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 Gesellung 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: Wiemuss 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 weiterführend 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: Strukturale 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) bezogenauf 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.

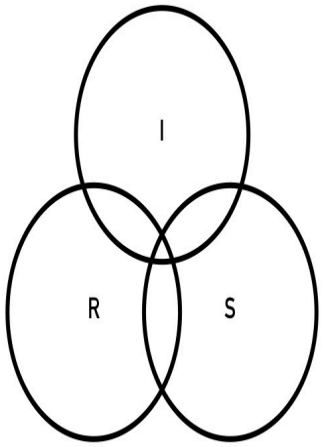
Next Art Education

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 nahezukommen. 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:

Voila, 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 […] umfangen, in einer Art jubilatorischer 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 jubilatorische 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.

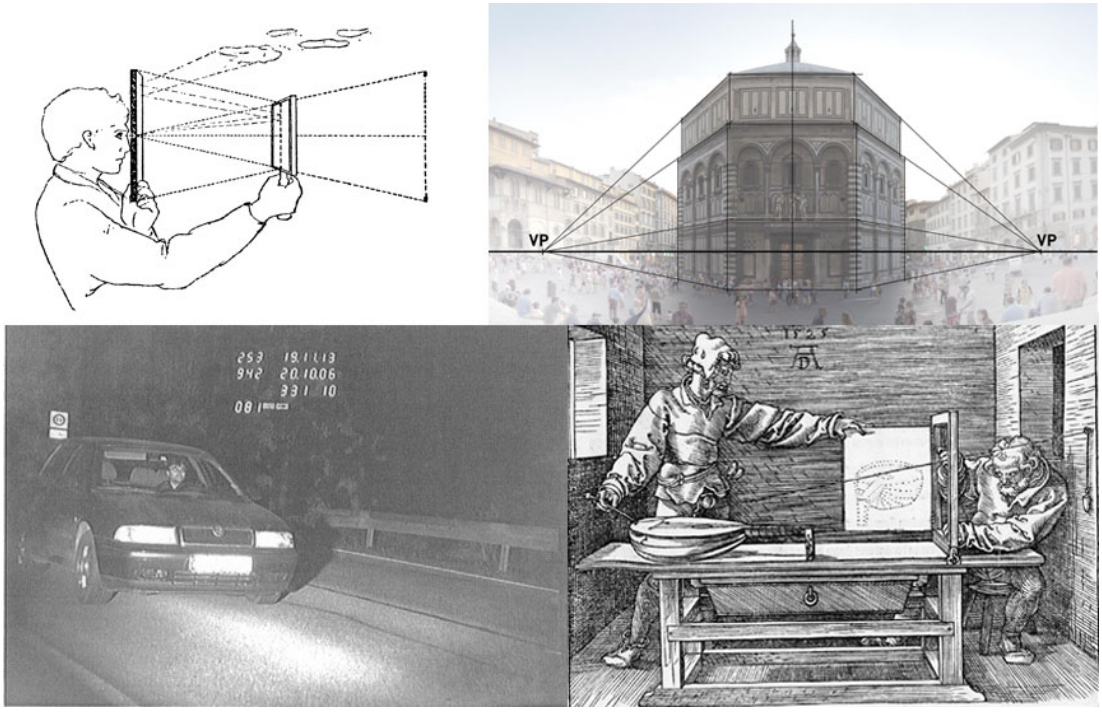


Abb. 9/10: Im Feld des Sehens zeigt sich das Symbolische als Format(ierung) von Sichtbarkeit. Der Architekt Filippo Brunelleschi erfindet 1410 vor dem Baptisterium in Florenz die Zentralperspektive.
Abb. 11: Franz Billmayer demonstriert, wie im Laufe der Moderne die in den (Foto-)Apparat übersetzte Symbolische 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.

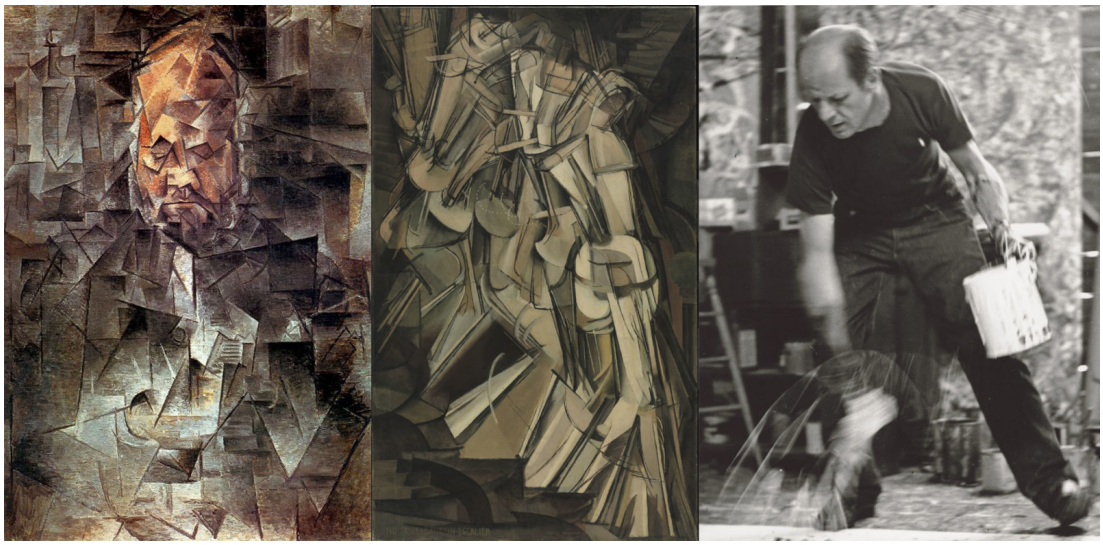
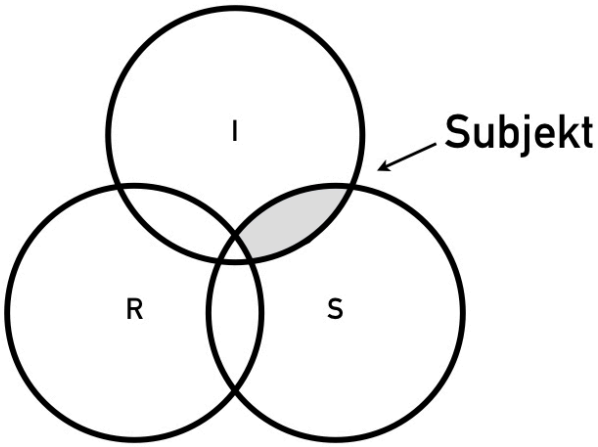


Abb. 13-15: Picasso (1910), Duchamp (1912), und Pollock (1950) experimentieren in zunehmender Dynamik mit alternativen symbolischen Formen (Formen der Darstellbarkeit).

