

# „Überfluß“, „Symbol“ und „wiz“ als drei Imperative einer Ästhetischen Erziehung der Zukunft aus der Sicht der Schulpraxis

Für Günther Regel

Johannes Kirschenmann, Bad Homburg, Vortrag zum Kolloquium am 26.3.1996

Aus der Sicht der Schulpraxis, und das heißt 13 Jahre Schulmeisterei an einem hessischen Gymnasium, möchte ich in unserem Kolloquium drei Imperative zur Diskussion stellen. Das dabei zu zeigende Bildmaterial präsentiert ausschließlich Schülerarbeiten. Sollte ich die Dispositionen meiner Schülerinnen und Schüler knapp umschreiben, ließe sich die Inschrift im Pflaster des Forums einer längst niedergegangenen Stadt in der Nähe des alten Karthago auch aktuell für ein Fazit bemühen: „Jagen, baden, spielen, lachen - das heißt leben“. Es geht nun nicht um eine neue Beweisführung zugunsten eines zentralen Gedankens einer schon in die Jahre gekommenen Ästhetik-Debatte. Ich möchte die pädagogischen Determinanten eher so konkretisieren: Jagen nach Kurzweil und Entertainment, baden in einem Gefühl mühelos zu erreichenden Erfolgs, spielen mit den Angeboten in einer Kultur aller Möglichkeiten und lachen als Ausdruck des sicheren Gefühls wieder auf der Gewinnerseite zu sein.

Auf diesem Hintergrund möchte ich in drei Schritten Positionsmarken für eine Fachdidaktik beschreiben. Mit der Kategorie vom „Überfluß“ wird die sattem bekannte These von der Ästhetisierung unserer Welt in einem pädagogisch relevanten Ausschnitt geprüft. Der Überfluß soll gleich in mehreren Bedeutungsschichten entfaltet werden.. Das „Symbol“ gilt als Imperativ für die Verschränkung von Kopf und Hand im Kunstunterricht und mit dem „wiz“ wird Scharfsinn und Kreativität als Besonderung in unserem Fach konturiert.

„Heute habe ich“, schreibt Vincent van Gogh 1883 in einem Brief an den Malerfreund Anthon von Rappard, „heute habe ich dem Platz einen Besuch abgestattet, wo die Aschenmänner den Müll jetzt hinbringen. Mein Gott, war das schön! Ich bekomme morgen einige interessante Gegenstände von diesem Misthaufen... Es war etwas für ein Märchen von Andersen, diese Sammlung abgedankter Eimer, Körbe, Kessel, Eßnäpfe, Ölkannen, Eisendraht. ....Wenn Du wieder einmal nach dem Haag kommst, empfehle ich mich bestens, Dich einmal zu diesem Platz und an noch ein paar andere Stellen hinzuführen, die obzwar so unansehnlich wie möglich, für einen Künstler doch ein Paradies sind“ (van Gogh zit. nach Wember 1982, S.11).

Van Gogh berichtet von einem Ort des Überflusses, der ihm Anregung und Material für seine Kunst stiftet. Bevor van Goghs Rat weiter gefolgt wird, darf ich auf Überfluß heute abseits idyllischer Künstlerparadiese verweisen. Es ist zunächst ein Überfluß an ästhetischer Erfahrung im Alltag, die so die Skeptiker, schon in Anästhetisierung mündet (vgl. Welsch 1993, S. 63f.).

Folgen wir aktuellen Erhebungen der Jugendforschung und unterstellen auch nur einem Teil der auf der jüngsten Computermesse CeBIT gewagten Prognosen ihre Bestätigung, dann steht eine Zeit des „Ikons“ ins Haus - fachgerecht ist vom Icon als dem kleinen Bild auf dem Bildschirm zu sprechen, das anzuklicken ist, um sich weitere Bilder auf den Schirm zu holen. Und während Microsoft-Gründer Bill Gates einen „Garten Eden“ mit vollendet demokratischer Partizipation am digitalen Horizont heraufziehen sieht, nimmt die Anamnese dieser quasireligiösen Technikgläubigkeit erste Konturen an: Die Nutzer dieser Technik werden nicht von ungefähr

„Surfer“ genannt; Tiefgang ist nicht ihre Sache, wenn sie sich durch eine chaotische Welt von Bildern und schnellebigen Informationen in isolierter Einsamkeit vor ihrer „Kiste“ mühen. Noch keine pädagogische Fürsorge und kein Forscherinteresse sind zu spüren, wenn wir die pathologischen Konsequenzen jenes medialen Überflusses an die Wandtafel schreiben, den der französische Architekt und Medientheoretiker Paul Virilio skizziert.

Die Interaktion mit dem Bildschirm, die vermeintliche Herrschaft über das Icon, und dies alles angeschlossen an die sakrosankte vierte Gewalt mit Namen „Internet“ fokussiert für Virilio im „Tele-Handeln“. Tele-Handeln ist ein Phänomen der absoluten Desorientierung. Mit der Möglichkeit, aus der Ferne zu sehen, zu hören und zu handeln, findet ein Delokalisierungs - also ein Entwurzelungsprozeß von sozialer Identität - statt. Gravierend mit Blick auf ästhetische Erfahrungen und das rötige pädagogische Rasonnement darüber ist die Entwicklung hin zum Zusammenfließen dieser zweier Wirklichkeiten, der realen und der virtuell-bildgestützten (vgl. Virilio 1995).

