

# Helmut Draxler

## Die Bedingungen des Unbedingten. Zum Verhältnis von Pädagogik und Kunst

Vortrag, gehalten am 28.6.2018 an der UdK Berlin, aus Anlass der Tagung „Gegen die Entmündigung von Kunst und Pädagogik“

Wenn wir, wie im Rahmen dieser Tagung, gegen die Entmündigung von Kunst und Pädagogik oder von Kunst durch Pädagogik argumentieren – im Namen eines widerständigen Denkens und gegen die Akkumulation bzw. Herrschaft eines reinen Wissens –, dann stellt sich die Frage, wie wir überhaupt den Zusammenhang von Kunst und Pädagogik *denken* können. Wir wissen zweifellos einiges über Kunst und einiges über Pädagogik; d. h. wir können uns ein Wissen über diese Disziplinen im Rahmen der heutigen, stark ausdifferenzierten Wissensanordnungen leicht aneignen; die Frage bleibt jedoch, wie es überhaupt zu einer solchen Aufteilung und Spezialisierung des Wissens gekommen ist, wie sich gerade aufgrund dieser Spezialisierung besondere Formen der Verknüpfung haben ausbilden können – der Pädagogik mit der Kunst, aber auch der Kunst mit der Pädagogik –, und warum diese Verknüpfung heute einerseits so begehrenswert und andererseits äußerst problematisch und mit Recht kritikwürdig erscheinen kann. Es gibt also zweifellos ein Wissen über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik; ein Wissen, das allerdings nur bedingt innerhalb der einzelnen Disziplinen oder Felder zu finden wäre, sondern deren jeweilige Verortung innerhalb des symbolischen Raums der Moderne betrifft. Dieses Wissen können wir uns nicht einfach aneignen, es anwenden oder umsetzen; vielmehr brauchen wir eine *Idee* hinsichtlich dieses Raums als einer Ordnung des Symbolischen, innerhalb derer es überhaupt erst als Wissen erscheinen kann. Das heißt, dieses Wissen muss zuallererst *gedacht* werden;

wir müssen es hinsichtlich seiner Konstitutionsbedingungen für das konkrete Wissen der einzelnen Disziplinen oder Felder *denken*, und zwar hinsichtlich seiner logischen, historischen und politischen Formen.

Auf der logischen Ebene würde es darum gehen zu entscheiden, ob es im Verhältnis von Kunst und Pädagogik um eine möglichst starke Durchdringung der beiden Bereiche oder um eine fundamentale Trennung bzw. Reinigung voneinander gehen kann und soll. Für die Durchdringung steht vor allem der Name Schiller, dessen Idee einer „ästhetischen Erziehung“ als postrevolutionäre politische Programmatik nicht nur in alle heutigen Versionen von Reform- oder Kunstpädagogik hineinreicht, sondern auch noch neuere theoretische Positionen wie die von Jacques Rancière und kunstaktivistische Praktiken wie etwa das *Zentrum für Politische Schönheit* inspiriert. Für die entschiedene Trennung der Bereiche argumentieren hingegen Personen mit einem anderen Konzept von Autonomie, das im Gegensatz zum schillerianischen durch die Pädagogik nicht bedingt, sondern bedroht sei (ich würde es das Standard-Argument der Kunstwelt nennen), aber auch Personen mit einer radikaleren Vorstellung von Autonomie in Kunst und in Politik – so könnte man etwa die Ankündigung für unsere Tagung lesen. Schließlich gibt es Positionen, die hinter den von Schiller propagierten Begriff von Kunst als eines in der Pädagogik – d. h. im Spiel – begründeten Wahrheitsereignisses zurückgehen wollen, die also vor allem eine *Rückkehr zu*

*Kant* propagieren. Das waren in den 1980er-Jahren insbesondere Rüdiger Bubner und Paul de Man, wobei mir hier de Mans radikal anti-schillerianische Position am bemerkenswertesten zu sein scheint. Für de Man ist Schiller keineswegs ein Philosoph, sondern bloß ein Poet, der seine mediokren Dramen durch ein wenig Theorie zu rechtfertigen sucht.<sup>34</sup>

Schließlich wäre anstelle der Alternative von Durchdringung und Trennung auch eine Art von Wechselwirkung vorstellbar, wie wir sie in Anlehnung an Kant mit „Denken ohne Wissen ist blind, Wissen ohne Denken ist leer“ überschreiben könnten. Doch eine solche Wechselwirkung setzt bereits eine gewisse Symmetrie zwischen den Kategorien von Pädagogik und Kunst und deren Parallelisierung zu Denken und Wissen voraus, was mir beides nicht unbedingt gegeben zu sein scheint. Die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und Pädagogik lässt sich deshalb nicht rein logisch beantworten. Sie setzt eine historische Komponente voraus, bezogen auf die Frage, womit wir es bei den Begriffen „Kunst“ und „Pädagogik“ überhaupt zu tun haben und wie die beiden Begriffe innerhalb der symbolischen Ordnung der Moderne verankert sind.

