Spiegel des Selbst
Selbstreferenz in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen

Von der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig
zur Erlangung des Grades eines Doktors der Philosophie – Dr. phil. –
genehmigte Dissertation von Joachim Kettel
geboren am 30.11.1955 in Letter/Hannover

Erstreferent: Prof. Dr. Reimar Stielow
Koreferenten: Prof. Konrad Jentzsch, Prof. Dr. Hannes Böhringer

Tag der mündlichen Prüfung: Dienstag, den 23. November 1999

Joachim Kettel

Spiegel des Selbst

Selbstreferenz in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen

„Die belebten, die erlebten, die uns mitwissenden Dinge gehen zur Neige und können nicht mehr ersetzt werden. Wir sind vielleicht die Letzten, die solche Dinge noch gekannt haben. Auf uns ruht die Verantwortung (...) ihr Andenken zu erhalten." (Rainer Maria Rilke, 13.11.1925)

„Von einem gewissen Alter an muss die Wissenschaft für die Kinder einstehen. Der Wissenschaftler tritt ab, es tritt auf das Kind." (Michel Serres)

KAPITEL 1 ÜBERLEGUNGEN ZUM SUBJEKTBEGRIFF
PARAMETER ZUR SELBSTREFERENTIALITÄT IN KUNSTPÄDAGOGISCHEN PROZESSEN **23**

Das Subjekt nach dem `Tod des Subjekts` **23**

Erschütterungen – Kritik der Erkenntnis **32**

Subjekt und Selbstreferenz – Beobachter zweiter Ordnung **38**

Die vereinzelte Gegenwart – Das Subjekt zwischen 'Erweiterung' und 'Enteignung' **41**

Ein anderer Wissensbegriff – Entfesselung kreativer Prozesse **48**

Das ästhetisch-künstlerische Subjekt als Differential
Überwindung der Punktförmigkeit des Subjekts **51**

Der Zeichner des liegenden Weibes – Entfremdung von Subjekt und Objekt **68**

Subjekt – Objekt: Die mitkonstituierende Bedeutung der Dinge **73**

Eine andere Rationalität – Die Erweiterung des Vernunftraumes **80**

Eine andere Identität – Die Kunst und das Spiel **83**

Wissenschaft vom Subjekt aus – Epoché, Störung und dynamische Objektivität **86**

Verlust der appellierenden Dingwelt – Hohlräume des Unbestimmten **90**

Eine andere Wahrnehmung – Entwicklungsmodell mit Zwischenleiblichkeit **91**

Ein anderes Subjekt – Vervielfältigungscharakter **92**

Denken mit Kunst: Projektion und ästhetisch-künstlerische Reflexion **97**

Parameter für eine zeitgenössische Kunstpädagogik **109**

KAPITEL 2 SELBSTREFERENZ UND DAS FREMDE
ANDEUTUNGEN EINES ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHEN SUBJEKTS
ZWISCHEN DEN SINNEN UND DER KUNST **116**

Einleitung: Denken und Wahrnehmen **116**

Die Autonomie der Kunst – Möglichkeiten ihrer Vermittlung? **118**

Spuren von ästhetischen Selbstverhältnissen – Das Andere des Eigenen **124**

Der Sprung aus der Sprache – Jenseits der Sprachmauer **127**

Das Aufbrechen des Gewohnheitsblicks – Fernstellungen des Sehens **128**

Identität unter Umständen – Das vermischte Ich als Flickenteppich **129**

Fremde Kulturen – Einreißen der Ich-Bastionen **131**

Formationen des Ich – Identitätsspiele **138**

Das diskontinuierlich gewordene Ich – Identitätsübergänge **142**

Gerhard Richter: Die Herstellung der Subjektferne und das Wissen der Bilder 145

Jenseits der Grenzen des Ich – Hat künstlerisches Denken und Handeln Modellcharakter? **148**

Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik
Heraufholung des ästhetisch-künstlerischen Subjekts **150**

Mimetische Prozesse: Einfühlungen in das Fremde 154

An der Leere festhalten: Sublime Reflexionsformen *155*
Kunstpädagogische Selbstreflexion: Denken und Handeln mit Kunst 157
Das Denken der Sinne und die künstlerische Einbildungskraft 158
Der kunstpädagogische Blick für das Abweichende **164**

KAPITEL 3 ÄSTHETISCH-KÜNSTLERISCHE SELBSTREFERENZ IN DER AKTUELLEN KUNSTPÄDAGOGISCHEN THEORIE UND PRAXIS **169**

Selbstreferenz und das „Ästhetische Projekt" Gert Selles **169**
Genese und Konstituenten des Ästhetischen Projekts 171
Ästhetische Arbeit als ästhetisch-künstlerischer Prozess 176
Kunst als Modell kunstpädagogischer Selbst-Vermittlung 178
Auto-Didaktik 179
Ästhetische Erfahrung – Vom Subjekt aus 180
Die Kunst – Das Andere des Ästhetischen 182
Das spätindustrielle Subjekt 184
Verfahrensweisen – Strategien – Methoden 186
Das Auge *190*
Die Hand *192*
Das Ästhetische Projekt: Ein selbstreferentielles Vermittlungsmodell? 192
Das Künstlerprojekt als Modell *193*
Bildungstheoretische Legitimation *194*
Subjekt und Identität 195
Von der Kultur zur Kunst: Das Kunstparadigma 196
Didaktik der Kunst? 197
Bild und Sprache 197
Qualifizierte Zeithorizonte 198
Der Ort als Bild – Das Bild als Ort 199
Werkstätten der Selbstorganisation 201
Symbolische Transformationen: Spuren von Selbstverhältnissen? 203
Das Geiseltal-Projekt: Ästhetische Arbeit im Tagebaurestloch (1995) 204
Der Lern-Ort *205*
Pädagogische Intentionen und Implikationen des Geiseltal-Projektes *208*
Erfahrung, die zur Kunst wird? *209*
Selbstbewegungen? Der ästhetische Prozess – Die Spur des Selbst *210*
- *Rosanne Schmidt: „dein herz ist eine pumpe. loch"* *211*
- *Claus Arlinghaus: „Widerstände"* *214*
- *Alexandra Meinen: „Rohrlager"* *216*
- *Hilde Winkler: „Entrückung"* *219*
- *Klaus Dummeier: „Auslegung"* *221*

Einschätzung der Positionen *222*
Die Ausstellung *226*
Das Projekt-Buch *230*

Bewertung *233*
Das Driften des Diskurses: Dynamisierungen der Moderne 239
Erfinde dich selbst 243

Die künstlerischen Projekte Gunther Keusens
Ungleichzeitigkeit innovativer kunstpädagogischer Praxen **251**
Kunst in der Schule (1973-1975) 254
Klausur in der Druckwerkstatt (1975) 256
Burgund (1980) 257

Das kunstpädagogische Modell Reimar Stielows **265**
Ortsbestimmung 266
Selbstbeschreibung 268
Kunstpädagogische Konzeption 269
Joseph Beuys als kunstpädagogisches Modell 270
Kulturökologisches Bewusstsein 273
Kunstorientierung 275
Das Mitten-in-der-Welt-Sein des Subjekts: Zeit, Ort und Leib 278
Selbstreferenz 284
Umbau über driftendem Grund 285
Kritik der Ästhetischen Erziehung und Bildung 290
Transformationen 298
Drei Modelle der rezeptiv-experimentellen Werkannäherung 306
Beuys in Zürich *306*
Kunstmuseum Wolfsburg *317*
Deine Augen – Meine Augen: Eigene Annäherungen an Arbeiten von Christian Boltanski *319*
Landkarten des Selbst: Selbstbezüge 329
Ulrich Kuttig: Ästhetisch-künstlerisches Lernen als fraktaler Selbstbildungsprozess *330*
- *Selbstähnliche Strukturen in der Natur und in der Kunst* *333*
- *2. Modell: Der ausgesetzte Körper* *335*
- *3. Modell: Die Pflanze als Entwicklungsmodell* *335*

Ina Kolb: Subjektorientierte Ortsannäherungen *337*

Unterrichtspraktiker: Beispiele eines veränderten Kunstunterrichts **339**
Dieter Warzecha: Selbstreferenz und Chaos 340
Gerd-Peter Zaake: Sel*b*streferenz und Kontext 347
Der Kanal (1996) *349*
Der Fleck *350*
Rothände *351*
Von Energien des Unbesiegbaren *352*

Selbstreferentielle Kunstpädagogik:
Eigene Vermittlungspraxis an Schule und Hochschule **354**
Vier Gruppenprojekte: Gemeinschaftliches künstlerisches Arbeiten als selbstreferentieller ästhetisch- künstlerischer Gruppenprozess an der HBK Braunschweig 354
Gruppenbild: Nachts um Zwölf ist Siebenschläfer *355*

Gruppenbild: Flucht 359
Gruppenbild: Nachtschatten 361
Gruppenbild: Aufbruch 362
Ein Bild mit drei Gegenständen (HBK Braunschweig) 364
Unterrichtspraxis: Eigener Kunstunterricht 373
Im Museum/Alptraum/Angstgegenstand (Klasse 8b) 379
- *Im Museum* 379
- *Mein Alptraum* 381
- *Mein Angstgegenstand* 382
Die Schiffsreise ins Ungewisse: Eine eingebildete Flussfahrt mit Hindernissen (Klasse 10b) 386
Mein Körper – Orte (GK 11; GK 12) 390
- *Tattoo/Telefonzeichnung* 391
- *Orte: Kontextorientiertes Arbeiten im Stadtraum von Köln* 398
Decke in der Schule (Houda Sghir; GK 11.1.) 402
Brunnenplatz (Massimiliano Attianese; GK 11.2.) 402
Wiese im Verkehr (Daniel Somssich; GK 11.2.) 402
Zurück in die Vergangenheit (Iwona Maruszyk; GK 11.1.) 403
Spiegelbild (Houda Sghir; GK 11.1.) 404
Stommeln (Alexandra Stein; GK 11.1.) 405
Waldlichtung (Sheila Mösch; GK 11.2.) 405
Namenloser Bach (Nora Krämer; GK 11.2.) 407
KREISLAUF/FLUssLAUF (Nicolai Schenke; GK 11.2.) 409
Mein Ort (Jochen Mumme; GK 12.1.) 410
Der ehemalige Truppenübungsplatz in Köln-Pesch (Peter Klotten; GK 12.1.) 411

Schluss
Für eine Kunstpädagogik der Selbstreferenz **414**

Literatur **418**

Einleitung

Meine hier vorgelegten Überlegungen zu einer Kunstpädagogik der Selbstreferenz versuchen, die Frage des Selbstbezuges des in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen agierenden Subjekts in die wieder virulenter werdende Debatte um eine zeitgenössische ästhetisch-künstlerische Erziehung und Bildung hineinzutragen. Die Ermöglichung personalen Selbstbezugs umfasst hierbei gerade die wichtigen Aspekte subjektiver, trans- und intersubjektiver Selbstorganisation eigengesteuerter, ästhetisch-künstlerischer Lehr- und Lernprozesse, also die für Bildungs- und Erziehungsprozesse so eminent wichtige Aufgabe der Herstellung einer (ästhetisch-künstlerischen) Selbst-Konstitution, einer – wie auch immer gearteten - tragfähigen Identität, in der Auseinandersetzung mit sich selbst und dem Fremden, Anderen. Dies gilt für die an diesen Prozessen beiderseits Beteiligten, also für die Lehrenden und die Lernenden gleichermaßen.

Die Gewichtung der Debatte um eine aufgeklärt-zeitgenössische Kunstpädagogik verlagert sich gegen Ende dieses Jahrzehnts – vor dem Hintergrund einer konstatierten Erkenntniskrise – hin zur Frage nach der Verfasstheit des real existierenden nachmodernen *Subjekts*, zur Frage nach den Möglichkeiten und Grenzen seiner Bildungs- und Erziehungsfähigkeit und der *Kunsthaltigkeit* der auf dieses bezogenen Vermittlungsprozesse.[1] Wenn doch Bildungs- und Erziehungsprozesse von Menschen für Menschen erdacht, geplant, durchgeführt, bewertet und weiterentwickelt werden, so ist dennoch die Reflexion über die in diesen tätigen Subjekte, das Bedenken ihrer jeweiligen Verfasstheit, bis in die 90er Jahre hinein kein Thema, nachdem sich zuletzt die Kunsterziehungsbewegung zu Beginn dieses Jahrhunderts hiermit intensiv befasste. Die neuere fachdidaktische Diskussion kunstpädagogischer Theorie und Praxis hat weder den Schüler und dessen Bedürfnisse noch die vielfältigen Ausformungen und Prozesse der Kunst in den Mittelpunkt ihrer Überlegungen und Bemühungen des Kunstunterrichts und des fachdidaktischen Nachdenkens gestellt: Im Hinblick auf die historisch gewordenen Konzeptionen ist zwar ein einseitiger ‚Subjektivismus' betrieben worden, dem ein ebenso einseitiger ‚Objektivismus' in nichts nachstand, beide sind aber als Fehlentwicklungen zu werten.

Der *musische Kunstunterricht* förderte den Subjektivismus statt der notwendigen Subjektivität. Auch der *formale Kunstunterricht* führte in Bezug auf die überschaubare Anschaulichkeit des objektivierbaren Objekts in seiner Wissenschaftsorientierung zu einer Instrumentalisierung von Subjektstrukturen und zur Verwertung von Subjektivität (‚Kenntnisse', ‚Fähigkeiten', ‚Fertigkeiten' als Qualifikationen). Die Folge war ein Objektivismus durch Entsubjektivierung der ästhetischen Gegenstände als Unterrichtsgegenstände. Die kunstfeindliche *Visuelle Kommunikation* strebte zwar die Solidarisierung mit den ‚objektiven Interessen' des Schülers an, jedoch implizierte der Entzug konkreter Inhaltlichkeit der Kunst durch Ausschließung der sozialen und historischen Dimension, dass subjektive Erfahrungen und Bedürfnisse des Schülers sich nicht darauf beziehen konnten. Die Strukturmerkmale der Ideologien wurden so unabhängig von den Interessen und Bedürfnissen der Subjekte aufgesucht und definiert. Erstmalig eröffnete die *Ästhetische Erziehung* ein fachdidaktisches Problembewusstsein für die Bedeutung der Subjektivität. Provoziert durch das Herausholen der ästhetischen Gegenstände aus der Isolation traditioneller kunstpädagogischer Präsentation (Fragen nach außerkünstlerischen und außerästhetischen Bedingungen und Wirkungszusammenhängen in der gesellschaftlichen Wirklichkeit) und durch die Hereinnahme der Fachgegenstände aus der Alltagswelt des Schülers, wurden eigene Alltagserfahrungen thematisiert, die erstmalig subjektive Erfahrungsinhalte offen legten und darstellten.

Dieser Ansatz liegt jetzt aber über mehr als 15 Jahre zurück und zu fragen ist, inwiefern subjektorientierte Ansätze in die Unterrichtspraxis und Theoriebildung eingeflossen sind. Zwar ist die Fachdidaktik *subjektnäher* geworden, aber welche Probleme und Möglichkeiten sich hieraus ergeben

[1] Siehe hierzu die Beiträge des von mir initiierten und durchgeführten internationalen IGBK-Symposiums zu Fragen neuer subjektorientierter Bildungsansätze in der KünstlerInnen- und KunstpädagogInnen-Ausbildung in Deutschland und Europa, das 1997 in Braunschweig und Wolfenbüttel stattfand. In: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): *Kunst lehren?* Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998. Siehe auch Symposium Kloster Denkendorf/Nürtigen: *„Kunst-Lehre als Kunst: Brauchen wir eine neue Akademie?"*, Nürtigen 1996 und das Wiener Symposium: *„Ist Kunstvermittlung eine Kunst?"*, Wien 1997. Siehe hierzu auch meine Untersuchungen zur Selbstreferenz bei Gert Selle in Kapitel 3, S. 176ff.

haben, ist in der Forschung weitgehend unbekannt geblieben. Letzte zusammenhängende soziologische Reflexionen stammen – soweit bekannt – vom Ende der 70er Jahre, in denen ein Nachdenken über die Ausbildung von *Ich-Stärke* und *Ich-Autonomie* erfolgte, auch eine Auseinandersetzung mit dem *, Neuen Sozialisationstyp*' (NST)[2] und ein Eingehen auf die Probleme dieses Phänotyps, auf Phänomene veränderter Subjektivität, sozio-historisch veränderten Denkverhaltens und auf die Auswirkungen auf Schule und Unterricht (Inhalte, Intentionen, Kommunikationsformen).

Die Literaturlage zur subjektorientierten ästhetisch-künstlerischen Praxis und Theorie liegt nur äußerst spärlich für den Berichtszeitraum seit 1980 vor. So sind beispielsweise in Gunter und Maria Ottos 1987 erschienenem Doppelband „Auslegen: Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens von Bildern" zwar umfangreiche bibliografische Angaben publiziert, jedoch nur eine sehr geringe Zahl an Publikationen, die den Themenkreis *Subjekt/Subjektivität/Identität/Selbstreferenz* berühren.

Hier nun zeigt sich augenscheinlich, dass die bisherigen Bezugnahmen auf eine rein (erziehungs-) wissenschaftlich grundierte und legitimierte Kunstpädagogik sich nicht länger aufrechterhalten lassen, sondern zusehends von der Eigen-Rationalität ästhetisch-künstlerischer Vermittlungsprozesse ersetzt werden. Erstaunlicherweise hat selbst die von Gunter Otto begründete Verwissenschaftlichung der ästhetischen Bildung und Erziehung das Fach Kunst in der Schule nicht davor bewahren können, zur Verfügungsmasse einer utilitaristisch-affirmativen Bildungspolitik zu verkommen. Dies ist umso unverständlicher, als sich die derzeitige und zukünftige 'Wissensgesellschaft' immer stärker durch bildgebende und bildgebundene Verfahrensweisen konstituiert und sich mit und über diese informiert. Nach der eindeutigen Entwertung schulischen Kunstunterrichts innerhalb des allgemeinen Bildungskanons und nach dem Tode Gunter Ottos ergeben sich dennoch und gerade jetzt *neue* Perspektiven für eine veränderte, ideologisch entlastete ästhetisch-künstlerische Bildung und Erziehung für Schule, Hochschule und außerschulische Einrichtungen, zumal die Theoriebildung und die fachliche Vermittlungspraxis nun nichts mehr zu verlieren haben und sich jetzt weitaus unbeschwerter und experimenteller mit Vermittlungsfragen innerhalb des zur Verfügung stehenden gesamten Spektrums – zwischen der *ästhetischen Rationalität* einerseits und der *künstlerischen Trans-Rationalität* andererseits auseinandersetzen können.

So orientieren sich jüngere VertreterInnen der Fachdiskussion wie z.B. Maria Peters[3] und Pierangelo Maset[4] in ihren Überlegungen zum einen auf erweiterte Fragenkomplexe der Ästhetischen Bildung, die das von Gunter Otto definierte Rationalitätskonzept erweitern und vertiefen, indem sie einmal Aspekten sprachlicher Annäherung in aisthetischen Rezeptionsvorgängen von Kunstwerken nachgehen oder sich ein andermal – eher theoretisch-abstrakt – einer ästhetischen Bildung differenter Praxen und Diskurse zeichentheoretisch widmen. Oder sie vertreten, in der Exegese und Sichtbarmachung vermittelnder Werkkonstituenten innerhalb einer Künstlertheorie, die künstlerische Bildung – so wie dies Carl-Peter Buschkühle[5] unternimmt. Wenn diesen Arbeiten zwar ein hohes Maß an theoretischer Durchdringung des jeweiligen Problemansatzes zugestanden werden kann, das für die notwendige Fachdiskussion äußerst befruchtende Denkanstöße erbringt, so ermangelt es ihnen allerdings – neben einigen allenfalls punktuellen Beispielen zumeist rezeptiver Werkannäherung – am Aufzeigen konkreter *Praxis-Produktion* unterrichtlicher Transformationsprozesse durch das Schüler/Lehrer-Subjekt. Ähnliches lässt sich z.B. auch über den – ansonsten sehr interessanten – Vermittlungsgedanken von Kunibert Bering[6] festhalten, der einen systemtheoretischen Ansatz mit starker kunsthistorischer Ausrichtung in die Diskussion einbringt, ohne auch hier jedoch die unterrichtliche Transformationsarbeit der involvierten Subjekte selbst zu zeigen.

Dieses Defizit trifft auf den jüngsten kunstpädagogischen Diskurs dieser Tage insgesamt zu, so gedanklich interessant er von der jeweiligen Seite auch immer geführt wird. Dennoch ist die Dar-

[2] Thomas Ziehe: Hinweise zum Neuen Sozialisations-Typ. Frankfurt/M. 1979.
[3] Maria Peters: *Blick – Wort – Berührung*. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F.E. Wal-
ther. München 1996.
[4] Pierangelo Maset: *Ästhetische Bildung der Differenz*. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.
[5] Carl-Peter Buschkühle: *Wärmezeit*. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.
[6] Kunibert Bering: *Kunst und Kunstvermittlung als dynamisches System*. Interpretation und Vermittlung. Münster 1993.

stellung dieser Transformationsarbeit dringend notwendig und wird immer dann besonders überzeugend, wenn die theoretische Reflexion entsprechende Ergebnisse des vermittelnden Transformationsprozesses aufzeigen kann. Erst dann wird jenes theorielastige Unterfangen bedeutsam, wenn es durch einen Evaluationsprozess hindurchgegangen ist, dessen Ergebnisse die bildhaft-sinnfällige Materialisation des theoretisch-begrifflichen Anspruchs aufzeigen kann und auch den beteiligten Subjekten eine eigene Stimme einräumt[7]. Hierdurch erst legitimiert sich die theoretische Reflexion. Insofern spielen auch in der jüngsten Fachdiskussion die (er-)leidenden, handelnden, erfahrenden kunstpädagogischen Subjekte eine zumeist beklagenswerte Nebenrolle – und dies gilt für die Lehrer- wie für die Schülerseite gleichermaßen.

In diesem Zusammenhang muss festgehalten werden, dass ja gerade im Jugendalter – das von Rousseau als 'zweite Geburt' betrachtet wird – das Subjekt, also die eigenständige Persönlichkeit, erwacht. Kunstpädagogik und ihre Didaktik tragen jedoch der Tatsache, dass Erziehung und Unterricht subjekthaft und lebensgeschichtlich vermittelt sind, bisher nur sehr ungenügend Rechnung. Das Hauptaugenmerk richtet sich meiner Ansicht nach noch immer primär auf die gesellschaftliche Außenseite objektiver Maßnahmen, Ziele und Methoden, viel weniger auf die subjektive Innenseite dieser Prozesse. Dennoch kommen nun auch in den Erziehungswissenschaften in jüngerer Zeit wieder subjektzugewandte, lebensgeschichtliche Forschungskonzepte stärker ins Spiel[8]. In diesem Zusammenhang ist mir Husserls „Erlebnisstrom des wahren Ichs" wichtig: „Zum Wesen des Erlebnisstromes eines wahren Ich gehört es (...), dass die kontinuierlich fortlaufende Kette von cogationes beständig von einem Medium der Inaktualität umgeben ist, diese immer bereit, in den Modus der Aktualität überzugehen, wie umgekehrt – Aktualität in die Inaktualität."[9] Husserl meint hier ein ständiges Oszillieren von Gegenwärtigem und Erinnertem. Das Subjekt nimmt aktiv am Vermittlungsprozess teil als Mitwirkendes mit einer ganz *eigenen* Lerngeschichte, mit *eigenen* Bedürfnissen und Erwartungen, *Selbst*konzepten und Kompetenzen. Subjekt und je besondere Lerngeschichte sind als „unabhängige Variablen" in jeden von außen her organisierten Prozess von Belehrung und Erziehung einzusetzen, wenn man der Definition folgt und „Lernen als das aktive und passive Vermögen des Menschen ansieht, das, was als Neues, als Unverständliches, ja als Sinnloses, als Angst und Unsicherheit Auslösendes auftritt und das Gleichgewicht des Subjekts gefährdet, in Eigenes, in neue Denkmuster und Handlungsmöglichkeiten umschmelzen zu können."[10]

Beschrieben ist hier ein *paradoxer* Vorgang. Einerseits gibt es das Sich-Selbst-Bleiben, andererseits durch Akkomodation an das Neue, das Sich-Selbst-Verändern des Subjekts. So ist das Lernen eine Geschichte *paradoxer Verwandlungen* des Menschen zu sich selbst. Der Mensch nimmt stets immer wieder Distanz zu sich selber, er urteilt über sein bisheriges Leben und fragt sich, ob er es richtig gelebt hat, ob es ein menschenwürdiges Leben ist.

In diese Kritik an kunstpädagogischer Theoriebildung ist auch meine Beobachtung eines erheblichen Defizits an *eigenproduktiven* und *selbstentdeckenden* Unterrichtsanteilen seitens der SchülerInnen als Adressaten kunstpädagogischer Vermittlungsprozesse (hiermit meine ich nicht das Prinzip der imitativen Rezeption fremder und vorgegebener Werkbeispiele, das die subjektiven Anteile weitestgehend zugunsten formaler Werkgehalte ausklammert und als Unterrichts'rezeptologie' nach wie vor von KUNST+UNTERRICHT betrieben wird) eingeschlossen.

Die hier vorgelegte Arbeit möchte genau in diese oben angedeutete Lücke stoßen, indem sie einerseits die für die Fachdiskussion so notwendige Begriffsarbeit als Theoriebildungsprozess einbringen will, andererseits jedoch vor der Evaluation und dem Ansichtig-Machen der kunstpädagogischen Vermittlungsprozesse und -ergebnisse als ‚Kleinarbeiten' jener Theorie nicht halt machen

[7] Dieser Einwand trifft auf die o. a. Arbeit von Maria Peters nicht zu.
[8] Hier z.B. Otto Speck: *Chaos und Autonomie in der Erziehung*. Erziehungsschwierigkeiten unter moralischem Aspekt. München, Basel 1991; Edmund Kösel: *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch der subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997; Marianne Leuzinger-Bohleber, Eugen Mahler (Hrsg.): *Phantasie und Realität in der Spätadoleszenz*. Gesellschaftliche Veränderungen und Entwicklungsprozesse bei Studierenden. Opladen 1993; Paul Michael Meyer: *Die biografische Schule*. Bern 1994; Karin-Sophie Richter-Reichenbach: *Identität und ästhetisches Handeln*. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse. Weinheim 1992.
[9] Edmund Husserl: *Husserliana 3/1*. Den Haag, 1976, S. 13.
[10] Fritz Maurer: *Lebenssinn und Lernen*. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Ulm 1990. S. 16.

möchte, da erst die Verifikation Rückschlüsse und mögliche Korrekturen erlaubt und die Arbeit insgesamt rechtfertigt. Sie will das wahrnehmend-empfindend-denkend-handelnde Subjekt und die sinnlich-künstlerischen Möglichkeiten wieder in den Mittelpunkt ihres Nachdenkens und zum Sprechen bringen.

Das hier kurz angesprochene Defizit des Fachdiskurses bildete für mich die Veranlassung, die vorliegende Untersuchung durchzuführen, um zum einen endlich mehr über jene am Vermittlungsprozess beteiligten *konkreten* Subjekte und ihre selbstreferentiellen Bewegungen zu erfahren und um zum anderen ihre ästhetisch-künstlerische Produktion als erfahrungsoffenes, selbstexplorativ es und experimentelles Handeln näher ins Blickfeld zu rücken. Hierbei dienen die von mir aus anderen Diskursen herausgelösten Einsichten als erläuterndes und verständlich machendes Instrumentarium im Blick auf die selbst- und fremdbezüglichen Vermittlungsprozesse zwischen dem Subjekt und dem künstlerischen oder außerkünstlerischen Gegenstand.

Ähnlich wie Thomas Lehnerer wollte ich mich als Künstler und Kunstpädagoge nicht auf ewig mit einer eher solipsistisch-individualistischen Kunstpraxis begnügen, die nur wenig oder überhaupt nicht bereit ist, über die Mauern des eigenen Ateliers und des eigenen künstlerischen Werkes zu blikken, um sich über die vielfältig stattfindenden, notwendigen gesellschaftlichen Diskurse im wissenschaftlich-kulturellen Feld und die zukünftigen Anforderungen an seine VertreterInnen aufzuklären.

Interessanterweise erwuchs aus meiner Tätigkeit als Gastprofessor in der 'freien' Kunst und Kollege der anderen Disziplinen an der HBK Braunschweig der von mir länger gehegte Wunsch, mir eine – sicher nicht risikolose 'Auszeit' – in meiner Kunstproduktion zu nehmen, um endlich einmal Dinge in Ruhe miteinander verbunden zu denken, die – auch KünstlerInnen – nur selten in Beziehung setzen, da Vorurteile, Diskrepanzen und strukturelle Unterschiede so unüberbrückbar scheinen. Andererseits legten es gerade die real-existierenden, schwierigen bildungspolitischen Rahmenbedingungen und die jeweiligen veröffentlichten Ergebnisse kunstpädagogischer Arbeit aus Schule und Hochschule nahe, neuere und neueste Ergebnisse anderer relevanter Wissensgebiete mit dem Bereich der künstlerischen Bildung und Erziehung zu vernetzen, um hieraus für den Bereich der ästhetisch-künstlerischen Vermittlung neue Einsichten, Notwendigkeiten, Perspektiven und Qualitäten zu entwickeln.

Die jetzt vorliegende Arbeit dokumentiert in ihrer inhaltlichen Struktur den genetischen Prozess meines Nachdenkens. Hinsichtlich der grundsätzlichen Frage nach einer Intensivierung und Steigerung individueller, ästhetisch-künstlerischer Selbstbildungsmöglichkeiten in kunstpädagogischen Prozessen versuche ich hier, mit einem interdisziplinären Problematisierungsansatz vorzugehen, der sich eben nicht allein den Disziplinen der Kunst und der Pädagogik, sondern auch jenen der Philosophie (Ästhetik, kritische Anthropologie), der Psychologie (Kognitionsforschung), der Sozialwissenschaften (Systemtheorie/Konstruktivismus) und der Biologie (Neurobiologie) öffnet, um deren Erkenntnisse miteinander zu vermitteln und für kollektive und individuelle ästhetisch-künstlerische Bildungs- und Erziehungsprozesse zu nutzen. Meine Darstellung erhebt hierbei keinesfalls den Anspruch auf Vollständigkeit oder gar auf die Konstituierung einer neuen Theorie. Dies wäre heute gar nicht mehr zu leisten, ist doch einerseits die Darlegung der Systemzusammenhänge derart komplex, dass sich trotz – oder gerade wegen – des Anspruchs auf Interdisziplinarität Lücken notwendig und sinnvoll auftun müssen und wird doch die aktuelle wie auch zukünftige individuelle kunstpädagogische Theorie-Praxis-Orientierung jeweils von den je unterschiedlichen persönlichen und kontextuellen Rahmenbedingungen her geprägt sein, die jeweiligen KunstpädagogInnen anhalten werden, ihre didaktischen Grundlagen und ihr Selbstverständnis jeweils selbst aus einem Konglomerat an Theorie- und Praxis-Angeboten zusammensetzen zu können. Die sukzessive Entfaltung eines komplexen Bedingungsgefüges ist die demnach notwendige und gewünschte Folge meines methodischen Vorgehens. Statt eines deduktiv-unilinearen Argumentierens entschied ich mich für einen eher essayistisch spiralförmig-umkreisenden, tentativen Prozess. Hierbei sollten sich Theorie und Praxis jeweils immer wieder einander nähern und gegenseitig durchdringen, ohne die Praxis hierbei allerdings zu einer visualisierten Theorie zu ‚verkleinern', da der Begriff die ästhetisch-künstlerische Objektivation und ihre innerpsychischen Grund-

strömungen nie trifft, sie deshalb stets nur sehr dürftig umkreisen kann. Insofern möchte die hier vorgelegte Arbeit sich als prozesshaft-experimentelles Theoretisieren begreifen, das sich in den vorgestellten individuellen Praxisprojekten weiterdenkt.

In dieser Arbeit kritisiere ich die im schulischen und akademischen Bildungsbetrieb stattfindende Entfremdung der Lehr- und Lernsubjekte von ihren Lehr- und Lerngegenständen, von sich selbst und von ihrer Um- und Mit-Welt aufgrund vielfältiger Distanzierungs- und Verdinglichungsprozesse eines unterentwickelten, einseitigen Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns in einer allein auf Machbarkeit und Effizienz ausgerichteten 'Wissensgesellschaft', die Bildungs- und Erziehungsprozesse weitestgehend instrumentalisiert, indem sie die überkommene Subjekt-Objekt-Dichotomie durch wirklichkeitsfernen Formalismus und einseitigen Rationalismus in den Wissenschaften, in der kunstpädagogischen Theoriebildung und den schulischen Vermittlungsprozessen bislang weiter fortschreibt.

Eng gekoppelt mit der Frage nach *Selbstreferenz* als Möglichkeit eines kritischen *Selbstbezuges* in schulischen und außerschulischen Lehr- und Lernprozessen ist das Problem individueller *Sinnfindung* durch die beteiligten Akteure. Neben einer Reihe eminenter struktureller Systemdefizite lassen sich nun im derzeitigen Bildungs- und Erziehungssystem, auch bei den involvierten konkreten Individuen, eine Reihe gravierender Defizite im mikrostrukturellen, persönlichen Bereich feststellen, die sich als deviantes Verhalten, nach innen verlegte Aggressionshandlungen, äußere Gewaltphänomene, als allgemeine Apathie, als beruflicher *burn out* und als individuelle Rückzugsstrategie äußern. Neben allgemeinen gesellschaftlichen Problemen tragen auch – und gerade – die Entfremdungsprozesse des Bildungssystems selbst zu diesen konstatierten Verhaltensweisen bei, denn sie bedingen und dynamisieren sich gegenseitig (siehe hierzu vielfältige Veröffentlichungen in der Fachliteratur und in der überregionalen Presse in den letzten Jahren).

In diesem Zusammenhang und im Rahmen einer immer schneller zunehmenden Medialisierung, Simulation und Virtualisierung alltäglicher Erfahrungskontexte erscheinen mir Fragen nach der Rolle und Funktion des *Leibes*, der *Zeit*, des *Ortes* und der *Lebensgeschichte* des konkreten Schülers und Lehrers innerhalb schulischer Bildungs- und Erziehungsprozesse allgemein – und gerade insbesondere innerhalb des ästhetisch-künstlerischen Kontextes – eminent relevant. Meine vorliegende Arbeit will allerdings nicht die kompensatorischen Möglichkeiten heutiger künstlerisch-ästhetischer Bildung und Erziehung ausloten, sondern sie orientiert sich vielmehr auf Fragen nach *sinn-* und *sinnenbildenden* Vermittlungspotentialen zwischen Kunst und Pädagogik, zwischen Lehrer und Schüler, Lerngegenstand/Lernort und Schüler, also auf Bausteine einer neuen, *umfassenderen Erkenntnistheorie* und *-praxis* und auf veränderte prozessuale *Identitätskonfigurationen* des einzelnen involvierten Subjekts, auf eine *subjektorientierte Wissenstransformation* und *Persönlichkeitsbildung*, die in ästhetisch-künstlerischen Erfahrungsprozessen als einem *dynamischen Lerngeschehen* ein nicht-beherrschendes, unverdinglichteres Selbst- und Fremderfahrungsverhältnis der am schulischen und außerschulischen Vermittlungsgeschehen beteiligten Subjekte wieder ermöglichen will.

Meine Hauptthese ist hierbei, *dass ohne schulische und außerschulische ästhetisch-künstlerische Selbstbildungsprozesse als sinn- und sinnesbildende Selbst- und Fremdvermittlungstätigkeiten, ohne die Fähigkeiten der Selbstreferenz, Selbstorganisation und Autopoiese, die umfassende individuelle Selbstherstellung des einzelnen Subjekts in einer sich hauptsächlich über Bilder vermittelnden, optizistisch dominierten und der beschleunigten Virtualisierung unterworfenen, Gesellschaft weitgehend defizitär bleiben muss*. Aus der kritischen Reflexion kann keinesfalls die bisher praktizierte Kunstpädagogik und ihre jeweilige didaktische Theoriebildung ausgeklammert werden, so vielgestaltig und heterogen sie sich heute auch immer darstellen mag. Insofern möchte ich in dieser Arbeit einige essentielle Parameter einer zukünftigen aufgeklärt-zeitgenössischen ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung entwickeln, die meiner Ansicht nach für die weitere Diskussion dringend notwendig sind, wollte man sich nicht gegenüber den gewachsenen Problemlagen und neuen Möglichkeiten (kunst-)pädagogisch blind und ignorant erweisen.

Die in dieser Arbeit vorgestellten Elemente einer Kunstpädagogik der ästhetisch-künstlerischen Selbstreferenz, die sich u.a. aus neueren Überlegungen und Ergebnissen der *Kognitionsforschung*,

der *Neurobiologie* und der *Systemtheorie* speisen, rekurrieren auf den wissenschaftstheoretisch aktuellsten Standpunkt zur Bildung von Subjektivität und Identität. Da sich dieser selbst allerdings in *statu nascendi* befindet, entzieht er sich zum gegenwärtigen Zeitpunkt noch einer allgemeinen Überprüfung im Hinblick auf eine logische Stringenz und Plausibilität des Gesamtentwurfs. Schließlich soll aber gerade durch diese Arbeit, die diesen Entwurf auf ästhetisch-künstlerische (Selbst-) Vermittlungsprozesse überträgt, dessen mögliche Relevanz und Notwendigkeit – im Hinblick auf den ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozess des Subjekts und dessen Identitätskonfiguration – ermittelt und evaluiert werden. Der von mir verwendete Ansatz eines selbstreferentiellen Subjekts impliziert eine veränderte (Selbst-) Auffassung des Subjekts als sich selbst organisierendes, autopoietisches, dynamisches System.

Der in der Systemtheorie entwickelte und begründete Begriff der *Selbstreferenz*[11] bezieht sich auf die Bildung von Systemen und weitere (Sub-) Systeme in komplexen Gesellschaften, die in ihrem selbstgesteuerten Systembildungsprozess weitgehende Autonomie gegenüber ihren Umwelten erlangen, mit denen sie aber dennoch in einem Verhältnis der System-Umwelt-Differenz stehen. Dieser (soziologische) Ansatz kann sich eignen, auch auf psychische, mikro-strukturelle Vorgänge der Selbstbezüglichkeit, des Selbst-Werdens des einzelnen Individuums (als ständige Rückkoppelung mit seiner Umwelt unter wechselnden Bedingungen als Eigenschaft ‚autonomer Systeme') übertragen und demnach auch auf Vorgänge im unterrichtlichen Interaktionsprozess und die Selbst-Bildung der kognitiv-emotiven Fähigkeiten seiner Subjekte angewendet zu werden.

Der aus der Neurobiologie stammende Begriff der *Autopoiese*[12], der die Eigenaktivität des Organismus, seine *Selbstorganisation* und seine *Selbsterhaltung* bedeutet, wurde für die Entwicklungspsychologie bereits von Piaget biologisch begründet. Er hilft hier, den Begriff des Subjekts an ein neues, verändertes soziologisches und neurobiologisches – aber auch kognitionspsychologisches – Verständnis des Individuums zu knüpfen. Der Begriff ermöglicht, Erklärungen zum *Selbst-Bild* des Subjekts, zu seinen Lernvoraussetzungen, als auch zum Lehrer-Schüler-Verhältnis zu formulieren. Das bei Luhmann und Maturana/Varela (u.a.) entwickelte Verständnis zwingt aber auch zum Rekurs auf historische Modelle der Subjektkonstituierung (ästhetisches Subjekt), da es – in der Einführung eines Beobachter-Status eine Revolutionierung der klassischen Subjekt-Objekt-Zeichenlehre bedeutet:

Durch die Faktoren der *Selbstbeschreibung*, *Selbstbeobachtung* und *Selbstsimplifikation* wird es möglich, eine System-Umwelt-Differenz aus der Perspektive des Beobachtens von einer System-Umwelt-Differenz zu unterscheiden, wie sie *im* System selbst Verwendung findet, wobei der Beobachter hier das selbstbeobachtende System ist[13]. Der Begriff des ‚selbstreferentiellen Systems' ist für die Kognitionsforschung und für die Systemtheorie weniger missbrauchsanfällig als der Begriff des *Subjekts*, weil hier keine Zentrierung auf *ein* Subjekt bzw. *eine* bestimmte historische Subjektkonfiguration erfolgt und dieser Begriff zudem wesentlich besser ins azentrische Weltbild der heutigen Wissenschaften zu passen scheint. Das soll dennoch kein Grund sein, mich in dieser Arbeit grundsätzlich von diesem Terminus zu verabschieden, zumal meine Aufgabe darin besteht,

[11] Siehe hierzu: Niklas Luhmann, Eberhard Schorr (Hrsg.): *Fragen an die Pädagogik*. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982; dies.:(Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1986; dies.:(Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990; dies.:(Hrsg.): *Zwischen Absicht und Person*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992; dies.: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M. 1988; Niklas Luhmann: *Paradigm lost*: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Laudatio von Robert Spaemann: *Niklas Luhmanns Herausforderung der Philosophie*. Frankfurt/M. 1989; ders.: *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt/M. 1995; ders.: *Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst*. In: Hans Ulrich Gumbrecht, K.-Ludwig Pfeiffer: *Stil*. Geschichten und Funktionen eines kulturwissenschaftlichen Diskurselements. Frankfurt/M. 1986. S. 620ff.; ders.: *Soziale Systeme*. Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1988; Niklas Luhmann, Frederick D. Bunsen, Dirk Baecker: *Unbeobachtbare Welt*. Über Kunst und Architektur. Bielefeld 1990. Hans Rudi Fischer (Hrsg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus*. Zur Auseinandersetzung um eine neues Paradigma. Heidelberg 1995; Erich Jantsch: *Die Selbstorganisation des Universums*. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München, Wien 1979/1992.

[12] Humberto R. Maturana, Francisco J.Varela: *Der Baum der Erkenntnis*. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern, München, Wien 1987; Humberto R. Maturana: *Biologie der Realität*. Frankfurt/M. 1998; Francisco J. Varela: *Ethisches Können*. Frankfurt/M. 1994; Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch: *Der mittlere Weg der Erkenntnis*. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern, München, Wien 1992; hierzu auch: Hans Rudi Fischer (Hrsg.): *Autopoiesis*. Eine Theorie im Brennpunkt. Heidelberg 1993.

[13] Luhmann: „Resultat als zweifacher Paradigmawechsel", 1984.

nach möglichen Alternativen zu einer wissenschaftstheoretischen Verabschiedung des *Subjekts* zu suchen.

Obige Überlegungen bilden den Hintergrund meiner Untersuchung subjekt-orientierter Ansätze aktueller Kunstdidaktik und Kunstpraxis. So ist es die Intention dieser Arbeit *aufzuzeigen, inwiefern Selbstreferenz in ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsprozessen eine gesteigerte Selbst- und Fremd-Wahrnehmung des einzelnen Subjekts erzeugen kann und ob – und inwiefern – die aus diesen Prozessen entstehenden Spuren von Selbst-Verhältnissen zu adäquaten und zu – ästhetisch-künstlerisch – nachhaltig überzeugenden Objektivationen führen können*. Gerade die ästhetisch-künstlerische Bildung und Erziehung hat in ihren vielfältigen Methoden, Strategien und Materialien die Möglichkeiten, jene Spuren verfolgen und deuten zu können.

Alle Definitionsansätze von Selbstreferenz zielen, trotz ihrer unterschiedlichen, individuellen Perspektive immer auf das Individuum, auf das Subjekt: Gehen sie grundsätzlich davon aus, dass das psychische System, das Gehirn, mittels *Selbstbeschreibung* und *Selbstexplikation* in der Lage ist, sich seine *eigene* Welt, seine *eigene* Wirklichkeit zu konstruieren[14] so verschweigen sie andererseits aber nicht, dass es sich weitgehend unzugänglich ist und dass das Individuum mit Intransparenz und Ungewissheit gegenüber seinem eigenen psychischen System als auch gegenüber jenem des Anderen leben muss. Das selbstreferentielle System besteht aus *Identität* und *Differenz*, wobei das Beobachten und Benennen dieser Differenz letztlich Identität fördert und formt. Identität ist als der „Perfektionspunkt der Selbstheit"[15] zu begreifen, jedoch wird ihm ohne Selbstreferenz die Perfektion fehlen. Demnach steht Selbstreferenz immer im Dienst der Identität, diese ermöglicht Selbstreferenz, strebt sie gleichzeitig aber auch als Ziel an.

Durch die Selbstreferenz wird das Bewusstsein des Menschen prozessiert. So ist es als Subjekt in der Welt. Selbstreferenz existiert allerdings nur in einer Umwelt, die als notwendiges Korrelat selbst-beobachtender Operationen fungiert. Notwendig ist also – darauf verweist Niklas Luhmann – eine Offenheit durch Selbstbeobachtung, Selbstbeschreibung und Selbstsimplifikation im koevolutionären Prozess von psychischem und sozialem System durch Kommunikation und Interaktion. So ist die Selbstreferenz als ein Moment des operativen Verhaltens des Selbst zu verstehen.[16]

Selbstreferenz meint nichts anderes als Selbstbezüglichkeit, eine ständige Rückkoppelung mit der Umwelt und mit wechselnden Bedingungen, als Eigenschaft autonomer Systeme.[17] Diese sind mit der Umwelt zugleich unentwirrbar ver- und eingeflochten. In diesem Zusammenhang kann man vom *'autopoietischen Paradoxon'* sprechen, das zugleich höchste Autonomie und vielfältigste Abhängigkeit von der Umwelt bedeutet. Die Einflüsse werden selektiert und der Wandel im Organismus wird nicht von der Umwelt her bewirkt, sondern durch eine im Organismus aufgebaute und vorhandene *Eigenstruktur*.[18] So determiniert die Eigenstruktur die Interaktionen mit der Umwelt, indem das autonome System eine Auswahl trifft und Strukturveränderungen durchführt, die auf den *Eigencharakter* eines jeden Menschen hinauslaufen und auch aus ihm heraus begründet werden.

Diese Einsicht hat wichtige Auswirkungen auf Lehr- Lernprozesse. So ist das Lehrerverhalten bzw. die Lehrer-Schüler-Interaktion nicht durch ein reduktionistisches Reiz-Reaktions-Modell abzubilden. An die Stelle des passiv-reagierenden Individuums tritt das Modell, des seine Umwelt aktiv-kognitiv strukturierenden Aktors, der – als „naiver Theorienbenutzer" – implizite Theorien über seinen Handlungsbereich, seine Entwicklungsmöglichkeiten und über sich selbst, ständig in seine Umwelt – und in sich selbst hineinträgt und dort handelt. Dies geschieht über Selbstreflexivität/Selbstreferenz, Umweltveränderung und die resultierende Veränderung innerer Modelle über eben diese Umwelt. So gelangt der Aktor schließlich dazu, sich selbst umzustrukturieren. Dies

[14] Gerhard Roth: *Autopoiese und Kognition: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung*. In: G. Schiepek: (Hrsg.): *Systeme erkennen Systeme*... München, Weinheim 1987. S. 50-72. S. 65.
[15] Luhmann 1984, S. 110.
[16] Luhmann 1984, S. 593f.
[17] Speck l991, S. 47.
[18] Maturana/Varela 1987.

führt zu einer Äquilibration im Prozess des theoriegeleiteten Umgangs mit Wirklichkeit. Die Theorie des Lehrerhandelns versucht, diesen Prozess in Bezug auf Wahrnehmung/Verarbeitung, Entscheidung und Prüfprozedur abzubilden, die allesamt im Kopf ablaufen. Insofern stellt die kognitive Theorie des Lehrerhandelns eine Theorie der Denkprozesse beim Unterrichten und bei der Unterrichtsplanung dar. Der Lehrer ist verpflichtet auf innere Prozesse einzugehen, aber in Bezug auf Berichte von Untersuchungspersonen über ihre eigene mentale Tätigkeit muss er Verbalisationsmethoden anwenden. Der Praxisbezug dieses Ansatzes geht davon aus, dass der Lehrer nicht länger Anwender wissenschaftlicher Erkenntnisse bleibt, sondern ein Partner im Prozess des Austausches von wissenschaftlichen und naiven Theorien wird. Es ist festzuhalten, dass er in Bezug auf das autopoietische, selbstreferentielle System des Menschen von großer Bedeutung ist, da er aufzeigt, dass Erziehung und Unterricht nicht eine transitive Einwirkung auf den Schüler bedeuten, wobei Instruktion A zum Ergebnis A und Erziehungsziel B zum Resultat B führt, da die Erziehung nicht das Verhaltensgefüge direkt verändert oder verbessert, sondern allein der *Prozess* und die *Intentionen* bestimmte Veränderungen im Schüler auslösen. Das Ergebnis fällt aber bei jedem Schüler *anders* aus, es gibt keine Identität mit der Absicht des Lehrers; das Resultat ist ein *eigenes* Ergebnis, eine *eigene* Beurteilung des Sachverhaltes. So ist Erziehung hier ein Angebot und die Erziehung allgemein eine Auseinandersetzung zweier (oder vieler) autonomer, selbstreferentieller Systeme.

Der Lehrer hat im pädagogischen Prozess davon auszugehen, dass alle Beobachtungen eines fremden sozialen Systems allein *seine* Beobachtungen sind und dass diese keinesfalls mit dem Selbstverständnis des beobachteten Systems übereinstimmen. Schließlich hat jeder Beobachter – als eigenes selbstreferentielles System – die Prämisse der Möglichkeit des Beobachtens und seiner Rolle als Beobachter zu berücksichtigen.[19] Die unmittelbare und unvermittelte Beobachtung fremder Systeme – also des Schülers – ist nicht möglich. Die Beobachtung erfordert ein Erschließen des ganzen Kontextes. Lehr- Lernprozesse haben aus diesem Grunde *Kontingenzcharakter*, sie sind mit interpretativer *Offenheit* und *Anschlussrelevanz* zu allen Seiten hin versehen.

Die Selbstreferentialität kognitiver Prozesse wirkt am Identitätsaufbau des Subjekts als autopoietisches System mit und konstituiert das Bewusstsein als Zustandsfolgen, das Denken als Prozess. Dennoch ist das Selbst nicht als eine zu erreichende Letztheit, sondern als durch wechselseitige Reflexion der *unterschiedlichen Ich-Identitäten* zu begreifen und anzustreben. Dies setzt die Beschreibung des Ich in Bezug auf *Temporalität*, also als einen auf die eigene Vergangenheit orientierten *Prozess der Selbstbeschreibung* ins Werk[20] und impliziert hierdurch den *lebensgeschichtlichen* Bezug des Subjekts.

Was bedeuten diese Aussagen nun für den Unterrichtsprozess? Für den Unterricht bzw. für den Erziehungsprozess wird wichtig, insofern die Forderung nach Selbstreferenz – als eine Methode und als ein Erziehungsziel – angestrebt wird, welches sich durch die „Übereinstimmung mit sich selbst zu leben und zu handeln" (Luhmann) ausweist – die Entwicklung von Ich, Identität und Selbst voranzutreiben. Da aber Intransparenz und Ungewissheit eines 'verdunkelten' psychischen Systems vorliegen, ist für den Unterrichtsprozess insofern eine Reduktion der Schwierigkeiten notwendig und erstrebenswert, als dass Beobachten und Kommunikation in der Interaktion stattfinden müssen.

Der Schüler muss also – als selbstreferentielles System ebenso wie sein Lehrer – beobachten lernen. Er muss vor allem lernen, *wie* er beobachtet - im selbstreferentiellen Verfahren der Informationsgewinnung mittels „prozeduraler Rationalität."[21] Geboten ist hier die Gewinnung von *Unterscheidungsmerkmalen*, von *Differenzen* zwischen den einzelnen Schülern und dem Lehrer, unter jeweiligem Einbezug ihrer Einzigartigkeit. Über den Akt des Beschreibens, der allerdings immer wegen der selbstreferentiellen Gesetzmäßigkeit den unentrinnbar miteinbezogenen Beschreibenden im-

[19] H. Willke: *Systembeobachtung, Systemdiagnose, Systemintervention – Weiße Löcher in schwarzen Kästen?* In: G. Schiepek (Hrsg.*): Systeme erkennen Systeme...* München, Weinheim 1987. S. 84.
[20] P.M. Hejl: *Zum Begriff des Individuums*. Bemerkungen zum ungeklärten Verhältnis von Psychologie und Soziologie. In: G. Schiepek (Hrsg.): *Systeme erkennen Systeme...* München, Weinheim 1987. S. 139f.
[21] Willke 1987, S. 99.

pliziert, gelangt man im Kommunikationsprozess des Unterrichts dann zu vorläufigen Verhaltenserklärungen (diagnostisches Verfahren), alsdann zu Aussagen mittels wechselseitiger Unterstellungen, schließlich zu tragfähigen Annahmen auf einer Als-ob-Ebene. Ein referentielles System (Schüler) kann in einer Unterrichtsstunde relativ situationsunabhängig, allein durch den Zufall gelenkt, ein 'anschlussrationales' Verhalten ermöglichen. Er muss nur etwas sagen, was den Unterricht fördern kann, der Lehrer hat dann sofort ein Faktum in der Hand, das zugleich bereits ein persönliches und auch soziales (klassenöffentliches) Faktum ist und an das der Unterricht jetzt anschließen kann. Der Lehrer ist in der Lage, die Tragweite der Schüleräußerung zeitlich, sachlich und sozial zu generalisieren. Voraussetzung ist nun, dass diese Äußerung eine länger anhaltende, auch für andere Sinnzusammenhänge relevante und darüber hinaus auch eine für die anderen Schüler interessierende Bedeutung erhalten kann. Sie muss retrospektiv generalisiert, nachträglich als wichtig, als Leistung, dargestellt werden. Was hier als Einzelfall, als vage Assoziation vom Schüler formuliert wurde, könnte aber nun für die Lösung eines anderen Problems herangezogen werden. Sein Sinn wird mit Referenzen und Gründen angereichert, in einem Prozess, in dem das selbstreferentielle System zumindest eine Weile noch als Autor, als Ursache sich fühlen und auch mitentwickelt werden kann. Hiermit ergibt sich ein völlig verändertes Unterrichtsgeschehen, dass nun nicht mehr operationalisiert-zielgerichtet und unilinear verläuft, sondern in seiner interpretativen Offenheit zu einer Vielzahl von individuellen Blickwinkeln führt, die den Unterrichtsgegenstand in seiner ganzen *Komplexität* multiperspektivisch, kaleidoskopartig generieren und zu einem unerhörten Potential an *Möglichkeitsüberschüssen* führen. Dieser Prozess verläuft fraktal-rhizomatisch. Der Schüler kann sich hier nicht nur als Autor einer anschlussrelevanten Äußerung begreifen, sondern wird als Bedeutungs-Konstrukteur im Lehr- Lernprozess relevant, da nun seine Sichtweise in den Kommunikationsprozess integrierbar wird.

Insofern hat Selbstreferentialität auch die Art und Weise der Inhaltsvermittlung und -auswahl, der methodischen Struktur von Unterricht zu berücksichtigen und das Subjekt des Schülers also schon frühzeitig in Unterrichtsplanung und -vorbereitung einzubeziehen. So muss das Lernen auf selbstreferentieller Grundlage den Schüler zu einem sinnvollen Einblick in das *Lernen des Lernens* führen. Schließlich ist auch das Lernen im Sinne einer Identitätsbildung, im Sinne von größerer Ich-Stärke anzustreben, um Freiheit und Selbst aus der kuntpädagogischen Praxis hervorgehen zu lassen.

Konstitutiver Bestandteil der Prozessierung der System-Umwelt-Differenz ist das Fremde, Andere, das Subjekt als autopoietisches System immer auf der Basis von Bekanntem als Grundmuster seiner Selbst, auf der subjektiven Lebensgeschichte, aufbaut. Insofern auch basiert ein Vorstellen fremdbiografischer Sachverhalte immer auf dem Verstehen der eigenen Lebensgeschichte. Man muss – und dies ist für jeden Lernprozess bedeutsam – die Selbstreferenz (als Bezugnahme auf sich selbst) als eine methodische Bedingung für den schulischen (und wissenschaftlichen) Vorstehensprozess ansehen und siedelt sie im Zentrum des verstehen-wollenden Subjekts, das sich fortwährend selbst entwirft, an. Die Auseinandersetzung mit Fremdem erfordert Selbstverständigung und Selbstaufklärung. Schließlich resultiert aus jenem subjektiven Verstehensprozess eine Objektivität, die sich über den Rationalisierungsprozess unterrichtlicher Auseinandersetzung bildet.[22]

Ohne hier meiner Untersuchung vorgreifen zu wollen, lässt sich sagen, dass eine „Befreiung der Subjekte aus Schablonisierungen methodischen Denkens", aus „Schablonen des Empfindens, der Phantasie und Sprache" (Thiemann) im Sinne vergrößerter Selbstbestimmung und Anerkennung der eigenen Person – durch selbstreferentielle Prozesse erfolgen kann. Selbstreferenz als *Methode* und *Ziel* einer personalen Identitätsentwicklung kann hierbei zu neuen Perspektiven des Untersuchens, des Experimentierens führen, „in denen Phantasieren zum Zug kommt wie das Empfinden und das Denken und jede menschliche Tätigkeit, die neue Wirklichkeit hervorbringt".[23]

[22] Friedrich Thiemann: *Schulszenen*. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt/M. 1985. S. 19.
[23] ders.: 1985 S. 127f.

Möglichkeiten der Selbstbeschreibung und Selbstbeobachtung können im Unterricht entwickelt werden, die Sinnlosigkeitserfahrungen[24], Apathie, Gleichgültigkeit, generelle Schulmüdigkeit oder auch Aggressivität der Schüler abbauen helfen. Dabei- und das werde ich im Rahmen meiner Arbeit zeigen – darf nicht allein die Kognition gefördert werden, sondern das konkrete, sinnlich-künstlerische Handeln des Schülers, das bislang im Unterrichtsgeschehen eine durchaus untergeordnete Rolle spielte, denn allzu häufig entfallen wirkliche, reale Auseinandersetzungen mit den unterschiedlichsten Materialien, statt dessen erhält das medial Immaterielle den Vorrang.

Die geforderte „Befreiung aus dem Denken" (Thiemann) muss hier in eine Befreiung in die Körper hinein münden. Die Ausdrucksfähigkeit des Körpers, seine Sprache muss ebenso Berücksichtigung finden, wie mündliche Formulierungsversuche und alle erdenklichen Formen ästhetisch-künstlerischer Ent-Äußerung. Ein auf die Förderung der Subjektivität ausgerichteter Unterricht auf der Basis selbstreferentieller Kommunikation kann die Identitätskonfigurationen des Schülers in hohem Maße fördern. Er knüpft an seine individuelle Lebensgeschichte an und verschafft ihm hiermit ein höheres Maß an intrinsischer Motivation, die wiederum den Lernprozess befördert und dem Lernen einen lebensgeschichtlichen Sinnhorizont aufschließen kann. Prozesse der Entfremdung von Lerngegenständen und -inhalten aber auch innerhalb seiner Um- und Mit-Welt können auf diese Weise zurückgeschraubt werden und können dazu führen, dass der Schüler die Zusammenhänge hierbei nachhaltiger begreift. Selbstreferenz ist jedoch – das muss hier einschränkend gesagt werden – weder ein pädagogisches Allheilmittel noch eine klandestine Psycho-Strategie, die sich der letzten geheimen Regionen seiner Subjekte ausbeuterisch bedienen will. Vielmehr ist sie ein anstrengender Vorgang der Selbst-und Fremd-Konfrontation, der sich weitgehend direkter pädagogischer Einflussnahme entzieht und auch nicht auf direkte Verhaltensänderungen der Subjekte abzielt, sondern ein Prozess zunehmender Selbst-Steuerung und Selbst-Organisation. Ein erhöhtes Maß an persönlichem Engagement kann die Folge dieser Motivationsbereitschaft sein. Da dieser Unterricht den Schüler in seinem Sosein als Mensch begreift und da der Lehrer hierbei die Entwicklung des (ästhetisch-künstlerischen) Schüler-Subjekts stützt und fördert, wird die Ausrichtung des Unterrichts im Akt der Kommunikation und der Interaktion immer am Maß der Toleranz und der Freiheit jedes Einzelnen zu reflektieren sein.

Der Schüler als „multiples Selbst"[25] zeigt bisher in der Schule zumeist nur einen Teil seiner ganzen Identität. Selbstreferenz als Methode und Ziel ästhetisch-künstlerischen Denkens und Handelns kann dieses personale Spektrum erweitern helfen und hiermit auch zu einer inneren Öffnung der Schule auf individuelle, subjektive Anteile hin – zu einem „Haus des Lernens" – führen. Zukünftig wird das Subjekt nicht nur ein „Baumeister seiner selbst" (Montessori), sondern auch ein Baumeister seiner sozialen Lebensbezüge oder seines sozialen Netzwerkes sein müssen. Weil es sich dabei auf Verschiedenes und stets Wechselndes einzustellen hat, kann sich in ihm – aufgrund selbstreferentieller Kompetenz – ein komplexeres und vielschichtigeres, multiperspektivisch gebrochenes Bild der Welt und seiner Position zu ihr als ein vielfarbiges Bild verschiedener Bezüge aufbauen.

[24] Schulische Lernprozesse, die mit Sinn und Sinnlichkeit – die sich ja bedingen – ausgestattet sind, lassen den Schüler nicht ‚kalt', schließlich muss er hier auch seine praktischen Fähigkeiten weiter ausbilden lernen. Sinn bedeutet hier einen entscheidenden Schritt in Richtung auf Verankerung des Lernens im Subjekt und macht von daher die Bedeutung des Lernens für den Schüler einsichtig. Luhmann sieht das Problem von Komplexität und Selbstreferenz in Form von Sinn wieder auftreten, denn *jede* Sinnintention sei ja bereits selbstreferentiell und sehe die eigene Wiederaktualisierbarkeit mit vor. So könne der Sinn auch durch Verweisung auf anderen Sinn eine aktuale Realität gewinnen. Luhmann ist der Ansicht, es gäbe hierbei keine punktuelle Selbstgenügsamkeit, bloße Selbstbezüglichkeit (Tautologisierung) sei insofern unergiebig, und die Benutzung eines diskursiven Weges sei letztlich ergiebiger. „Sinnzwang" (Luhmann 1982, S. 95) sei so allen psychischen und sozialen Systemen eigen und habe Konsequenzen. Zwar verarbeiteten nicht alle Systeme Komplexität und Selbstreferenz in Form von Sinn, für jene aber, die dies praktizierten, gebe es nur eine Möglichkeit, indem hier Sinn zur „Weltform" werde und die Differenz von System und Umwelt übergreife. Auch die Umwelt sei in Form von Sinn gegeben und die Grenzen zu dieser seien Sinngrenzen, die nach innen und nach außen verwiesen. So garantierten Sinn und Sinngrenzen überhaupt den unaufhebbaren Zusammenhang von System und Umwelt, so sei der Sinn ein Korrelat zur These einer Geschlossenheit selbstreferentieller Systembildungen, insofern als die Geschlossenheit jener Ordnung gleichzeitig eine endlose Offenheit der Welt gegenüber darstelle. Schließlich werde diese Offenheit durch Selbstbeobachtung von Sinn konstituiert und durch sie laufend reaktualisiert. Mit Hilfe sinnhafter Informationsverarbeitung (Intentionalität) lasse sich erreichen, dass das Verhältnis von System und Umwelt, das mit hoher Komplexität und Interdependenz arbeite, anschließbar werde. Die Information wiederum sei nur im System dank dessen Selbstreferenz und Auffassungsschema möglich. Die der Umwelt zuzurechnende Information erscheine hier als Selektion aus dem Möglichkeitsbereich, den das System selbst entwerfe und auch für relevant erachte, aber nicht vom System, sondern von der Umwelt vollzogen werde. So führe Sinn im Verweis auf Sinn schließlich zur Sinnhaftigkeit, diese zeige den Sinn als „Letzthorizont" alles Sinnes, als *Welt* (Unausweichlichkeit und Unnegierbarkeit). Niklas Luhmann: In: Niklas Luhmann, Eberhard Schorr (Hrsg.): *Fragen an die Pädagogik*. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982.

[25] Heiner Keupp: *Auf der Suche nach der verlorenen Identität*. In: H. Keupp, A. Bilden (Hrsg.): *Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel*. Göttingen, Toronto, Zürich 1989. S. 47-69.

Das diesen äußerst komplexen und divergenten Beanspruchungen ausgesetzte Subjekt ist auf die innere Verknüpfung der Teile, auf ihre innere Kohärenz angewiesen. Diese hierzu notwendige ästhetisch-künstlerische Identitätsarbeit ist eine äußerst schöpferische Aufgabe der Selbstorganisation, die der Einzelne aber nicht nur allein und für sich selbst leisten kann. Soziale Koppelung durch soziale Netzwerke auf der Basis gegenseitigen Vertrauens ist hier notwendig. Hierfür ist ein Subjekt nötig, das fähig ist, sich in den Turbulenzen der multiplen Realitäten als vielgestaltiges, erfinderisches Selbst erhalten zu können, das ebenso aber seine intensiven Beziehungen zu anderen Subjekten aktiv regulierend und ordnend gestalten kann.

Für die Wiedergewinnung einer Verbindung des Aisthetischen und des Künstlerischen (im besonderen) mit dem empfindsamen- und eigen-sinnigen Subjekt können Selbst- und Fremdreferenz bei diesem kritische Wahrnehmungs- und Gestaltungskompetenzen entwickeln helfen, die zu einer Stärkung der ästhetisch-künstlerischen Dimensionen des Pluralen Subjekts aber auch von Schule und Gesellschaft – im Sinne einer *radikalisierten Lebenskunst*[26] als selbstreflexives Experiment – beitragen können.

Die hier in **drei Teilen** vorgestellte Entwicklungs- und Darstellungsweise bewegt sich von der mir für die differenzierte Diskussion notwendig erscheinenden eher 'abstrakten' Ebene der aktuellen ästhetischen Debatte über das Aufsuchen des konkreten künstlerischen Produktionsortes, erziehungswissenschaftliche und kunstpädagogische Erörterungen zu konkreten zeitgenössischen Vermittlungs- und Transformationsmodellen selbstreferentieller, ästhetisch-künstlerischer Praxis, ehe sie in aller gebotenen Anschaulichkeit in konkrete Beispiele aus meiner eigenen Vermittlungspraxis an Schule und Hochschule einmündet. Intention war hier die nachvollziehbare allmähliche Verfertigung eines komplexen Beziehungsgefüges mit- und ineinander verwoben zu denkender Theorie- und Praxiselemente, die die Weiterentwicklung einer aufgeklärten zeitgenössischen Kunstdidaktik in der notwendigen Vernetzung interdisziplinärer Aspekte sieht, ohne die diese sich – heute weniger denn je – begründen lässt. Insofern auch wird hier die Unilinearität 'wissenschaftlicher' Argumentations- und Begründungsweisen zugunsten der Darstellung eines komplexen, ineinander verschachtelten und miteinander verwobenen Beziehungsgefüges einzelner Diskussionsfelder als ein Netzwerk oder als eine tektonisch geformte Landschaft gedacht, in der immer auch andere, neue Verknüpfungen und parallele Wege, je nach Beobachterdisposition, individueller Fragestellung und verändertem Standort, aber auch gemäß den jeweiligen äußeren (Umwelt-)Faktoren, legitim und möglich erscheinen.

Bewusst nehme ich mich als Autor dieser Arbeit hier als Konstrukteur und gleichzeitiger Beobachter meiner *eigenen* (und der fremden) Verknüpfungsarbeiten und 'Wanderungen' wahr, um mich *selbst* hierbei in der Einstellung unterschiedlicher Blicke, Perspektiven zu üben, die einerseits zwischen der landschaftlichen Überschau aus erhöht-distanziertem Standpunkt und andererseits einem mikrologischen Blick für das einzelne Detail hin- und herspringen und hiermit die Flexibilität und Vielgestaltigkeit des Sehens, Wahrnehmens, Empfindens, Denkens, Handelns und Darstellens vom konkreten Subjekt aus als umfassenden und fließenden Vorgang der Erkenntnis üben. So ist es logisch und konsequent, wenn im interdisziplinären Denken und Handeln in *Übergängen* die von mir als für die zeitgenössisch-aufgeklärte Hochschuldidaktik und schulische Kunstpädagogik für wichtig und notwendig erachteten Parameter zu entscheidenden Bestandteilen meiner eigenen Theorie und Praxis der ästhetisch-künstlerischen Selbstreferenz werden, die die von mir kritisierte Subjekt-Objekt-Dichotomie durch die hier vorgelegte Arbeit und durch meine eigenen kunstorientierten kunstpädagogischen Vermittlungsbemühungen in eine „Wissenschaft vom Subjekt aus" (Devereux) – als Rückgewinnungs-'Generator' genuin ästhetisch-künstlerischer Vernunft – transformieren möchte, in der die vielfältigen und bisher ungenutzten Möglichkeiten von Mimesis und Konstruktion, von Einfühlungsvermögen und von laterale Beziehung zur fremden Person, zum Lebewesen und Ding in meiner Um- und Mit-Welt in ein Denken und Handeln der Ähnlich-

[26] Siehe hierzu: Paolo Bianchi (Hrsg.): *Lebenskunst – Kunst leben*. In: Lebenskunst als Real Life. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL; Bd.143, Januar-Februar 1999. S. 36-235. Die Aktualität des von mir in dieser Arbeit dargestellten Ansatzes wird hier sinnfällig weitergedacht und mündet in eine denkbare und bereits gelebte (!) Vermittlung von aisthetischen, ästhetischen und künstlerischen Gehalten im Sinne ästhetisch-künstlerischer Selbstentwürfe von Subjekten ein.

keit und der Differenz herausgearbeitet werden. In der in den intensiven Prozessen meiner eigenen Selbst- und Fremdwahrnehmung, der Empathie, der umkreisenden, dynamischen Objektivität die wechselseitigen Bedeutungsüberschüsse von Leib und Ding zu ästhetisch-künsterischen Selbst-Veränderungen und Fremd-Werdungen in kunstpädagogischen Prozessen mitleidenden Vollzugs werden können und in der eine zeitgenössische Kunstpädagogik der Selbstreferenz als ein Ästhetik- und Kunstlabor der bildhaften Weltschöpfungen und der Möglichkeits-Bilder immer wieder sich *neu* und *anders* entwerfende Subjekte in einem *fließenden Differenzierungsgeschehen* hervorbringt. Dass eine derartige „Wissenschaft vom Subjekt aus", die sich der Hinwendung zum Lehrer- und Schüler-Subjekt verschrieben hat, wie ich sie hier entwickele, notwendigerweise meine eigene Subjektivität als Selbstreferenz mit in den Untersuchungsprozess hineinträgt – und die nicht mit irgendeinem beliebigen und obendrein bequemen Subjektivismus verwechselt werden darf – scheint mir folgerichtig.

In Bezug auf die Darstellung meiner eigenen Vermittlungspraxis lege ich besonderes Augenmerk auf das Verständnis der mikrostrukturellen, ästhetisch-künstlerischen Selbstbewegungen des jeweiligen konkreten Schülers/Studenten, dessen ästhetisch-künstlerische Finde- und Formungsprozesse als Ausdruck wachsender Selbstreferenz von mir beobachtet, re-konstruiert und verstehbar gemacht werden sollen. Die aus der Sichtung der aktuellen Ästhetik-Debatte gewonnenen Parameter nachmoderner künstlerischer und ästhetischer Theorie und Praxis werden von mir hier ebenso in die Diskussion einbezogen wie auch systemtheoretische und konstruktivistische Paradigmen, wenn sie mir zur Erhellung des selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsprozesses sinnvoll erscheinen.

Im **ersten Teil** (Kapitel 1) meiner Arbeit („Überlegungen zum Subjektbegriff – Parameter zur Selbstreferentialität in kunstpädagogischen Prozessen") werden postmoderne Theoriegeber auf alternative ästhetische und künstlerisch grundierte Vorstellungen vom Subjekt befragt. Hieraus entwickelt sich die Thematisierung des erkenntnisphilosophischen Verhältnisses von Subjekt und Objekt, das für Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse entscheidend ist. In diesem Zusammenhang gehe ich auf das postmoderne Schlagwort vom „Tod des Subjekts" ein, wobei ich die Tragfähigkeit dieser Behauptung untersuche, Interpretationen entwickele und nach den Konsequenzen für ästhetisch-künstlerische Bildungs- und Erziehungsprozesse frage. Die Sondierung der potentiellen Möglichkeiten einer Kunstpädagogik der Selbstreferenz zielt zuerst und zuvorderst auf die Verfasstheit des *Selbst*, den *Subjektstatus* und die *Identitätskonfiguration* der heute tätigen, konkreten Akteure in ästhetisch-künstlerischen Erziehungs- und Bildungsprozessen. Sie fragt nach der Subjektivität des Subjekts, die offenbar immer mehr im Verschwinden begriffen zu sein scheint aber dennoch in Erziehungs- und Bildungsprozessen – in welcher Konfiguration auch immer – nicht aufgegeben werden kann und darf.

Welche Konstruktionen oder alternativen Modelle würden nach dem „Tod des Subjekts" an seine Stelle treten? Welches Subjektverständnis ist hiermit gemeint und wie hätte man sich folglich ein anderes Subjekt mit einer anderen Identität und einem veränderten Selbst vorzustellen, wollte man das Subjekt – die lebensgeschichtlich bedingte Individualität des konkreten Einzelnen – nicht rein systemischen Vorstellungen opfern?

Gefolgt werden meine Interpretationen im ersten Teil von denkerischen Anstößen seitens der „Ästhetischen Theorie" Theodor W. Adornos, die die Geschichte des (vorläufigen) Scheiterns der Vorstellungen eines ästhetischen Subjekts aufzeigt. Gerade Adorno liefert aber im Tiefpunkt seiner Darstellung des Scheiterns jenes bürgerlich-modernen, hypertrophen und erkenntnismächtigen Subjekts einige letzte, aber eminent wichtige, Hinweise auf überlebensfähige und weiterentwickelbare 'Restbestände', die bereits auf eine *veränderte* Subjektivität des insgesamt gescheiterten ästhetischen (bürgerlichen) Subjekts hindeuten. Ihnen gilt mein weiteres Augenmerk. Aus Adornos Hinweisen entwickele ich mögliche neue, weitertragende Ansätze einer Neukonstituierung des nachmodernen Subjekts, das sich nunmehr der mitkonstituierenden Bedeutung der Dinge innerhalb eines radikal neu gedachten und erfahrenen Subjekt-Objekt-Verhältnisses zuwendet und die neuen Wirklichkeitswahrnehmungen der Kunst und der Wissenschaft mit ins Spiel bringt.

Schließlich diskutiere ich am Ende dieses ersten Teiles die Ansätze Vilém Flussers und Francois Lyotards – zweier wichtiger Exponenten der postmodernen Debatte – , die – von verschiedenen Richtungen kommend – die Entwicklungsmöglichkeiten der Kunst – und damit indirekt auch jene der Kunstpädagogik – in der Nachmoderne (ästhetisch-bildhaft) weiterdenken. Eine abschließende Darstellung einzelner Parameter für eine zukünftige Didaktik der Kunstpädagogik bildet hier das Ende dieses ersten Teiles.

Im **zweiten Teil** (Kapitel 2) meiner Arbeit („Selbstreferenz und das Fremde: Andeutungen eines ästhetisch-künstlerischen Subjekts zwischen den Sinnen und der Kunst") verlasse ich die Ebene der aktuellen philosophischen Reflexion, die den Grundbestand ästhetisch-künstlerischer Theorie und Praxis re-definiert und mir entscheidende (und weiter am konkreten Geschehen zu prüfende) Parameter für eine zukünftige ästhetisch-künstlerische Bildung und Erziehung in der Nachmoderne liefert. Ich wende mich hier sowohl konkreten künstlerischen als auch erziehungswissenschaftlichen und kunstpädagogischen Prozessen und Fragestellungen zu, die die ästhetisch-künstlerische Selbstreferenz aus der Auseinandersetzung mit dem *Fremden* und *Anderen* der Kunst und Kultur selbst heraus erst konstituieren und für schulische und außerschulische Vermittlungsprozesse fruchtbar werden lassen. Hierhin gehört die Reflexion des Verhältnisses von *Eigenem* und *Fremdem* bei der Herstellung von Subjektivität in ästhetischen und kunstorientierten kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen. Hierbei werden Gedanken einer Kunst als das *Andere des Ästhetischen* wie auch einer Kunst als das *Andere des Pädagogischen* verfolgt und die Möglichkeiten einer Erzeugung von Fremdartigkeit und Andersheit in der künstlerischen Arbeit für selbstreferentielle ästhetisch-künstlerische Bildungs- und Erziehungsprozesse bedacht. Gerade das Beispiel eines künstlerischen Denkens und Handelns bei Gerhard Richter scheint mir hier den exemplarischen Hinweis auf eine veränderte ästhetisch-künstlerische Identität (und Kunst) wert.

Im **dritten Teil** (Kapitel3) meiner Untersuchung der Möglichkeiten von Selbstreferenz in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen („Ästhetisch-künstlerische Selbstreferenz in der aktuellen kunstpädagogischen Theorie und Praxis") unternehme ich den Versuch der kritischen Untersuchung einzelner herausgehobener, zeitgenössischer kunstpädagogischer und –didaktischer Praxen, die ich auf selbstreferentielle Ansätze hin untersuche. Hierbei beginne ich mit der Untersuchung des *„Ästhetischen Projekts" von Gert Selle*. Die Vermutung liegt nahe, dass in dieser Konzeption systemtheoretische Gedanken verborgen sein könnten. Dabei werden einzelne selbstreferentielle Prozesse von Studierenden innerhalb einer ästhetischen Arbeit im 'Tagebaurestloch' von Braunsbedra (1995) mit Selles kunstpädagogischem Bildungsmodell und mit den bisher von mir entwickelten Parametern einer nachmodernen, zeitgenössischen Kunstpädagogik in kritischen Vergleich gesetzt und von mir bewertet. Abschließend konfrontiere ich Selles universitären Ansatz (Universität Oldenburg) zur Herstellung ästhetisch-künstlerischer Selbstreferenz mit einem von mir 15 Jahre früher selbst erfahrenen Modell kontextorientierter selbstreferentieller Sondierungspraxis an der Kunstakademie Münster (ehemalige Abteilung Institut für Kunsterzieher Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf), das *Gunther Keusen* – Künstler und Kunstprofessor – hier entwickelt hat. Anschließend wende ich mich der kritischen Aufarbeitung des – neben Selle – ebenso bedeutsamen hochschuldidaktischen Vermittlungsmodells *Reimar Stielows* an der HBK Braunschweig zu. Danach erfolgt die Darstellung unterschiedlicher Modelle zeitgenössischer kunstpädagogischer Vermittlungsarbeit in der konkreten Schulpraxis – die Ansätze zweier Studierender (*Ina Kolb* und *Ulrich Kuttig*) und zweier Kunstpädagogen (*Dieter Warzecha* und *Gerd-Peter Zaake*) umfasst – ehe ich abschließend einige Projekte aus meiner *eigenen* Vermittlungspraxis an Schule (Montessori-Gymnasium Köln) und Hochschule (HBK Braunschweig) vorstelle.

Meine Ausführen wollen demnach einen *anderen* Erkenntnis-, Wissens- und Erfahrungsbegriff einer zukünftigen 'Wissensgesellschaft' entwickeln und begründen, der das Bild eines *veränderten* kunstpädagogischen Subjekts entwirft, eine *veränderte* Logik in der Dialektik von Sinnlichkeit und Bewusstsein anstrebt, die Inkommensurabilität als reflexiven Stachel nutz, mit neuen Möglichkeiten innerhalb eines zu verändernden lebensweltlich-kulturell-ökologischen Kontextes operiert, in dem anstelle der Re-Konstruktion einer 'Groß-Didaktik' als verpflichtende, alphabetisierende Grundlehre der „großen Erzählung" (Lyotard) kleine, unbeholfene Annäherungen, als 'Berührungen mit sich selbst' in empirischer Offenheit stattfinden können. Wobei sich hier erst in der Stö-

rung, Trennung, der intensiven Selbst- und Fremdwahrnehmung der eigenen und fremden Emotionalität, Liebe und Empathie einer „umkreisenden", dynamischen Objektivität als „liebende Versenkung" (Adorno) in die Gegenstands-, Mit- und Umwelt eine *veränderte* Selbst- und Weltwahrnehmung bilden kann, in der ein mikrologisch-einfühlender und sich anverwandelnder Blick anstelle des unterwerfend-distanzierenden sich als ein Wahrnehmen, Denken, Empfinden und Handeln der *Ähnlichkeit*, der *Übergänge*, des *Transitorischen* und der *Differenz* einstellen kann. Indem hier lebensbiografische Zeit-Räume in Selbst-Bilder transformiert werden, kann ihnen erst ein Sinnmoment beigegeben werden, das die Erinnerungs-Bilder im Selbstbezug auf ein wechselvolles und brüchig-widersprüchliches Lebens-Kontinuum zur eigenen, kaleidoskopartigen Identität werden lässt, wobei die qualitative Zeit des Wandels das primäre Erleben des Subjekts mit und am eigenen Leib, zu einem Zeit, Raum und das Selbst erleidenden „Körper auf Zeit" (Kamper) werden lässt.

Die intensive, mühsame, anstrengende und arbeitsreiche Aussetzung des *eigenen* Körpers in ästhetischen und künstlerischen Prozessen zeigt sich hier als eine unabdingbare Notwendigkeit für die kunstpädagogische Ausbildung eines erfahrungsoffenen, leidensfähigen, neugierigen und leibbewussten Lehr- und Lernsubjekts. Gerade deshalb muss die eigene Rationalität und Beweglichkeit des ästhetisch-künstlerischen Denkens, die Sensibilisierung der Wahrnehmung und die Differenz der subjektiven Zugänge und Transformationen von einer allein kognitiv dominierten Lehre des instrumentellen Zugriffs auf das Lernen freigehalten werden. In diesem Zusammenhang hat eine aufgeklärte und zeitgenössische Kunstpädagogik der Selbstreferenz die beispielgebenden Erfahrungen, Symbolisierungen, Strategien, Medien und Materialien der Kunst aufzusuchen und sie als ein Spielfeld, als Laboratorium ihres eigenen stagnierenden Entwicklungswillens zu besiedeln, in dem die unterschiedlichen Rationalitäten und Leibverhältnisse, das Eigenwissen des Leibes, seine sinnlichen Wahrnehmungsweisen und vielfältigen Beziehungen zur Lebenswelt zu wichtigen Triebfedern eines Umlebens von Zeiten, Orten, Kontexten, Atmosphären und Räumen werden, in denen die hier involvierten Subjekte sich in wandelnden Differenzerfahrungen als ebenso wandlungsfähig *neu*- und *anders* begründen können.

Kapitel 1 Überlegungen zum Subjektbegriff Parameter zur Selbstreferentialität in kunstpädagogischen Prozessen

Das Subjekt
Nach dem `Tod des Subjekts`

Bildungs- und Erziehungsprozesse in Schule und Hochschule haben es – eingedenk aller zurecht kritisierbaren strukturellen, räumlichen, inhaltlichen und personalen Probleme – stets mit Menschen, mit Subjekten zu tun. Diese Feststellung gilt in Bezug auf Lehrende und Lernende gleichermaßen. Gerade in Zeiten rigider Sparmaßnahmen, die den Sozial-, den Kultur- und den Bildungsbereich besonders hart treffen und Unterricht scheinbar notgedrungen zur technologisch-funktionalistischen 'Ver-Unterrichtung' von Wissens-Empfängern mit Fahrschüler-Status degradieren, steht dennoch immer noch das Individuum, das Schüler-Subjekt, im Zentrum pädagogischen Bemühens oder Unterlassens.

Geht es in dieser Arbeit um das Nachdenken über neue (oder neue alte) Formen, Prozesse und Fragestellungen selbstbezüglicher Lehr- und Lernsituationen im Bereich der künstlerischen Bildung und Erziehung, also um Parameter subjektorientierten Unterrichts, so ist umso mehr die Subjektivität des Subjekts zu ermitteln und eine Auseinandersetzung mit seiner krisenhaften Befindlichkeit im ästhetischen, philosophischen, künstlerischen und kunstpädagogischen Diskurs der Nachmoderne zu führen. Die Auseinandersetzung um die Frage des Subjekts ist schon deshalb zu führen, um nicht überholte, falsche Zuschreibungen weiterhin auf Individuen perpetuieren zu müssen, die als am Unterrichtsprozess Beteiligte einen grundsätzlichen Anspruch auf eine ihnen gemäße, differenzierte und zeitgemäße (vor dem Hintergrund heutiger Erkenntnisse gesammelter) Einschätzung ihrer spezifischen und allgemeinen Personalität haben.

Wenn auch die im einzelnen Beteiligten ablaufenden kognitiven Prozesse für einen Beobachter uneinsichtig bleiben, also Wahrnehmungsprozesse ganz individuell generiert werden, so hat die bisweilen durchaus leidenschaftlich geführte Debatte um die 'Krise des Subjekts' neben ihrer allgemeinen Bedeutung Konsequenzen bis hinein in den mikrologischen Bereich des Individuums, in seine vielfältigen sozialen Beziehungen und sein eigenes Selbstverständnis.

Die Relevanz des hier thematisierten Frageansatzes nach (gesteigerten) Möglichkeiten selbstreferentieller Kompetenzen in kunstpädagogischen Prozessen ist hinsichtlich der Auseinandersetzung mit der konstatierten Infragestellung des Subjekts von entscheidender Bedeutung: Wollen Schule und Hochschule nicht auf die dringende Notwendigkeit einer bewussten und positiven Einflussnahme auf Identitätsbildungsprozesse verzichten, so haben diese sich unweigerlich (auch weiterhin) mit der Frage nach einem adäquaten Menschenbild, das hinter allen pädagogischen Bemühungen oder Unterlassungen steht, auseinander zu setzen und die Sensibilität für notwendige Korrekturen überholter Bilder zu schärfen.

Insofern meint die Steigerung selbstreferentieller Kompetenzen nicht nur Prozesse der Selbstbezüglichkeit seitens der SchülerInnen oder StudentInnen, sondern auch die Entwicklung gesteigerter selbstbezüglicher (In-)Fragestellungen auf seiten der KunstpägogInnen selbst. Entscheidend ist hier die Gewinnung der für einen zeitgemäßen Unterricht produktiven Indikatoren im Abgleichungsprozess von Fremd- und Selbstzuschreibungen, die es allen am Unterrichtsgeschehen Beteiligten erlauben, ihre jeweils individuellen, subjektiven Momente, Fähigkeiten und Erfahrungen vorurteilsfreier, angstloser und auch reflexiver in Unterrichtszusammenhänge der Kunstpädagogik einbringen zu können.

Die Frage nach der Subjektivität des Subjekts – nach seiner Bedeutung und seinem Stellenwert im gesellschaftlichen Kontext am Ende des 20.Jahrhunderts – ist a priori eine selbstreferentielle Frage, die sich letztlich um die Selbst-Orientierung des Individuums bemüht, in einer Zeit, die durch große politische, technologische, soziale, ökonomische und kulturelle Herausforderungen, Um- und Zusammenbrüche immer unübersichtlicher zu werden droht, gleichzeitig aber auch immer mehr individuelle Chancen für den einzelnen einräumt. Sie ist ganz zuerst eine Frage an mich selbst, nach meiner Selbsteinschätzung und die mit Neugier gepaarte Suche nach Korrekturmöglichkeiten, Erweiterungen, Vertiefungen der eigenen Selbstwahrnehmung, schließlich ein Abarbeiten an der Differenz von Fremd- und Selbst-Bildern als Künstler und Pädagoge. Insofern auch ist dieser selbstbezügliche Differenzierungsprozess – in der Befragung der Subjekt-Debatte – nicht nur ein Versuch (kritischer) Selbst-Reflexion eigener Subjektivität, sondern ebenso Anlass, mir wichtig erscheinende Ansatzpunkte, Fragmente und überzeugende Grundgedanken fremder Subjekt-Theorien[27] auf die weiter oben dargestellten Probleme derzeitigen ästhetischen Unterrichts zu transponieren, diese für eine Debatte um ein neues Lehr-Lern-Verhältnis, für veränderte Fragestellungen, Inhalte und Methoden in kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen zu aktivieren, sie mit vorhandenen Theorien und Modellen zu vergleichen, um sie schließlich auch mit meinen eigenen Lehr-Lernerfahrungen und dem eigenen Ansatz in ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsprozessen zu konfrontieren.

Die in letzter Zeit so häufig strapazierte Formel vom 'Tod des Subjekts' oder vom 'Ende des Subjekts', der von Baudrillard, Foucault u.a. aber auch bereits von Heidegger in „Sein und Zeit“ thematisierte Prozess des Nachdenkens über die Existenz des Menschen (anstelle seines Geistes) kommt zu dem Schluss, das der Mensch nicht mehr nur „exzentrisch“ (Plessner) – außer sich stehend – verstanden werden kann, sondern grundsätzlich als subjektlos, da er hier und heute aufhört Subjekt und Objekt seiner Reflexion zu sein.

Wie sind derartige Aussagen zu verstehen? Welche Institution, welche Organisation, welcher Korpus würde an die Stelle des verschwindenden Subjekts treten, sollten die provokanten und zunächst schockierenden Behauptungen recht behalten? Handelte es sich um ein technisches Produkt, ein Simulakrum, bliebe diese Position für die Zukunft ganz unbesetzt, also eine Leerstelle? Welche Konsequenzen hätte die These um einen Paradigmenwechsel vom Subjekt zur 'Leerstelle' für den einzelnen, für die Verfasstheit der Gesellschaft insgesamt, für eine dann womöglich veränderte Ökonomie, eine andere Politik, wie veränderte sich wissenschaftliche Erkenntnis, was bedeutete der 'Tod des Subjekts' für Ästhetik, Kunst und die Kunstpädagogik, denn schließlich veränderte sich das Subjekt nicht isoliert von jenen Bereichen, für die sein Status-Wechsel einschneidende Konsequenzen mit sich brächte.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach Gewinn und Verlust für das Individuum und die Gesellschaft neu. Meine These lautet daher, dass die Metapher vom 'Tod des Subjekts' weitreichende Veränderungsprozesse in der gesellschaftlichen Reproduktion und in der mit ihr verwobenen Wissensproduktion und -vermittlung ankündigt, die – obgleich drastisch in ihrer Bildhaftigkeit – dennoch ein neues, ein verändertes und gerade auch ein konstruktives Denken und Handeln impliziert. Dieses radikale Signal – man könnte es leichtlicht als lärmenden populärphilosophischen Tiefschlag abtun – ist insofern durchaus als ein Krisensignal aufzufassen, das sich hiermit

[27] Hier geht es allerdings nicht um die ausführliche Diskussion der subjekttheoretischen Debatte, da diese den Rahmen meiner Überlegungen bei weitem sprengen würde. Ich habe meinem eigenen subjektiven Interesse folgend Texte diskutiert, die mir für die gegenwärtige Situation hinreichend signifikant erscheinen. Die Diskussion um ein anderes Subjekt ist im Zuge der Veröffentlichungen über Theorien des *post histoire*, der *Postmoderne* und der *Nachmoderne* (*, Zweite Moderne'/Reflexive Moderne*) stetig angewachsen und der derzeitige Publikationsstand ist kaum überschaubar. Ich erwähne in diesem Zusammenhang die die Problemlage erweiternde Literatur, auf die ich in meinen Ausführungen nicht bzw. diese streifend eingegangen bin (um nur einige zu nennen): Manfred Frank (Hrsg.): *Selbstbewusstseinstheorien von Fichte bis Sartre*. Frankfurt/M. 1991; Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht, Benno Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*. Frankfurt/M. 1991; Reinhard Heckmann, Hermann Krings, Rudolf W. Meyer (Hrsg.): *Natur und Subjektivität*. Zur Auseinandersetzung mit der Naturphilosophie des jungen Schelling. Stuttgart 1985; Konrad Cramer, Hans Friedrich Fulda, Rolf-Peter Horstmann, Ulrich Pothast: *Theorie der Subjektivität*. Frankfurt/M. 1990; Bertram Kienzle, Helmut Pape (Hrsg.): *Dimensionen des Selbst*. Selbstbewusstsein, Reflexivität und die Bedingungen von Kommunikation. Frankfurt/M. 1991; Charles Taylor: *Quellen des Selbst*. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M. 1996; Peter Bürger: *Das Verschwinden des Subjekts*. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes. Frankfurt/M. 1998; Hans Rudi Fischer (Hrsg.): *Autopoiesis*. Eine Theorie im Brennpunkt der Kritik. Heidelberg 1993; Hans Ebeling (Hrsg.): *Subjektivität und Selbsterhaltung*. Beiträge zur Diagnose der Moderne. Frankfurt/M. 1996; Richard Rorty: *Kontingenz, Ironie, Solidarität*. Frankfurt/M. 1993.

einer kritischen Untersuchung seines kulturpessimistisch erscheinenden Lamentos zu unterziehen hat. Bleibt man beim Bild des Todes, so will aber auch hier die starke Metapher auf den organischen Prozess des Werdens und Vergehens deuten, was den Gedanken einschließt, dass auf den Tod ein neues, ein anderes Leben folgt.

Meine Suche gilt also - im Zeichen der Krise und des Todes – diesem neuen, veränderten Denken und Handeln, seinen Auswirkungen und Folgerungen auf den Bereich des ästhetischen Lernens und den sich hieraus ergebenden neuen Momenten personalen Selbstbezuges in kunstpädagogischen Prozessen.

In das Nachdenken über subjektorientierte, selbst- (und fremd-) referentielles Möglichkeiten in kunstpädagogischer Theorie und Praxis an Schule und Hochschule hat die Diskussion um den veränderten Stellenwert der Subjektivität des Subjekts und die sich hiermit verändernden Modelle personaler Identität unbedingt einzufließen, wollte man nicht die im Moment äußerst günstige Gelegenheit auf eine notwendige und schon längst überfällige Revision des – mit dem Themenkomplex eng verbundenen – Vernunft-, Wissens- und Rationalitätskonzeptes an der Kunstpädagogik ungenutzt vorbeigehen lassen. Schließlich hat nicht zuletzt die Kunstpädagogik der 70er und der 80er Jahre keine geringen Energien in die Durchsetzung ihres Anspruchs auf eben jenes Wissenschafts- und Erkenntnispostulat investiert, das sich dem ungebremsten Fortschrittsgedanken der Moderne ungeteilt verpflichtet fühlte, dessen jetzt mehr und mehr zu Tage tretende Irrationalismen zwangsläufig zu Paradigmenwechseln führen mussten, die auch die bisherigen Fundamente dieser Kunstpädagogik äußersten Belastungsproben aussetzen, wenn nicht gar grundsätzlich in Zweifel ziehen. Natürlich – und glücklicherweise hat die Diskussion um das Selbstverständnis mittlerweile Eingang in die Kunstpädagogik der 90er Jahre gefunden. Gleichwohl erscheint es mir an dieser Stelle ratsam, die Debatte, die der Kunstpädagogik vermehrt von anderen Disziplinen her aufgenötigt wird, erst einmal auch – in aller Kürze und übergreifend – von dieser Seite her, also von der Philosophie (der wiedererstarkten Ästhetik) und den Sozialwissenschaften ausgehend – aber dann auch vor allem von der Psychologie her – anhand der These vom 'Tod des Subjekts' deutlich zu machen. Gerade anhand dieser paradigmatischen Debatte lassen sich jene Gewinne und Verluste der Moderne für das heutige Subjekt näher betrachten. Später werde ich dann die auf dieser 'allgemeinen' und interdisziplinären Ebene gesammelten Beobachtungen und die hieraus resultierenden Fragestellungen mit den aktuellen fachspezifischen Ansätzen innerhalb der Kunstpädagogik konfrontieren und hieraus sich ableitende Interventionsmöglichkeiten diskutieren.

Das Motiv meiner Darstellungen liegt also nicht im kulturpessimistischen Verharren beim behaupteten status quo, sondern im Aufzeigen von weiter zu verfolgenden Perspektiven, neuen Lösungen und unkonventionellen Denkansätzen, die ihr Echo im Bereich aktueller Kunstproduktion und einer zeitgemäß und engagiert geführten kunstpädagogischen Auseinandersetzung um die Subjektivität des Subjekts und das hiermit verknüpfte neue kunstpädagogische Selbstverständnis finden.

Zunächst einmal werde ich knapp und bewusst unsystematisch einige mir aussagefähig erscheinende Stellungnahmen von VertreterInnen unterschiedlicher Disziplinen vorstellen, die für Formulierung und Verbreitung jener These vom 'Tod des Subjekts' Verantwortung tragen. Dabei geht es mir im ersten Schritt um das jeweilige Aufzeigen eines über alle Ressorts und wissenschaftliche Disziplinen hinweg geführten multiperspektivischen Nachdenkens und zunächst noch nicht um die Darstellung angedeuteter, unterschiedlicher Lösungswege und -richtungen, die die Autoren durchaus – nach der Formulierung ihrer vernichtenden Diagnose – vorzuschlagen bereit sind, auch wenn in ihren provokanten Behauptungen solche bereits von Fall zu Fall mitformuliert werden.

Michel Foucault unterstellt, dass der Mensch vom Subjekt der Geschichte zum Objekt der Sozialwissenschaften geworden sei. Er konstatiert, man habe das Subjekt in Teile zerlegt, in ein Abstraktum verwandelt und ihm schließlich Dimensionen zugemutet, die als Strukturen zu verstehen sind und weit über ihn hinausgingen: Statt eines Subjekts handelte es sich jetzt nunmehr um das 'Wirtschaftswachstum', die 'Bevölkerungsentwicklung', um 'Großstrukturen' jeder Art, statt des

Subjekts werde jetzt das 'Sein' thematisiert, die 'kognitiven Strukturen', jetzt gehe es um 'Strukturen des Wissens', die im Fluss sind, um 'Bewusstseinsstrukturen', um ein 'virtuelles Sicht-bewegen' in 'simulierten Räumen', wo die Grenze zwischen Realität und Illusion nicht mehr auszumachen sei. Foucault spricht vom 'Sich-Auflösen' des Subjekts in den uns umgebenden Strukturen. Er ist der Ansicht, wir erschafften uns Formen – seine zentrale These vom Paradoxon der condition humaine – , die dann ihrerseits schließlich unsere Schaffenskraft in ein Gefängnis sperrten. So kehre dieses Muster von Schöpfung und Zwang unablässig wieder, aber vergangene Erfahrungen prägten uns – so Foucault – nicht für alle Zeiten (wie Freud dies annimmt), sondern es unterziehe der Mensch seine Schöpfungen einerpermanenten Revision, damit diese seinen jeweiligen schöpferischen Bedürfnissen entsprächen. Er wendet gegen Freud ein, dass keine seiner psychoanalytischen Methoden uns ein endgültiges Verständnis unseres Selbst ermöglichte.[28]

So sei die Suche nach dem Selbst eine Reise in ein psychisches Labyrinth, die einen gänzlich zufälligen Verlauf nehme und schließlich in Sackgassen endete. Für Foucault ist die Psyche auch kein Archiv, sondern ein Spiegel, und wir sehen uns selbst in einer unendlichen Folge von Spiegelbildern, wobei unser Blick aber nicht auf die Substanz unserer Anfänge blickt, sondern auf die Bedeutungslosigkeit früherer, abgelegter Bilder des Selbst.

Jean Baudrillard entwickelt das Bild eines „fraktalen Subjekts“[29], das – wie sein Pendant, das fraktale Objekt – in eine „Vielzahl von winzigen gleichartigen Egos zerfällt, die sich auf gleichsam embryonaler Ebene vermehren und durch fortdauernde Teilung ihre Umgebung besetzen“. Im Zeitalter der elektronischen Daten-Highways löse sich der moderne Mensch in seine einfachen Grundelemente auf und es erfolge eine Angleichung des Menschen an „sich selbst“. So handelte es sich hier nicht mehr um eine Differenz zwischen einem Subjekt und einem anderen, „sondern um die endlose interne Differenzierung von ein und demselben Subjekt“, um eine „Zersplitterung ins Identische“[30].

Jacques Lacan wiederum geht in seiner These von der Konstitution des Subjekts davon aus, dass es selbst keinerlei Einheitlichkeit habe, und Einheit – wenn überhaupt – lediglich in der Form des Begehrens präsent sei. Auch er spricht von isolierten Bruchstücken des Subjekts, von einer 'Dezentrierung'[31] desselben.

Jean-François Lyotard unterzieht das Denken der Aufklärung einer strengen Prüfung durch die Postmoderne, indem er es hinsichtlich seiner Vorstellung eines einheitlichen Ziels der Geschichte und eines Subjekts derselben kritisch befragt[32]. Lyotard konstatiert ein großes 'Legitimationsdefizit' des wissenschaftlich-erzählenden Wissens [33] der Moderne unter der Figur der „großen Erzählungen“, wenn er ihren tragenden Ideen (Gedanken der Freiheit, der Vervollkommnung, Emanzipation, Autonomie) Kraftlosigkeit im Handeln unterstellt. Er verneint die Frage nach einem erkennenden, wissenden, schaffenden Subjekt und dessen Produktionen, wenn er feststellt, dass „die Frage des Wissens (...) im Zeitalter der Informatik mehr denn je die Frage der Regierung“ sei[34] und sich nur noch abstrakte Subjekte an die modernen Institutionen des Staates koppelten, wo fortan über das Volk beraten und entschieden werde.

An die Stelle universalisierender oder metasprachlicher Diskurse, statt klassischer Entwürfe eines System-Subjekts, trete jetzt das pure Prinzip einer „Performativität“ (Leistung und Effizienz), das sich wie selbstverständlich aller integralen Wert- und Funktionsbestimmungen enthoben habe. In seinem Rekurs auf die Spieltheorie plädiert Lyotard für die „kleine Erzählung“ als „Form par ex-

[28] siehe hierzu: Patrick H. Hutton: *Foucault, Freud und die Technologien des Selbst*. In: Luther H. Martin, Huck Gutman, Patrick H. Hutton (Hrsg.): *Technologien des Selbst*. Übers. v. Michael Bischoff. Frankfurt/M. 1993 (University of Massachusetts 1988), S.144-168.
[29] Jean Baudrillard: *Videowelt und fraktales Subjekt*. In: Karlheinz Barck, Peter Gente, Heidi Paris, Stefan Richter (Hrsg.): *Aisthesis*. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1991, S. 252-265.
[30] ebenda, S. 252-265.
[31] Käte Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990, S. 135f.
[32] Jean-François Lyotard: *Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?* In: Peter Engelmann (Hrsg.): *Postmoderne und Dekonstruktion*. Stuttgart 1990,
S. 33-49.
[33] Lyotard 1986, S. 116.
[34] Ders.: 1986, S. 35.

cellence der imaginativen Erfindung“[35] für eine „offene Systematik, das Lokale, die Antimethode“, für alles, was den Logozentrismus in die Schranken weist.

Jürgen Habermas kommen Zweifel an der selbst lange genährten Hoffnung auf einen der „kommunikativen Alltagspraxis“ entnommenen, gültigen Vernunftbegriff. Das Subjekt kollektiven Handelns entfalle, wo die Selbstorganisation der Gesellschaft unter jenen Bedingungen zu Fall komme, wie Politik und Staat selbst. Auch hier stelle sich wiederum die Frage nach der „Autorisation des Wissens in unserer Zeit“[36], wo „die Reduktion der Politik auf ein Teilsystem korrespondiert mit der verlorenen Fähigkeit dieses (oder eines anderen) Teilsystems lediglich nur noch ein funktional begrenztes, ausdifferenziertes Teilsystem darstellten., das Ganze zu repräsentieren“[37].

Habermas stellt fest: „Für die Erschöpfung der utopischen Energien gibt es freilich gute Gründe. Die klassischen Utopien haben die Bedingungen für ein menschenwürdiges Leben, für das gesellschaftlich organisierte Glück ausgemalt; die mit geschichtlichem Denken verschmolzenen Sozialutopien, die seit dem 19.Jahrhundert in die politischen Auseinandersetzungen eingreifen, wecken realistischere Erwartungen. Sie stellen Wissenschaft, Technik und Planung als verheißungsvolle und unbeirrbare Instrumente einer vernünftigen Kontrolle von Natur und Gesellschaft vor. Genau diese Erwartung ist inzwischen durch massive Evidenzen erschüttert worden.“[38]

Brunhild de la Motte resummiert in ihrer Auseinandersetzung mit aktueller feministischer Theoriebildung im Spannungsverhältnis von Humanismus und Poststrukturalismus[39], angesichts der vielfältigen Opfer, die der 'Fortschritt' nicht nur in der kapitalistischen Gesellschaft, sondern gerade auch in jenen zusammengebrochenen kommunistisches Staaten zur Folge hatte (de La Motte lebt in der ehemaligen DDR) und die sich ihrer Ansicht nach in Formen zunehmender Unterentwicklung großer Teile der Erde, der atomaren Bedrohung und der globalen Naturzerstörung immer drängender und unübersehbarer manifestierten, nicht nur, dass „die Frage nach der Kreativität des Menschen völlig neu gestellt werden muss,“ sondern, „dass das dominierende Konzept des schöpferischen, autonomen, liberalen Subjekts – Grundlage des Denkens der Moderne – und die damit verbundenen Hierarchiekonzepte und Hegemonieansprüche infrage gestellt werden.“[40]

Ihre Folgerungen aus der feministischen Debatte um ein zu veränderndes Menschenbild im Zeichen einer nicht nur ökonomischen und ideologischen Krise und der diese begleitenden und vorantreibenden Technologieentwicklung – „im Namen des Fortschritts“ – gehen dahin, in den vielfältigen feministischen Ansätzen zumindest deutliche Kritik an der scheinbaren Zeitlosigkeit und Geschlossenheit des Subjekts – als Grundlage für die jeweiligen geschichtlich gewordenen Gesellschaftstheorien – zu verorten.

„Postmodernes Denken“ – so de la Motte – „drückt eine tiefe Skepsis vor dem Subjekt und seiner Selbst-Verwirklichung aus, statt dessen wird die kontinuierliche Dezentrierung des Subjekts betont, was wiederum zur Folge hat, dass es eine Vision für die Zukunft nicht geben kann.“[41] Sie stellt fest, dass der aktuelle feministische Diskurs zwischen den Positionen des Humanismus und des Poststrukturalismus geführt werde und hier eine ganze Reihe unterschiedlicher philosophischer Standpunkte deutlich werden lässt. Ohne diese hier im einzelnen zu benennen, sei allgemein festgehalten, dass zwar einerseits der Feminismus nach einer selbstbestimmten kulturellen Identität von Frauen strebe, also nach der eigenen Geschichte und einem individuellen Handlungsrahmen,

[35] Ders.: 1986, S. 175.
[36] Robert Weimann: *Das Ende der Moderne?* Versuch über das Autoritätsproblem in unserer Zeit. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht. Unter Mitarb. v. Benno Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – globale Differenz*. Frankfurt/M. 1991, S. 9-54.
[37] ebenda, S. 37.
[38] Jürgen Habermas: *Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien*. In: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985, S. 144.
[39] Brunhild de La Motte: *Feminismus im Spannungsfeld von Humanismus und Poststrukturalismus*. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht, unter Mitarb. v. Benno Wagner: *Postmoderne – globale Differenz*. Frankfurt/M. S. 121-133.
[40] ebenda, S. 121
[41] ebenda, S. 121

andererseits aber auch ein sehr ausgeprägtes Bewusstsein über die Macht der Sprache und ein „Erkennen dezentrierter Subjektivität“[42] vorhanden sei.

Das Dilemma der aktuellen feministischen Debatte wird von der Autorin deutlich benannt: In der Überschneidung poststrukturalistischer und feministischer Diskurse steht einerseits die Frage nach der Einheit des (weiblichen) Subjekts zur Disposition, andererseits wird aber gerade diese zur Durchsetzung der eigenen Position dringend gebraucht.

De La Motte folgert aus der für die weibliche Kreativität fruchtbar zu machenden Einsicht in die strukturelle Prädominanz der Sprache, die dennoch vom Subjekt auch verändert werden könne, eine schöpferische, neue Verarbeitung des vermeintlichen Widerspruchs, dass Subjektivität 'gender'- (geschlechts-)spezifisch und dennoch dezentriert sei.[43]

Jochen C. Schütze[44] ist der Ansicht, dass die Rede vom 'Tod des Subjekts' zwar „zu laut“ geführt werde, aber durchaus die Gefahr gegeben sei, dass eine Diskussion – ehe sie fruchtbar werde – um das Subjekt als historische Größe – zu einer allzu schnellen Katharsis des „abendländisch-männlichen Hegemonial-Subjekts“ und damit zu einer abermaligen Stärkung durch die Ignoranz des eigentlichen Diskurs-Gehaltes führen könnte.[45]

Schütze stellt das alte Subjekt, „das drei- bis vierhundert Jahre seinen Dienst getan hat“ in Frage, denn der enge Bedeutungsbezug zwischen Subjekt, Selbsterhaltung und Macht sei angesichts des Moments von Partikularität und Polarität untauglich geworden, auf die „heute entscheidenden Existenzfragen noch zu antworten“[46] Beinahe gleichlautend zu den Äußerungen de la Mottes führt er jene Momente an, die das Prinzip der Selbsterhaltung des Menschen nicht nur erschüttern, sondern die Problemlösungsfähigkeiten des Subjekts radikal verneinen, „denn es gibt nichts – nicht nur keine anderen Subjekte, sondern auch die Natur nicht – , was es (das Subjekt; Anm. J.K.) noch als 'Objekt' traktieren könnte.“[47]

Schütze zeichnet ein Bild des Subjekts, dem er heute einen „geringeren Stellenwert“[48] einräumt als in früheren Zeiten seiner Geschichte, das letztlich nichts weiter sei, als eine „Produktion der Diskurse (...), denen ein Mensch zeitlebens ausgeliefert ist, die ihn einkreisen und sich an ihm ablagern. Je häufiger und genauer etwas besprochen wird, desto besser wächst es, und desto facettenreicher wird seine Welt sein. Der Geltungsbereich eines Menschen hat die Ausdehnung und Komplexität, die ihm zurechenbar sind. Weit entfernt davon, Schöpfer seiner selbst, oder gar die Wahrheit der Substanz zu sein, entpuppt sich das Subjekt als Resultat dessen, was an ihm diskursiviert werden konnte.“[49]

Schütze geht davon aus, dass das von ihm beschriebene Subjekt in Bezug auf seine gesellschaftliche Bedeutung und gemäß seiner Einsicht in sich selbst, aus der Zentrumsposition kognitiver, praktischer und pragmatischer Prozesse herausgerückt sei und schließlich nicht mehr bedeute, als ein Signifikant, der „unter bestimmten Bedingungen, in bestimmten Konfigurationen, in Zeit und Raum endlich, aufleuchten und wieder vergehen“ wird, es insofern auch überhaupt keinen Grund gäbe, „die Gestalt des Subjekts vor anderen Ausprägungen des Daseins zu privilegieren.“[50]

Die Postmoderne – so Schütze – zeige nicht allein die Krise des bürgerlichen Subjekts, sondern auch die Erschöpfung seiner „suspendierten Gestalt, sein Wunsch- und Wahnbild, der Hort seiner

[42] ebenda, S. 126
[43] Ich werde mich im Verlauf meiner Arbeit wiederholt auf feministisches Nachdenken über (männliche/weibliche) Subjektivität beziehen, da meiner Ansicht nach gerade hier Selbst- und Fremdbezüglichkeit weitaus überzeugender aufgearbeitet werden, als in der männlichen Theoriebildung, in der auf diese (Doppel-)Brechung verzichtet wird.
[44] Jochen C. Schütze: *Überlegungen zum Status des Subjekts nach der Moderne*. In: Weimann/ Gumbrecht/ Wagner (Hrsg.*): Postmoderne – Globale Differenz*. S. 319-328.
[45] ebenda, S. 319.
[46] ebenda, S. 320f.
[47] ebenda, S. 321.
[48] ebenda, S. 322.
[49] ebenda, S. 322.
[50] ebenda, S. 322.

möglichen Authentizität (...). Das Subjekt geht mit seinen Grenzen zugrunde. Weder findet es noch die klassischen Lebensentwürfe vor, an die es sich einigermaßen verbindlich halten könnte (...), noch wird sein eigenes Verhalten der Grad eines allgemeinen Maßstabes erlangen, so dass es daran Gewissheit fände. Und es gibt keinen Grund, von der Freiheit zu träumen, die ihm winken würde, wenn es seine Grenzen überschritte. Stattdessen eine Inflation von Existenzgründungsmodellen, die schnellen Erfolg versprechen, und kompensatorische Erlebnisräume, in denen man zwangsläufig verblödet. Die Menschen sind weder *seelisch* auf dem laufenden ihrer *Produktion* – das hatte Günter Anders schon in den fünfziger Jahren behauptet – , noch *sensorisch* in der Lage, sich in ihren *von Erfahrung gereinigten Bilderwelten* zurechtzufinden"[51] (Hervorhebungen von mir, J.K.).

Die von Schütze ins Feld geführten, für das Individuum problematisch gewordenen Momente im Verhältnis von individueller psychischer Disposition und vom Individuum entfremdeter materieller Produktion, wie auch das Verhältnis von sinnlicher Wahrnehmungsfähigkeit und simulierten, virtuellen Bildwelten massenmedialer Produktion konturieren genau den Problemhorizont meines Nachdenkens über die Herausforderungen, denen sich die derzeitigen Konzepte ästhetischen Lernens ausgesetzt sehen. Was sich hier weiterhin deutlich zeigt ist aber auch, dass die im Zusammenhang mit dem – scheinbar unvermeidlichen – 'Tod des Subjekts' formulierten Überlegungen letztlich wieder in den Bereich ästhetischen Denkens und Handelns zielen. Warum dies so ist – ich erinnere hier nur an die zeitgeschichtlich signifikante Position von Adornos „Ästhetischer Theorie", die ebenfalls auf die Krise des (bürgerlichen) Subjekts reagiert, wird später Gegenstand meiner Untersuchung sein.[52]

Die subjekttheoretischen Überlegungen der unterschiedlichen Autoren befassen sich aber nicht nur mit einer verstärkten Hinwendung zu ästhetisch-künstlerischen Fragestellungen – wie wir das aus den hier vorgebrachten Stellungnahmen unschwer erkennen können – sondern die Reflexionen selbst werden nun – schließlich sogar durch einen bewusst bildhaft-metaphorischen, spielerisch-assoziativen und in gewissem Sinne labyrinthisch-kausalen Diskurs, der einen anderen Umgang mit Elementen der Logik, des Wissens und der Rationalität in der eigenen Sprache ankündigt, zu einem holistischen ästhetischen Konzept[53].

Gerd Irrlitz bezeichnet das Konzept neuen Denkens als ein ästhetisches, indem er daran erinnert, dass der Aufbau der modernen Zivilisation eng mit der Ausbildung ganzer Systeme theoretischer Algorithmen in der Arbeitsteilung verbunden war (und mehr denn je verbunden ist), so „dass die kritische Reflexion der Moderne und dass die Ausspähungen neuer Lebens- und Verhaltensformen, wenn sie beim unmittelbaren, erlebnishaften Subjekt bleiben und dessen Ansprüche unvermittelt anerkennen wollen, als Kritik rational-technologischer Denkmuster auftreten müssen. Gegen die Zerteilung des Individuums und gegen dessen Tod durch Einfühlung in die Ware wird die alternative Ideologie des Spiels zwischen den differenzierten theoretischen, politischen u.a. Objektivierungsweisen entworfen. Das ist in seinem Kern ein ästhetisches Bewusstsein; doch ohne Schillers ästhetische Erziehung, die durch Kunst Entzweiung übersteigt und heilt (...). Die tiefere kritische Schicht der postmodernen Konzeptionen nimmt die Problematik der Erhebung des Subjekts zum Gesellschaftswesen auf, der Aufhebung der Unmittelbarkeit durch ein autonomes Sub-

[51] ebenda, S. 323.
Wenn ich auch Schützes letzten Anmerkungen zustimme – die es im übrigen in dieser Arbeit weiterhin gerade zu untersuchen gilt – so habe ich doch gegenüber seiner kulturpessimistischen Perspektivierung eine Reihe von Vorbehalten. Die von ihm angesprochenen „korrupten Existenzgründungsmodelle" sind nicht ein originärer Indikator postmodernen Lebens, sondern Residuen bürgerlicher Existenz. Diesbezüglich verweise ich auf die Arbeiten des Sozialwissenschaftlers Ulrich Beck, die eine andere, eine durchaus positive Richtung aufzeigen und überzeugend Gefahren und Chancen der Individualisierung aufarbeiten. Siehe hierzu: Ulrich Beck: *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M. 1986. Ders.*: Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M. 1993. Ders.: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/M. 1995. Ulrich Beck/ Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Riskante Freiheiten – Individualisierung in modernen Gesellschaften*. Frankfurt/M. 1994. Ders. In: Ulrich Beck, Wilhelm Vossenkuhl, Ulf Erdmann Ziegler, Tim Rautert: *eigenes Leben*. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995.
[52] Ich verweise in diesem Zusammenhang auch auf die Arbeiten Jean-François Lyotards und Vilém Flussers, die mir ergiebige Anregungen vermittelt haben und auf deren Positionen zu Kunst und Ästhetik im Denken eines veränderten Subjekt-Begriffs ich später eingehen werde.
[53] Dies meint nicht allein die Überlegungen aktueller Philosophie, sondern auch jene der zeitgenössischen Ästhetik, der Sozialwissenschaften, Physik, Biologie, Informatik, der Neurologie und Computerwissenschaften. Gründe für dieses neue Denken können in dieser Arbeit nur punktuell entwickelt werden.

jekt ohne Geschichtsprozess, ohne Anerkennung der Totalität eines Gesamtprozesses. All das wird in Form ästhetischer Reflexion gedacht."[54]

Vilém Flusser geht in seinen Überlegungen vom 'Subjekt', 'Individuum' und 'Selbst' davon aus, dass alles teilbar sei und somit überhaupt kein Individuum existiere. Wie sich die Atome in noch kleinere Partikel auflösten, so werde alles Mentale in Teilchen zerstückelt, Handlungen in 'Aktome', Entscheidungen in 'Dezideme', Wahrnehmungen in 'Reize', Vorstellungen in 'Pixels' und die Frage, ob man überhaupt am Ende noch auf etwas Teilbares stoße, sei rein metaphysischer Natur. Demzufolge sei der Mensch auch nicht mehr ein Individuum, sondern nichts anderes als eine Streuung von kalkulierbaren Teilchen, und das „berüchtigte Selbst" (Flusser) sei zu denken als ein Knoten, in dem sich verschiedene Felder kreuzten: ökologische mit physikalischen, kulturelle mit psychischen. Entgegen alten Annahmen sei im Individuum kein 'Kern' vorhanden, stattdessen sei alles Schale oder 'Maske', diese hielten schließlich die gestreuten Teilchen zusammen, die sie lediglich „enthalten". So auch sei die Stadt (Flusser zitiert hier Köln) nichts als eine 'Kerbe' in Feldern, in der Masken verteilt werden, denn erst hier entstehe so etwas wie ein 'Selbst' als das „Andere des anderen" und die Stadt werde hier zur „Maskenverleihanstalt"[55].

Nach Flusser ist das 'Selbst' oder 'Ich' als ein abstrakter Punkt zu denken, ein kernloser Knoten, um den sich herum – wie die Schalen einer Zwiebel – jetzt mehr oder weniger konkrete Beziehungen hüllen. Dieses 'Ich' ist Bestandteil eines Netzes zwischenmenschlicher Beziehungen („intersubjektives Relationsfeld"), seine Fäden sind als Informationskanäle zu denken, die Informationen wie Vorstellungen, Gefühle, Absichten und Erkenntnisse nun von Knoten zu Knoten transportieren, wobei dann das stets als provisorisch aufzufassende Verknoten der Fäden von Flusser als „menschliches Subjekt" bezeichnet wird.

Flusser begründet seine Sicht aufs Subjekt mit jenem veränderten Menschenbild, das die Entwicklung in der Psycho- und Existenzanalyse aufgezeigt habe und in den Feldbildern vieler anderer Wissenschaftsbereiche wiederum auftauche, wie z.B. in der Kernphysik, wo der Körper als Verknotung innerhalb der Kräftefelder, in der Molekularbiologie, wo die Phänotypen als Verknotungen von genetischen Informationen und in der Ökologie, wo die Organismen als Verknotungen von Ökosystemen gesehen werden. Für ihn existiert der 'konkrete Mensch' nur als Teil in jeweiligen konkreten Situationen, außerhalb dieser könne nur von gewissen 'Möglichkeiten' gesprochen werden. Die traditionellen Anthropologien mit ihrem 'Selbst' ('Seele/'Geist') redeten „Unsinn", da sie Möglichkeiten „substantiieren" und nur von „Abstraktionen" aus konkrete Tatsachen besprächen. In ihnen – so Flusser – sei überhaupt keine Rede vom 'konkreten Menschen'. Bei der Einsicht, dass das Ich konkret 'da' sei – also als ein Teil einer konkreten Situation – gelte, dass das Ich keine Identifikation mit sich 'selbst', sondern nur in Bezug auf etwas anderes habe.

Nach Flusser begreift sich also das Ich als ein Ich in Beziehung zum anderen und 'Identität' und 'Differenz' implizierten stets einander. Hier werde das 'Ich' zu etwas, wozu 'Du' gesagt werde, gleichsam eine neue erkenntnistheoretische, ethische, politische und ästhetische Kategorie. Was immer das 'Ich' tut oder liebt – so Flusser – werde zu einer Funktion von spezifischen Relationen. Statt eines 'Individuums' – das zeigten schließlich die heutigen wissenschaftlichen Erkenntnisse, dass es kein unteilbares, kein Individuelles gibt – existiert 'nur' ein 'Ich' als Funktion intersubjektiver Relationen: „Es gibt keinen genialen, in Einsamkeit schaffenden Autor, sondern alles Schaffen

[54] Gerd Irrlitz: *Postmoderne-Philosophie, ein ästhetisches Konzept*. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*. Frankfurt/M. 1991, S. 133-166. S. 134f. Es ist Irrlitz' besonderes Verdienst, in der Diskusssion der unterschiedlichen ästhetischen Konzeptionen im Denken des *posthistoire* und der *Postmoderne* auf die kulturpessimistischen Ansätze schon bei Nietzsche – die dann von Spengler über Carl Schmitt, Jünger, Heidegger bis zu Gehlen weiterverfolgt wurden – hingewiesen zu haben, die eine grundsätzlich andere Ausrichtung im postmodernen Denken erfahren und die das „Entfesselte, Rauschhafte von Ästhetisierung des Daseins, von Durchhalten des Daseins nur noch in ästhetischer Emphase" anklingen lassen, lange bevor das Wort postmodern eingeführt wurde (Irrlitz, S. 162). Im Gegensatz zu diesem Denken des kulturpessimistischen *posthistoire* verortet Irrlitz die Wurzeln einer zivilisationskritischen Subjektphilosophie – z.B Lyotards u.a. – , der *philosophie postmoderne*, in der Tradition Montaignes, Agrippas im 16.Jahrh., Rousseaus im 18.Jahrh., Fouriers, Feuerbachs und in jener von Marx' Pariser Manuskripten (1844) im 19.Jahrhundert.

[55] Vilém Flusser: *Nachgeschichten*. Essays, Vorträge, Glossen. Düsseldorf 1990, S. 176ff.

ist Funktion spezifischer 'Felder' (...) 'Ich' ist nicht ein Etwas, sondern ein Wie, nämlich die Art und Weise, wie sich spezifische Möglichkeiten konkretisieren.“[56]

Obgleich von unterschiedlichen Denk-Traditionen ausgehend, kommen die von mir zitierten AutorInnen – einerseits eine kulturpessimistisch-konservative bis reaktionäre Position des posthistoire, andererseits eine gesellschafts- und kulturkritisch-konstruktive Haltung der philosophie postmoderne formulierend – zu ähnlich lautenden Ergebnissen in ihrem Nachdenken über die Rolle und Funktion des spätbürgerlichen Subjekts. Hierbei zeugt Ihre Rede vom 'Tod des Subjekts' – ob bei Heidegger, Foucault, Baudrillard, Lyotard, Habermas oder anderen – von der Tatsache, dass es eine tiefgreifende Veränderung unseres Erkennens und Denkens gibt, die das vermeintliche 'Ende des Subjekts' bewirkt. Aus den unterschiedlichen Darstellungen der AutorInnen heraus zeigt sich als wichtigste Konsequenz jenes neuen Denkens, dass die alte Subjekt-Objekt-Differenz, definiert durch die cartesianische Innen-Außen-Trennung, überwunden werden soll, damit ein anderes, auf die vielfältigen technisch-kulturellen Herausforderungen angemessen reagierendes und agierendes Fühlen, Denken und Handeln – in einer neuen Subjekt-Objekt-Konstellation möglich werden kann. Die zitierten Autoren kommen zu durchaus unterschiedlichen Vorschlägen und Verfahrensweisen, die sie unterscheidet und zu jeweils einer der beiden Richtungen tendieren lässt.

„Dieses neue Denken gehört keinem Subjekt. Es hat auch keine Identität. Es ist kein gegenständliches, objektiviertes oder wissenschaftliches Wissen (...) Es gibt das Innen nicht, außer als Analogon zum Außen, das jedermann öffentlich zugänglich ist.“[57] Natürlich bleibt die Frage, ob wir unbedingt Heideggers Seins-Denken oder Foucaults Struktur-Denken benötigen, um zu erkennen, dass das 'Ich' als einsame Erkenntnisinstanz und Erkenntnissubstanz nicht mehr zu retten ist. Es scheint aber einhellige Meinung zu sein, dass dieses als erste Person singular sich selbst zur Zentralinstanz erklärende, geschichts- und naturmächtige Subjekt nicht mehr den Mittelpunkt wird bilden können, der jetzt vielmehr zwischen den Menschen, zwischen Mensch und Natur, zwischen Mensch und Gott liegen wird.

So also, könnte man meinen, zeigen die von mir zitierten 'Todesmeldungen' bereits neue Perspektiven, und im Angesicht des Todes die Konturen eines neuen, eines anderen Subjekts. Wenn dem so sein sollte, bedeutete dies durchaus die hoffnungsvolle Botschaft, dass wir nicht weiterhin verallgemeinernd vom 'Tod des Subjekts' werden sprechen müssen. Allerdings wird man aber vor einer neuerlichen Idealisierung des Menschen – in welcher Form dieser auch immer erscheinen mag – mit der zwanghaften Fixierung auf ein Bessermachen und auf eine kolonialistische Bekehrung des abgefallenen Sünders verzichten müssen. Gerade dieser Faktor ist als Relikt von Erkenntnisphilosophie und idealistischem Humanismus für den Untergang des alten Subjekts maßgeblich gewesen und verpflichtet uns zu größerer Bescheidenheit im Hinblick auf die Überlegungen zum Subjekt und dem veränderten Menschenbild der Nachmoderne.

Mit Vossenkuhl gehe ich überein, dass der Mensch zwar auch in Zukunft als Subjekt, das denkt, fühlt und handelt, seinen Wunsch nach Identität artikulieren wird. Es stellt sich hier allerdings die Frage, mit welchen neuen Erkenntnisfähigkeiten, auf welchen neuen Wegen sich ein Subjekt – und dessen Identität – wird bilden können und welche Beschaffenheit beide werden haben können?

Hier berührt nun schließlich diese eminent wichtige Frage das Feld (kunst-)pädagogischen Bemühens und Reflektierens, und gerade die Tatsache eines vermehrt sich ästhetisch bzw. sinnlich-ästhetisch-künstlerisch artikulierenden aktuellen Denkens provoziert dann das vertiefte Nachdenken über veränderte, neue subjektorientierte Ansätze in kunstpädagogischen Prozessen. Ja, ich behaupte, das gerade hier, in exemplarisch-paradigmatischer Weise, die größtmöglichen Gelegenheiten, die größtmöglichen Realisierungschancen einer fortlaufenden experimentellen Erprobung veränderter Subjektivität und modifizierter Identität – in genuin ästhetisch-künstlerischen oder kunstnahen Erfahrungen – mit individueller und gesellschaftlicher Signifikanz-Funktion zu finden sein werden.

[56] Flusser: Nachgeschichten. S. 212f.
[57] Wilhelm Vossenkuhl: *Eigenes „Ich“*. Ein Essay über menschliche Identität. In: *eigenes Leben*. S. 214ff.

Ehe ich diese These weiter verifiziere, lässt sich in Bezug auf die von mir vorgebrachten Positionen zeitgenössischen Denkens festhalten, dass seine ProtagonistInnen in ihren Beobachtungen bereits eine Fülle an Reflexionsmaterial – das sich alles auf ein zu veränderndes Bild vom Subjekt bezieht – zusammengetragen haben.[58] Zu entscheidenden Faktoren dieses drängenden Denkens werden meiner Ansicht nach die Auseinandersetzungen um die jeweiligen Relationen des Subjekts zu Sprache und Macht (Derrida, Lyotard, Habermas), zu Sprache und Leib (Lacan, de la Motte), zum Verhältnis von Sexualität und Macht (Foucault), Raum und Zeit (Virilio), zum Verhältnis von Subjekt und massenmedialen, künstlichen Bildwelten (Baudrillard, Lyotard, Flusser) und zu den ästhetisch-künstlerischen Bildproduktionen (Lyotard, Flusser).

Meine Aufgabe wird also im folgenden gerade darin bestehen, die problematischen Aspekte des menschlichen *Leibes*, der *massenmedial* erzeugten *Bilderwelten*, der *ästhetisch-künstlerischen Bilderproduktion* – die Probleme des *Ortes* und jene der *Zeit* – im Verhältnis zum Subjekt für eine Diskussion kunstpädagogischer Theorie und Praxis zu thematisieren und einer kritischen Wertung zu unterziehen.

Erschütterungen

Kritik der Erkenntnis

Wie ich bereits feststellte, ist die Rede vom 'Tod des Subjekts' als ein Reflex tiefgreifender Erschütterungen in den westlichen Gesellschaften zurückzuführen, die einerseits ihre Wurzeln in der jüngeren Vergangenheit haben (das Menetekel Auschwitz ist für Lyotards Argumentation ein Kristallisationspunkt – ähnlich wie bereits davor für Adorno), oder aber in den katastrophischen Ereignissen der Gegenwart, wie in der Reaktorhavarie von Tschernobyl, den Chemiekatastrophen von Seveso und Bophal, den unvorstellbaren Brutalitäten aktueller Kriege, der weltweiten Armut, der weiterhin bestehenden Bedrohung durch atomare, chemische und biologische Waffen usw., die allesamt das Vertrauen des Menschen in die technologischen Fähigkeiten und Möglichkeiten grundlegend irritiert haben.[59]

Flusser verweist darauf, „dass der extreme Rationalismus der neuen technischen Barbarei ins Irrationale umschlägt. Selbstredend hat jeder Humanismus die Aufgabe, das Irrationale zu bekämpfen, auch der neue. Aber in der Gegenwart äußert sich der Irrationalismus als extremer Rationalismus“, und Flusser folgert hieraus: „Die Aufklärung ist über ihr Ziel hinausgeschossen (...) Übrigens behaupten einige, dass er (der neue Humanismus; Anm. J.K.) in gewundenen Zeilen schreibt, um sein Ziel zu treffen. Der neue Humanismus ist gezwungen, aus der Geradlinigkeit des technischen Fortschritts ins Gewundene auszubrechen.“(Flusser, Nachgeschichten, S. 46)

Exponentielles Wachstum[60], Steigerung des Lebensstandards und des Bruttosozialproduktes der westlichen Länder sind nur die Kehrseite einer globalen Energie- und Umweltkrise geworden. Die Auflösung ehemals scheinbar für alle Zeiten festbetonierter Machtbereiche, einschließlich ihres ideologischen Überbaus, gleichzeitige Zunahme an Militanz und Bedrohung seitens fundamentali-

[58] Die von mir zitierten VetreterInnen aktuellen Denkens sind unsystematisch ausgewählt worden. Sie stehen andererseits paradigmatisch für die von ihnen vetretenen Bereiche des Nach-Denkens innerhalb einer ganzen Anzahl unterschiedlicher philosophischer Bewegungen. Die Aufzählung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, wird die Diskussion mittlerweile doch in einer ausufernden Zahl von Publikationen geführt, auf die einzugehen, den Rahmen dieser Arbeit bei weitem sprengen würde. Es kommt mir hier lediglich darauf an, gewissermaßen kaleidoskopartig, die aus verschiedenen Richtungen gestellte Frage nach dem Subjekt – am Ende des 20. Jahrhunderts – in ihrer Multiperspektivität exemplarisch darzustellen.

[59] Ulrich Beck: *Risikogesellschaft*. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt/M. 1986. Beck prägte für diese gesellschaftliche Bewusstseinsstufe den Begriff der „Risikogesellschaft“, die trotz exponentiell gewachsener, technologisch-wissenschaftlicher Rationalität die Gefahren für den Einzelnen und die gesamte Erde eher beschleunigt und hiermit auch das Aufklärungspostulat, seit Descartes unumstößliche Basis der menschlichen Erkenntnisfähigkeit, grundsätzlich relativiert hat. In der „Risikogesellschaft“ hat die Politik eine doppelzüngige Verantwortung gegenüber der Gesellschaft und dem Einzelnen übernommen: Einerseits soll sie ihre Mitglieder schützen, andererseits prolongiert sie durch ihre Entscheidungen die vielfältigen Bedrohungspotentiale des Bürgers.

[60] siehe hierzu: Dennis Meadows: *Die Grenzen des Wachstums*. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972 (The Limits to Growth, New York 1972).

stischer Regime, Massenwanderungs- und -fluchtbewegungen, die vor verschlossenen Staatsgrenzen nicht mehr halt machen und zu Fremdenangst und -Hass im Inneren der „Zitadellengesellschaft“[61] führen, haben die Geographien verändert und nach dem Zusammenbruch der „großen Erzählungen“ einen Flickenteppich restituierten, zwielichtigen nationalen Selbstbestimmungsrechts, mit mafiotischen Strukturen und bürgerkriegsähnlichen Zuständen entstehen lassen.

Die politischen Einwirkungsmöglichkeiten auf die Befriedung von Kriegszonen zeigen im Jugoslawien-Krieg – und anderswo – ihre Grenzen, selbst der Einsatz einer internationalen Streitmacht bewirkt keine Repazifizierung. Die neuen technologischen Herausforderungen der dritten industriellen Revolution, die die Produktion und Rezeption massenmedialer Informationen radikal verändern, aber auch zu grundlegend anderen Kommunikationsbedingungen und -fähigkeiten führen, demonstrieren bereits ihre durchschlagenden Auswirkungen auf die Bereiche der gesellschaftlichen Reproduktion, die Arbeit, die Erziehung und Bildung, die Familie und verändern die (Selbst-)Wahrnehmung des Einzelnen und die der Gesellschaft eminent.

Das Wegbrechen traditionaler Orientierungen und ihrer normativen Bindungen führt zu völlig neuen Lebensmustern und Selbstdefinitionen, die jetzt nicht mehr die Familie, die Gruppe oder die Politik zu leisten imstande sind, sondern allein der Einzelne. Nach dem augenscheinlichen Ende der Klassengesellschaft des Industriezeitalters – dem Verlust gewerkschaftlicher Alleinvertretungsansprüche und der jeweiligen Definition in eine Klasse – ist das Individuum weitaus stärker zur Freiheit der individuellen Wahl verdammt. Die Tendenz zur Individualisierung[62] verlangt in der Situation größter Unsicherheit vom Einzelnen völlig neue soziale und personale Kompetenzen, auf die er/sie in schulischen und außerschulischen (Aus-)Bildungsprozessen immer ungenügender vorbereitet wird.

Aber auch die in der Wissenschaft entwickelten Einsichten in die Grundproblematik des Beobachterstandpunktes, die Relativität aller (wissenschaftlichen) Aussagen und alles scheinbar gesicherten Wissens, schaffen ein völlig neues Selbst-Bild des Menschen. Chaos und Kontingenz, das akausale, labyrinthische, spiralförmige, divergente Denken, lösen mehr und mehr lineare (Text-) Informationssysteme zugunsten bildgenerierender und -konsumierender Informationsverfahren ab und führen zu neuen Formen einer (ästhetischen) visuell-optizistisch ausgelegten Erkenntnisgewinnung und Welt-Wahrnehmung. So sind die vielfältigen Bedrohungen und Herausforderungen, die man alle gar nicht anfügen kann, gegenüber dem sich im Stadium des Übergangs und der Neu-Entwicklung befindlichen Subjekt – als gesellschaftliches, das überindividuell-sozial, bzw. als ideelles Gesellschafts- und Geschichtssubjekt und als einzelnes Individuum anzusehen ist – von großer Tragweite, sowohl für den makro- als auch für den mikrostrukturellen Bereich der Gesellschaft.

Flusser stellt hierzu fest, dass Katastrophen keineswegs Endpunkte des Denkens und Handelns sein müssen, sondern zu allererst Ausgangspunkte für Neues. Er fordert, dass wir – angesichts der beschriebenen Bedrohungen und Herausforderungen eine große Umstellung zu leisten haben, wenn wir nicht „zu Körnern zerrieben werden wollen“. So geht es ihm hier um das Aufgeben jeder Art von Stütze oder Hilfsorientierung. „Wir sind“ – so Flusser (einen Psalm Davids variierend) – „gezwungen, durch das Tal des Schattens, des Todes, ohne jeglichen Stab zu schreiten. Und dies nicht nur, weil wir berechtigtes Misstrauen zu allen Stäben, sondern vor allem, weil wir mindestens ebenso berechtigtes Misstrauen zu uns selbst haben.“[63]

Die Suche nach einer neuen Identität des Menschen – seitdem er, vom Verlust des Glaubens an die Grundbegriffe der gesellschaftlichen und geschichtlichen Existenz getroffen (im Westen wie im Osten), eine Selbst-Krise ungeahnten Ausmaßes durchleidet, die ihm letztlich eine Welt kernloser Dinge als Marginalitäten und im Chaos den Verzicht auf eine zentrierte Vernunft als Wesen der Informationsgesellschaft bereithält, die nicht mehr nur eine Wahrheit kennt, einen Gesichtspunkt

[61] Otto K. Werckmeister: *Zitadellenkultur*. Die schöne Kunst des Untergangs in der Kultur der achtziger Jahre. München, Wien 1989.
[62] Ulrich Beck: *Die Erfindung des Politischen*. Zu einer Theorie reflexiver Modernisierung. Frankfurt/M. 1993.
[63] Vilém Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. Menschwerdung. Bensheim, Düsseldorf 1994. S. 31.

als den richtigen und einen Kern als den identischen ausweist – mag unter anderem ihre Ursachen in jenen Erschütterungen haben, die Freud als die „drei Kränkungen“ bezeichnet: Die erste werde durch den Wechsel vom ptolemäischen zum kopernikanischen Weltbild, und der Einsicht, dass die Erde kein Zentrum im All darstellt, eingeleitet, die zweite durch die von Darwins Evolutionstheorie erzwungene Eingliederung des homo sapiens in die Kette animalischer Arten hervorgerufen und drittens demonstriere schließlich die neue Psychologie des 20.Jahrhunderts – so Freud – gerade die eigentliche Stellung des rational denkenden und aufgeklärten Kopfes in Natur und Gesellschaft, die radikal in Zweifel gezogen wurde und die schließlich durch Nietzsche eine Infragestellung ihrer anthropozentrischen, logozentrischen und moral-zentrischen Weltsicht europäischer Tradition erfahren musste.

So geraten die Dinge schließlich in einen chaotischen Taumel der Transition, der Bifurkation, der Splitterung, Ambiguität, Fluktuation und Marginalität. Es erfolgt eine kontinuierliche Aufgabe der zentralen, universalen Schlüssel 'allgemeiner Theorien', stattdessen werden 'Aura' und 'Peripherie' zu neuen Erkenntnismetaphern. Mittlerweile nun gibt die Archäologie des Todes, des Kindes, der Familie, eines einzigen Dorfes dazu Anlass, jeden Gegenstand zur Grundlage einer wissenschaftlichen Untersuchung werden zu lassen: „Es gibt eine Geschichte des Blicks, eine Geschichte der Lungenkrankheiten, eine Geschichte des Knopfes – Warum auch nicht?“[64]

In diesem Sinne zeigt nun auch die Soziologie polyzentrische Modelle des menschlichen Geistes und Verhaltens. Der soziale Mensch ist als polyvalent zu sehen, keinem Grundsatz unterstehend, und so auch gibt es immer mehrere Mechanismen, die uns wahrnehmen, erleben und handeln lassen, mehrere 'Ichs'.[65]

Man kann durchaus sagen, dass schließlich die Irritationen und Erschütterungen des spätbürgerlichen Subjekts auch daher rühren, dass sein Verhältnis gegenüber der Außen- und Dingwelt sich grundlegend wandelte. Hatte die Neuzeit Vertrauen zur Solidität der dinglichen Welt entwickelt, so ist uns mittlerweile dieses Vertrauen völlig abhanden gekommen. Nicht zuletzt zeigt die gesamte Mathematisierung des Denkens, und dies ist die gesamte Wissenschaft und Technik der Moderne, dass sie eine Art 'Strategie' ist, den Dingen auf den Grund zu kommen, aber – so Flusser – dieser Grund könne nichts anderes sein, als 'metaphorisch'. Er folgert, dass daher der gesamte Fortschrittsglaube, „man könnte durch technische Veränderung der Dinge den Menschen retten (ihn aus seiner Entfremdung erlösen), eigentlich nur eine Variante (Umkodierung) des mittelalterlichen Glaubens ist. Wir können diesen Glauben nicht mehr teilen.“[66]

„Das menschliche Denken ist im Verlauf der Neuzeit immer tiefer in die Dinge vorgedrungen, aber statt auf einen Grund zu stoßen, hat es die Dinge zu Nebelschwaden aufgelöst, die im Nichts schweben. Aber das ist noch nicht das Entscheidende. Während er (der Mensch; Anm. J.K.) sich über die Dinge beugte, hat er sich selbst zu im Nichts schwebenden Nebelschwaden aufgelöst. Dieser gespenstische Vorgang wird beschönigend 'Aufklärung' genannt, wobei man Nebel mit Klarheit verwechselt.“[67]

Flusser konstatiert zwei grundlegende Tendenzen in der Neuzeit, einerseits einen schrittweisen Abbau des Glaubens an die Solidität der Dingwelt, zum anderen aber auch einen schrittweisen Abbau des Glaubens an die Solidität des Subjekts in dieser Dingwelt. Gegenwärtig nun beginnen beide Tendenzen aufeinander zu stoßen, was zu vier Bewegungen führe, die einerseits das „physikalische Weltbild“ (als die Welt der Dinge) betreffen, wo wir eine Streuung von Teilchen zu Teilchen von Teilchen (Quarks) als Symbole numerischen Denkens und eine hieraus resultierende völlige Unsinnlichkeit des physikalischen Weltbildes erleben.

[64] Alexander Jakimovic*: Kulturelle Identität der Kernlosen – Ost und West*. In: Walter Vitt (Hrsg.): *Zentrum und Peripherie*. Köln 1993. S. 13.
[65] Ich verweise hier auf den bedenkenswerten Hinweis Luhmanns, dass das Wort 'Mensch' kein Mensch sei, es nichts gebe, was als Einheit eines Gegenstandes dem Wort entspreche und dass Worte wie Mensch, Person, Seele, Individuum, Subjekt nichts anderes seien als die eine Kommunikation ermöglichenden (kognitiven) Operationen.
[66] Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. S. 11.
[67] ebenda, S. 12.

Zweitens zu einer „neurophysiologischen Tendenz“, bei der ein Verstehen der durch die Körpersinne wahrgenommenen Welt mittels Reizen, Nervenfasern, Prozessierung des Reizes im digitalen 0-1-Schema erfolge und das Wahrgenommene der Welt nichts anderes sei, als eine Projektion der Datenprozessierung ohne ein isoliertes Nervensystem, da dies mit anderen gekoppelt sei und seine Wahrnehmung aus den Wahrnehmungen anderer Nervensysteme prozessiere.

Drittens eine „psychologische Bewegung“, bei der alle psychischen Prozesse, also Wahrnehmungen, Empfindungen, Wünsche, Urteile, Entscheidungen analysiert werden und man zu dem Ergebnis komme, dass alle sogenannten 'bewussten' psychischen Vorgänge (das ist das sogenannte 'Ich') keine definierbare Einheit bilden, stattdessen vielmehr ein Gewebe von 'unbewussten' kollektiven psychischen Vorgängen aufsäßen und hiervon gespeist und gelenkt werden. Dieses Gewebe – so Flusser – reiche weit über das Menschliche hinaus, alles Lebendige umfassend und nach 'unten' sich zerfransend. Das 'Ich' werde in dieser Konstellation als Spitze des sich im Kollektiven auflösenden und von dort aus sich herauskristallisierenden Eisberges, als eine Art „ideologischer Reifikation“ von psychischen Prozessen gesehen, wobei selbst auf 'bewusster' Ebene keine definierbare Identität zustandekomme, stattdessen aber viele intersubjektive Vernetzungen, die einen permanenten Informationsaustausch provozierten. Dieses 'Ich' – so Flusser – sei nichts anderes als eine Art 'Stausee', in den ständig Informationen fließen, die dort verarbeitet, provisorisch gespeichert und dann weitergegeben werden, oder eine Art sich ständig verschiebender Knoten eines intersubjektiven Gewebes, das dem kollektiven 'Unbewussten', psychischen Gewebe aufsitze.

Viertens gibt es schließlich eine „existentielle Tendenz“: Psychologische Untersuchungen zeigten hier, dass die neuzeitlich-cartesianische Erkenntnisproblematik falsch formuliert sei, die davon ausgeht, dass Erkennen ein erkennendes Subjekt voraussetzt und darüber hinaus auch ein zu erkennendes Objekt. Nun zeige sich aber, dass Erkennen ein konkretes Phänomen sei und sich hieraus erst nachträglich Subjekt und Objekt des Erkennens extrapolieren ließen.

Nun haben ja tatsächlich die Beobachtungen in der 'Lebenswelt' gezeigt, das diese ein 'Beziehungsfeld' ist, in dem Erkennen nur eine unter vielen Beziehungen ist, wobei Subjekte und Objekte als abstrakte, 'einzuklammernde Extrapolationen' anzusehen sind, denn bei der Definition eines gegebenen Subjekts zeigt sich, dass das 'Ich' sich nur im Verhältnis zu einem 'Du'-sagenden anderen identifizieren kann, wobei diese Relation reversibel-dialogisch zwischen 'Ich' und 'Du' als dialogischen Polen abläuft. Deshalb auch lautet Flussers Konseqenz aus dieser neuen Erkenntnis: Ein 'harter Kern' des Ich (ein 'Selbst', eine 'Seele') ist ein logisches und existentielles Unding.

Geht man von Flussers Prämissen aus – und viele andere Denker der Moderne und Nachmoderne scheinen dies in ihren, hier vorgetragenen Äußerungen zu bestätigen – , so kann man heute durchaus davon sprechen, dass das neuzeitliche Denken zur Auflösung der Dinge und zur Zerbröckelung dieses Denkens geführt hat. Insofern ist das Unternehmen 'Neuzeit' ein mörderisches bzw. selbstmörderisches Unterfangen. Der von Nietzsche erstmalig prophezeite, später dann von Barthes, Foucault, Baudrillard u.a. bestätigte 'Tod Gottes' führt schließlich auch zum 'Tod der Wissenschaft' und zum 'Sterben des Humanismus'. Das numerische Denken fasst hingegen den Menschen und die Welt als punktuelle, mosaikartige Strukturen, es ist vom Zersetzen und Zusammensetzen geprägt, es wird gleichzeitig Herr über das buchstäbliche Denken, das den Menschen immer noch linear und prozessual als eine Art 'Geschehen' denkt, gleichzeitig auch beherrscht es die Dingwelt weitaus besser, auch wenn es keine zur ausgedehnten Welt adäquate Struktur anbieten kann. So wird die gegenwärtige Dingwelt in lauter Felder von Relationen zersetzt.

Dass in diesem Denken aber durchaus Möglichkeiten vorhanden sind, Zukunftsprojektionen alternativer Welt- und Menschenbilder zu entwerfen, entwickelt Flusser in seinen Überlegungen „Vom Subjekt zum Projekt – Menschwerdung“ (1994) vor allem vor einem neuen Hintergrund des projektiv-schöpferisch, ästhetisch-künstlerisch denkenden, empfindenden und handelnden Menschen.

„Gegenwärtig sind die meisten von uns von den Auflösungssymptomen beeindruckt. Alles um uns herum – Umwelt, Gesellschaft, Bewusstsein – und damit alles in uns – Werte, Bedeutungen, Entscheidungen – ist dabei zu zerfallen. Aber es gibt ebenso viele Symptome für ein beginnendes

Projizieren von Alternativen. Eine neue, post-humanistische, 'post-moderne' Anthropologie befindet sich im Entstehen! Nachdem wir uns als ein Nichts im Nichts aufgeklärt haben – als Knoten vernetzter Relationen, die nichts verbindet – , können wir überhaupt erst beginnen, dieses Nichts zu verneinen. Eine derartige negative Anthropologie ('Neganthropologie') ist nicht etwa nur eine theoretische philosophische Sicht (ein negativer Glaube), sondern vor allem eine Praxis."[68]

Es ist festzuhalten, dass das aktuelle Denken die generalisierende Abstraktion eines homogenen, überindividuellen System-Subjekts, als sich selbst verwirklichendes, logozentrisches Einheits-Subjekt der Emanzipation (auch in Form totalitärer Herrschaft) ablehnt, da weder der ökonomisch-politische Liberalismus noch auch die verschiedenen Marxismen das Emanzipationsversprechen gegenüber der gesamten Menschheit – als aufklärerisch-universalistische Forderung – eingelöst haben. Insofern bezeichnet Lyotard das 'moderne Subjekt' als einen Versager, das die „menschliche Geschichte als allgemeine Geschichte der Emanzipation nicht mehr glaubwürdig" mache[69].

Andererseits verfolgt aber auch Lyotard das Ziel einer Neubestimmung des alten geschichtsmächtigen Subjekts, obschon er eingesteht, dass wir zwar zur Partikularität verdammt seien, andererseits dennoch „den Status des Wir, die Frage nach dem Subjekt" auszuarbeiten hätten, und dabei „sowohl der Wiedereinführung des modernen Subjekts ohne jede Revision als auch seiner parodistischen und zynischen Wiederholung (der Tyrannei)" entkommen müssten.[70]

In diesen scheinbar paradoxen Formulierungen Lyotards schwingt dennoch so etwas wie ein Hoffnungsmoment mit, ähnlich wie wir dies im übrigen auch bei Beck antreffen (und selbst noch bei Flusser), der einer reflexiv gewordenen Moderne einen „seiner selbst innegewordenen Skeptizismus" als eine „Lebensform des menschlichen Maßes" anheim stellt.

Beck fragt: „Vielleicht ist der Irrtum, der nach- und nachgewiesen wird, die einzige Art, uns zur Vernunft zu bringen? Vielleicht ist der Skeptizismus, angereichert mit Ironie, Selbstdistanz und der sprachlich erlebten und konservierten Verwechslung der Epochen und Biografien, die existentielle Form, in der die Moderne die größenwahnsinnigen Überhebungen der Industrieepoche abstreift? Vielleicht weist der selbstbewusste Zweifel den Weg in eine andere, eben auf Kleinheit, Selbstdesillusionierung gegründete Moderne? Vielleicht überwindet der reflektierte Skeptizismus, der auf der Höhe seiner Zeit lebt und argumentiert, den arroganten Technikglauben des Industrialismus und begründet die Toleranz und Neugierde gegenüber der Andersheit der anderen? (…) Könnte diese Utopie des fragenden und tragenden Zweifels einen Grund, einen Grundgedanken bilden für eine Ethik eines nachindustriellen und radikalisiert modernen Identitäts- und Gesellschaftsvertrages?"[71]

Für Beck könnte eine Art 'Gemeinsinn' ('common sense') der reflexiven und auch der ökologisch sensibilisierten Moderne als eine Art „gemeinsinnigen Skeptizismus" ('common scepticism') eine durchaus doppelte Wirkung evozieren, indem er nach außen, gegenüber den alten und neuen Absolutionen, ungemein „bissig" und „rücksichtslos", nach innen aber „klein und gelenkig Nester subversiver Behaglichkeit" ausbildete.[72] Und auf das Beispiel der Künste verweisend, merkt Beck an: „Nein, die Zerstörung der alten Großillusionen ist kein Verlust, sondern eine Notwendigkeit, um die Weiten der Kleinheit, die Wonnen des Relativismus, der Vieldeutbarkeit, der mehreren Ichs, der bejahten Triebe (die sich früher unter dem Regime des einen Groß-Ichs duckten) zu entdecken. (...) Im Zerbrechen von Identität, Ich, Wahrheit, Wirklichkeit zerspringen auch die Hand- und Seelenschellen, mit denen die Menschen im Auftrag fremder Mächte sich selbst gebunden und geschunden haben. Es wird etwas von der quirligen Lebendigkeit spürbar, die die Landstreicherexistenz, die Donquichotterie den aufgeblasenen Ich-Tyrannen der bürgerlichen oder den Selbstdarstellungshelden der nachbürgerlichen Welt voraus haben – mindestens in der Literatur. Der Skeptiker, Ironiker, das sich selbst versteckende Viel-Ich, die Puppen- und Schmetterlingsexistenz, die

[68] Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. S. 18.
[69] Jean-François Lyotard: *Postmoderne für Kinder*. Briefe aus den Jahren 1982-1985. Wien 1987.
[70] Ebenda, S. 38.
[71] Beck: *Erfindung des Politischen*. S. 250f.
[72] ebenda, S. 251.

ausschlüpft und umschlüpft, die selbst nichts, das aber besser und begründeter weiß als alle anderen – das Faszinosum, das diese Art charakterloser Charakter auf den Theaterbühnen (auf die real existierenden Nach-Hamlets im Parkett) ausübt, zeigt an, dass hier ein Sternfunken des Selbstbildes sichtbar wird.“[73]

Auch Flusser – soviel kann hier gesagt werden – ist bemüht, ähnlich wie Becks sich seiner selbst innewerdender Skeptizismus als „Lebensform des menschlichen Maßes“ auf den „Vorrang des Menschlichen“ hinzuweisen.[74] Sein „neuer Humanismus“ will nicht leugnen wollen, dass sich ganz unterschiedliche Größenordnungen einander überlagern und ineinander greifen. Dennoch gilt, dass für jede dieser Größenordnungen eine auch für sie typische Erkenntnistheorie, Ethik und Ästhetik entwickelt wird. Es ist endlich anzuerkennen, „dass trotz der grauen Zonen Abgründe zwischen den Größenordnungen klaffen. So ist es ein Unfug, die Geometrie des sinnlich Wahrnehmbaren auf die astronomische Größenordnung oder das kausale Denken auf die Größenordnung der Atomteilchen anzuwenden. Die Spezifität einer jeden Größenordnung müsste den neuen Humanismus befähigen, auf den Vorrang der menschlichen hinzuweisen. Eine ptolemäische Gegenrevolution ist geboten.“[75]

Was ist also schließlich von der Todesdiagnose der VertreterInnen aktuellen Denkens gegenüber dem Subjekt zu halten? Wie ich bisher zeigen wollte, ist der Rede vom 'Tod des Subjekts' – mit allen daran haftenden Implikationen – nicht zu trauen, ist diese radikale und ultimative Nachricht doch schließlich auf ihren Gehalt hin zu untersuchen und in ihren vielfältigen Dimensionen auszuleuchten, um einen vorschnellen, kulturpessimistischen Sieg derjenigen, die immer schon zeigen wollten, dass es mit dem Menschen nicht weither ist – und er deshalb Führung und Gängelung braucht – vereiteln zu können. Natürlich steht das 'Todesurteil' in einer durchaus ambivalenten Tradition, die ja nun auch gerade in den unterschiedlichen Formationen eines posthistoire und einer philosophie postmoderne ausgetragen werden, dennoch aber – und dies ist für meine Auseinandersetzung um Fragen der Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen von Bedeutung – zeigen die differenten Ansätze einer Kritik der Moderne – sofern sie sich nicht nur mit der These von der Verkommenheit unserer Zivilisation begnügen – auch diskussionswürdige Neu-Formulierungen, Neu-Bildungen von Subjektivität, 'Selbst', 'Ich', 'Individuum', die es für die weitere Diskussion zu berücksichtigen gilt.

Eindeutig ist davor zu warnen, die Suche nach den neuen Formationen des Subjekts in Zeiten heftiger Umorientierungen, Unsicherheiten und größer gewordener Unübersichtlichkeiten in der hochkomplexen nachindustriellen Gesellschaft mit heilsversprechenden, okkultistisch-spiritualistischen, irrationalen und esoterischen Praktiken – die ja bereits von einer prosperierenden Selbsterfahrungs-Industrie versorgt und unterhalten wird – zu verwechseln.

Dies schließt aber nicht aus, die ausgetretenen Pfade eines heißgelaufenen aufklärerischen Rationalismus und die hierauf basierende Welt-Wahrnehmung wieder zu verlassen, um endlich das abseitige, sprach- und bilderlose, verdrängte, verachtete, beängstigende und verdunkelte Terrain zu sondieren. Dies schließt ebenfalls nicht eine kritische Überprüfung der neu formulierten Subjekt-Vorstellungen aus, die auf ihre jeweiligen reformierenden Gehalte – für eine neue Kunstpädagogik – hin zu untersuchen sind.

Weisen Beck und Flusser auf die Hypertrophierung bzw. Mikrologisierung des neuzeitlichen Subjekts hin – dies scheint ein tatsächlicher Widerspruch zu sein – so sind sie sich doch in der Grundtendenz ihrer Analysen einig: Dass dem Menschen als gesellschaftliches und geschichtliches Subjekt eine Mitten-Position zukommt, also eine ver-mittelnde Position, sei es im Beziehungsfeld oder im fluktuierenden Netzwerk intersubjektiver Kommunikation, dass man jedoch Abschied zu nehmen hat von der Überheblichkeit eines gottgleichen, geschichts- und erkenntnismächtigen, tran-

[73] ebenda, S. 251f.
[74] Flusser: *Nachgeschichten*. S. 45.
[75] ebenda, S. 45.

szendenten Subjekts, um es vor der drohenden Auslöschung im atomisierenden Selbst-Zersetzungsprozess zu bewahren.

Ob sich diese Einsichten und Notwendigkeiten überhaupt noch realisieren lassen – denkt man an die entfesselten Schubkräfte und Eigendynamiken aus dem Ruder laufender, zunehmend intransparenter und unkontrollierbarer werdender technischer Entwicklungen – darf zurecht bezweifelt werden. Die Gelegenheit zur Neubestimmung des Subjekts sind andererseits in der Geschichte niemals so zahlreich gewesen wie heute, dies schließt auch das gestiegene Gefährdungspotential dieser Schöpfungsmöglichkeiten mit ein, und nichts bietet Gewähr und letzte Sicherheit, der Hypertrophierung bzw. Mikrologisierung des Subjekts entkommen zu können.

Die hier angesprochene Problematik tangiert selbstverständlich auch den Bereich politischer Willensbildung und gesellschaftlicher Verantwortung. Er berührt – da wir es in Bildungs- und Erziehungsprozessen noch immer mit Subjekten zu tun haben, trotz aller Verdinglichungs- und Versachlichungstendenzen – vor allem den Bereich pädagogischer Arbeit und Verantwortung, entwickelt sich Subjekt-Bildung doch in einem immer stärkeren Maße vor allem im schulischen Bereich, dem Kinder und Jugendliche über relativ lange Zeiträume und in einer für ihre Entwicklung entscheidenden Lebensphase anvertraut sind.

Die pädagogischen Bemühungen in Schule und Hochschule wären jedoch grundweg überfordert, wollte man ihnen das ganze Aufgabenfeld politischer Perspektivierung und familiärer Erziehungsverantwortung allein übertragen. Schließlich sind die außerschulischen Erziehungs- und Bildungseinflüsse durch peergroup, massen- und freizeitkulturelle Partizipationsangebote – wie hochgradig konsumorientiert und entfremdet sie auch immer sein mögen – ein entscheidender weiterer Faktor, dessen bewusste oder unterschwellige Erziehungskräfte nicht unterschätzt werden dürfen.

Wider bessere Einsicht[76] versuchen konservative Kräfte gerade in diesen Tagen die Bildungsanteile in Schule und Hochschule weiter zu dezimieren, um in den Curricula die Erziehungsfunktionen – in der Rückkehr zu den 'alten', 'klassischen' 'deutschen' Tugenden von Gestern und Vorgestern – weitaus stärker verankern zu wollen. Auch dies ist eine (hilflose) Reaktion, der gestiegenen Komplexität, Unsicherheit und Individualisierung mit Schein-Sicherheiten und einer überkommenen Moralität Herr werden zu wollen, um das alte, erkenntnismächtige Subjekt nochmals zu revitalisieren.

Subjekt und Selbstreferenz

Beobachter zweiter Ordnung

Die hypostasierte, reflexiv gewordene Moderne (Beck) zeigt in ihrem Nach-Denken bzw. Über-Denken der Formation des bürgerlichen Subjekts ein Höchstmaß an kritischer Selbstreflexion. Die

[76] Dieter Frey, Professor für Wirtschaftspsychologie an der Münchner Luwig-Maximilians-Universität warnt in seinem Artikel: „Der Weg aus der Krise führt durch Neuland – Ein Zurück zu den klassischen deutschen Tugenden kann nicht das Rezept für die Zukunft sein“ (Süddeutsche Zeitung, vom 7.3.1994. S.20) vor einer Rückkehr zu den „klassischen Pflicht- und Akzeptanzwerten, – den soften Kulturtechniken – nämlich Fleiß, Bescheidenheit, Selbstbeherrschung, Enthaltsamkeit, Gehorsam usw....: „Wer diese Rückkehr bewusst oder unbewusst als Allheilmittel fordert, hat nichts, aber auch gar nichts verstanden. (...) Genau diese Werte, die zurückgewünscht werden, sind letztlich mitverantwortlich dafür gewesen, dass es zu dieser Strukturkrise gekommen ist. Entscheidungsträger von Politik, Wirtschaft und Gesellschaft (einschließlich und vor allem auch der Universitäten) haben es nicht verstanden, die veränderten Realitäten wahrzunehmen, Systeme zu öffnen, sich neuen Entwicklungen anzupassen, rechtzeitig umzustrukturieren (...).Gefordert ist in unserem Lande nicht die Rückkehr zu alten Tugenden, sondern die Zuwendung zu ganz neuen Tugenden, nämlich Kreativität, Spontaneität, Risikofreudigkeit und Querdenken; gleichzeitig aber auch Einfühlungsvermögen in die Perspektive des anderen, zuhören können und sich selbst zurückstellen können.“ Frey fordert das Entwickeln und Praktizieren „ganz neuer Kulturen“, wie „Problemlösekultur“, „Lernkultur“, „eine Kreativkultur bzw. eine schöpferische Chaos-Kultur“, „Positive Fehlerkultur“, „Positive Streitkultur“, „Partizipationskultur“, „Mitgestaltungsmöglichkeiten in Gesellschaft, am Arbeits- und Studienplatz“, „ein Höchstmaß an Transparenz und Informiertheit“ und schließlich eine neue „Verantwortungskultur“ für ein weitaus größeres Maß an selbstständigem Mitdenken und Mithandeln.

Grundrisse einer neuen Denkart provozieren hierbei vor allem eine Suche nach „Verfahren einer das/sich selbst verändernden Selbstreferenz.“[77]

Die 'Krise des Subjekts' oder die pathetisch-metaphorische Formel vom 'Tod des Subjekts' künden letztlich von einer Verschiebung dieser menschlichen Selbstreferenz innerhalb einer erkenntnistheoretischen Reflexionsgeschichte der Autoreflexion, über die Einführung der einfachen Beobachter-Position erster Ordnung des frühneuzeitlichen Subjekts zur Beobachtungsfähigkeit der eigenen Autoreflexivität – die das Vertrauen der Menschen in die eigene Fähigkeit zur Welterkenntnis nahezu sprunghaft ins beinahe unendliche steigern half – , bis hin zur Einführung eines Beobachters zweiter Ordnung – bedingt durch Freuds Triebbegriff, der die durch die Ausblendung des menschlichen Körpers erkaufte Weltexentrizität des Subjekts gegen 1900 in eine tiefe Selbst-Krise stürzte und Husserl zu der Einsicht führte, dass Welterkenntnis nicht in den Bedingungen der Erkenntnis einer 'Welt der Dinge', sondern aufgrund der Konstitution des menschlichen Bewusstseins sich vollzieht und der schließlich zeigte, dass man nicht sehen kann, was man nicht sehen kann. Hier auch endet die Geschichte einer Annahme von Proportionalität zwischen menschlicher Selbstreferenz und Fremdreferenz, aufgrund der Behauptung, dass mehr Selbsterkenntnis automatisch auch zu immer mehr Fremderkenntnis führe. Freuds Bemühen um eine große Steigerung der Proportionalität von Selbst- und Fremdreferenz konnte hier nicht weiterhelfen.

Es mag also durchaus sein, „dass das Subjekt starb, als es zu einem Beobachter zweiter Ordnung wurde“[78] Gumbrecht verweist darauf, dass wir gerade heute erfahren, dass einem gesteigerten erkenntnistheoretischen Komplexitätsgewinn – durch die Einführung des Beobachters zweiter Ordnung – „keinesfalls eine Verbesserung unserer erkenntnispraktischen Lage entspricht“.[79]

Dies meint nichts anderes, als dass sich unser 'Erfahrungswissen' als höchst vorläufig erweist und die Folgen der Anwendung unseres Wissens sich niemals ganz vorauswissen lassen. So ist wohl der 'Tod des Subjekts' nichts als eine Erwartungsdämpfung, gesteigerte Selbstreferenz könnte automatisch in eine Steigerung des Weltwissens einmünden. Die Wandlung des Subjekts zum Beobachter zweiter Ordnung impliziert nicht nur seinen 'Tod', sondern ist – paradoxerweise – zugleich auch eine Steigerung seiner Subjektivität, wenn der Subjektivitätsbegriff an die Intensität der Selbstreferenz gebunden ist.

Diese hier vorgebrachten Überlegungen gilt es für die kunstpädagogischen Bemühungen um eine Steigerung der Selbstreferenz in ästhetisch-künstlerischen (Bildungs-) Prozessen produktiv zu nutzen, machen sie doch einsichtig, dass eine Steigerung des Selbstbezuge durchaus mit dem 'Tod des Subjekts' wird leben können müssen. Hierbei könnte sich gerade das ästhetisch-künstlerische Lernen als ein besonders geeignetes Bezugsfeld neuen Denkens und Handelns erweisen, das in den jeweiligen künstlerischen Prozessen und Materialisierungen einen erprobenden Handlungsspielraum für die verschütteten Aspekte und neuen Herausforderungen an das nachmoderne Subjekt und dessen neue Vielgestaltigkeiten entdeckte.

Demnach gilt es also im weiteren zu entwickeln, was der 'Tod des Subjekts' bzw. was eine Steigerung von Subjektivität und Selbstbezüglichkeit für die jetzigen und zukünftigen Subjekte – als Adressaten von kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen (LehrerInnen und SchülerInnen gleichermaßen) – bedeutet? Was bewirkt ein verändertes (Selbst-)Bild des Lehrer- und des Schüler-Subjekts im Hinblick auf die materialen, inhaltlichen und strukturalen Gestaltungen derartiger Prozesse? Was bewirkt dann aber auch ein anderer Umgang mit dem Wissen, mit der Kognition, mit Erkenntnis für das Subjekt als Teilnehmer jener Lehr- Lernsituationen? Welche Konsequenzen muss ein verändertes Subjekt-, Identitäts- und Selbst-Verständnis für die Inhalte kunstpädagogischer Prozesse haben? Und implizieren veränderte Inhalte dann nicht wiederum auch ein chancenreich-glückhaft veränderbares Selbst-Bild? Die Frage stellt sich, inwiefern gerade das ästhetisch-

[77] Benno Wagner: *Diskurs-Effekt: Subjekt-Affekt*. Eine Erinnerung. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – globale Differenz*. S. 334-339; S. 338.
[78] Hans Ulrich Gumbrecht: *Tod des Subjekts als Ekstase der Subjektivität*. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.*): Postmoderne – Globale Differenz*. S. 310.
[79] ebenda, S. 310.

künstlerische Handeln – bezogen auf eine zeitgenössische Kunstproduktion und -reflexion (die ja das originäre Bezugsfeld kunstpädagogischer Lehr- Lernsituationen ist – auch wenn dies innerhalb der Kunstpädagogik längst noch keine gesicherte Erkenntnis zu sein scheint) für kunstpädagogische Vermittlungsprozesse wichtige Parameter beisteuern kann, die zu einer Veränderung und Steigerung von Selbst- und Fremd-Wahrnehmung führen, die meiner Ansicht nach in diesen künstlerischen Reflektions- und Produktionsprozessen beispielhaft vorliegen und eine andere, eine veränderte Rationalität paradigmatisch einleiten könnten?

Konstituierte sich das 'neuzeitliche Subjekt' durch jene Differenz, die es als Grenze zwischen sich und 'der Welt' zog, indem es derselben den menschlichen Körper zuschlug – da es sich ja als ein geistiges Subjekt definierte – , so verschloss es die Augen vor dem Sachverhalt, dass es schließlich doch Teil der Welt war, die es jetzt aber galt mit höchster 'Objektivität' beherrschen zu wollen. Das Vertrauen des zur Eigenbeobachtung fähigen Subjekts in die eigene Fähigkeit zur Welterkenntnis entwickelte sich ins Grenzenlose. Diese Hypertrophierung des Fremdreferenz-Anspruchs durch Absicherung der Selbstreferenz führte zur Annahme, Selbstreferenzsteigerung impliziere stets automatisch auch eine Fremdreferenzintensivierung. Dass dem nicht so ist, zeigt die Entwicklung und der Einbezug des Gedankens, dass jene unmögliche Grenzziehung zwischen Subjekt und Welt überhaupt erst neuzeitliches Wissen und neuzeitliche Wissensproduktion ermöglichten.

Wie ich erwähnte, scheint seit Freud und Husserl die Proportionalität zwischen Innen- und Außenwelt-Erkenntnis ins Trudeln geraten zu sein. Wenn Kausalität zwischen Fremd- und Selbstreferenz also nicht besteht, so heißt dies jedoch nicht, auf die Anstrengungen bei der Entwicklung einer gesteigerten Selbstreferenz überhaupt zu verzichten, gestattet sie uns doch überhaupt erst einmal, einen intensivierten (Selbst-)Zugang zu verdrängten, verschütteten und tabuisierten Aspekten des spätbürgerlichen Subjekts und seiner bisherigen Subjektivität zu gewinnen.

Dies gilt umso mehr für schulische und außerschulische pädagogisch initiierte Identitätsbildungsprozesse bei Kindern und Jugendlichen. Andererseits ist auch der Selbstbezug zur eigenen Person nicht durchweg problemlos, wie ich an andere Stelle näher ausgeführt habe. Es könnte sich in diesem Zusammenhang erweisen, dass ein Oszillieren zwischen Selbst- und Fremdreferenz das Kennzeichen veränderter kunstpädagogischer Erfahrungen sein wird.

Meine bisherigen Ausführungen zeigen allerdings auch, dass Autoreflexivität, Selbst, Ich, Subjekt und Individuum keine schlicht wertfreien Begriffe sind, sondern 'Bedeutungsträger', die erkenntnistheoretischen, individual- und gesellschaftsgeschichtlichen Wandlungen unterworfen sind. Insofern befasst sich meine Untersuchung mit eben jenen Veränderungen, von denen die hier zitierten AutorInnen sprechen, und sie wird die Reaktionen der zeitgenössischen modernen und nachmodernen Künste, der Pädagogik und vor allem jene der kunstpädagogischen Theoriebildung und Praxis hierauf kritisch befragen. Sie wird sich aber gerade mit den Subjekten selbst auseinander zu setzen haben, um den Abstand zwischen abstrakten erkenntnistheoretischen Überlegungen und der Lebens- und Unterrichtspraxis zu verringern, um schließlich das Subjekt in sein Recht auf Mit-Denken, Mit-Sprache, Mit-Empfinden und Mit-Handeln zu setzen. Dies meint, dass ein – wie auch immer zu beschreibendes – Subjekt der schulische und außerschulische Interaktionspartner sein und bleiben muss!

Gerade jene Protagonisten machten es sich allzu bequem, ihre gesteigerte Ignoranz hinsichtlich der subjektiven Bedürfnisse der Adressaten von Bildungs- und Erziehungsprozessen mit jener Pathosformel nachträglich legitimieren zu wollen und auf die Tatsache, dass sie es mit real-existierenden, wahrnehmenden, fühlenden, denkenden und handelnden Menschen aus Fleisch und Blut und nicht mit programmierbaren Computern oder einer pflegeleichten kognitiven Hard- und Software zu tun haben, stattdessen mit einer abermaligen Intensivierung funktionalistischer, technizistischer und operationalisierbarer Lehr-Lern-Simulationen zu reagieren, um auf diese Weise hartnäckig an der Beschleunigung des Krisenszenarios weiter zu wirken.

So kommt es meiner Ansicht nach darauf an, das empirische Schüler (Lehrer-) Subjekt in seinen lebenspraktischen Bezügen, in seiner Alltagswelt unter alltagsphänomenologischen, lebensweltli-

chen Gesichtspunkten, mit ihren gewachsenen Chancen und Gefahren, zu begreifen. Insofern ist hier also erst einmal eine Art 'Bestandsaufnahme' zu machen und mit Daniel Bell danach zu fragen, was für Menschen auf dem „Schlachtfeld der modernen Kultur“[80] überhaupt agieren? Weiterhin ist danach zu fragen, wie in der Nachmoderne 'Ohnmacht', 'Entfremdung', 'Verarmung' und 'Verdinglichung' der Individuen mit gleichzeitig existierenden vielfältigen neuen Möglichkeiten der 'Wiederaneignung', des 'Widerstandes' und der 'Ermächtigung' einhergehen und wie das spätbürgerliche Subjekt auf diesen paradoxalen Status überhaupt reagiert?[81]

Die vereinzelte Gegenwart

Das Subjekt zwischen 'Erweiterung' und 'Enteignung'

Sind vornehmlich die jungen Menschen in ihrer ganzen Vitalität und Wahrnehmungsfähigkeit „unwiderruflich geschwächte und verarmte Zombies, die von den Suggestionen einer prosperierenden Konsumkultur in Beschlag genommen und vom Zeichen-Chaos der Medienwelt paralysiert werden? Oder handelt es sich gar um individuierte Personen, die die Fesseln sozialer Konventionen abgestreift haben und die sich nun souverän in einem Universum der unbegrenzten Möglichkeiten orientieren können?“[82]

Ist es vielleicht sogar müßig, angesichts der ungebrochen fortschreitenden Modernisierung, sich überhaupt einer (selbst-)kritischen, eindeutigen oder apologetischen Stellungnahme zu enthalten? Oder erfordert die gestiegene Komplexität der nach-modernen Gesellschaft nicht gerade das Finden und Einnehmen einer eigenen, selbst-bewussten Position? Es ist zunächst sicherlich wohl die Sensibilität dahingehend zu verfeinern, darauf zu achten, da stimme ich mit Kuhlmann überein, „wo sich neue Durch- und Ausblicke ergeben, wo der Handlungsradius der Individuen eine Ausdehnung erfährt; und wo, umgekehrt, die Sicht verstellt, die Wahrnehmung eingeschränkt und damit auch die Möglichkeit beschnitten wird, die Freiheitschancen, die die Moderne eröffnet, in reelle Freiheitsgewinne umzusetzen.“[83]

Heutiges Nachdenken über das Verhältnis der menschlichen Subjekte zu sich selbst, zueinander und zu ihrer Umwelt beinhaltet – wie schon gesagt – das Neu-Thematisieren und Ausloten der Beziehungsverhältnisse dieser Subjekte zu Sprache und Macht, Leib und Seele, Sexualität, Raum und Zeit, Bild und Zeichen. Hatten Walter Benjamin und Theodor W. Adorno in ihrer Einschätzung massenkultureller bzw. massenkünstlerischer Bewegungen (Fotografie, Film, Musik) ganz unterschiedliche Positionen eingenommen – Benjamin erblickte in den neuen künstlerischen (Re-)Produktionstechniken Möglichkeiten einer 'Erweiterung' der sinnlich-kognitiven Fähigkeiten des Rezipienten, Adorno hingegen sah die Gefahr einer 'Enteignung' menschlicher Wahrnehmungs- und Erkenntnisleistungen – so gehen auch die Autoren einer aktuellen Kultur- und Zeitdiagnostik durchaus von diesen gegensätzlichen Positionen aus.

Allerdings – so stellt Kuhlmann fest – dominierten hier die Szenarien der 'Enteignung' die kultur- und zivilisationstheoretische Debatte (zumindest quantitativ): „Von zahlreichen Autoren wird – unter mehr oder minder starken lebensphilosophischen Vorzeichen – der fortgeschrittenen Zivilisation vorgehalten, dass sie die rationalen und instrumentellen Fähigkeiten der Menschen privilegiere. Zugleich aber Leiblichkeit, Gefühle und Phantasie unterdrücke. Die Moderne erscheint als Sieg der kontrollierenden und kalkulierenden Kapazitäten über die körperliche und emotionale Spontaneität. Mit der Repression rezeptiver Vermögen geht die Aggression gegenüber den naturalen Grundlagen der Existenz einher: Wo die menschlichen Sensorien auf den Eigensinn der 'Umwelt' nicht mehr reagieren und keinen Appell der Natur mehr vernehmen, da kapselt sich eine

[80] Daniel Bell: *Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*. Frankfurt/M., New York 1991, S. 202.
[81] Anthony Giddens: *Modernity and Self-Identity*. Self and Society in late Modern Age. Cambridge, Massachusetts, Oxford 1991.
[82] Andreas Kuhlmann (Hrsg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frankfurt/M. 1994, S. 26.
[83] ebenda, S. 27.

souverän und selbstgenügsam gewordene Rationalität ein und unterwirft alles, was sie nicht selbst ist, ihren Schemata.“[84]

Hinzu tritt ein Nachdenken über die 'Verkehrsformen' der Gegenwart, über die entwickelte Geldwirtschaft, die arbeitsteilige Produktion, das Großstadtleben, den weltumspannenden Warenaustausch, die Telekommunikation, über Möglichkeiten und Notwendigkeiten permanenten Orts- und Rollenwechsels von Personen als „Tatbestände, die sowohl die Gestalt der Weltwahrnehmung wie die daraus resultierenden psychischen Dispositionen prägen.“[85]

Dass alle diese von Kuhlmann thematisierten Bereiche in meiner Arbeit nur schlaglichtartig und punktuell aufscheinen können, erzwingt meine Konzeption. Dennoch soll der Versuch unternommen werden jene 'Tatbestände' vor dem Hintergrund ästhetisch-künstlerischer und kunstpädagogischer Erfahrungsfelder zu bewerten, ohne hieraus bereits eine neue Theorie ableiten zu wollen. Wenn es denn zutrifft, dass der moderne Geld- und der Großstadtverkehr eine formierende Macht auf das Individuum und dessen gesamte Wirklichkeitserfahrungen ausübt, seine Persönlichkeitsbildung prägt – also die Weltwahrnehmung und die Entwicklung ganz spezifischer subjektiver Reaktionsweisen – so lässt sich mit Simmel durchaus vom Auseinanderbrechen dieser 'zweiseitigen Medaille' sprechen.

Kuhlmann rekurriert auf Simmels „Philosophie des Geldes“ und „Die Großstädte und das Geistesleben“, indem er anmerkt: „Während sich die Wirklichkeit als streng neutralisierte, von allen normsetzenden Kräften entleerte Sphäre darbietet, sind die Individuen vollkommen auf ihre zufälligen und willkürlichen subjektiven Reaktionen zurückgeworfen. Das Band, das eine von inhärenten Qualitäten geprägte Wirklichkeit mit dem Normenbewusstsein der Individuen verknüpfte und sie so erst als in der Außenwelt verankerte 'Persönlichkeiten' stabilisierte, ist zerrissen. Weil die 'objektive Kultur' dem Subjekt inkompatibel wird, weil sie ihm nicht erlaubt, sich selbst in der Außenwelt wiederzuerkennen, deshalb entfesselt sie seine individuelle Willkür. Die Dinge der Außenwelt sind erstens auf den Geldwert reduzierbar und deshalb aller spezifischen Qualitäten enteignet, und sie treten zum anderen als Elemente ausdifferenzierter Sachsphären in Erscheinung. Deshalb kann sich der einzelne nicht mehr nach Maßgabe eigener Präferenzen assimilieren; deshalb sieht er sich auf seine idiosynkratischen, haltlosen, frei flottierenden Gefühlsreaktionen verwiesen. Es ist der 'Mangel an Definitivem im Zentrum der Seele', der einen 'exaggerierten Subjektivismus' ermächtigt, der zugleich aller 'individuellen Kultur' entbehrt. Denn 'Kultur', so wird Simmel nicht müde festzustellen, bemisst sich danach, inwiefern kulturelle Objektivationen dazu taugen, der einzelnen Persönlichkeit zur vollen und harmonischen Entfaltung zu verhelfen. Wo dem Subjekt jedoch alle äußeren und inneren Orientierungsmarken genommen sind und es von einer 'Sensation' zur nächsten taumelt, da hat das bildungshumanistische Persönlichkeitsideal ausgespielt.“[86]

Diese kulturpessimistischen Thesen Simmels lassen sich auch auf die durch den beschleunigten Umsatz an Bildern und Produkten auf fernen Märkten hervorgerufene Veränderung der Alltags-Wahrnehmung des Einzelnen hinsichtlich zeitlicher Dauer und räumlicher Entfernung – auf die 'Zeit-Raum-Kompression' – ausdehnen. Geht ein Verlust an primärer Erfahrung mit dem Tatbestand immer flüchtigerer und vielfältigerer Eindrücke einher, die sich dem einzelnen aufdrängen, so geht sein Gefühl für zeitlichen Zusammenhang und für historische Kontinuität verloren. Die 'flexible Akkumulation' (eine Beschleunigung von Produktion, Distribution und Konsumtion im kapitalistischen Weltverband) und die 'Zeit-Raum-Kompression'[87] sind Erklärungsmodelle von Gegenwarts-Erfahrung, die lediglich noch isolierte, von allem Vorher und Nachher abgespaltene Momente wahrnimmt.

Wenn die Wahrnehmungswelt nicht mehr als kohärenter 'Text' lesbar ist – hierauf verweist Frederic Jameson in seinem Aufsatz „The Cultural Logic of Late Capitalism“, unter Hinweis auf jenen

[84] ebenda, S. 13.
[85] Kuhlmann: *Philosphische Ansichten der Kultur der Moderne*. S. 19.
[86] ebenda, S. 18f.
[87] David Harvey: *The Condition of Postmodernity.* An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Cambridge/Massachusetts, Oxford 1990.

Erfahrungsmodus, den Lacan „schizophren“ nennt, so setzt der Zusammenbruch von Zeitlichkeit plötzlich die Gegenwart von jenen Aktivitäten und Intentionen frei, die sie festlegen und als praktischen Handlungsrahmen bestimmbar machen würden. Die so vereinzelte Gegenwart überwältigt jetzt das Subjekt in einem Anflug plötzlicher Vitalität: „Eine überwältigende Materialität der Wahrnehmung entsteht, die wirkungsvoll die Macht des sprachlich-materiellen oder genauer des buchstäblichen Signifikanten in seiner Vereinzelung in Szene setzt. Diese Anwesenheit von Welt bzw. des materiellen Signifikanten schiebt sich mit erhöhter Intensität vor das Subjekt, das aufgeladen ist mit einer undefinierbaren affektiven Last, die hier negativ als Angst und Realitätsverlust beschrieben wird, jedoch genauso gut als Euphorie, hochfliegende, berauschende und halluzinatorische Intensität gedacht werden kann.“[88] [89]

Diese Beobachtungen von durchaus ambivalenten Verhaltensreaktionen auf Momente der Reizüberflutung des Subjekts lassen sich exemplarisch bei der Rezeption von bestimmten Angeboten der Populärmusik[90] und ihrer jeweiligen inszenatorischen Aufarbeitung für das Fernsehen sammeln.

In Bezug auf die Rezeptionsprobleme des kommerziellen Musikvideos – das mit Abbreviaturen des künstlerischen Experimentalvideos arbeitet und in seinen besten Fällen eigenständige künstlerische Formen entwickelt hat – verweise ich auf die Ausführungen E. Ann Kaplans, die den Fernsehkanal MTV untersuchte und feststellte, dass der endlose Bilderstrom dieses Kanals den zumeist jungen Konsumenten auf Dauer gefangennimmt, der hier unablässig auf Befriedigung hoffe, die ihm jedoch niemals zuteil werde. Dies führt sie darauf zurück, dass der Programmablauf in sich kaum strukturiert sei und da wegen des geringen Grades an identifizierbarer Bedeutung alles regelrecht 'entweicht', was der Zuschauer wahrnimmt, werde ihm die ersehnte 'Erfüllung' niemals zuteil. Unablässige Stimulation der Konsumwünsche trete dann ein, wenn ihn die diffusen Reize nicht losließen.

Insofern werde das Subjekt einerseits 'hypnotisiert' und andererseits 'dezentriert', es verliere den festen, klar definierten Standort in der Welt. Kaplan sieht hier die Gefahr, dass jede Distanz zum sozialen Geschehen, aber auch selbstbewusstes und kritisches Verhalten in dieser Weise verlorengingen. Statt einer oppositionellen Jugendkultur – wie sie noch in den 60er und 70er Jahren in des USA (auch in Deutschland und anderswo) bestand – sieht Kaplan nur noch eine eindimensionale, homogene jugendliche Massenkultur, die von Agenten des Musikbusiness organisiert werde und alle früheren, potentiell subversiven Formen der Rock- und Pop-Musik trivialisiert und ihrer Signifikanz beraubt habe.

Auf der anderen Seite erkennt Kaplan – ähnlich wie Jameson – in dem anspruchsvollen, 'postmodernen' Typus des Pop-Videos durchaus künstlerische und subversiv-politische Möglichkeiten, die dank ihrer innovativen Kraft sich jeder Bedeutung und jedem eindeutigen Sinn entzögen und aufgrund ihrer Subversivität dazu angelegt seien, Grenzen, Dichotomien und Hierarchien des bürgerlichen Werteuniversums zu konterkarieren. Im Gegensatz zu Bell ist die Wissenschaftlerin nicht der Auffassung, dass die Gestaltungsprinzipien künstlerischer Arbeit allein in degenerierter und anämischer Form in die Massenkultur einfließen würden.

Bell hingegen vertritt die Ansicht, dass die künstlerische Avantgarde mit ihrer Veralltäglichung und Kommerzialisierung jede subversive Kraft eingebüßt habe und das anti-bürgerliche, elitäre Prinzip exzessiver Selbstverwirklichung schließlich zum konsumfreudigen Hedonismus der Massen heruntergekommen sei[91], womit er sicherlich recht hat, wenn man sich beispielsweise die Ausstattung mancher Musik-Video-Szenen mit kraftvollen, in ewiger Rotation befindlichen erotisch-

[88] Frederic Jameson: *Postmoderne – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus*. In: A. Huyssen, K.R. Scherpe (Hrsg.)*: Postmoderne, Zeichen eines kulturellen Wandels*. Reinbek 1986, S. 72.
[89] Daniel Bell*: Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*. Frankfurt/M., New York 1991.
[90] siehe hierzu auch: Christian Kracht: *60 Stunden VIVA*. In: SPIEGEL special: *Die Eigensinnigen*. Selbstporträt einer Generation. Hamburg 1994. 11/94, S. 8-18. Kracht zeigt in seiner eindrucksvollen Reportage die eigenen Verhaltensveränderungen, Wahrnehmungsstörungen und Stufen des Selbst-Verlustes durch tagelangen isolierten Konsum von Musikvideos auf. Hierbei kommt er zu ähnlichen Erfahrungen, die auch Jameson beschrieben hat.
[91] Daniel Bell: *Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismus*. Frankfurt/M., New York 1991.

aggressiven Leibern betrachtet, die in verführerisch-glitzernen Dekorationen den Selbstgenuss des entfesselten Selbst feiern.

Dagegen hebt Kaplan gerade auf jene künstlerische Sprache in den besseren MTV-Videos ab, die die Auflösung eines narrativen Zusammenhangs, Außerkraftsetzung des Kausalitätsprinzips, das verwirrende Spiel mit ständig wechselnden Perspektiven, mit dem Bild im Bild, die Konturenlosigkeit und Zersplitterung der Personen, die Zerstörung des Raum-Zeit-Kontinuums, die Collagierung unterschiedlicher künstlerischer Stile und eine ironische Zitatensammlung demonstrierten: „Sowohl die Bilder der hohen wie der niederen Kultur erscheinen im Zeitalter der Raumfahrt und der Computer verbraucht, stereotyp, antiquiert. Man kann die Rockvideos als Versuche ansehen, die alten, toten Bilder neu zu beleben, indem sie diese in neuen Kombinationen aufarbeiten und alte Polaritäten vermeiden. Das mag die einzig Erfolg versprechende Strategie für junge Künstler sein, die darum kämpfen, ihren Platz in der Gesellschaft zu finden und neue Bilder zu schaffen, die repräsentativ sind für die Situation, in der sie sich befinden.“[92]

Jameson wiederum zeigt, dass gerade die Kunstform des Videos besondere Signifikanz für die Gegenwart besitzt und die Auflösung von zeitlicher Kontinuität und von Sinnzusammenhängen besonders deutlich macht. Er vertritt die Ansicht, dass es im Video keine zentralen Zeichen mehr gebe, also auch keine kontinuierlich bedeutungstragenden Ereignisse und Personen. Im Fluss der unablässig fließenden Signale lasse sich kein eindeutiges, einzelnes Zeichen mehr isolieren, sporadischer Bedeutungsaufbau durch zeitweilige Dominanz werde wieder umgeschrieben, der Rezipient könne sich an keinen roten Faden mehr klammern, es gelinge ihm nicht mehr die Konstruktion von Sinn: „Diese Zerlegung (des Zeichens; Anm. J.K.) hebt den Referenten oder die objektive Welt nicht auf, sondern belässt ihnen eine schwache Existenz fern am Horizont, wie ein zum weißen Zwerg geschrumpfter Stern. Doch ihre große Distanz zum Zeichen gestattet diesen nun, eine gewisse Autonomie, eine relativ freischwebende utopische Existenz gegenüber seinen vormaligen Objekten zu erlangen. Diese Autonomie der Kultur, diese Teilautonomie der Sprache ist das Moment der Moderne und des Reiches einer Ästhetik, die die Welt verdoppelt, ohne ganz darin aufzugehen, und dadurch eine gewisse negative oder kritische Kraft gewinnt, zugleich jedoch auch eine gleichsam außerweltliche Nutzlosigkeit.“[93]

Dies mag sicherlich nicht als ein Mangel anzusehen sein, doch Jameson fährt fort, die zersetzende Kraft der Verdinglichung zu beschreiben, die auch hier nicht innehalte, denn auf einer höheren Stufe, „die gewissermaßen durch den Umschlag von Quantität in Qualität gekennzeichnet ist, dringt die Verdinglichung nun in das Zeichen selbst ein und trennt den Signifikanten vom Signifikat. An dieser Stelle verschwindet Referenz und Realität vollständig, und selbst die Bedeutung – das Bedeutete – wird problematisch. Es bleibt dieses reine und zufällige Spiel der Signifikanten, das wir als Postmoderne bezeichnen, das keine monumentalen Werke mehr hervorbringt wie die Moderne, sondern unablässig die Bruchstücke bereits existierender Texte, die Bausteine älterer kultureller und sozialer Produktion, auf neue und überhöhte Weise zusammensetzt: Metabücher, die zu Kannibalen an anderen Büchern werden, Metatexte, die Stücke anderer Texte zusammenfügen – das ist die Logik der Postmoderne schlechthin, die eine ihrer stärksten, originellsten und authentischsten Formen in der neuen Kunst des Experimentalvideos gefunden hat.“[94]

Kaplan folgert aus ihren Beobachtungen und Überlegungen hinsichtlich der Rezeption des Pop-Kanals MTV, dass dieser Sender zu gegensätzlichen Interpretationen und Bewertungen herausfordere, nicht zuletzt deshalb, weil er ein „postmodernes“ Phänomen sei. Aber die Autorin verweist auf die Gefahr einer Formierung des Publikums zur passiven Konsumentenmasse durch jene besonders durchschlagenden ästhetischen Strategien des Werbesenders, der permanent Wünsche erzeuge, diese eben niemals jedoch befriedige und auf diese Weise Abhängigkeiten des Publikums von den Bild-Surrogaten herbeiführe. Andererseits zeigt sie auch eine andere Perspektive bei den künstlerisch anspruchsvollen Videos auf, die in ihrer Spezifik neuer, unkonventioneller Bild-

[92] E. Ann Kaplan: *Rocking around the Clock*. Music Television, Postmodernism, And Consumer Culture. New York, London 1987, S. 47.
[93] Frederic Jameson: *Surrealismus ohne das Unbewusste*. In: Andreas Kuhlmann(Hrsg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne.* Frankfurt/M. 1994, S. 212.
[94] ebenda, S. 212.

sprachlichkeit die Wahrnehmungsroutinen der Zuschauer attackieren und sie hierdurch gerade zu einer aktiven, von einschränkenden Konventionen befreiten Weltaneignung anspornten.

