

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts ist – um das gleich vorweg zu nehmen – psychotisch. Tendenziell jedenfalls. Das lässt sich an vielerlei Phänomenen beobachten: Im Film, bei Kunst-Ausstellungen, bei Präsidentschafts- und anderen Wahlen, in den Praxen der Psychotherapeuten natürlich, am IS ebenso wie an PEGIDA und AfD und ihren rechtsruckenden Wirkungen auf die sogenannte „gesellschaftliche Mitte“, am Boom von Fundamentalismen im Allgemeinen und an ähnlichen von Kontrollverlust getriebenen Reaktionen auf das Weltweit-Werden der Welt.^[1]

Was heißt das? Was bedeutet das? Wie kommt das? Woran sieht man das? Und woher weiß man das? – Um diese Fragen soll es im Folgenden gehen. Was heißt das für die Politik, für das Soziale, die Gesellschaft oder die Formen von Geselligkeit im Allgemeinen, für die Individuen, für das Zusammenleben der Individuen in der weltweit-werdenden Polis? Für uns, für die anderen? Für die Formen der Unterscheidung zwischen *uns* und *den anderen*? Was bedeutet das für Pädagogik, Erziehung und Bildung? Für die Formen, in/mit denen wir *uns* erzählen, was/ wer *wir* sind, was wir wollen, können, dürfen und sollen? Was bedeutet diese psychotische Stimmung explizit auch für Bildung mit Bezug zur Kunst?

Hier soll es zunächst um die damit zusammenhängenden methodologischen Fragen gehen: Wie kann man so etwas behaupten? Wie kommt man auf die Idee? Welche Wege des Denkens muss man gehen? Von wo aus anfangen? Und im Rahmen dieses Buchs insbesondere: Wem muss man akademisch denken gelernt haben, um das plausibel zu finden?

Die Folgerungen für Subjekt-Bildung und Pädagogik mit Bezug zur Kunst usw. müssen – das sei vorweg genommen – noch weitgehend bedacht werden. Zwar gibt es bereits ein paar tastende Vorüberlegungen (Meyer 2013, 2015, 2017, Pazzini 2017), die aber hier nicht expliziert werden. Hier werde ich nicht wesentlich über die methodologischen Fragen hinaus kommen. Anzuschließen wäre ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der Stimmung des 21. Jahrhunderts versucht und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableitet und entsprechende Konzeptionen für kunstpädagogische Praxis entwickelt. Die hier folgenden Überlegungen können als methodologische Einführung in ein solches Forschungsvorhaben und Formulierung erster abstrakter Arbeitshypothesen verstanden werden.

The Pazzini State of Mind

Vor langer Zeit schon hat mich Karl-Josef Pazzini mit der Idee dieser *psychotischen Stimmung* – wenn auch damals anders formuliert – bekannt gemacht. Ausgelöst durch seine Wahrnehmung der Documenta 11 in Kassel 2001, die Lektüre unterschiedlicher Kritiken und die gleichzeitige Arbeit mit psychotisch reagierenden Analysanden in seiner psychoanalytischen Praxis kam er auf die Vermutung, „dass mit [dieser] Documenta eine Formulierung gefunden wurde, die deutlich macht, dass die bislang im Westen als normal geltende neurotische Struktur mit ihren paranoischen Abhängen sich so verformt hat, dass sie deutlich wahrnehmbarer stabilisiert wird durch die benachbarten Strukturen der Perversion und vor allem der Psychose.“ (Pazzini 2002)

Diese Überlegung bzw. der Nachvollzug dieser Überlegung basiert theoretisch auf zwei wesentlichen Konstituenten dessen, was ich in Anlehnung an eine Formulierung Carson Chans (von der wir gleich noch lesen werden) im Sinne meiner akademischen Biographie den *Pazzini state of mind* nenne, nämlich erstens das Denken der *Strukturalen Epistemologie* und zweitens Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft.

1. Konstituent: Strukturele Epistemologie

Mit dem Gedanken, dass es so etwas wie eine *Episteme* als – wichtig: historisch veränderliche – Grundstruktur des Wissens, Erkennens und Weltwahrnehmens gibt, hat Karl-Josef Pazzini mich während meines Studiums Anfang der 1990er-Jahre bekannt gemacht in seiner auf der gleichnamigen Habilitationsschrift (Pazzini 1992) basierenden Vorlesung über „Bilder und Bildung“. In Anlehnung u. a. an Ernst Cassirer (1921) und Erwin Panofsky (1927) thematisiert er die Zentralperspektive als *Symbolische Form* (der Moderne) und arbeitet – wunderbar illustriert an vielen überraschend treffenden Beispielen wie der Erfindung der Zentralperspektive durch den Florentiner Architekten Filippo Brunelleschi oder der Rationalisierung des Blicks bei Albrecht Dürer – wesentliche Aspekte des Verständnisses von *Bild* und *Bildlichkeit* in der Moderne heraus. Und er arbeitet damit auch die nicht nur etymologischen Zusammenhänge mit dem modernen Verständnis von *Bildung* heraus. Das macht er u. a. eindrücklich deutlich am Beispiel der (für die Einnahme der zentralen Perspektive notwendigen) Geradhalter-Apparaturen des „schwarzen“ Pädagogen Daniel Gottlob Moritz Schreber, dessen Sohn Daniel Paul Schreber mit der autobiographischen Beschreibung seiner schweren psychischen Erkrankung *Denkwürdigkeiten eines Nervenkranken* (1903) zur theoretischen Fundierung der Psychoanalyse Sigmund Freuds beitrug.

Struktur personaler Identität

Die Zentralperspektive macht, wie im Untertitel des Buchs formuliert, das „Bild zum Abbild“. Vor der Moderne, also bevor das Bild zum Abbild wurde, stehen Bildlichkeit und Bildung in engem Zusammenhang mit der *Einbildung Gottes* (*Imago Dei*, etwa bei dem von Pazzini ausführlich untersuchten spätmittelalterlichen Theologen Meister Eckhart). Am Ende der Moderne schwanken die Fundamente, die „Geradhalter“ funktionieren nicht mehr, die Zentralperspektive wird zum Problem (u. a. in der Malerei) und Pazzini spricht, treffend veranschaulicht mit verschiedenen Beispielen aus dem Surrealismus, vom „Wiederauftauchen der Bilder“. Was Panofsky als *Symbolische Form* beschreibt, ist für Pazzini auch (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität“ (Pazzini 1992: 27). Und so lese ich, wenn er schließlich mit Jackson Pollocks „Action Painting“ im offensichtlichen Gegensatz zu den „Geradhaltern“ der Zentralperspektive in das veränderte Verständnis von *Bild* und *Bildlichkeit* nach der Moderne einführt, „Bilder und Bildung“ hier eben auch als Einführung in die veränderte „Struktur personaler Identität“ und das damit zusammenhängende veränderte Verständnis von *Bildung* in der Postmoderne.

Postmoderne

Auch die Idee der Postmoderne selbst, wie sie Jean-François Lyotard 1979 explizit formulierte, basiert auf solchem epistemologischen Denken. Lyotards These ist, dass das „Wissen in den informatisierten Gesellschaften“ sein „Statut wechselt“ in derselben Zeit, „in der die Gesellschaften in das sogenannte postindustrielle und die Kulturen in das sogenannte post-moderne Zeitalter eintreten“. In dieser „allgemeinen Transformation“ bleibt auch die „Natur des Wissens nicht unbehelligt“ (Lyotard 1999: 19ff.). Wenn auch hier explizit auf das wissenschaftliche Wissen bezogen, geht Lyotard offenbar davon aus, dass es so etwas wie ein – von Michel Foucault im weiteren Sinn formuliertes – Set von „fundamentalen Codes einer Kultur, die ihre Sprache, ihre Wahrnehmungsschemata, ihren Austausch, ihre Techniken, ihre Werte, die Hierarchien ihrer Praktiken beherrschen“ (Foucault 1974: 22), tatsächlich und empirisch nachweisbar gibt. Bei Foucault fixieren diese fundamentalen Codes „gleich zu Anfang“ – also als Rahmenbedingung für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität“ im Sinne Pazzinis – „für jeden Menschen die empirischen Ordnungen, mit denen er zu tun haben und in denen er sich wiederfinden wird.“ (ebd.)

Mediologie

Anders als Foucault hatte Lyotard die Idee bereits explizit mitgedacht, dass für diese „fundamentalen Codes“ die jeweilig dominierenden Medientechnologien prägend sein könnten, die zu dieser Zeit noch in sehr kleinen Kinderschuhen steckende Computertechnologie also prägend sein würde für das, was er damals mit jenem Text als „Postmoderne“ etablierte. (Das ging im weiteren Verlauf der Karriere des Begriffs jedoch etwas verloren.) Genau diese Idee aber ist Grundannahme der *Mediologie* nach

Régis Debray: Die symbolischen Aktivitäten einer Gesellschaft – zum Beispiel ihre Religion, ihre Ideologien, ihre Kunst, wie auch ihr Selbst-Verständnis – lassen sich nicht unabhängig von den Technologien erklären, die diese Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen (vgl. Debray 2004: 67).

Auch der im Anschluss an Niklas Luhmann systemtheoretisch denkende Dirk Baecker macht im Einklang mit dieser epistemologischen Tradition in seinen „Studien zur nächsten Gesellschaft“ soziologische Entwicklungen an Aufkommen und Gebrauch bestimmter Medientechnologien fest: Die Einführung der Sprache konstituierte die Stammesgesellschaft, die Einführung der Schrift die antike Hochkultur, die Einführung des Buchdrucks die moderne Gesellschaft und die Einführung des Computers wird die „nächste Gesellschaft“ konstituieren (vgl. Baecker 2007: 7).

Ähnlich fasst Régis Debray das epochenspezifische Zusammenspiel von technischem Medium, symbolischer Form und kollektiver Organisation mit dem Begriff der „Mediosphäre“. Er hat drei große, durch solche medientechnologischen Prägungen unterscheidbare Epochen identifiziert, die er ähnlich Dirk Baecker als kulturelle Makromilieus versteht: Mit „Logosphäre“ bezeichnet er zusammengefasst das, was die durch mündliche Tradierung und handschriftliche Aufzeichnungen geprägte Mediosphäre ausmacht. Sie dauerte bis zur Renaissance, wo neben der Zentralperspektive als kulturprägender Darstellungstechnologie auch der Buchdruck als nicht minder prägende Kommunikations- und Informationstechnologie erfunden und für die Kultur der Moderne wirksam wurde. „Vom 15. Jahrhundert bis gestern“ prägten diese Medientechnologien, was Debray „Graphosphäre“ und Baecker „moderne Gesellschaft“ nennt. Die aktuelle Mediosphäre bezeichnete Debray zunächst (Mitte 1990er-Jahre) bezogen auf das Fernsehen als geschäftsführende Medientechnologie als „Videosphäre“. Nach jüngeren Veröffentlichungen geht diese allerdings bereits wieder über in „eine Art Hypersphäre“ (Debray 2002: 6), die sich gut mit Baeckers „nächster Gesellschaft“ trifft.

Sinnüberschuss

Als Erklärung für die aus den medienkulturellen Neuerungen je folgenden gesellschaftlichen Wandlungsprozesse bietet Baecker die Hypothese an, dass es einer Gesellschaft nur dann gelingt, sich zu reproduzieren, wenn sie Antwort findet auf das Problem des Überschusses an Sinn, das mit der Einführung jedes neuen Kommunikationsmediums einhergeht. So hatte es die Antike durch die Verbreitung der Schrift mit einem Überschuss an Symbolen zu tun, die Moderne hatte durch die Buchdrucktechnologie und die damit verbundene massenhafte Verbreitung von Büchern mit einem Überschuss an Kritik zu tun und die nächste Gesellschaft wird sich durch einen Überschuss an Kontrolle auszeichnen, der mit der Einführung des Computers verbunden ist (vgl. Baecker 2007: 147ff.).

Baeckers und Debrays Ansätzen gemein ist die Vermutung eines sehr grundsätzlichen Wandels der Betriebsbedingungen für Gesellschaft in der „Hypersphäre“ bzw. „nächsten Gesellschaft“, der mit der Einführung der digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologie einhergehenden, grundsätzlich veränderten Medienkultur zusammenhängt und ebenso dramatische Folgen haben wird wie zuvor nur die Einführung der Sprache, der Schrift und des Buchdrucks. Die „nächste Gesellschaft“ – so die Vermutung – bringt eine nächste Wirtschaft hervor, eine nächste Politik, eine nächste Wissenschaft, eine nächste Universität, eine nächste Kunst und eine nächste Schule usw.

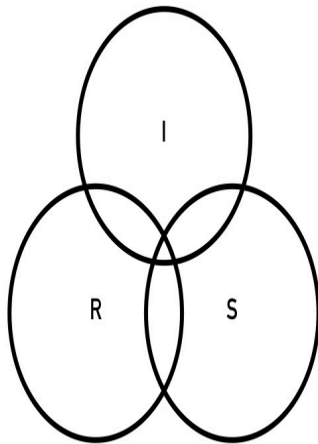
Next Art Education

Next Art Education habe ich den Versuch genannt, an diese Vermutung mit der Frage nach adäquaten Reaktionen im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik anzuschließen. Ich bin dem seit einiger Zeit mit verschiedenen Buch- und anderen Projekten auf der Spur (vgl. insbesondere Meyer 2013, Hedinger/Meyer 2013, Meyer/Kolb 2015). Gegenwärtiger Stand ist die explorative Orientierung kunstpädagogischer Fragen und Konzepte an der Kunstproduktion jener Generation von Künstler*innen, die man als „Ureinwohner“ der „nächsten Gesellschaft“ bezeichnen könnte, also Menschen, für die – um Foucault zu paraphrasieren – die fundamentalen Codes der neuen Medienkulturen „gleich zu Anfang [...] die empirischen Ordnungen“ (und also Rahmenbedingungen für die Entwicklung einer „Struktur personaler Identität“ im Sinne Pazzinis) bilden, „mit denen [sie] zu tun haben und in denen [sie] sich wiederfinden“ (Foucault 1974: 22).

Wesentliche These dieses Versuchs der Bestimmung einer *Post Internet Art Education*^[2] ist: Die *Digital Natives*^[3] sind in den Kunsthochschulen und Akademien angekommen. Und zurzeit sind sie dabei – vor kurzem noch unter dem Label *Post-Internet Art* in den Feuilletons verhandelt – die Gewohnheiten des Kunstsystems durcheinanderzubringen. Sie verbindet kein erkennbarer Stil, wohl aber eine gemeinsame Haltung, die in Anlehnung an Lyotards „Postmodern Condition“ (1979) nun als *Post-Digital Condition*^[4] gefasst werden kann: Sie leben mit großer Selbstverständlichkeit eine auf den durch digitale Medien induzierten sozialen, politischen, technologischen und wirtschaftlichen Veränderungen fußende Normalität, ohne die Gründe dieser Bedingungen als solche noch zu thematisieren, sind also quasi über das „Neue“ und „Besondere“ des Digitalen hinaus. Der Kurator Carson Chan bringt das prägnant auf den Punkt: „All diese Ideen, die vor noch gar nicht langer Zeit neu und radikal waren, sind für diese Künstler schon längst zu einer Art zweiter Natur geworden. Die Kunst, die dabei produziert wird, ist nicht notwendigerweise ‚für das Internet oder online gemacht, aber automatisch mit einer Art Internet State of Mind.“ (Chan nach Heuser 2011)

2. Konstituent: Schema RSI

Jacques Lacan konzipiert in seinem „Schema RSI“ den psychischen Apparat als Borromäischen Knoten von drei „Registern“ oder „Ordnungen“, die er für die Psychoanalyse modelliert hat: Das Symbolische (S), das Imaginäre (I) und das Reale (R). In einem Borromäischen Knoten sind drei Ringe, die diese drei Register repräsentieren, so angeordnet, dass jeweils ein Ring die beiden anderen miteinander verbindet. Wenn einer der Ringe herausgelöst wird, fallen auch die beiden anderen auseinander. Lacan macht damit deutlich, dass der psychische Apparat als Gesamtarrangement aller drei Register zu verstehen ist und nicht auf lediglich eines oder zwei der Register reduziert werden kann.



Mit dieser Konzeption des psychischen Apparats hat mich Karl-Josef Pazzini Anfang der 1990er-Jahre im Studium bekannt gemacht. Beginnend mit seinem Seminar über Lacans „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“ hat sich mein Verständnis des Zusammenhangs von Bild und Bildung entlang dieses Denkmodells entwickelt. Das hat lange gedauert. Ich habe Jahre, wenn nicht Jahrzehnte des Studiums damit verbracht. Und es dauert immer noch an. Die volle Bedeutung oder besser: die volle Potenz des Konzepts kann hier nur stark verkürzt dargestellt werden. Weil dieses Konzept aber wesentlich ist für die Behauptung, die hier im Mittelpunkt steht, will ich es dennoch versuchen. Dabei geht es mir nicht darum, Lacan theoretisch möglichst exakt nachzukommen. Vielmehr nutze ich den Borromäischen Knoten als heuristisches Instrument und erkenntnistheoretisches Modell und denke also vermutlich nicht immer streng nach Lacan (und evtl. Pazzini), sondern gelegentlich assoziierend neben Lacan (und evtl. Pazzini) her.

Freud

Lacan denkt abstrakt. Und struktural. Und er denkt von Freud aus. Er betreibt eine „Re-Lektüre“ Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Auch wenn Lacan sich explizit abgrenzt, schadet es nicht, beim Nachvollzug das Freud'sche Instanzen-Modell des psychischen Apparates (als etwas, von dem es sich abzugrenzen gilt) mitzudenken:

Voilà, meine Drei sind nicht die seinen. Meine Drei sind das Reale, das Symbolische und das Imaginäre. Ich bin dahin gekommen, sie in einer Topologie zu situieren, derjenigen des Knotens, genannt Borromäischer. (Lacan nach Braun 2008: 18)

Erste Annäherung: Das Reale hat Lacan wohl aus dem Freud'schen *Es* entwickelt. Es ist das (z. B. biologisch) Zugrundeliegende. Das Symbolische bildet, abstrakt gedacht, die *Funktion des Vaters* (Lacan 1996c: 110ff.), das Über-Ich. Und das *Ich* entsteht – wie Lacan im „Spiegelstadium“ zeigt – im Imaginären. Mit dem Imaginären assoziiert Lacan aber neben dem Ich, der individuellen Identität, dem Selbst, auch das (visuell, aber auch akustisch, olfaktorisch, taktil usw.) *Bildliche*, den *Inhalt*, die (je individuell gebildete) Bedeutung. Mit dem Symbolischen verbindet er das Gesetz, die Institution und vor allem die Sprache als grundlegende, allgemein verbindliche und allgemein verbindende Struktur. Ebenso grundlegend und allgemein und überindividuell verbindlich, aber doch ganz anders (als das Symbolische) kommt das Reale ins Spiel.

Das Reale

Beginnen wir mit dem Schwierigsten und scheinbar Einfachsten, dem Realen. Das Reale ist. Aber es ist nicht die Realität. Das Reale ist die Grundlage. Das materielle, biologische Substrat zum Beispiel (aber ohne die Symbolisierungen der Biologie). Im Feld des Sehens: die Augen, die Sehnerven, der visuelle Cortex. Die physische Basis des eigenen Körpers. Der Körper als Ding, als biologische Maschine, aber eben nicht als etwas Äußerliches, Anderes, das mit mir nichts zu tun hätte, sondern als etwas im allerintimsten Sinn *innerliches Anderes*. Eine Ahnung kann man bekommen, wenn man versucht, Abbildung 1 auszuhalten.



Abb. 1: „This Pic is Fucking With My Brain.“ (G 2017) Versuchen Sie nicht zu schwindeln.

Abb. 2: Imagination des Realen, Chiasma Opticum, Schnitt 1107 des Visible Human Project.

Abb. 3: Mit seinen Zoodrams hat Pierre Huyghe exakt die Farbpalette des Realen getroffen.

Das ist keine optische Illusion. Die Frau auf dem Bild hat tatsächlich vier Augen und zwei Münder (und eine ziemlich lange Nase). Aber das kann mein Gehirn nicht akzeptieren. Es versucht, die Diskrepanz zwischen Auge, Sehnerven, Sehrinde und den höheren kognitiven Funktionen, zwischen Wahrnehmung und Vorstellung in Einklang zu bringen und schaltet um in einen anderen Modus: Solch ein Doppelbild geschieht, wenn die Wahrnehmung gestört ist, wenn zum Beispiel Alkohol im biochemischen Spiel ist. Das erfordert ein höheres Maß an (bewusster) Konzentration für das ansonsten automatische Zusammenspiel der

Muskeln und Rezeptoren, die die Stellung der Augen zueinander und die optischen Eigenschaften der Linsen steuern. Neuer Versuch, diese Mechanismen mitgedacht, ... – aber es hilft nichts, es bleibt eine merkwürdige Art von Schwindel. Da ist etwas, das sich widersetzt, das nicht in den Griff zu bekommen, nicht zu beherrschen ist. Anders als der Hunger oder der Durst oder die sexuellen Triebe, die ich aufschieben, sublimieren oder anderweitig temporär kontrollieren kann, schimmert hier etwas durch, das sich widersetzt. Ein weiterer Blick auf das nun doch eigentlich schon bekannte Bild zeigt es: Wieder diese Irritation, dieses Taumeln-Zweifeln, dieses Unheimliche, Unerklärliche, dem ich mit dem Sinn nicht nahe komme. Da schimmert etwas durch, das nicht zu haben ist und nicht zu klären ist. Das Reale ist nicht zu haben. Das Reale hat Dich. Ganz und gar.

Das Ästhetische hat sehr basal mit dem Realen zu tun, mit der Physiologie der Wahrnehmung, mit den biologischen, biochemischen und physikalischen Systemen, mit dem, was naturwissenschaftlich fass-, wenn auch nicht *verstehbar* ist. (Das dargestellte Phänomen wird sich vermutlich gestaltpsychologisch erklären lassen mit Mechanismen der Mustererkennung auf biochemischer Hardware-Ebene. Aber das hilft nicht, wenn es um die eigene Wahrnehmung, das eigene In-der-Welt-(orientiert-)Sein geht.) Und es hat damit zu tun, dass dieses Nicht-Verstehen-Können Teil der psychischen Realität ist. Es geht um das, was für das sich selbst bewusste Individuum (gemeinhin „Subjekt“ genannt) nicht greifbar ist, um das, was sich der Kontrolle entzieht. Das Reale ist das Unverfügbare. Das für das Subjekt nicht Verfügbare oder – und wichtiger noch – es ist der Anteil des Unverfügbaren im/am (oder in der ganzunmittelbaren Nähe des) Subjekt.

Das Reale ist ohne Riss. Es ist das Kontinuum. Einfach da. Einfach so. Ohne Grund. Bodenlos. Es ist das Zugrundeliegende, deshalb Grundlose, ohne Sinn (den Sinn macht erst das Symbolische, (an-)gewendet durch das Imaginäre), *hypokeimenon*, *substantia*, *subiectum*, *res extensa* oder wie immer es Philosophie und Theologie genannt haben.

Das Imaginäre

Das Imaginäre hat – das liegt nahe – zu tun mit der Einbildungskraft. Hier zeigt sich, wie Bild und Bildung zusammenhängen. Lacan macht das deutlich in seinem Text über das „Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion“. Er beschreibt dort ein Phänomen, das sich bei Kleinkindern im Alter von sechs bis 18 Monaten beobachten lässt. Im Spiegel erkennt das Kind sein eigenes Bild als solches und zeigt dies durch die „illuminative Mimik“ eines „Aha-Erlebnisses“ an: „... vor dem Spiegel ein Säugling, der noch nicht gehen, ja nicht einmal aufrecht stehen kann, der aber, von einem Menschen oder einem Apparat [...] umfassen, in einer Art jubulatorischer Geschäftigkeit aus den Fesseln eben dieser Stütze aussteigen, sich in eine mehr oder weniger labile Position bringen und einen momentanen Aspekt des Bildes noch einmal erhaschen will, um ihn zu fixieren.“ (Lacan 1996b: 63)

Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr, als Ich, als Subjekt ... – so könnte man versuchen zu beschreiben und stößt doch sofort auf Grenzen. Das *Sich* ist nicht das *Ich*. Und das *Ich* ist nicht das *Subjekt*. Noch nicht. Und vielleicht sowieso und ganzgrundsätzlich nicht. Und genau darum geht es im „Spiegelstadium“. Das Kleinkind nimmt *sich* erstmals als Ganzes, als Einheit wahr und *imaginiert* – so könnte man möglicherweise zutreffender sagen – *sich* als *Ich*. Das *Ich* *erblickt* sich selbst (zu denken wie: *erschafft* sich selbst). Es sieht ein *Bild* von *sich* und infolge dessen *bildet* (es) *sich* (zu denken wie, wenn *sich* Nebel *bildet*). Lacan schlägt vor, dieses Phänomen als eine „Identifikation“ zu verstehen, „als eine beim Subjekt durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste Verwandlung“ – oder, um es bei einem anderen Namen zu nennen: durch die Aufnahme eines Bildes ausgelöste *Bildung*. Das Bild – auch und vielleicht insbesondere das Spiegelbild – ist der manifestierte Blick der anderen. Das Kleinkind imaginiert im Spiegel-Bild den Blick der anderen auf *sich selbst* als ein Ich. Es imaginiert den Blick von *außen* auf sein bislang nur als solches erlebtes *Innen*. Lacan schreibt: „auf dem Felde des Sehens ist der Blick draußen, ich werde erblickt, das heißt ich bin Bild/tableau.“ (Lacan 1996d: 113)



Abb. 4: Im Alter von sechs bis 18 Monaten erkennt das Kleinkind sein eigenes Bild als solches im Spiegel und zeigt dies durch die Mimik eines „Aha-Erlebnisses“ an.

