

Um die Ecke denken

Ästhetische Bildung als das andere Lernen

Ästhetische Bildung wird allenthalben gefordert als Ausgleich zu den »harten« Anforderungen der Schule, als Motor für kreatives Denken und soziales Lernen. Über die Transferwirkungen der künstlerischen Fächer gibt es wenige Erkenntnisse. Doch Ästhetische Bildung hat ihren Zweck in sich, sie ist übergreifende Methode jenseits einzelner Fächer, sie lobt die Pluralität und taugt kaum für Noten. So wird das Eigenständige und Widerständige der Ästhetischen Bildung im schulischen Fächerkanon deutlich. Eine Einladung, um die Ecke zu denken.

Annäherung an ein unbestimmtes Terrain

Das macht nur ein Künstler: Florian Slotawa mietet sich für je eine Nacht in ein Hotel einer großen europäischen Stadt ein. In der Nacht räumt er das Mobiliar um, demontiert Bett und Schrank, verschraubt die Einzelteile neu. Eine Skulptur entsteht; er fotografiert sie. Gegen Morgen baut er die Skulptur zurück und verlässt das Zimmer, ohne Spuren zu hinterlassen. Was bleibt, ist eine Fotografie – und eine besondere, eine ästhetische

Erfahrung, die niemand von außen teilen kann, die niemand in angemessene Worte fassen kann.

Florian Slotawa soll hier als Protagonist eines Homo ludens mithelfen, ein Verstehen von Ästhetischer Bildung zu umreißen. Während eine klassische Skulptur auf Dauer konzipiert ist, ist das Werk bei Slotawa in der Veränderung angelegt: Es bildet sich etwas und verschwindet zugunsten eines anderen Zustands. Die skulpturalen Installationen von Slotawa sind temporäre Rekonstruktionen eines

Homo ludens, der nach Regeln und Ziel gestalterische Konstellationen verändert, Neues hervorbringt. Auf die Frage nach dem vermuteten Chaos antwortet er: »Nein. Ordnung ist mir sehr wichtig. In den Hotels kreppe ich die vorhandene Ordnung um und mache meine eigene daraus. ... Ich verbessere den Raum« (SZ-Magazin Nr. 27 vom 9.7.99, S. 40).

Der spielende, ausprobierende Mensch und die Schule mit ihren vielen Regeln bilden zwei Pole in einem weiten Spannungsbogen. Friedrich Schiller und John Dewey haben neben vielen anderen in philosophischer und pädagogischer Perspektive für die Ästhetische Bildung Fundamente gelegt. Schiller ging es nicht um das Schöne der Kunst, er verhandelte die Wirkung der Kunst auf den Menschen, den er im Zusammenhang seiner Zeit als verderbt und verroht sah. Erst im Zusammenwirken von Sinnlichkeit und Ver-



Abb. 1: Abgebildete ästhetische Erfahrung: Caspar David Friedrichs »Mönch am Meer«, 1808-09, Altes Museum Berlin (Foto: akg-images)

nunft, von Emotionalität und Rationalität, in dieser bildenden Beweglichkeit, die Schiller als Spiel sah, kommt der Mensch in einem Prozess der Selbstbildung zu sich als Kulturwesen. Die Künste stiften dem sich so bildenden Menschen ein Erfahrungsfeld, in dem er seine Sinneswahrnehmungen und Vernunftskräfte miteinander ins Spiel bringt.

Erfahrungen reflektieren und deuten

Heutige Kunst ist von Zwecken frei, sie erzieht nicht, sie bildet nicht von sich aus. Ihre Autonomie hatte sie schon im Zeitalter der Aufklärung gewonnen. Gerade diese Freiheit auch gegenüber ethischen Funktionen lassen die Künste damit zu einer Reibefläche gegen das Normierte und Gewohnte für die sinnliche Wahrnehmung wie für eine rationale Auseinandersetzung werden. In dieser Spielfigur erhält die Schule heute gegen viele ihrer eigenen Normen der »richtigen Lösung«, möglichst gleicher Bedingungen nach dem Gerechtigkeitspostulat oder geregelten Rahmungen den weitergehenden Auftrag, im Rezipieren und eigentätigen Umgang mit den Künsten ästhetische Erfahrungen gerade außerhalb der kulturindustriellen Stereotypen zu ermöglichen. Doch Erfahrung alleine bildet nicht, in der Schule gilt es diese Erfahrungen gemeinsam zu reflektieren, mit den Schülerinnen und Schülern ihnen verständige, ihrem Alter und ihrem Alltag angemessene Deutungen zur erarbeiten.