Zuvor und dabei, so steht zu befürchten, werden die Erfahrungsfähigkeiten und damit die affektiven Fähigkeiten eine Assimilation an jene Informationsverarbeitungssysteme vollziehen, die inzwischen zu den vertrautesten Arbeitskollegen und Spielkameraden gerade für die heutigen Kinder und Jugendlichen wurden. Dieser Assimilationsverdacht des kosmopolitischen Ästhetik-Theoretiker Richard Shusterman (Shusterman, 1995, S. 26) ist keineswegs frivol und überzogen, sagt er doch nur, daß sich die Benutzer der multimedialen Telekommunikationsgeräte bestimmten Zeit- und Fertigungsstrukturen unterwerfen. Am Beginn des Jahrhunderts prognostizierte Max Weber zutreffend 'Rationalität' als Sozialisationsprodukt des Kapitalismus. Wie die Rationalität des ökonomischen Produktionsprozesses die Subjekte formte, werden die medialen Schnittstellen und die suggerierte Erlebnisstruktur auf der flimmernden Monitoroberfläche die Akteure des freien Spiels mit Tastatur und Maus-Klick konditionieren (vgl. dazu: de Kerckhove 1996, Kamper 1996, Medosch 1996).

Ohne in eine Position des selbstgefälligen Pessimismus abzugleiten, ist das allmähliche Ende unserer Arbeitsgesellschaft festzustellen, die sich neu formiert in einer Kommunikationsgesellschaft. An einer Utopie dieser Kultur der Kommunikation freilich mangelt es gewaltig, wenn wir die interessengeleitete Euphorie der Technikverfallenen und jener, die ihr Geld damit verdienen, beiseite lassen.

In einer gesellschaftlichen Situation, in der sich als Orientierungshilfen sozialer Identität die Kategorien von Nutzen, Qualität und Reichtum längst versagen, findet eine Umwertung statt. Überfluß im Äußeren ist obsolet. Die Regie ist übergegangen an die Innenorientierung, Ziele lassen sich weniger in Situationen oder gar dem materiellen Haben definieren. Der Soziologe Gerhard Schulze sieht die Erlebnistrationalität als systematisches Handeln; er sieht sie zugleich als Selbstmanipulation, um Zustände der Zufriedenheit zu erreichen (vgl. Schulze 1995, S.111). Es darf die These gewagt werden, daß das Erlebnis ein gut Stück in der Medienwelt als einem Ort im Abseits gesucht und auch gefunden wird, weil es dort einen Überfluß an Erlebnispotentialen gibt. Zugleich wird die Teilnahme am authentischen Erlebnis und das heißt auch an Naturerfahrung in der realen Welt unzugänglicher. Unzugänglicher, weil die Kinder zunehmend weniger die authentischen Erfahrungsmöglichkeiten mit allen Sinnen erlernen. Es ist Günther Regel zuzustimmen, wenn er im Gespräch mit Frank Schulz die diagnostizierte Oberflächlichkeit vieler Jugendlicher als Ausdruck von Rat- und Ausweglosigkeit deutet und dies auch bei der Eltern- und Lehrergeneration erkennt (vgl. Regel 1996, S.6).

Wenn wir dem längst verbreiteten Konsens zustimmen, daß Aufklärung und Sinnlichkeit keine Widersprüche sind, dann darf mit Aussicht auf eine positive Antwort die Frage gestellt werden, ob denn nicht die Kunst in ihrer kommunikativen und urteilenden Funktion angerufen werden kann, die im Prozeß der Modernisierung entstandene „zweite Unmündigkeit“ zu überwinden oder zu heilen (vgl. Jauß 1988, S.223). Von Kompensation ist hier nicht zu sprechen, denn dies hieße, zwei Erfahrungsbereiche, die m.E. nebeneinander stehen, unzulässigerweise zu vereinen.

Deshalb soll an die Kunstpädagogik die Forderung nach dem Ermöglichen, dem Provozieren von ästhetischer Erfahrung, Erfahrung im Überfluß, gerichtet werden: Überfluß nun als methodische Strategie - als etwas, das jenseits fragmentierter, unintegrierter Erfahrungen als sinnvoll und kohärent im Ganzen erfahren wird (vgl. Shusterman 1995, S. 6).

Sind Schülerinnen und Schüler reflexiv und praktisch-handelnd am Werke gewesen, möchte ich lieber von ästhetischer Praxis sprechen, denn von Kunst nach dem dominanten Verständnis sind ihre Produkte meist weit entfernt. Gleichwohl möchte auch ich in der ästhetischen Praxis wie bei diesen Schülerarbeiten eine durch Reflexion begleitete Praxis erkennen.

