

Jochen Krautz (Hg.)
Kunst, Pädagogik, Verantwortung

Jochen Krautz (Hg.)

Kunst, Pädagogik, Verantwortung

Zu den Grundfragen
der Kunstpädagogik

ATHENA

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten
sind im Internet über <<http://dnb.d-nb.de>> abrufbar.

1. Auflage 2010

Copyright © 2010 by ATHENA-Verlag,
Mellinghofer Straße 126, 46047 Oberhausen
www.athena-verlag.de

Alle Rechte vorbehalten

Umschlagabbildung: Tatjana Krischker
Druck und Bindung: Difo-Druck, Bamberg
Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier (säurefrei)
Printed in Germany
ISBN 978-3-89896-393-0

Inhalt

Jochen Krautz
Vorwort 5

Jochen Krautz
Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik. Zur Einführung 9

Pädagogische Grundlagen

Helmut Danner
Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung 39

Jost Schieren
Was ist ein Ich? Aspekte einer personalen Pädagogik 53

Kunsttheoretische und philosophische Perspektiven

Eberhard Grisebach
Kunst und Gemeinschaft 69

Robert Spaemann
Was heißt »Die Kunst ahmt die Natur nach«? 93

Harald Schwaetzer
Vom Reinigen der Brille. Perspektivität und Wahrheit 111

Karl Otto Jung
Nirgends Gewissheit, aber Sinn in Fülle 123

Kunstpädagogische Problemlagen

Helene Skladny
Sind Kinder Künstler? Zum historischen Erbe der Kunsterziehungsbewegung 135

Christian Demand
Eulen nach Alfter tragen. Ein Misstrauensantrag 147

Kunstpädagogische Entwürfe

Hubert Sowa
Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens 159

Jochen Krautz
Verantwortung in einer personalen Kunstpädagogik 177

Kunst-pädagogische Konkretisierungen

Jochen Krautz Verantwortung als Brücke zwischen Kunst und Pädagogik. Ein Gespräch mit dem Künstler Theo Dannecker	191
Kathrin Lagatje Kunst-Pädagogik studieren	205
Carina Sucker Antwort und Verantwortung im Prozess des Zeichnens	213
Bettina Uhlig Kunstpädagogik + Kooperationspartner. Eine Frage der Verantwortung?	229
Martin Zülch Zeichen für ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein. Über ein kunstpädagogisches Projekt zur Klimaproblematik	239
Ulrika Eller-Rüter/Tihana Biscan/Hanne Willnow Kunst im sozialen Brennpunkt. Ein Kunst-Projekt mit benachteiligten Kindern in Rumänien	255
Autorinnen und Autoren	271
Farabbildungen	277

Vorwort

Der vorliegende Band geht zurück auf eine Tagung gleichen Titels, die vom 06.–07.03.2009 an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter bei Bonn, stattfand. Neben den Beiträgen von Referenten der Tagung enthält der Band weitere Aufsätze, die das Thema vertiefen und erweitern.

Ich möchte zunächst allen Tagungsteilnehmer und Autoren für ihre Mitarbeit danken. Besonderen Dank gilt meinen Mitarbeitern Madeline Ferretti-Theilig für das äußerst umsichtige und sorgfältige Lektorat und Philipp Wix für die Bild- und Gestaltungsarbeit. Annegret Giltz danke ich für die Schlusskorrektur. Tatjana Krischer, Studentin der Malerei an der Alanus Hochschule, hat freundlicherweise das im Umschlag verwendete Bild zur Verfügung gestellt.

Jochen Krautz, Alfter, im Mai 2010

Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik Zur Einführung

»Pädagogik führt in die Betrachtung der Wirklichkeit ein normatives Element ein.«¹

1 Kunstpädagogik und Verantwortung?

Kunst, Pädagogik und Verantwortung in einen Zusammenhang zu stellen und hiervon Beiträge zu den Grundfragen der Kunstpädagogik zu erhoffen, mag zunächst wenig naheliegend erscheinen: Welchen besonderen Bezug sollen Kunst oder Kunstpädagogik zur Verantwortungsfrage haben? Zwar wird allgemein angenommen, dass Kunst einen spezifischen Beitrag zur Bildung leisten könne, bei dem aber die Frage der Verantwortung meist nicht im Vordergrund steht, nicht zuletzt weil mit Kunst vor allem ein Raum der Freiheit assoziiert wird, der gerade nicht von Verantwortungsansprüchen behelligt wird.

Der vorliegende Band möchte nun gerade die Fruchtbarkeit und auch Notwendigkeit einer Besinnung auf die Frage der Verantwortung von Kunst und Pädagogik für die Kunstpädagogik aufzeigen, regt diese doch zu einer anders fokussierten Reflexion kunstpädagogischer Theorie und Praxis an. Im Horizont der Verantwortung können zum Teil kontroverse kunstpädagogische Positionen mit dem spezifischen Blick auf eine ethische Forderung diskutiert werden, der Kunstpädagogik als Teil einer öffentlich verantworteten Schule unterliegt: Auch Kunstpädagogik ist per se eingelassen in ein Verhältnis der Verantwortung gegenüber den Schülern,² daher ist »die Frage nach der Ethik [...] eben nicht nur *Gegenstand*, sondern auch *Horizont* der reflexiven Auseinandersetzung«³ – mit kunstpädagogischer Theorie und Praxis, kann man hier ergänzen. Die verbreitete Beschäftigung mit künstlerischen, kunst- und medientheoretischen, gesellschaftlichen, soziologischen oder pädagogischen Theoriestücken vernachlässigt mitunter eine grundlegende pädagogisch-anthropologische Reflexion und bildungstheoretische Begründung von Kunstpädagogik und übersieht damit das von Fend oben gemeinte normative Element. Ausdruck hiervon ist etwa die periodisch das Fach heimsuchende Befürchtung, »die Kunst« verliere ihr Hauptkennzeichen der »Freiheit« durch jede aus der Pädagogik herrührenden normativen Ansprüche, weshalb dann etwa eine Didaktisierung als kunstwidrig abgelehnt wird. Insofern versteht sich dieser Band

1 Fend 2005, S. 468

2 Es wird hier und im Weiteren der Lesbarkeit halber das generative Maskulinum verwendet. Eine Missachtung weiblicher Mitmenschen ist damit weder bewusst noch unbewusst intendiert.

3 Burchardt 2007, S. 68

als Beitrag, solche (Schein-)Widersprüche unter der Fokussierung auf den Verantwortungsbegriff neu zu durchdenken.

Demgemäß gestaltet sich der Aufbau der Beiträge in diesem Band: Diese Einleitung versucht zunächst, Problemlage, Fragestellung und Begriffe zu klären sowie eine historisch-systematischen Einordnung des Verantwortungsproblems innerhalb der Kunstpädagogik zu leisten. Dabei werden die Beiträge des Bandes in den Zusammenhang der Problemstellung eingeordnet. Es folgen dann zwei Beiträge zur pädagogischen Grundlegung des Verantwortungsproblems und des damit zusammenhängenden Person-Begriffs. Die dann folgenden kunsttheoretischen bzw. philosophischen Besinnungen umreißen die Frage der Verantwortung für den Künstler und enthalten Perspektiven für ein daraus resultierendes Kunstverständnis. Zwei kritische Einsprüche – einmal historisch, einmal auf die Gegenwart bezogen – machen dann kunstpädagogische Problemlagen deutlich, in denen sich die Frage nach der Verantwortung stellt. Dem begegnen zwei Versuche der Grundlegung einer verantwortlichen Kunstpädagogik auf personaler Grundlage. Schließlich wird der Band abgeschlossen mit insgesamt sechs Beiträgen, die versuchen, das Verantwortungsproblem in Kunst und Kunstpädagogik in der Praxis zu verdeutlichen. Nicht jede dieser Konkretisierungen kann selbstverständlich allein den zuvor aufgerissenen Anspruch vollständig umfassen, sondern beziehen sich auf jeweils exemplarische Aspekte. Gleichwohl sind diese praktischen Beispiele notwendig, um nicht mit der Praxis gänzlich unverbundene oder überhaupt nicht zu realisierende Theoriekonstrukte zu errichten.

Der Aufbau macht damit zugleich deutlich, dass Verantwortung und Pädagogik grundsätzlich in einem doppelten Verhältnis zueinander stehen: »Einmal als Grundstruktur des erzieherischen Verhältnisses und das andere Mal als Erziehungsziel.«⁴ Beide Aspekte werden in den Beiträgen thematisiert, ohne in jedem Fall explizit benannt zu sein. Tendenziell liegt der Schwerpunkt der theoretischen Grundlegungen eher auf der Klärung des Grundverhältnisses von Kunst, Kunstpädagogik und Verantwortung, das der praxisbezogenen Beispiele eher auf der Erziehung zur Verantwortung.

Gemäß dieser Problemstruktur wird im Weiteren dieser Einleitung zunächst über pädagogische Verantwortung nachgedacht, sodann über diejenige des Künstlers, um dann die Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik herauszuarbeiten.

2 Pädagogische Verantwortung

Das Reden über pädagogische Verantwortung resultiert aus dem Praxischarakter der Pädagogik. Sie greift in konkrete Lebenswirklichkeit von Menschen ein, weshalb pädagogisches Handeln diesen verantwortlich ist. Demzufolge muss auch pädagogische Theorie eine praktische Theorie sein und ihre realen Folgen verantworten. Insofern ist die von Winfried Böhm mit Bezug auf die aristotelischen

4 Meyer-Drawe 1992, S. 15

Kategorien von Theorie, Praxis und Poiesis formulierte Frage wesentlich: »Ist Erziehen ein betrachtendes Schauen, ein verantwortliches Handeln oder ein herstellendes Machen?«⁵ Wäre es ersteres, bliebe Erziehung folgenlos und auch ohne Verantwortung, verstünde sie sich im letzteren Sinne, wäre der Mensch Produkt von Erziehung (eine nicht erst in empiristischen, technizistischen Erziehungswissenschaften der Gegenwart verbreitete Anschauung, die auf Herstellbarkeit des Menschen setzt und Bildung unter ökonomische Vorzeichen stellt⁶). Doch nur als Praxis, als verantwortliches Handeln, wird Pädagogik der Selbstbestimmung des Menschen gerecht, der dann als Werk seiner selbst gilt, als *Person*. Pädagogische Verantwortung erwächst also als theoretisches wie praktisches Problem aus einem personalen Menschenbild, das den Menschen als Autor seiner Selbst auffasst: »Verantwortung ist [...] unlösbar mit dem Personsein des Menschen, mit der Personalität verknüpft.«⁷ Pädagogische Verantwortung bedeutet somit, dem Recht auf und der Fähigkeit zur Selbstgestaltung der Person im Erziehungs- und Bildungsprozess gerecht zu werden.

Pädagogische Wissenschaft ist als praktische Theorie der Erziehung somit gebunden an die Verantwortung für das reale Erziehungsgeschehen: »Daraus ergibt sich eine auffällige Doppelung für die Frage nach der Verantwortung: Das Sprechen über die Verantwortung ist eingelassen in ein Sprechen aus der Verantwortung.«⁸ Es kann also keinen Rückzug auf eine ethisch neutrale theoretische Position geben, genauso wenig wie es in der konkreten pädagogischen Situation ein Außerhalb der Verantwortung für das Geschehen gibt. »Verantwortlichkeit ist dann sowohl Apriori als auch Horizont pädagogischer Erkenntnis«⁹; Erziehung kann »nicht anders als ein verantwortliches Handeln verstanden werden«.¹⁰

Zugleich muss Pädagogik auf verantwortliches Verhalten des Schülers hinwirken, denn auch er ist Person, die in – gegenwärtiger und zukünftiger – Verantwortung steht. Es geht also im schulischen Geschehen »letztlich nicht nur um Erkenntnis, sondern um Verhalten, sodass sie immer auch auf eine ethische bzw. sittliche Dimension verweist, etwa auf Strukturen eines verantwortlichen Verhaltens«.¹¹

Von dieser schon erwähnten Doppelstruktur pädagogischer Verantwortung ist auch Kunstpädagogik in keiner Weise ausgenommen: Sie hat ihre Verantwortung theoretisch zu fundieren, didaktisch zu konkretisieren und praktisch zu realisieren. Beide Dimensionen (kunst-)pädagogischer Verantwortung und die drei formulierten Anforderungen werden daher auch im vorliegenden Band zu reflektieren, zu konkretisieren und zu exemplifizieren versucht.

5 Böhm 1995, S. 57

6 Vgl. Krautz 2009b

7 Schaller 1992, S. 132

8 Burchardt 2007, S. 68

9 Danner 1983, S. 331

10 Danner 1983, S. 219f.

11 Bohnsack 2008, S. 25

Helmut Danner fasst diesen Zusammenhang im ersten Beitrag des Bandes als »existenzielle Verantwortung« der Kunstpädagogik: Es geht um die personale Existenz der uns überantworteten Educanden. Dies ist unabhängig davon, ob sich eine konkrete juridische Verantwortung feststellen lässt. Die Verantwortung betrifft die Frage, ob das pädagogische Handeln personale Bildungsmöglichkeiten fördert oder auch behindert.

Insofern ist (kunst-)pädagogische Verantwortung – mit Bernhard Waldenfels – sowohl ein »einstufiges« wie »zweistufiges Geschehen«: Beim letzteren sucht man für das, was man tut, Gründe, etwa Ziele oder Rechtsgründe – eine typische Situation der Unterrichtsvorbereitung oder -nachbesinnung, mithin eine Kernfrage der Didaktik. Ein »einstufiges Geschehen« ist die konkrete pädagogische Begegnung, die eine unmittelbare Antwort »auf etwas, das mich auffordert oder herausfordert« verlangt.¹² Das interpersonale Ver-Antwortungsverhältnis kennzeichnet also die pädagogische Situation.¹³ Dieses von Angesicht zu Angesicht im Ich-Du-Verhältnis konstituiert in einer dialogisch und personal verstandenen Philosophie und Pädagogik die existenzielle Verantwortung des Menschen: »die Menschlichkeit des Menschen, die Subjektivität, ist Verantwortung für die Anderen [...]. Vorgängig zum Bewusstsein und zur Wahl [...] wird der Mensch dem Menschen nahegebracht. Er ist aus Verantwortlichkeit gewirkt. Durch sie zerreißt er den Seinsakt. Es handelt sich nicht um ein konstituiertes Subjekt [...], das in sich selbst und für sich selbst als eine freie Identität gesetzt ist«.¹⁴ Verantwortung ist somit keine Frage freier Wahl, sondern resultiert als Pflicht aus dem unmittelbaren Angesprochensein durch das Antlitz des Anderen. Aus dieser Evidenz der Verantwortlichkeit, die paradigmatisch gegenüber dem Neugeborenen aufscheint, folgert Hans Jonas, dass wir als Menschen von Natur aus für dieses Verantwortungsgefühl vorbereitet sind.¹⁵ Das Subjekt geht somit nicht in freier Setzung dem Primat der Beziehung voraus, sondern wird als Person durch die Beziehung zum Mitmenschen konstituiert.¹⁶

Was hier philosophisch gedacht ist, hat eine Vielzahl von Einsichten aus Bindungsforschung, Entwicklungspsychologie, personaler Tiefenpsychologie und Hirnforschung auf seiner Seite¹⁷: Der Mensch *wird* in der Beziehung zum Mitmenschen, weshalb es primäre Aufgabe pädagogischer Verantwortung ist, diese

12 Vgl. Waldenfels 1992, S. 140

13 Vgl. Danner 1983, S. 257

14 Lévinas 1989, S. 100

15 Vgl. Jonas 2003, S. 171

16 Vgl. Buber 2006, S. 22

17 Vgl. u. a. Adler 1973; Bauer 2005; Bowlby 2008; Fuchs 2008; Grossmann/Grossmann 2003; Rizzolatti/Sinigaglia 2008; Speck 1996

Beziehung als erzieherische zu gestalten¹⁸: Erziehung kann nur in personaler Beziehung stattfinden.¹⁹

Für den schulpädagogischen Zusammenhang ist nun entscheidend, dass dieses personale Menschenbild nicht nur ein wissenschaftliches oder philosophisches Modell unter anderen darstellt, sondern mit dem Menschenbild, das dem deutschen Grundgesetz und den schulischen Richtlinien zugrunde liegt, übereinstimmt, und damit für schulische Praxis normative Geltung beanspruchen kann. Denn diese Sichtweise entspricht »dem Menschenbild, welches das Bundesverfassungsgericht seiner Rechtssprechung zugrunde zu legen pflegt, nämlich dem des autonomen, sozialgebundenen Individuums, gemeinschaftsgebunden und gemeinschaftsverpflichtet«.²⁰ Das Bundesverfassungsgericht nennt »den Menschen das ›nicht isolierte und selbstherrliche Individuum, sondern die gemeinschaftsbezogene und gemeinschaftsgebundene Person‹«.²¹ Denn »der Mensch als Person, auch im Kern seiner Persönlichkeit, existiert notwendig *in sozialen Bezügen*«.²² Sozialität, Relationalität ist also Kennzeichen der Person. Selbstverwirklichung – so auch die Richtlinien des Landes Nordrhein-Westfalen – kann daher nur »*in sozialer Verantwortung*« realisiert werden.²³ Sozialität und Verantwortung sind somit nicht Addendum oder gar Komplement zur Selbstverwirklichung, sondern *Voraussetzung und Bedingung* personaler Bildung: Nur in Verantwortlichkeit realisiert der Mensch seine Menschlichkeit.

Mit dieser Bestimmung ist mitgefasst, dass, wie Klaus Schaller einwendet, pädagogische Verantwortung unbedingt auch politische Verantwortung sein muss, dass es also nicht allein um die Bildung des Individuums geht, sondern mit seiner Bildung um die *emendatio rerum humanarum* insgesamt: »pädagogische Verantwortung bleibt nicht in der sich abschottenden Moralität der Person hängen, sondern verweist auf die Landschaft sozialen Sinns als deren eigenen Ursprung«.²⁴ Sie reicht daher über den Schüler hinaus »in die soziale, politische, ökonomische Lage, in der er sich befindet und in der sich auch der Erzieher wiederfindet. Dass dort etwas getan, etwas gebessert wird: das ist die Sorge pädagogischer Verantwortung«.²⁵ Dies nennt Schaller »Solidarität« als »Name für das Sein des Selbst, ein anderes Wort für Verantwortung im Sinne von Levinas«.²⁶

Wenn also auch Wolfgang Fischers Kritik am Verantwortungsbegriff in der Pädagogik in systematischer Hinsicht eine gewisse Berechtigung haben mag, so dient

18 Vgl. Danner 1983, S. 256f.

19 Die zur Zeit der Drucklegung dieses Bandes aktuelle Debatte um Missbrauchsfälle in Kirchen und Schulen kann die unbedingte Notwendigkeit der *verantwortlichen Gestaltung* des pädagogischen Vertrauensverhältnisses nur bekräftigen.

20 Schachtschneider 1994, S. 268

21 Schachtschneider 1994, S. 222.

22 Bundesverfassungsgericht 80,367, S. 373f.; zit. nach Schachtschneider 1994, S. 268

23 Richtlinien Nordrhein-Westfalen 1996, S. 16

24 Schaller 1987, S. 277f.

25 Schaller 1987, S. 276

26 Schaller 1987, S. 275

er doch, wie nun dargelegt, zu weit mehr, als der »subjektiven Gewissheit zu allgemeinem Ansehen«²⁷ zu verhelfen. Er erweist sich »in der Praxis, im konkreten Fall [...] trotz aller Bedenklichkeiten als notwendig«.²⁸ Dies wird im weiteren zu zeigen sein, denn von den hier dargelegten Dimensionen pädagogischer Verantwortung gehen unmittelbare Linien zur Kunstpädagogik, die die theoretisch klärende Funktion und praktische Notwendigkeit des Verantwortungsbegriffs in der Pädagogik deutlich machen.

3 Verantwortung des Künstlers

Mit Blick auf die Kunst ist dabei wenigstens ansatzweise die Frage zu thematisieren, wie sich die Ansprüche pädagogischer Verantwortung zu Postulaten künstlerischer Autonomie und Zweckfreiheit verhalten, mit denen es Kunstpädagogik implizit oder explizit beständig zu tun hat.²⁹ Denn gerade künstlerische Haltungen und Handlungen der Moderne enthalten eine Vielzahl ethisch doppeldeutiger »Imperative«: Sie zielen nicht nur auf Sinn, Harmonie und Affirmation, sondern oft gerade auf Destruktion, Irritation und koppeln sich mitunter bewusst von der lebenserhaltenden praktischen Vernunft, vom »sensus communis« ab: »Wenn dies aber der Fall ist, so muss die Frage nach der Verantwortung des modernen Künstlers vor dem Richterstuhl praktisch-ethischer Vernunft wesentlich kritischer beäugt und schärfer beurteilt werden als das bisher der Fall war.«³⁰

Wenn hier also die Frage nach der Verantwortung des Künstlers aus spezifisch kunstpädagogischer Perspektive gestellt wird, so hat sie doch prinzipielle Bedeutung und möglicherweise vermag diese kunstpädagogisch motivierte Sicht sogar bestimmte Probleme der Kunst deutlicher zu konturieren. Wenn man etwa aus kunstpädagogischer Sicht fragen muss, inwiefern bis zur Weltverweigerung reichende künstlerische Selbstreferenzialität ein pädagogisch zu verantwortendes Lebensmodell vorzustellen vermag, so kann dieses pädagogische Problem auch zu einer Rückfrage an die Verantwortung der Kunst bzw. des Künstlers motivieren. Statt also beständig über Kunst als Modell für Pädagogik nachzudenken, könnte auch eine Befruchtung in anderer Richtung denkbar sein: Könnte sich nicht künstlerische gerade von pädagogischer »Genialität« inspirieren lassen, die gerade nicht in Ich-Bezogenheit, sondern in Du-Bezogenheit besteht, die durch Beziehungsfähigkeit, die Fähigkeit »zu einem Verstehen, das durch Empathie und Sympathie, in einem Wort: durch Liebe, gekennzeichnet ist«?³¹

Jedenfalls enden für Johannes Bilstein zurecht alle von der Kunst auf die Pädagogik übertragenen Analogien an der Frage ihrer unterschiedlichen Verantwort-

27 Fischer 1992, S. 197

28 Meyer-Drawe 1992, S. 14

29 Zur tatsächlichen Krise und zur Kritik dieses Autonomiekonzepts moderner Kunst vgl. Linger 1999

30 Sowa 2003, S. 223

31 Bilstein 1997, S. 121

lichkeit: »Das Maß nämlich und die Qualität der Verantwortung sind in beiden Debatten verschieden. In der künstlerischen Debatte geht es um die Kunst, in der pädagogischen Debatte um die Lebensmöglichkeiten der jüngeren Generation.«³² Weil nun Kunstpädagogik dieser pädagogischen Verantwortung untersteht, muss sie von der Pädagogik aus auf die Kunst blicken. Sie kann nicht Gegenstände als schlicht gegeben akzeptieren und an Schüler weiterreichen, sondern muss diese unter bildungstheoretischer, anthropologischer und ethischer Perspektive auf ihre Bildungswirksamkeit hin bewerten.³³

Wenn hiergegen argumentiert wird, Kunst sei nicht in diesem Sinne didaktisierbar, dann bedeutet das in Konsequenz, dass sie nicht Gegenstand öffentlich verantworteter Bildungsbemühungen sein kann. Denn in jedem Schulunterricht müssen Fragen von Wert und Verantwortung anhand der Unterrichtsgegenstände problematisiert werden. Dies scheint offensichtlich, wenn im Physikunterricht neben den physikalischen Grundlagen der Atomsplattung auch die Frage der Verantwortung von Wissenschaftlern und Atomkraftwerksbetreibern zu diskutieren ist, verhält sich jedoch auch im Kunstunterricht nicht anders.

Wenn aus dieser Forderung wiederum ein Verstoß gegen die Autonomie der Kunst abgeleitet wird, dann zeigt sich darin eine kategoriale Verunklarung des Kunst und Pädagogik zugrunde liegenden Freiheitsverständnisses: Pädagogische Freiheit bricht sich – wie gezeigt – an der Verantwortung für die Educanden. Der Künstler ist aufgrund der grundgesetzlich geschützten Freiheit der Kunst zunächst nur sich selbst oder seinem Werk verantwortlich. Doch gilt auch für die Freiheit der Kunst, dass diese rechtlich gesehen nicht allein eine negative Freiheit zur Abwehr »von anderer nötigender Willkür«, sondern eine positive Freiheit, die an Sittlichkeit gebundene »Freiheit zur bestmöglichen Sachlichkeit« ist.³⁴ Darin, dass der Mensch sein äußeres Handeln moralisch bewältigt, ist er innerlich frei. Nur eine solche Freiheit schützt das Grundrecht in Art. 2 Abs. 1 GG, wie dessen Wortlauf beweist. Alles äußere Handeln ist somit dem Sittengesetz verpflichtet.³⁵ Sittlichkeit der Praxis ist also Grundlage der Grundgesetzlichkeit der Freiheit von Kunst. Auch Kunst ist nicht ausschließlich Sache der Privatheit, die den Raum des willkürlichen Beliebens bildet.³⁶ Vielmehr dient »die durch subjektive Rechte geschützte Unabhängigkeit der Künstler und der Wissenschaftler [...] dem allgemeinen Interesse an deren Sachlichkeit, an deren Liebe zur Sache, an deren künstlerischer oder wissenschaftlicher Sittlichkeit«.³⁷

Dieser Freiheitsbegriff deckt sich mit dem Verständnis der Person und ihrer Verantwortung, das oben entwickelt wurde, denn »der Freiheitsbegriff ist aufgrund der nach personalem Verständnis angenommenen prinzipiellen Relationalität des

32 Bilstein 1997, S. 127

33 Vgl. Sowa 2003, S. 214f.

34 Schachtschneider 1994, S. 1003 u. 1006, Hervorheb. J. K.

35 Schachtschneider 1994, S. 222

36 Vgl. Schachtschneider 1994, S. 371ff. und 1003

37 Schachtschneider 1994, S. 1003

Menschen nämlich nicht in dem Sinn einer absoluten individuellen Freiheit zu verstehen, sondern immer mit seinem Gegenbegriff zu denken: dem der Verbundenheit oder der Verantwortung. Personale Freiheit zeichnet sich geradezu erst in ihrer Verantwortung aus, und zwar nicht nur gegenüber sich selbst, sondern auch dem Anderen gegenüber sowie auch der Gesellschaft und im weiteren der Welt«.³⁸

Insofern kann hier auch nach der personalen Verantwortung nicht der Kunst, aber des Künstlers gefragt werden.³⁹ Mit dieser Fragestellung betritt man heikles Terrain. Sogleich bewegt man sich im Raum mutmaßlicher Zensurforderungen oder moralisierender Kunstkritik. Beides ist hier nicht gemeint. Die Kunst ist frei, sie muss frei sein, um Kunst zu sein. Daher kann alles, was über eine Verantwortung des Künstlers formuliert wird, nie als normatives Sollen gefasst, sondern nur als Optativ, als wünschenswerte Haltung im Sinne einer non-egologisch verfassten Personalität⁴⁰ formuliert werden. Warum aber sollte der Künstler außerhalb der personalen Bezüge der menschlichen Gemeinschaft stehen?

Genau diese Frage des Bezugs zur und Verpflichtung des Künstlers auf die menschliche Gemeinschaft, deren Teil er notwendig ist, hat *Eberhard Grisebach* 1924 wegweisend formuliert, weshalb der Beitrag in diesem Band wieder abgedruckt ist. Das damals schon im Zusammenhang mit der Verantwortung des Erziehers thematisierte Problem hat trotz oder auch gerade wegen der Bemühungen der nachfolgenden Avantgarden, die Kunst und Leben zu verbinden suchten und auch explizit die gesellschaftliche Verantwortung der Kunst thematisierten, nicht an Aktualität verloren, sind doch solche Versuche gerade in Form performativer und strategischer Interventionen in gesellschaftliche Lebensfelder sehr aktuell.⁴¹ Und aktuell ist wohl auch der von Grisebach pointiert formulierte geläufige Einwand auf die Frage, ob denn Kunst nicht auch mit Verantwortung zu tun habe: »Dürfen wir den Künstler nach sittlichen Maßstäben beurteilen? [...] Das hieße ja die Kunst selbst zu vernichten.«⁴²

Grisebachs Ausblicke auf diese Fragen sperren sich einer flüchtigen, durch die nachfolgende deutsche Geschichte nur oberflächlich alarmierten Lektüre. Wenn er vom Künstler »Bindung an Gemeinschaft und Heimat« fordert und von der notwendigen »Gegenständlichkeit« der Kunst spricht, dann ist nicht Blut-und-Boden-Ideologie gemeint, nicht Zensur oder anheimelnde »Volkskunst«, sondern die

38 Weigand 2004, S. 348

39 Verantwortlich können nur Personen sein, daher kann es keine Verantwortung der Kunst, sondern nur eine Verantwortung des Künstlers geben.

40 Vgl. Meyer-Drawe 1990

41 Vgl. z. B. John 2004

42 Eine aktuelle Fassung dieses Einwandes bei Rauterberg 2007, S. 161–163: »Das Gute der Ästhetik ist nicht das Ethisch-Gute, nicht das Verantwortliche, sondern die Erfahrung des Unverantwortlichen. [...] Das Soziale an der Kunst ist also recht eigentlich das Asoziale [...]. Das heißt, erst die Befreiung von aller Verantwortung kann dazu führen, die eigene Verantwortlichkeit neu zu begreifen. [...] Sie [die Kunst] lebt aus der Lust, nicht aus der Pflicht. Sie will ästhetisch sein und hebt sich die Ethik für später auf.«

Haltung einer inneren Verbindung des Künstlers mit den Fragen seiner Zeit und seiner Mitbürger. Kunst und Künstler sieht er grundsätzlich als Teil der menschlichen Gemeinschaft, womit nicht primär politische Volksgemeinschaft gemeint ist,⁴³ sondern die regulative Idee einer vollständig entfalteten Gemeinschaftlichkeit des Menschen.⁴⁴ Somit meint »Gegenständlichkeit« nicht einen bestimmten künstlerischen Stil, sondern Beheimatung im Sichtbaren als Ausgang und Ziel von Kunst: Das Sichtbare selbst, die gemeinsame Welt, ist Heimat, die die Kunst erfahrbar machen kann – ohne deshalb an eine bestimmte Form gegenständlicher Abbildlichkeit gebunden zu sein.⁴⁵

Dass also die Verantwortung des Künstlers vor allem eine innere Haltung gegenüber den Mitmenschen meint, nicht eine Forderung etwa an die Form seines Werks, hat auch der französische Personalist Jacques Maritain in einer Schrift über die »Verantwortung des Künstlers« herausgestellt, in der er die Spannung zwischen den autonomen Bereichen der Kunst und der Moral in eben diesem Sinne zu lösen versucht: Sowenig wie Moral über die Qualität eines Kunstwerks zu entscheiden habe, könne die Kunst über das gute Leben urteilen. Faktisch seien jedoch die künstlerische wie die moralische Welt in der Person des Künstlers vereinigt, denn der Mensch gehöre beiden Welten an: »And because an artist is a man before being an artist, the autonomous world of morality is simply superior to (and more inclusive than) the autonomous world of art. [...] In other words art is indirectly and extrinsically subordinate to morality.«⁴⁶ Trotz dieser prinzipiellen Unterordnung der Kunst unter die Moral würde aber der Künstler die innere Notwendigkeit seines Kunstwerks missachten, wenn er daran nun etwas zugunsten ethischer Postulate ändere. Dann wäre seine Kunst Propaganda – das Problem aller Versuche, etwa »Kunst für das Volk« zum Programm zu machen. Lösbar werde dieses Dilemma nicht durch Vernunft, sondern durch Liebe zu den Menschen und zu Gott, also durch eine Änderung seiner *inneren Haltung*: Sie ermöglicht,

43 Gemeint ist also gerade nicht jene Subordinierung von Bildung und Kunst unter den normativen Zweck einer politischen Gemeinschaft, also des Staates, wie sie Ladenthin als Beispiel für die Funktionalisierung von Kunst für Bildung anführt. Vgl. Ladenthin 2008, S. 38f.

44 Diese ideale Gemeinschaft, der ein ausgebildetes Gemeinschaftsgefühl entsprechen muss, dessen Ausbildung daher Ziel von Bildung und Erziehung ist, hat Alfred Adler, der Begründer einer personalen Tiefenpsychologie, umschrieben: »Gemeinschaftsgefühl besagt vor allem ein Streben nach einer Gemeinschaftsform, die für ewig gedacht werden muß, wie sie etwa gedacht werden könnte, wenn die Menschheit das Ziel der Vollkommenheit erreicht hat. Es handelt sich niemals um eine gegenwärtige Gemeinschaft oder Gesellschaft, auch nicht um politische oder religiöse Formen, sondern das Ziel, das zur Vollkommenheit am besten geeignet ist, mußte ein Ziel sein, das die ideale Gemeinschaft der ganzen Menschheit bedeutet, die letzte Erfüllung der Evolution. [...] Unsere Idee des Gemeinschaftsgefühls als der letzten Form der Menschheit, eines Zustandes, in dem wir uns alle Fragen des Lebens, alle Beziehungen zur Außenwelt gelöst vorstellen, ein richtendes Ideal, ein richtungsgebendes Ziel, dieses Ziel der Vollendung muß in sich das einer idealen Gemeinschaft tragen, weil alles, was wir wertvoll finden im Leben, was besteht und bestehen bleibt, für ewig ein Produkt dieses Gemeinschaftsgefühls ist.« (Adler 1973, S. 166f.); vgl. auch Maritain 1951, S. 37ff.

45 Vgl. auch Krautz 2004

46 Maritain 1960, S. 41

dem moralischen Gesetz in Freiheit zu folgen.⁴⁷ »The only solution for such an artist is to change, not his work (as long as he remains what he is) but himself.«⁴⁸ Der Künstler müsse »die Quelle reinigen«, also seine Subjektivität und damit den Ursprung seiner Kreativität: »to purify the source is the only way«.⁴⁹

Diese hier aus der scholastischen Philosophie hergeleitete Überlegung findet eine genaue Parallelie im Resümee, das der Künstler *Theo Dannecker* im Gespräch in diesem Band aus seiner künstlerischen Erfahrung zieht. Dannecker formuliert für die Frage der Verantwortung des Künstlers, dass dies v. a. eine innere Haltung der Verbundenheit mit Menschen, Welt und ihren Nöten sein müsse, gerade auch dann, wenn er allein in seinem Atelier arbeite. Dazu, und dies ist ein langjähriges Forschungsmotiv seiner Arbeit, müsse der Künstler sich jedoch seiner unbewussten Motivationen bewusst werden – also im Sinne Maritains die »Quelle reinigen«. So lautet eine frühe Textarbeit des Künstlers:

»ALS KÜNSTLER MUSS ICH MEINE ABSICHTEN UND MEIN HANDELN GENAU VERSTEHEN LERNEN, DAMIT ICH NICHT GEFAHR LAUFE, ZU DEN GROSSEN IRRTÜMERN BEIZUTRAGEN, DIE DIE MENSCHEN QUÄLEN.«

Zurecht weist Dannecker darauf hin, dass dies ein ungleich schwierigeres Unterfangen sei, als weiter an Problemen künstlerischer Selbstreflexion zu arbeiten, deren formale Probleme letztlich längst erschöpft seien. Er lässt sich vielmehr vom geschundenen »Antlitz des Anderen« in die Verantwortung rufen, dessen (nahe oder ferne) Gegenwart ihm »eine Aufforderung zu antworten« ist.⁵⁰ Dannecker vertraut dabei auf die Werkform als Begegnung eben von »Antlitz zu Antlitz«, greift aber performative Elemente insofern auf, als er sehr bewusst seine Arbeit und seine Ausstellungen außerhalb von Kunstszene und Kunstmarkt ansiedelt, den direkten Zugang zum nicht kunstaffinen Publikum sucht und selbst die Verantwortung für die Vermittlung übernimmt. Die Entwicklung seiner Arbeit schöpft dabei ganz wesentlich aus den Reaktionen dieses Publikums und aus einer langjährigen kunstpädagogischen Arbeit, für die seine eigene künstlerische Arbeit im Sinne einer tatsächlichen Lebensschule auch eine Zeit lang zurückstand. Verantwortung – so Dannecker für den Zusammenhang dieses Bandes richtungsweisend – kann damit als eigentliche Brücke zwischen Kunst und Pädagogik gelten, als das, was Künstler und Pädagogen gerade in der Personalunion als Kunstpädagogen verbinden kann.

In diesem Sinne sieht der Fotograf Robert Adams die personalen Qualitäten des Künstlers und Pädagogen als verwandt: »Art requires empathy and a sense of wholeness, qualities of spirit that lead naturally to a concern for the young.«⁵¹ Empathie und Sinn für das Ganze sind dabei Qualitäten, die dem Künstler wie dem Pädagogen ermöglichen, auf das Angerufensein durch das Sichtbare verantwor-

47 Vgl. Maritain 1960, S. 44

48 Maritain 1960, S. 63

49 Maritain 1960, S. 61

50 Lévinas 1989, S. 43

51 Adams 1994, S. 37f.

tungsvoll zu antworten. Für die Kunst hat Merleau-Ponty dieses Antwortverhältnis von »Auge und Geist« am Beispiel Cézannes erörtert.⁵² Für Kunst und Pädagogik wesentlich bleibt dabei die gerade von Seiten der Phänomenologie herausgestellte »Erkenntnis, dass wir immer antworten auf die Existenz von anderen und anderem, auch wenn wir die Antwort verweigern«.⁵³ Auch »Verweigerung« ist also eine Antwort, die es zu verantworten gilt: Es gibt kein außerhalb der Verantwortung.

Die Frage nach der Verantwortung des Künstlers bezieht sich demnach darauf, was ein dialogisches Weltverhältnis für die Kunst und den Künstler bedeuten kann. Seinem »Versuch über Ethik« stellt Robert Spaemann ein Wort Heraklits voran: »Im Wachen haben wir eine und gemeinsame Welt. Die Träumenden aber wenden sich jeder dem Eigenen zu.« Er zeigt im Weiteren, dass die Konzeption der antiken Eudaimonia, die in ihrer aktuellen Fassung als »Lebenskunst« auch von Konzepten künstlerischer Bildung rezipiert wird, letztlich die Realität des Lebens verfehlt, weil sie die Wirklichkeit des Anderen übersieht. Erst in der Selbsttranszendierung, die die Selbstzentrierung des Lebens verlässt, durch die Liebe zu, die Freude *über* etwas, erwachse jenes »Erwachtsein zur gemeinsamen Welt«, die die »Wirklichkeit des Anderen« entdeckt.⁵⁴ Glück ist somit nur denkbar als Bezug auf den Anderen, auf die Welt, weshalb »Lebenskunst«, auch in ihrer künstlerisch inspirierten Fassung, sich nicht vor allem im Blick auf die ästhetische Selbstgestaltung verwirklicht, sondern durch den der Welt und den Anderen verantwortlichen Lebensvollzug.⁵⁵

Wenn jede Verantwortung ein Wofür und ein Wovor hat,⁵⁶ dann ist der Künstler für seine Kunst vor dem Mitmenschen als Rezipienten verantwortlich. In der hier zugrunde gelegten personaler Sichtweise kann er daher dieser Verantwortung vor dem Anderen nur gerecht werden, wenn er seine solipsistische Zentralität überwindet und in der Selbsttranszendierung zur Wirklichkeit des Anderen und der Welt erwacht.⁵⁷ Vom Künstler wird eine »Operation der moralische Imagination« erwartet, die darin besteht, das eigene Kunstwerk »vom Standpunkt anderer Leute

52 Vgl. Merleau-Ponty 2003

53 Meyer-Drawe 1992, S. 16

54 Spaemann 1990, S. 118 u. 120

55 Zum Problem der Orientierung von »Lebenskunst« am modernen Kunstbegriff in aktuellen künstlerischen Bildungskonzeptionen vgl. auch Blinne/Seubold 2008, S. 19f.: »Dieses Postulat betont deutlich einerseits den artifiziellen Charakter jedes künstlerischen Projekts und die damit verbundene Ablösung aus dem primären Lebenszusammenhang, andererseits bürdet es dem Individuum die Last einer Eigenständigkeit auf, die aufzubringen die Mehrzahl der Lebenskunstaspiranten weder in der Lage ist noch ernsthaft beabsichtigen dürfte. Wer demnach unter den gegenwärtigen historischen Bedingungen das Konzept der Lebenskunst vertritt, kann sich einerseits auf die emanzipatorische Absicht und die Dignität des ästhetischen Ideals berufen. Andererseits nimmt er angesichts des modernen Kunstbegriffs ein Misslingsrisiko in Kauf, das in seiner Grundsätzlichkeit die Tragweite der Idee in Frage stellt [...].«

56 Vgl. Spaemann 1990, S. 227

57 Vgl. Spaemann 1990, S. 229f.

aus zu betrachten. [...] Es geht also um ein Vermögen, das sowohl eine unverzichtbare Bedingung der Kunst ist als auch eine [...] Bedingung von Moralität, Freundschaft, Nähe und überhaupt jeder ernsthaften persönlichen Beziehung«.⁵⁸

In diesem Sinne ist auch *Robert Spaemanns* Besinnung über die Frage »Was heißt: Die Kunst ahmt die Natur nach?« an dieser Stelle zu verstehen, verweist doch dieses alte Paradigma der Kunst, das die Moderne längst überwunden zu haben meint, auf eben jenen dialogischen, auslegenden Bezug der Kunst zur Welt.

Harald Schwaetzer macht in einer erkenntnistheoretischen Grundlegung in Anschluss an Nikolaus Cusanus in diesem Band deutlich, dass dies ein »Reinigen der Brille« impliziert, die Klärung der Wahrnehmung, die Vertiefung der Wahrnehmungsleistung und Erkenntniskraft am Gegenstand. Schwaetzer entwirft damit indirekt Perspektiven für eine Kunst und auch eine Kunstpädagogik, die nicht allein in postmoderner Orientierung die Perspektivität von Wahrnehmungen betont, sondern ihre Verantwortung darin begreift, in der Ausbildung von Sehen, Denken und Gestalten das Erkenntnisvermögen zu schärfen und der Frage nach Wahrheit nicht auszuweichen.

Selbstverständlich ist »eine solche Kunst,« – so Heinz Liesbrock in Bezug auf die Arbeiten Edward Hoppers – »die sich den unverwechselbaren Erkenntnismöglichkeiten der sichtbaren Welt verpflichtet weiß, [...] von den Avantgarden des 20. Jahrhunderts vielfach als historisch überholt zurückgewiesen worden, als unfähig, die geistige Situation der Epoche noch zu verdeutlichen«.⁵⁹ Doch hat Jean Clair darauf aufmerksam gemacht, dass gerade die »Abwendung vom Angesicht-zu-Angesicht«, der »Gesichtsverlust«, die »Entziehung von Sinn« in der Kunst der Moderne⁶⁰ eben auch eine eminent politisches Dimension hat, ist sie doch »nach wie vor mit dem Prestige der individuellen Revolte ausgestattet und gilt als Beitrag des Fortschritts der Künste zum Allgemeinwohl«.⁶¹ Diese Idee, dass die Kunst gerade in der autonomen Sinnverweigerung dem Funktionalismus der kapitalistischen Zweckrationalität einen Vorschein der Freiheit entgegenzusetzen vermag, wurde bekanntlich von Adorno paradigmatisch formuliert: »Gesellschaftlich an der Kunst ist ihre immanente Bewegung gegen die Gesellschaft, nicht ihre manifeste Stellungnahme. [...] Soweit von Kunstwerken eine gesellschaftliche Funktion sich präzisieren lässt, ist es ihre Funktionslosigkeit. [...] Kunstwerke sind die Stathalter der nicht länger vom Tausch verunstalteten Dinge, des nicht durch den Profit und das falsche Bedürfnis der entwürdigten Menschen Zugerichteten.«⁶²

58 Schier 1991, S. 1383

59 Liesbrock 1992, S. 17

60 Clair 1998, S. 140

61 Clair 1998, S. 15

62 Adorno 1973, S. 356f. Wird nun gerade diese, durch ihre Verweigerungshaltung als Ort der Freiheit geltende Avantgarde Kunst als Maßstab von Bildung im Bereich der Kunst aufgefasst, dann ist die Folgerung konsequent, dass die Bildungstheorie »die Kunst stark machen und die Künstler in ihrer Verweigerung bestärken« müsse. Bildung habe dann »die Kunst aus allen Zwecken heraus(zu)halten«. (Ladenthin 1998, S. 66)

Nun ist aber einerseits das – wie Adornos Diktum selbst zeigt – in sich widersprüchliche Reden von der zweckhaften Zweckfreiheit der Kunst nicht mehr als eine »façon de parler«, die die relative Unabhängigkeit der Kunst betonen möchte. Daher kann man folgern: »Der kunstästhetische Antifunktionalismus ist unbegründet.«⁶³ Zum anderen haben gerade künstlerische Entwicklungen seit den 1960er-Jahren immer wieder auf die Aufhebung der Schranken zwischen Kunst und Leben, also den Ausbruch aus der Isolation der Kunst-Autonomie gedrängt: Joseph Beuys' Wirken ist paradigmatisch, zeitgenössische Künstler werden als Künstler sogar weitgehend unkenntlich, löst sich ihr Wirken doch in sozialarbeiterische Interventionen im öffentlichen Raum auf.⁶⁴ Die Frage nach ihrer gesellschaftlichen Verantwortung wird also sehr wohl auch von Künstlern selbst gestellt und konzeptionell bearbeitet.⁶⁵

Verabschiedet der Künstler jedoch das Werk, dem der Betrachter immer noch nach eigener Entscheidung gegenüberstehen kann, zugunsten in öffentliches Leben intervenierender, performativer Formen, steigt zugleich seine Verantwortung, denn nun greift er *unmittelbar* in die Lebensvollzüge seiner Mitmenschen ein: Er öffnet »die Sphäre des Ästhetischen zur Sphäre der *ethischen Praxis* hin«.⁶⁶ Daher kann hier auch nicht mehr die volle Freiheit der Kunst gelten, muss Praxis als Form öffentlichen Handelns doch auch als solches verantwortet werden; sie kann sich nicht außerhalb der Kriterien stellen, die für alle Bürger gelten: Öffentliches Handeln kann sich nicht, weil es sich »künstlerisch« nennt, der Verantwortung entziehen.⁶⁷ So ist etwa das am kunstpädagogischen Bundeskongress in Leipzig 2005 vorgestellte »MocMoc«-Projekt des Schweizer Künstler-Duos »Com&Com« ein in seiner Fragwürdigkeit hierfür treffendes Beispiel,⁶⁸ wird doch unter dem Deckmantel künstlerischer Freiheit mit bewusster Täuschung massiv in Lebensvollzüge von Bürgern eingegriffen und damit deren gerade in der Schweiz stark verankerte demokratische Selbstbestimmung unter dem Signum der Kunst unterlaufen. Wenn Künstler »wieder vermehrt die Verantwortung für Manipulation und

63 Schmücker 2001, S. 19f.

64 Vgl. etwa die Gruppe »WochenKlausur«: »Die Künstlergruppe WochenKlausur führt seit 1993 soziale Interventionen durch. Auf Einladung von Kunstinstitutionen entwickelt die Gruppe kleine, aber sehr konkrete Vorschläge zur Veränderung gesellschaftspolitischer Defizite und setzt diese um. Der Begriff der Intervention wird in der Kunst heute vielleicht ein wenig inflationär – für jede Art der Veränderung – eingesetzt. In Anlehnung an Künstler(innen) des 20. Jahrhunderts, die es verstanden, die Gesellschaft aktiv mitzugestalten, sieht die WochenKlausur Kunst dem gegenüber als eine Möglichkeit, Verbesserungen im Zusammenleben herbeizuführen. Gestaltung und Kreativität, in der traditionellen Kunst meist für formale Belange eingesetzt, können auch für anstehende Probleme in Bildung, Ökologie, Wirtschaft, Städteplanung oder für soziale Aufgaben eingesetzt werden.« (<http://www.wochenklausur.at/methode.php?lang=de>, 10.02.10)

65 Vgl. Rautenberg 2007, S. 155ff.

66 Sowa 1999, S. 14

67 Vgl. zum rechtlichen Aspekt des Problems Krautz 2009a

68 Vgl. www.mocmoc.ch

Verführung übernehmen« sollen,⁶⁹ droht Kunst zur freiheitsbeschränkenden Anmaßung zu werden.

Dagegen macht der Beitrag von *Bettina Uhlig* in diesem Band deutlich, wie eine verantwortliche künstlerische Auseinandersetzung mit zentralen menschheitlichen Fragen innerhalb eines kunstpädagogischen Lehrkontextes sehr sorgfältig und unter Berücksichtigung der damit verbundenen problematischen Implikationen angeleitet werden kann. Dabei wird jedoch im Unterschied zu den genannten Interventionsstrategien das Kunstwerk nicht in Handeln aufgelöst, Poiesis also nicht vollständig durch Praxis ersetzt, sondern das gestaltete Werk bleibt als Möglichkeit relationaler Sinnerfahrung, die den Moment überdauert, für den Rezipienten aktualisierbar.

Karl Otto Jung hebt in seinem Beitrag gerade dieses Sinn-Potenzial als Signum des Kunstwerks hervor und zeigt damit die Aktualität des von manchem als überwunden betrachteten Werkbegriffs. Das Kunstwerk bietet dem Betrachter zwar »nirgends Gewissheit, aber Sinn in Fülle«, und entfaltet darin seine Lebensbedeutsamkeit.⁷⁰

Die Verantwortbarkeit der eigenen Kunst zu reflektieren wäre somit eigentlich auch Aufgabe in der Ausbildung von Künstlern, noch dringender in der von Kunstpädagogen. Reflexionsprozesse von der Tiefe und Qualität, wie sie die Studentin *Kathrin Lagatje* in diesem Band vorlegt, die gerade aus der sensiblen Wahrnehmung der Wirkung des eigenen Werks in der pädagogischen Vermittlungssituation erwachsen, müssten notwendiger Teil jeder künstlerischen Praxis und jedes kunstpädagogischen Studiums sein.

Die verbreitete und als Haltung gepflegte Aporie der akademischen Künstlerausbildung, die auf die Frage »Kann man Kunst überhaupt lernen?« antwortet: »Nein. Ein Schema gibt es nicht. Da hilft auch das pseudowissenschaftliche Gerede nicht weiter« und ein solches Ansinnen eher mit »Kontrolle« und »Polizeischule« assoziiert,⁷¹ macht die Sache weder für angehende Künstler und erst recht nicht für künftige Kunstpädagogen leichter.⁷² Im Gegenteil könnte die bewusste Auseinandersetzung mit dem Problem der Verantwortung des Künstlers gerade jene Brücke bauen, die eine echte berufliche Identifikation der künftigen Kunstrehrerinnen und -lehrer ermöglicht, sodass sie sich nicht mehr zerrissen fühlen müssen zwischen den »Imperativen der Kunst«,⁷³ die Weltverweigerung fordern, und den vermeintlichen Niederungen pädagogischer Praxis, die sie oft unter dem Verdacht des Versagens als freie Künstler ausüben.⁷⁴

69 Com&Com im Interview mit Philipp Meier, www.mocmoc.ch, 02.02.2008

70 Vgl. auch Jung 2000

71 Rautenberg 2010

72 Vgl. auch den Beitrag von Christian Demand in diesem Band.

73 Vgl. Sowa 2004

74 Diese vermeintlichen Dilemmata in der Identifikation von Kunstrehrerinnen und -lehrern werden in den empirischen Studien von Dreyer 2005 und Peez 2009 deutlich.

4 Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik

23

Wem fühlen sich kunstpädagogische Konzeptionen nun tatsächlich verantwortlich? Die Erörterung dieser Frage in systematischer Perspektive soll die wichtigsten Bezugshorizonte, denen sich historische und zeitgenössische kunstpädagogische Modelle verpflichtet sahen und sehen, herausarbeiten. So durchziehen im wesentlichen drei Prämissen kunstdidaktische Modelle und wurden und werden wechselnd zu mehr oder weniger ausschließlichen Paradigmen erklärt, denen Kunstpädagogik verantwortlich sei.

4.1 Horizont: Kunst

Dass die Kunst selbst ein wesentlicher Bezugspunkt von Kunstpädagogik ist, erscheint selbstverständlich, tritt aber historisch gesehen tatsächlich erst in der Kunsterziehungsbewegung in den Vordergrund. Im 19. Jahrhundert gab es keinen Kunst-, sondern Zeichenunterricht, in dem das elementarisierende Zeichnen als spezifischer Weltzugang im Mittelpunkt stand.⁷⁵ Gleichwohl war auch der Kunstunterricht im Gefolge der Kunsterziehungsbewegung v. a. anthropologisch begründet und sah sich im Kontext der Reformpädagogik einem Denken »vom Kinde aus«, nicht von der Kunst aus verpflichtet. Die Kunst der Zeit wurde zwar maßvoll thematisiert (wobei die Zeitgenossenschaft meist einige Jahrzehnte hinter der Avantgarde herhinkte), Zielpunkt aber war der Schüler und seine Entwicklung durch Kunst und bildnerisches Arbeiten.

Erstmals gewendet wurde dieses Verhältnis von Reinhard Pfennig, der aus der Analyse der Kunst seiner Zeit Kunstunterricht ableitete, in dem diese – abstrakte – Kunst zum inhaltlichen und methodischen Referenzrahmen und Zielpunkt des Unterrichts wurde, weshalb er auch den Künstler-Lehrer forderte.⁷⁶ Gunter Otto schien Kunstunterricht legitimiert, »einfach weil Kunst vorhanden ist«, wenn man »ihr nicht ausweichen kann«,⁷⁷ und setze daher bekanntlich auf die strukturelle Adaption bestimmter Formen der damals zeitgenössischen Kunst als didaktisches Prinzip. Zeitgenössische Vertreter eines »kunstorientierten« Kunstunterrichts setzen Kunst und Kunstunterricht gleich, der daher im Idealfall »ohne den Umweg der Didaktisierung«⁷⁸ auskommen solle, womit Kunstunterricht selbst zur Kunst werde: »Ich plädiere [...] für eine künstlerische Bildung, die sich selbst im erweiterten Sinne als Kunst oder sagen wir besser, als künstlerischen bzw. kunstanalogen Prozess begreift«,⁷⁹ so etwa Günther Regel. Da Gegenwartskunst aber v. a. als »Kompositum spielerischer Projektionen, ironischer Fiktionalität und irritierender

75 Vgl. Skladny 2009 sowie ihren Beitrag in diesem Band

76 Vgl. Pfennig 1964

77 Otto 1969, S. 66

78 Brenne 2008, S. 24

79 Regel 2003, S. 121

Vieldeutigkeiten«⁸⁰ erscheint, sei eine wissenschaftlich orientierte Kunstdidaktik überhaupt am Ende, da sie das Eigentliche der Kunst nicht nur verfehle, sondern zerstöre. Kunstdidaktik habe sich »mit den avancierten Formen der Produktion von Bewusstsein mitzubewegen, die in der Gegenwartskunst angelegt sind«, und dies »notfalls ohne Wissenschaftsbasis, legitimiert durch die Nähe zu künstlerischen Vorgehensweisen«.⁸¹ Kunstpädagogik solle daher eine »didaktikfreie Zone« sein mit der »Möglichkeit zur zeitweiligen Befreiung beider Subjekte [Lehrer und Schüler] vom pädagogischen Zwang«, in der sich beide im ästhetischen Zustand eines »Wach da«-Seins selbst genügen.⁸²

Solche Kunst-Didaktik verlässt sich darauf, dass die Kunst selbst schon didaktischen Anspruch habe.⁸³ Dieser werde jedoch von den Künstlern geleugnet, weil der Didaktik der Ruf des Schulmeisterlichen und Besserwisserischen vorausseile, an dem Vertreter wie Klaftki, Otto oder Heimann Schuld seien.⁸⁴ Auch hier wird daher empfohlen, dass sich »die Theoriebildung in der Didaktik der Kunst an den Theorien, Methoden, Strategien aus der Bildenden Kunst orientieren« solle.⁸⁵ (Wobei stillschweigend angenommen wird, mit dem Bezug auf die Kunst der der Didaktik unterstellten Besserwisserei, Überheblichkeit und Intoleranz entkommen zu sein.) Künftige Kunstrehrinnen und Kunstrehrer hätten eine »künstlerische Haltung« zu entwickeln, durch deren »Vorsprung« wachse »ihnen die Autorität zu, mit der sie ihren Schülerinnen und Schülern Kunst vermitteln können«.⁸⁶ Hier erscheint also erneut der Künstlerlehrer, der aufgrund der Aura der Kunst selbst an Autorität gewinnt und ohne didaktische Reduktion die Kunst unmittelbar als Kunst verkörpern und gegen ihre Vereinnahmung durch die Pädagogik verteidigen könne.

Damit wird die Frage der Verantwortlichkeit einer solchen Position virulent, denn hier tritt die Verantwortung gegenüber »der Kunst« vor die pädagogische Verantwortung. Die Kunst selbst aber *kann* keine Ziele oder Wege vorgeben, sie legitimiert *nicht* an sich pädagogisches Handeln, wenn dieses im hier gemeinten Sinne verantwortlich sein will. Sonst – so schon Giffhorn – dient die Kunst »nicht mehr dem Menschen, sondern die Menschen müssen der Idee der Kunst dienen«.⁸⁷ Dann aber wird die »Notwendigkeit einer übergreifenden päd-

80 Selle 2006, S. 30

81 Selle 2006, S. 31

82 Selle 2003a, S. 190

83 Dies mag für manche Kunst – wie einige Spielarten partizipativer Handlungskunst oder auch die explizit bilddidaktischen Arbeiten eines Rémy Zaugg – zutreffen, ist aber sicherlich nicht soweit verallgemeinerbar, dass sich daraus ein Didaktik-Verzicht ableiten ließe. Zudem wird Didaktik hier auf die Methodik der Vermittlung reduziert, die grundlegend zur didaktischen Reflexion gehörenden Legitimations- und Zielfragen werden vernachlässigt.

84 Vgl. Dimke 2008, S. 48f.

85 Dimke 2008, S. 49

86 Dimke 2008, S. 49

87 Giffhorn 1979, S. 69

dagogischen Zielkategorie«⁸⁸ übersehen und man müsste analog zu Wolfgang Klafkis Urteil über eine unreflektierte Wissenschaftsorientierung von Unterricht von einer »naiven Kunstgläubigkeit« und einer pädagogisch nicht reflektierten »Kunstorientierung« des Unterrichts sprechen.⁸⁹ Hans Meyers hat schon früher darauf hingewiesen, dass aus der Kunst eruierte künstlerische Kategorien nicht mit kunsterzieherischen Kategorien gleichzusetzen sind: Die »Pädagogik einer Sache« unterscheide sich von der »Sache selbst«: »Das Unsachgemäße derartiger Kurzschaltungen verrät meist eine naive pädagogische Motivation.«⁹⁰

Auch garantiert der möglichst nahtlose Anschluss an den jeweils aktuellsten »Fortschritt« der Kunst keineswegs »fortschrittliche« Kunstpädagogik.⁹¹ Dies hat Ernst Gombrich am Ende seines Buches über »Kunst und Fortschritt« treffend formuliert: »Nirgendwo ist es dringender als in der heutigen Kunsterziehung, Distanz zu gewinnen und uns zu fragen, was wir eigentlich von der Kunst wollen. Die gedankenlose Anbetung jeder Neuerung kann nie die menschlichen Werte ersetzen, auf denen auch die Kunst ruhen muss.«⁹² Daraus folgt nicht, aktuelle Kunst im Unterricht zu ignorieren, sondern pädagogisch und didaktisch begründet mit ihr umzugehen.

Dies gilt nicht weniger für Spielarten einer Überschätzung der Bedeutung von Kunst für die Pädagogik, die sich nicht am zeitgenössischen, sondern eher am Kunstbegriff der frühen Moderne, insbesondere am Expressionismusparadigma orientieren. Ihnen wird »das Schöpferische« zu einer Art Mysterium, das »einer wissenschaftlichen Analyse nicht zugänglich« sei.⁹³ Wenn der Künstler – und in der Folge der Schüler – vorrangig »seiner inneren Welt Ausdruck und Bedeutung verleiht«, kann zwar gehofft werden, dass aus dieser Ich-Zentrierung Sinngebung für andere erwächst; aus dem Blickwinkel einer dialogisch verfassten Personalität scheint sich hier jedoch gerade in pädagogischer Perspektive viel mehr die Gefahr jener »Illusionen von Autonomie« zu ergeben, die das Ich dem Du als vorgeordnet verstehen.⁹⁴

Die Kritik, die *Christian Demand* in diesem Band an manchen hypertrophen Selbstzuschreibungen der Kunstpädagogik übt, trifft genau solche kunstreligiösen Haltungen: »Es ist der staunenswert kritikimprägnierte Glaube an die wunderbare, beseligende, pazifizierende, bewusstseinserweiternde, wirklichkeiterschließ-

88 Vgl. Klafki 2007, S. 44

89 Vgl. Klafki 2007, S. 32

90 Meyers 1973, S. 53

91 So auch Diethart Kerbs: »Jeglicher Unterrichtsgegenstand in jeglichem Fach muß sich pädagogisch und politisch legitimieren – und diese Legitimation ist nicht durch den bloßen Verweis auf eine momentan aktuelle Entwicklung in der Bezugsdisziplin des Faches (also z. B. in der bildenden Kunst) oder auf eine analoge wissenschaftliche Entwicklung (z. B. in der Kunswissenschaft) zu ersetzen. [...] Der Anschluß an die jeweils modernste Kunst garantiert keinesfalls automatisch auch die pädagogische Progressivität.« (Kerbs 1980, S. 29)

92 Gombrich 1978, S. 117

93 Volbehr 1997, S. 81

94 Vgl. Meyer-Drawe 1990

ßende, volkserzieherische, wahrnehmungserweiternde und ideologietranszendernde Wirkungskraft der einen, wahren und einzigen Kunst.« Insofern ist sein pointiert vorgetragener »Misstrauensantrag« hier an der richtigen Adresse.

Der Beitrag von *Ulrika Eller-Rüter und ihren Studentinnen* in diesem Band zeigt zudem, dass das eigentliche Wirkmittel der Kunst in der pädagogischen Situation nicht allein, vielleicht nicht einmal primär die Kunst selbst ist: Künstlerische Gestaltungsformen sind vielmehr Medium interpersonaler Erziehungs- und Bildungsprozesse. Zwar stellt sie das geschilderte Projekt mit sozial benachteiligten Kindern in Rumänien in die von Beuys hergeleitete Tradition einer sozial verantwortlichen Kunst, die in die Gesellschaft wirken will. Doch werden hierzu gerade nicht performative Interventionen, sondern die klassischen künstlerischen Medien gewählt: Malen, Zeichnen, Drucken, Musik, Theater. Und genau durch die damit möglichen ästhetischen Erfahrungen, das Werkerlebnis und die langsam wachsenden Darstellungs- und Ausdrucksfähigkeiten beginnt ein Prozess der Ermutigung und Stärkung der Kinder. Insbesondere der Bericht der Studentinnen zeigt lebhaft, dass die Wirkung »der Kunst« sich tatsächlich als ein äußerst dichtes und intensives interpersonales Geschehen darstellt, in dem die Beziehung vom Ich zum Du das entscheidende Moment wird. Dabei sind aber die künstlerischen Mittel das Medium, die die fehlenden gemeinsame Sprache überwinden. Die Kunststudentinnen lassen sich ganz konkret von dem Antlitz der Anderen und deren äußerer wie innerer Not in die Ver-Antwortung rufen und werden ihr nach Kräften gerecht. Sie zeigen damit die volle Dimension einer Kunstpädagogik in personaler Verantwortlichkeit: Der Künstler und Kunstpädagoge kann den Schüler nicht allein »im hallenden Raum« seiner schöpferischen Taten lassen: »Nur wenn ihn jemand an der Hand fasst, nicht als einen ›Schöpfer‹, sondern als eine in der Welt verlorene Mitkreatur, um ihm jenseits der Künste Gefährte, Freund, Liebender zu sein, wird er der Gegenseitigkeit inne und teilhaft.«⁹⁵

Der didaktische Rückzug hinter »die Kunst« übersieht also, dass auch die Kunst *durch* den Erzieher wirkt, und zwar nicht durch die Aura des Künstlertums, sondern durch sein Menschsein, denn »Erziehung bedeutet, eine Auslese der Welt durch das Medium der Person auf eine andere Person einwirken zu lassen«.⁹⁶ Der Lehrer »darf sich nicht durch ein Phantom vertreten lassen«, also auch nicht durch das Phantom des Künstlers oder der künstlerischen Freiheit: »Leben aus der Freiheit ist personhafte Verantwortung oder es ist eine pathetische Posse.«⁹⁷

Wer von Irritationsstrategien der Kunst einen Ausweg aus dem vermeintlichen pädagogischen Dilemma von »Anpassung« an Zwang versus »Aufbegehren« für Freiheit erhofft,⁹⁸ übersieht dass »der Gegenpol von Zwang [...] nicht Freiheit, sondern Verbundenheit« ist.⁹⁹ Auch wenn also die Gegenwartsdiagnose der Kunst

95 Buber 2000, S. 20

96 Buber 2000, S. 42

97 Buber 2000, S. 28

98 Vgl. Selle 2003b

99 Buber 2000, S. 26

stimmt, dergemäß wir in einer fragmentierten, heterogenen Welt mit verlorenen Sinnbezügen leben und sich dies in der Kunst spiegelt, kann das Spielen mit wechselnden Identitäten oder Selbstreferenz im ästhetischen Zustand allein dennoch kein Weg von Kunstpädagogik sein, wenn es um Verbundenheit zur Welt und zum Menschen geht: Notwendig wäre nicht Irritation, sondern Affirmation der Person. Kunstpädagogik ist also nicht primär der Kunst verantwortlich, sondern dem dialogischen Geschehen, das mit den künstlerischen Mitteln möglich ist.

4.2 Horizont: Gesellschaft

Dass Zeichenunterricht als Menschenbildung eine gesellschaftliche Verantwortung hat, ist in den Anfängen des Zeichenunterrichts im 18. Jahrhundert noch selbstverständlich. Ausgehend von der sozialen Not verwahrloster Kinder entwickelte etwa Pestalozzi eine geometrisierende zeichnerische Elementarlehre, die die »verantwortungsvolle Selbsttätigkeit des Einzelnen fördern und damit positive soziale und politische Auswirkungen auf die Gesellschaft ausüben« sollte.¹⁰⁰ Ungeachtet der Realisierbarkeit dieser Zusammenhänge ist damit aber ein Horizont gesellschaftlicher Verantwortung formuliert, der über die Bildung der Moralität des Einzelnen zur Besserung der gesellschaftlichen Verhältnisse beizutragen sucht.

Weniger in der »Herzensbildung« des Einzelnen denn in den ökonomischen Zeitanforderungen sahen frühe Vertreter der reformpädagogischen Bewegung die gesellschaftliche Verantwortung des Kunstunterrichts. Alfred Lichtwark etwa formulierte: »Die Zukunft unserer Industrie wird mit davon abhängen, ob wir entschlossen und imstande sind, der nächsten Generation eine sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Empfindung angedeihen zu lassen. Bisher haben wir nur für die Ausbildung von Künstlern gesorgt. Dass wir damit allein eine erste Stelle auf dem Weltmarkte weder erringen noch behaupten können, springt uns jetzt in die Augen, und wir erblicken in der Erziehung eines heimischen Konsumenten, der die höchsten Anforderungen stellt, eine der wichtigsten Lebensaufgaben. Das wirksame Instrument der Schule, das in unseren Händen ist, muss diesem Zweck erst dienstbar gemacht werden [...].«¹⁰¹

Kunstpädagogik stellt sich hier eindeutig in den Dienst ökonomischer Konkurrenzfähigkeit bzw. nationalen Vorrangstrebens (dessen imperialistischer Charakter bekanntermaßen in den 1. Weltkrieg führte). Verantwortlich fühlt man sich demnach der Gesellschaft als nationaler Gemeinschaft und ihrem ökonomischen Rang in der Welt. Ähnlich eng an den gesellschaftlichen Fortschritt binden sich Kunstdidaktiken, die dem Modernismus des Bauhauses verpflichtet sind, wie Alfred Ehrhardts »Gestaltungslehre«, die »Schöpferisches restlos durch Aktualität

100 Skladny 2009, S. 36

101 Lichtwark 1900 S. 18f.

bedingt«¹⁰² sieht und deshalb fordert: »Ökonomie in der Arbeitszeit, in der Arbeitskraft und in der Verwendung des Arbeitsmaterials! Disziplin in der Verarbeitung bezüglich Wahl des Materials und der Werkzeuge! Disziplin und Verantwortlichkeit in der Gesamtgestaltung! Das sind typische und berechtigte Forderungen unserer Gegenwart.«¹⁰³ Kunstpädagogik ist »für die Gestaltung der neuen Formen, für den nächsten Schritt verantwortlich!«¹⁰⁴

Die darin enthaltene gesellschaftliche Fortschrittsutopie der frühen Moderne ist hinlänglich kritisiert worden. Gleichwohl ist in diesen Thesen noch eine Dimension gesellschaftlicher Verantwortung von Kunstpädagogik aufbewahrt, die in jüngerer Zeit nur noch schwach repräsentiert ist, nämlich die Aufgabe der Vermittlung konkreter berufsrelevanter Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dies meint nicht, was zeitgenössische »Kompetenz«-Konzepte als allgemeine, anpassungsfähige Problemlösungsfähigkeiten beschreiben, die für Arbeitszusammenhänge in der globalen Ökonomie beliebig instrumentalisierbar sind.¹⁰⁵ Vielmehr geht es um elementare Entwurfs-, Visualisierungs- und Gestaltungsfähigkeiten, die in vielen Berufen relevant sind, also um ein konkretes *Können*,¹⁰⁶ das damit aufgrund seiner Relevanz für die Bildung der Person und ihrer verantwortlichen Mitarbeit in der Gesellschaft und nicht allein aufgrund seiner ökonomischen Zweckhaftigkeit legitimiert ist.

Kritisch gewendet wurde die Frage gesellschaftlicher Verantwortung des Kunstunterrichts dann vom Konzept Visuelle Kommunikation (VK) zu Beginn der 1970er-Jahre: Es galt als Ausdruck gesellschaftlicher Verantwortung, die Affirmation der ökonomischen und politischen Verhältnisse durch Kunst und visuelle Medien radikaler Kritik zu unterziehen, durch diese Kritik zur Emanzipation der Schüler von diesen Verhältnissen beizutragen und sie derart nicht nur zu verbessern, sondern auch ganz zu überwinden.¹⁰⁷ Das Fach Visuelle Kommunikation trat damit mit einem gesellschaftlichen Gesamtverantwortungsanspruch an. Die Geschichte des Scheiterns dieses Paradigmas in seiner Radikalität ist hinlänglich bekannt, wenn auch eine langjährige außerschulische Praxis emanzipatorisch verstandener ästhetischer Bildung etwa von Wolfgang Zacharias u. a. hervorzuheben ist, die konkret in die soziale Verantwortung eintrat und versuchte, gesellschaftliche Verantwortungsbereitschaft zu fördern.¹⁰⁸ Entscheidend ist, dass dieser Horizont politisch-gesellschaftlicher Verantwortung seitdem als notwendig zum Fachverständnis gehörig gelten kann. Es deckt sich in einer entideologisierten

102 Ehrhardt 1932, S. 14

103 Ehrhardt 1932, S. 15

104 Ehrhardt 1932, S. 21

105 Ein solches, auf Anpassung der Person an die Funktionszwänge globaler Ökonomie zielen- des Kompetenzkonzept vertritt etwa die OECD mit ihrer PISA-Studie: vgl. Krautz 2009b und 2009c.

106 »Kompetenz« also verstanden als »Befähigung zur Bewältigung« (Wollersheim 1993)

107 Vgl. für dieses revolutionäre Paradigma der VK z. B. Borchhardt/Dunkel/Stüber 1972; zur Kategorisierung der politischen Ziele der VK vgl. Krautz 2004, S. 214–226

108 Vgl. Mayrhofer/Zacharias 1976

Fassung durchaus mit dem oben erläuterten sozial orientierten Verantwortungsbegriff der »Pädagogik der Kommunikation« Klaus Schallers. Ihm zufolge ist es nicht nur »das mit Sinn immer schon Versorgte, das Objektive«, das Sinn generiert, »sondern das Widersinnige, das politisch-ökologisch-technologisch Krisenhafte, das Bedrohende in unserer Menschenwelt klagt den Menschen ein in die Verantwortung«.¹⁰⁹

Gerade das Problem der ökologischen Zukunftsverantwortung findet seinen Niederschlag in einem der wenigen kunstpädagogischen Konzepte, das den Horizont gesellschaftlicher Verantwortung von Kunstpädagogik und den Autonomieanspruch des Kunstwerks didaktisch reflektierend zum Ausgleich bringt. Martin Zülch hat in expliziter Auseinandersetzung mit einer verkürzt verstandenen Autonomieästhetik, zu der ausgerechnet der ehemalige Vordenker der VK, Hermann K. Ehmer, späte Zuflucht suchte,¹¹⁰ gezeigt, dass die vermeintliche Sinn- und Funktionsabstinenz der Kunst nicht nur diese selbst verfehlt, sondern sich auch jeder gesellschaftlichen Verantwortung entledigt: »Auch in der deutschen Kunstpädagogik verstärkt sich der Trend, das genuin Künstlerische nur auf die Kunst selbst zu beziehen, die ›Kunst als Kunst‹ also als ›selbstreferenziell‹, ›zweckfrei‹, ›sinnabstinent‹ oder als ›ethisch indifferent‹ zu definieren. Es entwickelt sich ein neuartiges *l'art pour l'art* – Denken [...].«¹¹¹ Hier drohe »ein auf pure Selbstreferenz und monadenhafte Subjektivität fixiertes Denken jegliche Vermittlungsschritte zwischen Kunst und Lebenspraxis zu unterbinden«.¹¹² Zülch betont statt dessen, es sei gerade die Spannung zwischen »Eigen-Sinn-Stiftung« der Künste, deren praktische und theoretische Aneignung unserem Fach ein ungewöhnliches Profil verleihen kann, und deren Einbindung, Anschlussfähigkeit und Sinnstiftungskompetenz im Zusammenhang mit anderen Fächern und Lebensbereichen«, aus der die Kunstpädagogik ihren Beitrag zu einer Schule gewinnen kann, in der man tatsächlich für's Leben lernt.¹¹³ Seine Beiträge zur Umweltbildung im Fach Kunst zeigen, dass sich gerade an der Kunst die »Schlüsselprobleme« der Gegenwart (Klafki) auf eine eigene, eben kunstspezifische Weise erfahren und reflektieren lassen, ohne dass deshalb das Kunstwerk in seiner Eigenart beschädigt würde. Zülch fragt also in einer sorgfältigen didaktischen Reflexion von *außerhalb* der Kunst auf deren Verantwortung und Bedeutsamkeit für die Welt, ohne ihr deshalb normative Rahmen setzen zu wollen. In seinem Beitrag in diesem Band greift Martin Zülch das Problem ökologischer Verantwortung wieder auf, arbeitet hier jedoch eher im kommunikativen Kontext des Grafik-Designs. Er nähert sich damit zeitgenössischen Konzepten einer »Bildkompetenz« oder »Visuellen Kompetenz«, die bild-

109 Schaller 1987, S. 278

110 Vgl. Ehmer 1994

111 Zülch 1997, S. 4

112 Behr/Zülch 1994, S. 34

113 Behr/Zülch 1994, S. 36

liche Rezeptions- und Sprachfähigkeit anleiten wollen, um in einer zunehmend von Bildern geprägten Welt Mündigkeit zu fördern.¹¹⁴

Kunstpädagogik im Horizont gesellschaftlicher Verantwortung muss also die Schlüsselprobleme der jeweiligen Zeit berücksichtigen, muss einerseits eine kritisch-konstruktive Auseinandersetzung mit Kunst und Bildern anleiten und andererseits Fähigkeiten vermitteln, die zu verantwortlichem Mitwirken in dieser Gesellschaft befähigen.

4.3 Horizont: Mensch

Eine vorrangig anthropologische Orientierung der Kunstpädagogik entstand mit der »Entdeckung der Kinderzeichnung« und dem neuen reformpädagogischen Denken »vom Kinde aus« und prägte das Fach bis Anfang der 1960er-Jahre. Kunstpädagogische Verantwortung galt vor allem dem Kind und seiner Entwicklung und nahm bei der Einsicht ihren Ausgang, dass der kleine Mensch – zumindest in unserer Kultur – eine Gestaltungsfähigkeit und ein Ausdruckbedürfnis im bildnerischen Bereich entwickelt, das sich als eine eigene und spezifische Form geistiger Auseinandersetzung mit Welt erweist, die ihr eigenes Recht und ihre eigenen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten hat.

Kunstunterricht in diesem Verständnis legte den Entwicklungsgang des Kindes bis ins frühe Jugendalter also nicht nur als didaktisch zu berücksichtigendes »Bedeutungsfeld« zugrunde, wie dies seit Gunter Otto üblich ist, sondern versuchte aus dieser Entwicklungslogik Inhalte und Methoden für die verschiedenen Altersstufen abzuleiten. Themen und Aufgaben hatten »entwicklungsgemäß« zu sein.

Beispielhaft ist dies bis heute in der Praxis der Waldorfpädagogik realisiert, die nicht nur in den künstlerischen Anteilen des Unterrichts eine dezidiert anthropologische Argumentation zugrunde legt. So ist etwa das Herausarbeiten eines Werkstücks wie eines Löffels oder einer Schale aus dem Vollholz, das im künstlerisch-handwerklichen Unterricht der 6. Klasse der Waldorfschule ansteht,¹¹⁵ weder von künstlerischer noch von gesellschaftlicher Relevanz: Die Form ist gebrauchsorientiert, die Herstellung des Gebrauchsgegenstands selbst fern ab von den Verhältnissen der heutigen Industriegesellschaft. Wesentlich ist vielmehr die Möglichkeit elementarer Weltbegegnung über die Bearbeitung eines Naturmaterials, das dem eigenen Willen Widerstand entgegengesetzt, dessen Formung, dessen Bildung den Werkschaffenden selbst bildet. Solche »Begegnung mit der Eigengesetzlichkeit der Welt«, vermittelt über Anschaugung und elementare Sinneserfahrung und ausgerichtet auf die Entwicklungsphasen der Altersstufen, ist Grundlage einer Kunstpädagogik, die damit versucht, dem menschlichen Kohärenzbedürfnis durch die Erfahrung von Sinnhaftigkeit, Verstehbarkeit und Handhabbarkeit der

¹¹⁴ Vgl. Bering 2006, Niehoff 2006. Diese Ansätze haben damit eine gewisse Verwandtschaft zum aufklärerischen Konzept der VK, ohne jedoch deren gesellschaftskritischen Impuls noch zu teilen.

¹¹⁵ vgl. Richter 2006, S. 506f.

Welt zu entsprechen.¹¹⁶ Aus der Anthropologie wird hier also eine bildungstheoretisch begründete Kunstpädagogik hergeleitet.

Die Fragwürdigkeit kanonischer Ableitungen von Themen und Inhalten aus einer als allgemeingültig angenommen Anthropologie wird dabei von Vertretern der Waldorfpädagogik inzwischen selbst kritisch erörtert,¹¹⁷ die Kunstdidaktik hat die kritische Diskussion über eine vorrangige Orientierung an altersgemäßen Entwicklungslagen in den 1970er-Jahren vollzogen.¹¹⁸ Auch bildnerische Entwicklung, so zeigt sich, ist nicht unabhängig von kulturellen Kontexten und daher nicht überzeitlich, sondern historisch gebunden. Wolfgang Klafki hat zudem schon früh die von der Musischen Erziehung vertretene These zurückgewiesen, dass es eine Entsprechung von Phylogenie und Ontogenie im Bereich der künstlerischen Entwicklung gebe (»biogenetisches Grundgesetz«).¹¹⁹ Diese These kann allenfalls, dann aber durchaus fruchtbar, als didaktische Hilfskonstruktion verstanden werden, die die Auswahl altersadäquater Darstellungsweisen aus der Kunstgeschichte unterstützen kann.

Vielmehr könnte eine anthropologische Orientierung der Kunstpädagogik von einer Phänomenologie der Person ausgehen, wie sie *Jost Schieren* in diesem Band entfaltet. Als Dimensionen des Ich kennzeichnen Körper, Gefühl, Gedächtnis und Erinnerung, Denken, Verstehen, Urteilen, Mitmenschen und Sinn damit zugleich Bildungsdimensionen, auf die sich auch Kunstpädagogik beziehen könnte. Und Schieren macht – wie bereits erwähnt – deutlich, dass mit der Waldorfpädagogik eine pädagogische Praxis vorliegt, die in spezifischer Weise gerade die künstlerischen Bildung dieser personalen Dimensionen zu realisieren versucht. Es ist dies somit ein Verständnis von Bildung und Erziehung, »das strukturell die *Person in ihrer Ganzheit* sieht und anzielt. Es ist das eine Betrachtungsweise, für die sich Laufe der abendländischen Kulturgeschichte die Bezeichnung ›Humanismus‹ im Sinne einer Kultur und Zivilisation des Menschen für den Menschen herausgeprägt hat«.¹²⁰

Die didaktischen Folgerungen für eine Kunstpädagogik, die sich am Personbegriff orientiert, versucht der Autor dieser Einführung selbst in einem weiteren Beitrag in diesem Band zu konkretisieren.

Eine anthropologische Grundorientierung, die die Kunstpädagogik bis heute tatsächlich latent prägt, ist der reformpädagogische Mythos vom »schöpferischen Kind«, das mit seiner unverdorbenen Schöpferkraft dem Genie des Künstlers nahestehet.¹²¹ Daraus ergeben sich wesentliche Fragen: »In welchem Verhältnis stehen die Entdeckung der schöpferischen Natur des Kindes und die pädagogische Vermittlung zueinander? Welche Aufgabe hat die Kunstpädagogik? Soll sie ledig-

116 Vgl. Schieren 2008, S. 82ff.

117 Vgl. Schieren 2008, S. 82ff.

118 Vgl. Giffhorn 1979, S. 201–205

119 Vgl. Klafki 1967

120 Flores d'Arcais 1991, S. 79

121 Vgl. Ullrich 1999

lich einen schützenden Raum für kindliche Kreativität schaffen? An welcher Stelle soll sie eingreifen, vermitteln und mit welchem Ziel soll sie das tun?«¹²² Diese Ambivalenzen betreffen kunstpädagogische Verantwortung unmittelbar, denn die Figur des »Künstlerkindes« zieht das vermeintliche Dilemma von »Führen oder Wachsenlassen« nach sich.¹²³ Dies hat Martin Buber schon früh zu seiner Kritik am Prinzip der »Entfaltung der schöpferischen Kräfte im Kinde« veranlasst, das die dialogische Verfasstheit der Person übersieht und das Kind »ganz unverbunden [...] im hallenden Raum seiner Taten«¹²⁴ stehen lässt, statt es in die Ver-Antwortung zu holen. Das Problem zieht sich bis in zeitgenössische Konzeptionen der Kunstpädagogik, wie *Helene Skladny* in diesem Band zeigt.

Eine anthropologische Fundierung von Kunstpädagogik im Sinne des personalen Verhältnisses von Antwort und Verantwortung nimmt *Hubert Sowa* in seinem Beitrag vor. Er betont das Verhältnis zum Sichtbaren als konstitutiv für den Menschen, dessen Blick in einem verstehenden Antwortverhältnis zur Welt steht und demnach vom Sichtbaren selbst konstitutiv in die Verantwortung gerufen ist. Aus diesem Weltverhältnis einer »korresponsiven Sichtigkeit« leitet er die zentrale Zielbestimmung des Faches ab, das es primär mit Sichtbarem zu tun hat, das rezeptiv und produktiv Antwort fordert – eine Antwort, die jedoch ebenfalls verantwortet werden muss: Es geht um den »verantworteten Blick«. Sowa knüpft hier zugleich an die Tradition einer entwicklungspsychologischen Orientierung der Kunstpädagogik an, da er die altersgemäße Ausdifferenzierung dieses Verhältnisses zur sichtbaren Welt und eine verantwortliche gesamtcirculare Konzeption der gestalterischen und rezeptiven Arbeitsbereiche einfordert.

Sowas hermeneutische Orientierung verweist in anthropologischer Perspektive auf den Menschen als geistiges Wesen, das in der Verbindung von Sinnlichkeit und Vernunft Welt zu erfassen, Vorstellungen zu bilden und in eine eigene Gestalt zu bringen vermag. »Anschauende Urteilskraft« nannte Goethe eine solche produktive Tätigkeit in der Anschauung des Objekts.¹²⁵ In diesem Sinne betonte Konrad Fiedler in seiner gerade für die Kunstpädagogik bedeutsamen Kunsttheorie, dass künstlerisches Schaffen von »Geistesklarheit«, »Ruhe des objektiven Interesses« und »darstellender Tätigkeit« geprägt sei.¹²⁶ Genau diese Idee lag der von der Kunsttheorie Britsch'/Kornmanns ausgehenden, bis heute aktiven süddeutschen Schule der Kunsterziehung zugrunde:¹²⁷ Zeichnerische, malerische, plastische Formgebung gilt als den Stufen kindlicher Entwicklung folgende geistige Leistung, die nach Britsch in der »Umwandlung vom Gesehenen zum Gedachten« besteht¹²⁸: »Nicht nur der Gegenstand gibt die Form, sondern vor allem

122 Skladny 2009, S. 169

123 Litt 1952

124 Buber 2000, S. 20

125 Vgl. Schieren 1998

126 Kultermann 1998, S. 192

127 Vgl. www.gestalt-archiv.de

128 Schütz 1993, S. 20

der Geist!«¹²⁹ Die sichtbare Erscheinung wird in der Zeichnung »als verstandene Form ein Teil des bildenden Menschengeistes und unterliegt dessen Gesetzen«.¹³⁰ Damit ist die künstlerische Gestaltung an ein »Über-Geordnetes«, »All-Gemeines«, an Gesetz und Wert gebunden.¹³¹

Carina Sucker konkretisiert dies in diesem Band am Beispiel des naturalistischen Zeichnens. Sie zeigt, dass die »Orientierung: Geist«¹³² auf verstehenden Weltbezug im Zeichnen zielt, nicht Irritation und Verfremdung, sondern Klärung und Sinn betont. So erweist sich auch, dass eine womöglich nur bedingt »zeitgemäße« künstlerische Form sehr wohl hohe kunstdidaktische Relevanz besitzen kann, wenn sie die Achtsamkeit gegenüber den Dingen durch Sensibilisierung für dessen Qualitäten unterstützt, wenn sie Wege des Mitlebens als »Teilnahme an einer gemeinsamen Lebensform« und einer »gemeinsamen geistigen Welt« durch »Mimesis, Einfühlung und Verstehen«¹³³ aufzeigt. Insofern betont Sucker zurecht, dass Jugendliche auch ein *Recht* auf diese Entwicklungsgemäße Fähigkeitsbildung haben, die nicht mit vermeintlich »künstlerischen« Argumenten unterlassen werden darf.

Die Beiträge des Bandes zielen somit insgesamt darauf, theoretische und praktische Aspekte einer verantworteten Balance von Kunst und Pädagogik zu entfalten. Wie diese didaktisch konkretisiert werden kann, machen Beispiele deutlich und wird im Beitrag des Herausgebers konkretisiert.

Bricht man abschließend den in dieser Einführung aufgerissenen und im ganzen vorliegenden Band formulierten hohen Anspruch von Verantwortung herunter auf die wenigen Schulstunden, die real existierendem Kunstunterricht zur Verfügung stehen, so kann man sich diesem entweder unter dem Hinweis der Nichtrealisierbarkeit der Verantwortung zu entziehen versuchen; oder man versteht ihn als Plädoyer pro domo, um sich der Bedeutsamkeit der Kunst in der Schule zu verschichern; oder es kann die Verantwortung, mit dieser kostbaren Zeit sinnvoll umzugehen, umso deutlicher hervortreten. Wenn auch der zweite Aspekt wesentlich ist, so versteht sich der vorliegende Band gleichwohl als entschiedenes Plädoyer für letztere Option.

Literatur

- Adams, Robert: Why people photograph. New York 1994
 Adler, Alfred: Der Sinn des Lebens. Frankfurt a. M. 1973
 Adorno, Theodor W.: Ästhetische Theorie. Frankfurt a. M. 1973

129 Herrmann 1963, S. 42

130 Herrmann 1963, S. 42

131 Vgl. Herrmann 1953, S. 31

132 Krautz 2009e

133 Fuchs 2008, S. 285f.

- 34 Antonovsky, Aaron: *Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit*. Tübingen 1997
- Bauer, Joachim: *Warum ich fühle, was du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen*. Hamburg 2005
- Behr, Manfred/Zülch, Martin: *Kunst im schalltoten Raum? Ein Gegenentwurf zu Hermann K. Ehmers gewendetem Kunstverständnis*. In: *BDK-Mitteilungen* 4/1994, S. 28–37
- Bilstein, Johannes: *Kunst und Erziehung – Ähnlichkeiten im Ungleichen*. In: Hanel, Bernhard/Wagner, Robin (Hrsg.): *Spannungsfeld Kunst. Sinnhorizonte und Gestaltungsziele heute*. Stuttgart, Berlin 1997, S. 103–130
- Blinne, Jens/Seubold, Günter: *Drei Kontexte des Bildungsbegriffs: Kunst, Wissenschaft, Spiritualität*. In: Schieren, Jost (Hrsg.): *Bildungsmotive in Kunst und Wissenschaft*. Oberhausen 2008, S. 9–31
- Bohnsack, Fritz: *Martin Bubers personale Pädagogik*. Bad Heilbrunn 2008
- Böhm, Winfried: *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. Würzburg 1995²
- Borchhardt, Johannes/Dunkel, Ole/Stüber, Joachim: *Audiovisuelle Medien in der Schule 1. Zur politischen Ökonomie visueller Kommunikation*. Ravensburg 1972
- Bowlby, John: *Bindung als sichere Basis. Grundlagen und Anwendung der Bindungstheorie*. München 2008
- Brenne, Andreas: *Exkurs Feldforschung*. In: *Kunst+Unterricht »Feldforschung«* 320/2008, S. 24
- Buber, Martin: *Rede über das Erzieherische* (1925). In: ders.: *Reden über Erziehung*. Gütersloh 2000¹⁰, S. 11–49
- Buber, Martin: *Das dialogische Prinzip*. Gütersloh 2006¹⁰
- Burchardt, Matthias: *Von der Verantwortung der Verantwortung*. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* 1/2007, S. 68–79
- Clair, Jean: *Die Verantwortung des Künstlers. Avantgarde zwischen Terror und Vernunft*. Köln 1998
- Danner, Helmut: *Verantwortung und Pädagogik. Anthropologische und ethische Untersuchungen zu einer sinnorientierten Pädagogik*. Königstein 1983
- Dimke, Ana: *Das Bildende als Part der Kunst*. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): *Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann*. München 2008, S. 43–53
- Dreyer, Andrea: *Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik. Eine qualitativ-empirische Studie im kunstpädagogischen Kontext*. München 2005
- Ehrhardt, Alfred: *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemäßen Kunst- und Werkunterrichts*. Weimar 1932
- Fend, Helmut: *Entwicklungspsychologie des Jugendalters*. Wiesbaden 2005³
- Fischer, Wolfgang: *Wozu taugt die »pädagogische Verantwortung«?* In: Meyer-Drawe, Käte/Peukert, Helmut/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik und Ethik. Beiträge zu einer zweiten Reflexion*. Weinheim 1992, S. 181–198
- Fuchs, Thomas: *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart 2008
- Giffhorn, Hans: *Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren ästhetischer Erziehung*. Köln 1979
- Gombrich, Ernst H.: *Kunst und Fortschritt. Wirkung und Wandlung einer Idee*. Köln 1978

- Grossmann, Klaus E./Grossmann, Karin (Hrsg.): Bindung und menschliche Entwicklung. John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie. Stuttgart 2003
- John, Rüdiger: Objekt Subjekt Prädikat. Ein Exkurs über systemische Kunst und kritische Ästhetik. In: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK); Landesakademie Schloß Rotenfels; Kettel, Joachim (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Museum für neue Kunst, Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Landesakademie Schloß Rotenfels, Oberhausen 2004, S. 315–319
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 2003
- Jung, Karl Otto: Künstlerisches Handeln. Bausteine zu einer Lehre in den Bildenden Künsten. Berlin 2000
- Kerbs, Diethart: Wider den Kunstoptimismus. In: Kunst+Unterricht 61/1980, S. 29
- Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. Weinheim, Basel 2007⁶
- Krautz, Jochen: Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg 2004
- Krautz, Jochen: Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Anmerkungen zur Verantwortung kunstpädagogischer Forschung und Praxis. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld 2009 (a), S. 137–147
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2009² (b)
- Krautz, Jochen: Bildung als Anpassung? Das Kompetenz-Konzept im Kontext einer ökonomisierten Bildung. In: Fromm Forum 13/2009 (c), S. 87–100 (<http://forum-kritische-paedagogik.de/start/download.php?view.553>)
- Ladenthin, Volker: Ist die Kunst bildend? Bildungsmotive für die Kunst. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Bildungsmotive in Kunst und Wissenschaft. Oberhausen 2008, S. 33–73
- Lévinas, Emmanuel: Humanismus des anderen Menschen. Hamburg 1989
- Lichtwark, Alfred: Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken. Nach Versuchen mit einer Schulklasse. Dresden 1900³
- Liesbrock, Heinz: Die Wahrheit des Sichtbaren. Edward Hopper und die Fotografie. In: Kötzsch, Georg-W./ders. (Hrsg.): Edward Hopper und die Fotografie. Die Wahrheit des Sichtbaren. Köln 1992, S. 15–33
- Lingner, Michael: Krise, Kritik und Transformation des Autonomiekonzepts moderner Kunst. Zwischen Kunstbetrachtung und ästhetischem Dasein. In: ders./Maset, Pierangelo/Sowa, Hubert (Hrsg.): Ästhetisches Dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum (k23). Hamburg 1999, S. 25–45
- Maritain, Jacques: Die Menschenrechte und das natürliche Gesetz. Bonn 1951
- Maritain, Jacques: The Responsibility of the Artist. New York 1960
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Auge und der Geist. Philosophische Essays. Hamburg 2003
- Messner, Johannes: Das Naturrecht. Handbuch der Gesellschaftsethik, Staatsethik und Wirtschaftsethik. Innsbruck, Wien, München 1966⁵

- 36 Mayrhofer, Hans/Zacharias, Wolfgang: Ästhetische Erziehung. Lernorte für aktive Wahrnehmung und soziale Kreativität. Reinbek/Hamburg 1976
- Meyer-Drawe, Käte: Illusionen von Autonomie. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990
- Meyer-Drawe, Käte: Nachdenken über Verantwortung. In: Fauser, Peter/Luther, Henning/dies. (Hrsg.): Verantwortung. Friedrich Jahresschift X, Seelze 1992, S. 14–16
- Meyers, Hans: Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik. Frankfurt a. M. 1973
- Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969²
- Peez, Georg (Hrsg.): Kunstpädagogik und Biografie. 52 Kunstlehrerinnen und Kunstrehrer erzählen aus ihrem Leben – Professionsforschung mittels autobiografisch-narrativer Interviews. München 2009
- Pfennig, Reinhart: Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg 1964
- Rauterberg, Hanno: Und das ist Kunst? Eine Qualitätsprüfung. Frankfurt a. M. 2007
- Rauterberg, Hanno: Polizeischule oder Ort zum Herumsauen? Hanno Rauterberg im Gespräch mit Christian Demand und Olaf Metzel. In: DIE ZEIT 22/21.05.2008, S. 47
- Regel, Günther: Die Zweite Moderne, die Schule und die Kunst – Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium »Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003, S. 121–139.
- Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen – Kunst. Frechen 1996
- Rizzolatti, Giacomo/Sinigaglia, Corrado: Empatie und Spiegelneurone. Die biologische Basis des Mitgefühls. Frankfurt a. M. 2008
- Schachtschneider, Karl Albrecht: Res publica, res populi. Grundlegung einer Allgemeinen Republiklehre. Ein Beitrag zur Freiheits-, Rechts- und Staatslehre. Berlin 1994
- Schaller, Klaus: Wie weit reicht die pädagogische Verantwortung? In: ders.: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen, Erprobungen. Sankt Augustin 1987, S. 264–281
- Schaller, Klaus: Alles fließe von selbst! Bemerkungen zum Verantwortungsverständnis bei J. A. Comenius. In: Fauser, Peter/Luther, Henning/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Verantwortung. Friedrich Jahresschift X, Seelze 1992, S. 132–133
- Schier, Flint: Malerei nach der Kunst? Kommentare zu Wollheim (1991). In: Harrison, Charles/Wood, Paul (Hrsg.): Kunsttheorie im 20. Jahrhundert. Künstlerschriften, Kunstkritik, Kunstphilosophie, Manifeste, Statements, Interviews. Band 2. Ostfildern-Ruit 2003
- Schmücker, Reinold: Funktionen der Kunst. In: Kleimann, Bernd/Schmücker, Reinold (Hrsg.): Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion. Darmstadt 2001, S. 13–33
- Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 2003²(a)
- Selle, Gert: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen 3/2003(b), S. 2–7

- Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München 2009
- Sowa, Hubert: Einleitung. In: Lingner, Michael/Maset, Pierangelo/ders. (Hrsg.): Ästhetisches Dasein. Perspektiven einer performativen und pragmatischen Kultur im öffentlichen Raum (k23). Hamburg 1999, S. 13–22
- Sowa, Hubert: Ethische Implikationen kunstpädagogischer Prozesse – Vorbemerkungen zu einer künftigen kunstpädagogischen Handlungstheorie. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium »Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft«. Köln 2003, S. 213–233
- Sowa, Hubert: Imperative der Kunst. Zum Problem der Wertorientierung im künstlerisch-ästhetischen Bereich. In: Matthes, Eva (Hrsg.): Wertorientierter Unterricht – eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth 2004
- Spaemann, Robert: Glück und Wohlwollen. Versuch über Ethik. Stuttgart 1990
- Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München, Basel 1996
- Volbehr, Hartwig: Bewußtseinswandel und schöpferischer Prozess. In: Hanel, Bernhard/Wagner, Robin (Hrsg.): Spannungsfeld Kunst. Sinnhorizonte und Gestaltungsziele heute. Stuttgart, Berlin 1997, S. 78–102
- Waldenfels, Bernhard: Antwort und Verantwortung. In: Fauser, Peter/Luther, Henning/Meyer-Drawe, Käte (Hrsg.): Verantwortung. Friedrich Jahresheft X, Seelze 1992, S. 139–141
- Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004
- Wollersheim, Heinz-Werner: Kompetenzerziehung: Befähigung zur Bewältigung. Frankfurt a. M. 1993
- Zülch, Martin: Kunstpädagogik – Ökologie – Umweltbildung. Zugänge zu einer interdisziplinären Problemstellung. In: BDK-Mitteilungen 3/1997, S. 3–11

Kunstpädagogik in existenzieller Verantwortung

Aus meiner Schul- und Studienzeit erinnere ich mich an drei Kunsterzieher, an die Herren Huber, Pressl und Winter. Huber ließ uns malen und zeichnen, wozu wir Lust hatten. Er setzte sich während der Schulstunde ans Pult und schrieb Gedichte, wie wir Schüler munkelten; gegen Ende verkündete er mit monotoner Stimme: »Mit Malen und Zeichnen dann aufhören«. Pressl brachte uns die Perspektive und technisches Zeichnen bei, und er ließ uns mit breiter Feder und Tusche verschiedene Schriften üben. Er ging herum und kommentierte unsere Bemühungen. An Winter erinnere ich mich besonders gerne, weil er mir persönlich das Vertrauen vermittelte, dass ich kein hoffnungsloser Fall, sondern erstaunlicher Weise in der Lage war, passable Bilder zu malen und brauchbare Tonkrüge zu formen. Er leitete jeden Studenten an, indem er mit Einfachem anfangen ließ und dann Ratschläge für eine Erweiterung machte; so entstand etwa aus ein paar gemalten Steinen am Ende ein Wasserfall.