Lebendige Erfahrungen aus dem Geflecht zwischen Kunst und Leben forderte auch der amerikanische Philosoph und Pädagoge John Dewey. Pädagogik hatte für ihn ihren Ort in der unmittelbaren sozialen Umgebung, die den Menschen seiner Ansicht nach entscheidend prägt. Erfahrung mit Material, Erfahrungen mit Situationen, in Aktionen, mit Menschen – das ist für Dewey der Nährboden einer ästhetischen Bildung, die den Blick aus seiner gewohnten Verankerung nimmt und den Einzelnen in die Lage versetzt, seine Erfahrungen mit neuen Einsichten zu verknüpfen.

Wie bei Schiller gibt bei Dewey die tätige Erfahrung aus dem spielerischen Erproben dem Individuum die Chance, einen Perspektivwechsel zu leisten, der neue Sichtweisen und daraus Erkenntnis aus der Distanz zum Selbst und den Objekten schöpft.



Abb. 2: Angebahnte ästhetische Bildung: Claudia Dobers Malerei als Medium der Zeit zwischen innen und außen, 2004

Prägung durch bildmächtige Massenmedien

Ästhetische Bildung in einer Welt der vielen digitalen Bilder vom Fremden wie vom Ich, die über die großen Bildvermischungsmaschinen ineinander übergehen, heißt

- ▶ pädagogisch auch Individualität als eine Spiegelung des Ichs im Gegenüber zur Kunst
- ▶ Verlangsamung und Pause
- ▶ Auseinandersetzung mit fremden, widerständigen Materialien
- ▶ Umwege
- ▶ Aushalten von Unsicherheiten.

Pädagogisch geht es dann um entsprechende didaktische Inszenierungen als komplementäre Konstellationen. Lernen und Lernumgebungen werden zur Chance der anderen Erfahrung gegenüber den dominanten, medialen Welten.

Die bildhafte Kommunikation über Whatsapp, Facebook & Co. folgt dem subkutanen Trend, möglichst originelle Selbstauskünfte dem Freundeskreis mitzuteilen (Kirschenmann 2013, S. 636 ff.). Dieses Selbstbild folgt einer *egalisierenden Ästhetik*, die von den Normen einer affirmativen »Like-it-Kultur« nach den Imperativen eines emotionalen Kapitalismus (Illouz 2006) bestimmt ist. Demnach prägen die bildmächtigen Massenmedien eine emotional eingefärbte Vorstellung von den alltäglichen

Objekten wie den zwischenmenschlichen Beziehungen aus.

Ästhetische Bildung resultiert in solch einer pädagogischen Konstellation aus den ästhetischen Erfahrungen im Umgang mit all den verfügbaren Medien, die nun auch abseits jeder Gebrauchsanweisung eingesetzt, miteinander kombiniert, in ihren Wirkungen erforscht werden. Ästhetische Erfahrungen speisen sich z.B. auch aus dem Verlassen der Schulräume hinaus in ein unwegsames Gelände, das ganz ungewohnten raumzeitlichen Bedingungen unterliegt. Die Künste, besonders die Werke der bildenden Kunst, des Theaters, des Films stellen Konfrontationen bereit, um einen Perspektivwechsel anzubahnen und um über die Differenzenerfahrung aus der Kunst die eigene Sichtweise zu prüfen.

Spielerische Bewegung versus Sinnfixierung

Ästhetische Bildung leitet an zur ästhetischen, sinnenreichen und auch reflektierten, über Sprache abstrahierten Tätigkeit als einem Konstrukt in Bewegung, einer Konstellation, die eben »Spiel hat«. Das greift eine hermeneutische Denkfigur auf, die vom dialogischen Hin-und-Her lebt – die Künste sind von außen, von den Rezipienten nur mit mehrdeutigen Bestimmungen zu umkreisen. Ein

endgültiger Sinn, ein richtiges Ergebnis, eine finale Lösung sind daraus letztlich nicht fixierbar. Die Pädagogik tut sich mit diesen Herausforderungen der Ästhetischen Bildung schwer, denn das Spiel erprobt das Andere, das Neue.