Überfluß soll gelten für die ästhetische Praxis, die sich außerhalb der reduzierten Erfahrungswelt der Informationstechnologie ansiedelt. Für sie gilt wie für das Kunstwerk, daß in ihr das Allgemeine mit Subjektivem zusammenkommt. In ihrem Material und ihrer Form ist kollektiver und damit historischer und auch individueller Sinn eingegangen. Gespräche und schriftliche Auslegungen der Schülerinnen und Schüler zu den Arbeiten bestätigen dies.

Unstrittig ist die Ausdehnung des Erfahrungsbereiches über die Kunst hinaus eine Aufgabe von Kunstunterricht. Es muß aber erlaubt sein, kurz inne zu halten und auch ein wenig stutzig zu werden, wenn wohlmeinend das ästhetische Erfahrungsmoment in den 90er Jahren allzu oft mit Forderungen wie „fächerverbindend“ oder „fächerübergreifend“ verknüpft wird. Skeptisch macht mich, wie der Rekurs auf die reformpädagogischen Ahnen dabei den ungeteilten Applaus der Bildungsbürokratien erhält. Lautmalerisch wird je nach Landstrich mit „KuMu“ was für Kunst und Musik steht oder „MÄG“, dem Musisch-Ästhetischen Gestaltungsbereich, der vermeintlichen Legitimation durch das Ästhetische als gemeinsamen Erfahrungsmoment etwas in einen Topf gerührt, was spezifische, durch nichts und niemanden zu ersetzende Qualitäten hat. Angerichtet wird dieser diätische Eintopf durch Bildungspolitiker, die Personalkosten einsparen wollen - und die Gefahr ist nicht gering, daß die Kunstpädagogik daneben steht und weder den Überfluß fordert oder gar selbst praktiziert, sondern unnötig Terrain preisgibt, etwa durch Delegation ihres Unterrichts an nachmittägliche Arbeitsgemeinschaften oder gar in das neu aufkeimende Fach „Darstellendes Spiel“. Es gilt durchaus, wie Gunter Otto 1993 formulierte, daß das Ästhetische nicht nur ein Sonderfall des Lernens ist, sondern *Movens* in jedem Lernen, das sich vom Pauken unterscheidet (Otto 1993, S.19). Bevor wir diesen *Movens* aber durch andere gesichert wissen, sollten wir selbst zu den Maklern werden, die Überfluß an ästhetischer Erfahrung im eigenen Fach Kunst herstellen. Wir sind die Spezialistinnen und Spezialisten für jene Prozesse und Gegenstände, die nicht zur praktischen Verwertung bestimmt sind, die dem Vergnügen und der Freiheit des Müßigganges wie des Spieles entspringen, um sich gegen den fremden Zwang zu sperren (vgl. Grimminger, S. 174).

Nicht von ungefähr hat Friedrich Schiller in seinen Briefen zur Ästhetischen Erziehung den Ort des erfahrungsreichen Spieles im göttlichen Olymp gesehen. Schon Schiller wollte auf der Erde diesen Überfluß an neuer Erfahrung gesichert wissen, was einst nur im Olymp gelang. Wenn wir den Auftrag wieder einmal annehmen, Überfluß an Erfahrung im zweckfreien Spiel zu ermöglichen,

mag sich der vor gut 200 Jahren prophezeite Erfolg einstellen. Schiller prognostizierte, daß der Ernst und die Arbeit verschwinden, die die Wangen der Kunstpädagogen furchen - Schiller sprach damals noch von den Sterblichen. Und er weissagte, daß die nichtige Lust, die das leere Angesicht - ich füge hinzu: der Fachdidaktik glättet, ebenfalls sich auflöst in einer ganz irdischen Praxis, wenn sie nur in ihr Zentrum die Erfahrung mit der Kunst stelle (vgl. Schiller 1967, S. 131).

Sicherlich ist Verunsicherung das Erste, das sich einstellt, wenn im reflektierenden oder handelnden Umgang die Kunst im Mittelpunkt von Unterricht steht. Kunst paßt nun wirklich nicht in die leichtgängigen Schubladen sozialisationsgeschädigter Wahrnehmungsapparate. Da kommt ja zum neuen Sachverhalt, dem Kognitiven, wofür Schule verantwortlich ist und den sie in ihren Ritualen bereitstellt, auch noch die Erfahrung mit dem neuen Sachverhalt - und dafür gibt Kunstunterricht meist zu wenig Raum. Nur ein Überfluß an Zeit zugunsten der Intensität für Erproben, Tasten, Spekulieren, Ausprobieren und Suchbewegungen ermöglicht Erfahrungen im Feld der Kunst. Um der Derealisierung des Realen Widerstand entgegenzusetzen, brauchen wir Zeit für Intensität, Verlangsamung gegen das Schnelle, und gegen die Zunahme von Geschwindigkeit. Dem Insitieren auf Wahrnehmen geht ein notwendiger Überfluß an Material einher - nicht die bloße Verschwendung ist gemeint, sondern der Rückgriff auf Materialerfahrungen, die das Beflecken des so normgerechten DIN A 3 Formates mit Gemischen aus dem Hause Pelikan und Co. weit überbieten: Materialien, die ungewohnt sind, die befremden, die andere Gestaltungsmethoden evozieren. Diese über die institutionell bedingte Norm von Kunstunterricht hinausfließende Praxis ist die Grundlage für neue, ganz andere ästhetische Erfahrungen, die ihrerseits Voraussetzung für andere Qualitäten ästhetischer Bildung sind. Dem Surfer in den virtuellen Welten hinter dem Bildschirm, und das sind eben vielfach unsere Schüler, ist Tiefgang durch Teilhabe am Überfluß anzubieten. Vielleicht stellt sich dann ein Stück von dem ein, wo der Gewährsmann Schiller den Menschen die engen Schranken der Gegenwart mit den Flügeln der Einbildungskraft verlassen sieht und wo er in einer schwindelnden Imagination das Unendliche aufgehen sieht (Schiller S. 165). Günther Regel läßt in diesem Kontext eine treffliche Stelle aus Rilkes Band „Von Kunst-Dingen“ zu Wort kommen. Die Rede ist von dem sich sorglosen Loslassen im Vertrauen auf ein sicheres Ziel, von weiser Blindheit ohne Furcht und dem fortwährenden Vergeuden aller wandelbaren Werte (vgl. Regel 1996, S.7).

