen Videos auf das Ansehen und Wahrnehmen eines Gemäldes und auf seine kreative, d.h. zeichnende – wie im Falle von *Ruth drawing* – oder diskursive – wie im Fall von *I see a woman crying (Weeping Woman)* – Erschließung durch die Kinder selbst. Im Folgenden wird diese letztgenannte 2009/10 entstandene 12-minütige Dreikanal-Videoarbeit<sup>2</sup> ausschnitthaft analysiert, dabei wird sich auf die ästhetische Präsentation, das Setting sowie die erste, 2-minütige Sequenz des Videos konzentriert.

Das Video zeigt auf drei nebeneinander präsentierten Leinwänden insgesamt neun ca. 9-11 Jahre alte englische Schulkinder, die locker in zwei Reihen hintereinander gruppiert, über etwas sprechen, was wir als Betrachtende nicht sehen.

Abb. 1: Rineke Dijkstra: *I see a woman crying*



[http://pixels.uk.com/images/uploads/sitedocs\\_images/SeeAWomanCrying\\_520.jpg](http://pixels.uk.com/images/uploads/sitedocs_images/SeeAWomanCrying_520.jpg)

---

2 Das Video ist als abgefilmtes Video im Internet zugänglich unter:  
[www.youtube.com/watch?v=Qb9tw8VF-F8](http://www.youtube.com/watch?v=Qb9tw8VF-F8)  
Darüber hinaus finden sich Ausschnitte auf der Website des Tate Museums:  
[www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/display/rineke-dijkstra-i-see-woman-crying](http://www.tate.org.uk/whats-on/tate-liverpool/display/rineke-dijkstra-i-see-woman-crying)

Die Künstlerin arrangiert das Gespräch aber nicht als Rätsel, das die Betrachtenden entschlüsseln sollen, sondern das, worum es geht, wird als bekannt vorausgesetzt und ist bereits im Titel des Kunstwerks anwesend: Es handelt sich um Pablo Picassos 1937 gemaltes Gemälde „Femme en pleurs“, das in der internationalen Kunstwelt als „Weeping Woman“ bekannt ist.<sup>3</sup>

Was Dijkstra von dieser Kommentierung des Gemäldes zeigt, wie sie es arrangiert und vor allem wie sich die Kinder zu der ihnen gestellten Aufgabe verhalten, wird Thema des vorliegenden Textes sein.

## II

Um die diskursive Erschließung der Kinder genauer bestimmen zu können, ist es notwendig, zunächst das ästhetische Arrangement und damit das Setting zu beschreiben und zu erschließen, mit dem Dijkstra die Kinder konfrontiert bzw. innerhalb dessen sie agieren.

Dijkstra projiziert ihre Videoarbeit nicht über eine einzige Leinwand, sondern zeigt sie auf drei sehr großen, d.h. raumhohen Leinwänden, die parallel an einer Wand in einem abgedunkelten Raum montiert sind. Damit greift sie formal-ästhetisch auf die in der Kunstgeschichte tradierte Form des Triptychons zurück. Allerdings löst sie sich von dessen religiösem Ursprung nicht nur formal, denn alle Leinwände sind gleich groß, d.h. auch der traditionell bedeutsamen mittleren Tafel wird nicht mehr Bedeutung als den anderen beigemessen, sondern auch inhaltlich, denn auf allen drei Leinwänden geschieht dasselbe: Sie zeigen Schulkinder, die ein Gemälde betrachten und kommentieren. Dijkstra nutzt jedoch die Form des Triptychons, um die formale Strenge, wie sie sich im Setting der Gruppe zeigt, dreifach in den Raum zu projizieren und damit zugleich die Komplexität der Perspektive auf die Gruppe zu erhöhen. Denn die drei Leinwände zeigen weder denselben Bildausschnitt oder dreifach die ganze Gruppe, noch sehen wir drei Teilgruppen auf je einer Leinwand. Stattdessen werden drei unterschiedliche und vor allem wechselnde Filmausschnitte gezeigt. D.h. während die eine Leinwand drei Kinder der Gruppe zeigt, zeigt die zweite vier andere und auf der dritten Leinwand zoomt die Kamera auf ein einzelnes Kind. Die mit drei Kameras gefilmte Gruppe wird in großer Variation im Hinblick auf Abstand und Ausschnitt auf die drei Leinwände projiziert. Diese auf der visuellen Ebene vielschichtige Komposition wird auf der Tonspur wiederholt. Zwar reden die Kinder fast nicht durcheinander – das passiert nur zum Ende des Videos hin –, aber die Kamera zeigt nicht jeweils das Kind, das gerade spricht, so dass die Stimme nicht immer einem bestimmten Kind zuzuordnen ist.