Die hier von mir nur sehr grob skizzierte Debatte um das alltagsphänomenologische Moment der 'rasenden' Bilder und 'freigesetzten' Zeichen zeigt in der angedeuteten Unterschiedlichkeit seiner Bewertung durch die jeweiligen Kommentatoren die ganze Spannbreite und Diskrepanz aktueller massenmedialer Bilderproduktion und die Frage nach einem produktiv-konstruktiven Umgang mit ihnen auf, so dass man an die 'klassische' Kontroverse', die Benjamin und Adorno Mitte der 30er Jahre führten, unweigerlich zurückverwiesen wird.

Ähnliches gilt auch für die weiter vorne erwähnten Aspekte einer (neuen) Betonung der Leiblichkeit, der Psyche, der mit ihnen verknüpften Sprache und Sexualität. Die zu beobachtenden Prozesse einer zunehmenden Ästhetisierung des Alltags, der massenmedialen Kommunikation und Konsumtion sind zugleich Ausfluss und Motor dieser totalisierenden Vereinnahmungen und überformen in oben beschriebener Weise selbstreferentielle Suchbewegungen des Einzelnen, der in ungeahnter Weise die Diskrepanz von 'Enteignung' (Adorno) und 'Erweiterung' (Benjamin) für sich aufzuarbeiten und auszuhalten hat.

An diesem von mir beschriebenen paradigmatisch-signifikanten Beispiel der massenmedialen Alltagskultur einerseits – repräsentiert durch den Kommerzkanal MTV – und den Erfahrungen und Beobachtungen mit künstlerischen Videos andererseits, lassen sich eine Reihe von (vorläufigen) Schlüssen ziehen, die für meine Untersuchung der Frage nach selbstreferentiellen Prozessen jugendlicher und junger Erwachsener in kunstpädagogischen Lehr-Lern-Situationen von Relevanz sind:

Das Alltagsphänomen des unablässigen Bilderstroms ist Resultat spätkapitalistischer Produktions- und Konsumtionsweisen, die global ausgedehnt sind.

Der kommerzielle Bilderstrom auf höchstem technischen Niveau dieser Zeit (Pop-Videos, Werbung, Fernsehen, Film) bedient sich bei seinen künstlerisch-experimentellen 'Vettern'. Deren hohe ästhetisch-künstlerische Standards werden kommerziell assimiliert und schamlos ausgebeutet. Sie sind ein Signifikant für kulturelle und gesellschaftliche Wahrnehmungswechsel (Paradigmenwechsel).

Im kommerziell-ästhetischen Kontext der massenmedialen Produktwerbung und Kommunikation werden die neuen künstlerischen Wahrnehmungsweisen einerseits „enteignet“ (Adorno), indem künstlerisch-subversive und gesellschaftskritische Gegenmodelle Teil hedonistischer Massenkultur und später entwertet werden, andererseits „erweitert“ (Benjamin), indem sie neue Formen der Wahrnehmung aufschließen, zu 'abenteuerlichen' Explorationen werden, eingefahrene Wahrnehmungsweisen attackieren, neue subversive Weltaneignungen produktiv-schöpferisch provozieren und schließlich damit auch Konsumgewohnheiten im kritischen Sinne verändern.

Der Beschleunigungseffekt der Bilder hat hinsichtlich der Konsistenz ihrer Zeichen zur Folge: Verdinglichung durch Zentrifugierung von Zeichen und Referent, der sich von diesem ablöst (erstes Stadium); Zentrifugierung des Zeichens selbst, das eine Trennung von Signifikant und Signifikat erlebt (zweites Stadium); freies Flottieren der Signifikanten in der zentrifugierten 'Nährlösung' (drittes Stadium) und schließlich Neu-Kombination der beschleunigten Teilchen zu neuen Zeichen und Zeichenkombinationen (viertes Stadium) bei Verlust des abgetrennten Referenten ohne neuen Bedeutungsgewinn (fünftes Stadium).

Insgesamt nimmt für den Rezipienten die Komplexität der eigenen Wahrnehmungssituation zu. Er erlebt einen gesteigerten Reiz- und Zeichenaufwand pro Minute durch eine optisch-akustische Dynamisierung. 'Hypnotisierung' und 'Dezentrierung' stellen sich als Wirkungen beim rezipierenden Subjekt ein, wie auch ein Anspornen zur „erhöhten Geistesgegenwart“ (Benjamin).

In den meisten Fällen ist dieser rezipierende Konsument ein Kind bzw. Jugendlicher oder junger Erwachsener, der aus dem Zeichen- und Symbolangebot heraus genötigt ist, seine eigenen Deutungsmuster, Identifikations- und Distanzierungsleistungen zu erbringen.

Weil die (jugendlichen) Subjekte die Welt nicht 'direkt' erfahren, deuten sie diese mit den ihnen zur Verfügung stehenden Deutungsmustern, die sie kulturell vermittelt zur Verfügung gestellt bekommen. Die zwischen die 'objektive' und die 'subjektive' Welt gestellten Monitore sind jene Deutungsmuster, Wertvorstellungen, sozialen Regeln und Normierungen, kurz ein System symbolischer Ordnung, das ihnen Orientierung liefert. Insofern erlebt der einzelne äußere und innere Wirklichkeit immer schon vermittelt, erhellt durch kulturelle Bedeutungen, sein Blick auf die Welt und auf sich selbst ist notwendig immer schon 'Interpretation' und hiermit gefiltert. Dies gilt selbst für seine Gefühle, die er erlebt, und die er durch sich deutet. Dennoch ist sein Welt-Erleben individuell, jedoch stets nach intersubjektiv geteiltem Hindurchgehen durch jene symbolischen Ordnungen. So ist auch der Kommerzkanal MTV, der in seinen anspruchsvolleren Videos die Komplexität der heutigen Gesellschaft – inklusive ihrer zunehmenden optizistischen Ausrichtung – paradigmatisch sinnfällig demonstriert, ein nicht zu unterschätzender (Teil-)Bereich der komplexen und widersprüchlichen Alltagsrealität – also Lebenswelt – des Jugendlichen und wird Teil seiner symbolischen Ordnung, Teil seiner Enkulturation und Identitätsbildungsprozesse.

In einer Gesellschaft, die durch erhöhte Reflexivität, Machbarkeit und Individualisierung – unter gleichzeitigen Wegfall traditionaler Orientierungsmuster – und durch den veränderten Wirtschaftskreislauf zu implizierter Beschleunigung von Produktion und Konsumtion, zu einer erhöhten Funktionabilität, Flexibilität und permanenter Umorientierung zwingt, werden Orientierungsentscheidungen mehr und mehr in das Innere des Subjekts verlagert. Ob es sich hier um eine gewonnene Freiheit oder einen erneuten Zwang handelt, hat allein das Subjekt zu entscheiden. Es allein muss sich darüber klar werden, welche Anschlüsse es herstellt und welche Auswahl es in Bezug auf die Orientierungsmuster für die Gewinnung eigener Identität aus einem riesigen Konsumangebot geistiger und materieller Angebote wählt.

„Plötzlich ist auch mein Weltbild und mein Selbstbild nur eine Möglichkeit unter anderen. Ich muss begründen (für andere und für mich), warum ich wie lebe. Die Moderne erzeugt durch ihre kulturelle Pluralität einen Legitimationsdruck und neue Entscheidungszwänge. Alles könnte anders sein – wie ist das bei mir?“[95]

Der Zusammenbruch alter Orientierungssicherheiten und traditionaler Herkünfte mag nicht immer ein Zugewinn an individueller Freiheit sein, denn Entscheidungskonflikte, Lebensstilwahl und die aus der vermehrten Komplexität resultierenden Enttäuschungen und Ambivalenzen müssen subjektiv verkraftet werden.

Insofern ist der subjektive Innenraum, mit seinen Tagträumen, Bildwelten und inneren Stimmen das neue Konfliktfeld der auszuhaltenden und zu bewältigenden Widersprüche: „Entsprechend ist auch die subjektive Relevanz dieses Innenraums gestiegen, wir können ihn wichtig nehmen, er bekommt einen Realitätsgehalt ganz eigener Art und eigener Bedeutung und ist keineswegs mehr nachbuchstabierendes 'Anhängsel' unserer sozialen Wirklichkeit und ihrer Zwänge. Der innere Spielraum wächst mithin, ohne dass die äußeren Realisierungsmöglichkeiten damit Schritt hielten.“[96]

Die Gefahr einer subtilen Sozialkontrolle ist insofern groß, als das selbst zu steuernde Lebensschicksal ja permanent verändert werden kann, und weitere Lebensbereiche einem enormen Leistungsdruck unterworfen werden, der den Einzelnen ständig an die eigene Verantwortlichkeit erinnert. Außensteuerungen nehmen hiermit unweigerlich zu. Ebenso kann der Jugendliche in seinem Alltagsleben eine gestiegene Vielzahl von nicht-schulischen Weltzugängen finden, denn Schule (und Betrieb) sind jetzt nunmehr eine von vielen zugänglichen Welten.

[95] Thomas Ziehe: *Zeitvergleiche.* Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1991, S 133.
[96] ebenda, S. 121.

Diversifiziert der soziale und kulturelle Prozess alle Lebensbereiche und die jeweiligen Wissensbestände, so ist das Spektrum der zu verarbeitenden Wissens-, Zeichen- und Erfahrungswelten, denen heutige Jugendliche ausgesetzt sind – im Verhältnis zu ihren Großeltern und Eltern – bei weitem größer, und der situativen Attraktivitätskonkurrenz der Wissensangebote nicht zu erliegen, sondern sich um Zusammenhänge und Vertiefungen zu bemühen, bedarf heute eines viel höheren motivationalen Aufwandes.

Die Frage, die sich hier stellt, geht auf Simmels weiter vorn zitierte Zweifel zurück, hinsichtlich der Möglichkeiten einer Kultur, durch ihre jeweiligen kulturellen Objektivationen eine volle Entfaltung der Persönlichkeit garantieren zu können: Besteht nicht – eingedenk der hier von mir zusammengetragenen alltagsphänomenologischen Aspekte jugendlichen Lebens – ein berechtigter Grund zu der Annahme, dass die heutige junge 'Persönlichkeit' trotz eines gestiegenen Angebotes an geistiger, materieller und unterhaltender 'Nahrung', vor dem Hintergrund der beschriebenen sozialen und individuellen Herausforderungen durch eine falsche Ernährungsweise entweder zu krankhafter ‚Fett- oder Magersucht neigt?

Wo – ist zu fragen – stimulieren denn die vielfältigen nachmittäglichen Beschäftigungen ('Freizeitaktivitäten') und die überaus großen Wissensangebote den Appetit und die Neugier, die eigenschöpferischen, produktiven Fähigkeiten des Jugendlichen, wo stimulieren sie seine Phantasie, seine emotiven und affektiven Kräfte – jenseits aller Möglichkeiten, die sich auf rein kognitive Leistungen beziehen – und gewähren einen weniger entfremdeten Selbst-Bezug, als er ihn sowieso schon in der Schule erlebt? Wo denn lassen sich überhaupt tiefergehende, primäre sinnliche Erfahrungen sammeln, wenn bereits die oben von mir beschriebenen symbolischen Orientierungen Entfremdungscharakter haben?

Die Dominanz des immerschon Bekannten, gepaart mit der – von Kaplan gegenüber dem Pop-Sender MTV festgestellten – nie zu befriedigenden Wunschhaltung der passiven jugendlichen Konsumentenmasse, ihre lediglich abstrahierende Verarbeitung der Reiz-, Zeichen-, Wissens- und Erfahrungswelten – ohne hierbei auch nur einmal den Finger krumm machen zu müssen – fordert ihren Preis: Die Einschaltung der Wissens- und Unterhaltungsangebote per Knopfdruck erschwert es, sich subjektiv für eine Vertiefung der Angebote zu entscheiden, schließlich wird der geringste Widerstand gewählt und weitergezappt.[97]

Was wollte man in – dem Subjekt wieder zugewandten – kunstpädagogischen Prozessen an herzustellenden Selbst-Bezügen denn erreichen, wenn das 'hypnotisierte' und 'dezentrierte' Schüler-Subjekt sich nur von einer Entfremdungserfahrung zur nächsten Entfremdungserfahrung bewegen kann? Was wäre andererseits nicht gewonnen, wenn wir endlich die Türen zu anderen, neuen Erfahrungsräumen aufstießen, die bislang eher abseitig und verdunkelt, scheinbar unzugänglich und verboten im großen Gebäude des allmächtigen Wissens, arrogant verachtet und ängstlich gemieden, des Betretens nicht für würdig erachtet wurden? Was wäre andererseits gewonnen, wenn wir nicht einmal wirklich produktiv-schöpferisch auch jene Erfahrungsräume der 'Hypnose' und der 'Dezentrierung' für unsere ästhetisch-künstlerischen, kunstpädagogischen Bemühungen nutzten (um sie nicht den kommerziellen Pop-Kanälen von VIVA und MTV und anderen scheinheiligen Verführern zu überlassen), aber auch jene des Tagtraumes, des Schlafes, der Halluzinationen, des plötzlichen (Blitz-) Einschlags, der Verrückung, der Verzückung, der Angst, der Störung, der Erinnerung, der Trauer, der überschäumenden Freude, des Festes und des Zornes?

Die von mir am paradigmatischen Beispiel der ästhetisch-künstlerischen Ausdrucksform des Videos diskutierte ambivalente Problemlage zeigt sowohl Chancen als auch Gefahren für einen Selbst-Orientierungsprozess des jugendlichen Subjekts. Eine mit der Bildung und Erziehung betraute Kunstpädagogik, die sich dieser Problemlage stellte (und hier deshalb noch lange nicht sich zu einer kritischen Instanz ästhetischer Medienkunde reduzierte), indem sie sich selbstreferentiellen Bezügen des Schülers öffnete, diese unterstützte und provozierte, hätte es mit den Möglichkeiten des Abbaus von Entfremdungsprozessen zu tun, die das aktiv-schöpferische Moment der Pro-

[97] ebenda, S. 145.

duktion von eigener Wahrnehmung und eigenen Sinnhorizonten auf dem lebensgeschichtlichen Hintergrund des jeweiligen Schülers, mit seinen Wunsch nach eigenen Bildern, eigenem Ausdruck, eigenen Geschichten und eigenen Erfahrungen nach allen Kräften förderte. Allerdings hätte sie dies auf der Basis aktueller Wissens- und Bilderproduktion zu tun, die in ihren besten Beispielen sinn-fällige, denk-würdige Wirklichkeitsbilder und Möglichkeitsmodelle höchster Selbst- und Fremdbezüglichkeit erzeugt.

Sie hätte sich dann überhaupt nicht irritieren zu lassen von jener Pathosformel vom 'Tod des Subjekts', das ja – in vielfältiger Weise und unterschiedlicher Ausstattung – auf schöpferischem Wege sich überhaupt erst neu herstellte, und zwar durch die noch ungeahnten Erfahrungsmöglichkeiten künstlerischer oder kunstnaher selbstbezüglicher (und fremdbezüglicher) Phantasietätigkeit. Insofern kommt der zukünftigen Kunstpädagogik eine nicht unwesentliche Zukunfts-Aufgabe zu: Das Fördern und Vertiefen künstlerisch-ästhetischer, praktischer und theoretischer, sinnlicher Wahrnehmungskompetenz des Subjekts. Dass dies nur mit einem erweiterten, neuen Wissen (als Zugang, Umgang, Arbeit, Erfahrung) vom eigenen Leib, von eigener Emotionalität, eigenen Träumen und Ängsten, eigener Sexualität, eigener Sprache und Klugheit, eigenen Bildern und Zeichen geschehen kann, verdankt sich der gegenwärtigen „Krise am Ende unseres Jahrhunderts“, die „auch eine Sinnkrise, eine intellektuelle Krise“ ist.[98] [99]

Ein anderer Wissensbegriff

Entfesselung kreativer Prozesse

Wenn es auch einer Überhebung und Anmaßung der zukünftigen Pädagogik gleichkäme aus einem klumpen Ton das neue Subjekt formen zu wollen, weil die alten Fehler hiermit unter Umständen fortgesetzt werden würden, so hätte sie doch gerade aufgrund ihrer besonderen Nähe zum Material und zum Menschen die besondere Gelegenheit zur Realisierung „unvorstellbarer Auswege und unvorhersehbarer Synthesen“[100] beitragen zu können.

Flusser schlägt angesichts der kulturellen Krise der Nach-Moderne vor, endlich die Dinge zum sprechen zu bringen: „Viele Dinge, an die wir gewöhnt sind, zerbrechen und beginnen unkenntlich zu werden. Dafür tauchen Dinge auf, die wir erst kennenlernen müssen.“[101]

Deshalb plädiert er für eine Phänomenologie als Methode, die Dinge wieder zu Wort kommen zu lassen, um zu verhindern wieder nur ins „Geschwafel“ (Flusser) zu verfallen. Die gegenwärtige Lage ist für Flusser eine Katastrophe, die zeige, dass die Menschheit an einem Punkt angelangt ist, von dem ab die Dinge anders sein werden als vorher: „Wir sind an diesem katastrophalen Punkt angelangt, weil es nicht mehr so weitergehen kann wie bisher. Bislang sind wir von Abstraktion zu immer höherer Abstraktion geschritten: Vom Manipulieren über das Bildermachen und Textschreiben bis zum Kalkulieren. Über den dimensionslosen Punkt (dem Kalkül) hinaus geht es nicht weiter in der gleichen Richtung. Wohl oder übel müssen wir uns umdrehen und wieder zurückgehen aus der Abstraktion ins Konkrete, aus dem Punkt in die Lebenswelt, aus dem Subjektivieren ins Projizieren. Aber ein solcher Weg zurück ist kein Rückfall ins 'Primitive', denn dieses ist rettungslos verloren. Es ist ein Weg in Richtung projizierter Alternativen zum verlorenen 'Primitiven'.“[102]

[98] Einmal ganz abgesehen von den vielfältigen Verhaltens- und Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen, die durch eine medial dominierte Sozialisation hervorgerufen, als Verhaltensauffälligkeiten, vermehrte Aggressivität und Gewaltbereitschaft, mangelhafte körperliche Selbst-Wahrnehmung und eingeschränkte sensu-motorische Fähigkeiten – bis hin zu sozialer Deprivation – zu beklagen sind. Siehe hierzu:
Christoph Fasel, Kathrin Kommerell: *Die Phantasie bleibt auf der Strecke*. Problemkinder der Neunziger. In: *stern*, 18.5.1995, S. 118-124.
[99] Marc Augé: *Die Sinnkrise der Gegenwart*. In: Kuhlmann: *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. S.33.
[100] Roland Barthes: *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M. 1964. (Mythologies. Paris 1957) S. 149.
[101] Flusser: *Menschwerdung*. S. 165.
[102] Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. S. 122.

Flussers Vorschlag eines „Neuen Humanismus“, einer „Aufrichtung des gefallenen Menschen aus seiner Niedertracht und Unterwürfigkeit“ im Sinne der „Menschwerdung“ (im wahrsten Sinne des Wortes) kann nur im Sinne eines „Herauswindens“ aus der Untertänigkeit unter die alte Objekt-Welt, als Subjekte von und unter Objekten geschehen. Als „vormoderne Praxis“ – seit der Renaissance – betrachtet Flusser die Rolle dieses unterwürfig-untertänigen Subjekts, die objektive Welt als unter uns liegenden und uns tragenden, unbelebten Kontext zu „verstehen“.

Die moderne Praxis ist für ihn dadurch gekennzeichnet, dass der Mensch ein Subjekt von Objekten wird, die er gleichzeitig versucht sich untertan zu machen. Dies führe schließlich zu einer Auflösung der Objekte und Subjekte zu Beziehungsfeldern, wobei die Subjekt-Objekt-Beziehung eine „Relation ohne Verbindung“ werde. Gerade die moderne Wissenschaft zeige ja nun, dass das Objekt überhaupt nichts Solides ist, sondern ganz im Gegenteil eine Art „Ausbuchtung einander kreuzender Beziehungsfelder“, also ein „Nichts“. Flusser folgert daraus, dass wir deshalb auch „Subjekte-von-nichts“ sind (als Quadratur des Kreises). Wenn man jetzt aber den Begriff 'Subjekt' aufgebe, dann habe man alle vorangegangenen Erkenntnisse und Werte aufgegeben, also die ganze Geschichte der Menschheit. Die moderne Psychologie und Existenzanalyse (Freud, Husserl) zeigten genau dies: Das alte Subjekt hat keinen harten Kern, es ist kernlos, infolgedessen gebe es auch keine Identifikation mit diesem. Die Konsequenzen dieser Erkenntnis sind für Flusser ein „Sturz ins Bodenlose“, in die „Absurdität“ und eine „verantwortungslose Vermassung“, wobei die Aufgabe des Glaubens an 'Geist', 'Seele' und eine 'individuelle Identität' für ihn einen Verlust von allem bedeutet, was bisher 'menschlich' genannt wurde.

Dennoch – und hier finden wir nun einen perspektivischen Ansatz aus der untergegangenen Dialektik von Subjekt und Objekt – ist diese Erkenntnis-“Katastrophe“ für Flusser nicht der Endpunkt, sondern vor allem ein Ausgangspunkt für Neues. So sieht er zahlreiche Symptome des in seiner Niedertracht (vom Baum) gefallenen Menschen für ein Aufrichten aus subjektiver in eine projektive Einstellung: Wir beugen uns nicht mehr vor oder über etwas, sondern wir beginnen jetzt zu entwerfen.

Flussers spekulativ-metaphorisches Denken richtet seine ganze Hoffnung auf das Entwickeln „neuer Bilder“ einer „Kunst“, die sich schließlich auch mit der „Wissenschaft“ vereine, um beide völlig neu heraustreten zu lassen. Während die alten Bilder ein „Be-Deuten der Dingwelt“ oder das Subjekt dieser Dingwelt zeigten, als „Abbilder“ von etwas, als „Fiktionen“, „Simulationen“ einer abstrahierenden und zurücktretenden Imagination, werden die „neuen Bilder“ „Vorbilder“ sein für etwas, was es gar nicht gibt, aber geben könnte, als Konkretisationen von Möglichkeiten einer konkretisierenden und projizierenden Einbildungskraft. Diese zu leistende Umstellung erfordere schließlich das Aufgeben des bisherigen Wissensbegriffs, der davon ausgeht, dass wir nur wahrnehmen, was wir schon zuvor gewusst haben, was wir schon kennen, da Wahrnehmungen als Komputationen von Reizen nach Modellen anzusehen sind. Wo also kein Modell vorhanden sei, könne auch nicht – so Flusser – komputiert werden.

Wenn also das Wissen dem Wahrnehmen vorausgehe, ergibt sich als Konsequenz, das die ganze Wissenschaft schließlich nichts als ein „methodologischer Irrtum“ sei. Aus diesem Grund muss der Wissensbegriff neu formuliert werden, soll er dem gegenwärtigen Stand entsprechen, der sich so darstellt: Die Wissenschaft sagt uns, dass wir uns jetzt nicht mehr an das Wissen der Wissenschaft halten können, was verschiedenen Reaktionen zur Folge hat: *Zweifel an der Aussage der Wissenschaft; man wird seinen Glauben an die Wissenschaft aufgeben und sich in andere Weisheiten stürzen; eine totale Skepsis und Agnostik und die Aussage wird als Ausgangspunkt für eine neue Wissenschaft akzeptiert, also als ein zu verlassender Ausgangspunkt.*

Flusser entscheidet sich für die letztere Möglichkeit und sieht gerade im Zusammengehen von Kunst und Wissenschaft einen Ausweg aus der intellektuellen Krise, wobei das kunstvolle „Abenteuer des entwerfenden Lebens“ zwar gefährlich, das Verlassen der Wissenschaften als Stützpunkt aber für den Menschen unvermeidlich sei – weil sie es schließlich selbst fordere.

Hierbei werde die gänzlich neue Rolle der Künste gerade die sein, dass ihre Kompetenzen in die Wissenschaft eindringen werden und sie von innen her veränderten, wobei schließlich auch die Künste ihren ursprünglichen Charakter verlören und eine „neue Zivilisation“ begründeten, in der der Mensch nun nicht mehr mit der „Maske als Individuum“ identifiziert werden müsse, sondern allein dank kreativer Ballung überhaupt erst das spezifisch Menschliche aus zwischenmenschlichen Beziehungen projizierte. Flusser ist der Ansicht, dass sich zwar vom 'Tod' der Wissenschaft, Politik, Kunst, Ethik und des menschlichen Subjekts sprechen ließe, aber nur insofern, wie beim Schmetterling vom Tod der Larve. Auch der aufrechte Mensch trete aus dem Subjekt hervor. In der Intersubjektivität seiner Netzwerke werde allererst die Motivation zur Kreativität „für den anderen“ geschaffen, als eine Art neuen 'Träumens'.

Flussers hier von mir in aller Kürze grob umrissene utopische anthropologische Extrem-Visionen, die zu einer durch Bilder hindurch miteinander dialogisierenden Gesellschaft der „Künstler“ und „Spieler“ führen sollen, in der es nicht mehr um die Reproduktion des immer gleichen Angebotes mit der immer gleichen Nachfrage geht, sondern um einen neuen, kollektiven, auf Gegenseitigkeit im demokratisch vernetzten Bildkommunikations-Gewebe basierenden Schaffensprozess, der allein mit ästhetisch-künstlerischen Maßstäben zu bewertende Informationen hervorbringt – und nicht mehr an eine konkret-sinnlich vorgegebene, gefesselte Wahrnehmung und gefesselte kreative Gestaltung gebunden ist – sind in ihrer spekulativen Extrem-Haltung symptomatisch für das riskante Unternehmen einer kulturtheoretischen oder -philosophischen Selbst-Vergewisserung der reflexiv gewordenen Moderne bzw. Nachmoderne.

Was sich hier im philosophischen Nach-Denken der (nach-)modernen Kultur zeigt – und die anderen weiter vorne zitierten Haltungen der AutorInnen lassen sich hier durchaus subsumieren – , ist, dass die ihre soziale und natürliche Umwelt ständig umgestaltenden Menschen der Moderne sich jedes normativen Halts beraubt haben, denn die Selbstreflexion – das zeigt Flusser drastisch – findet jetzt keinen Grund mehr in den ehemals prägenden Instanzen der Natur, der (wissenschaftlichen) Vernunft, der Religion, der sozialen Konventionen und der Geschichte. Im Sinne einer kulturphilosophischen Sondierung versucht man nun zu ermitteln – und wenn dies nur im Selbst-Bezug geht – , was die sozialen Formationen, die in der Moderne einer ständigen Fluktuation und Permutation ausgesetzt sind – z.B. unter den Formationen der neuen Telekommunikation – aus dem Subjekt überhaupt machen. Sie alle fragen, wer denn eigentlich die Subjekte sind und als Agenten der revolutionieren- den Modernisierungsprozesse sich wie zu sich selbst verhalten? Sie fragen nach den Auswirkungen, die eine neue, soziokulturelle Infrastruktur auf das Erleben, auf Wahrnehmungs-, Erkenntnis-, Verhaltens- und Produktionsprozesse der Subjekte haben wird.

Für Flussers utopische Konzeptionen eines projizierenden Künstler-Spielers ist allerdings die Affirmation des unhintergehbaren Schwundes der sinnlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten – also die 'Enteignung' körperlicher Sensorien, geradezu die Voraussetzung einer von ihm euphorisch begrüßten „Erweiterung“, ja „Entfesselung“ der kreativen Prozesse des Menschen. Dies lässt wiederum an Benjamin erinnern[103], bei dem gerade die Zerstörung konventioneller kognitiver und sozialer Ordnungen der Grundbegriff für eine souveräne menschliche Weltaneignung ist. In diesem Sinne sind Flussers atomisierende Bilder zu verstehen, die den Zerfall der physischen Welt in Quanten, der Psyche in Informationsbits und der Gesellschaft in atomisierte Individuen voraussetzen, ehe aus dem vollendeten Chaos heraus eine neue, autonome Selbst- und Weltgestaltung entwickelt werden kann.

Flussers spekulative ästhetische Reflexionen[104], sein bildhaft-konkretes Nach-Denken des Verhältnisses des Subjekts zu den es umgebenden Materialien und von ihm geformten Dingen, die wiederum Formierungen dieses Subjekts durch ihre kulturell-wissenschaftlich-technisch-sozialen Objektivationen rückwirkend auslösen, und die schließlich die (westliche) Kultur insgesamt in jene „intellektuelle Krise“ gestürzt haben, stehen in einer diachronen Kette des Nachdenkens über das

[103] Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit.* In: Ders.: *Gesammelte Schriften*, Bd 1.2. Frankfurt/M. 1980, S. 479-502f.
[104] Flusser: *Nachgeschichten*. S. 180.

ästhetische Verhältnis des Subjekts zu sich selbst und zu seiner Mit-Welt. Bemerkenswert ist bei einer geschichtlichen Betrachtung dieses Nachdenkens, dass stets der festgestellten gesellschaftlich-kulturellen-sozialen Krise letztlich nur noch mit spezifisch ästhetisch-künstlerischer Vernunft beizukommen ist. Wenn sich die gesamtgesellschaftliche Lage auch als schier ausweglos erweist, so ist es immer wieder die auf die besondere Kraft und Rationalität der ästhetisch-künstlerischen Momente und Prozesse projizierte Hoffnung, diese würden den unrettbar verlorenen geschichtlichen und individuellen Subjekten eine neue Lebens-Perspektive aufzeigen können, die das säkularisierte Weiter-Denken über die 'Krise' und den 'Tod' des Subjekts hinaus bestimmt.

Aus diesem Grunde werde ich in meiner Untersuchung der Frage nachgehen, welcher Art denn nun jene zur Hoffnung auf Veränderung offensichtlich immer wieder Anlass gebende künstlerische Rationalität bzw. ästhetische Vernunft ist, die ein so deutliches Gegengewicht zur scheinbar korrumpierten und korrumpierenden Rationalität der Wissenschaft darstellt, welches ihre Mittel und Verfahrensweisen sind und wie sie sich ins Verhältnis zum Subjekt setzt. Dies schließt auch eine Befragung des erkenntnisphilosophischen Verhältnisses von Subjekt und Objekt ein, das in seinen jeweiligen geschichtlichen Ausformungen seit der Neuzeit Selbst- und Fremdwahrnehmungsprozesse so entscheidend prägte.

Das ästhetisch-künstlerische Subjekt als Differential

Überwindung der Punktförmigkeit des Subjekts

Ehe ich der Frage nach dem (ästhetischen) Verhältnis des Subjekts zu den Objekten seiner Umwelt und jener spezifisch künstlerischen Rationalität – exemplarisch behandelt an den Erfahrungen und Erkenntnissen zweier zeitgenössischer Beobachterinnen – nachgehe, ist es notwendig, nochmals in die Geschichte ästhetischer Reflexion zurückzukehren. Dies schon deshalb, da hier maßgebliche Positionen zum Verständnis eines (ästhetischen) Subjekts formuliert werden, die auch das zeitgenössische – vor allem – kultur-, kunstphilosophische und kunstpädagogische Denken und Handeln nicht nur vorbereitet, sondern hierfür auch eine Reihe von Deutungsmustern entwickelt und das Nachdenken über Subjektivität und über Kunst in einen übergreifenden Reflexionsrahmen gespannt und gebündelt haben. Das Anlegen einer diachronen Zeitachse erlaubt, das wechselvolle Verhältnis von (künstlerischem) Individuum und Gesellschaft, Einzelnem und Allgemeinem, Subjekt und Objekt, in den Projektionen und Wunschbildern einer Ästhetik seit Baumgarten nachvollziehbar und bewertbar zu machen. Schließlich wird aus ihr die Beantwortung der Frage ermöglicht, warum das Subjekt – bis zur Stunde seines prophezeiten 'Unterganges' in unseren heutigen Tagen – allein nur als ein ästhetisches, als ein künstlerisches Überlebenschancen haben konnte. Auch zeugt der Rekurs auf die divergierenden Haltungen z.B. Benjamins, Simmels und vor allem Adornos bereits von jenem 'unsichtbaren' geistigen Band zwischen gestern, heute und morgen.

„Dass das Subjekt sich selbst nicht verliert, dass es 'sich fühlt', ist das Ziel der Kunst in einer Gesellschaft geblieben, die ihrer Struktur nach auf das 'sich Fühlen' des Einzelnen keine Rücksicht nehmen kann, sondern die allein den abstrakten, affektfreien Gesetzen des Marktes zu folgen vermag. Insofern ist also die Kunst in der bürgerlichen Gesellschaft der einzige Zufluchtsort, in dem das Subjekt sich bewahren kann.“[105]

Diese Äußerungen Scheibles könnten beinahe schon als eine Antwort auf die Frage dienen, warum stets die Kunst es ist, die in den gesellschaftlichen Krisensituationen (auch in den individuellen) ein letztes Hoffnungsmoment des bürgerlichen Subjekts in Bezug auf dessen eigenes Überleben (im Überleben der bürgerlichen Gesellschaft, in der es lebt) darstellt. Scheibles Einlassungen zeigen die ganze Problematik des Subjekts in der Gesellschaft auf, die den Einzelnen genauso unter das Diktat abstrakt-rationalistischer Produktions- und Erkenntnisprozesse subsummiert hat, wie vor-

[105] Hartmut Scheible: *Wahrheit und Subjekt* – Ästhetik im bürgerlichen Zeitalter. Bern 1984, S. 23.

her schon die Natur, dann die Kultur und ihre warenförmig gemachten Produkte und ihn in ihre atomisierenden- und verdinglichenden Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse einspannt, die Flusser und andere eingehend beschrieben haben. Die Spaltung von Subjekt und alles dominierender, abstrakter Produktionssphäre ist eine Spaltung nicht nur von der Lebenswelt, sondern ihre Grenze verläuft mitten durch den inneren Bereich des bürgerlichen Subjekts, das die Aufgabe einer Selbst-Disziplinierung eigener Affektivität allein zu leisten hat, will es sich nicht in eine aussichtslose existentielle Lage bringen. Diese Grenze markiert so seine Selbst-Spaltung.

In diesem Sinne bewegt die ästhetische Theorie letztlich die Frage, wie sich das einzelne (vereinzelte) Subjekt gegenüber einer sich in Auflösung befindlichen Natur- und Objektwelt überhaupt bewahren – als Subjekt – , weiter bestehen kann, wenn die Natur in miteinander nicht weiter zu verbindende Gesetze, also ins Abstrakte zu zerfallen droht?

„Alles, was wir herstellen" – so Flusser – „muss notwendigerweise, so wie wir selbst, zu wahrscheinlichem Staub zerfallen. Trotzdem: Wenn auch zu letztlichem Scheitern verurteilt, so wie die Weisen und Wissenschaftler, sind wir dennoch fähig, mit unserem eigenen Scheitern zu spielen (...) Wir können uns als Künstler (als Schaffende) provisorisch gegen die geistlosen Sturheiten empören, in welche wir getaucht sind."[106]

In diesem Sinne auch könnten wir die Ruhelosigkeit des ästhetischen Reflexionsprozesses seit Baumgarten und Kant verstehen, es könnte sich das Subjekt gerade, in dem es in seiner Erkenntnis der einzelnen Gesetze immer weiter voranschreitet, die Erkenntnis ihrer Einheit und auch sich selbst versäumen, seitdem im Gefolge der Neubegründung der Naturwissenschaften durch Descartes die Natur aus ihrer Ganzheit von Qualitäten, deren Einheit ja durch eine metaphysische Instanz, Gott, garantiert war, schließlich ins abstrakte Substrat einer Ansammlung bloß quantitativ wirksamer Naturgesetze auseinander zu fallen drohte.

Kant unternimmt einen entscheidenden Schritt in der Entwicklung der bürgerlichen Ästhetik, indem er das ästhetische Urteil vom 'Begehrungsvermögen' abtrennt, und es auf diese Weise sowohl von der objektiven Beschaffenheit als auch von der gesellschaftlichen Funktion unabhängig macht. Hiermit schafft er nicht nur die theoretische Voraussetzung für eine autonome, jenseits religiöser, politischer und moralischer Normen sich begründende Kunst, sondern er stellt vor allem die Kunst selbst in den Dienst des Subjekts. Indem er ja auf eine allgemeine Mitteilbarkeit des Geschmacksurteils von jedermann – als Kennzeichen einer auf den höchsten Stand gebrachten 'Zivilisierung' setzt, erzeugt er andererseits aber auch die Gefahr, die im Verkennen eines subjektübergreifenden gesellschaftlichen Ganzen letzten Endes das ästhetische Geschmacksurteil auf einen geschmäcklerischen 'Kunstgenuss', eine 'Labsal am Schönen' reduzieren könnte. Wenn sich der Grad eines künstlerischen Gelingens danach bemisst, inwiefern sich das rezipierende Subjekt angesichts des Kunstwerkes zu bewahren und zu 'fühlen' vermag, hat dies letztlich zur Konsequenz, dass das Kunstwerk – als sich indifferent gegenüber gesellschaftlichen Themen verhaltend – um so enger im Dienste eines außerkünstlerischen Prinzips steht, dass man als 'Selbsterhaltung' definieren kann.

In entwickelten Gesellschaften – so Scheible – bestehe das Bedürfnis, die Kunst aus dem Wunsch des Subjekts heraus als eine erfolgreiche Selbst-Bestätigung oder Selbst-Behauptung gegenüber einer noch als übermächtig erfahrenen Natur zu funktionalisieren, dies gelte jedoch nicht nur für eine bürgerlich-kapitalistische Epoche, sondern auch schon für die archaische Höhlenmalerei, wo die künstlerisch-kultische Produktion jedoch noch unmittelbarer im Dienst der Selbsterhaltung stehe. Das gelte für Homers Odysseus-Sage wie noch für Ernst Jüngers Okkupations-Schilderungen des eingenommenen Paris, wo jetzt aber jene Prosa mit dem Prinzip der Selbsterhaltung in einer Gesellschaft, die als Organisationsprinzip nur noch den Kampf aller gegen alle kennt, mit der Vernichtung der Gattung zusammenfällt.[107]

[106] Flusser: Nachgeschichten. S. 204.
[107] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 23f.

Geht die Kantische Ästhetik vom bürgerlichen Subjekt aus, das jedes Objekt auf sein Gefühl der Lust und Unlust beziehen kann, als ein glücklich sich entfaltendes Subjekt – nebst seiner Erscheinung als Schönheit in der Kunst – , so wird diese von Baudelaire am Beginn der Moderne gleichsam 'halbiert': Jetzt ist die Schönheit aus dem subjektiv-vergänglichen und dem objektiven Anteil zusammengesetzt, jetzt auch wird Subjektivität nicht mehr als beglückend empfunden, Baudelaire spricht dem vorangeschrittenen bürgerlichen Subjekt diese Souveränität wieder ab, da sie ihm des vor-subjektiven Moments bedarf.

Der Grund mag unter anderem darin liegen, dass zwar in der bürgerlichen Kunst die Subjektivität zum Ausdruck und Bewusstsein ihrer selbst kommt, jedoch mit der Auflösung älterer, geschlossener Weltbilder auch die Möglichkeit zu schwinden scheint, dass sie sich noch zu sinnvollen Formen strukturieren lässt. Baudelaire wehrt sich gegen den Missbrauch des Kunstwerks als Sinnlieferant des „heuchlerischen Lesers", der diesen Missbrauch als Flucht aus einer Realität heraus unternimmt, die nicht mehr als sinnvoll erfahrbar ist. Da der Sinn, der durch die Erfahrung des Kunstwerks gewonnen werden soll, nur noch scheinhaft ist, ist die Realität durch kein subjektives Sinnbedürfnis mehr einholbar. Das Subjekt zeigt sich ab jetzt gespalten. Partizipiert die Kunst zwar einerseits an der Aufklärung, indem sie dem Subjekt zum Ausdruck seiner selbst gegen die vorsubjektiven Bindungen verhilft, so zeigt sie sich gleichzeitig auch als Korrektiv von Aufklärung, indem sie die stets drohende Koppelung von Aufklärung und Sinnverlust im Bewusstsein erhält, denn eigentlich entspringt das Sinnversprechen von Kunst eher dem Gegenteil von Subjektivität, nämlich der Geschlossenheit mythischer Bilder, die von jedem Werk der Kunst allein durch seinen Bildcharakter zitiert werden.

Diese doppelbödige Dialektik durchzieht die Kunst in jeder ihrer Äußerungen, mag sie sich auch noch so anti-künstlerisch gebärden wie nur möglich: Das Sinnversprechen lässt sich nicht so schnell tilgen. „Wenn es zutrifft, dass Sinn eine 'knapper und immer knapper werdende Ressource' ist, dann schließt diese Bemerkung ein, dass Aufklärung 'Sinn' nicht beliebig zu reproduzieren vermag, weil diese ebenso schwer definierbare wie offenkundig notwendige Kategorie offenbar auf vor-aufklärerische, vorrationale Schichten und Deutungsmuster zurückverweist. (...) Dieses regressive Moment mag dazu beigetragen haben, dass die radikalen Werke der Moderne sich gegen Anschaulichkeit und damit gegen den Bildcharakter von Kunst überhaupt spröde machen. Der Inhalt des Werkes mag jedoch noch so 'negativ' sein wie auch immer, ja er mag sogar auf die Zerstörung allen Sinnes hin angelegt sein: Indem im Kunstwerk Elemente gegenüber der empirischen Realität isoliert und in einen neuen Zusammenhang gebracht werden – auch die Darstellung des reinen Zufalls, den das Happening gleichsam experimentell isoliert, stiftet Zusammenhang – , wird Sinn, zumindest negativ, als – wenn auch verneinte – Möglichkeit suggeriert. Insofern weisen noch die Produktionen des sogenannten Fotorealismus, die nur Wiedergabe der Empirie zu sein beanspruchen, allein durch ihren Bildcharakter ein die Wirklichkeit transzendierendes Moment auf. Daher ist bereits in dem einfachsten Vorgang, der Übertragung der Wirklichkeit in ein Bild, die zentrale Problematik der Kunst beschlossen. Denn indem sie auch das Elend ins Bild zu setzen vermag, erhebt sie den Anspruch, es zu überwinden – wenn auch nicht in der Realität, sondern 'nur' dem Anschein nach."[108]

„In einer Gesellschaft, in der Entfremdung der Menschen voneinander und von sich selbst beängstigende Ausmaße angenommen hat, scheint sie (die Kunst; Anm. J.K.) das einzige Mittel zu sein, der Isolation zu entrinnen. Aber weil dieser Schein nicht auf reale Vermittlung mit der Außenwelt, sondern allein auf subjektiver Empfindung aufgebaut ist, ist er Trug. Die Stimmung, die der Ästhetizismus erzeugt, um sich eins mit der Welt zu wähnen, ist eine bloße Illusion, die unmöglich gewordene Vermittlung von Subjekt und Objekt."[109]

Hegels Annahme, die einzelnen Entwicklungsstufen der Kunst zeigten den Stand der Emanzipation der ganzen Gattung an, hielte Adorno entgegen, dass gerade der Rätselcharakter der Kunst darauf verweise, dass die Emanzipation der Gattung misslungen sei. Stattdessen sei sie erneut in

[108] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 18f.
[109] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 310.

eine symbolische Phase getreten ohne jede Perspektive, dass die Gattung je zu sich selbst käme und das Chaos hinter sich ließe. Der Funktionswandel der Kunst, der für den Übergang zur Moderne charakteristisch sein wird, zeichnet sich hier bereits ab: „Darauf zu verweisen, dass die Geschichte sich gerade nicht nach Maßgabe des vernünftigen Begriffs vollzieht, wird künftig immer entschiedener die eigentliche Funktion der Kunst sein.“[110]

Hegel sieht die Aufgabe der Kunst in einer zunehmenden Durchdringung der Außenwelt mittels der menschlichen Subjektivität (als Prinzip künstlerischer Entwicklung). Sie schaffe eine Aufhebung der Entgegensetzung der festgewordenen Subjektivität und Objektivität. Nur die Kunst kann letztlich die Grenzen der bürgerlich geordneten Welt, die 'festgewordenen Grenzen' von Subjekt und Objekt durchbrechen und der Außenwelt ihre spröde Fremdheit nehmen, damit die Menschen sich in der Welt 'zu Hause' fühlen können, „sich im Gegenständlichen nicht Verhalten als zu einem Fremden.“ [111]

Es ist interessant, dass gerade in einer Welt, in der sich immer unverrückbarer gesellschaftliche Institutionen verfestigen und die Gebrauchswerte in einer ziellosen Dynamik des Tauschprinzips untergehen lassen, Kunst immer dringlicher die Aufgabe zugesprochen erhält, Subjektivität mit der Außenwelt zu vermitteln. Die hier zu verzeichnende 'Tragödie' ist aber, dass die am vollkommensten vermittelte Außenwelt dem Menschen dennoch wieder als fremde gegenübertritt.

Für Adorno wiederum ist der ästhetische Schein allein im Kunstwerk – in der 'Rationalität' seiner Konstruktion begriffen, bei ihm verweist er nur immer wieder noch auf sich selbst. Die sich hier anschließende Frage ist, welche Folgen denn nun das Abkoppeln von Schein und Geschichte für die weitere Kunst und ihre Protagonisten haben wird? Fest steht, dass der Fortschritt der geschichtlichen Vernunft zum Ende kommt. Die Kunst kann sich fürderhin nur noch nach den ihr immanenten Gesetzen entwickeln, es gilt: „Gedicht ist Gesetz“ (Hölderlin), und das Gesetz ist der Künstler. Seine Subjektivität ist noch die allein übriggebliebene, einzige Instanz, die diese Gesetze finden kann. Nur noch das (ästhetische) Subjekt stellt sich jetzt seine Objektivität her. Es zeigt sich jetzt, dass die Kunst nicht mehr die festgewordene Grenze zwischen Subjekt und Objekt überwinden kann. Hat nach Hegel die reine Subjektivität (der Romantik) die Tendenz zur Abstraktion, so ist sie hier das Resultat einer gegenstandslosen Malerei, die den Bruch von Subjekt und gegenständlicher Außenwelt anzeigt.

Durch die modernen, quantifizierenden, alle Anschaulichkeit zersetzenden Naturwissenschaften erfolgt jetzt ein tiefgehender Wandlungsprozess des gesamten menschlichen Wahrnehmungsvermögens. Es gibt nun keine alchimistisch-spirituell-esoterischen Oberströmungen mehr, stattdessen müssen wir feststellen, dass der permanente naturwissenschaftliche Fortschritt, im Zeichen Newtons und Descartes, die ästhetischen Qualitäten ihres kosmischen Rückhaltes in der Natur beraubt und sie obendrein gezwungen hat, sich im Subjekt zu verwurzeln, mit dem Resultat der Unanschaulichkeit und Abstraktion der Elementarvorgänge, ihrer diversen Formen, Formursachen und Zielkräfte (im platonisch-aristotelischen Sinne). Schließlich erreichen die Naturwissenschaften eine ganz spezifische Bewusstseinsprägung, die man als 'Blockade' jener unbewussten Verbindungen zu einheitsstiftenden Weltbildern errichtet hat, mit der Tatsache, dass in einer vollendet säkularisierten Welt die Dinge nur noch 'sich selbst' bedeuten.

Es stellt sich hier die Frage, ob es der Kunst gelingen kann, den mit dieser Entwicklung verbundenen Sinnverlust aufzuhalten? Die Zentralperspektive – als Ausdruck, dass das Subjekt als Maß aller Dinge (Gott) die Welt aus seiner Sicht neu ordnen kann, verliert bei Cézanne ihre Verbindlichkeit vollends, was paradigmatische Bedeutung hat.

„Das Subjekt, eingeschüchtert durch das Gefühl metaphysischer Heimatlosigkeit, und, im Gefolge der fortschreitenden Arbeitsteilung, wie der abstrahierenden Naturwissenschaften, in seinen Möglichkeiten, Zusammenhänge durch Anschauung selbst herzustellen, entscheidend eingeschränkt,

[110] ebenda, S. 330.
[111] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 359.

verzweifelt an der Fähigkeit zu autonomer Sinngebung, die das Glück des 'Felix aestheticus' Baumgarten ausgemacht hatte. Es findet jener 'nominalistische' Zerfall von Sinneinheiten statt, den Simmel beschreiben wird, während Lukács durch die Integration des Einzelnen in eine 'Perspektive' auf den Sozialismus ihn gleichsam von 'außen', Adorno von 'innen' her, durch die 'Konstruktion' kleinster, an sich sinnloser Motive zu überwinden versucht."[112]

Wie man sehen kann, ist ein solches Denken über das Verhältnis von Subjekt und Objekt, eingedenk seiner Auflösung in andere Formationen, erst nach dem – von Hegel sicher bereits gefühlten und befürchteten – Durchgang durch den Atomisierungsprozess von 'Innen-' und 'Außenwelt' möglich geworden.[113] Jedes 'Verstehen' wird angesichts des Verlustes des von Hegel formulierten bürgerlichen Geschichtsoptimismus fragwürdig, angesichts der alle Anschaulichkeit weit hinter sich lassenden Erkenntnismethoden der modernen Naturwissenschaften. Gehen die übergeordneten, sinnstiftenden Weltbilder verloren, so tendiert das Kunstwerk zur Selbst-Auflösung in einzelne Bestandteile, und nach dem Zerfall der übergreifenden metaphysisch vermittelten Weltbilder führt die fortschreitende Mikroanalyse von immer kleineren Sinneinheiten letztlich auch zur Auflösung des Individuums.

Auf der Basis von Kants transzendentalem Subjekt, das nicht die vorgegebenen Ordnungen der Welt nachvollzieht, soll das „methodische Subjekt" Simmels die nominalistische Zerrüttung aller Sinneinheiten auffangen und Sinn in die Geschichte hineinprojizieren (siehe hierzu Flusser), was einer gewaltsamen Überanstrengung des kantischen transzendentalen Subjekts – im Sinne einer gewaltsamen Konstruktion – nahe kommt. Bei Simmel wird nun das Leben zentraler Begriff, es soll die „vereinzelten Formen" aus ihrer sozialen Isolationen befreien. Insofern läuft die aufkommende Lebensphilosophie – als legitimer Impuls des Protestes gegen die gewaltsame subsummierende Kraft des Begriffs – auf die Entmächtigung des Begriffs und der Vernunft überhaupt hinaus. Geht Kant von der Idee des 'sensus communis' – dem gemeinschaftlichen Sinn, der in allen Subjekten vorhanden ist – , dem die Verbindlichkeit des Geschmacksurteils zugrunde liegen muss – aus, so haben bei Simmel alle kulturellen Objektivationen jetzt überhaupt keinen gemeinschaftlichen Produzenten mehr, damit entfällt hinsichtlich des ästhetischen Urteils der verbindliche Wahrheitsanspruch. Dies wird jetzt Ausdruck einer tiefen Dissoziation der bürgerlichen Gesellschaft zu Beginn des 20. Jahrhunderts. In Bezug auf das Verhältnis von Gebrauchs- und Tauschwert behauptet Simmel, dass die Gebrauchswerte im entfalteten Kapitalismus immer schneller verfielen, was dazu führe, dass alle Gegenstände auf ihren Tauschwert reduziert würden. Auch Kunstwerke gerieten in den Sog dieser Dynamik, sie allein hätten aber noch die Möglichkeit eines durch den Tauschakt noch nicht ausgehöhlten Bebrauchswertes. Statt des „interesselosen Wohlgefallens" (Kant), statt eines „Gewährenlassens der Gegenstände als in sich freie und unendliche" (Hegel) entsteht die typische, problematische Lage des modernen Menschen: Das Gefühl, von einer Unzahl von Kulturelementen umgeben zu sein, die für ihn nicht bedeutungslos sind, aber im tiefsten Grunde auch nicht bedeutungsvoll; die als Masse etwas erdrückendes haben, weil er nicht alles einzelne innerlich assimilieren, es aber auch nicht einfach ablehnen kann, da es sozusagen potentiell in die Sphäre seiner kulturellen Entwicklung gehört."[114]

Die wichtigste Triebkraft in der bürgerlichen Ästhetik seit Mitte des 18. Jahrhunderts, seit Baumgarten, Kant, Moritz, Hegel ist das Bemühen, das Subjekt als Ort in der Gesellschaft auszuweisen, die ihrer Struktur nach (im Gegensatz zu ihrem Selbstverständnis) auf das Subjekt überhaupt keine Rücksicht nehmen kann. Gilt für Hegel noch die Forderung, dass die Kunst dem Menschen dazu verhelfen soll, sich in der Welt „zu Hause" zu fühlen, so ist bei Simmel alle Kontinuität abgebrochen. Die Kunst trägt jetzt eher noch zur Entfremdung des Menschen von der Welt bei, da der Gebrauchswert vom Tauschwert aufgezehrt wird und das Subjekt zwischen beiden gar nicht mehr unterscheiden kann, denn der Tauschwert hat jetzt auch die letzten Reservate unterwandert.

[112] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 366.
[113] Flusser: Vorderhand. S. 258ff. In: Ders.: *Vom Subjekt zum Projekt*. Düsseldorf 1994.
[114] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 387ff.

Auch bei Simmel artikuliert sich das Leitproblem einer Tradition bürgerlicher Ästhetik mit der Frage: Wie kann sich das Individuum gegenüber einer Übermacht der Gesellschaft behaupten? Die Versöhnung durch Kultur ist für ihn gescheitert, stattdessen entwickelt sich die ästhetische Theorie als kritische Theorie, und die Kunst wird als Gegensatz (keine Opposition) zur Gesellschaft definiert. Sie soll aber die Versöhnung mit der Gesellschaft bringen und deshalb auch in ihr integriert bleiben. In Simmels Theorie werden die Dinge als zerfallende wahrgenommen, da sie ihrer realen Existenz und Eigenart verlustig gehen, zugleich aber als „fest wie ein Denkmal"(Kafka) erscheinen, weil sie durch das Tauschprinzip auf einen Typus reduziert werden, der für immer unabänderlich erscheint. Durch das Tauschprinzip ergibt sich jetzt eine Umkehrung der Pole von Dynamik und Statik: Der Gebrauchswert (als scheinbar Festes) verfällt ohne Rest, der Tauschwert (als dynamisches Prinzip) wird jetzt durch seinen universalen Charakter zum 'ruhenden Pol'. Schließlich bewirkt die Dynamik des Kapitalismus die Abschaffung des Festen, da sie selbst an dessen Stelle tritt.

„Dann liegt es nahe, abgeleitete Unmittelbarkeit, die gleichsam sekundäre Festigkeit der Dinge, nun wieder als Bedingung einer möglichen Erneuerung, einer Gewinnung der Wirklichkeit zu interpretieren."[115] Eine paradoxe Situation entsteht, in der zwar das Einzelne im Kunstwerk entwertet wird, andererseits erhält nun jedes beliebige Einzelne potentiell des ganzen Sinn als innerästhetische Parallele zur Dialektik von Statik und Dynamik, Festem und Losem, bewirkt durch das universale Tauschprinzip. Simmels historischer und soziologischer Nominalismus bildet hierfür die Voraussetzung, in einem Moment, da im Zuge wirtschaftlicher Konzentrationsprozesse die Grundüberzeugung in Zweifel gezogen wird, dass alles Geschehen nur auf Aktivität, Risikobereitschaft, Entschlusskraft des Einzelnen basiere. Stattdessen kommen jetzt Fragen nach den beinahe vergessenen 'Grenzen' und dem Problem des Todes in den Vordergrund.

Was hier zum Ausdruck kommt, ist, dass auch in der sozialen Realität die Krise das Wesen eines Systems wird, das als schicksalhaft und unausweichlich, zufällig und sinnlos erfahren wird, da sich das Subjekt weder in der Geschichte noch in der Gattungsentwicklung wiedererkennt: „Aus geradliniger Bahn des Fortschritts der Vernunft ist ein Labyrinth der Entfremdung geworden. Angesichts dieser Konstellation ist Erkenntnis, wie Husserl, dessen Einfluss auf Lukács hier unübersehbar ist, folgert, nur noch als Phänomenologie, als ahistorische Wesensschau möglich. Sie ohne weiteres als 'rückschrittlich' zu bezeichnen und gegen sie den historisch ausgerichteten Verstehensbegriff Diltheyscher Prägung auszuspielen, ist zumindest insofern fragwürdig, als gerade die scheinbar ahistorische Wesensschau, die nur in plötzlich hereinbrechenden Augenblicken des 'Wunders' möglich ist, die Wirklichkeitserfahrung der Zeit vor dem ersten Weltkrieg, einer Epoche des voll entfalteten Kapitalismus, authentisch wiedergibt."[116]

Der Kapitalismus stellt die Ausrichtung einer dienenden Funktion der Rationalität auf ein vorgeordnetes Absolutes (Gott) fundamental in Frage, auf diese Weise erfasst eine formale Rationalität – aus den Naturwissenschaften herkommend – die gesellschaftliche Totalität. Was nun nicht mehr quantifizierbar ist, verschwindet aus der Wahrnehmung. Dies mag ein Grund sein für das Entstehen der modernen Ästhetik im 18. Jahrhundert: Im Zeitalter einer nicht mehr auf Absolutes ausgerichteten Rationalität sind es allein die Kunstwerke, in denen die Qualitäten der Dinge überdauern. Um sie herum werden die Gebrauchswerte irrational, allein die Kunstwerke sind noch nicht vom quantifizierenden Kalkulationsprinzip erfasst.

Lukács vertritt die feste Ansicht, dass trotz aller Verdinglichungsmomente ein unzerstörbarer Kern im Individuum zurückbleibe – zwar verkümmere die Seele, aber nicht das menschliche Wesen – , der die revolutionäre Substanz einer neuen Praxis werden könne. Ähnliches finden wir in Simmels Bild vom „Torhüter des Innerlichsten" – dem Geld – , das zwar die Dinge und die Beziehungen der Menschen untereinander unaufhaltsam entqualifiziere, diesen aber andererseits Unabhängigkeit verschaffe, indem es ihnen zum unanzweifelbaren und unangreifbaren Besitz werde.

[115] ebenda, S. 394.
[116] ebenda, S. 417f.

Gegen die These vom Kern wendet Adorno ein, dass es nunmehr überhaupt kein unzerstörbares Reservat mehr gebe, wo die Gebrauchswerte (in Gestalt 'richtiger' Bedürfnisse) überdauerten. Stattdessen setze sich die verdinglichende Struktur der Gesellschaft bis ins Innerste der Subjekte durch, bis in die scheinbar individuellsten Regungen hinein und zerstöre hiermit jeden Kern an Freiheits-Potential. Für Adorno kann allein die Kunst über diesen Verblendungszusammenhang hinausweisen. In ihr treten – so Adorno – die Auswirkungen gesellschaftlicher Totalität auf das Subjekt ohne ideologische Verschleierungen objektiv hervor. So rekurriert seine Ästhetik auf die mikrologischen Erfahrungen der Werke, während bei Lukács das 'Perspektivische', das Allgemeine, absoluten Vorrang findet.

„Tatsächlich scheint im Bewusstsein der Künstler seit der Jahrhundertmitte des 19. Jahrhunderts der Fortschritt der Produktivkräfte nicht mehr zugleich als gesellschaftlicher Fortschritt sich darzustellen.“[117]

So zeigt sich am Beginn der künstlerischen Moderne, dass ihre Arbeit eine kompromisslose Absage an die eigene Epoche ist und die Hoffnung schwindet, irgendwie noch in Übereinstimmung mit den Zeitläufen zu sein und mit der eigenen Arbeit zum Fortschritt beizutragen. Lukács gelingt überhaupt keine Reflexion des Zusammenhangs zwischen dem Stand der Produktivkräfte und den künstlerischen Techniken. Sein Bedürfnis nach einer überschaubaren Welt begrüßt – im Namen der 'Perspektive' – noch das allerschlechteste Produkt des 'sozialistischen Realismus' freudig. So auch begreift er nicht Ernst Machs Einlassungen (gegenüber Lenin), dass es nicht die Existenz einer objektiven Realität gebe, da sie sich allein nur im Subjekt herstelle und deshalb auch – je nach Augenblick und Stimmung – völlig verschiedene Inhalte habe, auch nicht die Konsequenz der Machschen Theorie, die jedem zielgerichteten, an objektiven Klassengegensätzen orientierten politischen Handeln den Boden entzieht.

Meine weitgehend an Scheibles kritischen Ausführungen orientiere Erörterung des ästhetischen Verhältnisses von Subjekt und Objekt, Einzelnem und Allgemeinem anhand der Darstellung der geschichtlichen Veränderungsprozesse im (subjekt-) philosophischen Denken seit der Aufklärung, hat die Absicht, die jeweilige Selbst-Reflexion des Subjekts im Verhältnis zu seiner natürlichen, geschichtlichen und gesellschaftlichen Außenwelt im Kontext der Veränderung der Produktions- und Konsumtionsverhältnisse zu sehen. Deshalb will ich am Ende dieser sehr knappen Darstellung für den Zusammenhang wichtiger Positionen (Kant, Hegel, Simmel, Lukác) auf einige Aspekte in Adornos Ästhetischer Theorie eingehen, die sich gerade mit der Frage nach dem Überleben des (künstlerischen) Subjekts in seiner Abarbeitung an gesellschaftlicher (und natürlicher) Objektivität auseinandersetzen, und ihre Auswirkungen auf aktuelles Reflektieren der Subjekt-Kategorie (im Sinne von 'Identität') – bis hin zu Lyotard – zeigen, der sich in der Entwicklung seiner Einschätzungen des postmodernen (ästhetischen) Subjekts stets auf Adorno bezogen hat. Hier sollen also einige Kategorien aus Adornos Ästhetischer Theorie herausgeschält werden, die ich gerade für das aktuelle Denken um eine Selbst- und Fremdbezüglichkeit des (ästhetischen) Subjekts für maßgeblich halte.

Adornos Reflexionen gehen davon aus, dass allein das Kunstwerk noch die Kraft hat – im fortgeschrittenen gesellschaftlichen Prozess der Entfremdung von Subjekt und Objekt – , die 'Kälte' von Herrschaft deutlich zu machen und damit dem Subjekt zum Ausdruck zu verhelfen. Insofern hat die Theorie der Gesellschaft jetzt in kunsttheoretische Reflexion überzugehen – ohne allerdings Verzicht am Begriff zu leisten. Mit dem Begriff der Mimesis, von der seine Ästhetik ausgeht – in der sich eine vorübergehende idiosynkratisch erfahrene Aufhebung der verhärteten Grenzen zwischen Subjekt und Objekt ereignet – muss Rationalität als ihr Gegensatz vermittelt werden. Dies geschieht allein im Kunstwerk. So definiert Adorno: „Die Aporie (der Kunst), zwischen der Regression auf buchstäbliche Magie oder der Zession des mimetischen Impulses an dinghafte Ratio-

[117] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 438.

nalität, schreibt ihr das Bewegungsgesetz vor (…). Kunst ist Rationalität, welche diese kritisiert, ohne ihr sich zu entziehen; kein Vorrationales oder Irrationales."[118]

Die grundsätzliche Frage, von der Adorno ausgeht, gilt dem Zerfall aller überlieferten Formen: Gibt es ein Fortbestehen der Kunst, nach dem Zerfall aller sich auf einen übergeordneten Sinnzusammenhang bezogenen Details, sich zu sinnvollen Einheiten zusammenschließen zu können?

Nach dem Zerfall aller künstlerischen Konventionen, der nicht als 'Verlust der Mitte', sondern als Teil des Aufklärungsprozesses zu sehen ist, in dem die konsequente Aufklärung letztlich alle von ihr geschaffenen Begriffe wieder zersetzt, wird ihre Gewalt aus der Entstehung allgemeiner Begriffe, vor denen sie nicht haltmachen kann, bezogen. Nun soll die Materie ohne jede Illusion in ihr waltender, innewohnender und in ihr verborgener Eigenschaften beherrscht werden, indem Nützlichkeit und Berechenbarkeit dominieren. Der hier am Werke befindliche dialektische Prozess betont einerseits die Förderung der Emanzipation der Menschen aus ihren vorrationalen Bindungen, andererseits ereignet sich aber durch die Zerstörung der Universalien eine Tilgung der Spannung zwischen Besonderem und Allgemeinem, die das Besondere als eigenständige Qualität erhält und es davor bewahrt, zum unmittelbar Beherrschbaren zu werden. Die Konsequenz der Gewalt einer abstrakt-rationalistischen Begrifflichkeit gegenüber der Erfahrung zeigt sich für Adorno beispielhaft:

„Anstatt den Gegenstand zur Erfahrung zu bringen, exponiert ihn das gereinigte Wort als Fall eines abstrakten Moments, und alles andere, durch den Zwang zu unbarmherziger Deutlichkeit vom Ausdruck abgeschnitten, den es nicht mehr gibt, verkümmert damit auch in der Realität. Der Linksaußen beim Fußball, das Schwarzhemd, der Hitlerjunge und ihresgleichen sind nichts mehr als das, was sie heißen."[119]

Adorno sieht den Grundwiderspruch, der darin besteht, dass in jenem Maße, in dem sich das Subjekt emanzipiert, es sich wiederum dem Zugriff aussetzt, der diese Emanzipation wieder zunichte macht. Denn die Vernunft, mit Anspruch auf eine allgemeine, klassenübergreifende Gültigkeit urteilend, ist – so lange sie sich in der Klassengesellschaft entfaltet – , ja die gleiche, die verursacht, Herrschaft im Namen des technischen Fortschritts zu verallgemeinern. Solange die Gesellschaft geprägt sei, so Adorno, arbeite die Vernunft immer dem eigenen Anspruch entgegen, je mehr, als das Profitinteresse und die Herrschaft sich den scheinbar neutralen Anstrich von technisch bedingten Sachzwängen geben können. So gelte diese Dialektik des Emanzipationsprozesses auch für den Zerfall künstlerischer Konventionen.

Bekanntlich entsteht die moderne Subjektivität erst mit dem Wesen bürgerlicher Kunst, aus dem Bedürfnis des Subjekts heraus, nach unmittelbarem, ungeschmälertem, durch keine Konventionen vorgeformten oder in Allgemeinheit aufgelöstem Ausdruck. So haben die bürgerliche Kunst und ihre Ideologie ihre Substanz in der Substantialität des Einzelnen. Dies aber ist unvereinbar mit dem feudalen Schein und dem Schein der Geschlossenheit bis zur Moderne. So setzt die bürgerliche Ästhetik mit der Gleichsetzung des Individuellen mit dem schlechthin Poetischen ein, z.B. in Adornos Bezugsfeld der modernen Musik: Hier gibt es keine fingierten Leidenschaften, sondern unverstellt lebhafte Regungen des Unbewussten, des Schocks, der Traumata. Tabus werden angegriffen, gegen die Zensur der Regungen, gegen die Rationalisierungen und Verbildlichungen. Es sind psychisch-analytische Traumprotokolle.

Solange die Entfaltung der Individualität im Dienst der Gattungen steht oder wenigstens so aufgefasst werden kann, wird auch das Bewegungsgesetz der bürgerlichen Gesellschaft – Dissoziation des die Welt sinnhaft überwölbenden Ordo zugunsten der Autonomie des Individuums – als verheißungsvoll begrüßt. An die Stelle des sinnstiftenden göttlichen Heilsplans – in dem die Menschen sich geborgen fühlen konnten – tritt jetzt als harmoniestiftende Institution der Markt. Allerdings wird dessen Abstraktheit (zunächst) nicht als Bedrohung wahrgenommen, solange der Wirt-

[118] Adorno, *Ästhetische Theorie*. S. 87.
[119] Ders.: *Dialektik der Aufklärung*. S.173.

schaftsprozess das autonome, verantwortlich erscheinende Individuum benötigt, das genau wegen dieser Entwicklung einen Zugewinn an Substantialität sich erhoffen kann.

Verliert es schließlich im Gefolge der wirtschaftlichen Konzentrationsprozesse an Bedeutung, so beginnt dieser Sachverhalt jetzt mit der Abstraktheit einer durch den Markt hergestellten Ordnung deutlich hervorzutreten. In diesem Moment werden nun der Wert der Individuation und Emanzipation fragwürdig, und das sich seiner Vereinzelung bewusst werdende Subjekt bemerkt, dass nun auch die Kunst nicht mehr ohne weiteres übergreifende Sinnzusammenhänge herzustellen vermag. Dennoch – und dies zeigt sich ja bis in die aktuelle Debatte hinein – existiert die Erwartung gegenüber der Kunst, den Sinnverlust durch 'Konstruktion' eines neuen Sinnzusammenhangs auszugleichen.

Adornos „bestimmte Negation“[120] läuft darauf hinaus, dass eine *Rettung der Form*, die bisher durch die Konvention gewährleistet war, jetzt durch *jedes einzelne Werk* stets aufs neue zu leisten sei. Auch habe das substantielle Sein des Individuums eine Negation des bloßen Scheins einer überindividuellen Verbindlichkeit – die ihre Legitimation aus dem jedem einzelnen Werk übergeordneten Weltganzen bezog – zur Folge. Nun aber trägt das Dilemma der Vereinzelung durch Emanzipation und Ausschluss der Möglichkeit, das Dasein als sinnvoll aufzufassen, jene Vereinzelung in jedes einzelne Werk hinein. Der Preis bürgerlicher Emanzipation ist die damit einhergehende Vereinzelung des Subjekts und das fortschreitende Sinndefizit. Die Ausbildung bürgerlicher Individualität und die Destruktion von Sinn fallen dann zusammen, wenn das Bürgertum nicht länger (durch seinen Kampf gegen Klerus und Adel) zur Klassensolidarität gezwungen ist. Insofern ist 'bürgerliche Kunst' ein zutiefst paradoxer Begriff. Allein in der *Erfahrung des Naturschönen* kann für Adorno noch Hoffnung lokalisiert werden, dass „alles gut werden könne“.

Die nach 1848 mit Baudelaires 'Fleurs du Mal' einsetzende künstlerische Moderne zeigt das Problem deutlich: „(…) ob eine Gesellschaft, die ihr Bewegungsgesetz in der unaufhaltsamen Vereinzelung der Individuen hat und damit in Sinnverlust terminiert, überhaupt in der Lage sein kann, Kunst, die über das bloß Faktische hinausginge, hervorzubringen“[121] – also neuen Sinn erzeugen zu können. Diese ungemein aktuelle Frage bewegt auch die derzeitige Diskussion, denken wir an Lyotards oder Flussers Konzeptionen in einer Zeit, wo sich die von Beck herausgearbeiteten „Individualisierungstendenzen“ und „kulturellen Suchbewegungen“ gegenüber dem Individuum als vergrößerte Herausforderungen darstellen.

Gelten Kants Anstrengungen ('Kritik der Urteilskraft') einer Vermittlung allgemeiner Vernunft und emanzipierter Subjektivität, hat sein ästhetisches Geschmacksurteil den Anspruch auf Allgemeinverbindlichkeit – da in ihm die bürgerliche Forderung nach einer Gesellschaft von Freien und Gleichen zum Ausdruck kommt – , so treten im 19. Jahrhundert Vernunft und subjektives Geschmacksurteil (als kantischer Vorgriff auf eine lebendige, gemeinsinnig geprägte Gesellschaft) wieder auseinander. Geschmack und bürgerlicher Gemeinsinn werden – bei Herauftreten einer neuen Klasse – zur Partikularität. Jetzt bedeutet 'Geschmack-Haben': Es sind noch nicht alle Menschen gleich – unter Ausschluss des Gleichheitsgrundsatzes gegenüber dem Proletariat.

An dieser Stelle wird nun nicht mehr der Allgemeinheitsanspruch der Vernunftprinzipien mit dem Subjekt vermittelt, sondern endgültig aufgekündigt, und der Begriff des Gemeinsinns (auf den Kants Lehre des Geschmacksurteils hinausläuft), ist jetzt nicht mehr für den Bereich des Ästhetischen konstitutiv. Kunst wird jetzt vielmehr zum Medium einer bestimmten Klasse, sich ihrer Identität zu versichern. Aus der Instanz des Geschmacksurteils – mit der sich das Subjekt als Stellvertreter einer befreiten Menschheit verstehen konnte (Kant) – , wird jetzt ein Mittel und Instrument des Klasseninteresses, mit dem Resultat des ästhetischen Scheins: Kunst wird hier ideologisch. Im Namen der Schönheit wird es jetzt möglich, die Träger der industriellen Produktion vom bürgerlichen Humanitätsideal (als hässlich und furchterregend) auszugrenzen.

[120] Scheible: *Wahrheit und Subjekt*. S. 473.
[121] ebenda, S. 474.

Gegen die Ausblendung der historischen Realität anstelle der Erkenntnis, gegen das bürgerliche Festhalten am Schein, antwortet die Rebellion der Avantgarde mit einer Entkunstung der Kunst. So hat die bürgerliche Kunst ihre Substanz in der Rettung des durch das Allgemeine unterdrückten Besonderen. Die ursprüngliche Aufgabe kann diese Kunst nur dann erfüllen, wenn sie mit dem Schein radikal bricht. In der Preisgabe des falsch gewordenen Scheins – um dem unterdrückten Einzelnen zum Ausdruck zu verhelfen – erfolgt ein Verzicht auf jeden Sinn. Der fragwürdig gewordene ästhetische Schein garantierte einen über das Besondere hinausweisenden Sinn-Zusammenhang. Wenn jetzt diese Beziehung des Besonderen aufs Allgemeine fehlt (da es nur noch als regressiv erfahren wird), das nur noch negiert wird, so stellt sich Kunst insgesamt zur Disposition: „Indem bürgerliche Kunst sich ganz verwirklicht, schafft sie sich ab.“[122] Deshalb setzt sich Adorno in seiner Ästhetischen Theorie für die „Rettung des Scheins“ – als „Zentrum von Ästhetik heute“ – ein.

Die Kunst soll es schaffen, aus eigener Kraft aus dem nominalistischen Dilemma herauszukommen. Die Aufgabe des Künstlers sieht Adorno darin – wo alle Konventionen ihre Verbindlichkeit verloren haben – , ganz auf sich selbst gestellt, eine Synthetisierung des noch geringsten Details zum Werk jetzt allein aus der eigenen Verantwortung heraus zu leisten.

Aufgrund von *'Innervationen'*, die als begriffslos und insofern auch als 'ästhetisch' zu bezeichnen sind – wo sie *auf künstlerische Wahrnehmung im engeren Sinne* zurückgehen – , ist das *einzelne Subjekt* gefordert.[123] Insofern ist für Adorno jede *begriffslose, scheinbar subjektive Erfahrung* eine wesentliche *Voraussetzung einer Darstellung unverdinglichter Erkenntnis*. (Hieraus folgert er die wichtige Maxime, dass die philosophische Erkenntnis auf ästhetischer, subjektiv vermittelter Erfahrung begründet werden muss.) Das Verhältnis von *'Konstruktion'* und *'Material'*, vermittelt in der *'Idiosynkrasie'* (als schöpferisches Potential des Künstlers, anstelle von 'Intuition'), ist Voraussetzung, dass jetzt jedes einzelne Kunstwerk die Form ('Ausdruck'*) aus sich selbst heraus finden* muss, wobei 'Konstruktion' die Subjektivität des künstlerischen Schaffensprozesses, 'Material' jenen objektiven, geschichtlich vermittelten Aspekt der Formensprache und 'Idiosynkrasie' eine negative Intuition gegenüber historisch überholten Materialien meint, die hinter den Stand der außerästhetischen Produktivkräfte zurückgefallen und deshalb nicht länger geeignet sind, dem Subjekt zum Ausdruck zu verhelfen. Der *'Ausdruck'* schließlich ist das Ziel der künstlerischen Verfahrensweise und die gegenständliche Objektivierung des Subjekts.

Adorno anerkennt hier die im *künstlerischen Prozess* zum Ausdruck kommende Sehnsucht nach einem *mimetischen Umgang mit der Natur* und mit der *Umgebung des Subjekts*, ebenso seine *kollektiven Gehalte seines Ursprungs* ohne Angst haben zu müssen, sich in mythische Ungeschiedenheit zu verlieren. So ist sein 'geretteter Schein' eine subjektive Regung ohne Reglementierung durch das allgemeine Prinzip, der dennoch über sich hinausweist und *keinen Sinn-Verzicht* darstellt.

Die *'Konstruktion'* stellt sich für Adorno als *Reflexion der Form* durch eine *'subjektive' Vernunft* dar. Sie ist ein innerästhetischer Ersatz für die verlorengegangene Perspektive der geschichtlichen Realität, gleichzeitig ein einheitsstiftendes Prinzip, wenn die Form nicht länger von Außen oktroyiert wird und auch keine außerästhetischen Inhalte mehr da sind. Das *'Material'* vermittelt das *subjektive Ausdrucksbedürfnis* mit dem *aktuellen Stand der Produktivkräfte*. Es ist also ein Schnittpunkt von individuellen Kräften mit der Gesellschaft. Der Künstler erkennt das 'Material' als historisch determiniert. Er begreift sich gleichzeitig als Gegenteil des Genies, das in freier Willkür aus der Phantasie heraus schaffend tätig ist. Die sich im 'Material' darstellende Aufgabe ist es, die Entwicklung außerästhetischer Produktivkräfte im Werk nachvollziehen zu können. Falls es nicht hierzu kommt, wäre die Konsequenz ein Verlust der historischen Wahrheit und der Fähigkeit, dem Subjekt zum Ausdruck zu verhelfen. Der Rückgriff auf das ahistorische Material und auf überholte künstlerische Techniken bedeutet die Abwehr des Einbruchs der Geschichte ins Werk, und der Künstler wäre dann in diesem Fall kein Schöpfer mehr.

[122] Scheible, S. 476.
[123] Interessant ist hier der eindrucksvolle Versuch Adornos, den Faschismus und die für diesen auffälligen Bewusstseinsformen aus der Erinnerung seiner eigenen Kindheit abzuleiten.

Die Konzeption des 'Materials' ermöglicht Adorno – das ist grundlegend für seine Ästhetik – , dass anstatt subjektivistischer Willkür sich die Kunst in der 'Konstruktion' an allein die Form begründenden objektiven Kriterien (Stand der Produktivkräfte) orientieren kann. Im Einsatz ihrer technischen Mittel darf die Kunst nicht hinter den Entwicklungsstand der außerästhetischen Produktivkräfte zurückfallen, auch dann nicht, wenn die Fortschrittsidee leer und der Sinn der Produktion zweifelhaft geworden sind. Der Materialstand ist auf die außerästhetische Dialektik von Produktivkräften und Produktionsverhältnissen orientiert: Falls die Kunst dahinter zurückfällt, wird sie ideologisch, da sie einen Status von Unmittelbarkeit suggeriert, der längst nicht mehr gegeben ist, denn eine vorgaukelnde Versöhnung befestigt nur das Fortbestehen des objektiv unversöhnlichen Zustandes. Deshalb müssen Kunstwerke um der „Versöhnung willen (…) jede Erinnerungsspur von Versöhnung tilgen."[124]

Das Kunstwerk stellt sich für Adorno in der Negation des ganzen, die Wahrnehmungsfähigkeit des alltäglichen Bewusstseins übersteigenden Ausmaßes von Herrschaft, als authentisches Werk dar, das, indem es die universale Entfremdung in sich aufnimmt, sich durch ihre Technik der Herrschaft gleichmacht: „Die Opposition der Kunstwerke gegen Herrschaft ist Mimesis an diese. Sie müssen dem herrschaftlichen Verhalten sich angleichen, um etwas von der Welt der Herrschaft qualitativ Verschiedenes zu produzieren."[125]

So auch gibt es im Kunstwerk keine Beschönigung der Sinnleere der Realität und auf diese Weise ein Erhellen der sinnlosen Welt. Das Kunstwerk muss sich stattdessen opfern, es muss Dunkelheit und Schuld der Welt auf sich nehmen, sein Glück im Unglück erkennend, seine Schönheit aus dem Schein des Schönen sich versagend. Schließlich will niemand etwas mit dieser Kunst zu tun haben. Sie muss zeigen, dass das Leben durch den Tod hindurchgehen muss, dann gibt es auch ihren theologischen Gehalt frei.

Das Publikum spielt in Adornos Theorie – da es durch den gesellschaftlich produzierten 'Verblendungszusammenhang' entstellt ist – keine Rolle. Allein entscheidend ist der vom Kunstwerk zu erwartende objektive Aufschluss über das Bestehende. Im Gegensatz zur traditionellen, kommt der modernen Kunst lediglich 'Protokollcharakter' zu, da sie jetzt die subjektiven Regungen nicht mehr in überlieferte Formensprache auflöst. Das Material – als geschichtlich vermitteltes – ist dem Künstler vorgegeben und die Kunst wird zur Kritik der Tradition, sie kann nun nicht mehr die Totalität des Wirklichen im Denken ergreifen, die Vernunft findet sich nicht mehr wieder in der Ordnung und Gestalt, die jeden Anspruch der Vernunft niederschlägt, allein in Spuren und Trümmern gewährt jetzt die Wirklichkeit noch Hoffnung, einmal zur gerechten und wirklichen Wirklichkeit zu werden.[126]

In Adornos Konzeption der Gesellschaft als totaler 'Verblendungszusammenhang', in der die Aufgabe der Massenkultur eine Konditionierung des Einzelnen durch eine das Bewusstsein der Massen manipulierende 'Kultur' bzw. 'Bewusstseinsindustrie' darstellt, sollen die durch Analysen (heute: Marktanalysen, Konsumentenanalysen, Zuschauerquotierungen etc.) gewonnenen Erwartungshaltungen von den Massen immer aufs neue erfüllt werden. Die Funktion ist, das Wahrnehmungsvermögen – die Fähigkeit, Neues überhaupt noch wahrnehmen und verarbeiten zu können – allmählich schrumpfen zu lassen, im Sinne einer Vollendung der 'Totalität der Gesellschaft'.

Bei Adorno führt nur das Kunstwerk allein noch darüber hinaus und nur unter striktem Verzicht auf jegliche Kommunikation, da im Zeichen der Kulturindustrie alle begrifflich vermittelte Verständigung unter Menschen scheinhaft geworden ist und nur dazu beiträgt, die individuelle Vereinzelung weiter voranzutreiben. Das trügerische Gemeinsamkeitsgefühl mache es unmöglich, sich der isolierten Situation bewusst zu werden. Kunstwerke sprechen deshalb „den wahren Monolog, den die kommunikative Rede bloß verdeckt."[127]

[124] Scheible, S. 481.
[125] Adorno: *Ästhetische Theorie*. S. 430.
[126] Scheible, S. 445.
[127] Scheible, S. 465.

Trüben die theologischen Prämissen Adornos vom 'Durchgang durch denTod' – in ihrer Tendenz einer Ablösung der Ästhetischen Theorie durch vermehrte theologische Spekulation – Adornos Umgang mit Begriffen des historischen Materialismus zunehmend, so ist auch ein großer Vorbehalt gegenüber einer allzu leichtfertigen Parallelisierung künstlerischer und gesellschaftlicher Tendenzen angebracht – wie Scheible bemerkt -, denn „auch in der Kunst bleiben die Menschen in die Dialektik der Aufklärung, das Zurückschlagen der Emanzipation des Subjekts in neue mystische Befangenheit, verstrickt."[128]

Für das Subjekt gilt jetzt: „Das Subjekt, das sein Glück darin gefunden hatte, die ihm von Außen auferlegten Beschränkungen und Zwänge zu überwinden, muss, um sich nicht zu verlieren, nun auch noch die Widerstände, gegen die es erst seiner Freiheit innewerden kann, aus sich selbst heraus hervorbringen."[129]

Die Autonomie, als Zentrum des Kunstbegriffs, scheint für Adorno kein um jeden Preis zu bewahrender Wert zu sein. Es setzt, als Folge der Autonomie des künstlerischen Materials, eine Art 'Vergleichgültigung' ein, wobei die Kunst zwar ihre gesellschaftliche Wahrheit durch die Antithese zur Gesellschaft bewahrt, jedoch droht diese Isolierung Gefahr zu laufen nun zu verdorren. Das autonome Kunstwerk tendiert zur Ausdruckslosigkeit, da es den Menschen jetzt buchstäblich nichts mehr zu sagen hat. Die 'Durchartikulation bis zur Weltlosigkeit' führt letztlich zum Verstummen der Kunst, und die 'Blindheit' der Ästhetischen Theorie fordert eine Kunst „mit geschlossenen Augen und zusammengebissenen Zähnen".[130]

Gegen das Schwelgen in Formen entwickeln Adornos Zeitgenossen Schönberg, Loos und die Kubisten eine Erkenntnis, dass der subjektive Ausdruck nur durch ein scheinbar subjekt-feindliches Prinzip der Konstruktion noch zu retten sei. Jetzt soll die Konstruktion, durch die Einholung des Entwicklungsstandes der außerästhetischen Produktivkräfte, in der Angleichung an die industriellen Produktionsweisen – die umso fortgeschrittener sind, je mehr die Spur des einzelnen, unverwechselbaren Subjekts getilgt ist – dem Subjekt, wenn auch negativ, nochmals zum Ausdruck verhelfen. Der Ausdruck der konstruktivistischen Werke ist so ein in sie projiziertes Erschrecken des Subjekts über die eigene Zukunft. Die hier nochmals gezeigte Bannung der Bedrohung des Subjekts nimmt letztlich – in Form der Autonomie – den Untergang dessen in Kauf, was sie verteidigen will: Die Hoffnung, in der konstruktivistischen Kunst werde Subjektivität (negativ als 'Kälte') gerettet, bleibt letztlich auf ein Publikum angewiesen, das diese 'Kälte' an den Werken ebenfalls als Ausdruck von Subjektivität überhaupt noch wahrnehmen und deuten kann.

Hier aber wird Adornos These der Angleichung an die Produktivkräfte, und des nur hierdurch möglich werdenden Standhaltens der Kunst gegenüber Entfremdung, äußerst problematisch, wenn sie nicht mehr als Antwort auf bestimmte historische Konstellationen verstanden wird, sondern für alle Zukunft als eine verbindliche Norm gelten soll. Die zunehmende Starrheit von Adornos Haltung – so Scheible – führe zu Widersprüchen mit den eigenen theoretischen Maximen. Adorno verfestige sich in seiner Wahrnehmung der Kunst zu Beginn des 20. Jahrhunderts, ohne noch neue Strömungen akzeptiert zu haben. Dafür würden gerade jene Tendenzen zum Inbegriff der Autonomie erklärt und seine Setzungen in dem Maße autoritärer, als sich die Strömungen veränderten. Solange die Gesellschaft ein 'universaler Verblendungszusammenhang' ist, sind alle sinnlich angenehmen Elemente für immer aus der Kunst zu verbannen. Solange die unter dem Diktat des 'Verblendungszusammenhangs' existierende Massenkultur die Erfahrung der Kunst allein auf den Konsum ihrer kulinarischen Momente und das sinnlich Wohlgefällige aus dem Werkzusammenhang isoliert, um die Manipulation des Menschen voranzutreiben, darf in der avantgardistischen Kunst nichts aufscheinen, was dieser Tendenz Vorschub leistet.

Hinter Adornos Verurteilung aller sinnlich wohlgefälligen Kunstwerke verbirgt sich – so Scheible – eine Metaphysik des Geistes (die dem Hegelschen Ansatz in nichts nachsteht). Ungeachtet von

[128] Scheible, S. 485.
[129] Scheible, S. 486.
[130] Scheible, S. 487.

Adornos Lehre vom „Vorrang des Objekts“ betreibt er – was er dem Idealismus Hegels vorwirft – die Verfolgung einer Vorherrschaft des Subjekts über alles Daseiende mit großer Konsequenz. Jeder Versuch, über den bloß noch punktuellen Ausdruck im Kunstwerk hinauszugelangen, muss verworfen werden. Wenn jetzt nur noch in Aufzeichnungen sinnloser, zu keinerlei Erfahrung mehr sich zusammenschließender Schocks die Wahrheit über das Individuum sich zeigt, so muss jetzt alles, was darüber hinausgeht, zur Ideologie erklärt werden. Jede im Kunstwerk angedeutete Synthese einzelner Momente würde nur die Illusion zeigen, dass es noch irgendwo einen Rest an Vernunft in der Welt geben könnte. Selbst der Versuch, im Kunstwerk einen fragmentarischen, vorläufigen Sinnzusammenhang herzustellen, wird sofort unter Ideologieverdacht gestellt. Die Hervorhebung heteronomer Elemente für die Kunst ('Konstellation Narr, Tier, Clown'), sind mit der „Rettung des Scheins“ nicht vermittelbar.

Alles, was über den traumatischen Schock hinausgeht, erfährt als Synthesis der in der Realität disparaten Elemente eine Kritik. Nach der Entwicklung der Zwölftonmusik, nach dem Surrealismus, hat Adorno keine neue künstlerische Entwicklung mehr zur Kenntnis genommen (Ausnahmen sind Celan und Beckett): „Erfahrungen werden sinnlos, wenn das Traumata als einzige Wahrheit immer schon feststeht. Nichts ist dann so abstrakt, wie die nur zu Unrecht so genannte 'bestimmte Negation'. Sie bleibt als einzige Funktion der Kunst übrig, nachdem die Realität zum 'universalen Verblendungszusammenhang' erklärt worden ist. Damit ist die Möglichkeit von Kunst nicht nur in Frage gestellt, sondern im Grunde verneint (…) Konsequente Negation ästhetischer Synthesis – jede Synthesis suggeriert einen Sinnzusammenhang – hat notwendig das Ende der Kunst zur Folge.“[131]

Was hier zum Ausdruck kommt, ist das Dilemma der Kritischen Theorie: Ihre Subjektlosigkeit. Das Dilemma der Gesellschaftstheorie holt auch die Ästhetik ein: Eine Unmöglichkeit, das Prinzip einer ästhetischen Synthese anzugeben. Ein Mindestmaß an Affinität im Medium der Vernunft zwischen Subjekt und Außenwelt ist hier nicht anzugeben. Für Adorno ist diese Voraussetzung nicht mehr gegeben. Es ist für ihn unmöglich geworden, ein Prinzip anzugeben, nach dem sich im Kunstwerk die Details zusammenschließen könnten: „Die einzige kollektive Erfahrung, die eine solcherart radikalisierte expressionistische Ästhetik noch gelten lassen kann, besteht darin, dass das Subjekt durch den Nachvollzug des Kunstwerks seiner Vereinzelung als eines allgemeinen, in der Struktur der Gesellschaft begründeten Phänomens inne wird.“[132]

Beim Avantgarde-Künstler wird die Betonung der Verlorenheit der Menschen, eine Reduzierung des Ausdrucks auf die Klage und ein hochgezügeltes, hochfahrendes Selbstwertgefühl nun behauptet und zugleich zurückgenommen. Die 'Negative Dialektik' führt zu der Behauptung, der wahre Materialismus sei 'bilderlos' (siehe Bauhaus): „Was ans Bild sich klammert, bleibt mythisch befangen, Götzendienst. Der Inbegriff der Bilder fügt sich zum Wall vor der Realität (…) Die materialistische Sehnsucht, die Sache zu begreifen, will das Gegenteil: nur bilderlos wäre das volle Objekt zu denken. Solche Bilderlosigkeit konvergiert mit dem theologischen Bilderverbot.“[133]

An dieser Stelle ist zu fragen, auf welches Subjekt eine Ästhetik ganz ohne Bilder – ohne 'Leitbild', aus dem alle bildhaften Dinge getilgt wären – , anstelle des 'vollen Objekts', denn zielte? Vielleicht auf die volle Autonomie eines Subjekts, dass womöglich kein Gegenüber mehr hätte, das geschrumpft wäre auf den „ausdehnungs- und inhaltslosen expressionistischen Punkt“?[134] Scheible verweist in diesem Zusammenhang auf Benjamins Definition des Selbst, das gerettet werde als „Verschwindendes durch Verkleinerung“.[135] „Das Eingehen ins Bild ist nicht Erlösung, aber es ist Trost.“[136]

[131] Scheible, S. 497.
[132] Scheible, S. 497.
[133] Scheible, S. 499.
[134] Scheible, S. 499.
[135] Scheible, S. 499.
[136] Scheible, S. 499.

Scheible merkt hierzu an: „Tatsächlich ist der Kern der ästhetischen Theorie Adornos eine solche Rettung von Subjektivität durch Verkleinerung. (…) Obwohl in der differenziertesten Formensprache des Werks das bürgerliche Subjekt seine reichsten Ausdrucksmöglichkeiten entwickelt hatte, war der in der neueren Kunst zu beobachtende Schrumpfungsprozess doch schon in der Ausbildung der Kategorie des extensiv-geschlossenen Werks angelegt: dem 'Felix aestheticus' Baumgartens wäre es nicht in den Sinn gekommen, dass er sich ganz nur in einem gegen die Wirklichkeit abgegrenzten Bereich würde entfalten können, die ganze Welt stand ihm offen.“[137]

Werden in Kants „Ästhetischen Ideen“ ('Kritik der Urteilskraft') noch Subjekt und Außenwelt uneingeschränkt und unmittelbar miteinander vermittelt, so gilt für Humboldts klassisch-idealistische Werkästhetik: Für einen kurzen Augenblick gibt es eine Utopie der Welt, in der es nichts Sinnloses gibt. Die im Werk konzentrierte ästhetische Erfahrung führt das Subjekt dazu, letztmalig den Anspruch zu erheben, den Zufall aus der Welt verbannen zu können. Dieser alsbald brüchig werdende Geschichtsoptimismus findet seinen Höhepunkt – als nicht mehr unmittelbar auf die Geschichte bezogener – durch die ästhetische Erfahrung vermittelt. Er ist brüchig, da aus der ästhetisch vermittelten Utopie bereits auf ihre Realisierungsmöglichkeit geschlossen wird.

Wenn das Subjekt sich nunmehr noch allein bloß in der durch die formale Rationalität des Tauschwerts organisierten Gesellschaft behaupten muss, ist es gezwungen, einen Bezirk abzugrenzen, in dem es sich noch als Selbst-Zweck erfahren kann. In Schellings romantisches Kunstwerk bricht die Realität unvermittelt ein. Immer schwieriger wird es jetzt, den Schein einer Welt aufrechterhalten zu wollen, in der Allgemeines und Besonderes ohne Zwang aufeinander bezogen werden können. So kann sich letztlich das Subjekt als Selbst-Zweck nur noch allein negativ, als Leiden, erfahren, und so schrumpfen die Werke der Kunst auf diesen Punkt der reinen Subjektivität zusammen.

Adornos 'Ästhetische Theorie' zeigt in ihrer Fixierung auf jenen subjektiven Punkt das Subjekt nur noch als ein lediglich in sich selbst kreisendes *'Differential'* (Deleuze: 'Différance'). Allein im engen Bereich des *Naturschönen* und in der *Kindheit* gibt es eine „*Spur des Nichtidentischen* (…) im Bann universaler Identität.“ (Hervorh. durch mich; J.K.)[138] Allein hier ist noch eine verbleibende Hoffnung verborgen, wie auch in Adornos *'Regung'* eines einzelnen Subjekts, die er *„das Hinzutretende“* nennt: „Dem Hinzutretenden eignet ein nach rationalistischen Spielregeln irrationaler Aspekt. Es dementiert den cartesianischen Dualismus von res extensa und res cogitans (…) Der Impuls, *instrumental und somatisch in eins*, treibt über die Bewusstseinssphäre hinaus, der er doch auch angehört. Mit ihm reicht Freiheit in die Erfahrung hinein. (…) Wahre Praxis, der Inbegriff von Handlungen, welche der Idee von Freiheit genügten, bedarf zwar des vollen theoretischen Bewusstseins (…) Aber Praxis bedarf auch eines *Anderen*, in *Bewusstsein sich nicht Erschöpfenden*, *Leibhaften*, vermittelt zur Vernunft und *qualitativ* von ihr *verschieden*.“ [139] (alle Hervorh. durch mich, J.K.)

Dieses 'Hinzutretende' ist nicht über die subjektive Regung hinaus verallgemeinerbar, es bleibt individuell desperates Aufbegehren. Die Idee eines einheitlichen Impulses, der kräftig genug wäre, die Gesellschaft grundlegend zu verändern, wird hingegen aufgegeben. So bleibt das 'Hinzutretende' ein auf unmittelbare Befreiung gerichteter Impuls.

Solange aber noch ein Moment von Nicht-Identität erfahrbar ist, solange braucht die Utopie nicht verabschiedet zu werden: „Die kleinste Differenz zwischen dem Nichts und dem zur Ruhe Gelangten wäre die Zukunft der Hoffnung, Niemandsland zwischen den Grenzpfählen von Sein und Nichts.“ Letztlich kommt es Adorno nicht darauf an, das Reich der Freiheit (Nicht-Identität) zu erweitern. Das Subjekt in der Ästhetischen Theorie will sich stets aufs neue gegen alle Widerstände behaupten. Hierbei ist der Erfahrungsbereich in seiner Größe unerheblich. Schließlich ist das Subjekt (bei Adorno) einem Schrumpfungsprozess unterworfen. Der Verstärkungseffekt des Selbstgefühls, vom Verschwinden bedroht zu sein, sagt ihm, dass er zwar gefährlich, jedoch dafür auch um so intensiver lebt.

[137] Scheible, S. 500.
[138] Adorno: *Ästhetische Theorie*. S. 114.
[139] Ders.: *Negative Dialektik*, 227 seq.

Im Solipsismus des ästhetischen Subjekts zeigt sich aber ein objektiver Sachverhalt, wonach es nicht Adorno an sozialem Sinn ermangelt, sondern einer Gesellschaft, die es dem Subjekt immer schwerer macht, sich in der Perspektive auf einen sensus communis zu begreifen. Deshalb sind Besonderes und Allgemeines, Subjekt und Objekt einander so entfremdet, dass, wo sie aufeinandertreffen, es nach Adornos Auffassung zur 'Explosion' kommen muss: „Die einzige geistige Kommunikation zwischen dem objektiven System und der subjektiven Erfahrung ist die Explosion, welche beide voneinander reißt, um mit ihrer Stichflamme sekundenweise die Figur zu beleuchten, die sie mitsammen bilden.“[140]

Es zeigt sich auf dem Hintergrund der Erfahrungen des Dritten Reiches und seiner Auswirkungen auf das gesellschaftliche (Un-) Bewusste, dass die Gegensätze zwischen Subjekt und Objekt so stark verhärtet sind, dass sie nicht mehr im Begriff, auch nicht im ästhetischen Schein, nur noch in der 'Verbrennung der Erscheinung' aufgehoben werden können. Versöhnung wird hier zur Apokalypse. Es ist das Subjekt, dass die Negation der Realität so weit vorangetrieben hat, dass beim Zusammentreffen beider, die Katastrophe unvermeidbar wird. Die Erfahrungen der 30er Jahre mit Nationalsozialismus und Stalinismus lassen Adorno zur Erkenntnis kommen, dass es kein Subjekt des historischen Fortschritts mehr gibt. Er wendet sich stattdessen der Kunst zu, da allein die ästhetische, auf keinen Begriff mehr zu reduzierende Erfahrung am ehesten noch von totalitärer Herrschaft nicht erfasst zu sein scheint. Aber auch hier führt die Entwicklung des autonomen ästhetischen Subjekts – im Durchgang durch den Versuch einer Vermittlung überlieferter Formen mit seiner eigenen Substantialität, um auf diese Weise den Zwangscharakter der Tradition zu brechen – dazu, dass das ästhetische das gleiche Schicksal erleidet, wie das außerästhetische Subjekt, das durch die Verselbstständigung der Produktivkräfte seine eigene Ohnmacht erfährt: es verschwindet.

Wie aus dem hier Dargestellten deutlich wird, erfährt das ästhetische Subjekt im Laufe seiner Geschichte, also seit Baumgarten, einen steten Wandel. Mit einer gewissen Verzögerung ereilt auch dieses Subjekt, wie vor ihm das transzendente, das bürgerliche, das geschichtsmächtige – im Verlust seines Gegenübers – sei es die Natur, sei es die Geschichte, sei es die Gesellschaft, sei es die Kunst, die sich als zunehmende Abstraktion der 'objektiven' Welt darstellt – nicht nur eine Spaltung, sondern der Tod. Dass dies nicht von ungefähr herrührt, habe ich in der hier vorgestellten Abwicklung der unterschiedlichen Positionen ästhetischer Reflektion von Subjekt und Außenwelt zu zeigen versucht.

Mit Adorno könnte man nun der Meinung sein, dass damit auch die 'Schöpfungen' dieses ästhetischen Subjekts verschwinden würden. Seit der Niederschrift seiner Ästhetischen Theorie ist aber weder die Zeit noch ihre kulturelle, noch ihre ästhetisch-künstlerische Interpretation, stehengeblieben, noch ist eine künstlerische Produktion grundsätzlich zum Verschwinden gekommen. Das spricht nicht grundsätzlich gegen Adornos – meiner Ansicht nach zum großen Teil richtige – Einschätzungen der sozialen und kulturellen Situation der Weimarer Republik und des frühen Nachkriegs-Deutschlands.

Sein zwanghaftes Junktim der künstlerischen Subjektivität mit den aktuellen gesellschaftlichen Produktivkräften und Produktionsverhältnissen fesselt seine Theorie aber unweigerlich an seine Zeit, es zeigt darüber hinaus die Hinfälligkeit gesellschaftstheoretischer Einschätzungen und damit verbundener philosophischer Theorien, wenn trotz ihrer scheinbaren 'Endgültigkeit' die zu beobachtenden kulturellen, sozialen, politischen und technologischen Rahmenbedingungen sich weiterverändern (in welche Richtung auch immer). Problematisch wird die Einschätzung dann, wenn sie auch auf die veränderte Lage in ihrer Totalität übertragen werden soll: hier wird sie dogmatisch. Andererseits sehen wir heute 'Fortschreibungen', 'Neu-Interpretationen' und fruchtbare 'Rückbezüge' auf Adornos Reflexionen des ästhetischen und außerästhetischen Subjekts, die sehr hilfreich zum Verständnis heutiger Subjektivität beitragen können.

[140] Scheible, S. 502.

Wenn auch bei Adorno das ästhetische, künstlerische Subjekt – angesichts der Unüberbrückbarkeit der Widersprüche zwischen Einzelnem und Allgemeinem – den ästhetischen Schein nicht weiter aufrechterhalten und eine Kunst entwickeln kann, die dem Einzelnen und der Gesellschaft einen neuen Sinn-Zusammenhang vermittelt und deshalb schließlich – wie auch das außerästhetische Subjekt – zu Tode kommt, so bleibt es doch bis heute tatsächlich virulent aktiv, wenn auch nicht unter denselben Vorzeichen, Attributen und Charakterisierungen. Wenn sich auch an der paradigmatischen Funktion des ästhetischen Subjekts für individuelle und gesellschaftliche Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse bis heute nichts verändert hat, so zeugt doch gerade die heute (wiederholt) geführte Debatte um den 'Tod des Subjekts' von einer Verschiebung seiner Wertigkeiten, Rolle und Selbst-Definition in der post-industriellen, nach-modernen Gesellschaft.

Insofern wäre dann bei Adorno erst einmal das bürgerliche (Künstler-) Subjekt unrettbar dem Tode verfallen. Wie aber steht es dann um das (ästhetische) Subjekt am Ende des 20. Jahrhunderts? Wie artikuliert es sein Selbstwert-Gefühl und seine bedrohlich angewachsene Selbst-Erkenntnis? Wie verfährt die Gesellschaft mit seinem Anspruch auf Selbst-Realisierung und Mit-Wirkung? Wie dann steht es um sein individuelles und gesellschaftliches Überleben in einer 'Risikogesellschaft' mit exponentiell und nicht mehr überblickbar ansteigendem technologisch-ökologischem Bedrohungs-Potential apokalyptischen Ausmaßes und den gleichzeitig vergrößerten Individualisierungs- und Konsumchancen?

Auch stellt sich hier die Frage, ob die heutige Gesellschaft – die ja bei weitem noch wesentlich stärker auf den beschleunigten kapitalistischen Produktions- und Konsumtionsverhältnissen fußt, die jetzt vornehmlich in globalen Zusammenhängen fungieren, begleitet von einem ungeahnten Potential neuartiger telekommunikativer und massenmedialer Omni-Präsenz – in irgendeiner Weise das Subjekt, das Individuum überhaupt benötigt, dem es auferlegt sein könnte, jenseits aller Beschleunigung des Warenverkehrs, der Kapitalströme und Produktakkumulationen, und der hierfür notwenigen Instrumentalisierungen und Spezialisierungen, noch eine Selbstreferenz oder so etwas wie eine 'Brücke' zum Objekt, eine Vermittlung oder Projektion des sensus communis herbeizuführen?

Die kulturellen, politischen, sozioökonomischen und ökologischen Verhältnisse haben sich seit Baumgarten, Kant, Humboldt, Schelling, Hegel, Simmel und Adorno grundlegend verändert, hiermit auch das jeweilige Selbst-Bild und Verhältnis des Subjekts zu seiner 'objektiven' Welt. Auch die Fragen hinsichtlich der Gestalt und Aufgabe des Subjekts (im Verhältnis zu seiner Außen-Welt) sind immer wieder – vor verändertem Kontext – neu zu stellen:

So muss man u.a. fragen, ob es für unsere nach- moderne Zeit symptomatisch ist, dass es eine charakteristische Diskrepanz zwischen fortschreitendem Wirklichkeitsverlust in der eigenen Lebenswelt und einem Überangebot an Informationen gibt? Wirkt die 'Wirklichkeit' noch auf die eigene Person ein? Kann sie die empfangenden Eindrücke überhaupt noch sinnvoll verarbeiten? Wo ist die gelungene Vermittlung von Wahrnehmungen und Eindrücken mit der eigenen Subjektivität, die wir 'Erfahrung' nennen? Gibt es heute eine massenmediale Prä-Formierung der Gegenstände, die das rezipierende Subjekt autonom oder aber heteronom macht? Welchen Einfluss auf das Verhältnis von Subjekt und Außenwelt haben medienvermittelte Informationen? Liegt es in der Logik der Entwicklung, dass sie so weit voranschreitet, bis das Wahrnehmungsvermögen des Subjekts gänzlich abgestumpft ist, das allein noch das Bekannte, 'Immer-gewusste übrigbleibt und die Möglichkeit überhaupt noch etwas Neues aufnehmen zu können, vollständig abhanden gekommen sein wird? Ist die zu beobachtende Tendenz zur Vereinzelung des Menschen, die das Bewegungsgesetz der heutigen Gesellschaft zu sein scheint, in der Zerstörung des individuellen (und sozialen) Wahrnehmungsvermögens terminiert? Was geschieht in Bezug auf eine gesellschaftliche (und individuelle) Veränderung, wenn die Fähigkeit, überhaupt wahrzunehmen und sinnvolle Zusammenhänge herstellen zu können, nicht mehr existiert? Bedarf nicht jede Verarbeitung von Neuem, jedes Lernen, einer Bearbeitung der Differenz von Subjekt und Objekt? Was geschieht mit dem Subjekt, wenn es keine authentischen, individuellen Erfahrungen mehr in seiner Umwelt sammeln kann? Was würde mit einer dem Menschen gemäßen Welt geschehen, wenn sich die Außenwelt zwar nach den psychischen Strukturen des Subjekts modellierte, dieses aber seine Prä-

gung bis ins Innerste vorab von Außen bezogen hätte? Welche gesellschaftspolitischen Implikationen hätte die Absicht, die Differenz zwischen Individuum und Gesellschaftsstruktur zu verschleiern?

Alle diese aufgeworfenen Fragen kreisen um das Verhältnis von Subjekt und Objekt, Individuum und Gesellschaft, des Einzelnen zur Gegenstandswelt. Auch ist die Frage zu stellen, ob dieses ehedem spannungsreiche Wechselverhältnis nicht neuerlich äußersten Belastungen und Herausforderungen ausgesetzt wird, wenn die gegenständliche Welt nunmehr als Simulakrum in simulierten, virtuellen medialen Darstellungszusammenhängen in Erscheinung tritt?

Der hier aufgefächerte Fragenhorizont betrifft also die Grundproblematik menschlicher Wahrnehmung und die durch sie initiierten Erkenntnis- und Orientierungsprozesse, er tangiert insofern Probleme subjektiver und kollektiver Erkenntnis und Erkenntnisfähigkeit in und durch Selbst- und Fremd-Wahrnehmungsprozesse und vor allem die Möglichkeiten und Grenzen ihrer Bewusstmachung in kunstpädagogischen Lehr-Lern-Situationen. Wo diese Wahrnehmungsprozesse also auf im weitesten Sinne ästhetische (aisthetische) Selbst-Erfahrungen, und im engeren Sinne auf künstlerische zurückgehen, ist das einzelne – wie auch immer geartete – Subjekt gefordert.

Hier gilt Adornos These meiner Ansicht noch immer, nach der *jede begriffslose, scheinbar subjektive Erfahrung eine wesentliche Voraussetzung in der Darstellung unverdinglichter Erkenntnis* ist. Die subjektiv vermittelte Erfahrung also ist Basis nicht nur des ästhetisch-künstlerischen, sondern auch des kunstpädagogischen Prozesses. Um nicht der Gewalt abstrakt-rationalistischer Begrifflichkeit zu erliegen, dem gereinigten, 'unbarmherzig' deutlichen Wort als „Fall des abstrakten Moments“ (Adorno), ist vordem der Gegenstand zur Erfahrung zu bringen, um ihn nicht vom subjektiven Ausdruck abzuschneiden, damit diese Erfahrung nicht in der Realität verkümmere.[141]

Dass diese Erfahrung an die Erinnerung des Subjekts geknüpft ist – also an *den lebensgeschichtlichen Erfahrungs-Prozess* – , betont Adorno an anderer Stelle und verweist auf jene „Spur des Nicht-Identischen (…) im Bann universaler Identität“[142], die er in der Kindheit und im Naturschönen ansiedelt.

Was also ist zu tun? Können wir der aus Adornos negativer Dialektik entsprungenen ausweglosen Lage, einer scheinbar (von Adorno) zum Sterben verurteilten Kunst und eines todgeweihten ästhetischen Subjekts überhaupt etwas für unsere heutige Situation Positives, einen schöpferischen Hoffnungsfunken abgewinnen? Galt das apodiktische Todes-Urteil nicht eigentlich dem bürgerlichen Subjekt und seinem ästhetisch-künstlerischen (bürgerlichen) 'Bruder im Geiste', also weniger der existentiell und anthropologisch begründeten bildhaft-künstlerischen Ausdrucksnotwendigkeit der Kunst allgemein, als einer zuende gehenden, sich im kulturellen Todeskrampf windenden Epoche?

Mit seinen letzten Bemerkungen weist uns Adorno Wege zur Hintertür der Geschichte, Wege über den Tod des Subjekts hinaus, Fingerzeige in die Zukunft. Gegen das punktförmige Schrumpfen des Subjekts zum 'Differential' und zum Verschwinden könnten die von Adorno formulierten Aspekte – einschließlich der mimetischen Komponente und der mythischen Gehalte kollektiven Ursprungs sowie des Materials – gerade auch im Kontext der heute geführten ökologischen Debatte, in kunstpädagogischen Prozessen neuen Selbst-Bezuges, zu wichtigen Leitgedanken werden, ergänzt um Adornos „hinzutretenden Impuls“, mit dem „Freiheit in die Erfahrung hineinreicht“ und als „wahre Praxis“ ein „Inbegriff von Handlungen“ wird, dem „im Bewusstsein sich nicht Erschöpfenden“, sondern darüber (darunter) hinaustreibenden, dem individuellen „Aufbegehren“ des „Somatischen“, des Leibhaften. So liegt gerade hier – in der minimalen Differenz einer Nicht-Identität zwischen den „Grenzpfählen des Seins und dem Nichts“ die Spur einer kunstpädagogischen Hoffnung (nicht Versöhnung), die es für die selbstreferenziellen ästhetisch-künstlerischen Prozesse aufzunehmen gilt.

[141] Scheible, S. 470.
[142] Adorno: *Ästhetische Theorie*. S. 114.

Der Zeichner des liegenden Weibes

Entfremdung von Subjekt und Objekt

Die Geschichte der Entfremdung von Subjekt und Objekt findet selbst in künstlerischen Darstellungen ihren exemplarischen Ausdruck. So in Dürers Kupferstich: „Der Zeichner des liegenden Weibes“, der ein Paradebeispiel für die künstlerische Selbst-Wahrnehmung der Renaissance und das Verhältnis des Renaissance-Künstlers zu seiner belebten und unbelebten Mitwelt darstellt. Dieser Kupferstich, an der Wende zur Neuzeit, zeigt entscheidende methodologische Voraussetzungen der modernen Zivilisierung und Selbstdisziplinierung im Hinblick auf eine 'objektive' Sicht und Arbeitsweise, die für die Wissenschaft und Kunst bis ins späte 19. Jahrhundert das prägende Erkenntnismodell abgeben wird.

Ich habe den Stich Dürers aus diesem Grunde ausgewählt, um das von Anbeginn der Neuzeit an gestörte Verhältnis von Subjekt und Objekt zum Ausdruck zu bringen. Zeigt sich hier der Zeichner mittels seines Erkenntnisapparates, seiner Messgeräte als Naturwissenschaftler, so wird sein Subjekt mit ausgeschalteten menschlichen und persönlichen Empfindungen und Beziehungen zum Gegenstand dargestellt. In seinem Bild lassen sich keine Spuren einer persönlichen Betroffenheit, ausgelöst durch das Objekt, erkennen. Sofern diesem Zeichner der Gegenstand gleichgültig ist, kann ihm jetzt obendrein alles zum Gegenstand seiner vergleichgültigenden Beobachtungen werden, es muss nur messbar und darstellbar sein.

Das (im Prinzip) austauschbare Motiv der Erkenntnis impliziert ein auswechselbares Erkenntnissubjekt. Die Kommunikations- und Beziehungslosigkeit zwischen dem Zeichner und seinem Modell zeigt den Ort der Trennung, einer Spaltung in Subjekt und Objekt (= zentraler Ort der Ich-Bildung). Die Messapparatur zwischen sich und seinem Gegenstand erfordert die Ausschaltung der Vermittlungs- und Kommunikationsversuche seines Unbewussten mit dem Gegenstand. Man kann bei der Betrachtung des Kupferstiches davon ausgehen, dass eine Konditionierung der Natur von Subjekt und Objekt im Erkenntnisprozess zugemutet wird, denn die 'objektive' Reproduktion verlangt Disziplin, Konzentration, innere Beherrschung, auch die Stillegung der inneren Natur, und die Trennwand des Messinstruments dient der Einübung, da sie die Verlässlichkeit des Disziplinierungsverfahrens aufzeigt.

Eine Irritation über den Gegenstand, die nackte Schönheit einer Frau – kommt beim Zeichner offensichtlich nicht auf, oder er unterdrückt sie. So muss festgehalten werden, dass das Künstlersubjekt sich im Dienste der Objektivität spaltet, in eine entäußerte Form von Körper-Subjekt und einsichtigem Subjekt. Das Körpersubjekt wird vermittels der Apparatur zu einem Objekt ohne jede Spontaneität und Bewusstheit. Man könnte annehmen, dass die hier stillgelegte fremde Natur sich als eine 'nature morte' darstellt. Dürer setzt hier ohne Zweifel Gegensätze ins Bild, das einen Spaltungsprozess dem Auge des Betrachters demonstriert, der sich jedoch über diese Trennung gedanklich erheben könnte.

Brigitte Rauschenbach deutet aus ihrer weiblich-feministischen Perspektive den Kupferstich dahingehend, dass der Mann in der Position des erkennenden Subjekts, die Frau hingegen der Anschauung preisgegeben sei, was als Paradigma einer wissenschaftlichen und geschlechtlichen Beziehungskonstellation ein eingefleischtes Raster männlicher als auch weiblicher Wahrnehmungsweisen darstelle. So zeige die Frau den Status des sich fügenden Nicht-Ich, der Zeichner hingegen jenes des verfügenden Ich.

In ihrer Analyse unterschiedlicher (männlicher) Interpretationen des Bildes fällt Rauschenbach auf, dass die Perspektive der Frau auf der anderen Seite des Bildes niemals zur Diskussion stehe. Kein männlicher Interpret vertausche einmal die Rollen, die Perspektiven in seiner Untersuchung – nicht einmal in rein hypothetischer Weise. So sieht sie im Blickpunkt des Bildinterpreten den seiner männlichen Sichtweise wissenschaftlich entrückten Topos Mensch, denn auch die Frau erhalte von Dürer einen fremden, allgemeingültigen Blick. Rauschenbach deutet Dürers Stich als anschauliches Dokument jener Prozesse, wo der männliche Künstler sich zur objektiven Anschauung formiere, also zur Disziplinierung der eigenen Subjektivität. So gelange dieser Topos in seiner Stilisierung

schließlich zum Stereotyp der Geschlechterbeziehung, und die Unterweisung in der Forscherhaltung werde durch das Bild für immer reproduzierbar. Das Vorbild des wissenschaftlichen Objektivitätsideals erhalte seine Gültigkeit für jedermann, es werde habituell-ritualisiert, wobei Jedermann nun ein potentiell in seiner Wahrnehmungsweise reproduzierbares Subjekt werde.

Nach Rauschenbach zeigt sich hier nun ein aller Subjektivität entkleidetes und in seinen Funktionen jederzeit einsehbar gemachtes Demonstrations- und Untersuchungsobjekt. Der dem Objekt gegenübersitzende Jedermann werde zum Subjekt der Erkenntnis neutralisiert. Dies zeigt sich wiederum darin, dass weder ein Geschlecht, weder Affekte noch Betroffenheit erkennbar werde. Dürer demonstriere hier den messenden Mann ohne jegliche persönliche Empfindungen, der der Frau, die er durch sein Raster hindurch vermisst, gleichgültig – wie jedem anderen Gegenstand auch – entgegenstehe, allein der methodische Fleiß beherrsche noch die Szene, aber Subjekt und Objekt seien längst stumm geworden, denn sie sollten jetzt auswechselbar und geschlechtsneutral sein.[143]

Rauschenbach hebt in ihrem Kommentar zu Dürers Holzschnitt darauf ab, dass die Art und Weise unseres logischen Denkens, die Verbindlichkeit, Selbstverständlichkeit und Allgemeingültigkeit von Denkfiguren, mit denen wir operieren, „zunächst eine historische und kulturelle Eigentümlichkeit des Okzidents ist, die aus dessen besonderer Entwicklungsgeschichte erklärt werden kann. Die erkenntnistheoretischen Ideen von Subjekt und Objekt charakterisieren Bewusstseinsausprägungen westlicher Zivilisationsgeschichte, die historisch gesehen nicht Voraussetzung, sondern Resultat besonderer Erfahrungen sind und soziologisch betrachtet partikulare und nicht universale Verbindlichkeiten des Denkens darstellen.“[144]

Insofern auch ist Dürers Darstellung ein Paradigma universalistischer Abstraktionsfiguren eines neuzeitlichen Objektivismus, der in seiner Subjekt-Objekt-Beziehung dem Subjekt der Erkenntnis unter Preisgabe seines individuellen Subjektseins und dem Gegenstand der Erkenntnis vorschreibt, „welche Erkenntnisse er von sich preisgibt. Weder Subjekt noch Objekt haben in dieser Beziehung die Freiheit, sie selbst zu sein. Erkenntnis unterläuft mit der Abwehr der eigenen Individualität die Anerkenntnis des anderen als Subjekt. Was anders ist, ist in wissenschaftlicher Perspektive ein Randphänomen.“[145]

Hatte das Subjekt des ptolemäischen Weltbildes ein Selbst- und Weltverständnis seiner Position entwickelt, das sich durchaus mit dem Vollzug eigener unmittelbarer Lebenserfahrung begnügte und über den eigenen Horizont nicht hinausblickte, so erfährt es nach der kopernikanischen Wende im neuzeitlichen Denken einen harten Bruch seiner Wahrnehmung, denn fortan ist es nun gehalten eine Verdrängung seiner individuellen Lebenserfahrung vom Zentrum an die Peripherie allgemeiner Erkenntnis hinnehmen zu müssen. Sein bisheriges Selbst-Bild wird jetzt porös. In unserer gegenwärtigen Situation scheint das Ich eine semantische Restgröße geworden zu sein, denn die Geschichte, so musste es schmerzhaft einsehen, läuft auch ohne das Ich, und die überall gegenwärtigen Sachzwänge scheinen zwar eine selbstständige Teilnahme an den gesellschaftlichen Verkehrsformen vorauszusetzen, jedoch ohne die Frage einer Selbstbestimmung. Die Relativität des Subjektiven erkennt nur die Abstraktion als Ausweg, denn seit der kopernikanischen Wende ist das Misstrauen des Subjekts sich selbst gegenüber stets angewachsen.

Montaigne[146], dem Gott, Natur, Moral, Recht, Sitte, alles, was der Welt bisher Ordnung und Verbindlichkeit verlieh jenseits des eigenen Horizontes liegt, lebt in den Trümmern des religiösen Gesellschafts- und Weltbildes, in 'Geltungsminen' (Beck), die, wenn überhaupt, nur durch ihn, für ihn Autorität gewinnen. So auch sucht er erst gar nicht die Möglichkeit objektiver Erkenntnis, und

[143] Wir treffen auf diese Haltung noch im Kunstunterricht der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts, wo im quasi objektivistischen Sachzeichnen von Ornamenten und Gegenständen nach Taktangabe durch den Lehrer genau dieses Erkenntnismodell einer objektivierten Subjekt-Objekt-Beziehung weitergetrieben und die Formen einer Disziplinierung und Mechanisierung der Sinne und des Körpers zur 'richtigen' Erfassung von Gegenständen internalisiert und lehrgangsmäßig eingesetzt wurden.
[144] Brigitte Rauschenbach: *Nicht ohne mich:* vom Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozess. Frankfurt/M., New York 1991. S. 115.
[145] ebenda, S. 131.
[146] Siehe hierzu auch die Darstellung moderner Subjektivität in: Peter Bürger: *Das Verschwinden des Subjekts*. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes. Frankfurt/Main 1998.

gerade weil er nicht erkennen und entscheiden kann, was die Wahrheit ist, hält er an jener fest, die es ihm erlaubt, sein Leben zu führen. Allein die Reflexion einer lebensgeschichtlichen Erfahrung – gepaart mit den Fähigkeiten zum radikalen Zweifel – kann ihm noch Gewissheit geben. Nach dem Verlust des Vertrauens in die Weisheit der Bücher wird der eigene vergängliche Körper sein Erfahrungszentrum. Montaigne spricht nicht von sich, wie von jedermann, sondern seine Einsichten sind (noch) ptolemäisch, keineswegs allgemein, eher subjektiv. Allein noch ihm scheint die Sonne.

Bacon wird (um 1730) die Position des späthumanistischen Zweiflers dahingehend korrigieren, dass er nun alles Subjektive hintanstellt: „Von uns selbst aber schweigen wir“: Hiermit entsteht das Subjektivitätsverdikt gegenüber der wissenschaftlichen Neuzeit. Die objektive wissenschaftliche Erkenntnis sieht von allem subjektiven Beiwerk im Prozess der Erkenntnisgewinnung ab. Allgemeingültigkeit, ein von jedermann jederzeit sowohl am Objekt wie am Subjekt reproduzierbares Verfahren eliminiert die Verschiedenheit durch Abstraktion.

Das Absehen von mir selbst und meiner leibgebundenen Perspektive bedeutet die Wende zur kopernikanischen Neuzeit, die von Descartes im 17. Jahrhundert von der individuellen Lebenserfahrung in Welterfahrung verwandelt wird. Fortan beobachtet er sich nicht nur selbst, sondern als Reisender, Unbeteiligter nimmt er jetzt die Welt aus der Distanz wahr, aus der unsteten Erfahrung allein die Gewissheit in sich selbst suchend. Alles andere wird zweifelhaft, selbst die Evidenz des eigenen Leibes. Descartes Wahrheit des reinen Denkens und Bacons vorurteilsfreie Naturerfahrung und Naturbeherrschung treten auf als scheinbarer Subjektivismus eines von Erfahrung und Welt gereinigten zweifelnden cogito, das jetzt als Objektivitätspostulat jederzeit und für jedermann Gültigkeit erlangt. Die Welt wird für den Erkennenden jetzt zum Vor-Urteil, zur Un-Gewissheit und zur Er-Scheinung. Die Gewissheit des 'Ich bin' wird Folge einer Entscheidung zur Selbstermächtigung des Denkens gegen die Erfahrung der Sinne.

Wie ich bereits mit dem Kupferstich Dürers zeigen wollte, wird die wissenschaftliche Naturerkenntnis das Resultat methodischer Disziplinierungen. Im Sich-Absetzen von der eigenen Lebenserfahrung, von der persönlichen Betroffenheit, in der Abgrenzung von den Erfahrungen anderer, im universellen Denken unter Ausschluss des Bezuges zum eigenen Leib gelangt der neuzeitliche Wissenschaftler zur Wahrheit. Damit wird das Gesetz, das, was am Gegenstand der Erfahrung erkannt wird, jetzt zum Ziel gesicherter Erkenntnis, aber das Denken in Ausnahmen zum Wunderglauben, Lebensweisheit zu einer fiktionalen Wahrheit, Leidenschaft und Intuition erkenntnislos.

Kant wird darauf verweisen, „dass die Vernunft nur das einsieht, was sie selbst nach ihrem Entwurfe hervorbringt“, er fordert die „Revolution der Denkart“: „Man versuche es einmal daher, ob wir nicht in den Aufgaben der Metaphysik damit besser fortkommen, dass wir annehmen, die Gegenstände müssen sich nach unserer Erkenntnis richten.“[147] Umgekehrt aber mahnt er auch zur Einsicht, dass wir die Dinge an sich nicht erkennen können, sondern nur in den Formen, in denen wir ihre Erfahrungen machen. An diesem Erfahrungsprozess seien wir stets mitbeteiligt und Kausalität könne nicht zwingend aus dem Erfahrungsgegenstand gewonnen werden.

Hume macht klar, dass es keine Wirkung des Naturgegenstands oder -ereignis ohne Erfahrung geben könne, dass aber die einmalige Erfahrung überhaupt nichts besage; sondern erst eine Reihe gleichartiger Vorgänge – experimentell ermittelt – könne beweisen, dass es sich nicht um Zufälle handelte.

Kant zeigt uns hingegen, dass der Beitrag des Subjekts zur Gesetzeserkenntnis vor aller Erfahrung erkennbar ist, gewonnen aus der Notwendigkeit einer transzendentalen, aller Erfahrung vorauseilenden Deduktion der Verstandesbegriffe. Die Welt können wir nicht mit ihrem Eigenmaß, allein nach Maßgabe von Begriffen erkennen, die der Verstand vor aller Erfahrung bereitstellt. Die Wirklichkeit an sich sei ein Ort des strukturell Unbewussten. Nur durch das Zwingen der Natur zu

[147] Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*. Bd. 3. B XVII. S. 25. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel, Darmstadt 1968.

gleichförmigen Wirkungen könnten wir – so Kant – Kausalität erfahren. Das wissenschaftliche Experiment zeige einen von jedem Zufall und aller Willkür gereinigten Zusammenfall menschlichen Maßes mit den verborgenen Prinzipien der Natur. Nach Kant hängen Erkennen und Handeln von der Vernunft ab, die autonom und vor jeder Erfahrung erlaube, Gesetzmäßigkeiten empirisch zu sichten und sie zum Maßstab eigenen Handelns werden zu lassen. Erst werde der Begriff des Gesetzes gebildet, dann die Gesetze selbst. Demnach schrieben die Verstandesbegriffe vor aller Erfahrung den Erscheinungen ihre Gesetze vor. Der Verstand des Menschen bringe Ordnung, Regelmaß, Notwendigkeit, Gesetzesmäßigkeit, Gewissheit und Objektivität in die Natur. Kants Allgemeinheitsgrundsatz besagt, dass nur das objektiv gültig sein kann, was notwendig allgemein gültig ist. Für Jedermann, jederzeit.

Hegel wird wieder später – wie wir bereits sehen konnten – auf den dialektischen Prozess der Erfahrung hinweisen. Nur von dort aus, wo wir uns gerade mit unserem Bewusstsein befänden, könnten wir anfangen, sicheres Wissen herzustellen. Die von uns selbst erzeugte Weltsicht impliziere notwendig die Veränderung unserer Selbstsicht, die Selbst-Veränderung des Subjekts verändere notwendig auch ein mögliches Wissen vom Gegenstand. Der Perspektivenwechsel werde nun zum Prozess der Erfahrung. Diese dialektisch-hermeneutische Erfahrungsverständnis mit dem Subjekt als Zentrum und Organisator seiner Erkenntnis setze sich selbst stets in Bewegung, es muss Perspektive, Standort, Distanz vom Ort gewinnen, um die Erfahrung seiner Selbst-Veränderung machen zu können. Nach Hegel kommen Sicherheit und Wahrheit des Wissens erst durch den Gang durch die Erfahrung hindurch, nie vor aller Erfahrung ans Ziel. Gewissheit ereigne sich erst am begriffenen Ende eines Erfahrungsprozesses. Deshalb ist Wahrheit nicht abstrakt und das Subjekt nicht äußerlich. Wenn das Wissen zu sich selber findet, wenn ihm nichts mehr fremd und unbewusst ist, fände Gewissheit ihr Ziel, denn nur hier seien Wirklichkeit und Begriff identisch. Die Selbsterkenntnis einer Totalität, die frei und absolut ist, wird durch jene Identität erzeugt. Hegel führt in den Anfängen des 19. Jahrhunderts das natürliche Selbstbewusstsein im Prozess der Selbsterfahrung zum Wissen des Ganzen.

Am Ende des Jahrhunderts stehen wir jedoch vor dem Trümmerfeld aller Systeme und dem endgültigen Zerfall jeden Anspruchs auf Gewissheit. Jetzt ergibt sich das paradoxe Problem, Neues mit und gleichzeitig gegen den Begriff andenken zu müssen. Um 1900 konstatiert Mach: „Das Ich ist unrettbar", seine vermeintliche Beständigkeit sei im Grunde das, was sich ständig veränderte, eine Kontinuität von Impressionen. Mach versetzt nun dem Ich – wie Nietzsche dem Subjekt – den Todesstoß: „Aufgelöst ist die Einheit der Welt. Die Krise der objektiven Erkenntnisform und ihres Jedermann-Korrelats bahnt sich an."[148]

Die Quantenphysik wird wieder später zeigen, dass es kein selbstständiges Verhalten des Objekts, keine teilnahmslose Beobachtung der Dinge gibt, und infolgedessen auch keine kausale Determiniertheit. Objektivität der Erkenntnis wäre nur da gegeben, wo das Subjekt seinem Erkenntnisobjekt Selbstständigkeit einräumte. Da die Beobachtungen aber stets systemabhängig sind, kann auch das Wissen nicht unabhängig von der Position des Beobachters hergestellt werden. So sind Erkenntnisse stets nur in Relation zum Beobachterstandpunkt und der Wirkung der Messergebnisse herstellbar, und es wird schließlich in einem stetigen Prozess der Auflösungen auch das Objektive relativ. Die umwälzende Bedeutung der kopernikanischen Wende bedeutet die Eröffnung einer subjektunabhängigen Sichtweise der Welt: „Wir können aber nicht objektiv sein, wenn wir kein subjektives Vermögen zur Abstraktion von den Besonderheiten der subjektiven Empfindungen, Neigungen und Befindlichkeiten ausgebildet haben."[149]

Mittlerweile nun verfügen wir über die Einsicht in die Genese eigener Positionen. Dies könnte man als einen neuen Schub sozialer Distanzierung im 20. Jahrhundert werten, denn heute sind wir in der Lage, uns wiederum vom Distanzierungsschub der Renaissance zu distanzieren, zurückzublicken, uns selbst bei unseren Reflexions- und Suchbewegungen zu beobachten. Zeigt das geozentrische Weltbild des Mittelalters in der Selbstzentriertheit einer naiven Welterfahrung das Ich

[148] Rauschenbach: *Nicht ohne mich*. S. 38.
[149] ebenda, S. 55.

als Mittelpunkt der Welt (Umwelt), das durch seine primäre Weltsicht ein höheres Maß an Befriedigung (und Bedrohung) mit sich bringt, und dessen selbstbezügliches, unreflektiertes und spontanes Denken sich die Frage stellt, was ein bestimmtes Ereignis, ein Gegenstand für den Beobachter bedeutet, so stellt uns das heliozentrische Weltbild neben die Formen selbstbezüglichen Denkens jene des sachlichen Denkens, das die Angst zurückdrängt und danach fragt wie? und was? einen Gegenstand objektiv mache.

Jetzt setzt ein sachliches Denken in stets wechselnden Perspektiven ein. Ähnlich wie im Dürerschen Stich versachlicht sich das Subjekt hierbei durch die Versachlichung des Objekts; dies führt nun neben der Steigerung der Komplexität der Systeme, dem Anwachsen einer unermesslichen Expertenkultur, gigantischen Apparaturen, unkontrollierbaren Verwaltungsbürokratien und einer entfesselten Technik, dem Entzug unmittelbarer Erfahrung und Einsicht und einer der persönlichen Erfahrung entzogenen Selbstlauf-Mechanik zum historischen Paradox sachangemessener (kontrollfähiger) Beziehungen zur Natur und gleichzeitiger affektgeladener heteronomer Selbstbezüglichkeit sozialer Systeme.

Es ist mittlerweile ein Punkt erreicht, wo die Permanenz einer erzielten Distanz im Verhältnis von Mensch und Natur die Menschheit in den Sog des Verderbens reißt: „Die katastrophale Moderne erweist den Prometheus-Mythos vom Menschen als Illusion und setzt das mythisch-religiöse Bewusstsein (das den Menschen nicht als Krönung, sondern als Fremdkörper dieser Schöpfung begreift) wieder in sein Recht. In der Lust am Untergang – mit Hingabe in Krieg um Krieg genährt, bis das Inferno menschliche Konturen gewann – , in der teils bewussten, teils unbewussten Hoffnung auf eine Totalkatastrophe zeigt sich der Mensch als 'Untier' dieses Planeten. (…) Der Mensch als Übergang und Untergang (Nietzsche) – Dasein, um sich zu vernichten – ist in der Moderne keine philosophische Spekulation mehr, es sei denn, man geht so weit, darin gerade den 'Sinn' der menschlichen Existenz zu sehen.“[150]

„Das Grauen und die Zerstörung sind zwar unvorstellbar geworden, dafür aber endgültig in eine endliche Nähe gerückt; die mythische Ferne einer Endzeit ist eingeholt, die Sehnsucht, nicht mehr sein zu müssen, kann in Erfüllung gehen. Die mit Hingabe und Aufopferung geführten Kriege, die rastlosen Anstrengungen eines nimmermüden Kriegergeschlechts haben an einen Punkt geführt, an dem der Mensch nicht mehr die Stärke seiner Vernunft gegen die Folgen der Unvernunft durchsetzen kann. Nur in magischer Überhöhung – Opferungen, Beschwörungen, ritualisierter Hoffnung – lässt sich noch der Wunsch nach dem Fortbestand der Welt artikulieren. Die Moderne ist nicht länger Entwurf, Projekt. Sich auf sie zu berufen, bringt heute weder Künstler noch Wissenschaftler, Politiker oder Unternehmer in Aufruhr. Man entwirft sich nicht mehr auf die Moderne hin, höchstens besinnt man sich auf sie zurück. (…) Wäre das Gesicht der Moderne durch die 'Begleiterscheinungen' des Fortschritts nicht derart entstellt und der Körper durch das plötzliche Altern nicht so gebrechlich geworden, könnten die Fälschungen sogar schöne Bilder sein. Die Stimmung des Moderne-Originals und seiner Fälschungen jedoch ist gedrückt – durch katastrophale Entwicklungen und Ahnungen.“[151]

Nach den angemessenen menschlichen Dispositionen und Reaktionen auf die Zerstörung natürlicher Grundlagen fragt Rauschenbach: „Der Tod der Natur war in der Naturkontrolle nicht mitgedacht. Kann er in der Haltung des distanzierten Jedermann, dem die anderen und deren Zukunft gleichgültig sind, wahrgenommen und verhindert werden?“[152]

Rauschenbach fragt sich, ob ein verstärkter Ausbau der Selbststeuerungsapparatur heutiger sozialer Systeme ein angemessener Weg sei, dem Teufelskreis überhaupt Einhalt gebieten zu können, oder aber eine Double-Bind-Falle der Verstrickung in Kontrollapparaturen, „sodass die Hoffnung

[150] Hans-Jürgen Heinrichs: *Die katastrophale Moderne*. Von der Endzeitstimmung zur Alltagsmagie. Frankfurt/M. 1987, S. 28f.
[151] ebenda, S. 28f.
[152] Rauschenbach: *Nicht ohne mich*. S. 64.

auf menschengerechte Lösungen stärker denn je der subjektiven Betroffenheit und des Engagements vor Ort bedarf?“[153]

Über die spezifische Sprachauffassung und den Verlust allgemeiner und allgemeingültiger Codes merkt Heinrichs an, dass das moderne Alltagsleben nicht mehr mit den dualistischen Begriffspaaren rationaler und diskursiver grammatischer Ordnung, und Lebenspraxis-Ordnung aufzuschlüsseln wäre, stattdessen seien an ihre Stelle die der Technologie eigene Sprachformen getreten, „und auch dieses Netz partieller Ersatz-Codes ist in den letzten Jahren durch neue 'Sprachen' der Rationalität und Irrationalität verdichtet worden. Die in dieser 'Welt der Bilder' frei verfügbar werdenden Symbole werden von der Werbung bedingungslos variiert, ausgetauscht, vertauscht. 'Instinktverwirrung' ist die Bedingung der Symbolbildung und des sich anschließenden Symbol-Austauschs, der unendlich scheinenden Neu-Besetzungen ehemals festgelegter Bedeutungen. Das intelligenteste Lebewesen orientiert seine Leistungen nicht mehr, wie das Tier, an seinen biologischen Bedürfnissen, hat aber nicht ausreichend Vernunft und Verstand, um sich in den selbstgeschaffenen Ordnungen nur im Sinne seines Lebens und des der anderen zu verhalten. Die Instinktverwirrung, die Ablösung feststehender Bedeutungen von den Objekten – als der entscheidende Bruch in der Evolution – wiederholt sich als qualitative Verschiebung innerhalb der menschlichen Kultur am auffälligsten noch einmal im 19. und beginnenden 20. Jahrhundert. Die technisch-industrielle Revolution verändert bis dahin manifeste Relationen in der Sinneswahrnehmung radikal. Die natürliche Welt 'schrumpft', Raum und Zeit werden 'industrialisiert'.“[154]

„Die ehemalige 'Echtheit' des Gegenstandes wird aufgehoben. Dieser Prozess der 'Denaturalisierung' und 'Entsinnlichung' sowie der Gewinnung bis dahin unbekannter Erfahrungs- und Benennungsmöglichkeiten lässt sich als industriell erzwungene Instinktverwirrung und Ausbildung neuer Bedeutungsträger bezeichnen.(…) Die Macht der Technologie manifestiert sich objektiv in der Konzentration ökonomischer Macht und subjektiv in der Verblendung des 'gesunden Menschenverstandes', in der Vermischung von Rationalität und Irrationalität.“[155]

Subjekt – Objekt

Die mitkonstituierende Bedeutung der Dinge

Die Geschichte eines ehedem spannungsvollen Verhältnisses des menschlichen Subjekts zum natürlichen und gesellschaftlichen Gegenüber, zum Anderen, zum Fremden, zum Ding, zum Objekt ist wechselvoll und kategorial; sie zeigt in ihrem Verlauf dramatische Züge, die schließlich in die Aporien der Moderne, in Entfremdungsprozesse, zivilisatorische und technische Katastrophen ungeheuren Ausmaßes einmünden, und sowohl das Selbstverständnis des Subjekts als auch seine vielfältigen Bezüge zu seiner belebten und unbelebten Umwelt – bis heute nachhaltig prägen.

Die Selbstzerstörungsprozesse der industriellen Moderne provozieren gleichzeitig die Frage nach Prinzipien und Möglichkeiten der Erhaltung eines Selbst (Selbst-Erhaltung), dem der Glaube an seine Fähigkeiten der Selbst-Erkenntnis abhanden gekommen ist und dessen Konfiguration sich in atemberaubender Geschwindigkeit auf die Größe eines Punktes reduziert. Gleichzeitig führen reale Ohnmachterfahrungen zu enormen Spannungsverschiebungen – einmal auf Kosten des Subjekts, zum anderen zu Lasten des Objekts – zu Hypertrophierungen des einsamen Punktes, der als 'Weißer Zwerg', in ungebändigter Anmaßung, sich zum Souverän der belebten und unbelebten Welt emporschwang und gleichzeitig seine Eigen-Unterwerfung und Selbst-Enteignung unter eine unveränderbar geglaubte 'objektive' Welt vorantrieb.

[153] ebenda, S. 64.
[154] Hans Jürgen Heinrichs: *Die katastrophale Moderne*. S. 56.
[155] ebenda, S. 56.

Die Hoffnungen, dem Zwangscharakter des zivilisatorischen Selbst mit bislang verborgenen Alternativen eines mehr oder weniger versöhnten Ich, in der Rolle des ästhetisch-künstlerischen Subjekts, begegnen zu können, scheinen ebenso unerfüllbar – wie ich dies am Beispiel der Genese des ästhetischen Subjekts bis hin zu Adorno – zu zeigen versuchte. Gleichwohl bestehen geringe Hoffnungsmomente weiter, die sich in der konkreten gesellschaftlichen Praxis in den vielfältigen Objektivationen ästhetisch-künstlerischen Denkens, Erfahrens und Handelns, wie auch in den vielfältigen Vermittlungsprozessen der kulturellen Produktion des ästhetischen Subjekts, zur Gesellschaft einerseits und zu den jeweiligen Objekten seiner natürlichen und künstliche Umwelt andererseits hin, niederschlagen und Fragen nach Selbst-Erkenntnis, Fremd-Erkenntnis, Orientierungsmöglichkeiten und nach den sich hieraus ergebenden bildhaften Materialisierungen zu Wirklichkeitsmodellen in ästhetisch-künstlerischen Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen thematisieren und auf eine völlig neue Grundlage stellen.

Da in dieser Arbeit die unterschiedlichen, eingangs beschriebenen Probleme des kunstpädagogischen Vermittlungsprozesses von Subjekt und Objekt von zentraler Bedeutung sind und dieser Prozess sowohl Konsequenzen für ein zukünftiges Selbst-Konzept des Subjekts implizieren dürfte, als auch sein Verhältnis zu seiner Lebenswelt in ein anderes Licht rückte, stellt sich hier die Frage nach dem Verhältnis von Rationalität und Irrationalität, von Leib und Bewusstsein, Bild und Sprache, Innenwelt und Außenwelt, Phantasie und Realität in geschichtlicher und erkenntnisphilosophischer Hinsicht, aber auch die politische Frage um das Verhältnis des Besonderen zum Allgemeinen, des Individuums zur Gesellschaft, der Selbst- zur Fremdbestimmung, der Autonomie zur Heteronomie völlig neu.

Wie ich bereits anführte, ist die Pathosformel vom 'Tod des Subjekts' nichts als ein simplifizierendes Bild für den Sachverhalt, dass in der Nach-Moderne eine bestimmte Subjekt-Konzeption ihre erklärende Kraft einbüßt. Insofern auch verhelfen uns weder die Restitution verlorener Ganzheiten noch das integre Selbst zu einer Bearbeitung der realen gesellschaftlichen Verhältnisse, deren Konflikte und Krisen globales Ausmaß angenommen haben. Die Suche nach Zwischen-Möglichkeiten impliziert eine Auflösung der alten Entweder-Oder-Sicht und muss den neuen Ort des Subjekts ausloten helfen.

Die Gewichtsverschiebung zugunsten der Prämisse des cogito zeigt die strukturelle Ungleichheit der cartesianischen Formulierung des Dualismus von res cogitans und res extensa. Die Rückgewinnung von Aspekten des Lebens, der Erfahrung, des Erlebnisses, von Handlung, Leib und (bildhafter) Sprache – nicht zuletzt durch Husserls Griff nach einem kleinen „Endchen der Welt“ – signalisiert die Rückgewinnung einer ‘situierten‘ Vernunft und das Einbüßen der transmundanen Souveränität des geschichtsmächtigen Subjekts bürgerlicher Herkunft auf Kosten der alten Sicherheiten, die sich in den Dualisierungen von Innen/Außen, Subjekt/Objekt, Materie/Geist, Fremdem/Eigenem, Männlichem/Weiblichem einnisten konnten und jetzt zu einem Denken des Sowohl-als-Auch, des Weder-Noch, des Und zwingen.[156]

Die erkenntnismäßige Bemächtigung der Dinge, Mitmenschen und des eigenen Selbst ist zusehends verblasst, das Selbst wird im Sinne des 'Ich denke', vor dem Hintergrund des zunehmenden Selbst-Zweifels und seiner inneren Zersetzungen nicht nur punktförmig, sondern überhaupt fragwürdig. Hiermit stellen sich die Fragen von Autonomie und Selbstbestimmung, als normative Gehalte des 'Projekts der Moderne' (Habermas), völlig neu. Ein Zitat Lichtenbergs erhellt die Situation des modernen Subjekts prägnant: „Wir werden uns gewisser Vorstellungen bewusst, die nicht von uns abhängen; andere, glauben wir, wenigstens hingen von uns ab; wo ist die Grenze? Wir kennen nur allein die Existenz unserer Empfindungen, Vorstellungen und Gedanken. Es denkt, sollte man sagen, so wie man sagt es blitzt. Zu sagen cogito, ist schon zu viel, sobald man es durch Ich denke übersetzt. Das Ich anzunehmen, zu postulieren, ist praktisches Bedürfnis.“[157]

[156] Ulrich Beck: *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M. 1993, S. 9ff.
[157] Johann-Christoph Lichtenberg: *Sudelbücher II*. S. 412.

Käthe Meyer-Drawe behauptet in ihren Überlegungen zur Macht und Ohnmacht des Ich[158], dass in der alltäglichen Praxis nicht primär die Erkenntnis, sondern Kommunikation, Austausch, Umgang und Handeln vorausgesetzt seien. Erst hier erfolge das Erkennen, das seinen Sinn in den jeweiligen Antworten erfahrener Kontexte erhalte. So sei allein die Reflexion, durch die sich das Subjekt bislang definierte, unzureichend, da es das Andere seiner selbst neutralisierte, und hiermit schließlich auch das eigene Selbst. Das 'Ich denke' stehe im Lebenskontext, es sei immer nachgängig, antworte auf diesen Kontext, indem es Resonanzen zeige, die wiederum das Handeln und Denken beförderten oder aber auch verhinderten.

In der Vorherrschaft des Bewusstseins zeigt sich ihrer Ansicht nach die Verkehrung einer menschenmöglichen Existenz, so hätten die Erfahrungen keine souveränen Bedeutungsstiftungen mit einem identifizierbaren Beginn. In der Frage nach ihrem Anfang zeige sich ebenso das Dilemma des Übergangs, wie auch die Wahrnehmungen Bemerkungen von Auffälligkeiten und Abweichungen im Feld vorgegebener Dinge seien, deren symbolische Ordnung überhaupt nicht vom Einzelnen abhängig seien, sondern in komplizierten Erfahrungsschicksalen vermittelt würden, an denen die Dinge mitwirkten, ohne von sich aus Bedeutungen zu entfalten.

Den gleichen Sachverhalt einer erkenntniskritischen Einschätzung des modernen Ich und seiner Unterschlagung des Anderen im Selbst formuliert Eibl von evolutionsbiologischen und systemtheoretischen Überlegungen aus, wenn er feststellt: „Unser Erleben und Handeln ist begleitet von dem mehr oder weniger deutlichen Bewusstsein, dass alles auch irgendwie anders sein könnte, man weiß nur nicht wie, und dass die 'Welt' nur ein Weltausschnitt ist: außer der 'Terra cognita culta' gibt es auch die 'Terra incognita et inculta', jenseits des 'Orbis' gibt es noch das 'Exorbitante', von dem wir jedoch nur das einfache 'dass' wissen.“[159]

Eibl weist darauf hin, dass die innerpersonale Differenz zwischen biologischer und kultureller Fundierung, zwischen genetischer und kultureller Person, eine andere Differenz aus sich hervorbringt: „Am Horizont aller wirklichkeitskonstituierenden Vollzüge steht unmittelbar und dauerhaft die Kategorie der Möglichkeit. Der Horizont schließt die Welt nicht ab, sondern deutet darauf hin, dass dahinter unbekanntes Anderes ist, etwas gar, dessen privilegierte Menschen wie Schamanen, Mystiker, Ekstatiker unmittelbar ansichtig werden können. Nachdem die traditionellen Grenzziehungen zwischen Tier und Mensch wie Werkzeuggebrauch, Sprache, Inzestvermeidung, sich als fragwürdig erwiesen haben, könnte man auf dieser Basis sagen: Gewiss nur der Mensch besitzt Modalverben (die Unterscheidungen von Können, Sollen Dürfen, Wollen, Mögen nebst ihren Verneinungen), das Verbum 'wissen' (und verwandte wie 'vermuten', 'glauben' usw.) und den Konjunktiv. Das sind sprachliche Mittel, die eine Differenz von Wirklichkeit und Nichtwirklichkeit ('ich kann dies tun, jenes nicht') und die Vergegenständlichung der eigenen selektiven Konstruktion der Welt ('ich weiß, dass') ausdrücken können und damit implizit immer auch auf andere Möglichkeiten verweisen. Die Grenze wird immer mitthematisiert und damit verfügbar gehalten. Auf dieser Basis bringt die Grenze zwischen genetischem und kulturellem Kooperator einen grundsätzlich neuen Schalter ins Bewusstsein. Es ist der Schalter 'Ich könnte auch anders handeln' oder 'Die Welt könnte auch anders sein' oder 'Es gibt Unbekanntes', sozusagen ein Phantasie-Schalter, dessen Betätigung zugleich die Kontingenz der jeweiligen Situation ins Bewusstsein hebt.“[160]

Eibl bezeichnet jenes unbekannte Andere der Welt und des Selbst mit dem Begriff der 'Nichtwelt'. Im Gegensatz zur Welt (das durch kulturelle Definition auf die genetischen Dispositionen Abgestimmte und durch die Bestimmungsleistungen sozialer Systeme Hergestellte) ist die 'Nichtwelt' das „Andere, Undefinierte, Unbestimmte“[161]. Und die Welt/Nichtwelt-Grenze (das, was der religiös-philosophische Diskurs als das 'Ganze', die 'Totalität', das 'Pan' bezeichnet) eine Grenze zwischen Immanenz und Transzendenz, die „als Grundlage jeder Metaphysik gelten kann, von der Schamanenekstatik bis zur Existenzphilosophie und zum Poststrukturalismus Derridas. (…) Das

[158] Käthe Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.
[159] Karl Eibl: *Die Entstehung der Poesie*. Frankfurt/M. und Leipzig 1995, S. 13f.
[160] ebenda, S. 16.
[161] ebenda, S. 16f.

alte Carneval hat mit Nichtwelt-Thematisierung zu tun, die Werbung sucht unsere Aufmerksamkeit damit zu wecken, die Phantasmen der Pornographie begleiten die geregelte Sexualität."[162]

Angesichts der Modernisierungsbewegungen ist die von Husserl konstatierte Doppelstellung des Menschen, also Subjekt und Objekt zugleich zu sein, in der Paradoxie jener menschlichen Subjektivität, Subjekt für die Welt zu sein und Objekt in der Welt zu sein,[163] stets bedroht durch zwanghafte Festlegungen und Einseitigkeiten: Gibt die idealistische Sicht dem subjektiv bestimmenden Grundzug großes Gewicht, so verführt er stets zu einer Bagatellisierung der widerständigen Erfahrungswelt, wohingegen die materialistisch/naturalistische Sicht in der Überbetonung der Objektseite der Erkenntnis nicht nur Mystik und Okkultismus, sondern auch eine Relativierung des Subjekts bis hin zum Nihilismus und Positivismus betrieben hat.

Geht nun eine heutige Selbstkonzeption davon aus, dass das Subjekt nicht mehr „Subjekt allen Wissens und Objekt eines möglichen Wissens" (Foucault) ist, wie es das anthropologisch-humanistische Denken des 19. Jahrhunderts voraussetzte, so erfolgt jetzt ein Durchdringen und Feststellen der Relevanz strukturaler Verknüpfungen vor jeder subjektiven Aktion, wobei der Mensch aufhört, Subjekt seiner selbst (also Subjekt und Objekt zugleich) zu sein, stattdessen ein Ensemble von Strukturen wird, die er zwar beschreiben kann, deren souveränes Bewusstsein (Subjekt) er nun aber nicht mehr ist.

In der Suche nach einem neuen Ort des Subjekts, nach seiner anderen Subjektivität ergeben die Vielzahl sozialisationstheoretischer Überlegungen, aber auch philosophische und psychologische, kein einheitliches Bild einer Identitätsentwicklung, stattdessen zeigen sie in der Vielfalt ihrer Zugänge die Mehrdeutigkeit des Phänomens. Gemeinsam ist jedoch den psychoanalytischen, sozialgeschichtlichen, anthropologischen und philosophischen Ansätzen, dass Vergesellschaftung und Individuierung des Subjekts eng miteinander verflochten sind und nicht voneinander zu trennende Aspekte des Heran- und Hineinwachsens von Kindern und Jugendlichen in die Gesellschaft darstellen.

Die Dialektik der Aufklärung zeigt die innere Widersprüchlichkeit von Rationalität und Subjekt. Indem es seine Welt unterwirft, objektiviert und benutzt es diese, macht es aber hierdurch auch sich selbst zum Objekt der Bändigung und des Imperialismus. Dieses Subjekt, das sich zunehmend als Teil der Welt wahrnimmt, muss jetzt erkennen, dass es genau denselben Prozeduren unterliegt und keinen Rückzugsort in einem völlig unabhängigen Bewusstsein mehr findet.

Dies zeigt sich besonders deutlich angesichts der Herausforderungen und Realitäten der Informationsgesellschaft, die jetzt die Informationen als Waren zirkulieren lässt. Es ergibt sich die paradoxe Situation eines Verlustes an einigenden Orientierungen bei gleichzeitigem Gewinn an Vielfalt und Konkurrenz der Diskurse, die wiederum die Selbstkonzeptionen der Handlungssubjekte beeinflussen. Insofern wird die oppositionelle Bedeutung des agilen, autonomen Subjekts durch die Provokationen eines „Zerstreuten Subjekts" (Bloch) – das in keiner Identität mehr zur Ruhe kommt – gebrochen.

Mit der Vervielfachung von Eingriffen in Lebensvollzüge geht gleichzeitig – so Meyer-Drawe – eine Abnahme allgemeiner Lösungsmöglichkeiten einher. Hiermit stellt sich die Frage nach dem Übergang vom Demiurgen-Subjekt zur Subjekt-Kreatur immer dringlicher, da es auch die Frage eines sozialen Kopfes ist, welche Selbstkonzeption Menschen sich und anderen zubilligten. In der Informationsgesellschaft, in der das Subjekt immer seltener Urheber von Aktionen ist, und es zur Diskrepanz zwischen Anspruch auf Beteiligung an existenzentscheidenden Prozessen und der Realität kommt, verändert sich die aufklärerische Subjektzentrierung jetzt zur Doppeldeutigkeit in der Ambivalenz der Unterwerfung der lebensweltlichen Prozesse unter die Erkenntnismacht des Subjekts und die gleichzeitige Unterordnung desselben unter eben diese Vorgänge.

[162] Karl Eibl, S. 16f.
[163] Edmund Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Gesammelte Werke, Husserliana Bd. 6, Den Haag 1976, S. 182.

Kommt es einerseits zum Verlust von Konzepten mit klassisch-aufklärerischem Impetus autonomer Subjektivität im Entzug ihres kritischen Gehaltes, so werden angesichts der Möglichkeiten elektronischer Simulationen Fragen leiblicher Dimension, vor- und nichtkognitiver, transrationaler Selbst- und Weltkonzepte als Reflex auf diese veränderte gesellschaftliche Situation deutlich: „War dem animal rationale bislang seine Rationalität das Problem, so zeigt die gegenwärtige Konstellation darauf, dass es als Animalität real bedroht ist.“[164]

So zeigt diese Beobachtung ein Ohnmachtgefühl angesichts der Fremdbestimmung durch Technisierung und Anonymität in „Kolonialisierungsbewegungen“ (Foucault), wo die Erfahrungssubjekte immer stärker an die Ränder ihrer Einflussmöglichkeiten gedrängt werden. Das 'Verschwinden des Subjekts' in einer simulierten, immateriellen 'Hyperrealität' ist die Folge eines ambivalenten Prozesses auch hier, wo es einerseits zu einer Vollstreckung der Desubjektivierung – als langersehnte Überwindung tyrannischer Zentrierung von Erkennen und Handeln kommt, wo aber andererseits dieses 'Verschwinden' den Terror „antihumanistischer Tendenzen“ (Meyer-Drawe) zeigt.

Ist die Transformation einer widerständigen Welt in bloß zeichenhafte Hyperrealität vom Zusammenbruch der alten und vom Aufbruch einer neuen, vermeintlich besseren Zeit gekennzeichnet, so zeigt diese Entwicklung auf der anderen Seite diese wachsende Ohnmacht des selbstbestimmten Einzelnen gegenüber einer zunehmend unkontrollierbarer werdenden Entwicklung, in der der ehemalige Bändiger der Natur nun zum total Gebändigten wird und die ganze Macht des Handlungssubjekts sich in einen Knoten verliert, ohne jemals noch Einfluss auf dessen Bildung ausüben zu können.

Wie ich gezeigt habe, hat das Verschwinden des materiellen Objekts als Gegenüber des Subjekts – also das Unsichtbarwerden des natürlichen und gesellschaftlichen Gegenübers – auf die Entwicklung des Subjekts dramatische Auswirkungen. In seiner letzten Konsequenz führt dieser Abstraktionsprozess zum Verschwinden des Subjekts.

Welche Resonanzen ergeben sich nun auf Seiten jenes verschwindenden Subjekts, wenn sein objektives Gegenüber zunehmend immateriell, virtuell, medial vermittelt wird? Das kreative Umfingieren wird in einer Umwelt dann äußerst schwierig, wenn diese im funktionalen Bereich extrem differenziert ist und ihre Gestaltungsmöglichkeiten unsichtbar werden. Auch ist die Beeinflussung der Welt der Dinge und ihre Veränderung kategorial für die Vollzüge von Subjektivation. Das Subjekt, als leibliches Subjekt und gleichzeitiges Objekt, also als Herrscher (Souverän) und als Untertan (Sujet) und seine Selbstreferenz fungiert immer auch auf einer Bewertung der materialen Welt. So verwundert es nicht, wenn im Wegbrechen jenes materialen Bezuges zur Welt – in der Virtualisierung und Mediatisierung der Gegenstandswelt – auch das Subjekt in eine Identifikationskrise gerät.

„Realität droht tatsächlich in Hyperrealität umzuschlagen wenn wir erst in einer mediatisierten Erfahrung Vermittlungsprozesse wahrnehmen, und den Begriff der Entfremdung in der Weise ernstnehmen, dass es vormals nichts Fremdes gab. Noch die Theorie der Entfremdung, Ferment der Dialektik, verwirrt das Bedürfnis der heteronomen und insofern irrationalen Welt nahe zu kommen, nach dem Wort des Novalis 'überall zuhause zu sein', mit der archaischen Barbarei, dass das sehnsüchtige Subjekt außerstande ist, das Fremde, das was anders ist, zu lieben; mit der Gier nach Einverleibung. Wäre das Fremde nicht länger verfemt, so wäre Entfremdung kaum mehr.“[165]

Meyer-Drawe weist darauf hin, dass die „Sucht nach Authentizität“ und unmittelbarer Erfahrung letztlich die subtile Gestalt von Herrschaft über das Subjekt und die Dingwelt zeige. Herrisch sei der Wunsch nach einem Verschmelzen mit den Dingen in Unmittelbarkeit, wie auch das bloße Überfliegen in Wesenheiten. Es führe schließlich zum Bestreiten einer widerständigen Realität der Dinge, die in Idealitäten sublimiert werde. So baue die Verfolgung des Anderen, des Fremden und die Begierde, es zum Eigenen zu machen, auf der überlieferten Alternative eines Entweder-Oder

[164] Käthe Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München, Kirchheim 1990, S. 32.
[165] Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik*. Frankfurt/M. 1980, S. 174.

von Eigenem und Fremdem auf. Andererseits zeige sich selten die Respektierung der Ferne der Dinge, die erkannt aber nicht überwältigt werden, als eine Enthaltsamkeit gegenüber der Einverleibung von Sachen und Personen. In der ergreifenden Annäherung verschwänden so die Gegenstände, denen sich das befreiende Denken zuwendet.

Adorno merkt hierzu an: „Allein erst äußerste Ferne wäre die Nähe, Philosophie ist das Prisma, das deren Farbe auffängt."[166]

Gerade im dialektisch-kritischen Denken sieht Meyer-Drawe die Möglichkeit gegen die Herrschaft, die immer subtiler, unsichtbarer, undurchschaubarer und durchgreifender werde, aufzubegehren.[167] Um selbstkritisch bleiben zu können, empfiehlt sie ein „Denken der Ferne", das die eigene Gier nach universaler Einverleibung durchschaut und Fremdheit aushalten und auch imperialistischen und okkultistischen Verlockungen zu trotzen lernt. Gerade eine versagte Erfahrung von Authentizität ermögliche und verwirkliche die Kommunikationsstruktur von Intersubjektivität, und anstelle der Subjekt-Privilegierung konstituiere die Leere des traditionellen Zentrums nun die Möglichkeitsfelder. Gerade eine gebrochene Identität ermögliche – so Meyer-Drawe – die Öffnung zum Gegenüber, zum Anderen. Die 'normale Identität' des Selbstbewusstseins zeige sich als Beherrschung eines in ihr keimenden Entfremdungsgeschehens. Unser 'eigenes Dunkel' – also die Tatsache, dass wir nur stets auf uns selbst zurückkommen aber uns niemals vollständig gegenwärtig werden können – begründe schließlich die Differenz von Ich und Bewusstsein. Die Identitätssicherung werde retentional organisiert, sie sei – als seelische Erinnerungsarbeit – unabschließbar. Da die Vervielfältigung des Ich Angst mache, sei die Identität deshalb nichts als ein Halt im bodenlosen Strudel. Sie sei Produkt dieser Angst und nicht nur das natürliche Ziel dieser Genese.

Adorno ist der Ansicht – und hier komme ich auf seinen Aspekt der Differenz zurück – , dass gerade jener differentielle Bruch in der Identität „Höhlen für eine expressive Dingwelt" eröffne, die für die Selbstkonzeption mitkonstitutiv werde. Die Subjektivitätspositionen würden nun in ihrer Enge deutlich werden, da es sich zeige, dass sich die Subjektivität – im Gegensatz zu den kommunikationstheoretischen Annahmen – in der Differenzierung vom Nicht-Subjektiven offenbare: „Eine Überbetonung der konstituierenden Subjektivität läuft leer."[168]

Auch werde die destruktive Kraft identifizierenden Denkens nicht aufgehoben, wenn an die Stelle einer durchleuchtenden Subjektivität eine Aufklärungsbewegung von Verständigungsgemeinschaften trete. Adorno ist der Ansicht, dass „der gegenwärtige (Kommunikationsbegriff; Anm. J.K.)(…) so schmählich (ist), weil er das Beste, das Potential eines Einverständnisses von Menschen und Dingen, an die Mitteilung zwischen Subjekten nach den Erfordernissen subjektiver Vernunft verrät."[169] Adorno ist der Ansicht es sei voreilig, die Identitätsfrage zur Subjektivitätsfrage sprachlicher Verständigung zu verändern – wie dies Habermas intendiert.

Für Meyer-Drawe stellt sich das Problem, wie man die Dinge in ihrer sinnkonstituierenden Bedeutung beachten könne, ohne in bloße Romantik, in rigiden Naturalismus oder unkritischen Obskurantismus zu verfallen: „Die Anerkennung von 'passiven Synthesisleistungen' (Husserl), die das Zusammenspiel von Dingen und Menschen vor der Aktivität des Bewusstseins repräsentieren, bedeutet keinen Irrationalismus, der Dunkelheiten des Bewusstseins resigniert anerkennt, sondern die radikale Akzeptanz der Grenzen von sogenannten Eigenheitssphären. Diese Grenzen werden nur umspielt, wenn man das subjektive Gefängnis durch intersubjektive Beziehungen überschrei-

[166] Adorno: *Negative Dialektik*. S. 66.
[167] Siehe hierzu auch die Bemerkungen Charles Taylors, der die kritische Haltung der Frankfurter Schule, besonders Adornos im Hinblick auf die geschichtliche Lösbarkeit des menschlichen Problems hervorhebt und diesem trotz dessen pessimistischer Sichtweise dennoch attestiert, an einer „Vorstellung von integraler expressiver Erfüllung" festgehalten zu haben, die es ermöglichte, die Forderungen der sinnlichen Partikularität mit denen der begrifflichen Vernunft in Einklang zu bringen und „die Beherrschung und Unterdrückung des Partikularen durch das Begriffliche zu überwinden." Diese Vorstellung bleibe auch dort ein kritischer Maßstab, „wo sie nicht zur Gänze verwirklicht werden" könne. In: Charles Taylor: *Quellen des Selbst*. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M. 1996. S. 873f.
[168] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 50.
[169] Adorno: *Zu Subjekt und Objekt*. In: Ders.: *Kulturkritik und Gesellschaft II*. Eingriffe – Stichworte – Anhang. Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main 1977, S. 743.

tet.“[170] Insofern auch lenke eine intersubjektive Klärung von Geltungsansprüchen von einer grundsätzlich unüberwindlichen Dunkelheit der Gegenstände, über die kommuniziert wird, ab.

„Offensichtlich ist man vor die Entscheidung gestellt, entweder den bloß konstruktiven Charakter intersubjektiver Sinnvermittlung zu akzeptieren und vor diesem Hintergrund Regelhaltigkeit und Veränderungspotentiale zu untersuchen oder eine Mitsprache der Gegenstände zu akzeptieren, deren Spuren zu beachten, wohl wissend, dass hier ein grundsätzlicher Mangel an Bestimmtheit fungiert.“[171]

Geht die transzendentale Subjektivität Kants davon aus, dass der Geist allein sinnkonstituierendes Organ ist, so gelangt alles Dingliche nur durch seine Vermittlung zur Sprache. Die Sprachen der Dinge hingegen sind stumm. Ist ihnen das sprachliche Formprinzip des Lautes versagt, so können sie sich nur durch ihre stoffliche Gemeinschaft mitteilen. In der menschlichen Sprache nun gelingt eine immaterielle und rein geistige, magische Gemeinschaft mit den Dingen, wofür der Laut ein Symbol ist. Er ist aber auch ein wahrnehmbarer Ort einer Koexistenz von Mensch und Welt und im Moment, wo das Kognitive und Somatische untrennbar werden, wird eine Materialität und Dinglichkeit in unsere Wahrnehmungen hineintransportiert, die Denken und Sprechen verändern.

Meyer-Drawe ist der Meinung, dass eine radikale Kritik der Omnipotenz des Bewusstseins nur durch die Akzeptanz unserer Animalität erfolgen könne. Rationalität stoße an ihre Grenzen, wo in der leiblichen Existenz ein materialer Sinn fungiere, der sich nicht in Begriffe transformieren lasse, aber eine magische Gemeinschaft von Menschen und Dingen garantiere.

Rationalität als eine Vermitteltheit der Subjektivität durch Objektivität ist keine rein subjektive Leistung, die zu Handlungen, Wahrnehmungen, Erkenntnissen führt. Insofern auch lässt sich ein reines Subjekt nicht isolieren, dem die Welt gegenübersteht. Der Umgang mit der Welt formt die Subjektivität des Menschen. Im Denken der Einheit aber hat sich eine scheinbare Garantie von Kalkulierbarkeit und Beherrschbarkeit durchgesetzt, wobei Einheit und Mathematisierbarkeit Dimensionen geistiger Art sind, die die Kontinuität und Permanenz des Erkennens im Identifizieren, das gegenüber allem Fremden mit äußerster Skepsis reagiert, aufzeigen.

Gegen die Herrschaft identifizierenden Denkens, das die Natur beherrscht, ihr nachstellt, sie reproduziert und sich jenseits der göttlichen Offenbarung etabliert hat, besteht doch eine tiefe Skepsis bezüglich der Folgen dieser imperialistischen Geste, die die Unterdrückung der Vielfalt ('Mannigfaltigkeit') der Erscheinungen durch eine Vorherrschaft der Einheit weiterhin vorantreibt und hierdurch bereits die eigene Zersetzung heraufbeschworen hat.

„Warum sieht der Mensch die Dinge nicht? Er steht sich selber im Wege: er verdeckt die Dinge.“[172]

„Um Dingen eine Seele einzuhauchen, müssen sie vorher als tot bemerkt sein. Aber die Mortifikation von Natur ist allererst ein Produkt bestimmter Zivilisation, eine Dialektik der Aufklärung, die die Transformation ins Tote unter dem Stichwort radikaler Erfassung betreibt.“[173]

So erkennt der Mensch nicht die inwendigen Widersetzlichkeiten, die den Nihilismus einer Hyperrealität verhindern könnten. Merkwürdigerweise wird gerade das kindliche Wahrnehmen als Animismus belächelt, was den Phänomenbereich völlig falsch beschreibt. Mit Adorno kann festgehalten werden: „Die Aufklärung verhält sich zu den Dingen wie der Diktator zu den Menschen. Er

[170] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 51.
[171] ebenda, S. 51f.
[172] Friederich Nietzsche: *Morgenröthe* (Morgenröte). Gedanken über die moralischen Vorurtheile. In: Bd. 3. Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München 1988, S. 268.
[173] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 56.

kennt sie, insofern er sie manipulieren kann. Der Mann der Wissenschaft kennt die Dinge, insofern er sie machen kann." [174]

Im Ausdruck der Verdinglichung – als Kritik an der Reduktion gesellschaftlicher Verhältnisse auf allein ökonomische Tauschbeziehungen – artikuliert sich das moderne Denken des Verhältnisses des Menschen zu den Dingen. Die Verdinglichung der Dinge führt dazu, dass diese nur noch unter imperialistischen Gesichtspunkten in den Blick kommen. So zeigt die in der Wissenschaft, im ökologischen und militärischen Bereich betriebene Mortifikation der Lebenswelt die Gewalt als eine über die Dinge und Menschen zurückkehrende. Die Bändigung der Natur wirkt sich dann in vielfältiger Weise auf ihre Bändiger aus.

Eine andere Rationalität

Die Erweiterung des Vernunftraumes

Adorno aber auch Merleau-Ponty ist daran gelegen, eine Wiedergewinnung unterschlagener rationaler Möglichkeiten – und nicht das Andere der Vernunft – einzufordern. Sie beide streben die Erweiterung eines Vernunftraumes an, indem sie seine materialen Voraussetzungen verbessern wollen. Es geht so beiden Autoren nicht um die Rückgewinnung verlorengegangener vorsubjektiver oder vorrationaler Elemente, sondern um die Aufklärung rationalen Begreifens als Tätigkeit mit einer Entwicklungsgeschichte, die sich negativ entwickelte, indem sich das Erkennen vergeistigte, der Dingwelt nur das als wesentlich zuerkannt wurde, was in Gedanken zu überführen war und neben einer Vergeistigung des Subjekts, als Gegenstand der Erkenntnis, obendrein zur Einsamkeit des hermetischen res cogitans führte, da der Zusammenhang von Subjekt und Objekt in seiner Materialität unsichtbar wurde.

So fordern beide, dass nicht eine unmittelbare Annäherung an die expressive Dingwelt erfolgen sollte, die uns alles sagte, sondern dass es gelte, das unsichtbare Gewebe zwischen den Dingen und den Menschen aufzuklären, indem die Bedeutungsüberschüsse kritisch angemahnt werden sollten, die eine widerständige Dingwelt für den Menschen aufbewahre. Andererseits müsse die Einsicht in die verdrängten Überschüsse des Leibes zu einer Notwendigkeit begreifenden Denkens führen, die die Koinzidenz mit den Dingen als eine versagte Erfahrung begreife.

Axel Hutter weist in seinem Aufsatz über das 'Unbewusste der modernen Technisierung' im Zusammenhang eines „in letzter Zeit anwachsenden Unbehagens am Siegeszug der modernen Technik" auf die unbewusste Präsenz der Vergangenheit hin, die sich konkret in der unmittelbar schwer verständlichen Gewalt auf bestimmte Vorstellungen und Handlungen des gegenwärtigen Bewusstseins ausdrücke und in Freuds zwei Formen, in denen Vergangenes auf Gegenwart einwirken könne, prägnant beschrieben wurde:

„Das Verdrängte kann nämlich bei seiner Wiederkehr entweder agiert oder erinnert werden. Die beiden Formen schließen sich gegenseitig aus. Liegt der erste Fall vor, heißt es bei Freud, 'so dürfen wir sagen, der Analysierte erinnere überhaupt nichts von dem Vergessenen und Verdrängten, sondern er agiere es. Er reproduziert es nicht als Erinnerung, sondern als Tat, er wiederholt es, ohne natürlich zu wissen, dass er es wiederholt.' Die Handlung vertritt" – so folgert Hutter – „also das ausbleibende Bewusstsein. Oder anders gewendet: Solange der aus der Vergangenheit aufsteigende Impuls unbewusst bleibt, setzt er sich in Handlungen um, die das Vergangene reproduzie-

[174] Adorno: In: Max Horkheimer/Theodor W. Adorno: *Dialektik der Aufklärung.* Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1982 (Amsterdam 1944), S. 12.

ren. Im Agieren untersteht die Gegenwart somit den Gesetzen der Vergangenheit, während die Erinnerung das Vergangene in der Reflexion vergegenwärtigt.“ [175]

So sind vor allem jene Grenzen menschenmöglicher Erkenntnis ins Bewusstsein zu heben – einerseits einer schweigenden Mimesis, die das Besondere isoliert und unbegreiflich werden lässt und andererseits einer imperialistischen Verfügung, die dem Erkenntnis-Gegenstand jede Fremdartigkeit nimmt – die zur Gewalt gegen Menschen und Dinge führt. Die Spuren, die die Menschen in der Realität hinterlassen, sind nicht allein nur Zeichen unseres Denkens und deshalb nicht nur durchs Erkennenwollen motiviert. Diese Spuren lassen sich vielmehr als unterschiedliche Lebensformen entschlüsseln, die erst durch das menschliche Handeln gestaltet werden. Dieses Handeln geschieht mit den Menschen und mit den Dingen, d.h. wir transformieren sie in der Weise, wie wir mit ihnen handelnd umgehen. Hierbei ereignen sich Einverleibungen jenseits aller Bewusstseinprozesse, so sind wir als leibliche Wesen den Dingen und Mitmenschen gegenüber nicht allein denkend zugewandt, sondern ganz im Gegenteil agierend, empfindend. Wir lernen durch gemeinsames Handeln und den spezifischen Umgang mit den Dingen wobei unsere Bewegungen, unsere Gestik, die Art zu essen, sich zu unterhalten, das gesamte Verhalten jeweils ganz spezifischen Umgebungen angepasst wird. Insofern auch ist die Beharrlichkeit des vorbewussten Leibes groß. Dies führt dazu, dass der Widerspruch reflektierter Auffassungen durch die leiblichen Expressionen zum Ausdruck gebracht wird: „Man muss den Diskurs als eine Gewalt begreifen, die wir den Dingen antun.“[176]

Meyer-Drawe ist der Ansicht, dass sich eine 'humane Rationalität' zwischen den Grenzen jener schweigenden Mimesis und der imperialistischen Verfügung als ein Sprechen entfalten muss, das weiß, dass es ein Gewebe zerreißt: „Von hier aus wird deutlich, wie eng der Blickwinkel wird, der sich nur unter dem Gesichtspunkt der Sprache auf Sozialisationsvorgänge richtet. Es gibt eine Sozialisation durch den Leib, durch die Wahrnehmung, die vom Bewusstsein nicht zensiert wird, auf die die Kognition zurückkommt, ohne sie mit ihren eigenen Möglichkeiten aufklären zu können.“[177]

Vor aller reflexiven Zuwendung zum Gegenüber sollte uns deutlich sein, dass wir als leibliche Wesen mit einer materialen Welt leben, die uns keineswegs zugeneigt sein muss, die jedoch alle unsere Aktionsformen vorstrukturiert, indem sie diese erfordert, abwehrt oder ritualisiert. Wenn es denn zutrifft, dass der 'Körper immer denkt' (Bourdieu; Beuys: „Ich denke sowieso mit dem Knie“), so besteht bei aller reflexiven Zuwendung zu den Phänomenen hin immer die Gefahr der Intellektualisierung, eine Unterschätzung vorsprachlicher Formationen von Subjektivität und Intersubjektivität: „Die Formung von Sinnlichkeit und Wahrnehmung, die später vielleicht nie eine bewusste sprachliche Kommunikation eingeht, bleibt unberücksichtigt.“[178]

Fest steht, dass durch die Handhabung der Gegenstände die Sinnlichkeit des Menschen umorganisiert wird. Hierauf hat mit Überzeugung Sigfried Giedeon in „Die Herrschaft der Mechanisierung“ hingewiesen, ein Versuch, den Nachweis zu erbringen, „dass sich in den Gegenständen unserer Alltagsumgebung Gewalten akkumulieren, durch die die Lebensgrundlagen des Menschen tiefgreifender verändert worden sind als jemals zuvor. (…) In ihrer Gesamtheit haben die bescheidenen Dinge,“ – so Giedeon – „von denen hier die Rede sein wird, unsere Lebenshaltung bis in ihre Wurzeln erschüttert. Diese kleinen Dinge des alltäglichen Lebens akkumulieren sich zu Gewalten, die jeden erfassen, der sich im Umkreis unserer Zivilisation bewegt. Die langsame Ausformung des täglichen Lebens ist ebenso wichtig wie die geschichtlichen Explosionen, denn ihr Zündstoff hat sich im anonymen Leben aufgespeichert. Werkzeuge und Gegenstände sind Ausdruck grundsätzlicher Einstellungen zur Welt. Die Einstellungen bestimmen die Richtung, in der gedacht und

[175] Axel Hutter: *Das Unbewusste der modernen Technisierung*. In: Andreas Kuhlmann (Hrsg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frakfurt/M. 1994, S. 171f.
[176] Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France 1970. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1977, S.36f.
[177] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 59.
[178] Karl-Josef Pazzini: *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment*. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim, Basel 1983, S. 153.

gehandelt wird. Jedem Problem, jedem Bild, jeder Erfindung liegt eine bestimmte Einstellung zur Welt zugrunde, ohne die sie niemals entstanden wären."[179]

Gerade Norbert Elias' zivilisationskritische Betrachtungen eines Wechsels vom Gebrauchs- zum Tauschwert weisen darauf hin, dass eingeschliffene und in den Dingen sedimentierte Handlungsweisen ein kritisches Potential der Sinnlichkeit als Widerstand gegen eine Tauschwertorientierung nicht hochkommen lassen.

Und im Hinblick auf das Absterben der Erfahrung merkt Adorno mahnend an: „Am Absterben der Erfahrung trägt Schuld nicht zum letzten, dass die Dinge unterm Gesetz ihrer reinen Zweckmäßigkeit eine Form annehmen, die den Umgang mit ihnen auf eine bloße Handhabung beschränkt, ohne einen Überschuss, sei's an Freiheit des Verhaltens, sei's als Selbstständigkeit des Dinges zu dulden, der als Erfahrungskern überlebt, weil er nicht verzehrt wird vom Augenblick der Aktion."[180]

Meyer-Drawe erinnert an den Bedeutungsüberschuss, den Über-Sinn der Sprache und der Dinge, der eine Bewegung in Gang halte, die bei einer Koinzidenz von Reflexion und Wirklichkeit stillstehen würde. Ein letztes Unvereinbares von Denken, Sprechen und Wahrnehmen mit den Gegenständen sei gerade der Vorzug jener – von ihr befürworteten – Konzeption, die eine Verflechtung von Subjekt und Objekt vor jeder dualistischen Konturierung begreifen will. So biete gerade der Mangel an 'Übereinstimmung' die Möglichkeit der Revolte der Dinge und die inhärente Chance zur Kritik.

Diese Kritik gilt gerade jener bewusstseins- und identitätsphilosophischen Ausprägung wissenschaftlicher Rationalität, die noch immer von der Alternative des Entweder-Oder, jener cartesianischen Dualität von Subjekt oder Objekt, Autonomie oder Heteronomie ausgeht und nicht begreifen will, dass die Menschen ganz unterschiedliche Ordnungen in ihrer Existenz haben, die nicht alle ineinander zur Deckung zu bringen sind. Indem wir wahrnehmend, handelnd, erkennend und redend sind, gestalten wir durch diese ganz unterschiedlichen Zuwendungsweisen zur Wirklichkeit unsere individuellen Weltverhältnisse ebenso unterschiedlich, und die Gestaltungsprinzipien gehen nicht in einer einzigen Logik auf.

Indem Denken und Wahrnehmen in ihrer Gleichzeitigkeit ein Ziel von Handlungen in Handlungen verwickelt, Gegenstand von Erkenntnis und Partner im Dialog werden, zeigt sich jetzt deutlich die Doppelbödigkeit der menschlichen Existenz: diese ist Subjekt und Objekt im Geflecht intentionaler und materialer Bezüge zugleich. Auch der Gedanke schreitet nicht einsinnig und linear voran, stattdessen geschieht eine Verflechtung, eine Vernetzung der Momente der Reflexion in teppichhafter Weise, wie Adorno feststellt: „Von der Dichte dieser Verflechtung hängt die Fruchtbarkeit der Gedanken ab. Eigentlich denkt der Denkende gar nicht, sondern macht sich zum Schauplatz geistiger Erfahrung, ohne sie aufzudröseln."[181]

Die zu kritisierende pure Selbstgesetzgebung des Denkens missachtet die Inhaltlichkeit von Reflexionen und bedeutet eine Ignoranz gegenüber jenem Worüber des Denkens, das als Referenten des Gedankenteppichs die leibliche Existenz, die individuelle Erfahrungsgeschichte und die Materialität meint. Das Denken als Weltaneignung reicht allein nicht mehr aus, und die Ordnung des Seins – so Meyer-Drawe – geht nicht im Gedachten auf. Stattdessen gilt es gerade, die Vielfalt der Verflechtungen, die schließlich das Muster des Sinns konstituieren, zu begreifen. So ist die reflektierende Zuwendung nur eine Möglichkeit, ein Porträt der Erfahrungsgeschichte, die bislang andere Sinnbezüge zum Schweigen gebracht hat. Stattdessen ereignen sich Verdrängungen des Unbestimmten, Vor-Begrifflichen, die verschweigen, was nicht nach dem Denken modelliert ist.

[179] Sigfried Giedeon: *Die Herrschaft der Mechanisierung*. Hamburg 1982 (Mechanization Takes Command. Oxford 1948).
[180] Theodor W. Adorno: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften. Bd. 4. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/M. 1980, S. 44.
[181] Theodor W. Adorno: *Noten zur Literatur*. Gesammelte Schriften. Bd. 11. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/M. 1974, S. 21.

Deshalb auch wenden sich Adorno und Merleau-Ponty gegen den frontalen Zugriff auf das Sein im Modus der Aneignung. Sie fordern vielmehr laterale Verknüpfungen und horizontale Verflechtungen unterschiedlichster Erfahrungsweisen mit ihren Gegenständen, die mit einem Überschuss operieren, also Abweichungen, Verformungen, Verfremdungen, Überschüsse, die dem Menschen erlauben, Übergänge von einer Ordnung zur anderen zu denken, sich neu im Neuen, Ungeahnten, Unbegrifflichen zu orientieren, ohne auf eine vorgängige oder letzte Synthese, auf eine letzte Wahrheit vertrauen zu können.

Hierbei ermöglichen die Bedeutungsüberschüsse des Leibes eine Neubewertung der Auffassung von Subjektivität in der Aufteilung von res cogitans und res extensa. Die Konzeptionen des Denkens und Handelns verändern sich hiermit, obwohl die fundamentale Reflexionsphilosophie stets die konkreten (leiblichen) Erfahrungen in abstrakte Dilemmata stürzt, da sie alles begrifflich auslegt. Damit trägt gerade sie zur Atomisierung und Abstrahierung in den menschlichen Beziehungen bei, in deren Reflektionen dem Anderen nur der Status des Objekts eingeräumt wird. Über die Starrheit der Reflexionsphilosophie bemerkt Meyer-Drawe: „Die Physiognomie der okzidentalen Rationalität lässt es nicht zu, Rationalität anders zu denken, diese mit ihrer eigenen Aggression gegenüber jedem ihr Fremdem zu konfrontieren. Sie, die Muster frontaler Begegnung von Sinn und Sein ist, lässt keine Fronten an ihrer Seite zu.“[182]

Meyer-Drawe fährt fort: „Sobald der Versuch unternommen wird, tradierte Rationalitätsansprüche in ihrer Souveränität zu korrigieren, provoziert dies offensichtlich vor jeder Einlassung auf die gewonnenen Möglichkeiten die Abwehr drohender Zersetzung. Die Allianz von identitätsstiftendem Denken und selbstsicherer Existenz wehrt sich mit geradezu paranoischem Eifer gegen jede Anfrage an die Möglichkeit von Identität, sei es die der Person, sei es die von Idee und Sache.“[183]

Die einer rationalen Aufklärung verpflichtete Kritik (derselben gegenüber) sieht sich hiermit stets dem Vorwurf des Okkultismus, des Irrationalismus und des Relativismus ausgesetzt. Dies gilt gerade auch für Freud, Merleau-Ponty und Adorno, die nicht nur das Andere der Vernunft suchen, sondern jene Vernunft begreifen wollen, die aus ihrer Vergangenheit lernt, Metamorphosen bildend, Bewegungen außerhalb von ihr zulassend. So kreist gerade ihr Denken und Handeln nicht um eine Rationalitätsform, die sich mit dem Feststellen von Identität begnügt, sondern um jene, die Lücken für Differenzen, Hohlräume, das Neue, Fremde, das Andere aufreißt für eine neu zu motivierende menschliche Neugier, für das Staunen, das sich als schöpferische Kraft entfaltet.

Eine andere Identität

Die Kunst und das Spiel

Was aber geschieht in ihren unterschiedlichen Konzeptionen mit Identität? Allgemein kann festgehalten werden, dass Identität hier zur Relation, zur Beziehung zwischen dem Ich der Objektivationen und dem Ich als antwortendem wird. Zu einem praktischen Sinn – ohne originäre Tätigkeit – , von dem zwar die Reflexion weiß, den sie aber nicht fixieren kann und die die Individualität als eine spezifische Gestalt von Subjektivität – gewissermaßen als 'Fuge' zwischen dem Imaginären und dem Symbolischen – als ein Zusammenspiel intersubjektiv geteilter, präexistenter Ordnung(en) und den eigenen Identitätsentwürfen in gegenseitiger Verweisung und Relativierung begreift. Statt einer Dialektik des kausalen Verweises auf einen Endzustand (Versöhnung), geht es ihr um die Offenheit eines Erfahrungsfeldes jenseits von Endlichkeit und Unendlichkeit, die in permanent oszillierender Bewegung auf das Gegenteil des Originären abzielt – ohne es jemals wirklich zu erreichen.

[182] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 70.
[183] ebenda, S. 69f.

Bekanntlich lebt der Mensch als leibliches Wesen inmitten der Dinge, die er berührt, bewegt, sich durch sie erinnern lässt, von ihnen aufgefordert wird. Seine Wahrnehmung und Behandlung der Dinge erzeugt erst Sinn, indem er Appelle der Dingwelt aufnimmt, weitertransportiert, um hieraus Hohlräume, Konturierungen und Artikulationen zu schaffen. Hohlräume, so Adorno, könne der Mensch nur deshalb anbringen, weil er und die Welt aus einem Stoff seien, weil „das Subjekt, um (…) Objektivität konstituieren oder sich in der Handlung objektivieren zu können, immer auch seinerseits ein Objektives sein muss.“[184] „Indem wir mit den Dingen umgehen und über sie reden, setzen wir Differenzen zwischen sie und uns. Wir unterscheiden sie, wir vervielfältigen ihre Existenz. Dieses Differenzierungsgeschehen wird in Bewegung gehalten dadurch, dass wir an die Dinge selbst nicht heranreichen. Gerade weil Identifizierungen letztlich nicht möglich sind, können wir über Dinge Neues erfahren. Sie schießen in ihren Möglichkeiten über den Sinn, den wir ihnen geben, hinaus.“[185]

Auch das Gespräch mit seinen Verweisungen, Verzweigungen, Appellen und diversen Anschlussmöglichkeiten gehört hierher. Es erzeugt durch das Zuhören Sublimationen im Nacheinander, da es aber einen 'Logos der sinnlichen Welt' gibt, geht es nicht vollständig im gesprochenen Wort auf, wie auch die Logik der sozialen Praxis nicht allein eine überraschungslose Planmäßigkeit erzeugt.

In der Malerei, im Sprechen, Schreiben, Denken, Wahrnehmen bringen wir also ein 'Brandopfer aus Gegenständen' dar, denn „in der sprachlich-künstlerischen Artikulation unserer Sinndifferenzierung innerhalb der gelebten Welt respektieren wir die mitkonstituierende Bedeutung der Dinge im Unterschied zum logischen Identifizieren, das unnachgiebig gegen nichtsubsumierbare Überschüsse vorgeht.“[186]

„Es genügt, dass wir in der Fülle der Dinge gewisse Hohlräume, gewisse Risse anbringen – und wir tun dies, solange wir leben – , um selbst das in die Welt kommen zu lassen, was ihr am fremdesten ist: einen Sinn, einen Anreiz, mit jenen verschwistert, die uns hinreißen zur Gegenwart, zur Zukunft oder zur Vergangenheit, zum Sein oder Nicht-Sein.“[187]

Die Aufmerksamkeit gegenüber widersprüchlichen Verwicklungen erzeugt hierbei erst ein Gewebe von Sinn. Allein das Erkennen stattet die Dinge noch nicht mit Sinn aus. Erst die Wahrnehmung erzeugt jene Konstitutionsleistung, und die Konfigurationen und Strukturierungen bleiben von ihr abhängig.