Abb. 5: Caravaggios Narziss

Abb. 6: „There’s something about dolls that makes them creepy ... But Russian artist Michael Zajkov’s dolls take creepy to the next level.“ (4P3erry 2016)

Abb. 7: Diego Velazquez: Las Meninas

Abb. 8: cubo.cc creepygirl (Bitte unbedingt interaktiv rezipieren: <http://www.cubo.cc/creepygirl/>)

Darum geht es zum Beispiel in Diego Velazquez’ „Las Meninas“ (Wer ist das Subjekt, wer Objekt der Malerei? Wer blickt? Wer wird erblickt? Der König? Der Maler?)^[5] und, aber anders, bei den Umkreisungen des Unheimlichen im Blick von Puppen, anthropomorphen Robotern und künstlichen Intelligenzen von der „Olimpia“ in E.T.A. Hoffmanns „Sandmann“ über das „Creepygirl“ von cubo.cc bis Spike Jonzes Film „Her“ (Wer/was erblickt mich? Sieht mich an/sieht mir zu? (Was) Denkt sie^[6]/es? Über mich? Hat sie/es Macht über mich? Führt sie/es etwas im Schilde? Kann ich die z. B. aus dem Spiegelstadium gewohnten Identifikationen mit dem Anderen anwenden oder muss ich versuchen, sie/es als das absolut Andere, als das Fremde, als Alien denken?) (Am Beispiel „Her“ wird deutlich, dass *Bild* hier in einem umfassenden, nicht auf das Visuelle beschränkten Sinn des Imaginären gedacht ist).

Im Fall des Spiegelstadiums ist das erblickende und zugleich erblickte Menschenkind hier jedoch selbst die höhere, möglicherweise unheimliche Instanz, die allerdings noch gar nichts (im Sinne eines intentional handelnden Subjekts) im Schilde führen kann, weil der Weg dorthin zunächst noch durch das Feld des Symbolischen führen und noch ungefähr ein weiteres langes Lebensjahr dauern wird. Und doch ist dieser Weg vermutlich genau hier grundgelegt: „Die jubulatorische Aufnahme seines Spiegelbildes durch ein Wesen, das noch eingetaucht ist in motorische Ohnmacht und Abhängigkeit von Pflege, wie es der Säugling in diesem infans-Stadium ist, wird von nun an [...] in einer exemplarischen Situation die symbolische Matrix darstellen, an der das Ich (je) in einer ursprünglichen Form sich niederschlägt, bevor es sich objektiviert in der Dialektik der Identifikation mit dem andern und bevor ihm die Sprache im Allgemeinen die Funktion eines Subjektes wiedergibt.“ (Lacan 1996b: 64)

Das Symbolische

Lacan betreibt, wie gesagt, eine Re-Lektüre Freuds vor dem Hintergrund des Strukturalismus. Um das Symbolische in diesem Sinn verstehen zu können, müssen wir also Freuds Über-Ich und Lacans „Funktion des Vaters“ mit der Sprache als Struktur, als „Symbolische Ordnung“ zusammendenken. Und wir sollten dabei, auch wenn in Lacans ursprünglicher Konzeption explizit die Verbalsprache (wissenschaftshistorisch bedingt) eine sehr wesentliche Rolle spielt, *Sprache* in diesem Argumentationskontext eher weit, im Sinne eines Systems gemeinsamer Symbole verstehen, das überindividuell verbindlich ist und das es – ganz allgemein – dem Individuum erlaubt, seinen Erfahrungen und Imaginationen Formen und Bedeutungen zu geben, über die es mit anderen Individuen in Interaktion treten kann. Zu diesem System gemeinsamer Symbole zählen neben der Verbalsprache auch Bilder, Rituale, Institutionen usw.

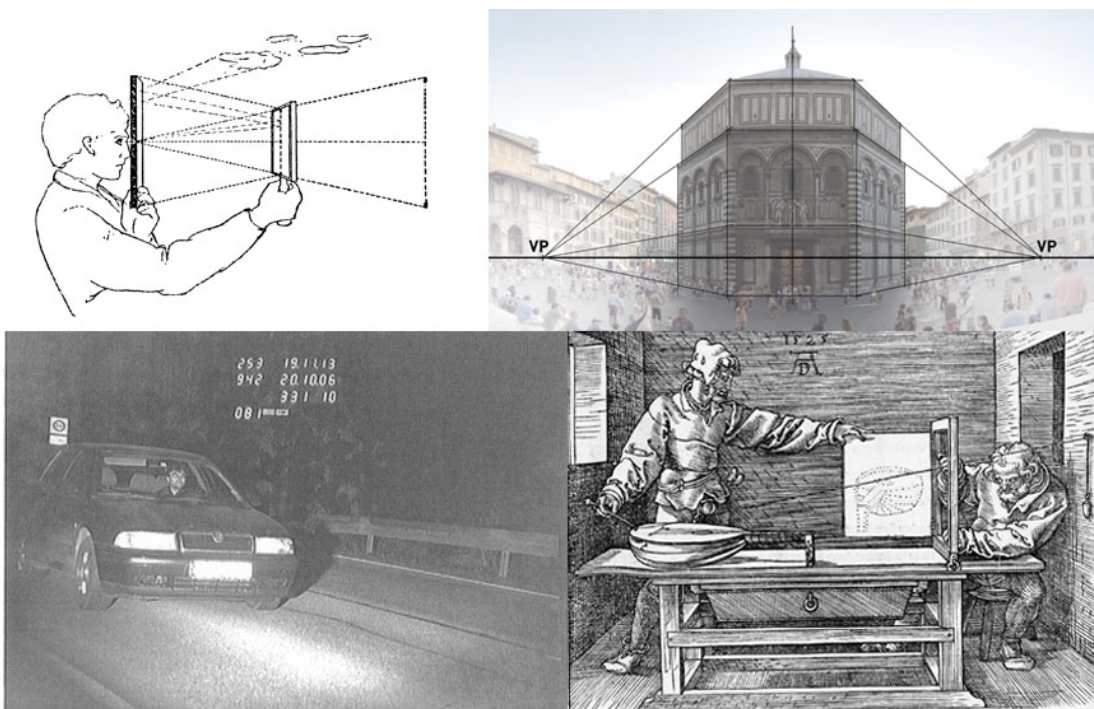


Abb. 9/10: Im Feld des Sehens zeigt sich das Symbolische als Format(ierung) von Sichtbarkeit. Der Architekt Filippo Brunelleschi erfindet 1410 vor dem Baptisterium in Florenz die Zentralperspektive.

Abb. 11: Franz Billmeyer demonstriert, wie im Laufe der Moderne die in den (Foto-)Apparat übersetzte Symbolische Form der Zentralperspektive zur juristisch sanktionierbaren Darstellungsform von Wahrheit wurde.

Abb. 12: Wenn das individuelle Imaginäre mit dem System des Symbolischen strukturell verkoppelt wird: Rationalisierung des Blicks bei Albrecht Dürer.

Dennoch zunächst explizit zur Verbalsprache und zurück zum Spiegelstadium als initialem Identifikationsprozess des *je*: Das *Infans*, das Un-Sprechende, das der Sprache noch unfähige Kind im Spiegelstadium, hört die Sprache der anderen, die ihm zunächst unverständlich ist, weil die Worte (Bezeichnendes, Signifikanten) noch nicht an die Dinge (bzw. deren psychische Repräsentationen; Bezeichnetes, Signifikate) gebunden sind. Ihm begegnet der Nicht-Sinn der Signifikanten. Aber es scheint, dass die Signifikanten für die anderen, für die Sprechenden, die *Subjekte der Sprache*, Sinn machen. Deren Position gilt es, herauszufinden und einzunehmen. Das Un-Sprechende muss die Gesetze der Signifikanten, die für die anderen Gültigkeit haben, anerkennen und sich ihnen unterwerfen. Dann kann es das Symbolische ein Stück weit kontrollieren (und damit das Reale ertragen). Dann verwandeln sich die Signifikanten in sinnvolle Worte und der anfängliche Nicht-Sinn in Sinn (vgl. Widmer 1997: 54). Anders ausgedrückt: Das Imaginäre setzt das Reale mit dem Symbolischen ins Verhältnis. Es ist der Ort, an dem sich das Reale symbolisch ver-

mitteln kann; der Ort, an dem die Welt sich im Medium der Sprache imaginär *realisiert*. In der Sprache wird das Reale *greifbar* in den *Begriffen*: Die Signifikanten zergliedern das Kontinuum des bloßen Seins und strukturieren das Reale. Der kontinuierliche Strom des Realen wird in der Sprache diskret, wird zu einer Kette von Signifikanten, wird – wie Lacan formuliert – zur *signifikanten Kette*.

Das, was die signifikante Kette strukturiert, was einen Satz als Aussage formiert, das, was Signifikanz, Bedeutung erzeugt, das, was Sinn macht, ist das Subjekt. Insofern bildet das Subjekt – wie Lacan formuliert – eine „Diskontinuität im Realen“ (Lacan 1996a: 175). *Subjekt* muss bei Lacan immer in diesem doppelten Sinn gelesen werden: Es meint sowohl die grammatikalische Funktion des Subjekts, als auch das – ebenso struktural als *Funktion* zu denkende – intentional handlungsfähige Ich-Bewusstsein.

Dieses Ich-Bewusstsein ist im Spiegelstadium exemplarisch grundgelegt. Lacan unterscheidet dabei, wie es in der französischen Sprache und vermutlich folglich auch im französischen Denken üblich ist, zwischen *je* und *moi*. Im Spiegel treffen sich hier erstmals *je* und *moi*. Aber das, was sich da im Spiegel erblickt, das *je*, das sein *moi* im Spiegel erblickt, ist zunächst noch kein *je* im Sinn des grammatikalischen Subjekts und intentional handelnden Akteurs (z. B. als Subjekt des Sprechens). Es ist so etwas wie eine erste Idee (*je-idéal*) davon.

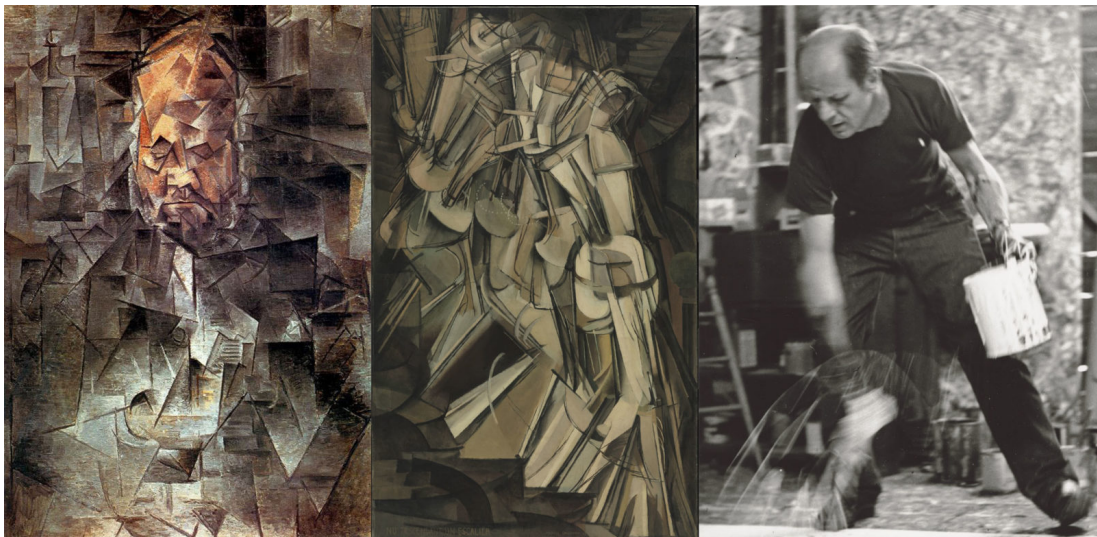
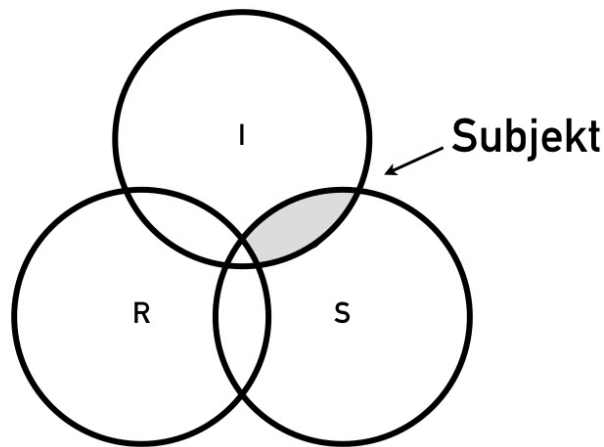


Abb. 13-15: Picasso (1910), Duchamp (1912), und Pollock (1950) experimentieren in zunehmender Dynamik mit alternativen symbolischen Formen (Formen der Darstellbarkeit).

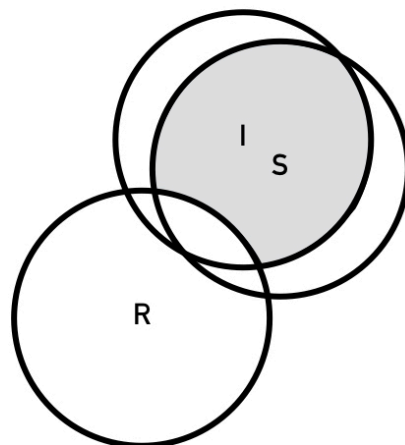
Sehr viel später erst, perspektivisch (und streng genommen eigentlich nie) wird es einmal Subjekt, *Souverän* der Sprache gewesen sein. Bis dahin ist es *Subjekt der Sprache* im Modus des genitivus subiectivus: das der Sprache Unterworfenene, das, was die Sprache spricht, aber zugleich – wie Lacan formuliert – von der Sprache *gesprochen wird*.



Die Fläche, die sich im *Schema RSI* als Schnittmenge des Imaginären mit dem Symbolischen ergibt, kann man, wie hier markiert, als Ort des *Subjekts* verstehen. Hier ist das Subjekt Souverän der Sprache, hier *agiert* es im Symbolischen. Systemtheoretisch könnte man sagen, *Subjekt* ist der Name für das, was entsteht, wenn das individuelle Imaginäre mit dem System der Sprache oder des Symbolischen strukturell verkoppelt wird.

Psychopathologie und existenzielle Struktur

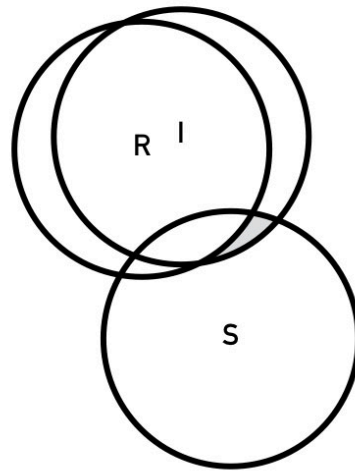
Das *Schema RSI* dient Lacan dazu, die drei grundsätzlich zu unterscheidenden klinischen Strukturen darzustellen, auf die sich psychogene Störungen aus psychoanalytischer Perspektive reduzieren lassen: Neurose, Perversion, Psychose. So kann die Neurose dargestellt werden durch eine Verschiebung des Borromäischen Knotens in der Weise, dass sich das Imaginäre und das Symbolische tendenziell überlagern, die Perversion durch die Überlagerung von Imaginärem und Realem und die Psychose schließlich durch die Überlagerung von Symbolischem und Realem.



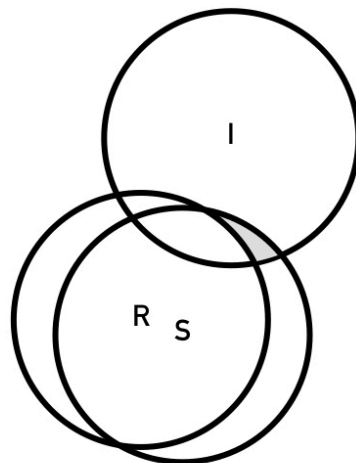
Neurose: Wenn das Symbolische in seiner Andersheit gegenüber dem Imaginären nicht unterschieden und als Anderes anerkannt wird, wenn das Symbolische dem Imaginären unterworfen wird, wird der Glaube an die Schrift allmächtig.

Es darf für den Neurotiker nichts geben, was keinen Sinn hat. Alles muss an seinem Platz sein. Aber das Begehren passt nicht in diese wohlgeordnete Welt. Das Begehren wird verdrängt und erscheint dann als rätselhafter Ausdruck des Unbewussten, das der Neurotiker nicht in sein Bewusstsein integrieren kann (vgl. Widmer 1997: 161f.).

Der Neurotiker steht am Platz des symbolischen Vaters (und bildet ein vergleichsweise großes, so genanntes „Ich-starkes“ Subjekt). Er identifiziert sich mit ihm – imaginär. Aber er ist ein Hochstapler. Er wird nie wirklich Souverän der Sprache (des Symbolischen) sein. Und das weiß er. Und daran leidet er.



Perversion: Das Unbestimmbare des Realen wird nicht akzeptiert. Es wird verleugnet. Das Unheimliche des Realen wird mit Imaginärem zugedeckt, überlagert. Es gibt keinen Tod („ewiges Leben“, Reinkarnation), es gibt für den Perversen nichts, was sich der Begrifflichkeit entziehen könnte. Das Reale wird greifbar gemacht mithilfe von Fetischen, Reliquien, Heiligenscheinen, Sexualpraktiken usw. (vgl. Widmer 1997: 161f.).



Psychose: Die klinische Struktur der Psychose ist dadurch geprägt, dass das Symbolische an die Stelle des Realen rutscht.^[7] Der Psychotiker hat – wie Lacan sagt – den *Namen-des-Vaters* verworfen. Die Instanz, die dafür sorgt, dass sich das Symbolische vom Realen differenziert und dabei das Feld der Imagination eröffnet, gibt es für ihn nicht. Das Symbolische wird zum Unverfüg-

baren. Damit hat das, was wir gewohnt sind, als *Subjekt* zu bezeichnen, weil es, wenn auch hochstapelnd, zumindest auf dem ständigen Weg ist, Souverän der Sprache zu werden, keinerlei Chance mehr, in irgendeiner Weise das Symbolische zu kontrollieren. Nicht einmal perspektivisch, nicht einmal als Werdendes. Es ist dem Symbolischen an Stelle des Realen ausgeliefert. Alles Symbolische ist – in der Wahrnehmung des Psychotikers – real.

Pazzinis Stimmung

Als letzten Schritt des methodologischen Settings zur Erforschung der *Stimmung des 21. Jahrhunderts* verbinde ich nun das Denken der strukturalen Epistemologie mit Lacans Modell des psychischen Apparates und komme zu der Behauptung, dass das, was ich zuvor als historisch veränderliche Episteme, kulturelles Makromilieu, Mediosphäre, symbolische Ordnung usw. bei Lyotard, Foucault, Debray, Baecker und nicht zuletzt Pazzini rekonstruiert habe, sich u. a. charakterisieren lässt durch bestimmte Konstellationen der Lacan'schen „Register“ analog zu den eben dargestellten klinischen Strukturen der Neurose, Perversion und Psychose.

Gestützt wird diese Annahme auch durch Sigmund Freud, der in seiner Schrift über *Die Zukunft einer Illusion* (Freud 1927) die „kollektive Zwangsneurose“ als pathologische Auffälligkeit der Moderne gekennzeichnet hatte, durch Gilles Deleuze und Félix Guattari, die in „Anti-Ödipus“ (Deleuze/Guattari 1977) mit der „Schizo-Analyse“ den Schizophrenen an die Stelle des Neurotikers als Idealtypus der psychopathologischen Verfassung setzen, und nicht zuletzt durch Régis Debray, der im Rahmen seiner methodologischen Studien „pathologische Tendenzen“ für die drei großen Mediosphären notiert, nämlich die *Paranoia* für die auf Sprache und Schrift basierende Logosphäre, die *Obsession* für die auf dem Buchdruck und der Zentralperspektive basierenden Graphosphäre und die *Schizophrenie* für die auf digital-vernetzten Informations- und Kommunikationstechnologien basierende aktuelle Mediosphäre (Debray 2003: 64f.). Obsession ist eine Form der Neurose, Schizophrenie eine Form der Psychose. (Und die Paranoia ließe sich, um der Ordnung der Drei zu genügen, eventuell nicht nur der Psychose, sondern auch der Perversion zuordnen. Da es mir jedoch im Hintergrund vor allem um die kulturellen und sozialen Wandlungsprozesse im Übergang von der Moderne zur *nächsten Gesellschaft* geht, drücke ich mich hier ohne allzu schlechtes Gewissen vor einer genaueren Betrachtung der vormodernen Kulturen der Logosphäre, die nach dieser Logik durch die existenzielle Struktur der Perversion geprägt gewesen sein müssten.)

Diese existenziellen Strukturen erzeugen – so kann man mit Pazzini (2015) formulieren – entsprechende *Stimmungen* als räumliche und zeitliche Präsenzen. Mit Freuds Konzept der „Übertragung“ im Hinterkopf denkt Pazzini *Stimmungen* dabei als einzelne Individuen überschreitende Resonanzräume, die mit Haltungen, Einstellungen und Erwartungen zu tun haben und mit anderen, komplex ineinander verwobenen sozialen, materialen, körperlichen, situativen und ästhetischen Rahmenbedingungen.

Zu diesen *Stimmung* machenden Rahmenbedingungen gehören (wenn wir im historischen Großmaßstab denken) u. a. auch die kommunikativen Mittel und Mittler, die eine Gesellschaft benutzt, um ihre symbolischen Spuren zu erfassen, zu archivieren und zirkulieren zu lassen. „Wir sind im Medialen, etwa einer Stimmung, verbunden“, schreibt Pazzini (Pazzini 2015: 326) und legt damit den Zusammenhang nahe, der hier im Zentrum steht: Die Medien sorgen für *Stimmung*. Und zwar je nach geschäftsführendem Medium für eine andere *Stimmung*. Das Buch und die Zentralperspektive für eine neurotische, das Internet für eine psychotische *Stimmung*.

Kontrollverlust

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist eine sehr schwerwiegende Erkrankung. Erheblich gravierender als eine Neurose, bei der die Betroffenen sich zwar selbst als „ein bisschen verrückt“ wahrnehmen und auch wissen, dass die Realität irgendwie anders ist als die eigene psychische Wirklichkeit, aber eben auch um diese Diskrepanz wissen und also durchaus einen Bezug zu der mit anderen geteilten Realität haben und sich im Wesentlichen gesittet benehmen. Die Psychose hingegen hat – folgt man gängigen Symptombeschreibungen – mit echtem „Realitätsverlust“, mit „Wahnvorstellungen“, „Halluzinationen“, „Stimmenhören“ usw. und damit einhergehenden „Ich-Störungen“, „starkem Abbau“ bis hin zu komplettem „Zerfall von Persönlichkeit“ zu tun.

Die klinische Wirklichkeit der Psychose ist hier aber nicht gemeint. Es geht hier nicht um den „klinischen“, sondern gewisser-

maßen um den „philosophischen Psychotiker“ als allgemeine, überindividuelle existenzielle Struktur, in die hinein Individuen geboren und sozialisiert und psychisch strukturiert werden. Vor diesem Hintergrund kann von *Verlust*, *Abbau* und *Zerfall* insofern nicht die Rede sein, als das voraussetzt, dass es „Persönlichkeit“ und „Realität“ überhaupt einmal gegeben haben muss. Aus subjekttheoretischer Perspektive geht es darum, dass „Realität“ und „Persönlichkeit“ eventuell gar nicht erst entstehen – jedenfalls nicht in dem Sinn, den wir aus dem Selbstverständnis der Moderne und der existenziellen Struktur der Neurose heraus kennen.

Bleiben wir aber – der Deutlichkeit wegen – dennoch kurz beim klinischen Extremfall. Ein „psychotisches Subjekt“ gibt es nicht. Die Bildung eines Subjekts ist nur möglich durch Einschreibung ins Symbolische. Das gelingt dem Psychotiker nicht. Er kann keinerlei Kontrolle über das Symbolische herstellen. Er *wird* kontrolliert. Und das gilt strukturell auch für den „philosophischen Psychotiker“, nämlich das Individuum in der nächsten Gesellschaft: Er *wird* kontrolliert durch das „Establishment“, die „Lügenpresse“, islamistische (oder andere) Weltverschwörungen, Globalisierung usw. – und ebenso wird er kontrolliert von der NSA, von Facebook, von Google, von den Datenbanken, den Algorithmen, Big Data usw.; er kann nicht kontrollieren, wie die Daten und die Dinge miteinander interagieren, weil sie es durch „hyperkomplexe Rechenmodelle, jenseits der menschlichen Nachvollziehbarkeit tun“ (Seemann2013).

