

Universität zu Köln
Humanwissenschaftliche Fakultät
Institut für Kunst und Kunsttheorie
Erstprüfer: Prof. Dr. Torsten Meyer
Zweitprüferin: Gesa Krebber

Masterarbeit

Die Begegnung mit Kunst als Bildungserfahrung im entgrenzten 21. Jahrhundert

Vorgelegt von:
Julia Christiane Florin
LA MA Gym./Ges. Kunst

Inhaltsverzeichnis

1 Einleitung.....	S.3
2 Proto-Zeit: Entgrenzungen des frühen 21. Jahrhunderts.....	S.5
2.1 Netzwerk.....	S.5
2.2 Glokalität und Hyperkultur.....	S.7
2.3 Freiheit, Gleichheit, Einsamkeit.....	S.9
2.4 Alte Bilder und fehlende Verknüpfungen.....	S.11
3 Grenzen (ein)bilden: Schutzmechanismen gegen Einfälle.....	S.14
3.1 Das Andere als Bedrohung.....	S.14
3.2 Widerstand und Phantasmen.....	S.17
3.3 Sehnsucht nach Vertrautheit.....	S.19
3.4 Hate Speech: Einfallslose Populismen.....	S.22
3.5 Vorschlag: Einbildungen entbilden.....	S.25
4 Kunst begegnen: Bildungen des Unbewussten erforschen.....	S. 26
4.1 Trennung von Auge und Blick bei Lacan.....	S.26
4.2 Kunst als Ort des Unbewussten.....	S.29
4.3 Zumutung, Erfahrung, Bildung.....	S.33
4.4 Bildungspotenzial der Begegnung mit Kunst.....	S.35
4.5 Experimentierfeld der entgrenzten Gegenwart.....	S.38
5 Über die Unmöglichkeit: Kunst lehren.....	S.41
5.1 Dimensionen der Unmöglichkeit: Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit, Unvereinbarkeit...	S.41
5.2 Das Neue braucht Freunde: Mut zur Haltung.....	S.44
5.3 Kunstunterricht als Verhandlungs- und Schutzraum.....	S.48
5.4 Störende Bilder der Gegenwart.....	S.50
5.5 Weiterdenken: Stören, Entbilden, Hacken.....	S.55
5.6: Gemeinschaft bewegen: Das soziale Band.....	S.57
6 Fazit und Ausblick.....	S.59
7 Literatur- und Abbildungsverzeichnis.....	S.63

1 Einleitung

Der Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert wurde mit seinen technologischen und gesellschaftlichen Wandlungsprozessen bereits von den ZeitgenossInnen als eine Zeit des Übergangs wahrgenommen. Der Fortschritt schien sich beim Aufbruch in die Moderne rasant zu vollziehen. In Kunst, Literatur und historischen Überresten der ZeitgenossInnen des überschneiden sich Fortschrittsbegeisterung und Krise. Industrielle Revolution und Soziale Frage brachten tiefe Verunsicherungen und politische Zerwürfnisse, aber auch die Vorzüge moderner Gesellschaften mit sich, die das lange 20. Jahrhundert prägen sollten. Die jüngste Zeitenwende war nicht nur die eines Jahrhunderts, sie war der Anbruch des dritten Jahrtausends. Wenngleich die Historisierung noch ausbleiben muss, erleben wir im Hier und Jetzt erstaunliche Transformationsdynamiken der Entgrenzung, die unter anderem mit dem digitalen Wandel und Globalisierungsprozessen verbunden sind. Alte Ordnungs- und Deutungssysteme des 20. Jahrhunderts lassen sich immer weniger auf die Jetzt-Zeit anwenden, Gesellschaften und Individuen konstituieren sich anders, als noch vor wenigen Jahrzehnten. Das Neue verunsichert und macht Angst, vor allem dort, wo es einfällt, das Alte stört, sich der vollständigen Sichtbarkeit aber noch entzieht und Einbildungen an seine Stelle treten. Das Neue ist psychoanalytisch als das Andere zu denken. Die Begegnung mit dem Anderen macht Angst und erzeugt Widerstände, denn sie kann das Subjekt selbst in seinen Bindungen verändern. Die Angst kann nun zu zweierlei Dingen führen: Entweder das Subjekt wehrt sich gegen die Begegnung, indem es sich auf verhärtete Einbildungen rückbesinnt oder es lässt einen dynamischen, Verarbeitungsprozess zu. Diese Übertragungssituation ist mit Bildungsprozessen vergleichbar. In der Gegenwart sind mit Populismen und verschiedenen Formen von Rückzugsverhalten Abwehrmechanismen gegen das einfallende Neue beziehungsweise Andere zu beobachten. Hier sind Einbildungen Schutzschild gegen das Einfallen neuer Bilder. Kunstpädagogischen und psychoanalytischen Überlegungen folgend, möchte ich in der vorliegenden Arbeit die These darlegen, dass in der Begegnung mit Kunst Bildungsprozesse sichtbar und Bildungen des Unbewussten verhandelbar werden. Dieses selbstreflexive Moment wiederum ermöglicht Bildung in der relationale Begegnung mit dem Anderen sowie den Umgang mit Angst und Unsicherheit.

Möglicherweise ergibt sich hier eine Chance Optionen individueller und gemeinschaftlicher Partizipation sichtbar zu machen und das gesellschaftliche Feld nicht denjenigen zu überlassen, die Ängste lenken, um Macht zu generieren.

Im ersten Teil der Arbeit soll zunächst eine kurze Bestandsaufnahme der Transformationsdynamiken zu Beginn des dritten Jahrtausends durchgeführt werden. Ein besonderer Schwerpunkt liegt dabei auf dem medienkulturellen Wandel, der mit digitalen Netzwerkstrukturen einhergeht und gesamtgesellschaftliche Konsequenzen nach sich zieht. Mediale Bedingungen sowie die gegenwärtige Konstitution der Individuen stehen in engem Zusammenhang. Hier knüpft der zweite größere Abschnitt an und legt aus psychoanalytischer Perspektive Abwehrmechanismen und Bewältigungsstrategien gegenüber dem Anderen dar, die sich derweil im gesellschaftlichen Diskurs beobachten lassen. Zu nennen sind einerseits Rückzugsstrategien, die Flucht in bekannte imaginäre Bilder, die Sehnsucht nach dem vermeintlich Vertrauten und auf der anderen Seite aggressive Abwehr des Anderen, was sich derzeit besonders eindrücklich im Aufschwung populistischer Parteien und der Salonfähigkeit von Hate Speech zeigt. In Abschnitt Vier erfolgt der Anschluss der vorangegangenen psychoanalytischen Überlegungen an Bildungsprozesse, die sich in der Begegnung mit Kunst vollziehen. Dazu muss zunächst ein Exkurs in Lacans Blicktheorie erfolgen. Auch in der Begegnung mit Kunst fällt das Andere ein, betrifft etwas das im Betrachter liegt und macht möglicherweise etwas verhandelbar, das sich bisher der Artikulation entzog. Hier besteht die Chance die Bildungen des Unbewussten zu bearbeiten und das Imaginäre mit neuen Bildern zu füllen. In dieser Begegnung liegt das Potenzial etwas über Bildung selbst zu lernen. Angst und Neugier gehen in diesem Prozess einher und bedingen sich gegenseitig, sodass er auch immer eine Zumutung darstellt. Im letzten größeren Abschnitt geht es schließlich um die resultierenden kunstpädagogischen Konsequenzen. Aufgegriffen wird die Problematik der Unvorhersehbarkeit von Bildungsprozessen und die Frage danach, wie sich im Kunstunterricht Räume schaffen lassen, die Begegnungen überhaupt erst ermöglichen. Darüberhinaus wird die Rolle des/der VermittlerIn bzw. des/der KunstlehrerIn reflektiert. In künstlerischen Bildungsprozessen ist nicht nur die Begegnung mit Kunst relevant, sondern auch die mit dem Anderen in Person, zum Beispiel MitschülerInnen und LehrerInnen. Wie kann in dieser Begegnung ein soziales Band gestärkt werden,

sodass eine Vergemeinschaftung ermöglicht wird und wie können die Subjekte Bildungsprozesse künstlerisch-praktisch fortsetzen, um Einbildungen zu stören? Ziel dieser Kunstpädagogik könnte es sein (Ent)bildungsprozesse sowie Relationen zwischen den Subjekten und ihrer Umwelt erfahrbar zu machen, um letztere im entgrenzten Proto-Zeitalter gemeinschaftlich an der Gestaltung des Neuen teilhaben zu lassen.

2 Proto-Zeit: Entgrenzungen des frühen 21. Jahrhundert

2.1 Netzwerk

„*And where does the newborn go from here? The Net is vast and infinite.*“¹

Die letzten gesprochenen Worte im Film „Ghost in The Shell“ aus dem Jahr 1995² künden von einem Neugeborenen und einem grenzenlosen Netzwerk. Sowohl historische als auch eigentümlich prophetische Qualität gebührt diesem Filmzitat, weil Produktion und Veröffentlichung des Films in eine Zeitspanne fallen, die für den medienkulturellen Wandel sowie damit einhergehende Transformationsdynamiken um die Wende zum dritten Jahrtausend von entscheidender Bedeutung ist.

Während der 1990er wurde das Internet zum *World Wide Web*. Kurz nachdem die Grenze zwischen den verfeindeten Blöcken des Kalten Krieges sinnbildlich mit der Berliner Mauer fiel, öffneten sich mit seiner Kommerzialisierung auch die Grenzen des Internets. Das Netz wurde schnell Massenmedium und führende Informationstechnologie. Die Jugend des Netzwerks wirkte auch deshalb anziehend, weil sich mit ihm die Idee verbreitete, die zugrunde liegenden Strukturen funktionierten demokratisch, ohne zentrale Kontrolle, nicht hegemonial und über freie individuelle Rezeption. Es sollte sich jedoch herausstellen, dass das Netz Wurzeln in der freien Marktwirtschaft schlug und eigene Formen der Kontrolle und Steuerung entwickelte.³

1 Ghost In The Shell. Reg. Mamoru Oshii. Production I.G. 1995.

2 Die Manga Vorlage des Anime erschien bereits im Jahr 1989. Shirow, Masamune: *Kōkaku Kidōtai*. In: *Young Magazine*. Tokyo: Kodansha 1989-1990.

3 Vgl. Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton: Introduction. In: Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton (Hg.): *The Internet Does Not Exist* (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press 2015. S. 5-7.

Das Netzwerk dehnte sich seit seiner Kommerzialisierung räumlich aus, wurde grenzenlos. Nicht nur die bloße territoriale, globale Ausdehnung der Netzwerkanschlüsse ist gemeint. Die Entgrenzung des Netzwerks meint den Übertritt des Selben in die physische Sphäre. Längst bestimmen Netzwerktechnologien unseren Alltag, jegliche Äußerungen sind in das ubiquitäre Netzwerk der Datenströme eingebettet. In fortlaufenden Übersetzungsprozessen driften Bilder, Texte und Töne durch Bildschirme zwischen physischer und virtueller Sphäre.⁴ Ein grenzenloses Gedächtnis von Daten wächst jeden Tag. Wir kontrollieren unseren Körper mit Gadgets, unsere *Friends* auf sozialen Plattformen, laden unsere Daten in die Cloud, machen uns mit Selfies unsterblich, werden kontrolliert, berühren Bildschirme und lassen uns berühren. Netzwerktechnologien sind das gegenwärtige Hauptverfahren der Speicherung und Zirkulation.

Régis Debrays Grundannahmen zur Mediologie legen einen direkten Zusammenhang zwischen der Logik des in einer Gesellschaft vorherrschenden Mediums und der Logik Botschaften, das heißt des Symbolischen, dar. Dem entsprechen verschiedene „Mediensphären“, welche strukturierendes Moment für eine „Geschichte der Kulturen“ sind.⁵ Das neue vorherrschende, alles durchdringende Medium ist, wie die bisherigen Erläuterungen veranschaulichen sollen, das Digitale. Bei der Digitalisierung handelt es sich insofern also um eine medienkulturelle Revolution, die sich zunächst auf die technischen Aspekte der Übermittlung und in der Folge auf das Symbolische auswirkt. Diesen Überlegungen folgend bedingt die Ubiquität von Netzwerktechnologien unmittelbar alle Ebenen gesellschaftlichen Zusammenlebens. So lassen sich für das 21. Jahrhundert kulturelle, soziale und ökonomische Transformationsdynamiken beobachten, die mit dem entgrenzten Netzwerk in Zusammenhang stehen.

Nun lässt sich ein Bogen zum aufgeführten Filmzitat spannen. Jene Transformationsdynamiken hängen mit medienbedingten, veränderten Wahrnehmungen von Zeit und Raum zusammen, die ein Gefühl der Entgrenzung erzeugen können. *Das Netz ist weit und endlos*. In der vernetzten, globalen Gegenwart lösen sich alte geographische, zeitliche, kulturelle Zusammenhänge. Im folgenden Abschnitt wird diese räumlich-

4 Vgl. Steyerl, Hito: Too Much World. Is the Internet Dead? In: Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton (Hg.): *The Internet Does Not Exist* (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press 2015. S. 11f.

5 Vgl. Debray, Régis: *Einführung in die Mediologie* (Facetten der Medienkultur Bd. 3). Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag 2003. S. 56f.

zeitliche Entgrenzung anhand der Begriffe „Glokalität“ und „Hyperkultur“ verhandelt. Das *neugeborene* Subjekt der digitalen Mediensphäre unterliegt ebenfalls Dynamiken des Wandels. Unter den Bedingungen des Netzwerks findet ein doppelter Individualisierungsprozess statt, der das Zusammenleben der Subjekte eklatant beeinflusst.

2.2 Glokalität und Hyperkultur

Die technischen Möglichkeiten der digitalen Vernetzung stehen in engem Zusammenhang mit fortlaufenden Globalisierungsprozessen. In der hypertextuellen Struktur kann zu jedem Zeitpunkt und an jedem Ort auf jede erdenkliche Äußerung innerhalb des Netzwerks zugegriffen werden, unabhängig vom ursprünglich räumlich-zeitlichen Entstehungskontext der Selben. Robert Robertson legt dar, wie sich der eigene geographische Standpunkt im Zeitalter der Globalisierung wandelt, weil globale und lokale Abhängigkeiten sich zunehmend verschränken. Einerseits nimmt die Abhängigkeit der Subjekte von ihrer lokalen Umgebung ab, andererseits sind lokale, kulturelle und ökonomische Entwicklungen in das ubiquitäre Netzwerk eingebunden, sodass sie globale Konsequenzen mit sich bringen können und vice versa. Dieses Phänomen nennt Robertson „Glokalisierung“.⁶

Bedingungen der Glokalisierung charakterisieren auch kulturelle Wandlungsprozesse. Links und Vernetzungen organisieren Kultur im Hyperraum des ubiquitären Netzwerks, gedachte Grenzen lösen sich zunehmend auf. Eine unglaubliche Fülle kultureller Lebenspraktiken und Ausdrucksformen akkumuliert und verdichtet sich im Netz. (Zeit-)Räume überlagern und durchdringen sich, heterogene Äußerungen stehen von ihrem Kontext entbunden, dicht gedrängt nebeneinander.⁷ Die Beobachtungen, dass Kultur hybride Eigenschaften aufweist ist nicht neu. Die essentialistische Vorstellung von an Nationen oder Ethnien gebundene, abgeschlossene Kulturräume ist eine vornehmlich westliche, die aus überkommenen Denkbewegungen des Kolonialismus und Nationalismus entstand. Diese Vorstellung liegt auch den in öffentlichen Debatten häufig aufgegriffenen Begriffen von „Multi-“, „Inter-“ und „Transkultur“ zu Grunde.

6 Vgl. Robertson, Robert: Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Ulrich Beck (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a.M.: Suhrkamp 1998. S. 192-220.

7 Vgl. Han, Byung-Chul: Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve Verlag, 2005. S. 16f.

Denn alle drei Begriffe setzen eine Form der Grenze voraus.⁸ Gegenwärtig lassen sich ähnlich essentialistische Äußerungen in der von Innenminister Thomas de Maizière angestoßenen und teils skurril anmutenden Diskussion um eine „Leitkultur“⁹ beobachten. Im Kontrast dazu beschreibt Byung-Chul Han Konzept der „Hyperkultur“ ein abstandsloses Nebeneinander unterschiedlicher kultureller Formen und verneint die Existenz von Kulturgrenzen im Hyperraum, meint also die totale Entgrenzung, Akkumulation, Vernetzung und Verdichtung von Kultur im Zuge der gegenwärtigen digitalen Globalisierung. Voraussetzung der Hyperkultur seien auf die Gegenwart zutreffende historische, sozio-kulturelle, technische und mediale Prozesse sowie die entgrenzte Form der Erfahrung von Raum und Zeit.¹⁰ Demnach ist Hyperkulturalisierung ein neues Phänomen. Die voraus zu setzenden Gegenwartsbedingungen, die Han beschreibt, schaffen ein Milieu, das man im Anschluss an Régis Debray auch als *Mediensphäre des Digitalen* benennen könnte.

Globalisierung und Hyperkulturalisierung transformieren die erlebte Realität der Subjekte. Bis vor wenigen Jahrzehnten bestimmten lokale Gegebenheiten den erlebten Alltag der Einzelnen maßgeblich. Auch „Kulturräume“ wurden territorial, also in topografischer Logik gedacht. In einem hypertextuellen Netzwerk aber, liegen alle Äußerungen als einzelne Punkte vor, die gleich weit oder eher gleich nah entfernt gedacht werden müssen. Sie rücken also zusammen, dicht gedrängt, „vielleicht ein kleines Kügelchen.“¹¹ Gibt es nun keinen Unterschied mehr bezüglich der Entfernungen, herrschen statt topographischen Grenzen topologische Relationen als ordnendes Prinzip der globalen Gegenwart vor. Den Subjekten vertraute Verhaltens-, Entscheidungs- und Interpretationskriterien alter Ordnungen greifen nicht mehr. All das kann zu einer „Verstehenskrise“¹² führen, verunsichern, ratlos, ängstlich machen. Eine ähnliche Krise konnten Historiker bereits für den Umbruch vom 19. in das 20. Jahrhundert beobachten.

8 Vgl. Ebd. S. 56.

9 Vgl. De Maizière, Thomas: Leitkultur für Deutschland. Was ist das eigentlich? In: bmi.bund.de (01.05.2017). Online: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Interviews/DE/2017/05/namensartikel-bild.html> [22.05.17].

10 Vgl. Han, Hyperkulturalität, 2005. S. 59f.

11 Pazzini, Karl-Josef: Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse (Theorie Bilden Bd. 38). Bielefeld: Transcript 2015. S. 190.

12 Schindhelm, Michael: Das Unbehagen an der globalen Kultur. In: Hedinger, Johannes/ Meyer, Torsten (Hg.): What's Next? Kunst nach der Krise (What's Next Bd. 1). Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013. S. 497.

Die medialen, sozialen und ökonomischen Umbrüche jenes *Fin de Siècle*¹³ prägten das 21. Jahrhundert, gebaren die Moderne mit all ihren Verheißungen und Katastrophen. Die gegenwärtige Zunahme an globalisierungskritischen und kulturpessimistischen Stimmen steht im Zusammenhang mit dieser Verstehenskrise. Besonders laut tönen hier in den letzten Jahren rechtspopulistische Parteien, aber auch Teile der politischen Linken kritisieren die globale Entgrenzung als mögliches Anzeichen für einen neuen Imperialismus¹⁴, beziehungsweise als Aspekt neoliberaler Ausbeutungsstrategien. Bevor nun aber näher auf die Gesamt-gesellschaftliche Situation nach dem Verlust alter Deutungshoheiten eingegangen werden kann, muss zunächst noch ein Blick auf die/den Einzelne/n im Netzwerk geworfen werden.

2.3 Freiheit, Gleichheit, Einsamkeit

Die hyperräumliche Nähe, welche durch Vernetzung und damit verbundene Entgrenzung hergestellt wird, könnte nun so verstanden werden, als dass auch die verschiedenen Individuen näher zusammen und in sozialen Austausch treten. Verknüpft sein, hieße dann mit Anderen in Kontakt treten. Byung-Chul Han distanziert sich in seinen jüngeren Publikationen ausdrücklich von solchen Implikationen. So kritisiert Han utopische Entwürfe zu Beginn der digitalen Revolution, wie etwa die Idee Vilém Flussers, welcher die digitale Vernetzung hoffnungsvoll als Technik der Nächstenliebe beschrieb.¹⁵ Schuldig bleibt er dabei eine Referenz auf seine eigenen Äußerungen. Denn auch im Entwurf des Begriffs der „Hyperkultur“ äußerte er die Hoffnung eines „harmonischen Mitsein[s]“¹⁶ im „hyperkulturellen Mosaikuniversum“¹⁷, diesem „Nebeinander des Verschiedenen“¹⁸ im Modus der „Freundlichkeit“¹⁹. Inzwischen schreibt Han aber:

„Auch die neuen Medien und Kommunikationstechniken bauen immer mehr den Bezug zum Anderen ab. Die digitale Welt ist arm an Andersheit und deren Widerständigkeit. [...] Die

13 Der Begriff umfasst nicht nur das wortwörtliche Ende des Jahrhunderts, sondern trägt ebenfalls die Konnotation jener bestimmten Befindlichkeit, die den kollektiv gefühlten kulturellen Verfall vor dem Ersten Weltkrieg zu ihrem Objekt machte. Die ZeitgenossInnen verfügten also bereits über ein Bewusstsein für die stattfindende Epochenwende. Ähnliches scheint sich mir heute abzuzeichnen.

14 Vgl. Schindelhelm, *Das Unbehagen*, 2013. S.496.

15 Vgl. Han, Byung-Chul: *Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute*. Frankfurt a.M.: Fischer 2016. S. 12f.