---

3 In der im Museum für Moderne Kunst in Frankfurt/Main gezeigten Retrospektive der Künstlerin konnte Picassos Gemälde auch gezeigt werden. Jedoch arrangierte die Künstlerin dies nicht in unmittelbarer Nähe und damit mit Verweis auf das Video; d.h. Dijkstra erhebt den Anspruch, dass das Video auch ohne Ansicht des Gemäldes, von dem die Kinder sprechen, verstanden werden kann.

Diese Komplexität der Komposition wiederholt sich erneut auf der Ebene des Gesamtarrangements. Denn den Betrachtenden ist es aufgrund der Größe der Leinwände gar nicht möglich, alles zugleich im Blick zu haben und mit den Ohren aufmerksam zu verfolgen, was gesprochen wird. Dijkstra nutzt die Triptychon-ähnliche Darstellung, um die Multiperspektivität formal zu gestalten.

In diesem formal-ästhetischen Arrangement wird nun eine Gruppe von Schulkindern gefilmt. Das Setting, das die Künstlerin für diese Aufnahmen komponiert, ist gekennzeichnet durch formale Strenge, die den Fokus auf die Kinder selbst lenkt.

Dijkstra zeigt uns die drei Mädchen und sechs Jungen als Schulkinder. Als solche sind sie an ihren Schuluniformen sofort zu erkennen. Alle tragen mittelgraue Hosen oder Plisseeröcke sowie Pullunder, Pullover oder Strickjacken gleicher Farbe über weißen Blusen oder Hemden samt leuchtendroter Krawatte. Diese Kleidung sowie die englische Sprache weisen sie als britische Schulklasse aus. Die Schuluniform markiert sie für jeden Betrachtenden als zu derselben Gruppe gehörig, aber sie bilden keine Gleichaltrigengruppe, die aufgrund freundschaftlicher Beziehungen oder eines gemeinsamen Interesses wegen zusammengefunden hat, sondern es handelt sich um Kinder, die die Schulpflicht zu einer Gruppe zusammenfügte.

Dass nicht alle Kinder der Klasse an diesem Setting teilnehmen, erklärt sich aus der bereits explizierten Komplexität des Arrangements. Bereits bei einer Anzahl von neun, beim Betrachten und Sprechen gefilmten Schülerinnen und Schülern ist es kaum möglich, alle Aspekte gleichzeitig zu rezipieren. Eine höhere Zahl hätte es schier unmöglich gemacht und die Komplexität in einem Durcheinander aufgelöst. In der nun gewählten Formation kann zwar nicht jeder Aspekt gleichzeitig, aber doch vereinzelt wahrgenommen werden. So repräsentieren nun die neun SchülerInnen die gesamte Klasse.

Doch die Künstlerin zeigt die SchülerInnen nicht auf Stühlen und an Tischen sitzend wie in Klassenzimmern üblich; sie haben keine Materialien wie Schulbücher, Hefte oder Stifte bei sich, sondern sind in zwei Reihen locker hintereinander gruppiert. Drei von ihnen sitzen in der vorderen Reihe, wohl nicht auf Stühlen, sondern eher auf Hockern oder lehnlosen Bänken, während die übrigen sechs entweder hinter ihnen oder seitlich rechts und links von ihnen stehen. Sie bilden keine streng organisierte, sondern eine locker und relativ eng beieinander stehende, kaskadisch angeordnete Gruppe. Das Nebeneinander ermöglicht zwar eine körperliche Nähe zum direkten Nachbarn, aber sie müssten sich jeweils zum Mitschüler und zur Mitschülerin hindrehen, um (Blick-)Kontakt aufzunehmen. Durch dieses Arrangement werden alle Schülerinnen und Schüler in der gleichen Weise auf das ausgerichtet, was der Gruppe gegenübersteht bzw. -hängt. Nur gelegentlich schauen einige Schülerinnen und Schüler direkt in eine der Kameras.

Gefilmt werden sie vor einer weißen Wand, die keine Rückschlüsse auf den Raum oder den Ort zulässt. Die Gruppe wird so aus jeglichen räumzeitlichen Bezügen herausgenommen. Diese maximal neutrale Rahmung lässt



eher an ein Experimentallabor denken, in dem alle ablenkenden Parameter unterbunden werden sollen und somit keine Rückschlüsse auf die gefilmten Schülerinnen und Schüler zulässt. Sie werden ohne weitere Kommentierung vor die Kamera gestellt und sind damit auf sich selbst verwiesen. Sie müssen nun dem Film ihre Gestalt geben. Damit überträgt Dijkstra ihre in den fotografischen Portraits gefundene Ausdrucksform auf das Video. Auch die Portraits sind so arrangiert, dass die Personen selbst mit ihrem Körperausdruck im Zentrum des Kunstwerks stehen. Im Falle des hier analysierten Videos tritt nun zum Körperausdruck vor allem das gesprochene Wort über einen Gegenstand hinzu bzw. bildet den Kern der Videoarbeit.

Doch was bedeutet es, dass Dijkstra hier Kinder als Schulkinder vor einer weißen Wand filmt, wie sie etwas betrachten und kommentieren, das uns verborgen bleibt?