Das widerspricht tradierten schulischen Normen, denn wo das Lob der Vieldeutigkeit bestimmend ist, verlieren klare Regeln der Leistungsmessung ihre Regulierungskraft und wo das Pendeln zwischen Bekanntem und Unbekanntem ein wichtiges Arbeits- und Strukturprinzip ist, wo erkundet, ausprobiert wird, wo das offene Experiment dominante Methode ist, zeigt Schule ihre Brüchigkeit. Nicht Reproduktion und die Weitergabe gesicherten Wissens sind die ersten Aufgaben und Ziele einer Ästhetischen Bildung, sondern ein Schwebezustand, eben ein Spiel, das in der Welt des Bestehenden angesiedelt ist, aber konstruierend über diese Welt hinausweist.

Das Spiel als ästhetische Erkenntnisstrategie widerspricht mit seiner Grenzüberschreitung, seinem steten Navigieren durch die nicht festgelegten Möglichkeitsräume einem pädagogischen Sicherheitsversprechen, das den normativen Raum von Schule mit ihren Rollen und Ritualen bestimmt. Das Spiel auch als pädagogisches Prinzip beschreibt die stete Balance zwischen der Freiheit hin zum Unbekannten, dem Neuen und der Strukturierung des Vorhandenen.

Während heutige Schule in allen Fächern einem bildungsökonomisch verursachten Zeitdruck unterliegt, fordert Ästhetische Bildung eine »Pause« zur Entdeckung, ohne den Weg dahin konkret zu benennen: »Charakteristisch für die ästhetische Tätigkeit ist neben ihrem begriffslosen, aber bedeutungshaltigen Material ihre experimentelle, d. h. ergebnisoffene Verfahrensweise. Es gibt für sie keine Regeln, die man erst lernen und dann einfach anwenden könnte. Die ästhetische Tätigkeit entzieht sich jeder definierten Methode. Sie lässt sich nicht gängeln. Der Prozess beginnt im Unbewussten, im Gemüt, das allem Technischen vorhergeht. Erst im spürenden Hin-und-Her von Entwurf und Reflexion, von Spontaneität und Rezeptivität entsteht allmählich die Gewissheit darüber, welche der verwendeten Elemente zusammengehören und welche nicht, wie sie sich wechselseitig tragen, hemmen oder abstoßen« (Parmentier 2013, S. 7).

Bild und Bildung

Bilder beschreiben eine medial konfigurierte Welt. Dabei ist ein Bildverständnis unterlegt, das weniger das reproduzierende Bild meint, sondern eine hervorbringende, eine Wirklichkeit erzeugende Funktion unterstellt, von den vielen inszenierten Bildern in den sozialen Netzwerken, den Videoclips oder den nur vermeintlich dokumentarischen Bil-

dern des Weltgeschehens, die stets außerhalb ihrer Entstehungs- und Überarbeitungsbedingungen gesehen werden. Solche Bilder bilden als »performative Bilder« die inneren Bilder aus Fantasie, Imagination, Einbildungskraft und Imaginärem aus (Wulf 2004, S. 42 ff.). Und solche Bilder erzeugen Welt, indem sie als äußere Bilder Anlass und Material zur Übernahme oder Abgrenzung im alltäglichen Sinnbasteln geben.

Viele Jugendliche erproben in ihrer Identitätssuche alternative Entwürfe in den Foren des Internets, wo sie mit konstruierten Erfahrungen sammeln und ihr Ich mit bildhaften, allemal ästhetischen aus den personalen und medialen Offerthen heraus zu beschreiben versuchen (Keupp/Hohl 2008). Es ist der pädagogische Auftrag der Schule, die uns umstellenden Bilder als Medien mit ihrem so faszinierenden ästhetischen Schein mit dem Leben von Kindern und Jugendlichen in einem verstehbaren Zusammenhang für diese Rezipienten zu verknüpfen. Es geht um die *pädagogische Assistenz für biografische und kollektive Verortungen*: Wer bin ich, wo bin ich, wie ist mein Selbstbild, fremd- und eigenbestimmt konstruiert? Die Medien sind dabei die Boten, die die medial disparaten Wirklichkeiten miteinander verbinden. Wieder sind es die kulturellen Artefakte, die als Reflexionsflächen diese pädagogische Arbeit stützen.

