

Hamburg University Press

Helmut Hartwig
Phantasieren –
im Bildungsprozess?

Kunstpädagogische
Positionen 2

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Helmut Hartwig

Phantasieren – im Bildungsprozess?

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 2/2004

Hamburg University Press

1. Vorspiel in der Kita
2. ...den Namen aussparen
3. Szenenwechsel: Hexenprojekt
4. Die Scham der Vernunft
5. Pegasos/der Traum vom Fliegen
6. Einbildungskraft, Phantom, Phantasma
7. Das Phantom der Bildlichkeit
8. Bildung
9. Schluss: Wir tun einmal so, als ob es die Hexe gibt.

1.

Vorspiel in der Kita

Im Sommer stecke ich mir eine bewegliche Sonnenklappe über die Brille. Die macht mich für die Kinder zu einem neuen Rattenfänger von Hameln.

Wenn ich sie hochgeklappt habe und die beiden Gläser schräg nach vorne in die Luft stehen, dann können die Kinder ihren Blick nicht von mir lösen. Sie starren auf das Gebilde und erst wenn ich das Spiel... hoch, runter; auf und zu ... spiele... dann löst sich die angespannte Konzentration in eine Art verstehendes Lächeln auf. In der Kindertagesstätte meines Enkels sitze und stehe ich mit meinem Sonnenklappenspiel schnell im Mittelpunkt. Alle wollen sehen und ausprobieren.

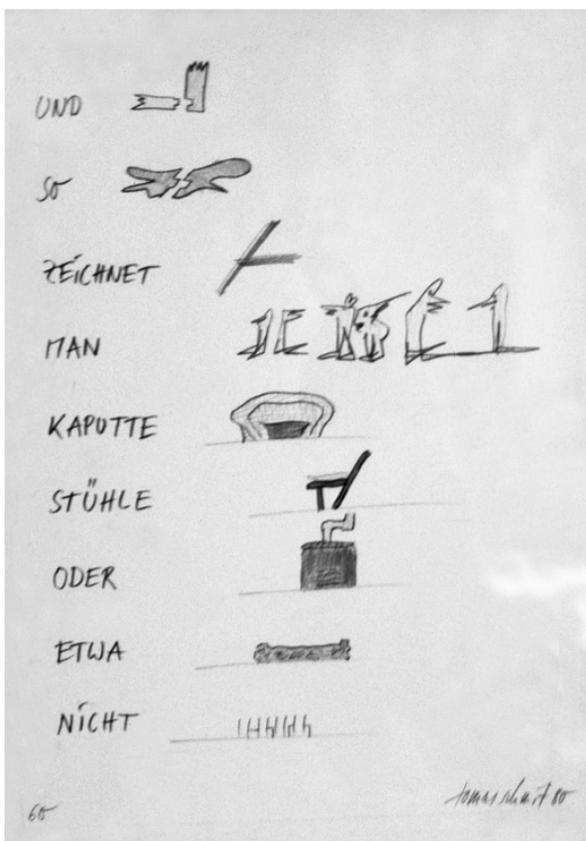
Einmal war ich mit einem kleinen Jungen allein. Ein zartes Kerlchen mit einer zierlichen Brille vor den Augen. Er kam nahe an mich ran und betrachtete mich konzentriert, und plötzlich kam ihm die Erleuchtung. Er sagte: Wenn die Brille noch größer wäre, dann hättest Du Mickey-Mouse-Ohren. Vielleicht sind die Kinder, wenn ihr Blick an mir klebt, auf der Suche nach etwas, das sie kennen und doch nicht bezeichnen können. Und der kleine Junge hat einen der möglichen Sätze gefunden, die den anderen Kindern fehlten, um den Anblick dieses faszinierend befremdlichen Gesichtsdings mit mehr Gelassenheit bewerten, genießen und – vorläufig – beenden zu können. Oder sollte ich den Vorgang anders darstellen

und sagen: Der kleine Junge ist mit einer metonymischen Bewegung auf den Signifikanten geglitten und genießt für einen guten Augenblick die Ruhe eines gelungenen Gleitens?

Warum ich das erzähle?

Ich erzähle es aus dem Gefühl heraus, dass diese Szene etwas mit dem zu tun hat, über was ich sprechen möchte. Ich weiß selbst noch nicht, was sich da tut. Ich nehme den faszinierten Blick der Kinder wahr und experimentiere mit der Situation. Ich nehme ihren Blick auf und merke, dass er nicht meiner Person gilt. Ich beginne herumzukaspeln, zu agieren und klappe das Dinge rauf und runter. Ich spüre, wie ich die Kinder aus ihrer Szene mit den anderen Erwachsenen, den Betreuerinnen und den Eltern, herauslöse und weiß nicht, ob ich das darf. Ich merke, dass die Faszination von einem Szenario ausgeht, in dem auch ich nicht überlegen/autonom bleibe, sondern auf eine merkwürdige Weise betroffen/gebunden bin als Teil eines Bildes. Augenblick einer Intensität, die sich jenseits eines Programms entwickelt und die noch keinen Namen hat.

2.
Den Namen aussparen



1

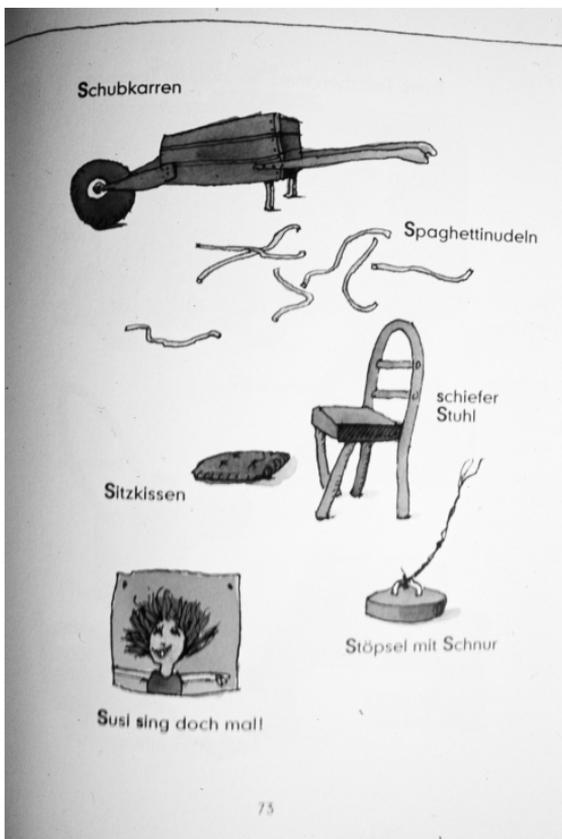
Das Bild erinnert einen an was. Man sucht herum und findet immer nur Ähnlichkeiten. Links eine Reihe von Wörtern. Rechts eine Reihe von Bildzeichen. Wie in einem Lexikon. Oder irgendwo in einer Fibel. Als ob das eine das andere definiere. Bildlexikon. Alles sieht ordentlich und einfach aus. Die Schrift ist auf gute Lesbarkeit hin handgeschrieben. Aber die Bilder. Was zu sehen ist, lässt sich mit den Wörtern und Namen nicht recht in Übereinstimmung bringen.

Zuerst gehen wir zusammen mit unserer Wahrnehmung auf die Suche nach den Stühlen. Stühle kaputt: Aber erst wenn wir das Adjektiv so vom Hauptwort

trennen, dann kommen wir weiter. Es kommt uns vor, als könne man die EIGENSCHAFT »kaputt« von den Dingen lösen und gleichsam das Kaputtsein selbständig, für sich zeigen. Z.B. beim ersten Bild neben dem UND... Oder etwa nicht?

Und dann, wenn man es geschafft hat, die Phantasie aus ihrer Einbindung in bestimmte richtige Sätze zu befreien, dann geht es locker weiter. Teile vom Stuhl sind da und bleiben offen für Verbindungen mit anderen Dingen, von denen wir den Namen nicht kennen. Es gibt Figürchen, die sich amüsieren, entweder über das, was zu sehen ist oder über das, was sie selbst mit den bekannten, fertigen Dingen angerichtet haben. Es gibt Stühle, die wie Schriftzeichen aussehen oder Schriftzeichen, die zu Zeichen für Stühle hin drängen. Es gibt – und das ist sehr wichtig – Formen, die sich an bekannten Namen orientieren und Dinge, die sich den aufdringlichen Bezeichnungen entziehen.

Das Bild ist also auch eine Fantasie über die Beziehung zwischen den Namen und den Gegenständen. In ihm wird die Beziehung zwischen Bild und Begriff auf humorvolle und phantasievolle Weise gelockert.



2

Da sind Bilder zu sehen – oder sind es Dinge? Wie soll ich es sagen? Oder Bilder von Dingen?