Als Schülerinnen und Schüler sind Kinder vor allem damit befasst, dass ihnen von den Lehrerinnen und Lehrern etwas vermittelt wird, was sie lernen sollen. Die Schule bietet ihnen einen Ort, an dem sie sich bildend mit Gegenständen der Welt unter didaktischer Hilfestellung befassen können. Sie sind damit immer mit dem Vorgang des Unterrichts als Vermittlung und Aneignung von etwas konfrontiert. Dijkstra zeigt in ihrem Video keine Kinder, die sich aus ihrem eigenen Interesse heraus für etwas interessieren, von dem sie mehr wissen wollen, sondern als Experten der Aneignung unter den Bedingungen der Schule. Diese wiederum sind in spezifischer Weise verändert, denn die vermittelnde Instanz der Lehrperson fehlt im Setting des Kunstvideos. Vom didaktischen Dreieck sind nur die SchülerInnen als Aneignende und ein Gemälde als Gegenstand der Aneignung vorhanden. Dabei ist letzterer nur den Blicken der SchülerInnen zugänglich, nicht aber den Betrachtenden. Für diese existiert der Gegenstand nur in den Kommentierungen der Schülerinnen und Schüler.

Aufgrund dieser von der Künstlerin geschaffenen Konstellation ist der Gegenstand der Betrachtung gar nicht abwegig gewählt, sondern naheliegend. Denn das Museum ist der Ort, der als Sammlung seine Objekte präsentiert (vgl. Loer 1996, S. 29-43). Hier prallen MuseumsbesucherInnen als Betrachtende direkt und damit unvermittelt auf die ausgestellten Objekte. Auch wenn Museen vermehrt und verstärkt versuchen, Vermittlungsagenten anzubieten, wie Texte, Audioguides oder Führungen, so sind dies doch eher zusätzliche Angebote, die sich nie auf alle ausgestellten Objekte beziehen (können) und damit immer noch die Betrachtenden zu einem großen Teil mit ihrer Wahrnehmung der Objekte auf sich allein gestellt (zurück)lassen.

Abb. 2: Pablo Picasso: Weeping Woman, 1937



[http://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T05/T05010\\_9.jpg](http://www.tate.org.uk/art/images/work/T/T05/T05010_9.jpg)

Auch wenn das authentische Museumsetting im Video getilgt ist, so treten doch analog zur Grundstruktur im Museum in Dijkstras Video die Kinder als Schülerinnen und Schüler vor Picassos Gemälde. Als Schülerinnen und Schüler haben sie gelernt, sich am Unterricht zu beteiligen, indem sie u.a. ihre Meinungen zum Unterrichtsgegenstand klassenöffentlich aussprechen. Dies nutzt die Künstlerin nun für ihr arrangiertes Setting. Ohne den schulischen Kontext werden sie aufgefordert, zu zeigen, was sie bereits gelernt haben und zwar nicht notwendig über einen bereits bekannten Gegenstand, sondern abstrakt in dem Sinne, wie sie sich etwas diskursiv erschließen, das in diesem konkreten Fall ein Gemälde der modernen Kunst ist. Dijkstra verschränkt so den Raum der Schule mit demjenigen des Museums, indem beide als Ort der Aneignung markiert werden. Sie kann so die Schülerinnen und Schüler in ihrer Bildungsbewegung zeigen und präsentiert sie so als ExpertInnen der Aneignung. Dabei entsteht ein Gruppenportrait beim Betrachten und der diskursiven Erschließung eines Gemäldes. Es handelt sich dabei jedoch nicht um ein natürliches Protokoll, sondern um ein Dokument, das in der hier ausgeführten Weise spezifisch ästhetisch geformt ist. Dieses arrangierte Setting ermöglicht es jedoch – analog zu einem Experiment –, die Parameter, in denen sich das Gezeigte ereignet, zu kontrollieren.

Die Schülerinnen und Schüler zeigen innerhalb dieses abgesteckten Rahmens nun, was sie an Picassos Gemälde wahrnehmen.

### III

Im Folgenden wird die erste, knapp zweiminütige Sequenzen aus dem 12-minütigen Video rekonstruktionslogisch analysiert, um zu zeigen, wie und was die Schülerinnen und Schüler am Gemälde wahrnehmen und kommentieren. Um der Analyse besser zu folgen, wird das Transkript der Analyse vorangestellt:

Zeit	linke Leinwand	mittlere Leinwand	rechte Leinwand
00:00	<i>es wird nichts gesprochen</i>		
00:49	2m: I can see a woman crying/And loads of different shapes		
00:58		6m: I can	
01:00		4m: I can see a woman/with/parts of a mouth, a chin/and around the mouth there's fingers	
01:09	3m: I can see the hair/ in different colours.		
01:13			?m: I can see a woman and (different fingers) all different colours, different colours, different shapes
01:20			?w/m: There's loads of different colours in different parts of the picture.
01:25			9w: I can see different colours, shapes, (?) in the picture
01:30	1w: I can see lots of em/bright colours.		
01:36		4m: I can see all shapes/to make parts of the face.	
01:40	?m: It looks if she is in the house and that		
01:46		4m: I can see all triangles/like/but it's/it is making her face look sad.	