Wie wurden die Kunsterzieher Huber, Pressl und Winter ihrer Verantwortung gerecht? Dieser Frage wollen wir im Folgenden nachgehen, indem wir erstens feststellen, dass es zwei unterschiedliche Verantwortungsphänomene gibt; wir werden deren Strukturen analysieren. Zweitens fragen wir, was es mit pädagogischer Verantwortung auf sich hat, um dann drittens die Dimension der Verantwortung für die Kunstpädagogik näher zu bestimmen. Für unseren Zusammenhang schränken wir Pädagogik auf die Schule ein und sprechen zunächst von der Verantwortung des Lehrers und dann insbesondere der des Kunsterziehers.

1 Zwei Weisen der Verantwortung

Für unseren Zusammenhang müssen wir klar bestimmen, was wir unter Verantwortung verstehen wollen. Eines dürfte klar sein: Verantwortung meint, jemand müsse für die *Folgen* seines Tuns einstehen.

1919 weist Max Weber in seinem Aufsatz »Politik als Beruf«¹ darauf hin, dass eine Gesinnungsethik nicht ausreiche, wonach es genüge, das Rechte zu *wollen*, ohne sich um die Folgen kümmern zu müssen. An die Stelle einer Gesinnungsethik müsse eine Verantwortungsethik treten. Weber unterscheidet weiterhin zwischen dem Ethos eines Beamten und der Verantwortung eines Politikers. Der Beamte müsse seine Pflicht erfüllen, die darin bestehe, Anordnungen auszuführen, während der Politiker die ausschließliche Eigenverantwortung für das übernehmen müsse, was er tue. Gerade diese Unterscheidung markiert eine Entwicklung in der ethischen Reflexion, die mit Beginn des 20. Jahrhunderts festgestellt werden

¹ Weber 1921

kann. Bis dahin wurde reflektiert, inwieweit die Erfüllung oder Nichterfüllung einer Pflicht oder eines Gesetzes einer Person zugerechnet werden kann. *Zurechnung* war also das entscheidende Kriterium gewesen.²

Mit der Verantwortungsethik wurde das Gewicht verlagert auf die sich entscheidende und handelnde Person und auf ihre Orientierung an einem allgemeinen ethischen Gebot. Dieses wiegt unter Umständen mehr als eine vorgeschriebene Pflicht. Es geht um ein *Mehr*. Diese Entwicklung in der ethischen Reflexion schließt jedoch nicht aus, dass es vor dem 20. Jahrhundert verantwortliches Handeln im Sinne jenes Mehr gegeben hat und dass es weiterhin Verantwortung im engeren Sinne der Pflicht- und Gesetzeserfüllung gibt.

1.1 Juridische Verantwortung

Schauen wir uns nun genauer an, was vor sich geht, wenn wir von einer Verantwortung im Sinne der Pflichterfüllung – oder nach Max Weber im Sinne des Beamtenethos – sprechen: Die handelnde Person steht unter einem doppelten Anspruch. Zum einen weiß sie, dass sie eine Pflicht, ein Gebot, ein Gesetz erfüllen soll; zum anderen ist ihr bewusst, dass sie für die Erfüllung von Pflicht oder Gesetz gerade stehen muss, dass ihr also ihre Handlung zugerechnet wird. Jemand wird dies tun – ein Arbeitgeber, ein Richter oder auch das eigene Gewissen. Weil dieser Vorgang der Struktur nach einem Gerichtsverfahren gleichgesetzt werden kann, nenne ich diese Art der Verantwortung die *juridische Verantwortung*. Diese Struktur kann in dem einfachen Schema auf der folgenden Seite (Abb. 1) veranschaulicht werden.

Entscheidend bei diesem Grundschema, bei dem jemand zur Verantwortung gezogen wird, ist die Zurechnung, dass also einer Person ihre Tat zugerechnet wird; dabei wird die erwartete Pflichterfüllung oder die Beachtung eines Gesetzes als Maßstab angelegt. Denn die Zurechnung besteht darin, die Pflichterfüllung oder die Pflichtverletzung festzustellen. Die Person hat von vornherein damit zu rechnen, dass sie zur Verantwortung gezogen wird. In der Regel reden wir von einem Zur-Verantwortung-Ziehen, wenn jemand ein Gebot oder ein Gesetz verletzt, also Schuld auf sich geladen hat. Darum hat die juridische Verantwortung einen eher negativen Beigeschmack. Nur nebenbei sei angemerkt, dass der zur Verantwortung Gezogene zurechnungsfähig sein muss, dass ihm auch seine Pflicht und die Rechenschaftslegung, seine ›accountability‹, bewusst ist.

2 Die Zurechnung – und das heißt das Einstehen müssen für seine Taten – gehört zum Bestand des abendländischen ethischen Bewusstseins. Es dokumentiert sich beispielsweise bereits im pharaonischen Totengericht vor 3.500 Jahren: Der Verstorbene muss auf einen langen Katalog von Verhaltensregeln antworten, ob er sie in seinem Leben erfüllt habe; sein ›Herz‹ wird gewogen, und erst dann kann der Verstorbene vor Osiris treten, um sein Urteil zu erfahren, d. h. ob er in die Unsterblichkeit eintreten kann oder nicht. (vgl. Assmann 1995, S. 122–159)

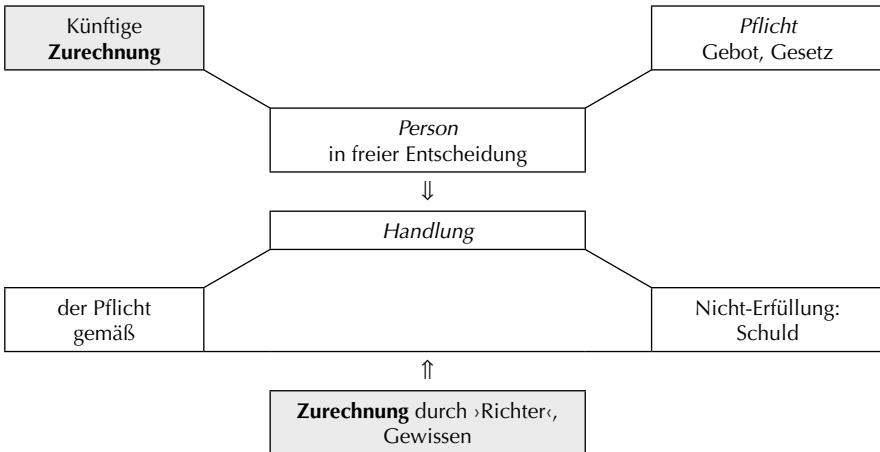


Abbildung 1

Um das vorgestellte Schema etwas anschaulicher zu machen und auf die Schul-situation zu beziehen, werfen wir einen Blick auf die juridische Verantwortung eines Lehrers. Die ›Pflichten‹ des Lehrers sind ihm vielfältig vorgeschrieben durch seinen Arbeitsvertrag, die Schulordnung, den Lehrplan, durch den Stundenplan usw. Er weiß, dass er dafür verantwortlich ist, die darin enthaltenen Gesetze, Ge-bote und Regeln einzuhalten und zu erfüllen, dass er also künftig diesbezüglich zur Rechenschaft gezogen werden kann. In freier Entscheidung nimmt er Pflich-ten und Verantwortung auf sich und hält entsprechend seinen Unterricht, den er vor- und nachbereitet und indem er mit seiner Arbeit Schülern etwas beibringt. Begleitend und rückblickend wird er von der Schulaufsicht, dem Schulleiter, den Eltern und nicht zuletzt von den Schülern beurteilt, also zur Rechenschaft gezo-gen. Sofern er seine Arbeit ernst nimmt, wird er sich selbstkritisch und gewissen-haft fragen, ob er erfüllt, was von ihm erwartet wird.

Auf die Kunsterzieher meiner eigenen Vergangenheit bezogen, kann ich Winter und Pressl voll bescheinigen, dass sie ihrer Verantwortung im juridischen Sinn gerecht geworden sind. Bei Huber kann ich das nicht ohne weiteres, weil er uns nichts beigebracht hat. Vielleicht wäre aber ein Schuldirektor, der nur ein Verwal-tter, aber kein Pädagoge ist, mit der Leistung von Huber durchaus zufrieden, weil er ja formal das von ihm Verlangte erledigt hat.

Wenn wir einen Lehrer lediglich unter der juridischen Verantwortung beurtei-ten, dann steht er formal neben anderen Berufen. Denn die juridische Verantwor-tung betrifft im Wesentlichen das, was von jemandem *erwartet* werden kann. Bei genauerem Hinsehen zeigt sich aber schon bei dieser Art von Verantwortung, dass neben der juridischen Zurechnung auch ethische Maßstäbe eine Rolle spielen. Insbesondere mit Blick auf einen Pädagogen scheint die juridische Verantwortung nicht das Wesentliche seines Berufes zu treffen. Wir erwarten *mehr* als eine for-male Pflichterfüllung.

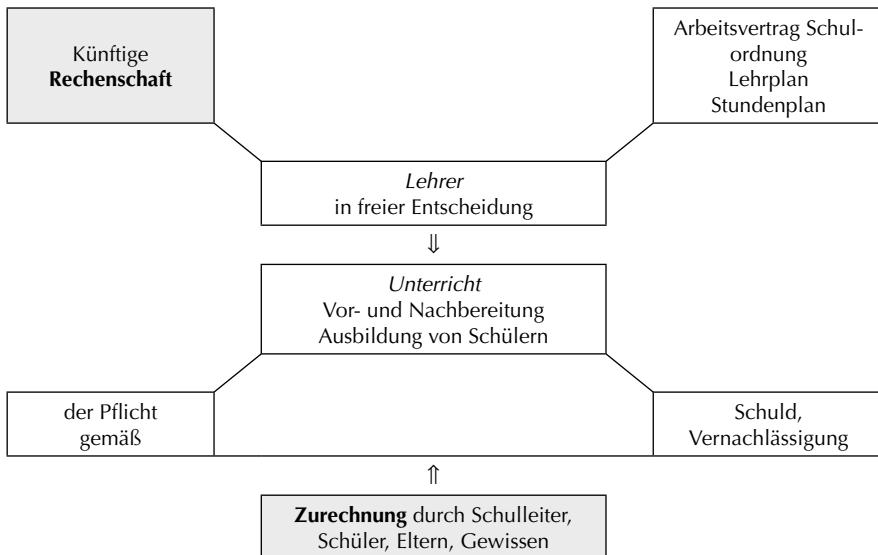


Abbildung 2

1.2 Existenzielle Verantwortung

Die Deutsche Welle meldete am 7. Februar 2009: »Die radikalislamischen Taliban haben nach eigenen Angaben einen in Pakistan verschleppten polnischen Ingenieur getötet ... Die Taliban hatten die Freilassung von sechs inhaftierten Mitkämpfern sowie ein Lösegeld verlangt. Polens Ministerpräsident Donald Tusk hatte dies am Freitag abgelehnt.« Versuchen wir, uns in die Lage von Herrn Tusk zu versetzen: Sein polnischer Landsmann ist entführt worden; dessen Leben hängt auch von seiner Entscheidung ab. Gleichzeitig geht es um die Eindämmung terroristischer Übergriffe. Soll Tusk der Erpressung nachgeben? Darf er das überhaupt? Tusk stellte die Härte gegen Terroristen über das Leben des Ingenieurs. Diese Entscheidung muss Tusk nun verantworten.

Doch mit dem Schema der juridischen Verantwortung werden wir der Situation, in der Tusk sich befunden hat, nicht gerecht. Die Situation stellt Tusk vor ein Problem; ein schier unlösbares Problem *ist* die Situation. Tusk weiß nur, dass er handeln muss. Hier gibt es keine klaren Regeln, Pflichten, Gesetze, nach denen er sich hätte richten können. Er muss sich und kann sich nur an übergeordneten Werten und Normen orientieren. Mit seiner Entscheidung geht er ein Risiko ein – die Taliban hätten auch nachgeben und weiter verhandeln können. Die Verantwortung besteht hier in der Antwort auf eine *problematische Situation*, weniger in einer zukünftigen Antwort auf eine zurechnende Instanz. Die Zurechnung tritt hier hinter der Wert- und Normorientierung zurück. Tusks Entscheidung muss respektiert werden, auch wenn verschiedene Instanzen unterschiedlich urteilen

werden. Worüber hier geurteilt wird, geht über das hinaus, was von einer Person und ihrer Position zu erwarten war.

Diese Verantwortungssituation nenne ich die *existenzielle Verantwortung*, weil in der Unklarheit und Einmaligkeit der Problemsituation eine Person sich entscheiden muss, indem sie für diese Situation wert- und normsetzend und mit Risiko handelt, also Gelingen und Schuld auf sich lädt und so ihre Existenz ins Spiel bringt. Die ganze Person ist gefordert. Max Weber nennt diese Verantwortung die Verantwortung des Politikers. Aber der Politiker ist nur ein Modellfall; denn in allen Lebensbereichen, letztlich jeden betreffend, kann existenzielle Verantwortung gefordert sein.

Dies ergibt folgendes Strukturschema:

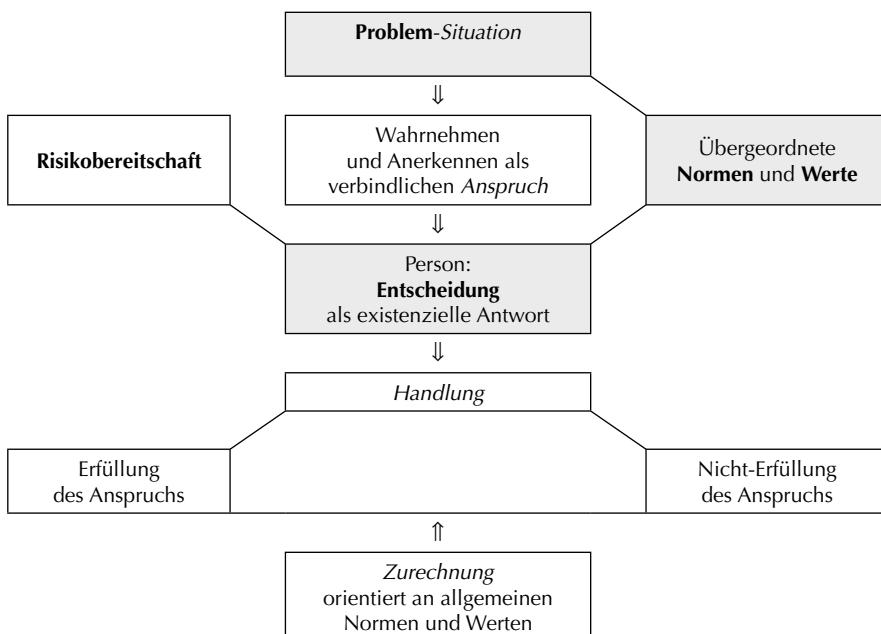


Abbildung 3

2 Pädagogische Verantwortung

Bevor wir fragen, was existenzielle Verantwortung im pädagogischen Kontext bedeuten könnte, erläutern wir zwei grundlegende pädagogische Feststellungen: Erstens, Lehren und Lernen ist *Sinn-Vermittlung*; zweitens, der Sinn von Lehren und Lernen ist *Bildung*.

2.1 Sinn-Vermittlung

Lehren wird als Wissens-Vermittlung verstanden. Doch ein Schüler ist nicht ein Gefäß, das Wissen unbeteiligt aufnimmt; er ist kein Computer, in dem Wissens-Daten bausteinartig addiert werden. Vielmehr bringt jedes Kind, jeder Lernende Erfahrungen mit sowie ein Verständnis von Welt, von den Dingen und von sich selbst. Das bedeutet für Lehrinhalte, dass sie auf ein Vor-Verständnis des Lernenden treffen. Neues wird in seinen existierenden Verständnishorizont integriert. Diese Integration bedeutet für ihn Sinn-Erweiterung. Es ist natürlich möglich und wird allzu häufig praktiziert, dass Lehren und Lernen *ohne* Sinn-Verständnis geschieht, etwa durch Drill und Auswendiglernen. Doch solche Wissensvermittlung bleibt unfruchtbar und richtet eher Schaden als Nutzen im Weltverhältnis des Lernenden an.

Fruchtbare Lehren muss somit den *Sinn* des Lehrinhaltes vermitteln; fruchtbare Lernen ist auf das *Verstehen* von dessen Sinn aus. Hier ist von *hermeneutischem* Sinn, nicht von einem metaphysischen (›Lebens-‹-)Sinn die Rede. Verstehendes Lernen geschieht als Sinn-Erweiterung. Weil verstehendes Lernen zwischen dem existierenden Vor-Verständnis aufseiten des Schülers und dem zu lernenden Sachverhalt hin und her geht, ist es im Sinne des hermeneutischen Zirkels *zirkulär*, nicht additiv und geradlinig. Das bedeutet nun für den Lehrenden, dass er die Seite des Schülers und seines existierenden Verständnishorizontes nicht außer Acht lassen kann; er muss darauf eingehen, wo der Schüler im Hinblick auf den zu vermittelnden Sachverhalt steht. Lehren muss darum unter anderem altersgemäß sein. Lehren, im Grunde alles pädagogische Handeln, muss zwischen Schüler und Sache *vermitteln*. Diese Vermittlung ist *Sinn-Vermittlung*.

Die Aufgabe des Lehrers und des Pädagogen im allgemeinen besteht darin, das Sinnhafte der Sache mit dem vorhandenen Sinnhorizont des Schülers zu vermitteln. Das geschieht am wenigsten erfolgreich durch Dozieren; vielmehr sollte wo immer möglich das eigene *Tun* des Schülers, sein Entdecken und Erobern des Sachverhalts angeregt werden. Schüler erinnern sich an 90% von dem, was sie selbst *tun*, an 20% von dem, was sie nur hören.³ Das schließt nicht zuletzt die Einbeziehung möglichst vieler *Sinne* ein.

2.2 Bildung

Der traditionelle Bildungsbegriff wurde in den 60er- und 70er-Jahren des 20. Jahrhunderts zum Teil mit Recht kritisiert und destruiert. Dennoch kommen Pädagogik und insbesondere Schulpädagogik nicht ohne ein Konzept von Bildung aus. Das Verständnis von Lehren und Lernen als Sinn-Vermittlung gibt einen ersten Hinweis darauf, was wir unter Bildung auch heute verstehen können. Entsprechend muss festgestellt werden, dass Bildung *mehr* ist als Wissensanhäufung. Wissen ist

³ Vgl. Struck 2007, S. 133–137

notwendig; aber es kommt darauf an, dass Wissen durch eine *Auseinandersetzung* mit der Sache angeeignet worden ist. Auseinandersetzung bedeutet, sich um Verstehen zu bemühen, das Verstandene in einen *Zusammenhang* zu stellen, einen Zusammenhang, der auch den Welthorizont des Lernenden einbezieht: Was bedeutet das für mich? Auseinandersetzung provoziert ein *Stellungnehmen*, das entweder zu einer Identifizierung mit der Sache führt oder zu einer begründeten Ablehnung. Es sei hier an den Gedanken von Goethe erinnert: »Was du ererbt von deinen Vätern, erwirb es, um es zu besitzen.« Es geht also um aktives, kreatives Erwerben. Geschichte, Kultur, Kunst, politische Zusammenhänge etc. bleiben totes Wissen und tragen nicht zur Bildung einer Person bei, wenn ihre Inhalte doziert und auswendig gelernt werden. Denn es geht um ein persönliches Bild von der Welt, zu dem auch die ständig neuen Erkenntnisse der Naturwissenschaften gehören.⁴

Wenn es richtig ist, dass Auseinandersetzung und Stellungnehmen zum Prozess der Bildung gehören, dann kann die Frage nach einer *Begründung* nicht ausgelassen werden. Warum kritisiere ich etwas; warum lehne ich es ab; warum identifizierte ich mich mit ihm? Das heißt, ein begründetes Stellungnehmen muss sich *Wert-* und *Normfragen* stellen und muss sich entscheiden. Als ein lebendiger, lebenslanger Prozess wird es ein *Ringen* um Maßstäbe sein, kein blindes Durchsetzen von Werten und Normen. Gerade in unserem Zusammenhang geht es auch um die Frage nach *Qualität*. Wann ist ein Schulgebäude gut? Was macht ein gutes Möbel aus? Was kennzeichnet einen guten Kunsterzieher? Worin besteht gutes Zusammenleben? Und so weiter.

Wilhelm von Humboldt hat Bildung in der allseitigen harmonischen Entfaltung der Seelenkräfte des Individuums gesehen. Diese hatte Priorität gegenüber dem Wirken nach außen und gar gegenüber einer Nützlichkeit. Wenn wir heute von Bildung sprechen wollen, dann muss im Gegenteil Bildung gerade auch darin bestehen, dass es ein Über-sich-hinaus-Sein ist, mit anderen Worten: ein Übernehmen von *Verantwortung*. Dieses Über-sich-hinaus-Sein hat Hans Jonas mit dem »Prinzip Verantwortung« als unabdingbar für unsere Zeit dargestellt und gefordert.⁵ Bildung ist die Ermöglichung von verantwortlichem Handeln; Verantwortung ist der Sinn von Bildung. Denn Bildung meint die gesamte Person, und das heißt auch: die verantwortlich handlungsfähige Person.

Unter dem pädagogischen Aspekt, wie Bildung vermittelt werden kann, müssen sich Lehrer in *Bescheidenheit* bewusst sein, dass sie ihren Schülern nur ein *Angebot* machen können. Ob der einzelne Schüler sich in der Tat kreativ mit dem Angebot auseinandersetzt, liegt nicht mehr in der Hand des Lehrers.⁶ Bildung kann nicht *gemacht*, kann nicht technisch hergestellt werden; allerdings ist es Sache des Lehrers, sein Lehr-Angebot so zu gestalten, dass es Sinn-Vermittlung und Bildung möglich macht.

4 Vgl. Fischer 2001

5 Vgl. Jonas 1979

6 Für den kunstpädagogischen Zusammenhang siehe: Peez 3/1994, S. 9–13

2.3 Existenzielle Verantwortung in der Pädagogik

Damit stellt sich vor diesem Hintergrund wieder die Frage nach der pädagogischen Verantwortung. Diese könnte mit juridischer Verantwortung, mit bloßer Pflichterfüllung, erklärt werden, wenn es nur darum ginge, Stunden abzuhalten, Lehrpläne zu erfüllen und den Stoff von Lehrbüchern »durchzunehmen«. Doch in ihrem wesentlichen Kern ist pädagogische Verantwortung eine existenzielle. Weshalb?

Die konkrete Situation, in der ein ernsthafter Lehrer angesichts eines konkreten Schülers sich vorfindet, kann mit der Problemsituation verglichen werden, in der sich der polnische Ministerpräsident befunden hat – nicht so extrem, aber ebenfalls nicht unter einer fixe Regel zu bringen. Der Lehrer wird mit oft widersprechenden Ansprüchen konfrontiert: mit dem, was der Schüler jetzt will, was er für seine Zukunft braucht, was die Gesellschaft erwartet, was die Sache fordert. Bei aller Routine mag für den Lehrer offen bleiben, was dieser Schüler in diesem Augenblick braucht. Eine pädagogische Situation wird somit durch ein Unvorhersehbares, Ungeregeltes charakterisiert. Deshalb provoziert sie existenzielle Verantwortung. Sofern der Lehrer diese Verantwortung auf sich zu nehmen bereit ist, wird er wahrnehmen und akzeptieren, dass ein Anspruch an ihn ergeht, auf den er antworten soll. Je lebendiger, je engagierter ein Lehrer ist, um so öfter und dringlicher wird er eine solche Herausforderung an ihn wahrnehmen. Seine Initiative, Kreativität und Risikobereitschaft sind gefragt. Sein Risiko besteht darin, dass nicht eindeutig ist und nicht geregelt ist, wie er handeln soll.

Woran sich der Lehrer in dieser Situation orientieren muss, sind die übergeordneten Normen und Werte, die sich einerseits aus dem Auftrag und dem Anliegen ergeben, dem Schüler zu seiner *Bildung* zu verhelfen. Andererseits muss und will der Lehrer seinem *Fach* gerecht werden; er will die Bildungs-Qualität vermitteln, die dem Fach eignet. Bildung der Schüler und Qualität des Faches sind der Maßstab für seine Entscheidung, mit der er auf die pädagogische Herausforderung antwortet. Dieser Maßstab ist aber auch schon der Anlass dafür, dass er das Besondere und Herausfordernde der pädagogischen Situation überhaupt wahrnimmt.

Mit dem Bewusstsein, dass er den Schüler zu dessen Bildung verhelfen und gleichzeitig dem Fach gerecht werden will, entscheidet sich der Lehrer aufgrund *pädagogischer Grundhaltungen* – etwa dass er den Schüler fördern will, dass er zurückhaltend, besonnen und geduldig den Schüler ermutigen soll, aber gleichzeitig streng gegenüber der Sache sein muss. Im konkreten pädagogischen Handeln, wozu sich der Lehrer entschieden hat, wird er sich um Sinn-Vermittlung zwischen Schüler und Sache bemühen, Bildungsanstöße geben, den Schüler zur Auseinandersetzung mit der Sache anregen.

Weil in der pädagogischen Situation nicht eindeutig ausgemacht werden kann, was aufgrund der Herkunft des Schülers und mit Blick auf dessen Zukunft im gegebenen Augenblick das Richtige ist, geht der Lehrer immer ein Risiko ein. Unter diesem Aspekt kann ihm sein pädagogisches Handeln zugerechnet werden

– von den Schülern selbst, deren Eltern, von einer (guten) Schulaufsicht und nicht zuletzt von seinem eigenen Gewissen. Doch für den existentielle Verantwortung übernehmenden Lehrer ist nicht der entscheidende Beweggrund, dass er zur Verantwortung gezogen werden könnte, sondern sein pädagogisches Anliegen.

Diese Überlegungen können im folgenden Schema zusammengefasst werden:

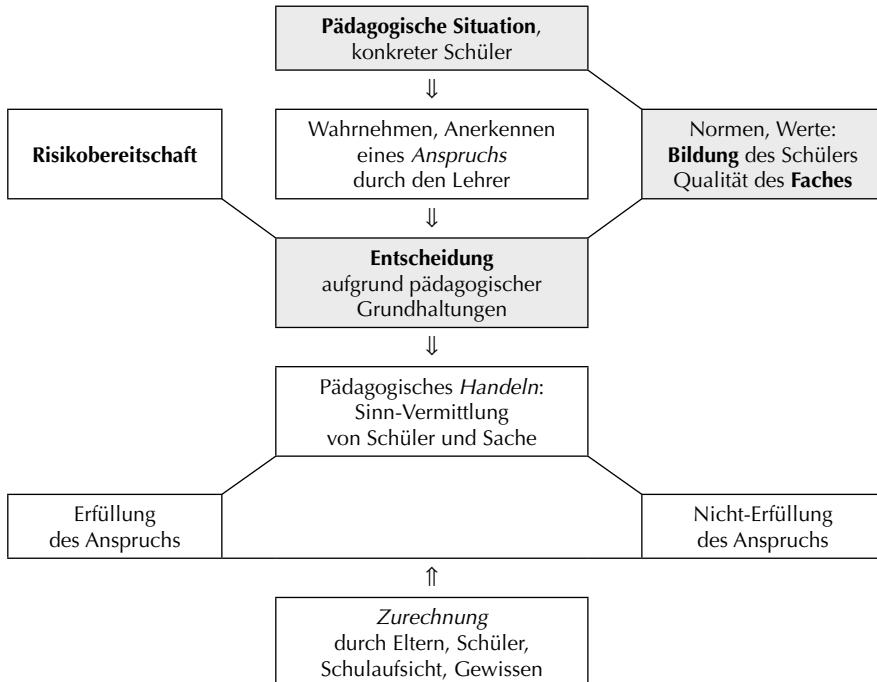


Abbildung 4

3 Verantwortung der Kunstpädagogik

Was macht nun die Verantwortung des Kunstpädagogen aus? Was *ist* er – ein Künstler oder ein Pädagoge? Ich vertrete die Position, dass er in erster Linie *Pädagoge* zu sein hat; allerdings braucht er künstlerische Kompetenzen, so wie ein Physiklehrer in seinem Fach zuhause sein muss und dafür eine Begeisterung mitbringen sollte. Constanze Kirchner legt mit Verweis auf Andrea Dreyer Wert darauf, »dass kunstdidaktische Konzepte ohne künstlerischen Impetus ebenso wie ein Kunstunterricht, der auf jegliche Pädagogik verzichtet und sich als Künstlerlehre versteht, keinesfalls als professionell betrachtet werden kann«.⁷ Wie in

⁷ Kirchner 2006, S. 200. Jochen Krautz weist darauf hin, dass Kunstpädagogik in Gefahr ist, verantwortungslos zu sein, wenn sie sich einseitig an (autonomer) Kunst orientiert. »Die Verantwortungsfreiheit der Kunst wird dann zu unverantworteter Kunstpädagogik.« (Krautz 2008, S. 140)

anderen Disziplinen auch soll der Kunsterzieher Sinn-Vermittlung ermöglichen und Bildung anregen. Zu diesem Zweck fordern die Autoren des Sammelbandes »Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung«⁸ an die zwanzig verschiedene »Kompetenzen«, die der Kunstpädagoge seinen Schülern vermitteln soll. Diese wohl unrealistische Breite hat vermutlich etwas zu tun mit der jeweiligen theoretischen Position der Autoren. Mit Blick auf die Frage nach der Verantwortung des Kunstpädagogen skizziere ich Aufgabenbereiche, die mir wesentlich erscheinen, und beschränke mich auf vier:

(1) Kunstpädagogik soll eine *Auseinandersetzung* mit der Wirklichkeit anregen; sie soll helfen, einen Weltbezug herzustellen.⁹ Das bedeutet unter anderem, mit Verantwortung konfrontiert zu werden. Diese Auseinandersetzung ist eine andere als etwa die wissenschaftliche oder die literarische anderer Schulfächer. Neben der intellektuellen Reflexion und der sprachlichen Formulierung wird die kunstpädagogische Auseinandersetzung primär die *Sinne* ansprechen, vor allem das Sehen, das Tasten, das Raumgefühl, die Handfertigkeit. Eine *Schulung der Sinne* ist notwendig. Ein hervorragendes Mittel des Zugangs zur und des Begreifens von Wirklichkeit ist das *Zeichnen*. Es geht dabei nicht um das Schaffen von Kunstwerken, sondern um das schlichte und doch genaue Abbilden, dessen Produkt künstlerisch belanglos ist. Aber im Prozess des Zeichnens geschieht eine Konfrontation mit dem Gegenstand – mit einer Pflanze, einem Gebäude, einer Statue. Ständig muss sich der Zeichner fragen: habe ich richtig gesehen, habe ich verstanden? Vor Jahren versuchte ich den Papstpalast von Avignon zu skizzieren. Dabei ging mir mehrmals der Platz auf dem Zeichenblock aus. Das öffnete mir die Augen in einem weiteren Sinn zum einen für die riesige Dimension dieses Gebäudekomplexes und zum anderen für die damit dokumentierte Macht. Zeichnen ist Entdecken der Wirklichkeit. Es kann Sinnverstehen erschließen.¹⁰ Sicherlich ist *Kunst* ein genuines Gebiet der kunstpädagogischen Auseinandersetzung. Das schließt tradierte und gegenwärtige Kunst ein. Gerade letztere wird die Auseinandersetzung mit der Frage provozieren, was denn überhaupt Kunst sei. Alte Kunst mag uns oberflächlich vertrauter sein. Doch sind uns etwa die mythologischen Darstellungen bei Rubens und anderen nicht ebenso fremd wie ein Arrangement von Beuys? Insbesondere für die tradierte Kunst bietet sich die Zusammenarbeit mit Museen und mit Museumspädagogen an. Im Normalfall werden die Schüler in ihrem späteren Leben nicht Kunst produzieren, sondern bestenfalls in einem grafischen Beruf arbeiten und/oder gebildete Kunst-Rezipienten sein.

8 Vgl. Kirschenmann u. a. 2006: Wahrnehmungs-, Analyse-, Assoziations-, Synthese-, Interpretations-, Reflexions-, Basis-, ästhetische Surplus-, Bild-, Rezeptions-, künstlerische, gestalterische, ästhetische, kunsttheoretische, kunsthistorische, soziale, handwerklich-technische Kompetenz ...

9 Vgl. Sowa 2006a, S. 371. Darum umfasst Kunstunterricht mehr, als »durch Bilder zu bilden«, wie S. Hornák feststellt (Hornák 2006, S. 223f.)

10 Vgl. Beitrag Sucker in diesem Band

(2) Kunstpädagogik soll zum kreativen *Gestalten* anregen und anleiten.¹¹ Gestalten ist nicht bloß ein ästhetischer Vorgang, wo also Formen, Farben, Linien in ›schöne‹ Beziehung gesetzt werden. Vielmehr müssen wir Gestalt-Geben als ein anthropologisches Phänomen begreifen. Denn wenn es richtig ist, dass der Mensch kein reines Naturwesen, sondern ein Kulturwesen ist, dann muss er sich – individuell und als Gemeinschaft – ständig in seiner näheren und weiteren Umwelt einrichten. Dieses Einrichten ist ein Ordnen, ein In-Beziehung-Setzen, ein Herstellen eines Zusammenhangs, ein Entscheiden über Prioritäten, letztlich ein Sinn-Geben oder besser: ein Sinn-Entsprechen. Auf diesem Hintergrund muss die Gestaltung im Rahmen der Kunstpädagogik verstanden werden – die Gestaltung eines Raumes, eines Schulgebäudes,¹² eines Plakates, eines Gebrauchsgegenstandes, der persönlichen Erscheinung etc. Dabei geht es immer auch um das menschliche Maß.

(3) Kunstpädagogik soll relevante *Techniken vermitteln*. Denn die beschriebene Auseinandersetzung und das Anleiten zum Gestalten setzen praktische Fertigkeiten voraus. Unter didaktischem Gesichtspunkt wäre nach Glas und Sowa ein »Stufenbau« von handwerklich-technischer Kompetenz, über gestalterische Kompetenz zur ästhetischen, künstlerischen Kompetenz zu verfolgen.¹³ Das übliche Zeichnen und Malen, aber auch plastisches Formen oder die grafische Benutzung des Computers, sicherlich auch technisches Zeichnen und das Kennenlernen verschiedener Materialien, verlangen didaktisch geplante Einführung und Übung. Solche Techniken sollten aber nicht nur einen kunstpädagogischen Selbstzweck erfüllen, sondern sollten im gegenwärtigen und künftigen Alltag des Schülers *Anwendung* finden. Jeder Gebildete sollte in der Lage sein, eine Einladungskarte zu entwerfen oder eine Skizze seiner Wohnung zu zeichnen. In dieser Hinsicht muss Kunstpädagogik Anregung von und Ermutigung zu *Kreativität* sein.

(4) Kunstpädagogik soll schließlich zu *Qualität* hinführen, wobei die wache *Frage* nach Qualität durchgängig aufgeworfen wird: Ist das gut; ist es stimmig, angemessen, funktional richtig; ist es sinnvoll; was ist besser? Qualität ist mehr als Ästhetik, Kunstpädagogik mehr als ästhetische Bildung. ›Ästhetik‹ ist hier im engen Sinne des ›Schönen‹ verwendet. Kunstpädagogik ist allerdings ›ästhetische Bildung‹, sofern ›Ästhetik‹ im ursprünglichen Sinn der *aisthesis* verstanden und diese auf die Sinnes-Wahrnehmung und Sinnlichkeit sowie auf Sinn-Verstehen und ›Logos‹ bezogen wird.¹⁴ Qualität als ein zentrales Anliegen von Kunstpädagogik kann jedoch nicht als ›Stoff‹ gelehrt werden. Es muss ein durchgängiges *Prinzip* sein.¹⁵

11 Vgl. Glas/Sowa 2006, S. 249f.

12 Vgl. Rittelmeyer 1994 und Rittelmeyer 1997

13 Vgl. hierzu Glas/Sowa 2006, S. 252 und Grünewald/Sowa 2006, S. 296

14 Vgl. hierzu Glas 2006, S. 244ff. Hubert Sowa weist darauf hin, dass rein ästhetisches Erleben verbunden ist mit dem Verlust des »Sinns für das Tunliche«, mit Realitätsfeindlichkeit und -verlust. (Vgl. Sowa 2008b, S. 223f.)

15 Zur Frage nach der Qualität von Kunst siehe Lingner 1990

Wenn wir also diese vier Aufgaben – Anregung zur Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und mit Kunst, Anleitung zum Gestalten, Vermittlung von Techniken und Fertigkeiten und das Hinführen zu Qualität – wenn wir dies vom Kunsterzieher erwarten, was macht dann seine besondere Verantwortlichkeit aus? Er ist primär Pädagoge und nicht Künstler, obgleich er neben der pädagogischen Kompetenz auch eine künstlerische haben muss. Seine Verantwortung ist *als* pädagogische sicherlich eine existenzielle Verantwortung.

Der Kunsterzieher im Kontext einer Schule hat eine grundlegend andere Aufgabe als der erfahrene Künstler, der Kunststudenten anleitet. Von letzteren kann erwartet werden, dass sie erstens motiviert und zweitens kunst-spezifisch begabt sind. Beim durchschnittlichen Schüler kann das nicht vorausgesetzt werden. Der Künstler-Lehrer strebt vor allem an, dass durch seine Schüler *Kunst* hergestellt wird. Der Kunsterzieher will vor allem seine *Schüler* fördern, nicht die Kunstproduktion. Während sich somit die Werte und Normen des Künstler-Lehrers am Kunst-Anspruch des entstehenden Produktes orientieren, muss der Kunsterzieher die Bildungschancen für seine Schüler wahrnehmen. Der Künstler-Lehrer bildet aus; er wird seine Studenten mit dem Maßstab des künstlerischen Anspruchs kritisieren und anleiten. Der Kunsterzieher hingegen sollte vor allem *ermutigen*, das heißt die Schülerpersönlichkeiten fördern, ohne allerdings den Qualitätsanspruch des Faches zu verleugnen.

Vergleichen wir die Situation des Kunsterziehers mit der seiner Kollegen anderer Schulfächer. Erstens können wir mit Blick auf die Wert- und Normorientierung im Strukturschema der existenziellen Verantwortung feststellen, dass der Lehrinhalt des Kunstunterrichts nicht eindeutig, nicht lehrbuchmäßig vorgegeben ist; nur der Musiklehrer ist vielleicht in einer ähnlichen Situation. Die Werte und Normen ergeben sich aus den erwähnten vier Aufgaben des Kunsterziehers. Zweitens suchen die übrigen Fächer ihren Bildungsauftrag überwiegend über intellektuelle und sprachliche Auseinandersetzung zu erfüllen; in der Kunsterziehung hingegen geht es primär und genuin um *visuelle* und *taktile Auseinandersetzung* mit der Wirklichkeit. Der Kunstpädagogik eignet also ein Auftrag der Sinn-Vermittlung und der Bildung, der sich von anderen Fächern unterscheidet, insbesondere dann, wenn wir an die Förderung von Kreativität, Gestaltung und Qualität denken. Bildung wird hier über andere Fähigkeiten des Schülers – mit Humboldt: über andere »Seelenkräfte« – angeregt als etwa im Sprach- oder Chemieunterricht. Jochen Krautz erkennt in einer »personalen Kunstpädagogik« die Ermöglichung der »Entfaltung des ganzen Menschen in seinen vier Dimensionen«: Innerlichkeit, Sozialität, denkende Erfassung der Welt und tätiges Handeln.¹⁶

Die Besonderheit des Faches ›Kunst‹ charakterisiert die *pädagogische Situation*, in der sich der Kunstpädagoge vorfindet. Hinzu kommt, dass er durchschnittlich begabte Schüler vor sich hat, die je nach Herkunft unterschiedlich motiviert sind und denen sein Lehranliegen fremd erscheinen mag. Seine Schüler sind in der

Regel einer gestaltlosen Flut von Bildreizen beliebiger Qualität ausgeliefert. Dies verlangt vom Kunstpädagogen eine große Wachheit und Sensibilität, damit er seinen Bildungsauftrag und den jeweiligen Anspruch der einzelnen Schüler und der Klasse wahrnehmen und im Sinne der existenziellen Verantwortung beantworten kann.

Hierbei geht es praktisch gesehen um eine *Verantwortungsbereitschaft*, nicht um ein unentwegtes Handeln in existenzieller Verantwortung. Es geht darum, dass der Kunsterzieher in der Routine des Schulalltags Anforderungen erkennt, die über die Routine hinausgehen oder ihr vielleicht sogar widersprechen. Zum Beispiel: eine Ausstellung wird angeboten, die dem Kunsterzieher wichtig erscheint, deren Inhalt aber nicht in den Lehrplan passt; oder ein bestimmter Schüler braucht eine besondere Aufgabe, weil ihn der allgemeine Auftrag an die Klasse überfordert oder aber unterfordert; oder es bildet sich eine Gruppe besonders interessierter Schüler heraus, die Förderung neben dem regulären Unterricht benötigt. Eine besondere Herausforderung für den Kunsterzieher wird es sein, die künstlerische Begabung eines Schülers zu erkennen und entsprechend zu unterstützen. Immer geht es darum, im richtigen Augenblick das Richtige zu tun, unabhängig von Pflichten und manchmal gegen sie. Das hat der Kunsterzieher dann zu verantworten.

Kommen wir zurück auf meine drei Kunsterzieher. Herrn Winter, der mir persönlich am meisten gegeben hat, will ich gerne bescheinigen, dass er seine pädagogische Verantwortung engagiert wahrgenommen hat. Auch Herrn Pressl will ich das zugestehen, obwohl das wegen der Techniken, die er vermittelt hat, nicht so deutlich wird. Herrn Huber können wir getrost verkünden lassen: »Mit Malen und Zeichnen dann aufhören« ...

Literatur

- Assmann, Jan: Ma'at. Gerechtigkeit und Unsterblichkeit im Alten Ägypten. München 1995
- Fischer, Ernst Peter: Die andere Bildung. Was man von den Naturwissenschaften wissen sollte. München 2001
- Glas, Alexander: Bildkompetenz und Sprachkompetenz. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 244–248
- Glas, Alexander/Sowa, H.: Gestaltungskompetenz. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 249–262
- Grünewald D./Sowa H.: Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 286–313
- Hornák, Sara: Zur Kunstgeschichte als Bezugsfeld der Kunstpädagogik. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 98–109

- 52 Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Civilisation. Frankfurt a. M. 1979
- Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2008
- Kirchner, Constanze: Kind oder Kunst. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- Krautz, Jochen: Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Anmerkungen zur Verantwortung kunstpädagogischer Forschung und Praxis. In: Meyer, T./Sabisch, A. (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld 2009, S. 137–148
- Lingner, Michael: Methodische Aspekte des kunstwissenschaftlichen Umgangs mit moderner Kunst. In: Woodfield, R. (Hrg.): Xlth International Congress in Aesthetics. Proceedings. Nottingham 1990, S. 116–119
- Peez, Georg: Kunstpädagogik im teilhabenden Kontext. Annäherungen an ein Verständnis kunstpädagogischer Methexis. In: BDK-Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e. V. 3/1994, S. 9–13
- Rittelmeyer, Christian: Schulbauten positiv gestalten. Wie Schüler Farben und Formen wahrnehmen. Wiesbaden 1994
- Rittelmeyer, Christian: Sense and Senses. In: Danner H. (Hrsg.): Hermeneutics and Educational Discourse. Johannesburg 1997
- Sowa, Hubert: Materiale Normierung von kunstpädagogischen Gegenstandsfeldern. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006a, S. 370–375
- Sowa, Hubert: Ästhetische Vision und Sinn für das Tunliche. In: Kirschenmann J./Schulz F./Sowa H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006b, S. 220–227
- Struck, Peter: Die 15 Gebote des Lernens. Darmstadt 2008
- Weber, Max: Politik als Beruf. In: Weber, M.: Gesammelte Schriften. München 1921

Was ist ein Ich? Aspekte einer personalen Pädagogik

In einer Zeit, in der Bildungsprozesse zunehmend formalisiert werden, in der Schule und Universität immer stärker darauf ausgerichtet sind, zu wettbewerbsfähigen Abschlüssen zu führen, droht das eigentliche Subjekt des Bildungsvorganges, der Mensch, immer mehr in den Hintergrund zu treten.¹ Dies liegt wohl unter anderem daran, dass es relativ leicht gelingt, die durch den Bildungsvorgang zu erwerbenden, im gesellschaftlich-ökonomischen Kontext erforderlichen Kompetenzen trennscharf zu umreißen. Deutlich schwerer ist es demgegenüber, einen einerseits stringenten und andererseits konsensualen, weltanschaulich nicht vorbelasteten Begriff der menschlichen *Persönlichkeit* zu entwickeln, der sich zudem in einem pädagogischen Bildungskonzept relevant niederschlagen soll.

In der erziehungswissenschaftlichen Forschung finden sich durchaus Ansätze einer personal orientierten Pädagogik, die allerdings in der Erziehungswirklichkeit nur wenig und wenn, dann eher im reformpädagogischen Kontext einen Niederschlag gefunden haben.² Insofern soll im folgenden die Waldorfpädagogik, die einen konsequenten anthropologisch-personalen Ansatz in der pädagogischen Praxis verfolgt, exemplarisch beleuchtet werden. Dabei werden auch Bezüge zur künstlerisch-ästhetischen Dimension einer solcherart personal verstandenen Pädagogik angerissen.³

1 Der Person-Begriff der Waldorfpädagogik

Das theoretische Konzept der Waldorfpädagogik geht auf die von Rudolf Steiner begründete und von ihm so benannte Anthroposophie zurück. Obwohl von der Anthroposophie zahlreiche gesellschaftliche Reformimpulse auf verschiedenste Felder wie z. B. der Medizin, der Landwirtschaft und eben auch der Pädagogik ausgegangen sind und weiterhin ausgehen, ist sie in der Außenwahrnehmung eher als eine mystisch-esoterische Strömung bekannt, die mit der Kritik konfrontiert wird, sich den Aufklärungsimpulsen einer modernen wissenschaftlichen Bewusstseinshaltung weitgehend zu verschließen.⁴ Diese Kritik ist zum Teil einer sprachlich kaum vermittelten, sich eines eigenen hermetischen Vokabulars be-

1 Vgl. Krautz 2007

2 Zu nennen sind hier stellvertretend: Bollnow 1968; Gabriel 1996; Böhm 1997; Weigand: 2004; Bohnsack 2008

3 Hierzu genauer: Schieren, Jost: Ästhetische Bildung – Zum Kunstverständnis der Waldorfpädagogik. In: ders. (Hrsg.): Bild und Wirklichkeit. Welterfahrung im Medium von Kunst und Kunstpädagogik. München 2008, S. 67–86

4 Zur aktuellen Rezeptionsform der Anthroposophie vgl. insbesondere Zander 2007

dienenden Veröffentlichungspraxis von anthroposophischen Autoren geschuldet, zum Teil aber auch schlicht einer vorurteilsbelasteten Außenwahrnehmung und verkennt weitgehend, dass die Anthroposophie in dem sogenannten philosophischen Frühwerk ihres Begründers Rudolf Steiner eine dezidierte an den deutschen Idealismus anknüpfende wissenschaftstheoretische Position entwickelt hat.⁵ Darin kommt der menschlichen Individualität eine entscheidende Stellung zu, die derjenigen des aus der Denkaktivität hergeleiteten Fichte'schen *Ich*-Begriffes verwandt ist. Steiner bezeichnet die menschliche Denktätigkeit als *Intuition*, die zum einen auf der absoluten Willensautonomie des Individuums beruht, worin er mit Fichte übereinstimmt. Er geht allerdings zum anderen über das Fichte'sche Diktat, welches alles, was außerhalb des menschlichen Denkaktes liegt, als *Nicht-Ich* bezeichnet, hinaus, indem er der menschlichen Denktätigkeit die Fähigkeit der Vereinigung mit einer nicht allein historisch-soziologisch gewordenen, sondern mit einer sich selbst tragenden Ideensphäre zuspricht. In einer an den mittelalterlichen Begriffsrealismus anknüpfenden platonisch-idealistischen Position schreibt Steiner den durch das Denken individuell hervorgebrachten Begriffen und Ideen zugleich eine ontologische Relevanz zu. Diese gilt auch für die jeweilige Gegenstandserkenntnis, da Gegenstände in Steiners Sicht – vergleichbar mit konstruktivistischen Theorien – für das menschliche Erkennen im Zusammenschluss von Wahrnehmungen und Begriffen erst entstehen.⁶ Da sich zudem in dieser Auffassung der Mensch im Denken freiheitlich-intuitiv selbst konstituiert, hat die im Erkenntnisvorgang sich konstituierende Wirklichkeit nicht nur eine ontologische, sondern zugleich auch eine anthropologische Relevanz. Das Denken ist im Sinne Steiners demnach zum einen konstitutiv mit dem Sein der Welt verbunden (wie beispielsweise die Konstruktionsidee des Uhrmachers real in das Uhrwerk einfließt), ist also ontologisch relevant, zum anderen konstituiert sich der Mensch durch seine Denkleistungen, insofern ist das Denken anthropologisch relevant. Der Steiner'sche *Person*-Begriff lässt sich entsprechend wie folgt fassen: Das wesentliche Merkmal der Person ist die *freiheitlich-intuitive Selbstbestimmung in anthropologisch-ontologischer Relevanz*.

Dieser *Person*-Begriff, der die waldorfpädagogische Theorie und Praxis bis in die konkrete methodisch-didaktische Umsetzung durchzieht, lässt sich innerhalb der großen erziehungswissenschaftlichen Traditionen der *Geisteswissenschaftlichen Pädagogik*, der *Empirischen Erziehungswissenschaft* und der *Kritischen Erziehungswissenschaft* wie folgt verorten:

- *Geisteswissenschaftliche Pädagogik*

Die geisteswissenschaftliche Pädagogik, welche in hermeneutischer Tradition auf Wilhelm Dilthey zurückgeht, stellt in ihr Zentrum die menschlichen Verstehensleistungen. Damit knüpft sie an den Intuitionsbegriff des deutschen Idealismus an. Was allerdings offen bleibt und letztlich auch zu der durch

5 Vgl. hierzu die Grundwerke Rudolf Steiners (1892; 1923; insbesondere 1918)

6 Vgl. hierzu Witzenmann 1985

den Positivismus erfolgten schroffen Abgrenzung vom Idealismus geführt hat, ist die Frage nach der anthropologischen und vor allem auch ontologischen Relevanz.

- *Empirische Erziehungswissenschaft*

Die in der geisteswissenschaftlichen Pädagogik konstatierte ontologische oder angemessener gesellschaftliche Relevanz wurde dann mit der sogenannten »realistischen Wende«, mit der sich in den 1950er- und 60er-Jahren die Namen Heinrich Roth, Wolfgang Brezinka u. a. verbinden⁷, eingefordert. Pädagogik sollte weniger normativ fragen, was sein *soll*, als vielmehr empirisch unter Maßgabe anerkannter Forschungskriterien fragen, was in der pädagogischen Wirklichkeit tatsächlich *ist*. Offen bleibt hier durch die enge Bindung an das Gegebene die Perspektive der Entwicklung der menschlichen Freiheit und der Selbstbestimmung der Person.

- *Kritische Erziehungswissenschaft*

Die kritische Erziehungswissenschaft, die als eine neue Phase in den 1960er-Jahren von Herwig Blankertz und Wolfgang Klafki eingeleitet wurde, setzt den Akzent deutlicher auf die Aspekte der Selbstbestimmung der Person vor allem in Abgrenzung zum Kollektiv. Allerdings bleibt hier die Frage nach einer angemessenen anthropologischen Begründung offen. D. h. es bleibt die Frage, wie sich eine an der *Person* orientierte Pädagogik anthropologisch begründen lässt.

Dieser Frage widmet sich die nachfolgende Untersuchung. Sie geht so vor, dass sie exemplarisch auf einer phänomenologischen Basis nach den Erscheinungsformen des menschlichen *Ich* fragt. Diese Erscheinungsformen, wie sie in der Alltagserfahrung vorliegen, werden vergegenwärtigt und dann im Weiteren auf ihre pädagogischen Implikationen befragt. Es geht also weniger um eine theoretisch-wissenschaftliche Fundierung als vielmehr um eine phänomenologische Vergegenwärtigung des Person-Begriffes.

2 Was ist ein *Ich*?

Konfrontiert man sich in diesem Sinne in aller Ernsthaftigkeit mit der für eine personal verstandene Pädagogik grundlegenden Frage: *Was ist ein Ich?*, so kann man eine gewisse Verunsicherung und gegebenenfalls auch eine Beunruhigung empfinden. Die Frage nach dem menschlichen *Ich* hat etwas Aufrüttelndes. Warum ist das so? Es mag daher röhren, dass wir sonst gewohnt sind, Erkenntnis zu erlangen von Dingen, die sich außer uns in der Welt befinden. Wir richten unsere Fragen nach außen und sind selbst unbetroffen. Wenn wir aber nach dem *Ich* fragen, so stellen wir uns selbst in Frage und das ist in gewisser Weise unangenehm. Unsere Persönlichkeit bildet gewöhnlich den festen Grund, von dem aus wir unsere fragende Aufmerksamkeit auf die Welt richten. Wenn wir nach dem *Ich*

7 Vgl. hierzu und zum Folgenden Gudjons 2003, S. 35ff.

fragen, so stellen wir eben diesen festen Grund in Frage. Wir bringen uns in eine Art Ausnahmezustand im Verhältnis zu unserer gewöhnlichen Bewusstseinsverfassung. Wir treten aus unserem Alltagserleben heraus. Es ist bekannt, dass über dem Eingang des Tempels von Delphi im alten Griechenland die Worte standen: *Erkenne dich selbst*. Mit diesen Worten ist der Übergang von einem profanen in einen esoterischen, heiligen Bereich beschrieben. Außerhalb des Tempels gab es Welterkenntnis, innerhalb des Tempels ging es um Selbsterkenntnis.

Wohin gelangt man aber, wenn man sich der Frage nach dem menschlichen *Ich* stellt? Die erste Erfahrung ist wohl diejenige, dass man keine eindeutige Antwort findet, wie am Beispiel einer buddhistischen Lehrstunde verdeutlicht werden soll:

Ein buddhistischer Lehrer fragt seine Schüler:

»Also, Ihr seid mit einem Bus nach Dharamsala gekommen, sagt mir: Was ist ein Bus?«

Verständnisloses Schweigen

Der Mönch fragt: »Sind es die Reifen?«

»Nein, natürlich nicht!«

»Sind es die Sessel und das Steuerrad?«

»Nein.«

»Die Karosserie und der Motor?«

»Nein, dann würde er ja nicht fahren.«

»Was ist dann also der Bus?«

»Naja, alles zusammengebaut, wenn es fährt.«

»Seht Ihr, genauso ist es mit dem Ich beim Menschen: Aus vielen Teilen entsteht ein Ich, aber es hat keinen Kern. You can't catch it.«⁸

Die Schwierigkeit besteht demnach darin, dass man auf viele Einzelheiten oder auch Eigenschaften trifft, die das Ich auszeichnen, es aber letztlich nicht ausmachen. Ob es tatsächlich so ist, dass es keinen *Kern* gibt oder ob dieser *Kern* nur sehr schwer zu finden ist, möge offen bleiben. Die Veröffentlichung von Werner Siefer und Christian Weber, aus der der Bericht über die buddhistische Lehrstunde stammt, geht davon aus, dass es kein *Ich* gibt. Sie beruft sich dabei wesentlich auf Ergebnisse der Gehirnforschung. So schreibt beispielsweise der amerikanische Gehirnforscher Joseph Ledoux:

»Mein Begriff von Persönlichkeit ist recht einfach: Das ›Selbst‹, die Quintessenz unseres Seins, spiegelt Muster der Interkonnektivität zwischen Neuronen (den Nervenzellen) im Gehirn wider. Verbindungen zwischen Neuronen beziehungsweise deren Synapsen sind die Hauptkanäle des Informationsflusses und der Informationsspeicherung. Das Meiste, was im Gehirn vor sich geht, kommt durch synaptische Übertragung zwischen Neuronen zu Stande und durch das Abrufen von Informationen, die bei vorherigen synaptischen Übertragungen enkodiert wurden. Weil die synaptische Erregungsübertragung eine so entscheidende Rolle

8 Siefer/Weber 2006, S. 272

für die Funktion des Gehirns spielt, müsste die Feststellung, dass das Selbst ein synaptisches Phänomen ist, eigentlich fast eine Binsenweisheit sein. Was sollte das Selbst auch sonst sein?«⁹

Ungeachtet dessen, dass sich auch hier im Sinne der buddhistischen Lehrstunde die Frage stellen ließe, ob ein so komplexes Phänomen wie das menschliche *Ich* lediglich auf einen Teilespekt – nämlich Synapsen – reduziert werden kann, formuliert Ledoux ein gegenwärtig verbreitetes Credo, dass nämlich das Gehirn die entscheidenden Rätsel unseres Daseins berge und dass es darüber hinaus keinen in irgendeiner Weise bestehenden Persönlichkeitkern des Menschen gebe. Hieran knüpfen auch zahlreiche Philosophen an. Thomas Metzinger beispielsweise geht davon aus, dass uns unser Gehirn nur ein Modell unseres Selbst suggeriert. Diese Selbstillusion gebe dem Menschen so etwas wie Daseinsstärke. Denn was leistet das *Ich*? Es sammelt – so Metzinger – alle verstreut liegenden Eigenschaften des Menschen wie zu einer Armee zusammen und das bedeutet, dass die bis dahin vereinzelt wirkenden Eigenschaften durch den Zusammenschluss an Kraft gewinnen, die Kraft des Selbstbewusstseins. Da sich dieser Kraftgewinn im Sinne des darwinistischen Evolutionsmodells als wirksamer im Daseinskampf bewähren konnte, hat das Gehirn die Illusion des *Ich* als evolutionstechnischen Überlebensvorteil kreiert und daran festgehalten. Wir müssen uns aber laut Metzinger eingestehen: »Keiner war oder hatte jemals ein Selbst.« Der Titel seiner Veröffentlichung lautet auch entsprechend: »Being no one. The Self-Model Theory of Subjectivity.«¹⁰ Diese Idee, *Niemand* zu sein, erinnert an Odysseus, der mit dem einäugigen Polyphem kämpft und seine List gebraucht, um ihn zu überwinden. Im Unterschied zu Odysseus ist allerdings Metzinger von der Auffassung, *Niemand* zu sein, selbst überzeugt. Er müsste konsequentenweise im Sinne des Polyphem den absurdnen Satz ausrufen: »*Niemand* hat behauptet, dass das *Ich* ein *Niemand* sei.«¹¹

Wie kommen nun aber die Gehirnforschung und die daran anknüpfende Philosophie zu ihren Schlüssen? Sie durchforsten die verschiedensten Facetten und Eigenschaften, die mit dem menschlichen *Ich* verbunden werden können und versuchen darzulegen, dass alle Eigenschaften der menschlichen Persönlichkeit allein auf Gehirnströme zurückzuführen seien. Was sind aber diese verschiedenen Eigenschaften oder Facetten des *Ich*? Es werden angeführt: der menschliche Körper bzw. die Gene, die individuellen Gefühle, die Erinnerung bzw. das biographische Gedächtnis, die Fähigkeit des Verstehens und des Denkens, die persönlichen Beziehungen zu den Mitmenschen und auch das religiöse Erleben.

9 Ledoux 2006, S. 10f.

10 Metzinger 2003

11 Ähnlich kritisch setzt sich der Philosoph und Psychiater Thomas Fuchs mit dem reduktionistischen Ansatz der Gehirnforschung auseinander. Es heißt bei ihm bezüglich der These, »Bewusstseinsprozesse besäßen nur eine illusionäre Wirksamkeit«, dass sich »der mit der These verbundene Epiphänomenalismus in den Widerspruch« verstricke, »subjektives Bewusstsein als eine Täuschung begreifen zu müssen, die den Getäuschten selbst vortäuscht, der dann diese Täuschung auch noch zu durchschauen vermag.« (Fuchs 2009, S. 87)

- Dies alles sind Erscheinungsformen, die mit der menschlichen Persönlichkeit in Verbindung gebracht werden. Ohne den Schlüssen der Gehirnforschung zuzustimmen, lohnt es sich zunächst, in einer rein phänomenologischen Betrachtung auf diese Erscheinungsformen der menschlichen Persönlichkeit einzugehen und zu verfolgen, welche pädagogische Bedeutung ihnen jeweils zukommt.

2.1 Körperbeziehung

Ein wesentlicher Bestandteil des *Ich*-Erlebens ist an den Körper, an die Leiblichkeit gebunden. Der eigene Körper gewährt so etwas wie die Daseinsbestätigung des *Ich*. An ihm erleben wir uns. Wir können uns mit Hilfe unseres Körpers von unserer Umwelt und unseren Mitmenschen abgrenzen, indem wir die Körperwahrnehmungen zu uns rechnen und alle anderen Wahrnehmungen den Dingen der Welt zuordnen. In der Entwicklungspsychologie wird davon ausgegangen, dass das *Ich*-Bewusstsein des Menschen damit anhebt, dass das kleine Kind sich im Spiegel erkennen kann, was mit etwa 22–24 Monaten der Fall ist. Es wurde diese These durch Experimente nachgewiesen, indem man Kleinkindern unbemerkt einen blauen Punkt auf die Wange gemalt und sie dann bei einer Gelegenheit vor einen Spiegel geführt hat: Wer den Punkt im eigenen Gesicht wegwischt, beginnt demnach über ein körpergebundenes *Ich*-Bewusstsein zu verfügen.¹²

Die Vorstellung eines an den Körper gebundenen *Selbst* wurde lange Zeit auch von der Genforschung genährt. Es wurde davon ausgegangen, dass die Persönlichkeit des Menschen wesentlich durch seine Gene geprägt sei. Durch die Ergebnisse der Gehirnforschung ist diese Sicht relativiert worden. Das Gehirn ist gerade in den frühen Kindheitsjahren kaum festgelegt, was einer starken genetischen Prägung widerspricht, sondern ist im Gegenteil außerordentlich plastisch und wird besonders durch Erfahrungen, die das Kind in diesem Alter macht, geprägt.¹³

Die enge Bindung des *Ich*-Bewusstseins an die Leiblichkeit bringt allerdings auch Probleme mit sich, welche wesentlich mit dem Begriff der *Eitelkeit* umschrieben werden können. Ein allein an die Leiblichkeit gebundenes *Ich*-Bewusstsein führt dazu, dass die Intensität des Selbstgefühls von der Beschaffenheit des Leibes abhängig ist. Diese Abhängigkeit macht sich gegenwärtig eine ganze Industrie zu Nutze, die mit Unterstützung der Medien daraus einen ökonomischen Profit zieht und dadurch die Varianten der möglichen Abhängigkeit immer weiter expandiert. Hierzu zählt zum einen die Bekleidungs-, Mode- und Textilindustrie, wobei zu bedenken ist, dass die Kleidung eher die Funktion der gesellschaftlichen Positionierung der einzelnen Persönlichkeit in einem sozialen Umfeld einnimmt. Früher, aber auch noch heute diente und dient die Kleidung der Berufsgruppenzuordnung (Uniform, Talar, Bäckermütze usw.). Über die Berufsidentität hinaus hat sie aber auch im privaten Bereich in der Eigenwahrnehmung die Funktion des Aus-

12 Siefer/Weber 2006, S. 69f. bzw. Asendorpf 2003

13 Vgl. Spitzer 2002 sowie Hüter 2005

drucks des individuellen Identitätsgefühls. Weitere gewerbliche Zweige, die das leibgebundene *Ich*-Erleben unterstützen, sind die Kosmetikindustrie und auch die Nahrungsmittel- bzw. Nahrungsergänzungsmittelindustrie. Hinzu kommt in den letzten Jahren zunehmend auch die plastische Chirurgie, die damit beschäftigt ist, Unzulänglichkeiten des Aussehens, seien sie natürlicher Art gegeben oder durch Alterungs- und auch Fehlernährungsfolgen hervorgebracht, auszugleichen.¹⁴ Das an den Leib gebundene *Ich*-Bewusstsein ist in diesem Zusammenhang darauf ausgerichtet, die eigene geschlechtliche Attraktivität zu erhöhen, was mit einer in den Massenmedien präsenten Sexualisierung der Gesellschaft verbunden ist.¹⁵

Mit diesen geschilderten Erscheinungen sind die Schattenseiten und Probleme eines sich einseitig mit der Leiblichkeit identifizierenden *Ich*-Bewusstseins beschrieben. Es gilt allerdings zu unterscheiden zwischen einer *Ich*-Identität *mit* dem Leib und einer solchen *am* Leib, insofern die Leiberfahrungen die Basis personeller Selbstwerdung bilden. Letztere führt zu einem eher gesunden, leiblich gegründeten *Ich*-Bewusstsein. Wir werden uns dabei unseres Leibes als eines funktionierenden Organs für das eigene *Ich* bewusst. Dies beginnt, wie bereits angeführt, mit den durch unsere leiblichen Sinnesorgane vermittelten Wahrnehmungen. Die Sinne vermitteln uns unsere Wahrnehmungen von der Welt und können durch Übung sensibilisiert werden, wie es beispielsweise beim Musikhören oder in der Kunstbetrachtung geschieht. Durch die Ausbildung unserer Sinnesorgane werden zunehmend qualitativer Eindrücke von der Welt vermittelt. Dies ist für ein ästhetisches Erleben von Bedeutung. Auf der anderen Seite wird der Leib aber auch Träger unseres Handelns und muss dafür geschickt gemacht werden. Wir fördern – ebenfalls durch Übung – unsere motorischen, grob- und feinmotorischen Geschicklichkeiten und Fähigkeiten und können uns deshalb erfolgreich handelnd mit den Dingen in der Welt verbinden. Auf diese Weise wird der eigene Leib zu einem geschickten Organ unseres *Ich*, welches sich dadurch mit der Welt verbinden kann. Dies wirkt außerordentlich stärkend und positiv insbesondere auf das kindliche, aber auch allgemein auf das menschliche Selbstbewusstsein.

Unter pädagogischen Aspekten ist es in diesem Zusammenhang wichtig, auf die angemessene Ausbildung eines *am* Leib ausgebildeten *Ich*-Bewusstseins hinzuwirken. Dies geschieht in der Waldorfpädagogik durch eine ausgeprägte Sinneserziehung in der frühen Kindheitsphase und durch die Veranlagung einer grob- und feinmotorischen Geschicklichkeit durch die ganze Schulzeit. Hier spielt auch das Erlernen einzelner Handwerkstechniken sowie künstlerischer Fähigkeiten eine besondere Rolle. Natürlich kommt auch der sportlichen Betätigung – allerdings weniger unter Wettkampfsaspekten, als vielmehr unter dem Gesichtspunkt der Bewegungserziehung und der Leibesbeherrschung – eine besondere Rolle zu. Der Leib wird zum Instrument für die sich entwickelnde Persönlichkeit des Kindes. Man kann sagen: Ein leibgegründetes *Ich*-Bewusstsein ist umso gesünder,

14 Vgl. Seubold 2008

15 Vgl. Seubold 2005

als es nicht zu einer Identifizierung mit dem bzw. zu einer Fixierung auf den Leib führt, sondern indem es den Leib als instrumentelle Grundlage zur Wahrnehmung der Welt und zum Handeln in der Welt erfährt.

2.2 Gefühle

Das Gefühlsleben ist sicherlich die gewöhnlicher Weise stärkste »*Ich*-Quelle«. Wir sind mit unserem Gefühlsleben in einem hohen Maße identifiziert. Gefühle wie Freude, Trauer, Neid, Dankbarkeit, Ehrgeiz, Liebe u. a. kennzeichnen das persönliche Selbsterleben zu jedem Zeitpunkt. Bestimmte Gefühlseigenschaften sind in Form von mehr oder minder statischen Charaktereigenschaften prägend für unser Leben, und auch die Persönlichkeit unserer Mitmenschen nehmen wir in den Ausprägungen ihres Gefühlslebens war. Ähnlich wie mit Bezug auf das einseitig leibgebundene Selbstbewusstsein, gibt es auch bezogen auf das Gefühlsleben bestimmte insbesondere durch die Massenmedien geförderte, gesellschaftlich angestrebte Gefühlswerte. Hierzu zählen Selbstvertrauen bzw. -sicherheit, Optimismus, Heiterkeit usw. Dies sind Gefühlsnormen, die in der Medienwelt präsent sind. Ein so komplexes und intimes Gefühl wie beispielsweise *Scham* hat in diesem Wertekontext keinen Platz. Auch auf dem Gefühlsmarkt tummeln sich zahlreiche Händler, die ihre Waren in Form von Psychopharmaka anbieten. Die Zahl der Menschen, die sogenannte Stimmungsaufheller und Beruhigungs- bzw. Aufputschmittel zu sich nehmen, wächst stetig. In dem Drogen- und Suchtbericht vom Mai 2009 der Drogenbeauftragten der Bundesregierung Sabine Bätzing heißt es: »Das Risiko des unsachgemäßen Medikamentenkonsums wird häufig unterschätzt. Mehr als zwei Millionen Menschen in Deutschland greifen zu Medikamenten im Beruf, um die Leistung zu steigern oder zu erhalten. Diese Hochrechnung ergab im Februar 2009 eine repräsentative Bevölkerungsumfrage unter 3.000 Arbeitnehmern zu ihrem Umgang mit Stressbelastungen im Auftrag der DAK. Die betreffenden Medikamente werden auch in Bereichen eingesetzt, für die sie nicht zugelassen sind. Zwei von zehn Befragten meinten, dass die Risiken dieser Arzneimittel im Vergleich zum Nutzen vertretbar sind.«¹⁶ Das Problem besteht darin, dass unerwünschte Gefühle zu einem die eigene Persönlichkeit bestimmenden Faktor werden.

16 Siehe die entsprechende PDF unter: www.drogenbeauftragte.de/; Siefer/Weber beschreiben diesbezüglich den alarmierenden Tatbestand: »Das relativ nebenwirkungssarme Antidepressivum Prozac – in Deutschland unter dem Namen Fluctin bekannt – gehört in manchen Suburbs der USA mittlerweile fast schon zu den Grundnahrungsmitteln. In England berichtete vor kurzem die BBC über Befürchtungen von Ökologen, weil sich Prozac-Rückstände im Trinkwasser breit machen und die Nervensysteme der Fische irritieren. GlaxoSmithKline vertreibt das Antidepressivum Paxil (in Deutschland: Seroxat) offiziell als Medikament gegen krankhafte Sozialphobie, de facto schlucken es Millionen Menschen als Mittel gegen Schüchternheit. Paxil hat es in kurzer Zeit unter die zehn umsatzstärksten Medikamente der Welt gebracht.« (2006, S. 99f.)

Dem lässt sich gegenüberstellen, dass man zu seinen eigenen Gefühlen auch in ein distanziertes Verhältnis treten kann. Der Ärger, der einen in einer beruflichen oder familiären Situation oder auch nur im Straßenverkehr befallen mag, muss nicht zum bestimmenden Element der Persönlichkeit werden. Dies ist eine wesentliche Frage der Erziehung und der Selbsterziehung, mithin eine pädagogische Frage. Eine vollständige Identifizierung mit dem Gefühlsleben muss nicht notwendigerweise stattfinden. Wir können unsere Gefühle auch beherrschen und kontrollieren. Darüber hinaus besteht das Problem, dass Gefühle oftmals nur im Selbstbezug wahrgenommen werden: Sie vermitteln mir den Eindruck, wie ich mich fühle. Das ist bezogen auf elementare Gefühle wie Lust und Unlust auch angemessen, sobald aber das Gefühlsleben komplexer wird, bestehen Gefühle nicht mehr nur im Selbstbezug, sondern vermitteln etwas von den Qualitäten der Welt: Im Mitleid oder Mitgefühl vermag man sich mit dem Gefühl eines anderen Menschen zu identifizieren. Im Verantwortungsgefühl übernimmt man die Verantwortung für eine eigene Handlung, für eine bestimmte Aufgabe oder für einen anderen Menschen. Gefühle sind demnach in der Lage, über die Persönlichkeit, die die Gefühle empfindet, hinauszugehen. Dies ist insbesondere im künstlerischen Erleben der Fall. Wenn man beispielsweise eine Beethovensymphonie hört und mit den Gefühlen in der Lage ist, in die Musik einzutauchen, dann ist man mit den Gefühlen gerade nicht bei dem eigenen Selbst, sondern vollständig in der Musik. Wenn man ein Bild von Monet ansieht, kann man sich in das Atmosphärische der Landschaft gefühlsmäßig vollständig versenken. Ein wesentliches Element des künstlerischen Erlebens ist es gerade, dass sich der Rezipient gefühlsmäßig mit dem Kunstwerk verbinden kann und dadurch über sich hinausgeht. Und auch das künstlerische Schaffen ist wesentlich davon geprägt, dass sich der künstlerisch Tätige gefühlsmäßig mit seinem Motiv verbindet. Auch in der gegenwärtigen Zivilisation eher tabuisierte Gefühle wie Trauer oder Schmerz sind für das künstlerische Erleben von hoher Bedeutung. Große Dichtungen wie zum Beispiel Tolstois literarisches Werk sind oftmals hervorgegangen aus einem Grundgefühl des Schmerzes. Gefühle erhalten in dieser Perspektive eine weltumspannende Dimension.

Um diesen Aspekt geht es in der Pädagogik. Die Gefühlserziehung hat hier einen hohen Stellenwert. Gerade in den ersten Jahren der Kindergartenzeit und der frühen Schulzeit sollen Kinder lernen, ihre eigenen Gefühle nicht zu verabsolutieren und sich mit ihren Gefühlen in eine soziale Gemeinschaft zu integrieren. Hierbei spielt zum einen die soziale Erziehung eine große Rolle, indem die Kinder lernen, dass jeder Mensch ein individuelles Gefühlsleben hat, das geachtet werden muss und nicht verletzt werden darf. Und weiterhin hat die künstlerische Erziehung eine hohe Bedeutung, denn im künstlerischen Erleben lernen die Kinder, sich mit den Qualitäten der Welt persönlich zu verbinden. Die Gefühle sind dann nicht mehr nur Ausdruck des eigenen Lust- und Unlusterbens und der eigenen Befindlichkeit, sondern werden zu einem Organ der Weltauffassung.

In der Waldorfpädagogik ist diese Art der Gefühlserziehung zentral. Insbesondere der oft kritisierte Umgang mit der sogenannten Temperamentsverfassung der Kinder ist hier zu nennen.¹⁷ Die Kinder befinden sich in bestimmten Gefühlsverfassungen, die prägend auf ihr gesamtes Verhalten und Weltauffassen wirken. Eine die Temperamente der Kinder berücksichtigende Pädagogik ist bemüht, diese temperamentartigen Gefühlstypen der Kinder für den Unterricht zu berücksichtigen, um sie darin angemessen ansprechen zu können. Das Ziel besteht allerdings nicht in der Festlegung auf ein Temperament, vielmehr soll das Gefühlsleben im pädagogischen Prozess mehr und mehr von der engen Persönlichkeitsbindung befreit werden, damit es – wie beschrieben – zu einem Organ der Weltauffassung wird. Es geht hierbei also um eine Aufklärung der Gefühle.

2.3 Erinnerung und Gedächtnis

Den wohl nachhaltigsten Einfluss auf das *Ich*-Erleben haben die Erfahrungen, die jemand im Laufe des Lebens gesammelt hat. Die Erfahrungen, die man macht, prägen sich dem Gedächtnis ein und werden angesichts einer erneuten Begegnung mit einer vergleichbaren Situation erinnert und lenken entsprechend das Denken und Handeln in eine bestimmte Richtung. Die Erinnerung und das Gedächtnis vermitteln die Erfahrung eines biographisch-kontinuierlichen *Ich*-Bewusstseins, welches zwar immer wieder durch neue Erfahrungen modifiziert werden kann, aber immer auf Grundlage des bis dahin erworbenen Erfahrungsschatzes. Es können demnach durchaus auch Korrekturen oder auch Sprünge auftreten, diese stehen aber in Bezug zu den bisher erworbenen Erfahrungen. Es ist nicht entscheidend, dass die jeweiligen Erinnerungen objektiv exakt sind. In der Regel geben die Erinnerungen ein eher subjektives Vorstellungsbild wider, welches die tatsächlichen Verhältnisse nur sehr ungenau, ausschnittsweise und zum Teil auch fehlerhaft widerspiegelt. Trotz dieser objektiv nur bedingt aussagefähigen Erinnerungsleistung, werden die Erinnerungsinhalte zu den subjektiven biographischen Konstituenten der Persönlichkeit.

In der Pädagogik ist es außerordentlich wichtig, dass Kinder von früh an ihre Erinnerungs- und Gedächtniskraft schulen. Dies geschieht, indem sie ihre Welt erfahrungen intensiv verarbeiten und nicht bloß flüchtig an ihnen vorbeihuschen. Eine wache Aufmerksamkeit und ein eigenaktiver Umgang mit den Welterscheinungen führen dazu, dass sich die jeweiligen Eindrücke lebendig einprägen können. Dagegen schwächt etwa der verbreitete passive Medienkonsum die Erinnerungs- und Gedächtniskräfte. Die zahllosen vor dem Fernseher oder dem Computerbildschirm verbrachten Stunden stellen sich in der biographischen Erinnerung bezogen auf den erworbenen Erfahrungsschatz als *tabula rasa* dar. Zwar mögen die zum Teil krassen und faszinierenden Bilder der medialen Animation auch längerfristig in dem Vorstellungsleben des Rezipienten gespensterhaft her-

17 Vgl. zur Kritik Ullrich 1986, S. 145ff.

umspuken, aber sie bilden dann nicht die biographische Grundlage der personalen Identität, sondern wirken eher bedrängend und destruierend auf die eigene Selbstauffassung. Es geht demnach bei der Festigung der Erinnerungsfähigkeit um eine eigenaktive, emotional freilassende und zugleich stimulierende, aufmerksame Auseinandersetzung mit den Welterscheinungen.

Es kommt aber noch etwas Weiteres hinzu: Die im Laufe des Lebens gesammelten Erfahrungen verbleiben nicht nur als passive Reflektionen des Vergangenen im Bewusstsein haften, sie können zugleich auch aktive Handlungsdispositionen, also Fähigkeiten werden. Als solche bilden sie einen tragenden Grund für das individuelle *Ich*-Erleben: Ich bin nicht nur das, was ich erlebt habe, ich bin auch das, was ich *kann*. Gerade bei Kindern lässt sich beobachten, wie sehr sie Selbstvertrauen und innere Sicherheit erwerben durch die Fähigkeiten, die sie sich aneignen. Gegenüber dem erlernten Wissen, welches gerade, wenn es für Prüfungen angeeignet worden ist, oft nur kurzfristiger Gedächtnisbestand ist, können einmal erworbene Fähigkeiten, selbst wenn sie lange ungenutzt geblieben sind, immer wieder rasch aktualisiert werden. Fähigkeiten sind durch die Auseinandersetzung des *Ich* mit den Welterscheinungen erworben worden und bilden einen kontinuierlichen biographischen Grund für die menschliche Persönlichkeit. Insofern legt zum Beispiel die Waldorfpädagogik einen außerordentlich hohen Wert nicht allein auf die Wissensvermittlung, sondern besonders auf die Fähigkeitsbildung sei es im kognitiven Bereich (Fremdsprachen, Rechnen usw.) oder sei es im handwerklichen und künstlerischen Bereich.

2.4 Denken, Verstehen und Urteilen

Ein weiterer Bereich der personalen Selbstbegründung findet sich im denkenden Verstehen und Urteilen. Rudolf Steiner weist in seiner Grundschrift »Die Philosophie der Freiheit« darauf hin, dass das Denken eine genuine Eigenleistung des einzelnen Menschen sei. Es muss aktiv vollzogen werden, wenn es geschehen soll. Wenn man beispielsweise eine Rechenaufgabe stellt: $27 \times 3 : 9$, so ist es jedem selbst überlassen, ob er in die Denkaktivität eintritt, um die Aufgabe zu lösen. Hier liegt demnach ein Bereich vor, der, weil er von der Eigentätigkeit des Menschen notwendig abhängig ist und sich nicht einfach ereignet, sehr eng mit der menschlichen Persönlichkeit verbunden ist. Gleichwohl, auch darauf weist Rudolf Steiner hin, sind die Denkinhalte oder auch Denkgesetze, die durch den subjektiven Denkakt hervorgebracht werden, in sich objektiv gültig. Für die gestellte Rechenoperation gibt es nur eine gültige Lösung.

Das Denken durchzieht jeden Bereich des menschlichen Bewusstseins. Alles, was uns bewusst wird, wird uns durch Denken bewusst. Von früher Kindheit an, dies hat Piaget ausführlich untersucht,¹⁸ wird durch unser Denken das Weltverstehen konstituiert. Dies führt dazu, dass wir in jedem Bewusstseinsmoment in

18 Vgl. Piaget (1992; 1944; 1969)

einer außerordentlich komplexen Form des Selbst- und Weltverständens, die durch unser Denken fortwährend generiert werden, eingebunden sind. Dieses Weltverständen, welches sich auf alle Erscheinungen, die uns begegnen, erstreckt, ist der kontinuierliche Grund des Daseins.

Für das schulische Lernen bedeutet dies, dass die Kinder und Jugendlichen Vertrauen in ihr eigenes Denken erlangen sollen. Man könnte die oben aufgeführte Rechenoperation leichthin in der Gegenwart auch mit einem Taschenrechner bewältigen und müsste sich nicht die Mühe machen, selbst zu rechnen. Gerade aber der Mathematikunterricht, der mit den Gesetzen des Denkens zu tun hat, führt dazu, dass die Schüler Vertrauen in den eigenen Denkvollzug erlangen. Es geht um die Erfahrung, dass etwas, was nur durch den einzelnen Schüler geschehen kann, indem er oder sie es tut, zugleich ein objektiv gültiges Gesetz ist. Auf diese Weise erlangen die Schüler Vertrauen in ihr eigenes Denken.

Es kommt noch etwas hinzu: Während das Denken einerseits zu einem Verstehen der Dinge der Welt führt, so ist es zugleich die Kraft, aus der individuelle Urteile gebildet werden. Die Fähigkeit der individuellen Urteilsbildung wird in der entwicklungspsychologischen Betrachtung der Waldorfpädagogik für die Zeit der beginnenden Pubertät veranschlagt, während die Jugendlichen zuvor eher die Urteilsformen der sie umgebenden Erwachsenenwelt mehr oder minder adaptieren. In der Zeit der beginnenden Pubertät werden moralische, soziale und ästhetische Urteile erprobt und gebildet.

Urteile haben für die menschliche Persönlichkeit, für das *Ich*, einen hohen Stellenwert. Sie sind die Grundlage der personalen Verortung des eigenen Selbst in der Welt. Das Handeln des einzelnen Menschen ist abhängig davon, was er oder sie für richtig oder falsch, für gut oder schlecht, für schön oder hässlich, angenehm oder unangenehm usw. erachtet. Dies sind alles subjektive Urteile, die bei den einzelnen Menschen und auch in einzelnen Kulturen, die wiederum auf den Urteilen einzelner Menschen aufrufen, verschieden sind. Es wird also ersichtlich, dass die Urteilsbildungen wesentliche Konstituenten der menschlichen Individualität sind.

Daher wird in der Pädagogik darauf geachtet, dass die Schüler lernen, angemessene und verlässliche Urteile zu bilden. Urteile müssen tragfähig sein, sonst kann sich das eigene Handeln nicht darauf stützen. Wenn man in ein Auto steigt, so tut man dies nur, wenn man davon ausgeht, dass beispielsweise die Bremsen funktionieren. Dies ist der oft auch unbewusste Urteilshintergrund des eigenen Handelns.

Wie aber kommen Urteile zustande? In der Regel werden sie aufgrund von Erfahrung und Einsicht gebildet. Man hat eine bestimmte Erfahrung gemacht, indem man beispielsweise als Kind einmal von einem Hund gebissen worden ist. In den künftigen Begegnungen mit einem Hund wird man achtsamer und vorsichtiger sein, da man zu dem Urteil gekommen ist, dass Hunde beißen. Nun stellt man aber fest, dass nicht alle Hunde beißen, es treten demnach weitere Erfahrungen hinzu, die die erste relativieren. Durch die denkende Auseinandersetzung kommt

man zu der Einsicht eines angemessenen Verhaltens im Umgang mit Hunden. Hierauf ruht vorläufig das eigene Urteil. Urteile können immer nur vorläufig sein, da sie durch neue Erfahrungen und neue Einsichten verändert oder auch abgelegt werden können. Dies ändert nichts an der Tatsache, dass sie, solange keine anderen Erfahrungen und Einsichten vorliegen, gültig sind und das eigene Handeln leiten.

Die Schule sollte also auf eine generelle Urteilskompetenz und Urteilssicherheit vorbereiten, da jeder Mensch aus seinen eigenen Urteilen seine Persönlichkeitskraft gewinnt.

2.5 Mitmenschen

Die Persönlichkeit eines Menschen wird entscheidend geprägt durch die Menschen, denen er begegnet und mit denen er umgeht. Dieser Aspekt einer anthropologisch verankerten dialogischen Grundverfasstheit des Menschen wurde vor allem von Martin Buber in seinem Hauptwerk »Ich und Du« entwickelt.¹⁹ Ein zentrales Merkmal der menschlichen Persönlichkeit kommt damit in den Beziehungen, in denen er zu seinen Mitmenschen steht, zum Ausdruck. Nach Rudolf Steiner wird die Persönlichkeit des Menschen wesentlich von dem geprägt, was er oder sie im Laufe des Lebens erfahren hat, insbesondere welche Menschen ihm oder ihr begegnet sind.²⁰ Das bedeutet nicht, dass die Persönlichkeit des Menschen notwendig fremdbestimmt wäre von anderen Menschen, denn Prägungen – wenn sie nicht zwanghaft manipulierend sind – geschehen in dem Maße als der Einzelne sich dafür offen hält. Wir sind in unserer Biographie von unseren Eltern, Großeltern, Geschwistern, Lehrern, Freunden und Partnern geprägt worden und werden weiterhin geprägt, indem wir uns als Erwachsene an anderen Menschen orientieren und sie als Vorbilder sehen. Diese Prägungen sind sehr intim und zeigen, dass das menschliche *Ich* in einen Austausch mit anderen Menschen tritt.

In einer personalen Pädagogik wird daher die personale Begegnung zwischen Lehrer und Schüler und auch die soziale Begegnung unter den Schülern als zentraler pädagogischer Prozess betrachtet. Die Waldorfpädagogik hat aus diesem Grund das sogenannte *Klassenlehrerprinzip* eingeführt, in dem ein Lehrer eine Klasse in der Regel von der ersten bis zur achten Jahrgangsstufe begleitet und in den sogenannten Hauptfächern morgens immer in den ersten beiden Schulstunden unterrichtet. Auf diese Weise entsteht eine enge pädagogische Beziehung zwischen Lehrer und Schüler, die die Grundlage des Lernprozesses bildet. Hinzu kommt die nicht auf Leistungsselektion ausgerichtete Gruppenpädagogik. Leistungsheterogene, jedoch altershomogene Lerngruppen verbringen als Klassengemeinschaft die gemeinsame Schulzeit von der ersten bis zur zwölften Klasse. Es gibt kein »Sitzenbleiben«, womit die Bedeutung des einzelnen Schüler betont

19 Buber 1995

20 Steiner 1922, S. 68f.

wird, der nicht wegen ggf. mangelnder Leistungen die Klassengemeinschaft verlassen muss. Jeder hat seine eigene Lernzeit und soll im gemeinsamen Lernprozess individuell gefördert werden. Die Schule wird damit zu einem Lebensraum und der Lernprozess findet als eine Begegnung von Mensch zu Mensch statt.

2.6 Sinn

Ein weiteres Merkmal der menschlichen Persönlichkeit ist die Sinsuche. Der Mensch hat das Bedürfnis, seinem Leben und seinem Handeln einen Sinn zu geben. Dieser Sinn mag sich auf alltägliche und vergängliche Dinge, aber auch auf Ewigkeitsaspekte beziehen, wie sie in den Religionen vertreten werden. Die Sinnerfahrung ist eine in hohem Maße individuelle und individuell zu erwerbende. Ob ein Mensch etwas für sinnvoll erachtet, ist allein seinem Dafürhalten anheim gestellt. Die gesamte Kulturgeschichte der Menschheit kann in ihren kulturellen, künstlerischen, wissenschaftlichen und religiösen Zeugnissen als Sinsuche begriffen werden. In den großartigen kulturellen Werken der Vergangenheit kommt das Ringen des Menschen um die Frage nach einer individuellen Ewigkeitsexistenz zum Ausdruck. In der Gegenwart ist die Ewigkeitsfrage vor dem Hintergrund des naturwissenschaftlich-positivistischen Weltbildes und der technischen Erfolge, die damit einhergehen, zurückgetreten, und die westliche Zivilisationsgemeinschaft hat sich im Wesentlichen auf die gemeinsame Sinnperspektive von Frieden und Wohlstand verständigt. Damit ist die auf einen Ewigkeitsaspekt bezogene Sinsuche nicht mehr der prägende Kern einer kulturellen Gemeinsamkeit, sondern allein Teil des individuellen Lebens.

Bezogen auf die Pädagogik hat Hartmut von Hentig fünf Gesichtspunkte benannt, nach denen der Wert von Bildung bemessen werden kann. Einer dieser Gesichtspunkte lautet: »Wachheit für letzte Fragen.«²¹ Neben anderen eher auf die individuelle und gesellschaftliche Existenz gerichteten Aspekten, für die die Schule in der Bildung verantwortlich ist, erachtet es von Hentig für wichtig, dass Kinder und Jugendliche als Teil ihres Bildungsganges mit »letzten Fragen«, d. h. mit Fragen nach der Ewigkeitsexistenz des Menschen und der Welt in Berührung treten. Es geht wohlgemerkt nicht um letzte Antworten, die eher einen Bekennnischarakter haben, sondern um die Fähigkeit des Menschen, sich mit Ewigkeitsfragen zu konfrontieren und damit umzugehen.

21 von Hentig 1996, S. 67ff.

3 Zusammenfassung

Die vorausgehende Betrachtung hat einzelne Phänomenbereiche betrachtet, die für die Entwicklung der menschlichen Persönlichkeit, des menschlichen *Ich*, von Bedeutung sind. Es hat sich gezeigt, dass das *Ich* tatsächlich sehr vielschichtig und komplex ist. Es gibt unter jedem aufgeführten Aspekt Facetten des *Ich*, die zusammengefasst wie folgt bezeichnet werden können:

Körper → persönliches *Ich*

Gefühl → weltumspannendes/weltauffassendes *Ich*

Gedächtnis und Erinnerung → biographisches oder kontinuierliches *Ich*

Denken, Verstehen, Urteilen → universelles *Ich*

Mitmenschen → soziales *Ich*

Sinn → Ewigkeits- oder auch religiöses *Ich*

Die Frage bleibt offen: Gibt es etwas Gemeinsames unter diesen genannten *Ich*-Aspekten? – Aus den aufgeführten Betrachtungen geht die Beobachtung hervor, dass das menschliche *Ich* in gewisser Weise dasjenige ist, womit es sich jeweils verbindet. Dies muss aber nicht bedeuten, dass es ein *Chamäleon* ist und selbst keine Identität habe. Es bedeutet vielmehr, dass das zentrale Merkmal des *Ich* dessen *Verbindungsfähigkeit* ist. Indem sich der Mensch mit etwas verbindet, gewinnt seine Persönlichkeit einen Inhalt. Die Aktivität des Sich-Verbinden-Könnens ist gerade dasjenige, was das menschliche *Ich* auszeichnet.

Hier kann das pädagogische Handeln ansetzen, indem weniger auf die Vermittlung statischen, abprüfbar Wissens, als vielmehr auf die Eigenaktivität des Kindes und Jugendlichen geblickt wird und der Bildungsvorgang gerade darin besteht, dass den Schülern möglichst viel Gelegenheit gegeben wird, sich aktiv mit den Lerninhalten zu verbinden und dadurch die eigene Persönlichkeit zu formen. Die mögliche Bedeutung der Kunst und des künstlerisch-gestalterischen Unterrichts für eine so verstandene Pädagogik ist offensichtlich.

Literatur

Asendorpf, Jens B.: Psychologie der Persönlichkeit. Berlin 2003

Böhm, Winfried: Entwürfe zu einer Pädagogik der Person. Bad Heilbrunn 1997

Bohnsack, Fritz: Martin Bubers personale Pädagogik. Bad Heilbrunn 2008

Bollnow, Otto Friedrich: Die pädagogische Atmosphäre. Untersuchungen über die gefühlsmäßigen zwischenmenschlichen Voraussetzungen der Erziehung. Essen 1968

Buber, Martin: Ich und Du. Stuttgart 1995

Fuchs, Thomas: Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. Stuttgart 2009²

Gabriel, Wilfried: Personale Pädagogik im Informationszeitalter. Diss. Paderborn 1996

Gudjons, Herbert: Pädagogisches Grundwissen. Bad Heilbrunn 2003⁸

- 68 von Hentig, Hartmut: Bildung. Ein Essay. Wien, München 1996
- Hüter, Gerald: Das Geheimnis der ersten neun Monate. Unsere frühesten Prägungen. Düsseldorf 2005
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen, München 2007
- Ledoux, Joseph: Das Netz der Persönlichkeit. Wie unser Selbst entsteht. München 2006
- Metzinger, Thomas: Being No One. The Self-Model Theory of Subjectivity. Cambridge 2003
- Piaget, Jean: Das Weltbild des Kindes. München 1992³
- Piaget, Jean: Die geistige Entwicklung des Kindes. Zürich 1944
- Piaget, Jean: Das Erwachen der Intelligenz beim Kinde. Stuttgart 1969
- Schieren, Jost: Ästhetische Bildung – Zum Kunstverständnis der Waldorfpädagogik. In: ders. (Hrsg.): Bild und Wirklichkeit. Welterfahrung im Medium von Kunst und Kunstpädagogik. München 2008, S. 67–86
- Seibold, Günter: Der idealische Körper. Philosophische Reflexionen über die Macht- ergreifung der Körpertechnologien. Bonn 2008
- Seibold, Günter. Die Destruktion der Kultur. Bonn 2005
- Siefer, Werner/Weber, Christian: Ich. Wie wir uns selbst erfinden. Frankfurt a. M./ New York 2006
- Spitzer, Manfred: Lernen: Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg 2002
- Steiner, Rudolf: Wahrheit und Wissenschaft. Vorspiel einer ›Philosophie der Freiheit‹. Weimar 1892
- Steiner, Rudolf: Die Philosophie der Freiheit. Grundzüge einer modernen Weltanschauung. Berlin 1918
- Steiner, Rudolf: Theosophie. Dornach 1922
- Steiner, Rudolf: Grundlinien einer Erkenntnistheorie der Goetheschen Weltanschauung. Dornach 1923⁶
- Ullrich, Heiner: Waldorfpädagogik und okkulte Weltanschauung. Eine bildungsphilosophische und geistesgeschichtliche Auseinandersetzung mit der Anthropologie Rudolf Steiners. Weinheim/München 1986
- Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004
- Witzemann, Herbert: Strukturphänomenologie. Vorbewusstes Gestaltbilden im erkennenden Wirklichkeitenthüllen. Dornach 1985
- Zander, Helmut: Anthroposophie in Deutschland. Theosophische Weltanschauung und gesellschaftliche Praxis 1884–1945. 2 Bände. Göttingen 2007

Kunst und Gemeinschaft

1 Der Einspruch des Künstlers und des Kunstmüthiges

Ein sehr heftiger Widerspruch wird sich immer gegen eine Philosophie erheben, die die Problematik des wirklichen Geschehens bewusst zu machen sucht, und sich damit von jeder dogmatischen Weltanschauung und individualistischen Welt erklären mit Entschiedenheit abwendet. Besonders heftig aber wird sich dieser Widerspruch anmelden, wenn die Philosophie auch alle Ansprüche und Verdienste des besonderen und einzelnen Menschen mit Bezug auf Führung, Erziehung und jede Realisation in der Geschichte und der Gemeinschaft ablehnt. Die Ablehnung jedes eigenen Verdienstes wird dem Einzelnen naturgemäß schwer fallen. Er wird fragen: gibt es nicht eine Ausnahme wenigstens beim künstlerischen Genie? Was kümmert sich der schöpferische Mensch um die Dialektik der Persönlichkeit?

Diese Fragen kommen von der Seite des Künstlers; und alle diejenigen, die im Banne einer vorwiegend ästhetischen Weltanschauung stehen, werden ihm zustimmen und für den Schöpferischen Menschen eine Ausnahme von der Dialektik, von der Bindung in der Gemeinschaft fordern. Der Künstler, so hört man sagen, ist der absolut Gesonderte und Besondere. Er steht nicht in der Wechselwirkung der Personen, er ist der Einzelne, der Einzige, der eine Unmittelbarkeit, die göttliche Gabe des Ausdrucks in seinem Kunstrieb besitzt. Der Künstler untersteht schon durch die Art seiner künstlerischen Aufgabe einem »individuellen Gesetz«. Man kann an ihn deshalb nicht die gleichen Maßstäbe anlegen, wie an die anderen Menschen. Das Problem von Kunst und Sittlichkeit wird damit aufgerollt.

Dürfen wir den Künstler nach sittlichen Maßstäben beurteilen? Hat er nicht um seiner Kunst willen das Recht, nach seinen eigenen Normen zu leben? Verschließen wir ihm nicht den Quell seines Schaffens, wenn wir von ihm die Erfüllung aller Pflichten eines guten Staatsbürgers verlangen, wenn wir ihn den Vorurteilen der Gesellschaft preisgeben, der Konvention und Sitte unterstellen? Der geniale Künstler ist die Ausnahme schlechthin, so wird man uns entgegenhalten. Er allein ist es, der der Bindung durch andere nicht bedarf; er beschenkt uns und schmückt unser Leben mit seinen Werken, er erzieht uns zu Anmut und Würde, zu Freiheit im ästhetischen Staate. Er öffnet das Tor der Wahrheit. Er führt uns, mag auch die Philosophie scharfsinnig und dialektisch dagegen einwenden, was sie will. Der Künstler untersteht nicht der Sitte und Konvention. Er herrscht in seinem Dichterlande und braucht die Herrschaft nicht abzugeben und nicht mit irgendjemand zu teilen. Er steht auf seiner olympischen Höhe wie ein Priester oder Prophet, und niemandem wird es in den Sinn kommen, von ihm die Anerkennung der Bindung, der Gebrochenheit zu erwarten. Das hieße ja die Kunst selbst vernichten.
– So lautet der ausführliche Einspruch.

Dieser Einwand macht uns einen Augenblick betroffen, weil wir vielleicht selbst der Kunst nahe standen, sie liebten und unsere Verehrung dem Künstler als der »Ausnahme« bezeugt haben. Wir haben den Anspruch wohl alle einmal gestellt, dass der Dichter uns seine besondere Welt aufzeige, in der wir uns und alle Beschwerden des Daseins eine Weile unter Führung ihres Schöpfers vergessen wollten. Wir haben uns am Ende gar selbst um eine solche eigene Welt künstlerischer Arbeit bemüht, nach Ruhmeskränzen und Erfolgen gestrebt. Wer hätte von uns nicht den Reiz verspürt, den der eigene besondere Stil eines künstlerischen Menschen, den die immer neuen Überraschungen dichterischer Ausblicke und Gestaltungen gewährten? Wer wüsste von uns nicht den Schmuck zu schätzen, der das Leben des Alltags in ein prächtiges Gewand kleidet und uns für festliche Augenblicke Ablenkung und Erholung schenkt? Wir lieben alle die Einsamen, die sich eigensinnig, ausdauernd der Allgemeinheit und ihrem Urteil zum Trotz durchschlugen. Wir werden ergriffen, wenn wir von ihrem Verkanntsein und ihrer zu späten Entdeckung hören.

Wollen wir dem schöpferischen genialen Menschen wirklich eine Ausnahmestellung einräumen und den Einwurf seiner Freunde gelten lassen? Sollen wir ihn mit seinem eigenen Maßstab messen, ihm alle Verstöße gegen die Sitte, die Gewohnheit, das Recht in der Gemeinschaft und im Staate nachsehen? Wir zögern und fragen uns selbst: hat die Kunst nichts mit der Verantwortung, mit der Sphäre des Verkehrs in der Gemeinschaft zu tun? Sollen wir die ethische Wirklichkeit von der ästhetischen völlig scheiden? Wie liegt die Sache eigentlich? Es muss uns dann noch eifallen, dass es auch außer dem Bereich der Kunst schaffende Menschen gibt. Gilt für diese nun das Gleiche oder nicht? Oder gibt es Genies nur in der Kunst?