Jedenfalls: Einen kaputten Stuhl gibt es da auch. Und Anderes. Auch hier sind den Bildzeichen Namen zugeordnet. Komische Namen zwar, aber richtige. Das Komische ist die Zusammenstellung und die Auswahl. Die Dinge auf der Seite haben nichts miteinander zu tun – außer, dass sie mit dem großen S anfangen. Sie sind nicht nach Wichtigkeit ausgewählt. Sie ergeben kein Ereignisbild, über das man sprechen könnte. Ihre Zusammenstellung hat keinen Sinn. Außer dem, dass sie weit voneinander entfernte Ereignisse und Beziehungen aufrufen und unsere verbindungsgierige/-bereite Fantasie zur Aktivität ermuntern. Zu jedem Ding kann man

eine Geschichte erfinden, und eine Geschichte könnte sein, sie alle miteinander zu verbinden. Alles ist mit allem verbunden, wenn man will. Es gibt keine Hierarchie. Und noch etwas: Manchmal fangen Wörter mit S an und manchmal kommen die S in Sätzen vor. Es gibt nicht nur Hauptwörter...

Und was wird hier gelernt?

Gelernt wird, dass man auch jenseits von Reihungen und Ordnungen leben kann. Natürlich hält sich das Alphabet im Hintergrund. Es ist unaufdringlich da. Aber es regiert nicht die Bilder, die Szenen, die Sätze. Und die Bilder sind nachvollziehbar auf Dinge und Wörter bezogen. Dadurch unterscheidet sich die Seite von JANOSCH von der Seite von Schmit. Es wird nicht das Alphabet, sondern im Alphabet gelernt. Weltbilder, Ganzheiten aber werden auch hier ausgespart. Das belebt die Phantasie. Denn Phantasieren geht nicht ohne Auseinandernehmen.

Ich zeige Ihnen jetzt noch eine Seite aus einer alten Fibel. Was für ein schönes Bild. Was für niedliche Szenen. In die legt sich die gefühlsbewegte Wahrnehmung hinein wie in ein fertiges Nest. Darin kann man sich's gemütlich machen.

Die Frage aber ist: Wie kommt man da wieder raus?

Man muß sich losreißen – wie der Volksmund sagt. Dieses Losreißen ist die Aufgabe der Phantasie. Die Phantasie lockert also die Festigkeit der Elemente, aus denen die Bilder bestehen, und sie lockert und löst die Beziehung, die zwischen Bildern und Begriffen sich hergestellt hat. Und sie befreit die Gefühle aus den Bildern, in denen sie auf Dauer untergekommen zu sein scheinen, tatsächlich aber gefangengehalten werden.

Damit aber gerät die Phantasie in eine Kampfzone mit anderen Werten:

Ja – nein

Wahr – falsch

Gut – schlecht

Richtige (Zeichnung) – falsche (Perspektive) usw.

Phantasie aber ist genau die Kraft, die diese Ordnungen vorübergehend, experimentell, symbolisch außer Kraft setzt, um mit den freien Alphabeten Spiele der Zusammensetzung und die Erfindung eigener Ordnungen zu betreiben. Ohne Phantasie sind wir Klischees, Mustern, Schemata, Gewohnheiten ausgeliefert und haben den Zumutungen fertiger Bilder nichts entgegenzusetzen. Dagegen hilft Phantasie noch im Spiel Ganzheiten zu vermeiden. Die Erfindungen der Phantasie führen nicht ins Paradies der endlich gewonnenen Identität. Vielmehr tragen sie den Makel der Unvollständigkeit, des Übergangs, des Experiments, der persönlichen Erfindung – hoffentlich mit Humor und Würde.

Für schulisches Lernen ergibt sich da ein Problem.

Einerseits: Die Kunsterzieher haben den Auftrag zur ästhetischen Bildung – wie man heute sagt. Zu diesem Auftrag spreche ich, wenn ich über die Phantasie und das Phantasieren rede und sage: Die Beziehung zwischen Bild, Vorstellung und Zeichen wird gelockert, wo die Phantasie am Werk ist.

In der Grundschule – aber auch später – läuft, als Hauptstrom, ein anderes Lernen parallel, das gegenläufige Ziele verfolgt, nämlich das Einüben in die normativen (vulgo: richtigen) Beziehungen zwischen Wort und Sinn, Zeichen und Bedeutung.

Wir können also sagen: In der Gesamtheit der Bildungsprozesse laufen Vorgänge der Alphabetisierung und Prozesse der Analphabetisierung gleichzeitig und nebeneinander her.

Damit muss sich arrangieren, wer bilden will.

3.

Szenenwechsel.

Ich habe Sibylle, eine befreundete Lehrerin, gebeten, in meinem Seminar mit dem Titel: VOM KINDE AUS von ihrem Unterricht zu berichten. Sie will von ihrem HEXEN-PROJEKT berichten.

Im Vorfeld der Veranstaltung schickt sie mir eine Stichwortsammlung, die sie Wörtersammlung nennt.

Sie schreibt:

- einen Phantasieraum eröffnen
- Erfinder sein können
- sich als ›Profi‹ zeigen
- an Geheimnissen teilnehmen, sie erfinden und sie ›lüften‹
- wissenschaftlich und magisch agieren
- sich anderen mitteilen (können)
- Gastgeber sein
- selbsttätig sein
- Überlebenstechniken (z.B. Kochen) lernen
- sich ekeln
- Mutproben überwinden
- etwas bewirken (real und in der Phantasie), z.B. helfen, dass ein Fisch sich zurückverwandelt
- die Erfahrung machen, dass Wissen, z.B. Lesen, viel bewirken kann: man weiß z.B. vielleicht die neuesten Hexennachrichten als erste(r)
- Spuren lesen, Sprüche erfinden, Briefe schreiben, Kochrezepte lesen und erfinden, umschreiben, malen als Gedichte...

Die Frage ist: Spricht sie über das Phantasieren der Kinder oder phantasiert sie selber? In welcher pädagogischen Produktionssphäre befinden wir uns da? In einer vorunterrichtlichen Kreativitätsphase oder...? Ist dieser Text eine Art Statthalter des weiten, offenen Lehrer-Subjekts – und welche Transformationen werden/sind nötig, damit Unterricht möglich wird?

Diese Fragen sind nicht mein Thema: Aber sie betreffen die Bedingungen der Möglichkeit von dem, worüber ich sprechen will.

Später, in der Diskussionsphase, nach ihrem Bericht, sagte sie in meinem Seminar irgendwann:

»Immer wieder habe ich mich gefragt, was ich da eigentlich anzettele, wenn die Kinder in Situationen kommen, wo sie nahe daran sind, an Hexenflüge, an die Verwandlungskraft von Kräutern, an die magische Wirkung von Zaubersprüchen und selbsterfundenen Bildzeichen zu glauben. Manchmal habe ich mich vor den Einsprüchen der Vernunft geradezu geschämt.«

Die Scham der Phantasie vor der Vernunft – darum geht es im Folgenden.

4.

Die Scham der Vernunft

»Der Schlaf der Vernunft gebiert Ungeheuer.« – Sie kennen dieses bedrohliche Wortgebilde. Unter seiner Parole/Headline... ist von Goya ein Zyklus von Bildgebilden überliefert, in denen alle Arten des Schreckens dargestellt und/oder phantasiert werden.

Traum und Schlaf sind im Spanischen dasselbe Wort *sueno*. Wie aber müsste ein Satz zu Ende gehen, der so beginnt:

»Die Scham der Vernunft gebiert...«?

Die Formulierung von S. hat in mir das Gefüge dieses Goya-Ausdrucks aufgerufen und meine Spra/echmaschine in Bewegung gesetzt. Wie im Puzzle werden die Bestandteile zur Probe vertauscht, verschoben und ersetzt: der Schlaf, der Traum, die Scham... gebären, sterben, schlafen, träumen... Der vernünftige Schlaf ist nicht mehr der Schlaf der Vernunft. Die Vernunft als Wesenheit – nicht oder doch der Scham vergleichbar. Vorbehalte gegenüber der Substantiven/Analogiebildung (grammatisch): die Scham, eine illegitime Universalie: Dafür lieber

schämen, träumen, schlafen... Das Unfassbare bleibt in den Verben besser erhalten...

Sie fragen sich vielleicht: Dürfen sich Lehrer solche Ernsthaftigkeit im Umgang mit Sprache, mitten in dieser, erlauben – oder können sie es nur als Private? Und wenn: Wann und wo lernen sie das, werden sie dazu ermuntert? Im Vorfeld von Unterrichtsplanung oder nur in Szenarien, die weit von der Schul- und Alltagspraxis entfernt sind? Solche Fragen stelle ich mir immer wieder, seit ich aus dem Studium über die Schule in die Hochschule gewechselt bin... Diese Fragen lenken vom Thema ab und führen in pragmatische Kontexte von Denken.

Kehren wir zurück.

Was die Phantasie kann, bildet sich ab in dem Begriff von ihr, der im Mythos seinen Anfang hat: Dem Mythos von Pegasos.



5.

Pegasos/der Traum vom Fliegen

»Mit Pegasos aber hatte es folgende Bewandtnis. Er war von dem Poseidon mit der Medusa gezeugt worden und sprang aus dem Rumpfe derselben hervor, als Perseus ihr das Haupt abhieb. Bellerophon aber fing dieses Wunderross, als es sich auf Akrokorinth niedergelassen hatte, um aus der daselbst befindlichen Quelle Peirene zu trinken, mit Hülfe der Athena, welche Göttin ihn auch lehrte dasselbe zu zähmen. und sich dienstbar zu machen...« (Seemann 1869 S. 262/3) Medusa, die sterbliche der drei Gorgonen, wurde von Poseidon geschwängert. Dann hieb ihr Perseus das Haupt ab. Aus dem blutigen Rumpf brach Pegasos hervor. Pegasos, das geflügelte Pferd.