So sind gerade die Möglichkeiten der Kunst groß, die Dunkelheit des Selbst mit jener der Dinge in ein nicht-beherrschendes, gewaltloses und unverdinglichtes Erfahrungsverhältnis bringen zu können. Dass dies auch gerade für das Verhältnis des Menschen zur technisierten Dingwelt gelten müsste, betont Beck, wenn er der (bildenden) Kunst hier einen paradigmatischen Wert zuerkennt:

„Im Vergleich zur Kunst gesprochen, befindet sich Technik noch im Stadium vor der Selbstentdekkung und Selbstrevolutionierung der Malerei im 2o. Jahrhundert. Sie ist befangen in einem naiven Nützlichkeitsrealismus, Wirtschaftlichkeitsrealismus. Ähnlich wie die Künstler in früheren Jahrhunderten abmalten, Heilige, Herrscher und Natur porträtieren mussten, dient die Technik staatlichen und wirtschaftlichen 'Notwendigkeiten'. Um jenen 'naiven Technikrealismus' aufzubrechen, wäre ein 'Kubismus der Ingenieure' notwenig, ein Blauer Reiter der Techniker, ein Klee, ein Kandinsky, die die Reinheit der Technik in einer schöpferischen Revolution vor aller Augen entstehen lassen. Erst so könnte die zweite Säule dieses Denkmodells einer befreiten und radikalisierten modernen Technik erdacht und umgesetzt werden: die Gewaltenteilung und Mitbestimmung in der Technikverwendung und -verwertung, in der Technisierung der Gesellschaft.“[188]

[184] Adorno: *Negative Dialektik*, S. 272.
[185] Meyer-Drawe, S. 79.
[186] ebenda, S. 79.
[187] Merleau-Ponty: *Die Prosa der Welt*. Hrsg. v. Claude Lefort. München 1984 (Paris 1969), S. 81.
[188] Ulrich Beck: *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M. 1993, S. 186.

Es ist das paradigmatische Beispiel der Kunst, die der Expressivität und dem Eigensinn der Dinge keinen Abbruch tut, sondern ganz im Gegenteil neue Hohlräume und Artikulationen entwickelt, neue Konstellationen unter den Dingen, neue Sinnbezüge erst herstellt, um das identitätsstiftende Denken der Einheit und selbstsicheren Existenz zu umschiffen, Metamorphosen zu erschaffen unter Einbezug des eigenen Leibes, aus dem Spiel mit den Dingen den beiderseitigen Bedeutungsüberschuss herauszulocken, stets neue Bildkonstellationen mit den an der Handlung beteiligten Akteuren zu erproben, den Dingen und dem Leib dabei stets neuen Sinn und neues Rätsel abzuringen, um schließlich durch die mitkonstituierende Kraft des Leibes und der Dinge den Blick des Kunstwerks als Ausdruck eines sinnprovozierenden Memento in ein paradoxales Oszillieren zu versetzten.

Neben der Kunst ist es nur noch das kindliche Spielzeug, das weder Tausch- noch Gebrauchsgesichtspunkte allein gelten lässt. Allein das Spielzeug lässt aber die unterschiedlichen Gegebenheiten des Dinges im Verhältnis zum spielenden Subjekt paradigmatisch aufscheinen, weil es keine Zeugidentität bei den Kindern herstellt, sondern seine eigensinnige Bedeutung jeweils kontext- und situationsbezogen herstellt, hierbei kein Konstruktionsprinzip darstellt, das spielende Kind aber in die Situation hineinzieht, es zu einem 'Umleben' der Plätze des jeweiligen Ortes animiert und somit letztlich keine Einengung durch den funktionellen Appell heraufbeschwört.

Insofern sind sowohl die Kunst als auch das Spiel letzte Orte, die die Einbildungskraft und Anteilnahme des Subjekts in den unterschiedlichen Zuwendungsweisen zur Realität und ihrem Material stärken, also im Wahrnehmen, Denken, Handeln, Erkennen, Reden, Sprechen und Schreiben mit ihren unterschiedlichen Rationalitäten und Leibverhältnissen neue Erfahrungen in der Differenz sich wandelnder Identitäten zu sammeln, um aus den Mannigfaltigkeiten, der Zartheit und dem Reichtum der äußeren Welt die Tiefe des schöpferischen Menschen zurückgewinnen zu können.

Dass hier nicht mehr die Rede vom überkommenen neuzeitlichen Transzendenz-Subjekt cartesianischer Prägung ist, dürfte deutlich geworden sein. Ein sich wandelndes Subjekt mit vielfältigen und ganz unterschiedlichen Zuwendungsweisen zur Realität, das ein neues Selbst-Bewusstsein durch das Eigen-Wissen des Leibes und seiner sinnlichen Wahrnehmungsweisen gegen die alte, vereinheitlichende erkenntnisphilosophische Rationalität einbrächte, würde seine Beziehungen zur Lebenswelt neu überdenken. Seine neuen Erfahrungen mit der widerständigen Dingwelt würden auch diese verändern und sein altes Selbstbild als Demiurgen-Subjekt bzw. Untertan-Sujet einer grundlegenden Revision unterziehen. Damit auch ergäbe sich ein neues Spannungsverhältnis von Subjekt und Objekt, das den Zugewinn seiner neugewonnenen Möglichkeiten jetzt eigenverantwortlich zu überdenken hätte. Es müsste sich allerdings mit seinem Umorientierungsprozess beeilen, sollten nicht noch die allerletzten Erfahrungsbezüge zur materialen Welt im rasend beschleunigten Abstraktionswettlauf der virtuellen Welten für immer verschwinden. Obwohl die Kunst und auch das Spiel jene einzigartigen Orte kreativen Umfingierens sind, scheinen auch sie von den durchgreifenden Verdinglichungstendenzen und Entfremdungsprozessen des ungleichgewichtigen Subjekt-Objekt-Verhältnisses betroffen zu sein: Die spätkapitalistischen Produktions- und Konsumtionszyklen machen so auch vor dem 'Betriebssystem Kunst' selbst nicht halt.

Und auch das Prinzip von Angebot und Nachfrage dominiert scheinbar immer stärker die unterrichtlichen 'Produktionsprozesse' der Kunsterziehung. Entfremdungserfahrungen sind hier als Rückzugsgefechte der enteigneten Schüler-Subjekte, in Apathie, Sinnlosigkeitserfahrungen, in deviantes Verhalten, Interesselosigkeit und Gewalttätigkeiten hinein zu beobachten und bilden die subjektiven Reaktionen auf die Formen und Inhalte eines Kunstunterrichts, der in seiner Fetischisierung von Rationalitäten und scheinbaren künstlerischen Objektivismen und erzwungenen Vergleichbarkeitskriterien weder die jeweilige Individualität des Schülers noch dessen lebensweltlichen Hintergrund, weder die Möglichkeiten seines personalen Selbst-Bezuges noch seine individuellen Wunsch-, Traum-, Angst- und Machtphantasien jemals wirklich zur Kenntnis und zum Gegenstand seines kunstpädagogischen Bemühens hat werden lassen.

Insofern reiht sich dieser Kunstunterricht in eben jene traurige pädagogische Praxis ein, die in ihrer Fortschreibung der rationalistischen Konzeption einheitssuchender Bewusstseinsphilosophie und

ihrer Aneignungsweisen der Dingwelt nicht nur ihre eigene Krise verursacht und beschleunigt, sondern auch die gesellschaftliche Krise unserer Tage mitzuverantworten hat (siehe hierzu Katalogbeispiele aus Ausstellung „Kind und Kunst“: Rosetten-, Gegenstands- und Musterzeichnen nach Takt bis hin zum Auszählen von unterschiedlichen Rottönen nach der Methode Otto).

Wissenschaft vom Subjekt aus

Epoché, Störung und dynamische Objektivität

Festzuhalten ist hier, dass im ersten Drittel des 20. Jahrhunderts Phänomenologie, Psychoanalyse und die Neue Physik angetreten sind, um die Wissenschaft vom Subjekt aus neu zu begründen. Allgemein formuliert ging es ihnen darum, das Unbewusste in 'Lebensnot' bewusst werden zu lassen, um damit zur Verantwortung des Subjekts zu kommen.

Husserl erweckt die Lebenswelt aus dem Schlaf ihrer Selbstvergessenheit, um sie dann sofort wieder zur Vernunft zu bringen, Freud fördert das Unbewusste an den Tag und nimmt hiermit dem Ich die Illusion seiner Herrschaft, dennoch mit der Absicht, diesem zur Autonomie zu verhelfen. Die tiefe Kränkung des Selbstbewusstseins durch Kopernikus wird durch Freud nicht gemildert, denn unterhalb unseres Wissens hat das Unbewusste Macht über uns, solange es allerdings unbewusst bleibt. Freud beabsichtigt also in der Psychoanalyse – wie Husserl – eine Stärkung des vernünftigen Ich. Husserl ist der Ansicht, dass die Lebenswelt der Ort der Urevidenzen des Ich sei, wo dieses wachend, träumend, unmittelbar sich erinnernd, sich selbst erfahre, das in Verbindung zu dem, was es hervorbringt, existiere. Selbstvergessenheit und Sinnentleerung hätten die Menschheit in die Krise gestürzt, so sehe sich gerade die neue phänomenologische Wissenschaft gehalten, die Art und Weise der subjektiven Lebensweltkonstituierung zu beschreiben und wieder sichtbar zu machen. In der bisherigen Wahrnehmung der Dinge müsse gerade die Phänomenologie eine Zäsur mit dem ihr Vertrauten machen.

Husserls Vorschlag bildet die Epoché: Sie meint (beim Wissenschaftler) ein Außer-Der-Zeit-Sein, ein Innehalten im Alltag, um sich gewahr zu werden, was man unbewusst tut. Er fragt sich: Wie kommt die Welt durch die Leistungen des Subjekts überhaupt zur Seinsgestaltung? Seine Antwort läuft darauf hinaus, dass hier ein Innewerden erforderlich sei, ein Wahrnehmen, wie die von uns 'objektiv' genannte Welt subjektiv entstehe. Dieses Verhalten setzte die Anstrengungen einer Subjektdistanzierung außer Kraft, die den Epochenwandel der Neuzeit ausmachten. Husserl sucht mit seiner Epoché gewissermaßen zum 'ruhenden Weltkern' der Erfahrung zu gelangen. Sein Versuch artikuliert den eigenen Zweifel, im erkennenden Subjekt – als Urstätte aller objektiven Sinnbildungen und Sinngeltungen – hinsichtlich der Freiheit – aus eigener Vernunft heraus die Welt gestalten zu können – verankern zu wollen.

Freud beabsichtigt wiederum aus einem Stück verdrängten Lebens das Ich eines neuen Lebensvermögens wiedererwecken zu können. Setzt Elias auf die Selbstdistanzierung des Wissenschaftlers, auf dessen Selbstkontrolle – auch in angstauslösenden Situationen, so ist Devereux daran interessiert, die selbstbezügliche Angst des Forschers, dessen Affekte, Irritationen und Emotionalität als Hindernis und Chance authentischer Erkenntnis zu nutzen. Er beruft sich hierbei auf psychoanalytische und quantenphysikalische Einsichten des Unbewussten Mit-Täters und der am Messverfahren mitbeteiligten Messapparatur. Absicht ist allerdings, unbewusste Reaktionen im Beobachtungsvorgang unter Kontrolle halten zu können. Eine gezielte Ausrichtung auf Wechselvorgänge von Übertragung und Gegenübertragung soll das Unbewusste zum 'Hauptwerkzeug' der Verhaltenswissenschaft machen. Hierbei wird den ermittelten Daten imaginativ begegnet.

Devereux führt als das wichtigste Schlüsseldatum und als wichtigste erkenntniseröffnende Kraft die Störung ein, die auch beim Beobachter auftrete. So sei die Störung nicht anderes als jener Ort, wo sich eine Trennung zwischen Subjekt und Objekt ereigne. Diese erhält nun bei ihm eine epistemologisch-methodologische Bedeutung: Trennungsbewusstsein bzw. die Störung als ein Zwi-

schenfall kann sich im psychischen Wahrnehmungsakt der Trennung von 'Innen' und 'Außen', Ich und Nicht-Ich, Subjekt und Objekt ereignen.

Devereux geht davon aus, dass ohne diese stets neu produzierte Reibungszone der Interaktion und Kommunikation, ohne die Störung, kein Bewusstsein des Gegenübers und des eigenen Ich entstehen könne. Die erkenntnisleistende Wirkung einer Trennung oder Störung bedeute, dass der Beobachter die Grenze zwischen dem, was ihm wissentlich gehöre und was außerhalb seines Bewusstseins liege, bei sich selbst ansiedele.

Freud, Margret Mead, Lévi-Strauss, la Barre – so Rauschenbach – seien die Exponenten eines empirisch offenen und in Berührung mit sich selbst bleibenden wissenschaftlichen Vorgehens. Insofern auch sei die Selbstbezüglichkeit und Selbstreflexion eine zentrale methodologische Forderung Devereux', allerdings keine erkenntnistheoretische Ausgangskategorie, da sie immer nur Resultat, eine methodologische Konsequenz in den interaktiven Korrespondenzen zwischen Subjekt und Objekt sein könne. Devereux fragt sich: Wo bin ich? Wer bin ? Bin ich?: Diese Fragen gehen der Interaktion (Kommunikation) auf unbewussten Wegen stets voraus.

Zuerst gibt es ein lebendiges Aufeinander-Bezogensein, dann erst das Bewusstsein einer Trennung, wenn die Beziehung gestört sei sollte. In der Störung erfahre ich aber nicht primär die Widerständigkeit des Gegenübers, sondern die eigene gegen das mir Fremde. So schlägt das Ich im Moment der Störung die Augen auf: 'Dies nehme ich wahr'. In dem, was ich wahrnehme, auch wenn ich es mir als ein anderes gegenüberstelle, bin ich immer auch selbst enthalten. So auch ist die Welt eine von mir wahrgenommene Gegebenheit. Devereux weist darauf hin, dass ich mich auch selbst zum Gegenstand meiner Beobachtungen machen kann. Ich erfahre im Blick auf mich selbst das Problem einer Trennung von Subjekt und Objekt, im Blick auf mich – als Objekt – die Verwischung der Grenzen.

Nach Devereux lässt sich Totalität nicht in der Verwischung, sondern nur in der Vergegenwärtigung beider Perspektiven erfassen. Das Wahrnehmungs-Ich ist nicht ein festes, bleibendes Ich, sondern eine stete Folge von Störfällen, die sich im Unbewussten ereignen. So wäre das Ich überhaupt nicht möglich ohne die Wahrnehmung einer Störung und Differenz, die es dazu bringt, mit eigener Stimme 'Ich' zu sagen. Insofern auch ist das Ich eine ständig sich wandelnde Reihe von Funktionen, eine Operation von dem, was wir als nicht-rational, unlogisch, unklar und unverständlich bezeichnen.

„Was wir einsehen, ist deshalb nicht das Ergebnis eines vernünftigen Einverstehens, sondern die Resultante erfahrener Dissoziationen."[189]

Nicht das Selbstbewusstsein, sondern das Unbewusste ist eine Grundannahme der epistemologischen Thesen Devereux'. Seine wichtigste Einsicht lautet daher für die Wissenschaft, die eigene Subjektivität mit in die Arbeit hineinzunehmen. Ich soll auf mich hören und nicht von mir schweigen! Meine Irritationen führen so auch auf die Spur des authentischen Anderen. Das Ich allein entscheidet als Instanz im Wahrnehmungsapparat des Forschers, das sich in Wahrnehmung bildet. Je weniger ich über mich selbst weiß, desto weniger weiß ich auch über den Gegenstand. Auch umgekehrt gilt, dass jede meiner Wahrnehmungen etwas über mich selbst zeigt. In der Analyse meiner Wahrnehmung stoße ich im anderen, was ich wahrnehme, auf das andere meiner selbst.

Rauschenbach merkt über Freud an: „Freud hat programmatisch das Wissenschaftstabu der Neuzeit verletzt, das Bacons Sentenz: 'Von uns aber schweigen wir' zum Leitsatz der Neuzeit erhoben hatte. Er macht Subjektivität, seine eigene dabei nicht ausgenommen, zum Objekt und Subjekt des Forschungsprozesses."[190]

[189] Rauschenbach: *Nicht ohne mich.* S. 82.
[190] ebenda, S. 95.

Die Angst vor dem eigenen 'inneren Ausland' (Freud) verdrängt beim Bürger der Aufklärungszeit an sich selbst alle körperlichen Impulse. So wird die Distanzierung eine Abwehrreaktion gegenüber den Elementen der eigenen Natur. Auf diese Weise erschwert sich dann aber auch der Zugang zur Realität des anderen. Was ich an mir selbst nicht zulassen kann, bleibt mir auch am anderen fremd: „Wie kann ich den anderen kennen, wenn ich mich selbst nicht kenne?“[191] Erst in der lebensgeschichtlichen Rückschau erfahre ich im zeitlichen Abstand, durch das emotionale Hineinversetzen, die Nähe zu mir selbst.

Rauschenbach verweist – als ganz aktuelles Beispiel eines veränderten Wissenschaftsverständnis – auf die amerikanische Feministin und Wissenschaftlerin Evelyn Fox Keller, die eine Wiedereinführung der Emotionalität in die Wissenschaften praktiziere, indem sie aus dem erkenntnistheoretischen Modell von Subjekt und Objekt eine Beziehung zwischen mir und dem anderen macht. Keller argumentiert gegen das Herrschaftswissen Baconscher Prägung. Sie erkennt in Objekten 'andere Subjekte'. Solle die Eigenart des anderen Geltung erlangen, müssen Objekte „umdefiniert werden als andere Subjekte und Autonomie muss neu aufgefasst werden als eine dynamische Bedingung, die eher gesteigert als bedroht wird durch die Verbindung zum anderen.“[192]

Liebe sei für Fox Keller nichts weniger als die Differenz des anderen auszuhalten, ihn in seinem Eigensinn anzunehmen. Insofern auch darf hier keine Orientierung am Modell objektiven Wissens erfolgen. Erkenntnis wird bei ihr zur Anerkenntnis des Eigensinns des Erkenntnisgegenstandes, und die Empathie wird ein Respekt vor den Potentialen der Selbstentfaltung. Gegen Bacon wendet Fox Keller ein, dass er aus der Widerständigkeit ein sich fügendes Objekt gemacht habe. Der, der sich den Gesetzen der Natur anpassen müsse (subjectum), wird zum Subjekt, das gebietet. So sei zuletzt ein Tausch der Wortbedeutung von Subjekt und Objekt erfolgt. Dem Widerständigen wird die Eigenständigkeit eines Subjekts aberkannt, stattdessen die Selbstständigkeit eines Subjekts zugesprochen. Geltung habe es jetzt nur noch als das Objekt des Subjekts.

Die dynamische Objektivität Fox Kellers fordert eine Anerkenntnis der Unabgeschlossenheit des Anderen, Interaktion und Offenheit im ganzen Erkenntnisprozess, die Kritik am abstraktmoralischen Universalismus, stattdessen Kontextbezug jeder moralischen Entscheidung, den Willen zur Vernunft, die den Eigensinn der Natur akzeptieren müsse. So solle sich der Forscher erfahrend und wissend, abwarten könnend, die Natur und den Willen der anderen studierend, nichts gegen die Eigengesetzlichkeiten der äußeren Natur unternehmend, in den eigenen Launen und Begierden zügelnd verhalten. Die Natur des anderen sei zu akzeptieren, ihr dürfe nicht zuwider gehandelt werden, stattdessen müssten die Regeln der Natur und die persönlichen Wünsche in Deckung gebracht werden. Fox Keller setzt sich für eine Allozentrik – statt einer Egozentrik – ein, für eine selbstvergessene Hingabe an die Dinge. Angespornt von der Wissenslust als Beziehungsarbeit wünscht sie sich auch eine Zunahme an Authentizität, wobei die Erkenntnis stets eine Anerkenntnis des Individuellen sei. Schließlich habe jede Pflanze ihre autobiografischen Züge. Fox Keller wirbt für das hermeneutische Postulat einer unverkennbaren Einzelheit – angesichts jedes Gegenstandes der Naturwissenschaften.

Unweigerlich kann man in Fox Kellers Theorie Ansätze der Kritischen Theorie erkennen, so z.B. wenn anstelle der Gleichheitsformel bei Horkheimer/Adorno das Denken der Ähnlichkeit in der Differenz, der Liebe, ebenso eine 'Freiheit zum Objekt' mit einem Mehr an Subjekt und anstelle einer quantifizierenden Abstraktion die mimetische Adaption an die qualitativen Momente des Gegenstandes eingefordert wird. Auch schwingt hier Adornos 'mikrologischer Blick' mit, der erst die Identitätsform zur Perspektive eines möglichen Andersseins – von intersubjektiver Beziehungsebene – zu einer ungleichzeitigen Möglichkeitsform werden lässt.

„Erst die liebende Versenkung in die Zellen des Gegenstandes zeigen in ihm den Widerspruch, nicht das zu sein, was er von sich aus sein könnte. Er ist nicht das, was er werden könnte und dar-

[191] ebenda, S. 88.
[192] ebenda, S. 133.

um mit sich nicht identisch und kann doch zu sich gar nicht kommen, weil die Identitätsform seines Begriffs die werdende 'Selbstheit der Sache' stillstellt.“[193]

Für Adorno ist entscheidend: „Ohne Willkür und Gewalt, ganz aus der Fühlung mit den Gegenständen heraus“, deren Bedürftigkeit nach einer Erlösung sichtbar zu machen, die nach einem anderen Zustand drängt, „darauf allein kommt es dem Denken an.“[194]

Die von Rauschenbach vorgestellten Positionen eines konträren wissenschaftlichen Denkens und Handelns bei Devereux und Evelyn Fox Keller, die mit der Fortschreibung erkenntnisphilosophischer 'Wahrheiten' brechen und den eigenen Standort innerhalb des wissenschaftlichen Denkens und Handelns, das eigene Unbewusste, die eigenen Ängste, Irritationen und Brüche, wie auch die eigene Emotionalität in eine neue Ethik in der Auseinandersetzung mit dem Anderen, natürlichen oder künstlichen Subjekt-Objekt – innerhalb des wissenschaftlichen Diskurses – einbringen, zeigen nicht nur den selbstreferentiellen Bezug im Unterlaufen der alten wirkmächtigen Subjekt-Objekt-Dualität, sondern in den Aspekten von Störung, Trennung und Selbstwahrnehmung, im Einbringen von Emotionalität, Liebe, Empathie, einer umkreisenden, dynamischen Objektivität, der Anerkennung des Individuellen, Einzelnen, der liebenden Versenkung und des Denkens der Ähnlichkeit ästhetische Haltungen, die auch der Kunst nicht fremd sind. Dies verwundert andererseits nicht, da auch die Kunst der Moderne von den Erkenntnissen der neuen Wissenschaften einerseits profitierte, andererseits Devereux und Fox Keller gerade jene von den neuzeitlichen Objektivisten und Rationalisten errichteten Bastionen mit ihrem Eigensinn und ihren vorrationalen bzw. transrationalen Erkenntnisweisen unterlaufen. Gleichwohl ist – trotz aller Emphase – Rauschenbachs Kritik an der Position Kellers nicht unbedingt abzuweisen, die ihr das Ausblenden des Sozialcharakters der Gegenstände vorwirft (siehe Selle!). Statt Erklären wird Verstehen gesetzt, statt der allgemeingültigen Erkenntnis lässt sie nur die Individualität des anderen bestehen, ohne zu sagen, was sie am anderen erkennt. Auch blendet sie das Geworden-Sein, die Geschichte, die Beschädigungen aus, insofern lotet auch die Fühlung an und mit den Gegenständen nicht aus, was ihnen selbst fremd sei. So auch muss die Empathie stets ein mitleidendes Wissen, ein Erfassen von dem, was Leid verursacht, sein.

Liebesfähigkeit – so Brigitte Rauschenbach – fordere Distanz heraus, Anerkenntnis allein erreiche noch gar nichts, stattdessen gehe es um das Verlangen der Anerkennung und das gleichzeitige Verweigern, um die Aufhebung der Trennung vom Gegenstand und ein Praktizieren dieser Trennung. Sie kritisiert bei Fox Keller die „Anmaßung eines richtigen Maßes (…), das wir gar nicht haben können“ (Rauschenbach) und schließt mit dem Bild von einer kritischen Wissenschaft, die den verdrängten Störfällen am Leitfaden der eigenen Irritationen nachgeht, ohne diese zu vermeiden. Statt des richtigen Maßes sind für Brigitte Rauschenbach die Trümmer des Versuchs allemal besser, die die Brüche zeigen, Eigenes, eigenen Sinn zur Geltung bringen zu wollen.

In ihren Überlegungen zu einer veränderten 'Subjektivität des Subjekts', die auf der revisionären Durchdringung des für das menschliche Individuum so notwendigen Verhältnisses von Subjekt und Objekt fußen, gelangt Meyer-Drawe zu jenen 'Zwischenobjekten' – Winnicott nennt sie „Übergangsphänomene“ – , die weder beim Subjekt noch beim Objekt eindeutig angesiedelt sind, die stattdessen aber ein changierendes und oszillierendes Dasein in der Welt des kindlichen Spiels führen. Diese Übergangsphänomene sind es, die die Aspekte der Phänomenologie und des Leibes in der Kommunikation bei Kindern nun gerade nicht face-to-face, sondern über die Dinge (Teddy, Schmusedecke) zu neuen Verhaltens- und Wahrnehmungsweisen gegenüber der Dingwelt evozieren.

Winnicott untersuchte den Wandel dieser Phänomene bzw. Objekte im Verhältnis des kindlichen Spieles zur Kreativität. Diese Objekte – so Winnicott – hätten zwar eine eigene Realität, gehören aber – im intermediären Bereich zwischen oraler Erotik-Phase und der sogenannten echten Objektbeziehung des Kindes – auch noch nicht ganz zur Außenwelt im Sinne eines Nicht-Ich. Als Objekte

[193] ebenda, S. 140.
[194] ebenda, S. 140.

im Übergang bewahrten sie die ursprüngliche Symbiose von Kind, Mit- und Umwelt, indem sie gegenständlich und symbolisch zugleich seien. Winnicott ist der Ansicht, dass sie ebenso Teil einer individuellen Erlebnis- und einer allgemeinen Wahrnehmungs-Welt seien. Das Kind in dieser Lebensphase dekomponiere nun das Objekt; indem es aus der expressiven Welt voller rivalisierender Dinge in eine symbiotische Verwicklung mit der Welt durch die Destruktion gelange, gelinge ihm der Aufbau einer Beziehung zu den Dingen als Nicht-Bewusstsein oder Nicht-Ich.

So sei der Erfahrungsbereich weder nur objektiv noch nur subjektiv, es sei ein intermediärer Bereich, bedeutsam für die frühkindliche Entwicklung und die späteren (unbewussten) Erfahrungen. Es sei auch ein Bereich des Ausruhens von der Trennung als lebenslängliche Aufgabe, innere und äußere Realität zwar getrennt, aber doch in wechselseitiger, spannungsvoller Verbindung zu halten. Das nicht-instrumentelle Interesse an den Dingen werde zumeist in die ästhetische Erfahrung abgeschoben, andererseits regiere die Herrschaft darüber aber unseren Alltag. In jeder Entwicklungsphase okzidentaler Rationalität erscheine ein sich wiederholendes Zivilisationsmuster, nach dem das Kind nach Ich und Nicht-Ich zu sortieren lerne, was dazu führe, dem Ich den Vorrang einzuräumen, der sich überhaupt nicht vom Surplus des Nicht-Ich irritieren lässt.

Die abendländische Zivilisationsgeschichte – so folgert Meyer-Drawe aus den Erkenntnissen Winnicotts – sei eine Genealogie des selbstbeherrschten Subjekts, dessen anwachsende Affektkontrolle die Trennung von Ich und Nicht-Ich nach dem Muster von innerem und äußerem Zwang heraufbeschwöre. Der Umgang mit den Dingen lasse eine durchgreifende Disziplinierung und Kontrolle des sichtbaren Verhaltens – des wahrnehmbaren Umgangs mit Menschen und Dingen – nicht unberührt. So verändern die Gegenstände ihren Charakter durch unsere historisch modellierte Sinnlichkeit (siehe Elias' Tischsitten). Man kann deshalb auch nicht davon ausgehen, dass Menschen und Dinge ruhende Pole in wechselhaften sozialen Beziehungen sind, denn die sozialen Konstellationen formieren die Dinge, ohne diese hervorzubringen, auch haben Menschen und Dinge keine kanonische Bedeutung. Ihren Sinn gewinnen sie durch eine schwerfällige Dialektik und gegenseitige Spiegelungen – wie unter anderen auch Giedeon in seinem Werk über die „Herrschaft der Mechanisierung“ sinnfällig vor Augen führt.

Verlust der appellierenden Dingwelt

Hohlräume des Unbestimmten

Geht man davon aus, dass das natürliche Ich ein 'Bastard' aus einem leiblich-empirischen Ich – als Teil der Welt – und einem zeitlichen, transzendentalen, voraus- oder hinterhereilenden Ich ist, und dass dieser 'Bastard' aufgrund seiner Bewusstseinsmöglichkeiten weitgehend die animalische Seite seiner Existenz verdrängte, weil er sich – gottähnlich – in die Hierarchie von Gott – Mensch und Kreatur einreihen wollte, so ist dieses Sich-Aufspielen des Subjekts als Souverän – unter Weglassung der Tatsache als 'sterbliches Tier' der Natur anzugehören – , indem es sich in seiner Erkenntnisweise allmächtig fühlte, mit der Konsequenz behaftet, dass es den Verlust der appellierenden Dingwelt, in seiner Fixierung auf die Abstraktion des reinen Denkens, nun überhaupt nicht mehr bemerkt. So auch ist das konkrete Ich nichts als eine hybride Existenz, die weder den Mittelpunkt des Universums darstellt noch sich von seiner animalischen Herkunft wirklich befreien kann. Es ist nicht Souverän seiner selbst, weil es immer mehr ist, als es von sich weiß. So sind wir weder ein reines Produkt unseres Milieus noch ein absoluter Beherrscher unserer Verhältnisse.

Merleau-Ponty weist darauf hin, dass wir als eine konkrete Dialektik existieren, also als Produkt-Produzent. Wachgehalten wird diese Dialektik seiner Ansicht nach durch unsere Leiblichkeit, die nur in der Koexistenz mit den anderen und den Dingen da ist. So durchdringen sich Allgemeines und Besonderes unaufhörlich und schwierig wird es, sie definitiv zu trennen. Der Leib – so Merleau-Ponty – ist ein Spiegel des Seins, eine Strömung der Existenz.

Käthe Meyer-Drawe weist darauf hin, dass der Prozess der gesellschaftlichen Rationalisierung der Dialektik der Aufklärung folge, indem dieser mittels Disziplinierung, Organisation und Erfassung die Durchsichtigkeit der schattenhaften menschlichen Existenz steigere und auf diese Weise die Hohl- und Spielräume, die Lücken des Unbestimmten, Unsagbaren, Unkalkulierbaren und Widerständigen vernichte.

Gerade Husserls Phänomenologie ist es gelungen in einer Erweiterung des Rationalitätsbegriffs – in Abgrenzung gegen den Irrationalismus – ein spannungsreiches Verhältnis zwischen Wissenschaft und einer konkreten Erfahrungswelt zu entwickeln, in dem die Widerspenstigkeit des Leibes, nicht im Bewusstsein aufgehen und nicht der transzendentalen Welt zugeordnet werden kann und hier seine sinnvolle Existenz findet.

„Ist mein Leib Ding, ist er Idee? Er ist weder das eine noch das andere, er ist der Maßstab der Dinge." (Merleau-Ponty). Die Zusammengehörigkeit der leiblichen Wahrnehmungsorgane mit der sinnlichen Materialität muss immer wieder begreifbar gemacht werden. Die Tatsache, dass das Ich und seine Welt aus einem Stoff sind, zeigt uns auf, dass es etwas gibt, das das Bewusstsein in seinen Leistungen zwar bestimmt, was aber nicht von diesem konstituiert wird. So auch ist die Bewusstseinssphäre nicht von den vorbewussten Aspekten zu reinigen. Interessant ist tatsächlich das Wechselverhältnis von Nähe und Ferne, jener 'Aura' der Dinge, die uns zeigt, wie die Gegenstände bzw. Phänomene bei unserer fortschreitenden Annäherung an diese immer weiter in die Ferne rücken: „Je mehr ich mich dem Ding nähere, desto mehr höre ich auf zu sein; je mehr ich bin, desto weniger gibt es Dinge."[195]

Meyer-Drawe weist darauf hin, dass es keine Synthese gibt, in der das Ich an die Dinge heranreicht. Es gibt so auch keine Koinzidenz, in der das Ich vollständig bei sich selbst ist. Insofern sei das Bewusstsein immer schon voraus oder hinterher, aber – im Bezug auf die Sache selbst – niemals zugleich. „Dichte der Dauer" (Merleau-Ponty) und „Differenz der Zeiten" (Foucault) schiebt sich zwischen Reflexion und Gegenstand, was zu einem Bestreiten des Primats der Identität führen muss und überhaupt erst so etwas wie eine Bewegung in der Erkenntnis ermöglicht.

Eine andere Wahrnehmung

Zwischenleiblichkeit

Wir müssen davon ausgehen, dass wir als leibhaftes Subjekt – als Wahrnehmbares und Wahrnehmendes – immer auf beiden Seiten des Geschehens zugleich sind: Also Subjekt und Objekt zugleich! Das Aufsprengen des Identitätsgedankens der Bewusstseinsphilosophie meint jetzt allerdings keinen Wechsel ins rein Animalische im Kampf um Erkenntnis: „Wir können nicht einfach aus unserer Geschichte aussteigen, aber wir müssen ihren Sinn für uns neu aufnehmen, überlieferte Probleme umformen, andere Antworten ermöglichen."[196]

Was nun bedeutet eine Phänomenologie der Leiblichkeit für eine veränderte Auffassung des Subjekts? „In der Wahrnehmung denken wir nicht den Gegenstand und denken nicht uns als ihn denkend, wir sind vielmehr zum Gegenstand und gehen auf in unserem Leib, der mehr als wir selbst von der Welt und von den Motiven und Mitteln weiß, sie zur Synthese zu bringen."[197]

Wir haben es also nicht mit einem idealen Ich, sondern mit einem natürlichen Ich zu tun, das sich als Leibliches wahrnimmt, das Geschichte hat (Lebensgeschichte), das sich auf Wahrnehmungstraditionen stützt und sich mit Gegenwart permanent konfrontiert. Wahrnehmen anstelle zu denken

[195] Maurice Merleau-Ponty: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Hrsg. von Claude Lefort. München 1986 (Paris 1964), S. 162.
[196] Meyer-Drawe, S. 107f.
[197] Maurice Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966 (Paris 1945), S. 278f.

impliziert, dass der Leib mehr von uns weiß als wir von der Welt. Anstelle eines Denkens des Bewusstseins als idealem Ich wird es nunmehr notwendig, das Wahrnehmen des natürlichen Ich und seiner eigenen Leiblichkeit zu üben.

Das selbstreferentielle Wahrnehmen aber geschieht stets unter Vermittlung des Verhältnisses zum Anderen, zum Fremden, wird also gerade auch in der Fremdreferenz konstituiert. 'Ich denke' wäre dann nicht mehr Anfang des Sinns. Zwar muss es – so Meyer-Drawe – alle meine Vorstellungen begleiten, es wird jetzt aber in ein Feld von Verhalten integriert und anonym erworben. „Wenn man vom Sichtbaren und von Sehen, vom Sinnlichen und vom Empfinden ausgeht, so gelangt man zu einer ganz neuen Vorstellung von 'Subjektivität': es gibt keine 'Synthesen' mehr, es gibt einen Kontakt zum Sein durch seine Modulationen hindurch oder durch seine Reliefs hindurch."[198]

Jetzt verändert eine dialektische Verwicklung von Subjekt und Objekt im Fühlen und Wahrnehmen der eigenen Leiblichkeit das 'Ich denke' zu einer Verhaltensstruktur, zur Artikulation eines Erfahrungsfeldes hin. Damit aber werden auch seine Privilegien ganz neu bedacht. Der Leib als Bedeutungsträger relativiert die beherrschende Position des Bewusstseins, untergräbt die Trennung von Idee und Sein, wird zum Regisseur unserer Erfahrungen, „jetzt viel eher einem Kunstwerk ähnlich als einem physikalischen Objekt."[199]

Was geschieht mit dem Sinn, wenn der Leib zum Bedeutungsträger wird? Man könnte meinen, dass Sinn dann nicht länger der transzendenten Sphäre zugehörig ist, da er jetzt auch Teil der Zufälle des Lebens und ein geschichtlicher Sinn des Ich (lebensgeschichtlicher Sinn) wird, keine Welt mehr des denkenden Selbstbewusstseins, der Selbstvergewisserung darstellt, sondern das Ich zum trans-subjektiven oder „intersubjektiven Feld" (Flusser) macht, das nun eine ständige Modulation seines Seins-Bezuges erfährt und gerade deshalb nie vollständig bei sich selbst, mit sich selbst identisch sein kann.

„Das Ich, das sich nur als denkendes maßgeblich findet, das sich nur als selbstbestimmt vermeint, übernimmt nicht seine menschliche Existenz, sondern halluziniert eine gespensterhafte Welt."[200]

Dass sich hiermit auch das Verhältnis zum klassischen Selbst verändert, liegt auf der Hand. Denn dieses Bewusstseins-Selbst – im Sinne des alten, wirkmächtigen Selbst-Bewusstseins als eine rein transzendente Kategorie – kehrt sich gegen den Menschen, es untergräbt seine humanen Ansprüche auf ein umfängliches Dasein. In diesem Sinn ist Adornos Verdikt über das Selbst zu verstehen, wenn er sagt: „Das Selbst ist ein Inhumanes, und die Persönlichkeit eine Karikatur der Freiheit."[201]

Ein anderes Subjekt

Entwicklungsmodell mit Vervielfältigungscharakter

Auch die von mir zuletzt zitierten weiblichen Positionen denken – das dürfte überzeugend klar geworden sein – über den gegenwärtig konstatierten 'Tod des Subjekts' hinaus. Sie tun dies aus einer spezifischen – feministischen – Sicht heraus, indem sie angesichts der von ihnen beobachteten und selbst erfahrenen vielfältigen und nicht mehr zu leugnenden Krisenmomente der wissenschaftlichen Erkenntnisproduktion, die nicht zuletzt auf einem obsolet gewordenen Subjekt-Objekt-Verhältnis aufruhen – und dessen Auswirkungen auf die gesellschaftliche Gesamtsituation – einerseits nach den Möglichkeiten eines neuen Verhältnisses in der Vermittlung von abstrakter Vernunft und jeweiligen Subjektperspektiven einer selbstreflexiv gewordenen Problemsicht mit „vernünftigem Einvernehmen", nach dem „Eigensinn im Erkenntnisprozess" fragen (Brigitte Rau-

[198] Merleau-Ponty: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. S. 337.
[199] Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. S. 120.
[200] ebenda, S. 110.
[201] Adorno: *Negative Dialektik*, S. 294.

schenbach), andererseits die Krise des transzendentalen Subjekts als Herausforderung nutzen, die hieraus resultierenden Probleme von Autonomie und Heteronomie – und die damit verbundenen Ich-Konzeptionen – „diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich"(Meyer-Drawe) völlig neu zu stellen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass beide Autorinnen erkenntnisgeschichtliche, psychologische, philosophische und anthropologische Einsichten in das überkommenen Verhältnis des (männlichen) Subjekts zu sich selbst und seiner es umgebenden Dingwelt nutzen, um Probleme des leiblichen Selbstbezuges – im Hinweis auf Merleau-Ponty, Freud, Lacan, Mead – der Sprache, des Identitätskonzeptes bei Freud, Merleau-Ponty, Adorno – , des Ausdrucks, der Aporie von Mimesis und Konstruktion, der Einfühlung und lateralen Beziehung zum Ding, der Erfahrung der Dinge – jenseits eines instrumentellen Interesses an Dingen, der Übergangsphänomene beim kindlichen Spiel – im Hinweis auf Winnicott, Elias und Husserl – , des Fremdbezuges auf den Anderen – im Denken der Ähnlichkeit und der Differenz – und der wechselseitigen Bedeutungsüberschüsse von Leib und Ding, kurz neue Möglichkeiten und Grenzen heutiger Selbst- und Fremdwahrnehmung aufzuklären und zu einem ganz neuen Verständnis einer nach-modernen Identität und Subjektivität zu gelangen.

Sie entwickeln hierbei Einsichten, Forderungen und Konsequenzen für eine Neubestimmung von Subjektivität, die meiner Ansicht nach denk-würdige, zeitgemäß-aktuelle Voraussetzungen zur Diskussion der Grundlagen von Bildung und Erziehung, gerade aber auch von ästhetisch-künstlerischer Bildung und Erziehung darstellen, die sich der Frage und Umsetzung einer neuen selbstbezüglichen Subjekt-Orientierung in kunstpädagogischen Lehr- und Lernprozessen verschrieben hat.

Aus den Ausführungen Käthe Meyer-Drawes und Brigitte Rauschenbachs, deren Positionen ich hier relativ ausführlich dargestellt habe, ergeben sich für das Bild des veränderten Subjekts – nach dessen Verhärtung und 'Absterben' – nun völlig neue Einschätzungen, die ich für eine weitere Diskussion um die Frage der Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen für entscheidend halte. Nicht zuletzt auch zeichnen beide dem Feminismus zuzurechnende Wissenschaftlerinnen in ihren Reflexionen ein anderes, zeitgenössisches Menschenbild, dessen einzelne Konfigurationen zu einer neuen (Kunst-) Pädagogik führen können, die endlich die überholten Formen, Inhalte und Ideologien in ihrer erkenntnisphilosophischen, wissenschaftlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit, in ihrem überkommenen Denken von (ästhetischer) Rationalität, des Verhältnisses von Subjekt und Objekt, in Frage stellen und grundlegend modifizieren muss.

Es dürfte hierbei auch deutlich geworden sein, dass mit diesem neuen Bild eines durch den 'Tod' hindurchgegangenen geschichts- und erkenntnismächtigen Subjekts keine neue Ideologie, im Sinne eines ungebrochenen Wunsches nach Menschen- und Weltverbesserung, verbunden sein kann. Gerade das Gegenteil dürfte der Fall sein, steht doch hinter alledem die in leidvollen Erfahrungen gesammelte Einsicht, dass der Mensch endlich ein entspannteres Verhältnis zu seiner Mit-Welt und zu sich selbst finden muss. Hierbei ist eine explizit weibliche und feministische Wahrnehmung von Wirklichkeit wichtiger denn je, die durch die 'doppelten' Brüche in 'doppelten' Reflexionen und einer 'doppelten' Auseinandersetzung eine gesteigerte Sensibilität entwickeln konnte, wendet sie sich doch gerade jenen wichtigen anthropologischen und existentiellen Erfahrungsmomenten zu, die eine männlich-lineare, ungebrochene Perspektive allzu lange durch eigene Befangenheit nicht hatte erkennen können oder wollen.[202]

[202] Zur Frage um die Vermeidbarkeit von Ideologie und die Möglichkeit eines wachen Denkens, zum Verhältnis von politischer Intervention und Subversion und zum ambivalenten Status der Subjekt-Form als Bedingung der Auflehnung gegen und der Unterwerfung unter die Potentiale der Macht hat sich Brunhild de la Motte geäußert. Sie verweist auf einen Widerspruch, der sich als resitent gegen jede Art von dialektischer Patentlösung erweist aber mit genuin weiblichen Erfahrungen im Kampf um Selbst-Bewusstsein, Autonomie und gegen die alten männlichen Herrschaftsformen angereichert ist: „Man kann nicht ein völlig diffuses Subjekt sein oder sich als ein solches empfinden, weil das dann wirklich nicht zur Aktivität führt. Man muss relativ stark sein, das heißt, trotz der Dezentralisierung fühlt man den Druck, doch wieder ein Zentrum zu finden, das Aktivität möglich macht. Das ist der Widerspruch ..." In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*.
Frankfurt/M. 1991, S. 337.

Käthe Meyer-Drawe weist auf die Überlegungen Lacans, Freuds und Meads hin, die in ihren Untersuchungen zu Differenzierungen des Ich in ES, Ich und Über-Ich (Freud), I und me (Mead) und je und moi (Lacan) und zu einer veränderten Einschätzung der Identität des Erfahrungssubjektes gelangt sind, welche das Subjekt als ein Feld formiert, das zirkulär auf sich zurückkommt, sofern es sich stets in der Spannung von Vergangenheit und antizipierter Zukunft realisiert. Sie alle zeigen, dass das Ich keine Integrationsinstanz ist, die irgendwann einmal in die Form des Präsens zu überführen wäre. Stattdessen zeigen sie das Ich als einen Kristallisationsprozess – ohne das letzte Kristall als abschließende Form. Das Ich zeigt sich hier als eine Organisation von Subjektivität, die in ihrem Handeln stets an Vergessenes, Unterdrücktes, Verdrängtes erinnert wird, die alles ist, kein sich häutendes Ich, mit einem stabilen Kern etwa, den es nicht aufweist.

Für Lacan ist gerade die zeitliche Dimension von Subjektivität entscheidend, die Grundstruktur der menschlichen Geschichtlichkeit, die sich darin zum Ausdruck bringt „was das Ich gewesen sein wird" – also eine Zukunftsform einer abgeschlossenen Erinnerung, die zeigt, dass das Ich niemals ganz bei sich sein kann. So konstituiert es sich vielmehr aus Erinnerungsbildern, die vor uns liegen in der Form einer 'antizipierten Nachträglichkeit'. Aus dieser inneren Spannung eines gespaltenen Unbewussten und einer gespaltenen Zeitlichkeit heraus ergibt sich die Identität des realisierten Ich als Differenz.

Wenn das Selbst also ein Beziehungsgefüge darstellt, ein leiblich-sinnlich-geistiges Erfahrungsfeld und nicht einen Kern, der zudem noch durch das Abstreifen seiner Schalen erreicht werden könnte, dann ist die Entwicklung des Ich nicht im Passieren von Stadien zu objektivieren, da die genetische Entwicklung ja gerade die Geschichtlichkeit des Subjekts überspringt, die sich in der stets antizipierten Vergangenheit verwirklicht. Insofern auch wird eine hierarchische, sich 'auffüllende' Lerngeschichte (Habermas) Lacans Einsichten nicht gerecht, die davon ausgehen, das jede Phase der Entwicklung als Wendung eine neue Organisation des Subjekts in der neuen Strukturierung im Diskurs mit dem Anderen darstellt, trotz aller regelhaften und überindividuellen Entwicklung von Subjektivität: „Ich denke, wo ich nicht bin, also bin ich, wo ich nicht denke."[203]

Begreift man Identität als ein Erfahrungsfeld unterschiedlicher Bezüge, gespeist vom 'Feld des Unbewussten', so verändern sich gezwungenermaßen die dualistischen Kategorien von Autonomie und Heteronomie in eine unaufhebbare dynamische Verwicklung. Identität ist dann – und hierauf weisen beide Autorinnen überzeugend hin – ein Differenzierungsgeschehen mit prozessualem Charakter, wobei jede Selbstbestimmung sich immer auch als eine Fremdbestimmung ereignet. Das Selbst windet sich aus der Spaltung von Eigenem und Fremdem, ohne sie ganz zu überwinden: Es wird eine spezifische Modifikation dieser Spaltung.

Adornos Identitätskonzeption geht ebenfalls von der Differenzierung des Subjekts aus, das einerseits – nach Kantischem Modell – frei ist (wenn es sich seiner selbst bewusst ist), andererseits in dieser Identität wider auch unfrei, da es eine nichtidentische, diffuse Natur ist, die dennoch wieder frei ist, da sie den Zwangscharakter dieser Identität in ihren natürlichen Regungen erkennt. Identität in der Differenzierung – nicht in der zwanghaften Fixierung – sucht der immer abstrakter werdenden konkreten Lebenswelt die Unkalkulierbarkeit und Sperrigkeit der materiellen Welt durch das eigene Triebleben entgegenzusetzen, das sich niemals ohne Rest ins enge Korsett zwingen lässt.

Wenn das Ich niemals 'Herr im eigenen Hause' ist – so wäre Freuds These dahingehend zu verstehen, dass Ich-Bindungen ständig in Bewegung sind, in der permanenten Differenzierung von ES und Ich, die ein Über-Ich niemals fest in den Griff bekommt. Das Subjekt konstituiert sich sein Selbst, indem es sich seine Situationen inszeniert. Es tritt im Laufe seiner Erfahrungen auf, für sich und andere, die seine Existenz beglaubigen, bestreiten oder nicht beachten und denen es aufgrund dieser Resonanz oder versagten Resonanz sein Profil verdankt.

[203] Jacques Lacan: *Schriften II*. Hrsg. v. Norbert Haas. Olten 1975 (Paris 1966), S. 43.

Gerade in ihrer Thematisierung der Verrückung, Dezentrierung von Subjektivität sieht Meyer-Drawe Möglichkeiten der Verknüpfung der Machtkonzeptionen Foucaults und Adornos mit der Habituskonzeption Bourdieus und der Leibphänomenologie Merleau-Pontys: Sie alle üben Kritik am Logo- und Subjektzentrismus und fordern stattdessen ein Entwicklungsmodell mit Vervielfältigungscharakter, mit einem komplexen Konfliktgeschehen, also ein Identitätsfeld mit zweideutigen, mehrdeutigen, vieldeutigen Ausformungen, die Identität als Knotenpunkt in einem vieldeutigen Differenzierungsgeschehen begreifen.

„Über das am Ich Entscheidende, seine Selbstständigkeit und Autonomie kann nur geurteilt werden im Verhältnis zu seiner Andersheit, zum Nichtich. Ob Autonomie sei oder nicht, hängt ab von ihrem Widersacher und Widerspruch, dem Objekt, das dem Subjekt Autonomie gewährt oder verweigert; losgelöst davon ist Autonomie fiktiv.“[204]

Es wird schließlich das brüchige Modell neuzeitlicher Subjektivität und ihrer Selbstverständlichkeiten deutlich, die eine umso zwielichtiger erscheinende Autonomie zeigen, je näher man an die Bestimmungsmöglichkeiten des erkennenden Bewusstseins, des handelnden Subjekts, herangelangt.

Wie nun aber zeigt sich das Bild eines anderen Subjekts? Es ist kein solider, authentischer Ich-Kern, der im Wandel subjektiver Veränderungen ruht, worauf sich das Erfahrungssubjekt in der Erfahrung einer bedrohlichen und kontingenten Außenwelt hinbewegen kann, das es je erreichte. Wir müssen die allzu determinierte Einheit des Subjekts in Frage stellen: Das Subjekt verfügt nicht über einen Ort, es negiert nicht die Verflüchtigung, jedoch bietet es eine Vielzahl von Positionen und ihre Diskontinuität an, statt existentieller Gewissheit bekennt es sich zum Zweifel, zur Unbestimmtheit und Unruhe im Rahmen eines offenen Horizontes, der durch seine Ich-Formationen Struktur erhält.

Der stabile Kern des transzendenten Ich entfällt, es opponiert gegen die Idee der unverfälschten Selbigkeit, es ist weder Untertan (Sujet) noch Souverän (Subjekt), sondern eine Doppelexistenz der Masken, die nicht die Dualität von Geist gegen Körper, Autonomie gegen Heteronomie, Eigenem gegen Fremdes, Subjekt gegen Objekt setzt, sondern den Zusammenhang von Wahrheit und Gewalt, Freiheit und Zwang, Autonomie und Heteronomie, Geist und Körper darstellen, die sich in gemeinsamer Bewegung gegeneinander durchsetzen, ohne auf etwas Drittes verweisen zu können. Indem Körper und Bewusstsein ein Geflecht bilden, können sich jetzt Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Nahes und Fernes, Materielles und Ideelles, Soziales und Individuelles gegenseitig durchdringen.

Das Subjekt ist in seiner Selbstbezüglichkeit ein antwortendes Ich, das sich selbst im Modus des Objekts begegnet, in der Selbstreflexion die Vergangenheit imaginierend, für die es selbst niemals Gegenwart war, als unbestimmt-eigentümliches Erinnerungsbild, eine Antwort des Organismus auf die Haltungen der anderen darstellend, das sich aber – im Moment seiner Selbstreferenz – niemals ganz wird einholen können. Dieses andere Subjekt übt Kritik an der Versöhnungstendenz des vereinheitlichenden Denkens, das alles in umfassender, einbalsamierender Weise zu verschlingen imstande und außerhalb seiner selbst nicht mehr zu kritisieren ist.

Das praktische Handeln zeigt das integre Subjekt lediglich als eine notwendige Fiktion. Aber dessen Zerrissenheit – als ein Riss durch seine Subjektivität – gibt keine neue sichere Einheit, jedoch einen Ort der Veränderung. Demnach besteht also keine Veranlassung mehr zu einer zeitenthobenen Wesensbestimmung des Subjekts als eines souveränen Machthabers über die Dinge, Mitmenschen und sich selbst.

Die zu meiner Argumentation herangezogenen Intentionen der beiden Autorinnen demonstrieren überzeugend das konstruktive Weiterdenken einer transformierten Subjektgestalt – nach ihrem Durchgang durch die Todeszone. Auch wenn sich die Positionen der Autorinnen durchaus inhalt-

[204] Adorno: *Negative Dialektik*. S. 291.

lich unterscheiden, diskutieren sie jedoch beide mit großer Plausibilität und Stringenz, mit räsonierender aber auch vorausschauender Klugheit und dem Mut zu unbequemen Gedankengängen die Fragen nach den zukünftigen individuellen und kollektiven Möglichkeiten dieses aus dem alten, gestorbenen sich herauswindenden neuen Subjekts, das sich bald seiner neuen personalen und gesellschaftlichen Verantwortung und erweiterten Realisierungsmöglichkeiten stellen muss.

Obschon beide Autorinnen zu unterschiedlichen Konklusionen ihrer an der Kritischen Theorie geschulten Argumentationszusammenhängen gelangen, so ist die jeweilige Diktion – eine leidenschaftliche Verfechtung der Selbstbezugsmöglichkeiten unter verschärften gesellschaftlichen Rahmenbedingungen in Bezug auf die eigene Emotionalität, auf die eigene Subjektivität und die eigenen sinnlichen (und geistigen) Wahrnehmungsfähigkeiten des eigenen Leibes – jedoch an die (doppelt) erfahrene Entfremdung weiblichen Subjekt-Objekt-Bezuges gebunden. Das verstärkt ihre Sensibilität im Hinblick auf die von ihnen vorgebrachten Problematiken von heutiger Identität und ermöglicht einen anderen Umgang, als ihn männliche Kollegen von einer spezifisch männlichen Wahrnehmung von Wirklichkeit her unternehmen.

Zum Abschluss dieses Kapitels sei die Frage danach gestellt, wo denn also jene Orte des Selbstbezuges, der Veränderung durch Selbst-Vergewisserung, des zirkulären Denkens und Handelns zu finden wären? Wo könnte ein dialektisches Denken (und Handeln) den verschachtelten Werdegang des Subjekts, die Weisheit seines Leibes und des Unbewussten, seiner Triebe, Ängste und Ohnmachten, seine Imaginationen, Phantasmagorien und Idiosynkrasien, Maskeraden, Illusionen und Spiegelungen, seine Einfühlungssehnsüchte in die Materialität der widerständigen Dingwelt, ihre Bedeutungsüberschüsse des Ausdrucks, ihre Übergangs-Welten, der Liebe zu sich und zu seiner Mitwelt im mitleidenden Vollzug, seiner intensiven Selbst-Wahrnehmungen und eingreifenden Handlungen, seines fruchtbaren Zweifels, seiner Selbst-Veränderungen und Fremd-Werdungen – im Aushalten von Unsicherheiten einer fließenden Identität im veränderten Subjekt-Objekt-Bezug – nicht praktischer werden als im Experimentierfeld der Künste?[205]

Wo wäre denn der beste vermittelnde Ort dieses herausfordernd-experimentellen Selbstbezuges zu bauen, wenn nicht in den geöffneten Erfahrungsfeldern einer aufs Schüler-Subjekt hin orientierten ästhetisch-künstlerischen Praxis innerhalb der Lehr-Lern-Situationen kunstpädagogischer Selbstbildungsprozesse, die die Argumente der AutorInnen ernstnähmen und die schöpferischen Kräfte trans-subjektiver und trans-rationaler Vernunft in ästhetisch-künstlerischen Konstruktions- und Dekonstruktions-Abenteuern als individuelle, kollektive, einzigartige und eigensinnige Möglichkeitsformen und Wirklichkeitsmodelle zur anschaulich-konkreten Darstellung brächten?

Wenn überhaupt – so sehe ich nirgendwo in dieser Gesellschaft zum jetzigen Zeitpunkt größere Möglichkeiten (aber auch Un-Möglichkeiten) einer Vermittlung der hier vorgestellten schwerwiegenden Einsichten, als in den Experimentier- und Spielräumen einer sich in Theorie und Praxis grundlegend zu verändernden und an den hier gewonnenen Einsichten zu orientierenden Kunstpädagogik. Dabei dürfte klar geworden sein, dass das sich in überlagernden Wirklichkeitsfeldern und wechselhaften Bezügen erfahrende Schüler- und Lehrer-Subjekt seine vielfältigen Relationen zur belebten und unbelebten Mitwelt wird radikal neu bedenken und erleben müssen, wollte es nicht endgültig und für immer verschwinden.

Im Folgenden werde ich deshalb in einem weiteren Schritt aktuelles Denken, das sich ganz explizit mit Verweisen auf die Kunst (der Moderne) oder aber auf einen völlig neuen Kunstbegriff gründet – sich selbst in seinen Äußerungen bewusst ästhetisch-künstlerischer Darstellungsmittel bedient – und hierbei die individuelle und gesellschaftliche Rolle eines zukünftigen Subjekts mitreflektiert, auf die innovativen Inhalte seines eigenen Verständnisses vom Verhältnis des Subjekts zur Kunst hin prüfen.

[205] In der bildenden Kunst z.B. bei Beuys, Richter, Polke; Laurie Anderson, Francesco Clemente, Enzo Cucchi, Bruce Nauman, Bill Viola etc. in der Literatur z.B. bei Italo Calvino; im Theater z.B. bei Pina Bausch, Robert Wilson oder Heiner Müller (um nur einige wenige Beispiele zu nennen).

Denken mit Kunst

Projektion und ästhetisch-künstlerische Reflexion

Gehen Lyotard und Flusser von ähnlichen Beurteilungen der gegenwärtigen makrologischen, wissenschaftlich-technisch-kulturellen Situation aus, wie die beiden Autorinnen Reichenbach und Meyer-Drawe, so unterscheidet sich ihr Denken dadurch (nicht nur, dass hier von Männern gedacht wird), dass es sich weitaus radikaler ästhetisch artikuliert, d.h. in Metaphern, Bildern, Satiren und Humoresken, und in der Kritik alter identitätsphilosophischer und rationalistischer Fortschreibungen neuzeitlichen Denkens bewusst das Sprachspiel, die a-wissenschaftliche Reflexion sucht.

Beide Autoren äußern jeweils dezidiert andere Vorstellungen über den Körper, den Leib, der Sprache, über Sexualität, die zukünftigen Aufgaben von Technik und Kunst, obwohl sie in ihrer wissenschaftskritischen Einstellung und in den Konsequenzen ihrer Reformulierungen durchaus Parallelen erkennen lassen.[206] Ihre Bezüge richten sich auf eine kulturkritische Analyse von Entwicklungen und Tendenzen eines wissenschaftlich-technischen und militärischen Fortschritts, die den Fortschrittsbegriff im aufklärerisch-rationalen Sinne haben fragwürdig werden lassen. Im Unterschied zu Rauschenbach und Meyer-Drawe sind ihre Überlegungen weniger pragmatisch – im Sinne einer konkreten Realisierbarkeit, dafür aber durch starke literarisch-künstlerische Visionen und spekulative philosophische Überlegungen geprägt.

„Die durch die neuen kulturellen Güter verallgemeinerte Verfügbarkeit kann wohl kaum Fortschritt im eigentlichen Sinn genannt werden. Das Eindringen des technisch-wissenschaftlichen Apparats in den Bereich der Kultur bedeutet keinesfalls einen Zuwachs an Kenntnis, Sensibilität, Toleranz, Freiheit“[207] merkt Lyotard kritisch an.

„Der Ausbau dieses Apparats emanzipiert nicht den Geist wie die Aufklärung hoffen konnte. Unsere Erfahrung ist eher gegenteilig: Neue Barbarei, Neo-Analphabetentum und Verarmung der Sprache, neue Armut, Verelendung des Geistes und Verwüstung der Seele, wie sie von Walter Benjamin und Theodor Adorno zu ihrer Zeit und immer wieder unterstrichen wurden. Freilich kann man sich heute nicht mehr damit begnügen, wie die sogenannte Frankfurter Schule die Unterwerfung des Geistes unter die Regeln und Werte der Kulturindustrie zu kritisieren. Im Positiven wie im Negativen bleiben diese Diagnosen noch einer humanistischen Sicht verhaftet. Die Fakten sind aber zweideutig. Denn die sogenannte postmoderne Kultur breitet sich de facto über die ganze Menschheit aus. In solch globalem Ausmaß neigt sie dazu, lokale und singuläre Erfahrungen zu beseitigen, hämmert sie dem Geist grobschlächtige Stereotype ein und lässt damit (wie es scheint) keinen Platz mehr für wirkliche Reflexion und Bildung.“[208]

Ganz ähnlich argumentiert auch Flusser, wenn er hier als Konsequenz aus dem Dilemma eines zusammenbrechenden Wissenschaftsbegriffs die Gefahren eines Verfalls des intellektuellen Niveaus (allgemeine Verdummung) folgert, wobei die Orientierung in Raum und Zeit immer armseliger werde und durch den Einfluss von technischen Bildern in Fotos, Film und Fernsehen eine Vulgarisierung des ästhetischen Niveaus der Empfänger in kaum vorstellbarer Weise, mit dem Resultat „intellektueller, ästhetischer und moralischer Idioten“ entstehe. Diese Bilder – so Flusser – werden „fortschreitend zu den vorzüglichsten Erkenntnismodellen der verdummten Gesellschaft werden.“[209]

[206] Karlheinz Barck: *Richtungs-Wechsel*. Postmoderne Motive einer Kritik politischer Vernunft: Jean-François Lyotard. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*. S. 170.

[207] Rauschenbachs Kritik wendet sich gegen Lyotards Haltung, nicht zeigen zu wollen, wo das befreite Subjekt Möglichkeiten findet, in einen konstruktiven gesellschaftlichen Diskurs zu kommen, wenn universalistische Gleichheitsgrundsätze durch Lyotard eingeschränkt werden zu gunsten eines starken Partikularismus. Wie ist dann unter dem Lyotardschen Postulat eines „geschieht es?“ überhaupt noch ein soziales Band zu knüpfen, wenn es auf die Idee der Übereinstimmung verzichtet?

[208] ebenda, S. 170.

[209] Vilém Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. Menschwerdung. Bensheim 1994, S. 38ff.

Flusser sieht im Heraufdämmern einer totalisierten virtuellen Medienorientierung beim einzelnen Rezipienten die Gefahr, dass ein „weinerlicher und gefährlicher Sensationalismus (…) allgemeiner Infantilismus“[210] mit dem Verfall des Politischen, einer amorphen Vermassung und einem sturen Egoismus einhergeht und als Konsequenz ein Schrumpfen der ästhetischen und ethischen Werte, gepaart mit „Wehleidigkeit und Unverantwortlichkeit“[211], eine negative Utopie beschleunigen helfen, die allein auf das Manipulieren der Masse hinausläuft, deren Verführungen noch nicht einmal mehr von ihr selbst wahrgenommen werden könnten. Flusser geht auf der Grundlage der Analysen zur psychologischen Situation des modernen Menschen davon aus, dass alle 'bewussten' psychischen Vorgänge des sogenannten 'Ich' keine definierbare Einheit bildeten – da die Wissenschaft alle psychischen Prozesse wie Wahrnehmen, Empfinden, Wünschen, Urteilen, Entscheiden untersuche und zu dem Ergebnis komme, dass alle 'bewussten' psychischen Vorgänge des 'Ich' von 'unbewussten' kollektiven psychischen Vorgängen gespeist und gelenkt werden, die weit über das Menschliche hinausgingen, alles Lebendige umfassend, nach 'unten' sich zerfransend.

Sein 'Ich' ist als Spitze des sich im Kollektiven auflösenden und von dort aus sich kristallisierenden Eisberges eine „ideologische Reifikation“ (Flusser) von psychischen Prozessen. Da es auf der 'bewussten' Ebene keine definierbare Identität gebe, geht Flusser vom Bild intersubjektiver Vernetzungen dieses kernlosen Knoten-Ichs im Strukturen- und Felder-Gewebe des ständigen Informationsaustauschs aus. Für ihn ist das 'Ich' nichts als ein „Stausee“, in den Informationen einfließen, die dort verarbeitet und provisorisch gespeichert werden, ehe sie weiterfließen. Das 'Ich' ist nichts anderes als ein sich ständig verschiebender Knoten dieses intersubjektiven Gewebes, das dem kollektiven 'Unbewussten', dem psychischen Gewebe aufsitzt. Nach Flussers Meinung sind Mensch und Welt punktuell geworden und gegenwärtig sei das Zersetzen der Dingwelt in Beziehungsfelder zu beobachten.

Zerfallen nun die früheren Prozesse der Imagination, der Urteilskraft, der politischen und wirtschaftlichen Macht, des Geschlechtstriebes, des Geltungstriebes in Elemente, so erfolge hier nichts anderes als ein Zurücktreten des Subjekts vor sich selbst. Der Mensch – als Objekt seines Kalkulierens – zerfließe in Netze psychologischer, physiologischer, sozialer und kultureller Relationen, was zu seiner Selbstauflösung im Kalkulieren – und zum Tod des Humanismus überhaupt – führe.

Die Generaltendenz der Entwicklung von der Linie zum Punkt mündet für Flusser – im Durchgang des Individuums durch dessen eigenen, selbstverschuldeten Tod – in die neue Bewegung des Komputierens, des Synthetisierens von Welt und Mensch, der Flusser eine letzte große Chance in seiner utopistischen Theorie einräumt, da jetzt das Feld frei werde für das Projizieren des alternativen Menschen und seiner alternativen Welt(en) – vom dissoziierten und zu Tode gekommenen Subjekt zum intersubjektiven Projekt.

Flusser verschweigt nicht, dass seine 'negative Anthropologie' als konkrete Praxis im Synthetisieren der in Staub, in Punkte und Körner zerfallenden Dinge zu neuen Hologrammen und neuen Modellen – in der projektiven Gewalt des von sich selbst zurücktretenden, kalkulierenden Denkens der 'Einbildungskraft' und im Entwurf alternativer Welten aus sich selbst heraus – ein durchweg radikal-ästhetisches Unterfangen ist. Denn er begreift dieses Projizieren durch vermehrtes technisch-künstlerisches Komputieren als eine Alternative zum unaufhaltsamen Zerfall der Dingwelt und des Subjekts. Hiermit könnte seiner Ansicht nach das hinsichtlich der Entwicklung der Menschheit zu beobachtende schrittweise Zurückweichen aus der Lebenswelt in die Entfremdung aufgehalten und sogar umgekehrt werden.

Mit dieser Entwicklung aus der Lebenswelt, über die Dreidimensionalität des Bildermachens zur Zweidimensionalität der Imagination im Erzeugen von Texten, hin zur Eindimensionalität der Schrift und schließlich zum Kalkulieren und zur totalen Abstraktion moderner Technik sei – so Flusser – nun die unterste Stufe der Nulldimensionalität erreicht. Hieraus könne als Rettung der Welt und des Menschen nur eine völlige Drehung in Richtung des Konkreten, zur Lebenswelt hin,

[210] ebenda, S. 39.
[211] ebenda, S. 39.

durch die neue Praxis des Projizierens im Komputieren von Punktelementen zu Linien, Flächen, Netzen, Körpern und 'uns angehenden Körpern' erfolgen. Diese Arbeit werde eine durchweg ästhetische sein: Wobei wir uns jetzt nicht mehr als Subjekte vor oder über etwas (Objektives) beugen müssten, stattdessen aber mit Linien, Formen, Farben, Tönen, Volumina, Apparaten, Plottern, Synthesizern und Holographen – im Denken in 'synthetischen Codes' – uns aufmachten, um ins bildliche Denken überzuwechseln.

Mithin auch von den alten zu den neuen Bildern, vom (alten) Be-Deuten der Dingwelt, vom Ab-Bilden von etwas, von den 'Fiktionen', von den 'Simulationen' einer zurücktretenden, abstrahierenden Imagination zu neuen Bildern, die als Ein-Bildungen zu Vor-Bildern werden sollen, für etwas, das es noch gar nicht gebe, jedoch geben könnte – als Konkretisationen von Möglichkeiten der konkretisierenden, projizierenden, ästhetisch-künstlerischen 'Einbildungskraft'. Mit diesem neuen Projizieren und dem Aufgeben des Klammerns an die Dinge würden wir schließlich – so Flusser – das Feld der Freiheit erreichen. Der Ausweg bestünde darin, nunmehr Wissenschaft und Kunst zur Deckung zu bringen, wobei die Einsicht in das Nicht-Wissen des Wissens durchaus von einer Reihe von Gefahrenmomenten begleitet sei – wie dem Verfall kritischer Reflexion in Ästhetik und Ethik, von der Gefahr der Vulgarisierung des ästhetischen Niveaus auf seiten der Empfänger der Informationen, des Privatmenschentums (Idiotie) und der ziellosen Umtriebe eines seine Verantwortung abstreitenden sentimentalen und selbstgerechten, subjektlosen Einzelnen.

Wenn das Subjekt und die objektive Welt – nicht zuletzt verursacht durch die Kenntnisse der Wissenschaften – heute auseinanderfallen, so ist das Abenteuer des entwerfenden, ästhetisch-künstlerischen Lebens – so Flusser – 'gefährlich'. Seine utopistisch und höchst spekulativ gehaltene Hypothese ist, dass die Künste mit ihren Kompetenzen in die Wissenschaft eindringen werden und sie von innen her vollständig verändern werden – wobei auch die Künste hierbei ihren alten Charakter veränderten; 'Erkenntnis', 'Wertung', 'Erlebnis' würden unoperativ werden, wobei der Mensch nicht mehr in der Maske des Individuums identifiziert werde, sondern als 'kreative Ballung', Knoten, Energie aus den zwischenmenschlichen Beziehungen projizierte. Hierbei erstreckten sich dann die radikalen Veränderungsprozesse der technisch-künstlerischen Allianz auf die Entwicklung – die Projektion – neuer Technik, neuer Schule, neuer Körper, neuer Häuser, neuer Gehirne, neuer Familien, neuer Kinder, neuer Sexualität, neuer Liebe und einer neuen Geschlechtlichkeit. Beispielsweise käme der Kunst die Aufgabe zu, ein neues Körperbild aus dem Tierischen heraus zu entwerfen. Das Wesentliche sei nicht die schwammige Körperlichkeit (Larve), sondern die Kunst, dank welcher sich die Larve verpuppe und die Puppe durchbrochen werde. Das Wesentliche – durch die Kunst erreichbare – sei eine Umstellung der Einstellung zum Körper nicht mehr als Larve (Wurm), sondern als Puppe: „Nicht der Körper ist das Wesentliche, sondern das Entwerfen.“[212]

Allerdings räumt Flusser ein, dass diese Umstellung vom Subjekt zum Projekt im Biologischen schwerer zu bewerkstelligen sei als im Mentalen. Technik und Kunst werden auf diese Weise ihre vormoderne Synonymität wiedererlangen. Die neue Technik verwerte nicht Objekte – und daher auch kein Subjekt – , sondern wissenschaftliche Erkenntnis werde dazu benutzt neue Werte zu erkennen: „Wo es kein Objekt gibt (und daher kein Subjekt), ist die Macht machtlos. Das Verwerten von wissenschaftlicher Erkenntnis wird nicht 'pragmatisch', sondern 'ästhetisch', nicht 'operationell', sondern 'orgastisch' orientiert sein: Es wird dem konkreten Erleben dienen. Die künftige Technik wird nicht die Welt und auch nicht das Individuum verändern, sondern sie wird dem Leben angesichts des Absurden und des Todes einen Sinn verleihen, und zwar eine Sinn, der bei Beteiligung aller dafür Kompetenten sich ständig verändern wird, 'umkomputiert' wird. Nicht Welt- und Menschenveränderung, sondern Sinngebung ist die Absicht, die sich als Technik äußert.“[213]

Flusser verweist auf die neuen Möglichkeiten des reinen Experimentierens, das er als „Kontemplation“ – als ein Spielen mit den vorhandenen Möglichkeiten – bezeichnet. Gerade die Poiesis als

[212] Vilém Flusser: *Vom Subjekt zum Projekt*. Menschwerdung. Bensheim, Düsseldorf, S. 102.
[213] ebenda, S. 145f.

spielerische Selbstvergessenheit werde das Dasein verändern, da es als ein poetisches, spielerisches Machen, als müßiges Machen das Gegenteil von Arbeit sei. In der Poesie stelle sich heraus, was in der Wirklichkeit – mittels Arbeit hergestellt werden sollte. Hierbei trage gerade die Selbstvergessenheit der Spielenden der Tatsache Rechnung, dass sich beim Spielen ein Arbeitsmodell herausstellen kann, das aber ganz nebensächlich ist, da das Spiel für die Selbstvergessenen heiter und müßig sei und keine Interessen hinsichtlich der Verwirklichung, des Wirkens und am Werk zeige. Das Spiel sei – so Flusser – im besten kantischen Sinne des 'interesselosen Wohlgefallens' reines Kontemplieren, Komponieren, Komputieren, 'reine' Poesie. Gerade der Kunst also falle es zu – im Spiel, im Kontemplieren aus dem sternenhaften „Möglichkeitsstaub" (Flusser) Bilder zu kondensieren – also Schicksal zu entwerfen, „zusammenzustirnen". Dies gelinge allerdings nur in der vernetzten Kontemplation.

Die Kraft der Bilder, das wortlose Philosophieren als bildliches Philosophieren, soll das Bedachte im 'Ersehen' veranschaulichen. So wird die Theorie ein 'Ersehen' von Ideen und Bildern. Anstelle der linearen Diskurse von Buchstaben zu Zeilen, die für die immer staubartiger werdenden numerischen Begriffe nicht adäquat sind, geschieht das 'Ersehen' nun nicht mehr in Texten, sondern in Bildern:
„Es geht ums Verwerfen des gegenwärtigen Menschseins und um ein Entwerfen in die Menschwerdung(en)."[214]

Hierzu gehört für Flusser auch, dem Absurden ins Auge blicken zu können. Dies sei eine erkenntnistheoretische, ästhetische und politische Herausforderung und benötige statt eines finalistischen ein programmatisches Denken. Flussers Appell an eine neue Stellung zur Wissenschaft fordert, dass sie als eine Form anerkannt werden muss, die man vom Übrigen nicht trennen kann, ohne unmenschlich zu werden: „Der Mensch ist in der Welt, er erkennt sie, wertet sie, erlebt sie. Er kann nur erkennen, was er erlebt und was er wertet. Eine Wissenschaft, die dies nicht zugibt, dass sie politische und ästhetische Dimensionen hat, für die sie Verantwortung trägt, ist unmenschlich."[215]

Für Flussers utopisch-spekulatives Denken des Projizierens sind die diskursive Sprache und die Schrift nicht mehr angemessen. Stattdessen können es allein nur die Bilder sein: „Die gegenwärtigen zwischenmenschlichen Beziehungen werden sich zunehmend in derartigen Bildern (synthetische Bilder von Algorithmen; Anm. J.K.) verschlüsseln. Unsere Wahrnehmungen, Vorstellungen, Gefühle, Absichten, Erkenntnisse und Entscheidungen werden zunehmend die Form von derartigen Bildern annehmen müssen. Dadurch werden alle schöpferischen Disziplinen – wie Wissenschaft und Politik – zu Kunstformen werden."[216]

Im Aufbrechen der universalistischen Denkweise erfolgt bei Lyotard – im Gegensatz zu den Einlassungen manch flüchtiger Kritik an der Postmoderne – nicht die Konturierung einer neuen Epoche
(so Barck völlig zurecht), sondern „das Redigieren einiger Charakterzüge, die die Moderne für sich in Anspruch genommen hat, vor allem aber ihre Anmaßung, ihre Legitimation auf das Projekt zu gründen, die ganze Menschheit durch Wissenschaft und Technik zu emanzipieren."[217]

Lyotard skizziert in einer „poetischen Ontologie"[218] gegen das Dogma des logischen Positivismus vom radikalen Gegensatz zwischen analytischen und synthetischen Urteilen – seine eigenen ästhetischen Modi. Diese sind „reflexives Urteilen, Meditation, freie Assoziationen, Poesie und Literatur, Musik, visuelle Künste, die Sprachen des Alltags."[219] Gegen die Formen eines „rationalistischen Terrorismus" und Ressort-Denkens stellt Lyotard die ästhetische Reflexion, die er in den Kampf gegen einen von ihm als Unempfindsamkeit – als „Mangel an ästhetischer Grundlage" – gewärtigten Zustand des modernen philosophischen und wissenschaftlichen Denkens führt. Gerade mit

[214] ebenda, S. 178.
[215] ebenda, *Nachgeschichte*, S. 87
[216] ebenda, *Nachgeschichte*, S. 180.
[217] Barck: *Richtungs-Wechsel*, S. 171.
[218] ebenda, S. 177.
[219] ebenda, S. 177.

seinem projektiven Denken einer „einheitlichen und pluralen Welt“ sucht Lyotard Möglichkeiten des Eingehens von neuen Beziehungen zwischen Kunst, Demokratie und Wissenschaft.

„Indem Kant die Mangelhaftigkeit der sinnlichen Anschauung oder der Einbildung im Gefühl des Erhabenen aufzeigt, eröffnet er nicht nur den Blick für die Kunst, die im Begriff ist, die zeitlich-räumlichen Formen selbst zu hinterfragen, was die Sorge der Avantgarden sein wird, er gestaltet und verlangt sogar eine Revision des Schematismus im Aufbau der Erkenntnis.“[220]

Lyotard strebt ästhetische Reflexion als Form und Vorgehen einer vorurteilslosen Urteilsfindung, als „Urteilen ohne Kriterium und Konzept“[221], als angemessene Form einer Kritik in der Welt rationalisierter „Computer-Kultur“ an, die das Leben des Einzelnen mehr und mehr programmiere, projektiere und präformiere. Er entwickelt deshalb ein Denken gegen jede Eindeutigkeit von Vorschriften, gegen jeden Ausschließlichkeitsanspruch von Autorität, für eine gerechte Ordnung und das Recht in einer Welt besserer Möglichkeiten.

Inkommensurabilität, Heterogenität, Widerstreit, Beharrlichkeit von Eigennamen, das Fehlen des höchsten Gerichts werden zu Kategorien seines Denkens. Lyotard formuliert das Bild eines Greises, „der den Mülleimer der Zweckmäßigkeit nach Resten durchstöbert, der mit dem Unbewussten fuchtelt, mit dem Lapsus, den Abbruchrändern, den Grenzen, den Gulags, den Parataxen, dem Un-Sinn, den Paradoxa und daraus seinen Glorienschein des Neuen, sein Versprechen auf Veränderung gewinnt“[222] (Hervorhebungen durch mich – J.K.) Lyotards Denken kreist demnach um die Möglichkeiten der Auflösung des Fetischismus der alltäglichen Verdinglichung (Benjamin: 'Einfühlung in die Ware'), die verstärkte Abhängigkeit vom ökonomischen Diskurs mit allen Konsequenzen „der Quantifizierung der Erlebniswelt“[223] zu brechen und nach Entfaltungsmöglichkeiten des Menschen in der neuen Erfahrungswelt der zunehmend immaterieller werdenden, hochtechnisierten Zivilisation zu forschen.

Irrlitz sieht drei zentrale Aspekte des Gegensatzes, die gerade auch Lyotardscher Grunderfahrung in der Nachmoderne entsprechen. Da ist zum einen die wegfallende Zeitdimension: „Die Technisierung und immer kompaktere Objektivierung des sozialen Charakters des Arbeitshandelns, der produktiven Potenz des Subjekts überhaupt, nimmt der gesellschaftlichen Evolution die qualitative Zeitperspektive. Zeit spult nur noch ab, aber wendet nicht mehr. Das soziokulturelle Milieu wird nur noch als sich zunehmend vereinheitlichender Raum erfahren. Die postmoderne Polemik ist darum sehr massiv gegen Emanzipationskonzeptionen mit starkem Zeitakzent gerichtet. Das sind dann die 'Metaerzählungen' von Aufklärung, Hegelianismus, Marxismus, die ebenfalls nicht in einem relativen Kontinuum von Geschichte stünden und darum nicht zu modernisieren, nur zu verlassen seien (…) In einer neuen Raum-Kultur, der die Zeitdimension abhanden gekommen ist, verstärkt sich die ästhetische Ebene, über die das Individuum sich seiner Soziabilität und des Sinns seiner Existenz vergewissert.“[224]

Neben dem Abhandenkommen der Zeitperspektive sieht er zum zweiten den gesteigerten Widerspruch zwischen dem Tausch- und dem Gebrauchswertcharakter der Arbeit und des Arbeitsprodukts, der die „neue Unmittelbarkeit“ des Individuums und die ästhetischen Formen, in denen er jetzt von diesem erfahren wird, wie eine Individualisierung sozialer Programmatik, Emotionalisierung des Subjekts und ein gesteigertes Lustprinzip – unter Verlust jener Zeitdimension des kulturellen Raumes – evoziert.

Schließlich sieht Irrlitz zum dritten den Einsatz neuer Verfahren der künstlichen Intelligenz, der auf eine totale Vergegenständlichung der Produktivkraft des Subjekts – unter Auflösung alter

[220] Jean-François Lyotard: *„Grundlagenkrise“*. In: Neue Hefte für Philosophie. Göttingen 1986. Nr. 26. S. 24/26.
[221] Ders.: *Peregrinations*. Law, Form, Event. New York 1988, S. 38.
[222] Ders.: *Der Widerstreit*. München 1987, S. 225f.
[223] Gerd Irrlitz: *Postmoderne-Philosophie, ein ästhetisches Konzept*. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*. Frankfurt/M. 1991, S. 139.
[224] ebenda, S.142.

Klassen- und Gruppenbildungen – hinausläuft, als äußerst wichtigen Aspekt nachmoderner Grunderfahrung an.

Wie könnte Lyotards Haltung eines zivilisationskritischen Emanzipationskonzeptes – auf den Spuren der von Montaigne, Agrippa, Rousseau, Fouvier, Feuerbach und dem Marx der Pariser Manuskripte (1844) herkommenden zivilisationskritischen Subjektphilosophie schließlich beschrieben werden? Sicherlich insofern, als dass eine ästhetische Kritik und Neuorientierung – die Orientierung aufs Subjekt, auf das Subjektive im Subjekt, auf dessen emotionale Erlebnisfähigkeit – zu erwähnen sind. Gegen die Enttäuschungen einer nur funktionalistisch-sachhaft argumentierenden Rationalität mit ihren ideologischen Wissens-Abstraktionen und die zerstörerischen Widersprüche des verdinglichten Geschichtsprozesses, gegen die neuen Produktivkräfte eines rationellen Gespanns von „Ingenieur und Gerichtsvollzieher" (Irrlitz) setzt Lyotard die durchaus nicht konservativen romantischen Sujets partikularer Wieder-Aneignung des entfremdeten Zusammenhangs mittels des kulturellen Spiels und der Ironie.

Gegen die zu verzeichnende Scheinwelt einer Stimmigkeit und formellen Richtigkeit setzt seine Anthropologie – unter der Ebene äußerer Unterwerfung des Subjekts unter die Warenbeziehung, die Welt finanzieller Äquivalenz, des Rechtsstreits und der juristischen Begleichung – eine Subjekt-Ebene, auf der noch ein Widerstand gegen diese falsche, rational synthetisierte Wirklichkeit möglich ist.

„Wo Ratio beflissen affirmiert, schweigt unser Gefühl. In diesem Schweigen tut sich der Widerstreit als unaufgehobener kund. Etwas wartet, das in der Flut von Sätzen nicht zur Ruhe kommt. Hier wird geredet und vereinbart, aber das Eigentliche darf nicht genannt werden. Dieses Schweigen (…) ist wie ein negativer Satz und wie ein Appell an mögliche, ganz neue Sätze."[225]

Da Lyotards Anthropologie eine Philosophie der Möglichkeiten menschlicher Emanzipation darstellt, orientiert sie sich an den der Kunst eigenen Alarmeigenschaften des Gefühls, der Klage und des Weckrufs. Der emotionale Subjektbegriff Lyotards fußt auf der Vermittlung der ästhetischen Imagination durch Wort- und Bildfolgen, er benutzt die erinnernde Rekonstruktion des Gefühls, die erst das Subjekt in die Lage versetzt, in der Entdeckungsreise der Ästhetik des Gefühls – in seiner Einzigartigkeit jedes Augenblicks, der intensiv zu erleben ist, die Suche nach seiner verlorenen Zeit symbolisch – und nicht durch einfache Beschreibung – aufzunehmen. Das Erreichen der Dinge gelingt nicht durch ihre einfache Benennung, erst durch jene im Gefühl fußende Subjektivität, die das individuelle Sehfeld, die eigene schöpferische Welthaltigkeit erweitert.

Der Objektbegriff einer unendlichen Differenz, einer Partikularität des Seins korrespondiert – unter dem Primat eines gefühlshaften Aufnehmens und Gestaltens – mit jenem erlebnishaften Bewusstsein. Der bewusste (Rück-) Griff auf den 'Traumgarten der Worte'[226] verstärkt mit seinen symbolischen Assoziationen um Feuer, Erde, Asche, Grab, Spur usw. versperrt sich im Austausch der Diktatur der das Geheimnis verratenden offiziösen Wörter.

Gegen die zunehmende technisch-reproduktive Einvernahme der Sprache koventioneller Zeichen in der konventionellen Kommunikation in stereotypen Situationen, sperrt sich die Bildhaftigkeit, das Material und die sinnlich erlebbare Gegenständlichkeit der ästhetisch produktiv werdenden Philosophie Lyotards. Im Anschluss an die sensualistische Tradition und in der deutlichen Abwendung der Metaphysik des rationalen Geistes descartescher Prägung und gegen den transzendentalen Idealismus wird das uns selbst dunkle und verdunkelnde Gefühl gesetzt. Gerade durch die Anbindung an das Gefühl aber, an die schöpferische Empfindungsfähigkeit durch das künstlerische Produzieren bietet das Subjekt den Widerstand in der schöpferischen Ursituation des Widerstreits. Die Welt bleibt hier gerade offen – und es ist noch alles möglich. Gerade aus den Sinnen und aus der Wahrnehmung der Bilder und der Weltschöpfung der erlebenden, einfühlsamen

[225] Irrlitz*: Postmoderne-Philosophie*, S. 148.
[226] ebenda, S. 149.

Phantasie heraus – , die jedem Menschen zuteil wird, kann es eine Garantie für Veränderung und Überwindung, für die Rast- und Ruhelosigkeit des suchenden Subjekts geben.

Es wird deutlich, dass sich Lyotard auch hier deutlich auf Adornos ästhetische Theorie bezieht und sich insofern der Reihe jener Denker zuordnen lässt, die in der Reflexion des Standortes des ästhetischen Subjekts eine Überwindungshoffnung entfremdeter gesellschaftlicher Verhältnisse im Warenkapitalismus durch ästhetische Produktion formulieren. Sein system- und kulturkritischer Ansatz übersteigt in der Analyse nach-moderner gesellschaftlicher Tendenzen und Befindlichkeiten insofern Adornos Theorie, als dass er den Tod und die Atomisierung des ästhetischen Subjekts Adornos (und damit dessen schlussendlich resignative Haltung) nicht mehr gelten lässt.

Dass auch diese Haltung einer subjektorientierten, kritischen Argumentationslinie in Metaphysik überzugehen droht (siehe Adorno) liegt auf der Hand: Wenn allein der 'Schmerz des Schweigens der Worte' im Gefühl als Zeichen des Rätsels, des Geheimnisses, des Paradoxons aufscheint und hiermit die Bedeutung der Mitteilung ins Oszillieren zwischen Sender und Empfänger bringt, kann Handeln, Sprechen und der herbeigeführte Konsens, kann Objektivierung zu falscher Versachlichung werden, wobei die Kommunizierenden Opfer dieses Prozesses werden. Wird Objektivierung nicht angestrebt, wäre die Identität von Subjekt und Objekt nicht verursacht durch objektivierende Tätigkeit, so führte die Resubjektivierung des Objektiven, in der Tatsache, dass alles objektiv Dinghafte nur von dessen Spiegelung im emotionalen Subjekt her gesehen werden könnte, zu einem Gestaltungsprozess des mythischen Ereignisses, das die unvermischten Bedeutungen unserer Worte nunmehr als Chiffren des Seins zum Ausdruck brächte.

„Die Unmöglichkeit von rationalem Konsensus wird festgestellt.“[227] Aber gerade gegen den kapitalistischen Zwang zum Zeitgewinn durch Gleichförmigkeit, die bis ins Innerste der Empfindungen des Subjekts gelangt, setzt Lyotard das Prinzip der Heterogenität der Diskursarten und der Seinsdifferenz. Gegen die Vergegenständlichung der menschlichen Psyche durch eine kompakte Konsum- und Mediensteuerung seiner Individualität setzt Lyotard den Anspruch nichthierarchischer Pluralität der Objektivierungsformen des Subjekts – gegen die Linearität und Eindimensionalität des vereinnahmten Subjekts. Stattdessen wird eine genießende Distanz durch eine freies Spiel der Vielfalt der Tätigkeiten wünschenswert. Die Transparenz dieser Tätigkeiten erfordert das Genießen der Gestaltungen wie ein Kunstwerk, dabei gilt das Interesse der Wirklichkeit hinter den Gegenständen, ihren Schatten, ihrer Aura, ihren biomorphen, unsichtbaren, dunklen Feldern – gegen jede Unmittelbarkeit des Gegebenen, Gezeigten, Gesagten und Gehörten.

Lyotard verweist darauf, dass das Subjekt sich gerade in seiner sensualistischen Beziehung auf die Realität in ein neues Wechselverhältnis von Gegenständlichkeit und sich selbst begibt. Gegen das rationalistische Denken der Ordnung, Einheit und Identität, gegen die völlige Entleerung des Subjekts angesichts der Übertragungen menschlicher Tätigkeiten auf gegenständliche technische Systeme, setzt Lyotard seine Rücknahme der ausdifferenzierten Systeme der Gesellschaft ins konkrete sich selbst (wieder) neu wahrnehmende, erfahrende und fühlende Subjekt.

Wie also kann die in der modernen Gesellschaft unvermeidlich vorangetriebene Atomisierung des Subjekts, seiner Ganzheit, in den sich mehr und mehr ausdifferenzierenden Systemen – unter Relativierung aller Objektivierungen – aufgehalten werden? Wie ist im Angesicht der Krise aller lebendigen Arbeitsvermögen, aller traditionellen Lebensäußerungen des Subjekts – im Hinblick auf jene Vergegenständlichungsformen virtueller Systeme eine andere Subjektivität überhaupt möglich, die sich nicht blindlings den neuen explodierenden Verdinglichungstendenzen der nachmodernen Gesellschaft unterwirft – trotz einer rapiden Zunahme an Kommunikations- und Einwirkungsmöglichkeiten in die Gesellschaft hinein?

In einem expliziten Bezug auf die Möglichkeiten der Künste, denen es ja gerade um eine Rückführung menschlicher Existenz aus ihrer Destruktion in neue Zusammenhänge – gegen eine voran-

[227] Irrlitz: *Postmoderne-Philosophie*, S. 151. Siehe hierzu gerade die Kritik von Ulrike Rauschenbach, die die Unmöglichkeit des intersubjektiven 'Einverstehens' bei Lyotard kritisiert.

schreitende dinghafte Verselbstständigung aller Lebensbereiche und Tätigkeitsfelder in einer Gesellschaft der Kapitalakkumulation geht, will Lyotard im Sinne der ästhetischen Überhöhung oder Daseinssteigerung die Beziehung des Subjekts zu seiner Gegenstandswelt neu erkennbar werden lassen. Zuallererst sind es für ihn wiederum die Verfahrens- und Handlungsweisen der Kunst, die einen anderen Zugang zum erlebnishaften, sensiblen Subjekt ermöglichen. Die ästhetische Subjektivität des Künstlers ist für ihn paradigmatisch im Widerstand gegen die weiterlaufende Zerteilung des Individuums in den Systemen theoretischer Algorithmen der Arbeitstätigkeit und des ganzen, allgemeinen Lebensprozesses.

Lyotard beklagt, dass das Bestimmte der technischen Präzision, die mit dem modernen Einsatz ihrer Medien und Mittel weitgehend das Unbestimmte aus den Bildern verbannte – wie dies die Entwicklung der Fotografie gegenüber der Malerei deutlich gezeigt habe – , auch zu einem Verlust des Gefühls eines empfindsamen Subjekts führte. Stattdessen appellierte jene Technologie der Bildproduktion „ans Schöne von Verstand und Begrifflichkeit“[228] Mit der Verbannung des Gefühls einher gehe dann in einem zweiten Schritt ebenfalls der Verlust der Erfahrung des Subjekts: „Erfahrung ist die Summe zahlreicher Affekte, Projekte und Erinnerungen, die schwinden und entstehen müssen, bis ein Subjekt zum Ausdruck dessen gelangt, was es ist.“[229]

Voraussetzung jenes Erfahrungsverlustes sei das Eindringen des durch die industrielle Technowissenschaft hervorgerufenen 'Wohlgeformten' in den ästhetischen Bereich. Dieses enteigne schließlich das Subjekt zu einer reinen Hilfsfunktion der technischen Apparate: „Das Ende der Erfahrung ist zweifellos auch das Ende des subjektiv Unendlichen; als negatives Moment in der Dialektik der Forschung konkretisiert es jedoch ein anonym Unendliches, das Kapital als Willen: unaufhörlich organisiert und desorganisiert es die Welt; das individuelle Subjekt ist, auf welcher Stufe der sozialen Hierarchie es auch immer stehen mag, nunmehr sein freiwilliger oder unfreiwilliger Diener.“[230]

Für Lyotard ist aber gerade die Frage nach dem subjektiv Unendlichen – dem Undarstellbaren – eine Frage von herausragender Bedeutung. Im Hinblick auf die bildnerisch-künstlerische Forschung geht es ihm deshalb um den stets fortzusetzenden Versuch einer Beantwortung dieser Frage nach dem Undarstellbaren, und den Künstlern habe man diese Verpflichtung in keinem Falle abzunehmen: „Diese Frage ist in meinen Augen allerdings die einzige, die im kommenden Jahrhundert den Einsatz von Leben und Denken lohnt. Sie vergessen zu machen ist eine Drohung.“[231]

Lyotard setzt sich mit Entschiedenheit für die Aufrechterhaltung der Spannung „zwischen dem Akt des Malens und dem Wesen der Malerei“ ein: „Das Nachlassen der Spannung korrumpiert die Ehre des Malens, die trotz der übelsten Bedrängungen seitens der Staaten (macht Kultur!) und des Marktes (macht Geld!) intakt geblieben ist.“[232] Er wendet sich insofern auch mit Vehemenz gegen jede eklektizistische Attitüde, die die bildnerische Forschung auf den gegebenen Stand der 'Kultur' hin ausrichten will, um damit einen neuen Geschmack zu definieren.

Die Kunst darf also ihre Forschung nicht aufgeben, sie muss auch weiterhin – gegen jede postmodernistische Einvernahme – am Experiment und am offenen Horizont festhalten. Gerade hierin zeigt sich ihr widerständiges Potential und ihre stets aufrechtzuerhaltende Frage nach dem Unendlichen und Undarstellbaren: „Das Unendliche liegt in der Dialektik der Suche selbst. Diesem Prinzip den Rücken zu kehren, ist absurd, impraktikabel und reaktionär. Denn es ist nicht die Sache der Künstler, eine vermeintliche Realität wieder aufzubauen, die vom Forschen nach neuen Kenntnissen, Techniken und Reichtümern unaufhörlich wieder zerstört wird, um daraus eine neue Version zu rekonstruieren, die eine gewisse Zeit lang glaubwürdiger erscheint, aber ihrerseits aufgegeben werden muss. Zweifellos verlangt der Geist der Zeit nicht nach Gefälligem: seine Aufgabe

[228] Jean-François Lyotard: *Vorstellung, Darstellung, Undarstellbarkeit* (1983). In: Jean-François Lyotard u.a.: *Immaterialität und Postmoderne*. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin 1985, S. 94.
[229] ebenda, S. 94f.
[230] ebenda, S. 96.
[231] ebenda, S. 100.
[232] ebenda, S. 101.

bleibt das immanent Erhabene, nämlich anzuspielen auf ein Undarstellbares, das nichts Erbauliches an sich hat, sondern im Unendlichen der sich wandelnden 'Realien' liegt. Das ist bekanntlich mit Angst verbunden."[233]

Allein die ästhetisch-künstlerischen Prozesse der Darstellungen des Undarstellbaren können also eine Gewähr für ein Fortbestehen eines veränderten, (sich selbst) empfindenden und (sich selbst) erfahrenden Subjekts geben. Deshalb auch ist die Kunst eine für Lyotard so wichtige Praxis. „Die Kunst besteht heute in der Erkundung von Unsagbarem und Unsichtbarem, man stellt dafür seltsame Maschinen auf, mit denen sich das, was zu sagen die Ideen und was zu spüren die Stoffe fehlen, vernehmbar und spürbar machen lässt. Die Vielfalt der künstlerischen 'Aussagen' wirkt schwindelerregend: welche Philosophie kann sie noch beherrschen und vereinheitlichen? Gerade durch ihre Zerstreuung kommt die Kunst jedoch dem Sein als Vermögen des Möglichen gleich, oder der Sprache als Vermögen der Spiele."[234]

Freie Tatkraft und Genuss stellen sich in der Erlebnishaltigkeit der ästhetisch-künstlerischen Subjekt-Objekt-Wechselbeziehung als ein Ganzes, als Ganzheit dar, die eine neue Welthaltigkeit hervorgehen lässt. Im Prinzip der Heterogenität der Diskursarten – im Sinne der Seinsdifferenz – strebt er dabei eine Entfetischisierung der menschlichen Tätigkeitsformen an. Statt Unterwerfung unter das Kapitalverhältnis, das nur den Wertbildungsprozess kennt, geht es ihm um neue Möglichkeiten der Entfaltung ästhetisch-anarchistischer subjektorientierter Formen anhaltenden Experimentierens der künstlerischen Avantgarden der Moderne.

Gerade das Spiel, der Schein, die Ironie, die Maskeraden bilden jenen anarchischen Pazifismus, der, zusammen mit dem ästhetischen Subjektbegriff und dem ästhetischen Konzept einer Sozialisierung der Subjekte, als eine subjektphilosophische Reaktion auf die neue Phase der gesellschaftlichen und individuellen Verdinglichungsprozesse gesehen werden kann. Die Mehrfachkodierungen und Illusionierungen sollen die paradoxale Grundsituation des Individuums ästhetisch-künstlerisch zum Ausdruck bringen. Die Emotionalität des Subjekts (als romantische Neuentdekkung) stellt hierbei eine notwendige Voraussetzung aller von Lyotard gewünschten neuen Spielformen und Transformationsprozesse dar.

Diese Prozesse einer neuen, anderen Verleiblichung und Erweiterung der sensuellen Möglichkeiten des Subjekts können als Hinwendungen zu neuen Chancen von Emanzipation und nichtentfremdeter Tätigkeit gewertet werden. Ganz ohne Verzicht sind sie jedoch nicht erreichbar: „Sollen die Transformationen verfeinert und vermehrt werden, so ist die Bedingung auf seiten dessen, der sich dieser Aufgabe stellt, unvermeidlich eine strenge Askese. Denn wenn er lediglich vor sich hin lebt, kann er natürlich nur das geben, was er hat, und im Grunde hat er dann nichts zu geben, sondern nur zurückzugeben. Ihm ist bereits gegeben worden. Also wird er nicht mehr experimentieren. Ein Beispiel für Askese: Cézanne, schnallt sich sein kleines Bündel auf den Rücken, verdrückt sich in die Berge und bleibt dort drei Stunden sitzen, um die Sainte Victoire zu beobachten. (…) Drei Stunden bewegungslos, da ist die Askese eindeutig und offensichtlich. So etwas schwebt mir vor, wenn von Askese die Rede ist. Oder eine Askese im Sinne von Sade, die ist ähnlich."[235]

So kann man hier nachvollziehen, dass es Lyotard auf die besondere Leidenschaft des Künstlers ankommt, auf dessen Durchhaltewillen, seine mehr oder weniger spielerischen Skizzen, das Sich-Aussetzen-Können, auf das Innehalten, eine produktive Form der Leere, ohne jedes theoretische Explizieren, sondern ganz auf die ästhetischen Eindrücke. Sein Denken will also nicht im wissenschaftlichen Stil 'genau' sein, allein die emotionale Stimmung des Künstlers soll mitgeteilt werden: das Zwischenreich zwischen Theorie und Kunst (als kritische Subjektphilosophie). Wahrnehmung über die diversen Körper-Sinne soll zu einer leiblichen und geistigen Verfeinerung beitragen.

[233] ebenda, S. 101.
[234] Jean François Lyotard: *Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens*. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin 1986, S. 70.
[235] ebenda, S. 43.

Dass hierbei dem Körper eine wichtige Funktion zukommt, betont Lyotard, wenn er davon spricht, dass das 'Leer-Werden' nichts anderes meint, als zu sehen, was auf den Körper einwirkt, was ihn zum „Leiter“ macht: „Wenn ich gesagt habe, der Körper muss entkörperlicht oder enthumanisiert werden, worum es ja dem Experimentalfilm geht, so ist damit keineswegs gemeint, ihn zu Tode zu foltern oder zu zerfetzen. Vielmehr gilt es, ihn umzuwandeln, zu transformieren im Sinne von Duchamp, d.h. ihn zum Transformator, zum Leiter zu machen – nicht für den Betrachter, sondern für sich selbst – den Körper zum Leiter von ungeahnten Intensitäten zu machen, von unwahrnehmbaren Intensitäten. Den Körper zerspringen zu lassen und – ich denke dabei an die Musik – das Ohr zu befähigen, Klänge und Klanggebilde aufzunehmen, für die es eigentlich nicht geschaffen ist, und diese Klänge an die zuständige Stelle weiterzuleiten (doch bleibt unklar, wo und wie das im Innern eines organischen Körpers geschehen kann).

Es gilt, das Auge für ein Material empfänglich zu machen, das es noch nie gesehen hat und das gewissermaßen unsichtbar ist, so dass es dieses Material nach Belieben wieder neu zusammensetzen kann. Dabei geht es nicht um eine Maximierung der Wahrnehmung, sondern um eine wirkliche Veränderung jener kleinen Transformatoren, die in physiologischer wie kultureller Hinsicht bestens ausgestattet sind, die Sinnesorgane z.B.. Wenn ich von Auflösung, von einem Anderswerden des Körpers rede, denke ich an so etwas. D.h. es geht wirklich darum, den Körper zu erweitern ... bloß die Metapher ist dafür zu schwach.“[236]

Insofern werden Bilder, Wortbilder, metaphysische Reflexionen notwendige Darstellungs- und Artikulationsformen des widerständigen Individuums gegenüber der Macht normativer, affirmativer und funktionalistischer Sprach-Herrschaft, die im ästhetisch-künstlerischen Unterlaufen der üblichen Medienkultur und ihrer passiven Nachvollzüge von Programmen die schöpferischen Akte des Subjekts gegen die Vereinnahmung seines disziplinierten Bewusstseins als reine Informations-Verarbeitungs-Maschine betonen. Cézannes Unbeweglichkeit eines aufmerksamen Beobachtens ist für Lyotard allerdings nicht die Leere schlechthin: „Keineswegs. Er (Cézanne; Anm. J.K.) sucht die Transformation, die Wandlung, d.h. eine Entregelung der Sichtweise. Entregelung hier bezogen auf die 'richtige Sichtweise' des abendländischen Auges, die einen Brennpunkt hat, geordnet und gerahmt ist. Er sucht nach der Entregelung, um Linien, Nuancen und Farben von etwas zeigen zu können, das im Vergleich zum richtigen Bild der Sainte Victoire vollkommen umgewandelt ist.“[237]

Lyotards kritische Subjektphilosophie betont in ihrer Hinwendung zu den individuellen (modernen) künstlerischen Prozessen des Wahrnehmens, Empfindens, Erlebens und Handelns die Pluralität der Diskursarten und die emotionale Ebene der Sozialisation gegen jede Einfügung und Unterwerfung des Subjekts unter das Diktat „konfektionierter Hedonisierung des Gegebenen“ (Irrlitz).

Über den Charakter der künstlerischen Aussage, ihre Subjektivität und ihre Welthaltigkeit sagt Lyotard: „Die Einheit dessen, was heute bei jeder künstlerischen Aussage auf dem Spiel steht, wird nämlich gerade durch diese Aussage als einzelne gewährleistet; in ihrer Singularität ist diese Aussage nicht 'subjektiver' als jede andere, denn keine Aussage besitzt das Vorrecht der Objektivität. Dergleichen Versuche und dergleichen Sätze entstehen zwar 'im Sein', aber nicht unter seinen Augen. Jedes Werk stellt ein Mikro-Universum dar, das Sein ist jeweils nichts anderes als eine dieser Darstellungen.“[238]

Lyotard betrachtet mit großer – beinahe liebevoller – Aufmerksamkeit jede einzelne Erscheinung einer künstlerischen Äußerung. Er wendet sich hierbei mit Entschiedenheit gegen die Programmatik einer klassischen Ästhetik, die von der Logik des konkreten Allgemeinen und einer Architektonik der Vermögen ausgeht, hierbei die Idee der Natur als a priori setzt, mithin von unveränderli-

[236] ebenda, S. 31f.
[237] ebenda, S. 43.
[238] ebenda, S. 71.

chen Regeln ausgeht. Was aber geschieht in den Darstellungs- und Denkweisen der heutigen Kunst, auf die sich Lyotard ja stets bezieht?

Gegen die „Arroganz der philosophischen Abhandlung", die nur eine einzige zuzulassende Sprache kennt, die keine zwei- oder gar Mehrdeutigkeit aufweist, zeigen die Künstler hingegen „mit jedem Werk kleine Universen vor, sie machen Versuche, stammelnde Mikrologien, die einander außer Atem bringen und eifersüchtig wetteifern"[239] und „das einzige unveränderliche Kriterium, dem das Werk heute unterliegt, ist nun aber, ob sich darin etwas Mögliches zeigt, womit noch nicht experimentiert worden ist, das also noch keine Regeln hat – etwas Mögliches für die Empfindung oder die Sprache."[240]

Hierin dokumentiert sich sein vehementes Eintreten für die Vervielfachung der Weisen des Sagens und Empfindens der zeitgenössischen Kunst, für die Vielheit des Seins und des Sinns, die sich in den „stammelnden Mikrologien" einnisten kann. Gerade der künstlerischen Forschung kommt hierbei die paradigmatische Aufgabe zu, mit ihren Experimenten etwas hervorbringen zu lassen, was keine Erfahrung im Sinne einer Phänomenologie des Geistes je veranlassen könnte.

Die kreisenden Spiele der Transformation, der Übergänge und Zwischen-Welten richten sich so gegen den Schein der Eindeutigkeit. Die distanzierende (ironische) Überschreitung der Grenzlinien geschieht insofern mit den subversiven Möglichkeiten reflektierender Phantasie und ist Ausdruck von ganz neuen Möglichkeiten ästhetischer Emanzipation, die die ästhetische Kritik und die ästhetische Einforderung der Menschenwürde implizieren. „Daraus entsteht die neue Topografie des kulturellen Raumes, in dem das Individuum agiert, ein statischer Raum, in dem das Individuum schwebend agiert, ohne traditionelle Zeitachse. Das führt zu einer Regeneration qualitativer Mentalität."[241]

Der Faktor Zeit wird in der „Rekonstruktion eines qualitativen, nicht im Tauschverkehr aufgehenden (sensiblen) Subjekts"[242] mittels Illusionierung und Phantasmagorisierung als subjektive Struktur des empfindenden Bewusstseins – und Ausdruck seiner Lebensgeschichte – von großer Bedeutung: „Es gibt nicht nur eine einzige Zeit; eine Gesellschaft (oder der Einzelne) ist nie zeitgleich mit sich selbst, und ein gesellschaftlicher Bereich, eine Institution wie die Kunst noch weniger, ja nicht einmal – wenn dies heute überhaupt noch zutrifft – ein Teil der Institution wie die Skulptur oder der Film. Überall handelt es sich lediglich um Parachronismen, nebeneinander bestehende Zeiten. Ob etwas aktuell ist, oder nicht, bemisst sich wie im Universum an der Uhr des jeweiligen Beobachters, abgesehen davon, dass man sich fragen kann, was in der Geschichte der Menschen und insbesondere der Künste wohl die Funktion der Lichtgeschwindigkeit übernimmt."[243]

Prousts Romangestaltung könnte für das veränderte Zeitbewusstsein beispielhaft sein, in der nicht mehr eine Faktensammlung die Wirklichkeit darstellt, eine unmittelbar logische Verknüpfung der Teile und Ebenen, Motive und Themen des Romangeschehens nicht mehr gegeben ist, stattdessen lediglich einen Aspekt in einer ganzen Reihe weiterer Aspekte darstellt. Die Pluralität der Wahrnehmungsebenen kennt als Wahrheit auf der Entdeckungsreise des Gefühls allein die erinnernde Rekonstruktion im Gefühl, im erlebnishaften Augenblick des Bewusstseins. Jede Begriffsarbeit hat hier die Tendenz immer zu spät zu kommen, da das Gefühl und die Dinge nicht durch Benennung erreicht werden können. Stattdessen erfolgt die Trans-Formation oder Re-Konstruktion, das Wieder-Zusammensetzen der disparaten, heterogenen Wahrnehmungsaspekte und der Dinge zu Paradoxien allein in und durch die ästhetische Imagination.

„Man ist nie synchron, nie zeitgleich mit der Sache, über die man redet oder nachdenkt, die man malt oder betrachtet. Denn der Reiz dieses Tuns liegt gerade nicht darin, schließlich synchron zu

[239] ebenda, S. 72.
[240] ebenda, S. 72.
[241] Gerd Irrlitz: *Postmoderne-Philosophie, ein ästhetisches Konzept*. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): *Postmoderne – Globale Differenz*. Frankfurt/M. S. 138.
[242] ebenda, S. 141.
[243] Lyotard: *Philosophie und Malerei*, S. 61f.

werden, sondern im Gegenteil darin, die Paradoxien zu vermehren, um ein Gefühl für die Geschwindigkeit zu kriegen, für die Geschwindigkeit der Entblößung z.B. Wie Sie sehen, kann man sich beeilen und zögern."[244]

Die symbolischen Wort- und Bildfolgen führen schließlich zu einer Erweiterung schöpferischer Welthaltigkeit. Hierfür maßgeblich sind aber das gefühlshafte Aufnehmen und Gestalten. Gegen die affirmativ-konventionelle Inanspruchnahme der Sprache in stereotypen Situationen der Massenkommunikation einer sich explosionsartig ausweitenden Mediengesellschaft setzt Lyotard einen erlebnishaften Bewusstseinsbegriff und eine symbolistische Philosophie assoziativer Symbole, deren oszillierender Zeichencharakter niemals zur Ruhe kommt, da sich Zeichen und Bezeichnetes niemals zur Deckung bringen lassen.

Im Rekurs auf Wittgenstein spricht Lyotard deshalb auch von „Sprachspielen", die selbst auch auf jede Form von Theorie anzuwenden sind: „Wichtig ist vor allem, dass die transportierten Mitteilungen, seien sie nun sprachlicher, plastischer oder sonstiger Art, stets als Sprachspiele gelten. Mehr verlange ich nicht. Das bedeutet, Theoretiker und Politiker müssten eigentlich wissen, dass sie wie Künstler reden und wie Künstler handeln."[245]

Die sprachliche Bildhaftigkeit erzwingt bei Lyotard eine materiale, sinnlich erlebbare Gegenständlichkeit der Wörter. Das erinnernde Erlebnis, in der erlebnishaften Imagination zum Ausdruck gebracht, verschließt sich hierbei keineswegs vor der Rückseite der Wörter, Begriffe und Gegenstände, die immer Dunkel oder aber verdunkelt sich dem Wahrnehmenden entziehen. Die sensualistische Tradition, an die Lyotard in seiner Philosophie anschließt, betont aber gerade das Dunkle in uns und sieht die Wiedergeburt der Welt aus der Dunkelheit, aus der Verdunkelung heraus als ein Prinzip schöpferischen, künstlerischen Produzierens.

„Denn Kunsterleben ist Aufnahme von Gegenständen, die eine Wirklichkeit hinter diesen Gegenständen meinen. Wir unterwerfen uns nicht der Unmittelbarkeit des Gegebenen, Gezeigten, Gehörten. In der ästhetischen Beziehung auf Realität erheben wir uns ins Wechselverhältnis von Gegenständlichkeit und uns selbst."[246]

Lyotard spricht sich gegen die markt- und kommunikationsorientierte Verallgemeinerung und Gleichschaltung der Sprachen, gegen ihre Vergleich-Gültigung durch leichte Kommunizierbarkeit- unter Anpassung an die Markterfordernisse – aus. Hierbei ist ihm die Arbeit des Philosophen und Künstlers eine so wichtige, weil sie allein in der Erarbeitung subjektiver Bildwelten und Weltbilder sich noch gegen diese Vereinheitlichungs- und Verallgemeinerungstendenzen einer „blind kalkulierenden Vernunft", die sich Kapital nennt, die alle Äußerungen merkantilisiert und aus ihnen Mehrwert zu machen versucht, wendet. Gegen das Verharren und das Sicht-Gefügig-Machen im status quo sind es allein Kunst und Philosophie, die stets die Regeln des eigenen Diskurses hinterfragen, indem sie gerade sprechen, um die Regel dessen zu finden, was gesagt werden will, noch bevor sie bekannt ist.

„Angesichts des Bestrebens, die Sprache auf die Ware Information zu reduzieren, wodurch alle Sätze übersetzbar werden sollen, gibt es wohl – beim Fehlen von Legitimationserzählungen – nur noch eine Möglichkeit: für eine Arbeit an der Nicht-Kommunizierbarkeit, der Nicht-Mitteilbarkeit zu kämpfen, nämlich für die Artikulation von möglichen neuen Sätzen. Dieser Kampf wird hauptsächlich von den Künstlern geführt. Denn in der Kunst geht es vor allem darum, Werke hervorzubringen, in denen das Werk als solches konstituierenden Regeln darin selbst noch einmal hinterfragt werden."[247]

Die Mannigfaltigkeit, Heterogenität, Inkommensurabilität, Vielgestaltigkeit, die unendliche Differenz des Seins und seine Partikularität lassen sich nur im Sinne eines antispekulativen Umgangs

[244] ebenda, S. 41.
[245] Lyotard: *Philosophie und Malerei*, S. 45.
[246] Irrlitz, S. 153f.
[247] Lyotard, S. 105.

aus der ewigen Ruhelosigkeit der sinnlichen Wahrnehmung, der bildhaften Weltschöpfungen des ästhetisch-künstlerischen Prozesses heraus darstellen. Deshalb ist für Lyotard die Einzigartigkeit des Gefühls und des (erhabenen) Augenblicks – die Präsenz des Augenblicks – der Moment, wo Chaos und Geschichte unterbrochen werden, und der Unersetzbare Einzelne sich seiner selbst und seiner Einzigartigkeit bewusst werden kann, die einzige Garantie für Veränderung und Überwindung des status quo.

Zusammenfassend kann also hier festgehalten werden, dass das Schweigen, das Rätsel, das Geheimnis, das Paradoxon, die Ironie, der Schein, die List, das Dunkel, der Schatten der Dinge, eine neue Sinnlichkeit und ein subjektives Zeitgefühl im erinnernden lebensgeschichtlichen Rückbezug, die Entgrenzung der sensuellen menschlichen Möglichkeiten auf das noch nie Gehörte, nie Gefühlte und nie Gesehene (und nie Gedachte) im ästhetisch-künstlerischen Experiment des transformierenden Leibes als 'Leiter', das Sprechen in Symbolen und Metaphern, Seinsdifferenz und Heterogenität der Vermittlungsformen jene Elemente sind, die Lyotard der modernen Kunst als Möglichkeiten des Unterlaufens der Ordnung des unreflektierten Weitermachens und der Scheinformen erreichter Perfektion entnommen hat, gegen die Hyperrealitäten marktgesteuerter Arbeitswelt und gesteigerten passiven Genusses der subtilen Konsumwelten.

„Wiedereinsetzung des Menschen in die qualitative Verschiedenheit der Objektivierungsformen. Gegen das unifizierende Diktat des ökonomischen Diskurses, wie die auf dem Tauschwert basierende Wirtschaft genannt wird, gegen den kapitalistischen Zwang zu Zeitgewinn durch Gleichförmigkeit bis in die Empfindungen des Subjekts hinein (…).“[248]

In diesem Zusammenhang versteht Lyotard die Freiheit des Subjekts als dessen innere Fülle. Die Einheit von Subjekt und Objekt liegt demnach nicht in der objektivierenden Tätigkeit, sondern gerade im künstlerisch-ästhetischen Prozess erfolgt – im prozesshart Geschehenden – eine Resubjektivierung des Objektiven, der es also nicht um Systemstabilisierung, sondern um die Bewahrung schöpferischer Individualität geht. Hierbei steht die Rückführung der menschlichen Wesenskräfte aus der Destruktion heraus – durch ästhetische Überhöhung und Steigerung des Gegebenen in der neuen ästhetisch-künstlerischen Beziehung des Menschen zu seiner Gegenstandswelt – im Vordergrund.

Gegen die konservative Prosperitätslegende, die Unterwerfung des Einzelnen unter die Wertbildungsprozesse des Kapitals und gegen den Vormarsch des alles zersetzenden Verdinglichungsprinzips ins Subjekt hinein stellt Lyotard also die Betonung der Künste als alternative Struktur von Gegenwart. Seinsdifferenz und Heterogenität der Diskursarten, Vielfalt der Tätigkeiten und die genießende Gestaltung – als handelte es sich um ein Kunstwerk – , die emotionale Erlebnishaltigkeit des Wechselverhältnisses von Subjekt und Objekt als Ganzem, werden so zu anthropologischen Konstanten im Sinne einer Entfaltung der schöpferisch-künstlerischen Möglichkeiten des nachmodernen Subjekts.

Parameter für eine zeitgenössische Kunstpädagogik

Es gilt an diese Aspekte zu erinnern, wenn weiterhin vom 'Verschwinden des Subjekts' die Rede ist. Lyotard zeigt uns neue Perspektiven, das veränderte Subjekt zu denken, dem es gelingen könnte, mit den Mitteln der Kunst die alten Identitäten und Rationalismen zu unterlaufen, um sich in neue Vielgestaltigkeiten und Identitäten hinein zu entwerfen. Er bietet uns um so mehr für die Kunstpädagogik eine ganze Reihe ernst zu nehmender Anlässe des Überdenkens überkommener Strukturen und Inhalte, die dringend revisionsbedürftig sind, aber auch eine neue Plattform, die kunstpädagogisches Denken und Handeln grundlegend anders und neu legitimierte.

[248] Irrlitz, S. 157.

Gehen also sowohl Flusser als auch Lyotard von einer gleichgelagerten Einschätzung westlicher gesellschaftlicher und kultureller Probleme in der Moderne aus – wobei sie beide die aus dem Ruder gelaufenen Entwicklungen des technisch-militärisch-industriellen Komplexes und die spezifische Genesis der westlichen Wissenschaften seit Descartes insbesondere in ihre kritischen Reflexionen und Revisionen einbeziehen – , so sind die von ihnen erarbeiteten Perspektiven und Lösungsansätze, jene des Innehaltens und der radikalen Umkehr, im Sinne eines Neu-Durchdenkens der Bausteine westlichen Denkens und westlicher Kultur, durchaus völlig unterschiedlich gelagert.

Lyotard entwickelt in seinem auf den spezifischen Handlungs- und Reflexionsweisen der künstlerischen Avantgarden des 20. Jahrhunderts – aber auch auf den Einsichten der Romantik hinsichtlich einer Einschätzung des Subjekts – fußende Kritik der Moderne mit den ihr inhärenten Reflexions- und Handlungsweisen der eigenen, radikal-ästhetischen Paradigmen, die sie in der Entwicklung ihrer künstlerischen Avantgarden (als gegen sich selbst gerichteter 'Stachel') ausbilden konnten.

Er greift in seiner kritischen Revision der Entfremdungs- und Verdinglichungsprozesse der alles atomisierenden kapitalistischen Wirtschaftsverhältnisse und ihrer spezifischen massenmedialen Kommunikationsbedingungen – und der hier drohenden oder bereits Realität gewordenen Vereinheitlichungs- und Gleichmachungstendenzen des universalistischen Produktions- und Konsumtionskreislaufs – auf das Denken der Differenz von Eigenem und Fremdem, einen neuen Identitäts- und Subjektbegriff zurück, der sich in widerständiger, widerstreitender künstlerischer (Trans-) Rationalität, im Rekurs auf das Denken des Erhabenen, der Unbegreiflichkeit, des Ungenannten, Dunklen gegen das allgemeine Geschmacksprinzip des Schönen, gegen das Primat des Sehens, gegen den Anthropozentrismus, den Logozentrismus, gegen die Monosemie richtet, zugunsten des in den modernen Künsten exemplifizierten experimentellen Arbeitens mit dem Unsichtbaren, dem plötzlichen Einfall, der Kontingenz, dem Nicht-Darstellbaren, dem Schatten. Hierbei betont er die Vielheit und Vielgestaltigkeit der Sprachspiele, ihre 'Familienähnlichkeiten' (Wittgenstein), die Pluralität einer ästhetischen Rationalität, die nicht linear, sondern labyrinthisch-spiralförmig – ohne das neuzeitliche hierarchisch-zentrische Vernunftverständnis – gegen die Herrschaft des Logos ihre stärkste Berücksichtigung in der aristotelischen aisthesis findet.

Die von ihm reklamierten ästhetisch-künstlerischen Infragestellungen des erkenntnisphilosophischen Identitätsbegriffs westlicher Geistesgeschichte seit Kopernikus betonen stattdessen den Blitz, die Sprengung, die Lücke, die Heterogenität der Diskurse, das Unsagbare, die Diskontinuität, die allesamt kein Amalgam, sondern eine neue Offenheit des Denkens in der künstlerischen Reflexivität – die stets auf der Suche nach der Regel ihres Denkens vor aller Eindeutigkeit des Begriffs ist – , die Paradoxien und Widersprüche. Inkommensurabilität steht bei Lyotard als Prinzip gegen jede von außen oktroyierte Versöhnungsidee der Kunst mit der Gesellschaft. Hier teilt Lyotard das Denken Adornos, das ebenfalls – ganz im Gegensatz zu Habermas' Versöhnungsansprüchen – die Kunst eindeutig der Gesellschaft gegenüber (als Parallelinstitution mit eigenen Sprachen und eigenen Diskursen) verortet. So bildet auch für Lyotard – ähnlich wie für andere Denker – allein die Kunst in ihrer Widerständigkeit, Individualität und Partikularität eine durchaus auch metaphysisch orientierte Überlebenshoffnung des von den Entwicklungen der modernen westlichen Gesellschaft im eigenen Aufklärungsstrom zermalenen und untergehenden Subjekts.

Auch Flusser – als weiterer Exponent des zeitgenössisch-kulturkritischen Denkens – stützt sich auf die den modernen Künsten inhärenten Denk- und Handlungsweisen. Bei ihm hat das neuzeitlich-erkenntnisphilosophische Subjekt allerdings erst das 'Tal des (eigenen) Todes' zu durchschreiten, ehe es als säkularisierte 'Wiedergeburt' mit einer neuen Identität wiedererstehen. Allerdings ist die 'Enteignung' (Benjamin) körperlicher Sensorien, der allgemeine Schwund der sinnlichen Fähigkeiten und Möglichkeiten des alten, zu Tode gekommenen Subjekts – eingedenk der vorhandenen technisch-wissenschaftlichen Erkenntnisse – die notwendige Konsequenz jedes Wieder-Beginns unter völlig veränderten Vorzeichen. Insofern geht Flusser in affirmierender Weise mit den neuen Möglichkeiten der Technik – aber auch ihrem Gefahrenpotential – um, das allein von den Spieler- und Künstler-Subjekten beherrscht werden kann, die zu einem ganz neuen Verhältnis zwischen Wissenschaft und Kunst, das beide Disziplinen völlig verändert neu entstehen lässt, hiermit auch

zu einer neuen Technologie und zu prinzipiell völlig veränderten Daseins-Weisen im Verhältnis des Einzelnen zu sich selbst und zu seiner ihn umgebenden Objekt-Welt beitragen wird.

Der Ausweg aus der „intellektuellen Krise"(Flusser) erfolgt, und hier gibt es – wie bereits erwähnt – deutliche Parallelen zu Benjamin – über die von Flusser in utopisch-spekulativer Weise begrüßte Erweiterung und Entfesselung der technologischen aber auch der ästhetisch-künstlerischen Möglichkeiten und Rationalitäten. Ähnlich wie Lyotard betont auch Flusser die aus den modernen Kommunikations- und Massenmedien auf den Einzelnen überkommenden Gefahren der Bilder, die sich „vor die Welt stellen können" (Flusser). Jedoch können gerade die radikalisierten Künste, indem sie extensiven Gebrauch von den „komputierenden" technologischen Möglichkeiten machten, die Gefahren relativieren und schöpferische Perspektiven entwickeln, von denen uns heute noch jede Vorstellung und mithin auch jeder Begriff fehlte (siehe hierzu auch Beck, der sich von einem Zusammengehen von Kunst und Technik eine völlig veränderte 'künstlerische' Technik erhofft).

Setzt Flusser also gerade auf die Möglichkeiten der neuen Technologien, die das zum 'Knoten' im intersubjektiven Beziehungsgewebe 'reduzierte' 'Knoten'-Ich mit anderen 'Knoten' in eine neue gemeinschaftliche Relation führt und es nur aufgrund dieser neuartigen relationalen Bezüge noch definiert, so plädiert Lyotard für den Einsatz des künstlerischen Experiments und einer spezifisch ästhetischen Rationalität, um im partikulären Widerstand des mit vielen Identitäten spielenden und sich aus der Differenz von Fremdem und Eigenem speisenden Viel-Ich, um die Manipulationen der Kommunikationsgesellschaft und ihre vermassenden Vereinheitlichungskräfte, wie auch ihre Ökonomisierung jedes singulären Codes, zum Wohle des neuen – in Oszillation versetzten und nicht gleichgeschalteten – individuellen Denkens spielerisch-ironisch zu unterlaufen.

Benutzt Lyotard die dem Anspruch auf allgemeine Kommunizierbarkeit widerstehenden vielgestaltigen und polysemischen Codes der Kunst für seine Moderne-Revisionen, so schwebt Flussers hypothetisch-utopistischen und nicht weiter ausgeführten künstlerischen Entwürfen der poietischen Selbstvergessenheit gerade in ihrer Kompatibilität mit der avanciertesten Technologie jene grundlegend neue Identität des Menschen im Netzwerk der technischen Interaktionen und personalen Relationen der 'Knotens-Ichs vor. Identität wird aus eben jenem Netzwerk von Beziehungen und Verweisungen in der Intersubjektivität erst begründet, denn das einzelne Individuum wird unbedeutend. Auch Lyotards Identitätsbegriff begreift sich erst aus der Relativierung der eigenen Wirkmächtigkeit, durch die Differenz von Eigenem und Fremdem, von Autonomie und Heteronomie des Seins. Allerdings lebt sein verändertes, durch die spezifische künstlerische Rationalität 'gestärktes', nunmehr aber vielgestaltiges und vielgesichtiges Subjekt weiter. Im Gegensatz zu Flusser schafft es aber erst einmal aus den schöpferischen Dunkelheiten der eigenen, subjektiven (trans-subjektiven) Individualität heraus.

In beiden – hier für die Diskussion exemplarisch vorgestellten Fällen ist offensichtlich allein noch die Kunst – wie auch immer sie sich im einzelnen darstellen mag – der Veränderungshebel, deren spezifische Rationalität und schöpferische Potenz das Korrektiv einer ins Trudeln geratenen Denk- und Handlungsform – inklusive ihrer selbstbezüglichen Systemrationalitäten – darstellt und die allein zu neuen Rationalitäten, neuen Identitätsmodellen und zu einer veränderten, neuen Subjektivität des Subjekts beizutragen vermag.

Beck spricht genau diesen Sachverhalt an, wenn er eine „Rationalitätsreform" der 'reflexiven Moderne' einfordert und gleichzeitig der rigiden Theorie der „einfachen Moderne"(Beck) vorwirft, sie denke die spezifischen Diskurse – ihre Systemcodes nur 'exklusiv', indem sie diese allein einem Teilsystem zuordne und hiermit insofern den „Zukunfts- und Möglichkeitshorizont", die Selbstgestaltbarkeit und Selbstbegrenzbarkeit also: „die 'Kunst der Moderne' (Hervorhebung von mir; J.K.) blockiere."[249]

[249] Ulrich Beck: *Die Erfindung des Politischen*. Frankfurt/M. 1993, S. 194.

„Dieses Reservoir wird erst entdeckt, erschlossen, wenn Code-Kombinationen, Code-Legierungen, Code-Synthesen vorgestellt, begriffen, erfunden und erprobt werden. Dafür ist das 'Ästhetik-Labor', zu dem Gesellschaft längst geworden ist, nur ein Beispiel. Die Frage lautet (klassisch gesprochen): Wie kann Wahrheit mit Schönheit, Technik mit Kunst, Wirtschaft mit Politik usw. kombiniert werden? Welche Realitäten, Rationalitäten werden möglich, entstehen, wenn die kommunikativen Codes aufeinander angewendet werden und dabei ein Weder-Noch, ein Drittes, Neues entsteht, das Neues ermöglicht und auf Dauer stellt?“[250]

Beck versteht seine Idee nicht als ein beliebiges Zusammenrühren – als ein anything goes – aber als Neubegründung, als „Korrektur von Systemrationalitäten, die veraltet, historisch irrational geworden sind“[251] und er fragt sich: „Bedarf nicht beispielsweise die Anerkennung der Ambivalenz, zu der die Gefahrenzivilisation zwingt, einer anderen 'Art', sprich Rationalität von Wissenschaft (Forschungslogik, Verfahrensregeln, Methodologie von Experiment und Theorie)?“[252]

Sein Vorschlag, der auf einer Kultur des Zweifels beruht und ebenfalls gerade auch die in der Kunst vorhandenen, spezifischen Erkenntnismöglichkeiten nutzt, lautet: „Wissenschaft, Erkenntnis, Kritik, Moral, nur anders, ein paar Nummern kleiner, vorläufiger, persönlicher, farbiger, lernfähiger, damit aber auch wieder neugieriger, offener für Gegenteiliges, Unvermutetes, Unvereinbares, und zwar mit der Toleranz, die in der letzten Gewissheit des Irrtums gründet.“[253]

Identifizierte sich die kunstpädagogische Theorie und Praxis der 70er und 80er Jahre – in ihrem verständlichen Wunsch nach einer breiteren gesellschaftlichen und politischen Anerkennung, sowie nach einer Gleichstellung mit den natur- und geisteswissenschaftlichen Fächern des schulischen Fächerkanons – mit einem Wissenschaftsbegriff, der sich – seit Mitte der 80er Jahre – einer zunehmenden Kritik und radikalen Wandlung unterziehen musste, so sind die Paradigmenwechsel auch an der kunstpädagogischen Theoriebildung – in den 90er Jahren – nicht ohne Wirkungen vorbeigegangen und haben das monolithisch-einseitig-lineare Verständnis – zumindest in der Theoriediskussion – durch eine Vielheit der Perspektiven divergenter Auffassungen von „Kunstpädagogik(en)“ (Reimar Stielow) gesprengt.

Allein die kunstpädagogische Praxis tut sich schwer, den Widerhall dieses Erosionsprozesses als Signal für einen willkommenen Neu-Beginn, als skulpturale, lustvoll-schöpferische pädagogische Arbeit zu deuten. Dies mag mit ungünstigen akustischen Gegebenheiten, widrigen räumlichen und atmosphärischen Bedingungen zu begründen sein, die an dieser Stelle nicht weiter untersucht werden sollen, sicher auch mit der mangelnden Phantasie der PädadogInnen, aus den vielen Bruchstücken ein für sie adäquates neues Selbst-Bild formen zu wollen. So blicken die meisten voller Angst und Bewegungslosigkeit – inmitten jener Trümmerlandschaft – weiter auf die übrig gebliebenen Rudimente.

Die überfällige Subjektorientierung – schon im Sinne einer eigenen Anerkenntnis der eigenen Subjektivität der KunstpädagogInnen – in kunstpädagogischen Selbstbildungsprozessen mit explizitem Bezug auf die ästhetisch-künstlerischen Verfahrensweisen und Handlungen wird zwangsläufig dazu führen, dass sich jene starren PädagogInnen aus dem Schlagschatten des alten Wissens- und Erkenntnisverständnisses werden herausbewegen müssen. Hierzu wird eine Neuorientierung auf die bislang völlig vernachlässigten Aspekte des Leibes, der sinnlichen Wahrnehmung, der individuellen Erfahrungsgeschichte, der bildhaften Sprache, des Unbewussten, Dunklen, der lebensgeschichtlichen Zeit, der Bedeutungsüberschüsse der Sprache, des Leibes und einer widerstrebenden Dingwelt, der Rückgewinnung einer genuin ästhetisch-künstlerischen Vernunft in individuellen, trans-subjektiven und trans-rationalen künstlerischen Prozessen, ein neues Verständnis vom Subjekt-Objekt-Verhältnis, des Denkens der Ferne, eine Wiedergewinnung des unterschlagenen Vernunftraumes, in der Anerkenntnis eines veränderten Subjektverständnis, mit einer veränderten Identität vonnöten sein.

[250] ebenda, S. 194.
[251] ebenda, S. 195.
[252] ebenda, S. 195.
[253] ebenda, S. 195.

Das Wiederfinden einer „humanen Rationalität“ (Käthe Meyer-Drawe) – als drängende kunstpädagogische Aufgabe – zwischen schweigender Mimesis und der imperialistischen Verfügung, wird auf der Basis von Sinnlichkeit und Wahrnehmung vor aller Sprache zeigen, dass die reflektierende Zuwendung lediglich eine Möglichkeit der Erfahrungsgeschichte ausmacht, dass es jedoch auch ganz andere Sinnbezüge in der Vielfalt der subjekthaften Verflechtungen gibt, die neue Sinnmuster erzeugen. Das Herstellen von Übergängen von einer Ordnung zur anderen in Prozessen der Abweichung, der Verformung, Verfremdung, der Überzeichnung bildet die genuin schöpferisch-künstlerische Möglichkeit der Erfahrung des Neuen, des Ungeahnten, Unaussprechlichen, Unbegrifflichen, ohne das Ansinnen einer letzten Wahrheit. Das Heraustreten aus dem Schatten des alten Wissenschaftsverständnisses findet nicht angstfrei statt, ja es erfordert sogar eine starke Emotionalität, eine neue Hingabe an die Menschen und Dinge. Das Denken einer festen Identität eines wirkmächtigen Subjekts hat die Kunstpädagogik zugunsten eines Denkens des Ich als Entwicklungsmodell mit Vervielfältigungscharakter, mit komplexem Konfliktgeschehen und zweideutigen, mehr- und vieldeutigen Ausformungen, als Knotenpunkt im fließenden Differenzierungsgeschehen aufzugeben. Dies setzt ein Bekenntnis zum Zweifel, zur Unbestimmtheit, zur neugierigen Unruhe innerhalb eines offenen Horizontes der Ich-Formationen voraus.

Der künstlerische Prozess zeigt das Ich als einen Ort permanenter Veränderung. Identität ist hier ein Differenzierungsgeschehen mit prozessualem Charakter. Dies hat die Kunstpädagogik mitzudenken und in ihren Lehr- Lern-Verhältnissen zu ermöglichen. Sie muss anerkennen, dass die Lerngeschichte des Ich in Phasen verläuft, wobei jede Phase eine neue Organisation und Umstrukturierung der Erfahrungsfelder des Individuums zur Folge hat, die allesamt vornehmlich aus dem „Feld des Unbewussten“ (Lacan) gespeist werden. Wenn hier in den ästhetisch-künstlerischen Prozessen der Leib zum Bedeutungsträger gemacht wird, so wird Sinn gleichzeitig Teil der Kontingenz des Lebens, er wird geschichtlicher Sinn. Statt des Denkens des Selbstbewusstseins erschließen sich hier trans-subjektive und inter-subjektive Erfahrungs- und Handlungsfelder, und das Subjekt erhält die Möglichkeit, die Kraft seiner Erinnerungsbilder in neue Identitätskonzepte umzuschmelzen.

Will die Kunstpädagogik sich nicht weiter zum Komplizen vielfältiger schulischer Entfremdungsprozesse machen lassen, will sie nicht jenem alten Wissenschaftskonzept oder simpler Beliebigkeit in der Wahl ihrer Methoden und Inhalte weiter blind nachlaufen, so besteht ihre eigentliche Chance in der Vermittlung und Bereitstellung von Möglichkeiten des selbstbezüglichen, künstlerischen und kunst-nahen Experiments, das dem Schüler-Subjekt in der ästhetisch-subjektiv vermittelten Erfahrung die wesentlichste Voraussetzung der Darstellung unverdinglichter (Selbst-)Erkenntnis (Adorno) ermöglicht.

Die „Regung“ des einzelnen Subjekts, die Adorno „das Hinzutretende“ nennt, lässt dieses über seine Bewusstseinssphäre hinaus, im Zusammenklang von Instrumentalem und Somatischem, in der Vermeidung der Trennung von Geist und Körper, die Freiheit zur Erfahrung kommen lassen. Hierbei kann in der Gegenstands- und Materialerfahrung und in dem sich nicht im Bewusstsein erschöpfenden Leibhaften die „wahre Praxis“ als Inbegriff von Handlungen (Adorno) gelingen. Allein hier kann die subjektive Regung ohne das Diktat des allgemeinen Prinzips – unter Einklammerung der kollektiv-mythischen Gehalte des menschlichen, schöpferischen Ursprungs und des mimetischen Umgangs mit der Natur und der Umgebung des Menschen – , unter Einbezug von Leben, Erfahrung und Erlebnis – zu einer Rückgewinnung einer „situierten Vernunft“ – als „kleines Endchen der Welt“ – (Husserl) glückhaft führen.

Das Zusammenspiel von Ding und Mensch, vor jeder Aktivität des Begriffs und des Bewusstseins, das Herstellen einer magischen Gemeinschaft beider, kann sich nur in diesen ästhetisch-künstlerischen selbstbezüglichen Prozessen ereignen. Hier allein ist noch der Ort, sich auch gegen das identifizierende Denken der Einheit, gegen Kalkulierbarkeit und Beherrschbarkeit des Erkennens, das die „Mannigfaltigkeiten“ (Baumgarten) der Erscheinungen zugunsten der Vorherrschaft der Einheit und des Eigenen zersetzt, zur Wehr zu setzen.

Gegen die radikale Erfassung der Natur in der Dialektik der Aufklärung, die den Transformationsprozess alles Lebendigen ins Tote, in die Entropie beschleunigt, fällt nun erstmals der Kunstpädagogik jener zerstörerischen Moderne ein „reflexives“ Instrument des „Widerstreits“ (Lyotard) in die Hände, das durchaus die ganz neuen politischen Dimensionen dieser Kunstpädagogik konturieren kann:

Der durch diese Kunstpädagogik vermittelte selbstbezügliche, ästhetisch-künstlerische Produktions-Prozess, der die Bildhaftigkeit, das Material, den Eigensinn, die sinnlich erlebbare Gegenständlichkeit gegen die Einvernahme der Sprache konventioneller Zeichen, gegen den Fetischismus der alltäglichen Vereinheitlichung und Verdinglichung einer zunehmend immaterieller und abstrakter werdenden menschlichen Erfahrungswelt setzt, probt die Wiederaneignung des entfremdeten Zusammenhangs auf Subjekt-Ebene, im kulturellen Spiel, mittels Ironie, symbolischen Assoziationen, der Öffnung für das Unbewusste, dem Lapsus, der Abbruchränder, Grenzen, Parataxen, dem Un-Sinn.

Gegen die Linearität und Eindimensionalität setzt er die genießende Distanz, das freie Spiel künstlerischer Ausdrucksvielfalt, sucht die Wirklichkeit hinter den Gegenständen, die Schatten, die Aura, die biomorphen, dunklen und unsichtbaren Felder, die künstlerische Darstellbarkeit des Undarstellbaren – gegen jede vereinnahmende Unmittelbarkeit des Gesagten, Gehörten, Gezeigten und Gegebenen.

Diese Kunstpädagogik, die ganz bewusst die Verfahrens- und Handlungsweisen der Kunst sucht, weiß, dass die Erfahrung sich als eine Summe von Affekten, Projekten, Erinnerungen, die kommen und gehen, darstellt, ehe hieraus ein Subjekt als dessen Ausdruck entsteht. Deshalb setzt eine solche Kunstpädagogik auf die ästhetisch-künstlerische Forschung, in ihrer Suche nach dem Undarstellbaren „ohne Erbauungscharakter“ (Lyotard), dafür mit Momenten der Angst.

Diese Kunstpädagogik sucht nach den subjekthaften Entfaltungsmöglichkeiten jenseits des Schon-Wissenden oder Stets-Gewussten, nach einem emotionalen Schüler-Subjekt, und sie sieht gerade in den ästhetisch-künstlerischen Darstellungen Möglichkeiten für das Fortbestehen eines empfindenden und sich selbst erfahrenden und bildenden Subjekts. Sie bekennt sich zu den Trümmern und Bruchstücken der Erfahrung und ihrer Rekonstruktion in der zeitlichen Struktur des empfindenden Bewusstseins, sie schätzt die „stammelnden Mikrologien“ und „Mikro-Universen“, Welten-Übergänge und kreisenden Transformationen, und sie liebt die Mehrfachkodierungen, Maskeraden, Illusionierungen, das Spiel, den Schein, die Transformation des Körpers zum „Leiter“ (Lyotard), das Anderswerden des Körpers, seine Erweiterung, wobei Bilder, Wort-Bilder, Metaphern, Entregelungen, zu Umwandlungen von Wirklichkeits-Wahrnehmung gegen den Schein von Eindeutigkeit und die Logik des konkreten Allgemeinen führen.

Diese Kunstpädagogik übt also die individuellen und überindividuellen Prozesse des Wahrnehmens, Empfindens, Erlebens und Handelns, bekennt sich zur schöpferischen Empfindungsfähigkeit, einer erlebenden, offenen, einfühlsamen Phantasie, die Ausdruck und Garantie der steten Veränderung eines suchenden Subjekts ist.

Alle hier von mir bisher vorgetragenen Argumente scheinen mir bei der Diskussion der Frage nach Selbstreferentialität in kunstpädagogischen Prozessen – hinsichtlich der Einflussnahme der kunstpädagogischen Theorie und Praxis auf zu verändernde Selbst- und Fremddefinitionen, auf die Frage der Ausformung personaler Identität und Subjektivität in ästhetischen Lehr-Lern-Situationen – von großer Tragweite. Schließlich bilden sie für mich jene essentiellen Parameter einer neuen Didaktik, die es erst noch auszuformen gilt, ohne deren nachhaltige Reflexion, Diskussion und das Bemühen um eine kunstpädagogische Umsetzung jedoch eine zukünftige, nachmoderne, transrationale Kunstpädagogik, die sich endlich um die 'Subjektivität des Subjekts' und um die vielfältigen Erkenntnisformen der zeitgenössischen Kunst und des heutigen Subjekts bemühte, ihre zeitgemäße Fundierung überhaupt verfehlte.

Dass es dieser Kunstpädagogik keinesfalls um eine „Reauratisierung“ der Kunst geht (wie ihr heute vorgeworfen wird), sondern um eine längst überfällige Rückbesinnung auf ihr genuines Bezugsfeld der Kunst und das schöpferische Subjekt, auf die ihr inhärente erkenntniskritische, spezifische Rationalität, ihren Modellcharakter ästhetischen Denkens und ästhetisch-künstlerischer Welterklärung und -aneignung, dürfte hoffentlich klar geworden sein.

Kapitel 2 Selbstreferenz und das Fremde
Andeutungen eines ästhetisch-künstlerischen Subjekts zwischen den Sinnen und der Kunst

Einleitung
Denken und Wahrnehmen

In die Überlegungen zur Selbstreferentialität des Subjekts in kunstpädagogischen Prozessen haben sich im Laufe der Zeit grundlegende Zweifel an der Prämisse einer „Stärkung des Subjekts" – seiner 'Identität', seines 'Selbst' (im klassischen Sinne) – gemischt. Befassen sich pädagogische Prozesse im besten Falle mit diesem 'Selbst', seiner Subjektivität und Identität, so sind diese Begriffe keine ungebrochenen mehr. Das Problem scheint darin zu liegen, dass sie auf dem „doppelten Boden der einen Geschichte" (Kamper) liegen, die Kamper in seinem Aufsatz: „Das Bild als unmögliche Gegenwart. Vom Aufhören der Theorie"[254] mit einem plastischen Eingangsbeispiel beschreibt.: „'Wenn ich wahrnehme', sagte kürzlich einer meiner Studenten, 'wenn ich wahrnehme, sehe ich keine Dinge mehr, sondern regelmäßig die Bilder der Dinge.'"

Kamper konstatiert, dass in diesem Satz eine inzwischen häufig gemachte Erfahrung stecke, die allerdings bisher viel zu wenig Beachtung gefunden habe. Er entwickelt hieraus zunächst zwei Interpretationen: „Ich sehe das Grundmuster meines Sehens" – was die Selbstbezüglichkeit des eigenen Sehens und Denkens meine – und: „Doch die Grundmuster verstellen das, was sie zeigen sollen, die Dinge, das Andere" – was die Substituierung der Wahrnehmung durch Denken, „aber bedacht" – meine.

Über diese beiden Interpretationen hinausgehend habe – so Kamper – der Satz noch zwei weitere Bedeutungen: „Das was schon lange, vielleicht immer so war, kommt jetzt heraus" und: „Ich sehe die Muster, mit denen ich sehe, mit denen ich gesehen habe"[255] Kamper folgert nun aus diesen Aussagen: „Wer heute denken will, muss zwanghaft einen vorausgesetzten Ausgangspunkt heilen, den Kierkegaard noch als Inbegriff des Zweifels titulierte: das Selbst. Wer dagegen wahrnehmen will, muss einen Rätselnamen in Anspruch nehmen, der durch Denken wiederum rettungslos verzerrt ist: das Andere, den Anderen. Beides miteinander geht nicht ohne Paradoxie."[256]

Bei der Diskussion der selbstreferentiellen Möglichkeiten in kunstpädagogischen Prozessen stellt sich nun genau diese von Kamper hier beschriebene „Doppelbödigkeit" quer, denn Selbstreferenz, als die höchste Form gesteigerter Identität, läuft tatsächlich Gefahr, im Denken des Selben, des Eigenen nur noch um sich selbst zu kreisen. Gerade im Wahrnehmen aber, das sich aus der sinnlichen Verfasstheit des Subjekts konstituiert, kann die Durchbrechung eingerasteter Mustererkennung erfolgen – zum Anderen, Ungesagten, Ungeahnten, Ungenannten hin. Wenn die „Träume der Vernunft", des objektiven Geistes bzw. der instrumentellen Vernunft tatsächlich immer im „Spiegel des Selben" (Kamper) enden – mit den überall zu besichtigenden verheerenden Konsequenzen – , die Wahrnehmung aber ein Fenster zum Anderen öffnet, die Sinne – also Auge, Ohr, Nase, Mund, Gleichgewicht und Haut – für Sprache, Körper, Zeit und Bild sensibilisieren, so zeigt sich hierin die fatale Gegensätzlichkeit von „Begriff (als Absicht des Denkens)" und „Ergriffenheit (als Wirkung des Wahrnehmens)" (Kamper), der kaum auszuweichen ist.

[254] Dietmar Kamper*: Das Bild als unmögliche Gegenwart*. Vom Aufhören der Theorie. In: Hans Ulrich Reck (Hrsg.*): Zwischen Erinnern und Vergessen. Transitorische Turbulenzen II*. KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 128 Oktober-Dezember 1994, S. 106-115.
[255] ebenda, S. 107.
[256] ebenda, S. 108.

Wenn wir momentan das Scheitern einer weiteren „Forcierung des Instrumentellen“ (Kamper) beobachten können, so könnte dies mit der Kritik des Differenzdenkens an der Identitätsphilosophie begründet werden. Andererseits bieten die Verfahren und Handlungsweisen der zeitgenössischen (bildenden) Kunst eine Fülle von überzeugenden und sinnfälligen Beispielen, diese „Fenster“ zum Anderen aufzustoßen, Trans-Subjektivität und Trans-Rationalität, ein anderes Selbst, eine andere 'Subjektivität des Subjekts', eine andere Identität in kunstpädagogischen Prozessen des Lehrens und Lernens zu entwickeln. Es ist hierbei nicht von der Hand zu weisen, dass die Diskussion nicht allein auf den Referenzpunkt der Kunst zielen wird, sondern dass auf der anderen Seite auch die Überlegungen um eine an den Herausforderungen des Bildes und des Leibes zu situierende Kunstpädagogik in Theorie und Praxis auf den Referenzpunkt der Sinne zielen muss. Insofern sind also die Kunst und die Sinne, die längst nicht in eine deckungsgleiche Übereinstimmung zu bringen sind, da ihre jeweilige Geschichte, der Ort ihrer Praxis und ihre gesellschaftliche Funktion ganz unterschiedliche Performanzen implizieren, dennoch die Handlungsfelder einer Kultur, die nur dann das Prädikat einer lebendigen Kultur verdient, wenn sie Zugänge und Anschlüsse zum Anderen, ihr Fremden, Unbekannten eröffnet und beispielhaft demonstriert: „... aber wir können eine Kultur und ein Denken nur lebendig erhalten, wenn wir sie mit etwas füttern, das nicht sie selbst sind.“[257]

Michel Serres verweist auf die Erkenntniskraft des Leibes und seiner Sinne, auf den Körper des Subjekts, den er als den Ort für das Fremde „um einen herum und in einem“ ausweist. Gerade diesem erkennenden Körper kann es seiner Ansicht nach gelingen, jenseits einer sich in ihrer Exaktheit, Präzision und Strenge verschließenden Sprache zu Seite der Welt hin zu öffnen, wo die offene Sprache des Leibes „chaotisch, tastend inexakt und fruchtbar“ sich ihren wissenden Ort an den offenen Rändern, die offen den vielfach „harten Dingen“ gegenüber sind, erobert. Im Hinblick auf die zukünftige neue Rolle des Subjekts, das sich durch ein verändertes Wissen, eine andere Identität und vor allem durch ein sinnliches Erkennen auszeichnet, werden in einer Topologie der Verwebungen, Verknotungen, der Kreuzungen und Geflechte, Gemische und Verflüssigungen jene alten Grenzen des Wissens in eine ständige Bewegung versetzt, bei der Fremdes jederzeit Eingang in die Position des Subjekts finden kann.

So spricht Serres gerade der Ästhetik die alles bewegende Kraft zu, die es dem Subjekt ermöglicht, als erkennendes „endlich sein Haus ein(zunehmen), sein wahres Haus, sein ganzes Haus, seine ganze dunkle Blackbox, „wo nun das erkennende Subjekt den ganzen Körper einnimmt und diesen so zu einem „prunkvollen Sitz einer erweiterten und vollständigen Erkenntnis macht, auf Sanftheit und Kompetenz der Sinne (ge)gründet, im Einklang mit den Gliedern und der Welt, milde, bereit ja zu sagen, frei von Ressentiments, zustimmend, leuchtendes Körpersubjekt, transparent, vibrierend, spirituell, geschmeidig, schnell, lebendig: denkend.“[258]

Serres verschweigt in seiner Ode auf die fünf Sinne des Menschen aber nicht, dass es für eine derartige neue Ästhetik des erkennenden Körpers auf seinem Wege zum hyperkomplexen Geist, des Mutes bedarf, einem Erkennen durch die Haut und durch die Pupille den Weg zu bahnen, wobei die Iris die Intuition anleitet und Klänge, Geräusche, die „Weisheit des Geschmacks“ (Kunst und Weisheit), „Spürsinn“, „Geruch“, „Muskeln“, „Knochen“, „Haltung“, das „Begreifen und Erfassen“ durch den „Rhythmus des Herzens“, durch die „Arterien“, schließlich durch „Assimilation und Inspiration“ in ein Erkennen durch „Laufen, Gehen, Springen, Tanzen, Lieben“ einmünden: „Mut hat, wer sich aufgibt, wer sich diesem Chaos hingibt, wer in diese Mischung hineintaucht. Angst und Ökonomie raten uns, wir sollten uns davon fernhalten und lieber auf die Bank gehen.“[259]

Sieht auch Lyotard gerade in den Prozessen einer neuen, anderen Verleiblichung eine Erweiterung der sensuellen Möglichkeiten des Subjekts, so sind es auch bei ihm – ganz ähnlich wie bei Serres – die Sinne, die eine Wahrnehmung des Selbst, des Anderen, der Bilder von der Welt in neue sub-

[257] Michel Serres: *Die fünf Sinne*. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische. Übers. von Michael Bischoff. Frankfurt/M 1993, S. 453.
[258] ebenda, S. 442.
[259] Serres: S. 442f.

jektive und intersubjektive Weltschöpfungen erst auf den Weg bringen. Gerade in der Ruhe- und Rastlosigkeit des suchenden Subjekts liegen die Möglichkeiten der Veränderung und Überwindung. Die Sinne und die Wahrnehmung der Bilder, die Phantasiearbeit des sich erinnernden, antizipierenden Subjekts schaffen auf dem Wege der ästhetischen Erfahrungen eine Vervielfachung der Weisen des Sagens und Empfindens, eine Vielheit des Seins, der Transformationen, der Übergänge und Zwischen-Welten. Die hierzu notwendige Voraussetzung in der Artikulation von möglichen neuen Sätzen aus der ewigen Ruhelosigkeit sinnlicher Wahrnehmung geschieht auf der Grundlage eines Ich, das sich immer nur im Verhältnis zur Andersheit, zum Nicht-Ich als „Entwicklungsmodell mit Vervielfältigungscharakter" (Käthe Meyer-Drawe), seine Identität als Knotenpunkt in einem vieldeutigen Differenzierungsgeschehen begreift und nicht als Idee einer unverfälschten Selbigkeit.

Gerade im Denken der Differenz von Eigenem und Fremdem sieht Lyotard jene Möglichkeiten einer reflektierenden Phantasie angelegt, neue Möglichkeiten einer ästhetischen Emanzipation in der ästhetischen Kritik und der ästhetischen Einforderung der Menschenwürde zu realisieren. Die bornierte unverfälschte Selbigkeit, die nur allein sich selbst denken würde, wüsste nichts von Blitz, Sprengung, Lücke, Heterogenität, Diskontinuität, von der Pluralität der ästhetischen Trans-Rationalität. Sie wüsste auch nichts von einem forschenden, experimentellen Arbeiten mit dem Unsichtbaren, mit dem plötzlichen Einfall, der Kontingenz, dem Nicht-Darstellbaren, dem Schatten, der Zeit, der erinnernden Rekonstruktion im Gefühl und dem erlebnishaften Augenblick des sinnlichen Bewusstseins.

Das sich aus der Differenz von Fremdem und Eigenem speisende Viel-Ich könnte durchaus als ein neuer ästhetischer Identitäts- bzw. Subjektbegriff verstanden werden. Sein ästhetischer – also wahrnehmender – Umgang mit den ihn umgebenden Dingen setzt die Differenzen zwischen sich und die Dinge durch Unterscheidung. Das Bewegungsprinzip des Differenzierungsgeschehens ist deshalb dynamisch, weil die Identität der Dinge unerreicht bleibt. Da die Identifizierungen der Dinge nicht möglich sind, können wir über diese überhaupt etwas Neues erfahren. Sinnüberschüsse, Verweise, Verzweigungen, Appelle, Anschlussmöglichkeiten, „Hohlräume" (Adorno) und Risse ermöglichen dem die Bedeutung der Dinge mitkonstituierenden Beobachter – trotz aller Kontingenz und Überraschung durch die Verhältnisse – anstelle des logischen Identifizierens die Errichtung eines „Logos der sinnlichen Welt". Es sind jene Lücken, jene Leere der Differenz von Idee und Erscheinung, die das Neue, das Andere, das Fremde evozieren und den Beobachter in ästhetische Erfahrungsmomente des Staunens, der Neugier, der Überwältigung, des Mitfühlens und des schöpferischen Lernens versetzen. Statt einer unheilvollen Allianz jenes identitätsstiftenden, instrumentellen Denkens mit der selbstsicheren Existenz, kann im sinnlichen Wahrnehmen und in der künstlerischen Artikulation gerade eine Sinndifferenzierung innerhalb der gelebten Welt erfolgen. Die Momente leiblicher ästhetischer und künstlerischer Erfahrung wie Malen, Sprechen, Schreiben, Denken und Wahrnehmen zeigen den Menschen als leibliches Wesen inmitten der ihn umgebenden Dingwelt. Deren bloßes Erkennen stattet sie allerdings noch lange nicht mit Sinn aus. Diesen liefert erst die Wahrnehmung als Konstitutionsleistung in Bezug auf Konfigurationen und Strukturierungen der Lebenswelt.

Die Autonomie der Kunst

Möglichkeiten ihrer Vermittlung?

Kommen den Sinnen und der Kunst gerade die Fähigkeiten zu, ästhetische Weltschöpfungen – also Möglichkeitsformen und Wirklichkeitsmodelle – jenseits einer idealistischen Identität von Idee und Sein zu formulieren, so können sie auch eine Handlungskraft gegen die voranschreitende dinghafte Verselbstständigung aller Lebensbereiche und Tätigkeitsfelder – in der Überhöhung und Daseinssteigerung in der Beziehung des einzelnen Subjekts zu seiner Gegenstandswelt – neu erkennbar werden lassen.

An dieser Stelle ist allerdings zu fragen, ob die hier beschriebenen Aspekte und personalen Implikationen ästhetischen Verhaltens, das seine beiden Referenzpunkte in der Kunst und in den Sinnen findet, so unmittelbar auf pädagogische und kunstpädagogische Prozesse abzubilden sind, zumal hier – trotz aller Erweiterungen des Kulturbegriffs – die Autonomie und Zweckfreiheit des Ästhetischen nicht allein durch die Gedankentradition des Idealismus, sondern auch durch die systemtheoretischen Konzeptionen im Hinblick auf die Selbstreferentialität des Systems Kunst gewährleistet ist. Setzt die ihr eigene Dimension eines Zweckfreien des Ästhetischen gleichwohl ein politisch-moralisches Potential frei, das in der Annahme gipfelt, dass aus der Konfrontation mit eben jener Zweckfreiheit von Kunst eine Erfahrung von Freiheit als Grundlage moralischen Handelns und damit auch als moralisch-demokratische Grundlage von Bildung und Erziehung erwächst, so lässt sich andererseits aber der Einwand des „Kontingenzverdachtes" nicht ausräumen, auf den u.a. Niklas Luhmann hingewiesen hat.[260] Da aber auch diesem „Kontingenzverdacht" moralisch-ethische Aspekte beigemessen werden, scheint demnach zwischen autonomer Kunst und gesellschaftlicher Funktion kein Widerspruch zu bestehen.[261] „Im Gegenteil sichert nur ihre Autonomie, die nicht mit Autarkie verwechselt werden darf, ihre spezifische, ethische Leistung."[262]

In der aktuellen Debatte um die gesellschaftliche Bedeutung des Ästhetischen kommt das Argument der sozialen Distinktionsfunktion des Ästhetischen zum tragen, das die moralische Funktion desselben – durch die Ausbildung ästhetisch-kultureller Symbole und unterschiedlicher kultureller Habitusformen, die zu Geschmacksurteilen mit abgrenzenden Ausdrucksweisen führen – unterlaufe: „Das Ästhetische mag also in seiner immanenten Selbstreferentialität durchaus als Autonomes entstehen und einen moralisch interpretierbaren Kontingenzverdacht darstellen, in seinen sozialen Verwendungsweisen aber wird es zum Instrument 'symbolischer Gewalt' zwischen konkurrierenden sozialen Gruppierungen."[263]

Das Resultat dieses Zweifels führt schließlich die Kritiker in das Abstreiten jeglicher moralischer – und damit auch erziehender und bildender – Fundierung ästhetischer Kultur im Hinblick auf (demokratische) Normen. Stattdessen impliziere die soziale Distinktion der Kultur einen „Bürgerkrieg mit anderen Mitteln", schließlich würde die Konkurrenzgesellschaft nicht zivilisiert, sondern auf ihre letztliche Grundintention gebracht: jene der wechselseitigen Stigmatisierung und Ausgrenzung.

Bezieht sich dieses Argument hauptsächlich auf die Kulturdebatte der 70er und frühen 80er Jahre[264] und wanderte dann u.a. schließlich auch in die Legitimationen des Kunstunterrichts der Visuellen Kommunikation in den 70er Jahren ein, so scheinen die Vertreter des Ästhetischen Konzepts[265] heute weitaus stärker den Autonomieanspruch von Ästhetischer Erfahrung als „Kunsterfahrung" (Ehmer) und „ästhetische Arbeit des Wahrnehmens" (Selle) für pädagogische Prozesse in der Schule zu forcieren, um „einen ganz anderen Legitimationsdruck"[266] erklären zu können, nämlich „was wir heute für Kunsterfahrung halten – und das ist etwas anderes als in den 70er Jahren, das ändert sich mit dem Erfahrungsangebot der Kunst – rückwirkend übrigens auch auf die alte Kunst."[267]

Statt aber die Autonomieforderung im oben beschriebenen Sinne zu denken oder aber im Sinne einer negativen Dialektik zu erfassen und hieraus – wie dies Lyotard versucht – eine (anti-) gesell-

[260] Niklas Luhmann: *Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst*. In: Hans Ulrich Gumbrecht und Ludwig Pfeiffer (Hrsg.): *Stil,* Geschichte und Funktion eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes. Frankfurt/Main. 1986, S. 620-672.
[261] siehe hierzu: Albrecht Göschel: *Zwischen Sozial- und Rechtsstaat.* Zur Zieldiskussion in der Kulturpolitik. In: Kulturpolitische Mitteilungen. Nr. 69. II/95. Hagen. 1995, S. 26-31.
[262] ebenda, S. 27.
[263] ebenda, S. 26f.
[264] siehe hierzu u.a.: Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt/M. 1973; Pierre Bourdieu: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M. 1982.
[265] siehe hierzu: Albrecht Göschel: *Kulturelle Praxis als Kontemplation, Aktion und Erkenntnis*. S. 46ff. In: Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): *Anstöße zum ästhetischen Projekt*. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Unna, 1994. S. 30-50. Ebenso: Hermann K. Ehmer: *„Die Kunst als Kunst verstehen".* Interview mit Hermann K. Ehmer in: KUNST+UNTERRICHT. Heft 193/1995. S. 12-13.
[266] Ehmer, S. 12.
[267] ebenda, S. 12.

schaftliche, politische Dimension zu entwickeln, indem er die ästhetische Reflexion als eine Form „vorurteilsloser Urteilsfindung“ und ein „Urteilen ohne Kriterium und Konzept“ als angemessene Form der Kritik an der Welt rationalisierter „Computer-Kultur“ begreift, die das Leben des Einzelnen mehr und mehr programmiere, projektiere und präformiere, gegen die Auflösung des Fetischismus der alltäglichen Verdinglichung und der verstärkten Abhängigkeit vom ökonomischen Diskurs, gegen die „Quantifizierung der Erlebniswelt“, für eine neue Suche nach Entfaltungsmöglichkeiten in neuen Erfahrungswelten im Widerstand gegen eine falsche, rational-synthetische Wirklichkeit, streiten die Vertreter jenes ästhetischen Konzepts jede Übertragung ästhetischer Erfahrungen auf außerästhetische Felder – wie pädagogische Konzeptionen – zumindest im Hinblick auf ihre Sinnhaltigkeit (und damit ihre ethisch-moralische Dimension) – ab.

Auf die Frage, ob es „für das Leben“ an der Kunst nichts zu lernen gäbe, betont Ehmer die absolute Nichtigkeit, Sinnlosigkeit und Bedeutungslosigkeit dieses Unterfangens: „Zu zeigen, dass die Kunst und die Schule sich eigentlich nicht vertragen, das wir aber dennoch das Abenteuer eingehen, Verknüpfungen herzustellen. Das heißt nicht, die Kunst ist in der Schule vermittelbar, dem würde ich nicht zustimmen.“[268] Für Ehmer ist die Kunsterfahrung nicht auf einen „einsehbaren Sinn“ reduzierbar, denn die Sinnfrage stellt sich für ihn überhaupt nicht mehr.

Wenn er die Frage stellt, inwiefern denn die „extreme Subjektivität von Menschen in der Kunstäußerung“ unter dem „Objektivierungsanspruch von Schule“ überhaupt erfahrbar zu machen sei, so provoziert er in der naiven Stilisierung des Bildes vom Edukanden als Künstler nicht nur jenen Vorwurf der 'Weihehaltung' gegenüber der Kunst, sondern – im Prinzip des selbstreferentiellen, monologischen, extrem subjektiven und monadischen Individuums, das „die Kunst als Kunst“ versteht und „Kunstäußerungen“ tätigt – auch den Vorwurf des Subjektivismus. Wenn hier jeder Form einer Vermittlung ästhetischer Erfahrungspotentiale in außerästhetische Zusammenhänge widersprochen wird, so wird schließlich – im Insistieren auf „Kunst als Kunst“ und auf die Sinnlosigkeit künstlerischer Produktion – nicht nur jeder gesellschaftliche Bezug und jede gesellschaftlich affizierte Ausformung der Sinne und der Kunst geleugnet, sondern die kommunikative Komponente ästhetischer Erfahrung schlechthin.

Dabei unterschlägt Ehmer das von Jauß herausgearbeitete Faktum, dass in Prozessen ästhetischer Erfahrung – und hierzu rechnet Jauß[269] drei Formen, die er als produktive Erfahrung (Poiesis), rezeptive Erfahrung (Aisthesis) und kommunikative Erfahrung (Katharsis) umfassend beschreibt – , das ästhetische Verhalten eine unmittelbare Bedeutung für die Handlungspraxis durch die ästhetische Urteilskraft – nach Kant – gewinnt. Die Angewiesenheit des ästhetischen Urteils auf die Beistimmung anderer ermöglicht die Teilnahme an einer sich erst bildenden Norm und konstituiert zugleich Gesellschaftlichkeit.

Jauß sieht in seinem expliziten Hinweis auf das genießende Verstehen in der ästhetischen Erfahrung die hier begründete kommunikative Funktion der Kunst, und er weist – im Gegensatz zu Adorno – des weiteren darauf hin, dass ursprünglich Genießen und Erkennen im homerischen Mythos wie selbstverständlich ineinsfielen.[270]

Ohne hier die ganze Argumentation aufzunehmen, die Jauß' Auseinandersetzung mit Adornos Verdikt über den genießenden Anteil und die kommunikative Komponente in der ästhetischen Erfahrung bestimmt, sei festgehalten, dass Rezeption, Kunstgenuss, Katharsis und Kommunikation in Adornos Ästhetischer Theorie pejorativ verwendet werden. Die hermeneutische Differenz zwischen Adornos Ästhetik der Negativität und der von Jauß und anderen begründeten jüngeren Theorie der ästhetischen Erfahrung verweist auf ihre je verschiedenen historischen und gesellschaftlichen Ausgangspositionen, die bei Adorno in seinem Widerspruch gegen eine „offen behauptete Diktatur und ihre insgeheimen Apparate der Herrschaft geprägt“ ist.[271]

[268] ebenda, S. 13.
[269] siehe: Hans Robert Jauß: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/M. 1991.
[270] ebenda, S. 69.
[271] ebenda, S. 71.

Gegen die im Verlauf der Säkularisierung zum simplen Amüsement verfallenen Formen ästhetischer Erfahrung hat Adorno – so Jauß – gelegentlich den unbotmäßigen Genuss entgegengehalten, wie in seiner Interpretation der Histoire de Juliette von de Sade: „Natur kennt nicht eigentlich Genuss: sie bringt es nicht weiter als zur Stillung des Bedürfnisses. Alle Lust ist gesellschaftlich, in den unsublimierten Affekten nicht weniger als in den sublimierten. Sie stammt aus der Entfremdung (...) Denken entstand im Zuge der Befreiung aus der furchtbaren Natur, die am Schluss ganz unterjocht wird. Der Genuss ist gleichsam ihre Rache. In ihm entledigen sich die Menschen des Denkens, entrinnen der Zivilisation.“[272]

Wenn Adorno hier zwar noch nicht den ästhetischen Genuss beschreibt, so gibt er – nach Jauß – wenigstens eine neue Begründung seiner Entwicklung. Danach wird Genuss dann zur ästhetischen Erfahrung, wenn die „Selbstpreisgabe an ein Anderes“ nicht mehr Regression in Natur, d.h. in „herrschaftslose, zuchtlose Vorzeit“ ist, sondern die Sublimierung derselben, die jetzt dem genießenden Subjekt im Irrealis der ästhetischen Einstellung erlaubt, das Ichfremde sich anzueignen und im Andersseinkönnen zugleich sein eigenes Selbst zu genießen.

Jauß verweist in seiner Untersuchung der ästhetischen Erfahrung auf die im (einfachen) Genuss durch das genießende Subjekt bewirkte Isolation, die gerade im ästhetischen Genuss – als konstituierender Teil ästhetischer Erfahrung und Kommunikation – aufgehoben wird, da ein „Hiatus“ (Jauß) im Genussleben eintrete, den man auch als ästhetische Distanz bezeichnen kann bzw. als Moment der Kontemplation. Ästhetischer Genuss bewirkt demgemäss eine „Fernstellung von Ich und Gegenstand“ (Jauß), wobei jetzt dieser ferngestellte Gegenstand vom genießenden Betrachter nicht mehr nur mit interesselosem Wohlgefallen, sondern vielmehr – „wie die Spielwelt, in die man als Mitspieler eintritt“ (Jauß) – als imaginäres Objekt vom Betrachter selbst mit hervorgebracht wird.

„Der distanzschaffende Akt ist in der ästhetischen Erfahrung zugleich ein gestaltschaffender Akt des vorstellenden Bewusstseins.“[273] Nicht zuletzt Sartre ist es, auf dessen phänomenologische Analyse des Imaginären bzw. des imaginierenden Bewusstseins sich Jauß' Untersuchung der ästhetischen Erfahrung – und die sich hieraus durch Jauß, Iser u. a. entwickelte Rezeptionsästhetik - begründet. Schließlich ist es das imaginierende Bewusstsein, das „die vorfindliche Objektwelt verneinen (muss), um in eigener Tätigkeit nach den ästhetischen Zeichen oder Schemata eines sprachlichen, optischen oder musikalischen Textes die Wort-, Bild- oder Tongestalt des irrealen ästhetischen Objekts hervorbringen zu können.“[274]

Es wird klar, dass diese ästhetische Distanz keine kontemplative oder einsinnige, völlig interesselose Beziehung zum distanzierten Gegenstand bedeutet, sondern – ganz im Gegenteil – findet gerade im ästhetischen Genuss ein Wechselspiel zwischen Subjekt und Objekt statt, indem wir nun „Interesse an unserer Interesselosigkeit“ (Jauß) gewinnen. Dieses ästhetische Interesse erklärt sich aus dem ästhetischen 'Wohlgefallen' am Gegenstand im Verlaufe des Erschließungsprozesses, wie auch an der Freisetzung aus der Tätigkeit alltäglicher Existenz und dem hierdurch bewirkten Genuss des eigenen Selbst.

„Das ästhetische Genießen vollzieht sich demnach stets in der dialektischen Beziehung von Selbstgenuss im Fremdgenuss (...) Die Bestimmung des ästhetischen Genießens als Selbstgenuss im Fremdgenuss setzt demnach die primäre Einheit von verstehendem Genießen und genießendem Verstehen voraus und restituiert die dem deutschen Wortgebrauch ursprünglich eigene Bedeutung der Teilhabe und Aneignung. Im ästhetischen Verhalten genießt das Subjekt immer schon mehr als nur sich selbst: es erfährt sich in der Aneignung einer Erfahrung des Sinns von Welt, den ihm sowohl seine eigene hervorbringende Tätigkeit als auch das Aufnehmen der Erfahrung des andern erschließen und die Beipflichtung dritter bestätigen kann. Ästhetischer Genuss, der sich derart in

[272] ebenda, S. 70.
[273] ebenda, S. 83.
[274] ebenda, S. 83.

der Schwebe zwischen uninteressierter Kontemplation und erprobender Teilhabe vollzieht, ist eine Weise der Erfahrung seiner selbst in der Erfahrung des andern."[275]

Ist die Stärke der Ästhetischen Theorie Adornos die Entwicklung und Verteidigung des Standpunktes der ästhetischen Autonomie, so wird sie – das ist die Zielrichtung der Kritik von Jauß – um den Preis des Kommunikationsabbruchs erkauft. Gerade aber im Umschlag von ästhetischer Erfahrung zu symbolischer und kommunikativer Handlung realisiert sich die Dialektik von Identifikation und Rollendistanz in der ästhetischen Erfahrung der Katharsis. Hierbei soll die Negativität – als Grundstimmung in der Erfahrung des ästhetischen Gegenstandes – nicht aufgegeben werden, sie bleibt – so Jauß – Grundlage der ästhetischen Reflexion und kommunikativen Identifikation.

Entgegen der weitverbreiteten Ansicht der Vertreter des Ästhetischen Konzepts aktueller Kunstpädagogik (siehe hierzu Göschel) kann aber das Kunstwerk nicht allein aus sich selbst heraus – ohne die auslegende und kritisch umwertende Interaktion seiner sich über Generationen hin wandelnden Adressaten immer wieder neu Bedeutung aktualisieren und sein geschichtliches Wesen verwirklichen. Zumindest gilt aber für die ästhetische Erfahrung ganz allgemein: Ästhetische Erfahrung kann zur Alltagswelt (wie zu jeder anderen Wirklichkeit) in ein Mitteilungsverhältnis treten, kann die polare Entgegensetzung von Fiktion und Wirklichkeit aufheben, „statt deren bloßes Gegenteil zu sein, teilt Fiktion uns etwas über die Wirklichkeit mit."[276]

Die Frage nach der lebensweltlichen Funktion der (literarischen) Fiktion stellt auch Karlheinz Stierle, wenn er für eine Korrektur der Auffassung von der Autoreferentialität der Fiktionalität plädiert: „Welt der Fiktion und reale Welt sind ineinander in wechselseitiger Horizonthaftigkeit zugeordnet: Die Welt erscheint als Horizont der Fiktion, die Fiktion erscheint als Horizont der Welt."[277]

So bleibt schließlich die Frage – trotz aller berechtigten Hinweise Adornos auf den Zirkel von Kunst und Konsum „wie denn der 'Abgrund zwischen der Praxis und dem Glück' nicht bloß durch die Negativität im Kunstwerk 'ausgemessen', sondern durch ästhetische Praxis auch wieder überbrückt werden Kann?"[278] Obgleich Adorno zugibt, dass einer ihrem eigenen gesellschaftlichen Wesen verhüllten Kunst erst von ihrer Interpretation her beizukommen ist, bleibt „seine ästhetische Theorie dem Interpreten wie allen rezipierenden Instanzen der Gesellschaft der aktive Anteil an Bildung und Umbildung von Bedeutung, durch die ein Werk geschichtlich lebt, versagt."[279]

Ohne hier die angedeuteten Unterschiede hinsichtlich der Kommunikabilität von Kunst in den Einschätzungen von Jauß und Adorno weiter vertiefen zu wollen, ist festzuhalten, dass dem Faktum der Selbstreferenz und Autonomie der Kunst zwar Rechnung zu tragen ist, allerdings ermöglicht gerade die in der von Jauß herausgearbeiteten Dialektik von Selbst- und Fremdgenuss sich realisierende Aneignung und Teilhabe von Welt – und hiermit ihre rezeptionsästhetisch-kommunikative Anschlussfunktion zum außerästhetischen (pädagogischen) Bereich hin – eine Durchbrechung der monologischen Situation des in seiner Reinheit der Reflexion und des Selbstbezuges einsamen Subjekts. Dass diese Durchbrechung der monologischen Struktur auch in Adornos Denken gleichwohl angelegt ist, werde ich u.a. im Folgenden darlegen, da es uns – wie ich bereits schon an anderer Stelle erwähnte – gerade über das Denken der Nicht-Identität – neue Zugänge zur Dingwelt und zu einem anderen Verhältnis von Subjekt und Objekt ermöglicht. Ob hierbei allerdings schon kommunikative Weisen impliziert sind, bleibt erst einmal dahingestellt.

Diese Anschlussmöglichkeit gilt es insbesondere für die kunstpädagogischen Vermittlungsprozesse – also Prozesse ästhetischer Sozialisation des Subjekts – im Auge zu behalten. Horkheimer/Adornos in der 'Dialektik der Aufklärung' entwickelte Figur eines 'Denkens der Ähnlichkeit

[275] ebenda, S. 85. (Alle Hervorhebungen von mir; J.K.).
[276] Wolfgang Iser: *Der Akt des Lesens* – Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976, S. 88. Siehe auch: Ders.: *Der implizite Leser* – Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München 1972.
[277] Karlheinz Stierle: *„Was heißt Rezeption von fiktionalen Texten?"* In: Poetica 7 (1975). S. 345-387.
[278] ebenda, S. 54.
[279] ebenda, S. 53.

in der Differenz', die in der 'Freiheit zum Objekt' ein 'Mehr an Subjekt' zeigt, würde in seiner veränderten Identitätsform zur Perspektive möglichen Andersseins und ermöglichte über jenen Differenzgedanken den Zugang zu einer neuen, intersubjektiven Beziehungsebene. Um nicht in der nur um sich selbst kreisenden 'Selbigkeit des Selbst' zu verharren, scheint gerade die „Anerkennung des Anderen und Fremden als genauso existenzberechtigt wie Eigenes und Vertrautes und damit unweigerlich verbunden mit einer Relativierung des Eigenen, der eigenen Werte und Verhaltensformen, nicht nur als partiell, sondern als zufällig, beliebig, kontingent.“[280]

Die wechselseitige Anerkennung divergierender kultureller Milieus, Selbstrelativierung aller symbolischen Repräsentationen von Lebensstilen durch Pluralität ließen dem Ästhetischen „trotz oder sogar wegen der Einwände der Distinktionsthesen, zumindest nach hermeneutischem Verständnis, eine wesentliche Leistung zukommen, die sich nicht in 'Selbstverwirklichung' oder 'Unterscheidung', also in egoistischen Kategorien erschöpft, sondern das 'Wiedererkennen im Anderen' meint, und damit sowohl eine Bedingung von Toleranz und Pluralität formuliert, als auch Grundlage von 'partieller' Integration und Anteilnahme in der Formierung von Milieus wird, die den Gegensatz von Interessengemeinschaft und Lebensgemeinschaft überwinden.“[281]

Mit Göschel könnte man hier also durchaus von einer Übertragungsmöglichkeit ästhetischer Leistungen auf außerästhetische Felder ausgehen, wobei keineswegs die ästhetische Erfahrung neuen politischen Instrumentalisierungen unterworfen wird, stattdessen aber gerade ihre Selbstreferentialität, ihr 'Kontingenzverdacht', ihre Einsicht und Akzeptanz von Pluralität, wie auch das ihr innewohnende Distinktionspotential durch die Öffnung des Fensters zum Anderen, Fremden, Unbekannten hin Anschlussmöglichkeiten herstellt. Insofern auch wären die Intentionen Göschels eine für kunstpädagogische Lehr-Lernprozesse denkbare und realistische, minimale handlungspolitische Zielebene.[282]

Die Grundfrage nach den Möglichkeiten und Unmöglichkeiten ästhetischer Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen impliziert das Nachgehen der Frage wie (ästhetische) Identität heute zu denken ist, wie sich demnach die 'Subjektivität des Subjekts' im Bereich der Sinne und der Kunst im Selbst- und Fremdverhältnis – vor allem nach dem 'Tod des Subjekts' darstellt und in welcher Weise derartige neue Konzeptionen von (ästhetischer) Identität in kunstpädagogisches Reflektieren und Handeln zu implementieren sind.

Die nachmoderne Kritik erkenntnis- und identitätsphilosophischer Prämissen zeigt heute bekanntlich ein starkes Abrücken von den idealistischen Vernunftkonzeptionen einer Dominanz kognitivistischer Erkenntnismodelle cartesianischer Traditionen zugunsten vermehrter Orientierung auf die dem Leib und seinen Sinnen zugeordneten Wahrnehmungs- und Erkenntniskompetenzen, die weitaus eher emotiv-affektiver Natur sind und die ästhetische Fremd- und Selbstwahrnehmung in der ästhetischen Erfahrung und Reflexion grundieren. Mit Jauß wurde bereits auf die engen Inter-Dependenzen des Selbst und des Fremden, Anderen in den Aneignungs- und Teilhabeakten der Prozesse ästhetischer Erfahrung – und auf deren selbst- und weltbildende Möglichkeiten – hingewiesen. Andererseits wurde mit Kamper auf die paradoxale Grundsituation von Denken und Wahrnehmen verwiesen, der sich eine zeitgemäße Kunstpädagogik zu stellen hat. Wie gezeigt werden sollte, impliziert aber gerade die Öffnung des „Fensters zum Anderen“, Fremden, Unbekannten erst als grundlegende Funktion die Möglichkeit zu schöpferisch-kreativen Prozessen, zum Lernen und zur intersubjektiven Kommunikation.

[280] Göschel: Kulturpolitik, S. 28.
[281] ebenda, S.30.
[282] siehe hierzu auch Pierangelo Maset: *Über die Vermittelbarkeit von Kunst*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 198/1995, S. 5.
Maset betont in seiner Replik auf die oben angedeutete Problematik um die Vermittelbarkeit von Kunst in kunstpädagogischen Prozessen gerade den Aspekt einer der Kunst inhärenten Unvermittelbarkeit für Prozesse des Verstehens, die überhaupt erst über das dem Subjekt Fremde, Unverständliche „Anschlüsse“ herzustellen vermag: „Zu vermitteln ist immer nur das, was sich eigentlich dem Verständnis sperrt oder entzieht. Es geht darum, mit einem Gegenstand etwas hervorzubringen, das uns selbst fremd ist und mit dem wir uns die Gewissheit darüber verschaffen können, dass wir es nicht restlos verstehen. Wir können nicht sicher sein, etwas 'für' das Leben zu lernen, aber wir lernen ganz Gewiss etwas 'mit' dem Leben und 'im' Leben, wenn wir uns mit Kunst auseinandersetzen.“

Im Folgenden wird dieses Inter-Dependenzverhältnis nun näher an den 'bildenden' und bildnerischen Prozessen ästhetisch-künstlerischer Selbst- und Fremdverhältnisse diskutiert, um mögliche Antworten auf die Frage zu erhalten, wie die Bezüge von ästhetischer Wahrnehmung und personaler Identität heute neu zu denken sind. In diese Überlegungen fließen philosophisch-anthropologisch ausgerichtete Reflexionen zum ästhetischen Selbstverhältnis durch Bilder ebenso ein, wie Infragestellungen alter erkenntnistheoretischer Subjektdefinitionen durch eine Philosophie der Sinne, ehe an konkreten Beispielen künstlerischer Produktion und Reflexion der identitätsbildende und -verändernde Prozess im Verhältnis von Eigenem und Fremdem ausgelotet wird. Die hieraus sich ergebenden Konsequenzen für kunstpädagogische Prozesse werden abschließend diskutiert.

Spuren von ästhetischen Selbstverhältnissen

Das Andere des Eigenen

Im Hinblick auf die Konstituierung von Identität ist darauf hinzuweisen, dass sie zwei Momente zu ihrer vollständigen Entwicklung voraussetzt. Einerseits kommt die Identität des einzelnen in der Organisation der besonderen Haltungen in spezifischen gesellschaftlichen Handlungen der anderen ihm selbst gegenüber und zueinender zustande, an denen er teilhat. Andererseits wird neben der Herstellung der individuellen, besonderen Haltungen auch eine Organisation der gesellschaftlichen Haltungen der verallgemeinerten Anderen und der gesellschaftlichen Gruppe erzeugt. Insofern ergibt sich hier eine Spiegelung allgemeiner, systematischer Muster des gesellschaftlichen Gruppenverhaltens. Die Anwesenheit des Anderen für die Bildung von Identität ist an die Möglichkeit der Perspektivenübernahme und der subjektiven Repräsentation rationaler Strukturen als vorausliegendem Sinn gebunden. Dieser Sinn entsteht über die Intentionen der Initiatoren des Sinns im sozialen Akt. Er wird nicht ursächlich durch das Subjekt gebildet, sondern dieses entwikkelt ihn prozessual. In der sozialen Handlung selbst wird Identität gebildet. Mead verweist auf die im Subjekt verankerten Vorstellungsbilder und die Bildlichkeit des Selbst im Hinblick auf die Herstellung eines Selbstbildes, das leiblich vermittelt in der Geste, Gebärde, in der Vokalität und den sinnlich erfahrbaren Signalen und Symbolen sich entfaltet. Erst die Perspektivenübernahme ermöglicht die Verfassung eines Selbstbildes. Mead und Dewey begründen – wie auch Jauß – die Prozesse der ästhetischen Wahrnehmung und die in diesen verankerte empathische Hinwendung zum Gegenüber, das nicht nur personaler, sondern auch physikalischer Natur sein kann, indem bei ihnen Wahrnehmung sowohl durch den Anteil subjektiver Momente wie auch durch den des sozialen Standorts gegeben ist.

Doris Schuhmacher-Chilla weist darauf hin, dass die Art und Weise wie ein Subjektbezug auf Bilder sich von der Sprache unterscheidet, in der wissenschaftstheoretischen Vorverständigung bislang überhaupt nicht ausgelotet worden sei. Aus dieser Sicht erscheine die ästhetische Ebene der Sozialisation völlig irrelevant, und sie fragt nach dem „spezifischen Bezugsmodus von Artikulation und Erkennen von Bildern“ in der Forschung der menschlichen Entwicklung. Das Material unserer Bedeutung – so Schuhmacher-Chilla – sei wesentlich „mehr“ als die sinnlich erfahrbaren Gegenstände, es sei die „Wissenschaftsrealität und die Welt der Träume und Wünsche“ (Schuhmacher). Ihrer Ansicht nach führten die fundamental-konstitutionslogischen Aussagen über die Subjektwerdung zu einer „Wiederentdeckung des Sinns“ und zu einem Hinweis auf die Subjektwerdung in einem eher ganzheitlichen Sinn ohne die Entfremdung von leiblich-sinnlichen Momenten, als Entwicklung eines „Endzieles in jedem Teilstück“. So sei Reziprozität keine allein kognitiv reduzierbare Formel für Perspektivenübernahme, da die Anteile des Bildhaften schon allein dagegensprächen. Subjektwerdung zeige sich hier vielmehr als ein Prozess, als Haltung einer Hinwendung zum andern und zu sich selbst über die Thematisierung der Bilder (und vorsprachlicher Beziehungen), erscheint also als eine ästhetisch-aisthetische Haltung sui generis.

Ohne hier nun in eine vertiefende Auseinandersetzung mit Aspekten der ästhetischen Sozialisation zu führen, sei festgehalten, dass die affektive Beziehung zum andern und das affektive Verhältnis

zu sich selbst, wie auch die bildhafte Beziehung zum andern – entgegen rein kognitivistischer Interpretationen von Reziprozität – stets mitzudenken ist. Es bleibt festzuhalten, dass im sozialen und ästhetischen Verständnis die Selbstentwicklung nicht allein eine Sache des Subjekts ist, sondern dass die soziale Struktur erst die fundamentalen Momente für eine Weiterentwicklung des Subjekts bereithält, und vor aller verbalen Entwicklung bereits hierdurch Beziehungen hergestellt werden. Das Ästhetische hat dabei eine lebensweltliche Bedeutung, die sich im Verhalten und Handeln mit dem andern offenbart, wie auch der Wahrnehmungsprozess schließlich für die Konstituierung des kindlichen Selbst entscheidend ist. Schuhmacher-Chilla bezieht in ihre Untersuchung Lacans 'Spiegelstadium' ebenso ein, wie Merleau-Pontys Hinweise auf den mythischen Körper bei der Erzeugung früher Formen spielerischer Ausdrucksweisen und kreativer Weltherstellung in mimetischen Wahrnehmungsprozessen des Kindes:

„Ästhetisch wäre also hier das Verhalten von Kindern zu nennen, die, ohne zweckfunktionalen Gesetzen zu gehorchen, sich den Erscheinungen in einer Weise hingeben, die situativ, emotional und selbstbezogen ist; denn sie sind zugleich Betrachter und Erzeuger. Auf diese Art und Weise erschaffen sie eine Welt für sich, die zwischen Ich und Welt liegt.“[283] Schuhmacher-Chilla geht „Spuren von Selbstverhältnissen“ bei Kindern nach, die auch außerhalb des Bereichs der Kunst in der aisthesis liegen können, weist ihnen – da diese Selbstverhältnisse jedoch nicht beobachtbar sind, sondern nur ihre Spuren – einen kontingenten Charakter zu, der in seinen unerwarteten Momenten ohne einheitliche Begrifflichkeit, erhebliche Auswirkungen auf Bildungsprozesse hat.

Sie verweist hier auf Mollenhauers Einwände gegenüber der Planbarkeit von Bildungsprozessen: „Das Selbstverhältnis des Kindes lässt sich nicht beobachten, es kann nur aus den Spuren, die es hinterlässt, erschlossen werden. Und die Regeln, denen wir dabei folgen, können wir nirgends andersher gewinnen, als aus uns selbst und den Analogien, die sich durch Beobachtung der Spuren anderer ergeben. Deshalb auch ist hier das Irrtumsrisiko außerordentlich groß. Wissenschaftlicher Jargon, welcher Herkunft er auch sei, vermindert das Risiko nur scheinbar. Wenn irgendwo, dann zeigt sich die Nicht-Planbarkeit von Bildungsprozessen an dieser Stelle. Die Konsequenz ist nicht der Verzicht auf Absichten, sondern: Aufmerksamkeit, für die Spuren von Selbstverhältnissen.“[284] Im Hinblick auf diese Spuren lässt sich festhalten, dass sie sowohl 'Formen' des Selbstverhältnisses als auch des Weltverhältnisses sind, ihr Entstehungsprozess, ihre Entstehungsbedingungen sind beobachtbar, ebenso die Phänomene zwischen Kind und Material, zwischen Selbst und Welt, es lässt sich auch beobachten, wie ein Kind malt, wie es sich vertieft, wie es 'selbstverloren' wird, darin 'aufgeht' – dies weder zielorientiert noch zweckgebunden und sich in der Zuwendung zum entdeckten Anderen diesem anschmiegt, Teile des Erzeugten wiederum nachahmt, ohne eine Beschränkung auf das allein Visuelle. Ein Selbstverhältnis – so Schuhmacher-Chilla – ermögliche sich immer dann, wenn der Anteil des Anderen (als Gegenstand, Welt, Fremdes, Faszinierendes) unbekannt ist. So „scheint“ dann hier alles allein aus dem Kind zu kommen.