Ästhetische Bildung und das Fach Kunst, das es immer mit inneren und äußeren Bildern zu tun hat, bieten über Schule an, die Bilder des Alltags und der Kunst in einen Zusammenhang zu bringen, die einen Bilder mit den anderen verstehen zu lernen. Das beinhaltet auch ein Symbollernen. Was hat in welcher Kultur zur welcher Zeit welche Bedeutung? Ist diese Bedeutung im Sinne einer Grammatik gültig für einen Kulturraum oder radikal individuell bestimmt, vielleicht nur aus der Biografie des Urhebers heraus zu begreifen? Ästhetische Bildung geht dabei über eine »Alphabetisierung« hinaus, die das (kunst-, literatur- oder musikgeschichtliche) Expertenwissen weitergibt, das Wissen überprüft und dann zum nächsten Inhalt eilt. Es geht um die Methoden – etwa im Fach Kunst – des »selber Sehens«, also einem Aufspüren subjektiver Anteile im fremd produzierten Bildangebot (Jahnsen 2013). Das meint nicht einen hermetisch isolierten Sub-

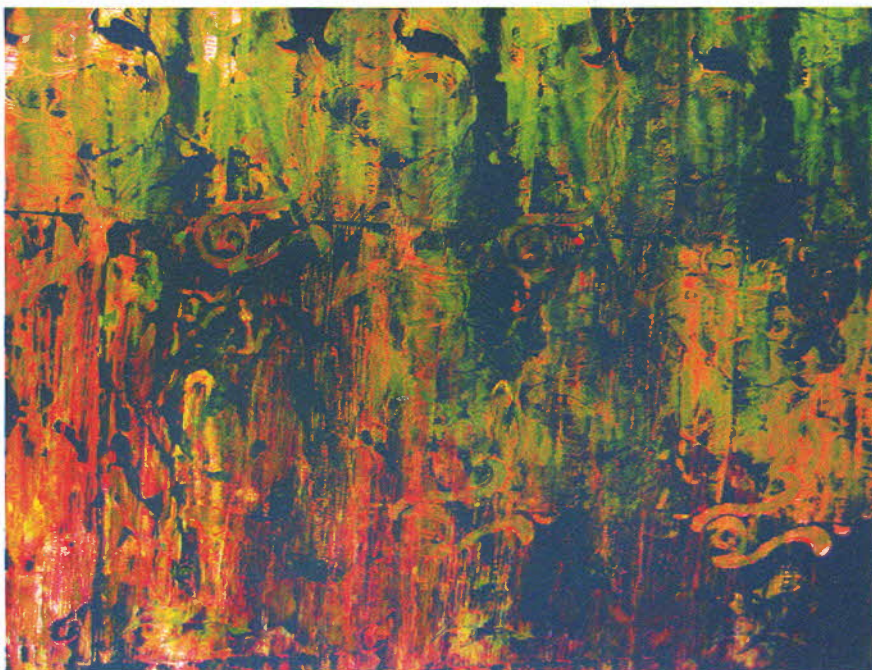


Abb. 3: Angebahnte ästhetische Bildung als Erprobung von Material und Prozess, Acryl- und Druckfarben von Linolplatte abgedruckt

jektivismus, sondern erneut ein Pendeln zwischen dem Symbolverstehen aus einem kollektiven Reservoir und einem individuellen, subjektiven Zugriff.

Hier lauert nun ein Missverständnis: Ästhetische Bildung in der Schule heilt nicht die realen oder vermeintlichen Schädigungen der modernen Welt, sie verhilft dazu, diese Welt neu wahrzunehmen und über eigene Gestaltung sich selbst neu wahrzunehmen, auch in einer immer schon fertigen Welt noch etwas gestalten zu können.

Im Fazit argumentieren die Bilder mit

Das Bild »Mönch am Meer« (1808–09) von Caspar David Friedrich (Abb. 1) mag das bekannteste der deutschen Romantik sein. Schon zu seiner Entstehungszeit hat es gewaltige ästhetische Erfahrungen provoziert, wenn Heinrich von Kleist unter dem Titel »Empfindungen vor Friedrich Seelenlandschaft« zu dem berühmten Dictum kommt, die Einförmigkeit und Uferlosigkeit des Bildes bewirke im Betrachter das Gefühl, als ob einem die Augenlider weggeschnitten wären. Die Bildkomposition betont die Horizontalen, Dreiviertel sind vom Himmel bestimmt und als einzige Vertikale – in der Relation des Goldenen Schnitts – steht ein einsamer Mönch in der Natur. Wir nehmen nicht unmittelbar teil an den Empfindungen des Mönchs am Meer. Doch die bildhafte und symbolische Repräsentation im Bild stoßen eine Nachdenklichkeit des modernen Menschen an gegenüber einer erhabenen, übermächtigen Natur. Es ist ein Bild, das formal analysiert werden kann, dessen Symbolik historisch wie heute leicht zu entschlüsseln ist, und doch ist es ein Bild, das die Gedanken in Bewegung hält, das zu keiner finalen Interpretation führt, das die Denkräume öffnet.