Wenn vom Menschheitstraum Fliegen die Rede ist, dann wird oft so getan, als wüsste jeder, um welche Träume es da geht. Fliegen aber ist so etwas wie der Traum der Träume. In ihm verstecken sich die Wünsche wie die Schalen in der Zwiebel: Immer neue kommen unter den abgeschälten Häuten hervor.

Freud machte – so scheint es – mit dem Schälen Schluss, als er auf die Sexualität stieß. Er hielt die unerfüllten Wünsche für das Traum-Innere. Die neueren Philosophien schlagen vor, für diese und andere Akte die Bezeichnungen zurückzunehmen und damit den Sprachen eine neue Chance für den Umgang mit dem Unbekannten im Bekannten zu geben. Denn: Die Angstlust am Fliegen wird in der Sexualität nicht befriedigt und nicht gelöscht. Man könnte denken: Wenn es um Realisierung als Wunscherfüllung ginge, dann wäre der Traum vom Fliegen mit dem Fortschritt der Flugindustrie zu Ende geträumt. Ist er aber nicht. Die Verwirklichung des Flugtraums hat die Metaphern vom Fliegen nicht zu Ende gebracht; so wenig wie die Identifikation des Traum-Inneren mit den sexuellen Wünschen den metaphorischen Prozess gestoppt hat. Eher verschoben. Aber das zeigt sich nicht offen. Freud hat die Wunscherfüllung in die Phantasie, ins Symbolische verlegt und damit einen

Erfahrungshorizont aufgewertet, der oft bloß wie ein leeres und nichtiges Anhängsel der wirklichen Wirklichkeit der Triebe behandelt wird. Natürlich bleibt nicht aus, dass sich die Traumenergie an fertige Spiegel-Bilder hängt, in denen die sie antreibende Energie erstarrt. So haben BATMAN und seine Brüder und Schwestern Traum inhalte in sich aufgenommen und modernisiert. Aber was ist mit den Skifliegern und den Paragleitern: Träumen sie oder realisieren sie? Haben Batman oder Batwoman und der Skiflieger Martin Schmidt Pegasos und die Engel verdrängt, oder bewegen sie sich immer noch mit den Flügeln der alten Teufeln und Hexen durch die Lüfte? Nach der anderen Seite haben die Künste die Grenzen verschoben: hinein ins rohe Fleisch, in die Wunde der Medusa: ins Rohmaterial, aus dem sich die Figuren bilden.

Aber immer ungesicherter ist der Rahmen. Die Malerei, die Musik, das Zeichnen, die Zeichen, das Sprechen, die Wörter: die Phantasieräume werden um ihr – auch durch die Psychoanalyse scheinbar gesichertes – Repertoire gebracht, und die Phantasie arbeitet immer weniger mit der Umschichtung und Verschiebung von fertigen Bildern und Bedeutungen als an der Öffnung der Zwischenzone, aus der das Ganz-Andere kommen soll. Regression und Zerstückelung trennen nicht bloß Bilder von ihren angestammten Plätzen oder versetzen sie an neue Orte (das haben wir in den 60er/70er Jahren hauptsächlich propagiert: die Collage), sondern versuchen zwischen die Buchstaben, die Noten und in die »Elementarteilchen« der materialen oder digitalen Farbmaterie zu dringen mit der Hoffnung, dass Einsichten ins Innere der Symbolproduktion selbst zustande kommen. Was die Welt der Symbole im Innersten bewegt und zusammenhält und den Subjekten ihre Selbsterzeugung erlaubt, dahin geht die Neugier der Kunst, die dabei philosophisch und theoretisch wird.

Pegasos ist als mythologische Figur die Vorform des Begriffs Phantasie. Der Begriff Phantasie wird die Reflex-

ionsform von Pegasos, sein Erbe in einer anderen Epoche, und wir müssen noch herausfinden, wer in der digitalen Kultur den Phantasiebegriff beerbt. So wie Pegasos aus dem blutigen Rumpf von Medusa, seiner Mutter, geboren wird, so werden die modernen Begriffe aus den Mythen der Vergangenheit gebildet: Poesie, Phantasie und – ganz fern wohl auch Kreativität – sind die Nachkommen des Pegasos, die in einer anderen Ordnung ihre Arbeit tun.

Pegasos ist ein Monster – nach der alten Klassifikation. Denn er ist nicht natürlich, sondern aus Zeichen für Natur zusammengesetzt. Zusammengesetzt aus Pferd und Flügel. So wie der Kentaur, der in der Philosophie immer als Exempel fürs Monströse dienen muss, zusammengesetzt ist aus Mann und Pferd. Die Flügel von Pegasos sind keine Vogelflügel – sondern visuelle Summen: Abstraktionen. Sie werden dem Pferdekörper angeheftet wie die Adjektive den Nomina: die »geflügelte Phantasie«. Insofern ist im Bilde des Pegasos schon seine Zukunft als Begriff angelegt. Dagegen bleibt Medusa zurück als unauflösliches Phantasma, und die Deutungen der Psychoanalyse bestätigen das Zurückbleiben und die Unauflöslichkeit.

Die bildliche Verfertigung des Pegasos gleicht derjenigen der Engel. Anders als bei Ikarus. Denn Ikarus zeigt sein Geschirr, seinen Apparat (nicht seine Wunde). Und wenn nicht (in den Bildern), dann weiß man, dass die Flügel mit Hilfe seines Vaters Dädalos gefertigt wurden.

Ikonografisch ist Pegasos eingebunden in Szenen auf dem Olymp und in den Perseus-Mythos von der Befreiung der Andromeda.

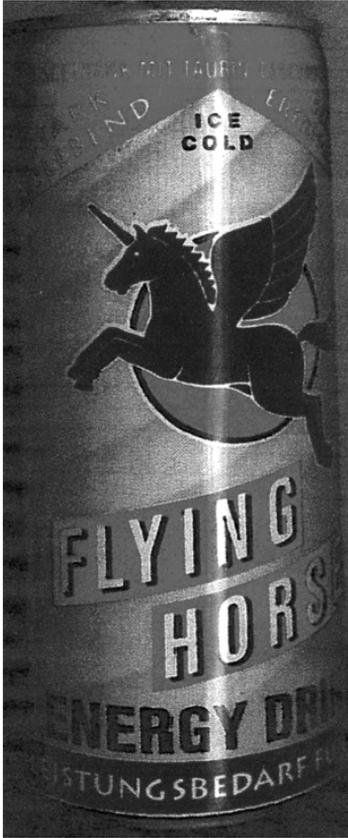
In den Bildern (der KUNST) könnten wir uns mit Vergnügen und Gewinn ansehen, was historisch aus ihm geworden ist. Hier und jetzt nur ein paar Streifblicke.



4

Ein Highlight in der Kombination von prallem Realismus und humorvollem Spiel mit Putten und Helden ist das Berliner Bild von Rubens. Pegasos streckt uns seinen fetten Hintern entgegen und der kleine Amor spielt mit seinem Schwanz. Immer wieder wird der Mythos erzählt, als ob die Vorgeschichte unserer Begriffe eine zu erzählende Geschichte wäre. Oder: die Begrifflichkeit wird in die Bilder vorverlegt: als Vorschau auf das, was später aus ihnen wird: im allegorischen Bild. Am Ende des 19. Jhdts aber ereignet sich etwas. Bei Odilon Redon. Er befreit das Bild aus der allegorischen Gefangenschaft, holt Pegasos herauf aus den alten Mythen und Symbolen und lässt ihn aufleuchten und untergehen in unerhörten/ungesehenen Farbwelten. Pegasos wird eins mit dem Rohstoff der

Malerei. Er taucht auf und verschwindet in reiner Malerei. Dann ist Schluss. Es überlebt - im Warenzeichen, zum Beispiel eines »energie drinks« von heute und in dem Logo von »Mobil-Oil«. Und in dieser Form erschien das göttliche Tier noch einmal (1940) in dem wunderschönen Bild »Gas« von Edward Hopper.⁶⁶



5

6.

Einbildungskraft, Phantome, Phantasma

Ich spüre es: Der Druck auf die Begrifflichkeit meines Textes nimmt zu, die Erwartung hat sich gesteigert, endlich auf den aktuellen Diskurs zu sprechen zu kommen.

Wo also findet sich die Rede über Phantasie heute?

Sie findet sich, wo von Phantom, Phantasma, dem

Unheimlichen – aber auch der Imagination, dem Imaginären und der Einbildungskraft gesprochen wird. Also im Weichbild der psychoanalytischen Theorie... freudianisch, nachfreudisch... lacanianisch?

