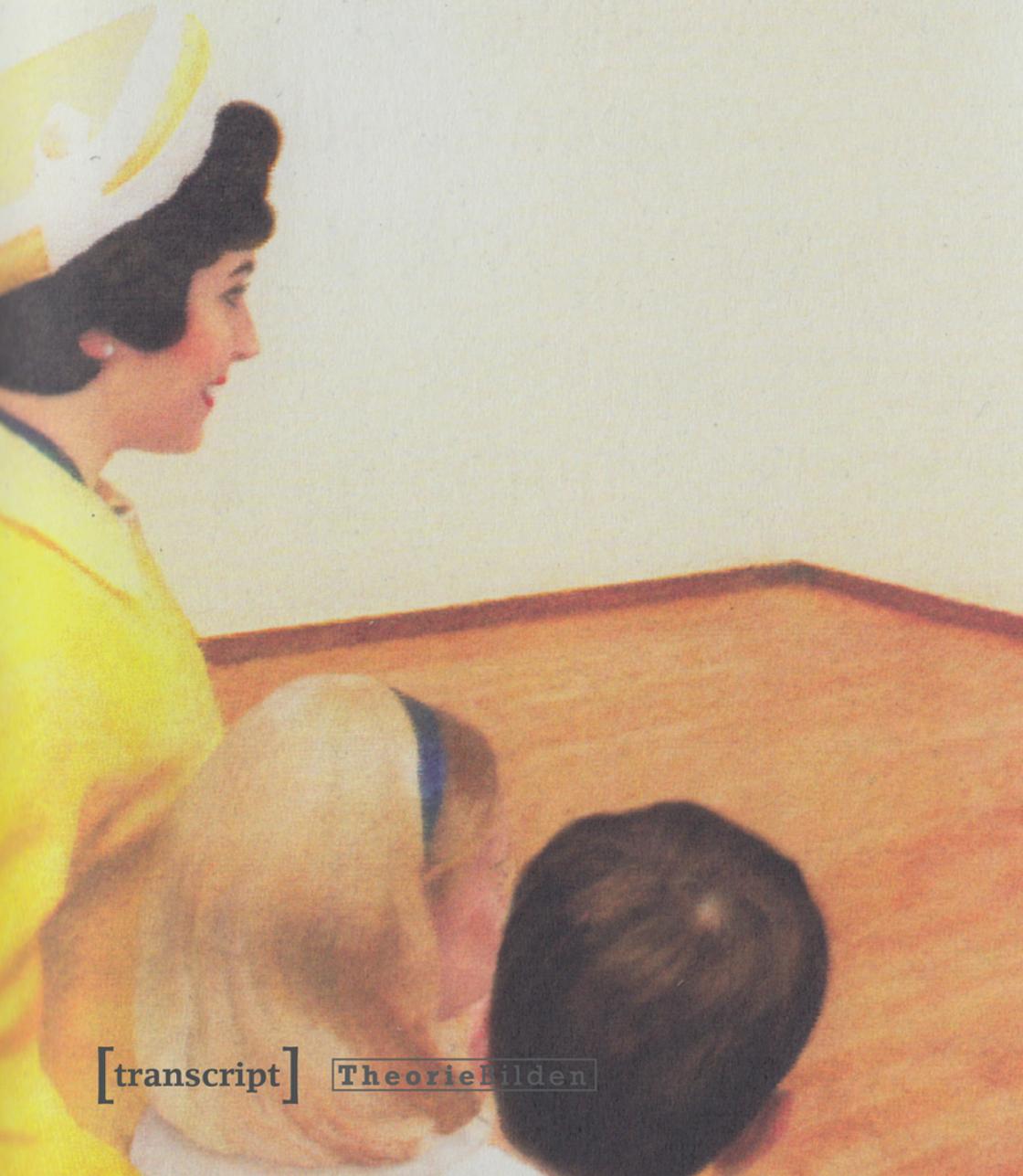


Karl-Josef Pazzini

Bildung vor Bildern

Kunst · Pädagogik · Psychoanalyse



[transcript]

TheorieBilden

Aus:

Karl-Josef Pazzini

Bildung vor Bildern

Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse

September 2015, 370 Seiten, kart., zahlr. Abb., 34,99 €, ISBN 978-3-8376-3277-4

Vor Kunst findet unfreiwillig Bildung statt – und nicht nur dort. Allerdings kann man sie hier eher bemerken als im Alltag, wo Bilder dauernd einfallen. Dies ist weder zu stoppen noch mit Präzision zu fördern. Die psychoanalytische Erfahrung zeigt jedoch: Eingefallene Bilder können nicht nur bilden, sondern ebenso zu Verhärtungen bis zur Dummheit führen. Der notwendige Schutz durch Einbildungen kann zu einer zu großen Distanz zur Welt, zu eingebildeter Autonomie und Souveränität führen, so dass unbewusste Schutzbilder kaum noch neue Erfahrungen zulassen.

In diesem Band geht es ums Durchbrechen und Loslassen, um Enteignung, Verzicht, Umwandlung, Auflösung, Schwingung, Umbau und Vorbilder.

Karl-Josef Pazzini (Prof. Dr.), geb. 1950, hat Philosophie, Theologie, Erziehungswissenschaft, Mathematik und Kunstpädagogik studiert und arbeitet als Psychoanalytiker in Berlin und Hamburg. Er war von 1993 bis 2014 Professor für Bildende Kunst und Bildungstheorie an der Universität Hamburg.

Weitere Informationen und Bestellung unter:

www.transcript-verlag.de/978-3-8376-3277-4

Inhalt

Vorwort 11

1 Bildung, die 19

2 Bilder, die 27

3 Vorbild, das 43

4 Kunst existiert nicht, es sei denn als angewandte 51

Der Anlass (51) Anwendung (52) Missbrauch (53) Anwendung und Missbrauch (54) Das Problem mit der Didaktik (55) Was ist Anwendung? (58) Aporie (59) Rücksicht auf Darstellbarkeit (61) Anwendung und Rezeptivität (63) Anwendung (64)

5 Angst, die Waffen abzugeben 69

Subjectile (70) Methodisches (71) Nicht lesbar (72) Widerstand (75) Fraß oder Augenweide (77) Ränder (78) Blick als Waffe und Objekt (78) Trieb (81) Blickfalle (82) Medusa (83) Absichten (86) Unpassend (86) Perspektive (88) Überraschung durch Genauigkeit (88) Zählung, Entsagung (90) Liebhaber (90) Verletzung (91) Sieh das! (92) Sich sehen sehen (93) Unheimlich (96) Betrachter vor dem Kunstwerk (97) Psychose (98) Beobachtung (99)