Der Schaffende möchte auf allen Gebieten gern dem Künstler gleichen. Der künstlerische Mensch genießt eine große Verehrung, man unterwirft sich deshalb seiner Tyrannis, man begegnet ihm mit einer eigentümlichen Scheu, weil man in ihm das Wesen des ursprünglichen Menschen verkörpert sieht. Auf allen Gebieten möchte man gern schaffen und schöpferisch sein, wie der Künstler. Gilt für diese Schaffenden der gleiche Einwand? Unterstehen sie auch einem besonderen Gesetz? Sind sie ebenso von Sitte und Konvention auszunehmen?

Man hat den Künstler, indem man ihn bewundert und nachahmt, eine Vormachtstellung eingeräumt. Seine Herrschaft bekundet sich in einer weit verbreiteten ästhetischen Weltanschauung. Wir bezeichnen diejenige Weltanschauung als ästhetisch, die die gegenständliche Erkenntnis der Welt aus einem einzigen Ursprungsprinzip ableitet. Das jeweilige Prinzip wird im Wesen des Menschen gefunden und heißt: »Spontaneität des Geistes«, »Kraft der Empfindung« oder »unmittelbare Intuition«. Die »innerlich« geformte Welt ist die empfundene oder gedachte, in sich gefundene und aus sich gesetzte Dingwelt. Ist so erst einmal alles der Ursprünglichkeit des schöpferischen Subjekts eingeordnet, so lässt sich das Problem von Kunst und Gemeinschaft so leicht dadurch auflösen, dass die Gemeinschaft als das Werk eines schöpferischen Menschen angenommen wird.

Der Erkennende bemüht sich selbst um eine besondere Weltform, er versucht, aus dem gleichen unmittelbaren Prinzip als »Vortäter« und Künstler seine Welt zu schaffen, und seine Erkenntnis bedeutet ihm eine »Ursprünglichkeit«. Die sittlichen Gesetze sind dann nichts anderes als die durch die Vorherrschaft des schöpferischen Menschen gegebenen Gesetze, mit deren Hilfe die Vorherrschaft einzelner Menschen sich zeitweilig im Dienste einer Höherentwicklung behauptet. Die Gesetze wären so allerdings »individuelle Gesetze« und bezeugten dann doch die Möglichkeit eines Führers.

In dieser Beleuchtung erscheint der Anspruch an allgemeine ethische Bindungen rückständig, vielleicht sogar unbegründet und einfach falsch. Man glaubt das moralische Gesetz schon zu erfüllen und hält »die individuellen Gesetze« für absolut. Die Frage nach Ethos und Gemeinschaft bedeutet dort eine lästige Störung, wo sich alles im Flusse der subjektiven Empfindung so wohl fühlt, und wo man im verführerischen Wahne lebt, selbst Schöpfer dieser Welt zu sein. Dann wären allerdings alle Schaffenden auch Künstler, und alle würden deshalb die Ausnahmestellung mit Recht fordern. Alle Stünden sie also außerhalb der Gemeinschaft, womit jede Gemeinschaft aufgehoben wäre.

Im Bannkreise der ästhetischen Weltanschauung wird der uns gemachte Einspruch, wie wir sahen, kräftig unterstützt. Das Anrecht des Einzelnen, die Ausnahmestellung des Genies wird von dem eigentlichen Ästhetiker als dem verständnisvollen, urteilsfähigen, mitgenießenden, teilnehmenden Zuschauer des Kunstschaffens mit allen Mitteln der Rede und Schrift, die dem Schweigsamen Künstler vielleicht nicht zur Verfügung stehen, gewandt verteidigt. Wir finden diesen Gefährten des Künstlers seit langem an seiner Seite, und da er das Wort führt, haben wir ihm vornehmlich auf den ausführlich behandelten Einwand zu antworten. Er ist der Fürsprecher des Künstlers. Er plädiert mit dem Geschick des geübten Advokaten für die Sonderstellung der Kunst. Sein Maßstab, mit dem er Kunst misst, ist »Schöpfung und Gestaltungskraft«. Er setzt notwendig das schaffende, gestaltende Subjekt voraus, das die Welt neu schafft, wie Gott das Paradies. Kein Wunder, dass der Kunstreund im Hinblick auf seinen bewunderten Autor die Ablehnung einer Führung und Erziehung, aller Verdienste Einzelner an den zu erarbeitenden Gegenständen gar nicht versteht, da sie ihm dem Wesen der Kunst durchaus zu widersprechen scheint. Er wird vielleicht aufmerksam unseren Gegengründen zuhören, aber ein Blick auf den genialen Autor und in die Werkstatt des Künstlers wird alle seine Bedenken verscheuchen, und das Gesehene – so meint er – wird all unsere Dialektik Lügen strafen. Wenn man ein nahes Verhältnis zur Kunst und zum Kunstschaffen behalten wolle, so könne eine solche Kunstauffassung, die dem Künstler die Ausnahmestellung bestreitet, nicht auf die Dauer befriedigen.

Der Ästhetiker stellt seine Behauptung von einer Ausnahmestellung des Künstlers mit Bezug auf das tatsächliche psychologische Schaffen auf, und er hat Recht, dem einzelnen Autor ein Verdienst an seinem Werk zuzuschreiben. Unsere philosophische Untersuchung ist aber nicht nur auf die zufällige Erscheinung des tat-

sächlichen Schaffens gerichtet, sondern auf die Grenzen, die die Endlichkeit des wirklichen wesentlichen Geschehens auch in der Kunst ausmachen. Wir suchen die wesentliche Beziehung der Kunst zur Gemeinschaft zu erkennen.

Wir haben außer dem Künstler und seinem Interpreten auch alle diejenigen zum Gegner, die einer ästhetischen Weltanschauung huldigen. Wir gehen nun bei unserer Verteidigung kritisch zu Werke. Es handelt sich ja nicht um eine neue subjektive, systematische Anschaufung von der Kunst, die wir vertreten, sondern um die zunächst problematische Sache des künstlerischen Geschehens, in das wir mit ihm einzutreten suchen. Der Einwand und Widerspruch gibt uns Anlass, den Versuch zu wagen, mit jenem in die konkrete Dialektik, d. h. in eine Auseinandersetzung über den Gegenstand der Kunst einzutreten.

Wir machen den Künstler und Kunstreund zu Beginn auf die prinzipielle Grundlage aufmerksam, auf welcher ihr Einwand und ihre Frage beruhten. Der Einwand ist schon in einer ästhetischen Grundanschauung begründet, und mit dieser haben wir es in der Auseinandersetzung vor allen Dingen zu tun. Eine bestimmte Auffassung von der Kunst hat das künstlerische Leben und die Kunst bewusst oder unbewusst schon beeinflusst. Diese Auffassung der Kunst als eine zugrunde liegende Ästhetik müssen wir in ihrer Besonderheit und zeitlichen Bedingtheit durchschauen, um den Sinn der Gegenrede, die uns beschäftigt, zu verstehen. Aber veranschaulichen wir uns erst einmal eine Zeit, in der eine entgegengesetzte Anschaufung vorherrschte, in der dem Künstler keine Sonderstellung von Sitte und Gemeinschaft eingeräumt wurde, um die gegenwärtig Situation besser zu verstehen.

2 Der Künstler in der Gemeinschaft

Es war nicht immer so, dass der Künstler in der Gemeinschaft eine Ausnahme verlangte. Wenn wir an das Mittelalter denken und seine Werke an unseren Augen vorbeiziehen lassen, so fällt es niemandem ein, nach dem Namen der einzelnen Schaffenden zu fragen, denn der Einzelne drängte sich nicht hervor. Tatsächlich sind die Namen der Autoren auch dem scharfsinnigen Forscher nicht immer bekannt. Das Werk steht ruhig in der Zeit und in der Gemeinschaft, so sehr aus der gemeinschaftlichen Arbeit einer Zunft, eines Kunsthanderwerkes entsprungen, so nachdrücklich den Gesamtgeist einer Zeit aussprechend, dass es ganz gleichgültig oder nebensächlich erscheint zu fragen, wer diesen oder jenen Dom entworfen, wer als Schöpfer einer Stadt, eines Rathauses, eines Brunnens zu gelten hat, wer dieses von allen gesungene Lied gedichtet oder eine Erzählung sich ausgedacht hat. Entspricht ein Kunstwerk dem Gesamtgeist, so ist es nicht so wichtig, den einzelnen Schöpfer zu erfahren. Der gotische Geist wird als »Werkmeister« der gotischen Dome genannt damit macht man die Allgemeinheit zum Urheber. Der einzelne Name hat nicht die Bedeutung, der Einzelne ist nur ein Glied einer Kunstgemeinschaft, einer Zunft, die eine einheitliche Gegenständlichkeit mit einer gemeinsamen Leistungsfähigkeit bearbeitet.

Der Künstler steht hier an einem Ort, der den Gedanken an eine Ausnahmestellung nicht zulässt. Die Kunst entspricht einer sozialen Forderung. In der ganzen Breite des Handwerks, auf den Bauplätzen, in allen Werkstuben, in der feinsten und gröbsten Schmiede, beim Schneider- und Schusterhandwerk, und der Drehscheibe des Töpfers und dem Block des Steinmetzen, überall ist der Künstler in die Gemeinschaft untergetaucht. Suchen wir nach dem Organisator dieser durch einen Stil zusammengeschlossenen künstlerischen Arbeit, so weiß man ihn nicht zu nennen. Man erzählt Geschichten von einem Klosterbruder, der wundersame Träume hatte, oder von einem Meister, der sich unkenntlich hielt. Solche Fragen und Antworten dienen schon einer historischen Erklärung, derer wir als neugierige Nachkommen heute bedürfen.

Diese Frage nach dem Urheber hat sich zuerst jener Mäzen im Mittelalter gestellt, der als Persönlichkeit sich selbst über den Durchschnitt der Gemeinschaft erhob, und der den Künstler zur Begleitung, zur Ausstattung seiner repräsentativen Lebensweise nötig hatte und ihn deshalb aus der Gemeinschaft auswählte. Um den Höfen und Palästen vornehmlich Schmuck zu geben, achtete man auf den Autor und seine besondere Leistung, gab man ihm eine Sonderstellung in der Zunft, und dazu bedurfte es der Wertung mit Maßstäben. Der Kunstreund gab somit die Anregung zur Reflektion über den Schaffenden, zu einer Theorie der Kunst. Er begleitete wohl selbst das Tun der Künstler mit Bewusstsein und suchte es nachdenkend zu genießen. Der Künstler, der sich bereit fand, sich nach seiner Beurteilung auszeichnen zu lassen, nahm seine Sonderstellung an den Höfen der Fürsten und Päpste bereitwillig ein. Das unreflektierte Schaffen in der Gemeinschaft wurde dadurch zerstört und eine bewusste Schöpfung hub in der Absondernng an. Die Anteilnahme des Kunstreundes verfeinerte sich mit der ästhetischen Reflektion. Das Genießen und Nachschaffen wurde in der Gesellschaft gleichsam ein besonderes Amt, und so wurde ein Beruf daraus, wie über andere Dinge der Kultur, so auch über die Kunst erklärend, begründend, nachschaffend nachzudenken, um den Genuss zu steigern, den Geschmack zu entwickeln, dem Künstler durch eine Rechtfertigung der Künste in einer Ästhetik gerecht zu werden.

Der Künstler wurde so durch den Menschen von Geschmack bevorzugt, gedeutet, verzogen, d. h. zur Besonderung langsam verführt. Es ist menschlich erklärlch, dass die Künstler sich so gern verziehen und zum Gegenstande der Reflektion machen ließen. Sie wurden zuweilen launisch in der Hofluft wie Goethes Tasso, oder sie fühlten sich in ihrer Ausnahmestellung wohl. Sie übernahmen es am Ende selbst, der Menschheit den richtigen Maßstab ihrer Kunst anzubieten und eine ästhetische Erziehung der Menschheit zu versuchen, wie Schiller. Nun deuteten sich die Künstler selbst, und mussten es wohl auch schließlich glauben, dass sie eine besondere Funktion im menschlichen Leben zu übernehmen hätten und ihrem Spieltrieb nachgeben könnten. Der Künstler hielt sich für das Sonntagskind, für die Ausnahme und blieb doch immer noch scheinbar in einer Gemeinschaft, in den »höheren Schichten der Gesellschaft«, immer noch nützliche Arbeit vollbringend, die von den Gebildeten gefordert und gewürdigt wurde.

Aber die Verwöhnung des Künstlers, seine Selbstüberschätzung nahm noch weiter zu. Schließlich wurde er auch der Hofluft müde; die Gemeinschaft mit dem vornehmen Kunstmuseen und dem Theoretiker wurde auch verlassen und gegen die »akademisch-humanistische« Bildungssphäre protestiert. Die Spontaneität und Schöpferkraft, die Freiheit von Begriffen und Zwecken, die die Reflexion ausdrücklich gefordert hatte, isolierten den Künstler immer mehr. Er zog sich aus der bürgerlichen Gesellschaft völlig zurück, wurde zum Bohème, während er Fichtes Wissenschaftslehre beim Schlaf unter sein Kopfkissen legte, wie Strindberg das im »Roten Zimmer« erzählt. Diesen aus aller Gemeinschaft herausgetretenen, von der Reflexion der Ästhetiker verwöhnten und verdorbenen, von dem Selbstbewusstsein seiner Schöpferkraft erfüllten Künstler haben wir heute vor uns. Er befindet sich nur noch in einer sehr kleinen Gemeinschaft, denn seine Gefährten sind konsequenterweise nur die eigentlichen Ästhetiker, die seine Werke genießen, nachschaffen und in der Idee verstehen. Der Künstler ist jetzt zu einer Gestalt ohne Schatten geworden. Er lebt in der Isolierung ganz gemäß seiner Idee von menschlicher Schöpferkraft. Er hat die letzte Bindung verloren und steht außerhalb von Sitte und Gesetz.

Man muss wissen, wie der Künstler zu seiner Isoliertheit kam, um seinen und seines Begleiters Einwand verstehen und ganz ernst nehmen zu können. Hier gilt es eine Auseinandersetzung mit der Zeit, mit einer zeitlich bedingten ästhetischen Anschauung, wenn wir im Kampf gegen diesen Einwand die reale Dialektik auch für das Gebiet der künstlerischen Entwicklung als »bindend« darzutun versuchen und das Problem von Kunst und Gemeinschaft im Zusammenhang damit behandeln wollen.

Wir stellen also fest, dass eine ganz bestimmte Anschauungsweise der Kunst den heutigen Künstlertypus geprägt hat, und mit dieser Ästhetik müssen wir uns zunächst beschäftigen.

3 Individualistische Ästhetik

Der Charakter dieser Ästhetik war durch ihre Methode bestimmt. Man suchte eine Rechtfertigung, einen Maßstab, einen Begriff, ein Verständnis der Kunst. Wie man es im allgemeinen gelernt hatte, die einzelnen Gegenstände, wie Gemeinschaft, Recht, wissenschaftliche Erkenntnis, Sitte usw. als tatsächliche kulturelle Leistungen im Spiegel der Vernunft oder als natürliche Genealogien zu betrachten, so sucht man sich auch die Kunst und ihr Schaffen zu erklären in der Absicht, sie besser zu verstehen, wohl auch mit dem pädagogischen Anspruch, die Menschen zur Kunst zu erziehen. Ob dieser Anspruch erfüllt werden kann, bleibt die Frage. Das Verhältnis zur Kunst war dabei ein ganz kühles, verstandesmäßiges oder auch aufgrund besonderer künstlerischer Neigungen ein leidenschaftliches, innerliches, fast romantisch-religiöses. Man setzte die Kunst zuletzt gar mit dem Mythischen, mit der Religion in Verbindung. Analytisch verfahrens sucht man dann die Kunst bald aus dem männlich-aktiven Prinzip der Form, bald aus dem

passiv-weiblichen des Inhalts zu erklären. In beiden Fällen verwies die Ästhetik den Künstler an seine eigene Kraft, um sich ein Reich der Freiheit zu erschließen und sich selbst zur Darstellung zu bringen. Sein Werk erschien organisch gewachsen, wie ein Werk der Natur oder dem spontanen Geist entsprungen als eine Frucht seines Spieltriebes. Man versprach sich davon eine neue ideale Gemeinschaft, einen ästhetischen Staat, einen Zustand der Gemessenheit, Besonnenheit und der feinsten Sitte, in welchem das Glück der Menschheit sich vollenden, Anmut und Würde die rauen Sitten verdrängen sollte. Zu solchen Verheißen glaubte man sich berechtigt, denn schon früher einmal, so meinte man zu erkennen, hatte die Kunst ein Volk vor den Barbaren ausgezeichnet und die Schönheit Leben und Kultur eines Landes gestaltet.

Der Künstler ließ sich diese Aufgabe, die man ihm anwies, wohl gefallen. Er machte das erklärende Gesetz der Kunst bereitwilligst zu seiner Norm, aber er vergaß, dass er durch das Bewusstsein seiner Bestimmung sich nur selbst einseitig erklärte und eine einseitige Deutung als Gesetz übernahm, das ihn immer mehr in eine individualistische Aneinanderhängung hineintrieb. So isolierte sich der Künstler dadurch, dass er sich auf sein geistiges oder natürliches Ich stützte und nun als Einzelter, Besonderer außerhalb der Gemeinschaft seine Arbeit betrieb.

Der Irrtum lag auch hier darin, dass ein an sich richtiges und mögliches Deutungsgesetz der faktischen Kunst, wie es die Aufklärung anbot, zum Gesetz des künstlerischen Lebens gemacht wurde. »Kunst für sich«, »L'art pour l'art«, war die Folge. Dass man an dieser Überschätzung des künstlerischen Menschen nicht Anstoß nahm lag daran, dass nicht nur in der Ästhetik das Ich eine solche Betonung fand, sondern auch mit Bezug auf die anderen Gegenstände eine Isolierung und Auflösung der Gemeinschaft durchsetzte. Die Ästhetik gab der Kulturphilosophie das Beispiel, der Künstler erschien als der schöpferische Typus des Menschen. Die Machtstellung des menschlichen Geistes wurde durch ihn sehr anschaulich repräsentiert. Man feierte ihn durch Nachahmung und glaubte die Kultur schon damit zu erneuern, dass man die Macht des Individuums und des Eigenlebens bejahte.

Das Verstehen der Kunst hatte das Verständnis für künstlerisches Geschehen und für die Gegenständlichkeit der Kunst zerstört. Nur der ausgebildete Ästhet, der zu der individualistischen Auffassung mit Bewusstsein sich bekannte, mochte dem Künstler in seine außerhalb der Gemeinschaft gelegene Arbeitsstätte folgen. Er genoss eingehend die immer neuen Reize der »besonderen« Kunst. Wenn der Ästhet sich aufgrund seiner individualistischen Ästhetik den Geschmack an solcher Kunst des Bohème, des isolierten wandernden Künstlers bewahrte, so trat er in manchem Falle selbst aus der Gemeinschaft heraus; er setzte sich wohl gar dem Spott der Gesellschaft aus, indem er diesen schöpferischen Einzelnen bewunderte, wie er sich sein Leben auf absonderliche Weise gestaltete.

Also die einseitige Erklärung der Kunst hat den Künstler auf die einsamen Wege getrieben. Diese aufklärende Theorie mochte für den Tatbestand der faktischen Kunst Gesichtspunkte der Betrachtung anbieten, aber den Künstler und Kunst-

freund verführte sie zu einer ästhetischen Selbsterkenntnis und einer bewussten Verwendung der Kunsttheorie und der Technik. Der Künstler ließ sich durch die Interpretation seines Schaffens verführen, die Mittel artistisch zu übertreiben, bald das Prinzip des Spieltriebes, bald das der Ekstase zu betonen, und so hier das geistig überlegene, dort das empfindsame natürliche Selbst auszuspielen und die Gemeinschaft, das Gemeinwesen in seiner Bindung durch seine Extravaganzen zu erschüttern oder durch seine absonderliche Kunst einzelne ästhetisch gebildete Bürger zu unterhalten. Aber diese Kunst konnte erklärlicherweise nie zum Gesetz einer Gemeinschaft werden.

Wenn uns also der Einwurf gemacht wird, dass das Genie in der Kunst, der schöpferische Mensch überall eine Ausnahme von den Einschränkungen und Bindungen der Dialektik zu beanspruchen habe, so kommt diese Forderung von einem Künstler und Kunstreunde her, der eine zeitlich bedingte Prägung durch eine bestimmte Kunstauffassung erhielt. Diese Ästhetik, die eine Erklärung der Kunst aus einzelnen Prinzipien war, verführte den Künstler, der schmeichelnden Auslegung seines Kunstschaffens zu lauschen, sich so »begründeterweise« für ursprünglich zu halten und dieses sein Vorrecht durch Abwendung von jeder Bindung des Gemeinwesens auszunutzen. Mit dieser Bindung hat er zugleich, wie wir sehen werden, seinen Gegenstand verloren. Er ist immer mehr an den Rand der Gemeinschaft gelangt, nur noch mit Einzelnen locker verbunden, die selbst am Rande stehen, aber auch hier wird sich die letzte Bindung lösen, und der Künstler wird schließlich als der Vereinzelte tatsächlich außerhalb der menschlichen Gesellschaft isoliert bleiben. Er mag sich dann einbilden, dass mit dieser Einsamkeit seine Aufgabe, sein Beruf, sein tragisches Schicksal erfüllt ist. Dann wird er die Empfindungen und Qualen seiner Vereinzelung und Einsamkeit mit den raffiniertesten Mitteln noch ausdrücken, von seiner besonderen Ichwelt immer aufs Neue Zeugnis ablegen und sich für den Schöpfer einer Welt halten, die aber keine Objektivität für andere mehr besitzt. Aber im Begriffe, nun die ihm zustehende Führung und Erziehung zu übernehmen, wird er in die Klage ausbrechen: »Mir fehlt das Volk, das ich zu führen begehre!«

Wenn niemand die Ausgeburten des Ichs mehr versteht, wird der Künstler in seiner Verzweiflung sich selbst als den Isolierten in seiner Tragik erklären, und dieser Selbsterklärung wird man in einer Zeit, in der die der Eitelkeit der Menschen schmeichelnde Ästhetik schon Triumphe feierte, mit grausamer Neugier lauschen. Denn hier geschieht nichts anderes als eine Selbsttötung der Kunst durch einen am Leben verzweifelten Künstler. Aber diese Verzweiflung ist unecht und unfruchtbare. Sie ist nicht die Verschlingung des doppelten Zweifels an seinem Selbst; es ist der verzweifelte, letzte krampfhalte Versuch sich zu retten durch einen Saltomortale des Akrobaten, der durch solch einen nur scheinbar lebensgefährlichen Sprung die Aufmerksamkeit des Publikums erregt, aber sich wieder auf seine Beine stellt. Die Verzweiflung ist Hochmut und Verstiegenheit. Man klatscht ihm nach diesem kühnen Sprunge Beifall und merkt kaum, dass es sich hier um unwesentliche Kunst handelt. Der Künstler führt also nur scheinbar,

er macht uns etwas vor. Der Beifall scheint ihm zu bezeugen, dass die aufmerksame Gesellschaft sich von ihm, diesem »tragischen« Künstler, führen lassen will. Fragt man nach dem Ziele, so kann die Antwort nur lauten: Der Künstler verführt zur Bewunderung seines Ichs, zur Besonderung, also er führt aus der Wirklichkeit des Gemeinwesens heraus, in der er keinen Platz mehr innehat. Er ist ein Verführer zur Absonderung und zur Eitelkeit geworden. Man versteht Plato, dass er den Künstler aus dem Staate wieß [sic].

Lehnt man diese Ästhetik, die die Kunst und das Schaffen immer schon als gegeben voraussetzte und erklärte, ab, macht man die Kunst selbst erst einmal zum Problem, so übernimmt man eine ganz neue Aufgabe. Es gilt dann der Kunst ihren Ort im menschlichen Wesen erst zu bestimmen. Wir fragen also nach der Kunst selbst. Wir wissen nach Ablehnung der Erklärungen ja trotz aller Aufklärung noch nicht, was Kunst eigentlich ist und können sie deshalb nicht als gegeben voraussetzen. Man muss den Platz erst wieder zu erkennen suchen, den die Kunst im gemeinen Wesen, in der Gemeinschaft der Menschen überhaupt hat. Dort, wo man das fertige Gut der Kunst innerhalb der Kultur als einzelnes Faktum herausnahm, wurde diese Frage gar nicht gestellt. Man setzte durch Herausgreifen eines besonderen Kunstgutes ihre Tatsache und Vereinzelung schon voraus und suchte die vernünftige und natürlich Gesetzlichkeit der Kunst zu erkennen, die aber niemals ihre Wesensgesetzlichkeit sein konnte, weil hier zur Erklärung des Gutes nur einzelne Prinzipien des Wesens benutzt wurden. Wir stellen aber ausdrücklich die Frage nach dem Wesen der Kunst. Diese Frage berührt zugleich die Beziehung von Kunst und Gemeinschaft.

Wir müssen also dem Einwande: der Künstler sei der Bindung der Dialektik enthoben, antworten, dass er sich allerdings in der Gegenwart unter dem Einfluss einer an sich denkbaren Kunstdeutung aus der Gemeinschaft zurückgezogen hat, dass er in der Überschätzung seiner Kraft und unter Verkennung seiner Aufgabe sich anmaßt, nach eigener Norm zu leben und zu schaffen. Haben wir aber erst erkannt, dass die an sich mögliche Deutung der Kunst ihn nur dazu verführte, das Selbstbewusstsein zu übersteigern und die wesentliche Aufgabe der Kunst durch Reflektion zu zerstören, so wird man verstehen, dass der Einwand gemacht wurde, aber man wird ihn als das Todesurteil für die Kunst und die Künstler mit Schrecken anhören, weil er das Wesen der Kunst verkennt und zerstört. Im Interesse des Künstlers und seines Lebens wird daher die Frage jetzt dringlich, welches denn die wirkliche wesentliche Kunst sei. Wir suchen keine Deutung faktischer Kunst, sondern die Wirklichkeit und Wesentlichkeit künstlerischen Geschehens.

4 Das Wesen der Kunst

Wird dieses Problem wirklich voraussetzungslos gestellt, so hat man keinerlei festen Grund, von dem man ausgehen könnte. Woran man zunächst anknüpfen kann, das sind kritische Maßnahmen, die dieser radikalen Fragestellung vorangehen müssen. Dieser kritischen Maßnahmen erinnern wir uns jetzt, denn wir haben selbst schon solche Kritik geübt und müssen die Konsequenzen daraus ziehen.

Wir haben die einzelnen Ansatzpunkte in der ablehnenden Kritik der ästhetischen Theorien als Grundlage in Zweifel gezogen; aber man denke doch nicht, dass darin schon die wesentliche Arbeit liege. Die Enthüllung der Eitelkeit und der Herrschaftsucht beim Künstler ist noch keine positive Antwort. Die eigentliche philosophische Arbeit liegt nicht in diesem Ablehnen der Standpunkte. Auch der Zustand der Frage, das Nichtwissen ist noch nicht ein letztes, bei dem wir ausruhen dürfen. Die ihrer Absolutheit entkleideten Standpunkte können sehr wohl fruchtbare Momente für unsere Untersuchung werden, wenn wir uns ihrer erinnern und daraus eine gewichtige Folgerung ziehen. Der Zweifel hat die beiden gewohnten Ausgangspunkte der Ästhetik erschüttert, wir sind auch über den gefährlichen Punkt hinaus, den Zweifel selbst als Denkhandlung zum wesentlichen Ausgangspunkt zu nehmen. Die Konsequenz ist: die Zweifel am geistigen und natürlichen Ich haben sich verschlungen zu einer konkreten Verzweiflung, die die Verlegenheit beim Ausgang unserer Untersuchung prinzipiell klärt. Es handelt sich jetzt um eine wirkliche Verzweiflung, weil wir uns selbst in geistiger und natürlicher Hinsicht als Stützpunkt aufgegeben haben. Wir treten in die Problematik ein. Beide Momente, Geist und Natur, bleiben nur als etwas Relatives in der Erinnerung, und als solches wenigstens halten wir sie fest. Beide Prinzipien boten Standpunkte an, von denen sich Erklärungen, Ansichten eines faktischen Kunstgutes geben ließen. Es ließ sich ein Begriff deduzieren oder eine genetische Ableitung gewinnen, aber das der Kunst eigene Wesen wurde dadurch nicht erschöpft. Die Prinzipien reichen nicht zu, den Gegenstand der Kunst zu konstituieren. Wir halten auch in unserer Verzweiflung daran fest, daß Geist und Natur am Wesen der Kunst beteiligt sind, allerdings nur relativ, in bestimmter Beziehung. Läßt man einzig das vernünftige Ich als Ursprung künstlerischer Werke gelten, so wird die Kunst zwar aus einem Prinzip erklärt, aber nicht der Anteil aller Prinzipien am künstlerischen Geschehen berücksichtigt. Damit würde der Gegenstand, den wir hier behandeln, die ästhetische Gegenständlichkeit, aus der Relation der Prinzipien, mithin aus der Wesensgesetzlichkeit, die wir »Gemeinwesen« nennen, herausgestellt. Denn die Wesensgesetzlichkeit der Kunst muss ja alle anteilnehmenden Prinzipien berücksichtigen. Jede prinzipielle einseitige Deutung verkennt eben das »Wesen«; und das wollen wir ja vermeiden. Deshalb gerade stellen wir uns das Problem von Kunst und Gemeinschaft, weil wir uns aller Prinzipien in ihrer relativen Anteilnahme im »Gemeinwesen« erinnern wollen. Wir müssen unsere Aufmerksamkeit nicht auf das eine oder andere Prinzip, sondern

auf die Prinzipienfülle richten. Hier muss die Problematik der Kunst durch die Dialektik der Prinzipien geklärt, und der Gegenstand der Kunst in seiner Beziehung zum Gemeinwesen deutlich werden.

Damit würden wir unsere Dialektik auf das künstlerische Problem anwenden und die pädagogische Frage auch in ästhetischer Hinsicht stellen. Denn mit der Frage nach dem Anteil aller Prinzipien ist das Verlangen nach wirklicher Kunst verknüpft und ein pädagogischer Anspruch an die Erkenntnis gestellt. Aus dem dialektischen Geschehen sollen reale Kunstgüter hervorgehen, es soll in konkreter Erkenntnis wieder etwas geschehen. Das Gut der Kunst als Gegenstand muss ausgewiesen werden; wir treiben Erkenntnisarbeit hier um der Wirklichkeit willen, also in pädagogischer Absicht. Oder sollten wir uns damit begnügen können, die fertigen Güter der Geschichte zu übernehmen? Das, was uns da die letzte Vergangenheit in ihrer Selbstüberschätzung anbietet, jene Kunst am Rande, erregt ja gerade wegen der Nichtgegenständlichkeit und Unwirklichkeit unsere Zweifel. Es ist damit also alles problematisch geworden, sowohl die alten Kunstdeutungen, die Berechtigung ihres prinzipiellen Standpunktes als auch endlich die faktische Kunst selbst. Wir können nach Ablehnung der Einwände nur dadurch unsere These von der Problematik des Lebens auch mit Bezug auf die ästhetische Erziehung erhärten, dass wir von Grund auf das Wesen der Kunst unter Berücksichtigung unserer Grenzen erfragen.

Wir weichen also nicht mit einem Agnostizismus der Frage aus und kokettieren nicht mit unserer Verzweiflung als Antwort, sondern wir werden durch das Zugeständnis des Nichtwissens zu der Entscheidung genötigt, uns unter Heranziehung aller wesentlichen Prinzipien in die Unordnung und Widersetzlichkeit der Elemente einzustellen. In ihrer dialektischen Beziehungsgesetzlichkeit ist das Wesen der Kunst, ihre besondere Problematik aufzuzeigen. Das Beibehalten des Nichtwissens ist aber nicht wieder eine absolute dogmatische Position, die wir behaupten, sondern es ist die Begrenzung unserer Erkenntnislage, die wir ständig berücksichtigen, um in der konkreten Wesensgesetzlichkeit zu bleiben und unsere menschliche Relativität nicht zu verlieren.

Wenn wir die Grenzen des Wissens in Anbetracht der Widersprüche uns bewusst bleiben, so gibt es gerade deshalb für uns mannigfaltige Arbeit, weil unser Nachdenken konkrete Aufgaben erhält, vor allem die Aufgabe, an dem wirklichen Geschehen aller Art mit dem Bewusstsein der Grenzen und der Bindung teilzunehmen. Und das ist dann mit Bezug auf unser Problem hier nicht mehr eine abstrakte Erkenntnis, kein ästhetisches System, kein *a priori* der Kunst, sondern ein bewusstes Teilnehmen an dem künstlerischen Leben, eine Teilhabe an der wesentlichen Problematik der Kunst, eine Rückkehr in das Gemeinwesen der sich widersprechenden Prinzipien, also eine Hinwendung zu der Dialektik, die der Einwand mit Bezug auf den Schöpferischen Menschen bestritt.

Wir haben bei dieser Untersuchung also ein zweifaches Problem im Auge. Wir behandeln das Problem der Kunst einmal mit Bezug auf die Persönlichkeit als »Wechselwirkung der Personen«. Wir suchen im dialektischen Gemeinwesen das

künstlerische Geschehen zu erkennen, und zweitens achten wir auf den Gegenstand der Kunst, der realisiert werden soll. Die doppelte Frage lautet: wer ist der Urheber oder welchem Geschehen entspringt die Kunst, und dann, welches ist der Gegenstand des Kunstwerks? Diese Fragen sind aber prinzipiell nicht mehr nur auf das Subjekt, den Geist, und nicht nur auf das Objekt, die Natur, gerichtet, sondern beide Male sollen geistige und natürliche Momente Beachtung finden, so daß beide Fragen in Korrelation stehen. Die Frage nach dem Autor ist nach Ablehnung der individualistischen Ästhetik zugleich die Frage nach dem Gemeinwesen, das ist die Dialektik der Prinzipien. Der Gegenstand der Kunst soll aus diesen Prinzipien konstituiert werden. Auf die Objektivität dieses Gegenstandes kommt es uns an. Wir wissen schon aus der vorangestellten Kritik, dass die Isolierung und Überschätzung der einzelnen Künstler die »Gegenstandslosigkeit« der Kunst zur Folge hatte. Die Frage nach dem Wesen der Kunst zerlegt sich somit in zwei Probleme, die wir nun klären müssen.

4 Kunst als Abbild

So hat man ja auch zu allen Zeiten gefragt, soll die Kunst die Gegenstände abbilden, oder in welchem Verhältnis steht die Kunst zur Natur? Heute ist man aufgrund der individualistischen Einstellung sofort bereit, zu antworten, dass von einem Abbild nicht die Rede sei, vielmehr schaffe der Künstler seine Welt selbst. Wir begegnen aber dieser leidenschaftlich stolzen Antwort mit einiger Zurückhaltung, da wir diese Antwort als eine Erklärung erkennen, die uns durchaus nicht genügt. Wir kennen ja nun die allgemeine Zustimmung zu dieser dem Künstler schmeichelnden Deutung, die die künstlerische Form zu einer Abstraktion, zu einer gegenstandlosen, konstruktiven Kunst gemacht hat, sodass sie allerdings gar nicht mehr als Abbild irgend einer objektiven Wirklichkeit angesprochen werden kann.

Diese Kunst ist auch zugleich aus der Gemeinschaft heraus gefallen, sie hat keine Objektivität mehr, weder etwas Überzeugendes, noch etwas Überredendes für den anderen; sie dient der Befriedigung eines besonderen Geschmacks, und wer diesen Reiz des Besonderen einmal gekostet hat, der greift immer wieder danach wie nach einem Narkotikon. Ist eine Kunst gegenstandslos, so ist sie auch nicht Sache der Gemeinschaft, sie hat keine Objektivität, sie ist nicht Abbild einer Wirklichkeit.

Wir fragen also zunächst: Ist die Kunst also doch Abbild einer innerlich oder äußerlich gegebenen Wirklichkeit? Diese Frage gilt in unserer aufgeklärten Zeit fast als ungebildet, jedenfalls als sehr unmodern und rückständig. Wir scheuen uns aber nicht, die Antwort schon jetzt auszusprechen: die wesentliche Kunst setzt eine Wirklichkeit, die sie abbildet, voraus. Es bleibt nur die Frage, welches diese Wirklichkeit ist. Diese These wollen wir zu begründen und die sich ergebende Frage zu klären versuchen. Und zwar zunächst mit Bezug auf die dialektische Wirklichkeit des Geschehens und der Gemeinschaft. Wir kehren damit zur Be-

handlung der ersten Frage zurück. Welches ist der Urheber der Kunst, welchem Geschehen entspringt sie, oder welches ist der Gegenstand der Kunst?

Jedes Tun, also auch das künstlerische Schaffen, das auf ein Prinzip sich gründet und der Form seiner Erklärung entsprechend sich als ein spontanes Schaffen ausgibt, ist kein Geschehen, weil es aus der Relation, aus der Dialektik der widersprechenden Prinzipien hervortritt. Es ist als Gedanke die Deutung eines Tuns, die abstrakte Idee eines Willensgeschehens. Es ist ein konkretes Tun nur dann, wenn es dem ethischen Gesetze des Widerspruchs untersteht und der Begrenzung und Bindung unseres Wesens Rechnung trägt. Konkretes Tun beruht auf der Dialektik der Prinzipien.

Es kann das gesonderte Tun eines Künstlers auf keinen Fall eine Ursprünglichkeit des Geistes oder der Natur bezeugen, es kann keine Gegenständlichkeit im Werk schaffen, wenn eine individualistische Selbstdeutung über das Geschehen sich erhebt. Jedenfalls wäre ein solches auf eine »Unmittelbarkeit« sich gründendes Tun nicht wirkliches Tun, nicht dem Wesen des Menschen entsprechend, denn man hätte hier von der Bindung, von den Grenzen, die allem menschlichen Tun gesetzt sind, abgesehen, und deshalb wäre auch das Ergebnis dieser idealen Tuns keine Realisation, keine Gegenständlichkeit, sondern ein ideeller ästhetischer Wert der Schönheit. Ein solches Tun hat die Ursprungszugehörigkeit verloren. Wir werden uns also die Frage vorlegen müssen, ob ein wirkliches Tun vorliegt, das der Dialektik entspricht, den Widerspruch achtet und die Grenzen wahrt. Ein solches konkretes Tun ist nur dadurch ursprünglich, d. h. eben ursprungbezogen, dass es den Anspruch auf subjektive Ursprünglichkeit, die absolute Herrschaft über seinen Gegenstand abgegeben hat; denn diese Herrschaft hat es nur der Idee nach im abstrakten Tun, nicht aber in der Wirklichkeit der begrenzten Welt. Jedes Tun unterliegt dem Widerspruch, ist ein Tun der Gemeinschaft, wenn es auf der Beziehungsgesetzlichkeit des Gemeinwesens beruht, d. h. alle Prinzipien berücksichtigt. Das künstlerische Tun kann also keine Sonderstellung beanspruchen, oder aber es fällt aus dem Rahmen des sittlichen Tuns heraus, es wird dann gegenstandslos. Nur aufgrund ästhetischer Selbsterklärung kann der Künstler glauben, sich dem ethischen Gesetz entziehen und der Gemeinschaft entfliehen zu können.

Die dialektische Fassung des Willens, das konkrete Tun in der Gemeinschaft ist allein ein ursprungbezogenes Handeln, weil in der Beachtung des Widerspruchs der Ursprung indirekt berücksichtigt wird. Kein Einzelner hat ein Anrecht auf diesen Ursprung. Alles Tun ist dadurch ein gegenständliches Tun, dass es in den durch den Widerspruch geforderten Verkehr der Verantwortung eintritt. Diesen wirklichen Verkehr als Wechselwirkung in der Gemeinschaft setzt auch die Kunst voraus. Sie will ja auch ausdrücklich Werke und Güter schaffen. Sie kann sich deshalb von den ethischen Grundlagen nicht ablösen oder sich dem ethischen Gesetze entziehen. Sie tut das nur auf die Gefahr hin, ihre Gegenständlichkeit und Ursprungszugehörigkeit zu verlieren. Die Frage ist nur, welches ist die beson-

dere Aufgabe des künstlerischen Tuns, welchen Ort hat die Kunst in der Gemeinschaft der Menschen?

Die Kunst ist ein Können. Was der Mensch kann, das ist durch die Grenzen seines Wesens festgelegt. Unmögliches zu können ist eine Anmaßung, das bedeutet eine Überschreitung der Grenzen, ein Sichverlieren ins Grenzenlose und Formlose. Das kann also nicht Kunst bedeuten. Das Können kann deshalb nur das Reich des Möglichen beherrschen. Kunst ist die Sphäre der Möglichkeiten. Was aber ist möglich? Welches ist der Gegenstand der Kunst? Kunst kann nur die Grenzsetzung, die Abgrenzung des gesamten ethischen Tuns ausmessen und damit die Gestaltung alles sittlichen Tuns durch Gemessenheit und Maßhalten zu ihrer besonderen Aufgabe machen. Die Aufgabe der Kunst ist die Durchführung der Bescheidung, der Abgrenzung alles Tuns in gemessener Proportion. Die Kunst ist es gerade, die den Riss im menschlichen Wesen, das Leid, die Bindung, den Zwiespalt zur Grundlage hat. Sie will die Hässlichkeit und Bitterkeit des Daseins durch Proportionierung verschönen. Sie macht aus der Bindung und Endlichkeit eine Tugend: die Schönheit. Sie verwandelt die Gegensätze und Feindseligkeiten der Menschen in ein geformtes Betragen, das dem leidvollen gemeinschaftlichen Leben in einem Friedensschluss Rechnung trägt. Solcher Verkehr ist im Widerspruch und im Kampf der ungleichen Menschen begründet. Die Kunst sucht Harmonie, die mögliche Brücke von Mensch zu Mensch trotz aller Spannung. Aber sie entflieht damit nicht der Wirklichkeit; sie ist eine Form des Geschehens. Jedem kämpfenden, sich widersprechenden Tun lässt sich eine Form geben, die im besondern Maße dem bitteren Entscheide Rechnung trägt, der uns auf das Menschliche und Endliche verweist. Die Bescheidung enthält nun das Mögliche an Harmonie, eine Form des geselligen Verkehrs, die der Bindung, der Ehrfurcht und dem Leide Ausdruck gibt.

Dadurch, dass die Kunst alles ethische Tun gestaltet, nimmt das besondere Tun der Kunst seinen Platz in der wirklichen Gemeinschaft ein. Das Subjekt dieses künstlerischen Vermögens ist der soziale Wille. Das Geschehen ist die Beteiligung einer Gemeinschaft als Wechselwirkung von Personen. Man kann sich die Kunst nicht von diesem gemeinschaftlichen Tun abgelöst denken, sie ist das Abbild, die Gesamtform des wirklichen Geschehens in der Gemeinschaft. Wo diese Wirklichkeit einer Kunst fehlt, muss der Künstler sich zunächst um diese ethische Wirklichkeit bemühen. Er muss in den Verkehr treten. Die Leistung der Darstellung ist von sekundärer Bedeutung. Diese Form des Verkehrs ist deshalb aber nicht formal oder abstrakt, sondern sie hat alles besondere sich widersprechende Tun zum Inhalt, sie baut sich auf das ethische Tun auf. Sie gibt jedem Verhalten in der Beziehung die schöne Form. Die Bindung wird über der Gegenständlichkeit betont, der mögliche Frieden über den Kampf tröstend ausgebreitet. Die Kunst ist somit nicht eine Besonderheit und ein Gesondertes, sondern die allgemein verwirkliche Möglichkeit des Friedens und der Harmonie, das Verbindliche in jedem Verkehr. Die Kunst ist auch nichts Überflüssiges, sondern der Totalität des Wesens notwen-

dig verknüpft. Die Kunst hat ihren Ort in der Gemeinschaft und kann nur in der Gemeinschaft als Form des geselligen Verkehrs eine Gegenständlichkeit haben.

Die künstlerische Form setzt somit einen Gegenstand, ein wirkliches Geschehen und Handeln voraus. Allerdings liegt diese Wirklichkeit in einer anderen Richtung als wir vielleicht anfangs vermuteten. Es ist nicht mehr die Gegenständlichkeit draußen in der objektiven Natur, sondern auf der Seite der verbundenen Subjekte wird ein wirkliches Geschehen im dialektischen Willen vorausgesetzt. Hier muss die Form, die die Kunst in ihren Werken widerspiegelt, erst Form des wirklichen Lebens sein. Sie ist also niemals von einem Einzelnen geschaffen. Hier in der Sphäre der Gemeinschaft vollzieht sich die Schöpfung einer konkreten Form des Verkehrs. Sie wird also in der Tat, sobald ein Künstler sich ans Werk macht, nur abgebildet. Der Künstler kann nicht isoliert als der Urheber dieser Form angesehen werden, weil die Form aus dem Verkehr mit dem anderen, aus dem Leid an dem anderen entsprang. Nur das Abbilden ist seine besondere Leistung. Die Gegenständlichkeit entspringt aus einer zerrissenen Künstlerseele, die zugleich die Stelle der Gemeinschaft ist. Der Einzelne kann die künstlerische Form nicht allein schaffen, das widerspräche dem Wesen der Kunst und dem Gesetze der Ethik. Durch Beachtung der Grenzen, durch allgemeine Bescheidung erhält die ethische Wirklichkeit die Form des geselligen Verkehrs in der Kunst als dem Reich des Möglichen.

Soll das Werk des Künstlers Inhalt haben, so ist es der Dialektik der Gemeinschaft entsprungen, und es bildet eine wirkliche Gegenständlichkeit als geselliges Betragen ab. Schöpfer ist nie einer allein, auch nicht ein Bund der Verkehrenden, sondern Kunst ist ein Band, das die Begrenzung und maßvolle Bescheidung in der Zwietracht zu einer wesentlichen Seite des ganzen Lebens im Gemeinwesen macht. Dadurch ist der Kunst ein Platz in der Gemeinschaft gewonnen.

Ein moderner Kunstkritiker, der der Zeit entsprechend individualistisch und aufgeklärt denkt, hat einmal als absprechendes Urteil über ein Kunstwerk den Satz ausgesprochen: »Das ist nur Dialektkunst«. Er meint damit, dass ein Werk seine begrenzte Bedeutung haben mag in einer besonderen Provinz, aber um weitere Bedeutung beanspruchen zu können, sei es zu sehr beheimatet und in dem Verkehr einer begrenzten Gemeinschaft gegründet. Damit ist ungewollt gerade der Maßstab angelegt, den wir im Auge haben. Diese mitleidig betrachtete Kunst steht in der Dialektik einer Gemeinschaft, sie ist die Form eines trotz des Widerstreites friedfertigen, geselligen Verkehrs. Sie hat die Aufgabe erfüllt, einem menschlichen Kreis ein Gepräge zu geben und die Gegenständlichkeit der Heimat zu gestalten. Sie hat Seele! Sie ist zwar von einem Einzelnen ausgeführt, aber dieser Einzelne steht so fest in der Bindung und Bescheidung seiner Gemeinschaft, dass er nur die ethische Wirklichkeit abbildet, in der er selbst steht. Er gestaltet nicht sein besonderes, reizvolles Dichterland, sondern eine der Gemeinschaft gehörige Heimat. Diese wäre nicht die Heimat, wenn in ihr nicht eine Gemeinschaft wohnhaft wäre. Die gemeinsame widerspruchsvolle Arbeit macht auch die Natur draußen erst zu einer eigenen Welt. Der Künstler als einzelner kann nichts Gegenständli-

ches schaffen ohne sich als Beauftragter der Gemeinschaft zu empfinden, ohne auf die Wirklichkeit der Gemeinschaft seine Kunst zu gründen. Es wird eine wesentliche Form des geselligen Verkehrs vorausgesetzt, die der Künstler uns in seinen Realisationen abbildet, die er dann auf ein Außen, auf die Natur überträgt. Das wirkliche Maß, die Grundproportion der zwiespältigen Seele kleidet auch die Natur in ein künstlerisches Gewand und macht sie zum Tummelplatz des Verkehrs.

Nun ist dieser Verkehr aber nicht als eine konventionelle Geselligkeit zu verstehen. Es ist sehr wohl denkbar, dass eine Geselligkeit der Menschen an der Grenze des Zusammenhaltens ethischen Tuns angelangt ist und in der Auflösung sich befindet. Der Künstler sieht sich aufgrund der allgemeinen Nichtigkeit unfreiwillig isoliert. Er allein lebt aber noch in dem Verkehr, er streckt seine Hand nach dem andern aus, aber alle lassen ihn im Stich. Als unfreiwillig Vereinzelter trägt er noch an dem Leide der Gegensätzlichkeit. Er besitzt noch Seele. Er schafft aufgrund dieses gefährdeten Verkehrs am Rande der Gemeinschaft. Die ungeheure Aufgabe dieser unfreiwillig Vereinzelten mag die Gestalt van Goghs oder Strindbergs deutlich machen. Diese Künstler sind nicht zu verwechseln mit demjenigen, der sich selbst in die Einsamkeit begab, der die Kraft des Verkehrs durch Selbstüberschätzung und Misstrauen verlor. Diesem bedeutet sein künstlerisches Schaffen nicht mehr eine ethische Angelegenheit, sondern eine Verführung zur Absonderung aus der Gemeinschaft. Die Werke des unfreiwillig Isolierten, an dem Widerspruch der Menschen Leidenden würden die Sehnsucht nach Verkehr dadurch verraten, dass sie Gegenständlichkeit enthalten, eine gestaltete Welt anbieten, die einer Gemeinschaft als Heimat dienen kann.

5 Der Gegenstand der Kunst

Damit sind wir schon zu der zweiten Frage übergegangen, zu der Frage nach dem Gegenstand der Kunst, der von den einzelnen Künstlern als Boden des gemeinschaftlichen Verkehrs dargestellt wird. Man wird einwenden, dass einzelne Künste einen solchen Gegenstand nicht nötig haben. Aber Künste, wie Musik, Dichtung und Architektur sind nur scheinbar ohne Bezug auf einen Gegenstand. Die Gegenständlichkeit spielt auch bei ihnen eine Rolle. Das Verhältnis dreht sich nur bei diesen Künsten, die auf innerer Anschauung beruhen und in der Form der Zeit sich ausdrücken, völlig um. Sie wenden sich von der Gemeinschaft, von dem distanzierten Verkehr als dem Gegenstand der Kunst nicht nach außen, wie die bildende Kunst, sondern nach innen und lassen die Form des wirklichen Verkehrs in dem Rhythmus der Sprache und der Töne widerklingen. In dem Stoff der äußeren oder inneren Natur wird die Form eines wirklichen gegenständlichen Verkehrs dargestellt. Es handelt sich aber nur dann um gegenständliche Kunst, wenn die Darstellungen der Natur oder der Empfindung zur Mitteilung im Verkehre bestimmt sind und von der Gemeinschaft aufgenommen werden können. Der Darsteller gibt zwar das Bild als Einzelner wieder, es handelt

sich aber um den Boden eines gemeinsamen Verkehrs, der einer sozialen Forderung entsprechend dargestellt wird. Auf die äußere oder innere Natur wird die Form als Harmonie und Schönheit übertragen, wenn das Verhältnis der Menschen untereinander die wesentliche Begrenzung seelischer Bindung an sich trägt. Es handelt sich um eine Dialektkunst, weil der enge Boden der nächsten Heimat durch den Wechselverkehr eine wesentliche Begrenzung erfährt und als Spiegel des menschlichen Geschehens angesehen werden kann. Das Leid der Zwiespältigkeit und Gegensätzlichkeit der Menschen ist nicht aufgegeben, oder es weckt das Verlangen nach Frieden und einer gemeinsamen, möglichst harmonischen Ansicht der äußeren und inneren Natur. Jede künstlerische Darstellung hat den Zweck, den anderen, mit dem eine Form des geselligen Verkehrs erreicht ist, an der Schönheit des Dargestellten teilnehmen zu lassen. Das gilt vom Bilde ebenso wie von einem Gedicht, von einem Liede wie von einem schönen Haus. Ohne die Voraussetzung der wirklichen Gemeinschaft und ihres maßvollen Verkehrs bleibt ein Werk gegenstandslos. Die künstlerische Form wird also zum Gesetz der Gemeinschaft. Ein Haus, z. B. bildet als Kunstwerk die Proportion des geselligen Lebens ab, sie macht die Grundproportion als Gesetz der Gemeinschaft anschaulich. Der Inhalt, das wirkliche durch Bindung beherrschte Leben, ist der Gegenstand des Bauwerks. Löst sich diese Bindung auf, entspringt die Form nur noch dem besonderen Einfall, so hat damit das Kunstwerk nicht mehr die Objektivität, es kann nicht von andern gegenständlich gesehen werden, es wird schließlich gegenstandslos und fällt damit auch aus der Gemeinschaft heraus.

Das Objekt der inneren und äußeren Anschauung ist der Anlass, eine Form darzustellen, die aus dem wirklichen Geschehen geschöpft ist. Das Maß, die Proportion, ist aus der Beziehung der Menschen, aus ihrer Gemeinschaft zu entnehmen. Kunst ist die Bescheidung, das Sichabfinden mit der Grenze, aber zugleich der Respekt vor dem Begrenzenden. Nur durch Ehrfurcht wird eine künstlerische Darstellung ursprungbezogen, gegenständlich und beachtungswürdig. Will man die Grundempfindung des Künstlers ausdrücken, so kann sie nicht mehr eine individuelle »Ekstase«, kein einzelner »Rausch«, keine natürliche »Erotik« sein, sondern sie ist die wirkliche Liebe als die konkrete Beziehung zum anderen.

Die Freiheit des Künstlers scheint damit ungebührlich eingeschränkt zu sein. Sein Spieltrieb wird als formal und unwesentlich abgelehnt. Sein Tun wird wieder zu einem Tun in der Gemeinschaft; es wird unter das sittliche Gesetz gestellt. Er erhält einen Gegenstand in der Bindung. Nichts »Besonderes« kann ihm mehr gestattet werden. Wird die Kunst damit nicht in der Sphäre des alltäglichen Verkehrs entweicht? Wird ihre Verknüpfung mit dem wirklichen Geschehen der Arbeit des Alltags nicht den Flug der Phantasie hemmen? Widerspricht die Bindung an die Wirklichkeit nicht der Unendlichkeit der Möglichkeiten, und die Verknüpfung mit dem allgemeinen ethischen Gesetz nicht der immer neu geforderten Gestaltung, so fragen wir von neuem?

Der freie Flug der Phantasie hat trotz der gesteigerten individuellen Leistungsfähigkeit mit einem Sturze auf die wirkliche Erde geendet. In der nüchternen

Wirklichkeit mag der Künstler nun seine Kraft bewähren und seinen Gegenstand finden. Ist seine Eitelkeit zu sehr gesteigert, so wird er in dem wirklichen Geschehen eine komische gespreizte Figur machen und wie ein Seiltänzer oder ein Flieger sich über den Köpfen der Menge weiter produzieren. Dort hindert ihn keine Bindung; er kann seine Kopfsprünge und Überschlagungen beklatschen lassen. Der Arm der Gerechtigkeit wird den, der sich dem gemeinsamen Boden entzog, nicht erreichen. Es mag deshalb eine Zeitlang so scheinen, als unterstünde er einem »individuellen Gesetz«, als käme es nur auf die kunstvolle Leistung an. Eine Weile vermag ein solches Gaukelspiel der Artisten noch die Gemeinschaft zu unterhalten, aber es ist deshalb doch nur Artistenhandwerk. Die meiste Kunst ist heute ein solches Unterhaltungsmittel geworden.

Es kommt aber der entscheidende Augenblick, wo die Nichtigkeit der gesonderten Kunst sich enthüllt, wo es deutlich wird, dass die Kunst nicht mehr zum Gesetz der Gemeinschaft taugt, dass sie keine Gegenständlichkeit mehr hat, keine Arbeit an der Heimat leistet, keinen Gegenstand mehr anbietet. Sie verpufft plötzlich wie ein Feuerwerk. Aber vielleicht hat sich die Gemeinschaft als wirklicher Verkehr inzwischen auch aufgelöst. Man verlangt gar nicht mehr nach einer bindenden Kunst und nach einer Form des Verkehrs. Jeder sucht sein Vergnügen und seine Reize und treibt die Kunst des Lebens für sich. Alle Wirklichkeit ist damit in Zerfall geraten, und es erstaunt uns nicht, wenn der ehrliche Künstler als erster konsequent den Sprung ins Nichts wagt und sein Dasein gegen ein Ungewisses vertauscht, wie der Bildhauer Olle Montanus in Strindbergs Erzählung »Die roten Zimmer« das tut.

Es bestätigt sich also, mit der Gegenständlichkeit der Kunst ist die Bindung an die Gemeinschaft verknüpft. Mit der Auflösung der Bindung in der Gemeinschaft fällt der Gegenstand der Kunst dahin, wird die Kunst gegenstandslos, abstrakt, konstruktiv, eine artistische Technik. Die Kunst tritt nun aus der Dialektik des Verkehrs heraus, sie ist nicht mehr wesentliche Form und Ausdruck der Bescheidung, nicht mehr die bescheidene Form täglichen Lebens. Selbst angenommen, es wäre eine solche reizvolle besondere, technisch artistische Kunst an der Grenze des Zerfalls des menschlichen Wesens noch echt, sie bedeutete dann nur den wahren echten Ausdruck einer in sich selbst zerfallenen Zeit, eines Verlustes der Seele. Wird man deshalb diese Kunst am Rande höher werten dürfen, als eine Dialektkunst, die in der Gemeinschaft sich verbirgt, die die Heimat anspruchslos gestaltet und die Form eines geselligen Verkehrs widerspiegelt, nur weil jene an technischer Leistung und Seltsamkeit alles Bisherige übertrifft?

Gewiss haben wir hier zwei entgegengesetzte Künstlertypen vor uns. Unendlich weit stehen beide voneinander entfernt. Der eine wird freilich als Führer seine Gefolgschaft beherrschen und eine Gemeinschaft als sein Publikum beanspruchen, das ihn verehrt. Der andere wird vornehmlich seine Kunst in den Dienst der Gemeinschaft stellen und auch von ihr in Anspruch genommen werden. Seine Kunst ist ja das Gesetz der Gemeinschaft. Sie enthält Gegenständlichkeit, sie ist also eine »wirkliche« Gabe, die sich annehmen lässt. Seine Form wird zur Form

des wirklichen Verkehrs, sie breitet eine Schönheit über den Alltag aus, weil sie dem wirklichen menschlichen Leben entnommen wurde und der sozialen Forderung entspricht.

6 Die Aufgabe des Künstlers

Die Ausnahmestellung der Künstler erscheint nun bedeutend eingeschränkt. Wenn die Kunst die Form des geselligen Verkehrs ist, so kann sie nicht selbst außerhalb der Sitte und des sittlichen Gesetzes stehen. Der Künstler ist nicht mehr der Spielende, der von einem eigenen ästhetischen Staate träumt, sondern er steht mit jeglicher Arbeit verknüpft auf dem Boden der Gemeinschaft. Diesen wirklichen Gegenstand, die ethische menschliche Wirklichkeit bildet der Künstler ab. Sein Gegenstand ist ihm aber nicht fertig gegeben, er ist eben ein »dialektischer« Verkehr, der in beständigem Flusse sich befindet. Aber der Einzelne kann diese Wirklichkeit nicht gestalten, wie die moderne Ästhetik meint, der Künstler schreibt der Welt nicht sein Gesetz vor, er übernimmt keinerlei Führung und Erziehung, sondern zum Verkehr gehören zum mindesten zwei. Nur wenn der Abstand gewahrt bleibt, nur wenn die Grenze von keiner Seite überschritten wird, nur dann ist im Verkehr eine Ursprungsbzogenheit gerade infolge des beiderseitigen Ausgeschlossenseins vom Ursprunge, einer Bescheidung und Begrenzung beider, eine bindende Form ihres Verkehrs möglich. Diese Form ist Sache der Gemeinschaft, sie ist aber nicht etwa aus der Phantasie eines Einzelnen entstanden. Die gegenständliche künstlerische Form kann gar nicht aus dem Kopfe oder Blute eines Einzelnen hervorgehen. Sie wird mit »Geist« oder »Blut« nur erklärt. Sie ist dann Abbild, wenn der Künstler an dem Verkehr teilhat, und mitten in der Gemeinschaft steht. Der Schöpferische hat deshalb keinen gesonderten Platz am Rande oder über der Gemeinschaft; er steht in der Not der Gemeinschaft, wie jeder Bürger, er hat also in der Gegenständlichkeit seiner Kunst, in dem Stoff selbst so viel zu tun, dass er sich nicht beklagen kann, es sei seiner Tätigkeit, seinem Fleiß irgendwelche Beschränkung auferlegt. Er kann sich nicht mehr beschweren, dass ihm das Erlebnis, aus dem seine Kunst Nahrung zieht, fehle. Dieses Erlebnis ist allerdings nicht mehr ein erotisches, auch kein geistiger Rausch oder Kunsttrieb, aus denen titanische Gefühle erwachen. Es ist ein wirkliches, dem Menschen allein eigentümliches seelisches Leben, ein dialektisches Tun. Wenn eine Kunst in dieser ethischen Sphäre verankert ist, so hat sie ihren Gegenstand nicht mehr zu suchen oder auszudenken. Die Kunst dient nun nicht mehr zur Repräsentation der großen Menschen, nicht allein zum Schmuck der Einzelnen, der Fürsten, sie ist keine Verführung durch Prachtgewänder und Feingeschmäcke, sie gibt vielmehr der Form des gemeinschaftlichen Lebens als Bescheidung und Begrenzung Ausdruck. Die Ausdrucksfähigkeit ist aber keine Unmittelbarkeit eines Einzelnen mehr, sie ist nur denkbar durch die Vermittlung der Gemeinschaft. Stunde der Künstler in direkter Beziehung zu einem Ursprunge, aus dem seine Kunst flößte, empfinge durch die Einflüsterung der Naturkraft oder seines Geistes

eine besondere Norm, so wäre er damit aus der ethischen menschlichen Wirklichkeit herausgetreten, denn er würde sich nun wieder auf ein Teilprinzip des menschlichen Wesens stützen, aber nicht mehr dem dialektischen Wesengesetz des Menschen entsprechen. Er würde sich damit jeder Verantwortung entziehen. Sein Verkehr bestünde dann nur in dem Horchen auf die innere, unmittelbar vernommene Stimme, die ihn zu der Meinung verführt, Kunst sei aus der Beziehung mit dem Göttlichen entsprungen, sie sei am Ende selbst Religion, und der Künstler sei ihr Hohepriester. So sucht sich die Eitelkeit die Herrschaft in einem absoluten Grunde zu sichern.

Die Verknüpfung der Kunst mit der Sittlichkeit und Gemeinschaft bedeutet keine Degradierung der künstlerischen Aufgabe als ein Mittel der Moral. Auch die ethische Sphäre ist nicht mehr individualistisch begründet, auch hier kann man nicht mehr absolute Maßstäbe anlegen und im eigentlichen Sinne »moralisieren«. Die Unvollkommenheit, der kräftige Anteil der Sinnlichkeit, der Anteil des Geistes und der Ideale als Zwecke sind bei der geforderten Haltung des Künstlers berücksichtigt. Alle Prinzipien sind jetzt zur Konstituierung des Wesens herangezogen. Ihre Dialektik löst jede Ursprünglichkeit auf. Es ergibt sich keine endgültige Ordnung, da der Widerspruch infolge des Abstandes vom Identischen bestehen bleibt. Chaos ist im menschlichen Wesen genug anzutreffen, sodass man es nicht prahlerisch zu betonen braucht. Ein Einzelner kann aus diesem Chaos nie »Sterne gebären«.

Was der Einzelne in der Tiefe seiner Seele als »Kunsttrieb«, »Intuition«, »künstlerische Offenbarungen« ausgibt, sind meist gegenstandslose, grundlose Sumpfachen, in denen Blasen aufsteigen, wenn man darin wühlt. Diese lassen sich vielleicht künstlich entzünden und leuchten dann einen Augenblick; aber diese Irrlichter können den Wanderer nur auf falsche Wege locken, sie werden ihn schließlich in den gleichen Sumpf der Eitelkeit ziehen. Vor solchen eitlen Künstlern ist allerdings eine Scheu berechtigt, aber nicht mehr die Scheu der Verehrung. Diesem Künstler wird man keine Vormachtstellung mehr einräumen dürfen. Seinen Einfluss auf die Zeit muss man eindämmen. Er könnte ja auch andere dazu verführen, in den Sümpfen ihrer Seele zu wühlen und die künstlerische Atmosphäre zu vergiften.

7 Erziehung zur Kunst

Gewichtige Konsequenzen ergeben sich nun auch für den, der als Ästhetiker nachdenklich die Kunst begleitet und zur Kunst, zum Kunstgenuss erziehen will. Wir können den Ästhetiker nicht daran hindern, sich die Kunst von einem Standpunkt aus zu deuten, sich Maßstäbe der Beurteilung und Erklärung zu suchen, aber bei solcher ästhetischen Bemühung muss sich der Reflektierende darüber klar sein, was er will und kann. Der Begriff der Kunst oder ihre natürliche Erklärung als eine Schöpfung gibt keine Antwort auf die Frage nach dem Wesen der Kunst. Jenes sind Beleuchtungen der faktischen Kunst, Erklärungen eines tatsächlichen

psychologischen Kunstschaffens. Der Deuter weiß ja noch gar nicht, ob das, von dem er ausgeht, auch wirklich gegenständliche Kunst ist. Eine Analyse der Kunst ist daher noch nicht möglich. Der Ästhetiker muss die Gefahr kennen, die darin besteht, dass der Künstler seine verstehenden Beleuchtungen für sich als maßgebend ansieht, sich schließlich gemäß den Deutungen für einen ohne Begriffe und Zwecke Schaffenden oder für einen genialen Menschen hält, der Verbindung mit dem Ursprung in seiner Schöpferkraft zu haben glaubt. Es fehlt bei diesen Deutungen die Berücksichtigung der Grenzen. Denn es wurde nicht eine Dialektik angewandt, und deshalb ist es verhängnisvoll, wenn eine künstlerische Erziehung sich auf eine solche Ästhetik aufbaut, die das Wesen der Kunst verkennt.

Es ist auch durchaus nicht möglich, durch analytische Deutungen der Kunst andere zur Teilnahme am künstlerischen Geschehen zu erziehen. Eine einseitige Erklärung des Kunstfakts verführt zu einer Einseitigkeit, zur Isolierung, zur Verkennung des Wesens der Kunst. Es kann eine solche Deutung uns niemals den Ort aufweisen, den die Kunst in der Gemeinschaft einnimmt, da sie den Künstler aus der Gemeinschaft herausstellt und besondere Normen für die Kunst fordert. Solche Ästhetik kann uns auch nicht dazu heranbilden, an dem Gegenstande teilzunehmen, den die Kunst darstellt. Sie lässt ihn aus der Ursprünglichkeit des Einzelnen entstehen und bereitet uns so auf immer neue Überraschungen vor; Erwartungen nach neuen erstaunlichen Anblicken werden angeregt, die Sensationslust geweckt, ein falscher Respekt vor dem Auffallendsten bewirkt, aber es wird niemals zur Teilnahme an dem wirklichen Geschehen der Kunst erzogen. Schließlich suchen wir nur nach den Irrlichtern über den Einöden und folgen gar selbst ihrem verlockenden Lichte aus der menschlichen Gemeinschaft heraus.

Die Ästhetik kann einen pädagogischen Anspruch überhaupt ablehnen und sich darauf zurückziehen, sie habe nichts derartiges gewollt, sie habe doch ein Recht, Kunst als Schöpfung des Geistes oder der Natur zu betrachten, und wir müssen ihr zustimmen; aber wir müssen sie immer wieder auf die Grenzen dieser Betrachtung aufmerksam machen. Die Ästhetik tritt damit selbst aus der Gemeinschaft, aus der Sphäre der Verantwortung, aus dem Verkehr heraus. Sie kultiviert ihren Geschmack an vorliegenden Kunstfakten, sie erscheint vielleicht von unerhörter Tiefe und Feinheit, sie genießt denkend oder fühlend das Geschaffene nach, aber sie vermag niemanden an den Gegenstand dieser Kunst heranzuführen. Sie erzieht nur zum Geschmack.

Aber ist das ein Vorwurf? Was kann sie denn anderes tun? Ist es nicht bitter, den Ästhetiker auf seine Schranken aufmerksam zu machen? Einmal leidet er selbst schon daran, die »Ursprünglichkeit« des Künstlers nicht zu besitzen, nun soll er auch von der Erziehung und Führung zu künstlerischem Wesen ausgeschlossen sein? Ist das nicht zuviel der Härte? Wird der Mangel an eigener »Ursprünglichkeit« von dem Ästhetiker beklagt und ihr Besitz beneidet, so ist zu sagen: »diese Klage ist unbegründet und dieser Neid ist ohne Anlaß«. Niemand hat ja Ursprünglichkeit. Jeder hat dem Wesen der Kunst entsprechend an dem wirklichen Verkehr teil, der durch den Künstler erst abgebildet wird. Ist es nicht viel wichtiger, an der

gestalteten, allerdings bescheidenen und begrenzten ethischen Wirklichkeit teilzunehmen, als zufällig an der Wiedergabe dieser Wirklichkeit beteiligt zu sein? Durch die Überspannungen der Kunstdeutungen laufen wir Gefahr, an der Kunst nicht den Anteil zu nehmen, der uns möglich ist. Wir lehnen es durch die Über-schätzung des Künstlers nur allzu leicht ab, der Kunst wirklich den Platz einzuräumen, der ihr dem Wesen nach zukommt. Wir glaubten, die Kunst durch unsere Deutungen in der Gemeinschaft zu fördern, und haben gerade dazu verführt, sie auszuschließen, sie für ein Besonderes und Gesondertes zu halten.

Und was das allerschlimmste ist, wir haben uns durch die einseitig gedeute-te Kunst selbst verleiten lassen, dem Künstler aus der Gemeinschaft hinaus in die Einsamkeit zu folgen und aus der Sphäre der Verantwortung herauszutreten. Wir haben die ästhetische Anschauung auf die Totalität der Welt übertragen und nach dem Muster des für ursprünglich gehaltenen Künstlers den erkennenden Menschen überhaupt für schöpferisch, für den, der die Natur aus sich gestaltet, gehalten. Wir sind damit an dem Gipfel der Gottlosigkeit angelangt, den man Vergötterung des Menschen nennt.

Man wird aber einwenden, dass wir mit dem Widerspruch gegen die Ausnahmestellung des Künstlers – eines letzten Resultates der Aufklärung, das ja Gemeingut aller Gebildeten geworden sei – selbst auch aus der Gemeinschaft heraustreten und uns mit einer sehr abweichenden Ästhetik von den übrigen Ästhetikern isolieren.

Die Gemeinschaft, aus der wir allerdings heraustreten, ist die Einstimmigkeit eines Chors, der glaubt, dass das Preislied von der menschlichen Schöpferkraft »Wahrheit und Wirklichkeit« bezeuge, weil es überall so laut ertönt. Aber trotzdem sind wir doch in »Wirklichkeit« nicht schöpferisch! Das heraustreten aus dieser unwirklichen Gemeinschaft der »Aufgeklärten« bedeutet eine Rückkehr zur wirklichen Gemeinschaft, die allerdings sich nie einstimmig selbst preist, son-dern die nur deshalb wirklich ist, weil sie den Verkehr widersprechender Men-schen enthält. Hier einzutreten bedeutet keine Isolierung, sondern eine Bindung, und in dieser Sphäre ist jedem Menschen eine besondere Aufgabe gegeben, nicht nur dem Künstler, sondern auch dem, der mit ihm im Verkehr steht, dem Kun-stfreunde. Er sucht allerdings nicht mehr allein das Werk zu beurteilen und seinen Geschmack zu entwickeln, er nimmt an ihm dadurch teil, dass er die maßvolle Form des Verkehrs annimmt und seinem ethischen widerspruchsvollen Tun auch diese letzte künstlerische Gestalt geben lässt. Er bemüht sich jetzt um den Gegen-stand der Kunst und sucht selbst an der Erziehung zur Kunst, an dem dialektischen Geschehen teilzunehmen.

Es ist ihm nichts Fremdes, das er verstehen oder anderen deuten und nahe bringen müsste. Die Kunst ist auf dem Boden seiner Heimat gewachsen, und die Gegenständlichkeit ist allen als Heimat vertraut. Ist die Kunst aber Gesetz der Gemeinschaft, so kann sich der Einzelne nicht anmaßen, dieses Gesetz begrifflich oder natürlich zu bestimmen.

Die Kunst ist nicht mehr eine Überraschung, nichts Besonderes, das irgendwo am Rande der Gemeinschaft plötzlich auftritt. Sie enthält nicht ein »individuelles Gesetz«, sondern sie ist wirklicher Dialektik entsprungen, sie ist die Form der Gemeinschaft, Gestaltung gemeinsamen Bodens. [...]

Dieser Aufsatz, als Rede in Wiesbaden am 27. April 1924 gehalten, wurde ursprünglich publiziert in:

Eberhard Grisebach: Die Grenzen des Erziehers und seine Verantwortung. Halle/Salle: Niemeyer 1924, S. 170–201

und erscheint in diesem Band mit freundlicher Genehmigung des Verlags Walter de Gruyter, Berlin.

Was heißt: »Die Kunst ahmt die Natur nach«?

Im Pantheon in Rom findet sich das Grab Raffaels. Die kleine, schwer lesbare Grabschrift ist von Kardinal Pietro Bembo, einem berühmten Humanisten, verfasst. Sie lautet: »Ille hic est Raphael. Timuit quo sospite vinci/rerum magna parens et moriente mori.« Frei übersetzt: »Hier liegt Raffael. Durch den Lebendigen fürchtete die große Gebärerin der Dinge besiegt zu werden, durch den Sterbenden zu sterben.« Die *magna rerum parens* ist die Natur, und zwar die *natura naturans*, also nicht der Inbegriff aller Dinge, sondern das, was alle nicht von Menschen gemachten Dinge hervorbringt. Raffaels Hervorbringungen waren, so setzt der Spruch voraus, mindestens ebenso gut wenn nicht besser als die der Natur. Aber irgendwie war das, was die Natur hervorbrachte, die Kunst, doch auch wiederum selbst Natur. Denn anders kann man nicht verstehen, wieso die Natur zu sterben fürchtet, wenn Raffael stirbt. Man könnte ja sonst eher erwarten, dass sie froh wäre, einen bedrohlichen Konkurrenten los zu sein.

Weitere Implikationen ergeben sich. Raffaels Bilder können nur dann mit den Hervorbringungen der Natur konkurrieren und besser sein als diese, wenn sie überhaupt etwas Vergleichbares wollen und deshalb mit demselben Maßstab gemessen werden können. Dies wiederum setzt voraus, dass die Natur überhaupt irgendetwas will, auf etwas aus ist, mit Bezug worauf es für sie so etwas wie Konkurrenz geben kann, wenn auch eine Konkurrenz, die wieder so etwas wie ein Teil ihrer selbst ist, und zwar offenbar der bessere, so also, dass dessen Tod irgendwie ihr Tod ist. Das Nachdenken über Kunst hat, seit es stattfindet, tatsächlich stets eine solche Vergleichbarkeit behauptet, ja mehr noch, es hat diese Vergleichbarkeit als konstitutiv für Kunst angesehen. Ob eine menschliche Hervorbringung kunstvoll oder kunstlos und bloß zufällig ist, das sollte sich aus irgendeiner Art von Naturähnlichkeit ergeben. Kunst ahmt die Natur nach – so heißt es lapidar bei Aristoteles,¹ womit offensichtlich ein Primat der Natur vorausgesetzt wird. Gesetz und Kunst, so heißt es in den *Nomoi*, »entspringen beide der Natur oder einem der Natur nicht Nachstehenden.«² Das bedeutet zunächst ganz einfach, dass der Mensch, der Kunstwerke hervorbringt, selbst nicht durch Kunst hervorgebracht wird, sondern *physei*, von Natur, also natürliches Wesen ist. Muss man dann nicht auch seine absichtsvollen Hervorbringungen als natürlich bezeichnen? Betrachten wir nicht auch Vogelnester und Bienenwaben als »natürlich«? Aber ist dann nicht alles Natur? Dann verlöre der Begriff der Natur und des Natürlichen seinen unterschiedlichen Sinn, den er nur in polaren Begriffspaaren gewinnt, so wenn wir vom Natürlichen und Gewaltsamen, vom Natürlichen und Vernünftigen, und so eben auch von Natur und Kunst, vom Natürlichen und Künstlichen

1 Vgl. z. B. Physik 194a21f.

2 Nomoi 890d6

sprechen? Was also unterscheidet Werke menschlicher Kunst von Bienenwaben oder Vogelnestern? Und zwar so, dass, wie Demokrit bemerkte, die Menschen im Hausbau oder im Weben und Stopfen Schüler der Tiere sind und nicht etwa umgekehrt? Natürlich sind die Gebilde der Tiere nicht dadurch, dass sie aus sich selbst wachsen und ihre Gestalt gewinnen. Sie sind weder gezeugt noch gewachsen. Sie haben keine eigene Natur, sondern sie gehören zur Natur der Tiere, durch die sie gemacht werden. Und dies deshalb, weil die *poiesis* der Tiere sich gegenüber ihrer Lebenspraxis noch nicht verselbstständigt hat. Das Machen, die *poeisis* der Tiere beruht nicht auf der Vorstellung eines Ziels, zu dessen Erreichung Mittel konstruiert werden, sondern das Herstellen der Mittel ist mit dem Erstreben des Ziels eins. Nur wir, die Betrachter trennen beides und bewundern, im Bewusstsein eines Ziels, die geniale Wahl der Mittel. Dass diese Wahl in Wirklichkeit keine Wahl ist, zeigt die Tatsache, das Schwalben, Spinnen und Bienen ihre Gebilde nie variieren. Es gibt keine Kunstgeschichte der Tiere oder wenn es sie gibt, dann fällt sie in eins mit der Naturgeschichte der Arten der Tiere selbst. Übrigens hat schon Thomas von Aquin auf diesen Unterschied aufmerksam gemacht, wenn er in seinem Kommentar zur Physik des Aristoteles schreibt: »Nicht alle Architekten konstruieren ein Haus auf dieselbe Weise, denn der Künstler kann urteilen und deshalb die Form des Gebäudes variieren.³

Die absichtliche Hervorbringung menschlicher Gebilde verdankt sich nicht einem natürlichen Instinkt, sondern der Überlegung und einer auf natürlicher Begabung beruhenden erworbenen Fähigkeit, Dinge einer bestimmten Art so zu machen, wie die Natur sie gemacht hätte, wenn es in ihrer Tendenz läge, etwas dieser Art zu machen. Diese Fähigkeit heißt im Griechischen *techné*, im Lateinischen *ars*, im Deutschen *Kunst*. Dieser Begriff ist noch nicht auf die sogenannten schönen Künste eingegengt, und er ist auch heute noch in bestimmten Zusammensetzungen präsent. Wir sprechen von Handwerkskunst, von ärztlicher Kunst, vom Kunstfehler. Das Adjektiv »künstlerisch« ist dem ästhetischen Kunstbegriff zugeordnet, die Adjektive »kunstvoll« und »künstlich« aber dem älteren und weiteren. Und nun ist es offenbar so, dass wir künstliche Gebilde dann besonders loben, wenn sie wirken wie natürliche. Die Kunst der Herstellung künstlicher Blumen hat ihre Vollendung erreicht, wenn diese Blumen von natürlichen gar nicht mehr unterscheidbar sind. Aber gerade dann sind sie nicht »künstlerisch«. Ähnliches gilt übrigens für menschliches Verhalten. Jedes menschliche Verhalten beruht auf Selbststilisierung und ist insofern künstlich. Pure Naturwüchsigkeit muss sich als nicht eigentlich menschlich verbergen. Und doch ist es ein Tadel, wenn wir sagen, das Benehmen eines Menschen wirke künstlich. Ziel der Selbststilisierung ist es immer, natürlich zu wirken, d. h. so, als sei es Resultat reiner Spontaneität. Wir sprechen in diesem Zusammenhang von »zweiter Natur«. Was in diesem Fall nachgeahmt wird, ist nicht das, was Natur von sich aus hervorbringt, sondern wie sie es hervorbringt, also Spontaneität, Unmittelbarkeit. Das Bewusstsein, das sei-

³ In octo libros Physicorum Aristotelis expositio, liber II, lection 13, n. 5

ne anfängliche naive Unmittelbarkeit verloren hat, muss, wie Kleist in der Schrift über das Marionettentheater sagt, durch ein Unendliches gegangen sein, um sie wiederzugewinnen.⁴

Das *tertium comparationis* in dem, was »Nachahmung der Natur« heißen kann, ist offenbar nicht immer dasselbe. Ich möchte im Folgenden drei Weisen der Nachahmung unterscheiden: 1. Die technische Simulation, 2. die ästhetische Simulation, 3. die Symbolisierung der Natur.

1 Technische Simulation

Von der technischen Simulation habe ich bereits angefangen zu sprechen. Sie vor allem ist es, die Aristoteles im Auge hat. Was wird hier simuliert? Nachahmung der Natur, das kann ja nicht heißen, dass das von Menschen Gemachte in irgendetwas Beliebigem dem gleicht, was nicht von Menschen gemacht ist. Das würde gar nichts besagen, denn irgendwie ist alles allem ähnlich. Um das *tertium comparationis* in den Blick zu bekommen, ist es gut, sich klar zu machen, dass Aristoteles außer Natur und Kunst noch zwei weitere Arten von Ursache dafür kennt, dass etwas so ist wie es ist, den Zufall und die Notwendigkeit. Etwas ist zufällig, wenn es erstens überhaupt »etwas« ist und wenn keine Ursache existiert, die ihrer Art nach normalerweise ein solches Etwas hervorbringt. Dass in einem bestimmten Raum eine Dame mit einer schwarzen Jacke in 12 ½ m Entfernung von einem Herrn mit einem blauen Taschentuch sitzt, das ist nicht etwas, nicht ein Ereignis, für das man überhaupt eine Ursache suchen würde, es sei denn, ein Mensch hätte genau dies vorausgesagt. Dann würde dieser beliebige Umstand zusammen mit seiner Voraussage eine innere Bedeutsamkeit gewinnen und damit zu einem »etwas« werden, für das man unwillkürlich nach einer Ursache sucht, und wenn man kein Ereignis findet, das seiner Natur nach eine solche Koinzidenz herbeiführt, dann sprechen wir von Zufall, sowie es Zufall ist, wenn der Wind einen Dachziegel vom Dach fegt, der einem Menschen auf dem Kopf fällt und ihn tötet. Dass der Wind bei einer gewissen Stärke Ziegel vom Dach fegt, falls es dort welche gibt, ist nicht Zufall, sondern hat nach Aristoteles eine vierte Art von Ursache, die Notwendigkeit. Und notwendig ist es auch, dass ein solcher herabfallender Ziegel einen Menschen, dem er auf den Kopf fällt, tötet. Weder notwendig, noch natürlich, noch auf einer Kunst beruhend ist das tatsächliche Ereignis. Es beruht auf dem Zufall, dass in eben jenem Augenblick, als der Ziegel fiel, der Mensch an dieser Stelle stand, es sei denn, jemand hätte listig in Voraussicht des fallenden Ziegels diesen Menschen an diese Stelle gelockt und so einen Zufall simuliert. Kunst und Natur als Ursachen haben also das Gemeinsame und von anderen Ursachen Unterscheidende, dass die Resultate, die durch sie hervorgebracht werden, der Grund eben jener Prozesse sind, durch die sie herbeigeführt werden. Solche Gründe nennen wir Zwecke. Dass Vögel im Winter in Afrika Futter finden,

4 Vgl. Kleist (1990), S. 563

ist der Grund für die neuronalen Prozesse, an deren Ende der Flug nach Afrika steht. Die Sauerstoffversorgung des Organismus ist der Grund für die regelmäßige Koordination jener kausalen Abläufe, die der Herausbildung von Lungen dienen. Und der Wunsch von Menschen, sich schnell und ohne körperliche Anstrengung an weit entfernte Orte zu begeben, ist der Grund für die Existenz von Automobilen. Da es sich aber im letzten Fall nicht um Natur, sondern um Kunst als Ursache handelt, kann man statt mit dem Auto auch mit dem Zug fahren, und statt mit Benzin mit Elektromotoren. Es gibt eine Technikgeschichte, die nicht identisch ist mit der Naturgeschichte des Menschen, sondern erst in einer späten Phase dieser Geschichte beginnt.

Ontologisch ist das Verhältnis der Ähnlichkeit natürlicher und künstlicher Gebilde asymmetrisch. Diese ahmen jene nach und nicht umgekehrt. Das Bild gleicht dem Abgebildeten und nicht umgekehrt. »Pros hēmas«, wie Aristoteles sagt, für uns, also gnoseologisch, ist die Ähnlichkeit aber eher eine wechselseitige. Wir verstehen natürliche Prozesse nach Analogie solcher, die wir selbst in Gang setzen, nämlich teleologisch, wir bewundern, wie »kunstvoll« Natur arbeitet, um dann wiederum die so verstandene Natur nachzuahmen.

Die Funktion, das *telos*, eröffnet uns, wie als erster Kant sah, den heuristischen Raum, um danach zu suchen, wie die Natur es macht, dieses *telos* zu erreichen, den Raum für wissenschaftliche Kausalforschung entsprechend dem scholastischen Adagium »Cuiuscumque est causa finalis, eius est causa efficiens«. Und als Leitfaden bei dieser Suche dient uns die Frage, wie wir es machen würden, dieses Ziel zu erreichen. Und wenn wir dann sehen, dass die Natur es besser macht, dann können wir von ihr lernen. So lehrt uns die moderne Aerodynamik, gestützt auf digitale Simulation, die variable Krümmung der Flügel beim Vogelflug zu verstehen, nämlich zu verstehen als Optimierung der Flugleistung. Und umgekehrt: es ist erstaunlich, wie leise die Waldohreule fliegt, und wir haben die Funktion, den Zweck dieses leisen Flugs wohl verstanden. Die Flugzeugbauer sind nun sehr interessiert daran, von den Ornithologen zu erfahren, wie dieses Phänomen zu Stande kommt, weil sie davon zu profitieren hoffen für den Bau von Hubschraubern. So simulieren wir natürliche Prozesse, um sie zu verstehen. Und dann, wenn wir sie verstanden haben, simulieren wir sie ein zweites Mal durch die Konstruktion von Geräten, die analoge Funktionen in unserem Interesse erfüllen. Manchmal sogar die identische Funktion, wie im Fall der Prothese. Wenn wir ein Haus bauen, schreibt Aristoteles, verfahren wir in ähnlicher Weise und in ähnlichen Schritten wie die Natur verfahren würde, wenn das Haus ein natürlicher Gegenstand wäre. Und umgekehrt: die Natur verfährt in ähnlichen Schritten, wie wir es täten, wenn wir dieses Ding zu machen hätten. Kunst, *techné*, ist deshalb für Aristoteles ein Analogon zur *physis*. »Wäre«, so schreibt er, »die Schiffsbaukunst im Holz, so würde dasselbe Schiff *physei*, von Natur entstehen.«⁵

5 Physik 199b28f.

Dennoch liegt für Aristoteles der ontologische Primat bei dem, was *physei* ist. Menschliche Kunst kann immer nur von Natur Seiendes so arrangieren, dass das Arrangement menschlichen Zwecken dient. Das Auto fährt nur aufgrund der Tatsache, dass Erdöl brennbar ist. Diesen Primat zieht al1erdings die neuzeitliche Wissenschaft in Zweifel: »On m'appelle nature«, lässt Voltaire die Natur sagen, »et je suis tout art«.⁶ Was soll das heißen? Um Voltaires Diktum zu verstehen, muss man wissen, dass die neuzeitliche Naturphilosophie im 17. Jahrhundert mit einer Polemik gegen den Begriff der Natur, der *physis* beginnt. Dieser Begriff scheint unrettbar teleologisch imprägniert, gerade weil und insofern er so etwas wie eine den Lebewesen immanente »Kunst« meint. Es gibt aber diese Natur nicht, die irgend worauf hinaus will, die z. B. einen horror vacui hat. Die Maschinen ahmen natürliche Wesen nach, aber diese natürlichen Wesen sind selbst nichts als Maschinen. »L'homme machine« heißt das Buch des Baron Holbach. Erst wurde diese Maschinentheorie theologisch verteidigt, so durch Christoph Sturmius und Malebranche. *Physis* als inneres Prinzip von Bewegung und Ruhe, diese Vorstellung ist abergläubisch. Das innere Prinzip ist der göttliche Ingenieur außerhalb der Maschine. Später präsentiert sich die Theorie atheistisch. Die Folge dieser Sicht ist es dann, dass die Simulation der Natur nun nicht mehr *nur* eine Simulation, sondern ein Äquivalent der simulierten Sache selbst ist. Das Ziel ist nicht mehr nur, uns die chemische Infrastruktur des Lebens oder die neuronale Infrastruktur des Denkens verständlich zu machen, sondern die Simulation ist die Sache selbst, denn die Sache selbst ist auch nichts anderes als ein Arrangement basaler Materie, das wir im Prinzip auch selbst herbeiführen können. Was von Natur bleibt, sind nicht natürliche Wesen, sondern basale physikalische Gesetze, also das, was bei Aristoteles gerade nicht *physis*, sondern *ananke*, Notwendigkeit heißt. Diese aber ist nun gerade nicht simulierbar, sondern indifferent gegen die Unterscheidung von Natur und Simulation. Für diese Weitsicht verliert der Begriff einer Nachahmung der Natur seinen Sinn. Was wirklich *physei* ist, kann nicht nachgeahmt werden und alles, was nachgeahmt werden kann, ist selbst nichts anderes als seine perfekte Simulation. Diese Sicht ist allerdings *science fiction*, und der große Autor Stanislaw Lem hat den Gedanken, Maschinen könnten tatsächlich denken, immer als lächerlich bezeichnet. Aber das Endziel der modernen technischen Naturwissenschaft ist nicht mehr die Lösung konkreter praktischer Probleme, obwohl sie solche dauernd löst, ihr Endziel ist nur als Utopie beschreibbar, d. h. als *science fiction*, nämlich die Rekonstruktion der Natur. Diese aber ist nur dann möglich, wenn Voltaire Recht hat, indem er die Natur sagen lässt »Je suis tout art«.

Was unterscheidet denn das Natürliche vom Künstlichen? Offenbar nicht nur die Tatsache, dass es nicht von Menschen gemacht ist. Nicht von Menschen gemacht ist ja auch das Zufällige und das Notwendige. Was die neuzeitlichen Kritiker des klassischen Naturbegriffs ablehnen, ist der Gedanke einer *arche kineseos*, also

der Gedanke eines inneren Grundes artspezifischer Bewegung im natürlichen Ding selbst, einer Bewegung also, die nicht letzten Endes nur die Funktion eines universalen Parallelogramms aufeinander einwirkender Kräfte ist. Was abgelehnt wird, ist der Gedanke des Selbstseins natürlicher Dinge, wenn nämlich *Selbstsein* impliziert: Emanzipation von den Entstehungsbedingungen. Nietzsche schreibt in diesem Sinn, der letzte Anthropomorphismus, den es zu überwinden gelte, sei der Gedanke von Dingen als natürlichen Einheiten. Und Nietzsche hat auch den letzten Schritt getan: auch unser Bild von uns selbst als Einheit, der Gedanke eigener Identität ist anthropomorph. Der Mensch ist selbst nur ein Anthropomorphismus. Wir dürfen Dinge nicht nach Analogie von uns denken, sondern müssen uns denken nach Analogie von Dingen. Aber eben diese gibt es nicht, weil sie nur nach Analogie von uns gedacht sind. Ich diskutiere hier nicht diese Sicht. Sie ergibt sich folgerichtig aus dem Szientismus. Der Typus neuzeitlicher Wissenschaft ist wesentlich Bedingungsforschung. Von seinen Entstehungsbedingungen emanzipiertes *Selbstsein* ist, das hat Kant klargesehen, kein möglicher Gegenstand der Wissenschaft. Denn solches *Selbstsein* ist *arché*, Anfang. Den Anfang denken heißt aber für die Wissenschaft, ihn gerade nicht als Anfang, sondern als Folge vorhergehender Bedingungen denken. Die technische Nachahmung der Natur sieht nun gerade von dem ab und hat seit jeher von dem abgesehen, was den Naturbegriff in Misskredit gebracht hat: *Selbstsein*. Sie lauscht der Natur nicht ab, was sie ist, sondern wie sie verfährt, wenn wir lebendigen Systemen eine Tendenz zur Erhaltung, wie fiktiv auch immer, unterstellen. Denn auf ihre Zwecke kommt es bei der Nachahmung gerade nicht an. Wir müssen sogar von ihnen absehen, weil die Geräte ja unseren Zwecken dienen sollen. Die Zielgerichtetetheit ist ihnen nicht immanent, sie ist nicht ein innerer Trieb, sondern ein äußeres Arrangement bewegten Materials, mittels dessen Menschen, die so etwas wie Innerlichkeit besitzen und selbst auf etwas aus sind, ihre Zwecke verfolgen. Bei der technischen Simulation ist die Differenz der Simulation zum Simulierten, der Charakter der Nachahmung als Nachahmung nicht thematisch. Im Gegenteil – je weniger sich ein künstliches Herz von einem natürlichen unterscheidet, umso besser. Das eine soll ja das andere ersetzen.

Ehe ich zu den beiden anderen Bedeutungen von »Nachahmung der Natur« übergehe, möchte ich von einer andern Nachahmung sprechen, der Nachahmung der Kunst durch Kunst. Auch hier findet keine Differenz von Simulation und Simulierte statt. Der Schuh des Schuhmachers verdankt sich der Nachahmung der Kunst dieses Meisters, Schuhe zu machen. Grundmodell dieser Art der Nachahmung ist der kindliche Spracherwerb. Die Worte, die wir sprechen, sprechen wir nicht, um zu zeigen, wie unsere Mütter gesprochen haben. Sie bedeuten nicht andere Worte, sondern Sachen und Sachverhalte. Und der Kopist unterscheidet sich vom Fälscher dadurch, dass der Fälscher verheimlicht, das Bild eines Bildes gemalt zu haben. Aber es gehört zu den anthropologischen Eigentümlichkeiten, dass Menschen auch Worte sprechen können, die Worte bedeuten und Gesten vollführen, die Gesten bedeuten. Wir können jemandem erzählen und vorführen,

was ein anderer gesagt und wie er sich bewegt hat. Wir können Theater spielen und dabei einen Menschen töten. Aber eben gerade nicht wirklich, sonst würde das Stück unverzüglich abgebrochen. Wir täten nicht und tun auch nicht etwas Ähnliches wie Töten. Wir simulieren nicht Töten durch etwas Analoges, Künstliches, sondern wir täten es ganz und gar nicht, aber was wir tun, sieht aus wie Töten. Wir sollen aber nicht glauben gemacht werden, hier werde wirklich getötet, denn dann würde jeder anständige Mensch auf die Bühne stürzen, um ein Verbrechen zu verhindern. Die Simulation soll also nicht täuschen, so wie der Mörder in einem Kriminalroman von Dorothy Sayers, der jemanden durch synthetisches Muskarin tötet und den Anschein erwecken will, es habe sich um das natürliche Muskarin eines Fliegenpilzes gehandelt.

2 Ästhetische Simulation

Die Nachahmung des Natürlichen bei Schauspielern, Malern und Bildhauern wird durch zwei Umstände ermöglicht, von denen der eine für alle Lebewesen, der andere ausschließlich für Menschen gilt. Der erste Umstand ist die Dualität von Sein und Schein. Seiendes zeigt sich für Lebewesen nicht als es selbst, sondern gemäß dem scholastischen Adagium »Quodquod recipitur, secundum modum recipientis recipitur«. Es zeigt sich perspektivisch, d. h. durch Erzeugung eines Bildes, in dem es erscheint. Darum können Lebewesen getäuscht werden. Denn die Erscheinung kann bloßer Schein sein. Tiere verhalten sich daraufhin so, dass es ihren Interessen abträglich ist. Der zweite Umstand ist der: Menschen wissen um diese Differenz von Sein und Schein. Diese Differenz ist das älteste Thema der Philosophie. Menschen haben den Gedanken von Sein als Selbstsein, jenseits alles dessen, was sich zeigt. Sie können dieses Wissen benutzen, um zu täuschen, um bewusst Schein zu erzeugen, z. B. indem sie eine Stimmgabel in ein Spinnennetz halten, deren Vibration die Spinne veranlasst, sich auf eine nicht vorhandene Beute zu stürzen. Menschen können einander täuschen. Aber Menschen können auch füreinander Schein erzeugen, von dem beide wissen, dass es Schein ist. Wer die Worte eines anderen zitiert, kann erwarten, dass der Adressat seiner Rede diese Worte nicht für die Worte dessen hält, der sie ausspricht. Zeuxis rühmte sich, dass Vögel an seinen gemalten Trauben pickten. Das haben sie zwar mit Sicherheit nicht getan. Bewundert wird aber der Nachahmungskünstler nur von denen, die sich nicht täuschen lassen oder jedenfalls erst, wenn die Täuschung zu Ende ist. Tatsächlich will der Künstler gar nicht täuschen, sondern er will, dass sein Bild täuschend wirkt, ohne zu täuschen. Schon Augustinus hat darüber reflektiert, dass er es in seiner Jugend genoss, bei der Lektüre Vergils Tränen über Didos Tod zu vergießen. Der Schein ergreift uns, röhrt uns bis zu Tränen. Er »wirkt traurig«, aber er macht nicht wirklich traurig. An der ästhetischen Wirkung des Kunstwerks können wir ein spezifisches Merkmal der Personalität ablesen: die Distanz zu unserer eigenen Natur, das Selbstverhältnis, die Fähigkeit, sich zu dem eigenen Fühlen, Denken und Wollen noch einmal fühlend, denkend und wollend verhal-

ten zu können. Dabei gibt es allerdings eine eigentümliche Asymmetrie zwischen positiven und negativen Gefühlen. Was wir bei der Betrachtung eines Kunstwerks suchen, ist Befriedigung, d. h. irgendeine Art von Freude. Warum sollten wir sonst hinschauen? Wir schauen freiwillig auf einen leidenden Menschen, um ihm zu helfen oder mit ihm mitzuleiden. Jedenfalls aber nicht um Freude aus seinem Leid zu ziehen. Aber wo wir auf ein Kunstwerk schauen, gibt es nichts zu helfen, und auch Mitleid ist deplaziert. Wo also das Kunstwerk eine freudige Wirkung hat, da fallen primäre und sekundäre Wirkung zusammen. Wir werden freudig gestimmt. Wie das Kunstwerk wirkt und was es bewirkt, ist identisch. Anders bei den negativen Gefühlen, also Abscheu oder Traurigkeit. Wir sind nicht mit ihnen identisch, sondern wir genießen sie, sonst würden wir uns ihnen nicht freiwillig aussetzen. Sie sind allenfalls mit dem Liebeskummer vergleichbar, den jemand nicht eintauschen möchte gegen Langeweile. Analog hierzu verhält es sich mit der künstlerischen Darstellung des Hässlichen. Ein hässliches Bild ist etwas anderes als eine bildliche Darstellung des Hässlichen. Ein Bild, das Schönes darstellt, kann hässlich sein und ein Bild, das Hässliches darstellt, schön. Aristoteles nannte schön das, was beim Anschauen gefällt. Wenn wir ein Kunstwerk anschauen, dann, weil es schön ist. Es sei denn, wir schauten es an, um es zu kritisieren, also um zu erklären, dass es nicht wert ist angeschaut zu werden.