16 Han, *Hyperkulturalität*, 2005. S. 71.

17 Ebd.

18 Ebd.

19 Ebd.

Virtualisierung und die Digitalisierung bringen das widerstehende Reale immer mehr zum Verschwinden.²⁰

Wie lassen sich Vernetzung von Individuen mittels ihrer pluralen, diversen Äußerungen im Netzwerk und die proklamierte Abwesenheit des Anderen theoretisch vereinbaren? Ein notwendiger Zwischenschritt scheint es mir zu sein, darauf aufmerksam zu machen, dass das Netzwerk nicht frei ist von Steuerung, die mit gegenwärtigen Machtstrukturen zusammenhängt. Die Gesellschaft des 21. Jahrhunderts beschreibt Han als „Leistungsgesellschaft“²¹. Statt der autoritären Ver- und Gebote der modernen Klassengesellschaft, steuert die neoliberale Gesellschaft die Subjekte mittels des Imperativs der Leistungsoptimierung, des Versprechens nichts sei nicht durch Leistung zu erreichen und der Illusion ewig währenden Wachstums.²² Das neoliberale Individuum gilt als sein eigener Souverän und unterliegt einem paradoxen Zwang zur Freiheit, der Freiheit die zu Selbstopтимierung und -disziplinierung verpflichtet und nicht selten ausbeuterischen Charakter aufweist.²³ Die Leistungssubjekte stehen dabei untereinander in einer potentiellen Wettbewerbssituation, die sich negativ auf die Sozialität der Gesellschaft auswirkt. Die paradoxe Freiheit, der Imperativ der Individualisierung wirkt also nicht emanzipatorisch, sondern wettbewerbsfördernd und vereinzelt.²⁴

Besteht nun nicht im Hypertext die Chance der Sozialität durch Vernetzung, der Rettung aus der Vereinzelung im digitalen Kollektiv? Soziale Medien versprechen ja schließlich so etwas. Vielleicht, wäre da nicht die Sache mit der Steuerung. Das digitale Netzwerk ist wie weiter oben angeführt kein abgekoppelter Online-Raum der Begegnung. Das Netzwerk zieht sich durch die digitale und physische Sphäre. Machtstrukturen wirken durch das ganze Netz. Pluralität und Diversität von Äußerungen im Netzwerk sind nicht gleichbedeutend mit Alterität, denn nicht jede Äußerung ist im kommerzialisierten Netzwerk gleichrangig. Big Data selbst ist Machtinstrument.²⁵ Die Individuen der Leistungsgesellschaft geben ihre Daten gerne Preis, kontrollieren sich selbst und lassen sich kontrollieren. Belohnt werden sie mit personalisierten Konsumangeboten und

20 Han, Byung-Chul.: Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays „Burnoutgesellschaft“ und „Hoch-Zeit“ erweiterte Neuauflage. Berlin: Matthes & Seitz 2016. S. 75.

21 Ebd. S. 21.

22 Vgl. Ebd. S. 23f.

23 Vgl. Ebd. S. 24f.

24 Vgl. Nachtwey, Oliver: Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp 2016. S. 108f.

25 Vgl. Han, Byung-Chul: Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt a.M.: Fischer 2014. S. 27f.

Bestätigungen ihrer Lieblingsvorstellungen. Die *Filter Bubble* schließt das, den oder die störenden Andere/n aus.

Statt einer „Nähe des Anderen“²⁶ erzeugen digitale Machtstrukturen derzeit die „Abstandslosigkeit des Gleichen“²⁷. Das kommerzialisierte Internet ist oftmals eher „Echokammer“²⁸ als „Resonanzkörper“²⁹. Vielleicht muss man die Hoffnungen, die zunächst in die neuen Netzwerktechnologien gesetzt wurden aber nicht völlig begraben. Das wäre schon sehr pessimistisch. Denn es ist nicht zwingend die mediale Struktur des Hypertexts per se, die zur Abwesenheit des Anderen führt, sondern es sind die Steuerungsinstrumente, die dort gegenwärtig greifen.

Wenn nun das Andere nicht stört, setzt zunächst eine gewisse Bequemlichkeit ein. Man ist vermeintlich HerrIn im eigenen Haus. Das Andere ist aber nicht verschwunden. Es fehlt nur der Link, die Relation. Und so kann Eine/n das unheimliche Gefühl beschleichen, dass man vielleicht doch nicht HerrIn im eigenen Haus ist. Viele Horrorfilme beginnen mit diesem Gefühl. Dass da Irgendetwas im Dunkeln umhergeht, macht dann Angst. Oftmals fragt man sich, warum die Figuren so blind sind für das, was da vor sich geht. Schließlich ist es bei dieser Art von Film doch schon ausgemacht, dass das Andere irgendwann einfällt.

2.4 Alte Bilder und fehlende Verknüpfungen

Die in den vorangegangenen Abschnitten beschriebenen Transformationsdynamiken globaler, medialer Netzwerkstrukturen, damit einhergehender Hyperkulturalisierung und Glokalisierung, sowie dem Wandel von der modernen Disziplinar- hin zur Leistungsgesellschaft stellen die Subjekte des 21. Jahrhunderts vor die Herausforderung der Orientierung innerhalb neuer Ordnungs- und Deutungssysteme. Die Gegenwartsbedingungen unterscheiden sich eklatant von den Bedingungen des 20. Jahrhunderts.

Während das hyperkulturelle Netzwerk einerseits zur Entgrenzung räumlich-zeitlicher Gebundenheiten beiträgt und das Leben der Subjekte nun eher durch Relationen, das heißt topologische Zusammenhänge, statt topographischen Verortungen zusammen-

26 Han, *Austreibung*, 2016. S. 13.

27 Ebd.

28 Ebd.

29 Ebd.

hängt, entfremden sich die Subjekte. Was zunächst paradox klingt ist an Steuerungsmechanismen der Leistungsgesellschaft innerhalb des Netzwerks gebunden. In der personifizierten Netzwerkumgebung dominiert das Gleiche, das Andere durchdringt die *Filter Bubble* kaum. Im Modus Bequemlichkeit des *Binge-Watchings* wird das Leistungssubjekt zunehmend blind für das Andere, Relationen werden unsichtbar. Wenn auch die Relationen zum Anderen aus der Wahrnehmung fallen, bleibt letzteres doch vorhanden. Noch einmal zur Metapher des Horrorfilms: Das Andere als unsichtbare, unheimliche Präsenz. Diese Präsenz ist gerade deshalb so unheimlich und ängstigend, weil sie dem Subjekt vertraut ist, sich aber dem Bewusstsein in ihrer Gänze entzieht und verdrängt wird.³⁰ Es gibt Mechanismen, die das Andere, das Unheimliche auf Abstand halten. In Abschnitt Drei der vorliegenden Arbeit wird darauf noch näher eingegangen.

Heute befinden wir uns in einer Situation in der es zunehmend schwieriger für die Leistungssubjekte wird, die ubiquitären Relationen des globalen Netzwerks aus dem Blickfeld zu verdrängen. Die Leistungsgesellschaft müht sich seit langem Relationen zwischen der westlichen, sauberen, sichtbaren Welt und dem anderen dunklen, unsichtbaren „Rest“ aus dem Blickfeld zu halten.³¹ Diese Strategie geht spätestens dann nicht mehr auf, wenn plötzlich Bilder einfallen, die eben diesen „Rest“ offenbaren, zum Beispiel Bilder von Menschen, die an den Grenzen der „Festung Europa“ sterben, ausharren, Asyl suchen, wenn diese Menschen, diese Anderen gar plötzlich sprichwörtlich „vor der Tür stehen“ und zu neuen Nachbarn werden. Die alten, gewohnten Bilder und Deutungsmuster werden gestört, sie passen nicht mehr zu dem Wahrgenommenen. Das Reale fällt plötzlich mit überwältigender Wucht ein, wird zur Bedrohung.

Was hier nur angeschnitten, aber aus Gründen des Umfangs nicht ausführlich behandelt werden kann, ist die Komponente der tiefgreifenden sozioökonomischen Veränderungen, die im Zusammenhang mit den mediologischen Transformationsdynamiken stehen. In der Leistungsgesellschaft, die den Einzelnen Erfolg durch ständige Leistungssteigerung und Selbstoptimierung verspricht, ihn oder sie in die alleinige, individuelle Verantwortung für ihre Lebensbedingungen nimmt und der Staat

30 Vgl. Freud, Sigmund: Das Unheimliche. In: Mitscherlich, Alexander u.a. (Hg.): Sigmund Freud. Psychologische Schriften (Freud Studienausgabe Bd. 4). Frankfurt a.M.: Fischer 1970. S. 263f.

31 Vgl. Bauman, Zygmunt: Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp 2016. S 88f.

sich zurückzieht, entsteht ein neues Prökariat.³² Liberalisierung und ökonomische Deregulierung schaffen neue Ungerechtigkeiten, eine neue Soziale Frage, die aber nicht öffentlich verhandelt wird. Sehnsuchtsobjekt und Handlungsnorm bleibt der soziale Aufstieg durch Leistung und vermeintliche Chancengleichheit, während die Ahnung, dass vielleicht doch nicht alles immer besser wird schwelt.³³ Auch hier fehlen die Verknüpfungen, auch hier nährt sich die Angst.

Zugegeben klingt diese Bestandsaufnahme zunächst nach einem unerfreulichen Revival der *Fin de Siècle* Melancholie. Einen kulturpessimistischen Entwurf möchte ich aber nicht vorlegen. „Die Angst erwacht an der Schwelle. Sie ist ein typisches Schwellengefühl“³⁴, sagt Byung-Chul Han. Hier ist der Tod eingeschrieben. Allerdings nicht als Ende, sondern als Übergang, Verwandlung, Wiedergeburt. Schwellen erschrecken und beängstigen, denn ihnen wohnt ein Abschied inne.³⁵ Da ist es nachvollziehbar, dass die Subjekte mit Abwehr- und Schutzmechanismen reagieren, sich Grenzen (ein)bilden. Diese Mechanismen werden im folgenden Abschnitt beleuchtet, um diesen in weiteren Überlegungen eine alternative Form des Umgangs mit der Angst gegenüber zu stellen. Die Trauer gehört zum Übergang, kann aber bewältigt werden. In dieser Arbeit wird es darum gehen, wie trotz oder vielleicht gerade mit Hilfe der Angst Schwellen übertreten werden und Transformationen stattfinden können. Bildung wäre eine Transformation. Das Neue, was sich dann bildet, ist noch nicht bestimmt. Sozusagen ein alternatives Ende des Horrorfilms. Es besteht also Grund zur Hoffnung. Statt vom *Fin de Siècle* zu sprechen, möchte ich diesen Abschnitt deshalb im Sinne von Torsten Meyer mit Koert van Mensvoorts Begriff schließen. „We are living in ‚proto‘ times now.“³⁶

32 Vgl. Bauman, *Die Angst*, 2016. S. 59-61.

33 Vgl. Nachtwey, *Abstiegsgesellschaft*, 2016. S. 12f.

34 Han, *Abwesenheit*, 2016. S. 47.

35 Vgl. Ebd.

36 Van Mensvoort, Koert: Tweet @Mensvoort (4.4.2014 08:26). Zit. nach: Meyer, Torsten: *What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung*. In: Meyer, Torsten/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): *Where The Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* (Kunst Medien Bildung Bd. 1). München: Kopaed 2016. S. 244.

3 Grenzen (ein)bilden: Schutzmechanismen gegen Einfälle

3.1 Das Andere als Bedrohung

Die mit den mediologischen Bedingungen der Netzwerktechnologien zusammenhängenden umfassenden Transformationen zu Beginn des 21. Jahrhunderts können ängstlich machen. Unsicherheiten und Unbehagen, zeichnen sich gegenwärtig in einer Vielzahl gesellschaftlicher Diskurse ab. Die digitale Gegenwart wird von topologischen Relationen im Netzwerk bestimmt. Während in der personalisierten Netzumgebung das Gleiche dominiert und das Andere unsichtbar bleibt, besteht doch ein relationaler Zusammenhang. Diese Relation entzieht sich dem Bewusstsein der Individuen und ihren bekannten Deutungsmustern, wird somit unheimlich. Kommt es zur Begegnung mit dem Anderen findet eine Übertragung statt, die es ermöglicht dem Unheimlichen, den Bildungen des Unbewussten auf die Schliche zu kommen. Das hat allerdings seinen Preis und könnte potentiell zur Bedrohung werden. Um das Bedrohliche in der Begegnung mit dem Anderen nachzuvollziehen, gilt es der psychanalytischen Theorie von Jacques Lacan Aufmerksamkeit zu widmen.

Klassifikationssystem der Lacan'schen Psychoanalyse ist das topologische Modell der drei strukturierenden Register, beziehungsweise Ordnungen der Psyche, die als das Reale, das Symbolische und das Imaginäre bezeichnet werden. Versinnbildlicht ist dieses Modell in der Figur des borromäischen Knotens, also dreier Ringe, die derart in einem Knoten miteinander verbunden sind, dass die Herauslösung eines Rings die ganze Verbindung löst.³⁷ Grundlage der imaginären Ordnung ist die Bildung des Ichs im Spiegelstadium, dem Moment in dem das Kind das Bild des Anderen im Spiegel als sein eigenes Bild erkennt.³⁸ Hier wurzelt also auch die Beziehung des Subjekts zu seinem Körper, beziehungsweise der Vorstellung des Körpers. Das Register des Imaginären beschreibt die duale Beziehung zwischen dem Ich und dem Ähnlichen, ist der Bereich des Bildes und den Illusionen der Erscheinungen des Beobachtbaren, dem Vorgestellten.³⁹ Pazzini verortet in diesem Register auch das Eingebildete als

37 Vgl. Ruhs, August: Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker 2010. S. 14.

38 Vgl. Ebd. S. 27f.

39 Vgl. Evans, Dylan: Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant 2002. S. 146f.

Vorstellung des Ichs von sich selbst in Differenz zum tatsächlichen sprechenden Ich.⁴⁰ Das Symbolische weist eine linguistische Struktur auf. Wesentliches Merkmal des Symbolischen ist, dass sich seine Elemente, wie etwa die Signifikanten der Sprache, über ihre gegenseitige Differenz konstituieren. Zu beachten ist, dass das Symbolische nicht mit der Sprache gleichgesetzt werden kann, da die Sprache die imaginäre und die reale Dimension einschließt.⁴¹ Des Weiteren bezieht sich das Imaginäre wiederum auf die linguistische Dimension. Hier zeigt sich die komplexe Verschränkung der Register. Während dem Symbolischen der Signifikant zuzuordnen ist, sind Signifikat und Bedeutung dem Imaginären zuzuordnen.⁴² Das Symbolische samt seiner linguistischen Dimension, der Regeln und Gesetze, kommt von außen, vom Anderen her und schafft Differenz zu imaginären Einbildungen.⁴³ Drittes Register ist das sich stets jeder Repräsentation entziehende Reale. Es ist das, was mit Imagination und Symbolischem nicht gänzlich zu greifen ist.⁴⁴ Die Identität des Subjekts ist an die in sich zusammenhängenden drei Register gebunden. Durch die Repräsentationsmedien Bild und Sprache tritt das Subjekt in einen vermittelten Zustand zu sich und Welt. Das Reale bleibt als unvermittelter aber mitbestimmender Rest, der nur in Grenzsituationen spürbar auftritt.⁴⁵

Im dialektischen Augenblick der Begegnung mit dem Anderen öffnet sich ein „Vereinigungs- und Schnittraum“⁴⁶. Es findet eine Übertragung im Spannungsfeld zweier Pole statt. Strukturell beschreibt Lacan die Übertragung als intersubjektive Beziehung, die er vorrangig dem Register des Symbolischen zuordnet, der darüber hinaus aber eine starke Wirkung auf das Imaginäre in Form der Affekte Liebe oder Aggression inne wohnt. Es geschieht in dieser Begegnung etwas, das die Anwesenden verändert.⁴⁷ Es findet eine Grenzüberschreitung statt, das Subjekt überschreitet die Grenzen des Singulären, das Andere fällt ein. Ein solcher Einfall setzt Energien frei, die an den Bindungen der drei Register rühren und ist nie vorhersehbar. Die Begegnung mit dem Anderen hat etwas unheimliches, es fällt etwas ein, was vom Anderen her zu

40 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 21.

41 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 299.

42 Vgl. Ebd. S. 147.

43 Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 43.

44 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2010. S. 251.

45 Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 12.

46 Pazzini, Karl-Josef: Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/ Gottlob, Susanne/ Schwaiger, Bernhard (Hg.): Norm, Normalität, Gesetz. Wien: Turia + Kant 2012. S. 113.

47 Vgl. Ebd. S. 317f.

kommen scheint, für das unmittelbar keine symbolische Darstellung zur Verfügung steht, bisher unbewusst war.⁴⁸ Es folgt ein kurzer Schreck, die Bindungen der drei Ordnungen lockern sich, eine Transformation wird notwendig. Auch hier also eine Schwelle, die Angst macht. Diese Angst ist eine Notwendigkeit. Auf der einen Seite hängt sie mit den Affekten der Aggression zusammen, die Abwehr und Schutz gewähren, auf der anderen Seite mit dem Affekt der Liebe, der Neugier, die das Subjekt an den Eros des Anderen bindet. Beide Affekte braucht das Subjekt. Gefährlich wird es nur dann, wenn ein Affekt so starkes Übermaß gewinnt, dass entweder keine Bewegung der Register mehr möglich ist, oder aber gar die völlige Auflösung der Bindungen des Subjekts droht.

Das Konzept der Übertragung impliziert, dass Individuen im Gegensatz zum Ideal des *bürgerlichen Individuums*, oder aktueller des *Individuums der Leistungsgesellschaft* nicht vollständig abgeschlossen und separierbar gedacht werden können. Sie stehen in Relationen, die sich in der Übertragung vollziehen, zwischen den Affekten der Aggression und Liebe, zwischen Abgrenzung und Anziehung. Individualität funktioniert dann als Bewegung, die nur erträglich wird, so Pazzini, wenn es gelingt,

„die Trennungs- und Bindungsbewegungen durch ein unabschließbares Wünschen, eine Begierde, eine Lust ins Gleiten zu bringen, die aus der Energie der Angst gespeist werden kann. Diese Bewegung schafft Konturen.“⁴⁹

Dann droht weder grenzenlose Auflösung noch Erstarren im Singulären, sondern der Andere evoziert das Eigene.

Für die Individuen der Leistungsgesellschaft, die im Überfluss des Gleichen leben, scheint das Andere vornehmlich die Bedrohung ihrer vermeintlichen Festungsidentität zu bedeuten. An der Schwelle des Proto-Zeitalters ist ein Unbehagen spürbar. Möglicherweise gerade deshalb, weil die Relationalität des Netzwerks keine Entsprechung im Sozialen und Politischen findet, nicht offen verhandelt wird. Dann geht da etwas im Unbewussten umher, eine unheimliche Präsenz des Anderen, ein unsichtbarer Rest, der keine symbolische Entsprechung findet, nicht verhandelbar ist und somit als potentielle Bedrohung der Subjektbindungen erlebt wird. Mechanismen, die vor Entgrenzung und Einfällen des Anderen schützen, können dann Überhand nehmen.

48 Vgl. Pazzini, Übertragung, 2012. S. 111.

49 Ebd. S. 119.

3.2 Widerstand und Phantasma

Eingangs ist festzuhalten, dass Jacques Lacan die beiden Begriffe Abwehr und Widerstand gegenüberstellt. Während der Widerstand eine kurzfristige, vorübergehende imaginäre Reaktion auf Einbrüche in das Symbolische meint, handelt es sich bei der Abwehr um dauerhafte symbolische Strukturen.⁵⁰

Die Reaktion des Widerstands ist grundsätzlich ein äußerst nützliches, relationales Geschehen, das in der Regel in konflikthafter Situationen als Schutzmechanismus abläuft.⁵¹ Dieser Schutz ist notwendig, da symbolische Einbrüche die Bindung der drei Register und damit die Konstitution des Ichs verändern. Würde jeder symbolische Einfall völlig ohne Widerstand eintreten, bestünde die Gefahr der vollständigen Lösung der Register und damit das Auftreten der Psychose.⁵² Der Widerstand kann als Schnittstelle fungieren, er schützt zwar einerseits vor allzu starken Zumutungen, in seiner Überwindung steckt aber auch ein Reiz, der dazu anregen kann, das Ich in der Begegnung mit dem Anderen zu bilden. Subjekte mit zu starkem Widerstand ergeben sich diesem Reiz nicht, dann fesselt der Widerstand die Bindungen des Ichs. Neue Begegnungen und Bildungen werden verhindert, das Subjekt erstarrt, man könnte auch sagen es wird dumm.⁵³

Abwehrprozesse hingegen beziehen sich bei Lacan auf die Nichtakzeptierung von Vorstellungen, Wahrnehmungen und Realitäten, die mit einem Mangel verbunden sind.⁵⁴ Statt „Abwehr“ wird bei Lacan meist der Begriff des „Phantasmas“ verwendet.⁵⁵ Auch dem Phantasma kommt eine Schutzfunktion zu. Beim Phantasma handelt es sich um eine unbewegliche Szene aus der Fantasie, also des Registers des Imaginären, ein bekanntes Bild, das den Mangel eines Signifikanten des realen Anderen verschleiert. Das oder der reale Andere ist mit keinem Signifikanten zu fassen, es bleibt die Differenz. Der Signifikant fehlt nicht nur für den oder die Andere in Person, sondern auch insgesamt hinsichtlich des Anderen als das unbewusste Symbolische des Subjekts. Schutz gewährt das Phantasma dann also insofern, als dass es diese Spaltung überdeckt. Das Bild der Fantasie erzeugt dann in der symbolischen Bedeutungsstruktur

50 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 27.

51 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 75.

52 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 245.

53 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 75f.

54 Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 47.

55 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 27.

Wirkungen.⁵⁶ Diese unbewussten Schutzbilder, man könnte sie auch Einbildungen nennen, können zu einer großen Distanz zur Welt führen. Sie verneinen den Mangel und erzeugen den Schein von Autonomie, Souveränität und Ganzheit. In diesem Zusammenhang können sie dazu führen, dass sich Neubildungen kaum, oder nur erschwert und verstellt vollziehen und dass bekannte Situationen in einem Wiederholungszwang erzeugt werden, sodass Variationen von Aufmerksamkeit kaum möglich sind.⁵⁷

Im Vergleich ermöglicht also der Mechanismus des Widerstands, der in Momenten der Schwelle auftritt, im ausgeglichenen Verhältnis zwischen Schutz und Reiz sowohl Grenzziehung als auch Übertritt, wohingegen die dauerhaften Phantasmen beziehungsweise Einbildungen die Kluft zwischen symbolischer Repräsentation und realem Anderen verschleiern. Widerstände wirken so situativ als Trennmittel in der Begegnung mit dem Anderen, wo Grenzen sind können diese auch übertreten werden. Phantasmen oder Einbildungen erzeugen die Illusion, dass zwischen den bekannten Bildern und dem realen Anderen, gar keine Differenz bestehe. Das erschwert und verstellt die Wahrnehmung. In unbekanntem Situationen und Begegnungen, werden schon vorhandene Bilder reproduziert, statt das Andere oder den Anderen und die Notwendigkeit neuer Bildungen anzuerkennen.