Das Video beginnt mit einer ca. 50-Sekunden-Sequenz, in der nichts gesprochen wird. Wir sehen der Gruppe der neun Schülerinnen und Schüler dabei zu, wie sie nach vorne blicken, kurz in die Kamera schauen oder ihren Blick auf dem Boden oder zu ihren MitschülerInnen schweifen lassen. Sie wirken nicht angespannt oder aufgeregt, sondern scheinen entspannt und ohne Zeitnot zu warten, bis es losgeht. Die sprachlose Sequenz hinterlässt den Eindruck, dass die Gruppe sich sammelt, ohne dass auch wir wissen, wann und mit was es losgehen soll. Dabei erhalten umgekehrt die Betrachtenden die Möglichkeit, die Kinder selbst in ihrer Gestik und Mimik genauer in den Blick zu nehmen, sich mit ihnen in einem ersten, rein auf das Visuelle konzentrierten Schritt vertraut zu machen.

Dann sehen wir, wie auf der linken Leinwand der Schüler 2m, bevor er anfängt zu sprechen, sich in einer kurzen und fließenden Bewegung auf die Zehenspitzen rollt, seinen Mund wie zum Luftschappen leicht öffnet und die Lippen wieder nach innen führt, bevor er zu sprechen anfängt. Diese höchstens ein bis zwei Sekunden dauernde Sequenz zeigt, wie das nachfolgende Sprechen an die vorherige Bewegung des Körpers gebunden ist. Es ist ein Anlauf-Nehmen, bevor der Schüler sich entschließt und den Versuch unternimmt, etwas auszu drücken. Für die Betrachtenden bedeutet dies, dass sie über diese zarte Bewegung vom Visuellen weg und hin zum Gesprochenen geführt werden. Damit wird die Multiperspektivität der Betrachtung, die in den ersten 50 Sekunden allein auf das Visuelle gerichtet ist, um das Auditiv ergänzt.

Der Schüler 2m beendet mit dem folgenden Satz das Schweigen der Gruppe: *I can see a woman crying and loads of different shapes*. Er spricht den Satz, der in seinem ersten Teil auch den Titel des Kunstwerks bildet. An der Form des Satzes ist auffällig, dass der Schüler weder in einem deiktischen Sinne à la „there is a woman crying“ oder in einem konstatierenden Sinne à la „a woman is crying“ seinen Eindruck ausdrückt, sondern ihn explizit an seine eigene Wahrnehmungsleistung bindet und ihn damit zur Disposition stellt. Doch was bedeutet das? Losgelöst von dem spezifischen Kontext des Kunst-Videos lassen sich drei Lesarten bilden, in denen ein *I can see* sinnvoll verwendet werden kann.

Es kann erstens von jemandem gesprochen werden, der Teil einer Gruppe ist, in der nicht jede/r gleich gute Sicht auf das Zu-Sehende hat, sei es bei einem Konzert, einem Vortrag oder einer Filmpräsentation. Aufgrund seiner Körpergröße oder einer besseren Sichtposition könnte er den anderen mitteilen, was er sieht. Ein so verwendetes *I can see* betonte dann das Stellvertretende des Beschreibens. Das *can* wäre ein Hinweis darauf, dass es ihm im Gegensatz zu den anderen gelungen ist, etwas zu sehen und dies nun den anderen mitteilt. Dabei wird nicht das Subjektive des Zu-Sehenden anzweifelt, sondern alle anderen würden genau das Gleiche sehen, wenn sie selbst eine gute Position hätten. Es liegt in diesem Fall ein stellvertretend für die anderen gesprochenes *I can see* vor.

Es kann aber auch zweiter spielerisch-umschreibend wie im Spiel „Ich sehe was, was du nicht siehst“ verwendet werden. Im Spiel wird unterstellt,

dass alle denselben Gegenstand sehen können, dieser aber verschieden beschrieben werden kann; Zeichen und Bezeichnetes treten auseinander. Ein so verwendetes *I can see* bindet die sprachliche Formulierung des Wahrzunehmenden an die je subjektive Perspektive, gibt aber den gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung nicht preis. Noch in der Kippfigur oder im Vexierbild wird dies vor Augen geführt.

Eine dritte Verwendungsmöglichkeit liegt im esoterischen Sprechen vor. Das Sehen wird hier auf etwas Irreales fokussiert, von dem unterstellt wird, dass nicht alle Personen in gleicher Weise auf es Zugriff haben. Die sehende Person beschreibt dann mit dem *I can see* ebenso wie im ersten Fall stellvertretend für die anderen, was sie sieht, aber unterstellt, dass dies den anderen gar nicht möglich wäre, weil es nicht an die realen Objekte der Wahrnehmung gebunden ist. Dieser dritte Fall betont das Singuläre der Wahrnehmung, das weder auf ein gemeinsames Objekt der Wahrnehmung noch auf einen geteilten Wahrnehmungsvorgang referenziert.