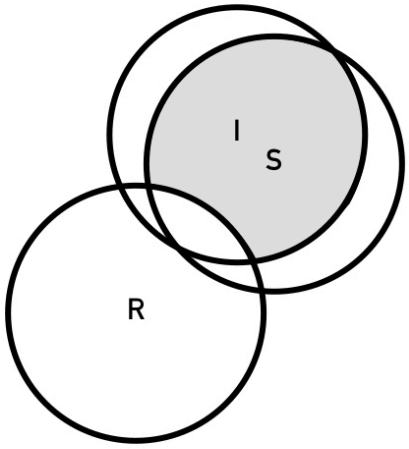
Sehr viel später erst, perspektivisch (und streng genommen eigentlich nie) wird es einmal Subjekt, *Souverän* der Sprache gewesen sein. Bis dahin ist es *Subjekt der Sprache* im Modus des genitivus subiectivus: das der Sprache Unterworfene, das, was die Sprache spricht, aber zugleich – wie Lacan formuliert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

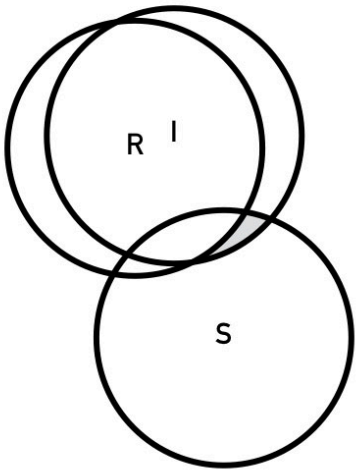
Das *Schema RSI* dient Lacan dazu, die drei grundsätzlich zu unterscheidenden klinischen Strukturen darzustellen, auf die sich psychogene Störungen aus psychoanalytischer Perspektive reduzieren lassen: Neurose, Perversion, Psychose. So kann die Neurose dargestellt werden durch eine Verschiebung des Borromäischen 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.



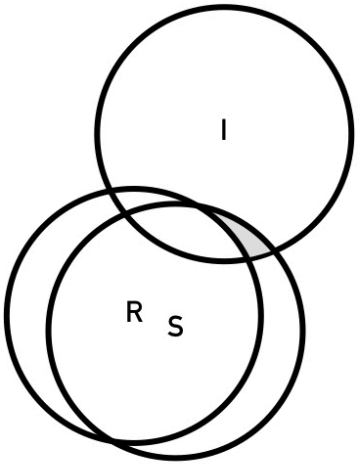
Neurose: Wenn das Symbolische in seiner Andersheit gegenüber dem Imaginären nicht unterschieden und als Anderes anerkannt wird, wenn das Symbolische dem Imaginären unterworfen wird, wird der Glaube an die Schrift allmächtig.

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 mediologischen 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/fund-stuecke/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: https://www.good.is/slideshows/dont-look-the-doll-in-the-eye [16.5.2017].

Ruhs, August (2010): Lacan: Eine Einführung in die strukturale 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.pablopicasso.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

Dokumentation als selbstreferentielle, artikulierte Versinnlichungsform eines kollektiven künstlerischen Prozesses

Zusammenfassung:

Die Dokumentationspraxis der Reggio-Pädagogik zu verstehen, heißt, die Selbstorganisation künstlerischer Prozesse darzustellen. Ist es tatsächlich denkbar, dass hierbei nicht Subjekte Bedeutungen generieren und materialisieren, sondern ein Prozess sich selbst versinnlicht? Im Rückgriff auf die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers sowie auf beobachtungstheoretische Ansätze der Systemtheorie scheint ein rationaler Zugang zu dem oft nur erfahrungsmäßig oder metaphorisch aufgefassten Dokumentationsprozess möglich.

1. Einleitung

Großformatige, künstlerisch gestaltete und gerahmte, hochwertig produzierte Dokumentationsposter, portfolioartige Ringbücher mit Fotos, kleinen Zeichnungen und Plänen, knappe handschriftliche Skizzen kindlicher Originaltöne sowie darauf bezogene Erwachsenenkommentare, Computerbildschirme, die in Endlosschleifen Videosequenzen kindlichen Tuns zeigen, strukturierte Beobachtungsbögen mit Ansätzen zu ethnografischen Forschungsprojekten, Notizblöcke mit hastig hingeschriebenen Halbsätzen zu Interessen und Handlungen sowie Ideen einzelner Kinder und Kleingruppen – alles das zeigt sich den Besucher/-innen einer reggianischen Kindertagesstätte auf der Suche nach den berühmten Dokumentationen[1]. Es ist der Heterogenität der Elemente aber noch nicht genug: Neben diesen schriftlichen, grafischen und foto- sowie videografischen Dokumenten gehören auch ganz wesentlich allerlei Arten von Artefakten zu der Dokumentation. Wie diese enorm heterogenen Elemente Teil *eines* Prozesses sein können, lässt sich besonders gut mit dem Begriff der symbolischen Form (vgl. Cassirer 1954) fassen. Die Einführung des Begriffs, bzw. der Theorie symbolischer Formen soll also einen Beitrag dazu leisten, to „convey such a complex documentation process to others“ (Rubizzi 2001: 94), was bislang nicht „sufficiently clear“ (ebd.) gelungen ist. Dass der Begriff in der Reggiopädagogik bislang keine Rolle spielt, bzw. von der Pädagogik generell kaum rezipiert wird (vgl. Bilstein 2014: 457), scheint eher auf historisch-kontingente denn auf fachliche oder systematische Gründe zurückgeführt werden zu können. Das Potenzial des Begriffs der symbolischen Form soll im Folgenden daher im Bezug auf die wesentlichen Dimensionen des Dokumentationsverständnisses dargestellt werden, wohlgemerkt eines Dokumentationsverständnisses, das nicht allein auf die Reggiopädagogik beschränkt ist, sondern das als Modell *pädagogischer* Dokumentation (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 144ff) generell in der Kindheitspäda-

gogik von hoher Relevanz ist (vgl. Schäfer/von der Beek 2013: 49ff).