Mit symbolischer Ordnung meine ich die für den Einzelnen mehr oder weniger unbewussten Regeln sozialer und kultureller Interaktion, wie sie sich in der ausdifferenzierten Struktur der dominanten kulturellen und sozialen Formen niederschlagen, die seit dem 17. Jahrhundert die westliche Moderne bestimmen.

Kulturelle Formen wären Wissenschaft und Kunst, Politik und Ökonomie, Recht und Religion, Technik und Medien; soziale Formen betreffen Individuum, Familie, Nation, Klasse usw. Der Begriff der symbolischen Ordnung stammt von Jacques Lacan. Lacan setzt sein Verständnis des Symbolischen allerdings sehr tief an, an den Signifikantenketten der Sprache oder der Sexuierung, die jeweils als negative Ontologie einer konstitutiven Abwesenheit von Sinn zu verstehen wären. Darin drückt sich zweifellos eine spezifisch moderne Erfahrung aus; sie erklärt diese Erfahrung aber nicht hinreichend. Es braucht deshalb ein postlacanianisches Verständnis der symbolischen Ordnung, um die spezifischen Formen der Differenzierung und Dynamisierung der Moderne zu verstehen. Und vielleicht auch ein postkleinianisches Verständnis der Subjektivitäten, wie sie innerhalb dieser Ordnung erscheinen.<sup>35</sup>

Im Rahmen dieser Ordnung/Struktur kommen der Kunst und der Pädagogik allerdings sehr unterschiedliche Positionen zu: Die Pädagogik ließe sich als eine exemplarische anwendungsbezogene Wissenschaft begreifen, der es im Wesentlichen um die methodische Nachvollziehbarkeit, Vergleichbarkeit und Voraussetzungslosigkeit ihres Wissens hinsichtlich möglichst standardisierter normativer Horizonte geht.<sup>36</sup> Demgegenüber kann die Kunst als eine jener großen symbolischen Formen und somit selbst als ein normativer Horizont vorgestellt werden, innerhalb dessen wiederum spezifisch eigene Methoden und Praktiken ausgebildet wurden, die

an der Subjektivität, Unvergleichbarkeit und Widerständigkeit partikularer Akte ansetzen. Die Pädagogik wäre als ein untergeordnetes Feld der Wissenschaften insgesamt zu begreifen; gleichzeitig stellt sie jedoch einen grundlegenden Code aller symbolischen Formen dar, einen spezifischen Modus der Reflexion, der, ähnlich wie der Begriff der Reform, alle anderen Formen durchdringt und nicht einfach nur die unterschiedlichen Praktiken reflektiert, sondern das jeweilige Wissen stets auch auf sich selbst ausrichtet. Es gibt also in allen großen Registern der modernen symbolischen Formen immer schon ein Moment der Pädagogik.

Diese Sicht- oder Denkweise macht klar, dass die Pädagogik oder das Pädagogische gleichzeitig außerhalb und innerhalb der Kunst liegt, und es deshalb entscheidend ist, wie wir diese doppelte Bezüglichkeit denken können. Meine These wird sein: Wir können Kunst und Pädagogik weder scharf voneinander trennen noch vollkommen ineinander auflösen, und auch die Vorstellung einer einfachen Wechselwirkung wird der grundsätzlichen Dimension des Symbolischen nicht gerecht. Diese verlangt vielmehr, dass wir uns ansehen müssen, was in der Kunst und im Denken immer schon pädagogisch war und was in der Pädagogik künstlerisch ist, um entscheiden zu können, wie wir das Verhältnis verstehen wollen, damit wir eine vielleicht weniger instrumentelle oder auch weniger idealisierte Vorstellung dieses Verhältnisses erhalten.

Denn Kunst wie Pädagogik sind uns gerade als symbolische Kategorien, nicht als historische Fakten oder Wahrheiten, die gewusst werden könnten, sondern nur als Figuren des Denkens gegeben. Das Problem der Pädagogik, wie es uns in den Formen der zunehmenden Bürokratisierung der Universitäten entgegentritt, scheint mir dabei vor allem darin zu bestehen, dass sie ihre zentralen Voraussetzungen nicht oder nur unzureichend bedenkt. Als Wissenschaft *denkt* sie eben nicht, wie Heidegger sagt. Sie stellt Handlungsanleitungen her, die bürokratisch durchgesetzt werden können. Diese unbedachten Voraussetzungen betreffen die symbolische Dimension ihrer normativen Zielvorgaben, nämlich jene ästhetischen und ethischen Aspekte wie etwa die „edle“ oder die „schöne Seele“, die als ihr humanistisches Erbe noch immer alle positiven Bestimmungen von Bildung, Selbstbestimmung, Mündigkeit oder Authentizität durchwirken. Ethik wie Ästhetik symbolisieren die pädagogischen Ziele und sind umgekehrt auch kaum ohne diese pädagogische Markierung zu denken: Wenn wir etwa von einer „Entmündigung“ von Kunst durch Pädagogik sprechen, benutzen wir bereits eine der zentralen pädagogischen Kategorien. Umgekehrt ist selbst die negative Bestimmung einer möglichst naturgemäßen Erziehung, die nur zu hegen und zu pflegen hätte, was dann einfach vor sich hin sprießen könnte, nicht frei von einer ästhetisierenden Teleologie. Auch wenn heute die Ökonomisierung und Verwertung der pädagogischen Ideale weit fortgeschritten ist, bleibt doch wichtig zu verstehen,