Platon hat über das Problem der Nachahmung als Erzeugung von Schein als erster nachgedacht. Er wollte dieser Fähigkeit hierzu nicht zubilligen, Kunst zu heißen. Es ist nicht *techné*, sondern *empeiria*, Fertigkeit, *know how*. Kunst ist die Fähigkeit, die Erscheinung von etwas hervorzubringen durch Hervorbringung dessen, was natürlicherweise Grund dieser Erscheinung ist. Also z. B. im anderen eine Überzeugung zu bewirken durch Vermittlung des Wissens, das diese Überzeugung legitimiert. Diese Fähigkeit ist fachspezifisch. Wer Mathematik lehren kann, kann, nicht mittels derselben Kunst Biologie lehren. Rhetorik aber ist die Fähigkeit, Überzeugungen zu bewirken, ohne dass der Rhetor Fachkenntnisse besitzt, er weiß nur, wie man Menschen etwas glauben macht. Und so betrachtet Platon auch die Naturnachahmung des Malers. Er muss kein Botaniker, Zoologe, Anthropologe oder Geologe sein, um Blumen, Pferde, Menschen oder Berge zu malen. Er muss nur beobachten, wie all dies aussieht. Darum steht der Maler niedriger als der Techniker, der von den Sachen selbst etwas verstehen muss. Wenn die Natur aus Abbilden der Ideen besteht, dann macht der Maler nur Abbilder von Abbildern. Seine Pflanzen wachsen nicht im Sinne einer *genesis eis usian*. Sie entstehen kunstlos durch Farbauftrag, entsprechend empirischen Regeln für die Erzeugung von Schein. Bekanntlich hat schon Aristoteles und haben insbesondere die Neuplatoniker hierüber folgenreich anders gedacht. Aristoteles spricht von der Möglichkeit der Kunst, nicht bloß Zufällig-Faktisches, sondern Allgemeines als das Wesentliche sichtbar zu machen. Und die Neuplatoniker sahen den Künstler eben deshalb auf einer Ebene mit der *natura naturans*: er blickt, wie diese, auf die Idee und seine Produkte haben deshalb nicht nur den gleichen Rang wie Naturdinge, sondern sogar höheren, weil sie nicht bewusstlos

Abbilder von Ideen hervorbringen, sondern Abbilder als Abbilder, d. h. als Bilder, die bereits in der Intention gemacht sind, an die Urbilder und vor allem an *das* Urbild des Schönen zu erinnern, was man von den natürlichen Gegenständen nicht sagen kann. Sie haben, was dann später vor allem die christlichen Lehrer beklagen, eine Tendenz, sich an die Stelle der Urbilder und ihres göttlichen Ortes zu setzen und das Vergessen zu fördern, also eine nominalistische Interpretation ihrer selbst möglich zu machen. Bilder als Bilder kann man nichtnominalistisch interpretieren. Nachahmung der Natur als Nachahmung der *naturanaturans*, das ist dann zu einem der mächtigsten topoi des europäischen Nachdenkens über Kunst geworden, bis hin etwa zu Paul Klee, der sich ganz ausdrücklich als Natur-nachahmer in diesem Sinne versteht. Inwiefern Bildwerke, die nicht Naturgegenstände abbilden, gleichwohl oder vielmehr erst recht Natur nachahmen, worin also die Ähnlichkeit der Kunst als schöpferischer Fähigkeit mit der *magna mater rerum* besteht, darüber ist allerdings in der Regel wenig in Erfahrung zu bringen. Insbesondere deshalb, weil es sich bei der *magna mater rerum* oder der *natura naturans* selbst um metaphorische Begriffe handelt, deren eigentliche Bedeutung keineswegs auf der Hand liegt.

3 Symbolisierung der Natur

Mir scheint aber, dass die Beantwortung der Frage, worin denn das Mimetische des Kunstwerks besteht, das in keinem augenscheinlichen Sinn irgend etwas abbildet, dass, sage ich, diese Frage uns auf eine dritte Bedeutung von »Nachahmung der Natur« durch die Kunst führt, die in Wirklichkeit die erste und grundlegende, aber eben darum die verborgenste ist. Von ihr soll im Weiteren die Rede sein. Und zwar müssen wir hier zunächst noch einmal an den älteren Kunstbegriff anknüpfen, der die Fähigkeit zu wissender und sachgerechter Herstellung von Gebrauchsgegenständen meint. Auch einige Tiere stellen solche Gebrauchsmittel her. Ich sage ausdrücklich »Gebrauchsmittel« und nicht »Gebrauchsgegenstände«, denn diese Hilfsmittel, Nester, Spinnennetze, Bienenwaben usw. sind für Tiere nur im Gebrauch wirklich. Sie werden nicht zu »Gegenständen«, zu Dingen. Und auch ihre Herstellung ist nicht kunstgeleitete *poiesis*, sondern ganz versenkt in das tierische Analogon von *praxis*, also in den Lebensvollzug. Herstellung des Gebrauchsmittels und Benutzung desselben bilden ein Kontinuum. Dass es sich bei menschlichen Gebrauchsdingen anders verhält, hängt zunächst einfach damit zusammen, dass Menschen solche Dinge auf Vorrat herstellen, unabhängig von einem aktuellen Bedürfnis, ja vielleicht sogar unter Hintanstellung der Befriedigung eines aktuellen Bedürfnisses. Menschen können sich, wie ich schon sagte, zu ihren inneren Zuständen, also auch zu ihren Bedürfnissen, verhalten. Sie können gegenwärtige Bedürfnisse bis zu einem gewissen Grad zurückstellen und künftige Bedürfnisse antizipieren. Eine weitere Stufe der Verselbstständigung des Gebrauchsdinges ist die Arbeitsteilung. Hier werden nun Dinge für den Gebrauch anderer hergestellt und getauscht, bzw. verkauft. Platon sah in der Ar-

beitsteilung die Voraussetzung für die Entwicklung von so etwas wie Kunst. Wer nur Schuhe macht, macht natürlich bessere Schuhe als der, der alles, was er zum Leben braucht, selbst herstellt. Aber die *poiesis* dessen, der nur Schuhe macht, ist mit der eigenen Lebenspraxis nur noch indirekt verbunden. Das Herstellen von irgendetwas zum Zweck des Verkaufs oder Tauschs dient dem eigenen Leben nur noch vermittelt durch das Interesse anderer, das sie veranlasst, dem Hersteller sein Produkt abzukaufen. Diese menschliche Grundsituation führt dazu, dass die Gestalt menschlicher Geräte sozusagen überdeterminiert ist. Sie ergibt sich nicht ausschließlich aus der Situation und den Erfordernissen ihres Gebrauchs, sondern dient dazu, das Gebrauchsding als Ding, als »Ding an sich« hervorzuheben, das aber heißt, als Analogon natürlicher Dinge, d. h. vor allem nach Analogie lebendiger Wesen, die unabhängig von dem, was sie für uns sind, so etwas wie Selbstsein besitzen. Die Analogie wird besonders augenfällig bei den präkolumbianischen Gefäßen, die oft die Gestalt von Tieren oder Menschen haben. Im prähistorischen Europa ist es das Ornament, das die keramischen Gefäße schmückt und dadurch als eigenständige Dinge hervortreten lässt. So wie Menschen in archaischen Kulturen sich schmücken und bemalen und erst dadurch in der sozialen Welt zu »jemandem« werden. Später, bei Griechen und Etruskern tritt neben oder an die Stelle des Ornaments figürliche Vasenmalerei, und zwar auf Gefäßen, deren Design die Funktion nicht, wie in den präkolumbianischen Keramiken, verbirgt, sondern gerade sichtbar macht. Die keltischen Schnabelkanne zeichnen sich aus durch eine unerhörte Harmonie von Funktionalität – dem Analogon der Naturteleologie –, ebenso raffiniertem wie schlichtem Design und einem Ornament, das sich wie von selbst aus der Form des Gefäßes zu entwickeln scheint. So wie in klassischen Zeiten im Unterschied zu den archaischen Bemalung und Schmuck des menschlichen Körpers immer mehr dahin tendieren, wie von Natur, wie *physei* zu erscheinen. Wenn Menschen ihre Gebrauchsdinge so überdeterminieren, dass sie nicht nur gebraucht, sondern wegen ihrer Schönheit betrachtet werden sollen, dann ahmen sie darin wiederum Natur nach, aber nicht die *natura naturata*, sondern die *natura naturans*. Tiere schmücken ihre Produkte nicht. Diese dienen nur dem Gebrauch. Sie sollen nicht außerdem zeigen, wozu sie dienen, und sie sollen schon gar nicht sich selbst jenseits dessen zeigen, was sie für den Gebrauch sind. Jenseits dessen sind sie nichts. Aber Tiere selbst, vor allem männliche, sind von Natur geschmückt. Der Schmuck dient, wie wir wissen, der Verbesserung der Fortpflanzungschancen. Aber der Basler Zoologe Adolf Portmann hat in minutiösen Untersuchungen gezeigt, dass die raffinierte Oberflächenzeichnung bei Fischen, Vögeln und Reptilien weit über das hinausgeht, was sich funktional aus dem Selektionsvorteil erklären lässt. Um bestimmte, zum Beispiel kreisförmige Muster auf den Flügeln von Vögeln hervorzubringen, bedarf es einer genauen Abstimmung der Färbung jeder einzelnen Feder auf die Färbung der jeweils anschließenden, und zwar so, dass sich als Resultat dann eine Kreisform ergibt. Die einzelnen Zwischenschritte der Evolution in dieser Richtung hätten gar keinen Selektionsvorteil. Der reduktionistische Funktionalismus argu-

mentiert hier einfach zirkulär. Er weist auf die Tatsache hin, dass die Weibchen die Pracht der Zeichnung bei den Männchen durch Zuwendung belohnen. Und er versucht nachzuweisen, dass die Pracht der Zeichnung korreliert mit biologischen Vorzügen der betreffenden Männchen. Aber was wird dadurch bewiesen? Warum dieser komplizierte und verschlüsselte Umweg, um die biologischen Vorzüge zur Erscheinung zu bringen? Denn die Relation zwischen den Vorzügen und dieser Form ihrer Darstellung ist ja ganz kontingent, sie ist rein symbolischer Natur, und sie ist nicht ökonomisch. Die Bevorzugung aber durch die Weibchen ist vergleichbar mit der Präferenz, die wir beim Einkauf von Essgeschirr für besonders schönes Design und Ornament haben. Es mag ja sein, dass Firmen, die besonders schönes Geschirr herstellen, besonders gute Firmen sind, deren Produkte auch einen besonders hohen Gebrauchswert haben. Aber wenn es dem Käufer nur darauf ankäme, könnte die Firma diese Vorteile auf einfachere Art und ohne besonderen ästhetischen Aufwand sichtbar machen. Und wenn die Weibchen nicht einen Sinn für Schönheit hätten, müsste die Natur nicht vitale Kraft durch Schönheit darstellen. Glänzende Pianisten haben, so sagt man, besonders große Chancen bei Frauen. Aber würden wir deshalb das Wesen der Klaviermusik als Funktion dieses Vorteils darstellen? Wenn Adolf Portmann von einer Tendenz des Lebendigen zur Repräsentation, zur Selbstdarstellung spricht, dann entfernt er sich übrigens von Darwin weniger als man denken möchte. Denn Darwin selbst hielt eine darwinistische Erklärung des Schönen in der Natur für unmöglich. Er hielt Schönheit und entsprechend den Sinn für Schönheit für ein *Apriori*, das in der Evolution eine Funktion besitzt, aber dessen Entstehung aus der Evolution so wenig herleitbar ist wie die Gesetze der Geometrie. Wenn Bienen sechseckige Waben bauen, so machen sie sich die geometrischen Eigenschaften des Sechsecks zunutze, aber sie sind es nicht, die diese Gesetze hervorbringen. ähnlich ist für Darwin der Status der Schönheit. Es ist gerade die zweckfreie Schönheit natürlicher Ornamente, die uns die alte Rede von einer *natura naturans* plausibel macht. Überdeterminiert, nämlich durch Kriterien der Schönheit, sind nicht die Produkte der Tiere, sondern diese selbst, ebenso wie die Pflanzen. Die Gestalt tierischer Produkte lässt sich eigentlich immer auf Zweckmäßigkeit zurückführen, und wenn sie uns als schön erscheinen, dann ist doch diese Schönheit nur der subjektive Wert eines Phänomens, dem objektiv nicht eine Qualität entspricht, die zu derjenigen noch hinzuträte, die sich funktional aufklären lässt.

Übrigens gilt das nur für die materiellen Produkte tierischer *poiesis*. Ihre unmittelbaren Lebensäußerungen, ihr Verhalten und die Töne, die die Vögel hervorbringen, scheinen einen über alle Zweckmäßigkeit hinausgehenden Charakter der Selbstdarstellung zu besitzen. Die Lust des Vogels am Gesang scheint nicht in allen Fällen der Kommunikation zu dienen. Und wenn doch, dann stellt sich wiederum die Frage, warum denn das Mittel der Kommunikation aus so reichhaltigen Koloraturen besteht, die einen Komponisten wie Olivier Messiaen immer wieder zu inspirieren vermochten. Ähnliches gilt für Rituale wie den Balztanz des Auerhahns, der dem Ziel dient, das Weibchen zu beeindrucken und paarungsbereit

zu machen. Aber der Umweg über dieses Ritual lässt das Ziel überhaupt nicht mehr erkennen. Es handelt sich einfach um eine Überdetermination. Bewegung und Gesang sind offenbar nicht eine in den Praxiszusammenhang eingelassene *poiesis*, sondern sie gehören selbst noch zum unmittelbaren Sein der Lebewesen und sind als solche sozusagen Hervorbringungen der *natura naturans*. Und wenn wir nun den Blick zurückwenden auf die ästhetische Komponente menschlicher Artefakte, so können wir sagen: ihre Schöpfer ahmen nicht die Produkte natürlicher Lebewesen nach, sondern das Hervorbringen dieser Lebewesen durch die *natura naturans*. Die künstlerischen Werke wollen nicht den Produkten der Tiere ähnlich sein, sondern diesen selbst ebenso wie Pflanzen und Menschen. Die präkolumbianischen Gefäße zeigen das sehr schön. Sie haben nichts mit Illusionskunst zu tun. Sie sollen nicht für Tiere gehalten werden, sondern für Gefäße, die aussehen wie Tiere, und sie sollen so aussehen, weil sie nicht nur etwas sind als Phase im Verlauf der Versorgung mit Wasser, sondern an sich selbst etwas, nämlich Dinge, die an sich selbst eine Bedeutung besitzen, auch wenn diese Bedeutung in einem bestimmten Dienst für den Menschen besteht. Die ästhetische Verselbstständigung des Gebrauchsgegenstands ist ein genaues Analogon zur ethischen Verselbstständigung des Menschen, der dient und der – im Unterschied zum Sklaven – aus dem Dienst einen spezifischen Stolz und eine spezifische Würde bezieht. Es gibt ein Ethos des Dienens, das den Dienenden gegen seine totale Instrumentalisierung schützt. Der ehrenhafte Soldat ist gerade kein bloßer Funktionär und er ist nicht für *alles* zu haben: »Dem König gehört mein Leben, nicht meine Ehre« lautete die Antwort eines ostpreußischen Offiziers, mit der er eine moralische Zumutung von Seiten des Königs zurückwies. Natürlich hat das schöne Gerät weder Stolz noch Ehre. Aber wir können das Gefallen an ihm nicht anders beschreiben als mit Hilfe der Analogie zu dem Wohlgefällen, das wir an Lebendigem empfinden, das den personalen Status eines »jemand« hat. Und Personen handeln nicht nur zweckrational, sondern »schön«. Von »interesselosem Wohlgefallen« spricht Kant, um die Freude am Schönen zu kennzeichnen. »Interesselos« heißt in der Sprache des 18. Jahrhunderts soviel wie »uneigennützig«. Interesselosigkeit ist die traditionelle Charakterisierung des *amor benevolentiae*, der den anderen nicht auf das eigene Wohl, sondern sich auf das Wohl des anderen bezieht. In diesem Zusammenhang ist die Erklärung überraschend, die Leibniz für solche Liebe gibt. Leibniz' Standarddefinition der Liebe, lautet: »[A]mare est alterius felicitate delectari«.⁷ Leibniz kommentiert diese Definition mehrfach, so Z. B. in einem Brief an Spanheim vom 20. Februar 1699: »Si j'achetois un beau tableau de Raphael pour le revendre avec gain, je serois intéressé. Mais si c'étoit seulement pour le plaisir que je trouverois à le voir, cela repondroit au pur amour«.⁸ Der Einwand liegt nahe, dass ein Bild schließlich keiner »*felicitas*« fähig ist. Leibniz erwähnt diesen Einwand selbst in einem anderen Brief an Magliabec-

⁷ Opuscules, 516

⁸ A, XVI, 602

chi, wo er die Freude an einem Bild von Raffael eine »*imago quaedam amoris*« nennt, da ja das Bild selbst »*felicitatis non capax est.*« Was also ist das Analogon zur *felicitas* beim Kunstwerk? Leibniz antwortet: die *perfectio*. Glück ist nämlich – in gut platonischer Tradition – für Leibniz nur die subjektive Erscheinungsweise von Vollkommenheit, also von gesteigertem Sein. Für Leibniz kommt hinzu, dass er allem Seienden eine Art von Subjektivität zuschreibt, nämlich »Perzeptionen«, sodass die Freude an fremdem Glück oder an fremder Vollkommenheit strukturell dasselbe ist. (Ähnlich übrigens Alfred North Whitehead, der jeder *actual entity* einen Zustand der »*satisfaction*« zuschreibt.) Und so spricht denn auch Leibniz mehrfach in seinen Briefen von »*plaisir ou satisfaction dans la félicité ou dans la perfection d'autrui*«. Und in einem von Grua veröffentlichten Text wandelt er die Definition der Liebe so ab, dass er »*félicité*« einfach durch »*perfection*« ersetzt: »*Aimer est trouver du plaisir dans la perfection d'autrui.*«.⁹ Hier haben wir also den Grund für die Analogie zwischen der Freude an schönen Dingen und dem uneigennützigen Wohlwollen, das wir lebendigen Wesen, insbesondere aber Personen entgegenbringen. Das Kunstwerk ist ein Analogon des »von Natur Seienden«, weil es selbst ein Zentrum von Bedeutsamkeit ist, das wir wahrnehmen können, und das sich für uns nicht erschöpft in dem, was es in *unserem* Lebenszusammenhang bedeutet. So wie jedes Lebendige, so stiftet das schöne Ding einen eigenen Horizont von Bedeutsamkeit. Und so erst ist es im vollen Sinne des Wortes *wirklich* und, wie bei allem Wirklichen, ist seine Bestimmtheit unendlich. Es ist nun aber das Kennzeichen des Menschen, Sein und Erscheinung zu unterscheiden und sich auf das Wirkliche jenseits seiner Erscheinung zu beziehen. Wir wissen, dass der Andere mehr ist, als das, was wir von ihm wissen, und wir achten ihn in diesem Mehr. Das heißt: wir achten ihn als Person. Bloße Naturwesen kennen keine Natur außer ihrer eigenen – und sie kennen deshalb auch die eigene nicht. Alles Begegnende ist für sie nur Umwelt. Sie können sich nicht als Umwelt eines Anderen verstehen. Erst für Menschen gibt es so etwas wie *physei onta*. Erst im Menschen kommt Natur zu sich selbst. Dass Kunst Natur nachahmt hat deshalb seine tiefste Bedeutung darin, dass Kunst Analoga zu *physei onta* hervorbringt, Dinge, die sich nicht einfach definieren durch das, was sie uns jeweils bedeuten, sondern die einen Anspruch an uns stellen, *ihnen* gerecht und das heißt adäquat verstanden zu werden. Adäquates Verstehen des Konkreten aber wäre das adäquate Begreifen eines Unendlichen von Bestimmtheit. Darin liegt ein Paradox. Wir unterscheiden in Bezug auf Lebendiges, was Dinge für uns und was sie an sich sind. Wir unterscheiden Sein und Schein. Bilder aber sind ja nun doch, so scheint es, definiert durch ihren Bezug zu einem möglichen Betrachter. Sie sind nicht für sich selbst Bilder. Sie haben insofern kein An-sich-sein bzw. was sie an sich sind, ist ihre uns zugewandte Seite. Wie können sie dann zu Symbolen von Wirklichkeit, zu Symbolen des *physei on* werden? Das Paradox ist das gleiche, dem wir in der Erkenntnistheorie und in der Ethik begegnen. Erkennt-

9 Leibniz (1948), S. 579

nis ist Selbsttranszendenz des Erkennenden. Aber wie ist Selbsttranszendenz zu denken? Gar nicht, sagt David Hume. Was für mich ist, ist für mich: »[W]e never really advance a step beyond ourselves«.¹⁰ Hume entzog sich damit dem Paradox, das im normalen Selbstverständnis von Erkenntnis liegt. Und ebenso entzogen sich ihm die Theoretiker der Liebe im 18. Jahrhundert, die die Möglichkeit einer uneigennützigen Liebe *a priori* leugneten. Wenn Liebe Freude am Glück des andern ist, dann, so argumentierten sie, geht es dem Liebenden eben doch um die eigene Freude, nicht anders als dem Egoisten. Dass die sexuelle Lust des anderen Teil des eigenen Vergnügens ist, ändert nichts an dem egoistischen Charakter dieses Vergnügens. Wenn der andere die Lust so perfekt simuliert, dass wir getäuscht werden, dann ist es uns recht. *We never really advance a step beyond ourselves* – das gilt auch für die Liebe.

Den Versuchen der frühen Neuzeit, sich dem Paradox der Transzendenz durch das *selfish system* zu entziehen, entspricht in der bildenden Kunst eine analoge Tendenz, die Tendenz, die Kunst zu entlasten von dem Anspruch, das Wirkliche als es selbst symbolisch zu vergegenwärtigen. Was sie statt dessen darstellt, ist bewusst und ausdrücklich der Schein, zunächst die Zentralperspektive eines individuellen Betrachters, dann die subjektive optische Impression und schließlich der freie, von allem gegenständlichen Bezug befreite Ausdruck freier Imagination. Mit dem letzten Schritt allerdings geschieht etwas Dialektisches. Er kann nämlich nun auch wieder verstanden werden als Naturnachahmung im Sinne der Sichtbarmachung des Unsichtbaren. So hat es Kandinsky verstanden und so vor allem Paul Klee: »Der Gegenstand«, so schreibt Klee, »erweitert sich über seine Erscheinung hinaus durch unser Wissen um sein Inneres. Durch das Wissen, dass das Ding mehr ist als seine Außenseite zu erkennen gibt«. Klee spricht sogar von einer »Vermenschlichung des Gegenstandes«, die das Ich zu ihm in ein »Resonanzverhältnis« bringt. Dieses Verhältnis gründet in »gemeinsamer irdischer Verwurzelung« und in einer »kosmischen Gemeinsamkeit«. »Der Künstler ist Mensch, selbst Natur und ein Stück Natur im Raume der Natur,« »Geschöpf auf der Erde und Geschöpf innerhalb des Ganzen«. Hier ist die cartesische Entgegenseitung von Subjekt und Objekt prinzipiell verlassen. Der Sinn von Naturnachahmung, von dem ich hier spreche, ist genau der, der Klee vorschwebt, wenn er schreibt, der Künstler beteilige sich »am Erschaffen von Werken, die ein Gleichnis zum Werke Gottes sind«.

Man kann übrigens kaum ermessen, was in dieser Hinsicht Cézanne bedeutet. Was er »réalisation« nennt und in zahllosen Anläufen versucht, ist Nachahmung der Natur als Nachahmung der *natura naturans*. Nachschöpfung, Neuschöpfung dessen, was sich *physei*, also von sich selbst her zeigt, mit den Mitteln der Farbe auf einer zweidimensionalen Leinwand. Es geht darum, die durch das Sehen hindurchgegangene Natur noch einmal in einem anderen Medium entstehen zu lassen. Cézanne trat aus der Logik des *selfish system* heraus und zog es vor, an

dem Paradox der Transzendenz zu scheitern, statt sich ihm in der Richtung des Subjektivismus zu entziehen. Es ist mehr als eine skurrile Anekdote, wenn berichtet wird, Cezanne habe den Versuch, Clémenceau zu malen, bereits in der zweiten Sitzung abgebrochen, weil er, wie er sagte, niemanden malen könne, der nicht an Gott glaubt.

Innerhalb der Räume der Gottesverehrung dagegen wurde das Paradox sichtbar. Die Ikone des Ostens und das von ihm inspirierte Kultbild des Westens waren die symbolische Gegenwart des Heiligen selbst. Der russische Naturwissenschaftler, Philosoph, Theologe und Kunstdenkmaltheoretiker Florensky betrachtet die ganze Kunstentwicklung des Westens von Beginn der Zentralperspektive in der Renaissance an als Abfall von der eigentlichen Aufgabe der Kunst und als Rückfall in die antike Illusionskunst, die aus der Bühnenmalerei stamme. Eine durch und durch platonische Kritik. Aber Florensky ist nicht nur der vehemente Verteidiger der Ikonenmalerei, sondern zugleich einer der ersten, die der russischen Avantgarde, Malevitch u. a. zum Durchbruch verholfen haben. Die Kunst der Suprematisten schien ihm eine Abkehr der Kunst von einer dreihundertjährigen Verirrung. Wobei er sich natürlich dem Eindruck der Großen nicht entziehen konnte. Aber er hat als Theoretiker der Optik, der er auch war, darauf aufmerksam gemacht, dass gerade die Großen im Unterschied zu den Epigonen systematisch gegen die Gesetze der Zentralperspektive verstößen haben, um wirklich ein Kunstwerk zu schaffen, das, wie die wirklichen Dinge, nie nur eine Ansicht erlaubt.

Ich sagte, dass in den Räumen der Gottesverehrung das Paradox anschaulich blieb. Das mittelalterliche Kultbild wird vom 16. bis 18. Jahrhundert zum »Gnadenbild«, zum kostbaren und heiligen Gegenstand, der »die Sache selbst« symbolisiert, und um den herum jetzt eine barocke Kirche gebaut wird, deren Malerei Illusionsmalerei ist, die auf den Betrachter in bestimmter Weise einwirken will und deren ideale Wirkung nur von bestimmten Plätzen aus garantiert ist. Die Säulen täuschen Marmor vor, und die Skulpturen können auf der Rückseite unbearbeitet und hohl sein, wenn diese Rückseite dem Betrachter entzogen bleibt. Diese Kunst entzieht sich dem Paradox. Sie verliert ihre Nähe zum Sakrament, zur Realpräsenz des Repräsentierten im Symbol. Aber der Calvinismus hatte sich ja längst von diesem Sakramentenverständnis entfernt. Das Paradox kehrt jedoch auf paradoxe Weise zurück. Je subjektiver die Kunst der Neuzeit wird, je weniger sie sich als Symbol der Wirklichkeit des *physis on* versteht, desto wichtiger wird nun auf einmal das Bild als singuläre Realität, als »Original«, und das Bewusstsein, dass dieses konkrete Bild aus der Hand eines bestimmten Künstlers, also eines konkreten lebendigen Wesens stammt. Eine Imitation kann noch so perfekt und vom Original ununterscheidbar sein, wo sie sich nicht als Kopie deklariert, ist sie eine strafbare Fälschung, weil es offenbar gar nicht um das Bild als Bild geht, sondern um das Bild als realen Gegenstand, um die »Aura« des Bildes, wie Walter Benjamin es genannt hat. Was dieses Bild symbolisiert, ist nicht mehr die Wirklichkeit der Dinge, sondern die Wirklichkeit seines Autors. Das Kunstwerk verliert

einerseits die Nähe zum Realsymbol des Sakraments und wird gleichzeitig zu einer Art naturalistischer Parodie des Sakraments. Denn die Gültigkeit des Sakraments hängt ja ab davon, dass der Spender legitimiert ist durch eine Sukzession, die ihn durch eine Kette physischer Berührungen mit dem Stifter verbindet. Die Kunst, die nicht die Wirklichkeit des *physei on* symbolisiert, wird reflexiv. Sie wird selbst zur Wirklichkeit, die sie darstellt. Die neueren Formen der Kunst wollen weder den subjektiven Schein dessen wiedergeben, was sich von Natur zeigt, noch die sich zeigende Natur ein zweites Mal hervorbringen. Aber was sie immer noch Nachahmung der Natur sein lässt, ist, dass sie Dinge hervorbringt, die als Ausschnitte der Wirklichkeit dem Gebrauch, der Zuhandenheit entzogen und durch ihren sichtbaren oder unsichtbaren Rahmen etwas »an sich« sind, oder, genauer gesagt, von uns als etwas an sich aufgefasst werden sollen. Denn das Ansichsein des Kunstwerks ist immer nur ein »Für uns an sich sein«, ein gespieltes Ansichsein. Und die Transzendenz, zu der es auffordert, eine immanente Transzendenz, die die echte nur fingiert. *L'art ou la feinte passion* heißt ein schönes Buch von Nicolas Grimaldi. Das Kunstwerk kann nun ein beliebiger Ausschnitt der Welt sein. Was den Ausschnitt zum Kunstwerk macht, ist, wie bei dem Urinoir von Marcel Duchamps, nur noch der Rahmen und das Wissen, dass dieser Rahmen von einem Menschen um diesen Ausschnitt gelegt wurde, in der Absicht, diesen Ausschnitt zu einem Ding zu machen, das nicht zu unserer Lebenswelt gehört, sondern selbst, wie alles Lebendige, einen Kontext von Bedeutsamkeit stiftet. Das Kunstwerk ist immer ein Werk reiner *poiesis*. Auch wenn es das Praktische thematisiert, tritt es selbst aus dem Praxiszusammenhang heraus und wird zu einem Gegenstand rein kontemplativen Verhaltens. Allerdings gilt für viele Werke zeitgenössischer Kunst, dass dieses kontemplative Verhalten nicht mehr den Charakter eines spontanen »interesselosen Wohlgefällens« besitzt. Viele dieser Objekte sind nicht Gestalten, die wir uns denken können als Resultate teleologischer Prozesse, also als Quasi-Natur. Kunst imitiert hier als Ursache nicht Natur, sondern Zufall. Ob es sich bei einigen Putzgeräten, die in einem Museum beieinanderstehen, um beiläufig herumstehende Utensilien handelt oder um Teile der Ausstellung, die infolgedessen gerade nicht zum Putzen benutzt werden dürfen, das kann man ihnen nicht ansehen. Man muss es durch eine beigelegte Inschrift erfahren. Meines Erachtens ergibt sich das daraus, dass die herrschende szientistische Weltanschauung das Analogat der Naturnachahmung, nämlich eine teleologisch verstandene Natur, zum Verschwinden gebracht hat. Natur konnte deshalb von Kunst nachgeahmt werden weil sie selbst nach Analogie der Kunst gedacht war. *Telos* der natürlichen Prozesse aber war die Hervorbringung artspezifischer Gestalten. Alle artspezifischen Gestalten aber sind nun zu Durchgangsstadien eines ziellosen Evolutionsprozesses geworden. Dem entspricht eine bildende Kunst, die weder auf so etwas wie Gestalt aus ist, noch versucht, die Spuren der Herstellung so gut zu tilgen, wie die Natur sie bei der Hervorbringung einer Blüte tilgt. Es ist nun umgekehrt: es geht um das *work in progress*, dessen Spuren gerade dokumentiert werden sollen. Ja das Werk ist oft nichts anderes als die Dokumen-

tation seiner Herstellung. Was diese Kunst nachahmt, ist nicht *physis* als Gestalt, sondern Natur als ein Prozess, in dem Gestalten nur Stadien auf einem Weg sind und vor dem das Wort Goethes gilt: »Man geht nie weiter, als wenn man nicht mehr weiß, wohin man geht.«¹¹

Ich möchte aber nicht schließen, ohne die Aufmerksamkeit darauf zu lenken, dass die bildende Kunst bei einigen ihrer heutigen Vertreter sich dem Paradox der gespielten Transzendenz noch einmal in einer radikalen und ihrerseits paradoxen Weise stellt. In einer Weise, die allerdings die traditionelle Definition von Kunst selbst in Frage stellt.

Ich denke an das Verpacken großer Gebäude durch das Ehepaar Christo, bei denen das Bewusstsein von Wirklichkeit durch Unsichtbarmachen eines Dinges geweckt werden soll. Auch hier übrigens in Nachahmung eines alten Ritus der Kirche, die ausgerechnet in der Passionszeit die Kreuze mit violetten Tüchern verhüllt. Oder an den Osterhasen von Beuys in der Stuttgarter Staatsgalerie. Ein goldener Osterhase, offenbar aus einer Form für Schokoladenosterhasen gegossen. Die Pointe aber liegt darin, dass man erfährt, der Hase sei aus einer eigens hierfür hergestellten Kaiserkrone umgeschmolzen. Das sieht man nicht. Man muss es glauben, wie man glauben muss, dass die Hostie im Tabernakel eine konsekrierte Hostie ist. Was die Kunst zeigen will, bleibt unsichtbar. Vor allem aber ist hier zu nennen Walter de Maria und die von ihm inszenierten Ereignisse, z. B. die drei langen Bahnen aus unbehauenen Stücken weißen Marmors, von denen man erfährt, dass sie aus drei Erdteilen kommen. Das sieht man nicht. Aber wenn man es weiß, erwecken sie ein Gefühl ähnlich dem, das einen befüllt, wenn man erfährt, dass man sich auf einer europäischen Wasserscheide befindet, von der aus die Wasser entweder in die Nordsee oder in Schwarze Meer fließen. Ein Gefühl für räumliche und zeitliche Dimensionen und für die Realität von Unterschieden, die in dem, was wir sehen, gegenwärtig sind, ohne zu erscheinen. Noch deutlicher wird, worum es sich hier handelt, in Walter de Marias viele hundert Meter langem Stab aus Edelstahl, den er anlässlich einer Documenta in Kassel in ein vorher hergestelltes Bohrloch versenkte. Was man nun sieht, ist eine Scheibe von ca. 50 cm am Boden. Dass es sich bei dieser Scheibe um das Ende dieses Stabes handelt, das muss man wissen, um ein Gefühl zu entwickeln für die Tiefe der Erde unter unseren Füßen. Was diese Kunst zeigt, ist nur eine unbedeutende Schauseite dessen, worum es sich tatsächlich handelt. Man könnte darin die Rückkehr zu dem künstlerischen Ethos sehen das die Figuren auf den mittelalterlichen Kathedralen entstehen ließ. Aber nun ist das Wissen von dem was man nicht sieht, das, woraus es ankommt. Das scheint den Begriff der bildenden Kunst aufzuheben. Die Kunst scheint tatsächlich an die Stelle des Sakraments zu treten von dem es bei Thomas von Aquin heißt: »Visus, tactus, gustus in te fallitur. Sed auditu solo tuo creditur.«¹² Mir scheinen diese Beispiele Reaktionen zu sein, auf die zunehmende

11 Goethe (1907), S. 225

12 Fünfter und Sechster Vers des thomanischen Hymnus' *Adoro te devote*

Virtualisierung der Welt, in der das zitierte Wort von Hume das Leitmotiv bildet. Die Kunst stand am Anfang dieser Entwicklung, am Anfang der Verselbstständigung der Erscheinung, die zu Schein wird, wenn sie nicht Erscheinung von etwas ist, was als es selbst unsichtbar bleibt. In einer Welt, die immer mehr zu Inszenierung wird, einer Welt, in der wir von Bildern überflutet werden und in der Onanie plus In-vitro-Befruchtung die eigentlich zeitgemäße Form der Sexualität ist, fällt der Kunst die Aufgabe des Erinnerns zu. Aber eines Erinnerns, das nicht mehr begrifflos durch Bilder geschieht. Wo die Bilder verstellen, was von sich selbst ist und aufgeht, d. h. Natur, da fällt der Kunst die Aufgabe zu, karge Zeichen als Spuren zu hinterlassen, die den, der ihnen nachgeht, an den Ort führen, wo Sehen, Hören und Fühlen entspringen. Also an den Ursprung von Leben. Sehen aber ist unsichtbar, Hören unhörbar und Tasten untastbar. Nachahmung heißt das Unsichtbare nachahmen, das die fundamentale Realität ist.

Literatur

Siglen: Opuscules = Leibniz' *Opuscules et fragments inédits*, herausgegeben von L. Couturat

A = Akademieausgabe von Leibniz' Schriften

Oeuvres XX = *Oeuvres Complètes de Voltaire. Nouvelle Édition*, Vol. XX, Paris 1879

Goethe, Johann Wolfgang von (1907): *Goethes Werke*, hg. im Auftrag von Großherzogin Sophie von Sachsen, Bd. 42, II. Abteilung: *Maximen über Literatur und Ethik. Aus dem Nachlaß*, Weimar (= Weimarer Ausgabe Bd. 42) Hume, David (1978): *A Treatise of Human Nature*. Analytical Index by L. A. Selby-Bigge. Second Edition with text revised and notes by P. H. Nidditch. Oxford/New York

Kleist, Heinrich von (1990): *Sämtliche Werke und Briefe in vier Bänden*, hg. von I.-M. Barth/K. Müller Salget/S. Ormanns/H. C. Seeba, Bd.3: *Erzählungen, Anekdoten, Gedichte, Schriften*, hg. von K. Müller-Salget. Frankfurt a. M. Leibniz, G. W. (1948), *Textes inédits d'après les manuscrits de la bibliothèque provinciale de l-Hanovre*, publiés et annotés par G. Grua, vol. III, Paris.

Dieser Text ist entnommen aus:

Spaemann, Robert: Was heißt: »Die Kunst ahmt die Natur nach?«. In: Philosophisches Jahrbuch 2007, 2. Halbband ©Verlag Alber GmbH, Freiburg im Breisgau 2007

Vom Reinigen der Brille

1 Perspektivität und Wahrheit

»Die Phänomene zu erhaschen, sie zu Versuchen zu fixieren, die Erfahrungen zu ordnen und die Vorstellungsarten darüber kennen zu lernen, bey dem ersten so aufmerksam, bey dem zweiten so genau als möglich zu seyn, beym dritten vollständig zu werden und beym vierten vielseitig genug zu bleiben, dazu gehört eine Durcharbeitung seines armen Ichs, von deren Möglichkeit ich auch sonst nur keine Idee gehabt habe. Und an Weltkenntniß nimmt man leider bey dieser Gelegenheit auch zu.«¹

Wer wie Goethe an eine »Durcharbeitung des Ichs« als Entwicklung von Erkenntnis- und Wahrnehmungsmöglichkeiten denkt, der stand bereits im 19. Jahrhundert auf einem verlorenen Posten, und man zitiert Stellen wie die angeführte allenfalls um ihres klassischen Charmes willen.

Selbst wenn gegenwärtig mit einer großen Ausstellung zu »Carl Gustav Carus. Natur und Idee«² eines Goetheanisten gedacht wird, der sich unmissverständlich dafür ausgesprochen hat, dass Wahrnehmung eine Frage der Ausbildung der Sinne und des Geistes ist, so scheint eine solche Position sich doch dem Verdacht einer – vielleicht noch gutgemeinten – bürgerlich-idealistischen Prae-Postmoderneität und Antiquiertheit auszusetzen. Denn auf der einen Seite wird der klassisch naturwissenschaftlich Gebildete sofort einwerfen, dass sogenannte Objektivität nur dort erreicht wird, wo das Subjekt auf möglichste Passivität reduziert ist. Nur wo das Subjekt keine Rolle spielt, wo der Experimentator beliebig austauschbar ist, wo die Ergebnisse unabhängig vom Experimentator erreicht werden, da gibt es Wahrheit und Sicherheit. Was aber soll es heißen, dass sich ein Subjekt noch mehr als Subjekt einbringen muss, damit Wahrheit erkannt werde? Auf der anderen Seite steht jene Einsicht, dass wir die »Dinge an sich« doch nie erreichen können. Denn die Subjektivität lasse sich niemals ausschalten, das Subjekt habe immer seinen unaufhebbaren Anteil am Zustandekommen der Erkenntnis. Bekannt ist Kleists Brief vom 22. März 1801. Dort kleidet er Kants philosophische Einsicht in das Bild, dass alle Menschen grüne Brillen trügen, sodass sie die Welt niemals rein sähen. Dieses Motiv der »grünen« oder auch »roten Brille« hat Wissenschaftsgeschichte geschrieben im 19. Jahrhundert,³ aber es ist auch weitaus älter – und seine Bedeutung war keineswegs immer so, wie es seit Kleist selbstverständlich geworden ist. Im Gegenteil. Die alte Frage, was ich sehe, wenn ich ein Bild sehe, ist selten so virulent gewesen wie im 15. Jahrhundert – und zwar

1 Brief Goethes vom 29. Dezember 1794 an Jacobi, WA IV 10, 219f.

2 Kuhlmann-Hodick 2009

3 Vgl. Ziche 2009

in einer Weise, dass damit auch der Nerv der Gegenwart berührt ist und dass das Bild der grünen Brille eine ganz andere Färbung erhält.

Denn eine historische Besinnung vermag einsichtig zu machen, dass die seltsame Anmutung eines Mittelwegs der Steigerung von Subjektivität als qualitativer Weitung der Erfahrung und Erkenntnis seine Wurzeln in der frühen Neuzeit hat – und zwar an einer für die weitere europäische Kulturgeschichte entscheidenden Stelle. Gerade in den Jahrzehnten der Entdeckung der mathematischen Durchführbarkeit der Zentralperspektive kommt es zu einem intensiven Diskurs zwischen Malern und Philosophen, wenn man die Gattungen überhaupt trennen kann. Man denke an den italienischen Freundeskreis von Alberti, Toscanelli und Brunelleschi, aber man vergesse nicht, dass zu diesen auch ein Deutscher gehörte: Nikolaus von Kues. Diese Feststellung ist insofern von einigem Gewicht, weil wir in Nikolaus denjenigen erblicken dürfen, welcher Italien und Deutschland in entscheidender Weise in verschiedenen Diskursen angeregt hat, u. a. geht die Einführung des Buchdrucks in Italien auf seine Initiative zurück. Aber auch in den theoretischen Diskursen der Zeit hatte der Kueser Denker eine wesentliche Funktion. Er war nicht nur ein Mitglied des sogenannten »Florentiner Stammtisches«,⁴ sondern hatte auch einen Kreis in Flandern, zu dem u. a. Heymericus de Campo gehörte, aber auch verschiedene Gelehrte am Hofe Philipp des Guten. Es ist nicht von ungefähr, dass Rogier van der Weyden, den Cusanus wahrscheinlich im Sommer 1450 in Rom getroffen hat, von Cusanus als »pictor maximus« bezeichnet wird.⁵ So bewegte sich der Vordenker des modernen Menschenbildes, der die Idee der autonomen Selbstgestaltungsfähigkeit des Individuums der abendländischen Anthropologie eingeschrieben hat, in einem der entscheidenden transalpinen Diskurse der Kunsttheorie der frühen Neuzeit, eben jener berühmten Frage, was man eigentlich sieht, wenn man ein Bild sieht. Dabei gelingt ihm eine Konzeption, welche der neuen Subjektivität Rechnung trägt, ohne dass der Anspruch einer tatsächlichen Objektivität aufgegeben ist. Diese cusanische These, die im 21. Jahrhundert beispielsweise von Ekkehard Welkens künstlerisch diskutiert wird,⁶ soll im Folgenden kurz entfaltet werden.

2 Perspektivität und Unendlichkeit

Als Nikolaus 1437/38 nach Konstantinopel reist, um die Vertreter der Ostkirche zu einem Einigungskonzil nach Italien einzuladen – ein Vorhaben, welches bekanntlich gelingt –, da wird für ihn die Rückreise zu einem prägenden philosophischen Ereignis. Es kommt zu einem Erlebnis, einer Art mystischer Einsicht, die Nikolaus diejenige Idee ergreifen lässt, die sich wie keine andere mit seinem Namen verbinden sollte: die »docta ignorantia«, das »belehrte Unwissen«.

⁴ Vgl. Müller 2008, S. 89–126

⁵ Vgl. De visione Dei, praefatio (h VI n.2)

⁶ Zeyer/Schwaetzer 2007

Den Gedanken der *belehrten Unwissenheit* erläutert er in seinem 1440 veröffentlichten ersten philosophischen Hauptwerk »*De docta ignorantia*« an der Figur des *Ineinsfalls der Gegensätze*. Er gibt vor allem mathematische Beispiele. Zu jedem Winkel findet sich beispielsweise immer ein größerer und ein kleinerer. Er unterliegt, mag man auch in die mathematische Unendlichkeit fortschreiten, doch noch immer der konkreten Endlichkeit. Denkt man aber wirklich einen *absolut* kleinsten Winkel, dann wäre dieser zugleich der größte, da beide Linien in einanderfallen; als Winkel unter einer nicht mathematisch-endlichen Perspektive gedacht, fallen 0° und 360° zusammen. Zu dieser Einsicht gelangen wir durch die Geometrie, aber die Einsicht selbst übersteigt das geometrische Vorstellen. So leistet die *belehrte Unwissenheit* einen doppelten ›Überstieg‹: Vom Sinnlichen zum Mathematischen und von dort zum Unendlichen. Wie im Sinnlichen kein »Kreis« vorliegt, sondern nur in der mathematischen Anschauung, also das Prinzip des Kreises aus der Sinnlichkeit nur uneigentlich entnommen werden kann, nicht wirklich gewusst werden kann, so kann der Ineinsfall der Gegensätze im Mathematischen ebenfalls nur gemutmaßt werden.

Auf der Grundlage dieser Einsicht entwickelt Nikolaus in demselben Werk seine Kosmologie, in der er – vor Kopernikus – davon ausgeht, dass die Erde nicht im Zentrum des Alls ist und dass sie sich bewegt. Ein weiterer Pfeiler seiner Argumentation ist dabei der Gedanke der Zentralperspektive. Er notiert den schlichten Satz:

»Wo auch immer einer sein wird, er wird glauben, im Zentrum zu sein«⁷

Es ist offenkundig, dass diese zentralperspektivistische Einsicht gerade über die Fixierung auf das Subjekt auf der einen Seite und den Fluchtpunkt auf der anderen Seite zwei entscheidende Seiten menschlichen Erkennens offen legt: Perspektivität und Unendlichkeit.

Diesen beiden Ideen geht Nikolaus in seinem nächsten Werk »*De coniecturis*«/»Über Mutmaßungen« (ca. 1443) weiter nach. Er führt dort den Begriff der »coniectura«, der Mutmaßung, ein. Dabei ist der Begriff keineswegs im Sinne von »Konjektur« als bloßer Mutmaßung zu verstehen. Vielmehr geht es Cusanus darum, die Konjektur als standpunktbezogene Wahrheit deutlich zu machen. Was erfahren wird, ist zwar subjektiv, weil nur von einem bestimmten Standpunkt in Raum und Zeit her zu erfahren, aber doch innerhalb dieses Zusammenhangs wahr und gültig. Cusanus definiert deswegen die Konjektur als »Partizipation an der Wahrheit in Andersheit«.⁸ Diese Bestimmung wird durch ein Bild erläutert: Die Kardinäle stehen – es ist wohl an einen Kreis gedacht – um Papst Eugen IV. Jeder Kardinal sieht den Papst nicht in seinem Ansich, sondern unter einem bestimmten Wahrnehmungswinkel. Gleichwohl sehen sie doch den Papst.

7 De *docta ignorantia* II (n. 161): »Et ubicumque quis fuerit, se in centro esse credit.«

8 De *coniecturis* I c.11 (h III n. 57); (H 17, 67): »Coniectura igitur est positiva assertio in alteritate veritatem, uti est, participans.« »Daher ist die Mutmaßung eine bejahende Feststellung, die in der Andersheit am Wesen der Wahrheit teilhat.«

Die Wahrheit wird demnach in einer eingeschränkten Form erfahren. In »De coniecturis« will Cusanus folglich den konjunkturalen Charakter der Erkenntnis vor allem in der Beschränkung des Winkels verankert wissen, unter dem man blickt. Dies gilt auch für solche Gegenstände, die nicht rein sinnlicher Natur sind, etwa die Mathematik. Was Cusanus also mit der angeführten Stelle in »De coniecturis« begründet, ist eine Lehre von den Standpunkten.

Doch besitzt die Konzeption in »De coniecturis« eine Schwachstelle. Die Garantie der Berechtigung unterschiedlicher Standpunkte hängt an der Wirklichkeit des Wahrgenommen. Diese Wirklichkeit wird selbst aber wieder vorausgesetzt. Wenn der Cusanus aus »De coniecturis« gefragt würde, woher er denn wisse, dass Papst Eugen wirklich sei, so müsste er zugeben, dass das eine Aussage sei, die erstens über die konkrete Konjektur als Schlussfolgerung hinausginge und die zweitens ihrerseits unter dem Vorbehalt der Konjunkturalität stehe. Die einheitsstiftende Kraft der Erkenntnis, um die es Cusanus zur Vermeidung von Relativität geht, erweist sich noch als ontologisch, noch nicht als prinzipientheoretisch begründet.

Wenden wir uns der Schrift »De filiatione Dei«/»Über Gotteskindschaft« von 1445 zu, so finden wir diesen Punkt im berühmten Spiegelgleichnis korrigiert.

Vergegenwärtigen wir uns kurz das Bild: Es gebe, so schreibt Cusanus, einen einzigen, vollkommenen Spiegel; das sei der Logos. Er spiegele als Bild der Einheit als einziger den göttlichen Vater und damit auch die Welt vollkommen und ohne jeden Makel. Um diesen vollkommenen Spiegel herum stünden im Kreise andere Spiegel, unvollkommene Spiegel, die gekrümmt, verzerrt, getrübt seien. Diese Spiegel spiegelten den einen vollkommenen Spiegel in der Mitte wider. Sie symbolisieren die Geschöpfe. Unter diesen Spiegeln gebe es besondere Spiegel; sie könnten sich selbst begradigen und reinigen: die Menschen. Sie können also lebendige Spiegel des vollkommenen Spiegels sein und dessen Sein von ihrem Standpunkt her vollkommen exakt oder auch gekrümmt, je nach ihrer eigenen Verfassung, widerstrahlen.

Es ist offenkundig, dass wir damit eine Variante des Bildes aus »De coniecturis« vorliegen haben. Ebenso offenkundig ist aber, dass sich einiges verändert hat. Auf Seiten der im Kreise stehenden Spiegel kommt die Fähigkeit zur Selbstgestaltung hinzu, soweit von Menschen die Rede ist. Methodisch neu ist aber auch die Einführung des einen Logos als zentraler Mittelgestalt.

Die Fähigkeit zur Selbstgestaltung, welche Cusanus hier formuliert, wird zu dem Herzstück seiner Anthropologie. Er umschreibt sie später mit einem anderen einschlägigen Bild:

»Das ist so, wie wenn ein Maler zwei Bilder malte, von denen das eine, tote, ihm in Wirklichkeit ähnlicher schiene, das andere aber, das weniger ähnliche, lebendig wäre, nämlich ein solches, das, durch seinen Gegenstand in Bewegung gesetzt, sich selbst immer gleichförmiger machen könnte. Niemand zweifelt daran, daß das zweite vollommener ist, weil es gleichsam die Malerkunst mehr nachahmt.«⁹

9 De mente n.149

Nikolaus unterscheidet also zwei Schöpfungsvorgänge. Der Maler, das ist der Schöpfer der Welt, schafft ein Werk so, dass es unveränderlich bleibt, wie es gemalt ist. Ein anderes schafft er so, dass er ihm die Idee des Malens selbst zur Verfügung stellt. Ein solches Bild ist also Gemaltes und Malen-Könnendes zugleich. Es kann zwar kein anderes Bild malen, aber doch sich selbst weitermalen. Es ist nicht absoluter und autonomer Schöpfer, da es weder sich noch die anderen Geschöpfe erschaffen kann. Auch kann es die anderen nicht weiter gestalten. Aber es vermag sich selbst in einem schöpferischen – kreativen – Prozess, einmal entstanden, autonom weiter zu bilden.

Auf den Menschen als Bild Gottes ist also nicht nur der statische Charakter der Ebenbildlichkeit übergegangen, sondern darüber hinaus ist der Mensch dadurch charakterisiert, dass die schöpferische Fähigkeit des Malers auf sein Geschöpf, das Bild, übergegangen ist. Der Mensch trägt folglich in sich eine Möglichkeit zur Angleichung an Gott – er vermag christusähnlich zu werden (»christiformitas«). Wir werden auf den Begriff zurückkommen.

Im technischen Sinne erlaubt diese Fähigkeit es, dass der Mensch sein Erkenntnisvermögen – den Spiegel – reinigt und begradigt. Erkenntnis ist also eine Frage der Selbstgestaltung, und sie hat zwei Aspekte: einen moralischen, welcher mit dem Aspekt des Reinigens angedeutet ist, und einen gnoseologischen, also die Erkenntnis betreffenden, welcher mit dem Vorgang des Begradijens gemeint ist. Dabei ist jedoch nicht zu übersehen, dass das »Gerade« auch eine ethische Konnotation hat, ebenso wie Reinigen erkenntnismäßige Konsequenzen implizieren kann. Ethische Selbstgestaltung und Ausbildung der Erkenntnis sind also zwei Seiten derselben Medaille.

Wenn man bedenkt, dass Nikolaus von Kues mit dem hier vorgestellten Text das Konzept der individuellen Selbstgestaltung in die Anthropologie des Abendlandes einführt, dann wird die Bedeutung klar. Es ist überhaupt keine Rede davon, dass Subjektivität und Objektivität einander ausschließen. Vielmehr führt die Steigerung der Subjektivität (im Verbessern des Spiegels) zu einer umso höheren Objektivität (im Wahrnehmen des gut Gespiegelten).

Dabei ist ein weiterer Punkt bemerkenswert. Der Spiegel in der Mitte ist ein perfekter Spiegel; allein deswegen garantiert er, dass die Welt von den anderen, unvollkommenen Spiegeln wahrgenommen werden kann. Ganz wie in »De coniecturis« weisen die anderen Spiegel eine Abhängigkeit vom Standpunkt auf. Darüber hinaus wird aber jetzt die Welt nicht wie Eugen IV. im vorigen Beispiel real erblickt, sondern der menschliche Spiegel hat Anteil an einem wahren *idealen* Bild der Welt, dem Logos. Der Mittelpunkt ist also nicht mehr ontologisch, sondern prinzipientheoretisch gefasst. War die Wahrheit in »De coniecturis« an die Realität des Mittelpunktes gebunden, so ist sie jetzt an die Vollkommenheit des Erkenntnisprozesses selbst geknüpft. Die Vollkommenheit der Spiegelung des perfekten Spiegels garantiert die Wahrheit; dass er dazu auch existieren muss, steht außer Frage, aber das Zentrum der Begründung hat sich auffallend verschoben.

Besonders deutlich wird dieser Sachverhalt an der Konsequenz, die sich aus der Annahme eines perfekten Spiegels in der Mitte ergibt. Wie in »De coniecturis« hat der Mensch auch hier nur einen gespiegelten Inhalt, nicht das Ding an sich. Doch gerade in Bezug auf den Mittelpunkt zeichnet sich eine schwerwiegende Veränderung ab. Der Papst in der Mitte wurde gesehen – zwar nicht in seinem Ansich, aber er wurde gesehen und das Sehen seines Seins, mag es auch eingeschränkt sein, garantierte die Wahrheit. Ganz anders verhält es sich mit dem Mittelspiegel. Der perfekte Mittelspiegel ist genau dann perfekt, wenn man ihn *nicht* sieht. Die Wahrheit der Wesen wird genau dann gesehen, wenn der Spiegel – das Wesen der Wahrheit an sich – selbst *nicht* gesehen wird. Eben weil der Spiegel perfekt ist, ist er notwendig unsichtbar. Es gilt also im Gegensatz zu »De coniecturis«: Dasjenige, was die Wahrheit der Konjektur in ihrer Andersheit, die Wahrheit des Standpunktes begründet, kann deswegen, weil die Konjektur Wahrheit ist, nicht gesehen werden. Denn würde der Mittelspiegel als Mittelspiegel (also die Wahrheit an sich) gesehen, so wäre er nicht perfekt; in diesem Falle würde er auch keine vollkommene Spiegelung darstellen, und dann gäbe es auch keine verlässliche – wahre – Spiegelung von ihm. Die Tatsache, dass der Mittelspiegel perfekt (und also unsichtbar) ist, ist die Bedingung der Möglichkeit einer wahren Spiegelung durch einen der im Kreis stehenden menschlichen Spiegel. Der Mittelspiegel, mit einem Wort, ist ein »Deus absconditus«, und nur weil er das ist, ist alles offenbar.

3 Die grüne Brille

Der hier angelegte Gedanke, dass Gott sich selbst unsichtbar macht, um eine eigenständige und scheinbar »gottlose« Erkenntnis des Menschen zu ermöglichen, wird unter anthropologischen Aspekten und mit einem Sehexperiment 1453 weiter zugespitzt. Das geschieht in der Schrift »De visione Dei«.¹⁰ Ausgangspunkt der Schrift ist eine Bitte der Mönche vom Tegernsee, Cusanus möchte ihnen Auskunft über den mystischen Weg zu Gott geben.

Gleich eingangs werden wir der zentralen Figur gewahr, mit der Cusanus arbeitet: Während er den Mönchen vom Tegernsee brieflich versichert hatte, dass er über keinerlei Gotteserfahrung verfüge, will er ihnen gleichwohl einen praktisch-experimentellen Zugang vermitteln. Dieser Zugang erfolgt über das berühmte Experiment mit dem alles sehenden Christus. Er schickt den Mönchen eine »Icona Dei«, also einen Christuskopf, wie ihn die Flämischen Maler des 15. Jahrhunderts gerne malten. Er bittet die Mönche, diesen Christuskopf mit den Augen, die einen überall anschauen, gleichgültig wo man vor dem Bild steht, an der Wand des Klosters aufzuhängen und sich selbst im Halb-Kreise um es herum aufzustellen. Die Mönche machen die Erfahrung, einzeln individuell angeblickt zu werden, sie machen die Erfahrung, dass der Blick ihnen in der Bewegung folgt, sie machen

10 Zur Einführung vgl. Haubst 1989 und Bocken/Schwaetzer 2005

die Erfahrung, dass auch andere, stehend wie in gegenläufigen Bewegungen, angesehen werden. Dieses bis ins 20. Jahrhundert wirkende Experiment soll mit Blick auf drei Punkte behandelt werden.

Cusanus macht in der Einleitung zu dem Experiment deutlich, dass es darum geht, ein *exercitium* zu durchlaufen, also durch Experimente wie das geschilderte, sich seelisch zu entwickeln. Die Ausbildung der Seele, die dazu dient, überhaupt erst eine Wahrnehmungsfähigkeit für Gott zu erlangen, steht also erneut im Zentrum. Die Grundlage für diese Ansicht ist bereits, wie wir gesehen haben, mit der Idee des lebendigen Spiegels gegeben. Insofern der Mensch für die Reinigung und Begründigung seines Erkenntnisvermögens selbst zuständig ist, muss er dieses auch pflegen. Dabei darf man nicht meinen, dass ein einmal »geputzter« Spiegel für immer sauber bliebe. Im Gegenteil, ganz im Sinne der Alltagserfahrung ist zu beachten, dass ein Spiegel immer wieder zu reinigen ist und dass er einen »sauberen« »Habitus« nur bei steter Pflege entwickelt; dann lässt er sich auch leichter, schneller und einfacher reinigen; und auch das Reinigen selbst wird eine Fähigkeit und eine Gewohnheit. Es handelt sich also nicht einfach um eine lineare Progression, ausgerichtet auf Perfektibilität, sondern um einen stets gefährdeten, stets dynamischen Prozess eines *exercitium* als Seelenbildung.

Man kann sich aber fragen, ob Cusanus bei der Metapher nicht vergisst, dass es sich doch in jedem Falle um menschliche Erkenntnis handelt, dass also jede Form von Gottes- oder Wirklichkeitserfahrung unter den Bedingungen der Möglichkeit menschlichen Erkennens steht. So formuliert, könnte der Eindruck entstehen, es würde Cusanus eine Fragestellung zugemutet, die eigentlich erst mit Kant ins Bewusstsein gehoben ist. Indes ist die Frage aber zulässig, zumindest wenn eine Cusanus-Auslegung wie die von Ernst Cassirer in Anschlag gebracht wird, nach der Cusanus als erster die Bedingungen des Erkennens aus der Natur des Menschen heraus bedacht habe.¹¹ Vor diesem radikalen Hintergrund entfaltet das Argument in der Schrift über das Sehen Gottes auch erst seine eigentliche Kraft.

Denn Nikolaus von Kues kehrt das Argument des Anthropomorphismus im Experiment bewusst um. Er zitiert die klassische Aussage, dass ein Löwe sich seinen Gott löwenartig und ein Rind entsprechend rindartig vorstellen würde. Aber weit davon entfernt, diesen Sachverhalt als Manko gegen Gotteserkenntnis oder sogar als entscheidenden Beleg für einen bloßen Anthropomorphismus zu verwenden, stellt diese Einsicht für Nikolaus die eigentliche Möglichkeit einer Gotteserkenntnis dar. Er gibt nicht nur zu, sondern betont sogar, dass Gott dem Jüngling als Jüngling, dem Zornigen zornig etc. erscheine. Zwar hat die negative Theologie für Cusanus insofern Recht, als sich Gott in seinem Ansich dem Menschen nicht zeigen kann. Er vermag sich ihm aber dennoch sichtbar zu machen, was dann notwendig auf menschliche Weise geschieht. Wenn Gott sich zeigt, dann zeigt er sich als Gott auf menschliche Weise. Der sich zeigende Gott zeigt sich also,

11 Vgl. Cassirer 1994

wo er sich zeigt, im Medium menschlicher Erkenntnis. Die Gottesvorstellung ist demzufolge zwar subjektiv, aber nicht nur subjektiv.

Man muss sich freilich fragen, wie Nikolaus diese Aussage über eine bloße Behauptung hin plausibel machen will. Dazu sei zunächst auf das Subjekt und dessen Autonomie geschaut. Die entscheidende Einsicht, die Nikolaus vermitteln will, ist diejenige, dass das Subjekt im eigentlichen Sinne kein Subjekt ist, sondern vielmehr Objekt. Es entsteht, indem es von Gott gesehen wird. Das Sehen Gottes konstituiert sein Sein.

Aber gerade diese Figur dient dem Denker der Koinzidenz wiederum dazu, die Autonomie des Menschen zu begründen. Wie im geschilderten Bild des Bildes, welches sich selbst malen kann, steht es dem Menschen frei, sich angesichts dieses Sachverhaltes unterschiedlich verhalten. Er kann sich beispielsweise ganz vom Blicke Gottes abwenden (d. h. sein Bild Gott immer unähnlicher gestalten). In diesem Fall sagt er mit subjektivem Recht, dass es Gott für ihn nicht gibt. Die Überlegung in »De visione Dei« lässt auch diese Position ausdrücklich zu. Noch mehr, in gewisser Weise fordert sie sie geradezu ein. Denn die ganze Schrift ist nach dem Experiment als eine Art Meditation der menschlichen Seele an Gott angelegt; nur ein einziger Satz in der ganzen Schrift wird Gott in den Mund gelegt, der den Menschen anspricht: »Sei du dein, und ich werde dein sein«.¹² Anders als es die mystische Tradition vor ihm durchaus lehrte, meint Nikolaus gerade nicht, dass die Selbstaufgabe des Ichs notwendig sei, um Gott zu erfahren. Im Gegenteil, er lässt Gott zuerst verlangen, dass der Mensch ganz er selbst, Mensch, werde, seine Sache gleichsam auf nichts als auf sich selbst stelle; erst dann, wenn die Selbstkonstitution wirklich autonom geleistet sei, komme Gott zu dem Menschen. Dieses Verhältnis ist für Cusanus (wie übrigens auch für den späteren Antipoden Feuerbach) durch Gott als Liebe bestimmt, welche Wesenheit und Person ineinander einschließt.

In dieser Position liegt aber zugleich ein Anspruch, eine stete Frage an den Menschen: Bist du wirklich du selbst? Auf der einen Seite wird der Mensch dadurch sich seiner eigenen Unabschließbarkeit bewusst: Jede gesetzte Position ist eine zu überwindende. Auf der anderen Seite entsteht die Frage: Kann das menschliche Wesen zu einer Selbsterkenntnis gelangen, die Gotteserkenntnis erübrig? Für Nikolaus von Kues ist die Antwort offenkundig: Gerade dort, wo der Mensch sich wirklich selbst erkennt, da erfährt er sich zugleich in seiner Autonomie und in seinem Bildcharakter, als lebendiges Spiegelbild: eben in der Erfahrung, im Besitz einer kreativen Fähigkeit zu sein, die das Bild als Gemaltes nicht von sich aus hat, sondern vom Maler. Als Selbsterkennender vermag er, er selbst zu sein – unabhängig von Gott. Aber indem er sich selbst erkennt, erkennt er sich zugleich als derjenige, der sich nicht selbst den eigenen Grund gegeben hat: Er ist nicht Sein, sondern Bild von Sein. In der Subjekt-Objekt-Metaphorik ist mit dieser Einsicht ein entscheidender Umschwung gegeben. Der Mensch begreift sich zunächst als

12 De visione Dei n. 25

Subjekt, um in Selbsterkenntnis sein eigen zu werden. In einem zweiten Schritt sieht er sich als Bild und damit als Objekt: Er weiß sich als von Gott gedacht bzw. geschaut. Für Cusanus ist also das Subjekt gerade deswegen autonom, weil es von Gott als autonomes Objekt konstituiert wird.

Es gibt also eine Relation zwischen Gottes- und Menschenerkenntnis. Diese Relation ist auf Entwicklung und Bewegung angelegt. Je genauer die Selbsterkenntnis wird, desto durchlässiger wird sie als Gotteserkenntnis. Verbunden mit dem Anthropomorphismus-Argument in seiner positiven Wendung unterläuft Nikolaus demzufolge jede Vorstellung, nach der uns die Wahrnehmung eines höheren Wesens einfach gegeben werden könnte. Sein Experiment macht deutlich, dass auf Seiten einer *cognitio Dei experimentalis* Schwierigkeiten über die Einschätzung der Gotteserfahrung eben genau dann entstehen, wenn die Seele nicht hinreichend ausgebildet ist. Denn was sie erfährt, an dem ist sie immer beteiligt. Sie muss also sehr genau über den durchaus gegebenen bloß subjektiven Anteil an der Wahrnehmung Bescheid wissen. Damit modifiziert Nikolaus aber seinerseits die alte Vorstellung des Schemas von Reinigung, Erleuchtung und Vollendung, wie sie der Neuplatonismus aus dem griechischen Mysterienwesen aufgreift. Denn Cusanus verlangt, dass die Ausbildung einer Deutungsfähigkeit gegenüber »Bildern« trainiert wird, die nichts anderes sind als – erneut ganz im Sinne des frühen Feuerbachs – je und je zu überwindende Bilder – der gemalte Christuskopf ist keine Gotteserscheinung. (Dass er möglicherweise zu einer werden kann, steht auf einem anderen Blatt.) Cusanus kennt also nicht nur den moralischen und allgemein intellektuellen Aspekt der Reinigung als Grundlage für eine spätere geistige Schau, sondern er konstruiert bewusst einen irrealen Raum (weder diesseitige noch jenseitige Realität) durch das Bild, in dem die menschliche Seele in Freiheit (weil unabhängig von beiden Realitäten) und individuell sich eine Bildverstehensfähigkeit aneignen kann. Für ihn gilt also, dass geistige Wahrnehmung einerseits eine Frage einer auszubildenden Fähigkeit ist, dass andererseits aber die Übung intellektueller Kompetenz zur Bewertung solcher Erfahrung noch wichtiger ist.

»Wie nämlich unser körperliches Auge, durch ein rotes Glas schauend, alles, was es sieht, für rot erachtet und, wenn es durch ein grünes Glas schaut, alles für grün, so urteilt auch ein jedes Geistesauge, verstrickt in eine Beschränkung und eine Empfindung, Dich, der Du Gegenstand des Geistes bist, gemäß der Natur der Beschränkung und Empfindung. Der Mensch kann nicht anders als menschlich zu urteilen.«¹³

Die Konsequenz, die aus dem Satz gezogen wird, ist eine gänzlich andere als die des Eingeständnisses von einfacher Subjektivität oder Relativität. Gerade so wie man den Spiegel begradigen und reinigen kann, ist auch mit dem grünen Glas zu verfahren: man kann es klären. Dann wird es zu einer reinen durchsichtigen Brille, einem Beryll. »De beryllo« lautet eine spätere Schrift des Cusanus, in der

13 De visione Dei c.6 (h VI n. 19): »Sicut enim oculus iste carneus per vitrum rubeum intuens omnia, quae videt, rubea iudicat et, si per vitrum viride, omnia viridia, sic quisque oculus mentis obvolutus contractione et passione iudicat te, qui es mentis obiectum, secundum naturam contractionis et passionis. Homo non potest iudicare nisi humaniter.«

er seine Methode der geistigen Erkenntnisentwicklung explizit als das Einsetzen und Schleifen eines (auch geistigen) Berylls beschreibt, also einer Brille. Wahrnehmung ist also Schärfung des eigenen Vermögens, damit es durchsichtig auf Wirklichkeit wird – wenn das Auge trübe ist, dann ist es als Auge ungeeignet.

Eben dieser Vorgang ist aber unter einem anderen Stichwort präsent und auch in der Geschichte der Malerei an prominenter Stelle wirksam geworden. Das schon erwähnte Stichwort lautet »christiformitas«. Der Mensch trägt in sich eine Instanz, die es im erlaubt, seine eigene Entwicklung auf die Christusförmigkeit hin zu gestalten und zu beurteilen. »Christiformitas« ist genau die »forma«, welche den Prozess der Aufhellung der Brille bzw. des Spiegels von ihrer religiösen Seite her wiedergibt. Cusanus vergleicht den Prozess an anderer Stelle mit der Verwandlung von Most in Wein, wobei in seiner Vorstellung eine Reinigung stattfindet: aus dem trüben Most wird Wein.¹⁴ Für Cusanus bedeutet dieses Bild, dass es bei »christiformitas« weniger um einen statischen Endzustand als vielmehr um den Prozess der Reinigung des Menschen hin auf Christi Vorbild geht. Der innere Kern dieser Dynamik erschließt sich anhand der folgenden Aussage:

»Betachte, dass die Seele, wenn sie nicht zu einem so großen Glauben gelangt sein wird, dass ihrem Willen alles weicht, nicht christusförmig geworden ist und nicht fähig ist zur Gotteskindschaft.«¹⁵

Fassen wir nun dieses ganze Modell zusammen und suchen wir ein Bild des menschlichen Spiegels, der sich auf Christus hin zu reinigen bemüht, so drängt sich schnell ein Beispiel dem Blick auf: Dürers berühmtes Selbstbildnis von 1500, welches, wie Elena Filippi gezeigt hat, in Auseinandersetzung mit dem Werk des Cusanus entstanden ist.¹⁶

Wenn Dürer sich in dem Selbstbildnis von 1500 im Maßstab 1:1 mit christusähnlichen Zügen zeigt, dann konzentriert er das cusanische Experiment von der Christusikone hier und den Mönchen dort in einem cusanischen Ineinsfall. Weit davon entfernt, Hybris konstatieren zu müssen, wird der Betrachter gewahr, dass Dürer auf cusanische Weise das Pauluswort: »Nicht ich, sondern Christus in mir« (Gal 2,20) umsetzt. Es ist eine Frage des Maßes, des Erweckens des Maßstabes in sich selbst als einer »Unterweisung in der Meßkunst«, die bei Dürer verhandelt wird, getreu der auch bei Cusanus anzutreffenden Ableitung, dass »mens«, der Geist, von »mensurare«, messen, stamme.¹⁷

14 Vgl. Sermo CXVI n. 10

15 »Considera, quod nisi anima pervenerit ad tantam fidem, quod voluntati suae cedant omnia, non est christiformis neque capax filiationis Dei.« (Sermo CXLVIII n. 11)

16 Vgl. Filippi 2008a, S. 175–197

17 Vgl. Filippi 2008b, S. 147–173

4 Wahrheit als Entwicklungsperspektive

121

Was sehe ich, wenn ich ein Bild sehe? So einfach, so unzutreffend ist die Frage – zumindest wenn die Antwort auf sie eine Wahrheitsaussage über Wirklichkeitserkenntnis darstellen soll. Die eigentliche Frage ist: Was kann ich sehen, wenn ich ein Bild sehe? Einsicht ist eine Frage der Selbstbefähigung. Selbstbefähigung hängt davon ab, ob eine Individualität verantwortlich aktiv ihre eigene Entwicklung in die Hand nimmt.

Die Relativität und Befangenheit in Subjektivität zu proklamieren ist ebenso eine – im Falle Kleists tragische – Bequemlichkeit wie ihr Gegenteil: die Trägheit eines aus dem objektiven Erkennen herausgenommenen Ichs. Die zweite Einsicht hat die Relativitätstheorie auch der naturwissenschaftlichen Erkenntnis ins Stammbuch geschrieben, die erste wuchert nach wie vor in den Postmodernismen unterschiedlichster Farben, seien sie grün oder rot.

Bereits Nikolaus bietet ein relativ einfaches Kriterium, anhand dessen der Mensch sehen kann, ob er Selbstbefähigung in der Erkenntnis betreibt oder nicht. Das Denken beschreibt Cusanus verschiedentlich als eine »vis creativa«, als eine »schöpferische Kraft«. Eine Einsicht ist also nichts Fertiges, nichts, auf das ich schaue, sondern eine Einsicht ist ein Vermögen, eine Fähigkeit, die mich geschickt macht Neues zu sehen. Sehe ich auf die Einsicht als Einsicht, trage ich eine Brille, die grün oder rot ist und es bleibt. Benutze ich die Einsicht, um mit ihrer Hilfe eine neue Einsicht zu gelangen, eine neue Wahrnehmung zu haben, die ich erst mit ihrer Hilfe verstehen kann, so wird mit der neuen Einsicht die Brille eine gereinigtere. Jeder erworbene Begriff ist für Nikolaus keine objektive Vorstellung, sondern eine weitere Sehhilfe, oder, wie es Carl Gustav Carus im achten seiner Briefe über Landschaftsmalerei für die künstlerische und kunstpädagogische Arbeit formulierte:

»Erschlossen werden soll also das Auge, dass es das wundervollste, eigenste Leben der Natur wahrnehme; geübt werden soll die Hand, dass sie fähig sei, den Willen der Seele schnell, leicht und schön zu vollziehen; das ist es, was einziger Zweck der Belehrung in allen bildenden Künsten sein kann.«

Literatur

Academiae Litterarum Heidelbergensis (Hrsg.): Nicolai de Cusa Opera Omnia. Lipsiae 1932sqq./Hamburgi 1950sqq. (editio heidelbergensis)

Bocken, Inigo/Schwaetzer, Harald (Hrsg.): Spiegel und Porträt. Zur Bedeutung zweier zentraler Bilder im Denken des Nicolaus Cusanus. Maastricht 2005

Cassirer, Ernst: Individuum und Kosmos in der Philosophie der Renaissance. Darmstadt 1994

Filippi, Elena: Quasi pictor, qui diversos temperat colores, ut habeat sui ipsius imaginem. Zu Cusanus und Dürer. In: Schwaetzer, Harald/Zeyer, Kirstin (Hrsg.): Das europäische Erbe im Denken des Nikolaus von Kues. Geistesgeschichte als Geistesgegenwart. Münster 2008a, S. 175–197

- 122 Filippi, Elena: Im Zeichen des Timaios: Cusanus, Alberti, Dürer. In: Schwaetzer, Harald/Zeyer, Kirstin (Hrsg.): Das europäische Erbe im Denken des Nikolaus von Kues. Geistesgeschichte als Geistesgegenwart. Münster 2008b, S. 147–173
- Goethe, Johann Wolfgang von: Brief vom 29. Dezember 1794 an Jacobi. In: Goethes Werke IV. Weimarer Ausgabe Bd. 10, 1887–1912, S. 219f.
- Haubst, Rudolf (Hrsg.): Mitteilungen und Forschungsbeiträge der Cusanus-Gesellschaft, Band 18: Das Sehen Gottes nach Nikolaus von Kues. Akten des Symposiums in Trier vom 25. bis 27 September 1986. Trier 1989.
- Kuhlmann-Hodick, Petra (Hrsg.): Carl Gustav Carus. Natur und Idee. Katalog zur Ausstellung der Staatlichen Kunstsammlungen Dresden im Semperbau am Zwinger und im Residenzschloss. Berlin/München 2009
- Müller, Tom: Der »Florentiner Stammtisch«, eine frühe »Akademie« der Wissenschaften und der Künste. Ein Versuch über wissenschaftliche und künstlerische Zusammenarbeit und Austausch in der Frührenaissance. In: Schwaetzer, Harald/Zeyer, Kirstin (Hrsg.): Das europäische Erbe im Denken des Nikolaus von Kues. Geistesgeschichte als Geistesgegenwart. Münster 2008, S. 89–126
- Zeyer, Kirstin/Schwaetzer, Harald (Hrsg.): De Visione Dei. Vom Sehen zum Betrachten. Nikolaus von Kues/Ekkehard Welkens. 15 Meisterzeichnungen im Dialog mit Cusanus. Regensburg 2007
- Ziche, Paul: Door en rode bril. Idealisme voor Cartesianen. Utrecht 2009

Nirgends Gewissheit, aber Sinn in Fülle

Γνῶθι σεαυτὸν: Erkenne dich selbst – soll in Stein gehauen am Tempel des Apoll in Delphi gestanden haben; die Aufforderung zu Selbsterkenntnis, zu Erkenntnis des eigenen Seins in der Welt, zu Bewusstseinserhellung der eigenen Existenz. Klarer und direkter kann diese Aufforderung zu Selbsterkenntnis nicht formuliert werden; der Gott selbst spricht: *Mensch bedenke dein endliches Sein*; der Gott sagt nicht: *Mensch, du bist schlecht; du bist verdammt*; nein, er sagt nur: *Mensch, mir genügt, dass du in dieser Welt über dich nachdenkst, dich mühst, dass du dir deines Seins als Mensch bewusst wirst.*

In gleicher Weise fordert auch der Gott der jüdisch-christlichen Religion von uns Menschen eigentlich nur das Bemühen um Selbsterkenntnis, aber dann darüber hinaus ein aus dieser resultierendes verantwortungsvolles Handeln in Hinblick auf den Mitmenschen. Johannes der Täufer, der Vorläufer, ruft seine Jünger auf: μετανοεῖτε; denkt um; werdet euch eures endlichen und deshalb auch immer fehlenden Seins bewusst. Denn nicht nach Selbsterkenntnis zu streben oder sich gar dieser zu verweigern, das ist Hybris, das ist, im religiösen Sinne gesprochen, Sünde, weil das eigene endliche und somit immer fehlende Sein nicht in Frage gestellt wird, sondern per se als gerechtfertigt behauptet. Für uns Heutige ist die Aufforderung zu Selbsterkenntnis ursprünglich zwar ein religiöses Gebot, aber darüber hinaus, wie der Verlauf der europäischen Geistesgeschichte zeigt, ganz allgemein ein Instrument der Bewusstseinsbildung für das, was Menschsein im eigentlichen Sinn von jedem von uns fordert; denn nur indem ich mich selbstreflektierend in meinem besonderen Sein erkenne, erfahre ich mich in diesem Sein als Mensch mit allen meinen Stärken und Schwächen, erst in der Selbstreflexion bin ich in der Realität meines individuellen Seins angekommen.

Doch nicht nur der heidnische Gott, doch nicht nur die jüdisch-christliche Religion rufen auf zu Selbsterkenntnis, sondern dazu auf ruft auch das Werk der Kunst, ja, auch das Werk der Kunst im Begriff von Katharsis, Reinigung; damit ist jene Reinigung gemeint, die die Seele in der Erfahrung des Leidens und der Fragwürdigkeit der menschlichen Existenz in der erschütternden Begegnung mit dem Werk der Kunst erfährt. Sicherlich findet der Aristotelische Gedanke der Katharsis hier den angemessenen Ort, freilich ohne dass ich mich jetzt auf interpretatorische Fragen einlassen möchte, aber soviel kann in jedem Fall gesagt sein, nämlich dass mit jener Erschütterung des Gemüts in der Begegnung mit dem Werk der Kunst oft auch ein erweitertes Bewusstsein von der eigenen Existenz verbunden ist. Rainer Maria Rilke hat uns das Sonett mit dem Titel: *Archaischer Torso Apollos* geschenkt; das Sonett schließt:

»[...] denn da ist keine Stelle (gemeint ist: keine Stelle am Torso Apollos), die dich nicht sieht. Du mußt dein Leben ändern.«¹

Du musst dein Leben ändern; beide, Kunst und Religion, die ältesten Kulturgüter der Menschheit, sprechen ein und dieselbe Sprache, sie fordern auf zu Selbsterkenntnis und in deren Folge zu Umkehr, zu Änderung der bisherigen Lebensweise; beide, Kunst und Religion, zielen vorrangig darauf ab, zu nachdenklich meditativer Besinnung anzuregen, zu jener Besinnung, die das eigene Leben zum Inhalt hat, zu jener Besinnung, die das Bewusstsein von dem, was das Sein als Mensch von jedem von uns verlangt, befördert.

Menschen dagegen, die sich weder den Anforderungen von Kunst, noch denen von Religion in ihrem Leben stellen, begeben sich einer ihnen natürlich geschenkten Möglichkeit, einen Zugang zu sich, zu ihrem Ich zu finden. Und gar jene, die beide, Kunst und Religion, oft auch nur aus Gleichgültigkeit ablehnen, entwickeln zuweilen im Laufe ihres Lebens sogar – wenn auch nicht ausgesprochen – geradezu Hass gegen beide. Dies wird besonders deutlich in Zeiten des Kriegs, wo nicht nur Menschen sinnlos gemordet werden, sondern vorzüglich auch Werke der Kunst – ja, auch Werke der Kunst werden regelrecht, als seien sie Menschen von Fleisch und Blut, hingemordet! Skulpturen werden die Köpfe und die Hände abgeschlagen, die Augen ausgekratzt; Werke auf Papier werden zum Feueranzünden verwendet und vieles dergleichen mehr. Werke der Kunst erregen durchaus nicht nur Bewunderung, sondern zuweilen auch fanatischen Hass bei jenen, die sich nicht ihrem Ich stellen; die nicht wissen wollen, wer sie sind; die Angst haben vor der Erfahrung der Leere ihres eigenen Ich. Sie schlagen lieber den tot, der ihnen die Wahrheit sagt; den, der sie vor sich selbst bloßstellt. Wer Kunst oder Religion prinzipiell ablehnt, will oft kein individuelles Gewissen, weil er es ablehnt, sich selbst zu erkennen.

1 Kunst

Wenn ich mich jetzt kurz den Begriffen *Kunst* und *Verantwortung* zuwende, so sollen beide hier nur mit einem *und* verbunden nebeneinander stehen, also nicht etwa Verantwortung *in der Kunst* oder so irgendwie, denn es ist gewiss nicht so, als gäbe es in der Kunst Bereiche, in denen – ich stocke – so etwas wie Verantwortung als Maxime in Hinblick auf den Wert irgendwelcher Werke als Werke der Kunst notwendig wäre. Es gibt keine Werke, die in Verantwortung gründen als einem wesentlichen Merkmal ihres Seins als Werke der Kunst. Und dennoch – das spüren wir – kann Kunst auch nicht außerhalb jeder Verantwortung angesiedelt sein, nicht in irgendeinem unbestimmbaren Raum, in dem alles geht, in dem alles per se gerechtfertigt ist, in dem jeder alles machen darf. Freilich, in unserer Zeit wird zuweilen die Ansicht vertreten, dass alles und jedes auch Kunst sein kann, wenn nur solchermaßen präsentiert; wenn zweckfrei auf einem

1 Rilke 1997, S. 138

Sockel; wenn in einem Museum; wenn viel Geld auf einer Aktion geboten. Letzteres gilt bei schlchten Gemütern ohnehin als Merkmal für echte Kunst. *Stellen sie sich vor*, sagte ein gefeierter Gastredner im Museum meiner Heimatstadt vor einiger Zeit über ein Bild von Arnulf Rainer, das eine Gemeinde für ihre Kirche abgelehnt hatte, *stellen sie sich vor, das Bild ist 60.000 DM wert*. Da kann man sich doch nur über den Unverständ der Kirchengemeinde wundern – 60.000 DM! Ist also Kunst letztlich nur ein Epitheton ornans, das wir allem und jedem auch noch anzuhängen vermögen; geht in der Kunst vielleicht doch alles? Ist Kunst der gegebene Raum für absolute Selbstverwirklichung? Gewiss, welcher denn sonst! Aber mit dieser letzten Feststellung haben wir das Problem auf eine andere Ebene verlagert, nämlich auf die des Ich und der Freiheit.

1.1 Der Begriff

Bislang spreche ich von Kunst so, als wäre der Begriff Kunst in einer allgemein gültigen Form inhaltlich gesichert – doch er ist es durchaus nicht! Ich wäre vermassen, wenn ich jetzt behauptete, ich könnte den Begriff Kunst inhaltlich definieren, oder auch nur annähernd verbindlich sagen, was Kunst tatsächlich ist, sodass Sie anhand meiner Aussage eine Unterscheidung zu treffen vermöchten zwischen Werken der Kunst und denen der Nichtkunst. Ich kann es nicht – und Gott sei Dank – es ist auch gut so, dass ich es nicht kann. Gesetzt, ich könnte ihnen jetzt eine inhaltliche Definition von Kunst geben; gemäß dieser könnte das letzte Bild gemalt werden, die letzte Plastik modelliert; Kunst wäre mit diesen Werken sowohl theoretisch wie praktisch am Ende – aus und vorbei! Denn jedes weitere Werk wäre immer nur eine überflüssige Erfüllung der inhaltlichen Vorgaben dieser einmal gegebenen Definition und damit nur eine Affirmation eines bereits vorhandenen Werks; Kunst hätte ihre Zukunft verloren, weil alles bereits gestaltet wäre, was möglicherweise künstlerisch sinnvoll gestaltet werden könnte.

Der Begriff von Kunst darf inhaltlich nicht definiert werden. Historische und gegenwärtige Beispiele gibt es zur Genüge, die zeigen, welche katastrophalen Folgen inhaltliche Definitionen für Kunst haben, zumal wenn von oben verordnet oder auch von Künstlern selbst in Manifesten aufgestellt, von Künstlern, die Kunst und Wissenschaft aus geistigem Unvermögen zur Unterscheidung oder aus künstlerischer Unsicherheit in einen Topf werfen. Lassen wir es bei der folgenden klaren und sinnvollen, aber nicht definitorischen Aussage: Durch jedes neu geschaffene Werk, insofern es Kunst ist, was wir nie stringent beweisen können, wird der Begriff von Kunst immer wieder neu und besonders definiert. Natürlich hängt diese Aussage in der Luft; sie trägt nichts zu einer definierenden Unterscheidung bei, wohl aber zum Verständnis des Wesens von Kunst; wie wir überhaupt zu diesem viele zutreffende Aussagen machen können. Solche Aussagen sind meist negativer Art wie etwa: Das Sein von Kunst eines Werks ist nicht abhängig von der Größe eines gewählten Formats, nicht abhängig vom verwendeten Material, vom benötigten Zeitaufwand, nicht vom Fortschritt in der Zeit usw. Das einzig Positive,

das wir zu sagen vermögen, ist, dass das Werk der Kunst geschaffen sein muss, und zur Unterscheidung von anderen geschaffenen Dingen können wir noch anfügen, dass es in seinem Geschaffensein ein Gefüge von Sinn verwirklichen muss, das vorrangig keinem Zweck außer sich selbst dient – wobei wir wieder bei einer nicht unterscheidenden Bestimmung angekommen sind.

1.2 Prinzipielle Vollkommenheit

Vielleicht veranschaulichen sie sich diesen Sachverhalt in folgendem Bild: Alle Künstler aller Zeiten tragen ihre Werke, große, kleine, leichte, schwere, gemalte, geformte, in eine große Halle; mit jedem Werk, das in die Halle gelangt, wird der Begriff von Kunst jeweils besonders, aber dennoch im Prinzip für alle kommenden Zeiten gültig, wenngleich ohne Notwendigkeit, definiert. Die Summe dieser Werke bildet die inhaltliche Bestimmung dessen, was Kunst in einem Punkt der jeweiligen Zeit ist. Ein jedes Werk ist zwar in der Zeit geschaffen, aber in der Halle zeitlos gegenwärtig als Kunst. Alle diese Werke stehen sogar gleichrangig nebeneinander, weil es in der Kunst prinzipiell kein Besser oder Schlechter gibt, noch einen Fortschritt in einem wissenschaftlichen Sinn, sondern immer nur ein Sein am Ziel. Nur das noch Unvollkommene kennt ein Besser oder Schlechter, nur das noch Unvollkommene einen Fortschritt. Aber das Werk der Kunst ist, prinzipiell so, wie es der Künstler aus der Hand gibt, immer am Ziel, weil es in seinem Sosein ist, wie es ist; nicht mehr veränderbar, ohne dass es sofort vernichtet ist. Es ist, so wie es ist, selbst als Fragment dennoch in sich ein vollendetes Ganzes, immer am Ziel. Denn der Begriff von Kunst ist nicht eingrenzbar auf bestimmte Techniken, auf bestimmte Ismen, auf bestimmte Sehweisen, auf bestimmte Inhalte; das heißt: Kunst ist nicht ein- oder zuteilbar, weil sie nicht in einem positiven Sinn inhaltlich definierbar ist.

1.3 Offenheit

Die Tatsache der inhaltlichen Unbestimbarkeit des Begriffs von Kunst kann freilich dazu führen, dass der Willkür in allem, was Kunst betrifft, Tür und Tor geöffnet ist. Und so ist es möglich, dass jeder, der will oder sich dazu berufen fühlt, irgend einen Schnickschnack machen kann und dann die gängige Behauptung in die Welt setzen, den Kunstbegriff erweitert zu haben. Von Professionalität reden wir inzwischen ohnehin heute nicht mehr, denn das Genie ist uns ein Naturereignis – welch schöne Vorstellung aus der Zeit der Romantik haben wir da in unsere Zeit gerettet. Das Genie bedarf keiner Ausbildung, ja, so etwas wie Bildung und Ausbildung müsste der Freiheit eines jungen Genies nur Fesseln anlegen. Folgerichtig verzichten gegenwärtig viele Professoren an Kunsthochschulen auf Lehre, vielleicht sind sie in der heutigen Zeit damit auch tatsächlich überfordert, denn was soll Lehre bewirken, wenn das Werk der Kunst, oder was immer dafür gehalten wird, allein aus der Beliebigkeit einer irrational autonomen Handlung erwächst.

Meist heißt die Devise in den Klassen an Akademien: *Bei mir kann jeder machen, was er will.* Und so begnügen sich viele unserer Kollegen mit einer minimalen Leistung, nämlich ihr Gehalt einzustreichen. Fragen sie einmal nach bei Studenten an Kunsthochschulen! Und wenn dann ein exzellenter Student einmal etwas angeblich noch nie Dagewesenes fabriziert hat, stellt sich gewiss alsbald auch ein promovierter Kunsthistoriker oder gar ein Philosoph ein, der den Schnickschnack zu einem epochalen Kunstevent erheben wird. Alles geht, alles ist Kunst, sobald nur irgendwie als Kunst inszeniert. Da hilft alles Kopfschütteln nichts! Der Kunstmarkt produziert die gleichen Luftblasen wie der ihm verwandte Geldmarkt. Irgendwann platzt die Blase immer! Kunstevents reichen von Ausstellungen mit Staffeleibildern – natürlich antiquiert – bis zur öffentlichen Selbstbefriedigung mit Vibrator in der Badewanne – bewusstseinserweiternd – siehe Kunstverein Wien – allerdings mit dem entscheidenden Unterschied, dass das Kunstevent in Wien für die Dame in der Badewanne eine internationale Karriere als Künstlerin begründete, während Ausstellungen mit Staffeleibildern kaum Aufsehen erregen.

Übrigens, schon William Blake pflegte Besucher im Atelier nackt zu empfangen, und von den Eskapaden mancher Künstler der Renaissance wollen wir lieber erst gar nicht reden. Ja, Künstler machen oft Merkwürdiges, Peinliches, Abartiges – meist wie ihre übrigen Zeitgenossen auch, warum sollen ausgerechnet Künstler Heilige sein? Aber es gibt auch die vielen Künstler, die bescheiden hinter ihr Werk zurücktreten und sich nicht zu Affen einer exhibitionistischen Eventkultur machen lassen. Und so fragen wir uns noch einmal, geradezu schmerzlich, gibt es denn wirklich keine Kriterien, um das zu beurteilen, was Kunst ist? So fragen nicht nur wir, sondern auch die vielen Ausstellungsbesucher in Ausstellungen mit Gegenwartskunst. Sind wir wirklich geltungssüchtigen Ausstellungsmachern, die unfehlbar, ex cathedra, wissen, was die Kunst unserer Zeit ist, hilflos ausgeliefert?

2 Verantwortung

Aber warum fragen wir ausgerechnet in der Kunst nach Verantwortung; warum stellt sich ausgerechnet hier, in diesem nicht auslotbaren Raum der Kunst, die Frage mit solcher Dringlichkeit? Was interessieren uns denn noch die im Prinzip immer gleichen Provokationen, mit denen sich Ausstellungsmacher seit Jahrzehnten zu profilieren suchen; das, was landauf landab geboten wird, das ist meist alles doch nur Schnee von gestern: Sex im Kunstverein; Sex im Theater; Sex im Fernsehen; Sex im Kino; Sex an der Straßenecke, wer regt sich da noch auf? Keine *Tagesschau*, kein *Heute ohne Leiche*; ohne genüsslich ins Bild gebrachte Blutlache; wir sind abgestumpft, leer; verroht; wir haben die Bindung an Werte, die uns einmal verpflichtend waren, aufgekündigt zugunsten einer Liberalität, die alles, indem sie schlicht alles zur Privatsache macht, toleriert – gut, wir könnten jetzt einfach *nein* sagen, dies alles mit einer intellektuellen Handbewegung als uns

nicht angemessen abtun, aber wie steht es dann mit Goyas Bild der *Erschießung der Aufständischen von Madrid* (Farabb. 1).

War auch Goya verroht? Goya radierte Leichenberge, Ekelerregendes. Selbst wenn wir einmal von den unappetitlichen und sich selbst als dumm entlarvenden Events vieler Kunstaktionen absehen, so scheinen künstlerische Potenz, moralische Prinzipien und verantwortliches Handeln meist nicht zusammenzugehen; Kunst ist und bleibt ein offenes Geschehen, das offensichtlich alle Freiräume, die in einer Gesellschaft toleriert werden, bis zum Äußersten für sich ausnützen kann. Macht es da überhaupt Sinn, in Kunst nach Verantwortung zu fragen? Es gibt so viele offensichtlich im Inhalt unmoralische, aber ästhetisch wundervolle Kunstwerke, im Theater, in der Oper, in der Bildenden Kunst, in der Literatur, vermutlich sogar viel mehr als moralische – so kommen wir nicht weiter.

Gehen wir noch einmal zurück zum Anfang unserer Überlegungen: Kunst und Religion sind Zwillingsgeschwister; beide bedingen einander. Denn Kunst bringt in die Sichtbarkeit, wovon Religion kündet; Kunst übersetzt Nichtsichtbares ins Sichtbare – abstrakt oder gegenständlich, das ist hier nicht die Frage; wichtig allein ist: Kunst macht jenes in einer eigenen und Sinn stiftenden Gestalt kommunikativ sichtbar, was bislang für das Auge in dieser Gestalt nicht sichtbar war. So hat Kunst inzwischen nahezu alles und jedes auf ihre ganz besondere Weise in ästhetischen Werken sichtbar gemacht: die nackte Frau, den Wald, den Glauben, die Philosophie, die Angst, die Exekution, die Nacht, das Blau, den Blumenstrauß, den Krieg, die Vergewaltigung, den Mord! Hier gibt es keine Systematik! Das Problem Verantwortung kann also nie im bloß Inhaltlichen liegen, sondern allein im Sinn, den das jeweilige Werk der Kunst stiftet. Das Wesen des Werks der Kunst gründet darin, dass es Sinn stiftet; es transportiert nicht vorrangig Inhalt; sein eigentliches Sein ruht nicht im Inhalt; deshalb ist sein Inhalt auch kein Kriterium für sein Sein als Kunst. Das Werk der Kunst ist ein Gebilde von Sinn; es ist der Sinn in dem das Ganze des Werks der Kunst sich eint. Allein indem das Werk Sinn stiftet, ist es Werk der Kunst; das Werk der Kunst hat deshalb nicht Sinn als Eigenschaft, es ist Sinn; indem es Sinn ist, ist es Kunst. Was aber heißt Sinn? Doch bevor wir uns dieser Frage zuwenden, ist noch eine unterscheidende Feststellung zu treffen.

2.1 Reflektierende Urteilskraft

Auch wenn es nicht möglich ist, das, was Kunst im eigentlichen ist, inhaltlich zu definieren, so kann trotzdem eine sinnvolle Unterscheidung getroffen werden, die von der Art der jeweils geforderten Rezeption her bestimmt ist. Ich will hier auf die Kant'sche Unterscheidung zurückgreifen zwischen *angenehmer und schöner Kunst*:

»[...] angenehme Künste sind die, welche nur zum Genusse abgezweckt werden.«

Mit angenehmer Kunst bezeichnet Immanuel Kant keineswegs Kitsch, sondern jene Gestaltung, die im Betrachter lediglich eine diffuse Empfindung des Angenehmen hervorruft und in eben dieser bereits vollkommene Erfüllung findet (bspw. die Empfindung, die sich beim Betrachten einer monochromen blauen Fläche einstellt). Ganz anders dagegen Kitsch, dieser will den Betrachter korrumpern, ihn in affirmativen Gefühlen betäuben.

»Schöne Kunst dagegen ist eine Vorstellungsart, die für sich zweckmäßig ist [...] ohne Zweck [...]«

Die allgemeine Mitteilbarkeit einer Lust führt es schon im Begriffe mit sich, daß diese nicht eine Lust des Genusses, aus bloßer Empfindung, sondern der Reflexion sein müsse; und so ist ästhetische Kunst, als schöne Kunst, eine solche, die die reflektierende Urteilskraft und nicht die Sinnesempfindung zum Richtmaße hat.«²

Die schöne Kunst, die eigentliche, die bildende Kunst also, evoziert folglich nicht bloße Empfindung, schwärmerisches Aufgehen in Gefühlen, sondern fordert ganz im Gegenteil den Rezipienten zum Gebrauch der *reflektierenden Urteilskraft* heraus und dazu, dass er in der Betrachtung des Werks der Kunst nicht nur dieses genieße, sondern auch sich selbstreflektierend erfahre als der, der er wirklich ist jenseits aller beschönigenden Selbstdäuschung; als der, der sein Handeln grundsätzlich in Frage stellen muss; als der, der sein Leben ändern muss; als der, der für sich und die Welt, in der er lebt, Verantwortung übernehmen muss. In eben diesem Dialog zwischen dem Ich und dem Werk wird der Sinn des Werks der Kunst erfahrbar. Allein durch die physische Betrachtung wird das Werk der Kunst gleichsam, wenn ich mich ihm aus freien Stücken auslieferne, von der Kraft der reflektierenden Beurteilung erfasst als jenes Kostbare, Heilende, das mir in meinem Leben den Sinn weist, jenen Sinn, der mir die Augen öffnet für mein Leben, für meinen Mitmenschen, für die Natur, für die Welt. So leitet mich die reflektierende Urteilskraft über das bloße Schwelgen in diffusen Gefühlen hinaus in die Erkenntnis der Welt; in die Erkenntnis meines Seins in der Welt.

2.2 Schöne Kunst

Warum gibt es so viele Menschen, die der angenehmen Kunst, oder gar dem Kitsch, sich schwärmerisch, ja oft sogar geradezu verzückt hingeben und sich dabei glücklich fühlen, aber die schöne Kunst, wenngleich oft unbewusst, vehement ablehnen? Das Phänomen der Ablehnung von schöner Kunst, man täusche sich nicht, ist weiter verbreitet, als wir wahrhaben wollen, ist aber nur bedingt eines des Bildungshorizonts, sondern vielmehr eines der Wahrhaftigkeit. Denn die schöne Kunst, wenn ich mich ihr stelle, wirft mich in der Reflexion auf mich selbst und stellt mich gnadenlos in die Wahrheit meines Seins; diese ist meist bitter und schwer zu ertragen; sie will ausgehalten sein. Das Werk der Kunst zwingt den Betrachter gleichsam in die Knie, macht ihn klein. Im Anblick der Deckenmalerei

2 Kant 1790, S. 178f.

von Michelangelo in der *Sixtinischen Kapelle* oder beim Hören der *Matthäuspas-sion* von Johann Sebastian Bach wird mir das Bewusstsein der Kleinheit meiner eigenen Existenz geradezu schmerhaft eingeprügelt. Die Anforderung, die das Werk der Kunst stellt, ist selbst für den, der sich diesem bereitwillig öffnet, nie leicht zu ertragen; und selbst dieser wird von Zeit zu Zeit ausbrechen und sich dem *angenehmen* Werk der Kunst zuwenden. Wer von uns könnte täglich mit dem *Isenheimer Altar* von Grünewald oder mit der *Erschießung der Aufständischen von Madrid* von Goya auf engem Raum zusammenleben? Nein, wir kön-nen es nicht und wir müssen es nicht! Aber wir dürfen die Begegnung mit diesen Werken auch nicht grundsätzlich meiden. Auch diesen Sachverhalt hat Rainer Maria Rilke in Worte gekleidet:

»[...] Denn das Schöne ist nichts
als des Schrecklichen Anfang, den wir noch gerade ertragen,
und wir bewundern es so, weil es gelassen verschmäht,
uns zu zerstören.«
(Duineser Elegien)³

Nein, das Schöne will uns nicht zerstören, so schrecklich es uns im Werk der Kunst auch trifft; nicht der Inhalt ist hier gemeint, denn dieser muss durchaus nicht immer schrecklich sein, sondern die Überwältigung des Ich durch den An-spruch des Werks der Kunst.