2. Die Dokumentation und das Dokumentierte: Überwindung einer irreführenden Differenz durch den Symbolbegriff

Spricht man von Dokumentation in einem Alltagsverständnis, ruft man automatisch die Unterscheidung von Dokumentieren und Dokumentiert-Werden auf. Man bewegt sich dann in einem klassischen semiotischen, zweiwertigen Denken (vgl. Ort 2007), dem es bei Zeichen um Verweisungszusammenhänge geht, um die Frage, in welcher Weise etwas für etwas anderes (aliquid pro aliquo)[2] steht und wie die Beziehung zwischen den beiden Polen der Verweisungsbeziehung (siginifié und signifiant)[3] zustande kommt und beschaffen ist. Versuchte man, Dokumentationsprozesse in der Reggiopädagogik semiotisch zu interpretieren, wäre es allerdings sinnvoller, von triadischen und dynamischen Modellen zum Beispiel in der Peirce'schen Tradition auszugehen und eben nicht von zweiwertigen strukturalistischen Ansätzen, zumindest wenn diese auf einer relativ statischen und arbiträren Verweisungsbeziehung aufbauen. Bezieht man sich nämlich auf einen derartigen Zeichenbegriff, scheint unmittelbar klar, dass ein sinnlich wahrnehmbares Etwas (ein Pinselstrich, eine Lichtprojektion, eine Bewegung im Raum, eine Gestalt eines Gegenstands, ein Klang) eine Bedeutung *hat*[4], für etwas steht, d. h. etwas repräsentiert. Da die Reggiopädagogik ihren Symbolbegriff nicht hinterfragt, kommt es zu der Situation, dass Aussagen zu einem Symbolbegriff vorliegen, die in keiner Weise zu dem passen, was sowohl in der Praxis als auch von den theoretischen Bezügen her angelegt ist. Für Malaguzzi ist „a symbol (…) a word or image that stands for something else" (Gandini 2012: 67). Die „Hundred Languages"[5] (Edwards/Gandini/Forman 2012) werden dann zu „a range of semiotic systems as representational devices" (Albers/Murphy 2000: 129). Auch wenn durch den Begriff der Repräsentation die Darstellungsfunktion der Zeichen besonders im Vordergrund zu stehen scheint, wird – wie könnte es im künstlerischen Kontext anders sein? – die Ausdrucksfunktion gleichermaßen betont. Aber auch hier bleibt die Unterscheidung zwischen Ausdrucksmittel (der Pinselstrich) und dem Ausdrucksgehalt (Gefühle, Stimmungen, innere Zustände, Gedanken, Ideen) als binäre Differenz konstitutiv – eine Unterscheidung, die schon von Eduard Hanslick problematisiert wurde (vgl. Hanslick 1854). Die Reggiopädagogik differenziert also nicht zwischen Symbol und Zeichen,[6] obgleich gerade dieser Unterscheid den Schlüssel zum Verständnis darstellt. Der zweiwertige Zeichenbegriff passt nicht zu der Theoriearchitektur der Reggiopädagogik. Er durchtrennt das, was wesentlich Einheit ist. Auch wenn in der Reggiopädagogik viel von Symbolen die Rede ist, hat sie keine Symboltheorie zur Verfügung[7], die genau das Hauptcharakteristikum des Symbols fassen kann: „Ein Symbol ist nicht nur ein Zeichen (wie zum Beispiel ein Wort). Es bezeichnet nicht nur, es bewirkt die Einheit" (Luhmann 1998a: 235). Das so verstandene Symbol überwindet die „Differenz von ‚Bild' und ‚Sache', von ‚Zeichen' und ‚Bezeichnetem'" (Cassirer 1954: 109). Nimmt man diese Unterscheidung von Symbol und Zeichen in den Blick, ist klar, dass die Reggiopädagogik im Wesentlichen von Symbolen genau in diesem engeren Sinne spricht. Der Pinselstrich des Kindes verweist nicht zeichenhaft auf etwas anderes. Will man die Bedeutung des Pinselstrichs erfassen, muss man ihn vielmehr zugleich als Schöpfung verstehen, als Ausdruck, als Symbolisierung, als Mitteilung und dabei berücksichtigen, dass der Pinselstrich zu einem Objekt wird, das spricht, das selbst symbolische Energie hat und in den Austausch mit anderen Symbolen tritt.[8]

Es handelt sich also gerade nicht um eine Verweisung, sondern um einen nicht abschließbaren dialogischen (also kommunikativen) und materiellen (also wahrnehmungsbezogenen) und ästhetischen (also auch imaginationsbezogenen) Austausch mit *und von* Symbolen. Es werden keine Zeichen verwendet, sondern in symbolischem Tun werden symbolische Formen geschaffen, die symbolisch aufgefasst werden.[9] Wie verfährt diese Auffassung? Sie bringt Symbole hervor. Das ist aus der Sicht Malaguzzis „our principle of circularity" (Gandini 2012: 58). Dieser komplexe, aber einheitliche Zusammenhang soll im Folgenden mithilfe des Begriffs der symbolischen Formung verständlich gemacht werden.

3. Dokumentation als Ergon und Energeia: Die symbolische Formung

Wenn darauf hingewiesen wird, dass Dokumentation „both a product and a process“ (Seidel 2001: 304) ist, ist das selbstverständlich eine hilfreiche Klärung im Hinblick auf die Möglichkeit, nur eine der beiden Seiten im Blick zu haben. Muss man aber nicht im nächsten Schritt nachfragen: Wer ist der Träger des Prozesses, wer der Produzent des Produkts? Jeder die oder der sich mit Reggiopädagogik auskennt, wird vermutlich antworten: das Projekt selbst ist Träger und Produzent. Nun besteht die Gefahr, in rational kaum einholbare und Interessierten kaum vermittelbare, vielleicht sogar esoterisch[10] erscheinende Formulierungen zu verfallen. Typisch hierfür wären alteuropäische Ganzheits- und Einheitssemantiken (Luhmann 1998b), die natürlich nicht dadurch unwahr[11] werden, dass sie »alt« sind, sondern dadurch, dass sie völlig aus ihren diskursiven Zusammenhängen gelöst so verwendet werden, als wisse man, was darunter zu verstehen sei.[12] Eine Esoterik hat die Reggio-Pädagogik nicht nötig, und die Einführung des Begriffs der symbolischen Form soll gerade dazu beitragen, das, was die Dokumentation in diesem Ansatz ausmacht, auch für »Nicht-Eingeweihte« verständlich zu machen. Wenn Cassirer deutlich macht, dass „Symbole in sich eine eigene Kraft und eine eigene Dynamik enthalten, dass sie sozusagen schwanger (praegnans) sind mit Möglichkeiten und künftigen Entwicklungen“ (Bilstein 2014: 459), spricht das der Reggiopädagogik aus tiefster Seele, ist aber gleichwohl durch den Begriff der symbolischen Prägnanz rational fassbar (dazu später).