dass diese Ideale in ihren Grundlagen keineswegs funktional angelegt sind. Es geht in der modernen Pädagogik eben genau nicht um das Erlernen von diversen technischen Mitteln, Fertigkeiten oder Kompetenzen zu festgelegten Zwecken, sondern um die ästhetische wie ethische *Bildung* der Person, die sich selbst zum Zweck wird.

Dies ist keineswegs nur gut und schön. Denn Mittel und Zwecke kollidieren hier, eben weil die Zwecke nicht mehr, wie in den humanistischen oder konfessionellen Traditionen, vorgegeben werden können und niemand mehr weiß, was eine Person wirklich, d. h. ästhetisch wie ethisch, auszeichnen, welche Regel für sie gelten könnte, außer, dass es nie genug sein kann, was man wissen und im Leben erreichen kann, und dass dieses „Nie-genug“ am besten durch Einpassung oder „Integration“ in das pädagogische System selbst zu haben sei.

Die gemeinschaftliche Einbindung des individuellen Strebens misslingt jedoch konstitutiv, weshalb die moderne Pädagogik von der paradoxalen Zumutung geprägt ist, gleichzeitig Mittel und Zweck zu sein, Institution wie Individualität zu verkörpern und hierfür kommunale wie individuelle Ideale einzuklagen: Gleichheit, Gerechtigkeit und Solidarität auf der einen Seite, ebenso wie Autonomie, Souveränität, Originalität und Authentizität auf der anderen. Es handelt sich hierbei um Ideale, die in sich bereits widersprüchlich sind (und wechselseitig aufeinander bezogen noch viel mehr), und an deren Realisierung sie letztlich nur scheitern kann.

Während die *Eudaimonia* als Inbegriff pädagogischer Zwecke in der Antike als durchaus erreichbar galt (im Verhältnis von Tugend und Tüchtigkeit oder von Wahrheit und Schönheit) ist genau dieser Glaube in der Moderne nicht mehr möglich: Pädagogik reflektiert nicht einfach Erziehung; sie verhindert und ersetzt diese gleichzeitig. Die Pädagogik repräsentiert die abwesende Regel, nach der überhaupt erst erzogen werden könnte. Deswegen gibt es keine richtige Erziehung mehr; es gibt nur mehr die Idealisierung der Kindheit und der Jugend auf der einen Seite – es werden keine öffentlich Parks mehr gestaltet, sondern nur noch Kinderspielplätze; es wird also die Infantilisierung des öffentlichen Raums betrieben – und eine Endlosschleife pädagogischer Reflexion auf der anderen, die sich selbst zunehmend zum Zweck wird. Und, beunruhigend genug, indem jede Regel der pädagogischen Reflexion unterworfen wird bzw. werden soll, kann es auch keine echten Regeln und keinen Kanon mehr geben, gegen die oder den man rebellieren könnte. Hier deutet sich das Fundamentalphantasma einer wissenschaftlichen Bürokratie an: wie durch ständige Reflexion auf die Möglichkeit von Verbesserungen hin jede tatsächliche Selbstbestimmung in Form einer Rebellion verhindert wird: Pädagogik oder Revolution, könnte man diese Strategie in Anlehnung an Le Corbusier nennen.

Das Beschwören der klassischen Bildungsideale gegen die Bürokratie von Bologna reicht also nicht hin, die Problematik der Pädagogik selbst zu