2.3 Sinn

Wir fragen nach dem Sinn als dem zentralen Kriterium von Kunst, obschon wir auch hier, wie beim Begriff von Kunst, wiederum eingestehen müssen, dass auch Sinn ein Begriff ist, der sich gleichfalls einer exakten inhaltlichen Bestimmung entzieht; ein Begriff von der Art, dessen Zuständigkeit und Berechtigung im weit-gehend spekulativen Denken verankert ist allein zu dem Zweck, um über das denken und sprechen zu können, was wir an Sinngehalt im Betrachten des Werks der Kunst intuitiv im Sehen erfassen, aber nur stammelnd in aphoristischer Rede mitzuteilen vermögen. Es wird immer das Problem einer Hermeneutik von Kunst bleiben, dass der Sinn im Werk der Kunst sich nur dem erschließt, der diesen nicht nur im Werk der Kunst selbst, sondern in gleicher Weise auch beim Betrach-ten des Werks in sich selbst sucht. Dieses immer nur personalen Bezugs wegen kann Sinn auch nicht hinlänglich objektiv dargestellt werden, wohl aber für jene, die sich ihm öffnen wollen, dialogisch erfahrbar gemacht. Dies bedeutet, dass nur jene Sinn erfahren, die diesen erfahren wollen, die sich dem Werk der Kunst bewusst öffnen, nicht nur vom Gefühl her, sondern vorzüglich von Seiten der *reflektierenden Urteilskraft*, denn sie ist es, die allein ein Gefüge von Sinn herzu-stellen vermag. Nun mag aber jemand einwenden, dass in dem Augenblick, in dem die *reflektierende Urteilskraft* die Herrschaft im Vollzug der Betrachtung des

³ Rilke a.a.O., S. 185

Werks der Kunst antritt, das Gefühl, das Erleben, die Spontaneität, alles wichtige Elemente in der visuellen Aneignung des Werks der Kunst, an Bedeutung verlieren, und damit ein wesentlicher Teil dessen, was Kunst vermag, verloren geht. Diesem Einwand möchte ich entgegenhalten, dass das wohl auch so zutreffen mag für die Zeit, in der die *reflektierende Urteilskraft* sich auf die Suche nach dem Sinn begibt, der sich letzten Endes ja als einsehbare Wahrheit darstellen lassen soll, aber der sich daraus erschließende Lohn wird dafür desto größer sein, weil jetzt die Empfindung gleichsam wissend, das ist sinnstiftend für das Leben, geworden ist, nicht mehr nur diffuses Gefühl, sondern Erkenntnis. Kitsch dagegen erzeugt bloß diffuses Gefühl, bloß grenzenloses Aufgehen im Meer der Gefühle, bloß unbestimmtes Getriebensein, bloß Eintauchen in die Masse derer, die nicht reflektierend sich selbst finden wollen. Kitsch affirmsiert den Betrachter in seinem unkritisichen Sein, schmeichelt ihm, sagt ihm, dass er so, wie er ist, gut ist. Was gibt es Besseres für die kranke Seele, die Angst hat vor dem Alleinsein mit dem eigenen Ich! Dies mag erklären, warum Kitsch so populär ist. Das Werk der Kunst dagegen ist mit seiner rigorosen Forderung an das Ich geradezu ein Spielverderber: Das Werk der Kunst spricht die harte Wahrheit unseres Seins; Kitsch lügt, schmeichelt uns mit Lügen.

2.4 Beispiel

Aber welchen Sinn kann ein Bild haben mit einer so abstoßenden Darstellung wie die einer Hinrichtung, wie beispielsweise das Bild der *Erschießung der Aufständischen von Madrid* von Goya? Stimmen wir nicht alle überein, dass uns die Abbildung von brutaler Gewalt abstumpft, verroht? Wo ist da der Sinn, wo der Unterschied zwischen Goyas Bild und dem einer fotografischen Aufnahme einer Erschießung, wie in den Medien gezeigt, in der Zeitung abgebildet, im Internet in aller Direktheit vorgeführt. Warum hängt Goyas Bild im Museum; die moderne fotografische Technik ist doch viel direkter, das Geschehen glaubhafter, realistischer darstellend als die ästhetische und somit verharmlosende Malerei eines Goya; denn die bildgestaltende Aufarbeitung des Themas gemäß ästhetischen Kategorien im Werk der Kunst nimmt diesem doch seinen dokumentarischen Wert und damit die Glaubwürdigkeit. Warum aber werfen wir die Zeitung mit den fotografischen, den wahren Bildern – nehmen wir sie einfach unkritisch einmal für wahr – in den Papierkorb: gesehen, verdrängt und weg damit?

Die Antwort ergibt sich aus dem Wesen des Werks der Kunst. Machen wir uns zunächst den Unterschied zwischen Goyas Bild der *Erschießung der Aufständischen von Madrid* und einer Bild-Reportage klar. Goya hat keine Reportage der Erschießung der Aufständischen gemalt. Vermutlich war Goya nicht einmal Zeuge der Erschießung. Wahrscheinlich hat Goya erst, nachdem er vom König den Auftrag, den Freiheitskampf der Madrider Bevölkerung gegen die französischen Besatzer zu malen, erhalten hatte, beschlossen, das Bild der Erschießung zu malen. Vielleicht ist ihm auch von Augenzeugen berichtet worden – lassen wir diese

Überlegungen; sie führen zu nichts. Allein schon das Format (266 cm x 345 cm) und die Ausführung zeigen an, dass hier keine spontane Malhandlung vorliegt, sondern sorgfältige Bildplanung. Das Bild hat, so sehr es uns dies auch vorgaukelt, keinen dokumentarischen Wert. Es berichtet von einem Geschehen, das vielleicht so oder ähnlich oder aber auch ganz anders stattgefunden hat, das aber durch Goyas Bild für alle Zeit zum Dokument eben dieser Hinrichtung geworden ist, zu dem der Hinmordung von Freiheit ganz allgemein.

Was aber ist der Sinn, oder warum dieses Bild, das als reines Phantasiegebilde nicht das ist, was es vorgibt zu sein? Schauen wir auf den Mann in weißem Hemd und gelber Hose; wir wissen, im nächsten Augenblick wird auch er ein verblutender Klumpen Fleisch sein, so wie die, die schon hingemordet auf der Erde liege. Doch wenn das Bild keine Reportage ist, welchen Sinn hat es dann?

Ich will jetzt keine Interpretation des Bildes geben, darum geht es hier nicht; auch kenne ich es nicht im Original. Ich will versuchen, den Sinn zu ergründen. Schauen wir uns den Mann im weißen Hemd noch etwas genauer an – gleichsam geführt von der *reflektierenden Urteilskraft*: Er ist nicht gefesselt – steht frei – wie aus eigenem Antrieb – breitet die Arme aus; er ist, oder er ist wie Christus am Kreuz; so die gängige Interpretation. Er stirbt den Opfertod; aber nicht wie Christus als Erlöser, sondern hier als Befreier – nun gut, aus moderner Sicht war auch Christus ein Befreier nämlich zur *Freiheit eines Christenmenschen*, um mit den Worten des Reformators zu sprechen. Aber hier, in Goyas Bild, geht es nicht mehr um eschatologische Erlösung, sondern um politische Freiheit. In dem Mann im weißen Hemd – Weiß, die Farbe der Unschuld – wird die politische Freiheit gemordet; in ihm, das zeigt die Sinngebung der Geste der ausgebreiteten Arme und die der Farbgebung, wird die Freiheit wieder auferstehen. Weiß und Gelb, der Mann steht in den Farben des Lichts der Auferstehung, oder modern, der Freiheit. Und wie mein Blick die Kirche im Hintergrund streift, da verstehe ich den Sinn, dass die Verurteilten, in Blindheit geschlagen, das Heil verfehlten; jetzt kommen sie aus der Tiefe, dem Dunkel ihres verfehlten Lebens in das Entsetzen der Gegenwart; sie besteigen ihr Golgatha; aber unter ihnen ist schon jener Unbekannte, der sie zur Freiheit führen wird, jener Unbekannte, der ihr Schicksal leidend teilt, obschon er von einer anderen Welt ist.

3 Vereinigungspunkt

Und schon trägt mich mein Sinnen fort in meine ganz persönliche Schau des Bildes, nein, was jetzt geschieht, ist nicht irrational, es ist immer noch geleitet von der *reflektierenden Urteilskraft*, aber sie spielt jetzt mit mir und ich mit ihr. Denn der Prozess der Sinnfindung, der jetzt mit Macht beginnt, die Vorherrschaft in meinem Denken und meinem Fühlen im reflektierenden Erschauen zu gewinnen, ist offen, allein von der individuellen Struktur meines Seins geleitet. Er mündet ein in die Meditation über mein eigenes Leben, indem ich mein Sein in die Ge-

genwart des Bildes stelle; ein Geschehen, das mich immer wieder auf mich selbst wirkt.

Wir sind zurück beim Thema: Verantwortung. Indem das Werk der Kunst Gegenstand der *reflektierenden Urteilskraft* ist, stiftet es Sinn und ist so auch Gegenstand von Erkenntnis. Welcher Form von Erkenntnis, werden Sie gewiss fragen? Erkenntnis in eben dem, das sich einer nur wissenschaftlich ausgerichteten Denkstruktur entzieht; denn jenes ästhetische Erkenntnisvermögen, das die selbstgesetzten Grenzen des Verstandes übersteigt und der Vernunft allein geschuldet ist, vermag selbst da noch zu begreifen, wo rationales Denken längst seine Grenze erreicht hat, und jenem Punkt zuzustreben, den Nikolaus Cusanus mit *docta ignorantia* bezeichnet, eben jenen Punkt, in dem das objektive Wissen gleichsam in der Erfahrung von Sinn, aber dennoch bewahrend aufgehoben ist. Auch Immanuel Kant bezieht diesen Punkt der Erkenntnis jenseits aller bloß wissenschaftlichen Erkenntnis in seine Überlegungen ein, wenn er schreibt:

»[...] und daß ebenso hier und auch in der Kritik der praktischen Vernunft die Antinomien wider Willen nötigen, über das Sinnliche hinauszusehen und im Übersinnlichen den Vereinigungspunkt aller unserer Vermögen a priori zu suchen; weil kein anderer Ausweg übrigbleibt, die Vernunft mit sich selbst einstimmig zu machen.«⁴

Und in eben diesem Punkt, in dem alle Möglichkeiten des menschlichen Seins geeint sind, in der Reflexion des *Ich im Ich*, im Dialog des Ich mit dem, was ich als das *Ich im Ich* bezeichne, also der Möglichkeit, dass ich mit mir selbst im Dialog sein kann, bin ich in eben diesem *Vereinigungspunkt*, von dem Immanuel Kant spricht. Diesen Punkt zu erreichen, kennt die Mystik verschiedene Techniken. Vorrangig dazu gehört das Versenken in das Werk der Kunst, denn im Gebrauch der *reflektierenden Urteilskraft*, im reflektierenden Erfassen des Sinns des Werks der Kunst öffnet dieses gleichsam die Tür zu jenem Bewusstsein, das die Welt als Aufgabe in Verantwortung zur Gestaltung begreift, nicht nur im ästhetischen Sinne, sondern auch im theoretischen und, nicht zu vergessen, vor allem im ethischen. Und genau hier sind wir an dem Punkt angelangt, in dem auch das Werk der Kunst teilhat an der Verantwortung für die Schöpfung.

Das Werk der Kunst ist Sinn. Der Inhalt ist zwar bedeutend als Anlass für die sich öffnenden Möglichkeiten zur Gestaltung eines Werks der Kunst, aber ansonsten ohne bestimmenden Wert. Es ist der Sinn, der das Werk der Kunst rechtfertigt in allen drei Bereichen menschlichen Handelns, also sowohl im Ästhetischen, wie im Theoretischen, wie im Ethischen. Ein Werk der Kunst kann deshalb vom Inhalt her aufs äußerste Verwerfliches darstellen, doch solange sein Sinn nicht verwerflich ist, wird es als Werk der Kunst zu recht bestehen.

Das Werk ohne Sinn, ja, das gibt es zuhauf. Das sind alle jene Werke, die nicht vorrangig Sinn im Bild zu verwirklichen suchen, jene sinnlosen Gestaltungen, die nicht über sich hinausweisen, sondern gleichsam selbstgenügsam in sich verharren; jene Gestaltungen, die massenweise von Möchtegernkünstlern produziert

4 Kant a.a.O., S. 239

werden, die ohne nach dem Sinn zu fragen, das machen, was alle machen; die nicht begriffen haben, dass nur das Kunst sein kann, was ungeachtet aller möglicher formaler Unzulänglichkeit dem Leben einen Sinn bietet. Das Werk kann sogar unvollendet sein, vielleicht sogar nur ein Stück gemeißeltes Knie darstellen, das Michelangelo aus einem marmornen Felsblock gehauen hat, solange es Sinn stiftet, ist es getragen von Verantwortung für die Schöpfung.

Zwar ist nirgends Gewissheit, aber doch Sinn in Fülle.

Literatur

Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Berlin 1790

Rilke, Rainer Maria: Gedichte. Stuttgart 1997

Sind Kinder Künstler? Zum historischen Erbe der Kunsterziehungsbewegung

»Kinder sind die besseren Künstler, da sie weitaus spontaner, intuitiver und kreativer handeln als Erwachsene, die das leider verlernt haben.« Die spontanen Reaktionen auf meine kurze Frage: »Sind Kinder Künstler?« glichen sich. Gestellt hatte ich sie Kolleginnen und Kollegen eines Berliner Gymnasiums. Hängen die »Hommagen an das Künstlerkind« damit zusammen, dass ich in der Rolle der Kunstpädagogin gefragt habe? Wollte man bewusst oder auch weniger bewusst damit meine vermutete Erwartungshaltung erfüllen? Haben wir es im Schulalltag denn wirklich mit (kleinen) Künstlern zu tun? Es wurde von einigen Befragten eingeräumt, dass die dem Kind angeborene Künstlernatur im Laufe des Erwachsenwerdens verschwinde. Wann und wodurch das passiere blieb unklar. Je jünger der Mensch, so schien es, desto größer sei seine kreative, unverstellte Schöpferkraft. »Und Sie haben das Glück«, so ein älterer Physikkollege, der mir wohlwollend auf die Schulter klopfte, »damit in Ihrem Fach zu arbeiten.«

1 Begriffsnebel: Kind, Kunst, Künstler

»Die seit der Kunsterziehungsbewegung vom Jahrhundertbeginn an geläufigen Ausdrücke ›schöpferisch‹ oder ›kreativ‹ vernebeln eher den für Kinder und Klienten relevanten Sachverhalt, die Frage nämlich, ob überhaupt und was denn genau die vermutete und erhoffte bildende Wirkung (von Kunst) sein könnte. [...] Es ist deshalb nützlich, einerseits bescheidener, anderseits entschieden historischer zu fragen.«¹

Verantwortliches Handeln in Bildung und Erziehung setzt eine Verständigung über Grundlagen und Ziele voraus. Für den Kunstunterricht heißt das: Was macht die Beschäftigung mit Kunst und Ästhetik zu bildungs- und erziehungsrelevanten Unterrichtsinhalten? Und welches – auch unbewusste – Menschenbild liegt dem Unterrichten zugrunde? Wer nach den Zielbestimmungen aktueller kunstpädagogischer Konzeptionen fragt, sieht sich in der Regel mit einer Fülle übergeordneter Leitziele konfrontiert. Der Beschäftigung mit Kunst werden unter anderem: Sinnstiftung, Sozialkompetenz, Empathie, Weltzugang, Selbstausdruck, Kommunikations- und Kritikfähigkeit usw. zugeschrieben. Die Überfrachtung der Kunstpädagogik mit übergeordneten Leitzielen bei gleichzeitiger »Vernebelung« zentraler Begriffe hat dabei vor allem Auswirkungen auf die tägliche Praxis des Kunstunterrichts. Ohne ein pauschales Urteil über die Qualität von Kunstunterricht geben zu wollen, kann von einer Diskrepanz zwischen den Zielformulierungen, wie sie

1 Mollenhauer 1990, S. 7

sich etwa in Rahmenlehrplänen oder in vielen aktuellen Konzeptionen finden, und der realen Unterrichtspraxis ausgegangen werden.

Begriffsunklarheit oder »Begriffsnebel«, der ein verantwortliches Unterrichten erschwert, ist bereits in den Grundvoraussetzungen der Kunstpädagogik selbst zu entdecken, nämlich in der Verhältnisbestimmung von »Kind und Kunst«. Constanze Kirchner schreibt dazu: »Wirft man einen diesbezüglichen Blick auf aktuelles kunstpädagogisches Handeln in der Schule oder auf publizierte Unterrichtsmodelle, können oftmals fachliche Argumente zwischen den Polen Kind und Kunst festgestellt werden, ohne dass das fachliche Fundament bewusst thematisiert wird.« Es geht, so die Autorin, um die Bezugsfelder des »anthropologisch basierte(n) ästhetische(n) Tun(s) des Kindes« einerseits, sowie der »Kunst und gestaltete(n) Umwelt« anderseits.²

Diese Bezugsfelder erscheinen auf den ersten Blick nicht als Antagonismen, da sie doch beide im Begriff der »Kunst-pädagogik« zu gleichen Teilen verankert sind. Doch das Problem liegt tiefer. Geht es beispielsweise (einen allgemeinen Erziehungsauftrag vorausgesetzt) im Deutsch-, Fremdsprachen-, Geschichts- oder Chemieunterricht darum, bildungsrelevante Inhalte zu didaktisieren und zu methodisieren, sieht sich der Kunstunterricht vor ein weiteres Aufgabenfeld gestellt: dem Umgang mit der »kreativen und schöpferischen« oder gar künstlerischen Eigentätigkeit und Ausdrucksfähigkeit von Kindern und Jugendlichen. Doch so lange nicht geklärt ist, was unter dieser Begrifflichkeit genau zu verstehen ist, droht ihre praktische Umsetzung beliebig und unreflektiert zu werden.

Die Setzung der »künstlerischen kindlichen Eigentätigkeit«, die auf die Entdeckung der Kindheit als schöpferischer Lebensform und der damit einhergehenden reformpädagogisch inspirierten »Pädagogik vom Kinde aus« zurückgeht, führt in ihrer Zusitzung zu einer Analogiebildung von Kind und Künstler. Wenn es so ist, dass Kinder von sich aus sowohl über praktisch-produktive Ausdrucksmittel als auch über einen intuitiven und unmittelbaren Zugang zu Kunstwerken verfügen, benötigen sie keine Lehre. Im Gegenteil, dann käme ein Eingreifen des Kunsterziehers in die ästhetischen Gestaltungsprozesse von Schülern einer Störung gleich. So hält beispielsweise Gert Selle den Kunstpädagogen vor, dass sie die »unveräußerlichen Grundrechte des ästhetischen Subjekts« verletzten, indem sie diesem verwehrten, »sich sein eigenes Wahrnehmungsurteil (zu) nehmen oder es (zu) verweigern.«³ Die Kunstpädagogik hätte von ihrer didaktischen Position aus quasi ein eigenes Paradox produziert: das des *Kunst-Unterrichts*.

Das bis heute ungeklärte Verhältnis von Kunst und Pädagogik und damit die Frage kunstpädagogischer Verantwortung ist unlösbar mit der Frage nach dem »Künstlerkind« (und dem des jugendlichen Ausdrucks und Kunstschaffens) verbunden. Es ist meiner Auffassung nach auch eine der Hauptursachen der bisweilen verhärteten Flügelkämpfe, die u. a. von Hubert Sowa treffend auf den Punkt

2 Kirchner 2006, S. 199

3 Selle 2003, S. 4

gebracht werden. Sowa vergleicht die kontroversen Positionen, die auf die Formel »rational, funktional und pragmatisch« orientierte Ansätze auf der einen Seite und auf »rein ästhetisches Erleben« und »Sinnlichkeit« ausgerichtete Ansätze auf der andere Seite gebracht werden können, mit hitzigen Auseinandersetzungen »fundamentalistischer« und »realpolitischer« Parteiströmungen in der ökologischen Politik. »Diese beiden kunstpädagogischen Welten und Denkweisen – die dissidente und die funktionale – prallen derzeit in den Kontroversen um pädagogische Bildungsstandards aufeinander.«⁴

Mollenhauers Aufforderung, an dieser Stelle bescheiden und dennoch »entschieden historischer« nachzufragen soll im Folgenden nachgegangen werden, indem die Ursprünge des »Künstlerkindes«, so wie es seit der Kunsterziehungsbewegung in das kunstpädagogische Denken Einzug gefunden hat, thematisiert werden. Denn erst die historische Rekonstruktion des immer noch vielen kunstpädagogischen Ansätzen zugrundeliegenden Menschenbildes ermöglicht eine selbstaufgeklärte und verantwortliche Praxis.

2 Krise – Kind – Kunst: Die Geburt des Künstlerkindes

Fragt man nach dem Grund der Annahme einer Verwandtschaft zwischen Kind und Kunst, stößt man auf die frühe Geschichte der Kunstpädagogik am Ende des 19. Jahrhunderts. In dieser Zeit macht sich in nahezu allen Teilen der Bevölkerung in Europa und den Vereinigten Staaten ein »epochales Krisengefühl« breit. Der sich rasant entwickelnde Industriekapitalismus, mit seinen gesellschaftlichen, sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Folgen, der Siegeszug der empirischen Natur- und Sozialwissenschaften und der jungen Wissenschaft der Psychologie und die damit einhergehende Entfremdung von der Religion führen zu Infragestellung und Verlust tradiertener Normen, Werte und existenzieller Verankerungen.⁵ Jürgen Oelkers schreibt dazu: »Die Modernisierung der Gesellschaft war im historischen Vergleich total und betraf nach und nach alle Lebensbereiche, die unter den Primat des unbeschränkten Wachstums gestellt wurden [...]. Dieser Wandel wäre nicht möglich gewesen, wenn nicht neuartige Technologien und Organisationsformen für einen grundlegenden Strukturwandel der Produktionsformen, aber auch der Warendistribution, der Verkehrswege und der Bildung der Bevölkerung gesorgt hätten. [...] Auf diese neue Wirklichkeit reagierte auch die professionelle Literatur im Bildungssystem, die im 19. Jahrhundert wesentlich als Schulpädagogik und Fachdidaktik entwickelt wurde.«⁶

Kennzeichnend für die deutsche Situation des wilhelminischen Kaiserreichs ist eine Ambivalenz zwischen Modernisierungswahn und Modernisierungsfeindlichkeit. Einen entscheidenden Einfluss übt der lebensphilosophische Ansatz Friedrich

4 Sowa 2006, S. 222

5 Vgl. Skiera 2003, S. 50ff.

6 Oelkers 2005, S. 19f.

Nietzsches aus, der mit »Jenseits von Gut und Böse« und seinen »Unzeitgemäßen Betrachtungen« eine radikale Abrechnung mit der gesellschaftlichen und kulturellen Entwicklung seiner Zeit vornimmt.

Doch die Ablösungs- und Umwandlungsprozesse schaffen Raum für und provozieren Reformbestrebungen, wie die Landschulheimbewegung, Arbeiterschulbewegung, Jenaplan, Montessori- und Waldorfpädagogik und nicht zuletzt die Kunsterziehungsbewegung. In der Regel haften den reformpädagogischen Bestrebungen in Deutschland kulturkritische bzw. modernisierungsfeindliche Züge an.⁷ Neben dem Einfluss der Philosophie Nietzsches ist für diesen Zusammenhang der Erfolg des Buches »Rembrandt als Erzieher« von Julius Langbehn, das 1880 erscheint, zu nennen. Dieses Buch erfuhr in nur zwei Jahren 39 Auflagen und wurde insgesamt 90 Mal aufgelegt. In einem wirren pathetischen Gestus verurteilt Langbehn:

- Intellektualismus und moderne Wissenschaft,
- prangert eine allgemeine Kulturlosigkeit an,
- stilisiert das Idealbild eines ›freien‹ Individuums,
- feiert Rembrandt, als den wahren Deutschen, der sein Volk zu einer neuen Blüte von Kunst und Kultur führen soll,
- bestimmt die Kunst als höchsten Wert und wahre Quelle von Wissen und Moral,
- wertet die Religion ab und
- bezeichnet die Schule als rigide mechanische Wissensvermittlerin, die ihrem eigentlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag in keiner Weise nachkommt.

So kristallisieren sich am Ende des 19. Jahrhunderts zwei Hoffnungsträger heraus: das Kind und die Kunst. Wie sehr das Kind in den Zeiten der Krise nahezu zum Heilsbringer wird, kann an einem weiteren bekannten Bestseller verdeutlich werden, der von 1902 bis 1911 allein in Deutschland 17 Auflagen erfährt. Es handelt sich um das Werk: »Das Jahrhundert des Kindes« der schwedischen Pädagogin und Schriftstellerin Ellen Key. Sie schreibt darin: »Bevor nicht Vater und Mutter ihre Stirne vor der Hohheit des Kindes in den Staub beugen, bevor sie nicht einsehen, daß das Wort Kind nur ein anderer Ausdruck für den Begriff Majestät ist; bevor sie nicht fühlen, daß es die Zukunft ist, die in Gestalt des Kindes in ihren Armen schlummert, die Geschichte, die zu ihren Füßen spielt – werden sie auch nicht begreifen, daß sie ebenso wenig die Macht oder das Recht haben, diesem neuen Wesen Gesetze vorzuschreiben, wie sie die Macht oder das Recht besitzen, sie den Bahnen der Sterne aufzuerlegen.«⁸

Auch wenn Langbehn mit seinen mystisch-romantisch verklärten und nationalistischen Forderungen weit über das Ziel hinausschoss, und Ellen Keys Schriften stark utopische Züge tragen, treffen sie damit das Lebensgefühl ihrer Zeit.

7 Vgl. Stern 2005

8 Key 2000, S. 120

3 Der Bruch mit dem Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts

139

Die Fokussierung auf »Kind und Kunst« ruft die *Experten* für Kind und Kunst auf den Plan: die Kunstpädagogen, die es zum Ende des 19. Jahrhunderts – jedenfalls unter dieser Bezeichnung – noch gar nicht gab. Was es, seit etwa dem Beginn des 19. Jahrhunderts, vor allem durch den Einfluss Pestalozzis in der Schule gab, waren Zeichenlehrer, eine Berufsgruppe, die bis dahin nicht gerade mit Aufmerksamkeit überschüttet worden war, sondern vielmehr um Legitimation kämpfen musste. Im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts änderte sich das und zwar schon vor und ganz unabhängig von der Entdeckung von »Kind und Kunst«. Das hatte etwas mit der Schulpolitik des aufstrebenden Preußens zu tun.

Die Volks-, Mittel- und Gewerbeschulen sollten junge Menschen hervorbringen, die den Anforderungen der Zeit gewachsen waren und sich in den Prozess der Industrialisierung eingliederten. So entschied sich das preußische Kultusministerium im Jahre 1878, den Gewerbeschullehrer Adolf Stuhlmann mit der Entwicklung eines Lehrwerks zu beauftragen. Diese fünfbändige Zeichenlehre, die mit einfachen Linien und geometrischen Zeichenübungen beginnt und mit technischem Zeichnen (für Jungen), Handarbeitsmustern (für Mädchen), naturalistischen Sach- und Raumzeichnungen und Ornamentübungen endet, hatte vor allem die Berufsvorbereitung, aber auch die Geschmacks- und Konsumtnerziehung im Blick. Über mehr als 10 Jahre dominierte die »Methode Stuhlmann« weite Teile des schulischen Zeichenunterrichts in Deutschland und wurde sogar in Schweden praktiziert.

Stuhlmann wurde im Laufe der Kunsterziehungsbewegung zur Hauptzielscheibe der Reformer. Seine Vorstellungen vom Zeichenunterricht schienen den neuen Ideen des schöpferischen Kindes und den daran geknüpften Erwartungen diametral entgegen zu stehen.

Viel war bis dahin geschehen: 1898 fand in der Hamburger Kunsthalle unter der Schirmherrschaft von Alfred Lichtwark und auf Initiative von Carl Götze eine große Ausstellung von freien Kinderzeichnungen statt. Auf dem ersten Kunsterziehungstag (1901 in Dresden) wurden die neuen Ideen diskutiert und vorgestellt, es gab erste Schulversuche und praktische Umsetzungen. Von Anfang an wurden die Reformideen der Kunsterziehungsbewegung von nationalen (auch bezogen auf die Auswahl der Kunst) und auch volkswirtschaftlichen Interessen durchzogen. Diese Tendenzen scheinen auf den ersten Blick dem Bild des freien schöpferischen Kindes und den erwähnten antimodernistischen und kulturkritischen Tendenzen entgegen zu stehen, da die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung ja gerade gegen eine Instrumentalisierung des Zeichenunterrichts durch die Industrie wie bei Stuhlmann und für die künstlerische Eigentätigkeit des Kindes eintraten. Bereits an dieser Stelle wird die »Mythenbildung«, die mit dem Bild des Künstlerkindes einhergeht, deutlich. Oelkers fasst diesen Aspekt folgendermaßen: »Es geht bei der Pädagogik vom Kinde aus um etwas anderes, nämlich um das Bild der reinen Natur des Kindes, die sich dann am besten entwickelt, wenn sie nicht

gestört und zugleich vollwertig (wie die des Erwachsenen) behandelt wird. Diese moralische Option soll anthropologisch begründet werden, ohne empirische Differenzen akzeptieren zu können. Befunde der Kinderforschung, die das Gegenteil nahe legen, müssen zensiert werden, eben weil sie das Bild stören.«⁹

Bereits 1903 werden die Lehrpläne der Reformer offiziell von den Schulsynoden Preußens und Hamburgs anerkannt. Interessant ist dabei, wie die Reformer Preußens Kultusministerium für die Ablösung Stuhlmanns gewinnen konnten. Ein entscheidender Punkt für dessen Absetzung ist der Streit um das sogenannte Netzzeichnen. Es handelt sich um einen vor allem durch Pestalozzi und Fröbel eingeführten Anfangsunterricht, bei dem Kinder auf einem Liniennetz (ähnlich dem heutigen »Karopapier«) geometrische Figuren und Muster zeichnen. Die jungen Reformer sammelten 40 Gutachten von Augenärzten, die dieser Tätigkeit eine augenschädigende Wirkung attestierten.¹⁰ Was Schüleraugen in der Lage zu verarbeiten sind, konnte man sich vor der Erfindung von Computern, Videoclips und Playstations nicht vorstellen. Hier war man der Ansicht, dass Kinder, die zwei Stunden pro Woche auf einem Liniennetz zeichnen, bleibende Augenschäden davontragen.

Die Reformer setzten sich vor allem deshalb durch, weil sie an eine allgemeine gesellschaftliche und kulturelle Umbruchssituation anknüpfen konnten, in der man sich entscheidende Erneuerungsimpulse von den Hoffnungsträgern »Kind und Kunst« versprach. Aus Zeichenunterricht wurde Kunstunterricht. Bis heute gilt dieser Ablösungsprozess als die Geburtsstunde der Kunstpädagogik.

4 Von der Umsetzung der Reform und ihren Grenzen

Im Begleitheft der Ausstellung freier Kinderzeichnungen aus dem Jahre 1898 findet sich ein Einführungstext mit dem Titel »Das Kind als Künstler«, der Carl Götze zugeschrieben wird.

Dieser Titel ist allerdings eher programmatisch zu verstehen. Götze und mit ihm der Kreis der »Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« waren weit davon entfernt, den Kindern aufgrund ihrer eingeschriebenen künstlerischen Potenzialität keinen Zeichen- oder Malunterricht zu erteilen, sie gewissermaßen als kleine fertige Künstler zu behandeln. Auch die Entdeckung des Eigenwerts der freien ungelenkten Kinderzeichnung war nicht Gegenstand des Kunst- und Zeichenunterrichts. Man konnte sich keine Alternative zu den Zeichenkonzeptionen des 19. Jahrhunderts vorstellen, die man jedoch gleichzeitig bekämpfte. Die Fronten »formal, funktional« versus »kindlich künstlerische Ausdrucks Kraft« prallten demnach nur in den Publikationen hart aufeinander. Betrachtet man die Lehrinhalte der Reformer, so findet man weder Netzzeichnen- und Linearübungen noch ausgiebige geometrische Zeichenaufgaben, an die sich langwierige

9 Oelkers 1996, S. 186

10 Vgl. Gräber 1880

Konstruktionsübungen anschlossen. Dennoch nehmen Zeichen- und Malübungen, die sich mit geometrischen Formen beschäftigen, einen relativ großen Raum ein. Der entscheidende Unterschied zu den Konzeptionen des 19. Jahrhunderts liegt in der Zielbestimmung der naturalistischen Abbildung. Um dort hin zu gelangen, mussten die Schüler von der ersten Klasse an Zeichnen üben. Dabei war es selbstverständlich, dass man an die Elementarübungen, die seit Pestalozzi die Zeichenkonzeptionen bestimmen, anknüpfte.



Abb.1: Stuhlmann (1876)



Abb. 2: Schwartz (1903)

Aus heutiger Sicht erscheinen die Unterschiede zwischen diesen beiden Schülerarbeiten marginal. Ein Phänomen, auf das in der Rezeptionsgeschichte meines Erachtens bisher kaum hingewiesen wurde.

In seiner Rede »Zeichnen und Formen«, die Götze 1901 auf dem ersten Kunstziehungstag hielt, steht neben seiner Forderung, den Zeichenunterricht zu den »Hauptfächern« zu zählen, ein systematischer Zeichenkurs: »Der Schüler muß lernen, selbstständig die Natur und die Gegenstände seiner Umgebung nach Form und Farbe zu beobachten und das Beobachtete einfach und klar darzustellen. Jeder Lehrer muss zeichnen können und außer einer gebildeten Anschauung kräftige künstlerische Interessen besitzen.«¹¹ Gemeint ist ein »Naturzeichenlehrgang«, der über die Beobachtung zur Selbsttätigkeit der Schüler führen soll. Ziel ist die Fähigkeit der genauen zeichnerischen Darstellung. Gleichzeitig proklamiert Götze selbstverständlich eine Analogie zwischen Kind und Künstler. In seiner kurzen Schrift »Zur Reform des Zeichen-Unterrichts« schreibt er: »Das Kind ist in hohem Maße künstlerisch beanlagt; sein geistiges Leben besteht zum großen Teil aus intensiver künstlerischer Thätigkeit.« Und im nächsten Satz folgert er: »Daraus erwächst der Schule, die eine harmonische Erziehung erstrebt, die Aufgabe, die jedem Menschen verliehene Anlage zur Genussfähigkeit für das Schöne in Natur und Kunst auszubilden und die produktive Begabung für Kunst zu entwickeln. Die ästhetische Bildung, die edle Bedürfnisse weckt und die ideale Freude am Können erzeugt, darf nicht länger das Stiefkind der modernen Bildung bleiben, sondern muss Allgemeinbesitz des Volkes werden.« Und ähnlich wie Lichtwark in

seinem Vortrag »Der Deutsche der Zukunft« entwickelt Götze hieraus auch eine gesellschaftliche Utopie: »Die Kunst ist eine soziale Erscheinung; sie erhebt und einigt die Menschen.«¹²

Als Fundament der Reformpädagogik gilt die Auffassung der Kindheit als kreativer Lebensform. Diese Setzungen gehen auf Rousseaus romantische Auffassung der Kindheit zurück. Wenn diese »Entdeckung« auch für alle anderen reformpädagogischen Gruppierungen maßgeblich war und noch ist, so hat sie sich, besonders für die Kunstpädagogik, als kopernikanische Wende erwiesen. Zugespitzt hat diese zu folgender Setzung geführt:

- Das Kind besitzt eine natürliche schöpferische Potenzialität und Imaginationskraft, die sich in ihm entfaltet und nach außen drängt. Diese Schaffens- und Gestaltungskraft bringt das Kind in die Nähe des (primitiven) Künstlers oder setzt es ihm gleich.
- Wenn es so ist, dass das Kind das kreative Potenzial ähnlich dem eines Künstlers besitzt und dieses zuerst durch seine Schulbildung und dann durch sein Erwachsenwerden wieder verliert, hat der Kunstunterricht seine Lehrfunktion aufzugeben.
- Da im Kind bereits alles vorhanden ist und nach freiem Ausdruck drängt, bedarf es keiner Belehrung durch einen Erwachsenen. Vielmehr verkehren sich die Rollen. Der Erwachsene erhält durch die unverstellte Schöpferkraft des Kindes die Möglichkeit, an sein verschüttetes Potenzial anzuknüpfen, also vielmehr durch das Kind zu lernen. Er hat also einen Rahmen zu schaffen, in dem freier ästhetischer Ausdruck ermöglicht werden kann.

Götze war einer der ersten, der sich auch inhaltlich vom Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts zu lösen begann. Nachdem er und seine Mitstreiter den Zeichenunterricht von ausufernden mechanischen Übungen befreiten, suchten sie nach weiteren Möglichkeiten einer kindgerechten Kunst-Pädagogik. Der Mythos vom Künstlerkind, der sich im Zuge der Reformbewegung als »Rettungspädagogik«¹³ in Zeiten der grassierenden Krise gezeigt hatte, stieß in der Schulpraxis allerdings schnell an Grenzen. Nicht nur, dass er einen entwicklungspsychologischen Nachweis schuldig blieb, er wurde praktisch gar nicht in letzter Konsequenz umgesetzt. Die erklärte Orientierung an der Kunst der Gegenwart bezog sich in erster Linie auf den Naturalismus. Um diesem Kunstverständnis nachzukommen, war man auf systematischen Unterricht angewiesen. Naturalismus und (deutscher) Impressionismus sind auch die letzten Kunstrichtungen, die mit den Konzepten der Kunsterziehungsbewegung vereinbar waren. Da sich die Kunst spätestens seit der Dadabewegung von jeder Norm löste, blieb dem Kunstunterricht, der am Postulat des »Künstlerkindes« festhalten und an die Gegenwartskunst anknüpfen wollte, bald nur noch der Prozess bzw. die ästhetische Erfahrung.

12 Götze 1897, S. 3

13 Skiera 2003, S. 50ff.

5 Am Tropf der Kunsterziehungsbewegung

143

»Wie distanziert und kritisch reflektiert auch immer, wir hängen am Tropf der einst so optimistischen Kunsterziehungsbewegung, und mögen uns dafür hassen.«¹⁴

Wenn es so ist, um im Bild von Gerd Selle zu bleiben, dass die Kunstpädagogik per »Dauerinfusion« mit Substanzen versorgt wird, die auf eine über 100 Jahre zurückliegende »Diagnose« zurückgehen, wäre eine Reflexion dringend empfohlen. Es geht darum, das ererbte Bild des Künstlerkindes zu entmythologisieren, um es neu mit aktuellen Forschungsergebnissen und Vorstellungen von Kunst, Pädagogik, Psychologie und Gesellschaft ins Verhältnis zu setzen.

Warum, so könnte man fragen, tut sich die Kunstpädagogik mit dieser Aufarbeitung so schwer? Warum kann sie sich von der als Mythos entlarvten Analogie von Kind und Künstler nicht trennen? Besteht etwa die Angst, hinter die Errungenschaften der Kunsterziehungsbewegung in einen mechanischen, formalen Unterricht zurückzufallen, der dem Anspruch ästhetischer Erziehung und Bildung verfehlt?

Während in der wissenschaftlichen Pädagogik und der Entwicklungspsychologie der durch die Reformbewegung entstandene Mythos des Künstlerkindes schon lange kritisch hinsichtlich seines historischen Kontextes aufgearbeitet wurde,¹⁵ ist er sowohl im allgemeinen gesellschaftlichen Bewusstsein als auch in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis immer wieder neu zu finden.

Eine ev. Kirchengemeinde wirbt beispielsweise für eine »Kinderkunstaktion zum Thema Multikulturelle Welt« unter der Überschrift »*Kinder sind Künstler*«. Darin heißt es: »Die Kinderkunstaktion wird sich auf spielerische und kreative Weise mit den kulturellen Ähnlichkeiten und Unterschieden auseinandersetzen, die unsere Gesellschaft zunehmend prägen: Mit Objekten, Bildern und Aktionen wollen wir uns der spannenden und manchmal auch schwierigen Erfahrung des Fremden und des Eigenen in der Begegnung nähern.« Und weiter: »Präsentieren werden die kleinen Künstler ihre Werke dann im Rahmen einer Vernissage.«¹⁶

Die grundsätzliche Gleichsetzung von Kind und Künstler ist z. B. auch im Berliner Rahmenlehrplan für die Grundschule (Kunst) zu finden. Hier wird davon ausgegangen, dass zwischen den Strategien der Gegenwartskunst und dem Spiel von Kindern eine Analogie besteht. Weil das so sei, wendeten Kinder ähnliche Verfahren wie Künstler an und hätten weiterhin einen unmittelbaren, rezeptiven Zugang zu Werken der zeitgenössischen Kunst. Diese Setzung findet sich u. a. in folgendem Passus: »Anregungen für ästhetisch-künstlerisches Handeln finden Lehrerinnen und Lehrer wie Schülerinnen und Schüler besonders in der Gegenwartskunst. Diese bezieht sich auf die Welt, die auch die Lebenswelt des Kindes sein kann. Zeitgenössische Künstlerinnen und Künstler nutzen bei ihrer Arbeit Strategien und Verfahren, die denen ähneln, die die Schülerinnen und Schüler aus dem Spiel kennen. Die Schülerinnen und Schüler begegnen daher zeitgemä-

14 Selle 2004, S. 20

15 Vgl. z. B. Skiera, Oelkers, Ullrich

16 derwesten.de/nachrichten/staedte/essen/sued/2009/3/30/news

ßen künstlerischen Ausdrucksformen oft mit großer Neugier und Offenheit. Die Zeit bis zum Einsetzen der Vorpubertät sollte deshalb genutzt werden, um den Schülerinnen und Schülern vielfältige Erfahrungen mit zeitnahen künstlerischen Ausdrucksweisen zu ermöglichen.«¹⁷

Auch Helga Kämpf-Jansen postuliert in ihren Thesen zum ästhetischen Lernen Folgendes: »Da ästhetisches Lernen heute alle denkbaren Analogien zu künstlerischem Tun aufweist, müssen Lernprozesse auch vom ersten Tag an auf Begegnungen und Erfahrungen mit Kunst angelegt sein. Solange sie (die Kinder) noch nicht rigiden formalästhetischen Zwängen unterworfen sind, arbeiten sie nämlich im traditionellen Verständnis völlig ›unorthodox‹ und haben keine Probleme, sich den Werken der Kunst des 20. Jahrhunderts anzunähern.«¹⁸

Dass es sich bei den Produkten von Kindern um »Kunst« handelt, wird in einigen kunstpädagogischen Publikationen selbstverständlich vorausgesetzt. So u. a. in der Publikation »Kinder machen Kunst mit Medien«.¹⁹

Ein Blick auf den aktuellen kunstpädagogischen Diskurs, der sich u. a. an den Themen: Bildungsstandards, Kanonisierung, Kompetenzen usw. entzündet, verfällt an vielen Stellen in eine Polarisierung. Man gewinnt den Eindruck, dass die Seite der *Kunst* (mit dem Anspruch auf freien Ausdruck, Sinnlichkeit und ästhetischer Erfahrung) mit der Seite der *Pädagogik* (mit dem Anspruch einer didaktisch-methodischen und auch auf Inhalte im praktisch-produktiven und theoretischen Umgang mit Kunst und Ästhetik) in einen erbitterten Streit geraten ist.

Nicht erst Klaus Mollenhauers Resümee, dass »das Verhältnis von Kunst und Pädagogik schon immer glücklos war«²⁰ sollte zu einer kritischen Aufarbeitung des kunstpädagogischen Erbes anspornen.

Literatur

Götze, Carl: Zeichnen und Formen. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902, S. 141

Götze, Carl: Zur Reform des Zeichen-Unterrichts. In: Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Hamburg 1897, S. 3

Götze, Carl: Das Kind als Künstler. In: Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung. Hamburg 1898

Gräber, Hermann: Urteile von Augenärzten über das Liniennetz- Punktnetz- und Strickmuster. In: Zeitschrift des Vereins deutscher Zeichenlehrer. VII Jg., Nr. 15, 1880.

<http://www.derwesten.de/nachrichten/staedte/essen/sued/2009/3/30/news-115810348/detail.html> (2.12.2009)

17 Berliner Rahmerlehrplan, Grundschule, Kunst, 2004, S. 17

18 Kämpf-Jansen 2002, S. 253

19 Oelkers 2005

20 Mollenhauer, 1990, S. 3

- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2002.
- Key, Ellen: Das Jahrhundert des Kindes. Weinheim/Basel 2000.
- Kirchner, Constanze: Kind und Kunst. Annotationen zu aktuellen Forschungsaspekten. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 199
- Lüth, Nanna/Mörsch, Carmen (Hrsg.): Kinder machen Kunst mit Medien. München 2005
- Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg und der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin (Hrsg.): Rahmenlehrplan Grundschule, Kunst Schuljahr 2004/05. Berlin
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990, S. 7
- Oelkers, Jürgen: »Erziehung vom Kinde aus.« Über die Macht pädagogischer Bilder. In: Seyfarth, Skiera (Hrsg.): Reformpädagogik und Schulreform in Europa Bd. 1. Hohengehren 1996, S. 186
- Oelkers, Jürgen: Reformpädagogik. Eine kritische Dogmengeschichte. München 2005
- Schwartz, Christian: Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Hamburg 1903, Tafel 4
- Selle, Gert: Das Eine oder das Andere. Über eine minimalistische Didaktik der ästhetischen Irritation. In: BDK-Mitteilungen, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e. V. Heft 3/03, S. 4
- Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. Hamburg 2004
- Skiera, Ehrenhard: Reformpädagogik in Geschichte und Gegenwart. Eine kritische Einführung. München 2003
- Skladny, Helene: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München 2009
- Sowa, Hubert: Ästhetische Vision und Sinn für das Tunliche. Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem. In: Kirschenmann/Schulz/Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, S. 222
- Stern, Fritz: Kulturpessimismus als politische Gefahr. Stuttgart 2005
- Ullrich, Heiner: Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken. Bad Heilbrunn 1999
- Stuhlmann, Adolf: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang, Vierter Theil: Das freie Zeichnen nach körperlichen Gegenständen. Hamburg 1876, Tafel 14

Abbildungen

- Abb. 1: Schwartz, Christian: Neue Bahnen. Ein Lehrplan für den Kunstunterricht an mehrklassigen Schulen nach modernen Grundsätzen. Hamburg 1903, Tafel 4
- Abb. 2: Stuhlmann, Adolf: Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang, Vierter Theil: Das freie Zeichnen nach körperlichen Gegenständen. Hamburg 1876, Tafel 14

Eulen nach Alfter tragen – ein Misstrauensantrag

1

Da ich fest davon ausgehe, dass die folgenden, bewusst polemischen und ganz sicher nicht erschöpfenden Anmerkungen zum Selbstverständnis der zeitgenössischen Kunstpädagogik bei den meisten einschlägig konditionierten Lesern heftige Abwehrreflexe auslösen werden, ist es vielleicht sinnvoll, wenn ich in diesem Fall als Autor ausnahmsweise einmal nicht hinter die distanzierende Oberfläche des gedruckten Wortes zurücktrete, sondern ein paar persönlich biographische Angaben vorausschicke. Die wichtigste zuerst: Ich bin weder gelernt noch ungelernet praktizierender Kunstpädagoge. Ich verfüge also über keinerlei praktische Erfahrung in diesem Fach und bin zugleich, wie ich gerne zugebe, über die Binndiskurse der Disziplin nur sehr unzureichend informiert. Meine Anmerkungen verdanken sich also dem Blick aus der Außenperspektive, allerdings keiner vollständig selbstgenügsamen. Zum einen komme ich aus einer Kunsterzieherfamilie – meine Eltern haben Ende der 1950er-Jahre Lehramt an der Münchner Kunstakademie studiert und später am Gymnasium unterrichtet. Ich bin also in einem weltanschaulichen Gravitationsfeld sozialisiert worden, das ästhetischer Bildung einen hohen Stellenwert einräumte und ich profitiere davon bis heute. Von Schwellen- und Berührungsängsten in Hinblick auf Bildende Kunst oder gar von Kunstfeindschaft kann in meinem Fall also keine Rede sein. In meiner akademischen Heimat, der Philosophie, oder genauer der philosophischen Ästhetik, gibt es zudem große thematische Schnittmengen, etwa bei der auch für die Kunstpädagogik zentralen Frage, inwieweit die spezifischen Erlebnisinhalte, die wir gemeinhin unter den Begriff der ästhetischen Erfahrung subsumieren, ihrerseits begrifflich erfassbar und somit diskursiv vermittelbar sind oder nicht. Und auch in der Kunstgeschichte, dem Fach, zu dem ich vor einigen Jahren gewechselt bin, habe ich nicht nur ständig mit angehenden Kunstpädagog(inn)en zu tun, sondern bin darüber hinaus selbst als Vermittler von Kenntnissen und Fertigkeiten tätig, die sich im Umgang mit der bildenden Kunst bewähren müssen. Dass ich dennoch nie wirklich das Bedürfnis verspürt habe, in ein interdisziplinäres Gespräch mit den Vertretern der Kunstpädagogik einzutreten, die der Öffentlichkeit gegenüber als Sachwalter ihres Fachs auftreten, ja dass ich einer näheren Begegnung normalerweise sogar bewusst aus dem Wege gehe, hat mit ein paar Eigentümlichkeiten dieses Auftritts zu tun, die nun wiederum bei mir heftige Abwehrreflexe auslösen.¹

1 Siehe dazu auch Demand 2007b

Ich will versuchen, meine Vorbehalte in den Kategorien der ethischen Generalfrage zu fassen, die diesem Aufsatzband als Leitmotiv zugrunde liegt: Dass jegliche pädagogische Tätigkeit, ungeachtet aller unterschiedlichen Einzelinhalte, wesentlich mit Verantwortung zu tun und deshalb auch eine ethische Dimension hat, dürfte unstrittig sein. Schließlich ist das Lehrer-Schüler-Verhältnis, die klassische Grundkonstellation jeder Form der Ausbildung oder Unterweisung, ob an der Schule, im Handwerk, an einer Akademie, Universität oder sonst wo, wesentlich ein Abhängigkeitsverhältnis, und zwar ein asymmetrisches. Es mag als Ausweis sokratischer Bescheidenheit gelten, wenn man sich als Pädagoge bemüht, diesen Umstand nicht überzubetonen. Aber das ändert nichts daran, dass jede Lehre, die sich selbst ernst nimmt, de facto einen doppelten Expertisevorsprung für sich in Anspruch nimmt. Die Basis der Legitimation des Lehrenden besteht erstens in der Feststellung, dass er etwas substanzell besser kann oder weiß als der andere und zweitens in der Behauptung, dass er zugleich auch weiß, wie sich dieses Kompetenzgefälle ausgleichen lässt.

Man kann das besondere Verhältnis von Lehrern und Schülern deshalb auch als Vertragsverhältnis interpretieren – was, nebenbei, den Vorteil hat, dass man auf dieser Ebene noch keine der in der Kunstpädagogik so beliebten, in ihrer Geltung aber meist höchst fragwürdigen anthropologischen Fundamentaltheorien bemühen muss. Selbst dort wo nicht, wie etwa im Falle einer Handwerkslehre, zwei Parteien ein durch Vertrag ausdrücklich geregeltes Rechtsverhältnis eingehen, firmiert der Lehrende doch als Anbieter der Dienstleistung »Expertisevermittlung«, der Schüler als sein Kunde oder, in einer weniger ökonomischen Begrifflichkeit, als sein Klient. Für unsere Fragestellung ist bedeutsam, dass der Kunde bzw. Klient sich in der Regel in der schwächeren Position befindet, weil er mangels eigener Expertise nur zu einem gewissen Teil selbst einschätzen kann, ob der behauptete materiale Kompetenzvorsprung, der ja zentraler Bestandteil des Ausbildungsvertrags ist, wirklich besteht. Da er meist zugleich ebenso wenig in der Lage sein wird, die Angemessenheit der pädagogischen Mittel in Bezug auf den Ausbildungszweck zu beurteilen, ist er strukturell zu einem ständigen Vertrauensvorschuss gezwungen. Er muss, sofern er überhaupt etwas lernen will, zugleich lernen, sein eigenes Urteil zurückzustellen und sich den Anweisungen des Experten zu fügen. Das gilt wohlgernekt unabhängig davon, ob das damit ausgesprochene Vertrauen nun gerechtfertigt war oder nicht: Ausbildung kommt ohne diese besondere Form der freiwilligen Urteilsenthaltung schlichtweg nicht aus.

Dieses strukturelle Ungleichgewicht der Kräfte erlegt dem Lehrenden eine besondere Verantwortung auf. Da er mehr kann und mehr weiß als seine Schüler, hat er u. a. die Pflicht, überzogenen Erwartungen entgegenzutreten und Art und Umfang seiner pädagogischen Dienstleistungen und damit den möglichen Ertrag des Unterrichts so realistisch wie möglich zu schildern – denn Lebenszeit ist eine äußerst kostbare Ressource. Dieses Gebot der Fairness kollidiert nun allerdings

mit den allgemeinen Rahmenbedingungen des Ausbildungsmarktes. Schließlich stehen auch Pädagogen dort als Anbieter in einem Konkurrenzverhältnis und das nicht nur zu den eigenen Fachkollegen. Sie konkurrieren darüber hinaus mit dem unendlich großen pädagogischen Angebot anderer Wissens- und Kenntnisfelder um Schüler wie auch um gesellschaftliche Anerkennung und die damit verbundenen institutionellen und wirtschaftlichen Ressourcen. Von der Seite der Anbieter pädagogischer Dienstleistungen aus gesehen, ist es also vorteilhaft, die Relevanz des eigenen Lehrangebots nach allen Richtungen hin so groß wie irgend möglich erscheinen zu lassen.

Das bringt mich zu meiner ersten These: Die meisten programmatischen Einladungen zünftiger Kunstpädagogen erwähnen die verdienstvolle Weitergabe traditioneller gestalterischer Kulturtechniken wie etwa des Modellierens oder Zeichnens nach der Natur, von denen der Kunst- und Werkunterricht historisch seinen Ausgang nahm, und nach denen, unabhängig von den ästhetischen Paradigmenwechseln des aktuellen (und des künftigen) Kunstbetriebs, zweifellos stets eine Grundnachfrage bestehen wird, mit erstaunlicher Beiläufigkeit. Stattdessen reklamieren sie die von ihrem Fach angebotenen, hermeneutischen Hilfestellungen zum verständnisvollen Umgang mit zeitgenössischer Kunst als ihr eigentliches Kerngeschäft. In der Regel schildern sie die individuelle wie auch gesamtgesellschaftliche Bedeutung dieser besonderen Expertisetransferleistung dabei in derart dramatischer Überhöhung, dass man sich unwillkürlich die Frage stellt, ob denn das in dem dargestalt angesonnenen pädagogischen Vertrag enthaltene Versprechen auf einem so prosaischen Planeten wie dem unseren überhaupt einlösbar ist.

Auf der Suche nach einem möglichst aktuellen Beispiel habe ich ad hoc meine nicht allzu methodisch geführte, aber doch recht umfangreiche elektronische Sammelmappe zum Thema Kunstpädagogik geöffnet und den jüngsten Eintrag herausgesucht. Es handelt sich dabei um den Internetauftritt des Instituts für das künstlerische Lehramt der Akademie der Bildenden Künste Wien, auf die mich ein befreundeter Kunstpädagoge – es gibt ihn wirklich! – unlängst aufmerksam gemacht hat. Auf der Suche nach Informationen über das Ausbildungsprofil des IKL erfährt man dort, dass das Institut derzeit drei Studienrichtungen anbietet: Bildnerische Erziehung, Textiles Gestalten und Werkerziehung. Das sind alles ehrenwerte Berufe mit langer Tradition, deren Sinn und Berechtigung ich keineswegs in Frage stellen möchte. Ich frage mich allerdings, weshalb sie mit folgender hochtrabender Präambel angepriesen werden müssen:

»Demokratische Gesellschaften und die Strukturen, die diese definieren, haben in den letzten Jahren fundamentale soziale, ökonomische, politische und technologische Veränderungen erfahren. Die Konsequenzen dieser Veränderungen sind weitreichend und durchdringen alle Bereiche gesellschaftlichen Handelns. Ein zentraler Aspekt davon wird gemeinhin mit der Kulturalisierung der Gegenwart überschrieben. Diese Kulturalisierung meint die Durchdringung von zusehends allen Sphären des Alltäglichen mit kulturellen Herausforderungen, Aufgaben und

Themen und weist daher Kunst und Kultur grundlegend neue Funktionen zu, die über die traditionellen Begriffsfelder hinausgehen. Der Umgang mit Kunst und Kultur wird heute als eine Grundtechnik gesellschaftlicher Anforderungen verstanden und kulturelle Kompetenz als die Grundlage für Handlungsfähigkeit in gegenwärtigen Gesellschaften. Kultureller Bildung kommt daher sowohl im institutionellen als auch außerinstitutionellen Bereich eine zentrale Rolle zu, da diese, wenn sie gesellschaftlich wirksam sein will, auf die Schaffung emanzipatorischer Handlungsfähigkeit zielt. Effektive kulturelle Bildung muss emanzipatorisch wirken und jene Kompetenzen vermitteln, die es erlauben, mit kulturellen Artikulationen und Zeichen gleichzeitig auf produktiver, reflexiver und kommunikativer Ebene umgehen zu können.«²

Zweierlei sticht an diesem Text unmittelbar ins Auge – erstens: Er ist aus demselben wolkigen Prosastoff gewirkt, aus dem hierzulande traditionellerweise die rhetorischen Bordüren für Fest- und Jubiläumsveranstaltungen aller Art gemacht werden und der darüber hinaus vor allem im Bereich der akademischen Drittmitelantragsstellung Anwendung findet. Die Behauptungen sind pauschal, die Begriffe unscharf, logische Folgebeziehungen werden suggeriert aber nicht eingelöst, Belege fehlen vollständig. Der Text hat sich, zweitens, terminologisch maßlos aufgeplustert und er zelebriert überdies eine ironiefreie Wichtigtuerei, die offenbar ohne jegliche Selbstzweifel den Eindruck erwecken möchte, es gehe bei der kunstgerechten Ausbildung von Kunstpädagogen um nichts weniger als um den Fortbestand unserer Gesellschaft. Hier wird, um mit Lichtenberg zu sprechen, Wind gemacht, als wäre der Papst mit Drillingen niedergekommen.

Dieser Wind ist beileibe keine Wiener Spezialität, er bläst vielmehr recht häufig, wenn die professionelle Kunstpädagogik sich irgendwo im institutionellen Einzugsbereich des westlichen Kunstbetriebs öffentlich positioniert. So wurde etwa im Jahr 2006 zum *UNESCO World Congress of Arts in Education* im portugiesischen Viseu eine programmatiche Erklärung verbreitet, in der die Wiener Formulierungen noch um ein gutes Stück überboten werden. Kunstpädagogische Aktivitäten, so konnte man da lesen »both transmit and transform culture through the humanizing languages of the arts«. Ein halbes Jahrhundert, hieß es weiter, habe die Zunft Lehrpläne und Inhalte nach dem Prinzip »cooperation, not competition« entwickelt – als Kunsthistoriker kann man an dieser Stelle Michelangelo lauthals lachen hören! – und das mit durchschlagendem Erfolg: »We are now ready to respond proactively to the diverse social and cultural needs of our world. In response to the urgent crises of our times, we embrace the challenge to make our exceptional resources available to governments and educational communities across the globe.«³

2 Akademie der Bildenden Künste Wien

3 World Alliance of IDEA ISME and InSEA 2006

Die Kunstpädagogik als globales Kriseninterventionsteam im Dienst der internationalen Staatengemeinschaft – ich weiß ja nicht, wie dieses überspannte Szenario auf Insider wirkt, mich lässt es vor allem daran denken, wie klein doch der Schritt vom Erhabenen zum Lächerlichen ist. Wer das einschlägige Schrifttum, nicht zuletzt auch aus dem Gebiet der ambitionierten Museumspädagogik und Kunsttherapie, auch nur halbwegs kennt, ist zweifellos bereits selbst auf zahlreiche ähnlich abstruse Beispiele gestoßen – die Literatur quillt davon über. Wir können also gleich zur naheliegenden Anschlussfrage weitergehen: Welches sind die Gründe für den latenten Hang zum universal Missionarischen, der einem hier entgegen-schlägt? Individualpsychologische Erklärungen führen in diesem Fall vermutlich nicht sehr weit. Die ausübenden Kunstpädagogen, die ich persönlich kenne und noch mehr die angehenden, die an meinen Seminaren teilnehmen, machen mir jedenfalls nicht den Eindruck, als fühlten sie sich von sich aus zu Aufgaben von solch kolossaler Tragweite berufen. Im Gegenteil. Viele von ihnen scheinen mir eher chronisch in ein unseliges Legitimationsgefecht mit einer von ihnen als überwiegend geist- und kulturfeindlich erlebten Umwelt verstrickt, der gegenüber sie ständig auf's Neue ihre Daseinsberechtigung nachweisen zu müssen glauben. Und vielleicht ist das ja auch schon ein Teil der Antwort. Denn natürlich steigt die Versuchung, eine großsprecherische Außendarstellung zu wählen, je gerin-ger die gesellschaftliche Grundakzeptanz einer Disziplin ist bzw. für je geringer ihre Vertreter sie erachten. Allerdings gehe ich in diesem Fall wohlgemerkt nicht etwa von einem bewussten Etikettenschwindel aus. Die Kunstpädagogen, die ich kenne, erscheinen mir allesamt unbedingt seriös und diese Seriosität hat auch ein solides, ideelles Fundament: Es ist der staunenswert kritikimprägnierte Glaube an die wunderbare, beseligende, pazifizierende, bewusstseinserweiternde, wirklichkeitserschließende, volkserzieherische, wahrnehmungserweiternde und ideolo-gietranszendernde Wirkungskraft der einen, wahren und einzigen Kunst.

Dieser Glaube und das von ihm befeuerte krypto-soteriologische Ostinato be-gleitet die Kunstpädagogik schon seit ihren Anfängen. Als im September 1901 der erste deutsche Kunsterziehungstag in Dresden zusammenkam⁴, um über »die Förderung der Kunst und ihre Verbreitung im Volke« zu diskutieren, wurde be-reits mit denselben superlativischen Topoi gearbeitet: »Welch ein erhabenes Ziel ist dies!« rief Oberbürgermeister Otto Beutler damals den Teilnehmern entgegen und hoffte, dass daraus ein »wirklicher, großer Segen für unser Volk entspringen wird«. Der geheime Schulrat Grüllich, der als Vertreter des kgl. sächsischen Unterrichtsministeriums sprach, legte gleich noch einen drauf. Die Kunst, so meinte er »soll ja nicht bloß einzelne hervorragende Geister der Menschheit oder einzel-ne Kreise des Volkes beglücken, nein, sie soll die ganze Erde, auch die Hütte und Seele des ärmsten Mannes verklären. Die Wissenschaft ist bloß für einen kleinen Kreis Auserwählter bestimmt, die Kunst für die große Mehrzahl der Menschen;

4 Kunsterziehungstag 1/1901, 1902

am wenigsten möchte ich den Mühseligen und Beladenen ihren Sonnenschein entzogen wissen.« *Beifall* – verzeichnet das Protokoll an dieser Stelle. Wie bei dem heterogenen Teilnehmerfeld aus Volksschullehrern, Stadtbauräten, Künstlern und Museumsleitern nicht anders zu erwarten, gab es keine geschlossene Lehrmeinung darüber, wie der Volkserzieher den »Tempel der Kunst« am besten für die Mühseligen und Beladenen öffnet. Dennoch lässt sich, was die Fragen nach Notwendigkeit, Möglichkeiten und Ziel von Kunstvermittlung angeht, aus den Einzelbeiträgen ein kleinstes gemeinsames Vielfaches herausdestillieren, das sich, im Anschluss an die von mir vorhin skizzierte pädagogische Grundsituation, in die Form eines klassischen Syllogismus bringen lässt.

Prämisse eins besteht, wie nicht anders zu erwarten, aus einer Defizienzthese. Sie besagt in diesem Fall, dass die meisten Menschen durch die naturwidrigen Rahmenbedingungen des Zivilisationsprozesses in ihrer Aufnahmefähigkeit für das Schöne so deformiert seien, dass sie es ohne Anleitung anderer nicht einmal mehr erkennen könnten, wenn sie direkt davor stünden. Prämisse zwei bildet das Paradigma von der Kunst als Endpunkt ästhetischer Optimierung. Ich meine damit die Auffassung, nach der die Kunst gleichsam den krönenden Schlussstein eines hierarchischen Stufenbaus aus zahllosen gestalterischen Prozessen darstellt, in dem sich nach oben hin eine Sinnfülle anreichert, wie sie in den prosaischen Niederungen des Alltagslebens nirgends zu finden ist. Diesem Ausnahmestatus verdankt die Kunst ihre besondere Bedeutung als Gegenstand einer institutionell geförderten Betrachtung und Verehrung. Die Konklusio aus den beiden Obersätzen lautet dann: Kunstpädagogik ist nötig und sinnvoll, denn sie macht die manifachen Deformationen der Sinnlichkeit namhaft und versetzt die Menschen durch eine schrittweise, pädagogisch begleitete Annäherung an das ästhetisch Beispieldichte und künstlerisch Herausragende in die Lage, gute Gestaltung im allgemeinen und die Kunst im besonderen wieder zu schätzen. Der dadurch erschlossene individuelle ästhetische Glücksgewinn ist wohlgernekt keineswegs ein Selbstzweck, sondern dient der gesamten Gesellschaft, denn ästhetisch erzeugte Menschen sind auf lange Sicht auch die besseren Mitmenschen.

4

Vielelleicht sollte ich an dieser Stelle deutlich machen, dass es mir keineswegs darum geht, mich über die Teilnehmer des Dresdener Kunsterziehertags lustig zu machen. Ihr Kampf für mehr Bildungsgerechtigkeit im deutschen Kaiserreich war ohne Frage ehrenwert und das penetrante Weltretterpathos, mit dem sie dieses Vorhaben in der Öffentlichkeit bewarben, kein Eigenfabrikat sondern der gängige Ton in den meisten volkspädagogischen und lebensreformerischen Debatten der Zeit – es genügt, einmal kontrollhalber einen kurzen Blick auf die zahllosen Reden und Aufsätze zum Schillerjahr 1905 zu werfen. Festzuhalten ist überdies, dass die Expertise, die die Dresdener Tagungsteilnehmer weiterzugeben anboten, weniger in der Anleitung zu waghalsigen kulturtheoretischen Verrenkungen bestand,

sondern schlicht und einfach darin, die Ausbildung der Urteilskraft ihrer Schüler durch Ausbildung derselben gestalterisch praktischen Fertigkeiten zu befördern, auf deren meisterlicher Beherrschung nach allgemeinem Konsens auch die Kunst selbst beruhte. Dabei galt ihr fürsorgliches Interesse vor allem den unterprivilegierten sozialen Schichten, denen man die Gelegenheit zu fachmännisch angeleiteten Zeichnen und Werken und damit die Möglichkeit geben wollte, sich durch praktisches Tun ein Gebiet der Hochkultur zu erschließen, von dem sie in der Regel ausgeschlossen waren. Bemerkenswert ist nun – und das wäre meine zweite These –, dass in der zeitgenössischen kunstpädagogischen Fachliteratur von derart basalen Hilfestellungen eher am Rande die Rede ist, während einem aber praktisch auf jeder zweiten Seite mit wilder Emphase die krudesten ästhetischen Mystizismen und pädagogischen Heilsversprechen entgegenschlagen. Zwar wird die Kunst heute natürlich nicht mehr als die sinnliche Schauseite des Wahren und Guten beworben. Stattdessen tritt sie nun als »individuelles ›Laboratorium‹ zur experimentellen Erforschung komplexer und dynamischer Selbst- und Welt erfahrungen« auf, widerständig gegen »Verfügungswissen« und »für Bildungsprozesse unentbehrlich«⁵, oder man verklärt die »Erkenntnis-Bilder der Kunst« zu einem »Möglichkeitsraum des Nichtdagewesenen«, in dem exklusiv eine geheimnisvolle »fluide Intelligenz«⁶ gedeihe und ähnliches mehr.⁷ Es ist schwer auszumachen, wie viele dieser von emphatischer Rhetorik umhüllten Trivialitäten wiederum exklusiv im akademischen Habitat der Kunstpädagogik gedeihen. Zeitgenössische Kunsttheorie hat diesbezüglich ja leider nur allzu häufig einen ähnlich windigen Zuschnitt. Auch dort hört man alle Nase lang, die Kunst eröffne »Räume für das Spielerische, Phantasievolle, Zielungerichtete« und rette so die vermeintlich verlorene »leib-sinnliche, geistig-spirituelle Ganzheit menschlicher Wahrnehmung«⁸; oder es führen die angeblich »zutiefst verstörende[n] Erfahrungen« mit zeitgenössischer Performancekunst zu einer »Verwandlung des anschauenden Subjekts«⁹; oder es wird die Hoffnung beschworen, über die »ästhetische Arbeit« im Umgang mit der Kunst am Ende gar »das Wahrnehmen selbst zu einer Kunst auszubilden«¹⁰. Die Essenz all dieser angestrengten Theoriegebilde ist in der Regel die gleiche wie schon bei Herrn Schulrat Grüllrich: In der Kunst walten ungeahnte Kräfte, die nirgends sonst zu finden und für eine freie und plurale Gesellschaft unverzichtbar sind – »das Rohe und Gemeine«, hieß es weiland in Dresden, »weicht vor der wahren Kunst scheu zurück«.

5 Peters 2000, S. 233 u. 234

6 Kirschenmann 2004, S. 26 u. 27

7 Eine reichhaltige Auswahl einschlägiger Theoreme findet sich bei Kirschenmann/Schulz/Sowa 2006. Zur kritischen Würdigung der geistigen Bohrtiefe dieses Bandes siehe auch Demand 2007a.

8 Bonnet 1999, S. 196 u. 202

9 Fischer-Lichte 2003, S. 160/156/151

10 Bockemühl 2002, S. 218 u. 220

Diese inhaltliche Kontinuität wäre nicht weiter problematisch, hätten sich nicht in der Zwischenzeit in der bildenden Kunst grundstürzende Entwicklungen ereignet und damit auch der Gegenstand der pädagogischen Dienstleistung sich radikal verändert. 1901 konnte man vielleicht noch gutherzig an einen Kollektivsingular namens »wahre Kunst« glauben, eine Kunst, die wie von Zauberhand für jede Epoche einen passenden Stil ausprägte, sodass man die wahre Kunst von der falschen einfach dadurch unterscheiden konnte, dass man sie auf Qualitäten wie Zeitgemäßheit und Wahrhaftigkeit hin überprüfte; eine Kunst, deren Ethos die entsagungsvolle Vervollkommnung sehr klar benennbarer Fertigkeiten forderte, eine Kunst, an deren Meisterleistungen sich jede andere Form der Gestaltung zu messen und zu der man als Betrachter folglich aufzuschauen hatte; eine Kunst auch, die, wenn man von einigen wenigen Grenzfällen absah, prinzipiell nach einsichtigen Kriterien zu beurteilen und deren Produktion wie Rezeption damit grundsätzlich lehr- und lernbar waren. Auf all diesen Prämissen ruhte das hehre Programm der Volkserziehung durch ästhetische Bildung.

Ein gutes Jahrhundert später wird man wohl kaum mehr jemanden finden, der einem dieses anspruchsvolle normative Gesamtpaket abnehmen wollte. Der zeitgenössische Kunstbetrieb präsentiert sich als unübersichtliches, radikal heterogenes Pluriversum, in dem die unterschiedlichsten und gegensätzlichsten Positionen miteinander um unsere Aufmerksamkeit konkurrieren, in der das programmatisch Kontingente, bewusst Ephemere, Fragmentarische, Inkohärente, Nur-Individuelle, Widersprüchliche ebenso viel, wenn nicht mehr Raum einnimmt als das auf Beständigkeit angelegte, ohne dass sich aus dieser oder auch einer anderen Differenz eine verbindliche Wertbestimmung ableiten ließe. Diese so unterhaltsame wie ermüdende Betriebsamkeit, die allenfalls ein Geflecht kultureller Märkte und ein paar institutionelle Traditionen noch lose zusammenhalten, gibt keinerlei Veranlassung mehr, den Begriff der bildenden Kunst weiterhin in der emphatischen Weise im Singular zu gebrauchen, wie das ehedem sinnvoll schien. Und am allerwenigsten gibt sie Anlass zu der Vermutung, der Kunst als solcher oder auch ihrer Rezeption eigneten per se gesamtgesellschaftlich segensreichere Kräfte als etwa Mode, Kino, Sport oder auch Popmusik.

5

Dass sich die Frage, was Kunst ist, nicht mehr allgemeinverbindlich beantworten lässt, gehört deshalb heute zur kunstphilosophischen Erstsemesterausstattung. Dass sich, was man nicht definieren kann, auch nicht in der Weise lernen und lehren lässt, wie das ehedem die Zünfte und später die Akademien über Jahrhunderte für sich in Anspruch nahmen (und wie es noch die Teilnehmer des Dresdener Kunsterziehertages als selbstverständlich voraussetzen), scheint sich hingegen noch nicht wirklich herumgesprochen zu haben. Es ist nichtsdestoweniger wahr und es betrifft den Kern jeglicher kunstpädagogischer Programmatik. Man muss sich nur einmal den Ausbildungsplan der École des Beaux-Arts etwa

zur Zeit Ingres' mit dem einer beliebigen deutschen Kunsthochschule von heute vergleichen, um den Unterschied anschaulich vorgeführt zu bekommen. An der Beaux-Arts war für alle Studenten der gleiche Kanon an Kenntnissen und Fertigkeiten verbindlich und jeder Professor empfand es, unabhängig von allen innerakademischen Richtungsstreitigkeiten und seiner persönlichen künstlerischen Handschrift, als seine selbstverständliche Aufgabe, ihn zu vermitteln. An zeitgenössischen Akademien wird zwar immer noch ein bunter Strauss unterschiedlichster Fächer angeboten, doch sind sie für die Studenten fast ausnahmslos fakultativ. Jeder Klassenprofessor agiert bei der Festsetzung der Ausbildungswege, -mittel und -ziele vollkommen autonom, ist also niemandem gegenüber rechenschaftspflichtig. Gegensätzliche und widersprüchliche Lehrauffassungen sind heutzutage deshalb auch nicht etwa die Ausnahme, sondern vielmehr die Regel. Die Zugehörigkeit zum Kollegium einer Akademie besagt nichts, aber auch gar nichts über die Kunstauffassung, die der Einzelne dort vertritt. Das institutionelle Drumherum bildet keine inhaltliche Klammer mehr, es dient vielmehr weitgehend pragmatischen Zwecken, wobei der Glaube an die Notwendigkeit gebündelter Ressourcen zweifellos weit vor den Hoffnungen rangiert, die mit der Bündelung von Lehrkompetenz (welcher Art auch immer) verbunden sein mögen.

An diesen Sachverhalt, den ich hier ausdrücklich nicht bewerten will, schließt meine letzte These an. Ich werde sie vorsichtshalber als Frage formulieren: Könnte es sein, dass die zeitgenössische Kunstpädagogik noch immer nicht die Konsequenzen aus der völligen Entgrenzung des Kunstbegriffs gezogen hat? Oder genauer: Wenn die Kunst kein übersichtliches Singularunternehmen mehr ist, wenn ihre Entwicklung wie ihre Bewertung nicht mehr dem über Jahrhunderte bewährten Prinzip der Sinnanreicherung durch ständigen gestalterischen Komplexitätsgewinn gehorchen, sondern eher als reichhaltiges Panoptikum höchst individueller Zeichenwelten erscheint, welcher Art ist dann das Kompetenzgefälle, das die Kunstpädagogik auszugleichen verspricht? Worin genau besteht ihr pädagogisches Versprechen und worauf gründet es sich? Wenn mich nicht alles täuscht, besteht es derzeit vor allem in der Verheißung, den Schlüssel zum Verständnis der geheimnisvollen und herausfordernden Werke bereit zu halten, die an die Stelle der Kunst vor dem Paradigmenwechsel der Moderne getreten sind. Dies wäre in der Tat ein diskutabler Vorschlag, handelte es sich bei zeitgenössischer Kunst tatsächlich um einen Gegenstand von unglaublicher Komplexität, zu dessen Verständnis man eben nur über die Hilfestellung anspruchsvollster Kenntnisse und Fertigkeiten gelangt. Dieser Auffassung möchte ich allerdings entschieden entgegentreten. Zwar gibt es im zeitgenössischen Kunstbetrieb durchaus Positionen, die man nur dann verstehen und damit adäquat beurteilen kann, wenn man gediegene Kenntnisse über historische und diskursive Verbindungslien hat. Aber auch wenn ständig das Gegenteil behauptet wird: Tatsächlich stellt nur der geringste Teil des Angebots das Publikum vor unlösbare Rätsel. Der Reflexionsaufwand, den die Begegnung mit Werken von so arrivierten Größen Anselm Kiefer, Andreas Gursky, Jeff Koons, Sophie Calle, Cy Twombly oder auch Jeff Wall

erfordert, ist, wenn man sich erst einmal ein wenig mit den Geprägtheiten des aktuellen Kunstbetriebs vertraut gemacht hat, jedenfalls eher überschaubar. Und was an hermeneutischen Handreichungen darüber hinaus notwendig sein sollte, stellt eine umtriebige Kunstdidaktik in der Regel schon bereit, bevor die Kunstpädagogik mit ihrem schwerfälligen literarischen Apparat überhaupt reagieren kann.

Was also genau ist der Gegenstand der Disziplin? Welchen Expertisevorsprung beansprucht sie wem gegenüber? Wie begründet sie ihren Vorrang als Lehrfach gegenüber konkurrierenden Angeboten wie beispielsweise der Kunst- und Kulturgeschichte oder den Bild- und Medienwissenschaften, aber auch gegenüber Kochen, Haushaltsmanagement, Yoga, Computer-Gaming oder Fliegenfischen? Ich habe auf diese Frage bisher noch keine überzeugende Antwort erhalten. Aber vermutlich wäre sie mir auch gar nicht erst in den Sinn gekommen, wenn Kunstpädagogen im öffentlichen Diskurs nicht ständig monoman von der »Schaffung emanzipatorischer Handlungsfähigkeit« und anderen zivilisatorischen Herkules-taten delirieren würden, sondern sich stattdessen zur Abwechslung einmal wieder auf ihr angestammtes Kerngeschäft und dessen Vertragsinhalte besinnen würden. Das aber sind weder die Entwicklung und Vermittlung ästhetischer Theorie, Semiotik, Soziologie, Psychologie oder auch Hermeneutik der Kunst – dafür gibt es bekanntlich eigene, spezialisierte Wissenschaften, deren Ergebnisse zu popularisieren allenfalls eine Zusatzleistung kunstpädagogischen Unterrichts darstellen kann –, sondern die praktische Anleitung zu individuellem gestalterischem Tun, sprich: die höchst anspruchsvolle Weitergabe der höchst anspruchsvollen mimetischen Kulturtechniken, von denen sowohl Kunst und Kunsthandwerk als auch die Kunst- und Werkerziehung ehedem einmal ihren Ausgang nahmen. Dass diese Techniken, sofern sie nur entsprechend kunstvoll vermittelt werden, mindestens ebenso bereichern und beglücken können, wie alle konkurrierenden Lehrangebote, ist hinlänglich bewiesen. In welchem Masse sie auch für den zeitgenössischen Kunstbetrieb weiterhin von Bedeutung sind, kann deshalb herzlich egal sein – schließlich ist bislang noch niemand an einer Karriere als Konzeptkünstler gehindert worden, nur weil er zuvor zeichnen gelernt hatte. Es würde mich nicht wundern, wenn die intellektuelle Entkrampfung, die ein solcher Akt bewusster soteriologischer Askese nach sich zöge, auf Dauer allen Vertragsparteien gleichermaßen zugute käme.

Literatur

157

- Akademie der Bildenden Künste Wien: Künstlerisches Lehramt. <http://www.akbild.ac.at/Portal/studium/studienrichtungen/kunstlerisches-lehramt> (16.11.2009)
- Bockemühl, M.: Atmosphären sehen. Ästhetische Wahrnehmung als Praxis. In: Mayhayni, Z. (Hrsg.): Neue Ästhetik. Das Atmosphärische und die Kunst. München 2002, S. 203–222
- Bonnet, A.-M.: Kunst und Körper. Vom »Rausch der Sinne« zum weißen Rauschen. In: Liessmann, K. P. (Hrsg.): Im Rausch der Sinne. Kunst zwischen Animation und Askese. Wien 1999, S. 171–206
- Demand, C.: Kunstpädagogisches Repetitorium. Ästhetikkolumnen. In: Merkur. Deutsche Zeitschrift für europäisches Denken Heft 1, 61. Jahrgang (2007a), S. 51–56
- Demand, C.: Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse. In: BÖKWE. Fachblatt des Berufsverbandes Österreichischer Kunst- und WerkerzieherInnen 1/(2007b), S. 25–30
- Fischer-Lichte, E.: Ästhetische Erfahrung als Schwellenerfahrung. In: Küpper, J./Menke, C. (Hrsg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a. M. 2003, S. 138–161
- Kirschenmann, J.: Zwischen diskursivem Annähern und sprachlosem Ahnen ist der Betrachter im Bild. In: BDK-Mitteilungen (2004) 2, S. 25–27
- Kirschenmann, J./Schulz, F./Sowa, H. (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006
- Kunsterziehungstag 1/1901 (Hrsg.): Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 28. und 29. September 1901. Leipzig 1902
- Peters, M.: Erschriebene Grenz-Gänge. Wahrnehmung und ihre sprachliche Transformation in der Rezeption von Kunst. In: Gottlob, S., et al. (Hrsg.): Was ist Kritik?: Fragen an Literatur, Philosophie und digitales Schreiben. Hamburg 2000, S. 231–246
- World Alliance of IDEA ISME and InSEA: Joint Declaration of March 4, 2006.
http://www.idea-org.net/en/articles/World_Alliance_of_IDEA_ISME_and_InSEA

Verantworteter Blick Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens

*So I give you my eyes, and all of their lies
Please help them to learn as well as to see
So capture a glance, and make it a dance
Of looking at you looking at me
The Grateful Dead, Dark Throated Wind*

Im Folgenden möchte ich in einer Weise von den Grundlagen der Kunstpädagogik sprechen, die im Begründungsdiskurs der letzten Jahre möglicherweise ungewohnt scheint, vielleicht sogar als spekulativ abgetan werden mag. Jedoch scheint mir diese vom Weg der neueren Fachentwicklung abweichende und etwas distanziertere Art der Besinnung notwendig zu sein, um im Sinne hermeneutischer Begründung zurück zu der selbstverständlichsten Grundlage zu finden, die eine Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung zu tragen vermag: Das Verhältnis des Menschen zu Sichtbarkeit und Bild.

Zu weit hat der vor allem an den Hochschulen geführte Diskurs, hat auch ein großer Teil der neueren kunstpädagogischen Forschung vielerorts diese Grundlage aus den Augen und unter den Füßen verloren, hat sich in hoch getürmte und reflexiv selbstbezügliche Metaphorik verstiegen und dabei den Bezug zur schulischen Praxis ebenso vergessen wie die Ausweisung der Begründungen, die unser Fach im Rahmen des Projekts einer »allgemeinen Bildung« rechtfertigen.¹

Auch wenn daher die folgende Besinnung weit ausholend erscheinen mag, ist sie nichts desto weniger sehr eng auf die Praxis der Kunstpädagogik und den Fachdiskurs bezogen, deutet dezidiert auf den Fokus dieser Praxis: Das sich-bildende Sehen und – in der Zielperspektive – das gebildete Leben in der Sichtbarkeit, das fähig ist, auf Sichtbares mit Sichtbarem zu antworten.²

1 Bildende Kunst

Die auszeichnende Besonderheit des Faches Kunst im Projekt einer allgemeinen Bildung ist der Bezug zum Sehen. Gesehen wird zwar in der Tat auch in anderen Fächern, Bilder werden auch in anderen Fächern benutzt. Aber das Fach Bildende Kunst nimmt sich des Sehens in anderer Weise an, stellt es in den Mittelpunkt. Desgleichen sind mit Kunst durchaus auch andere Fächer befasst (die Literatur, die Musik, der Tanz, das Theater, die Geschichte, die Religion). Aber das Fach

1 Beispielhaft sei genannt: Pazzini 2008

2 Näher: Sowa 2008

Bildende Kunst hat es in auszeichnender Weise mit jener Form der Kunst zu tun, die sich wesentlich und nicht nur akzidentell auf das Sehen bezieht, sich im Sichtbaren hält.

Eben damit wird sie der anthropogenen Grundlage gerecht, die substantiell die »bildende« Kunst trägt und durchherrscht. Das Sichtbare ist der Bezugspunkt der Kunst, die sich in einer komplexen geschichtlichen Entwicklung darauf bezieht und in verschiedenen Weisen des Bildens darauf antwortet.³ Erst in einer sehr späten Phase dieser Geschichte von Sehen und Bilden gerät diese Grundlage in Vergessenheit – nämlich da, wo die Kunst der Moderne sich als »absolut« versteht, sich vom Sichtbaren löst und sich in abstrakter Weise als eine rein kommunikative Aktivität begreift. Dort verwandelt sie sich, wird zu einer Aktivität des kommunikativ-strategischen Setzens von konzeptuellen »Positionen«.

Damit aber löst sie sich von ihrer anthropogenen Grundlage. In verhängnisvoller Weise zeigt sich diese Loslösung von der dezidiert »bildenden« Kunst durch die Entwicklung der Kunst der Moderne: Mit den Tendenzen der entgrenzenden medialen Expansion, der Konzeptualisierung, der kommunikativen und »strategischen« Selbstbezüglichkeit hat die Kunst der späten Moderne selbst den ausgezeichneten Bezug zu Sichtbarkeit und Bild in Frage gestellt, namentlich in Berufung auf Marcel Duchamp.

Der hochschulische Fachdiskurs zur »Bildenden Kunst« hat sich in den letzten Jahrzehnten in immer einseitigerer und ausschließlicher Weise an der geschichtlich aktuellen Kunst orientiert und ist deren Vorgaben gefolgt: unbefragt, unbegründet, undistanziert. Meines Erachtens hat er damit einen Weg eingeschlagen, der zu revidieren ist: Denn das Unterfangen der Kunstpädagogik hat sich mindestens ebenso intensiv auf anthropologische Gründe zu beziehen wie auf die geschichtlichen Formen der Kultur. Das ist eine Frage umfassender und nicht nur temporärer Verantwortlichkeit von »Bildung«.

Viele Entwicklungsformen der späten Moderne sind im Gesamtkontext der Geschichte der Bildenden Kunst nicht mehr als Sonderentwicklungen, die sich stets nur negativ auf die selbstverständliche Basis von Bild und Sichtbarkeit beziehen: Selbst dort, wo sie diese am entschiedensten zu negieren scheinen oder sich indifferent zu ihr verhalten scheinen, nähren sie sich in Wahrheit immer noch von ihr – gleichsam parasitär. Das sich immer wiederholende strategische *displacement* vieler modernistisch-konzeptueller Kunstartivitäten arbeitet sich in der langen Linie stets noch an der geschichtlichen und anthropologischen Grundlage der *Bildenden Kunst* ab, stößt sich von ihr ab.⁴

Dieser Abstoß wird nicht nur am biographischen Bildungsweg der wichtigsten Künstler der Moderne sichtbar, die selbstverständlich tief zu Hause waren im bildenden Sehen (um nur zu nennen: Cézanne, Picasso, Matisse, Duchamp, Kandinsky, Brancusi, Moore, Giacometti, Chillida, ...), sondern deren Entwicklung

3 Vgl. prinzipiell: Eibl-Eibesfeld 2007

4 Vgl. Sowa 1996

gar nicht zu verstehen ist ohne diese tief traditionelle Wurzel. Erst die vermessene spätmoderne Behauptung einer »Kunst *als* Kunst« (Kosuth) hat die Dinge hier aus dem Lot gebracht und zu verhängnisvollen Missverständnissen geführt.

Die heute gefeierten Schübe einer »Rückkehr« der Malerei oder der Skulptur in den postmodernistischen Kunstdiskurs (etwa: nach 1980, nach 2000), gründen sich keinesfalls in der »konzeptuellen« postduchampianischen Linie, sondern eher in einem tief wurzelnden Traditionalismus, der auch an den Kunstakademien nie verschwunden war. Sie folgen keiner konzeptuellen Strategie des ironischen oder strategischen »Zurücks« zur Sichtbarkeit, sondern setzen die nie verschwundene Tradition der Bildenden Kunst erfolgreich fort.⁵

Im Blick auf diese traditionalistische und anthropologisch invariante Sub-Geschichte der Moderne stünde einer Kunstpädagogik heute wesentlich mehr Bescheidenheit gut an: Der beste Weg für sie ist »bei ihren Leisten zu bleiben« und das zu tun und zu vertreten, was ihr Eigenes ist: Bild und Gestaltung als Antworten auf Sichtbarkeit.⁶

Damit bleibt sie nicht nur zugleich bei den bildungsrelevanten anthropogenen Wurzeln der Kunst, sondern sie wird auch ihrer metaphysischen Grundlage gerecht. Genau deswegen wird hier von einer »Ethik und Pädagogik der Sichtbarkeit« gesprochen.

2 Sehen und Bilden

Wir Menschen sind Wesen, die auf das sichtbare »Es gibt« oder »Dasein« der Welt angewiesen sind und blickend darauf antworten.⁷ Wir stehen in einem lichten Weltverhältnis, das sich auch als *Sichtigkeit* bezeichnen ließe. Der lichte und offene Raum⁸ ist die Grundbedingung unseres Denkens und Handelns. Diese »Sichtigkeit« der Welt ist ebenso mit unserer anthropogenen Kondition verbunden wie zugleich tief mit unserer Geschichtlichkeit und Kultur verwoben. Sie ist uns verständlich, insofern wir uns als Menschenwesen immer-schon verstanden haben und uns darüber ins-Gespräch-kommend verständigt haben.

Das, was es zu sehen gilt, wird in der Geschichte des Menschen mit einem gestaltenden Bilden beantwortet. Es gibt eine Geschichte des Sehens, die anschaulich wird im menschlichen Bilden – namentlich in der bildenden Kunst. Unter dieser Geschichte der Kunst liegt aber stets der Grund der Sichtbarkeit als solcher. Freilich ist dieser Grund *an sich* unzugänglich: Es gibt kein »reines«, voraussetzungloses, »geschichtsfreies« Sehen. Vielmehr ist das Sehen zutiefst hermeneutisch verfasst, steht in einem hermeneutischen *Apriori*. Das Sehen und Bilden bestimmt sich geschichtlich immer-wieder fort als ein Antwortverhältnis,

5 Vgl. neuerdings: Hockney 2001, 2009

6 Berger 1999; Belting 2001

7 Zur Phänomenologie und Hermeneutik des Sehens vgl. grundsätzlich Husserl (1980), § 27; Heidegger (1976, 1977); Merleau-Ponty (1965, 1986); Levinás (1984)

8 Zum Licht vgl. Schöne, 1954 und Bering/Rooch 2008

ist verantwortet in die Sichtbarkeit. Das ist nur ein anderer Name für »MIMESIS«.⁹ So sind die Bildungen der Natur und die auf sie antwortenden Bildgestaltungen des Menschen jeweils Vorgaben und Voraussetzungen des sich immer neu bildenden Sehens – und eine Pädagogik des Sichtbaren ist stets der Schnittpunkt, in dem sich Bilden und Sehen als natürliche Genesis und als geschichtliche Tradition vermitteln.

In der älteren Fachtradition der Kunstpädagogik war diese Problemlage selbstverständlich bewusst. Sie argumentierte gleichsam doppelt: Zum einen ging sie von der anthropogenen Entwicklung des Seh- und Darstellungsvermögens aus, gewann in der empirischen Untersuchung der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens von Kindern Erkenntnisse über die anthropologischen und psychologischen Grundlagen der Kunstpädagogik. Zum anderen versuchte sie die geschichtliche Entwicklung der Bildenden Kunst in einen bildenden Bezug zur individuellen Entwicklung des Sehens und Gestaltens zu setzen.

Auch wenn dies manchmal fragwürdig erscheint und kritisiert wurde, ist eben diese Doppelfigur der Begründung meines Erachtens substanzial für unser Fach und entspricht genau dem Grundproblem kunstpädagogischer Vermittlung. Das Verhältnis zur Sichtbarkeit entwickelt sich in einer strukturierten Form, es baut sich auf, schreitet von niedrigeren Stufen zu höher entwickelten Stufen fort. Lassen wir das unberücksichtigt, dann stehen wir in Gefahr, von Heranwachsenden das Überspringen von notwendigen Stufen zu fordern, sie etwa zu früh mit Formen des Sehens zu konfrontieren, die sie natürlicherweise gar nicht zu leisten vermögen. Eine sorgfältig vergleichende Abwägung zwischen kunstgeschichtlicher Auseinandersetzung und der individuellen anthropogenen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen¹⁰ ist die Basis jeder vernünftigen Kunstpädagogik.¹¹

3 Die Entwicklung der Schichten und Stufen des Sehens und Bildens

Ein grober Überblick über die dokumentierte Geschichte des künstlerischen Sehens zeigt, dass die Anfänge sich sehr deutlich von den späteren Entwicklungen unterscheiden. Mindestens vier wesentliche Stufen des verstehenden Sehens lassen sich deutlich voneinander abheben:

- Ein Sehen und Bilden, das sich aus der untersten und tiefsten Wurzel des Sehens nährt: dem Blick in den antwortenden Blick des Anderen. Der physiognomisch fixierende, verstehende und antwortende Blick in den personalen An-Blick der Welt ist eine überwältigende Erfahrung, in der uns die Welt über den Anderen sinnhaft vertraut wird (Abb. 1). Dieser Antwort-Blick ist gleichsam die Urwurzel unseres Vertrauens und unserer Zuneigung zum Sichtbaren,

⁹ Vgl. hierzu Spaemann 2007

¹⁰ Vgl. Glas 2006a

¹¹ Vgl. hierzu grundlegend Krautz 2008



Abb. 1: Korwar- oder Ahnenfigur



Abb. 2: Figurenfragment vom Ludovisiischen Thron, Nebenseite

er ist die gründende Erschließung des Sinns des Sichtbaren, auch letztlich unseres Vertrauens in die Grundbedingungen des Sprechens und Hörens, früher noch als die Sprache selbst: Der Blick versteht und antwortet – und er versteht sich selbst antwortend. Er ist keine subjektive Aktivität des Blickens auf Gegenstände, sondern er ist allem zuvor verantwortet in eine personale Verantwortlichkeit.¹²

- Ein Sehen und Bilden, das das Sichtbare sinnvoll deutet, ihm Bedeutung gibt und es so versteht. In seiner Deutung der sichtbaren Welt konzentriert sich der Blick auf personale und dinghafte *Gestalten* und *Gestaltrelationen/Szenen* (Abb. 2). Dieses sinnhafte Gestalt-Sehen kommt einerseits dazu, Gestalten differenzierend zu erschließen, andererseits den erweiterten Kontext von gestalthaft sich abhebenden Szenen zu sehen. Beide Aspekte gehören in einer komplexen Weise zueinander und enthalten auch stets noch den Reflex der immer tragenden und mitschwingenden Grundlage des antwortenden Blicks. Alle Frühkulturen, einschließlich der gesamten antiken Kunst halten sich in dieser Ebene und kommen zu einprägsamen und hochgradig differenzierten figurativen und szenischen Gestaltungen.¹³

12 Vgl. Picard 1929; Landau 1993; Löffler/Scholz 2004; McNeill 2001; Klein 2009, S. 19–49

13 Vgl. z. B. Belting 2001

- Ein Sehen und Bilden, das sich auf das *Bild* konzentriert, als das sich das Sichtbare sehen lässt. Die sukzessive Ablösung des neutralisierten *Bildsehens* vom bedeutenden *Gestaltsehen* ist geschichtlich klar dokumentiert nicht nur in der Entdeckung des perspektivischen Bildes in der europäischen Neuzeit,¹⁴ sondern ebenso etwa (und sogar früher) in der chinesischen Kunst. Diese Form des Sehens, die die Gestalt und ihren Grund gleichermaßen wahrnimmt, beides in eine neutrale Schwebeflug bringt, zeigt nicht die direkte sinnhafte Deutung, die objekthafte Dinglichkeit und Figürlichkeit der früheren Stufe, sondern ist reflexiver, indem sie den Blick des Subjekts thematisiert, aber ebenso die »kompositorische« Form der Bildgestaltung. In der europäischen Kunst gipfelt diese Form des Sehens und Bildens in der frühen Moderne, in der das Bild *als* Bild ins Zentrum der Aufmerksamkeit tritt. Dabei löst sich das Verständnis des Sichtbaren zunehmend vom Gegenstandssehen und geht über in ein »reines« Bildsehen (Cézanne).
- Ein Sehen und Bilden, das das Bild zu übersteigen versucht – oder vielleicht auch hinter es zurückzugehen versucht. In reflexiver Wendung wird der Blick *als* Blick thematisch. Sowohl das phänomenologische analytische Verhältnis zum Sehvorgang (Kubismus) als auch die Behauptung eines »ungegenständlichen« Blickens (»abstrakte« Kunst) gehören in diese Phase der Entwicklung. Diese sich überbietende Reflexivität des Blickes gerät in eine Krise, weil das postulierte »Sehen des Sehens« sich nicht wirklich ausweisen lässt und die Basis des physiognomischen Sehens vernachlässigt. Deswegen beginnt – jenseits des modernistischen Diskurses – eine Rückkehr zum vorperspektivischen Bild, das immer wieder und immer noch ein entscheidendes Auseinandersetzungsfeld der Kunst wird (Expressionismus, Neorealismus, »postphotographisches« Sehen¹⁵).

Die Übergänge zwischen diesen gestuften Schichten sind in der Geschichte der Kunst klar dokumentiert.