Nun lassen sich an der Schwelle zum Proto-Zeitalter Phänomene des gesellschaftlichen Umgangs mit dem Anderen beziehungsweise dem Neuen beobachten, die sich mit solchen Abwehrmechanismen in Verbindung bringen lassen. Erstens wäre da eine Form des Rückzugsverhaltens in vertraute Verhältnisse des Gleichen, wo bekannte Bilder ständig reproduziert und konsumiert werden und die Negativität des Anderen aus dem Blick gerät. Zweitens gibt es die Tendenz der Aggressivität gegenüber dem Fremden und Globalen die sich gegenwärtig in einem Auftrieb populistischer Parteien und der Salonfähigkeit von *Hate Speech* zeigt. Beide Strömungen weisen Aspekte des Phantasmas auf, im zweiten Fall kommt noch ein übersteigertes Maß an aggressivem Widerstand hinzu. Die Bildung neuer, notwendiger Deutungszusammenhänge und Zukunftsentwürfe wird erschwert.

56 Vgl. Ebd. S. 229-231.

57 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 13.

3.3 Sehnsucht nach Vertrautheit

Die zeitlich-räumliche und kulturelle Entgrenzung an der Schwelle zum *Proto*-Zeitalters samt ihrer topologischen Relationalität findet bisweilen keine symbolischen Entsprechungen und entzieht sich dem Bewusstsein der Leistungssubjekte weitestgehend. Diese noch nicht vollständig erfass- und artikulierbaren Realitäten können ein unheimliches Gefühl der Verunsicherung auslösen. Um die Einbildung des autonomen Leistungssubjekts nicht zu gefährden, stehen einige Abwehrmechanismen der Psyche bereit. Das Verharren in Phantasmen scheint darüber hinaus durch die Steuerungsmechanismen und Hierarchien des kommerzialisierten Netzwerks bedient zu werden.

Jeder und jede UserIn sind potentielle KonsumentInnen. Kommerzielle Inhalte generieren ihren Wert über Klicks und Verkäufe. Umso wichtiger werden KonsumentInnendaten, die Auskunft darüber geben, welche Vorlieben diese haben, welche Angebote wahrscheinlich angeklickt und gekauft werden. Internetfilter schauen sich via der vorliegenden UserInnendaten, die diese durch ihr bisheriges Verhalten abgelegt haben, an, was diese scheinbar mögen und welche Netzaktivitäten stattfanden. Filter ziehen entsprechende Rückschlüsse und erstellen Prognosen, entwickeln Annahmen über die Persönlichkeitsmerkmale der UserInnen, erschaffen ein Informationsuniversum für jede/n Einzelne/n und bieten uns Inhalte an, die unserem eigenen Horizont entsprechen.⁵⁸ Dass wir uns mit den Filtern abfinden, entsteht aus einer Not, die die Ausdehnung des digitalen Hypertexts mit sich bringt. Es wäre schlicht unmöglich die Masse der Äußerungen innerhalb des Netzwerks zu verarbeiten, es muss eine Auswahl geben, um der Überforderung entgegen zu wirken.⁵⁹ Fraglich ist, ob wir diese Steuerung wirklich Konzernen überlassen wollen, für die das Leistungssubjekt vor allem Konsument ist. Die *Filter Bubble* verzerrt die Wahrnehmung der Welt.⁶⁰ Das Angebot des immer Gleichen, dessen was man ja sowieso schon kennt und liebt, verdrängt die Negativität des Anderen, bestärkt Phantasmen und vorhandene Einbildungen durch Wiederholung. Das Wahrnehmungsmuster innerhalb der *Filter Bubble* ähnelt dem *Binge Watching*. Ein grenzenloser Konsum der Bilder, die dem

58 Vgl. Pariser, Eli: *Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden*. München: Hanser 2012. S. 17.

59 Vgl. Ebd. S. 18f.

60 Vgl. Ebd. S. 21.

Geschmack entsprechen, die gefallen, Bekanntes reproduzieren, ein „Glözen“⁶¹ bis zur Bewusstlosigkeit.

Die *Filter Bubble* umfasst nicht nur Inhalte, sie bestimmt auch unsere Beziehungen. Wir sind nicht mehr darauf angewiesen mit denjenigen in freundschaftliche oder zumindest tolerierende Beziehung zu treten, die uns lokal umgeben. Räumliche Distanzen können mittels sozialer Netzwerke leicht überbrückt werden. Die personale Vernetzung erfolgt vor allem mit denjenigen, die ähnliche Vorlieben und Einstellungen teilen, den „Gleichgesinnten“.⁶² Konflikte mit den Anderen kann dann aus dem Weg gegangen werden. Daraus ergibt sich zwar eine Pluralisierung einzelner Kleingruppen, allerdings fehlen gesamtgesellschaftliche Verknüpfungen. Diese pluralisierten Gesellungen verbinden Phantasmen, aber keine tatsächlichen Begegnungen oder Auseinandersetzungen.

Diesem Wahrnehmungsmodus wohnt eine gewisse Bequemlichkeit inne. Es erleichtert den wortwörtlich „reibungslosen“ Ablauf des Alltags. Es gibt keine Zumutungen, die das Individuum herausfordern, kein gänzlich anderes Neues, das verunsichert und daraufhin verarbeitet werden müsste. Alles ist irgendwie gefällig, aber irgendwie doch auch ermüdend. Wenn die Negativität des Anderen, der Mangel in ihm verschwindet, nur noch das Gleiche wahrnehmbar ist, dann verschwindet auch die Grenze zwischen Ich und dem Anderen. Es braucht diese Grenze, um das Selbst überhaupt mit Sinn zu füllen. Eine Grenze als Schnittstelle, als Trennung und Verbindung zum Anderen, dass aus psychoanalytischer Perspektive das Eigene evoziert.⁶³ Die Bindungen der drei Register des Realen, Imaginären und Symbolischen verhärten, da sie nicht durch die Begegnung mit dem Anderen zu neuen Bindungen herausgefordert werden, es bildet sich nichts. Das Ich wird unbeweglich. Der fehlende Bezug zum Anderen verkapselt das Leistungssubjekt in einem grenzenlosen Selbst. Gefühle der Leere und Müdigkeit im Angesicht fehlender Negativität sind Symptome der Leistungsgesellschaft.⁶⁴ Die Allgegenwärtigkeit des Selfies, könnte zu diesen Symptomen passen. Es wäre denkbar, dass es sich dabei um den Versuch handelt, der inneren Leere entgegenzuwirken, indem

61 Vgl. Han, *Austreibung*, 2016. S. 8.

62 Vgl. Ebd. S.10.

63 Vgl. Pazzini, *Übertragung*, 2012. S. 126.

64 Vgl. Han, *Austreibung*, 2016. S. 34f.

man sich zumindest an der geglätteten Oberfläche immer wieder reproduziert, vielleicht um sich in narzisstischem Selbstbezug seiner selbst zu versichern.⁶⁵

Personalisierende Filter verschleiern den realen Rest des Anderen. Jedoch haben die topologischen Relationen des Proto-Zeitalters ganz reale Auswirkungen, die sich kaum mehr aus der Wahrnehmung verdrängen lassen. Wenn es dann zu einem Einbruch dieses Realen kommt, kann es zu einer Überforderung der vom Anderen entwöhnten Leistungssubjekte kommen. Die Bilder des immer Gleichen werden empfindlich gestört und es kommt zu einer Krise. Aktuelles Beispiel ist die „Migrations-“⁶⁶ beziehungsweise „Flüchtlingskrise“. Wenn scheinbar ganz plötzlich Millionen von Menschen, die zuvor als unsichtbarer Rest aus dem Blickfeld der Leistungsgesellschaft geraten waren, ihr Leben riskieren um ihren katastrophalen Lebensbedingungen zu entfliehen, nun an den europäischen Grenzen ausharren und einige Glückliche zu neuen Nachbarn werden, dann bricht das Reale mit radikaler Wucht ein. In das Bewusstsein der Leistungssubjekte drängt sich die zuvor unbewusste, unheimliche Tatsache, dass ihr eigenes Schicksal mit dem all dieser Anderen untrennbar verbunden ist, dass diese topologische Relation Realität ist. Scheinbare Gewissheiten und Sicherheiten gelten nicht mehr und das macht Angst. Es könnte, wie weiter oben beschrieben, eine reizvolle Angst sein, die Transformation ermöglicht.

Aktuell ist jedoch zu beobachten, dass die Bereitschaft auf diesen Reiz einzugehen recht gering ausfällt. Womöglich deshalb, weil die Zumutung zu groß erscheint, nachdem zuvor die immer gleichen Phantasmen konsequent gepflegt wurden. So würde sich die sich im Alltag abzeichnende Sehnsucht nach Vertrautem und Ursprünglichem erklären. Viele junge Menschen, denen ja meist unterstellt wird, dass ihre psychischen Bindungen noch beweglich sind, sehnen sich nach Sicherheit. So gab 2014 ein Drittel der Studierenden an, eine Festanstellung im öffentlichen Dienst anzustreben, während die Risikobereitschaft für kreative Unternehmungen und Selbstständigkeit abnahm.⁶⁷ Die bürgerliche Beflissenheit erlebt eine Renaissance, Bildungsehrgeiz und Aufstiegsorientierung, die positive Bewertung von Pflichtbewusstsein und Disziplin kehren auch in liberale Milieus zurück.⁶⁸ Streaming-Dienste wie Netflix und Amazon Prime, die das

65 Vgl. Ebd. S. 35f.

66 Diese Bezeichnung ist in Anführungsstrichen zu schreiben, da sie intentional besetzt ist, Ängste zu steuern. Vgl. dazu Bauman, Angst, 2016. S. 70.

67 Vgl. Nachtwey, Abstiegsgesellschaft, 2016. S. 7.

68 Vgl. Ebd. S. 166.

Binge Watching mit hochwertig produzierten Serien bedienen, boomen.⁶⁹ Auf Instagram werden zunehmend Fotos von Tracht, Folklore und romantischen Naturlandschaften hochgeladen,⁷⁰ Zeitschriften wie „Landlust“⁷¹ machen große Gewinne und die Provinz wird wieder zum Sehnsuchtsort.⁷² Den Einbrüchen des topologischen Realen wird ein Rückzug in Privatheit sowie die Welt der immer gleichen Konsumbilder, aber auch Phantasmen einer kulturellen Ursprünglichkeit und ihrer Grenzen aus dem 19. Jahrhundert, dem Zeitalter der Nationalstaaten entgegengesetzt. Gefährlich wird das, wenn die Nichtvereinbarkeit dieser eingebildeten, kulturellen oder nationalen Grenzen mit der globalen Relationalität in übermäßig aggressive Affekte des Widerstands umkippt. Erlösung und Identifikation, ein Sammelbecken für die affektive Aggression sowie das Versprechen einer Realisierung der (Ein-)Bildungen von Grenzen versprechen rechtskonservative, populistische Strömungen, die in letzten Jahren starken Aufwind erlebten.

3.4 Hate Speech: Einfallslöse Populismen

Im vorangegangenen Abschnitt wurde dargelegt, wie mediale, globale Bedingungen des Netzwerks aus psychoanalytischer Perspektive zur Bildung von Phantasmen und Individualisierungsprozessen beitragen, somit die Wahrnehmung bezüglich der topologischen Realitäten verstellen und schließlich den Rückzug in Privatheit und Konsum befördern können. Dabei handelt es sich um strukturelle Faktoren unserer Gegenwart, die gesellschaftliche und somit auch politische Relevanz haben. In Verbindung mit situativen Faktoren, die als krisenhafter Einbruch des Realen erlebt werden, tragen sie, so meine These, zu dem in den letzten Jahren ablesbaren Aufschwung⁷³ populistischer Parteien bei.

69 Vgl. Wenzel, Frank-Thomas: Enorme Wachstumschancen für Streaming-Dienste. In: fr.de (08.05.17). Online: <http://www.fr.de/wirtschaft/netflix-und-amazon-enorme-wachstumschancen-fuer-streaming-dienste-a-1274583> [22.04.17].

70 Vgl. Kortas, Olivia: Hashtag Heimat. In: jetzt.de (20.04.17). Online: <http://www.jetzt.de/instagram/instagram-und-heimat> [22.05.17].

71 Vgl. Hauser, Jan: Zeitschriftenlust aus der Provinz. In: faz.net (02.04.12). Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/magazin-landlust-zeitschriftenlust-aus-der-provinz-11705971.html> [22.05.17].

72 Vgl. Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Landlust. Über die neue Sehnsucht nach der Provinz. In: boell.de (09.03.2016). Online: <https://www.boell.de/de/2016/03/09/landlust-ueber-die-neue-sehnsucht-nach-der-provinz> [22.05.17].

73 Vgl. Heißler, Julian: Aufstieg des Populismus. Früher war alles besser. In: tagesschau.de (14.07.16). Online: <https://www.tagesschau.de/inland/populismus-westen-101.html> [22.05.17].

Die Phantasmen von Ursprünglichkeit, einer Leitkultur, nationalen und kulturellen Grenzen beinhalten inkludierende und exkludierende Faktoren. Wenn es Diejenigen gibt, die gemäß dieser Einbildungen innerhalb der gedachten Grenzen als Gesellung gedacht werden, muss es zwangsläufig auch jene Anderen geben, die außerhalb verortet werden. Tritt nun ein situativer Einbruch des Realen ein, der diese Phantasmen bedroht, muss die Bindung der Register des Imaginären, Symbolischen und Realen angepasst werden. Ist diese Transformation nicht möglich, weil weder über das Imaginäre, noch über das Symbolische zugegriffen werden kann, kommt es möglicherweise zu aggressiven Widerstandsreaktionen gegen diese Anderen. Solche Reaktionen äußern sich dann auf symbolischer Ebene beispielsweise in Äußerungen der Xenophobie, des Fremdenhasses und schließlich physischer Gewalt. Der imaginäre Zugriff auf solche als krisenhaft erlebten Einfälle des Anderen fehlt, da wie weiter oben beschrieben in der personalisierten Umgebung der Leistungssubjekte Bilder des ohnehin Bekannten vorherrschen und topologische Relationen nur verstellt wahrgenommen werden.

An symbolischer Repräsentation mangelt es vor allem deshalb, weil die Relationalität des globalen Zeitalters keine zureichende Entsprechung findet. In den verschiedenen Lagern des politischen Spektrums fehlt die Artikulation von Zukunftsentwürfen, die die Konstitutionsbedingungen der Gegenwart im Netzwerk ernst nehmen.⁷⁴ Ursächlich ist vielleicht auch dort eine „Krise der Imagination“.⁷⁵ Die resultierende, gefühlte Dissonanz zwischen etablierten Deutungsmustern und einbrechendem Realen befeuert ein von den Populisten gerne aufgegriffenes und genutztes Misstrauen der BürgerInnen gegenüber den „Eliten“⁷⁶, also PolitikerInnen und Intellektuellen, den VerwalterInnen gesellschaftlicher Deutungshoheiten. Auf dem Boden der Verunsicherung in der Nähe zu Verschwörungstheorien⁷⁷ schüren und lenken PopulistInnen Ängste,⁷⁸ um Macht zu generieren und schließlich als Identifikationsfiguren, als „starke Männer oder Frauen“⁷⁹ sehr einfache, vermeintliche Lösungen für die komplexen Probleme der relationalen

74 Vgl. Nachtwey, Abstiegs-gesellschaft, 2016. S. 231.

75 Vgl. Ebd.

76 Exemplarisch spricht Bernd Höcke am 17.01.17 im Rahmen der „Dresdner Gespräche“ der AfD-Jugendorganisation davon, „den Staat [...] vor den verbrauchten politischen Alteliten zu schützen, die ihn nur missbrauchen, um ihn abzuschaffen.“ Der Tagesspiegel (Hg.): Höcke Rede im Wortlaut. „Gemütszustand eines total besiegtten Volkes.“ In: tagesspiegel.de (19.01.17). Online: <http://www.tagesspiegel.de/politik/hoেকে-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html> [22.05.17].

77 Vgl. Ebd.

78 Vgl. Bauman, Angst, 2016. S. 36.

79 Vgl. Ebd. S. 49.

Gegenwart anzubieten, indem Grenzen eingebildet und Schuldige generiert werden. Schuldige sind dann zum einen jene „Eliten“ und zum anderen jene „Fremden“, die plötzlich aus einer zuvor unsichtbaren Welt fliehen und vor der eigenen Haustür stehen. Ein solches Denken bietet den Ängstlichen erstens Orientierung und zweitens entlastet es von Versagensängsten und dem Einfall, dass man ja selbst in Relation und somit Verantwortung gegenüber den Anderen steht.⁸⁰

Den fehlenden Zugriff auf das Einbrechende Reale topologischer, glokaler Relationen über die symbolischen und imaginären Register der Leistungssubjekte und die damit einhergehenden Verunsicherungen und Ängste nutzen PopulistInnen also zum eigenen Machtgewinn, indem sie Phantasmen von Grenzen und Schuldigen einbilden. Symbolisches Wirken findet dieses Denken in der so genannten *Hate Speech*⁸¹, die besonders im digitalen Netzwerk viralen Charakter annimmt. In der Onlineausgabe der New York Times war dazu die These nachzulesen, Donald Trumps *Hate Speech* verbreite sich deshalb so rasant im Netz, weil die UserInnen dazu neigten Dasjenige zu teilen, was ihr Unterbewusstsein, also auch ihre Ängste, betreffe und erhelle.⁸² Das Unterbewusstsein mit diesen Rhetoriken betroffen wird, ist nachzuvollziehen. Ich würde in diesem Zusammenhang aber weniger von „erhellen“ sprechen. Schließlich geht es dort nicht um die tatsächliche Reflexion der unterbewussten Vorgänge, sondern um das Lenken von Ängsten mittels Einbildungen und das Wecken von Affekten, die in Übersprungshandlungen des Teilens münden sollen.

Populismen richten sich im Kern also mittels Phantasmen von Grenzen und Schuldigen sowie den damit zusammenhängenden, geschürten Affekten aggressiven Widerstands gegen bestehende Strukturen relationaler, topologischer Ordnungen, die sich Repräsentationen im Politischen und Sozialen bisher entziehen. Ihr Begehren ist eine Änderung bestehender, sozialer, kultureller und politischer Ordnungen entgegen Globalisierungstendenzen. Dabei werden einfache Lösungen und imaginäre Grenzen als Orientierungsrahmen angeboten, vorhandene Ressentiments und aggressive Affekte auch mittels digitaler, symbolischer Strukturen bedient. All das schützt gegen Einbrüche

80 Vgl. Ebd. S. 20f.

81 Vgl. Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): Was ist überhaupt Hate Speech? In: amadeu-antonio-stiftung.de. Online: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/hatespeech/was-ist-ueberhaupt-hate-speech/> [22.05.17].

82 Vgl. Roller, Emma: Donald Trump's Unstoppable Virality. In: nytimes.com (29.12.15). Online: https://www.nytimes.com/2015/12/29/opinion/campaign-stops/donald-trumps-unstoppable-virality.html?_r=0 [22.05.17].

des Realen, indem Einfälle des Anderen durch aggressiven Widerstand und Phantasmen blockiert werden. Träger solcher Bewegungen soll, das gibt schon der Name her, ein „Volk“ sein.⁸³ Hier werden exkludierende und inkludierende Mechanismen noch einmal begrifflich deutlich. Man identifiziert sich mit einem „Volk“, das bestärkt das Selbst durch Negation des Anderen. Weil Populisten im Kern nur ein „Dagegen“ setzen, aber selbst meist auch keine Lösungsvorschläge für eine mögliche Zukunft im Proto-Zeitalter versprechen, sind sie im Kern apolitisch. Es geht nicht, wie so oft von Vertretern proklamiert, um eine „Rettung der Demokratie“⁸⁴. Die Anhänger von Pegida und ähnlichen Bewegungen sind keine *Citoyen*⁸⁵ im Arendt'schen Sinne, die an Lösungen zur Förderung des Gemeinwohls interessiert wären, sondern um die Schrumpfform des *Wutbürgers*, der vor allem die persönlichen Interessen seiner *Filter Bubble* des immer Gleichen affektiv durchgesetzt wissen will.

3.5 Vorschlag: Einbildungen entbilden

Rückzugsverhalten der Leistungssubjekte und das Wachsen populistischer Bewegungen sind Ausdruck der Überforderung der Individuen im entgrenzten 21. Jahrhundert. Die medialen Bedingungen der Gegenwart, die ubiquitäre Masse der meist gleichen Bilder, begünstigen die Verhaftung in Phantasmen beziehungsweise Einbildungen. August Ruhs spricht in diesem Zusammenhang von einer aktuellen „Herrschaft des Imaginären“⁸⁶ und Pazzini warnt vor einer „aggressiven Tendenz zur Schließung, zum Totalitären“⁸⁷, die dem Imaginären innewohnt und somit auch, wie im vorangegangenen Abschnitt dargelegt, politisch gefährlich wirken kann.

Um das Gemeinwohl im relationalen Proto-Zeitalter zu sichern, müssen die Individuen Wege finden das/den/die Andere/n wahrzunehmen, um Begegnungen zu ermöglichen, mit Einfällen umzugehen und Schwellen zu übertreten. Statt fortwährendem Konsum des Gleichen in der *Filter Bubble*, Vereinzelung und übermäßigen Abwehrmechanismen

83 Populismus: Von Populus = lat. das Volk

84 Vgl. exemplarisch Wilders, Geert: Rede bei Pegida am 13.04.15. In: geertwilders.nl (13.04.15).
Online: <https://www.geertwilders.nl/index.php/94-english/1919-speech-gw-pegida-1304152>
[22.05.17].

85 Vgl. zur Unterscheidung von Citoyen und Bourgeois: Arendt, Hannah: Über die Revolution.
München: Piper 2011.

86 Ruhs, Lacan, 2010. S. 120.

87 Pazzini, Bildung, 2015. S. 306.

braucht es Möglichkeiten Bildungen erfahrbar zu machen und das Unbewusste, das was Angst macht, zu verhandeln.

Die Begegnung mit Kunst könnte ein Experimentierfeld für solche Bildungserfahrungen sein. Denn in dieser Begegnung taucht plötzlich das Andere auf und stört Einbildungen empfindlich, kann sie sichtbar und verhandelbar machen. Theoretische Grundlagen dieser These offeriert Lacans Theorie des *Blicks*.

4 Kunst begegnen: Bildungen des Unbewussten erforschen

4.1 Trennung von Auge und Blick bei Lacan

In Lacans Ausführungen zur strukturellen Psychoanalyse schreibt dieser der Optik, in anderer Weise als Freud, eine bedeutsame Rolle zu. Laut Lacan ist das Fundament der Seele als optischer Apparat konzipiert, dem das Medium des imaginären in privilegierter Weise zugeordnet ist und dem Subjekt dazu ver helfe, sich ein Bild von sich selbst zu machen.⁸⁸

Lacan verortet das Subjekt selbst in der umgebenden Umwelt, also Mitmenschen, Gegenständen, kulturellen Schöpfungen und in den Bildern. Diese Ubiquität des Subjekts bleibe stets auf der unbewussten Ebene. Damit postuliert er das ursprüngliche Subjekt als äußeres Subjekt, was einer radikalen Dezentrierung gleichkommt, die er der strukturellen und grundsätzlichen Entfremdung bei Freud, dem Bild des Ichs, das nicht Herr im eigenen Haus ist, an die Seite stellt. Das Ich ist, nach Lacan, ein Anderer. Die herausragende Bedeutung des Imaginären und Optischer Aspekte manifestiert sich diesen Überlegungen folgend schließlich in Lacans Ausführungen zum Spiegelstadium als komplexen Aneignungsprozess, dem Moment in dem das Kind sich selbst im Spiegel erkennt. Von dieser Subjektauffassung ausgehend gelangt Lacan zu einer psychoanalytischen Theorie des Bildes.⁸⁹ Grundsätzlich für das Verständnis dieser Theorie ist die Trennung von *Auge* und *Blick*.