Subjekt-Bildung ist ein Effekt der Einschreibung in die symbolische Ordnung, in das „Weltverhältnis einer bestimmten Gesellschaft zu einer bestimmten Zeit“ (Braun 2008: 91). Wenn dem Individuum die Einschreibung in das Weltverhältnis, in die kulturellen, politischen, ökonomischen, familialen, pädagogischen etc. Bedingungen der nächsten Gesellschaft nicht möglich ist, dann kann das Individuum kein Subjekt bilden. Jedenfalls nicht das Individuum, dessen psychischen Apparat Lacan mit jener Topologie zu fassen versucht. Und nicht jenes Individuum, das nach unserem üblichen bildungstheoretischen Denkmodell einzig möglicher Träger der Subjektfunktion ist.

Die Individuen der nächsten Gesellschaft und Eingeborenen der Digitalkulturen sind damit konfrontiert, dass sich der größere Teil ihrer Lebenswirklichkeit der Kontrolle entzieht. Ihre Umwelt ist geprägt davon, dass sie überall – in den Ökosystemen wie in den Netzwerken der Gesellschaft – damit rechnen müssen, dass – wie Baecker formuliert – „nicht nur die Dinge andere Seiten haben, als man bisher vermutete, und die Individuen andere Interessen [...] als man ihnen bisher unterstellte, sondern dass jede ihrer Vernetzungen Formkomplexe generiert, die prinzipiell und damit unreduzierbar das Verständnis jedes Beobachters überfordern.“ (Baecker 2007: 169) Wenn die Komplexität der Interaktion von Informationen in diesem Sinne die Vorstellungsfähigkeiten des Subjekts übersteigt, dann ist das ein Indiz für das, was Michael Seemann treffend *ctrl-Verlust* nennt.

Neurotiker reagieren auf die Überforderung durch den Sinnüberschuss der Moderne: Kritik. Das Thema der Psychotiker ist der Sinnüberschuss der nächsten Gesellschaft: Kontrolle. Vor diesem Hintergrund wird die Frage interessant, welche Umgangsformen mit dem Überschuss an Kontrolle die nächste Gesellschaft entwickeln wird – strukturanalog zu den Umgangsformen, die die moderne Gesellschaft als Reaktion auf den Überschuss an Kritik erfunden hat, den die Medienkultur des Buchdrucks in Form von massenhaft verbreiteten Büchern, Zeitschriften, Flugblättern, Zeugnissen und Formularen, die laufend den Vergleich des aktuellen mit einem anderswo bewerteten oder behaupteten Sinn provozierten, mit sich gebracht hatte (Aufklärung, Instanz der Öffentlichkeit, an öffentlichem Gebrauch gemessene Vernunft, mündiger Bürger, starkes Subjekt, Schule, Kunstunterricht ...).

Anmerkungen

[1] Jacques Derrida weigert sich, den Begriff „globalization“ zu verwenden, er will bei der französischen Version bleiben, „um den Bezug auf eine ‚Welt‘ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist.“ (Derrida 2001: 11). Fortan ist im Text dem französischen Wort mondialisation als deutsche Übersetzung das Wort „Weltweit-Werden“ nachgestellt.

[2] Herzlichen Dank an Gila Kolb für das gemeinsame Erfinden dieser Formulierung.

[3] Trotz aller Diskussion halte ich die umstrittene Metapher, wenn man sie epistemologisch versteht und vor dem Hintergrund als (epochenspezifische) „Struktur personaler Identität“ (Pazzini 1992: 27) denkt, in diesem Zusammenhang für sehr passend.

[4] Herzlichen Dank an Konstanze Schütze für diesen Hinweis.

[5] Vgl. Foucault 1974: 31ff. und Meyer 2002: 159ff.

[6] Interessant nebenher und vermutlich einer tieferen Erforschung wert: Die Puppen, Roboter, KIs sind alle weiblich. Orwells (männlicher) Big Brother, so scheint mir, ist noch ein anderes Thema.

[7] Im Unterschied zu meiner Darstellung behauptet Alain Juranville für die Psychose ein Zusammenfallen der drei Register (vgl. Juranville 1984: 423). Peter Widmer hält diese Darstellung für besonders treffend (Widmer 1997: 160). Bezogen auf die immanente Logik des Modells scheint mir jedoch meine Darstellung schlüssiger. Dabei wird vor allem wieder deutlich: Es ist nur ein Modell und keine Abbildung einer Wirklichkeit.

Literatur

Baecker, Dirk (2007): Studien zur nächsten Gesellschaft. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Braun, Christoph (2008): Die Stellung des Subjekts. Lacans Psychoanalyse. Berlin: Parodos.

Cassirer, Ernst (1921): Der Begriff der symbolischen Form im Aufbau der Geisteswissenschaften. In: Ders. (1983): Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, S. 169-200.

Debray, Régis (2002): Der Tod des Bildes erfordert eine neue Mediologie. In: Heidelberger e-Journal für Ritualwissenschaft, 2001/2002: Online: <https://web.archive.org/web/20091116172943/http://www.rzuser.uni-heidelberg.de/~es3/e-journal/fundstuecke/debray.pdf>

Debray, Régis (2004): Für eine Mediologie. In: Pias, Claus/Vogl, Joseph/Engell, Lorenz (Hrsg.): Kursbuch Medienkultur. Die maßgeblichen Theorien von Brecht bis Baudrillard. Stuttgart: DVA, S. 67-75.

Derrida, Jacques (2001): Die unbedingte Universität. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Foucault, Michel (1974): Die Ordnung der Dinge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Hedinger, Johannes M./Meyer, Torsten (Hrsg.) (2013): What's Next? Kunst nach der Krise. Berlin: Kadmos.

Heuser, Bianca (2011): Für eine Handvoll JPGs. In: De:Bug Magazin für elektronische Lebensaspekte, 7.4.2011: Online: <http://de-bug.de/mag/fur-eine-handvoll-jpgs/> [10.9.2014].

Juranville, Alain (1984): Lacan et la philosophie. Paris: PUF.

Lacan, Jacques (1996a): Subversion des Subjekts und Dialektik des Begehrens im Freudschen Unbewußten. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 165-204.

Lacan, Jacques (1996b): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 1, S. 61-70.

Lacan, Jacques (1996c): Über eine Frage, die jeder möglichen Behandlung der Psychose vorausgeht. In: Ders.: Schriften, hrsg. von Haas, Norbert/Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga, Bd. 2, S. 61-117.

Lacan, Jacques (1996d): Vom Blick als Objekt klein a. In: Ders.: Das Seminar von Jacques Lacan, hrsg. von Haas, Norbert; Metzger, Hans-Joachim. Weinheim/Berlin: Quadriga Bd.XI, S. 71-126.

Lyotard, Jean-François (1999): Das Postmoderne Wissen. Ein Bericht. Wien: Passagen.

Meyer, Torsten (2013): Next Art Education. Kunstpädagogische Positionen 29. Hrsg. von Andrea Sabisch, Torsten Meyer, Eva Sturm. Hamburg/Köln/Oldenburg.

Meyer, Torsten (2015): Ein neues Sujet. In: Jörissen, Benjamin/Meyer, Torsten (Hrsg.): Subjekt Medium Bildung. Wiesbaden: SpringerVS (Medienbildung und Gesellschaft 28), S. 93-116.

Meyer, Torsten (2017): Das Netzwerk-Sujet. In: Kiefer, Florian/Holze, Jens (Hrsg.): Durch die „Netzwerkbrille“ – Ein neues Paradigma?! Wiesbaden: Springer VS (Medienbildung und Gesellschaft 39), S. 39-63.

Meyer, Torsten/Kolb, Gila (Hrsg.) (2015): What's Next? Art Education. München: kopaed.

Panofsky, Erwin (1927): Die Perspektive als „symbolische Form“. In: Ders.: Aufsätze zu Grundfragen der Kunstwissenschaft. Berlin: Spiess.

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit (Einbilden und Entbilden 1).

Pazzini, Karl-Josef (2002): Documenta11 – Inszenierung von psychotischer Struktur? In: AFP – Assoziation für die Freudsche Psychoanalyse (Hrsg.): Strukturen und Produktionen (in) der Psychose. Texte zur Tagung der AFP in Kooperation mit dem Lehrstuhl für klinische Psychiatrie der Universitätsklinik Zürich, Burghölzli 20. bis 22. 9.2002.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle. In: Ders.: Bildung vor Bildern. Kunst Pädagogik Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript, S. 317-339.

Pazzini, Karl-Josef (2017): Kulturelle Bildung im Kontext aktueller Transformationsdynamiken. Unveröffentlichtes Manuskript zur Diskussion im Forum „Bildungsforschung 2020 – Potenziale erkennen. Perspektiven eröffnen. Wissen schaffen.“ Bundesministerium für Bildung und Forschung, Berlin 18.11.2016.

Perry, Tod (2016): Russian Artist Makes Dolls So Realistic They'll Give You Nightmares. In: The Daily Good. Online: <http://www.good.is/slideshows/dont-look-the-doll-in-the-eye> [16.5.2017].

Ruhs, August (2010): Lacan: Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker.

Seemann, Michael (2013): ctrl-Verlust. Online: <http://www.ctrl-verlust.net/glossar/kontrollverlust> [22.3.2017].

Widmer, Peter (1997): Subversion des Begehrens. Eine Einführung in Jacques Lacans Werk. Wien: Turia + Kant.

Abbildungen

Abb. 1: G (2011): This Pic is Fucking With My Brain. In: The Hot Glove. Online: <https://web-beta.archive.org/web/20110203084429/http://www.thehotglove.com/2011/02/pic-fucking-brain/> [23.3.2017].

Abb. 2: Schnitt 1107 des Visible Human Project: <http://www.uocodac.com/what-is-the-visible-human-project> [23.3.2017]

Abb. 3: Pierre Huyghe: Zoodram, Foto: Torsten Meyer.

Abb. 4: <http://www.tacodemulher.com.br/profissionais/como-descobrir-para-o-que-voce-ser-ve-parte-1/> [23.3.2017]

Abb. 5: Caravaggio: Narziss, 1598/99, https://de.wikipedia.org/wiki/Narziss#/media/File:Michelangelo_Caravaggio_065.jpg

Abb. 6: Puppe, Michael Zajkov, http://dangerousminds.net/comments/artist_creates_freakishly_realistic_doll_faces [23.3.2017]

Abb. 7: Diego Velázquez: Las Meninas, 1656,

https://de.wikipedia.org/wiki/Diego_Vel%C3%A1zquez#/media/File:Las_Meninas,_by_Diego_Vel%C3%A1zquez,_from_Prado_in_Google_Earth.jpg [23.3.2017]

Abb. 8: cubo.cc creepygirl; <http://www.cubo.cc/creepygirl/> [23.3.2017]

Abb. 9: Schema des perspektivischen Betrachtungsgerätes von Brunelleschi. In: Pazzini 1992, S. 62.

Abb. 10: Assignor: Products and perspective (1), <https://exploratorysketching.wordpress.com/2014/05/19/products-and-perspective-1-4/> [23.3.2017]

Abb. 11: Franz Billmayer: Bilder als Beweis, http://www.bilderlernen.at/aufgaben/bildgebrauch/070109_radar.html [23.3.2017]

Abb. 12: Dürer: Unterweysung der Messung, 1525, https://de.wikipedia.org/wiki/Datei:Duerer_Underweysung_der_Messung_fig_001_page_181.jpg [23.3.2017]

Abb. 13: Pablo Picasso: Portrait Ambroise Vollard, 1910, <http://www.pablocicasso.org/portrait-of-ambroise-vollard.jsp>

Abb. 14: Marcel Duchamp: Akt, eine Treppe herabsteigend Nr. 2, 1912,

<http://www.philamuseum.org/collections/permanent/51449.html>

Abb. 15: Jackson Pollock, 1950, Foto: Hans Namuth,

<http://www.tate.org.uk/context-comment/articles/jackson-pollock-five-things>

Alle anderen Figuren: Torsten Meyer 2017, zum Teil nach Jacques Lacan.

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

„Übertrag“ ist ein Begriff aus der Buchhaltung und bezeichnet dort das Ergebnis einer Rechnung, eine Zwischensumme, die aus Platzgründen auf ein neues Blatt übertragen wird. Man assoziiert bei dem gewählten Titel also zu Recht, dass im vorliegenden Buch bezüglich der kunstpädagogischen Arbeit von Karl-Josef Pazzini Bilanz gezogen, besser eine Zwischen- summe seines Wirkens kalkuliert werden soll, gehen wir doch davon aus, dass er sich noch lange Zeit in den kunstpädagogischen Diskurs einmischen bzw. dort noch lange nachwirken wird. Die Frage, die sich also in dieser Perspektive stellt, ist: Was ist der Übertrag seiner mehr als 30-jährigen Arbeit als Forscher und (Hochschul-)Lehrer im Feld der Verkoppelung von Kunst und Pädagogik?

Es gibt verschiedene Wege, diese Frage zu beantworten. Wir könnten Rechnungen aufstellen, beispielsweise die beachtliche Anzahl seiner Vorträge, seiner Aufsätze, Monographien und Herausgeberschaften auflisten. Oder versuchen, die Wirksamkeit seiner Lehre an der Anzahl der durch ihn betreuten Promotionen zu messen. Oder an der Anzahl der Professorinnen und Professoren, die aus dem u. a. von ihm geleiteten Hamburger Graduiertenkolleg „Ästhetische Bildung“ hervorgegangen sind.

Wir haben uns für einen anderen Weg entschieden. Nicht nur, weil diese Aufrechnungen nichts oder zumindest nur wenig über die inhaltliche Breite, den individuellen Stil und die Ausrichtung von Karl-Josef Pazzinis Arbeit aussagen können. Sondern auch und insbesondere aus einem anderen Grund: Wer die spezifische Ausrichtung des kunstpädagogischen und bildungstheoretischen Denkens von Karl-Josef Pazzini kennt, der hört beim Begriff „Übertrag“ sofort auch die „Übertragung“ mit und damit einen der zentralen psychoanalytischen Begriffe, den er in den letzten Jahren verstärkt beforcht, einer Reformulierung unterzogen und für die Beschreibung der (nicht nur kunstpädagogischen) Lehre erschlossen hat (vgl. dazu beispielsweise Pazzini 2011a und b, 2012, 2013a, 2015 und Meyer/Crommelin/Zahn 2010).

Die Übertragung stellt sich als relationales Geschehen zwischen mindestens zwei Menschen her; und sie prozessiert unbewusst. Sie lässt sich also nicht willentlich herstellen oder steuern. Schon Freuds Konzeption von Übertragung stellt gleichsam die Vorstellung eines geschlossenen, klar abgrenzbaren Individuums in Frage. Freud, so Pazzini, versuchte mit dem Begriff

eine wirksame relationale Raumzeit zwischen Menschen zu fassen [...], die über die individuelle Abschottung, genannt Autonomie, Individualismus, gar Autarkie hinausgreift. Das Konzept konfrontiert mit der Fiktionalität der Grenze zwischen Individuum und Gesellschaft oder – etwas kleiner – Gesellung, lässt juristische Abgrenzungen (etwa Zurechenbarkeit) der individuellen Eigenschaften (etwa dem, was Kompetenz heißt) anders sehen. (Pazzini 2015: 319)

Übertragung ist demnach ein Geschehen zwischen nur scheinbar klar abgegrenzten Individuen, das diese verändert, ohne dass es die Möglichkeit gibt, diese Veränderungen als Resultat eindeutiger Richtungsvektoren zu erkennen, wie Pazzini an anderer Stelle schreibt:

Es gibt offenbar einen energetischen Fluss zwischen Menschen, der Effekte am einen wie am anderen Pol der Beziehung entstehen lässt und sich aus der Relation der Individuen als Subjekt zueinander ergibt. Ein Effekt von Übertragungen ist wahrscheinlich die Kristallisation eines individuellen Subjekts und eines Objekts als sedimentierte Pole vieler Übertragungsbeziehungen, bereit und angewiesen auf weitere Übertragung. (Pazzini 2011: 197)

Auch die diskursiven Praxen der wissenschaftlichen Forschung und Lehre sind in solche Übertragungsprozesse eingelassen. In diesem Sinne haben wir im September 2015 (ehemalige) Studierende, Schüler*innen und Kollegen*innen von Karl-Josef Pazzini aus dem Feld der Kunstpädagogik und der Ästhetischen Bildung zu einer *Tagung ins Hamburger Warburg-Haus eingeladen, um dort anlässlich seines jüngsten Buchs Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse (2015)* über die theoretische Ausrichtung des Zusammenhangs von Kunst und Pädagogik nachzudenken.

Unser Ziel war es, eine Debatte anzustoßen über das, was die Beitragenden an ihren jeweiligen Plätzen für bedeutsam, festgefahren, unlösbar halten – auch wenn/weil/obwohl/indem sie sich auf von Karl-Josef Pazzini Formuliertes beziehen. Leitende Fragen dabei waren: Wie wirken die Bezugnahmen in der eigenen Arbeit? Wie und wo gab es Anlässe für eigene Anschlüsse? Welche Texte von Karl-Josef Pazzini spielen dabei eine Rolle? Wie lassen sich die ständig veränderbaren Bildungsprozesse vor, durch, mit und in Bildern weiter ausdifferenzieren? Welche Relektüren und Fortführungen (in des Wortes mehrfachen Bedeutungen) zeichnen sich ab?

Aus der genannten Tagung und ihren Diskussionen sind für den vorliegenden Sammelband Texte, Kommentare und künstlerische Beiträge entstanden, die auf sehr unterschiedliche Art und Weise an Karl-Josef Pazzinis kunstpädagogisches Denken anknüpfen und so im zweifachen Sinne den Übertrag von seinen Arbeiten in die eigene Lehr- und Forschungsarbeit kalkulieren. Einerseits wird jene Zwischensumme gebildet über inhaltliche Ausgangspositionen für Neues. Andererseits bieten die Beiträge eine Form, in der etwas vom Übertrag zur Darstellung kommen kann, im Sinne einer Nachwirkung von Übertragungen – sowohl in der inhaltlichen als auch persönlichen Begegnung mit Karl-Josef Pazzini.

Bilder

Den Bildern im weiten Sinne eignet in diesem Band insofern eine verbindende wie trennende und damit lockernde Funktion, als sie denkwürdige Übergangsobjekte zwischen Sichtbarkeit und Virtualität darstellen. Sie sind sowohl an der Gestaltbildung im Sinne von Potenzialen des Entwerfens eines Zukünftigen beteiligt als auch an Prozessen des Speicherns, Archivierens, Repräsentierens und dienen damit als Bodensatz der Erinnerungen. Sie dienen als lockende „Blickfänger“ (vgl. Härtel/Pazzini 2017) und wecken Wünsche wie Ängste. Gleichwohl bleiben sie lediglich flüchtige, situative, konzeptionelle oder formelle Öffnungen auf etwas hin, willentlich unverfügbare und doch inszenierbare Verführungen (vgl. Pazzini/Sabisch/Tyradellis 2013b). Wie sich die Bilder im Übertragungsgeschehen verändern, überlagern und konkurrieren, wie sie sich dem Versuch widersetzen, ihrer habhaft zu werden, sie zu bearbeiten und wie sie eben dadurch Subjekte konstituieren und Kollektive formieren, zur Infrastruktur des Wissens werden, schimmert in vielen Beiträgen nur indirekt durch.

Um das Unvorhersehbare, das durch Bilder auf ihn zukommt, anzuzeigen, trägt Karl-Josef Pazzini hier nicht nur schriftlich bei. Unter dem Titel „Zufall“ hat er eine Serie von Bildern zusammengestellt, die ihm zugefallen und zu Fotos geworden sind. Diese Zufälle ziehen sich durch das ganze Buch und unterbrechen die Reihe der Texte gelegentlich visuell. Direkt im Anschluss an diese Einleitung folgen ein paar kurze Erläuterungen dazu.

Das Buch ist ummantelt mit einem Still aus dem Animationsfilm „Google Earth Art“, den Com&Com 2008 in Zusammenarbeit mit Google Schweiz unter Anwendung der Technologie und Ästhetik von Google Earth entwickelt haben. Der Film zeigt einen virtuellen Flug durch das 3-D-Modell der Schweizer Alpenwelt (vgl. <http://com-com.ch/de/archive/detail/15>). Er führt vorbei an einer ebenfalls in Google Earth programmierten virtuellen Textarbeit von Com&Com: An der Flanke des schneebedeckten Gebirgszuges zwischen Wetterhorn (3701 m) und Schreckhorn (4078 m) prangt ein „Dictum“ aus der Text- und Aphorismensammlung von Com&Com: „It’s so superficial, but it’s true“. – Com&Com, die auch schon für das Cover des Buchs zum 60. Geburtstag Karl-Josef Pazzinis verantwortlich zeichneten (Meyer/ Crommelin/Zahn 2010), lassen in scheinbar ironischer, im Detail der Referenzialitäten jedoch höchstkomplexen Weise die kontemplative Reise durch die auf die schweizerische Identität rekurrierende,

mythisch-auratische Bergwelt der Alpen als virtualisierte Land Art auf Andy Warhols Philosophie der Oberflächlichkeit treffen.

Beiträge

Die folgenden Beiträge gehen wesentlich auf Vorträge zurück, die im Rahmen der Tagung vom 17. bis 19. September 2015 im Hamburger Warburg-Haus gehalten wurden. Zum Teil werden die Texte durch Kommentare begleitet, die auf Basis der Diskussionen im Anschluss an die Vorträge entstanden sind. Wir haben uns dazu entschieden, die lebhaften und zum Teil sehr fruchtbaren Diskussionen auf diese Weise mit zu dokumentieren und hoffen, dass dadurch ansatzweise auch eine Idee der Atmosphäre im Warburg-Haus in die schriftliche Form hinübergerettet werden kann.

Torsten Meyer konstatiert in Übertragung verschiedener Gedanken Karl-Josef Pazzinis *Die Stimmung des 21. Jahrhunderts* als (tendenziell) psychotisch. Als *Methodologische Einführung* in ein größeres Forschungsvorhaben, das eine Phänomenologie der „Stimmung des 21. Jahrhunderts“ versuchen und daraus Folgerungen für die kunstpädagogische Theoriebildung ableiten würde, zeichnet er grundlegende Theorien im Sinne eines „Pazzini State of Mind“ nach – nämlich die strukturelle Epistemologie und Jacques Lacans Konzeption des psychischen Apparats als Borromäischer Knoten, der das *Reale*, das *Symbolische* und das *Imaginäre* miteinander verknüpft – und verbindet beides in Anwendung von Pazzinis Konzept von „Stimmung“ (Pazzini 2015: 317-339) zu einer abstrakten Vorlage für ein komplexes Spekulieren über die Wirkungen der aktuellen Medienkultur und deren Folgen für die kunstpädagogische Theoriebildung.

Silvia Henke konzipiert den Übertrag als Wirkungen von zweierlei Vorbildern der Lehre, die Pazzini, anlässlich der Umstrukturierung an der Hochschule in Luzern, auf Basis einer gemeinsamen Betrachtung des Videos *Lasso* von Salla Tykkä in Gang setzte. Sie diskutiert einerseits, inwiefern das Video nicht lediglich als illustrierendes Beispiel, sondern als Vorbild fungiere. Andererseits beschreibt sie Pazzinis Lehre als Vorbild, als „Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit“, die auf Übertragung ziele. Indem sie in der eigenen Lehre Videoarbeiten von Studierenden neu vertonen lässt und damit eine „auditive Bildhaftigkeit“ hervorhebt, führt sie uns unsere eigene mediale wie emotionale Verstrickung innerhalb des Produktionsprozesses vor: „Damit die Melodie wirkt, die Übertragung stattfindet, dürfen wir nicht sofort wissen, ob sie passt.“

In ihrem Kommentar differenziert *Sonja Andrykowski* drei unterschiedliche Ebenen und Lesarten der Videoarbeit von Tykkä. Sie beschreibt zuerst die narrative Ebene. Zweitens thematisiert sie, wie das Video durch ein Blickgeschehen konstruiert wird und wie sich das „Durchwirken“ von Erzählebene und Blickebene aktualisiere. Und drittens entfaltet sie mit Pazzini eine bildungsrelevante Ebene der bildhaften Schnittstelle, einer inhärenten, nahezu metaphorischen Medienreflexion, die durch das eigene Spiegelbild hindurch geschehe, „um das andere zu sehen“.