Phantasma: mit dieser Konstruktion wird alles zurückgenommen, was der Volksmund und die Geisteswissenschaften unserer Väter der Phantasie einmal zugeschrieben haben: Beweglichkeit, Überraschung, Spiel. In dieser Konstruktion ist Phantasie – sofern wir den altmodischen Begriff hier noch aufrufen – gerade nicht frei, sondern eingefasst in fixierte Formen der Verkennung und in die Schutzmauern illusionärer Entwürfe von Ganzheit. (In Klammer: Um herauszufinden, was es mit dem Phantasma auf sich hat, bin ich – auch – dem Gleiten der Begriffe in einem Aufsatz von Slavoj Žižek gefolgt: »Metastasen des Begehrens« in FRAGMENTE 41/1993, S.85, wo er vorführt, wie die »Übersetzung eines Bildes von Magritte ins Lacanesische« (wörtlich) vor sich geht. Das Phantasma strukturiert die Realität, den Phantasie-Rahmen, durch den wir auf das undarstellbare Reale sehen: ins schwarze Loch...)

In diesem Begriffsfeld zeichnen sich oppositionell Zonen ab: Auf der einen Seite: Realität, Ich, Identität, Einbildung (Singular), Ganzheit... Auf der anderen Seite: Phantasma, Phantom, Phantasieren, Fiktionen, Zerstückelung...

Was aber ist mit der Einbildungskraft? Diesem schönen, alten, deutschen Begriff?

Sie lieben ihn alle: Kant, Schiller, Kamper, Tholen – Sie auch? Warum lieben wir ihn? Lieben wir ihn wegen seiner Kraft zur Verführung?

Christoph Tholen weist auf Schelling hin, der Einbildungskraft als Kraft der »Ineinsbildung« konzipiert (Hörisch/Tholen: Eingebildete Texte, München 1985, S.7/13) Ineinsbildung? Wie soll das gehen, ohne dass Widerspruch, Zerstückelung, Differenz und Trennung in Illusionen der Ganzheit verschwinden?

Findet sich das Konzept Einbildungskraft vielleicht letztlich doch auf der falschen Seite, der Seite des

»Imaginären«, der Verkennung? Nein. Denn alles deutet darauf hin, dass Phantasie in Individuen und Kulturen Einheit hinauszögert, Zerstückelung kreativ macht, Zusammensetzung als Modus aufwertet und damit die Beweglichkeit und den Genuss im Umgang mit den unumgänglichen Zerspaltungen erhöht, von denen die Kraft der Gattung und der Individuen zehrt.

Phantasie – das bleibt zu resümieren – wäre dann eng verbunden mit der Zustimmung zum »Un-Ganzen« – um einmal einen neuen Begriff auszuprobieren, der vielleicht durch seine Form den Produkten der Phantasietätigkeit eine Art Gestalt zugesteht, ohne diese an Figuren der Verkennung zu binden. Damit aber sind wir aber auch mitten in der Figürlichkeit des Unheimlichen, das auftritt, wo die Phantasie sich ins Phantastische zu verfestigen droht.

Jedenfalls: Bei der Phantasie geht es um eine Kraft der Verzögerung und Formung zugleich, eine geformte Verzögerung, um Prozesse, bei denen das Hinhalten der Form und des Abschlusses selbst Form wird... (vgl. Sigrid Schade) Wie aber steht es mit der Bildlichkeit der Phantasie?7

7.

Phantom der Bildlichkeit

Liegt es an dem altdeutschen Begriff »Einbildungskraft«, dass ihre Praxis eng mit dem Modus der Bildlichkeit verbunden wird? Oder liegt es an der üblichen Unterscheidung von Gedanklichkeit und Anschaulichkeit, dass im inneren Zentrum der Phantasietätigkeit Bildlichkeit vermutet wird? Denn es ist offenkundig: Ob zur wahrnehmungsgenerierten Sichtbarkeit hin, oder orientiert auf vermutete innere Bilder oder in Erwartung sprachlicher Metaphorik – das Wirken der Einbildungskraft und die Aktivität der Phantasie sind im Alltagsverständnis wie im theoretischen Begriff eng mit dem Modus der Bildlichkeit verbunden.

Bilder statt Begriffe – so soll sich die Phantasie-tätigkeit vom Denken unterscheiden. Aber was bringt der Modus der Bildlichkeit mit sich oder was schleppt er ein? Man muß dem Modus der Bildlichkeit nachgehen, wenn man klären will, ob und wie die Einbildungskraft bzw. ihr Begriff ans Bild gekoppelt ist.

Also: Was konstituiert Bildlichkeit?

Sicher: Ein Bild folgt »irgendwie« der sinnlichen Wahrnehmung. Aber: Bilder setzen – gedacht als Objekte – Grenzen, die sie voneinander und gegen den laufenden Prozess der Wahrnehmung abgrenzen. Aber das stimmt doch nicht, es gibt doch die bewegten Bilder, den Film? Ja. Mit dem Film spaltet sich Bildlichkeit. »Als die Bilder laufen lernten...« – änderte sich auch die Einbildungskraft. Die Vorherrschaft des Standbildes im Modus der Bildlichkeit ging zu Ende, und in den Schnittstellen entstanden neue Mischformen, Modi zwischen (möglichen) Standbildern und einer fließenden Anschauungsform, die nicht im Bild mündet. Und Gilles Deleuze ist nahe daran, den Begriff des Bildes für den Film auszuschließen...

Aber nicht nur in der horizontalen Ebene der Bildlichkeit änderten sich die Verhältnisse, sondern auch in den vertikalen Schnittstellen zwischen Bild und Begriff entstehen neue Zumutungen an die eingeübten Formen der Wahrnehmung. Phantasie zerschneidet die Wahrnehmung und ist ohne Bezug auf den Begriff als eigenständige Energie nicht denkbar.

Collage, Montage, Bildschnitt, absolute Metapher – sind insofern Zumutungen, als sie die Rückführung der zusammengesetzten und überschrittenen, der überlagerten und verschränkten Bild-, Wort- und Sinneinheiten auf geschlossene Sätze, Bilder und Vorstellungseinheiten in höchstem Maße erschweren.

Natürlich gibt es diese Schnitte zwischen Bild und Begriff schon immer – gegen Goethe, im Barock oder bei Novalis zum Beispiel. Was aber ist dann gemeint, wenn

der bildschöpferische Charakter der Phantasie und des Phantasierens betont wird?

Ich behaupte: Eine Art Abwehrzauber, der den Anteil treffen will, den Sprachlichkeit und Abstraktion an der Phantasietätigkeit haben. Dieser »Anteil« aber ist kein Teil, sondern eine aggressive Energie, die sich gegen die ganzheitlich-narrative Bildlichkeit und die einlullende Freundlichkeit der Standbilder richtet. Der genuine Modus der Phantasietätigkeit ist die Verwerfung/die Katechese. Verwerfungen in einem Medium, Symbolsystem...; Verwerfungen zwischen den Medien und Symbolsystemen.

Diese Unterscheidung wird immer wichtiger – auch für ästhetische Erziehung:

a)

Phantasie meint einmal eine Beweglichkeit innerhalb eines symbolischen Universums/Mediums. Man kann im Medium des Zeichnens, beim Theaterspielen, im Gebrauch der Sprache phantasieren und Phantasiegebilde hervorbringen.

b)

Phantasie meint aber auch etwas anderes. Etwas, das sich in den Schnittstellen zwischen den verschiedenen symbolischen Produktionsweisen/Medien entfaltet.

Dementsprechend gilt in der Sprache: Bildlichkeit, wie sie aus der Wahrnehmung kommt, lässt sich in Texten/Sprache nicht analog realisieren/retten/festhalten. Sprachlichkeit zerschneidet die imaginäre Einheit der Bilder. Die Utopie einer in Sprache geretteten Bildlichkeit, wie sie (der junge) Goethe unserem Alltagsbewusstsein vermacht hat, ist ein schöner Traum, der inzwischen massenmedial verrottet – und doch mit Anstrengung und Sehnsucht immer noch und immer wieder geträumt wird. Die Wonnen der Normalität liegen im Imaginären, und das schwarze Loch/das Reale kann

nur unter, vor oder hinter dem Imaginären, im Riss erscheinen – oder gar nicht.

Tatsächlich sind Bildlichkeit und Textualität ausweglos verworfen, ineinander geschnitten und zeigen in den Formen der Verwerfung, zu was die Phantasie fähig ist: dem Durchqueren der Bilder und Worte. Die neuen Dichter sind da kompromisslos. Mit Recht plädiert Thomas Kling für »durchdachte Bilder« und meint damit sowohl erfundene wie gefundene Bilder. Und Michel Serres sagt – mit der Betonung auf heute:

»Wir verbinden heute die unterschiedlichsten Dinge: Punkte mit Worten, Räume mit Diskursen oder Dinge mit Zeichen. Abstraktes und Konkretes vermischen sich in die innersten Räume hinein. Ja, das Wort wird Fleisch...« Und er sagt das in seinem Buch: Die Legende der Engel. Ffm./Leipzig 1995.

Phantasietätigkeit ist kein Verfahren zur Nachsynchronisation von gesehenen oder inneren Bildern.

Was aber bedeutet das für Bildung?

8.