⁸⁸ Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 108f.

⁸⁹ Vgl. Ebd. S. 109f.

Lacan entwickelt sein Konzept des Blicks zunächst in unmittelbarer Nähe zu Jean-Paul Sartres phänomenologischer Analyse. Laut Sartre sei der Blick das, was dem Subjekt ermöglicht, den Anderen auch als Subjekt zu erkennen, indem es vom Anderen gesehen wird. Eine stark abweichende Theorie des Blicks entwickelt Lacan dann mit der Einführung des Begriffs des „Objekt klein a“.⁹⁰ Eine umfängliche Auseinandersetzung mit dem *Objekt klein a* würde hier sicherlich den Rahmen sprengen. Einige Stichpunkte sollen aber genannt werden, um Lacans Theorie des Blicks umreißen zu können. *Objekt klein a* ist in Lacans strukturaler Psychoanalyse das imaginäre Partialobjekt, jenes Objekt des Begehrens, das als vom Rest des Körpers ablösbar imaginiert und im Anderen gesucht wird. Es ist aber nicht das, worauf das Begehren hinzielt, sondern wahrhaft dessen Grund. Es setzt also Begehren in Bewegung, bleibt aber letztlich in seinem Wesen unerreichbar. Obwohl Lacan das *Objekt klein a* in die Mitte seines borromäischen Knotens setzt, behält es immer seinen imaginären Status.⁹¹ Abweichend von Sartre trennt nun Lacan den Akt des Schauens vom *Blick*. Der *Blick* wird zum Objekt des Akts des Schauens, des Triebs des Sehen und Gesehen-Werdens. Damit verortet er den *Blick* nicht mehr auf der Seite des Subjekts, sondern auf der des Anderen.⁹² Dieser *Blick* des Anderen ist Träger des Begehrens, dessen Grund das *Objekt klein a* ist.⁹³ Weil nun demnach das schauende *Auge* dem Subjekt angehört und im Gegensatz dazu der *Blick* dem Objekt, müssen *Auge* und *Blick* streng getrennt gedacht werden. Es handelt sich um die der strukturellen Psychoanalyse inhärente Trennung des Subjekts im Bereich des Sehens. Blickt das Subjekt das Objekt an, dann blickt das Objekt bereits zurück auf das Subjekt. Dies geschieht jedoch von einem Punkt aus, an dem das Subjekt es nicht sehen kann.⁹⁴ „Das, was ich erblicke, ist nie das, was ich sehen will“⁹⁵, sagt Jacques Lacan.

Das Auftauchen des *Blicks* bedeutet für das Subjekt demzufolge die Anwesenheit des Anderen als solchen,⁹⁶ ihm wohnt also eine „Separationsgewalt“⁹⁷ inne. Mit dem Anderen wird das Trennende, die Differenz, das Unbewusste sichtbar. Das Sichtbare ist

90 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 62f.

91 Vgl. Ebd. S. 205f.

92 Vgl. Ebd. S. 63.

93 Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 111.

94 Vgl. Evans, Wörterbuch, 2002. S. 63.

95 Lacan, Jacques: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI. Berlin: Weinheim 1996. S.109.

96 Vgl. Ruhs, Lacan, 2010. S. 119.

97 Ebd. S. 114.

folglich abhängig von der Präexistenz des *Blicks*, das Subjekt sieht von einem Punkt aus, ist in seiner Existenz aber von überall her erblickt. In der Separation von *Auge* und *Blick*, in der sich ein Körperteil vom Körper zu trennen droht, liegt eine Kastrationsangst.⁹⁸ Diese Angst entsteht im Moment des Spiegelstadiums, bei dem das Kind beginnt die Begrenztheit des Körpers als physische Form wahrzunehmen. Demgegenüber entsteht die Angst, den Zusammenhalt zu verlieren und somit seine vermeintliche Ganzheit aufzulösen.⁹⁹ Stark vereinfacht ausgedrückt, dringt der *Blick* vom Anderen her auf das Subjekt ein und stört dessen eingebilddete Abgeschlossenheit, ermöglicht es dem Subjekt etwas von sich selbst zu erkennen, das vorher nicht verhandelbar war. Der *Blick* fällt dann als Anderer ein, verwundert, enthüllt etwas Unerwartetes, und torpediert Einbildungen des Subjekts. Die Bindungen der drei Register der Psyche lockern sich, es muss etwas neues verarbeitet werden. Dem *Blick* wohnt eine Macht inne, die das Subjekt in seiner Konstitution verändern kann. Er ist unheimlich, kann Angst machen und ist trotzdem in seiner Funktion als Träger des Begehrens, dessen Grund das *Objekt klein a* ist, etwas reizendes, dass das Subjekt mittels des Schautriebs unbewusst sucht. In diesem paradoxen Verhältnis von Reiz und Angst den *Blick* betreffend, liegt vermutlich auch eine Erklärung für das kulturübergreifende Phänomen des „bösen Blicks“. Das Auge ist in vielen Kulturen ein Ort der Magie, von dem ein bannender, durchdringender Zauber ausgeht, dem sich Betroffene nicht entziehen können.¹⁰⁰

Der *Blick* markiert die durchlässige Grenze zwischen dem Subjekt und dem Anderen. Damit impliziert er auch die Möglichkeit des Übertritts, einer Transformation. Dieser Grenzübertritt, der vom Anderen herkommt, kann Angst machen, da das Subjekt in seinen Bindungen verändert werden kann. Der einfallende *Blick* hat deshalb etwas aggressives. Er ist die Kehrseite des Bewusstseins und zeigt plötzlich auf etwas, was dann nicht wieder unsichtbar zu machen ist. So ein *Blick* kann als böse erlebt werden, schließlich zeigt er nie das, was man sehen will. Der *Blick* deckt Relationen zwischen Subjekt und Welt auf. In Anknüpfung an die vorangegangenen Überlegungen zu der Abwesenheit des Anderen im Alltag der Leistungssubjekte und den Einbildungen des Gleichen möchte ich die Relevanz des *Blicks* herausstellen. Im Modus des *Binge-*

98 Vgl. Ebd. S. 112.

99 Vgl. Ebd. S. 25f.

100 Vgl. Ebd. S. 112f.

Watching glotzen die Subjekte mit weit aufgerissenen Augen auf die Bildschirme bis zur Bewusstlosigkeit. Der gefräßige Schautrieb sucht nach dem *Blick*, sucht nach einer trennenden Differenz im Überfluss des Gleichen und fürchtet zugleich aus der Bequemlichkeit der Einbildungen gerissen zu werden. Wenn das Subjekt dann mit *Blicken* aus Bildern konfrontiert wird, die zu bedrohlich werden könnten, die eingebildete Welten bedrohen, dann muss der *Blick* abgewendet werden. Das funktioniert über Rückzug oder aggressiven Widerstand. Beides macht auf Dauer blind für das bildende Andere. Sicherlich ist dem *bösen Blick* nicht leicht standzuhalten. Es gibt jedoch Möglichkeiten mit seiner Gefährlichkeit umzugehen. Damit aus dem angstbehafteten Trieb des Schauens und dem *bösen Blick* ein begehrenswerter, reizvoller, *guter Blick* werden kann, braucht es eine Repräsentation. Die Kunst ist dafür ein privilegierter Ort.

4.2 Kunst als Ort des Unbewussten

August Ruhs beschreibt die kulturellen Leistungen der Kunst als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem.“¹⁰¹ Kunst breche mit dem Bestreben nach Grenzüberschreitung mit Vorliebe nämlich genau in die Tabubereiche ein, die sich aus den kollektiven Verdrängungstendenzen einer Gesellschaft ergeben.¹⁰² KünstlerInnen geben dabei etwas zu sehen, das sich vom alltäglichen Sehen unterscheidet und anderen Gesetzen folgt. Sie thematisieren den *Schirm*, bei Lacan das, was das Subjekt dem *Blick* entgegenstellt, um nicht gänzlich erblickt zu werden, eine Täuschung also, die aber ebenso Schnittstelle ist.¹⁰³ Lacan unterscheidet dabei verschiedene Formen der Täuschungen im Bezug auf das Bild. Erstens die „zeichenhafte Täuschung“, zweitens die „Blickzähmung“ und drittens die „Augentäuschung“.¹⁰⁴ Ein illustrierendes Beispiel dieser verschiedenen Kategorien der Täuschung ist in Lacans Ausführungen das mythische Beispiel der beiden Antiken Maler Zeuxis und Parrhasios. Zeuxis malte die Trauben so überzeugend, dass sich sogar die Vögel täuschen ließen. Während

101 Ebd. S. 131.

102 Vgl. Ebd. S. 136.

103 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 95.

104 Vgl. Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne: Einleitung. In: Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne (Hg.): Blickzähmung und Augentäuschung. Zu Jacques Lacans Bildtheorie. Zürich/Berlin: Diaphanes 2005. S. 19.

Parrhasios einen Vorhang malte, von dem sich sein Kontrahent täuschen ließ als er versuchte denselben beiseite zu schieben, um die dahinter vermuteten Trauben zu sehen. Im Fall von Zeuxis handelt es sich um eine zeichenhafte Täuschung. Hätte er die Trauben so ausdifferenziert wie in Caravaggios Bacchus-Darstellung, hätten die Vögel in dieser Forcierung kaum Trauben erkannt. Stattdessen muss es sich Lacans Überlegungen folgend um eine reduziertere Form gehandelt haben, die näher am Zeichen, an schematischen Merkmalen zu verorten ist. Parrhasios Werk ahmt einen Vorhang in seiner Optik auf mimetische Weise perfekt nach und verweist auf etwas Dahinterliegendes. Sein Stil lässt das Bild nicht als Bild sondern als Wirklichkeit erscheinen. Die Mimesisfunktion allein stellt in Lacans Beispiel aber keine ihr wesentliche Funktion der Kunst dar. Denn der Schautrieb begehrt den *Blick* als Träger des Begehrens und nicht die konkrete Darstellung des Objekts.¹⁰⁵ Wird der Blick auf diese Weise umgangen stellt sich die befriedende Bildwirkung bestimmter Kunstwerke ein, die Lacan „Blickzähmung“ nennt. Parrhasios Vorhang ist aber gleichzeitig konstitutiv für die „Augentäuschung“, die nicht in Beziehung zum Figurativen steht, sondern durch Abwesenheit und den damit implizierten Verweis auf das Dahinterliegende fasziniert. Dann zeigt der Vorhang ein Bild von etwas, jenseits dessen das Subjekt zu sehen begehrt.¹⁰⁶

In seiner Funktion als *Schirm* schützt Kunst vor der direkten Wirkung des *bösen Blicks*. Das bedeutet aber nicht, dass dieses Schutzschild die BetrachterInnen in jedem Fall völlig unberührt lassen muss. Ein beliebter Vergleich entspringt Freuds Überlegungen zum Mythos von Medusa und Perseus.¹⁰⁷

Der *Blick* der Medusa lässt alle, die er trifft, zu Stein erstarren. Im psychoanalytischen Sinne und in Nähe zu Lacans oben beleuchteter Blicktheorie markiert das Treffen dieses *Blicks* ein starr werden vor Schreck als Affekt auf die mit dem Blick verbundene Kastrationsangst. Die Bedrohung liegt im Reiz der Überschreitung der eigenen Grenzen, in der Vereinigung mit dem beziehungsweise hier konkret der Anderen und den damit Verbundenen Phantasmen von Ganzheit sowie der Sehnsucht nach Unmittelbarkeit.¹⁰⁸ In diesem Mythos geht es also um die imaginär tödliche Macht des *Blickes*. Im Erstarren

105 Vgl. Ebd.

106 Vgl. Ebd. S. 20.

107 Vgl. Freud, Sigmund: Das Medusenhaupt. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 25 (1940). S. 105-106.

108 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 83.

vor Angst einerseits und dem Glauben an die Vernichtung der Differenz in der Vereinigung andererseits liegt diese Macht. Beide Zustände, absolute Versteinerung der psychischen Bindungen und andererseits vollständige Auflösung ihrer Bindungen und damit der Grenzen zum Anderen, kämen dem Tod gleich. Realistische, mimetische Darstellungen der Kunst aktivieren den Glauben der Beherrschung des Begehrens in der konkreten Darstellung des Objekts. Der *Blick* als Träger des Begehrens tendiert dann dazu, jenes Begehren in narzisstische Bestätigung zu verwandeln. Der Austausch mit dem Anderen wäre dann unterbrochen, eine tödliche Einbildung. Der/die BetrachterIn sieht das, was er sehen will und was schon bekannt ist, nicht das Andere.¹⁰⁹ Möglicherweise passiert ein ganz ähnliches Blickgeschehen, während die Leistungs-subjekte auf *Bildschirme glotzen*.

Das ist aber noch nicht das Ende des Medusenmythos. Denn nun Perseus tritt mit seinem reflektierenden Schild auf. Er wehrt sich gegen den tödlichen *Blick*, indem er ihn mit seinem Schild nicht lediglich *abschirmt*, sondern in Form der Reflexion zurückwirft. Perseus enthauptet Medusa und entrinnt so dem verschlingenden *Blick*. In dieser Metapher steht Perseus für die KünstlerInnen. Sie sind es, die Blicke reflektieren, transformieren, in „Blickfallen“¹¹⁰ einfangen und in Existenz halten. In der *Blickfalle* kann der Blick als flüchtiges Moment nicht besessen werden, aber er kann am Leben gehalten werden, indem er übersetzt und artikuliert wird, man in Austausch kommt. Der Reiz beziehungsweise das Begehren, welche der *Blick* im Bild (*Schirm*) als Reflexion trägt, führen in der Übersetzung zu der Frage, was das Bild von mir als BetrachterIn will.¹¹¹ Dabei ist zu bedenken, dass es der/die KünstlerIn ist, der/die etwas zu Sehen gibt. Und so verschiebt sich die Frage dahingehend, was jenes singuläre Subjekt mit dem Bild zeigen will.¹¹² Ab der Neuzeit ändern sich Erwartungen, die an Kunst gestellt werden. Im Vordergrund stehen nicht mehr mimetische Täuschungsfunktionen, sondern Kunstwerke reflektieren etwas von den Forschungs- und Gestaltungsprozessen eines Individuums, dessen Wahrnehmung sowie Verhältnis zur Welt. KünstlerInnen operieren dabei in der Regel nicht in konventionellen Darstellungssystemen und genau deshalb taucht umso eher etwas vom Subjekt des Unbewussten auf, dem Begehren jenseits des

109 Vgl. Ebd. S. 84.

110 Vgl. Ebd.

111 Vgl. Ebd.

112 Vgl. Ebd. S. 85.

bekanntem Symbolischen.¹¹³ Aus diesen Überlegungen folgernd lassen sich Kunstwerke mit August Ruhs Worten als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem“¹¹⁴ beschreiben.

Sucht man diese Orte auf, könnten sich demnach Chancen dafür bieten dem unbewussten Anderen zu begegnen, ohne gleich vom *bösen Blick* verschlungen zu werden. Kunst wirkt dabei wie ein Filter, der die Waffen der *Blicke* entschärft, weniger tödlich macht.¹¹⁵ KünstlerInnen zeigen als singuläre Objekte mittels *Schirmen* auf etwas Dahinterliegendes, einen *Blick* der transzendental wirken kann und damit das Singuläre überschreitet. Das kann bei den BetrachterInnen ein Begehren auslösen, das in Fragen, vielleicht Forschungsanlässen münden kann. Jenes Begehren entsteht aus dem Schautrieb und der Unterstellung, dass es da etwas begehrenswertes zu entdecken und zu wissen gibt, den BetrachterInnen etwas vom Anderen her entgegen blickt. Die BetrachterInnen unterliegen in diesem Moment dem Phänomen, das Lacan „sujet supposé savoir“¹¹⁶ nennt, welches wiederum den Kern des Konzepts der Übertragung benennt.¹¹⁷ Es sind, wie in Abschnitt 3.1 erläutert, diese Übertragungsmomente in denen die Subjekte dem Unheimlichen, dem Unbewussten auf die Schliche kommen. Es handelt sich um spannungsvolle Schnitträume, in denen die Grenzen zwischen dem Eigenen und dem Anderen ausgelotet und die Bindungen des borromäischen Knotens gelockert werden, was wiederum neue Bildungen und den Abschied von Einbildungen voraussetzt. Es finden Transformationen statt, Schwellen werden übertreten und Grenzen verschoben. Kurz nennt man das Bildung.

Der Reiz, der von Bildern ausgeht wirkt dabei gleichwohl beunruhigend. Situationen in denen das Subjekt dem Anderen begegnet, sind ja, wie bereits mehrfach angeklungen, verunsichernd. Sie können eine Zumutung sein und affizieren neben dem Reiz auch Abwehr. Inwiefern gerade Zumutung, Widerstand und die damit verbundene Angst an Bildungsprozessen in der Begegnung mit Kunst teilhaben, soll im Folgenden verhandelt werden.

113 Vgl. Ebd. S. 87.

114 Ruhs, Lacan, 2010. S. 131.

115 Vgl. Bredekamp, Horst: Theorie des Bildakts. Berlin: Suhrkamp 2010. S. 47.

116 Meyer, Torsten/ Crommelin, Adrienne/ Zahn, Manuel: Anfängliches. In: Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 10.

117 Vgl. Ebd.

4.3 Zumutung, Erfahrung, Bildung

Sich in der Begegnung mit Kunst an Orte des Unbewussten zu begeben kann sowohl Neugier als auch Angst auslösen. Beide Gefühle sind in dieser Begegnung hilfreich und können zu Bildung beitragen. Inwiefern die Neugier beziehungsweise das Begehren des Anderen die BetrachterInnen dazu veranlasst den *Blick* zu suchen, wurde im vorangegangenen erläutert. An dieser Stelle widmet die Arbeit sich erstens den Phänomenen Angst und Widerstand in der Begegnung mit Kunst und zweitens damit, welchen Beitrag diese zur Bildung leisten.

Der *Blick* macht das Sein des Anderen zum Ereignis.¹¹⁸ Mittels ihrer Kunstwerke halten KünstlerInnen Blicke am Leben, die das *sujet supposé savoir* unbewusst sucht. Vor dem Kunstwerk kann es dann zu einer Begegnung mit den *Blicken* des Anderen kommen. Es fällt dort etwas ein. Einfälle setzen Kräfte frei, die in Bewegung setzen.¹¹⁹ Jacques Derrida wählte für Salama Ortars Malerei den Begriff „subjectile“¹²⁰. Die Wortschöpfung aus „subtil“ und „jectile“ weist auf etwas hin, das unter der Abwehr und dem Widerstand hindurch geworfen wird.¹²¹ „*Subjectile* bezeichnet so etwas vom Subjekt, dem es jenseits des Widerstands aufzutauchen gelingt, fein gewebt.“¹²² Im Sinne eines solchen *Subjectiles* können *Blicke*, die den BetrachterInnen in Kunstwerken begegnen, diese treffen. Sie können die Abwehr zerschlagen, einfallen und Löcher brennen, die Ausgangspunkte für Bildungen sein können.¹²³

Vom einem solchen Getroffen-Werden berichtet auch Eva Sturm. Dabei bezieht sie sich auf Roland Barthes und dessen Unterscheidung zweier Elemente bei der Wahrnehmung von Bildern. Barthes Äußerungen beziehen sich zwar ausschließlich auf Fotografie, aber Sturm wendet sie in ihrer kunstpädagogischen Position auch auf nichtfotografische Kunst an.¹²⁴ Zum einen wäre da das „studium“, ein höfliches Interesse, dass sich an den eigenen Vorstellungen und Vorlieben orientiert.¹²⁵ Es handelt es sich also um ein

118 Vgl. Berz, Peter: Die vier Verschiebungen des Blicks. In: Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne (Hg.): Blickzähmung und Augentäuschung. Zu Jacques Lacans Bildtheorie. Zürich/Berlin: Diaphanes 2005. S. 194.

119 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 21.

120 Derrida, Jacques zit. nach Pazzini, Bildung, 2015. S. 70.

121 Vgl. Ebd. S. 71.

122 Ebd.

123 Vgl. Ebd.

124 Vgl. Sturm, Eva: Vom Schießen und Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „Von Kunst aus“ (Kunstpädagogische Positionen Bd. 7). Hamburg 2005. S. 15.