Bis hier galt es, den Begriff des „Überflusses“ als methodisches Moment und als pädagogische Strategie gegen die medialen Erfahrungen zu mobilisieren. Es ist zugleich ein Appell an die Kunstpädagogik, sich gegen ein Gespenst zu wehren, das durch die Bildungslandschaft geht und allzuleichtfertig im Fächerverbindenden das Heil sucht.

Soll Erfahrung durch die ästhetische Praxis nicht Gefahr laufen, blind oder dumm zu bleiben, hat die Dramaturgie schulischer Erkenntnisprozesse das „Symbol“ bereitzustellen. Ich möchte mich nicht auf das Glatteis begeben, die in der Kunstwissenschaft so unterschiedlich verwendeten Symbol-Begriffe auf ihre Tauglichkeit hin zu befragen - wir wären heute nachmittag noch nicht fertig. Ich möchte „Symbol“ in seiner Ableitung vom griechischen Verb „Symballein“ verstehen; es steht für „Zusammenbringen“ oder „Zusammenfallen.“ Trennten sich in Griechenland zwei Freunde für einige Zeit, brachen sie eine Tonscherbe in zwei Stücke. Für das freundschaftliche Wiedersehen behielt jeder seine genau und nur einmalig passende Hälfte. Sie galt als ein Ausweis der Identität und hatte den Namen „Symballon“ „Sie ist damit ein Dokument, etwas sinnlich Vorzuzeigendes, das auf etwas anderes, Nicht-Vorweisbares, verweist und für dieses eintritt, dieses gegenwärtig sein läßt“ (Tielkes 1973, S. 107f.).

Schule soll helfen, unsichtbare Bedeutung im Augenblick des Zusammenfallens mit sichtbarer Anschauung zu konstituieren - und dieses Moment ist „Symbol“. Symbol erhält erst durch die

Konvention Bedeutung. Es kann freilich nicht darum gehen, die so schönen wie frag-würdigen Erfahrungen allein auf geläufige Begriffe zu reduzieren (vgl. Schulz 1993, S. 18) - Auch die Oberstudienrätin oder der Diplom-Lehrer mit ihrer berufs- und rollenbedingten Neigung, Abstraktionen auf einen lernbaren und damit abfragbaren Nenner zu bringen, müssen die Chance zu einer intellektuellen Distanz zulassen. Erst in diesem Humus gedeiht originäre Erfahrung (vgl. Schulz 1993, S. 18). - Lieber Herr Regel, bei unserer gemeinsamen Arbeit sind wir einige Male in den Disput um Ihren Begriff des „Weltempfindens“ geraten. Als einen Terminus, der Jugendlichen die Sensibilität der Künstler nahebringen soll, hielt und halte ich ihn für wenig geeignet. Heute aber, im Bemühen um das „Symbol“, bin ich mit Ihrer Beschreibung des Weltempfindens als einer vorbewußten, feinfühligen Form der Erkenntnis viel mehr im Konsens.

Zu warnen ist vor Mißverständnissen: Wahrheit und Erkenntnis sprießen nicht schon, auf den Zehenspitzen stehend und mit verbundenen Augen, durch das Fühlen der Rinde eines Baumes im Wald. Wir sollten schon mit der klassischen Ästhetik fragen, ob das „Machen“ der Ertüchtigung des Leibes, der Seele oder des Verstandes diene. Wenn dies nicht gelingt, so Aristoteles, muß das „Machen“ als „handwerksmäßig“ gelten. Die Griechen sprachen dann von „banausos“ (vgl. Legler 1980, S. 163). Im Lichte jüngerer Diskussionen kann für die Fachdidaktik die bloße Addition von Leib, Seele oder Verstand als Zweck der Praxis nicht genügen; es muß ein „Zusammenfallen“ von Reflexion und Produktion gesichert sein.