erfassen, eben weil diese Bürokratie genau durch diese Ideale inspiriert und motiviert ist. Wie sehr gerade eine der zentralen Kategorien der Pädagogik, die der Bildung, eher ausgrenzt als einschließt, ist jüngst vom Tübinger Pädagogik-Theoretiker Markus Rieger-Ladich eindrucksvoll an Hand heutiger „Autosozio-biografien“ deutlich gemacht worden.<sup>37</sup> „Bologna“ erscheint in dieser Perspektive als Inbegriff meritokratischer, auf die reine Gleichbehandlung individueller Verdienste und die Integration aller Diversitäten zielenden Anstrengungen, die gleichzeitig der Konsolidierung und Reproduktion der bestehenden Elitenkultur dienen. In der unvermeidlichen Abdrift der Pädagogik von ihren eigentlichen Zielen liegt also in erster Linie das Problem, nicht in der verwaltungstechnischen Beanspruchung an sich großartiger Ideale. Beunruhigend ist dies deshalb, weil sich die performativen Widersprüche der Pädagogik zwischen Anwendung und Reflexion, kommunalen und existenziellen Idealen, Ideal und Praxis, Teilhabe und Ausgrenzung noch in unser aller Leben spiegeln, denn tatsächlich ist kaum abzustreiten, dass auch wir alle hier gerade unsere „höheren“ Kompetenzen des Vortragens und des Zuhörens, des Diskutierens und des Kritisierens, des Wissens wie des Denkens, des Machens und des Handelns weniger konkreter Erziehung als bestimmten Formen der Pädagogik verdanken, die es uns erst ermöglichen, uns kritisch gegenüber Kunst oder Pädagogik zu positionieren; dass wir also das für den modernen Selbstbestimmungsanspruch durchaus kränkende Gefühl aushalten müssen, immer schon

*Subjekte von Pädagogik* zu sein, gerade als Künstler und Künstlerinnen oder Philosophen und Philosophinnen. Wir werden nicht einfach erzogen, um dieses oder jenes bewerkstelligen zu können, die Pädagogik denkt uns vielmehr als angewandte und immer schon verinnerlichte Psychologie und markiert uns derart in unserem individualisierten, kompetitiven und imaginären Streben. Jede Regel erscheint darin nur als Begrenzung der Möglichkeiten und nicht als deren Bedingung, und „Erfolg“ kennzeichnet den phantasmatischen Fluchtpunkt dieses Strebens.

Gibt es auch unbedachte Voraussetzungen der Kunst? Zweifellos, denn der Begriff der Kunst impliziert keineswegs ein quasi natürliches Vermögen oder eine ahistorische Ausdruckskapazität als vielmehr einen spezifischen historischen Symbolisierungsmodus. Das heißt, innerhalb der Moderne muss die Kunst immer erst gedacht werden, weil sie nicht einfach mehr gewusst werden kann. Gerade darin besteht die Epochenzäsur im späten 18. Jahrhundert. Ihr bis dahin ausreichendes Wissen hinsichtlich von Technik und Mythologie ist allgemein verfügbar geworden und muss durch eine Idee von Kunst ergänzt bzw. sogar ersetzt werden. Dass in ihrem Namen gedacht und gegen das Wissen argumentiert werden kann, muss also selbst historisch begründet werden. Wie können wir Kunst denken, wie können wir denken, dass Kunst denkt, oder in ihrem Namen denken? Zur Voraussetzung, dass Kunst etwa als Negation oder als Widerstand gedacht werden kann, zählt, dass sie

nicht immer schon funktional oder heteronom eingebunden ist. Ein Moment der Autonomie ist unverzichtbar, und Autonomie ist nur einklagbar vor dem Hintergrund eines „hohen“, nicht mehr handwerklichen Anspruchs an Kunst: also an *die* Kunst, wie wir sie in Form ihres singularisierten, generalisierten und letztlich substanzialisierten Begriffs seit dem späten 18. Jahrhundert für selbstverständlich nehmen. Wenn die Pädagogik Ideale anstrebt, die sie aufgrund ihrer inneren Widersprüchlichkeit nicht erreichen kann, so verkörpert die Kunst ein solches Ideal als Begriff, den die einzelnen Werke oder Praktiken ebenso wenig erreichen können. Autonomie ist nur ein Codewort für diesen Begriff, der exemplarisch den modernen Mythos eines unbedingten Seins ausdrückt. Dieses bedingungslose oder unbedingte Sein – wie wir es in Rousseaus „Nichts zeigen“ als Kulminationspunkt seiner institutionskritischen Invektiven gegen das Theater oder in Lessings „Raffael ohne Hände“ fassen können – ist, wie die unbedingte Universalität auch, nur scheinbar die Antithese zur pädagogischen Vermittlung, und wir verstehen leicht, wie diese pädagogische Vermittlung genau auf den Mythos des unbedingten Seins bezogen bleiben muss, um sich selbst zu legitimieren.<sup>38</sup>

Weniger leicht zu verstehen ist allerdings, dass umgekehrt auch das unbedingte Sein auf die Vermittlung bezogen bleibt – und sich damit als imaginär zu erkennen gibt. Denn zweifellos gibt es Bedingungen des Unbedingten: Kein Genie ist jemals Genie genug, und jeder genialische Anspruch bleibt kategorisch