125 Vgl. Barthes, Roland. Die helle Kammer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989. S. 36f.

intentionales Schauen. Man schaut etwas an, das man bewusst aufsucht, vielleicht weil es den vorhandenen Lieblingsvorstellungen zu entsprechen scheint. Das zweite Element hingegen, das „Punctum“ schießt wie ein Pfeil aus dem Kunstwerk entgegen, es trifft die BetrachterInnen und hinterlässt dort eine Verletzung.¹²⁶ Es brennt ein Loch. Die Begriffe *Subjectile* und *Punctum* illustrieren, dass Kunstwerke und die *Blicke*, die sie einfangen, BetrachterInnen im Bildakt betreffen. Bei diesem Vorgang handelt es sich um eine Zumutung. Es springt etwas über und hinterlässt eine Verletzung, welche die Integrität des Subjekts betrifft und den Zusammenhang von Imaginärem, Symbolischem und Realem löst.¹²⁷ Wurden so Teile des unbewussten Subjekts in Form der Verletzung sichtbar, ist eine Rückkehr zu den alten Bindungen nicht ohne Weiteres möglich. Eine Neukombination der drei Register wird angeregt. Wie es im Abschluss von Roland Barthes Reflexionen zur Fotografie heißt, wird die Einstellung geändert.¹²⁸

In diesem Moment tritt die Angst als strukturierendes und produzierendes Moment von Psyche und Bildung auf.¹²⁹ Sie regt neue Bildungen an, um völliges Auflösen zu verhindern. Die Angst deutet darauf hin, dass etwas unwiederbringlich verloren ist, dass etwas fehlt, dass für die Zukunft und in Relation zum Anderen etwas Neues gebildet werden muss.¹³⁰ Für Karl-Josef Pazzini ist die Angst „somit auch der Beginn der Intelligenz.“¹³¹ Im Hinblick auf den Aspekt der Neubildungen liegt die Angst für das *sujet supposé savoir* zwar ganz nah an der Lust und dem Begehren des Anderen, trotzdem fällt der Abschied von alten Vorstellungen nicht immer leicht. Affekte der Abwehr und des Widerstands werden provoziert. Für Bildungsprozesse sind auch diese Affekte notwendig. Widerstände sind einerseits zunächst ein Hindernis, andererseits aber auch ein relationales Geschehen, das es durch Innehalten und Überwindung ermöglicht in Produktion zu kommen.¹³² Dort entstehen Schnittstellen, Grenzen werden sichtbar und Transformationen derselben möglich. Es geht um die Übergänge zwischen dem Sagbaren und dem Sichtbaren. Sprachliche Übersetzungen für das was trifft, was die BetrachterInnen erblickt, wollen gefunden werden. Eine deckungsgleiche Übersetzung aber will nicht gelingen, es bleibt immer eine Differenz zwischen

126 Vgl. Ebd. S. 35f.

127 Vgl. Pazzini, *Bildung*, 2015. S. 27.

128 Vgl. Bredekamp, *Bildakt*, 2010. S. 252.

129 Vgl. Pazzini, *Bildung*, 2015. S. 109.

130 Vgl. Ebd. S. 124.

131 Ebd.

132 Vgl. Ebd. S.75.

Sichtbarem, Unsichtbarem und dem Sagbaren.¹³³ Die Register des Imaginären und Symbolischen, vorhandene Repräsentationen des Bewusstseins, Deutungs- und Orientierungsmuster greifen nicht. Die Phantasmen und Einbildungen, die Ganzheit und Geschlossenheit implizieren, werden durch neue Bilder gestört. Gerade weil Bilder, besonders Kunstwerke, keine gesicherte Bedeutung mitbringen, sind sie in der Lage, in der Begegnung mit Menschen Bedeutung an sich zu ziehen und als Treibstoff und Trennmittel für Bildungsprozesse zu verwandeln.¹³⁴ BetrachterInnen werden durch *Blicke* infrage gestellt, der/die BetrachterIn erlebt sich selbst. Das funktioniert, weil Kunst als Filter *böse Blicke*, in gute verwandeln kann, indem sie einen *Schirm*, ein Medium bietet und auf Singuläres verweist. Das Subjekt des Unbewussten, das *sujet*, wird zum sichtbaren Gegenstand, wird verhandelbar, erfahrbar.¹³⁵ So können *gute Blicke* mit all ihrem Reiz, der Angst und den Widerständen, die sie affizieren, Artikulationsräume öffnen. Bildungen des Unbewussten werden wahrnehmbar und artikulierbar. Gerade weil Differenzen in den Übersetzungen nicht glättbar sind, laden sie dazu ein in Austausch zu kommen mit Anderen. BetrachterInnen können bei dem Versuch sich der eigenen Wahrnehmung zu versichern in einen Diskurs kommen. Sie können feststellen, dass Andere vor einem Kunstwerk vielleicht auch etwas betrifft, was das Singuläre übersteigt. Das worauf KünstlerInnen zeigen, kann transzendental wirken und so können gemeinsame Erfahrungen der Begegnung stattfinden. Räume vor Kunstwerken werden dann zu sozialen Verhandlungsräumen unbewusster Bildungen und persönlicher Einbildungen. Im Austausch mit Anderen entstehen Reibungsflächen und Spannungsräume. Dort wird in performativen Prozessen um Darstellung gerungen. Bezüge und Verknüpfungen, Relationen tauchen in der oszillierenden Bewegung zwischen Eigenem und Anderem auf. Grenzen können übertreten, aber auch dort gestärkt werden, wo es für die Subjekte notwendig erscheint.

4.4 Bildungspotenzial der Begegnung mit Kunst

In den vorangegangenen Ausführungen des Abschnitts Vier wurden Elemente der Diskurse der strukturalen Psychoanalyse und der Kunstpädagogik zusammengetragen. Daraus ergeben sich mögliche Schlussfolgerungen für das besondere Bildungspotential

133 Vgl. Ebd. S. 76.

134 Vgl. Ebd. S. 77.

135 Vgl. Ebd. S. 92.

der Begegnung mit Kunst unter Berücksichtigung der psychoanalytischen Perspektive, als auch pädagogische Aufgaben, die an dieser Stelle zusammengebracht werden sollen, um im Anschluss die Relevanz dieser Potenziale und Aufgaben für die entgrenzte Gegenwart aufzuzeigen.

Das Bildungspotenzial der Begegnung mit Kunst begründet sich zunächst in der Rolle von Kunstwerken als „privilegierte Orte der Organisation von Unbewusstem“¹³⁶. In Bezugnahme auf Lacans Blicktheorie konnte herausgestellt werden, dass es KünstlerInnen gelingen kann *böse Blicke* in *Blickfallen* einzufangen und zu entschärfen. Mittels der medialen Repräsentation des *Schirms* zeigen sie auf Wahrnehmungen und Weltverhältnisse, die ihren jeweiligen, individuellen Forschungs- und Gestaltungsprozessen entspringen, ohne dabei auf konventionelle Darstellungssysteme zurückzugreifen. KünstlerInnen arbeiten an den Rändern der Darstellbarkeit, verschieben diese in der Anwendung und überschreiten so Grenzen. Sie schaffen neue Bilder, die dem Schautrieb etwas zu sehen geben und gleichzeitig auf etwas Dahinterliegendes verweisen, dass die BetrachterInnen in ihrer Rolle als *sujet supposé savoir* unbewusst begehren. So können vor Kunstwerken dann Übertragungsprozesse, also Begegnungen mit dem Anderen, dem unbewussten Subjekt stattfinden. In diesen Übertragungssituationen begegnen BetrachterInnen am Ort des Kunstwerks etwas, das sie trifft. Beim schweifenden Schauen, kann ein blitzartiger *Blick* des unbewussten Anderen überspringen. Dieser Einfall oder Überfall hinterlässt dann eine sichtbares *Punctum*, eine Verletzung beziehungsweise ein Loch genau dort im Unbewussten, wo vorher kein Bewusstsein vordringen konnte. Es verlangt nach Mitteilung und Artikulation, was Übersetzungen notwendig macht. Dort bleibt jedoch immer eine mediale Differenz, beim Versuch der Artikulation entgleitet etwas und genau dort wird das unbewusste Subjekt sichtbar und somit selbst zum Gegenstand. Dieser Einfall des Imaginären lockert die Bindungen der drei Register der Psyche. Das ist eine Zumutung und evoziert notwendigerweise Angst und Reiz, neue Relationen herzustellen, sich von alten Einbildungen zu verabschieden, Schwellen zu übertreten und Grenzen zu verhandeln um sodann eine Bewegung zu vollziehen, die sich Bildung nennt. Kunst kann also dazu verhelfen Räume für die Begegnung mit unbewussten Bildungen zu

136 Ruhs, Lacan, 2010. S. 131.

öffnen. In Karl-Josef Pazzinis kunstpädagogischem und psycho-analytischem Denken geht es darum:

„erfahren lernen, wie man gebildet wird von dem, was man sieht, indem man immer etwas dazu tut, was nicht zu sehen ist.“¹³⁷

Das Bildungspotential der Begegnung mit Kunst liegt also weder ausschließlich in der Anhäufung von Wissen, noch der Herausbildung diverser in den Lehrplänen geforderter Kompetenzen. Natürlich trägt Kunst auch dazu wesentlich bei, das zeigen aktuelle relevante kunstpädagogische Forschungsbeiträge. Dem zu Grunde scheint aber dieses eine wichtige selbstreflexive Potential zu liegen, Bildung selbst erfahrbar machen zu können.

Bildungen finden nicht nur vor Kunstwerken statt, sondern unbewusst ständig, jederzeit und Überall, wo sich etwas ereignet, wo Bilder einfallen.¹³⁸ Manchmal handelt es sich bei diesen unbewussten Bildungen um Einbildungen, Phantasmen, die zu Verhärtungen führen und offene Begegnungen mit dem Anderen erschweren. Wenn sich die Begegnung mit Kunst als Bildungserfahrung vollzieht, dann macht sie Aspekte der Subjektkonstitution sichtbar und kann dazu beitragen, einen selbstreflexiven Umgang mit den ständigen verunsichernden, ängstigenden aber auch reizvollen Einfällen und *Blicken* zu finden. Mit ihren *guten Blicken* bietet die Kunst ein Experimentierfeld des Umgangs mit dem unbewussten Anderen. Obwohl die Gefahr zu erstarren oder verschlungen zu werden durch den *Schirm* gemildert wird, betrifft etwas das Subjekt. Um Mitteilung und Artikulation dessen zu ermöglichen braucht es sichere Rahmungen. Momente in denen etwas überspringt lassen sich kaum intentional erzeugen, aber Kunstpädagogen können Einiges dafür tun, solche Rahmen herzustellen, um in Austausch zu kommen, um Vermittlung und Bildung wahrscheinlicher zu machen.¹³⁹

Innerhalb solcher Rahmungen wäre es dann möglich, das Eigene zur Disposition zu stellen und für das Andere in einer sozialen Situation zu öffnen. Möglicherweise wird dort etwas vom Eigenen im Anderen sichtbar und umgekehrt, etwas transzendentes, eine Relation. In fortlaufenden Übersetzungs- und Übertragungsprozessen könnte das verhandelt werden, das bis dahin ohne symbolische oder imaginäre Repräsentation blieb, aber doch an den Rändern als einbrechendes Reales wahrnehmbar ist. Dann

137 Pazzini, *Bildung*, 2015. S. 17.

138 Vgl. Ebd. S. 13.

139 Vgl. Ebd. S. 16.

könnten die Subjekte gemeinsam weiterdenken, selbst neue Möglichkeiten der Darstellung finden. Diese soziale Vermittlungssituation kann Prozesse der Verallgemeinerung befeuern, die das Singuläre nicht verneint, aber mittels einer Herausschiebung der Grenzen des Darstellbaren und Artikulierbaren im Miteinander Wege findet, um die Erfindungen der Kunst in den Stoffwechsel der Gesellschaft einzubringen.¹⁴⁰

Byung-Chul Han Äußerung, die Kunst habe die Aufgabe „die Wahrnehmung zu entspiegeln, sie für das Gegenüber, für den Anderen, für das Andere zu öffnen“¹⁴¹, lässt sich hier anknüpfen. In Bezug auf Adorno referiert Han, eine „Negativspannung“¹⁴² sei wesentlich für die Kunst und stellt sie dem Überschuss an Positivität, dem Überschuss des Gleichen in der Leistungsgesellschaft gegenüber.

Im Anschluss daran könnte Kunstvermittlung als performativer, sozialer Prozess Rahmungen für die selbstreflexive Begegnung mit diesem Anderen in der Leistungsgesellschaft schaffen. Dort könnten Relationen sichtbar werden als auch Versuche der Verallgemeinerung und Übersetzung künstlerischer Wissensproduktion in den gesellschaftlichen Diskurs vorgenommen werden. Dann tauchen Fragen und Forschungsanlässe auf. Zum Beispiel danach, welche Macht die täglich einfallenden Bilder des Gleichen aus der *Filter Bubble* haben, was sie nicht zeigen und was wir nicht sehen wollen, weil es zu unheimlich ist.

4.5 Experimentierfeld der entgrenzten Gegenwart

Das beginnende Proto-Zeitalter fällt mit verschiedenen Entgrenzungen ein. Wie in Abschnitt Zwei dargelegt wird dieses hereinbrechende Zeitalter von medialen Netzwerkstrukturen bestimmt. Das Gegenwärtige ist *glokal*, *hyperkulturell* und von topologischen Relationen bestimmt. Steuerungsmechanismen wie die *Filter Bubble* tragen dazu bei, dass das Andere samt seiner Negativität und Differenz zum Eigenen aus dem Sichtfeld gerät. Alte Deutungs- und Orientierungsrahmen greifen heute nicht mehr. Zwischen einem ausklingenden Zeitalter und einem neuen, gibt es eine Schwelle, einen Zwischenraum wo Transformationen stattfinden. Das krisenhafte und ängstigende Gefühl des Abschieds von alten Orientierungen, könnte ein Moment von Bildung sein.

140 Vgl. Ebd. S. 99.

141 Han, *Austreibung*, 2016. S. 84.

142 Ebd. S. 79.

Stattdessen können gegenwärtig jedoch Phänomene wie Pegida beobachtet werden.¹⁴³ *Hate Speech*, Rückzugsverhalten sowie damit verbundene Phantasmen werden gegen den Einfall des unbewussten Anderen und Entgrenzung eingebildet. Eine Sehnsucht nach Grenzen ist durchaus nachzuvollziehen. Wo es keine Konturen gibt, „wird alles Brei.“¹⁴⁴ Grenzen sind wichtig für Bildung, denn dort gibt es Widerstände, an denen man sich reiben kann.¹⁴⁵ Nur durch diese Widerstände, werden Grenzen überhaupt sichtbar und nur sichtbare Grenzen können befragt, untersucht, übertreten oder auch für notwendig befunden werden. Nur wo das Andere und Unbewusste sichtbar wird und eine Differenz erzeugt, kann es eine Begegnung geben, kann sich das Eigene bilden. Grenzen werden in der Begegnung, in Übertragungssituationen durch Überschreiten gemacht. Die Grenzüberschreitungen kann man nicht immer mit realen Menschen üben, denn solche Grenzüberschreitungen können gewaltsame, unzumutbare Formen annehmen und zu ernsthaften Verletzungen führen.¹⁴⁶ Dementsprechend schlussfolgert Pazzini:

„Es braucht eines Experimentierfeldes fürs Überschreiten, ohne dass man dabei ins Gefängnis oder in die Psychiatrie kommt.“¹⁴⁷

So ein Experimentierfeld kann die Begegnung mit Kunst sein. Vor Kunstwerken fallen Blicke des Anderen ein, die ein *Punctum* hinterlassen. Imaginäre und symbolische Register und damit auch die Abdeckung des Realen werden gelockert. So ein einfallender *Blick* ist eine Grenzüberschreitung, eine Zumutung. Weil es KünstlerInnen aber gelingt *böse Blicke* an den Grenzen des Darstellbaren einzufangen und ihnen etwas von ihrer unvermittelten Gefährlichkeit nehmen, schießen aus Bildern meist *gute Blicke*. Diese setzen den blickenden Menschen in Bewegung, indem sie etwas sichtbar machen, das schon immer da war. Das ist unheimlich und macht Angst, ruft Widerstände auf den Plan. Dort entsteht eine Reibungsfläche, die sich aus der nun sichtbaren Differenz zum einfallenden Anderen ergibt. Das Bedürfnis einer Mitteilung entsteht, aber symbolische und imaginäre Ordnung greifen nicht, etwas entgleitet. Man bekommt einen Schreck, der dazu anregt neue Zugriffe, neue Bildungen zu finden und alte Einbildungen zu

143 Vgl. Pazzini, Karl-Josef: Grenzwertige Bildung an den entgrenzenden Künsten. In: Meyer, Torsten/ Dick, Julia/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): *Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* (Kunst Medien Bildung Bd. 1). München: Kopaed 2016. S. 302.

144 Vgl. Ebd.

145 Vgl. Ebd. S. 301.

146 Vgl. Ebd. S. 304.

147 Ebd. S. 304.

verabschieden. Die bildende Bewegung, die sich in dieser Begegnung vollzieht, in der das unbewusste Subjekt zum Gegenstand wird, ist selbstreflexiv und somit dem Bewusstsein zugänglich, das heißt erfahrbar. Die Begegnung mit einem Kunstwerk ist eine grenzüberschreitende Bildungserfahrung. Macht das Subjekt die Erfahrung, dass solche Neubildungen gelingen können, zum Beispiel vor Kunstwerken, könnte das die Bereitschaft erhöhen, sich auf Begegnungen mit dem Anderen einzulassen. Der Reiz der neuen Bildungen, den die Angst impliziert kann durch Bildungserfahrungen verstärkt werden und so kann zwischen Angst und Neugier, zwischen Schreck des Entgleitens und Reiz des Neuen vielleicht ein „lustvolles Gleiten“¹⁴⁸ in einem Spannungsfeld der Begegnungen stattfinden.

Bildungserfahrungen, die sich im Experimentierfeld der Begegnung mit Kunst ereignen können folglich den *Blick* für das Andere öffnen und die Lust auf Neues anregen. Es geht nicht darum Ängste vor Grenzüberschreitung völlig abzubauen, das wäre lebensgefährlich, sondern den Reiz und die Neugier, die mit der Angst in grenzüberschreitenden Situationen verbunden sind, als andere Seite der Medaille zu entdecken. *Gute Blicke* führen nicht zu tödlichem Erstarren, sondern zu einem oftmals ganz angenehmen Nervenkitzel. Im anbrechenden Proto-Zeitalter bietet dieser Nervenkitzel Bildungschancen. Statt sich von der Schwellenangst übertölpeln zu lassen, sich dumm und blind zu stellen und in Abwehrmechanismen wie Phantasmen und übermäßig aggressiven Widerstand zu verfallen, bietet sich die Chance dem grenzenlosen Gleichen zu entkommen und dem Neuen in Gestalt des Anderen zu begegnen, um das Eigene zu bilden. Statt den gegenwärtigen Orientierungsverlust mit alten, überkommenden Bildern nationaler und kultureller Grenzen in Form von aggressiven Populismen oder einer Flucht in bequeme, leicht konsumierbare Bilder des Gleichen abzuwehren, könnte man die Grenzerfahrung auch als Chance für Bildung begreifen. Um diese Chance zu erhöhen müssen die Individuen der Leistungsgesellschaft lernen den *Blick* für das Andere zu öffnen und in Austausch mit Anderen kommen, um bestehende topologische Relationen sichtbar zu machen. In Begegnungen mit Anderen können Differenzenerfahrungen gemacht werden und Artikulationsräume geöffnet werden. Grenzen lassen sich dort sichtbar machen und widerständig verhandeln. Fragen schließen sich an: Wie bilden sich Grenzen? In welchen Relationen

148 Pazzini, *Bildung*, 2015. S. 236.

ist unser Schicksal verbunden? Welche Grenzen sind notwendig und welche lohnt es sich zu überschreiten, um spannungsvoll in Relationen leben zu können?

Bei den sich stellenden Schwierigkeiten der Übersetzung des Unbewussten und Singulären könnten künstlerische Darstellungsformen Modellcharakter übernehmen. Kunst lotet die Grenzen der Darstellung immer wieder aus und verschiebt sie. Hier ergeben sich Anschlüsse in Form erweiterter Artikulations- und Darstellungsformen für die BetrachterInnen. Das Treffen des Blicks fordert Affekte und Re-Aktion heraus. Für diese Re-Aktion müssen Formen symbolischer Repräsentation gefunden werden. Künstlerische Formen liegen dort, wo Sprache nicht immer greift, nahe. Denkbar ist ein *Getroffen-werden* und ein *Zurückschießen* in sozialen Situationen der Vermittlung mittels performativer, künstlerischer Prozesse, wie es Eva Sturm vorschlägt.¹⁴⁹

Ein solcher widerständiger Dialog, der künstlerische Formen der Darstellung und Wissensproduktion einbezieht, braucht bewegte VermittlerInnen, anregende, störende, blitzartig schießende Bilder und einen Verhandlungsraum, der zeitgleich auch Schutzraum ist. Mein Vorschlag ist es, mit Kunstunterricht zumindest den Versuch zu unternehmen, diese Bedingungen für Begegnungen mit dem Anderen im entgrenzten 21. Jahrhundert herzustellen. Im folgenden Abschnitt sollen sowohl Möglichkeiten, die das Gelingen dieses Versuchs wahrscheinlicher machen könnten, als auch Hindernisse und Reibungsflächen auf dem Weg dorthin beleuchtet werden.

5 Über die Unmöglichkeit: Kunst lehren

5.1 Dimensionen der Unmöglichkeit:

Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit, Unvereinbarkeit

Freud bezeichnet die drei Berufe der PolitikerInnen, PädagogenInnen und PsychoanalytikerInnen als drei unmögliche Berufe. Diese Unmöglichkeit begründet sich darin, dass diese Berufe nicht im Sinne einer sicheren Methode erlernt werden können und stets ein symptomatischer blinder Fleck bleibt, der Teil des zu lösenden Problems ist. Während PolitikerInnen das bearbeiten, was gesellschaftlich nicht aufgegangen ist,

¹⁴⁹ Vgl. Sturm, Vom Schießen, 2005. S. 29-35.

stehen PsychoanalytikerInnen der Unmöglichkeit gegenüber dem Singulären gerecht zu werden. PädagogInnen schließlich setzen dort an, wo bisherige Erziehung nicht aufgegangen ist und versuchen eine Struktur für die kommenden Generationen zu geben, deren jeweilige Gegenwart samt ihrer Bedingungen sie nicht kennen können. Trotz des Wissens um die Unmöglichkeit einer vollständigen Lösung, müssen sie handelnd agieren.¹⁵⁰ LehrerInnen müssen sich der Unvorhersehbarkeit dessen, auf das ihr Handeln ausgerichtet ist bewusst sein. Das heißt sie müssen radikal in Richtung Zukunft denken und sich am Werden und seinen unendlichen Möglichkeiten orientieren. Den einzigen Anhaltspunkt, auf den sie sich beziehen können, ist das Jetzt und die Gewissheit, dass es in Zukunft mit Sicherheit *anders* kommen wird.¹⁵¹ Die Ausrichtung auf Zukunft und ihre Unvorhersehbarkeit ist als erste Dimension der Unmöglichkeit des Lehrens festzuhalten.

Karl-Josef Pazzini von der Psychoanalyse beeinflusstes kunstpädagogisches Denken kreist um den Begriff der Übertragung, den er nutzt, um pädagogische Interaktionsverhältnisse zu beschreiben.¹⁵² In der vorliegenden Arbeit, ist dieser Übertragungsbegriff mehrfach aufgenommen worden, besonders im Hinblick auf die Begegnung mit Bildern, aber natürlich finden eben solche Übertragungen allgegenwärtig, also auch in Schulklassen zwischen LehrerInnen und SchülerInnen statt. Wie gezeigt wurde, geht es in Übertragungsprozessen in besonderem Maße um die unbewussten Anteile der Subjekte. Ohne diese Anteile kommen für die Beteiligten keine wirk- und bedeutsamen,¹⁵³ intersubjektiven Relationen zustande, da für die Lockerung der Bindungen die Begegnung mit dem Anderen, dem Unbewussten unerlässlich ist. Schlussfolgernd bedeutet das: Ohne Übertragung keine Lehre, die die Lernenden betrifft, keine Erziehung, keine Bildungsprozesse und auch keine Subjektkonstitution beziehungsweise Identitätskonstruktion, da sich das Eigene vom Anderen her bildet.¹⁵⁴ Übertragungsprozesse gehören somit zu „Konstitutions-“¹⁵⁵ und Gelingensbedingung“¹⁵⁶ pädagogischer Beziehungen. Problematisch ist das für Unterricht insofern, als dass

150 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 63f.