Mit dem „Bildschirm“ nimmt *Manuel Zahn* Bezug auf einen Begriff, der in vielfältigen Weisen und Kontexten in Pazzinis bildungstheoretischem Denken in Erscheinung tritt. In seinem Text geht er dem Begriff des Bildschirms und seinen Bedeutungsebenen vor dem Hintergrund der aktuellen digitalen Medienkultur nach. Letztlich werden Bildschirme in medienökologischer und dispositivtheoretischer Perspektive als „Knoten“ einer weltweit vernetzten, digitalen Medienkultur thematisiert und gleichsam der theoretische Blick von einer individuellen auf eine *dividuelle*, also vielfach verteilte und geteilte Subjektivität verschoben.

Sven Scharfenberg ergänzt Zahns Beitrag mit einer Differenzierung zwischen Objektivationen und Dispositiven. Vor diesem Hintergrund kann er in Bezug auf Bührmann/Schneider (2008) Objekte wie beispielsweise technische Geräte „als Bestandteile überlappender, konkurrierend oder synergetisch wirkender Dispositive, die auf ihre Erschaffer*innen (unbewusst) eingewirkt haben, beschreiben und historisieren, wie er am Beispiel des Bleistifts darlegt.

Rahel Puffert fragt in ihrem Beitrag, ob es noch zeitgemäß sei, den Bildungsbegriff „so eng“ auf den Bildbegriff zu beziehen, wie Pazzini dies thematisiere. Mit Lissitzkys *Prounen* stellt sie dabei eine künstlerische Arbeit ins Zentrum ihrer Überlegungen, die den Übergang von der zentralperspektivischen Fixierung der Betrachtenden hin zu ihrer räumlichen Situierung markiere. Die Arbeit rufe die zentralperspektivischen Sehgewohnheiten zwar auf, aber nur, um ein anderes Sehen anzuregen, um die zentralperspektivische Bildordnung zu dekonstruieren. Inwiefern dieses andere Sehen jedoch an eine Bildlichkeit gekoppelt bleibt, diskutiert *Stefanie Johns* in ihrem Kommentar. Sie beschreibt den Zusammenhang von Bildlichkeit und Sichtbarkeit ausgehend von

Mersch und skizziert mit dem Begriff des Displays (nach Loreck) eine Möglichkeit, die Rahmung zu aktivieren, um Bildliches entstehen, kondensieren und sich verändern zu lassen.

Der Text von *Andrea Sabisch* stellt einen bildungstheoretischen Übertrag dar, der im Anschluss an Pazzini das wechselseitige Zusammenspiel zwischen Bildwerdung und Subjektbildung thematisiert und dabei die konstitutive Rolle der Medien hervorhebt. In Bezug auf Merschs Darstellung zweier verschiedener Zugänge zum Medialen (Dia/Per) zeigt Sabisch an der künstlerischen Arbeit von Mathieu, wie eine mediale Performanz im Visuellen konkretisiert und differenziert werden kann. Sie schlägt vor, die transformatorische Bildungstheorie um die Dimension der performatorischen zu ergänzen und die sprachtheoretischen Legitimationen der Bildungstheorie um bildtheoretische zu erweitern.

Diesen Vorschlag unterstützt *Hans-Christoph Koller* in seinem Kommentar, indem er darlegt, dass Bildern in transformatorischen Bildungsprozessen potenziell zwei unterschiedliche Rollen zukommen: einerseits als „Gegenstand“ oder „Medium dieses Transformationsgeschehens“, andererseits als Anlass für bildende Transformationen. Gleichzeitig skizziert Koller, inwiefern eine bildtheoretisch grundierte Bildungstheorie im Anschluss an Sabischs Beitrag weiterer Entwicklungsarbeit bedürfe.

Auch *Keike Mendt* sucht ausgehend von ihrer eigenen künstlerischen Arbeit mit Bildern/ Bildsammlungen nach theoretischen Beschreibungen einer visuellen Bildung, wobei sie die experimentelle Praxis mit den stets prekären Sinnverknüpfungen zwischen Bild und Sprache hervorhebt. Dabei spielt der Begriff des Bildzwischenraums für sie eine zentrale Rolle, der von ihr in Bezug auf Bernhard Waldenfels' Phänomenologie des Fremden und die bildungstheoretischen Überlegungen von Rainer Kokemohr, Hans-Christoph Koller und Karl-Josef Pazzini als Anlass von individuellen Bildungsprozessen diskutiert wird. Ihr Buchbeitrag besteht aus einer Text- und Bildspur, die sich gegenseitig ergänzend nebeneinander stehen.

Notburga Karl und *Evelyn May* reflektieren ihre gemeinsame Performance im Rahmen der Tagung im Warburg-Haus. „Einfallende Bilder“ infolge des Anlasses, des Rahmens, des Ortes, Namen-Verwandtschaften und das Präsentationsformat lösen Assoziationen aus, denen die Autorinnen nachspüren. Immer wieder anknüpfend an das Motiv des Teppichs und anhand der Person Karl Mays stellen Karl und May Bezüge zu Karl-Josef Pazzinis *Bildung vor Bildern* her.

Andreas Brenne kommentiert den Beitrag von Karl/May, indem er die Metapher des Teppichs aufgreift. Am Beispiel punktueller Einblicke in Karl Mays Biographie und Werk veranschaulicht Brenne einige Lesarten dieses Vergleichs eines „komplexen textilen Gewebes“ mit der „hybriden Struktur von Identität“.

Susanne Gottlob stellt assoziative Kopplungen zwischen dem bildhaften Denken Warburgs und demjenigen Pazzinis her. Indem sie Warburgs Auseinandersetzung mit der Ellipse als physikalischer Form rekonstruiert, auf die elliptische Deckenkonstruktion der Bibliothek im Warburg-Haus eingeht und dazu verschiedene Zeichnungen Warburgs zur Ellipse zeigt, wird deutlich, wie stark Warburg vom Bildhaften ausgehend sein Denken modellierte. Schon früh stellt er Gottlob zufolge einen Zusammenhang zwischen Bild und Symptom her und von hier aus wurde sein Forschen motiviert. Pazzini „streife“ in seinen Schriften und seiner Lehre etwas davon.

Heinrich Lüber überträgt seine Erfahrungen mit dem akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini in das Medium seiner künstlerischen Artikulation. Wäre er (zu seinem sehr großen Bedauern) bei der Tagung im September 2015 nicht verhindert gewesen, hätte er in, vor und auf den Bücherregalen der Bibliothek des Warburg-Hauses eine Performance realisiert, die mittels monologischem Sprechen „Wirbel im Raum“ erzeugt hätte. Für dieses Buch hat Heinrich Lüber seine Ideen für die nicht stattgefundene Performance aufgezeichnet.

Ausgehend von dem Dokumentarfilm *Gerhard Richter Painting* thematisiert *Ole Wollbergs* Beitrag Zusammenhänge zwischen künstlerischer Bildung und verkörpertem, implizitem Wissen. Der Begriff der Anmut wird dabei von ihm als Indiz für das Wirken impliziten Wissens in ästhetischen Praktiken verstanden. Zusätzlich entwickelt er die theoretische Figur der Bildungen des Ungewussten (anspielend auf und zugleich abgrenzend von Freuds Bildungen des Unbewussten), um das in Richters Praxis relevante implizite Wissensregister zu konturieren.

Jasmin Bösch geht als Filmemacherin in ihrem Kommentar der Frage nach, wie sich das Konzept des verkörperten Wissens auf künstlerische Arbeiten anwenden lässt, in denen Maschinen, sei es ein Fotoapparat, eine Filmkamera oder ein Computer zum Einsatz kommen und in denen eine größere Anzahl von Menschen am Produktionsprozess beteiligt ist.

Joana Faria widmet ihren Beitrag dem psychoanalytischen Konzept der Nachträglichkeit, wie es von Sigmund Freud im Kontext der psychoanalytischen Kur entwickelt und u. a. von Karl-Josef Pazzini in den bildungstheoretischen Diskurs eingebracht worden ist. In professionstheoretischer Perspektive stellt „Nachträglichkeit“ eine andere, alternative Reflexionsfolie von pädagogischen Prozessen und ihrer Wirksamkeit zu derzeit populären Kompetenztheorien dar. Faria entfaltet die zeitliche und soziale Komplexität von Lehr-, Lern- und Bildungsprozessen und stellt im Anschluss daran nochmals deren Unplanbarkeit heraus. Diese ist vor dem Hintergrund der Nachträglichkeit aber nicht als Defizit zu verstehen, sondern vielmehr als Voraussetzung für Bildung, für ein individuelles Begehren, sowohl auf Seiten der Schüler*innen als auch auf Seiten der Lehrer*innen.

Janes Heuer schlägt mit seinem Kommentar zu Joana Farias Beitrag eine Brücke vom Konzept der Nachträglichkeit in Bildungsprozessen zum Diskurs um Behinderung und Inklusion. Dabei plädiert Heuer für ein Verständnis von Behinderung als Behinderungserfahrungen in sozialen Prozessen. Mit dieser Konzeption von Behinderung geht nicht nur eine andere zeitliche Logik vermeintlicher „Status“ einher, sondern auch eine andere Verortung, die mehr als ein Individuum betrifft.

Insa Härtels Beitrag thematisiert den psychoanalytischen Zusammenhang von Bild und Begehren bzw. Wünschen und Magie. Mit Robert Pfaller und Karl-Josef Pazzini stellt sie zwei unterschiedliche Deutungen vom Akt der Sichtbarmachung im Verhältnis zur Wunscherfüllung einander gegenüber. Im Zuge ihrer Forschungen zum TV-Format der so genannten Messie-Sendungen kann sie zeigen, dass der Reiz dieser Serien darin besteht, die Ambivalenz zwischen beiden Positionen im Modus der Sichtbarkeit erfahrbar zu machen.

Ute Vorkoeper und *Tanja Wetzel* greifen Karl-Josef Pazzinis Begriff der „paradoxalen Aufenthaltsräume“ auf und fragen, wann Kunst solche Räume zu erzeugen vermag, in denen die „Unmöglichkeit der *einen* Wahrheit“ erfahrbar wird. Die Autorinnen stellen einen „heterogenen Bilder-Parcours“ zusammen, dessen Beispiele von Caravaggio über Birgit Hein bis Francis Alÿs auf je unterschiedliche Weise zu einer „Annäherung an eine Antwort“ beitragen. *Bernadett Settele* bezieht sich in ihrem Kommentar auf das Beispiel *Abstrakter Film* von Birgit Hein. Entlang einer formalen Analyse betont sie den performativen Aspekt der Rezeption, der in dieser Arbeit stark an die kulturelle Herkunft der Betrachter*innen gekoppelt sei. Orientierungslos projizieren und koproduzieren wir – so zeigt Settele – jene „zerstreute, flimmernde Wahrheit“, der uns der Film aussetzt.

Eva Sturm fragt sich unter anderem unter Bezug auf Karl-Josef Pazzini, wie man antirassistisch sprechen kann. Und sie fragt gleichsam, was Kunst, Kunstpädagogik und Kunstvermittlung dazu beitragen können, die machtvollen Gewohnheiten eines hegemonialen, identifizierenden Sprechens und Handelns zu dekonstruieren. Im Dialog mit künstlerischen Arbeiten von Jean-Ulrick Désert und Hansel Sato geht sie diesen Fragen nach und zeigt, dass Kunst und Kunstvermittlung „Samenkörner“ (Hildebrandt) sein können, indem sie ein problematisches Verhältnis (z. B. zum Fremden) zuallererst sichtbar machen und auch dazu anregen können, darüber in einen Diskurs zu treten und so die „paranoische Festungsmentalität“ (Pazzini) des individuellen Subjekts zu erschüttern.

Katja Hoffmann greift in ihrem Kommentar zu Sturms Text diesen Begriff von Pazzini auf und betont in postkolonialer und antirassistischer Perspektive die Wichtigkeit der Sichtbarmachung, Infragestellung und gleichsam der „Erschütterungen“ von selbstverständlich gewordenen, institutionalisierten rassistischen Wissensordnungen für eine aktuelle Kunstpädagogik und damit zusammenhängende Bildungsprozesse.

Gereon Wulfstange nimmt eine Illustration von *Janosch* zum Anlass, über „Aggressivität, Phantasma und Begehren zwischen den Generationen“ zu reflektieren. Ein Sohn reicht seinem Vater – einem Löwen –, damit dieser nicht verhungere, eine Möhre in den Käfig. Der Sohn hatte ihn eingesperrt in der Befürchtung, gefressen zu werden. Entlang seiner Beschreibungen und Auslegungen dieses Bildes (mit Text) liest Wulfstange ein Wissen über ein Generationenverhältnis aus, das sich um das Phantasma des (falschen) Käfigs rankt.

Der Kommentar von *Ole Wollberg* greift die Lesart der Zeichnung als Phantasma auf und geht der Bemerkung nach, dass der Käfig als nicht geschlossen betrachtet werden könnte. Anhand eines Vergleichs mit dem Fall eines echten menschenfressenden Löwen „hinter Gittern“ ergänzt er Wulfstanges Beitrag um einige Aspekte der symbolischen Dimension der Gitterstäbe in diesem Bild einer Vater-Sohn-Beziehung.

Karl-Josef Pazzini hat das Schweizer Künstler-Duo *Com&Com* für die Kunstpädagogik entdeckt. Davon zeugen zum Beispiel die Texte „Einfallende Bilder“ (Pazzini 2015: 225- 248), „Geniale Epigonen“ (ebd. 249-266) und „Das zu Lesende“ (ebd. 267-277) in

seinem Buch „Bildung vor Bildern“. Diese Art der Wertschätzung hat bei den beiden Künstlern zu einem überaus produktiven Denken geführt, das wunderbar viele Anschlussmöglichkeiten für (kunst)pädagogische Perspektiven bietet, wie *Johannes M. Hedinger* in seinem Beitrag zu diesem Buch zeigt. Unter Bezug auf Kenneth Goldsmith ruft Hedinger zum produktiven Verlieren in der aktuellen Medienkultur auf und erklärt, warum das Internet nicht den Untergang der abendländischen Kultur bedeutet und es uns zu kreativeren Menschen machen kann.

Pauline von Katté fragt sich – inspiriert durch Hedingers Denkanregung, René Descartes' berühmtes Dictum „cogito ergo sum“ probehalber durch die saloppe Formulierung „Ich poste, also bin ich“ zu ersetzen –, woher die nächste Kunst käme, wenn nicht mehr allein die schöpferische Kraft des Menschen dafür verantwortlich wäre, sondern die Produktion von Kunst unterstützt oder ersetzt würde durch intelligente Maschinen, die den Menschen auf körperlicher und mentaler Ebene künstlich erweitern, wie das bereits beim Posten von so genannten Fake News geschieht.

Das Buch beschließt *Karl-Josef Pazzini* mit einem Auszug aus seinem aktuellen Forschungsprojekt. In seinem Beitrag *Bildung vor Bildern. Pornographie als Bilddidaktik?* geht es ihm um den Umgang mit Bildwirkungen im pädagogischen Kontext. Die Frage nach Bildern, die uns nachhaltig beunruhigen und die mit dem Begehren und der Sexualität untrennbar verwoben sind, verknüpft die Disziplinen Kunst, Pädagogik und Psychoanalyse miteinander. Sie wird so zum Anlass für einen strukturellen Vergleich zwischen dem Bildungsgang in Didaktik und Pornographie. Dabei untersucht er, was in diesem Bildungsgang zum Gegenstand, was ausgeblendet und zugerichtet wird, wie die bildhafte Ausrichtung der anderen konzipiert wird, in welchem Medium sie sich ereignet und inwiefern man selbst oder gerade Vermittlungsbemühungen auch als „Abwehr der Berührung und der Übertragung“ auffassen kann.

Daniel Wolff bezieht sich in seinem Kommentar auf Pazzinis Text „Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte“ (Pazzini 2000). Er fragt danach, wie sich die Aporie des „Weg-Bahnens-im-Unbekannten“ bei Pazzini noch „vertiefen“ lasse und diskutiert den Begriff des Originals in Kontrast zum Begriff der Anwendung (Derrida). Dabei entwickelt er ausgehend von Malabous Auseinandersetzungen mit der Plastizität einen Begriff des Originals, im Sinne einer körperlichen Modifikation und eines plastischen Potenzials, der über die textuelle Anwendung bei Derrida hinausginge und somit Pazzinis Begriff der Anwendung ausweite.

Dank

Zuletzt möchten wir denjenigen von Herzen danken, die das Zustandekommen dieses Buches möglich gemacht haben: Allen Autorinnen und Autoren und allen Kommentatorinnen und Kommentatoren gebührt großer Dank für ihre Mitwirkung. Ebenfalls großer Dank geht an Yvonne Mattern für das Korrektorat, Johanna Meyer für den Satz und Com&Com für das Titelbild. Für die freundliche Beteiligung an den Herstellungskosten danken wir dem Dekanat der Fakultät für Erziehungswissenschaft sowie dem Lehrstuhl für Kunstpädagogik und Visuelle Bildung der Universität Hamburg, dem Lehrstuhl für Kunst und ihre Didaktik und dem Lehrstuhl für Ästhetische Bildung der Universität zu Köln.

Unser größter Dank geht an unseren akademischen Lehrer Karl-Josef Pazzini, der uns – wieder einmal – Anlass für ein allerhöchst interessantes Tagungs- und Publikationsprojekt gegeben hat und damit – wieder einmal – verdeutlicht hat, worin er unter anderem die Aufgabe des Universitätsprofessors sieht: Knoten in einem Netzwerk zu sein.

...

Während wir noch an diesem Buch arbeiteten, erreichte uns die Nachricht über den tragischen Tod von Janes Heuer. Sein Beitrag zu diesem Buch ist seine erste Publikation. Deren Erscheinen erlebt Janes Heuer nicht mehr. Wir möchten hier unsere Betroffenheit über seinen plötzlichen Tod ausdrücken.

Torsten Meyer Andrea Sabisch Ole Wollberg Manuel Zahn

Hamburg und Köln, im Frühsommer 2017

Literatur

Härtel, Insa/Pazzini, Karl-Josef (Hrsg.) (2017): Blickfänger. Kleiner Stimmungsatlas in Einzelbänden. Hamburg: Textem Verlag.

Jankowiak, Tanja/Pazzini, Karl-Josef/Rath, Claus-Dieter (Hrsg.) (2015): Von Freud und Lacan aus: Literatur, Medien, Übersetzen: Zur „Rücksicht auf Darstellbarkeit“ in der Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Meyer, Torsten/Crommelin, Adrienne/Zahn, Manuel (Hrsg.) (2010): Sujet supposé savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse. Berlin: Kadmos.

Pazzini, Karl-Josef (2000): Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte. In: Bauhaus-Universität Weimar/Wischnack, Brigitte (Hrsg.): Tatort Kunsterziehung. Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar, Bd. 2. Weimar: Universitätsbibliothek Weimar, S. 8-17.

Pazzini, Karl-Josef (2011a): Kann man Übertragung sehen? – Lehren heißt, individuelle Grenzen überschreiten. In: Pazzini, Karl-Josef/Zahn, Manuel (Hrsg.): Lehr-Performances – filmische Inszenierungen des Lehrens. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 189-202

Pazzini, Karl-Josef (2011b): Übertragung: Bruchstücke einer Medien- und Bildungstheorie nach Freud. In: Meyer, Torsten/Tan, Wey-Han/Schwalbe, Christina/Appelt, Ralf (Hrsg.): Medien & Bildung: institutionelle Kontexte und kultureller Wandel. Wiesbaden: VS, Verlag für Sozialwissenschaften. S. 41-53.

Pazzini, Karl-Josef (2012): Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/Gottlob, Susanne/Schwaiger, Bernhard (Hrsg.): Norm, Normalität, Gesetz. Wien, Berlin: Turia + Kant, S. 111-127.

Pazzini, Karl-Josef (2013a): Übertragung. Freuds Ahnung einer notwendig veränderten Sicht aufs individuelle Subjekt. In: Ahrbeck, Bernd/Dörr, Margret/Gstach, Johannes (Hrsg.): Strukturwandel der Seele. Modernisierungsprozesse und pädagogische Antworten. Jahrbuch für psychoanalytische Pädagogik 21. Gießen: Psychosozial-Verlag, S. 122-140.

Pazzini, Karl-Josef/Sabisch, Andrea/Tyradellis, Daniel (Hrsg.) (2013b): Das Unverfügbare. Wunder, Wissen, Bildung. Zürich, Berlin: Diaphanes.

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

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Reminiszenz

Im Herbst 2007 organisierte ich für einen Teil des Lehrkörpers an der Kunsthochschule Luzern eine zweitägige Weiterbildung. Unsere Frage damals war: Wie vermitteln wir in den künstlerischen Ausbildungsgängen Theorie als Pendant oder Bestandteil der Kunst? Worauf zielt unsere Lehre angesichts einer eingesehnen Dichotomie, nämlich jener von Theorie und künstlerischer Praxis, die besonders an Kunsthochschulen wie ein Mantra wiederholt wird und die sich auch in der Struktur der Lehrpläne niederschlägt – hier die Praxismodule, dort die Theoriemodule, hier die Praxisdozierenden, dort die Theoriedozierenden.

Als Vorsteherin der Theorieabteilung und als Dozentin ist das eine für mich fast tägliche Frage. Knüpft man sie (und die Dichotomie, die sie aufwirft) an die kleine Skulptur von Fischli/Weiss aus der Serie „beliebte Gegensätze“, kann darüber ein gutes Lehrgespräch beginnen. Es kommt immer wieder etwas anderes heraus. Da der Gegensatz aber „beliebt“ ist, löst er sich nicht auf dabei. So gibt es grosso modo in diesen Gesprächen über die Skulptur zwei Lager: Die einen halten fest, dass man mit der Theorie kein Haus bauen, dafür aber herausfinden kann, was es für Modelle der Realität gibt und wie Sprache („die Schubkarre“) verkörpert werden kann. Die anderen hingegen konstatieren: Theorie ist ein Unterdrückungsmodell, in dem der eine den andern führt und kontrolliert. Die einen blicken auf den Gegensatz, die anderen nur auf die Figur der Theorie, weil die Praxis (die Schubkarre selbst) zu banal scheint.

Es kann deshalb nicht erstaunen, dass der Gegensatz weiterhin besteht und auch immer wieder unüberwindlich scheint – bei aller Einsicht darin, dass Theorie und Kunstpraxis zusammen auf demselben Terrain stehen und erst zusammen das Kunstwerk ausmachen – wie bei Fischli/ Weiss. Der Gegensatz war und ist perpetuell, er gehört irgendwie zu den Paradoxien der Lehre, mit der wir in der Kunstausbildung zu tun haben, mit der wohl alle Kunstpädagogik zu tun hat.^[1] Damals – und nun komme ich zu „meiner“ Reminiszenz – hatten sich die Diskussionen diesbezüglich wieder einmal verschärft. Es ging im Zuge der Bologna-Reform um Pensen, um Macht, Einfluss, Verlustangst, neue Bewertungssysteme und Anforderungsprofile. Was, wenn die Theorie wirklich die Kontrolle übernehme, in jedem Modul ein Theoretiker säße? Oder umgekehrt: Was, wenn die Künstler die Regie auch in der Theorie übernahmen, sie, die nicht wissenschaftlich diszipliniert wurden, die nichts auf den Begriff bringen wollen und darauf beharren, dass es Dinge gibt, die nicht analysiert werden dürfen, weil sie einer wilden Intuition folgen? Es musste also jemand von außen geholt werden, der die Gegensätze, wenn nicht versöhnen, so doch verschieben könnte.

Vor-bildern

Karl-Josef Pazzinis Arbeiten waren mir damals schon aufgefallen, ich kannte ihn aber nur indirekt und konnte ihn nun nach Luzern einladen zu einer Weiterbildung, zu welcher sich Theorie- und Praxisdozierende einfanden. Ein Höhepunkt dieser zwei Tage damals war das Lehrbeispiel „Lasso“ von Salla Tykkä, eine Videoarbeit, die Pazzini langsam herangeholt und dann überraschend verbunden hat mit der Frage, was Kunst uns lehrt – als Drittes, zwischen Lehrperson und Studierenden. Vielleicht auch als Drittes jenseits der Dichotomie von Theorie und Praxis.

Der Film handelt von einer Läuferin, einem Haus, einem Fenster, einem Jungen mit Lasso im Innenraum; er handelt von dem, was die beiden trennt.