Bildung

Was sich am Beispiel Pegasos zwischen Bild und Begriff abspielt, ist aktuell als Konflikt zwischen Kunst und Erkenntnis, als Wechselwirkung innerhalb der Künste und – so überraschend es klingen mag – auch im Experiment mit neuen Paradigmen für die Bildungstheorie zu finden. Karl-Josef Pazzini hat sich mit Bild und Bildung beschäftigt. Aber vielleicht war er auf der Suche nach der Bildlichkeit der Bildung vor Jahren noch von der (Wieder-) Entdeckung des Bildbegriffs in Bildung fasziniert und konnte erst bloß das »ganze« Bild, nicht aber die Bildlichkeit im Bildungsbegriff kritisch revidieren.

Ich will aber auf einer mehr pragmatischen Ebene weiter argumentieren.

Man kann Bildungsprozesse an den praktischen Bedürfnissen einer Gesellschaft orientieren. Dann sollen

sie aber Ausbildungsprozesse heißen. Man kann Bildungsprozesse an der Beweglichkeit im Umgang mit Darstellungs- und Produktionsweisen orientieren und dabei einige Vermittlungshoffnungen auf die Schlüsselkompetenz Kreativität setzen. Man kann aber auch Forderungen an Bildungsprozesse stellen, die all die vorgenannten zwar nicht negieren, sich aber dem Druck, der von der Forderung nach dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen ausgeht, entgegenstellen und die darauf aus sind, Unerhörtes, Ungesehenes, Unausgesprochenes zum Hören, zum Sehen, zum Sprechen zu bringen. Und wenn ästhetische Erziehung den Bezug zur Kunst ernstlich als Gründungsidee – oder meinetwegen als Zielutopie – beibehalten will, dann muss sie an den Rändern der sozialen Kommunikationsformen mit verrückten Produktionsweisen experimentieren. Darin aber wären ihre Ziele (auch) gegenläufig zu dem, was die Kreativitätsforscher propagieren.

(Exkurs: Dennoch gibt es im Kreativitätskonzept von Olaf-Axel Burow eine für Schule wichtige Dimension. Er definiert Kreativität als einen »Effekt des Feldes« (Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999). Das aber stellt eine offenkundige Herausforderung an die Pädagogik dar, sofern diese sich nämlich auf das soziale Feld Schule bezieht. Seine Bestimmung von Kreativität berührt das, was ich über die Phantasie gesagt habe, auf eine eher indirekte, aber nachhaltige Weise. Es geht um den Rahmen. Wenn mit Burow über Kreativität gesprochen wird, dann geht es nicht direkt um die Akte des Malens, Zeichnens, Ausspielens von Phantasien und nicht einmal um Inhalte und Themen, sondern um die Ausgestaltung des Feldes Schule mit Zeiten, Räumen, Menschen, Erlaubnissen, Kommunikationsformen, usw. auf eine Weise, die – so würde ich aus der gewählten Perspektive sagen – Phantasie-Produktion möglich macht. Insofern betrifft die Frage nach der Beziehung zwischen Kreativität und Phantasie das Verhältnis

von sozialem Lernen und individuellem Ausdruck – oder besser: der Suche nach Mitteln der Selbstbildung und die Frage nach Hilfen zur Selbstbildung im System Schule).

Mit dem folgenden Zitat von Karl-Josef Pazzini komme ich an den Anfang meiner Rede zurück.

»Gesellschaften können seit längerem nicht mehr darauf bauen, dass sich Bildung spontan vollziehe, daher weisen sie Rattenfängern den Platz an, halten sich Lehrer. Diese pfeifen eine Melodie, die es den Kindern ermöglicht, ihren angestammten Platz zu verlassen, sie vor dem Inzest und der Vernichtung durch spiegelbildliche Abbildung der Eltern zu bewahren. Der intentionale Prozess der Lehre in der Bildung wäre demnach der Prozess, der dem Individuum die Mittel zur Verfügung stellt, immer wieder den Satz oder Sätze zu machen... Der Lehrende führt also Sätze vor, springt von hier nach da. Und verführt – wie einst der Rattenfänger – die Kinder mitzuziehen, weg von der Heimatstadt, von der Idiotie des beschränkten Horizonts.« (K.-J. Pazzini: Anwendung der Psychoanalyse: Bildung und Kunst. In: Peter Assmann u.a. (Hg.). Die andere Seite der Wirklichkeit. Ein Symposium zu Aspekten des Unheimlichen, Phantastischen und Fiktionalen. Salzburg 1995, S. 102/103)

Pazzini formuliert hier Perspektiven einer allgemeinen Bildungstheorie. In deren Zentrum figuriert der Lehrer als bestellter Rattenfänger. Was er soll, können und dürfen die Eltern nicht leisten. Er soll die Kinder – wie ich den Kleinen eher durch Zufall mit meiner Sonnenklappe - zu eigenen Sätzen (ver)führen in dem doppelten Sinn, den das Wort im Deutschen hat. In diesem gestischen Sinn und in der Unberechenbarkeit der Sätze verleugnet eine solche Bildungstheorie ihre Herkunft aus der ästhetischen Theorie nicht. Für Pazzini geht es im Bildungsprozess um den Umgang mit dem Unbekannten. Die Materie, in der diesem Unbekannten eine Chance gegeben werden soll, ist vielfältig. Es ist nicht nur Farbe, Ton, Gestik, Körper-, Wort- und Bildsprache. Sondern es

sind auch Szenarien, in denen auf die Kontrolle und Antizipation von Verhaltensweisen und auf gesichertes Frage- und Antwortspiel verzichtet wird. Es handelt sich um die Setzung eines Rahmens, um die Gewährung von leerer Zeit für zielunbestimmtes Machen und Reden. Rohstoff. Den hätte allerdings der Lehrer zu bieten – auch in materieller Form.

Was als allgemeine Zielformulierung für allgemeine Bildung über das Ziel hinauszuschießen scheint - für die ästhetische Erziehung läßt es sich leichter legitimieren: Aus der ganzen Geschichte der Künste und einem starken Begriff von Phantasie.

Man könnte also fragen:

In welchem Imago sollen, können, dürften KunstlehrerInnen figurieren? Im Imago des Rattenfängers: als Verführer? In dem des Perseus? als Retter und Überwinder der Mutter? Im Auftrag von Athene: der rücksichtslosen Aufklärerin? Im Bild von Hermes: dem beweglichen Betrüger, Geschäftsmann und geschickten Bastler? (Er hat viele Äquivalente in anderen Kulturen: Bei den Indianern ist er Kojote, der Trickser. Ich habe ihm in einem Aufsatz ein Denkmal gesetzt...). Michel Serres erinnert aber auch an die Verwandtschaft mit den Engeln. In dem des Philosophen: der sich mit der Ethik der Verantwortung vor den Ansprüchen der Vernunft quält? Oder dem des Managers (auch seiner selbst): Der in der rationalen und effektiven Planung von Arbeits-, Lern- und Lebensprozessen seine Aufgabe sieht?

Um all diese Figuren herum läßt sich ästhetische Bildung konzipieren. Aber nicht alle lassen sich im System Schule und Unterricht unterbringen und legitimieren. Wer von Medusa und Pegasos her phantasiert, der trifft weniger auf den Manager und den Ethiker als auf den Rattenfänger und auf Hermes. Und er oder sie handeln sich die Abwehrgesten derer ein, die um die Einhaltung von Ordnungen bemüht sind: Ordnungen der Sprache, Ordnungen der Begriffe, Ordnungen der Gesten, Ord-

nungen der Bildsprachen, Beziehungen zwischen Bildung und Begriff und nicht zuletzt jenen sozialen Ordnungsformen, denen die Schule am meisten verpflichtet ist und die immer als ihre besten legitimierten Abnehmer ins Spiel gebracht werden.

Pazzini erstellt mit seinen Begriffen eine Art Weichbild, in dem sich die ästhetische Bildung zu legitimieren hätte. Wenn wir es ausfüllen wollten, dann müssten wir in der Beantwortung der folgenden Fragen fortfahren: Was droht mit dem Inzest? Was ist gemeint mit der Vernichtung durch spiegelbildliche Abbildung der Eltern? Warum soll jemand seine Heimat verlassen und worin besteht die Idiotie des beschränkten Horizonts oder: Wieweit dürfen wir mit dem Angebot der An-alphabetisierung gehen...?

9.

SCHLUSS:

»Wir tun einmal so, als ob es die Hexe gibt«: Die Phantasie ist Teil der Vernunft

Sie werden sich vielleicht fragen: Kommt er noch einmal auf die »Scham der Vernunft« zurück, auf diesen Vorbehalt gegen die Phantasie und den möglichen Obskurantismus des Hexenprojekts. Ja. Er kommt. Ich habe mit Sibylle Recke noch öfters über ihr Hexenprojekt gesprochen. Aber auch über die Formen der Kooperation zwischen uns, mithin einer Lehrerin und einem Hochschullehrer und künstlerischem Wissenschaftler. Ich habe gesagt: Ich kann und will Deine Praxis nicht vertreten. Wir müssten zusammen auftreten und die Fragmente zusammensetzen, die unsere Arbeit bildet. Wir müssten die Beziehung zwischen Deiner Praxis und meinen Reflexionen wie eine Spiegelung produzieren. Vielleicht sogar als/im öffentliches/n Gespräch. Dann würde deutlich, wie sehr die Rede über die Phantasie auf die Phantasie im Gespräch darüber angewiesen ist. Im Gespräch fallen einem andere Dinge ein als in der

Einsamkeit des Denkens oder unter dem Handlungsdruck von Schule und Unterricht. Es würde sich aber auch zeigen, dass es mit dem einfachen Zusammenwerfen von Theorie und Praxis, dem Zwang zur Praxis oder zur Wissenschaft für die jeweils andere Seite nicht getan ist.