151 Vgl. Meyer, Torsten: Next Art Education (Kunstpädagogische Positionen Bd. 29). Hamburg 2013.

152 Vgl. Wimmer, Michael: Übertragung – pädagogisch. In: *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse* (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 257.

153 Vgl. Ebd.

154 Vgl. Ebd.

155 Ebd. S. 258.

156 Ebd.

Übertragung nicht intentional steuerbar ist. Sie ereignet sich;¹⁵⁷ Zum Beispiel, wie hier dargestellt, vor Kunstwerken und in sozialen Beziehungen. Bedingungen, die den Übertragungsprozess befördern sind kaum zu ermitteln, da das jeweils bestimmende singulär ist. Übertragungs- und damit auch Bildungsprozessen liegt also der Charakter des Unplanbaren zu Grunde. Auch mit dieser zweiten Dimension des Unmöglichen müssen PädagogInnen umgehen.

Der Übertragungsprozess zwischen LehrerInnen und SchülerInnen könnte auch als Autorisierungsprozess verstanden werden. In der Übertragung unterstellen SchülerInnen als *sujet supposé savoir* LehrerInnen ein begehrenswertes Wissen. Hier wird das Machtgefälle, welches ohnehin notwendigerweise zwischen Erwachsenen und Kindern existiert, verstärkt.¹⁵⁸ Erstens impliziert diese Überlegung ein Machtgefälle, das sofern sich die Überlegenen nicht an Regeln¹⁵⁹ halten, leicht missbraucht werden kann. Differenz zum Anderen und strukturelle Machtverhältnisse müssen LehrerInnen immer wieder reflektieren, um ein spannungsvolles Verhältnis zwischen Nähe und Distanz zu etablieren, um weder zu übergriffigen Aggressoren, noch zu gleichgültigen Wissensverwaltern zu werden. Zweitens steht die Konzeption von künstlerischen Bildungsprozessen als Übertragungsprozess, in denen SchülerInnen die Position des *sujet supposé savoir* übernehmen, gegenwärtigen, gängigen Auffassungen der Didaktik gegenüber. Didaktiken wohnt - sofern sie als Anleitung dafür gesehen werden, wie man schnell einen allen zugänglichen Input in einen gewünschten Output der SchülerInnen verwandelt - eine Vorliebe für Vereinfachung, Harmonisierung und Orientierung an vorgegebenen Ordnungen inne.¹⁶⁰ Dann erliegen AnwenderInnen von Didaktiken der Illusion, SchülerInnen bildeten sich ohne Machtausübung durch Lehrende selbst. Vernachlässigt wird dabei die Widerständigkeit des Imaginären, dass Bildung sich erst an Widerständen vollzieht und dass es eine Konfrontation mit dem Anderen, eine Reibungsfläche braucht, um diesen Widerstand überhaupt zu provozieren. Das Zeigen zumutender Bilder, das Verkörpern des Anderen in Person des/der Lehrenden kann solche Reibungsflächen bieten, ist aber mit der Ausübung von Macht in ungleichen Verhältnissen zu SchülerInnen verbunden und damit auch aggressiv.¹⁶¹ Einige

157 Vgl. Ebd. S. 260.

158 Vgl. Ebd. S. 258.

159 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 123.

160 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 56.

161 Vgl. Ebd. S. 56f.

Didaktiken ignorieren Widerstand und Aggressivität in Bildungsprozessen. Die Illusion ist dann, dass Lehrende genau jene den SchülerInnen fehlenden Inhalte zur Verfügung stellen, sodass zum Schluss eine vorhersehbare Erkenntnis produziert werde. Diese Wunschvorstellungen von unmittelbarem Transfer wollen Überraschungen ausschalten, um schnell zum Ziel zu kommen. Verwunderung und Überraschung jedoch produzieren Angst und Reiz, Widerstände und Neugier, die konstituierend für Übertragungsprozesse sind.¹⁶² Versucht man solche Überraschungen mittels Didaktiken auszuschalten, die das Erreichen vorhersehbarer Bildungen bei entsprechend „richtig“ angewandter, allgemeiner Methode versprechen, so wie es in der Lehrerausbildung derzeit Praxis ist, dann steht das der Vorstellung von Übertragungs- beziehungsweise Bildungserfahrungen in der Begegnung mit Kunstwerken konträr gegenüber. Didaktik mit seiner Tendenz zum Allgemeinen und Kunst mit ihrem Bezug zum Singulären erscheinen in dieser Konfrontation zunächst unvereinbar, wie „zwei Herzen in einer Brust.“¹⁶³ Kunstpädagogik steht vor der Aufgabe die scheinbar unvereinbaren Diskurse der Pädagogik und der Kunst zusammen zu bringen. Sie täte gut daran, dies nicht mit Harmonisierung um jeden Preis zu versuchen, sondern kann ein „Ort des Widerstreits“¹⁶⁴ werden, an dem sich etwas Neues bildet.

KunstpädagogInnen und -lehrerInnen müssen die drei Paradoxien beziehungsweise Unmöglichkeiten, also Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit und Unvereinbarkeit, der Kunstpädagogik im prozesshaften Widerstreit aushalten und bearbeiten. Das stellt sie vor diverse Herausforderungen, zumal sie sich gegenüber vereinfachender Tendenzen im Bildungssystem der Leistungsgesellschaft behaupten müssen. Sie brauchen Mut zur Haltung.

5.2 Das Neue braucht Freunde: Mut zur Haltung

Dass der Rolle der LehrerInnen bei der Qualität von Unterricht trotz aller Tendenzen kompetenzorientierter Didaktiken weiterhin eine bedeutende Rolle beizuschreiben ist, zeigt die Hattie Studie von 2009. Der Studie zufolge hängen große Teile „guten Unterrichts“ von der Präsenz der LehrerInnenpersönlichkeit und ihrem professionellen

162 Vgl. Ebd. S. 108-110.

163 Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in einer Brust? (Kunstpädagogische Positionen Bd. 8). Hamburg 2005.

164 Ebd. S. 20.

Selbstverständnis ab.¹⁶⁵ Auf diese Studie beziehen sich Sabine Lenk und Tanja Wetzel in ihrem Plädoyer für eine kunstpädagogische Haltung. Konfrontiert mit der Diskussion um kunstpädagogische Kompetenzen, werfen sie ein, dass sich kunstpädagogische Professionalität nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen reduzieren lasse, sondern vielschichtiger angelegt sei.¹⁶⁶ Das Plädoyer der Autorinnen ergibt sich aus der auch in dieser Arbeit vertretenen Ansicht, dass es sich bei Bildungsprozessen um unvorhersehbare, relationale Prozesse handelt,¹⁶⁷ ein hochgradig personelles Übertragungsgeschehen. Dementsprechend benötigen KunstpädagogInnen und -lehrerInnen eine besondere „persönliche Qualität“¹⁶⁸.

Bildende Übertragungsprozesse setzen einen „Reiz am Anderen“¹⁶⁹, am Unbewussten und Unbekannten voraus. Das *sujet supposé savoir* unterstellt Lehrenden in gelingenden Bildungsprozessen Wissen. Die sich hier aufspannende Relation zwischen LehrerInnen, SchülerInnen und Gegenständen erzeugt einen verstrickten Spannungsraum, der in Diskursen um Kompetenzen und Standards oftmals wenig Berücksichtigung findet.¹⁷⁰ Tanja Wetzel bezieht sich in ihren Überlegungen um die persönliche Qualität in relationalen Lehr-Lern-Prozessen auf Karl-Josef Pazzinis Denken bezüglich des *pädagogischen Eros*. Damit ist eine Form der Liebe gemeint, die dem Erkenntnisgewinn dient.¹⁷¹ Hier begibt sich die Diskussion auf gefährliches, aber relevantes, dünnes Eis innerhalb des pädagogischen Diskurses. Die Sonderform der Liebe des *pädagogischen Eros* impliziert eine Regulation der Triebe, nicht aber den völligen Ausschluss.¹⁷² Das macht das Verhältnis von Nähe und Distanz kompliziert und gefährlich für die Beteiligten. Pazzini verdeutlicht dieses Verhältnis im pädagogischen Diskurs mit dem Märchen vom Wolf und den sieben Geißlein. Der Wolf frisst Kreide, um seine Stimme zu mildern, die Geißlein anzulocken und schließlich zu verschlingen. Wenn nun LehrerInnen Kreide fressen und ihre Stimme verstellen, wird der Aggressive,

165 Vgl. Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge 2009. S.108-128.

166 Vgl. Lenk, Sabine/ Wetzel, Tanja: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. In: zkmb.de (09.05.16). Online: <http://zkmb.de/247> [11.05.17].

167 Vgl. Ebd.

168 Wetzel, Tanja: Die Kunst (zu) lehren als offenes Versprechen. In: *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse* (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 353.

169 Ebd.

170 Vgl. Ebd.

171 Ebd. S. 354.

172 Vgl. Ebd. S. 355.

übergriffige und gefährliche Anteil der Übertragung zwischen LehrerInnen und SchülerInnen gemildert. Erstens ergibt sich daraus die Problematik der Illusion einer Indifferenz zum Anderen, was bildende Übertragungsbeziehungen erschwert. Das wahrnehmbare Andere und somit auch das Begehren, die Wissensunterstellung schwindet. Damit scheint die Gefahr des grenzüberschreitenden Genusses zwar getilgt, Reiz und Neugier bezüglich dem, was sich dem Eigenen bisher entzieht aber ebenfalls.¹⁷³ Zweitens scheint die Stimme der PädagogInnen durch die Verstellung nur anders, die Differenz und das Machtgefälle zwischen SchülerInnen und LehrerInnen bleibt. Macht eine solche Illusion missbräuchliches Verhalten seitens der Überlegenen, also der Lehrenden, nicht wahrscheinlicher, weil das Spiel undurchsichtiger wird?

In Unterrichtssituationen sind es die LehrerInnen, die Spielfeld und Regeln bestimmen. Sie müssen sich über die Schwierigkeiten zwischen Begehren und Versagen in Bildungsprozessen bewusst sein und die eigene Rolle ständig reflektieren. Sie müssen selbst als Subjekte in Erscheinung treten, als Andere und Reibungsfläche, müssen an ihrer Liebe für die Kunst teilhaben lassen, damit etwas überspringt und betrifft, aber andererseits die trennende Differenz nie aus den Augen verlieren. Es gilt einen Rahmen zu schaffen zwischen Offenheit und Steuerung und das erfordert eine professionelle, selbstreflexive Haltung.¹⁷⁴

Wenn KunstlehrerInnen Bildungserfahrungen ermöglichen wollen, indem sie SchülerInnen mittels der Anwendung von Kunst im Rahmen performativer Vermittlung in Bewegung versetzen und Wissbegierde anregen, dann müssen sie zunächst ihre eigene Beweglichkeit gewähren. KunstlehrerInnen müssen sich ihre leidenschaftliche Neugier an Kunst und ihren Zumutungen erhalten, sich selbst berühren und bewegen lassen und die Bereitschaft mitbringen, sich an Widerständen zu bilden.¹⁷⁵ Widerstände begegnen KunstpädagogInnen in der Begegnung mit Kunst, SchülerInnen, KollegInnen, Eltern und nicht zuletzt der gegenwärtigen Situation im Schulsystem, wo zunehmend alles vorhersehbar, planbar und evaluierbar sein soll. Ohne Zweifel ist es eine anstrengende Arbeit, Haltung zu wahren und sich mit all diesen Widerständen

173 Vgl. Pazzini, Karl-Josef: Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Erinnerung und/mit Eros. In: Pazzini, Karl-Josef/ Burmeier, Christel (Hg.): Wenn Eros Kreide frisst. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Essen: Klartext Verlag 1992. S. 21-44.

174 Vgl. Lenk/Wetzel, Haltung, 2016.

175 Vgl. Wetzel, Die Kunst, 2010. S. 358f.

auseinanderzusetzen. Man könnte sagen, es ist eine Zumutung. Sie könnte es aber wert sein, denn an diesen Reibungsflächen ließe sich vielleicht bei allen Beteiligten etwas in Bewegung setzen. Da könnte etwas Neues entstehen. Dieses Neue böte dann erweiterte Deutungs-, Gestaltungs- und Handlungsoptionen für Zukünftiges, für *Proto*-Zeiten.

Eine widerständige Haltung bedeutet hingegen nicht, an Einbildungen festzuhalten, sondern im Gegenteil, das Eigene immer wieder selbstreflexiv zu befragen, sich an den Widerständen der Begegnungen zu bilden. Eine solche Haltung bewahrt dann gleichzeitig auch vor „Haltungsschäden“¹⁷⁶, vor denen Claus-Peter Buschkühle warnt, und rückt die Verantwortung der Lehrenden innerhalb schulischer Bildungsprozesse in den Blick.

Als „bewegte Beweger“¹⁷⁷ mit widerständiger Haltung, können KunstlehrerInnen dazu beitragen im Kunstunterricht ein Spielfeld aufzuspannen, dass dazu verführt, sich von den *guten Blicken*, die aus Kunstwerken schießen, treffen zu lassen und bisher unbewusste Relationen zu erblicken. Die Differenz und das Machtgefälle zwischen Lehrenden und Lernenden, zwischen dem Eigenen und dem Anderen muss dabei unbedingt immer wieder ins Zentrum der Reflexion gerückt werden, um Regeln und Grenzen gemeinsam festzusetzen. An den Widerständen des kunstpädagogischen Vermittlungsprozesses wird das unbewusste Andere durch ständig entgleitende Übersetzungen und Artikulationsversuche sichtbar und verhandelbar, sodass sich Möglichkeiten neuer Bilder und Perspektiven für gemeinsame Forschungsprozesse eröffnen. In diesen relationalen Lehr-Lernbeziehungen können sich die Beteiligten im Dialog für das Transzendente öffnen, also für etwas, das über den/die Einzelne/n und ihre Einbildungen hinausgeht und gemeinschaftliche Relevanz hat. Es bildet sich etwas Gemeinsames mit politischer Dimension: Ein soziales Band.

Bevor die Bedeutung des sozialen Bandes untersucht werden kann, muss zunächst noch auf weitere Bedingungen für gelingende Bildungserfahrungen im Kunstunterricht eingegangen werden. Erstens braucht es sichere Verhandlungs-, beziehungsweise Schutzräume, in denen spannungsvolle Experimentierfelder zumutender Bildungserfahrungen geschaffen werden können, die offene Artikulation ermöglichen. Zweitens

176 Buschkühle, Carl-Peter: Vorsicht vor Haltungsschäden. In: zkmb.de (23.06.2014). Online: <http://zkmb.de/465> [22.05.17].

177 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 334.

stellt sich die Frage nach der Bildauswahl, wenn das Blickgeschehen im Rahmen der Singularität der Subjekte weitestgehend unplanbar bleibt.

5.3 Kunstunterricht als Verhandlungs- und Schutzraum

Wenn *Blicke* treffen, dann wird das unbewusste Andere plötzlich sichtbar. In dieser Bewegung treten die Bildungen des Unbewussten hervor, werden verhandelbar und neue Bildungen können an die Stelle von alten Einbildungen treten. Es wurde bereits mehrfach angemerkt, dass es sich bei dieser bildenden Erfahrung, die die Integrität des Subjekts bedrohen kann, immer auch um eine Form der Zumutung handelt. KunstpädagogInnen und -lehrerInnen stehen in ihrem Aufgabenfeld den Problemen der Unvorhersehbarkeit, Unplanbarkeit und scheinbarer Unvereinbarkeit von Kunst und Didaktik gegenüber. In diesem Zusammenhang gebührt ihnen als *bewegten BewegerInnen* dennoch die Aufgabe, Rahmungen zu schaffen, um die Zumutungen der Bildungserfahrungen in der Begegnung mit Kunst im schulischen Rahmen wahrscheinlicher zu machen. Es obliegt ihnen Räume zu schaffen, die die grenzüberschreitende, offene Begegnung mit Kunst ermöglichen und anregen, aber gleichzeitig auch Schutzräume für die Identitätsbildung der Heranwachsenden bieten.

Die Rolle der Institution Schule changiert hinsichtlich dieser schwierigen Aufgabe zwischen schützendem Korsett und Gefängnis.¹⁷⁸ Mit Gefängnissen gemein haben Schulen heute noch ihre disziplinierenden Züge. Nicht die Befriedigung von Wissensdurst und individueller Lebensziele des *sujet supposé savoir* steht im Vordergrund, sondern die gesellschaftliche Eingliederung mittels Bildungsstandards und Selbstdisziplinierung.¹⁷⁹ Diese Ideen von Standards, Disziplin und des Weiteren der Vermittlung eines zur gesellschaftlichen Partizipation befähigenden Bildungskanons entstammen noch den historischen Wurzeln der Einführung der Schulpflicht während der preußischen Kaiserzeit.¹⁸⁰ Mit diesen Zügen lässt sich die Vorstellung selbstreflexiver Bildungserfahrungen in der Begegnung mit Kunst kaum vereinbaren. Auf der anderen Seite bietet die Schule allerdings einen wertvollen Schutzraum. Als

178 Vgl. Wetzel, Die Kunst, 2010. S. 357.

179 Vgl. Wimmer, Übertragung, 2010. S. 259.

180 Vgl. Rosa, Lisa: Die Zukunft des Lernens. Von den Visionen des „Lernens für später“ zum Sinnbildungslernen für die Gegenwart. In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Ullaß, Mario (Hg.): Convention. Ergebnisse und Anregungen. #Tradition #Aktion #Vision (Kunst Pädagogik Partizipation Bd. 3). München: Kopaed 2013. S. 114.

Institution bietet sie einen offiziellen, öffentlichen Ort für Bildungen in einem sozialen Gefüge von Lehrenden und Lernenden. An solchen Orten des sozialen Austauschs kann man ins Gespräch kommen und eigene Wahrnehmungen in Relation stellen. Das kann vor einfallenden Bildern und Übergriffen schützen, da die affektiven Übersetzungen in Artikulation den reinen Genuss des Imaginären stören.¹⁸¹ Im Kunstunterricht bietet sich die Gelegenheit unbewusste Bildungen gemeinsam zum Gegenstand zu machen. Lehrende zeigen auf etwas, zum Beispiel Kunstwerke, die wie „Teilchenbeschleuniger“¹⁸² wirken, um eine Bewegung anzustoßen. Sie muten ihren SchülerInnen etwas zu, um Re-Aktionen und Widerstände anzustoßen, die Unbewusstes sichtbar und verhandelbar machen, um in Dialog zu treten, damit sich etwas Neues bildet. Es geht darum gemeinsam etwas zu sehen, sich von *Blicken* treffen zu lassen, das funktioniert häufig über eine Tafel¹⁸³ oder ähnliches, und anschließend die verschiedenen *Blickwinkel* in einem Prozess performativer Übersetzungen in Relation zu bringen und Forschungsfragen anzustoßen. Dazu gehört auch die schmerzhaft Erfahrung des Abschieds von Einbildungen, was zu heftigen Abwehrreaktionen führen kann. In der gemeinsamen Arbeit an Lieblingsvorstellungen fällt dieser Trauerprozess insofern leichter, als dass man feststellt, dass es den Anderen ja auch so ergeht und es da jemanden gibt, der die Lernenden mit seinem Wissen begleitet und schützt, nämlich den/die Lehrende/n. LehrerInnen leben als bewegte Beweger vor, dass man in der Angst vor dem Einfallenden nicht vergehen muss, sondern sich spannungsvoll bilden kann. Im Kunstunterricht schaffen LehrerInnen Verhandlungs- und Schutzräume vor Kunstwerken, indem sie „Montageanleitungen“¹⁸⁴ vorleben, Bilder zu sehen, affiziert zu werden, sich erblicken zu lassen und diese Erfahrungen in Re-Aktionen zu übersetzen und zu verhandeln, ohne sich in Angst abzuwenden oder dumm zu machen. Stattdessen können LehrerInnen in der Hinwendung zu Lernenden dazu anregen, Paradoxien auszuhalten und ihnen nachzuspüren, um Grenzen zu überwinden und individuell zu setzen.

181 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 34.

182 Pazzini, Karl-Josef: Kunstpädagogik für Unterscheidungsvermögen und moralische Abrüstung. In: Meyer, Torsten/ Kolb, Gila (Hg.): What's Next? Art Education (What's Next Bd. 2). München : Kopaed 2015. S. 244.

183 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 71.

184 Ebd. S. 81f.

Um soziale Verhandlungs- und Schutzräume in der Schule herzustellen müssen KunstpädagogInnen und KunstlehrerInnen die Bereitschaft aufwenden, immer wieder aufs Neue Formen der Aufmerksamkeit, Kommunikation und Auseinandersetzung an den Rändern der Darstellbarkeit zu wagen.¹⁸⁵ Es wäre einfach, das manchmal enge Korsett der Institution Schule vorzuschieben, um diesem widerständigen Prozess der kunstpädagogischen Forschung zu entgehen. Stattdessen müssen LehrerInnen sich in professioneller Selbstreflexion immer wieder mit der eigenen Rolle innerhalb der Institution auseinandersetzen und gemeinsam mit SchülerInnen kollektive, soziale Räume der Vermittlung schaffen, in denen Möglichkeiten, Grenzen und Regeln gemeinsam ausgelotet und festgesetzt werden.¹⁸⁶ Institutionelle Hindernisse können dabei im Kleinen vielleicht bis zu einem gewissen Grad widerständig umgangen werden. Allerdings bleibt es nichts desto trotz dringend erforderlich, die für kunstpädagogische Bildungserfahrungen im schulischen Rahmen notwendigen, offenen Räume der Begegnung auch in einer größeren bildungspolitischen Öffentlichkeit zu diskutieren und entgegen Standardisierungs- und Evaluationszwängen einzufordern.

5.4 Störende Bilder der Gegenwart

Wollen KunstlehrerInnen Einbildungen ihrer SchülerInnen stören, um zu neuen Bildungs- und Forschungsprozessen anzuregen, stehen sie vor dem Problem, dass sie ja nicht wissen können, welche (Ein-)Bildungen sich hinsichtlich der SchülerInnen-Subjekte vollziehen. Selbst wenn LehrerInnen Erfahrungen aus den Begegnungen mit ihren SchülerInnen in die Überlegung einbeziehen, vollzieht sich keine Übertragungssituation zweimal auf die gleiche Weise, sodass jeder Versuch der Planung auch eine unmögliche Unterstellung ist. Die Folgen einer neuen Konfrontation mit Bildern sind nicht vorauszusehen. Trotzdem müssen Setzungen stattfinden, um etwas zum gemeinsamen Gegenstand zu machen. Kunstwerke können als „Spuren der Konstitution individueller Subjektivität unter [den jeweiligen] gegenwärtigen Bedingungen“¹⁸⁷

185 Vgl. Heil, Christine/ Sutter, Sabine: Welche Vermittlung braucht aktuelle Kunst? Die Vermittlung, nach der Kunst verlangt. In: Heil, Christine/ Kolb, Gila/ Meyer, Torsten (Hg.): Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst (Kunst Pädagogik Partizipation Bd.1). München: Kopaed 2012. S. 218.