In der Konfrontation des leiblichen Selbstbildes (vor dem Spiegel) geschieht ein Moment des leiblichen Spürens und Gewahrwerdens der eigenen Person – allerdings in einer Verknüpfung aus dem „individuellen Leben und konventionalisierten, kulturell-ästhetischen Zeichensystem.“[285] Dies sind Prozesse, die sich als Phänomene beobachten lassen, ihr nonverbales Verhalten lässt sich in seiner Bedeutung aber nicht logisch-funktional erfassen. Die subjektiven Artikulationsformen sind Spuren eines Kommunikationsprozesses des Ich mit dem Selbst: „So müssen diese Formen im Hinblick auf den 'subjektiven Angelpunkt' des Selbst, d.h. aber auch und vor allem des Verhältnisses zum Anderen, in der konkreten Situation sozialer Interaktion gesehen werden.“[286]

Schuhmacher-Chilla definiert vor diesem Hintergrund „die Beziehung, die in ästhetischem Verhalten, das Wahrnehmung voraussetzt, auch zum Selbst stattfindet“ als Lernvorgang.[287] Über die in der ästhetischen Wahrnehmung zugrundeliegenden Lernvorgänge entstehe eine zunehmende

[283] ebenda, S. 38.
[284] ebenda, S. 43.
[285] ebenda, S. 47.
[286] ebenda, S. 47.
[287] ebenda, S. 48.

Erkenntnis des Bildes der eigenen Person. Jenes Selbstbildnis als Gestalt setze sich aus Wahrnehmungen und Erfahrungen zusammen, wobei es ein „Kaleidoskop“ darstelle, das in einer jeweiligen Konstellation, in gewissen Situationen und zufälligen Gegebenheiten „einen Durchblick auf die eigene Person im Zusammenspiel mit den sonstigen Einflüssen und Personen“ ermögliche. So ändere sich auch das Bild der eigenen Person gemäß der sie umgebenden und sie selbst beeinflussenden Bewegungen anderer Zusammenhänge. Es ergeben sich aus der Annahme einer Fluktuation, die das Selbstbildnis ausmacht, jeweils „so viele Selbstbildnisse, wie Wahrnehmungen existieren. Denn ähnlich wie die Wahrnehmung des Ästhetischen die Suche nach dem jeweiligen anderen beinhaltet, so bezieht sich auch die Wahrnehmung der eigenen Person auf einen jeweilig anderen Aspekt seiner selbst, dasjenige, was sich einer Definition, einer Festlegung entzieht, das aber dennoch unaufhörlich gesucht wird.“[288]

Schuhmacher-Chilla konstatiert, dass die ästhetische Wahrnehmung nur kurz bei der Identifikation verweile. Allerdings setzt die Autorin hier bereits die Rezeption eines durch Verfremdung veränderten Objekts voraus. Sie müsste genauer erklären, in welchem ästhetischen Modus sich das Wahrnehmungsobjekt befände, denn ästhetische Erfahrung schließt generell – wie Jauß hinreichend begründet hat – auch Formen der Identifikation durch Rollenübernahme mit ein, wie rezeptionsästhetische Erfahrungen von Lesern und Film- und Theater-Rezipienten überzeugend belegen. Allerdings hat sie recht, wenn sie einem zunehmenden Glauben an „Unmittelbarkeit und Erfüllung des Selbst im intuitiven Erleben des Hier und Jetzt“ widerspricht, der ihrer Ansicht nach zu einer „Gleichmachung von Selbst und Bild, das nicht als das andere erfahren wird, sondern als authentischer Ausdruck desselben, der Sache selbst bzw. des Subjekts, führt. Die Frage nach dem Selbstverhältnis, welcher Weg dabei zwischen Selbst und Anderem existiert, wie er zustande kommt, gegangen wird, ist dann überflüssig.“[289]

Anknüpfend an rezeptionsästhetische Überlegungen durch Jauß und Iser, die die bedeutungskonstituierende Kraft des im aisthetischen Verhalten jetzt nunmehr produktiv-poietisch agierenden Rezipienten betonen, wie auch an konstruktivistische Überlegungen zur autopoietischen Produktion von Wirklichkeit, merkt Schuhmacher-Chilla über die Bedeutung der Bilder bei der Erschaffung von Wirklichkeit an, dass Wirklichkeit durch die menschlichen Sinne geschaffen werde, nämlich „'Wirklichkeit, die wir schaffen, Wirklichkeit, die wir vereinbaren, Wirklichkeit, die uns einfällt', so kommt den Bildern bei der Erschaffung von Wirklichkeit einige Bedeutung zu. Sie ist unauflösbar verbunden mit den Bildern, die vom Menschen existieren. Es fragt sich, inwieweit die Menschen die Bilder machen oder inwieweit die Bilder die Menschen machen.“[290]

Und in Bezug auf das Verhältnis des Bildes zum Subjekt fährt sie fort: „Im Hinblick auf die Bilder, die man sich von sich selbst machen kann und welche das Bewusstsein von sich strukturell tragen, ist nicht mehr eine nach kategorialen Gesichtspunkten verfahrende Gestalt als überzeitlicher anthropologischer Selbstentwurf bestimmend, sondern die Erfahrung der Nicht-Vermittelbarkeit (...) Der 'Riss', der die Vermittlung verhindert, ist der zwischen Ich und Bewusstsein, die Spiegelung der modernen Subjektivität. Das Denken bietet keinen Halt, keine Balance, die das Subjekt als 'Substanz', als Zentrum einer positiven Anthropologie versichert. Das Subjekt ist nach Foucault 'eine Form, ist weder, vor allem, noch immer mit sich identisch. Man hat zu sich nicht dasselbe Verhältnis, wenn man sich als politisches Subjekt konstituiert, das wählen geht oder in einer Versammlung das Wort ergreift, als wenn man sein Begehren in einer sexuellen Beziehung zu befriedigen sucht. Zweifellos gibt es Beziehungen und Interferenzen zwischen diesen verschiedenen Formen der Beziehung zu sich selbst'.“[291]

Es gilt erst einmal verstehen zu lernen, dass die eigene Identität als Erscheinung ebenso wenig digital abzubilden ist wie die Identität des Dinges. Das setzt aber auch voraus, die Sprache „radikal zweideutig“ (Barthes) zu halten, wo sie Gefahr läuft, sich selbst zu imitieren. Wenn es denn eine Chance geben sollte, einen Zwiespalt zwischen Ich und Selbst offenzuhalten, gegen die Endlichkeit

[288] ebenda, S. 49.
[289] ebenda, S. 55.
[290] ebenda, S. 56.
[291] ebenda, S. 56f.

des Selbstbezuges, gegen den Hermetismus des bornierten Selbst-Bildes als ein „Im Bilde Sein", stattdessen die Existenz eines Zustandes zu behaupten, der sich zwischen den Bildern befindet, bestünde die Hoffnung, aus dieser Differenz heraus die Virulenz schöpferischer Produktivität von „Wirklichkeitsmodellen" (Ammann) und „Möglichkeitsfeldern" (Eco) einzuleiten. „Annäherung ist da schon in einem veränderten Sinn ein ästhetischer Prozess, wo es um Dehnung geht, weil sie eine Verlängerung des Bruchs ist statt einer kompensatorischen Verdrängung des Nicht-Sichtbaren. Fiktion als Darstellung erfindet Geschichten, die Wirklichkeit auffinden lassen."[292]

Nur im ästhetischen Selbstbezug – in dem das Ich auf das Selbst in der ästhetischen Erfahrung von Poiesis und Aisthesis Bezug nimmt, sich durchaus zum distanzierten Objekt seiner ästhetischen Lust machend, im Heraustreten aus der instrumentellen Beziehung zwischen Subjekt und Objekt, gelingt die Beziehung zum anderen Gegenstand bzw. zum anderen Menschen. Dies geschieht unter Hinwendung zu Formen eigenen Spürens der Leiblichkeit als einer Zone des Übergangs von Innen und Außen, von Individualität und Sozialität. Hier kann die ästhetische Erfahrung gegenüber der wachsenden Entfremdung gesellschaftlichen Daseins der verkümmerten Erfahrung und der dienstbar gemachten Sprache der Kulturindustrie durchaus eine sprachkritische und kreative Funktion der ästhetischen Wahrnehmung entgegensetzen und in Bezug auf den Pluralismus sozialer Rollen und wissenschaftlicher Weltaspekte die „Erfahrung von Welt" (Jauß) in den Augen des Anderen als gemeinsamen Horizont bewahren. Es ist in der Tat so, dass am ehesten noch die Kunst zu leisten vermag – an der Stelle des entschwindenden kosmologischen Ganzen – diese „Welterfahrung" gegenwärtig zu halten.

Der Sprung aus der Sprache

Jenseits der Sprachmauer

Auf seiner Suche nach der „Lücke in der Sprachmauer" gelangt Serres – ausgehend von seinen sprachkritischen Betrachtungen – zu leiblich-sinnlichen Erkenntnisfähigkeiten des Menschen in der ästhetischen Eigen- und Fremdwahrnehmung, die ihn schließlich ein völlig verändertes Bild des Subjekts und seiner Identität entwickeln lassen. Über die Selbst-Betäubungen durch die eigene Sprache ist hinwegzukommen: „Wer eine Ästhetik schafft, der betet darum, dass seine Anästhesien schwinden mögen."[293]

Eine besondere und hilfreiche Weise könnte hier für Serres das Heraustreten aus der eigenen sprachlichen Zentriertheit darstellen – also auch hier eine wahrnehmende Öffnung zur Welt hin bieten: „Kann ich dieses mit Drogen betäubte Subjekt zurücklassen, um das Beobachtbare zu erwarten? Ich muss Abstand zu mir selbst gewinnen. Das nennt man Ekstase. Ich versuche mich zu verdoppeln. Als bliebe dort auf der Marmorstufe ein Leichnam zurück, der ganz und gar aus Sprache bestünde (...) Wer ständig spricht, leidet: mit Drogen betäubt, anästhesiert, addicted, dem dictum, dem Gesagten verfallen. Trunken vom Wort, wie man einst sagte: trunken von Gott. Stumm dagegen gehe ich dem Schweigen entgegen, der Gesundheit, ich setze mich der Welt aus. Sensibel, rezeptiv, feinfühlig erkennt der Sinnesfühler das bereits Gesagte, Wiederholte und zieht sich rasch zurück, wartet, aufmerksam, aus dem Lot oder nicht im Gleichgewicht gegenüber der Sprachmasse, wie eine empfindliche Antenne wartet er auf das Unerwartete, erkennt er das Unkenntliche, sensibel in die Stille hinein."[294]

Wie nun ist jenes Heraustreten aus der sprachlichen Identifikation zu sehen? „Das Tonnengewicht der Sprache unterwirft und unterdrückt das Subjekt, tritt es nieder, zermalmt es, drückt es zu Tode (...) Aus dem Lot, existiere ich jenseits der Stabilität, in der das andere Subjekt ein schlafendes oder totes Subjekt bleibt (...) Existenz oder Ekstase, beide suchen die Abweichung, schwungvoll, aus

[292] ebenda, S. 57.
[293] Serres: *Die fünf Sinne*, S. 116.
[294] ebenda, S. 122.

dem Lot, in Erwartung dem Raum ausgeliefert, in der Gefahr des Absturzes, Befreiung von sich selbst. Zuerst stabil, dann existierend (...) Das 'ich' existiert nur außerhalb des 'ich'. Es fühlt wirklich nur außerhalb seiner selbst (...) Nahezu ständig und überall in diesem sprachlichen 'ich' gefangen, leben wir nahezu unser ganzes Leben nicht. Wirklich lebe ich nur außerhalb meiner selbst; außerhalb meiner empfange ich das Gegebene in seiner Lebendigkeit; und wenn ich etwas Neues schaffe, wenn ich erfinde, dann außerhalb meiner selbst. Ich existiere außerhalb meiner, ganz wie die Welt. Ich gehöre zu dieser Welt außerhalb meiner redseligen Haut (...) Dem Gegebenen Raum für das Fremdartige außerhalb der eigenen Sprache geben."[295]

Serres gelingt hier erneut eine Erläuterung für den schöpferischen Prozess der Erfindung, der Entwicklung des Neuartigen, einer anderen Perspektive, einer Öffnung und Hereinnahme des Unbekannten und vor allem Unbenannten, wenn er einen Zustand der Exterritorialität des Selbst – in die Welt des Fremdartigen hinaus – jenseits aller sprachlich-logischen Identifikationen gewinnen kann. Gegen das Feststellen der Identität von Idee und Erscheinung in der sprachlichen Konvention, wird die mitkonstituierende Bedeutung der Welt und ihrer Dinge betont. Auch Serres geht es um jene 'Lücken' für Differenzen, Bedeutungsüberschüsse, 'Hohlräume', für das Fremde und Neue, das zu ganz neuen körperlich-geistigen Anverwandlungen, zu Neugier, Staunen, zum schöpferischen Lernen – jenseits der konventionalisierten Sprache – führen kann.

Wenn hier also die Verdoppelung, der Sprung aus der Sprache in die Existenz und Ekstase als eine Art „pendelnde Epistemologie" (Welsch) vollzogen wird, so ist das ästhetische Selbstverhältnis gemeint: Das Subjekt macht sich selbst zum Gegenstand sinnlichen Spürens, ästhetischen Genusses, außerhalb seiner Sprachhülle, im 'blinzelnden Blick' und tastenden Fühlen, es verwischt auf diese Weise die Grenzen zwischen Subjekt und Objekt, diese in eine Oszillation versetzend.

Das Aufbrechen des Gewohnheitsblicks

Fernstellungen des Sehens

Als ein sinnfälliges Beispiel dieser Exzentrizität menschlicher Wahrnehmung kann Plessners „Sehen der Distanz" gelten: dieses „Sehen" ist diskret, unauffällig, hart an der Grenze zum Denken, an der Grenze zum Nicht-Leiblichen. Plessner meint hiermit eine sinnliche Anschauung, die mit dem Gewohnheitsblick bricht. Bei ihm wird der Vorgang des Wahrnehmens von Besonderem, Anderem, als ein Vorgang des Neu-Sehenlernens auf geistig-seelische Prozesse übertragen. Die Sinnlichkeit wird hier aber nicht allein und ausschließlich auf die Leiblichkeit übertragen. Plessner sieht den Blick als Grundlage einer Reziprozität zwischen dem Einzelnen und seinem Gegenüber. Die Exzentrizität bedeutet hier eine Fernstellung, Distanzierung des Menschen zu sich selbst. Sie erst ist die Grundlage eines begegnenden Blickes zwischen mir und dem Anderen, lässt eigenes Erleben erleben und Beobachten beobachten. Sie erst ermöglicht über die Wiederbegegnung mit dem befremdend Auffälligen des eigentlich Vertrauten schließlich ein Verständnis. Plessner ist der Ansicht, dass Verstehen und Erfahrung nie ohne Verluste gewonnen werden können, die man sich erst wieder aneignen muss. So auch sei der entfremdende Blick ein Ersatzschmerz für den wirklich empfundenen Schmerz, er distanziere, mache unvertraut und ermögliche neues Sehen.

Die exzentrische Personalität lässt – ähnlich wie bei Serres – Vertrautes in Fremdes umschlagen, Plessner sieht diese als Bruch zwischen dem Doppelcharakter von sich als Körperleib und sich als Seele. Erst hierüber ist ein 'Verstehen' von Kulturgegenständen und menschlichen Verhältnissen – als eher ganzheitlicher Prozess, ohne Erkenntnishierarchisierung von leiblichem zu geistigem Bewusstsein, möglich. Plessner macht auf den mimetischen Charakter des Blicks aufmerksam, der in der Situation der Reziprozität einer Nachahmung nicht unähnlich ist, wobei diese Imitation im

[295] ebenda, S. 123.

Minen- und Gebärdenspiel, in der Stimme als intersubjektiver Zusammenhang zum Tragen kommt.

Es ist dieser Blick erst, der eine sinnliche Bildhaftigkeit und körpermotorische Ausdruckshaltigkeit in innerer und äußerer Wahrnehmung – im Kreisprozess doppelter Konstituierung – auslöst und im mimetischen Akt eine Ablösung vom eigentlichen Geschehen und dessen imaginative Nachbildung evoziert. Das ästhetische Selbstverhältnis gelingt erst im Distanzaufbau zu sich selbst. Das Subjekt wird auch hier nicht als eine zentrische Einheit gesehen, sondern ist das Subjekt seiner Wahrnehmungen und Aktionen, seiner Initiative und seines Erlebens. So lenkt der entfremdende Blick das ästhetische Selbstverhältnis durch eben jene Reziprozität.

Nach Mollenhauer verändern sich hierdurch das Verhältnis des Ich zum Selbst und das Weltverhältnis: „Es (das Subjekt; Anm. J.K.) fädelt sich nicht ein, in dasjenige, was heute zumeist 'Identität' genannt wird, in die Zuverlässigkeit von Lebensfeldern, in die in Verstandesbegriffen vermessenen Verhältnisse, in eingespielte Erwartung und Erwartungserwartungen, sondern es schafft sich, wie immer minimal, eine Distanz zu diesen.“[296]

Identität unter Umständen

Das vermischte Ich als Flickenteppich

Serres' in ausgeprägte Metaphorik gekleidete Reflexionen über eine vom Körper und den Sinnen ausgehende Wahrnehmungs'theorie', die jenseits der alltäglichen Sprachverwendung liegende Erkenntnismomente einer vornehmlich aisthetischen Erfahrung als veränderten Weltbezug formuliert, ist nicht zuletzt auch jene – u.a. von Jauß eingeforderte – Sprachkritik, die hier selbst durchaus beispielhaft – in der aisthetischen Reflexion poietisch-schöpferisch – also im besten Sinne bildhaft-'dichtend' wird.

Serres‘ Reflexionen über die Sinne unterscheiden sich durchaus von jenen totalisierenden Konzepten eines ganzheitlichen Ansatzes (siehe auch Plessner), indem sie sich zu dem Faktum bekennen, dass die Sinne den menschlichen Körper nur stückweise erzeugen, was für dessen Identitätsaufbau Folgen hat: Diese realistische Sichtweise zeigt den Körper lediglich als einen „Flickenteppich“, der nur sehr langsam zusammenwächst (siehe Lacan): „Stück für Stück, schlecht oder gut vernäht, die flatternden Fetzen in der Eile nur ungenügend aneinandergeheftet (...) teilbares Individuum, immer noch verstreute Glieder.“[297]

Aus der Konsequenz dieser Wahrnehmung folgert Serres für das Verständnis des Subjekts, dass dieses keine fest verbundene Einheit bilde, da es überall „Zweigniederlassungen“ besitze. So auch habe es seinen ruhenden Pol nicht an einem einzigen Ort, sondern es bestehe aus einem ganzen Netzwerk von Subjekt-Vertretungen: „Ich existiere nicht mit einem Schlage, global, als gelangte ich durch den Akt des Denkens oder Sprechens ins Dasein (...) oder besser: Wenn ich denke oder wenn ich spreche, dann existiere ich durchaus in meiner Ganzheit, en bloc, kohärent oder lokal frigide, als kalte Statue, (...) ein Roboter mit anästhesiertem Mund (...) Nein ich existiere nicht lokal. Alles konzentriert sich in der Hauptstadt, die Pförtner sind tot. Man meint, die Karte eines jener Länder vor sich zu haben, in denen allein der Staat regiert. Eine Synthese, die keinen Ort hat und daher leichtfällt, eine glatte Statue.“[298]

Serres‘ Philosophie der Umstände und Mischungen, der Fluktuationen und Hybridisierungen lobt den Empirismus des Schneiderhandwerks. Sein Schneider arbeitet sich von einem Stück zum nächsten, von „Singularität zu Singularität“, vom „Keim zum Keimblatt“, vom „Abgrund zur Brücke“,

[296] Schuhmacher-Chilla: S. 61.
[297] Serres: S. 301f.
[298] ebenda, S. 301f.

er liebt „feine Karten mit Trampelpfaden“, „kartographierte Körper der Welt“, Schnittmuster. Seine „Liebe zum Detail“ erzeugt hierbei zerbrechliche Erzeugnisse und er hat einen ausgeprägten „Sinn für Ränder und Fäden“, für „Oberflächen und Umkehrungen“. Sein Schneider ist niemals sicher, „dass die Dinge oder ihr Zustand in einem Schritt Entfernung noch dieselben sind, ein Weber der Vielfalt, im Detail“[299], und sein an Montaigne geschultes Denken macht sich darüber hinaus mit allen Formen des Nicht-Denkens vertraut: „Ich denke dann und nur dann, wenn ich meine Unruhe an Orte trage, an denen das Wiegen mit Risiken verbunden ist.“[300] Dies erinnert stark an Merleau-Pontys Paraphrase des cartesianischen 'Ich denke, also bin ich', die Merleau-Ponty in ein 'Ich denke wo ich nicht bin, also bin ich, wo ich nicht denke' verwandelt.

Serres‘ ganz von der eigenen sinnlichen Wahrnehmung geprägte aisthetische Erfahrungen zeichnen ein völlig neues Bild menschlichen Erkennens, dessen eigenes bildnerisches Denken teilweise an zeichnerische Studien Leonardos erinnern lässt, die sich sowohl mit technologischen wie natürlichen Phänomenen auseinandersetzen. Er bindet sein Denken der „Unruhe“ an Orte der „Erregungen“, der „Flüssigkeiten und Wirbel“, der „Gemische und Landschaften“. Es ist weitaus vom „Zufall“ geprägt, wie das „Fließen eines Flusses, der ständig das Bett wechselt“ und bei dem Konstanz sich mit Instabilität, Konsistenz mit Inkonsistenz abwechseln, wobei Umstände zum tragen kommen, die die Frage aufwerfen, welche Ordnung am Ende den Sieg davontrage? „Man muss die Anstrengung des Denkens an diese Breiten tragen: feste Wege in einem Zufallsmilieu oder Zufallswege in einem determinierten Milieu. Die Zeit fließt nicht wie Wasser, aber sie sickert wie Wasser.“[301]

Serres fragt, was denn der Verstand zum Leben brauche und antwortet mit der „Mannigfaltigkeit“, er plädiert für eine „Kultivierung des Vielfältigen“, bei der alles in ständiger Bewegung und permanentem Wandel begriffen ist, unter wechselhaftem Licht. Anstelle einer „Monokultur“, statt eines „rational-abstrakten Panoramas“ empfiehlt er „tausend Landschaften mit kombinatorischen Spektren“, das „Schwierige, Nichtlineare“ mit „tausend Randbedingungen“, statt des Einen das Viele, statt der reinen Ordnung und Homogenität das „raffinierte Gemisch“.

Wie beschreibt Serres schließlich die veränderte Identität, das neue Ich ästhetischer Erfahrung? Dieses Ich ist bei ihm ein „Umherwandernder“, „Exilierter“, „Angepasster“, der „alle Länder kennt“ aber so wenig Identität besitz, dass er akzeptiert ein „Niemand“ genannt zu werden, der in seinem Körper „Landschaften, Routen, Bräuche, Sprachen, Mischungen als Mulatte, Hybride, Promenadenmischung“ summiert. „Das Wasser, das in seinen Adern fließt, ist ein Gemisch aus den Flüssen der Erde.“[302] Sein Ich kennt nicht die tödliche Leidenschaft ethnischer und wissenschaftlicher Zugehörigkeit. Dieses Ich ist ein „Bastard“, ein „präzises und raffiniertes Gemisch“. Basis dieser neuen Identität ist die unvergessene, uralte lokale Erfahrung vor aller Vermischung der Zugehörigkeiten. Diese Identität hat einen „fließenden Körper“, ein „changierendes, buntscheckiges Spektrum“, es ist eine „Addition unzähliger Übungen“, ein „buntscheckiges Tuch“, eine „scheckige Musterung“, deren Identität die Mischung, die Summe, die Kreuzung, die Kombination aus Andersartigem ist. In der Verbindung von Globalem und Lokalem ergibt sich eine „andere Ontologie“ und schließlich erhält der Körper sein Recht zurück, erst dann folgen der Diskurs und die Abstraktion.

Dieses neue Ich findet seinen Referenzpunkt in der Figur des homerischen Seefahrers Odysseus, eines aus der Not der Umstände lernenden fraktalen Wanderers. Serres plädiert in seiner Philosophie der Umstände für die Zufälligkeit des Lebens, für das „Ungewusste“, das „Überschießende“, das „Rauschen“, die „große Zahl“ und die „Differenz“: „Von daher bleibt es wahr, dass niemand Identität oder Widerspruch anders zu denken vermag als unter der Bedingung von Umständen. Solchen des Ortes, der Zeit, der Position, der Lage, der Hinsicht und zahlreicher anderer Bestimmungen oder Grenzen. Es bleibt wahr, dass die Philosophie der Umstände Voraussetzung jener ersten Prinzipien ist, ohne die niemand zu denken, zu sprechen oder die Welt zu ändern vermag

[299] Serres: S. 304.
[300] ebenda, S. 390.
[301] ebenda, S. 391.
[302] ebenda, S. 347.

(...) Das Sein als Abweichung vom Gleichgewicht bezieht sich auf die Umstände. Die Umstände erzeugen die unendliche und nicht abzählbare Menge der seienden Dinge, der Abweichungen vom Gleichgewicht (...) Diese überabzählbare Menge, real und Geraune des Realen, umgibt wie Höhenlinien in großem oder geringem Abstand den Gipfel eines singulären Passes. An diesem höchst außergewöhnlichen Punkt findet das Gleichgewicht statt, oder auch Kongruenz, Parallelität und was sonst es noch gibt in dieser Art, also die Identität. A=A oder A=A. Eine seltene Stabilität auf dem Gipfelpunkt des Passes, umgeben von Umständen. Identität und Widerspruch sind äußerst seltene, exeptionelle, ultrastrukturelle Singularitäten in der unendlichen Mannigfaltigkeit der Abweichungen."[303] Determiniertheit und Identität werden für Serres zu stabilen Zuständen „am Grunde eines Brunnens" oder eher seltene Zustände eines „Gipfels" oder einer „Insel".

Das Subjekt aber wird schließlich Teil einer globalen Theorie der Verteiler und Umstände, der Nachbarschaften, Mischungen und Austauschprozesse um den „augenförmigen Ort" herum. Seine beste Beschreibung liefert die Arbeit des Flechters und Webers, deren Hand und Augen im Knüpfen der Knoten das Ferne und Nahe miteinander verbinden, die aus Linien Mannigfaltigkeiten erzeugen, wuchernde Orte, die Verbindungen mit anderen wuchernden Orten eingehen und schließlich Globales und Lokales zusammenschweißen. Aber die von Kant beschriebene Wohnstatt der klassischen Wissenschaft, im 'bedingenden' und 'allgemeinen' Ort angesiedelt, also im Subjekt, ist jetzt – so Serres – verlorengegangen: das Bedingende zeigt sich als Auswuchs variierender Umstände. Eine von Kant angesprochenen Allgemeinheit wird in Zweifel gezogen, es gibt keine neuen universellen Gesetze mehr. Allgemeines verbirgt ein Lokales, das sich aufbläht, dies gilt auch für das Ich, und Serres fragt: „Ich bin Legion und werde es lange bleiben. Kann man diese Feststellung als astrophysikalische Wende bezeichnen?"[304]

Fremde Kulturen

Einreißen der Ich-Bastionen

Wenn wir uns erst jetzt dem Bereich der künstlerischen Produktion und ihrer philosophisch-kunstwissenschaftlichen Reflexion hinsichtlich der bisher diskutierten Aspekte selbst- und fremdreferentieller Orientierung des bildhaften, leiblichen und sprachlichen ästhetisch-künstlerischen Subjekts näher zuwenden, so ist hier dennoch allgemein festzuhalten, dass es nicht die Kunst ist, die auf philosophische, erkenntnistheoretische und wissenssoziologische Paradigmenwechsel *reagiert*, sondern diese *ist* es gerade, die in neuen Wahrnehmungen des Fremden, Unbekannten und bisher Unbenannten Weltbilder prospektiert und generiert und hiermit auch zu neuen – von der Wissenschaft zu unterscheidenden – Interpretationen von Wirklichkeit(en) vordringt.

Es ist in diesem Zusammenhang erneut nach der Rolle und Funktion des ästhetisch-künstlerischen Subjekts und den bereits an anderer Stelle und in anderen wissenschaftlichen Disziplinen zum Ausdruck gekommene Neu-Einschätzung seines Selbst-Bildes zu fragen. Decken sich die bisher angesprochenen Einschätzungen und Veränderungen mit dem Selbst-Verständnis der künstlerischen Akteure und ihrer Materialisierungen oder gibt es grundlegende Unterschiede festzuhalten? Wie zeigt sich das Verhältnis von Selbst und Anderem in der konkreten künstlerischen Produktion, die für die Kunstpädagogik Referenzpunkt ist? Inwiefern ist das Fremde hier tatsächlich ein handlungsbestimmter Moment künstlerischer Identitätsbildungen und inwiefern lassen sich aus diesen Beobachtungen für die kunstpädagogische Vermittlungsarbeit wichtige neue Erkenntnismomente sammeln?

„Nur da, wo das Bewusstsein dafür geschärft ist, dass mit Notwendigkeit jede Bezugnahme auf eine andere Kultur eine Art Selbstsuche und Selbstdarstellung, also eine Eigenbewegung meint, kann sich eine neue Kunst und eine neue Formensprache entwickeln, die die Grenzen des Adaptie-

[303] ebenda, S. 385f.
[304] ebenda, S. 418.

rens, die Lüge der Weltoffenheit, den falschen Schein ungebrochener Nähe und Verwandtschaft aufbricht.“[305]

Der Ethnologe Hans-Jürgen Heinrichs schließt in seiner Stellungnahme zum Verhältnis von eigener Selbstsuche und fremder Kultur an jenes Denken an, das ich bereits mit der Position Michel Serres‘ und weiteren von mir zitierter Haltungen zu belegen versucht habe. Er fokussiert seine Untersuchung über „Wilde Künstler. Über Primitivismus, art brut und die Trugbilder der Identität“ unter anderem auf den frühen Picasso, auf Giacometti, Braque und den Expressionismus, auf den Einfluss bzw. deren Beeinflussung durch die sogenannte primitive Kunst, die den europäischen Künstlern bis dahin fremd gewesen war und deren „integrative Kraft einer anderen Kultur stark genug“[306] gewesen sein muss – so Heinrichs – , „damit sich derart in ihre Subjektivität verstrickte Menschen, wie Künstler es sind, unter ein solches Joch begeben“ haben konnten.

Sieht Heinrichs gerade auch in der Hinwendung zur primitiven Kunst ein „Nacherleben der Erfahrungen und ihrer Form: nämlich der Kollektivität“[307], so blieb zwar diese Hinwendung für die westlichen, einzelnen und vereinzelten Künstler ein „intellektuelles Abenteuer“[308], sie konnten ihr Ich in ihren Bildern wie in der Stammeskunst verschwinden sehen, auch wenn es im Umfeld ihrer kulturellen Schöpfungen erhalten blieb. Die aus Einzelbestrebungen eine Kulmination machende Bewegung in den ersten Jahrzehnten des 20. Jahrhunderts hat als ihr entscheidendendes Element das „Einreißen der Ich-Bastionen, der Trugbilder und illusionären Bildungen des Ich und damit all der Ich-Leistungen in Kunst und Wissenschaft“ zur Folge gehabt.[309]

Heinrichs ist der Ansicht, dass all den Malern dieser Zeit der Wunsch gemeinsam gewesen sei, „den Raum ebenso wie die Zeit prozesshaft zu sehen und zu gestalten, um damit die Geometrie und die 'Mythologie der Formen' sichtbar zu machen und 'zur Wahrheit der Bilder', zur 'metamorphotischen Neubildung des Realen' zu erweitern. Apollinaire spricht vom 'grenzenlosen Universum', das sich die neue Malerei zum Ideal erkoren habe, oder, wie es in Einsteins unpubliziertem, Entwurf gebliebenem Text über Braque ('Betrachtung') heißt:'...die Gestaltmenge des Daseins zu vermehren', das Bild dem Konservatismus des nur Wiederholenden zu entreißen, die 'Raumkonvention' als 'bequemes Vorurteil zu entlarven'.“[310]

So setzen die Kubisten gegen eine mechanistisch verflachte Welt und das eingeengte Sehen eine Raumgestaltung, in der Raumbeziehungen, Körper, Zeit und Energien neu kombiniert werden. Heinrichs erwähnt Carl Einsteins Auseinandersetzung mit Braque. So schreibt dieser über Braques Bilder von 1930/32 sie seien „halluzinative Gestaltbildung“, ihre Bildproduktion wie ein „Traum, wie ein Rauscherlebnis oder eine religiöse Erfahrung, die das bewusste Ich zerstört.“[311]

Heinrichs fügt hinzu: „Die europäische Kunst, ob Picasso, Klee, Brancusi oder Georges Braque, hätte sich im 20. Jahrhundert nicht aus sich heraus erneuert. Ohne den Eskapismus ins Primitive wäre sie leergelaufen. Sie hat sich mit dem fremden Nektar und der visionären Vorstellungskraft, wie sie in der primitiven Skulptur zum Ausdruck kommt, vollgesogen. Sie hat die in der Negerplastik verkörperte Kraft gespürt und in den eigenen Produktionsprozess übertragen. Dabei ist sie aneignend und kreativ zugleich verfahren.“[312]

Mircea Eliade zitierend spricht Heinrichs davon, dass die Künstler der Moderne erst „die Trümmer und den Schrott“ beseitigen mussten, um zu einer „Keimform der Materie“ zu gelangen, um dann eine neues, „künstlerisches Universum“ erschaffen zu können. Hierfür - so Heinrichs – ließen sie sich inhaltlich und formal in den anderen Ausdrucksmöglichkeiten „von den außereuropäischen Kulturen beeinflussen, und sie ließen sich anstecken vom Interesse am Ursprung, das in den ar-

[305] Heinrichs, S. 99.
[306] ebenda, S. 59.
[307] ebenda, S. 56.
[308] ebenda, S. 56.
[309] ebenda, S. 50.
[310] ebenda, S. 54.
[311] ebenda, S. 55.
[312] ebenda, S. 40.

chaischen Gesellschaften lebendiger als in unseren Gesellschaften ist. Vor-Bild und Verwandtschaft ergänzen einander.“[313]

Wenngleich Heinrichs das ideologische Faktum deutlich sieht, indem das Fremde und Exotische – trotz des Massentourismus – derartig – durch „bewundernde Vereinnahmung des Fremden“[314] stigmatisiert werde, was sich dann auch in der Kunst niederschlage, und als ethnozentristische Haltung erkennbar sei, also durch permanente Prozesse der „Vereinnahmung und Anstoßung, Heiligsprechung und Stigmatisierung“[315], so weist er darauf hin, dass „ohne den Stachel des Exotischen aber, ohne die Vorstellung, an einer starken Energie zu partizipieren und etwas Frühes, Verdecktes wieder zu beleben und freizulegen“, sich kaum eine Betrachtungsweise, geschweige denn eine künstlerische Ausrucksform überhaupt verändert.

„Der Exotismus ist, trotzt aller Verzerrungen und verdeckten Herrschaftsansprüche, eine Produktivkraft, ein Verbündeter der Phantasie.“[316] Heinrichs zitiert Mircea Eliades Bemerkung, dass eines Tages der Westen die existentiellen Situationen und die kulturellen Welten der nichtwestlichen Völker erkennen und verstehen müsse. „Überdies“, so Eliade, „verhilft diese Konfrontation mit 'den anderen' dem westlichen Menschen zu einem besseren Verständnis seiner selbst. Die Anstrengung, die wir aufbringen, um Denkweisen angemessen zu verstehen, die der westlichen rationalistischen Tradition fremd sind ..., wird mit einer wesentlichen Erweiterung unseres Bewusstseins vergolten.“[317]

Heinrichs ist der Ansicht, dass wir uns nur im Sprechen über das Eigene und das Fremde sensibilisieren können, „indem wir das Eine im Anderen erkennen lernen und schrittweise den unbewussten oder nur unbedachten Implikationen unserer Konstruktionen, Konzepte und Begriffe auf die Spur kommen.“[318] Auf diese Weise auch verschwänden viele der nur künstliche gezogenen Grenzen und jener mit falschem Bewusstsein gesetzten Hierarchien: „Es gibt eine Gleichzeitigkeit von Formen, die sich nur historisch nacheinander ereignen und die gesellschaftlich auf andere Weise abgerufen werden. Als Alternative zum evolutionistischen Denken verfügen wir über eine Reihe von Konzepten und Verstehensmodellen, um unterschiedliche künstlerische Ausdrucksformen als Korrespondenzen und Transformationen zu begreifen. Jedes Werk, so 'original' es auch scheint, antwortet anderen, früheren oder zeitgenössischen oder auch nur potentiellen Schöpfern : 'Ob man es weiß oder nicht – auf dem Pfade der Schöpfung wandert keiner je allein' (Claude Lévi-Strauss, Der Weg er Masken). Auch lassen sich Modelle, die die Begriffe System, Synchronizität und morphogenetische Felder ins Zentrum rücken, für eine solche Betrachtung hinzuziehen. Es hängt mit der Überschätzung des Ich in den westlichen Zivilisationen zusammen, dass wir zu Hierarchien und Dominanzmodellen neigen. Dagegen kann man sich – woran zuletzt unter anderem wieder Todorov in seinen Überlegungen zum 'Problem des Andren' erinnert hat – die Person auch als einen leeren Raum des Widerhalls denken. In diesem offenen Raum findet ein ständiges Erlernen, Adaptieren und Umgestalten von Fremdheit und Andersheit, von Exteriorität statt.“[319]

Heinrichs geht es in seinen Ausführungen – unter deutlichem Hinweis auf sein ethnologisches Interesse an den Haltungen und Äußerungsformen nichtwestlicher, sogenannter ‚primitiver‘ Kunst und den hermetischen Welten der art brut – um das Plädoyer eines Abbaus von westlicher Ich-Zentrierung im Aufzeig künstlerischer Formen der Anverwandlung und Transformation des Fremden in Eigenes. Es geht ihm um die Öffnung eines „Möglichkeitsraumes, die Öffnung des uns einengenden Verständnisses von der Wirklichkeit, von der Realität.“[320] Gerade in der (künstlerischen) Vision überschritten aber der einzelne und die ganze Gesellschaft die jeweils zur Zeit gültigen Grenzen der individuellen oder kollektiven Identität, da in der Vision der einzelne nicht mehr mit sich und der eigenen Geschichte distanzlos identifiziert sei.

[313] ebenda, S. 37.
[314] ebenda, S. 108.
[315] ebenda, S. 108.
[316] ebenda, S. 109.
[317] Mircea Eliade: *Das Heilige und das Profane*. 1984; zitiert nach Heinrichs: S. 31.
[318] Heinrichs: S. 110.
[319] ebenda, S. 110f.
[320] ebenda, S. 9.

Heinrichs sieht in der Kunst jenes energetische visionäre Zentrum: „Es ist keine große Kunst denkbar, die sich nicht visionär auf eine andere Art des Lebens hin entwürfe oder von einem solchen Entwurf ihre Kraft bezöge, selbst dann, wenn die Vision Züge einer untergehenden Gesellschaft trägt.“[321] Gerade solchen Künstlern der Gegenwart ist Heinrichs auf der Spur, die ihre engen Ich-Grenzen sprengen und „in einen Bereich vorzudringen versuchen, der im Primitivismus zu Anfang dieses Jahrhunderts als Spurensuche des Elementaren und der Urbilder betrieben und bei den Kubisten als absolute Gestaltung, als Befreiung vom egozentrischen Subjekt angestrebt worden ist. Das Ichhafte wird absorbiert; die persönlichen Anteile im Bild lösen sich auf.“[322]

Sein Plädoyer für jene Öffnung des „Fensters zum Anderen“ versteht sich als eine kritische Abrechnung mit den dogmatischen Vertretern des Rationalen und Irrationalen, die jeweils lediglich Bekenntnisse vor sich hertrügen, ohne sich tatsächlich auf die „Prozesse einzulassen, die jedes Leben bestimmten und die Kunst und Wissenschaft zu offenen Systemen machten. Wer das Rationale oder das Irrationale als feste und autonome Größen vertrete und in deren Namen Kunstrichtungen verteidige oder verwerfe, reduziere das Komplexe, Synthetische und Synkretistische, die Form und das Experiment auf Weltanschauung und Bekenntnis.“[323]

Heinrichs Hauptanliegen ist in seiner Argumentation der Hinweis auf die jenseits von Rationalität und Irrationalität liegenden künstlerischen Erkenntnismöglichkeiten des Prozessualen und der Verlängerung des Werks in die Aktion und Körperbezogenheit hinein, unter Einbezug der Aura des Magischen, Sakralen und Rituellen, die er als Formen des Exotismus, des (Neo-)Primitivismus, der Spurensicherung, der Körperkunst und Magie „für die Transformation der Fremderfahrung in eine europäische Form“[324] als aus dem Primitivismus stammende vitale Prozesse in ihrer Identitätssprengung vor allem bei zeitgenössischen Künstlern wie Arnulf Rainer, Jochen Gerz, Joseph Kosuth, Rainer Fetting, Joseph Beuys, Francis Bacon, Andy Warhol, Hermann Nitsch, Urs Lüthi, Bernhard Lüthi, Toni Cragg, Lothar Baumgarten, Richard Long und A.R. Penck in einer je eigenen Transponierung wiederfindet. Seiner Ansicht nach treffen wir in ihren Formulierungen auf Denkbewegungen und materielle Ausführungen, die in einem offenen und nie abschließbaren Verhältnis zueinander stehen.

Gerade in Bezug auf die Arbeit Andy Warhols stellt Heinrichs fest, in dessen radikaler Haltung komme zum Ausdruck, „dass die Position des Malers im künstlerischen Prozess keine Autonome und nur ichhafte ist, sondern eher eine Stelle im Prozess der Transformation vom Sichtbaren zum Unsichtbaren benennt.“[325] Zugleich sei das Künstler-Ich aber nicht unsichtbar, denn es habe sich ja in den Gesten des Bildes vermittelt, wie es auch in den methodischen Zugriff aufs Objekt, Material oder die Bearbeitung eines Werkes eines anderen Künstlers schließlich eingegangen sei. In Bezug auf Formen der Appropriation-Art, zu der auch Warhols „Art from Art“- Metamorphosen gehören, die das Prinzip des Verdoppelns, des Multiplizierens, des Variierens in der Ausbildung einer neuen Formensprache zeigen, stellt sich die Frage nach dem subjektiven Standort des Sehens neu. Geht es hier um eine subjektive, magische Theorie des Sehens?

„Oder geht es hier nicht in erster Linie um ein Allgemeines, in dem der Künstler tatsächlich nur noch als Ausführender agiert? (...) Welchen Stellenwert aber hat das Ich in dieser manipulierenden und paraphrasierenden Vorgehensweise: ist es nur ein fraktaler Rest dessen, was wir ehemals als Künstlerpersönlichkeit verstanden, oder ist es vielmehr ein multiples, also höherpotenziertes Ich, das uns somit auch einen komplexeren und 'moderneren' Text anzubieten hat?“[326]

Und Heinrichs fragt: „Welche Einschätzung kommt dann noch dem 'Original' zu? Jedes Bild stellt die eingespielten Relationen von Tiefe und Oberfläche, von Offenbarem und Verborgenen, von Eindeutigem, Uneindeutigem und Mehrdeutigem neu in Frage und kann dazu beitragen, die Visi-

[321] ebenda, S. 9f.
[322] ebenda, S. 10.
[323] ebenda, S. 8.
[324] ebenda, S. 8.
[325] ebenda, S. 26.
[326] ebenda, S. 26.

on zu stärken und den Lebens-Raum zu erweitern. Begreift man das Sehen und Visualisieren von Bildern und Formen als einen komplexen psychischen und schöpferischen Vorgang, löst man Begriffe wie 'Utopie' und 'Vision' oder 'Aura' und 'Gestalt' (eines Menschen und eines Kunstwerks) aus ihrer engen ideologischen Umklammerung, schafft man eine der Voraussetzungen, um die unselige Aufspaltung in eine materielle, eine geistige und eine spirituelle Grundhaltung aufzuheben und um den 'Weltstoff neu zu bilden'."[327]

Gerade die von Arnulf Rainer und anderen betriebenen Techniken der Übermalungen, Durchstreichungen, auch das bei Dubuffet bekannte Zerreiben von Materialien lösen die starren Grenzen zwischen Bild und Vorbild, Geist und Materie weitgehend auf. Hier auch sieht Heinrichs den Anschluss an den Primitivismus mit dessen neu vorgenommenem Definieren von Original und Abbild, dem Wunsch, die Materie neu zu beseelen, sie animistisch-alchimistisch mit neuer Energie aufzuladen: „Im metaphorischen Sinn lassen sich die primitivistischen Kunstwerke sogar als Übermalungen verstehen: als Mehrfachschichtungen von Realitätsebenen, von Denk- und Bewusstseinsformen, von Ausdrucksformen und Zeichensystemen."[328]

Über den prozessualen, fließenden Charakter künstlerischen Denkens bzw. des Werks urteilt El Lissitzky: „Das Kunstwerk ist...nur ein Anhalten im Werdenden und nicht ein erstarrtes Ziel."[329]

Offenheit und Nicht-Abschließbarkeit definieren jenes künstlerische, experimentelle Denken, das bereits seine starre Ich-Fixierung verlassen hat und andere Aggregatzustände aufsucht, die jenseits des bornierten Selbst liegen. Der Akt der sinnlichen Wahrnehmung (hier reduziert auf das Sehen) unterläuft den Begriff, die schnelle Identifizierung: „Schauen, schauen, schauen...verzichten auf die Illusion ichgewollter Planmäßigkeit."[330] und erobert einen neuen Raum: „Anschauen: alles, was den Umriss, die Kontur, die Kategorie, den Namen, den es trägt, überschreitet."[331]

Hierbei spiele neben dem Auge aber der Leib einen wichtigen Part, wenn Merleau-Ponty vom äußeren Blick den „inneren Blick" ablöse und diesen als ein „drittes Auge" denke: „Was ich sehe und zum Beispiel male, muss auch in mir sein: die Dinge, die ich auf die Leinwand projiziere – Qualität, Licht, Farbe, Tiefe – haben in meinem Körper ein Echo anklingen lassen"[332], indem sie gleichsam eine 'leibliche Form' angenommen haben. Nach Merleau-Ponty praktiziert der Künstler eine „magische Theorie des Sehens", insofern auch enthalten die Gemälde Philosophien des Sehens.

Die Loslösung vom Ich in der von Heinrichs thematisierten künstlerischen Vision lässt sich in vielen Selbstaussagen von Künstlern zu ihrem Selbstverständnis nachvollziehen, die sich mehr als Medium, als Durchgangsort von Gedanken, Bildern, Phantasien und Visionen verstehen, da ihr 'Sehen' schon da ist, lange bevor sie sich dann an einer aktiven Transformation beteiligen, die erst sehr spät Sprache wird. Im dynamischen Wechselspiel von Unsichtbarem und Sichtbarem, von amorphen Strukturen und Formen, lassen sich aber die sichtbaren Spuren künstlerischen Denkens niemals von jenen inneren Bildern dessen, der sie sieht, ablösen. Andererseits aber entfernt sich das Sichtbare aber auch wieder von dieser subjektiv-einzigartigen Sichtbarkeit und führt über diese in neue, universelle Räume hinein. Diese „pendelnde Epistemologie" (Flusser) ist schließlich Ausdruck jener Dialektik von Innen und Außen, Individuum und Allgemeinem, Selbst und Anderem, die auch sinnliches Wahrnehmen und künstlerisches Denken definiert.

Arnulf Rainer gibt Auskunft über den eigenen künstlerischen Ansatz: „Der Sinn ist, Dinge zu finden, die man nicht kennt, die unbewusst in einem lagern und die eigentlich nur durch die Arbeit entstehen, über die man sich durch Arbeit klar wird. Wenn dann immer wieder gewisse Formen entstehen, sich einem aufdrängen, so wird einem bewusst, dass das etwas ist, was eine Notwendigkeit hat und das man dann natürlich bewusst und beabsichtigt weitertreiben kann. Im Informel

[327] Heinrichs: S. 27.
[328] ebenda, S. 28.
[329] El Lissitzky; Zitiert nach Heinrichs: S. 28.
[330] Georg Groddeck; zitiert nach Heinrichs: S. 28.
[331] John Berger; zitiert nach Heinrichs: S. 28.
[332] Heinrichs: S. 24.

sind viele Dinge entstanden, die ich dann später einzeln entwickelt habe. Zum Beispiel die Übermalungen, also die Verdunkelung, und dann eine gewisse Expression, eine schnelle abstrakte Expression, die mir hauptsächlich beim Blindmalen aufgegangen ist."[333] Rainers Haltung sucht die permanente Herausschiebung, bzw. „Einverleibung" von Grenzgebieten, seine Übermalungen wollen in ihrem Neuaufbau und ihrer Neustrukturierung die „Verachtung der Malerei" (Rainer) vorantreiben, dabei ist es ihm wichtig, eine Malerei zu betreiben, „um die Malerei zu verlassen". Rainer will „Künstler sein und die Kunst verachten", schließlich sind das, was sie produzierten nur „Spuren, nicht wir selbst" (Rainer).

Die 1984/85 von Tony Cragg hergestellten drei Arbeiten „African Culture Myth", „African Sculpture" und „Black African Myth", zeigen, in welcher Weise Cragg den Exotismus selbst in einer bildlichen Anordnung reflektiert hat. Der Eindruck einer Plastik entsteht unter Zuhilfenahme von weggeworfenen Plastik-Artikeln, deren Reste, Fragmentarisierungen, Ausgesondertes zur „probeweisen Vorstellung von multikulturell gebrochener Totalität"[334], vom Wertlosen ins Wertpotentiale durch Cragg transformiert worden sind.

Lothar Baumgartens künstlerische Ethnologie, die weit in die Ferne schaut und sich auch dorthin begeben hat – in die Kultur der Yanomami-Indianer in Venezuela, mit denen er über ein Jahr zusammenlebte – entsteht aus der Assimilierung grundverschiedener Kulturen. Insofern gestaltet Baumgarten – in der Transformierung fremder Kultur in die europäische Formensprache hinein – die eigene Fremde, indem er den künstlerischen Spielraum zwischen Innen und Außen ausmisst: „Er stößt in andere Räume vor und kehrt in die alten zurück, die er neu belebt und erweitert."[335]

Für Heinrichs dokumentieren gerade die Arbeiten Baumgartens und A.R. Pencks die größte „Selbstbezogenheit und Subjektivität in der Wahrnehmung des Fremden"[336], dabei ist es ihm jedoch völlig gleichgültig, ob sich diese Künstler, die Korrespondenzen zu entdecken glauben, sich beim Anblick der Masken, Bilder oder Rituale wie ein Afrikaner, Australier oder Eskimo fühlen. Ihnen wirft Heinrichs eitle Maskerade und Selbstinszenierung vor, denn nur dort, „wo das Bewusstsein dafür geschärft ist, dass mit Notwendigkeit jede Bezugnahme auf eine andere Kultur eine Art Selbstsuche und Selbstdarstellung" (Heinrichs) meint – als eine Eigenbewegung, kann sich aus dieser Fremd-Begegnung eine Kunst entwickeln, die die „Grenzen des Adaptierens, die Lüge der Weltoffenheit, den falschen Schein ungebrochener Nähe und Verwandtschaft aufbricht."[337]

Die hier angesprochenen Grenzüberschreitungen des Ich lassen sich aber nicht allein in der künstlerischen Dimension des Sakralen (Arnulf Rainer) wahrnehmen, auch das Bekenntnis zum Bruchstückhaften, Spurenhaften im Spannungsverhältnis zum Idealen, zum Vollkommenen kann ein weiteres Feld sein (Urs Lüthi), ebenso die Ritualisierung am eigenen Leib, auch die Erweiterung der Kunst ins Leben hinein (Joseph Beuys; Francis Bacon; Otto Muehl), die Expression (Rainer Fetting), die Suche nach dem Ursprung in der Magie (Bernhard Lüthi), das Ritual (Otto Muehl, Hermann Nitsch), das Archaische (Enzo Cucchi), die Referenz auf den Stoff der Mythen (Anselm Kiefer), der Eskapismus ins Primitive (Georg Baselitz; A.R. Penck; Francesco Clemente), die ethnologisch-künstlerische Fiktion (Lothar Baumgarten), die Spurensicherung (Christian Boltanski; Nikolaus Lang; Tony Cragg), aber auch der Umgang mit Geschichte und ihren unsichtbaren Anteilen, einer Kunst, die erst dann fertig ist, wenn sie verschwunden ist, die sich in ihrer konzeptuellen Ausrichtung zwischen einer linguistischen Theorie der Zeichen, der Systemtheorie und einer Theorie des Kontexts verhält (Jochen Gerz; Joseph Kosuth), intendiert die Loslösung von der monolithischen Formation des Ich. Stets bleibt aber hierbei das „forschende Auge" (Gombrich) des Künstlers, auch sein leibliches Sensorium der vibrierende Schnittpunkt zwischen Innen und Außen, zwischen der inneren Triebhaftigkeit und der äußeren Gleichgültigkeit, zwischen der eigenen Ruhe und der Zerrissenheit der Anderen.

[333] zitiert nach Heinrichs: S. 22f.
[334] ebenda, S. 79.
[335] ebenda, S. 96.
[336] ebenda, S. 98.
[337] ebenda, S. 99.

„Das Auge erforscht immer wieder aufs neue die Berührungsmomente, die heftigen oder flüchtigen Augenblicke, in denen sich etwas Fremdes mit etwas Eigenem in Beziehung setzt und den Künstler zu einer Kompression zwingt."[338]

Die hier erwähnten künstlerischen Haltungen gehen dabei mit Robert Musils These über die Fragilität von Ordnungssystemen überein, die besagt: „...diese Ordnung ist nicht so fest, wie sie sich gibt, kein Ding, kein Ich, keine Form, kein Grundsatz sind sicher, alles ist in einer unsichtbaren, aber niemals ruhenden Wandlung begriffen, im Unfesten liegt mehr von der Zukunft als im Festen, und die Gegenwart ist nichts als eine Hypothese, über die man noch nicht hinausgekommen ist."[339]. So denken auch diese Künstler nicht über etwas nach, „sondern etwas denkt sich in uns herauf. Der Gedanke besteht nicht darin, dass wir etwas klar sehen, das sich in uns entwickelt hat, sondern dass sich eine innere Entwicklung bis in diesen hellen Bezirk hinein erstreckt."[340]

Gerade der Blick auf die fremde Kultur in der eigenen Kultur setzt Offenheit und spezifischer, eine ethnologische Neugierde voraus, denn vom ersten Augenblick an, da der Mensch geboren wird, montiert er auch: „Das Fremde ist das Vertraute und das Vertraute das Fremde. Alles, jede Terra incognita, besetzen die Menschen mit ihren Phantasien und Wünschen, ob im Namen der Ursprünglichkeit oder des Zukünftigen, des bestehenden oder erst zu Entwerfenden."[341]

Heinrichs verschweigt aber auch nicht die äußerst problematische Geschichte der künstlerischen Hinwendung zum Exotismus und Primitivismus seit dem Beginn der Moderne, die Ausbeutung und Umdeutung, die Annexion und das Verschlingen fremder Kulturen durch Prozesse der Verwestlichung, den Kunstmarkt und eine exponentiell steigende Kulturindustrie: „Ob Primitivismus, Exotismus, oder Afrikanismus, Dritte-Welt-Wilde oder auch Weltkultur: immer sind wir es, die dies behaupten, erläutern, manifestieren, pamphletisieren – oder irgendwann widerrufen. Selbst der Aufruf zum interkulturellen oder multikulturellen Denken und Bewusstsein ist ja – so historisch bedeutungsvoll und wichtig er auch ist – ein Akt der Wiedergutmachung des Westens; ein Versuch, Fehlgeleitetes und Versäumtes von Seiten des Westens zu korrigieren."[342]

Insofern muss auch das Fremde nicht erst in exotischen, fernen Gegenden gesucht und gefunden werden – wo es heute zumeist auch keine Rätsel mehr offenbart, da auch hier der kolonialisierende Massentourismus nur Klischees von Fremdheit und Entrücktheit zurückgelassen hat- , sondern in der nächsten Nähe der häuslichen Umgebung, in den differenten Kulturen des eigenen Stadtteils, in den differenten Kulturen unterschiedlicher Generationen, in den differenten Kulturen sozialer Schichten und Gruppen, in der Fremdheit im menschlichen Miteinander, in den Entfremdungsprozessen des Individuums durch kapitalistische Warenproduktion und- konsumtion, in der Fremdheit von Ich und Selbst, schließlich im Unbehagen in der eigenen Kultur.

Wie verfährt die aktuelle Kunst mit jener Bürde? „In Theorie und Praxis, in Philosophie, Kunsttheorie und künstlerischer Arbeit, in Visionen, (Rest-) Utopien und Remythisierungen versuchen wir, das Geborstene wieder zu kitten, das Parzellierte im Globalen neu zu situieren oder es der Karikatur auszusetzen, um so den eigenen Hang zur Exotik nicht von dem massenhaften Exotikwahn auszunehmen. Malerei thematisiert auf diese Weise inflationäre Tendenzen ihrer eigenen Entwicklung (...) Die innovatorische Kraft des heute propagierten internationalistischen Primitivismus blitzt allerdings auf, wenn es gelingt, Strukturgleichheiten bei so unterschiedlichen Künstlern wie Beuys, Boltanski, Anselm Kiefer, Richard Long, Per Kirkeby, Dan Flavin, australischen und haitianischen Künstlern sichtbar zu machen und einen mytho-ästhetischen und einen elementar-existentiellen (durch Erde, Sand, Ton, Haar, Asche, Blei, Filz, Holz symbolisierten) Raum zu eröffnen. Der Blick fällt auf die Gegenstände im Raum, in der Landschaft, in der fremden Kultur, vergewissert sich ihrer Fremdheit, registriert, ordnet ein und wird in neue Fremdheiten verstrickt. Wieder tut sich eine Terra incognita auf. Präzisierte, minimalisierte und vergrößerte, fokus-

[338] ebenda, S. 11.
[339] Robert Musil; zitiert nach Heinrichs: S. 13.
[340] ebenda, S. 14.
[341] Heinrichs: S. 38.
[342] ebenda, S. 105.

sierte Natur (...) Skulpturen, Szenen, Situationen – Kunst als innen und außen ablaufender Film. Auch als Expedition."[343]

Formationen des Ich

Identitätsspiele

Es dürfte deutlich geworden sein, dass gerade vor dem Hintergrund der eingangs von Kamper formulierten paradoxalen Problematik im Verhältnis von Selbst und Anderem, von Denken und Wahrnehmen, von Begriff und Bild, in der Öffnung des „Fensters zum Anderen", zum Fremden, in der spezifischen Weise ästhetisch-künstlerischer Wahrnehmung und Erkenntnis, die Vorstellung einer monolithischen Einheit des Subjekts, seiner klassischen Identität zugunsten neuer „Formationen des Ich" (Käthe Meyer-Drawe) aufgegeben wird. Obwohl die von mir zitierten AutorInnen allesamt von ganz unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aus ihre Diagnostik betreiben, kommen sie, was das neue Bild des Subjekts anbelangt, doch zu überraschend synchronen Einschätzungen.

Wird schon in Adornos ästhetischer Theorie Nicht-Identität als ein Motor künstlerischer Entwicklung und Weltwahrnehmung bezeichnet, so stützt sich auch die Anthropologin und Erziehungswissenschaftlerin Doris Schuhmacher-Chilla in ihrer Argumentation um einen in der ästhetischen Sozialisation vermehrten, leiblich orientierten und die kindliche Selbst-Wahrnehmung stärker thematisierenden Anteil, auf Adornos Einschätzung der Differenz von Selbst und Anderem, indem auch sie von einer „Abstrahierung von Identität"[344] ausgeht und gerade im Hinblick auf pädagogisch-ästhetische Prozesse vor einer „Gleichmachung von Selbst und Bild" warnt, wenn dieses nicht „als das andere", sondern als ein „authentischer Ausdruck desselben, der Sache selbst bzw. des Subjekts"[345] gesehen wird. Gegen die „Endlichkeit des Selbstbezuges", gegen die „Abgeschlossenheit des Selbst-Bildes als ein 'IM BILDE SEIN'„ kann ihrer Ansicht nach nur ein Zustand behauptet werden, der sich in der Differenz „zwischen den Bildern" befindet.[346]

Ihr Identitätsverständnis rekurriert u.a. auf Mollenhauer und Plessner: Identität ist hier nicht die „Zuverlässigkeit von Lebensfeldern", keine in „Verstandesbegriffen vermessenen Verhältnisse", keine „eingespielte Erwartung und Erwartungserwartungen", sondern: Identität heißt hier „eine Distanz zu diesen" (Mollenhauer), das Subjekt ist keine „zentrische Einheit" mehr, sondern „das Subjekt seines Erlebens, seiner Wahrnehmungen und seiner Aktionen, seiner Initiative" (Plessner).

Für den Mathematiker und Philosophen Michel Serres ist Kultur ohne das Fremde, ohne die Öffnung zum Unbekannten, Anderen hin schlicht undenkbar. Für ihn wird das Subjekt – wenn es sich denn öffnet – zu einem „Mischling", einem „Hybriden", einer „Promenadenmischung". Es wird für ihn ein „Knoten" in einem Netz von sich überlagernden Beziehungen, angesiedelt im Bereich von Umgebungen und Umständen, von „vermischten Strömen" und „Orten des Austauschs". Serres' erkennendes Subjekt nimmt nun endlich den ganzen Körper ein, macht ihn zum „prunkvollen Sitz einer erweiterten und vollständigen Erkenntnis, auf Sanftheit und Kompetenz der Sinne gegründet" (...) (Serres). Sein Verständnis von Identität weist ihr in der Topografie der Umstände nur noch einen seltenen Zustand „auf dem Gipfel irgendeiner Insel" zu. Sein Ich wird stattdessen eher verglichen mit dem fraktalen Seefahrer Odysseus, der sich von den Strömungen und Winden, vom Zufall leiten lässt.

[343] ebenda, S. 106.
[344] Schuhmacher-Chilla: S. 50.
[345] ebenda, S. 55.
[346] ebenda, S. 57.

Für den russischen Kunstkritiker und Philosophen Alexander Jakimovic[347] zeigt sich der neue Zustand einer „kulturellen Identität der Kernlosen“ exemplarisch in einer neuen Identität der Künstler: Das künstlerische „ichlose Ich“ scheut bei ihm jede bestimmte Interpretation, es hat „die labyrinthenhafte Natur der künstlerischen Aussage“ (Jakimovic) zur neuen künstlerischen Aussage eines „alles kann anders werden“ gemacht. Dieses Ich wird bei ihm zu einer „Fluktuation“, „Bifurkation“, zur „Splitterung“ seiner Identität.

Der Kunstwissenschaftler Stephan Schmidt-Wulffen[348] zeichnet – ganz im Sinne Foucaults – das Bild eines ästhetischen Subjekts, das – seiner Autonomie verlustig gegangen – stattdessen zum „gesellschaftlichen System von Handlungen“ wird, hierbei immer stärker Erfahrungsmomente des Eigenen und des Fremden reflektiert. Hier werden jetzt das Fragmentarische, das Besondere, das Kontingente zu wichtigen Leitkategorien einer neuen Identität, die nicht mehr irgendein Sinnzentrum, stattdessen aber Mehrdeutigkeiten und Vielfalt zeigt, und an Erinnerung und Geschichtlichkeit interessiert ist. Sein Orientieren gilt mehr den Aktivitäten der Peripherie, denn des Zentrums der Kultur, sein Denken funktioniert in komplexen Mustern, es soll den Weg freimachen für den „Durchblick auf determinierende soziale Faktoren, seien es die eigenen oder die des Fremden“, kulturelle Identität zeigt sich hier als das „Ergebnis von äußerst schwierigen Handlungsformen“ (Schmidt-Wulffen). Ihr Erkennen gelingt allein über die Differenz.

Der Kunsthistoriker Peter Friese[349] sieht angesichts der technologischen Herausforderungen für das künstlerische Subjekt und dessen Identität nur die Möglichkeit einer kritisch-ironischen Selbst-Distanzierung von alten künstlerischen Rollenzuweisungen und Selbstverständnissen. Das neue Subjekt wird seiner 'Originalität' und 'Authentizität' verlustig gehen, seine 'Unmittelbarkeit' und 'Spontaneität' werden der Malereigeschichte angehören, stattdessen wird es – neue , den technologischen Innovationen adäquate „Handlungsparameter“ für sich gewinnen. Statt 'Einzelkämpfertum' und 'Individualität' wird der Umgang mit hochkomplexem technischen Gerät einen neuen intersubjektiven, sich vernetzenden Künstlertypus formen. Das neue ästhetische Subjekt – mit einer „neuzeitlichen Art von Autonomie“ – wird in seiner erarbeiteten „Souveränität Bildern und Behauptungen gegenüber“ zu einem bewusst wahrnehmenden Künstler, dessen selbstreferentielle Wahrnehmung als Konstruktion in sich selbst reflektiert ist, und deshalb „nicht immer nur objektive, authentische Sachverhalte registrieren“ (Peter Friese) muss.

Ähnlich äußerst sich auch der Medientheoretiker und Philosoph Norbert Bolz wenn er auf die lebensspendende Kraft „von Differenzierungen“ als Eröffnung von Spielräumen des Existierens“[350] hinweist. Für ihn bleibt es der Philosophie übertragen, nach dem Ende des humanistischen Konzeptes 'Mensch' – in seiner Infragestellung durch die Gentechnologie – danach zu fragen, „was menschliche Wesen nach dem Ende des Humanismus noch sein könnten und nach möglichen Identitätsbestimmungen der menschlichen Existenz ohne die Prämisse des Humanismus zu suchen.“[351]

Mit Wolfgang Welsch lässt sich ein weiterer Fürsprecher jener These anführen, die davon ausgeht, dass innovative künstlerische Arbeit (der Gegenwart) sich gerade nicht im Verharren auf einer Position des egozentrischen, bornierten Selbst – eines in sich ruhenden höchst identischen, selbstreferentiellen Subjekts, das nur in permanenten Schleifen um sich selber kreist – , sondern in der Exteriorisierung, in der De- oder Ex-Zentrizität, im Heraustreten aus der personalen Mitte, in der Differenz zu sich, also in der Öffnung und Annäherung an das Andere, das Fremde und Ausgegrenzte, überzeugend manifestiert. Was sich hier exemplarisch zeigt, ist die Adornosche „Erlösung des Nicht-Identischen vom Identitätszwang des Begriffs“. Welsch verweist – ähnlich wie Adorno – auf die Position des Anderen zur Gesellschaft, die in der Kunst der Moderne zum „Feld der Ab-

[347] Alexander Jakimovic: *Kulturelle Identität der Kernlosen* – Ost und West. In: Walter Vitt (Hrsg.): *Zentrum und Peripherie*. Köln 1993.
[348] Stephan Schmidt-Wulffen: *Die Kunst und ihre Provinzen*. In: Walter Vitt (Hrsg.): Zentrum und Peripherie. Köln 1993. S. 31-45.
[349] Peter Friese: *Der wahre Künstler...* Zur Legende vom schöpferischen Subjekt im Medienzeitalter. In: Kunstfonds Bonn e.V. (Hrsg*.): Realität, Anspruch, Medium*. Foto, Film, Video. Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Ausstellungsreihe des Kunstfonds e.V. Bonn. Bonn 1995, S.191-199.
[350] Bolz: *Illusionen*, S.66.
[351] ebenda, S. 64.

weichung, zur Institution der Alternative, zum Terrain der Negation" wurde[352], indem er den paradoxalen Charakter durch die Verortung in der Kunst und das Übereinstimmen der Kunst mit der gesellschaftlichen Zuweisung ihres Stigmas, betont. Angesichts der Funktion einer die Zukunft bzw. zukünftige Prozesse und Problemstellungen antizipierenden Kunst fragt Welsch nach Indizien für eine Veränderung „unserer Gesamtvorstellung von Normalität und Abweichung"[353] in zeitgenössischen künstlerischen Äußerungen. Seiner Ansicht nach hätten einschneidende Pluralisierungsprozesse in der Gesellschaft mittlerweile auch den mikrostrukturellen Bereich derselben erreicht, seien also auch bis zum Individuum vorgedrungen. Für Welsch wird Identität „immer weniger monolithisch, sondern nur noch plural möglich"[354] und das Leben werde unter den heutigen Lebensbedingungen – ein Leben im Plural – eines „im Übergang zwischen unterschiedlichen Lebensformen."[355] Hier teilt Welsch erneut die Diagnose mit Serres und Beck, die zu ganz ähnlichen Einschätzungen gelangen. Selbst Formen der psychischen Labilität, die eher Kranken vorbehalten waren, werden nun heute zu „Verstehensschlüsseln"[356] für Normalität. Welsch will diesen Zustand der Pluralität nicht beschönigen, er verneint allerdings Beschwörungen der alten Einheitsformation des Subjekts, fragt aber nach Mitteln und Möglichkeiten, wie diese Pluralisierungsformen nachvollziehbar und ihre Übergänge zu neuen Identitätsfindungen auch lebbar werden können.

Seiner Ansicht nach spiegelt die Kunst gerade aber solche Übergangsphänomene und Grenzüberschreitungen der ehedem monolithischen Identität wider – wobei ihr die Unterhaltungsindustrie mit ihren charismatischen , chamäleonhaften Pop-Idolen allerdings direkt folgt. Welsch ist daran gelegen, eindringliche Beispiele klassischer Abweichungssphären, wie künstlerische Produktion und Psychiatrie zusammenzuführen und sie auf die „Problematik der Subjekt- und Identitätskonstitution aufzublenden."[357] Mit Beck und Serres ist er der Meinung, dass „für heutige Subjekte und Identitäten (...) eben nichts charakteristischer und mehr gefordert (ist), als sich inmitten der Pluralität – was bedeutet: mit ihr, nicht gegen sie – zu bilden und zu bewähren."[358] Das künstlerische Paradebeispiel Welschs ist die Arbeit der amerikanischen Künstlerin Cindy Sherman – ihr gegenüber stellt er das Popidol Madonna.

Cindy Shermans Photoarbeiten, die sich in der letzten Zeit immer mehr zu Porträts von gebauten Stilleben verändert haben, zeigen in ihren lakonisch-lapidaren Selbst-Inszenierungen, dass hier keine personale Identität vorliegt, sondern, dass in ihren vielfältigen Metamorphosen von Rollen und Posen, das Trugbild der ehedem mit sich selbst identischen Person nun einer mitunter auch beängstigenden Multiplizität gewichen ist. In der perfekt inszenierten Form der Selbst-Verkleidung, die auch den Habitus, die Geste und Mimik der darzustellenden (fremden) Person mitübernimmt, stellt Cindy Sherman grundlegend andere Identitäten dar. Dies geschieht mit einer derartigen Perfektion, dass dem Betrachter selten sofort in den Sinn kommt, hier handelte es sich um eine und dieselbe Person. Shermans Personalitäten, die hauptsächlich Frauen – Bilder von/über Frauen – zeigen, wirken in ihrer jeweiligen Authentizität exemplarisch für eine Zeit, für eine Mode oder für eine Epoche der Kunst. Insofern reflektiert Sherman hier ebenso neben der Problematisierung von Identität als perfekte Darstellerin fremder Personalitäten – die nicht den Facettenreichtum ihrer Person zeigt, sondern die Vielfalt möglicher anzunehmender Identitäten – auch die eigene Rezeption von weiblichen Rollenbildern und Klischees, die u.a. über die Massenmedien die (amerikanische) Gesellschaft präg(t)en, aber auch die Historizität jener Bilder und der in ihnen inszenierten Identitäten, damit also Zeit.

Im Gegensatz zu traditionellen Vorstellungen, bei denen man sowohl die Identität als auch die Variabilität einer Person „von einem als substanziell oder substrathaft begriffenen Kern her"[359] verstand, führt uns Sherman „die Möglichkeiten eines neuen, nicht mehr an die Identität einer

[352] Wolfgang Welsch: *Identität im Übergang.* Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: Ders.: *Ästhetisches Denken*, Stuttgart 1990, S. 168.
[353] ebenda, S. 171.
[354] ebenda, S. 171.
[355] ebenda, S. 171.
[356] ebenda, S. 171.
[357] ebenda, S. 172.
[358] ebenda, S. 172.
[359] ebenda, S. 176.

Person gebundenen Identitätsverständnisses vor Augen. Sherman zeigt, wie ein und derselbe Mensch verschiedenste Identitäten annehmen und verkörpern kann. Nicht handelt es sich um die Scheinvarietät eines bekannten Gesichts, sondern um authentische Identitätsbildungen einer als solcher unbekannten Person. Gerade die mögliche Vielfalt solcher Identitäten und die Möglichkeit des Übergangs zwischen ihnen ist Shermans Entdeckung, Thema und Botschaft."[360]

Welsch betont gegenüber den von Seiten der kritischen Theorie erhobenen Vorwürfen in Bezug auf die in der Subjektdiskussion durch strukturalistische und poststrukturalistische Argumente relativierten Subjektivität, dass es hier gar nicht um die Leugnung, „sondern um eine gemäßere Interpretation von Subjektivität und um die Konturierung neuer Identitätsformen (geht), die den gegenwärtigen Verhältnissen angemessener sind und gewachsen zu sein vermögen"[361], nicht ohne darauf hinzuweisen, dass derartige Identitätsveränderungen, die durch Pluralisierungsprozesse veranlasst seien, bereits längst auch „von wachen Subjekten der Moderne" (Welsch) diagnostiziert wurden. Er verweist hier auf Paul Valéry, der gezeigt habe, dass „eine Menge von Lehren, Richtungen und 'Wahrheiten', die untereinander höchst verschieden, wenn nicht ganz und gar widersprüchlich sind, gleichermaßen anerkannt sind (und) sogar in den gleichen Individuen nebeneinander bestehen und wirksam sind."[362] Insofern vollziehe sich die Pluralisierung der Moderne nicht allein auf einer makrostrukturellen Ebene der Gesellschaft, sondern dringt „bis in den Binnenraum der Individuen vor (...) Es kommt zu einer Verbreiterung des Identitätsfächers und zur Generierung neuer, betont pluraler Identitäten."[363]

Ich habe bereits an anderer Stelle auf die soziologischen Analysen Ulrich Becks und anderer hingewiesen, die diesem Tatbestand eine Reihe von Begründungen und Ursachenzuschreibungen jener paradigmatischen Veränderung im postindustriellen gesellschaftlichen Alltag und in der Gesellschaftstheorie insgesamt unterlegen, die hier nicht wiederholt werden sollen. Es bleibt darauf hinzuweisen, dass eine „Vervielfachung gesellschaftlicher Identität" in der entwickelten Moderne – so Welsch – „eine progressive Aneignung dieser Pluralisierungsdynamik" erfordert. „Sie ermöglicht und erfordert einen Typ Individualisierung, der Pluralisierung zur Essenz hat.(...) Sherman führt eine quasi kernlose, eine rein aus der Vielheit von Möglichkeiten bestehende Identität vor Augen. Substanz, das traditionelle Modell von Identität, ist vollständig durch Attribute bzw. durch eine Vielzahl externer Wirklichkeiten und Rollen ersetzt. Zudem lässt sich an Shermans Arbeiten im Extrem verifizieren, wie Identität sozial durch die Übernahme von Rollen konstituiert sein kann. Identität entsteht nicht quasi-biologisch durch Entfaltung eines Personkerns, sondern im wörtlichsten Sinn durch Identifikation."[364]

Im Verhältnis zur 'Popkünstlerin' Madonna, die bei ihren Auftritten auch einen steten Kostüm- und Identitätswechsel vorführt, und nur „reproduktive und insgesamt gleichmachende Züge, keine produktiven Verwandlungen und Ausgriffe auf Unbekanntes" zeigt[365], worauf jene Benjaminesche Definition der Mode als „ewige Wiederkehr des Neuen" zutrifft, ist bei Sherman dagegen das nicht allein Bekannte ausschlaggebend, sondern das Unbekannte, Abweichende, das in der Differenz unterschiedlichster Erscheinungen Gestalt annimmt. Bei ihr sind es die „stillen Mittel der Kunst" , die uns anhalten ähnlich zu verfahren, wenn Madonna „bestätigt und betäubt", so „irritiert und weckt" (Welsch) Cindy Sherman.

Wie wir bereits in den exemplarischen Künstler-Beispielen der Moderne bei Heinrichs sehen konnten, ist ihr Bezug zum Fremden, Anderen, Unbekannten und Unausgesprochenen, zum Unsichtbaren, Unbenannten, Ausgegrenzten, zum Jenseitigen, zum Ursprung, zum Primitivismus, zur Dunkelheit, zum Tod, zum Material, zum Tabu ein der Kunst inhärenter, ob er nun der Besänftigung der Götter, der experimentellen Erforschung individueller Leidensfähigkeit oder der Darstellung der in der Natur zugrundeliegenden Geometrie dient. In diesem Zusammenhang sei

[360] ebenda, S. 176.
[361] ebenda, S. 179.
[362] Paul Valéry: *Triomphe de Manet*. Paris 1960. Zitiert nach Welsch: S. 179.
[363] Welsch: S. 179.
[364] ebenda, S. 181.
[365] ebenda, S. 181.

auch auf Lévinas Definition des Kunstwerks als einer „fortlaufenden Bewegung zum Anderen" verwiesen, wobei die Kunst eine Bewegung der „unumkehrbaren Andersheit" darstelle.[366]

Der Motor künstlerischer Reflektion ist die Herausschiebung der individuellen und überindividuellen Erfahrungsgrenzen der sinnlichen und geistigen Möglichkeiten des Einzelnen. Hiermit verbunden ist auch das Bauen, das Ausloten eines subjektiven „Möglichkeitsraums" (Welsch) auf der Grundlage eines Austauschs von Innen und Außen, Subjekt und Objekt. Assimilationen von Ideen, Transformationen des Materials und Anverwandlungen von Formen setzen Offenheit – jene Öffnung des „Fensters zum Anderen" (Kamper) – auf seiten des Subjekts voraus. Will es nicht in der Panzerung seines Identitätskerns erstarren, so muss es seine Grenzen durchlässig machen. Die Grenzverschiebungen sind hierbei originärer Bestandteil künstlerischen Denkens und Handelns: Sie dienen der Sondierung neuer Übergänge.

Das diskontinuierlich gewordene Ich

Identitätsübergänge

Wenn der Künstler seine Zentrizität verlässt, und dies muss er tun, will er sich nicht reproduzieren, verlässt er auch jene selbstherrliche und rigide Identität und begibt sich auf den Weg des Übergangs, seine Identität wird grenz-durchlässig. Dabei besteht – bei aller Euphorie und bei aller Freude über eine neue, andere Identität- dennoch auch die Gefahr eines Scheiterns, genauer der Verlust an die Fremdheit, der zur Erstarrung, zur Schwermut, zum Absturz und zum Tod führen kann. Schuhmacher-Chilla verweist in diesem Zusammenhang auf die Frühmoderne und das Werk Caspar David Friedrichs, bei dem das Andere, und das Verhältnis des Subjekts zu sich selbst im Motiv der Natur, in der Landschaftsdarstellung, durch die Abtrennung des Raums zum Selbst abgegrenzt wird, dennoch im Naturerlebnis das Selbstgefühl charakterisiert, indem hier die Natur zur zweiten Natur in der Künstlichkeit des Kunstmodus wird. Fortan wird die Suche nach dem Unbekannten – im Subjekt und in der Natur – zur Aufgabe der Moderne. Thema der Natur wird die Selbstreflexion im Überdenken der Stellung des Subjekts in der Welt, wobei die Frage nach dem Fortschritt mit einer Kritik an einer Kultur verbunden wird, die den Menschen zunehmend von sich selbst entfremdet, weil sie ihn auch von der (seiner) Natur entfernt. Für Schuhmacher-Chilla artikuliert Friedrich das moderne, gebrochene Gefühl gegenüber einer als (über)-mächtig empfundenen Natur. Der Schein der natürlichen Einheit ist bei ihm der Schein des Schönen.

In der Moderne nun zündet die gegenseitige Ergänzung im Verweis auf Wahrheit nicht mehr: Es erfolgt in der Reduktion der Malerei auf Malerei nur noch der Selbstverweis des Bildes. Die postmoderne Diskussion um die Rolle des Subjekts und um die Ästhetisierung der Lebenswelt führt schließlich zur Frage nach jener Instanz, die derartige ästhetische Erfahrungen macht. Bei Friedrich – so Schuhmacher-Chilla – treffen wir auch ohne Figur auf den „empfindungsbetonten Spiegel des menschlichen Ichs."[367] Wie schon bei Petrarca beginnend, wird bei ihm die existentielle Stellung des Menschen in der Welt ästhetisch reflektiert. Die Bindung an Natur und Gott zerbricht aber langsam und die Gefahr einer anthropologischen und psychologischen Zerrissenheit ist kaum noch zu bannen, womit der Ausstoß der Figuren aus der Natur der Friedrichschen Landschaften sich bereits andeutet. Es setzt nun – ähnlich der radikalen Selbstreferenz der Günderode, Brentano und Tieck – bei Friedrich die Selbstreflexion und ein Zustand einer „Abwesenheit von Selbsterhaltung ein", den Bohrer auch als „ästhetische Subjektivität" bezeichnet hat. Gerade die Rezeption des Gemäldes „Mönch am Meer" in Kleists Metapher-Reaktion ist adäquat zur Normverletzung in der Komposition, sie ist auch ein Selbstzeugnis des eigenen Zustandes eines „diskontinuierlich gewordenen Ichs"[368], das seine Selbsterhaltung allein noch in einer poetischen Sprache garantieren kann.

[366] Lévinas: *Die Spur des Anderen*. Freiburg/München 1983.
[367] Schuhmacher-Chilla: S. 65.
[368] Karl Heinz Bohrer: *Plötzlichkeit*. Zum Augenblick ästhetischen Scheins. Frankfurt/M. 1989; Zitiert nach Schuhmacher-Chilla: S. 70.

Schuhmacher-Chilla verweist hier auf den Bildaufbau und dessen Kompatibilität mit dem Inhalt und dem durch das Bild erwirkten radikalen Selbstbezug des Rezipienten bzw. dessen Reaktion auf die ästhetische Wirkung, die ein Gegenüber als Empfänger braucht – trotz aller noch so starken eigenen Gefühlsreaktionen. „Der Mönch am Meer" wird zum Spiegel der Persönlichkeit Friedrichs, bzw. der ästhetischen Subjektivität jener Zeit. Das ästhetische Bewusstsein rekurriert auf die Erfahrung des Bruchs und der Desillusionierung. Seinem ästhetischen Ich droht aus der Resignation heraus, dass die katastrophische Situation der Gegenwart nicht mehr durch ein Reich Gottes überboten werden kann, der Verlust des Selbstbezuges, da auch das klassische Ideal einer vernünftig-guten Natur, die die Menschen versöhnte, nunmehr zerfällt. Das Gemälde „Der Mönch am Meer" zeigt in seinem Selbstentwurf die Konfrontation mit einer totalen Unbestimmtheit, die nicht mehr nur das Andere, Undenkbare ist (sondern das Erhabene). Hier wird eine Extremsituation menschlichen „Geworfenseins", menschlicher Freiheit, anzeigt und die Gratwanderung am äußersten Rande der Welt wie auch die Gefahr eines völligen Verlustes an jene Fremdheit deutlich. Im „Mönch am Meer" ist nunmehr die äußerste Grenze des Selbstgefühls und des Ästhetischen erreicht.

Das Ohnmachtgefühl, überhaupt nicht mehr in gesellschaftliche Entwicklungen eingreifen zu können, die Skepsis gegenüber der Erfüllungskraft der politisch definierten Geschichte, schürt nun auch das Interesse, das Ästhetische mit dem Pädagogischen zu verbinden. Seine gesellschaftlich-therapeutische Funktion findet sich schließlich in der ästhetischen Erziehung wieder. Die Kunst als Abweichung, paradoxerweise gesellschaftlich gewollt und legitimiert – „durch Dissens wird Konsens zur Gesellschaft" (Welsch) – , wird in der Moderne immer mehr zum Feld des Anderen der Gesellschaft. Gleichzeitig wird auf diese Weise auch das Andere – die Kunst – gesellschaftlich definiert. Ist sie dennoch nicht mit sozialen Intentionen zu verwechseln, so erhält sie die Aufgabe, das Andere, Nicht-Affirmative, der Warenwelt darzustellen. Als Eigenschaft der sozialen Ausdifferenzierung – ich habe hierauf bereits an anderer Stelle hingewiesen – hat die Kunst als Gegenbegriff zum Standard der Normalität das Andere, das Artifizielle zum Ausdruck zu bringen. Allerdings – darauf verweist Schuhmacher-Chilla – darf jene von Welsch angesprochene Antizipation der Zukunft (der 'seismographische' Charakter der Kunst) nicht Affirmation an das Bestehende sein: „Sie kann aber auch nicht im starken Aufklärungspathos als Emanzipationsanspruch so verfahren, wie es die historische Avantgarde getan hat, als sie mit Mitteln der Kunst den Status in der nachbürgerlichen Gesellschaft angegriffen hat."[369]

Gegen den „Einheits- und Ganzheitsdruck", der das „ganze abendländische Denken" durchziehe (Welsch), erinnert er daran, dass die Diskussion der Postmoderne in den letzten Jahren zumindest belegt habe, dass man sich erstmals von der „Verkrampfung" dieses Denkens hätte lösen können, indem man endlich wohltuend anerkannt habe, dass die Wirklichkeit plural verfasst sei. Diese Erkenntnis, die bereits auch Musil im Mann ohne Eigenschaften vermittelt, der auf die Probleme verweist, die sich mit dem Erstarren in einer festen Persönlichkeit auftun, vermitteln für Welsch gerade auch jene Arbeiten der amerikanischen Künstlerin Cindy Sherman und vieler anderer KünstlerInnen der zeitgenössischen Kunst. Die „Verbreiterung des Identitätsfächers" und die Generierung „neuer, betont pluraler Identitäten" sieht Welsch hier exemplarisch gezeigt, experimentell-künstlerisch erzeugt und modellhaft demonstriert für die Dynamik der modernen Gesellschaft: „Die Vervielfachung gesellschaftlicher Identität verlangt in der entwickelten Moderne – man nenne diese 'Postmoderne' oder anders – eine progressive Aneignung dieser Pluralisierungsdynamik. Sie ermöglicht einen Typ von Individualisierung, der Pluralisierung zur Essenz hat."[370]

Seine Einsichten filtert Welsch aus den Beobachtungen der Arbeiten des Berliner Künstlers Paco Knöller, dessen menschliche Figurationen eine „Bewusstseinsarchitektur" aufwiesen, die eher rudimentär und offen, auf „zu erkundende Gänge und Möglichkeiten" zeige, aber keine definitive Gestalt darstelle: „Man wird die angedeuteten Gänge beschreiten, ins Dunkel sich hinauswagen, den Irrweg durch das Labyrinth auf sich nehmen müssen. Man? Wer? Dieses Subjekt natürlich."[371]

[369] Schuhmacher-Chilla: S. 72.
[370] Welsch: *Identität im Übergang*, S. 180.
[371] ebenda, S. 183.

So erweise sich dieses Subjekt nicht allein von außen multipel, ebenso in seiner Binnenstruktur, die unfestgelegt, offen und auf eine Reihe „weitere Erfahrungen und Konkretionen“ angewiesen sei. Dieses charakterisiere nicht der personale Besitz, sondern „archaische Reminiszenzen“ und „offene Möglichkeiten“. Angedeutet seien in den Zeichnungen Knöllers menschliche Rudimentärformen, die sich erst über eine ganze Vielzahl von Wegen, Erkundungen und Erfahrungen formten und erst dann zu bestimmter Identität führten. So zeige Knöllers Bild vom Menschen gerade keine Strukturen „selbstheller Reflexivität“ oder „Gebilde personaler Vollendung“, sondern „offene Flächen, Tiefenschächte und unabsehbare Möglichkeiten.“[372]

Welsch verweist auf das spezifische „Austauschverhältnis“ zwischen der Gestalt und seiner Umwelt. Graphische Linien bezeichnen hier körperliche Grenzlinien, aber nicht die „substantielle Autonomie“ konstituiere die Gestalten Knöllers, als käme der Mensch aus seinen Umgebungen, in die er sich späterhin auch wieder auflösen werde. Welsch sieht in diesen Arbeiten ein „Einverstandensein“ mit einem Denken, das die Umgebung des Menschen zum gleichwertigen Aktor werden lässt, gegen die er sich nicht stemme: „Der Mensch, der seine Substanz nicht aus sich hat, denkt auf seinen nächsten Übergang, auf die Auflösung seiner prekären Existenz vor, und er lehnt sich nicht selbstherrlich-eingebildet dagegen auf, sondern stimmt dem nachdenklich-sinnend zu. Der Mensch ist eine vorübergehende Seinsweise, ein Übergang zwischen Licht und Dunkel.“[373] So sei der Mensch in Knöllers Zeichnungen nicht mehr jenes selbstmächtige, selbsterwirkte Geschöpf konventioneller Identität und vorgeblicher Autonomie, denn es trete jetzt in einer „temporären Konstellation“ (Welsch) in die Existenz, es gewinne seine Form unter vorgegebenen Bedingungen.

Ähnliches sieht Welsch auch in den vielfachen Foto-Übermalungen des Wiener Malers Arnulf Rainer realisiert, dessen gestische Übermalungsaktionen eigener Fotos nicht nur die eigene Identität, sondern auch grundsätzlich jene des Mediums, des Fotos, des Bildes selbst in Frage stellten. Bei ihm werde so der „Identitätsmechanismus Bild „ zu einer „Vollzugsform der Auflösung von Identität“ (Welsch) umfunktioniert und die „bürgerlich-ruhige Identität“ der Person und die hiermit korrespondierende Sicherungsfunktion des Abbildes in Zweifel gezogen. Hier werden antiquierte Identitätserwartungen unterlaufen und subversiv gegen das eigene Medium gewandt, dessen gesellschaftliche Funktion gebrochen wird.

Thematisierung von Identitätsübergängen in Form von Ambivalenzen und Gegenstandsmetamorphosen beobachtet Welsch ebenso bei der französischen Künstlerin Louise Bourgeois. Hier erkennt er die Thematisierung von „grundsätzlicher Ambivalenz und Ambiguität“, indem Bourgeois mit „Verschiebungen zwischen Begriff und Form“ oder mit „komplexen Hybridbildungen“ operiere und hierbei zu suggestiven, fernliegenden Identitäten in der Reflexion und materiellen Objektivation männlicher und weiblicher Sexualität gelange. Welschs Beispiele mehr oder weniger aktueller künstlerischer Produktion lassen sich weiterhin ergänzen. Sie gelten nicht allein für die Kunst der aktuellen Gegenwart, sondern lassen sich bis in die Frühzeit des 20. Jahrhunderts zurückverfolgen, denken wir allein an die umfänglichen Wandlungen von Stilen und „Perioden“, von Materialien und Darstellungsweisen im Werk Picassos. Andererseits lassen sich Welschs Ausführungen u.a. gerade auch auf die Arbeiten des Surrealismus anwenden.

Ohne hier die einzelnen künstlerische Positionen näher beschreiben zu wollen, lässt sich festhalten, dass wir transitorische Identitätsformen in der zeitgenössischen Kunstproduktion in den Werken von Joseph Beuys (Subjektivierung der Natur/ Infragestellung eurozentristischen Denkens/ das Denken des Leibes), Sigmar Polke (Infragestellung der Autorschaft), Francesco Clemente (Thematisierung von Geschlechts-Übergängen und außereuropäischen Kulturformen), Enzo Cucchi (Mythenrezeption), A.R. Penck (Erarbeitung individueller Mythologie und Archaismus), Michel Basquiat (Thematisierung und Hybridisierung differenter kultureller Zeichencodes von Hoch- und Alltagskultur), Georg Baselitz (Primitivismus), Mario Merz (Thematisierung archaischer, primitiver Kulturformen und Exotismen), David Kelley (Spiel mit differenten kulturellen Codes und Hybridisierungen unterschiedlicher Kulturformen), Pia Stadtbäumer (Geschlechter-Hybridisierun-

[372] ebenda, S. 184.
[373] ebenda, S. 186.

gen), Roni Horn (Thematisierung unterschiedlicher künstlerischer Forschungsbereiche: Zeichnung, Foto, Skulptur), Robert Gober (Thematisierung körperlich-technischer Hybridbildungen), Rob Scholte (Infragestellung der Autorschaft), Thomas Grünfeld (Tier- und Mensch-Tier-Hybridisierungen), u.a. KünstlerInnen finden.

Gerhard Richter:
Die Herstellung der Subjektferne und das Wissen der Bilder

Exemplarisch erwähnt sei hier das Werk Gerhard Richters, in dessen Malerei eine Reihe der hier angesprochenen Paradigmen von Moderne und Postmoderne auf bildkünstlerischer Ebene einer permanenten Reflexion unterzogen werden und einen hervorragenden Einblick in zeitgenössisches künstlerisches Denken und Handeln ermöglichen. Gerade deshalb erwähne ich an dieser Stelle das Beispiel des Richterschen Ansatzes, da er in sich alle bisher thematisierten Faktoren 'mikrostrukturell' beleuchtet und im künstlerischen Prozess in Anschlag bringt. Elemente seines Nach-Denkens, die sich wie ein roter Faden durch die Richtersche Arbeit ziehen, sind das Handeln mit dem Zufall als selbstorganisierendem Moment der Malerei, das Prinzip der Planlosigkeit und Absichtslosigkeit in der Herstellung des Bildes, das Moment des Paradoxalen zwischen Individuellem und Allgemeinem, zwischen Autorschaft und Anonymität, realistischen und abstrakten Haltungen, zwischen Mimesis und bildnerischer Selbstreferenz, Glauben und totaler Hoffnungslosigkeit, zwischen Bild und Erscheinung, zwischen einem Entwurf malerischer Rhetorik, die alle Möglichkeiten durchbuchstabiert und einer kritischen Analyse der Mittel und Inhalte – eine Behauptung des Widerspruchs ohne letztlich über diesen hinauskommen zu können oder auch nur zu wollen.

Die Gleichzeitigkeit gegenteiliger bildnerischer Strategien von Realismus und Abstraktion wird so bei Richter in einem oszillierenden Spannungsverhältnis gehalten und nicht harmonisiert. Insofern geht es ihm um die stete Infragestellung traditioneller, relationaler Ordnungen durch die bildnerische Variation unendlicher Vielfalt der strukturalheterogenen Bildelemente, die sichtbar gemacht werden sollen. Das Richtersche Operieren mit dem ganzen Fundus malerischer Möglichkeiten und ikonografischer Konventionen dient der Entwertung und Beherrschung der Malerei, als führte sie in ihrer stil-pluralen Heterogenität das gesamte Universum der Malerei de 20. Jahrhunderts in einer großen Retrospektive erneut vor Augen.

Das Prozessuale, der Herstellungsakt des Bildes erhält hierbei eine klare Dominanz gegenüber dem fertigen End-Produkt. Damit wird das Prinzip jener bereits weiter oben beschriebenen Offenheit zum Anderen, Fremden, Unbekannten zu einem antreibenden Motor dieser malerischen Auseinandersetzung im Spannungsverhältnis von äußerer und selbstreferentieller, malerischer und individueller, innerer Wirklichkeit. Abbildbarkeit und das Scheinhafte des Bildes werden in doppelter Weise über die Referenz auf banale Alltagsphotos und ihre Überarbeitung in einem malerischen Prozess der Überlagerung mit malerischen Strukturen, Verwischungen und Verschattungen erneut gebrochen.

In Richters Werk werden Kategorien der Absichtslosigkeit, der Unsicherheit und Vielgestaltigkeit, der Ambiguität und Indifferenz bildnerischer Deklinierungsversuche zu modellhaften Haltungen und Erfahrungsweisen gegenüber unserer heutigen Wirklichkeit. Richters Aushalten jener Widersprüche, seine stete Hinwendung zu offenen, unabgeschlossenen malerischen Prozessen verhindert insofern auch die Gefahr eines „Immanenzkollaps des rein Selbstreflexiven“ und dessen „pathetischer Überhöhung.“[374]

Seine Bilder sind Modelle von Wirklichkeit, die Veränderung auf diese Weise nicht nur zulassen, sondern sogar stets einfordern: „So eigenartig es klingt, das Nicht-Wissen-wohin-es-Geht; das

[374] Hans-Ulrich Obrist: *Nachwort*. In: Hans-Ulrich Obrist (Hrsg.): *Gerhard Richter*. Text. Schriften und Interviews. Frankfurt/M. /Leipzig 1993, S.262.

Verlorensein und Verlorenhaben zeitigt eine maximalen Glauben und Optimismus anstelle einer kollektiven Sicherheit und Sinnhaftigkeit."[375]

Richters abstrakte Bilder werden von ihm selbst als Modelle gesehen, die die Verschiedenartigkeit der Seinsweise, die Pluralität von Welt, die sich ständig ändert, auf ihre Weise zum Ausdruck bringen. Sein Flüchten in die Unsicherheit der Gegenwart – ohne wissen wohin – kann als Ausdruck der künstlerischen Planlosigkeit, gegen eine (ideologische) Beherrschbarkeit gesehen werden, da Leben einfach „geschieht". Für Richter sind die Bilder Spiegel der Existenz des Menschen, die grundsätzlich unsicher, ungeplant, absichtslos – in nicht grundsätzlicher Unterscheidung von jener des Tieres und der Natur ohne Freiheit und Willensentscheidungen – aber mit Raum, Bedeutung, Anschein und Illusion sich ereignet: „Die Masse schafft durch ihr Vorhandensein und Sosein eine quasi natürliche Gestaltung der Verhältnisse und Geschehnisse, die relativ planlos abläuft, oft chaotisch und potentiell katastrophisch. Die hierarchischen Systeme, inklusive Sozialismus, werden abgelöst von einer sich ständig selbst organisierenden 'Lebendigkeit' (ohne Plan, ohne Ideologie, ohne all die nie funktionierenden Weltentwürfe und Weltbilder)."[376]

Richters konstruktiver Umgang mit dem Zufall als malerisches Prinzip richtet sich an dessen Objektivität, die subjektiv-absichtsvolle Momente reduzieren soll, zugunsten unterbewusster Momente des Autors. Zerstörung und gleichzeitige Erschaffung von etwas, das Richter „natürlich auch gern selbst gemacht und ausgedacht hätte"[377], aber prinzipiell dem Prozess des Machens und der immanenten Bildherstellung aus ihren eigenen Mitteln heraus überlassen will: „Und ich brauche Ihn (den Zufall; Anm. J.K.), um weiterzugehen, um meine Fehler auszumerzen, das, was ich falsch gedacht habe, zu zerstören, um etwas Anderes und Störendes einzubringen. Und oft bin ich verblüfft, wie viel besser der Zufall ist als ich."[378] Auf dieser Ebene ist das Andere, das dem Eigenen Fremde, die Offenheit für Richter real denkbar.

In Analogie hierzu erscheint das gesamte Werk als eine Versammlung ganz unterschiedlicher Werkgruppen – mit ganz unterschiedlichen formalen malerischen Problemstellungen und Materialien, Inhalten und Aussagen – , das selbst keine Geschlossenheit mehr aufweist, sondern vollkommen offen erscheint. Für Richter ist dieses Nicht-Geschlossene „vielleicht eine Qualität, „indem sie mehr mit unserer Wirklichkeit zu tun hat."[379]

Der prozessuale Herstellungs- und Werkprozess, der keine Zielgerichtetheit mehr kennt, hiermit auch keine Kausalität und Linearität des Nacheinanders, betont in seiner Offenheit, „das Unterschiedlichste und Widersprüchlichste in möglicher Freiheit lebendig und lebensfähig zusammenzubringen. Keine Paradiese."[380] Mit dieser Einstellung erweist sich Richter als echter Realist, dem jede ideologische Fixierung auf statische Theorien abgeht. Seine Infragestellung wissenschaftlicher Vernunft und Theoriebildung betont die Steigerung leiblicher Sinnesvermögen des Sehens, Hörens und Fühlens gegenüber der Gefahr einer Macht und der Verführungsgewalt des intellektuellen Wortes ‚der Sprache: „Denn fast alles wird ja durch Worte veranlasst, verboten oder zugelassen, mit Worten erklärt, verklärt oder verfälscht. Wir sollten also skeptisch sein und nicht vergessen, dass es auch noch eine gewichtige andere Art der Erfahrung gibt. Was wir nicht – verbal – sehend, fühlend, hörend oder wie auch immer erleben, verschafft uns doch eine Gewissheit oder ein Wissen, dass zu richtigeren Handlungen und Entscheidungen führen kann, als es je eine Theorie kann."[381]

Richter geht es um die „Herstellung von Bildern". Hierbei gehört die Unsicherheit „auf jeden Fall zu mir, als Voraussetzung": „Wir haben ja auch objektiv keinen Grund uns sicher zu fühlen. Sicher sind doch nur die Dummen, oder die, die lügen (...) Ich habe eben nicht ein ganz bestimmtes Bild

[375] Gerhard Richter: *Notizen 1962*. In: ebenda, S. 11.
[376] Gerhard Richter: *Notizen 1990*. In: ebenda, S. 210.
[377] Gerhard Richter. In: ebenda, S. 149.
[378] Obrist: S. 149.
[379] ebenda, S. 149.
[380] ebenda, S. 155.
[381] ebenda, S. 203.

vor Augen, sondern möchte am Ende ein Bild erhalten, das ich gar nicht geplant hatte. Also, diese Arbeitsmethode mit Willkür, Zufall, Einfall und Zerstörung lässt zwar einen bestimmte Bildtypus entstehen, aber nie ein vorherbestimmtes Bild. Das jeweilige Bild soll sich also aus einer malerischen und visuellen Logik entwickeln, sich wie zwangsläufig ergeben. Und indem ich dieses Bild nicht plane, helfe ich, eher eine Stimmigkeit und Objektivität verwirklichen zu können, die eben ein beliebiges Stück Natur (oder ein Readymade) immer hat. Sicherlich ist das auch immer eine Methode, um die unbewussten Leistungen einzusetzen, soweit wie möglich. - Ich möchte ja gern etwas Interessanteres erhalten als das, was ich mir ausdenken kann."[382]

„Akzeptieren, das ich nichts planen kann. Jede Überlegung, die ich zum 'Bau' eines Bildes anstelle, ist falsch, und wenn die Ausführung gelingt, dann nur deshalb, weil ich sie teilweise zerstöre oder weil sie trotzdem funktioniert; indem sie nicht stört und wie nicht geplant aussieht. Das zu akzeptieren ist oft unerträglich und auch unmöglich, denn als denkender, planender Mensch demütigt es mich zu erfahren, dass ich die Bilder trotzdem gemacht habe, auch wenn sie wie in Eigengesetzlichkeiten gegen meinen Willen mit mir machen, was sie wollen, und irgendwie entstehen. Denn immerhin muss ich ja entscheiden, welches Aussehen sie dann letztlich haben dürfen (das Machen von Bildern besteht in einer Vielzahl von Ja- und Nein-Entscheidungen und einer Ja-Entscheidung am Ende). So gesehen kommt mir das Ganze wiederum sehr natürlich vor oder besser naturhaft, lebendig, auch im Vergleich zum gesellschaftlichen Bereich."[383]

In diesen Beobachtungen seiner Person wird bereits die ganze Ambivalenz der Richterschen Haltung deutlich, die sich stets im oszillierenden Hin- und Her des Machens und Wertens seines Ich, zwischen dessen Macht und Ohnmacht, bewegt. Trotz aller Reduktion auf Momente des Zufalls, sollen seine Bilder aber Ausdruck seiner Gedanken und Gefühle werden, auch wenn Motivation und Absichten hierzu „ganz unwichtig" sind, da sie sich im kontingenten Herstellungsprozess schließlich verobjektivieren und verallgemeinern sollen.

„Als würde auf der Grenze zwischen Auf- und Abtauchen sich der Eindruck erst ereignen, als würde das Bild auf dieser Grenze zu einem Ereignis des Werdens (...) Im Gegensatz zur Photographie fixieren diese Bilder nicht. Es ist eine Malerei des Werdens; es sind vibrierende Schichten, die wie eine lebendige Materie sich bewegen, sich verändern, dem Werden unterworfen sind. Es ist eine Malerei, die aus einer Linie eine lebendige Spur macht, die eine Gegenwart im Fluss zeigt (...) Durch das Auslöschen, durch das Opfern entsteht Neues; durch das Bildzerstören entsteht das eigentliche Bild: Die Kunst ist, aufzuhören, zu sehen, wann das Bild 'stimmt; dessen Andersheit zu respektieren und leben zu lassen."[384]

Die Herstellung der eigenen Subjektferne, die „Austreibung des Subjekts aus dem Gemälde"[385] ereignet sich unter Hinzuziehung der Tätigkeit der Hand: im Akt der Tätigkeit der Hand bei der Produktion von Bildstrukturen und Farbspuren. Richters Hand wird von einem banalen Werkzeug, einem „Mittel zur Realisierung des mentalen Bildes, zum Agenten einer undurchschaubaren Praxis, einer 'objektiven Produktivität', die ohne Intentionalität und Subjektivität Sichtbarkeit hervorbringt. Die Hand macht, es entsteht Ungesehenes. Diesem Machen gegenüber, einer blinden Tätigkeit der Hand, einem ausdruckslosen 'Informel', das gewissermaßen selbsttätig, ohne und außerhalb des Subjekts macht bzw. malt, ist der Künstler nur Rezipient; er vermag es nicht als ursprünglichen Ausdruck zu verstehen, auf seine Subjektivität als Ursprung zurück zu projizieren; es tritt ihm als absolute Fremdheit seiner eigenen leiblichen Tätigkeit entgegen."[386] Richters Haltung könnte mit den Feststellungen Meinhards als ein De(kon)struktionsprozess von Intentionalität und bildnerischer Subjektivität, als Selbstentstehung der Sichtbarkeit des Bildes im generierenden Selbstwerdungsprozess gegen die eigenen Konstruktionen und Erfindungen, gesehen werden,

[382] ebenda, S. 206
[383] Gerhard Richter in: ebenda, S. 209; (Hervorhebungen von mir; J.K.)
[384] Doris von Drahten: *Gerhard Richter* – An die Macht der Bilder glauben. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL, Bd. 131 August-Oktober 1995,
S. 262f.
[385] Johannes Meinhard: *Ende der Malerei und Malerei nach dem Ende der Malerei.* Malerei: Folge II. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL Bd. 131 August-Oktober 1995, S. 242.
[386] ebenda, S. 242.

wobei im negativistischen Akt der permanenten Differenzsetzung durch die abwechselnden Schritte des „blinden, destruktiven Machens,“[387] aus der Beseitigung aller einfachen Sichtbarkeiten durch Über-, Wegmalen und Zerstören, der teilnahmslosen Beobachtung einer permanent produzierten Fremdheit heraus, aus der Fremdheit als unfasslicher Wirklichkeit, das Neue und Nichtgewusste, das bloße Machen, Sichtbarkeit, das Bild wird.

Die Rezeptivität Richters richtet sich nicht auf das Entdecken von schon Bekanntem, sondern darauf, „im Durchgang durch das blinde Machen und das Zerstören des positiv Sichtbaren eine Visualität jenseits der einzelnen Sichtbarkeitsordnungen zu erreichen, eine widersprüchliche Sichtbarkeit ohne Evidenz, ohne das Wiedererkennen und Bestimmen des Wahrnehmungsurteils.“[388] „Damit ist die Kunst eine Möglichkeit, alles anders zu denken, die Erscheinung als grundsätzlich unzulänglich zu erkennen, damit ist sie ein Instrument, eine Methode, das uns verschlossene, Unzugängliche (banale Zukunft genauso wie das grundsätzlich Unerkennbare, Metaphysische) anzugehen, damit hat die Kunst bildende, therapeutische, tröstende und aufklärende, forschende und spekulierende Funktion, damit ist sie nicht nur existentielle Lust, sondern Utopie.“[389]

Das schon bereits bei Cindy Sherman, bei Arnulf Rainer und Paco Knöller festgestellte Prinzip der künstlerischen Herstellung und Demonstration einer Pluralität von personaler Identität, das sich also auch bei Richter im Hereinholen der konstruktiv-zerstörerischen Momente der Kontingenz, der Offenheit und Ungeplantheit, der bewussten stilistischen Vielfalt einzelner Werkgruppen verschreibt, anerkennt trotz aller Möglichkeiten der Vervielfachung von Identität aber auch nicht das Faktum des Selbst-Reflexiven – jedoch nicht selbstmächtigen – ambiguen Hersteller-Subjekts. Wie auch hinter allen Verkleidungen und Maskierungen, der vielen Identitätswechsel von Person zu Person stets die dieses Verfahren dynamisierende und reflektierende Künstlerin Cindy Sherman steht, so ist die Individualität des Künstlers schließlich doch Instanz der Pluralisierungen. Auch nur so ist Richters Verweis auf den modellhaften Charakter seiner künstlerischen Haltung(en) überhaupt zu verstehen. Selbstverlust und Selbstdistanz werden hier erst im produktiv-künstlerischen Pluralisierungsverfahren zu einer stets auszuhaltenden Ambiguitäts-Leistung. Das Abrutschen in Prozesse der De-Personalisierung , Ent-Identifizierung und De-Zentralisierung ohne Umkehr unterscheidet sich gerade durch das Moment der kritischen Selbst-Reflektion und Inszenierung von pathologischen Persönlichkeitsveränderungen, die nicht über jene Reflexions- und Distanzierungsmöglichkeiten verfügen. Auf die Frage, ob Richters jeweilige Werkgruppen über ein jeweils auch ganz eigenes individuelles Verhältnis zum Bildgegenstand und zur Wirklichkeit verfügen, merkt Richter auch hier wieder die Ambivalenz der Grundsituation an: „Das mag sicher so sein, nur haben alle die verschiedenen Bilder in den verschiedenen Zeiten eine feststehende Grundlage: eben mich, meine Einstellung, mein Anliegen – das sich zwar unterschiedlich äußert aber nie wesentlich ändert.“[390]

Jenseits der Grenzen des Ich

Hat künstlerisches Denken und Handeln Modellcharakter?

Das Hineintauchen in die generelle Offenheit und Ungeplantheit ist das künstlerische Interesse am Neuen, Nicht-Gewussten, Nicht-Gedachten, es ereignet sich, um der Intuition zu ihrer Handlungsmöglichkeit zu verhelfen als Mut „zu handeln vor dem Verstehen.“[391] Die von Welsch erarbeitete Grenzüberschreitung im Multiplikationsakt einer pluralen Herstellung von Identität bezeichnet Aby Warburg als „Pendelgang“ einer „Ikonologie des Zwischenraumes: „Kunstschaffen und Kunstgenuss verlangen die lebenskräftige Vereinigung zwischen seelischen Handlungsfor-

[387] ebenda, S. 243.
[388] ebenda, S. 244.
[389] Gerhard Richter: Katalog London 1991, S. 118; Notiz, 28.3.1986.
[390] Gerhard Richter in: ebenda, S. 200.
[391] Von Drathen: *Gerhard Richter*. An die macht der Bilder glauben. S. 260.

men, die sich beim Normalmenschen eigentlich ausschließen. Das leidenschaftliche sich selbst Verlieren bis zur völligen Verwandlung an den Eindruck – und kühl distanzierende Besonnenheit in der ordnenden Betrachtung der Dinge. In der Mitte, zwischen dem Chaos der leidhaften Erregung und vergleichenden ästhetischen Tektonik ereignet sich das Künstlerschicksal."[392]

Die Aufhebung der Grenze zwischen Normalität und Abweichung, ihre Umdefinition, ereignet sich in der Kunst durch die Öffnung jenes „Fensters zum Anderen", mag es sich hierbei um die fremde, andere Kultur, um das fremde, andere Geschlecht, um das Fremde im Eigenen, um das Exotische, das Primitive, das Versunkene, das Traumatische, das Böse, das Unmoralische und 'Perverse', das andere, fremde Material oder Medium, um das Andere des Todes, der Krankheit, des Leibes und des gesellschaftlichen Tabus handeln. Traditionelle Rasterungen von Identität werden hierbei abgeschwächt, umgeschichtet, neu verknüpft und in Übergängen überwunden.

In der Kunst erleben wir tatsächlich ein Spiel mit Identitätsmustern und den alten Zuweisungen, die sich nun in vielfachen Prozessen der Auflösung und Neu-Strukturierung durch Desidentifikation und Pluralisierung befinden. Hier mag die Kunst tatsächlich – so wie Welsch ihr zuschreibt – eine „seismographische" Rolle spielen, die auch in ihrer Fokussierung der katastrophischen Aspekte, dennoch eine „therapeutische" und möglicherweise „rettende Wirkung" haben könnte.[393]

„Halt gibt es keinen mehr, doch die meisten Leute wissen mit dieser Situation noch nicht umzugehen, weshalb sie sich versteifen, sich selber arretieren im krampfhaften Griff nach Sicherheit. Doch sowohl bei Ebbe wie bei Flut des Lebens findet man nur dort Halt, wo er sinnvollerweise zu suchen ist, bei sich."[394]

Mit Welsch ist hier zu sagen, dass nun aber auch dieses Ich sich nicht seinerseits verkapseln darf, sondern dass es sich öffnen muss. Eine Bestärkung der divergierenden Selbstseinsfunktionen des (kranken) Menschen kann hierbei helfen, ehedem pathologische Zuweisungen lebbar und gestaltbar werden zu lassen: „Die Kunst lehrt uns nicht nur, dass die variable Identität, die man bislang aus den Zonen der Krankheit und der psychiatrischen Behandlung kannte, vom Stigma zum Modell geworden ist und gesellschaftlich prospektive Funktion übernommen hat, sondern sie zeigt zudem, wie solch variable Identität gelingen und wie sie lebbar sein kann."[395]

In Anbetracht der hier entwickelten Perspektive auf künstlerische Verfahren einer Durchbrechung und Multiplizierung personaler Identität durch die Infragestellung der „großen Bilder" (Richter) zugunsten einer Pluralisierung von Seinsweisen und einer Dynamisierung der „vielen Bilder" als Annäherungen der stets von neuem erfolgenden Versuche und Ansätze hin, in der Verneinung von Plan, Meinung und Weltanschauung zugunsten einer „modernen Wahrheit, die wir bereits leben" (Richter) – nicht als das „Gesagte, sondern das Sagen, nicht als das Bild, sondern das Bilden", als eine „Methode des Lebendigen, das die zugefallenen Bedingungen, Eigenschaften und Ereignisse nicht nur verarbeitet, sondern nur als 'Verarbeitung' existiert, unstatisch, nichts anderes und nur auf diese Weise"[396], im fortwährenden Prozess der künstlerischen Grenzüberwindungen als ein „Gleichnis (Bild) für unsere Überlebensstrategie" (Richter), stellt sich die Frage nach genau diesem von Welsch – aber auch von Richter – behaupteten „Modell- oder Gleichnischarakter" der Kunst für Übertragungsmöglichkeiten in außerästhetische Problemkonstellationen und Wirkungsfelder.

Kann es nicht sein, dass sowohl Welsch als auch Richter (und andere) hier eine wesentlich zu optimistische Einschätzung dieses Modellcharakters der Kunst abgeben, die sich in keiner Weise mit dem derzeitigen Bildungsstandort aber auch nicht mit den soziologischen Gegebenheiten seiner

[392] Aby Warburg: *Handelskammer*, Notizbuch. 1928, S. 44; Zitiert. nach Von Drahten: ebenda, S. 260.
[393] Vergleiche hierzu auch Richter und Kamper: „Ich denke aber, diese Aussage, dass Künstler als einzige noch mit dem Realen zu tun haben, halten zu können. Die Menschen sind nicht nur Geist. Sie unterliegen der Zeit und es gilt, den immensen Hochmut des Geistes gegen den Körper zu brechen." S. 261. Dietmar Kamper: *Denkend den Ruin des europäischen Denkens beschleunigen*. In: Rudolf Maresch: Gespräche mit... S. 239-268.
[394] Gerhard-Johann Lischka: *Superästhetik* – wilde Ästhetik. Berlin 1986. Zitiert nach Wolfgang Welsch: *Identität im Übergang*. S. 197.
[395] Welsch: *Identität im Übergang*. S. 198.
[396] Gerhard Richter: *Notizen*, 3.1.1989. In : H.-U. Obrist: *Gerhard Richter*. Text, S. 169.

Rezipienten in der nachbürgerlichen Gesellschaft in Deckung bringen lassen? Ist das Modell künstlerischer Abweichung vom Prinzip der klassischen Ich-Identität überhaupt noch wünschenswert in einer Gesellschaft, die einerseits nur noch durch die Heterogenität ihrer differenten Sprachspiele, andererseits durch die Selbstreferenz ihrer Institutionen und Sub-Systeme (wie jenes der Kunst) beschreibbar ist? Was bedeuten die oben beschriebenen (künstlerischen) Herausforderungen der Grenzüberschreitung, der Arbeit mit dem Kontingenten, Unbestimmten und Unbekannten für eine Pädagogik, die ihre Handlungsmotivation bislang aus der Stärkung jener Ich-Identität ihrer Zöglinge, aus der Überzeugung einer Steigerung ihrer Autonomie und der Unterstützung ihrer individuellen Emanzipationsprozesse ableitete?

Für die Kunst lässt sich mit Schuhmacher-Chilla zumindest festhalten, dass sie sich auf die Situation der Zerstreuung und Pluralität einlässt. „Sie wertet nicht nach meta-theoretischen Entscheidungen, sondern entsteht Prozesshaft und sinnlich in den sozialen Formen als Teil des gesellschaftlichen Veränderungsprozesses selber, der Pluralität und Komplexität heißt. Somit kann sie keinen pessimistischen Eindruck aus der Zerstreuung gewinnen.“[397]. Die in Kunst und Psychiatrie existierenden Multiplizitätsmodelle stellen mit Sicherheit aber ganz neue Weisen der Herausforderung an Pädagogik und Subjektivität dar, sich innerhalb der Pluralität und nicht gegen sie zu bewähren.

Erziehungswissenschaften und Kunstpädagogik

Heraufholung des ästhetisch-künstlerischen Subjekts

Im hier zu diskutierenden Zusammenhang von ästhetischen Bildungs- und Erziehungsprozessen und der Reflektion personaler Identität durch Differenzierungsleistungen im Verhältnis von Eigenem und Fremdem, scheint mir die für die oben beschriebenen Herausforderungen der Kunstpädagogik essentielle Auseinandersetzung um das Subjekt am eindringlichsten in der negativen Dialektik der Ästhetischen Theorie Adornos durchdacht worden zu sein. Wie ich bereits zu einem früheren Zeitpunkt feststellte, ist gerade Adornos Denken der minimalen Differenz einer Nicht-Identität nicht nur eine der Komplexität der Problematik adäquate Form dialektischer Auseinandersetzung, sondern die von ihm entwickelte Perspektivierung auf das ästhetische Subjekt thematisiert auch in besonderer Weise kunstpädagogische Anschlussmöglichkeiten im Hinblick auf die mimetischen, mythischen, erinnernd-lebensgeschichtlichen und ästhetischen Erfahrungsgehalte eines „hinzutretenden Impulses“, mit dem individuelle „Freiheit in die Erfahrung hineinreicht“, unter Einbezug leibhafter Erkenntnismomente, die sich letztlich auch nicht „im Bewusstsein erschöpfen“, sondern darüber hinaus auch in die Erfahrung von Kindheit und Naturschönem hineinreichen.

Diese Ansicht teilt auch Schuhmacher-Chilla, die über das Verhältnis von Wahrheit und Bedeutung der Kultur für subjektive Bildungsprozesse und eine zu verändernde Bildungstheorie in Adornos Konzeption feststellt: „Wo die Kunst ihre eigene Herausforderung an lineare Erziehungs- und Bildungskonzepte darstellt, indem ihr eine ganze Anzahl an Formen offen stehen, die nicht diskursiv sein müssen, tut sich Theorie schwer, das 'Andere', das ästhetische Kompetenz beinhaltet, auszudrücken. Von den großen Theorien, die dem Phänomen einen Erklärungsrahmen im Hinblick auf Wahrheit und Bedeutung der Kultur für Bildung geben wollen, ist Adornos Orientierung an Kunst und seine daran explizierte Erfahrung als 'ästhetische Erfahrung' am weitesten ausdifferenziert im Hinblick auf pädagogische Reflexion und Konsequenzen. Über den aufs Subjekt gewendeten Erfahrungsbegriff werden die Voraussetzungen von Erfahrung deutlich, die Bildungstheorie reflektieren muss und die für Erziehung relevant werden.“[398]

Im Hinblick auf eine Analyse gesellschaftlicher Prozesse über Disziplingrenzen hinaus, ist Adornos Ansatz gerade für das Nachdenken über Auflösungsprozesse ehedem fester Ordnungen und

[397] Schuhmacher-Chilla: S. 73.
[398] ebenda, S. 78.

begrifflicher Konnotationen wie 'Wirklichkeit' und 'Identität' hilfreich. Wie ich schon an anderer Stelle betont habe, ist nicht zuletzt für Adorno Nicht-Identität die Voraussetzung von ästhetischem Verhalten schlechthin: mehr an den Dingen wahrzunehmen als sie sind, ihre „Bedeutungsüberschüsse“ zu erkennen und ein Gespür für ihre „expressiven Hohlräume“ zu entwickeln. Schuhmacher-Chilla richtet ihre Hoffnung auf Adorno, „die Denkprozesse um ästhetisches Verhalten wieder zu aktualisieren, um es nicht in der Instrumentalisierung – auch nicht der pädagogischen – verfallen zu lassen, die behauptet, dem Menschen mit Hilfe des ästhetischen Potentials zu einem 'besseren' Leben zu verhelfen. Diese moralisch-ethische Tradition der ästhetischen Erziehung, die sich aus Schiller herleitet, überschattet alle pädagogische Diskussion um das Ästhetische, die sich nicht erlaubt, der 'ganzen' Natur im Subjekt einzugedenken.“[399]

Hilfreich für weiterreichende pädagogische und kunstpädagogische Überlegungen ist Adornos Dialektik eines sowohl-als-Auch, das nicht allein das Andere denkt, sondern ebenso auch die Position des Selbst reflektiert. Für Bildung und Erziehung wird dann die ästhetische Kompetenz im Verhalten des Subjekts als die ästhetische Identität denkbar. Für eine selbstreflexive Pädagogik könnte dann auch das Moment der Nicht-Identität einerseits dazu führen, Verfügungsgewalt – welcher Art auch immer – nicht mehr über den anderen auszuüben, andererseits müsste das ästhetische Verhalten des Subjekts nicht vernachlässigt werden. Schuhmacher-Chilla sieht hier gerade die Notwendigkeit für den gesellschaftstheoretischen Zusammenhang gegeben, neu über eine Öffnung konfrontativ-identifizierenden Denkens (des Begriffs), also gerade über ein anderes Rationalitätsverständnis nachzudenken und die Erfahrung des Nicht-Identischen zu umkreisen.

Wenn es gelänge das Andere des Anderen zu erhalten, es also nicht zu verschlingen, bestünde die Möglichkeit des Dechiffrierens. Auf die Phänomenologie der Verdinglichung abhebend, konstatiert Schmid-Noerr für das identifizierende Denken: „Im Rahmen einer solchen Phänomenologie der Verdinglichung hat auch die Kritik am identifizierenden Begriff, dieser sublimsten und zugleich alltäglichsten Gestalt der instrumentellen Vernunft, ihren Ort. Der identifizierende Begriff, der das je Besondere der sinnlichen Vielfalt unter allgemeine Schemata subsummiert, ist das Grundmuster der Verdinglichung sowohl der Natur als auch der sozialen Welt.“[400]

Durchaus im Sinne einer 'geistigen Übereinstimmung' mit den weiter vorn zitierten künstlerischen Ansätzen stellt Schuhmacher-Chilla fest: „Nicht das Festhalten am Logos ist das Problem, sondern das Festhalten an erstarrter einseitiger Vernunftdefinition, die keinen Zugang mehr zur Paradoxie und Komplexität der Praxis hat.“[401] Gerade in diesem Zusammenhang scheint die Adornoesche Kritische Hermeneutik des Individuellen sinnvoll, da sie die „totalisierenden Selbstabschlüsse der Theorie“ (Schuhmacher-Chilla) stets wieder zu sprengen in der Lage ist.

Bereits an anderer Stelle meiner Argumentation habe ich auf die vehementen Vorwürfe des Neokonservativismus und der Irrationalität hingewiesen, die sich sofort immer dann artikulieren, wenn rationalistische Vernunftkonzeptionen kritisiert werden. Die Rehabilitation des Anderen der Vernunft angesichts ihrer Krise wagt selbst Schnädelbach[402]. Insofern sind das 'Andere der Vernunft' und die hiermit verbundene Infragestellung des identifizierenden Begriffs auch ein Hinweis auf vergessene, ja eher schon verdrängte Positionen in Philosophie, Kunst und Pädagogik, die aber durchaus „nicht irrational“ (Schuhmacher-Chilla) sind.

Kamper merkt hierzu an: „Die denkende 'Bewältigung' der Dinge und Mächte, wie sie für die bürgerlich Gesellschaft konstitutiv war, ist so radikal gescheitert, das nun umgekehrt das 'herrschende' Subjekt überwältigt, deformiert, dividiert wird. Die 'Logik der Herrschaft' gegen die das Denken angehen wollte, konnte sich in einer 'Herrschaft der Logik' fortsetzen, die als die herrschende

[399] ebenda, S. 79.
[400] Schmid-Noerr: *Unterirdische Geschichte in der Dialektik der Aufklärung*. In: Kunnemann und de Vries: *Die Aktualität der Dialektik der Aufklärung*. 1947-1987. Frankfurt/M 1988, S. 73.
[401] Schuhmacher-Chilla: S. 82.
[402] ebenda, S. 83.

Ideologie die Köpfe der Zeitgenossen besetzt hält und mit dem Zauber des 'Immer-gleich-gültigen' die Geschichte lebendiger Menschen zum Stillstand bringen will."[403]

Versteht sich die Negative Dialektik als eine 'Selbstreflexion' der Philosophie, die dem dialektischen Umschlag – als 'Dialektik der Aufklärung' ist es das Gegenteil der Aufklärung – entkommen soll, so befreit sich diese Dialektik als ein Widerspruchsverhalten gegen die Norm des Wesenhaften aus dem Identischen, die sich als Unwahrheit der Identität im Aufgehen des Begriffenen im Begriff darstellt. Die Kritische Selbstreflexion ermöglicht hierbei dem Denken die Chance auf ein Entkommen aus dem Zwangscharakter der Logik, wobei die Nicht-Identität für Adorno letztlich ein ständiger Prozess permanenter Anstrengung einer Aufrechterhaltung der Negation ist, bei dem das So-Ist-Es niemals festgeschrieben, sondern in einer steten Bewegung gehalten wird, die sich nicht aus der Begriffslosigkeit speist, sondern aus dem Verstehen neuen Sinns. So zeigt sich in der Negativen Dialektik jene Tendenz eines Argwohns gegenüber dem Identischen, indem die Differenz zwischen Gegenstand und seinem Begriff als Nicht-Identisches offengehalten werden soll und hierdurch nicht in Bipolarität ruhiggestellt wird.

Welche Konsequenzen entstehen aus derartigen Einschätzungen für die Kunstpädagogik als Handlungswissenschaft? Schuhmacher-Chilla sieht hier eine „Absage an den Anspruch der Pädagogik, als Handlungswissenschaft zur Verbesserung der Praxis beizutragen" und auf der theoretischen Ebene ein „Korrektiv für Handlungsoptimismus, der allzu leicht den Anderen einverleibt", indem jetzt identifizierendes Denken kritisiert werde. Nicht-Identität ist hierbei nicht die mangelnde Identität des Individuums, dessen Ich-Identität in der dialektischen Vermittlung von Subjekt und Objekt als individuelle Identität notwendig ist. Identität als Einheit individuellen Bewusstseins ist einerseits zwar die Bedingung von Erkenntnis – wenn diese in ihrer biographischen Geschichtlichkeit gesehen wird – , andererseits wird sie aber als unhinterfragbare Bedingung für eine kontinuierliche Einheit von Bewusstsein verdächtig, da hier die Prozesshaftigkeit in der Entwicklung des Ich unterschlagen wird.

Die Ambivalenz von Identität und Nicht-Identität – darauf verweist Adorno wenn er den Aspekt der Kindheit einführt – ist die Erinnerung des Älteren an diese (eigene) Kindheit als lebensgeschichtliche Arbeit. Identität als eine allgemein vorgezeichnete Einheit (Kant) ist weder positiv noch endlich erreichbar, da sie sich stets in einer gleichzeitigen Wendung zum Nicht-Identischen vollzieht (Faktor Zeit). Die eigene Erinnerung an sich selbst als Kind gestattet ein Verfügen über eine eigene Entwicklungslinie als einheitsstiftendes Moment, jedoch wird dieses Ich als Ich der Erinnerung ein Ich – das man einmal war, und das potentiell zu einem Selbst wird – zugleich aber auch ein anderer, fremder, entfernt zu Betrachtender. Insofern erscheint es hier durchaus angebracht, von einer Identität als Differenzierungsprozess zu sprechen.

Schuhmacher-Chilla sieht hier eine „konsequente Unendlichkeit als Bewusstsein von Nicht-Identität durch Widerspruch der Antinomie von Einheitsdenken und Heterogenität" am Werk, das keinen Standpunkt vorweg bezieht, indem es permanent differenziert gegen eine Totalität der Identifikation. Entscheidend wird in der Negativen Dialektik, dass nicht die Wahrheit jener Vernunft gilt, die die dynamische Beschaffenheit der Dinge ständig einem statischen identitätslogischen Begriffsinstrumentarium unterordnen will, sondern das Andere in seiner eigenen Wahrheit, demnach das Exterritoriale, das Exzentrische, das über die eigene Grenze Hinweggehende. Individuelle Identität als identisches Bewusstsein wird zur Identität der Besonderung in der Dialektik von Subjekt und Objekt. Andererseits ist Identität als Selbstgleichheit eines jeglichen Denkzustandes zu begreifen, ohne die Anderes nicht wäre. Zwei Bewegungen werden hinsichtlich des ästhetischen Subjekts deutlich, die mit der nach außen laufenden Bewegung der Dezentrierung auf das Fremde, Andere zu und der umgekehrten, nach innen gerichteten Bewegung der Egozentrierung auf das eigene Selbst, beschrieben werden können. Schuhmacher spricht in diesem Zusammenhang von einer ästhetisch-mimetischen Rationalität jener Negativen Dialektik.

[403] Dietmar Kamper: *Kritische Theorie der Gesellschaft*. In: Hans Rombach (Hrsg.): *Wissenschaftstheorie, Bd.1;* Freiburg, Basel, Wien 1973, S. 86f.

An dieser Stelle nun scheint mir der Hinweis des bisher Gesagten der ästhetisch-künstlerischen 'Gegenprobe' wichtig und notwendig. Gerade das Werk Gerhard Richters kann in diesem diskutierten Zusammenhang meiner Ansicht nach wie das Bild gewordene Denken der Negativen Dialektik Adornos – gleich einer Emanation und Materialisation der Adornoeschen Differenz-Theorie gesehen werden. Deshalb soll im folgenden Exkurs nochmals auf die Eigenartigkeit und Komplexität des Richterschen bildnerischen Denkens hingewiesen werden:

Fußend auf einer individuellen 'negativen Dialektik', die sich mit der Indifferenz und Ambiguität, dem Paradox, der Störung, der Irritation, der grundsätzlichen Infragestellung malerischer Möglichkeiten, mit der Zer-Störung der Bildgrundlagen, der permanenten Über-Arbeitung ohne den bewussten Willen seines Autors, auf den beschwerlichen Weg eines negativ konnotierten Herstellungsprozesses in der Dialektik von Fremd- und Selbsterfahrung macht, der schließlich in hingenommene Resultate objektiver 'Bildungen' einmündet und in Formen der Erkenntnis, der „Annäherung an einen Sinn“ (Richter), das Begreifen von Zusammenhängen durchscheinen lassen soll, mit den Mitteln aber, mit denen gearbeitet wird, jedoch nicht das zu erreichen glaubt, was erreicht werden könnte, um trotzdem diese Mittel beizubehalten, erschließt sich die ganze Widersprüchlichkeit und Ambivalenz des Richterschen Werkes, die sich auch in der folgenden Äußerung ausdrückt: „Paradox ist nur, dass ich stets mit der Absicht beginne, ein geschlossenes Bild zu erhalten, mit einem richtigen, komponierten Motiv, und dass ich mit relativ viel Aufwand diese Absicht Stück für Stück zerstöre, fast gegen meinen Willen, bis das Bild fertig ist, es also nichts mehr davon hat, außer Offenheit.“[404]

Hans-Ulrich Obrist merkt hierzu an: „Insofern bestätigt seine (Gerhard Richters; Anm. J.K.) Äußerung 'Ich glaube an nichts' paradoxerweise einen Glauben der, indem er frei fließt, die Gegensätze von Intuition und Vernunft in der 'coincidentia oppositorum' überwindet. Ohne sich einerseits auf eine direkte Erfahrungsverheißung des Gegenstands einzulassen, aber auch ohne andererseits sich der Abbildfunktion der Malerei besinnungslos zu unterwerfen, gelingt Richter plötzlich erneut so etwas wie Selbstverständlichkeit im Umgang mit dem Medium.“[405]

Ambiguität, Zweifel, Selbstreflektion im Malakt, das Besetzen einer Leerstelle – zwischen Figuration und Abstraktion, zwischen Ordnung und Begriffslosigkeit – erzeugen jene Richtersche Haltung von Mimesis und Selbstreferenz des Bildes und seines Herstellers, von der Adorno in Bezug auf sein ästhetisches Subjekt und dessen Dialektik von Selbst und Anderem, von Dezentrierung und Egozentrismus, als ästhetische Identität im Bewusstsein von Nicht-Identität spricht. Das Selbstgewahrwerden, das Eingedenken der Konstellation führt bei Adorno zum Freilegen des Nicht-Identischen. Die intersubjektive Ebene entsteht in der Dezentrierung der eigenen Perspektive, die zur Meta-Perspektive einer Beobachtersituation zweiter Ordnung wird (siehe Richters 'machende' Hand, der dieser im Vorgang des Machens freien Lauf lässt, ehe er erneut auf diese Differenzsetzung 'wertend' reagiert, um wiederum der machenden Hand beim Herstellungsprozess weiter zuzusehen, und so fort...) Bei Adorno gelangen wir auf diese Weise zu einer Anerkennung des Anderen mit gleichen Rechten (Richter: „Meine Bilder sind klüger als ich.“), wobei das ästhetische Denken als formbestimmende, regulative Kraft zum Denken einer Trans-Rationalität komplexer Formationen zwangloser Einheit (im Gegensatz zur Hegelschen Totalität), schließlich zur Utopie wird (Richter: „Malen hat mit Denken nichts zu tun, denn beim Malen ist das Denken Malen.“)[406]

[404] Obrist: *Gerhard Richter*. Text. S. 150.
[405] ebenda, S. 263.
[406] Im Gegensatz zu Doris Schuhmacher-Chilla bin ich allerdings nicht der Ansicht, dass man in Bezug auf jenes Denken vom Definitionsbegriff einer „ästhetischen Rationalität“ ausgehen kann, wie ihn Gunter Otto – im Rückgriff auf Martin Seel – als zeitgemäß und wissenschaftlich legitimiert für die Ästhetische Erziehung zugrunde legte. Gerade der von Seel in die Debatte gebrachte Begriff der „Begründbarkeit“ ästhetischer Handlungen steht hier infrage, da er keine Phänomene ästhetischer Erfahrung erfasst, die emotionaler, leiblicher und psychologischer Natur sind, die sich nicht sofort ins befgriffliche Äquivalent einordnen lassen. Meiner Ansicht nach erfasst das Denken der „ästhetischen Transrationalität“ (Welsch) – die keine Irrationalität ist – den ästhetischen Zustand und die in der komplexen ästhetischen Erfahrung erlebten Bewusstseinszustände weitaus besser.

Mimetische Prozesse: Einfühlungen in das Fremde

Gerade das von Adorno thematisierte Moment der Mimesis, das ein beschränkendes und identifizierendes Denken durchbrechen kann, ist in der Lage, die Dialektik von Subjekt und Objekt zum Ausdruck zu bringen. Wenn das Objekt nur durch das Subjekt gedacht werden kann und sich jenem gegenüber immer als Anderes erhalten kann, so gilt auch für die eigene Beschaffenheit des Subjekts sein Objektstatus. Gerade im mimetischen Prozess, der die sinnlich rezeptive, expressive und kommunikative Anschmiegung der lebendigen Verhaltensweisen an das Andere meint, lässt sich die subjektive Erfahrung verwirklichen, ihr Ort ist die Kunst selbst. Wenn man davon ausgeht, dass sich in der ästhetischen Erfahrung das antithetische Verhalten der Kunst gegenüber der instrumentellen Vernunft spiegelt, so bleibt im adäquaten Verhalten der Kunst gegenüber (und in der künstlerischen Produktion) immer auch das subjektive Moment bewahrt, denn je größer die Anstrengung wird, das Werk und seine strukturelle Dynamik mitzuvollziehen, je mehr Subjekt die Betrachtung in dieses Werk hineinfließen lässt, desto glücklicher wird das Subjekt ganz selbstvergessen der Objektivität inne. Subjektivität vermittelt so nicht allein in der Produktion – auch in der Rezeption – jene Objektivität.[407]

Die Ästhetische Erfahrung als autopoietischer Prozess, der in sich selbst dialektisch ist, erfordert die höchste Konzentration in der Spannung von Geistigem und Sinnlichem aber auch entsprechende Flüchtigkeit. Der Rätselcharakter der Kunstwerke ist deshalb auch unbestreitbar. In sie gehen stets ganze Erfahrungen ein , also keine Halbheiten: „Erst die ganze Erfahrung konfrontiert das Ich mit jenem ihm Fremden, Anderen, nicht mit ihm Identischen, welches seine Entäußerung provozierte, in der es sich an jenem bildete.“[408] In der ästhetischen Erfahrung dominiert demnach kein passives Registrieren sinnlicher Reize, auch keine Aktivität, die sich im Registrieren vorab vermittelter Informationen über den Erfahrungsgegenstand erschöpfte. Damit sich dieser selbst erfahren kann, muss sich das Ich diesem in aktivster Konzentration hingeben. Dieses Verhalten hat für Adorno nichts gemein mit der Haltung, die die Kulturindustrie im Alltag in den Massenmedien suggeriert, sie richtet sich gegen den Bann der „sturen Selbsterhaltung“ (Adorno). Die spezifische Kunsterfahrung siedelt in der Dialektik von Selbsterhaltung und -Entäußerung, von naturbeherrschender Rationalität und mimetischer Konstruktion, sie vermittelt sich aber nicht – wie in der Wissenschaft – von außen, sondern von innen – durch das Kunstwerk. Insofern kann die mimetische Beziehung des Subjekts zum Werk in der ästhetischen Erfahrung als eine Hingabe des Subjekts an das ihm Fremde, an das, was es nicht selbst ist, verstanden werden. Dies bedeutet aber keine Schwächung des Ichs. Gegen die Zerstreuung der Kulturindustrie erfolgt in der Kunsterfahrung die höchste Anspannung im ästhetischen Erleben des Subjekts. Bei der Annäherung unmittelbarer ästhetischer Erfahrung und begrifflicher Vermittlung (durch die Philosophie), an die Wahrheit ist es aber wichtig, dass eine Akzeptanz jener Differenz von Identität und Anderem in der Rettung des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen erfolgt. Insofern ist das Ich ein 'starkes Ich', das seine Kraft daraus zieht, „vorm Objekt zurückzutreten und seine Selbstsetzung zu revozieren.“[409]

Gegen die verdinglichenden Elemente einer wissenschaftlichen Sprache setzt Adorno bildhafte und mimetische Momente, die neue Perspektiven aufmachen, die Sache neu einkreisen und unterschiedliche Konfigurationen entwerfen. Jene ästhetischen Momente der Sprache, die Ausdrucksgeste des Körpers aber auch die nonverbale Kommunikation werden so zu Mitteln, das Andere zu erkennen, ohne es der Herrschaft der Logik zu unterstellen. Diese stellen – obzwar an Sprache gebunden – dennoch Nicht-Sprachliches dar, eben den Eigensinn der Dinge, in dem sie sich deren Sprache anschmiegen. So ergibt sich für die die ästhetische Erfahrung die Chance mehr an den Dingen wahrzunehmen, als sie sind. Vergegenständlichte Mimesis – nicht als unmittelbare Nachahmung, sondern als Prozess der Um- und Anverwandlung, als modifizierender Prozess ereignet sich in und an der Kunst. Für Adorno verhindert gerade jene Dialektik von Mimesis und Rationa-

[407] Auch hier verweise ich auf Gerhard Richter!
[408] Schuhmacher-Chilla: S. 92. H.-H. Kappner: *Die Bildungstheorie Adornos als Theorie der Erfahrung von Kultur und Kunst*.Frankfurt/M. 1983, S.93.
[409] Adorno: *Ästhetische Theorie*. S. 397.

lität ein Absinken der Kunst ins Sentimentale und Irrationale. Der Ort des ästhetischen Erfahrungsprozesses ist also nicht die Identität, sondern das Nicht-Identische.

An der Leere festhalten: Sublime Reflexionsformen

Aus den hier von mir vorgebrachten Überlegungen zur Identitätsproblematik und der Frage nach dem Fremden in der Kunst lassen sich nun eine Reihe von Schlüssen für eine zukünftige Kunstpädagogik ziehen, die in der Folge näher thematisiert und evaluiert werden sollen. Welche Konsequenzen etwa ließen sich aus jenem Moment der Mimesis für subjektorientierte kunstpädagogische Prozesse ziehen? Wie wäre das von Adorno thematisierte Denken des Ästhetischen als Ort einer Nicht-Identität in jenen Prozessen des Lehrens und Lernens zu werten? Welche Konsequenzen hätten die hier vorgebrachten Implikationen einer 'negativen Dialektik' der Verneinung jeglicher Versöhnung des Begriffs mit der Wirklichkeit, die für Erfahrung eines Nicht-Identischen, durch Denken nicht identifizierbaren Objektiven, offen bleiben soll für Bildung und Erziehung? Welche Konsequenzen müssten aus der Einsicht in die gesellschaftlich produzierte Überheblichkeit des erkennenden Subjekts für Verfahrensweisen, Zielstellungen und mediale Möglichkeiten der vor uns liegenden Ästhetischen Erziehung gezogen werden?

Zunächst einmal kann die Prognose Erwähnung finden, dass die Anstrengungen um eine begriffliche Differenzierung, die das Denken nicht stillstellen, eine Konsequenz für ästhetische Prozesse insofern implizieren, als dass Hoffnungen und Utopien durchaus auch weiterhin auf der sozialen Ebene vonnöten sind, die erst den Projektor neuer Zugänge zu Bildung und Erziehung konturieren, der unter anderem in Adornos Mimesis-Begriff als eine anthropologische Bedingung auch die Hoffnung auf Versöhnung mit dem Anderen der Welt in die Zukunft entwirft. Der ästhetisch-produktive Umgang mit dem Anderen und Fremden dürfte auch zu einer Neukonstituierung von Ambiguitätstoleranz seitens des Subjekts führen und die Anerkennungsproblematik positiv beeinflussen helfen. Sein Gedanke einer selbstreflektorischen Rück-Beziehung auf Erfahrungsmomente der eigenen Kindheit im subjektiven Differenzierungsgeschehen als Selbst-Wahrnehmung fremdgewordener eigener Lebensvollzüge, könnte durchaus für eine weitaus stärkere lebensgeschichtliche Orientierung ästhetischer Selbst- und Fremdbildungsprozesse in der Ästhetischen Erziehung von Bedeutung werden und die ästhetische Identität des Übergangs, des Bruchs und der Multiplizität in heterogenen und diskontinuierlichen Lebensverläufen ästhetisch erfahrbar und lebbar werden lassen – wie dies u.a. auch Welsch dargelegt hat und wie wir dies gerade auch in der zeitgenössischen bildenden Kunst anhand vieler Werk-Beispiele exemplifiziert sehen.[410]

Des weiteren mag die endgültige Absage an die Substanz bzw. den Kern individueller Identität durch den Strukturalismus Lebensvollzüge nunmehr noch als 'Spuren von Brüchen' zu verzeichnen, was für die Kunstpädagogik ein Festhalten an der Leerstelle als Moment der Verzögerung und des Widerstands (anstelle einer Beschleunigung) gegen jedes Ansinnen einer Unterwanderung durch die instrumentelle Vernunft, die „in Misskredit geraten ist", bedeutete und eine Reflexion des Subjektbegriffs in Bildung und Erziehung einleiten müsste, wie auch Schuhmacher-Chilla meiner Ansicht nach zurecht fordert: „An der Leere festhalten, in der sich zuvor das Subjekt als souve-

[410] Siehe zur Geschlechter-Differenz auch: Ausstellungskatalog: *feminin – masculin*. Hrsg. vom Centre Pompidou, Paris 1995/96.
Zur ästhetischen Auflösung der Geschlechterdifferenz der nicht unumstrittene Kommentar von Maria Peters: *„Die Auflösung feministischer Fragen im ästhetischen Diskurs"*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 199/Januar 1996, S. 5, in dem sie explizit auf ein im Zuge der postmodernen Debatte entwickeltes identitäts-und differenztheoretisches Agieren verweist, das in seinem Denken und Handeln von explizit weiblichen Wissenschaftsdiskursen zu eher allgemeinen „Suchbewegungen" anthropologisch-philosophischer Formen ästhetischer Auseinandersetzung geführt habe, und im „Denken in 'fließenden Begriffen' z.B. vollzugsorientiert und plural zugleich (...) Wahrnehmungs- und Handlungsweisen zu evozieren (vermag), die einstmals als ursprünglich weiblich galten, nun aber von beiden Geschlechtern als erstrebenswert bezeichnet werden." So sieht Peters hier nicht mehr hinsichtlich des ästhetischen Diskurses Weisen der „Weltbewältigung", sondern eher „die Suche nach neuen Weisen der Welterschließung" bei deren Konkretisierung Frauen und Männer „gleichermaßen gefordert" seien. Insofern auch stehe für sie gegen das alte, bisher im feministischen Kontext beklagte „Bild einer 'fragmentierten' Frau, die Ausbildung eines differenzorientierten weiblichen oder männlichen Wesens, das mit heterogenen und diskontinuierlichen Lebensbezügen produktiv umzugehen vermag."

räne Mitte breit machte, sie nicht in angstvoller Verkrampfung immer wieder vergeblich zuzuschütten, das könnte sich vielmehr als eine sublime Reflexionsform des Subjekts erweisen."[411]

Gegen Foucaults Vorschlag der Selbstbegründung des Subjekts als Kunstwerk stellt Schuhmacher-Chilla die nicht unwesentliche Frage nach den Grenzen einer solchen Selbst-Ästhetisierung. Ihrer Ansicht nach muss diese Grenze verhandelbar und diskursivierbar bleiben, sie sollte aber auch nicht festgeschrieben werden, weder psychoanalytisch-anthropologisch, ideologiekritisch noch geschichtsphilosophisch-politisch-ethisch. Ihrer Ansicht nach ist eine Grenzziehung des Ästhetischen gerade da zentral, wo wir eine Inflationierung des Ästhetischen in allen Lebensbereichen feststellen können. Foucaults Entgrenzung führt tatsächlich zum Problem einer mangelnden Differenzierung, denn dort, „wo alles Kunst ist, ist in Wirklichkeit nichts mehr Kunst" (Schuhmacher-Chilla).

Adornos philosophischer Ansatz, der zu einer erneuten hermeneutischen Ästhetik-Diskussion wichtige Anmerkungen beizutragen in der Lage ist, sieht die ästhetische Erfahrung als eine Negation von Verstehbarkeit. Diese sinnlich vollzogene Erfahrung akzeptiert, dass auch die eigene Selbst-Verantwortung Grenzen hat, die stattdessen sich aber für das Anderssein und den Anderen öffnet, hierin eine Möglichkeit darstellt, die sich nicht grundsätzlich begrifflich diskursivieren lässt. Hiermit ist auch die Hoffnung verknüpft, in dieser partikularen Vernunftkritik die eigenen Grenzen zu denken, das Eigene jeweils auch in Richtung des Anderen, des Ungedachten zu prolongieren. Die ästhetischen Objekte sind in diesem Zusammenhang nicht etwas schon Gewusstes, das für sich Begriffsidentität in Anspruch nehmen könnte, sondern das 'Wissen' hierum bildet sich erst im Subjekt. Diese Objekte aber sind gegenüber Diskursivität überdeterminiert: ihnen ist jener Charakter eigen – gleich dem „Alterium einer Metapher" (Schuhmacher-Chilla): „Ungeachtet der Intentionen und Entscheidungen des Subjekts existiert die symbolische Ordnung, in deren Austauschbeziehungen das Subjekt immer schon eingespannt ist. Gerade in dieser Hinsicht wäre der Anspruch auf Weiterdenken zu formulieren, der dann auch nicht bei dem Symbolsystem der Sprache stehen bleiben dürfte, sondern vorsprachliche und leibliche Beziehungen (durch Gestik und Blick) stärker berücksichtigen müsste."[412] Im Öffnen des Blicks für die Unabgeschlossenheit und die Vorläufigkeit ereignet sich nicht die „Suche nach dem runden Bild von sich selbst, sondern das Sich-Einlassen auf das Spiel der Unterschiede und der Gemeinsamkeiten von Selbst und Anderem."[413]

Welche Aufgabe könnte in diesem Zusammenhang das (ästhetisch-künstlerische) Subjekt übernehmen? Es müsste sich selbst, den Anderen und die Welt erfinden, es müsste entdecken, dass man mit den eigenen Empfindungen und Interpretationen nicht ständig identisch ist, darum hätte es das Verständnis von der Interpretation der Interpretation zu erlangen und die Einsicht, dass die Sprache nur ein Aspekt des Realen ist, sie selbst aber nicht mit diesem Realen identisch ist, sich nur dazwischen schiebt.

[411] Siehe hierzu auch das künstlerische Werk des Düsseldorfer Künstlers Martin Honert, über dessen erinnernde Haltung der Frankfurter Museumsdirektor und Kurator des deutschen Beitrags für die Biennale in Venedig, 1995, Jean-Christophe Ammann sagt: Wenn man mit der Erinnerung arbeitet, wie Martin Honert – und der Mensch ist eben ein Klumpen Zeit; trotz aller Beschleunigung unserer Zeitvorstellung braucht er immer noch neun Monate bis er geboren, vielleicht zwanzig oder fünfundzwanzig Jahre, bis er erwachsen wird. Wenn dem so ist, bildet die Erinnerung eine Zeitspur. Sie erweist sich als kollektive Biographie mit einer starken Bedeutungsfunktion (...) Und jetzt kommt's natürlich immer darauf an, wie ich das tue. Wenn ich von der Erinnerung ausgehe und mich in die Gegenwart begebe, komme ich dort an, weil ich auf halbem Weg sentimental geworden bin. Oder es kotzt mich so an, dass ich Schluss mache. Ich muss den gegenläufigen Weg gehen: nämlich aus einem Gegenwartsbewusstsein, aus einem Denken von Gegenwart, zu einem bestimmten Punkt im Gedächtnisraum, sprich Erinnerung. Das heißt: Wenn ich diesen Weg gehe, muss ich viel Ballast abwerfen, um diese Erinnerungsspuren neu zusammenzusetzen. So gehe ich ja auch produktiv mit der Tradition um (...) Und Honert drückt diese Dinge über das Material aus, denn er ist ja Künstler. Das Erstaunliche bei Martin Honert ist, dass er 1988 ein großformatiges Zigarettenkistchenbild malt, obwohl er nie vorher ein Bild gemalt hat. Zu diesem Zigarettenkistchenbild gehört ein Haus der sechziger Jahre, wie es ein Modellbauer nicht hätte besser machen können, und er hat noch nie als Modellbauer gearbeitet. Er baut ein großes Feuer, schafft zuerst einen Gipskern; dann macht er einen Abguss, also ein Negativ, dann wieder ein Positiv aus Kunstharz, was er nie vorher getan hat. Dann malt er über diese Kunstharzform das Feuer, über Monate. Indem er immer wieder Materiel nimmt, mit dem er bisher noch nicht gearbeitet hat, bleibt er allein schon vom Material her in der Gegenwart. Er muss sich mit diesem Material auseinandersetzen. Er kommt nicht in eine Routine. Für den Künstler ist die Auseinandersetzung mit dem Material das Primäre, das Denken im Material." Jean-Christophe Ammann. In: *Die neuen Chancen der Kunst in unserer Zeit*. In: Kunst und Kultur. Sonderdruck der Kulturpolitischen Zeitschrift der IG Medien für die Biennale in Venedig. Zur 46. Espositione Internationale d'Arte 1995. S. VII.

[412] Schuhmacher-Chilla: S. 97.

[413] ebenda, S. 123.

Schuhmacher-Chilla weist in ihrer kritischen Auseinandersetzung mit Bourdieu, Mead, Lacan und Barthes, Adorno, Foucault und Derrida um Fragen von ästhetischer Sozialisation und Erziehung der Wissenschaft (vom Menschen, also der Anthropologie) die Aufgabe zu, das Ereignis der Differenz zu kultivieren, anstelle des Versöhnungsdenkens, das sich im Tilgen von Unterschieden ereignet. Nichts sollte ihrer Ansicht nach dem Spiel der Differenzen entzogen werden. Sie plädiert deshalb für Unversöhnlichkeit der Interpretation und gegen die Gefahr einer Wissenschaft vom Menschen, die mit dem Verdacht, den Menschen vor der Konkretheit seiner geschichtlichen Situation zu retten, ihre Ziele denkt. Stattdessen plädiert sie für das Denken der Gleichzeitigkeit und des Nebeneinanders von Selbst und Anderem, das ihrer Ansicht nach die Stelle des alten Subjekts und Selbstbewusstseins vertrete und ergänze. Für sie ist die Frage nach dem Anderen deshalb so wichtig, da diese den Begriff der Subjektivität von Implikationen des absoluten, vollen Sinns befreit.

Kunstpädagogische Selbstreflexion: Denken und Handeln mit Kunst

Welche Folgerungen sind aus dem hier Konstatierten für das Feld der Erziehungswissenschaften und der ästhetisch-künstlerischen Erziehung zu gewinnen?

„Kaleidoskopartig bestehen nebeneinander Fragmente verschiedenster Diskurse, die vor allem nicht durch eine positiv explizierte Leitidee getragen sind, es sei denn, dass sie genau diese ihre Hoffnung imaginativ und reflexiv zugleich behandeln. Obwohl in diesem Rahmen des sowohl-als-Auch, der Spannung und der Ambivalenz die Hypostasierung des Subjekts als Herrscher über Natur und sich selbst – zumindest in den trieblichen Anteilen radikal zurückgenommen wird, das allgemeine Subjekt wie damit verbunden die Begriffe Identität und Autonomie in Frage gestellt werden, werden weder sie noch Erziehung als überflüssig erachtet. Aber es muss anders über sie nachgedacht werden.“[414]

Erziehung hat zukünftig Nicht-Planbares und Nicht-Machbares in der komplexitätsgesteigerten Wirklichkeit im Feld der Reflexionen zu bedenken, wie auch die Problematisierung der Vernunft bzw. des Unentscheidbaren: „Die radikale Reflexion der ästhetischen Erfahrung als Einbruch in unsere nicht-ästhetischen Diskurse müsste allererst zu einem In-Frage-Stellen des vernünftigen, aber verkürzten Anspruchs auf lineare Bildungsprozesse führen. Voraussetzung dafür ist die Erfahrung der unbegrenzten Negativität ästhetischer Erfahrung, die nicht zuvor positiviert und eingefädelt wird in die Endlichkeit von Programmen, die den Anderen als Objekt instrumentell der eigenen Macht unterwirft und ihn machbar erscheinen lässt.“[415] Statt einer alternativen und kulturkritischen Argumentation müsste die Ästhetische Erziehung ein neues Verhältnis von Kunst und Pädagogik denken. Hierbei spielt das Nachdenken um den alten Stellenwert des 'Wissens' eine gewichtige Rolle, muss sich dieses 'Wissen' doch zukünftig mit einer neuen Komplexität, damit einhergehender Verunsicherung und dem Wissen in der Erfahrung auseinandersetzen. Geht man davon aus, dass heute alles im Wissen stattfindet und hierbei gleichzeitig die traditionelle Wirklichkeitserfahrung eine immer geringere Bedeutung erhält, so impliziert dies Risiken, die in Interpretationen von Interpretationen von Interpretationen durch den Interpreten umzuleiten sind. Das Wissen tritt zunehmend an die Stelle der Wirklichkeit, von der wir immer weniger ihren Realitätsgehalt ermitteln können.

Wenn sich nun die traditionellen Formen des Ästhetischen und der Kunst in der hier beschriebenen Dimension dramatisch verändert haben, so hat dies auch Auswirkungen auf die Kunstpädagogik zur Folge, die diese neu verarbeiten muss. Zum einen existiert nicht mehr die traditionelle Gestalt des Ästhetischen, die andererseits auch nicht in der Alltagswelt aufgeht, stattdessen erkennen wir veränderte Formen in der Kunst selbst, die der Pädagogik gegenüber als Anderes, Fremdes entgegenstehen und diese durch ihre Andersartigkeit herausfordern. Andererseits erfolgte eine Veränderung von Kunst und Pädagogik im Prozess der Moderne, die dazu veranlasst, nicht mehr

[414] ebenda, S. 115.
[415] ebenda, S. 150.

von einem Gegensatz beider ausgehen zu müssen, da sich auch die Kunst zunehmend 'verwissenschaftlicht' hat, sich anderen Wissensformen angeschmiegt hat und sich die Pädagogik als Erziehungsreflexion parallel dazu weiter ausdifferenziert hat.

Insofern zeigen Erziehung und Kunst in ihrem Focus die Komplexität und Pluralität der heutigen Lebenswelt und ihrer Reflexionsformen, die nicht mehr nur kognitiv-diskursiv, sondern auch mit anderen Formen der Vermittlung sich auseinandersetzen müssen. Darüber hinaus existiert nicht mehr das Denken einer mechanistischen Kausalität, es gibt keine determinierte Naturauffassung mehr und der ethische Anti-Essentialismus hat in der Nietzsche-Rezeption dazu geführt, das wir keine gültige, objektive Form mehr vorfinden, stattdessen sind auch die künstlerischen Avantgarden und ihre Schulen in individuelle Formen – im Fortwährenden Bruch mit dem Alten – zerbrochen.

Aus der Spannung von lebendiger Erfahrung des Selbst und der Theorie des Selbst, von lebendiger Erfahrung und der ästhetischen Erfahrung als subjektive Wahrnehmungsweise von Welt, die die Existenz sinnlich und bildhaft erfahrbar werden lässt, entsteht der neue Anspruch an Kunstpädagogik, sich der handlungstheoretischen Konsequenzen und jener Spannung bewusst zu werden. Folgerungen im Zusammenhang mit einer Erörterung der Aspekte des Nicht-Identischen wenden sich gegen die in die kunstpädagogische Praxis implementierten Verdinglichungs- und Instrumentalisierungstendenzen: „Der im Begriff von Pädagogik gegebene dialogische Anspruch und ihr gesellschaftlicher Auftrag werden unglaubwürdig – sie verkommen tendenziell zum technologischen Programm, das auf beherrschbare Totalität setzt und dieses zu ihrer eigenen Identität macht. Damit werden der Andere und das Andere ausgegrenzt. Die Selbstdefinition der Pädagogik als Wissenschaft verlangt dagegen eine Hereinnahme ästhetischen Denkens, das paradigmatisch Nicht-Identität zur Sprache bringt und dieses in verschiedenen Formulierungsweisen vergegenständlicht. Dagegen zeigt sich die Dominanz von Verdinglichung z.B. in wissenschaftlichen Bestimmungen der Funktion von Schule durch Begriffe wie 'Qualifikation', 'Selektion', 'Integration'.“[416]

Im Sinne der von Adorno explizierten Probleme einer radikalen Infragestellung der Vernunft kann allein die Wirkung der Kunst sich als ein Mittel der Vernunftkritik gegen einen von der ästhetischen Erfahrung ablösbaren Gehalt behaupten. Schuhmacher-Chilla fragt nach einer Wirkung, die für Erziehung und Bildung relevant sein könnte und konstatiert diese hinsichtlich des Problems einer Transformation „des möglicherweise zwangsläufigen Lernens aus Bildern, an Bildern“[417], und hinsichtlich der ästhetischen Krisenerfahrung äußert sie, dass diese ihr Besonderes gegenüber nicht-ästhetischen Diskursen zeige, indem sie zur Wirkungsursache für ein In-Frage-Stellen vernünftiger Diskurse werde.

Das Denken der Sinne und die künstlerische Einbildungskraft

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage nach dem ästhetisch-künstlerischen Denken, das auf einer veränderten Wahrnehmung der Gegenwart fußt, die wir im aristotelischen Sinne als aisthesis bezeichnen können, da hier vor allem visuelle, auditive, emotive und haptische Sinnesmomente, gegen den traditionellen Vorrang des Optizismus, also das Hören, Tasten, Riechen und Schmecken, zur Wirklichkeitswahrnehmung konstituieren. Das ästhetische Denken zeigt sich als nicht-rational, nicht-funktional und auch nicht-mechanisch sauber. Stattdessen handelt es mit Sinnkontexten. Sinneswahrnehmung wird insofern zu 'Sinnwahrnehmung', als sie Einsicht in kontextuelle Rahmen bietet und ein 'Gewahrwerden' als Erfassen von Sachverhalten sinnlich, unsinnlich und Prozesshaft ermöglicht. Hinzutreten weiterhin imaginative Züge jenseits der Sinneswahrnehmung und die Phantasie, die nicht als Surrogat einer erlösenden Gegenwelt verstanden werden kann, sondern als Teil radikaler Ästhetik, die Katastrophisches aufnimmt.

[416] ebenda, S. 124.
[417] ebenda, S. 138.

Das neue Denken, das auf den gerade beschriebenen sinnlichen, imaginativen und phantasierenden Prämissen veränderter Wahrnehmung aufruht, wendet sich gegen die cartesianische Naturbeherrschung und Beherrschung des Anderen. Die Rolle des Subjekts wird zu einer durch subjektive Einbildungskraft gespeisten Doppelnatur, die in Realität und Fiktion, in Begriff und Anschauung gespalten ist und das Denken neuer Differenz hinsichtlich des Leeren, des Imaginären und der Einbildungskraft durch Mythen, Geschichten und Theorien vorantreibt.

Für Kunstpädagogische Prozesse gilt, dass sie sich einer Erforschung des Imaginären zu öffnen haben, indem sie zukünftig die Bewegung der Bilder (ihre mediale Gegenwart, die archaischen Urbilder und die Phantasmen der Psychoanalyse) die Symptomatik und Sprachlichkeit des Körpers und die Körperlichkeit der Sprache untersuchen. Schuhmacher-Chilla weist auf den Tatbestand hin, das Pädagogik in ihrem Rückgriff auf das Ästhetische stets eine Instrumentalisierung für ein ethisches Ziel vorgenommen habe, was stets eine Ignoranz der Ambivalenz und der Gefahr jenes ästhetischen Potentials, allenfalls die Absicht einer Rettung der Bildung und des Subjekts gegenüber Diskursivität, Technologie und Entfremdung zur Folge gehabt hätte: „Völlig unbeachtet blieb im pädagogischen Handlungskurzschluss die sperrige, ambivalente ästhetische Weise des Denkens. Wo sie aus ideologiekritischer Perspektive mit für die Pädagogik bahnbrechenden Konsequenzen hätte sich durchsetzen können, geriet die sich einer Instrumentalisierung nicht entziehen könnende, praktische Relevanz für Schule und Studium zu einer Reduktion und Glättung des Anspruchs, der jedenfalls unberechtigt im Ästhetischen die Macht der Zeichen deutlich machte.“[418]

Welche Chancen birgt nun das ästhetisch-künstlerische Denken für die Kunstpädagogik im besonderen und welche Schwerpunkte hätte sie hieraufhin zu setzen?

Fraglos ist, dass 'Experiment', 'Zerrissenheit', 'Fragment', 'Selbstsetzung' und 'Subjekt' zu gewichtigen kunstpädagogischen Denk- und Handlungskategorien werden, die in der Lage sind, ein kritisches Hinterfragen jener Prämissen einzuleiten, die sich auf das Gesetz der Operationalisierbarkeit und Funktionalität des Ästhetischen und des Künstlerischen orientieren. Die zu verhandelnden Problemkomplexe sind hier einerseits die 'Identität und das Selbst', deren Rettung im pädagogischen und therapeutischen Umgang mit ästhetischen Möglichkeiten ja stets bedacht wird, andererseits müssen aber auch die neuen ästhetisch-künstlerischen Dimensionen in der Kunstpädagogik reflektiert werden, die jetzt langsam in den sozial- und erziehungswissenschaftlichen Zusammenhang diffundieren, speziell neue Sichtweisen auf das Verhältnis von 'Selbst und Anderem', das, was man im anthropologischen Sinne auch als 'Weltoffenheit' und 'Beziehungsfähigkeit zum Anderen' nennt, ermöglichen. Neben der Erweiterung in wissenschaftstheoretischer Sicht, hat sich auch die kritische Erziehungswissenschaft – so Schuhmacher-Chilla – weitaus intensiver mit der Exploration dieses Feldes auseinander zu setzen und neue Forschungsfelder hinsichtlich nichtverdinglichter Bildungsprozesse und ästhetischer Wahrnehmung als Zugang und Erkenntnisweise von Wirklichkeit zu installieren.

Hier könnte das Fach Kunstpädagogik bzw. die Ästhetische Erziehung paradigmatische Vorreiterfunktion erlangen, wenn es sich obendrein noch weiter als bisher auch einem interdisziplinären Denken, das sich aus der Soziologie, den Erziehungswissenschaften, der Kunstwissenschaft, der Kunst und Philosophie speist, öffnen würde. Mithin würde auch ein schon heute nicht mehr geschlossenes Theoriegebäude zunehmend absolet werden, stattdessen aber Formen des Fragmentarischen und des Essayistischen in der Theoriebildung, die ganz im Sinne von Erweiterung und Auflösung der Disziplinen zu verstehen wären, an heuristischem Gewicht gewinnen. Im Zentrum des Handelns und Nachdenkens stehen für Schuhmacher-Chilla das 'allgemeine Subjekt', seine 'Bildsamkeit' und die Frage von 'Kontinuität', die einer kritischen Reflexion unterzogen werden müssten und sich vermehrt einer Konkurrenz neuer Kategorien wie 'anthropologische Differenz' (Kamper), 'Endlichkeit' (Wünsche) und 'Mimesis' (Wulf) ausgesetzt sähen.

Die geforderte Selbstreflexion der Kunstpädagogik hätte sich weitaus stärker auf die Kategorie des 'Scheins' einzulassen, den auch Adorno für seine Ästhetische Theorie reklamiert. Heutige und zu-

[418] ebenda, S. 125.

künftige Kunstpädagogik muss sich aber grundsätzlich auch an „Merkmalen der Gegenwartssituation“ (Schuhmacher-Chilla) orientieren, die hier heißen: 'Individualisierungsschübe', 'Ästhetisierung', 'Erlebnisorientierung', 'Angst- und Risikobewältigung', 'ästhetische Sozialisation in veränderter Umwelt' und die 'Macht der Bilder', das 'Bild und die Sinne' und die 'Macht der Simulation', um in diese Selbstreflexion die Chance der reflexiv gewordenen Moderne (Beck) zum Überdenken ihrer eigenen Möglichkeiten in Bildung und Erziehung hineinzutragen.

Schuhmacher-Chilla mag recht haben, dass die Krise der Kunstpädagogik ihre Ursache darin hat, dass dramatische Verwerfungen sowohl die Kunst als auch die Pädagogik in ein Höchstmaß an Irritation und unter den Druck einer Neu-Orientierung gebracht haben, die erst langsam bedenkbar werden und bisher nur äußerst zögerlich Fragen nach einer Umsetzung in Lehr- Lernprozessen bewirken konnten. Die Reflexion ästhetischer Sozialisation zieht die Frage nach einem ästhetischen Selbst – und Weltverhältnis des veränderten Subjekts nach sich, gleichzeitig auch hat die Verschiebung der Erziehungsbereiche in Richtung Medien, Bild, Wahrnehmung und Imagination ein Differenzdenken in Bezug auf die vernachlässigte Differenz von Leib und Verstand, von Antrieb und Anlass, von Individuellem und Allgemeinem zur Folge, das über bildende Wirkungen und ästhetisches Denken neu entscheiden, und dem Faktum Rechnung tragen muss, dass Wahrnehmung von Gegenwart auch Nicht-Kommunizierbarkeit in Kauf zu nehmen hat. Auch ist in diesem Zusammenhang die schwierige Frage zu klären, ob Wahrnehmung als Wahrheit und Wahrheit im Wahrgenommenen existent ist, die eine Veränderung der Wirklichkeit zur Folge hat.

Es scheint zwangsläufig fragwürdig, ob sich mit den bisher hier angesprochenen veränderten Problemstellungen um 'Identität' und das 'Subjekt' auch alte Leitkategorien eines ehedem gesellschaftspolitisch aufgeklärten pädagogischen Engagements wie 'Emanzipation', 'Autonomie', 'Selbstständigkeit' und 'Kritikfähigkeit' als Bildungsforderungen zumindest in ihrer bisher behaupteten Planbarkeit noch erfolgreich umsetzen lassen, oder ob – angesichts der zu verzeichnenden Bilderflut - die (kritische) Orientierung in einer dramatisch komplex gewordenen Bilderwelt nicht neue Leitkategorien wie Phantasiefähigkeit und Einbildungskraft zu kunstpädagogischen Schlüsselkategorien erheben muss. In Rücksicht auf den ambivalenten Charakter menschlichen Vermögens wären hinsichtlich der Bildungsprozesse und -ziele diese Kategorien um weitere zu ergänzen, die – wie ich an anderer Stelle bereits ausgeführt habe – das Nachdenken über 'Wahrnehmung', 'Kreativität', 'Leiblichkeit' und 'Sprachlichkeit' in kunstpädagogische Theorie und Praxis implantierten, schließlich ist das komplexe Verhältnis des Individuums zu Imagination und Körper weder nur rein praktischer noch nur rein theoretischer, sondern beiderseitiger Natur, das sich in Erkenntnis und Handeln, in der Ambivalenz von Ich und Anderem, Individuellem und Allgemeinem, von subjektivem Symbolsystem und allgemeinen Kommunikationsmedien darstellt. Schuhmacher-Chilla verzeichnet einen erweiterten Wirklichkeitsbegriff, dem in kunstpädagogischen Lehr- Lernprozessen jetzt mit den Handlungsfeldern der 'Einbildungskraft', der 'Darstellungs- und Ausdruckskraft', der Hinzuziehung des 'Mythos als Produkt der Imagination' und der 'mimetischen Prozesse' des Anschmiegens und der Antizipation Rechnung zu tragen ist.

Die Diskrepanz von Wahrnehmung und Bewusstsein erfordert für Schuhmacher-Chilla die Einsicht zum Handeln, indem sie es als notwendig sieht, die Auflösung des historischen Knotens seit der Kantischen „Kritik der Urteilskraft“ voranzutreiben, indem die physiognomische Erkenntnis des Menschen, der Wechsel von Mimesis und Begriff in der teilnehmenden Beobachtung, die 'Kreativierung im Kleinen' und das Prinzip der 'Selbsttätigkeit' durch die Reflexion von begrifflicher und lebendiger Erfahrung eine weitaus stärkere Bedeutung zugewiesen wird. Anstelle einer naiven Phantasieverherrlichung, die alten Erlösungs- und Versöhnungshoffnungen nachhängt, soll an der Skepsis gegenüber der Unschuld der Phantasie festgehalten werden und das Bewusstsein der Spaltung wachgerufen bleiben, das die Differenz von Einbildungskraft und Vernunft nicht aufhebt (wenn der durch ästhetische Totalisierungstendenzen drohende Terror verhindert werden soll), stattdessen aber soll der Ausbau der subjektiven Einbildungskraft vorangetrieben werden. In diesem Zusammenhang hilfreich wäre auch die vom Neostrukturalismus (Lyotard, Derrida, Serres, Baudrillard) entwickelte Logik des Unscharfen, deren Materialisationen wir bereits seit geraumer Zeit in den künstlerischen Artikulationen (erinnert sei in diesem Zusammenhang wiederum an Gerhard Richters Verfahren der malerischen 'Verunschärfung' realistischer Photovorlagen)

wiederfinden, die in ihrer Spanne von Imagination und Phantasie die Betonung des Katastrophischen, des Inkommensurablen (Lyotard), der gewachsenen Unübersichtlichkeit (Habermas), der Unauflösbarkeit und der Paradoxalität als zukünftige Herausforderungen einer erst noch erträglich zu machenden Lebensbewältigung betrachten.

Das kommende Wissen, das sich diesem Prinzip des Unscharfen verschreibt, müsse – so Schuhmacher-Chilla – vom Dissens ausgehen. Die Wahrnehmung von Gegenwart und ihre theoretische Leistung heute müssen den „Dissens als Dissens festhalten, weil ein Konsens nicht mehr gelingt“[419], was zur Folge hat, dass einer Epistemologie des Ungefähren, des sowohl-als-Auch, dem Scheitern jeder Eindeutigkeit und dem Scheitern des Sinns einer vom Fortschritt getragenen Geschichte des Menschen, als auch der Wahrnehmung des Immateriellen in Geschichte, Ästhetik und Erziehung nachzukommen ist. „Ob das aber reicht, den Mechanismen der Verdinglichung, in welche die Funktion von Wissenschaft implizit eingebunden ist, wirksam entgegenzutreten“, zieht auch Schuhmacher-Chilla in Zweifel.

Wenn wir mit Adorno und Lyotard (aber gegen Habermas) davon ausgehen, das dem Ästhetischen keine Versöhnungstendenz beizugeben ist, auch keine Versöhnungsstrategie, so muss es jedoch als Ausdruck und Anwalt jener von Adorno eingeführten Kategorie des Nicht-Identischen, des Nicht-Darstellbaren, als 'Leerstelle und 'Lücke' spürbar bleiben. Für kunstpädagogische Prozesse bedeutet dies das Arbeiten mit dem Wagnis, der Unsicherheit, der Ambivalenz, der Mehrdeutigkeit und Pluralität, der Unbestimmtheiten und Undarstellbarkeiten – gegen jede Form von Eindeutigkeit und Synthese. Das von mir in diesem Zusammenhang diskutierte Nachdenken Adornos und Lyotards legen es nahe, im deutlichen Rekurs auf dieses, den Glauben an die widerständige Notwendigkeit von Kunstpädagogik wachzuhalten und in der Reflexion über Erziehung zu intensivieren. Adornos Gedanke einer Vermittlung von begrifflicher Erkenntnis mit „nicht begrifflicher Affinität des subjektiv Hervorgebrachten zu einem Anderen, Nichtgesetzten“ (Wulf), muss auch im Glauben an die Differenz die Einsicht berücksichtigen, dass der Erziehungsmöglichkeit und der Bildsamkeit von Menschen Grenzen gesetzt sind, die nur mit Macht zu überwinden wären.

Gerade die Negative Anthropologie (siehe Flusser und Kamper) engagiert sich für ein neues Denken, das nun die Sprache als interaktives Medium, die Schrift, den Spiegel, die Inszenierung, die Spur und die Erzählung betont, ganz im Gegensatz zur alten Anthropologie, „die den abstrakten Diskurs verabsolutierte, aber damit gleichzeitig vorgab, sich um den ganzen Menschen zu bemühen, den die Pädagogik – vor allen Dingen die Reformpädagogik – in der Praxis herstellen und in der Theorie in seinen Voraussetzungen entwerfen sollte.“[420]

Gerade auch die von Adorno im Zusammenhang mit der Rettung des ästhetischen Subjekts und der Einführung des hierfür notwendigen Denkens der Differenz von Identität und Nicht-Identität eröffnete Kategorie der Mimesis – die nicht als ein Prozess simpler (Natur-)Nachahmung zu verstehen ist, sondern als ein produktiver An- und Umverwandlungsprozess des Subjekts aus der vorgängigen in die eigene Welt – eröffnet Möglichkeiten symbolischer Konstruktion und symbolischer Welt. Sie erzeugt die Welt des Ich, die aber auch – erst durch den Bezug zum Anderen – auf diesen Anderen angewiesen ist, auch wenn das Ergebnis stets eine originäre (mehr oder weniger authentische) Handlung, als körperbetonter Prozess ist. Voraussetzung dieser Mimesis ist – so Lacan und Wulf – die Erfahrung der Reziprozität des Körperschemas. Insofern stellt die Mimesis unmittelbar eine Übergangsfunktion zwischen Selbst-Wahrnehmung, Repräsentation, Interpretation, Antizipation und Fremd-Aneignung dar. Im Gegensatz zu rein kognitiven Erkenntnisweisen hat das Mimetische also – so Schuhmacher-Chilla – als Konstituierungspartner die körperliche Beteiligung, die Beziehung des handelnden Ich auf die Anderen und ein Empfindlichsein für die Ambivalenzen einer Sache, das ermöglicht, immer mehrere Seiten derselben sehen zu können.“[421] Als ästhetisch erscheinen die Wege zur Welt, vor allem hier, wo explizit auf Kategorisieren und

[419] Schuhmacher-Chilla: S. 145.
[420] ebenda, S. 141.
[421] ebenda, S. 148. (alle Hervorhebungen von mir; J.K.).

Werten verzichtet wird, zugunsten einer Wahrnehmungsweise, die sich öffnet, die tentativ ist, das Nicht-Identische das 'Identische' tangieren lässt. Als 'ästhetische Rationalität' ließen sich die im mimetischen enthaltenen rationalen Elemente begreifen, welche verhindern, dass diese Prozesse des Nachvollzugs sich im Nicht-Identischen verlieren."[422]

An dieser Stelle kann Schuhmacher-Chilla ausnahmsweise einmal nicht gefolgt werden, wenn sie – schon zum wiederholten Mal – die Kategorie der „ästhetischen Rationalität" als das „Andere der Vernunft" oder als die „rationalen Anteile des mimetischen Prozesses" in ihre Argumentation aufnimmt. Mir scheint, dass hier – in Ermangelung eines glücklicheren Begriffs – die Autorin jenem von ihr so ausführlich explizierten Phänomen der „ästhetischen Grenzüberschreitung" (Welsch) selbst nicht die adäquate – und mit recht außerordentlich schwierige – gedankliche Vorstellung dieser künstlerisch-ästhetischen „Verrückung, Exaltation, Erleuchtung, Trans-Rationalität" als „ästhetischer Zustand"[423] abgewinnen kann. Die Autorin argumentiert wenig stringent, wenn sie sich diesbezüglich auf Seel beruft, der die „ästhetische Rationalität" nun gerade nicht als das „Andere der Vernunft" – das für ihn in den Kreis entweder der „ästhetischen Überbietungstheoretiker" (Heidegger, Adorno, Gadamer) oder der „ästhetischen Entzugstheoretiker" (Nietzsche, Valéry, Bataille, Iser, Bubner) gehört – begreift, sondern als Weiterdenken der Kantischen antinomischen Ausgangslage versteht und gerade für die „Besonderheit einer ästhetischen Fraktion der Rationalität"[424] argumentiert. Geht es Seel also in der Erweiterung der Rationalität in Richtung ihrer Pluralisierung um die Einbeziehung der Kategorie des Ästhetischen, so wendet sich Schuhmacher-Chilla in ihrer gesamten Argumentation gegen diese Einholung, die ja gerade nicht die alte Begründbarkeit und begriffliche Fundierung ästhetischer Erfahrung anstrebt, sondern die – gerade in der Pädagogik – verdrängten Aspekte ästhetischer Sensibilität und Trans-Rationalität (Welsch) wieder hervorhebt.

Ausgehend von dem tagtäglich zu beobachtenden lebensweltlichen Phänomen eines Oberhandgewinnens der Verbildlichung der Welt, die die menschliche Erfahrung immer mehr zu Bildern schrumpfen lässt, die obendrein nicht mehr auf die einzige Realität zurückverweisen, sondern ihrerseits nunmehr auf Zeichen verweisen (Ich habe diese Problematik ausführlich an anderer Stelle meiner Untersuchung dargestellt), gewinnt auch die mimetische Arbeit mit Bildern einen erhöhten Stellenwert. Die Akzeptanz der Gleichzeitigkeit des Ungleichzeitigen, der Wahrnehmungen des Widersprüchlichen, der Absage an eine eindimensionale Logik, die ein „paralogisches Vorgehen" (Lyotard) empfiehlt, stellt nicht eine Kapitulation oder Affirmation an die massenmediale Bilder-Wirklichkeit dar, sondern wird zur realistischen Handlungsgrundlage einer mimetischen Arbeit „als Methode", die sich nun in ihrer Prozessualität einer Qualität von Wahrnehmungsleistungen zuwendet, die sich nicht in Begriffe entschlüsseln lässt, die die Erfahrung des Anderen, des Nicht-Gewussten, die Nachschaffung und Neuschaffung der Bilder durch das 'körperliche Sehen' und die Aufnahme in die innere Bilderwelt mittels der Einbildungskraft ermöglicht und zu einer veränderten subjektiven Vorstellungs- und Erinnerungswelt führt.[425]

Es stellt sich in diesem Zusammenhang die Frage, inwiefern nicht doch hinsichtlich einer 'tiefergreifenden' Auseinandersetzung mit Bildern die mimetischen Prozesse des 'Anschmiegens' und der 'Anverwandlung' zu kurz greifen und das Sehen- bzw. Lesen-Lernen-Können nur an der 'Oberfläche' des Verstehens halten, inwiefern also nicht doch Alphabetisierungsprozesse in die Ästhetischen Erziehung eingreifen müssen?

[422] ebenda, S. 152.
[423] Gert Selle: *Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität?* Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 192/1995, S. 16-21.
[424] Martin Seel: *Die Kunst der Entzweiung*. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M. 1985, S. 46.
[425] Ein literarisches Beispiel für diesen Anverwandlungsprozess schildert Albert Camus in seinem Fragment gebliebenen, autobiographischen Roman „Der erste Mensch" über seine ersten Erfahrungen im Umgang mit Büchern: „Die Bücherei enthielt hauptsächlich Romane, aber viele waren für Jugendliche unter fünfzehn Jahren verboten und standen gesondert. Und die rein intuitive Methode der beiden Kinder stellte keine wirkliche Auswahl dar. Doch der Zufall ist nicht das Schlechteste in Sachen Kultur, und indem sie alles durcheinander verschlangen, führten sich die beiden Gefräßigen gleichzeitig das Beste und das Schlechteste zu Gemüte, ohne sich übrigens darum zu kümmern, etwas zu behalten, und sie behielten tatsächlich auch fast nichts als ein seltsames, mächtiges Gefühl, das im Lauf der Wochen, der Monate und der Jahre in ihnen ein ganzes Universum von Bildern und Erinnerungen entstehen ließ, die nicht zurückführbar waren auf die Realität, in der sie täglich lebten, aber mit Sicherheit nicht weniger präsent für diese leidenschaftlichen Kinder, die ihre Träume.genauso ungestüm erlebten wie ihr Leben." In: Albert Camus: *Der erste Mensch*. Reinbek 1995, S. 277.

Gestellt ist also hier die Frage nach den Maßstäben, nach der Beurteilbarkeit ästhetisch-künstlerischer Lehr- Lernprozesse und der Notwenigkeit ihrer didaktischen Planbarkeit. Insofern stellt sich hier die Frage nach dem anderen Wissen neu: Wenn wir davon ausgehen, dass Bilder mehr vom Menschen Wissen, als dieser über sich selbst – und hierzu gibt gerade die zeitgenössische Kunst hervorragende Beispiele: Gerhard Richter: „Meine Bilder sind klüger als ich"; Joseph Beuys: „Ich denke sowieso mit dem Knie"; Eugène Leroy: „Sehr oft gebe ich mir selbst Gesetze, die ich nicht verstehe." – , „dann ist die Vorstellung von einem 'Alphabet', mit dessen Hilfe man dieses Wissen entschlüsseln könne, unzulänglich. Gerade das Entscheidende entzieht sich einem solchen Zugriff über einen Code. Was ein Mensch ist, wird wesentlich durch die Bilder bestimmt, die er in sich trägt. Die Bilder fangen in uns an, bevor wir anfangen, sie zu entschlüsseln. Bevor wir 'Menschen' sind, nehmen wir Bilder auf, haben wir bildliche Engramme. Die zum Teil nicht mehr bewussten Bilder verweisen auf das, was man als Abwesenheit von Sagbarkeit bezeichnen kann."[426]

Insofern sind mimetische Bildungsprozesse als Aufnahme von Bildern in die innere Bilderwelt des Subjekts stets ein Akt der 'Aneignung' und Erkenntnis. Wenn hier für eine Rettung des Besonderen gegenüber dem Allgemeinen plädiert wird, so soll nicht Herrschaftskultur erhalten, sondern der Hoffnung Ausdruck verliehen werden, das die Möglichkeiten zu einem „Versuch einer Resthoffnung auf die Lenkbarkeit der im Menschen gegebenen 'Notwendigkeit des Selbstentwurfs'[427] noch nicht ganz aufgegeben wurden – auch wenn sich diese Hoffnung nur als „Resthoffnung auf Erziehung" (Schuhmacher-Chilla) erweisen sollte.[428]

Welche Konzeptionen, pädagogischen Verfahren, Intentionen und Handlungsgrundlagen werden anstelle der in Frage gestellten Alphabetisierungsprozesse dann für die Lehr- und Lernprozesse der Ästhetischen Erziehung relevant? Zunächst einmal muss festgehalten werden, dass statt der didaktischen Planung nun Weisen des Umgangs, die das Verstehen ermöglichen und Lernen dialogisch inszenieren, wichtig werden, die die Perspektivenübernahme und Annäherung an das Bild oder Objekt nicht in einer gewaltvollen Subjekt-Objekt-Beziehung regulieren. Vielmehr muss hier eine interpersonelle ästhetische Beziehung aufgebaut werden, die Verweisungsaspekte als Achtenswertes, Fremdes und Anderes konstituiert, das selbst nicht positiv darstellbar ist (siehe hierzu Richters konkrete künstlerische Arbeit als Negationsprozess des Bildes).

Wenn nun die Reflexion der Lebenswelt, Wahrnehmungen aller Art, ein veränderter Identitäts- und Subjektbegriff, Pluralität und Mehrfachkodierung, die Unvergleichbarkeit künstlerischer Sprachen und philosophischer Begrifflichkeit das Subjekt zur Orientierung in einer äußerst komplexen Vernetzung von Wirklichkeitssegmenten zwingt, so ist die Frage, ob es für eine pädagogische Orientierungsleistung oder -hilfe in Bezug auf die Prozesse der Wahrnehmung und des ästhetischen Denkens nicht doch eines Kriterienkatalogs bedarf?

Schuhmacher-Chilla verweist in diesem Zusammenhang auf die Aspekte und Möglichkeiten einer praktizierten aisthesis, die allein in der Lage ist, den Sinn für Wahrnehmung in der Wahrnehmung der Sinne, also im eigenen Spüren als 'Innewerden', als 'Gewahrwerden', als 'Erfassung originärer Sachverhalte', als 'Einsicht' und 'Innewerden' zu verorten, obzwar aisthesis als Grundbedingung logischer Demonstration selber nicht mehr logisch darstellbar ist und also ein intuitiver Sinn von Wahrnehmung an ihre Stelle tritt. Schuhmacher-Chilla setzt als Maßstab für eine Kultur der Wahrnehmung und eine Kultivierung der Wahrnehmungsfähigkeit die Utopie der gelungenen Kommunikation, die allerdings nicht ein restloses Verstehen des ästhetischen Objekts beinhalten kann. Im Verweis auf Welschs Definition von genereller Wahrnehmungsfähigkeit als einer allgemeinen Prämisse von Kommunikation und Toleranz meint die Autorin allerdings an eine „soziologische und bildungspolitische Grenze" zu stoßen, die aufzeige, dass das Verstehen und Decodieren der Sprachen der Kunst und ihrer Bilder und Objekte dennoch Bildung und Ausbildung voraussetze und nicht allein dem Feld intuitiver Wahrnehmung überlassen werden darf. Deshalb stellt sie die Frage nach dem 'Dennoch' ästhetischer Alphabetisierung hier erneut: „Inwieweit müssen durch

[426] ebenda, S. 154.
[427] Schuhmacher-Chilla verweist hier auf das schon von Luhmann angesprochene Dilemma einer „Kausalität zur Freiheit".
[428] ebenda, S. 161.

Erfahrung und Lernen Voraussetzungen geschaffen sein, das kulturelle Produkt auch zu verstehen, wenn dieses Verstehen über die nur physiologische Ebene hinausgehen soll, die nur die unmittelbare Bedeutungsschicht erfährt?“[429]

Die hier zur Debatte stehende Frage ist der Kernpunkt einer aktuell geführten Diskussion um die 'Alphabetisierung' in ästhetisch-künstlerischen Lehr- Lernprozessen, die an das Problem rührt, ob und wiefern ästhetisch-künstlerisches (aisthetisches) Denken und Handeln, das auf Wahrnehmen basiert und mit Fiktionen und Bildern arbeitet, aus sich heraus jene geforderten Maßstäbe ersetzen kann? Abgesehen davon, dass diese Debatte gerade erst – aber zum wiederholten Male (früher durch Mollenhauer) – angestoßen wurde[430], sind die auf Welschs Argumentation der Trans-Rationalität und der von ihm behaupteten Modellhaftigkeit der bislang in der Debatte bisher verdrängten Aspekte künstlerischer Grenzüberschreitung fußenden Überlegungen Selles hinsichtlich einer Infragestellung der Begründbarkeit ästhetisch-künstlerischer Prozesse notwendige Anschlussmöglichkeiten an den auch von Schuhmacher-Chilla entwickelten Gedankengang: Geht es Selle um eine „Sprengung des Begriffspanzers und die Befreiung von der Norm der Prozeduren“ gegen eine Kunsterfahrung als „Quelle ästhetisch-rationalen Erkenntnisgewinns“, gegen die „Demonstration reproduzierbarer Praktiken oder Techniken“ als eines „Übens sinnlicher und mentaler Beweglichkeit“ mit den „Erkenntnis- und Handlungsmuster(n) ästhetischer Rationalität“ aber für die „Wiederentdeckungsmöglichkeiten des ästhetischen Zustands und danach, was eine solche Wiederentdeckung für die ästhetisch grundierte Wahrnehmungsfähigkeit, für das Denken und die Handlungsdisposition des Subjekts, nicht zuletzt für dessen Fähigkeit zur Konstruktion von Lebenssinn bedeuten könnte“[431], so orientiert er sich auch auf Einsichten in die zeitgenössische Produktion und Reflexion von fiktionaler Wirklichkeit – eben auf die Kunst – , die – ich denke, das haben die von mir vorgebrachten Beispiele aktueller Kunst deutlich und sinnfällig demonstriert – obendrein der ästhetisch-pädagogischen Theoriediskussion und Begriffsarbeit (naturgemäß) um einige Längen voraus sind. So zeigen diese Beispiele, dass es heute kein einzelnes Kriterium als Maßstab für eine mehrfach kodierte künstlerische Produktion gibt und sich auch die Qualitätsfrage angesichts der Situation einer gesteigerten Pluralität nur schwer beantworten lässt.