Wir müssen in schulischen Lernprozessen zum „gerichteten“ Machen kommen, um Schülerinnen und Schüler nicht als Handwerker, als Banausen, aus den wenigen Stunden Kunstunterricht zu entlassen.

Ich glaube, dazu läßt sich von der Kunst viel für die ästhetische Praxis lernen. Diese Arbeiten aus einem 12. Jahrgang zeigen die kompositionelle Verschränkung mehrerer Detailzitate aus der Klassischen Moderne. Im Bildersaal der gefallenden Kunstgeschichte sollten die Schüler genehme Bilder suchen, Strukturen, Inhalte und Konzepte der Malerei in einem dreiwöchigen Selbststudium erkunden. In einem eigenen Bild wurden dann mehrere Elemente zusammengeführt. Nun bleibt kritisch zu fragen, ob hier vielleicht nur die Hand das Werk führte, also banausisch gearbeitet wurde? Ich wage die Vermutung, daß sich beim Malen solch eines Bildes nach den Erkundungen Denken formt, daß ästhetische Erkenntnis sinnlich faßbar wird. Und die Form wirkt über die Wahrnehmung nicht nur bei den malenden Schülern wieder auf das Denken zurück (vgl. Legler 1980, S. 135). Auf die Frage, welches denn das schwierigste Gestaltungsproblem gewesen wäre, antwortete die Schülerin, die das Bild rechts malte sehr spontan: „Das schwarze Quadrat“.

Auch diese Beispiele mögen die Verschränkung von Denken und Machen als Versuch belegen. Nun ist die Anerkennung für solche Arbeiten durch die Schulöffentlichkeit und Elternschaft gewiß - viel spannender sind kunstpädagogische Prozesse, deren Symbolseite als Teil des Ganzen das geschlossene Wissen auflockern und dynamisieren (vgl. Rumpf 1987, S. 53).

Mit der eingangs zitierten Euphorie von Vincent van Gogh gegenüber den Fundstücken der Müllhalde haben wir einen Hinweis, der die romantische Strategie von Novalis fortschreibt, wenn jener empfahl, dem Gemeinen einen hohen Sinn, dem Gewöhnlichen ein geheimnisvolles Ansehen, dem Bekannten die Würde des Unbekannten und dem Endlichen einen unendlichen Sinn zu geben“ (zit. nach: Frenzel 1969, S. 296). In solch einer Romantisierung sehe ich eine zu bevorzugende Methode, neue Bildvorstellung zu ermöglichen. Materialien werden aus ihrem angestammten Kontext isoliert und in einer bildnerischen Kombination neu zusammengefügt (vgl. Parmentier 1993, S. 309). Der Ratschlag ist nicht fürchterlich neu - in der Dekonstruktionstheorie wird wie im gesamten Strukturalismus nach der Methode „Zerlegung und

Arrangement“ nach Bedeutung geforscht. 200 Jahre früher sprach Jean Paul etwas umständlich von einer „metaphorischen Assoziations-Irrlichterei“ als jenem Verfahren, das „das Gefüge des Üblichen sprengt und statt zu bestätigen, was jedermann immer schon zu sehen und zu wissen glaubt, durch das respektlose Zusammenfügen von Entlegenerem etwas Neues aufblitzen läßt“ (zit. nach Parmentier a.a.O.).

### **Strategien des Annäherns - die Bilder aneignen**

Was kann passieren, wenn die romantischen Empfehlungen herabsteigen in die Niederungen von Unterricht, zum Beispiel einer 11. Klasse? Wir sprechen über die Funktionen von Kunst - und über die neonazistischen Ereignisse im Jahre 50 danach. Die Schülerinnen und Schüler wollen mit den Bildern der Medien die Geschehnisse wie die Bild-Berichte selbst kommentieren - mit jenen Bildern, die ihrer Funktion einer nachhaltigen Schilderung nicht mehr gerecht werden. So suchen die Gruppen im Kurs nach Verfahren, die Bilder der Gewalt bewußt zu machen, ihre Botschaft zu übermitteln. Dazu, so die Vorschläge, müssen sie von ihrer formalen Erscheinung als Medienbild gelöst und verändert werden: Übermalen, Verfremden, Colorieren, Montieren - die Bilder müssen 'anders' werden, damit sie als besondere Bilder wahrgenommen werden und ihr Inhalt in der Verschränkung von Produktion und Reflexion angeeignet wird. Ein Wettlauf mit den Medien kann nicht gewonnen werden, die Bilder werden deshalb auf eine andere Ebene gehoben. Unser „gerichtetes Machen“ operiert mit Wiederholungen des Bildmotivs, mit Übermalungen, die Differenzen löschen und zugleich auf Komplexität verweisen. Die Dialektik von Verbergen und Enthüllen spielt mit unserer Neugierde. Übermalungen sind Auseinandersetzungen, der Produzent arbeitet sich am Motiv ab. Beide, Rezipient und Produzent, nähern sich den übermalten Bildbotschaften neu. Verschiedene Auslegungen sind gewollt, da sie den subjektiven Anteil bei der Symbolbildung zulassen.