Wir sprachen noch einmal über das Hexenprojekt und über seinen Anfang: Da hing also an einem Morgen ein Brief an der Tafel der 2. Klasse, in dem eine Hexe die Kinder um Hilfe bat. Denn sie war von dem Zauberer Abraxas in einen Fisch verwandelt worden. Und dieser Fisch schwamm im Nebenraum in einem Aquarium (– eine Art ontologische und symbolische Katechese, Verwerfung zwischen zwei Seinsweisen/Symbolformen, von denen Vorstellung und Erkenntnis im oben formulierten Sinne herausgefordert werden). Aus diesem Anfang ergaben sich eine Fülle von Aktivitäten: Briefe, Zeichnungen, Erfindung und Erprobung von Kochrezepten, Forschungen in der Schulumgebung usw. Und alle Anzeichen deuteten daraufhin, dass es keine Gründe für die Vernunft gab, sich der kindlichen Praktiken und Gedanken, die da zum Ausdruck kamen, zu schämen. Denn natürlich gab es immer wieder Diskussionen darüber, ob es die Hexe wirklich gibt oder nicht. Die Kinder sagten: Sicher, den Brief hat wahrscheinlich doch die Frau Recke geschrieben. Aber es könnte auch sein, dass es jemand anderer war. Wir tun einmal so, als ob es die Hexe wirklich gibt. Also schreiben wir Briefe und legen sie neben das Aquarium. Es schadet ja nichts. Vor dem ALS OB muss sich die Vernunft nicht schämen. Es ist eine ihrer eigenen Kategorien: die Kategorie des Möglichen. Wir einigten uns darauf, dass es in dem Unterricht, den Sibylle macht, um die Erfahrungen mit unterschiedlichen Arten von Wirklichkeit geht und dass die Unsicherheit im Hinblick auf die Modi Prozesse der Neugier und des Experiments in Gang setzt, die auch vor der Vernunft gut bestehen können. Die Beweglichkeit im Umgang mit den Realitätsmodi erscheint uns als eines der vordringlichsten Lernziele. Unterscheidungsvermögen, das sich nicht

fixiert, sondern mit Spiellust zusammengeht: mit der Lust am Spiel mit den Unterschieden – körperlich, gedanklich, in der Phantasie, in der Wirklichkeit, draußen, drinnen, virtuell, materiell usw.

Es schreibt die Hexe.

Es schreibt Frau Recke einen Hexentext. Die Antwort erscheint im Computer. Der Fisch ist im Nebenraum. Die Aufgabe führt in den Schulhof..

Oder:

Ich habe/ich bin eine Stimme. Ich sage Hexentexte mit meiner Stimme. Diese Stimme ist meine eigene und aber auch die Stimme von jemand anderem. Ich kann für jemanden anderen sprechen, aber die andere spricht auch für mich. Ich kenne nicht alle Stimmen, die sprechen und die ich sprechen kann. Ich muss sie auch nicht kennen. Manche geben ihren Namen an. Andere nicht.

Finis

Vortrag gehalten am 29.05.2001

Literatur

Kamper, Dietmar: Zur Geschichte der Einbildungskraft. München 1981.

Burow, Olaf Axel: Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999.

Zizek, Slavoj: »Metastasen des Begehrens. Geschriebene Bilder«. Fragmente 41 (1993).

Hörisch, Jochen und Christoph Tholen, Hg.: Eingebildete Texte. München 1985.

Pazzini, Karl-Josef: »Anwendung der Psychoanalyse: Bildung und Kunst«. Hg. Peter Assmann u.a. Die andere Seite der Wirklichkeit. Ein Symposium zu Aspekten des Unheimlichen, Phantastischen und Fiktionalen. Salzburg 1995.

Hartwig, Helmut: »Jupiter malt Schmetterlinge und Hermes schützt ihn vor Einsprüchen der Tugend«. Thesis: Tatort Kunsterziehung. Tagungsband des Symposiums vom Herbst 1999 in Weimar. 46.2 (Weimar, 2000).
Serres, Michael: Die Legende der Engel. Leipzig 1995.

Bilder

1 Tomas Schmit. »Und so zeichnet man kaputte Stühle oder etwa nicht«.

2 Janosch. Tausend Bilder Lexikon. München 1997.

3 Ausschnitt aus Rubens. In: Pegasus und die Künste. Museum für Kunst und Gewerbe Hamburg. Katalog hrsg. von Claudia Brink und Wilhelm Hornborstel. München 1993.

4 Zeichnung von Helmut Hartwig.

5 Foto von Helmut Hartwig.

Auszüge aus der anschließenden Diskussion
Aufgezeichnet von Adrienne Gräfe

Frage: Warum Hartwig den zweiten Teil seines Vortrags »Den Namen aussparen« genannt habe?

Hartwig: Aus dem einfachen Grund, da er für viele der Zeichnungen keinen Namen gefunden habe. Ein Name sei etwas, es gebe da ein Ding, es gebe da einen Namen – das heiße so, das heiße so. In dem Augenblick, wo man Bilder sehe und links daneben ein Wort, suche man vielleicht, ob dieses Wort übereinstimme mit dem, was auf der anderen Seite stehe. Auf der anderen Seite rechts habe er kein Ding gefunden, für das es schon einen Namen gebe. Er könne jetzt noch eine dritte Spalte aufmachen, in welcher er Namen erfände für die Dinge, welche als Bilder da stünden. Dieses Aussparen, das Nicht-Übereinstimmen zwischen den Wörtern auf der einen Seite und den Bildern, das habe er mit dem fehlenden Namen bezeichnet.

Frage: Zunächst habe es so geklungen, als ob bereits ein Name vorhanden gewesen wäre, der dann zum Verschwinden gebracht worden sei.

Hartwig: Der Begriff des Namens sei das, was am schärfsten Identität bezeichne. Man könnte auch Begriff, Bedeutung oder Wort sagen, da hätte man andere Metabegriffe, um so etwas zu bezeichnen. Wenn er das Wort Name verwende, dann sei das, was gleichsam am stärksten nichts anderes bedeute als den, der durch den Namen bezeichnet würde. Der Name sei nicht ersetzbar und nicht begründbar. Er würde nur begründet durch die Namensgebung selber. Seine Eltern hätten ihn so und so genannt und da helfe nichts. Der Name hätte auch mit ihm nichts zu tun, außer daß er sich mit seiner Biographie oder einer anderen Geschichte fülle oder schon gefüllt habe. Deshalb habe er Name und nicht Wort gesagt.

Sturm: Sie interessierte sich dafür, was Hartwig am Schluß habe anklingen lassen, »Ich bin eine Stimme, ich habe eine Stimme, ich spreche und ich werde gespro-

chen.« Sie interessiere die Frage der Unverfügbarkeit und der Macht. Ein Freund habe ihr einmal eine Anekdote erzählt: Es handele sich um zwei Physiker, an deren Namen sie sich nicht erinnere. Einer habe den anderen besucht und dessen Hütte betreten. Über dem Eingang habe ein Hufeisen gehangen. Der eine habe zum anderen gesagt: »Du wirst doch nicht daran glauben.« Der andere habe erwidert: »Nein, ich glaube natürlich nicht daran, aber man weiß ja nie.« Sie wolle damit auf die Macht der Bilder und auch die Macht des Phantasierens hinweisen und die Rückwirkung auf einen selbst. Sie frage sich, ob man sich dem überhaupt in irgendeiner Form entziehen könne – weil Hartwig in seinem Vortrag Alphabetisierung und Analphabetisierung gegenübergestellt habe. Unter Analphabetisierung habe sie eher den Bereich des Phantasierens verstanden. Sie wisse nicht, ob das funktioniere, ob man das so trennen könne.

Hartwig: Das Beispiel mit dem Hufeisen und der Frage des Aberglaubens spiele schon in die Lernprozesse durch Phantasie mit hinein, spiele überhaupt eine große Rolle. Wer nicht den Mut habe, gleichsam unbenannte oder starr benannte Sachverhalte experimentell in seinen Horizont hineinzurücken, der könne gleichsam nur linear immer sich selber durchdefinieren. Er könne das Spiel mit den Möglichkeiten nur begrenzt betreiben. Insofern denke er, sei – ganz brutal gesprochen – jede Art der Benennung so eine Art von Aberglaube. Jede Bezeichnung, an der man festhalte, sei eine Art abergläubische Festlegung, weil es heiße: »Du musst durch diese Identität hindurch, du musst an dieser Stelle auch der Macht gehorchen, welche die Definition festlegt.« Möglicherweise sammle und erwerbe er im Laufe seines Lebens verbale Hufeisen, um sich gegen den Zufall zu schützen.