Der kunstpädagogische Blick für das Abweichende

Abschließend soll hier die Frage gestellt werden, aus welchen der hier entwickelten Parameter sich überhaupt 'Ziele' ästhetisch-künstlerischer Bildungsprozesse formulieren ließen? Sicherlich aus jenen, die in der ästhetisch-künstlerischen Reflexion und Produktion selbst entwickelt werden.[432] So zählt Schuhmacher-Chilla zu diesen Parametern für eine Zielorientierung einerseits die Notwendigkeit, Pluralität in der Gestaltung selbst darzustellen (in der Spiegelung der Pluralität von Lebensformen), immer mehr als nur ein Kriterium in den ästhetisch vermittelten Prozess aufzunehmen, weiterhin statt einer zwanghaften Einheitlichkeit die Diskontinuität der Geschmackskulturen aufzunehmen, andererseits die ästhetische Praxis über die ästhetische Wirkung zu einer Erweiterung der ästhetisch-künstlerischen Sprachmöglichkeiten, hierdurch auch zu neuen Sinnfindungen und zu einer gemischten Struktur konfligierender Kriteriensätze zu führen.[433]

[429] ebenda, S. 161.
[430] Siehe hierzu die Einlassungen der beiden Kontrahenten Gerd Selle und Gunter Otto in KUNST+UNTERRICHT; Hefte 192/Mai 1995 und 193/Juni 1995 und die darauffolgende Diskussion in K+U, Heft 196/September 1995.
[431] Selle: ebenda, S. 16-21.
[432] Selle: ebenda, S. 20: „Kunst entsteht im Ausbruch aus der Rationalität des 'verstandenen' ästhetischen Diskurses, sie ist das Mittel zur Grenzüberschreitung, zur Produktion von Transrationalität schlechthin und bedarf dabei keinerlei Begründung; die trägt sie in sich selbst (...) Wenn ich für mehr Leidenschaft und Risiko plädiere, so nicht um der Belebung des Betriebs willen, sondern um der Sache willen, die nur im Unterlaufen der Prozeduren, in der Erfindung des Experiments, in der wirklichen Nähe zur Kunst als Methode zu finden ist. Man sollte eine Weile bei den Künstlern, weniger bei den Didaktikern in die Lehre gehen.“
[433] In diesem Zusammenhang verweise ich auf den Kriterienkatalog des Medienwissenschaftlers und Medienkünstlers Peter Weibel, den dieser zur Beurteilung eines Kunstwerks und zur Trennung von Kunst und Nicht-Kunst heranzieht: „Wenn die Kunst sich entgrenzt, werden historische Definitionen und Bewertungskriterien außer Kraft gesetzt. Viele Kuratoren, Theoretiker und Kritiker werden dadurch wahnsinnig nervös. Ihre Sprachriten und Bewertungskategorien funktionieren nicht mehr, ihr Lebensgefühl erlahmt und ihre Sensibilitätstechnik wird

Ein Blick zurück in die Geschichte der Erziehungswissenschaften zeigt ein sich veränderndes Bildungskonzept, weg von einer kritischen Pädagogik, die sich ihr eigenes Scheitern der von ihr eingeführten aufklärerischen Formen wie 'Emanzipation', 'Kritisches Bewusstsein', 'Kreativität' und 'alternative Lebensformen' angesichts der weitgehend erfolglosen Implementierung in das allgemeine gesellschaftliche Bewusstsein eingestehen muss. In einer kritischen Selbstreflexion erkennt das Hartmut von Hentig schon frühzeitig, indem er Mitte der 80er Jahre das Moment der 'Befreiung' für Zusammenhänge der Ästhetischen Erziehung an die Stelle jener erfolglosen Formen setzt, das als Bewegung nun unmittelbar aus der Kunst selbst heraus entspringt.[434]

Von Hentig erkennt jetzt, dass eine elementare Freiheit ohne Kunst, als hintersinnige Dialektik von Sinnlichkeit und Bewusstsein, nicht zu denken ist und das Subjekt ohne sie unfrei bleibt. Nach dem Scheitern der eigenen Prämissen plädiert von Hentig für ein größeres Maß an pädagogischer Gelassenheit, die er mit Widerstand und Kritik verbindet. Die Gelassenheit gilt für die Umsetzung großer Ansprüche und großer Programme, wohl aus der Einsicht resultierend, dass gesellschaftliche Analysen und utopische Lernziele sich nicht vereinbaren lassen, und dass die Inkommensurabilität der Kunst sich weder im Reden über sie noch im funktionalen Vorausplanen bannen lässt: „In ihr ist ein Verhältnis und eine Darstellungsweise von Welt fundamental, die sich der begrifflichen Vorbestimmtheit immer wieder entzieht.“[435] Insofern werden jetzt ästhetischer Genuss und Lernen Aspekte der 'Befreiung', die endlich auch dem Subjekt selbst mehr Vertrauen in seine eigene Bildbarkeit schenken. Das Verhältnis von Kunst und Selbstbestimmung im mit dem aisthetischen verbundenen sozialen Rahmen reflektiert von Hentig im Zusammenhang des Missbrauchs progressiver Leitideen und ihrer pädagogisch-politischen Indienstnahme.

Welschs aisthetischer Denkansatz einer Sensibilisierung der Wahrnehmung, einer größeren Beweglichkeit des ästhetischen Denkens – angesichts der anästhetisierenden Herausforderungen einer konsumorientierten Alltagswelt – und seine utopische Hoffnung auf Kommunizierbarkeit und Toleranz fordert neben der Einsicht in Pluralität und der Veränderung der Rahmenbedingungen der Lebenswelt auch die Kritik am Anthropozentrismus. Seine prospektiven Hoffnungen in der Erweiterung der Kunstrezeption in Richtung auf Toleranz und Kommunikation drohen allerdings nicht nur an soziologische und bildungspolitische Grenzen zu stoßen (und hiermit die Alphabetisierungsfrage zu stellen), sondern weisen der Kunst erneut sublime gesellschaftspolitische Funktionen – im Sinne einer political correctness – zu, die ihre Autonomie unterminieren und obendrein die Widerständigkeit der Kunst im massenmedialen Kommunikationsdesign geschickt zu affirmieren drohen.

Horst Rumpfs Ansatz eines aisthetischen Denkens verlagert sich auf konkrete Unterrichtsprozesse, in denen dem kognitiv überstrapazierten instrumentellen Zugriff auf das Lehren und Lernen mit

stumpf. Gleichzeitig wird der Raster ihrer Wahrnehmungsfähigkeit zu grob und wirkt wie ein überaus löchriges Sieb, durch das die neuen Künstler und Wirklichkeiten hindurchfallen. Genau an diesem Punkt enstehen nun interessante Dynamiken und Prozesse, die sich in verschiedenen Koalitionen, Konflikten und Ausweichmöglichkeiten äußern. So versuchen jetzt einige, die neu entstehende Kunst in ein Korsett historischer Kriterien hineinzuzwängen. Andere dagegen lockern ihre Kriterien, überarbeiten sie, um so die Gültigkeit ihrer Kriterien noch einmal zu verlängern. Wiederum andere überspringen die alten Kriterien, tauschen sie enfach gegen die neuen aus oder entwickeln plötzlich eigene, die sie ihren beobachterspezifischen Kriterien anzupassen versuchen. Gefährlich wird es aber, wenn Kuratoren und Kritiker, denen bewusst wird, dass ihre Kriterien nur mehr für bestimmte historische Erscheinungen passen, aus Gründen des reinen Machterhalts dazu übergehen, alle neuen, kunstfähigen Künstler auszuscheiden und sie nicht auszustellen. Wenn etwas entgrenzt wird und dadurch Machtpositionen tangiert werden, taucht die Frage nach Kriterien verstärkt auf (...) Natürlich habe auch ich Kriterien. Für mich spielt eine Rolle, wie weit in einem Werk Reales fiktionalisiert und wie weit Fiktion realisiert wird? Wie weit wird eine Arbeit noch lokal verpackt und wieweit ist sie disloziert? Vor allem interessiert mich in einem Werk das Moment der Zeit in allen seinen Ausprägungen – sei es Eigen- oder Beobachtungszeit – und das Problem des Raums und des Ortes. Werden Raum und Zeit thematisiert und auch die formalen, sozialen und ideologischen Bedingungen ihres Entstehens gezeigt, so empfinde ich eine Arbeit für aktueller als eine andere. Sie sehen, ich habe eine ganze Reihe von Kriterien, die ich anwende. Allerdings sitze ich nicht mit einer Liste vor einem Werk, sondern arbeite wie ein Pianist ständig an der Tatstatur dieser Kriterien, die implizites Wissen geworden sind und jederzeit explizit gemacht werden können. Kunst, deren Auftauchen meine Kategorien in Frage stellt, erweist sich gerade dadurch als Kunst.“ In: Peter Weibel: *Das Bewusstsein stimulieren, um dadurch einen anderen Blick auf die Wirklichkeit zu bekommen.* In: Rudolf Maresch: *Am Ende vorbei:* Gespräche mit Oskar Negt, Norbert Bolz, Gernot Böhme, Friedrich Kittler, Claus Offe, Niklas Luhmann, Dieter Lenzen, Hans Ulrich Gumbrecht, Dietmar Kamper, Gerburg Treusch-Dieter, Hannes Böhringer, Peter Weibel. Wien 1994, S. 324f.

[434] Siehe hierzu Selle, der obendrein diesen pädagogischen Begriff von Hentigs explizit in den Zusammenhang seiner eigenen Argumentation um eine Senibilisierung kunstpädagogischer Prozesse für das ästhetische Moment und seine Transrationalität als programmatische Titelung einführt – aber mit einem provokativen Fragezeichen versieht: „Ein Akt der Befreiung?“ In: KUNST+UNTERRICHT, Hefte 192/Mai 1995 und 193/Juni 1995 und die darauffolgende Diskussion in K+U, Heft 196/September 1995, S. 19.

[435] Schuhmacher-Chilla: S. 159.

Aspekten der Befremdung, der Irritation und der produktiven Leere, wie sie die Kunst des 20. Jahrhunderts seiner Ansicht nach reichhaltig bietet, begegnet wird. Rumpfs neue, subjektorientierte Kultur des Lehrens und Lernens will das ausdifferenzierte, selbstreferentielle System der künstlerischen Moderne wieder stärker an die lebensweltliche Situation der Lehrenden und Lernenden heranführen. Rumpf opponiert zwar gegen eine Bildung als 'Besitz', plädiert aber für eine unterschlagene und verdrängte Fremdheit in schulischen Lehr- Lernprozessen , die es seiner Ansicht nach wiederzuentdecken gilt. Getragen wird dieses Ansinnen von einer Kritik an der falsch verstandenen 'Übersetzbarkeit' und einem ausschließlich grammatischen Verstehen, die die andere Seite des Menschen (Lacan), seine Spontaneität und sein Begehren, systematisch verdrängt und das Moment der Sinnlichkeit in schulischen Lernsituationen weitgehend getilgt haben. Gegen das Faktum einer pädagogischen Operation, die das Verstehen des beunruhigenden subjektiven Untergrundes beraubt und es zu einem das Subjekt neutralisierenden Übersetzungsspiel in feststehenden Begriffs- und Bedeutungswelten macht, wendet Rumpf nun sein bildungskritisches Modell einer Kunst als Differenz und Grenze, die die Möglichkeiten eines vom Gewohnten abweichenden, fremden Blicks, der mehr und anders sieht einsetzt, um „Erfahrungswiderstände spürbar zu machen, Brüche und Unbekanntheiten auszugraben und auszuhalten, um dabei das zu gewinnen, woran in unserem Bildungs- und Kulturbetrieben Mangel herrscht: 'Intensität und Anwesenheit'.“[436]

In Bezug auf den Charakter des aisthetischen Denkens in der ästhetischen Lebenswelt résummiert Schuhmacher-Chilla, dass es keine festgesetzten Kriterien kennt, dennoch aber kritisch eingreifen und Erstarrungen lösen kann, dass es auf Bilder gerichtet ist, mit Metaphern, mit dem Blick arbeitet, der Reziprozität herstellt. Es erfordert eine komplexitätssteigernde Theoriebildung und wendet sich durch seine Verfasstheit gegen die eindimensional verstandene Vernunft als übliche schulische Monokultur. Gleichzeitig erfordere es ein Langsamwerden im Lehren und Lernen, das Erfahrungswiderstände, Brüche und Unbestimmtheiten spürbar werden lässt.

Ihr Fazit ihrer Untersuchung stellt nochmals die gesteigerte Komplexität und Dynamik lebensweltlicher Prozesse heraus, denen man heute nicht mehr mit „unilinearen pädagogischen Zielkonstruktionen“ beikommen könne, da sich der Zusammenhang zwischen Lebenswelt, subjektiven Lebensformen und pädagogischen Planungen und Handlungsorientierungen als äußerst verzweigt und kompliziert erwiesen hat. Die Einsicht in die Ambivalenz von Sinnlichkeit und Vernunft lässt heute beide nicht weiter eindimensional denken. Darüber hinaus sind weitere theoretische Modelle gefordert, die die Akzeptanz von Sinnlichkeit und Kontingenz – und hier gerade die Wirkungen unvorhersehbarer Randbedingungen – untersuchen, die andererseits aber auch eine theoretische Neubestimmung von Identität und Intersubjektivität – bei der das Randständige nicht als ganz Anderes autonom behaupteter Identität ausgegrenzt wird – vornehmen müssen, die gerade auch eine stärkere Akzeptanz kindlicher Wahrnehmungsformen mit der Betonung des Singulären, Besonderen gegenüber normativen, vereinheitlichenden Entwicklungskriterien hervorheben und hier gerade auch das Durchbrechen des Gewohnheitsblicks, der Besonderes und Singuläres nivelliert und einer fragwürdigen Norm im Verlauf von Entwicklungsprozessen zuordnet, erreichen müssen. Die Autorin setzt sich für eine Sensibilisierung im Umgang mit der Differenz von Planbarkeit und Erfüllbarkeit und dem sich abstrakter Planung Widersetzenden ein, wobei sie schließlich fordert, den (kunst)pädagogischen Blick für das Abweichende, das Fremde der eigenen Kultur und das Andere der fremden Kultur zu schärfen.

Schuhmacher-Chilla kann insofern gefolgt werden, als es ihr meiner Ansicht nach überzeugend gelingt, die ästhetische Dimension jenseits einer auf der Tradition Schillers fußenden Instrumentalisierung ästhetischen Potentials und ästhetischer Erfahrung in der Reflexion mehrerer Theorieentwürfe aus unterschiedlichen Disziplinen nicht allein nur auf die ästhetische Erziehung zu verengen, vor allem hierbei aber die Ästhetisierung der Lebensformen und die Quantifizierung von Bildern vor jeder pädagogischen Instrumentalisierung einer Kritik zu unterziehen, die gerade erkenntnistheoretische Fragen im Zusammenhang der sozialisationstheoretischen Prozesse einer Subjektkonstituierung und der postmodernen Identitätsdiskussion im Ästhetischen weiterdenkt

[436] Horst Rumpf: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981, S. 8.

und die lange verdrängten Aspekte von Sinnlichkeit und Leiblichkeit als spezifische Qualitäten ästhetischer Erkenntnis in Richtung einer gerade geführten Neuformulierung des Bildungsbegriffs wieder einführt. Hierbei schließt Schuhmacher-Chilla Praxis-Orte in ihre Überlegungen ein, in denen ästhetische Erfahrung als nicht-verbale Tätigkeit im Mittelpunkt der Arbeit steht – wie z.B. in Selbsterfahrungs-Aktivitäten, in ästhetischen Therapien, in Kulturzentren und in der Museumspädagogik. Wenn hierbei das vergessene dekonstruktivistische Potential des Ästhetischen mit der Frage nach zukünftig notwenig werdenden Methodologien für den Umgang mit dem Ästhetischen im Dreieck von Ästhetik, Sozialisation und Bildung verknüpft wird, so verweist die Autorin zurecht auf die Tatsache, dass ästhetische Kompetenz stets in einem kulturellen Kräftefeld entsteht, das sich als ein System symbolischer Beziehungen versteht und ein Sozialisationsfeld darstellt, in dem sich schließlich ästhetische Haltungen, Verhaltensweisen und ästhetische Identität erst bilden. Insofern ist es hier ratsam, die Reflexion von Bildungs- und Erziehungsfragen – ausgehend von einer Verankerung mit dem gesamten gesellschaftlichen Praxis-Feld ästhetischer und symbolischer Organisation – zu betreiben, und – wie Schuhmacher-Chilla – die Frage nach Sinn und Funktion ästhetischer Kompetenz im Prozess der Subjektbildung nicht allein auf das Gegenstandsfeld der Kunst zu verlagern.

Da für meine Untersuchung aber nicht lediglich allgemeine sozialisationstheoretische Aspekte im Zusammenhang mit subjektorientierten Bildungsprozessen ausschlaggebend sind, werde ich mich zwangsläufig weitaus näher mit Fragen der ästhetischen Subjektbildung im Schul- und Hochschulkontext auseinandersetzen, die auch den Bereich des Ästhetischen weitaus stärker mit dem hier verankerten Bildungs- und Erziehungsgegenstand 'Kunst' verknüpfen, wie bereits aus dem bisherigen Gang meiner Untersuchung zu Fragen der Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen deutlich geworden sein dürfte.

Wenn hier stärker die der Kunst immanenten Prozesse und Erkenntnisweisen im Vordergrund stehen, so geschieht dies nicht etwa in einer Rückwärtsbewegung zur Restitution der 'musischen Bildung', sondern entspringt aus dem Postulat dieser Arbeit, dass nun gerade die zeitgenössische Kunst des 20. Jahrhunderts in einem bisher für die Erziehungswissenschaften und zuweilen auch die Kunstpädagogik völlig unterschätzten Maß Ausdruck jener spezifischen ästhetischen Erkenntnis ist, deren erkenntniskritischer, heuristischer und modellbildender Wert für subjektorientierte Bildungs- und Erziehungsprozesse erst heute in der Debatte einer selbstreflexiv werdenden Moderne (Beck) um eine Neubewertung des Bildungsbegriffs zwangsläufig eine immer größere Bedeutung erlangen wird. Ob sich der Begriff der ästhetischen Rationalität (im Rückgriff auf Seel und Otto) in diesem Zusammenhang noch als konsequent und folgerichtig erweist, mag für den Augenblick dahingestellt sein, scheint aber – wie bereits an anderer Stelle näher ausgeführt – Schuhmacher-Chillas eigener Argumentationslogik im Wege zu stehen. Wenn Schuhmacher-Chilla in ihren Ausführungen der ästhetischen Erfahrung besonderes Augenmerk schenkt, so ist doch ihrer Hinwendung zu eher rezeptiven Momenten im Zuge der Erörterung des Mimesisbegriffs insofern nicht zu folgen, als hier gerade die für die ästhetische Erfahrung und das Erleben von Kunst so notwendige (auto-)poietische Seite (Jauß) unterschlagen wird, deren subjektbildendes Potential für künstlerische und kunstpädagogische Prozesse konstitutiv ist. Meine Arbeit wird sich folglich im nächsten Schritt der Untersuchung einer Auswahl von hochschuldidaktischen Theorien und Praxen zuwenden, die sich einer subjekt- und kunstorientierten kunstpädagogischen Reflexion verschrieben haben und auch die Aspekte des Sinnlichen mitdenken.

Schließlich möchte ich darauf hinweisen, dass die von mir angesprochenen Problemstellungen die ganze Komplexität der gesellschaftlichen und lebensweltlichen Situation spiegeln, schnelle Lösungen deshalb auch weiterhin nicht zu erwarten sind, dennoch aber enger werdende Umkreisungen und Gewichtsverlagerungen zur mit der Thematik in Berührung stehenden kunstpädagogischen Theoriebildung und Praxis an Schule und Hochschule vonnöten sein werden, die nun gerade die von mir erarbeiteten Parameter und emblematischen neuen Einsichten in schärfere Auseinandersetzung führen werde.

Nachdem ich meine Erörterungen über die „ästhetische Selbstreferenz zwischen den Sinnen und der Kunst“ mit einer Beobachtung Kampers zur Problematik von Begriff und Wahrnehmung mit

dessen Interventionsvorschlag in die leerlaufende 'Selbigkeit des Selbst' – durch die Notwendigkeit einer Öffnung eines „Fensters zum Anderen“ – begonnen, anschließend diese These im Verlauf meiner Argumentation in interdisziplinären Anschlüssen und Spiegelungen – unter subjekttheoretischen und erkenntniskritischen Gesichtspunkten – näher zu beleuchten versucht habe, um mich sukzessive schließlich erziehungswissenschaftlichen und (kunst-)pädagogischen Fragestellungen über die Konstituierung des ästhetischen Subjekts und dessen be-fremdete Identität in ästhetisch-künstlerischen Prozessen zuzuwenden, möchte ich den Gedankengang mit einem letzten Hinweis auf die subjekt- und erkenntnisbildende Kraft der Fremdheit in selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Prozessen beenden:

Danach gilt noch immer die vielfach verlorengegangene Einsicht, dass wir nur durch Selbstbeobachtung unserer Empfindungen – ein Grundsatz pädagogischer Hermeneutik – an die eigenen Dimensionen der subjektiven Empfindungen, die eine Äußerung anderer unterströmen und innervieren, heranreichen.

Hierbei – das wollte ich zeigen – wächst der Kunst – und mit ihr einer anderen Kunstpädagogik, die die oben diskutierten Überlegungen teilt – eine gewichtige Kraft zu, denn „ohne das wachgehaltene Empfinden von Fremdheit und Ferne einer kulturellen Äußerung bleibt die durch grammatische Interpretation hergestellte Verständlichkeit scheinhaft und schal (...) Allzu große Vertraulichkeit, Durchleuchtetheit der Inhalte muss einen Phantom-Verdacht wecken. Man hat es dann mit didaktischen Präparaten zu tun – die Sache, um die es vorgeblich gehen soll, ist entschwunden.“[437]

[437] ebenda, S. 14.

Kapitel 3 Ästhetisch-künstlerische Selbstreferenz in der aktuellen kunstpädagogischen Theorie und Praxis

Selbstreferenz und das „Ästhetische Projekt“ Gert Selles

Sollten aus den bisher dargestellten ganz unterschiedlich verorteten interdisziplinären Positionen und Reflexionen die allgemeinen und grundlegenden Parameter für eine andere, zeitgenössische und innovative Kunstpädagogik der Selbstreferenz entwickelt werden, die sich aus ästhetisch-künstlerischen, soziologischen, anthropologischen, kunstwissenschaftlichen und pädagogischen Überlegungen speist, so wird es im weiteren um die Darstellung und Einschätzung der aktuellen kunstpädagogischen Theorie- und Praxisbildung selbst gehen, die sich in ihren Verfahrensweisen, Prozessen und Gestaltungen bemüht, die Vermittlung von Subjekt und Objekt kunstpädagogisch radikal neu zu denken und hierbei vor allem subjekt- und kunstorientierte Annäherungsweisen ins Zentrum ihrer theoretischen und praktischen Bemühungen stellt.

Mein Bezug auf Ansätze jenes aktuellen Denkens erfolgt hierbei nicht im Sinne eines überkommenen „Basis-Überbau“-Modells, bei dem obendrein der unbeschränkte Anspruch auf alleinige theoretische Reflexion herrschte und die Praxis „immer zu spät“ käme, sondern in einer Sichtbarmachung offenkundiger und unausgesprochener geistiger Strömungen, die wieder die Nähe zur Praxis denken, denen ästhetisch-künstlerisches Handeln nicht fremd ist und von denen sich meiner Ansicht nach die aktuellen kunstpädagogischen Diskurse speisen oder speisen lassen müssten. Insofern möchte ich hierin auch ein stückweit die jeweilige reziproke Rezeptionspraxis und Nähe paralleler Prozesse zeigen. Ihrem je eigenen Anspruch auf adäquate Durchdringung der gesellschaftlichen, der künstlerischen, der identitäts-, der subjekt- und der erkenntnistheoretischen Konstituenten kunstpädagogischer Arbeit ist insofern nachzuspüren, als es die Konsistenz der Postulate und ihre Stimmigkeit in konkreten Vermittlungsprozessen aufzuspüren und für die kunstpädagogische Diskussion fruchtbar zu machen gilt. 'Interdisziplinarität' und 'Komplexität' sind die diesen Prozessen eingeschriebene Metaphern einer Praxis der gezielten Vermischung und Verknüpfung und inhärente Elemente einer ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsarbeit, die die begriffliche Reflexion und das bildnerische Denken und Handeln in einen neuen Zustand der spannungsreichen Oszillation versetzt.

So geht es mir nun im folgenden um die Darstellung und Bewertung einer ausgewählten – aber exemplarischen – Reihe von bereits existierenden konkreten kunst- bzw. kulturpädagogischen Vermittlungsmodellen, die ich darauf befragen werde, inwieweit sie den Vorstellungen einer zeitgenössischen, selbstreferentiellen kunstpädagogischen Praxis entgegenkommen, inwiefern es ihnen gelingt, die sich selbst gesteckten Ziele einer innovativen Vermittlungspraxis zwischen Kunst und Subjekt zu realisieren, inwieweit sie den ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozess thematisieren, wie ihre Verfahrensweisen, Wahrnehmungsmethoden, Annäherungs- und Transformationsprozesse zwischen Subjekt und Objekt verlaufen, welches ihre Medien und Materialien sind und wie sich die Realisate und Darstellungsformen ihrer jeweiligen Bildungsbemühungen ausmachen. Gleichzeitig sollen mir diese Modelle der Verifikation und Begründung der Notwendigkeit und Unabdingbarkeit von Selbstreferenz für die Konstituierung des Subjekts – und dessen Selbst-Werdungs-Prozess – in kunstpädagogischen Prozessen dienen, sie sollen zeigen, welche Qualitäten die vielfältigen Möglichkeiten von Subjektbezügen und Selbstbildungsbewegungen gerade in der Vermittlung von Kunst in ästhetisch-künstlerischen, kunstnahen Prozessen kunstpädagogischer Vermittlungspraxis haben, und sie sollen auch die Grenzen selbstreferentieller kunstpädagogischer Arbeit aufzeigen helfen. Schließlich werde ich ebenfalls nach Übertragbarkeiten dieser Ansätze und Modelle auf Lehr-Lernsituationen jenseits der ästhetisch-künstlerischen Fächer fragen und damit die paradigmatische Bedeutung ästhetisch-künstlerischer Selbstbildungsprozesse für die aktuelle Wahrnehmung von Wirklichkeit thematisieren.

Aus Platz- und Zeitgründen werde ich mich hauptsächlich mit dem „Ästhetischen Projekt“ (und seinen weiteren Entwicklungen) des an der Universität Oldenburg lehrenden Kunstpädagogen Gerd Selle in bezug auf die Fragestellung von Möglichkeiten selbstreferentiell-autopoietischer Bildungsprozesse in der Arbeit mit den Realisationen und Projekten zeitgenössischer Kunst, befassen. Es geht mir darum Selles Intentionen, Begründungen und Verfahrensweisen, kurz sein kunstpädagogisches Denken und Handeln auf seine Tragfähigkeit für eine andere, innovative Theorie und Praxis der Subjekt-Objekt-Vermittlung – genauer die Vermittlung des Selbst mit der Kunst – hin zu untersuchen, um schließlich hierbei auch Selles vielfältige, in Texten geäußerte Überlegungen und Beobachtungen mit den künstlerischen oder kunstnahen Entäußerungen seiner Studierenden in den Vergleich zu setzen. Dabei werde ich mich vornehmlich mit jenen Themenschwerpunkten auseinandersetzen, denen Selle seine besondere kunstpädagogische Aufmerksamkeit zukommen lässt und die darüber hinaus wichtige Legitimationsfunktion für seine Theorie/Praxis besitzen: Hierbei handelt es sich einerseits um die Reflektion einer sich zunehmend ästhetisch begründenden Gesellschaft, um die Frage, welche Bedeutung Selle der (zeitgenössischen) Kunst als Kunstpädagoge zuspricht, um die Rolle und Funktion des Edukanden als Subjekt ästhetisch-künstlerischer Selbst-Bildungsbemühungen, um das subjektorientierte Lehren und Lernen als Prozess im ästhetischen Projekt, um die Verortung von Rationalität und Identität in der Nachmoderne, um die Thematisierung des lebensbiografischen Anteils an den ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Selbstbildungsprozessen von Lehrern und Schülern und um die konkreten Realisationen ästhetischer Bildungstheorie und -praxis in künstlerischen oder kunstnahen Projekten der ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Produktion und -rezeption, die Selle als „künstlerische Erfahrung“ und als „Kunsterfahrung“ bezeichnet. Entscheidend für kunstpädagogische Vermittlungsprozesse zwischen Subjekt und Kunst sind die besonderen Praxen, Strategien und Methoden der Wahrnehmung, genauer der Veränderungen von Wahrnehmungseinstellungen im Selbst- und Fremdverhältnis des kulturellen Subjekts zu sich selbst und zum Anderen der Kunst, Natur und Kultur.

Diese Differenz der Praxen werde ich im Selleschen Bezug auf die Kategorien Leib (Sinne, Sinnlichkeit, Sinnhaltigkeit, Unbewusstes), Ort (Kontext), Zeit, Bild und Sprache in den Formen und Prozessen ästhetischen, kunstnahen und künstlerischen Handelns als „Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst“[438] zu untersuchen. Von nicht zu unterschätzender Bedeutung für die Lehre Selles ist auch der Ort seiner eigenen kunstpädagogischen Ausübung. Obschon es sich nicht um eine Kunstakademie oder Kunsthochschule handelt, stattdessen ganz im Gegenteil um eine Neugründung in der Hochschullandschaft der 70er Jahre mit all ihren verbürokratisierten und verschulten Lehr-Lern-Verhältnissen, deren hochrationalistisches Wissenschaftsverständnis seinen adäquaten Ausdruck in der Funktionsarchitektur einer betonierten 'Lernmaschine' auf grüner Wiese findet, ist es Selle im Laufe der Jahre gelungen, eben keine durchrationalisierte, hochschuldidaktische und an erziehungswissenschaftlichen Normata orientierte Hochschullehre, sondern eine weitgehend an künstlerischen Prozessen orientierte Kunstpädagogik aufzubauen, die sich in der Annektion eines stillgelegten Mensa-Saales ihren – auch optisch – zur sonstigen Hörsaalästhetik querliegenden eigenen Charakter mit eigenem Wirkungs- und Lernort subversiv erkämpft hat.

Die Studierenden der Kunstpädagogik haben die Möglichkeit, in längeren Lehr-Lernphasen (4 Semester-Wochenstunden, geblockt) Verfahren und Methoden, Materialien und Prozesse kunstnahen und künstlerischen Arbeitens unter Anleitung Selles kennenzulernen. Im Verhältnis zu jenen KunstpädagogInnen an Kunstakademien oder Kunsthochschulen – die in der Auseinandersetzung mit ihren Künstler-Kollegen nicht nur einen schweren Stand, sondern obendrein häufig neben schlecht ausgestatten Räumen ohne jede Praxis-Möglichkeit allenfalls eine Art zusätzlicher 'Service-Leistung' für wenig interessierte Studierende zu erbringen haben, und insofern in der allgemeinen Wahrnehmung eher ein toleriertes Randdasein führen müssen, kann Selle seine eigenen künstlerischen Neigungen und vor allem eine konkurrenzlos künstlerische Praxis anbieten, die sich mit keiner anderen seiner Hochschule direkt zu messen hätte. Andererseits stehen ihm nur geringe Werkstatträume zur Verfügung, die der Vermittlung instrumenteller Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit den klassischen künstlerischen Medien dienen könnten.

[438] Selle 1994b

Insofern ist die hier beschriebene Ausgangslage nicht nur Ausdruck einer historisch katastrophalen bildungsplanerischen Fehleinschätzung (kunst-) pädagogischer Lehr-Lernsituationen, die das Postulat Ästhetischer Bildung von Hentigs (1969) in sein genaues Gegenteil verkehrte, sondern gleichzeitig auch virulent gebliebener Anlass und Herausforderung zur Einlösung eben jenes missachteten Anspruchs in der Herstellung eines Ortes als „permanentem Gegenmodell" zur dominierenden Bildungs- und Erziehungspraxis. Selle spricht in diesem Zusammenhang von einem mit dem Regelunterricht der Schule konkurrierenden Modell mit besonderer „Fermentfunktion", die als „systemimmanente Widerspruchsfunktion" des „anderen Lernens" eine „produktive Unruhe" innerhalb der Schule wachzuhalten habe.[439]

Eine nicht minder wichtige, weitere Motivation für sein kunstpädagogisches Denken und Handeln bezieht Selle ebenfalls aus der Auseinandersetzung mit Vertretern einer erziehungswissenschaftlich geprägten und dominierten Hochschuldidaktik, die zur weitgehenden Verödung der kunstpädagogischen Unterrichtslandschaft beigetragen habe, indem sie nunmehr Rezeptologien entwickele und eine unhaltbare Rationalisierung des Unterrichtfaches in der wissenschaftlichen Aufwertung und Gleichstellung mit anderen Fächern bewirkt habe, ohne noch die Dynamisierungsbewegungen des Kunstsystems als auch jene der Gesellschaft insgesamt wahrzunehmen, und damit eben auch nicht mehr eine Vermittlung des in Bewegung gebrachten Subjekts mit einer in starke Bewegung gebrachten Kunst leisten könne. Das Abgespaltensein der (hochschuldidaktischen) Theorie von jeder Praxis-Formation konstatierend, fordert Selle die Ausformulierung eines autopoietischen Handlungsmodells ästhetischen Lehrens und Lernens, das sich seine Didaktik(en) in der Nähe zur Kunst aus den kunstnahen, künstlerischen Projekten und ihren immanenten Problemstellungen selbstgenerierend – als eine Art „Autodidaktik" in Form von „Theorieproduktion als künstlerische 'Bild'-Produktion der ästhetisch-pädagogischen Ereignisse"[440] – selber herstellt.

Vollzieht man die 15-jährige kunstpädagogische Arbeit Selles nach, so ist diese stets davon geprägt, aus den Prozessen der praktischen Arbeit, aus den Handlungsvollzügen und -praxen seiner Studierenden, aber auch aus jenen der Kunst selbst, Einsichten, theoretische Erkenntnisse und Postulate für eine zu verändernde Kunstpädagogik an schulischen und außerschulischen Bildungseinrichtungen zu gewinnen, die wiederum in veränderter eigener Praxis der ästhetischen Lehre und des Lernens ihren Niederschlag finden, ehe sie dann erneut zu neuen theoretischen Konsequenzen des eigenen Nachdenkens führen. Insofern zeigt sich meiner Ansicht nach in der Genese des Selleschen Theorie-Praxis-Verhältnisses eine 'Enthierarchisierung' und 'Verflüssigung' bis dahin – und bis heute – bestehender wissenschaftlicher Distinktionsmodelle und Wertsetzungen, vor allem ein stetig bedeutsamer werdendes Potential autonomer Theorie- und Praxisproduktion in der größer werdenden Orientierung kunstpädagogischer Reflexion auf kunstnahe und künstlerische Handlungsmodelle und Strategien.

Genese und Konstituenten des Ästhetischen Projekts

Von Überlegungen in „Kultur der Sinne" [441](1981) – in denen Selle die sozialisationsbedingten Sinnenmodulierungen untersucht, verläuft sein Weg des Nach-Denkens weiter über erste anwendungsbezogene Momente der Sinne in Elementarpraktischen Übungen im „Gebrauch der Sinne"[442] (1988) , hin zum Verweis auf die bildsame Kraft und Potenz der Künste für ästhetische Selbstbildungsprozesse – gegen eine Verallgemeinerung und Indifferenz des Ästhetischen in „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst – Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen"[443] (1990a) , weiter zum „Experiment ästhetische Bildung"[444] (1990b) , in dem Selle nun erstmals einen den künstlerisch-ästhetischen Prozessen eigenen Rationalitätsbegriff einführt, die Leistung der Kunst in ihren Bildern verdeutlicht, die Kunst als das Andere des Ästhetischen, aber auch die Tiefenschichten der subjektorientierten ästhetisch-kunstnahen Erfahrungsarbeit in einen

[439] Selle 1992
[440] Selle 1996
[441] Selle 1981
[442] 1988
[443] 1990a
[444] 1990b

neuen Begriff der ästhetischen Arbeit des Selbstbildungsprozesses darstellt und Momente ästhetischer Bildung definiert, ehe er in „Das ästhetische Projekt“[445] (1992) den Projektbegriff für schulische und außerschulische Kunstpädagogik als Modell einer didaktisch-methodischen Experimentierform einführt, die die Kategorien des Ortes, der Zeit, der ästhetisch-künstlerischen Werkstatt des Subjekts in der kunstnahen Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst, mit der Arbeit in der Natur vor dem Hintergrund amerikanischer Reformmodelle als neue symbolische Konstruktion einer Auto-Didaktik des Selbstbildungsprozesses einführt. In „Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? Ein ketzerischer Einwurf“[446] (1994a) untermauert Selle seine Überlegungen zur Eigenwertigkeit ästhetisch-künstlerischer Rationalität, die er als „ästhetische Intelligenz“ bezeichnet und die er im Zusammenspiel des wahrnehmenden Subjekts mit Orten des Alltags als auch jenen der Kunst im ästhetischen Augenblick, im selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerisch-kunstnahen Verhalten, im künstlerischen Handeln als Auto-Genese mit gesellschaftlicher Dimension, jenseits reiner Sinnlichkeitsorientierung und ästhetischem Denken, ansiedelt. Die Kategorie des Unbewussten, eine transrationale Logik, Momente des Ver-Rücktseins, der De-Zentrierung in alltäglichen und künstlerischen Experimentalzuständen des künstlerischen Imaginierens und Handelns werden hier von Selle als Aspekte einer spezifisch ästhetisch-künstlerischen Handlungsintelligenz, als angemessenes Verhaltensmodell des Lernens und als didaktisches Innovationskapital einer neuen Qualität kunstpädagogischer Praxis eingeführt.

Der Weg des Selleschen Reflektierens verläuft weiter über eine Vertiefung der Überlegungen zum „Ästhetischen Projekt“, die er in „Das kunstnahe ästhetische Projekt – Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst“[447] (1994b) an einigen konkreten Beispielen aus der eigenen Praxis mit Studierenden auf das Verhältnis des sich selbst aussetzenden Subjekts mit einem Fabrik-Ort und der Zeit als ästhetisch-künstlerisches Erfahrungsfeld bezieht, wobei ihm hier die selbstreferentiellen Bezüge des sich selbst erfahrenden Subjekts im Arbeiten wie ein Künstler – mit zu Beginn völlig unbekannten ästhetisch-künstlerischen Anforderungen – interessieren, die sich über die Selbst-Aussetzung zur Selbst-Orientierung steigern, die Neugier auf sich selbst evozieren und in der Hereinnahme der individuellen Erfahrungsgeschichte des Subjekts den Selbstbildungsprozess bis zur Subjekt-Autonomie voranbringen können und so ein neues Verhältnis ästhetischer Genauigkeit zwischen dem Eigenen und dem Fremden in das prozesshafte Erfahrungslernen einfließen lassen. Wenn hier die Momente der selbstproduzierenden, selbstgenerierenden kunstnahen oder künstlerischen Erfahrung reflektiert werden, so geht Selle in seinen darauffolgenden Überlegungen in „Betrifft Beuys“[448] (1994c) jetzt verstärkt auf die unterschiedlichen Aspekte der individuellen Kunsterfahrung – also der Kunstrezeption durch ein das Werk erlebendes Subjekt ein.

Ausgehend von der These des Schweizer Künstlers und Kunsttheoretikers Rémy Zaugg, dass das autonome Werk stets allein von einem autonomen Subjekt erfahren werden könne, entwickelt Selle die Kategorie der Selbstaussetzung an das Werk der Kunst – hier an das Werk von Joseph Beuys – durch das autonome Subjekt weiter. In der körperlichen Hinwendung zur Kunst, in der verschränkten Intensität aller am Rezeptionsprozess beteiligten emotionalen, affektiven, reflektorischen Rationalitätsmomente einer vom sich aussetzenden Subjekt generierten Autopoiese als Selbstorganisationsprozess des Erfahrenen, Erlebten, Erhandelten, Gedachten, Erinnerten, vorausentworfenen Differenzierungsverhaltens von Subjekt und Außenwelt – wobei es jetzt auch zu einer Vertauschung der alten Subjekt-Objekt-Bezüge kommen kann – produziert das Subjekt in der Intensität des Zusammenwirkens aller Momente seiner ästhetischen Intelligenz neue Bedeutungshorizonte, die am Ausgang des offenen Rezeptionsprozesses sich sowohl mit einer Transformation der künstlerischen Objektwelt in lebensgeschichtliche Bilder des Subjekts als auch mit einer Anverwandlung des Subjekts an das Fremde der Kunst objektivieren können. Das selbstreferentielle Subjekt schafft nach Selles Meinung so im besten Falle eine neue Kunst. Das tastende ästhetische Handeln des suchenden und sich selbstorientierenden Subjekts soll hierbei nicht von fremden Bedeutungszuweisungen seitens der Kunstwissenschaften und der Kunstgeschichte dominiert und manipuliert werden, sondern die Methodik der Eigen-Vermittlung hat sich vehement von der von

[445] 1992
[446] 1994a.
[447] 1994b.
[448] 1994c.

Selle kritisierten Praxis begrifflicher Stillstellung einer verbalen Kunstvermittlung abzusetzen. Die rezipierenden Formen der Kunstauseinandersetzung reflektieren bzw. implizieren hier andere Weisen des Redens, der Sprache und Weisen des Schweigens. Das Schreiben über die eigenen Erfahrungen des Beuysschen Werkes, seine Möglichkeiten und Grenzen, werden hier weiter ausgelotet.

In „Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität?“[449] (1994/95) untermauert Selle erneut das bisher bereits – vor allem in seinen Darlegungen zur ästhetischen Intelligenz[450] (1994a) formulierte Postulat einer Kunstpädagogik der „Trans-Rationalität“ (Welsch), jenseits der ästhetischen Praxis von Auslegungsprozessen und Prozeduren, in denen vor allem mit der Vermittlung ästhetischer Kenntnisse und Fertigkeiten in Alphabetisierungs- und begriffskonsistenten Lehr- Lernsituationen lediglich ästhetische Gelenkigkeit und ein abgerundetes ästhetisches Erkennen geübt werde, anstelle eines von ihm auf die „Kunst als Methode“ orientierten, existentiellen ästhetischen Arbeitens des Subjekts am eigenen Leben, das auch existentielle Fragen, wie das ins Unbewusste Verdrängte, das Schöne und das Schreckliche, die aktive Phantasie als „subjektiven Widerstand“, eine „befreite Intelligenz des Wahrnehmungsgenusses“ aber auch die Erschütterung, die Exaltation, das Beunruhigende, das Ver-Rückte, die Überraschung und das Dunkle, das Nicht-Wahrnehmbare der ästhetisch-künstlerischen Grenzüberschreitung im ästhetischen Zustand als subjektorientiertem Selbst-Entwurf – in der Verschränkung von Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln in den kunstnahen Selbst- und Fremdvermittlungsprozessen – gegenüber einem „eingeschränkten Rationalitätsbegriff“ des herkömmlichen Kunstunterrichts als „schlichtem Verhaltensdisplacement“ zulasse.

In „Gegen die Spaltung von Theorie und Praxis“[451] (1996) wird wiederum auf die Eigenart der Theoriebildung in den künstlerisch-ästhetischen Prozessen hingewiesen, deren Rationalitätsmodus sich erheblich von jenem der Erziehungswissenschaften unterscheide. Selle geht es auch hier darum, den Einflussbereich der wissenschaftlichen Hochschuldidaktik auf das sich weiter autonomisierende kunstpädagogische Lehr- Lernsubjekt und seine Realisierungen in kunstpädagogischen Prozessen mit starker Kunstnähe zurückzudrängen. Die Theorieproduktion entstamme danach – als eine künstlerische „Bild“-Produktion – den ästhetisch-pädagogischen Ereignissen selbst, wobei das didaktische Innovationspotential der Künste noch bei weitem nicht so genutzt werde, wie es nötig wäre. Die tägliche Neu-Erfindung der Kunstpädagogik, die mit der Neu-Erfindung der Kunst durch das kunstpädagogische Subjekts korreliere, widersetze sich aufgrund ihrer Eigendynamik, ihrer komplexen Rationalitätsstruktur, aufgrund ihrer Selbstreflexion und der Kontingenz ihrer Prozesse jeder traditionellen kunstpädagogischen Theoriebildung, sie widersetze sich besonders der hochschuldidaktischen Spaltung von Theorie und Praxis, die weder die in starker Dynamik stehenden Bezugsfelder der Kunst, des Subjekts noch des gesellschaftlichen Kontextes heute nachhaltig mitreflektiere. Aufgrund der Selleschen Erfahrungen müsse die pädagogische Theorie aus den ästhetisch-künstlerischen Praxisprozessen selbst resultieren, was die Kunstnähe didaktischen Handelns, seine ästhetisch-künstlerische Offenheit im Experiment und permanenten Selbstversuch untermauerte. Erst der selbstbewusste Bezug zur eigenen ästhetisch-künstlerischen Praxis, der Bezug zu eigenen Selbstaussetzungen und ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen könnte auch das kunstpädagogische Lehrsubjekt autonom von jedem Einfluss der von ihm entfremdeten Hochschultheorie machen.

In seinen vorerst letzten Überlegungen in „Ästhetische Arbeit“[452] (1996) über die eigenen Erfahrungen und die seiner Studierenden in einem Tagebau-Restloch zwischen Halle und Leipzig und über die sich hieran anschließenden Präsentationen der Arbeitsergebnisse des Geiseltal-Projektes in einer zur Umwidmung freigegebenen Werkhalle ein Jahr später, kommt Selle überraschend auf bereits im Jahr 1988 in Gebrauch der Sinne und in Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? von 1994 formulierten Grundgedanken zur ästhetischen Arbeit zurück. In der Aussetzung an das

[449] 1994/95.
[450] 1994a.
[451] Ders.: *„Gegen die Spaltung von Theorie und Praxis“* (1996).
[452] Ders.: *„Ästhetische Arbeit“* (1996).

Fremde einer differenten Realität mit einer spezifischen (Arbeits-)Kultur, einem spezifischen sozialen, historischen und ökologischen Kontext, mit je eigenen Befindlichkeiten des Ortes, der Zeit und des Subjekts, versucht Selle den im ästhetischen Projekt von1992 formulierten Ansatz der individuellen Selbst-Aussetzung in einem komplexen Prozess der ästhetischen Erfahrungsarbeit und Erfahrungsgeschichte des Subjekts weiter auszubauen, in dem die Steigerung seiner Selbstbezüglichkeit in der „Ich-Stützung" durch die „Selbsterzeugung des wahrnehmungsoffenen Subjekts" im selbstbestimmten Arbeitsprozess, in der ästhetischen Selbstvermittlung eines Abarbeitens an der Wirklichkeit, in Form „schmutziger Praxis" mit „Selbstanstrengung", „Mühe" und „Schweiß" im Selbstbildungsprozess eines „radikal selbstbewusst werdenden Subjekts", ein ästhetisches – und folglich auch politisches Subjekt – entstehen lassen kann.

In überraschend deutlicher Absetzung von jeder künstlerischen Praxis verweist Selle hier auf den selbstgenerierten Erfahrungs- und Formungsprozess komplexer ästhetischer Arbeit des Wahrnehmens, Handelns und Erkennens, der zunächst keine Kunstübung mit spezifisch künstlerischen Materialien und Medien sei, sondern aus der Prozessfigur der subjektiven Erfahrungsgeschichte mit dem gegebenen Material heraus erst zu kunstnahen Formulierungen und Formfindungen leite. Der reale Arbeitsprozess der ästhetischen Arbeit, die Selle hier als notwendiges kultur- und bildungspolitisches Korrelat der zu Ende gehenden Arbeitsgesellschaft – der die reale Arbeit abhanden zu kommen scheint – betrachtet, ist demnach nicht auf die Herstellung eines künstlerischen Produktes mit „Fetischcharakter" (Selle) ausgerichtet, sondern sucht den vom Subjekt aus selbstgenerierten und selbstbestimmten komplexen Erfahrungs- und Formungsprozess als identitätsbildenden „Fluss momentaner Daseinsbewusstheit" im Abarbeiten an einer fremden sozialen, historischen, kulturellen und materialen Wirklichkeit.

Seine kulturpolitische Funktion sieht Selle hier also offenbar in dem eher durch den Begriff der ästhetischen Arbeit als durch den des künstlerischen Prozesses herstellbaren Anschluss an die „harte gesellschaftliche Realität" gegeben. Die schonungslose und unvermittelte, schockhafte Aussetzung hat in Bezug auf den Ausbildungsgang der zukünftigen KunstpädagogInnen die Absicht über keine dem Gegenstand der Wahrnehmung übergestülpten künstlerischen Verfahren die Erfahrungsarbeit am Subjekt und am gegebenen Gegenüber behindern zu lassen, sondern jenseits des Kunstwollens aus dem Gegenstand, aus dem Wahrnehmungs- und Verarbeitungsprozess selbst die Autonomie des ästhetischen Arbeitsprozesses und des Subjekts zu konstituieren. Die Kunstübung erfolge als Prozessspur mit Verfahrensweisen und Formungsversuchen, die lediglich den Anschein erweckten als wären sie dem Arsenal der Gegenwartskünste entnommen, die schließlich aber in der eigenständig forschenden ästhetischen Erfahrungsarbeit des Subjekts selbst entwickelt worden sind.

Ob dies tatsächlich anhand der Ergebnisse des Projektes festzustellen ist, wird von mir noch untersucht werden. Dennoch erfolgt die Genese der Selleschen Konzeption kunstpädagogischer Vermittlungspraxis von Subjekt, Kunst und Gesellschaft bis heute über eine Reihe von Schritten oder Schrittfolgen, die immer die von Selle und seinen Studierenden selbst geleistete Vermittlungspraxis der kunstpädagogischen Hochschularbeit einbeziehen und mitreflektieren. Diese Praxis als genetischem Selbst- und Fremdvermittlungsgeschehen ist nicht abgeschlossen, sie sucht die pädagogische Selbst-Aussetzung nicht nur für jeden einzelnen Studierenden, sondern für den ganzen Entwicklungsgang insgesamt. Dabei ist dieser weder plan- noch ziellos, sondern in einer zunehmend eigenen Logik und dem wachsenden Mut zu Eigensinn und relativer Unabhängigkeit – allerdings schon im Bezug zu philosophischen, soziologischen, pädagogischen und künstlerischen Quellen – , dabei keine lineare Kausalistik, sondern verhält sich im Mut zum pädagogisch-ästhetischen Risiko des Anders- und Neudenkens, in seiner unruhigen Suche nach neuen, unkonventionellen und zunehmend künstlerischen, „auto-didaktischen" (Selle) Selbstbildungsmöglichkeiten hierbei selbst vergleichsweise 'künstlerisch'.

Geht es in „Kultur der Sinne"[453] (1981) um die zu fördernde Sensibilität angesichts einer pädagogisch-gesellschaftlich und individuell betriebenen Sozialisation der Sinne, um das unvermeidliche

[453] Ders.: *„Kultur der Sinne"* (1981).

Geformtwerden der Sinne in schulischen und alltäglichen Zusammenhängen, vor allem um eine emanzipatorisch-hedonistisch-politisch-kulturelle Widerstandspraxis durch Ästhetische Erziehung, so verändert sich mit der Publikation zwar nicht die bisherige Zielrichtung aber die einzelnen Teilmomente erfahren eine Verschiebung.

Konnte das Postulat einer umfassenden ästhetischen Erziehungspraxis als Schlüsselbereich aller Erziehung bildungspolitisch nicht eingelöst werden, so fokussiert sich Selles Anstrengung jetzt auf das ästhetische Erleben und den künstlerischen Ausdruck, besonders auf deren unbekannte Voraussetzungen und Verläufe in der ästhetischen Erfahrung. Nach wie vor ist die intendierte Praxis zwar emanzipatorisch auf kulturelle und politische Mündigkeit ausgelegt, sie betont jetzt meiner Ansicht nach aber wesentlich stärker die selbstreferentielle Bedeutung der subjektiven Wahrnehmung, ihre eigenen Gedanken und die eigenen Werke. Da sich ästhetisches Lernen nicht schon in der Empfindung und in der Wahrnehmung äußerer Realität ereignet, muss Selle jetzt auch verstärkt nach den Grundstrukturen ästhetischer Prozessualität und ihres Lernpotentials für das einzelne Subjekt fragen, die auch innengesteuert sind und sich überhaupt nur in der ästhetischen Arbeit des Subjekts – am besten in der künstlerischen Arbeit – beobachten und nachvollziehen lassen. Zwar hält er auch weiterhin an der Ausbildung der Sinnentätigkeit fest, er muss aber – sollen seine 1981 formulierten Forderungen Aussicht auf eine – wenigstens teilweise – einleitbare Realisierung in der kunstpädagogischen Praxis haben, diese in realen Praxis-Prozessen ästhetischer Arbeit evaluieren und verifizieren. Dies unternimmt Selle in den Jahren zwischen 1981 und 1988.

Die Kehrtwende zu den Prozessen und besonderen Erkenntnissen der Kunst leitet Selle 1988 mit neuen Überlegungen zum „Kunstprozess“ und den „neuen Wege(n) der Kunst“ im Zusammenhang mit „Elementarpraktischen Übungen“ im „Gebrauch der Sinne“ ein: Hier müsse die Kunst Grundlage kunstpädagogischen Reflektierens und Handelns werden, auch müsse es zu einer „Entgrenzung“ kunstpädagogischen Handelns über allgemeine ästhetische Erziehungsziele kommen, die „bereits in den Kunstprozessen“ angelegt seien. Die „Kompetenzen der Kunst“ seien zu erschließen und der künstlerische Prozess müsse über die Aneignung einer „künstlerischen Methode“ als ästhetischer Erfahrungsarbeit die eigene Erfahrungsgeschichte, eigene Lebenserfahrung in selbstbestimmten Zeitplänen eigener Vorstellungen – ohne Zwang und Reproduktion eines künstlerischen Vorbildes – und als materiale Ästhetik die Offenheit der Sinne und die Offenheit gegenüber den „Wegen der Kunst“ in den Erfahrungsmittelpunkt rücken. In der schwierigen Vermittlung zwischen subjektorientierten Ansprüchen und denen der Kunst, die nicht ohne vielfältige Kritik argwöhnisch betrachtet wird.

Dieser mögliche Widerspruch resultiere aus den Intentionen, das selbstreferentielle Lehr- und Lernsubjekt in den wirkungsvollen Zusammenhang einer Vermittlungsarbeit des selbstreferentiellen Systems der Kunst mit den Ansprüchen einer selbstreferentiellen Kunstdidaktik – nach erziehungswissenschaftlichen Vorbild , bzw. pädagogischen Prämissen womöglich – zu stellen. Wenn man von der Selbstbezüglichkeit und der nach jeweils eigenen Gesetzmäßigkeiten, Sprachen, Diskursen und Absichten strukturierten Form beider Sub-Systeme ausgeht, die kaum etwas miteinander gemein haben, sich viel eher diametral gegenüberstehen, erscheinen pädagogische Vermittlungsabsichten äußerst gewagt und ebenso unrealistisch. Wie ließe sich hier also angesichts des Vorwurfs einer Unvereinbarkeit dieser Systeme verfahren?

Gegen Hartwigs Unvereinbarkeitsthese von Kunst und Didaktik – hier die Interessen von Kindern und Jugendlichen, dort die Kunst, helfe schließlich nur der „permanente Selbstversuch“ – so Selle – , der „die Interessenslage ständig neu austarieren“ müsse. Die Selbstbildungsprozesse des Kunsterziehers an der Gegenwartskunst müssten ihn dazu führen, sich als „Grenzgänger“ – immer mit dem Risiko des Scheiterns behaftet, das die pädagogische Neugier treibe – in den Abenteuer-Zonen der Kunst zu bewegen. Insofern sei die anstrengende Selbsterfahrung neben der Zumutung an den Schüler auch eine Zumutung gegenüber dem eigenen Selbst, der man sich aber stellen muss. Dennoch müsse – so Selle – aber jede Einseitigkeit vermieden werden, denn weder dürften subjektorientierte Prozesse zu subjektivistisch noch dürften künstlerische Formulierungen zu sehr nachgemacht oder verwendete Bildzeichen und Symbole zu klischeehaft geraten, da sie sonst nicht mehr Ausfluss einer durch das Selbst und seine Sinne hindurchgegangenen Selbstbewegung ist,

die das Selbst zu eigenen Wahrnehmungs- und Erlebensveränderungen führen soll. Deshalb wird hier ebenso auch die Polemik gegenüber der Form aufgegeben und diese nun zu einem für die Vermittlung zwischen Subjekt und Kunst äußerst wichtigen Prozessergebnis. Selle pocht hier kämpferisch auf die Autonomie der persönlichen Verwertung der eigenen Kunstwahrnehmung, auf die selbstreferentiellen Aspekte eigener Sinnlichkeit, eigener Reflexionsfähigkeit, eigener Interpretationsphantasien, die das Wahrnehmbare und das eigene Selbst spiegelten. Er verweist auch auf den Selbstbildungsprozess durch die Gegenwartskunst, die in der Konfrontation mit dem Betrachter/Produzenten diese Bildungsprozesse auslöste. Selle erinnert an das Widerstandspotential der zeitgenössischen Kunst, ihre aktivierende Potenz, die Fragen an das Leben, an die Geschichte über das Ungewisse der menschlichen Existenz und des geschichtlichen Daseins in den Bruchstükken von Bewusstheit, Selbstdistanz, Identität in der heutigen Zeit aufwerfe, Echos aussende und in ihren tastenden Versuchen „stammelnde Mikrologien" (Lyotard) der Selbst-Orientierung entwikkele. In allen späteren Stellungnahmen bezieht sich Selle immer wieder auf diese Grundüberlegungen, die er weiter ausbaut, wobei er mitunter sich auch nicht vor gewissen Widersprüchen scheut. Dennoch lassen sich alle bis heute erfolgten Darlegungen Selles als theoretisch-praktische Arbeit an der Komplexion dieser Parameter einer veränderten Kunstpädagogik verstehen, die ich im Folgenden kurz aufnehmen werde.

Die Arbeitsweisen der KünstlerInnen, ihr Formwille und die Prozessqualitäten der Gegenwartskunst zeigten die Strategien ästhetischer Arbeit und ästhetischer Erfahrung in extremer Weise auf, deshalb werden sie nun von Selle in das Zentrum des „Gebrauchs der Sinne" gerückt, da sie jetzt auch aussagefähig im Hinblick auf die an und in ihnen zu machenden ästhetischen Lernprozesse, mithin von entscheidender Bedeutung für eine Didaktik der ästhetischen Arbeit werden. Schließlich – so Selles Prognose – führten die neuen Wege der Kunst zu einer Entgrenzung kunstpädagogischen Handelns über allgemeine ästhetische Erziehungsziele, die bereits in den Kunstprozessen angelegt seien. Hier nun dreht Selle die Prämisse von 1981, dass Kunst nur einen für ästhetisches Lernen minimalen Bedeutungswert habe, in ihr ganzes Gegenteil um. Nach den Gründen dieser radikal neuen Sicht soll an anderer Stelle gefragt werden.

Ästhetische Arbeit als ästhetisch-künstlerischer Prozess

Die „Gesetzmäßigkeiten künstlerischer Produktion und ästhetischer Arbeit"[454] dürften hierbei aber nicht aus einem falsch verstandenen Begabungsbegriff künstlerischen Vermögens abgeleitet werden, sondern grundsätzlich müsse jede künstlerisch-ästhetische Erfahrungsarbeit auf den Suchbewegungen und Handlungsvollzügen des selbsttätigen Subjekts aufbauen, es könne hier also keinesfalls um ein Kopieren künstlerischer Ausdrucksweisen gehen. Da das Hinfinden zu gestalterischer Fähigkeit keine Frage der Begabung sei, sind nach Selles Überzeugung allein Authentizität, Intensität und das Ergebnis der künstlerischen Form entscheidend.

Es bleibt allerdings die Frage, wie Selle – angesichts der Tatsache, dass Entfremdungsprozesse weiterhin die Subjekte in ihrer Selbst-Werdung behindern – Authentizität in den gesellschaftlich sehr enggestellten individuellen Möglichkeiten denken will und wie sie denn überhaupt vorausgesetzt, geschweige denn, partiell realisiert werden kann. Wenn Authentizität nicht beim Subjekt vorausgesetzt werden kann, könnte sie sich also erst in vielfältigen, mühsamen Arbeitsverläufen in ästhetisch-künstlerischen Prozessen entwickeln. Sie wäre dann allerdings erst das Ergebnis kunstnaher, subjektorientierter Prozesse der rezeptiven „Kunsterfahrung" und der produktiven „künstlerischen Erfahrung". Insofern relativierte sich hier jede voraussetzungslose Vorgabe von Authentizität, die der gesellschaftlichen Entfremdungserfahrung des heutigen Subjekts nicht Rechnung trägt.

Selles Begabungsbegriff künstlerischer Tätigkeit als ästhetische Arbeit scheint tatsächlich in diese Richtung zu weisen, wenn er hier also nicht auf den genialen Gedankenblitz oder eine technisch-handwerkliche Fertigkeit rekurriert, die sich einfach in den historisch-zeitgeistigen Diskurs des

[454] Selle 1988.

„Betriebssystems Kunst“ einklinkt und da weitermacht, wo die avantgardistische Innovation und Infragestellung von Kunst ihren momentanen Zielpunkt erreicht hat, sondern der Begabungsbegriff wird auf Tugenden des Findens und des wiederholten Übens zurückgeführt, die sich als 'stumme Arbeitsvermögen'[455] im Bildungsprozess künstlerischer Erfahrung an der Lebenserfahrung und umgekehrt im „Sich-Mühe-Geben“, ebenso in der „Offenheit der Sinne und des Geistes“, in der „Bereitschaft, etwas zu finden, was neu ist“ und im „Zulassen von Überraschungen“[456] äußerten. Worauf hier abgehoben wird, ist also – statt auf eine Genieästhetik – auf den anstrengenden prozessualen Charakter ästhetisch-künstlerischer Arbeit, auf Teilschritte und Stufen, auf das Einbringen und Verausgaben individueller Kräfte, die sich in diesem Prozess entwickeln lassen, indem man sich selbst mit einem Tätigkeitsangebot und Material sinnlich auseinandersetzt. Selle spricht sich also für die originale, authentische Ausdrucksleistung aus, denn er sieht nicht die Möglichkeit der dauerhaften Gewissheit der Erfahrung, wenn es kein Bedürfnis nach Verarbeitung des authentisch erlebten geben sollte. Wie zeigt sich für Selle das von ihm postulierte authentische Ausdrucksgebaren nun?

Als Prozess des Sich-Abarbeitens, kein schnelles Können, kein rasches Vorstellen eines perfekten Produkts. Authentizität ist hier die Spur geduldiger, anstrengender und erschöpfender Arbeit im Spüren, Erinnern und Bewusstmachen eines meditativen und bewusst verlangsamten Prozesses. Wie organisiert sich eine „Aufbaugeschichte ästhetischer Erfahrung.“[457]

Ein erster Schritt wäre die Öffnung des Empfindens als „unmittelbarer Augenblick subjektiv gelebten Daseins in der Welt“. Es folge dann der Moment aufmerksamen Wahrnehmens im Erkennen eines Objekts außerhalb des unmittelbaren Erlebens, wobei das Objekt auch das Erleben selbst sein könne, das Bewusstsein aufbaue, welches das sinnliche Erleben zulasse, dies aber auch kritisieren könne. Dies Erleben wäre aber keine frühzeitig in den Begriff geronnene Erfahrung, sondern eine Suche nach übergreifenden, offenen Formen einer Konkretisierung. Das Arbeitsziel liege hier im Gestalten als Klären, Festlegen, Formen und Verwandeln der Erfahrung, das anschließend wieder aufgelöst werden könne, um neu zu beginnen und um zu einem neuen Ausdruck zu führen.

Neu thematisiert sich jetzt für ihn auch die Anerkennung der Kräfte des Unbewussten als große 'subliminale' Unterströmung eines nur verhältnismäßig schwachen Bewusstseins. Da das Bewusstsein enorme Verdrängungsarbeit leiste, müssten nun gerade die Tiefenbereiche des Unbewussten angerührt werden, um diese Verdrängungen bearbeitbar werden zu lassen. Erinnern, Sich-Besinnen, Bewusstmachung, ein in Bewegung gebrachtes Bewusstsein könnten Hintergründe und ihre Quellen in der Sinnengeschichte gegenwärtig machen, und die positive Form der Regression könnte „mit wachen Sinnen die Anstrengung gesellschaftlicher Wahrnehmung verweigern.“[458]

Der offene Diskurs mit dem Material im Gang des Abtastens, Hineinhorchens, des spielerischen Erprobens und Hantierens müsse die Sicht des Subjektiven und Erlebnishaften im Empfinden, Wahrnehmen und Erkennen betonen und das Unbekannte des Einfalls in der künstlerischen Methode für die eigene Lerngeschichte mit ihrer eigenen Psychodynamik im Prozess der ästhetischen Arbeit provozieren, das schließlich in der Formfindung und Formbewältigung zu einem Kunstwerk führen könne. Hierzu gehörte seitens der Kunstpädagogen die verstärkte Aufmerksamkeit gegenüber den Strukturen der kreativen Prozesse, mit ihren besonderen Verläufen und ihrer Kontingenz. Selle wagt sich in seiner Einschätzung künstlerischer Arbeit jetzt endlich weiter hervor als jemals: „Vielleicht kann man den künstlerischen Prozess sogar als Paradigma des entwickelnd-entdeckenden Lernens schlechthin begreifen. Freilich ist die intensive Bemühung vorausgesetzt, auch das Aushaltenkönnen von Scheitern und das unermüdliche Wiederbeginnen.“[459] Die ästhetische Arbeit in der Auseinandersetzung mit einem Material ist nichts anderes als die Arbeit an der Form, die versäumt wird, wenn das Ergebnis im Ungenauen oder im viel zu Eindeutigen verharrt und als seine Aussage weder eine Tiefendimension des Ich noch ein Geheimnis, auch keine Dichte

[455] Negt/Kluge 1983.
[456] Selle 1988.
[457] Selle 1988.
[458] Hoffmann-Axthelm, zitiert nach Selle 1988.
[459] Selle 1988, S. 95.

hat, also nicht zum „sinnlichen Begriff“ geworden ist und mithin unwirksam bleibt. Statt abgenutzter Symbole und Bildklischees erhofft sich Selle von dieser Art ästhetischer Arbeit „zwingende“, „anregende“, „sinnlich berührende“, „denkend machende“, „sparsam und bestimmt gesetzte Zeichen“, die zur „überzeugenden Form“ werden. So sind gerade die von ihm jetzt entdeckten Kunstwerke Anlass zur Herstellung einer ästhetischen Erfahrung, die das Schwierige, Komplexe, selten Geradlinige dieser Werke, ihre sinnliche Wirkung auf den ganz neu belebten, fühlend gemachten Verstand mit Phantasie, Erinnerung und vorbewussten Zugängen ausstatteten. Selle sieht gerade hier die Chance der ästhetischen Erfahrung in einem zwangsläufigen Abnehmen der sprachlichen Genauigkeit beim Eindringen der Wahrnehmung in „Schichten der Wortunfähigkeit“.[460]

Das Problem des Sprechens über Kunst findet an der Tiefe der Kunsterfahrung ihre Grenze und Herausforderung. Der Bedeutungsdichte lässt sich nur schwer beikommen: „Roland Barthes (...) sagt sehr deutlich, dass das Reden über Kunst, auch das gebildete Reden, noch nichts davon erfasst, was die Erfahrung von Kunst im Subjekt tatsächlich bewirkt, und dass dieses Reden (sprich Didaktik, sprich Unterricht) vor sich selbst und vor anderen verschweigt, was Kunst als Schein, Vorstellung, Wirkung, Mitarbeit des Wahrnehmenden) in der Latenz zu entdeckender Bezüge und Verweise der Form letztlich ist. Barthes spricht auf den Kurzschluss von Betrachter-Ich und Bild an, auf ein Ereignis von großer Bedeutungsdichte für den ästhetischen Genuss- und Bildungsprozess im Einzelfall, und damit auf eine Terra incognita der kunstpädagogischen Praxis bis heute...“[461]

Somit zwingt diese verbale Stummheit zur Mitteilung über die Form, die nicht allein ein Kriterium künstlerischer Qualität ist, sondern gerade auch ein Spiegel der subjekthaften Erfahrungsintensität. Mithin hat die Arbeit an der Form auch nichts Formalistisches, da sie sich tastend, erprobend, erkennend, verarbeitend, gestaltend – im „Laborieren an den Rändern des Bewusstseins“ (Selle) ereignet, gerade dort, wohin die Worte nicht mehr reichten. Gewissheiten, aus dem ästhetischen Prozess gewonnen, sind nun allein eine in die Form selbst umgesetzte Erfahrung, die ästhetisch gefunden und sinnlich mitgeteilt wird. Wichtig ist der in Prozess und Produkt ablesbare individuelle Zugriff, hier spiegele sich das Subjekt, es erfahre hier die Selbstverwirklichung an einem Arbeitsgegenstand seines ästhetisch-kunstnahen Arbeitsprozesses, der in der Ausweitung der Erfahrung, in der Herausforderung aller Sinne und des Bewusstseins sowohl eine Arbeit am Gegenstand als auch ein Arbeitsprozess am Selbst ist. Der gerichtete Gestaltungswille schafft sich seine Verwirklichung im ästhetischen Produkt. Insofern ist die gesamte Tätigkeit des ästhetischen Erfahrungsprozesses ein komplexes Tun, das sich aus der Arbeit des Aufnehmens, des Erinnerns, der ersten Verarbeitung und der Transformation der Erfahrung in reflektierendes Gestalten am Gegenstand und der Projektion der Erfahrungsphantasie – über das Werk hinaus – darstellt.

Kunst als Modell kunstpädagogischer Selbst-Vermittlung

Der Doppelanspruch des Übens in der ästhetischen Arbeit, der Lockerung, Öffnung und Durchlässigkeit, aber gleichzeitig auch wieder die Konzentration des Bewusstseins zielt auf die Gleichzeitigkeit der wahrnehmend-aufnehmenden Geste und der Formgeste mit der engen Verknüpfung von Sinnesaktivitäten und der Reflexivität des Bewusstseins. Es ist hier das Modell einer ästhetischen Selbstvermittlung thematisiert, dass sich ganz eindeutig am Prozess künstlerischer Arbeit orientiert, diesen Prozess für pädagogische Zusammenhänge der Eigen-Vermittlung analysiert und das Potential der Selbstbildungsmöglichkeiten aufspürt. Die ästhetische Erfahrung der Produktion von Ausdruck setzt voraus, dass alles Erfahrene durch die Sinne gegangen sein muss, so wäre der Erfahrungsgang als unabschließbarer Prozess ein Achten auf das eigene Tun und gleichzeitiges Sich-Gehenlassen im Akt des Selbst-Vergessens, das Üben des eigenen Beobachtungs- und Reflexionsvermögens in der Distanznahme während des ästhetischen Prozesses und der darauffolgenden Steigerung der sprachlichen Ausdrucksfähigkeiten eines metaphorisch-symbolischen Sprechens.

[460] Gehlen 1960, zitiert nach Selle 1988.
[461] Selle 1990, S. 40f.

Selle entwickelt bereits im „Gebrauch der Sinne“ eine Konzeption ästhetischer Arbeit, die sich von künstlerischer Arbeit kaum unterscheiden soll. Das Üben als Teil der ästhetischen Arbeit zeige sich im Verarbeiten, Wieder-Holen und Neu-Verbinden. In der Form intensiver, ausdauernder Selbst-Begegnung mit der eigenen Geschichte der Sinne. In der Selbst-Beobachtung und Selbst-Reflexion könne erst eine Arbeit am Selbst und eine gleichzeitige Arbeit am Gegenstand oder Material erfolgen. Selbst-Findung geschieht hier durch die Vorgänge des Empfindens im Mit-Gehen, in der Selbst-Versenkung, im Aufbau einer Eigen-Zeit, wobei in der ästhetischen Arbeit keine Trennung von Körper, Geist und Triebgeschichte erfolge. Ihre spezifische Rationalität zeigt sich im Verbinden des Getrennten, von Gefühl und Verstand. Die Selbst-Aufmerksamkeit des Subjekts für den Konstitutionsprozess eigener Erfahrung könne hierbei auch nur über eine Praxis des Begreifens von scheinbar Abgegriffenem erfolgen. Es wird der künstlerische Prozess schließlich zum Paradigma des entwickelnd-selbstentdeckenden Lernens in der intensiven Bemühung des Willens, im Durchhalten von Frustrationsmomenten, im Aushalten des Scheiterns und im Mut zum Wiederbeginnen. Insofern ist für Selle hier die ästhetische Arbeit als Tätigkeitsfeld des Aufnehmens, Erinnerns, der ersten Verarbeitung, der Transformationen der Erfahrungen im reflektierenden Gestalten und der Projektion der Erfahrungsphantasie über das Werk hinaus ein komplexes, anspruchsvolles, auch leidbehaftetes, existentielles aber auch lustvolles Tun, eine Aufgabe mit subjektorientierter und gesellschaftlicher Bedeutung als „Widerstandsarbeit“ gegen die Selbstverluste in Schule, Hochschule und Alltag, für die Herstellung eines individuellen, sinnlichen und intellektuellen Arbeitsvermögens. Schließlich sei die ästhetische Arbeit als „gerichteter Suchprozess“ psychisch-geistig bewegend, körperlich erschöpfend, das Subjekt fordernd, eine Anspannung aller verfügbaren Kräfte und ihrer Quellen in der Lebensgeschichte.

Auto-Didaktik

Selle appelliert an die Kunstpädagogen gegen das Bildungswissen und die Alphabetisierung der erziehungswissenschaftlichen Hochschuldidaktik den Mut zur Selbstprüfung auf die eigene „Kunstverbundenheit“, auf die eigene „Kunstaufgeregtheit“, auf die eigene Kunsterfahrung für die Vermittlung, die eigene Kompetenz an der Kunst selbst zu leisten und eine eigene Vermittlungspraxis zu entwickeln, bei der man sich selbst mit und vor der Kunst als Subjekt definieren könne, mit der selbst-prüfenden Offenheit des Lehr-Subjekts, der persönlichen Kunst-Erfahrung und der eigenen Selbst-Bildung an Gegenwartskunst.[462]

Selle verweist in diesem Zusammenhang auf die Angst vieler Berufskollegen an Schule und Hochschule vor den Realisaten der zeitgenössischen Kunst und auf das Zusammenschrumpfen der Komplexität der Kunsterfahrung durch eine „Entdifferenzierung des Bedeutungshorizontes“ künstlerischer Arbeit – in der Ausrichtung der Kunstpädagogik auf simple bildnerische Übungsprobleme. Die Selbstbildungsprozesse in der kunstnah-künstlerischen Eigenarbeit der künstlerischen Erfahrung „als Künstler“ und der Kunsterfahrung als Kunst-Rezipient erforderten von allen an der ästhetischen Arbeit Beteiligten besondere Anstrengungen hinsichtlich der eigenen Erfahrungsfähigkeit und der eigenen methodischen Phantasie. Dies gelte in ganz besonderem Maße für die Lehrenden selbst, die sich auf die Freizügigkeit des künstlerischen Eigen-Experiments und die hierbei zu machenden sinnlichen Vorerfahrungen einstellen müssten, weil erst diese das Gestalten-Wollen wirklich anregten. Um den Teufelskreis einer Kunstpädagogik zu verlassen, die sich noch immer von den Rezeptologien, kunst- und lebensfremden wissenschaftlichen Theoriebildungen der Groß-Didaktik speise, sei das Verständnis und die Erfahrung ästhetischer Eigen-Arbeit in der Kunsterfahrung und der künstlerischen Erfahrung seitens der Kunstpädagogen dringende Voraussetzung. Selle verteidigt hier die besondere Form ästhetischer Erfahrung durch Kunst gegenüber anderen ästhetischen Erfahrungen, die eben nicht viel mit der künstlerischen Erfahrung der Eigenproduktion und der Kunsterfahrung als Rezeptionserfahrung von Kunst gemein hätten. In diesem Zusammenhang stellt sich Selle erneut hinter die Form und er verweist auf die Künstler-Didaktik (1990a) der Künstler als den „unersetzlichen Pädagogen des Beispiels“ (Selle), die in ihrer künstlerischen Arbeit in besonderer Weise mit dem Material, mit der Natur, mit der Geschichte, mit der

[462] Selle 1994c, 1996.

Kunst, mit der Technik und mit den vielfältigen Formen und Weisen des Erinnerns, Verarbeitens und Entwerfens umgingen. Das Verhältnis zwischen Kunst und Rezipient sei ein ganz besonderes, denn der Rezipient könne wiederum Teilhabe an der fremden und eigenen Arbeitsgeschichte erlangen und sich exemplarisch mit dem Anderen, Fremden und Neuen der Kunst, die Erfahrung wieder-hole und nie dagewesene Erfahrung er-innerte, sinnlich auseinandersetzen.

Er weist hier der Gegenwartskunst eine erkenntnisstiftende und erkenntniskritische Rolle zu, die sich in keiner anderen ästhetischen Bildform so antreffen lasse. Die didaktische Funktion der Gegenwartskunst sei reich an einer Vielfalt von Bildsprachen als Reflexionsmedium für Auge; Geist, Gehirn und Körper. Die Kunsterfahrung als Rezeption der Kunst, die sich als eine „Didaktik am eigenen Leibe" darstelle – gegenüber einer Bildungs- und Erziehungsdressur – fördere die „Anarchie des Empfindens und Denkens". Eine selbstständige Didaktik und die Selbstständigkeit des pädagogischen Handelns – die sich nicht disziplinieren lassen dürften – müssten als Auto-Didaktik ausgebildet werden, nur so ließe sich angemessen auf die Komplexität und Qualität der Kunstproduktion reagieren und – gegen „Flachheit" und „Hohlheit" ereignisarmer Spaßbetriebsamkeit – die „ich-geschichtliche Ereignistiefe", die Vielfalt der Wahrnehmungen und das Selber -Denken und Handeln – und gegen die didaktischen Fremd-Anleitungen eine notwendige ästhetische Eigen-Lehre aufbauen.

Die Rolle des Kunsterziehers sieht Selle ganz eindeutig im Mitvollzug der künstlerischen Grenzüberschreitung und im Vorbereiten auf neue Bewusstseinschritte, was voraussetzt, dass die Pädagogen Bewusstseinsbildung und Handlungsfähigkeit bereits auch in der eigenen Praxis selbstreferentieller Tätigkeit erlangt haben müssen. Folglich hätten diese an den innovativen Schritten der Kunst selbst zu lernen. Dies wird nun die Grundlage alles weiteren kunstpädagogischen Reflektierens und Handelns. Konsequenz aus der Einsicht in die Notwendigkeit ästhetischer Selbst-Bildung durch künstlerische oder kunstnahe Selbst-Bewegung, in der sinnlichen Auseinandersetzung mit der Gegenstandswelt, ist allein eine Auto-Didaktik als Eigen-Erfahrung und Prozesskenntnis. Sie ist die ästhetische Eigen-Arbeit der ästhetischen Erzieher. Anstelle einer allwissenden, statischen Hochschuldidaktik fordert Selle die selbstorganisierte ästhetische Arbeit als „Didaktik der Anfänge" mit ihrer persönlichen Lerngeschichte, die das Subjekt nicht auf einen reinen Wissensempfänger reduziere, stattdessen aber transitorische Modelle einer „Didaktik auf Probe" zulasse, die Lernanlässe und Anschlüsse auch da ermögliche und offen halte, wo selbstbestimmte Lernbezüge im Nicht-Thematisieren weiterverliefen. Der Pädagoge habe sich hierbei weitgehend zurückzunehmen, er initiiere zwar die Prozesse, ansonsten halte er sich offen für die Selbst-Bewegungen seiner Schüler im Beobachten, Beschreiben, Ausdeuten realer Lernprozesse mit dem lernenden Selbst. Statt einer „Fertigteil-Didaktik aus dem Angebotskatalog" (Selle) müsse die Eigen-Tätigkeit und die selbstreferentielle Haltung durch die selbst gemachten ästhetischen Erfahrungen als existentielle Erfahrungen Grundlage der Arbeit des Pädagogen werden. Die ästhetische Eigen-Arbeit führt ihn dann auch zu eigenen auto-didaktischen Entwürfen der eigenen kunstpädagogischen Praxis. Lehre und Praxis am eigenen Leibe sind die notwendige Voraussetzung und die Fähigkeit sich als Lehrender auch immer wieder selbst neu zu entwerfen. Der Kunstpädagoge müsse im didaktischen Selbstentwurf von „Lehrhaltungen" die Vorwegnahme einfühlender, empathischer Lernentwürfe leisten.

Ästhetische Erfahrung – Vom Subjekt aus

Ästhetische Erfahrung ist für Selle kein Ersatz rationaler Erkenntnis aber ihre Durchdringung. Also eine Art 'Erkenntniskritik': die eigene sinnenorientierte, subjektiv-objektiv „bedeutsame Gestalt der Arbeit am Objekt der Erkenntnis", die nicht-begriffliche Wege zum Bewusstsein jenseits der begrifflichen Abstraktion aufzeigt. Die „sinnliche Gewissheit des Empfindens im Erleben" und die distanzierende Wahrnehmungsfähigkeit kommen im Prozess des Gestaltens immer wieder neu zusammen. Der Verarbeitungsprozess als „Diskurs der Gefühle" und die „Daten der Wahrnehmung" erzielen hierbei eine Gleich-Rangigkeit und Gleich-Zeitigkeit des Wahrnehmens und Empfindens. Die individuelle Ausdrucksfähigkeit führt letztlich zum Mut: Ich sagen zu können.

Dies werde – das ist Selles Kritik am Verhaltensbegriff Gunter Ottos – nicht von einem distanziert vorgetragenen Verhaltensbegriff erfasst, sondern die ästhetische Erfahrung sei allein vom tätigen Subjekt aus zu sehen, nicht von einem neutralen Betrachter her, der das Subjekt zum Objekt wissenschaftlicher und didaktischer Interessen mache. Wahrnehmen, Verarbeiten und Gestalten vollziehen sich als Verhaltensweisen allein für einen Beobachter aus der Ferne, der die Kontingenz, d.h. die weitgehende Nicht-Einsehbarkeit ästhetisch-gestalterisch-kreativer Transformationsprozesse als ästhetische Bildungsprozesse des Subjekts – und damit auch die Offenheit und Unsicherheit jedes Bildungsganges – zugestehen müsse. Ästhetische Arbeit, als Begriff und Prozess ästhetischer Praxis, verhalte sich suchend-gerichtet, psychisch-geistig bewegend, körperlich-erschöpfend. Sie sei eine das Subjekt fordernde ungeteilte Bemühung aller im Augenblick verfügbaren Kräfte und ihrer Quellen in der eigenen Lebensgeschichte. Selle konstatiert die ästhetische Disziplinierung des Subjekts in den Verfahren und Praxen eines verschulten Kunstunterrichts, der allein instrumentelle Fähigkeiten, technische Fertigkeiten und bildnerische Grundlehren transportiere, bei denen Bilder in Verfahren zurückverwandelt werden sollten. Gegen die systematische Zurichtung komplexer, schwieriger Kunst zu rationalistischen Verfahrensprozessen in der heutigen Schule setzt Selle den Hinweis auf das Fremde, Andere der Kunst. Er stellt nun – ganz im Gegensatz zu 1981 – die erzieherische Funktion von Kunst in Abrede: „Ich bezweifele, dass Kunst überhaupt eine erzieherische Funktion hat.“[463] Selle stellt einen heftigen Verdrängungswettbewerb in der Ausgrenzung der Kunst, als nicht relevantes Erfahrungsfeld aus dem unterrichtlichen Kanon, und eine gleichzeitige Ausweitungswelle der Lernbereiche auf die ganze Palette ästhetischer Alltagserfahrungen, fest. Die Folge sei eine harmlos erscheinende Auflösung und Entgrenzung ästhetischer Gattungsbegriffe, sowohl in der hochschuldidaktischen Diskussion, die vor allem durch Gunter Otto dominiert werde aber auch durch die außerschulische Kunstpädagogik, die in ihrem „Spaßbetrieb“ Kunst nur noch als „Animationsnummer“ unter anderen (Mayrhofer/Zacharias) betrachten würde. Wenn in der Hereinnahme aller ästhetischen Erfahrungsfelder nun alles zum Bild werde, so entdifferenziere sich der Bildbegriff zusehends und man erhalte am Ende einen „Breitbandbegriff“, unter den alles, was mehr oder weniger Zeichencharakter habe, subsumiert werde. In der Folge ergebe sich eine gefährliche „Gleichsicht der Bilder“, ein gefährlich entdifferenzierter Blick medialer Bilderöffentlichkeit, der zudem pädagogisch affirmiert werde. Selle kämpft in diesem Text um den besonderen Charakter der Bilder der Kunst, die sich von jenen der Massenmedien erheblich unterschieden – selbst dann, wenn sie ähnliche Strategeme transportierten. Vornehmliches Angriffsziel seiner Kritik ist die Kunstabgewandtheit der „pädagogischen Hygiene“ Gunter Ottos, der sich hinter einem „scheinhaften Kunst-Pluralismus“ dogmatisch verberge.

Wenn sich das in der spätindustriellen Gesellschaft entfremdete und zur Warenförmigkeit geschrumpfte Subjekt einer anhaltenden Konditionierung durch das Massenverhalten ausgesetzt sieht, die einhergeht mit der Anonymisierung, Formalisierung und Entwertung menschlicher Arbeit, so sieht Selle hier in der ästhetischen Arbeit allein Chancen der Rückholung sinnlich-sinnhaltiger Arbeit, die in der Rück-Erinnerung des Subjekts an tiefenpsychologische Bilder der Lebensbiografie und der ernsthaften Selbsterziehung in ästhetischen Prozessen psychisch-existentielle Phänomene gegen die „Vermauerung des gesellschaftlichen Ich“ hervorholt und hiermit gewohnte Fremdbestimmungen im symbolischen Akt der Arbeit mit Körper, Geist und Psyche auch identitätsbildend und sinnstiftend abbauen hilft. Für Selle versteht sich diese Art und Weise der ästhetischen Arbeit als Widerstandshandeln gegen Lebensverluste, als Widerstandsarbeit gegen das sogenannte 'selbstverständliche' Verhalten und eine gesellschaftlich oktroyierte Wahrnehmung, die weder Neugier, noch Entdeckerlust, noch fremde Situationen, noch das Selber-Denken in den Möglichkeiten produktiver Selbstvermittlung offenlässt. Die Enteignung der individuellen Sinnlichkeit führe zur Verhinderung des selbstständig agierenden und zum gestaltenden Handeln drängenden Sinnen- und Erlebnisvermögens. Sie verhindere neben einem individuellem Arbeitsvermögen auch das Spielvermögen als Ausdruck von Handlungen, Betrachtungen und Reflexionen. Insofern fällt hier der ästhetischen Arbeit die Aufgabe einer Neubestimmung zu, die die gesellschaftliche und subjektorientierte Bedeutung miteinander vermittelt.

[463] Selle 1990, S. 22.

Die Kunst – Das Andere des Ästhetischen

In seinen Überlegungen zum „Experiment ästhetische Bildung“[464] vollzieht Selle nun den endgültigen pädagogischen Wechsel, der sich bereits seit 1988 bemerkbar machte, vom Erziehungs-Paradigma der 70er Jahre hin zum Bildungs-Paradigma der 80er Jahre. Er liefert jetzt gesellschaftliche Begründungszusammenhänge für diese Kehrtwende, erstmals hiermit verbunden auch tiefergehende Reflektionen über einen Subjektbegriff („kulturelles Subjekt“), der die gesellschaftlich-kulturellen Veränderungen aufnimmt, wobei auch die Frage nach der Identitäts-Konzeption dieses in Veränderung begriffenen Subjekts erstmals mitgedacht und in das Konzept einer selbstreferentiellen Praxis ästhetischer Bildung aufgenommen wird. In Absetzung von der kritisierten Dominanz wissenschaftlich verfahrender und geleiteter Kunsterziehung entwickelt Selle nun auch Ansätze eines Rationalitätsbegriffs ästhetischen Reflektierens und Handelns, das er als ästhetische Intelligenz ausweist.

Die Verortung der Bedeutung von Kunst und ihrer Prozesshaftigkeit wird aus der Analyse der ästhetisch verfassten Gesellschaft heraus unternommen: „Es sind Aufwertungen des Ästhetischen im Rahmen der westlichen Industriegesellschaften im Gange“ – so Selle – , „deren Grundtendenz pädagogische Bemühungen überholt und lächerlich macht, bevor sie überhaupt realisiert werden können.“[465] Dennoch verneint er aber angesichts dieser Aufwertungstendenzen keineswegs die Notwendigkeit kunstpädagogischer Vermittlungsbemühungen, so wie von Mattenklott angeregt, der die „Pädagogik des Lebens“ selbst an die Stelle jeder kursorischen Unterweisung treten lassen will: „Umgekehrt proportional zum Aufstieg des Ästhetischen zum Paradigma der zeitgenössischen Gesellschaft vollzieht sich der Niedergang von Kunstpädagogik. Er ereignet sich nicht, weil ihre wissenschaftliche Aneignung versagen würde, weil ihre Ämter von den falschen Personen besetzt, ihre Funktionen von Versagern ausgeübt würden, sondern weil die Lehrbarkeit ihres Gegenstandes mit dessen Konturen zugleich fraglich geworden ist. Je durchlässiger nämlich die Grenze zwischen Kunst und Leben geworden ist, je selbstverständlicher, ja alltäglicher die Entgrenzung beider Sphären, desto gewisser muss der pädagogische Anspruch als Anmaßung erscheinen.“[466]

Dass die Dialektik der Aufklärung das Ästhetische im Modernisierungszusammenhang mit bedeutenden Funktionen ausstattet, habe ich an anderer Stelle in meiner Arbeit bereits anhand der Einschätzungen Adornos – und in dessen Nachfolge bei Lyotard, aber auch bei Welsch, Flusser, Beck u.a. – deutlich zu machen versucht. Hier schließt auch Selle in seinen Überlegungen an, wenn er den unausweichlichen Modernisierungsdruck der nachindustriellen Gesellschaft, der mit aller Härte geführt wird, erwähnt. Ästhetisierende bzw. anästhetisierende Gegenbilder (Welsch) sollen diesen Druck abfedern, die wir in der industriellen Ästhetisierung, in der Ästhetisierung des Konsumenten-Alltages – ob in Beruf oder 'Freizeit' – feststellen können. Das vom System selbst erzeugte „Antidepressivum“ (Selle) dient als „Tonikum“ einer ins stocken geratenen Kultur der Moderne.

„Die Annihilierung des sinnlich Realen (...) erweitert sich zu einer Epochentendenz: im 'Schwinden der Sinne' (Kamper), im 'Schweigen' des Körpers (Ceronetti), wird die Erfahrung laut, dass sinnenvermittelte Aisthesis, dass konkrete und direkte Wahrnehmung zunehmend ortlos geworden ist. Es entfaltet sich eine 'Dialektik der Sinne', weil gerade das Vertraute, das sinnlich Präsente 'zur Falle geworden' ist. 'Anästhetisierung' (Wolfgang Welsch) meint in diesem Zusammenhang, dass die sinnliche Wahrnehmung gewissermaßen enteignet wurde. Die Potentiale des 'Fortschritts' – von der Nuklearenergie bis zur Gentechnologie und zum werbetechnischen Psycho-Terror der heimlichen Überlistung der Sinne – sind aufgrund ihrer mikroskopischen Dimensionalität buchstäblich unsichtbar, nicht wahrnehmbar. Gerade das Unsichtbare, das unsinnlich Präsente ist zur Bestimmungsmacht avanciert, so dass unsere Sinne mit ihren 'alten' diagnostischen Fähigkeiten kollabieren. Während die noch verbliebene Wahrnehmung auf mediale Surrogate starrt, sind es die

[464] 1990b.
[465] Selle 1990 b, S. 28.
[466] Gert Mattenklott: *Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne?* In: Dieter Lenzen (Hrsg.): *Kunst und Pädagogik*. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. Darmstadt 1990. S. 120-135.

anästhetischen Wirklichkeiten, die ungehemmt voranschreiten. Zu Recht spricht Welsch von der Aufgabe der 'Wahrnehmungsverweigerung': Angesichts der Hypertrophie der Eindrücke, des unablässigen Lärms und der Banalität konsumentenstrategischer Inszenierungen wird eine Askese der Ästhetik vonnöten, eine Art ästhetischer 'reductio ad proprium'. Die 'Immaterialität' der Wahrnehmungsinhalte zwingt zur 'Wahrnehmung des Nicht-Wahrnehmbaren', zur Reästhetisierung des Anästhetischen und zur gezielten Anästhetisierung des Ästhetischen. Während letztere den Versuch der Verweigerung des Allzu-Sichtbaren darstellt, läuft die Reästhetisierung auf einen Akt intendierter Veranschaulichung hinaus. Die Kraft der Imagination in ihrer sowohl diagnostisch-alarmierenden als auch in ihrer projektiv-imaginierenden Variante wird hier erforderlich. Gerade dieser Sachverhalt enthält eine hohe ethische Relevanz."[467]

Die Ästhetisierung, die allenthalben – wie Welsch gezeigt hat – in alle möglichen Formen entfremdeter Anästhetisierungen – in Simulakren, Scheinhaftigkeiten, Trugbilder, künstliche Welten, in den Bildersturm der Massenmedien und die Produkte der Multimedia-Industrie umzuschlagen droht, wird von eben jener ins Trudeln geratenen Moderne ständig verstärkt. Die Modernisierung als gewaltförmige Anpassung der Lebenswelten an die herrschenden Trends in der Groß-Technologie, der Politik, der Ökonomie, den Medien, der Automation und der Reproduktionsmedizin instrumentalisieren das Ästhetische für die eigenen Ziele. Entzaubert dieser Modernisierungsdruck einerseits die Welt in der Analyse bis hin in den subatomaren und andererseits in den hintersten kosmischen Raum, so hat die allgemeine Ästhetisierung gleichzeitig aber auch wieder eine Be- oder Verzauberungsfunktionen der ermüdeten, erschöpften Moderne (Wils), ihrer Institutionen und Individuen übernommen, die weltweit eher den Anschein hat, „als hätte sich eine durchaus beängstigende kulturelle Uniformierung vollzogen."[468]

Die Ambivalenz des Ästhetischen ist evident, zwingt sie das nachmoderne Subjekt doch immer stärker in eine über Bilder gesteuerte Auseinandersetzung mit Realität, die sich selbst immer bildhafter gestaltet. Das Spannungsverhältnis zwischen eigenen ästhetischen Bedürfnissen und der ästhetischen Funktionalisierung, zwischen individueller Freiheit und der kulturindustriellen Unentrinnbarkeit wird hierbei immer größer. Die beim Einzelnen/Vereinzelten geschlagenen Wunden lassen sich durch Anästhesien aller Art, durch Konsum von Bildern und Waren, durch Therapeutika jeder Art kaschieren und lindern. Die Therapieindustrie ist konstituierender Bestandteil dieser Entfremdungszusammenhänge, sie setzt auf die Kräfte der 'Selbstverwirklichung', der 'Selbstheilung', der 'Kreativität' – in zutiefst fremdgesteuerten und entfremdeten Aktionismen und Prozessen.

An anderer Stelle habe ich die Probleme der Bildersucht, das Auseinanderfallen des entropisch und immer stärker gewalttätig werdenden Imaginären und des phantasieorientierten Imaginativen, das Dietmar Kamper im Zusammenhang mit einer grassierenden „Okkulartyrannis" – in der bedingungslosen Herrschaft des glotzenden Auges – für das Medienzeitalter konstatiert, näher beleuchtet. Die Paradoxalität dieser Ästhetisierung scheint offensichtlich, sie hat zu einer dialektisch konstruierten Erkenntniswende geführt, die allerdings die Gefahr großer Vereinseitigung (siehe Kamper) konstitutiv in sich trägt, wie auch Selle hier feststellt:

„Die allzu scharf vollzogene Wende von der Distanziertheit rationaler Begriffe zur Evidenz der Bilder und Gefühle mag in der Tat bedenklich stimmen. Durchdringt dieses neue Anschauen die Barrieren des schönen Scheins, oder ist es selber nur Ausdruck des Überwältigtseins durch eine gesellschaftliche Tendenz? Die neue Nähe zu den Dingen und Ereignissen kann beglückend, aber auch gefährlich sein. Im pädagogischen Feld ist sie Ausdruck längst vollzogener Übergänge von einem Modell kritischen Sehens und Begreifens, das sich in Theorie und Didaktik der ästhetischen Erziehung nach 1968 ausformuliert hatte, zu einem Modell eher sprachloser Übereinkünfte auf subjektiv bedeutsame ästhetische Erfahrungen, das sich heute breiter Zustimmung erfreut."[469]

[467] Jean-Pierre Wils: *Die große Erschöpfung*. Kulturethische Probleme vor der Jahrtausendwende. Paderborn; München; Wien; Zürich 1994. S. 72f.
[468] Wils, S. 11.
[469] Selle 1990b, S. 15.

Die erkenntniskritschen Aufklärungsleistungen der Kunst als das Andere des Ästhetischen sind zu aktivieren, indem sie die Starrheit in Bewegung, ins Mit-Gehen, ins Öffnen verwandeln. Die widerspruchsvolle Figuration dieser vorgestellten Rationalität will die drei Eigensinne – Stummheit ästhetischen Verstehens, Schärfe des logisch-begrifflichen Denkens, Haltung gegenüber Wert und Sinn des Lebens – wieder zusammenbringen als „Fluktuation der Einbildungskraft zwischen der Sinnlichkeit und den Verstandesbegriffen."[470] Die Kunst als das Andere des Ästhetischen mit ihrer Wildheit, dem Hang zum Chaotischen und zum Prozessualen ist für Selle jener Bereich, der die ästhetische Erfahrung produktiv werden lassen kann zwischen dem Bewusstwerden der alltäglichen Geste und dem Blick auf das Kunstwerk. Gegen den Lifestyle und den neuen Hedonismus der Oberflächen, gegen das massenhafte Überangebot der Bilderflut, gegen das Aufsaugen jeder widerständigen Haltung durch den Kulturbetrieb, gegen die Placebos der Ästhetisierung lässt sich am ehesten eine Erfahrung setzen, die das Subjekt in, mit und vor der Kunst selbst machen kann, die zwar ihrerseits auch den Instrumentalisierungen des Ästhetischen ausgesetzt ist, dennoch hier ein Ort der anarchisch-subversiven Kraft werden kann.

Dies schließt auch den Widerstand gegen die Ausuferungen des Ästhetischen und die Vereinnahmungen des Ästhetischen durch das Ästhetische in erweiterten Bildungs- und Erziehungsfeldern ein. Kunst als gestaltgewordene Idee zeigt das Unversöhnte im Zeichen der Bilder, der Symbole und Handlungen, sie erst bringt das Subjekt in Bereiche ästhetischer Freiheiten, „die sich weitgehend einer Pädagogisierung entziehen"[471], weil sie an die Tiefenschichten der Erfahrungsarbeit des Subjekts rührt und das Unbewusste in Bewegung setzen kann. Die ästhetische Auseinandersetzung mit der Kunst in der Kunsterfahrung und der künstlerischen Erfahrung erfordert daher ein reflektierendes Mit- und Selbstbeobachtungsgeschehen seitens aller am Lehr- Lernprozess Beteiligten.

„Im Bereich der Kunst werden nämlich Erfahrungen exploriert, werden die Verletzungen des Menschen – seine sichtbaren wie unsichtbaren Einstellungen – veranschaulicht, verschafft sich Leiden Gehör und Gesicht. Als 'Exerzitium' zeitgenössischer Wirklichkeitserprobung setzt Kunst ein plurales Universum von vulgären bis zu subversiven Erfahrungsstilen frei, die der Monotonie des Gewohnten dadurch widersprechen, dass sie gleichsam im kontemplativen Schock Verschüttetes und Verwundetes, Anästhetisiertes veranschaulichen."[472]

Gegen die schnelle Objektivierung der 'wissenschaftlichen' Didaktiken, gegen ihre systematisch-verschulten, operationalisierten Lehrgänge setzt Selle eine Auto-Didaktik der „kritischen Hermeneutik als geglückte Praxis". Sie nutzt die Kunst als Form der Didaktik, deren ‚Wie' der Eigenvermittlung des Werks den Betrachter sowohl in die Eigenproduktion und Selbstmodellierung im Rezeptionsprozess als auch zu Ereignisspuren von ästhetischen Selbstgebilden im Umgang mit Zeit, Natur, Material, dem einmalig-vorübergehenden Augenblick in symbolisch-erkenntnishaften Darstellungen führt. Die ästhetische Erfahrung gelingt erst dann, wenn die subjektive Empfindung und die Methode einer „Anstrengung aller Kräfte", der „Mut zum Unbekannten", die „Duldung 'wilder' Erfahrung" in die Form des Selbstbildungsprozesses eingeschrieben wird. Hierbei ist Selle an der Vielfalt möglicher ehrfurchtsloser Ansätze ästhetischer Arbeit in Versuchen „zwischen traditioneller Thematik und dem innovativen Experiment" ebenso interessiert, wie an einem Gelingen von Werken und Selbstbildungsprozessen, die „über künstlerisches Gestalten-Können hinausgehen."[473]

Das spätindustrielle Subjekt

Die Arbeit mit den Sinnen und mit dem kritischen Bewusstsein eines kunstpädagogischen Lehr- und Lernsubjekts zielt auf das modern-profane Subjekt und nicht auf ein postmodern-esoterisches (transzendierendes) Subjekt. Dieses „kunstpädagogische" Subjekt ist konzeptorientiert, material-

[470] Mollenhauer 1989.
[471] Selle 1990b, S. 19.
[472] Wils, S. 73.
[473] Selle 1990b.

und verfahrensgebunden, sinnlich anregend, intellektuell aufregend, es macht Prozess- und Werkformen als symbolische Materialisationen ästhetischer Erfahrung mit- und nacherfahrbar mit einem Autor, der in sachliche Arbeit verwickelt und von dieser nicht zu trennen ist.

Selle beklagt das Fehlen einer Subjekttheorie ästhetischer Erfahrung, was zwangsläufig zur Methodenunsicherheit der Praxisversuche führen muss. Es gibt seiner Ansicht nach Defizite einer praktischen Psychologie der ästhetischen Bewusstseinsbildung. Hier können nur Aus- und Weiterbildung der Kunstpädagogen und eine gezielte Forschung weiterhelfen. Das Entdecken und Entwickeln von existentiell bedeutsamen Bildern des noch so fremdbestimmten Selbst, das aber über Fragmente eines bewussten Selbst trotzdem verfügen kann, wären in den ästhetischen Selbstbildungsprozess des komplexen, paradoxalen spätindustriellen Subjekts als „Erinnerungs- und Sinnbilder des Lebens“ einzubringen: „Solche existentiell bedeutsamen 'Bilder' könnte pädagogische Arbeit entdecken, verdeutlichen, wertvoll machen helfen. Vielleicht wäre das ihre wichtigste Aufgabe.“[474]

Er ist der Ansicht, dass die Konstitution des spätindustriellen Subjekts sich aus lauter kulturellen Teil-Identitäten – aus regressiven und progressiven Orientierungen des ästhetischen Sinns – zusammensetzt. Er warnt aber vor didaktischen Vereinseitigungen des Fragmentarischen und der Vorstellungen von Ganzheit. Die Sehnsucht des Subjekts nach dem gedachten Zusammenhang und nach der Anerkennung unvollständiger Identitäten, „die das Leben in den modernen Kulturen allein noch zulässt“, können allerdings nur als 'Bilder' , als mögliche Motive des Denkens und Handelns hingenommen werden. Das ästhetisch bedeutsame Selbstbildungsziel wäre ein Bewusstsein, dass beide Positionen kritisch erschließt. Das Bild des nachmodernen Subjekts hätte demnach zwischen diesen beiden Polen zu oszillieren, was die Herausforderung an ein Subjekt wäre, dass sich nunmehr kulturell definierte und dem Ästhetisches als existentielles Motiv, als Belebung der Sinne, des Gemüts und des Verstandes Anlass bewusster Selbstwahrnehmung und Selbstbewegung eines ästhetisch sondierenden Denkens als Widerstandsmöglichkeit gegen die Instrumentalisierungen wäre. Alle ästhetischen Erfahrungen haben trotz der Entwürfe objektiver Erfahrung den Weg durch das empfindende Ich hindurchzugehen. Es gebe aber „Zonen der Verschwiegenheit“ (Selle) des Subjekts, die nicht angetastet werden dürfen. Trotz aller gesellschaftlichen Wahrnehmungsmuster, gruppenspezifischen Normierungen im Vorfeld inszenierter Lernprozesse, bleibe das Subjekt diese eine Person die empfindet, wahrnimmt, ahnt, erinnert, handelt. Es sei ein komplexes, paradoxes Subjekt, ein sowohl vorgeformtes, sinnlich sozialisiertes, aber auch eigensinnig-inkonsequentes, ambivalentes Subjekt ästhetischer Erfahrung. Die Identität dieses sich selbst bildenden, ambivalenten Subjekts, aber auch die Identität des Kunstpädagogen, speise sich schließlich aus der Undeutlichkeit und Offenheit des Ästhetischen Prozesses. Sie könne sich immer wieder neu im pädagogischen Mit-Handeln und Mit-Fühlen mit dem Anderen konstituieren.

Wie also sieht das Bild des zukünftigen kunstpädagogischen Subjekts der Nachmoderne aus? Diese Einsichten haben zwangsläufig ein verändertes Bild des Kunstpädagogen zur Folge, das Selle hier nun wie folgt zeichnet: In der Subjektorientierung ist die pädagogische Aufmerksamkeit auf die selbstbestimmten Suchbewegungen, und die unberechenbaren Orientierungen des Subjekts, auf anarchisch-unkontrollierte ästhetische Erfahrungsprozesse gerichtet, die nunmehr vorbereitet, angestoßen, mithandelnd, mitlernend, mitreflektierend die beiderseitige Teilhabe am Bildungsprozess ohne pädagogischen Hochmut aber mit der Reziprozität des Lehr- Lerngeschehens, mit den bereits ästhetisch vorhandenen Kompetenzen, der Eigenerfahrung auf die differenzierte sozialkulturelle und individualgeschichtliche Verfasstheit des Subjekts zu beziehen sein wird. Empathie, das Mitgehen in einem „kaum steuerbaren“, „abenteuerlichen“ Prozess, die Anstrengung der pädagogischen Vor- und Mitarbeit, die Kraft zur Analyse und vor allem jene schon früher von Selle eingeklagte didaktische Phantasie gegen Rezeptologien sind zu verteidigen. Neue Anknüpfungen an die Bildungsprozesse in den individuellen Lebenswelten, an das gruppenspezifische Verhalten, an den sozialen Handlungstyp, an die individuellen Erfahrungsbiographien und an die aktuelle Situation des Subjekts sind herzustellen. Der Interaktionsprozess des Lehr- Lernverhältnisses er-

[474] Selle 1990b, S. 36.

fordere ebenso Offenheit und unplanbare Wechsel, die Reflektion des eigenen Standorts, mit Neugier auf die anderen und sich selbst gerichtet.

Das bedeutet auch ein Achten auf das aus der Planung Fallende, Ungezähmte, Überraschende, Fremde, Neue, den Verzicht auf die unmittelbare Wirkung, die Öffnung gegenüber der Eigendynamik des ästhetischen Prozesses und der ihm eingeschriebenen Sprunghaftigkeit. Statt einer „Didaktik des reinen Lebens" – wie von Mattenklott gefordert – statt einer allwissenden, und sowohl von den realen Subjekten wie von den ästhetischen Phänomenen weit entrückten Hochschuldidaktik, zielt Selles Vorschlag – frühere Ideen verstärkend – auf jene selbstbewusste Auto-Didaktik des Kunstpädagogen, die sich als „Kunstpädagogik der Leere" um die Kontexte ästhetischer Erfahrung mit ihrem jeweiligen Ort, ihrer differenzierten Zeitgestalt und dem konkreten Subjekt ohne eindeutige Orientierungen des eigenen Handelns, mit der eigenen Unsicherheit vertraut machend, seine Plätze und Kontexte sowohl in der Außenwelt als auch der Innenwelt der Erinnerungen, Gefühle, Gedanken, der Träume und Einbildungen sucht.

Verfahrensweisen – Strategien – Methoden

Was nun sind Selles bildungstheoretische und -praktische Interventionen hinsichtlich dieses von ihm festgestellten „rücksichtslosen Paradigmenwechsels" als simpler Verkehrung der Prinzipien? Wie lässt sich verhindern, dass es hier nicht zu einem „Durchfall der Gefühle" und zu Tendenzen kommt, die sich jeder Form von ästhetischer Rationalität entziehen würden und darum das Subjekt wiederum affirmativ an die konstatierte gesellschaftliche Situation blind, entfremdet und widerstandslos auslieferten? Wie kann ästhetische Bildungsarbeit die paradoxale Situation des nachmodernen Subjekts innerhalb der Dialektik der Moderne zwischen fremdbestimmter Ästhetisierung und einer subjektorientierten Sinnenarbeit aus seiner Sprachlosigkeit befreien? Gibt es Möglichkeiten innerhalb von Prozessen der ästhetischen Erfahrung den gesellschaftlichen Zusammenhang, in den sie ja unauflösbar involviert sind, zu transzendieren oder aber zu transformieren?

Ein ironisches Bewusstsein wäre hier – so Selle – erst einmal wünschenswert, das diese Diskrepanz für sich selbstdistanzierend aushielte, ein Begriff ästhetischer Erfahrung, der Anpassungsverweigerung, der sich dennoch einer anderen Art der aufgeklärten Modernisierung verpflichtet wüsste, die sich zwanghaft, zerstörerisch und sinnlos durchzusetzen scheint. Die Bildungsarbeit hätte die Ambivalenz des Ästhetischen – hier scheinbare Befreiung, dort sublime Instrumentalisierung – sowohl emanzipatorisch als auch gegenaufklärerisch zu reflektieren. Selle verabschiedet sich hier von den knapp 10 Jahre zuvor formulierten hohen politisch-kulturellen Erwartungen, die er jetzt als „naive Aufbrüche in die Reformen" relativiert. Das Scheitern der hochgesteckten Ziele der Ästhetischen Erziehung, ihrer Linearität und der Voraussetzung, dass das Subjekt sich den reformerischen Machbarkeitserwägungen willig beugen werde, erlauben nun keine hochgesteckten pädagogischen Ziele mehr. Einflussnahmen – das zeigen Ergebnisse der Kognitions-, der Hirnforschung und des Konstruktivismus – auf das autopoietische 'System' Mensch, das sich in einem selbstorganisierten System-Umwelt-Verhältnis selbst generiert und seine Wirklichkeit selbst konstruiert, ist erzieherischen Kausalitäten gegenüber ein verdunkeltes und kontingentes 'System', bei dem sich Erziehungserwartungen nicht unbedingt mit den gewünschten Erziehungsergebnissen in Übereinstimmung bringen lassen. Die Verwirklichung von Leitzielen ästhetischer Bildung sucht stattdessen nunmehr die eigentätigen Trieb- und Verstandeskräfte in der Selbstständigkeit der psychophysischen und biografischen Verankerungen des Subjekts, in der Lerngeschichte, die auf ästhetische Erfahrung in ästhetischer Eigen-Arbeit aufbaut, das empfindende, handelnde, reflektierende Subjekt, das in differenzierten kulturellen Kontexten eigene Sinnlichkeit und auch allgemeine Symbolrepertoires prozessieren kann und auf diese Weise auch ein emanzipatorisches Vermögen in der Fähigkeit zu ästhetischen Selbstbildungen mit eigenen Lernergebnissen in selbstbestimmten Lernverläufen – und nicht in von außen oktroyierten – sammeln kann.

Hierbei erübrigt sich der manipulative Erziehungsakt, der am Subjekt und dessen Erfordernissen vorbei zu glauben meinte, was auch ästhetisch gut für es sei. Das empfindende, handelnde und reflektierende Subjekt tritt Kulturen gegenüber, in denen es „leibt und leben" (Selle) kann – zwischen einem hellwachen Sinnenbewusstsein und einem Verständnis des „kulturell-semiologischen

Symbolrepertoires."[475] Ästhetische Bildung habe nun den kulturellen Kontext mit seinem jeweiligen Material, seiner Zeit, seinem Ort und seinem Subjekt wahrnehmend, empfindend, denkend, handelnd – in der Verschränkung aller Rationalitätsformen (Selle verweist hier auf das Theorem der 'Transversalen Vernunft' Wolfgang Welschs) in einen Bildungsprozess zu transformieren, der sowohl entwickelte Aneignungsfähigkeit, sicheres Gespür, kritisches Urteil, flexibles Reagieren auf Ereignisse und ihren jeweiligen Sinn in ein oszillierendes Denken zwischen Begriff und Bild, zwischen Abstraktion und Ausdruck verwandelt. Eine kompensatorische Funktion des Ästhetischen komme hier nicht in Frage, stattdessen vielmehr eine neue Dimension ästhetisch-symbolischer und moralischer Sensibilität als Öffnung aus den Sachzwängen, statt einer Entlastung im Ästhetischen geht es um eine neue Belastung als „Störung", die zum Motiv wird, „sich des Ästhetischen verstört zu bedienen."[476]

Aufgrund der Paradoxalität und Ambivalenz des gesellschaftlich instrumentalisierten Ästhetischen fordert Selle die „Anstrengung des Begriffs im Denken, Sinnen und Trachten" nach eigener Verantwortung in der Lebenssituation des Einzelnen. Gegen die Unterhaltsamkeit der Freizeitindustrie und ihre Derivate in der Spaßpädagogik des außerschulischen kulturellen Feldes, die allein Zerstreuung zur Folge habe, gehe es darum, keine entspannend-genussvolle, dafür aber anstrengende, bemühte Selbst-Bewegung des Aufspürens, Nachspürens, Vorstellens, Erinnerns, Vergleichens, Verbindens und Bewusstmachens als 'Bildung' des Subjekts – im Prozess einer sich wandelnden Selbstdefinition in der „Selbstausgestaltung eines Erfahrungspotentials" – zu initiieren.

Hierzu gehören die Ausweitung des ästhetischen Blicks – auch in Alltagssituationen – , der als ästhetischer Augenblick versucht, die Wachheit des Intellekts, die Intensivierung von Anschauung und Denken als „Freisetzung des Projekts der Aufklärung mit angemessenen Mitteln" (Selle), also mit dem integrierten ganzen menschlichen Vermögen und nicht nur mit den polarisierten Teil-Rationalitäten voranzutreiben. Das ästhetische Erkennen als Blitz, spielerische Verbindungsversuche, das existentiell-lebensgeschichtlich Bedeutsame, das Beunruhigende sind mit der Nervosität neuen Fragens nach den Lebensgrundlagen in der Kultur der Nachmoderne zu koppeln, wobei Zeit – als unumkehrbarer Lauf der individuellen und kollektiven Geschichte – mit all ihren subjektiven Zeit-Potentialen zu aktivieren und zu sensibilisieren ist. Verschüttete Vernunft in der entfremdeten Alltagspraxis ist wieder zu vervollständigen durch ihre sowohl kognitiv-instrumentellen, moralisch-praktischen als auch ästhetisch-expressiven Momente.

Zum Verhältnis von Zeit und Emotionalität in der erschlafften Moderne bemerkt Jean-Pierre Wils: „Gefühle sind zu Dauer gewordene, durch die krummen Pfade der Existenz geformte und gereifte Emotionen. Gefühle verfügen über ein durch Erfahrungen angereichertes Potential an Gewissheit, Verlässlichkeit und Dauer. Sie haben sich über Einbrüche, Verwirrungen und Unwägbarkeiten hinweg stabilisiert (...) Gefühle sind – verglichen mit Emotionen – kühler. Dennoch enthalten sie die flüssig-warme Lava der Existenz. Die Temperierung oder Mäßigung bedeutet beides: Verzeitlichung im Sinne der Dehnung und Verlangsamung, und gleichzeitig Abschwächung des Überdrucks, Gesundung der falschen Leidenschaft. Auf dem Nährboden der gedehnten und dadurch des Nachdenkens[477] fähig gemachten Emotionen gedeihen erst Gefühle. Stattdessen sind wir emotional erpressbar geworden. Als Rohmaterial ökonomischer Verwertung lange Zeit durchaus unentdeckt, gehören Emotionen zum Kern jeglicher Wert-Schöpfung. Sie sind das Gold des späten Jahrhunderts. Ganze Kolonnen von Therapeuten, Werbestrategen, Stilisten, Designern, Psycho-Gurus und Echtheitsfanatikern schürfen in den lichtscheuen Gängen der Emotions-Bergwerke. Der Kult der Spontaneität und die zwanghafte Zwanglosigkeit der Unverstelltheit und der 'echten' Persönlichkeit trüben in Wahrheit den Blick auf das für Hastige und Profitlüsterne eher schwer zugängliche Gelände der Gefühle und der Seele."[478]

Wie zeigen sich nun die Verfahrensweisen der ästhetischen Erfahrung als Einbezug aller Empfindungs- und Wahrnehmungsmomente, von Körper, Geist, Triebgeschichte, Bewusstsein, Sinnlich-

[475] Mollenhauer 1988.
[476] Selle 1990b, S. 20.
[477] Hervorh. durch mich; J.K.
[478] Wils, S. 86.

keit und Verstand? Zuerst einmal fordert Selle ein Brechen mit allen Wahrnehmungsgewohnheiten, mit den üblichen Gestaltungsabsichten, die zu „schnellen Produkten“ oberflächlichen Könnens führen, die Normen des Schönen müssten vernachlässigt werden und die Arbeit dürfe nicht allgemeinen künstlerischen Erwartungen entsprechen. Stattdessen erwartet er einen Bezug auf die eigenen Erfahrungen, um sich so auf neue Erfahrungen vorzubereiten. Das gestalterische Handeln in der künstlerischen Erfahrung bedarf der Übung, denn die Selbst-Vergewisserung als Teil der ästhetischen Erfahrung kann nur so den Aufbau primärer ästhetischer Erfahrungen vorantreiben. Kindliche Entdeckungs- und Gestaltungshandlungen, positive Regressionen, die Selbst-Betrachtung des eigenen Werkes im vorläufigen Zustand – ich verweise hier auf den künstlerischen Gestaltungsprozess bei Gerhard Richter – , das Zurücktreten vor dem Werk, das Prüfen, Überarbeiten, Weiterarbeiten, Korrigieren, Verwerfen, Zerstören, das geduldige Wieder- Aufbauen, als ebenso erfahrungsoffene Geste, folgen jetzt der Neugier auf das Andere und Fremdartige im Gestaltungs- und Formwerdungsprozess, in einer Tätigkeit des sich selbst spürenden und wahrnehmenden Subjekts, das auf diese Weise eigene „Spuren von Selbstverhältnissen“ aufbaut und in diesem selbstreferentiellen Prozess durchaus auch der Außenwelt gegenüber spürend und wahrnehmend – und hiermit bereits gestaltend – gegenübertritt.

Selle verweist hier erneut auf die Vorteile seiner elementarpraktischen Übungen, die nicht den direkten mimetischen Nachvollzug künstlerischer Mittel, Verfahren, Fertigkeiten und Bilder anstrebten, sondern die authentische Geste der individuellen Selbstanstrengung. In den von Selle durchgeführten „Elementarpraktischen Übungen“[479] seiner Studierenden soll das tätige Subjekt in sinnliche Selbstbewegung versetzt werden. Es muss sich in Bezug auf die ästhetischen Grenzüberschreitungen im Aushalten eigener Anstrengungen üben lernen, ihm wird hierbei zunehmend mehr eigene Verantwortung zugestanden, die es im Aushalten von Risiko, im Sich-Ausprobieren, in der Neugier auf die eigenen Kräfte als „wilde Fähigkeiten“ leibzentriert, sinnenhaft, gegen ein kontrollierendes Bewusstsein des beherrschenden Ich auf Erinnerungswegen und Phantasieprojektionen als „Spuren von Selbstverhältnissen“[480] im Erinnern, Aufnehmen und Verarbeiten unter Beweis stellen kann. Unter Rückgriff auf das Unbewusste und seine verdrängten Bilder sollen Ahnung und positive Regression, primäre Erlebnisse, Urerlebnisse und Bilder zu einem veränderten Selbst-Bewusstsein und zum Eingreifen in gesellschaftliche Tätigkeiten motivieren. Ausgangspunkt ist die vorkünstlerische Sinnenerfahrung der eigenen Lebensgeschichte, also nicht der mimetische Nachvollzug unverstandener Kunst. Erst über die künstlerischen Strategien im Umgang mit Methoden, Medien, Ausdrucks- und Verhaltensweisen und über den notwendigen Verarbeitungsprozess kunstferner persönlicher Erfahrungen ließen sich am Ende dieser Transformationsprozesse ästhetischer Arbeit die Mittel und die Nähe zur aktuellen Gegenwartskunst entdecken oder entstehe gar selber Kunst. Wird Kunst also doch lehrbar?

Diese ästhetische Praxis eines unabgeschlossenen Oszillierens von Produktion und Rezeption im selbstvergessenen und zugleich hochgradig selbstreferentiellen Tun, als autopoietische Praxis der ästhetischen Selbstorganisation, nutzt den künstlerischen Prozess der Werk-Entwicklung, um Selbstbezüge seitens des ästhetischen Subjekts initiieren zu können: „Denn hier wiegt sich falsche Sicherheit in sich selbst. In stümperhaften Anfängen steckt meist weit mehr Authentizität als in der nichtssagenden Glätte geläufiger Perfektion. Ein Teil des künstlerisch-mimetischen Bedürfnisses, 'richtig' zeichnen, 'realistisch' malen oder anatomisch 'korrekt' bildhauern zu lernen, geht auf das Konto einer unreflektierten ästhetischen und pädagogischen Sozialisation, der die falsche Mimesis zur zweiten Natur geworden ist, und die gern Normen der Abbildlichkeit zum höchsten Ziel künstlerischer Arbeit erklärt.“[481]

Die authentische Geste sei hierbei keineswegs die Vergötterung jener in der musischen Bewegung hochgelobten expressiven Quellkräfte der Kinderkunst, die man nur freizulegen brauche, sondern die unbeholfene, schwierige, mühevolle Spur einer Selbstbewegung des übenden Schülers als „kleinste unteilbare Einheit wahrnehmend-gestaltenden Zugriffs“ (Selle), zugleich erkennender

[479] Selle 1988.
[480] Mollenhauer 1988.
[481] Selle 1988, S. 157f.

und ausdrücklicher Bewegung, „Vollzug in der angemessenen Zeit“, „bemessene Kraft“, eine „Spur am Material“ hinterlassend, eine Reihe derartiger Gesten erst ergebe dann das ästhetische Produkt. Für Selle ist es die Eigenart des Zugreifens, des Zögerns, des Vergewisserns als Spur einer komplexen Gesamtbewegung. Die authentische Geste als „Grundkategorie einer anthropologisch begründeten Existential- und Transzendentalästhetik“[482] ist somit „eine der Person und Sache angemessene Figur innerer und äußerer Bewegung“, die das Subjekt und den Gegenstand auf der Erfahrungsebene vermittele. Insofern auch führe das Gelingen der authentischen Geste letztlich zu einem Gelingen der Selbsterfahrung. Hierbei sind weder Technik noch Fertigkeit das Ziel des erfahrungs- und erkenntnisleitenden Übens. Teil der authentischen Geste ist die Verweigerungshaltung gegenüber gesellschaftlich vereinbarten Bildsymbolen, denn das Selbst solle schließlich zum Ausdruck der eigenen Erfahrung gelangen.

Aber wie kann dies überhaupt gelingen, wenn die meisten Erfahrungen Entfremdungserfahrungen im Arbeits- und Freizeitbereich des Menschen sind? Wie kann denn überhaupt diese Form der authentischen Erfahrung, die Selle vorschwebt, realisiert werden? Denn nicht allein die Symbole und Zeichen verdanken sich einer gesellschaftlichen Kodierung, sondern ebenso auch die von Selle so geschätzten „unverbrauchten“, „frischen“, „unbeholfenen“, „rohen Gesten“ der „Unfertigkeit des ersten Erlebens“. Auch sie – das hat Selle selbst in „Kultur der Sinne“ (1981) gezeigt – sind gesellschaftlich-kulturell geformt. Die sinnlichen Sozialisationsprozesse bilden so auch die kleinsten Gesten des Subjekts. Da der Mensch sich aus dem Zustand naturhafter Unschuld und 'Authentizität' durch Enkulturation herausbewegt hat, sind seine Gesten und Zeichen nicht mehr unverfälscht. Sie tragen den Prozess der Kulturwerdung von Anfang an mit sich. Insofern kann hier also 'Authentizität' nur als lebensgeschichtlich angeeignete bewusste oder unbewusste Empfindungs- , Sinnen- und Ausdrucksbildung verstanden werden, wobei individuelle und gesellschaftliche Elemente miteinander verschmolzen wurden. Meiner Ansicht nach ist demnach 'Authentizität' nicht 'gegeben', sondern ein Prozessuales sinnlich-geistiges, körperlich-psychisches Prozessgeschehen, das nicht Quelle, sondern erst Ergebnis ästhetisch-künstlerischer Selbstreferenz sein kann.

Dass am Ende dieses Prozesses in jedem Fall dann auch Kunst steht, scheint mir erst einmal nichts weiter als eine Behauptung Selles zu sein, ein naives Verständnis von komplexen Definitionsprozessen gesellschaftlicher Auseinandersetzung um Normen, die erst einmal ausgehandelt werden müssen, ehe sie Definitionsmacht erhalten. Insofern wäre das hergestellte Prozessergebnis mit seinem Kunst-Behauptungscharakter genau darauf zu befragen, was denn das künstlerische hieran sei. Die Reflexion der Normenfrage, diskutiert im „Betriebssystem Kunst“ und in anderen gesellschaftlichen Bereichen, muss in die Frage des Kunstanspruchs mitaufgenommen werden.

Welches also sind hier die konkreten unterrichtlichen Realisationen, Verfahrensweisen, Materialien und ästhetischen Strategien, die Selle in seiner kunstpädagogischen Konzeption ästhetisch-kunstnaher Selbstreferenz des Subjekts einsetzt, um durch die Prozesse des Übens zu einem veränderten Selbst-Verhältnis, eigener Subjektivität, veränderter sinnlich-geistiger Wahrnehmung, zu einer veränderten Identität und zu einer neuen Subjekt-Objekt-Relation zu gelangen? Wie gelingt konkret das Vermitteln von Fremdheit und Vertrautheit des Eigenen? Welches sind die hierfür notwendigen Rahmenbedingungen?

Selle spricht sich deutlich für das individuelle Arbeiten des Subjekts und gegen die kollektive ästhetische Arbeit aus. Erst die persönliche Selbstaussetzung an das „anstrengende Abenteuer der Erfahrungsmühe“ schafft die Voraussetzungen für einen gelingenden selbstreferentiellen Prozess des Subjekts: „Ästhetische Arbeit verlangt aber nach dem anspruchsvollen Subjekt, das sich notwendig, weil es auf seine Weise allein arbeitet, auch Konkurrenzen ausgesetzt sieht, die oft in Gruppen künstlich kleingehalten werden (...) Da muss jeder allein bis an die Grenzen seiner Belastbarkeit die Verantwortung übernehmen.“[483] Insofern spricht sich Selle gegen die „gruppenorganisierte, mittelmäßige Öde, die schnell zur Norm werden kann“ aus.[484] An der entscheidenden

[482] Selle 1988.
[483] Selle 1988, S. 166.
[484] ebenda, S. 166.

Stelle des von ihm befürworteten gruppenorientierten Miteinanders des Wahrnehmens und Erprobens muss dann allerdings eine Lösung des Subjekts von der Gruppe erfolgen. Die individuelle Selbstaussetzung garantiere die unverfälschten intensiven Erfahrungsmöglichkeiten, die in einer späteren Phase im Unterrichtsgespräch mit den Gruppenanderen kommuniziert werden können.

Die Werkstatt- oder Ateliersituation schaffe hierbei besonders günstige Voraussetzungen, da einerseits zwar die Intensität der Selbstwahrnehmung forciert, andererseits aber auch in der Wahrnehmung der Anderen und durch die Anderen etwas hinzukommt, „was man nicht selber produzieren kann" (Selle): eine dichte Arbeitssituation, eine exemplarische Übungssituation in der Aufmerksamkeit der nebeneinander arbeitenden Subjekte für die Haltungen und Einstellungen des Anderen, für einen lebendigen Erfahrungsaustausch, als besonderer Ort einer sinnlich-sozialen Praxis eines Begreifens der Anderen und zugleich eines Von-Anderen-Begriffen-Werdens. Einfühlungsvermögen in das Tun der Anderen, deren Erwartungshaltungen, die gemeinsame Anstrengung zu einer gegebenen Zeit an einem gegebenen Ort führten zu jener dichten Atmosphäre des unausgesprochenen Einverständnisses in die Arbeit und die Subjektivität des Anderen, das man auch als Empathie bezeichnen kann. Im „Gebrauch der Sinne" (1988) geht Selle auf die elementarpraktischen Übungen ein, die er mit seinen Studierenden unternimmt. In aller Kürze sollen hier zwei exemplarische Interventionen als Übungsgänge einer veränderten und verändernden Wahrnehmungshaltung im Subjekt-Objekt-Verhältnis vorgestellt werden:

Das Auge

In einer Übungsreihe, die Selle „anders Zeichnen lernen" nennt, geht es darum, in unkonventionellen Strategien das Subjekt-Objekt-Verhältnis – das gewöhnlich ein durch das dominierende Auge okkupiertes Herrschaftsverhältnis gegenüber den Dingen ist – zu verändern und gewohnte Sehweisen und Ding-Annäherungen aufzubrechen: „Wie kann man das entkörperlichte Auge von der Starre seines Blicks lösen und im Sinne einer bewegten Wahrnehmung erziehen, die der im leiblichen Geschehen verankerte Tastsinn zu leisten imstande ist?"[485] Gegen die Geschichte einer Entkörperlichung und Stillstellung des Auges – in der Distanzierung von den Dingen und der Disziplinierung der Hand – wird das Auge als 'Fingerspitze' aktiviert. Zuvor aber unternehmen die Studierenden Zeichenübungen ohne Augenkontrolle. Hier wird der Gegenstand blind ertastet und dann aus der Körpererinnerung heraus gezeichnet. Das beidhändige Zeichnen ermöglicht ganz andere Körperwahrnehmungen, die sich der eingespielten Auge-Hand-Kontrolle entziehen. Zeichnen kann zu einem Akt der Selbstbewegung werden, deren innere Bewegung erst überhaupt die Qualität der Zeichnung ausmacht. Gewöhnlich schaffen sich KünstlerInnen immer wieder Schwierigkeiten, um einer handwerklichen Perfektion aus dem Wege zu gehen. Sie unternehmen alle möglichen Versuche das auf dem Tast- und Bewegungssinn fußende Imaginationsvermögen durch Hindernisse und Widerstände, durch 'Fehler' und Dezentrierungen der eigenen kognitiven Kontrolle zu entziehen. Das empirische Messen, Abschätzen und Einordnen wird durch eine qualitative subjektive Bewegung des Zeichnens als Selbstbewegung – in Annäherungen an vorgestellte und vorstellende Bewegungen – als komplizierter mimetischer Prozess – abgelöst. So erfährt der Übende dass die Erfassung des Gegenstandes keine bloße Spiegelung desselben auf der Netzhaut bedeutet, sondern dass ein komplexes Geschehen für die Wahrnehmung und die körpermotorische Umsetzung dieses Gegenstandes auf dem Papier notwendig ist, dass man vor allem in einer realistisch-naturalistischen Darstellung desselben noch gar nichts darüber erfährt, was er mit dem diesen Gegenstand wahrnehmenden Subjekt anstellt. Die Erfahrungsgeschichte des Subjekts und seine Imagination eines körperlich-seelischen Mitbewegtseins konstituieren erst die Zeichnung. Die Disziplin der im folgenden dargestellten Zeichenübung löst Momente von Selbst-Bildung aus. Es handelt sich hier um Selbst-Anforderungen jenseits einer missverstandenen Tradition konventioneller Darstellungspraxis.

Der von Selle initiierte Übungsverlauf beginnt beim verbalen Beschreiben der visuellen Erscheinung der Qualitäten und Eigenarten des Gegenstandes, bis sich nichts mehr verbalisieren lässt.

[485] Selle 1988, S. 213.

Danach erfolgt ein blindes erfühlen und betasten und die verbale Beschreibung der Tastempfindungen. Jetzt werden Gegenstandserinnerungen im Wahrnehmungsprozess, aber auch Phantasien und Assoziationen, notiert. Dann erst erfolgt die zeichnerische Umsetzung aus den Beschreibungen des Erinnerten aus der Vorstellung heraus, hierbei soll auch der erinnerte Seh- und Tastvorgang mitgezeichnet werden. Erlahmt die Erinnerung, darf der Blick auf den Gegenstand erfolgen, jedoch nicht aufs Blatt. Ohne Unterbrechung ist weiterzuzeichnen. Schließlich wird das teilblinde Nachzeichnen beendet, man darf wieder auf Blatt und Gegenstand schauen.

Diese Art der Annäherung an den Gegenstand – zugegebenermaßen ein 'lehrgangsmäßiges' Verhalten – führt dazu, dass subjektive Momente der individuellen lebensbiografischen Erfahrung in die Gegenstandswahrnehmung ebenso einfließen können, wie die Multiperspektivität anderer Blickrichtungen und anderer sinnlicher Rezeptions- und Darstellungsweisen.

Die Mitbewegungsfähigkeit des betrachtenden Subjekts, die Summe der erinnerten Gesten des Tastens und die Spuren des Materials erzeugen schließlich ein Gebilde mit vielfältig reichen sinnlichen Reizen, die sowohl an den Gegenstand wie auch an die Art und Weise seines Ertastens durch das Subjekt erinnern. Denken wir an die tastenden, überaus zarten Zeichnungen von Joseph Beuys aus dessen „The Secret Block For A Secret Person In Ireland“[486], so wird bei ihnen die Intensität einer zeichnerischen Konzentration ebenso deutlich wie die imaginativen Erkundungs- und Tasterfahrungen hinsichtlich ihrer dargestellten Gegenstandswelt, die uns durch ihr individuelles Gemachtsein und die Art und Weise der Darstellungen von Tieren, Geräten und Landschaften aus einer rätselhaften Ferne anhauchen.

Selle weist darauf hin, dass in diesen Situationen der De-Zentrierung, der Verschiebung vom Ich zum Es, eingeleitet beim Schüler/Studierenden oder beim Künstler durch ein regelhaftes Verfahren disziplinierter Perspektivenwechsel und bewusster Erschwernisse von normalisierten Wahrnehmungs- und Ausdrucksweisen, statt einem allzu wachen, herrschenden Ich nun plötzlich das 'Es' zeichnet, das im regelhaften und eigendynamischen Prozessgeschehen nun seinen eigenen Rhythmus des Suchens, des Umschreibens und Formens in der Geste des Gestaltens aus inneren und äußeren Bewegungen hervorbringen kann. Es leuchtet ein, dass hierzu – wenn diese Verfahren der Ver-Rückung, der Störung im Blindwerden, im beidhändigen Zeichnen, in der bewussten Verlangsamung der Bewegung des Auges nicht durch Künstler eingesetzt werden, die sich in langjähriger Praxis ein ganzes Arsenal an Verhinderungs- und Verzögerungsmethoden angeeignet haben – diese über angeleitete pädagogische Verfahren wieder und wieder geübt werden müssen. Wenn hierbei eingangs – wie bei Selle – eine allzu kleinschrittige Übungsfolge entsteht, so kann das durchaus didaktisch sinnvoll sein und die Lernenden selbst zu Modifizierungen der De-Zentrierungsverfahren animieren. Was Selle in diesem Übungsverfahren einer künstlichen Erblindung zum Zwecke einer künstlerischen Annäherungsmethode an Wirklichkeit exemplarisch und analytisch-segmentierend nachvollzieht, ist nichts anderes als der sich in mehr oder weniger einer Bewegung vollziehende künstlerische Prozess des Empfindens, Wahrnehmens- und Darstellens.

Die Schweizer Künstlerin Miriam Cahn schreibt über ihren eigenen Arbeitsprozess: „Landschaften – Der äußere Grund Landschaften zu zeichnen war mein Umzug nach Berlin und die Verwandtschaft der Sicht des Bomberpiloten auf den strategischen Ort Landschaft mit meiner Sicht beim Schweben über Landschaften in Träumen. Mit geschlossenen Augen – mit dem Bleistift am Tisch sitzend – oder: am Boden im schwarzen Kreidestaub kauernd laufe ich den Wegen nach, die ich kenne. Landschaften mit geschlossenen Augen zeichnen ist Arbeiten mit der Körpererinnerung des Laufens, des Sehens, des Atmens, der Müdigkeit und der Information durch die militärischen Landkarten, die ich benütze um den Weg zu planen und zu finden. Es ist das Körpergedächtnis aus meiner Lebenszeit: mein Körper erinnert sich der Wege, die er gegangen ist.“[487]

[486] Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Ausstellung; hrsg. von Heiner Bastian mit einem Text von Dieter Koepplin. München 1988.
[487] Miriam Cahn. In: *Was mich anschaut*. Ausstellungskatalog zur Ausstellungsreihe UMGEBUNG (was mich anschaut). Darmstadt 1996. S. 59.

Die Hand

Ähnliche Akte und Prozesse der De-Zentrierung im bewussten Hintergehen der Kontrolle des Auges, im Verlassen der gesellschaftlich vermittelten Abbildtugend, im Verlassen des kontrollierten Bildes der äußeren Erscheinung, das man gewöhnlich für die Erscheinung selbst hält, gegen ein sozialisationsbedingtes Verhaltensmuster des herkömmlichen Wollens erzeugt die Strategie des plastischen Arbeitens in Ton. Hier haben die Studierenden die Aufgabe lebensgroße, dreidimensionale, körperartige Skulpturen zu formen.

Entscheidend für Selle wird hier die Beobachtung des Verlustes von Zeitgefühl durch das Konstituieren von Eigenzeit im langsamen und mühevollen Herstellungsprozess der Tonskulpturen aber auch das Spannungsverhältnis von tiefer Versunkenheit in den Arbeitsprozess in der Anverwandlung an das Objekt und ans Material bei gleichzeitiger höchster Wachheit und Konzentriertheit. Auch hier wieder ist – laut Selle – die Eigendynamik des Gestaltungsprozesses, in dem Subjekt und Objekt sehr nahe beieinanderstehen und sich gleichsam 'gegenseitig' plastizieren („Auto-Plastik"), die Autopoiese des Selbst-Gestaltungsprozesses, die immer stärker zunimmt, je ermüdeter, je erschöpfter der Lernende durch den anstrengenden Arbeitsprozess wird, von ausschlaggebender Bedeutung. Sie führt die Studierenden dazu, dass bei ihnen eine „Bewusstlosigkeit des Tuns" entsteht, indem der Wille abdankt im „Binnenraum des Körpers zugunsten der Organe" (Selle). Es gestaltet sich im Arbeitsverlauf ein selbstorganisierter Prozess der „wissenden Hände", eines Wissens des Körpers „wie von selber" mit der Erkenntnis, dass man etwas wissen kann, bevor man etwas bewusst weiß, „nachdem man aufgegeben hat, mit falschen Mittel zu suchen" (Selle). So kann hier das Körper-Ich mit dem formbaren Material zu einem „unwillkürlichen Ebenbild" verschmelzen, wie Selle es bei seinen Studierenden beobachtet hat – als eine „Art Selbst-Nachahmung ohne Spiegel und ohne bewusstes Wissen". Der autopoietisch-autoplastische Vorgang ermöglicht allmählich eine Loslösung von vorgefassten Gestaltungsabsichten im Zustand des Bei-Sich-Seins und im Vertrauen auf das richtige Tun der Hände.

Das Problem des Distanznehmens innerhalb dieses ästhetischen Arbeitsprozesses schildert eine Studentin: „Hält man zu oft inne und betrachtet man sein Werk immer wieder argwöhnisch-kritisch, bevor es konkrete Gestalt angenommen hat, dann wird in der Regel kein plastisch überzeugendes Gebilde entstehen, vielmehr etwas Äußerliches, Gebrochenes, Beeinflusstes und Unsicheres. Es wird dann die Einheit von Formgebung und Wahrnehmung, über die wir körperlich verfügen und in die unsere Emotionen einfließen, zu oft unterbrochen, sodass an die Stelle der gespannten Wachheit des Tuns und der Sinne eine (uns in anderen Zusammenhängen Gewiss nützliche) Rationalität tritt, die das für die plastische Arbeit und unseren Selbstausdruck nötige vertrauen auf die Sinne raubt."[488]

Wie ist eine kunstpädagogische Vermittlung von Subjekt, Kunst und Gesellschaft im paradigmatischen Projektentwurf Selles, wie ist kunstpädagogische Arbeit als offener Prozess der ästhetischen, produzierenden und rezipierenden künstlerischen Selbst-Vermittlung gedacht?

Das Ästhetische Projekt: Ein selbstreferentielles Vermittlungsmodell?

Das Ästhetische Projekt als exemplarisches Modell einer kunstpädagogischen Lehr- Lernsituation, mit weiten Anteilen der selbstorientierten und selbstgenerierten Subjekt-Bildung, sucht nicht allein den Bezug zum Kunstwerk, sondern auch zu jedem möglichen (unmöglichen) Ausschnitt der uns umgebenden Wirklichkeit. Der im Prozess der ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Selbstaussetzung betriebene Bedeutungsaufbau ist ein prozessuales Produkt mit einer Form- und Gestaltfindung. Prozess der Wahrnehmung und die Verarbeitung werden pädagogisch inszeniert, das Wahrnehmungsfeld hierbei aktiv erschlossen. Ziel ist es, den Wahrnehmenden über die Konfrontation mit den ihm neuen und fremden Kontexten in der Entwicklung seiner eigenen Kräfte zu unterstützen und einen selbstgesteuerten Prozess als Erfahrungsgeschichte mit der Welt und dem eigenen Subjekt auszubauen.

[488] Elisabeth Janßen, Studentin; zitiert nach Selle 1988, S. 118.

Das Künstlerprojekt als Modell

Die Orientierung an Künstlerprojekten ist deshalb für Selle notwendig, da hier in eigensinniger, schonungsloser Selbstverpflichtung und in der existentiellen Anstrengung aller am Prozess beteiligten intellektuellen, emotionalen, affektiven, kognitiven und sensu-motorischen Kräfte die subjektive Erfahrung einer lebensgeschichtlichen Tiefe in der Rück-Erinnerung oder Projektion lebensbiografischer Bilder und die künstlerische Erfahrung ihre Objektivierung in der symbolisch-präsentativen Form des Werks erlangen kann. Über die zeitlich Verzögerte oder beschleunigte Wahrnehmung wird die Selbstwahrnehmung vertieft, über die Formpräsenz der subjektiven Erfahrung ein verdichteter Erfahrungszustand aufgebaut und über die Wahrnehmung eigener und fremder künstlerischer Erfahrung insgesamt die Erfahrungsfähigkeit des Subjekts vertieft. Ohne es zu wollen oder auch können zu müssen begibt sich der Schüler in die Rolle des Künstlers, wobei er dessen Instrumentarium, seine Wahrnehmungs- und Annäherungsweisen an Phänomene einnimmt.

Hierbei kann als von Selle gewünschtes Ergebnis dieses ästhetischen Projekts aus der Vertiefung der Selbst-Erfahrung, in der Überführung der Handlungen in die Formpräsenz, im besten Falle auch Kunst entstehen. Der Vorteil dieses Verfahrens liegt – so Selle – in der Tatsache, dass das Subjekt erst alle Erfahrungen selbst machen muss, ehe es zu kunstnahen Lösungen gelangt. Das Projekt setzt bewusst auf Selbst-Anstrengung, bzw. Über-Anstrengung, Wechsel der Interpretationsebenen, auf Zeitsprünge im Wahrnehmungsprozess, wie extreme Langsamkeit oder den ästhetischen Augenblick. Es ist der Entwurf einer Erfahrungsarbeit außerhalb vorgegebener Regeln, selbstorganisiert, chaotisch, verrückt, unrein, stupide. Hierbei wird der „allwissende Lernbegriff“[489] bewusst gesprengt. Das ästhetische Projekt versteht sich als der Gegenentwurf zum linearen Kunstunterricht mit wilden Anteilen, keinen kurzen Lernschritten, mit selbstständigem Fragen, mit der Geduld des Sich-Abmühens, ein vom Leben beeinflusstes und gestörtes, subjektgeschichtliches, selbstreferentielles Lernen, das „unnachsichtig streng“, „äußerst diszipliniert“, das „unverwechselbare Original individuell besonderer formorientierter ästhetischer Arbeit“ darstellen soll.

Als Künstlerprojekt erhebt es den Anspruch, ein „neues Leitbild für den Kunstunterricht“ (Selle) zu sein, wohingegen der klassische Kunstunterricht stets eine „Maske der Begriffe“ über das Wahrnehmbare stülpe, erfolge hier die Begriffsbildung aus dem auto-genetischen Bild-Findungsprozess. Gegen die unterrichtliche, leiblich-geistige Passivität setzt Selle die geistig-körperliche Selbst-Anstrengung und Abarbeitung, gegen die reine Vermittlung des Wissens stellt er hier das handlungsorientierte Erfahrungslernen, das die Entwicklung der Sinne, des ästhetischen und des künstlerischen „Scharfsinns“ in der Selbstentfaltung des wahrnehmenden Subjekts im selbstgesteuerten Erkenntnisprozess erreichen will. Insofern handelt es sich hier für Selle um die „Ernstfall-Erprobung wirklicher Erfahrung“ des Subjekts „auf den Wegen der Kunst“ – mit einem 'Gegenstand' und sich selbst.

Das von Selle hier vorgeschlagene Strukturprinzip sieht neben einer Anwendung im Bereich der künstlerischen Erfahrung als herstellende Erfahrung, auch die Anwendung desselben auf das Verhältnis des Betrachters zum Kunstwerk in der Kunsterfahrung des Rezipienten gegeben, die durchaus auch wieder eine (bedeutungs-)produzierende Erfahrung werden kann: „Also auch für das Angebot persönlich ausgefüllter Zeitgestalten einer Lerngeschichte, in der nicht nur ein Subjekt seinen Gegenstand der Betrachtung durchdringt, sondern von ihm durchdrungen wird und sich und das Objekt und die Welt nachher anders versteht als zuvor.“[490]

Im künstlerischen Projekt als kunstpädagogischem Projekt geht es Selle immer wieder um das künstlerische Durcharbeiten der Erfindungen und Findungen in Prozessen des selbstbezüglichen Gestaltens, um den Form-Sinn, in den die Anschauung, das Erinnern, das Denken, Fühlen, Handeln, Vorweg-Nehmen zu einer momentanen Einheit werden. Eine Spiegelung und Brechung des subjektiv Erfahrenen erhofft sich Selle in der Methodik des Niederschreibens aller Wahrnehmungen.

[489] Selle 1992.
[490] Selle 1992, S. 19.

Selle betrachtet das Ästhetische Projekt als Prozess eines „Abenteuers mit offenem Ausgang für alle Beteiligten“, als Möglichkeit der „Verflüssigung ungebundener Kreativitätspotentiale, in der „Ausrichtung von Erfahrungsprofilen auf Erwartungen an ein Leben neuer Formen genussvoller Reproduktion“. Es ist insofern auch ein Projekt für das kulturell-ästhetisch reproduzierende Subjekt als Gegenstand neuer „pädagogischer Entwurfsphantasie“.[491]

Bildungstheoretische Legitimation

Wie legitimiert Selle das Projekt gesellschaftspolitisch und bildungstheoretisch ? Seinen Entwurf eines kunstnahen Lehrens und Lernens im ästhetischen Projekt verankert Selle in der bildungstheoretischen Verklammerung unterschiedlicher Teilhabe-Qualifikationen für eine multikulturell-postmoderne, pluralistisch-demokratische Gesellschaft, die eine telematisch strukturierte Kulturgesellschaft sei. Er rekurriert auf die Veränderung des allgemeinen gesellschaftlichen Leitbildes von der Arbeitsgesellschaft hin zu einer neuen Freizeit- , Medien- und Kulturgesellschaft und spricht im Ausgleich des Mangels an sinnlichen Handlungsvollzügen dem Modell obendrein einen kompensatorischen Charakter zu. Komplexes Erfahrungslernen in und für die Gegenwart ereignet sich am sinnvollsten in ästhetisch definierten Prozessentwürfen außerhalb oder innerhalb einer nach außen hin geöffneten Schule als systemimmanentes pädagogisch-künstlerisches Widerspruchsmodell mit Fermentfunktion einen 'anderen' Lernens, das innerhalb der Schule für „produktive Unruhe“ (Selle) zu sorgen hat. Nach der Qualifikation der Menschen für ein Leben in Arbeit als industrieller Arbeit in den Intentionen der 1. und 2. reformpädagogischen Generationen dieses Jahrhunderts, muss das ästhetische Projekt auf die ästhetisch konstruierte Wirklichkeit der nachindustriellen Gesellschaft, die mit fiktionalen Mitteln, mit unterschiedlichsten Anschauungsformen, Metaphern, Phantasmen, Projektionen, Symbolisierungen und zeichenhaften Stilisierungen einen Pluralismus verschiedener Wirklichkeiten generiere, eine Antwort finden. Notwendig werden hier Realitätssinn, Gesellschaftsbezug, die Produktivität des Lernens und die Brauchbarkeit der Erkenntnisleistung in der praktischen Tätigkeit selbstorganisierter Arbeit mit individueller Handlungskompetenz und originaler Erfahrung. Die „selbstgewollte Arbeit“ am Thema, Gegenstand und Problem der realen Welt ist für Selle hierbei das zugrundeliegende Prinzip des Projektlernens. Die praktische Entschulung des Lernens müsse vorangetrieben werden, hierzu eigneten sich insbesondere das bedürfnis- und situationsgerechte, interdisziplinäre, selbstorganisierte und Prozessorientierte Erfahrungslernen im experimentellen Denken und Handeln. Spiel, Versuch, Werk führen in dieser Weise auf die Kunst und künstlerische Arbeit zu, die ein subjektives Bildungsprofil und die Selbstwahl des Subjekts ermöglichte.

Angesichts der fortschreitenden Ästhetisierung der Lebenswelten und der Funktion der Reproduktionsöffentlichkeit und –privatheit lässt sich für ihn ein starker Anstieg der Stilisierung, Mediatisierung und Fiktionalisierung in der Gesellschaft insgesamt feststellen. Die Realpraxis multikultureller Lebensformen, die neue mediale Genusskultur und die ästhetischen Vorhaben einer postmodernen Neo-Reformpädagogik sind für ihn „Spiegelungen ihrer Zeit, ihrer Epoche, eines Gesellschaftszustandes“. Insofern seien die pädagogischen Maßnahmen bald nur noch als ästhetische auf Ästhetisches bezogen. Erst durch die „totale Ästhetisierung“ der Schule als Institution könnte dies Relikt der „ersten Moderne“ hinsichtlich ihrer Inhalte, Bildungsziele und Verfahrensangebote modernisiert werden und den Anschluss an eine längst enteilte kulturpädagogischen Praxis mit dem Bekenntnis zum Ästhetischen unter Umständen erreichen.

Das Ästhetische Projekt ist als „symbolische Konstruktion“ ein ästhetisch-künstlerischer Entwurf zukünftiger pädagogischer Praxis: Wenn die psychische Konstellation des Ich die Struktur und die problematische Festigkeit eines „Kunstwerks“ hat (Mattenklott), kann es in seiner wichtigsten Funktion autopoietischer Selbsterhaltung und Selbstorganisation seines Lebens ohne das fiktionale Element, ohne ästhetische Antizipation und ästhetischen Schein keine vorübergehende ich-hafte Stabilität erlangen.[492] Insofern kann ästhetische Arbeit in kunstprozessnahen und kunstwerknahen

[491] Selle 1992.
[492] siehe Meyer-Drawe: „Spiel der Masken“/siehe: Adorno: 'ästhetisches Subjekt'

Projekten eine „weithin noch kaum erkannte Rolle“[493] in der Übernahme generativer Subjekt-Konstitution spielen: „(...) auch unter dem wachsenden Bewusstsein, sich den ästhetischen Schein zum Lebensmittel und zur Produktionshilfe vorübergehend stabiler Identitätszustände zu machen, deren fiktionaler Charakter womöglich gerade durch die künstlerische und die Kunsterfahrung erhellt und zugleich erträglich gemacht werden könnte.“[494]

Selle sieht angesichts des „massenhaften Zustroms von Besuchern großer Kunstausstellungen“ ein gewachsenes Interesse der modernen Subjekte nach dem Anderen, das ihnen in der zu Ende gehenden Arbeitsgesellschaft vorenthalten werde. Jenseits aller kulturindustriell gesteuerten Großveranstaltungen und eines medial stimulierten Masseninteresses an Kunst und Kultur sieht Selle die „Kunsthoffnung“, die „aber konstant“ zu sein scheint – trotzt oder gerade wegen der brutalen Modernisierungsdynamiken dieser Zeit. Selle sieht hier die „berechtigten Ansprüche der verschiedenen sozialen Subjekte auf erfüllte Teilhabe am Leben, auch an der geistigen Existenz mit ästhetischem Bewusstsein in der reichen demokratischen Kulturgesellschaft“ dämmern. Die alten „kultur- und kunstpädagogischen Ideal- und Inselsubjekte als Vorstellungsbilder“ scheinen nun nicht mehr weiter zu gelten. Selle führt das „arbeitsmarktkonforme, konsumierende Realsubjekt“ ein, das an seiner „vielfach attestierten Fremdbestimmung nicht sichtbar zu leiden scheint“ und „voraussichtlich auch keine Erlösung, sondern Unterhaltung“ erwartet“.[495]

Subjekt und Identität

Welche Subjektformation des kunstpädagogischen Lehr- und Lernsubjekts setzt Selle voraus, welche strebt er an? Welche Konzeption von Identität wird hierbei mitgedacht?

Auf der Suche nach einem adäquaten und (wissenschaftlich) abgesicherten Subjektbegriff kann Selle hier nur eine „Aussparung“, eine „Lücke“ vermuten. „Im Rest“ des Selleschen „Realsubjekts“ – das ist seine These – „hält sich eine Potenz zur gebrochenen Autonomie versteckt, eine Fähigkeit zu widerständigem oder abseitigem Handeln, eine Sicht auf die Dinge und das Leben, die den Verwertungsmechanismen Gewiss offen ist, die sie aber auch unterläuft. Hier gibt es eine Parallele zur Kunst und der Existenz von Künstlern.“[496]

So gäbe es trotz aller ökonomischen Vereinnahmung und kultureller Unterwerfung immer wieder auch den Ausbruch der Kunst als Erkenntnisleistung im symbolischen Akt und dem subversiven ästhetischen Ereignis. Die Herstellung des „kulturellen Subjekts“ (sic!) in der Selbstproduktion und Selbstreproduktion durch Produktion und Selbstwahrnehmung ihres ästhetischen Bewusstseins – als ästhetische Selbstreferenz – setzt in der Anstrengung der generativen Arbeit in Prozess, Werk und Rezeption von Kunst ein: „In einer Gesellschaft, die Arbeit tendenziell abschafft, ist dieses Bild vielleicht überhaupt nur noch in der Kunst wiederfindbar (...) Kunst ist ohne ein von den Zwängen der Ökonomie und anderen gesellschaftlichen Fesseln teilweise freigelassenes Ich-Subjekt, das sich selbst produziert, nicht vorstellbar. Und wenn wir ehrlich sind: Kein einziges kultur- und kunstpädagogisches Konzept wäre ohne diese Vorstellung vorstellbar. Andernfalls würde es sich um ein blindes Instrument der Einweisung in das zum Funktionieren nötige ästhetische Wahrnehmen und Wissen handeln – um das Gegenteil jeder vertretbaren Absicht einer Subjektstabilisierung.“[497]

In seinem vorläufigen Subjektbegriff akzeptiert Selle die Vorstellung eines Subjektes als „Bruchstelle“ und „Undeutlichkeit“, das in der Schwebe ist zwischen „regressiven Utopien und erwartungsvollen Erkundungen bislang unbekannter gesellschaftlicher und individueller Erfahrung an Kunst“ – ein „offener Subjektbegriff“ mit dem „Anrecht auf Zuarbeit und Hilfe, aber auch Anstrengung und Anforderung“ (Selle 1992). Dieses Subjekt spüre den Verlust eigener Autonomie,

[493] Selle 1992, S. 107.
[494] ebenda, S. 107.
[495] Selle 1992, S. 117.
[496] Selle 1992, S. 119.
[497] Selle 1992, S. 119.

das deshalb Gegenreaktionen initiiert in Form von Transzendenz-Erwartungen und Gegenentwürfen zur gesellschaftlichen Wirklichkeit – jenseits bewusstseinsindustrieller Fremdbestimmung.[498]

Die Identitätsarbeit an einem fließenden Identitätsbild in der Kunsterfahrung und in der künstlerischen Erfahrung ereignet sich in einem stockenden, unsauberen Prozess des Unvorhergesehenen, schwer Planbaren, der als offener Prozess das Gegenteil von Unterhaltung und Spaßbetrieb in der Identifikation mit den Images der Medien-Industrie ist, der keine schnellen Passformen für das suchende Subjekt zur Verfügung hat in der Konfrontation des „wahrnehmungshungrigen Subjekts" unterschiedlicher sozialer Herkunft mit der „Sperrigkeit von Kunst", sondern nur „fließende Selbstzuschreibungen". Selle kritisiert hier an der Kultur- und Kunstpädagogik, angesichts einer „neuen kulturpolitischen Indienstnahme von Kunst" und einem allzu funktionalistischen Gebrauch von Kunst als „mögliches Kommunikationsmittel", der an der „querliegenden Bedeutung von Kunst eigentlich vorbeigehe", den Tatbestand, dass sie „in der ästhetischen Indifferenz des entgrenzten Umfeldes ihrer Aktionen ansiedelt und darin untertaucht."[499]

Von der Kultur zur Kunst: Das Kunstparadigma

Welche Erkenntnisleistung kommt der Kunst im pädagogischen Vermittlungsprozess zu? Welches Kunstverständnis entwickelt Selle hierbei? Warum die Verschiebung der Paradigmen von der Kultur zur Kunst im kulturpädagogischen Feld?

Das komplexe Erfahrungslernen muss die Herausforderungen der Künste wahrnehmen. Kunst wende sich immer – so Selle – an das „ausgesetzte, bedürftige, einzelne Subjekt", das mit dem Augenblick der Kunstwahrnehmung „an sich selbst zu Bewusstsein kommt, als sei es vorher gar nicht da gewesen"[500]. Insofern auch bleibe die Kunst als „'Geist' in seiner kultiviertesten sinnlichen Form", als „Gut von höchster Qualität und Wirksamkeit" – „trotz Popularisierung, Mediatisierung, Politisierung, Entdifferenzierung und Pädagogisierung" die „Herausforderung an jeden Einzelnen" und an die Vermittler schlechthin. Ihre paradigmatische Funktion gewinnt sie gerade angesichts einer zu entwickelnden Naturästhetik und der ökologischen Herausforderungen, angesichts der Entwicklung menschlicher Sinnlichkeit, deren Sinnenswahrnehmung in der alltäglichen Wahrnehmung kaum mehr entwickelt werden könne. Insofern sei Kunst ein „Verdichtungsinstrument" (Gernot Böhme) und als greifbare fiktionale Wirklichkeit 'wahrer' als diese Wirklichkeit selber sein könnte. Kunst hat für Selle den Charakter einer „Fundamentalfunktion", sie entkomme immer wieder der Funktionalisierung, die sie mitreflektierte, sie sei ein Spiel zwischen Täuschung und Bewusstsein, Vergewisserung, Infragestellung, auch in der Lage – trotz der gesellschaftlich-historischen Abhängigkeit – immer wieder auszubrechen und zu befreien. Ebenso vollbringe sie eine enorme Differenzierungsleistung des Wahrnehmungsvermögens und einer imaginativen Intellektualität als geistige Selbstbehauptung.

Selle geht davon aus, dass Kulturarbeit heute das reproduziere, was in der Realität an kultureller Pluralität sowieso schon nebeneinander existiere. Deshalb verweist er jetzt in der Abweisung des Kulturparadigmas für schulische und außerschulische kulturelle Bildungsprozesse auf die Konzentration des Potentials der Weiterbildungspraxis auf das bisher stark vernachlässigte Gebiet der Kunst und ihres 'Freilassungspotentials' (Dewey). Gegenwartskunst als das Verfahren Unbekanntes, Ungesagtes auf eine eigene Weise zur Anschauung und Vor-Erfahrung zu bringen, sei „eines

[498] Zum Porträt des nachmodernen Subjekts siehe auch: Ronald Hitzler/Anne Honer: *Bastelexistenz*. Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Ulrich Beck/ Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Riskante Freiheiten*. Frankfurt a.M. 1994. S. 308, S. 309ff; siehe auch: Heiner Keupp: *Ambivalenzen postmoderner Identität*. In: Ulrich Beck/ Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Riskante Freiheiten*. Frankfurt a.M. 1994. S. 336-349, besonders: S. 345-348; siehe auch: Wolfgang Welsch: *Transversalität als Gebot der Gegenwart*. S. 774; ders.: *Ästhetische Beispiele*. S. 776-782; ders.: *Transversalität und Subjektivität*. S. 829-853. In: Wolfgang Welsch: *Vernunft*. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a.M. 1996; siehe auch: Wilhelm Schmid: *Auf der Suche nach einer anderen Moderne*. Plädoyer für den Versuch, die Moderne zu modifizieren. In: Andreas Steffens (Hrsg.): *Nach der Postmoderne*. Düsseldorf und Bensheim 1992. S. 59f; ebenso: Volker Caysa: *Ethik im „Nach" der Postmoderne*. In: Andreas Steffens (Hrsg.): *Nach der Postmoderne*. Düsseldorf und Bensheim 1992. S. 101, S. 103, S. 111.

[499] Selle 1992, S. 120.

[500] Selle 1992, S. 126.

der komplexesten Wahrnehmungs- und Verfahrensangebote unserer Zeit", sie sei voller Projekte: „ (...) oft gerade dort, wo sie das Pädagogische missachtet oder in seine Schranken weist."[501]

Didaktik der Kunst?

Und über den engen Zusammenhang künstlerischer Arbeit und didaktischer Erkenntnis bemerkt Selle: „Wie unbeabsichtigt wirken Beispiele der Gegenwartskunst immer wieder überzeugend im Mitnehmen auf ihrem Weg in die symbolisch-produktive Sinnesarbeit, in die sensible Konzeptualität ihrer Erfahrungsbegriffe, die ihre überraschenden Transformationsleistungen zur Form, deren Ergebnis befremdet, bestürzt, erschüttert. Ohne diesen Schock macht kein Bewusstsein einen Sprung – er ist das pädagogische Moment schlechthin."[502] Insofern auch sei die ästhetische Erfahrungsarbeit komplexer und pädagogischer als die gesamte Kunstdidaktik.

Die Didaktiken haben sich folglich in der Arbeit an einem neuen Subjektbegriff aufzulösen und die Didaktik als Kunstform zu betreiben, als Bild, als Handlungsform einer ins Unbewusste der Bilder verlagerten „Metapher des Sprechens" zu realisieren. In der Hinwendung zur Kunst durch breite Bevölkerungskreise sieht Selle die signifikante Veränderung, dass historische und moderne Kunst ihren Ausschließlichkeitscharakter als soziokulturell eindeutig klassifizierende Zeichensysteme mit Distinktionsfunktion verlieren. Das ehedem Elitäre sinke ab in den Bereich breiter Teilhabe. Auch lasse nun die pluralistische Realität der Lebensstile den Gebrauch vieler möglicher Kulturprogramme zu und das gesellschaftliche Reproduktionsinteresse verlagere sich mithin vom Brennpunkt Kultur zur Kunst: „So wäre unter situationsanalytischem Aspekt, das breit angelegte ästhetische Projekt in seinem kulturvermittelnden Anspruch streng genommen bereits nicht mehr ganz zeitgemäß. Kulturelle Kompetenz, Autonomie der Gestaltung des alltäglichen Lebens, Beweglichkeit in der Fiktionswelt der Medien – das müssen die wenigsten Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen heute erst lernen. Auf ihre Weise können sie das längst, eingeweiht durch das Leben in einem Rahmen, der kaum eine andere Wahl lässt."[503]

Bild und Sprache

Wie schätzt Selle das Verhältnis von Bild und Sprache ein? Selle geht es im Ästhetischen Projekt um die Intensitäts- und die Differenzierungserfahrungen der Kunst. Die künstlerische Haltung kann als Selbstbeteiligung der eigenen Erfahrung von Beginn des Prozesses an, gekoppelt mit der Neugier auf das Fremde, im Aufgreifen des Zufalls, im Wechsel von Handeln und Denken und im Vertrauen auf die eigene Zielgewissheit, schließlich auch im Üben des poetischen Sprechens und Schreibens – jenseits des „Wissens der Begriffe" – statt der „ausgetrockneten Diskurs-Sprache" (Selle), die Selbstbildungsbewegungen des Subjekts ermuntern helfen.

Gerade die während oder nach Beendigung des gestaltenden und formfindenden künstlerischen Erfahrungsprozesses erfolgende sprachliche Reflexion soll in ihrer Distanzierung vom Formprozess den gesamten Prozess wieder in Erinnerung bringen, darüber nachdenken helfen, die Genese rekapitulieren, sich abermals mit dem entstandenen eigenen Produkt konfrontieren und dessen Gewordensein akzeptieren. Es ist also hier die kritische, nochmalige Aneignung des bildnerisch-gestalthaft Entäußerten. Das Nachdenken in der Sprache macht die Geschichte der ästhetischen Arbeit im Rahmen des Projekts erst bewusst:

„Dies auf eine Art, die nicht die Höhe des im Werk erarbeiteten ästhetischen Bewusstseins verliert. Eine distanzierte, dennoch poetische Sprache finden, die das Formereignis, das plötzlich wie etwas Fremdes, Abgeschlossenes vor Augen steht, angemessen würdigt. Das sind Momente im persönlichen Projekt, die erst nach langer, intensiver Bemühung eintreten."[504]

[501] Selle 1992, S. 109.
[502] Selle 1992, S. 109.
[503] Selle 1992, S. 108.
[504] Selle 1992, S. 97.

Dennoch erinnert Selle auch – im Hinblick auf den Erfahrungsprozess der Kunsterfahrung als rezipierender/produzierender Betrachtungs-Erfahrung – an ein mögliches Verstummen der Sprache der Begriffe vor den Bildern, die beim Betrachter ein „wissendes Verstehen" evozieren können: „Vielleicht gibt es Momente, in denen die Frische und Vollkommenheit einer ästhetischen Transformation oder „Transsubstantiation" und das eigene Erkennen (oder Experiment des Sehens oder Wieder-Sehens) sich so selbstverständlich begegnen, dass ein spontanes 'Verstehen' jenseits des Verstehens zustande kommt. Die Tatsache des Verstehens der Sprache der Begriffe vor den Bildern, die ihre eigene, dennoch für uns vernehmliche Sprache führen, ist jüngst wieder zur Diskussion gebracht worden (...). Das Dagegen-Anreden ist eine Berufskrankheit und zugleich Berufsnotwendigkeit des Kunstpädagogen."[505]

Dennoch ist Selle nicht bereit, der Sprache grundsätzlich abzuschwören – außer eben im Betrachten, da der Akt des Betrachters diesem allein gehöre. Das Berührtsein durch Bilder reiche weiter als jede analytische Vernunft. Ihre Verankerung in den Lebensgeschichten und persönlichen Empfindungs- und Erfahrungsprofilen, die dem Rezipienten nicht immer und vollständig bewusst sein müssen, evozierten aber eine subjektive Gewissheit und Unberechenbarkeit jenseits allen kunsthistorischen Wissens. Die intellektuelle „Entschärfung" durch Analyse gelinge nur kurz, die Exaltation des betrachtenden Ich gehe tiefer, als Oberflächenbeschreibungen wissenschaftlicher Herkunft, die nicht an die Tiefenwirkung der Bilder heranreichten.

Qualifizierte Zeithorizonte

Hierbei kann also sowohl der Handlungs- als auch der Wahrnehmungsprozess Formgestalt- und im besten Falle sogar Kunstwerk werden. Eng mit dieser selbstreferentiellen künstlerischen Bewegung hängen die aus der ästhetisch-künstlerischen Handlung resultierenden 'qualifizierten Zeithorizonte' zusammen: Sie sind alles andere als lineare, fragmentierte, negative Zeitgestalten, die wir aus dem traditionellen Unterrichtswesen kennen, sondern abirrende, sich beschleunigende, sich verlangsamende, spiralförmig-mäandrische, labyrinthische, sich in Schleifen von Vor- und Rückgriffen ereignende Figurationen, die sowohl eine Synchronizität mit der Lebenszeit des künstlerisch Handelnden, als auch Eigen-Zeiten, Neben-Zeiten und Zeit-Nischen eröffnen. In herkömmlichen Bildungsprozessen spielen sie überhaupt keine Rolle, dabei ermöglichen diese Zeitgestalten erst eine gesteigerte, differenzierte Wahrnehmungsfähigkeit, Erfahrungslust und Erkenntniswillen in subjektgeschichtlichem Lernen, das immer wieder aus der Synchronizität von Lern- und Lebenszeit in unberechenbare, wilde Momente in und mit der Zeit ausbrechen kann.[506]

„Unterbrechung, Verzögerung, Wiederholung und Reflexion" sind – wie Wils richtig betont – für den Distanzgewinn des Subjekts als selbstreferentielles Handeln – essentielle 'Störgrößen'. In künstlerischen Prozessen finden sie ihre Anwendung, deshalb auch referiert Selle in seinen kunstpädagogischen „Inszenierungen freier Zeit der Erfahrungsarbeit" auf sie.

Gegen den Abstand amtlicher Kunsterziehung zur Gegenwartskunst, gegen den Mangel an postmodernen Subjekttheorien, gegen abgenutzte Methodenbestände zur Unterrichtsgestaltung, gegen den Durchschnitt der Praxis setzt Selle hier sein Modell inhaltlicher Selbstbestimmung, neuer angemessener Zeitgestalten mit Intensität, Kontinuität und Reflexionshöhe als Grundbedingungen ästhetischer Arbeit. Die ästhetische Beweglichkeit des Subjekts soll durch die ästhetische Erfahrung als aktive Auseinandersetzung mit der sinnlichen Welt in Prozessen der sinnlichen Wahrnehmung und Erkenntnis, in der künstlerischen Erfahrung der Produktion und der Kunsterfahrung als Rezeption in kunstnahen Projekten herausgefordert werden. Parameter des kunstnahen (ästhetischen) Projekts sind hierbei die Fremdheit der Kunst, die gesuchte Nähe zu sich selbst, das Eigenexperiment, Ich-Erfahrung in der Grenz-Erfahrung des Aushalten-Könnens in der Selbst-Erprobung als autonomer Erfahrungsarbeit, ohne „Sinnlichkeitsfanatismus" aber als vorkünstleri-

[505] Selle 1992, S. 56f.

[506] Siehe hierzu auch der von Alan Lightman, Lyriker und Professor für Astrophysik am Massachusetts Institute of Technologie, verfasste Roman Einstein's Dreams – Und immer wieder die Zeit – , in dem er die Relativität der Zeit in einen spannenden Erzählstrom seltsamverrückender Bilder und verblüffend-surrealer Szenen als dramatische Hauptfigur seines Romans sinnfällig werden lässt. Alan Lightman: *Und immer wieder die Zeit*. Einstein's Dreams. München 1993.

sche Erfahrung eines Erlebens der Sinne, des Gemüts und des Intellekts. Hierbei geht es Selle um die Herstellung selbstständigen Bemühens ohne „Beschäftigungsneurotik“ und ohne ästhetisch-instrumentelle Fähigkeiten und Tätigkeiten, um die Ernsthaftigkeit und persönliche Intensität des Subjekts. Härte und Konsequenz künstlerischer Erfahrung als einer existentiellen Erfahrung, Schock, Erschütterung und Katharsis sind die pädagogischen Mittel des Selbstbeweises eigenen Gestalten-Könnens. Der Schock des existentiellen Berührtseins muss ausgehalten werden: „Ein Effekt wäre, sich durch die Erschütterung auf eine andere Ebene des Lebensgefühls, des bewussten Seins katapultiert zu sehen, sich selbst anders zu fühlen.“[507]

Erlaubt die heutige Schule als reine Anstalt der taylorisierten Wissensverabreichung und Zeit-Disziplinierung weder die Sensibilisierung der Sinne für Zeit und Raum, für den Anderen, für ein sich selbst begreifendes Selbst, das sich aus Eigen-Handlungen konstituieren könnte, noch eine lebensweltliche Orientierung, so siedelt Selle seine Projekte außerhalb dieses schulischen Nichterfahrungs-Raumes an:

„Schule ist heute in der Regel genau der Ort, an dem die Biographie des Subjekts, aber auch die Sachen keine Rolle spielen. Nicht einmal der Körper ist dort dabei.“[508] Folglich werden Ort, Zeit, Leib zu Kategorien kunstpädagogischer Handlungsakte und die Selbst-Aussetzung der Subjekte gegenüber dem Fremden, Anderen, der Kunst, der Natur, des gesellschaftlichen Raumes provoziert zu Selbst-Bewegungen in 'Spuren von Selbstverhältnissen' (Mollenhauer), die das wilde, chaotische, künstlerische Prinzip der Selbstorganisation von Wahrnehmungs- und Gestaltungsprozessen als ästhetisch-künstlerischen Forschungen mit offenem Handlungsgang und einer eigenständigen, umfassenden Rationalität des Empfindens, Wahrnehmens, Denkens und Handelns begründen.

Der Ort als Bild – Das Bild als Ort

Zum Wiedergewinn von qualitativen Zeithorizonten und eigener Handlungsfähigkeit im Zusammenhang mit dem Selbstbildungsprozess des um Zeit und Raum gebrachten nachmodernen Subjekts empfiehlt Selle die Einführung des Ortes als Bild, als einen „ästhetischen Kunstgriff von Erinnerung und Projektion“: Hierbei zeige sich überzeugend, dass der Vielschichtigkeit der Tektonik des Ortes, seiner sinnlichen Wirklichkeit, die didaktisch-pädagogische Begriffsargumentation eindeutig unterlegen sei, da sich die Praxis des Ortes in ihrer anschlussfähigen Bildhaftigkeit „viel weiser“ als jene Theorie, die die Wirkungen von Bildern stets ausklammere, erweise. Das pädagogische Verfahrenshandeln muss im Selbstbildungsprozess deshalb auch von den Begriffen zu den Bildern kommen.

Gerade seine Beobachtungen aus der verhaltenen Distanz einer Zuschauertribüne haben Selle die symbolische Bedeutung des pädagogischen Ortes – hier das Stadtbild des kulturpädagogischen Projekts 'Mini-München', das für ein kulturpädagogisches Sommerprojekt für daheimgebliebene Kinder in der Münchner Olympiahalle aufgebaut wurde – schlagartig deutlich gemacht, da es in seinen verschiedenen kulissenartig-bildhaften Architekturen Ausfluss des pädagogisch-kollektiven Unbewussten sei, das „Erinnerungssignale“ ausstoße, die an alte, verschüttete Bilder erinnerten. Diese Bild-Erinnerungen im „Untergrund der Wahrnehmung“ seien durchaus den Bildern von Künstlern, der Kunst als analoger Bildproduktion, gleichgestellt. Die Parallele ergebe sich genau hier, wo die Kunstphantasie der Kunstproduktion etwas Bestimmtes entwerfe, ohne es gänzlich genau zu wissen. Das didaktische Bild der Kinderstadt 'Mini-München' sei ebenfalls der didaktischen Phantasie entsprungen, nicht den alten Begriffskonstruktionen, sondern stelle sich ebenfalls als ein Bild dar.

In seiner Komplexität versammele es Konkretionen der geschichtlichen Zeit, indem es die symbolische Funktion des Erinnerns von Versammlungsplätzen des Lebens in Vergangenheit und Gegenwart, unsichtbare Choreographien als Geschichten des gelebten Lebens und des Subjektbezuges als

[507] Selle 1992, S. 125.
[508] Selle 1992, S. 18.

'Vor-Bild' für Bildprozesse verwendet, wobei sich sichtbare Bilder mit unsichtbaren Bildern, gemäß eines Stadtplans zu einer bewegten Struktur ineinander verwobener realer und fiktionaler, spielerischer Momente von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft gegenseitig überlagerten und mehrere Tiefenschichten des Bildes vom Ort in mehreren Bedeutungsschichten – gleich einer kulturell vielschichtigen Stadtgeschichte – sedimentierten. Selle macht für die Anmutung des Bildes vom Ort einer Stadt wie 'Mini-München' die pädagogisch-bildnerische Phantasie ihrer Erbauer geltend, die sich aus der Schicht subjektiver Erfahrung speise. So sei die realisierte Formation einer umhüllenden Stadt Ausdruck und Projektionsort wiedererinnerter Bedürfnisse individueller Kindheit. Die Reflexionskraft eigener lebensbiografischer Bilder gestaltet aus der utopisch-regressiven „Wiederherstellung eines erinnerten Bedürfnishaushaltes" der Münchner Pädagogen und ihrer Helferinnen und Helfer die pädagogisch-ästhetische Komplexität eines Ortes als Lehr- und Lernmodell. Pädagogische Selbstreflexion schafft so einen bildhaltigen Erfahrungs- und Handlungsraum unterschiedlicher Bedeutungs- und Zeitschichten als Lernort mit einer „geheimnisvollen ästhetischen Überzeugungskraft". Was sich hier dokumentiere, sei die lebensbiografisch motivierte Inszenierung eines Ortes, der sich aus der Lebensrückschau Erwachsener hinsichtlich ihrer eigenen kindlichen Erfahrungsbilder, aus Orten der Kindheit als Metaphern für eine pädagogische Erfahrungsarbeit erschließt. Für Selle gehört die Inszenierung dieser rätselhaften Orte zum pädagogischen Setting. Nicht die didaktischen Begriffsmuster setzen in ihrer Abstraktion von den erfahrenen Lebensbildern Lernprozesse in Gang, sondern die Tiefen des Bildes als Ort, dessen Wahrheit im Bild liegt und der mit einer selbstproduzierten Bedeutung behaftet ist.

Die Inszenierung des Ortes ist also die Grundbedingung der kunstpädagogischen Selbst-Erfahrungsarbeit. Seine ästhetische Ökologie einer verdichteten Atmosphäre, seine prägende symbolische Kraft, seine „Saugkraft" schaffen Freiräume der individuellen Imagination als Auslöser von Wahrnehmungs- und Vorstellungsketten. Hierbei überlagern sich Erinnerungen, Projektionen, Geschichten, reale und simulierte Erfahrungen, reale und imaginierte Zeit, die das Subjekt in ein Bedingungsgefüge des Denkens, Handelns, Empfindens und Wahrnehmens in der eigenen ästhetischen Arbeit führen und in den Prozesskoordinaten von Ort und Zeit zu Selbstbewegungen stimulieren.

Genau dies geschieht bei Brigitte Wormbs in den Wahrnehmungen der Tektonik des Ortes Ulm im Hinblick auf seine Zeitstruktur : Aufenthalt in Ulm oder wie die Zeit vergeht.[509] Hier macht sich in fünf Annäherungsversuchen von örtlich und thematisch unterschiedlichen Zugängen zum Umgang mit Natur, wie er in bestimmten Landschaften in Erscheinung tritt, in fünf Essays zur Ortsveränderung, als Bewegung von Ort zu Ort und der zeitlichen Veränderung der Orte selber, 'Theorie' und 'Methode' als 'Anschauung' und 'Weg' sinnfällig. Wormbs gelingt es in äußerst differenzierender Weise jene historisch-zeitlichen, städtebaulich-verkehrstechnisch-kulturell-wissenschaftlichen Tektoniken, Verwerfungen und Überlagerungen Ulms in der intensiven, sondierenden Wahrnehmung des Ortes als Bild zu de-konstruieren, sprachlich selbstreferentiell zu gestalten und schließlich das Empfinden des Lesers für die enge Verwobenheit und den ephemeren Charakter von Zeit, Raum und wahrnehmendem Subjekt im ästhetischen Augenblick zu schärfen:

„Auf dem Weg über die forcierte Durchsetzung der absoluten, ortsunabhängigen Zeit der mechanischen Uhren und ihrer nivellierenden Wirkung auf die gegenständliche Welt sind Zeit für sich und Raum für sich augenscheinlich zu Schatten herabgesunken. Etwas ist nach allen Seiten ausgeschritten. Etwas ist von allen Seiten entgegengekommen. Etwas hat sich mit etwas vermischt zu etwas Indifferentem, worin die hektische Bewegung auf der Stelle tritt, plötzlich stockt mit dem Schlag zwölf der Uhr. Mittagszeit. Traumzeit. Die Gewohnheitsschicht des Blickfelds reißt. Durch das Loch im Nebel der Normalzeit schimmert eine andere zeitliche Dimension. Nichts verzinsliches, Abzuzahlendes, Rentables erstreckt sich mehr in eine voreingenommene Zukunft; nichts zu Versicherndes, Profitables, Effektives. Es ist Vorfrühling. Auf dem kleinen Teich im Friedhof fangen die Enten mit dem Brüten an. Treibholz staut sich an der Donauschleuse, mitgerissen vom Schmelzwasser wie jedes Jahr um diese Zeit. Im Stadtwald an der Böfinger Halde rollen sich die Aronstäbe auf. Knospen schwellen an den Birken auf dem letzten Ruinengrundstück in der

[509] In: Brigitte Wormbs: *Ortsveränderung*. Basel und Frankfurt a.M. 1981. S. 69-99.

Syrlinstraße, das man bis heute noch nicht wieder bebaut hat; ein leichter braun-violetter Schimmer liegt über der Wildnis, die hier im Lauf von dreißig Jahren herangewachsen ist. Zeit, in der eine ganze Stadt wie Ulm wieder von der Vegetation überwuchert werden könnte. Zeit mit uns, gegen uns oder ohne uns. Zeit – was ist Zeit? Wer kommt schon dahinter. Aber erfahren ließe sie sich als subtile Veränderung, bewegte Stofflichkeit der Orte und Dinge."[510]

Ganz ähnliches vollzieht sich auch in der Verwobenheit des ästhetisch-künstlerischen Subjekts hinsichtlich seiner Auseinandersetzung mit dem Orts-Bild oder Bilder-Ort und seiner komplexen ästhetischen, sozialen, arbeits- und industrie- und stadtgeschichtlichen Tektonik im kontextorientierten internationalen Künstler-Projekt Imaginäres Hotel, das ich selbst im Jahre 1994 im völlig heruntergekommenen Industriestadtteil Leipzig-Plagwitz initiiert und durchgeführt habe: Die ästhetischen Sondierungsversuche der aus einer Reihe europäischer Staaten in die zur Umwidmung freigegebenen Buntgarnwerke eingeladenen KünstlerInnen führen in selbstreferentiell grundierten Transformationsprozessen zu Installationen von 'Hotelzimmern' als materialisierten Antworten auf die vielfältigen Herausforderungen des Ortes.

In den differenzierten, individuellen Reaktionen und Setzungen der eingeladenen KünstlerInnen wird das reale Bild des Ortes nicht nur als 'Zeitmaschine' aktiviert, sondern diese zeigen dem Betrachter sowohl den 'Weg' als auch die jeweilige subjektorientierte 'Anschauung' als am künstlerischen Werk selbst nachvollziehbare Kategorien künstlerischer Selbst-Aussetzung. Dieses Ausstellungsprojekt hält meiner Ansicht nach neben seiner künstlerischen Ausrichtung als Künstlerprojekt eine Reihe hervorragender, exemplarisch-kunstpädagogischer Anknüpfungsmöglichkeiten selbstorganisierter handlungs- , subjekt- und ortsbezogener Wahrnehmungen bereit, auf dessen kunstpädagogische Chancen sich auch Selle im Ästhetischen Projekt bezieht und die die heutige Kunstpädagogik in ihre Arbeit ganz verstärkt aufnehmen muss.[511]

Werkstätten der Selbstorganisation

Hinsichtlich des pädagogischen Ortes als Bild nimmt die Werkstatt als Ort einer „Selbst-Erschaffung" des Subjekts in ästhetischen Erfahrungsprozessen, die es zu Bewusstsein bringt, einen besonderen Platz ein. Diese Werkstätten können auf der Ebene des Bewusstseins, sie können reale Orte aber auch künstlerisch-kulturelle Artefakte sein. Die Erfahrungsarbeit kann der Körper als Werkstatt des Subjekts leisten, aber auch die Künstlerwerkstätten der Künstler, Werkstatt kann hierbei die Gegenwartskunst sein als „Hexenküche" mit einem großen Spektrum an Erfahrungsmöglichkeiten und offenen Erfahrungsprozessen. Die Verbindung von Werkstatt und Leben ereignet sich in einem In-der-Zeit-Sein als auch in einem Aus-der-Zeit-Sein des Subjekts, sie ist als ästhetische Werkstatt ein Ort von Orten aber auch das Gespräch, Träume, Erinnerungen, Raum, Kopf und Körper, das Künstler-Atelier, das Museum, die Universität, der Computer, Objekte, Bilder, Momente, der Halbschlaf, das Seminar, die Reise, die Wanderung, die Fahrt im Auto oder Zug, der Ort des Erinnerns, die Kindheit, das weltliche Kloster, die Einsamkeit, das Haus im Wald, wo eine „Rückgabe an Eigen-Zeit", Möglichkeiten des Rückzuges, Zeit erinnernder Experimente und vorgreifender Imaginationen Platz finden können.

Reinigt die moderne Schule das Lernen von den Resten sinnlich-subjektiver Erfahrung, so kann nun die alte Arbeitsschule mit ihrer „schmutzigen Arbeit, ihrer sinnlichen Praxis der Anschauung und der bildgebundenen Erfahrung, ihrer Wahl des Ortes und der Hinwendung zum Subjekt hier als bildungstheoretische und -praktische Grundlage gelten: Ihr subjektorientierter Zeitbezug, die handgreifliche Erfahrungsarbeit, inszenierte Zusammenkünfte von Lebenszeit, Ort und Subjekt in produktiven Prozessen sind auch dem Orts-Bild der Werkstatt eingeschrieben und bilden zusammen mit einem existentialpädagogischen Begriff der Direktheit, der Konfrontation und Provokation einen Lernort, an dem auch die plötzliche Angst vor dem Kontrollverlust durch die eigenen Person angesichts des neuen, Anderen, Ungewohnten, des Stumpfsinnigen, des Erfahrungsstill-

[510] Brigitte Wormbs, S. 94f.
[511] Ausstellungskatalog: *Imaginäres Hotel*. Internationales Künstlersymposium Leipzig 1994. Herausgegeben von der Internationalen Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK), Bonn 1995.

stands zugelassen ist. Die Werkstatt wird so zu einem Ort des Probehandelns, sie wird zu einer Zeitmaschine für die Einzel- und Kollektivprozesse in der sozialen Interaktion. Gerade in solchen Werkstätten ästhetischer Projektentwürfe ereignen sich im Gefüge der Raum- und Zeitkoordinaten und der Herausforderung des Subjekts durch sich selbst, die anderen und durch den Ort Selbstbildungsprozesse eines „autonom wahrnehmenden und handelnden Subjekts" in dessen individueller Erfahrungsarbeit, in der sich individuelle Grenzen verschieben. Das Sellesche Werkstattmodell als Widerstandsmodell gegenüber der Institution soll „Intensitätsschübe des Subjekts" ebenso ermöglichen wie „Selbstvergessenheiten", „Zeitsprünge", im Sinne einer „regellosen Erfahrung und ihrer Ausdrucksformen", die sich im Verlaufe des Prozesses erst selber organisieren. Diese Werkstatt muss in Selles Augen ein „schmutziger Ort" eines „dunklen Treibens" sein, der einen „hohen Zeitverbrauch" zulasse, aus dem Rahmen der universitären Lehre herausfalle, „Provisorien als Voraussetzung" und „Unbequemlichkeit als Bedingung" ebenso braucht wie das „Stören der Linearität und Ordnung von funktionsorientierten Regelsystemen". Das Werkstattmodell hat ein Ort „unordentlicher", wilder Erfahrung des individuellen Tuns und Wahrnehmens im Sinne „fließender Selbstbildungsprozesse" in der „Lehre des Improvisierens", ein Wert als „Werkstatt besonderer Erfahrung", ein „Einfallsort unberechenbaren Geschehens" und einer „eigenen Arbeitgeschichte neben und außerhalb der Zeit" zu sein.

Die Werkstatt als ein metaphorischer Ort der pädagogisch-künstlerischen Vermittlungsarbeit des selbstreferentiellen Subjekts kann auf diese Weise das Selbstverstehen und die eigene Weltsicht als Transformationsort des Bewusstseins für neue „Ahnungen und Erkenntnisse" sichtbar machen. Er kann sich auch mit dem Füllen einer künstlerischen Lücke des Nicht-Gezeigten der Bilder, ihrer Mythen und unbekannten Erfahrungen auseinandersetzen. So wird die Werkstatt zu einem „Ort der Selbstbestimmung des autonomen Subjekts. Hier, nur hier, findet ästhetische Selbstbildung statt – ob in kleinen Schritten oder Gedankensprüngen (...)"[512]

Die Werkstatt hat lediglich eine fließende Ortsbestimmung, sie kann als Ort an einem Ort, ebenso als Ort und Zeit im Subjekt, als Arbeits-, Denk- und Vorstellungsplatz oder als ein äußerer oder innerer Rahmen eines Prozesses fungieren. Statt eines unreflektierten Sinnlichkeitsfanatismus und dem Umgehen der Auseinandersetzung an der Form muss sich das Subjekt selbst einen Ort- und Zeitrahmen stellen, wenn dies nicht durch das pädagogische Setting, die Inszenierung oder die persönlich gesuchte Konfrontation der Fall ist. Die Werkstatt als Prozessmodell einer Rückholung von Raum und Zeit ist transitorischen Charakters, ein Prozess, bei dem die Produkte sekundär sind, allerdings das Prozessbewusstsein sich in der „Unverzichtbarkeit der Formarbeit" bewähren muss. So wird die Werkstatt schließlich zum symbolischen Begriff produktiv-schöpferischen Lebens.

Selles produktive Orte ästhetisch-künstlerischer und kunstpädagogischer Selbstreferenz als „Werkstätten" sind die authentisch-autoplastischen Prozesse des tastenden, blinden Zeichnens (1988), das Arbeiten in Ton (1988), als innerer Bewegung der Gegenstands- und Selbstwahrnehmung, die Selbstaussetzung und Konfrontation mit Natur (1988) in einem Waldstück als Selbstaneignungsprozess fremder Natur-Wirklichkeit in ästhetisch-künstlerischen Recherche- und Formfindungsprozessen als elementarpraktischen Übungen, die eigenen Selleschen Selbst-Aussetzungen mit den Bildern und Objekten von Anselm Kiefer und Franz-Erhard Walther (1992) in wahrnehmungspraktischen Reflektionen der Kunsterfahrung als Kunstrezeption, der Dialog seiner Studierenden mit der Landschaft des Moores (1992) in künstlerisch-ästhetischer Erfahrungsarbeit als künstlerischer Erfahrung in der Natur und in der zur Werkstatt umfunktionierten ehemaligen Universitäts-Mensa, in der Selleschen Selbstaussetzung und stillgestellten Wahrnehmungssituation des ästhetischen Augenblicks angesichts einer Synergieerfahrung des Selbst mit einer bestimmten Zeit und einem bestimmten Ort, der Architektur, der Geschichte und dem nachmittäglichen Licht Venedigs (1994a) als ästhetischer Alltagserfahrung; aber auch die ästhetisch-künstlerische Konfrontation von Studierenden und Lehrenden der Baselaner Hochschule für Gestaltung mit einem aufgelassenen Fabrik-Raum (1994b) am Rande einer stark befahrenen Eisenbahntrasse, in der sich die wahrnehmende und künstlerische Auseinandersetzung mit dem Ort

[512] Selle 1992, S. 46.

nicht ohne die individuelle Bearbeitung unterschiedlicher Zeit-Momente ästhetischer Alltagserfahrung ereignet, die Konfrontationen Selles und seiner Studierenden in der kunsterfahrenden, ästhetischen Selbstaussetzung gegenüber Objekten von Joseph Beuys (1994c) innerhalb der Zürich-Ausstellung und die sich anschließenden kunstnahen Interpretationen der Studierenden, schließlich die ästhetisch-künstlerische Praxis der Selbstaussetzung gegenüber der Fremdheit von Natur und dem sozialen Gefüge eines fremden Kulturraumes im Tagebau-Restloch Geiseltal (1994/1996) und die Erfahrungsarbeit innerhalb zweier Ausstellungsprojekte an der Universität Oldenburg (1996) sowie in einer gerade beräumten Fabrikhalle (1996) im sächsisch-anhaltinischen Braunsbedra bei Halle.