6 Nachträglich unvorhersehbar 107

Messias (108) Unvorhersehbares hegen (108) Unterricht als Umgang mit dem Unvorhersehbaren (109) Fetisch (110) Perversion (110) Pathologisierung (112) Vermittlung – pervers (112) Masochismus – Sadismus (113) Eingriffe in die Integrität (114) Angstlust (116) Tseng Yu-Chin (116) Identifizierende Wahrnehmung (117) Ideale (119) Genuss (120) Polymorph pervers (121) Beglaubigungsgesten (122) Komplizenschaft und Angst (123) Blick (124) Ansteckung (124) Vertrauen (125) Parallelproduktion (125) Naivetät (126)

7 Haut. Berührungssehnsucht, Juckreiz, Schauplatz 131

Berührungssehnsucht (131) Juckreiz (132) Verlust der Zentralperspektive (132) Der neue Augenpunkt: Mutter-Kind-Dyade (136) Trennung und Grenze (137) Symbiose (138) Fröhliche Wissenschaft (139) Hinter der Haut (140) Masochismus (141) Kontakt und Trennung (143) Beobachtung (145) Haut, ein Schauplatz der Näherung und der Abgrenzung (146)

8 Caravaggios Powerpoint 151

Didaktik (151) Sprechen und Zeigen (152) Powerpoint (152) Hier&Jetzt (156)

9 Zeige-Stöcke und andere Medien. Zur Aggressivität von Medien in der Bildung 161

Mark Tansey: *The Innocent Eye Test* (161) Komödie (164) Zeigen (164) Das Reale erreichen (165) Aggressivität des Zeigens (166) Medialität der Medien (167) Suture (169) Pseudo-Identifikation (169) Schreck (170) Signifikanz (171) Bilder als Nähmaschinen 1 (172) Symbolisch kastrierende Medien (173) Unsichtbares (173) Sprung beim Zeigen (174) Kanäle (175) Neue mediale Entwicklungen (175)

10 Beachtung der Medialität 181

Angstfreiheit und Zugehörigkeit (182) Ironische Nutzung (182) Stiftung von Relation (183) Leerer Signifikant (184) Bilder als Nähmaschinen 2 (184) Christus (185) Kunstforschung (185) Krystufek: *Suture* (186) Maschinen als sedimentierte Relationen (188) Bilder und Schrift (188) Vernetzung als Punkt (190) Videonanie (190) Schutz der Privatheit durch Veröffentlichung (195)

11 Schnittstellen 199

Neurochipforschung (199) Blutegel (200) Vampire (202) Egel und Chips (203) Vermittlung: Rausschmiss aus dem Paradies (203) Abstraktion und Stimulation (204)

12 Shirin Neshat: eine »leidenschaftliche Forscherin« 207

Anschauung (209) Urteilen (211) »Ich verstehe meine Arbeit als bildlichen Diskurs«. (212) Unbewusstes Wissen (212) Imaginäres Wissen (213) Symbolisches Wissen (214) Bildlicher Diskurs (215) Ohne moralische Urteile (215) Shirin Neshat sagt (218) Ergebnisse der Forschung (219) Rücksicht auf Darstellbarkeit (220)

13 Einfallende Bilder. Was kann Pädagogik gegen Bildung tun? 225

Mediengebrauch und Verhalten (225) Was tun? (226) Kunst als Erforschung der Bildungen des Unbewussten (227) Beispiel Com&Com (227) Bildungen des Unbewussten (229) Ironie (231) Autorschaft, Zurechenbarkeit (231) Mimesis (232) Energie (233) Cross-Mapping (233) Hirnphysiologische Hinweise (234) Glauben (234) Mut zum Vergnügen am Kopieren (235) Das Verwirrende an den Bildern (236) Schwer fassbare Einfälle (237) Pädagogische Aufgabe (238) Didaktische Innovation (239) Subjekt, auch der Didaktik, unbewusst (239) Vor-Bilder (240) Bildungsforschung gegen Ein-Bildung (241) Trojanisches Pferd (241) Medienangst (242) Anhang (243)

14 Geniale Epigonen. Kunst als Bildungsforschung 249

Generationenwechsel (249) Drittes (249) Um was geht es beim Generationenwechsel? (250) Kristallisationspunkt (250) Nachkommen (252) Entbindung und Entbildung (254) Schwierigkeiten in der Generationenabfolge (256) Identifikatorische Prozesse (257) »Die Mutter, die ihres Sohnes Tante ist« (257) Individuum (258) Künstlicher Wahn

(259) Kultur als Fiktion (259) Singularität und Wiederholbarkeit (260) Vorkenntnisse (260) Verdichtung – Entfaltung (261) Déjà vu (263) Einfall der Bilder (264)

15 Das zu Lesende 267

Wie es wirklich war (268) Eine Fiktion ist keine bloße Fiktion (271) Kultivierung der Aggressivität (274) Ironie (275) Paranoischer Zug (276)

16 Berge versetzen, erzählen können 279

Herstellung von Wundern (281) Suggestion (282) Praktische Ironie (283) Gemeinsame Macht (283) Minimal kontraintuitive Konzepte (284) Suggestion in Gestalt der Übertragung (285) Magie und Zauber als Didaktik (286) Camping im Himmel (287) Überschuss (288)

17 Berühren, glauben, verinnerlichen 291

Suche nach der Wahrheit (291) Subjekt (291) Religion (292) Nam Jun Paik (293) Wahrheit und Fundamentalismus (293) Masaccio (294) Interface (296) Kunst und Wissenschaft (297) Kunst, Reaktion auf den Prozess der Rationalisierung (298) Kunst und Psychoanalyse (299) Kunst als paradoxaler Aufenthaltsraum – Bilderverbot (299) Fortschritt in der Geistigkeit (300) Engpass der Psychoanalyse (300) Glauben (301) Ausgang (302)

18 Liebe, Medium, Schnitt 305

Film (306) Einbildungen ins Offene bringen (306) Ich (308) Subversive Stabilität (309) Lasso (310) Forschung und Bildung (311) Einfälle (311) Grausam und souverän (313)

19 Stimmung. Plädoyer für das Transindividuelle 317

In den Metropolen des Kapitalismus leben Gespenster (318) Unbestimmt (318) Übertragung (319) »Wie ist denn die Stimmung heute Abend?« (321) Zigarettenrauch und Vanillearoma (321) Objektivität (322) Moment von *Lalangue* (323) Stimmung in anderen Diskursen (324) Historisch (324) Resonanz (326) Mischung aus den unbewussten Erfahrungen (328) Genießen (329) Illusion (329) *Lalangue* (330) Witz & Konversion (332) Fazit: ein Arbeitsprogramm (333)