Hilfreich könnte es sein, die Unterscheidung von Prozess und Produkt durch die von *Ergon* und *Energeia* zu ersetzen. Nach Wilhelm von Humboldt ist Sprache „selbst kein Werk (Ergon), sondern eine Tätigkeit (Energeia)“ (von Humboldt 1973: 36). Sie ist „die sich ewig wiederholende Arbeit des Geistes, den artikulierten Laut zum Ausdruck des Gedanken [sic] fähig zu machen“ (ebd.). Natürlich sind Laute, Wörter, Sätze und Texte auch als Werke, als materiell Vorliegendes und als von jemandem Hervorgebrachtes zu betrachten – aber nicht nur. Genau diese Relation ist es, das das Verständnis der Reggio-Dokumentation als einer im oben skizzierten Sinne symbolischen Praxis erschwert: Wie verhalten sich die sichtbaren Werke zu der Energie ihrer Hervorbringung, in der das Wesentliche, Einheitsstiftende und dem Ganzen Bedeutungsverleihende zu suchen ist? Humboldt ist an einer Beantwortung dieser Frage schon nahe dran, indem er nicht beim einzelnen Zeichen ansetzt und von dessen Verbindung zu anderen ausgehend Sprechen und Denken erklären will, sondern gerade anders herum: Denken ist ein in sich gegliederter Prozess, der auf in sich gegliederte Versinnlichungsformen angewiesen ist, d. h. artikuliert sein muss (ebd.: 3f). Die Philosophie der symbolischen Formen Cassirers schließt hier an, geht aber in mehrfacher Weise weiter (vgl. Krönig 2016). Zum einen ist Sprache für Cassirer nur eine symbolische Form neben anderen.[13] Dadurch wird es besonders gut möglich, die heterogenen, teilweise im engeren Sinne nicht-sprachlichen Elemente der Reggianischen Dokumentationsarbeit theoretisch zu fassen. Generell ist es nicht zuletzt diese „plurale Struktur symbolischer Wirklichkeiten, die Cassirers Symboltheorie pädagogisch interessant“ (Bilstein 2014: 458) macht und dem Geist der Reggiopädagogik in besonderer Weise entspricht. Zum anderen ist Cassirer nicht darauf angewiesen, die Energie der Bedeutungsgenese einem individuellen oder kollektiven Geist zuzusprechen. Es wird hier zum ersten Mal möglich zu verstehen, dass Dokumentation *die artikulierte Versinnlichung einer symbolischen Formung ist,* die von dem Projekt selbst – und nicht von Individuen – geleistet wird. Mit symbolischer Formung ist ja zunächst nur gemeint, dass Bedeutung und Versinnlichung, d. h. Materialität nicht zu trennen sind. Es gibt keinen »reinen Geist«, der sich dann im nächsten Schritt in eine Form bringen ließe. Der Pinselstrich *hat* also nicht eine Bedeutung, sondern er *ist* bedeutend. Nun kommt aber das Wesentliche: Für wen ist er auf welche Weise und wann bedeutend? Künstlerisch bedeutend ist er nur für einen Blick, der künstlerische Bedeutung zuschreiben kann. Das ist nicht der Blick einer Person, sondern es ist die Kunst selbst als symbolische Form, die da blickt.[14] Kunst als symbolische Form okkupiert sozusagen die Menschen mit ihren symbolischen Vermögen, die sie ebenso gut auch anderen symbolischen Formen zur Verfügung stellen könnten. Sie könnten beispielsweise den Pinselstrich auch wissenschaftlich mit Bedeutung erfüllen, ihn als etwas Messbares, vielleicht als etwas Symptomatisches oder historisch Bedeutsames begreifen. Auch ein pädagogischer Blick auf den Pinselstrich des Kindes kann ihn nicht als künstlerische Form erschließen. Wir haben es hier also mit mehren Ebenen symbolischer Formen zu tun: Der Pinselstrich ist, erstens, als sinnlich wahrnehmbares, materielles, intentional hervorgebrachtes Werk eine konkrete symbolische Form. Er ist, modern ausgedrückt, etwas Beobachtetes.

Er ist, zweitens, selbst eine Beobachtung[15], d. h.: er markiert eine Differenz, er macht einen Unterschied und macht diesen zugleich sichtbar. Er ist, drittens, eine symbolisch geformte Beobachtung, d. h. er beobachtet nicht irgendwie, sondern (hier) künstlerisch (im Unterschied zu beispielsweise wissenschaftlicher, pädagogischer oder religiöser Beobachtung). Er ist, viertens, als symbolische Form nur rekursiv, d. h. sozusagen von der Zukunft her als eine Beobachtung einer Beobachtung beobachtbar: Soll es zu einer künstlerischen symbolischen Formung kommen, dann ist dies nur möglich, wenn ein künstlerisch/ästhetischer Blick (B^{t+1})[16] eine Form (B^{t0}) beobachtet, die ihrerseits als eine künstlerische Markierung eines künstlerisch relevanten Unterschiedes (B^{t-1}) beobachtet wird (vgl. zur Verknüpfung rekursiver Beobachtung: Krönig 2007: 47). Einem wissenschaftlichen oder pädagogischen Blick zeigt sich der Pinselstrich nicht in seiner vollen künstlerischen Bedeutung. Dieser Zusammenhang, der hier differenz- und beobachtungstheoretisch dargestellt wurde, verdeutlicht die Einheit der verschiedenen Ebenen der symbolischen Form: Wenn ein Pinselstrich eine künstlerische symbolische Form ist, bzw. als solche prägnant ist, dann ruft er die symbolische Form der Kunst auf, in der sich spezifische Möglichkeiten für Ausdruck, Darstellung, Bedeutung und Kommunikation öffnen. Dies kann aber nur gelingen, wenn ein späterer ästhetischer (künstlerisch formender) Blick jener konkreten Form seine Aufmerksamkeit schenkt. Ganz konkret und praktisch heißt das: Ein Kind kann nicht alleine künstlerisch tätig sein. Es ist – wie auch jede und jeder Erwachsene – darauf angewiesen, dass eine künstlerisch intendierte Form als solche von einem künstlerisch formatierten Blick, d. h. ästhetisch betrachtet wird. Höchstens in einem Punkt wird die Unterscheidung von Kindern und Erwachsenen relevant: Erwachsene, v. a. erfahrene Künstler/-innen, können den Blick aktuell abwesender Dritter bis zu einem gewissen Grad intern simulieren.