Im Film ist eine Glasscheibe, die für einige Sinnesqualitäten undurchlässig ist, aber nicht ohne Wirkung bleibt. Gerade wegen der Undurchlässigkeit. (...) Die Glasscheibe ist das jeweilige Interface. Die Unmöglichkeit der unvermittelten Teilhabe kann neue Interventionen frei setzen. Gewünscht haben wir uns als Spezialisten fürs Happyend, die wir alle sind, dass die Glasscheibe weg wäre, die Vitrine. Aber dann hätte es den Film nicht gegeben. Nicht einmal eine Kamera, die ja auch vorne ein Glas hat. Wir wären dann immer auf dem kürzesten Weg zum Friedhof unterwegs. (Pazzini 2015: 314)

Was haben wir damals nun mit dem Film gelernt, was behalten? Wie hat Pazzini das Beispiel eigentlich gebraucht? Was ist übriggeblieben? Beim Durchsehen meines Notizbuchs wurde mir klar: Es war gar kein Bei-spiel. Es war das Zentrum von etwas und nicht etwas, dem es zur Illustration bei-gespielt wurde. „Lasso“ diente der Eröffnung eines Denkraums, den wir für den Rest des Tages bewohnt und bespielt haben. Was uns verband dabei, vor jeder artikulierten Erkenntnis war eine Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit, teilbar für die einen wie für die andern. Eine Erkenntnis über Neugier, Eifersucht, Beziehungswunsch, Projektion, Interesse, die nur im Modus der Bildhaftigkeit möglich war. In dem Maße, wie sich die Protagonisten des kurzen Films nicht verbinden konnten, fühlten wir uns verbunden. Ein Akt der Sozialisierung durch Medien: zusammen rätseln, entziffern, verstehen, beeindruckt bleiben. Bildung. Und ein Lehr-Stück, das nicht ohne Wirkung blieb. Damals ist für mich ein Vorbild von Lehre aus und durch Kunst entstanden. Eine der direkten Wirkungen aus der damaligen Weiterbildung wurde beim Feedback von einem der Teilnehmenden so formuliert:

Seine Art der Vermittlung war streckenweise eine sehr große Zumutung. Trotzdem darf man sich nicht der Täuschung hingeben, er würde das Didaktische in der Lehre völlig außer Acht lassen – im Gegenteil. Er selber sagt, dass das Lehren eine Herstellung des sozialen Bandes an einem bestimmten Ort, in einem bestimmten Raum sei. Dieses existiere nicht von selbst. Lehren sei ein Ver-

such, alle Verkettungen in eine Spur zu bringen. *Er spricht in diesem Zusammenhang auch von Intention und Ritualen – er gebraucht eine andere, nicht didaktische Terminologie, um bildungsrelevante Ebenen und Prozeduren zu beschreiben.*

Gefallen hat mir seine Art, mit uns über schwer Benennbares, nicht Überprüf- und nicht Beherrschbares zu diskutieren. Dafür hätte ich mir allerdings mehr Zeit gewünscht. Pazzini ist nicht zum Konsumieren ...

Nichts zum Konsumieren, nichts für den Ladentisch, eine Bildungserfahrung jenseits der vertrauten didaktischen Begrifflichkeit. Ich würde sie heute auch in Beziehung setzen zum Lehrstück in der Benjamin'schen Lesart von Brecht, welche den Akt der Unterbrechung selbst als Einfallstor für einen anderen Schauplatz bezeichnet hat. Mittel der Unterbrechung sind die Geste und die Zäsur (vgl. Benjamin 1981: 536).

Filmbeispiele im Unterricht unterbrechen den Zusammenhang, zäsurieren das, worüber wir eben gesprochen und argumentiert haben. Es wurde kein Wissen weitergereicht, sondern eine vielfach unterbrochene Szene erzeugt, in welcher sich eine Weise von Erkenntnis einstellte – eine Erfahrung im Modus der Bildhaftigkeit. Allerdings wäre das Bildhafte im erweiterten Sinn zu denken. Schon für Brecht war die Ästhetik des Lehrstücks intermedial und damit auch technisch immer auf der Höhe der Zeit. (vgl. Brecht 1970: insbesondere 23-35)

Wäre es möglich gewesen, hätte Brecht den Film auf der Bühne eingesetzt, um durch die Struktur von bewegten Bildern den Zuschauer und die Zuschauerin so zu involvieren, wie es Unterrichtssituationen mit Filmen heute tun. Doch natürlich kann man Unterricht nicht der Technik überlassen, wie dies heute viele Zentren für digitales Lernen für möglich halten. Es geht auch weniger um eine Verwischung von Klassenraum und Bühne, es geht um Übertragung: Beim Wiederlesen meiner Notizen hat sich mir bestätigt, dass das vor-bildliche Ereignis zu beschreiben vergleichbar wäre mit dem Einbruch des Imaginären in die Lehrsituation.^[2] Warum gelang dies mit „Lasso“ – ein Titel, der sich schon wie ein Trick oder Kunststück anhört? Ich würde sagen, es waren drei ästhetische Momente:

Erstens traf unsere Neugier auf die Neugier der Läuferin, die aus ihrem Lauf (Diskurs) daherkommt und Einblick erhalten möchte; die sich ertappt in ihrem Begehren nach dem Anderen, der mehr kann. Sie wünscht sich auf die andere Seite und öffnet damit das Terrain des Imaginären, spiegelt sich ein. Fenster, Spiegel und Kamera überlagern sich in ihrem Gesicht. Die psychoanalytische Filmtheorie ist sich zwar nicht ganz einig, aber einiges spricht dafür, dass im Film kein kategorischer Unterschied zwischen Spiegel und Leinwand zu setzen ist. Zweitens schauen wir zu, wie sich eine Protagonistin in eine Szene einspiegelt – und sind mittendrin im Drama des Imaginären, dem Begehren nach dem andern im Bild, das uns zurückführt zu unserem Narzissmus, dieser schwierigen Sehnsucht nach uns selbst, die sich verbindet mit der Einsicht: Das ist gut gemacht! Drittens: Das Lasso. Der Einsatz des Lassos wurde (auch) zum Spiegel einer Weiterbildungssituation, in welcher wir können oder wissen wollten, was der andere uns vorführt. Dort der Cowboy, hier Pazzini mit seinen Tricks. „Zum Lassowerfen braucht es viel Übung“.^[3] Da es nun um die Bildung eines Vorbildes geht, gibt es in dieser Reminiszenz noch etwas, was ich damals verschwieg, aber in meinen Notizen lag es da: Es gab durchaus Teilnehmende an dieser Weiterbildung, die Pazzinis Trick nicht mochten. Sie meldeten sich ab mit Erklärungen wie diesen:

Sorry, aber ich komme mir vor wie in einem Spiel, dessen Regeln ich nicht kenne, ich kann mit diesem Spiel der Unterstellung und Übertragung nichts anfangen. Pazzini ist für mich zu unnahbar. Werde mich morgen anders weiterbilden.

Ich habe damals in der Auswertung diese Kritik wohl ein wenig unterschlagen. Ich wollte, dass ein Vorbild ein Vorbild ist, kein Haar in der Suppe bleibt. Heute scheint der Nachtrag doch erkenntnisreich. Der Weg zum Anderen – über die Medien, durch die Bilder, beinhaltet vielerlei Zäsuren, Spannungen und Widerstände. Lehrmeister oder Cowboy, das Vor-bild ist in dieser Seh- und Lehrerfahrung immer nur vermeintlich durchlässig, die Einblicke bleiben gestreift, gespalten – zwiespältig. Das Kunststück als Lehrstück war in diesem Sinn nicht synthetisierend, aber eben das war seine Sprengkraft und von da aus ging es weiter.

Nach-bildern 1

In einem Seminar zu Film und Traum habe ich den Film von Salla Tykkä selbst verwendet, anwenden ist ja immer verwenden. Eine Art Nach-bildung also. Ich konnte mich nicht erinnern, dass Pazzini oder wir über die Musik – Ennio Moricones *Lied vom*

Tod – gesprochen hatten. Nur der etwas erratische Satz klang nach: „Gäbe es kein Interface, dann wären wir immer auf dem kürzesten Weg zum Friedhof unterwegs.“ Jedenfalls schaute ich mir Sergio Leones *Once Upon a Time in the West* nochmals an, dessen Leitmelodie bei Salla Tykkä die ganze Videosequenz als Tonspur untermalt. Das Lied und die Videoarbeit sind völlig kongruent, mehr noch: Das Lied scheint den ganzen Film zu tragen, das Geschehen aus sich herauszutreiben. Im Film von Sergio Leone erklingt es, als die Eisenbahn fertig gebaut wurde, die Zivilisation in das „Wilde“ eingedrungen und der Traum vom ewigen Aufbruch nach Westen am Ende war – vielleicht auch der Traum vom Filmgenre des Western selbst (vgl. dazu auch Seeßlen 1989: 12). Beim Einspielen der Melodie trennen sich die zwei Hauptfiguren, die Witwe Jill und der Namenlose, die unter anderen Umständen vielleicht ein Paar geworden wären, für immer. Das Ende ihres Traums von Liebe und seines Traums vom freien Wilden Westen wird über- oder unterspielt mit der Melodie des Todes, die von ganz weither kommt, sich dann orchestral steigert, bis sie in den visuellen Raum eingreift und zur selbständigen Erzählung anschwillt. Gilles Deleuze spricht für diese Funktion der Filmmusik von „Bahnungen“: Über alle Hindernisse rivalisiert in dieser Trennungsszene die süßliche Melodie mit der rauen Umgebung des Farmhauses, dringt in den visuellen Raum ein, während die Bilder zur Partitur werden (Deleuze 1991: 301).

Diese Automatisierung der auditiven Sphäre schafft eine eigene Zeitlichkeit – die musikalische Zeit verbindet sich nicht mit dem Filmgeschehen, sondern mit dem Zeiterleben der Figuren (vgl. Piel et al. 2008). Dabei schafft sie für den Zuschauer einen körperlichen Wahrnehmungsraum, der die Sehnsucht nach Übereinstimmung befriedigt, ein Zustand, in dem Trennungen vergessen werden. Die Bilder des Western sind selbst zum Interface geworden, das Unbewusste hat sich dem Schmerz der Trennung, der Enttäuschung über das Ende eines Traums, die mit dem eigentlichen Filmplot vordergründig nichts zu tun hat, angepasst. Man blickt mit Jill in den trostlosen Alltag des Eisenbahnbaus und träumt sich darüber hinweg – wohin? Kann Musik, wenn sie so in den Vordergrund tritt, die Bodenlosigkeit des Imaginären vergessen machen? Führt Musik zu einer glücklichen Gegenübertragung – ist sie das Mittel der Teilhabe? Eine Erfahrung im Modus von auditiver Bildhaftigkeit? Um diese Funktion der Musik bei Salla Tykkä genauer auszuloten, versuchten die Studierenden dann zu „Lasso“ andere Soundtracks zu unterlegen, die eventuell besser passen würden – und merkten dabei, dass sie gar nicht wussten, *zu was* die Musik denn passen sollte. Genau dies ist das Kunststück bei Salla Tykkä, die Sergio Leone wohl sehr genau studiert hat. Dies führt mich zur Lehre von Pazzini zurück: Damit die Melodie wirkt, die Übertragung stattfindet, dürfen wir nicht sofort wissen, ob sie passt. Darüber entscheidet (wie im Film) das Unbewusste. Das Bewusstsein, die Kontrolle schaltet sich ein, wenn Reibung aufkommt, wenn Melodien nicht passen. Und das geschieht oft genug.

Nach-bildern 2

Jahre später sah ich den Abschlussfilm eines Studierenden, der für mich die Frage von Musik, Bild und Beziehungswunsch neu konfigurierte. In seinem kurzen Dokumentarfilm porträtiert Antonin Wittwer eine Generation, die irgendwo zwischen seinen Eltern und Großeltern liegt: Spät-68er, Aussteiger, Gestrandete, Einsame, deren einzige Heimat das „Schützenhaus“, eine Kneipe in der Zürcher Agglomeration ist. *Anders als Andere*, so der Titel des Films, haben sie sich allen bürgerlichen Lebensentwürfen entzogen, sind Künstler geworden ohne Job, Reisende, Friseur ohne Salon, Liebende ohne Ehe und Kinder. Sie haben ihren Traum von Freiheit gelebt, jetzt sind sie alt und auch krank.

Die Schlusszene gehört einem einst anerkannten Fotografen, der in den 80er-Jahren sein florierendes Geschäft freiwillig „an die Wand fuhr“ und mit dem Ziel von Freiheit und Selbstbestimmung nach Westen auswanderte; heute hat der Krebs, und das Schützenhaus ist sein letztes Refugium.

In einem der Gespräche mit Antonin Wittwer geschieht etwas Überraschendes, als der Mann sich und dem Interviewenden sein eigenes „Lied vom Tod“ vorspielt: „If I needed you would you come to me for to ease my pain ...“ Der Protagonist fällt aus der Rolle und beginnt zu weinen. Es ist ein seltsames zu-sich-Kommen über die Musik, dem zuerst der Regisseur, die Kamera und nun der Zuschauer beiwohnt. Die Konfrontation mit den eigenen Emotionen („Scheiß-Sentimentalität“ sagt der Mann) führt zu „verdammter Wahrheit“. Mit der alten Schnulze von Don Williams und Emmy Lou Harris kommt die Einsicht, dass es dieses Du nicht gibt, die Suche nach dem Anderen vergeblich war und ist. In Wahrheit kommt niemand für ihn übers Meer geschwommen, weil er auf seiner Reise in die Freiheit vergessen hat, dass es auch Bindung braucht. Das ist nicht gespielt, es ist kleines Kippen aus der Rolle, die auch der Dokumentarfilm für seine Protagonisten bereit hält.^[4]

Aus den Medien fallen nicht nur Bilder ins Subjekt ein, sondern eben auch Klänge – als „schwer fassbare Einfälle“ und als direkte Emotion. (Pazzini 2015: 237) Hier setzt der Dokumentarfilm aber eine klare Differenz: Denn im Gegensatz zur Filmmusik als autonomer Tonspur hat die Musik hier einen bestimmten Ort im Filmset und eine bestimmte Zeit. Sie springt nicht wirklich auf den Zuschauer über, sondern erklingt als Dokument. Damit ist sie, obschon anwesend, weiter weg als die Filmmusik aus dem Off und bleibt letztlich kraftlos. Wäre es anders, könnten wir Dokumentarfilm und Melodrama nicht mehr unterscheiden. Der Dokumentarfilm lebt zwar von der Überschreitung von Kunst und Leben, aber der Fragende, der Neugierige ist mitten drin und muss es aushalten, wenn er zu nahe kommt. Die Kamera stiftet dann keine Distanz mehr, nur der Schnitt. Insofern zeigt auch der Dokumentarfilm immer etwas, was sich nicht sehen lässt und ausgeschnitten bleibt: die Einsamkeit, der Schmerz, das Nicht-Wissen, oder einfach: „die verdammte Wahrheit“. Diese Wahrheit eines Lebens und dessen Scheitern ergibt sich aus Neugier, Zuwendung, dem passenden Einsatz der Medien (das Set, das Objekt, die Stimme, die Musik, die Kamera) und wird dann über „schwer fassbare Einfälle“ teilbar – als Erfahrung im Modus von Bild- und Klanghaftigkeit. Wie in der Psychoanalyse. Wie in der Lehre.

Während wir es aber beim Film mit einem undarstellbaren *hors-champs* (vgl. Deleuze 1991: 301ff.) zu tun haben, passiert im Unterricht immer wieder eine fixe Rahmung. Entsprechend braucht es eine Haltung. Benjamin hat in Bezug auf Brecht festgehalten, dass es um eine Haltung geht, die darin besteht, sich nichts vorzumachen und durch ästhetische Formen nicht nur zu Erkenntnis, sondern auch zu Emanzipation, Widerstand und Kritik zu kommen (Benjamin 1981: 662).^[5] Ich möchte Karl-Josef Pazzini danken dafür, dass er auch in dieser Frage der Haltung immer vorbildlich war.

Anmerkungen

[1] Für einen Teil dieser Konsequenzen Henke 2014: 10ff.

[2] Das große Feld der „ästhetischen Bildung“, das zum einen auf Schiller, zum andern auf Brecht zurückgeht, wurde in jüngster Zeit unter anderem von Spivak als theoretisches und politisches Konzept weiter Vgl. Spivak 2012.

[3] Pazzini (2006). Bei der Bearbeitung des Textes zu „Liebe, Medium, Schnitt“ war dieser einfache Satz plötzlich verschwunden, er fiel wohl einem Schnitt zum Opfer.

[4] Dass der Protagonist diese Szene im Film belassen wollte, spricht für die Kraft von „verdammter Wahrheit“.

[5] Benjamin erkennt diese Haltung bei Herrn Keuner, der späten Brechtfigur, deren Haltung – und das sei kein Zufall – durchaus jesuitische Züge besitze.

Literatur

Benjamin, Walter (1991): Was ist das epische Theater? In: Ders: Gesammelte Schriften, hrsg. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Bd. II,2 Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 519-539.

Benjamin, Walter (1991): Bert Brecht. Vorträge und Reden. In: Ders: Gesammelte Schriften, hrsg. v. R. Tiedemann und H. Schweppenhäuser, Bd. II,2 Frankfurt/M.: Suhrkamp, 660-667.

Brecht, Bertold (1970, zuerst 1939): Über experimentelles Theater. Frankfurt/M.: Suhrkamp. Deleuze, Gilles (1991): Zeit-Bild, Kino II. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Henke, Silvia (2015): Was heißt künstlerisches Denken? [Kunstpädagogische Positionen] Hamburg.

Pazzini, Karl-Josef (2006): Lasso – Was erforscht Kunst? Skizzen einer Antwort aus der Perspektive eines universitären Forscher, Kunstpädagogen, Kunstpädagogin und Psychoanalytikers. In: Buchmann/Lehnhardt/Lingner/Smolik (Hrsg.): Querdurch: Kunst + Wissenschaft. Veranstaltungsreihe der Hochschule für Bildende Künste Hamburg. Hamburg: Materialverlag, S. 136-145.

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

Piel, Victoria/Holtsträter, Knut/Huck, Oliver (2008) (Hrsg.): *Filmmusik. Beiträge zu ihrer Theorie und Vermittlung*. Hildesheim, Zürich, New York: Olms.

Schiller, Friedrich (2009): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Seeßlen, Georg (1989): *Der romantische Dekonstruktivist*. In: Kiefer, Bernd/Grob, Norbert (2003) (Hrsg.): *Filmgenres Western*. Stuttgart: Philipp Reclam, S. 301.

Spivak, Gayatri Chakravorty (2012): *An Aesthetic Education in the Era of Globalization*. Cambridge (MA): Harvard University Press.

Abbildungen

Abb. 1: Fischli/Weiss (1981): *Beliebte Gegensätze*, aus der Serie: *Und plötzlich diese Übersicht* (Ton, 15 x 10 cm)

Abb. 2 und 3: Stills aus: Salla Tykkä (2000): *Lasso*. Video, 4 Min. Online: <http://www.sallatykka.com/web/index.php?id=34> [19.12.2016].

Abb. 4 – 6: Antonin Wittwer (2015): *Anders als Andere*. Film 18:54 Min.

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Wir treffen auf eine junge Frau, die in sportlicher Kleidung eine Straße in einer Wohnsiedlung entlangläuft. Der Film unterlegt die Geräuschkulisse der winterlichen Umgebung mit einem nostalgischen Musikstück, welches Sergio Leones Film *Spiel mir das Lied vom Tod* (I/USA 1968) entnommen ist. Wir folgen der Frau auf ihrem Weg zu einem Haus. Sie klingelt an der Tür und versucht diese zu öffnen, aber niemand gewährt ihr Einlass. Zielstrebig geht sie daraufhin in den hinteren Teil des Grundstücks, denn anscheinend wird sie erwartet. Sie tritt vor eine große Fensterfront und sieht sich überrascht ihrer eigenen Spiegelung gegenüberstehen. Sie atmet kurz durch, geht auf die Spiegelung zu und blickt durch das gitterhaft durch Jalousien verhängte Fenster. Im Innenraum erblickt sie einen jungen Mann mit nacktem Oberkörper, der vertieft ist in ein kunstfertiges Spiel mit einem Lasso. In raschen Bewegungen lässt er dieses vertikal kreisen und springt dabei immer wieder durch den entstandenen Ring hin und her. Zusammen mit der Frau beobachten wir diese hypnotische Szene, die sich so unerwartet vor uns entfaltet. Wir wissen nicht, ob sie den Mann kennt und ob sie zum Haus kam, um ihn zu treffen. Die gesamte Szene erscheint unwirklich, denn wir kommen aus einer verlassenenen, kühlen Landschaft und erblicken unerwartet diese hitzige Darbietung. Der Mann bleibt hochkonzentriert und bemerkt die heimliche Beobachterin nicht, der in stiller Bewunderung schließlich Tränen über die Wangen laufen. Es bleibt offen, weshalb die beobachtete Szene solche Emotionen in ihr auslöst. Ist es Bewunderung für das Können des Mannes? Ist es Erstaunen über die Unwirklichkeit des Geschehens? Oder ist es möglicherweise die Sehnsucht darüber, in diesen anderen Raum zu gelangen, an dem Geschehen teilhaben zu können und das Wissen darüber, dass dies nie möglich sein wird? Im Schwung seiner Bewegungen schlägt der Tänzer plötzlich das Lasso auf den Boden und beendet so die magische Darbietung, wir kehren zurück zu der Frau, die sich nun rückwärts von dem beschlagenen Glas wegbewegt und sich wiederum in diesem spiegelt. Unser Blick

wandert aus dem Garten hinaus, über eine karge Wiese und endet bei einer tauenden Schneefläche.

Die Filmtheorie hat verschiedene Metaphern hervorgebracht, um die Wirkungsweise und Eigenschaften des filmischen Mediums erfassen zu können. Der Kurzfilm *Lasso* von Salla Tykkä wirkt wie eine Hommage an diese Leitmetaphern, zu denen die Tür, das Fenster und der Spiegel zählen. Im Zentrum der narrativen Erzählung steht das Durchwirken zweier Sphären, die sich durch verschiedene Elemente voneinander unterscheiden und nur durch den Blick der Frau in das Fenster zueinander geführt werden^[1]. Draußen herrscht eine winterliche, karge Stimmung, es liegt Schnee, die Frau ist wetterfest gekleidet und bewegt sich im Laufe der Erzählung linear von einer Szenerie zur nächsten, matte blaue Farbtöne herrschen vor. Das winterliche Feld wirkt ungeordnet und chaotisch. Die Geschehnisse dieser Sphäre werden in einer real anmutenden Kulisse erzählt. Das Geschehen im Innenraum des Hauses scheint hingegen in einer imaginären, unwirklichen Welt stattzufinden. Der Mann bewegt sich punktuell, er tanzt auf der Stelle und scheint den Raum, in dem er sich bewegt, durch das Lasso selber hervorzubringen. Das Zimmer wird durch eine geordnete Inneneinrichtung strukturiert und zeigt Kunstgegenstände, wie z. B. Gemälde. Es wirkt absurd und gleichzeitig hochfaszinierend, dass jemand in einem solchen Raum ein derartig bewegungsintensives Kunststück ausübt und es ihm gelingt, seine Bewegungen an einem Ort zu konzentrieren (wodurch die umliegenden Gegenstände nicht zu Schaden kommen). Der nackte Oberkörper und die warmen Farbtöne vermitteln Wärme und Lebendigkeit. Das Lassospiel verweist außerdem auf das filmische Genre des Western, einem populärkulturellen Konstrukt, welches einen Mythos um die historischen Ereignisse bei der Eroberung des amerikanischen Westens durch die Siedler schuf und ebenfalls von gegensätzlichen Strukturen geprägt ist (Wildnis gegen Zivilisation, Ureinwohner gegen Siedler, Recht und Ordnung gegen die Gesetzlosen)^[2]. Auch die filmischen Mittel deuten in den Aufnahmen der Innenräume darauf hin, dass hier ein künstliches Geschehen dargestellt ist: Der Soundtrack verdrängt alle Nebengeräusche, die in den Außenaufnahmen noch zu hören waren, einige Aufnahmen werden in Zeitlupe abgespielt, die Montage entfaltet sich zu einem komplexen Wechsel aus unterschiedlichen Einstellungen und Schnitten. Dem Film gelingt es auf diese Weise durch den Einsatz seiner medialen Mittel, ebendiese zu reflektieren, auf ihre Konstruktion hinzuweisen und seinem narrativen Potenzial einen Spiegel vorzuhalten.

In Pazzinis *Bildung vor Bildern* gibt es das Kapitel *Schnittstellen*, in dem es heißt: „Bilder sind Schnittstellen. Ob sie nun figurativ oder abstrakt sind, Malerei, Filme oder Photos. An ihnen wird der optische Sehstrahl gebremst und der Blick, der aus dem Bild heraus kommt oder dort auftritt, lässt sich nicht unbedingt von einer materiellen Oberfläche bremsen“ (Pazzini 2015: 199). Mit *Lasso* sieht man im Modus des filmischen Mediums diese Schnittstelle dargestellt. Eingebettet in eine Narration, in Bilder, Farben und Musik wird die mediale Schnittstelle für uns erfahrbar gemacht und wird nicht mehr länger nur als theoretisches Wissen über den Film ausgesagt. Besonders wichtig ist dabei, *wie* diese Schnittstelle inszeniert wird. Bevor und nachdem die Frau durch die Jalousie des Fensters blickt, sich in die dahinterliegende Szene vertieft und sich wieder von ihr löst, steht sie ihrem eigenen Spiegelbild gegenüber. Es ist ihr eigener begehrender Blick, das eigene Verlangen, dem sie gegenübertritt. Sie muss sich aktiv dafür entscheiden, das Ereignis hinter dem Fensterglas zu rezipieren (denn das Fenster ist nicht einfach durchsichtig, die Jalousie markiert eine Grenze, die Schnittstelle). Sie muss auf die eigene Spiegelung zugehen, durch sich selber hindurchblicken, um das andere zu sehen. Diese Konstellation kreiert ein starkes Bild über eine Rezeption des Mediums, die nicht nur passiv geschieht, sondern eine Haltung im Blick behält, die Reflexion und Bildung am Medium ermöglicht. Bei Pazzini heißt es dazu weiter: „Schnittstellen zu untersuchen, die Art des Übergangs von einem Medium ins andere, von einem Aggregatzustand in den nächsten, ist für die Bildungstheorie interessant, zumal viele Schnittstellen so angelegt werden, dass sie möglichst bequem sind, d. h. nicht auffallen, damit auch Bildungseffekte verschwinden“ (ebd.). Der Kurzfilm entfaltet ein besonderes Potenzial dahingehend, das filmische Medium nicht mehr länger als überwältigendes Konzept wahrzunehmen, dessen Bildern wir ausgeliefert sind (und es dafür zu verdammten), sondern mit dem Film die reflektierenden Möglichkeiten zu erfahren und zu untersuchen.