186 Vgl. Sternfeld, Nora: Das gewisse savoir/pouvoir. Möglichkeitsfeld Kunstvermittlung. In: Hedinger, Johannes/ Meyer, Torsten (Hg.): What's Next? Kunst nach der Krise (What's Next Bd. 1). Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013. S. 548f.

187 Pazzini, Kunstpädagogik, 2015. S. 244.

beschrieben werden. Weil sie sich auf diese Gegenwartsbedingungen ihrer Entstehung beziehen, gehen sie über das Singuläre hinaus und sind ebenso gesellschaftliche Dokumente. Hier bietet sich doch die Chance für eine Setzung: Gegenwärtige Kunst eignet sich in besonderem Maße für den Kunstunterricht, weil KünstlerInnen als Individuen mittels ihrer Werke etwas von ihren Wahrnehmungen, Forschungsprozessen und Weltverhältnissen hinsichtlich der mit den BetrachterInnen geteilten Gegenwart und ihrer medialen Bedingungen vermitteln. Hier können Relationen zum eigenen Erleben hergestellt und Einbildungen durch neue Bilder gestört werden. Weil KünstlerInnen dabei auf nicht konventionelle Darstellungen und das bekannte Symbolische zurückgreifen, bietet sich umso eher die Gelegenheit für die Sichtbarmachung des Unbewussten und imaginärer Strukturen.¹⁸⁸ Weil Gegenwartskunst nicht rückblickend betrachtet und somit nicht eindeutig qualifiziert und systematisiert werden kann, das heißt noch keine kanonischen Deutungen trägt, kann sie dazu anregen eigene Bildungen jenseits bekannter Phantasmen und institutioneller Wahrheitsinstanzen zu vollziehen.¹⁸⁹ In der Summe dieser Merkmale entziehen sich gegenwärtige Kunstwerke dem Überstülpen bekannter Phantasmen und lassen BetrachterInnen oftmals zunächst ratlos über das entgleiten symbolischer und imaginärer Zugriffe staunen. BetrachterInnen fallen aus dem üblichen Deutungs- und Orientierungsrahmen. Genau in dieser Differenz zum alltäglichen Sehen entstehen die notwendigen Lücken, Reibungsflächen und Widerstände, die neue Bildungen notwendig machen. Gelingt es dann in einem performativen Vermittlungsprozess entgleitender Übersetzungen ins Gespräch zu kommen, Wahrnehmungen des Eigenen und Anderen abzugleichen und Versuche zu unternehmen, das sichtbar gewordene Unbewusste in Relation zu bringen, besteht die Möglichkeit, neue Deutungen sowie Orientierung für die gemeinsame Gegenwart zu bilden. In weiteren Schritten könnte dann sogar gemeinsam in Richtung Zukunft gedacht werden. Weil es also keine klar festzusetzenden Qualitätskriterien der Auswahl geben kann, sondern KunstpädagogInnen sich ausschließlich an der Gegenwart, ihren medialen Bedingungen, unkonventionellen Darstellungsweisen und dem orientieren können, was sie selbst in Bewegung versetzt, möchte ich hier zwei äußerst subjektive

188 Vgl. Pazzini, Bildung, 2015. S. 87.

189 Vgl. Kolb, Gila: Macht aktuelle Kunst Schule? In: Heil, Christine/ Kolb, Gila/ Meyer, Torsten (Hg.): Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst (Kunst Pädagogik Partizipation Bd.1). München: Kopaed 2012. S. 194.

Beispiele anführen, über die man mit SchülerInnen vielleicht ins Gespräch kommen könnte.

Störende Gegenwartsbilder muten BetrachterInnen etwas zu, das sie betrifft. Daraus ergeben sich Abwehrmechanismen und Bildungschancen. Ein aktuelles Beispiel wäre die Installation „Monument“ von Manaf Halbouni vor der Dresdener Frauenkirche. Der Künstler greift mit seiner Installation in den öffentlichen Raum ein. Die zerstörten Busse stehen aufrecht und stören die freie Sicht auf die in neuem Glanz erstrahlende Frauenkirche. Es wirkt als seien sie senkrecht vom Himmel gefallen, als wäre da etwas ganz Reales vor dem heilen Sakralbau auf die Dresdener hereingebrochen, sichtbar geworden. Die Barrikade, die auf dem Dresdener Neumarkt stört, hat eine reale Straßenblockade des Kriegsschauplatzes Aleppo zum Vorbild. Unweigerlich schießen gegenwärtig auch Erinnerungen an die Bilder aus Clausnitz¹⁹⁰ in den Kopf. Von einem Bus, in dem Menschen ankamen, die vor jenem Krieg flüchteten und in dem kleinen deutschen Dorf von einem pöbelnden Mob blockiert wurden. Plötzlich wird da also eine Relation sichtbar zwischen Aleppo, Dresden, Clausnitz und Krieg, zwischen Vergangenen und Gegenwärtigen, zwischen menschlichen Schicksalen. Halbounis Installation stößt an, Relationen zu bilden und im Dialog zu verhandeln. Gleichzeitig ist die Installation prädestiniertes Beispiel dafür, dass solche Verhandlungen unbewusster Bildungsprozesse Schutzräume, das heißt Kunstvermittlung, brauchen, um produktiv gesellschaftlich zu wirken. Die einfallenden Bilder affizierten in Dresden heftige,



Abbildung 1: Manaf Halbouni: Monument. Installation. Dresden 2015.



Abbildung 2: Heike Mutter/ Ulrich Genth: Denkmal für den permanenten Neuanfang. Installation. Dresden 2017.

¹⁹⁰ Vgl. Scherer, Klaus/ Migut, Niklas: Clausnitz ein Jahr danach. Zwischen Angst und Aussöhnung. In: Tagesschau.de (30.01.17). Online: <https://www.tagesschau.de/inland/clausnitz-125.html> [22.05.17].

aggressive Abwehrreaktionen, die ganz reale Auswirkungen haben. Nach massiven Protesten von BürgerInnen, wurde die Installation abgebaut und nach Berlin verlagert.¹⁹¹ Weil die Zumutung hinsichtlicher verhärteter Einbildungen einer nicht zu kleinen Zahl von BürgerInnen zu groß war, muss die Situation in Dresden nun politisch befriedet werden. Es gibt jetzt ein neues „Denkmal für den permanenten Neuanfang“ von Heike Mutter und Ulrich Genth, das Fragmente bestehender Dresdner Denkmäler aufnimmt und somit versucht auf den Wandel von Deutungshoheiten anzuspieren. Obwohl in der neuen Installation nationalistische Mythen wie das Bild der „Trümmerfrau“ auf unglückliche Weise reanimiert werden und das Werk nicht wirklich völlig neue Deutungen provoziert, hat die nicht alltägliche Darstellungsweise ausgereicht, um erneuten Pegida Protest zu provozieren. Der AfD Abgeordnete Carsten Hütter twitterte: „Mülldeponie Dresden“ und „Kunst, die niemand versteht!“¹⁹² Man kann sich mit Einbildungen offenbar dumm machen im Angesicht der Zumutungen des entgrenzten, relationalen 21. Jahrhundert und lediglich das sehen und verstehen, was man will. Kunstunterricht muss genau deshalb störende Bilder zum Gegenstand machen, um somit Bildungserfahrungen zu ermöglichen und den *Blick* für das Andere zu öffnen.

Mit dem zweiten Beispiel möchte ich den Aspekt der medialen Bedingungen der entgrenzten Gegenwart anschnitten und damit auf anfängliches der vorliegenden Arbeit zurück-kommen. Es wurde disku-tiert, dass die Entgrenzung der Gegenwart mit den medialen Bedingungen des Netz-



Abbildung 3: Videostill aus Ryan Trecartin: *Ready (Re'Search Wait'S)*. HD-Video. 2009/2010.

werks, *Glokalität* und *Hyperkultur* sowie personalisiernden Steuerungselementen des Netzes, wie der *Filter Bubble* zusammenhängt. Können hinsichtlich dieser veränderten

191 Vgl. Rbb (Hg.): Dresdner Busmahnmal zieht nach Berlin um. In: rbb-online.de (04.04.17). Online: <https://www.rbb-online.de/kultur/beitrag/2017/04/dresdner-busmahnmal-abgebaut-transport-nach-berlin.html> [22.05.17].

192 Hütter, Carsten zit. nach: MDR (Hg.): Neue Skulptur. Neue Proteste auf Neumarkt in Dresden. In: mdr.de (25.04.17). Online: <http://www.mdr.de/sachsen/dresden/kunst-neumarkt-einweihung-100.html> [22.05.17].

Bedingungen keine neuen Bildungen stattfinden, kann es zu aggressiven Abwehr- und Rückzugsbewegungen kommen. Eine größere Sparte gegenwärtiger Kunst beschäftigt sich genau mit diesen neuen medialen Bedingungen und macht die Relationalität der vernetzten Gegenwart sichtbar. KünstlerInnen, die sich mit der selbstverständlichen Ubiquität digitaler Medialität auseinandersetzen, werden unter dem Arbeitsbegriff der *Post Internet Art* zusammengefasst. Unter diesem Begriff lassen sich auch Ryan Trecartins Videos verorten.¹⁹³ Trecartin arbeitet in seinen Videos mit Verdichtungen und Subversion bekannter Formate und symbolischen *Codes* aktueller, globaler Medienkultur im Netzwerk.¹⁹⁴ Die parodistische Bearbeitung eröffnet neue Möglichkeiten der Wahrnehmung eben jener Gegenwartsbedingungen und fragt kritisch nach Möglichkeiten des Zukünftigen, des Unbestimmten, das sich Deutungen bisher entzieht.¹⁹⁵ Identitäten erscheinen in Trecartins Videos als instabil und entgrenzt, die vernetzten Subjekte bilden sich erst durch ihre hyperkulturellen, globalen Relationen.¹⁹⁶ Vielleicht sind das Formen von so etwas wie digitalen Übertragungsprozessen, die es noch zu untersuchen gilt. In der Auseinandersetzung mit Trecartins Werk rückt ein medientechnologisches Außen als bestimmender Faktor der Subjektkonstitution in den Fokus. Es werden also diejenigen unbewussten Relationen sichtbar, die für Bildungsprozesse innerhalb der aktuellen Medienkultur bestimmend sind. Somit steht die Einbildung, dass es sich bei den Leistungssubjekten um vollständig autonome Individuen handele, in Frage.¹⁹⁷

Die beiden ausgewählten Beispiele unternehmen mittels unorthodoxer Darstellungsformen den Versuch auf etwas transzendentes zu deuten, das das Singuläre übersteigt. Sie schieben die Grenzen des Verhandelbaren hinaus und machen Relationen sichtbar. Es besteht die Chance, dass BetrachterInnen gestört und ergriffen werden. Sie affizieren Re-Aktionen, indem sie das unbewusste Andere einfallen lassen. Während Halbounis Installation den öffentlichen Raum stört und globale Relationen zwischen den Subjekten sichtbar macht, werden an Trecartins Videos die aktuellen, medialen Bedingungen von

193 Vgl. Zahn, Manuel: „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/ Dick, Julia/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): *Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste (Kunst Medien Bildung Bd. 1)*. München: Kopaed 2016. S. 39.

194 Vgl. Ebd. S. 41.

195 Vgl. Ebd. S. 42.

196 Vgl. Ebd. S: 43.

197 Vgl. Ebd. S. 44f.

Bildungen selbst erfahrbar. Beide Ansätze erscheinen mir sinnvoll, um im Kunstunterricht Verhandlungsräume für Bildungen des Unbewussten im Bezug auf die entgrenzte Gegenwart zu öffnen.

5.5 Weiterdenken: Stören, Entbilden, Hacken

Bei der Wahrnehmung von Kunst können BetrachterInnen *Blicke* entgegen schießen. Diese *Blicke*, die vom unbewussten Anderen her kommen, entstehen indem man im Prozess des Sehens „etwas dazu tut, was nicht zu sehen ist.“¹⁹⁸ In diesem Sinn ist jede Wahrnehmung von Kunst bereits Post-Produktion.¹⁹⁹ Die sich so vollziehenden Bildungen verlangen nach Repräsentation und Darstellung, einem Medium. Zunächst bietet sich Sprache als symbolische Repräsentationsform an. Das Subjekt versucht Singuläres zu übersetzen und in einen Diskurs mit Anderen einzubringen. Singuläres auszudrücken, fällt schwer. Der symbolische Zugriff der Sprache entgleitet und es kommt zu Missverständnissen. Künstlerische Darstellungsformen mühen sich die Grenzen des Darstellbaren zu verschieben, um singuläre Wahrnehmungen in den transzendentalen Diskurs einzubringen. Kunstunterricht offeriert einen geschützten Raum für SchülerInnen, selbst neue künstlerische Darstellungsformen experimentell anzuwenden, um die eigenen Grenzen des Darstellbaren zu verschieben.

Die medialen Bedingungen der Gegenwart stehen in engem Zusammenhang mit der Konstitution der Leistungssubjekte. Das entgrenzte digitale Zeitalter bringt Verunsicherungen mit sich. Um Kontrolle zurück zu erlangen, müssen Relationen sichtbar werden. Das geht nur dann, wenn die Kulturtechniken aktueller medialer Bedingungen beherrschbar werden. Dann lassen sich bestehende *Codes* der Gegenwart stören und in neuen Darstellungsformen verhandeln, sie lassen sich *hacken*.²⁰⁰ Der Modus der Postproduktion, der sich bei der Wahrnehmung von Kunst ohnehin vollzieht, lässt sich in performative Handlungsformen übersetzen. Kunstunterricht, der die Störung beziehungsweise den *Hack* als Form von Postproduktion evoziert, will in sozialen Vermittlungssituationen der Anwendung aktueller Kunst Wissen über jene *Codes*, welche Gegenwart strukturieren produzieren als auch Fähigkeiten zur

198 Pazzini, Bildung, 2015. S. 17.

199 Vgl. Pazzini, Kunstpädagogik, 2015. S. 244.

200 Vgl. Meyer, Next, 2013. S. 14f.

interaktiven Aneignung von Kultur mittels neuer Darstellungsformen entwickeln.²⁰¹ Gelingt es sich im Kunstunterricht von *Blicken* berühren zu lassen, verlangt es nach Reaktionen.²⁰² Die Orientierung an aktuellen Kulturtechniken kann ein probater Zugang sein, um neue Formen der Darstellung zu finden, zumal die Bildungen des Subjekts an aktuelle mediale Bedingungen gebunden sind. Die Anwendung von *Cultural Hacking* erweitert Übersetzungs- und Artikulationsmöglichkeiten unbewusster Bildungen, indem vorhandene *Codes* subvertiert werden. Singuläre Aspekte werden in Relation zu gegenwärtigen medialen Bedingungen gesetzt und erhalten transzendente Bedeutung. Re-Agieren SchülerInnen in Form von *Hacking* auf Bildungserfahrungen der Begegnung mit Kunstwerken, erzeugen sie neue, für Andere sichtbare Störungen und öffnen neue Artikulations- und Verhandlungsräume. Weil sich die Prozessform des *Hacking* stark an der Wahrnehmung der Gegenwart orientiert, werden gegenwärtige Deutungsrahmen und mögliche Zukunftsvisionen verhandelbar. Die Orientierung an aktuellen Kulturtechniken erscheint darüber hinaus sinnvoll, weil sie bestimmen, wie die Subjekte gegenwärtig in Kontakt zueinander treten. Netzwerktechnologien bieten trotz ihrer negativen kommerziellen Steuerungselemente Möglichkeiten der Kollaboration, die zu Experimenten einladen. Fragen dahingehend, ob und wie Singuläres geteilt und dem Anderen begegnet werden kann, schließen sich an und verlangen nach Forschung und Darstellung. In welchen Relationen stehen Subjekte im Digitalen? Gibt es Grenzen und falls ja, welche? Wie können Räume der Begegnung etabliert werden? Wie lässt sich Steuerung zurückerlangen? Was stiftet im entgrenzten Netzwerk Zusammenhang und Gemeinschaft?

Möglicherweise könnte im digitalen Zeitalter so ein Netz künstlerischer Bildungen aufgespannt werden, das der Distribution immer gleicher, kommerzieller und leicht zu konsumierender Bilder innerhalb der *Filter Bubble* etwas entgegensetzt. *HackerInnen* könnten Störungen im scheinbar widerstandslosen Netzwerk der Leistungsgesellschaft etablieren und somit auf Lücken und offene Stellen des Unbewussten hinweisen. Verhärtete Einbildungen der personalisierten Netzwerkkumgebung lockern sich. Dort werden unsichtbare Relationen ins Bewusstsein gerückt. Es tauchen Fragen und Paradoxien auf. Genau diese Leerstellen sind es, die sich gängigen gegenwärtigen Deutungen entziehen, die den Raum für das Neue, das Andere, das Zukünftige öffnen.

201 Vgl. Ebd. S. 30.

202 Vgl. Sturm, Vom Schießen, 2005. S. 31f.

5.6 Gemeinschaft bewegen: Das soziale Band

Gelingt es KunstlehrerInnen im Kunstunterricht günstige Rahmungen für Bildungserfahrungen herzustellen, das heißt einen sicheren Raum zu etablieren und dort gemeinsam mit SchülerInnen Störungen von Einbildungen durch Bilder zu erleben, gemeinsam weiterzudenken und dabei eine professionelle und selbstreflexive Haltung einzunehmen, dann könnte dort ein soziales Band entstehen.

Das soziale Band ist Lacans Überlegungen folgend ein Diskurs. Erst mit dem Eintritt in die Sprache vollzieht sich bei Lacan die Menschwerdung des Subjekts und gleichzeitig der Eintritt in das Soziale.²⁰³ Weil das Subjekt also der Sprache unterworfen ist, ergibt sich hinsichtlich des sozialen Bands eine paradoxe Problematik. Auf der einen Seite droht dem Subjekt als Hervorbringung der Sprache die Auflösung des Eigenen im Massendiskurs und auf der anderen Seite können die Subjekte das soziale Band durch singuläre Entladungen der Absonderung und des Hasses überstrapazieren und sprengen.²⁰⁴ Vereinfacht gesagt: Die Herausforderung besteht darin sich weder in Beliebigkeit zu verlieren noch in den Verhärtungen der singulären Einbildungen. Das Kollektiv bleibt nur so lange lebendig, wie sich die Einzelnen einbringen.²⁰⁵ Wenngleich die Sprache ein soziales Band herstellt, so wirkt sie auch trennend. Fällt die Sprache des Anderen ein, wird die Differenz zum Anderen sichtbar und Missverständnisse sind unvermeidlich.²⁰⁶ Ein Einfall des unbewussten Anderen ist bildend und schmerzhaft zugleich, wie hier schon mehrfach artikuliert. Bei allen Sprechakten bleibt stets ein Rest, der nicht im Modus der Sprache vermittelt werden kann.

„Das Sprechen in all seinen Bedeutungen, in dem die Gesetze der Sprache angewendet werden, bleibt nur ein Versuch, diesen Rest in der Beziehung aufrecht zu erhalten.“²⁰⁷

Das Sprechen ist also der Versuch im Angesicht eines unvermittelbaren Rests, wider besseren Wissens den Versuch zu unternehmen, ein relationales, soziales Band aufrecht zu erhalten, das heißt sich selbst mit Anderen in Beziehung zu setzen. Erst die Sprache ermöglicht es dem Subjekt die Frage nach dem Selbst aufzuwerfen, sodass sich die

203 Vgl. Rouzel, Joseph: Letztlich, es gibt nur das, das soziale Band. In: RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse. Freud - Lacan 77 (2012). S. 33.

204 Vgl. Ebd. S. 29.

205 Vgl. Ebd. S. 30.

206 Vgl. Ebd. S. 32.

207 Ebd. S. 35.

eigene Existenz des Subjekts erst im Diskurs beziehungsweise im sozialen Band manifestiert.

Die Entgrenzungen der durch digitale Netzwerke geprägten neoliberalen Leistungsgesellschaft erschweren die Wahrung des ohnehin fragilen sozialen Bandes. In Bezugnahme auf Byung-Chul Hans Ausführungen zur „Austreibung des Anderen“²⁰⁸ in der Leistungsgesellschaft wurde deutlich, dass durch kommerzielle, personalisierende Steuerungselemente ein Überfluss gleicher Bilder und Äußerungen auf die Leistungssubjekte einfällt. Das kann zu Verhärtungen von Einbildungen führen, Rückzugsverhalten oder aggressive Abwehrmechanismen evozieren. Wo der *Eros des Anderen* verschwindet, sollen leicht verdauliche Konsumobjekte befriedigen.²⁰⁹ Der Imperativ der Leistungssteigerung und Individualisierung bläst das Ego auf, während die Subjekte aber versagen, das Eigene in Abgrenzung zum Anderen zu bilden. Fällt dann plötzlich in unerwarteten Begegnungen doch ein Rest des Realen ein, zum Beispiel dann, wenn Finanzblasen platzen, Flüchtlinge aus einem vormals unsichtbaren Teil der Welt ankommen oder terroristische Gewalt ganz in der Nähe stattfindet, macht dieses unerwartete Erwachen Angst. Dabei handelt es sich nicht nur um die Angst vor tatsächlichen Bedrohungen, sondern vor einem erneuten Erwachen und vor weiteren unheimlichen Relationen, die sich dem Bewusstsein entziehen. Aus dieser leeren Vereinzelung können die Subjekte nur mittels des sozialen Bandes entkommen. Nur gemeinsam lassen sich unbewusste Relationen sichtbar machen und verhandeln.

Bildungserfahrungen vor Kunstwerken lassen Bildungen des Unbewussten erscheinen und das Eigene in Relation zum Anderen treten. Weil es sich dabei im Kunstunterricht um eine von Lehrenden geschützte Vermittlungssituation innerhalb einer Institution handelt, können *Blicke* gezähmt und zumutbar gemacht werden. Über das entstehende *Punctum*, das Betroffen-Sein, kann man dann in der sozialen Situation des Unterrichts ins Gespräch kommen. An Widerständen verhandeln Lernende eigene Einbildungen und Grenzen, transformieren Lieblingsvorstellungen, bilden sich. Gelingt es dann mittels aktueller künstlerischer Darstellungsweisen Aspekte des Singulären performativ zu vermitteln, die der Sprache häufig entgleiten, öffnet sich ein künstlerischer, bildender Diskurs, ein soziales Band. Innerhalb dieses Bands können Subjekte Orientierungen und Deutungen relational verhandeln und Forschungsfragen bezüglich der gemeinsam

208 Han, *Austreibung*, 2016.

209 Vgl. Ebd. S. 39f.

erlebten Gegenwart entwickeln. Dort wo Lücken sichtbar werden, stellen sich fragen danach, wie man in Zukunft gemeinschaftlich leben möchte.