4. Die Form der Bedeutung und die Bedeutung der Form: symbolische Prägnanz

In deutschen Kindergärten ist es nicht ungewöhnlich, vielmehr erwartbar, dass »Themen« wie der Marienkäfer oder der Apfel (wo immer sie herkommen mögen) eine gestalterische Umsetzung finden, die im Ausmalen, Ausschneiden oder Basteln von Abbildern[17] der betreffenden Referenzobjekte bestehen. Das Verhältnis zwischen Thema und Gestaltung scheint das einer Repräsentation zu sein, die vermutlich über eine abstrakte Ähnlichkeit[18] zustande kommt: Die Repräsentation gilt als erfolgt, wenn in einem hinreichenden Umfang Elemente und Korrelationen in der Abbildung eine Erfahrung des »Wiedererkennens«[19] im Bezug auf ein Referenzobjekt ermöglichen. Wie das gelingt, wo doch die Unähnlichkeit z. B. zwischen einem nahezu zweidimensionalen, unbelebten Gegenstand (bemaltes Papier) und einem dreidimensionalen, viel kleineren und belebten Gegenstand deutlich hervorstechender sein müsste, ist hier nicht zu erörtern. Interessant ist allerdings, wie weit die hier natürlich überspitzt dargestellte Bastelpraxis von der künstlerischen Praxis in Reggio entfernt ist. Einen Marienkäfer darzustellen, indem man im Wesentlichen ein rotes Oval mit schwarzen Punkten malt, käme in Reggio wohl niemandem so leicht in den Sinn: es hat (fast) keine Bedeutung. Die Suche nach Bedeutung und – wenn man auf sie stößt – deren Vertiefung und Intensivierung führt selten zu einer Repräsentationsabsicht im oben dargestellten Sinn. Die Bedeutung ist nie offensichtlich, sondern kreist vielmehr assoziativ um das Metaphorische und das Magische:

> Im zweiten Gespräch, das ich mit Prof. Malaguzzi im Dezember 1985 führen konnte, verglich er – auf meine Frage hin, welches Verhältnis zwischen Subjekt und Objekt er für erstrebenswert halte – das Verhältnis, welches ein Kind zu einem Objekt entwickeln sollte, mit dem des Bildhauers zum Marmor: ‚Der Bildhauer ist ein umso größerer Künstler, umso mehr der die Sprachen, die Gesetze des Marmors versteht'. Solches Verständnis setzt die Beseelung des Objekts voraus. ‚Das Kind beseelt das Objekt; das Objekt spricht tatsächlich.' Dem Pädagogen weist der die Aufgabe zu, die Beziehung der Objektbeseelung zur Intelligenz herzustellen und zugleich zu verhindern, daß beim Übergang ins ‚intelligente Alter' alle Phantasie und Beseelung verlorengeht. (Göhlich 1997: 52).

Die Beseelung des Objekts und das magische Bewusstsein ist hierbei nicht als eine kindlich-kindische Eigenschaft, am Ende gar als ein Defizit zu sehen, beispielweise als Unfähigkeit „zwischen seiner innerpsychischen Erfahrung und materiellen äußeren Erfahrung" (Selman 1984: 102) zu unterscheiden, sondern als eine künstlerische Haltung. Wenn „the child speaks to the things

which surround him, and the things speak to him" (Montagu 1949: 366), ist das ein Zugang zu Bedeutungsschichten der Dinge, die sie einer künstlerischen Erschließung würdig machen. Auch wenn das Mythische nicht die einzige Möglichkeit ist, tiefere symbolische Bedeutung zu generieren, ist sie ohne Frage eine Weise, die auch Kindern schon zur Verfügung steht. Wenn wir von Bedeutung sprechen, denken wir zuallererst und vielleicht ausschließlich an sprachlich vermittelten, bzw. hergestellten Sinn. Cassirer hat in seiner Philosophie der symbolischen Formen mit dem Begriff der symbolischen Prägnanz ein Konzept von Bedeutung zur Verfügung, das sich ebenso auf nicht-sprachliche Symbole bezieht.

Wenn Cassirer sagt: symbolische Prägnanz ist eine »selbständige und autonome Beziehung (…) ohne die es für uns weder ein Objekt noch ein Subjekt, weder eine Einheit des ‚Gegenstandes' noch eine Einheit des ‚Selbst' geben würde (PSF, Bd, 3, S. 274 f.), dann meint er: sie ist ein Urphänomen. Symbolische Prägnanz erklären heißt, das Sinnverstehen erklären, das man für die Erklärung immer schon voraussetzt (Krois 1988: 26).