Anmerkungen

[1] Indem die Frau in dem Film die Rolle der Beobachterin übernimmt, wird ein Rollenverhältnis umgekehrt, welches das filmische Medium seit seinen Anfängen dominiert: Der Mann beobachtet die Frau, der Film zeigt die Frau durch den männlichen Blick. Damit kann der Film als Beitrag zum feministischen Diskurs gewertet und befragt werden.

[2] Zum Film als Schwelle zwischen zwei Sphären und dem Western als Genre, welches diese Dichotomie in seinen erzähl-

lerischen Strukturen verkörpert, findet sich näheres in Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2007): Filmtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius, S. 50-51.

Literatur

Elsaesser, Thomas/Hagener, Malte (2007): Filmtheorie zur Einführung. Hamburg: Junius.

Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Bielefeld: Transcript.

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Während meines Studiums prägte die intensive Beschäftigung mit Pazzinis Texten und Lehre mein Kunst- und Theorieverständnis sowie mein Verhältnis zur Kunstpädagogik. Insbesondere die psychoanalytische Denkart übte damals eine große Anziehungskraft auf mich aus, verlangte nach gewisser Zeit aber auch nach Distanzierung. Im Folgenden habe ich versucht zu rekonstruieren, welche Bahnungen die Zusammenarbeit hinterließ. Im Rückblick betrachtet sind es genau diese Bahnungen, aus denen späterhin eine Abkehr von bestimmten Positionen Pazzinis resultierte.

Nachträgliche Umkehr

In seiner Habilitationsschrift *Bilder und Bildung* entwickelt Pazzini eine extrem erhellende und nachhaltig wirksame Aufschlüsselung des zentralperspektivischen Bildes (Pazzini 1992). Die Entdeckung der komplizierten Konstruktion und Abstraktionen, die nötig sind, um einen scheinbar „natürlichen“ Seheindruck zu erwecken, war eine extrem aufrüttelnde Erkenntnis. Inzwischen habe ich selbst die Freude daran, in der Lehre die Skizzen aus dem Buch zu nutzen, um den Konstruktionsprozess vom ersten animierten Bild zu erklären. Dabei sind regelmäßig zusätzlich performative Einsätze nötig, um die Konstruktion zu verstehen und anderen zu verdeutlichen. Hierbei geht es um die Erkenntnis, dass vermeintlich realistische Sehweisen das Ergebnis eines über Jahrhunderte tradierten Sehtrainings sind. Eine Erkenntnis, die aus meiner Sicht am Anfang eines kunstpädagogischen Studiums stehen sollte, das sich der Repräsentationskritik verpflichtet sieht.

Um Brunelleschis Vermittlungsabsicht zu verdeutlichen, bedient Pazzini sich an einer Stelle der Negation und der Umschreibung:

Als kleinsten gemeinsamen Nenner für die Wiedergabe seines Blicks wählte Brunelleschi den perspektivischen Blick. Dabei musste er klarmachen, dass es ihm zunächst nur um das Sehen geht. Er wollte nicht vermitteln, wie man in diesem Viertel lebt, dessen Zentrum das Baptisterium ist, er wollte auch nichts darüber mitteilen, wie es ist, wenn man einmal um das Baptisterium herumgeht und wie warm es um die Mittagszeit dort im August ist. Er wollte nur vermitteln, wie er das Baptisterium sieht. Er wollte nichts darüber sagen, dass es im Baptisterium kühl ist, dass es dort nach dem Ruß der Kerzen und dem Weihrauch riecht, geschweige denn die anderen Düfte einer mittelalterlichen Stadt aufzeichnen. (Pazzini 1992: 137).

Dieses Negativ dessen, was Brunelleschi zeigen wollte, erscheint mir wie ein Nachbild: die nachträgliche Umkehr von Gezeigtem und Verborgenen. Nicht nur optische Eindrücke, sondern Gerüche, Temperaturen, eine Atmosphäre der Umgebung werden aufgerufen, um anschaulich zu machen, welche Anstrengung, Konzentration und Fokussierung es bedeutet haben muss, all diese Wahrnehmungen auszublenden, wegzudrängen. Pazzini interessiert sich für die Erziehungsleistung, die von Brunelleschi erbracht werden musste, um seine Zeitgenossen mit der Nutzung seiner Perspektivapparatur vertraut zu machen. „Um diesen Nenner, die

Isolation des Auges und des Blickes zu erreichen [...] hatte er durch seine Versuchsanordnung den Betrachter ganz zum Auge gemacht, die Aktivität vorgeschrieben, die nun auszuführen sei.“ (ebd.)

Die Vermittlungsabsicht charakterisiert Pazzini durch ein Verfahren der „doppelten Koppelung“. Dabei entsteht eine Betrachtersituation, die „eine Fesselung enthält, indem nur dann etwas gesehen werden kann, wenn durch das kleine Loch gesehen wird, und zwar so, daß das Auge direkt sich am Loch befindet, und die Spiegelung des zentralperspektivischen Abbildes durch richtige Haltung gelingt. Durch die Doppelbindung verhüllt Brunelleschi dem Betrachter zwei Differenzen, die Differenz der Zeitlichkeit und die der Räumlichkeit.“ (ebd.: 71)

In den Raum geschraubt

509 Jahre später entsteht mit Lissitzky ein Bildkonzept, welches all die genannten verdrängten oder „verhüllten“ Komponenten, also Betrachtersituierung, architektonischer Raum, Zeitlichkeit, Umgebung, Bildträger in die Wahrnehmung zurückzuführen beabsichtigt. Das Sehen wird aus der Feststellung des Rezipienten gelöst und wieder an seine körperliche Bewegung im Raum gekoppelt:

Wir sahen, dass die Oberfläche der Leinwand aufgehört hatte ein Bild zu sein, vielmehr zu einem Gebäude wurde, das man wie ein Haus umschreiten, von oben betrachten und von unten untersuchen musste. Die einzige zum Horizont stehende senkrechte Bildachse erwies sich als zerstört. Wir haben die Leinwand zum Kreisen gebracht und während wir sie drehen, schrauben wir uns selbst in den Raum hinein. (Lissitzky 1977: 28)

Mit seiner Serie von *Prounen* (Abkürzung für „Projekt zur Bestätigung des Neuen“) erstellte El Lissitzky Graphiken, die sehr abstrakt wirkende Anordnungen von Formen und Fläche zeigen. Konstruiert man sie mit seinem Auge in einen imaginären Raum, der das Hintereinander von Kuben, Wänden und Balken zulässt, wird eine stadtplanerische Anordnung von Gebäuden erkennbar. Die dreidimensional angelegten Elemente sind auf der Fläche so angeordnet, dass die Vervielfachung der Fluchtpunkte die Eindeutigkeit der räumlichen Verhältnisse auflöst. Die Art und Weise, wie die Einzelteile positioniert sind, erlaubt es, ein Element mal von unten, mal von oben oder seitlich zu betrachten. Bei diesem Spiel mit den diversen Möglichkeiten der Perspektivverkehrung erweist sich der Sehvorgang als (unsichtbare) Tätigkeit, die in der Lage ist, die angebotenen Formen und Flächen in verschiedenen Räumen anzuordnen, von denen keinem eine privilegierte „Stellung“ zukommt. 1920, also ungefähr zeitgleich zur Entstehung der *Prounen* schrieb Le Corbusier: „Das Kunstwerk ist ein künstliches Objekt, das es dem Schöpfer erlaubt, den Betrachter an einem Ort zu platzieren, wo er ihn haben will [...]“ (Jeanneret und Ozenfant 1994: 237f.) Lissitzky, Konkurrent und Kritiker von Le Corbusier, entwickelt seine *Prounen* ausdrücklich so, dass es die Betrachtenden gerade nicht an eine bestimmte Stelle zwingt, sondern einem Sehsinn entgegenkommt, der in der Lage ist, von einer Perspektive zu einer anderen zu wechseln. Das Bildangebot erweitert so die drei Dimensionen des Raumes durch die Einbeziehung der Zeit und vermittelt die Wahrnehmungserfahrung, sich in einem virtuellen Raum zu bewegen.

Mit den *Prounen* beginnt gewissermaßen die Dekonstruktion einer sich auf die Zentralperspektive gründenden Bildordnung. Deren Anwendung wird zwar aufgerufen, aber nur um sie im Sehprozess scheitern zu lassen und so eine andere Weise des Sehens zu überführen. Die Achsen und Materialien (in diesem Fall: Farbe und Formen, es könnten aber auch Worte oder Töne sein), innerhalb derer und mit denen gesehen bzw. wahrgenommen wird, werden offenbart und so verfügbar gemacht. Das Bild ist nicht mehr gleichbedeutend mit dem Tableau oder der Leinwand, sondern verweist auf den Raum der Betrachtung selbst. Lissitzkys *Prounen* markieren aus heutiger Sicht genau den Übergang von einem den Betrachter auf einen bestimmten Blickpunkt fixierenden repräsentativen Bildkonzept hin zu einer Situierung des Betrachters in ein Raumgefüge. Joost Baljeu beschreibt es in Bezug auf Lissitzky wie folgt:

„Für ihn ist das Bild ein Fragment des unendlich dreidimensionalen Raumes, in dem sich eine drei- oder mehrdimensionale Bewegungskonstellation abspielt.“ (Baljeu 1992: 392).

Abwendung

Nach dem Bild wandten Lissitzky und seine Kolleg*innen sich der Untersuchung, Gestaltung und damit Veränderung von Räumen zu. Sie widmen sich der Fotomontage, Ausstellungs-Displays, Mobiliar und (Innen-)Architekturen. Sie erschließen neue Betätigungsfelder für die Kunst außerhalb der Repräsentationskultur und beanspruchen ihre sozialen Absichten explizit zu machen. Die konstruktivistische Hinwendung zur Abstraktion und nachgerade Abwendung von der Staffeleimalerei mitsamt ihrer bürgerlichen Semantik wird heute gern als eine von diversen avantgardistischen Launen abgetan. Dabei wird leicht verkannt, dass die Konstruktivisten alle Anstrengungen unternahmen, um einen Kunstbegriff zu entwickeln, der sich auf der Höhe wissenschaftlicher Erkenntnis und der gesellschaftspolitischen Entwicklungen der Zeit befand. Geleitet waren sie etwa von den physikalischen Entdeckungen eines relationalen Raumverständnisses wie auch an Egalität und Aufklärung orientierten Gesellschaftsutopien. Der nächste Schritt, der an diesen Kunstbegriff anschließt, ist aus meiner Sicht deshalb nicht die Malerei des All-Over bei Jackson Pollock. Hier wende ich mich von Pazzinis Erzählung einer Geschichte der Bilder ab. Pollock ist sicherlich zugute zu halten, dass er die Entdeckung der Prozessualität vorbereitete und so Action-Painting insbesondere der Gutai, Aktion, Performance, dem Happening und damit dem Handlungsraum als Ort der Kunst den Weg bereitete. Pollock selbst hielt jedoch am exponierten Bild als Bild fest und an der Kunst als Kunst. An diesem Kunstverständnis hängt zudem ein Ausstellungsbetrieb, der aus jeder Aktion wieder eine Erstarrung macht. Er steht für eine Generation, die sich an den überkommenen Mythen alter Kunstbegriffe festkrallte. Matthias Michalka charakterisiert Pollock als „Superindividualist[en]“, der unabhängig von äußeren Einflüssen, „völlig mit seiner Kunst verschmolz und dessen ‚natürliche Dynamik‘, ‚herausragende Intensität‘ [...] sich unverfälscht auf die Oberfläche seiner Bilder übertrug.“ (Michalka 1998: s. p.) Dem entspricht auch Pazzinis Interpretation, die sich ausführlich an der Stilisierung der Autorenpersönlichkeit beteiligt und seine psychische Disposition, die Geschichte einer Entdeckung, sein Begriff von Malerei, seine Gefühle beim Malen etc. zum Thema macht. (Pazzini 1992: 131-150). Während der Künstler sich austobt und die Farbe tröpfeln lässt, ist es die Aufgabe des Betrachters, „Körperbewegungen, nicht nur Augenbewegungen nachzuvollziehen“ (Pazzini 1992: 245). Aber wird durch diesen (bewegungslosen,) durch das Auge gelenkten *Nachvollzug* die Disziplinierung des Körpers nicht nur noch erweitert und potenziert? Ginge es nicht eher darum, den Betrachter auf die Bedeutsamkeit der eigenen Bewegungen für die Wahrnehmung aufmerksam zu machen?

Zirkulation und Parzellierung

Selbstredend werden bis heute Bilder erzeugt, aber ihr Status hat sich verändert. Das Einzelbild hat an Bedeutung verloren. Von „poor images“ (Steyerl: 2009) ist die Rede. Bilder sind heute vor allem unter dem Gesichtspunkt ihrer Zirkulation von Interesse und können nicht mehr unabhängig von ihren Gebrauchsweisen, Distributionswegen und Produktionsprozessen gelesen werden. Auch angesichts dieser Entwicklungen stellt sich die Frage, ob es noch zeitgemäß ist, den Bildungsbegriff so eng an den Bildbegriff zu koppeln wie dies u. a. Pazzini bis heute stark macht (vgl. z. B. Pazzini 2016, Sowa 2014).

Es war Victor Schklowski, der in seinem Artikel „Die Kunst als Verfahren“ 1916 auf ästhetische Methoden der Verlangsamung und Entfremdung hinwies und so herkömmliche Vorstellungen über das, was die Arbeit eines Künstlers ausmacht, provozierte: Künstler*innen erfänden keine Bilder, so sein These, sondern Verfahren, diese hervorzubringen. Ihre Arbeit bestehe eher in der Neuordnung, denn in der Erfindung von Bildern. Die Bilder selbst wanderten „von Jahrhundert zu Jahrhundert, von Land zu Land von Dichter zu Dichter“. (Schklowski 1971: 5)

Mit zwei literaturwissenschaftlichen Denkweisen räumt er somit auf: erstens, dass Literatur etwas durch Bilder unserem Verständnis nahebringen will, und zweitens, dass es der Literatur darum geht, das Denken auf dem leichtesten Wege zu einem gewünschten Begriff zu bringen. Schklowski kommt zu dem Schluss, Kunst strebe weder Anschaulichkeit noch Eingängigkeit an. Im Gegenteil, sie verwende:

das Verfahren der erschwerten Form, ein Verfahren, das die Schwierigkeit und Länge der Wahrnehmung steigert, denn der Wahrnehmungsprozess ist in der Kunst Selbstzweck und muß verlängert werden; die Kunst ist ein Mittel, das Machen einer Sache zu erleben; das Gemachte hingegen ist in der Kunst unwichtig. (Schklowski 1971: 15)

Wenn Schklowski am Beispiel der Filmmontage die Austauschbarkeit von Zeichen problematisierte und auf die „innere

Ökonomie der Medien“ hingewiesen hat, dann fasst er nach Hartmut Winkler das Mediale nicht als Hard- oder Software, sondern unter dem Gesichtspunkt der Zirkulation. (vgl. Winkler 2004) Dieses Prinzip der Zirkulation und des Austauschs findet seine Entsprechung im ökonomischen Prinzip des Geld- und Warenverkehrs. „Sprache, Geld, Zeichen, aber auch Einstellungen und Bilder, können nur um den Preis der Entsemantisierung in Bewegung geraten und zur Bild-Währung werden, die an anderem Ort Gültigkeit hat.“ (Pantenburg 2006: 153) Die Lockerung vom Semantischen, die von den Avantgarden des 20. Jahrhunderts als Befreiung und Autonomisierung des Ästhetischen erlebt wurde, könne dann ins Bedrohliche kippen, wenn sie sich ganz vom Subjekt abkoppelt. Insbesondere das Verfahren der *Montage* brachte die Parzellierung von Erzählungen, Körpern, räumlichen und zeitlichen Kontinua mit sich und machte diese Teile damit quasi bindingslos verschiebbar.

Verfahren der Kopplungen, Verschränkung, ...

Eine der Entdeckungen der Filmtheorie in den zwanziger Jahren besteht darin, dass die Montage zwei Spielarten von Abstraktion ermöglicht. Volker Pantenberg unterscheidet je nach ethischen Vorzeichen zwischen *Abstraktion I* und *Abstraktion II*. *Abstraktion I* sei das, was entsteht, wenn das Einzelbild durch die Kopplung mit einem anderen Einzelbild in Richtung Narration, Gedanke oder Denkbild transzendiert werde. *Abstraktion II* (wenn man so will: die schlechte Abstraktion) sei dagegen eine entleerende Bewegung, die das Konkrete zugunsten des Allgemeinen und Austauschbaren wegwische; sie sei erreicht, „wenn der Kaukasus problemlos in den Western montiert werden kann“ (ebd.), räumliche oder zeitliche Eigenheiten nivelliert und dadurch austauschbar werden.

Damit richtet sich die Aufmerksamkeit weniger auf die Bestandteile der Verfahren, als auf oft unsichtbare Weisen ihrer Kopplung oder Verschränkung. Wie werden Felder und Terrains, deren Ökonomien, Farben, Haptik miteinander kombiniert?

Und welche Bedeutung hat dies für die Kunstpädagogik? Die Verschiebung vom Bild zur Untersuchung von Räumen und Situationen ist in kunstpädagogischer Hinsicht interessant, weil sie die nötige Ergänzung zur Invariante Bild und dem zentralen Sinnesorgan Auge liefert. Anstatt zu fragen, was das Bild darstellt, geht es jetzt darum, zu untersuchen, in welche Situation uns das Bild bringt. Und noch einen Schritt weiter gedacht: Wie ist die Situation beschaffen, die das spezifische Bild bedeutungsvoll macht? Welcher Status kann dem Bild in Kenntnis des Raums, der seine Rezeption ermöglicht, zugesprochen werden? Denn nicht nur im Kunstunterricht, auch in Museen „moderner Kunst“ ist die Fokussierung auf das Bild bisher die Regel, wodurch das Feld künstlerischer Betätigung nur sehr eingeschränkt vermittelt wird. Es gälte also eine Geschichte der Kunst fortschreiben, die die bislang weitgehend vernachlässigten Raum- und Zeitkünste einbezieht. (vgl. Burbulla 2015: 11) Aus repräsentationskritischer Perspektive gerät so in den Blick, was das Zustandekommen von Bildern bedingt.

Und gerade beim Vermitteln geht es ja darum, Verfahren zu entwickeln, die die diversen Teile, aus denen sich das Geschehen (Ort, Beteiligte, Gegenstände, räumliche Bedingungen, habituelle Ordnungen, hierarchische Strukturen etc.) zusammensetzt, so verschränkt, dass sie ihre inhärente Bedeutsamkeit entfalten. Dabei kommen verborgene, unsichtbare und auch nicht präsente Determinanten ins Spiel. Ist die Fokussierung, ja Ausrichtung auf das Bild (man könnte erweitern: den Lehrer, Star, das Individuum) unterbrochen, so werden vielleicht all jene Komponenten besser beobachtbar und wahrnehmbar, die Vermittlungssituationen ausmachen. Aus der Fesselung und Fixierung des Bildes entlassen, könnte die Beschäftigung mit raumbezogenen Verfahren andere Perspektiven auf Vermittlungssituationen freisetzen.

Ein solches Verfahren wäre die *Negation* als Umkehrung, weil sie auffordert, zu denken und wahrzunehmen, was *nicht, nicht mehr* oder *noch nicht* gezeigt wird.

Literatur

Balieu, Joost (1992): Der neue Raum in der Malerei. In: Lissitzky-Küppers, Sophie (Hrsg.) (1992): El Lissitzky. Maler Architekt Fotograf Typograf. Erinnerungen Briefe Schriften. Dresden: Verlag der Kunst. (Seitenzahlen fehlen)

Burbulla, Julia (2015): Kunstgeschichte nach dem Spacial Turn. Eine Wiederentdeckung mit Kant, Panofsky und Dörner. Bielefeld: Transcript.

Jeanneret, Charles Edouard (Le Corbusier)/Ozenfant, Amédée (1993): Purism in Art (1920). In: Harrison, Charles/Wood, Paul (Hrsg.): Art in Theory 1900-1990. An Anthology of Changing Ideas. Oxford: Blackwell Publishers Inc.

Lissitzky-Küppers, Sophie/Lissitzky, Jen (Hrsg.) (1977): Proun und die Wolkenbügel. Dresden: Verlag der Kunst.

Michalka, Matthias (1998): Das Stottern der Helden, oder: Was hat das Kollektiv, was das ‚Ich‘ nicht hat? Online: <http://xcult.org/texte/michalka/m1.html> [1.4.2016].

Puffert, Rahel (2013): Die Kunst und ihre Folgen. Zur Genealogie der Kunstvermittlung. Bielefeld: Transcript.

Pantenburg, Volker (2006): Viktor Šklovskij, der Film, die Medien. In: Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Allgemeine und Vergleichende Literaturwissenschaft, Sonderdruck: Komparatistik. Heidelberg: Synchron Wissenschaftsverlag der Autoren, S. 149-155.

Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster, Hamburg: Lit-Verlag.

Pazzini, Karl-Josef (2016): Bildung vor Bildern. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.

Schklowski, Viktor (1971): Die Kunst als Verfahren. In: Striedter, Juri (Hrsg.): Russischer Formalismus. Texte zur allgemeinen Literaturtheorie und zur Prosa. München: Wilhelm Fink UTB (1916), S. 3-35.

Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Müller Monika (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen: Athena Verlag.

Steyerl, Hito (2009): In defense of the poor image. Online: <http://www.e-flux.com/journal/10/61362/in-defense-of-the-poor-image> [20.11.2016].

Winkler, Hartmut (2004): Diskursökonomie. Zur inneren Ökonomie der Medien. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

Abbildungen

Abb. 1: Schema des perspektivischen Betrachtungsgerätes von Brunelleschi. In: Sellenriek, Jörg (1987): Zirkel und Lineal. Kulturgeschichte des Konstruktiven Zeichnens. München: Callwey, Abb. 78. In: Pazzini 1992, S. 62.

Abb. 2: El Lissitzky (1919/20): Skizze für Proun 1a. Brücke 1 „Die grosse Utopie“. Frankfurt (1992), Abbildung 198, Quelldatenbank: ArteMIS, Ludwig-Maximilians-Universität München, Kunsthistorisches Institut.

Abb. 3: Michio Yoshihara (1965): Malen mit einem Fahrrad. In: Noever, Peter/MAK (Hrsg.): 1998, Out of actions. Aktionismus, Body Art und Performance 1949-1979. Ostfildern: Hatje Cantz, S.122.

Abb. 4: Erik Kessels (2011): 24 hours flickr photos, Amsterdam. Online: <http://kesselskramer.com/exhibitions/24-hrs-of-photos> [20.11.2016].

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische

Einführung

Von Torsten Meyer

Ausgehend von meinem künstlerischen Umgang mit mich umgebenden Bildern versuche ich hier, den aus Bildkombinationen bestehenden visuellen Diskurs – meinen bildlichen Forschungsprozess – mit Sprache zu flankieren, theoretische Verbindungen herzustellen, Zwischenräume wahrzunehmen, um sie herum weiterzuspinnen. Solch ein Gespinst stelle ich hier vor.^[1]

Dabei handelt es sich um ein Experimentierfeld, das ständig neue Formen annimmt und keineswegs durchdacht ist, sondern fragwürdig bleibt. Es kann sich immer wieder ein neues Möglichkeitsfeld für Sinngebungsprozesse öffnen, insofern einmal gefundene Fixpunkte nur eine begrenzte Haltbarkeit und begrenzten Halt vermitteln, bevor sie aufgrund eines neuen Bildeinfalls erweitert, umgebaut oder auch transformiert werden.

Die visuelle und die sprachliche Ebene laufen dabei für mich teilweise parallel, driften auseinander, überholen sich gegenseitig, wiederholen sich oder biegen einfach ab. Es handelt sich um eine mehrfach gewendete Anwendung (vgl. Pazzini et al. 2000). Bilder wenden sich an Bilder und an Text und Textpassage wendet sich an Textpassage und wiederum an Bilder. Manches rauscht sicher auch an dem einen oder anderen vorbei. Während des Vortrags habe ich bewußt die gleichzeitige Mehrspürigkeit von Bild und Text als Versuchsanordnung betrachtet – auch mit dem Hintergedanken auf zukünftiges Forschen. Jetzt im Medium Buch möchte ich allerdings die Text- und Bildspur entwirren und nacheinander präsentieren.