Zurück auf das hier im Kunst-Video vorliegende Setting übertragen, zeigt sich, dass es sich nur um ein *I can see* handeln kann, das spielerisch-umschreibend versucht, die eigene Wahrnehmung in Sprache zu überführen. Da jedoch alle Schülerinnen und Schüler in dieselbe Richtung blicken und alle gleich gut das Zu-Sehende betrachten können, kann es sich nicht um ein Ratespiel handeln, sondern der umschreibende Zugriff muss im Gegenstand der Betrachtung selbst begründet sein. Dieser Gegenstand scheint es den SchülerInnen zu erschweren, sofort und eindeutig sicher zu sein, was es da zu sehen gibt. Es wird nicht daran gezweifelt, ob der Gegenstand auch für die anderen existiert, sondern der Zweifel richtet sich auf das Dargestellte selbst.

Denn das *I can see* wäre nicht notwendig, wenn es unstrittig wäre, ob hier eine weinende Frau zu sehen sei oder nicht. Doch dass der Schüler 2m den Satz beginnt, indem er seine eigene Person als diejenige ins Spiel bringt, die den Eindruck gewinnt und das Sehen an ein Können koppelt, versprachlicht die Uneindeutigkeit, die sich dem Schüler beim Betrachten des Gemäldes mitteilt.

Inhaltlich fasst er das, was er sieht, einerseits über eine bestimmte Gestalt – die der Frau (*woman*) – und andererseits über eine unbestimmte Menge an unbestimmten Formen (*loads of different shapes*). Damit greift er gestaltsicher auf die beiden Aspekte, die jedes Gemälde kennzeichnen, zu: Form und Inhalt der Darstellung. 2m spezifiziert die Frau zudem als weinende, d.h. sich in einem bestimmten Gemütszustand befindende und dargestellte Figur. Nahezu losgelöst, d.h. durch ein reihendes *and* verbunden, ergänzt der Schüler diese Gestaltdeutung durch ein *loads of different shapes*, das auf die offensichtlich im Gemälde dominanten Formen Bezug nimmt. Dass Gestalt und Formen gleichrangig mit einem *and* verbunden sind, deutet darauf hin, dass für 2m beides zugleich deutlich im Bild sichtbar ist und beide Aspekte nicht in einer hierarchischen Struktur zueinander wahrgenommen werden. Nicht die Formen bilden eine Frau oder eine Frau besteht aus einzelnen Formen, sondern beide Aspekte sind zugleich und damit auch gleichwertig im Bild. Doch während die Frau nä-

her über das Weinen bestimmt wird, gelingt dem Schüler dies bei den Formen nicht. Sie sind nur über ihre Unmenge (*loads*) spezifiziert, nicht aber über ihre Form; denn als *shapes* können viele verschiedenen Formen gelten. Damit bleibt die Frage im Raum, wie sich Gestalt und Formen zueinander im Gemälde verhalten, d.h. in welcher Beziehung sie stehen.

Als nächstes spricht der Schüler 6m auf der mittleren Leinwand, er bleibt aber in der ersten Formulierung eines *I can* stecken. Er hebt an, indem er den Beginn des Satzes von 2m wiederholt, aber er kommt nicht dazu, weiter zu sprechen, sondern sofort fängt ein weiterer Mitschüler – diesmal 4m – an, seinen Eindruck in Worte zu fassen. Das Video zeigt, dass 6m abbricht. Aber es zeigt auch, dass er nicht verwirrt oder verärgert ist, dass jemand anderes anfängt zu reden. Das abgebrochene *I can* ragt merkwürdig erratisch heraus, auch wenn es nur Sekunden dauert.

Gedeutet werden kann es einerseits als ein Fehlen von Worten. Andererseits kann es auf die Aufgabe, vor die die SchülerInnen gestellt sind, bezogen werden und verweist dann auf die Schwierigkeit, überhaupt zu erfassen, was es am Gemälde wahrzunehmen gibt. D.h. der Bildcharakter erschließt sich für die Schülerinnen und Schüler nicht über ein reines Sehen, sondern verlangt ein Versenken in das Bild, in dem erst nach und nach sichtbar wird, was es zu sehen gibt, für das dann wiederum eine sprachliche Formulierung gefunden werden muss. Das *I can* von 6m ist nicht nur als ein Nicht-Finden der richtigen Worte, sondern zugleich als ein Stolpern über das Wahrzunehmende selbst zu verstehen; denn bis zum *see* kommt dieser Schüler erst gar nicht. Er stockt bereits, bevor er in Worte fassen kann, dass er etwas sieht. Dies deutet darauf hin, dass er mit seiner Wahrnehmung selbst befasst ist und diese zunächst einmal justieren muss.