Sie sind aber ebenso in der individuellen Entwicklung der Kinderzeichnung dokumentiert – und das sind genuin kunstpädagogische Einsichten zur Bildwissenschaft:

- So finden wir auch hier in den Anfängen ein physiognomisches Sehen und Bilden als die unterste Schicht, in der das gestaltende Sehen sich und die Welt findet – nach dem erst körperlich-gestischen Reagieren auf das Umfeld. Im physiognomischen Bilden hält sich das Verstehen auf der Ebene anthropogenen programmierten »Normalität«.
- Auch der folgende Übergang zum gestalthaften Sehen und Bilden ist in der frühen Kinderzeichnung klar beobachtbar. Auch er folgt einem klaren anthropogenen Programm. Die schematische Deutung des Sichtbaren bringt sukzessive bedeutete Gestalten zur Abhebung und differenziert diese zunehmend, bis hin

14 Vgl. z. B. Heidegger 1938/1977; Hockney 1999

15 Vgl. Hockney 2009

zum sinnvollen Erfassen komplex organisierter Gestalten. Der Übergang von einer rein physiognomisch-reaktiven zu einer gestalthaft organisierten Personenwahrnehmung und Gegenstandswahrnehmung stabilisiert sich auf basaler Stufe als Schemata und Darstellungsformeln.¹⁶ Sehr klar beobachtbar ist dies in der porträthaften Gesichtsdarstellung, in der die Mühen und Hemmnisse dieses Übergangs deutlich zu Tage treten.¹⁷ Gleichzeitig – und etwas nachfolgend – konfigurieren sich in den kindlichen und jugendlichen Bilddarstellungen Gestalten zu sinnhaften Szenen von relativer Geschlossenheit. In ihnen werden intersubjektive Beziehungen von Personen und Beziehungen zur Umwelt verbildlicht. Doch in alle gestalthaft dargestellten interpersonalen Figurenkorrespondenzen und Figur-Ding-Konstellationen wirkt noch immer klar erkennbar die feste Grundlage der blickenden Antwort-Erfahrung hinein.¹⁸

- Das »Bildsehen«, das anthropogen keinesfalls so stringent vorprogrammiert ist, kann nur auf dem Wege mühevoller Auseinandersetzung mit Bildern erarbeitet und erworben werden. In der Kunstpädagogik ist dieses Problem stets bewusst gewesen. Der Schritt, Gestalten zunächst in sich »bildhaft« darzustellen und sie sodann in komplexere »kompositorische« Verhältnisse zu setzen, bedarf einer überlegten didaktischen Vermittlung. Die Welt »wie Cézanne« zu sehen, liegt nicht unmittelbar nahe und kann nur in der Auseinandersetzung mit entsprechenden Vorbildern erlernt werden – gegen den Widerstand der anthropogenen Norm, denn es erfordert im Grunde eine Distanzierung vom deutenden und erkennenden Blick und eine Zuwendung zu Faktur und Syntaktik der Bildfläche. Der gesamte formale Kunstunterricht hat sich mit diesem Problem beschäftigt, und die didaktischen Einsichten dieser Arbeit sind klar dokumentiert.
- Ein »abstraktes« ungegenständliches Sehen des Sichtbaren dagegen ist eine Stufe, die im Gesamtkontext der Kunstpädagogik nur sehr spät anzusetzen ist. Die Widerstände sind hier noch erheblich höher. Eine überzeugende didaktische Lösung dieses Problems sehe ich bis heute nicht dokumentiert.¹⁹ Viele Didaktisierungsversuche der »Abstraktion« scheinen mir hier eher fragwürdig. Diese Stufe erfordert nämlich eine erneute reflexive Blickwendung, die sich gleichsam negativ zum Bildsehen verhält und dabei letztlich eine doppelte Negation einfordert. Ich bezweifle sogar, ob das über ein bloßes begriffsloses Nachahmen von »Kunst« hinausgehend überhaupt pädagogisch fruchtbar gemacht werden kann. Es ist ein Grad an Schwierigkeit und entwickelter Geistigkeit, der in der Regel der avancierteren künstlerischen Arbeit vorbehalten bleibt.

Auch wenn diese Stufenfolge sehr vereinfachend dargestellt zu sein scheint, so hat sie doch auch sehr klare Argumente auf ihrer Seite. Sehen und Bilden haben

16 Glas 2006a

17 Vgl. hierzu näher Sowa/Uhlig 2007b

18 Vgl. hierzu Peez 2006, Sowa/Uhlig 2007a und Uhlig 2008

19 Vgl. Eucker 1988

sich geschichtlich und anthropologisch heraufzuarbeiten – von den Grundlagen aufsteigend zu den reflektierten Formen, und keine Stufe kann dabei übersprungen werden. Vor allem aber kann die erste Stufe niemals übersprungen werden: Sie ist die selbstverständliche anthropogene Basis, die aller Reflexion des Bildverhältnisses je schon voraus liegt.

4 Korresponsive Sichtigkeit

Wenn Kunstpädagogik mehr sein soll als bloß eine äußerliche Vermittlung des modernistischen Entwicklungsstadiums der Kunst, muss sie in der grundständigen Aneignung der hermeneutischen und personalen Grundlagen des Sehens und Bildens ihren Ausgangspunkt nehmen – immer wieder. Es scheint mir daher aus kunstpädagogischer Sicht wichtig, die anthropogenen Grundphänomene des Blickens und Bildens stets im Auge zu behalten und sich sehr sorgfältig darauf zu beziehen, sie nicht durch eine allzu enge Bindung an kulturelle Spätformen der »Kunst« übereilt zu verdecken und zu überlagern.

Eine personale »Erdung« der sich beschleunigenden Modernisierung des Sehens ist ein dringliches Postulat künftiger Kunstpädagogik. Das erfordert eine korrigierende Revision der modernistischen Kunstpädagogik und eine Rückbesinnung auf Formen des Sehens und Bildens, die als vorgängige und grundlegende Formen personaler Weltbegegnung die natürliche und geistige Basis *allen* Sehens und Bildens sind.

Von einem hermeneutischen Standpunkt betrachtet ist die Kunst der fortgeschrittenen Moderne nur die reflexive Antwort auf das »normale«, situativ-pragmatische und anthropogen vorprogrammierte Sehen, auf unser *immer schon* gegenständlich (be)deutendes und situatives Verhalten zum personal begegnenden Sichtbaren. Das heißt aber insbesondere: zum sichtbaren menschlichen Gegenüber. Damit rückt dezidiert wieder die personale Basis eines physiognomischen und gestalthaften Sehens ins Zentrum der Kunstpädagogik. Hier muss immer-wieder und immer-schon der Ausgangspunkt der Bildungsarbeit genommen werden.

5 Gibt es ein »reines« Sehen?

Georges Didi-Huberman hat in einer erhellenden Studie über die »ungegenständliche« Plastik der Minimal-Art gezeigt, wie der reflexive Blick auf die abstrakte dinghafte Körperlichkeit und in den leeren ungegenständlichen Raum sich in Wahrheit hermeneutisch zurückbezieht auf das abwesende Gegenüber des uns körperhaft anblickenden Mitmenschen.²⁰ Didi-Huberman legt dar, dass die »ungegenständliche« Plastik der Spätmoderne und ihre Forderung nach einem »anderen«, ungegenständlichen Blicken nur der erinnernde Reflex auf die traditionel-

20 Didi-Huberman 1999; vgl. Husserl 1980, vor allem § 27

le figürliche Plastik sind. Ohne diesen essenziellen hermeneutischen Rückbezug wären sie an sich selbst bedeutungslos und unverständlich.

Aber Didi-Huberman versäumt es, diese anthropogene Voraussetzung des »ungenenständlichen« Blickens wirklich in ihrer Eigenheit zu thematisieren. Hier bleibt er in der phänomenologischen Falle des Blicks auf das bedeutungslose Ding befangen. Demzufolge bleibt sein Begriff des Bild-Blicks – ganz im Sinne der husslerischen Konzeption des Blickes – bei der Bestimmung einer »offenen Schwelle« stehen.²¹ Auch wenn der Titel seiner Studie auf das eigentliche Kernphänomen des An-Blickens anspielt, lässt er genau dieses unbestimmt: Nicht der »fremde« phänomenologische Blick auf den Körper ist das »Urphänomen« des Bildes, sondern der verstehende Blick in das Angesicht des Anderen. Ich möchte daher in Umrissen eine Theorie eines *korresponsiven Daseins in der Sichtbarkeit* skizzieren, die meines Erachtens auch die unhintergehbare Basis der Kunstpädagogik zu sein hätte²².

Im korresponsiven Blick wird das Seiende nicht als bloßes Objekt des Sehens fixiert, sondern als antwortendes und resonantes Gegenüber verstanden. Nicht wir blicken- gleichsam mit einem intentionalen »Sehstrahl« die Welt als Objekt an, sondern: Wir blicken gleichsam nur antwortend zurück in das, was uns anblickt.

Das alles überstrahlende Grundmuster dieses Resonanz-Blicks ist aber der Blick ins Gesicht des Anderen. Von diesem Blick zeugt nicht nur die Kunst der frühesten Anfänge der figurativen Plastik. Von ihm zeugen auch die Weltkulturen in einer überwältigenden Weise, aber auch die ersten zeichnerischen Äußerungen von Kleinkindern mit ihrer unübersehbaren Grundtendenz zur Physiognomisierung²³.

Ich beziehe mich hier auf die dialogisch-hermeneutischen Bestimmungen eines Daseins als Antwort-Verhältnis, das in der hermeneutischen Daseinsphilosophie Martin Heideggers, Emanuel Levinas' und Hans Georg Gadamers durchdacht wurde. Die Konsequenzen eines solchen als Antwortverhältnis verstandenen Grundverhältnisses zwischen Mensch und Welt sind für ein Verständnis von Sehen und Sichtbarkeit weit reichend. Sie konvergieren meines Erachtens mit den Forderungen einer personal begründeten (Kunst-)Pädagogik.²⁴

21 Ebd., S. 235

22 Vgl. Sowa 2007

23 Kläger 1989

24 Vgl. Krautz 2008

6 Was wir sehen, blickt uns an und ruft uns in die Verantwortung

Zwei grundsätzliche Bestimmungen eines verantwortlichen Daseins in der Sichtbarkeit wären hier hervorzuheben.

6.1 Was wir sehen, blickt uns an

Dies gilt nicht nur für den Blick ins Gesicht des Mitmenschen, dessen Anblick uns eben nicht gegenübersteht wie ein Ding, sondern uns in subtiler Weise fragt und auf uns antwortet. Im Blick in das Gesicht des Anderen verstehen wir einander – in einem reichen Wechselspiel von Spiegelungen, Projektionen, Antizipationen und Erinnerungen, von Imaginationen und Wahrnehmungen. Nicht im selben Maße, doch immer noch vollgültig gilt dies auch für den Blick auf die höheren und uns »nahe stehenden« Tierarten, die – in modifizierter und möglicherweise eingeschränkter Form – auch ein *alter ego* unserer selbst als Naturwesen sind.²⁵

Nicht ganz so direkt gültig ist die Übertragung eines solchen hermeneutischen Blick-Verhältnisses auf den Blick tiefer hinab und hinein ins Naturreich. Doch der Blick auf die Geschichte der Künste vieler Völker lehrt: Nicht nur aus der gestalteten und kultivierten Landschaft blickt uns ein *alter ego* an – als ein von Menschen gestaltetes Werk – sondern auch aus der »puren« Natur, aus der Naturlandschaft, ja selbst im Gebirge und im Ozean (aus dem wir nach Überzeugung des ersten europäischen Philosophen Thales von Milet entstiegen sind). Die chinesische Landschaftsmalerei seit der Song-Dynastie mit ihren nebelverhangenen Winterbergen, die Landschaftsbilder der australischen Aborigines, die europäische Landschaftsmalerei seit dem 16. Jahrhundert, und namentlich in der Romantik belegen: Es gibt einen *verstehenden* Blick in die Landschaft. Sie kann gleichsam unser eigenes Empfinden und Denken widerspiegeln, spricht zu uns – wie schon Kant sagte – in einer zwar chiffriert scheinenden, aber quasi-verständlichen Sprache. Die romantische Naturwissenschaft, Dichtung und Malerei suchten in einem gleichsam physiognomischen Blick auf die Natur zu einem Verständnis ihrer inneren Kräfte vorzudringen, um nur an Caspar David Friedrich, Caspar Wolf oder Novalis zu erinnern. Auch die Naturbetrachtung Goethes, Alexander von Humboldts und nicht zuletzt Darwins ist gegründet in einem verstehenden Blick, dem die Natur nichts Fremdes und kein Ding ist.²⁶

Eine Grenze bedeutet der Blick auf den Sternenhimmel, der wohl kaum physiognomisch verstanden werden kann. Immanuel Kant hat diesen Anblick »erhaben« genannt. Und doch war es genau dieser Blick des Sternenhimmels, der die frühen Menschen fast genauso intensiv angeblickt und angesprochen hat wie der Blick auf und von Mensch, Tier und Pflanze. Die Griechen sahen in den Sternen den

25 Vgl. Picard 1929; Landau 1993; Löffler/Scholz 2004; McNeill 2001

26 Vgl. Breidbach 2000, Grünbein 2001; vgl. weiter: von Humboldt 2004

hellen Blick der Götter – und die Namen, die sie den dort oben erblickten Sternbildern gaben, sprechen davon eine beredte Sprache.

Was »Verantwortung« »angesichts« dieses Anblicks heißt, ist eine Grenzfrage der Theorie des Sichtbaren. Die Antwort der Griechen war jedenfalls: Gottesfurcht und Gottesverehrung. Und der neuplatonisch-mittelalterliche Blick auf die Schöpfung ist finalisiert hin auf einen endgültigen Blick – die *visio facialis* – von Angesicht zu Angesicht Gottes, dessen »absoluter« Blick (*visio absoluta*) das Maß allen Blickens ist.²⁷

6.2 Was wir sehen, ruft uns in die Verantwortung

Es gibt zwei Aspekte dieser Verantwortung:

- Zum einen hätte sich der Blick angemessen auf das Zu-Sehende einzurichten. Er hätte es anzuschauen – nicht nach Maßgabe seines eigenen Willens, sondern in einem respektvollen Sich-auf-es-Einrichten. Das ist in gewissem Sinne eine Frage des Gewahrens der Wahrheit: Das Sehen hätte – um hier einen Ausdruck von Heidegger zu zitieren, ein »wahrendes« und sein-lassendes Sehen zu sein. Nicht ein Sehen, das sich *auf* das Zu-Sehende richtet, sondern viel mehr eines, das sich *nach* dem Zu-Sehenden richtet, sich beanspruchen lässt und den »Anspruch« des Anblicks aufnimmt.
- Zum anderen aber ist zu beachten, dass das Sehen immer zugleich ein Aussehen ist. »Aussehen« hat einen Doppelsinn: Es ist nämlich sowohl hinaus-sehen als auch ein Aussehen im Sinne eines sichtbaren Anblicks. Der englische Ausdruck des »to look« hat denselben Doppelsinn: Ein Sehen, Blicken, Lügen einerseits, andererseits aber wird der Ausdruck auch gebraucht, wenn man sagt: »She looks beautiful« – sie sieht wunderschön aus.

Diese sprachlich doppelgesichtige Eigenart des »Aussehens« und »Anblickens« ist mehr als »Reflexivität«. Sie beweist vielmehr, dass das Blicken in einem sehr grundsätzlichen Sinn von der dialogischen Begegnung zweier Gesichter her zu verstehen ist: Wir sehen das Aussehen eines Anderen – und dieser andere sieht unser Aussehen. Dies ist das grundlegend korrelative Verhältnis der Sichtbarkeit – und es begründet letztlich eine Ethik der Sichtbarkeit.

7 Ethik der Sichtbarkeit

Bedenkt man das bisher Gesagte richtig, so hat es weitreichende Folgen. Wenn wirklich ein derartiges Korrespondenz-Verhältnis zwischen unserem Blick und der »Welt« besteht, so ist unser Sehen zugleich auch immer als ein »Aussehen« im Sinne des Sich-Ziegens zu verstehen. Blicken und Sehen sind ein Verhalten. Das Gesicht ist Schau-Fläche in einem doppelten Sinn: Im gleichen Maße, wie wir nach etwas Ausblicken, zeigen wir uns im Sinne eines Anblicks.

27 Vgl. Beierwaltes 1978

- In der Begegnung mit dem anderen Menschen ist uns das manchmal bewusst – sofern wir nicht einfach verantwortungslos gaffen und starren, sondern offen und respektvoll blicken. Es ist uns klar, dass Blicke etwas mit Scham und Unverschämtheit zu tun haben können, dass Blicke liebevoll oder verletzend, sanft oder bohrend, desinteressiert oder wach, warm oder kalt, mitfühlend oder abweisend, offen oder verschlossen, scheu oder frech, flüchtig oder hingebungsvoll usw. sein können. Blicke können wahrhaftig sein oder auch lügen: Auge in Auge. Die Augen des Anderen können unserem Blick als klares Fenster der Seele begegnen oder als opaker Abgrund der Lüge. Wir können in diesem Wechselblick die Welt finden oder verzweifeln. Vielleicht ist uns auch bewusst, dass unser öffentliches und unser privates, unser heimliches, vielleicht verborgenes, unser gerades oder unser schräges Blicken allesamt Verhaltensweisen sind, die sich direkt oder indirekt auf den anwesenden oder den abwesenden Anderen beziehen. Wir bewegen und verhalten uns in einer grundlegend vergesellschafteten und deswegen auch zu verantwortenden Kultur des Blickens – und uns ist unser Blicken auch anzusehen, sofern wir es nicht verbergen, was eine Form der Ungehörigkeit ist – ebenso ungehörig wie umgekehrt der unverschämte oder abstandlose Blick. Ein personales Blicken wäre ein korresponsives, ein antwortendes Blicken, kein die anderen Menschen herabwürdigendes und zum Objekt machendes Blicken²⁸.
- Eine Ethik der Sichtbarkeit wäre aber weiter zu denken in Richtung auf eine Verantwortlichkeit für unser Aussehen. Der Anblick, der wir sind, ist zu verantworten gegenüber dem Sehen der Anderen. Wir *sehen* nicht nur in einen Raum der Sichtbarkeit hinein, wir *stehen* auch in den Raum der Sichtbarkeit hinein, sind immer schon in die Sichtbarkeit gestellt – mit unserem Gesicht, unserem Körper, unserer Gestalt und Haltung, aber auch mit unserer Kleidung, unseren Gärten und Häusern, vor allem auch mit den sichtbaren Gestaltungen, die wir herstellen und zeigen, den Bildern, Plastiken, Geräten, Fotos, Filmen usw. Ob auch die Stadt nach dem Muster des Gesichts zu lesen ist, scheint fragwürdig: Zumindest die Riesenhaftigkeit der modernen Städte lässt sie oft als gesichtslos erscheinen. Andererseits war es seit Jahrtausenden die Bestrebung der Stadtbaukunst, die Stadt als Anblick verantwortlich zu bilden. Diese Gestaltungsabsicht stößt allerdings angesichts der chaotisch formenden Kräfte der heutigen Gesellschaft an Grenzen. Es scheint mir entscheidend zu sein, die Bildhaftigkeit des Weltverhältnisses nach dem Paradigma des Gesichts zu verstehen und auszurichten – d. h. im Doppelsinn des An-Blicks.²⁹ Dies hat entscheidende Konsequenzen für die Bildtheorie, für die Bild-Ontologie, die eigentlich in einer Bild-Anthropologie

28 Vgl. hierzu in der kunstpädagogischen Praxis: Sowa 2007

29 Vgl. Belting 2001; Sowa/Uhligh 2007b

gründet: Nicht Spur und Abdruck,³⁰ auch nicht das Fenster³¹ sind die tragenden Grundmodelle des Bildes, sondern der Blick ins Gesicht des Anderen. Was es heißt, »ein Bild zu bilden«, ist zuallererst in der Blick-Begegnung mit dem Gesicht zu verstehen.

- Dies führt zu einer weiteren Frage der Ethik der Sichtbarkeit: Maß und Ökonomie des Sehens. Sowohl die Maßlosigkeit der Seh-Sucht ist ein Problem (die mittelalterliche Ethik sprach das als Fehlverhalten der *concupiscentia oculorum* an), als auch die Maßlosigkeit der Bildherstellung. Sowohl der maßlos verschlingende Blick als auch der maßlose Selbstausdruck mit Bildern, die maßlose Erzeugung von Anblicken stören die Balance eines vernünftigen personalen Verhältnisses zur Sichtbarkeit. Die Nacht und das Schweigen der Bilder gehören ebenso zur verantworteten Sichtbarkeit wie das Schließen der Augen und die bildlose Dunkelheit. Der omnipräsente technische Bildspeicher schließt die Augen nie, und er kennt auch keine Nacht, kein Vergessen und Verschweigen. Es ist so, als würde das Innere des Bildgedächtnisses und der Imagination ohne jede Grenze nach außen gestülppt und in ein ubiquitäres Zeigen von Allem verwandelt – ohne Scheu und Zurückhaltung. Damit hängt zusammen, dass das massenhafte Medien-Bild kein Gesicht mehr ist und kein Gesicht mehr hat: Es vergreift sich am Wesen des personalen An-Blicks und verstellt ihn.
- Schließlich darf im Rahmen einer Ethik der Sichtbarkeit die Frage nach der eigentlichen bildpragmatischen Dimension nicht übergangen werden.³² Den handelnden Umgang mit Bildern kann man – analog zum Sprachhandeln³³ – als »Bildspiel« bezeichnen. Doch dieses »Spiel«, das um das und mit dem Bild stattfindet, darf keine subjektivistische Ermächtigung des Rezipienten über das Bild sein, keine zweckhafte Handlung, die er mit dem Bild anstellt, kein subjektzentriertes Deuten des Bildes.³⁴ Vielmehr ist das Bildspiel analog zum Wittgenstein'schen Sprachspiel als ein Spiel zu betrachten, in dem Produzent wie Rezipient unter Regeln stehen – Regeln, die nicht willentlich generiert sind, sondern *über* beiden stehen. Es sind die Regeln der Bildethik. Nach dem hermeneutischen Muster der »antwortenden Begegnung im Anblick« verstanden ist das Bildspiel ein Sich-wechselseitig-anmessendes Meinen, Deuten und Anerkennen von »Produzent« und »Rezipient« durch die Mitte des sich-bildenden Bildes. Vor allem von Seiten des Rezipienten ist es nicht so ein aktives »Sich-verhalten« zum Bild, sondern vielmehr eine Haltung der (passivisch gedachten) *Verhaltenheit vor dem Bild*. Auch dies ist eine Regel im Rahmen einer der personalen Ethik der Sichtbarkeit. In dieser Hinsicht

30 Waldenfels 2003; Didi-Huberman 1999

31 Alberti 2002

32 Vgl. Böhme 1999; Sowa 2004

33 Wittgenstein 1971; Austin 1972

34 Das ist der prinzipielle Missgriff einer kunstpädagogischen Didaktik der »Bildumgangsspiele«, vgl. Busse 2004

gibt es eine Entsprechung zwischen dem verhaltenen Blick auf das Bild und dem respektvollen Hören der Sprache: Ein willkürliches Deuten und »Handeln« mit dem Bild ist vergleichbar mit einer absichtlichen Verdrehung und Umdeutung von gesprochenen oder verschriebenen Sätzen durch den Hörer/ Leser: Es ist ungehörig, abstandslos und zerstört die Grundlagen des Spiels. Eben hier gründet auch die Verantwortlichkeit gegenüber den geschichtlich gewesenen Bildern, die durch unseren Blick gegenwärtig werden.

8 Pädagogik der Sichtbarkeit: Die bildende Kunst im Projekt der allgemeinen Bildung

Ich will diese Ausführungen hier unvollständig stehen lassen, um noch zur Frage nach einer Pädagogik der Sichtbarkeit überzuleiten. Damit spreche ich natürlich von der Rolle von Bild, Kunst und Gestaltung im Bildungsprozess. Warum nimmt im Rahmen eines Unterfangens der allgemeinen Bildung die bildende Kunst eine so tragende Rolle ein? Ich will es an einem einfachen Beispiel in aller Kürze erläutern.

Die Bilder der Kunst – ob aktuell oder geschichtlich überliefert – machen das Sehen sichtbar, und zwar in einem dreifachen Sinn:

- Sie zeigen uns *blickende Menschen*, zeigen uns gleichsam Modelle des Blickens, Beispiele, an denen wir uns die Differenzen des blickenden Weltverhältnisses vergegenwärtigen und deren Anspruch und Folgen für unser Leben verdeutlichen können.
- Kunstdbilder selbst geben sich als *Resultat* eines Blickens zu verstehen, sie zeigen als sehr bedacht erzeugte Bilder Blicke und Blickweisen auf die Welt, die als Paradigmata sinnvollen oder fragwürdigen Blickverhaltens diskutiert werden können. Sie breiten vor uns bestimmte modellhafte Gestaltungen des Darstellens und Zeigens aus, deren Anspruch zu denken gibt.
- Kunstdbilder *fordern von uns bestimmte Weisen des Blickens ein* – verlangsamend, intensivierend, betrachtend, analysierend, eindringend, verstehend einerseits, impressiv, flüchtig, empathisch, erregend, irritierend, aufrüttelnd andererseits. Sie beanspruchen unserem Blick in besonderer Weise, fordern eine In-Frage-Stellung unseres Blickens ein, modifizieren unser Blickverhalten.

Die pädagogischen Potenziale und ethischen Implikationen dieser Fragestellungen sind weit reichend.³⁵ Vor den Bildern der Kunst werden wir nicht nur auf geschichtliche Ideen und Symbole, auf Dokumente von Weldeutung usw. verwiesen, sondern in einem sehr tief greifenden Sinn auf das offene Geheimnis der Sichtbarkeit selbst, auf unser Leben im Offenen eines sichtbaren Daseins.

35 Vgl. näher Sowa 2004

9 Kunstpädagogik: Bildung des Sehens und Gesehen-werdens

173

Eine sich jenseits des eindimensionalen Modernismus reformulierende Kunstpädagogik hat sich meines Erachtens künftig wieder stärker an einer Auseinandersetzung mit dem »Sinn des Sichtbaren« zu orientieren.³⁶ Dies ist ein bescheidenes und zugleich herausforderndes Programm, das sich auf die humanistische Anthropologie und die Urteilskraft stützt. Es impliziert nicht nur die programmatische Rückkehr zum verstehenden Blick auf die gegenständliche Welt,³⁷ sondern auch zu basalen Problemen der Gestaltung und Form.³⁸ Zugleich impliziert dieses Programm eine Rückkehr zu den elementaren Problemen von Menschenbild, Dingbild, Weltbild, Gottesbild.

Die gesamtkurriculare Durchführung dieses Programms erfordert eine methodische Einübung in das Sehen und Gestalten, angefangen mit dem Zeichnen und Formen und hinaufsteigend zu den komplexeren Bildern und Sehweisen der Kunst. In der Ausarbeitung dieses Programms gewinnt die Kunstpädagogik heute im Projekt der allgemeinen Bildung klarere Konturen.³⁹

Literatur

- Alberti, Leon Battista: Über die Malkunst. Darmstadt 2002
- Austin, John Langshaw: Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart 1972
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. München 2001
- Berger, John: Das Sichtbare und das Verborgene: Essays. Frankfurt a. M. 1999
- Bering, Kunibert/Rooch, Alarich: Raum. Gestaltung Wahrnehmung Wirklichkeitskonstruktion. 2 Bände. Oberhausen 2008
- Beierwaltes, Werner: Visio absoluta. Reflexion als Grundzug des göttlichen Prinzips bei Nicolaus Cusanus. Sitzungsberichte der Heidelberger Akademie der Wissenschaften, Philosophisch-historische Klasse, Jahrg. 1978, 1. Abhandlung. Heidelberg 1978
- Böhme, Gernot: Theorie des Bildes. München 1999
- Breidbach, Olaf: Das Anschauliche oder über die Anschauung von Welt: ein Beitrag zur neuronalen Ästhetik. Wien/New York 2000
- Busse, Klaus-Peter: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Norderstedt 2004
- Didi-Huberman, Georges: Ähnlichkeit und Berührung: Archäologie, Anachronismus und Modernität des Abdrucks. Köln 1999
- Ders.: Was wir sehen, blickt uns an. Zur Metapsychologie des Blicks. München 1999
- Eibl-Eibesfeld, Irenäus/Sütterlin, Christa: Weltsprache Kunst. Zur Natur- und Kunstgeschichte bildlicher Kommunikation. Wien/München 2007

36 Vgl. Krautz 2004

37 Vgl. auch Sowa/Uhlig 2007a

38 Vgl. Glas/Sowa 2006

39 Vgl. hierzu den didaktischen Entwurf von Glas/Seydel/Sowa/Uhlig 2008 und Sowa/Glas/Seydel 2009

- Eucker, Johannes: Gegenstandslose Kunst: Künstlerisch radikal, didaktisch banal. Erneute didaktische Überlegungen zu einem übergangenen Problem. In: *Kunst+Unterricht* (1988) 126, S. 7–12
- Glas, Alexander: Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. Ludwigsburg 2006a
- Glas, Alexander/Sowa, Hubert: Gestaltungskompetenz. Begriffsklärung und Beispielder. In: Schulz/Kirschenmann/Sowa: Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006b, S. 249–262
- Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: KUNST Arbeitsbuch 1 und Lehrerband. Stuttgart/Leipzig/Velber 2008/2009
- Grünbein, Durs: Mit Darwins Augen. Was den heutigen Forschern gut zu Gesicht stünde, lässt sich erst spüren, wenn man in die Miene des Begründers der Evolutionstheorie blickt. In: Frankfurter Allgemeine Zeitung, 23.6.2001
- Heidegger, Martin: Sein und Zeit (1927). Tübingen 1976
- Heidegger, Martin: Die Zeit des Weltbildes (1938). In: ders.: Gesamtausgabe, Bd. 5. Frankfurt a. M. 1977
- Hockney, David: Geheimes Wissen. Verlorene Techniken der Alten Meister wiederentdeckt von David Hockney. München 2001
- Hockney, David: Nur Natur – Just nature. Künzelsau 2009
- von Humboldt, Alexander: Kosmos: Entwurf einer physischen Weltbeschreibung. Frankfurt a. M. 2004
- Husserl, Edmund: Ideen zu einer reinen Phänomenologie und phänomenologischen Philosophie. Unveränderter Nachdruck der 2. Auflage 1922. Tübingen 1980
- Kläger, Max: Phänomen Kinderzeichnung. Manifestationen bildnerischen Denkens. Baltmannsweiler 1989
- Klein, Stefan: Da Vincis Vermächtnis – oder Wie Leonardo die Welt neu erfand. Frankfurt a. M. 2009
- Krautz, Jochen: Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg 2004
- Krautz, Jochen: Kunst, Person, Pädagogik. Zu den Grundlagen einer personalen Kunstpädagogik. In: Schieren, Jost (Hrsg.): Bild und Wirklichkeit. Welterfahrung im Medium von Kunst und Kunstpädagogik. München 2008, S. 39–65.
- Landau, Terry: Von Angesicht zu Angesicht. Was Gesichter verraten und was sie verborgen. Heidelberg/Berlin/Oxford 1993
- Lévinas, Emmanuel: Die Zeit und der Andere. Hamburg 1984
- Löffler, Petra/Scholz, Leander (Hrsg.): Das Gesicht ist eine starke Organisation. Köln 2004
- McNeill, Daniel: Das Gesicht. Eine Kulturgeschichte. Wien 2001
- Merleau-Ponty, Maurice: Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin 1965
- Merleau-Ponty, Maurice: Das Sichtbare und das Unsichtbare, München 1986
- Pazzini, Karl-Josef: Berge versetzen, damit es was zu erzählen gibt. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was Kunstpädagogik leisten kann. München 2008, S. 157–163
- Peez, Georg: Fotografien in pädagogischen Fallstudien: sieben qualitativ-empirische Analyseverfahren zur ästhetischen Bildung – Theorie und Forschungspraxis. München 2006
- Picard, Max: Das Menschengesicht. München 1929

- Schöne, Wolfgang: Über das Licht in der Malerei. Berlin 1954
- Sowa, Hubert: Körperlose Wahrheit? Der Grenzgang der modernen Plastik. In: In-mitten der Zeit. Beiträge zur europäischen Gegenwartsphilosophie. Festschrift für Manfred Riedel. Würzburg 1996
- Sowa, Hubert: Bildhandeln, Bildgebrauch, Bildspiel. Bildpragmatische Aspekte der Kinderzeichnung. In: Klaus-Peter Busse (Hrsg.): Kunstdidaktisches Handeln. Dortmund 2004
- Sowa, Hubert: (Sich) Bilden in der Sichtbarkeit. Kunstunterricht im Projekt der allgemeinen Bildung. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was Kunstpädagogik leisten kann. München 2008, S. 214–222
- Sowa, Hubert: Mehrdeutige Imperative. Kritisch-hermeneutische Überlegungen zur Wertorientierung in der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung. In: Matthes, Eva (Hrsg.): Wertorientierter Unterricht – Eine Herausforderung für die Schulfächer. Donauwörth 2004
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz: KUNST Arbeitsbuch Band 3. Stuttgart/Leipzig/Velber 2009
- Sowa, Hubert: Darstellung als responsives ästhetisches Handeln. Forschung zum performativen Ausdrucksvermögen von Hauptschülern. In: Georg Peez (Hrsg.): Handbuch Fallforschung in der Ästhetischen Bildung/Kunstpädagogik. Qualitative Empirie für Studium, Praktikum, Referendariat und Unterricht. Baltmannsweiler 2007, S. 23–33
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Bildhandlungen und ihr Sinn. Methodenfragen einer kunstpädagogischen Bildhermeneutik. Ludwigsburg 2007a
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Porträtiieren. Aktuelle kunstpädagogische Potenziale einer traditionsreichen Kunstraxis. In: Kunst+Unterricht, Heft 317/2007b, S. 2–7
- Spaemann, Robert: Was heißt »Die Kunst ahmt die Natur nach«? In: Philosophisches Jahrbuch, 114. Jahrgang/II. Freiburg/München 2007, S. 247–263
- Uhlig, Bettina: Welche Bilder interessieren Kinder? Eine Revision angeblich kindgemäßer Bilder. In: Impulse. Kunstdidaktik 4/2008, Oberhausen, S. 3–13
- Waldenfels, Bernhard: Spiegel, Spur und Bild: Zur Genese des Bildes. Köln 2003
- Wittgenstein, Ludwig: Philosophische Untersuchungen. Frankfurt a. M. 1971

Abbildungen

- Abb. 1: Physiognomisches Sehen: Korwar- oder Ahnenfigur, Geelvink-Bai, Irian Jaya, Melanesien. Holz mit eingelegten Molluskenschalen, eingesetzte arme, Höhe 47 cm. Etnografisk Samling, Nationalmuseet, Kopenhagen
- Abb. 2: Gestalthaftes Sehen: Figurenfragment vom Ludovisischen Thron, Nebenseite. Parischer Marmor. Höhe der Hauptseite etwa 87 cm. Wohl großgriechische Arbeit. Um 470/460 v. Chr. Rom, Thermenmuseum

Verantwortung in einer personalen Kunstpädagogik: Didaktische Perspektiven

Wenn hier nun thematisiert werden soll, welche didaktischen Perspektiven sich aus dem Problem der Verantwortung für die Kunstpädagogik ergeben, so ist in Bezug auf die in der Einführung des Bandes vorgenommene Differenzierung zu fragen, wie eine Balance der Horizonte Mensch, Kunst und Gesellschaft didaktisch anzulegen ist. Dabei wird von einem Begriff von Personalität ausgegangen, wie er einführend entwickelt wurde und an vielen Stellen in diesem Band aufscheint. Gleichwohl sollen einige Grundzüge einer so verstandenen personalen Kunstpädagogik zunächst zusammenfassend umrissen werden. Deren didaktische Dimensionen unter dem Horizont der Verantwortung werden darauf geschieden 1. in die Frage nach der *Verantwortlichkeit kunstpädagogischer Theorie und Praxis*, die auf die Verantwortung gegenüber dem Schüler zielt, und 2. in die Frage, wie auch Kunstpädagogik zu einer *Erziehung zur Verantwortung* beitragen kann.

1 Personale Kunstpädagogik

Eine personal verstandene Kunstpädagogik wird versuchen, den Verantwortungs-horizonten Mensch, Kunst und Gesellschaft gerecht zu werden, indem sie Verantwortung für die Bildung der ganzen Personen in ihren verschiedenen Weltverhältnissen übernimmt, dies jedoch unter dem Primat der anthropologischen Reflexion, also der Rückwendung aller anderen Ansprüche auf das Prinzip Person: »Das Personenprinzip ist auf der grundsätzlichen Ebene angesiedelt und bezeichnet ein generelles Prinzip, ein Prüfkriterium und einen Maßstab für vorhandene Schultheorien und schulische Konzeptionen, aber auch für konkretes Handeln, für anstehende Entscheidungen und Konfliktlösungen. Das heißt, als *pädagogisches Grundprinzip* vermag es den Maßstab einer Erziehungs- und Bildungstheorie, einer Schulpädagogik und -theorie, aber auch einer einzelnen schulischen Maßnahme und einer singulären erzieherischen Handlung zu bilden.«¹

Zum »Prinzip Person« gehört konstitutiv deren Verantwortlichkeit, die aus der prinzipiellen *Freiheit zur Selbstgestaltung* einerseits resultiert, andererseits als Anspruch aus ihrer *Relationalität* erwächst, also aus dem dialogischen Beziehungs-verhältnis zum Anderen und zur Welt: Verantwortlichkeit für sich selbst, für Mitmenschen, Gemeinschaft und die Welt als ganze.

Ich, Wir und Welt sind daher aus dem Prinzip Person ableitbare, konstitutive Bezugspunkte kunstpädagogischer Bildungsarbeit, die immer miteinander ver-

1 Weigand 2004, S. 15f.

schränkt gedacht und selten isoliert behandelt werden können²: Aufgabe ist, das Ich zu bilden in der Beziehung zum Du, zum Wir und zur Welt. Daraus ergeben sich bereits unmittelbare inhaltliche Bezugspunkte für kunstdidaktische Entscheidungen. Dabei ist allerdings zentral, dass diese Bezüge *werhaft* konnotiert sind. Anke Thyen versteht Personen als »Inter-Subjekte«, die die »Lebensform ›Moral‹« teilen, zu der sie sich nicht erst von sich selbst aus entschließen müssen, sondern die ihre Lebensform als Personen selbstverständlich ausmacht.³ Insofern geht es nicht um *irgendwie* gestaltete Bezüge, sondern um solche, die diese Moralität ermöglichen und bilden.

Für die Kunstpädagogik entscheidend ist nun, dass diese Beziehungen von Ich, Wir und Welt, die Personalität ausmachen, auch ästhetisch gefasst werden können. Ihnen liegt sinnliche Wahrnehmung zugrunde und sie können gestalterisch zum Ausdruck gebracht sowie in Rezeption und Reflexion von Kunst im engeren und von Bildern im weiteren Sinne erfahren werden. Kunstpädagogik muss demnach Schülern ermöglichen, verantwortliche Beziehungen zum Wahrnehmbaren herzustellen, um personale Selbstbildung zu ermöglichen. Ziel ist die Entfaltung des ganzen Menschen in allen Dimensionen. Diese umfassen nach Flores d'Arcais, der eine maßgebliche zeitgenössische Theorie personaler Erziehung entwickelt hat, die eigene Innerlichkeit (Ich), ihre Sozialität (Du, Wir), die denkende Erfassung der Welt (Theorie, im Sinne des griechischen θεωρεῖν, also des nachdenkenden Betrachtens) und das tätige Handeln in der Welt (als Praxis, also als lebensbewältigendes Handeln, und als Poiesis, als werkschaffendes Tun).⁴ Gerade die Kunstpädagogik kann hierzu in allen vier Dimensionen Wesentliches beitragen: Kunstpädagogik kann das Ich stärken und zur Entfaltung bringen; sie kann es mit dem Du und dem Wir verbinden; das nachdenkende Betrachten ist eine ihrer Domänen, und schließlich ist das werkschaffende, poetische Handeln ihr anderes zentrales und einzigartiges Feld. All dies zielt insgesamt auf gelungene Lebenspraxis. Kunst kann so durchaus eine Metapher für Bildung sein: Wenn Kunst als auf Formgebung und innere Kohärenz zielend verstanden wird, dann kann Kunstpädagogik zur Entwicklung einer *persönlichen Form* beitragen, denn: »Es ist immer das persönliche Leben [...], das nach Ordnung und Kohärenz verlangt.«⁵

Personale Kunstpädagogik bemüht sich demnach um einen Ausgleich der Bildungsdimensionen der Person: Weder vorrangige Subjektzentrierung noch vermeintliche künstlerische Innerlichkeit⁶ noch einseitige Gesellschaftsorientierung

2 Die Begriffstrias »Ich, Wir, Welt« ist dankend angelehnt an den gleichlautenden Titel eines Sammelbandes der Zeitschrift »Kunst+Unterricht« von 2005, ohne mit den dort vorgestellten Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufe I in jeder Hinsicht einig zu gehen. Vgl. zu den Dimensionen der Person auch den Beitrag von Jost Schieren in diesem Band.

3 Vgl. Thyen 2007, S. 316f.

4 Vgl. Flores d'Arcais 1991, S. 60ff.

5 Flores d'Arcais 1991, S. 60ff.; vgl. zum »Kohärenzgefühl« auch Antonovsky 1997

6 Die einseitige Betonung der Innerlichkeit »führt zum Solipsismus, zur Kultur des ›Übermenschen‹, zu einer Ästhetik des Dandy«. Flores d'Arcais 1991, S. 80

von Kunst noch alleinige Zweckorientierung der Gestaltung sind ihr angelegen. Zu allen Vereinseitigungstendenzen gab und gibt es in der Kunstpädagogik hinreichende Beispiele. Doch ist es auch nicht mit einem einfachen »Sowohl-als-auch« getan, also einem didaktischen Potpourri unterschiedlicher Ansätze. Vielmehr geht es um die didaktische Kernfrage, anhand welcher Grundorientierungen, die aus dem personalen Menschenbild erwachsen, sich Kunstpädagogik im Vollsinne verantwortlich gestalten lässt, wie sie also ihre Inhalte, Themen und Methoden im Sinne des Bildungsanspruchs der Person beständig *ausbalanciert*.

Eben dies bringt die Trias »Ich, Wir, Welt« als Leitidee personaler Kunstpädagogik zum Ausdruck: Das Ich entfaltet sich nur in der Begegnung mit dem Du und dem Wir und in Auseinandersetzung mit der Welt, die eben eine gesellschaftlich verfasste ist. Die gesellschaftlichen Bedingungen des Lebens werden also nicht ausgeblendet, allerdings auch nicht als Determination aufgefasst, sondern in ihrem Bezug zur Person verstanden: »Noch einmal sei betont, dass der Rekurs auf den Menschen als ›Werk seiner selbst‹ nicht meint, dümmlich übersehen zu wollen, dass jeder einzelne *tatsächlich* stets in gesellschaftlichen Bezügen lebt und sowohl durch soziale als auch durch natürliche Faktoren beeinflusst wird; nur er wird nicht von ihnen bestimmt. Im Horizont einer personalistischen Pädagogik ist die entscheidende Instanz Handeln des Menschen sein eigenes personales Gewissen«.⁷

2 Verantwortung der Kunstpädagogik

Wenn kunstpädagogische Verantwortung sich also auf die Horizonte Mensch, Kunst und Gesellschaft bezieht, muss sie in didaktischen Entscheidungen immer die Bezüge von Ich, Wir und Welt als eigentlich bildungswirksames Verhältnis in Bezug auf diese Horizonte zusammendenken. Zwar ergeben sich im Unterricht jeweils Schwerpunktsetzungen, ob ein Thema, ein Problem, ein Zugang eher anthropologisch, von der Kunst her oder gesellschaftlich begründet ist und ob hier die Subjektivität des einzelnen, die menschliche Gemeinschaft oder welthafte Bezüge im Vordergrund stehen; doch kann dies immer nur wechselweise und in stetem, verantwortlichen Ausgleich der verschiedenen Aufgaben und Dimensionen geschehen.

In anthropologischer Hinsicht ist eine Grundlage verantwortlicher Kunstpädagogik die altersgerechte Begründung kunstdidaktischer Entscheidungen gemäß den *Entwicklungsaufgaben* der verschiedenen Altersstufen.⁸ Dies meint damit mehr als die Orientierung an den bildnerischen Entwicklungsstufen, es geht um die Frage, wie Kunstpädagogik altersadäquate Entwicklungsimpulse setzen kann. Hierzu benötigt sie aber einen Begriff von menschlichen Lebensaufgaben, um nicht allein zufällig aktuelle jugendkulturelle Muster aufzugreifen, sondern auch

7 Böhm 1995, S. 114f.

8 Vgl. Fend 2005, S. 210ff.

durch kontrastive Forderungen einen Anspruch zu formulieren, an dem sich Entwicklung vollziehen kann. Dazu bedarf es jenes, von Eduard Spranger sogenannten »emporbildenden Verstehens« des Jugendlichen, was meint, »dass der Erzieher aus einem größeren Sinnzusammenhang her die Ansätze einer kulturellen Entwicklung im Heranwachsenden einordnen kann«.⁹

Am Beispiel konkretisiert: Das Thema »Biografie« wird im Kunstunterricht gerne mit Methoden der »Ästhetischen Forschung« vorzugsweise in der Pubertätsphase bearbeitet mit der Begründung, Jugendliche diesen Alters befänden sich in einer Phase der Identitätsfindung, betrieben »Identitätskonstruktion« mithilfe gesellschaftlich angebotener Muster als eine Art autopoietisches Patchwork. Hierbei sei biografische Arbeit im Sinne von ästhetischer Auseinandersetzung mit Selbstbildern hilfreich. Selten thematisiert wird dabei jedoch, wie hilfreich hierfür die betonte *Innenwendung* zum Selbst ist, mit dessen Unsicherheit Jugendliche ohnehin ständig beschäftigt sind, oder ob biografische Arbeit nicht viel sinnvoller in der *Außenwendung*, also dem Einfühlen in und dem gestalterischen Dialog mit anderen Personen vonstatten geht. Entwicklungsimpulse erwachsen weniger aus Selbstbespiegelung als aus dem personalen und gestalterischen Dialog mit Anderen, der in eine verantwortete Gestaltung einmündet. Insofern könnte für einen 8.-Klässler eine mühsam erarbeitete Portraitzeichnung der eigenen Großmutter, die ihn in einen gestalterisch-personalen Dialog bringt, wesentlich mehr zur Identitäts- und Verantwortungsbildung beitragen, als collagierte Versatzstücke medialer Vorbilder.¹⁰

Hier wird deutlich, dass Kunstpädagogik nicht ohne eine *Bildungstheorie* zur Begründung ihrer Inhalte auskommt, die anthropologisch argumentiert. Dabei versucht deren personale Fundierung dem Defizit der neuhumanistischen Bildungstheorie entgegenzuwirken, die Bildung zu einseitig als Realisation des isolierten Selbst auffasste.¹¹ Gerade die Betonung der Relationalität und der Weltorientierung der Person greift damit die zurecht eingeklagten sozialen und gesellschaftlich-politischen Dimensionen des Bildungsprozesses auf: »Bildung ist kein selbstschöpferischer Akt [...] – Sinn des Lebens ist der Andere: um des eigenen Selbst willen.«¹²

Es ist dieser *Sinn*, den Helmut Danner in diesem Band als grundlegendes Ziel des Bildungsprozesses beschreibt: Sinn entsteht aus dem In-Beziehung-Setzen

9 Fend 2005, S. 65

10 Vgl. hierzu die äußerst anregenden Ausgaben von Kunst+Unterricht 317 und 318/2007 zum Thema »Portraitieren«.

11 Bezeichnenderweise betont die Rezeption dieser Bildungstheorie in zeitgenössischer Kunstdidaktik gerade die *Selbstbildung* als konstitutiv und vernachlässigt durch Einbezug konstruktivistischer Theoreme der »Selbstreferenz« den aus personaler Sicht unabdingbaren sozialen Bezug und die daraus erwachsende Verantwortlichkeit noch weiter. Nur so ist erklärlich, wie aus einer bildungstheoretischen Besinnung und trotz Betonung der Unerlässlichkeit didaktischer Reflexion dennoch die methodische Orientierung von Kunstpädagogik an künstlerischen Strategien der Verstörung, Irritation, Provokation und Verwirrung empfohlen wird (vgl. z. B. Stielow 2004).

12 Reusch 2008, S. 84

zum Mitmenschen und den Aufgaben der Welt, in unserem Fall durch künstlerische Gestaltung. Gerade das eigene Gestalten wie die Rezeption von Kunst sind erstrangige Möglichkeiten von Sinnerfahrungen, denn »Sinn wird dort erlebt, wo etwas aufgebaut werden kann, wo sich scheinbar sinnlose Teile zu einem geordneten Ganzen, zu einem Bild, zusammenbringen lassen«.¹³ Damit ist jedoch nicht allein subjektiver Sinn als individuelle und beliebige Konstruktion gemeint, nicht das willkürliche Verfügen über Welt, sondern solche Sinnbildung zielt auf Verantwortung, »Verantwortung ist der Sinn von Bildung«, so Danner. Sinn entsteht also nur dort, wo verantwortlich geantwortet wird auf das, was begegnet. Wenn Kunst, wenn Bilder solche Sinnerfahrung ermöglichen, dann werden sie für die Schüler »lebensbedeutsam«: »Kunstprodukte pädagogisch zu vermitteln, kann doch nur dort gerechtfertigt werden, wo aufgrund ästhetischer Strukturqualitäten Wirkungen auf das Subjekt erwartet werden und potenziell menschliche Erziehungsprozesse in Bewegung gesetzt werden.«¹⁴

Um auch hier konkret zu werden: Um solches persönliches Beteiligtsein in der Kunstrezeption zu erreichen, ist es üblich, Kunstwerke mit einem »Percept« und praktisch-rezeptiven Methoden »handlungsorientiert« zu erschließen.¹⁵ Dies führt jedoch nur dann zu einer nicht beliebigen Sinnbildung, wenn es nicht bei praktischen Einstiegen bleibt, denn Handeln allein garantiert kein Verstehen. Vielmehr liegt die entscheidende Schwierigkeit darin, die durch praktische Verfahren entstandenen subjektiven Sinnbildungen mit dem objektiven Werk in einen Dialog zu bringen, in dem Schüler sich einem Verstehen des Werks annähern und die persönliche Sinnbildung verobjektivieren, womit zugleich ihre persönliche Sinn-dimension erweitert wird: Erst im Abgleich des »Ich« am »Wir« und der »Welt« findet es ein sinn-volles Maß.

»Sinn als das Unsinnliche (›Geistige‹), das sich im Sinnlichen vermittelt«¹⁶ spricht also die *geistige Dimension* des Menschen an. Sinn ist somit nur in der aktiven, geistig-innerlichen wie praktisch handelnden Auseinandersetzung mit der Welt und den Mitmenschen zu erfahren. Die *Sinne* sind dabei Erkenntnisorgane, jedoch nicht selbst Hauptziel kunstpädagogischer Arbeit. »Sinnenbewusstsein« und eine »Schule der Sinne« laufen leer bzw. verbleiben im Kreis subjektiver Selbstbezüglichkeit, wenn sie nicht geistig bewältigt und in verantworteten Sinn verwandelt werden. Daher ist auch eine isolierte Schulung von Sinnesempfindungen allenfalls als gelegentliche Achtsamkeitsübung relevant, nicht als kunstdidaktische Grundfigur.

Personale Kunstpädagogik betont aufgrund der Relationalität von Ich und Welt vielmehr das Prinzip des *Sichtbaren*, des *verstehenden Sehens* und der gestaltenden Antwort, wie dies in diesem Band Hubert Sowa grundlegt. Gerade das Ausbilden des Vorstellungsvermögens erweist sich als wesentliche Entwicklungsaufgabe

13 Maurer 1992, S. 55

14 Jakobi 1988, S. 22

15 Vgl. Krautz 2005

16 Schleißheimer 1978, S. 16

des Jugendalters.¹⁷ Dabei spielt das gegenständliche Zeichnen eine entscheidende Rolle, wie Carina Sucker in diesem Band zeigt: »Bildkompetenz« hängt von der Ausbildung innerer Bilder ab, die in der Auseinandersetzung mit Sichtbarem entwickelt werden müssen.

Daher ist auch die Orientierung an differenzierter und qualifizierter *Gestalt- und Formgebung* wesentliches Kennzeichen verantwortlicher Kunstpädagogik. Gestalt-Geben in Kunst oder angewandter Gestaltung ist als anthropologisches Phänomen eine Form des Antwort-Gebens: »Der Mensch ist das auf Antwort angewiesene Wesen. Eine Form des Antwortens ist das Gestalt-Geben. Doch dies ist nicht Willkür; es ist ebenso ein Finden. Denn es steht in Korrespondenz zum sinnlich Gegebenen. [...] Wir können auch sagen, Gestalten sei das Hervorbringen eines Sinnhaften.«¹⁸ Dieses handelnde Antwort-Geben durch Gestaltung ist somit eine Form von Ver-Antwortung und stellt die Frage nach ihrer Qualität: »Gute Gestaltung zeichnet sich dadurch aus, dass sie sinnen- und sinnorientiert ist; dass sie in Ernsthaftigkeit und Echtheit auf einem existenziellen Antwort-Geben gründet; dass sie in Redlichkeit vollzogen wird.«¹⁹ Hier muss also unabhängig von manchen Aporien der Kunst, für die die Frage von Gestaltungsqualität manchem als obsolet erscheint, aus didaktischer Notwendigkeit sehr wohl ein Qualitätsbegriff begründet und mit den Schülern entwickelt werden. Das schließt die altersgemäße Einführung in die Schwierigkeiten, diesen zu begründen, nicht aus,²⁰ ohne Grundlage und Alternative ist dies jedoch kaum sinnvoll möglich.

Ähnliches gilt für die weithin als kunstpädagogische Kernaufgabe betrachtete Förderung von *Kreativität*. Die personale Begründung des Schöpferischen als bildendes Weltverhältnis stand seit Beginn Kreativitätsdiskussion in Widerspruch zu seiner Funktionalisierung durch Militär und Industrie.²¹ Wenn sich Kunstunterricht heute vorrangig über das Kreativitätsparadigma legitimiert, mag dies im Boom der »Creative Industries« und allgegenwärtige Kreativitätstrainings für Manager zwar zeitgemäß erscheinen. Fraglich bleibt jedoch, wie nicht allein der Wert des Neuen, Eigenen, Besonderen betont wird, sondern auch die Frage der Verantwortung dafür. Kreativität ist auch als Eigenschaft der Person kein Wert an sich, sondern muss rückgebunden sein an die Frage der personhaften Verantwortung für Ich, Wir und Welt.²² Und möglicherweise wäre auch eine kritische Distanz zum im Kreativitätskonzept angelegten Fortschrittsglauben der Moderne angebracht, der heute auch ökonomisch und ökologisch an seine Grenzen stößt. Kunstdidaktisches Kontrastprogramm wäre etwa die regelmäßige Frage nach dem Alten: Was haben andere vor uns gemacht? Auf wessen Schultern stehen wir eigentlich? Oder auch eine neue Wertschätzung der *Mimesis*, die immerhin in der Erziehungswis-

17 Vgl. Glas 2006

18 Danner 1993, S. 15

19 Danner 1993, S. 18

20 Anregungen hierzu von Franz Billmayer unter www.bilderlernen.at

21 Vgl. Krautz 2009

22 Vgl. Ruggenini 2006

senschaft seit längerem anthropologisch rehabilitiert wird. Nachahmung ist auch im Kunstunterricht kein Delikt, sondern eine sinnvolle Form personaler Weltbegegnung: Im Mimetischen liegt die »Genese des Sozialen«.²³

Vor diesem Hintergrund personaler Anthropologie kann also das Bezugsfeld *Kunst* als zwar wesentlicher, aber nicht alleiniger oder bedingungsloser Horizont kunstpädagogischer Verantwortung gelten. Vielmehr muss sich Kunst als bildungswirksame Mitwelt erweisen, die Ich, Wir und Welt tatsächlich in einen Bezug bringt. Kunstdidaktik muss Kunst in diesem Sinn kritisch bewerten. D. h. entscheidende Aufgabe von Kunstdidaktik ist die sinnvolle *Auswahl von Unterrichtsgegenständen*. Gerade angesichts begrenzter Zeit und Möglichkeiten von Kunstunterricht ist eine sorgfältige Begründung von gestalterischen Aufgaben, Inhalten, Thematiken, zu betrachtenden Bildern und Kunstwerken entscheidend. Solche Entscheidungen können nicht allein anhand innerkünstlerischer Kriterien, zufälliger Vorlieben des Lehrers oder »heimlicher Lehrpläne« getroffen werden, sondern müssen etwa fragen: Welche Meinung vom Ich, vom Wir, von der Welt spiegelt sich in einem Bild? Ist dies sinnvoll und verantwortbar? Wie werden problematische Aspekte im Unterricht nicht nur thematisiert, sondern konstruktiv gewendet? Welche Forderung stellen Gestaltungsfragen an den Schüler? Wie kann er ihnen gerecht werden? Wie und an welchen Maßstäben wird Gestaltung verantwortet? Usw.

Kriterium ist also auch für Kunstunterricht die *Wert- und Sinndimension* der Unterrichtsgegenstände, wie dies Helmut Danner in seinem Beitrag betont. Geraade weil die Kunst die Freiheit zu Irritation, Dekonstruktion und Destruktion hat, muss ein Kunstpädagoge sehr genau reflektieren, was er in welcher Weise verantworten kann und wie er Möglichkeiten positiver Sinnfindung aufbauen will. Dies betrifft jede einzelne Inhaltsentscheidung des Unterrichts, jede Entscheidung für ein Bild, einen Künstler, eine künstlerische Technik. So ist auch hier exemplarisch in Bezug auf das verbreitete, mitunter als genuin künstlerische Haltung verstandene Experimentieren zu fragen, wie sich dabei Willkür vermeiden lässt und Schüler tatsächlich zu einer verantworteten Gestaltung finden. Bleibt es beim Experiment, und das häufiger, kann sich beim Schüler der Eindruck zu einer Haltung verfestigen, dass Kunst eine Sache des subjektiven Beliebens sei, dass sich ähnlich wie in alltäglichen Konsumzusammenhängen schnell etwas machen lässt, das letztlich keinen Wert besitzt und somit auch das Selbstwertempfinden des Produzenten nicht hebt. Verantwortung für das eigene gestalterische Tun wird dann zugunsten einer vermeintlich künstlerischen Allmacht dispensiert, die sich unabhängig von Ansprüchen außerhalb des Selbst wähnt.

Solche objektiven Ansprüche der Kultur werden im Horizont *Gesellschaft* deutlicher präsent: Wie steht das Ich zum Wir und zur realen Welt? Ein personales Verständnis von Freiheit in Verantwortung, das den Menschen weder als gesellschaftlich determiniert noch als autonom erhaben über Verhältnisse und Ansprüche der

Gesellschaft versteht, wird daher im Kunstunterricht sehr sorgfältig abwägend mit diesen Bezügen umgehen.

So bedeutet gesellschaftliche Verantwortung von Kunstpädagogik zum einen sicherlich, Schülern eine *kritische und wertbezogene Orientierung in der Bilder- und Medienwelt* zu ermöglichen, die heutige Lebenswelt und gesellschaftliche Realität maßgeblich prägt.²⁴ Diese muss jedoch mehr sein, als das vorrangig auf Analyse- und Handlungsfähigkeit zielende Konzept »Bildkompetenz«. Orientierung in der Bilderwelt ist ohne Orientierungsmaßstäbe nicht möglich – und diese sind nicht aus den Bildern selbst zu gewinnen. Möglicherweise gehört zur »Bildkompetenz« sogar die Fähigkeit zur Bilddistanz, zum Bildverzicht,²⁵ die wiederum nur aus der Erfahrung von sinnvollen Alternativen erwachsen kann, die deziidiert als solche angeboten und nicht der beliebigen Selbstfindung der Schüler überlassen werden können.

Dazu gehört etwa die jeweils altersangemessene Einführung in die durch die Bildende Kunst verkörperte *kulturelle Tradition*: Hier liegen Sinnangebote vor, die so in den Horizont der Schüler gerückt werden müssen, dass sie lebenswirksam werden können.²⁶ Enkulturation ist dabei gleichzeitig eine aus der gemeinsamen Tradition resultierende Anforderung wie auch Entwicklungsaufgabe des einzelnen jungen Menschen. Helmut Fend erinnert an diese von Eduard Spranger grundgelegte Dimension, die Enkulturation als Chance der personalen Entwicklung an den Gegenständen der Kultur begreift: »Die Pädagogik des Jugendalters muss deshalb immer auch eine Bildungstheorie enthalten, die die jugendliche Suche nach dem Weltverständnis und nach einem Selbstverständnis an die Angebote der kulturellen Tradition bindet. Die Weltaneignung darf nicht ausschließlich dem zufälligen und ungeleiteten Lernen über Medien dem Alltagsleben überlassen bleiben. Erst eine systematische Einführung in die Hintergründe unserer Kultur erlaubt ein adäquates Verständnis und ermöglicht eine Enkulturation auf einem hohen Niveau. Selbstwerdung ist nur im Rahmen der kulturellen Traditionen, ist nur als komplementärer Enkulturationsprozess möglich.« »Bildungsinstitionen [...] können durch die Einführung in die kulturellen Traditionen einen Erfahrungsraum schaffen, der Jugendliche vom Reichtum okzidentalier Ideale des Menschseins profitieren lässt. Damit kann die Schule aufleuchten lassen, wie ›gutes Leben‹ im Licht dieser Traditionen unter modernen Bedingungen des Lebens und Überlebens aussehen könnte.«²⁷ Hierbei könnte Kunstunterricht eine zentrale Bedeutung haben.

Eine weitere Dimension gesellschaftlichen Verantwortung von Kunstpädagogik betrifft ihre Beiträge zur *beruflichen Propädeutik*: Für welche ganz konkreten Fähigkeiten und Fertigkeiten ist Kunstunterricht verantwortlich, die zur konstruktiven

24 Vgl. für den Versuch einer Realisation dieses Anspruchs einer kritischen und wertorientierten Bilddidaktik am Beispiel der Fotografie Krautz 2008 und 2004a

25 Vgl. Sowa 2006

26 Vgl. Jakobi 1988

27 Fend 2005, S. 460 u. 469

und reflektierten Arbeit in gesellschaftlichen Felder, die mit Kunst und Gestaltung zu tun haben, befähigen? Auch hier konkret: Wenn etwa eine Friseurmeisterin berichtet, dass eine Auszubildende nicht in der Lage ist, auf der Schemazeichnung eines Kopfes die Konturlinie des Haaransatzes von der Seitenansicht auf der Rückansicht fortzusetzen, dann fällt dieser Mangel an grundsätzlichem räumlichem Vorstellungsvermögen in den Verantwortungsbereich von Kunstunterricht (wie auch immer diese spezifische Situation zu erklären sein mag). Zudem ist dieser Mangel nicht allein für die Berufsausübung ein Problem, sondern verkürzt den Weltzugang insgesamt.

Dabei sind Möglichkeiten zur Förderung dieser auch berufllich relevanten Fähigkeiten in vielen Bereichen des Kunstunterrichts ohnehin angelegt, es bedarf oft nur stärkerer Akzentsetzungen, um diese expliziter zu fördern und auf mögliche Arbeitsfelder hin zu bedenken.²⁸ Auch explizit auf Anwendungsbezüge gerichtete Themen und Aufgaben im Kunstunterricht besitzen Bildungswirksamkeit, denn gerade in angewandten Gestaltungsaufgaben tritt den Schülern eine *objektive Forderung* entgegen, die es zu bewältigen gilt: Hier korrigiert nicht der Lehrer, sondern die Sache selbst. Aus Spiel wird Ernst, nicht das Selbst, sondern der Andere und die Welt treten in den Vordergrund: »der Mensch wird nicht er selbst, indem er in erster Linie sich selbst sucht, sondern indem er selbstlos wird. Damit ist Erziehung nicht Selbstsuche, sondern In-Anspruch-Nahme. Erziehung hat dahin zu führen, dass der Mensch bereit ist, sich Aufgaben zu stellen und diese zu übernehmen. Aufgaben gibt es immer und überall in einer Welt, in der es Mitmenschen und Sachen gibt«.²⁹ Dies bereitet eine Sinnerfahrung im angewandten Tun vor, denn Lebenssinn »findet der Mensch erst in einem Tun, das von Sinn erfüllt ist, weil es anderen dient [...]. Sinnvolles Tun wirkt aufbauend«.³⁰ Berufllich-praktische Orientierung im Kunstunterricht zielt also auf praktische Geschicklichkeit, auf tatsächliche Brauchbarkeit des Gegenstandes, stellt sich realen Notwendigkeiten und Bedürfnissen anderer Menschen, also dem Anspruch der von der wirklichen Welt ausgeht.³¹ Solche, aus der Daseinsbewältigung resultierenden Bildungsdimensionen, die Verantwortung konkret erfahrbar machen, waren vormals im auch technisch orientierten Werkunterricht aufgehoben, der heute

28 Das Ende 2010 erscheinende »Arbeitsbuch Kunst Bd. 2« (Klett- u. Friedrich-Verlag) legt gerade für den Kunstunterricht der Mittelstufe auf die Bewältigung konkreter, lebensnaher Gestaltungsaufgaben sowie auf deren Bezüge zu Berufsfeldern einen Schwerpunkt des kunstdidaktischen Konzepts und versucht damit einerseits Entwicklungslagen der Jugendlichen und ihren gesellschaftlichen Lebensbedingungen gerecht zu werden, andererseits genau über den Aufbau tatsächlichen Könnens zu positiver Selbstwertentwicklung und verantwortlichem Handeln beizutragen.

29 Braun 1983, S. 77

30 Kranich 2006, S. 14f.

31 Ich danke meinem Kollegen Prof. Dr. Peter Schneider, Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter, für die Hinweise auf die Bedeutung einer personal verstandenen berufllich-praktischen Bildung.

an den meisten Schulen vergessen ist.³² Somit sind Basisfähigkeiten im visuellen Gestalten, im Entwerfen kommunikativer Zeichen, im räumlichen Verstehen, im Visualisieren von Vorstellungen, im handwerklichen Umgang mit Materialien wie Holz oder Metall nicht allein für eine Vielzahl heutiger Berufsfelder relevant, sondern zählen zugleich als prinzipielle Weltzugänge zur allgemeinen Bildung. Sie gehören unbedingt auch zum Verantwortungsbereich des Kunstunterrichts.

3 Erziehung zur Verantwortung in der Kunstpädagogik

Eine im skizzierten Sinne verantwortete Kunstpädagogik kann damit auch Beiträge zu einer Erziehung zur Verantwortung leisten. Dieser Aufgabe muss sich auch der Kunstunterricht stellen, denn sie folgt aus dem Erziehungsauftrag der Schule. Erziehung zur Verantwortung meint dabei die Verantwortung für sich selbst, Mitmenschen, menschliche Gemeinschaft und Gesellschaft sowie die Welt als Ganze – für Ich, Wir und Welt.

Gerade der oben zuletzt genannte Aspekt verweist bereits darauf, dass sich Verantwortung darin realisiert, den Forderungen eines fachlichen *Könnens* gerecht zu werden. Die Sache selbst fordert Verantwortlichkeit ein, wenn sie als Anspruch erscheint, dem es gerecht zu werden gilt, um eine Erfahrung des Gelingens zu machen.³³ Hier ergibt sich nun für Kunstunterricht insofern ein Problem, als gerade die Kunst der Moderne immer wieder das Nicht-Können-Müssen betont oder Können auf intellektuelle Diskursebenen verlagert, die Schülern nur schwer zugänglich sind. Die oftmals im Unterricht verhandelten Arbeiten Marcel Duchamps zeigen dies exemplarisch. Zwar wird man versuchen, den Schülern die künstlerische Innovation etwa Duchamps nahezubringen, tatsächlich wird dafür aber gerade das, was Schüler spontan als echtes Können in der Kunst empfinden, also die naturalistische Wirklichkeitsabbildung, meist mit der Autorität des Kunstlehrers eher abgewertet. Was dann bleibt, ist der diffuse Eindruck von Beliebigkeit: Das kann doch jeder!

Kunstunterricht muss also Können verlangen und die vielfältigen Dimensionen von Können in der Kunst deutlich machen. Dabei ist eine *pädagogische Haltung* vonnöten, die in dem viel rezipierten Dokumentarfilm über ein Tanzprojekt mit Jugendlichen »Rhythm is it!« deutlich wird: Erziehend ist hier nicht »die Musik« oder »der Tanz« an sich, sondern der hohe Anspruch der Sache, den der Tanzlehrer ungebrochen an die Schüler weitergibt: Sie müssen dem Ernstfall der Aufführung auf großer Bühne gerecht werden, ohne dass die Anforderungen an sie »pädagogisch« reduziert würden. Für deutsche Pädagogik insgesamt aufschlussreich ist dabei eine Stelle im Film, in der Lehrer ihre Schüler vor den strengen

32 Vgl. Lackner 1988. Noch weitgehend als durchgehender Anspruch realisiert ist diese Dimension in der Pädagogik der Waldorfschulen.

33 Vgl. Wehner 2009

Maßstäben des Tanzpädagogen in Schutz nehmen möchten: Derart kann jedoch nicht Verantwortung an der und für die Sache wachsen.³⁴

Verantwortung ist als Haltung – wie oben ausgeführt – an das personale Gewissen gebunden. Damit ist also die *Bildung des Gewissens als Erziehung zur Achtung vor dem Anderen*, der Welt, dem Leben insgesamt Aufgabe auch von Kunstpädagogik. Hierfür ist erstens eine deutlichere Orientierung von Inhaltsentscheidungen nicht allein an innerkünstlerischen Problemen notwendig, sondern an dem, was Wolfgang Klafki einmal als Schlüsselprobleme der Gegenwart identifiziert hat, die an Aktualität nichts verloren haben. Demnach müssen als *inhaltlich-thematische Orientierungen* im Kunstunterricht auch Fragen persönlicher wie gesellschaftlicher Verantwortung erscheinen, etwa die Friedensfrage, das Umweltproblem, die Menschenrechte etc.³⁵ Auf diese Themen lassen sich gerade aus der Perspektive der Kunst spezifische Blickwinkel gewinnen. Und sie entsprechen den Entwicklungslagen insbesondere von Jugendlichen, für die die »großen Fragen« der Menschheit wesentlich werden.

Zweitens ist entscheidend, dass Achtung und Verantwortung nicht vorrangig auf moralischer Reflexion basieren, sondern einer entsprechenden gefühlsmäßigen Sensibilität bedürfen.³⁶ Verantwortung lernt man also weniger durch Dilemmata-Diskurse als durch Erleben und eigenes Handeln. Die auch in der Kunstpädagogik bekannten Bemühungen, durch distanzierte Reflexion, rationale Analyse und Kritik insbesondere von Medienbildern verantwortliches Entscheiden und Handeln zu fördern, zeigen immer nur begrenzt Wirkung, da sie übersehen, dass Verantwortung immer auch ein Problem ihrer *gefühlsmäßigen Verankerung* und nicht allein ihrer verstandesmäßigen Durchdringung ist.³⁷ Hierauf hat Hans Jonas in seiner Theorie der Verantwortung aufmerksam gemacht: Nicht das Sittengesetz und die vernünftige Einsicht darein motiviere sittliches Handeln, sondern unser unmittelbares emotionales Affiziertsein. Nur das Gefühl können den Willen bewegen, das unmittelbare Antworten auf ein Gegebenes³⁸: »Das *Gesetz* als solches kann weder Ursache noch Gegenstand der Ehrfurcht sein; aber das *Sein*, erkannt in seiner Fülle oder einer Einzelerscheinung derselben, begegnet einem Sehvermögen, das nicht durch Selbstsucht verengt oder durch Stumpfheit getrübt ist, kann wohl Ehrfurcht erzeugen – und kann mit dieser *Affizierung unseres Gefühls* dem sonst kraftlosen Sittengesetz zuhilfe kommen, das da gebietet, dem innenwohnenden *Anspruch* von Seienden mit unserem eigenen Sein Genüge zu tun.«³⁹

34 Vgl. Felten 2010, S. 177ff.

35 Vgl. hierzu die Beiträge von Bettina Uhlig und Martin Zülch in diesem Band.

36 Vgl. Speck 1996, S. 121

37 Vgl. Nipkow 2008; exemplarisch aufgearbeitet für das Problem der Friedenserziehung im Kunstunterricht in Kraut 2004b, 2004c und 2006.

38 Vgl. Jonas 2003, 162ff.

39 Jonas 2003, S. 170

»Und nun liegt es im Wesen unserer moralischen Natur, daß der Appell [...] eine Antwort in unserem Gefühl findet. Es ist das Gefühl der Verantwortlichkeit.«⁴⁰

Jonas umreißt damit recht exakt die zuvor entwickelte didaktische Kontur einer personalen Kunstpädagogik und ihrer Verantwortung: Ziel wäre es, das »Sehvermögen« für die Welt und die Mitmenschen zu öffnen, Achtsamkeit zu üben,⁴¹ genaueres Erfassen zu lehren, Mitfühlen zu ermöglichen und durch gezielte Auswahl entsprechender Kunst und Bilder Möglichkeiten positiver gefühlsmäßiger Identifikation zu schaffen. Dies bedeutet nicht pädagogische Manipulation, sondern bringt die affektive Qualität von Bildern zur Wirkung, um Verantwortungsgefühl anzusprechen, wobei Mittel und Wirkungsweise dieser Bilder sehr wohl auch reflektiert werden müssen.⁴²

Notwendig ist also nicht Belehrung, sondern das Erleben und Üben von Achtsamkeit und Verantwortlichkeit.⁴³ Ulrika Eller-Rüter und Bettina Uhlig zeigen in diesem Band mit Studenten, wie dies gerade in und mit der Kunst möglich ist, wie künstlerische Arbeit und Vermittlung konkret handelnd Verantwortung für Welt und Mitmenschen übernimmt. Dies können auch Modelle für die Arbeit mit Schülern sein, die Kunst und sozialen Einsatz verbinden.⁴⁴

Erziehung zur Verantwortung heißt in der Kunstpädagogik also, Situationen zu schaffen, in denen Schüler aufgefordert sind, sich in produktivem Tun wie rezeptivem Wahrnehmen selbst zu überschreiten, eine Antwort auf Mensch und Welt zu geben und diese zu verantworten. Ob dies gelingt, ist allerdings weder messbar noch gibt es etwa eine definierbare »Verantwortungskompetenz«. »Verantwortung kann [...] nicht operationalisiert (meßbar gemacht) und auch nicht evaluiert (überprüft) werden. Sie läßt sich letztlich nur am Menschen und aus dem Werk selbst erschließen.«⁴⁵ Hierzu bedürfen Kunstpädagogen einer Sensibilität in der pädagogischen Wahrnehmung, die durchaus einer achtsamen künstlerischen Wahrnehmung durchaus verwandt ist: Ein personaler Akt sehenden Verstehens, der zugewandten Teilnahme, »nicht schon des rationalen Erkennens; es ist dieser Blick der Person, der Leben schenkt und Geschichte macht«.⁴⁶

40 Jonas 2003, S. 162f.

41 Vgl. Sowa 2002

42 Vgl. Krautz 2004c

43 Vgl. Speck 1996, S. 120–127

44 Vgl. Hierzu die Beispiele von Kunst-Kursfahrten, die bewusst Kunstbetrachtung, eigene Gestaltung und soziales Engagement vereinen. Ein Schüler resümiert: »Wir haben nicht nur Kunst betrachtet, sondern mit unseren eigenen Händen Kunst geschaffen. Kunst, die einen großen Zweck hat und Menschen hilft.« (Eller-Rüter 2004, S. 983, vgl. auch Eller-Rüter 2006)

45 Braun 1983, S. 80

46 Flores-d'Arcais 1991, S. 59

Literatur

189

- Antonovsky, Aaron: Salutogenese. Zur Entmystifizierung der Gesundheit. Tübingen 1997
- Böhm, Winfried: Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. Würzburg 1995²
- Braun, Walter: Einführung in die Pädagogik. Bad Heilbrunn/Obb. 1983³
- Danner, Helmut: Sind die blauen Berger »Kunst«? Gestalt-Geben als menschliches Phänomen. Vortragsmanuskript, Kairo 1993 (http://www.helmut-danner.info/pdfs/Sind_die_Blauen_Berge_Kunst.pdf, 12.05.2010)
- Eller-Rüter, Ulrika: Das Sarajevo-Projekt – eine etwas andere Kunstdfahrt. In Erziehungskunst 9/2004, S. 980–984
- Eller-Rüter, Ulrika: Ungarn-Projekt, In Erziehungskunst 11/2006, S. 1193–1195
- Felten, Michael: Auf die Lehrer kommt es an! Für eine Rückkehr der Pädagogik in die Schule. Gütersloh 2010
- Fend, Helmut: Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Wiesbaden 2005³
- Flores d'Arcais, Giuseppe: Die Erziehung der Person. Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie. Stuttgart 1991
- Glas, Alexander: Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik Bd. 2. PH Ludwigshafen 2006
- Jakobi, Wolfgang: Lebensbedeutsame Bilder. Pädagogische Interpretation von Kunst. Weinheim 1988
- Jonas, Hans: Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technologische Zivilisation. Frankfurt a. M. 2003
- Kranich, Ernst-Michael: Über die Bedeutung von Sinn – Sinn als erlebte Bedeutung. In: Buck, Peter (Hrsg.) Wie gelangt ein Mensch zu Sinn? Eine Installation zu Fragen der Pädagogik. Stuttgart 2006, S. 11–16
- Krautz, Jochen: Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg 2004 (a)
- Krautz, Jochen: Mit Verstand und Gefühl für den Frieden. Überlegungen zur Kunstpädagogik als Friedenserziehung. In: BÖKWE – Fachblatt des Berufsverbandes österreichischer Kunst- und Werkerzieher 1/März 2004 (b), S. 4–8
- Krautz, Jochen: Kunstpädagogik als Friedenserziehung. Einige grundlegende Betrachtungen am Beispiel der Ausstellung »The Family of Man«. In: Mahlberg, Hermann J. (Hrsg.): Topoi. Beiträge zu einer kulturarchäologischen Ortsbestimmung. Festschrift für Rainer K. Wick zum 60. Geburtstag. Wuppertal 2004 (c), S. 61–73
- Krautz, Jochen: Erleben – Machen – Verstehen: Praktische Kunstrezeption zwischen Kunst und Subjekt. In: BÖKWE – Fachblatt des Berufsverbandes österreichischer Kunst- und Werkerzieher 2/Juni 2005, S. 15–22
- Krautz, Jochen: Bildende Kunst und Friedenserziehung. In: Haußmann, Werner/Bieiner, Hansjörg/Hock, Klaus/Mokrosch, Reinhold (Hrsg.): Handbuch Friedenserziehung. Interreligiös, interkulturell, interkonfessionell. Gütersloh 2006, S. 409–417
- Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst+Unterricht 319/2008 »Digitale Fotografie«
- Krautz, Jochen: Kreativität zwischen Person und Funktion. Aktuelles und Grundsätzliches zur Kritik des »schwachen Begriffs«. In: Kunst+Unterricht 331/332/2009, S. 75–81

- 190 Lackner, Stefan: Bildungsdimensionen der Werkpädagogik. Zur Theorie innovativer und kreativer Lehr- und Lernprozesse in der Werkerziehung. Frankfurt a. M. 1988
- Maurer, Friedemann: Lebenssinn und Lernen. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Bad Heilbrunn 1992²
- Nipkow, Karl Ernst: Wer ruft, wenn das Gewissen sich meldet? Gewissensbildung neu aktuell. Vortrag vom 5.–6.12.2008 (http://www.ev-akademie-rheinland.de/akademie/eair_Text_Nipkow.pdf, 12.05.2010)
- Reusch, Siegfried: Bin ich ein gebildeter Mensch? Bekenntnisse eines Hochstaplers. In: der blaue reiter. Journal für Philosophie Nr. 25, 1/2008, S. 82–88
- Ruggenini, Mario: Kreativität und Interpretation. Gehört dazu noch die Frage nach der Wahrheit? In: Abel, Günter (Hrsg.): Kreativität. XX. Deutscher Kongress für Philosophie, 26.–30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin. Kolloquienbeiträge. Hamburg 2006, S. 216–233
- Schleißheimer, Bernhard: Der Sinn, das Gute und die Werte. In: Tschauder, Herbert Zöpfl, Helmut (Hrsg.): Sinn- und Wertorientierung als Erziehungsauftrag der Schule. Orientierung, Vermittlung, Verwirklichung. München 1978, S. 13–49
- Sowa, Hubert: Achtsamkeit auf die Achtsamkeit. Karl-Heinz Brodbecks Theorie der Kreativität. Ein Gespräch. In: Kunst+Unterricht 261/2002, S. 50–53
- Sowa, Hubert: Realitätscharakter der Medien und Freiheit des Urteils. Zur produktiven und rezeptiven Medienkritik aus kunstpädagogischer Perspektive. In: Niesyto, Horst/Rath, Matthias/ders. (Hrsg.): Medienkritik heute. Grundlagen, Beispiele, Praxisfelder. München 2006
- Speck, Otto: Erziehung und Achtung vor dem Anderen. Zur moralischen Dimension der Erziehung. München/Basel 1996
- Stielow, Raimar: Kunstpädagogik und Gegenwartskunst. In: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK); Landesakademie Schloß Rotenfels; Kettel, Joachim (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces – Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Museum für neue Kunst, Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe und Landesakademie Schloß Rotenfels. Oberhausen 2004, S. 217–228
- Thyen, Anke: Moral und Anthropologie. Untersuchungen zur Lebensform »Moral«. Weilerswist 2007
- Wehner, Ulrich: Etwas können – jemand werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2009, S. 81–98
- Weigand, Gabriele: Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule. Würzburg 2004
- Wulf, Christoph: Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual. Bielefeld 2005

Verantwortung als Brücke zwischen Kunst und Pädagogik

Ein Gespräch mit dem Künstler Theo Dannecker

Theo Dannecker (*1938) lebt und arbeitet als Bildender Künstler in Zürich und führt seit 1972 in seinem Atelier die »Schule für Zeichnen und Gestalten«. Er studierte Malerei an der Kunstgewerbeschule Zürich und Bildhauerei an der Königlichen Akademie in Kopenhagen, längere Aufenthalte in Irland und Kanada folgten. Er erhielt Stipendien von Stadt und Kanton Zürich sowie des Staates Dänemark. Er nahm 1973 an der 1. Biennale der Schweizer Kunst, Kunsthaus Zürich teil. 1974 fand seine erste größere Einzelausstellung in der städtischen Kunstkammer zum Strauhof, Zürich statt. Zahlreiche Gruppen- und Einzelausstellungen folgten. In seiner Zeichenschule erzielte er große Erfolge insbesondere mit verhaltensauffälligen Schülern.

Jochen Krautz: Die Tagung »Kunst, Pädagogik, Verantwortung« fragte nach der Verantwortung vor allem in kunstpädagogischen Zusammenhängen ...

Theo Dannecker: Ich halte diese Frage für sehr wichtig. Ihre Einleitung zur Tagung zielt ja auf die Frage, wie man dem Menschen ermöglicht, selbstständiger zu denken, sodass er sich nicht von allem beeindrucken und einnehmen lässt. Nur so kann er vernünftig überlegen, ob das, was er in der Kunst oder im Leben macht, sinnvoll ist. Das ist in der Tat ein wichtiges Ziel von Kunsterziehung.

Auch in meiner Schule für Zeichnen und Gestalten frage ich mich, wie ich den jungen Menschen das Selbstvertrauen geben kann, etwas Sinnvolles zu schaffen mit dem, was sie bei mir lernen und was sie selbst zur Verfügung haben. Sie sollen ihre Vernunft einsetzen und sich fragen können: Wozu male ich überhaupt? Was will ich überhaupt erreichen?

JK: Das heißt, Sie diskutieren mit den Schülern die Frage der Verantwortung von Kunst und Gestaltung?

TD: Ja, selbstverständlich. Einer meiner Schüler war zum Beispiel ein leidenschaftlicher Graffitisprayer. Er hat Graffitischrifzüge auch hier im Unterricht entworfen und meinte immer, ich müsste doch sehen, dass die »saugut« seien. Wir haben dann sehr grundsätzlich diskutiert: Man kann eben nicht bei den raffinierten Formen und Verschlingungen stehen bleiben, denn das ganze hat doch eine gesellschaftliche Bedeutung. Es wird ja auf fremdes Eigentum gesprayt! Man kann so etwas nicht rein ästhetisch betrachten und die öffentliche Wirkung ausblenden. Dabei ging es nicht darum, ihm etwas auszureden oder ihn zu bevormunden, sondern ihn zum selbstständigen Denken zu ermutigen. Auch wenn wir in der Graffiti-Frage nie übereingekommen sind, konnte ich ihm doch diese Orientie-

rung geben. So hat er beispielsweise 2001 als erster in Zürich eine Demonstration gegen den Afghanistan-Krieg organisiert. Und dabei war klar: Das geht nur ohne Gewalt, und die Demonstration verlief gut und friedlich.

Verantwortung als innere Haltung des Künstlers

JK: Das ist ja eine altes Problem: Welche Form entspricht einem engagierten inhaltlichen Anliegen, ohne dass es oberflächlich wirkt? Es gibt ja sehr wohl viele politisch arbeitende Künstler, aber deren Arbeiten sind häufig so komplex, so hermetisch, dass sie ohne lange schriftliche Erklärung kaum zugänglich sind. Es scheint in der Kunst doch eine Scheu zu geben, eine deutliche Aussage in eine prägnante Form zu bringen.

TD: Die Bedeutung einer einfachen, klaren Aussage wird in der Kunst sehr unterschätzt.

Zum Beispiel habe ich ein großes Bild mit einer Installation gemacht, in dem 20 historische Persönlichkeiten meine Frau und mich in meinem früheren Atelier besuchen (Farabb. 3).

Alle sind erkennbar porträtiert und zudem mit ihrem Namen versehen. Es sind alles Menschen, deren Gesinnung mich in dem Wunsch, »Nie wieder Krieg« als Orientierung im Leben bestärkt haben. Der älteste ist Menzius, ein chinesischer Philosoph (um 300 v. Chr.). Dann geht es weiter mit Epikur, Gandhi, Erasmus von Rotterdam, Pestalozzi, Bertha von Suttner, Romain Rolland, Picasso, Goya, Kant, Schiller, Albert Schweitzer usw. Vor dem Bild liegen die Malwerkzeuge und das Material, mit denen ich gearbeitet habe, Skizzen, Bücher und Objekte erzeugen eine Atelierstimmung. Die Bücher im abgebildeten Bücherregal sind so angeordnet, dass sich als Text ergibt: »Tief in uns der Frieden«.

In meinem Atelier kamen auch zwei Schulklassen einer Privatschule, die ich in Zeichnen und Gestalten unterrichtete, zu der Zeit, als ich an dem oben erwähnten Bild arbeitete. Weil die Schüler mitbekommen haben, wie sich das Bild ent-

wickelte, kamen immer wieder Fragen auf, sodass wir viel über das Thema Frieden sprachen. Sie haben dann dazu auch gezeichnet und gemalt. Die Arbeiten der Schüler habe ich dann auch in die Installation mit aufgenommen (Abb. 1).



Abb. 1: Besuch im Atelier,
Ausschnitt mit Schülerarbeiten

Hier gehe ich also von einem klaren Gedanken aus und versuche ihn in eine verständliche Arbeit zu fassen. Wenn man das gesellschaftliche Problem in den Griff bekommen will, müssen solche grundlegenden ethischen Fragen eben bedeutsamer sein als innerkünstlerische Probleme.

Wir werden zu nichts kommen, wenn wir das nicht mit einbeziehen. Auch die Kunst muss eine ethische und mitmenschliche Grundlage haben. Gerade auch wenn der Künstler mühsam um die eigene Ordnung seiner Werke ringt.

JK: Nun ist es in der Kunst sehr viel schwieriger, so klar zwischen ethisch gut und schlecht zu unterscheiden.

TD: Wenn man aber anfängt, diesen Aspekt beim künstlerischen Schaffen wirklich einzubeziehen, dann fragt man sich doch: Trägt das, was ich tue, zum allgemeinen Wohl des Menschseins bei oder eben nicht. Es ist also eine Frage der inneren Haltung des Künstlers, die ihn leitet, das zu tun, was er für wichtig erachtet.

Dabei geht es nicht darum, ob das, was ich mir überlege, immer genau richtig ist. Das wissen wir ja oft nicht so genau. Entscheidend ist, ob ich diesen Horizont von Verantwortung in mein künstlerisches Arbeiten überhaupt einbeziehe, ob ich mich darum überhaupt bemühe.

Bei Beuys, zum Beispiel, erkenne ich meistens den Versuch, dem Mitmenschen eine sinnvolle Orientierung für seine Lebensbewältigung zu geben, auch wenn ich nicht aus allem, was er getan hat, diesen Schluss ziehe.

JK: Ist das nicht ein sehr hoher Anspruch an den Künstler? Wird er dann nicht zum Missionar? Beuys kann man ja durchaus skeptisch sehen.

TD: Sicherlich, ist das ein hoher Anspruch. Aber das fordere ich doch auch vom Arzt, vom Lehrer, vom Ingenieur, vom Landwirt: Er muss sich Gedanken machen, wie seine Arbeit ethisch zu verantworten ist. Wieso soll der Künstler davon ausgenommen sein?



Abb. 2: Mahnmal gegen den Krieg, 2001

Ich merke ganz persönlich, dass es sich im künstlerischen Alltag bemerkbar macht, wenn ich diese Wertorientierung als Grundlage dabei habe. Ich kann sehr wohl wie Beuys alltägliche Gegenstände benutzen. Zum Beispiel habe ich im Lido von Venedig an dem Tag, an dem der Afghanistankrieg losging, einen Stein gefunden, der mich unmittelbar an einen kriegsversehrten Kopf erinnerte. Der Eindruck war so stark, dass ich mir nicht vorstellen konnte, dies prägnanter in einer Skulptur auszudrücken. Um dieses Erlebnis öffentlich zu machen, vergrößerte ich dieses 4 cm hohe Steinchen möglichst genau um das 10-fache mit Gips und setzte es als eine bemalte Skulptur auf einem schwarzen Sockel. In der Ausstellung wurden die Besucher eingeladen, auf dem Sockel mit Kreide ihren Gedanken Ausdruck zu geben. So entstand ein Mahnmal gegen den Krieg (Abb. 2).

Kinder, die die Arbeit gesehen haben, fanden interessant, dass man daran das Elend des Krieges erkennen kann. Die Gedanken, die beim Betrachter zustande kommen, bewegen sich also in einem bestimmten positiven Rahmen – und das habe ich eben so auch gewollt. Das ist ein Entwicklungsgedanke: Man möchte mit der Arbeit, die man macht, zu einer positiven Entwicklung beitragen.

JK: Damit sprechen Sie einen alten utopischen Anspruch der Moderne an, der ja auch vielfach kritisiert wurde. Können Sie ein Beispiel geben, wie das gehen kann?

TD: Ja, gerne, z. B. meine Aktion mit den kleinen Text-Tafeln »Frieden schaffen« (Abb. 3).

Da wird ein sehr klarer und einfacher Gedanke in einer verständlichen Form ausgedrückt. Ich verschenke diese 1000 nummerierten und signierten Tafeln an viele Menschen, und sie haben oft große Freude daran. Auf der Post freut sich

die Dame am Schalter, der Schlosser nebenan nimmt sein Exemplar mit auf eine Weltreise und macht jeweils ein Foto vom Täfelchen an wichtigen Orten. Ein anderer hat mir hundert Franken gegeben, damit ich noch weiter mache. Der Kopierladen hat es gleich auf die Theke gestellt. Die Inhaberin berichtet, dass die Stimmung gleich anders wird, sobald die Kunden es sehen.

Ein Künstlerkollege sagte mir gestern, dass er es im Atelier aufgestellt habe, man kommt über die Frage direkt ins Gespräch. Beim Elektriker steht eins und im Malergeschäft. Ein Kunstsammler sagte mir, er würde es unter seine Bilder hängen. Die Menschen sagen, dass sie im Gemüt angesprochen sind. So kommt doch Kunst wirklich ins Leben der Men-



Abb. 3: Tafel »Frieden schaffen«

schen, ganz konkret. Sie verbindet die Menschen, gerade weil sie so deutlich ist. Bis jetzt sind über 500 dieser »kleinen Botschafter« unterwegs.

Kunst und Sinn

JK: Nun könnte man einer solchen Kunst vorwerfen, zu viel vorzugeben, gar nicht mehr Kunst, sondern Propaganda zu sein. Ihre Arbeiten sind in ihrem Bemühen um Klarheit nach zeitgenössischem Geschmack vielen sicherlich zu didaktisch, zu wenig offen. Sie liefern ja oft die Analyse und Deutungshilfe gleich mit und das mit voller Absicht.

TD: Das ist für mich gar nichts Besonderes. Goyas Radierungen z. B. wären doch ohne die Texte lange nicht das, was sie sind. Er hätte oft gar nicht das vermitteln können, was ihn beschäftigte. Er hat doch auch ohne Bedenken ins Bild geschrieben, und viele andere auch. Bei mir ist das ein ganz wichtiger Teil.

Aber in Fachkreisen hat mir das schon auch Schwierigkeiten eingebracht. Ein Zürcher Kunstkritiker der mich am Anfang sehr gefördert hat, ist skeptisch geworden, als ich begonnen habe, das geschriebene Wort ins Bild zu setzen. Eine Ausstellungsmacherin war der Meinung, dass ich damit die Kunst zerstöre. Ein Kunstsammler meinte, dass er da nicht mehr mitmachen könne. Aber ich konnte und wollte diese Möglichkeit nicht aufgeben, mit der Kunst deutlich vor Gefahren zu warnen, die von falschen Theorien ausgehen und das Zusammenleben grundlegend bedrohen. Jahre später hat der erwähnte Kritiker ins Gästebuch einer meiner Ausstellungen geschrieben: »Vor 25 Jahren das letzte Mal über Kunst gesprochen – Danneckers Kunst bemerkenswert!« Er hat also doch im Laufe der Jahre seine Haltung zu der Frage wohl etwas geändert.

JK: Diese Ablehnung ist ja eine durchaus typische Reaktion, denn Kunst habe – so die Meinung vieler Zeitgenossen – vieldeutig, offen oder verrätselt zu sein. Man argumentiert, dass Kunst durch ihre eigenen Mittel wirken und nicht wie ein Werbeplakat mittels Schrift eine Intention verkaufen solle.

TD: So ist es – oder man benutzt Bilder und Text so, dass keine klare Aussage zum Ausdruck kommt.

Kürzlich traf ich David Weiss an einer Tankstelle. Wir haben uns vor 40 Jahren in Montreal kennengelernt, wo wir beide für die Weltausstellung 1967 gearbeitet haben. David war damals ein politisch engagierter Mensch. Heute sind Fischli und Weiss ja Künstler, die mit ihren Objekten und Filmen, Fotos und Skulpturen Welterfolg haben. Fast alles sehr gut gemacht, aber jedem Beobachter bleibt völlig selbst überlassen, welche Aussage die beiden Künstler wirklich machen wollen. Sie halten sich bedeckt, geben auch keine Interviews. Bei unserem zufälligen Treffen an der Tankstelle sagte ich zu David: »Bei Dir läuft es ja ganz gut!«, worauf er meinte: »Aber auch nicht mehr so, wie auch schon.« Ich erzählte ihm, dass ich gerade eine Ausstellung habe, die ihn vielleicht interessieren könnte, dass ich gerade an dem Thema »Frieden schaffen« arbeite. Seine Reaktion darauf war: »Oh,

hör mir auf damit, damit will ich nichts zu tun haben!« Zu solcher Kunst stehe ich also mit meinen Gedanken und Anliegen tatsächlich im Widerspruch.

JK: Eine solche Haltung ist doch durchaus bezeichnend für Teile des Kunstsystems, wo man sich vor allem mit kunstinternen Fragen oder sich selbst beschäftigt.

TD: Ja, sicher ist das zum Teil auch ganz witzig. Solche Aktionen habe ich damals auch mit David gemacht: Wir haben eine Vorhangleiste mit Pappkühen bestückt (Anstelle des vorgesehenen Vorhangs) Beim Ziehen des »Vorhangs« haben wir gejodelt. So hatten wir unseren fiktiven Alpaufzug und unseren Spaß.

JK: Andererseits ist es aber nicht so, dass es in der zeitgenössischen Kunst keine engagierten Künstler gäbe. Allerdings fällt auf, dass viele dem klassischen Werkbegriff misstrauen und hoffen, über Interventionen und performative Strategien die Distanz von Kunst und Leben zu überwinden. Man will aktiv ins Leben eingreifen. Ein Beispiel wäre die österreichische Künstlergruppe »Wochenklausur«, die vom »vom Objekt zur Intervention« kommen will (www.wochenklausur.at) und im Prinzip eine Art Sozialarbeit machen. Gehen dabei aber nicht die spezifischen Sinnerfahrungen am Kunstwerk verloren?

TD: Ich denke, dass das Gestalterische, die sichtbare Werkform selbst auch einen Wert hat, den man nicht unterschätzen und auch nicht vergessen sollte. In Wirklichkeit hat das Gestalterische doch immer eine enorme Bedeutung gehabt. So wurde doch im letzten Jahr eine neue Skulptur aus der Steinzeit¹ gefunden, die noch älter ist als die bekannte Venus von Willendorf. In diesen frühesten Kunstwerken der Menschheit wird doch offensichtlich, dass es einen Gestaltungsimpuls im Menschen gibt, dass er gerne etwas gestaltet, das er ansehen kann. So war es doch auch durch all die Jahrtausende.

Sicher leben wir jetzt in einer anderen Zeit, einer anderen Welt. Ich greife auch gerne Sachen auf, die mir über den Weg laufen, ich arbeite mit Objekten und Fundstücken. Aber auch das geht nur dann, wenn ich es zu einer Klarheit bringen kann, es muss auch dann eine Präzision der Form haben. Es ist nicht einfach nur ein Zufall. Es muss mich gestalterisch befriedigen. Manchmal ist es etwas ganz einfaches. Wie Brancusi gesagt hat: Je länger man sich mit etwas befasst, je mehr man sich seinem Sinn nähert, desto einfacher wird es.² Daran kann ich mich anschließen.

In diesem Sinne habe ich bei einer Ausstellung einige Objekte aus einfachen Dachlatten gemacht, sehr einfache Dinge, die aber eine starke Aussage haben: »Durchdringen«, »Der aufrechte Gang«, »Zusammenhalt«, »Etwas ertragen können« (Abb. 4).

1 Sogenannte »Venus vom Hohlen Fels«, ca. 40.000 v. Chr.; vgl. Rau 2009

2 »Einfachheit ist kein Ziel in der Kunst, sondern eine unumgängliche Annäherung an den wahren Sinn der Dinge. Sobald man sich dem tieferen Sinn der Dinge nähert, gelangt man, ohne es zu wollen, zur Einfachheit.«



Abb. 4: Ausstellung »Frieden schaffen«, Kirche Balgrist, Zürich, 2008 (Detail)

Auch wenn die Gestaltung dabei recht zurückgenommen ist, ergibt doch erst die gezielte Form die Aussage, erst so hat der Betrachter dieses Erlebnis. Das geht gar nicht ohne die Form.

Selbst- und Menschenkenntnis

JK: Welche Impulse haben Sie zum Nachdenken über die Kunst gebracht?

TD: Als junger Mann hatte ich eine Auseinandersetzung mit meinem Vater, die mich in Schwierigkeiten brachte. So beschloss ich eine psychologische Beratungsstelle aufzusuchen. Nachdem ich dem Psychologen meine Probleme geschilderte hatte, sagte er mir, ich bräuchte eine psychologische Analyse wenn ich meine Schwierigkeiten genauer verstehen wolle. Meine Reaktion war: »Das kann ich nicht gebrauchen, ich bin Künstler! Ich will durch eine Analyse nicht meine Kunst verlieren!« Worauf er fragte, wer solche Dummheiten erzähle. »Das ist doch allgemein bekannt unter Künstlern«, habe ich geantwortet. Er meinte dann, ich sollte mich mit den Menschen beschäftigen. Es sei sicher für mich als Künstler wichtig und interessant, meine Mitmenschen und mich selbst genauer zu verstehen.

JK: Hat dieser Gedanke Auswirkungen auf Ihre Kunst gehabt?

TD: Oh ja. Ich habe verstanden gelernt, welch große Bedeutung die Kindheit für die menschliche Biografie hat. Tatsächlich ist das richtige Verstehen der eigenen Hintergründe und Motivationen des eigenen Tuns eine wesentliche Grundlage für eine tragfähige, zukunftsorientierte Kunst. So wird z. B. Alberto Giacometti's Kunst meiner Meinung nach nicht genau genug eingeschätzt. Wenn man seine Kunst umfassend erfasst, versteht man, dass sie vor allem starker Ausdruck seiner Kindheitsgefühle ist. Natürlich sind auch Krieg, Einsamkeit und die Existenzphilosophie als Teilespekte wichtig, aber seine Arbeiten sind meiner Meinung nach doch wesentlich geprägt durch seine Kindheitserlebnisse, die wie bei jedem Menschen maßgeblich sind dafür, was und wie er als Erwachsener im tiefsten seiner Gefühle für sich und seine Mitmenschen empfindet. Obwohl Giacometti eine eindrückliche, von Zusammenhalt geprägte Familiensituation erlebte, hat er sich schon früh in eine Position der Einsamkeit hineinmanövriert. Im Kern seiner Persönlichkeit ist er einsam gewesen. Diese Umstände müssen zum Verständnis seiner Kunst auch zur Sprache kommen. Ebenso kann man gerade bei Künstlern, die sich tief in ihre Gefühlswelt hineinbegeben, oft die Wurzeln ihrer Ästhetik erkennen (Abb. 5). Ich habe selbst zu meinen frühen Arbeiten eine künstlerische Analyse gemacht, worin ich dem inneren Ursprung der Bilder nachgegangen bin, die ich dort gezeichnet hatte. Dazu habe ich mit einer Fotografin die Orte meiner Kindheit aufgesucht, an denen sich all die Gegenstände und Szenen befanden, die in den Zeichnungen auftauchen: das Elternhaus, das Kinderspital, die Schule, der Spaziergang. Zu den Fotos habe ich Texte geschrieben, die aufzeigen, welche Bedeutung diese Kindheitserlebnisse für meine künstlerische Arbeit haben. Diese Erkenntnis schaffte eine neue Grundlage für meine weitere Arbeit: Wenn der Mensch wirklich fundiert etwas tun will, dann muss er wissen, woher er kommt, was seine inneren Leitmotive sind. Er muss bewusst die Frage nach dem Sinn des Lebens und seines Tuns stellen, sonst bleibt es ein Zufall, ob er sich im positiven Sinn orientiert oder ob er andere Ziele verfolgt.