Literatur 341

Abbildungen 359

Dank 367

Vorwort

»Gerettet wird das Recht des Bildes in der treuen Durchführung seines Verbots.«¹

»Ich merke das schon bei der Betrachtung von Kunst, spätestens bei der Beschreibung. Ich kann mich nie mehr ganz geben«, sagte eine Analysantin. Das klingt so, als verhindere Kunst etwas. »Ich kann mich nie mehr ganz geben«, könnte auch klingen wie eine Beruhigung. Und man könnte sich auch dazu denken, dass die Kunst viel mehr gegeben hat, als die Analysantin bemerken, begreifen, formulieren kann. Sie hat etwas am Leib, das sie nicht mehr los wird, ihr wurde etwas zugefügt, es kam etwas hinzu, was sie nie mehr ganz sein lässt, es gibt dann etwas, das nicht zu ihr gehört, aber an ihr ist. Und das Ergebnis ist, dass sie sich vielleicht nur noch ein wenig geben kann, vielleicht nur kurze Zeit. Oder: Sie bemerkt vor der Kunst, dass sie sich nicht ganz und gar auf das Angebot einlassen kann, dass vielleicht ein Sog entstanden war, vor dem sie zurückschreckte, eine Form von Kunstraub. Die Kunst raubt ihr die vorgestellte Ganzheit, die Kunst gibt ihr etwas, das sie so ohne Weiteres nicht integrieren kann, sie nimmt sich etwas von der Kunst, um den Verschluss durch Ganzheit zu öffnen.

Aus dieser aus einer Analyse herausgegriffenen Äußerung höre ich, dass Bildung nicht ausschließlich eine Bereicherung ist, jedenfalls nicht im Sinne einer Akkumulation, dem Erreichen einer Ganzheit. Aus einzelnen Zeugnissen kann man wissen, dass vor Kunst vielfältige Bildungsprozesse stattfinden, auch solche, die den Widerstand erhöhen.

Zwei Studentinnen kommen nach einer Einführung in die Ausstellung von *Mark Rothko* (2008) in der Hamburger Kunsthalle und einer anschließenden genaueren Betrachtung zum veranstaltenden Hochschullehrer und sagen: »Bei uns passiert nichts. Was sollen wir machen?« Das, was vor Kunst geschieht, zumal vor Bildender Kunst, vor Bildern ist vielfältig, berührt die Konstitutionsbedingungen des individuellen Subjekts. Man könnte vermuten, dass das selbst noch in den horrenden Summen deutlich wird, die seit den 90er Jahren auf dem Kunstmarkt gezahlt wer-

den. Als wenn der Besitz an der Kristallisationsform des ehemaligen Begehrens des Anderen, des Künstlers, der bloße Besitz noch symbolisches Kapital zur Verbesserung der individuellen Verfassung abwürfe. Dieses »Als ob« scheint zu wirken.

Bildende Kunst setzt Forschungsprozesse in Gang, die vorher als Momente in sie eingegangen sind. Diese werden nicht unbedingt als solche eins zu eins beim Betrachten reproduziert oder gar erkannt. Es können forschungsähnliche Prozesse oder Erfindungen beim Betrachter geweckt werden. Fragen nach den Motiven, auch denen des Künstlers, wie es gemacht ist, wieso andere das für so wichtig halten, dass es in einer Ausstellung hängt, in einem Buch auftaucht. Warum hat der Künstler etwas, was ich nicht habe, könnte ich es haben? Was geschieht da gerade mit mir? Solche Fragen knüpfen wohl an die alte Neugier aus Kindertagen an. Daraus kann ein gesteigertes Interesse an oder gar eine Liebe zur Kunst oder zur Wissenschaft entstehen, aber auch das Gegenteil, denn die Kindertage können so beschaffen gewesen sein, z.B. die Reaktionen auf die Neugierbewegungen, dass man das Verlangen nach mehr Wissen über Bord wirft.

Ein Kind wird auf vieles und auf anderes als der Erwachsene aufmerksam. Diese Differenz kann zur Produktion werden. Gerade wegen des Hiatus', der Holperigkeit des Übergangs vom Kind zum Erwachsenen, bestehen hier Chancen dafür, die Aufmerksamkeit aus der Zweckgerichtetheit zu lösen. Das ist das, was Adorno mit Naivität zweiter Potenz bezeichnet.² Sie erscheint in dem Sinne als nicht zweckhaft ausgerichtet, als sie keinen genuine Anschluss hat an das, was gegenwärtig als zweckdienlich auf einem gesellschaftlichen Hintergrund interpretiert wird. Für den Betrachter, der nicht Künstler ist, wiederholt sich in entgegen gesetzter Richtung etwas, das ihn vielleicht Anschluss gewinnen lässt, an frühere Forschungsbewegungen, an Interessen, an Genüsse, die gegenwärtig aber nicht ins Alltagsleben eingelassen sind oder eingefügt werden können. Sie werden außerordentlich oder fremd. Oft steht dafür keine Darstellungsmöglichkeit zur Verfügung, die diese Erfahrungen formulieren könnte.

Kunstwerke können in dieser Hinsicht zum (nicht unbedingten) spektakulären Ereignis werden. In Begegnungen mit Kunstwerken werden die gewohnten, unwillkürlichen medialen Übersetzungsprozesse bemerkbar, hauptsächlich Übersetzungen aus den verschiedenen Aggregatzuständen von der Sichtbarkeit / vom Visuellen ins Sprechen. Betrachter werden gestört, Kunst lässt sie aushaken und ermöglicht ihnen, sich über die vielfältigen Wahrnehmungsmöglichkeiten in Raum und Zeit anders zu kombinieren, nicht nur intern, sondern auch mit anderen Menschen und der Umgebung. Beispielsweise kann das Gesehene oft nicht oder nur mit Gewalt schlüssig gedacht werden; Figuratives ist zwar als solches, aber nicht im Kontext zu verorten; der Gleichgewichtssinn meldet eine Schiefelage, während

doch sonst nichts dafür spricht, dass etwas schief wäre; Zeit dehnt oder verkürzt sich; Rot erzeugt plötzlich fast einen Geschmack; Material und Form trennen sich; Videos evozieren Filme als bekannt, die man nie gesehen hat; es entsteht das Gefühl, zusammenzuhängen mit dem, was man vorher als distantes Objekt wahrzunehmen gewillt war, ohne die Bindung genau benennen zu können. Im Gegensatz zum Produzenten erfährt der Betrachter das meist handlungsentlastet. Es mag dadurch manchmal die Angst entstehen, dass der Ausweg zu veränderter Handlungsfähigkeit nicht gefunden wird, aber auch die umstandslose Rückkehr zum Gewohnten nicht so ohne Weiteres möglich ist. Das macht Bildende Kunst seit langem schon als Gegenstand für die Schule empfehlenswert. Ihrem Gebrauch werden Beiträge zur Bildung zugesprochen. Solche Bildungsförderung, so hofft man, gehe über die Aneignung von Kenntnissen, über das kulturelle Phänomen »Bildende Kunst«, über deren Geschichte und Geschichten, über Fertigkeiten, solche zu produzieren, hinaus.