Die referierten Verfahren sind in der Kunst nicht neu, und die Ergebnisse sind als das Resultat einer Auseinandersetzung und des Nachdenkens - als ein Entdecken im Bearbeiten - zu begreifen; es entsteht eine neue Assoziationskette aus bekannten Fragmenten.

So entwuchs aus der Lerngruppe der Vorschlag, noch weitere, ungewöhnliche Gestaltungsverfahren zu erproben. Wir legten Farben und Pinsel beiseite, um widerspenstige Objekte, Erinnerungsbilder zu schaffen, die quer zu den „schönen Bildern“ der das Vergessen beschleunigenden Mediengesellschaft stehen (vgl. Reck 1994, S. 84 f.).

Ein Gasbrenner, Benzin und Wasser halfen, mit Feuer zu gestalten: Die Schüler verformten Kunststoffe, sengten Brandlöcher, ließen schwarze, krustige, verletzte Oberflächen im Kontrast zu glatten, intakten Materialien entstehen. Das Feuer wurde nach und nach in seiner gestalterischen Wirkung erprobt, manche Form geriet anders als im Konzept entworfen. Es qualmte und stank im Hof der Schule - nichts wurde von den Flammen verschont (vgl. auch Kirschenmann 1995).

Ob bei all diesen Arbeiten nach dem klassischen, schulischen Verständnis etwas gelernt wurde - ich weiß es nicht. Ich wage trotzdem das Fazit, daß doch ein Stück von jenem Symbol gelungen ist, das der Kasseler Erziehungswissenschaftler Klaus Heipcke als Einheit von Staunen und Bewältigung beschreibt. Er sagt: „Im Staunen halten wir inne, halten uns in das Ganze des sich uns Offenbarenden und vernehmen seinen Sinn, eine Erfahrung von Welt, die notwendig jedem Bewältigen und Überwältigen vorausgeht (Heipcke 1985, S. 151).

Alles wimmelt von Kommentatoren; an Autoren ist großer Mangel“ - diesen höchst aktuellen Satz seufzte vor gut 400 Jahren der französische Philosoph Michel Montaigne. Diese Klage über die fehlende eigene Meinung, den fehlenden Mut, Denkroutinen zu durchbrechen und Neues zu wagen, all dies hat auch für die Kunstpädagogik ihre Berechtigung. Ich möchte zum Schluß

meiner Überlegungen bei Jean Paul in seiner „Vorschule der Ästhetik“ hospitieren (vgl. Paul 1804) und damit den dritten Imperativ einer gewünschten Fachdidaktik beschreiben. Bei Jean Paul treffen wir auf den „Witz“, nicht im Verständnis des Scherzes, sondern als der Kraft zu wissen, auch als fragmentarische Genialität. Dieser vom Scharfsinn gespeiste Witz soll die selbständigen Autoren nähren, die im Kunstunterricht weniger durch die Sprache, mehr durch die Phantasie den Möglichkeitssinn erfahren haben. Es braucht diesen Witz, um mit der „Doppelkodierung“ in Ironie, Mehrdeutigkeit und Widerspruch zurechtzukommen, wie sie der amerikanische Kunsttheoretiker Charles Jencks allenthalben in der postmodernen Welt sieht (vgl. Liessmann 1994, S. 76). Dort, wo Unmittelbarkeit verlorengeht, wo Tele-Handeln, Geschwindigkeit und das Icon als Kulmination medialer Erfahrung von Jugendlichen dominieren, herrscht eine ironische Anspielungskultur, die unterschiedliche Zeichen-Welten tüchtig gegeneinander ausspielt. Schule, besonders Kunstunterricht müssen ein Stück helfen, mit der Mehrdeutigkeit dieser so bildreichen Anspielungskultur umzugehen, um nicht im Rausch der Bilder in ihr unterzugehen. Witz sei als die Strategie des besonderen Wissens und Könnens umschrieben, nicht als bloße Gegen-Satire, aber doch mit dem Lachen verbunden. Und das Lachen sei als die bewährte Strategie gegen das Übermächtige verstanden. Vielleicht läßt sich ein Teil der historischen Funktion des gewitzten Lachens re-mobilisieren. Der sowjetische Literaturtheoretiker Michail Bachtin sieht im Lachen eine Chance, die Welt neu zu öffnen, und zwar in einem maximal fröhlichen und nüchternen Aspekt. Für ihn öffnet das Lachen die Augen für das Neue (Bachtin 1990, S. 36f.). Freilich möchte ich die zeitgenössische Kunstpädagogik nicht in jener Rolle eines Narren wissen, der nur als der rechtlose Träger der objektiv abstrakten Wahrheit gilt. Lachen und Witz als Kompetenzen, als Stärke in der Endlosschleife kollektiver Gefühls-umschwünge; gefestigte Standpunkte in den Wechselbädern zwischen Aufgehobensein und Orientierungskrise gegenwärtiger gesellschaftlicher Dynamisierungsprozesse (vgl. Schulze 1995, S.80).