Ästhetisch-künstlerisch-kunstnahe Erfahrung in diesen unterschiedlichen ästhetischen Projekten referiert hier stets auf das Verhältnis von Subjekt und Kontext. Dieser kann einerseits als kunstfremder Ort, Werkstatt, Projekt alltagsästhetisch und künstlerisch bedeutsam werden (in der Auseinandersetzung mit Natur, Kultur und Gesellschaft) oder aber die explizite Auseinandersetzung mit der komplexen Spezifik der Kunst selbst anstreben. Die Zugangsweisen erlauben hierbei stets dreierlei Annäherungsmöglichkeiten: einerseits über die ästhetische Erfahrung einer sinnlich-wahrnehmenden Annäherung, über die künstlerische Erfahrung einer kunstnah-künstlerischen Selbstorientierung des aktiven Handelns oder aber über die Kunsterfahrung, die primär wahrnehmungsorientiert die Rezeption der Kunst als Bild, als Ort ansteuert, ehe sie sich dann aber auch – vor dem Hintergrund rezeptionsästhetischer Prozesse – aus eher handlungsarmen Zugängen durchaus in ein Stadium der kunstnah-künstlerischen Rezeptions- und Produktionsarbeit verändern und insofern in die Generierung von ästhetisch-künstlerischen Anschlusshandlungen führen kann.

Die Unterschiedlichkeit des jeweiligen Ortes, seine gegebene Zeitlichkeit, seine 'Dichte' oder sein genius loci, seine historischen Sedimentierungen, tektonischen Überlagerungen, seine sozialen und kulturellen Formationen, seine Andersheit, Fremdheit und offenbare Unzugänglichkeit, die jeweilige Spezifik und Einmaligkeit seines Kontextes in den Koordinaten von Zeit und Raum, bieten für das Inszenieren einer kunstpädagogischen Lehr- Lernsituation eines sich selbst und diesem Ort gegenüber ausgesetzten Subjekts eine Vielzahl von ästhetisch-künstlerischen, emotionalen, intellektuellen, kognitiven, sensu-motorischen, reflexiven und projektiven Herausforderungen. Der Komplexität dieses Ortes und der Zeitsituationen entspricht hierbei ein komplexer Prozess des Erlebens, Erarbeitens, des Anwesendseins, Spürens, Fühlens und Denkens, der die Erfahrungsgeschichte und Erfahrungsarbeit des sich „radikal selbstbewusst werdenden Subjekts“ (Selle 1997) als „ästhetisches Subjekt“ hinsichtlich der Generierung seiner Selbstreferenz, seines Identitätsprofils, der Selbsterzeugung eigener Wahrnehmungsoffenheit im „Fluss momentaner Daseinsbewusstheit“ anlässlich eines selbstgeplanten und selbstdurchgeführten Arbeitsprozesses der Selbstanstrengung und Mühe als realen Prozess ästhetisch-künstlerischer Selbst- und Fremdvermittlung ausmacht.

Symbolische Transformationen: Spuren von Selbstverhältnissen?

Hinsichtlich einer Einschätzung des Ästhetischen Projekts und seiner vielfachen Modifikationen und Variationen, seit seiner endgültigen theoretisch-praktischen Legitimierung in 1992 – wobei gesagt werden muss, dass auch hierbei in der Orientierung auf die Dynamisierungsbewegungen der Subsysteme Kunst, Gesellschaft und Subjekt Selle stets einen hohen Grad an theoretisch-praktischer Offenheit für sein Vermittlungsmodell beansprucht – , kann nicht allein die verbalisierte Manifestation der Selleschen Intentionen, Forderungen und Schlussfolgerungen der Betrachtung unterzogen, sondern es müssen weitere Dokumente der projektorientierten Vermittlungsidee ebenso herangezogen werden, die uns in den Realisaten seiner Studierenden als verbalisierte Prozessbeschreibungen, als mediale Präsentationen und als materielle Artefakte vorliegen. Erst diese Zusammenschau eines einerseits verschriftlichten und andererseits eines metaphorisierten Handlungsprozesses mit unterschiedlichsten bildsprachlichen, symbolischen, zeichenhaften Darstellungsformen ermöglicht eine an Selles eigenem Anspruch zu messende Beurteilung hinsichtlich der Innovationsfähigkeit, der bildungstheoretischen und -praktischen Intentionen eines subjekt- und kunstorientierten Selbstbildungsprozesses, der erkenntnis- und gesellschafts-

kritisch das ästhetisch-künstlerisch-kunstnahe „Abarbeiten an Wirklichkeit“ in den Prozessfiguren subjektiver Erfahrungsgeschichten berücksichtigt, die Metaphorik der Sprache, die Kraft ästhetisch-künstlerischer Wirklichkeitswahrnehmung und -Herstellung in der Transformation vom Begriff zum Bild, und das Subjekt ernst nehmen will.

Eingedenk der Tatsache, dass die im kontingenten ästhetisch-künstlerischen Lernprozess zu machenden Erfahrungen des reflektierenden und handelnden Subjekts sich tiefendimensional jeder frühzeitigen sprachlichen Objektivierung und anschaulichen Betrachtung seitens eines Beobachters erst einmal entziehen, ist es dennoch unumgänglich den individuell-subjektiven „Spuren von Selbstverhältnissen“ (Mollenhauer), die sich nun im Laufe einer einsetzenden Prozessualität der Erfahrungsarbeit entwickeln, im ästhetisch-künstlerischen Abarbeitungs- und Transformierungsbewegungen als Formfindungsbemühungen zu folgen. Diese Spuren eines subjektorientierten Annäherungsprozesses an einen Ort, an ein Ding, an ein Bild der einsetzenden Erfahrungsarbeit als textliche Verbalisierungen und bildnerisch-symbolische Darstellungen, können dem Beobachter trotz aller Kontingenz dennoch einige Orientierungen hinsichtlich des individuellen, selbstreferentiellen Lernprozesses als Differenzierungsprozess geben.

Das Geiseltal-Projekt: Ästhetische Arbeit im Tagebaurestloch (1995)

Anlässlich seines bisher letzten ästhetischen Projekts, das Selle in dem riesigen Braunkohletagebaurestloch 'Geiseltal', nahe Braunsbedra bei Merseburg in Sachsen-Anhalt im Sommer 1995 mit mehr als 25 Studierenden durchführte, soll ein kritisches Résumé seines kunstpädagogischen Vermittlungsansatzes anhand der von mir durchgeführten Interviews mit studentischen TeilnehmerInnen dieses Projekts „ästhetischer Arbeit“ und anhand meiner Beobachtungen der in eine Ausstellung an der Universität Oldenburg und in ein Buchprojekt eingegangenen Arbeitsergebnisse dieses ästhetisch-künstlerischen Projekts gezogen werden.

Hierbei muss berücksichtigt werden, dass ich, als nicht direkt in das Projekt involviert Mithandelnder, lediglich Zugang zu bereits vermittelten Wahrnehmungsleistungen und Transformationen in Form von Tagebucheintragungen, überarbeiteten lyrischen, poetischen, oder sachlich beschreibenden Texten, zu Gedichten, zu nachträglichen Selbst-Beschreibungen durch die Akteure, zu 'Bildbewahrungsmedien' wie Film, Video und Photo oder aber zu inszenierten Fundgegenständen und Materialien gewinnen konnte, die einerseits dem Interessierten Publikum in der Oldenburger Ausstellung, andererseits in Form eines Text-Bild-Bandes, der die schriftlichen Reflexionen und einige Photos vom Ort und von den dort entstandenen Realisaten als Formfindungen der Studierenden festhält, präsentiert wurden.

Dieser Zugang ist ein komplex vermittelter und vielfach gebrochener, der vom Betrachter jener textlich, visuell, materiell selektiv und individuell erarbeiteten Interpretamente ein hohes Maß an eigener Rekonstruktions- und Deutungsleistung abverlangt. Die Vielzahl der einzelnen, individuellen Selbst-Aussetzungen als Einzel-Projekte ergibt einen kaleidoskopartig-gebrochenen und multiperspektivisch-facettierten, punktuell-sondierenden und temporär-ephemeren, inter-subjektiven Blick auf das Gesamt-Projekt, das demnach von der subjektiven Selbst-Annäherung von 28 unterschiedlichen Subjekten mit jeweils ganz unterschiedlichen Selbst- und Fremdwahrnehmungen, ihren differenzierten Interessenslagen und differierenden Sozialisationen und Biographien getragen wird.

Sowohl die bereits im Geiseltal stattgefundenen Selbst- und Fremderkundungen und ihre nach einer Woche der ästhetischen Arbeit entstandenen Formfindungen, wie auch die im darauffolgenden 'Werkstatt-Semester' entstandenen Anknüpfungen, Überarbeitungen und Reflexionen, wie auch die erstmals in der 'Kegelbahn' der Universität Oldenburg, dann in einer alten Maschinenhalle in Braunsbedra, später im Kulturamt und in der Artothek der Stadt Oldenburg durchgeführten Ausstellungen der Arbeitsergebnisse und -anschlüsse, und schließlich auch das Projekt-Buch zum Ästhetischen Projekt im Tagebaurestloch, gelten als je eigene Projekte, die jeweils ein adäquates inhaltlich-materiales Reagieren auf den jeweiligen Ort des Arbeitens und Ausstellens, sei-

nen besonderen Charakter und sein spezifisches soziokulturelles und räumlich-materielles Umfeld mitreflektieren. Insofern haben hier- neben der individuellen Erkundung des Geiseltals und der individuellen Formfindung – projektbezogene Gruppen an den unterschiedlichen Realisationen interaktiv und intersubjektiv mitgewirkt und den subjektorientiert und individuell begonnenen Prozess der Orts-Erkundung und Sondierung über mehrere Weiterverarbeitungsstationen, in sowohl kollektive als auch subjektive Prozesse, als Anknüpfungsmöglichkeiten der Rezeption und Produktion hin geöffnet.

Der Lern-Ort

Die Studierenden haben die Möglichkeit an unterschiedlichen Stellen des Braunkohletagebaus ihre Sondierungen zu beginnen. Hierfür bietet sich die Arbeit im Restloch (Draußen) selbst an, man kann aber auch in der stillgelegten Braunkohlefabrik (draußen und drinnen arbeiten) oder in der benachbarten Arbeitersiedlung seine Erkundungen aufnehmen. Der Projektort insgesamt zeigt sich in seiner historischen, natürlichen, kulturellen, ökonomischen und materiellen Tektonik als ein sehr komplexes Gebilde, dessen Dimensionierung als riesiger landschaftsverändernder Eingriff in eine ehemals intakte Ökologie, dessen Lage im Gebiet der ehemaligen DDR und dessen Übergangssituation zu einem anderen Nutzungsstatus als zukünftige touristische Erholungs- und Freizeitlandschaft mit einem 19 km2 großen See seinen Fremdheitscharakter für alle Projektteilnehmer sinnfällig dokumentiert. Als zutageliegendes Beispiel menschlicher Natur- und Selbstausbeutung bietet es den noch dort tätigen ehemaligen Braunkohlearbeitern Arbeit während der Umwidmungsphase, danach ist auch ihr Status nicht mehr sicher: „Die ehemals monostrukturelle Industrieregion, die derzeit eine hohe Arbeitslosigkeit und Abwanderung verzeichnet, soll in ein Naherholungsgebiet (Halle ist 30 km, Leipzig 50 km entfernt) verwandelt und damit auch sozialpolitisch neu strukturiert werden. Aus der erwarteten Touristisierung werden Perspektiven für die nächste Generation abgeleitet. Die 'Neugesichtung' der Region soll dazu führen, Abwanderung zu stoppen.“[513]

Für die Studierenden ist die Herausforderung angesichts der „Fremdheit und Härte“ (Selle 1996) dieser Industrielandschaft im Übergang, angesichts der widersprüchlichen Topographie des Ortes, angesichts des zu akzeptierenden Arbeitsauftrages, der Spielregeln (niemand darf Zeichenstift und Pinsel, die 'klassischen' Techniken des Zeichnen und Malens, verwenden), angesichts der von ihnen geforderten Selbstaussetzung in harter, intensiver Selbstbeschäftigung, Selbstanstrengung und Selbstreflexion, des intensiven Wahrnehmens, Empfindens, Denkens, Handelns, Gestaltens und Schreibens über die Dauer einer Woche sehr groß. Sie müssen sich durch die vorhergehende Kenntnisnahme des Ortes einen raschen Eindruck verschaffen und sich dann obendrein schnell für einen Arbeitsort ihrer Wahl im Gelände, in der Siedlung oder aber in der Werkhalle entscheiden, der dann für die einzelne Person „zum pars-pro-toto genommenen Fragment des großen Zusammenhanges“ wird, einer „differenzierten und individuellen Aneignungsgeschichte freigegeben“ ist, und der „eine tiefenstrukturierte, dialogische Begegnung, Beziehungsgeschichte sich entwikkeln lässt.“[514]

„Das mehrsinnige, zeitvolle und konzentrierte Einlassen auf den Ort, seine Besonderheit und seine wahrgenommenen Angebote – die teils materiell präsent sind (Staub, Steine, Bagger, Schrott), teils in ihrer Spurenhaftigkeit verweisen auf stattgefundene und imaginierte Geschichte“ – soll subjektive Reaktionswege freisetzen, „die sich in Handlung, Schaffung, Zerstörung, Transformation und Reflexion Kanäle des persönlichen Zugriffs schaffen.“[515] Die hierbei im selbstreferentiellen Prozess entstehenden „ästhetischen Strategien und ihre Materialisationen in Objekten, Spuren, Aktionen, Texten und Bewahrungsmedien wie Photographie und Video“ sollen sich im Laufe der Woche zu Erfahrungen entwickeln, die „mitteilbar werden, den anderen Teilnehmern und Teilnehmerinnen präsentiert und zum Nachvollzug angeboten werden können. Die Findungen und Erfindungen

[513] Sabine Schröter: *Das Loch im Geiseltal*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 1.
[514] Sabine Schröter: *Das Loch im Geiseltal*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 2.
[515] Sabine Schröter, S. 2.

erweisen sich dabei als im fruchtbaren und parallel sich entwickelnden Bezug zu aktuellen Aspekten der Gegenwartskunst stehend, Standpunkte bewusst oder auch unbewusst reflektierend."[516] In der komplexen Auseinandersetzung mit der Vielschichtigkeit des gewählten Ortes als Teil der Realität einer real existierenden oder stattgefundenen Arbeits-, Natur-, Kultur-, Sozialgeschichte ergeben sich auch „vergleichende Vorschläge zur aktuellen Kunst", die von den Studierenden „zunehmend aus der Perspektive eines von eigenen Erfahrungen geprägten, 'inneren' Nachvollzugs zur Kenntnis genommen werden können" (Schröter). Auf diese Weise zeige sich, dass das ästhetische Handeln und kunstpädagogisches Tun als eine „erweiterte Blickdimension auf die Phänomene, Tendenzen und Diskurse der eigenen Fachdisziplin" zu begreifen ist.

Vorbereitet wurde das Projekt in einer elementarpraktischen Übung zum Thema „Zerstören", die Selle zuvor in Oldenburg stattfinden ließ. Geschickt wählte er das Geiseltal als Austragungsort seines ästhetischen Projekts, denn hier akkumulieren sich alle jene Prämissen, Parameter und Voraussetzungen der Selleschen Vermittlungskonzeption, die er seit Jahren auch immer wieder öffentlich propagiert: Da ist zum einen die Aussetzung an das Fremde der Natur oder eines Kulturraumes mit all seinen Sedimentierungen und Überlagerungen, da ist die Möglichkeit leiborientierter Erfahrungsprozesse mit dem industriellen und dem Naturmaterial zu initiieren um schließlich vor allem eine schmutzige, staubige, handgreifliche und schweißtreibende ästhetische Arbeit im Realprozess anstrengender subjektiver Erfahrungs- und Aneignungspraxis als komplexem Prozess des Erlebens, Erarbeitens, Anwesendseins, Spürens, Fühlens und Denkens in der selbstreferentiellen Erzeugung eines „wahrnehmungsoffenen Subjekts" (Selle) und der Auseinandersetzung mit gesellschaftlicher Realität herzustellen.

Der Selbstorientierungsprozess des ästhetischen, des „radikal selbstbewusst werdenden Subjekts" als Ziel seiner Bemühungen, sieht sich obendrein mit der Erhabenheit einer schockhaft-irritierenden, hässlich-schönen, mit den Sinnen des Menschen nicht mehr vollständig zu erfassenden Landschaftsformation gegenübergestellt, in der ihm keine Chance mehr bleibt als sich ephemer, klein, unscheinbar und fragmentarisch zu fühlen – angesichts der Dimensionen der landschaftlichen und industriellen Veränderungsprozesse, die ihm in ihren chaotischen Formationen und Hinterlassenschaften gegenübertreten und dem Subjekt auf diese Weise das Regredieren in Kindheitserinnerungen und -Verhaltensweisen leicht machen oder zu der Einsicht führen können, dass künstlerische Eingriffe überflüssig und der wahrzunehmenden Situation gegenüber aufgeherrscht sind, falls sie sich als ästhetisch-künstlerische Metazeichen gegen die 'Macht' der Landschaft wendeten.

„Nicht wenige meinten" so Selle in seinem Buch-Kommentar zum Geiseltal-Projekt als Lernort, „man könne das Geiseltal zu einer kunstwerkähnlichen Zeit- und Ortsgestalt erklären, die nicht verweilt, sondern in ständiger Bewegung ist wie das in der Grube hin- und hertransportierte Erdreich. Der Ort enthält oder ist eine Choreographie der Verwandlungen. Dieser Eindruck faszinierte mehr als die Tatsache von Verfall und Zerstörung. Alles Wahrnehmbare begegnete als prozessuale symbolische Form. Daher auch die Neigung, möglichst nichts anzutasten. (...) Man steht nicht nur im Abraum oder Gerümpel, man steht inmitten eines faszinierenden Prozesses der Verwandlungen und weiß, dass kein Augenblickszustand bleiben wird. Was Naturzeit, was gesellschaftliche Zeit ist, macht dieser Prozess schonungslos bewusst. Die Aussetzung an diesen Ort hat also auch eine existentielle Dimension."[517] Das ästhetisch-künstlerisch-kunstnahe Vorgehen wird von Selle als „verlangsamte Wahrnehmung in begrenzten Feldern" gewertet, egal ob dies nun in der ambivalenten Natur des Abbau-Geländes, in der halb eingerissenen Brikettfabrik oder aber in der angrenzenden Arbeitersiedlung geschieht. Selle wünscht sich in der Ausklammerung der traditionellen künstlerischen Verfahrensweisen und Mittel einen bescheiden-schonungsvollen Annäherungsprozess an das Areal, ein vorsichtiges Behandeln der Funde, „als ginge es um eine rituelle Rückgabe an ihren Ort für die kurze Zeit, die noch bleibt". Er kann sich auch keinen anderen Zugang zu einem Ort vorstellen, „in den eine Megatonnen-Bombe eingeschlagen hat", als durch das Gelände zu

[516] Sabine Schröter, S. 2.
[517] Gert Selle: *Expedition ins Geiseltal.* Ein realitätsnahes ästhetisches Projekt. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes.* Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 256.

gehen, den eigenen Körper, die eigenen Hände zu benutzen. Dennoch lässt er Dokumentationsmedien wie Kamera und Camcorder zu, die für „Zeitlupengänge greifbar" sein sollten.

Gegenüber von dritter Seite erhobenen Einwürfen der Produktion oder Prozessierung lediglich ineffektiver, scheinbar zweckloser Wahrnehmungsfiguren anstelle einer planvoll-gestalterischen, beherrschenden und dominierenden Zugriffsweise auf das Areal, betont Selle den kollektiven Wunsch aller am Projekt Beteiligten, weder Beherrschung noch Umgestaltung oder ein klassisches künstlerisches Motiv aus der gegebenen Situation gewinnen zu wollen, sondern eine dialogische Situation der „Begegnung" anstelle einer „anderen Art von Ausbeutung": „Das kennt man: Hingehen und rasch etwas daraus machen, wie bei den Bildhauer-Workshops auf Fabrikhöfen und Schrottplätzen zur beliebigen Materialentnahme und Drapierung."[518]

Die Erfahrung realisiere sich entgegen anders, da sie im vorkünstlerischen Raum der Wahrnehmung, Empfindung und des Denkens im Austausch mit den Phänomenen stattfände. Aus dem Chaos der Umstände und Wahrnehmungsereignisse heraus, ebenso aus der Konfrontation mit den Gegebenheiten entwickelten sich erste, allmählich „systematische Antwortversuche", ob dies nun in der Auseinandersetzung mit gefundener Arbeitskleidung und Arbeitshandschuhen, mit dem Festhalten und Beobachten von Tierspuren, mit dem Beobachten der Farbverläufe in Sedimentschichten, mit dem tagelangen Sich-Aussetzen in einer Erdspalte, mit dem Sammeln von verrosteten Vorwiderständen aus Baggermotoren und ihrer folgenden Auslegung, mit dem Fotografieren von Orten wüster Zerstörung durch Vandalismus, mit dem nächtlichen Einbringen von Lupinensamen in den Haldenboden oder dem Eingraben von Heines „Ein Wintermärchen", mit dem direkten Sich-Aussetzen des völlig entkleideten Körpers in einer zerstörten Brikettfabrik oder mit dem ständigen Herauf- oder Hinunterlaufen von einer Halde in nacktem Zustand, mit dem Ausfegen eines alten Lagerschuppens und der Sichtung und Neu-Ordnung der gefundenen Bestände, mit der Erforschung der Lebenssituation von Frauen in der Arbeitersiedlung durch Interviews und mit dem Arrangement einer Installation der Erinnerung an einen transitorischen Zustand und den späteren oder gleichzeitig vorgenommenen persönlichen Tagebucheintragungen geschieht.

Hierbei soll die authentische Geste der eingangs noch unbeholfen agierenden Subjekte, die sich über selbstorganisierende Selbstorientierungsprozesse und Formfindungen langsam aus der chaotischen Eingangssituation herausentwickelt, jede schnelle Übernahme künstlerischer Symbolisierungen oder Klischees, die nicht durch den realen Findungsprozess angeeignet sind, erschweren. Die ästhetische Erfahrung des vorkünstlerischen Raumes im Wahrnehmen, Empfinden, Denken, im Dialog mit den Phänomenen, in der Auseinandersetzung mit dem „Chaos der Befindlichkeiten und Wahrnehmungsereignisse" (Selle) soll in der persönlich-individuellen Konfrontation erste systematische Antwortversuche auslösen helfen, wie: die Funde auslegen, Wege abgehen, Spuren in Wind und Wetter finden, Graben mit bloßen Händen, Sammeln von Gegenständen, Fotografieren von Spuren des Vandalismus, Dinge und Räume durch kleine Eingriffe zum Sprechen bringen, Kleidung vergraben und wieder anziehen oder die Umgebung mit dem distanzierenden Auge wahrnehmen. Die Aussetzung „ohne Wenn und Aber" soll schließlich ein Sich-Verwickeln des Subjekts in ver-rückte Situationen stimulieren.

Die mögliche selbstreferentielle Prozessbewegung und die mögliche künstlerische Anstrengung haben als ihr Eingangsmoment den grundlegenden Austausch mit dem Gegenstand des Interesses: „Ich stehe dieser Landschaft, diesem Chaos, diesem Uralten usw. gegenüber, um meine Fragen zu stellen und meine Antworten zu finden."[519]

Selle strebt „gewagte individuelle Vorstöße ins Unbekannte des ästhetischen Lernfeldes" aus dem „tragenden sozialen Hintergrund der Gruppe" an, wenn hier jeder sein eigenes ästhetisches Projekt im Rahmen des „zunächst verstreuten Ganzen" erprobt, so auch kommt es ihm hier gerade

[518] Gert Selle: *Expedition ins Geiseltal*. Ein realitätsnahes ästhetisches Projekt. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996.1996, S. 257.
[519] Gert Selle. In: Sabine Schröter: *Das Loch im Geiseltal*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 259.

nicht darauf an Differenzphänomene pädagogisch zu begrenzen, wie dies in „anderer Projektarbeit unumgänglich“ wäre: „Die individuellen Beteiligungsprofile sollen sich voll entfalten und sich als gleichwertig neben allen anderen behaupten können.“[520] Die unterschiedlichen subjektiv erlebten Prozessfiguren der individuell vorangetriebenen Arbeit, ihre „Ergebnis-Dokumente“ und „ästhetisch kommunizierbaren Erfahrungskonstrukte“, können sich zu einem „überraschenden Mosaik symbolischer Strukturen“ zusammenfügen, so dass die einzelne Erfahrung in ein „gemeinsam für wahr erkanntes Muster“ eingefügt und auf diese Weise „in den Raum zurückgespiegelt“ werden kann, in dem alle Erfahrungen gewonnen wurden.

Pädagogische Intentionen und Implikationen des Geiseltal-Projektes

Eine Vielzahl von subjektorientierten Einzelprojekten entwickelt sich innerhalb des Gesamtprojektes, die allesamt individuellen Eigensinn, Eigensondierung, Eigenzeit, Eigenraum, individuelle Zugangsweisen in subjektorientierten, offenen Handlungsprozessen, Selbsterkundungen angesichts einer anstrengenden, kräftezehrenden Selbst-Aussetzung am fremden Ort, in einer fremden Kultur und fremden Natur provozieren und generieren sollen. Die Selbst-Aussetzung als einzelne Aussetzung soll hierbei eine Selbst-Auseinandersetzung mit sich und dem Ort, dem jeweiligen Gegenstand, Objekt und gefundenen Kontext ermöglichen. Das Prozessgeschehen intendiert die Auseinandersetzung des handelnden Subjekts mit dem Erfahrungsgegenstand als Fremdes, Anderes, unverständliches Gegenüber, das nun im Handlungsprozess auch einen individuellen, lebensgeschichtlich geprägten Reflexionsprozess auslöst und in der aneignenden ästhetisch-kunstnahen-künstlerischen Erfahrungsarbeit neben einem veränderten Gegenstand auch ein verändertes Subjekt aus diesem Selbst-Aussetzungsgeschehen entlassen kann.

Wie man meiner Ansicht nach hier beobachten kann, will das Erfahrungslernen, das erfahrungsoffen die Kontingenz des Lernprozesses insgesamt anerkennt und mit sehr gedehnten Zeitformen operiert, das subjektzentrierte Prozess-Handeln des selbstreferentiell agierenden Subjekts anstoßen helfen. Es zielt ganz auf ein Verständnis selbstorganisierten Lernens, das dem Subjekt eine eigene Ziel-Mittel-Bestimmung, eigene, selbstverfügte Zeithorizonte, eigene selbstbezügliche Handlungsstrategien in stimulierter Selbst-Wahrnehmung eröffnet und differenzierte Zeithorizonte in Akten der Selbst-Distanz und Selbst-Vergessenheit – bei gleichzeitiger höchster Konzentration auf die Wahrnehmung und das eigene Handeln – ermöglichen will. Der individuelle Selbstorganisationsprozess kann sich hierbei in der Anerkennung von heteronomen Strukturen vollziehen und eine Selbst-Annäherung implizieren, die als 'geteilte' Autonomie – als 'He-Autonomie' – die angemaßte Selbst-Ermächtigung unterläuft.

Vilém Flusser entwickelt in „Menschlichkeit der Geste – Gesten der Menschlichkeit“ – hier: „Die Geste des Malens“ – eine parallele Konfiguration, die er der selbstreferentiellen Erfahrungsarbeit des künstlerischen Malprozesses abgeschaut hat und die den Prozess einer langsam entstehenden „Selbst-Verwirklichung“ in Prozessfiguren der Selbstvergessenheit, der Aufmerksamkeit, der Konzentration auf den Gegenstand, dem selbstkritischen Zurücktreten, der hierauf folgenden Distanzierung, der selbstbestimmten Unterbrechung als 'malendem' Selbstgespräch in der autoanalysierenden 'selbstbewussten Geste' beschreibt. Er sieht hierin einen „doppelten Dialog“ wirksam, der sich als Spiegelung und Selbstreferenz im Selbstgespräch des sich selbst organisierenden Malvorgangs ereignet, indem das gemalte Bild, das den Beobachter anschaut und anspricht, schließlich sogar zu einer intersubjektiven fiktiven Dialogsituation vom malenden Ich zum Anderen, zum Gegenüber führt und den Maler so für den Beobachter wirklich werden lässt. Die „Geste des Malens“ erhält hierdurch den Charakter der Welt-Veränderung und einen Daseinsgrund, für den Anderen in der Welt zu sein. Freiheit in dieser Geste ermöglicht sich in einer Generierung von Bedeutungszuweisungen, die auch das selbstanalytische Deuten auf die Zukunft umfasst, wobei schließlich die Welt mit neuen und ganz anderen Augen – ohne die Brille objektivierender und abstrahierender Vor-Urteile betrachtet werden kann. Der Handlungsvollzug bewirkt letztlich Freiheitsmomente, die als existenzpädagogische Qualitäten gegen einen narzistisch-schizoiden Autis-

[520] Selle, ebenda: 1996, S. 259.

mus des introvertierten Malens, gegen die designhafte Perfektion und die Überladung des Formwillens eine innere Loslösung, Distanz, Selbstvergessenheit, Offenheit, Empathie für das Fremde, Andere und einen Tausch der Perspektiven ermöglichen helfen kann.[521]

Es ist beinahe so, als hätte Flusser dem italienischen Maler Valerio Adami über die Schulter geschaut, der sein künstlerisches Vorgehen ganz ähnlich beschreibt: „Ein Bild ist ein komplexer Vorschlag, mit dem sich frühere visuelle Erfahrungen in nicht vorhersehbaren Kombinationen verbinden; die Imagination folgt Assoziationen, aus einer bildlichen Vorstellung ergibt sich die nächste, und ihre ursprüngliche Form verändert sich fortwährend. So gehe ich beim Zeichnen vor; ich habe vor mir einen 'Gegenstand', zum Beispiel ein 'Interieur mit Personen', und meine Auseinandersetzung mit diesem Gegenstand beginnt mit mir selbst. Ich beschränke mich nicht darauf, ihn zu betrachten. Es ist, als wenn dieses Bild, von seinem Erscheinen an, eine Reise durch einen neuen Raum machte, bei der ich Zuschauer und Protagonist bin; dabei entstehen in meinem Unterbewusstsein wieder andere Assoziationen. Meine Hand folgt diesen intimen Wegen, ordnet die Bewegungen, indem sie der anfänglichen Objektivität neue, wiederum objektive Formen gibt. Es handelt sich um ein kaltes Aufzeichnen, meine Hand sollte wie die Tasten einer Schreibmaschine funktionieren, die unter dem Druck der Finger einem Satz gestalt geben. Man betrachtet einen Gegenstand, und dieser Gegenstand hat seine eigene Dimension, einen eigenen Stoffwechsel, seine Lebensgeschichte. Das Kunstwerk ist das Produkt eines ständigen dialektischen Spiels, eines Spiels, das sich über das Bild im Kopf des Betrachters fortsetzt, um dann in das Bild zurückzuwirken; das Bild wird zur wahren Verlängerung des Blicks (...) Jede einzelne Zeichnung ist ein Stück von mir, ein Fetzen meines Lebens, meiner Haut. (...) Meine Hand ist die Projektion des eigenen Körpers, sie denkt, und sie ist die Verführerin. Sie weiß von mir: Liebe ist das Androgyne. (...) Diese zerscherbte Welt immer wieder zusammenzusetzen, das ist ein Vorgang zwischen Hoffnung und Verzweiflung."[522]

Erfahrung, die zur Kunst wird?

Der ästhetische Selbstorientierungsprozess einer „persönlichen Beteiligungsautonomie und -intensität" erst erschließt ein mögliches kunstnahes Darstellen, nicht aber verändert das unreflektiert übernommene, nachgebildete Kunstwerk das Subjekt, das hierbei dann keinerlei Erfahrungen hinsichtlich eigener Formfindungen machen könnte: Statt einer Reaktion der Kunsterfahrung auf fremde Kunsterfahrung soll die künstlerische Erfahrung durch Realitätserfahrung und den „Kunstfundus" zur individuellen Kunsterfindung werden: „Der kunstpädagogische Akt der Belehrung wird ersetzt durch eine Geschichte biografisch bedeutsamer Selbstbelehrungen auf der Grundlage der Erfahrungen autonomer ästhetischer Subjekte. Sie machen sich das künstlerische Potential der Gegenwart auf ihre Weise verfügbar, indem sie es für bestimmte Bedürfnisse in bestimmten Situationen neu erfinden, um sich selbst dadurch situativ zu definieren."[523]

Die bei jedem einzelnen Projektteilnehmer während der Woche abgelaufenen Transformationsleistungen ästhetischer Arbeit in kunstnah-künstlerische Gestaltungen und Formfindungen versucht Selle nun zu verallgemeinern: „Es ist die existenzpädagogisch inszenierte Situation stummen Alleingelassenseins, aus der sich das Wahrnehmungsereignis und der Erfahrungsprozess, biographisch gebunden, entwickeln können – in einer Konfrontation mit dem Gegebenen. Was dann zunächst geschieht, ist ein innerer Vorgang, doch bleibt nicht alles unsichtbar. (...) Jede Bewegung im Gelände, jede unbewusste oder auch geplante Choreographie der Erkundung, jede sich organisierende Figur der Erfahrungspraxis hat sich unwillkürlich über die ganze Arbeitswoche hinweg wie eine individuelle Performance mitgeteilt. (...) Die bis dahin unbewussten, unvermittelten Austausch-Strategien traten in ein neues Stadium, sobald Fragen der Präsentation zu diskutieren waren. Jede/jeder Einzelne musste darüber nachdenken, was aus der Fülle der eigenen Erfahrungsgeschichten den anderen, schließlich einer breiteren Öffentlichkeit mitzuteilen sei. Nun begann einer-

[521] Vilém Flusser: *Die Geste des Malens*. S. 109-127. In: (Ders.): *Gesten*. Versuch einer Phänomenologie. Düsseldorf und Bensheim 1991.
[522] Valerio Adami. In: Fritz J. Raddatz, Karin Székessy: *Der Spurensucher*. ZEITmagazin S. 32-39.
[523] Gert Selle. In: Sabine Schröter: *Das Loch im Geiseltal*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 263.

seits die künstlerische Aufarbeitung des persönlichen Erfahrungsbestandes im Sinne ästhetischer Verdichtung, andererseits der Entwurf für ein gemeinsamen Auftretens als Gruppe mit einem differenzierten kollektiven Erfahrungshintergrund. (...) Früher oder später geraten alle Beteiligten im Prozess der ästhetischen Erfahrungsarbeit auf die Spur der Kunst als einer Praxis symbolischer (Selbst-) Vermittlung. Viele merken nicht gleich, dass sie auf diesem Wege sind und nicht nur zum Gegenstand ihres Interesses und zu sich selbst, sondern auch zur Kunst finden. Es passiert einfach. Und zwar um so eher und leichter, je weniger man unbedingt Kunst machen will. (...).Der Kunst geht Erfahrung voraus, ehe sie selber eine wird. Daher gehen alle Lernmodelle in die Irre, die künstlerische Erfahrung (oder 'Können') unmittelbar, ohne Umweg über andere Erfahrung zu realisieren trachten. Gerade sie verfehlen in der Regel die Kunst, weil die Form über die Reproduktion eines akademischen Kanons und nicht über 'kunstlose' Erfahrung gefunden werden soll. Natürlich gibt es spezielle Kunsterfahrung als Voraussetzung für Kunst, aber sie kann vorübergehend ausgesetzt oder mit Absicht verfehlt. (...) Das Ungewisse eines Erfahrungsprozesses, sein zunächst unbekanntes Ziel wie der verdeckte Weg dorthin oder die noch im Werden befindliche Prozessform sind Voraussetzungen dafür, dass etwas 'zufällt': ein Verfahren, eine Möglichkeit der Durcharbeitung, ein sinnvermutetes Ritual, eine sich gleichsam von selbst ergebende Form. Das kann eine Formung im traditionellen Sinne bildlicher oder skulptural-räumlicher Gestaltungen oder eine Prozessfigur oder eine Folge körperlicher Gesten oder ein mediales Arrangement des Wahrgenommenen nach sich ziehen – die Erscheinungsweisen der Form sind fast unbegrenzt. Aber etwas muss passen als Ausdruck einer spezifischen Erfahrung. Dann folgt das Ja-Sagen zur auftauchenden, plötzlich erkannten, 'richtigen' Form. (..) Auch haben Hartmut Wiesner und ich nicht mit methodenrelevanten Kunsthinweisen hinter dem Berg gehalten. Es gab sogar eine kleine Projektbibliothek. Doch scheint kaum jemand unter dem Einfluss des Vorgewussten seine Entscheidungen getroffen und seine Erfahrung damit eingeschränkt zu haben. Freilich waren geübte von ungeübten Leuten zu unterscheiden, was den Zugriff auf systematisierende Verfahren und die Konsequenz von Durchgestaltungen vor Ort betraf. (...) An der einmal 'zugefallenen Form' konnte anschließend gearbeitet werden, bis sie absolut prägnant war. Natürlich sind die Formen der Auslegung, der Installation, der Bildserie, der Videostücke, der Performance, der Objekte, der Montagen, der Texte usw., mit ihrem Repertoire identifizierbarer Elemente ästhetischer Kommunikationsfähigkeit und gestalterischer Beweglichkeit zu erkennen. Ein Betrachter, der nicht um ihre Entstehungsgeschichten weiß, könnte zwar nicht den Plagiatvorwurf erheben, aber frappante Übereinstimmungen feststellen. Abgesehen davon, dass es kein verwerflicher Effekt wäre, derart durch die Hintertür eigener Erfahrungsarbeit zu eben jener Kunst zu gelangen, die sonst so hermetisch und schwer verständlich erscheint, handelt es sich hier um die Erfindung der Kunst als jeweils originaler Akt einer Umsetzung von Erfahrung in Form. Da spielt es keine Rolle, der erste Erfinder zu sein. Kunst darf, ja muss immer wieder neu erfunden werden – aus der Konfrontation mit der Welt und einer Erfahrung, die für einen Augenblick ihre überzeugende ästhetische Sprache gewinnt."[524]

Selbstbewegungen? Der ästhetische Prozess – Die Spur des Selbst

Anhand einiger Beispiele von studentischen Einzelprojekten im Gesamtprojekt 'Geiseltal' möchte ich die möglichen Selbstbewegungen der einzelnen Subjekte – aber auch ihr mögliches Scheitern – thematisieren. Hiermit soll gleichzeitig die Tragfähigkeit des Selleschen Projektansatzes insgesamt für subjektorientiertes, selbstorganisiertes Lernen wie auch die Frage nach einem angemessenen Zugang, nach angemessener Vermittlung von Kunst kritisch gewürdigt und an seinen eigenen Intentionen und Ansprüchen gemessen werden.

Wie also orientieren sich nun die einzelnen TeilnehmerInnen des bisher umfangreichsten und aufwendigsten ästhetischen Projekts im Kontext des Lernortes, wie setzen sie sich in jeweiligen Einzelbewegungen voneinander ab, wie gestalten sie sich hierbei ihre eigenen ästhetisch-künstlerischen Erfahrungsräume, welche Strategien benutzen sie hierbei und zu welchen vorläufigen und sichtbaren kunstnahen und künstlerischen Prozessfiguren bzw. -ergebnissen gelangen sie hierbei schließlich? Fragt man nach den Spuren jener Selbstverhältnisse in der ästhetisch-künstlerischen

[524] Selle, ebenda: 1996, 259ff.

Selbstaussetzung, so können die schriftlich fixierten Selbstbeobachtungen, Reflexionen und poetischen Transformationen durchaus Hinweise auf wahrnehmende und handelnd-aneignende, selbstreflexive Bewegungen des Subjekts geben. Dies umso mehr, je überzeugender, unnachgiebiger und selbstloser ihre Autoren mit sich selbst verfahren sind.

Dies gilt u.a. für die textlichen Aussagen Rosanne Schmidts, Claus Arlinghaus', Alexandra Meinens und Hilde Winklers. Oftmals korreliert diese textliche Glaubwürdigkeit obendrein mit jener eines intensiven ästhetisch-künstlerischen Bemühens, dessen (vorläufiges) Resultat zumeist die prozessuale Eigenbewegung – wenn auch nur in Ansätzen – nachvollziehen lässt. Allen von mir zitierten Selbstaussetzungen des Subjekts in ästhetisch-sinnlicher Wahrnehmungsarbeit gemeinsam ist die Arbeit mit Kategorien des Ortes, des Kontextes, des Subjekts, des Gegenstandes und der Zeit. Sondieren, Sammeln der Eindrücke, das Recherchieren und Aufmerksam-Werden gegenüber dem Fremden, Anderen in der Handlungsorientierung ästhetisch-kunstnaher-künstlerischer Arbeit als Gegenstandsauseinandersetzung und -aneignung lässt alle von mir beschriebenen Studierenden einen Ort suchen, mit dem sie sich nun tagelang auseinandersetzen, indem sie ihm ihre ungeteilte sinnlich-intellektuelle Aufmerksamkeit schenken.

Das Subjekt führt sich hierbei in einen Prozess der Erfahrungsproduktion ein, die in der Arbeit am Gegenstand eine Veränderung der Wahrnehmung evoziert, was wiederum ein verändertes Subjekt zur Folge hat. Dieser selbstgenerierende, autopoietische, zirkuläre Prozess braucht – das zeigen die Beispiele im einzelnen sehr deutlich – hinsichtlich seiner erfolgreichen Selbstreferenz jedoch Offenheit, um sich in der Konfrontation mit dem neuen Lernort in Zeit und Raum bewegen zu können. Diese System-Umwelt-Differenz ermöglicht erst jenen vom Subjekt durchgeführten selbstorganisierenden Prozess. Dabei ist – wie schon an anderer Stelle gesagt – eine Verlangsamung von Zeitverläufen für einen erfolgreichen, intensiven, erfahrungsoffenen Wahrnehmungsprozess entscheidend. Durch das Prozessieren von Zeit-Differenzen erfährt sich das Subjekt erst überhaupt als ein handelndes Selbst, das im selbst angestoßenen Handeln nun Gegenwart, Vergangenheit und Zukunft im distanzgewinnenden, projektiven oder antizipatorischen Handeln differenzieren und imaginieren kann.

Selbst-Reflexion schafft in der Erfahrungsarbeit mit dem Gegenstand, dem jeweiligen Untersuchungskontext oder Ort individueller Wahl nun jene „Felder“ (Gert Selle) oder „Räume“ (Hanne Seitz) divergenter Handlungen der Selbst-Distanzierungen, Dezentrierungen und Identifikationen als oszillierendes Verfahren eines intensiv betriebenen Erfahrungsprozesses ästhetischer Wahrnehmung und Arbeit, die als Strategien künstlerischer Weltwahrnehmung und Gestaltung auch allgemein Geltung haben: Hierzu zählen die bewusste Veränderung der Wahrnehmungs- oder Beobachterperspektivik, eine Veränderung des Blicks, der fremde und teilnahmslose Blick, der ästhetische Augenblick, das Umklapp-Bild (Vexierbild), die Verlangsamung oder Dehnung der Erfahrungszeit, die Selbstverlorenheit und die Ent-Rückung.

Rosanne Schmidt: „dein herz ist eine pumpe. loch“

Rosanne Schmidt schafft sich durch eine Anthropomorphisierung ihrer technologisch-landschaftlichen Umgebung einen Dialogpartner, ein Du als Anderen, sie imaginiert das Rohrleitungssystem als Adernnetz eines technischen Körpers, als Organ, dessen Pumpe nun zum Herz wird. Ihren Körper verfremdet sie bei ihren Untersuchungen als 'Sonde', indem sie in Kindheitserlebnisse regrediert, die ihr einen veränderten Zugang zu ihrer Umgebung suggerieren können. Der Körper wird als Transmitter umgedeutet, der technische Energien und Rhythmen intensiv wahrnehmen kann und erst einmal das Hören und Fühlen vor dem Sehen als weitere Wahrnehmungshandlung betont. Hierbei betreibt sie in ihrer Regression in leiborientierte Kindheitshandlungen eine Selbst-Verfremdung durch bewusste Assimilation, im mimetischen Prozess der Anverwandlung an das Fremde eines technischen Konstruktes. Sie sammelt ihre leiblich-sinnlichen Eindrücke, die sie später durch das segmentierende Plazieren eines Camcorders als technisches Auge und Ohr objektiviert. Sie prozessiert die Erfahrungen ihrer leiblich-sprachlich-gestischen Selbst-Erkundungen darüber hinaus auch in der Transformation der Erfahrungs-Bilder in Sprach-Bilder: Lyrische Texte, Metaphorisierungen, Beschreibungen des Erfahrungsprozesses, visuelle Poesie, notierte Assozia-

tionen und reflektierende Texte bilden weitere Umkreisungen ihrer Selbstaussetzung als Spuren des Selbstbewegungsverhältnisses, als Haltungen und Gesten des Sagens. Schließlich wird das Videoband als Handlungsdokument mit den darauf gespeicherten Fließ- und Pumpgeräuschen und den visuellen Umgebungsaufnahmen Teil der von der Studentin mitkonzipierten Ausstellungsdramaturgie.

Rosanne Schmidts Sondierungen im Gelände des Tagebaurestlochs führen sie zu einem Rohrleitungs- und Pumpsystem, mit dessen Hilfe das sich am Grunde der Grube sammelnde Grundwasser wieder zurück auf die Randhänge des Abraumreviers geleitet wird, um die zukünftigen Uferzonen hiermit befestigen zu können. Rosanne ist von den Geräuschen des Rohrleitungssystems fasziniert und beschließt dieses weiterhin mit ihrem Körper aber auch mit einer Videokamera zu untersuchen. Sie robbt sich tagelang auf einer von ihr abgesteckten Untersuchungsstrecke von Rohren entlang, prüft die Differenziertheit der akustischen Signale, nimmt an bestimmten markierten Stellen Hör- und Wahrnehmungsproben, sie setzt sich mit ihrem ganzen Körper dem Ort 'Rohrleitungssystem' aus, erspürt mit ihm die durch den Wasserdruck und das mitgespülte Material sich ergebenden Vibrationen des jeweiligen Ortes, sie ist hierbei stundenlang allein, sie will sich diesem System auf jeden Fall allein „aussetzen“ (Rosanne). Ihre Wahrnehmungen gehen dabei dem Wechsel von Wärme und Kälte, dem Pulsieren und den Differenzen der Töne nach.

Sie erfühlt, hört ab, beobachtet hierbei sich selbst und „ihren“ Ort. Aufzeichnungen ihrer Sondierungen nimmt sie dann an bestimmten Abschnitten mit der Kamera als „kühles“ 'Auge' und 'Ohr' vor, indem sie diese in einer ebensolchen Position auf das Leitungssystem legt, wie zuvor ihren Kopf oder den ganzen Körper. So wird die Kamera hier bereits zu einem 'Objektivierungsorgan' der subjektiven Erfahrungsmomente in Form von „Hör- und Bildproben“. In ihrem überaus langsamen, sich über Tage hinziehenden Ertasten der optischen und akustischen, körperlich-materialen Gegebenheiten gelangt die Studentin auch zur Pumpstation des gesamten, vielverzweigten Leitungssystems als seinem zentralen Element, zur Pumpe als „Herz des Systems“. Ihr Sondieren vollzieht sich hier nach den gleichen Annäherungsweisen wie schon zuvor, endlich erklimmt sie die Pumpstation und setzt sich – mit einer alten Schreibmaschine ausgestattet – direkt darauf. Erste Reflexionen, Beobachtungen, Selbst-Wahrnehmungen werden nun mehr oder weniger spontan mittels der Schreibmaschine aufgezeichnet. Es entstehen so gleichzeitige Gefühls- und Erinnerungsprotokolle vom Aussetzungsort, obendrein akustisch unterlegte Bilder von bestimmten Stationen innerhalb des Rohrsystems. Die körperlich gesammelten Erfahrungen werden hierbei wechselweise von Imaginationen abgelöst, die sich wiederum in Texten unterschiedlichster Form und Aussage niederschlagen.

Alle gesammelten Erfahrungen, Notizen, Reflexionen, Bilder dienen als Recherchematerial dem sich direkt anschließenden einsemestrigen Überarbeitungs- und Vertiefungszeitraum an der Universität Oldenburg. Vor Ort entstandene textliche Notate werden hierbei einem vertiefenden Formungs- und Gestaltungsprozess unterzogen. Auch die Geräusche und Bilder vom System und dem jeweiligen Aufnahmeort werden zu einem optisch-akustischen Erinnerungs- und Formgefüge weiterverarbeitet und dann schließlich über Monitor und Lautsprecheranlage in der Oldenburger Ausstellung abgespielt. Rosanne begreift in der Auseinandersetzung den Ort mehr und mehr als „Bild“, wobei sie auch nicht vor Anthropomorphisierungen und Metaphorisierungen des technischen Systems als „künstlicher Organismus“ zurückschreckt. Sie setzt bewusst ihren Körper gegen das „künstliche Adernsystem“, wobei sich bei ihr im Laufe der Arbeit auch ein „anderer Blick“ ergibt: Es interessiert sie hierbei nicht die Funktionalität des Rohrleitungssystems aus technischer, konstruktiver Sicht des sachlich und distanziert handelnden Ingenieurs, sondern allein seine materialen, ästhetischen Eigenschaften. Diese ästhetischen Faktoren haben aber auch erst einmal nur allein für sie selbst ihre Bedeutung, sie verhelfen ihr zu sich anschließenden Assoziationsketten, zu eigenen Imaginationen und versetzen Rosanne in einen entrückten Zustand der Zeit, der das Fließende, das Vorübergehende, das Sich-Verwandelnde als temporal-ephemere Qualitäten zu entdecken weiß.

Erst die Metaphorisierung und Verkörperlichung des technischen Systems als „künstliches Adernsystem“ verschafft Rosanne mögliche weitere Assoziationsketten und metaphorische Anschlüsse,

wobei es für sie von großer Bedeutung ist, dass ihr Körper, ihre eigene Befindlichkeit in die ästhetischen Untersuchungen involviert ist: „Ich habe das Ding aber ganz anders betrachtet. Ich habe das Ding auch dokumentiert, aber ich habe es anders dokumentiert (...) Ich habe die Funktionalität dieses Dinges aus einer anderen Perspektive angeschaut, für mich ist es nicht wichtig, dass dieses Ding funktioniert, damit das Wasser da wieder 'runtergespült werden kann (...) Ein anderer Ansatz, der Raum für Assoziationsketten erschließen kann. Für meine eigenen, natürlich während des Arbeitsprozesses. Meine eigenen, klar. In dem Moment aber, wo ich dann Teile meines Arbeitsprozesses präsentiere, dann auch für diejenigen, die diesen betrachten. Genau, das wäre z.B. Reflexion über das, was es bedeutet, das da durch diese Gefäße, durch die technischen Gefäße, die in dieser Landschaft liegen, das da Wasser durchfließt und dass es ein Zustand ist, der bald verschwindet, dass das Wasser dann ganz anders in dieser Landschaft ist. Ein künstlicher Organismus. Also das Ding überhaupt als Organismus zu betrachten, das ist das, was ich in dem Moment da hineinbringe und dann diese Verquickung von künstlichem Organismus und meinem Körper.“[525]

Rosannes ästhetische Recherchen behaupten hierbei für sich eine „ganz bestimmte Form von Rationalität im Prozess“, die die sinnliche Wahrnehmung, Imaginationen, das Denken und das Nachdenken über das erlebte und erfahrene Funktionalistische in einer Industriebrache während des sinnlich-körperlichen Arbeitens durchaus für sie einschließt. Neben einem autonomen kunstnahen Formungsprozess ihrer individuellen Erfahrungen in ihren Texten und Bild-Ton-Dokumenten gelangt sie während des Aussetzungsprozesses andererseits aber auch zu darüber hinausgehenden Fragen zum Verhältnis von ästhetischer Arbeit und Industriearbeit und zur Rolle des funktionalistischen Denkens für die Realitätsorganisation gesellschaftlicher Strukturen. So könne ihrer Ansicht nach gerade der „andere Blick“ als „große pädagogisch-künstlerische Möglichkeit“ von den ästhetischen Prozessen auch zu moralischen Reflexionen hinüberleiten, indem man sich die Freiheit der Distanz erlaube, die einen anderen Blick auf die Dinge werfen helfe: „Den Blick, der über Funktionalität hinausgeht und über diese Funktionalität hinaus fragen kann: Warum? Wieso? Ist dies so?“ (Rosanne Schmidt; Interview). So sieht die Studentin schließlich auch eine „große moralische Reflexionsfläche“ für die Auseinandersetzung Jugendlicher mit jenen im ästhetischen Projekt vor Ort recherchierten Phänomenen, die Betroffenheit in der Wahrnehmung von Zerstörung auslösen können. Es seien gerade im Beteiligtsein einer subjektiven ästhetischen Wahrnehmung in den Momenten alltäglicher Praxis, im Ver-Rücken angestammter Sehweisen und Perspektiven, in der Spannung von Distanzierung und Distanzverlust, in der Einnahme einer De-Zentrierten Position ambivalente Situationen erfahrbar, relativierbar, aushalt- und veränderbar zu machen.

Dies setzt für die Studentin aber voraus, dass neben dem Sammeln ästhetischer Erfahrungen die eigene Kunsterfahrung und künstlerische Praxis für die Ausbildung von KunstpädagogInnen „unumstößlich“ wird: „Junge Leute haben ein Recht auf diese Intensität der Erfahrung der Kunstpädagogen und nicht auf Verkopftheit statt Praxisnähe“ (Rosanne Schmidt; Interview). Insofern auch ist der Künstler, die Künstlerin für Rosanne Schmidt das erkenntnistheoretische und -praktische Leitmodell zukünftiger (Kunst-)Pädagogik. Im Gegensatz zum Wissenschaftler oder Techniker entwickele dieser mit Bewusstsein eine Form, die im Rückgriff auf heteronomes Assoziationsmaterial Assoziationsfelder aufbaue, wobei nun sein Subjekt selbst direkt sinnlich in die experimentellen Prozesse involviert sei. Mit der Trauer um den Verlust historischer Zustände schaffe der Künstler eine Aufmerksamkeit für die materielle und geistige Präsenz eines Ortes, an dem er sich künstlerisch-ästhetisch, wahrnehmend und beobachtend abarbeite und diesen auf diese Weise als Ort und die Arbeit als künstlerische ernst nehme.

Rosanne Schmidts künstlerisch-kunstnahe Beiträge, die sie allesamt mit „dein herz ist eine pumpe. loch“ übertitelt, stellen – pars pro toto – ihre „videoakustik- und Textarbeit an einem Pumpsystem in der Grube“ dar und umfassen neben einer Videopräsentation der Erkundungen eine Reihe unterschiedlicher Texte, die ihre Erfahrungen im 'Geiseltal' reflektieren. Darüber hinaus hat sich die Studentin auch in der Ausstellungsplanung und -organisation und in der Herstellung einer akustischen Inszenierung von Geräuschen und Projektionen von Bildern aus dem Geiseltal als „Raum-

[525] Rosanne Schmidt; Interview am 27.4.1996, anlässlich der Ausstellungseröffnung in der Universität Oldenburg.

symphonie“ im Rahmen der Präsentation engagiert. Auffällig ist – nicht nur bei ihr – der große Textanteil im Buch zum stattgefundenen Projekt. Unterschiedlichste Textsorten – wie Bericht, Handlungsanleitung, Gedicht, konkrete Poesie und Reflexion bilden hier das Pendant zu ihrem Videobeitrag.

Als Beispiel sei hier das visuelle Gedicht „abgrund/methode“ wiedergegeben, dass Rosannes Skrupel hinsichtlich des allzu häufigen und unzulänglichen Gebrauchs der Sprache – im Gegensatz zu einer Verwendung von Bildern – im Zusammenhang mit ihren im Geiseltal gesammelten ästhetischen Erfahrungen thematisiert.

Claus Arlinghaus: „Widerstände“

Claus Arlinghaus entwickelt für sich eine 'Ästhetik' oder 'Poetologie des Wanderns' als verlangsamtes Vorwärtskommen. Mit der bewusst verzögerten leiblichen Erfassung des Ortes aus der Selbst-Bewegung des Gehens gelangt er zu intensiven Wahrnehmungsmomenten, die durch Distanzierungsbewegungen im Aufsuchen einer Totalen als Überschau der gesamten Landschaftsformation des Geiseltals abgelöst werden. So wechseln hier bewusste Momente des mikrologischen und des makrologischen Blicks. Arlinghaus nutzt die Offenheit des ziellosen Suchprozesses, wobei das Gehen und Wandern sowohl zu einem Einstimmungsritual als auch zur landschaftsgebundenen Bewegungs-Rhythmik werden. Er assoziiert mit dem Landschaftseingriff eine riesige Wunde. Sein Wandern in der Wunde sensibilisiert ihn für die Narben, Risse und Schürfwunden eines kranken Körpers, der (für ihn) am „Heilungsbeginn“ steht. Claus Arlinghaus reduziert seinen makrologischen Blick hierbei immer weiter auf das Einkreisen eines erfahrenen und erfühlten Raumes im Sehen, Entdecken, Empfinden und Sammeln, wobei er schließlich bewusst die Distanz im imaginierten Verschmelzungsprozess seiner Person mit der Landschaft für eine Weile aufgibt.

Nachdem er seinen Zufallsfund – ein industriell hergestelltes Form-Element als Fragment einer Bewegung, einer ins Material eingeflossenen Energie, nach vielfältigen Prüfungen zu einem zielscheibenartigen Superzeichen als energetischem Landschaftspunkt – aus der mikrologischen Struktur der Einzelelemente entwickelnd – auslegt, öffnet er das selbstreferentielle Zeichen der Markierung eines Punktes, seines Standpunktes schließlich zum Mäanderband, das jetzt den Verlauf des fragmentarischen Einzelelements als unendlich fortführbare Großstruktur zeigt, die die Offenheit der Form in der Interpretation des Ortes als landschaftlichem Kontext aufnimmt und in seinen Parallelstrukturen und der Rhythmik des Organischen ein Echo des Landschaftseindrucks evozieren will. So nimmt – im Gegensatz zum extrem selbstbezüglichen Zielscheiben-Symbol, dessen Auslegung Arlinghaus in eine archaisch-rituelle, kreisende Handlung versetzte – nun das Mäanderband in seiner zu beiden Seiten hin offenen und 'anschlussfähigen' Form, in seiner unendlichen Schlängelbewegung des 'Wanderns' im Raum und in der Zeit, als aus dem Doppelkreis geöffnetes Energiezeichen, die subjektive Material- und Landschaftserfahrung in symbolisch-zeichenhafter Weise auf, indem über das Sich-Aussetzen, das Suchen im Durchwandern, Prozesse des Wieder-Erinnerns längst vorübergegangener historischer Zeiten und ihrer kultischen Natur-Aneignung als Natur-Interpretation imaginiert, verkörperlicht und schließlich mit dem gefundenen Material symbolisiert werden.

Die Spuren individueller Selbstbewegung in der Landschaft akkumulieren so geradezu zwangsläufig aus der glücklichen Verbindung des gefundenen Materials, des vorgefundenen Ortes und den imaginierten und neugelebten ritualisierten Handlungsformen zu symbolischen Antworten auf die individuelle Landschafts- und Selbsterfahrung und zeigen in ihrem jeweiligen Formstadium die gestalterische Transformationsleistung. Dabei wird meiner Ansicht nach die Entwicklung der Zeichen aus der Eigendynamik und Eigenlogik eines komplexen Formfindungsprozesses selbst heraus gespeist, der kulturgeschichtlich alte Symbolisierungen und Handlungsweisen im Subjekt provoziert, zum Vorschein bringt und in diesem Fall also nicht eine simple Übernahme einer (viel jüngeren) bekannten künstlerischen Formfindung (Richard Long) verfolgt.

Arlinghaus nähert sich dem Lernort Tagebaurestloch als Ort „ästhetischer Arbeit“ (Selle 1997) über ausgedehnte Wanderungen im Gelände. Am ersten Tag seines Aufenthaltes im Geiseltal tut er nichts anderes als sich die Dimensionen, den Charakter und die Komplexität des Ortes zu erlaufen. Immer wieder sucht er hierbei Positionen im Gelände auf, von denen aus er eine Übersicht über die vom Menschen veränderte Landschaftsformation erlangen kann. Während des Gehens formen sich so bei ihm langsam die Wahrnehmungen des neuen, herausfordernden Geländes. Das Gehen ermöglicht ihm hierbei – ähnlich wie bei Rosanne Schmidt – eine verlangsamte Form der Annäherung, die den ganzen Körper als Wahrnehmungsorgan in Anspruch nimmt. Der Student erarbeitet sich in dieser Weise eine eigene Haltung, wobei er durch den Rhythmus des Gehens, das sich immer weiter automatisiert, eine intensivere, 'sehende' Auseinandersetzung mit der Umgebung und ein durch das Gehen strukturiertes Sammeln der „Flut von Eindrücken“ (Claus Arlinghaus) als prozessuales Geschehen stimulieren kann. Er verpflichtet sich hierbei zur intensiven Fremd- und Selbstbeobachtung, die von ständigen Reflexionen begleitet sind und nach und nach „Ritualcharakter“ (Claus Arlinghaus) annehmen. Immer wieder erprobt er hierbei den Rückzug auf einen möglichen engeren Aktions- oder Wahrnehmungsraum als räumlich-materiale Selbst-Beschränkung, bei dem ihn die Suche nach „Veränderbarem“ im „Sehen, Entdecken, Finden und Sammeln“ leitet. Während dieser Selbst-Annäherungen an den fremden Lernort vollziehen sich – so Arlinghaus – in seinem Inneren „nichterkennbare Vorprozesse“ des Sondierens und des Verarbeitens der erwanderten Wahrnehmungen.

Claus Arlinghaus bemerkt bei fortdauernder, intensiver Auseinandersetzung mit der ihn umgebenden Landschaft einen sich ereignenden kontinuierlichen Annäherungs- und „Verschmelzungsprozess“ von Subjekt und Objekt, seines Ich mit dem Boden, der Landschaft, der Umgebung und dem Gesammelten. Diese neue „Einheit“ wird schließlich zum „Bestandteil der sichtbaren Arbeit“. Am nächsten Tag macht der Student einen Zufallsfund: Auf dem Abwrackplatz der riesigen Kohlebagger entdeckt er herumliegende Vorwiderstände aus alten, verschrotteten Baggermotoren. Spontan entschließt er sich weiterhin mit diesen technischen „Fragmenten“ zu arbeiten, sie vielleicht aus ihrem alten Funktionszusammenhang in einen neuen zu transformieren, die Fragmente neu zusammenzusetzen und neue Ordnungen aus diesen verrosteten technischen Relikten zu formen. Sein Wunsch ist die Umsetzung ins „zeichenhaft Große“ eines Superzeichens. Es setzen nun – am ausgewählten Ort – erste spielerische Erprobungen mit einfachsten geometrischen Formen ein, wobei die einzelnen Segmente in ihrer Grundform eines Mäanderbandes, einer Wellenlinie, den Weg des neuen Formungsprozesses weisen. Arlinghaus prüft nun kontinuierlich die materialen und die möglichen bildnerischen Eigenschaften: Welche Zumutungen, welche Form, welchen adäquaten Ausdruck kann er den Fragmenten abgewinnen? Die im Fragment angedeutete Bewegung wird schließlich von ihm als einzig weiter zu vervollständigende akzeptiert, es erfolgt jetzt eine Aneinanderreihung der Teile im Auslegen der Elemente auf einem für ihn sinnvoll erscheinenden planen aber schrundigen Untergrund ohne jede Werkzeughilfe. Die Flachheit der Teile verhindert ein räumliches Akkumulieren oder Bauen, so werden sie in einer Spirale, dann in Kreisen kombiniert, ausgelegt. Der Auslegungsort ist entscheidend. Hier besinnt sich Arlinghaus an die erwanderten Plateaus mit Überschaucharakter, indem er einen Ort für die Auslegung bestimmt, der in direktem Kontrast zu der sich regenerierenden, ihn umgebenden Natur steht und einen sehr „verletzbaren“ Charakter aufweist. Das Auslegen der Teile nimmt wiederum – je länger der Prozess dauert – einen rituellen Charakter an, der Arlinghaus nicht unangenehm ist und ihm die Konkordanz zwischen Zeichen und Auslegungshandlung als intuitiv archaischem Gestus zeigt, von dem er sich tragen lässt. Die Unmittelbarkeit von Körper, Ort, Landschaft und Material stellt sich so für Arlinghaus im Prozess der Formung der einzelnen Segmente zum Superzeichen ein, die er als eine ihn „überzeugende, den Ort verdeutlichende Antwort“ im Dialog mit den Beschaffenheiten der Landschaft deutet: „Die Zeichen werden so direkte Zeichen für die Landschaft, für die Grube. Die auf dem Plateau entstandenen Arbeiten sind Zeichen der Suche nach Verstehen und Begreifen der Landschaftswunde.“[526]

[526] Claus Arlinghaus: *Widerstände.* In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 47ff.

Nachdem Claus nach anfänglichen Formversuchen aus den zugefallenen Fragmenten eine Spiralform gestaltet, die seine tastende, elementare Selbstbewegung zeigt, entscheidet er sich in einem weiteren Gestaltungsschritt für ein zielscheibenartiges Superzeichen, das in seiner Standpunkt-Betonung als dreifache Kreisform unmissverständlich den selbstbezüglichen Charakter der Arbeit als Selbst-Setzung des agierenden Subjekts betont. Schließlich verändert der Student dieses Zeichen in einem neuerlichen Schritt der modifizierenden Formarbeit zu einem offenen Mäanderband, das jetzt nicht nur die Form des je einzelnen Fragments als Makro-Form aufnimmt, sondern in seinem organisch-geschwungenen, parallelen Binnen-Charakter, gewissermaßen ins bildnerische Symbol konzentriert, als abschließende Geste die Eigenbewegung des 'wandernden', offenen und suchenden Blicks mit dem Charakter der Landschaftsformationen in den vermittelnden Dialog setzt. Arlinghaus experimentiert hier unmissverständlich mit formalen und inhaltlichen Kriterien von Geschlossenheit und Offenheit, die er in immer neuen Anläufen im metamorphotischen Symbolisierungsprozess in individueller ästhetischer Selbstbewegung durchprobiert.

Im Buch erscheint von ihm – neben Photos zum Auslegungsprozess – ein philosophisch-kulturkritischer Text, der das Verhältnis des Menschen zur Technik reflektiert und den eigenen Prozess der Selbst-Annäherung an den Lernort rekapituliert. Beide Textteile werden durch eine poetisch-metaphorische Darstellung miteinander verknüpft, in der Arlinghaus das Tagebaurestloch als „Wunde“ deutet, deren „Heilungsbeginn“ bereits zu erahnen sei:

„Der Mensch am Ende dieses Jahrhunderts sieht sich von der Technik und deren Abbild, der Maschine, im Angesicht einer nicht wieder gutzumachenden Umweltzerstörung und einer in bisher nie dagewesenem Umfang entstandenen Armut, bedroht. Er verschließt dabei seine Augen vor der Erkenntnis, dass die Technologie aus dem Menschen als wirkungsvolle Verlängerung seiner selbst entsteht. Das Werkzeug ist die Verlängerung der Hand, und die Hand die des Gedankens! Die Bedrohung geht also vom Menschen und von nirgendwem sonst aus. Das Opfer ist mit dem Schuldigen identisch. Man muss sich dem Menschen zuwenden. Daher dürfen weder die Naturwissenschaft noch die Technik oder die Maschine vom Menschen in Misskredit gebracht werden. Sie sind nur das, was sie sind: Eroberungen des menschlichen Geistes, die dem Guten wie dem Bösen dienen können. Ihre Schuldlosigkeit stellt den Menschen unter Anklage; den Menschen, der sich seine Macht über die Natur definieren ließ.“[527]

In der Ausstellung erstellt Claus Arlinghaus einerseits ein Tableau von Farbfotografien, die die Auslegungen und den räsonierenden Text kombinieren, andererseits eine Art Diorama, in dessen Rund man eintreten muss, um in einem Rundumblick das gesamte Landschaftsbild mit der ausgelegten 'Zielscheibe' vor Augen geführt zu bekommen.

Alexandra Meinen: „Rohrlager“

Im Gegensatz zu Rosanne Schmidt und Claus Arlinghaus, die beide die riesige Braunkohlegrube für ihre jeweiligen Sondierungsprojekte wählten, entscheidet sich Alexandra Meinen für das alte Rohrlager am Rande des Tagebaus. Sie ist sofort von der Größe dieses alten Lagers überwältigt, auch von dessen Farbigkeit, den besonderen Lichtverhältnissen und dem eingelagerten aber völlig zugestaubten Materialien. Alles zusammen ergibt für sie eine einzigartige Stimmung, die die Studentin intensiv „in sich aufsaugt“. Der Ort soll ihr „neues Zuhause“, ein Raum als „Rückzugsort“ werden: „Persönlich, kuschelig, heimelig, samtig, aber würdevoll, spannungsgeladen, ruhig“ (Alexandra Meinen). Sie schließt schnell „Freundschaft“ mit dem neuen, fremden Raum: „Nur ich und der Raum“. Sie schafft sich hier im Sinne einer Projektion einen Dialogpartner und Adressaten ihrer Wünsche, Sehnsüchte und inneren Bilder. Sie bekennt sich gleichzeitig zur Ehrfurcht gegenüber der Größe und Erhabenheit des Gegenübers: „Jeder Schritt zerstört die Mystik (...) Das Rohrlager aus seinem Schlaf rütteln? Aber nein – es ist wach. Mein Raum beobachtet mich. Geduldig

[527] Claus Arlinghaus: *Widerstände*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.*): Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 46.

schaut er meinem Treiben zu. Vertrauensvorschuss. Ich fühle mich durch ihn beruhigt, gestärkt. Ich antworte ihm mit Behutsamkeit. Noch immer zögere ich. Angst, zu verletzen, zu zerstören."[528]

Alexandra Meinen ver-rückt, de-zentriert sich in der Wahrnehmung dieses Lagerraumes zusehends, der Raum nimmt sie „gefangen", er „überwältigt" und „entrückt" sie. Die Studentin lobt seine „Aura" und „Sensibilität". Nach dieser Phase einer bedingungslosen Adoration ihres Gegenübers setzt erstmals eine Art Selbst-Reflektion bei ihr ein, die das bereits früher angeschlagene Grundmotiv einer Ambivalenz von Groß und Klein, Schönheit und Macht, Erniedrigung und Erhabenheit, Angst und Sorge, Ehrfurcht und Freundschaft, Handeln und Gewährenlassen weiter durchorchestriert: „Ich, die Ausführende, bin willig und offen für helfende Anregungen wie ein Stück Knetgummi. Dennoch weiß ich, ahne ich, was gut und richtig ist. Es ist als würde ich einen stummen Dialog mit dem Raum führen." Die Studentin beschreibt hier ein momentanes Selbstbild der Offenheit, das ihr ein Agieren erlaubt, das weder ganz autonom selbstbezogen noch ganz heteronom den Dingen unterworfen ist, sondern den oszillierenden Zustand einer Verschränkung beider Momente in ihrem Kreuzungspunkt der Heautonomie anstrebt, um sich dem Fremden, Anderen, vermeintlich Unbegreiflichen überhaupt stellen zu können. Schon drängt sich ihr der Wunsch nach aktiver Veränderung ihres Raumbildes auf: Sie will alle in der großen Halle gelagerten Gegenstände herausräumen, um die Schönheit des Raumes und seine Mystik weiter zu steigern: „Mystischer, beinahe überirdischer Lichteinfall, getragen durch sanfte Schleier aus Staub.(...) Von nun an sehe ich meinen Raum erst wieder, als ich fast fertig bin. Die Arbeit geht rational und pragmatisch vonstatten: Aura, Erhabenheit, Sensibilität bleiben an einem sicheren Ort außerhalb der Arbeitszone verschlossen, unsichtbar. Arbeit, Arbeit, Arbeit. Es stimmt: Ich sehe meinen Raum nicht mehr, obwohl ich in ihm bin. Ich tue das Richtige, wie ein Chirurg, der den Körper eines Menschen bearbeitet, ohne in diesem Augenblick den Menschen wahrzunehmen."[529]

In ihrem Sondierungsprozess verändert die Studentin nun die räumliche Anordnung der schweren Gegenstände, sie entleert den Raum, erst dann erfolgt eine neuerliches Reflektieren der Gesamtsituation im festhaltenden, kontrollierenden und objektivierenden Blick durch den Sucher ihrer Kamera, wobei sie nun auch bislang nicht wahrgenommene Details aufspürt und sie zu neuen „Hauptaspekten" ihrer Annäherung werden lassen will. Ihr ist jetzt die Zerlegung des bisherigen Gesamteindrucks willkommen, eine bewusste Zerteilung. Das Ziel aber bleibt nach wie vor die „perfekte Reduktion" des Raumes.

So widmet sie sich am folgenden Tag dem gründlichen Ausfegen, das allerdings wiederum eine dünne Patina von Staub auf allen Oberflächen zurücklässt, die nun jede weitere Begehbarkeit des Raumes verbietet. Durch den körperlichen Aneignungsprozess des Ausfegens verändert sich der Raum für Alexandra Meinen zu einem „ausgestellten Objekt", das funktionslos nur noch zum Ansehen gedacht und gemacht scheint. Im Zustand der körperlichen Erschöpfung gibt sie den Kampf gegen ständig hereinwehenden Flugsamen und in den Fußbodenstaub hineinrollende Steinchen auf, stattdessen empfindet sie sich nun zunehmend in einem Zustand der Relativierung realer Zeitlichkeit: Die Eigenzeit ihres Raumes drängt sich ihr auf, die ganz anders als linear verlaufe. Sie begreift plötzlich den Raum und seine Ausstrahlung als überzeitlich, gegen jeden Zeitlauf immun, die Zeit selbst als „Erhabenheit" und „Aura", die auch sie im „Freundschaftsdienst" einer ästhetischen Annäherung aus der linearen Zeit verrückt und in ein neues Kontinuum stellt. In der Abarbeitung am Raum ergeben sich für die Studentin scheinbare Momente des Energietransfers: „Als ich fertig bin, bin ich erschöpft, zu müde, einen weiteren Handschlag tun zu wollen. Es ist, als hätte ich alle meine Energie an den Raum abgegeben. Es hat sich gelohnt. Der Raum ist wie von einem inneren Licht erfüllt. (...) Nach einer kurzen Pause beginne ich mit dem Fotografieren. Ein verzweifelter Versuch, festzuhalten, was einzig erfahrbar bleibt."

Alexandra Meinen verschafft sich in der verlangsamten Annäherung an ihren Raum durch Projektion, Personalisierung und Transzendierung, einen ver-rückten und ver-zaubernden Blick in der

[528] Alexandra Meinen: *Rohrlager*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996, S. 113 ff.
[529] Alexandra Meinen: *Rohrlager*. Ebenda. S. 120.

intensiven Wahrnehmung und durch ihren körperlichen Anstrengungsakt als ambivalente Selbstbewegungen von Nähe und Distanz zwischen Selbst und Fremdem, Subjekt und Objekt ein ästhetisches Raum-Zeit-Gefüge, in das sie selbst unlösbar durch Selbst-Generierung eingewoben wird. Die ästhetische Zeit, hergestellt durch einen offenen Wahrnehmungsprozess verlangsamter Fremderkundungen und den 'anderen Blick', der den Ort als sich im Annäherungsprozess langsam herstellendes Bild begreift, versetzt auch die wahrnehmende und handelnde Studentin schließlich in ein von sich selbst ent-rücktes, de-zentriertes Erfahren veränderter Zeit-Raum-Koordinaten im Stillstellen von Subjekt und Objekt. Erst die hier entstehenden „qualifizierten Zeithorizonte“[530] schaffen Möglichkeiten der Reflexion durch Verzögerung, Wiederholung und Veränderung.

Sie sind der Hintergrund für eine „selbstreflexive Handlungssituierung“, die als „reflexive Distanz zu sich selbst“ Selbstreferenz aufbauen und so Momente schaffen kann, in denen sich „der Handelnde als der erfährt, der die Handlung aus sich heraus in Bewegung setzt.“[531] Diese 'starke Zeitlichkeit' (M.Eigen) kann allein durch die Einführung der ästhetischen Zeit in sinnlicher Wahrnehmung, verweilender Betrachtung und ästhetischer Anschauung zur „Erneuerung des Lebensgefühls“ (Thomas Mann), zum glückhaften Moment des stillgestellten Augenblicks in der Verdichtung, Konzentration, langsamen und kreisenden Erfassung der Phänomene führen. Das „Glück“ der Erfahrung der Dinge „im neuen Lichte“[532] ist dann die Folge einer 'Ästhetik der Beschreibung' im Verweilen als Auseinandersetzung mit dem Ort und seinen Phänomenen. Da die Zeit mit jedem Augenblick vergeht und hierdurch zum Raum wird, erlaubt allein der Augen-Blick als die beglükkende Stillstellung des Subjekt-Objekt-Verhältnisses einen kurzen Blick auf die absolute Zeit: „Er ist der schmale Spalt, durch den wir erblicken, was selbst sich nicht bewegt bzw. was sich absolut bewegt: der stehende Sturm, die absolute Gegenwart, die uns daher auch als 'Ewigkeit' erscheinen kann.“[533]

Hier auch ist dann der Ort, an dem sich die mystische Erfahrung des 'nunc stans', des 'stehenden Augenblicks' im Subjekt ereignen kann. Rousseaus Glücks-Zustand des 'Anhaltens' als des Zusich-selbst-Gelangens – den er in den „Träumereien eines einsamen Spaziergängers“, in der Selbst-Erforschung des seinem Lebensabend nahegekommenen, ermüdeten Menschen als eigenes Lebens-Fazit entwickelt, fußt unter anderem auf der Verlangsamung der Dinge und der hieraus mächtig werdenden Empfindung der eigenen Existenz.[534]

Alexandra Meinens Selbstverhältnis entsteht in der eigenen Suche eines Austragungsortes ihrer Sehnsüchte, Projektionen, Erinnerungen, die in ihr die abgelagerten Prädispositionen in einer komplexen Form von Bildern, Stimmungen, Interpretationen, Gefühlen, Reflexionen wachrufen und sie zur Veränderungsarbeit – und damit zur Bewusstwerdung – im handelnden Gestaltungsprozess animieren. Hierbei aber ist das aktive Eingreifen in den Kontext ihres Lernortes von Gewicht, nur so ereignet sich der ästhetische selbstreferentielle Prozess als autopoietisches, sich selbst organisierendes Verfahren der Generierung einer Differenz des sich selbst erlebenden Subjekts und seiner Umwelt. Die in der verweilenden, verzögerten Wahrnehmung sich öffnenden qualitativen Zeithorizonte differenzierter Eigen-Zeiten stellen das sich und den Raum erlebende Subjekt so in ein neues Selbst-Verhältnis, das sich selbstbezüglich in den Gestaltungsakten neu und anders erfährt, das sein Selbst handelnd generiert und im Wechselverhältnis zwischen sich und dem vorgefundenen Chaos , zwischen Ich und Anderem, Innen und Außen, Subjekt und Objekt, System und Umwelt eine ephemere Spur des Selbst als vorläufige Identität in einem sich stets verändernden Raum-Zeit-Gefüge hinterlässt. Es ist aber unzweifelhaft, dass sich bei Alexandra Meinen ein selbstreferentieller Prozess der hier von mir beschriebenen Art ereignet, wenn auch die Symbolisierungen der Spuren ihres Selbstverhältnisses allein in der Sprache über Momente der Prozessbeschreibung erkennbar werden und sich das meiste der gemachten Erfahrungen in den 'tieferen

[530] Jean-Pierre Wils: *Die große Erschöpfung*. Kulturethische Probleme vor der Jahrtausendwende. Paderborn, München, Wien, Zürich 1994. S. 65.
[531] Günter Dux; zit. nach Wils, S. 65.
[532] Manfred Frank: *Zeitbewusstsein*. Pfullingen 1990. S. 292.
[533] Wolfgang Kaempfer: *Die Zeit und die Uhren*; zit. nach Wils, S. 89.
[534] Siehe Wils: *Strategien der Schadensbegrenzung:* Spaziergänge mit Rousseau – auf dem Weg zu einer Ethik der politischen und ökologischen Existenz, S. 165 ff. In: Jean-Pierre Wils: *Die große Erschöpfung*. Kulturethische Probleme vor der Jahrtausendwende. Paderborn, München, Wien, Zürich 1994.

Regionen des Selbst' sprachlos sedimentiert: „Ich bin ein wenig abwesend; ein inneres Glücksgefühl erfüllt mich. Es ist, als würde ein Teil meines Raumes in mir wohnen, mich von innen wärmen und ebenfalls zum Strahlen bringen. Merkwürdig, wie kitschig das klingt. Es gibt Erlebnisse, für die es keine Namen gibt. (...) Ich war glücklich. (...) Ich fühlte mich wie ein Werkzeug. (...) Ich hatte lediglich einen alten Schuppen aufgeräumt – das war ja noch nicht einmal eine künstlerische Aktion. (...) Mit voller Präsenz wirkt mein Raum auf mich ein; es ist, als würden alle Emotionen und alle Energie, die ich an ihn abgegeben habe, mit einem Male auf mich zurückgeworfen. (...) Dann gehe ich hinaus. Ich schließe die Tür und lege den Riegel vor. (...) Schutzloser, zerbrechlicher, sanfter Riese – gegen den Abriss kann dich dein mystischer Zauber nicht schützen.“[535]

In der Ausstellung präsentiert die Studentin zwei nebeneinander an der Wand befestigte Schwarzweiß-Großfotos, die das Innere einer großen Fabrikhalle – es könnte ihr Rohrlager sein – zeigen. Vor diesen Fotowänden hat sie jeweils eine metallene Schale, die mit schwarzem Kohlenstaub gefüllt ist, aufgestellt. Es ergibt sich zwischen den Schalen, die auf die Reste einer rituellen Handlung hinweisen und den harten Schwarz-Weiß-Abzügen ein Dialog, der vielschichtig-symbolisch die geistig-materielle Essenz der fotografierten Räume in den Kontrast zur Größe der Abzüge und zur Immaterialität der auf Fotopapier festgehaltenen Raumerfahrungen setzt. Die Schalen evozieren Anmutungen an die allerletzten Überreste eines verbrannten Wesens, dessen hingeschiedener Existenz es zu gedenken gilt. Hiermit erhält die gesamte Installation den Charakter eines Epitaphs.

Bedauerlich ist, dass die schriftlich fixierten Tagebuchaufzeichnungen dieses Aneignungsaktes wesentlich spannender und aussagefähiger sind als diese in die Ausstellung eingebrachte Installation aus Großphotos und Staubbehältnissen, die fast nichts von der Mühe, Anstrengung, nichts von den ambivalenten Wahrnehmungen, den Ver-Rückungen und De-Zentrierungen, den unterschiedlichen Stationen des Transformationsprozesses des verändernden Abarbeitens und den räumlichen Interventionen der Akteurin selbst zeigt.

So wird in der Ausstellung, statt der Darstellung eines ästhetisch-kunstnahen Selbstbildungsprozesses in seinen sich stets verändernden Teilmomenten, ein relativ beliebiges Augenblicksbild gezeigt, dessen Inszenierung zwar durchaus Qualitäten hat, das aber nichts oder kaum etwas über die Selbstaussetzung der angehenden Kunstpädagogin Alexandra Meinen an den Ort ihrer ästhetischen Arbeit wiedergibt. So bleibt es allemal eine künstlerische Herausforderung, aus den gesammelten ästhetischen Erfahrungen eines Lernortes – jenseits aller textlich-sprachlichen Annäherungen – überzeugende kunstnahe oder künstlerische Gestaltungen zu entwickeln, die den Selbstorientierungsprozess des sich aussetzenden Subjekts selbst thematisieren und seine Spuren zum Inhalt des Formprozesses selbst werden lassen.

Hilde Winkler: „Entrückung“

„Zwei Augen starren mir nach: Am Ausgangsort links und rechts zwei lose gestapelte hochragende Schwellenobjekte. Nutzlos. Die begierig den Regen in sich aufsaugen. Beharrlich und kleinlaut scheinen sie im Zustand des Bewusstseins um das Enthobensein von einer ehemals wichtigen Aufgabe auf etwas zu warten. Überflüssig. Nie mehr werden sie tragender Teil eines gewichtigen Ganzen sein. Ihren Blicken standhalten. Unruhig tasten meine Augen die feuchte Landschaft ab. Neben mir versickert ein Handschuh im schlammigen, schlickigen Boden. (...) Den Schwellen eine neue Anordnung schenken, die ihnen eine neue Bedeutsamkeit verleiht. Menschenblicke. Bedeutsamkeitswahn. Es würde langen, den Blick zu verändern.“[536]

Hilde Winklers schriftlich fixierte Erkundungen des Geländes zeigen auch bei ihr eine Tendenz der Anthropomorphisierung in der Wahl ihrer sprachlichen Bilder: Die Landschaft mit den von ihr entdeckten Überresten technologischer Eingriffe erhält selbst „Augen“ und „starrt“ nun der Studentin bei ihren Sondierungen „nach“. Die Objekte aus Bahnschwellen – die Augen – saugen „be-

[535] Alexandra Meinen: Rohrlager. S. 127f.
[536] Hilde Winkler*: Entrückung*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.*): Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 23.

gierig“ den Regen in sich auf, sie scheinen zu „warten“. Die Studentin fühlt sich beinahe von diesen Augen verfolgt, deren mystischer Kraft sie standhalten muss. Sie fühlt in diesen Momenten offenbar eine stumme und doch magisch-beredte Anklage ihres unheimlichen Gegenübers, das dem „unruhigen“ Suchen der Studentin mit durchdringenden Blicken folgt. Deshalb wohl will sie diesen Bahnschwellen eine neue Bedeutung verleihen, die sie aber sogleich wieder als ihren eigenen Bedeutsamkeitswahn entlarvt. Statt eingreifender Handlung reichte wohl die Veränderung des Blicks, der Perspektive, des Subjekt-Objekt-Verhältnisses auf die Dinge.

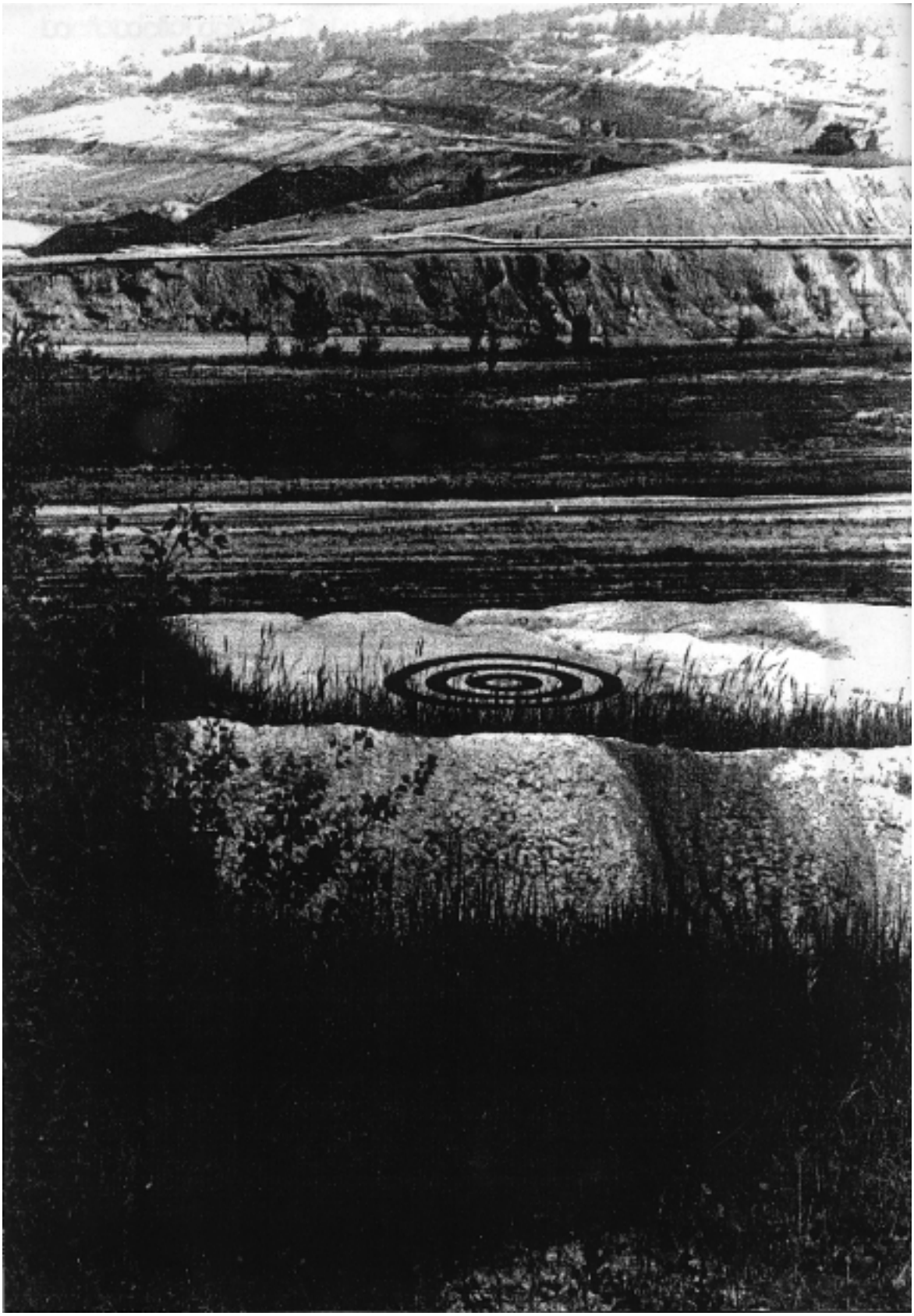
In der Regression in Kindheitserfahrungen – als die Dinge noch zu uns sprachen, die Büsche und Bäume in der Dämmerung zu Fabelwesen wurden und wir uns in der Dunkelheit von Kellerräumen beobachtet glaubten – , in der Projektion dieser Bilder auf das Fremde der Landschaft, in der verlassenen Aussetzung in kindlicher Ohnmacht, in der De-Zentrierung aus der alten Dominanz des souverän und kontrolliert denkenden und handelnden Ichs, ereignet sich hier ein Prozess der Ent-Rückung, der zu einer Rollenvertauschung von Subjekt und Objekt führt. Nicht die Landschaft wird dabei zum Objekt der Transformationsphantasien, sondern die eigene Person, deren beherrschender Blick von den Dingen zurückgeworfen und verstärkt wird: Hilde Winkler müsste so erst einmal weiterverfahren, sich 'ansprechen lassen'. Die Größenverhältnisse selbst unterstreichen diesen Eindruck: „Meine körperlichen Kräfte und Proportionen sind mir nun bewusst. Klein, sehr klein, kraftlos. Riesige Tagebaugrube, Maschinenarbeit, Übersetzungsarbeit, Kräftetransformation“ (Hilde Winkler).

Hilde richtet sich auf dem Gelände der demontierten Zeche in vier Lagerschuppen jeweils vier Räume ein, die sie mit unterschiedlichen Fundgegenständen aus dem Tagebau inszeniert. In ihrem im Buch abgedruckten Text „Entrückung“ nimmt sie auf ihre Sondierungsversuche im Gelände und auf ihre Installationsbemühungen bezug: „Schwarz. Ich erkunde den Schaufelbagger. Bei jedem Schritt gibt der Bagger ein dumpfes Raunen von sich. In fast jeder Ecke finde ich einen Handschuh. Die fleckigen Lederhände fliegen durch die Luft, taumeln, atmen kurz durch, unten formieren sie gewichtig eine kleine Erhebung. (...) Pechschwarze glänzende Gummifäuste, luftundurchlässig, im Fettraum am Ende eines längeren Ganges. Es riecht nach Ölen und ranzigen Fetten. Ein bestechender Raum. Er hat etwas Stilles, fast Religiöses. Mit einem Pinsel rühre ich lange in einem Fettbottich. Ich denke an Totenkult und einbalsamierte Leichen, wie es wäre, wenn ich mit diesem Schmieröl einbalsamiert werden würde. Eine Schonschicht zwischen mir und der Außenwelt. Der scharfe Geruch treibt mich wieder heraus. Die schwarzen Gummihandschuhe halte ich mit den Fingerspitzen. Noch ganz berauscht entdecke ich auf einer Plattform über mir eine nasse, öldurchtränkte Jacke, mit jeder Berührung löst sich das Gewebe in seine Bestandteile auf, weichgeölt, nass, vergessen.“[537]

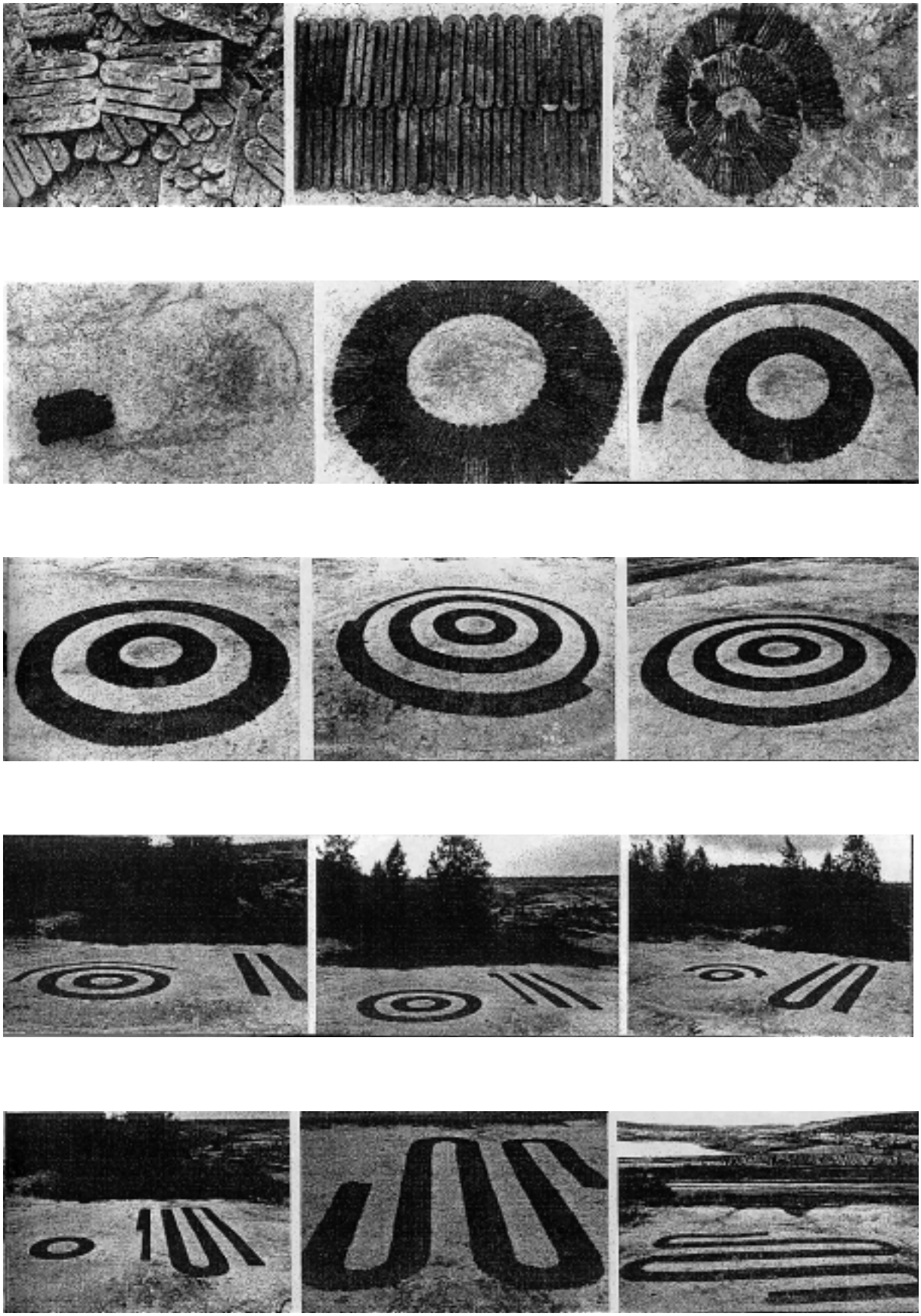
Interessant hinsichtlich der Selbstbewegung Hilde Winklers ist die Art und Weise wie sie sich in ihren am Ort notierten Beobachtungen und Interpretationen einen eigenen metaphorischen Bedeutungshorizont phantasiert, dessen lebensbiografisch grundierte Tiefenstruktur zwar nur erahnbar bleibt, dessen sprachliche Oberflächengestalt aber dennoch die Spur ihrer symbolisch-gegenständlichen Aneignungsarbeit aufscheinen lässt und sie schließlich auch zu einer Transformation des auf den Erkundungsgängen im Gelände Erfahrenen und Halluzinierten in räumlich-gegenständliche Interventionen weiterführt.

Die Beschreibungen ihres selbstreferentiellen Aneignungsprozesses nehmen sich gegenüber der expressiven Wirkung der inszenierten Räume und den zuvor zitierten Metaphorisierungen kühl-beschreibend aus: „ Ich suche einen ruhigen Ort für die Körperhüllen, zu denen ich mittlerweile ein zwiespältiges Verhältnis entwickelt habe, auf dem Fabrikgelände. Auch hier wird noch gearbeitet, demontiert. Vielleicht sollte ich die Handschuhe wieder wegwerfen, oder sie so lange zerschneiden, bis ihnen endgültig kein Gebrauchswert mehr anhaftet. Was wollte ich den Handschuhen eigentlich abringen? Plötzlich werde ich von meinen eigenen Fragen überrollt. Eine Hymne auf die Tätigkeit, die die Hand vollbringt? Das wohl weniger. Oder wollte ich zeigen, wie viel Gewalt potentiell in ihr steckt? Stundenlange Unschlüssigkeit. Warum-immer-warum-und -wozu?

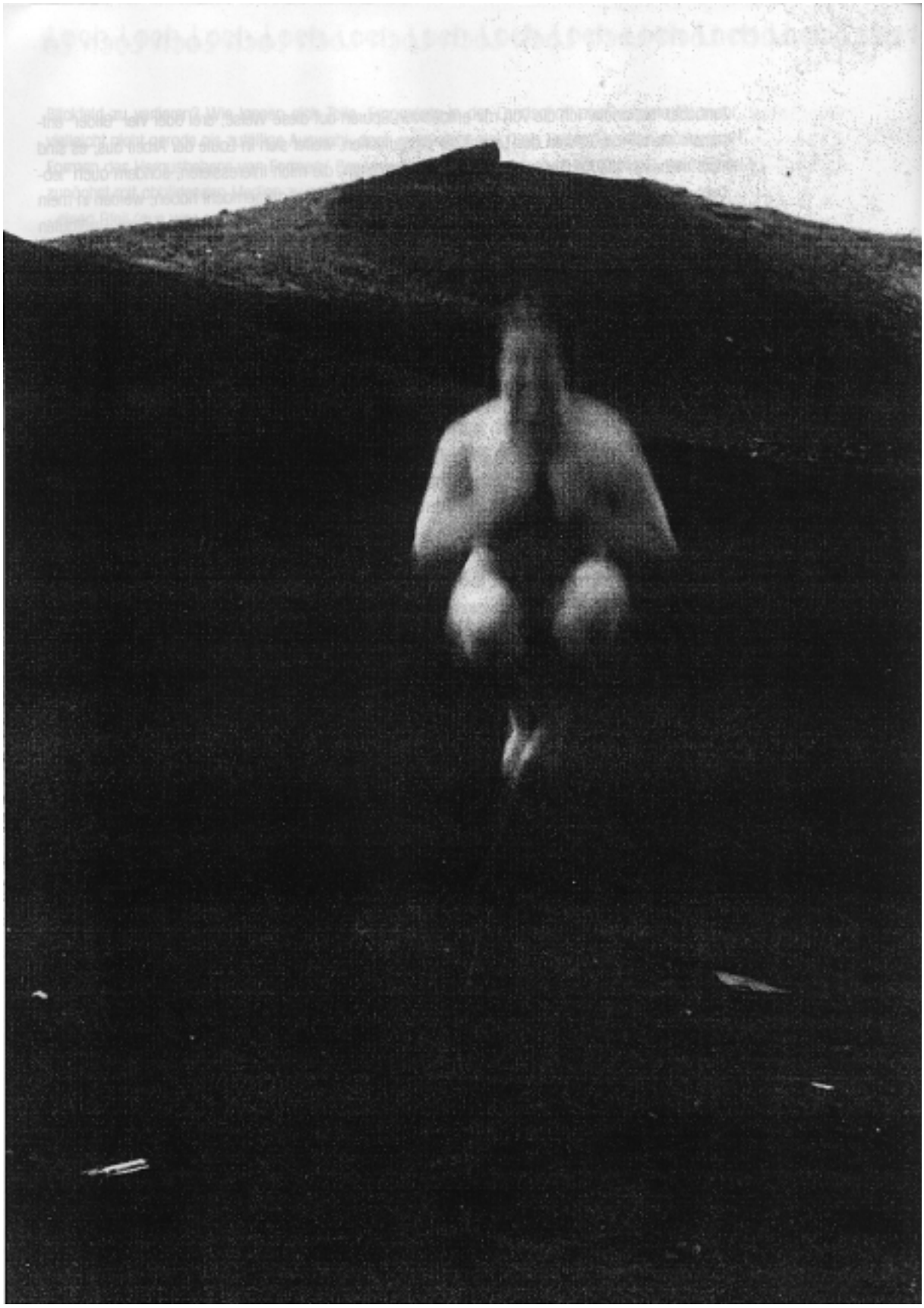
[537] Alle Hervorhebungen von mir; J.K.; Hilde Winkler: *Entrückung*. S. 24f.



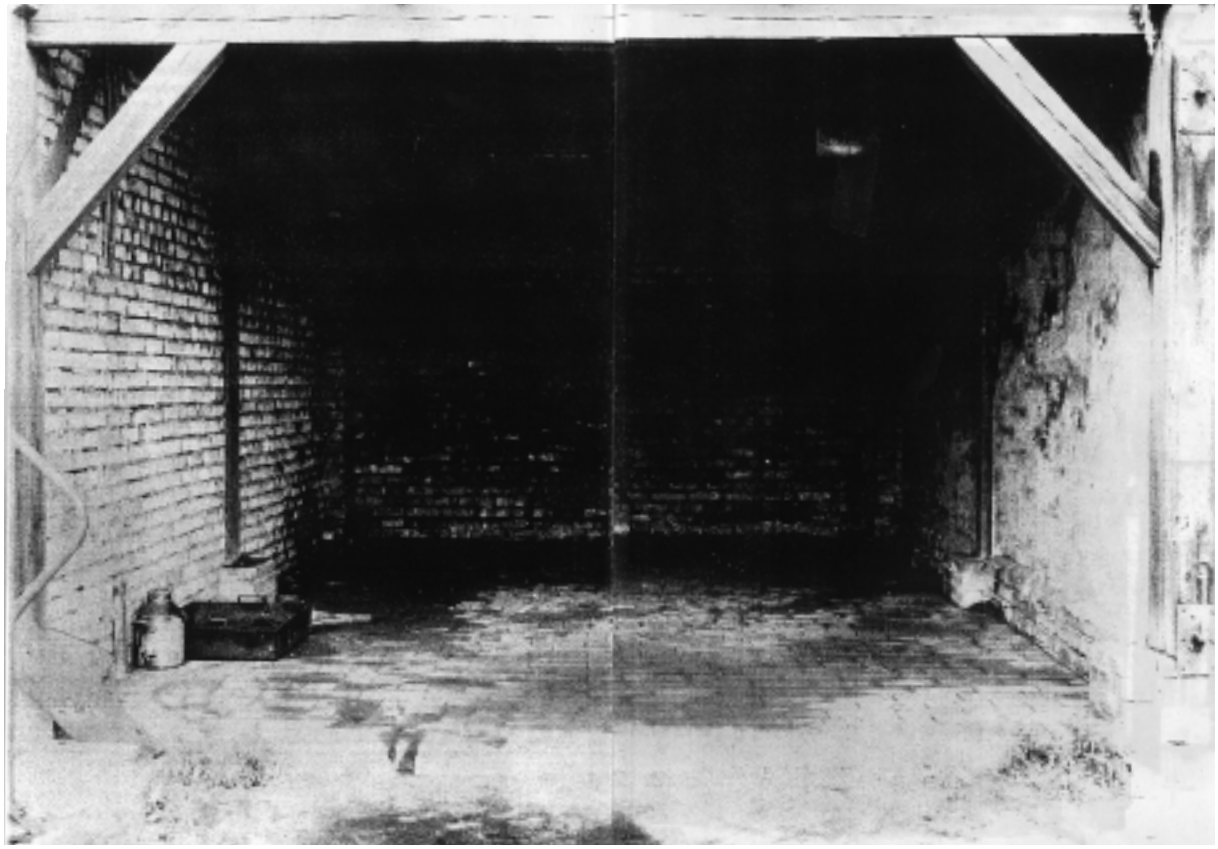
Claus Arlinghaus. Widerstände. Materialauslegung von Baggerwiderständen im Gelände. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.

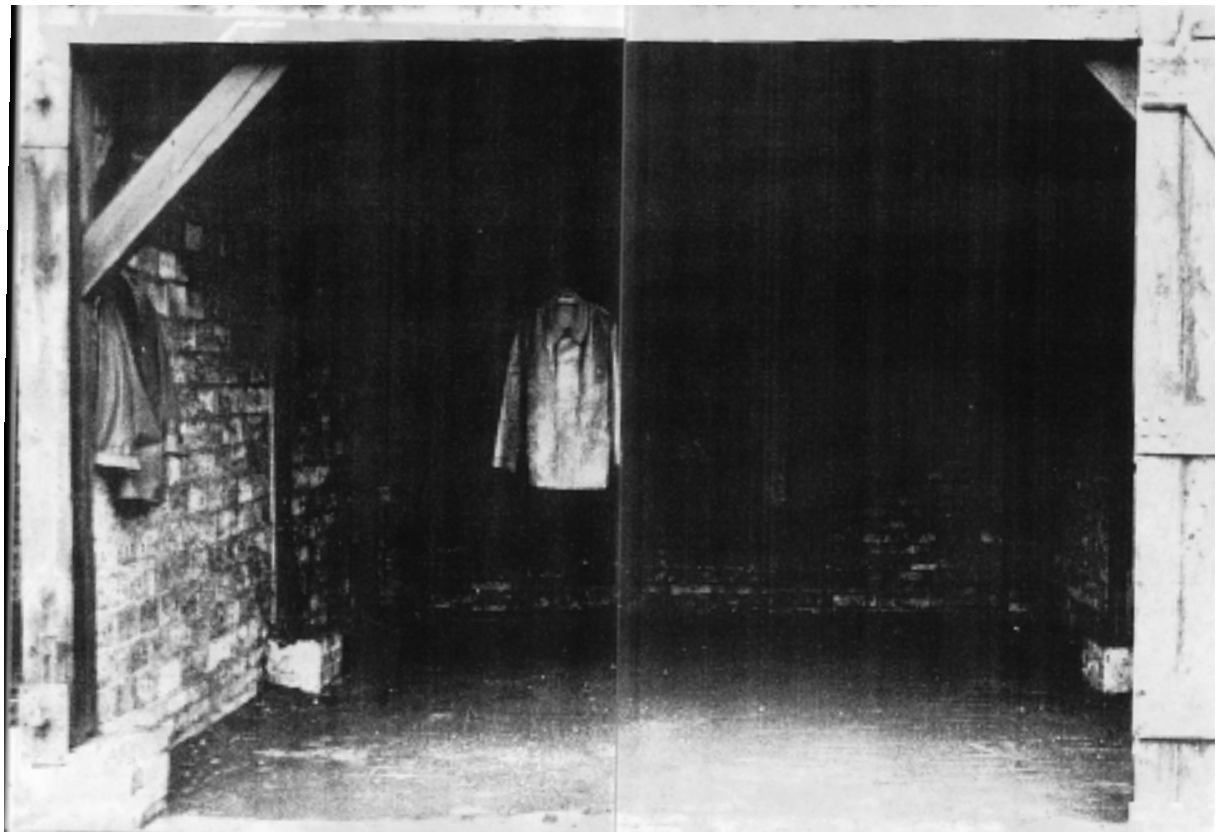


Claus Arlinghaus. Widerstände. Materialauslegung von Baggerwiderständen im Gelände. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.

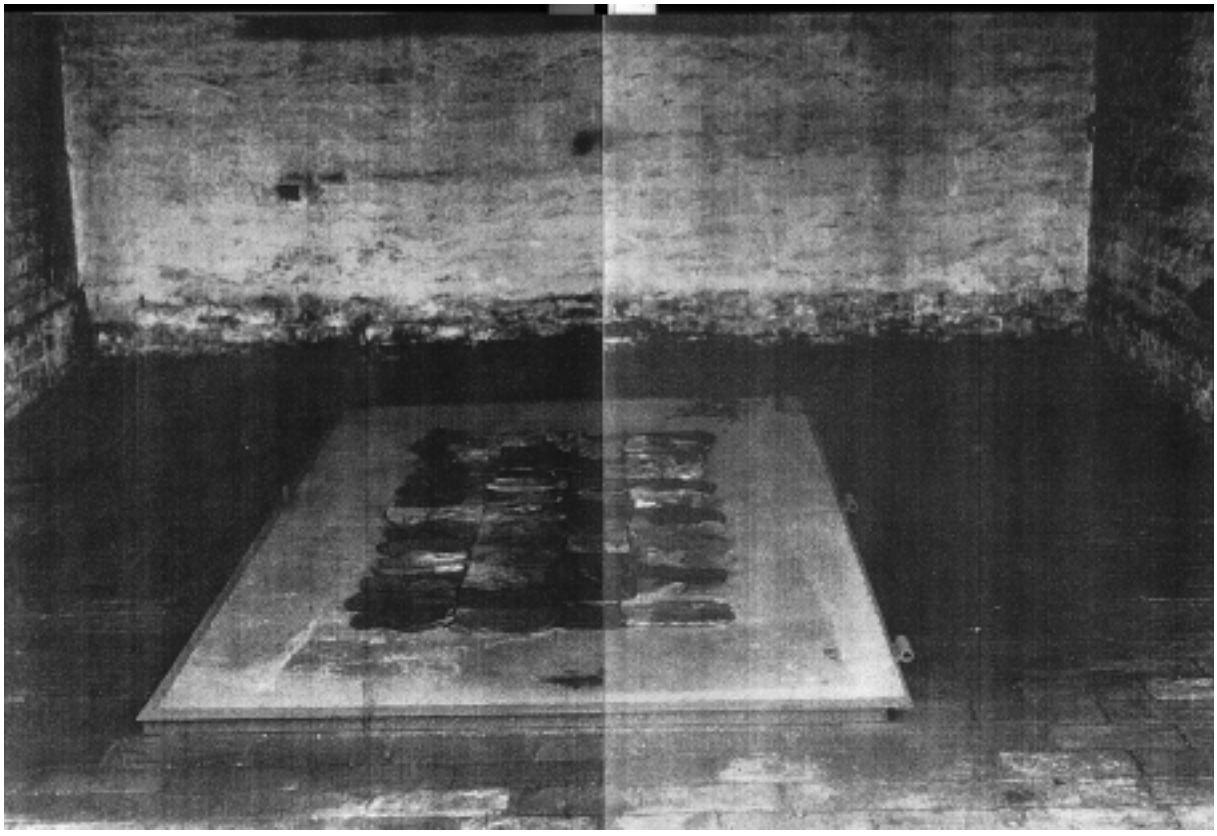


Peter Wehkamp. Daumenkino: imverschwindenbegriffen. Einzelbild. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.

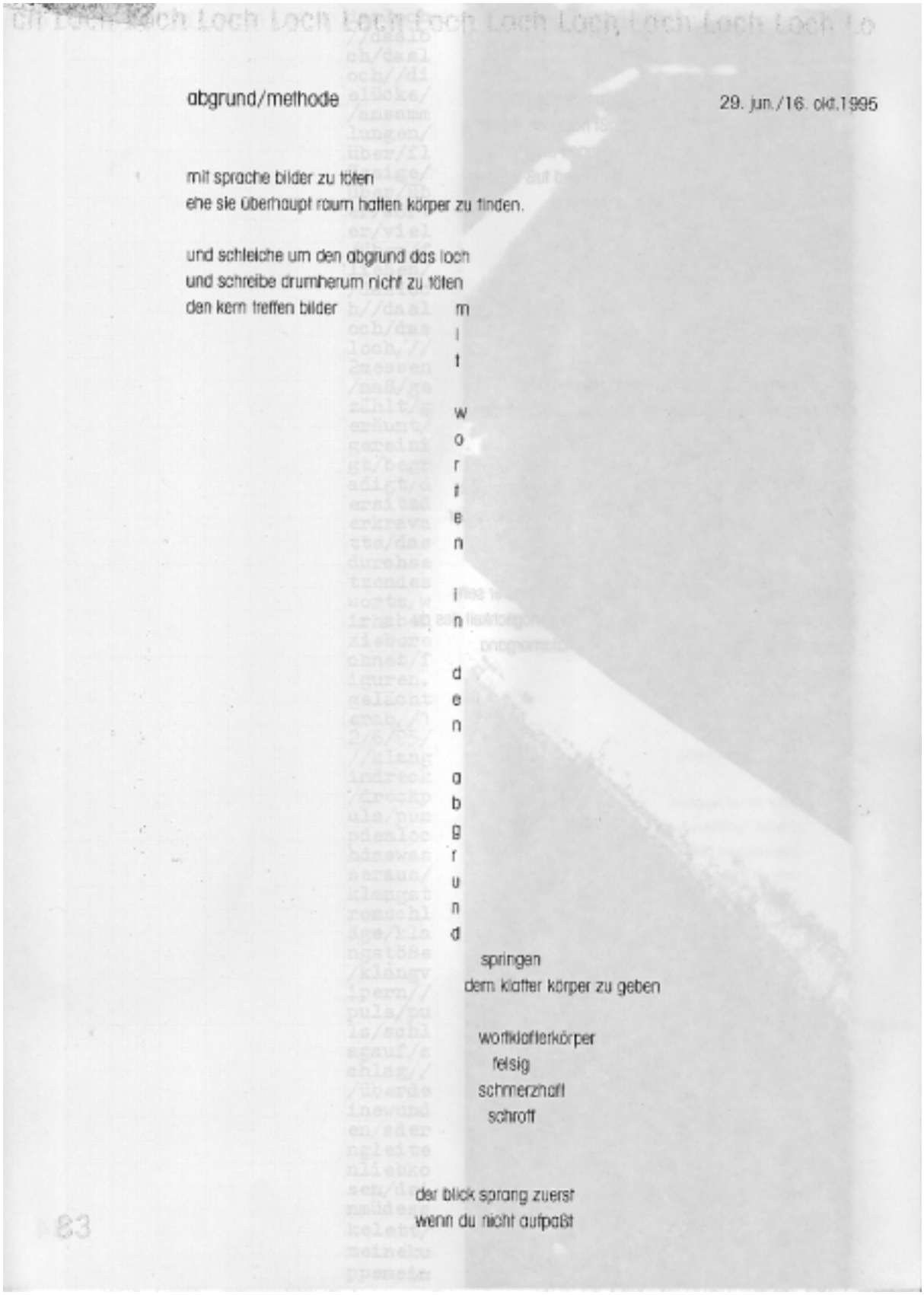




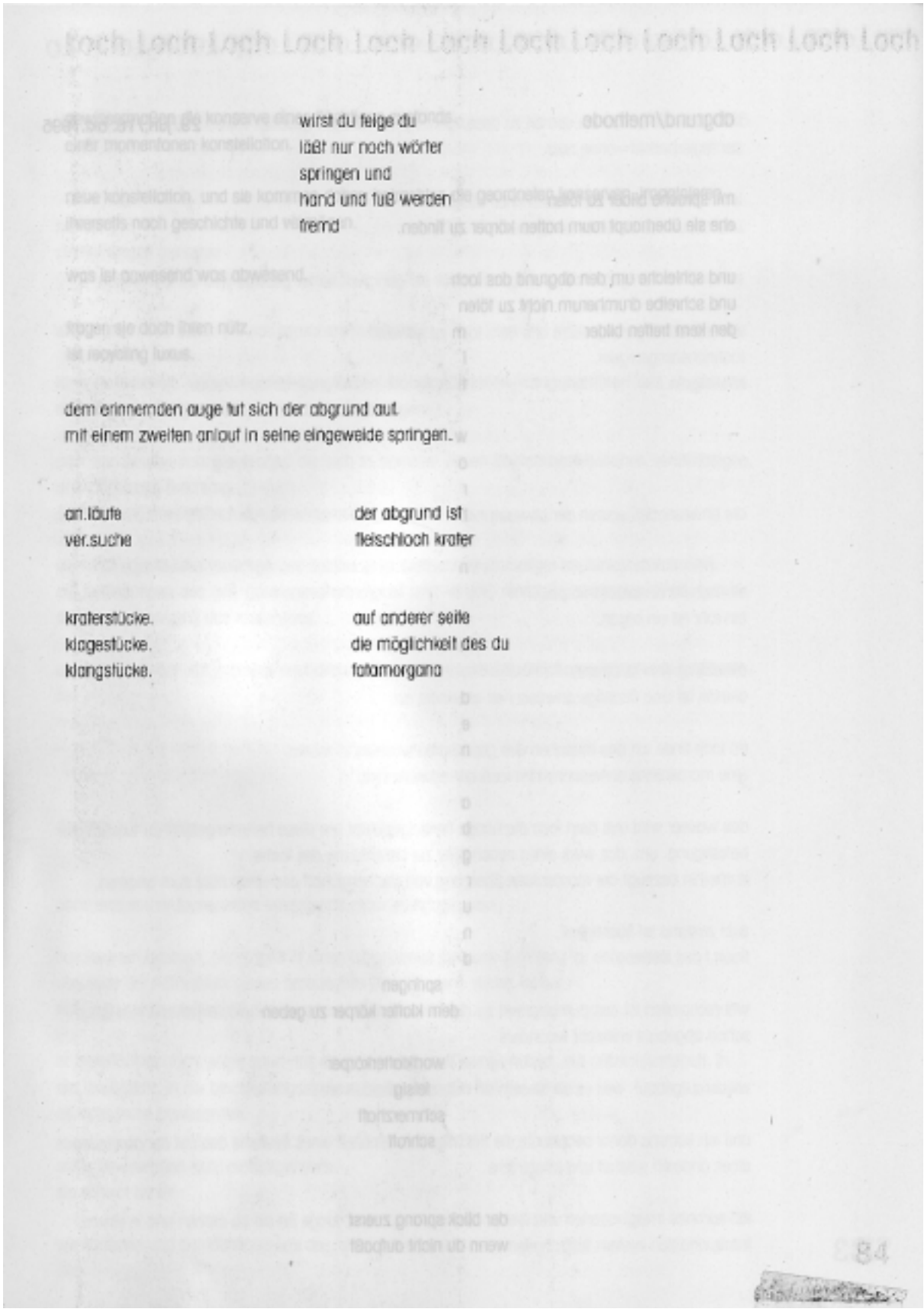
Hilde Winkler. Vier Räume. Rauminstallation mit auf dem Gelände gefundenen Materialien. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.



Hilde Winkler. Vier Räume. Rauminstallation mit auf dem Gelände gefundenen Materialien. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.



Rosanne Schmidt. abgrund/methode. 29.jun./16. okt.1995. Visuelles Gedicht. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.



Rosanne Schmidt. abgrund/methode. 29.jun./16. okt.1995. Visuelles Gedicht. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.

Rosanne Schmidt. Abhorchen/Anfühlen. Körperliche Sondierungsversuche am Rohrsystem. ‘Geiseltal’. Ästhetisches Projekt im Tagebau-Restloch. Braunsbedra 1995.

Hastig beginne ich die vier garagenartigen nebeneinanderliegenden Räume umzurichten. Entrümpeln, leerfegen, freilegen, auslegen. Ich belege die Räume mit viel Platz. Ausfegen, der Besen wird zu einem Pinsel, mit dem ich Malerei betreibe, oder schlage ich eine Skulptur? Der Stiel ist sehr kurz, ich muss mich bücken, anstrengen, ich bin bald eingestaubt. Meine Fingernägel haben schwarze Ränder. Ich beginne zu schwitzen. Körperarbeit, Handarbeit. Im ersten Raum fege ich eine saubere Kante, mit der ein Bruch zwischen Staubbedeckten und freigelegten farbenreichem Boden markiert wird. Der zweite Raum bleibt gleichmäßig staubbedeckt, jeder Fußtritt hinterlässt nun Spuren und der aufgewühlte Staub setzt sich in die Nasenlöcher. Hier hänge ich die Gummijacken, eine vierte wartet auf einen Bügel an der Wand. (...) Im dritten leergefegten Raum liegen die Handschuhe aufgereiht auf einer Metallplatte. Im vierten Raum unterhalten sich körperhaft zusammengesackte Teersäulen."[538]

Hilde Winklers ästhetische Annäherungsversuche an das Fremde der Landschaft und ihrer industriellen Artefakte werden von der Ambivalenz der in den gefundenen Arbeitshandschuhen generierten Bedeutungen und ihrer bildhaften Zuweisungen geprägt. Dabei wird immer wieder eine Körperhaftigkeit dieser funktionalen Industrieutensilien imaginiert, die in einer ganzen Reihe von Bildern zwischen Lebendigkeit (die Handschuhe „atmen") und Todesverlorenheit (im „Totenkult" der „einbalsamierten Leichen") thematisiert und mit unterschiedlichen Akzentuierungen und synästhetischen Phantasmagorien durchinstrumentiert wird. Dies geschieht jedoch erst einmal allein im Bereich sprachlicher Metaphernbildungen, die die Studentin offenbar zu weiteren Selbstbewegungen in der Vergegenständlichung ihrer Eindrücke reizten und zu den lapidaren Rauminszenierungen veranlassten, die – jetzt mit den gefundenen Gegenständen – etwas ganz Ähnliches betreiben wie zuvor noch in der Sprache, dennoch in einem viel komplexeren Bedeutungsgefüge als es der beschreibende Text leisten kann.

Die garagenartigen Räume stellen sich so als Bühnen dar, die die Studentin im ersten Raum mit einer Ölkanne und einer in einer alten Wanne in Schmieröl eingelegten Arbeitsjacke ausstattet, im zweiten mit zwei über Bügel gehängten Arbeitsjacken inszeniert, im dritten mit einer Auslegung von Arbeitshandschuhen auf einer auf dem Boden platzierten Tür gestaltet und im vierten mit vorgefundenen und neu arrangierten erstarrten Teerballen errichtet. Die Bühnen-Räume sind von nachhaltiger Präsenz, die sich selbst durch die im Buch publizierten Fotos transportiert und sich einerseits zu einer Abfolge materialisierter Aggregatzustände eines natürlichen Rohstoffs (Öl), andererseits zu einer 'Suite' von Todesbildern manifestieren.[539] Hierbei wird die Verfallsästhetik und die Konstruktion der Räume als konstituierendes bildsprachliches Element in die Inszenierung miteinbezogen und verleiht ihnen so den Charakter existentiellen Ausgesetztseins.

Wenig überzeugend ist dagegen Hilde Winklers Auslegung der vielen auf dem Gelände der Grube gefundenen Arbeitshandschuhe in der Oldenburger Ausstellung ein Semester später. Auch die Hängung der gefundenen Arbeitsjacken im Eingangsbereich kann nichts mehr von der berückenden Atmosphäre der Rauminszenierungen vermitteln. Beide Präsentationen wiederholen nunmehr repetitiv und unvermittelt Darstellungsschemata zeitgenössischer Kunst, die in ihrem Reihungs-, Wiederholungs- und Akkumulationsprinzip kein neues Licht auf die gezeigten Gegenstände werfen und auch nichts vom subjektiven Involviertsein und persönlichen Interesse der Kunstpädagogik-Studentin an der Geschichte dieser Fundstücke transportieren.

Die mit der Ausstellung intendierte neuerliche Transformation, Brechung, Spiegelung und Intensivierung des im Geiseltal Erfahrenen bleibt so nur dekorative Oberfläche und Klischee einer hier unreflektiert übernommenen Kunstform.

Klaus Dummeier: „Auslegung"

Klaus Dummeier hat als Arbeitsmaterial für seine im Geiseltal betriebenen Auslegungen weiße Pappquadrate (ca. 50 mal 50 cm) aus einer Oldenburger Papierentsorgungsfirma mitgenommen, in

[538] Hilde Winkler: *Entrückung*. S. 26.
[539] Hilde Winkler: *Vier Räume*. S. 103ff.

der er sich seinen Semester-Unterhalt verdient. Er möchte auf diese Weise einen Aspekt seiner Lebensgeschichte mit ins Projekt einfließen lassen, wobei die weißen Pappquadrate offen für neue Eindrücke, Erfahrungen und Erlebnisse im fremden Terrain sein sollten, die es jetzt in den Auslegungen in der Landschaft auf sie zu projizieren gelte. So begreift der Student die weißen Pappen als „noch unbeschriebene Lebens-Seiten", die es nun zu füllen gelte. Klaus Dummeier betont im mit ihm geführten Interview die Notwendigkeit der Entwicklung einer „eigenen Ästhetik" und den Arbeitsprozess als „Formprozess", an dessen Ende „immer eine Form, eine sichtbare Form" zu stehen habe. Seine Selbstbewegung im Gelände erfolgt nun in der Auslegung der Quadrate zu einer großen quadratischen Fläche an ganz unterschiedlichen Orten, die er dann fotografisch dokumentiert. Das Quadrat als „Grundmodul" soll bei ihm einen „Formfindungsprozess aus dem Chaotischen der Landschaft hinaus in eine neue Ordnung" auslösen. Dieser „Formfindungsprozess" ist für Klaus Dummeier in der „intensiven Selbst-Auseinandersetzung mit dem Ort, mit dem Material als kontrastivem Verfahren zum organischen Charakter der Landschaft", zu führen. Dummeier erhofft sich hierüber neue Einsichten in Formprozesse und die intensive Auseinandersetzung mit der zerstörten Landschaft und ihren zerstörten Lebensgeschichten. Er bringt als Buchbeitrag später ein Dokumentationsfoto einer seiner Auslegungen im Gelände ein, in das er obendrein einen gedichtartigen Text einkopiert hat. Sein Ausstellungsbeitrag beschränkt sich auf die Präsentation von Dokumentationsfotos über die Auslegungen an verschiedenen Orten der Grube und eine quadratische Auslegung von runden, weißen, durchnummerierten Schlüsselanhängern, die er im Geiseltal entdeckte. Auffällig ist, dass Klaus Dummeier seine Auslegungsmodule bereits mitbringt und sich nicht vollständig auf das vorgefundene Material vor Ort einlässt. Auf diese Weise scheint sein Selbstannäherungsprozess nicht zum Scheitern verurteilt zu sein, falls es ihm nicht gelingen sollte, in der angemessenen Zeit Erfahrungen zur Form werden zu lassen. Diese Art und Weise der Selbstbewegung verläuft also keineswegs ohne Sicherungsnetz. Vielmehr werden alle Erkundungen immer wieder dem engen Raster dieses Konzeptes unterworfen, ohne dass eine wirkliche Selbstaussetzung tatsächlich stattfindet, die den Studenten der Kunstpädagogik vor völlig neue, überraschende Konfrontationen und Problemlösungen stellte und ihn zu überraschenden Antworten herausforderte. Auch scheinen ihn seine vor Ort gemachten Erfahrungen nicht derartig erschüttert oder irritiert zu haben, um das immer wiederkehrende Prinzip der quadratischen „Formfindung" zugunsten anderer „Auslegungen" mit dem Grundmodul zu verändern oder gar aufzugeben. Hier erst begänne die eigentliche Selbstauseinandersetzung mit den chaotischen Strukturen des Ortes, stattdessen perpetuiert Klaus Dummeier auch hier ein gedachtes, im Gepäck von zuhause mitgebrachtes formalistisches Prinzip zeitgenössischer Kunst ohne es in der Auseinandersetzung mit der fremden Realität einer wirklichen Infragestellung zu unterziehen und schließlich seine eigene Befindlichkeit und individuelle Symbolfindung voranzutreiben.

Einschätzung der Positionen

Eingeleitet wurden die Erkundungen des Geiseltals als Lernort für angehende KunsterzieherInnen durch einen einsemestrigen Kurs zum Thema „Zerstören", in dessen Rahmen sowohl Übungen, Reflexionen und Informationen durch einen von Selle bereitgestellten Handapparat zur Problematik der De-Konstruktion in der bildenden Kunst und Architektur angeboten wurden. So bestand beispielsweise eine Übung darin, seinen eigenen Namen auf ein Blatt Papier zu schreiben und dieses dann zu zerstören.

Es ist die entscheidende Frage inwieweit die Studierenden nach dieser Phase der Einstimmung im Sinne Selles agieren, d.h. sowohl subjektorientierte, lebensgeschichtlich grundierte Selbstbewegungen im fremden Terrain unternehmen und hierbei neben einer Vielfalt an individuellen ästhetischen Zugangsweisen und Aneignungsformen des komplexen Lernortes Braunkohle-Tagebau ebenso zu eigenständigen kunstnahen oder künstlerischen Ausdrucks- und Formprozessen gelangen, so dass Selles hoher Anspruch auf die „Erfindung der Kunst" in der selbstreferentiellen Selbst-Aussetzung des kunstpädagogischen Subjekts auch tatsächlich realisiert wird. Dabei genügt es meiner Ansicht nach nicht, auf die Undurchsichtigkeit und die Abwesenheit sichtbarer Spuren des Lernverhältnisses der von Selle gewünschten Autodidaktik zu verweisen und die tiefenstrukturellen Momente subjektorientierter Transformationsleistungen derart stark zu betonen, dass alle Materialisierungen und Formfindungsprozesse einen mehr als peripheren Charakter erhalten.

Gerade die bildende Kunst und die Kunstpädagogik als deren Vermittlungsinstanz haben aber den großen Vorteil jede Art tastender, stammelnder, erster Selbstbewegungen des sich orientierenden Subjekts auch in sichtbaren Spuren wahrnehmen und deuten und hiermit auch etwas über die tieferliegenden Formen von Bewegung und Erstarrung der psychischen Dispositionen erfahren zu können. Darstellungsanstrengungen des Subjekts sind hierbei notwendige und den Lernprozess fördernde erste Objektivierungsleistungen diffuser, ungeordneter und affektiver subjektivistischer Wahrnehmungsweisen, die erst durch den Formprozess eine selbst- und fremdkommunizierbare Funktion erhalten und so auch sowohl der Selbstorientierung als der intersubjektiven Inter-Aktion offen stehen.

Lernen im kunstpädagogischen Feld ereignet sich also in der Transformationsanstrengung eigener Wahrnehmungen in eigene Bilder und Symbolisierungen, nicht aber in der autistisch-narzisstisch-bornierten eitlen Selbstbespiegelung unreflektierter Gefühligkeit in unhinterfragten Darstellungsmustern und Symbolisierungen, weder in sogenannter 'unverfälschter Natürlichkeit' noch in subjektivistischer Hermetik. Eigene Sprech- und Darstellungsweisen durchwandern hierbei – stetig souveräner werdend – den Kosmos der bis heute auf uns gekommenen Symbolisierungen, der Beziehungsketten und Verweisstrukturen als Artefakte von Artefakten menschlicher Weltdeutung und Wirklichkeitsaneignung, die sich als Teile des kollektiven kulturellen Erbes ins Unbewusste abgesenkt haben, in den Archiven und Depots aufbewahrt oder aber massenmedial kommuniziert werden. Ihr kunstpädagogischer Gebrauch muss erst einmal befragt werden: So verläuft der Aneignungsprozess der Wirklichkeit über die intensive Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit der Bilder als deren Symbolisierungen.

Gerade die Kunst ist in besonderer Weise in der Lage diese Archive der Bilder von sich und der Welt in Formen der Rückerinnerung oder der Projektion zu aktivieren und dennoch zu ganz eigenen Darstellungsweisen und Symbolisierungen der Welt zu gelangen. Die Komplexität dieser Herausforderung zeigt sich dann im Aushalten -Können eines Widerspruchs fremder und eigener Weisen der Darstellung im Kreuzungspunkt heteronomer und autonomer Verweisstrukturen und deren Anverwandlung für eine eigene Sicht auf die Dinge. Diese eigene Sicht ist nicht gegeben, der früh-romantische Schöpfermythos existiert nicht und stellt hier selbst eine Symbolisierung menschlicher Weltaneignung dar. Die eigene Sicht auf die Dinge will erarbeitet werden. Diese Arbeit zeigt sich dann im Durch-Arbeiten, Er-Innern, Wieder-Holen, Trans-Formieren der alten Bilder in neue, jeweils andere Zusammenhänge. Da es sich hierbei aber nicht um eine Reproduktion handelt, sondern um erfahrene Aneignung im Prozess einer Neubildung, wird erst die jeweilige individuelle Sicht und ihre Historizität deutlich. Die Aneignung der Wirklichkeit in der Aneignung und Transformation ihrer Bilder in gelebte subjektorientierte Aussagen kann gerade in kunstpädagogischen Prozessen durch den Hinweis auf das differenzierte künstlerische 'Wissen' der Praxen und Darstellungsweisen gelingen, nicht in der identischen Übernahme dieses 'Wissens', sondern im handlungsorientierten, selbstreflexiven Agieren der künstlerischen Subjekte.

Wenn auch die eigentlichen Lernprozesse des sich in diesen Prozessen befindenden Subjekts kontingent verlaufen, von Sprüngen, Rückkoppelungen, Schleifen und Brüchen begleitet sind, so lassen sich seine Materialisationen und Objektivationen in Formfindungsprozessen dennoch verfolgen und beurteilen. Insofern verzichtet auch Selle nicht auf diese Komponente der subjekthaften Selbstbewegung, sondern fordert sie mit Recht von jedem Studenten. Ihre Selbstbewegungen sind indirekte Dokumente innerer Veränderungsprozesse, insofern auch nimmt jeder Beobachter des Geiseltal-Projektes nur die Oberfläche der selbstreferentiellen ästhetisch-kunstnahen Annäherungsarbeit wahr, dennoch ist diese 'Oberfläche' einziger Bezugspunkt der Rezeption, die „Spur des Selbstverhältnisses“, an die angeknüpft werden kann. Nach der Qualität dieser Spuren ist hier nun zu fragen: Wie verläuft der Transformationsprozess des Erfahrenen Fremden, Anderen in der symbolisierenden Aneignung? Wie stark bringt sich hierbei das Subjekt selbst ein? Wie sehr übernimmt es unreflektiert die überkommenen Bilder und Darstellungsweisen, ohne weder damit zu spielen noch daraus etwas Eigenes, Neues werden zu lassen? Wie sehr wird der Anspruch einer autodidaktisch-selbstreferentiellen Pädagogik realisiert, die Formen, Strategien, Prozesse, Aneignungs- und Darstellungsweisen der Kunst reflektiert, hierbei aber die Klischees aufbricht und die ganze Vielfalt heutiger künstlerischer Sprachen ins Spiel bringt ohne der Beliebigkeit Vorschub zu

leisten und sie im Subjekt verankert, das zukünftig als KunstpädagogIn Kinder und Jugendliche zu sich selbst und zur Kunst führen soll? Wie hoch ist der Grad intensiver Auseinandersetzung mit sich, der Kunst und dem Lernort in den verschiedenen künstlerischen Verfahren der Annäherung und der Selbst-Distanzierung?

Meine Bemerkungen zu den Selbstäußerungen der Studierenden im Rahmen des Geiseltal-Projektes rekurrieren einerseits auf mit einigen von ihnen durchgeführte Interviews, andererseits auf meine Beobachtungen anlässlich der Präsentation der im Geiseltal gesammelten Erfahrungen und Fundgegenstände, der Fotografien und Spurensicherungen, drittens auf das im Buch zum Projekt Gezeigte und Gesagte. Jenseits der nur spärlich abgebildeten Selbstannäherungen an den Lernort und der Darstellungen innerhalb der Ausstellung ist der Aneignungsprozess jedes einzelnen allein durch die Texte, Notationen, Reflektionen, Berichte, Tagebucheintragungen und poetischen Textformen rekonstruierbar. Weder die Ausstellung noch das Buch zeigen diese Selbstorientierungen in der für kunstpädagogische Lehr-Lernprozesse erwünschten Transparenz – abgesehen von wenigen Ausnahmen (z.B. Klaus Arlinghaus' dokumentierte Auslegungshandlungen), stattdessen wird auch hier – wie in der Ausstellung – das Prinzip des „pars pro toto" (Rosanne Schmidt), des Fragmentarischen, Bruchstückhaften betont. Allein die vielen Texte erlauben in ihren besten Beispielen ein Nachvollziehen des Aneignungs- und Symbolisierungsprozesses, in das sich bestenfalls auch das handelnd-reflektierende Subjekt eingeschrieben hat.

Diese Textlastigkeit birgt neben einer vermeintlichen Authentizität der Selbstäußerungen und Selbstreflexionen die große Gefahr der Minimierung der eigentlichen ästhetisch-künstlerischen Strategien der Auseinandersetzung mit dem Lernort Geiseltal zu peripheren Handlungsvollzügen, die jedoch grundsätzlich in der Mitte jeder kunstpädagogischen Selbst- und Fremdvermittlungsbemühung zu stehen hätten, wollte man die künstlerischen Transformationsleistungen der angehenden KunsterzieherInnen wirklich ernstnehmen. Sprache bleibt in diesem Zusammenhang ein frag-würdiges Dokument des Ereignisses einer ästhetisch-künstlerischen Selbst-Erfahrung, da sie immer schon eine höchst vermittelte Interpretation, Spiegelung, Brechung ist, nicht aber die originäre innere und äußere Bewegung des bildkünstlerischen Gestaltungsprozesses selbst zeigt. Die sprachlichen Kommentierungen – obendrein noch vermittelt aus der zeitlichen Distanz abgegeben – mögen zwar dem Selleschen Ansatz einer Intensivierung der Selbst-Reflexion und Verlangsamung der Erfahrungsereignisse in oberflächlich-formaler Weise genügen, sie werden aber nicht den eigentlichen kunstnah-künstlerischen Selbstbewegungen und Sondierungsversuchen der Studierenden in ihrer Unvollkommenheit, in all ihren zaghaften Tastversuchen und ihrer Unbeholfenheit gerecht.

Selle selbst kennt die Problematik dieser Annäherungen über die Sprache, die zwar den Darstellungsprozess der Auseinandersetzung mit einer spröde- widerständigen Wirklichkeit im Material der Sprache widerzugeben vermögen, nicht aber im Material des künstlerischen Prozesses selbst! So reproduziere das Schreiben nur einen Teil dessen, was die Erfahrung im Fluss ihrer Veränderung tatsächlich gewesen ist. Ob immer mit dem Schreiben als autogenetischer Arbeitsmethode eine Vertiefung der Erfahrung ästhetisch-künstlerischer Arbeit erzielt wird, sei dahingestellt, schließlich ist der rezeptive Akt nicht mit einer sprachlichen Fixierung der Selbstwahrnehmung zuende, sondern läuft auch jenseits der Sprache bewusster Verarbeitung weiter.

Ebenso sei dahingestellt, ob die Methode des wilden Schreibens tatsächlich für das Subjekt ehrlicher und realistischer die chaotische Selbstannäherung an die widerständige Dingwelt spiegelt als es andere Formen künstlerischer Annäherungen tun. Zumindest muss für den Kunstunterricht darauf hingewiesen werden, dass Kunst nicht verwechselt werden darf mit der Erprobung einer vielfältigen Anzahl von Textsorten. Gegen die poetische Methode des metaphorisierenden Schreibens gibt es keine Einwände, wenn auch sie „auf der Höhe des künstlerisch-kunstnahen Gestaltungsprozesses selbst" (Selle) ist. Kritisiert Selle einerseits in seinen späten Schriften die Ausweitung des kunstpädagogischen Feldes auf die ästhetischen Phänomene insgesamt- ohne der Spezifik, Komplexität und Eigenbedeutung der künstlerischen Darstellungsformen im Kunstunterricht selbst genüge zu tun, so zeigen die jüngsten Ergebnisse des Geiseltal-Projektes genau jene von ihm kritisierte Ausweitung des spezifisch Künstlerischen ins Ästhetische der Textsorten und der „äs-

thetischen Arbeit“ (Selle 1997). Auch ist der Kunstunterricht kein Lehrgang zur Beherrschung des kreativen Schreibens, was er unwillkürlich wird, wenn man den Texten eine poetische Qualität abverlangte. Schließlich müssten auch sie sich als autogenetische Verfahren der Symbolisierung von Wirklichkeit einem ebenso anspruchsvollen und kritischen Reflexionsprozess während der Herstellung unterwerfen, wie es Selle von den Formfindungen und Gestaltungsbemühungen der bildnerisch-ästhetischen Auseinandersetzung auch verlangt.

So bleiben die im Buch zum Projekt abgedruckten Texte weitgehend an der Oberfläche beschreibender Annäherungen an das Erfahrene und nur wenige poetisch-metaphorisierende oder reflektorische Darstellungen genügen den Selleschen Anforderungen. Die sprachlich-mimetische Annäherung an das Empfundene, Gedachte und Erfahrene ist oftmals nicht unfrei von einer ich-orientierten sprachlichen Geste, die selbstgefällig um sich selber kreist und Fremdheitserfahrungen am eigenen Maßstab der Eitelkeit verniedlicht ohne sich ihnen auch sprachlich adäquat zu stellen. Schnell wird das Fremde, Andere sprachlich angeeignet und identifiziert, die widerständige Welt der natürlichen und industriellen Dinge begrifflich stillgestellt oder in klischeehaften Metaphern personalisiert.

So gerät die Selbst- und Fremderkundung häufig zu einer Sprachanstrengung eiligen Betroffenheitsgeredes, die selten Sprachreflexion und Sprachkritik oder auch die Formen der Ironie als konstituierende Selbst-Distanzierungen gebraucht. Es wird der Verdacht geweckt, dass die textlichen Annäherungen offenbar direkter, genauer und scheinbar authentischer – schließlich auch befriedigender und repräsentativer – die Selbstaussetzungen der Kunstpädagogik-Studenten wiederzugeben scheinen als jede mühevolle künstlerisch-ästhetische Auseinandersetzung mit dem natürlichen und kulturellen Material des Lernortes, was nicht verwundert, wenn doch die bildnerischen Ergebnisse der Selbstbewegungen sich als seltsam blutleer, vielfach technisch vermittelt und gefiltert, häufig entweder formalistisch oder inhaltistisch präsentieren. Die Macht und Eitelkeit der Sprache, die noch immer schneller die Begriffe vor die Bilder schiebt als dies umgekehrt der Fall wäre, ist verführerisch, zumal dann, wenn sie dem Subjekt selbst die Identität von Bild und Begriff, Zeichen und Bezeichnetem vorgaukelt, ohne ihre Scheinhaftigkeit zu befragen. Mechthild Buck, eine Teilnehmerin der Loccumer Tagung zum ästhetischen Projekt drückt dies so aus: „Ist das das ästhetische Projekt? Voller Unruhe darauf warten, dass sich mir Sinn und Bedeutung der Redebeiträge enthüllen, zu versuchen, mehr Toleranz zu üben und nicht gleich alles dem Jahrmarkt der Eitelkeiten zuzuschreiben? (...) Die Worte purzeln, bin ich also Opfer meiner eigenen Eitelkeit? Sprache ist so verflixt verführerisch, ich will mich an meine Erinnerung erinnern und Worte verhindern den Anschluss, die Eingebung.“[540]

Selbstreferentielle, autogenetische Prozesse der Selbstvermittlung von Kunst sollten sich in diesem kritischen Sinne mit der Adäquatheit der Geste, des Ausdrucks, der Form oder Gestalt in der Bildfindung zu Gefühlen und Empfindungen als Übertragungsleistungen in präsentative Symbole auseinandersetzen, die Verdichtung der Wahrnehmungen und Erfahrungen üben und sich gegenüber neuen Berührungen offenmachen. Der Ausweg über die Sprache ist hierbei oftmals ein allzu bequemer Weg schneller, scheinbarer Aneignung widersprüchlicher Konfigurationen, aber auch die bildkünstlerische Annäherung muss die gängige Symbolsprache ebenso vermeiden, wie die gewohnten Interaktionsmuster, hat die gewohnten Regelsysteme zu verlassen aber den Ahnungen und metaphorischen Verdichtungen nachzugehen, wie Hanne Seitz in ihren Überlegungen „Ästhetische Praxis am eigenen Leib“ überzeugend bemerkt.[541]

Hanne Seitz schlägt für den Abbau überkommener und unreflektiert praktizierter Wahrnehmungs- und Verhaltensgewohnheiten ein pädagogisches Setting der Bewusstmachung vor, das erst jene Erstarrungen und Stereotypen wieder der Verarbeitung zugänglich mache, indem Situationen geschaffen werden müssten, „die irritieren, überraschen, verwickeln, Räume, in denen gewohnte Regeln, Vereinbarungen, Konventionen keinen Nutzen mehr haben; Zwischenräume, in denen die

[540] Mechthild Buck: *Berlin 1988 ..., 1989?* In: Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): *Anstöße zum ästhetischen Projekt*. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Hagen/Loccum 1994. S. 81.
[541] Hanne Seitz: *Ästhetische Praxis am eigenen Leib*. In: Selle, Thiele (Hrsg.): *Zwischenräume*. Oldenburg 1994. S. 122-125.

konformen Gesten zu neuen Gesten und Körpergestalten transformiert werden, in denen Verschüttetes und Unvorhersehbares hervorgelockt wird."[542]

Selle selbst sieht hier die Inszenierung eines „Feldes für den Beginn von Wahrnehmung und Erinnern" in dem man sich nicht den Phänomenen entziehen könne, das die Aufmerksamkeit des Subjekts stark binden müsse, das aber schließlich in der „ahnungsnahen poetischen Sprachen der Kunst" das gestalterische Handeln statt des Redens evoziere, die weitaus mehr transportierten und zurückgeben würden als „irgendein pädagogisch oder therapeutisch gemeinter Diskurs": „Darüber darf geredet werden, aber es wird eine Grenze zum Unsagbaren geben, die zu respektieren und nur in Akten der symbolischen Transformation des Erlebten zu überlisten ist – eben durch gestalterisches Handeln statt durch Reden."[543]

Hanne Seitz weist darauf wiederum hin, dass die Sprache noch längst nicht alles sei, und dass an den Stellen ihres Versagens Menschen noch lange nicht Ausdrucksunfähig würden und folglich die Grenze von Kommunikation auch noch lange nicht erreicht hätten. Es ist klar, dass kunstpädagogische Prozesse dann solche eines Übens des Loslassens von Konventionen und Gewohnheiten sind und das Verschieben der Grenzen als langsamer Transformationsprozess einer steten Intensität der Selbstanstrengung aller am Prozess Beteiligten bedarf: „'Glück ist, etwas zu finden' (Fromm). Doch nicht alles, was aus solcher Tiefe kommt, ist frei von Klischees und fremdbestimmten Bildern. Inder Verzückung über die wiederentdeckte Sinnlichkeit bleibt solche Arbeit oft in Affektentladung stecken. Solange leiblich-präsentative Ausdrucksgesten unbewusst und unbearbeitet bleiben, bleiben sie in Ichbezogenheit stecken und führen zu einem bedeutungslosen 'Durchfall der Gefühle' (Selle). Auf der anderen Seite lässt eine auf Vernunft gerichtete Absicht erst gar nicht zum Vorschein kommen, was der gewohnten Kommunikation nicht entspricht. Unser Denken ist durchflutet von fertigen Bildern und zielt darauf ab, dieselben immer wieder anzutreffen, um so auf gesichertem Terrain zu bleiben. Üblicherweise nennt man das Projektion. Dies heißt nichts anderes, als dass der Blick – einem Laserstrahl ähnlich – die Außenwelt nach Bildern absucht, auf die er vorprogrammiert ist, die er also kennt."[544]

Klischees, Vergröberungen, unangemessene Metaphorisierungen, die nicht auf der Höhe der künstlerischen Erfahrung sind, sollten in einer Kunstpädagogik, die Bewusstmachungen der Bilder anstrebt, abgearbeitet werden. Schriftliche Protokolle der Annäherungsprozesse des Subjekts an fremde Kontexte und poetische Schreibweisen können Bewusstwerdungen erzeugen, sie verlangen aber einen in literarischen Belangen äußerst kundigen Pädagogen, will er im oben beschriebenen Auftrag handeln. Die sprachlichen Darstellungsweisen dürfen in keinem Fall an die Stelle der materiellen Gestaltungen und ästhetisch-künstlerischen Realisate der Subjekte gestellt werden. Kunstvermittlung und Literaturvermittlung handeln in unterschiedlichen selbstreferentiellen, spezifischen Systemen mit eigenen Ausdrucksweisen und eigenem Material, das nicht beliebig konvergierbar ist. Ihre Unterschiedlichkeit und Eigenständigkeit ist zu akzeptieren, erst aus dieser Einsicht ergeben sich spannungsvolle interdisziplinäre Dialoge, die befruchtend wirken können. Hierbei hat der Pädagoge mit guten Beispiel voran zu gehen. Soll es nicht zu jenem „Durchfall der Gefühle" kommen, muss er sich selbst, seine Studierenden und Schüler gerade dort disziplinieren, wo ein allzu affektives, subjektivistisches Sprachhandeln den Anschein subjektiver Authentizität vermitteln soll. Dies gilt für Selles publizierte Bemerkungen selbst, die hin und wieder jeder Form einer kritischen Selbstdistanz entraten, die für einen kritischen Kunstpädagogen aber von großer Bedeutung ist.[545]

Die Ausstellung

Die im Interview geäußerten Überlegungen der beiden 'Ausstellungsmacherinnen' Sandra Kramer und Rosanne Schmidt zur Spezifik der Ausstellungsinstallation lassen sich vor Ort durchaus nach-

[542] Seitz. Ebenda, S. 125.
[543] Gert Selle 1994, S. 30.
[544] Hanne Seitz, ebenda. S. 124.
[545] siehe hierzu: Carl-Peter Buschkühle: *Betrifft Selle.* In KUNST+UNTERRICHT, Heft 193, Juni 1995. S. 6f.

vollziehen. Beide 'Kuratorinnen' hatten hier ihre eigenen Ideen und die ihrer KommilitonInnen in eine tragfähige Konzeption einzubringen, die sie am besten in der Weise realisiert sehen wollten, dass nur einzelne Teile der Arbeit und nicht das ganze individuelle Spektrum der einzelnen Auseinandersetzung gezeigt werden sollte. Die Gruppenausstellung sollte einen bewusst anderen Charakter als die Einzelausstellung zeigen, das Zusammenwirken der Arbeiten untereinander und das Plazieren derselben im Gefüge der Haltungen und der besonderen Gegebenheiten des Raumes musste Priorität gewinnen. Es sollte demnach ein „Cluster von Eindrücken" (Sandra Kramer) entstehen, ein „bewusst fragmentarischer Charakter" statt einer erzwungenen, gewaltsamen Rekonstruktion einer auch am Ort nicht gefundenen Totalität. Die Ausstellung wird nun von ihnen als ein „neues Projekt im Projekt" (Rosanne Schmidt) begriffen, als Form und Ausdruck einer neuen, weiteren kollektiv-künstlerischen Arbeit. Hierbei sei durchaus das Vor-Ort-Prinzip eines „bewusst selektiv-fragmentarischen, ausschnitthaften Arbeitens" (Rosanne Schmidt) als Grundlage der Erstellung eines ganz neuen Gefüges, eines Kaleidoskops der sinnlich-intellektuellen Erfahrung der Landschaft und der ästhetisch-künstlerischen Arbeit vor Ort realisiert worden, ein „Fragmentarisierungsprozess mit einem großen Feld" (Sandra Kramer), wobei der Betrachter als Rezipient der Ausstellung nun in die interpretative „Lücke", in die dargestellten Risse und Verwerfungen, zwischen die Bilder und das Ungesagte stoßen müsse. Hier entstünde durch die Inszenierung der Ausstellungsgruppe demnach ein „völlig neuer Anschluss", ein neuer Anspruch, eine „neue Arbeit als künstlerische Behauptung" (Rosanne Schmidt. Die Fragmente der ausgesuchten einzelnen Arbeiten sollten in eine dezentral gebaute Ausstellungsinszenierung, in einen Raum ohne Zentrum, aber mit Schwerpunkten und Achsen eingehen. Hiermit würde auch die strukturelle Wurzel des gesamten Projekts thematisiert werden, die das Fragmentarische, das Dezentrale der Ansätze betone und ihnen einen eigenen Raum gebe, der sie jetzt untereinander völlig neu kommunizieren lasse und auf diese Weise eine „Folge von Interpretationen der Interpretationen" (Sandra Kramer) als bewusstes Inszenieren provoziere.

In der einsemestrigen Überarbeitungsphase in Oldenburg seien alle Arbeiten erneut zur Diskussion gestellt und der Weiterarbeit anheimgestellt worden. Insofern auch greife die Ausstellung nun diese anschlusshaften Reflektionsergebnisse auf, die als ergänzende, neue Aspekte der vor Ort gemachten Erfahrungen und Formfindungsversuchen zu sehen seien und zu einem neuerlichen Transformationsprozess, aus dem alten Material heraus, geführt hätten, den das Ausstellungskonzept insgesamt zeige. Die so vorher nicht dagewesene Konfrontation unterschiedlicher Haltungen und individueller Zugänge zum Lernort werde in eine neue Form ästhetisch-künstlerischer Arbeit gestellt und zeige neue Aspekte des ästhetischen Projektes als Ergebnis und Motor interaktiver, intersubjektiver Austauschprozesse. Beide Studentinnen räumten allerdings ein, dass die Frage, ob die Ausstellung eine Spiegelung der Arbeitsmethode vor Ort sei oder aber eine dem persönlichen Interesse der beiden Kuratorinnen entsprungene Gestalt, von ihnen bisher noch nicht befriedigend beantwortet werden konnte. Für sie sei die Erarbeitung der Ausstellungskonzeption und die Idee der Raumsymphonie als Überlagerung unterschiedlichster optischer und akustischer Präsentationen auf jeden Fall eine weitere legitime Realisationsform kontextueller künstlerischer Arbeit und vor allem eine hervorragende ausstellungsplanerische und ausstellungsdidaktische Übung im gemeinsamen Diskutieren, Auswählen, Zusammenstellen, Abstimmen und schließlichen Präsentieren der Arbeiten innerhalb der räumlichen Gegebenheiten gewesen.

Man kann sich nun durchaus den Einschätzungen der beiden 'Ausstellungsmacherinnen' und auch den Beobachtungen eines befragten Ausstellungsbesuchers anschließen kann, dass die Ausstellung nicht nur Objekte , sondern vor allem die eigene Machart thematisiere und den Kontext zeige, in dem sie auftauche, statt einer Dokumentation keine Illusion einer – nicht vorhandenen – aufgezwungenen Ganzheit erzeuge und stattdessen die Abwesenheit vom Ort als ein „bewusstes Ausstellen aus der Distanz" wage, mit der inhaltlichen Thematisierung von Mehrschichtigkeit, Offenheit und der Unterlassung irgendeiner Rezeptionsvorschrift arbeite und den Betrachter hierdurch zwinge sich selbst aufzumachen um in die Risse zu klettern und die Leerstellen zu imaginieren.

Man kann auch die Ansicht teilen, dass die Ausstellungspräsentation in der Ablehnung einer dokumentarischen Ganzheit die Zerstörung aber auch die fragmentarisierte, in Teilen stattfindende, Wahrnehmung der zerstörten Landschaft thematisiere, wobei ganz verschiedene Individuen dies

auf verschiedene Weise exemplifizierten. Man kann auch den Eindruck teilen, dass sich hier eine neue Bewusstheit gegenüber den Prozessen eines gestörten und zerstückelten Natur- und Kulturzusammenhangs, den natürlichen Lebensgrundlagen und dem menschlichen Lebensraum, dem Arbeits- und Kulturraum schließlich als Selbst-Zerstörung des Menschen zeige und auch die Betroffenheit der Projektteilnehmer sich auf die Ausstellungsrezipienten übertrage. Man kann Einvernehmen darüber herstellen, dass dem Rezipienten eine Reihe von assoziativen Anregungen des Weiterdenkens, -sehens und -fühlens in eigener Selbst-Bewegung aus der anstrengenden Selbst-Konfrontation der Bezugs- und Ergänzungsarbeit heraus gegeben werden und hiermit in anderer Weise gezeigt wird wie man mit den Dingen umgehen kann – dennoch zeigt die Ausstellung in der Wahl, der Gestalt und der Materialität ihrer Exponate deutliche Defizite. Sie liegen vor allem im künstlerischen Bereich.

Im Gegensatz zum selbstgesetzten Anspruch keine klassischen Medien und Formen der Distanzierung zuzulassen, sind die in der Ausstellung exponierten Darstellungsmedien alle extrem vermittelnde, die – wie die Fotografie, der Film, das Video, der Druck – als Filter der genuin gemachten und vornehmlich körperlich-sinnlich ausgerichteten Erfahrungen dienen. Es kommen in der Ausstellung keine 'menschennahen' künstlerischen Medien zum Einsatz, weder die Skulptur, noch die Zeichnung, noch die Malerei, die Installation oder selbst die körperliche Aktion. Stattdessen erweisen sich die durch die 'kühlen' technischen Medien dargestellten Phänomene als stark vermittelt, gebrochen und doppelt reflektiert. Insgesamt ist das Bild der versammelten Exponate äußerst konzeptuell geprägt, was auf den überreichen Gebrauch allein einer Kunstform der Gegenwart zurückzuführen ist. Des weiteren fällt die starke Schwarz-Weiß-Dominanz aller Arbeiten auf, Farben kommen fast überhaupt nicht zum Einsatz, keine eigentlichen Objekte, Bilder, Darstellungen, denen die handwerklich-handelnde Spur des Subjekts noch eingeschrieben wäre. Stattdessen gibt es eine ganze Reihe technisch-medialer Gerätschaften, deren Präsentation aber selbst nicht zur Reflektion des Mediums eingesetzt wird, sondern nur reproduzierenden Abbildcharakter aufweist, ohne die Erfahrungs- und Prozessspuren der handelnden ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung zu zeigen.

Wenn Gegenstände zum Einsatz kommen, dann als stets in gleicher Weise akkumulierte Realobjekte, die als Fundstücke mitgenommen wurden: Dreißig im Raster- und Reihungsprinzip ausgelegte Arbeitshandschuhe, vierzig Registrierbögen in Reihen neben und untereinandergeklebt, Reihungen von in Morast getauchten Buchseiten, Reihungen von Fotos, Reihungen von Papp-Deckeln, Reihungen von nummerierten Schlüsselanhängern, Reihungen von Gläsern mit farbigen Sandproben, Reihungen von Plastikbeuteln, die unterschiedliche Sandfarben und -schichtungen enthalten, Reihungen von Gedrucktem, die das immerselbe Motiv zeigen. Man stößt auf dekorativ in den Raum gehängte Bergarbeitermäntel, die offenbar stimmungsschaffende Funktion haben ohne dass sie sich aber als eine durchgeformte Installation noch als Objektassemblage definierten, viel eher als quasi-authentisches Applikationsmaterial aus dem Bergbaumuseum. Ebenso stößt man auf Realismen ohne jede künstlerische Transformation in die Form, die erst die Darstellung einer ästhetisch-künstlerischen Aussage inhaltlich und formal rechtfertigten. Des weiteren trifft man auf Motive verkarsteter und vertrockneter Bodenformationen, die nicht die (minimale) Differenz des künstlerischen oder kunstnahen, verändernden, eingreifenden, provozierenden oder mikrologischen Blicks entfalten, sondern Bildklischees wiederholen und damit bestätigen. Es gibt wenig inhaltlich und formal Schlüssiges, Überzeugendes, kaum humorvoll Ironisches, weder Gelassen-Registrierendes noch wirklich Künstlerisch-Provozierendes. Viele Motive, die Zerstörungen von Gebäuden zeigen, entwickeln eine Betroffenheitsrethorik jenseits aller kunstnahen oder künstlerischen Übersetzungsleistung.

Allein Peter Wehkamps kleines Daumenkino mit dem Titel „Imverschwindenbegriffen“ ist die einzige ironisch-hintersinnige Arbeit, die auch mit der eigenen Autorschaft spielt und sich in eine künstlerische Selbst-Distanz zu bringen in der Lage ist. Bis auf wenige Ausnahmen ist die Ausstellung in ihren Realisationen flach, blutleer, kraftlos und angereichert mit Klischees unreflektiert übernommener konzeptueller Kunsthaltungen, der Spurensicherung oder ästhetischer Präsentationsformen der Prozesskunst. Interessant im Sinne einer künstlerischen Umsetzung der ästhetischen Erfahrungsarbeit unter Einbezug und Darstellung der eigenen Körperlichkeit sind die Foto-

Überblendungen Elina Kritzokrats, die ihren eigenen Körper zum darstellerischen Austragungsort von landschaftlichen Erosionen, Verfallsprozessen und Verwerfungen werden lässt, sicherlich auch Anne Holzapfels Baggerbesteigungen, die sie mit einer Kameraeinstellung in Kniehöhe aufgenommen hat und die das schwindelerregende Körpergefühl labyrinthhafter und freischwebender Treppensysteme transportiert, Klaus Arlinghaus' landschaftliche Rundumpräsentation, Britta Mayers Sprachperformance, die die seltsam-fremdklingenden Neologismen und Zusammenfügungen einer funktionalen Techniksprache in stimmliche Schwingungen versetzt und im Herauslösen aus ihrem alten Funktionszusammenhang in poetisch-bildhafte Qualitäten und Expressivitäten verformt, Rosanne Schmidts optisch-akustische Sondierungsversuche, die einen ortsgebundenen, unruhig-kreisenden 'Blick' ihrer Videokamera mit simultanen Fließgeräuschen kombiniert, Elina Siebers Momentaufnahmen der Sozialgeschichte des Ortes in einer Collage von Fotodokumenten und Interviews mit den Bewohnern der Bergbausiedlung, Alexandra Meinens Installation aus Großfotos und Ascheschalen.

Vielfach vermisst man jenen dezentrierten, veränderten und verändernden Blick, der auch dem Beiläufig-Lapidaren Aspekte des Ungewöhnlichen, so noch nie Gesehenen, abzuringen in der Lage ist. Auch hat man kaum den Eindruck jener leidenschaftlichen Selbst-Aussetzung und Selbst-Auseinandersetzung, von der die verbalen Texte beredt handeln, stattdessen gerät die Präsentation seltsam unterkühlt und unsinnlich, als hätten sich alle Beteiligten auf einen akzeptablen Durchschnittsausdruck einigen müssen, der eine individuelle Provokation im kollektiven Mittelmaß verhinderte.

Die Ausstellung zeigt sich – trotz der lärmenden Geräuschkulisse – als wenig emotionalaufregend, es wird weder experimentiert noch etwas wirklich gewagt. Die Spur des individuellen Selbst-Verhältnisses, einer persönlichen Handschrift, einer neu und selbstständig gemachten Erfahrung als künstlerische Erfahrung jenseits des ermüdenden Klischees der Konzept-Kunst lässt sich kaum finden, stattdessen treffen wir hier wieder auf elementarpraktische Auseinandersetzungen in „Findungen“ und „Auslegungen“, die nie ein leiblich-visuell-künstlerisches Experiment in der Breite und Zuspitzung heutiger künstlerischer Ausdrucks- und Darstellungsformen zeigen, sondern Angst haben vor jeder Deutlichkeit und individuellen Eigenart des Selbstausdrucks. Es ist merkwürdig, so viele Selbst-Disziplinierungsleistungen der am Projekt Beteiligten sehen zu müssen, die offenbar jedem Konflikt mit Selle aus dem Wege gehen wollen. Statt der Darstellung der eigenen Transformationen halten sich die Studierenden an Oberflächen-Phänomenen auf, die sie allzu dokumentarisch und künstlerisch ungeformt in medialen Präsentationen zeigen, um sich offenbar auf der Höhe des technologischen Zeitgeistes wähnen zu können. Es mag sein, dass der selektive Erarbeitungsprozess die besseren, Arbeiten herausgefiltert hat und die Ausstellungsmacherinnen der Präsentation einen konzeptuellen Anstrich zu geben trachteten, es mag aber auch sein, dass es die künstlerischen Transformationen jenseits dokumentarischer Aufnahmen – bis auf die wenigen Ausnahmen – nicht gibt. Der exponierte Einsatz der „bildbewahrenden Medien“ (Selle) Video, Fotografie und Film wird lediglich zum Transport der Botschaften benutzt, ohne die eigene Medialität kritisch infragezustellen und sie selbst zu thematisieren. So wird auch der mediale Einsatz zu einer Fassade technologischer Funktionalitäts-Demonstration, ohne den jeweiligen Einsatz zu reflektieren.

Man sucht nach der künstlerischen oder kunstnahen Breite heutiger Kunstproduktionen vergebens: Wo sind beispielsweise die Hybridisierungen, die „liebenden Versenkungen in die expressive Gegenstandswelt“ (Adorno), wo findet man die irritierenden Ver-Fremdungen, das verblüffende Spiel mit den Dimensionen, wo die Inszenierung oder Entschleierung von Aura und Erhabenheit in der künstlerischen Selbst-Aussetzung statt einer ästhetischen Selbst-Verleugnung, wo findet man innerhalb der ausgestellten Exponate die in den einzelnen Texten so bildreich beredeten Anrufungen des Gegenübers als dem Anderen, Fremden, Bedrohenden, Unfassbaren, Angsterregenden, wo die erschütternden Dokumente einer persönlichen Emotion. Heutige Kunst nutzt alle Sprachen und Momente in reflektierter Form, um auch persönliche Wirklichkeits- und Möglichkeitsaussagen formulieren zu können, sie nutzt die Verknüpfungen unterschiedlicher kultureller und künstlerischer Kodes und Symbole, differenter Wahrnehmungsmuster, Darstellungsweisen, Medien und Inhalte, entlegener und naher Kulturen, hoher und niederer Kulturformen, sie macht

weder vor der Darstellung des Erhabenen noch vor jener der Banalität halt, sie bastardisiert die Weisen und Wege der Wahrnehmungen und der unterschiedlichen Bildsprachen. Die Ausstellung hingegen zeigt wenig davon, wenig Be-Fremdung, Ver-Rücktheit, Irritation, Sprachlosigkeit, Anteilnahme, Verliebtheit, Materialerotik und Körperlichkeit, wenig Angst, wenig Freude, wenig Farbe, wenig Geformtes oder Gebautes, kaum Lust, keine Gratwanderung, kein Wagnis, keine Ironie in den bildsprachlichen Äußerungen selbst. Der häufig eher stammelnd verlaufende, schwierige Bildfindungs- und -formungsprozess am eigenen Leibe, findet selten statt. Auch die Infragestellung der eigenen Borniertheit ist eher die Ausnahme. Wo siedelt das künstlerisch-kunstnahe und das kunstpädagogische Ausdrucks- und Methodenbewusstsein? Illustriert es nur die vorgefundene Idee oder hat es selbst Prozessorientierte Qualitäten?

So zeigt sich diese Ausstellung als kühle Präsentation im pädagogischen Hinterland der ermüdeten Avantgarde, deren überkommenes Vokabular nachbuchstabiert wird, ohne sich selbst wirklich einmal auf unbefestigtes Terrain hinauszuwagen. Stattdessen pendeln die zusammengetragenen Arbeiten zwischen künstlerischem Formalismus einerseits und plattem Inhaltismus andererseits. Abgesehen von den wenigen interessanten Beispielen der medialen, künstlerischen Selbst- und Fremdaussetzungen, wie wir sie in den bereits beschriebenen Arbeiten und einigen wenigen weiteren finden, sind die künstlerisch-kunstnahen Ergebnisse einer Auseinandersetzung mit dem gigantischen Lernort eher minimal, was womöglich auch darin seinen Grund finden könnte, dass der Zeitraum einer einwöchigen Auseinandersetzung einerseits viel zu kurz und einer einsemestrigen Anschlussbeschäftigung mit einmal gemachten Erfahrungen andererseits viel zu lang geraten ist, dass auch der Lernort in seiner Reizüberflutung und die verengte Aufgabenstellung selbst wenig künstlerisch-kunstnahe Eigenbewegungen auslösen konnte.

Es mag auch sein, dass die Konzeption der Selbst-Aussetzung im Braunkohleloch in der von Selle gewollten Weise künstlerischer „Erfindungstätigkeit" wohl letztlich nicht darstellbar ist, wenn man einmal von der sprachlichen Eloquenz der Studierenden absieht, die sich in einem anderen System vollzieht, hier aber auch zu gleichen Problemen führt. Es mag aber auch denkbar sein, dass den Studierenden die Transformation ästhetischer Erfahrung in künstlerische Erfahrung deswegen versagt bleibt, weil ihnen hierzu der eingreifend-interventionistische Mut aber auch das Verständnis originär künstlerischer Handlungen und Transformationsmöglichkeiten bislang fehlt.

Ästhetische Arbeit bedarf aber der künstlerischen Durchformung, um Gestalt gewinnen zu können, sonst bleibt sie eine larmoyant-eitle und unverarbeitete Selbstbespiegelung. Gerade angehende KunstpädagogInnen haben ein Anrecht auf eine möglichst große Äußerungs- und Methodenvielfalt, die sich nicht in der ängstlichen Bebilderung einer ästhetischen oder kunstpädagogischen Praxis-Theorie erschöpfen darf, sondern diese in jeder Weise stets hinterfragen und übersteigen muss. Ästhetische Selbstreferenz ist eine notwendige Grundvoraussetzung künstlerischer Erfahrung. Kunstpädagogische Prozesse haben deshalb gerade die Transformationsarbeit ästhetischer in kunstnahe oder künstlerische Selbstbewegung zu leisten, wollen sie den angehenden KunstpädagogInnen und den SchülerInnen befriedigende Chancen für subjektorientierte Selbstbewegungen ermöglichen. Die Kunst selbst hält die hierfür notwendigen Beispiele in großer individueller Vielfalt bereit.

Das Projekt-Buch

Das Buch zum Projekt will – laut Aussage der für seine Konzeption verantwortlichen Arbeitsgruppe – eine „Dokumentation der Dokumentation" sein und nicht so tun, dass es nochmals in zitierender Weise die Ausstellungsstücke präsentierte. Es wird als ein eigenständiges, weiteres Projekt im Projekt gewertet, das eigenen Zielstellungen mit „Anschlusscharakter" nachgehen wolle. Der landläufige Irrtum, ein Buch repräsentiere eine stattgefundene Präsentation oder Aktion im Dekkungsverhältnis soll bewusst unterlaufen werden. Stattdessen will es in seiner Vielschichtigkeit und Multiperspektivität das geschriebene Wort in seinen unterschiedlichsten Textsorten, Dokumentationsfotos von stattgefundenen Auslegungen, Bildern des zerstörten Industrieareals, Aufnahmen der Landschaft, des zerstörten Bahnhofs Krumpa, der Arbeitersiedlung, privaten Fotos aus den Alben der Arbeiterfamilien, Aufnahmen von Objekten, Räumen, Wahrnehmungen, mit

den Erkundungsberichten, den entstandenen Gedichten, Reflexionen, philosophischen Überlegungen, kühlen Beobachtungen, Rück-Erinnerungen und Wunsch-Bildern im Sinne eines Arbeits-Tagebuchs stimmungsmäßig und kaleidoskopartig-fragmentarisch zusammenbringen und hiermit nochmals zur Eröffnung eines assoziativen Raumes, Ortes oder Feldes aus Wahrnehmungs- und Selbstbewegungsübungen beitragen. Das subjektive Beteiligtsein an den Sondierungsbewegungen im Kontext des Lernortes, die Ausschnitthaftigkeit des eigenen Standpunktes, die Ergebnisse des ästhetischen Arbeitsprozesses als „pars-pro-toto" sollen für den Rezipienten des Buches deutlich werden und ihn zur ergänzenden Mitarbeit im imaginierenden Füllen der Lücken anregen.

Auffällig ist, dass das Buch eine – im Sinne kunstpädagogischer Prozesse als bildnerische Symbolisierungsleistungen und gestalterische Transformationen – provokant reduzierte Darstellung kunstnah-künstlerischer Selbstbewegungen zeigt. Stattdessen ist der Textanteil unterschiedlichster zur Austragung kommender Textsorten enorm hoch. Es schließt sich hiermit an die von Selle stets immer wieder geforderte Arbeit mit der textuellen Sprache an, die in seinem kunstpädagogischen Sinne nicht nur eine willkommene ästhetische Verbindung literarisch-poetischen Sprechens mit bildsprachlichen Darstellungsbemühungen im pädagogisch-interdisziplinären Brückenschlag zwischen Kunst und Germanistik, Kunst und Literatur hergibt, sondern vor allem die eigene Bewusstwerdung im künstlerischen Transformationsprozess im Sinne gesteigerter Selbstreflexion und genauerer Selbst- und Fremdbeobachtung evozieren soll. Insofern geben die Texte – nach Meinung einiger am Projekt Beteiligter – zum Teil einen sehr guten allgemeinen und gemeinsam teilbaren aber auch individuell formulierten und nachvollziehbaren sinnlichen Eindruck des Lernortes Geiseltal wieder. Andererseits wird die inhaltlich-formale Redundanz anderer Texte durchaus kritisch beklagt und nicht nur ein häufigerer Wechsel der Medien , sondern vor allem ein selbstkritischerer Umgang mit der eigenen Sprachlichkeit im Sinne sprachlich-bildnerischer Selbstkontrolle gefordert.[546]

Die ästhetischen Selbst-Aussetzungen der Studierenden im Geiseltal finden im Projekt-Buch einen wortsprachlichen Widerhall. So sind sie Transformationsleistungen des Subjekts aus den sinnlich-kognitiv handelnden Selbstbewegungen in das System der Sprache, das wiederum ganz anderen Regeln und Strukturprinzipien folgt als eine gestisch-bildhafte Symbolisierung. Im besten Fall können auch diese wortsprachlichen Selbsterkundungen Aufschluss über Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Reflexionen und Handlungsmotive – also den Sondierungs-, Annäherungs- und Verarbeitungsprozess des am Lernort ausgesetzten Subjekts – erbringen, sie können einen Selbstbewegungsprozess im Medium der Sprache abbilden, die allerdings eine für kunstnahe oder künstlerische Erfahrungsprozesse untergeordnete Rolle spielen muss, da das Ziel kunstpädagogischer Selbstbildungsprozesse nicht in der Erlangung wortsprachlicher Kompetenz allein liegen darf, sondern in der Ausbildung bildnerischer Darstellungsweisen, die aus subjektorientierten Wahrnehmungs- und Handlungsprozessen individuelle Formfindungen generieren, die sich des eigenen Bildgebrauchs und der Eigenlogik der Prozessgenese bewusst wird.

Mögliche Selbstbewegungen in den abgedruckten Texten sollen hier kurz in den auffälligen Gemeinsamkeiten der verbalisierten Wahrnehmungen dargestellt werden. Sie besagen allerdings nichts über die Qualität der visuell-körperlich-gestischen Symbolisierungen des Subjekts im eigenen Projekt der Selbst-Aussetzung aus. Viele Texte anthropomorhisieren das Tagebaurestloch, dessen körperliche Wunden, dessen Haut metaphorisiert wird, wobei Vergleiche zum menschlichen Herzen, zum Blutkreislauf mit seinem Adernsystem, zu Verschorfungs- und Vernarbungsprozessen, zu Blutungen und Eiterungen wie auch zu seinem letalen Ausgang. Hinsichtlich der Größenverhältnisse des Tagebaus ergeben sich schnell Ausweichbewegungen in Verkleinerungen der allgemein menschlichen aber auch der individuellen 'Größe' und Bedeutung.

Angesichts der Vielzahl ungeordnet einstürzender sinnlicher Wahrnehmungsereignisse, angesichts der empfundenen Erhabenheit, der ambivalenten Schönheit, des Verfalls- und des Kunstcharakters, der Grausamkeit der ausgebeuteten Landschaft, der zerstörten industriellen Anlagen, der Fremdheit der Technik, der Architektur fühlen sich die meisten am Projekt Beteiligten „klein",

[546] Interview mit Folker Eckebrecht. Galerie der Universität Oldenburg, 27.4.1996.

„winzig“ und „ausgesetzt“. So liegt es für sie nahe, in früher erlebte oder antizipierte Kindheitsstadien zu regredieren und sich einerseits „wie in einem großen Sandkasten“, „zuhause“, „aufgehoben“, „behütet“, andererseits aber vor Ehrfurcht erstarrt, erschaudernd zu fühlen. Momente des Glücks entrückten kindlichen Spiels wechseln mit Minderwertigkeitsgefühlen, hier etwas zu tun, das als ästhetischer „Luxus“ einer kunstnah-künstlerischen Arbeit im krassen Gegensatz zur Realität der Arbeitslosigkeit am Ort steht. Viele Texte handeln von einem Rechtfertigungsdruck gegenüber diesem scheinbaren Widerspruch, der nach einer Auflösung durch Anerkennung seitens der an der Demontage der Industrieanlagen beschäftigten Arbeiter sucht und die eigene Arbeit erst dann selbst als „richtige Arbeit“ anerkennt, wenn sie mit Schweiß, Tränen und großer körperlicher Mühe verbunden ist. Viele Studierende fühlen sich unter permanenter Beobachtung, einerseits durch die Arbeiter, andererseits durch die Landschaft und ihrer natürlichen und industriellen Überreste selbst. In der Projektion von Personalität, die eine mit der Landschaft mitleidende Identifikation des ausgesetzten Subjekts ermöglicht, schlägt der eigene, aneignende Blick in einen Blick, ein Beobachten durch „fremde Augenpaare“ aus der Landschaft und den Gegenständen heraus, um: Industrielles Gerät wandelt sich zu „Phantomen“, „Ungeheuern“ und „Monstren“. Andererseits werden die ausgewählten Erfahrungsorte und -räume auch als „Freunde“ und „Dialogpartner“ des selbstreferentiellen Zwiegesprächs willkommen geheißen, deren besondere Ausstrahlung, Aura und Energie es freizulegen und für einen vorübergehenden Moment zu konservieren gilt.

Die Texte dokumentieren ein sich individuell veränderndes Zeitbewusstsein, je länger der Aufenthalt, je länger der verweilende Blick und die handelnde Auseinandersetzung anhält. Der allgemeine Zeithorizont linear voranschreitender Zeit wird zunehmend durch komplexe Zeitstrukturen und –qualitäten ersetzt erfahren, die Momente der intensiven Eigenzeit im Prozess der ästhetischen Erfahrung provozieren halluzinierende, antizipierende, diachronische und synchronische Zeitensprünge, das Moment des ästhetischen Augenblicks und eine Bewusstheit für das Strömen der Zeit in ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten und jeweiligen eigensinnigen Zeitgestalten.

Die in den Texten nüchtern protokollierten oder metaphorisierten individuellen Sondierungsversuche zeigen sich als mimetische Annäherungen mit dem Körper als Aufgabe der Distanz in der Sondierungs-Nähe und einem emotionalen Verwickeltsein des Subjekts: Erkundungen, Betrachtungen, Er-Wanderungen, als Fühlen, Hören, Lauschen, Ertasten, sich Eingraben, Gehen, Stehen, Laufen, Sitzen, Liegen, Ein- und Ausatmen, Sprechen. Sie wollen eine äußerst vorsichtige Annäherung an den Ort, es soll hierbei nichts zerstört werden, das Anwesende als Spur des Abwesenden soll in seiner Rissigkeit, Löchrigkeit und in der komplexen Überlagerung seiner natürlichen und kulturellen Schichtungen als ästhetisch, historisch, sozialer und kultureller Prozess erfahren und als leerer Projektionsrahmen minimaler individueller Veränderungen genutzt werden. Das Selbst beruhigende rituelle Formen der Annäherung gegenüber dem Fremden des Ortes werden als vorsichtig annähernde Selbst-Bewegungen beschrieben, die, in der Rhythmik eines Sich-Einschwingens aus den chaotischen Wahrnehmungsereignissen in selbstorganisierende, autopoietische Verfahren, zu elementar-sinnlichen, selbstreferentiellen Symbolisierungsprozessen – ähnlich einer „pendelnden Epistemologie“ (Lyotard) – werden.

Es ergeben sich mit dieser wortsprachlichen Dominanz eine Reihe von Problemen, die nur ganz kurz angedeutet werden sollen. Wenn poetisches Sprechen als kunstpädagogische Darstellungsbemühung im Grenzbereich zur Germanistik durchaus ein sinnvolles Äquivalent zum bildsprachlichen Darstellungsprozess sein kann, so muss andererseits die Unterschiedlichkeit beider sprachlicher Systeme und deren Eigenbedeutung des Materials anerkannt werden. Textsprachliche selbstreferentielle Prozesse bilden hier keineswegs die bildsprachlichen oder gar undarstellbaren, in Tiefenstrukturen ablaufenden Wahrnehmungsprozesse und ästhetischen Sondierungen des Subjekts im gleichen Maßstab ab. Sie können uns angesichts der Kontingenz von Verarbeitungsleistungen ästhetischer Wahrnehmungen nur die im lexikalischen System der textlichen Sprache zu materialisierenden Beobachtungen, Einsichten und Erkenntnisse darstellen. In ihren besten Beispielen können sie auch im Projekt-Buch Aufschlüsse über ästhetische Selbstverhältnisse in der Wortsprache, über die Fähigkeiten und Möglichkeiten sprachlicher Bild-Generierungen und Metaphorisierungen im Material der Wortsprache geben, sie sind jedoch überhaupt kein Ersatz für bildsprachlich-körperlich-gestische Symbolisierungsleistungen und Selbstbewegungen. Allerdings

erfordert ihr Einsatz als Medium in der Kunstpädagogik ein hohes Maß wortsprachlicher Kompetenz und Übung auf Seiten des Lehrenden und des Lernenden und setzt hier Spezialisierungen voraus, die selbst in der Deutschdidaktik kaum realisierbar sind. Die Gefahr der unsachgemäßen kunstpädagogischen Überforderung liegt auf der Hand. Klischeebildungen werden in diesem Bereich zu ebenso großen pädagogischen Herausforderungen wie im bildsprachlichen System. Insofern besteht angesichts der Dominanz wortsprachlicher Kompetenz in gesellschaftlichen Interaktions- und Kommunikationsprozessen und den Lehr- Lernzusammenhängen der Schule immer die bequeme Tendenz, in die internalisierten und unreflektierten Kommunikationsweisen der Wortsprache auszuweichen, die eine aufgeklärte Kunstpädagogik ja gerade unterlaufen und konterkarieren will.

Will diese der Einsicht folgen, eine minimale Differenz in der Identität der begrifflichen Zuschreibungen unserer umgebenden Gegenstands- und Erscheinungswelt und unserer sinnlichen Wahrnehmungen zu erzeugen, so hat sie sich den bildsprachlichen Generierungsprozessen zuzuwenden, und sich auf Differenzierungsweisen künstlerisch-kunstnaher Sprachen zu orientieren, ehe Bilder wieder in Begriffen einrasten. Kunstpädagogik hat hier die Aufgabe die ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozesse in der individuellen Unterschiedlichkeit der klischeegereinigten Bildsprachen zu forcieren, und die selbstreferentiellen bildnerischen Bewegungen des Subjekts zu fördern, wobei dessen individuelle Spuren im künstlerisch-kunstnahen Selbstverhältnis herausgearbeitet werden müssen. Dabei können wortsprachliche Metaphorisierungsanstrengungen hilfreich aber nicht das Ziel sein. So nimmt es auch im Buch nicht Wunder, dass die meisten Texte hinter Selles Anspruch zurückbleiben, das „ewige Geschwafel des Kunstunterrichts“ überwinden zu wollen. Sie kompensieren offenbare bildnerische Schwierigkeiten durch angestrengte Wortsprache und artifizielle Gefühlshaftigkeit, verwenden unreflektiert literarisch-lyrische Klischees und abgegriffene Metaphern. Maren Hoffmeister äußert als Teilnehmerin des Projektes selbstkritische Zweifel:

„Die Landschaft erstreckt sich in voller Größe. Allerkleinstes Wollen! Dies unterliegt einer anderen Veränderung. Mein Wollen, meine Form hat nichts mit diesem hier zu tun. Wir hatten nur ein Rendezvous, eine stolze Begegnung in Kürze; kein Besitz, keine Form, die es beherrscht. Kein Objekt-Subjekt-Verhältnis. Es hat seine eigenen Regeln, seine eigenen Veränderungen. Ich bin hier, ich hab' mich verändert. Es bleibt der Punkt des Rendezvous als befruchtendes Moment zurück. Im Bogen geworfen mit einer Frage des Ankommens und Von-wo-geworfen-Seins? Es ist die Frage, ob die Landschaft uns wirklich hineingezogen hat. Es ist die Frage, ob die stereotype Wahrnehmung durchbrochen worden ist.“[547]

Bewertung

Da die im Buch abgedruckten Fotos äußerst selten den künstlerischen Formfindungsprozess und die ästhetische Selbstreferenz zeigen, eignen sie sich folglich nicht zur Bewertung autopoietischer Selbstorganisation im ästhetisch-künstlerischen Feld. So lässt sich der Verdacht nicht ausräumen, dass die eloquente Selbstbespiegelung der Texte über das künstlerische Defizit der meisten TeilnehmerInnen des Projektes hinwegreden will, die auch die Ausstellung insgesamt nicht korrigieren kann. Wenn man gerade das durchaus enge konstitutionslogische Wechselverhältnis zwischen Bild und Sprache voraussetzen muss, so scheint sich in Bezug auf dieses bedeutsame Verhältnis im Hinblick auf das Projekt Geiseltal kaum ein künstlerisch-kunstnaher Gewinn im Hinblick auf die ästhetischen Selbstorientierungsprozesse der beteiligten Subjekte auszumachen. Die Dominanz sprachlicher Selbstreferenz scheint nicht unbedingt in jedem individuellen Fall in eine qualitative Steigerung künstlerisch-ästhetischer Materialisierungen des Subjekts umzuschlagen. Dass dies in den von mir beschriebenen Fällen dennoch geschehen ist, scheint eher die Ausnahme als die Regel und eine Bestätigung der jeweiligen Selbstbezüglichkeit beider Systeme. So können die im Projekt-Buch vertexteten Erfahrungen der Subjekte zwar ihre Bewegungen im besten Falle einsichtig und nachvollziehbar machen und ihnen selbst auch Reflektionshilfen hinsichtlich ihrer ästhetischen

[547] Maren Hoffmeister: *Kleinstes Wollen*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): *Das Loch des Nützes*. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 223.

Selbstbewegungen geben, jenseits dieser Funktion aber leisten nur die wenigsten, ein metaphorisches Äquivalent zu einer kunstnah-künstlerischen Symbolisierung darzustellen.

Es ist keine Frage, dass für kunstpädagogische Prozesse generell auch eine sprachliche Kompetenz seitens der Lernenden ausgebildet werden muss, damit diese selbstgenerierte Symbolisierungsprozesse auch kritisch zu reflektieren und zu kommunizieren lernen. Der Gebrauch einer metaphernreichen Sprache kann hierbei durchaus schnelle begriffskonsistente und identifizierende Zuschreibungen in der Differenz von Zeichen und Bezeichnetem unterwandern und in der poetischen Schreibweise differenzbetonende, bildgenerierende Wahrnehmungs- und Darstellungsweisen eines nicht-identischen, ästhetischen Subjekts fördern helfen. Andererseits hat sie sich aber gerade auch den 'Abgründen' einer künstlerischen Sprache zu widmen, die erst den Zugang zur Wahrnehmung herstellt und in ihrer 'Sprache des Schweigens', des Spürens, der Aufmerksamkeit und ihrer Doppeldeutigkeit als „Sprachstörung“ (Kamper) und „diskursresistente, inkommensurable Materialität“ (Lyotard) den Krieg mit den Dingen als geistige Selbstreferenz und begriffliche Selbstverschließung beenden kann.

Hier ist es gerade die Aufgabe des Kunstpädagogen Bild, Sprache und Körper in ein ausgewogenes Verhältnis zu setzen und den bildnerisch-gestischen Symbolisierungsprozessen den angemessenen Raum und die nötige Zeit für ihre Generierungen durch das kunstpädagogische Subjekt zu verschaffen. Vor allem aber wird ästhetische Autonomie des Subjekts erst da deutlich, wo dieses eigenverantwortlich und selbstreflexiv die bildnerischen und sprachlichen Klischees unterlaufen lernt und in die Lage versetzt wird, aus lebensbiografisch-erinnertem, imaginiertem und prospektiv phantasiertem Kunst- und Wirklichkeitsmaterial die für seine erfolgreichen Selbstbildungsprozesse notwendigen Gestaltungs- und Formfindungen neu und anders zusammenzusetzen. Dies ist ein langwieriger Prozess, der sich nicht innerhalb eines zeitlich so beschränkten Rahmens – wie er im Geiseltalprojekt zur Verfügung stand – realisieren lässt. Insofern ist die nachträgliche Verlängerung der folgenden einsemestrigen 'Anschlussphase' wünschenswert und allzu verständlich. Für diese Phase der kunstnah-künstlerischen Weiterarbeit und ästhetischen Reflektion der individuellen Beiträge lässt sich aber die begründete Forderung nach Vertiefung der einwöchigen Arbeitsergebnisse im Sinne einer Spiegelung, Durchdringung, Distanzierung, Ironisierung und schrittweisen weiteren Aneignung der gemachten Erfahrungen seitens der Studierenden der Kunstpädagogik erheben. In dieser Phase hätten sich eine Reihe von individuellen Einschreibungen, visualisierten Ver-Rückungen, generellen Infrage-Stellungen, bewussten Wieder-Holungen, Intensivierungen und Transformationen ereignen können, die man bedauerlicherweise kaum in den ausgestellten Exponaten und den Realisationen des Projekt-Buches antreffen konnte. Die Darstellungen sind dort am gehaltvollsten, wo sie den selbstgenerierten Prozess als Prozess individuellen Involviertseins zeigen und Spuren individueller Auseinandersetzungen und selbstreferentieller Bewegungen in der Darstellung und Gestaltung verblüffender Neu-Konstruktionen sprachlicher Symbolisierungen andeuten. Genau hier wäre der Ort der Vermittlung einer autopoietischen Selbstbewegung des Subjekts mit der individuellen Aneignung der diversen Sprachformen der Kunst zu finden. Das bedeutet schließlich auch, den Studierenden alle nur denkbaren Strategien ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Handelns für ihre eigenen selbstreferentiellen Prozesse im pädagogischen 'Setting' zur Verfügung zu stellen, damit ein Höchstmaß an Offenheit zu einer intensiven Selbst- und Fremdauseinandersetzung mit dem komplexen Lernort, der eigenen Person und zu einem künstlerisch-ästhetischen Reagieren führen kann, das trotzt aller Intensität der Selbst-Aussetzung nicht im Elementarpraktischen, in der Exegese unreflektiert übernommener Kunstformen oder gar im Unsichtbaren stecken bleibt, sondern alle Möglichkeiten heutiger künstlerischer Darstellungsweisen nutzt. Authentizität erweist sich hierbei nicht im genial-einmaligen Schöpfungsakt des Subjekts, sondern im widersprüchlichen, häufig schwierigen, arbeitsreichen und ausdauernden Prozessverhalten.