Vor Kunst findet aber auch unfreiwillig Bildung statt – nicht nur dort. Dort kann man sie vielleicht wegen anderer Randbedingungen eher bemerken als im Alltag. Auch das empfiehlt sie für pädagogische und unterrichtliche Prozesse, die Bildung wahrscheinlich machen wollen. Schreibt man so von Bildung, begibt man sich in ein Spannungsfeld, dessen Pole heißen: Bildung findet statt, sowieso und immer. Und: Es gibt institutionelle Anstrengungen, die Bildung befördern. Bildung kann intentional nicht gelingen, es muss aber etwas gesucht, erstrebt, gewünscht, gewollt werden, soll die Wahrscheinlichkeit für differenzierte Bildungen erhöht werden. Und das gilt nicht nur für den, der möchte, dass Bildung stattfindet, sondern auch für denjenigen, welcher der Adressat solchen Ansinnens ist.

Bildung findet dauernd statt, weil dauernd Bilder einfallen. Dies kann man weder stoppen noch präzise befördern. Dennoch zeigt z.B. die psychoanalytische Erfahrung, dass eingefallene Bilder, Bilderschichten bilden und zu Verhärtungen führen können. Der notwendige Schutz durch Bilder und Einbildungen kann zu einer großen Distanz zur Welt (einer eingebildeten Autonomie und Souveränität) führen, so dass unbewusste Schutzbilder, Phantasmen genannt, kaum noch Variationen der Aufmerksamkeit zulassen. Einbildungen können Neubildungen verstellen oder in einem Wiederholungszwang Situationen produzieren, die den Vorteil haben, bekannt zu sein, aber auch die Leiden verursachen, die man eigentlich meiden wollte.

Aus diesen und ähnlichen Erfahrungen heraus, kann man wünschen, dass in schulischen Erziehungs- und Sozialisationsprozessen, im Unterricht dafür Sorge getragen wird, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene eine Aufmerksamkeit entwickeln können, die Bildungsprozessen auf die Spur kommt. Man kann auch sagen: Bildungsprozesse brauchen ein selbstreflexives Moment, in dem man sich der Bildung bei sich selbst oder an anderen über anderes gewahr wird. Man

braucht Diagnose- und Kontrastmittel mittels derer auffallen, in die Nähe der Darstellbarkeit rücken kann, was sich dauernd bildet, einen Bruch in der Wiederholung. Sei es an anderen, sei es historisch, sei an sich selbst. Um dies zu erreichen, braucht man Fehlleistungen, Bildungen des Unbewussten.³

Bildungsförderlich sind der Struktur nach Situationen, die gleichzeitig entbilden, einbilden und somit bilden und das immer so weiter. Bei der Entbildung tauchen die meisten Schwierigkeiten, Widerstände, Abwehren auf. Es geht dabei um Loslassen, auch eine Art Enteignung, Verzicht, Anerkenntnis von Grenzen, Umwandlung, Auflösung. An einigen Arbeiten aus der Bildenden Kunst möchte ich mit unterschiedlichen Schwerpunkten und immer wieder neuen Anläufen untersuchen, wie man sich solche Prozesse vorstellen kann. Ich nehme dabei Kunst als einen Forschungsbereich, der sich genau diesem Punkt widmet, ihn ansteuert und bemerkbar macht.

Mit der Bildenden Kunst haben zunächst europäische Gesellschaften einen besonderen Bereich der Bildung durch Bilder allmählich etabliert. Wahrscheinlich ist er als ein Produkt der Säkularisierung zu verstehen. Aber das wird hier kaum Thema sein. In den Künsten findet implizit, selten auch explizit, eine Auseinandersetzung mit dem Bildungsgeschehen, so wie es Pädagogik intentional befördern will, statt. Resultat des Bildungsgeschehens ist das je individuelle, singuläre Subjekt, wie es eher als relationales, denn als substanzielles Geflecht auftaucht.

Vor Urzeiten war mit der Bezeichnung »Bildung« eine Aktion der Herstellung von Gebilden im dreidimensionalen Raum gemeint. Diese Gebilde waren nicht nur auf das Sehen bezogen. Von den Gebilden, so nahm man an, gingen bildende Wirkungen aus, weil sie den Menschen in seinen Bewegungen wiederum bildeten, nicht nur formten. *Forma* und *materia* waren verschränkt gedacht, eigentlich nicht separierbar. Schon früh war man der Ansicht, dass auch die Beschäftigung mit den schon fabrizierten Werken, ihren Entstehungsbedingungen, ihren Eigenschaften, ihren Formen, ihren Inhalten, ihrer Analyse, ihrer Interpretation und, was die Zugänge auch seien, eine bildende Wirkung entfalten könnten.⁴

Im vorliegenden Buch wird Bildende Kunst als ein Forschungsbereich zur Fassung der (individuellen) Subjektconstitution verstanden. Fassung heißt hier Darstellung, Produktion und Begreifen. Bildung als Prozess und Resultat wird nicht gleichgesetzt etwa mit Erziehung, Unterricht und Vermittlung von Wissen und Fertigkeiten. Werke und Prozesse der Bildenden Kunst werden als mögliche Auskünfte über Bildungsprozesse von Subjekten und gleichzeitig als Möglichkeit wieder anderer Bildung genommen. Beides zusammengenommen wird verstanden als Vermittlung. Bei der Vermittlung kommen Widerstände, Überraschungen, Unverständnis, Ablehnung, Begeisterung, Angst, Widerstand, Abwehr, Suggestion, Lust, Freude,

Irritation zum Tragen. Sie tragen diesen Prozess. Die unterschiedlichen Momente der Beziehungsaufnahme und deren Umarbeitung machen die bildende Wirkung aus. Um diese Behauptung fruchtbar zu machen und zu belegen, werden hier Suchbewegungen in Konfrontation mit einzelnen Werken notiert.

Angespielt ist im Titel des Buches auch auf Vorbilder. Dies soll hier verstanden werden im Sinne eines Bildes, das vorher da ist, das sich als Hindernis oder als Schlüssel für die Bilder, die dann kommen, erweist. An diesen Übergängen ist Sprache nicht unwesentlich beteiligt. Das zeitliche und logische Vorbild als Ideal und Orientierung wird in der Bildenden Kunst thematisiert, kritisiert, überschritten. Aber gerade darin bekommt sie wiederum vorbildlichen Charakter bis dahin, dass es scheint, dass ein Bild des Künstlers zum Modell, zum Vorbild der normalen Sozialisation wird. Das Vorbild ist natürlich auch ein Nachbild.

Das Interessante dabei ist, dass Bildende Kunst sich in der Gegenwart unter anderem mit der Verweigerung des Zeigens in eine bestimmte Richtung, auf einen bestimmten Sinn eingerichtet hat und dabei (paradoxaerweise) diese Verweigerung zeigt. Sie enthüllt nicht⁵ etwas, das wesentlich ist oder dem explizit zu folgen sei, sondern sie zeigt die Undurchdringlichkeit von Hüllen als Oberflächen mit Fehlstellen und Rissen, ohne dass angebbar wäre, was hier eigentlich hingehört oder dahinter zu sehen sein könnte. Die Spannung, die daraus resultiert, dass sich da etwas zeigt, anderes verborgen ist, sich dem Zugriff entzieht, führt zur Unschlüssigkeit. Zusammen mit dem dem Sichtbaren und Wahrnehmbaren kann das zum Angebot eines spielerischen, reizvollen Zusammenhalts mit dem Rezipienten werden.