In der Schule kann das Bild als eines für die vielen Varianten der Landschaftsmalerei gelten. Im Unterricht kann zur Bildbesprechung Wissen über den Maler, die sozialhistorischen Bedingungen seiner Zeit, die Ausprägung der europäischen Romantik u. v. m. treten. All dies gehört dann zu einer Pädagogik als Erziehung hin zu einem habituellen Repertoire, das im gesellschaftlichen Zusammenhang Distinktion und Bildungswissen indi-

ziert. Ästhetische Bildung mag erst im Nachsinnen über die Fragen und Impulse des Bildes eintreten, nicht in der Schule, sondern im Abseits der Reflexion, des Zufalls, beim Spaziergang oder gegenüber dem Himmelblau am See oder einer Urlaubswerbung. Ästhetische Bildung in diesem Zusammenhang erweitert sich, wenn über den Unterricht die Schülerinnen und Schüler zu eigenen ästhetischen Produktionen als materialisierender Nachdenklichkeit aufgefordert werden, die nie nur das Abbild sucht.

Die Studentin Claudia Dobers hat im langsamen Medium der Malerei ihren alltäglichen Blick aus dem Zugfenster in die thüringische Landschaft festgehalten – im Wortsinne hat sie das Flüssige der Zeit und ihr changierendes Verhältnis von innen und außen arretiert (Abb. 2). Ihre Bilder sind Medien der Erkundung und Darstellung vielschichtig bestimmter Wahrnehmungsprozesse, bei denen sich das Individuum in ein Verhältnis zur Realität setzt. Die junge Künstlerin stellt dazu im Gespräch nüchtern fest: »Dabei entstehen aber keine neuen Landschaften oder Welten, sondern verarbeitete Eindrücke, die zusammengefügt werden.«

Ein fünfzehnjähriger Schüler hat Linolplatten mit Druckfarben in unterschiedlicher Konsistenz bemalt und das Gemälde als Monotypie abgedruckt (Abb. 3). Sein Drucken war ohne Aufgabe, sein Gestaltungshandeln blieb in der Besprechung mit der Klasse ohne Begründung. Sprache hätte auch hier nicht das Ästhetische zu fassen vermocht. Doch im Sprechen über all die Arbeiten bilden sich Abstraktionen, in der Kommunikation wird die individuelle Erfahrung ein Stück weit sozial. Damit bahnt sich Bildung abseits kanonischen Wissens an. Aus eigener Recherche oder vom Lehrer eingebracht treten weitere Landschaftsbilder hinzu; Deutungen und Verortungen steigern die Komplexität. All dies muss keine Kunst sein, es sind Wege zu einer ästhetischen Bildung derer, die sich ein Bild gemacht haben.

Literatur

- Dewey, J.: Kunst als Erfahrung. Frankfurt/M. 2003
- Dewey, J.: Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik, hrsg. und mit einem Vorwort von Jürgen Oelkers. Weinheim 2000

Illouz, E.: Gefühle in Zeiten des Kapitalismus. Adorno-Vorlesungen 2004. Frankfurt/M. 2006

Jahnsen, A.: Kunst selbst sehen. Ein Fragebuch. Freiburg 2013

Keupp, H./Hohl, J. (Hrsg.): Subjektdiskurse im gesellschaftlichen Wandel. Zur Theorie des Subjekts in der Spätmoderne. Bielefeld 2008

Kirschenmann, J.: Identität und Subjektstrukturen in Sozialen Netzwerken. In: Schulz, F./Seumel, I. (Hrsg.): U20. Kindheit. Jugend. Bildsprache. München 2013, S. 636–650

Parmentier, M.: Freiheit in der Erscheinung. Zum »Zweck« ästhetischer Bildung heute, hier und überhaupt. In: Pädagogische Korrespondenz, Heft 48/2013, S. 79–92

Wulf, C.: Zur Performativität von Bild und Imagination. In: Schuhmacher-Chilla, D. (Hrsg.): Im Banne der Ungewissheit. Bilder zwischen Medien, Kunst und Menschen. Oberhausen 2004, S. 37–55

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann
Professor für Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste
Akademiestraße 2–4
80799 München