Auch wenn symbolische Prägnanz also die Grundbedingung für gegenstandsbezogene Sinnerfahrung ist, geht sie nicht darin auf, so etwas wie eine gestaltpsychologische Kategorie zu sein.[20] Das Entscheidende am Begriff der symbolischen Prägnanz ist vielmehr, dass er erklären kann, wie Gegenständen selbst, bzw. der stofflichen, materiellen Gestalt von Symbolen ein Aufforderungscharakter zukommen kann, den die Reggio-Pädagogik genau wie schon die „Klassiker der Pädagogik wie Rousseau, Fröbel und auch Montessori intuitiv erkannt" (Stieve 2008: 285) haben. Woran knüpft ein Reggianischer Dokumentationsprozess an? Welcher Pinselstrich, welches Artefakt, welche Phrase wird Teil des gemeinsamen symbolischen Prozesses? Sicher ist das vor allem vom Prozess aus zu denken, der Elemente inkorporiert oder nicht. Gäbe es aber nicht eine gewisse Nicht--Beliebigkeit in den einzelnen konkreten symbolischen Formen, wäre dieser Prozess völlig kriterien- und ziellos und eine Vertiefung von Bedeutung sowie eine Verfeinerung von Ausdruck wären dem Zufall überlassen und damit hoch unwahrscheinlich. Tatsächlich seligiert der gemeinsame künstlerische Prozess in der Reggioarbeit ganz stark, und das ist vielleicht das, was einem am deutlichsten ins Auge springt. Erst die Ernsthaftigkeit, mit der alle Beteiligten Formen beachten und betrachten, gibt dem gemeinsamen Prozess eine Richtung und damit eine Zukunft und eine Vergangenheit. Worauf achtet man? Auf die symbolische Prägnanz der symbolischen Formen. Während man sagen kann, dass Dinge in ihrer Dinghaftigkeit „unmittelbar an unser leibliches Handeln und damit auch unser sprachliches Handeln appellieren" (Stieve 2008: 217), bedeutet die symbolische Prägnanz, dass die Gestalt von Dingen daran appelliert, ihre Symbolkraft zu erschließen und sich nicht nur wahrnehmend, sondern kommunikativ-bedeutungszusprechend auf sie einzulassen. Im alltäglichen Umgang mit Schriftsprache genügt es, wenn ein Gekritzel zumindest den Anschein von intentional Hervorgebrachtem erwecken kann. Die symbolische Prägnanz von Buchstaben, generell von Sprache und Schrift ist derart hoch, sie „faszinieren und präokkupieren" (Luhmann 2008: 41) sozusagen das Bewusstsein, dass es kaum möglich ist, sie nicht symbolisch aufzufassen, d. h. ihnen etwas zu »unterstellen«, nämlich, dass sie etwas mitteilen, das verstanden werden kann und will. Das genügt aber noch lange nicht, um auf die *Form* der symbolischen Form selbst aufmerksam zu machen. Wie der Buchstabe aussieht, wie das Wort gesprochen, wie der Satz formuliert ist, interessiert im alltäglichen Verstehen weniger. Um die Aufmerksamkeit darauf hinzulenken, muss die symbolische Prägnanz spezieller, man kann sogar sagen: höher sein. Künstlerische Formen sind besonders unwahrscheinlich und dürfen ihre symbolische Prägnanz nicht den „Nützlichkeiten als Leitfaden der Beobachtung" (Luhmann 1997: 204) verdanken, wie dies bei der Decodierung von Schriftzeichen, der Lesbarkeit von Piktogrammen oder der Verständlichkeit von Bedienungsanleitungen und Wegweisern der Fall ist. Speziell ästhetische symbolische Prägnanz erschließt sich erst einer Beobachtung zweiter Ordnung. Die Form muss *als Form* beachtet werden, d. h. es muss stets mitgesehen werden, dass die Form der Form kontingent ist (auch anders sein könnte), gleichwohl aber nicht kontingent wirkt, sondern vielmehr als (fast) notwendig erscheint (vgl. Krönig 2008). Für diese Beobachtungsweise zu werben, gelingt Formen von hoher symbolischer Prägnanz – allerdings nur, wenn Aufmerksamkeit und ästhetische Haltung im Sinne eines Interesses an symbolisch prägnanter Form als Form[21] aufgewendet wird. Diese Haltung ist in Reggio in beeindruckender Weise unter Kindern und Pädagoginnen und Pädagogen zu finden. Damit daraus aber eine artikulierte Verknüpfung von ästhetischen Beobachtungen zu einer Dokumentation wird, darf es nicht bei einer stillen Kontemplation dieser symbolischen Formen bleiben. Es genügt auch noch nicht, die Formen auf sich wirken zu lassen, sich etwas zu überlegen und dann selber eine symbolische Formung additiv oder auch gezielt darauf bezogen zu produzieren. Das Geheimnis ist, dass die »Beobachtung« einer symbolischen Form durch eine symbolische Form geschieht und somit – altmodisch und problematisch formuliert: Kunstwerke Kunstwerke beobachten. Die Materialisation der Beobachtung eines kindlichen Artefakts kann alles Mögliche sein: Ein Foto, ein Artefakt, ein Text, eine Zeichnung… Sobald diese Medien selbst ästhetische symbolische Formen sind, ist die Autopoiesis der Dokumentation im Gang.

Literatur

Adorno, Theodor W. (2003): *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Bd. 4, *Theodor W. Adorno. Gesammelte Schriften*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Albers, Peggy/Murphy, Sharon (2000): *Telling pieces: art as literacy in middle school classes.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Bilstein, Johannes (2014): „Symbol." In *Handbuch Pädagogische Anthropologie*, hrsg. v. Christoph Wulf und Jörg Zirfas. Wiesbaden: Springer VS, S. 453-463.

Cassirer, Ernst (1954): *Philosophie der symbolischen Formen. Dritter Teil: Phänomenologie der Erkenntnis*. 2. Aufl. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Dahlberg, Gunilla/Moss, Peter/Pence, Alan (1999): *Beyond Quality in Early Childhood. Education and Care: Postmodern Perspectives*. London: Falmer Press.

Edwards, Carolyn/Gandini, Lella/Forman, George (Hrsg.)(2012): *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. 3. Aufl. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger.

Forman, George/Fyfe, Brenda (2012): „Negotiated Learning through Design, Documentation, and Discourse." In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 247-271.

Gandini, Lella (2012): „History, Ideas, and Basic Principles: An Interview with Loris Malaguzzi." In *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini and George Forman, Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 27-71..

Göhlich, H.D. Michael (1997): *Reggiopädagogik. Innovative Pädagogik heute. Zur Theorie und Praxis der kommunalen Kindertageseinrichtungen von Reggio Emilia*. Hrsg. v. Klaus Sochatzy. 7. Aufl., *Schriften zur Soziologie der Erziehung*. Frankfurt a.M.: R. G. Fischer.

Göller, Thomas (1988): „Zur Frage nach der Auszeichnung der Sprache in Cassirers Philosophie der symbolischen Formen." In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 137-155.