Die Herstellung eines Zusammenhangs wird in einer noch sehr allgemeinen und unspezifischen Form als Vermittlung bezeichnet. Das Dispositiv der Vermittlung, auch unmittelbar vor den künstlerischen Arbeiten selbst, ist angewiesen auf Repräsentation, (Wieder-) Vergegenwärtigung, auch von etwas, das im Moment nicht da ist, von dem man nicht weiß, ob es da war, wobei etwas entsteht, das nicht identisch ist mit dem sich nähernden Subjekt oder dem Werk. Wenn nun der Reiz und die bildende Wirkung von Kunst darin läge, dass man über das, was dabei geschieht, nie im Detail Bescheid wissen kann, was passiert dann, wenn im Rahmen von Schule oder Hochschule in den Vermittlungsprozess bestimmte Ziele oder Standards hineinragen, die erreicht werden sollen?

Das vorliegende Unternehmen fokussiert den Moment der Bildung, nicht den des Unterrichts. Es werden nicht schon stattgehabte Formen der Vermittlung untersucht. Unterricht lässt sich in einem eingeschränkten Verständnis als die Weitergabe formulierten Wissens und Fertigkeiten sicherlich leichter unter Standards bringen. Dieser Zugang wird hier eingeklammert. Er wird nicht ausgeklammert, weil man selbstredend Wissen und Fertigkeiten braucht und es auch solches gibt. Er

wird nicht denunziert, sondern es wird dafür plädiert, die Besonderheit von Bildungsprozessen angesichts von Kunst nicht zu vergessen. Nur so kann eine Ausrichtung auf ein Ziel verfolgt werden, das jetzt und hier nicht da ist, genauso fehlt wie der einzige Sinn eines Kunstwerks. Das ist unter den Vorzeichen eines mittel-europäischen und nordamerikanischen dreifachen Fundamentalismus' nicht ganz leicht durchzuhalten. Nicht genaue Bestimmbarkeit von Zielen, Verwirrung durch unbekannte Anforderungen, Inkommensurabilität, Spannung, Ratlosigkeit werden durch die Forderungen nach Marktgerechtigkeit (Volks- und Betriebswirtschaftslehre treten an Stelle der Theologie), nach Praxisbezug (Umsetzbarkeit direkt) und Empirie (nach dem Modell der Berührbarkeit und/oder Sichtbarkeit) schnell zum Verschwinden gebracht. Ängste werden eskamotiert und dazu Intelligenz, Denkfähigkeit, Empfindlichkeit partiell lahm gelegt und Zusammenhangsblindheit durch garantierte Anschlussfähigkeit überspielt.

Bildung, die man nicht intentional herbeiführen kann, wäre Grundlage für Sprünge aus der Gegenwart hinaus in eine Vergangenheit oder Zukunft, aber auch in gleichzeitig oder ehemals existierende Räume woanders und in deren Zeit samt ihrer Geschichtlichkeit. Das, was zwischen dem, was jetzt ist und als umrissen den Sinnen zugänglich ist, und dem zukünftig zu Erreichenden liegt, ist dennoch vernehmbar, vor allem als etwas, das lenkt, ab- oder hinlenkt, aber nicht immer deutlich repräsentiert werden kann. Man kann das als Wünsche oder Begehren bezeichnen. Standards und die verbundenen Kompetenzen dagegen werden im Indikativ geschrieben. »Der Schüler kennt ...«.

Die Betonung von Bildung setzt auf Ereignisse. Und solche Ereignisse, die nicht herstellbar sind, sind die, in denen sich die Intention der Vermittlung umsetzt oder eben auch nicht. Um die Wahrscheinlichkeit für solche Ereignisse zu erhöhen, kann man eine ganze Menge tun, Rahmungen anbieten.

In der Bildenden Kunst hat man es mit Sehen zu tun. Dieses nun scheint eine Art Gewissheit zu erzeugen: Das ist es, was ich sehe. Und oft kann man das wiederholen. Und dem Sehen eignet eine andere Zeitform als dem Hören. Das Sehen ist plötzlicher und eine Betrachtungszeit ist (mit Ausnahmen, z.B. der Filmwahrnehmung) nicht festgelegt. Das greift selbst, wenn man weiß, dass man vielleicht nicht alles sieht, dass etwas verborgen bleibt. Jedenfalls sieht man etwas. Und man hat immer wieder den Eindruck, dass man alles sieht. Die alltägliche Gewöhnung an einen allmählich sich entwickelnden grauen Star lässt die Welt farbig wie eh und je erscheinen. Das ist eine reizvolle Ambivalenz in der Wahrnehmung Bildender Kunst.

Nur ganz kleine Kinder wiegen sich vielleicht in der Illusion, dass sie lesen könnten, indem sie auf bedruckte Seiten blicken, weil sie dort Schrift und einzelne

Buchstaben erkennen. Später wissen sie, dass man lesen lernen muss. Dazwischen liegt etwa der beleidigte Ruf eines vierjährigen Mädchens, das lange Zeit auf die Seiten des Buchs gesehen hatte, das Buch schüttelte: »Papa, es liest sich nicht!« Es geht darum: erfahren lernen, wie man gebildet wird von dem, was man sieht, indem man immer etwas dazu tut, was nicht zu sehen ist. Dies kann man nicht lernen, jedenfalls nicht in dem Sinne, wie man technisch lesen lernen kann. Nur weil bei den meisten Menschen ein Mechanismus des Sehens funktioniert, ihre Augen also von Seheindrücken erreicht werden, heißt das noch nicht, dass sie sehen können, präziser, dass sie merken, wie sie gebildet werden. Die These ist, dass man das mit der Kunst ganz gut lernen kann.

Das vorliegende Buch geht aus Notizen entlang eines Zeitraumes von nahezu zwanzig Jahren hervor. Einige Kapitel waren Vorträge, andere Buch- oder Zeitschriftenbeiträge. Sie wurden mehr oder weniger stark überarbeitet. Es bleibt aber meist der jeweilige Anlass, Diktion und Zusammenhang gewahrt. Es entsteht eine umkreisende Didaktik, die dennoch eine Ausrichtung hat, die versucht mit aller Thetik Öffnungen zu erreichen, Öffnungen als Loslösung für andere Bindung – immer wieder.