Abb. 5: Ausstellung »RAUMA 9 mit Analyse«, Städtische Kunstkammer zum Strauhof, Zürich, 1974

Intuition und Analyse

199

JK: Aber kann man als Künstler so analytisch arbeiten? Verunmöglicht nicht eine ständige Selbstbeobachtung das künstlerische Arbeiten?

TD: Kunst machen heißt zwar, auf sein Gefühl hören. Aber die Frage ist ja, woher dieses Gefühl stammt. Sicher überlasse ich mich im Arbeitsprozess der Intuition, das geht gar nicht anders. Aber ich kann auch zurücktreten und diesen Gefühlsprozess noch einmal überdenken. Das ist bei mir ein Wechselspiel von Intuition und Analyse.

Und dabei habe ich bemerkt, dass Kunst doch sehr viel mit Ordnung zu tun hat. Sonst wirkt ein Werk nicht. Jeder Künstler kennt den Punkt, wenn man im Arbeitsprozess das Gefühl hat: Jetzt ist es gut! Aber warum ist es denn genau jetzt gut? Wenn man dem nachgeht, kommt man ja sehr wohl auf Gestaltungskriterien, auf Ordnungen, Verhältnisse und Proportionen. Natürlich überlegt man sich das nicht vorher, ich fange einfach an, ich suche es ja nicht. Aber diese Grundlagen sind immer da, selbst wenn man sie eigentlich ablehnt. Es hat mich anfangs doch sehr erstaunt, dass man so stark ordnet. Ganz im Sinne von Camus, der sagte: »die eigene Ordnung suchen.«

JK: Sie stellen ja oft Kompositionsanalysen Ihrer Arbeiten zusammen mit den Werken selbst aus (Farabb. 4 und 5). Sie erklären also dem Betrachter, wie die Werke funktionieren. Das ist in gewissem Sinne ja auch ein didaktisches Bemühen um Vermittlung auch an ungeübte Betrachter.

TD: Ja, das hat vielleicht auch etwas mit der Verantwortung des Künstlers zu tun: zu reflektieren, was ich eigentlich mache, und mit dem Betrachter als Mitmenschen zu rechnen und auf ihn einzugehen, ihm einen Zugang zum Werk zu ermöglichen. Um den Betrachter geht es doch letztlich, nicht nur um mich oder um die Kunst. Im konstruktiven Bemühen um den Menschen trifft sich tatsächlich die Ethik des Kunstpädagogen mit der des Künstlers.

Und der Betrachter versteht mehr, was Kunst ist und wie sie arbeitet, dass der Künstler kein abgehobenes Genie ist, sondern auch bestimmte Kriterien hat. Gerade diese Möglichkeit des Verstehens, das dann auch persönlich bedeutsam wird, kommt deutlich in den Äußerungen der Schüler über meine Ausstellung zum Ausdruck (vgl. Kasten).

Kunst und Pädagogik

JK: Wie kamen Sie aber zu ihrer pädagogischen Arbeit in der Malschule. War das die finanzielle Not, weil Sie sich vom Kunstbetrieb zurückgezogen hatten?

TD: Nein, das war nicht die finanzielle Not, sondern die Möglichkeit, über das Unterrichten mehr Menschenkenntnis zu erwerben. Zufällig haben mich in der Zeit einige Lehrer einer Privatschule angesprochen, ob ich mit einem sehr schwierigen Schüler zeichnen und malen könnte. Sie hatten Hoffnung, dass man

durch den Kunstunterricht einen Zugang zu ihm finden könnte. Der Schüler hat dann sehr darauf angesprochen, er begann sich für einen gestalterischen Beruf zu interessieren und wir erarbeiteten dann eine Bewerbungsmappe. Damit hatte er gleich Erfolg und wurde als Schaufensterdekorationsschüler aufgenommen. Dieser Erfolg hat auch mich weiter motiviert, mehr Unterricht zu geben, um so mehr Einblick in die Beweggründe der Menschen zu bekommen.

Später habe ich mit einer eigenen Malschule angefangen, wo ich ständig mit pädagogischen und psychologischen Fragen konfrontiert war. Dabei lernte ich viel über meine Schüler. Kollegen haben mich gefragt, warum ich nicht mehr ausstelle. Ich wollte aber eine Art »Grundlagenforschung« betreiben, damit ich besser weiß, was ich tue. Die kunstpädagogische Arbeit war für mich also eine Möglichkeit, meine künstlerische Arbeit und mein Wirken überhaupt zu überdenken und neu anzugehen.

JK: Das ist ein für Kunstpädagogen ganz wichtiger Gedanke. Für manche ist ja das Lehrersein nur die schlechte Alternative zur unsicheren Existenz als freier Künstler. Dann ergibt sich immer ein Gegensatz zwischen Kunst und pädagogischer Arbeit. An vielen Akademien sind Lehramtsstudenten ja geradezu verschrien als diejenigen, die sich nicht ganz der Kunst hingeben und nach einem sicheren Job trachten.

Ich verstehe Sie aber so, dass gerade die pädagogische Arbeit mir auch für eine verantwortliche Haltung als Künstler wichtige Impulse geben kann. Das wäre eine ganz anders verstandene Brücke zwischen Kunst und Pädagogik: In beidem wäre die Verantwortung für die Mitmenschen das zentrale Moment, in dem man Sinn finden kann. Denn beides ist ein Wirken in der Welt als Mensch, mit dem Menschen, auf die Menschen.

TD: Das ist ein Gedanke, der nicht verloren gehen darf: Ich hoffe doch auch mit der Kunst, im Anderen etwas zu bewirken. Das ist doch in der Kunst grundsätzlich so. Wenn ich meine Arbeiten niemandem zeige, dann hat das seine Gründe. Aber selbst dann habe ich innerlich die Hoffnung, dass meine Arbeiten eines Tages die Mitmenschen bewegen werden, dass meine Kunst für sie eine Bedeutung hat.

Und in der Schule tue ich doch etwas enorm Wichtiges. Man darf Unterrichten nicht als Versagen als freier Künstler verstehen. Das ist schlimm für die Schüler, wenn sie von frustrierten Künstlern unterrichtet werden. Stattdessen kann man das als wirkliche Lebensschulung für sich selbst betrachten, um den Blick für das reale Leben zu schärfen. Es bringt mich auch im Künstlerischen weiter, wenn ich mich nicht nur im Atelier um die eigene Achse drehe und der Kunstszene hinterherlaufe.

Dabei geht es gar nicht darum, mit den Schülern immer große Weltprobleme zu behandeln. Es kann etwas ganz einfaches sein, etwas Lebendiges, dass ein menschliches Anliegen beinhaltet. So wie Tschernischewsky sagte: Schön ist das, was uns an das Leben erinnert.³

JK: Sie meinen, für die pädagogische Intention ist das Künstlerische, ist die Kunst nicht vorrangig entscheidend?

TD: Entscheidend ist der Umgang mit den Schülern, wie wir als Pädagogen handeln. Dabei geht es weniger um das Was in der Kunst, als um die Frage unserer pädagogischen Haltung, unserer Ethik. Schüler müssen ein positives Erlebnis haben, sich bestätigt fühlen und das Gefühl bekommen, dass das, was sie tun, sinnvoll ist. Es geht also auch in der Kunstpädagogik um die Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Das geht nicht allein über die Kunst. Diese persönliche Dimension kann man nicht auslassen, und hoffen, dass die Kunst allein pädagogisch wirken würde. Wir müssen als Menschen wirken. Wir müssen die Augen für die Welt öffnen.

Deshalb sagen auch meine Schüler, bei mir ginge es nicht nur ums Zeichnen und Malen. Wir würden viel anderes diskutieren und das sei ganz anders als sonst im Kunstunterricht oder sonst in einem Malkurs. Sie sagen, gerade das sei für sie sehr wichtig. Ich spreche mit den Jugendlichen über ihre Fragen, über die Probleme in der Welt. Nicht, dass sie nicht gestalten und malen sollen. Aber wichtig ist, dass eine Grundlage gelegt wird, auf der sie gestalterisch, künstlerisch tätig sind, dass Vernunft und Gefühl dabei wachsen können. Und diese ethische Grundlage entsteht nicht allein durch die Kunst, das ist gar nicht möglich. Wenn Künstler unterrichten wollen, dürfen sie nicht nur die Kunst im Kopf haben. Sie müssen ein menschliches Ziel haben, zu dem sie beitragen wollen.

Das ist ein ganz wichtiger Punkt: Wo setzen wir an, dass der Mensch menschliche Werte erlebt. Als Pädagoge ist es doch wichtig, dass der Schüler, der Student den Eindruck hat: Mein Lehrer hat Verständnis für mich, er hat nichts gegen die Mitmenschen, obwohl er die Dinge manchmal ganz anders sieht als ich. So legt man Werte, auf die junge Menschen dann bauen können. In Albert Camus' autobiografischen Roman »Der erste Mensch« zum Beispiel wird diese Bedeutung des Lehrers für ihn, für sein Leben sehr deutlich. Dieser Rückhalt hat ihm geholfen, in den schweren Auseinandersetzungen mit Sartre standzuhalten, die Würde des Menschen immer zu verteidigen. Durch die Beziehung zu seinem Lehrer ist in seiner Seele etwas ganz Wichtiges entstanden.

In diesem Sinn hat die Pädagogik für die Kunst eine große Bedeutung: Gute Kunstpädagogen sind Künstler, aber eben auch Pädagogen! Wir übernehmen unsere Verantwortung nicht richtig, wenn nicht beides zusammenkommt.

Schüler schreiben über die Ausstellung
»Frieden schaffen« von Theo Dannecker:

»Ich fand die Ausstellung sehr toll. Mich hat vor allem beeindruckt, dass ein Maler nicht einfach malt, sondern dass er sich immer etwas überlegt und dass jedes Bild einen Hintergrund hat.«

»Meine Meinung: die Bilder sind wunderschön und mit viel Gefühl gemalt.«

»Mein erster Eindruck war, dass wir einfach ein paar langweilige Bilder sehen. Als wir jedoch eintrafen und das erste Bild sahen, war ich überzeugt. Gut fand ich, dass der Titel ›Frieden schaffen‹ ist. Denn das ist ein Thema, was wir unbedingt erreichen müssen. [...] Gut war auch, dass wir jedes Bild so genau anschauen konnten. Denn ich weiss lieber über ein paar Bilder gut Bescheid als einfach viele Bilder, über die man so wenig weiss.«

»Sie haben uns gut geführt. Jetzt weiss ich auch, was ein Maler oder Künstler zuerst denkt. Wie Sie uns erzählt haben, denken Sie zuerst über etwas nach und dann malen Sie darauf los.«

»Als ich in die Kirche hereinkam, dachte ich: ›Das sind ja nur etwa zehn Bilder.‹ Doch als wir anfingen über die einzelnen Bilder zu reden, dachte ich: ›Es sind zwar nicht viele Bilder, doch jedes hat eine sehr besondere Bedeutung. Die Bilder waren sehr schön gezeichnet und das Bild der Missgeburt war sehr eindrücklich.‹«

»Herr Dannecker ist ein sehr spezieller Künstler und er hat sehr spezielle Bilder und Installationen gemacht. Das ist etwas sehr Seltenes, dass es solche Künstler gibt.«

»Ich werde versuchen Ihre Bilder umzusetzen, das bedeutet, ich werde zu den Leuten netter, höflicher und respektvoller sein. Ich fand es toll, wie Sie die Bilder gezeichnet haben. Das mit den Stellen weiss lassen sah ich bei Ihnen zum ersten Mal. Ich finde, Sie können auch gut basteln und dass Sie nett sind, findet wohl jeder, der Sie sieht.«

(7. Klasse)

»›Tief in uns der Wunsch nach Frieden‹ lautete der Satz, der im Spiegel einer Installation stand. [...] Ich glaube, dass jeder tief in sich den Wunsch nach Frieden hat. Nicht jeder spürt ihn fest. [...] Das Problem sind wir, das habe ich gemerkt. [...] Manchmal frage ich mich, wie es wohl wäre, wenn ich in einem Land leben würde, in dem es Krieg gibt. [...] Ich brauche den Frieden, doch jeder braucht ihn. Ich habe viel davon, doch nicht jeder hat viel davon. [...] Wir merken nicht, dass es uns so gut geht, wie es nur sein kann. Das merkte ich in

der Ausstellung ›Frieden schaffen‹. [...] ich dachte noch ein wenig nach, und fand es sehr gut von Herrn Dannecker, sich so für den Frieden einzusetzen. Er konnte ohne Probleme sagen, ich habe Frieden geschaffen. Ob ich das einmal auch sagen kann?«

(5. Klasse)

Friedlicher Kampf gegen Kriegsgreuel

Kommentar zur Ausstellung »Frieden schaffen« von Theo Dannecker
von Andreas J. Minor
Zürberg, Nr. 21, 22.05.2008

Als vor rund 40 Jahren US-Soldaten vietnamesische Dörfer samt Frauen und Kindern brutal niedermachten, schreckte eine ganze Generation auf. Die Blumenkinder rebellierten gegen das Establishment. Die 68er-Bewegung jedoch verschwand im Orkus der Zeit. Der gesellschaftliche Wandel und die prosperierende Wirtschaft haben ihre Aushängeschilder und Exponenten entweder korrumpt oder zu satt werden lassen. Nur so ist es zu erklären, dass sich gegen die folgenden Kriegszüge der USA im eigenen Land nur zaghafter Widerstand bildete – vom Rest der Welt ganz zu schweigen. Noch immer hält sich in den Konsumgesellschaften hartnäckig die Überzeugung, dass nur die westliche Art und Weise zu politisieren, zu wirtschaften und sich sozial zu organisieren der einzige gangbare Weg auf diesem Planeten sei. Genau diese überhebliche und respektlose Grundhaltung kritisiert der Riesbacher Künstler Theo Dannecker äußerst subtil in seinem Schaffen. Er ruft zu einem wahren Dialog zwischen den Kulturen auf. Eine Verständigung, die beiden Seiten sowohl ein offenes Ohr als auch die Bereitschaft zu Zugeständnissen abverlangt. Theo Dannecker ist seit 1968 dran geblieben. Seit 40 Jahren sucht er als Künstler einen Weg, mittels Objekten, Installationen und Gemälden die Menschen zu erreichen. Endlich »Frieden schaffen« heißt seine Mission.

(Quelle: [http://www.lokalinfo.ch/archiv/detail/article/15/auf-ein-wort-e796717ec6.html?tx_ttnews\[swords\]=dannecker&CHash=c38595811c](http://www.lokalinfo.ch/archiv/detail/article/15/auf-ein-wort-e796717ec6.html?tx_ttnews[swords]=dannecker&CHash=c38595811c))

Literatur

Rau, Susanne (Hrsg.): Eiszeit: Kunst und Kultur; Begleitband zur Großen Landesausstellung Eiszeit – Kunst und Kultur, im Kunstgebäude Stuttgart, 18. September 2009 – 10. Januar 2010. Ostfildern 2009.

Tschernyschewsky, Nikolai: Das Schöne ist das Leben. Ausgewählte Schriften. Berlin 1989

Abbildungen

Abb. 1: Besuch im Atelier, Ausschnitt mit Schülerarbeiten

Abb. 2: Mahnmal gegen den Krieg, 2001

Abb. 3: Tafel »Frieden schaffen«

Abb. 4: Ausstellung »Frieden schaffen«, Kirche Balgrist, Zürich, 2008 (Detail)

Abb. 5: Ausstellung »RAUMA 9 mit Analyse«, Städtische Kunstkammer zum Strauhof, Zürich, 1974

Farabb. 3: Besuch im Atelier

Farabb. 4: Ausstellung »Frieden schaffen«, Kirche Balgrist, 2008 (Detail)

Farabb. 5: Analysenskizze »Frieden schaffen«

Quelle: Theo Dannecker

Kunst-Pädagogik studieren

1 Eifer, Interesse, Tätigkeit

Einblick gewähren in die Fragen einer Studentin der Kunst-Pädagogik – dies sei die Aufgabe, die sich der vorliegende Text stellt. Um nachvollziehbar zu machen, woran sich solche Fragen entzünden können, werfen wir zunächst einen Blick in die Ateliers der Bergischen Universität Wuppertal: Studierende ergründen *die Kunst*, den Gegenstand ihres zukünftigen Unterrichtens, in ottonischem Ineinanderwirken von Produktion und Rezeption, befragen Kunsttheorie und Kunstwissenschaften, suchen nach einer eigenen künstlerischen Position. Ein Suchen, das in den Wochen vor einer Ausstellung besonders enthusiastische Züge trägt und sich durch gesteigerte Anwesenheit – im physischen wie dionysischen Sinne – auszeichnet. Gleichsam treten die Lehramtsstudierenden ein Stück weit aus ihrem Studienzusammenhang heraus, widmen sich ganz der Sache, kosten ihre Freiheit und eignen sich einen mehr künstlerischen als pädagogischen Habitus an: Kleidungsstücke, auf denen die Arbeit mit Gips, Ölfarbe, Bauschaum oder Entwickler Spuren hinterlassen hat, werden zur Mode; Terpentin ist unser Parfum! In Anlehnung an einen Song aus den Achtzigern mag man meinen ›die Module spielen verrückt‹, denn tatsächlich wird hier der Liebe zur Sache wegen die (fragwürdige) Einteilung der Studienordnung aufgebrochen und niemand wird die im Atelier verbrachten Tage und Nächte im Nachhinein in Leistungspunkte umrechnen wollen. Dieses Pathos haftet dem Studium der Kunstwissenschaften und Kunsttheorie bisher nicht an. Zumindest deklarierte bislang noch kein Kommilitone seinen ›Gombrich‹ zum modischen Accessoire.

Im Sommer 2008 fand nun im Rahmen des NRW-Tages eine solche Ausstellung des Fachbereiches statt. Diese wurde in der lokalen Presse wie folgt angekündigt: »Viel Platz für die Kreativität: Eine Villa für *Kunst*-Studenten«.¹ (Hervorhebung KL) So kommentierte auch der WDR die vorhergehende universitäre Ausstellung mit der Bemerkung, dass sich die angehenden Kunstlehrer nun erstmals einer Öffentlichkeit präsentierten, »wie es sonst nur *Künstler* machen«.² (Hervorhebung KL) Das Licht der Öffentlichkeit, welches im Zuge einer solchen Ausstellung auf uns fällt, betreten wir also nicht als Studierende der Kunst-Pädagogik, sondern der Kunst.

1 WZ Newsline, 26.08.08, http://www.fbf.uni-wuppertal.de/Studiengaenge/Kunst/Medien-spiegel/2008/p_pics/wz%20newsline%20vom%2026..pdf (28.01.2010)

2 Lokalzeit Bergisches Land, 17.07.08, <http://www.youtube.com/watch?v=FlxcTBAOsIM> (28.01.2010)

1.1 Irritation: Kunst Bindestrich Pädagogik

Schneller als erwartet wurde ich jedoch wieder daran erinnert, dass mein Interesse für die Kunst eigentlich in einen Gesamtzusammenhang eingebettet ist: die Kunst-Pädagogik. Während der Ausstellungszeit wurden spontan Führungen für Schulklassen angeboten. Die Entscheidung der Kunstlehrerin einer elften Klasse eines Wuppertaler Gymnasiums, die Villa aufzusuchen, beruhte vornehmlich darauf, dass sie ihren Schülerinnen und Schülern ermöglichen wollte, sowohl von mir als Studentin als auch durch die Ausstellung selbst, etwas über das Lehramtsstudium im Fach Kunst zu erfahren. Ohne der Kunstlehrerin nun ihre Zuständigkeit streitig machen zu wollen – denn über das *dass* hatte sie bereits entschieden – war auch ich vor eine kunst-pädagogische Aufgabe gestellt, nämlich über das *wie* zu entscheiden. Diese Aufgabe sollte mich jedoch irritieren: auch zwei *meiner* bildhauerischen Arbeiten waren Teil der Ausstellung.

Dem aufmerksamen Leser wird der Bindestrich zwischen Kunst und Pädagogik nicht entgangen sein. Die aktuelle deutsche Rechtschreibung sieht nur dann einen Bindestrich zur Gliederung von Wörtern vor, wenn sie zusammengeschrieben zu unübersichtlich wären. Unübersichtlich waren Kunst und Pädagogik in ihrem Verhältnis zueinander nun insofern, dass ich in besagter Situation gleichzeitig Künstlerin der Ausstellung war wie auch Kunst-Pädagogin, die durch jene Ausstellung führen würde. Vor der Schulkasse tat sich die Forderung auf, die Ausstellung nicht mehr einzig aus der Perspektive der Kunst zu betrachten, sondern sie einem pädagogischen Blick zu unterwerfen. Nach den Vorbereitungswochen der Vernissage meldete sich die Pädagogik neben der Kunst wieder zu Wort.

1.2 Pädagogischer Horizont

Einem basalen Verständnis im Sinne ihrer griechischen Wurzeln, der Παιδαγωγική (paidagogiké), folgend, war es meine Aufgabe die Schüler und Schülerinnen zu etwas hinzuführen. Der Modus jenes Hinführens ist pädagogischer, nicht künstlerischer Art. Ganz allgemein betrachtet ist dann das etwas, zu dem der pädagogisch Handelnde hinführen möchte, die Welt. Im Besonderen: die Welt der Kunst, hier repräsentiert durch unsere Ausstellung. Sofern immer nur an eine Auslese jener Welt herangeführt werden kann, bedarf diese Auswahl einer Legitimation. Hierfür gibt die Welt selbst einen Maßstab – inwieweit nämlich die getroffene Auswahl sie zu repräsentieren vermag – wie auch die Schüler, mit denen wir jene Welt teilen möchten, sodass sie eine uns gemeinsame werden kann. Hannah Arendt sagte in ihrer Lessing-Rede einmal den eindringlichen Satz, »die Welt liegt zwischen den Menschen«. Sie ist der Zwischenraum, der sich nur zwischen dem Menschen und seinen Mitmenschen bilden kann.³ Nur wenn die Welt den Menschen eine gemeinsame Heimat ist, können sie in ihr miteinander handeln, sich

³ Vgl. Arendt 1960, S. 7

im Handeln und Sprechen als Personen offenbaren, somit das Wagnis eingehen, als ein Jemand in dieser Welt zu erscheinen.⁴ Dies kann durchaus als ein Horizont jeder pädagogischen Tätigkeit verstanden werden. Selbst das griechische Wort *ἄρειν*, welches sich in der Pädagogik verbirgt, kann neben *hinführen* auch *handeln* und *tätig sein* bedeuten. Die Kunst auf einen solchen Anspruch hin abzuklopfen und ihr inhärente Möglichkeiten zu suchen, sehe ich als grundsätzliche Herausforderung des Kunst-Pädagogik-Studiums an.

Eine kunst-pädagogische Perspektive einnehmen konnte sich für mich also nicht darin erschöpfen, zu überlegen, wie ich den Schülern nun die Kunstwerke unserer Ausstellung am geschicktesten verständlich oder schmackhaft mache. Die Fragerichtung verlief entgegengesetzt: Worin könnte das Potenzial jener Ausstellung für die Schüler liegen? Ich bediene mich des Konjunktivs, da ich mir durchaus bewusst war, diese Frage nicht innerhalb eines Nachmittags, der mir verblieb, die Führung vorzubereiten, beantworten zu können. Jenes Fragen ist dennoch eine Art Richtschnur, die sich durch das kunst-pädagogische Studium zieht. Die besagte Situation allerdings erforderte es, diese Frage nun auch an die eigene bildhauerische Arbeit zu richten; daher schließlich meine Irritation.

2 Anspruch und Wirklichkeit: Genese eines Eisberges

Eine erste Bestandsaufnahme: Was genau würde der Schulkasse hier eigentlich gezeigt? Betrachten wir die Plastik: ein Ergebnis meines Kunststudenten-Daseins (Abb.1). Darunter verbirgt sich ein Holzgerüst, dessen Flächen mit Styroporplatten bedeckt und anschließend mit einer weiß austrocknenden Füllspachtelmasse überzogen wurden. Von vorne und der Seite betrachtet eine homogene, weiße, kristalline Form.

Die Rückseite zur Wand ist jedoch offen, sodass der Betrachter die schäbig zusammengeschusterte Konstruktion spröder, unprätentiöser Baustoffe beim Umgehen der Plastik sehen kann. Da die Arbeit bereits in einer früheren Ausstellung gezeigt wurde, waren mir einige Rezeptionserfahrungen von Freunden, Kunststudenten, Nicht-Kunststudenten und Lehrenden bekannt. Dabei war auffällig, dass von Seiten der Nicht-Künstler eher gleichgültige bis ablehnende Reaktionen laut wurden – kulminierend in der Assoziation »der Eisberg aus Titanic«. Immerhin schätzt man aber die Tatsache,



Abb. 1: Prognose, inflationsbereinigt; 2008

⁴ Vgl. Arendt 2006, Fünftes Kapitel: Das Handeln

dass ich scheinbar mit einer Kreissäge umgehen könne und dass mir die Bearbeitungszeiten verschiedenster Gipsarten wohl bekannt seien. Ich fühlte mich an Hans Georg Gadamer erinnert, der schon dem Künstler des 19. Jahrhunderts ein Bewusstsein davon bescheinigte, dass »die Selbstverständlichkeit der Kommunikation zwischen ihm und den Menschen, unter denen er lebt und für die er schafft, nicht mehr fortbestand«⁵. So war ich froh um das Urteil meiner Mitstudenten und Dozenten des Fachbereichs, die die *Raffinesse* jener attrappenähnlichen Kristallform nicht verkannten. Es liegt mir fern, nun eine Anleitung zur vermeintlich richtigen oder gar einzigen Art des Betrachtens vorgeben zu wollen; ein Anspruch, der glücklicherweise nicht zu erfüllen ist. Dennoch möchte ich den geneigten Betrachter und Leser in den Entstehungsprozess jener Plastik einweihen. Auf der Suche nach einem Schaffensanlass durchforstete ich meine Skizzenbücher nach Gemeinsamkeiten, Überschneidungen und Wiederholungen. Dabei entdeckte ich eine Form, die immer wieder in unterschiedlichen Varianten auftauchte. Die Form erwuchs ursprünglich aus einer Lesart (oder Zeichenart) aufbewahrter Styroporreste bei morgendlichem Lichteinfall vor dem Fenster, die sich im Skizzenbuch verselbstständigt hatte. Es entstanden Modelle aus Streichhölzern. Gleichzeitig suchte ich nach einer inhaltlichen Entsprechung jener Formen in meiner Umgebung und stieß dabei auf Statistiken. Bei einer Internetrecherche ließen sich Unmengen verschiedenster Diagramme mit den abstrusesten Messgegenständen auffinden. Was mich daran beeindruckte und zugleich abschreckte, war die Tatsache, dass die Methode, Sachverhalte in Zahlen festzuhalten, scheinbar auf alles anwendbar schien. In den Worten Karl Jaspers': »Alles, das Kleinste und Häßlichste, das Fernste und Fremdeste, was immer irgendwo faktisch ist, das ist ihr allein darum, weil es ist, schon relevant.«⁶ Zugleich übten jedoch die graphischen Darstellungen mancher Messungen eine gewisse Faszination aus, da sich die in Zahlen festgehaltene Wirklichkeit ohne das Zutun und Dichten eines Künstlers zuweilen in eine ›schöne‹ Form fügte. Die Plastik sollte jenen Geist atmen. Eine klare Form, die sich bei genauerer Betrachtung als spröde Attrappe erweist. Die Konzeption einer statistischen Erfassung von Welt, die nur noch als ästhetische Form da ist, die den Gegenstand ihres Messens, der ihr gleichgültig ist, nicht mehr braucht. – Daraus wurde dann ein Eisberg.

2.1 Attrappe?

Hinsichtlich dieser Diskrepanz können hier nur Mutmaßungen angestellt werden. Grundsätzlich wird hier die Frage nach künstlerischem Anspruch und Engagement sowie deren Scheitern aufgeworfen. Wollte man dieser Frage weiter nachgehen, würde sie wohl zu der wesentlich grundlegenden nach der Möglichkeit der Kunst überhaupt. Verstanden nach beiden Lesarten: Ist Kunst möglich? Welche Möglichkeiten hat Kunst? Dass dies nicht die Stelle ist, diesen Fragen nachzu-

5 Gadamer 1977, S. 8

6 Jaspers 1965, S. 6

gehen, scheint offensichtlich. Dennoch soll der eigene künstlerische Anspruch hier bedacht werden, soweit ein solches Nachsinnen die Irritation, die der kunst-pädagogische Blick auf die Plastik auslöste, ein Stück weit erhellen kann. Lässt sich auf diesem Wege ein Zusammenhang zwischen meiner Herangehensweise an die Bildhauerei und der Rezeption derselben erkennen?

Der Schaffensprozess zeichnete sich dadurch aus, dass ich zuerst den rein formalen Spielereien, das heißt den Skizzen zum Lichtspiel im Styropor, nicht zutraute, darstellenswert zu sein und ihnen eine gedankliche Entsprechung abzuringen versuchte. Die Form der Plastik stand jedoch bereits fest, sodass der von mir assoziierte Gedankengang in ihr nur dahingehend einen Wiederhall fand, als dass ich eine Seite offen ließ, um die Plastik als Konzept zu kennzeichnen. Anschließend gab ich der Arbeit einen vermeintlich tiefesinnigen Titel: »Prognose, inflationsbereinigt.« Dass der Titel wenig mit der Form, noch weniger jedoch mit dem ursprünglichen Gedankengang korrespondiert, war mir zwar bewusst, konnte aber unter *künstlerische Methode* abgehakt werden: Eine Spielart pseudo-intellektueller Ironie, die ins Slapstickhafte neigt. Problematisch ist hieran lediglich, dass meine Assoziation der kristallinen Form mit Statistiken, Diagrammen und Prognosen beliebiger Messgegenstände, (m)eine Assoziation blieb und keine der geschaffenen Form inhärente Entsprechung ist. Die sichtbare Form selbst bleibt gegebenenfalls für den Betrachter nichts sagend, was der Titel eher unterstützt als vermeidet, da unter ihm ebenso jede beliebige andere Form stehen können. Das löste vielleicht auch den Unmut der Betrachter aus, die die Form allein offenbar nicht zum Verweilen einlud. Man kann wohl so weit gehen festzuhalten, dass ich tatsächlich eine künstlerische Analogie zu jenen Statistiken geschaffen habe, die ich doch eigentlich abstoßend fand: eine Kunst, in der alles zu Kunst werden kann, die durch Gleichgültigkeit gegenüber ihrem Inhalt auf diesen verzichten kann, um Kunst zu sein; eben eine Attrappe.

2.2 Der ideale Betrachter?

Dies ist natürlich eine sehr polemische Haltung, die allenfalls aus der Kenntnis eines Trends zur Selbstreflexivität in der Kunst, nicht jedoch durch die gegebene plastische Form nachvollziehbar würde. Allerdings – wie sich gezeigt hat – nur noch für meine Mitstudierenden und Lehrenden aus dem Kunstoffbereich. Offensichtlich bin ich hier in einen Widerspruch geraten: Meine Haltung selbst, sofern sie einer künstlerischen Arbeit vorausgeht, ist der Welt prinzipiell zugewandt, wenn auch, wie in dem soeben besprochenen Falle, diese Zugewandtheit sich in Unzufriedenheit mit gewissen Gegebenheiten jener Welt äußert. Die Welt, die ich dann jedoch in Form einer solchen Plastik neu hervorbringe, wird exklusiv, nur noch für wenige zugänglich. Dieser Widerspruch mag weniger darin zu suchen sein, dass meine Haltung gegenüber der Welt polemische Züge trug. Vielmehr vermute ich, dass der Ursprung dieses Widerspruches im Kern des Herstellungsprozesses liegt: Ein abstrakter Gedankengang, der keine Entsprechung in

einer sichtbaren Welt fand. Der Gedankengang verselbstständigte sich gegenüber der Form, die ihn – in Folge der wohl etwas naiven Suche nach einer inhaltlichen Entsprechung – vielleicht einmal evozierte; die Rückbindung jenes Gedankens in die Plastik war verwehrt. Somit lehnte ich ein Sichtbares als Ausgangspunkt des künstlerischen Schaffens ab. Das führt dann tatsächlich zu einer Schwierigkeit, da das Ergebnis des Herstellungsprozesses sehr wohl ein sichtbares Objekt sein sollte. Habe ich eher Gedankenspiel betrieben als hingesehen? Letztlich dann nicht weitreichend genug gedacht? Wie kann ich einen nicht-sichtbaren assoziierten Gedankengang in einer sichtbaren Plastik verdinglichen, sodass diese Plastik den Gedanken in sich birgt und er nicht einfach als Titel neben ihr steht? Um die Frage nach einem Zusammenhang wieder aufzugreifen: Meine ursprüngliche Stellungnahme zur Welt – das Drehen, Wenden, Ironisieren einer Gegebenheit – wird durch die Visualisierung mehr verfremdet, als dass sie in ihr eigentlicher zur Darstellung käme. Vielleicht liegt hier der Grund, weshalb jene Plastik für den durchschnittlichen Betrachter nur schwer bis gar nicht mehr nachvollziehbar ist, sie ihn weder zum Nachdenken, erst recht nicht zum Anschauen einlädt. Das gedankliche Konstrukt findet keine wirkliche, den Sinnen gegebene Entsprechung in der Plastik, sondern schwebt allein durch mein Postulat unabhängig vom Sichtbaren neben diesem. Genau dadurch zeichnete sich die *künstlerische Methode* aus. Der ideale Betrachter meiner Plastik wäre also jemand, der in dem, was er sieht, was seinen Sinnen in Form der Plastik entgegen steht, keinen Sinn sucht, der sich im besten Falle darauf einließe, sich mit mir zu verbünden und jene Sinnlosigkeit zynisch zu belächeln, sie damit zu bejahren. Die Konsequenz davon ist, dass ich ihm die sichtbare Welt eher entziehe, als ihn in diese *hineinzuziehen*.

3 Sichtbares Zwischen

Von diesem Standpunkt aus betrachtet ist nun vielleicht klarer, weshalb ich mich durch die Gleichzeitigkeit, Kunststudentin und Kunst-Pädagogik-Studentin zu sein, in der eingangs geschilderten Situation irritiert fühlte. Da ich naturgemäß meine plastische Arbeit, aber auch erste Reaktionen darauf bereits kannte, geriet ich ins Zweifeln. Daher rührte wohl meine anfängliche Vermutung, dass ich mich bei der Planung der Führung nicht nur fragen sollte, wie ich die Schülerinnen und Schüler am geschicktesten an die Kunstwerke heranführe. Diese Vermutung erhält vor dem dargelegten Hintergrund ein ganz neues Gewicht. Das Erziehungsideal eines solchen Vorgehens wäre nämlich im Falle meiner Plastik jener ideale Betrachter, den ich gerade beschrieb: Jemand, der gerade nicht versucht, Sinn in einer uns gemeinsamen sichtbaren Welt zu suchen. Dass nun die nicht in diesem Sinne geschulten Betrachter in meiner Plastik den Eisberg der Titanic sehen, mag ich dann vielleicht aus Sicht der Künstlerin als Scheitern empfinden, aus pädagogischer Sicht jedoch sollte ich mich darüber glücklich schätzen. Ich erinnere noch einmal an Hannah Arendt: »Die Welt liegt zwischen den Menschen.« Das ist eine Feststellung, aber zugleich auch eine Aufforderung. Im Studium Lehramt

Kunst zeichnet sich unsere Welt vor allem dadurch aus, sichtbar zu sein, der sinnlichen Wahrnehmung durch das Sehen gegeben zu sein. Die Kunstwerke legen es wie kein anderes Ding der Welt darauf an, gesehen zu werden. Im schulischen Kontext kann die Aufforderung dahingehend verstanden werden, dass die sichtbare Welt zu einer Heimat werden soll, sodass Schüler sich in ihr sowohl ihrer selbst als auch ihrer Mitschüler gewahr werden können, da sie diese Welt als das ihnen Gemeinsame begreifen, als ihr *Zwischen*. Um Heimat werden zu können, muss jene sichtbare Welt, die ich auswähle, repräsentativer Gegenstand des Unterrichts zu werden, allerdings Sinn für die Schüler bereithalten. Wenn in ihr kein Sinn anzutreffen ist, ereignet sich das, was man gemeinhin als Weltentfremdung bezeichnet. Weltentfremdung muss jedoch der Ausrichtung jedes pädagogischen Handelns widersprechen, da sie letztlich dazu führen würde, die Schüler zu vereinzeln, da man ihnen ihr *Zwischen* nähme. Der Eisberg ist eine deutliche Metapher dafür, dass wir offenbar Sinnlosigkeit nicht einfach hinnehmen.

Aus der Perspektive der Kunst-Studentin betrachtet, gibt es sicherlich Anlass, sich über Sinnlosigkeit in der Welt zu empören und diese zum Thema des Schaffens zu erheben. Die Frage, inwieweit man sich dann berufen fühlt, diese aufzuzeigen und auf die Spitze zu treiben, oder im Gegenteil annimmt, selbst Sinn schaffen zu können, liegt in der Entscheidung des Künstlers. Als angehende Kunstrehrerin jedoch bin ich gefordert, der Welt gegenüber eine andere Haltung einzunehmen, den Schülern gerade nicht vorzuleben, dass auch ich nicht weiß, wie man sich in dieser Welt zurechtfinden kann. Darin liegt die spezifische Verantwortung, die mit dem Postulat, dass der Kunst-Pädagoge überhaupt projektiv und reflexiv pädagogische Entscheidungen treffen kann, nämlich die Schüler in die Welt der Kunst hineinführen kann, einhergeht. Meine Immatrikulation in das Lehramt für das Fach Kunst war von der Überzeugung getragen, dass es da etwas gibt in der Kunst, das einem dieses Zurechtfinden ermöglicht. Jetzt gilt es dieses etwas zu erforschen, um die ursprüngliche Intuition bestätigen, ungünstigenfalls widerlegen, in jedem Falle jedoch verantworten zu können.

4 Ausstellungsbesuch

Schließen wir noch einmal an die Ausgangssituation an. Die Irritation war sicher berechtigt, denn die Zweifel an dem kunst-pädagogischen Impetus meiner Bildhauerei stellten sich als begründet dar. Zugegebenermaßen war ich froh, dass die Kunstrehrerin die Ausstellung bereits kannte und vor allem die Möglichkeit nutzen wollte, dass ich bezüglich des universitären Treibens Auskunft geben konnte. Ich teilte ihr anfänglich meine Bedenken mit, woraufhin wir gemeinsam eine Auswahl von Werken treffen konnten, auf die wir näher eingehen wollten. Bezeichnend war außerdem, dass die Schüler während des Rundgangs vor allem an handwerklichen Fragen interessiert waren und – wenn sie an Werken gefallen fanden – dies meist an formalen Kriterien festmachten. Die Schwierigkeit, die ich bezüglich der Plastik sah, war dann dank einer sehr eindringlichen Malerei zu

umgehen, die sich im gleichen Raum befand, und die, wie erwartet, sämtliche Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler auf sich zu ziehen vermochte. Das Problem einer offenliegenden Differenz zwischen meinen kunst-pädagogischen Ansprüchen und der künstlerischen Arbeit bleibt jedoch vorerst bestehen. So konnte mir aber immerhin am eigenen Leibe spürbar werden, dass Kunst und Kunst-Pädagogik nicht per se dasselbe sind.

5 Dem Ruf des Bindestriches folgen ...

Die Irritation, die ich vor der Schulkasse verspürte, führte mir klar vor Augen, dass das eigentlich Kunst-Pädagogische im Trubel der umgreifenden Suche nach einer eigenen künstlerischen Position doch recht schnell aus dem Blick gerät und wenig zu Wort kommt, in meinem Falle sogar in einen Widerspruch zwischen künstlerischem und kunst-pädagogischem Handeln führte. Damit sich an jener künstlerischen Praxis jedoch kunst-pädagogisches Reflektieren und Projektieren überhaupt entzünden kann, dürfen sich Kunst und Pädagogik nicht aus den Augen verlieren. Während unseres Studierens sollten sie sich – bildnerisch gesprochen – wie in einem Komplementärkontrast gegenüberstehen dürfen: Ein sehr energievolles Farbverhältnis, das gerade durch die gleichwertige Kraft beider Farben ins Zusammenspiel findet. Erst dann können wir ein sinnvolles Verhältnis zwischen ihnen stiften. In einem weiter gefassten Blick auf das Ziel eines Lehramtsstudiums kann man sich fragen, wo genau an der Universität dieses Verhältnis von Kunst und Pädagogik einen Raum findet, besprochen und ausgelotet zu werden. Wenn der Dialog zwischen Kunst und Pädagogik nicht zum inneren Monolog eines jeden einzelnen Studenten verkommen soll, ist ein solcher Raum dringend notwendig. Da wir uns an einer realen Universität unter Studierenden und Lehrenden befinden, haben wir die Möglichkeit, uns der Hilfe derer zu bedienen, die bereits vor uns, aber auch derer, die mit uns über die gleichen Fragen nachgedacht haben und noch nachdenken. Wir selbst müssen die Initiative ergreifen, uns im Gespräch miteinander Räume zu schaffen, in denen sich eine gemeinsame Welt, nämlich die der Kunst-Pädagogik, zwischen uns bilden kann. Räume, in denen schließlich auch wir selbst uns bilden können.

Literatur

- Arendt, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. München 2006⁴
- Arendt, Hannah: Von der Menschlichkeit in finsternen Zeiten. Rede über Lessing.
München 1960
- Gadamer, Hans-Georg: Die Aktualität des Schönen. Stuttgart 1977
- Jaspers, Karl: Über Bedingungen und Möglichkeiten eines neuen Humanismus. Drei Vorträge. Stuttgart 1965

Abb. 1: Kathrin Lagatie: Prognose, inflationsbereinigt; 2008. (Foto: Nadine Schiel)
(Quelle: Kathrin Lagatie)

Antwort und Verantwortung im Prozess des Zeichnens

1 Einleitung

Im Rahmen eines Zeichen- und Visualisierungskurses mit Studenten des Kommunikationsdesigns des zweiten Semesters begegnete mir die Zeichnung eines Hauses, die durch ihre besondere Darstellungsweise auffiel (Abb. 1a und 1b). Die Tatsache, dass die Studentin den Schornstein rechtwinklig zur Dachneigung zeichnete – eine Darstellungsweise, die in der Regel nach den ersten Grundschuljahren überwunden ist¹ – bestärkte mich, mich mit der Frage der kunstpädagogischen Verantwortung für die Entwicklung der Darstellungsfähigkeit bei Jugendlichen auseinanderzusetzen.



Abb. 1a: Studentenarbeit:
Zeichnung eines Hauses



Abb. 1b: Kinderzeichnung eines Hauses,
Alter 5,6.

2 Zeichnen im Übergang von der Kindheit zum Jugendalter

Noch zur Zeit des Schuleintritts ist die Kinderzeichnung durch ihre Spontaneität und unbefangene Darstellungsweise gekennzeichnet. Diese völlige Unbefangenheit nimmt mit dem beginnenden Jugendalter stetig ab. Es lässt sich empirisch nachweisen und entwicklungspsychologisch begründen, dass die Zeichenaktivität bei Kindern mit dem Eintritt in die Vorpubertät nachlässt.² Die Ursache hierfür

1 Vgl. Eid/Langer/Ruprecht 2002, S. 131

2 Vgl. Gardner 1973; Gardner/Winner 1982; Edwards 1992; Schütz 1992; John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993; Kirchner 2006; Kirchner 2008; Reiß 1996; Burton 2007; Schulz 2007; Miller 2008; Westrich 1968

liegt in der Unzufriedenheit und zunehmenden Verunsicherung der Jugendlichen über die Qualität der eigenen Arbeiten.^{3:}

»Mit zunehmendem Alter orientieren sich die Kinder verstärkt an der sichtbaren Wirklichkeit und entwickeln den Wunsch, ›realistisch‹ zu zeichnen und zu malen. Dieser Anspruch ist allgemein an das Erlernen möglicher räumlicher Formen gerichtet und nicht explizit an das Verfahren der konstruierten Perspektive.«⁴ Die Jugendlichen beginnen, »[...] ihre Bilder in Frage zu stellen, weil diese ihrem Interesse an der Darstellung und dem Verstehen der Realität nicht gerecht werden.«⁵ Die kindlich-naive Ausdrucksweise wird als eine Wertminderung angesehen. Sehr selbstkritisch stehen die meisten Jugendlichen jetzt ihren Zeichnungen gegenüber.

Nicht selten führt diese »[...] Unzufriedenheit mit der eigenen Leistung dazu, dass die Jugendlichen ihre bildnerische Tätigkeit einstellen, weil sie ihre Vorstellungsbilder mangels geeigneter Darstellungskompetenzen nicht entsprechend auf der Zeichenfläche visualisieren können. Norbert Schütz stellt in diesem Zusammenhang eine Entzweigung zwischen ›Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen‹ fest.«⁶

Für diesen Rückgang der Aktivität im Zeichnen werden in der Forschung verschiedene Erklärungen angeführt. Nach Gardner liegt ein Grund »in dem zunehmenden Bedürfnis der Kinder, Dinge ›richtig zu machen.‹ Ältere Kinder sind an einer ›wortgetreuen‹ Darstellung im Sinne fotorealistischen Abbildens interessiert und versuchen daher, jedes Detail korrekt wiederzugeben, um damit auch zu verdeutlichen, dass sie das Objekt als Ganzes verstanden haben. Diese Absicht findet sich auch in anderen Bereichen wieder, da das Gefühl ›richtig‹ zu sein, in dieser Lebensphase sehr wichtig ist.«⁷

Damit diese Diskrepanz nicht zu Frustration und Resignation führt, ist es nun gerade die Aufgabe des Kunstpädagogen, auf das Darstellungsbedürfnis der Jugendlichen unterstützend einzugehen und Hilfe bei der Gestaltung anzubieten.⁸ Die Frage, die sich hier anschließt, lautet also: Wie gehe ich als Kunstpädagoge mit dem Bedürfnis der Jugendlichen, richtig zeichnen zu wollen, verantwortungsvoll um?

3 Vgl. Gardner 1973; Schulz 2007, S. 92

4 Miller 2008, S. 6 und vgl. Burton 2007, S. 42

5 Miller 2008, S. 8; vgl. auch Grünwald 2000, S. 48

6 Miller 2008, S. 8 und vgl. Schütz 1992, S. 41

7 Schulz 2007, S. 93

8 Vgl. Sowa 2007, S. 6; vgl. auch Legler 2007, S. 33f.

3 Darstellungskompetenz in der Jugendzeichnung umgehen oder fördern?

Aus kunstpädagogischer Sicht eröffnen sich zwei prinzipiell unterschiedliche Wege im Umgang mit der mangelnden zeichnerischen Ausdrucksfähigkeit im Jugendalter.

Zum einen gibt es die Möglichkeit der intensiven Förderung, die viel Zeit und Geduld seitens der Schüler und der Lehrperson erfordert. Häufig fehlt es den Schülern jedoch an Geduld, den mühevollen Prozess des realistischen Zeichnens durchzustehen. Auch darf nicht unerwähnt bleiben, dass ein solcher Anspruch vor dem Hintergrund der zunehmend beschränkten zeitlichen Bedingungen des Kunstunterrichts in der Schule immer schwieriger umzusetzen ist.

Zum anderen besteht die Möglichkeit, auf das realistische Abbildstreben der Jugendlichen nicht weiter einzugehen, sondern über sogenannte »kunstorientierte« Ansätze ihren kreativen Selbstausdruck stärker zu fokussieren.⁹ Diese Positionen sehen zumindest implizit im abbildenden Zeichnen etwas Unkünstlerisches und Unzeitgemäßes. Andere kunstdidaktische Ansätze plädieren für die Orientierung des Unterrichts an jugendkulturellen Bildwelten, die insbesondere von elektronischen Medien geprägt sind, womit diese Medienpraxis das abbildende Zeichnen auch in der Schule verdrängt.

Die Ablehnung des naturalistischen Zeichnens hat in der Kunstdidaktik Tradition: Staguhn vertrat die Meinung, dass das »naturalistische Zeichnen« nicht dem inneren Bedürfnis des Jugendlichen entspreche.¹⁰ Er war der Auffassung, dass das »Kind weder von sich noch von den immanenten Tendenzen seiner geistigen Entwicklung her optisch-erscheinungsrichtiges Zeichnen, Malen und Formen anstreben würde.«¹¹

Unter Bezugnahme auf Pfennig und Otto führt Staguhn an, dass in der Zeit der Vorpubertät der Fokus des Kunstunterrichts nicht auf der optischen Erscheinung der Gegenstände liegen sollte, sondern auf der Auseinandersetzung mit den bildnerischen Mitteln.¹² In diesem Sinne kritisiert auch Reiß die »Hinführung zur naturalistischen Darstellung«, da diese die »individuelle Entfaltung des bildnerischen Ausdrucksvermögens« behindere.¹³ Diese Kritik bezieht sich mit Recht auf die ersten Schuljahre. Allerdings weist selbst Reiß darauf hin, dass die »[...] fachpraktischen Anforderungen so gewählt werden (sollten), daß sie mithelfen, über die jeweilig altersgebundene Lebensform und deren Begrenzungen hinauszuführen.«¹⁴

9 Vgl. Selle 1994, Selle 1995, Buschkühle 1997

10 Vgl. Staguhn 1972

11 Staguhn 1972, S. 170

12 Vgl. Staguhn 1972, S. 159f.

13 Vgl. Reiß 1996, S. 46

14 Reiß 1996, S. 46

Edwards sieht es allerdings als unumgänglich an, den schwierigen Lernprozess des richtigen Zeichnens mit den Schülern zu erarbeiten und eben nicht auf Ausweichstrategien zu setzen. Sie beklagt, dass heute viele Kunstpädagogen den Weg des geringeren Widerstandes wählen und infolgedessen »Papiermosaike, Collagen, Schnurbilder und ähnliche Übungen im Umgang mit vorgefundenen Materialien« einsetzen, »die ihnen verlässlicher erscheinen und den Schülern weniger Qualen bereiten. [...] Die Folge ist, daß die Mehrzahl der Schüler der Unter- und Mittelstufe nie zeichnen lernt.«¹⁵

Welchen Weg ich als Kunstpädagoge einschlage, ist nicht nur eine Frage nach der persönlichen kunstpädagogischen Positionierung, sondern auch eine Frage der Verantwortung.

Eigentlich kann es ja nicht von pädagogischem Interesse sein, die Jugendlichen in einem Nicht-Können, das häufig mit dem Ausspruch einhergeht: »Ich kann nicht zeichnen«, zu bestärken, indem man den Schülern die zeichnerische Übung verweigert.¹⁶ Denn dann würde sich Edwards Prophezeiung, dass Schüler das Zeichnen nicht mehr lernen, bewahrheiten. Wenn wir als Pädagogen den entwicklungsgemäßen Auftrag ernst nehmen, der uns zu Beginn des Jugendalters bevorsteht, lautet die Aufgabe dann nicht, den Wunsch nach Realismus zu fördern statt zu verdrängen, also tatsächlich »schülerorientiert« vorzugehen? Was ist zu tun, damit die zeichnerische Fähigkeit bei Jugendlichen nicht verkümmert?

4 Naturstudium als hermeneutischer Prozess

Wie bereits angeführt, entwickelt der Schüler etwa mit dem 10. Lebensjahr die Fähigkeit, differenzierte Beobachtungen vorzunehmen. Jetzt ist er zunehmend in der Lage, Relationen und Proportionen der Gegenstände differenziert wahrzunehmen.¹⁷ Eine Fähigkeit, die für das beobachtende Naturstudium zum Beispiel grundlegend ist. Deshalb sollte ab diesem Zeitpunkt das beobachtende Sehen dem Entwicklungsstand entsprechend auch gefördert werden.

Ich möchte im Folgenden das Naturstudium daher als exemplarische Möglichkeit anführen, den gewünschten Realismus zeichnerisch zu erarbeiten. Die hier verstärkte Akzentuierung des Naturstudiums sollte jedoch nicht überbewertet werden, denn der Kunstunterricht weist selbstverständlich ein reiches Potenzial an gestalterischen Möglichkeiten auf, die in ihrer ganzen Bandbreite die Schulzeit begleiten sollten.

In Anbetracht der geringen Stundenzahl wird der Kunstunterricht zunehmend auf einen fächerübergreifenden bzw. -verbindenden Unterricht angewiesen sein. Als Beispiel sei das biologische Zeichnen erwähnt, das von der Sache her eine

15 Edwards 1992, S. 80

16 Vgl. dazu auch Schulz 2007, S. 91

17 Vgl. John-Winde/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 44

ausgesprochene Nähe zu dem hier gemeinten Naturstudium aufweist¹⁸ (Farabb. 2).

Wenn das im Kunstunterricht angelegte verstehende Zeichnen im Rahmen des fächerübergreifenden Unterrichts vertieft wird, z. B. wenn im Lehrplan Biologie der 6. Klasse das Thema »Bau und Leistung von Blütenpflanzen« ansteht, kann der Kunstunterricht einen wesentlichen Beitrag zum begreifenden Verstehen der Sachverhalte in den anderen Fächern leisten. (Hierzu zählen selbstverständlich auch das Erklärende Zeichnen und das Sachzeichnen.¹⁹) Das genaue beobachtende Sehen und Zeichnen ist eine wichtige Voraussetzung für jegliche gestalterische (Weiter-)Arbeit. Auch Sowa und Uhlig heben dies hervor und konstatieren am Beispiel der Porträtardarstellung in Bezug auf das »Ausweichen« vor der ›realistischen‹ Darstellungsintention von Kindern und Jugendlichen: »Allzu oft jedoch wird das Ausweichen zum Selbstzweck, als Deformation umgedeutet und darüber wird die sachhafte Auseinandersetzung [...] vergessen oder verdrängt.«²⁰

Dies wird gegenwärtig in kaum einer kunstpädagogischen Position so klar wie hier zum Ausdruck gebracht und knüpft an häufig vergessene kunstpädagogische Traditionen an²¹. Sowa und Uhlig beziehen die sachhafte Auseinandersetzung am Beispiel des Porträtierns auch auf den empathischen Umgang mit dem Gegenüber.²² Es geht eben nicht nur um eine rein äußerliche Reproduktion der Welt, sondern um die verstehende Auseinandersetzung mit dem Anderen und dieser Welt.

In analoger Weise kann dies auch dem Naturstudium zugeschrieben werden, da es sich auch hier um eine vielseitige und vertiefte Auseinandersetzung mit den Dingen handelt, die uns begegnen.²³ Diese Auseinandersetzung kann als eine Form der Wechselwirkung zwischen Subjekt und Objekt gesehen werden, die in einem hermeneutischen Prozess aufeinander »zugehen«. Nehmen wir an, die zeichnerische Übung besteht in der Aufgabe, ein Stück Rinde (das unmittelbar vor uns liegen sollte) zu zeichnen. Ohne die vielen Einzelschritte hier ausführlich darzulegen, möchte ich im Folgenden anhand dieser Skizze den Zeichenprozess als hermeneutischen Austausch von Subjekt und Objekt kurz charakterisieren (Abb. 2)

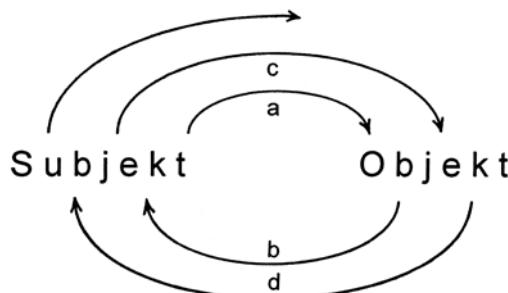


Abb. 2: Naturstudium als hermeneutischer Vorgang

18 Vgl. Wans 2008, S. 28ff.

19 Vgl. dazu auch Kunst+Unterricht 302/303

20 Sowa/Uhlig 2007, S. 7

21 Vgl. z. B. die Ansätze von Britsch, Hermann, Kornmann und Reindl (vgl. Reindl 1991)

22 Vgl. Sowa/Uhlig 2007, S. 7

23 Vgl. dazu z. B. Hermann 1963; Itten 1963

In Schritt a) erfahre ich durch das erste Auseinandersetzen mit dem Gegenstand etwas über dessen Farbe in ihrer Vielfältigkeit oder seine Struktur, was mir in diesen Einzelheiten zuvor so nicht aufgefallen war, obwohl ich schon mehrfach ein Stück Rinde gesehen habe. D. h. in einer ersten Auseinandersetzung mit dem Objekt vollzieht sich eine Erfahrungserweiterung, die an ein vorhandenes Vor-Verständnis des Gegenstandes anknüpft. Meine Vorstellung, die ich bisher von ›Rinde‹ hatte, wird in Schritt b) durch die genaue Betrachtung ergänzt und korrigiert, d. h. der Gegenstand bereichert meine Erfahrung zum Beispiel um den Erfahrungswert, dass die Rinde eine sehr starke Struktur aufweist.

John-Winde und Roth-Bojadzhiev beschreiben diesen Prozess als eine Art pendelnden Blick, zwischen der gesehenen Wirklichkeit, dem Objekt und der eigenen zeichnerischen Umsetzung. Zudem vermischt sich hier geschaute Beobachtung mit im Gedächtnis bereits eingeprägten und jetzt im Sinne von Erinnerungsbildern aufgerufenen Versatzstücken.²⁴ In Schritt c) überprüfe ich dann z. B., ob der Gegenstand in seiner Farbigkeit von mir zeichnerisch genau so wiedergegeben wurde, wie er vor mir erscheint. Die Überprüfung am Gegenstand wird mich in Schritt d) belehren, dass z. B. die Farbigkeit in meiner Darstellung noch verbessert werden muss usw.

Bei den einzelnen Zeichenschritten findet immer wieder ein Austausch zwischen dem Zeichner und dem Objekt statt. In Abgleichung mit dem Gegenstand wird der Zeichner immer wieder seine zeichnerische Darstellung überprüfen und so mit dem Objekt in einen fruchtbaren Austausch kommen.

»Je differenzierter die Ausgangssituation ist und je flexibler der Zeichner auf den darzustellenden Sachverhalt reagieren kann, umso deutlicher kann er seine Zeichnung der Wirklichkeit anpassen.«²⁵

Das Naturstudium bietet die Möglichkeit einer kontemplativen Beobachtung von Dingen, die vielleicht in ihren Einzelheiten erst durch die zeichnerische Auseinandersetzung wahrgenommen werden. In kleinschrittigem Form-, Material- und Farberfassen besteht die Möglichkeit, sich zeichnerisch an das Objekt heranzutasten. Über die erste, rein abbildende Wiedergabe schließen sich auch gestalterische Grundfragen an, die bis zum »Wesensausdruck« des Gegenübers reichen können (siehe Abschnitt 6). Die Einübung des intensiven Beobachtens und Probierens in der Darstellungsweise hilft also beim Prozess der hingebungsvollen und intensiven Auseinandersetzung mit dem Gegenüber. Ohne eine intensive Bemühung und den Prozess des ständigen Sich-Korrigierens, ist ein fortschreitender Lernprozess in den meisten Fällen ausgeschlossen.

Durch das Üben der richtigen, naturgetreuen zeichnerischen Umsetzung erweitert sich die Wahrnehmung und Darstellungsfähigkeit durch ständiges Überprüfen und Korrigieren in kleinschrittigen Prozessen. So setzt sich der Prozess der spiralförmigen Wahrnehmungs- und Fähigkeitserweiterung analog zum her-

24 Vgl. John-Wind/Roth-Bojadzhiev 1993, S. 293

25 Glas 2006, S. 15f.

meneutischen Zirkel immer weiter fort. Wird der Prozess zwischen Subjekt und Objekt jedoch frühzeitig abgebrochen, z. B. schon nach dem ersten oder zweiten Misslingen einer zeichnerischen Darstellung (ohne sich also ausreichend am Gegenstand zu üben), kann kein Austausch zwischen Subjekt und Objekt im vertieften Sinne erfolgen.

Laut Sowa ist die wesentliche Leitidee des Kunstunterrichts, dass gerade hier auf »Sichtbares mit Sichtbarem zu antworten«²⁶ sei. So sieht er eine grundlegende Aufgabe der Kunstpädagogik darin, dass sie hilft, in der Sichtbarkeit der Welt heimisch zu werden²⁷ – oder wie es Krautz zum Ausdruck bringt – für den »Sinn des Sichtbaren«²⁸ zu sensibilisieren.

5 Bildhaftes Vorstellen

Das Naturstudium fördert als Folge der Wahrnehmungsschulung auch die bildhafte Vorstellung, d. h. die Fähigkeit, sich innere Bilder durch das genaue Beobachten ausdifferenziert und konkret einzuprägen. Das ist insbesondere für die Sichtbarmachung von Vorstellungsbildern von Bedeutung, also die zeichnerische Visualisierung, die trotz aller computergestützter Entwurfsssoftware für viele Berufe nach wie vor grundlegend bleibt.²⁹

Ein Beispiel aus einem Seminar mit Studenten des Kommunikationsdesigns im zweiten Semester zeigt, welche Bedeutung das Vorstellungsbild bei der zeichnerischen Umsetzung hat. Die Aufgabe bestand darin, die allseits bestens bekannte grüne 10-Liter-Plastik-Gießkanne aus dem Baumarkt aus der Vorstellung in ihrer charakteristischen Form zeichnerisch darzustellen. Bei der Ankündigung der Aufgabenstellung bestätigten die Studenten sofort, dass sie über ein deutliches Vorstellungsbild von der verlangten Gießkanne verfügten. Das, was sie tatsächlich zeichnen konnten, zeigt Abb. 3:

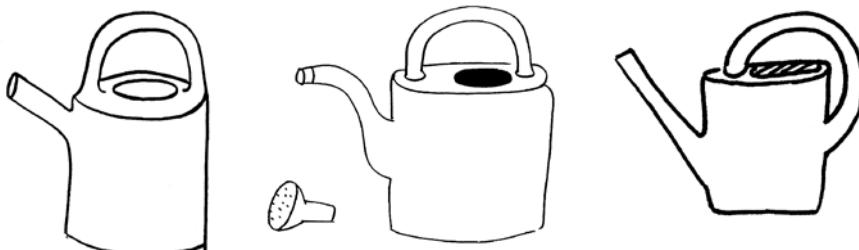


Abb. 3: Studentenarbeiten: Gießkannen aus dem Gedächtnis

26 Vgl. Sowa 2008, S. 218

27 Vgl. Sowa 2008, S. 217 und den Beitrag in diesem Band

28 Krautz 2004

29 Vgl. Heinen 2006

Obwohl also alle Studierenden meinten, über ein klares Vorstellungsbild zu verfügen, weichen die Darstellungen zum Teil erheblich von der üblichen Gießkanneform ab. Auf dieses Phänomen weist auch Reindl hin: »Wenn jemand einen bestimmten Gegenstand zeichnen oder malen will und versucht, sich seine Gestalt vorzustellen, kann er das Nötige an Form meist nicht einfach wie einen Wissensvorrat aus dem Gedächtnis hervorholen. [...] Man hat also die genaue Form ›im Gedächtnis‹, weiß sie und weiß sie doch nicht, d. h. man kann sie eben für das Zeichnen nicht sichtbar machen.«³⁰ In einem weiteren Schritt sollten die Studenten des Kommunikationsdesigns dann eine reale Gießkanne zeichnen, um sich jetzt ein konkretes inneres Bild von ihr einzuprägen. Am Ende der Veranstaltung, nachdem wir zwischenzeitlich eine Vielzahl anderer Übungen gemacht hatten, die mit der Gießkanne nichts zu tun hatten, forderte ich sie erneut auf, das Objekt aus der Erinnerung darzustellen. Dieses wiederholte ich nach 14 Tagen. Ich wollte damit prüfen, ob und inwieweit sich ihr Vorstellungsbild der realen Form der Gießkanne angenähert hatte (Abb. 4). Fehler in der Zeichnung ergaben sich weniger aufgrund handwerklicher Defizite, sondern aufgrund von Defiziten, die im Vorstellungsbild begründet lagen.

	Vorstellungsbild unvorbereitet	vor dem Objekt	Vorstellungsbild nach 1 Stunde	Vorstellungsbild nach 14 Tagen
				
Studentin A				
Studentin B				
Studentin C				
				

Abb. 4: Studentenarbeiten

30 Reindl 1991, S. 15

Korrespondenzen hierzu finden sich auch im Sprachgebrauch wieder, auch hier fällt es uns schwerer etwas auszuformulieren, was wir in der Vorstellung haben. Denn die sog. inneren Bilder sind wesentlich differenzierter vorhanden, als wir sie zum Ausdruck bringen können (vgl. Reindl 1991, S. 16).

Bei Studentin A fällt auf, dass sie ein relativ schwaches Vorstellungsbild von der Gießkanne besaß. Durch die Formeinprägung während des Objektstudiums, hat sich das Vorstellungsbild der realen Gestalt angenähert. Sogar das nach 14 Tagen wieder aufgerufene Vorstellungsbild ist korrekter als das zuvor verfügbare. Allerdings wird deutlich, dass z. B. die fehlerhafte Rundung des Gießkannengriffs wieder verstärkt zum Ausdruck kommt. Das alte Vorstellungsbild begann also offenbar, die gemachte Beobachtung wieder zu überlagern. Sicherlich würde bei intensiverer zeichnerischer Übung das genauere Vorstellungsbild dauerhafter.

Dass das Zeichnen das bildhafte Erinnerungsvermögen steigert, wurde exemplarisch an einer 9. Klasse überprüft. Hier stellte sich heraus, dass diejenigen Schüler, die ein vorgelegtes Bild nur betrachten durften, dieses nach einer Woche wesentlich ungenauer beschreiben konnten als die Schüler, die es zuvor gezeichnet hatten. Bei letzteren fiel die Beschreibung wesentlich präziser und detaillierter aus. Auch ein Lückenzettel wurde von der Zeichnergruppe nach einer weiteren Woche besser vervollständigt als von den Schülern, die sich das Bild zuvor nur über die Betrachtung einprägen konnten.³¹

Doch muss parallel zum Vorstellungsbild auch die Darstellungsfähigkeit ausgebildet werden, damit das innere Bild in eine adäquate Zeichnung umgesetzt werden kann. Was nützt mir ein Vorstellungsbild, das ich zeichnerisch nicht mitteilen kann? Hier ist im engeren Sinne der funktionale Nutzen gemeint, der durch eine ausgebildete Darstellungskompetenz begünstigt wird. Im anwendungsbezogenen wie künstlerischen Gestaltungsfeld ist solche Kompetenz unerlässlich, um die Umsetzung von Vorstellungen zu ermöglichen. Dies verdeutlicht ein kurzer Dialog zwischen zwei Studentinnen in dem erwähnten Seminar über eine Aufgabe, bei der etwas in Stillstand und Bewegung visualisiert werden sollte:

Studentin A: «Ich hab' zwar 'ne gute Idee, aber ich kann das nicht umsetzen.»

Studentin B: »Dann such' Dir doch was anderes, was einfacher ist!«

Studentin A: »Ja, nee!«

Aus diesem Dialog wird deutlich, dass Studentin A nicht etwas Einfacheres darstellen will, sondern ihre Idee umsetzen möchte, dies aber nicht kann. Der Hinweis der Kommilitonin, auf eine andere, einfachere Darstellung auszuweichen, wird abschlägig beschieden, wohl weil er ihrer Intention nicht entspricht oder auch ihren Ehrgeiz kränkt. »Viele Jugendliche und Erwachsene beklagen sich darüber, daß sie ein Vorstellungsbild haben, das jedoch nicht mit ihrer Zeichnung übereinstimmt, d. h. daß ihre graphisch dokumentierte Merkmalsbildung von Objekten [...] und die feinmotorische Fähigkeiten nicht mit dem visuellen Bild aus der Vorstellung verknüpft werden kann.«³²

31 Vgl. hierzu Gysin 2008, S. 149ff.

32 John-Winde/Roth Bojadzhiev 1993, S. 34

6 Zur Rolle der Zeichnung als Vermittlerin von Objekt und Subjekt

Doch ist die hieraus ableitbare Forderung an den Kunstunterricht, Vorstellungsbildung und Realisationsfähigkeit entsprechend zu fördern, nicht allein durch diesen funktionalen Nutzen im Sinne einer Darstellungskompetenz begründet, sondern vor allem auch in dem darin wirksamen allgemeinbildenden Aspekt: Das selbst gestaltete Bild kann ganz allgemein als Vermittlungsinstanz zwischen Individuum und Umwelt, also zwischen Subjekt und Objekt gesehen werden³³ und besitzt somit dialogischen Charakter, der als Ausdruck der Personalität des Menschen gesehen werden kann.³⁴

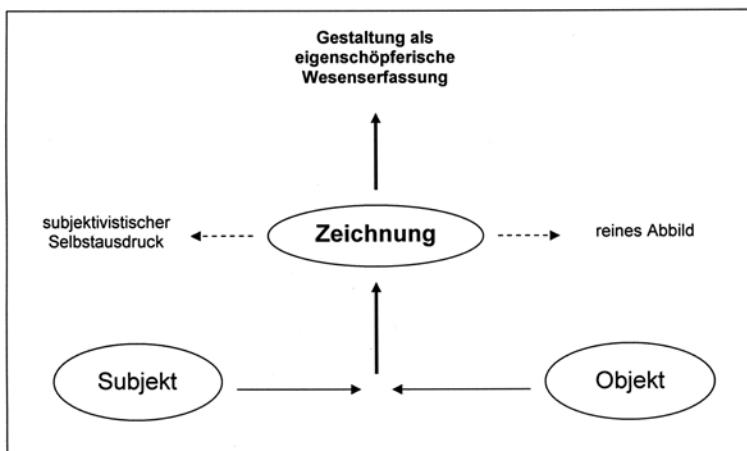


Abb. 5: Gestaltung als eigenschöpferische »Wesenserfassung«

Dieses Schaubild zeigt zwei Tendenzen der zeichnerischen Verortung: links eine starke Subjektorientierung, bei der vor allem das innere Bild des Zeichners zum Ausdruck gebracht wird; rechts die verstärkte Orientierung am Objekt, das zum reinen Abbild führt. Die Gefahr dieser Extreme umschreibt Leber treffend wie folgt: »Nicht das ›Leer-Subjektive‹ oder ›Bloß-Objektive‹ ist demnach der zentrale Ort des Schöpferischen«, sondern »wo aus der Tiefe des Subjektiven und aus der Tiefe des Objektiven eine neue Einheit gebildet wird.«³⁵

Der Philosoph Mario Ruggenini sieht in diesem wechselseitigen Austausch von Objekt und Subjekt den eigentlichen Ort der Kreativität. Demnach soll der Künstler nicht ein allein aus sich heraus kreativ Schaffender sein, sondern im Sinne einer Hebamme tätig werden, indem er dem Werk hilft, sich selbst hervorzubringen.

33 Vgl. Reiß 1996, S. 187

34 Vgl. die Beiträge von Krautz und Sowa in diesem Band

35 Leber 2002, S. 9

gen.³⁶ Im Anschluss an Kant und Aristoteles argumentiert Ruggenini, dass das Werk nicht mehr vom Autor aus zu betrachten sei, sondern umgekehrt, der Autor von seinem Werk aus betrachtet werden müsse. Damit bricht er mit der Tradition der Romantik und der modernen Kunst, in der das Werk dem Künstler zu dienen hat.³⁷

Es ist Ruggeninis zentrales Anliegen darauf hinzuweisen, dass durch die Wert-schätzung und Achtung dem Objekt gegenüber, zugleich auch ein gegenseitiger Austausch zwischen Subjekt und Objekt stattfindet. Denn nur so kann sich Wert-schätzung und Achtung dem Objekt gegenüber entwickeln, die zugleich auch ein Stück weit Aneignung von Welt ist. (z. B. vgl. Naturstudium). Jeder Kunsts-chaffende habe eine Verantwortung der Welt gegenüber, denn es brauche ja den kreativen Impuls des KunstschaFFenden, um das Werk entstehen zu lassen.³⁸ Die kunstpädagogische Verantwortung besteht also darin, eine Balance herzustellen, d. h. einen Ausgleich zu schaffen zwischen formalistischer, rein handwerklich-technischer Umsetzung und expressivem Selbstausdruck, der der Phantasie des Künstlers entspringt.

Letztlich meint ein bekanntes Beispiel aus Ittens legendärem Unterricht am Bauhaus nichts anderes als eine solche, zwischen Subjektivem und Objektivem ausgewogene Zeichnung.



Abb. 6: G. Stölzel: Distel (1920)

36 Vgl. Ruggenini 2006, S. 224

37 Vgl. Ruggenini 2006, S. 224

38 Vgl. Ruggenini 2006, S. 225

Die Zeichnung zielt nicht auf eine bestimmte Distel, sondern auf den Charakter einer Distel, zeichnerisch sollte das »Wesentliche« dieser Pflanze zum Ausdruck gebracht werden. Itten bringt dies wie folgt auf den Punkt: »Wer eine Distel zeichnen will, sollte die stechenden Spitzen und die gegensatzreichen Richtungen der sich verteidigenden Pflanze erlebt haben [...], damit die Formen sinn- und ausdrucksvooll [...] entstehen können.«³⁹ Gemeint ist hier also eine Zeichnung, die als ein wesentliches Bild des Gegenstandes aufgefasst werden kann.⁴⁰ Damit ist auch ein Gestalt-Verstehen⁴¹ gemeint, das die wesentlichen Charakterzüge des Gegenstandes erfasst und somit nicht am rein nachgeahmten Abbild festhält.

Der bildnerische Schaffensprozess geht somit über die »eidetisch-mechanische Reproduktionsfähigkeit«⁴² hinaus. Auch Kirchner sieht es nicht als Ziel an, »möglichst genau nach der Wirklichkeit zu zeichnen, sondern Sinnzeichen für das Gesehene zu finden, die etwas über das Wesen des Objektes aussagen.«⁴³ Dazu bedarf es einer genauen Beobachtungsgabe, Wertschätzung gegenüber dem Gegenstand, eine geschulte Zeichenhand und das, was Ruggenini mit der Hebammen-Funktion als eigentlich künstlerische Aufgabe bezeichnet.

7 Resümee: Die Synthese von inneren und äußeren Bildern

Wie bisher dargestellt, basiert der Zeichenprozess auf einem Transformationsprozess, der innere Bilder in eine äußere Form bringt. Gysin beschreibt das Zeichnen u. a. als eine »... anthropologische Konstante, eine Brücke zum Selbst und zu den Anderen ... Es vertieft in hohem Masse das Erinnerungsvermögen, die Wahrnehmung wird geschärft ... Zeichnen ist Ausdruck visuellen Denkens ...«⁴⁴

Das Distel-Beispiel zeigt deutlich, wie fruchtbar ein beobachtendes Naturstudium und die dabei geübte handwerkliche Beherrschung der zeichnerischen Darstellungsfähigkeit sein können. »Anschauungsarbeit« und »formal bildnerische Übung«⁴⁵ sind für Sowa unverzichtbare Voraussetzungen für gestalterisches Tun, wie es auch schon aus dem Dialog der Studentinnen des Kommunikationsdesigns deutlich wurde. Kreativität wird nicht durch die bemühte Übung am Naturstudium gehemmt, ganz im Gegenteil: Erst ein Repertoire an handwerklichem Können befähigt einen dazu, das zum Ausdruck zu bringen, was als inneres Bild entstanden ist. Denn erst durch die bildnerische Sichtbarmachung kann eine Verbindung zwischen Innen- und Außenwelt entstehen.⁴⁶

39 Itten 1963, S. 105

40 Vgl. Hermann 1963, S. 12

41 Vgl. Hermann 1963, S. 29

42 Reindl 1991, S. 16

43 Kirchner 2008, S. 73

44 Gysin 2008, S. 162

45 Sowa/Pryilla 2009, S. 27

46 Vgl. Kirchner 2008, S. 18

Gerade das vom Objekt ausgehende Zeichnen spielt eine entscheidende Rolle: »In mimetischen Prozessen stellt die im Vegetativen des menschlichen Körpers wurzelnde Phantasie die Verbindung zur Welt her und macht Außenwelt zur Innenwelt und Innenwelt zur Außenwelt. In diesen Prozessen spielt das Begehen, sich die Welt anzueignen, eine konstitutive Rolle.«⁴⁷ Insbesondere bei phantastievollen und kreativen zeichnerischen Arbeiten zeigt es sich als förderlich, ein großes Repertoire an zeichnerischer Darstellungskompetenz zu besitzen.⁴⁸

Es wurde deutlich, dass ein solides handwerkliches Können die Grundlage eines jeden zeichnerischen Darstellungsprozesses bilden sollte. Deshalb muss diese Fähigkeit auch altersspezifisch gefördert werden. Welches Potenzial das Naturstudium bietet, konnte beispielhaft skizziert werden.

Um Vorstellungsbilder differenziert zum Ausdruck bringen zu können, kann das realistische Naturstudium eine übende Funktion einnehmen, sich im Sehen und Zeichnen zu schulen. »Der kognitionspsychologische Ansatz einer Analyse des Zeichenprozesses zeigt deutlich, dass Zeichnen ein Vorgang ist, der primär auf den Erfahrungen vorangehender Zeichtätigkeit aufbaut. Der Zeichner aktiviert, ausgehend von einer bestimmten Darstellungsabsicht, erlernte Darstellungsformen, die ihn erst in die Lage versetzen, seine Bildvorstellungen zu realisieren.«⁴⁹

Mir geht es in dieser Darlegung vor allem um den ersten Schritt, nämlich um die Einübung von Darstellungsfähigkeiten, orientiert am realen Vorbild. Sowa fordert im Grunde schon einen zweiten Schritt, nämlich die Ausbildung und Schulung der Imaginationskräfte, ein Beispiel dafür ist die Aufgabe zum Thema ›Weltbild‹ (vgl. Sowa 2008). Häufig sind seine Aufgabenstellungen an eine narrative Bildkompetenz gebunden, wie z. B. bei der Behandlung der Aufgabe zum Thema ›Gute Nachricht, schlechte Nachricht‹ (vgl. Sowa/Przybilla 2009). Hier stellt sich die Frage nach der Umsetzbarkeit der imaginierten Vorstellungen, denn was nützt mir eine gute Idee (Imagination), wenn ich diese nicht adäquat zu Papier bringen kann.

Es ist also eine Frage der Verantwortung, mit welcher Intention Kunstunterricht im Jugendalter Entwicklungsgemäß realisiert wird. Tragen nicht gerade Kunstpädagogen die Verantwortung dafür, dass die gestalterische Kompetenz über die Stufe der kindlichen Schemazeichnung hinausgeht? Ich erinnere an die Schornsteindarstellung der Studentin.

Das von mir skizzierte Konzept des Naturstudiums ermöglicht dem Zeichnenden, Aspekte der Außenwelt in seine Innenwelt zu integrieren und umgekehrt Aspekte seiner Innenwelt auszudrücken.⁵⁰ Die Schulung dieser Fähigkeit ist keine Strafe, sondern führt zu erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten. Solches Können

47 Wulf 2004, S. 42

48 Genaueres dazu siehe: Miller, Monika: Kreativität und Begabung. Ein Fallbeispiel regt zu Überlegung an. In: Kunst+Unterricht 331/332 2009, S. 32–36

49 Glas 2006, S. 30

50 Vgl. Gebauer/Wulf 2003, S. 28

226 zeigt sich als eine Form von Freiheit, nämlich als Möglichkeit, über diese hinzugewonnene Fähigkeit verfügen zu können.

Literatur

- Burton, Judith M.: Zur Förderlichkeit des Zeichnens für die geistige Entwicklung. In: Niehoff, Rolf (Hrsg.): Denken und Lernen mit Bildern. München 2007, S. 38–55
- Buschkühle, Carl-Peter: Wärmezeitpunkt zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt a. M. 1997
- Edwards, Betty: Garantiert Zeichnen Lernen. Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer schöpferischen Gestaltungskräfte. Reinbeck bei Hamburg 1992
- Eid, Klaus/Lange, Michael/Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis. Paderborn/München/Wien, Zürich 2002⁶
- Gardner H.: The Arts and Human Development. New York 1973
- Gardner, H./Winner, E.: First Imitations of Artistry. In: Strauss, S (Hrsg.): U-Shaped Behavioural Growth. New York 1982, S. 147–168
- Gebauer, Gunter/Wulf, Christoph: Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen. Stuttgart 2003
- Glas, Alexander: Anthropogene Voraussetzungen – Die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik 2. Ludwigsburg 2006
- Glas, Alexander/Seydel, Fritz/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: KUNST Arbeitsbuch Band 1. Stuttgart/Leipzig/Velber 2008
- Grünewald, Dietrich: Zum Prozess der zeichnerischen Entwicklung. Folgerungen für den Unterricht. In: Kunst+Unterricht 246/248 2000, S. 48–49
- Gysin, Béatrice: Wozu Zeichnen? Qualitäten und Wirkung der Materialisierten Geste durch die Hand auf die Zeichnenden. In: Heft 01. Am Anfang das Bild. Schöfflisdorf 2008, S. 131–164
- Heinen, Ulrich: Konstruktives Zeichnen in systematischen Bildprozessen. In: Kunst+Unterricht 302/303/2006, S. 20–22
- Herrmann, Hans: Zeichnen fürs Leben. Ratingen 1963³
- Itten, Johannes: Johannes Itten. Gestaltungs- und Formenlehre. Vorkurs am Bauhaus und später. Ravensburg 1963
- John-Winde, Helga/Roth-Bojadzhiev, Gertrud: Kinder, Jugendliche, Erwachsene Zeichnen. Untersuchungen zur Veränderung von der Kinder- zur Erwachsenenzeichnung. Baltmannsweiler 1993
- Kirchner, Constanze: Kinderzeichnung im Wandel. In: Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank/Sowa, Hubert (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München 2006, 82–97
- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst. Was Erwachsene wissen sollten. Seelze-Velbert 2008
- Kunst+Unterricht 302/303 2006: Zeichnen: Sachen klären und verstehen.
- Krautz, Jochen: Vom Sinn des Sichtbaren. John Bergers Ästhetik und Ethik als Impuls für die Kunstpädagogik am Beispiel der Fotografie. Hamburg 2004

- Leber, Hermann: Das Bild als Vermittler zwischen Objekt und Subjekt. Die Idee der Nachahmung der Natur durch die Kunst bei Goethe – Klee – Dürer. Regensburg 2002
- Legler, Wolfgang: »Zeichendiktat« ein Einstieg in das Porträtzeichnen in der Grundschule. In: *Kunst+Unterricht* 317/2007 S. 33–35
- Miller, Monika: Raum als Darstellungsproblem auf der Fläche. Zur Bedeutung der Entwicklung von Raumdarstellungskompetenzen. In: *Kunst+Unterricht* 325/326 2008, S. 4–9
- Miller, Monika: Kreativität und Begabung. Ein Fallbeispiel regt zur Überlegung an. In: *Kunst+Unterricht* 331/332 2009, S. 32–36
- Mühle, Günther: Entwicklungspsychologie des zeichnerischen Gestaltens. München 1967²
- Reiß, Wolfgang: Kinderzeichnungen. Wege zum Kind durch seine Zeichnung. Neuwied/Krietel/Berlin 1996
- Reindl, Robert: Sprache der Bilder. Versuch einer Besinnung auf Wesen und Wert bildender Kunst auf der Grundlage der Theorien von Gustaf Britsch, Egon Kornmann und Hans Hermann. St. Ottilien 1991
- Ruggenini, Mario: Kreativität und Interpretation. Gehört dazu noch die Frage nach der Wahrheit? In: Abel, Günter (Hrsg.): Kreativität. XX. Deutscher Kongreß für Philosophie 26.–30. September 2005 an der Technischen Universität Berlin. Kolloquienbeiträge. Hamburg 2006, S. 216–232
- Selle, Gert: Betrifft Beuys: Annäherung an Gegenwartskunst. Unna 1994
- Selle, Gert: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? In: *Kunst+Unterricht* 192 1995, S. 16–21
- Schütz, Norbert: Zeichnenwollen – Zeichnenkönnen. In: *Kunst+Unterricht* 163/1992, S. 40–41
- Schulz, Nina: Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster 2007
- Schwerdtfeger, Kurt: Bildende Kunst und Schule. Berlin/Hannover/Darmstadt 1957³
- Sowa, Hubert: Zwischen Anschauung, Imagination und Gestaltung. Bemerkungen zur kunstpädagogischen Arbeit am »Weltbild«. In: Brög, Hans/Foos, Peter/Schulze, Constanze (Hrsg.): Korallenstock. Kunsttherapie und Kunstpädagogik im Dialog. Festschrift Barbara Wichelhaus zum 65. Geburtstag. München 2006, S. 257–276
- Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: »Porträtiieren«- der Blick ins Gesicht des Anderen. Aktuelle kunstpädagogische Potenziale einer dialogischen Bildpraxis. In: *Kunst+Unterricht* 317/2007, S. 4–11
- Sowa, Hubert: (Sich) Bilden in der Sichtbarkeit. Kunstunterricht im Projekt der Allgemeinen Bildung. In: Billmayer, Franz (Hrsg.): Angeboten. Was die Kunstpädagogik leisten kann. München 2008, S. 214–222
- Sowa, Hubert/Prybilla, Patrycja: Der Spielraum der kreativen Imagination. Hermeneutische Untersuchungen zur bildnerischen Arbeit von Realschülern. In: *Kunst+Unterricht* 331/332 2009, S. 19–28
- Sowa, Hubert: Einbildungskraft und Bildmächtigkeit – Potentiale des Faches Kunst im Rahmen einer allgemeinbildenden Schule. (Manuskript zur Tagung Bildmächtigkeit). Mannheim 2009
- Staguhn, Kurt: Didaktik der Kunsterziehung. Frankfurt a. M./Berlin/München 1972²

- 228 Stenger, Ursula: Die anthropologische Dimension von Bildern: In Schumacher-Chilla, Doris (Hrsg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen 2004, S. 117–137
- Wans, Paul: Anschauen, anfassen, riechen, zeichnen. Verknüpfung verschiedener Sinneserfahrungen in Biologie und Kunst. In: Kunst+Unterricht 327/328 2008, S. 28–32
- Westrich, Edmund: Die Entwicklung des Zeichnens während der Pubertät. Frankfurt a. M. 1968
- Wulf, Christoph: Zur Performativität von Bild und Imagination. In: Schuhmacher-Chilla, Doris (Hrsg.) Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen 2004

Abbildungen

- Abb. 1a: Studentenarbeit: Zeichnung eines Hauses
- Abb. 1b: Kinderzeichnung eines Hauses, Alter 5,6. Aus: Eid, Klaus/Langer, Michael/Ruprecht, Hakon: Grundlagen des Kunstuunterrichts. Eine Einführung in die kunstdidaktische Theorie und Praxis 2002⁶, S. 136
- Abb. 2: Naturstudium als hermeneutischer Vorgang
- Abb. 3: Studentenarbeiten, Gießkannen aus dem Gedächtnis
- Abb. 4: Studentenarbeiten
- Abb. 5: Gestaltung als eigenschöpferische »Wesenserfassung«
- Abb. 6: G. Stölzel: Distel (1920). Aus: Itten, Johannes: Johannes Itten. Gestaltungs- und Formenlehre Vorkurs am Bauhaus und später. Ravensburg 1963, S. 105
- Farabb. 2: Schülerarbeiten (6. Klasse) Hagebuttenstudienblatt, Blei-/Buntstift. Aus: Kunst+Unterricht 327/328 2008, S. 32

Kunstpädagogik + Kooperationspartner: Eine Frage der Verantwortung

Be the change you wish to see. (Mahatma Gandhi)

Im Folgenden sei ein Projekt vorgestellt, an dem sich die ethischen Dimensionen der Kunstpädagogik, speziell die Frage nach angemessenen Kooperationspartnern, zur Diskussion stellen lassen. Dabei soll anschaulich werden, dass die Entscheidung, mit welchen Kooperationspartnern im Rahmen pädagogischer Arbeit kooperiert wird, eine Frage der Verantwortung ist.

Bei dem vorgestellten Projekt handelt es sich um ein Projekt, das anlässlich des 60. Jahrestag der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte (2008) in Kooperation zwischen der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg/Abteilung Kunst unter Beteiligung von 15 Lehramtsstudierenden und der Menschenrechtsorganisation Amnesty International verwirklicht wurde. Der Jahrestag war Anlass, um nach adäquaten künstlerischen Möglichkeiten zu suchen, die Menschenrechte im öffentlichen Raum (für alle Menschen) sichtbar und erfahrbar zu machen. Gleichermaßen ging es darum, sich intensiv mit den Menschenrechten auseinanderzusetzen und menschenrechtskonformes Handeln zur Grundbedingung des Projektes zu machen.

Konturen des Projektes

Das Projekt wurde zunächst als Seminar konzipiert, ging aber schließlich weit über den Rahmen eines Seminars hinaus. Höhepunkt war der 10. Dezember 2008 – der 60. Jahrestag der Menschenrechte. Ein Jahr später, am 10. Dezember 2009, findet das Projekt offiziell seinen Abschluss. Eine Installation des Projektes wird danach dauerhaft im öffentlichen Stadtbild von Ludwigsburg verbleiben.

Den Ausgangspunkt markierte ein zweitägiger Workshop, in dem wir uns – ausgehend von der Tanzperformance »Human Writes« der Forsythe Company¹ – mit den Grundlagen und historischen Wurzeln der Menschenrechte befassten, Recherchen über Menschenrechtsorganisationen anlegten, uns mit Kunst und Politik sowie Künstlern und Kunst im öffentlichen Raum beschäftigten, u. a. Jochen Gerz, Hans Haacke, Jenny Holzer, Gunter Demnig ein Gesprächsforum mit Aktivist*innen der Ludwigsburger Gruppe von Amnesty International organisierten und schließlich erste Projektideen entwickelten.

Aus den Projektideen entstanden 7 Projektgruppen. Alle Projekte wurden inhaltlich und zeitlich miteinander vernetzt und erschienen in abgestimmter Folge im öffentlichen Raum: im Stadtbild von Ludwigsburg bzw. an der Hochschule.

1 <http://www.theforsythecompany.com>



Abb. 2: Guerrilla-Aufkleber-Aktion

Abb. 1: Plakatkampagne

- *Plakatkampagne*: in Bezugnahme auf die Amnesty-International-Kampagne »Augen auf für Menschenrechte«, A1 Formate an Plakatständern und Litfasssäulen im Regionalbereich Ludwigsburg,
- »Ameisenaktion«: Eine »Guerilla-Aktion« bei der Tausende von kleinen Aufklebern mit der Aufschrift »Rechthaber« an der Hochschule und in Ludwigsburg verteilt bzw. verklebt wurden.
- *City-Cards* in Ludwigsburg und Stuttgart (Farabb. 10)
- Öffentliche *Verlesung* von Auszügen aus dem ai-Jahresbericht 2009 auf dem Ludwigsburger Weihnachtsmarkt. Der Bericht listet Menschenrechtsverletzungen auf.
- »*Bild der Vergänglichkeit*«: Installation eines großformatigen Bildes auf dem Campus. Es wird nun für ein Jahr von dem Studenten dokumentiert, wie das Bild in der Öffentlichkeit wahrgenommen wird und wie es sich ggf. durch Umwelteinflüsse oder Vandalismus verändert.
- Installation »*Motive*«: Visuelle Dokumentation über Menschenrechtsaktivist*innen, die die Studentin persönlich aufgesucht hat.
- Installation »*Light on Human Rights*«: An einem historischen Ort in Ludwigsburg installierte Projektion des 1. Artikels der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte. Die Projektion wird mittels eines Bewegungsmelders gestartet: Erst wenn ein Mensch anwesend ist, wird das Menschenrecht sichtbar (Abb. 3).

Parallel entstanden eine Website,² eine Ausstellung, eine Videodokumentation und ein Katalog.

2 www.mungoart.de – bis 10.12.2009 online



Abb. 3: Installation »Light on Human Rights«

Im Folgenden sollen – ausgehend vom Projekt – fünf Gesichtspunkte für eine verantwortungsvolle Kooperation akzentuiert und im Hinblick auf (kunst-)pädagogische Verantwortung konkretisiert werden.

1 Den Kooperationspartner in seinen Strukturen genau kennen

Amnesty International ist eine der weltweit größten Menschenrechtsorganisationen. Das klingt zunächst Vertrauen erweckend. Aber welcher Lesart der Menschenrechte folgt man und wie genau funktioniert diese Organisation? Bevor wir die Kooperation zusagten, informierten wir uns umfassend. AI stellt sich selbst wie folgt vor:

»Amnesty International (AI) ist eine weltweit agierende, von Regierungen, politischen Parteien, Wirtschaftsinteressen und Religionen unabhängige Mitgliederorganisation – eine sogenannte Non-Governmental Organisation (NGO). Auf Grundlage der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte wendet sich AI gegen Menschenrechtsverletzungen auf der ganzen Welt. Amnesty International arbeitet auf vier Ebenen: Aufdecken, Aufklären, Handeln, Verändern. Mit Kampagnen, Aktionen, Info-Ständen, Protestschreiben, Diskussionsforen, Lobby- und Medienarbeit wird Amnesty aktiv. Die Arbeit von AI hat u. a. dazu beigetragen, dass es seit

1987 eine internationale Anti-Folter-Konvention, seit 2002 einen Internationalen Strafgerichtshof und seit 2006 einen UNO-Menschenrechtsrat gibt.

AI hat über 2,2 Millionen Mitglieder und Unterstützer(innen) in über 150 Ländern auf der ganzen Welt. In Deutschland engagieren sich rund 100.000 Unterstützer(innen) in 700 lokalen Gruppen, Jugend-, Länder- und Themenkoordinationsgruppen. Die Gruppen sind national organisiert. Die deutsche Sektion von Amnesty International wird von Generalsekretärin Monika Lüke (bis Juli 2009 Barbara Lochbihler) geleitet. Ihr zur Seite arbeitet ein ehrenamtlicher Vorstand.

AI finanziert sich ausschließlich aus Spenden und Mitgliedsbeiträgen. Regierungsgelder nimmt AI nicht an, um finanziell und politisch unabhängig zu bleiben.³

Bei Amnesty International und anderen NGOs sind die internen und externen Strukturen i.d.R. transparent und über Satzungen eindeutig geregelt. Anders verhält es sich bei vielen v. a. großen Stiftungen und Wirtschaftsunternehmen, die in der Gefahr stehen, eigentlich wirtschaftliche Interessen gern mit dem Label der »gemeinnützigen Förderung« zu kaschieren und zur Imagebildung zu nutzen.

Neben den Informationen der Amnesty-International-Website und einem AI-Sonderdruck zum Jahrestag der Menschenrechte (2008) befassten sich die Studierenden mit Auszügen aus dem Fachbuch »Pädagogik der Menschenrechte«⁴ und dem Themenheft »Menschenrechte« der Bundeszentrale für politische Bildung (2007). Ziel war die kritische Auseinandersetzung und das Entwickeln von Leitfragen, die wir in einer Gesprächsrunde mit Aktivist/innen von AI diskutierten:

- Was ist Menschenwürde?
- Inwiefern sind Menschenrechte universell?
- Was versteht man unter der »Unteilbarkeit« der Menschenrechte?
- Wie behandelt man Menschenrechtsverletzungen, ohne dabei selbst die Menschenrechte zu verletzen?
- Ist die Verwirklichung der Menschenrechte eine Utopie?

Das ist eine Möglichkeit, um in einem pädagogischen Setting die Frage nach der Wahl der Kooperationspartner zu thematisieren und ethische, ökologische, politische und andere Kriterien für eine Zusammenarbeit zu entwickeln.

2 Gemeinsame, demokratisch legitimierte Vorstellungen entwickeln

Das Anliegen der Aktivist/innen von Amnesty International war sehr konkret: Das Thema Menschenrechte in das öffentliche Bewusstsein zu bringen und viele Menschen mit der Botschaft der Menschenrechte zu erreichen. Dazu nutzt Amnesty International öffentlichkeitswirksame unmissverständliche und appellative Möglichkeiten (Plakate, Protest- und Bittbriefe u. a.). So erklärt sich, dass unsere Ko-

³ www.amnestyinternational.de

⁴ Lenhart 2006

operationspartner den Vorschlag einbrachten, auf eine Mauer im der Innenstadt von Ludwigsburg den 1. Artikel der Allgemeinen Erklärung der Menschenrechte »Alle Menschen sind frei und gleich an Würde und Rechten geboren« zu schreiben bzw. zu »malen«. Für die Projektgruppe waren aber weniger plakative, als vielmehr subversive, am Detail oder einer Frage orientierte, gleichwohl farbig und gestalterisch wirksame Lösungen interessant. Die Vorstellungen gingen also auseinander.

Im Bestreben, miteinander eine von allen legitimierte Lösung zu finden, hat sich die Projektgruppe eingehend mit den Layouts der Kampagnen von Amnesty International beschäftigt und daraus Impulse gewonnen. So sind die Plakate und die kleinen Aufkleber an das Layout von AI angelehnt. Die Kooperationspartner haben sich darauf eingelassen, sich mit künstlerischen Ausdrucksformen im öffentlichen Raum und mit der Intentionalität von Kunst überhaupt zu befassen und die Unterschiede zur Vorgehensweise einer Organisation wie AI zu erkennen. So ist es letztlich gelungen, die Vorstellungen Schritt für Schritt einander anzunähern. Am deutlichsten wird das in der Lichtprojektion »Light on Human Rights«. Hier wird der 1. Artikel der Menschenrechte auf eine Mauer projiziert. Das Menschenrecht ist nicht immer sichtbar. Erst wenn ein Mensch den Platz betritt, anwesend ist, erscheint es als Licht auf der Oberfläche und erlischt, wenn der Platz wieder menschenleer ist.

3 Kommunikation: miteinander im Gespräch bleiben, Auseinandersetzungen zulassen und Konflikte aushalten

Im Rückblick erweisen sich gerade die fortwährenden Gespräche über einen tragfähigen Konsens als bereichernd für den Prozess. Mit wachsendem Interesse hinterfragten unsere Kooperationspartner Gestaltungsentscheidungen, Intentionen und Wirkungen. Das war bisweilen anstrengend, aber letztlich gewinnbringend, weil das Erklären immer auch dem eigenen Klären dient. Je mehr alle Beteiligten an der Projektgenese partizipierten, umso konkreter wurden die Einzelprojekte. Unsere Kooperationspartner unterstützten uns mit ihren Erfahrungen maßgeblich bei der Ausführung (Anträge stellen, Kostenvoranschläge einholen, Gespräche mit Ämtern führen u. a.).

Eine besondere Herausforderung war es in unserem konkreten Fall, menschenrechtskonformes Handeln nicht nur als Gegenstand künstlerischer Darstellung aufzufassen, sondern zur Grundbedingung der Kommunikation zu machen. Das erforderte ein Nachdenken über Gruppenstrukturen, soziale wie institutionelle Hierarchien und nicht zuletzt Möglichkeiten von Beteiligung und Entscheidungsfindung. Es würde zu weit führen, die Gruppenstruktur hier im Detail aufzufächern. Die Kommunikation verlief und vernetzte sich zwischen den Projektgruppen, Projektgruppenleiter/innen, einer E-Learning-Plattform, den Kooperationspartnern und der Projektleitung.

Im Umgang miteinander zeigte sich, dass die Studierenden es gewohnt sind, zu kooperieren, sich abzustimmen und gemeinsam im Team an einer Sache zu arbeiten – und dabei auch Konflikte zu bewältigen. Für unsere Kooperationspartner brauchte es erst etwas Gewöhnung, mit den Studierenden im direkten Austausch zu stehen, anstatt sich an die Professorin zu wenden. Es war unterstützend, dass sich alle beteiligten Personen von Anbeginn des Projektes an persönlich kannten und im Verlaufe die Kontakte vertieften.