Um nicht auf dem Glatteis mehrdeutiger Begrifflichkeit in's Schleudern zu geraten ist Präzisierung geboten. Die „Vorschule der Ästhetik“ von Jean Paul empfahl zwar eine humoristische Bewältigung der widersprüchlichen Lebenswirklichkeit, gemeint war ein ästhetischer Humor als Frucht einer langen Vernunft-Kultur, die nicht den Scherz oder die Satire im Zentrum hat, denn der Satire fehlt es fast immer an der Kraft zum Kunstwerk. Witz als mein dritter Imperativ für die Kunstpädagogik erfährt Definitionshilfe außer bei Jean Paul nochmals bei Schiller, der im Witz neben der Erfahrung den spekulierenden Verstand und das raffinierte Erfindungsvermögen sah (vgl. Latzel 1958 S.78). Sicherlich hat Paul in seiner 'Vorschule der Ästhetik' eine Flanke offen gelassen mit Sätzen wie „Die Kunst verschönert nicht nur die Gemeinheit des Lebens, sondern sogar die Schönheit des Lebens (zit. nach Grötzbach 1966, S. 214). Doch mit dem Witz als Produktivkraft der Kunst und als mittig zwischen Einbildungskraft und Verstand, geht der Vorschlag über eine banale Kosmetisierung miserabler Zustände hinaus. Konsens zwischen Schiller und Paul ist gestiftet, wenn der Witz zusammen mit Verstand und Vernunft, ich möchte sagen, das aufklärerische Pendant zu Herz und Gefühl bilden. Damit ist nochmals ein Weg zu der schon vorher geforderten intellektuellen Distanz als Voraussetzung originärer Erfahrung beschrieben. Witz als scharfsinnige Annäherung, sozusagen das zweckfreie, widerspenstige Gasperspiel der bedrohten Spezies Kunstpädagogik, um das zur Sprache zu bringen, was in Gesellschaft und Kunst durch Konvention verborgen wird, was verdrängt oder abgespalten, was aber auch gar nicht in das Kunstwerk eingedrungen ist. Es ist ein artistischer Balanceakt ohne Netz - gerade in der Schule mit ihren heillosen Fragmentierungen und Wechselbädern im 45 Minuten-Takt. Nochmals darf ich Günther Regel in Anspruch nehmen, der dazu trennscharf beschreibt, wie Menschen heute nicht nur zwei diametral entgegengesetzte Lebensanschauungen und Seinsarten beherrschen müssen, sondern auch von der einen auf die andere umschalten

lernen: vom rationalen Denken und Streben nach Effizienz auf das nutzlos-naive, sich selbst genügende künstlerisch-ästhetische Tun und Erleben und wieder zurück (vgl. Regel 1996, S.8). Möglicherweise sind die Naturwissenschaften und ihre Schulfächer mit ihren Modellen als Abstraktion von Wirklichkeit Besitzer eines ergiebigen pädagogischen Terrains; die Kunstpädagogik mit ihren zu Differenz, Widerspruch, gelingender und abbrechender Analogie provozierenden Sujets ist nicht Besitzer, sondern Eigentümer dieses Übungsfeldes. Wenn das „gerichtete Machen“ Symbol ist und zu originären Erfahrungen führt, so ist das „gerichtete Wahrnehmen“, die Analyse mit Witz, der steile, aber zu lichten Höhen führende Pfad von Wissen und Erkenntnis. Wegmarken dieses Pfades sehe ich in der Auseinandersetzung mit jener Kunst, die signifikant die intellektuelle Distanz, das scharfsinnige Deuten von Welt und das gewitzte Fragen gegenüber der Welt transportiert. Die Wahrnehmungsfallen eines René Magritte, die subversive Skepsis eines Marcel Duchamp oder die klugen, ikonografisch reichen Ensembles von Joseph Beuys sind die Schleifsteine für den Witz als kunstpädagogischem Auslegungsinstrument. Die Reaktionen in den Diskursen zu dieser Kunst, die sich auch in der ästhetischen Praxis niederschlagen, können nur einen Teil der Reflexionen und Debatten zeigen:

Eine 9. Klasse montierte und zeichnete als Reaktion auf ihre Kenntnis von surrealistischen Bildstrategien neue Arrangements. Geht es links um Wahrnehmungsfragen, wurde rechts ein Auto collagiert, das alle Versprechungen der Werbung vergegenständlicht.

Während einer Projektwoche entstanden durch die vier Hände zweier Oberstufenschülerinnen diese gemalten Kommentare zu ganz besonderen EBgewohnheiten, die sie zuvor anhand von Kochbüchern nach der deutschen Küchentopographie sortiert hatten.

Unter dem Titel „Schöner wohnen“ kommentierte bei diesen Raumgestaltungen links eine Schülergruppe die Lifestyle-Empfehlungen der gleichnamigen Zeitschrift; rechts wurde inmitten eines Abbruchhauses ein Biosphärenreservat geschaffen.

Diese Eierbecher künden von gewitzten Designstudien, sie sind gewiß sperrig und so gar nicht praktisch-funktional, sie demonstrieren aber Souveränität gegenüber einer mächtigen, selbst die Zeichen-Collage voll in Anspruch nehmenden Anspielungskultur.