Im entgrenzten 21. Jahrhundert fehlen symbolische Repräsentationen topologischer Relationen des globalen Netzwerks. An der Schwelle des *Proto*-Zeitalters sind Deutungs- und Orientierungsrahmen noch nicht abschließend verhandelt. Hier bieten sich Chancen der Bildung als auch Gefahren des Zurückfallens in alte Einbildungen. Kunstunterricht könnte einen Beitrag dazu leisten, topologische Relationen als Bedingungen der Gegenwart sichtbar zu machen und die Verhältnisse von Subjektbildung und Welt in einem sozialen Band zu verhandeln. Im gemeinschaftlichen Diskurs, der die Grenzen des Artikulier- und Darstellbaren mittels künstlerischer Ausdrucksformen verschiebt, gilt es Zukunftsvisionen zu entwickeln, die offenen Stellen des Anderen zu finden und das Neue zu begrüßen.

6 Fazit und Ausblick

Anliegen der vorliegenden Arbeit war es die Diskurse der Psychoanalyse, Kunstpädagogik zusammenzubringen, um unter Berücksichtigung aktueller, mediologischer und damit auch gesellschaftlicher Bedingungen eine Perspektive für den Kunstunterricht im entgrenzten 21. Jahrhundert zu entwickeln.

Eingangs wurde dargelegt, dass mit der gegenwärtigen, digitalen Mediensphäre kulturelle, soziale und ökonomischen Transformationen einhergehen, die unter dem Begriff der *Entgrenzung* gefasst werden können. *Hyperkulturalität* und *Glokalität* bestimmen das Zusammenleben der Subjekte im digitalen Netzwerk. Statt in geographischer Relationen, sind die Punkte des Netzwerks in topologischen Relationen verbunden. Individualisierungs- und Personalisierungsprozesse, die mit neoliberalen Gesellschaftsstrukturen und kommerzieller Steuerungsmechanismen des Internets zusammenhängen, lassen den Anderen aus der Wahrnehmung der Subjekte treten. Die täglichen Bildermassen, die im Modus des *Binge-Watching* auf die Subjekte einfallen, repräsentieren vorherrschende Einbildungen und erzeugen einen Überfluss des Gleichen. In scheinbar widerstandslosen *Filter Bubbles*, werden die Relationen zum

Anderen unsichtbar und damit auch unheimlich. Ähnlich dem Übergang vom 19. ins 20. Jahrhundert, herrscht an der Schwelle zum Proto-Zeitalter ein Gefühl der Schwellenangst und Unsicherheit vor. Alte, eingebaute Deutungsmuster verdrängen den Einfall des neuen Anderen.

Aus psychoanalytischer Perspektive sind diese Ängste durchaus nachvollziehbar. Im Bezug auf Lacans strukturelle Psychoanalyse konnte herausgestellt werden, dass die Lockerung des borromäischen Knotens, die sich in der Begegnung mit dem Anderen vollzieht die potentielle Bedrohung der völligen Entgrenzung mit sich bringt und deshalb als gefährlich für die Integrität der Subjekte empfunden werden kann. Die Angst wird hier zum strukturierenden Moment der Psyche und regt neue Bildungen an. Gelingt dies nicht, kommt es zu übermäßigen Reaktionen der Abwehr und einer Verhärtung bestehender Phantasmen. Genau diese Phänomene lassen sich gegenseitig in gesellschaftlichen Rückzugsbewegungen in Bekanntes und Privates auf der einen Seite als auch aggressive Äußerungen der Abwehr und des Hasses in populistischen Bewegungen auf der anderen Seite beobachten. Weil für gegenwärtig einfallende topologische Relationen zum Anderen im öffentlichen Diskurs derzeit keine hinreichenden symbolischen Repräsentationen zur Verfügung stehen, wird versucht den Begegnungen mit dem Anderen zu entgehen. Diese Abwehrmechanismen können dann, wie derzeit wahrnehmbar, in Gewalt und Xenophobie münden.

Für eine zeitgemäße Kunstpädagogik des entgrenzten 21. Jahrhunderts erscheint es daher relevant, Einbildungen zu entbilden und Relationen zwischen Subjekt und Welt sichtbar und verhandelbar zu machen. Die Begegnung mit Kunst kann ein Experimentierfeld für die Untersuchung der unbewussten Subjektbildungen sein.

In Bezugnahme auf Lacans Bildtheorie wurde dargelegt, dass im Bildakt das unbewusste Andere des Subjekts mit dem *Blick* einfällt. Ähnlich dem Schild des Perseus wirkt die mediale Repräsentation eines Kunstwerks als *Schirm*, der *bösen Blicken* die potentiell tödliche Bedrohung nehmen und sie in *gute Blicke* verwandeln kann. Damit sind Kunstwerke privilegierte Orte der Verhandlung des Unbewussten. Hier werden die BetrachterInnen in Bewegung versetzt, die Bindungen des Imaginären, Symbolischen und Realen gelockert, sodass sich Bildungschancen ergeben. *Gute Blicke* betreffen, sie hinterlassen ein *Punctum*, machen etwas vom unbewussten Subjekt sichtbar. In dieser Konfrontation liegt eine Zumutung, die widerständige Affekte und den Drang nach

Mitteilung provoziert. In den sich anschließenden Übersetzungsprozessen wird die Differenz zum Anderen, eine Relation, sichtbar und verhandelbar. In der Begegnung mit Kunstwerken ergibt sich somit eine Bildungserfahrung, die den Raum für Verhandlung und Veränderung der Verhältnisse von Selbst und Welt offeriert.

KunstpädagogInnen müssen sich trotz der Unmöglichkeit Übertragungssituationen planbar, intentional durchzuführen dafür einsetzen, Rahmungen zu schaffen, um die Wahrscheinlichkeit von Bildungserfahrungen in der Begegnung mit Kunstwerken zu erhöhen. Für das Feld der Schule sind insbesondere KunstlehrerInnen gefragt, sich mit strukturellen Widerständen zu arrangieren. Dazu müssen LehrerInnen selbst zu *bewegten BewegerInnen* werden. Sie müssen sich selbst ihre Leidenschaft für Kunst erhalten und im Sinne eines pädagogischen Eros an SchülerInnen übertragen. Dazu ist es unabdingbar, dass sie eine professionelle, selbstreflexive Haltung entwickeln, um das schwierige Verhältnis zwischen Nähe und Distanz in Spannung zu halten. Um SchülerInnen vor Gefahren entgrenzender Übertragungssituationen zu schützen, braucht es einen sicheren Schutz- und Verhandlungsraum. Kunstunterricht kann dazu in einer sozialen, institutionellen Situation einen Rahmen bieten, wenn LehrerInnen *Montageanleitungen* dazu anbieten, zwischen Sagbarem und Unsagbarem zu oszillieren. Schulpolitische Tendenzen der Standardisierung und Evaluierung sind dabei nicht immer hilfreich, sodass KunstlehrerInnen fachliche Interessen widerständig verhandeln müssen. An diesen Stellen des Widerstreits könnte im bildungspolitischen Feld Neues entstehen. Eine Intensivierung kunstpädagogischer Forschung unter Berücksichtigung psychoanalytischer Perspektiven wäre im Umfeld der Schule deshalb absolut wünschenswert.

Ob und wie bestimmte Bilder SchülerInnen treffen, ist nicht abschließend planbar. Bei der Auswahl von Kunstwerken für den Unterricht, die Einbildungen potentiell stören können, ist eine Orientierung an der Gegenwart als gemeinsamer Bezugspunkt vorzuschlagen. Gegenwartskunst entzieht sich einer abschließenden Deutung und Einordnung in das Kunstsystem. Diese Rätselhaftigkeit bietet offene Stellen für eigene Bildungen. Am Beispiel des Werks „Monument“ von Manaf Halbouni konnte gezeigt werden, dass künstlerische Repräsentationen das Singuläre übersteigen und gesellschaftliche Diskurse auslösen. Damit hier keine aggressiven Affekte jeglichen konstruktiven Diskurs vernichten, braucht es Übung und Schutzräume der Begegnung

mit Kunst, wie sie Kunstunterricht anbieten kann. An aktueller Kunst, wie exemplarisch den Videos von Ryan Trecartin, werden darüber hinaus aktuellste Darstellungsweisen und inhaltliche Relationen zu den medialen Konstitutionsbedingungen der Gegenwart und ihrer Subjekte verhandelt. Eine Re-Aktion auf Bildungserfahrungen vor Bildern ermöglichen eigene performative, künstlerische Handlungen. Um mediale Dimensionen des Netzwerks einzubeziehen, sollten auch hier aktuelle Darstellungsweisen aufgegriffen werden um Artikulations- und Handlungsmöglichkeiten zu erweitern. Die Subversion bekannter *Codes* durch Postproduktion im Sinne des *Cultural Hacking* findet Lücken im scheinbar widerstandslosen Netzwerk der Leistungsgesellschaft, stört und stößt neue Forschungsprozesse und Bildungschancen an.

Gelingt es LehrerInnen und SchülerInnen im Kunstunterricht Bildungserfahrungen in der Begegnung mit Kunstwerken zu vollziehen, eröffnet sich ein künstlerischer Diskursraum, es bildet sich ein soziales Band. Differenzierung von alltäglichen Bildern des Gleichen wird ermöglicht, Grenzen des Eigenen können in Relation zum Anderen verhandelt werden. Ängste und Widerstände an der Schwelle zum Neuen und Anderen können zu Bildungsanlässen werden. Wenn SchülerInnen den Reiz der Begegnung mit dem Anderen erleben, dann macht das zukünftige Bildungen wahrscheinlicher. In einem gemeinsamen Diskurs, dem sozialen Band, gilt es Zukunftsvisionen zu entwickeln und zu verhandeln, um gemeinsam mit der Welt spannungsvoll zu leben, ohne in Angst erstarren zu müssen und denjenigen Macht zu übertragen, die eine Rückkehr zu überkommenen Einbildungen versprechen. Kunstunterricht könnte auf diese Weise im entgrenzten 21. Jahrhundert dazu beitragen, die Zukunft gemeinsam an der Schwelle zum *Proto-Zeitalter* zu begrüßen: Den *Blick* zu wagen.

7 Literatur- und Abbildungsverzeichnis

Literatur

- Amadeu Antonio Stiftung (Hg.): Was ist überhaupt Hate Speech? In: amadeu-antonio-stiftung.de. Online: <http://www.amadeu-antonio-stiftung.de/hatespeech/was-ist-ueberhaupt-hate-speech/> [22.05.17].
- Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton: Introduction. In: Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton (Hg.): The Internet Does Not Exist (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press 2015. S. 5-9.
- Arendt, Hannah: Über die Revolution. München: Piper 2011.
- Bauman, Zygmunt: Die Angst vor den Anderen. Ein Essay über Migration und Panikmache. Berlin: Suhrkamp 2016.
- Barthes, Roland. Die helle Kammer. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1989.
- Berz, Peter: Die vier Verschiebungen des Blicks. In: Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne (Hg.): Blickzähmung und Augentäuschung. Zu Jacques Lacans Bildtheorie. Zürich/Berlin: Diaphanes 2005. S. 183-216.
- Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne: Einleitung. In: Blümle, Claudia/ von der Heiden, Anne (Hg.): Blickzähmung und Augentäuschung. Zu Jacques Lacans Bildtheorie. Zürich/Berlin: Diaphanes 2005. S. 7-42.
- Bredenkamp, Horst: Theorie des Bildakts. Berlin: Suhrkamp 2010.
- Buschkühle, Carl-Peter: Vorsicht vor Haltungsschäden. In: zkmb.de (23.06.2014). Online: <http://zkmb.de/465> [22.05.17].
- Debray, Régis: Einführung in die Mediologie (Facetten der Medienkultur Bd. 3). Bern/ Stuttgart/ Wien: Haupt Verlag 2003.
- De Maizière, Thomas: Leitkultur für Deutschland. Was ist das eigentlich? In: bmi.bund.de (01.05.2017). Online: <http://www.bmi.bund.de/SharedDocs/Interviews/DE/2017/05/namensartikel-bild.html> [22.05.17].
- Evans, Dylan: Wörterbuch der Lacanschen Psychoanalyse. Wien: Turia + Kant 2002.
- Freud, Sigmund: Das Medusenhaupt. In: Internationale Zeitschrift für Psychoanalyse und Imago 25 (1940). S. 105-106.
- Ders.: Das Unheimliche. In: Mitscherlich, Alexander u.a. (Hg.): Sigmund Freud. Psychologische Schriften (Freud Studienausgabe Bd. 4). Frankfurt a.M.: Fischer 1970. S. 241-274.
- Ghost In The Shell. Reg. Mamoru Oshii. Production I.G. 1995.
- Han, Byung-Chul: Die Austreibung des Anderen. Gesellschaft, Wahrnehmung und Kommunikation heute. Frankfurt a.M.: Fischer 2016.
- Ders.: Hyperkulturalität. Kultur und Globalisierung. Berlin: Merve Verlag, 2005.

- Ders.: Müdigkeitsgesellschaft. Um die Essays „Burnoutgesellschaft“ und „Hoch-Zeit“ erweiterte Neuausgabe. Berlin: Matthes & Seitz 2016.
- Ders.: Psychopolitik. Neoliberalismus und die neuen Machttechniken. Frankfurt a.M.: Fischer 2014.
- Hattie, John: Visible Learning. A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. London: Routledge 2009.
- Hauser, Jan: Zeitschriftenlust aus der Provinz. In: faz.net (02.04.12). Online: <http://www.faz.net/aktuell/wirtschaft/unternehmen/magazin-landlust-zeitschriftenlust-aus-der-provinz-11705971.html> [22.05.17].
- Heinrich Böll Stiftung (Hg.): Landlust. Über die neue Sehnsucht nach der Provinz. In: boell.de (09.03.2016). Online: <https://www.boell.de/de/2016/03/09/landlust-ueber-die-neue-sehnsucht-nach-der-provinz> [22.05.17].
- Heißler, Julian: Aufstieg des Populismus. Früher war alles besser. In: tagesschau.de (14.07.16). Online: <https://www.tagesschau.de/inland/populismus-westen-101.html> [22.05.17].
- Kolb, Gila: Macht aktuelle Kunst Schule? In: Heil, Christine/ Kolb, Gila/ Meyer, Torsten (Hg.): Shift. #Globalisierung #Medienkulturen #Aktuelle Kunst (Kunst Pädagogik Partizipation Bd.1). München: Kopaed 2012. S. 193-198.
- Kortas, Olivia: Hashtag Heimat. In: jetzt.de (20.04.17). Online: <http://www.jetzt.de/instagram/instagram-und-heimat> [22.05.17].
- Lacan, Jacques: Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI. Berlin: Weinheim 1996.
- Lenk, Sabine/ Wetzels, Tanja: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. In: zkmb.de (09.05.16). Online: <http://zkmb.de/247> [22.05.17].
- MDR (Hg.): Neue Skulptur. Neue Proteste auf Neumarkt in Dresden. In: mdr.de (25.04.17). Online: <http://www.mdr.de/sachsen/dresden/kunst-neumarkt-einweihung-100.html> [22.05.17].
- Meyer, Torsten: Next Art Education (Kunstpädagogische Positionen Bd. 29). Hamburg 2013.
- Ders.: What's Next, Arts Education? Fünf Thesen zur nächsten Ästhetischen Bildung. In: Meyer, Torsten/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): Where The Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste (Kunst Medien Bildung Bd. 1). München: Kopaed 2016. S. 235-246.
- Meyer, Torsten/ Crommelin, Adrienne/ Zahn, Manuel: Anfängliches. In: Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 9-15.
- Nachtwey, Oliver: Abstiegsgesellschaft. Über das Aufbegehren in der regressiven Moderne. Berlin: Suhrkamp 2016.
- Pariser, Eli: Filter Bubble. Wie wir im Internet entmündigt werden. München: Hanser 2012.
- Pazzini, Karl-Josef: Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Erinnerung und/ mit Eros. In: Pazzini, Karl-Josef/ Burmeier, Christel (Hg.): Wenn Eros Kreide frißt. Anmerkungen zu einem fast vergessenen Thema der Erziehungswissenschaft. Essen: Klartext Verlag 1992. S. 21-44.
- Ders.: Bildung vor Bildern. Kunst, Pädagogik, Psychoanalyse (Theorie Bilden Bd. 38). Bielefeld: Transcript 2015.

- Ders.: Grenzwertige Bildung an den entgrenzenden Künsten. In: Meyer, Torsten/ Dick, Julia/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste (Kunst Medien Bildung Bd. 1). München: Kopaed 2016. S. 301-319.
- Ders.: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in einer Brust? (Kunstpädagogische Positionen Bd. 8). Hamburg 2005.
- Ders.: Kunstpädagogik für Unterscheidungsvermögen und moralische Abrüstung. In: Meyer, Torsten/ Kolb, Gila (Hg.): What's Next? Art Education (What's Next Bd. 2). München : Kopaed 2015. S. 241-245.
- Ders.: Übertragung und die Grenzen des Individuums. In: Michels, André/ Gottlob, Susanne/ Schwaiger, Bernhard (Hg.): Norm, Normalität, Gesetz. Wien: Turia + Kant 2012. S. 111-127.
- Rbb (Hg.): Dresdner Busmahnmal zieht nach Berlin um. In: rbb-online.de (04.04.17). Online: <https://www.rbb-online.de/kultur/beitrag/2017/04/dresdner-busmahnmal-abgebaut-transport-nach-berlin.html> [22.05.17].
- Robertson, Robert: Glokalisierung, Homogenität und Heterogenität in Raum und Zeit. In: Ulrich Beck (Hg.), Perspektiven der Weltgesellschaft. Frankfurt a. M.: Suhrkamp 1998. S. 192-220.
- Roller, Emma: Donald Trump's Unstoppable Virality. In: nytimes.com (29.12.15). Online: https://www.nytimes.com/2015/12/29/opinion/campaign-stops/donald-trumps-unstoppable-virality.html?_r=0 [22.05.17].
- Rosa, Lisa: Die Zukunft des Lernens. Von den Visionen des „Lernens für später“ zum Sinnbildungslernen für die Gegenwart. In: Burkhardt, Sara/ Meyer, Torsten/ Ullaß, Mario (Hg.): Convention. Ergebnisse und Anregungen. #Tradition #Aktion #Vision (Kunst Pädagogik Partizipation Bd. 3). München: Kopaed 2013. S. 113-120.
- Rouzel, Joseph: Letztlich, es gibt nur das, das soziale Band. In: RISS. Zeitschrift für Psychoanalyse. Freud - Lacan 77 (2012). S. 29-43.
- Ruhs, August: Lacan. Eine Einführung in die strukturelle Psychoanalyse. Wien: Löcker 2010.
- Scherer, Klaus/ Migut, Niklas: Clausnitz ein Jahr danach. Zwischen Angst und Aussöhnung. In: tagesschau.de (30.01.17). Online: <https://www.tagesschau.de/inland/clausnitz-125.html> [22.05.17].
- Schindhelm, Michael: Das Unbehagen an der globalen Kultur. In: Hedinger, Johannes/ Meyer, Torsten (Hg.): What's Next? Kunst nach der Krise (What's Next Bd. 1). Berlin: Kulturverlag Kadmos 2013. S. 494-498.
- Shirow, Masamune: Kōkaku Kidōtai. In: Young Magazine. Tokyo: Kodansha 1989-1990.
- Steyerl, Hito: Too Much World. Is the Internet Dead? In: Aranda, Julieta/ Wood, Brian Kuan/ Vidokle, Anton (Hg.): The Internet Does Not Exist (e-flux Journal Books). Berlin: Sternberg Press 2015. S. 10-26.
- Sturm, Eva: Vom Schießen und Getroffen-Werden. Kunstpädagogik und Kunstvermittlung „Von Kunst aus“ (Kunstpädagogische Positionen Bd. 7). Hamburg 2005.
- Der Tagesspiegel (Hg.): Höcke Rede im Wortlaut. „Gemütszustand eines total besiegten Volkes.“ In: tagesspiegel.de (19.01.17). Online: <http://www.tagesspiegel.de/politik/hoecke-rede-im-wortlaut-gemuetszustand-eines-total-besiegten-volkes/19273518.html> [22.05.17].

Wenzel, Frank-Thomas: Enorme Wachstumschancen für Streaming-Dienste. In: fr.de (08.05.17). Online: <http://www.fr.de/wirtschaft/netflix-und-amazon-enorme-wachstumschancen-fuer-streaming-dienste-a-1274583> [22.04.17].

Wetzel, Tanja: Die Kunst (zu) lehren als offenes Versprechen. In: *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse* (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 353-364.

Wilders, Geert: Rede bei Pegida am 13.04.15. In: geertwilders.nl (13.04.15). Online: <https://www.geertwilders.nl/index.php/94-english/1919-speech-gw-pegida-1304152> [22.05.17].

Wimmer, Michael: Übertragung – pädagogisch. In: *Sujet Supposé Savoir. Zum Moment der Übertragung in Kunst Pädagogik Psychoanalyse* (Kaleidogramme Bd. 66). Berlin: Kadmos 2010. S. 257-261.

Zahn, Manuel: „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: Meyer, Torsten/ Dick, Julia/ Moormann, Peter/ Ziegenbein, Julia (Hg.): *Where the Magic Happens. Bildung nach der Entgrenzung der Künste* (Kunst Medien Bildung Bd. 1). München: Kopaed 2016. S. 39-47.

Abbildungen

Abb. 1: Manaf Halbouni: Monument. Installation. Dresden 2015. In: Manafh auf Instagram (16.09.15). Online: <https://www.instagram.com/p/7s-nSCg3bc/> [22.05.17].

Abb. 2: Heike Mutter/ Ulrich Genth: Denkmal für den permanenten Neuanfang. Installation. Dresden 2017. In: phaenomedia.org (2017). Online: <http://www.phaenomedia.org/bilder/denkmal1-gr.jpg> [22.05.17].

Abb. 3: Videostill aus Ryan Trecartin: Ready (Re‘Search Wait‘S). HD-Video. 2009/2010. In: Zahn, Manuel: „Wir stammen von Animationen ab.“ Wirklichkeitserfahrung mit Ryan Trecartins Videos. In: zkmb.de (30.03.17). Online: <http://zkmb.de/1023> [22.05.17].