Die Realisierung der Projekte erforderte zudem intensive externe Kommunikation; auch hier galt menschenrechtskonformes Verhalten als Grundbedingung in Gesprächen mit: Bürgermeistern und ihren Assistenten, Stadträten, Architekten, Sekretärinnen, Zuständigen für Denkmalschutz, Grünflächen, Straßenverkehr, Stromversorgung usw. Hinsichtlich der pädagogischen Perspektive des Projektes war es ein Erfolg, dass es den Studierenden zunehmend gelang, ihr Anliegen vorzustellen, die Verantwortlichen für die Sache zu gewinnen, Kompromissspielräume auszuloten und auch bei Konflikten im Dialog zu bleiben – also die Verantwortung für die einzelnen Projekte aktiv gegenüber Dritten zu vertreten.

4 Finanzierung nach ethischen und ökologischen Grundsätzen

Auch die Finanzierung des Projektes kann eine Frage der Verantwortung sein. Für uns war es zum einen wichtig, die finanziellen Ausgaben so gering wie möglich zu halten (low-budget-Finanzierung) und bei der Auswahl von Materialien wenn möglich energiefreundliche und nachhaltige Materialien zu verwenden. Bei der Wahl der finanziellen Partner wendeten wir uns an die Bürgerstiftung der Stadt Ludwigsburg, die uns mit insgesamt 16.000 Euro unterstützte. 1500 Euro erhielten wir aus dem Studiengebührenetat der Hochschule. Die Stadt Ludwigsburg finanzierte Grabungsarbeiten, Stromkosten und Wartung der Installation und erließ uns Gebühren, z. B. für die öffentliche Plakatierung. Kleine Spenden bzw. Nachlässe erhielten wir von lokalen Firmen, bei denen wir z. B. den Bau eines Metallkastens oder den Druck der Plakate in Auftrag gaben. Ein Teil der Finanzierung kam aus dem Spendenfonds unserer Kooperationspartner von Amnesty International.

Wir verzichteten bewusst auf die finanzielle Unterstützung von Banken, Versicherungen und großen Firmen. Kooperiert werden sollte mit solchen Partnern, die ihre wirtschaftlichen Aktivitäten menschenrechtskonform gestalten. Wobei der Fokus nicht nur auf interne Firmenstrukturen gerichtet werden kann, sondern vielmehr auch auf internationale und globale Verstrickungen geachtet werden sollte.

5 Schwierigkeiten und Problem evaluieren

235

In den meisten Punkten war das Projekt erfolgreich. Schwierigkeiten und Problem gehören jedoch dazu. Sie zu benennen, hat mit Ehrlichkeit und dem Vermögen zu tun, etwas in Frage zu stellen. Vor allem aber sind sie lehrreich und Indikatoren für Verbesserungen in ähnlichen und anderen Zusammenhängen.

Unsere Evaluation fand mit etwas zeitlichem Abstand statt. Wir ließen das Projekt Revue passieren, jede/r Beteiligte hob die eigenen positiven Erfahrungen hervor. Anschließend verständigten wir uns über die aufgetretenen Probleme.

Umsetzungsprobleme:

- Die Projektgruppe hat unterschätzt, welch enormer technischer und organisatorischer Aufwand vonnöten ist, um Installationen im öffentlichen Raum zu realisieren (Grabungsarbeiten, Stromanschlüsse, Wartung der Strahler uvm.). Die Idee der Solarversorgung konnte leider nicht umgesetzt werden.
- Wir waren uns nicht dessen bewusst, wie viel Kommunikation mit Behörden (Denkmalschutz, Land, Grünflächenamt, Tiefbauamt usw.) notwendig ist und wie viele schriftliche Anträge zu verfassen sind.

Inhaltliche Probleme:

- Die ursprüngliche Idee, konkrete Menschenrechtsverletzungen in Ludwigsburg zu thematisieren, ließ sich nicht verwirklichen, weil das die Statuten von Amnesty International nicht zulassen (Die lokalen Gruppen engagieren sich – zum Schutz der Aktivist*innen – jeweils für Projekte außerhalb ihres lokalen Raumes.)
- Die Stadt Ludwigsburg unterstützte uns maßgeblich bei der Verwirklichung der Projektideen – bis auf eine Ausnahme: Geplant war die Verlesung von Verletzungen der Menschenrechte (Amnesty International Jahresbericht) auf dem Marktplatz während des Weihnachtsmarktes. Dafür erhielten wir keine Genehmigung. Ein Chance, dies zum Thema zu machen, bot sich, als die AI-Generalsekretärin Barbara Lochbihler Ludwigsburg besuchte und die Projektgruppe zum Gespräch mit Frau Lochbihler und den Bürgermeistern der Stadt eingeladen war. Die Ablehnung des Antrages haben wir in dieser Runde zum Thema gemacht und schließlich – mit kleinen Einschränkungen – die Genehmigung doch noch bekommen.

6 Kunstpädagogik – Verantwortung

Das hier vorgestellte kunstpädagogische Projekt hat keine stellvertretende Funktion, es ist kein »Wir-tun-so-als-ob-Projekt«. Es ist – wenn man so will – das »echte Leben«. Das Handeln der Studierenden ist ein Handeln in wirklichen (öffentlichen) Lebensvollzügen und muss, gemäß Jochen Krautz,⁵ »verantwortet« werden.

5 Vgl. Krautz in diesem Band

Kunstpädagogische Praxis als lebenswirkliche Praxis kann und darf sich der Verantwortung nicht entziehen. Gemeint ist vor allem die Verantwortung gegenüber ethischen Grundsätzen, bezogen auf sich selbst, gegenüber anderen Menschen und gegenüber der Welt.

Entscheidend ist, dass das Handeln der Studierenden oder Schüler selbst in seiner Absicht wie in seinem Vollzug ethisch begründet und reflektiert ist. Untrennbar dazu gehört, dass ebenso die Kooperationspartner ihr Handeln ethisch begründen können. Ansonsten konterkariert der jeweilige Partner das verantwortungsvolle Handeln seitens der Studierenden oder Schüler/innen. Das wäre etwa so, also ob eine Antikriegskampagne von einem Rüstungskonzern finanziert würde.

Es ist in der Tat entscheidend, mit wem wir kooperieren. Allerdings ist auf den ersten Blick oft nicht zu erkennen, ob wir es mit einem »Wolf im Schafspelz« zu tun haben. Vorsicht ist geboten, wenn sich Wirtschaftsunternehmen oder sogar Großkonzerne als Kooperationspartner anbieten. Dass Wirtschaftsunternehmen keine altruistische Motivation haben, sondern in erster Linie wirtschaftliche Interessen verfolgen, ist evident.

Warum wird zunehmend gerade in Bildung investiert? Die Erklärung liegt auf der Hand: Geld verdienen lässt sich heute am besten, wenn das Image »sauber« ist. Während noch in den 1990er Jahren das sogenannte »radical advertising« anzutreffen war (Werbung der Firma Benetton), findet sich aktuell eine eher kooperative Lesart von Werbung: Weil Unternehmen von den Konsumenten zunehmend im Hinblick auf ethische oder ökologische Standards betrachtet werden und sich daran Kaufentscheidungen festmachen, hängt der Unternehmenserfolg von der durch das Unternehmen definierten Rolle in der Gesellschaft ab.

Um eine positive Wirkung zu erzielen, sind Unternehmen findig. Der Slogan des sogenannten »Karma-Kapitalismus« lautet: Tue Gutes und mache Gewinne. Der vermeintliche Beitrag für eine bessere Welt bietet Chancen, Profit zu machen. Zwischen vielen »schwarzen Schafen« gibt es indes auch Unternehmen, die ethische Grundsätze ernst nehmen, auf biologisch-dynamische Landwirtschaft und fairen Handel setzen, Produkte ohne Tierversuche anbieten usw. Viel verbreiteter ist jedoch das Phänomen des »Bluewashing« als einer Imagereinigung an der Oberfläche, um weniger saubere Unternehmenspraktiken zu kaschieren. Hier sollten wir Kunstpädagogen wachsam sein.

Denn: Pädagogische Projekte eignen sich hervorragend zur Imagepolitik und -aufwertung. Gern werden das Innovationspotenzial und der (kunst-)pädagogische Nutzen hervorgehoben. Aber: Mit einem solchen Kooperationspartner droht die Instrumentalisierung für imagebildende und profitgesteuerte Praktiken. Das ist alles andere als eine »win-win-Situation«. Wenn Bildung (eine Schule, ein Fachverband) sich hierfür hergibt, ist der Verlust unermesslich: der Verlust an gesellschaftlicher Verantwortung und an kritischer Legitimität).⁶

6 Vgl. Uhlig/Müller 2008

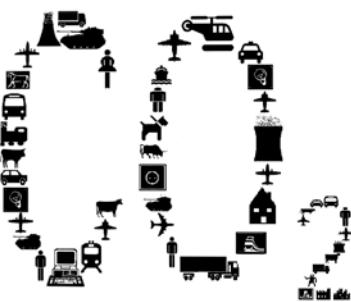
Sinnvolle und verantwortungsbewusste Kooperationen lassen sich vor allem mit unabhängigen, von Bürgern direkt und selbst verantworteten Initiativen eingehen. NGOs sind dann vertrauenswürdige Kooperationspartner, wenn geklärt ist, inwiefern sie unabhängig und unbeeinflusst agieren. Es lohnt sich, auf die Suche zu gehen. Denn: »Für jede kräftige Veränderungsidee gibt es irgendwo in diesem Land Gruppen, die sie vorgedacht haben und für ihre Realisierung arbeiten. Die Aktion Mensch, die Stromrebellen, die Migrantentreter [...] Stadtteilgruppen und Solarbastler, Aktivisten gegen die Privatisierung der Infrastrukturen und für Creative Commons im Internet »⁷. Sollten sie nicht unsere Partner an Schulen und Hochschulen sein?

Literatur

- Amnesty International: Report 2008. Zur weltweiten Lage der Menschenrechte.
Frankfurt a. M. 2008
- Bobbio, Norberto: Das Zeitalter der Menschenrechte. Ist Toleranz durchsetzbar? Berlin 2007²
- Bundeszentrale für politische Bildung (Hrsg.): Informationen zur politischen Bildung. Menschenrechte. 4. Quartal 2007, Nr. 297. Köln 2007
- Greffrath, Mathias: Wo ist das Volk? Wenn die Verfassung ihren 60. Jahrestag feiert, bleibt die Zivilgesellschaft vor der Tür. In: taz vom 11.02.2009
- Human Writes. Pressespiegel der Forsythe Company. In: <http://www.theforsythecompany.com/> (21.9.2009)
- Krautz, Jochen: Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zur Verantwortung kunstpädagogischer Forschung und Praxis. In: Meyer, Torsten/Sabisch, Andrea (Hrsg.): Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven. Bielefeld 2009, S. 137–147
- Krautz, Jochen: Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie. Kreuzlingen/München 2007
- Lenhart, Volker: Pädagogik der Menschenrechte. Wiesbaden (2)2006
- Uhlig, Bettina/Müller, Carsten: Siemens goes Kunstpädagogik – oder: Wider das Eindringen der Konzerne in die Bildung. In: BDK-Mitteilungen 3/07, S. 5–7

Zeichen für ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein Über ein kunstpädagogisches Projekt zur Klimaproblematik

Helge verwandelt das Schriftzeichen CO2 in ein »Superzeichen«. Er setzt die beiden Buchstaben und die dazugehörige Zahl aus Piktogrammen zusammen. Auf diese Weise entsteht zwischen der chemischen Formel und den Bildzeichen eine enge Verbindung: Als Bestandteile von »CO2« weisen die einzelnen Motive auf maßgebliche Ursachen der weltweiten Kohlendioxidemissionen hin (Abb. 1).



Climate day 2009

Abb. 1

Helges Bild gehört zu einer Grafikserie, mit der es gelang, dem sogenannten Klimatag an der Kooperativen Gesamtschule Schwanewede eine neue, anschauliche Qualität zu verleihen. Inspiriert wurde die Bilderreihe von dem Wunsch nach einem optischen Erkennungszeichen, das diesen Tag als neuartigen Programmpunkt im schulischen Veranstaltungskalender ausweisen sollte. Damit war für mich zugleich ein besonderer Anreiz gegeben, erneut die Praxistauglichkeit einer Thematik zu erproben, mit der ich mich seit den 1980er-Jahren intensiv befasst hatte: dem komplexen

Beziehungsgeflecht zwischen »*Kunst und Ökologie*«, aus dem sich nicht nur komplementäre Blickrichtungen und weltanschauliche Horizonterweiterungen in der neueren Kunst herleiten ließen, sondern ebenso interdisziplinär begründete Lesarten, die sich erst durch ihre Anbindung an eine *ökologisch begründete Verantwortungsethik* als aufschlussreich erwiesen.¹

In dem folgenden Praxisbericht soll u. a. dargestellt werden, wie eine entsprechende Orientierung am »Prinzip Verantwortung«² in den Kunstunterricht eingebracht und in ein personales Bildungsgeschehen überführt werden kann, in dem die Lehrer-Schüler-Beziehung im Mittelpunkt steht. Für das hier vorgestellte Projekt war ausschlaggebend, dass die schülereigenen Bildideen zur Klimaproblematik den eigentlichen Unterrichtskern bildeten und ich insofern von vornherein meine Rolle als Impuls- und Ratgeber verstand. Am Werdegang der Bildgedanken sowie ihrer weiteren Umsetzung und Vermittlung möchte ich nun aufzeigen, wie

1 Vgl. Zülch 1988, 1991a, 1991b, 1994, 1997

2 Jonas 1984

Schüler zu einem genaueren, bewussteren und kommunikativ orientierten Sehen angeleitet werden können. Insofern kann ein solcher Unterricht auch als Beitrag zu einem zentralen Verantwortungsfeld der Kunstpädagogik verstanden werden: zur visuellen Kommunikationsfähigkeit und »Bildkompetenz« der Schülerinnen und Schüler.³ Dass ihre pointierten und durchgestalteten Bildideen in der Regel das Ergebnis intensiver persönlicher Beratungsprozesse sind, soll nicht zuletzt mit der Darstellungsform dieses Beitrages hervorgehoben werden.

1 Ausgangssituation und Aufgabenstellung

Im Frühjahr 2008 entstand an der KGS Schwanewede der Wunsch, für die zum zweiten Mal geplante eintägige Veranstaltung zur Klimaproblematik ein »Klimatag-Logo« zu entwerfen. Dieses sollte aussagekräftig, mit Wiedererkennungswert versehen und international verständlich sein, da in absehbarer Zeit der Klimatag auch als europäisches Projekt an den Comenius-Partnerschulen in Holland, Polen, Schottland und Schweden durchgeführt werde.

Deshalb überlegte ich, das Thema meinen Oberstufenschülern als Grafikdesign-Projekt vorzuschlagen.

Im August 2008 übernahm ich zwei Wahlpflichtkurse im 11. und 12. Jahrgang mit insgesamt 53 Schülerinnen und Schülern. Für solche zweistündigen Kurse gelten die zentralen Niedersächsischen Lehrplanvorgaben nur in geringem Umfang – insbesondere dann, wenn sich die dafür vorgesehene Unterrichtszeit, wie an der KGS Schwanewede seit Einführung eines neuen Zeitmodells, nur noch auf 80 Minuten pro Woche beschränkt. Dem Vorhaben, Gebrauchsgrafiken für den Klimatag zu gestalten, standen insofern keine Hindernisse durch den Lehrplan im Wege.

Gleichwohl war das Einverständnis der beiden Kurse einzuholen, da ich ein derartiges Unterfangen den Schülern nicht aufdrängen wollte. Beide Lerngruppen stimmten meinem Vorschlag nach kurzer Bedenkzeit mehrheitlich zu, weil vielen Kursteilnehmern das Stichwort »Klimatag-Logos« sehr zeitgemäß erschien. Einige gingen allerdings von der irrtümlichen Annahme aus, Logos ohne größeren Aufwand gestalten zu können. Dieses Missverständnis räumte ich gleich während der Einführung in die Kursthematik aus: Mit Klimatag-Logos seien nicht eingängige Markenzeichen, sondern *denkanstößige* Motive und Gebrauchsgrafiken gemeint, welche die Bandbreite eines der größten *Schlüsselprobleme unserer Zeit*⁴ veranschaulichen sollten. Die Gestaltung grafischer Bild- und Schriftzeichen könne sich zwar von der funktionellen Ästhetik der Firmen- und Markenzeichen inspirieren lassen, dürfe aber nicht darauf beschränkt sein, »alphabetische oder numerische oder aus beiden kombinierte visuelle Erkennungsmerkmale für Ins-

3 Zülch 2001

4 Mit dieser Formulierung setze ich voraus, dass die zunehmend besorgniserregenden Prognosen und Szenarien der weltweit vernetzten Klimaforschung bzw. der großen Mehrheit unter den Klimaexperten weitgehend verlässlich sind.

titionen« zu entwerfen. (Einer strengen Definition zufolge bestehen Logos nur aus Buchstaben-, Zahlen, Wort- oder daraus kombinierten Zeichen).⁵

Es kam mir also darauf an, dass sich die Schüler mit der Visualisierbarkeit vielfältiger Aspekte der Klimaproblematik auseinandersetzen. Ihre Grafiken sollten zwar kontrastreich und gut zu erkennen sein, sich in bestimmten Ausmaßen verkleinern oder vergrößern lassen und in der Regel den Schriftzug »Climate Day« einbeziehen, sich jedoch nicht, wie dies vielfach bei Logos der Fall ist, auf puren Formalismus beschränken. Ein relativ großer Gestaltungsspielraum war ohnehin durch folgende Wahlmöglichkeiten vorgesehen: Die Schüler konnten sich zwischen einer eher am *Schriftbild* oder *Bildmotiv*, an *Schwarz-Weiß-Kontrasten* oder *Farbtönen* orientierten Visualisierung entscheiden und ihre Grafiken *manuell* oder am *Computer* ausführen. Außerdem war es zulässig, diese drei Optionen in unterschiedlicher Weise aufzugreifen, zu gewichten und miteinander zu verbinden.

Gerrit lässt sich konsequent auf die Ästhetik des Logos ein: Ihm gelingt es, die Schrift- und Bildzeichen anschaulich aufeinander zu beziehen und ihr Formengefüge anzuverwandeln. Mit sparsamen Mitteln erzeugt er eine aussagekräftige bildnerische Spannung: Wird der über dem »D« hochragende Balken von den drei übrigen umgestoßen und die Erdkugel in eine widernatürliche Bewegung versetzt oder hält er dem Dominoeffekt stand (Abb. 2).



Abb. 2

2 Inhaltliche und visuelle Impulse für die Entwurfspraxis

Trotz ihrer ästhetischen Eindimensionalität ließ sich mit der Wirkungsweise von Logos zunächst der Aspekt *grafischer Prägnanz* verdeutlichen, zu dem beide Kurse Übersichten mit Beispielen aus Prospekten, Zeitschriften und dem Internet zusammenstellten. Auf prägnante Zeichensetzung nahm auch mein zweiseitiger Leitfaden zur Grafikgestaltung Bezug, in dem ich die Schüler über thematisch relevante Motivgruppen informierte:

- Motive mit einer *globalen Aussage* (z. B. Fotomontagen vom gefährdeten Erdball),
- einzelne Bildzeichen, die auch die *Ursachen der Klimaerwärmung* veranschaulichen können (z. B. Piktogramme von Kraftwerken, Verkehrsmitteln),
- Abbildungen, welche die *Folgen des Klimawandels* dokumentieren (z. B. Pressefotos von im Wasser versinkenden Gebäuden)
- Sowie über *themenbezogene Slogans* (z. B. »SOS Klima«).

5 Vgl. Siegle 1996, S. 60

Diese Orientierungshilfe wandten die Kursteilnehmer auf eine Bildersammlung an, die ich nach den genannten Kriterien zusammengestellt hatte – auch mit Motiven älteren Datums, die sich durch provozierende Aussagen zum globalen Aspekt des Klimawandels auszeichnen.⁶ Damit regte ich viele Schüler dazu an, ausgehend von den gegebenen Beispielen neue Bildideen zu entwickeln.

Trotz dieser frühzeitigen Praxisorientierung schien es mir bei dem gewählten Thema auch erforderlich, sich mit grundlegenden Aussagen der Semiotik, insbesondere mit deren Definition und Einteilung visueller Zeichen zu befassen. Dabei erwies sich vor allem der Terminus »kombiniertes Zeichen« als nützlicher Wegweiser, der sich auf sechs syntaktische Verknüpfungen bzw. horizontale oder vertikale Zuordnungen von Bild- und Schriftzeichen auf der Bildfläche bezieht.

Zu den theoretischen Unterrichtsanteilen gehörte auch ein Rückblick in die Kunstgeschichte: Beiden Lerngruppen stellte ich den deutschen Grafiker Gert Arntz vor, der Mitte der 1930er-Jahre zusammen mit dem österreichischen Ökonomen Otto Neurath das sogenannte Isotype (International System of Typographic Picture Education) entwickelte – ein Visualisierungssystem, das aus Piktogrammen besteht, um komplexe Zusammenhänge auf einfache, international verständliche Weise darstellen und vermitteln zu können. Am Beispiel seiner Holzschnitte aus den 1920er- und 30er-Jahren ließ sich zeigen, wie diesen Zeichen auch politisch aussagekräftige Inhalte zugeordnet werden können: Arntz hatte aus Piktogrammen eine Bildsprache entwickelt, die wie keine andere imstande

war, die Herrschaftsverhältnisse in der Weimarer Republik, den Naziterror und die heraufziehende Kriegsgefahr bloßzulegen.



Abb. 3 *Climate Day*

Kristina hat sich von der Bildsprache kontrastreicher grafischer Illustrationen inspirieren lassen, die sie in einem Schaubilderbuch gefunden hat. Ausgehend von deren Häufung und Verdichtung verleiht sie ihrer Collage eine explosive Wirkung, die ebenso auf die ökologische wie ökonomische Brisanz der Klimaproblematik aufmerksam macht (Abb. 3).

6 u. a. aus Lebus/Zülch 1994

3 Zur Entstehung der Grafiken

243

Wie bei anderen Vorhaben im Kunstunterricht setzte die Praxisphase mit der Suche nach geeigneten Bildideen ein: dem Sammeln, Sichten, Skizzieren oder Entwerfen themenspezifischer Motive. Bald stellte sich jedoch heraus, dass sich diese Prozesse nicht nur auf die drei oben genannten Bildgruppen begrenzen ließen: Einige Schüler griffen zwar das Globusmotiv auf und verliehen ihm die Eigenschaften eines lebendigen, verwundbaren Organismus (Abb. 4), andere entdeckten jedoch für ihre Entwürfe auch neue Motive wie z. B. Verkehrszeichen (Abb. 5–6), die Sanduhr (Abb. 7), den Akku, das menschliche Gehirn (Abb. 8) und Auge (Abb. 9).

Dass viele Schüler letztlich imstande waren, zu sehenswerten Ergebnissen zu gelangen, hängt nicht nur mit den o. g. impulsgebenden »Einhilfen« zusammen, sondern ist auch darauf zurückzuführen, dass die praktische Arbeit durch theoretisches Material untermauert wurde, das sich die Schüler selbstständig aneigneten: einen zwölfseitigen Reader aus einer Grafik-Design-Einführung⁷ und Auszüge aus einem Ratgeber für Schriftgestaltung⁸ – Arbeitsmittel, mit deren Hilfe sie während der Praxisphase ihre Kenntnisse vertiefen und ihre



Abb. 4



CLIMATE DAY

Abb. 5



DIESER PROZESS IST UNUMKEHRBAR!

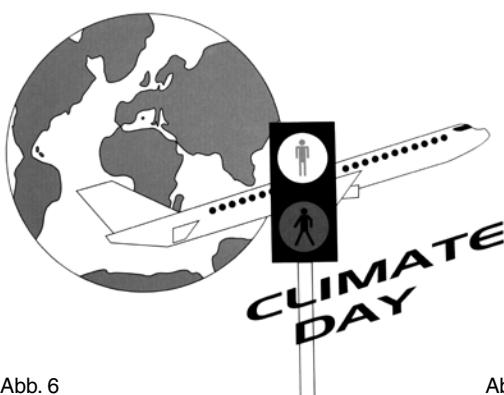


Abb. 6



Abb. 7

7 Siegle 1996

8 Willberg, Forssmann 2000



Abb. 8

bisherigen Entwürfe etwa im Hinblick auf die Zuordnung von Bild- und Schriftzeichen überdenken konnten. Auf diese Weise war es mir möglich, mich auf meine eigentliche Aufgabe zu konzentrieren, die Schüler so gut wie möglich bei der Entwicklung ihrer Vorhaben zu beraten.⁹

4 Beispiele

Im Folgenden stelle ich vier Arbeitsergebnisse vor, anhand derer ich erläutere, wie ich auf die Bildeinfälle und Entwurfsprozesse der Schüler reagiert und mich darüber mit ihnen verständigt habe.

Pascal transformiert das »0« von »CO₂« in ein Wollknäuel, auf dem fünf Flugzeuge in verschiedenen Richtungen angeordnet sind. Durch diese Verknüpfung entsteht der Eindruck, dass sich das Strickgarn in ein dichtes Gewirr aus Kondensstreifen verwandelt hat. Seine Zeichenkombination weist damit auf die klimaschädlichste aller Fortbewegungsarten hin – den Flugverkehr, der eine fünfmal so große Klimabelastung verursacht wie der Personentransport mit dem ICE. (Abb. 12 – vgl. Staud/Reimer 2007, S. 186)



Abb. 9



Abb. 10

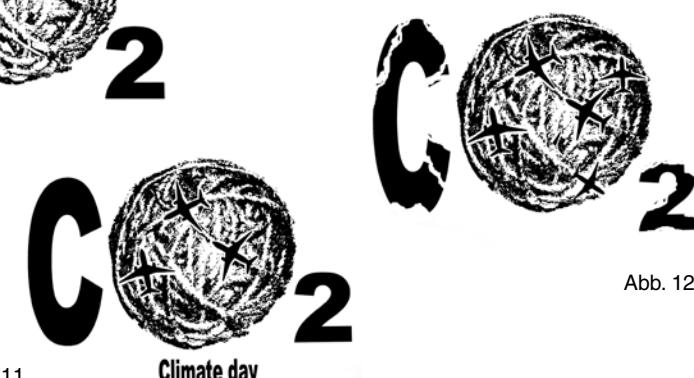


Abb. 12

⁹ Vgl. Zülch 2001, S. 10f.

Der Schüler beabsichtigte zunächst, zwei Flugzeuge außerhalb der Erdatmosphäre vor dem Hintergrund des Erdplaneten in Szene zu setzen. Mit diesem Blick aus dem Weltraum wollte er der globalen Klimaschädigung durch den Flugverkehr besonderen Ausdruck zu verleihen. Obwohl sich tatsächlich die zivile Luftfahrt weltweit in einem rapiden Wachstum befindet, schien mir Pascals Bildidee dieser Fehlentwicklung eine »überdimensionierte« Bedeutung beizumessen. Deshalb regte ich an, den Erdplaneten durch Bildzeichen zu ersetzen, die sich direkt mit dem Flugverkehr in Beziehung setzen lassen, und nannte dazu als Beispiel die häufig am Himmel zu beobachtenden Kondensstreifen. Im weiteren Verlauf des Beratungsgesprächs gingen wir der Frage nach, welcher Gegenstand der Erdkugel ähneln und zugleich Merkmale von Kondensstreifen aufweisen könnte. Wir kamen auf das Wollknäuel, wodurch sich Pascal anregen ließ, eine entsprechende Abbildung als maßgebliches Element des CO₂-Zeichen zu exponieren und keine weiteren Schriftzeichen zu verwenden. Die Abbildungen 10–12 dokumentieren, wie der Schüler anschließend sein Zeichengebilde schrittweise umgestaltet und verbessert hat.

Steffen versieht die Wortzeichen »climate« und »day« an ihrem Anfang und Ende mit stilisierten Darstellungen der vier heutzutage gebräuchlichsten Fortbewegungsmittel. Dabei lässt er die vier Bildzeichen nahtlos in sein Schriftbild übergehen. Bei diesen Übergängen fällt jedoch ein bezeichnender Unterschied auf: Während das Schriftband von »Climate« aus den Emissionen des Fliegens und Automobils geformt ist, hinterlässt das zweite Schriftband den Eindruck, als würde es mit den Karosserien von Bahn und Bus ein unverbrüchliches Ganzes bilden (Abb. 15).

Der entscheidende Bildgedanke dieser Grafik war bereits in der Bleistiftskizze des Schülers angelegt und zwar in der Überleitung zwischen Flugzeug, Kondensstreifen und »zweistreifigem« Schriftband (Abb. 13). Diesen produktiven Ansatz versuchte ich Steffen bewusst zu machen: Ich schlug ihm vor, sich nur auf die Ausformulierung seiner »motivischen« Schreibschrift zu konzentrieren, wie er sie beim Schriftzug »Climate« bereits genauer entworfen hatte. Ausgehend von seinem Versuch, die skizzierten Bildzeichen an drei Stellen direkt mit den Schriftstreifen zu verbinden, erhielt Steffen Informationen über die unterschiedli-



Abb. 13–15

chen Klimabilanzen des Flug-, Straßen-, Bus- und Bahnverkehrs. Daran anschließend überlegten wir, ob sich aus diesen Unterschieden schlüssige Zuordnungen der Piktogramme zum Schriftbild ergeben könnten. Aufgrund unserer gemeinsamen Überlegungen war der Schüler in der Lage, seinen Entwurf konsequent weiterzuentwickeln (Abb. 14–15).

Jana hat ein Motiv entworfen, aus dem man einen neuen Fachbegriff ableiten könnte: »globaler Fingerabdruck des Menschen«. Denn die konzentrisch verlaufenden Papillarleisten der Fingerkuppe sind das hervorstechendste Merkmal ihrer Grafik. Sie treten an die Stelle der Weltmeere, unterlaufen die weißen Kontinente und kreisen den unteren Teil von Afrika ein. Auf diese Weise versinnbildlicht die Schülerin den maßgeblichen menschlichen Einfluss auf die Klimaentwicklung (Abb. 16). Gleichzeitig lässt sich der Fingerabdruck auch mit einer erkennungsdienstlichen Behandlung – der Suche nach den »eigentlichen Übeltätern« – in Beziehung setzen. Damit ist eine leichtfertige Verallgemeinerung im Hinblick auf den »Klimafaktor Mensch« ausgeschlossen. Das Motiv weist vielmehr auf eine genauere Identifizierbarkeit hin und entspricht auf diese Weise aktuellen Erfahrungen: So wurde etwa der Misserfolg des im Dezember 2009 in Kopenhagen durchgeführten Weltklimagipfels u. a. daran bemessen, dass sich die 193 Delegationen der Industrie-, Schwellen- und Entwicklungsländer – der »Täter« und »Opfer der Klimaerwärmung« –, vor allem aber deren Hauptverursacher China und die USA nicht auf ein international verbindliches Ergebnis zur Einschränkung der weltweiten CO₂-Emissionen einigen konnten.¹⁰



Abb. 16

Jana hatte für ihren Entwurf die Abbildung eines Radarschirms vorgesehen, in die sie die Gesamtansicht der Erdkontinente hineinprojizieren wollte. Sie war sich jedoch noch im Unklaren, worauf dieses Motiv hinweisen könnte. Da auch mir ihr Bildgedanke noch sehr diffus erschien, forderte ich die Schülerin dazu auf, ihre Idee noch einmal zu überdenken und ggf. nach Alternativen Ausschau zu halten. Ohne zu zögern machte sich Jana erneut auf die Suche und entdeckte im Internet mehr oder weniger zufällig die Abbildung eines Fingerabdrucks. Dabei ließ sie sich nicht etwa, wie ich vermutet hatte, von dem inzwischen gebräuchlichen Terminus »ökologischer Fußabdruck« leiten, sondern von ihrem ursprünglichen Pro-

10 Vgl. Drieschner/Vorholz 2009, S. 10

jektionsgedanken. Diese Idee führte Jana zunächst zeichnerisch als Dreiviertelansicht des Fingerabdrucks aus, in die sie nach unten hin den in »Arial« gesetzten Schriftzug »Climate day« als horizontalen Abschluss einbezog. Obwohl ihr Bildgedanke damit verwirklicht schien, ließ sich Jana auf meinen weiterführenden Vorschlag ein, den Fingerabdruck vollständig wiederzugeben. Dazu entwarf sie einen Schriftzug aus weißen Großbuchstaben, der sich in das vertikal gestreckte Motiv direkt integrieren ließ.

Diese *typografische Komponente* der Zeichengestaltung, das kohärente Zusammenwirken von Schrift und Bild, musste gegen Ende der Praxisphase auch bei einigen anderen Entwürfen noch genauer zu herausgearbeitet werden: So hatte z. B. Kristina den Slogan ihres Bombenmotivs ebenfalls in der Schriftart »Arial« wiedergegeben, der jedoch im Verhältnis zur unruhigen Dynamik ihres Bildes viel zu neutral wirkte. Der in Microsoft Word vorhandene Schrifttyp »Forte« hingegen eignete sich sehr gut dafür, auch im Schriftbild der Ruhelosigkeit und comi-cartigen Wirkung ihrer Collage Ausdruck zu verleihen (vgl. Abb. 3).

In vielen alten Weltbildern wurde die Erde von einer Muttergöttin verkörpert. Jennifer hingegen »vermenschlicht« das Bild der Erde und verbindet mit ihrem Motiv sehr persönliche Empfindungen: Trauer, Leidensfähigkeit und ein Mitgefühl, aus dem Hilfe erwachsen soll. Mit ihrer Darstellung zweier Hände, welche die »weinende Erde« umsorgen, versucht die Schülerin das Unfassbare der drohenden Klimakatastrophe in einen nachvollziehbaren Vorgang zurückzuübersetzen und gelangt dabei zu einem ungemein »symbolistisch« anmutenden Ergebnis (Abb. 20).

Zunächst widerstrebe es der talentierten Schülerin, sich überhaupt auf die Aufgabenstellung einzulassen. Stattdessen zeichnete sie mit meinem Einverständnis ein eigenwilliges Sinnbild zur sogenannten »Mutter Erde« – das Porträt einer jungen, melancholisch wirkenden Frau, der anzusehen ist, welche Bürde sie mit der »Verwandlung« ihres Bauches in eine Erdkugel zu tragen hat



Abb. 17



Abb. 18

CLIMATE DAY



Abb. 19–20

(Abb. 17). Anschließend ließ sich Jennifer von einer Abbildung aus meinem Leitfaden inspirieren, in der Lateinamerika, Afrika und Asien in dem befremdlichen Zustand zunehmender Verflüssigung dargestellt sind (Abb. 18). Dieses Merkmal setzte die Schülerin in ihr Motiv der »weinenden Erdkugel« um, ohne dabei auf eine stringenter Schrift- und Bildgestaltung zu achten (Abb. 19). Wie aus ihrer Reinzeichnung hervorgeht, fiel es ihr jedoch leicht, meine Hinweise zu den Schwachstellen ihres Entwurfes zu berücksichtigen und zu einem ausdrucksvollen Ergebnis zu gelangen (Abb. 20).

Dieses Beispiel zeigt, dass eine schülerorientierte Beratung hin und wieder auch das Wagnis kreativer Umwege eingehen muss. Denn bei Jennifer kam es mir so vor, als wäre sie ohne ihre Vorarbeit nicht zu diesem Ergebnis gelangt – und ich frage mich, ob sie nicht mit ihrer Kreation »helfender Hände« ihren ursprünglichen, auf eine »Erdgeburt« anspielenden Bildgedanken unbewusst fortgesetzt hat. Evident scheint mir jedenfalls zu sein, dass sie einer »inneren Notwendigkeit« folgte, um einen originären Bildgedanken entwickeln und freisetzen zu können.

5 Das Gesamtergebnis – eine Grafikserie in kritischer Distanz zum Corporate Design

Gegen Ende des ersten Schulhalbjahres zeichnete sich immer deutlicher ab, dass sich aus den Ergebnissen beider Kurse eine sehenswerte Grafikreihe zusammenstellen ließ.

Angesichts des engen Zeitrahmens war es jedoch nicht mehr möglich, im Unterricht die »pragmatische Dimension« des Zeichengebrauchs auf die Verbreitung

der Grafiken anzuwenden. Beide Lerngruppen äußerten dazu lediglich Ideen. So wurde z. B. angeregt, an einem möglichst zentralen Standort eine Ausstellung zu veranstalten, Aushänge und Flyer zum Klimatag mit geeigneten Motiven zu versehen oder die Ergebnisse auf T-Shirts und der Homepage der Waldschule zu präsentieren.

Um den Unterricht im folgenden Halbjahr von solchen Anforderungen zu entlasten, bereitete ich zu Hause als Erstes eine Ausstellung vor: 28 Exponate, in denen die Reinzeichnungen in vergrößerter Form, schwarzen Wechselrahmen (30 x 40 cm) und auf bläulichig grauem Bildgrund wiedergegeben sind. Diese Darbietungsform brachte die besondere Wirkung der Grafikreihe erst zum Vorschein. Auffällig ist, dass sie sich von den uniformen Marken- und Firmenzeichen des Corporate Design¹¹ vor allem durch ihren thematischen Bezug und die Vielfalt individueller Zeichensetzung unterscheidet, die sich gelegentlich sogar ihrer Funktion entziehen, auf den Klimatag werbewirksam aufmerksam zu machen.

6 Ansätze einer multimedialer Vermittlung

Trotz dieser konzeptionellen Offenheit eigneten sich die Schülerarbeiten auch als »Werbeträger« für den Klimatag, der am 17. September 2009 zum Schwerpunktthema »Energieversorgung« durchgeführt wurde. Ihre Wirksamkeit entwickelte sich jedoch in anderer Form als zunächst beabsichtigt: In den letzten Wochen vor den Sommerferien wurden im gesamten Gebäudekomplex der Schule vier neue elektronische Informationstafeln in Gebrauch genommen. Daraus ergab sich die günstige Gelegenheit, die Serie auf ungewöhnliche Weise in Umlauf zu setzen: Seit Juli 2009 konnte man täglich auf den Bildschirmen vier bis sechs Beispiele aus der Grafikreihe sehen, die nach inhaltlichen Kriterien zusammengestellt und am folgenden Tag fortgesetzt wurden. So gelang es, schon frühzeitig die Schulöffentlichkeit auf den Klimatag aufmerksam zu machen und die Bildschirmtexte mit den Grafiken aufzulockern (Abb. 21).

Die dadurch entstandene Breitenwirkung erleichterte mir die Entscheidung,



Abb. 21

11 Vgl. Wagner 2003



Abb. 22



Abb. 23

und einen Zweifachdruck von den schwarz-weißen Grafiken (inkl. Schablone für weitere Druckaufträge) in Auftrag zu geben. Schwierigkeiten bereitete es hingegen, für dieses Vorhaben das Einverständnis der Schüler einzuholen, da etliche von ihnen im neuen Schuljahr ihre Interessen auf andere Kursthemen verlagerten und teilweise wenig Lust verspürten, sich noch mit der Verbreitung ihrer kreativen Produkte zu befassen. Viele persönliche Rücksprachen waren dazu erforderlich und außerdem 28 Fragebögen, auf denen mir die Schüler aus beiden Jahrgängen ihre Teilnahme an einem gemeinsamen »Homepage-Auftritt« schriftlich bestätigen mussten.

die Ausstellung an einem entlegeneren Ort als ursprünglich geplant aufzubauen und zwar im oberen Stockwerk des Gymnasialgebäudes – dort, wo sich die Schüler meiner beiden Wahlpflichtkurse am häufigsten aufhalten. Diese Platzierung hat sich bis heute bewährt: Sie ermöglicht im Vergleich zur Monitorrezeption eine wesentlich konzentriertere Wahrnehmung und trug maßgeblich dazu bei, dass von diesem Gebäudetrakt inzwischen eine viel freundlichere Atmosphäre ausgeht (Abb. 22).

Nach den Sommerferien und wenige Wochen vor dem Klimatag ließ sich die bisherige Wirkungsbreite noch um zwei zusätzliche Aspekte erweitern: die Übertragung der Grafiken auf T-Shirts und deren Präsentation durch die Schüler auf der Homepage der Waldschule. Damit hoffte ich, die Anonymität der bisherigen Vermittlungspraxis zu verringern und eine persönlichere »Zechenkommunikation« zu ermöglichen.

Diese Idee stellte ich meinem Schulleiter anhand von vier »Prototypen« vor, woraufhin er mir eine großzügige Finanzierung aus dem Schuletat zusagte, die es zuließ, jeweils ein T-Shirt-Unikat von den farbigen

Schließlich gelang es, diese exponierte Vermittlungsform mit 23 Akteuren noch rechtzeitig zum Klimatag zu realisieren¹² und damit eine Parallelität zwischen der »virtuellen« und »realen« Vorstellung der Ergebnisse zu ermöglichen: der Homepage-Dokumentation einerseits und einem T-Shirt-Stand andererseits, der während des Klimatages in der Eingangshalle des Hauptgebäudes neben anderen Ständen zu besichtigen war (Abb. 23). Diese »reale Präsenz« wurde im übrigen von mehreren Schüler unterstützt, die während des Klimatages genau jene T-Shirts trugen, auf denen ihre eigenen Grafiken als Aufdrucke abgebildet sind.

Umweltprobleme sind Wahrnehmungsprobleme – Miriam hat dieser Einsicht, die bei naturwissenschaftlichen Zugängen zur Klimathematik häufig zu kurz kommt, mit ihrem zweifachen Blick – mit und ohne »rosarote Brille« – eine anschauliche Gestalt verliehen. Von ihrer einfachen, ungekünstelten Bildsprache scheinen sich vor allem manche jüngere Schülerinnen und Schüler angesprochen zu fühlen (Farabb. 11).

7 Gebrauchsgrafiken als Mittel der Bewusstseinsveränderung?

Dass die Grafiken auch bei jüngeren Schülern auf Interesse stießen, konnte ich u. a. während der Ausstellungsbesichtigungen feststellen, die ich am Klimatag mit drei Schulklassen des 8. Jahrgangs durchführte. Weiterhin sei erwähnt, dass das Organisationsteam des Klimatages zwei Motive für ihre Bekanntmachungen einsetzte und der T-Shirt-Stand in der Schülerbibliothek – auch mit der Möglichkeit, T-Shirts zu bestellen – wieder aufgebaut werden soll. Lässt sich daraus bereits die Schlussfolgerung ziehen, die Schülerarbeiten hätten »guten Zwecken« gedient?

Noch wichtiger erscheint mir die Frage, welche nachhaltige, über ihren kurzen Gebräuch hinausreichende Wirkung von den Grafiken ausgehen könnte: Tragen sie nur dazu bei, die Schule als »vorbildliche Institution« anzupreisen oder wirken sie diesem womöglich trügerischen Eindruck entgegen und bewahren so ihre Eigenständigkeit?

Die abschließend hierzu skizzierten Tendenzen deuten in ihrer *Gegenläufigkeit* auf Widersprüche zwischen Anspruch und Wirklichkeit hin, die sich derzeit fast zwangsläufig bei der Realisierung ökologischer Verantwortung – in diesem Fall der weiteren Verwendung appellativer Zeichen zum Klimaschutz – auftun:

Die KGS Schwanewede hat vor allem aufgrund der seit vielen Jahren durchgeführten Altpapiersammlungen und der langjährigen Teilnahme an »Jugend forscht«– Wettbewerben verbunden mit der Inbetriebnahme einer Photovoltaikanlage das Zertifikat einer Umweltschule erhalten. Der damit verbundenen Orientierung tragen drei Grafiken Rechnung, die den Aspekt der Klimaverträglichkeit weiterführen und unübersehbar auf den Missstand des Fliegens hinweisen, das immer noch wegen des Wegfalls von Mehrwertsteuer, Öko-Steuer, Kerosinsteu-

12 Vgl. www.waldschule-schwanewede.de, Suchwort: Klimatag

und der Emissionsabgabe künstlich verbilligt ist (Abb. 6, 12, 15). Die drei Motive könnten insofern als Anregung aufgegriffen werden, in diesem Punkt die Vorbildfunktion von Schule und Bildung zu verdeutlichen, das hieße praktische Konsequenzen zu ziehen. Allerdings gibt es bislang keine Belege dafür, dass sich die KGS Schwanewede in ihrer alltäglichen Energie- und Klimabilanz bereits von anderen Schulen besonders unterscheidet: So sind z. B. in der gymnasialen Oberstufe für das nächste Schuljahr mehrere Studienfahrten mit Mittelstreckenflügen nach Rom, Wien und Barcelona geplant. Dies wurde zwar nach dem Klimatag problematisiert, doch war ein Antrag, eine Arbeitsgruppe mit der Ausarbeitung eines klimaverträglichen Studienfahrtkonzeptes zu beauftragen, bislang im Kollegium des Gymnasialzweiges nicht mehrheitsfähig.

Ferner beabsichtigt die Schulleitung, diese Veranstaltung in bewährter Weise fortzusetzen. Doch ist z. Z. ungewiss, ob genügend Lehrkräfte die aufwendige Organisation des nächsten Klimatages auf sich nehmen werden. Inzwischen verfolgt eine zweite Arbeitsgruppe unter Beteiligung des Schulleiters zielstrebig das anfangs erwähnte Schulpartnerschaftsvorhaben, das im Rahmen des europäischen Comenius-Programms aus EU-Mitteln finanziert wird und als Schülerwettbewerbsprojekt zum Thema »Unsere gesunde Zukunft« ausgeschrieben ist. Die besten Ergebnisse aus den fünf Partnerschulen sollen im September 2011 auf einer internationalen Schülerkonferenz an der Hochschule Bremen vorgestellt werden.

Aus dieser *neuen* Situation ergibt sich zunächst folgende Schlussfolgerung: Die ursprünglich beabsichtigte Zweckdienlichkeit der Grafiken, die sich auch auf das Comenius-Unternehmen bezog, ist aufgrund des sehr viel weiter gefassten (vagen?) Projektthemas kaum noch gegeben. Sie würde sich auch erübrigen, wenn der nächste, zeitparallel zur Schülerkonferenz geplante Klimatag nicht zustande käme. Nach dem derzeitigen Stand der Dinge sind deshalb Erwartungen, mit den Klimatag-Zeichen zu einer nachhaltigeren Bewusstseins- und Verhaltensveränderung beizutragen, wahrscheinlich zu »hoch gehängt«.

Die drei Motive zum Flugverkehr haben indes ihre Wirkung nicht ganz verfehlt: Die Comenius-Arbeitsgruppe wurde diesbezüglich von Lehrkräften auf die Widersprüchlichkeit ihres Vorhabens angesprochen, woraufhin sie den Beschluss fasste, nur Flüge zwischen Edinburgh und Bremen zu bewilligen, die bei der Klimaausgleichagentur »atmosfair« zertifiziert werden müssen.

Vor diesem Hintergrund bleibt abzuwarten, ob sich die Zeichen für ein ökologisches Verantwortungsbewusstsein nicht doch noch in Anzeichen einer konsequenteren Umorientierung verwandeln könnten.

- Drieschner, Frank/Vorholz, Fritz: Und nun? Die lange Nacht in Kopenhagen: Wie es kam, dass der Klimagipfel scheiterte – und warum dennoch weiterverhandelt wird. In: DIE ZEIT 53/2009
- Dritte Welt Haus Bielefeld, BUND Misereor (Hrsg.): Entwicklungsland Deutschland. Umkehr zu einer global zukunftsfähigen Entwicklung. Ein Schaubilderbuch. Wuppertal 1997
- Jonas, Hans, Das Prinzip Verantwortung. Versuch einer Ethik für die technische Zivilisation. Frankfurt a. M. 1984
- Lebus, Klaus-Jürgen/Zülch, Martin: Der globale Aspekt. In: Kunst und Ökologie II, Kunst+Unterricht 180/1994
- Siegle, Michael Bernd: LOGO. Grundlagen der visuellen Zeichengestaltung. Eine Einführung in das Grafik-Design am Beispiel der Logo-Gestaltung. Itzehoe 1996
- Staud, Toralf/Reimer, Nick: Wir Klimaretter. So ist die Wende noch zu schaffen. Köln 2007
- Wagner, Ernst: Corporate Design für die Schule. In: Kunst+Unterricht 272/2003
- Willberg, Hans Peter/Forssmann, Friedrich: Erste Hilfe Typografie. Ratgeber für den Umgang mit Schrift. Mainz 2000
- Zülch, Martin: Ökologie – Ein Leitbild ästhetischen Engagements. In: Kunst+Unterricht 125/1988
- Zülch, Martin: Vom Eigensinn zum Hintersinn. Zur erkenntnisstiftenden Dimension der ökologischen Lesart. In: Kunst+Unterricht 150/1991a
- Zülch, Martin: Ohropax statt Ökopax? Plädoyer für eine streitbare Dialogkultur. In: Kunst+Unterricht 155/1991b
- Zülch, Martin: »Wir haben die Erde nur von unseren Kindern geborgt«. Der globale Aspekt in Ökologie, Ästhetik und Kunst. In: Kunst+Unterricht 180/1994
- Zülch, Martin: Kunstpädagogik – Ökologie – Umweltbildung. Zugänge zu einer interdisziplinären Problemstellung. In: BDK-Mitteilungen 3/1997
- Zülch, Martin: Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung. 10 Begründungen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst. In: BDK-Materialien Band 7/2001

Abbildungen

- Abb. 1: Helge Pape: Die CO₂-Faktoren
- Abb. 2: Gerrit Wolf: Hält sie der Belastung stand?
- Abb. 3: Kristina Meuche: Die Bombe tickt
- Abb. 4: Svena Schattner: Mit Vorsicht zu behandeln!
- Abb. 5: Johanne Heine: Atom- und Kohlekraftwerke – nein danke!
- Abb. 6: Phil Schwier: Kein Fortbewegungsmittel zerstört das Klima so sehr wie ein Düsenjet.
- Abb. 7: Johanna Hanke: Die Ärmsten trifft es zuerst!
- Abb. 8: Benjamin Abdel-Karim: Gehirnakkumulator für ein schnelles Umdenken
- Abb. 9: Sarah Pomorski: Der Welt nur noch mit einem weinenden Auge begegnen?
- Abb. 10–11: Pascal Blüher: erste und dritte Fassung aus der Entwurfsreihe

- 254
- Abb. 12: Pascal Blüher: Wie lässt sich das Knäuel entwirren?, Reinzeichnung
 - Abb. 13–14: Steffen Baack: Skizze und Schriftentwurf
 - Abb. 15: Steffen Baack: Schriftlogo mit klimaschädlichen und -schonenden Transportmitteln, Reinzeichnung
 - Abb. 16: Jana Sasse: Globaler Fingerabdruck des Menschen
 - Abb. 17: Jennifer Krebs: Porträt einer jungen Frau mit Erdkugel
 - Abb. 18: Deutsches Allgemeines Sonntagsblatt Nr. 22/1992, S. 3
 - Abb. 19: Jennifer Krebs: Entwurf
 - Abb. 20: Jennifer Krebs: Meine Hände sind zu klein, um deine Tränen zu trocknen, aber ich kann nach Hilfe fragen ..., Reinzeichnung
 - Abb. 21: Bildschirmwiedergabe einer Grafik, Foto: Steffen Baack
 - Abb. 22: Ausstellung der Grafiken, Foto: Steffen Baack
 - Abb. 23: T-Shirt Stand, Foto: Steffen Baack
- Farbabbb. 11: Miriam Hanke: Wie siehst du die Welt?

Kunst im sozialen Brennpunkt. Ein Kunst-Projekt mit benachteiligten Kindern in Rumänien

»Kunst im sozialen Brennpunkt« ist der Versuch, im gesellschaftlichen Kontext und in der Bildungslandschaft jenseits des klassischen Kunstbetriebs und der künstlerischen Unterrichtsfächer mit Kunst als treibender Kraft zu agieren und mit Kunst Verantwortung zu übernehmen. Das Rumänien-Projekt ist ein Beispiel dafür, wie Kunststudenten und -dozenten durch persönlichen Einsatz versuchen, »Ver-antwort-ung« zu realisieren.

1 Multilaterales Comenius-Projekt

Dieses Projekt gehört zu einer Reihe von Projekten, die in den Jahren 2008–10 durch das EU-Programm Comenius gefördert werden. Hier sollen Wege entwickelt, erprobt, evaluiert und verbreitet werden, sozial und kulturell benachteiligte bzw. lerneingeschränkte Schüler und Schülerinnen mit Mitteln der Kunst zu fördern und kulturell zu integrieren. Aktionsräume sind hierfür jeweils komplexe Kunstprojekte von mindestens zwei Wochen, die zusammen mit Partnerschulen unter Lernbegleitung durch Kunststudenten bzw. pädagogisch erfahrene professionelle Künstler der Alanus Hochschule durchgeführt werden. Eine Ausstellung und Präsentation bilden jeweils den Abschluss.

Von den Kunstprojekten erhoffen sich die Partnerschulen die Förderung personaler und sozialer (Schlüssel-)Kompetenzen als Voraussetzungen für bessere Schulerfolge und damit für wachsende Integrationschancen. In jedes Projekt ist von Anfang an mindestens ein Lehrer der teilnehmenden Schule eingebunden, und zwar zunächst in der Rolle eines Assistenten der verantwortlichen Künstler. Die Lehrer sollen später in der Lage sein, die Kunstprojekte weiterzuführen und damit die Nachhaltigkeit dieses pädagogischen Ansatzes bei den Partnerschulen zu sichern. Sie werden auch im Rahmen einer speziellen Weiterbildung an der Alanus Hochschule darauf vorbereitet.

Wissenschaftlich soll das Projekt die Kenntnisse über die pädagogische Wirkung von Kunstprojekten und -übungen und über die FähigkeitSENTwicklung durch Kunst erweitern und damit für die Benachteiligtenpädagogik wesentliche Orientierungshilfe bieten. Die wissenschaftlichen Ergebnisse und entsprechende Veröffentlichungen werden im Sommer 2010 vorliegen. Mit den genannten Ansätzen verwirklicht dieses Projekt ein Kernanliegen der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, die seit vielen Jahren auf diesem Gebiet forscht und junge Künstler für solche Tätigkeitsfelder aus- bzw. weiterbildet.

2 Problemaufriss: Zeitzeichen

Global gesehen leben Millionen von Kindern und Jugendlichen in Armut und haben keine Schulbildung. Sofern sie überhaupt regelmäßig die Schule besuchen und der Gesetzgeber dies vorschreibt, kennen sie meist keinen Kunstunterricht.



Abb. 1: Zwei Kinder aus Rosia, Rumänien

Was kann die Kunst, der Umgang mit künstlerischen Medien für sie bedeuten, wenn sie doch eigentlich mit existenziellen Fragen befasst sind und Kunst kein Thema für sie zu sein scheint?

Blicken wir auf die Parallelwelt: Neben Unterhaltungssendungen flimmern täglich Schreckensmeldungen in die Wohnzimmer. Durch das Internet werden weltweit Informationen über globale Missstände wie auch die Armut verbreitet. Wir wissen also Bescheid. Viele Kinder und Jugendliche der angeblich reichereren Regionen der Erde konsumieren diese Bilder- und Informationsflut in stundenlangem Sitzen vor dem Bildschirm und entwickeln durch diese Übersättigung eine reine Zuschauermentalität.

Liegt hier nicht eine zentrale Herausforderung für die Kunst, die Kunstpädagogik, aber auch für die Künstlerausbildung an der Hochschule im mitteleuropäischen Raum,

Wege zu suchen, wie »tat«-sächlich verantwortlich in gesellschaftliche Prozesse eingewirkt werden kann? Wenn die theoretische und praktische Auseinandersetzung mit bildnerischen Medien besonders den Sehsinn beansprucht, dann ist das Fach Kunst geradezu prädestiniert dafür, den Blick »über den Tellerrand« zu sensibilisieren und für gesellschaftliche und soziale Probleme zu schärfen: Kinder und Jugendliche wie auch Studenten dazu anzuhalten, genau dahin zu schauen, wo man gern Zuschauer bleibt.

»Kunst im sozialen Brennpunkt« ist eine Projektidee, die gerade hier ansetzt: Sie nimmt die genannten »Baustellen« auf dem Globus ins Visier und setzt mit künstlerischer Aktivität Zeichen. Künstler und Kunststudenten gehen in soziale Brennpunkte, um mit den Menschen vor Ort künstlerisch zu arbeiten, Lebensräume umzugestalten und neue »Tat-sachen« zu schaffen.

3 Idee und Zielsetzung für Kunst im sozialen Brennpunkt

257

Im Detail werden mit den Projekten folgende Ziele verfolgt:

- mit künstlerischer Aktivität in sozialen Brennpunkten den interkulturellen Dialog, die Wahrnehmungsfähigkeit und die soziale Kompetenz von benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu fördern;
- junge Menschen verschiedener Nationalitäten zu gemeinsamen künstlerischen Arbeiten anzuregen und den eigenen Lebensraum zu gestalten;
- interdisziplinär, interkulturell und partizipatorisch mit Kunst Zukunftsperspektiven zu eröffnen;
- die Künste, z. B. Malerei und Musik, in ihrer Wechselwirkung auf Kinder und Jugendliche zu erproben;
- Kunst im sozialen Brennpunkt im Zusammenhang des »erweiterten Kunstbegriffs« (Joseph Beuys) und als »Kunst im öffentlichen Raum« zu reflektieren.

Die Wechselwirkung der Künste, insbesondere von Musik und Malerei, soll in den Projekten nicht nur als kunstimmittantes Thema behandelt werden, sondern in ihrer anthropologischen und gesellschaftlichen Dimension. Dahinter steht die Forschungsfrage: Was kann Kunst? Was sind die Mittel, durch welche die Kunst wirkt?

4 Kunst im sozialen Brennpunkt konkret: Rumänien 2008

4.1 Der Ablauf

Im Oktober 2008 reiste eine Gruppe von Malerei-Studenten der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft nach *Rosia*, ein kleines Dorf im Herzen von Siebenbürgen. Dort leben im sogenannten Unterdorf ca. 1000 sesshaft gewordene Roma-Familien, für deren Kinder 1998 eine Waldorfschule gegründet wurde (Abb. 2).

Hier sollte ein Kunstprojekt der besonderen Art stattfinden, bestehend aus musikalischen und bildnerischen Komponenten:

Auf Wunsch der Gastgeber wurden alle Schüler der Schule einbezogen. Die Studierenden bildeten verschiedene Kursleiterteams, den Dozenten oblag die künstlerische Gesamtleitung (Musik: Friedemann Geisler, Gesamtkoordination: Ulrika Eller-Rüter).

Über zwei Wochen gab es folgende Aktivitäten:

- Eine interaktive und kulturübergreifende musikalische Arbeit mit allen Beteiligten, um »Begegnungsräume« zu schaffen (Abb. 3);
- Wandmalerei in der Kantine und in den Fluren (mit Klasse 9 und 10);
- Mosaikgestaltung im Treppenhausbereich (mit Klasse 7 und 8);
- Bedrucken von Postkarten mit Linolschnitten, die in Europa zugunsten der Jugendförderung der Roma verkauft werden sollen (Klasse 6 und 7);

- Malerei auf kleinen selbst hergestellten Leinwänden, die zu größeren Gesamtkompositionen zusammengenäht wurden (Klasse 1–5);
- Improvisations-Theater mit der Anfertigung von Masken (sämtliche Altersstufen).

Die Ergebnisse wurden in der Schule vor den Dorfbewohnern und im Bürgermeisteramt von Rosia gezeigt.

Parallel zu ihrer Arbeit mit den Kindern und Jugendlichen hielten die Studierenden ihre Erlebnisse in eigenen Werken fest, die im professionellen Rahmen in der Galerie »xfuture« und im Art Café in Sibiu/Hermannstadt, der Kulturhauptstadt Europas 2007, präsentiert wurden.



Abb. 2: Ansicht aus dem Unterdorf



Abb. 3: Gemeinsames Singen mit allen Jahrgangsstufen

4.2 Pädagogisch-didaktische Überlegungen

259

4.2.1 Sozialer Hintergrund

Die Schüler(innen) der Waldorfschule stammen zumeist aus kinderreichen Familien ohne festes Einkommen. Sie sind chronisch unterernährt und wohnen dicht gedrängt in einfachsten Behausungen (Einraumhäusern) im sogenannten Unterdorf ohne befestigte Straßen und kaum vorhandene Kanalisation. Hauptverkehrsmittel sind Pferdekutschen. Die rumänische Gesellschaftsstruktur ist streng patriarchalisch, und die Roma bilden in der Hierarchie das unterste Glied. Sie wurden im 19. Jahrhundert versklavt und zur Sesshaftigkeit gezwungen. Unter Ceaușescu erhielten sie das Recht, kleine Parzellen käuflich zu erwerben. Seitens der rumänischen Regierung besteht aktuell nur ein geringes Interesse, ihre Situation zu verändern, auch wenn seit gut zehn Jahren ein Alphabetisierungsprogramm läuft. Das Lehrangebot der Waldorfschule in Rosia wird von den Dorfbewohnern gerne angenommen, vor allem von den jüngeren Schüler(inne)n. Es reicht von Klasse 1–10, ursprünglich mit integriertem Berufsschulabschluss.

Ab der Pubertät nimmt die Lernbereitschaft oft drastisch ab, zumal schon Neuntklässler mit Familiengründungen beschäftigt sind. Die Schüler(innen) leben oft in desaströsen Familienverhältnissen. Alkoholismus und eine hohe Gewaltbereitschaft vor allem gegen Frauen spielen eine zentrale Rolle. Von den Pädagogen wird die deutlich zunehmende Gewaltbereitschaft u. a. in Zusammenhang gebracht mit dem vermehrten Fernsehkonsum. In den Hütten läuft oft ununterbrochen der Fernseher, sobald sich die Familien Konsumgüter leisten können.

4.2.2 Konsequenzen für unsere Arbeit

Dies alles bedeutete für unsere Arbeit vor allem, dass die Kinder und Jugendlichen durch ihr kulturelles und soziales Umfeld den Umgang Kunst nicht gewohnt waren. Wir begaben uns auch hinsichtlich des Unterrichtsangebots künstlerischer Fächer in eine »Diaspora« Mit gestalterischen und musikalischen Grundlagen war nicht zu rechnen, da die Roma ihre Musik mit der Sesshaftigkeit aufgeben mussten. Eine besondere Herausforderung bestand auf der anderen Seite darin, dass die Student(innen) kaum über pädagogische Erfahrungen verfügten und »ins kalte Wasser springen« mussten. Hinzu kamen die Sprachbarrieren, keine der Studierenden sprach Rumänisch.

Wie konnten unter diesen Bedingungen das Projekt realisiert und die Ziele von »Kunst im sozialen Brennpunkt« umgesetzt werden?

4.2.3 Didaktischer Rahmen

Wichtig war zunächst die *Struktur*, der Projektcharakter, durch welchen Kunst als »Ereignis« für zwei Wochen den Schulalltag außer Kraft setzte und alle Energie konzentrierte. Dadurch konnte von Tag zu Tag intensiv geübt und eine Entwicklung mit allen Höhen und Tiefen bei den am Projekt Beteiligten ermöglicht und beobachtet werden.



Abb. 4: Improvisationstheater – Auftritt im Amphitheater

Dann der klare, interdisziplinär ausgerichtete *Tagesplan* mit dem bewusst intendierten Wechsel von Aktivität in der großen Gruppe (Musik) und den Kunstkursen in der Kleingruppe bzw. einzelnen Klasse. Die Kinder und Jugendlichen sollten sich während der Musikprobe in der Gemeinschaft erleben und in der bildnerisch-praktischen Arbeit auf sich konzentrieren können, konnten lernen, sich selbst auszudrücken und individuell an den eigenen Fähigkeiten zu arbeiten. Das Improvisations-Theater konnte darüber hinaus als eine Art Ventil und diagnostisches Verfahren unterbewusste Gruppenprozesse nonverbal sichtbar machen (Abb. 4).

Die *musikalische Arbeit* war jeweils der gemeinschaftsbildende Auftakt und Türöffner für die verschiedenen Kunstkurse. Durch Chorsingen und rhythmische Übungen wurden

die Kinder und Jugendlichen dazu angeregt, genau hinzuhören, sich gegenseitig wahrzunehmen, und die Koordination von Händen und Füßen zu trainieren. Im Laufe der ersten Woche konnten Kanons in drei verschiedenen Sprachen (Lateinisch, Englisch und einer afrikanischen Sprache) einstudiert werden, die sich solcher Beliebtheit erfreuten, dass sie bei der Arbeit in den einzelnen Projektgruppen und in der Freizeit im Unterdorf ständig weitergeträllert wurden. Damit lag Musik »in der Luft«. Hier ging es also konkret um Wahrnehmungsübungen, die Schulung sozialer Kompetenz und einen interkulturellen Dialog.

Um die Kinder und Jugendlichen vielfältig künstlerisch und altersgemäß hinsichtlich ihrer kognitiven, emotionalen und motorischen Fähigkeiten anzusprechen, ihre personalen Ressourcen möglichst individuell zu erschließen und ihre Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern, wurden neben Musik und Improvisations-Theater verschiedene *künstlerisch-praktische Kurse* angeboten und den einzelnen Klassenstufen zugeordnet.

4.2.4 Die Kursangebote

In dem Reigen der Kursangebote war es uns ein Anliegen, dass alle Arbeiten einen Zusammenhang zur Schulgemeinschaft herstellen sollten, sofern sie nicht ohnehin konkret das Schulgebäude veränderten (z. B. bei einem Mosaik im Treppenhaus und der Bemalung der Schulkantine). Es ging also um die Umgestaltung des gemeinsamen sozialen Raums. Dadurch sollten sich die Schüler(innen) mit ihrem eigenen Lernort identifizieren und tatsächlich aktive Verantwortung für die Gemeinschaft übernehmen.

In den einzelnen Kursen sollten sich die Studierenden hierbei bewusst auf eine Technik und eine Altersgruppe konzentrieren, um einen intensiven Kontakt zu den Kindern und Jugendlichen zu entwickeln, einschlägige pädagogische Erfahrungen zu sammeln und die Wirkung der gestalterischen Arbeit zu beobachten. Sie hatten eine Art Katalysatorfunktion, indem sie die Kinder und Jugendlichen zu eigenen künstlerischen Arbeiten anregten, ihre Fähigkeiten wecken, ihnen durch ihr eigenes Können bei der Umsetzung der Ideen helfen und sie so zu Erfolgserlebnissen führen sollten.

Unterstufe:

Einfachste malerische Übungen schienen für die Kleinsten sinnvoll (Farbab. 7).

Sie sollten mit Farben die Gelegenheit bekommen, ihrer Fantasie freien Lauf zu lassen und sich erste malerische Grundlagen zu erwerben. Um dem Ganzen den Glanz des Besonderen zu geben, wurde auf selbst hergestellten Leinwänden gemalt. Angeregt durch die Kinder nähten die Studierenden die Bilder zu bunten Wandteppichen zusammen und stellten sie im Bürgermeisteramt von Rosia aus. Dadurch erfuhren diese Arbeiten eine besondere Wertschätzung und wurden auch von den älteren Mitschülern besonders beachtet.

Mittelstufe:

Für Schüler in der Pubertät schienen Angebote sinnvoll, bei denen überschäumende Energie sinnvoll zum Einsatz kommen konnte und neben den oben genannten Qualitäten gleichzeitig technisches Können und handwerkliche Geschicklichkeit ausgebildet wurden.

Dazu bot sich in der Schule von Rosia zum einen die Gestaltung des Treppenhauses mit einem großen Mosaik (Klasse 7, 8 – Farbab. 8) an.

Hierbei wechselten grob- und feinmotorische Tätigkeiten, das Zerschlagen von Fliesen, Anrühren von Mörtel, die Entwurfsarbeit und schließlich das differenzierte Setzen des Mosaiks. Noch nie zuvor waren Schüler auch in ihrer Freizeit freiwillig in die Schule gekommen um zusätzlich zu arbeiten. In der Mosaikgruppe wurde es möglich (Abb. 5).

Die Techniken des Linolschnitts wurden in den Klassen 6 und 7 vermittelt. Die Ergebnisse sollten wiederum eine »öffentliche Dimension« haben. Es wurden Postkarten bedruckt, die inzwischen zugunsten der Jugendarbeit in Rosia verkauft werden. Obgleich in diesen beiden Klassen von den Lehrern das Aggressionspotenzial als be-



Abb. 5: Arbeiten am Mosaik mit der Mittelstufe

sonders hoch eingeschätzt wurde, riskierten die Studierenden den Einsatz der scharfen Schnitzwerkzeuge und beobachteten wider Erwarten einen besonders verantwortungsvollen Umgang damit (Farabb. 9).

Oberstufe:

Die heikelste gestalterische Aufgabe oblag den ältesten Schülern der Schule: Die Bemalung der Kantine als *dem* Gemeinschaftsraum der Schule. (s. Bericht von Hanne Willnow und Tihana Biscan weiter unten)

4.3 Ergebnisse

Mit großem Engagement haben sich die Schüler sämtlicher Alterstufen in die Arbeit gestürzt und innerhalb von zwei Wochen die ganze Schule umgemodelt. Alle Kurse erzielten beeindruckende Endergebnisse, die von der Schulgemeinschaft entsprechend honoriert wurden. Die musikalische Arbeit mündete sogar in ein kleines Konzert. Entscheidend war bei allem die hoch motivierte Arbeit der Studierenden, die sich liebevoll auf die Kinder und Jugendlichen einließen und bis zur Grenze ihrer physischen Kraft und mentalen Belastbarkeit ihre ganze Energie gaben, um Kunst unter sehr schwierigen sozialen Bedingungen entstehen zu lassen. Sie haben dabei auf kunstpädagogischem Gebiet ihre Feuerprobe bestehen müssen.

Von den Lehrern kam die Rückmeldung, dass sie nie zuvor eine so freudige und emsige Atmosphäre in der Schule erlebt hatten. Sie konnten beobachten, dass ihre Schüler ruhiger und konzentrierter lernen konnten und auch untereinander ein anderes, faireres Verhalten zeigten.

5 Künstlerische Mittel und kunstpädagogischer Ansatz

In dem Rumänien-Projekt ging es im Hinblick auf die künstlerischen Mittel und pädagogischen Methoden scheinbar sehr »klassisch« zu, wenn die Schüler(innen) dazu angeregt wurden, zu singen, zu malen, zu drucken usw., so als hätte es den erweiterten Kunstbegriff und die kunstpädagogische Diskussion um Bildkompetenz und Visuelle Kompetenz, Künstlerische Bildung und Ästhetische Forschung nicht gegeben. Warum wird dem entgegen ein durchaus klassischer künstlerischer und kunstpädagogischer Ansatz gewählt? Bei Kindern und Jugendlichen, die sozial und kulturell benachteiligt sind und sehr kunstfern aufwachsen, bietet gerade der spontane Umgang mit Farbe und Pinsel, mit der eigenen Stimme, mit Schnitzwerkzeugen und einfachen Materialien ein Ventil für den elementaren Selbstausdruck. Es sollen erst einmal grundlegende Schlüsselerlebnisse ermöglicht werden, Kunst sinnlich zu erfahren, sich im eigenen schöpferischen Potenzial zu entdecken und im Handlungslernen unmittelbare Erfahrungen zu sammeln. Entscheidend ist der unmittelbare persönliche Bezug der Schüler zu den Mitteln und Medien der künstlerischen Arbeit. Und in dieser Hinsicht gibt es durchaus

Konvergenzen mit der Diskussion um einen subjektorientierten Kunstunterricht. Je nach Alter der Schüler, Lebensraum und Kulturkreis finden in dem EU-Projekt allerdings auch transklassische Verfahren und neue Medien ihre Anwendung. Eine abstrahierend reflektorische Arbeit war in Rosia bisher nur im Ansatz mit einzelnen Schülern möglich. Um die Fähigkeitsentwicklung nachhaltig voranzutreiben, wird hierin ein Aufgabenfeld für weitere Projekte liegen.

Wenn es in dem Projekt also um die unmittelbare soziale Bedeutung der Kunst als Impuls der Selbst- und Sozialgestaltung, um das Einüben einer künstlerischen Haltung, einer »Lebenskunst« geht, dann steht dieser Ansatz trotz der scheinbar traditionellen Herangehensweise in Verbindung zum erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys. Dabei stellt sich jedoch die Kardinalfrage: Wie soll Christina aus der 3. Klasse, Tochter der Dorfprostituierten, erfahren, dass »jeder Mensch ein Künstler« ist? Sie muss es erleben dürfen und sich selbst entdecken können. Hierzu dienen die klassischen Mittel der Kunst in unübertroffener Weise. Ihr Resümee war, Kunst sei das Schönste in ihrem Leben. Ist das nicht eine beeindruckende Antwort auf »Ver-antwort-ung?«

6 Tihana Biscan, Hanne Willnow: Eindrücke aus der Studentensicht

6.1 »Ich kann das nicht!« – Anfangsschwierigkeiten

In der Gruppe, die mit den Schülern eine Wandmalerei in der Schule entwickelte und umsetzte, erwies sich die Zusammenarbeit zwischen uns als Kunststudenten und den Jugendlichen zunächst als sehr schwierig.

Auf dem Schulhof, wenige Minuten vor Beginn der künstlerischen Arbeit, schienen die Jugendlichen vor Selbstsicherheit und Selbstbewusstsein nur so zu strotzen. Sie musterten jeden einzelnen von uns Studenten ganz offensichtlich von oben bis unten, stolzierten um uns herum, legten ein extremes Macho-Gehabe an den Tag und wirkten so insgesamt doch sehr einschüchternd auf uns. Aber das täuschte. Im Klassenraum, als es darum ging, in die künstlerische Arbeit einzusteigen, waren diese Jugendlichen auf einmal gar nicht mehr selbstsicher: Die eben noch so erwachsen wirkenden Jugendlichen wirkten nun unsicher und gehemmt. Hier glich ihr Verhalten dem eingeschüchterter Kinder. Dies liegt wohl daran, dass diese Kinder durch ihre Lebensumstände gezwungen sind, früh erwachsen zu werden. Sie sind sehr früh auf sich selbst gestellt, werden behandelt wie Erwachsene, müssen mithelfen bei der Arbeit im Dorf. Die Schule bietet ihnen den Ort, Kind zu sein.

Wir hatten für den ersten Tag geplant, dass die Jugendlichen erste eigene Ideen für die Wandgestaltung ihrer noch kahlen, weißen Kantine entwerfen könnten. Eine Art Ideensammlung verschiedener Motive, die den Jugendlichen wichtig sind, sollte entstehen. Daraus wollten wir gemeinsam mit den Jugendlichen den Entwurf für die Wandgestaltung entwickeln. Wir hatten vorher keinerlei Beden-

ken, dass dies nicht funktionieren könnte. Aber schnell wurde klar, dass die Schüler mit dieser Aufgabe maßlos überfordert waren. Die Jugendlichen verfügten über keinerlei gestalterische Grundlagenkenntnisse. So mussten wir erkennen, dass wir alle unsere Planungen zunächst verwerfen und unsere Erwartungen extrem zurückschrauben mussten, um bei Null anzufangen mit den zum Teil schon volljährigen Schülern.

Die größte Schwierigkeit war also nicht, wie im Vorfeld der Projektplanung angenommen, die sprachliche Barriere, sondern, dass die Schüler sich selbst nicht zutrauten, sich künstlerisch auszudrücken. Sie waren zwar aufgeregt, neugierig, zeigten ein großes Interesse und freuten sich offensichtlich sehr darauf, mit uns zu arbeiten und zu malen, aber was ihnen fehlte, war der Glaube an sich selbst. Sie sahen sich nicht dazu in der Lage, etwas Eigenes schaffen zu können. Ständig hörten wir auf Rumänisch den Satz: »Ich kann das nicht.« Die Hemmungen der Jugendlichen waren extrem. So traute sich selbst ein sechzehnjähriges Mädchen nicht zu, eine Blume zu zeichnen und ein siebzehnjähriger Junge fragte an diesem ersten Tag dreimal nach, ob er die Farbtube auch wirklich öffnen dürfe. Anschließend verbrachte er lange Zeit damit, den Pinsel in die Farbe auf seiner Palette zu tauchen und sie zu mischen. Dann hielt er inne und traute sich nicht, das Blatt an irgendeiner Stelle zu bemalen. Stattdessen schaute er nur unsicher seinen Banknachbarn an, dem es genauso erging. Schließlich führten beide ihre Pinsel wieder zur Farbpalette zurück und rührten erneut die Farbe um – das Blatt vor ihnen war nach wie vor weiß ... Schließlich wagten einige der Schüler den Anfang und zaghaft wurden einige Farbflecken auf ihren Blättern sichtbar. Die Schüler reproduzierten verkrampt etwas, das ihnen bekannt war. Es handelte sich von einem auf dem Rasen stehenden Haus, darüber, entlang der oberen Bildkante, ein blauer Streifen, der den Himmel darstellen sollte. In der rechten oberen Bildecke malte jeder eine lachende Sonne. In einigen Bildern waren außerdem Wolken unter dem blauen Himmelsstreifen zu erkennen. Die Jugendlichen schauten ständig ängstlich voneinander ab und es entstand nichts Neues oder Eigenes. Ein weiterer Satz, der ständig fiel, war: »Das ist hässlich.« Wir hatten nach diesem Tag kein einziges Motiv von den Schülern erhalten, womit wir auch nur annähernd einen Entwurf für die Wandgestaltung erarbeiten konnten. Wie sollten wir also in zwei Wochen soweit kommen?

6.2 Wachsendes Zutrauen

Wir entschieden uns dazu, mit einfachsten Übungen zu beginnen, um die Jugendlichen an ein künstlerisches Arbeiten heranzuführen, etwa Übungen zum Mischen von Farben und zu Farbübergängen. Faszinierend war für die Jugendlichen vor allem das Farbenmischen. Sie waren ganz verzaubert und begeistert, als wir ihnen demonstrierten, wie z. B. aus Gelb und Blau Grün wird.

Manche schienen es nicht zu fassen, wie aus zwei Farben eine neue Farbe entsteht. Das künstlerische Arbeiten war für sie wie eine Entdeckungsreise. Alle

probierten es gleich aus und waren erstaunt und hocherfreut, dass die Mischung bei ihnen genauso wie bei uns funktionierte. Eine ganze Palette aus Grüntönen entstand an diesem Tag.

Nach vielen Vorübungen gaben wir den Jugendlichen die Aufgabe, ein gemeinsames großes Bild zu malen, das als Entwurf für die Wand dienen sollte. Wir machten den Schülern mehrere Themenvorschläge und sie einigten sich auf »Unterwasserwelt«. Es war ganz erstaunlich, wie groß bereits der hier erkennbare Fortschritt war. Die Schüler mischten sich nun z. T. ganz selbstständig Farbtöne an und halfen sich gegenseitig dabei. Zunächst schauten sie zwar immer noch unsicher nach links und rechts und ahmten erst einmal uns Studenten nach, aber nach und nach kamen ihnen auch eigene Ideen, und so entstanden, wenn auch immer noch

recht unbeholfen, neben verschiedenen Fischen auch Kraken, Muscheln, Wasserpflanzen, Quallen und sogar eine Meerjungfrau. Die Jugendlichen wurden sichtlich gelöster und trauten sich auch selbst mehr zu. Nach wenigen Übungstagen konnten wir uns gemeinsam mit den Jugendlichen dann schließlich doch an die Wand wagen. Dazu haben wir die Motive, die die Schüler sich gewünscht hatten, an die Wand skizziert und dann mit etwa drei Schülern jeweils mit einem Studenten das Wandmalen begonnen (Abb. 6).

Auch an der Wand arbeiteten die Schüler ganz stark durch Nachahmung. Sie arbeiteten still und konzentriert und beobachteten jede Bewegung von uns Studenten genau, die sie versuchten, peinlich genau nachzuahmen. Sie strengten sich unglaublich an und fanden das, was dort durch sie entstand, nun nicht mehr »hässlich«, sondern wunderschön. Die anfängliche Unsicherheit wandelte sich und die Jugendlichen entwickelten immer mehr Zutrauen und ein neues Selbstwertgefühl. Ihr Ehrgeiz und Engagement ging sogar so weit, dass sie auch außerhalb der Schulzeit unbedingt weiterarbeiten wollten. In den anderen Projektgruppen verhielt es sich nicht anders.

Jeden Tag kamen neue Motive an der Wand dazu (Farabb. 6).



Abb. 6: Die Gestaltung der Flure

6.3 Ein gemeinsames Kunstwerk

Nach der anfänglichen Ideenlosigkeit der Schüler, wurden später immer mehr Wünsche laut nach Löwen, Papageien, Erdmännchen, einem Gorilla, sodass wir im Dialog mit den Jugendlichen eine ganze Tierwelt innerhalb ihrer Schule er-

schaffen konnten und uns von der Schulkantine nun auch in die Flure ausweiten konnten (Abb. 7).

Interessant war an den Motivwünschen der Jugendlichen, dass sie sich alle etwas »Exotisches«, das sich nicht in ihrem unmittelbaren Lebensumfeld befindet, gewünscht haben. Keiner der Jugendlichen hat wohl schon eines dieser Tiere in Wirklichkeit gesehen und dennoch wollten sie sich gerade diese Motive einer anderen Welt in ihre Schule holen.

Dieses Projekt war nicht als pädagogisches Projekt, sondern als Kunstprojekt ausgeschrieben, doch was für uns gezählt hat, war, dass wir in erster Linie *für* die Kinder und vor allem gemeinsam *mit* den Kindern etwas Bleibendes auf den

nackten kahlen Wänden entwickelt haben. Ob das Endergebnis an der Wand nun als Kunst oder künstlerisch hochwertig anzusehen ist, ist uns weniger wichtig. Das Wichtigste an diesem Projekt war für uns, dass die Kinder etwas Eigenes, Bleibendes schufen, das ihnen gefällt, auf das sie stolz sind, und dass sie die Möglichkeit bekamen, ihren Lebensraum so zu gestalten, wie sie es gerne möchten. Dabei kann man den Prozess selbst durchaus als Kunst bezeichnen. Das, was zwischen uns und den Schülern geschehen und entstanden ist, diese Verbindung, dieses Band, eine besondere Form von Wärme, das war das Künstlerische an dieser Arbeit.



Abb. 7: Höchste Konzentration beim Malen an der Wand

Durch dieses Projekt wurde uns deutlich, wie die Kunst tatsächlich als eine Art universaler Sprache fungiert. So trafen zwei

Gruppen aus verschiedenen Welten, aus völlig konträren sozialen und kulturellen Verhältnissen aufeinander: Wir, Kunststudenten aus Deutschland, und Kinder der unterprivilegierten und ethnisch diskriminierten Roma, einer Minderheit in Rumänien, zwei Gruppen verschiedener Altersklassen, verschiedener Herkunft, verschiedener Kulturen, zwei Gruppen vor allem auch sozialer Unterschiede. Keine der beiden Gruppen war der jeweils anderen Sprache mächtig. Und doch war eine Zusammenarbeit möglich und die sprachlichen Barrieren konnten überwunden werden, denn unsere gemeinsame neue Form der Sprache war die Kunst selbst. Während der künstlerischen Arbeit waren alle Unterschiede belanglos. Der Mensch selbst zählte und jeder war gleichbedeutend. Die gemeinsame künstlerische Arbeit hat uns zusammengebracht und verbunden und war so eine Bereicherung für beide Seiten. Es war wohl eine ganz besondere Erfahrung für jeden Beteiligten. Diese Erfahrung wird immer Teil des gemeinsamen Kunstwerkes bleiben, das wir zwischen uns geschaffen haben.

6.4 »Können wir wieder malen?« – Die Fortsetzung des Projekts

267

Dieses erste zweiwöchige Projekt im Oktober 2008 in Rumänien haben sieben Malerei-Studentinnen im Januar 2009 mit einem weiteren zweiwöchigen Kunstprojekt fortgesetzt, welches wir selbstständig organisiert und durchgeführt haben.

Während dieser Zeit hat eine Gruppe von uns mit Schülern verschiedener Klassen und unterschiedlicher Altersstufen ein gemeinsames *Näh-Bild* (Abb. 9) aus verschiedenen Textilien mit Nadel und Faden entstehen lassen. Eine andere Gruppe hat ein *offenes Atelier* angeleitet, welches die Schüler in ihrer untermittelfreien Zeit besuchen konnten. Eine weitere Gruppe hat mit den Schülern ein *Video-Projekt* durchgeführt.

Es waren deutliche Unterschiede zum ersten Projekt zu beobachten: Wir konnten noch intensiver mit den Kindern arbeiten, da wir dieses Mal im Vorfeld wussten, wer und was uns erwartet, was die Planung erleichterte. Auch die Beziehung zu den Kindern war nun bereits vorhanden und wurde noch fester. Wir erfuhren auch mehr über das Leben im Unterdorf und die Schicksale der einzelnen Kinder.

Anscheinend hatten wir einen bleibenden Eindruck hinterlassen, denn die Kinder sangen, sobald sie uns sahen, sofort die Lieder, die sie in der musikalischen Arbeit im Oktober gelernt hatten. Sie bestürmten uns sofort mit den Fragen: »Können wir wieder malen?«, »Wann malen wir? Jetzt gleich?«

Gleichwohl mussten wir am ersten Tag des zweiten Projektes wieder mit den gleichen Anfangsschwierigkeiten kämpfen: Die Entmutigung hatte die Kinder wieder ergriffen, doch machten sie dann täglich große Fortschritte. Sie mussten erst wieder Zutrauen entwickeln.

Der malerische Gestus, der zu Anfang Unsicherheit und



Abb. 8: Arbeiten im offenen Atelier



Abb. 9: Gemeinsam erarbeitetes Nähbild aus verschiedenen Textilien

Hemmung verriet, wandelte sich. Die anfänglich kleinen und beengten Zeichnungen wurden immer größer und belebter. Einige Schüler malten ganz aus der Phantasie heraus und andere begannen ihre Umgebung genau zu beobachten und nach Motiven zu suchen. Ein zehnjähriger Junge aus der dritten Klasse achtete auf die kleinsten Details in seiner Umgebung und versuchte sie aufs Papier zu bringen mit einer von Tag zu Tag größer werdenden Präzision.

Nach und nach entschieden sich die Kinder ganz bewusst für bestimmte Materialien und wussten ganz genau, womit sie eine Idee am besten umsetzen könnten. Manche Kinder entwickelten eine Leidenschaft für die Zeichnung, andere konnten sich besser durch die Malerei ausdrücken. Wir nahmen wahr, wie die Kinder zunehmend ruhiger und konzentrierter wurden während des künstlerischen Schaffens. Ein kleiner, besonders schwieriger Junge aus der ersten Klasse schaffte es in den ersten Tagen kaum, sich auch nur fünf Minuten auf etwas zu konzentrieren und auf seinem Platz sitzen zu bleiben. Später wurde daraus sogar über eine halbe Stunde, die er ruhig mit dem Zeichnen eines Elefanten verbrachte.

Zudem entwickelten die Kinder langsam einen gegenseitigen Respekt, denn sie lernten nicht nur eigene Fähigkeiten kennen, sondern erkannten und schätzten auch die der anderen. Dies schien uns doch ein sehr wichtiger Aspekt unserer Arbeit zu sein, da die Gewaltbereitschaft sehr groß ist.

Den Kindern und Jugendlichen war es auch sehr wichtig, uns an ihrem Leben teilhaben zu lassen. Sie wollten uns alles zeigen und nahmen uns jeden Tag mit ins Dorf. Wir wurden in die kleinen Häuser eingeladen und bekamen stolz das wenige Hab und Gut und die Haustiere vorgeführt. Unser Interesse schien enorme Bedeutung zu haben.

Auch dort wurden wir ständig nach der künstlerischen Arbeit gefragt und so kam es, dass wir manchmal auch in den engen, kleinen Wohnungen außerhalb der Schule zeichneten.

6.5 Der Künstler trägt Verantwortung

Die Erfahrungen des Projektes zeigten uns, dass die Kinder und Jugendlichen durch die Kunst die Möglichkeit hatten, das Potenzial, das in jedem von ihnen steckt, kennenzulernen. Sie konnten erfahren, dass jeder von ihnen in der Lage ist, etwas Neues zu gestalten und hervorzubringen und Veränderung zu bewirken. Kunst bietet die Möglichkeit einen neuen Bezug zu sich selbst und zur Umwelt zu schaffen. Uns war es ein Anliegen, den Kindern das Gefühl zu vermitteln, wichtig und wertvoll zu sein und geachtet, geschätzt und geliebt zu werden. Diese Kinder und Jugendlichen sind uns allen sehr ans Herz gewachsen und verdienen Anerkennung und Liebe, die oft zu kurz kommen in ihrem Leben. Damit dieses Erlebnis kein Strohfeuer bleibt und nicht zu einer Enttäuschung für die Jugendlichen wird, werden wir diese Arbeit fortsetzen.

Wir haben das Rumänienprojekt in der Rolle als Kunststudenten angetreten und hatten somit eine Verantwortung als Künstler. Als solche haben wir es fort-

laufend mit kreativen und schöpferischen Prozessen zu tun. Wenn man die Kunst unter dem Aspekt des »erweiterten Kunstbegriffes« (J. Beuys) betrachtet, sollte der Künstler auch das gemeinschaftliche Zusammenleben als Aufgabe der Gestaltung betrachten. Er kann Menschen mit gestalterischen Prozessen und ihrem eigenen kreativen Potenzial vertraut machen. Diese Vermittlung kann auch als ein Akt der Gestaltung und als ein künstlerischer Vorgang betrachtet werden.

Zudem trägt der Künstler auch mit Herstellung von eigenen Kunstwerken eine Verantwortung. Er muss sich im Klaren darüber sein, dass sich seine Werke in irgendeiner Weise auf den Menschen, der sie betrachtet, auswirken. Viel von der Wirkung hängt von dem ab, was der Künstler in sein Werk gibt. Als Künstler sollte man sich dessen bewusst sein, was man den Menschen geben will bzw. gibt. Der Künstler trägt somit Verantwortung seinen Mitmenschen gegenüber, denn – so der Fotograf Edward Weston:

The artist is not a petty individual God on a throne, free to exploit and expose his heartaches and bellyaches, – he is an instrument through which inarticulate mankind speaks.«

(Der Künstler ist nicht ein kleiner Gott auf einem Thron, befugt, seine Herz- und Bauchschmerzen auszubeuten und auszustellen. Er ist ein Instrument, durch das die stumme Menschheit spricht.)

Edward Weston: Daybook, 14. August 1931

Abbildungen

- Abb. 1: Zwei Kinder aus Rosia, Rumänien
- Abb. 2: Ansicht aus dem Unterdorf
- Abb. 3: Gemeinsames Singen mit allen Jahrgangsstufen
- Abb. 4: Improvisationstheater – Auftritt im Amphitheater
- Abb. 5: Arbeiten am Mosaik mit der Mittelstufe
- Abb. 6: Die Gestaltung der Flure
- Abb. 7: Höchste Konzentration beim Malen an der Wand
- Abb. 8: Arbeiten im offenen Atelier
- Abb. 9: Gemeinsam erarbeitetes Nähbild aus verschiedenen Textilien

Farbabb. 6: Farbige Unterwasserwelt in der Mensa

Farbabb. 7: Malen auf Leinentuch mit den unteren Klassen

Farbabb. 8: Mosaikgestaltung im Treppenhaus

Farbabb. 9: Ergebnisse des Linoldruckens

Fotos: Ulrika Eller-Rüter, Ruth Gerresheim, Sonja Melchior, Jerin Yeon, Katrin Schumacher, Kathrina Quecke, Hanne Willnow, Uschi Fröhler, Helke Rah

Autorinnen und Autoren

Tihana Biscan, geb. 1984; Studentin der Malerei an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn.

Theo Dannecker, geb. 1938; Studium an der Kunstgewerbeschule Zürich und an der Königlichen Akademie der Künste in Kopenhagen; 1973 Beteiligung an der 1. Biennale der Schweizerkunst, Kunsthaus Zürich; 1974 erste Einzelausstellung in der Städtischen Kunstkammer zum Strauhof, Zürich; seitdem zahlreiche Einzel- und Gruppenausstellungen; arbeitet seit 2006 zum Thema »Frieden Schaffen«; führt seit 1972 private »Theo Dannecker Schule für Zeichnen und Gestalten«.

Helmut Danner, geb. 1941; Doktorat in Philosophie; Habilitation in Pädagogik; Lehrtätigkeit an Universitäten in München, Trier, Kanada und Südafrika; 1986 bis 2005 entwicklungsorientierte Erwachsenenbildung in Ägypten, Kenia und Uganda; lebt in Nairobi; (www.helmut-danner.info).

Christian Demand, geb. 1960; Studium der Philosophie und Politikwissenschaft und an der Deutschen Journalistenschule; Promotion und Habilitation in Philosophie; Gastprofessor für philosophische Ästhetik an der Universität für Angewandte Kunst Wien; seit 2006 Lehrstuhl für Kunstgeschichte an der Akademie der Bildenden Künste, Nürnberg; Arbeitsfelder v. a. Kunstkritik und Kunsttheorie, daneben Autor und Kolumnist zu aktuellen Entwicklungen und Diskussionen im Kunstbetrieb für verschiedene Zeitschriften.

Ulrika Eller-Rüter, geb. 1962; 1982–1988 Studium der Malerei und Graphik an der Werkkunstschule/Universität Wuppertal; 1988 Staatsexamen für das Lehramt der Sek. II in den Fächern Kunst und Deutsch; 1989 Dissertation; Lehrtätigkeit als Kunstlehrerin; seit 1995 als freischaffende Künstlerin tätig; seit 2006 Professur für Malerei und Bildungswissenschaften an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn; Arbeitsschwerpunkt: Interdisziplinäre, partizipatorische und interkulturelle Kunstprojekte.

Eberhard Grisebach, 1880–1945; 1900–1903 Studium der Architektur in Darmstadt und Berlin-Charlottenburg; knüpfte an der Universität Berlin erste Kontakte zu Heinrich Wölfflin; Studium der Philosophie bei Rudolf Eucken in Jena; 1910 Dissertation über »Kultur als Formbildung«; 1913 Habilitationsschrift »Kulturphilosophische Arbeit der Gegenwart«; 1922 bis 1931 Professur für Philosophie an der Universität Jena; 1931 Ruf an den Lehrstuhl für Philosophie und Pädagogik der Universität Zürich; Eberhard Grisebach gilt als Mitbegründer der sogenannten »Dialektischen Theologie«.

Karl Otto Jung, geb. 1938; Studium der Malerei und Grafik an den Kunstakademien München, Düsseldorf, London (Central School of Arts and Crafts); Kunstgeschichte, Philosophie, Erziehungswissenschaft, Anglistik an den Universitäten München und Köln; Lehrtätigkeit als Studienrat für Kunsterziehung und Anglistik; Assistent am Lehrstuhl für Freihandzeichnen der Fakultät für Architektur der TH Darmstadt; Professor für Bildende Kunst und Kunsterziehung an der Universität des Saarlandes; seit 2004 in Ruhestand.

Jochen Krautz, geb. 1966; Studium Kunst, Latein und Erziehungswissenschaft an den Universitäten Köln und Wuppertal; Erstes und Zweites Staatsexamen; Studienrat am Gymnasium; 2003 Promotion; 2003–2008 Akademischer Oberrat im Studiengang Lehramt Kunst der Bergischen Universität Wuppertal; seit 2008 Professor für Kunstpädagogik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn; Mitherausgeber der Fachzeitschrift »Kunst+Unterricht«.

Kathrin Lagatje, geb. 1986; Studentin der Kunst, Philosophie, Romanistik und Pädagogik an der Bergischen Universität Wuppertal.

Jost Schieren, geb. 1963; Studium der Philosophie, Germanistik und Kunstgeschichte in Bochum und Essen; Gaststudium in Ann Arbor (Michigan, USA); 1997 Promotion; von 1996–2006 Deutschlehrer an der Rudolf-Steiner-Schule Dortmund; 2004–2008 wissenschaftlicher Mitarbeiter an der Universität Paderborn; seit 2008 Professor für Schulpädagogik mit dem Schwerpunkt Waldorfpädagogik und Leiter des Fachbereiches Bildungswissenschaft an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn.

Helene Skladny, geb. 1966; Studium der Kunst, ev. Theologie und Deutsch in Dortmund und Münster; seit 2002 Lehrerin an einem Berliner Gymnasium; Promotion 2009 zum Thema »Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung«; seitdem verschiedene Vorträge, Lehrveranstaltungen und Veröffentlichungen zu historischen und aktuellen Themen der Kunstpädagogik.

Harald Schwaetzer, geb. 1967; Studium der Fächer Latein, ev. Theologie und Philosophie auf Lehramt (Gymnasium) an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster; nach dem Ersten und Zweiten Staatsexamen Promotion (1996); 2002 bis 2008 Inhaber der Stiftungs-Dozentur für Cusanus-Forschung am Institut für Cusanus-Forschung der Universität und der Theologischen Fakultät Trier; Habilitation an der Westfälischen-Wilhelms-Universität Münster im Fach Philosophie (2005); als »Fellow in Residence« am »Vlaminch Academic Centre« der Königlich Flämischen Akademie von Belgien für die Wissenschaften und Künste im Rahmen des Projektes »Techniques of Visualisation and Theories of Vision in the First Half of the 15th Century« tätig; seit 2009 Lehrstuhl für Philosophie an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn.

Hubert Sowa, geb. 1954; Studium der Kunsterziehung, Philosophie, Kunstgeschichte und Pädagogik; Promotion in Philosophie; Gründer des »Instituts für Untersuchungen von Grenzzuständen ästhetischer Systeme (INFUG)« und Herausgeber der Schriftenreihe »INFUGIANA. Beiträge zur Kunst des ausgehenden zweiten Jahrtausends«; Lehrauftrag für Philosophie der Neuzeit und Moderne am Institut für Philosophie der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg; Mitglied der zentralen Fachkommission Kunst fürs Abitur in Bayern; Mitherausgeber von »Kunst+Unterricht«; seit 2001 Professor für Kunst und ihre Didaktik an der PH Ludwigsburg; Mitwirkung am Bildungsplan Baden-Württemberg und an der Reform der Prüfungsordnungen für Grund-, Haupt und Realschullehrer; Vorsitzender der Landesdozentenkonferenz Kunst an den Pädagogischen Hochschulen Baden-Württembergs.

Robert Spaemann, geb. 1927; Studium der Philosophie, Geschichte, Theologie und Romanistik an den Universitäten Münster, München, Fribourg (Schweiz) und Paris; Promotion 1952 in Münster; Habilitation 1962 in Philosophie und Pädagogik mit einer Arbeit über François Fénelon; 1968 bis 1992 Professor für Philosophie an den Universitäten Stuttgart, Heidelberg und München; seit 2010 Lehre am Hausstudium der Abtei Mariawald.

Carina Sucker, geb. 1978; Erstes Staatsexamen in den Fächern Kunst und Pädagogik für die Sekundarstufe I und II an der Bergischen Universität Wuppertal; seit 2007 Lehraufträge für Fotografie, Zeichnen/Grafik an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn und an der Bergischen Universität Wuppertal; seit 2008 wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Alanus Hochschule.

Bettina Uhlig, geb. 1969; Studium der Kunsterziehung und Kunstpädagogik; schulische Lehrtätigkeit; Promotion; seit 2003 Professorin für Kunst und Didaktik an der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg.

Hanne Willnow, geb. 1984; Studentin der Malerei/Lehramt Kunst an der Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft, Alfter/Bonn.

Martin Zülch, geb. 1950; Studium Kunst und Soziologie an der Universität und Hochschule für bildende Künste Hamburg; 1976–1983 Beteiligung an der Entwicklung der Freinet-Pädagogik-Bewegung in der BRD; seit 1981 Lehrer für Kunst, Politik und Ethik an der Kooperativen Gesamtschule Schwanewede (Sekundarstufe I und II); seit 1988 Beiträge zur kunstpädagogischen Theorie- und Praxisentwicklung, u. a. zum Verhältnis von Kunst und Ökologie, zur intuitiven und gesellschaftspolitischen Qualität der Kunst, zur interdisziplinär erweiterten Werkanalyse, zur Fachlegitimation und Kontraproduktivität der Bildungsstandards; zugleich seit 1988 Praxisbeiträge u. a. über Kunstaktionen, Wandbild- und Installationsprojekte.