Doch für solche Überlegungen bleibt im Video selbst keine Zeit, denn was 6m nicht gelingt, gelingt 4m. Auch er setzt mit einem *I can see* ein und bezeichnet mit *a woman/with/parts of a mouth, a chin/and around the mouth there's fingers* nun einzelne Aspekte der Frauengestalt. Er schließt damit an die Beschreibung des ersten Schülers an, bestimmt aber nicht näher den Gemütszustand der Frau, sondern ordnet ihr nun mit einem verbindenden *with* einzelne Gesichtspartien wie Mund und Kinn sowie Finger, die er um den Mund herum angeordnet wahrnimmt, zu. Dabei spricht der Schüler von *parts of a mouth*, d.h. er sieht den Mund nicht vollständig, sondern nur in Teilen. Dies bedeutet, dass er entweder von anderen Dingen im Bild verdeckt oder zersplittert oder gebrochen dargestellt wird. Auffällig ist zudem, dass der Schüler von *a mouth, a chin* spricht und beide Teile zwar mit dem *with* der Frau attribuiert, ihr aber mit dem unbestimmten Artikel *a* zugleich entzogen werden. Statt von *her mouth, her chin* zu sprechen, wählt er eine entpersönliche Form. Die Formulierung des Schülers 4m fokussiert darauf, dass sich zwar die formalen Elemente des Gemäldes zu Körperteilen zusammenfügen lassen, sie aber nicht notwendig ein ganzes Gesicht ergeben.

Die Wahrnehmung des Zersplitterten bzw. in einzelne Elemente Zerfallenden wiederholt sich bei den wahrgenommenen Fingern. Auch hier wird

keine Hand als ganze Einheit, zu der die Finger gehören, von 4m beschrieben und in eine rein attributive Beziehung zur Gestalt der Frau gebracht.

Neben den inhaltlichen Aspekten fällt auf, dass 4m das Verb falsch konjugiert bzw. falsch an den Plural angleicht. 4m spricht von *there's fingers*, statt von *there are fingers*. Einerseits kann dies als fehlerhaftes grammatikalisches Sprechen verstanden werden, andererseits aber verweist es darauf, dass im Gemälde mehrere Finger wie einer erscheinen und zusammengenommen wahrgenommen werden, sich aber nicht zu einer Hand formen. Diese Gleichzeitigkeit von Einzahl und Mehrzahl ist in der sprachlichen Struktur mit dem Zeigecharakter der Aussage verbunden, der im *there* zu finden ist. Das hinweisende Zeigen, das an die MitschülerInnen gerichtet ist, muss ein Eindeutiges und damit Singuläres sein, das sich hier im sprachlichen Äquivalent *there's fingers* wiederfindet.

Aus den von 6m zu Beginn wahrgenommenen, unbestimmten Formen (*loads of different shapes*), die der weinenden Frau gleichgestellt wurden, hat sich unter dem Blick von 4m nun eine Frau mit einzelnen Gesichts- und Körperteilen geformt. Doch was mag der nächste Schüler dem hinzuzufügen haben?

Auf der linken Leinwand ergreift nun 3m das Wort und äußert sich folgendermaßen: *I can see the hair/in different colours*. Damit fügt er der bisherigen Liste der zu identifizierenden Elemente ein weiteres hinzu und ergänzt die Liste um eine neue Qualität. Denn das am Gemälde identifizierte Haar wird in Bezug auf die Farbe wahrgenommen. Farbe bildet neben Form und Perspektive eine der Grundqualitäten der Malerei. Der Schüler 3m thematisiert damit einen bisher noch nicht von seinen Mitschülern genannten Aspekt des Gemäldes, und führt diesen in einem lebensweltlichen Sinne ein. Denn das Haar wird ja grundsätzlich neben seiner Form vor allem über die Qualität der Farbe bestimmt. Im Fall des Gemäldes nimmt der Schüler keine bestimmte Farbe, sondern verschiedene wahr (*different colours*), die er nicht einzeln benennt. Als bunt gemalte Haare sind diese jedoch bemerkenswert genug. Dargestelltes und Darstellungsart werden von 3m getrennt, aber aufeinander bezogen wahrgenommen. Inhalt und Form als grundlegende Aspekte eines Bildes werden erneut von einem Schüler so thematisiert, dass sie an den Wahrnehmungsakt und das konkrete Gemälde selbst gebunden bleiben.