In diesem Sinne müsste Selbst-Reflexion und Selbstreferenz bei Selle auch Hereinnahme kritischer Faktoren im Umgang mit Kunst – gewissermaßen als deren doppelte Spiegelung – Entlarvung der Verwobenheit der modernen Kunst in die Dialektik der Moderne, und nicht allein ein naiver, eindimensionaler Glaube an deren Selbst-Heilungskräfte, heißen. Die bei Selle stets lauernde Gefahr einer allein subjektivistischen Inanspruchnahme künstlerischer Verfahren, Methoden, Medien und

Strategien für ein allein mit sich selbst beschäftigtes, narzisstisch-borniertes Subjekt, das nur das Fühlen und Wahrnehmen will, was es kennen und fühlen will, könnte mit Mitteln der selbstreflexiven Kritik abgefedert werden und ermöglichte umgekehrt ein kritisches Verständnis der Verfehlungen aber auch der Erkenntnis-Leistungen des Fremden, Unverständlichen der Kunst.

Hinsichtlich der Kunsterfahrung als Rezeption von Kunst wäre hier auf die rezeptionsästhetischen Einsichten der Literaturdidaktik im Zusammenhang mit subjektbildenden Faktoren des Erkenntnisprozesses hinzuweisen[548] , die davon ausgehen, dass ein Text in der Regel nicht in der Funktion aufgeht, Projektionsfläche für das Ich des Lesers zu sein, sondern „der Subsumtion unter ein vertrautes Weltbild auch Widerstand entgegenstellen" kann, „indem er automatisierte Wahrnehmungsmuster durchbricht, selbstverständliche Normen in Frage stellt oder tabuisierte Bedürfnisse unerwartet legitimiert." Aber „für das Lesen von Literatur (und für Kunsterfahrung insgesamt) gilt dasselbe wie für Verstehensprozesse fremder Bewusstseins- und Erlebnisvorgänge überhaupt: Die spontane Identifikation muss durch die Bereitschaft überschritten werden, Fremdes auch in seiner Fremdheit wahrzunehmen. Gerade durch die Fremdheit ist der Leser aufgerufen, sich entweder abzugrenzen und durch eine bewusstere Bestimmung seines eigenen Standorts sein Anderssein zu erfahren oder sich auf das Fremdartige einzulassen und damit sein vertrautes Sinnsystem aufs Spiel zu setzen. Sowohl die bewusste Standortbestimmung als auch die Öffnung für neue Deutungen und Sichtweisen wirken identitätsfördernd: im ersten Fall im Sinne einer Bestätigung eines vorhandenen Selbstbildes, im zweiten im Sinne einer Horizonterweiterung für alternative Lebens- und Wahrnehmungsweisen, die zu einer Veränderung oder Neubestimmung des Selbstbildes führen kann oder zumindest zum Ertragen von Widersprüchen, also zur Ambiguitätstoleranz, anhält."[549]

„Wirkliches Fremdverstehen setzt zunächst genaues Beobachten und aufmerksames Zuhören und die Bereitschaft voraus, sich vorbehaltlos auf den anderen einzulassen. Die Offenheit für den anderen setzt den Verstehendem dem Risiko aus, durch das Verständnis des Fremden selbst befremdet, hinterfragt und verändert zu werden."[550] So ist auch oftmals erst die Aufforderung zur Begründung von bisher Selbstverständlichem der Anlass zur Reflexion und zur Differenzierung der Selbst- und Fremdwahrnehmung. Wenn die Schüler hier ihre leiblich-textlich-medialischen Konkretisierungsansätze ihrer individuellen Kunsterfahrung auch wieder in Frage stellen können, gelingt erst die Überprüfung des eigenen Normen- und Wertesystems. Das Fremde der Kunst kann im Sinne einer selbstreflexiven Befragung die eigenen Wahrnehmung- Denk- und Handlungsweisen auf Dauer umorganisieren. Auf diese Weise könnte es gelingen, die Kunsterfahrung nicht zu einer simplen Selbst-Begegnung des Subjekts zu reduzieren, sondern auch das inhaltliche Verständnis für die fremde Erkenntnisleistung der Kunst zu fördern.

Ist das Neue an der Kunst also bei Selle von gesellschaftlicher Relevanz im gerade beschriebenen Sinne der Affirmation oder ist es jenes Neue einer subjektiven selbstbildenden Kunsterfahrung, die sich immer dann ereignet, wenn ein Subjekt unvorbereitet auf von ihm selbst zu generierte Kunsterfahrungen, kunstnahe Prozesse und künstlerische Formfindungen trifft, deren Entdekkungsprozess sich nicht unbedingt in zeitlicher Übereinstimmung mit der Entwicklung der zeitgenössischen Kunst befinden muss, damit sogar das „Alte im Neuen" meinen kann – worauf Hartwig hinweist.[551]

Das Neue der Kunst – im Sinne einer qualitativen Befragung des Alten, Überkommenen aber auch des Anderen – kann nur über das Erkennen ihrer Geschichtlichkeit als Veränderungsprozess von Werthaltungen, Normen, künstlerischen Reflexions- und Handlungsformen, Welterzeugungen

[548] Rezeptionsästhetik der Konstanzer Schule, insbesondere H.R. Jauß: *Ästhetische Erfahrung als literarische Hermeneutik 1*. München 1977; W. Iser: *Die Appellstruktur der Texte*. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa/Leerstellen und Leseverhalten. Universitätsverlag Konstanz 1971 und auf die rezeptionsästhetischen Überlegungen J.P. Sartres: *Was ist Literatur?*/Lesen ist gelenktes Schaffen. Ein Essay. Hamburg 1958.
[549] Kaspar H. Spinner: *Ich und Welt im Unterricht*. Schülertexte als Paradigma. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen 1980. S.25.
[550] Spinner, S. 21.
[551] Helmut Hartwig: *Das Alte im Neuen*. Über einige Zusammensetzungen der ästhetischen Wahrnehmung – heute. In: Gert Selle, Jens Thiele (Hrsg.): *Zwischenräume*. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg 1994. S.44-54.

und Wirklichkeitsmodellen im Ablauf der Zeit begriffen werden. Wenn Selle hierauf rekurriert, muss er auch beim Schüler/Studenten ein metasprachliches Instrumentarium entwickeln, dass inhaltliche Differenzierung, Bewertung und kritische Einschätzung dieser historischen Veränderungsprozesse zulässt. Diese Reflexionshaltung kann dem Subjekt nicht erspart werden, nicht zuletzt deshalb, um die Zeitgebundenheit und Kontextorientierung auch ästhetisch-künstlerischer Diskurse verständlich und nachvollziehbar werden zu lassen. Erst hier treffen sich in einer wirklichen Vermittlung subjektive Ansprüche, künstlerische Darstellungsweisen und gesellschaftliche Rahmenbedingungen.

Im Sinne einer Schärfung der Methodenreflexion in der Vermittlung von Kunst in kunstpädagogischen Prozessen – ein wichtiger Faktor in der Lehrerausbildung – ist neben der künstlerischen auch die wissenschaftliche Erkenntnisgewinnung durchaus sinnvoll und schließt Subjektorientierung nicht aus. Gerade in der Hereinnahme und der Kontrastierung künstlerischer mit wissenschaftlichen Verfahren lässt sich sehr wirksam das genuin Künstlerische aber auch das genuin Wissenschaftliche, aber auch gemeinsame Forschungshaltungen darstellen und einer Rationalitätskritik – aus der von Selle betriebenen nachmodernen Perspektive heraus -unterziehen. Dies heißt nicht, Selles grundsätzliche Zweifel an einer wissenschaftlich betriebenen Kunstdidaktik zu unterlaufen. Gerade aus dieser Konfrontation heraus kann aber die Notwendigkeit und auch die Überlegenheit und Komplexität der künstlerischen Forschung hinsichtlich ihrer Selbstthematisierungen und anschlussfähigen Problemstellungen überzeugend dargestellt werden. Im Hinblick auf die pädagogische Vermittlung von Wissenschaft im Unterricht hat gerade Martin Wagenschein[552] in seiner subjekt- und erfahrungsorientierten Didaktik auf sinnfällig-überzeugende Weise eine Brükke zwischen Erfahrung und Wissen geschlagen und hiermit Wissenschaftsvermittlung wie Wissenschaftskritik betrieben.

Schließlich sind es die Künstler selbst, die in ihren jeweiligen Strategien, Verfahren, Methoden und Medialisierungen in vielfältiger Weise durchaus auf Wissenschaft Bezug nehmen, ganz gleich, ob sie ihre Methoden und ihre Sprachen reflektieren oder ironisieren, ob sie diese simulieren oder hybridisieren.[553]

Der Sellesche Vorschlag der Selbstreflektion des Sinns augenblicklichen Tuns „wie ein Künstler" setzt den Denk- und Handlungshorizont künstlerischer Arbeit als verallgemeinerbar voraus, was nicht der Fall sein kann, da jede künstlerische Haltung eine eigene Welt bedeutet, mit eigenen Methoden, eigener Sinngrundierung, eigenem Blick auf die Realität. In einem sehr allgemeinen Sinn könnte Selle hier das künstlerische Prozess-Vertrauen, das Vertrauen in die eigene Kraft, in die eigenen Visionen, in die erworbenen Kenntnisse und Fähigkeiten selbstgesteuerter und selbstorganisierter methodisch-inhaltlicher Schrittfolgen im Machen, Selbst-Distanzieren, Sich-Aussetzen, Infragestellen, Verwerfen und Wieder-Neubeginnen, das Engagement für die Realisierung einer Idee, einer Vorstellung, für einen schwierigen Formfindungsprozess meinen, der auf diese enge Weise immer – sei es explizit oder implizit – mit der eigenen Person, ihrer Lebensgeschichte, ihrem Wissen und Nicht-Wissen, ihren Ängsten und Hoffnungen existentiell verbunden ist. Dies schließt dann durchaus auch Sensibilität, Kritikfähigkeit, Offenheit, Erfahrungsorientierung in der Selbst- und der Fremderfahrung, Mut und Zuversicht in einen gelingenden Prozess der Darstellung mit ein, entledigt aber nicht von verstärktem Egoismus, Isolationismus, von einer asozialen Haltung, von tumber, völlig geschlossener Selbstbezüglichkeit, allgemeiner Beziehungsarmut und allen psychischen Verformungen, denen schließlich jeder Mensch ausgesetzt sein kann. Insofern besteht kein Anlass zur Verhimmelung des Künstlers als 'besserer Mensch' oder a priori 'besserer Pädagoge'. Das Künstlerische und das Pädagogische sind keine deckungsgleichen, einfach aufeinander zu projizierenden Größen. Jenseits beispielhafter methodischer, medialer und gedanklicher Vorzüge künstlerischer Selbst-Strategien und Selbst-Darstellungen klafft auch hier ein tiefes Loch sozialer und ethischer Kompetenz. Insofern läuft die Gebrochenheit und Paradoxa-

[552] Martin Wagenschein: *Verstehen lehren*. Mit einer Einführung von Hartmut von Hentig. Weinheim und Basel 1991.
[553] siehe hierzu Leonardo da Vinci, Galileo Galilei als Künstler, Marcel Duchamp, Joseph Beuys etc. Siehe auch: Bogomir Ecker und Bettina Sefkow (Hrsg.): *Übergangsbogen und Überhöhungsrampe*. Naturwissenschaftliche und künstlerische Verfahren. Symposion I und II an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg. 11.-13.2.1994 und 15.-16.11.1996. Symposion-Reader Hamburg 1996.

lität der Nachmoderne quer durch den zeitgenössischen Künstler, der allerdings ein entwickelteres Sensorium und eine ausgebildetere Wahrnehmung haben kann und über ein höheres Maß an Empathie, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz verfügt als der Durchschnittsmensch.

Wenn Selle fordert, „auf ästhetisch besondere Weise das Ästhetische an Kunst erfahrbar werden zu lassen", so liegt hier die Gefahr, dass nur ein Ausschnitt der künstlerischen Produktion für die Sellesche Kunstpädagogik wirksam werden könnte, die sich auf sinnliche Wahrnehmungsakte bezieht, also rezeptionsästhetische Fragestellungen der Kontemplation als passiver, ehrfürchtiger Haltung betont. Warum ist ihm nicht das Künstlerische an der Kunst wichtig?

Wenn allein Lust und Schrecken, Kontemplation, Innehalten und die Wahrnehmung der Wahrnehmung an der Kunst thematisiert werden, fällt das inhaltlich Konzeptionelle, die intellektuelle Aussage, der gedankliche Kontext von Kunst, der einen Großteil aktueller, hoch selbstreflexiver Kunst heute ausmacht, weg. Sowohl im Sinne der heutigen Reflexe einer klassisch-linearen Avantgardeentwicklung (die ja bekanntlich in den 70er Jahren ihr Ende fand) durch permanente Übersteigung des Neuen durch das Allerneueste, als auch in der individuellen nachmodernen Selbst-Reflexion der Realisationen der künstlerischen Moderne, als Durch-Arbeitung ihrer Gehalte (Lyotard), wird gerade das Künstlerische der Kunst als Tatsachenbehauptung kritisch hinterfragt. Dies geschieht nicht allein theoretisch-kognitiv, sondern in jener von Selle richtig beschriebenen Weise eigener künstlerischer Rationalitäten. Das pädagogische Augenmerk hat demnach nicht allein die Subjekt-Seite des beiderseitigen Vermittlungsprozesses im Auge zu behalten und nach dem jeweilig passenden Selbst-Empfinden des Edukanden zu fragen, wobei Selbstreferenz dringend und notwendig für den subjektiven Aneignungsakt ist, sondern auch die Intentionen des Autors im strukturellen, formal-inhaltlichen Gewebe der Darstellung oder des Darstellungsprozesses in die Vermittlung als Fremd-Referenz mit aufzunehmen, muss also die doppelte Spiegelung des Objekts im Akt selbstkritischer Rezeption leisten.

Da die subjektiven Selbst-Bewegungen ihren Attraktor außerhalb des Subjekts haben, ist es pädagogisch bedeutsam nach der Verfasstheit, dem Gemachtsein jenes Attraktors zu fragen und die Hintergründe der eigenen Bedeutungszuweisungen zu ermitteln. Wenn sich glücklicherweise auch nicht die Tiefe des Rezeptionsprozesses pädagogisch erfassen lässt und die Auseinandersetzung mit Kunst als subjektorientierter Lernprozess kontingent verläuft, so besteht gerade in fremdreferentiellen, intersubjektiven Kommunikationsprozessen die Chance zum Austausch und zur Objektivierung der individuellen Kunst-Erfahrung. In der gegenseitigen Kenntnisnahme und im Austausch unterschiedlicher Deutungsmuster liegt gerade der bedeutsame pädagogische Schritt, der einerseits die Polivalenz und Multiperspektivität der künstlerischen Darstellung, andererseits die differenzierte subjektbiographisch-kontextuell begründete Deutungshaltung des Rezipienten miteinander vermittelt und obendrein weitere interdisziplinäre Deutungshaltungen hiermit konfrontieren kann.

Das hier von mir Gesagte soll nicht die besondere Bedeutung des Selleschen Ansatzes einer handlungs- und subjektorientierten Konzeption im Ästhetischen Projekt schmälern. Kunstpädagogik in selbst-vermittelnden, erfahrungsgrundierten ästhetischen Prozessen vor Ort – also in jeweils ganz unterschiedlichen konkreten gesellschaftlichen Kontexten stattfinden zu lassen, ist eine hervorragende Möglichkeit, das kunstpädagogische Lehr- und Lernsubjekt näher an das Verständnis gesellschaftlicher Prozesse und ihrer vielfältigen subjektiven, künstlerischen Brechungen, Spiegelungen und Wirklichkeitsgenerierungen heranführen zu können. Im Sinne der von Selle selbst verstandenen Theorie-Praxis-Verschränkung dienen sie als konkrete Interventionen der Subjekte in selbstbegründeten Reflexionen in aller gewagten Experimentierfreudigkeit und Offenheit – und trotz der hier von mir dargestellten Problematiken – einer selbstkritischen Weiter-Entwicklung des Modells. Dieses hat schon deshalb seine besondere Qualität, da es sich nicht allein mit dem distanzierten pädagogischen Sprechen über etwas begnügt, das immer ein Arbeiten in der Sprache ist, sondern die Phänomene als Orte des kunstpädagogischen Diskurses selbst aufsucht und sich in das Wagnis der Selbst-Aussetzung und Selbst-Konfrontation begibt. Hier ist das Sellesche Modell durchaus vielen anderen rein theoretischen kunstpädagogischen Ansätzen bei weitem überlegen, da es sich tatsächlich immer wieder ins ästhetisch-kunstnah-künstlerische Neuland hinauswagt.

Kunstpädagogik thematisiert sich hier in der Wirklichkeitsauseinandersetzung und der Frage nach den Grenzen der Vermittlung immer auch selbst, und sie tut es durchaus mit dem Risiko des eigenen Scheiterns.

Wenn es diesem selbstreflexiven Modell kunstpädagogischer Vermittlungsarbeit obendrein gelingen würde das rein ästhetisch-elementarpraktische erster Annäherungen aber auch die zuweilen beobachtbare Weihehandlung und protestantische Arbeitsethik zu überwinden – und auch tatsächlich das ganze Feld heutiger künstlerischer Sprachen und Interventionen in die eigenen Auseinandersetzungen mit hineinzunehmen – d.h. auch die Heterogenität der Materialien zu steigern, die Ab-Irrungen und individuellen Ver-Rücktheiten in überzeugende gestalterische Formfindungsprozesse zu verlagern, die dann erst auch wirklich ästhetisch-künstlerisches Neuland bedeuten – ohne nunmehr mitgebrachte Klischees der Kunst zu wiederholen, sondern hierin tatsächlich die eigenen Spuren, die eigenen Anverwandlungen zu provozieren- so wäre viel gewonnen. Es obliegt nach wie vor einer neugierigen Kunstpädagogik, das Ästhetische Projekt selbst auf seine Tragfähigkeit in den eigenen Vermittlungsprozessen von Schule, Hochschule und freier Kulturarbeit zu evaluieren und es auf die unterschiedlichsten Lern- und Altersgruppen hin transformierbar zu machen. Da es immer vom Subjekt des jeweils in diesen Prozess selbst eingebundenen Lehrers und Schülers ausgeht, ist dessen Selbstreflexion und Selbstreferenz gefordert, was die Wahl des Untersuchungsgegenstandes, das Lernfeld, die Komplexität des Lernortes und die eigene Gestaltungsfähigkeit anbelangt.

Dies bedeutet für die verantwortlichen KunstpädagogInnen ein vermehrtes Maß an pädagogischem Mut, ästhetisch-künstlerischer Neugier, eigener ästhetisch-künstlerischer Bewegungsfähigkeit, die nur aus eigenen künstlerischen Selbstaussetzungs-Erfahrungen zu gewinnen ist. Kunsterfahrung und künstlerische Erfahrung treten hier neben die pädagogische Erfahrung. Künstlerisch-ästhetische Offenheit nützt aber solange nicht dem lehrenden und lernenden Subjekt, wie die pädagogische Offenheit und Neugier fehlt. Wenn es aber gelingt, Verfahren der Wirklichkeitsaneignung und -darstellung der Kunst für pädagogische Lehr- und Lernprozesse einsehbar und transformierbar werden zu lassen – im Sinne des Experiments und Sich-Offenhaltens für ungeplante, plötzliche Wendungen, Sprünge und Ver-Rücktheiten – , kann auch wirkliches Lernen stattfinden. Der Spielcharakter dieser Art der Selbst- und Fremdvermittlung darf dennoch nicht über die Notwendigkeit von Regeln hinwegtäuschen. Diese werden im Spiel selbst erst generiert, das nicht der harten, entbehrenden, irritierenden und sprachlos machenden Konfrontation mit sich selbst und dem anderen ausweicht, sondern die Selbstanstrengung statt Selbstzerstreuung, die Intensität statt der Entspannung, Selbstverwicklung statt Spaßkonsum sucht.

In seiner pädagogischen Offenheit verlangt das Ästhetische Projekt klare Zielsetzungen und Rahmenbedingungen, umso eher lassen sich meiner Ansicht nach auch bescheidene kunstnahe Erfolge erzielen. Es muss dabei das Subjekt erst einmal in seiner ästhetisch-kunstnahen Handlungsfähigkeit ermuntern, diese provozieren, stützen und weiter ausbauen helfen, ehe dann Schritte einer kritischen Prozess-Befragung einsetzen, die bild- und Sprachmuster kritisch reflektieren, ehe der Prozess weitergehen kann. Hierbei wird dann auch deutlich werden, dass ästhetisch-kunstnahe Selbstbewegung nicht von heute auf morgen die Form einer individuell-eigenständigen, künstlerischen Aussage annehmen kann, sondern dass der handlungsorientierte Selbst- und Fremdefahrungsprozess zwar mit seiner ästhetischen Selbstreferenz beginnt, hiermit aber noch lange nicht endet.

Künstlerisch-kunstnahe Prozesse ereignen sich als selbstreferentielle, aber anschlussfähige, wirklichkeitskonstruierende und -dekonstruierende Aneignungsweisen nicht allein in der Tiefe des wahrnehmungsoffenen Subjekts, sondern finden ihre eigentliche Realisation erst in den objektivierenden Transformationen in die heute zur Verfügung stehenden Visualisierungs- und Symbolisierungssysteme der Sprache. Die Kunst kann überzeugend sinnen- und gedankennah zeigen, auf welche besondere Weise ihre ProtagonistInnen diese Transformationsarbeit in Formfindungen und Gestaltungen leisten. Dass es sich hierbei in jedem Fall um Kunst handelt, ist erst einmal eine systemische Behauptung und entscheidet der systemimmanente, gesellschaftliche Diskurs. Die geglückte Umsetzung einer Vision, einer erinnerten Erfahrung oder aber einer präsentischen Idee

zeigt sich aber für den Produzenten und den Rezipienten in der logischen Konsequenz, in der wahrnehmbaren Intensität der gedanklich-materiellen, sinnlichen Gestaltung, in der erzeugten Irritation und Sprachlosigkeit, in der Komplexität und Anknüpfungsfülle aber auch der Schönheit einer geglückten Darstellung – jenseits einer Kunstdefinition.

Das Driften des Diskurses: Dynamisierungen der Moderne

Die von mir dargestellten Intentionen und Überzeugungen Selles – die in ihrer Quintessenz durch die Hinwendung zum Schüler- und Lehrer-Subjekt, in der Orientierung auf selbstorganisierte Lehr- und Lernprozesse, in der Hereinnahme der lebensbiographischen Erinnerungsbilder in ästhetisches Lernen und der Hinwendung zu den Sinnen und zum Körper des Subjekts geprägt sind, haben – wie festgestellt werden konnte – auch weiterhin Bestand. Zwar hat sich beispielsweise im Laufe der allgemeinen kunstpädagogischen Diskussion die begriffliche Konnotation ästhetischer Erziehung zur ästhetischen Bildung verschoben, die bei Selle die eigentätigen, selbstreferentiellen Aspekte des Lernens weitaus stärker betont. Das Ästhetische – als erweiterte Position auf alle gesellschaftlichen Felder – in 1981 vehement gefordert – hat sich nach nunmehr 15-jährigem tätigen Nachdenken in eine deutliche Umwendung zu den Realisaten, Strategien und Prozessen der Kunst selbst verändert, die ihm jetzt als „das Andere des Ästhetischen“[554] willkommen scheint. Bekanntlich führt Selle seltsam spät in „Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst – Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen“ (Selle 1990) das Kunstparadigma in die kunstpädagogische Debatte ein, dem er knapp 10 Jahre früher für den Subjektbildungsprozess nur Möglichkeiten von „eingeschränkter“ Bedeutung zugestehen wollte. Dass die Gründe hierfür auch in der seit dieser Zeit begonnenen Ästhetisierungsdebatte liegen, habe ich weiter vorne dargestellt.

In der im Jahre 1997 geführten Diskussion um die Zielstellung, Inhalte und Medien der Kunstpädagogik ist es auch um Begrifflichkeiten wie „Emanzipation“ und „Ich-Identität“ nicht sonderlich gut bestellt, d.h. diese werden in die Rechtfertigung einer kunstnahen Selbst-Bildungspraxis nicht explizit aufgenommen und das nicht etwa, weil diese ehemals progressiven Erziehungskategorien nun bereits auf breiter gesellschaftlicher Ebene zur Zufriedenheit Selles realisiert worden wären.

Der ehemals angestrengte Begriff einer 'Emanzipation des Individuums' wird von Selle heute kaum noch oder gar nicht verwendet, die Zuweisung des Erhabenen und Transzendenten etwa – früher als Ideologie abgelehnt – wird heute von ihm stattdessen im Zusammenhang mit Vermittlungsfragen zeitgenössischer Kunst durchaus akzeptiert.[555] Die frühere Ablehnung der Form wird nun in der Hinwendung zu künstlerisch orientierten Formfindungs-Prozessen, durch das deutliche Insistieren auf Form, abgelöst. Die bei Langbehn kritisierten und negativ konnotierten Eigenschaften, die Selle – zusammen mit der bürgerlichen Hinwendung zur Kunst als reaktionär-konservativ (und präfaschistisch) einstufte – als die „niemals hinterfragten Leitwerte“, die durch eine Sozialisation der Sinne allein auf die Kunst für eine „unnachgiebig normative Ausrichtung der gesamten Wahrnehmungstätigkeit“ in der Kaiserzeit und später auch in der Weimarer Republik, dann im Dritten Reich gesorgt hätten[556], werden von Selle 15 Jahre später in die eigene kunstpädagogische Reflexion aufgenommen und erhalten jetzt seit dem „Ästhetischen Projekt“ (Selle 1992) eine ungeahnte Aufwertung.

Im Hinblick auf die Verschiebungen der Bedeutungskontexte paradigmatischer Sellescher Begrifflichkeit könnte man gehalten sein, Selle Inkonsequenz oder gar opportunistisches Verhalten in einer vermeintlich fixen Ausrichtung seiner Theorie auf 'zeitgeistige' Strömungen vorzuwerfen. Der gesamtgesellschaftlichen Diskurszusammenhang, in den auch jede kunstpädagogische Reflektion unweigerlich eingebunden ist, wollte sie sich nicht dem Vorwurf des Autismus aussetzen, spielt jedoch in jede noch so bemüht individuell-subjektive kunstpädagogische Praxis-Theorie hinein.

[554] Gert Selle: *Experiment Ästhetische Bildung 1990*.
[555] siehe: Selle 1994: *Das kunstnahe ästhetische Projekt*. Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst. S. 86.
[556] „Bescheidenheit, Einsamkeit, Ruhe, Individualismus, Aristokratismus, Kunst – das sind die Heilmittel, welche der Deutsche auf sich anwenden muß“/Langbehn 1890, zitiert nach Selle 1981, S. 86.

Albrecht Göschel hat meiner Ansicht nach dieses gesamtgesellschaftlich zu bewertende Driften kulturpolitischer, sozialer und individueller Werte- und Begriffskonzeptionen in der Bundesrepublik Deutschland seit den 50er Jahren bis in die späten 90er Jahre hinreichend – wenn auch insgesamt stark vergröbernd – für den kunst- und kulturrelevanten Bereich erfasst. In seiner Replik auf die Vorstellung und Diskussion des Ästhetischen Projekts[557] wagt er eine Darstellung der Selleschen Bedeutungsverschiebungen, die ich weiter oben bereits angedeutet habe, vor dem Hintergrund jenes makrologischen Bedeutungs- und Wertewandels, der auch Selles kunstpädagogische Bewegungen verständlicher macht.

Ohne hier im Detail auf Göschels Terminologie eingehen zu können, sei kurz erwähnt, dass sich Selles Entwurf einer kunstpädagogischen „Antwort" von einem „Arbeits- und Aufklärungskonzept" (60er/ und 70er Jahre) über das „Lebensweltkonzept" (80er Jahre) zum „Ästhetischen Konzept" (90er Jahre) weiterentwickelt habe. Während die Aufwertung der Banalität des Alltags in einen ideologiekritischen Kultur- und Kunstbegriff des „Arbeits- und Aufklärungskonzepts" eingeflossen sei, wobei Kunst und Kultur zu Qualifikationsmomenten innerhalb eines von Seiten des Staates durchgesetzten individuellen Bildungsanspruchs erkoren wurden, mit dem kulturpolitischen Kalkül eines Realismus anstelle von Gestaltung und Form, aber mit einer historisch-faktischen Emanzipation – statt der Werteorientierung der 50er Jahre – und einer rational-analytischen, wissenschaftlich aufgewerteten Annäherungsweise gegenüber Phänomenen und Realisaten der Kunst, die man unter soziologischen, historischen und ökonomischen Dimensionen untersuchte, wobei man auch den Zugang zur Trivialliteratur in die kritische Aneignung stellte, so veränderte sich das Leitparadigma der Wissenschaftlichkeit der 60er und 70er Jahre in den 80er Jahren hin zum Paradigma der Therapie und des Heilens. Bei Selle finden wir hierzu in Kultur der Sinne alle wesentlichen Kategorien wieder.

Das „Lebensweltkonzept" der 80er Jahre – so Göschel – habe hingegen im Sinne eines erweiterten Kulturbegriffs die individuelle Selbstbestimmung und Anteilnahme des Einzelnen an künstlerischen, kulturellen, gesellschaftlichen und vor allem politischen Manifestationen befördern wollen, die Sensibilität gegenüber aktuellen Gruppenbildungen, aus denen heraus nun gemeinsame situative Betroffenheiten thematisiert wurden, gestärkt und im kulturpolitischen Kontext eine Erschaffung von Freiräumen für jeweils differente und subkulturelle Lebenszusammenhänge artikuliert, wobei in einer Innenwendung erstmals die personalen Beziehungen von Menschen zueinander an der Gefühlsebene des einzelnen – als Voraussetzung von Kommunikation – orientiert wurden.

Hingegen stelle das „Ästhetische Konzept" der 90er Jahre jetzt statt des Wissenschafts- oder des Therapieparadigmas das Wahrnehmen in den Mittelpunkt und die Kunst, die allein Wahrnehmung verfolge, aber auch Lust und Schrecken, werden zu bestimmenden Aspekten hinsichtlich eines veränderten Kultur- und Kunstbegriffs. Inhalte treten hingegen – so Göschel in seiner Analyse – weitgehend zurück. Einzelbezug, der dem Trend zur Individualisierung folgt, nehme zu. Schließlich könne jetzt jeder über seine Gruppenzugehörigkeit selbst entscheiden und diese Entscheidung auch ganz kurzfristig wieder verändern. Auf der kulturpolitischen Handlungsebene geschieht eine Intensivierung der selbstreferentiellen Ausdifferenzierung des Systems, wobei – was die Sozialformation gegenüber der Kunst anbelangt – nun auch keine Instrumentalisierung der Wahrnehmung und ihres Anschauungsgegenstandes mehr erfolge, aktives Anschauen und die Kontemplation nun Differenz und Handeln förderten. Selbst Aspekte des von Göschel ebenfalls erwähnten „Wertekonzepts" der 50er Jahre, das sich an ethischen und moralischen Kategorien des Bürgertums orientiert, am Schönen, Guten und Wahren, an der Kunst als Religionsersatz und dem Künstler als gottgleichen, genialischen Schöpfer, lassen sich in Selles kunstpädagogischer Konzeption der 90er Jahre wiederfinden. Wird in der Sozialformation dieses Konzepts als Träger des Kulturbegriffs der freie, gleiche Bürger im repressionsfreien Diskurs über einen installierten Wertekanon angesprochen, wobei die Kommune der Austragungsort der Diskurse ist und wird über ein auf bürgerlichen Werten fußendes Gerechtigkeitsmodell der Kulturzugang vom Bürger als Citoyen geschaffen, so ist sein individueller Verhaltensmodus gegenüber der Kunst als eine weihevoll-

[557] Albrecht Göschel: *Kulturelle Praxis als Kontemplation, Aktion und Erkenntnis*. In: Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): *Anstöße zum Ästhetischen Projekt*. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Hagen/Loccum 1994. S. 30-50.

kontemplative, bourgeoise Versenkung in die Offenbarungshaltung des Kunstwerks in der Kunstbetrachtung zu verstehen.

Ich habe nicht die Absicht, Selle mit diesem Aufweis von Bedeutungsverschiebungen innerhalb des von ihm bemühten begrifflichen Feldes einen reaktionär-konservativen Ästhetizismus oder eine grundsätzliche Abkehr von den politischen Wurzeln zu unterstellen. Schließlich hat er das Nachdenken über die Rolle und Funktion des Subjekts in ästhetisch-künstlerischen Lehr- Lernprozessen, die Verfasstheit seiner Identität, die Arbeit an einem eigenständigen Vermittlungsbemühen der Kunstpädagogik – jenseits hochschulwissenschaftlicher Theoriebildung und Didaktik – , den Eigencharakter ästhetisch-künstlerischer Intelligenz, die Zusammenführung divergierender Rationalitätsformen, das Anknüpfen an reformpädagogische Traditionslinien, die selbsttätige Sinnproduktion in der künstlerisch-kunstnahen Herstellung von Sinnlichkeit und die Probleme sinnlich-kognitiver Wahrnehmung sukzessive einer kritisch-reflexiven Weiterarbeit und Korrektur-Praxis unterworfen, die bis heute als unabgeschlossen zu gelten hat und auch in diesem Sinne von Selle selbst in zwingender Konsequenz aus sich verändernden individual-gesellschaftlichen, ästhetisch-künstlerischen und erkenntniskritischen Rahmenbedingungen als offen und transitorisch begriffen wird: „Es gibt keine Theorie 'über', wohl aber Theorieproduktion 'in' den Prozessen und Pausen der Praxis, genauer in den Momenten der Vorausahnung, des Vorentwurfs (im Sinne eines ebenso künstlerisch wie kunstpädagogisch unterlegten Vorwegdenkens von Praxis), als auch im Sinne hermeneutischer Reflexion der Geschehnisse (als 'Bilder' ästhetisch-pädagogischer Ereignisse).“[558]

Diese kunstpädagogische Reflektions-Praxis begreift sich nicht als ein statisches Konstrukt einmal festgefügter Theoriebildung, die sich einer permanenten Selbst-Kritik und Selbst-Befragung versagt, sondern sie formt sich erst in der Sukzession ihrer theoretisch-praktischen Erkenntnisse aus neugewonnenen Einsichten und Absichten ästhetisch-künstlerischer Kunstvermittlungs-Praxis, sie hält sich offen, ist um Anschlüsse und Eigen-Prozessualität bemüht und versteht sich als eine „unbequeme Dialektik von Praxis und Theorie im Ästhetischen“, die sowohl gegen die „Begriffsglätte postmodern-epigonaler Theorien“, gegen die „künstliche Trennung von Theorie und Praxis“ in der wissenschaftlichen Hochschul-Didaktik als auch gegen eine simple Gegenüberstellung von Tun und Denken und gegen eine Hierarchisierung unter dem „Theoriekonstrukt“ (Selle 1996) opponiert.

Es ist nicht konflikt- und widerspruchslos, die Dynamiken und Veränderungsprozesse gesellschaftlicher Wirklichkeiten permanent in die kunstpädagogische Reflektion aufzunehmen, auch wenn sich in einer ständig immer komplexer werdenden Realität die Subsysteme der Kunst, der Gesellschaft, der Kontext von Kunst und Gesellschaft und auch der Konstitutionsplan des Subjekts als Adressat und Absender kunstpädagogischer Vermittlung weiterverändern. Göschels kulturpolitischer – zugegebenermaßen vergröbernder – Systematisierungsversuch kann zumindest leisten, diese Widersprüche und Bedeutungsverschiebungen in aktuellen kunstpädagogischen Praxen im Verweis auf die einzelnen Konzeptionen kultureller Orientierungsmuster und Werthaltungen, deutlich und diskutabel zu machen. Dies gilt auch im Hinblick auf Selles Theorie-Praxis-Denken, das erst angesichts des Kontextes eines allgemeinen 'klimatischen' Driftens der Bedeutungstektonik verständlich und nachvollziehbar wird, ihn deshalb aber auch zu einer permanent aktualisierten Legitimation seiner Verfahrensschritte zwingt.

Diesen Dynamisierungsbewegungen der Moderne einerseits ausgesetzt und mit ihnen driftend, versucht es gleichzeitig – was die Paradoxalität seines Entwurfs ausmacht – diese Dynamiken zu bremsen, zu verstehen, erkenntniskritisch zu durchleuchten, zu überdenken und einer Re-Vision zu unterziehen – ohne sich hierbei der postmodernen Beliebigkeit und der Eklektik eines Theorie-Samplings verschreiben zu wollen. Die Komplexität und Schwierigkeit des Anspruchs ist enorm hoch, in der Vermittlung von Kunst und Subjekt in gesellschaftlichen Bildungsprozessen jeden einzelnen Teilbereich des Beziehungsgeflechts der Aufmerksamkeit einer kritischen Reflektion zu unterwerfen und alle Teile miteinander sinnvoll zu vermitteln. Das gilt auch eingedenk der Tatsache, dass Selles „unbequeme Dialektik von Praxis und Theorie im Ästhetischen“ (Selle 1996) sich a

[558] Selle 1996, S. 21.

priori gegen eine simple Gegenüberstellung von Tun und Denken, eine Unterstellung des Tuns unter das hochschuldidaktische Theoriekonstrukt einer konstituenten Theoriebildung ausspricht und auch die grundlegende Schwierigkeit benennt, dass die inneren Prozesse des ästhetischen Erfahrungsgewinns einer empirischen Prüfung entzogen sind, die man nur in ihren klassifizierbaren Tätigkeitsformen wahrnehmen könne. Wenn diese Praxis nicht hermetisch-kryptisch oder gnostisch sein soll, so muss sie ihre Verfahrensweisen, ihre Intentionen, Teil- und Endergebnisse letztlich aber immer wieder transparent, kommunikabel und intersubjektiv machen.

Dem kommt Selle ein stückweit entgegen, wenn er das leicht Erkennbare, das „oben Schwimmende" (Selle) der traditionellen Theoriebildung, unter die er „Rechthaberei", „Begriffkonsistenz", „unerschütterliche allgemeine soziologische psychologische, erziehungswissenschaftliche Aussagen", „Angstbesetztheit" und „Ding-Distanz" subsummiert, gegen eine kunstpädagogische Theoriebildung stellt, die als Prozess in unmittelbarer Verbindung mit der „entdeckend-entwickelnden Praxis", mit der „Vorläufigkeit ihrer validen Aussagen", mit der „unablässigen Selbstkorrektur als Transit-Theorie im Prozess der Praxis", als „Experiment" mit ungeahnten Verläufen und Brüchen im Theorie-Praxis-Verhältnis selbst zu sehen ist. In Bezug auf die Kunsterfahrung („Kunsterschließungserfahrung") in einer sich wandelnden Gesellschaft, die sich in ein reflexives Verhältnis zu sich selber setzt (Beobachtergrad erster und zweiter Ordnung), reklamiert Selle jenen Standort auf driftendem Untergrund, der keine abschließende Sicherheit mehr verheißt. Selbstreflektion und Selbstreferenz – sich selbst erst einmal handelnd und denkend zu begreifen ehe man anderen ein Angebot an Kunst und Leben machen kann, sich beim Beobachten anderer selbst zu beobachten (was für die Arbeit des Kunstpädagogen Konsequenzen hat) – erzeugen ein Gefühl der Unsicherheit und Relativität: Gegenüber jeder übergeordneten Betrachter-Position mit unveränderter Perspektivik wird hier der eigene Standort existentiell thematisiert, der Orts-, Zeit-, Kultur- und subjektabhängig ist und sich in einem anderen Kontext schnell wieder verändern kann:

„Ich selbst neige heute dazu, meine Position zwischen Kunsterfahrung und der Erfahrung des Erschließens ihres Erfahrungsangebots inmitten der sich wandelnden gesellschaftlichen Realität als den mir zugewiesenen unsicheren Standort zu begreifen, an dem ich mich selbst handelnd und begreifend zu denken habe, ehe ich anderen dafür an der Kunst und am Leben ein Angebot unterbreiten kann. Ich tue dies in ein und demselben Akt als Kunstpädagoge, weshalb ich auch gelegentlich von einer ästhetischen Existentialpädagogik spreche."[559]

Die sich hier gegenüber traditionellen wissenschaftlichen Erkenntnismodellen und Welthaltungen artikulierende Rationalitäts- und Erkenntniskritik setzt ganz im Sinne einer kulturkritischen Analyse (siehe Adorno, siehe Lyotard) auf die ästhetisch-fundamentalen Selbsterschließungsleistungen der Künste, auf ihre Identitätsangebote und Identitätsinfragestellungen, wobei Selle ästhetische Selbstreferenz als Ausgangspunkt für das Arbeiten mit anderen für deren eigene Erfahrungsfähigkeit sieht, die es zu erweitern gilt. Gegen die erziehungswissenschaftlichen Sicherheiten bietet Selle schon ein vergrößertes Arsenal künstlerischer Denk- und Rationalitätsformen an, die im ästhetischen Vorstellen, Handeln, Empfinden und Denken als einem komplexen strukturellen Gewebe, das Probehandeln, die prozessuale Spur, die Erfahrungsbiografie des Subjekts und den je eigenen Handlungskontext in aller Beweglichkeit, Reaktionsoffenheit, ästhetischen Sensibilität, Kreativität und künstlerischen Risikofreudigkeit in das Be-Denken der empirisch-situativen Praxis stellen.

Insofern auch muss es seiner Ansicht nach keinen Unterschied zwischen dem didaktischen Gerüst kunstpädagogischer Veranstaltung und dem Gegenstand und Prozess in der Kunst selbst geben. Die Theorieproduktion in den Prozessen und Pausen der Praxis – womöglich als Bilder ästhetisch-pädagogischer Ereignisse – muss also in diese je unterschiedliche Praxis selbst hineinsteigen, sie von Innen her kennenlernen. Die Kunstnähe oder Kunstverwandtschaft des kunstpädagogischen Handelns zeigt sich in der strukturellen Nähe ihres verschränkten Theorie-Praxis-Verhältnisses. Das bewusste Integrieren von ästhetischem Tun und Denken zu einer hierarchiefreien Einheit, das zu Praxistheorie und Theoriepraxis führt, will die Theorie als „Denken auf Probe" und die Praxis als „Handeln auf Probe": „Deshalb darf man als Kunstpädagoge so wenig 'Recht' haben wie ein

[559] Selle 1996, S. 20.

Künstler. Man muss aber auf den Sinn seines augenblicklichen Tuns so reflektieren wie ein Künstler“ (Selle 1996). In deutlicher Abhebung vom Jargon der Wissenschaftlichkeit, der für Selle lediglich „Pseudo-Objektivierung“, „Gegenstandsdistanz“ und „Angst, sich vom Gegenstand wirklich erfassen zu lassen“ zum Ausdruck bringe, in Abhebung von der Machtstruktur der (wissenschaftlichen) Sprache und der Kontrolle der Theorie, fordert Selle – ganz wie Devereux, Husserl, Wulf u.a. – eine „integrale Theorie“ mit der Eigenschaft der „Anschmiegsamkeit an die Phänomene, die sie zu Bewusstsein bringen möchte“ (Selle 1996). Kunstpädagogische Praxis hat demnach eine „angewandte Ästhetik“ mit der Sprache im realen Geschehen zu sein.

Wie auch die künstlerische Aktion, ist der Theorie-Praxis-Prozess der Selleschen Kunstpädagogik ein unabgeschlossener, biographisch nie aufhörender, denn in der Verschränkung ästhetischen Denkens und Handelns – in seiner Erfahrungsoffenheit, Erfahrungsgrundiertheit, in seiner praktisch-abstrahierenden Weise wechselseitig interagierender Rationalitäten im Prozess des Handelns zwischen Ahnung und Gewissheit, Kritik und Vertrauen, Erfahren und Denken – zeigt er sich kunstverwandt. Hat sich die erziehungswissenschaftliche Hochschuldidaktik lange von der Kunst als Praxis, dem Schüler und Lehrer als Subjekt und von Veränderungen der gesellschaftlichen Realitäten verabschiedet, zeigt sich die Fachdidaktik lediglich noch als „Pseudo-Geisteswissenschaft“. Ihre Entfremdung von den Prozessen ästhetischer und pädagogischer Erfahrung, ihre „unsachgemäße Einmischung“ als Theorie in die pädagogischen und künstlerischen Autonomiebehauptungen primär selbstreferentieller Systeme, wird längst nicht mehr dem integrativen Denken ästhetischen Eigensinns gerecht, der ästhetische Kompetenz durch pädagogische Autonomie und pädagogische Kompetenz durch ästhetische Autonomie entstehen lässt. Dieser Eigensinn des kunstpädagogischen Handlungsrahmens, im Gegenstandsinteresse und im subjektadäquaten Interesse, muss auf ästhetisch besondere Weise das ästhetisch Besondere an Kunst erfahrbar werden lassen, nur so ließe sich Theorie und Praxis als „Angucken und Machen“ im Erschließen der Kunstwerke und im Herstellen eigener Formfindungen heute rechtfertigen.

Erfinde dich selbst

Die neuen Erfahrungsräume einer sich permanent erneuernden Kunst, das „sich selbst entgrenzende ästhetische Andere“ (Selle 1996), die sich weiterverändernde Gesellschaft, der sich weiterverändernde Konstitutionsplan des Subjekts, der fortlaufende geschichtliche Prozess, der nicht als fester Zustand, sondern als transitorischer Augenblick wahrnehmbar ist, der fließende status quo der künstlerischen und gesellschaftlichen Situation zwingen die zeitgenössische Kunstpädagogik dazu – so Selle – sich jeden Tag praktisch und theoretisch – wie die Kunst auch – „authentisch neu“ zu begründen und zu erfinden.

Selles Reflektion der modernen Subjektivität – die ja Adressat und Absender kunstpädagogischer Selbst-Vermittlungsbemühungen ist – kommt zu dem vorläufigen Schluss, das diese in ihren aktuellen kulturbedingten Subjektentwürfen, die momentane, also im Fluss befindliche Subjektentwürfe sind, gerade als kunstpädagogische Subjekte nun ganz spezifische Erfahrungsmöglichkeiten der „Freiheit zu verschiedenen Identitäten“ im „Spiel mit digitalen Doubles“ erlangen können. Nach dem Zusammenbruch der „großen Erzählungen“ (Lyotard) und der großen politischen Systeme, ließe sich – mit Beck- von Individualisierungsschüben nicht allein innerhalb der Gesellschaft, sondern auch innerhalb ihrer Subsysteme der Kunst und der Pädagogik ausgehen, die die Chance zur vermehrten Darstellung und Wahrnehmung der 'kleinen Erzählungen' und hiermit zu größerer Autonomie mit sich führten. Selle definiert die Kunst als „seismographisches Instrument der Gesellschaft schlechthin“, die vor allem „Ort des Anderen“, der „uneingelösten Gegenbilder und Utopien sinnerfüllter Lebenspraxis“ (Selle 1996) sei.

In Bezug auf die Lokalisierung des kunstpädagogischen Subjekts im driftenden Bereich vermehrter Unsicherheit mit erhöhter Selbstreflektion zeichnet sich für das lehrende Subjekt ein für die Mitte der 90er Jahre verändertes Qualifikationsprofil ab: Bieten auch die entfremdeten Erziehungswissenschaften nunmehr keinen sicheren Rückzugsort für didaktisches Räsonnieren, da sie ein mangelnden Sensorium und eine mangelnde Begrifflichkeit gegenüber der Kunst zeigen und nicht in der Lage sind aktuelle kulturbedingte Subjektentwürfe mit einer „angemessenen Erörterung des

neuesten Standes der Gegenwartskünste“ (Selle 1996) betreiben zu können, so ergeben sich erstmals neue Gelegenheiten das „wichtigste didaktische Innovationspotential der Künste selbst“ (Selle 1996) zu nutzen. Zeigt sich auch das lehrende Subjekt gebrochen-zeitgenössisch als Produzent von Theorie und Praxis durch eine Sozialisierung in kulturell-künstlerischen Zusammenhängen, so sind nunmehr erst einmal seine eigenen Ansichten, Erfahrungen, Wünsche, Ängste, Erkenntnis- und Handlungsinteressen, seine eigenen Wissensbestände zu aktivieren. Seine praktisch-theoretische Vertrautheit mit der „Erfahrungsdichte gesellschaftlichen Lebens“, der Kunst und den latent aktuellen Subjektfigurationen und individuellen Identitätsentwürfen seiner Zeitgenossen, die allesamt durch dieses lehrende kunstpädagogische Subjekt hindurchgegangen sind und in unruhigen oszillierenden Bewegungen des Hin und Her prozessiert wurden, schaffen – so Selle – schließlich auf der Basis von ästhetisch-künstlerischer Selbstreferenz eine vermehrte Unabhängigkeit von erziehungswissenschaftlichen Regelvorgaben, von Praxisratgebern und Theorieproduzenten und führen zu einem erhöhten selbstorganisierten Theorie-Praxis-Prozess. Die Interaktivität mit der Erfahrung einer Didaktik der ästhetischen Praxis des Wahrnehmens, Planens, Handelns, Reflektierens führe dann auch zu einer veränderten Subjekt-Objekt-Beziehung mit dem Anderen, mit sich selbst, mit anderen Subjekten und mit seiner Umwelt: „Theoretische Triftigkeit“ ergibt sich einerseits aus der intersubjektiven Transparenz und aus der Logik aus der Arbeit an der Sache selbst.“

An die Stelle des eindimensionalen, wirkmächtigen Erkenntnis- und Geschichtssubjekts alter wissenschaftlicher Prägung des Besser-Wissens und der pädagogischen Argumentation tritt nun jene kunstpädagogische Subjektkonfiguration einer fließenden Verortung und changierenden Identität, die bereit und fähig ist, sich in stets neue, veränderte Diskurse und Praxen, in komplexe, driftende Lagen verwickeln zu lassen und das auf den „Sinn seines augenblicklichen Tuns so reflektiert wie ein Künstler.“[560] Voraussetzung ist das Eingeständnis des didaktischen „Nicht-Wissens“, das seine Klugheit aus dem ästhetisch-pädagogischen Eigen-Experiment, aus der künstlerischen Forschung selbst, erfahrungsoffen und -produktiv gewinnt, im ästhetischen Erfahrungslernen die zeitweilige Selbst-Distanzierung als Selbstreflektion sucht und durch Ahnung, Neugier, Miterfahrungslust, Beteiligungsinteresse, im Experiment, Abenteuer einer theoretisch ungesicherten Theoriepraxis oder Praxistheorie die Verwandlung kunstpädagogischer Theorie und Praxis täglich neu im ästhetisch-pädagogischen Selbstversuch unternimmt. Dieses kunstpädagogische Lehrsubjekt erfindet sich und seine Pädagogik nun – auf der Basis biographischer Gesellschaftserfahrung – praktisch und theoretisch täglich neu.

Angesichts eines verkrusteten gesellschaftlichen Reproduktionssystems mit taylorisierter Wissensvermittlung in engen Zeittakten, das als Erblast der ermüdeten Moderne der radikalen Durch-Arbeitung ebenso bedarf, wie die Moderne insgesamt, angesichts der Virtualisierung der Lebenswelten mit ihrem Trug der Unmittelbarkeit, angesichts eines medialen Dauerregens der Bilder im telepräsenten Augenblick der gelenkten Phantasie, der Schrumpfung von Zeit und Raum, der zeitlichen Auflösung der Form, der Zunehmenden Selbstisolierung des modernen Individuums, der Schrumpfung von realer Gegenwart, von realen Erfahrungen mit einer realen Dingwelt im Taumel der Augenblicks-Erlebnisse mit Unterhaltungswert, angesichts der Schrumpfung des Selbst in abstrakten Strukturen und Institutionen, angesichts des drohenden Verfalls der Selbstwahrnehmung durch das Schwinden der Sinne im Strudel der Zivilisationsdynamiken, der Schwierigkeit eine Biographie heute solitär zu Ende zu leben, stellen sich Fragen zur Schadensbekämpfung, zu möglichen Interventionen.

In der gesellschaftlich-kulturellen Analyse der 90er Jahre zeigt Selle meiner Ansicht nach durchaus das richtige Problembewusstsein. Die von ihm thematisierte Dialektik der Aufklärung mit ihrer zunehmenden Ästhetisierungstendenz, die zweischneidig ist, zeigt die Paradoxalität des ästhetischen Bildungsanspruchs deutlich auf. Sein vehementes Eintreten für die erkenntnispraktischen und erkenntniskritischen, welt- und subjektbildenden Potenzen der Kunst sind ein entscheidendes und wichtiges Gegengewicht zu umfassenden Ästhetisierungstendenzen in der Gesellschaft und im Bereich der kulturellen Bildung. Seine Analysen decken sich durchaus mit den von mir weiter

[560] Selle 1996, S. 26.

vorne dargestellten Positionen unterschiedlicher VertreterInnen kritischer geisteswissenschaftlicher Disziplinen. Dies gilt auch für den von Selle stets mitverfolgten Subjektbegriff, der sich vom kulturellen Subjekt der späten 70er Jahre über das Realsubjekt zu Beginn der 90er Jahre zum kunstpädagogischen und jetzt ästhetischen Subjekt in 1997 verändert hat. Hiermit einher geht auch die Reflektion des Identitätsbegriffs, der nun den Differenzgedanken und Kontextbezug einer eher kontingenten, fließenden Identität der politisierten Ich-Identischen Formation der späten 70er und 80er Jahre vorzieht.

Selles Vorstellung einer an Kunst oder den kunstnahen ästhetischen Prozessen orientierten Bildung macht – trotz aller hier von mir dargestellten Bedenken, Schwierigkeiten, Widersprüche und Einschränkungen – ernst mit dem erkenntnistheoretisch und zivilisationskritisch reflektierten Krisenszenario der spätindustriellen Moderne, deren Re-Vision im Sinne einer nach- oder postmodernen Re-Lektüre die subjektiven Möglichkeiten des Individuums ein vielleicht letztes mal bildungstheoretisch und bildungspraktisch ausleuchtet und im weiter vorne beschriebenen Lyotardschen Sinne mit dem seismographischen Instrument und den komplexen Strategien und Verfahrensweisen der zeitgenössischen Künste im Sinne einer – wenigstens vorübergehenden – selbstreferentiell ausgerichteten Identitäts-Stützung ausstattet.

Das derzeitige Problem der selbstreflexiven Praxis des Selleschen Konzeptes ist allerdings ihre affirmative Orientierung an Modellen und Realisationen der Avantgarden, die, selbst involviert in die Dialektik der Moderne, ihre Krise nicht nur verbalisiert und verbildlicht, sondern dieser als ihr eigentlicher Motor gedient haben: So hat die künstlerische Avantgarde in ihrer Neurasthenie die zeitliche Auflösung der Form (als ästhetisches Prinzip der Moderne) beschleunigt vorangetrieben, wie Simmel einleuchtend vermerkt.[561] In seinem Sinne ist der Formprozess als ästhetisches Moment der Moderne gleichzeitig nichts als ein Zerstörungsprozess des sich selbst auflösenden kulturellen Fundaments. Die Kunst spiegelt in ästhetisch-diagnostischer Zuspitzung den Zerfall aller normativen Funktion, wobei Sinn – wie Wils anfügt – als kulturelle Funktion innerhalb dieses zentrifugierenden Zerstörungsprozesses lediglich als Punktförmigkeit der instantanen Plötzlichkeit „im Focus vereinzelter Momente" vorgestellt werden kann.[562] Wo die Verbindlichkeit von Formen schwindet, wächst die Kontingenz des Sinns und der Wirklichkeit insgesamt. Die Praxis (traditionaler) Erfahrungen wird der Zer-Streuung unterhaltender Augenblickserlebnisse mit punktuellem Erlösungs- und Schönheitsmomenten in der künstlerischen Moderne übereignet.

Wo Selle selbst noch das Neue der Kunst für die notwendige Aktualisierung seines Bildungskonzeptes reklamiert, begibt er sich in die Widersprüche der von ihm ebenso kritisierten kulturellen Praxis, deren dromologisches Paradigma das Neue, die Plötzlichkeit, die Zeit des Hier und Jetzt ist. Referierte das von Göschel erläuternd eingeführte wissenschaftsorientierte Arbeits- und Aufklärungskonzept der prosperierenden Bundesrepublik der 60er und 70er Jahre genau diesen Sachverhalt (Realismus statt Gestaltung; gegen die Form; für Emanzipation statt der alten Werte; für einen rational-analytisch, wissenschaftlichen Verhaltensmodus), dem sich Selle noch in den 80er Jahren verpflichtet fühlte, so scheint sein Verweis auf das stets Neue der Kunst – und jetzt auch der Kunstpädagogik (Selle 1996) – erheblich mit seiner strikten Hinwendung zur Form, zum Formprozess seit Beginn der 90er Jahre, aber auch mit anderen erfahrungsoffenen Parametern seiner subjektorientierten Selbstbildungskonzeption – wie „Langsamkeit", „Verlässlichkeit", „Vertrauen in die Wiederkehr und Wiedererkennbarkeit von zeitmarkierten lebensweltlichen und biographischen Räumen", „Gestaltwerdung", „Raum und Zeit", „Rezitativ der Sedimente und Grundlagen", „Prozessualität" (Wils) – zu kollidieren. Vermutlich markiert Selles eigene Ortsfixierung auf Momente des Transitorischen, der Unsicherheit und des Nicht-Wissens einerseits, der „Form", der „Authentizität" und „Kontemplation" andererseits genau das auszuhaltende Paradoxon der Post-Moderne und ihres Wunsches nach dem Ende des bloßen Wandels in einem Ausruhen in Dauer, Beständigkeit und der Identität im Vorübergang?

[561] Simmel: *Philosophie des Geldes*, S. 583.
[562] Wils, S. 81.

Ähnliches gilt auch hinsichtlich des von ihm reklamierten Autonomie-Anspruchs sowohl der Auto-Didaktik der zukünftigen PädagogInnen als auch der Subjekte in der Hochphase der „ermüdeten Moderne“ (Wils). Welche Autonomie ist hier von Selle gemeint? Ist es die Fortschreibung der Ziele des alten Erziehungsmodells des 'Arbeits- und Aufklärungskonzepts' der 70er Jahre, das Emanzipation und Autonomie und die 'Selbst-Identität' des 'Starken Ich' forderte, aber schon bald einsehen musste, dass die pädagogischen Machbarkeits-Erwartungen völlig überzogen waren? Oder ist es jene von Käthe Meyer-Drawe weiter vorne beschriebene neue Verortung eines individualisierten Subjekts gebrochener Identität, das sich seines driftenden Untergrundes und der Unsicherheit seiner Existenz bewusst wird, dass Autonomie „zwischen Ohnmacht und Allmacht des Ich“ (Meyer-Drawe) in ganz neuen, völlig veränderten Lebensbezügen ertasten muss? Ist es das Subjekt, dessen solider, authentischer Ichkern sich im Wandel subjektiver Veränderungen des Erfahrungssubjekts in einer bedrohlichen, kontingenten Außenwelt als Pseudo-Souverän entlarvt?

Es könnte sein, dass Selle die Ungewissheit der Existenz im Unbestimmten, die Unruhe eines offenen Horizontes meint, in denen das autonome Ich zu einer kontextorientierten Formation des Ich wird, sich seiner Allmachtsphantasien bewusst wird und nun seine verkleinerte, relativierte, in Bezügen lebende Autonomie zwar nicht mit Heteronomie aber mit einem neuen „Verständnis der Strukturen menschlicher Existenz, das die Möglichkeiten in der Differenz der Lebensextreme aufsucht und nicht an einen Ort verbannt, der zwar makellos, aber unerreichbar ist“[563] eintauscht. Der „Riss in der Subjektivität ist zwar Versagung einer sicheren Einheit“ – so Käthe Meyer-Drawe – „aber gleichzeitig auch Ort der Veränderung. Nur in der Differenz von Generalität und Spezifik entfalten sich kritische Möglichkeiten. Eine Versteinerung zu einer der beiden Seiten würde Veränderung sowohl des Denkens als auch des gesellschaftlichen Handelns unmöglich machen.“[564] Es könnte sein, dass es „keine theoretische Veranlassung zu einer zeitenthobenen Wesensbestimmung des Subjekts als souveräner Machthaber über Dinge, Mitmenschen und sich selbst“ mehr gibt, „sondern eine praktisch motivierte Illusion von Autonomie angesichts der realen Ohnmacht der Akteure“, wobei sich das Subjekt „als eine spezifische, endliche, historisch begrenzte Konfiguration“ vorstellt, „die es mit seiner Reflexion durchschneidet und so der Kritik zugänglich macht“ und das jeweils maßgebliche Dispositiv als Netz ein „heterogenes Ensemble von wissenschaftlichen, moralischen, philosophischen, praktischen, aber auch administrativen und reglementierenden Entscheidungen und Aussagen“ verknüpft.[565]

In der Subjektivität als offenem Prozess wird Autonomie also etwas ganz anderes, hiermit auch verschwindet das alte Bild des authentischen Ich mit seinem harten Wesenskern. Die Produktivität des Mangels an Identität zeigt sich nun aber in der Bewegung eines Denkens in Horizonten, von Konstellationen, von Formationen und Konfigurationen, das nicht in „absolutem Nichtwissen resigniert, sondern zum Wissen hin motiviert bleibt“, wie Käthe Meyer-Drawe betont. Ist es nicht gerade die Kunst, die in vielfältiger Weise zeigt, dass sich das „Ich als ein Ich nur in Maskeraden erweisen“ kann, „die die Artikulation seiner Lebensformen sind, seiner Selbstbilder, in denen sich der Blick der anderen fängt und deren imaginärer Charakter in keinem letzten Bild zum Stillstand kommt“? Zeigt nicht auch die Kunst die „Vakanz der Maske, die sowohl ein Interagieren von Menschen und Menschen als auch eine Verwicklung des Menschen in die appellierende Dingwelt ermöglicht“?

Jedenfalls scheint eines Gewiss: Das grenzenlos selbstreferentielle Ich, „das wirklich bei sich wäre, wäre nur bei sich, der Weg zum Anderen und zur Wahrnehmungswelt wäre abgeschnitten.“[566] So auch ist das Muster des Ich als Prozess nicht mehr das klare, wache Bewusstsein, „sondern der Leib, in dem Bewusstsein und Körper ein Geflecht bilden, in dem sich Fremdes und Eigenes, Vergangenes und Zukünftiges, Materielles und Ideelles, Soziales und Individuelles durchdringen.“[567]

[563] Meyer-Drawe, S. 153.
[564] Meyer-Drawe, S. 155.
[565] Meyer-Drawe, S. 156.
[566] Meyer-Drawe, S. 22.
[567] dieselbe, S.153.

Welche Art von Autonomie strebt Selle also an? Im makrologischen Sinne einer selbstreferentiellen Verselbstständigung gesellschaftlicher Subsysteme zu eigenen selbstorganisierten Einheiten – wie dies Luhmann feststellt – gibt es Handlungsrelevanz, die Selle auch vielfach anmahnt. Im mikrologischen Sinne wäre es vielleicht die Einsicht, dass es nach dem Zerfall „großer Identitäten" als kollektive Zukunftshoffnungen nur noch die „kleinen Identitäten" (Wils) gibt, die in einem „Schielen nach Einmaligkeit", „Nie-Dagewesenheit" und „Echtheitskommunikation" das „Zauberwort der kleinen Selbst-Erlösung", des „Selbstverhältnisses als Selbstbesitz" suchen. Nachdem Innerlichkeit scheinbar die großen Horizonte introvertiert hat, ist aber für Wils klar, dass „Selbstwerdung" verfehlt werde, „wenn sie schlicht ohne Rücksicht auf die kleinen Identitäten, auf die intimen Wünsche und Ängste kollektiv erzwungen oder politisch negiert wird."[568]

Habermas spricht hier von den „paradoxen Leistungen des Einzelnen" angesichts des heutigen Modernitätsbewusstseins, die mit der Anforderung verbunden seien, die „Herstellung der Kontinuität eines sinnvollen Lebensganzen" voranzutreiben. Seine Interventionen sind hierbei die „diskontinuierlichen Mittel der Kritik" – im Sinne der Aufhebung der Geltungsansprüche einer Lebensform – angesichts einer Tradition, die sich durch Selbstreflexion selbst-bewusst wird. In der Zeitdistanz zu sich selbst, im Einbezug lebensgeschichtlicher Momente, im Stillstellen, in der Selbst-Distanz und Selbst-Reflektion könne sich demnach auch die Moderne ihrer verschütteten traditionalen Elemente selbst-bewusst werden.

Selles Bildungskonzeption einer ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungspraxis scheint diesen Gedanken aufzunehmen, wenn er das Moment der Kontemplation als ein Stillstellen der Zeit, das individuelle Gespür für die Kontinuität des Gestern, Heute und Morgen in der kunstpädagogischen Orientierung auf die Lebensgeschichte des Lehrenden und Lernenden, die Selbst-Distanz im Sich-Aussetzen gegenüber dem fremden der Kunst, der Natur, des Anderen in den Bildungsprozess aufnimmt. Sein Rekurs auf das Präsentische des ästhetischen Augenblicks, das die traditionellen Zeitmuster in eine Reorganisation der Zeit in eine „starke Zeitlichkeit" (M. Eigen), der verweilenden, ästhetischen Zeit als eine gebrochene Wiedergewinnung der organischen Lebenszeit, als Verweigerung des Fortgangs der Zeit bei gleichzeitiger Gegenstandsversenkung im Nicht-Mitgehen mit der Zeit, im Anhalten der Bewegung von Subjekt und Objekt, fasst, will die Zeitenmuster der individuellen Lebenszeit, der kosmischen Zeit, der Welt-Zeit als Zivilisationszeit – die in der Moderne im wahrsten Sinne des Wortes 'unter die Räder' gekommen sind, in der kontemplativen Vergegenwärtigung einer Verlangsamung des Zeiterlebens im ästhetisch-künstlerischen kunstpädagogischen Prozess, einer neuerlichen Synthese-Leistung des erfahrenden Subjekts öffnen.

Diese Syntheseleistung ist für die praktische Daseinsbewältigung des Subjekts von großer Bedeutung, erfährt es hierin erst die eigene Subjektivität in den zivilisatorisch erfundenen Zeiträumen. So kann gerade die ästhetische Anschauung in der sensibilisierten sinnlichen Wahrnehmung – entweder im plötzlichen Herauslösen des Augenblicks aus der Zeitensynthese als rezeptivem Akt oder auch die Selbst-Versenkung im intensiven künstlerischen Tun – als Verlangsamung des Zeiterlebens im Sinne einer qualitativen (Handlungs-)Zeit – eine „Erneuerung des Lebensgefühls" sein, durch Verdichtung und Konzentration auf einen erlebten, stillgestellten Augenblick – im Gegensatz zum rasenden, entleerten Blicken auf bloße Aktualität und mediale Präsentifikation. Diese Art der Verlangsamung des Zeiterlebens bedeutet auch Ent-Lastung, Ent-Zug, Unter-Brechung und Ver-Weigerung des Subjekts gegenüber einer 'Diktatur der Geschwindigkeit'. In den unterschiedlichen Selbst-Aussetzungen der Studierenden im Geiseltal können wir ähnliche Momente wiedererkennen.

„Verweilen gewährt Glück, weil sein Gegenstand, herausgelöst aus meinem im Ausgriff auf Zukunft geleisteten Weltentwurf, plötzlich in einem neuen, ungewohnten Licht erscheint."[569] So nimmt es nicht Wunder, dass gerade Kunst und Literatur der Moderne sich dieses Faktums bewusst wurden und die bewusst konstruierte Verlangsamung des Zeiterlebens künstlerisch zu ge-

[568] Wils, S. 143.
[569] M. Frank: *Zeitbewusstsein*. Pfullingen 1990. Zit. nach Wils, S. 67.

stalten suchen, denken wir an Marcel Proust, Thomas Mann, James Joyce, Edgar Allen Poe, Robert Musil, Walter Benjamin u.a. Obgleich andersherum, durch die künstlerische Avantgarde, auch die Zertrümmerung der Form in der zeitlichen Auflösung einer alles Leben unterwerfenden Dynamisierungsmacht erfolgte.

Das Prinzip der ästhetisch-künstlerischen Ent-Schleunigung als 'Wieder-Entdeckung der Langsamkeit' ist als 'Ästhetik der Beschreibung', einer langsamen, kreisenden Erfassung der Phänomene, im Gegensatz zu einer aggressiven Ästhetik als Beschleunigung (siehe Werbespots und MTV-Ästhetik), eine Rematerialisierung der Wahrnehmung im Zwang des hastigen Blicks zu verweilen, wie wir dies so einprägsam bei den Filmen Andrej Tarkowskijs wahrnehmen können, deren symbolträchtige und forcierte Langsamkeit sich der Bilderkomposition von Gemälden annähert und hierdurch – wie Wils richtig bemerkt – durchaus einen religiösen Gehalt erlangt. In der bewusst herbeigeführten künstlerischen Verlangsamung der Geschwindigkeit wird das qualitative Moment „starker Zeitlichkeit" (Wils) für das handelnd verfangene Subjekt zu einer Ästhetik der Beobachtung, der Präzision und Genauigkeit:

„Ich möchte auf die Umkehrbarkeit der Zeit in ihrer ethischen Bedeutung aufmerksam machen. Für den Menschen kann die Zeit nicht einfach spurlos verschwinden. (...) Die Zeit ist eine an die Existenz unseres 'Ich' gebundene Bedingung.(...) Die Zeit ist den Menschen unabdingbar, um sich zu konstituieren, als Individualität zu verwirklichen. Dabei denke ich allerdings keinesfalls an die lineare Zeit, ohne die kein Tun geschehen, kein Schritt getan werden kann. Der Schritt selbst ist jedoch ein Resultat. Mir aber geht es hier um den Grund, der den Menschen ethisch speist.[570] (...) Ein Zuschauer kauft sich eine Kinokarte, um die Leerstellen der eigenen Erfahrung aufzufüllen, er jagt gleichsam der 'verlorenen Zeit' nach. Das bedeutet, er ist bestrebt, jenes geistige Vakuum auszufüllen, das sich in einem modernen Leben voller Unrast und Kontaktarmut herausgebildet hat."[571]

„Wie es kaum bei den anderen Sinnen der Fall ist" – so der Kulturanthropologe Jean-Pierre Wils – „schöpft die Daseins- und Weltorientierung aus den Informationen und Eindrücken, die das Auge und das Ohr vermitteln. Das Denken hat sich stets ausgerichtet an der Welt-Nähe des Hörens und Sehens. Die Selbstwahrnehmung tut dies nicht weniger. Das Sehen hat gestaltorientierenden Charakter, das Hören vermittelt dem Menschen das Gefühl für das Nacheinander für die Zeitenfolge. Raum und Zeit sind die sinnlichen Substrate des Sehens und Hörens."[572] Gleichzeitig kann man eine Abkoppelung der Lebens-Rhythmik und ihrer Bio-Graphie von der Zivilisationsdynamik linearer Beschleunigung feststellen, wobei die neuen Rhythmen des Lebens jetzt eine kohärente Lebensbeschreibung verhindern: „Die Bio-Graphie muss mit einer Wucherung der Geschwindigkeit, mit einer Explosion von gesellschaftlichen, eigen-rhythmisierten Teilsystemen rechnen und darf dennoch die Hoffnung auf Kontinuität des Lebens nicht fallen lassen."[573] So werde die Lebens-Beschreibung zivilisatorisch zunehmend amorph, ein Verlust der narrativen Ressourcen als Lebensprozess-Beschreibung droht durch die Tempo-Beschleunigung und durch die Abkürzung der langgestreckten Zeithorizonte. Es scheint, als wären gerade die zivilisatorischen Korrespondenzen zwischen dem Raum, der Zeit und den menschlichen Handlungen „unwiederbringlich verlorengegangen."[574]

Der Literaturwissenschaftler Hans Ulrich Gumbrecht sieht dies ähnlich, indem er – im Rekurs auf Lyotard – von einer 'allgemeinen Mobilmachung' durch eine Gegenwart spricht, die sich einerseits in einer Vielfalt von Zeiträumen konstituiere, andererseits aber sich diese Gegenwart in eine immer mehr amorphe Breite entwickele, „womit am Ende das Gefühl eines Verlaufs der historischen Zeit dem Eindruck eines Stillstands weicht. (...) Für die nach-moderne Räumlichkeit ist eine Entkoppelung zwischen der Körper-Position eines jeweils Erfahrenden/Handelnden und den seinem Erfahren/Handeln zugänglichen Zonen eingetreten. Der Wechsel zwischen solchen Zonen bedarf heute

[570] Andrej Tarkowskij: *Die versiegelte Zeit*. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und zur Poetik des Films. Frankfurt a.M. 1985. S. 63f.
[571] ders.: S. 96.
[572] Wils, S. 50f.
[573] Wils, S. 56.
[574] Wils, S. 56.

oft keiner Körperbewegung mehr und nimmt dann auch keine Zeit in Anspruch. (...) So wie unser Verhältnis zu den wahrgenommenen Phänomenen kein Raumverhältnis mehr ist, wo der menschliche Körper die Position im Zentrum seiner Wirkzonen freigemacht hat, entfernt sich auch die nach-moderne Wirklichkeit der Arbeit von jenem klassischen Begriff, der 'Arbeit' als menschliche Naturaneignung durch den Körper definierte. (...), dann liegt der Gedanke nahe, dass sich in naher Zukunft das bisher menschliches Erleben tragende Gefühl von einer 'greifbaren' Wirklichkeit, die dem Körper 'materiellen Widerstand' entgegensetzt, verändern wird."[575]

Er sieht aber auch einen „paradoxalen Befund" hinsichtlich des Nachdenkens über den Verlust an Zeit, Ort, Raum und Leiblichkeit, indem wir auf der einen Seite das Schwinden unmittelbarer Körper-Erfahrungen in Veränderungen des Alltagsverhaltens beobachteten, andererseits gerade dieser Verlust der Körper-Erfahrung auch wieder die Aufmerksamkeit auf den Körper intensiviere und indirekt womöglich sogar eine „neue Sensibilität des Raums" heraufbeschworen habe, die in der gegenwärtigen Architektur in einer „ungeahnten Differenziertheit" in der Konzentration auf den Körper ganz neu wahrzunehmen sei.

Wie aber kann es möglich sein, die Zeit, die wir brauchen, damit sich Informationen und Emotionen zu Erfahrungen verbinden können, damit Zeithorizonte, Zeit-Räume möglich werden, qualitativ wieder zu erlangen? Wie lässt sich der Raum- und Orts-Verlust, der Verlust an Leiblichkeit und Erfahrung – und damit der Verlust eines sich entwickelnden Selbst als Verlust der „Kultur des Herzens" (Kamper) in eine „Wiedergewinnung des Selbst" in der sensibel tätigen Beziehung zur Mit-Welt, zur Natur, zur Kultur und zum Anderen, Mit-Menschen denken?

Es könnte in der Heideggerschen Verlangsamung der Dinge in einem „Denken der Erfahrung" begründet sein, oder aber in den Interventionen, die Wils als „Strategien der Schadensbekämpfung" mit der „Naturhinwendung als Radikalzäsur" – in Abkoppelung von den Strukturen und Prozessen komplexer Gesellschaften und in der Notwendigkeit von Störungen, Pufferzonen der Verlangsamung im Zivilisationsprozess der Kultur als Korrektive anbietet. Im Hinblick auf die Natur als „Chiffre der Richtungsänderung" empfiehlt er eine „Rückeroberung der Stille", ein Wahrnehmen der „geronnenen, organische Gegenwart der Vergangenheit" in den Formen und Prozessen der Natur und das Begreifen einer „zyklischen Erwartbarkeit der wiederkehrenden Zukunft", Weisen des „Stillstands" und der „Dauerhaftigkeit", der „Ortsgebundenheit", eine „bedächtige Entschlüsselung der ästhetischen Existenz" im „Bewusstsein für den Kreislauf von Leben und Tod", von „Todesnähe", der „Endlichkeit alles Lebendigen und einem Bewusstsein einer „Abhängigkeit zwischen dem Ganzen und seinen Teilen". Er warnt allerdings hier vor einer falschen Romantisierung der Natur, die ihren Fremdheitscharakter als Eigenwert nicht verlieren dürfte, stattdessen dem Menschen in ihrer erhabenen Gleichgültigkeit, Fremdheit und Eigen-Schönheit gegenüberstehe. „Natur ist keine Reparaturanstalt für die Schäden der Zivilisation an ihren Subjekten. Eine Korrektur kann also nicht ungebrochen und naiv auf das Heilungs- und Orientierungspotential der Natur setzen."[576]

Ganz ähnlich auch denkt der Erziehungswissenschaftler Josef Fellsches über die Rückholung des Selbst als Zentrum des Selbstbildungsprozesses, der hinsichtlich einer neu anzustrebenden „Lebenskunst" neben der Rehabilitierung des Sinnlichen, einer Verstärkung der ökologischen Sichtweise, der Rekonstruktion von Wahrnehmungsgewohnheiten eine neue, tiefere Beziehungsqualität in einer kontemplativen Haltung und Selbstveränderung einer sinnlichen Gewissheit, im sinnlichen Zugang zur Kunst und eine aus diesem Zusammenhang resultierende veränderte Ethik als Selbsterziehungspraxis versteht, wobei gerade dem Kleinen, Unscheinbaren und Unbeachteten unsere Aufmerksamkeit zu gelten habe.

Die kunstpädagogischen Implikationen werden angesichts des hier Beschriebenen evident. Wenn wir erkennen müssen, dass „offensichtlich (...) die menschliche Lebenswelt, die vor allem durch

[575] Hans Ulrich Gumbrecht: *nachMODERNE ZEITENräume*. S. 64f. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht (Hrsg.*): Postmoderne – Globale Differenz*. Frankfurt a.M. 1991. S. 54-73. Gumbrecht konstatiert hier einen „Körper-Verlust", genauer: einen von „alltäglichen Relevanzen auferlegten Verlust an unmittelbarer Körper-Erfahrung."
[576] Wils, S. 167.

natürliche und soziale Nahhorizonte geprägt ist, auf die meist mit Gewalt vorangetriebene Entgrenzung von Zeit und Raum kaum vorbereitet" ist[577] so muss es ihr um die kunstpädagogische Rückeroberung von Zeit und Raum – als lebensweltliche Dimensionen und künstlerische Fundamentalkategorien – im Bildungsprozess von modernen Subjekten gehen. Die Kunstpädagogik hat dann die enge Verwobenheit von Zeit als kulturellem Produkt und dem menschlichen Handeln in ihre Konzeption aufzunehmen.

Da der Mensch biologisch weitgehend indeterminiert handeln muss, so Wils, ist er genötigt, seinen Handlungsradius „subjektiv und zeitlich gedehnt zu entwerfen. Handlungen und subjektivzeitliche Handlungskontexte werden deshalb gleichursprünglich formiert. Der Entwurf von Zeithorizonten – ausgehend von dem Jetzt-Moment als Konstitutionskern der Handlung selber – hängt also unmittelbar mit der Beschaffenheit eines Wesens zusammen, das nur durch zeitliche Distanz zu seinem verkümmerten biologischen Antriebsstrukturen überhaupt überleben kann. In dieser zeitlichen Distanzierung der biologisch ohnehin bescheidenen Prägungen entsteht eine selbstreflexive Handlungssituierung, welche die Lücke der naturalen Determinierung ausfüllt. Das reflexive Handeln beginnt(...)"[578]

Handlungsorientierung und Handlungslogik konstruieren Zeit allererst. Das kreative und selbstexplikative Zeit-Erleben aus den lebensweltlichen Modalitäten heraus steht in einem engen Zusammenhang mit der Grundstruktur menschlichen Handelns. Ohne Handeln keine Eigen-Zeit, ohne Eigen-Zeit kein Eigen-Handeln. Selbstreferenz als die reflexive Distanz zu sich selbst, in der sich der Handelnde als jener erfährt, der die Handlung aus sich selbst heraus in Bewegung setzt, ermöglicht erst diesen Handelnden im Hier und Jetzt seines konkreten Lebensvollzuges. Erst durch die „konstitutionell präsentisch" (Wils) werdende Lebensführung können sich dann auch die Zeitformen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft ausbilden. Qualifizierte Zeithorizonte entstehen erst aus selbstreferentiellen Eigen-Bewegungen von eigener Handlungszeit: „Die Handlungszeit des Menschen entspringt aber der qualitativen Zeit von Kultur und Zivilisation. Sie benötigt Verzögerung, Wiederholung, Veränderung, Reflexion."[579]

Hier beschreibt sich in den einzelnen Schritten ein pädagogisch-künstlerischer Handlungsgang, dem Selle in seinem Ästhetischen Projekt – und dessen Modifikationen – überraschend zu folgen scheint. Dieser Handlungsgang, in dem sich der ästhetisch Handelnde im reflektierten Handeln langsam als selbsttätig Handelnder, als selbstreferentielles ästhetisches Subjekt erfährt, kann gerade durch den künstlerischen Prozess der intensiven sinnlich-künstlerischen Selbst-Aneignung eines Objekts – in der konzentriert handelnden oder wahrnehmenden Anstrengung einer Gegenstandsannäherung und -durchdringung durch das sich hierbei seines Verfahrens immer selbstbewusster werdenden, selbst-beobachtenden Subjekts – zu einem ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozess entwickeln, der als Ergebnis der Erfahrungsübung, als Entgrenzungs- und Vertauschungsprozess von Subjekt und Objekt, ein verändertes Subjekt und ein durch diese Erfahrungsübung verändertes Objekt als erzeugte Form, als wahrnehmbares (Kunst-)Werk hinterlässt. Seine Prozess-Koordinaten sind hierbei Zeit, Ort und Leib.

In der Abkehr von der durch die Moderne vorbereiteten Erlebnis-Welt des unterhaltenden Augenblicks zu einer Pädagogik der künstlerischen Eigenerfahrung, zu lebensbiographischen Erinnerungsmomenten, die in der Verlangsamung der Wahrnehmungs- und Handlungsprozesse das selbstreferentielle Moment der 'starken Zeitlichkeit' betonen, geht es um die Konstituierung eines veränderten Selbstverhältnisses, das der „präsentischen Identität ohne Differenz" (Wils) im Verschwinden des 'illusionär-hypertrophen Selbst' (Luhmann) in der Selbstauflösung – als heutigem, modernen Problem des gebrochenen Subjekts – durch selbstreferentielles Differenz-Bewusstsein – im Sinne einer Selbst-Ermöglichung der Person im positiven Sinne (Beck) – in ästhetisch-künstlerischen Projekten entgegenwirken kann.

[577] Wils, S. 75.
[578] Wils, S. 64f.
[579] Wils, S. 66.

Die künstlerischen Projekte Gunther Keusens

Ungleichzeitigkeit innovativer kunstpädagogischer Praxen

Konsequenz dieser Einsichten ist allerdings der jetzt zu zahlende Tribut verspäteter Anerkenntnis der Eigenart und Besonderheit künstlerischer Arbeit und Selbst-Bildung durch eine zeitgenössisch-zeitgemäße Kunstpädagogik und ein wiederholtes Zu-Spät-Kommen. Es ist verwunderlich und kaum fassbar, dass die Kunst- und Subjektorientierung der Kunstpädagogik – abgesehen von den innovativen Ansätzen der Reformpädagogik – so lange brauchte, um sich hierzu vorzuarbeiten. Dies ist nicht Selles Verschulden, hat doch gerade er sich gegenüber einer machtbesessenen Hochschuldidaktik ohne Bindung zur Kunst, zu aktuellen gesellschaftlichen Entwicklungen und zur realen pädagogischen Praxis, stets kämpferisch gezeigt und seine Konzeption – mit allen Mängeln, die sie hat – aus eigenen kunstpädagogischen Prozessen heraus weiterentwickelt und auch diskursiv offengehalten. Aufgrund bestehender Denkverbote und hoch aufgerichteter Verbotsmauern um ein besetztes Territorium mit besetzten Begriffen und Tabus, brauchte es unbotmäßig viel Zeit und vergeudete Energie, um sich gegen das Übermaß erziehungswissenschaftlicher Rationalität, ihr mangelndes Sensorium und ihre mangelnde Begrifflichkeit gegenüber der Kunst aber auch gegenüber jüngeren ideologisch überformten Kunstpädagogiken neu zu behaupten: „So nimmt es nicht Wunder, dass das immanent didaktische Innovationspotential der Gegenwartskünste für die Kunstpädagogik so wenig genutzt wird.“[580] Andererseits – und das gesteht Selle selber zu – ist seine subjekt- und kunstorientierte Konzeption prozessualer ästhetisch-künstlerischer Vermittlungspraxis nicht seine eigene Erfindung.

Belege dieser These lassen sich nicht allein in historischen amerikanischen oder deutschen reformpädagogischen Erziehungs- und Bildungspraxen, sondern in mehr oder weniger aktuellen Ausbildungsmodellen zukünftiger KunstpädagogInnen in Deutschland ebenso finden. Auf die Tatsache, dass die aktuelle kunstpädagogische Diskussion nicht unbedingt mit einer aktuellen künstlerischen Produktion und Reflektion korreliert, hat Hartwig erneut hingewiesen.[581]

Dies gilt auch für die Ungleichzeitigkeit kunstpädagogischer Praxen: Während Selle 1981 – ganz mit dem politisch-historischen Denkrahmen des Subsystems Kunstpädagogik, seinen Tabus und der Abarbeitung von Irrtümern, Ängsten und Missverständnissen beschäftigt – den ersten Schritt zu einer eigenen Konzeption kunstpädagogischen Denkens und Handelns in der Reflektion und Durcharbeitung der historischen Modelle geht, um die für ihn essentiellen Aspekte der Subjekt- und der Kunstorientierung in der kunstpädagogischen und gesellschaftlichen Sozialisationsgeschichte der Sinne herauszuarbeiten und zu legitimieren, und sich hierbei deutlich gegen den erziehungswissenschaftlichen Oktroi der Hochschuldidaktik zur Wehr setzt, praktiziert sein in etwa gleichaltriger Kollege Gunther Keusen – erst an der Laborschule in Bielefeld, dann ab 1973 in Münster (Institut für Kunsterzieher der staatlichen Kunstakademie Düsseldorf) als Künstler und Hochschullehrer in der Ausbildung angehender KunstpädagogInnen tätig, schon seit dieser Zeit jene von Selle erst ab 1988 erhobene Forderung nach einer Kunstpädagogik des sich in vornehmlich künstlerisch-kunstnahen Selbstbewegungen erfahrenden Subjekts, das im Üben, im zweckfreien Machen, Bauen, Formen und in der Be-Sinnung als praktisches Erinnern der sinnlichen, leibzentrierten, experimentell-kunstnahen Selbst-Erprobungen seine ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungskräfte formt.

Anlässlich einer vom ASTA im Jahre 1977 organisierten Vortragsreihe zur Kunstpädagogik am IfK Münster formuliert Gunther Keusen seine kunstpädagogischen Erfahrungen und Überzeugungen als Künstler-Pädagoge mit einer erfrischenden und frühen Nähe zu jenen von Selle erst viel später in die Debatte gebrachten Aspekten einer prozessualen Subjekt- und Kunstorientierung. Und dies nicht etwa in der simplen Verkennung der bis dahin geführten für Subjekt und Kunst so fatalen Diskussion innerhalb der Kunstpädagogik. Keusen entzieht sich nur klug jenen begrifflichen und ideologischen Zuweisungen, die er schnell als praxisfremd und subjektfeindlich erkennt und setzt stattdessen auf die eigenen Möglichkeiten kritischer Theorie- und Praxisreflexion am eigenen Lei-

[580] Selle 1996, S. 20.
[581] Hartwig: *Das Alte im Neuen*. Über einige Zusammensetzungen der ästhetischen Wahrnehmung heute. In: *Zwischen-Räume*. S. 44-53.

be. Unterstützung findet er hierbei auch im Kollegenkreis einer noch jungen kunstpädagogischen Ausbildungsinstitution, der sich insgesamt einig ist, dass die Ausbildung zukünftiger KunstpädagogInnen weder durch die ideologisch überformte 'Visuelle Kommunikation' noch durch eine weitertransportierte 'Musische Bildung' auch nicht durch einen 'Formalen Kunstunterricht' zu leisten wäre, sondern einzig im Bezug auf die positiven und erfolgreichen Modelle einer subjekt- und kunstorientierten reformpädagogischen Kunsterziehungsbewegung.

„Das Institut hat der Idee einer Spezialkunst für Kunsterzieher nie Raum gegeben. Die eigene künstlerische Arbeit war stets Grundlage des Fachstudiums Bildende Kunst. Schon in den 70er Jahren gab es Freie Kunst und folglich Freie Künstler, zunächst ausschließlich – kein Paradoxon – unter den Kunsterziehern. (...) Auf dogmatischen Bekennerzwang: entweder Freie Künstler oder Lehrer oder was immer, haben wir uns nicht eingelassen. Das individuelle künstlerische Studium und die an Künstlerpersönlichkeiten gebundene Lehre hat sich gegen Vorstellungen eines projektorientierten bzw. eines von kunstpädagogischen Theorien bestimmten Studiums durchgesetzt und bewährt. Die freie Lehrerwahl und die Möglichkeit des Klassenwechsels schaffen ein gutes Arbeitsklima. Ungeachtet der jeweiligen künstlerischen Tendenzen und der Schwerpunktbildungen in den Klassen bleiben Problemsuche und künstlerische Fragestellungen in der Verantwortung des Studenten. Durch den völligen Ausschluss normierter Lehr- und Studienvorstellungen wird ein künstlerischer Entwicklungsprozess möglich, der bei jedem Studierenden anders verläuft und nicht von außen manipulierbar oder gar beliebig zu beschleunigen ist. Schematische Evaluationskriterien müssen hier versagen.“[582]

Keusens selbstverordnete Aufgabe als Lehrer in der Kunstpädagogen-Ausbildung ist es, die „besonderen Fähigkeiten des einzelnen Subjekts“ zum Ausdruck zu bringen. So seien aus den kunstpraktischen Studien und den hieraus zu ziehenden ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Erkenntnissen schließlich „Kenntnisse“ zu gewinnen und aus dem künstlerischen Experiment „Erfahrungen“ zu sammeln. „Realitätssinn“, „Intelligenz“ und „Phantasie“ erst ermöglichten ein kompetentes Handeln in der Schule. Vor beiderseitigen Projektionen warnt Keusen:

„Jeder lehrende Künstler muss sich immer wieder entscheiden, ob er seine Schüler schwächen will, indem er sie auf die Projektionen seines Ichs verweist und sie zu „nachschaffenden Seelen“ erzieht oder ob er sie darin bestärken will, die eigenen Sinneskräfte und Kunstfähigkeiten auszubilden. Schüler wiederum dürfen sich nicht selbst schwächen, indem sie ihre Kräfte auf ein Idol projizieren. Es ist ein von Menschen gemachtes Ding. Das wäre an ihm zu lernen.“[583]

Keusen verschließt sich aber in seiner eigenen Pädagogik überhaupt nicht dem Projektgedanken – ganz im Gegenteil: Im Verlauf von 10 Jahren als Hochschullehrer einer Klasse für Fotografie und künstlerische Drucktechniken entwickelt Keusen eine ganze Reihe modellhafter künstlerischer Projekte, die in ihren Intentionen und Strukturen immer auch Projekte selbstreferentieller, autopoietischer Selbstvermittlungen sind und ihre Didaktik aus der Art und Weise des jeweiligen künstlerischen Experiments begründen. Das erste künstlerische Projekt ist „Kunst in der Schule“ (1973-1975): Eine interdisziplinäre Gruppe von Künstlern, Lehrern und Studierenden erschließt mit ästhetisch-künstlerischen Interventionen die Komplexität eines Ortes als Lernort von Kreuzberger Schülern. Im künstlerischen Projekt „Klausur in der Druckwerkstatt“ (1975) wird statt der Blickrichtung auf unmittelbare Schulzwecke das „freie Experimentieren im Sinne des Autonomieanspruches von Kunst“[584]als „gegensätzische Kunsterziehung“ (Keusen nach Kleist) in ästhetisch-künstlerischer Arbeit provoziert. In „Geschäftsreise“ (1977) nutzt Keusen die Möglichkeiten der Performance, anstelle einer Immatrikulationsrede ein „magisches Lehrstück zum 200. Geburtstag von Heinrich von Kleist“ in Auszügen vorzutragen und dabei die angesprochenen Studierenden zu einer fiktiven literarisch-künstlerische Reise mit dem Motorrad einzuladen, die der Reiseleiter „Continuo“ auf ausgelegtem Mehldreieck – das mit einer Leiter, einem Plattenspieler, einer BMW

[582] Udo Scheel: *Ein Leben nach der Akademie?* In: Ausstellungskatalog: *Unterwegs*. Kunstakademie Münster. Ausstellung der Absolventen und Ehemaligen des 'Instituts für Kunsterzieher, Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf'. Kunsthalle Recklinghausen 1996. S. 6f.
[583] Gunther Keusen: *Lehren aus dem Kunststudium*. In: Vortragsreihe Kunstpädagogik. Institut für Kunsterzieher der staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, Münster 1977, S.15.
[584] Keusen, S. 23.

750, einem Schallplattenapparat, einer Stereoanlage und einem automatischen Anrufbeantworter als „Informanten“ sowie einem Strauß aus 200 späten Sommerastern als „Blumenschmuck mit Treibhausstimmen“ bestückt ist – mit den Reiseteilnehmern Gottfried Benn als „tönende Wachsfigur“, Bertolt Brecht als „Naturpoet“, Jean Cocteau als „Zwischenrufer“, René Magritte als „Parkwache“, einem nichtidentifizierbaren Doppelgänger-Agenten, Heinrich von Kleist als „religiöses Talent“, Antonio Vivaldi als „Motorradvirtuose“ und Heiner Müller als „Maulwurf“ im fiktiven Pythagoreischen Garten zu Münster/Westfalen beginnen lässt. Das Reisetagebuch versammelt unterschiedlichste Texte: Dialoge, visuelle Gedichte, Bilder der Reiseteilnehmer und eigene zeichnerische Arbeiten Keusens.[585]

In „kläranlage“ – wie? organisiert sich künstlerische Phantasie“ (1980) wird der Differenz individueller Bildfindungen von 5 Studierenden der Klasse[586] in exemplarischer Weise nachgegangen, indem in der Gruppenarbeit, in Einzeluntersuchungen und Interpretationen „Elemente, Triebkräfte und Erscheinungsweisen des flüchtigen, schwer zu fassenden Phänomens Phantasie“ [587] erkundet werden sollen. Dies geschieht im Rahmen eines vielwöchigen Kolloquiums der Beteiligten und weiterer interessierter Studierender, das einer „weitgehenden Verabredung“ (Keusen) unterliegt, indem angesichts der Bilder der Studierenden und vor dem Hintergrund der behandelten Texte[588] die „Bedingungsmomente und Eigenarten der Phantasietätigkeit ausfindig gemacht und auf Begriffe gebracht werden“ (Keusen) sollten, was „trotz spürbarer 'Anstrengung des Begriffs' nur sehr bedingt gelungen“ ist. In anderer Hinsicht ist das ästhetisch-künstlerisch-intellektuelle Projekt allerdings ergiebiger: „Als Modell einer Methode, Wahrnehmungen und Assoziationen sprachlich unmittelbar zu artikulieren und gesprächsweise zu prüfen. Dabei ist rechtes Sprechen und Nach-Denken nicht so wichtig; es kommt viel mehr auf das Sprechen im Mitdenken an.“[589] Die Intention des Kolloquiums als Projekt ist es, einen am Ende nicht geschlossenen und wissenschaftlich abgesicherten Text zu liefern, sondern die allmähliche Verfertigung der Gedanken in den Gesprächserkundungen aufzunehmen und sowohl die unterschiedlichen Einschätzungen der Studierenden als auch die differenten Welthaltungen ihrer künstlerischen Äußerungen – hinsichtlich ihrer Phantasiearbeit – zu dokumentieren. „Stattdessen könnte die Offenheit, mit der wir uns auf Bilder und Gespräch eingelassen haben, anregen, Ähnliches zu tun. Obgleich auch hier, bei der Lektüre über Phantasie, der Wunsch entsteht, sie selbst sei mehr zu Wort gekommen. Doch es gibt schlimmeres: Wie ist es möglich, dass phantasielos belehrendes Reden, Denken und Schreiben das bestimmt, was wir als Kunstdidaktik oder Fachdiskussion zu bezeichnen uns angewöhnt haben? Es wird Zeit, die Künstler und besonders die Dichter zu studieren, die eine ihrem Werk ebenbürtige kunsttheoretische Reflexion geleistet haben.“[590]

Schließlich wird das künstlerische Projekt „Burgund“ (1980) durchgeführt, an dem 10 Studierende der Klasse Keusen teilnehmen und das die Intention verfolgt, im natürlichen Umfeld des Aufenthaltsortes in Burgund/Frankreich selbstorganisierte ästhetische Erfahrungsprozesse durchzuführen und in individuelle Gestaltungen und Formfindungen einfließen zu lassen.

Da hier weder Zeit noch Raum sind, um Keusens künstlerische Projekte in angemessener Ausführlichkeit vorzustellen, werde ich mich sehr kurz mit „Kunst in der Schule“ (1973-1975), anschließend mit der „Klausur in der Druckwerkstatt“ (1975) und schließlich kurz mit dem künstlerischen Projekt „Burgund“ (1981) befassen. Meine Absicht zielt hierbei auf den Hinweis impliziten kunstdidaktischen Denkens und Handelns, das sich aus den Rahmenbedingungen der prozessualen ästhetisch-künstlerischen Projekte notwendig selbst speist, ohne fremde didaktische Rezepturen und oktroyierte Curricula und Verfahrensweisen zu übernehmen. Es ist die Logik eines ungemein

[585] Gunther Keusen: *Geschäftsreise.* Schriftenreihe der Abteilung für Kunsterzieher Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf Hochschule für Bildende Künste. Münster 1977.
[586] Elke Balzer, Andreas Rosenthal, Reiner Gerke, Reiner Nachtwey, Walter Maaß
[587] Gunther Keusen: *Vorerinnerung.* In: Ders: *„kläranlage“ – wie? organisiert sich künstlerische Phantasie.* Münster 1980. S. 7.
[588] Ernst Bloch: *„Ästhetik des Vorscheins“*, 2. F.a.M. 1974; „Das Prinzip Hoffnung“, Band 1. F.a.M. 1959; Günter K. Lehmann: *„Phantasie und künstlerische Arbeit“* in: Mechthid Curtius, Seminar: Theorien der künstlerischen Produktivität. F.a.M. 1976; Günter K. Lehmann*: „Phantasie und künstlerische Arbeit.* Betrachtungen zur poetischen Phantasie“. Berlin/Weimar 1976 und Hugo Friedrich: *„Die Struktur der modernen Lyrik“*. Hamburg 1956.
[589] Gunther Keusen, S. 7.
[590] Keusen, S. 8.

großen künstlerisch-kunstpädagogischen Erfindungsreichtums hinsichtlich der Entwicklung individueller und gemeinsamer künstlerischer Projekt-Arbeit, die Keusens künstlerisches und kunstpädagogische Denken prägt. Dieser Erfindungsreichtum kennt die künstlerische Erfahrungsarbeit im handelnden, selbstorientierten oder auch kollektiven Prozess der Auseinandersetzung mit einem künstlerischen Medium, mit einem besonderen Material, einer natürlichen Umgebung oder dem sozialen Lernort. Hierbei wird nicht eine Projektidee perpetuiert und weiter ausgebaut, sondern die Herausforderung des jeweiligen Ortes, eines bestimmten Materials oder aber einer Idee schafft hier didaktische Vermittlungsstrukturen von Fall zu Fall, von Problemstellung zu Problemstellung, ehe sich wieder völlig neue Herausforderungen ergeben, auf die wieder ganz anders reagiert wird.

Die überzogenen Selleschen Vorbehalte gegenüber dem Einbezug 'klassischer künstlerischer Medien' in selbstreferentiellen Prozessen der Kunst- und Welterfahrung kennt Keusen überhaupt nicht. Da er mitten in den künstlerischen Prozessen steht – ganz im Gegensatz zu Selle – kennt er die Möglichkeiten und Grenzen dieser Medien sehr genau. Allein die Art und Weise ihres Gebrauchs ist schließlich für Keusen von Bedeutung, nicht aber ihre ängstliche Ausklammerung in kunstpädagogischen Vermittlungen. Viele zeitgenössische KünstlerInnen geben ihm hierbei recht, die die von Selle ausgesparten Medien überraschend frisch und unverkrampft einsetzen, um hiermit ihre subjektiven Notationen und Sondierungen zu praktizieren, die zu sehr individuellen und unverfälschten Ergebnissen führen. Keusen bekennt sich als Lehrer zur ganzen Vielfalt künstlerischer Medien und Ausdrucksweisen. Nicht ihre Ausklammerung vermeidet Missverständnisse und Klischees auf seiten der Studierenden, sondern eine ängstliche Reduktion auf wenige Möglichkeiten.

Kunst in der Schule (1973-1975)

Mit seinem bundesweit ausgezeichneten Projekt „Kunst in der Schule“ (1973-1975), das sich auf ästhetisch-künstlerische Interventionen von Studierenden der Kunstpädagogik und der Schüler einer Kreuzberger Gesamtschule bezieht, antwortet Keusen auf den von Hartmut von Hentig 1972 festgestellten „nackten und entmutigenden Curriculumkrieg, der auf den akademischen Schlachtfeldern“ tobe auf seine Weise: „Sie erinnern sich oder werden davon gehört haben“ – so Gunther Keusen in seinem Vortrag im Jahre 1977 – „das Jahr 1973 gehört noch in die Hoch-Zeit des Konzeptes Visuelle Kommunikation. Kunststudenten lasen viele Bücher aufklärerischer Art, Thesen über den 'Stellenwert' von Kunst und Meinungen zur gesellschaftlichen Bedeutung von Kunstpädagogik. 'Relevanz' hieß das Stichwort. Sie wurde in der 'Hinterfrage-Methode' ermittelt. Aber versuchen Sie mal, sich diese Methode vorzustellen! Genügen nicht die Methoden des Befragens und In-Frage-Stellens? Die Folgen dieser Aufklärungsphase waren deutlich zu spüren. Theoriegläubigkeit und die Unfähigkeit, kunstpraktisch zu handeln hatten sich in den kunstbezogenen Studiengängen ausgebreitet. Mit einem besonderen seminaristischen Eifer wurden Ziele, Inhalte und Methoden von künstlerischer Tätigkeit in Hinblick auf Schule, besser im Blick auf Vorstellungen von Schule diskutiert (...) In einem Punkt waren sich alle Lehrenden des Instituts von Beginn an einig: Grundlage des kunstpädagogischen Studiums sind künstlerische Studien. Uneins waren und sind sie über die Bedeutung, über Gewicht und Ausmaß fachtheoretischer Studien und im besonderen über die hier notwendige Aufgabe von Fachdidaktik. (...) In den ersten Jahren des Instituts wurde in vielen Auseinandersetzungen der Sinn von Kunst in der Schule angezweifelt. Besonders in meiner Klasse gab es viele Studenten, die den Sinn lieber durch Lesen und Nachdenken finden wollten als im künstlerischen Experimentieren. Experimentieren wurde verwechselt mit dem Erwerben künstlerischer Techniken (...) Wenn wir nicht Opfer der Analyse werden wollten, musste der Sinn praktisch gefunden werden. Wir haben einen Sinn gefunden im Projekt 'Kunst in der Schule'. (...) Wir bildeten eine gemischte Gruppe aus Kunstpädagogikstudenten, Künstlern, Lehrern und Studenten der Kunstwissenschaft, weil uns das der komplexen Aufgabe gegenüber angemessen erschien. Unsere Entwürfe wurden ausgezeichnet (zur Jury gehörten übrigens zwei 'kunstdidaktische Sinngeber', Kerbs und Ehmer, – ich meine das ganz unpolemisch). Nach längeren Verhand-

lungen mit der Kultusverwaltung und einer Schule erhielten wir den Auftrag zur Ausführung unseres Konzepts. (...) Es galt jetzt, Schüler sinnlich anzusprechen."[591]

Nun waren für die interdisziplinäre Arbeitsgruppe Studien und Recherchen im Berufsfeld der Schule und auch eigene kunstpraktische Studien notwendig. Schülerbezug, Ortbezug, Architekturbezug und die Entwicklung einer künstlerischen Sprache, die Kommunikationsangebote an die Schüler-Subjekte machen sollte, mussten entwickelt werden, von Studierenden des Faches Kunst, die Lehrer werden wollten. „Steigerung des Realitätssinns" (Keusen) konnte durch gründliche Recherchen des Schülerverhaltens in der Schule und in der Freizeit erreicht werden aber auch durch das „Erfahren der Realität der Persönlichkeit" der in diesem Projekt beteiligten Subjekte. Das Sammeln von Erfahrungen in künstlerischen Experimenten schärfte die Wahrnehmung und die Fähigkeiten, künstlerisch und pädagogisch wirkungsvoll handeln zu können. Die Wahrnehmung der „Verhinderung praktischer Sinnlichkeit" durch das Gebäude musste bei der „Genauigkeit des Gefühls" (Keusen) beginnen: „Die blanke Absicht, die Schüler zu kritischem Bewusstsein anzuregen, verlor an Gewicht. Wichtiger wurde, den Schülern ein Bild von ihrer eigenen Sinnlichkeit zu vermitteln – zum Beispiel in einem riesigen Schülerporträt, 240x120 cm, zusammengefügt aus ca. 2.000 Fotos vom Schulleben."[592] Die Vorstellungen von einer phantasievollen Veränderung des Schulgebäudes mussten schließlich von den vorgefundenen Mängeln ausgehen. Hierzu wurden Lehrmittel der Schule zu Spielmitteln umfunktioniert und umgekehrt. Es wurden in der Schule eine Reihe von Porträts der in ihr tätigen Menschen installiert, insgesamt sollte der auratische Charakter von Kunst aufgelöst werden. Die überlieferte rituelle Betrachtungsweise wurde hier sogar zum Hauptgegenstand experimenteller künstlerischer Arbeit. So konnten neben der Steigerung des Realitätssinns, der praktischen Intelligenz, der Genauigkeit des Gefühls, der Phantasie die Wahrnehmungen für die verschiedenen Arten von Verschulung am Projekt-Ort sensibilisiert werden. Obendrein brachte die tätig-handelnd-recherchierende und künstlerische Auseinandersetzung mit dem eigenen Lernort und dem der beobachteten Schüler, Lehrer, Eltern und Hausmeister diese und die angehenden Kunstpädagogen in ein enges Austausch-Verhältnis, das wiederum zu veränderten Realisationen vor Ort führte.

Vor dem Hintergrund dieser Erfahrungen zeigt sich das Keusensche Kunst-Projekt „Kunst in der Schule" als sinnvoller und früher Modellfall des ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Sondierens, Reagierens und Veränderns eines gesellschaftlichen Ortes, der als komplexer und schwer erträglicher Lehr- und Lernort späterer (kunstpädagogischer) Tätigkeit schon im Kunstpädagogik-Studium einer sinnlich-intellektuellen, individuellen und kollektiven, kritisch-künstlerischen Selbst- und Fremd-Befragung unterzogen werden kann und gleichzeitig die antizipierende und wirklichkeitsverändernde Kraft ästhetischer Arbeit und projektiver künstlerischer Phantasietätigkeit, aber auch die Fähigkeiten der Selbstreflexion bei den am Projekt Beteiligten intensivieren hilft. Auch hier sind ästhetische Selbstbewegungen notwendige Grundhandlungen seitens der Beteiligten, ihre Erfahrungstätigkeit mit dem Ort beschränkt sich aber nicht allein auf diese, sondern das kunstpädagogische 'Setting' Keusens geht – im Gegensatz zu Selles Intentionen im Geiseltal – hier weit über reine wahrnehmungsorientierte Handlungen hinaus, indem die am Projekt Beteiligten auch mutig zu konkreten Setzungen, Interventionen und Umstrukturierungen ermuntert werden. Dabei entstehen allerdings eine große Anzahl vielfältiger, eigen-williger künstlerischer Kommentare, die sich selbst-bewusster bildsprachlicher Symbolisierungsleistungen verdanken. Hier entwikkelt sich aus ersten ästhetisch-selbstreferentiellen Sondierungen heraus ein Netz individueller Projekte, deren Interventions- und künstlerischer Verfremdungscharakter nicht allein rückwirkenden Einfluss auf die Hauptakteure des Projektes hatte, sondern darüber hinaus in der Setzung differenzierender künstlerischer Kommentierungen des Ortes auch zu vielfältigen Wahrnehmungsveränderungen und sozialen Umstrukturierungen seitens der Nutzer des zur Veränderung drängenden Erfahrungsraumes führte.

[591] Gunther Keusen: *Lehren aus dem Kunststudium*. In: *Vortragsreihe Kunstpädagogik*. Institut für Kunsterzieher der staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, Münster 1977, S.18f.
[592] Keusen, S. 21.

Klausur in der Druckwerkstatt (1975)

Im Sinne einer als „gegensätzische Kunstpädagogik“ verstandenen Praxis orientiert sich dieses Projekt künstlerischer Arbeit auf den Anspruch, im freien Experimentieren „im Sinne des Autonomieanspruchs von Kunst“ (Keusen) subjektorientierte, selbstreferentielle Erfahrungsprozesse im 'klassischen' künstlerischen Medium der Druckgrafik anzustoßen, gleichzeitig aber, in der Möglichkeit des jeweiligen Anknüpfens an Erfahrungsprozesse des Vorgängers, dessen Spuren von Selbstbewegungen zu kommentieren, zu ignorieren, zu vervollständigen und mit eigenen Erfahrungsmomenten anzureichern. Hier soll ganz deutlich exemplifiziert werden – im Gegensatz zu Behauptungen Ehmers – , dass freie künstlerische Studien durchaus im didaktischen Interesse einer zeitgemäßen Kunstpädagogik liegen können:

„Neun Teilnehmer, Studenten verschiedener Semester, der Werkstattleiter und ich trafen für die Klausurarbeit von vierzehn Tagen folgende Vereinbarungen: Tägliche Teilnahme, nach Möglichkeit
8 Stunden; jeder Teilnehmer stellt eine bezeichnete Radierplatte zur weiteren Verarbeitung zur Verfügung, nachdem er von diesem ihrem ersten Zustand eine Zehner-Auflage gedruckt hat (einen Druck für jeden Teilnehmer und einen für die allgemeine Sammelmappe); eine Auswahl und Weiterführung einer angefangenen Radierung nach Empfinden und Interesse; jeder Zustand, der in Bezug auf die Vorlage als wichtige Veränderung anzusehen ist, wird wieder in einer Zehner-Auflage gedruckt. Mehr nicht. Kein Thema. Keine weiteren Vereinbarungen als nach den Regeln druckgrafischen Experimentierens zu arbeiten, 'um uns in der Erfindung, diesem Spiel der Seligen, zu versuchen' (H.v.Kleist im 'Brief eines jungen Dichters an einen jungen Maler') (...) Die Klausur war tatsächlich in 'altmeisterlichem' Sinn als Spiel angelegt und entstand aus der Empfindung des Bedürfnisses, visuell im Medium Druckgrafik zu kommunizieren. Sie war eine Lust. Indem sie das Bedürfnis befriedigte. Der Widerspruch von Realitätsprinzip (Lehrerausbildung) und Lustprinzip (ich zeichne gern, einfach so für mich) war aufgehoben in der 'gegensätzischen Erziehung' des freien künstlerischen Experiments. Mit ungewöhnlichem Interesse produzierten die Teilnehmer in 14 Tagen 10x65 Radierungen. Dazu noch eine größere Anzahl von Unikaten für die allgemeine Sammelmappe. Warum? In dieser Klausur war kein Leistungsschein zu kriegen.“[593]

Die didaktische Bedeutung dieses freien künstlerischen Experimentierens mit einem Medium liegt auf der Hand: Sowohl das selbstbezügliche Eigenexperiment als auch jede Form dialogischen, ja multilogischen visuellen Kommunizierens, eröffnen in der zeitlichen Bereitstellung die individuellen Möglichkeiten qualitativer Zeithorizonte, intensiver Eigenbewegung an einem Werkstatt-Ort und neben der menschlichen Begegnung die künstlerische Erfahrung. Gleichzeitig kann sich jeder Teilnehmer jederzeit aus den eigenen bildsprachlichen Monologen befreien und das bildnerisch-symbolische 'Gespräch' mit dem anderen aufnehmen. Sinn für die Differenz und Individualität jeder einzelnen Selbstbewegung wird ebenso anschaulich geschaffen, wie der Formsinn als gemeinschaftlicher Sinn. Das oszillierende Verhältnis von Eigenem und Fremdem kann jeweils immer wieder neu orchestriert und mit eigenen Symbolisierungen versehen werden. Subjektive Assoziationen und Ausdrucksweisen fördern hierbei die ästhetisch-künstlerische Intelligenz im Relativieren und Objektivieren der Erfahrungen durch Formfindungsprozesse als Individual- oder Kollektivprozess. Die experimentellen Formfindungen und Formbefragungen steigern hierbei das Phantasievermögen: „Die Klausur ist mit ihren druckgrafischen Ergebnissen ein Kunstwerk, das 'eine neue emotionale Einstellung zu einem bestimmten Stück Wirklichkeit' (Caudwell) erzeugt hat.“[594] Die gemeinsam oder auch individuell entwickelte Arbeitsweise wird von den einzelnen ProjektteilnehmerInnen in die eigene Arbeit aufgenommen und weiterentwickelt als das Dialogisieren mit bestimmten Materialien oder auch als das subjektive Experimentieren an ausgewählten Teilen der äußeren Wirklichkeit. Hierbei erfahren alle Beteiligten die intensive Atmosphäre der außergewöhnlichen Situation als kunstpädagogisches 'Setting', die 'verwandte Gestimmtheit' (Lichtwark) einer gemeinsam erfahrenen Situation beschränkter Dauer als „Wirklichkeit eines kunstpädagogischen Studiums“ (Keusen) in der Druckwerkstatt als Wirklichkeit auf diese Weise verändert. Das didaktische 'Setting' ermöglicht hierbei das mutige Zugehen auf eine offen-

[593] Keusen, S. 23f.
[594] Keusen, S. 25.

kontingente Erfahrungssituation, die die selbstorganisierenden ästhetisch-künstlerischen Kräfte der Gruppe als auch jene des einzelnen Subjekts herausfordert und miteinander verschränkt. Dabei gibt es stets die Möglichkeit des Rückzuges und der Unterbrechung des visuellen 'Gesprächs', das als bestimmte bildnerische Denkweise in Analogie zu „Beobachtungen über die allmähliche Verfertigung der Gedanken beim Reden“ (Kleist) zu sehen ist. Jeder für sich kann sich auf diese Weise im Erfinden neuer Ausdrucksweisen üben, die von Fall zu Fall dann weitergereicht werden.

Das Erfinden der „Hungerlandschaften“ (Leonardo da Vinci) provoziert Findungsprozesse, die sich aus verworrenen, unbestimmten Symbolisierungen und Dingen zu wiederum neuen Erfindungen und Anknüpfungsmöglichkeiten ergeben, wobei einerseits die Schönheit einer interessanten Form, andererseits die kunstfähigen Sinne und die menschliche Genussfähigkeit als Ausbildung aller Sinne stimuliert werden. Aus dem sich selbstorganisierenden ästhetisch-künstlerischen Spiel entwickeln sich Visualisierungs- und Kommunikationsspuren, die allen Beteiligten schließlich die „Ahnung von der Kunst“ jenseits diskursiver Sprache klarmachen können. Hierbei zeigen sich dann die in diesem Prozessgeschehen veränderten Wahrnehmungen und Sinnesempfindungen der einzelnen Subjekte auch als ein Netzwerk des gemeinsam generierten, gesellschaftlichen Sinns. Im Weiterreichen der eigenen Erfindungen neuer Ausdrucksweisen ereignet sich nebenbei auch eine Relativierung der Originalitätsbegierde des 'genialen Schöpfertums' – ohne die eigene Entwicklungsleistung zu verneinen. Die Vertiefung des Gespürs für ein produktives Abgucken als Methode, als Austausch, als Weiterführung, als zeichnerisch, einfühlendes Deuten, Umdeuten, Zerstören, Zerschneiden und Neu-Zusammenfügen wird gesteigert. Hiermit können schließlich auch Interaktionsprozesse die Toleranz für die Erfindung und den eigentümlichen Erfindungsprozess des anderen als Empathie steigern, aber auch Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz üben helfen.

Keusens kunst-pädagogischer Ansatz in der Nähe zu den künstlerisch-kunstnahen Prozessen versteht sich hier im Sinne von „Kunst als Schule“ (Kerbs), der mit wirkungsintentionalen und autonomen Momenten den Freiraum des selbstbestimmten Experimentierens offen halten will und auszubauen trachtet. Das Fach Kunstpädagogik – so Keusen – müsse beide Erkenntnisweisen in einen sinnvollen Bedingungszusammenhang bringen, was sich einerseits im Studium des Faches Kunst, andererseits in der Kunst des Studierens entwickele und im besten Fall aus Kunstpädagogen Erziehungskünstler machen könne. Kunst als Schule habe die „Entwicklung des Gefühls“, die „Genauigkeit des Fühlens“ zu stimulieren. Dies geschieht im autopoietischen, selbstorganisierenden Prozessgeschehen, in dem subjektive Affekte, Emotionen, Vorstellungen und Einbildungen in die Befragung des Sinns von Formen münden, die dann in künstlerisch-experimentellen Versuchsanordnungen präzisiert werden müssen. Hierbei – so Keusen – sei das Einfühlen in die jeweiligen Ausschnitte von Wirklichkeit durch die Gestaltung von Bildern dieser empfundenen Wirklichkeit und im Organisieren der Bilder unter jeweils anderen Gesichtspunkten zu fördern, wie auch das kritische Bewusstsein des Subjekts weiter auszubilden, das sich in einem ständigen Befragen der Kunst der Gegenwart im Rahmen der kunstpädagogischen Ausbildung unter Gesichtspunkten ihrer „Technik“ und „Tendenz“ (Benjamin) und im Herausbilden künstlerischer Erkenntnisweisen zu bewähren habe. Wie alle bisherigen modellhaften künstlerischen Projekte des Künstlers und engagierten Pädagogen Gunther Keusen zeigen, ist die Didaktik in diesen kunstpraktischen Erfahrungsprozessen kein aufgesetztes Theoriekonstrukt, sondern Anschauung und Weg eines selbstbestimmten und selbstverändernden, eingreifenden Handelns als konstituierende Bewegungskraft aus der Mitte des Projektes.

Burgund (1980)

Intentionen des ästhetisch-künstlerischen Projektes „Burgund“ ist, diese Natur- und Kulturlandschaft Frankreichs an ausgewählten Plätzen näher kennenzulernen. Für den Aufenthalt und die Erkundungen bietet sich ein altes Bauernhaus an, das sich im Besitz Keusens befindet. Neben ausgedehnten Besuchen der Kathedralen und Kirchen romanischer Baukunst soll ein selbstgewähltes natürliches/kulturelles Feld den individuellen ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Sondierungen dienen. Der Zeitrahmen des Projektes umfasst einen nahezu 14-tägigen Aufenthalt in der Landschaft von Chiddes, gelegen auf halbem Wege zwischen Cluny und Charolles. Die mitgereisten

acht Studierenden aus unterschiedlichen Semestern entscheiden sich im Hinblick auf ihre individuellen künstlerischen Recherchen und Darstellungsprozesse durchweg für das Wiesen-, Wald- und Hügelgelände in unmittelbarer Nachbarschaft zum einfachen Domizil, in dem gekocht, gegessen und auch geschlafen wird.

Das Kochen selbst und das Herrichten des gemeinsamen Essplatzes bilden einen expliziten Bestandteil der ästhetisch-künstlerischen Annäherung an den Aufenthaltsort und – wenn man so will – ein 'Projekt im Projekt'. Das einsam gelegene Haus erlaubt nur eine Besorgung der Lebensmittel und der Getränke bei der bäuerlichen Nachbarschaft oder auf einem kleinen Dorfmarkt. So werden allein Produkte aus der Ökologie der Umgebung für die Küche zugelassen, was das kochkünstlerische Experimentieren mit Pflanzen und Wildkräutern, wildwachsenden Gemüsen, Obsten und Beeren einschließt. Ein Wochenplan regelt das Einkaufen, das Kochen zu zweit und den „Tischdienst". Spielregel ist, einfache Gerichte mit dem regionalen Lebensmittel-Angebot zuzubereiten und für ein möglichst alle Sinne daran teilhabendes Genießen der zubereiteten Speisen und des hergerichteten Tisches – im Sinne der Herstellung einer jeweils besonderen Atmosphäre – zu sorgen. Die Zubereitung der Speisen und die Einnahme des Essens sollen jeweils einen herausgehobenen, festlichen Charakter erhalten und hiermit die regelmäßig unter jeweils anderer Thematisierung stattfindenden Klassenessen mit 'Environment'-Charakter nun in der besuchten Region fortsetzen. Mit großer Hingabe kommen alle Beteiligten dieser Aufgabenstellung nach, wobei sich in der Herstellung der Speisen und der jeweiligen Atmosphäre unterschiedliche Inszenierungen und Erfindungen, aber auch geschickte Transformationen traditoneller Gerichte ergeben. Schon die Zubereitung der Speisen und das Inszenieren des 'Environments' bilden hierbei häufig den festlichen Auftakt des Essens. Hierbei nun lernen die sich zumeist aus Dosen schlecht und eilig ernährenden, angehenden KunstpädagogInnen auch den sinnlichen Reiz der einzelnen Lebensmittel, ihren unterschiedlichen Geruch bei der Zubereitung, die Raffinesse der Komposition aller Bestandteile, die Geschmacksunterschiede beim Kauen der Speisen, die Entfaltung ihrer wohltuenden Wirkungen und auch den Genuss eines einfachen Weines aus der nächsten Nachbarschaft, zumeist erstmals kennen und schätzen. Das Besorgen der Nahrungsmittel, die Zubereitung des Essens und die Inszenierung der Tafel ereignen sich hierbei aber nicht im Sinne einer seminaristisch-utilitaristischen Unterweisung oder eines Kochkurses, sondern viel eher aus der zwanglosen, zumeist unbeholfenen Neugier und dem Willen, sich auf die neue Herausforderung einzulassen.

Die fremde Situation, die bewusste Verlangsamung aller Tätigkeiten, die aufmerksam und mit viel Liebe zubereiteten Mahlzeiten, der inszenierte Charakter der Tafel, die gesellige Runde, die besondere Atmosphäre der Landschaft und des Ortes, das milde Klima und die Tafelmusik schaffen raum-zeitliche Verdichtungen und Synästhesien als Momente intensivierter, verrückender Wahrnehmungen und stillen Einvernehmens. Gerade das Improvisieren mit eher unzureichenden Küchenwerkzeugen und unvollständigem Geschirr, mit den für die Herstellung einer festlichen Tafel eher untauglichen Gegenständen und Gerätschaften, provoziert alle Beteiligten zu sich gegenseitig überbietenden Erfindungen und ungewöhnlichen ästhetischen Problemlösungen. Da es beispielsweise keinen Tisch gibt, an dem 9 Personen Platz finden können, muss er aus alten Brettern erst einmal zusammengebaut werden. Später wird derselbe Tisch in einer spontanen, nächtlichen Theateraktion kurzerhand zur Bühne umfunktioniert, ehe er noch in derselben Nacht als sargartiges Schlafbehältnis der Studentin Gudrun dient, die ihn mit ihrem ganzen Körper vor den plötzlichen Zerstörungsversuchen des Studenten Ullrich verteidigt, der sich während seiner Theaterperformance in einen autosuggestiven Zustand rasender Melancholie versetzt hat und nun, kaum mehr zu bremsen, den Tisch mit einer Axt zerschlagen will.

Gegen Mitte des Aufenthaltes wird am Pfingstmontagabend nach dem Abendessen bei Einbruch der Dunkelheit ein 'Bergfest' („Fest der tausend Zungen") gefeiert: Die Tischplatte wird – wie gerade angedeutet – kurzerhand zur Bühne und mit einigen Requisiten wie: rostigem Notenständer, Hut, Forke, Pfingstrose, Sichel, Socken, Turnschuh, Gräsern und Glühbirne ausgestattet, die jeweils zu besonderen Improvisationen reizen. So gelangt gemeinsam oder auch in Einzelperformances das bekannte Lied „Marmor, Stein und Eisen bricht" beinahe 30mal in immer wieder anderen Zusammensetzungen zur Darstellung, ehe man sich an anderem Liedgut erprobt, das von „Brennend

heißer Wüstensand“ über „Das Thälmann-Bataillon“ bis zum „Pfingstmontags-Blues“ und den „Moorsoldaten“ weitergetrieben wird, ehe der Student Kügler einen verbalen „Inszenierungsverriss“ unternimmt, der in den vorübergehenden Abbruch der Gesangsdarstellungen mündet, ihm jedoch die Gelegenheit verschafft, mit „Starkdeutschen Gedichten“ bekannter Berliner Künstlerkollegen fortzufahren, ehe sein Professor das kurze Gedicht „Systemsuche“ aufführt und von Student Lohmann überrascht wird, der sein „Frühlingsfühlen: Schreie in der Stube“ antönt, bis der Kollege Kügler wiederum die Bühne okkupiert, um seine Rezitation „MALABAR“ zu „lesen“ und zu „streichen“, und schließlich weitere Simultangedichte zur Aufführung gelangen. Wiederum ist es Kügler, der nun – vom Beifall angetrieben – ein „Spontangedicht“ aufsagt, die wiederum von der Rezitation „Sturz“ seines Professors weitergeführt wird, ehe der Student Lohmann elfmal expressiv 'Kuckuck' ruft, wobei sich dann allerdings schon langsam ein „allmählicher Übergang zu den darstellenden Künsten“ (Tagebuch Peer-Christian Stuwe) ereignet, bei denen zwei Personen einen Handstand aufführen (Lohmann und Kügler), Gaby Hülk eine „Zweite Verhüllung“ (Sprechtext: „Ihr, wir, ich“) aufführt, anschließend „Das Abenteuer der abstrakten Kunst“ in Rezitation (Stuwe) und Muskelspiel als „Selbstdarstellung“ (Kettel) zum besten gegeben wird, eine Einflüsterung stattfindet, die in ein autogenes Training mit bekanntem Ausgang mündet, anschließend Peter Reuter und Gaby Hülk eine Selbstenthüllung („Wie du mir, so ich dir...“) bis zur Entledigung des allerletzten Wäschestücks feiern, die Studenten Kügler und Stuwe sich in einen Ringkampf auf offener Bühne begeben, wozu alle anderen „Liebeskummer lohnt sich nicht mein Darling ... „ intonieren, ehe Kügler – als einer der Eifrigsten der Nacht – ein Schachspiel aktiviert und sein Kollege Christoph ihn mit einem „Pfingstnirwana“ (Stuwe) unterbricht, indem dieser nun die Geschichte von Adam und Eva zur allfälligen Aufführung bringt, bei der „Eva die größere Kerze war“ (so Protokollant Stuwe in seinen Notationen), ehe ihn der Kollege Kügler erneut von der Bühne vertreibt, dabei einer Butterblume rundum die Blätter ausreist: „Sie liebt mich, sie liebt mich nicht,...“ und schließlich in Selbstsuggestion nach Hinten über den Sägebock stürzt, um in rückwärts liegendem Zustand „bis zur Erschöpfung“ (so der Bericht Stuwe) seine Rezitation fortzusetzen, bis er plötzlich – ganz in Rage – mitten im Finale nun auf einmal mit viel offenem Feuer das „Bühnenbegräbnis“ einleitet, das sich zur bereits weiter vorne vermerkten Tisch-Attacke auswächst, die schlussendlich bei allen Akteuren nichts als „Befremdung, Beklemmung, Rückzug, Abstand“ zurücklässt.

Abgesehen von diesem hochdramatischen Ereignis verläuft das Projekt „Burgund“ dann doch in ruhigeren Bahnen. Der hier in aller verfälschenden Kürze und Nüchternheit wiedergegebene Bühnenabend mag wie das leerlaufende Blödeln der heutigen Samstag-Abend-Unterhaltungs-Comedie anmuten, dennoch ist er mehr als das, denn hier unterhält sich eine Schar Menschen selbst, die Zuschauer und Akteur gleichzeitig wird. Ungeplant und aus der jeweiligen Situation über Erinnerungsbilder, Wörter, Töne, Gesten und Gegenstände phantasiert aber auch über Regression und Wunschprojektion angestoßen, entwickelt sich hier ein sich selbst strukturierendes und selbstorganisierendes Ereignis, das die einmalige Gelegenheit des Ortes, der Zeit und seiner Akteure und Requisiten derartig intensiv nutzt, dass sich aus dieser Konstellation unterschiedlichster Ingredenzien ein hochspannender, angstfreier und erwartungsoffener Gestaltungsprozess als Dekonstruktionsprozess entwickelt, der noch heute allen damals Beteiligten die Begeisterungsröte in die Ohren treibt, sobald das Thema auf diesen unvergleichlichen und unvergesslichen Abend kommt. Immer wieder ereignen sich im Verlaufe der mehrstündigen Darbietung völlig überraschende Wendungen, die die Beteiligten aber nicht zu Distanzierungen treiben, sondern zum Fortsetzen des Spiels, wobei sich eine Darbietung aus der anderen generierend entwickelt, die eine Assoziation sich an das vorherige Bild knüpft. Hierbei werden eingebrachte Darstellungsmuster und gängige Klischees schmerzhaft komisch überboten, und die Darsteller entweichen in immer neue und andere Rollen und Maskeraden. Satire, Ironie, Verrücktheit, Komik, Dramatisches, Lyrisches, Komödiantisches, Banales, Trauriges, Überflüssiges, Altbekanntes, Unmögliches und Unwahrscheinliches geraten hier in einen kontinuierlichen individuellen und kollektiven plastischen Formungs- und Verdampfungsprozess der leiborientierten Symbolisierungen und Transformationen, einer Weltentstehung gleich. Hierbei ergeben sich Möglichkeiten der Darstellung, die man sich – unter anderen Umständen – nie getraut hätte zu veröffentlichen, Subjekte zeigen plötzlich völlig andere, unerwartete und neue Facetten ihrer Individualität, überraschende Fertigkeiten und Fähigkeiten. Dass dieser einzigartige Abend aufgrund seiner Intensität auch an bisher verschwiegenen Zonen rüttelt

und Tiefenstrukturen der Subjekte aufreißt, mag nicht überraschen. Ohne es von sich selbst und den anderen vorher geahnt zu haben, zündete hier ein im Schutz der Nacht dahintreibendes Narrenfloß ein Leuchtfeuer der Gesten, Töne und Bilder, um sich damit den Weg zu weisen.[595] Der Abend zeigt überzeugend, dass sich auch aus autopoietisch-selbststeuernden Gruppenprozessen heraus durchaus differenzierte Selbstbildungsbewegungen ergeben können, die den einzelnen vielfach gestärkt entlassen können. Insofern kann der Theaterabend als die glückliche pädagogische Spiegelung der einzelnen, subjektorientierten Selbstaussetzungs-Ereignisse in einen kollektiven Selbstbildungsprozess verstanden werden. Er bringt so die unerwartete aber willkommene Ergänzung und Ausbalancierung zur selbstisolierenden, künstlerischen Einzelarbeit in das Projekt hinein.

Am ersten Tag besteigt die Gruppe früh den höchsten Berg der Umgebung, um von dort aus einen hervorragenden, orientierenden Panorama-Blick auf die darunterliegende Hügellandschaft mit Wäldern, Wiesen, Feldern, Hecken und Seen zu erhalten. Man beschließt, eine ausgedehnte Tageswanderung zurück zum Domizil zu unternehmen, auf der alle Beteiligten einen ersten, näheren Kontakt zu der reichen Flora und Fauna der Region gewinnen können, ehe man erst am späten Nachmittag wieder die Unterkunft erreicht. Noch auf dem Heimweg, in der Nähe des Domizils, beschließt die Gruppe auf einer kleinen Waldlichtung, an geeigneter Stelle, einen 'Bauplatz' vorzusehen, auf dem – um eine Buche herum – ein 'Baumhaus' errichtet werden soll. Die Lichtung mit der 'Bauhütte' wird daraufhin zum täglichen Anlaufpunkt der ProjektteilnehmerInnen im Wald. In einem anstrengenden aber durchaus lustvollen Gemeinschaftswerk entsteht ein erstes Gerüst aus gefundenen Stämmen, die durch Seile miteinander verknotet werden. Bald schon ist die Silhouette des geplanten Baumhauses aus der Vielzahl kunstvoll miteinander verbundener Äste, Zweige und Stämme gut erkennbar. Nach Tagen der Weiterarbeit beschließt man schließlich, die 'Bauhütte' in ihrer alle Teilnehmer formal überzeugenden Konstruktion erst einmal in der gegenwärtigen Form zu belassen. Die gemeinsame Anstrengung, die für eine Reihe Beteiligter leider nicht ohne Blessuren abgeht, hat sich gelohnt, es ist die für alle überzeugende Konstruktion einer Architektur aus Naturmaterialien entstanden, die sich nicht nur als Symbolisierung des Interaktionsgeschehens und Erarbeitungsprozesses, sondern ebenso als eine ambivalente räumliche Konnotation erinnerter lebensgeschichtlicher Kindheitsbilder und weiter zurückreichender archaischer Bildmuster, aber ebenso als phantasierte Wunschprojektion eines gelingenden gemeinsamen Aufenthaltes (das Bild des gemeinsamen Hauses) darstellt. Das sprachliche Assoziationsgeschehen um die Zusammenfügungen 'Baustelle' – 'Bauplatz' – 'Baumplatz' – 'Baumhaus' – 'Baumhütte' – 'Bauhütte' zeigt sich hier nicht minder virulent und gibt ein überzeugendes Beispiel der symbolischen Dimensionen der spontanen Gestaltungsidee. Obendrein dient dieses gemeinschaftliche 'Initiationsritual' als 'Übergangssymbol' einer ersten individuellen psycho-motorischen Spannungsabfuhr, es ermöglicht den beteiligten Subjekten darüber hinaus die spielerische Erprobung der Interaktionsstruktur und der individuellen gestalterisch-handwerklichen Geschicklichkeit und schafft schließlich eine dem Natur-Ort angemessene materiell-formale Interpretation, die in ihrer konstruktiven Transparenz und dem sparsam-andeutenden Materialeinsatz das reziprok-einfühlende 'Gespräch' mit der umgebenden Natur sucht. Vor dem Hintergrund dieser Wahrnehmungen zeigt sich die Architektur der 'Baumhütte' als das zwingende Eingangsbild einer Erzählung nachfolgender selbstreferentieller Bewegungen und Symbolisierungen, die unaufdringlich von den selbstvermittelten Orts- und Materialaneignungen der sich im gewählten Naturraum erfahrenden ProjektteilnehmerInnen berichtet.

Nachdem alle am Projekt Beteiligten schließlich ihren Ort des eigenen individuellen Projekts gefunden haben, beginnt jeder mit ersten, vorsichtigen Annäherungsversuchen, die sich über mehrere Tage erstrecken. Während dieser Zeit zieht es jeder vor, sein Terrain wahrnehmend, umwandernd, besetzend, markierend und fotografierend zu erforschen. Einige versuchen eine Annäherung über das poetische Sprechen, andere über die direkte körperliche Selbst-Aussetzung. Da sich die meisten im Wald aufhalten, kann man ab und an lediglich Geräusche ihrer Selbstbewegungen

[595] Wie derartige künstlerische Interaktionen und Symbolisierungen dennoch auch wieder in die Realität eingreifen können, zeigt die Performance der sich langsam entkleidenden Studierenden Hülk und Reuter, die sich hierbei offensichtlich 'einander erkannten': schon bald darauf wurden sie ein Paar und zeugten drei Kinder!.

hören, ansonsten kümmert sich jeder intensiv um seinen Ort, sein Material, seine Gestaltungsphantasien. Zum gemeinsamen Abendessen kommen dann alle wieder zusammen und tauschen sich über die eigenen Beobachtungen auf fremdem Grund, über die Schwierigkeiten im Umgang mit dem Naturmaterial, über die künstlerischen Konzeptionen und die Natureindrücke aus. Allgemein wird nur ein sehr reduziertes Arbeiten mit Werkzeugen betrieben, stattdessen findet alles das Verwendung, was Waldarbeiter oder die Natur selbst in ihrem Kreislauf zurückgelassen haben. Die künstlerischen Eingriffe vollziehen sich möglichst schonend, ohne dass dies verabredet wird. Der abendliche Erfahrungsaustausch weckt schließlich die Neugier auf die entstehenden Arbeiten und man beschließt, einander zu besuchen und notfalls auch zu helfen.

So entstehen im Verlauf der Aufenthaltszeit unterschiedlichste Gestaltungen und Symbolisierungen der eigenen ästhetisch-kunstnah-künstlerischen Sondierungen. Gabi Hülk baut eine Strickleiter für das 'Baumhaus', damit seine unterschiedlichen Stockwerke auch besteigbar werden können, Peter Reuter versucht seinen Empfindungen im Fotografieren der Landschaft Ausdruck zu verleihen. Hierbei sucht er Geländepunkte auf, die eine möglichst umfassende Sicht erlauben. Am nächsten Tag gibt er wiederum diese Distanzhaltung auf und führt Wahrnehmungsexperimente mit einem von zuhause mitgebrachten großen blauen Tuch durch, das er an einer Stelle des 'Bauplatzes' quer vor eine Eiche spannt. Er ist schon seit einiger Zeit im Atelier damit beschäftigt, mit diaphanen, opaken Materialien, Stoffen und blaufarbenen Objekten im Raumbezug zu experimentieren. Hier schafft er sich nun mit diesem minimalen Eingriff in den Landschaftsraum einen Untersuchungsort, der sowohl objekthaften als auch Bildcharakter hat und eine Raumgliederung vornimmt: Die blaue Gaze verfremdet und filtert die abgedeckten grünfarbenen Elemente des Baumes und des Landschaftshintergrundes in ein flächiges, entrücktes Hell-Dunkel-Bild: Wahrnehmungsübungen, die das kontrastive Sehen des leidenschaftlichen Schwarz-Weiß-Fotografen Reuter stimulieren. Reuter fotografiert auch hier seine Eindrücke in langen Sequenzen, die der Veränderung der Lichtverhältnisse Rechnung tragen und so den prozessualen Charakter der Untersuchung betonen. Seine Landschaftsfotos wiederum nutzen Elemente der Natur für Bildkompositionen, sie bleiben aber in ihrer Naturalistik an die natürlichen Gegebenheiten gebunden, deren 'Porträt' und 'Geist' Reuter im momenthaften Eindruck festhalten will. Ihre Dramatik gewinnen sie aus der Schwarz-Weiß-Choreografie.

Wolfgang Lohmann nutzt die landschaftlichen Gegebenheiten seines Ortes, der sich als Vieh-Weide unterhalb des Domizils, und von diesem aus in großer Entfernung dennoch gut sichtbar ausmacht, als Projektionsfläche für überdimensionale Buchstabenauslegungen, die in ihren Wortspielen und minimalen formalen Veränderungen beim Leser ganz unterschiedliche Assoziationsfelder evozieren. Seine Wortbildungen sind ironisch-tiefsinnige Transformationen seiner Landschaftseindrücke und Ortserfahrungen, die er mit Hilfe am Ort gefundener, geteilter Baumstämme auf der Weide auslegt und die Kommunikationsangebot das Nachdenken über den Ort provozieren wollen: So legt er in riesigen Lettern die Worte E N D E und E D E N aus. Später legt er auf einem anderen Teil der Weide wiederum in riesigen Lettern das französische Wort P R I V É, das ihm auf seinen Ortserkundungen mehrfach auf Hinweisschildern als 'Chasse privé' (Privatgrund) begegnete und spielt hiermit auf den Öffentlichkeitscharakter seiner Formbildung als hintersinnigem Kunstwerk an, wenn sich diese auch noch so kleine Öffentlichkeit auch nur aus einem ganz bestimmten Blickwinkel, und einer bestimmten räumlichen Distanz zum Auslegungsort ergibt, da man aus anderer Perspektive und aus der Nähe aufgrund der landschaftlichen Gegebenheiten keine Lesemöglichkeit hat. Noch später legt Wolfgang Lohmann ein H I E R (franz. 'gestern'), was sich in seiner Mehrsinnigkeit auf Zeit und Raum, auf den ephemeren Charakter und die Temporalität des Aufenthalts aber auch auf den Ort selbst bezieht und ein Spannungsverhältnis zwischen momentanem Erleben und seiner Geschichtlichkeit andeutet.

Gunther Keusen verabredet eine Fotosequenz, bei der er jeden Projektteilnehmer vor einen Baum eigener Wahl zu treten bittet. Die stringente Konzeptualität der Reihe gibt Aufschluss über die Selbst-Haltung der fotografierten Studierenden und setzt die Beredsamkeit ihrer individuellen körperlichen Gestik in den Kontrast zur schweigenden Anonymität des Wald-Hintergrundes. Diese Sequenz bringt in der Art und Weise ihrer Darstellung aber auch die ins Bild verdichtete Quintessenz der kunst-pädagogischen Haltung des Kunstprofessors Gunther Keusen überzeugend zum

Ausdruck: Die Studierenden werden in ihrer ganzen Individualität, in ihrem existentiellen Sosein betrachtet. Ihre Wachstumskräfte sind als Parallelprozesse eines ökologischen 'Einverständnisses' des Wachsens und Vergehens jenen der sie übersteigenden oder entlassenden Natur ähnlich.

Ullrich Kügler unternimmt ebenfalls mit gesägten Baumstämmen auf seinem Gelände eine Auslegung, die sich als Lautmalerei darstellt: M A L A B A R; Peer-Christian Stuwe schreibt Gedichte und führt auch sonst ein Protokoll in der Form des Bewusstseinsstroms der Empfindungs- , Wahrnehmungs- und Denkereignisse; Gudrun legt im Bett eines ausgetrockneten Bachs eine Reihung von Stämmen aus, die sie kurzerhand zum „Trimm-dich-Pfad“ umdeklariert und über den sie nun jeden der Projektteilnehmer laufen, springen, tanzen, gehen und kriechen lässt. Christoph wiederum zieht sich an einen ruhigen Ort im verwilderten Garten des Bauernhauses zurück, um von hier aus zeichnerische Notate seiner Ortserfahrungen vorzunehmen, die er jeweils mit gepflückten und eingeklebten Wildkräutern ergänzt.

Nachdem allen Beteiligten durch landschaftliche Hinweise und Erzählungen immer deutlicher wird, das sich in ihrer unmittelbaren Nachbarschaft in einem unzugänglichen Tal der Stollen eines Uranbergwerks befindet, und eine riesige gerodete Waldfläche in Hanglage offensichtlich als Abraumhalde genutzt wurde, beschließe ich zwischen zwei Orten hin- und her zu pendeln, die mir für mein Vorhaben wichtig erscheinen: zwischen einem Baum im Wald und jener riesigen Haldenfläche 200 Meter höher, auf deren oberem Teil, der auch vom Domizil aus sichtbar ist, ich ein Zeichen hinterlassen will. Ein imaginäres, gleichschenkliges Dreieck soll hierbei meine Arbeitsstätte auf der Halde mit unserem Domizil und dem Wald im Talgrund verbinden. Die Eiche soll mir als Eckpunkt der unsichtbaren geometrischen Konstruktion dienen. Bald erkenne ich, dass es großer körperlicher Anstrengung bedarf, ein Zeichen auf die Fläche zu setzen, das nicht sofort zuweht und obendrein sich auch gegenüber seiner Umgebung behaupten kann. Ich ziehe deshalb erst einmal den einfacheren Weg vor, indem ich mich wieder ins Tal, in den Wald, begebe und aus der Rinde des Baumes ein auf die Spitze gestelltes Dreieck schneide. Diese geometrische Figur ist tief und hart in das Holz geschnitten, so dass ich später selber über meinen brutalen Eingriff erschrekke. Wie die Liebesherzen und die Namen der Verliebten, wird auch diese Verletzung Jahrzehnte zu sehen sein und mir die Möglichkeit geben, den Baum sofort zu identifizieren. Am nächsten Tag kehre ich mit einem langen Seil, zwei Holzpflöcken und einer Axt auf die Halde zurück. Mit dem Seil und den Pflöcken, die ich als Zirkel benutze, schlage ich nun einen riesigen Kreis. Die Kreislinie verstärke ich optisch durch auf der Halde zusammengesuchte Steine und kleinere Felsbrocken. Anschließend markiere ich am darauffolgenden Tag drei gleichweit voneinander entfernte Kreispunkte, die ich durch Linien miteinander verbinde und die hierdurch die Form eines ebenfalls auf die Spitze gestellten, gleichschenkligen Dreiecks annehmen. Auch diese Form arbeite ich optisch weiter mit Steinen heraus.

Dieser Erarbeitungsprozess meines Superzeichens als Projektion mathematisch-geometrischer Grundformen – Kreis und Dreieck – auf die Uranhalde zieht sich als schwierige künstlerische Arbeit in täglicher Hitze über Tage hinweg. Dennoch bin ich von der Idee begeistert, drei Orte zu haben, die allesamt in einem Kommunikationsverhältnis zueinander stehen und meiner Ortserfahrung und der unterschwelligen Gefahr einen für mich sehr sinnvollen, zeichenhaften Ausdruck verleihen. Ich überlegte vorher, ob es nicht besser und deutlicher im Sinne meiner Intentionen gewesen wäre, das Anti-Atom-Zeichen darzustellen, ich entschied mich aber gegen den plakativen Schritt und für die geometrische Abstraktion als eine Symbolisierung menschlich-rationaler Weltaneignung. Außerdem wiederholte sich die Dreiecksformation dreifach in unterschiedlichen Kontexten, Dimensionen und Materialitäten, was mir als ein zwingender Ausdruck des Gefühls einer Unausweichlichkeit und engen Abhängigkeit erschien. Schließlich, nachdem ich den Baum 'gezeichnet' hatte und mein Superzeichen auf der Halde als Spur meiner künstlerischen Selbstbewegung und Transformation der Ortserfahrung projizierte, was zu nachträglichen Konflikten mit der bäuerlichen Bevölkerung führt, die sich seltsamerweise hiervon bedroht sieht, entschließe ich mich, wenigstens dem Baum eine 'Versöhnungsgeste' zuteil werden zu lassen, indem ich der geometrischen Verletzung seiner Borke ein ebenso großes Moosdreieck implantiere. Dem abstrakten Baumzeichen-Negativ soll so ein Stück organischen Wachstums symbolisch zurückgegeben werden.

Alle Studierenden sind mit sehr viel Eifer bei der Sache, für alle ist es zudem das erste Mal, dass sie so lange Zeit sich selbst und die fremde Natur-Umgebung intensiv wahrnehmen können und die Möglichkeit haben, in aller Offenheit und ohne eine Aufgabenstellung oder Verbote, mit ihren Naturerfahrungen künstlerisch experimentieren können. Insofern ist hier das Produkt weniger entscheidend als der jeweilige Weg, der eingeschlagen wird, mit einem bestimmtem Material, zu einer bestimmten Zeit, an einem bestimmten Ort zu arbeiten und hierbei elementare Erfahrungen in Annäherungsprozessen zu sammeln. Dabei hatte keiner der Beteiligten von Beginn an das Ziel, aus den jeweiligen Erlebnissen und Selbstbewegungen unbedingt so etwas wie 'Kunst' werden zu lassen, vielmehr ist die Freude an Entdeckungen und am weiteren Arbeitsprozess bei allen das treibende Moment.

Gegen Ende der Einzelprojekte wandert man gemeinsam die jeweiligen Stationen der persönlichen ästhetisch-künstlerischen Formfindungen ab, fotografiert die letzten Stadien der Gestaltung, wobei die AutorInnen ihre Intentionen und den Weg ihrer Herstellung beschreiben und in der Gruppe die unterschiedlichen Rezeptionen und die Schlüssigkeit der Arbeiten abschließend diskutiert werden. Hierbei werden dann auch mögliche Parallelen, Übernahmen, Weiterveränderungen, Paraphrasierungen und Wege des Weiterarbeitens thematisiert.

Die Frage, ob sich nun in diesem Projekt, wie auch in den anderen Projekten Keusens 'Momente von Selbstverhältnissen' in Spuren von Erfahrungsprozessen handelnd ästhetisch-künstlerischer Selbst-Erfahrung gebildet haben, ist hoffentlich überzeugend dargestellt worden. Dabei geht es Keusen keinesfalls um die Entwicklung eines kunstpädagogischen Curriculums, das seine Studierenden lediglich zu replizieren hätten. Erst einmal werden hier die Eigenbewegungsmöglichkeiten angehender KunstpädagogInnen in ihrer ästhetisch-künstlerischen Beweglichkeit selbst in den unterschiedlichen Projekten herausgefordert. Dennoch haben auch diese Übungen keinen reinen Selbstzweck, denn sie weisen in der Art ihrer Prozessualität und im pädagogischen 'Setting' immer auch auf potentielle Möglichkeiten offen-experimenteller, handlungsorientierter kunstpädagogischer Vermittlungspraxis hin, die sich jeweils in neuen, unsicheren, anders- und fremdartigen Kontexten, an anderem Ort, zu anderer Zeit, in anderen Konstellationen ihrer TeilnehmerInnen, mit anderem Material und anderen Intentionen bewähren muss. Dabei obliegt die Art und Weise der Vermittlung wiederum einer auszubildenden kunstpädagogischen Phantasie, die sich als prozessual, kontextorientiert, den Sprachen der Gegenwartskunst und dem künstlerischen Erbe gegenüber offen, neugierig verhält und sich an das wahrnehmende, denkende und handelnde Subjekt und dessen individuelle Möglichkeiten wendet. Der Mut zum künstlerischen Wagnis, aber auch alle Möglichkeiten der kritischer Selbstreflexion stehen hier im Zentrum der Bemühungen, wobei hier die subjektorientierten Eigenbewegungen nicht allein in den elementaren ästhetischen Prozessen häufiger larmoyanter Selbstbespiegelungen stecken bleiben, sondern der Sprung zur künstlerischen Selbst-Aussetzung tatsächlich getan wird und Wahrnehmungseinstellungen auf diese Weise verändert.

Da ein Beobachten des Beobachtens – als Reflexion von Wahrnehmung – bekanntlich die Relativität des eigenen Standortes aufzeigt und hierüber hinaus auch zu einer vermehrten Unsicherheit des eigenen Standortes führt, ist ästhetische Arbeit im Sinne der aisthesis sicherlich eine Behinderung künstlerischer Praxen, die dies nicht selbst zum Inhalt haben. Künstlerisches Handeln ist aber mehr als Wahrnehmung: Gerade die intensive künstlerisch-waghalsige, experimentelle Praxis ist schließlich Auslöser von Wahrnehmungsveränderungen des Subjekts. Kunstpädagogik hat das zu berücksichtigen und in der nachträglichen Reflexion der künstlerischen Handlungsprozesse bewusst werden zu lassen. Wie das Projekt „Burgund“ zeigt, lässt sich sinnliches Alltagshandeln durch künstlerische Differenz-Prozesse der gestalterisch-formorientierten Intervention bewusster erleben und zu einer sinnhaften Tiefe aber auch zu einer eigentümlichen Schönheit transformieren, die den individuellen, phantasieorientierten Wahrnehmungs- und Gestaltungsspielraum des Subjekts bei weitem erhöhen.

Gerade durch die Einführung der Kategorien des Festes in den künstlerischen und pädagogischen Reflexionszusammenhang, hat Keusen frühzeitig – ehe die Debatte über das „Sinnenbewusstsein“ (Zur Lippe) Mitte der 80er Jahre beginnt – wichtige kunstpädagogische Impulse für seine ange-

henden KunstpädagogInnen gesetzt und an alte reformpädagogische Intentionen erinnert. Wie selbstverständlich finden sie im Burgund-Projekt ihre alltagsästhetische und kunstorientierte Anwendung, sei es nun in der Herstellung einer besonderen synästhetischen Atmosphäre des Essens als 'Environment' oder 'Installation' oder in der sich spontan gestaltenden Szenerie eines „Bergfestes“, die sich als eine eigendynamische Akkumulation von Einzel- und Kollektivperformances entwickelt, bei der ein großer Bilderbogen verkörperlichter individueller und gemeinsamer Zeichen-, Bilder- und Gestenvorräte unterschiedlicher kultureller Kodierungen und Systeme dekonstruiert, hybridisiert und neu zusammengesetzt wird.

Durch Keusens langjährige künstlerisch-pädagogische Tätigkeit seit dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg und der Bielefelder Laborschule zu Beginn der 70er Jahre, über die hier von mir beschriebenen und selbsterfahrenen künstlerischen Projekte der 80er Jahre bis zu seiner heutigen Lehrtätigkeit an der Kunstakademie Münster, zieht sich seine subjekt- und kunstorientierte Aufmerksamkeit in rezeptions- und handlungsorientierten Aneignungsprozessen gleich einem roten Faden. Keusen unternimmt in seinen Vermittlungsbemühungen bis heute keine Trennung zwischen Studierenden der Kunstpädagogik und sogenannten angehenden 'freien KünstlerInnen'. Seine Anstöße zur selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Arbeit klammern hierbei keine Kunstform, kein künstlerisches Medium, keine künstlerische Sprache aus. Sie gründen jedoch auch in der gleichzeitigen Ausweitung des Informationsangebots über historische und zeitgenössische künstlerische Arbeit, ohne die seiner Ansicht nach nicht gelernt werden kann. Hierbei gerät auch aktuelle Kunst in eine kritisch-hermeneutische Reflexion, die dann zur Grundlage einer eigenständigen, durch das Subjekt und dessen lebensgeschichtlichen Hintergrund transformierten kunstnah-künstlerischen Selbstbewegung werden muss. Dies setzt eine intensive künstlerische Praxis der Selbst-Aussetzung in längeren, selbstgewählten und selbststrukturierten Zeithorizonten voraus, die von einem gegenstandsorientierten und erweiternden Gespräch begleitet wird. Die Atelierarbeit erweist sich hier als für experimentelle, fortführbare künstlerische Untersuchungen über längere Zeiträume hervorragend und notwendig geeignet. Hier ist der primäre Lernort, auf den sich das Subjekt in der Herstellung seiner Selbst-Prozessierung zurückziehen kann, was die ästhetisch-künstlerische Forschungsarbeit an anderen Orten – wie hier gezeigt – einbeschließt.

Selbstreferentielle Prozesse – auch wenn sie sich immer zu einem großen Teil in der Tiefenströmung des ästhetisch-künstlerischen Subjekts bewegen mögen – verlaufen aber auch auf der nicht minder unbedeutenden Ebene der visuell-akustischen und diskursiven Versprachlichung, an die sie zwanghaft gebunden sind, und bieten gerade in den Künsten hervorragende Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten der Spuren ihres individuellen Aneignungs- und Verarbeitungsaktes. In der künstlerischen Pädagogik Gunther Keusens sind sie die stets anzustrebenden Parameter einer Raum und Zeit beanspruchenden Vermittlungsarbeit, deren Ziel das künstlerisch-experimentelle Subjekt ist.

Interessant ist hierbei, dass diese für eine verantwortungsbewusste Kunstpädagogik so vorausschauende Einsicht, die auf die Selbst-Vermittlungskräfte des Schüler-Subjekts in ästhetisch-künstlerischen Prozessen und die besondere Verantwortung des in sie involvierten Pädagogen setzt, von einem pädagogisch engagierten Künstler formuliert wird und nicht von einem ausgewiesenen Kunstdidaktiker. Die Ungleichzeitigkeit dieses Denkens bei Selle und Keusen – und es wären sicherlich auch die Positionen anderer Künstler und Pädagogen zu nennen – scheint mir einerseits den unterschiedlichen Diskursen und Eigen-Zeiten beider „Betriebssysteme“ inhärent zu sein, andererseits symptomatisch für die Verzögerung der 'Umschlagzeiten' in der Wahrnehmung und Diskussion innovativer künstlerischer und pädagogischer Ansätze zwischen dem 'Betriebssystem Kunst' und dem 'Betriebssystem Kunstpädagogik', darüber hinaus auch Dokument der mangelnden Durchlässigkeit, Transparenz und Kommunikationsfähigkeit beider Systeme.

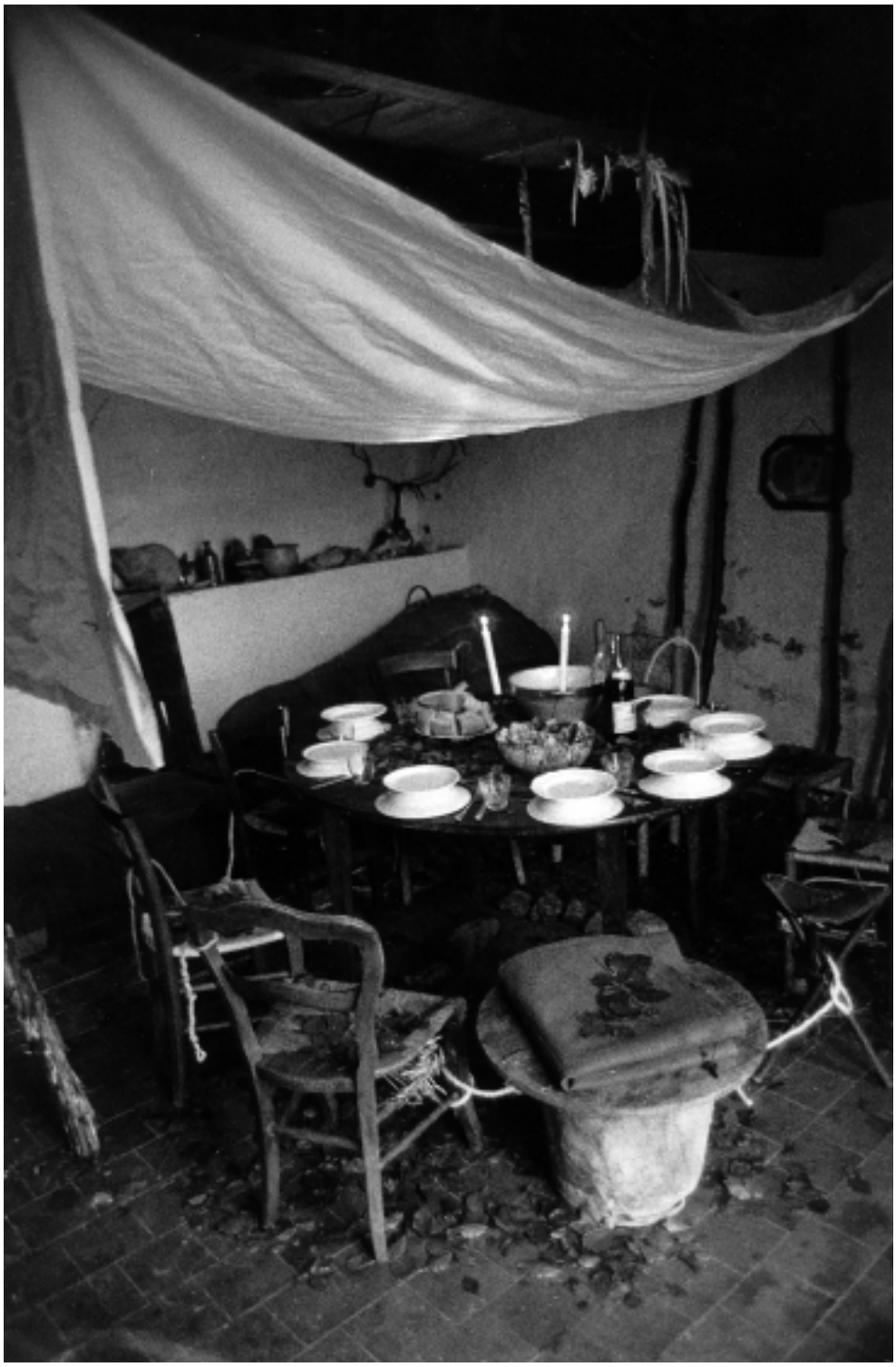
Es soll hier nicht um die Suche nach den Ursachen dieser wohl primär historisch bedingten Ungleichzeitigkeit beider Systeme gehen. Es sei meinerseits aber darauf hingewiesen, dass innovative kunstpädagogische Denk- und Verfahrensansätze zu einem wesentlich früheren Zeitpunkt, als Selle sie formulierte, in unserer Zeit bereits in der durch Künstler – wie Gunther Keusen – betriebenen Kunsterzieherausbildung praktiziert und – vielleicht mit etwas größerer publizistischer Be-

Baumhaus. Burgund 1980. Mit allen ProjektteilnehmerInnen während der Bauphase.

Baumhaus. Burgund 1980. Höhe ca. 400 cm, Durchmesser 350 cm. Schnur, Naturmaterialien.

Frühstücksrunde, Burgund 1980. Gudrun Fulda, Gabriele Hülk, Prof. Gunther Keusen, Joachim Kettel, Peer-Christian Stuwe, Christoph Hartwig, Ullrich Kügler, Wolfgang Lohmann.

Abendessen, Burgund 1980. Rauminszenierung mit Stoff, unterschiedlichen Naturmaterialien.



Abendessen. Mehrteilige Rauminszenierung. Unterschiedliche Materialien. Burgund 1980.

Wolfgang Lohmann: *PRIVÉ*. Auslegung von Buchstaben aus gesägten Stämmen. Ca. 7x2o m. Burgund 1980.

Wolfgang Lohmann: *HIER*. Auslegung von Buchstaben aus gesägten Stämmen. Ca. 7x2o m. Burgund 1980.

Bergfest. Ullrich Kügler während einer Autosuggestion. Nächtliche Bühnenperformances.
Burgund 1980.

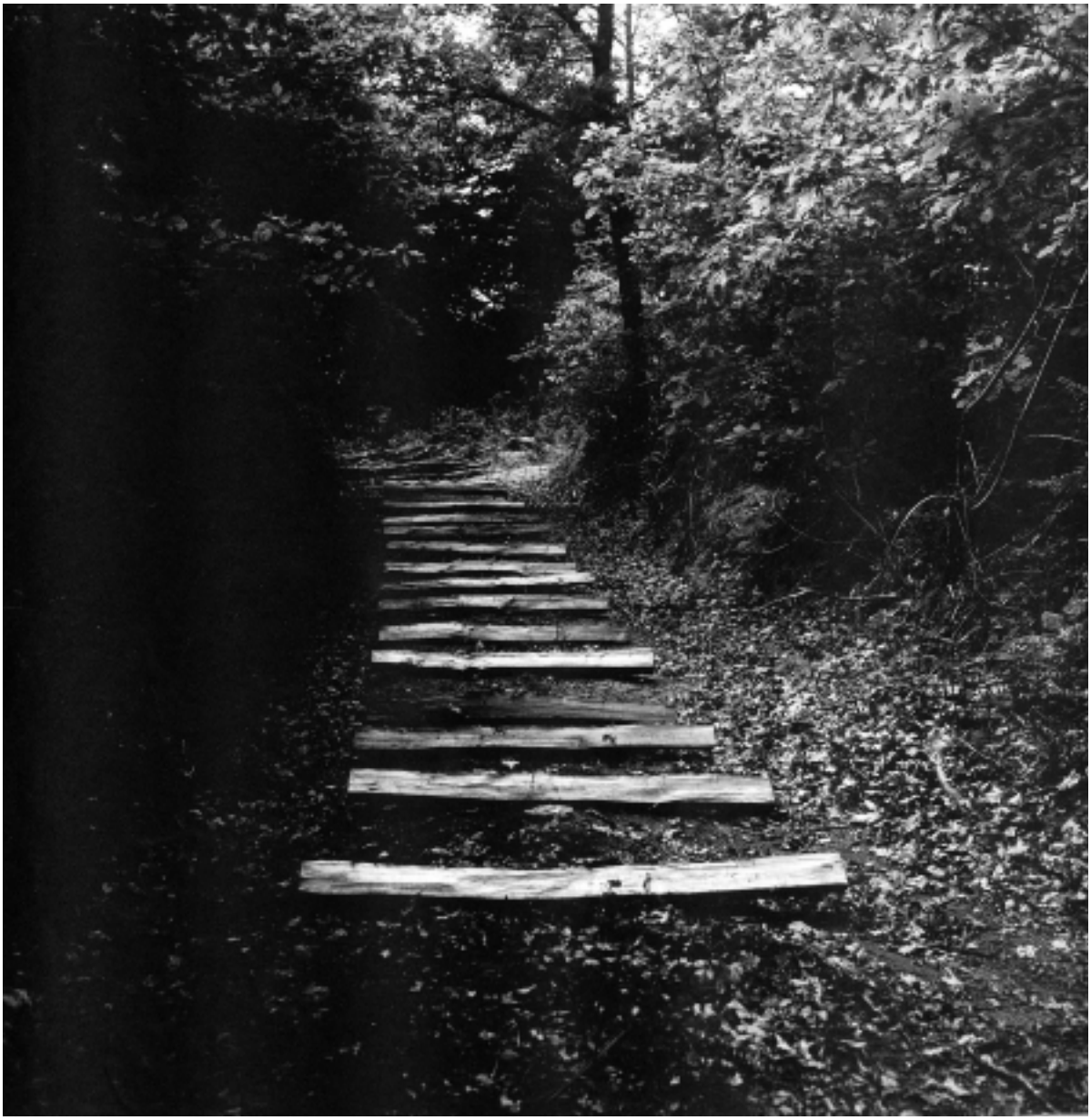
Joachim Kettel. Drei Dreiecke, Burgund 1980. Teil der Gesamtkonzeption, die drei unterschiedliche Orte miteinander optisch-gedanklich verbindet. Ausgeschnittene Borke, ausgeschnittenes Moos. Unterschiedlich appliziert. Ca. 15x15 cm.

Gunther Keusen. Meine Studenten. 8-teilige Photosequenz. Burgund 1980. Je 40x30 cm.
Christoph Hartwig, Gabriele Hülk, Gudrun Fulda, Joachim Kettel.

Gunther Keusen. *Meine Studenten*. 8-teilige Photosequenz. Burgund 1980. Je 40x30 cm.
Ullrich Kügler, Wolfgang Lohmann, Peer-Christian Stuwe, Peter Reuter.

Ullrich Kügler. *Malabar.* Burgund 1980. 7-teilige Photosequenz. Zu Buchstaben ausgelegtes Holz.
Größe der Materialauslegung je 120x120 cm. Größe der Photos je 30x30 cm.

Peter Reuter: *Blaues Tuch*. Objektinstallation mit transparentem blauen Stoff vor Buche.
Ca. 160x200 cm. Burgund 1980.



Gudrun Fulda: Bachtreppe. Mehrteilige Bodeninstallation aus gespaltenen Stämmen. Ca. 160x800 cm. Burgund 1980.

scheidenheit – thematisiert und weiterentwickelt wurden. Diese Feststellung soll Selles Einsichten und Absichten weder schmälern noch infragestellen. Was ich an dieser Stelle lediglich aufzeigen möchte, ist allein der Umstand einer zeit- und ortsversetzten und jeweils diskurs- und systemabhängigen Arbeit an inhaltlich, methodisch-materiell kongruenten, übereinstimmenden Grundüberzeugungen, die – aus unterschiedlichen Blick- und Erfahrungswinkeln geführt – nun zu einem späteren Zeitpunkt in einen fruchtbaren und aussagefähigen Vergleich gesetzt werden können.

Insofern halte ich hier die Re-Konstruktion einer Verweissituation von Künstler-Lehre auf Kunstpädagogen-Lehre (und umgekehrt) – gerade wenn die Sellesche Konzeption der von Gunther Keusen zeitlich versetzt folgt (ohne von dieser gewusst zu haben) – für methodisch sinnvoll und aufschlussreich, nicht zuletzt schon deshalb, weil die hier verhandelte Sellesche Kunstpädagogik selbstreferentieller Prozessualität in ästhetisch-künstlerischen und kunstnahen Bildungssituationen die Kunstnähe des didaktischen Handelns, das ästhetisch-pädagogische Experiment im Selbstversuch des kunstpädagogischen Lehrer- und Schüler-Subjekts sucht und sich damit der künstlerisch orientierten Didaktik- Konzeption Keusens weitmöglichst nähert. Es ist hier nicht der Ort, dies weiter auszuführen, deshalb möchte ich es auch mit der kurzen Darstellung dreier – nach wie vor aktueller – Projekte Keusens und den sich hieraus entwickelnden individuellen Ansätzen einer Förderung ästhetisch-künstlerischer Selbstreferentialität bewenden lassen, die meiner Ansicht nach sehr sinnvolle Grundvoraussetzungen für eine aktuelle handlungs- und erfahrungsorientierte Selbstvermittlung aus dem kontextuellen 'Setting' des experimentellen ästhetisch-künstlerischen Sondierungs- und Spiel-Prozesses selbst darstellen.

Schließlich geschieht in dieser Form einer sich aufdrängenden Re-Parallelisierung unterschiedlicher Zugänge zum selbstreferentiell-kunstnahen Bildungsprozess nichts anderes als eine persönliche, kritische Selbst-Reflektion meiner eigenen ästhetisch-künstlerisch-pädagogischen Sozialisationsgeschichte – in der explizit werdenden Erfahrung als Kunst-Pädagogik-Student Keusens und Rezipient Selles.

Das kunstpädagogische Modell Reimar Stielows

Nachdem im ersten Teil meines Nachdenkens über die Möglichkeiten von Selbstreferentialität in kunstpädagogischen Bildungs- und Erziehungsprozessen eine Befragung der erkenntnisphilosophischen Einschätzungen des Subjekt-Objekt-Verhältnisses vor dem Hintergrund eines vermeintlichen 'Todes' des erkenntnismächtigen Subjekts vorgenommen und eine Vielzahl möglicher erkenntniskritischer und praxisphilosophischer Modelle eines anderen, veränderten Subjekts erörtert wurde, dessen Konstitution und Selbstverständnis in ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozessen zuvorderst auf der Grundlage der erarbeiteten Parameter für eine andere, zeitgenössische Kunstpädagogik erst noch gebildet werden müssen, galt meine Aufmerksamkeit in einem zweiten Teil der Reflexion des Verhältnisses von Eigenem und Fremdem bei der Herstellung von Subjektivität in kunstorientierten kunstpädagogischen Vermittlungsprozessen.

Hierbei wurden Gedanken einer Kunst als das Andere des Ästhetischen wie auch einer Kunst als das Andere des Pädagogischen verfolgt und die Potentialität einer Erzeugung von Fremdartigkeit und Andersheit in der künstlerischen Arbeit selbst für selbstreferentielle Bildungsprozesse bedacht. Nachdem in diesen beiden ersten Teilen meiner Arbeit der interdisziplinäre Rekurs auf bereits existierende Denk- und Handlungsmodelle eines veränderten Subjektbegriffs und Subjektbildes und notwendig erscheinende Transformationsprozesse geführt wurde, widmete ich mich zu Beginn des dritten Teils meiner Untersuchung einer kritischen Re-Vision des „Ästhetischen Projektes" von Gert Selle, als das – meiner Ansicht nach – derzeit am deutlichsten ausgearbeitete Transformationsmodell einer kunstorientierten, selbstreferentiellen kunstpädagogischen Vermittlungspraxis, ehe ich mich im jetzt vorliegenden und meine Arbeit beschließenden Abschnitt neben der kritischen Aufarbeitung des – neben Selle ebenso bedeutsamen – hochschuldidaktischen Vermittlungsmodells selbstreferentieller ästhetisch-künstlerischer Bildungs- und Erziehungstheorie

und -praxis von Reimar Stielow, der Darstellung unterschiedlicher Modelle zeitgenössischer kunstpädagogischer Vermittlungsarbeit in der konkreten Schulpraxis zuwende und hierbei schließlich auch einige Beispiele aus meiner eigenen Vermittlungstätigkeit an Schule und Hochschule vorstelle.

In bezug auf meine eigene Unterrichtspraxis lege ich besonderes Augenmerk auf die mikrostrukturellen, ästhetisch-künstlerischen Selbstbewegungen des jeweiligen individuellen Schüler/Studierenden-Subjekts, dessen ästhetisch-künstlerische Finde- und Formungsprozesse von mir als Ausdruck wachsender Selbstreferenz beobachtet, re-konstruiert und verstehbar gemacht werden sollen.

Hierbei erweist sich der Rückbezug auf den Erfahrungsschatz einer eigenen ästhetisch-künstlerischen Praxis und ihre Reflexion für den pädagogischen Transformations- und Vorstehensprozess der Selbstreferenz von Schüler und Lehrer als ebenso sinnvolle wie eminent notwendige Grundlage. Die Aspekte von *Zeit*, *Ort* und *Leib* werden nun hier in ihren jeweiligen Einzelaspekten zu zentralen Betrachtungskategorien, wobei Prozesse der *Autopoiese*, des *Selbstbezuges*, der *Selbstorganisation* und *Selbsttätigkeit* des künstlerischen Subjekts Zielmomente kunstpädagogischen Handelns werden.

Dass eine zeitgenössisch-aufgeklärte, kunst- und subjektorientierte kunstpädagogische Vermittlungspraxis ohne den Einbezug von Selbstreferenz zukünftig nicht weiter denkbar ist, werde ich in diesem Teil meiner Untersuchung belegen und ebenso deutlich machen, dass ein verändertes Subjekt mit einer veränderten Identität ohne die Möglichkeiten der Selbstreferenz in ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsprozessen nicht bildbar ist.

Ortsbestimmung

Eine höchst zeitgemäße Position kunstdidaktischer Reflexion und Produktion in der hochschulorientierten Theoriebildung und Theorietransformation betreibt Reimar Stielow nun seit mehr als 10 Jahren an der Hochschule für Bildende Künste, Braunschweig in mehrerlei Hinsicht. Einerseits lehrt er[596] Kunstpädagogik bei Studierenden der Freien Kunst und der Kunstpädagogik, ebenso ist er in der Lehrerfortbildung intensiv tätig, die er zusammen mit dem Niedersächsischen Lehrerinstitut, Hildesheim zumeist an seinem Fachbereich organisiert und durchführt, und schließlich hält Stielow auch Seminare im weiteren Bereich der außerschulischen Bildung mit interessierten Kunst-Vermittlern und Laien an der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel, aber auch in seinem Fachbereich an der Kunsthochschule, ab.

Wenn die Position der Kunstpädagogik an den Kunsthochschulen und Kunstakademien – bis auf wenige Ausnahmen – insgesamt als schwierig zu bezeichnen ist, da hier unter anderem noch immer die Dominanz der künstlerischen Lehre und Praxis in jeweiligen Ateliers und Klassen gegeben ist und jene die Kunst berührenden Wissenschaften – Kunstwissenschaft, Philosophie, Kunstgeschichte, Kunstpädagogik – eine mehr oder weniger große Randexistenz fristen, wobei sie im Bewusstsein der Freien Künste häufig zu einer reinen Supplementfunktion verkleinert werden, so gilt dies unter anderem auch für die HBK Braunschweig. Diese Sichtweise seitens der Freien Künste steht allerdings im Kontrast zu den wirklichen Zahlen der Studierenden in den jeweiligen Fachbereichen.

Für die Kunstpädagogik gilt, dass hier für die Lehrämter, von der Grundschule über die Realschule bis hin zum Gymnasium, zukünftige KunstpädagogInnen ausgebildet werden, ohne welche das Studium und die Lehre der Freien Kunst in der bis jetzt entwickelten Breite des Lehrangebotes in den unterschiedlichen Disziplinen gar nicht aufrecht erhalten werden könnte. Die Ausbildung

[596] Siehe: Reimar Stielow: *Ich lehre wie Kunst zu lehren sein könnte.* Über einige Probleme des Anfangs. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium *„Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse* – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5. 1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 87-99.

von KunstpädagogInnen für sämtliche Sekundarstufen trägt und unterhält demnach insgesamt die allgemeine Ausbildungssituation, ohne dass sich dies in der Anerkennung des Faches niederschlagen würde. Diese Tatsache hat vielfältige Ursachen, die hier nicht thematisiert werden können. Sie äußert sich allerdings in dem Faktum der geringen Anzahl der Lehrenden des Fachbereichs Kunstpädagogik im Verhältnis zu jenen in den künstlerischen Fachklassen und im Mangel an geeigneter räumlich-instrumenteller Infrastruktur, die handlungsorientierte und experimentelle kunstpädagogische Forschung und Lehre erst möglich werden lässt. Die Studierenden der Kunstpädagogik absolvieren insofern zwar ihre künstlerische Ausbildung in einer Fachklasse ihrer Wahl, bei einer Kunstprofessorin/Kunstprofessor/DozentIn, der/die über das geeignete Material, die räumlichen und sachlichen Mittel verfügt. Für die kunstpädagogische Ausbildung, die 'Fachdidaktik', wechseln sie dann in den sterilen Fachbereich der Kunstpädagogik, um hier ihre Kurse zu belegen.

Neben den üblichen technischen und apparativen Bild-Speicher- und Projektionsmöglichkeiten verfügt der Fachbereich über ein ihm integriertes Computerlabor, um Kunstpädagogik-StudentInnen den Zugang und Umgang mit den Neuen Technologien im Kunstunterricht zu ermöglichen, die allerdings von einem Fachkollegen Stielows gelehrt werden. Aufgrund des zwingenden Zweitfach-Studiums an der Universität haben die Kunstpädagogik-StudentInnen ein weitaus höheres Stoffpensum zu bewältigen, was ihre Aufenthaltszeiten in der künstlerischen Fachklasse drastisch verringert und diese auch häufig im Fachbereich Kunstpädagogik auf das geforderte Limit an Testaten und Scheinen reduziert. Die Verweildauer in den künstlerischen Fachklassen ist deshalb für die Studierenden der Freien Kunst im allgemeinen wesentlich höher.

Nun ist prinzipiell kein Einwand gegen das parallele Ausbildungsmodell der künstlerischen Praxis in Fachklassen und der Forschung in Seminaren zu erheben, wenn es den Studierenden gelingt, Transferleistungen der Erkenntnisse und Erfahrungen von einem Fachbereich in den anderen – und umgekehrt – zu erbringen. Dies erreichen sie jedoch seltener, da Vernetzungen der unterschiedlichen Handlungs- und Reflexionsfelder im Sinne einer interdisziplinären, fächerübergreifenden Arbeit an der HBK eher die Ausnahme sind.[597] Häufig besteht überhaupt kein Interesse seitens der künstlerisch Lehrenden, den Studierenden – selbst jenen der Kunstpädagogik – die Notwendigkeit von Vermittlungsarbeit deutlich zu machen. Im Endeffekt stellt sich die parallele Ausbildungsstruktur – subjektiv und objektiv – als ein Nebenher-Arbeiten zweier unterschiedlicher, scheinbar konträrer Systeme – hier 'Praxis', da 'Theorie' – dar. Praxis und Theorie werden abgelöst voneinander betrachtet, was für KunstpädagogInnen bereits in ihrer Ausbildung – und vor dem Hintergrund ihrer zukünftigen pädagogischen Vermittlungstätigkeit – äußerst problematisch ist. Hiermit ist nicht gemeint, dass die autonome künstlerische Forschung und das Experiment einer pädagogischen Ober-Aufsicht oder Funktionalisierung unterstellt werden sollte, sondern dass der künstlerische Prozess als Selbstbildungsprozess erfasst und reflektiert wird und die künstlerische Arbeit – im Gegensatz zu einem stupiden Machen – als subjektorientierter Lernprozess bewusst wird.

Im Gegensatz zu Gerd Selle verfügt Reimar Stielow nicht über jene Räumlichkeiten, die das künstlerische Experiment mit unterschiedlichen Medien und Materialien zuließen, und die einen Aufenthalt der Studierenden über einen längeren Zeitraum als die reine Seminarsitzung ermöglichten. Auf diese Weise fehlt beiden Systemen das synergetische Moment des Anderen, das die pädagogische Reflexion zu einer Handlungswissenschaft oder Handlungspraxis und die künstlerische Praxis zu einem reflexiven Prozess werden lässt. Nun obliegt es aber dem Fachbereich selbst, wie er mit derartigen Defiziten verfährt. Interessanterweise ergibt sich aus der nebeneinander herlaufenden Arbeit und der Spannung zwischen den beiden unvermittelten Systemen durchaus das konstruktive Moment der kunstpädagogischen Kritik und Spiegelung der Kunstpraxen selbst, die Stielow konsequent anwendet.

[597] Es gab diese enge und fruchtbare Zusammenarbeit mit den Seminaren von Reimar Stielow während meiner Gastprofessur in der Grundlehre an der HBK Braunschweig.

Reflektorische Haltung mit veränderten Handlungsvollzügen wandert so im besten Falle wieder in die studentische Kunstpraxis ein und verwandelt diese nachhaltig – gewissermaßen 'von unten'. Es liegt auf der Hand, dass sich hiermit ein verändertes kunstpädagogisch-künstlerisches Selbst-Bewusstsein entwickeln kann. Eine direkte Handlungsorientierung und das künstlerische Experiment ereignen sich aber in Stielows Seminaren nicht, ihnen fehlt hierfür Zeit und Raum, stattdessen aber vollziehen sich in seinen diskursiven Seminaren im Sinne des sokratischen Dialogs als Gespräch in der Nähe der Kunst Möglichkeiten der inter-subjektiven Problemerörterungen und des subjektiven Bewusstwerdungs-Prozesses als Transformationsleistungen. Lässt die räumliche Infrastruktur nur sehr beschränkt den künstlerischen Handlungs-Prozess am Fachbereich selbst zu, sofern es nicht zu einer direkten Kooperation mit einem Künstler-Lehrer kommt, so ermöglicht und provoziert Stielow im Rahmen seiner Weiterbildungsveranstaltungen und der vielfachen museums-pädagogischen Annäherungen an Kunst im Museum oder in anderen räumlichen Kontexten das Handlungsmoment und ästhetisch-künstlerische Experiment des rezipierenden und reagierenden Subjekts mit allen Kräften.

Selbstbeschreibung

Nach dieser Ortsbestimmung wende ich mich nun der Biografie Reimar Stielows zu, die meiner Ansicht nach eine Reihe von Hinweisen auf seine Selbstbeschreibung als Person gibt, die er – ganz im Gegensatz zu der konventionell-wissenschaftlichen Biografie seiner Fach-KollegInnen, die zumeist die Linearik und innere Zwangsläufigkeit ihrer wissenschaftlichen Fach-Karriere betonen – in der Vielfalt seiner Tätigkeitsfelder durch ganz unterschiedliche Berufe auffächert, ohne dass hieraus schon die innere Stringenz und Folgerichtigkeit einer Perspektivik ableitbar wäre: „Reimar Stielow, geb. 1940; Flüchtling, Spielender, wieder Flüchtling, Teilnehmer an pädagogischen Happenings, Fußballspieler, Leichtathlet, Theaterstatist, Fotograf, Liebender, Student, VW-Stipendiat, Referendar, Vater, Kunstpädagoge, Tramper, Täter, Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Arbeitsloser, Doktor der Erziehungswissenschaften, wieder Täter, Museumspädagoge, Prodekan, Braunschweiger (Professor an der HBK), Kulturökologe u.a. mehr."[598]

Stielows Biografie zeigt sich hier nicht als progressiv voranschreitender Berufsweg, sondern als ein heterogenes, komplexes und widersprüchliches Gemenge unterschiedlichster Tätigkeiten im Verlaufe eines Arbeitslebens. Statt der Stringenz einer vereinseitigten Darstellung von Funktionen einer sich hinter diesen verbergenden Person bietet uns Stielow das Feld vielfältiger Ausübungen, die man eher unterschiedlichen Personen zueignen würde, die aber im wechselvollen Leben eines Menschen das Kaleidoskop vielfältiger Teil-Identitäten demonstrieren. Der Flickenteppich der Biografie könnte dem flüchtigen Betrachter auch als ein Ausweis der Entscheidungsunfähigkeit erscheinen, als ein Hinweis, sich niemals genau festlegen zu wollen. Andererseits aber zeigt er genauso gut in der Unterschiedlichkeit der Ausübungen die dahinter zu vermutende jeweilige Fülle an Erfahrungen, die eine derart komplexe Biografie bietet, aber auch die hierfür notwendige Flexibilität, Mut und Durchhaltevermögen, sich einer derartigen Vielfalt an Beanspruchungen und Herausforderungen stellen zu können. Sicher könnte diese 'Bastelbiografie' aber auch die Neugier auf das eigene Leben zeigen, das eben niemals wirklich eindimensional verläuft, sondern uns eine Fülle unterschiedlichster Aufgaben und Beanspruchungen aufbürdet, die alle gelebt sein wollen. Was bei seinen FachkollegInnen zumeist völlig ausgeblendet wird und im sachlichen Behörden-Jargon einem bestimmten Zeitraum zugeordnet wird, erhält bei Stielow den Charakter einer Erinnerungsbiografie als Arbeits-Lauf, der dem Betrachter auf einmal bildhaft vor Augen steht und die Person jeweils in unterschiedlichen Rollen und unterschiedlichem Alter zeigt.

Stielows Biografie wird somit zu einer Erzählung, sie lässt an das eigene Leben erinnern, an die vielen kleinen und größeren, gewollten und ungewollten Arbeiten, Aufgaben, nützlichen und nutzlosen Tätigkeiten, die ein geglätteter Lebensweg so gerne ins Vergessen verdrängt. Aber Stielows Werk- und Lebenslauf, in der engen Verschränkung von Arbeit und gelebter Zeit, erhält schließlich einen durchaus fiktionalen Charakter, denn in seiner wieder-erzählten Unabgeschlos-

[598] In: Gert Selle (Hrsg.): *Experiment ästhetische Bildung*. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990. S. 426.

senheit antizipiert man bereits weitere Tätigkeiten, die sich wiederum von den vorherigen unterscheiden werden. Diese persönliche Erzählung scheint unabschließbar, vielfältig und offen für neue Aufgaben, wäre da nicht das schließliche Lebens-Ende eines sich über seine Arbeit begreifenden, reflektierenden Menschenlebens. Stielows Lebenslauf der rückerinnerten Tätigkeits-Bilder emotionalisiert den Betrachter, denn er stattet ihn mit Empathie für die erzählte Person aus, die auch die eigene sein könnte. Nicht zuletzt auch durch die Selbst-Bezichtigung als Wiederholungs-"Täter" erlangt die Biografie einen vexierbildartigen Charakter, der das vermeintliche 'Opfer', als auch die stattgefundene 'Tat', nachhaltig imaginiert – ohne dass sie letztlich zur Ruhe kommt. Stielows Biografie als Selbstbeschreibung und Selbstbezichtigung zeigt uns also das erinnerte Leben als einen Fluss wechselnder Aufgaben und hiermit verbundener Identitäten, es zeigt uns die Vielgestaltig- und Gesichtigkeit einer aus vielfältigen Lebenszusammenhängen zusammengesetzten Person, deren Geschichte offen, zufällig, kontingent ist – und deshalb auch ganz anders hätte verlaufen können. Diese ist nicht einer ihr inhärenten Progression geschuldet, sondern zeigt sich als ein prozessuales Auf und Ab, für dessen Handlungen man im Leben Verantwortung übernehmen muss.

Kunstpädagogische Konzeption

Stielows kunstpädagogische Konzeption umkreist seit Anbeginn die Frage nach dem Adressaten und Absender aller künstlerisch-kunstpädagogisch-ästhetischen Vermittlungsbemühungen in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen: das lehrende und lernende Subjekt, dessen lebensweltlich-kulturell-ökologische Befindlichkeit und Artikulationsmöglichkeit. Hiermit eng verbunden wird das Nachdenken über das Leib-Verhältnis des kunstpädagogischen Subjekts, über seinen Körper, das tiefenpsychologische Selbst-Verhältnis, die Selbstorientierungsmöglichkeit des Subjekts inmitten seiner Um- und Mit-Welt, in die es hineingeworfen ist, mit der alltäglichen, dann aber auch ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit den Objekten, von denen es umgeben ist und die es sich erkennend und behandelnd, unterwerfend zuhanden macht. Hiermit engstens verbunden sind die Überlegungen zum jeweiligen konkreten Ort und zur Zeit des konkreten Subjekts kunstpädagogischer Vermittlungsarbeit in dessen Selbst- und Welt-Verhältnis. Orts- und Zeitkonzepte werden vor dem Hintergrund eines durch die Wissenschaften veränderten Weltbildes reflektiert, ebenso das in Bildern sich artikulierende und aufgehobene Selbst- und Weltverständnis des Subjekts, dessen lebensbiografische Erfahrungen in den Mittelpunkt rücken und den Gedanken der Einzigartigkeit des Individuums evozieren. Die Subjekt-Objekt-Dichotomie, die Lebensweltorientierung, Selbstbildung, Selbstorientierung, die Frage nach den eigenen Bildern und der eigenen Identität, die sich hiermit setzt, Zeit, Ort, Leib, Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit des Subjekts, seine kulturökologische Vernetzung im widersprüchlich-heterogenen Lebenszusammenhängen und Wirklichkeiten werden ebenso untersucht, wie die Frage nach der Vielfalt der Rationalitäten, nach der Rolle der Kunstpädagogik im Verhältnis zu den Erziehungswissenschaften, zur Kunst und Kultur, zur Ökologie insgesamt.

Die Rolle und Funktion des Bildes und seiner jeweils differenten und vielschichtigen Erzählweisen ist zentraler Grund der Stielowschen Kunstpädagogik, die statt der autonomen Einzelbilder die Prozessfolgen selbsthergestellter Erzählungen preferiert und hiermit das lebens-ökologische Prinzip des Zyklischen betont.

Stielows Pädagogik wendet sich gegen den Formalismus und einseitigen Rationalismus in den Wissenschaften, in der kunstpädagogischen Theoriebildung selbst und in den Lebenshaltungen, sie denkt und handelt im engsten Bezug von Einzelnem und der Vielfalt der künstlerischen Haltungen, Materialisierungen und Handlungsweisen. Die Kunst wird Spiegel und Handlungsgrund subjektorientierter Lernprozesse, die künstlerische Tätigkeit zum Mittelpunkt aller weitergehenden kunstpädagogischen Forschungen, Vermittlungskonzeptionen, Reflexionen und Bildungsbemühungen. Stielows Kunstpädagogik versteht sich als radikale Existenzpädagogik im „Paradoxon der Differenz von Natur und Geschichte" (Stielow). Die existentielle Selbst-Bildung des Subjekts hat somit von den eigenen ästhetisch-künstlerischen Selbst-Erfahrungen als Produzent und Rezipient auszugehen, um die Selbst-Bilder aber zu erreichen sind kunstpädagogische Prozesse notwendig, die Normen und Klischees der Enkulturation überschreiten, indem sie bewusst gemacht

und damit abbaubar werden. Hierzu gehören auch das oftmals falsche, entfremdete Selbstbild und die falschen Erwartungen, mit denen heute die Lernenden und Lehrenden sich selbst konfrontieren. Wahrnehmung, Vernetzung der unterschiedlichen Rationalitätsformen, die Öffnung gegenüber dem Anderen, Fremden, transkulturelles Bewusstsein erst schafft für Stielow die Voraussetzungen einer gelingenden Selbstreferentialität als gelingendes Lernbewusstsein.