umstritten, weswegen er so leidenschaftlich umkämpft werden muss. Denn das Genie steht, wie wir in Kants dritter *Kritik* lesen können, zwischen einer Natur, die sich in und durch das Genie selbst die Regel gibt, und dem Geschmack, der sozialen Bedingung jeder Kunst, den Kant mit einem martialisches Wort „die Zucht des Genies“ nennt. Das Genie ist also keineswegs unbedingt, sondern durchaus relational und relativ definiert. Auch das Werk hilft hier als Kategorie nicht weiter, wenn es darum geht, die Unbedingtheit des Seins nicht als Subjekt, sondern ebenso als Objekt zu denken. Denn die Unbedingtheit liegt bereits im Begriff von Kunst, den das Werk zu repräsentieren sich anschickt. Das heißt, der moderne Kunstbegriff ermöglicht das Werk erst, sowohl in seiner geschlossenen als auch in seiner offenen Form, und in der kategorischen Verfehlung seiner selbst im Werk stiftet er nicht nur das Werk, sondern gleichzeitig seine eigene Überschreitung. Das heißt, weder im Genie, im Werk noch in der ästhetischen Erfahrung kann die Unbedingtheit des Kunstanspruchs, können Autonomie, Souveränität, Originalität und Authentizität wirklich verkörpert werden. Diese existenziellen Ideale formen jedoch jede Vorstellung von Kunst und fordern ein Streben ein, das wir ihren verinnerlichten pädagogischen Impuls nennen können. Dieser Impuls nistet unaufhebbar im Inneren der Kunst, denn die Unmöglichkeit ihrer definitiven Verkörperung ruft ständig neue Versuche auf; diese Unmöglichkeit ist die Bedingung des Neuen und symbolisiert sich dennoch bloß als fortwährende Verschiebung,

in der die Idealität *der* Kunst kategorisch verfehlt wird. Gerade im Neuen, im Versuch, immer besser und anders zu werden, verfehlt sich die Kunst – bzw. sie realisiert sich genau in dieser Verfehlung.

Weder die schillerianische Tradition noch die anti-schillerianischen Positionen werden dem verinnerlichten pädagogischen Impuls der Kunst gerecht, der sich darin ausdrückenden Tatsache nämlich, dass sich die Pädagogik symbolisch gleichzeitig außerhalb und innerhalb der Kunst positioniert findet.<sup>39</sup> Die Schillerianer können diese besondere Verhältnisform nicht fassen, weil sie das Äußere der Pädagogik ins Innere der Kunst integrieren und die beiden Sphären somit verschmelzen wollen, die Anti-Schillerianer, weil sie das in der Kunst verinnerlichte Moment der Pädagogik abstoßen wollen. Und auch die Vorstellung einer einfachen Wechselwirkung verpasst die Asymmetrie der Verhältnisform. Diese ist nur in Hinblick auf die besondere Strukturiertheit des modernen Symbolischen zu fassen, d. h. darauf, dass die einzelnen symbolischen Formen – Kunst und Wissenschaft etwa – sich konstitutiv überlagern; erst durch diese Überlagerungen lassen sich Abgrenzung und Differenz herstellen; gleichzeitig bleiben sie dabei jedoch aufeinander bezogen. Pädagogik, nicht nur als eine Disziplin der Wissenschaften verstanden, sondern als allgemeine Mobilisierungsinanz der Moderne, durchzieht diese symbolischen Strukturen gleichsam vertikal, indem sie Anreize zur Dynamisierung anbietet, ausgerichtet am Prinzip eines „Nicht-genug“, das

jeden Anspruch an erfüllte Bildung, Mündigkeit oder Autonomie wieder infrage stellt. Gerade darin wird ein Impuls generiert, der zu immer weiterer Dynamisierung und Differenzierung aufruft. Der pädagogische Impuls stiftet also zu immer neuen Ansprüchen im Imaginären an, gleichzeitig entzieht er sich als symbolische Form kategorisch der Verfügbarkeit im Handeln und sogar im Denken. Denn das Symbolische als eine dem individuellen Fühlen, Wollen und Denken immer schon vorgelagerte Struktur unbewusst-kollektiver Bedeutung – die symbolische Welt ist nicht leer, sondern übervoll an Bedeutung – lässt sich nicht auf den Begriff bringen. Anders gesagt: Das Symbolische ist kein philosophischer, sondern ein psychoanalytischer Begriff, nicht bloß ein Relations- und Konstellationsbegriff, sondern ein begrifflicher Indikator für etwas, das eben nur bezeichnet, aber nicht wirklich verstanden und angeeignet werden kann. Mit dem Symbolischen können wir nur rechnen. Aber wie? Wie können wir uns zu diesem verinnerlichten pädagogischen Impuls der Kunst verhalten? Und schließlich, wie kann die politische Form des Verhältnisses von Kunst und Pädagogik aussehen?