- 1 Horkheimer, Max; Adorno, Theodor W. (1947): Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente. Amsterdam, S. 30. – Es versteht sich von selbst, dass in einer Wendung wie ›die‹ Kunst, ›der‹ Betrachter, ›die‹ Bildende Kunst, ›die‹ Künstler, ›die‹ Analytiker, ›der‹ Forscher etc. prinzipiell je beide Geschlechter einbezogen sind. – Nach der Erstnennung einer bibliographischen Quelle folgen Kurztitel.
- 2 Adorno, Theodor W. (1970): Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M., S. 10.
- 3 Vgl. Lacan, Jacques (1998): Die Bildungen des Unbewussten. Das Seminar. Buch V. Übers. von Hans-Dieter Gondek, Wien, 2006.
- 4 Nicht als einzige Begründung diene diese Ansicht dazu, für die produzierende und rezipierende Befassung mit Bildender Kunst ein Schulfach einzurichten. Es hieß zwar immer wieder anders, hat aber vielleicht am ehesten noch das erhalten, was die Breite des Bildungsbegriffes einmal ausgemacht hat. Allerdings geht das nur unter einer Bedingung, behaupte ich: Bildende Kunst kann Bildung auch in ihrer Widersprüchlichkeit nur aktualisieren, wenn sie sich im Rahmen von pädagogischen Veranstaltungen in den Widerstreit mit anderen Inhalten und Verfahrensweisen begibt. Widerstreit heisst hier, dass sie weder unter eine Pädagogik oder Didaktik an sich subsumiert werden kann, noch dass sie von sich behauptet, sie sei etwas ganz anderes.
- 5 Vgl. Reiche, Reimut (2001): Mutterseelenallein. Kunst, Form und Psychoanalyse. Basel, Frankfurt a. M., S. 16.

1 Bildung, die

Bildung ist ein spezifisch deutsches Wort ebenso ein Begriff, der so in anderen Kulturen meines Wissens nicht vorkommt. Er führt zu Übersetzungsschwierigkeiten – auch im Deutschen. Diese lassen sich hier nicht einholen, sondern nur andeuten, im Versuch so zu tun, als sei eine definitorische Bestimmung möglich.¹

Bildung steht im Deutschen da, wo in der lateinisch-römisch-christlichen Tradition *formatio* steht. Bildung gilt auch als Übersetzung des französischen² »*formation*«, wie es z.B. in Jacques Lacans *Le Stade du miroir comme formateur de la fonction du Je* als Bildner erscheint.³ Bildung, so wie der Begriff hier verwendet wird, ist nicht auf das Feld der Pädagogik beschränkt. Sie kann überall passieren – darin der Übertragung ähnlich, die ja auch nicht nur im Feld der psychoanalytischen Kur wirkt, sondern da in den entspannten Fokus der Aufmerksamkeit gerät. Bildung ist also keineswegs mit Erziehung, Lernen oder Lehren gleichzusetzen. All dies sind Dispositive, Bildung geschehen zu lassen.

Bildung kann auch als die Übersetzung des lateinischen *eruditio* gelten. *Eruditio* wird dem Wortgebrauch nach als Gelehrsamkeit, Belesenheit übersetzt. Wörtlich – von *erudire* – heißt es: aus dem Rohen herausarbeiten, eine Form geben, entrohen (also vielleicht kochen), bearbeiten, verarbeiten. Zur schwierigen Übersetzbarkeit des Bildungsbegriffs hat Birgit Sandkaulen eine Geschichte geschrieben:

»Als eingangs des 19. Jahrhunderts die Universitäten in Deutschland revolutioniert wurden, stand ein neuer Bildungsbegriff Pate: Zweck in sich selbst, gleichwohl auf Praxis bezogen. Dieser Begriff der Bildung war jung und kritisch zugleich, ein entschiedener Einspruch gegen die Zweckerationalität und Funktionalität von Wissen.

Als Studentin habe ich vor mehr als zwanzig Jahren ein Auslandsjahr in Poitiers verbracht, am dortigen *Centre de la Recherche sur Hegel et Marx*, wie die Einrichtung damals noch hieß (heute ist sie umbenannt in ein *Zentrum zur Erforschung des Deutschen Idealismus*). Ich studierte dort die *Phänomenologie des Geistes*, Hegels Hauptwerk [...]. In diesem Werk spielt der Begriff *Bildung* eine hervorragende Rolle. Das ganze Buch handelt von der Bildung des Bewusstseins. Als individuelles wie als kulturelles Bewusstsein soll es auf dem Weg einer langen und breiten Erfahrungsgeschichte verstehen lernen, was es selber ist. Das

aber kann nur gelingen, wenn das Bewusstsein begreift, auf welcher mannigfachen Weise es mit der geschichtlichen Welt vermittelt ist.

Dieser Gedanke hat mich fasziniert, und ich beschloss, über Bildung bei Hegel eine Arbeit zu schreiben, auf französisch, denn schließlich studierte ich in Frankreich. Nun machte ich eine verblüffende Erfahrung: Ein Wort, das im Französischen dem deutschen Ausdruck Bildung entsprochen hätte, fand sich nicht. Im Französischen braucht man eine Serie von Wörtern, um die vielfältigen Aspekte wiederzugeben, die in Bildung stecken und die alle in Hegels Verwendung des Begriffs eine Rolle spielen: *formation* (Gestalten oder als Produkt davon die Gestalt: die Kinder bilden einen Kreis, die Autos bilden eine Schlange), *développement* (Entwicklung: Pflanzen bilden Knospen aus), *création* (bildende Tätigkeit: Bildende Künste), *fondation* (Gründung: Bildung eines Staates), *organisation* (Aufbau: die Bildung eines Unternehmens, ein Unternehmensgebilde), *éducation* oder *culture* (Erziehung: Ausbildung) und schließlich noch *connaissances* (Wissen, etwa im Bildungskanon). [...] Da es lästig gewesen wäre, ständig alle diese Wörter aufzuzählen, habe ich es in meinem französischen Text kurzerhand bei dem deutschen Ausdruck Bildung belassen. So machte es im übrigen auch mein französischer Dozent. Noch heute höre ich ihn »la Bildung« sagen [...]. In der englischen Sprache ist es nicht anders. Auch hier sagt man *education*, wenn man Erziehung oder Ausbildung meint, und spricht andererseits von *formation* und *development*, wenn man den Vorgang des Gestaltens, das Profil einer Gestalt oder aber derlei wie eine Entwicklung im Auge hat.⁴