Pazzini: Dann stelle sich noch die Frage, wie herum man diese aufhänge.

Hartwig: Seitenverkehrt.

Pazzini: In der Frage von Eva Sturm sowie in Hartwigs Antwort komme ein Motiv vor, welches auch

am Anfang des Vortrags stark zu hören gewesen sei – eine ethische Frage. Wieweit dürfe der Lehrer gehen, zum Beispiel bei der Hexengeschichte. Was dürfe er anzetteln, wie weit dürfe der in der Lockerung gehen, also in der Analphabetisierung. Wie weit dürfe er von etwas weggehen, vom Gewohnten, von den Eltern, von vorherigen Sozialisationsinstanzen? Mit dieser Frage verknüpfe sich auch noch einmal das Motiv, dass die Phantasietätigkeit oder das Anregen von Phantasie nichts Harmloses sei. Seine Variation darüber gebe vielleicht auch einen Grund an, warum das zwar stets angemahnt werde oder insbesondere Grundschulkindern angedichtet werde, dass diese Kinder sowieso von Natur aus noch phantasieren, aber dass hier eigentlich eine Forderung im Raum stehe im Sinne eines Sollens (man solle Phantasie entwickeln), dass das aber oft gekennzeichnet sei von der Produktion von großem Kitsch, was ja stets ein Anzeichen von großer Angst sei, die offensichtlich zu Recht bestehe. Für ihn sei darin die Frage der Machtausübung enthalten, wie weit dürfe ein Kunstpädagoge da gehen, was könne er den Schülern und sich selber im Rahmen solcher Institutionen zumuten? Eine lange nicht angegangene Frage und eine im Rahmen der vorhandenen Institution schwer beantwortbare Frage, gerade weil es keine Prozesse der Ermächtigung zu dieser Tätigkeit gebe. In anderen Kulturen müsse man von dem Tabu entbunden werden, solche Eingriffe machen zu dürfen. Der Schamane dürfe nicht einfach Phantasietätigkeit entwickeln, er werde einer Prozedur unterzogen, damit deutlich werde, dass er das dürfe.

Hartwig: Die Begrenzung sei das Entscheidende. Da müsse man das Szenario mitdenken, vor allem ob die Schule wirklich ein Szenario sei, in dem die begrenzte Art von Freisetzung tatsächlich gesellschaftlich freigegeben sei? Pazzini habe das in einem Text dem Lehrer zunächst mal brutal zugestanden, dass er diese Funktion habe.

Pazzini: Sonst mache die ganze Schule als Institution überhaupt keinen Sinn. Ihre Aufgabe sei es,

diesen Bruch einzuführen, sonst blieben die Kinder – bildlich gesprochen – in dem, was sie gewohnt seien. Dann sei man mitten im Inzest.

Hartwig: Sicher, aber das Problem sei ja, dass man auf die Kunst, auf andere Institutionen angewiesen sei, welche vor der Schule oder durch die Schule hindurch existent seien. Also nicht nur in der Schule. Deshalb müsste man über die Kunst sprechen. Es gebe ja seit langem die Diskussion, ob die Kunst so etwas wie die Aktualisierung des Schamanentums darstelle. Ob sie irgendeine – und wenn wie weit gehende – Freisetzung von der Normalität, von der Alphabetisierung tatsächlich zur Aufgabe habe, ob das ihre eigentliche Funktion sei. Darüber müsste man diskutieren, dazu gebe es vollkommen unterschiedliche Ansätze. Ihm schein es nur so, um noch mal auf die Frage der Macht und der Legitimation zurückzukommen, dass die Beweglichkeit im Umgang mit den Realitätsmodi in dieser Vielfalt von Aktionen bei Sibylle, der Lehrerin, so etwas wie eine Art Selbstkontrolle der Möglichkeiten sei. Sie habe ein Szenario entwickelt, in dem durch die Vielfalt gleichsam so etwas wie selbstkontrollierende Prozesse in Gang gesetzt worden seien, die Freisetzungsprozesse selbst Elemente der Selbstkontrolle entwickelt hätten. Deswegen könne man sagen, dass der Modus der Möglichkeit in dem Augenblick, wo er ausgereizt und vervielfältigt werde, so etwas wie eine Legitimation oder so etwas wie eine Freisetzung von der Macht der Alternativen sei. So habe er das auch vorgetragen: Seine Meinung: Dieser Modus der Möglichkeit in dem Szenario, in dem die Vergleiche eine Vielfalt von Erfahrungsformen produziere, dass das so etwas sei wie eine Freisetzung der Einzelnen und Freisetzung von der damit verbundenen Macht.

Pazzini: Jedenfalls der Möglichkeit nach.

Hartwig: Sicher, aber dieses Risiko müsse eingegangen werden. Wenn Lehrer und Lehrerinnen dieses Risiko nicht eingingen, dann blieben auch die Bildungsforderungen wirkungslos, da sie vom Inzest der kulturel-

len Wiederholungszwänge gebunden seien. Im Bildungsprozess selber müsse es so etwas wie eine Freisetzung von dieser Anbindung geben; das gehe nur als gegenseitig produzierte Ermutigung im Szenario der Schule. Deshalb sei er noch mal auf diese soziale Implikation des Kreativitätsbegriffs gekommen. Er denke, da könne man den Kreativitätsbegriff auch legitimatorisch nutzen, indem man sage, wenn das so definiert werde, wenn man sage, dass Kreativität ein Effekt des Feldes sei, dann heiße das, das Feld müsse gleichsam erzeugt werden. Das sei dann auch wieder eine Sache der Zusammenarbeit zwischen sehr unterschiedlichen Leuten.

Puffert: Hartwig habe zu Beginn seines Vortrags gesagt, dass Phantasie an den Rand der Gesellschaft getrieben sei. Eigentlich sei doch Phantasie, wenn man den Rahmen ein bisschen weiter spanne, gar nicht so an den Rand getrieben, sondern gehöre zu den inflationär gebrauchten Begriffen, vor allen Dingen in der Unternehmerwelt, im Sinne von Anforderungen beispielsweise an Führungspersönlichkeiten. Mit all den von Hartwig verwendeten Begriffen könnte man genau so einen Anforderungskatalog aufstellen. Das heiße, dass es vielleicht sogar ganz gut sei, dass mit diesem Begriff sehr vorsichtig umgegangen werde oder man versucht habe, ihn zu verändern. Manchmal sei es ganz sinnvoll, Begriffe, welche auch in anderen Feldern verwertet würden oder umgewertet würden, einfach nicht mehr zu verwenden. Das habe auch damit zu tun, dass Phantasie sehr stark als Eigenschaft begriffen werde und deshalb auch diese Umwertung erfahren habe. Jetzt wäre es interessanter zu fragen, worum es hierbei gehe: Um eine Eigenschaft einer Person oder ob es um eine Tätigkeit des Phantasierens gehe, das sei in Hartwigs Vortrag unklar geblieben. Was habe es mit dieser Kategorie des Möglichen auf sich? Er habe ja gerade gesagt, dass es ein großer Unterschied sei, ob es um die Möglichkeiten des Einzelnen gehe oder um gesellschaftliche Möglichkeiten. Sie selber plädiere dafür, die Definitionen einer individuellen Eigenschaft abzulösen.

Hartwig: Sie habe da noch mal auf etwas hingewiesen, was in seinem Vortrag nicht explizit geworden sei, dass dieser alltägliche Gebrauch des Phantasiebegriffs eher als eine Art Subkategorie des Kreativitätsbegriffs verwendet werde – als Bestandteil von Kreativität werde Phantasie erwähnt. Von daher sei er als Begriff abgesunken in einen Verwertungszusammenhang. Sein Problem sei gewesen, dass er versucht habe, gleichsam eine Verbindung zu einem dezidierten Phantasiebegriff, wie er in Philosophie, in der Ästhetik bei Schiller oder Kant (Einbildungskraft) entwickelt worden sei, herzustellen und dabei festgestellt habe, dass diese Verbindung eigentlich gerissen sei. Man müsste da weiter diskutieren, ob Begriffe wie Phantasma und Phantom tatsächlich eine direkte Weiterentwicklung oder Verschiebung dessen seien, was einmal mit Phantasie gemeint wurde oder ob diese Begriffe möglicherweise an einer ganz anderen Stelle ansetzen und von daher das, was dann alltagspraktisch und theorie- und begriffsgeschichtlich im Phantasiebegriff aufbewahrt wird, an ganz verschiedene Stellen verschoben worden sei und es das eigentlich nicht mehr gebe. Seine These sei, es gebe eine zusammenhängende Reflexion, einen Diskurs über das, was im Phantasiebegriff und im Begriff der Einbildungskraft zusammen diskutiert wurde und ein Platz in der Philosophie oder in der Ästhetik hatte. Die Elemente dieser anderen Begrifflichkeiten seien an einer anderen Stelle tätig und arbeiteten Aspekte auf, von denen er gar nicht wisse, ob das noch so eine einfache Verbindung halte zu dem, was mal unter dem Phantasiebegriff figuriert habe. Deswegen sei für ihn am spannendsten, dass der Zentralbegriff unserer Geschichte – nämlich Einbildungskraft –, dass der durch einen Hinweis eines Liebhabers wie Tholen in die Ganzheitsmotivik, in die Ganzheitlichkeit hineinführe. Das heiße, es gebe den merkwürdigen Widerspruch, dass jemand wie Christoph Tholen, der lacanianisch argumentiere, der sehr von der Psychoanalyse her komme, natürlich die Zerstücke-

lungsprozesse als das Entscheidende für das, was Phantasietätigkeit bedeute, hervorhebe, dass der sich plötzlich als Liebhaber des Begriffs der Einbildungskraft darstelle und gleichzeitig zeige, dass aber in der Tradition der Begriff der Einbildungskraft so etwas wie die In-Eins-Bildung, zusammenfassen, wieder zusammenfügen, wieder eine Einheit herstellen, bedeute.