Sicherlich ist die Politik ebenfalls eine symbolische Form, und somit sind auch ihr die Voraussetzungen des eigenen Handelns kategorisch entzogen, sie repräsentiert die Abwesenheit einer kosmologischen Ordnung und ist daher nie nur als Mittel zu einem bestimmten Zweck aufzufassen, sondern selbst als ein Zweck. Der geläufige Imperativ des „Politisch-Seins“ drückt diese

Zweckhaftigkeit ohne Zweck, die Unverfügbarkeit der reinen Mittel aus. In der schillerianischen Verschmelzung von Pädagogik und Kunst lässt sich dieser Imperativ als ein reines „Politisch-Werden“ im freien Spiel von Trieben und Vermögenskräften fassen. So erzieht sich der Mensch selbst erst zum Menschen und transformiert seine Wildheit bzw. Barbarei hin auf eine würdigere Gattung. Er bringt damit den vollkommenen ästhetischen Staat aus sich selbst hervor. Rancières Faszination für dieses Modell hat zweifellos damit zu tun, dass bereits der frühe Marx mit seiner emphatischen Vorstellung von Praxis als reiner Transformationskraft an diesen Spielbegriff anschließen konnte. Doch zweifellos verpasst dieses Modell eines konstitutiven Politisch- und Autonom-Werdens sowohl das, was in der Kunst, als auch das, was in der Politik auf dem Spiel steht. Darüber hinaus negiert es die (gravierend) ausgrenzende Funktion der ästhetischen Erziehung, denn diejenigen, die nicht im Sinne Schillers spielen, verlieren in seinen Augen sogar den Status als Menschen. Wir haben es hier mit einer anthropologisch zugespitzten Meritokratie zu tun. Das Nicht-Wollen der Juno Ludovisi, die in ihrem Bildnis verkörperte Triebbalance, wie sie im 15. Brief als Inkarnation göttlich-ästhetischer Perfektibilität beschrieben und von Rancière zum Inbegriff einer reinen Gleichheit stilisiert wird, ist deshalb nichts anderes als höchster Anreiz eines unendlichen Wollens und einer damit einhergehenden kategorischen Abstoßung, in der sich die Ungleichheit reproduziert.

Für die anti-schillerianischen Positionen einer möglichst starken Trennung von Kunst und Pädagogik stellt sich hingegen das Problem, dass sie allzu leicht die Voraussetzungen der eigenen Argumentation in der wechselseitigen Abhängigkeit der Begriffe voneinander übersehen: Es gibt keine reine Pädagogik, keine bedingungslose Kunst und keine unbedingte Politik. Gerade als spezifische symbolische Kategorien der Moderne entstehen diese Begriffe erst in den vielfältigen Abgrenzungsakten voneinander, wodurch gleichzeitig – wie bereits erwähnt – auch ein Bezug aufeinander bestehen bleibt. Autonomie wurzelt daher in heteronomen Voraussetzungen, und zwar im Rahmen der symbolischen Ordnung. Dieses Symbolische lässt sich wiederum nicht als Ideologie begreifen, die man bequem abstreifen könnte, um sodann im wahren Wesen oder in einer wirklich materiellen Bestimmung von Kunst, Politik und Pädagogik anzukommen. Zweifellos kennt auch das Symbolische reale Bedingungen, also das, was überhaupt erst symbolisiert werden kann – die Materie, das Leben, den Geist; diese Bedingungen sind jedoch nur durch es selbst hindurch erfahrbar. Entscheidend scheint mir deshalb zu sein, die Begriffe der Kunst, Politik und Pädagogik nicht nach ihren inhärenten, imaginären Ansprüchen zu messen, sondern nach ihrer symbolischen Interaktionsform. Dies bedeutet, dass wir in Kunst, Politik und Pädagogik zwar die gegebenen Verhältnisse infrage stellen können und sollen, gleichzeitig deren symbolische Bedingungen dabei immer schon voraussetzen und noch in den Akten der

Kritik weiter reproduzieren. Sowohl im progressivistischen Vorwärtstreben zu einer immer erst kommenden Autonomie als auch im geläufigen Motiv einer Rückkehr – einer Rückkehr zu „Seinesgleichen“ oder zur Natur bei Rousseau; zur angeblichen Idealität griechischen Lebens bei Schiller und Rancière; aber auch in der Rückkehr von Schiller zu Kant bei Bubner und de Man c zeigt sich die differenzierende und dynamisierende Struktur des Symbolischen. Doch weder gibt es im Symbolischen eine Überholspur noch ist eine Rückkehr möglich; das Symbolische treibt nach seinen eigenen Strukturgesetzen. Die Auswirkungen des individuell-imaginären Einsatzes darauf sind stets unabsehbar, jedoch keineswegs vergeblich, konstituieren diese Einsätze doch die einzelnen symbolischen Formen. Als solche lassen sich Politik, Pädagogik und Kunst überhaupt erst voneinander unterscheiden. Ihre jeweilige Radikalität wird durch das Symbolische nicht nur begrenzt, sondern zuallererst ermöglicht.