Zu erinnern ist daran, dass der deutsche Begriff der Bildung in einem theologischen Kontext erstmals bei Meister Eckhart gebraucht wurde und dort eng verknüpft ist mit dem Prozess einer gleichzeitigen Entbildung und einer neuerlichen Einbildung. Schon der neue Einfall von Bildern lässt die vorhandenen nicht unverändert, es kommt zu Überlagerungen, Löschungen und Schichtungen. Zuweilen – so kann man sich vorstellen – »entstehen« die älteren Bildungen erst mit dem Einfall der gegenwärtigen. Manche neuen überraschenden Bildungen können auch ältere so zerlegen, dass sie bisweilen nicht mehr greifbar sind und sich vielleicht zu einem neuen Bild konstellieren. In der zunächst theologischen Version ist Referenz und Bezugspunkt das Bild »Gottes«, das aber im Umfeld von Meister Eckhart nicht mehr (wie zuweilen davor) als Ursache der Bildung gedacht ist, sondern als Wirkung – und umgekehrt.⁵ Hier werden Theoriezüge vorformuliert wie dann in der Psychoanalyse insbesondere bei Lacan: Aus der Zukunft ergeht eine Wirkung auf Gegenwart und Vergangenheit, z.B. über Idealbildungen, das Gegenwärtige, von dem normalerweise angenommen wird, es sei die Ursache späterer Wirkungen, wird so gleichermaßen zur Wirkung. Ebenso geschieht dies der Vergangenheit, die als wirksame Ursache auf einmal zum Effekt einer gegenwärtigen oder zukünftigen Ursache wird. Das ist nicht linear zu denken. Aber es ist die einzige Chance, bildend oder psychoanalytisch wirksam tätig zu werden, weil sonst die Ursachen als immer schon vergangene fundierend und bestimmend gedacht werden müssen.

Hierin kann man also Vorboten einer dann erst in der Psychoanalyse wieder genauer ausgearbeiteten Logik der Nachträglichkeit erkennen. Nachträglichkeit und Chock der Präsenz transportieren andere Zeitqualitäten als die der Linearität. Meister Eckhart spricht von einer Verkehrung von Ursache und Wirkung in sich, zumindest von einem Ineinander. Bildung spielt mit den Zeiten, so wie wir gewohnt sind, sie zu sortieren. Bildung hat etwas von einer Konjektur, einer Vermutung, wobei das Mut machende des Einfalls von Bildern mit zu beachten ist. Der Einfall, so bin ich geneigt anzunehmen, hat einen energetischen Aspekt, er setzt etwas ins Werk.

Vielleicht gibt es Bildung nur im zweiten Futur. Deshalb ist sie kaum direkt planbar und bindet das Sprechen über Bildung, ihr ins Werk setzen immer mit einem »Als ob«. »Wir tun jetzt so, als ob wir das planen könnten« (Aber wir tun es dann tatsächlich). Das hat etwas Fiktionales, Augenzwinkerndes, Ironisches, Kontrafaktisches, aber deshalb Wirksames.

Ich fahre fort mit den pseudodefinitiven Setzungen: Bildung besticht mit formal interessanter, nicht unbedingt »schöner« Präsentation, die materialiter wirkt, und verführt so auch. Sie hat performativen Charakter, verflüchtigt sich, wird vergessen oder erstarrt im Stillstand. Bildung hat eine ästhetische Dimension. So hat sie Teil am Imaginären (dem Vorgestellten, Vorstellbaren, Phantastischen, Geträumten, Eingebildeten, ...) und setzt, wie in Lacans *Spiegelstadium* beschrieben, über das Symbolische, z.B. über ein Sprechen, immer wieder die Differenz zum bildlichem Ichideal vom sprechenden Ich aus in Gang: Wenn »ich« spreche, dann hat dieses Ich, das da spricht, eine mehr oder weniger explizierbare Vorstellung von sich, eine Imagination, die aber mit dem tatsächlich sprechenden Ich nicht übereinstimmt. Gerade aus diesem Grund, wegen der Nicht-Übereinstimmung, spricht man. Und weil man die Differenz nicht beherrscht, kann man davon sprechen, dass es sich bildet. Es bildet sich im Sprechen unter Beteiligung der Vorstellungen, die nicht einsehbar sind für andere, ruft aber im adressierten Anderen wiederum Vorstellungen hervor, bildet sie dort, von dorthin kommt eine symbolisierte Antwort, so dass sich das Mitgeteilte weiter bildet. All das geschieht mit etwas vom Realem, etwa der Lebenszeit, dem Einsatz von Energie und Körper. Das Reale ist im Akt der Bildung und durch diesen als solches nicht greifbar, auch nicht ganz begreifbar.

Bildung transformiert räumlichen Stillstand und Gegenüberstellung notwendig in eine zeitliche Bewegung: Erst in Zukunft wird es gut sein, sagt man nachher immer wieder auf die Zukunft und das Zukünftige hin. Bildung bezeichnet eher einen Prozess und eine Relation denn eine Substanz und bildet eine Textur, in der sich allerlei fängt. Bildung ist auch wie ein Fangnetz, also eine Struktur von Aufmerksamkeit.

Bildung hat eine ethische Dimension, weil und insofern sie es notwendig macht, dass das Subjekt jenseits des Regelvollzugs erscheint. Es wird erfinderisch und taucht so als singularär bemerkbares zur Formulierung herausforderndes Subjekt auf. Es hat so etwas Einzigartiges (Singularäres), das jenseits, gegen und in noch nicht geregelten Situationen in Erscheinung tritt.

Bildung verlangt Urteils- und Einbildungskraft und zieht zur Verantwortung – in die Richtung vom Anderen her, der gerne etwas über die Gründe des Denkens, Handelns und Fühlens wissen möchte. Sie verlangt nach einer Ethik, die der Nicht-abschaffbarkeit des Mangels (er entsteht immer wieder anders neu) und Unüberschreitbarkeit der Grenzen zum Anderen Rechnung trägt. Es geht immer weiter. Man kann auch sagen: Bildung greift immer zu kurz. Der Mangel wird aber auch immer begleitet von einem Überfluss, von einem Reichtum an Möglichkeiten, die in der Fülle unerträglich sind. Es braucht Mut zur Auswahl und Entscheidung. Das muss gebildet werden. Überfluss wird sprechend in ein Medium gebracht. Ein Säugling hat so nicht nur Mangel, sondern auch einen Überschuss an ungebündelter, ungeformter Energie – Form ist etwas Soziales. Säuglinge bringen in Gang. Und wird eine »Naivetät zweiter Potenz« (Adorno)⁶ errungen, werden Überschuss, Neugier und Rücksichtslosigkeit als Produktionsweise weiterhin wirksam. Sonst erscheinen Freiheitsgrade als Mangel an Orientierung. Bildung ist also keine Fütterung.

Bildung arbeitet mit der Begrenztheit des Individuums, seiner Endlichkeit, elaboriert einen Konnex zum Sozialen und gibt in dieser Arbeit Beziehungen Kontur. Sie ist vorläufige Antwort auf fehlenden Zusammenhalt. Sie ist nichts, was drinnen stattfindet und dann auf etwas Äußeres einwirkt, oder umgekehrt von außen nach innen wirkt. Sie ist als Relation dazwischen. Eine Frucht aus den Befassungen mit einem weiter geschriebenen Bildungsbegriff ist auch die Erfahrung: Bildung ist ein aktiv-passivisches Geschehen, medial. Dementsprechend kann man Bildung nicht haben, lediglich einige Dispositionen als Voraussetzung, um bildende Relationen einzugehen, Bereitschaften. Bildung als Eigenschaft ist nichts anderes als Einbildung. Und diese muss in Anlehnung an Meister Eckhart dann in die nächste Runde gehen, die Entbildung. Von da wieder zu anderer Bildung.