Hanslick, Eduard (1854): *Vom Musikalisch-Schönen ein Beitrag zur Revision der Ästhetik der Tonkunst.* Leipzig: R. Weigel.

Jahraus, Oliver (2003): *Literatur als Medium. Sinnkonstitution und Subjekterfahrung zwischen Bewußtsein und Kommunikation*. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft.

Knauf, Tassilo (2003): „Dokumentation als zentrales Element in der Reggio-Pädagogik." In *Das Kita-Handbuch*, hrsg. v. Martin R. Textor.

Krois, John Michael (1988): „Problematik, Eigenart und Aktualität der Cassirerschen Philosophie der symbolischen Formen." In: *Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen*, hrsg. v. Hans-Jürg Braun, Helmut Holzhey und Ernst Wolfgang Orth. Frankfurt a.M.: Suhrkamp, S. 15-44.

Krönig, Franz Kasper (2007): *Die Ökonomisierung der Gesellschaft. Systemtheoretische Perspektiven*. Bielefeld: Transcript.

Krönig, Franz Kasper (2008.): „Kunst als Faktizitätsbewältigung." *Musik&Ästhetik* 12 (45), S. 68-75.

Krönig, Franz Kasper (2016): „Die Materialität des Sinns sozialer Systeme mit besonderer Berücksichtigung des »abartigen« Geldes." In *Kodikas* 39, S. 1-2 (im Druck).

Latour, Bruno (2004): „Nonhumans." In *Patterned Ground. Entanglements of Nature and Culture*, hrsg. v. S. Harrison, S. Pile und

N. Thrift. London: Reakiton Books, S. 224-227.

Luhmann, Niklas (1997): *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998a): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 1*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (1998b): *Die Gesellschaft der Gesellschaft 2*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Luhmann, Niklas (2001): „Wie ist Bewußtsein an Kommunikation beteiligt?“ In: *Aufsätze und Reden*. Herausgegeben von Oliver Jahraus. Stuttgart: Reclam, S. 111-136.

Luhmann, Niklas (2008): *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch. 3. Aufl*. Opladen: Westdeutscher Verlag.

Mead, George Herbert (1964): *George Herbert Mead on social psychology selected papers*. Rev. ed, *The heritage of sociology*. Chicago u.a.: Univ. of Chicago Press.

Mead, George Herbert (1973): *Geist, Identität und Gesellschaft aus der Sicht des Sozialbehaviorismus*. 1. Aufl. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Montagu, M. F. Ashley (1949): „Cassirer on Mythological Thinking.“ In *The Philosophy of Ernst Cassirer*, hrsg. v. Paul Arthur Schilpp. Menasha, Wisconsin: George Banta, S. 361-377.

Nöth, Winfried (1995): *Handbook of semiotics*. Bloomington, Indianapolis: Indiana University Press.

Ort, Nina (2007): *Reflexionslogische Semiotik. Zu einer nicht-klassischen und reflexionslogisch erweiterten Semiotik im Ausgang von Gotthard Günther und Chalres S. Peirce*. Weilerswist: Velbrück.

Rubizzi, Laura/Bonilauri, Simona (2012): „From Messages to Writing: Experiences in Literacy. Laura Rubizzi and Simona Bonilauri Describe their Research.“ In *The Hundred Languages of Children*, hrsg. v. Carolyn Edwards, Lella Gandini und George Forman. Santa Barbara (CA), Denver (CO), Oxford: Praeger, S. 213-222.

Russell, Bertrand (1947): *History of Western Philosophy and its Connection with Political and Social Circumstances from the Earliest Time to the Present Day*. London: George Allen and Unwin.

Saussure, Ferdinand de (1967): *Grundfragen der Allgemeinen Sprachwissenschaft*. 2. Aufl. Berlin, New York: de Gruyter.

Schäfer, Gerd E./von der Beek, Angelika (2013): *Didaktik in der frühen Kindheit*. Berlin: Verlag das Netz.

Seidel, Steve (2001): „Understanding Documentation at Home.“ In *Making Learning Visible. Children as Individual and Group Learners.*, hrsg. v. Reggio Children and Project Zero. Harvard Graduate School of Education. Reggio Emilia (I): Reggio Children, S. 304-311.

Selman, Robert L (1984): *Die Entwicklung des sozialen Verstehens. Entwicklungspsychologische und klinische Untersuchungen*. Übers. v. Cornelie von Essen und Tilmann Habermas. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Shi, Fuqi (2016): *Symbolische Prägnanz im Aufbau der Philosophie der symbolischen Formen Ernst Cassirers*. Nordhausen: Verlag Traugott Bautz.

Stieve, Claus (2008): *Von den Dingen lernen. Die Gegenstände unserer Kindheit*. München: Fink.

von Humboldt, Wilhelm (1973): *Schriften zur Sprache*, hrsg. v. Michael Böhler. Stuttgart: Reclam.

[1] Dokumentation gilt als „zentrales Element in der Reggio-Pädagogik“ (Knauf 2003), in dem Sinne, dass sie nicht der pädagogischen Arbeit zeitlich oder prioritär nachgeordnet oder additiv, sondern selbst ein „learning process“ ist und sich darin von der „child observation“ funktional abgrenzt (vgl. Dahlberg/Moss/Pence 1999: 146ff).

[2] Auch wenn diese Formel mit triadischen Zeichenmodellen nicht prinzipiell unvereinbar ist, steht sich doch – und so ist es hier gemeint – seit der Antike, im Mittelalter und bis zum Strukturalismus des frühen 20. Jahrhunderts für die dyadische Repräsentationsfunktion des Zeichens (vgl. Nöth 1995: 85).

[3] Die beiden Teile des bilateralen Zeichens nach de Saussure (vgl. de Saussure 1967).

[4] Es ist ja gerade eine besondere Auszeichnung des Reggioansatzes, sich dabei auf den Sozialkonstruktivismus berufend, jedes menschliche Verhalten als bedeutungshaft zu betrachten. Wodurch entsteht die Bedeutung? Dadurch, dass man, d.h. jemand anderes, Bedeutung qua Unterstellung verleiht, könnte man sagen. Sinnvoll oder bedeutungshaft ist der Pinselstrich also nicht kraft besonderer intrinsischer Qualitäten, auch nicht aufgrund einer psychischen Haltung oder Intention, sondern aufgrund der „gesellschaftlichen Handlung“ (Mead 1973: 115), hier: der Interpretation, d. h. der bedeutungsverleihenden Beobachtung der Pädagoginnen und Pädagogen oder der anderen Kinder (allerdings auch, dazu später, aufgrund seiner symbolischen Prägnanz). Die Frage, ob ein Einzelner diesen sozialen Sinn produzieren kann, bejaht Mead eindeutig mit Verweis auf die These, dass schon das eigene Selbst nur als soziales Selbst verstanden werden kann, dessen Alleinsein niemals als ein Unabhängig-von-anderen-Sein verstanden werden kann (Vgl. Mead 1964).