Wie also Kunst, Pädagogik und ihren Zusammenhang politisch denken, wenn nicht als Verschmelzung, Trennung oder Wechselwirkung? Zweifellos nicht als Pochen auf die Wahrheit der je besonderen Disziplin, sondern nur als symbolisch-strukturellen Zusammenhang. Und dieser Zusammenhang indiziert, dass weder vollkommene Reinigung voneinander noch totale Identifizierung möglich sind, zumindest solange wir uns im symbolischen Feld der Moderne bewegen. Um mit diesem Symbolischen rechnen zu können, muss man ihm erst einmal gerecht werden,

d. h. seine formierende Macht noch für das je eigene Wissen und Denken anerkennen und sich dementsprechend nicht einem reinen Voluntarismus des Imaginären hingeben. Wie aber denken und handeln, ohne im unverzichtbaren und doch so leicht leeren Voluntarismus radikaler Gesten aufzugehen? Das ist es, was uns interessante Kunst, Politik, Philosophie und auch Pädagogik immer wieder zeigen: nämlich ein Unbedingtes, das aus den jeweiligen Bedingtheiten heraus beansprucht wird. Weil wir nie wirklich wissen können, was Kunst, Philosophie, Politik und Pädagogik ausmacht, stehen diese Kategorien auch nicht instrumentell zur Verfügung. Sie müssen immer erst behauptet und eingeklagt werden; derart beinhalten sie ein irritierendes Moment an Praxis, worin sich die Transformation genau nicht erfüllt, sondern an ihren Zielen abdriftet. Dieses irritierende Moment an Praxis, die weder ihr Ziel erreichen noch selbst eines darstellen kann, lässt sich jedoch als Indikator lesen, was mit besagten Begriffen überhaupt erreicht werden kann, worin diese interessant sein können. Darin drückt sich eine differenzielle Wahrheit aus, die mit ihrer eigenen Relativität rechnet, ebenso wie eine Autonomie, die sich als abhängig erkennt. Differenziell heißt hier nicht einfach relativ, sondern dass sich die Unbedingtheit des jeweiligen Wahrheitsanspruchs nur durch ihre strukturelle Bedingtheit hindurch ausdrücken kann. Das ist die Logik des Symbolischen.

Was sich als Kunst, Politik, Philosophie oder Pädagogik repräsentiert, muss sich deshalb dieser intrinsischen

Widersprüchlichkeit von Differenz und Wahrheit, Bedingtheit und Unbedingtem aussetzen und sich ins Verhältnis setzen sowohl zur Reflexivität hinsichtlich der je eigenen Kategorien als auch zum unbedingten oder realistischen Anspruch, der notwendigerweise mit ihnen verbunden ist. Denn nur ein realistischer Anspruch als Kunst, als Politik, als Philosophie kann Wahrheit, Autonomie, Unbedingtheit und Unverfügbarkeit legitimieren. Eine konsequent anti-realistische Position wäre genau in diesem Anspruch gleichzeitig immer auch realistisch. Das heißt, Repräsentation, Reflexivität und Realismus müssen innerhalb des jeweiligen symbolischen Feldes miteinander in ein Spiel gebracht werden, das kein Schiller'sches sein darf, kein anthropologisches Spiel, kein Spiel, in dem alle gleichermaßen spielen sollen oder gar müssen, ein Spiel vielmehr, in dem es um die Differenzen von Rollen und Erwartungen geht, von Produktion, Präsentation und Rezeption, von Historizität und Aktualität, von Spielen und Nicht-Spielen, von Bedingtheit und Unbedingtem. Erst in einem solchermaßen verstandenen „Spiel“ kann der Differenz der einzelnen symbolischen Formen ebenso Rechnung getragen werden wie dem dynamisierenden pädagogischen Impuls. Was wir in den besseren Formen des postdramatischen Theaters und in der postavantgardistischen Kunst sehen können, ist genau die Arbeit an der Differenz der symbolischen Kategorien und an der Adressierung und Fiktionalisierung des pädagogischen Impulses, d. h. die Verwendung der pädagogischen Situation oder Beziehung als künstlerisches

Material. Sie können dies an vielen Beispielen von Christoph Schlingensiefel („Kunst und Gemüse“) bis Andrea Fraser sehen. Diesem Arbeiten aus der Differenz und der Dynamisierung heraus werden weder die Vorstellungen reiner Kunst gerecht noch deren vermeintliche Gegenpole als Anti-Kunst, Anti-Philosophie, Anti-Politik oder Anti-Pädagogik. Auch Subjektivität und Kollektivität erscheinen darin nicht als reine Gegensätze, sondern als symbolisch vielfach verknüpfte Strukturen. Dieses Arbeiten aus Differenz und Dynamisierung heraus verlangt den voluntaristischen, immer zugleich auch imaginären kompetitiven und individuellen Einsatz, der allerdings auf das unverfügbare Allgemeine/Universelle des modernen Symbolischen bezogen sein muss. Darin ist keine Stabilität, kein auf Dauer gestelltes Gelingen denkbar; die Bedingung des modernen Symbolischen ist, dass es keine Meisterwerke mehr geben kann. Und dennoch bleibt es wichtig, aus dem Unverfügbaren des Symbolischen heraus auf der Unverfügbarkeit von Kunst, Politik, Philosophie und Pädagogik – nebst ihren entsprechenden Formen der Praxis – zu bestehen. Die „Freiheit“, die wir im Rahmen dieser Kategorien beanspruchen können, ist selbst eine differenzielle Freiheit. Sie ist weder im Rahmen der klassischen Akademie (im alten Meisterklassensystem und seiner Vorstellung von Freiheit als patriarchaler Autorität) und schon gar nicht innerhalb der Bologna-Strukturen, in denen die Verwaltung die Macht übernimmt, zu haben; sie ist allerdings auch nicht mit dem Phantasma reiner Freiheit/Wahrheit zu verwechseln. Differenzielle