Als nächstes konstatiert eine Schülerin/ein Schüler<sup>4</sup> auf der rechten Leinwand: *I can see a woman and [different fingers?; sj] all different colours, different colours, different shapes*. Dieses Kind listet nun Aspekte auf, die bereits formuliert wurden. Die Reihung verweist darauf, dass es wie seine Mitschüler alles zugleich und doch getrennt wahrnimmt. Frau und Finger werden als Figuren erkannt sowie verschiedenen Farben und Formen. Das eingefügte *all* verweist darauf, dass das Gemälde aus der Sicht dieses

4 Da die Videoarbeit nur in einer abgefilmten Version vorliegt, sind nicht immer alle drei Leinwände zu sehen. So kann in diesem Fall die Stimme keinem Kind zugeordnet werden und eine Stelle ist undeutlich zu verstehen. Dies ist an mehreren Stellen des Videos der Fall. In der Transkription sind diese Stellen mit Fragezeichen und Klammern markiert.

Kindes überfüllt ist mit diesen formalen Aspekten. Sie bestimmen seinen Eindruck vom Gemälde. Dabei gelingt es diesem Kind nicht, weiter zu differenzieren, sondern es verharrt beim überbordenden Farb- und Formenreichtum des Gemäldes.

Die darauffolgenden zwei Äußerungen, wiederum von SchülerInnen auf der rechten Leinwand gesprochen, wiederholen diesen Aspekt. Sie verharrten wie in einer Warteschleife und fügen keinen neuen Aspekt hinzu. Es hat den Anschein, als ob das Sprechen selbst am Laufen gehalten werden sollte oder die SchülerInnen für sich laut wiederholen müssten, was bereits gesagt wurde, um selbst einen Zugang zum Gemälde zu finden. Bis dann die dritte Schülerin 1w auf der linken Leinwand den Farbaspekt hin zu *bright colours* spezifiziert. D.h. die Qualität der Farbe wird hier genauer, d.h. in ihrer leuchtenden Farbigkeit hervorgehoben und damit nicht als Aspekt des Gegenstandes, sondern als Wirkung, die in der Autonomie der Farbe selbst liegt. Als *bright colours* kann Farbe eine Stimmung, eine Atmosphäre schaffen, die nicht notwendig an den Gegenstand, zu dem die Farbe gehört, gebunden bleibt. Doch dieser neue Aspekt verhallt. 4m kehrt zu den unbestimmten Formen (*all shapes*), die Teile des Gesichts formen (*make parts of the face*), zurück.

Erst der übernächste – und hier abschließende – Beitrag von 4m unternimmt den Versuch, aus den beschriebenen Bildelementen eine Wirkung abzuleiten. Seine Aussage – 4m: *I can see all triangles/like/but it's/it is making her face look sad.* – schreibt den traurigen Ausdruck des Gesichts den Dreiecken zu, die er überall im Bild wahrnimmt. D.h. hier findet eine Verbindung zwischen Bildwirkung, dem Eindruck auf den Betrachtenden des Gemäldes und der Art und Weise der Gestaltung statt. Das leicht stammelnde, Worte suchende *like/but it's* verweist darauf, wie schwierig es auch für diesen Schüler ist, eine solche Verbindung herzustellen. Dabei bleibt er wie alle bisherigen Aussagen weiterhin der Darstellungsebene verbunden. Denn er formuliert nicht, dass die Frau traurig ist, sondern dass das Gesicht traurig aussieht (*look sad*). D.h. es wird hier differenziert davon gesprochen, dass es eine Außenwirkung gibt, die ggf. von der Selbstwahrnehmung der Frau zu unterscheiden ist.

#### IV

An dieser Stelle soll eingehalten werden. Was ist nun grundsätzlich aus dieser rekonstruierten Sequenz festzuhalten?

Zunächst fällt auf, dass sich bereits nach knapp zwei Minuten mindestens sieben der neun Schülerinnen und Schüler an der Kommentierung beteiligen; nach zweieinhalb Minuten werden alle etwas gesagt haben. D.h. von Anfang an beteiligen sich über zwei Drittel und konstituieren sich so als Gemeinschaft, die die Aufforderung annimmt, sich zum betrachteten Gemälde zu äußern. Dabei fallen sie sich nicht ins Wort, sondern lassen einander ausreden oder setzen einen angefangenen Satz eines Mitschülers/einer Mitschülerin



fort. Trotz der großen Anzahl an neun Kindern stellt sich sofort der Eindruck ein, dass es sich hier um eine Gruppe handelt, die sich auf die Sache konzentriert und dabei rücksichtsvoll miteinander umgeht.

Dabei wird keine einzige Frage gestellt, niemand wird korrigiert und es entsteht auch kein Gespräch über das Gemälde, sondern in einer Art von Nacheinander-Sprechen teilen alle ihre ersten Eindrücke mit. Dabei werden fast ausnahmslos Sätze formuliert, die mit *I can see* beginnen und so der Sequenz ihren repetitiv rhythmisierenden Charakter verleihen. Dieser könnte zunächst einstudiert wirken. Als ob die Lehrerin vorher mit der Schulklasse geübt hätte, die Analyse eines Bildes so zu beginnen. Aber beim Betrachten des Videos stellt sich dieser Eindruck eines rein technischen Exerzitiums nicht ein. Selbst wenn es ein solches wäre, dann haben die Schülerinnen und Schüler sich dieses zu Eigen gemacht, d.h. es mit ihrer eigenen Art des Sprechens vermittelt.