Grundlegendes

Die Eigenlogik des Bildlichen^[2] bildet für mich eine Basis, von der ausgehend es mir nicht um ein vergleichendes Sehen *von* Bildern, sondern um eine Form von Bilderfahrung geht, die auch Zwischenräume, Leerstellen, Fremdes und Unsichtbares wahrnehmen lässt – ein Sehen *in* Bildern (vgl. Waldenfels 2010: 66 f.) und besonders auch in Bildzwischenräumen. Die Produktivität dieser ganz eigenen Bildlogik, die gerade nicht der Logik des gewohnten Denkens und der Sprache entspricht, möchte ich gern im Zusammenhang mit sich verändernden Welt- und Selbstverhältnissen in den Blick nehmen und vor diesem Hintergrund Theorieansätze von Bernhard Waldenfels (2010), Rainer Kokemohr (2007), Hans-Christoph Koller (2012) und Karl-Josef Pazzini in Verbindung bringen.

Verwirrung

Ein Bild habe ich zu Beginn als gesetzt betrachtet: Es ist Caravaggios *Der ungläubige Thomas*, das mich in digitaler Form mit der Einladung zur Tagung anlässlich Karl-Josef Pazzinis Emeritierung erreichte. Davon ausgehend habe ich gesponnen – sowohl auf einer Bildebene, als auch gedanklich-sprachlich. Beides versuche ich jetzt – sehr verkürzt und sortiert – zu rekonstruieren.

Der ungläubige, zweifelnde Thomas bei Caravaggio ist noch nicht überzeugt von Jesu Auferstehung, hat aber schon eine Ahnung, der er nachzugehen versucht. Der Bibeltext (vgl. Joh. 20, 24-29) lässt offen, ob allein Jesu Präsenz überzeugend wirkt oder ob, wie es hier ins Bild gesetzt wird, erst das handgreifliche Untersuchen der Wunde die Thomas-Figur anders sehen und denken lässt (vgl. Sabisch 2014). Er zeigt genau den Moment der Versicherung, der zwischen der vorherigen Verunsicherung, aufkeimender Ahnung und der darauf folgenden sicheren Gewissheit stattfindet. Dabei ist Jesus nur der Platzhalter des tatsächlich Unglaublichen, Unfassbaren. Und so bleibt auch im Rahmen dieser drastischen Darstellung des ungläubigen Thomas das eigentlich Zweifelhafte weiterhin unbegreiflich (vgl. Meyer 2002: 245 f.).

Mit der *Bekehrung des Paulus* setzt Caravaggio noch etwas früher in dem zuvor skizzierten Prozess der Bildung von Gewissheit an und zeigt den Moment direkt nach der Verstörung. Nur ein schwaches Licht in der rechten oberen Ecke des Bildes deutet hier auf den Auslöser der Erschütterung hin. Auch hier scheint er um besonders dramatische Momentaufnahmen einer unwälzenden Entwicklung, Wendepunkte, Schlüsselerlebnisse, unfassbare Zwischenräume innerhalb des Geschehens zu kreisen, die eben nicht

greifbar sind. Auch hier wird der zugrundeliegende religiöse Text nicht illustriert, sondern das Thema neu und anders aufgefasst, Ungesagtes kommt vor, die „Bildlichkeit von Bildlosem“ (Waldenfels 2010: 121), Zwischenräume spielen eine Rolle.

Dieser Moment des Stillstandes, des Atem-Anhaltens, der Leere bzw. des Zwischenraumes zwischen einem auslösenden Schlüsselereignis und einer sich daraus ergebenden Reaktion oder Antwort lässt mich an Aspekte von Bildungsprozessen im Sinne der transformatorischen Bildungstheorie von Rainer Kokemohr und Hans-Christoph Koller denken. Kokemohr und Koller wiederum greifen im Rahmen der transformatorischen Bildungstheorie u. a. den phänomenologischen Erfahrungsbegriff von Bernhard Waldenfels und das bei Jacques Lacan durch die drei Register des Imaginären, Symbolischen und Realen hervorgerufene prozesshafte Subjekt auf.

Kokemohr und Koller beschreiben eine grundlegende Veränderung, aufgrund der sich das beteiligte Subjekt auf der gleitenden Signifikantenkette kon- und refiguriert (vgl. Kokemohr 2007: 17-18). Die Auslöser solcher Veränderungen sieht Kokemohr in widerständigen Erfahrungen, die nicht in die aktuelle Kette der Bedeutungszuschreibungen integrierbar sind, sondern das Verhältnis von Subjekt und Welt beiderseits verändern. Diese Transformation, die das alte Ordnungssystem in ein neues verwandelt, kann auf das Subjekt bezogen als ein „Andersdenken oder Anderswerden“ (vgl. Koller 2012: 9) verstanden werden.

Die Konzeption der Transformation aufgrund einer widerständigen Erfahrung greift auf Waldenfels Verständnis von Erfahrung als einem Doppelereignis aus Pathos und Response, bzw. Widerfahrnis und Antwort (vgl. ebd.: 111) zurück. Zwischen Pathos und Response setzt Waldenfels die Diastase, die die beiden Teilbereiche einer Erfahrung gleichzeitig trennt und verbindet, indem sie auf die Vorgängigkeit eines Ereignisses und die Nachgängigkeit einer Antwort verweist. Das vorgängige Widerfahrnis beschreibt Waldenfels als eine Störung des Gewohnten, die unverhofft aus der Bahn wirft, den Erfahrungshorizont durchbricht und damit in verstörendem Kontrast zu unseren Erwartungen steht – aber gleichzeitig auch den Möglichkeitsraum für etwas Neues öffnet. Solch eine Erfahrung von radikal Fremdem kann nach Waldenfels schnell auch Widerstand hervorrufen (vgl. ebd.: 110). In solchen Fällen kann eine Fremdheitserfahrung abgewehrt bzw. verdrängt oder auch abgeschirmt, relativiert bzw. im Rahmen eines Exotismus in ihr Gegenteil verkehrt d. h. gerade willentlich gesucht und damit abgemildert werden (vgl. ebd.: 297).

Eine Alternative zu solch einer abwehrenden Haltung sieht Waldenfels in einer Reaktion des kreativen Antwortens (vgl. Waldenfels 2013: 49), welche stattdessen aus einer Haltung der innovativen Aufmerksamkeit resultiert (vgl. ebd.: 45 und Waldenfels 2010: 115). Diese Art der Aufmerksamkeit liegt zwischen aktivem und passivem Verhalten^[3] und ermöglicht ein Betroffensein und Ergriffenwerden des Subjektes aufgrund eines Widerfahnisses (vgl. Waldenfels 2010: 294-295). Waldenfels spricht einerseits von sekundären Erfahrungen, die im Sinne von Lernen repetitive und reproduktive Prozesse auslösen, und von primärer Aufmerksamkeit (vgl. Waldenfels 2010: 115), die ich als durchlässig und empfänglich für bestimmte starke Formen des Pathos verstehe und die deshalb Umstrukturierungs- und Bildungsprozesse begünstigen kann. Im Falle des Zusammentreffens von einem Widerfahrnis und primärer Aufmerksamkeit kann das Subjekt in das Denken öffnendes Staunen, Verwunderung oder Überraschung versetzt und letztlich das Überschreiten von gewohnten Grenzen angeregt werden. Eine in diesem Sinne grenzüberschreitende Antwort auf ein Widerfahrnis muss notwendigerweise von einem neuen, bisher undenkbaren Ort her artikuliert werden (vgl. ebd.: 157) – trotzdem handelt es sich auch in diesem Fall nicht um eine endgültige Beruhigung möglicher Verstörungen, sondern um eine nur vorübergehend gültige Mitteilung, die ihrerseits jederzeit wieder in Frage gestellt werden kann. Aber: Der Horizont weitet sich und Neuland kommt in der Ferne in Sicht. Aus immer neuen Antwortversuchen kann sich ein Prozess des Weg--Suchens und Weg-Findens ergeben, welcher nicht ziellos abläuft, aber immer, ohne das anvisierte Ziel endgültig zu erreichen – weil die Antwort zwar immer jetzt stimmt, aber gleich schon ihre Gültigkeit verlieren kann.

Bezogen auf Bilder beschreibt Waldenfels ein Widerfahrnis als etwas, das man nicht sehen und sich auch nicht vorstellen kann, etwas Fremdes, außerhalb Liegendes. In dem hier zugrunde liegenden Verständnis des Sehens *in* Bildern kann ein Bild (oder mehrere Bilder und deren Zwischenräume), aus dem heraus uns ein Blick trifft, quasi „Fragen stellen“ bzw. ein Widerfahrnis darstellen und dementsprechend nach Antworten verlangen, die (noch) nicht „auf der Hand liegen“, sondern erst aus einem neuen Selbst- und Weltverständnis heraus möglich sind. Stehen zwei jeweils für sich les- und denkbare Bilder in einem ungewohnten, verwunderlichen oder sogar verstörenden Zusammenhang, wird die gewohnte Wahrnehmung des Betrachters angehalten und zu einer neue Zusammenhänge ermöglichenden Antwort herausgefordert. Die vom Betrachter zu füllende Leere des Zwischenraums zwischen den Bildern und zwischen ihnen und dem Betrachter scheint mir Ähnlichkeiten zu der Diastase zwischen Pathos und Response bei Waldenfels aufzuweisen. Caravaggios Bildideen wiederum verstehe ich als ein Kreisen um eine Diastase bzw. den Ver-

such, den Moment der Verunsicherung oder Leere – den Moment Dazwischen – sichtbar oder vorstellbar werden zu lassen. Fragt man anhand des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels und anhand der transformatorischen Bildungstheorie nach Auslösern von Bildungsprozessen, also nach Widerfahrnissen, stellt sich heraus, dass Bildungsprozesse, bewusst oder unbewusst, oftmals erst weit zeitversetzt oder auch gar nicht, jedenfalls im Unsichtbaren stattfinden und nur schwerlich, in jedem Fall nachträglich und immer nur mutmaßlich bis zu einem auslösenden Ereignis rekonstruiert werden können. In diesem Sinne sehe und deute ich, ausgehend von Pazzini, Caravaggios Bild.

Obwohl die Fremdheitserfahrungen anlässlich eines Widerfahrnisses subjektiv wahrgenommen und beantwortet werden, nennt Waldenfels einige Empfindungen, die nachträglich auf die Erfahrung eines Widerfahrnisses schließen lassen, wie z. B. Irritation, Verwirrung, Überraschung, Staunen, Verwunderung. Die diesen Empfindungen gemeinsame Plötzlichkeit, Gewalt und Aggressivität provoziert dementsprechend Widerstand und Abwehr, sodass nur wer interessiert ist, sich also mutig dazwischen begibt, sich auch tatsächlich wundern kann. Intuition im Sinne einer Witterung, eines prä-rationalen Gefühls, spielt dabei eine Rolle und das Anhalten von gewohnten Wahrnehmungsmustern – dann können aus der Verwunderung heraus Ahnungen und Einfälle entstehen, die ein Überschreiten der bewährten Seh- und Denkgewohnheiten erst ermöglichen.

Es geht also um Offenheit oder eine Art verwunderungs- also bildungsbereite Haltung, die zwischen Aktiv und Passiv, zwischen Suche und Desinteresse liegt (vgl. Waldenfels 2010: 110). Waldenfels beschreibt eine Durchlässigkeit und Empfänglichkeit für starke Formen des Pathos. Er plädiert für ein Anhalten der gewohnten, identifizierenden Wahrnehmung, wenn es um Bilder geht, ein Anhalten unseres pragmatisch, historisch und ästhetisch vorgeprägten Bilderblicks, um Prozesse der Entbildlichung und Entrahmung anzuregen (vgl. ebd.: 51). Und ganz ähnlich fordert Pazzini eine „Absage an Dauervigilanz“ – solch eine Haltung eröffne einen riskanten, aber riskierenswerten Zwischenraum, in dem Unsichtbares sichtbar werden könne (vgl. Pazzini 2013b). Dieser vorgelagerte Zwischenraum im Sinne einer grundsätzlich verwunderungsbereiten Aufmerksamkeit könnte einem Widerfahrnis womöglich zum Durchbruch verhelfen und somit ungeahnte Möglichkeiten eröffnen. Trotzdem bleiben solche Einfälle oder Einbrüche nicht plan- oder sogar inszenierbar, können laut Waldenfels nicht allein auf unser Vermögen zurückgehen, sondern müssen uns ergreifen (vgl. Waldenfels 2010: 110). In diesem Sinne fühlt sich wohl auch Thomas von Jesus ergriffen, ist gerührt und möchte dieses Unbegreifliche zu gern berühren – was aber eigentlich unmöglich bleiben muss. Thomas' Getroffen-Werden ist an seinem Gesicht abzulesen – Jesus, als unfassbares Widerfahrnis, wirkt dagegen eher unberührt. Es scheint, als hätte Caravaggio Thomas' inneren Prozess der Überzeugung für uns sichtbar nach außen gekrempelt. Immerhin zieht das Geahnte, aber trotzdem Unfassbare Thomas unwiderstehlich an – auch wenn er seine Hand von Jesus führen lässt. Es scheint eine grundsätzliche Veränderung mit Thomas zu passieren, die sein gewohntes Denk- und Ordnungssystem zu einem neuen werden lässt.

Die Definitionen des Bildungsprozesses nach Kokemohr und Koller sowie die des Pathos bzw. Widerfahrnisses innerhalb des Erfahrungsbegriffes bei Waldenfels weisen Übereinstimmungen mit Pazzinis Charakterisierung von Wundern auf. Es ist die Rede von Überschüssen, zukünftigem Wünschen, Mut, Irritation, dem Übersteigen normaler Vermögen, Aussetzern, Disziplinlosigkeit, Ungewolltem, neuen Zusammenhängen und bildenden Operationen (vgl. Pazzini 2013a).

Hergestellte Wunder sollen nach Pazzini im Gegensatz zu religiösen Wundern nicht einen Glauben an Gewissheiten festigen, sondern über Irritationen die Überzeugung von zukünftigen Möglichkeiten erzeugen. So können, laut Pazzini, durch Wunder Erzählungen entstehen, die neue Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsmöglichkeiten ausdrücken – und insofern auf das Antworten innerhalb des Erfahrungsbegriffes von Waldenfels verweisen.

Wenn Wunder so als ein Teil transformatorischer Bildungsprozesse gesehen werden müssen, erhoffe ich mir von Pazzinis Aufzählung von Entstehungsbedingungen von Wundern Hinweise auf Auslöser von transformatorischen Bildungsprozessen. Es gelte, „momenthaft Verdrängung aufzuheben“ und „die Wiederholung auszusetzen“, „den Trieb anzuerkennen als etwas, das unausweichlich einer Repräsentation bedarf“ und „dabei das Unbewusste zu streifen“ vielleicht mittels Intuition (vgl. ebd.).

Um sich also verwundern lassen zu können, muss die Schleife der Wiederholungen, wie sie z. B. das wiedererkennende Sehen eine ist, durchbrochen, müssen Abwehrmechanismen zum Teil außer Kraft gesetzt werden mittels kreativer Aufmerksamkeit oder einem Ausklinken aus einer Daueraufmerksamkeit. Dabei kann laut Pazzini eine Brücke der Suggestion helfen, die in die Zwischenräume in und um das Gesehene und Gesagte entführt, wobei das Wünschen und Begehren aller Beteiligten eine Rolle spielt (vgl. Pazzini 1999: 6). Wenn ich unter Suggestion eine Methode der Verwunderung bzw. Durchbrechung von Gewohntem und insofern Grenzöffnung im Sinne des Erfahrungsbegriffes nach Waldenfels verstehe, stelle ich sie mir vor wie das Eröffnen

eines Zwischenraumes, der gewohnte Sicherheiten aufs Spiel setzt. Die Leere in dem Entstandenen Zwischenraum kann Angst auslösen, aber auch Neugierde und Verantwortung wecken (vgl. Pazzini et al. 2000: 39 ff.). Damit Suggestion aber überhaupt erst möglich wird, muss seitens des zu Verführenden die beschriebene Verwunderungsbereitschaft, also eine entspannte Aufmerksamkeit oder, wie Pazzini es auch nennt, eine „aktiv-passive“ oder auch „aktiv-rezeptive Haltung“ (Pazzini 2000: 10) vorhanden sein. Und auch dann kann es nicht darum gehen, Wunder produzieren und z. B. den Schüler*innen präsentieren zu wollen, sondern darum, durch ein Zusammenspiel von Verfremdung und Verwunderung innerhalb eines Zwischenraumes, der wie ein „Spalt des Außeralltäglichen“ (Waldenfels 2010: 132) erscheint, eine „Weckung von Wunderbarem“ (Waldenfels 2013: 49) anzuregen.

Aber was geweckt werden kann, muss ja schon irgendwie da sein als eine Art Vorgefühl für das Kommende, eine Ahnung. Ahnend bin ich noch nicht in der Lage, von einem anderen Ort aus zu antworten, aber dieser Ort taucht unscharf und unerwartet am Horizont auf. Noch bleibt alles offen, darin steckt das Potenzial – ein Möglichkeitspotenzial für Bildung.

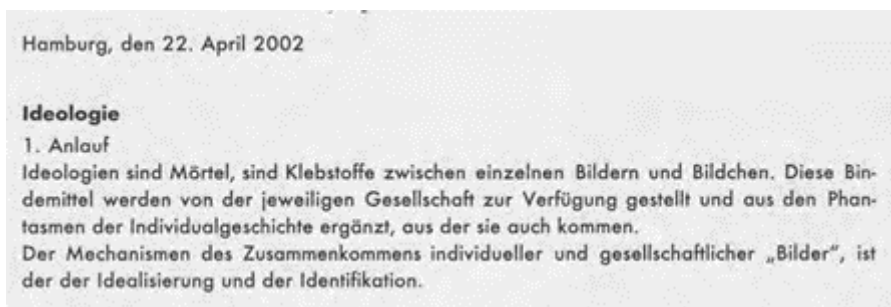
Waldenfels beschreibt diese ahnungsvolle Vorstufe als Limbus der Erfahrung, während der die Intuition und die Imagination uns bis dahin ungekannte innere Bilder vor unser geistiges Auge führen (vgl. Waldenfels 2010: 23). Er entlehnt den Begriff von der Bezeichnung der Vorhölle als Limbus, wobei es sich dabei, wie auch die Erfahrung betreffend, wieder um einen Zwischenraum für unentschiedene, offene Fälle handelt.

Treffen solche in Zwischenräumen schlummernden Ahnungen auf unstillbares Wünschen, welches laut Pazzini durch Wunder oder Verwunderung geweckt wird, gibt es kaum noch ein Halten (vgl. Pazzini 2013a: 103). Es passiert etwas^[4]. Zwischenräume wie beispielsweise die Leere, um die herum Bildung stattfindet, die Lücke der Diastase zwischen Pathos und Response, der Raum zwischen Bildern wie auch der Spalt im Subjekt selbst zwischen Sehendem und Gesehenem können dabei je anders als Anlässe von Bildungsprozessen fungieren.

Komplikationen

Momentan, zu Beginn meiner pädagogischen Schulpraxis, jongliere ich mit Begriffen wie Lernzielorientierung, Kompetenzerwerb, Binnendifferenzierung, Transparenz, Effizienz und Ergebnissicherung ... – und halte gleichzeitig Ausschau nach Zwischenräumen für Entsicherungsmomente und haltloses Staunen. Ich frage mich: Wie kann ich in der Schule zusammen mit Schüler*innen über Bildkombinationen (und Bildung) forschen, an Ein- und Entbildungen arbeiten, Leerstellen eröffnen – und dann auch so stehen lassen? Wie finde ich die passende Dosierung von Störungen, damit die Schüler*innen nicht bloße Irritation und Blockade oder sogar Bestärkung in ihrem Denken aus einer Abwehrhaltung heraus erfahren, sondern eine Öffnung möglich wird? Wie kann ich selbst im Schulalltag entspannt aufmerksam bleiben, „Spalte des Außeralltäglichen“ (vgl. Waldenfels 2010: 132) erkennen und nutzen und auch auf Seiten der Schüler*innen eine bildungsbereite Haltung und Ahnungen provozieren? So langsam beginnt sich eine Ahnung zu bilden, wie das gehen könnte – ich erhoffe mir aber weiterführende Einfälle.

Und in diesem Sinne hoffe ich, Herrn Pazzini weiterhin häufig zu begegnen. Meist wahrscheinlich in Form von anregenden Äußerungen oder Texten – wie B. während all der Jahre meines Studiums, ab und zu auch „in der Zeitung“, gestern ganz unerwartet anhand eines Literaturtipps unter Referendaren oder wie beim Schreiben dieses Textes in Form eines 14 Jahre alten Ausdrucks eines Textes mir unbekannter Herkunft in einem Ordner aus meinem Regal:



Ein ganz anderer Zusammenhang, aber: Irritation, Verwirrung, in-Frage-Stellung, Umorientierung, Bewegung. Pazzini sei Dank.





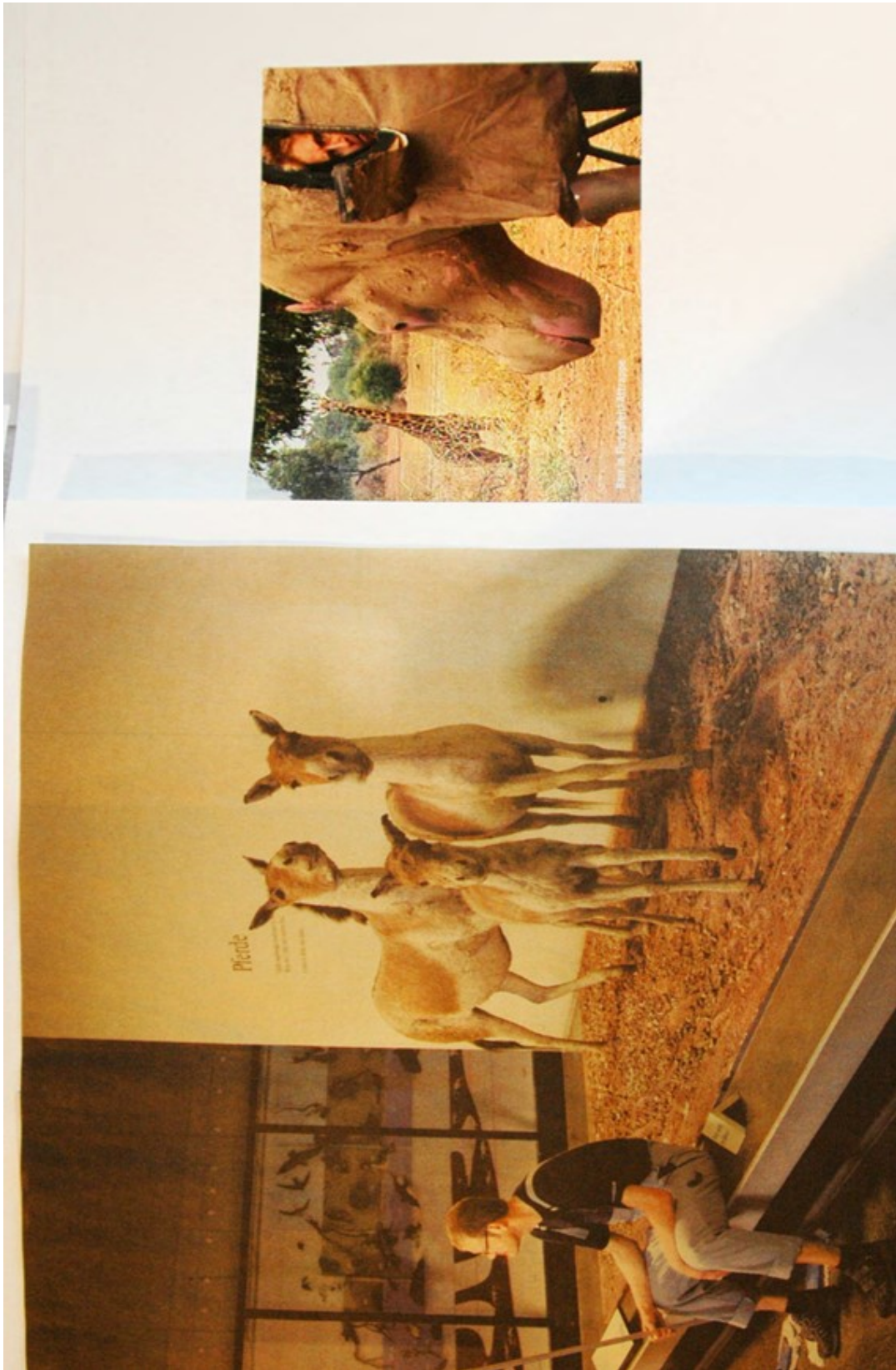






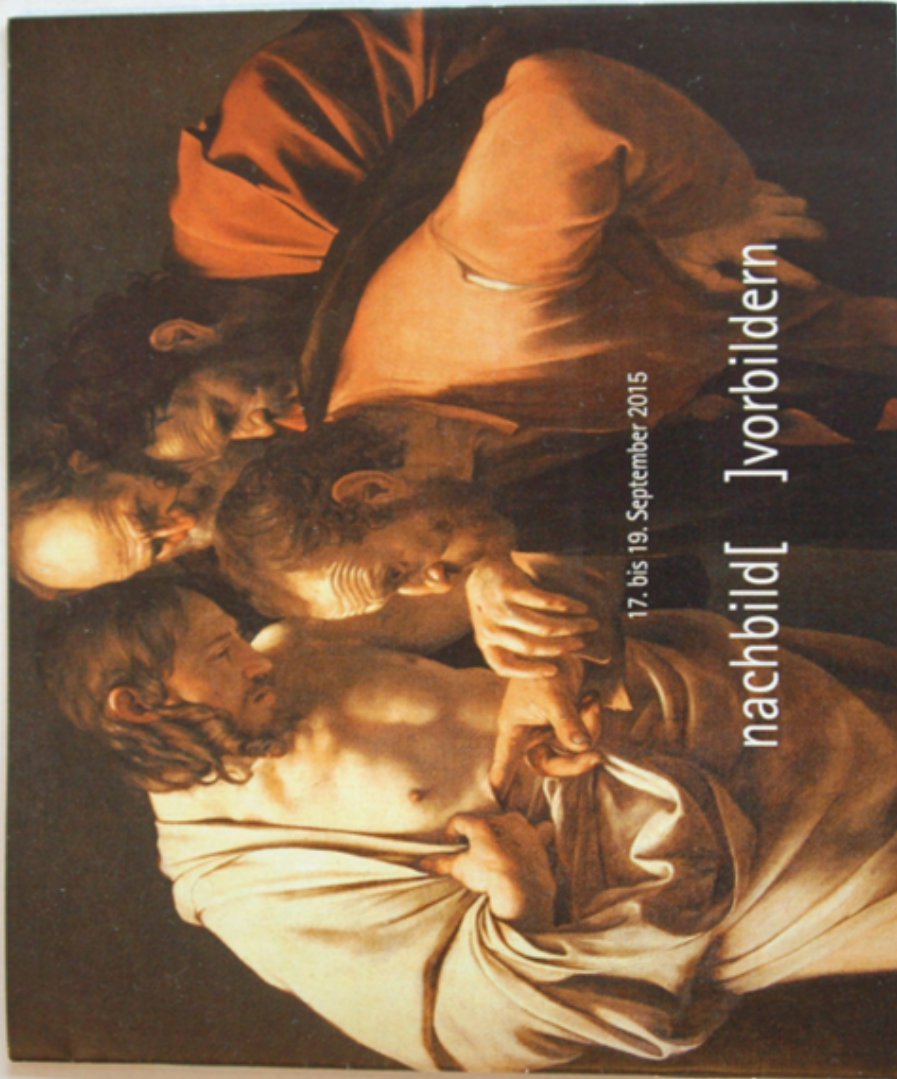












Anmerkungen

[1] Der Text geht dabei auch auf Überlegungen aus meiner schriftlichen Examensarbeit im Fach Erziehungswissenschaft zurück, die Karl-Josef Pazzini als Erstgutachter betreute: Fugen- und Naht-Bildung: Metaphern gegenwärtiger Subjektkonstitution, Universität Hamburg 2014.