Pazzini: Die In-Eins-Bildung sei doch aber auch notwendig, sonst würde sich niemand veranlasst sehen zu phantasieren. Das Begriffsmoment der Auflösung sei seinerzeit von dem modischen Fragment- und Bruchdenken überbetont worden gegen einen allzu mächtigen Identitätsbegriff und Ganzheitsvorstellungen. Dabei sei das andere Moment stark in den Hintergrund getreten, nämlich dass man ohne Streben nach einer Einordnung, immer versehen mit dem »als ob« als Indikator, gar nicht auskomme. Da setze der Phantasiebegriff – jedenfalls bei Freud – ein, der sage, dass nur der Unbefriedigte phantasiere. Daß jemand phantasiert, merke man erst, wenn jemand eine Form für seine Wünsche in Geschichten oder in Bildern finde. Wenn jemand stets gestopft werde, seine Ansprüche tendenziell erfüllt würden, dann phantasiere er nicht mehr, dann bekomme man nichts mehr zu hören, nichts zu sehen. Insofern wäre durch Entzug die Möglichkeit zu schaffen, zu phantasieren, um die Möglichkeiten – die Schlussmöglichkeiten, die Einbildung, im Sinne von Ein- – überhaupt zutage treten zu lassen als eine gemeinsame Phantasie. Deswegen könne Phantasie keine Eigenschaft sein, die man haben könne, das sei ein relationaler Begriff, welcher sich in unterschiedlichen Darstellungen manifestieren müsse. Das Phantasma hingegen sei ein Versuch, dieses andere zu bezeichnen, was normalerweise nicht ans Tageslicht komme, dass jeder mindestens ein Phantasma habe durch die Bilder, die auf ihn eingefallen seien. Sozusagen ein Schutz für ein noch unfertiges Bild von sich in der Welt. Das Phantasieren als eine Tätigkeit wäre dann ein Durcharbeiten

von Phantasmen oder eine Möglichkeit für den Einfall neuer Phantasmen.

Hartwig: In der Tradition seien Phantasieprodukte fertige Formen oder zusammengeschlossene, ganzheitliche Formen im Umgang mit bekannten Themen. Das heiße, beim Entstehen von Phantasiebildern würden Elemente genommen, die man kenne, woraus man wieder ein Ganzes mache, was nicht bekannt sei. Die Frage nach der Ganzheit des Unganzen wäre eine spannende Frage an die neuen Verwerfungen. Wenn man einen Fisch im Aquarium auf der einen Seite habe, auf der anderen Seite im Computer, im Dritten im Text, dann sei die Frage, ob diese Dreiheit, diese Verbindung wieder als Ganzheit phantasiert werden müsse und nicht in diesem Zerfall von drei Elementen bleiben dürfe. Eine Einheit, von der Pazzini doch auch spreche, wenn er sage, dass eine vorübergehende Ganzheit/Einheitlichkeit hergestellt werden müsse, damit dieser in der Zerstückelung und dem Auseinanderfallen enthaltene Mangel vorübergehend beseitigt würde.

Pazzini: Dazwischen sei ja ein Registerwechsel. Es sei ein Unterschied, wenn man davon ausgehe, dass man wirklich zu einem Schluss komme oder ob man, mit Freud gesprochen, Ersatzformen finde, also etwas, was dann an diese Stelle trete, etwas was mehr oder weniger im Symbolischen angesiedelt werde. Hier komme dann Kunst ins Spiel. Das habe auch eine Trostfunktion in dem Sinne: »Ich kann das Ganze nicht haben, aber ich mache dennoch etwas.« Man gehe nicht auf die Suche nach Erlösung oder schaffe sich durch perverse Vorgehensweisen Möglichkeiten, die bei bestimmten Handlungen dazu führen, dass man sich wohlfühle.

Hartwig: Das Problem sei hier, ob der Teil, das Fragment nicht dann das Ganze wäre. Man mache aus dem Fragment ein Ganzes.

Pazzini: Nur, dass man das nicht haben könne, das sei nicht als Eigenschaft zu denken, sondern eine relationale Geschichte, welche sozial passiere. Dieses Auflösen,

von dem Hartwig einige Male gesprochen habe, sei ein brisanter Prozess, so dass die Lehrerin sich fragt: »Darf ich das? Was mache ich da mit den Kindern?« Dieser Auflösungsprozess lasse im Moment auch immer noch etwas suchen. Damit bekomme die Lehrerin eine ungeheure Autorität.

Hartwig: Aber was wäre die Alternative?

Pazzini: Keine. Er wolle die Rede von Hartwig nur verstärken, zu sagen, dass man diese leichtfertige Rede von den 28 phantasiereichen, phantasierenden Kindern, nutzen müsse. Dabei gehe es aber eigentlich um den Zusammenfall von zwei verschiedenen Phantasieformen, nämlich der der Lehrerin, die ja auch mal was anderes sein wolle und sich das als Lehrerin erlauben könne. Das sei ja ähnlich wie beim Schauspieler. Als Lehrerin könne sie auch mal eine Hexe darstellen – täte sie dies im Alltag, stünde sie in der Gefahr, in der Psychiatrie in Ochsenzoll zu landen. Aber im Schutze dieses Arrangements könne sie so etwas sein.

Hartwig: Das wäre doch eine gute Empfehlung: Dass, wenn man die Kinder aus der Idiotie der Einzelnen in der Wiederholung heraushole, dass man das dann auch als Lehrer oder als Lehrerin zur eigenen Phantasieentfaltung nutzen könne. Das heiße, dass die Lehrerin an dieser Stelle auch eine Hexe spielen könne, eine Hexe sein könne und von daher ihre eigenen Phantasien im Unterricht und in der Art und Weise, wie sie diesen vorbereite, ausagiere. Aber die Grenze müsse sein, wie weit sie das gleichsam überschaubar mache, er würde sagen, wie weit sie das vervielfältige. Sehr viel hänge davon ab, wie breit das Szenario sei, das wiederum sei eine Frage danach, inwieweit in der Schule der Spielraum dafür entstehe. Wie viele Einzelfraktionen/Einzelaspekte in Gang gebracht werden könnten und wie diese zusammengehalten würden, innerhalb der Bilder. Er habe jetzt betont, dass es eher aktuell sei, die Schnittfläche zwischen verschiedenen Tätigkeiten, auf der einen Seite dem Malen, dem Sprechen, dem Agieren, dem Zeigen, dem Experi-

mentieren mit Sprache, dass in diesen Zwischenräumen der Spielraum für Phantasie zunehmend anspruchsvoller in Anspruch genommen werde. Die Frage, ob es noch innerhalb der Malerei selbst Spielräume für das Phantasieren gebe, das wäre zu diskutieren, wie weit innerhalb der jeweiligen Medien der Spielraum für das Phantasieren und für diese Widersprüche noch da sei.

Prof. em. Helmut Hartwig
1936 geb. in Gelnhausen (Hessen), Studium der Germanistik, Soziologie (Politik), Philosophie in Frankfurt/M. Während der Studienzeit veröffentlichte er Essays zur aktuellen Literatur. Berufstätig in unterschiedlichen Feldern der ästhetischen Erziehung und kulturellen Bildung. Gründungsmitglied und langjähriger Redakteur der Zeitschrift »Ästhetik und Kommunikation«. Seit 1972 ordentlicher Professor an der Universität der Künste Berlin; Arbeitsschwerpunkt: ästhetische Aneignungs- und Vermittlungsprozesse zwischen Kunst und Alltag, Leiter des »Instituts für Kunst im Kontext«; es entstehen zahlreiche Veröffentlichungen zu Themen der kulturellen Kommunikation und Kunstvermittlung; u.a. die Bücher »Sehen lernen – Kritik und Weiterarbeit am Konzept Visuelle Kommunikation«; »Jugendkultur«; »Grausamkeit der Bilder – Horror und Faszination in alten und neuen Medien«; zuletzt »Kunst und Glück«, siehe auch www.helmut-hartwig.de und kunstimkontext.udk-berlin.de

Bisher in dieser Reihe erschienen:

2003

Hermann K. Ehmer: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Gert Selle : Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Barbara Wichelhaus: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 2

ISBN 3-937816-03-8

Layout: Rikke Salomo, Hamburg

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2004

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg



G A P
German Academic Publishers



Universität Hamburg

Kunstpädagogische Positionen 2/2004

ISBN 3-937816-03-8 ISSN 1613-1339