Bildung erweist sich als genau die Relation, die das Subjekt, im Unterschied zum Individuum, in Existenz hält, sonst zerbröselt es und ist nirgendwo mehr auffindbar. Lacan spricht von einem »authentifizierenden Gefühl«⁷. Es tritt ein, wenn das zur Aktion herausfordernde Reale zumindest gestreift wird. Bildung lebt von der Beeindruckbarkeit, von der Irritierbarkeit, von Haltung und Stil. Bildung als Relation und Diskurs (d.h. als soziales Band) hat wie jede Relation reale, imaginäre und symbolische Schichten, bzw. Register. Direkt dem Bewusstsein zugänglich sind zuweilen die imaginären und symbolischen Dimensionen. Das ergibt ein Ge-

fühl einer zumindest partiellen Unbeherrschbarkeit der Beziehungen, in denen die Individuen leben, sie bekommen eine Ahnung davon, dass es ein unbewusstes Subjekt gibt, das als darunter Geworfenes und dann Darunterliegendes (griech. ὑπερκείμενον) fundierend wirkt. Wegen ihrer Nichtbeherrschbarkeit macht Bildung Angst, verunsichert, steigert damit die Neugier und das Existenzgefühl. So entsteht die Versuchung der Rationalisierung von Bildungsprozessen, dem Wunsch der Überprüfung und Steuerung.

Der Gegenentwurf der Bildung gegen die tatsächlich existierende Angst wäre Stabilisierung durch Bewegung, durch eine Sehnsucht, durch unablässiges Wünschen, das sich ausruht in Momenten gelungener Verknüpfung, Beziehung, Freundschaft mit anderen und dem Gefühl, dass es stimmt. Die Verknüpfungen der Register gelingen und verändern sich; das wäre Bildung als Prozess, der aus sich heraus Bildung als Verknüpfung, als Inhalt und Resultat, als Abfall und Stützen entlässt. Gebildete Menschen, also die, die eine wahrnehmbare Struktur entwickeln und Spannungsbögen handelnd zur Existenz bringen können, sind selber wieder Attraktoren für Bildungsprozesse, Vorbilder.

Alle Bildung ist ästhetisch, weil sie Übergänge vom Sinnlichen in Sinn provoziert, aber diesen Sinn auch immer wieder, vom Sinnlichen, Physischen her untergräbt. Unfassbar. Reine, vergeistigte Bildung ist für pädagogische Zusammenhänge nicht geeignet, denn sie verflüchtigt sich leicht nach oben. Und deshalb gibt es sie auch nicht.

Bildung als Prozess und als Haltung – unterfüttert mit unbewusstem Wissen auf der Grenze zur Formulierbarkeit – braucht Darstellung. Dabei geht es nicht um eine Darstellung von etwas, das vorher da ist und nur noch eines Mediums bedarf. Die Darstellung selber bringt etwas in Existenz, das vorher so nicht war. Erst so kann Bildung bemerkt werden. Vielleicht kommt Bildung immer auch an die Grenze ihrer Darstellbarkeit, der bisher möglichen Darstellbarkeit, sie entsteht in Rücksicht auf Darstellbarkeit – so wie die Traumerzählung in Freuds *Traumdeutung*.

Solche Darstellung, Performanz geschieht z.B. in Institutionen, die durch diesen Darstellungsprozess am Leben gehalten werden, sonst werden sie tödlich, zumindest langweilig. In Institutionen – wie Schulen, Universitäten, auch einzelnen Vermittlungssituationen vor Bildern in Museen etwa – stehen je nach Institution unterschiedliche Dispositive bereit, die die jeweilige Grenze der Darstellbarkeit markieren, die Rücksicht auf Darstellbarkeit erzwingen – und zuweilen andere Darstellungsweisen provozieren. Das Museum erfordert aus konservatorischen Rücksichten und der oft kunsthistorischen Ausrichtung andere Inszenierungen in der Umgangsweise mit Kunst als etwa eine Schulsituation, in der die Originale fehlen. So kommt Bildung zur Perfektion, das heißt abgeleitet vom Lateinischen wört-

lich, zu einem »durch Handlung erreichten Prozess und Zustand«. Erst durch die Handlung wird etwas ins Werk, ins Wirkliche gesetzt. Und kann in den nächsten Schritt der Bildung als Prozess übergehen.

Am Rande gefragt: Warum spricht man eigentlich nie von »Permaterianz«, nur von Performanz? Bildung geht doch auch durch Materie hindurch.

Wie lassen sich in einem so skizzierten Bildungsbegriff die Verhältnisse von Materie und Form, von Bewusstsein und Unbewusstem, Bedeutung und Bedeutungslosigkeit klären? Dieses bipolare Denken entspricht nicht dem hier favorisierten und skizzierten Bildungsverständnis. Aber ich schlage vor, die Pole zu lassen und Bildung streng als Vermittlung zu verstehen, die die Pole aus sich entlässt. Bildung ist in der Mitte zu suchen, aber nicht ohne Berührung zu den Polen.



Abb. 1 Muntean/Rosenblum: »Where else«. Ausstellung in der Secession, Wien vom 27.1.-19.3.2000, Wien: Wiener Secession 2000.

- 1 Vgl. Ritter, Joachim; Gründer, Karlfried; Gabriel, Gottfried, u.a. (1971-2007): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Darmstadt. 13 Bde, hier Bd 1, S. 921-937. Vgl. Wimmer, Michael (2014): Pädagogik als Wissenschaft des Unmöglichen. Bildungsphilosophische Interventionen. Paderborn.
- 2 Ursprünglich natürlich des lateinischen Begriffs *formatio*.
- 3 Lacan, Jacques (1973): Das Spiegelstadium als Bildner der Ichfunktion (1949). Übers. von Peter Stehlin. In ders.: Schriften I. Olten: Walter, S.62-70.
- 4 Sandkaulen, Birgit (2004): La Bildung. Frankfurter Allgemeine Magazin, Heft Nr. 271, 19.11.2004.
- 5 Pazzini, Karl-Josef (1991): Von Meister Eckharts »Bildung« zu Brunelleschis »Abbildung«. In: Rittelmeyer, Christian; Wiersing, Erhard (Hg.): Bild und Bildung. Ikonologische Interpretationen vormoderner Dokumente von Bildung und Erziehung. Wiesbaden, S. 187-214.
- 6 Vgl. Adorno, Ästhetische Theorie, S. 10.
- 7 Lacan, Jacques (1978): Die vier Grundbegriffe der Psychoanalyse. Seminar XI. Übers. von Norbert Haas. Olten: Walter, S. 78.