Ihren Zusammenhang erhalten die wenig aufeinander bezogenen Sätze über den gemeinsamen Gegenstand der Betrachtung. Alle Sätze beziehen sich in beeindruckend konkreter Weise auf Picassos weinende Frau. Daraus erklärt sich das aufmerksame Miteinander; denn alle verfolgen am Bild nach, was die MitschülerInnen jeweils zu sagen haben. Sie prüfen sofort mit eigenen Augen, ob auch ihnen eine solche Wahrnehmung gelingt. Deswegen sind auch die teilweise wiederholenden Aspekte weniger als ein Nachplappern zu verstehen, denn als ein lautes Mitdenken und Nachvollziehen, was bereits gesagt wurde. Das wiederholende Sprechen ist einem wiederholenden Wahrnehmen zu parallelisieren und entspricht dann der Form einer Prüfung auf Plausibilität.

Der klare und präzise Ausdruck der Schulkinder, die genaue Beschreibung von Formen und Farben, die sich einerseits zu Figuren formen und andererseits fähig sind, (Gemüts-)Stimmungen mitzuteilen – alles dies sind Aspekte, die einer ersten Beschreibung von Picassos Gemälde angemessen sind. Die für diese Phase in Picassos Werk typische Deformation der Figur, seine Dissoziation einzelner Elemente, seine Gleichzeitigkeit der ganzen Figur und ihre Zersplitterung in Elemente und seine intensive farbliche Gestaltung, die sich nicht am Gegenstand orientiert, sondern an der Autonomie der Farbe – alle diese einzelnen Aspekte werden bereits von den Schulkindern in den ersten knapp zwei Minuten benannt.

Aber sie tun dies nicht in einer Art und Weise, die sie als Kenner moderner Kunst, als Experten einer kunstgeschichtlichen Betrachtung ausweisen, sondern in der grundlegenden Naivität, die sich zunächst dem Gegenstand der Betrachtung selbst zuwendet und ihn aufmerksam wahrnimmt und dann mit den zur Verfügung stehenden Worten beschreibt. Es bleiben altersgemäße Formulierungen, die sich eben nicht in einem aufgesetzten Schwätzen auflösen, sondern mit Interesse an der Sache gefunden werden müssen. Genau dieses sachliche und konzentrierte Sprechen über Picasso ist es, was Dijkstra uns staunend vor Augen führt und dem inzwischen üblichen Kunstbetrieb einen Spiegel vorhält. Als Betrachtende wird uns weder ein gebildeter Kommentar

zu Picasso noch ein halbgebildetes Geschwätz gezeigt, sondern das vorsichtige Nähern von Kindern an ein ikonisches Werk der bildenden Kunst. Als Schülerinnen und Schüler stellen sie sich der Aufgabe und gehen sie mit dem nötigen Ernst und der nötigen Konzentration an. Dabei tun sie dies als Gruppe, nicht als je einzelne Person. Erst in der diskursiven Formulierung ihrer eigenen Wahrnehmung gelingt es, der Spezifik der ästhetischen Ausdrucksgestalt näher zu kommen. Einer einzelnen Person wäre dies nicht möglich, es sei denn, sie träte in ein monologisches Selbstgespräch. Gerade aber das repetitive des Sprechens verweist auf eine Form des kollektiven Nachvollzugs des jeweils Gesagten.

Dijkstra zeigt uns hier ein dem Kunstwerk selbst angemessenes Rezeptionsverhalten, dessen Irritation sich bei den Betrachtenden auch dadurch einstellt, dass es sich um Kinder handelt, die sich durch ihre Physiognomie und vor allem durch ihren starken Liverpooleser Akzent mit grammatikalischen, ggf. der Umgangssprache geschuldeten Fehlern gerade nicht als die Bildungsbürgerkinder der gehobenen britischen Schicht, sondern als Kinder der Arbeiterklasse oder Unterschicht ausweisen. In dieser Vorurteile aushebelnden Kontrastierung beginnen wir uns für die einzelnen Schülerinnen und Schüler zu interessieren. Wir fangen an, sie in ihrer Gestik und Mimik näher zu studieren und erhalten so weitere Hinweise über ihre Verwickeltheit mit der ihnen gestellten Aufgabe. Dies zöge nun die Analyse einzelner Bildfolgen nach sich. Doch das muss in einem anderen Text geschehen.

## Literatur

- Dijkstra, Rineke: Portraits, München 2004.  
Gaensheimer, Susanne/Gorschlüter, Peter (Hrsg.): Rineke Dijkstra. The Crazy House, Frankfurt/Main: Museum für Moderne Kunst 2013.  
Loer, Thomas: Halbbildung und Autonomie. Über Struktureigenschaften der Rezeption bildender Kunst, Opladen 1996.