Ein wenig über der Zeit, die mir zugestanden wurde, möchte ich als Perspektive für die ästhetische Erziehung bilanzieren: „Überfluß“ als Beharren und gegen das Verschwinden in virtuelle Welten, „Symbol“ als die andere Tonscherbe, als Medium der wissenden Identität und „witz“ als das Äquivalent zu Herz und Seele zum scharfsinnigen Sezieren und mit der Fähigkeit zum Lachen. Diese drei Imperative der Kunstpädagogik sind sicherlich ein Ideal mit Schwierigkeiten - doch mit Bertolt Brecht darf der Schönheitsbegriff der Kunst erinnert werden. „Schön ist, wenn man die Schwierigkeiten löst“ (Brecht 1967, S.154).

#### Literatur:

Bachtin, Michail M.: Literatur und Karneval. Zur Romantheorie und Lachkultur. Frankfurt/Main 1990

Brecht, Bertolt: Notizen zur Philosophie. Aus: Gesammelte Werke. Bd. 20. Schriften zur Politik und Gesellschaft. Frankfurt/Main 1967

Frenzel, Herbert A. und Elisabeth Frenzel: Daten deutscher Dichtung. München 1962

Grimminger, Rolf: Die ästhetische Versöhnung. Ideologiekritische Aspekte zum Autonomiebegriff am Beispiel Schiller, in: Jürgen Bolten (Hg.): Schillers Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen. Frankfurt/Main 1984

Grötzbach, Renate: Humor und Satire bei Jean Paul. Diss. Berlin 1966

- Heipcke, Klaus: Die Wirklichkeit der Inhalte. In: Hans Rauschenberger (Hg.): Unterricht als Zivilisationsform. Königstein/Wien 1985, S.129ff.
- Jauß, Hans Robert: Das kritische Potential ästhetischer Bildung, in: Rösen, Jörn u.a. (Hg.): Die Zukunft der Aufklärung, Frankfurt/M. 1988
- Kemper, Dietmar: Die Entfernung der Körper. Ein Mentekel, in: KUNSTFORUM Bd. 133/1996, S. 150f.
- de Kerckhove, Derrick: Täuschung der Eigenwahrnehmung und Automatisierung, in: KUNSTFORUM Bd. 133/1996, S.121f.
- Kirschenmann, Johannes: Die verbrannte Erinnerung, in: Kunst + Unterricht 192/1995, S. 44f. und: Gewaltbilder bearbeiten, in: K+U 196/1995, S. 42ff.
- Latzel, Siegfert: „Vernunft“, „Verstand“ und „Witz“ bei Schiller. Diss. München 1958
- Legler, Wolfgang: Von der motorischen Aktivität zur kritischen Praxis. Untersuchungen zur Bedeutung gegenständlicher Tätigkeiten in der Ästhetischen Erziehung. (Diss.) Hamburg 1990
- Liessmann, Konrad Paul: Ästhetische Erziehung in einer ästhetisierten Welt, in: Lutz Koch u.a.: Pädagogik und Ästhetik. Weinheim 1994, S. 74ff.
- Medosch, Armin: Understanding Man - Extensions of Media, in: KUNSTFORUM Bd. 133/1996, S. 153f.
- Otto, Gunter: Über Wahrnehmung und Erfahrung. Didaktik, Ästhetik, Kunst, in: K+U 171/1993, S. 16ff.
- Parmentier, Michael: Möglichkeitsräume. Unterwegs zu einer Theorie der ästhetischen Bildung. in: Neue Sammlung. Heft 2/1993, S. 303ff.
- Paul, Jean: Vorschule der Ästhetik (1804). Hamburg 1990
- Reck, Hans Ulrich: Geschwindigkeit, Destruktion, Assoziation. In: KUNSTFORUM Bd. 128.
- Regel, Günther: Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozeß Ein Gespräch mit Günther Regel anlässlich seines 70. Geburtstages. Bund Deutscher Kunsterzieher e.V. - Landesverband Sachsen - Sonderdruck 1996
- Rumpf, Hort: Belebungsversuche. Ausgrabungen gegen die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München 1987
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. München 1967
- Schulz, Wolfgang: Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?, in: K+U 177/1993, S. 16ff.
- Schulze, Gerhard: Gehen ohne Grund. eine Skizze zur Kulturgeschichte des Denkens, in: Kuhlmann, Andreas (Hg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne, Frankfurt/Main 1995<sup>2</sup>
- Shusterman, Richard: Das Ende der ästhetischen Erfahrung. Vortragsmanuskript. Graz 1995.
- Tielkes, Monika: Schillers transzendente Ästhetik. Untersuchungen zu den Briefen „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“. Düsseldorf 1973.
- Virilio, Paul im Gespräch mit Carlos Oliveira, in: Das Schweigen der Lämmer, in: FRANKFURTER RUNDSCHAU Nr. 204 vom 2.9.1995, S. ZB 2.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1993
- Wember, Paul: Armans Verwandlung des Objekts, in: ARMAN. Parade der Objekte. Retrospektive. 1955 bis 1982. Ausstellungskatalog Hannover 1982