Wahrheit und Freiheit brauchen Kontexte, möglichst selbstorganisierte Kontexte, in denen die symbolische Dimension der Kategorien von Kunst, Politik, Philosophie und Pädagogik getestet werden kann. Dies erfordert zuallererst ein Denken des Symbolischen als Voraussetzung eines jeden praktischen Wissens, also ein Denken von Kunst, Politik, Philosophie und Pädagogik, das der inneren Widersprüchlichkeit dieser Kategorien gerecht wird. Denn gerade weil sich diese Begriffe nicht durch eine einzige Form der Beanspruchung einholen lassen, also konstitutiv unbestimmt und unverfügbar sind, ist ihre experimentelle Erprobung entscheidend.

Linke Politik steht heute vor dem Problem, sowohl im universalistischen Anspruch als auch in einer wie auch immer verstandenen partikularistischen Reduktion an der möglichen Realisierung von Politikinhalten, also an der Frage des richtigen Wegs, ausgerichtet zu sein. Dem entsprechen in der praktischen Politik die immerzu wiederholten Gesten der Mobilisierung im Imaginären, die nicht mit ihren Abdriften rechnen, oder eben eine pädagogisch-populistische Einholung bereits bekannten Wissens um das gute und richtige Leben. Es gibt aber keinen richtigen Weg. Vielmehr geht es darum, die konstitutiven Beschränkungen im Begriff der Politik selbst zu verstehen, seine symbolische Unverfügbarkeit für jedwede Praxis, aber eben auch, dass diese Unverfügbarkeit die Voraussetzung darstellt, politisch, künstlerisch, philosophisch zu sein und den Begriff der Politik überhaupt erst denken zu können.

Als psychoanalytische Kategorie zeigt das Symbolische jedoch an, dass Wissen und Denken nicht zur Deckung kommen können und dass auch hier die Differenz entscheidend bleibt, dass wir uns weder im Wissen noch im Denken versichern, sondern nur wechselseitig verunsichern können, und dass es die Praxis der unterschiedlichen symbolischen Formen ist, eine symbolische Praxis also, die in dieser Differenz zu Tage treten kann und in der sich diese Verunsicherung auf radikale Weise realisiert.

von 1759 gleichsam die Urszene der Institutionskritik: Anstatt im exklusiven Zirkel in den dunklen Räumen des Theaters zu sitzen und sich Bilder der Unterdrückung zuzumuten, gehe es darum, dass sich alle im Freien um einen Baum herum scharen und ungezwungen miteinander kommunizieren – ohne dabei etwas zu zeigen. Lessings „Raffael ohne Hände“ findet sich in seinem Stück „Emilia Galotti“ von 1772. Zur unbedingten Universität: Jacques Derrida, Die unbedingte Universität, Frankfurt am Main: Suhrkamp 2001.

**39** Umgekehrt gilt dasselbe für das ästhetisch-ethische Moment der Pädagogik.

**34** Paul de Man, „Kant and Schiller“, in: Paul de Man, Aesthetic Ideology, Minneapolis: University of Minnesota Press 1996, S. 129–162; Rüdiger Bubner, Ästhetische Erfahrung, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1989.

**35** Zu einem postlacanianischen Verständnis der symbolischen Ordnung und einem postkleinianischen Verständnis von Subjektivität siehe vom Vf., „Traumatic or Utopian Other? Conditions of Emancipation: Phantasy, Reality, and Depression“, in: Jelica Sumic Riha (Hg.), Utopias and Alternatives. Thinking Differently/Thinking Something Different, Ljubljana: ZRC Publishing House 2017, S. 79–90.

**36** Sie sieht sich heute als Erziehungs-wissenschaft häufig rein reflexiv und antinormativ, was nur bedeuten kann, dass sie sich der genau darin wurzelnden normativen Horizonte nicht bewusst ist.

**37** Markus Rieger-Ladich, „Cooling out. Warum Bildung mehr ausgrenzt als inkludiert“, in: Kursbuch 193, März 2018, S. 100-114.

**38** Jean-Jacques Rousseau entwirft in seinem „Brief an D’Alembert über das Schauspiel“



**Fig. 3**

*Narcissistic Wound:  
Image and Submission*