[2] Damit beziehe ich mich z. B. auf die Bildbegriffe von Max Imdahl, Aby Warburg, Bernhard Waldenfels, Gottfried Böhm und Georges Didi-Huberman.

[3] Waldenfels' primäre Aufmerksamkeit sehe ich in einem Zusammenhang mit Pazzinis „Absage an die Dauervigilanz“ (vgl. Pazzini 2013b) und der von ihm beschriebenen „aktiv rezeptiven Haltung“ (vgl. Pazzini 2000: 10). Michaela Ott spricht davon, dass Verwunderung auf eine „passiv-aktive Beweglichkeit der Vermögen“, auf eine Fähigkeit zur Aussetzung automatischer Reaktion bzw. auf schweifende Aufmerksamkeit angewiesen ist (vgl. Ott 2014: 13).

[4] Von *passer*: von einem Ort zum anderen gehen, überqueren, sich ereignen.

Die Stimmung des 21. Jahrhunderts. Methodologische Einführung

Von Torsten Meyer

Der Titel unseres Beitrages „PPP“ eröffnet diverse Lesarten, wie „*Pazzini Projektion Präsentation*“, „*Pazzini Post Production*“, „*Pazzini Pädagogik Psychoanalyse*“.

Als *Partizip Perfekt Passiv* könnte die Abkürzung PPP dafür stehen, dass (uns) etwas eingefallen ist, befallen hat an Bildern, bei der Relektüre von Pazzinis jüngstem Buch.

Von den vielen Anregungen, die wir Pazzini nicht erst seit Erscheinen seines Buches „Bildung vor Bildern“ verdanken, soll eine Beobachtung herausgegriffen sein: Pazzini vertraut einfallenden Bildern. Wir unterstellen den Bildern in Pazzinis Textkörpern eine existenzielle Widerborstigkeit, eine Schlüsselfunktion. Seine Bilder fallen auf – seien sie nun gleichnishaft erzählt, abgedruckt, für die Powerpoint-Präsentation fotografiert oder als Metapher imaginiert. Pazzinis Bilder spornen das weitere Nachdenken an, kontrastieren den Textfortgang, können Öffnungen schaffen – aber auch irritieren und verunsichern. Von seinem Bildungsgang ließen wir uns als Wissenschaftlerinnen herausfordern, um bildhaft auf seine Bildervorliebe zu reagieren, und damit seine Vorgehensweise zu würdigen.

Vor Ort zur Tagung im Warburghaus performten wir unsere eingefallenen Bilder^[1]. Jetzt konzentrieren wir uns auf die Suche nach Worten für das, was sich uns zeigte. Schreibend gehen wir den Bildern nach, die uns befallen haben. Wo führten sie uns hin? Welche Bildungen des Unbewussten konnten sich ins Imaginäre und Symbolisierbare vorarbeiten? (Vgl. Pazzini 2015: 33) Was fügten sie zusammen, was gaben sie her?

Uns befahl zum einen das Bild des Teppichs. Es stammt aus Karl-Josef Pazzinis Bilderhaushalt, ist Teil seines „digitalen Bildschirms“^[2]. Handlungen in der Performance unterliefen sprachliche Determinierungen und vervollständigten unsere Bildnachlese: Der mitgebrachte Teppich – ein Kelim – wurde ausgeschlagen, eingerollt, geworfen, verzogen und verrückt, als Ummantelung genutzt, projiziert, liegen gelassen, medial transformiert. Indem wir uns an seiner Dinghaftigkeit und Handhabung arbeit-

eten, zeigte sich sein metaphorischer Rest widerspenstig.

In Teppichen sind spezifische kulturelle Muster eingewebt, fremde symbolische Ordnungen. Wir stehen oder laufen auf ihnen, spüren das Schafshaar oder die Synthetikfaser an Boden oder Wand. Sie wehren die Kälte des nackten Bodens ab, verändern die Akustik im Raum. Teppiche sind Luxusgüter. Sie wurden seit der Zeit Alexanders des Großen aus Kleinasien nach Europa importiert, als Handelsgüter, Geschenke, Kriegsbeute. Als Boten einer anderen Welt hingen sie wie Fahnen an Fassaden, lagen im Wohnungsinnen und tauchen früh in Gemälden abgebildet auf. Sie stimulierten Maler wie Holbein, Vermeer und anderen, Probleme der Perspektive und Stoffbehandlung zu meistern und die Bildwirkung nicht nur mittels ihrer filigranen Ornamentik zu steigern, sondern auch wegen der intertextuellen Bezüge zwischen Teppichdarstellung und Bildsujet (Spallanzani 2007, Mahnaz 2010, Bier 2010). Von künstlerischem Interesse bis heute ist der besondere Rhythmus der Komposition, die Eleganz formaler Strenge und Abstraktion; sie schaffen abgrenzende Akzentuierungen und erlauben mehrperspektivische Rahmungen. Sie lassen sich als stumme Zeugen einer Erzähltradition mit rätselhaften visuellen Narrativen beschreiben, die von paradiesischen Gärten bis zu den sogenannten afghanischen *war rugs*^[3] reichen. Teppiche zeugen von einer sehr frühen Transmedialität.

Schließlich befremden und kontrastieren sie die eigene kulturelle Prägung mit Fantasien aus Tausend und einer Nacht, verrücken und verzaubern, laden zum Erzählen ein. Sie animieren offenbar dazu, Gedanken und innere Bilder schweifen zu lassen.

Das Bild des Teppichs, dessen Musterbildung, Geknüpftes, Verflochtenes führte uns weiter zur Psychoanalyse, einem unserer Ps: denn ein Orientteppich, ein Ghashgha'i (Warner 2012: 153), zierte das Sofa in Freuds Behandlungszimmer und setzt Shahrazads „psychoanalytic cure“ in Szene. Derartige Sofas würden zum Inbegriff orientalischen Hedonismus, ottomanischer Kultur, Luxus und Exklusivität, Lagerstadt tagträumender Leser, vor deren geistigem Auge imaginäre Reisen entstehen (ebd.: 147).

Der Orientteppich fehlt nicht im Zimmer von *Karl-Josef Pazzini* aber auch nicht bei *Karl May*, dem Namensvetter des Textsubjekts *Karl*, *Notburga* und *May*, *Evelyn*. Über das Zusammenfallen unserer Namen entstand ein weiterer Bezug, eine aufgefundene Struktur, die Beziehungen und ein Verwoben-Sein wahrnehmbar werden lassen. Diese (Nach-)Namen bezeichnen uns und lassen uns ansprechbar werden vom Anderen her.

Über die historische Person *Karl May* entspannt sich ein weiterer „Faden“ unserer Überlegungen, der unter anderem ausgehend von der Recherche seiner zahlreichen fotografischen Inszenierungen geleitet wurde. Er führte uns zum Thema „Bilder als Nahtstellen“ und verdichtete ein zweites Motiv, das gespaltete Subjekt in seinem Bezug zum Anderen, das vor dem Hintergrund des Teppichs in Erscheinung trat. Prozesse der Identifikation und gegenseitigen Bezugnahme wurden relevant. Es bildete sich zugleich eine Nahtstelle zu *Karl-Josef Pazzini* und der Lektüre seines neuen Buches. So wurden Bilder als strukturgebende Brücken für uns vordergründig, die einspringen als Bildantwort auf die Frage: „Was willst du, dass ich für dich bin?“^[4]

Karl May kennen wir vor allem als Abenteurer, obwohl er selbst sich auch als Wissenschaftler verstand. Bekannt wurden seine imaginären Abenteuer. Die Helden seiner fiktiven Erzählungen und der Autor werden dabei scheinbar eins – denn *May* sprach sogar davon, er sei *Old Shatterhand* oder *Kara Ben Nemsi*. Er habe all das erlebt, wovon er geschrieben hat. Unsere Recherchen ergaben eine Vielzahl an Fotografien, auf denen er sich als *Old Shatterhand* oder als *Kara Ben Nemsi* darstellte. Und in der Literatur wurde er als Meister der Selbstinszenierungen beschrieben, der schon früh einen Fankult um seine Person etabliert habe, durch das Anfertigen von signierten Autogrammkarten.^[5] Er wurde zur mediatisierten Berühmtheit. Vom Anderen her wurde er erst der tatsächliche Abenteurer. Er war auf seine Fans angewiesen. Lesen wir die Fotografien als Personifizierungen eines Helden, sprechen sie für diese Thesen.^[6] Was bildungstheoretisch gesprochen Dilemma und Herausforderung eines jeden Subjektes ist, sein Gespalten-Sein, wird anhand der historischen Belege von *Karl May* erahnbar^[7]. Versuchte er mithilfe der bildhaft gewordenen Selbstinszenierung diese Spaltung temporär zu überwinden?

In unserer Rede mit Metaphern des Textilen nähern wir uns der *suture* an, die *Karl-Josef Pazzini* im Anschluss an *Jacques-Alain Miller* und *Jacques Lacan* thematisiert. Die „Nahtstelle, Naht, Vernähung, Narbe“, die das gespaltene Subjekt verbindet und gleichzeitig verwundet, indem die Nadel/das Medium durch den Körper sticht. „Der Faden geht durch und durch.“ (Pazzini 2015: 169)

Die machtvolle und zugleich entmachtende Kraft des Be-Nennens durch den Eintritt in die symbolische Ordnung klang bereits

am Beispiel der Namensgebungen an. Weitere notwendige Voraussetzungen zur Ich-Bildung über den Anderen/das Andere, wie eine Spiegelung durch das Imaginäre, machte Karl-Josef Pazzini im kunstpädagogischen Diskurs immer wieder präsent (vgl. Pazzini 1992: 83ff.). Ein besonderes Potenzial seines Ansatzes besteht unseres Erachtens darin, Sichtbarkeit durch ihre inhärente Unsichtbarkeit zu kontrastieren, um Un-Verfügbarkeiten hervorzuheben, die zu produktiven Lücken werden können. Dies schließt einerseits Notwendigkeiten der Identifikation durch Mediatisierungen und Materialisierungen ein, die das Subjekt „(...) vom Faden der bildlichen, gemalten und geschriebenen Geschichten zusammenhalten und so in Existenz setzen“ (Pazzini 2015: 169). Denn erst über Bilder, Geschichten, Erzählungen werde das Subjekt geformt. Sie grundieren seine Struktur, verdichten sich und gravieren sich in den Körper ein, geben ihm Gestalt. Doch der Versuch, *eins* zu werden, bleibt auf das Andere angewiesen. Dieser Chiasmus zwischen Eigenem und Anderen durchkreuzt jede Bestimmbarkeit und Möglichkeit der Schließung. Die wechselseitigen Verschränkungen machen aufmerksam für das Unverfügbare, das zur Selbst-Bildung beiträgt und Prozesse der Identifizierung unterläuft. Sprechen wir von strukturgebenden Brücken, die durch und mithilfe der Bilder möglich werden, fokussieren wir Verhältnisse und Relationen. Denn „die Betonung der Struktur [gemahnt] stets daran [...], dass das, wodurch das Subjekt bestimmt ist, nicht ein vermutetes ‚Wesen‘ ist, sondern allein seine Position in Bezug zu anderen Subjekten und anderen Signifikaten“ (Evans 2002: 287). Im Bild des Möbiusbandes gesprochen, das Lacan zur Visualisierung seiner Überlegungen verwendet, vereinigen sich Oberfläche (Symptom) und Tiefe (Struktur) als ineinander verwobene Elemente (vgl. ebd.: 289). Oder aus anderer Perspektive beschrieben – das, was als Subjekt sichtbar werden kann, ist untrennbar mit einem „Grund“ verbunden, durch den es sich konstituiert.

Ein Teppich hat weder „Tiefe“ noch „Oberfläche“; oder beides zugleich. Gemustert ist er sich selbst gleichzeitig Bild und tragender Bildgrund. Dieser „Grund“ besitzt keine raumzeitliche Vorgängigkeit; er ist nicht nur flach, kann Falten haben, und stellt in seiner Beweglichkeit eine besondere Form des Bildgrunds dar.

So sind es Berber-Teppiche – als Mantel und Zelt-Behausung Beispiele anthropologischer Bildgründe – die der Bildphilosoph Gottfried Boehm unter anderem als Be-Gründungsfigur der Kunst und Kultur heranzieht (vgl. Boehm 2012: 38ff.). Die Vorstellung von einer rechteckigen, gar weißen Grundfläche greift zu kurz und basiert auf spezifischen, z. B. architektonischen Konventionen einer planen vertikalen Wand. Der Bildgrund ist vielmehr ein Differenzphänomen, vor dem sich Figuren und Formen wechselseitig abheben. Obgleich unstet, in ständigem Übergang, ist er als Kontinuum wirksam, als kulturelle Errungenschaft aus widerstrebenden Kräften seit alters her. In der Figur des (runden) Labyrinths als Ebene des Grundes zeigt Boehm weiter auf, dass es eines Perspektivwechsels bedarf, um in diesem Bildgrund nicht verloren zu gehen. Dieser befreiende Perspektivwechsel kann etwa ein imaginierter Blick von außerhalb, architektonisch gesprochen von oben, sein; dann braucht es Flügel (vgl. Pazzini 2015: 28) – wie bei Daedalus, dem berühmten Labyrinth-Baumeister. Abstürze sind möglich. In Boehms Rede vom Grund stellen Bildgründe insgesamt eine „operative Kategorie der Erfahrung, der Erkenntnis, und des Machens“ dar (Boehm 2012: 70). Indem sie dort auch als „Seelengrund“, *fundus animae*, exemplifiziert werden, geben sie einen psychologischen Bildgrund ab und lassen sich in dieser Lesart an Nicht-Sichtbares anschließen.

Vor dem Hintergrund unserer Forschungsperspektiven – kunstwissenschaftlich und psychoanalytisch geprägt – befragen wir die einfallenden Bilder auch zur gegenseitigen Befremdung. Doch nicht alle auch in der Performance auffällig gewordenen Bildungen ließen sich in Worte fassen oder in eine (Text-)Struktur einfügen. Sie wirken weiterhin nach, ohne auf symbolischer Ebene Gestalt anzunehmen. Sie hinterlassen nicht-verbalisierbare Spuren, insistieren untergründig oder lassen plötzlich aufmerksam werden.

[]

Das führt uns zurück zur Frage, inwiefern die einfallenden Bilder tragen – auch im Kontext von Wissenschaftlichkeit. Ist Wissenschaft denkbar als etwas, das über das Sagbare hinausgeht und das Nicht-Verfügbare einkalkuliert? Die entscheidende Umorientierung dahingehend verdankt z. B. die Kunstgeschichte einer Abenteuerreise, die „zum veritablen Gründungsakt“ (Warburg zitiert in Schüttpelz 2007: 187) von Aby Warburgs Bildwissenschaft wurde. 1895/96 stieß Warburg in der Hopi-Kultur auf etwas Unverfügbares, das ihm erst später als „Ausdruckskunde“ oder „Nachleben der Antike“ mit Hilfe des Mnemosyne-Atlas zu umreißen gelang. Ihn lockte ein Bild – eine romantisierende Farbfotografie eines Indianers (Michaud Appendix 3: 302), doch vor allem die Abwendung von einer „ästhetisierenden Kunstgeschichte“, vor der er „einen aufrichtigen Ekel bekommen [hat].“ Die formale Betrachtung des Bildes schien ihm ein steriles Wortgeschäft hervorzurufen (vgl. etwa Pazzini 1992: 83ff.). Unsere bild-

haften Annäherungen stellen daher den Versuch dar, Öffnungen zu erhalten.

Sieht man den Wissenschaftsbetrieb in der Gedankenfigur des Teppichs, als ein mit Mustern und Rahmungen versetztes Gewebe, als Verhandlungsobjekt, Wertgegenstand, Verschleißobjekt, werden seine strukturellen Verknüpfungen betont. Das Bild des Teppichs wird allerdings prekär, sobald Strukturen zu festem Gewebe erstarren – etwa wenn der Wunsch nach Kontrolle, Bestimmbarkeit, Messbarkeit und eine „Sehnsucht nach Schließung“ dominieren. Doch wieder mit Pazzini gedacht^[8] bedarf es Öffnungen, die Beweglichkeit schaffen. Betrachten wir Prozesse der (Teppich-)Herstellung und Musterbildung, Beziehungen zwischen Gewebe und Faden, ließe sich fragen, wie es gelingen kann, diese zusammenzufügen, ohne sie fest zu verknoten. Wie viel Absicherung braucht es, um Unsicherheiten auszuhalten? Die dynamischen Beziehungen zwischen Figur und Grund ebenso wie die Nahtstellen im/zum Subjekt verweisen auch auf Relationen, die Halt verwehren, auf Verletzungen basieren und ein Verfehlen beinhalten. Abstürze sind möglich, ein Befremden ist riskant. Teppiche können tragen und sie laden dazu ein, den Faden weiter zu spinnen. Bleibt *Karl May*.

Der Text^[9] – von lat. „textum“ ist abschließend als eine Anwendung des Partizip Perfekt Passiv lesbar – als das, was durch Weben entstand, das Gewebe und durch Weben Gewordene, dem Quergeschossenen zur (assoziativen) Kette, durch *Karl* und *May*. Obwohl nun unter der Überschrift „PPP“ ein Text vorliegt, der eine identifizierbare Chronologie suggeriert, war es uns wichtig, das Geworden-Sein durch Bezüge zum/vom Anderen zu betonen. Nicht nur das Textsubjekt *Karl May* sollte dieses Verwoben-Sein in der Spaltung zum Ausdruck bringen. Wir sind den eingefallenen Bildern gefolgt und dem nachgegangen, was uns anblickt, auch um Widerständiges aufzuspüren und um die Determinierung der Sprache womöglich doch noch zu unterlaufen. Welche Nicht-Sagbarkeiten kehrten wir zwangsweise unter den Teppich? Deswegen hat das letzte Wort ein Bild.

Anmerkungen

[1] Mit einer *Power Point Präsentation*

[2] pazzini-psychoanalyse.de

[3] Seit Anfang der 80er überlagern dort eingewobene Kriegskonographien die traditionellen Motive, [http:// mfi-berlin.de](http://mfi-berlin.de) [18.2.2017].

[4] Eine Frage, die dem Blickgeschehen auf die Spur geht und die Karl-Josef Pazzini nicht nur in seinen Texten immer wieder aufgreift (in Anlehnung an Lacans Frage „Che vuoi?“). Vgl. etwa Pazzini 2012: 10.

[5] Krauss 2011: 57ff.

[6] Für weitere Anknüpfungspunkte verweisen wir auf Andreas Brenne, der sich seit langem mit dem Autor Karl May

[7] Karl May erlitt zwei Nervenzusammenbrüche, als er die Regionen erstmals bereiste, von denen seine fiktiven Erzählungen Nach seiner Rückkehr versenkte er alle 101 Negativplatten der fotografischen Inszenierungen in der Dona Vgl. Krauss 2011: 73.

[8] Als unsere „*Post Production*“.

[9] Als Nomen abgeleitet vom lateinischen Verb „texere“ „weben, flechten“, „verfertigen, bauen, errichten“, dessen PPP textum ist. (Der Neue Georges: 2013).

Abbildung

Abb. 1: VALIE EXPORT, Ontologischer Sprung/Arm, 1974, Konzeptuelle Fotografie, online zu finden unter:
<http://www.valieexport.at/de/werke/>.

Literatur

- Bier, Carol (2010): Oriental Carpets, Spatial Dimension, and the Development of Linear Perspective: From Grid to Projective Grid. Textile Society of America Symposium Proceedings. Paper 10. Online: <http://digitalcommons.unl.edu/tsaconf/10> [18.2.2017].
- Boehm, Gottfried (2012): Der Grund. Über das ikonische Kontinuum. In: Boehm, Gottfried/ Burioni, Matteo (Hrsg.): Der Grund. Das Feld des Sichtbaren. München: Fink, S. 28-85.
- Der Neue Georges (2013): Ausführliches lateinisch-deutsches Handwörterbuch, hrsg. von Thomas Baier, bearb. von Tobias Dänzer. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Evans, Dylan (2002): Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant. Krauss, Rolf H. (2011): Karl May und die Fotografie. Vier Annäherungen. Marburg: Jonas.
- Shayestehfar, Mahnaz (2010): A Comparative Study of Persian Rugs of 14th–17th Centuries as Reflected in Italian Paintings, in: International Journal of Humanities of the Islamic Republic of Iran, 17. Jg., Heft 2, S. 93-109.
- Michaud, Philippe-Alain (2004): Aby Warburg and the Image in Motion. New York: Zone Books.
- Pazzini, Karl-Josef (1992): Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster: Lit.
- Pazzini, Karl-Josef (2012): Sehnsucht der Berührung und Aggressivität des Blicks. Kunstpädagogische Positionen, Band 24. Hamburg: Hamburg University Press.
- Pazzini, Karl-Josef (2015): Bildung vor Bildern. Kunst. Pädagogik. Psychoanalyse. Bielefeld: Transcript.
- Schüttpelz, Erhard (2007): Das Schlangenritual der Hopi und Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag. In: Bender, Cora et al. (Hrsg.): Schlangenritual. Der Transfer der Wissensformen vom Tsu'tikive der Hopi bis zu Aby Warburgs Kreuzlinger Vortrag. Berlin: Akademie Verlag, 187-216.
- Spallanzani, Marco (2007): Oriental Rugs in Renaissance Florence; Textile studies, Bd. 1. Florenz: Studio Per Edizioni Scelte.
- Warner, Marina (2012): Freuds Couch. Das Narrativ der Nächte und die Erfindung der Psychoanalyse. In: Lettre International, LI 096, Frühjahr 2012, S. 104-108.