[5] Der Begriff der „Hundred Languages“ geht auf ein Gedicht des Begründers der Reggio-Pädagogik Loris Malaguzzi zurück, in dem er die vielfältigen, multimedialen Zugangs- und Seinsweisen des Kindes formuliert. Die besondere Bedeutung künstlerischer Praxis und ästhetischen Erlebens und Handelns in der Reggio-Pädagogik wird oft mit diesem Begriff erläutert.

[6] Manchmal wird der Symbolbegriff als Oberbegriff für alles irgendwie Zeichenhafte in Anspruch genommen (Rubizzi/Bonilauri 2012), an anderer Stelle wird das Symbol als Zeichen in einem ganz engen Sinne eines materialisierten Verweisungszusammenhangs gesehen als ein *aliquid pro aliquo*, dessen fast atomistischer und bedeutungsarmer Charakter durch Systembildung erst überwunden werden muss (Forman/Fyfe 2012).

[7] Von einem pädagogischen Ansatz eine Symboltheorie einzufordern, erscheint vielleicht als unangemessen. Die Alternative wäre allerdings ein intuitives, implizites Wissen, das sich vielleicht nur über eine jahrelange Praxis erarbeiten ließe. Genau hierin könnte ein Grund dafür zu liegen, dass die Reggio-Pädagogik etwas für „Eingeweihte“ zu sein scheint.

[8] Die Agency-Position des Pinselstrichs ist nicht metaphorisch gemeint. Die Idee des Symbols als Energie, die etwas tut (nämlich ausdrücken, darstellen, auffordern…) soll in diesem Beitrag im Folgenden mit den Mitteln des Cassirer’schen Symbolbegriffs plausibilisiert werden. Auch in ganz anderen Zusammenhängen, Theorietraditionen und Disziplinen wird dieser Gedanke gerade ohne Abstriche an Rationalität und letztlich viel radikaler formuliert: „things might authorize, allow, afford, encourage, permit, suggest, influence, block, render possible, forbid, and so on“ (Latour 2004: 226).

[9] Bis zu diesem Punkt könnte man für einen Zeichenbegriff im Anschluss an Peirce optieren. Die Reflexivität eines prinzipiell unabschließbaren Sinnprozesses, d.h. die „Semiose“ kann, vor allem wenn die Frage der Einheit des Prozesses bearbeitet wird (vgl. Jahraus 2003), zur Interpretation der Reggio-Dokumentation viel beitragen, hat aber vergleichsweise wenig im Bereich der Materialität zu bieten und ist eher von Sprache und kognitivem Denken ausgehend konzipiert.

[10] Esoterisch/Exoterisch bezieht sich in der Philosophiegeschichte seit Aristoteles auf die Unterscheidung von mehr oder weniger eingeweihten Kreisen, denen die komplexen Lehren zugänglich bzw. nicht zugänglich gemacht werden können (vgl. in seinen Abschnitten zu Leibniz Russell 1947).

[11] „Das Ganze ist das Unwahre“ (Adorno 2003: 55).

[12] „Die Metaphysik der Ganzheit, die weite Strecken des pädagogischen Diskurses bis heute beherrscht, fällt insofern hinter das mit „Symbolisierung“ markierte Problembewusstsein zurück“ (Bilstein 2014: 462).

[13] Bei Cassirer gibt es keine Rangordnung symbolischer Formen. Höchstens könnte man dem Mythos die besondere Rolle einer

Wurzel zuschreiben, während Sprache „unerläßlich bei dem Aufbau einer jedweden Sinnwelt“ (Göller 1988: 146) und damit mit allen symbolischen Formen verwoben ist.

[14] In der Systemtheorie der Bielefelder Schule (Luhmann) ist dieser Gedanke, so kontraintuitiv er sein mag, theoretisch ausgearbeitet und begründet (vgl. Luhmann 2001).

[15] „Beobachten heißt einfach (und so werden wir den Begriff im Folgenden durchweg verwenden): Unterscheiden und Bezeichnen. Mit dem Begriff Beobachten wird darauf aufmerksam gemacht, daß das »Unterscheiden und Bezeichnen« eine einzige Operation ist“ (Luhmann 1998a: 69).

[16] Die Rekursivität des Vorgangs wird hier mit der Zeitrichtung angezeigt: t = Zeit.

[17] Zu den „Antinomien“ einer derartigen Abbildtheorie (vgl. Cassirer 1954: 229).

[18] Dass „diese Beziehung des Darstellenden zum Dargestellten durch keinerlei Analogien, die aus der Sachwelt hergenommen sind, zu verdeutlichen ist“ (Cassirer 1954: 229), wie Husserl klargestellt hat, soll hier nicht bestritten werden, kann aber auch nicht weiter erörtert werden.

[19] „aber dies heißt nicht, daß beide Erlebnisse, das Wahrnehmungs- und das Erinnerungserlebnis, in irgendeinem substantiellen Bestandstück übereinkommen, sondern lediglich, daß sie einander zugeordnet und funktionell aufeinander bezogen sind“ (Cassirer 1954: 231).

[20] Der Begriff der symbolischen Prägnanz wird bei Cassirer zu einem Schlüsselbegriff, dessen Verständnis unweigerlich erkenntnistheoretische, vielleicht sogar notwendigerweise transzendentalphilosophische Fragen aufwirft, jedenfalls als »Urphänomen des Sinnverstehens« (vgl. Krois 1988: 26) in seiner Fundamentalität und Komplexität nicht schon im Verweis auf seine Herkunft zu klären ist (vgl. zu einem aktuellen Überblick: Shi 2016).

[21] Das ist allerdings nur möglich, wenn die eine Medium/Form-Unterscheidung angelegt wird, die wiederum selbst als Form gehandhabt wird (vgl. Luhmann 1997: 174).