Joseph Beuys als kunstpädagogisches Modell

Stielows Referenzmodell der eigenen kunstpädagogischen, künstlerischen und kulturökologischen Überlegungen und Überzeugungen ist das Leben und Werk eines Künstlers der Nachmoderne, dessen herausgehobenes künstlerisches, kunst- und kulturpädagogisches Potential in der geistig-künstlerischen Durchdringung unterschiedlichster Systeme der nachmodernen Gesellschaft kulminiert und dessen „schöpferische Anthropologie" (Stielow) in der künstlerisch-pädagogischen Vernetzung von Ökologie und Ökonomie, von Technologie und Kunst, Rationalität, Transrationalität, Bildung und Naturwissenschaften, Emotionalität, Intuition, Mythologie, Mystik und Archaik, Politik, Kultur und Gesellschaft, Romantik und Moderne, Bild, Sprache und körperlicher Handlung den Reflexionshintergrund der künstlerischen und der kunstpädagogischen Haltung Stielows bildet. Für Stielow erlangen Leben und Werk von Beuys paradigmatischen Charakter im Hinblick auf die Denk- und Handlungsprozesse der nachmodernen Kunstpädagogik. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass Stielow sich gerade nicht auf eine erziehungswissenschaftliche Position der allgemeinen Hochschuldidaktik als Bezugspunkt seiner Konzeption kunstpädagogischen Lehrens und Lernens bezieht, sondern auf die Werke, Überlegungen und Einsichten eines Künstlers, der gemeinhin – trotz seines Todes – weiterhin umstritten ist. Stielow ist es zu verdanken, dass Denken und Werk von Joseph Beuys als Künstler und Pädagoge erstmals in einen größeren Diskurs der kunst-pädagogischen Debatte gestellt wurden und hier auch bekanntlich zu heftigen Gegenreaktionen führten.[599] In jüngerer Zeit hat sich auch Gert Selle mit Beuys beschäftigt, dem es allerdings weniger um eine differenzierte und angemessene Durchdringung des Beuysschen Werkes geht, sondern um eine eher an der eigenen subjektivistischen Perspektive und am eigenen Hedonismus orientierte Introspektion, die hierbei Werk und Wirken von Beuys zu instrumentalisieren droht und den Beuysschen Kosmos schließlich gar nicht für eine kunstpädagogische Reflexion erschließen will.[600] Neben Stielow hat sich vor allem Carl-Peter Buschkühle in den letzten Jahren intensiv mit der Beuysschen Kunstpädagogik auseinandergesetzt.[601] und zeigt ein differenziertes Bild des Beuysschen Bildungsgedankens als „Pädagogik des erweiterten Kunstbegriffes."[602]

Stielow bezieht sich also auf Beuys als kunstpädagogischen Bezugspunkt, der Künstler, Ökologe, Materialforscher, Anthropologe, Philosoph, Naturforscher, moderner Schamane und Mythologe, Pädagoge und Zukunftsforscher ist – aber kein Didaktik-Wissenschaftler mit pädagogisch-wissenschaftlicher Hochschulkarriere. Mit Beuys als „bedeutendste(m) Kulturpädagoge(n) der letzten 25 Jahre" und mit einer „Kunstkonzeption auf der Höhe der Zeit" (Stielow) rekurriert Stielow so bewusst auf einen in der Öffentlichkeit umstrittenen Künstler und stellt hiermit das bisherige Primat hochschuldidaktischer 'wissenschaftlicher' Rationalität vehement infrage. Stattdessen betont er mit seiner Setzung und seinem Eintreten für das Werk eines Künstlers, als Grundlage seiner eigenen Pädagogik, die neue und widerständige Einsicht, dass didaktische, kunstpädagogische Problemstellungen und -lösungen bereits im künstlerischen Werk selbst, als diesem von Anfang an implementierten Bestandteil, einwohnen. Kunst hat nach Stielow offenbar die Kraft und die Fähigkeit, die Sprache und die Bilder, ihre eigene Vermittlung als Selbstvermittlung zu betrei-

[599] Siehe: Reimar Stielow: *Industrieller WAAhn, Beuys und erste Umrisse einer kulturökologischen Kunstpädagogik*. In: Gert Selle (Hrsg.): *Experiment Ästhetische Bildung*. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990. (1990a). S. 342-363. Ders.: *Das Ozonloch und die Kunstpädagogik(-en)*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 150/1991, S. 6-8 und die sich hieran anschließende Debatte mit den Beiträgen von Heino R. Möller, Anton Käufl, Martin Zülch, Dieter Warzecha u.a.in: KUNST+UNTERRICHT, Heft 153, Juni 1993 und Heft 155/1991. S. 22-26.

[600] Gert Selle: *Betrifft Beuys*. Annäherung an Gegenwartskunst. Unna 1994. Siehe hierzu auch die sehr kritische Rezension von Carl-Peter Buschkühle: *Betrifft Selle*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 193, Juni 1995. S. 6-7.

[601] Carl-Peter Buschkühle: *Hat der Hase recht?* Die Wiedergewinnung der Zukunft bei Joseph Beuys. In: Andreas Steffens (Hrsg.): *Nach der Postmoderne*. Düsseldorf 1992. S. 285-305. Ders.: Leiden und Spielen. Zur Kunstpädagogik von Joseph Beuys. Joseph-Beuys-Symposium in Kranenburg 1995. Basel 1996, u.a.m.

[602] Carl-Peter Buschkühle: *Wärmezeit*. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.

ben, damit wird schließlich jede Art einer herkömmlichen, kunstpädagogischen Didaktik, die das alte Wissenschaftsparadigma perpetuiert, für kunstpädagogische Vermittlungsbemühungen absolet. So auch stehen für Stielow nun Werk und Denken von Beuys im Widerspruch zur allgemein praktizierten Kunstpädagogik. 'Wissenschaftliche' Didaktik wird hierbei zur Fiktion, wenn einmal der Grad ihrer Künstlichkeit erkannt wird, und wenn die Kunst aber – um so vieles realer – die Vermittlungsfrage – als Bildungsfrage – selber stellt. Selle stellt andersherum den Kunstcharakter didaktischer Theorien fest: „Ich frage direkt: Ist Didaktik (zunächst im Bereich des Faches 'Kunst') überhaupt eine objektivierungsfähige (das heißt mit rational verifizierbaren und falsifizierbaren Aussagen operierende) Wissenschaft oder ist sie eine ästhetische Konstruktion, eine Setzung durch gestalterischen Akt, ein verdecktes Kunstprodukt verkappter Kunstproduzenten? (...). Denn klopft man an der Fassade wissenschaftlicher Rationalität, fällt sie wie Rost herunter; es wird ein Gerüst von Meinungen und Überzeugungen sichtbar, das einerseits von der Paradigma-Tradition, andererseits vom lebensgeschichtlichen Hintergrund vor allem ästhetischer Urteile und praktischer Erfahrungen gebildet wird. Didaktikproduzenten richten sich, uns und ihre Klientel in einer ästhetisch komponierten und ästhetisch wirksamen Formenwelt von 'Bildern' des Lehrens und Lernens ein, die kaum einer Wissenschaft abgewonnen sein können, vielleicht gerade noch der Kunst als einer imaginierenden, erfahrungsversammelnden und -vorausprojektierenden Entwurfsmethode. (...). Auf dieser Ebene gewinnt Didaktik ihren produktiven Sog. Sie stellt sich als eine Erzählweise von Erfahrung, als imaginative Produktivkraft dar, und ist damit sehr nahe an der Kunst, selbst wenn sie Kunst als 'Gegenstand' gar nicht in Betracht zieht, sondern nur irgendein kunstpädagogisches Handeln."[603]

Beuys' schöpferische Anthropologie bezieht sich auf ästhetische Bilder, auf künstlerische Innenbilder, die auch Angstbilder sind oder sein können, sie geben seiner Trauer, seinem Hass, seiner Liebe ebenso Ausdruck, wie einer gestalteten Harmonie, sie können aber andererseits genauso gut dem Chaos entspringen, der Sehnsucht und der Gewalt. Die im Werk von Beuys versammelten Bilder sind – so Stielow – Ausdruck eines komplexen Lebensgefüges, das Alltag, Technik, Wissenschaft, Kunst, Pädagogik, Politik und Gesellschaft zusammendenkt. Beuys strebe in seinem Werk und Denken keine Erklärung gegenüber dem Individuum an, wie dieses sich selbst und die Welt zu sehen hat, sondern er stelle die Frage: „Wie bringe ich das Individuum auf den Weg zu sich selbst?" (Stielow). Für Stielows selbstreferentielle kunstpädagogische Position wird der Beuyssche kreative Selbst-Bildungs-Prozess zum Kernbegriff aller kunstpädagogischen Prozesse, die keine Reproduktionsprozesse oder Anpassungsprozesse an das immerschon Bekannte darstellen, sondern Wagnisse und existentielle Selbstaussetzungen bedeuten. Stielow fordert das Bewusstsein für ein ökologisches Denken in Zusammenhängen und Vernetzungen ein, wie er es exemplarisch im Werk von Joseph Beuys antrifft. Für ihn ist Beuys kein Raum-Künstler mehr, sondern einer, der in die Zeit, in die Reflexion der Zeitlichkeit, der Zeiten, übergewechselt sei. Insofern würden zyklische Momente wichtig jenseits linearer Kausalverfahren, der Weg werde nun das Ziel aller kunstpädagogischen Bemühungen, was schließlich auch zu einem evolutionären Wandel des Betrachters führe, der nun sich selbst auf den Weg zu begeben habe, der sich in die Verhältnisse als Betrachter „in und unter Umständen" (Käthe Meyer-Drawe), in Bezüglichkeiten und Gemische, neue, fremde Konstellationen hineinzubegeben habe, in den Prozess, ohne das Ziel zu kennen. Dieses Moment des Wanderns als Wandelns und Ver-Wandelns – das wir aus der romantischen Literatur, Poesie und Malerei im Topos des Wanderers wiederfinden – reaktiviert ein anderes Zeit-Bewusstsein, andere Zeit-Methoden als evolutionären Wandel. Stielow ist davon überzeugt, dass die Raum-Ding-Bilder der Vergangenheit nun durch ein „qualitatives Zeitbewusstsein" integraler Zeiten des Wandels abgelöst werden, die er in einer bewussten künstlerischen Zugriffsweise auf Zeiten-Räume und Zeit-Bilder unterschiedlichster Epochen, Zeitalter, subjektiver und kollektiver Wahrnehmung, aus magisch-mythischen ebenso wie aus naturalistisch-realistischen und futuristisch-spirituellen als Gleichzeitigkeit und Gleich-Wertigkeit im Werk von Beuys vorfindet. Seine Bilder zeigten so den Prozess der Veränderung, der Transformation, der Metamorphose, eine vernetzte Gleichzeitigkeit der Ungleichzeitigkeit und der „widerstreitenden Logiken" (Lyotard).

[603] Gert Selle: *Didaktik* – Eine ästhetische Konstruktion? In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 154/1991. S. 2-3.

Hierin sieht Stielow unter anderem die große Zeitgenossenschaft des Beuysschen Werkes und Denkens. Ort, Zeit, Selbst werden hier thematisiert, wobei der Bildungsprozess als ein plastischer Prozess mittels der Kunst – einer Kunst der Bildung – den Menschen forme. Lebenslauf und Werklauf – im Beuysschen Denken als zwei Seiten eines Prozesses gedacht – würden von ihm als lebensbiografische Zeit-Räume in Selbst-Bilder trans-formiert. Hierdurch erst könne ihnen überhaupt ein Sinnmoment beigegeben werden, das die Erinnerungs-Bilder im Selbstbezug auf ein wechselvolles und brüchig-widersprüchliches Lebens-Kontinuum zur eigenen, kaleidoskopartigen Identität werden lasse. Die qualitative Zeit des Wandels – von Beuys in vielen Objekten, Installationen und Körper-Performances hergestellt, betone das primäre Erleben mit und am eigenen Leib, wo dieser im jeweiligen gesuchten Kontext zu einem Bild als „Dialektik im Stillstand" (Stielow mit Walter Benjamin), zu einem Zeit, Raum und das Selbst erleidenden „Körper auf Zeit" (Dietmar Kamper) werde. Die Beuysschen Performances intensiver Aussetzung des eigenen Körpers sind für Stielow unabdingbare Hinweise für die kunstpädagogische Ausbildung eines leidensfähigen, leibbewussten Subjekts.

Für Stielow zeigt gerade das „Hasengrab" als Müllhaufen der Kultur-Geschichte ein ins künstlerische Sinnbild zusammengezogenes Denken der Komplexität. Statt des Kunstproduktes wird aber ein provokanter Prozess der Werk-Bildung vorgezogen, der sich dem autonomen Einzelbild weitgehend verweigert, stattdessen die Reihe, den „Block", den Zyklus betont. Hierüber werde auch der Künstler zu einem „erweiterten Pädagogen", der sich in den Selbst-Bildungsprozess begibt, der ein Lebens-Prozess sei, anstelle eines formalisierten Kunstproduktes. Stielow schätzt die Beuysschen künstlerischen Manifestationen, die Glaube, Hoffnung, Bangen und das Leben selbst zum Ausdruck brächten. Der künstlerische Selbstbildungsprozess als Werk-Bildungsprozess, als Lebens-Prozess lasse aus dem Müll des „Hasengrabes" neues Leben entstehen, für das der Hase als erdverbundenes Tier im Beuysschen Bilderkosmos gerade stehe. Die eigenen Wunden zu zeigen (Beuys: „Zeige Deine Wunde!") werde existentieller Bestandteil der Selbst-Vermittlung. Im Transformationsprozess als Wechselprozess der Aggregatzustände eines Stoffes werde durch die Einwirkungen der Kunst der Zivilisationsschrott, der Müll der Kultur, zu einem „anderen gegenständlichen Gedanken", zu einer „anderen gegenständlichen Arbeit", zu einer „anderen gegenständlichen Wirtschaft" zu einer „anderen Pädagogik" und zu einer „anderen Wahrnehmung" (Stielow).

Für die Kunstpädagogik Stielows ist das künstlerische Konzept von Beuys, das keine starre Fixierung auf Kunst und folglich auch keinen traditionellen Künstler-Individualismus voraussetze, für die kunstpädagogischen Studienverläufe von großer Bedeutung. Auf diese Weise könnte auch eine Integration des Ästhetischen in die institutionelle Pädagogik erfolgen, da dieses Konzept keinen Spezialfall der ästhetischen Bildung vorsehe, stattdessen gerade aber den Bezug zu anderen Lehr-Lern-Feldern, zur Lebensgeschichte des jeweiligen Subjekts, zur Ökonomie, zur Ökologie, zur Wissenschaft, Technik, Mythologie, und schließlich auch zur Kunst, favorisiere. Diese Art der ästhetischen Bildung aus künstlerischen Prozessen heraus erstrecke sich schließlich in erweiterte ästhetische Bildungsprozesse und favorisiere das Leben, die Liebe und die Wärme.

Stielow bekennt sich in seiner kunstpädagogischen Haltung durchaus zu einem „persönlichen Verständnis" der Kunst und der Pädagogik von Joseph Beuys. Wie sollte dies schließlich auch anders sein, wenn doch Beuys selbst eine stringente Interpretation als wissenschaftliche Analyse seines Werks und Denkens verneint, stattdessen aber die produktive Seite des Rezipienten betont? Stielow verweist in diesem Zusammenhang auf die Intuition, die auch ihm in seiner kunstpädagogischen Konzeption wichtig sei, auf die „innere Wärme", die bei Beuys durch den Filz erzeugt werde: Statt einer analytisch-rationalistischen Erklärung oder Ausdeutung gegebener Sachverhalte müsse sich das jeweilige Subjekt selbst in die Dinge hineinbegeben, insofern auch sei – so Stielow – das Empfinden dann immer konkret und immer in Beziehung zu Etwas zu sehen. Sich „in die Substanz begeben" (Beuys) meine die Entwicklung konkreter Empathie und Intuition für die jeweiligen Dinge der Mit-Welt als Produzent und Rezipient. Hierbei sei der Austausch an Energie, die Trans-Formation der Kräfte ebenso notwendig wie die Diskussion von Gegen-Bildern, die die Rückseiten und Tiefenschichten der individuellen Innenbilder in Bewegung bringen könne. Seine pädagogische Hauptaufgabe leitet Stielow aus der Notwendigkeit ab, dass gegen alle Wider-

stände die enkulturierten Muster, Klischees, die gesellschaftlichen Normierungen und Fixierungen aufzubrechen seien, dass im Reflektieren der alten Ordnungen des Fühlens und Wahrnehmens, des Verhaltens und Denkens, Kitsch, Vorurteile, Ideologien, Ängste und Intoleranz in Bewegung gebracht werden können, statt der „fortschrittlichen Lernziele" (Stielow) oberflächlicher 'Emanzipation' und 'Autonomie'. Die „Kunst des Kunstpädagogen" (Stielow) zeige sich schließlich in diesem „In-Bewegung-Bringen", in Unruhe versetzen, in der Störung und Irritation des Alltagsbewusstseins und des unbewusst vollzogenen Alltagshandelns, aber auch in der radikalen Absetzung und dem ebenso radikalen Neu-Bezug zur Technik, zu den Naturwissenschaften und Geisteswissenschaften. Dass dies – durchaus im Sinne von Beuys – ein paradoxes, existentiell-anthropologisches und nachmodernes Denken und Handeln erfordere, gesteht Stielow ein. Für ihn sei die Lehre aus dem persönlichen Studium der Kunst und Pädagogik von Joseph Beuys die Einsicht, dass das Subjekt inmitten seiner Mit- und Um-Welt lebt und aufgrund seiner leiblichen Verfassung, aufgrund seines Stoffwechsels und seiner Atmungsaktivität ein Teil der Natur sei. Der nicht aufzulösende Widerspruch liege in seiner gleichzeitigen Doppelnatur als Natur- und Kulturwesen begründet.

Stielows kulturökologisch orientierte Kunstpädagogik begreift sich als eine „Weiterentwicklung" des Beuysschen Denkens und Handelns in die Strukturen und Diskurse der kunstpädagogischen und kulturpädagogischen Vermittlungsarbeit hinein, so ist auch für ihn die Hauptaufgabe der ästhetisch-künstlerischen Bildungsarbeit auf den Selbstbildungsprozess des „unverwechselbaren Einzelnen" gerichtet. Der mit der Kraft des vernetzten Denkens und Handelns und der Kraft seiner Imagination befähigt wird, am Prozess der Entwicklung der „sozialen Plastik" (Beuys) mitzuwirken, der in die Lage versetzt wird, aus dem gesellschaftlich-kulturellen Müll – im Sinne des Hasen einen neuen energetischen Aggregatzustand trans-formieren zu können. Dass dies nur in der Vernetzung der Prinzipien des schöpferischen Chaos, der Intuition als gesellschaftlichem Sinn und den Möglichkeiten einer umfassenden Vernunft gelingen mag, ist auch das Stielowsche Postulat.

Kulturökologisches Bewusstsein

Auf dem Denken und Handeln, Leben und Werk von Beuys als komplex agierendem Künstler-Ökologen-Pädagogen aufbauend, entwickelt Stielow sein Konzept eines kulturökologisch-kunstpädagogischen Bewusstseins weiter:[604] „Will Kunstpädagogik sich den Herausforderungen der Zukunft stellen, im Interesse der Schüler und ihrer Zukunft, muss sie sich mit der veränderten Situation auseinandersetzen und fragen, welche Bedeutung diese Bezugsgrößen Technik – Mensch – Natur auch für die Kunstpädagogik haben. Unter dieser Problemstellung wird deutlich, dass sie in Deutschland nicht mehr so weitermachen kann wie bisher. (...). Kunstpädagogik hat den Schülern bewusst zu machen, dass und wie Kunst sich von Wissenschaft und industrieller Technik unterscheidet. (...). In der Kunstpädagogik geht es gerade nicht darum, abstrakte Natur wie in den Wissenschaften darzustellen, sondern sich mit konkreten Um- und Mitwelten auseinander zu setzen wie Wohnräume, Bahnhöfe, Friedhöfe, Museen, Parks, Fabrikhallen, Zoos, Schulräume ..., die mit Leib und allen Sinnen wahrzunehmen und sich bewusst zu machen sind, konkrete Umwelten sind zu erleben und zu erfahren. Und sie sind gleichzeitig in sehr unterschiedlichen Bildern darzustellen."[605]

Dieses kunstpädagogisch kulturökologische Bewusstsein Stielows denkt und handelt vernetzt, aufeinander bezogen. Hier steht ein wirk- und erkenntnismächtiges Subjekt seiner Welt nicht mehr frontal gegenüber. Weder beugt es sich über sie, noch ist es von ihr wirklich unterworfen,[606] sondern agiert jetzt in Beziehungen-zu, in einem Geflecht von Relationen, in Gemischen, in jeweiligen lokalen Umgebungen und konkreten Bezüglichkeiten, die sich ständig verändern, die wandern, und mit ihnen auch das Subjekt als Teil dieser Bezüglichkeiten. Damit verändert sich natürlich auch dieses Subjekt zwangsläufig mit, da es jetzt wesentlich von diesen Umgebungen, Kontexten

[604] Siehe: Stielow: 1990a, 1990b, 1991, 1994.
[605] Reimar Stielow: *Natur – Mensch – Technik und die Zukunft von Kunstpädagogik*. In: Frank Schulz (Hrsg.): *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung*. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günter Regel. Velber 1996. S. 287ff.
[606] Siehe hierzu auch meine Argumentation über die Konstitution des nachmodernen Subjekts mit Flusser, Rauschenbach, Meyer-Drawe, Adorno, Lyotard, Serre, Zaugg und anderen AutorInnen in dieser Arbeit.

und Bezüglichkeiten als ökologischen Strukturen und Atmosphären[607] geprägt, mitverändert, beeinflusst wird. Zeit, Ort, Leib, Material, Energie, Transformation werden zu bedeutenden Kategorien dieses Subjekts.

Stielows kulturökologisches Bewusstsein wendet sich gegen die postindustrielle, „Mega-Technik-Gesellschaft" und ihre „blinde Vereinseitigung der Technologien und Machbarkeiten" als Fetisch, gegen das unbewusste Reproduzieren komplex-komplizierter Strukturen und Muster in Lehr-Lern-Prozessen der Kunstpädagogik. High-Tech-Industrie, Mediengesellschaft und die Kulturindustrie als Bewusstseinsindustrie förderten mit ihrer alten Subjekt-Objekt-Distanzierung, bei gleichzeitiger verführerischer Nähe zu den Dingen, die sinnlich-kognitive Erfahrungsarmut. Die Standardisierungen ihrer Welt-Simulationen, Simulakren und kurzschließenden Reiz-Reaktions-Schemata schafften statt der mimetisch-einfühlenden Nähe zu den Dingen und Lebewesen der Mit- und Um-Welt Abstraktion, Distanz, Manipulation, Stillstellung, Fragmentarisierung, Isolierung des Einzelnen und eine voyeuristische Vordergründigkeit: „Des weiteren haben wir eine Medienexplosion erfahren, die uns eine unüberschaubare Bilderschwemme beschert hat. Die Unterhaltungsindustrie wird die zweitstärkste Wachstumsbranche der Zukunft werden. (...). Wenn Kunst ein anderes Menschen- und Naturbild zugrunde legt als Wissenschaft und Technik und zugleich auch bis in tiefste Regungen hinein die Menschen industrialisiert sind, dann bedarf es anderer Techniken, um lachende Sonnen hervorzubringen. (...). Die Kunst ist der individuelle Widerspruch einzelner Künstler wie van Gogh, Picasso und Beuys u.a. gegen das abstrakt Allgemeine von Wissenschaft, Technik, Ökonomie und Ideologien. Wenn dies wahr ist, dann muss Kunstpädagogik didaktisch vom Prinzip genau anders und im Widerspruch arbeiten zu den naturwissenschaftlich-technischen und den wissenschaftsorientierten Fächern. Kunstpädagogische Didaktik muss eine kunstgemäße Didaktik sein."[608]

Eine kulturökologische Pädagogik habe sich zwangsläufig mit dem Problem der Wissenschaftsorientierung und seiner auf ihnen aufruhenden Rationalitätskonzeptionen auseinander zu setzen. Stielow begreift diese Pädagogik als eine andere Pädagogik, deren Ziel es sein muss die individuellen Verpanzerungen und Verkrustungen der eingekapselten, monadischen Subjekte aufzusprengen: „Es geht also darum, die kunstpädagogische Didaktik aus ihren technologisch-technokratischen rationalistischen Fesseln zu befreien, zugunsten einer kunstgemäßen. (...). Prometheus herrscht technologisch-technokratisch. Das Problem heißt aber nicht entweder Prometheus oder Orpheus, sondern der Mensch der Zukunft muss der orphische Prometheus sein, in jedem Menschen beides, Gärtner und Hirte, künstlerischer Ökologe mit dem Erdtelefon, Jimmi Hendrix mit seiner E-Gitarre. Foto, Film, Video, Computer sind keine bösen Medien, weil sie technische Medien sind, aber sie dürfen nicht technokratisch benutzt werden."[609]

Stielows andere Kunstpädagogik provoziert die Verflüssigungen angestammter und reproduzierter Denk- und Handlungsmuster im Sinne eines chaotisch-energetischen Erhitzungsprozesses als Wärmeprozess, der sich auf den individuellen Leib, die individuellen Gefühle, die Kenntnisse, Phantasien und Handlungen des Subjekts auswirken soll, um in der „Wiedererweckung des Lernenden und Lehrenden" (Stielow) diesen zu einem neuen, anderen Selbst-Bewusstsein, zu einem neuen Leben, zu einem eigenen Leben zu führen. Hierbei steht die Individualität des Einzelnen, die Einzigartigkeit seiner Persönlichkeit im Zentrum des kunstpädagogisch-kulturökologischen Bemühens. In der Anregung von Selbstbildungsprozessen des Subjekts erschließen sich daraus dessen neue, veränderte Zukunftsfähigkeiten im Verhältnis zu seiner Um- und Mit-Welt. Stielows Konzept orientiert sich hierbei auf die Alternativen zu allein kognitiven Fähigkeiten, die schließlich in den Verfahrensweisen, Mitteln und Strategien der Künste selbst zu finden seien und die die Aufgaben und Inhalte seiner Kunstpädagogik darstellen. In der Vernetzung ökologischen, ökonomischen, politischen, kulturellen und sozialpsychologischen Denkens und Handelns sind die Kategorien eines noch immer nicht abgestreiften mechanistischen Weltbildes durch Kategorien zu ersetzen, die sich auf Energie, Materie, Information, Prozessdenken als Denken in Kreisläufen be-

[607] Gernot Böhme: *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt/M. 1989; ders.: *Atmosphäre*. Frankfurt/M. 1995.
[608] Reimar Stielow: 1996. S. 287ff; siehe hierzu auch die medienkritische Position Lyotards in dieser Arbeit.
[609] Reimar Stielow: *Natur – Mensch – Technik ...* Velber 1996. S. 288ff.

ziehen müssten. Statt der Förderung ausschließlich kognitiver Momente gilt es für Stielow das Lernen des Lernens, Kreativität, Flexibilität, Selbstständigkeit, Engagement, Zeitbewusstsein, Diskussions- und Kommunikationsbereitschaft, Kooperationsfähigkeit mit Andersdenkenden, die Anerkennung des Fremden, Anderen, andere Kulturen zu lernen. Hierzu gehörten ebenso Redlichkeit, Wahrhaftigkeit, Seriosität, die Verantwortungsbereitschaft des Pädagogen für seine Worte und Taten, für seine Mitmenschen, seine Umwelt und die Zukunft. Statt der wissenschaftlich-objektivierten, rationalistischen Welterkenntnis und Weltbeherrschung favorisiert Stielow die in den Künsten angelegten Widerständigkeiten, ihre eigenen Erkenntnis- und Handlungsweisen, die den Menschen umfassend ansprechen, den Rückbezug auf die konkreten Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen als Adressaten kunstpädagogischer Transformationsprozesse. Für seine Pädagogik werden Momente einer „neuen Logik" aktiviert, die sich auf die Lebenswelt, auf den Lebensraum, auf Vernetzung, Spiritualität, Chaos, Fließgleichgewicht, Qualität, Evolution und das Bewusstsein eines Zusammenhangs von Ethik, Ästhetik und Entropie erstrecken.

Hingegen spalte die „alte Logik" (Stielow) einer kognitivistisch-objektivistischen Pädagogik die Lebenserfahrungen von den handelnden Subjekten ab, sie verdränge sie, mache sie gleich-gültig und verantwortungslos. Gerade die moderne Kunst zeige doch – ob am Beispiel von Beuys, Picasso, Magritte, Pina Bausch, Tarkowskij, Chaplin, Kurosawa, Kiefer u.a. den Ausdruck einer „radikalen Individualität", die höchst verantwortungsbewusst mit sich selbst und ihrer belebten und unbelebten Mit- und Um-Welt verfahre, die vor allem auch den Mut mitbringe, sich des eigenen Verstandes zu bedienen. Die Individualität des widersprüchlichen Subjekts sei zu fördern und zu beleben, dies in erster Linie über die Bilder, die sich jeder Mensch von seiner Mit- und Um-Welt mache. Diese müssten die ganze Paradoxalität von Ich-Selbst und Um-Welt als das Fremde, Andere thematisieren. Erst die Produktion der Eigen-Bilder, anstelle der massenmedial verteilten, homogenisierten und uniformierten Welt-Bilder und der sachlich-wissenschaftlichen Bilder, könnten die individuelle Sinnproduktion evozieren und Sinn und Einsicht in die eigenen lebensbiografischen Verwicklungen und Widersprüchlichkeiten bringen.

Für Stielow ist deshalb die Natur des eigenen Leibes in kunstpädagogische Vermittlungsprozesse als ökologische Prozesse zurückzurufen. Seine Triebe und Sinne, seine verdrängte Sinnlichkeit müsse wieder in den verlorengegangenen Selbst-Zusammenhang von Empfinden, Denken, Wahrnehmen, Handeln, Sprechen und Begreifen und den mit der Um- und Mit-Welt gestellt werden. Beuyssche Kategorien des Ästhetisch-Ethischen, Technisch-Sanften, Basis-Demokratischen und Transformatorischen gesellen sich zu den Einsichten, dass die Zukunft eine des ökologischen Denkens und Handelns unweigerlich sein wird, wobei nunmehr das Produkt durch den Prozess abgelöst werde, wobei jetzt das Nebensächliche, Unterdrückte, Periphere, Atmosphärische, die Stimmung, die subjektive Befindlichkeit, der Körper, die Randzone, das Unsagbare, das Hörbare, das Fühlbare, die weiblichen Ästhetiken, die 'kleinen' Erzählungen, das Unscharfe und Hybride, das Fremde und Andere, das Unsagbare und Undarstellbare, das Spirituelle und Transitorische zu wichtigen Stielowschen kunstpädagogischen Denk- und Handlungskategorien werden. Hiermit werde nur thematisiert, was in den unterschiedlichen Wirklichkeiten und vor allem in jenen der Kunst zu finden sei. Das auf dem Leben und Werk von Joseph Beuys aufruhende kulturökologisch-kunstpädagogische Bewusstsein Stielows denkt sich und die Adressaten seiner Pädagogik in einem vernetzten, heterogenen Zusammenspiel von Alltag, Gesellschaft, Technik, Kultur, Geschichte und Kunst. Ihre Selbst-Darstellungen in agierenden Bildern, anstelle der logisch-systematischen Begriffe, müssten nun ihre paradoxale Existenz inmitten der Mit- und Um-Welt als in permanente Bewegung begriffene, unruhige, sich aus chaotischen Umständen allmählich selbstorganisierende, eigenwillige Ökologien begreifen lernen.

Kunstorientierung

Für Stielows Didaktik-Position ist sein persönliches Kunstverständnis, das sich der nachmodernen Debatte in den Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik, in der Philosophie, der Soziologie, den Kunstwissenschaften, der Ästhetik, der Kunstgeschichte und in der Kunst selbst gegenüber neugierig und offen verhält, von größter Bedeutung. Kunstpädagogen haben mithin nicht nur ein Bewusstsein zur Kunstpädagogik zu entwickeln, sondern zuerst einmal auch sich selbst ein genaues

Bild von den Künsten (gerade auch den zeitgenössischen) zu machen. Wie zeigt sich für ihn das Verhältnis von Kunst und Kunstpädagogik als Vermittlungsproblem? „Ich habe meinem Vortrag zu dieser Problematik den Titel einer Arbeit von Joseph Beuys gegeben: 'Dürer, ich führe Baader und Meinhof persönlich durch die documenta 5', was ich von Joseph Beuys für Führungen durch Museen und Ausstellungen gelernt habe. Und eins lässt sich mit Gewissheit sagen: Beuys wollte Baader-Meinhof nicht nach den bewährten Standards von Fachleitern und Ministerialbeamten führen. Mein grundlegender Widerspruch zum Text der BDK-Mitteilungen besteht darin, dass ich denke, dass zeitgenössische Kunst nicht zu vermitteln ist, dass es keine Vermittlungsstrategien und -ziele gibt, jedenfalls nicht in einem rationalistischen Sinn. Dass eine Pädagogik, die dies unternimmt, haarscharf an der Kunst vorbeizielt, ist meine Auffassung. Kunst erklärt nichts im Sinne einer systematischen Erklärung. Wer Selbst- und Welterklärungen stringenter, logisch-systematischer Art sucht, sollte sich den Mühen systematischer Wissenschaften unterziehen. (...). Da Kunst nichts erklärt, nichts definitiv weiß, hat sie letztlich auch kein didaktisches Lernziel für Kunst im strengen Sinn."[610] So seien kunstpädagogische Lernziele allein aus einer rationalisierten Kunst heraus ableitbar.

Künstlerische Referenzpersönlichkeiten, -werke und -biografien sind für Stielows kunstpädagogische Konzeption neben der vielschichtigen Person von Joseph Beuys so unterschiedliche Schriftsteller, Maler, Tänzerinnen, MusikerInnen, Filmemacher wie Kurosawa, Murnau, Bausch, Kafka, Ionesco, Cage, Django Reinhardt, Tabori, Picasso, Tarkowskij viele andere, die die Vielfalt künstlerischer Äußerungen (der Moderne) geprägt haben und prägen werden. Für ihn seien sie allesamt Beispiele, die den Mut aufbringen würden, Normen zu brechen, Distanzlosigkeit herzustellen, die Geduld in der Verfolgung ihrer persönlichen Überzeugungen aufbringen müssten, die Radikalität der Selbst-Äußerung in einer genormten Welt aufbrächten und obendrein von einer steten Unzufriedenheit mit sich selbst geprägt seien. Die „Kraft ihrer Bilder", konstatiert Stielow, sei größer als jeder Formalismus und die kunstgeschichtlichen Fakten. An der lebenswichtigen Bedeutung der Kunst lässt Stielow keinen Zweifel aufkommen, denn allein sie habe eine existentielle Wirkung auf den Menschen, der sich direkt auf die Kunst einlassen könne. Die versammelten KünstlerInnen scheuten alle nicht davor zurück, sich die Frage zu stellen: „Was ist meine Angst? Was ist meine Lust? Was ist meine Dummheit?" (Stielow). Hiermit thematisiert Stielow die Frage nach den Selbstbezugsmöglichkeiten und –fähigkeiten der von ihm geschätzten KünstlerInnen und transformiert diese gleichzeitig in den Lehr- Lernzusammenhang der kunstpädagogischen Arbeit: Für Stielow ist klar, dass eine zeitgenössische Kunstpädagogik an diese radikalen, mutigen, offenen und neugierigen Selbst-Prozessen, Selbst-Infragestellungen, Selbst-Thematisierungen, Selbst-Erzeugungen durch das Erarbeiten von Selbst-Bildern unbedingt anzuknüpfen hat. Das Beispiel der Mannigfaltigkeit eigenartiger und einzigartiger Welt- und Selbst-Bildungen des künstlerischen Subjekts in den Künsten und in der Kunstpädagogik sei die zutiefst „humane Aufgabe der Kunstpädagogik" dieser Zeit. Die grundlegenden Fragen „Woher komme ich? Wer bin ich? Wohin gehe ich?" als selbstreferentielle Bezugnahme auf die eigene Lebensgeschichte als Zukunftsgeschichte, als fiktive Erzählung, reale Lebensbewältigung und Zukunftsprojektion solle nicht der vermeintliche 'Luxus' einer Handvoll 'Auserwählter' sein, die sich diese 'Freiheit' nehmen könnten, wohingegen die große Zahl der anderen ihnen nur – medial mit den falschen Bildern und Klischees vermittelt – konsumierend zuschauen dürfte, ohne jemals selbst erfahren haben zu dürfen, was es heiße eine eigene Sprache, einen eigenen Ausdruck, eine eigene Geschichte, ein eigenes Leben[611] mit eigenen Ängsten, Phantasien, Phobien, eigenen Glücksmomenten zu formen. Stielow verweist auf den Vorbildcharakter der Kunst für seine Kunstpädagogik, die allein es schaffe nicht-entfremdete Selbst- und Weltverhältnisse herstellen zu können, die Wege zum eigenen Selbst herzustellen (Mollenhauer mit Lacan: „Spuren von Selbstverhältnissen") „ohne Ende" (Stielow), die Selbst-Bilder entwickeln lasse, die schön, paradox, schöpferisch, hässlich, furchterregend, betörend, irritierend, verrückend und riskant seien. Hierbei gehe es nicht um die kognitive Vermittlung, um keine Imitation, denn die eigene Sprache, der eigene Ausdruck, die eigenen Bilder verstießen hier

[610] Reimar Stielow: *Überlegungen zu einer nachmodernen Kunstpädagogik*. Braunschweig 1993. (1993a). S. 6f.
[611] Ulrich Beck, Wilhelm Vossenkuhl, Ulf erdmann Ziegler, Timm Rautert: *eigenes Leben*. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben.
München 1995.

gegen bekannte Muster, oftmals seien sie Ausfluss eines krisenhaften Prozesses als ästhetisch-künstlerischer Lernprozess einer Selbst-Therapie im besten Sinne. Die Kunst biete, darauf verweist Stielow, immer wieder einen unerschöpflichen Fundus an Materialien, Medien, Wegen und Möglichkeiten, zu eigenen Bildern, zu eigenen Gesten, zu einem eigenen Selbst zu kommen, dessen permanente Selbstsuche und Selbst-Darstellung – ohne jemals ein abschließendes Ziel finden zu können – der eigentliche Weg sei. Spaß und Genuss seien hierbei nur untergeordnete Befindlichkeiten, denn für das Subjekt, das sich einmal auf den Weg mache, sich in den Prozess der Selbstbezugnahme, der Selbstbefragung als permanentem Trans-Formations-Prozess begebe, zeige sich bald schon, dass die falschen Erwartungen, die gesellschaftlichen Vorurteile und Idealisierungen mit einer künstlerischen Existenz als radikaler Selbst-Existenz nichts gemeinhätten, sondern dass ein Prozess der Krise und des Schmerzes (Beuys: „Zeige Deine Wunde") unweigerlich eintrete, der auf dem Weg zu eigenem Ausdruck und eigener Sprache, eigenen Bildern unabdingbar sei.

Die Gestaltungsprozesse und Formfindungen der zeitgenössischen Kunst seien innere, subjektive Konstruktionen der Welt, einer Eigen-Welt, die sich querlege zu unseren alltäglichen Welt-Wahrnehmungen, eigene Weisen der Welt-Erzeugung und des individuellen Welt- und Selbst-Erlebens bildhaft werden ließe: Träume, Halluzinationen, Tagträume, Phantasien, Wunschbilder, Todes- und Angstbilder, Allmachts- und Ohnmachtphantasien, Verrückungen, Intuitionen, Imaginationen, Empathie, Einfühlungen ins Material, Verdrängungsarbeit, Neurosen, Phobien und Verrätselungen. Für Stielow sind dies – neben den „unabdingbar leibgebundenen" Artikulationsweisen die „Kern-Dimensionen" (Stielow) einer Kunstpädagogik auf der Höhe ihrer Zeit, die nicht umhinkäme das Programm der Moderne zu Be-Denken, zu Re-Flektieren, kritisch zu Wieder-Holen: „Aufklärung und Spaß sind das Programm der Moderne, doch Bertolt Brecht wird schon seit langem nicht mehr gespielt. Kunst klärt nicht auf, bessert nicht, schreitet nicht fort und zeigt nicht den Weg ins Paradies – weder des Guten, Wahren und Schönen, noch des Sozialismus, noch des privaten Glücksspaß' im Kapitalismus. Wer meine Absage an Aufklärung und privates Glück für zynisch und pessimistisch hält, lässt meines Erachtens die entscheidende Dimension von Kunst außeracht, die Paradoxie: die unauflösliche Einheit der Widersprüche, tertium datur. Kunst war und ist ein Innenwelt-Konstrukt. Nicht die Außenwelt konstituiert die Innenwelt, sondern die Innenwelt die Kunst-Außenwelt: das ist in der Kunst das Paradoxe, Kunst war und ist weder realistisch noch objektiv. (...). Für die Kunstpädagogik der Nachmoderne wird es unabdingbar sein, sich auf die Kern-Dimension zu besinnen, dass hinter den Bildern der Außen-Welten, der Realitäten, hinter allen Bildsorten von Michelangelos Gott bis zu den Kloschmierereien Innen-Bild-Welten liegen."[612]

Statt des neutralen Stillebens als Ausdruck technisch-abstrakter Logik und einer rationalistisch-funktionalistischen, subjektiv unbeteiligten Subjekt-Objekt-Distanz, statt des falschen – und immer noch praktizierten – Naturalismus und Pseudo-Realismus im Stillstellen und Fürwahrhalten der Oberfläche von Dingen und Menschen, setzt Stielow in seiner kunstorientierten kunstpädagogischen Konzeption auf das Prinzip des Chaos als allesschaffendem Grund schöpferischer Werk- und Lebensprozesse, das die Offenheit von Sinn, Polyvalenz und Synästhesien in künstlerischer Prozessorientierung favorisiert. Heterogenität statt Homogenität, das Arbeiten mit unverträglichen Logiken, die Vielfalt der Rationalitäten zwischen Subrationalität und Trans-Rationalität, Momente der Selbstorganisation, Einbezug des Vor- und Unbewussten, die Vielfalt der Dimensionen, Einzigartigkeit der Realisationen, Kontingenz der Verfahren werden zu treibenden Qualitäten einer Kunstpädagogik, die an der 'sozialen Plastik' der Zukunft mitwirken möchte, die die individuelle und sozial-kulturökologische Lebensqualität anstrebt. Statt des autonomen Einzelbildes müssten nun Prozess-Bilder und Prozess-Verfahren der Gestaltung in den Vordergrund treten, viele Bilder, Prozesse in vielen Medien gleichzeitig, die den Bewusstseinsstau durch Vernetzung transformierten, mixed media, Inter-Subjektivität in interkulturellen Lebens-Bildern. Das Bild als Erzählung werde so zu einer „Dialektik im Stillstand" (Stielow mit Benjamin), die eine „unendliche Entblößung magischer Rätsel" betreibe, ohne diese letztlich aufdecken zu können.

[612] Stielow, 1993a. S. 20.

Das Subjekt wird in dieser Prozessualität völlig neu gefordert, es muss seinen eigenen Ausdruck finden, seine eigenen Bilder erarbeiten, seine eigene Sprache herstellen. Nach dem Ende der Avantgarden, nach dem Ende einer expansiv betriebenen, positivistisch-linearen, richtungsorientierten und stilbildenden Moderne – aber auch nach dem Ende der „Großen Erzählungen", dem „Tod der Utopien" (Lyotard) und dem „Ende der linearen Behauptungen" (Stielow), die sich als Ideologien überlebt hätten und niemals die dynamische Vielfalt der Erkenntnis- und Lebensweisen der Menschen spiegelten – stehe nun der künstlerische Bewusstseins- und Handlungshorizont wieder 360 Grad offen (Ammann): Nun müsse jeder Künstler (und Mensch im allgemeinen) für sich selbst herausfinden, wohin es mit Leben und Werk weitergehen soll.[613]

Das Subjekt werde hier völlig neu und anders sein müssen, seine Freiheit nehme einerseits enorm zu, andererseits damit aber auch die neuen Unfreiheiten, wenn es sich weiterhin in eine bequeme, unbeteiligte, distanzierte und passiv-konsumierende Position flüchten sollte. Die Herausforderungen seien existentieller Natur, denn nun müsse sich das Subjekt mit sich selbst erst einmal auseinandersetzen, was uns die zeitgenössischen Künste in der Mannigfaltigkeit ihrer Beispiele zeigten: Der/die einzelne Künstler/in müsse nunmehr eigene Identitäten jenseits der Schulen, Stile, Familien, Ideologien aufbauen, eigene Utopien, eigene Erzählungen (Lyotard: „stammelnde Mikrologien"), statt Linearik, Logik, Stringenz und einer progressistischen Sucht nach permanenter, sich ständig überbietender Innovation nun erstmals wirklich auf das eigene Selbst zurückkommen. Das chaotische Prinzip als Grund- und Ausgangslage schöpferisch-künstlerischer Erkenntnisgewinnung erlangt hier für Stielow eine neue, konstruktiv-regressive Bedeutung und mit ihm dann auch notwendigerweise die selbstgenerierenden Prozesse der Selbststeuerung und der Selbstorganisation als personale Selbstreferenz.

Das künstlerische Subjekt wird hier ein Knotenpunkt im Netzwerk der tiefendimensionalen Innen-Welt-Bilder und der Außen-Welt-Bilder, unterschiedlicher trans-kultureller Systeme, Rationalitäten, Wahrnehmungs- und Erkenntnisweisen, vielfältigster verbaler und nonverbaler Diskurse, unterschiedlichster Zeiten, Räume und inter-subjektiver Bezüglichkeiten und schöpferischer Ausdrucksweisen.

Das Mitten-in-der-Welt-Sein des Subjekts: Zeit, Ort und Leib

Die subjektiven Konstruktionen der Kunst – so Stielow – referierten immer wieder auf das Knoten-Werk, dass sich in veränderlich-fließenden, tranformatorischen und transitorischen Mit- und Um-Welten konstituiere. Das „Bild-Umwelt-Subjekt" der Kunst (Stielow) suche deshalb immer wieder unterschiedlichste gesellschaftliche Mit-Welt-Kontexte auf, in denen es sich örtlich und zeitlich konkret erfahre und seine künstlerische Subjektivität als Selbstbildungsprozess am eigenen Leib, in Zeit und Raum überhaupt prozessieren könne. Hierbei transformiere es – so Stielow – die vorgegebenen Strukturen und Ordnungen in eigene Bilder-Ordnungen, die nach ganz eigenen Gesetzen erfolgten: „Hinter allen Ordnungen lauern die Unordnungen, doch aus den Unordnungen entwickeln sich die Ordnungen, die sich in Unordnungen auflösen werden. Statt Statik, Ordnung, kleine Ewigkeiten und der schönen Illusion, es werde schon so bleiben, wie es ist: qualitative Wandlung, Verwandlung, Transformation, Metamorphose, Häutung, Zyklus, Phase, Prozess.(...). Die Kunst seit Courbet und van Gogh, seit den Anfängen der Moderne thematisiert die kulturellen Widersprüche von Raum und Zeit."[614]

Am Beispiel der modernen Naturwissenschaften zeigt Stielow, dass Ort und Zeit jeweils die Sichtweise, die Beobachterperspektive des Subjekts – und darüber hinaus auch sein jeweiliges leibliches Wahrnehmen, Empfinden, Denken und Handeln bestimmten. Dies ändere andererseits aber nichts an der Tatsache, dass das (künstlerische) Subjekt seine Weltwahrnehmung und künstlerische Eigenwelt-Produktion durch Welt-Innen-Bilder konstruiere: „Kunst seit der Renaissance war durch

[613] Siehe auch Beck: *eigenes Leben*, der die dramatischen Individualisierungstendenzen in der postindustriellen Moderne mit ihren individuellen und gesellschaftlichen Gewinnen und Verlusten vielfach thematisiert hat.
[614] Stielow, 1993a. S. 8ff.

die perspektivische Konstruktionsordnung unter das Primat des Raumes gestellt. Zeit konnte in diesem Konstrukt an ihr räumliches Ende kommen: ewige Dauer war die umfassendste Zeitvorstellung. Bilder erschienen statisch. Abbilder waren möglich. Walter Benjamin dagegen hat unter Einbeziehung des Künstlers und des Betrachters Bilder als Dialektik im Stillstand bezeichnet, Joseph Beuys als Aktion in augenblicklicher Ruhe. Sie betonen also im 20. Jahrhundert die Zeitdimension. Für Benjamin und Beuys sind mit anderen Worten Bilder stillgestellte Phasen in vielschichtigen, qualitativen Zeitprozessen des Künstlers und Betrachters. Am Beginn der Moderne malen Turner und die Impressionisten nicht im Raum erstarrte Zeit, sondern Dinge und Verhältnisse in zeiträumlichen Veränderungen: Nebelzeit, Lichtzeit, die Zeit eines Pinselstrichs, eines Augenblicks."[615]

Moderne Subjekte – hier vor allem die KünstlerInnen – werden jetzt in der Tat zu Nomaden zwischen den Zeiten, schließlich haben die Beschleunigungsmomente und gesellschaftlichen Atomisierungsprozesse weiterhin bis zum Ende des 20. Jahrhunderts so erschreckend zugenommen, das sowohl die makrologische, ideologisch fixierte Zeit der „Großen Erzählungen" sich in vielfältige „Kleine Erzählungen" auflöst, als auch gleichzeitig im mikrologisch-persönlichen Bereich sich das Subjekt zentrifugiert. Linearität, Progression und Akzeleration dominieren heute nun den ökonomischen, den ökologischen, den politischen und informationstechnischen Bereich. Andererseits schaffen die Künste, und vor allem auch die Naturwissenschaften, ein verändertes Bild dieser Zeit, die nun z.B. in der Chronobiologie auch qualitative Momente erhält, wie in der Kunst die qualitative Komponente der ästhetischen Zeit, der Eigen-Zeit, die auch eine kontemplative Zeit sein kann. Ein verändertes Zeit-Bewusstsein – neben der allesbeherrschenden technisch-linearen Zeitauffassung – findet jetzt Eingang in das Nach-Denken, die Re-Flektion der Moderne. Stielow verweist zurecht auf diesen wichtigen Aspekt, der in seinem kultur-ökologischen Denken die biologischen Zeiten der Evolution im Pflanzen- und Tierreich, der Erdgeschichte, der Jahreszeiten, der einzelnen Lebens-Zeit als biografische Zeit, die kulturellen Zeiten, die individuellen Empfindungs- und Beobachter-Zeiten, die Erlebnis- und Erkenntnis-Zeiten, kurzum Zeit als zyklischen Prozess mit ganz unterschiedlichen Geschwindigkeiten meint. Ein vernetztes Zeit-Bewusstsein entwickelt in den Künsten die Gleichzeitigkeit der Zeitungleichheiten, Gestern, Heute, Morgen, Utopien, Mythen, Sagen, Fiktionen, Projektionen werden übersprungen und an ihren Bruchkanten rekombiniert. Linearität, euklidische Perspektivität mit der einhergehenden stillgestellten Gegenstands-Welt wird in der Kunst der Moderne zur A-Perspektivität der kubistisch-futuristischen Gegenstandswahrnehmung als Wahrnehmung der Zeit in und an diesem Gegenstand. Picasso – so Stielow – schlüpfe in die Gegenwart aller künstlerisch-symbolischen Zeiten: Mythos, Archaik, Renaissance, Kubismus, Naturalismus, Realismus, Abstraktion, Surrealismus, Expressionismus und Dekoratives werde von ihm nacheinander und simultan für die eigenen Bilder-Welten aufgerufen.

Das Subjekt macht sich auf und unterminiert hiermit den klassischen Beobachter-Standort, es mischt sich erneut unter und zwischen die Dinge.[616] Die Kunst – so Stielow – thematisiere seitdem Zeit-Bilder, unterschiedliche Zeit-Erfahrungen des jeweils konkreten sich erfahrenden Subjekts, sie mache sensibel für die ästhetische Zeit, die sich gegen das zwanghafte Stillstellen der Zeit durch über-zeitliche Begrifflichkeit zur Wehr setze. Stielow fordert ein neues Verständnis für diese Zeit-Qualität der subjektiv-künstlerischen Eigen-Zeit, die nun nichts mehr mit einem neutralen Stilleben einer wissenschaftlich-künstlichen Laborfiktion zu tun haben dürfe: „Die wissenschaftliche, künstlerische und pädagogische Denk- und Laborfiktion des neutralen Stillebens des Stillstandes ist die des tödlichen status quo der Erstarrung, Verkrustung, Vereisung, der Illusion der schlechten Allgemeinheit jener technischen Abstraktionslogik, die unser Leben beherrscht und uns vom konkreten Dasein an einem konkreten Ort entfernt."[617] Dies bedeute aber, sich selbst konkret und bewusst in der Zeit bzw. in der Differenz der Zeit-en verstehen zu lernen.

[615] Stielow, ebenda. S. 8.
[616] Siehe hierzu auch mein Aufsatz: *Zur Gewaltförmigkeit des Kunstunterrichts*. In: *BDK-Mitteilungen*. Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V..Heft 1/98. Hannover 1998. S. 5-9. Speziell hierzu auch Rémy Zaugg: *Vom Bild zur Welt*. Bern 1994.
[617] Stielow, 1990a. S. 354f.

Statt der Laborfiktion des vermeintlich neutralen Gegenstandes, den man objektiv beobachten und stillstellen könne, sei das leiblich-emotionale, sinnlich-intellektuelle Involviertsein in den Gegenstand die mimetische Kraft der Kunst, die nicht abbilde, sondern mit subjektiver Anteilnahme empfindend-denkend-reflektierend um- und neubilde. Der Beobachterstandort sei hier zeit- und raumabhängig, also immer ein subjektiver. Der Raum sei der konkrete Lebens-Raum als Leben in der Zeit. Da sich Kunst aber stets als Prozess, als ein nomadisierendes Verfahren der temporären körperlich-geistigen Orts-Besiedelung, als ein transitorisches Verfahren in verschiedenen Zeiten ereigne, werde der jeweilige Ort als Knotenpunkt im Netz des Lebensraums und der Lebenszeit des Subjekts zum essentiellen Selbst-Verhältnis, in dem das künstlerische Subjekt sich selbst- und fremdreferentiell erdenkt, erfindet, erfährt, erforscht, erfühlt, erhandelt und erlebt. Dies geschehe nie ohne den Akt der Selbst-Herausforderung, zumal diese Orte schwierige, unangenehme, fremde und häufig kunstlose Territorien seien, die in jedem Falle eine ästhetisch-künstlerische (und auch allgemein menschliche) Herausforderung darstellten. Stielow fordert deshalb für die Selbsterfahrung des konkreten Lebensraumes, dass das Subjekt sich selbst in unterschiedlichsten Zeiten und Räumen verstehen lernen müsse. Diese Ortsbesiedlung sei eine im doppelten Sinne, die einmal das Subjekt am konkreten Ort mit sich selbst vermittele, andererseits auch neue Anschlüsse, Zugänge und Erkenntnisse über den Ort als gesellschaftlichen Raumknoten herstelle.

Hier artikuliert sich eine ästhetisch-künstlerische Selbst- und Fremd-Vermittlungshaltung, die wir selbstverständlich im Leben und Werk von Joseph Beuys wiederfinden – auf die sich ja Stielow grundlegend beruft – , der entweder Ortssondierungen an vorgefundenen Orten unternimmt oder erst überhaupt Orte der ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung schafft, die als Knotenpunkte seines vernetzenden Denkens gerade auch philosophische, religiöse, gesellschafts-politische, ökologisch-ökonomische und ethisch-moralische Fragestellungen aufwerfen, in eine Diskussion stellen und miteinander verbinden.[618] Nicht zuletzt schließt auch die Konzeption der diesjährigen documenta X, Kassel 1997, durchaus an die von Beuys aufgeworfenen Fragen des erweiterten Kunstbegriffs, der auf das komplexe Raum- und Zeitgefüge rekurriert, an, wenn sie die komplexen Verflechtungen von künstlerischen, architektonischen, urbanistischen, gesellschaftlich und politisch orientierten Künstler-Projekten präsentiert: „Es wäre schlimm, wenn diese Beziehungen nicht bestehen würden. Die Kunst muss einen Bezug zur Welt haben. Die künstlerische Kreativität hat nicht mehr die Rolle, dieselbe Position wie im 19. Jahrhundert oder zu Anfang des 20. Der ästhetische Raum ist sehr problematisch, widersprüchlich, paradox geworden. Wenn das nicht so wäre, würde es sich nicht um einen lebendigen ästhetischen Raum handeln. Es wäre wohl ein rein ökonomischer Raum. (...). Ich denke, dass in dem Augenblick, da die Werke selber komplexe Diskurse sind – und zwar ausdrücklich von den Künstlern komplex angelegt, und das sind die Künstler, die mich speziell interessieren – , ist die Ausstellung auch als komplexer Diskurs angelegt. Es geht um Kontexte. (...). Der kulturelle Raum darf kein Ort des Ungewissen, der Entfremdung sein. Man stellt sich nicht dieselben Fragen, wenn man sich im white cube eines Museums für zeitgenössische Kunst befindet. Im Museum ist die 'Umweltverschmutzung' weniger nah. Mit der documenta sitzt man mitten drin: Übermedialisierung, Kultur-Tourismus, kommerzielle Zwänge. (...). Kunst ist heute kein Gegenstand mehr, den man präzise definieren kann wie noch in den sechziger Jahren. Es ist ein komplexes Netz von Kommentaren, Archiv-Material, Dokumenten."[619]

Auch eine ganze Anzahl der auf die documenta X eingeladenen KünstlerInnen arbeiten – wie von Stielow für eine zeitgemäße Kunstpädagogik gefordert – im zeitlich-räumlichen Kontext-Bezug, wie Gordon Matta-Clark, Hans Haake, Robert Smithon, Reinhard Mucha, Christian Philipp Müller u.a., den der Kunsttheoretiker und Medien-Künstler Peter Weibel folgendermaßen beschreibt: „Eine Reorientierung findet statt, in deren Prozess die Kunst über ihr eigenes Feld hinausblickt und sich Methoden und Themen anderer Disziplinen menschlicher Kreativität und Forschung aneignet, wie Philosophie, Ethnologie, Soziologie, Architektur, etc. (...). Verbindlich ist die Methode, den

[618] Siehe: z.B. die frühen Irland-Zeichnungen, die Aktion Koyote in der Galerie René Block, New York 1974, die Honigpumpe documenta 6, Kassel 1977, die Aktion 7000 Eichen, documenta 7, Kassel 1982, Gesamtkunstwerk Freie und Hanse-stadt Hamburg/'Spülfelderprojekt' in Hamburg 1983 oder: *„Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt"*, Interview mit Joseph Beuys, in: DER SPIEGEL, 38. Jg. Nr. 23, Juni 1984, S. 178-186.

[619] *„Nicht Namen, sondern Werke zählen"*. Einblicke in das Gedankengeflecht der dX. Ein Gespräch zwischen Amine Haase und Catherine David am 4.4.1997 in Kassel. In KUNSTFORUM INTERNATIONAL, Bd. 137, Juni-August 1997. S.434ff.

Kontext, in dem die künstlerischen Interventionen stattfinden, zum Objekt der künstlerisch-analytischen Auseinandersetzung zu machen. Dadurch wird Kunst zu einem Instrument der Selbstbeobachtung der Gesellschaft, zu einem Instrument der Kritik und Analyse der sozialen Institutionen."[620]

Weitere zeitgenössische Künstler und Künstlerinnen arbeiten heute in naturwissenschaftlichen Museen, in Technik- und Völkerkunde-Museen, in Hinterhöfen, Kleingartenanlagen, Lagerhallen, Fabrikgebäuden, Verwaltungsbauten, in der Nachbarschaft, in Privatwohnungen, an öffentlichen Plätzen, in Markthallen, auf Flughäfen, in Krankenhäusern, auf Müllplätzen, auf Bahnhöfen, in Einkaufspassagen und Kunstmuseen, um ihre zeit- und ortsorientierten, subjektiven Sondierungen und Kommentierungen zu visualisieren. Andere besiedeln den virtuellen Raum, um diesen im Internet zu erforschen und hier künstlerisch zu intervenieren.[621]

Damit wird deutlich, dass heutige Kunst mit und in Räumen arbeitet, indem sie Wahrnehmungen dieser Räume artikuliert und weitere Wahrnehmungsprozesse beim Betrachter provoziert. Sinn ist – wie auch in der Kunstpädagogik Stielows – die Erzeugung temporärer, ephemerer, offener Wahrnehmungssituationen. Nach der Entmächtigung des Wahrnehmens in der Neuzeit durch die radikale Trennung zwischen Subjektivem und Objektivem, erholt sich diese nie mehr ganz von dieser „Abdrängung ins bloß Subjektive"[622]: „Die Verlagerung ins Subjektive bedeutet auch eine Chance. Die Wahrnehmung kann auf diesem Weg zum Medium einer eigenständigen Wahrheit der Subjektivität aufrücken. Das geschieht in dem Moment, wo sich die Ansprüche der neuzeitlichen Wissenschaft, auch noch das Subjektive begreifen zu wollen, als überzogen und verfehlt erweisen. Dann wird man die Eigenständigkeit beispielsweise von Gefühlen anerkennen und die Wahrnehmung als privilegierten Zugang zu den Phänomenen der Subjektivität schätzen."[623] Gegen das Allgemeinheitsideal Kants wird nun die Disparatheit der Wertungen dominant denn jedermann, selbst Künstler, nehmen anders wahr, so dass zu den elementarsten Fakten von Kunst und Kultur heute diese Einsicht gehört. „Auf solche Disparatheiten muss man sich fortan einstellen. Man kann den Dissens der Wahrnehmungen nicht mehr in einer Synthese aufheben, nicht mehr bereinigen. Das gehört zur Logik der Subjektivität und zur gesellschaftlichen Entwicklung der Moderne. Man wird mit dieser Diversität umgehen und zurechtkommen müssen. Vorerst sind wir höchstens dabei, das zu üben."[624] Pluralität, Diversität, die Differenz der Wahrnehmungen erweitert die Palette der Kunstmöglichkeiten enorm, ein einheitlicher Kanon – so Welsch – lässt sich nun nicht mehr erzielen.

Auch Stielow stellt dies in Rechnung, indem er die Bedeutung unterschiedlicher Räume und Zeiten für ein sich selbst bildendes künstlerisches Subjekt in sein kunstpädagogisches Konzept aufnimmt. Auch für ihn wird der starre, identische Raum, die starre, stillgestellte Um- und Mit-Welt des handelnden Subjekts durch dieses nun subjektiv-künstlerisch prozessiert, transformiert und in eigene Wahrnehmungen, Gefühle, Gedanken, Bilder, Assoziationen und Imaginationen verflüssigt. „Und damit schlägt die Stunde einer freigesetzten Wahrnehmung, die nicht mehr dem Gesetz bestimmender, sondern der Struktur reflektierender Urteilskraft folgt. Gefordert ist eine Wahrnehmung von Erscheinungen, die man nicht als Fälle eines bekannten Typus verbuchen, klassifizieren, einordnen kann, sondern für die es das adäquate Verständnis erst zu finden und zu erzeugen gilt. Es geht um die Wahrnehmungen nicht von Bekanntem, sondern von Unbekanntem. Die ästhetische Herzformel dafür lautet seit langem: 'Je ne sais quoi' – 'Ich weiß nicht was'. (...). Das betrifft die

[620] Peter Weibel: *Kontext Kunst*. Köln 1994. S. 13f.
[621] Siehe hierzu z.B.: Magdalena Jetelova mit einer Raumverschiebung des gesamten Kunstvereins zu Hannover, Hannover 1996; das von mir organisierte und durchgeführte Internationale IGBK-Künstler-Projekt *Imaginäres Hotel* in den aufgelassenen Leipziger Buntgarnwerken, Leipzig 1994; Jannis Kounnellis' 'Kathedrale' als Intervention in der Industriehalle Köln-Deutz, Köln 1997; künstlerische Interventionen in der Kunsthalle Rostock anlässlich der „Ostsee-Biennale", Rostock 1996; Skulptur. Projekte in Münster, 1997; Interventionen im größten Gasometer des Ruhrgebietes im Rahmen der internationalen Ausstellung ICH PHOENIX, Oberhausen 1996; die Rauminterventionen in einem alten Pumpenhaus einer Jutefabrik im münsterländischen Emsdetten im Rahmen des Deutsch-Französischen Ausstellungsprojektes „...à Stroetmann", Emsdetten 1995; Rauminstallationen im Museum für Technik in Mannheim, organisiert vom Deutschen Künstlerbund, Mannheim 1995; „andernorts" – Installationen zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler in historischen Räumen, Nürnberg 1990; Raumbezogene Arbeiten von Daniel Buren auf der Biennale, Venedig 1986 u.s.w.
[622] Wolfgang Welsch: *Diagnosen – Konstellationen der Wahrnehmung*. In: Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart 1996. S. 186.
[623] Welsch, ebenda. S. 187.
[624] Welsch, ebenda. S. 189.

Produktion wie die Rezeption gleichermaßen. Adorno hat es einmal als die Gestalt aller künstlerischen Utopie heute bezeichnet, dass wir 'Dinge machen, von denen wir nicht wissen, was sie sind'."[625]

Was geschieht nun bei der Prozessierung des kristallinen Raumes in die Metaphorisierungen und eigensinnigen Umgestaltungen des Subjekts? Der Raum als 'Text' wird – so Weibel – in einer unendlichen Transformation von anderen Texten ersetzt, die sich wieder anderen Texten verdanken. Hiermit eröffnet sich ein unabgeschlossener Interpretationsraum des Subjekts, der nun durch Kontexte und Diskurse, Diskursanalysen in Oszillation versetzt wird, die nun die Fragen stellen, was schließlich auch die sozialen, mentalen und kommunikativen Bedingungen sind, unter denen Wahrnehmung, Kunst, Kommunikation und Welt entstehen. In der radikalen Kritik der Nachmoderne an der Moderne – gemäß ihren eigenen Ansprüchen – , also als selbstreferentielle Kritik, transformieren sich Raum und Subjekt, welches die Relativität seiner eigenen Autorschaft in den Interpretationen der Interpretationen erkennt: „Denn an Stelle der Definitionen des Raumes und den Repräsentationsweisen von Kunst durch Identität setzt er (der Künstler; Anm. J.K.) Relationalität, Nonidentität, Paradox, Differenz. Lokalität wird ersetzt durch Nichtlokalität. Text durch Kontext. Autor durch Autorenkomplexe, Totalität und Finitismus durch Unvollständigkeit und Kontiguität. Die Logik der Partikularität ersetzt den Terror des Universalismus."[626]

Die nachmodernen, selbstreferentiellen Sondierungen des Raumes schaffen demnach Zeit-Strukturen, „vielfältige Fundamente" (Welsch), Diversität, Pluralität, Unordnung und Unsicherheit, mit denen zu leben erst einmal gelernt werden muss: „Das verlangt freilich ein hohes Maß an neuartiger Sensibilität für Andersartiges, für Brüche und Divergenzen sowie für Grenzen und Ausschlüsse. Eben dies scheint mir die heutige Konstellation der Wahrnehmung zu charakterisieren. Die Wahrnehmung muss in einem offenen und vielfältigen Raum alternativenwach und als Sinn für das Besondere operieren."[627]

Stielows Plädoyer für ein komplex-vernetztes Wahrnehmungs- und Sinnverständnis des Subjekts als Knoten inmitten seiner Um- und Mit-Welt zielt darauf ab, diese belebte und unbelebte, simulierte und phantasierte Um- und Mitwelt im weitesten Sinne anders wahrnehmen zu lernen – ähnlich wie dies auch Welsch hier konstatiert. Dies gelingt nur im Sinne einer selbstreflexiven Polyperspektivik, polyästhetisch-synästhetisch-spirituell, in einer Koppelung von Verstehen, Intuition, Spiritualität und Unsichtbarem als komplexer Wahrnehmungs-Ausbildung. Statt des alten Dualismus fordert Stielow die Vielschichtigkeit und Mannigfaltigkeit von Wahrnehmen, Sprechen, Denken, Verstehen und Imaginieren. Es geht ihm gerade nicht darum, abstrakte Natur wie in den Wissenschaften darzustellen, „sondern sich mit konkreten Um- und Mitwelten auseinander zu setzen wie Wohnräume, Bahnhöfe, Friedhöfe, Museen, Parks, Fabrikhallen, Zoos, Schulräume ..., die mit Leib und allen Sinnen wahrzunehmen und sich bewusst zu machen sind, konkrete Umwelten sind zu erleben und zu erfahren. Und sind gleichzeitig in sehr unterschiedlichen Bildern darzustellen (ein Beispiel aus der Literatur: einer der bedeutendsten Romane des 20. Jahrhunderts, James Joyce' 'Ulysses', erzählt, schildert, singt, konstruiert, versprachlicht einen einzigen Tag, den 16. Juni 1904. An diesem einzigen Tag, einem ganz gewöhnlichen Tag, erlebt Leopold Bloom die Großstadt Dublin, Irland. Joyce' Roman hat fast 1000 Seiten Umfang)."[628]

Die künstlerische Besiedelung des je konkreten Raumes als Prozessieren des Subjekts in der Zeit – oder in den Zeiten der qualitativen Zeit-Horizonte – setzt da an, wo sich dieser konkrete Raum als architektonischer Raum auftut. Das künstlerische Subjekt beginnt also nicht mit dem absoluten Anfang, sondern kann sich hier reaktiv-proaktiv, dekonstruierend-konstruierend – vor allem aber mimetisch-einfühlend verhalten, es setzt eingreifende Umdeutungen, Interpretationen, Verfremdungen, imaginiert und realisiert selbstprozessierte 'Anschlüsse'. Ich verweise in diesem Zusammenhang der Orts-Erkundung durch Prozessierung des Raumes auf Welschs Hinweis der „Ästhe-

[625] Welsch, ebenda. S. 190f.
[626] Peter Weibel: *Kontextuelle Relationalität, Selbstreferenz und Transparenz im Werk von Thomas Locher*. In: *Ausstellungskatalog Thomas Locher:* WER SAGT WAS UND WARUM? Vier imaginäre Räume. Kölnischer Kunstverein. Köln 1992.
[627] Welsch, ebenda. S. 192.
[628] Reimar Stielow: *Natur – Mensch – Technik* ... Velber 1996. S. 291.

tischen Psychoanalyse", die verborgene semantische Schichten bei Artefakten, räumlich-strukturellen Konstellationen als geronnene Geschichte und 'kollektives Unbewusstes' im Eindringen in historische Schichten von Gegenständen, in ihre versteckten symbolischen Bedeutungen und latenten Energien ebenso ans Licht befördert wie „Regungen der Freude und des Grauens". Es ist deshalb notwendig, auf seiten des künstlerischen Subjekts wie des Betrachters, mit „subtiler Sensibilität" vorzugehen und die eigenen Wahrnehmungen und ihre Umsetzungen in Werke mit „Fühlern" und „Sonden" vordringen zu lassen, nicht allein in architektonische, „sondern auch in unsere mentalen und psychischen Bildschichten (...) wie sie uns in der familiären und sozialen Kindheit eingeprägt wurden und Muster vorgaben, die uns seitdem bestimmen. Ich denke etwa an selbstverständlich scheinende Grundmuster von Mann und Frau, Geschlechtlichkeit und idealem Zusammenleben. Gerade als unbewusste sind solche Tiefenbilder oft wirksam und zwingend. Verfahren ästhetischer Psychoanalyse legen sie frei, machen sie bearbeitbar und veränderbar. Fortan wird man nicht mehr, in ihrem unbewussten Glanz sich sonnend, ein Leben lang nach ihrer Pfeife tanzen müssen."[629] Auf diese Weise gelingt in der ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit dem gesellschaftlichen Raum und seiner ihn grundierenden Tiefenbilder, Muster und Klischees auch die Auseinandersetzung mit den eigenen Symbolisierungen, lebensbiografischen Bildern, den enkulturierten und sozialisierten Wahrnehmungs- Denk- und Verhaltensweisen.

Genau dies ist die kunstpädagogische Konzeption und Überzeugung Stielows, wenn er die Transformation der stillgestellten Raum-Bilder quasi technisch-wissenschaftlicher Versuchsanordnungen in ein neues Beziehungsverhältnis eines sich einmischenden Subjekts als 'Sonde' oder 'Fühler', als Stör-Moment der Erstarrung versteht, das nun seinerseits einen aneignend-verarbeitenden Bild-Prozess generiert, der seinen Bild-Umwelt-Kontext in inter- oder transkulturelle Lebens-Bilder verflüssigt und in Modi des Erzählens umgießt, die in mehreren Medien gleichzeitig, in der Vernetzung des individuellen Bewusstseins-Stroms aus der Vielfalt der Wahrnehmungen, Empfindungen, Gedanken, Kenntnisse, Urteile, Träume, Mythen, Rituale als unterschiedlichsten Rationalitäten ein neues, eigen-sinnigen Bild schaffen. Die „verdeckten Seiten der Geschichte unserer Gegenwart" (Welsch), das Verborgene, das unwahrnehmbar Gewordene, das Ausgeschlossene, das Unterdrückte und Abseitige, das Abweichende werden auch von Stielow neu thematisiert und problematisiert.

Entgegen des „modernistischen Pathos der Dauerinnovation" entwickeln eine Reihe von KünstlerInnen des 20. Jahrhunderts statt Erfindung und Akkumulation immer neuer ästhetischer Potentiale ein „Gespür für die herrschende Empfindungslosigkeit der alltäglichen Anästhetik"[630] und wenden sich so in der Entwicklung eines differenzierten Sensoriums dem eigenen Leib, der eigenen Wahrnehmung in fremden Zeiten und Räumen zu, die sie imaginativ steigern in veränderte, befremdend-eigene Sichtweisen und Zusammenhänge, die „etwas vom Rausch, wie in der Liebe" (Welsch) haben können, ohne jedoch vor Enttäuschungen bei einer Wiederbegegnung gefeit zu sein.

Stielow knüpft an diese Haltungen der Kunst der Moderne an, wenn er sie als Grundlage einer nachmodernen, zeitgenössischen Kunstpädagogik, die „auf der Höhe ihrer Zeit" ist, ebenso einfordert, um das allesdominierende Subjekt-Objekt-Verhältnis endlich aufzulösen: Das „Mitten-In-der-Welt-Sein" als eine primär kultur-ökologische Situation, bedeutet, „die Welt empfinden, fühlen, erfahren, erleben, atmen, frieren, gehen, stehen. (...). Das Basis-Verhältnis zur Umwelt über Körper und Leib in allen Sinnen muss Kultur- und Kunstpädagogik als ein ästhetisch-anthropologisches Verhältnis (wie ja auch alle Lebewesen in der Evolution mit jeweils ihren Sinnen ein Verhältnis zu ihrer jeweiligen Um- und Mitwelt haben) einsichtig werden. Aus der antiken und Christologischen Tradition, aus der die naturwissenschaftlich-technische sich entwickelte, bestehen jedoch seit langem dagegen eine Objekt-Subjekt-Spaltung und ein anthropologischer Dualismus mit der Dominanz und Herrschaft der Vernunft, der Rationalität gegen den Leib, die Sinne, Mit- und Umwelt. Deutlich wird dies an der Raum-Konzeption Europas: Was ist der Raum der Wolken, des Regens, von Tag und Nacht? Sonnen, Tod, Geburt, Liebe? Die Raumkonzeption Europas ist

[629] Welsch, ebenda. S.193.
[630] Welsch, ebenda. S. 194.

abstrakt und unsinnlich, und pädagogisch bedeutet dies: in unsinnlichen weißen Räumen wird gelehrt. Kultur- und Kunstpädagogik müsste demnach mit Leib und allen Sinnen nicht in Spezialräumen arbeiten, sondern auf Treppen, Bahnhöfen, Müllhalden, Parkplätzen, in Kellern, Fabriken, Parks und Wäldern u.s.w.: konkret sinnlichen Räumen. Ich halte z.B. Seminare auf dem Bahnhof oder Friedhof ab. Sie müsste der bedeutsamen Kultur-Ökologie einer Region nachgehen, z.B. Harz, Heide, Bitterfeld, Verdun, deren konkreten Räumen, konkreten Zeiten."[631]

Einer Gefahr müssen allerdings diese kontext-orientierten, raum- und zeitbezogenen künstlerischen Interventionen und Installationen ausweichen: Der Blick versetzt seinem Objekt immer auch einen „Schlag", denn „Wahrnehmen ist immer auch ein Akt der Bemächtigung" (Welsch). Deshalb sind jene subjektgenerierten und prozessierten Weisen der Aneignung und „ästhetischen Psychoanalyse", der Sondierung und Erforschung eines Ortes oder Raumes als Interventionen, Objekte und Installationen immer auch „Wahrnehmungs-Maschinen" (Welsch): „Daher müssen sie darauf achten, nicht nur reibungslos zu funktionieren, sondern solche Reibungslosigkeit auch zu problematisieren und zu stören. Sonst laufen sie, wie gesagt, ihrer eigenen Dialektik ins Messer: Während sie die Überherrschung beseitigen und für das Übersehene eintreten wollen, würden sie es durch die Darstellung erneut der Herrschaft und Bemächtigung aussetzen,"[632] wogegen dann nur „Momente der Sprödigkeit, auch Verweigerung" das eigene Wahrnehmungsbegehren auflaufen lassen. Andererseits dürfen die kontextorientierten Werke sich nicht in den Kontexten der Kontexte von Kontexten verlieren, „sonst droht, wie oft schon bei den Konzept-Künstlern der siebziger Jahre, die Anschauung in die Philosophie hinein zu kollabieren ('Kontext-Kunst'). Oder in die Politologie. Oder in die Ethnologie. (...). Neben dem Risiko in einer Materialsammlung steckenzubleiben, droht ihr auch die Gefahr, sich in Amateurpolitik und -wissenschaft zu verlieren – der Künstler als naiver, rechthaberischer Weltenordner."[633]

Selbstreferenz

„Angesichts der Neuen Medien kommt uns der grundsätzlich konstruktivistische Charakter von Wirklichkeit, die Interpretativität all unserer Wirklichkeitsauffassungen deutlicher zu Bewusstsein denn je zuvor."[634] So würden auch – laut Welsch – die Grenzen zwischen den Wirklichkeitsauffassungen, zwischen Realität und Virtualität unsicherer und durchlässiger. Besonders deutlich spiele sich dies in den Künsten ab, die zwangsläufig im Umgang mit ihren Materialien als Medien mit Fiktionen, der Spannung von Konstruktionen, mit Simulationen und virtuellen, subjektiven Welten arbeiteten. Aber die alltägliche Medien-Erfahrung mache auch deutlicher, wie sehr „Wirklichkeit immer schon eine Konstruktion war". So würden die unterschiedlichen Medienerfahrungen zwangsläufig auch zu ganz unterschiedlichen Wirklichkeitsversionen, die sie transportierten oder aber zu sein vorgäben. Das Individuum sei für den Umgang mit diesen unterschiedlichen Wahlen der Versionen verantwortlich. Es müsse demnach auch selbst entscheiden, welche der potentiell wählbaren Möglichkeiten an Konstruktionen es selbst präferiere, dies gelte besonders für das Verhältnis von nicht-elektronischer und elektronischer Welt: „Die elektronischen Welten revalidieren Erfahrungsformen der nicht-elektronischen Welten – die sie freilich, dem Gesetz des Kontrastes entsprechend, auch verändert haben. (...). Indem nun die gleichen Gegenstände mal im einen, mal im anderen Medium zugänglich werden, wird die Spezifizität und Begrenztheit des jeweiligen Mediums erfahrbar."[635] So seien auch die elektronischen Medien spezifisch, offerierten aber nicht alle Möglichkeiten. So würden genau die Qualitäten wieder wichtig, die ihnen fehlten: „Trägheit", „Widerständigkeit", „Unveränderlichkeit", „Einmaligkeit", „Beharrungsvermögen" in der Zeit und im Raum, „Konstanz", „Verlässlichkeit", die langsame, eigengesetzliche Entwicklung, die „unwiederholbare Präsenz des hic et nunc", das „singuläre Ereignis", „Opakheit", das „Unerhell-

[631] Reimar Stielow: *Das Existenzproblem* – Basis von Kultur und Kunst: die Differenz von Natur und Geschichte. Braunschweig 1993. (1993b). S. 6.
[632] Welsch, ebenda. S. 194f.
[633] Jürgen Hohmeyer: *Aufatmen beim Verhör*. Der Avantgarde-Trend der neunziger Jahre heißt 'Kontext-Kunst'. Junge Leute nehmen die Bedingungen ihres Metiers unter die Lupe, zitieren in anspruchsvollen Schau-Arrangements die Ästhetik von S-Bahn-Graffiti oder Polizeifotos – und entwerfen eine exzentrische Weltordnung. In: DER SPIEGEL, 3/1995. S. 152-154.
[634] Wolfgang Welsch: *Künstliche Paradiese?* In: Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik*. Stuttgart 1996. S. 315.
[635] Welsch, ebenda. S. 317.

bare", der „Zyklus", der „Prozess", also „Materie", „Körper", „Individualität", „Einmaligkeit", „Eigenzeit" und „Eigenraum". Hierfür seien die Künste maßgeblich zuständig: für das „Unvermittelte", den „Einschlag", den „unterbrochenen Kontakt", die „Dunkelphase", die „Pause", die „Fremdheit".[636]

„Wir haben gute Gründe, Stille gegen Betäubung zu verteidigen; die eigene, für andere unverfügbare Imagination höher zu schätzen als das sozial gemeinsame elektronische Imaginäre[637] und ebenso unsere alternden und verletzlichen Körper gegenüber der Perfektion und Alterslosigkeit der synthetischen Körper neu zu würdigen. (...). Körperlichkeit, Individualität, Materialität sind aber nicht bloß als Bedingungen oder Grenzen unseres Denkens und unserer Wirklichkeitserfahrung ins Feld zu führen; sie sind nicht nur defensorisch geltend zu machen – und auch nicht einfach offensiv. All das sind noch Formen einer Funktionalisierung. Sondern diese Momente wären in ihrer Selbstheit anzuerkennen und zur Geltung zu bringen."[638]

Umbau über driftendem Grund

Hier ergeben sich zwangsläufig Aufgaben für eine zeitgenössisch-verantwortungsbewusste Kunst-Pädagogik. Sie hätte das von Welsch thematisierte Herausforderungspotential anzunehmen und in kunstpädagogische Prozesse zu verwandeln. Genau hier setzt Stielow an, wenn er die Selbstorientierung des Individuums in Bezug auf seinen Körper, seine Zeit und seinen Ort reflektiert. Selbstbezug muss hier erneut erlernt werden, da er in der real-existierenden Schule der Gegenwart kaum existieren darf, ja bei der objektivistischen und einseitig rationalistisch-funktionalistischen Art und Weise des Unterrichts als Wissensvermittlung im Wege steht.

Die von ihm intendierten Selbstbildungsprozesse im Gefüge und Angebot heutiger Wirklichkeitskonstruktionen, haben ihren konstruierten Charakter erst einmal deutlich zu machen. Selbst-Verantwortung für die eigenen Konstruktionen, Selbst-Bewusstmachung und Sensibilisierung für diese Konstruktionen in eigenen Bildern sind demnach also die pädagogischen Voraussetzungen selbst zu steuernder Handlungen, die als eigene Navigationen in der Differenz der medialen Wirklichkeiten notwendig werden.

„Wie Schiffer sind wir, die ihr Schiff auf offener See umbauen müssen, ohne es jemals in einem Dock zerlegen und aus besten Bestandteilen neu errichten zu können."[639] Dieser Umbau impliziert aber eine handwerklich-materiale, ästhetisch-geistige Kenntnis der Schiffsarchitektur und ein Gespür für Strömungs-, Witterungs- und tektonische Verhältnisse, er zwingt zu flexiblem Handeln und zum Durchhalte-Vermögen in Zeiten der Flaute. Wie die Metapher Neuraths andeutet, wird der Schiffer sich seiner eigenen Kräfte, Fähigkeiten und Fertigkeiten, seiner umfassenden Kräfte und seiner Phantasie zu versichern haben als auch unweigerlich abhängig sein von fremden, zeitlichen und örtlichen Umgebungsbedingungen des jeweiligen Mediums, die er geschickt für sich nutzen muss. Selbstbezug wird notwendig, gleichzeitig aber muss sich dieser Schiffer sensibel-einfühlsam und prognostisch-erfahrungsgebunden gegenüber den äußeren Bedingungen verhal-

[636] Welsch, ebenda. S. 318.
[637] Siehe hierzu auch Dietmar Kamper, der das Individuell-Imaginative gegen das Massemedial-Imaginäre stellt: „Ich wiederhole meine doppelte Grundannahme für eine aktuelle 'Theorie der Phantasie': das gesellschaftlich wirksame Imaginäre stellt einen Weltinnenraum dar, der eine starke Tendenz hat, sich zu verschließen und eine gewissermaßen unendliche Immanenz auszubilden; demgegenüber ist die menschliche Phantasie, Imagination, Einbildungskraft das einzige Vermögen, das geschlossene Räume aufsprengen und auf Zeit hin überschreiten kann, weil es mit der diskontinuierlichen Zeiterfahrung selbst identisch ist. (...). Aus diesem Spiel zwischen dem Imaginären und der Einbildungskraft, das einen komplexen Widerspruch überbrückt, stammen die meisten Probleme, die eine über sich selbst aufgeklärte Mediengesellschaft mit sich selbst gegenwärtig hat. Sie lassen sich geradezu sortieren nach dem Muster von Spiegel und Fenster, von Innen und Außen, von Geschlossenheit und Offenheit, von Kontinuität und Diskontinuität. Das 'Und', das den Widerspruch überbrückt, ist allerdings komplex. Es kann nicht einfach bestimmt werden und keineswegs ohne den Einsatz des genannten Spiels. Das 'Und' eröffnet keine Reihe. Es stellt keine Konkurrenz dar, keine Komplementarität, keinen Antagonismus, sondern kann nur als eine die Dreizahl überschreitende quaternäre Ordnung verstanden werden, als ein dynamisches Feld, das seine vier Momente in einen Umlauf, in eine spiralige Bewegung versetzt. Als Momente des Feldes kommen – wie angedeutet – in Betracht: Bild, Zeit, Sprache, Körper." „Nicht mehr die Vernunft, sondern nur noch die Einbildungskraft des Schriftstellers kommt gegen die Gewalt des Imaginären an, weiß aber zugleich, dass sie zu spät weiß." In: Dietmar Kamper: *Unmögliche Gegenwart.* Zur Theorie der Phantasie. München 1995. S. 32
und S. 137.
[638] Welsch, ebenda. S. 318f.
[639] Otto Neurath: *Protokollsätze.* In: Erkenntnis 3, 1932/33. S. 206.

ten, er muss sich unweigerlich auch gegenüber dem Anderen seiner selbst im Fremdbezug offen halten. Störungen seiner Selbstbezüglichkeit durch die äußeren Verhältnisse sind hierbei unvermeidbar, mit diesen muss er rechnen, wollte er nicht untergehen. Er hat demnach also seine Selbstwahrnehmung gegenüber den Störungen seiner Umgebung sensibel offenzuhalten. Würde er sein beschädigtes Boot nicht reparieren, weil er es in seiner Identität erhalten wollte und würde er nicht auf die Zeichen seiner Umgebung reagieren, wäre dieser Schiffer bald verloren. Will er weiter die Freiheit seiner Handlungsfähigkeit (Lebensfähigkeit) bewahren, so muss er sich auch im Fremdbezug üben. Seine Selbstreferenz wird also immer eine gestörte Selbstreferenz sein müssen, denn sie erst lässt ihn lernen, mit sich, dem Boot und der See umzugehen, um – das ist das Paradox – selbst handeln zu müssen. Die feste und unverbrüchliche Identität wird hier nicht weiterhelfen, ganz im Gegenteil , muss sie sich nun den Umgebungen, Medien, Flüssigkeiten, Strömungs-Verhältnissen, den jeweiligen Situationen und Relationen gegenüber neu konstituieren und sich ständig anders verhalten.

Das Selbst prozessiert sich hierdurch erst seine brüchige und gestörte Selbstreferentialität, und seine angestammte Identität wird zu einem Prozess der wahrzunehmenden Differenzen. Es wird Nicht-Identisch, fließend, formiert sich stets neu, unruhig-oszillierend. „Wenn Identität das ist, was ist, dann bedeutet Nichtidentität nicht das, was nicht ist, sondern eine Ontologie (des Seins) wird ersetzt durch eine Semiosis (des Werdens), wo die Wirklichkeit, das was ist, nur ein Moment ist .(...). Identität ist also nur ein Moment in der unendlichen Entfaltung der Nichtidentität. Identität wird in dieser Sicht zur Beschränktheit des Daseins, zur Endlichkeit, zur Grenze, notwendig zwar, aber variabel. Eine dynamische, nicht abgeschlossene, offene, unendliche Welt, aus der momenthaft die Identität heraustritt, ist die Folge des Prinzips der Nichtidentität. Nichtidentität verlangt also nach einer unendlichen Arbeit."[640] Das Selbst, der statische Raum, Autonomie, Identität geraten hier in Bewegung, sie werden zu einem unabgeschlossenen Prozess der Entwicklung, prozessieren sich und diesen Raum nun in der Zeit.

Angesichts der von mir an anderer Stelle in meiner Untersuchung zur Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen dargestellten Problemlagen und Herausforderungen, ist das Bild Neuraths für die Arbeit der zukünftigen Ästhetischen Bildung von einer nicht zu unterschätzenden symbolischen, metaphorischen Dichte. Unweigerlich wird man an Nietzsches Bild menschlicher Existenz erinnert, die dieser mit einer gewagten Turm-Konstruktion über einem Fluss vergleicht, aber auch an die Bastler-Konstruktion der 'bricolage' Lévi-Strauss'. Wenn das Subjekt als Schiffer, Bastler, Navigator, Konstrukteur seine Welt bauen muss, so erfordert dies ästhetisch-künstlerische Fähigkeiten im weitesten Sinne. Das Subjekt wäre ein Künstler und es wäre gleichzeitig ein Kunstwerk seiner selbst.[641]

Im eher verdeckten Hinweis auf Nietzsches Einflüsse in Denken und Werk von Beuys entwickelt Buschkühle den abschließenden Gedanken einer 'Substantialität' des schöpferischen Subjekts, seinen „Willen zur Macht", der nicht – wie so häufig missverstanden – als ein Wille zur Herrschaft des „Herrenmenschen" gedacht ist, sondern als der Wille zur „Selbstermächtigung" des Menschen, demnach als Wille zur „Macht über sich selbst, um nicht 'schwach' zu werden angesichts der Aufgabe, nunmehr die Werte seines eigenen Lebens selbst bestimmen, eine 'Umwertung aller Werte' betreiben zu müssen."[642] Der „Wille zur Macht" als der „unerschöpfte zeugende Lebenswille" (Nietzsche) sagt, dass der Nietzscheanische „Übermensch" der „Sinn der Erde" sei, der der Erde treu zu bleiben habe. Gegen den Selbstverlust einer „wünschenden" und „deterministischen", einer „phantastischen" und „bornierten" Existenz (Buschkühle mit Kierkegaard), deren Hybris in der permanenten Selbst-Übersteigung der Wunsch nach irdisch-leiblicher Erleichterung, die Flucht

[640] Peter Weibel, ebenda. I (Unendliche Nichtidentität).
[641] Siehe hierzu: Carl-Peter Buschkühle: *Das Selbst als permanentes Kunstwerk*. In: Ders.: *Wärmezeit*. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Siehe hierzu auch Wolfgang Welsch: „Die Ästhetisierung des Bewusstseins schließlich bedeutet: Wir sehen keine ersten oder letzten Fundamente mehr, sondern Wirklichkeit nimmt für uns eine Verfassung an, wie wir sie bislang von der Kunst her kannten – eine Verfassung des Produziertseins, der Veränderbarkeit, der Unverbindlichkeit, des Schwebens usw.." In: Wolfgang Welsch: *Neue Szenarien* – Ästhetisierungsprozesse – Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven. In: Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik*. S. 21.
[642] Buschkühle, S 475.

aus der Erdenschwere ist.[643] Dagegen spricht Nietzsches „Zarathustra", dass zwar der übermenschliche Künstler auch fliegen lernen solle, zuvor aber habe er erst einmal „stehen und gehen und laufen und klettern und tanzen" zu lernen, denn „man erfliegt das Fliegen nicht!"[644]

Nietzsches Wille zur irdischen Wahrheit des Menschen bedeutet so ein Verwandeln von allem in „Menschen-Denkbares, Menschen-Sichtbares, Menschen-Fühlbares! Eure eigenen Sinne sollt ihr zu Ende denken!"[645] Hierzu, zu einer freien Existenz des Menschen, der mit seinem „Erden-Kopf" der „Erde Sinn schafft" (Nietzsche), ist das Erkennen des eigenen Leibes als das eigene „wahre Selbst" vonnöten, denn hinter den Gefühlen und Gedanken des Erden-Menschen stehe ein „mächtiger Gebieter, ein unbekannter Weiser – der heißt Selbst (Hervorh. durch mich; J.K.). In deinem Leib wohnt er, dein Leib ist er" (Nietzsche). Der „Weg durch das Leiden" ermöglicht aber diesem irdischen Selbst erst das „Leichtwerden" des Lebens. Dazu muss der Mensch ein „Schaffender" werden: „Aber dass der Schaffende sei, dazu selber tut Leid Not und viel Verwandelung."[646] Der Mensch müsse wieder „zum Kinde" werden: „Unschuld ist das Kind und Vergessen, ein Neubeginn, ein Spiel, ein aus sich rollendes Rad, eine erste Bewegung, ein heiliges Ja-Sagen. Ja zum Spiele des Schaffens, bedarf es eines heiligen Ja-Sagens: seinen Willen will nun der Geist, seine Welt gewinnt sich der Weltverlorene" (Nietzsche).

Buschkühle folgert: „Das spielende Kind ist das Symbol des schaffenden Künstlers. Doch um es zu erreichen, bedarf es der leidvollen Verwandlungen: Von gläubiger Demut befreit die nihilistische Revolte, die sich jedoch abermals wandeln muss, um frei zu werden, um die Freiheit des Tanzens, des Fliegens zu erlangen; um 'Ja' zu sagen zur Erde, zur Erschaffung des Sinns der Erde, zur Hervorbringung des eigenen Selbst."[647] Aber dieser Künstler müsse schließlich die egoistischen Zwecke des eigenen Subjekts überwinden und zum „Medium" der sich durch ihn zum Schaffen drängenden schöpferischen Urkraft werden, dies gelinge nur in einer Erlösung dieses Subjekts im „Scheine", denn für den eigentlichen, den „wahren Schöpfer" der Welt als Kunstwelt seien die Menschen „schon Bilder und künstlerische Projektionen", nur hier, in der „Bedeutung von Kunstwerken" haben die Menschen ihre „höchste Würde". Somit werden Dasein und Welt als ästhetisches Phänomen „ewig gerechtfertigt".[648] Hiermit – so Buschkühle – entziehe nun dieser Gedanke Nietzsches der Welt und des Menschen als ästhetisches Phänomen, als Kunstwerk einer ewig schöpferischen Naturkraft, doch allen Meta-Erzählungen und „verbindlichen Weltdeutungen, seien es solche der Wissenschaft, der Religion oder der Ideologien, ihren verlässlichen Boden" und mache „Welt und Selbst zu Werken eines freien Spiels der schöpferischen Kräfte, des einander befruchtenden Zwiespaltes zwischen Dionysischem und Apollinischen, zwischen vitaler Kraft und formendem Willen."[649]

Der selbstreferentielle, konstruktivistische und autopoietisch-selbstorganisierende Charakter dieser Gedanken Nietzsches wird hier – überraschend früh – deutlich. Damit auch lassen sich diesen Überlegungen zur Selbst- und Weltbildung Ansätze einer künstlerischen Selbst-Bildung des Subjekts abgewinnen, die wiederum auf die Pädagogik von Joseph Beuys – und gerade auf die kunstpädagogische Theorie und Praxis Reimar Stielows – verweisen, der als energetischen „Kern des kreativen Selbst" dessen „zunächst noch ungerichtetes chaotisches Energiezentrum" den Willen als „Qualität aller selbstbestimmten Schöpfungen" und als „Wärmequalität" betrachtet. So hinge von der Qualität dieses Willens „die Qualität aller Erzeugungen des Selbst" ab: „Die Qualität des Willens ist, mit anderen Worten, entscheidend für die Qualität der Spielfähigkeit und der Spiele eines freien Individuums."[650]

[643] Buschkühles aktuelle Beispiele sind der „Cyberpunk" als digital-berauschter Geschwindigkeits-Animateur und der Wissenschaftler als „Phantast der technischen Rationalität", der das Ziel der Herstellung ewigen Lebens und die Kreation künstlicher Welten betreibe.
[644] Nietzsche in: Buschkühle, S. 476.
[645] Nietzsche, ebenda. S. 477.
[646] Nietzsche, ebenda. S. 477.
[647] Buschkühle, ebenda. S. 478.
[648] Nietzsche, ebenda. S. 485.
[649] Buschkühle, ebenda. S. 486.
[650] Buschkühle, ebenda. S. 473.

Der Wille zur Macht über die eigenen Möglichkeiten eines Menschen als zukünftiger Künstler, ist die schöpferische Energie, nun aus eigener Kraft seine eigene Welt hervorzubringen. Die Kunst als Form eines freien, selbstbestimmten Handelns, das sein eigenes Gelingen sich zuallererst selbst erarbeiten und seinen Sinn erst erschließen muss, siedelt Beuys im Gelingen des Werkes als „prinzipiell nicht auslotbare(r) Potenz" an. Die Gegenwartserfahrung des Schaffens weist so modellhaft auf ein zukünftiges Handeln hin. Sie meint aber die reale Möglichkeit des einzelnen und seiner Existenz als „fortgesetzte Arbeit an der eigenen Existenz:[651] „Am Kunstwerk ist die wärmeplastische Kommunikation zu üben, denn in ihm ist sie als Schaffensprozess gegenwärtig. Aber die universale Beweglichkeit der Kreativität, die hierfür notwendig und hieran zu schulen ist, geschieht im Selbst als Bildung des Selbst in der Auseinandersetzung mit Kunst."[652] Reflexion und Übung der „wärmeplastischen Kommunikation" (Buschkühle) evozieren einen utopischen Entwurf der Kunst gegen die bestehende Praxis der Entfremdung des Selbst von sich und dem Gegenstand durch die Herrschaft der kognitiv-instrumentellen Vernunft, die in den real existierenden Bildungsprozessen der heutigen Schule, in ihrer Ausblendung ästhetischer Sensibilität und moralischer Verantwortung durch Beschneidung und Gefährdung anthropologischer Existenzbedingungen, das Selbst nicht zu sich, d.h. nicht zur Entfaltung seines umfänglichen Potentials an Fähigkeiten und Möglichkeiten kommen lässt.

Stielows Subjektorientierung will die Wunden des Schülers, seine Fehler, seine biografischen und umweltlichen Verletzungen, seine Schwächen in den Mittelpunkt der kunstpädagogischen Arbeit stellen. Hierbei werde das kunstpädagogische Subjekt als Handelnder in einer Um- und Mitwelt-Beziehung verstanden. Seine eigene Lebensgeschichte, sein Lebenslauf/Werklauf müssten thematisiert werden, hierauf sei – so Stielow – in produktiver vielfältig reflektierender Weise einzugehen, wobei das individuelle Lebensgefühl stets zu thematisieren sei. Hierüber erst ließe sich auch ein Selbstbezug des Subjekts lernen, wobei durch- zuwende aus davon auszugehen sei, das es sich stets in komplex-komplizierten, widersprüchlichen Lebenssituationen aufhalte. Stielow versteht – ähnlich wie Beuys – die Selbstbildung als eine eigene künstlerische Erfahrungsarbeit, die sich von den allgemeinen Ästhetisierungsbestrebungen (Welsch) und den vielfältigen Einvernahmen der Sinne und des Intellekts deutlich absetze: „Die Indienstnahme des Ästhetischen, der Kultur und der Kunst zur Förderung des Wirtschaftswachstums, zur Sicherung des Technologievorsprungs und zur Imagepflege von Städten meint genau das Gegenteil einer breit entwickelten Fähigkeit von Menschen, ihre eigene Erfahrungsarbeit und Selbstbildung (Hervorh. durch mich; J.K.) zu intensivieren und sie im Sinn einer sozialen, ökologischen und kulturellen Kreativität zu transformieren."[653]

Stielow verwendet in diesem Zusammenhang der Notwendigkeit einer Selbstbildung des Menschen das Beuyssche Auferstehungsbeispiel des Hasen „durch uns selbst", das erst durch den Durchgang durch den Tod als Müll die Transformierung des zivilisatorischen Mülls in einen qualitativen Seinszustand und die Selbstbildung des Menschen ermögliche: „Aber das meint, Müll und Hasenwunde auch in uns selbst zu sehen, unser Bewusstsein und unsere Handlungen zu verwandeln, damit sie keinen Müll mehr erzeugen, sondern Leben. Kunst ist Verwandlung. Verwandlung schließt aber auch die Kunst selbst mit ein, zum Beispiel, dass wir einen Teil gegenwärtiger Kunst weitgehend als 'Müll' erkennen und durch ein neues Bewusstsein und Tätigkeiten verwandeln."[654] Das Subjekt seiner bildenden und erzieherischen Bemühungen solle ein erfahrungsstarkes, die Gesellschaft mitgestaltendes Subjekt werden. Hierfür müssten aber neue theoretisch-didaktisch-praktische Fundamente in der Kunstpädagogik notwendigerweise erst entwickelt werden, was nur in den „ökopsychologischen Strukturen" unterschiedlichster Lernorte, differenziertester Unterrichtsgegenstände, veränderter Ziele und Prozesse zu erreichen sei, die allesamt vom Funktionellen zu reinigen seien, sich aber auf Bildungsprozesse einzelner Menschen in ihrem Berufsalltag zu beziehen hätten. Angestrebt wird ein individueller Selbstbildungsprozess einer „Kultur der Frage" (Stielow mit Beuys) und des „Selbst-Antwortens", wobei die eigene Welt mit jener der anderen in Relation und Reflexion zu treten habe. Eigenes „Bildbewusstsein" müsse sich

[651] Buschkühle, ebenda. S. 445.
[652] Buschkühle, ebenda. S. 445.
[653] Stielow 1990a. S. 361.
[654] Stielow, ebenda. S. 350.

durch eine eigene künstlerische Produktion und eine selbstorientierte Rezeption entwickeln, es müsse viel-dimensional und ein dialektisch-vernetzter Prozess werden. Der Selbstbezug des Schülers – und Stielow schließt hier in seine Bemühungen auch jene notwendig zu verändernde Selbst-Haltung des Lehrers ein – müsse sich mit dem eigenen Tod, der eigenen Wunde, der eigenen Leidensfähigkeit, der eigenen Gewalt beschäftigen und von hieraus seinen Anfang nehmen, schließe aber vor allem auch Empathie für andere, für die belebte und unbelebte Um- und Mitwelt ein. Angestrebt wird der herrschaftsfreie pädagogische Handlungs- und Reflexionsraum mit einer „Atmosphäre der Gleichheit", wobei die „Sprech-Kompetenz" des Schülers zu steigern sei, der aus der „Tiefe der Sinnlichkeit" Gefühle wie Schmerz, Lust, Geheimnisse, Tabus, Gier, Wollust, Obsessionen u.s.w. artikulieren lernt. Individuelle Tiefensinnlichkeit werde der notwendige Ausgangs- und fortwährende Referenzpunkt der zu schaffenden Sinnlichkeit des Schülers und des Lehrers.

Stielow sieht das Selbst in einer Funktion des „Spiegels", der dem in den Selbstbildungsprozess Involvierten die Möglichkeit der Reflexion gebe, der ihn lehrt, in den Spiegel zu sehen, wobei aber der „falsche Spiegel" einer irritierten Selbst-Einschätzung und Selbst-Definition gegen den „richtigen Spiegel" einzutauschen wäre, was nicht heiße, auch den „eigenen Spiegel zertrümmern" zu lernen, um überhaupt in die Lage versetzt zu werden, einen „neuen Spiegel" entwickeln zu können, der durchaus auch die Qualität eines Kaleidoskops, „vieler Spiegel" und „neuer, anderer Selbste" annehmen können müsse. Über das prozessuale Arbeiten mit diesem Spiegel erfolge schließlich das „Einsehen", „Erkennen", „Beobachten", „Verstehen" und „Verändern", das sich auch darin zeige aus „sich heraustreten" zu können. Der „Spiegel" dieses Selbst sei hierbei reflexiv und konstruktiv zugleich und entspreche der Struktur des „dynamischen Selbst", das in seinem Wahrnehmungsverhältnis als Subjekt-Objekt-Verhältnis zu verstehen sei. Hierbei – so Stielow – könne dem Selbst alles zur „Projektions- und Reflektionsfläche" werden, egal ob es sich nun um diesen Spiegel selbst als Spiegelbild oder Maske von Masken, um ein Subjekt oder Objekt, ein Ding handele. Das Subjekt erlange gerade durch seine eigene künstlerische Tätigkeit ein Bewusstsein der eigenen „Spiegelfähigkeit": „Die Spiegel sind bestimmte reflex-konstruktive Strukturen des dynamischen Selbst, und das ist das entscheidende Moment: wie ich die Dinge wahrnehme und die Dinge mich wahrnehmen und ordnen, in welchen Zusammenhängen die Wechselverhältnisse zueinander bestimmt werden. 'Ich' bildet Strukturen aus, in denen ich die Dinge i.w.S. ordne, und die Dinge haben bestimmte Strukturen, in denen ich geordnet werde: das sind die Spiegel im Spiegel des Spiegels. Das Problem: letztlich kann mir alles Wahrnehmbare, Fühlbare, Denkbare und Phantasierbare Spiegel werden: ein Staubkorn im Sonnenstrahl wird zum Staub des Todes, zur winzigen Geburt, zum glitzernden Wunder. Wenn ich das Staubkorn jedoch objektiv sehe, ist es kein Spiegel. Der Mond, ein Bild von Magritte, eine Plastik von Arno Breker oder das Nichts, je nach Konstellation, kann Spiegel sein."[655] Gerade über die unterschiedlichen Bild-Logiken des Expressiven, des Naturalistischen, des Konstruktivistischen, der Abstraktion, der unterschiedlichsten Materialien und Prozesse verschiedenster künstlerischer Tätigkeiten und Strategien ist es dem Subjekt möglich „Selbst-Spiegel zu schaffen und in ihnen teilweise Selbst-Erfahrungen und Selbst-Erlebnisse eigener Art zu machen. Künstlerische Selbst-Spiegel sind unverzichtbar in ihrer Eigenart, da sie tendenziell ganzheitlich- nicht-ganzheitlich von mir selbst hervorgebracht und paradox sind."[656]

Gerade die Arbeit mit den eigenen Bildern als künstlerischer Selbst-Bildungsprozess schaffe die Selbst-Erfahrungen und die notwendigen Selbst-Erlebnisse „eigener Art und Logik", wobei die künstlerische Selbst-Auseinandersetzung – als Produzent und Rezipient zugleich – , als „ganzheitlich-nicht-ganzheitliches" Verfahren der Selbstaussetzung, die kulturellen Normen, Ideologien „durchwandern" und die eigenen „Verpanzerungen absprengen" müsse. Hierbei bilde das Subjekt neue Strukturen aus, im Wahrnehmen, Fühlen, Denken, Handeln und Imaginieren. Das Problem der Selbst-Distanz als eine Distanz von Mensch und Natur, das sich in einem unangemessenen und völlig überzogenen Objektivismus und einseitigen Rationalismus zeige, schaffe schließlich erst in seiner allgemein überschätzten Position jene von Stielow vehement kritisierte Subjekt-Objekt-Dichotomie. Stattdessen erfahre sich aber das Subjekt gerade in der künstlerischen Arbeit als ganz-

[655] Stielow 1993b. S. 3.
[656] Stielow, ebenda. S. 4.

heitlichem Prozess des Fühlens, Denkens und Handelns als ein umfassendes Subjekt, das in der Auseinandersetzung mit den eigenen Bildern als „Erzählen in offenen und vernetzten Prozess-Bildern" in den unterschiedlichsten Formen und Medien, die eigene Selbst-Entfremdung abbauen könne, indem es sich auf den Weg als „lebendiges", „risikoreiches", „paradoxes" und „endloses Gehen", als „Weg ohne Ziel", machte – in der „Suche nach sich selbst", ohne sich dabei jemals ganz finden zu können. Dies umherwandernde, transitorische Subjekt sei „prozessual offen", einem „Kunstwerk" oder „Gemälde" mit mannigfaltigen „unsichtbaren Eigenschaften" gleich, das, obzwar „kernlos", dennoch mit „vielen Beziehungen und Bezügen" lebe, das im Prozesshaften Wahrnehmen, Denken und Handeln einem „Knoten im Netz" gleiche, der sich ständig neu verorte und dessen Identität folglich eine „fließende und sich stets wandelnde" sei. Die individuelle Selbstbildung des Subjekts, als eine im mikrologischen Bereich beginnende Überwindung der Abstraktion von Inhalten und Methoden des Lernens, zielt schließlich auf eine Bildung des Denkens und Handelns im Sinne jenes makrologischen kulturökologischen Denk- und Handlungsansatzes, der sich auf einer vernetzte Wechselbeziehung zwischen Mensch und Natur bezieht. Künstlerische Selbstbildungsprozesse werden hier demnach zur notwendigen Grundlage eines umfassenden ethisch-moralischen Bewusstseins.

Kritik der Ästhetischen Erziehung und Bildung

In seiner Kritik der realen Lehr- Lernverhältnisse der Hochschule (hier Stielows Arbeitsfeld an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig) verweist Reimar Stielow auf jene Fehlinterpretation von Selbstreferentialität, die sich gerade nicht im vorhin beschriebenen Sinne verstehe, sondern einerseits die eigene Situation als „grenzenlos frei" mit dem Wunsch nach „Selbstverwirklichung", andererseits als Subordination unter eine herrschende Lehrmeinung verstehe und hiermit affirmativ die bestehenden Entfremdungs- und Abstraktionsstrukturen in einer inhaltsleeren Kunstproduktion fortsetze. Häufig würden „Originalitätszwang" und eine „konsequente Wiedererkennbarkeit des eigenen Oeuvres" als oberste Maximen gelten, die schließlich nichts als „Reproduktionen von Fehlhaltungen" zeigten. Eine von Stielow recht verstandene, andere und zeitgenössische kunstpädagogische Theorie sei „weder orts- noch zeitlos". Deshalb gilt für ihn, dass sie sich stets aufs neue und stets verändert mit der Ausbildung konkreter Subjekte an konkreten Hochschulen zu befassen habe.

Aus dieser Position wird meines Erachtens die kritische Sichtweise Stielows gegenüber jeder abstrahierend-verallgemeinernden, erziehungswissenschaftlichen Didaktik als Leitwissenschaft deutlich, der er die konkrete und komplexe Einheit von Erfahrungen und Enttäuschungen, von Kenntnissen, Fähigkeiten, Fertigkeiten und Überzeugungen, die jeweils ganz konkret durch den bestimmten Lehr- und Lern-Ort, die bestimmte Zeit und die jeweilige konkrete Zusammensetzung der Lehr- und Lernpartner, aber auch durch die unbewussten und unreflektierten Lernbiografien und jeweiligen Sozialisationen gebrochen werden, entgegenhält. So sei das alte dualistische Denken noch immer virulent, das entweder einen „subrationalen Subjektivismus" des Spaß-Prinzips oder aber den schieren, unreflektierten „Objektivismus der Fakten" perpetuiere. Von Subjektorientierung könne also überhaupt keine Rede sein, wo abstrakte Theoriestrukturen den Lernenden nur „übergestülpt" werden: „Theoriebildung wird wesentlich geprägt durch persönlich an spezifischen Orten, in jeweiligen Zeiten erfahrene Theoreme und Theoriestrukturen und durch eine individuelle und kollektive Lebens-Erfahrungs-Geschichte vor und außerhalb des Studiums. Die gegenwärtig vorfindlichen Theoriestrukturen und -konstrukte werden in der Regel dem lebensweltlichen und gesellschaftlich-historischen Erfahrungsmaterial und -anspruch der Lernenden nicht gerecht; sie nutzen sie nicht, sondern stülpen sich diesen bloß über."[657]

Die Rolle der Kunstpädagogik sieht Stielow – zumindest an den Kunsthochschulen und Akademien – als ein Nebengleis der Kunst", als eine falsch verstandene Zulieferer-Dienstleistung in Fragen der 'Methodik', der 'Unterrichtstechnologie', im Spannungsverhältnis einer Auffassung zwischen „Künstler-Kunst," und deren Annäherung an künstlerische Prozesse, und reduzierten Kunst- und

[657] Stielow, 1990a. S. 360.

medienwissenschaftlichen Lernprozessen, die primär eine technologisch-funktionale Fremdorientierungshaltung anstelle einer kulturökologisch-existentiellen Selbstbestimmungs- und Selbstbildungspraxis sei. So zeige die „Mehrzahl der Kunstpädagogen" – so Stielow – eine „Blindheit nach Innen" im Verdrängen der Frage: „Wie sieht es in mir selbst aus?" Stielows Praxis einer ästhetischen Bildung und Erziehung ist dagegen existentiell-subjektbezogen, indem sie danach fragt: „Was bin ich? Woher komme ich? Wohin gehe ich?", ist eine Praxis unter Einschluss des Gefühls, die das Sprechen der eigenen „Tiefensinnlichkeit" als leibgebundene Sprache des Lernenden, als Ausdruck individueller und einzigartiger Existenz ernst nimmt. Insofern sieht Stielow die von ihm provozierten Selbstbildungsprozesse als das „Kern-Problem" der künstlerischen Erziehung und Bildung an. Mit der Auflösung des klassischen Kulturparadigmas nationaler Identitäten, zur Verschmelzung derselben in transkulturellen Prozessen – nicht nur zwischen unterschiedlichen Kulturen, sondern auch im einzelnen Subjekt (Welsch: „Transkultur") – müssten auch in der Kunstpädagogik ganz neue Verbindungen zwischen unterschiedlichen Rationalitäten und Systemen (Welsch: „Trans-Rationalität"), zwischen den unterschiedlichen Medien und Materialien, den Ebenen von Fiktion und Realität, den Zeiten und Räumen, zwischen dem Subjekt und seinen Tiefendimensionen einerseits und den Systemen der Gesellschaft andererseits wahrgenommen, bedacht und geknüpft werden.

Hierzu zählt Stielow auch die Vernetzung spezifischer, individueller Lebenswelten mit gesellschaftlich normierten Lernorten. In einer dynamisch-komplexen Welt könne es keine einheitliche Gesamt-Theorie (hier: der Ästhetischen Erziehung) mehr geben, schließlich sei jeder Kunsterzieher und jede Kunsterzieherin aufgefordert, sich eine eigene Theorie/Praxis-Position zu erarbeiten. Eine andere Möglichkeit gäbe es nicht mehr, das Rad lasse sich nicht mehr zurückdrehen. Diesen Sachverhalt allerdings beurteilt Stielow keineswegs negativ, sondern er sieht hier – gerade für die Kunstpädagogik großartige Herausforderungen, die jeden einzelnen Lehrer und Schüler in die eigene Freiheit einer selbstverantworteten, reflexiv-experimentellen, ästhetisch-künstlerischen Selbstvermittlung als Selbstbildung führen und die gleichzeitig in intersubjektiven Prozessen gesellschaftlich-politisch-ökologische Herausforderungen mit einer wiedergewonnenen Bewusstheit des Empfindens, Denkens und Handelns annehmen könnten. Bildung als künstlerischer Bildwerdungs-Prozess wird hier als ein permanenter Lebens-Prozess, der kontingent und offen ist, verstanden, dessen Komponenten das „kreative Chaos" als Urgrund jeder Selbstbildung, „Energie", „Zeit", „Ort", „Ordnung", „Prozess", „Evolution" und „Wandel", „Selbstorganisation", „Fließgleichgewicht" und „Vernetzung" sind. „Lebensqualität" und „Lebenskreativität" eines jeden Schülers (und Lehrers) dienten der kunstpädagogischen „Förderung der Lebens-Welt" des Menschen. Kunstpädagogik werde als „Lebens-Kunstpädagogik" zu einer neuen „Lebens-Wissenschaft". Trotz der hierin artikulierten, und für Pädagogen oftmals seltsam fremd klingenden Emphase,[658] ist die gegenseitige Vermittlung von (rekonstruierter) Vergangenheit, (konstruierter) Gegenwart und (antizipierter) Zukunft nicht nur im Hinblick auf die individuelle Lebensgeschichte des einzelnen Subjekts, sondern auch auf den Entwurf der Kollektiv-Geschichte der Gesellschaft als heterogene Vielfalt der Einzel-Erzählungen hin von kunstpädagogischer Bedeutung.

Aufgeklärte Pädagogik hat die (ungewisse) Zukunft des Lernenden in den Bildungsprozess einzugedenken, will sie überhaupt mit dem ihr anvertrauten einzelnen Leben bewusst und verantwortlich umgehen. Deshalb auch entledigt sich diese Pädagogik nicht ihrer Inhalte, Methoden und Verfahrensweisen und Subjekte, auch wenn Zukunft für alle Beteiligten immer 'unübersichtlicher', Lernen immer kontingenter wird und das Wissen in immer kürzeren Zeitabständen 'verfällt'. Ich erinnere in diesem Zusammenhang an Schleiermachers Hinweis, dass die „Lebenstätigkeit, die ihre Beziehung auf die Zukunft hat (muss) zugleich auch ihre Befriedigung in der Gegenwart" erhalten muss: „So muss auch jeder pädagogische Moment, der als solcher eine Beziehung auf die Zukunft hat, zugleich auch Befriedigung sein für den Menschen, wie er gerade ist."[659] Pädagogik arbeitet stets mit Prognosen auf Zukunft, mit Erwartungen, Projektionen und Erwartungs-

[658] Gerade weil diese – aufgrund der drängenden strukturellen Schulprobleme – auf weitere Zukunftsprojektionen mit langer Zeitvalenz und hoher Frustrationstoleranz nicht mehr so recht hoffen wollen und häufig ums 'tägliche Überleben' kämpfen; ich erinnere in diesem Zusammenhang an die vehemente Diskussion in KUNST+UNTERRICHT nach Erscheinen von „Das Ozonloch und die Kunstpädagogik(-en)" in Heft 150/1991 und die Reaktionen der KollegInnen aus Schule und Hochschule in KUNST+UNTERRICHT Heft 153/1991 und Heft 155/1991.
[659] Schleiermacher 1994/1967, S. 425.

Erwartungen. So kann sie nie sicher sein, ob diese und wie diese überhaupt eintreffen. Wenn aber die Abstraktion und Rationalisierung aller Lebensverhältnisse durch eine beschleunigte, katastrophische Industrie- und Ökonomiekultur den Zukunftsspielraum von Lebensprozessen entscheidend bedroht, so ist bekanntlich der Verursacher dieses Denkens gefordert.

Künstlerische Bildung hat hier die einzigartigen Gelegenheiten Wahrnehmen, Denken und Handeln nachhaltig umzuformen und das Verhältnis des Menschen „inmitten seiner Mit- und Umwelt" zu sensibilisieren. Dies ist die Zukunftsverantwortung aufgeklärter Kunstpädagogik, die sinnlich-geistige Zukunftsoptionen in der Gegenwart schafft. Genau dies meint Schleiermacher, wenn er frühe Momente der Selbstbildung bei den anempfohlenen Schülern einklagt, um sie für ihre je individuelle Zukunft zu stärken, damit sie überhaupt eine haben können. Stielows Konzeption geht in dieselbe Richtung, die sich darüber hinaus explizit auf den „erweiterten Kunstbegriff" bezieht und damit auf – durch die Kunst in andere Kontexte des Lebens und der Gesellschaft hinwirkende – kritisch-selbstreflexive, politische Prozesse hindeutet. Sie erfährt nicht zuletzt in diesen Tagen eine indirekte Bestätigung durch die Konzeption einer der wichtigsten Kunstausstellungen der Welt, wenn die documenta X Folgen und Herausforderungen der Globalisierung für das Verhältnis von Kunst und Kultur thematisiert und KünstlerInnen einlädt, ihre kontextbezogenen Bilder und Installationen als Wahrnehmungsprozesse, Diskurse und kritische Selbstreflexionen der (ästhetischen) Lebensverhältnisse des Menschen auszustellen. So thematisiert die letzte documenta dieses Jahrhunderts Momente des 'Erinnerns' als Rück-Besinnung auf die künstlerischen Formulierungen der 60er, 70er und 80er Jahre, sie will in der Hereinnahme des „kritischen Bildes" als „Bild des Menschen", der Urbanistik als eine „Art des Denkens, das ein ethisches und ästhetisches Verhältnis zur Welt" zeigt, im Nachgehen „kolonialer Phänomene in der Kunst" und im Bezug zur Soziologie, zu den Literaturwissenschaften, zur Philosophie, zu den Politikwissenschaften und zur Ethnologie die Interdisziplinarität ästhetisch-künstlerischen Empfindens, Denkens und Handelns deutlich machen, nicht ohne dem Dokumentarfilm und dem Theater ihre Darstellungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten zu versagen. Da es der Leiterin Catherine David im Rahmen dieser kulturellen Manifestation um die Arbeit der KünstlerInnen in den unterschiedlichsten gesellschaftlichen und kulturellen Räumen geht, stehen auch die „Kontexte", also die jeweiligen Anschlussleistungen und Kommentierungen, die Um-Räume der Werke im Vordergrund, die in ihrer extremen Heterogenität „mehrere Lesarten" und Diskurse provozieren. So werde die documenta X zu einem „Netz mit Codes und damit Diskurs". Im Gegensatz zur Kunst der 60er Jahre sei Kunst heute „kein Gegenstand mehr, den man präzise definieren kann", sie werde stattdessen zu einem „komplexen Netz von Kommentaren, Archiv-Material, Dokumenten". Der Fetisch-Charakter von Kunst-Objekten sei hier nicht mehr relevant aber hingegen „der momentane Zustand der Kreation" in der Vielfalt der „unterschiedlichen Räume, in denen Künstler arbeiten", die dem „zeitgenössischen kulturellen Raum" als „ästhetischem Raum" entspreche.[660]

Auf diese Entwicklung seit den 60er Jahren hebt auch Peter Weibel ab, der den Identitätsbruch des mit sich selbst identischen Werkes in seiner „formalen Selbstreferenz" als Generierung von Zeichen in diesem Zwischenraum der Bedeutungsverschiebung durch die Vertreter einer „kontextuellen Kritik" wie Haacke, Buren, Weiner, Asher, Broodthaers seit Ende der 60er Jahre und Anfang der 70er Jahre sieht: „Materialien konnten nicht mehr einfach nur Materialien, identisch mit sich selbst, und Kunstwerke nicht einfach mehr autonom angesehen werden, sondern als 'prozedural und kontextuell bestimmt'. Der Kontext, in dem das Material oder das Werk seine Bedeutung erfuhr, war der Kunstkontext, d.h. das Museum, die Galerie, die Geschichte der Kunst. (...). Die Umstände und Bedingungen einer partikulären Situation in einem Ausstellungs-Kontext bestimmen das Werk. Die verborgenen Referenzrahmen, die das Kunstwerk bestimmen, wurden das Werk selbst. So durchbrach Asher den versteckten neo-positivistischen Formalismus in der minimalistischen Konzeption der Selbstreferenz. Die formale Selbstreferenz wurde durch kontextuelle (räumliche, funktionale, soziale, architekturale, ideologische) Referenzen aufgehoben. (...). Die zeitgenössische Skulptur ist gekennzeichnet von gestörter Selbstreferenz, von Nicht-Identität, 'von Interaktionen in einem historisch definierten und konditionierten Raum-Zeit-Koordinatensystem'. Sie ist nicht Skulptur, sondern handelt von skulpturalen Phänomenen wie Beobachtung, Subjekt-

[660] Alle Zitate: Catherine David im Gespräch mit Amine Haase. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 137, Juni-August 1997. S. 434ff.

Objektbeziehung, Wahrnehmung, Codierung, etc. die sie dekonstruiert, decodiert, deterritorialisiert" bemerkt Weibel, der in seine Argumentation auch Wahrnehmungen Umberto Ecos aufnimmt.[661]

Auch in Stielows Konzeption künstlerischer Bildung werden Identität und Widerspruchsfreiheit gegen das Prinzip der Metamorphose, die rationalistisch-objektivistische Kausalkette gegen die Spirale als Symbol eines vernetzenden, feldförmigen Wahrnehmungs- Denk- und Handlungsprozesses getauscht. Jetzt könne durchaus das „Nachher dem Vorher vorausgehen," es gebe „keine räumlichen Grenzen mehr", verschiedene Formen könnten jetzt zu verschiedenen Zeiten an ganz verschiedenen Orten erscheinen. Umstände und Bedingungen der jeweiligen konkreten Situation generierten jetzt das Werk, und die Wahrnehmungsprozesse gingen hiermit über seine reine Autonomie hinaus. Unterstützung erfährt Stielow auch durch Wolfgang Welsch, der die Komplexität ästhetischer Wahrnehmung und den polyästhetischen Charakter der Kunst-Wahrnehmung dahingehend ausarbeitet, dass es stets Verflechtungen zwischen Kunst und Realität durch die „Weisen der Weltwahrnehmung über Existenzmodelle bis zu spezifischen Wechselwirkungen"[662] gebe, die dem „einzelnen Kunstwerk innewohnen". Dabei durchstoße das Werk stets den „Kontemplations-Kokon zugunsten einer mehrdimensionalen Wahrnehmung", indem es ihn in Hinsicht auf „Verständigungs- und Lebenskontexte" hin erweitere. Kunstwahrnehmung kenne so nicht allein eine Weise des ästhetischen Vollzuges, ja zur Wahrnehmung eines komplexen Werkes gehörten eine „Mehrzahl von Vollzugsweisen", die das Werk so zu einem „Knotenpunkt" dieser Vielfalt der Wahrnehmungen machten: „Man muss, um ein solches Werk zu begreifen, nicht nur sehen, sondern auch wissen, ahnen, erschließen. Mit Vollzugsorientiertheit und Selbstbezüglichkeit allein ist es hier nicht getan. Reflexion ist wichtiger als Kontemplation."[663]

Indem die Werke eine bloß kontemplative Dimension überschritten, eröffneten sie aber gerade andere Wahrnehmungsdimensionen, wie die geschichtliche, die semantische, die allegorische, die gesellschaftliche, alltägliche oder politische, auch im Hinblick auf Emotion und Imagination. „Kunsterfahrung kann gehalten sein, scheinbar fremde Horizonte einzubeziehen. Erst komplex gelingt sie", indem das Werk oftmals ungewohnte Organisationen des Feldes der Wahrnehmung provoziere: Polyästhetische Kunstwahrnehmung erfordere den Einsatz alltäglicher, lebensgeschichtlicher, interikonischer Wahrnehmungskompetenzen, die auch das Wissen um die etablierten Codes einschließen, um die Verschiebungen und Interferenzen und neuen Pointierungen wahrnehmen zu können. Die Komplexion von Anschauung, Imagination und Reflexion geschehe hierbei – so Welsch – in einem prozessualen und reflexiven Gefüge sinnlichen Vollzuges der Bilderfahrung und der Lebenserfahrung: „Denn die Kunst nimmt sich die Freiheit, die Welt anders zu gliedern als gewohnt oder zwischen für getrennt gehaltenen Bereichen, Korrespondenzen, Analogien, Übergänge aufzuzeigen."[664]

Vernetzendes Denken, Wahrnehmen, Fühlen und Handeln folgert auch Reimar Stielow für eine veränderte künstlerische Bildung, die an die „geheimen Paradoxien und Vielschichtigkeiten in den Bildern der Kinder" anknüpfen müsse, die allzu häufig formalisiert, ästhetisiert und objektiviert werden, indem sie in die Vergleichbarkeit einer „schlechten Allgemeinheit" gestellt und nivelliert würden. Die Beliebigkeit des unreflektierten Einsatzes der Farben, Formen, Techniken, Bildersorten aller Art betone allein das erzieherische Bedürfnis nach Aufklärung und Spaß als „Programm der Moderne". Im Gegensatz hierzu gilt Stielows Kunstpädagogik dem verstärkten Interesse am „Material" jeder Art und Herkunft schlechthin. Eine „Entkunstung der Kunstobjekte" im Sinne der Relativierung ihrer Autonomie und als Prozess der Selbstbildung, der Entwicklung eigener, persönlicher Bilder-Welten, eigener Kreativität, eigener Leiberfahrungen, eigener Kultur und eigener Natur eröffne erst die Transformation in den Entwicklungsprozess eines kultur-ökologischen Bewusstseins in der Relationalität der „Mit- und Umwelt". Viel-Dimensionalität, Trans-Kultur, Multiplizität, Synästhesien in Raum und Zeit, Kontraste, Spannungen und Widersprüche werden hier

[661] Peter Weibel: Kontextuelle Relationalität, Selbstreferenz und Transparenz im Werk von Thomas Locher. Ausstellungskatalog. Kölnischer Kunstverein. Köln 1992.
[662] Welsch: *Grenzgänge der Ästhetik*. S. 164.
[663] Welsch, ebenda. S. 167.
[664] Welsch, ebenda. S.171.

zu Grundlagen der kunstpädagogischen Selbst- und Weltorientierung. Der einzelne Kunstpädagoge müsse sich selbst überraschen können, er benötige jene auch in der Kunst vorhandene „prozessuale Offenheit", müsse aber von dem Eingeständnis des Nicht-Wissens ausgehen, Unsicherheiten aushalten lernen, er benötige ein Sensorium für trans-rationale Erkenntnisweisen, wenn er mit seinen Schülern auf die Suche nach ihrem Selbst gehe. Frustrationstoleranz in Bezug auf die Idee des 'kreativen Menschen' (Beuys) sei – so Stielow – eine wichtige erzieherische Voraussetzung.

Stielows Konzeption einer nachmodernen Kunstpädagogik will ein Verständnis von menschlicher Existenz aufbauen helfen, das nicht-deterministisch ist, da diese nie vollständig verstanden werden könne. Ihr „Rätselcharakter" verbiete jede Systematik, stattdessen aber seien die Paradoxien von Tod und Leben, Mann und Frau, Hell und Dunkel, der chaotische Prozess in der Zeit in ästhetisch-künstlerischen Erlebnissen, Erfahrungen und Einsichten zu fördern, die Momente der Unsicherheit, Fehler, Ängste und Sehnsüchte – statt der vorgeschriebenen Ordnungen – thematisierten. Der Konstruktionscharakter jeder Ordnung offenbare sich beim Blick hinter die Fassade, die Maske als erzwungene Schein-Sicherheit. Stattdessen sei Kunst Ordnung und Unordnung zugleich, ein oszillierender Prozess der Selbstorganisation eines autopoietischen Fließgleichgewichts von Lebewesen und ihren künstlerischen Hervorbringungen. Die qualitative Wandlung, Transformation, Metamorphose, Häutung, Zyklus, Prozess und Phase entsprächen den unabschließbaren Lebens- und Erkenntnisprozessen des Individuums und der Welt und müssten zu Prinzipien ästhetischer Bildung und Erziehung werden. Stielow erinnert an die Uneinsehbarkeit und prinzipielle Unaufklärbarkeit der Welt, die nicht das sei, was sie scheine. Der Beobachterstandpunkt, die Perspektivik des Subjekts entscheide schließlich über die Art und Weise der Wahrnehmungen und der Erkenntnisse. Da es schließlich keine Objektivität in der Welt- und Selbstwahrnehmung gebe, seien gerade die vielen Möglichkeiten unterschiedlichster Zeiten-Räume, ihre prozessualen Generierungen, Konstruktionen und Interpretationen seitens des Subjekts zu stimulieren, in denen sich dieses nun stets wieder neu und anders erfahren könne. Auch Stielow erinnert an die von Nietzsche, Neurath und anderen formulierte Erkenntnis, dass das Subjekt der Moderne nun einen permanenten 'Umbau des Umbaus' seiner Welt- und Selbstbezüge zu beginnen habe, was aber spiritueller, mystischer und vor allem auch intuitiver Erkenntnisse im Einbezug von Ritus, Mythos, Märchen, Sagen, Philosophie, Religion, Traum und Kunst – als Weisen des Sagens und Erzählens – bedürfe. Er verweist auf den Sachverhalt, dass die ästhetische Bildung und Erziehung keine Technik sei, sondern auf grundsätzlich anderen Verfahren, Methoden und Prozessen der Selbst- und Weltvermittlung aufbaue als es z.B. die mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer tun würden, insofern auch könne dieses Konzept einer kultur-öko-logischen, auf die Entwicklung der Selbst-Kräfte des Subjekts bauenden Kunstpädagogik, keine „klar bewertbaren Lernergebnisse" hervorbringen wollen, die einen Rückfall in objektivistisch-formalistische und ästhetisierende Lehr- Lernkonzeptionen als „geheimer Lehrplan" darstellten.

Eine sich stets wandelnde und weiterentwickelnde, Prozessorientierte Kunstpädagogik müsse die unilinearen Weisen der Wissensvermittlung durchbrechen, den „Mythos der rationalistischen Aufklärung" überwinden, um im Einbezug der Lebenserfahrung und Alltagswahrnehmung, der individuellen Bilder aus dem Bauch, aus den Gliedern, aus Herz, Seele und Verstand auch die Tiefendimensionen des Subjekts erreichen zu können: seine Ängste, Begierden, seine Gewalt, Sexualität und Leidenschaften, seinen Schmerz und seine Spiritualität. Statt der Eindeutigkeit und der Reduktion auf die Systematik verschulter Wissensbestände wären das Wechselverhältnis von Außen- und Innenwahrnehmung, die Widersprüche, Risse, Brüche, Fugen, Fragen und Fragmente des Subjekts zu thematisieren. Die scheinhafte Objektivität und Allgemeinverbindlichkeit von Lehrverfahren und Lerngegenständen müssten durch die Selbstbewegungen eines aufs Subjekt orientierten Unterrichts, der das 'Lernen des Lernens', den Weg und nicht das Ziel anstrebe, ersetzt werden. Statt Normen, Standards, Klischees, Fixierungen und Verpanzerungen müsse im unterrichtlichen Prozessgeschehen einer Ökologie der Vernetzung und Energietransformation die Pluralität und Differenz der Selbst-Bilder und die Einzigartigkeit des jeweiligen Schülers gefördert werden. Das Denken der Selbstregulierung chaotischer Prozesse, die Autopoiese als sich einpendelndes Fließgleichgewicht, das ökologische Bewusstsein der Vernetzung der Wahrnehmungen, Zeiten und Räume begibt sich bei Stielow auf die Höhe der Einsichten heutiger modernen Naturwissenschaften, die die Relativität von Zeit und Ort und die Bedeutung der Beobachterperspektive the-

matisieren. Die Selbstorientierung in Freiheit, als freie Wahl des Lehrer-Subjekts wird hier maßgebend, hat es sich doch mit dieser grundlegend neuen Situation vertraut zu machen und mit diesen Einsichten, Erkenntnissen und Mutmaßungen seine eigenen Lehr- Lernprozesse zu initiieren. Jetzt setzt der einzelne Lehrer die Ziele der Kunstpädagogik und nicht mehr das Curriculum. Das eigene Handeln wird so zu einer Kritik und Umarbeitung einer rationalistisch-formalistisch betriebenen Kunstpädagogik, setzt aber die Selbst-Erfahrung als Leidenserfahrung des Lehrers in eigenen künstlerischen Selbst- und Weltbildungsprozessen zwingend voraus. So wird auch hier die Einsicht von Joseph Beuys in die Notwendigkeit des eigenen Werk-Prozesses und des eigenen Gelingens der „Gegenwartserfahrung des Schaffens"[665] als modellhaftem Verweis auf zukünftiges Handeln deutlich.

Seine Selbstreferentialität in eigenen künstlerischen Erfahrungsprozessen ist notwendige Voraussetzung aller Lehre, die Carl-Peter Buschkühle in der Kunstpädagogik von Joseph Beuys – als Referenzpunkt der Didaktik Reimar Stielows – wie folgt beschreibt: „Um Kunst zu lehren soll und muss der Lehrer Künstler sein. Es reicht nicht als Kunstpädagoge zu 'wissen, wie es geht', um künstlerische Techniken und Stilrichtungen erklären zu können. Dieses 'Wissen' bleibt an der Oberfläche und erfährt nicht das Wesen der Kunst in der veränderten Haltung den Dingen gegenüber: der reflexiven, oszillierenden 'Wärmeplastik' des 'Hörens' in der ästhetischen Wahrnehmung und des 'Sprechens' in der ausdrucksvollen Prägung des Stoffes. Kunst ist für ihren Lehrer längst nicht verstanden in der Kenntnis ihrer Mittel und Epochen; Kunst verlangt vom Künstler eine 'Inkarnation', ein Eindringen und Sich-Versenken im Ringen um einen eigenen Weg, um einen eigenen Ausdruck in einem eigenen Werk. In diesem Prozess wird die Kunstentdeckung ineins Selbstentdeckung. Was im Gespräch mit dem Schüler am Werk gebildet werden soll, muss, um das notwendige intuitive Verständnis zur Förderung des Werk- und Selbstbildungsprozesses zu entwikkeln, zuallererst als elementare künstlerische Erfahrung beim Lehrer selbst ausgebildet sein."[666] (Alle Hervorheb. durch mich; J.K.). So entwickele sich aus der eigenen künstlerischen Erfahrung des Lehrers erst überhaupt die Verkörperung der „Autorität des Faches" (Beuys).

Gegen die schnelle und stetsgewusste, abrufbare Wissensproduktion und -akkumulation, gegen das oberflächliche, rationalistische Kennen und die Zurichtung des sofortigen Benennens, gegen das Sprechen, das schnell vergessen wird setzt Stielow in den künstlerischen Selbst-Bildungsprozessen das Moment der Verzögerung, der Langsamkeit, die langwierige und stets aufmerksamer werdende Annäherung im Tun und Reflektieren. In den alten – und immer noch betriebenen – Dualismus rationalistisch-abstrahierender Kunstpädagogik einerseits und reiner Sinnenpädagogik andererseits implantiert Stielow die Vielschichtigkeit und paradoxale Widersprüchlichkeit aller Lebensmomente, die in der Schule allein durch eine Zwangsharmonisierung auszublenden ist. Die existentiell-anthropologisch orientierte Konzeption Stielows setzt auf das evolutionär-kreative Potential, das in jedem Menschen angelegt ist und der Widersprüchlichkeit, Vielfalt und der Flexibilität seiner Verfassung angemessen ist. Stielows Konzeption einer zeitgenössischen künstlerischen Bildung will den Menschen als „Nomaden in der Zeit" begreifen. Im Rekurs auf Leben und Werk von Joseph Beuys spricht er davon, dass dieser kein Raum-Künstler im klassischen Sinne mehr sei, sondern ein Zeit-Künstler, der die perspektivische Konstruktionsordnung und die statischen Bilder wieder in Bewegung versetzt habe und den Raum in den Handlungsprozess als Zeit-Prozess verwandelte: „Beuys war ein Zeit-Künstler, kein Raum-Künstler mehr, ihn mit Raummaßstäben zu sehen, hieße ihn falsch sehen. Der Weg war sein Ziel, der evolutionäre Wandel des Betrachters, das geschieht nicht technologisch von außen, sondern indem der Betrachter beginnt, seinen Weg zu beschreiten und sich selbst zu wandeln. Eine Kunstpädagogik im Zeit-Bewusstsein ist eine andere als eine mit dominierendem Raum-Bewusstsein. Für die Kunstpädagogik mit Zeit-Bewusstsein gilt, der Weg ist das Ziel, für diejenige mit Raumbewusstsein gilt, ich vermittle die Dinge und ihre Symbole. Den Menschen in der Zeit zu verstehen, meint ihn bildlich als Reisenden, Zeit- und Welt-Reisenden zu sehen."[667] Dinge, Begriffe, Gedankenbilder sind in dieser Pädagogik der permanenten Veränderung und Umbildung unter-

[665] Buschkühle: *Wärmezeit*. S. 445.
[666] Buschkühle, ebenda. S. 339.
[667] Stielow, 1993a. S. 11.

worfen und nicht mehr „in starre Definitionen eingekapselt" (Beuys). Die Verräumlichung der menschlichen Lebensverhältnisse als „ideologische Vermauerungen" (Stielow) wie Gefängnis, Krankenhaus, Irrenanstalt, Schule, Fabrik, Verwaltung, Museum u.s.w. sei einem starken Druck der Verzeitlichung ausgesetzt, die sich in einer beschleunigten Kommunikation zeige und derartige Räume (struktureller Gewalt, die Michel Foucault jahrelang untersuchte) nun hierdurch in Transparenz-Prozesse verwickele, die schließlich zu ihrer Ent-Grenzung führten.

Bildungsprozesse in der Zeit durch Bilder als erzählte Lebensgeschichte, subjektorientierte Welt-Erkenntnis und Welt-Gewinnung müssten vom Schüler/Betrachter als sich selbst permanent wandelndem Individuum ausgehen, sie hätten folglich das Paradox der Zeiten, der ästhetischen Zeit, der Eigen-Zeit, am eigenen Körper als Basis eines qualitativen Zeit-Bewusstseins als Zeit des selbstbezogenen Wandels als Mit-Leiden, Mit-Schmerzen, als Anteil-Nahme zu fördern: „Die Gleichzeitigkeit von archaischer Tiefenzeit, magischer Zeit, mythologischer Zeit, rationaler Zeit, Dingzeit, spiritueller Zeit in paradoxer Widersprüchlichkeit: wie bei Picasso, Pollock, Beuys, Kiefer und anderen, so auch beim Betrachter, im Betrachter, dann greifen Bilder an und werden angegriffen, dann ängstigen Bilder und werden bestraft, dann spenden Bilder Trost und empfangen Dankbarkeit."[668]

Zusammenfassend lässt sich an dieser Stelle nun in einem vergröberten Überblick über wichtige Axiome der Stielowschen Kunstpädagogik das festhalten, was Reimar Stielow zuletzt selbst im Rahmen des internationalen IGBK-Symposiums „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa" (20.5.-23.5.1997 in Wolfenbüttel und Braunschweig) über seine innovative Konzeption künstlerischer Bildung formulierte, der es einerseits um ein eigenes Kunstverständnis bei KunstlehrerInnen geht, einen eigenen reflexiv-konzeptionellen Ansatz, der auch ein eigenes Bewusstsein der Bildungsproblematik in dieser Zeit bedenkt. KunststudentInnen – so ist seine langjährige Erfahrung – hätten allzu häufig ein nur geringes Selbstbildungsinteresse. Das Lernen des Lernens und die kritische Selbstreflexion wären deshalb wichtige Parameter für die Entwicklung eines kunstpädagogischen Lernbewusstseins, das heute umfassend Körper, Leib und Sinne einbeziehen und eine „Kultur des blinden Fleck" (Welsch) herausarbeiten müsse, der es um das Verdrängte, Abseitige, Übersehene gehe, um eine Sensibilität für Differenzen und Ausschlüsse auch jenseits von Kunst und Gestaltung in den sozialen Lebensformen des Alltags, um ein Bewusstsein der Pluralität divergierender Lebensformen, um deren Eigenrecht und Anerkennung, das Nicht-Wahrnehmbare, das Unsichtbare und um die Förderung der in jedem Menschen vorhandenen Potenzen und Selbstbildungsenergien.

Andererseits reflektiert Stielows Konzeption die Krise des alten Lernbewusstseins und zieht aus der überkommenen Subjekt-Objekt-Dichotomie, aus dem subjektivistischen Unterlaufen derselben die Konsequenzen, die sich in einem neuen Theorie-Praxis-Verhältnis widerspiegeln. Kunstpädagogik sei für ihn dennoch eine weithin „unbesiedelte Region zwischen der Kunst und den Kunstwissenschaften".

Bildungskonzepte für KunstpädagogInnen müssten vom Selbstbildungskonzept des Lehrers und Schülers ausgehen. Nur hierdurch, im Rekurs auf die eigenen Bilder der Lebensgeschichte, sei eine umfassende selbstreflexive ästhetisch-künstlerische Lernkultur zu entwickeln. Hierbei komme dem Aspekt der Interkulturalität als „Alternative zur eigenen Borniertheit", zu eigenen Klischees und Mustern in Bezug auf die Flexibilität offener kultureller Systeme, für die schulische und außerschulische Kunstvermittlung eine immer größere Bedeutung zu, gerade im Verhältnis des Eigenen und Fremden. Die Eigenarten künstlerischer Lernprozesse hätten auch die Eigenart von Kunst für die Lehrenden zu reflektieren und die deutlichen Unterschiede zu den Kunstwissenschaften in der besonderen Art und Weise der künstlerischen Selbstreflexion zu thematisieren. Stielows Konzept sieht ein kunstgemäßes exemplarische Lernen vor, das die Bedeutung kulturell-individueller Pluralität, Multiperspektivität, Trans-Hybrid-Kultur, Trans-Rationalität, paradoxe Bilder, die existentiell, individuell von den Grundwahrheiten des Menschen sprechen, favorisiert und die Möglich-

[668] Stielow, ebenda. S. 12.

keit der Selbstreferentialität als Bekenntnis zur eigenen Haltung und zu eigenen Vorstellungen fördert.

Individualbezug ist dieser künstlerischen Bildung eigen, die Transmaterialisierung, Imagination, Intuition, das „dritte Auge" und die Fähigkeit jedes Menschen, ein Künstler zu sein, betont. Bei diesem Prozess habe sich das Subjekt durch das enkulturierte und sozialisierte Wahrnehmungsverständnis zum Selbst hindurchzuarbeiten, was in einem schmerzvollen Abarbeiten der Filter, Muster und Klischees allein nur gelingen könne. Diese künstlerische Bildung betont die Fähigkeiten verlernen zu können und die Geduld, den Willen, durch Kunst zu sich selbst zu gelangen. Stielow begreift diese Arbeit durchaus als eine Form der Selbst-Therapie, wobei das Selbst-Bild des Subjekts sich erst im Durchgang durch die starren Fremd- und Außen-Bilder bilde, die nicht kognitiv vermittelt werden, sondern erst in langen, schmerzvollen, krisenhaften Prozessen eingesehen, verstanden und schließlich in den eigenen Ausdruck, in die eigene Sprache und die eigenen Bilder transformiert werden könnten.

Bewusstwerdung im Selbstbezug, der sich als ein nicht-endender Prozess darstellt, veranlasst diese Kunstpädagogik die gesellschaftlichen Normen, Verpanzerungen und vermeintlichen Sicherheiten einer dualistisch-objektivistischen Oberflächlichkeit in Prozesse der neugierigen Selbstsuche zu transformieren, die von der Rätselhaftigkeit des Menschen zu seiner Welt weiß. Dem Kultur- und Kunstpädagogen fällt schließlich vor dem Hintergrund dieser existentiell fundierten Pädagogik die wichtige Aufgabe zu, sich „vor allem erst einmal für sich selbst mit diesen Themen auseinander zu setzen: mein Tod, meine Geburt, meine Wunde, meine Gewalt, meine Liebe. Nur dann ist er auch aus der Eigenerfahrung fähig, einfühlsam und einsichtig einen herrschaftsfreien pädagogischen Raum herzustellen, in dem das Gefühl entsteht, etwas, was mich persönlich existentiell angeht, wird hier behandelt, geschieht hier, wird hier bearbeitet, verarbeitet und findet einen Ausdruck, seine Bilder."[669]

Als eine weitere mögliche Begründung dieser Kunstpädagogik ließe sich durchaus den Worten Jean-Christophe Ammanns folgen, der auf die Notwendigkeit von Selbstreferentialität in der Kunstherstellung als auch in der Kunstrezeption hinweist. Aus der „Krise der Kunstwahrnehmung" in den siebziger Jahren, die durch die Erosionen im Zuge des Zerfalls der Avantgarden entstanden sei, habe sich die Utopie der 'Großen Erzählungen' zwangsläufig in die Intimität des einzelnen Künstler-Individuums verlagern müssen, „mit der Folge, dass jeder Mensch selbst herausfinden musste, wo vorne, hinten, rechts oder links war. Mit anderen Worten: Die Utopie war nicht mehr vorgegeben. Fortan musste sie jeder selbst verkörpern und entsprechend, im Gegensatz zu den Avantgarden, mehr ein- denn ausschließen,"[670] was als Konsequenz die „Krise der Wahrnehmung" zur Folge habe, wenn jetzt jeder Künstler selbst eine eigene Bildsprache und eigene Bild-Inhalte definieren müsse, ohne dass es weder einen übergreifenden, identifizierenden Stil noch eine 'Schule' gebe, in die man ihn noch zuordnen könne. Fortan sei – so Ammann – auch der Rezipient als Betrachter vor die Große Aufgabe gestellt, sich auf die eigenen Kräfte verlassen zu müssen, die er als „perspektivisches Begehren", als „Intuition" oder „Instinkt" bezeichnet: „Das perspektivische Begehren in Form eines intuitiven Erkennens bestätigt mich in meiner Ungewissheit, die als Neugier, mich selbst zu erforschen, in mir angelegt ist: Als ein Ziel, das ich nicht kenne, oder, wie Paulus sagt: Der Weg ist das Ziel. Dies bedeutet letztlich, sich selbst 'perspektivisch empfinden', das heißt, ich muss die Zeit, in der ich lebe, inhaltlich, ich muss deren Veränderungspotential perspektivisch wahrnehmen."[671] Für diese Art der Wahrnehmung einer neuen Qualität der Kunst, die sich darin zeigt, dass sie neben der „Stringenz eines bildnerischen Denkens", die Idee als eine „schlichte(n) oder expansive(n) Form einer Vergegenwärtigung von Intensität", einen „sinnlich wahrnehmbaren, anschaulichen Denkgegenstand" voraussetzt, sind „Aufgeschlossenheit und Neugier" und die „intuitive Fähigkeit des perspektivischen Denkens" notwendig: „Wir müssen an die Stelle des denkenden Kopfes den denkenden Körper setzen. Wir müssen uns darüber klar werden, dass durch die Globalisierung der Märkte das Kapital eine Beweglichkeit entwickelt

[669] Stielow, 1993b. S.2.
[670] Jean-Christophe Ammann: *Die Frage der Qualität von Kunst*. In: Werner Stehr, Johannes Kirschenmann (Hrsg.): *Materialien zur documenta X*. Ein Reader für Unterricht und Studium. S. 48.
[671] Ammann, ebenda. S. 49.

hat, der der Mensch, als sesshaftes Wesen, nichts entgegenzusetzen hat. Die Reibung, die hier entsteht, wirft den Menschen allgemein und den Künstler im besonderen auf sich selbst zurück. Er wird mit seiner Zeit, jener seines Körpergedächtnisses, in hohem Maße konfrontiert. Die Zeit wird somit zum höchsten Kapital des Künstlers."[672]

Auch Ammann erinnert in diesem Zusammenhang an die Idee der 'sozialen Plastik' und den 'erweiterten Kunstbegriff' von Joseph Beuys, „wo das Verantwortungsbewusstsein und die schöpferische Eigenkompetenz eines jeden Menschen zum Tragen kommt" und auch der bildende Künstler nicht ausgeschlossen werde.[673] So scheint Beuys für ihn diese „Zeitenwende für die Kunst in diesem Jahrhundert" und die vielfältigen Herausforderungen für den Menschen allgemein, und den Künstler im besonderen, schon früh erkannt zu haben. Für Jean-Christophe Ammann wird die Kunst „tatsächlich ein Forschungsbereich, weil sie mit der Sinnlichkeit des Sichprojizierens zu tun hat. Jenseits von Stilen erforscht die Kunst das Selbst aus einem Bewusstsein und einem Denken der Gegenwart. Dieses Selbst ist eben nicht das Ich. Das Selbst ist und bleibt die größte Grauzone im Menschen: fürchterlich und wunderbar zugleich. Das Selbst ist der anarchische Urgrund. Die Domestizierung des Selbst über Wissen, Information und Psychoanalyse hat diesen Urgrund in seiner ungeahnten Vitalität nur verstärkt. Wenn ich von der Orientierungsschwierigkeit in unserer heutigen Zeit sprach, dann äußert sich diese auch in der Konstruktion von Wertvorstellungen, die sich häufig in der Gestalt von Surrogaten manifestieren. Die Kunst aber ist kein Surrogat. Sie besitzt eine authentische Symbolkraft, insofern, als die Symbole, gleich den Metaphern, wirklichkeitsschaffende Funktionen besitzen."[674] Kunst konzentriere sich in dieser Zeit einer „alles vereinheitlichenden, sich rasant ausbreitenden Informationstechnologie" erstmals ganz auf die Kräfte des einzelnen Individuums. Sie implementiere einen Kunstbegriff, der nun erst aus der Potentialität einer „schier unendlichen Zahl von Individuen und Künstlerindividuen" einen offenen, neuen „Gemeinschaftsbegriff" formulieren könne.

Transformationen

An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie die didaktische Theorie Stielows, deren Konzeption und vielfältige, komplexe Bezüge auf aktuelles künstlerisches, ästhetisches, wissenschaftstheoretisches, philosophisches, psychologisches, kulturgeschichtliches, politisches und geschichtliches Denken und Handeln ich hier nurmehr andeutend darstellen konnte, in seine eigene Vermittlungspraxis transformiert wird und dort ihre konkrete Anwendung und Umsetzung findet? Wie also sind diese Vermittlungsverfahren, -inhalte, -prozesse und -orte im Hinblick auf die in der didaktischen Theorie formulierten Überzeugungen, Einsichten und Absichten hin beschaffen, um dem eigenen Anspruch gerecht werden zu können, ein verändertes Selbst durch ein verändertes Subjekt-Objekt-Verhältnis in einer veränderten Theorie-Praxis-Dialektik im Sinne des Selbstbildungsprozesses als selbstreferentiellem Prozess zu bewirken, der schließlich auch in der Entwicklung sinnlicher Wahrnehmung und Erkenntnis die umfassenden Potenzen des Menschen in kulturell-ökologischen Zusammenhänge und damit auch in einer neuen ethische Praxis berücksichtigt? Wie geschieht jene differenzierte Kreativitätsausbildung, die Sinnlichkeit, Wollen, Fühlen und Denken in plastische Beziehungen zueinander setzt, das chaotische Prinzip als Urgrund schöpferischer Eigen-Bewegungen in Raum und Zeit annimmt, ein eigenes Kunst- und Kunstpädagogik-Verständnis aufbaut, die persönliche Bilderwelt, die Lebensgeschichte des Individuums ernst nimmt, damit es mit jenem „Mut" und der notwendigen „Radikalität", „Geduld" und „Intuition" sein „Alltagsbewusstsein" durch „Ahnung" und „Erkenntnis" in seiner „energetischen Eigenzeit" in ein „Prozess-Bewusstsein" kreativer „Distanzlosigkeit" transformieren und zu „neuen, überraschenden, rätselhaften Selbst- und Weltbildern" (Stielow) gelangen kann, die stets wieder als Bilder einer „Dialektik im Stillstand" die Dynamik des eigenen Weges aufzeigen können? Wie auch wird das pädagogische In-Bewegung-Bringen als „Kunst" sichtbar, auch wenn erst einmal in seiner besonderen Art und Weise der „Entkunstung der Kunst" (Stielow) durch individuelle Anverwandlung im Wahrnehmen, Fühlen, Erkennen und Gestalten des einzelnen Subjekts nichts als eine

[672] Ammann, ebenda. S. 49.
[673] Ammann, ebenda. S. 48.
[674] Ammann, ebenda. S. 49.

„Ahnung", ein „Gefühl", eine „Einsicht" (Stielow) in die Potentialität der eigenen Bilder-Welt evoziert werden und Lernvorgänge obendrein prinzipiell uneinsehbar und kontingent verlaufen und deshalb nicht operationalisierbar sind? Mögliche Antworten sollen nun im Folgenden gefunden werden.

Auch wenn es bedauerlich sein mag, dass bislang keine „umfassendere Darstellung" vorliegt, in der Reimar Stielows praktische Versuche dokumentiert und auch die „theoretischen Zusammenhänge präzisiert" sind,[675] lassen sich dennoch Einsichten in Methoden, Verfahrensweisen und Fragestellungen feststellen und präzisieren, die tieferen Aufschluss über die Verschränkungen von Theoriepostulaten und Praxisprozessen ergeben können.

Sie beziehen sich auf meine eigenen Wahrnehmungen, persönlichen Gespräche, Aufzeichnungen, Interviews und Materialsammlungen im Rahmen von Seminaren, Fortbildungen, Museums- und Ausstellungsbesuchen, die ich über einen vierjährigen Zeitraum mitbesuchen konnte und auf ein gemeinsames Kooperationsprojekt in den Jahren 1993 und 1994, in denen ich selbst in einer Gastprofessur für Grundlehre an der HBK Braunschweig tätig war. Meine Darstellungen müssen aus Raum- und Zeitgründen zwangsläufig punktuell-exemplarisch sein, sie fokussieren schlaglichtartig Bildungsprozesse unterschiedlicher Tätigkeitsbereiche, Lernorte und Handlungsstrategien, die man jeweils durchaus als projektartige Arbeitsfelder der kunstpädagogischen Reflexion und Produktion betrachten kann.

Stielows Bildungsarbeit verläuft hierbei auf unterschiedlichen Ebenen, die allesamt in Korrespondenz zueinander stehen und sich auch inhaltlich ergänzen. Hiermit sind einerseits die Tätigkeitsebenen der Hochschularbeit in Seminaren für Studierende, wie andererseits Fortbildungsveranstaltungen für interessierte Kunstpädagogen und drittens Konferenzen, Tagungen und Symposien mit überregionaler Bedeutung für Austausch und Vertiefung des aktuellen Diskurses unter Hochschullehrern gemeint.

Auf der Ebene der Seminararbeit des Fachbereichs Kunst- und Werkpädagogik an der HBK Braunschweig werden sowohl der Lernort des Seminars selbst genutzt, als auch eher ungewöhnliche öffentliche und nichtöffentliche Lernorte, wie Bahnhöfe, Müllplätze, Straßenkreuzungen, Kellerräume, Friedhöfe usw. kunstpädagogischen Problematisierungen unterworfen. Das Museum und die Ausstellung als Lernort bilden hierbei einen besonderen Schwerpunkt der künstlerischen Bildung. Die Lehrerfortbildung stellt eine weitere Tätigkeitsebene Stielowscher Bildungsarbeit dar, die von ihm kontinuierlich – in Zusammenarbeit mit dem Niedersächsischen Lehrerinstitut (NLI) in Hildesheim – für die niedersächsische Lehrerschaft angeboten wird und sich auch eines großen Interesses erfreut, ist sie doch zumeist eine der wenigen Weiterbildungsmöglichkeiten für praktizierende Kunsterzieher und Kunsterzieherinnen über den Zeitraum einer ganzen Woche. Auch hier lassen sich unterschiedliche Lernorte differenzieren, die die eigentliche Seminararbeit anbelangen, andererseits werden auch hier wiederum Räume und Orte aufgesucht, die fernab konventioneller Kunstvermittlung liegen, sich aber dennoch auch wieder speziell mit dem Lernort des Museums oder einer aktuellen Kunstausstellung auseinandersetzen.

In einem erweiterten Sinne gehören hierzu auch die Weiterbildungsveranstaltungen im Rahmen des Bildungsangebots durch die Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel, in denen sich Stielow an interessierte Multiplikatoren und Laien wendet. Die Lernorte differenzieren sich auch hier wieder in gleicher Weise.

Die Tätigkeitsebene hochschuldidaktischer Theorie- und Praxisreflexion bildet das Symposium, das Stielow die Möglichkeit einräumt, selbst erarbeitete Positionen, innovative Ansätze und Probleme mit jenen anderer Hochschul-Didaktiker in eine kritische Befragung zu setzen.

Seminararbeit unterscheidet sich nach meiner Kenntnis zumeist wesentlich von der konkreten Arbeit an einem anderen Lernort außerhalb der Hochschule, ist sie doch hauptsächlich durch ver-

[675] Buschkühle: *Wärmezeit*. S. 369.

bale Diskursivität und Formen der Reflexion geprägt, die durch den sokratischen Dialog, durch Lehrer- und Schülervortrag und Diskussionsrunden betrieben werden. Da sich innerhalb des Fachbereichs der Kunstpädagogik wegen der ungünstigen räumlichen Verhältnisse bisher kaum Möglichkeiten experimentell-künstlerischer Praxen entwickeln lassen, die den Einbezug von Material erlauben, beschränkt sich die Bildungsarbeit auf die zeitlich begrenzte, kursorische verbale Vermittlung grundsätzlicher Einsichten, die ich weiter vorne bereits beschrieben habe.

Über dieses verbalisierte Kontrastverfahren gegenüber der künstlerischen Praxis der Studierenden, die diese in ihren jeweiligen Klassen unter der Leitung von Künstler-Lehrern praktizieren, ergibt sich meiner Ansicht nach ein interessantes Spannungsverhältnis, das die kritische Selbstreflexion der je eigenen künstlerischen Praxis der Studierenden steigern kann. Verbale Kompetenz wird hierdurch entscheidend geprägt, aber auch die Möglichkeit, die im konkurrierenden Klassenverbund häufig defizitäre soziale Interaktion und Kommunikation im Hinblick auf die Steigerung der Sensibilität der eigenen Beobachterposition, der jeweiligen Betrachtungsperspektive, des Einfühlungsvermögens in die Denk- , Empfindungs- und Handlungsvorgänge des anderen ernst zu nehmen. Diskussionen erhöhen das Selbstvertrauen und Selbstbewusstsein, sie schaffen hier Ambiguitäts- und Frustrationstoleranz, vor allem aber die Fähigkeit des Zuhören-Könnens und Solidarität. So eröffnen sich hier auch erstmals vertiefende Gespräche über die eigene künstlerische Arbeit, die die Fähigkeit zur Versprachlichung bildnerischer Prozesse fördern.

Andererseits aber verengt der sprachliche Diskurs die vielfältigen Weisen menschlichen Sprechens auf das Maß eingeschliffener Eloquenz, die im Sozialisationsgang durch die Schule immer schon als Selektionskriterium vereinseitigte Aufmerksamkeit erfährt und die Frage sprachlicher Herrschaft nicht genügend mitberücksichtigt. Die Gefahr dieses sprachlich dominierten Lehr- Lernverhältnisses liegt deutlich vor, wenn sich hierdurch Hierarchien bilden und sprachlich-kognitive Leistungen der Produktion und Rezeption einseitig durchsetzen und hiermit den eigenen Bildungsanspruch unterlaufen. Dabei kann durchaus die Mangelsituation eines sterilen Seminarraums durch kleine räumliche Interventionen in der Veränderung der Frontalstruktur, im Inszenieren einer fremden Atmosphäre, im Einbringen ungewohnter Gegenstände, in der Verrückung der Gesprächssituation, in der Verleiblichung oder Metaphorisierung des Gesagten transformiert werden. Diese ästhetisch-künstlerische Reflexion einer Seminarsituation kann sich auf körperorientierte Formen der Kommunikation ausweiten und die Verbildlichung des verbalen Diskurses zur Gestaltungsaufgabe des Vortrages, eines Referates, eines Gedankenganges machen. Die Verlagerung in die Aktions-Kompetenzen der Studierenden scheint mir hier das geeignete Mittel, eingefahrene Wege der Wissensvermittlung schöpferisch zu verändern und echte Alternativen zu seminaristischen Vermittlungsstrukturen zu entwickeln. Es ist schließlich in jedem Fall ein (kunstpädagogisches) Problem, wie eine kunstpädagogische Lehr-Lernsituation geschaffen (gestaltet) werden kann, in der sowohl informationelle als auch handlungsorientierte Aneignungsweisen ausgewogen positioniert sind. Erst die handlungsorientierte Lernsituation aber durchbricht die entfremdete rezeptive Erfahrungsstruktur und provoziert zu Neuem, andererseits kann auch eine „Kultur der Frage" (Beuys) selbsttätige Lernprozesse bewirken, die zu einer anschlussfähigen Gesprächssituation führen können

So werden auch Reimar Stielows kunstpädagogische Vermittlungsprozesse dort lebendig und interessant, wo der Kontext einer gewöhnlichen Seminarveranstaltung verlassen und andere Weisen des selbstreferentiellen Sprechens geübt werden. Dies kann allein in der Befragung mitgebrachter Gegenstände geschehen, die lebensbiografische Selbst-Bilder erinnern und für die weitere künstlerische Bearbeitung zugänglich machen. Im „Biografischen Bilder-Lebens-Lauf" rekurriert Stielow auf die enge Verschränkung von Leben und Werk bei Joseph Beuys als kunstdidaktischer Eröffnung weitergehender Selbst-Reflexionen seitens der Studierenden. Die scheinbar faktische Oberfläche einer verdateten und vermessenen Biografie wird in die Tiefe der Selbsterfahrungen durchstoßen, erhält hierdurch Anschlüsse an real Erlittenes, Erträumtes, Interpretiertes, das im Rückbezug auf die nicht wirklich zu fassenden 'Fakten' des Lebens den Charakter einer fiktiven Re-Konstruktion aufscheinen und das Leben für poetisches Sprechen zugänglich werden lässt. Anfangs-Aufgabe dieses Seminars für Studienanfänger der Kunstpädagogik ist das Mitbringen von Bildern, Objekten, Gegenständen, die individuelle Bedeutung für das Subjekt haben oder hat-

ten. Im Umgang mit Bildern wird so der Lebens-Gang zu einem poetisierten Bilder-Gang mit Bildern des Lebens und der Kunst transformiert. Die Studierenden reagieren hierauf mit großem Interesse und so kommen schon auf der nächsten Seminarsitzung eine Kinderzeichnung, ein mit einem „Bilderkatalog" gefüllter Koffer, das erste „mit Farbe" gemalte Bild, das in seinem experimentell-prozesshaften Charakter den inneren Kampf der Autorin eingefangen hat, eine Postkartenabbildung von Caspar David Friedrichs Bild „Wanderer über dem Nebelmeer", ein Knopf, der den „Ekel" des Studenten gegenüber Knöpfen zum Ausdruck bringt, die Sammlung unterschiedlichster gesammelter Gegenstände, Fahrkarten, Erinnerungsstücke aus der Brieftasche einer Studentin, eine Küchenwaage mit Pflanze, Stein und Muschel einer anderen, ein Fotoapparat mit einem „imaginären Film" , der mit Bildern aus der Kindheit einer weiteren Studentin gefüllt ist, das aufgehobene Fellstück als Freundschaftsbeweis der ersten Liebe, das die Seminarteilnehmerin als ihr „Fellchen" bezeichnet, nebst einem Kontoauszug als Erinnerung an ihren Vater im Seminargespräch zur gemeinsamen Anschauung einer selbsterfahrenen Lebensgeschichte als Geschichte der Bilder und Gegenstände. Die wichtige Frage der Präsentation und des Kunsthaften stellt sich im Verlauf der Darstellung der mit diesen persönlichen Bildern verhafteten Geschichten und der offen-symbolische Charakter stimuliert über die Erzählungen die jeweilige Phantasietätigkeit jedes einzelnen. So nistet in diesen persönlich bedeutungsvollen Gegenständen etwas individuell-geheimnisvolles, das seinen Kunst- oder Rätselcharakter aus der Art und Weise der Darstellung des Selbstentdeckungsprozesses oder aus der Gestaltung und Intensität des mit den Gegenständen und Bildern verbundenen Selbst-Erlebnisses gewinnt.

Die Art und Weise der Inszenierung dieser Gegenstände und Bilder als künstlerische Arbeit, ihre jeweilige Ergänzung, ihre bildnerisch oder textlich vorgenommenen Interpretationen und Anschlüsse, bis in die aktuelle Lebens-Zeit hinein, ergeben hierbei schließlich ein mögliches Tableau als „ParallelProzess" (Beuys), bei dem sich „Lebenslauf und Werklauf", wechselseitig aufeinander deutend und verweisend, zu einer gestaltenden und gestalteten, komplexen künstlerischen Form als Lebens- und Werk-Prozess materialisieren und in Raum und Zeit einschreiben. Die individuellen Werte und Bedeutungszumessungen entscheiden schließlich über die Aufnahme in die bildkünstlerische Darstellung einer erzählten Lebensgeschichte, die sich auf der Sensibilität gerade gegenüber der Wahrnehmung der unscheinbaren, kleinen Gegenstände, der allgemein wertlos- und achtlosen Dinge aufbaut. Im Seminarverlauf wird alles dies im weiteren Bedenken der Zusammenhänge von Kunst und Leben, der Bedeutungszumessungen beim Sammeln der unterschiedlichsten Bilder und Gegenstände deutlich. Auch dass das Heraustreten der Gegenstände aus ihren individuellen, sehr persönlichen Bedeutungskontexten, ihre Aufarbeitung als Aufbereitung in ästhetisch-künstlerischen, zeitlich- räumlichen Konstellationen und Inszenierungen den einzelnen Bewusstwerdungsprozess erst als künstlerischen Prozess zu einem Lernprozess werden lässt, der die schmerzhaften, verdrängten Anteile der Erzählungen in die Darstellung und Gestaltung zurückholt und einer subjektiven und intersubjektiven Bearbeitung zugänglich macht, wird im Seminar gemeinsam erarbeitet und der Unterschied zwischen einer Sammlung nach persönlichen oder wissenschaftlichen Kriterien und der Aufbereitung einer Sammlung durch künstlerische Verfahrensweisen und Medialisierungen deutlich gemacht.

Ob als „Lebenslauf-Werklauf" bei Joseph Beuys oder in der steten Vervollständigung und Erweiterung der Lebens- und Kunst-Bilder der verstorbenen Anna Oppermann zu raumgreifenden Installationen, die Vielschichtigkeit der eigenen Biografie, ihr Prozesscharakter, der Fluss der unterschiedlichsten Lebens-Aufgaben, ergeben das Gefüge einer Lebens-Konstruktion einer Bastler-'bricolage', die sich im ständigen Umformungsprozess befindet. Den Studenten wird bald klar, dass sie im Sammeln der Gegenstände sich als Person selbst sammeln (Urs Dösselmann: „Die Gegenstände sammeln eigentlich mich!"), dass gerade aber Kunst und Kunstpädagogik mit ihren differenten Möglichkeiten und Medien Raum und Zeit geben können, die individuelle Einstellung zu Werten und Bedeutungen gegenüber Erlebnissen, Wahrnehmungen, Gegenständen und Bildern als eine umfassende Einheit von Wahrnehmung, Empfindung, Reflexion, Darstellung, Handlung und Kommunikation zu begründen, und dass somit keine allgemeine, rationalistisch-objektivistische Bedeutung mit einer Werteskala den Dingen der Um- und Mitwelt des Subjekts Rechnung tragen kann, sondern dass ihre individuelle Interpretation immer auch mit Idiosynkrasien – mit Ekel und Angst – , mit einer emotionalen Bedeutung unterlegt sind, die weitere Bilder

und Verhaltensweisen beim Subjekt auslösen. Die kunstpädagogische Aufmerksamkeit und Offenheit gegenüber den „expressiven Hohlräumen" jener „widerständigen Gegenstandswelt" (Adorno), die den Zufall, das plötzliche Erlebnis, die Kraft des ästhetischen Augenblicks und die kleinen Gegenstände zu schätzen weiß, führt die Studierenden immer wieder vor die Frage, wann aus der Selbstanstrengung einer Haltung des Findens als produktives Suchen, wann aus dem Privaten, dem banalen Alltagsgegenstand oder dem lebensgeschichtlichen „Übergangsobjekt" (Winnicott) eine Kunst, eine künstlerische Haltung, wann aus dem subjektiven, befangenen Blick und der mit ihm verbundenen Bedeutungszuweisung, aus Emotion und gedanklicher Reflexion ein bildhafter künstlerischer Objektivierungs-Prozess wird, der Dinge und Präsentationsmöglichkeit einbegreift und hieraus objektivierte, bearbeitete Anknüpfungsmöglichkeiten auf Seiten des Produzenten und Rezipienten werden lässt.

Den Studienanfängern der künstlerischen Bildung und Erziehung wird in Stielows Seminar deutlich, dass ein veränderter, zeitgemäßer und verantwortungsbewusster Kunstunterricht die Erzählungen der persönlich bedeutungsvollen Gegenstände ernstnehmen muss, die die eigenen Erlebnisse, Erfahrungen, Bilder, Geschichten der Subjekte thematisieren und ihren Selbstentdeckungsprozess in einen künstlerischen Auseinandersetzungsprozess mit sich und den Objekten der Welt stellen. Die Erarbeitung dieser Einsichten führt schließlich die Seminargruppe in die Aufnahme eines kontinuierlichen Prozesses des Sammelns, Deutens und Befragens von kleinen befremdlichen Gegenständen, Objekten und Bildern, der im Gestaltungsprozess der gegenseitigen Durchdringung von Leben und Werk künstlerisch veranschaulicht und in Form eines „ästhetischen Tagebuchs" – geführt über die Dauer eines halben Jahres – dokumentiert werden soll.[676] Dass es sich bei diesen Gegenständen nicht um die immerschon-bekannten Dinge handelt, wird daran schließlich deutlich, dass erst ihr rätselhafter Appellcharakter als 'strange attractor' das Subjekt ja dazu verführt, das Unaussprechliche, Ahnungsvolle, Trans-Rationale seiner Bedeutung und Anziehungskraft als fremde Kraft, als das Andere seines Selbst, als „Wunschmaschine" zu besitzen oder hiermit zu verschmelzen.

Der künstlerisch-ästhetische Prozess des gestalteten Sich-Anschmiegens als mimetische Arbeit mit dem Gegenstand, Bild oder Objekt, die Transformation desselben in vielfältigen künstlerischen Herstellungs- und Veränderungsprozessen oder prozessuale Selbstorganisation schafft erst in ästhetisch-künstlerischen Lehr-Lern-Zusammenhängen als Subjekt-Objekt-Generierungen die vielfältigen Bildungsprozesse einer „Bildung als Gefüge von Subjekt/Objektformationen", die in der Herstellung einer „trajektiven" Beziehungsdynamik zwischen Subjekt und Objekt die bildenden Kräfte von „Geschwindigkeiten, Strömungen, Richtungen, Einschnitten und Besetzungen in einem solchen Prozess" als Bildungsprozess von Subjekt, Objekt und Trajekt als bedeutender Konstellation einbringen, wie Pierangelo Maset im Hinblick auf die Korrektur des im klassischen Bildungsbegriff verkürzten Prozessbegriffs durch einen erweiterten Prozessbegriff anmerkt.[677] Wie Stielow ist auch Maset der Ansicht, dass recht erst das dynamische Wechselspiel von Subjekt und Objekt, ihre Oszillation und Dialektik des Prozessierens als Bildungsprozess dann gelingen kann, wenn Nichtlinearität und Offenheit von Lehr-Lernprozessen vorausgesetzt wird und auch das Objekt zur Realisierung seiner Potentiale gebracht wird. Erst hier werde dann auch das Objekt zu einem wirklichen Mit-Spieler des Subjekts, zum Aktant des Bildungsprozesses als einem gleichwertigen Partner, der das Objekt „nicht als etwas Lebloses"[678] ansieht, „sondern seine Potentiale zu realisieren und zu aktualisieren" imstande ist: „Das Objekt macht im Prozess etwas durch, es altert, verändert seine Form, verschwindet oder taucht auf. Und es ist noch aktiver, denn es besetzt eine Position im

[676] Siehe hierzu auch: Sergej Tretjakov: *Die Tasche.* Reinbek 1972. Tretjakov schildert anhand der von Jungendlichen in ihren Hosentaschen gesammelten Gegenstände das besondere ästhetische Verhältnis ihrer Lebensart, Lebensumstände und Wunschvorstellungen, die sich in einer „Biografie der Dinge" einschreiben und großartige Möglichkeiten der päda-gogischen Anknüpfungen an die Lebensgeschichte der jungen Sammler und ihrer Sammelintentionen eröffnen. Zum kunst-pädagogischen Gehalt dieses Beispiels aus der Literatur hat sich auch Gunther Keusen in seinem Vortrag: Lehren aus dem Kunststudium geäußert. Reader zur Vortragsreihe am Institut für Kunsterzieher der Staatl. Kunstakademie Düsseldorf, Münster 1977. S. 29.

[677] Pierangelo Maset: *Gunter Otto die Differenz auslegen*. Stationen einer Re-Lektüre von Kunst als Prozess im Unterricht. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef-Pazzini (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung*. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 463ff.

[678] Maset, ebenda. S. 465.

Raum, verbreitet einen Geruch, schneidet im Subjekt ein, regelt eine Wahrnehmung, verbraucht Energie, hebt andere Wahrnehmungsmöglichkeiten auf, zwingt zu Entscheidungen."[679]

So ist das Objekt als gesammeltes, erfahrenes, wahrgenommenes Element der Welt keine „Akzidenz" (Maset) mehr, sondern wird zu einem Motor, zu einem Katalysator und Aggregat des ästhetisch-künstlerischen Bildungsprozesses als Subjekt-Objekt-Trajekt-Verhältnis, bei dem das klassische Selbstverhältnis des Subjekts als erkenntnis-, wirk- und geschichtsmächtiges Subjekt in ein relational-kontextuelles verändert wird, wobei es jetzt die subjektivistische und bornierte Einvernahme, Einverleibung oder Aneignung des Dinges in Richtung auf einen oszillierenden Subjekt-Objekt-Tausch verlässt, der ein dialektisches Wechselverhältnis zwischen Subjekt und Gegenstand herstellt und seine alte Dichotomie dabei durch ein genetisches Prozessieren des Subjekts durch dessen Konstituierung von Selbstreferenz im Abarbeiten am Fremden, Neuen, bisher Ungenannten und Unsichtbaren ersetzt. Selbstreferenz wird demnach erst durch Offenheit, Störung, Fremdheit und das Andere generiert. Zu einem gelingenden Lernprozess tragen also erst die Verbindung von Subjekt, Objekt und Trajekt bei, indem sie die unterschiedlichen Bezüge, Richtungen und Anknüpfungsmöglichkeiten im Vermittlungsgefüge des Prozesses konstituieren. Offenheit eines kontingenten Lehr-Lern-Verhältnisses muss aber erst einmal davon ausgehen, dass das Subjekt als geschlossenes System durch das trajektive Objekt geöffnet, „aufgeschlossen oder gespalten durch die vektoralen Phasen und rhizomatischen Verzweigungen des Trajektiven geschleust"[680] werden muss.

Ganz ähnlich sieht es Stielow, wenn er den kunstpädagogischen Bildungsprozess als Selbstbildungsprozess mit der „Notwendigkeit eines selbstreflexiven medialen Spiegels i.w.S." beschreibt: „Sich selbst zu finden meint, in einem Prozess zu lernen, in dem der Weg das Ziel ist, aus sich selbst heraustreten zu können, sich selbst zu verdoppeln, zu verdreifachen, zu vervielfachen, um sich selbst in einem 'Spiegel' zu sehen, sich zu empfinden. (...). Die Spiegel sind bestimmte reflexivkonstruktive Strukturen des dynamischen Selbst, und das ist das entscheidende Moment: wie ich die Dinge wahrnehme und die Dinge mich wahrnehmen und ordnen, in welchen Zusammenhängen die Wechselverhältnisse zueinander bestimmt werden. 'Ich' bilde Strukturen aus, in denen ich die Dinge i.w.S. ordne, und die Dinge haben bestimmte Strukturen, in denen ich geordnet werde: das sind die Spiegel im Spiegel des Spiegels. Das Problem: letztlich kann mir alles Wahrnehmbare, Fühlbare, Denkbare und Phantasierbare Spiegel werden: ein Staubkorn im Sonnenstrahl wird zum Staub des Todes, zur winzigen Geburt, zum glitzernden Wunder. Wenn ich das Staubkorn jedoch objektiv sehe, ist es kein Spiegel."[681]

Lernen als Gegenstandsaneignung darf hier also nicht im klassischen Sinne der unilinearen Lernwege mit angestrebten Lernresultaten in der üblichen Subjekt-Objekt-Trennung stattfinden, wie Stielow und Maset einleuchtend ausführen. Offenheit des kunstpädagogischen Lehr-Lernprozesses und des künstlerischen Prozesses,[682] macht diese zu einem differenzierten Gefüge, zum fraktalen Prozess sowohl linearer Strecken als auch nicht-linearer Strömungen, bei dem der Gegenstand, das Objekt, der Stoff, das Material „keineswegs eine Masse mit nur einem Aggregatzustand (ist), sondern dieses Material verfügt über verschiedene Aggregatzustände, die gemäß der trajektiven Positionierung aktualisiert werden können."[683] Deshalb auch könne man diesen Gegenstand nie „einfach" vermitteln, schon deshalb nicht, da der „vermeintlich identische Stoff" nicht maßstäblich „in die verwirrend differenten Köpfe nicht-identischer Subjekte" zu bringen sei.

Konstitutiv und generativ würden der Lehr-Lernprozess und die künstlerische Produktion als methodisch initialisierte Prozesse der Selbstorganisation und Autopoiese aber nur dann, wenn das Objekt, der Stoff, das Material oder Verfahren als Fremdes, Be-Fremdendes, Ver-Rückendes, De-Zentrierendes, Störendes, Unterbrechendes, Öffnendes, Be-Fragendes, Anderes auf das Subjekt

[679] Maset, ebenda. S. 465.
[680] Maset, ebenda. S. 466.
[681] Stielow, 1993 b. S. 3.
[682] die Maset hier hinsichtlich ihrer generativen und konstitutiven Anschluss- und Handlungserzeugung durch Fremdreferenz als Möglichkeitserzeugung vergleicht.
[683] Maset, ebenda. S. 467.

einwirken kann und in ihm etwas anspreche, was „nicht bereits in ihm enthalten ist“:[684] „Gerade vom Paradigma des Selbstverhältnisses aus gesehen müsste auffallen, dass dieses Verhältnis nur dann generiert werden kann, wenn Vorgänge der Wirkung, Spaltung, Verschiebung das Subjekt bildend ergreifen. Nur dann wird in seinem Inneren etwas angeregt, wenn das Subjekt durch Anschlüsse mit etwas ihm Fremden, Äußeren in ein prozessuales Gefüge tritt.“[685] Dies könne immer nur in Verfahren, Methoden als in sich selbst generativen und konstitutiven Weisen der Auseinandersetzungen mit Fremdem geschehen, die wiederum neue, experimentelle Handlungen erzeugten, die dann wieder neue Möglichkeitsformen hervorbrächten. Der hierbei anzueignende Gegenstand (und das Subjekt) würden im ästhetisch-künstlerischen Lern- und Bildungsprozess zunehmend prozessiert, sie zeigten sich gerade nicht als ein zu erreichender und endlich zu begreifender Endpunkt der Erarbeitung, sondern als selbstorganisiertes Verfahren im Selbst- und Gegenstandsverhältnis, das in seinen jeweiligen Prozessen „Ziele, Richtungen, Einschnitte” (Maset) in sich selbst trägt und ein Gefüge von „Dynamiken”, „Geschwindigkeiten”, „Empfindungen”, Reflexionen und „materialen Massen” generiert, die sich „ununterscheidbar ineinander verzahnen” (Maset). Maset ist zuzustimmen, dass je tiefer „wir in die Betrachtung von Lern- und Bildungsprozessen eintauchen, (wir) auf immer flüssigere und beweglichere Ingredenzien stoßen.“[686] Hierbei zeigten sich der Gegenstand und das Subjekt nicht mehr allein als ein Material im Raum, als räumliche Ausdehnung, sondern ihr komplexes Gefüge verschiedener Aggregatzustände und kontextueller Allokationen mit eigener Bewegung, eigener Geschwindigkeit, eigener Bahn, eigenen Energien und eigener Zeit müsse mit ins kunstpädagogische Kalkül gezogen werden, wenn es um ihre gegenseitigen Selbst-Vermittlungen und jeweiligen Transformationen gehe.

Mit Peter Weibel könnte man noch weiter gehen und sagen, dass für die Gegenstandswelt der zeitgenössischen, nachmodernen Skulptur auch das Faktum gilt, dass diese nicht mehr mit sich selbst identisch ist, folglich auch nicht mehr autonom, dass stattdessen Prozess und Kontextbestimmtheit die „formale Selbstreferenz” der minimalistischen und postminimalistischen Kunst durch das Prinzip einer minimalen Differenz, vor allem aber durch kontextuelle, räumliche, funktionale, soziale, architekturale und ideologische Referenzen aufgehoben wurde, folglich die Korrelation zwischen Präsenz und Absenz den Ort und Referentialität, Relationalität und Kontext die Spezifität ersetzt haben und nunmehr „die künstlerische Suche nach dem verborgenen Referenzrahmen, die das Kunstwerk und seine Bedeutungen konstituieren, nach den verborgenen Mechanismen der Macht, denen das Kunstwerk dient oder widerspricht” (Weibel) beginnt: „Die zeitgenössische Skulptur ist gekennzeichnet von gestörter Selbstreferenz, von Nicht-Identität, ‘von Interaktionen in einem historisch definierten und konditionierten Raum-Zeit-Koordinatensystem’ (Umberto Eco). Sie ist nicht Skulptur, sondern handelt von skulpturalen Phänomenen wie Beobachtung, Subjekt-Objektbeziehung, Wahrnehmung, Codierung, etc. die sie dekonstruiert, decodiert, deterritorialisiert.”[687]

Die in den „poetischen Bilder-Lebenslauf” des Stielowschen Kunstvermittlungsprozesses eingebrachten befremdenden, befremdlichen, verstörenden, erinnernden, ver-rückenden und entzückenden Gegenstände, Bilder und Objekte werden in den ästhetisch-künstlerischen Transformationsprozessen seitens des Subjekts nicht nur in ihrer individuellen oder kollektiven Bedeutung verändert, sondern ihre Lebens-Geschichte, die mit dem Gegenstand verknüpften erinnerten oder erwünschten Bilder, Erfahrungen und Erzählungen, ihre Materialität, ihre Form, ihre ihnen innewohnenden Kräfte, ihre Rätselhaftigkeit und Magie prozessieren auch umgekehrt das Subjekt, das sich in der handelnden Auseinandersetzung in Zeit und Raum erst selbst erfahren, selbst generieren, selbst entwerfen kann. So werden diese Gegenstände in ihrer künstlerischen Anverwandlung zu jenen ‘Wahrnehmungs-, Wunsch-, Erinnerungs- und Projektionsmaschinen’, die die Selbst- und Fremdbeobachtung des Subjekts, seine Codierungs- und Artikulationsfähigkeit, vor allem aber seine Imaginationsfähigkeit provozieren. Die künstlerischen Verfahren der autopoietischen Selbst-

[684] Maset, ebenda. S. 466.
[685] Maset, ebenda. S. 466.
[686] Maset, ebenda. S. 467. – Siehe hierzu meine Bemerkungen zur Metapher Otto Neuraths und meine Hinweise in KUNST+UNTERRICHT: Joachim Kettel: *Für eine Kunstpädagogik des Dummwerdens*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 195/1995. S. 12-14; Ders.*: Die langsame Verfertigung eines Bildes.* Anmerkungen zu selbstorganisierten Gruppenprozessen. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 223/Juni 1998.
[687] Peter Weibel: Ausstellungskatalog Thomas Locher zum Stichwort II ‘Formale Selbstreferenz’.

steuerung und Selbstorganisation des ästhetisch-künstlerischen Prozesses als Lernprozess machen aus der Subjekt-Objekt-Dialektik ein komplexes Gefüge, das die 'trajektive' Kraft des Gegenstandes nutzt, um durch De-Zentrierung, Ver-Rückung, Ver-Schiebung, Spaltung, Störung und Er-Innerung, durch diesen fremden, anderen Gegenstand aus der „Um- und Mitwelt" (Stielow) des Subjekts, dessen fragile Selbstreferenz als „deterritorialisierten" (Weibel) Welt- und Möglichkeitsentwurf erzeugen zu helfen.

Im Aufbau jenes von Stielow eingeforderten kunstpädagogisch-künstlerischen Selbstbewusstseins, das sich als ein permanentes, unruhiges Prozessieren und Generieren der Selbstorientierung und Selbstkonstitution des kunstpädagogischen Subjekts in ästhetisch-künstlerischen und kunstnahen Wahrnehmungen, Handlungen und Reflexionen individueller und auch kollektiver Auseinandersetzungen darstellt, wird die Selbstreferentialität des Akteurs – sein Eigenes – als sich vom fremden Gegenstand, fremden Gedanken, fremden Bild (der Kunst, der Kultur) anregendes Selbst eine Struktur fließender Identität als Differenz. Die gesammelten Dinge erzeugen lebensbiografische Anknüpfungspunkte des Subjekts, sie werden zu Zeitmaschinen, mit deren Hilfe sich permanente Anschlüsse an Reales, Erinnertes, Gedachtes, Empfundenes, Wahrgenommenes, Erträumtes und Verdrängtes herstellen lassen. Hiermit werden sie auch zu Erzeugern subjektiven Sinns.

Ergänzend zum 'poetischen Lebens- und Werklauf' treten in Stielows 'Seminar für Studienanfänger' vertiefend und ergänzend die Reflexion von Stereotypen und Klischees, der Bilder in den Märchen, die die Frage nach der Identität von Zeichen und Bezeichnendem, Bild und Bedeutung stellen, ebenso die Untersuchung 'fremder Ästhetiken' an der eigenen Hochschule, die Frage nach Fähigkeiten, Möglichkeiten, Darstellbarkeiten und Grenzen des kognitiven Wissens in der Kunstpädagogik, die Herausarbeitung von 'Prozessen im kleinen', die die Vielschichtigkeit, Multivalenz und Eigen-Energetik des Lerngegenstandes handlungsorientiert, zeit- und ortsbezogen thematisieren und zur Frage nach der Symptomatik des künstlerischen Prozesses erweitern – und schließlich auch Fragen nach einem möglichen (kunstpädagogischen) Menschenbild.

Jenseits der seminaristisch-reflektorisch-diskursiven Arbeit, die zuweilen durchaus – wie gerade von mir näher beschrieben – auch handlungsorientierte Züge trägt, liegt ein weiterer vermittelnder, kunstpädagogischer Schwerpunkt der Lehrtätigkeit Reimar Stielows im Bereich der Museumspädagogik. So werden während des Semesters ständig Ausstellungen besucht, um den Studierenden den Zugang und die Auseinandersetzung mit (zumeist zeitgenössischer) Kunst in der direkten körperlich-geistigen Konfrontation mit den Originalen zu ermöglichen. In diesem Zusammenhang der Kunsterfahrung als rezipierender Werkerschließung werden alle medialen, materialen, informationellen, zeitlich-räumlichen Gegebenheiten des Lernortes und die Vielfalt der kognitiv-emotiven, körperlich-leiblichen und affektiven Möglichkeiten des Subjektes im Sinne eines experimentellen Erarbeitens von Zugängen zur Kunst genutzt und erprobt. Dies gilt sowohl für individuelle Erarbeitungen als auch für jene, die in der Gruppe vorgenommen und hier auch später gemeinsam reflektiert werden. Stielow macht hinsichtlich der Zusammensetzung der jeweiligen Lerngruppe – hier Studierende der Kunstpädagogik im Aufbau-Seminar, dort unterrichtserfahrene Lehrer oder kunstinteressierte Laien – keine Unterschiede, was die experimentellen Formen der Kunstannäherung betrifft. Grundsätzlich versucht er die traditionelle Rezeptionsform, die sich normalerweise in ihrer Standardisierung bei den Besuchern in jeder Ausstellung und in jedem Museum wiederholt – zügig-gehendes, stehend-schweigendes 'Abschreiten' der Werke, die stets aus der distanzierenden Totalen des kontrollierenden Blicks mit dem (bei Bildern und Wandobjekten) Augpunkt auf Höhe der jeweiligen Werk-Mitte fixiert werden – zu unterlaufen und das Bewusstsein für die Relativität des Beobachterstandpunktes und den 'schwarzen Fleck' des Sehens zu schärfen.

Verlässt der Ausstellungsbesucher die eingefahrenen Wahrnehmungs- und Rezeptionsweisen – die zumeist unreflektierte Konsumptionsweisen sind – , indem er selbst andere, unkonventionelle Annäherungsformen an Werke der Kunst, andere Wahrnehmungsformen und Weisen des Beobachtens erproben kann, schärft sich sowohl das Bewusstsein für die Potenz des eigenen Interpretationsspielraumes, für die eigenen Sichtweisen und Methodologien der Bedeutungsgenerierung als auch die Sensibilität, das Einfühlungsvermögen für die Potentialität, Dynamik und Energie, die

vom erfahrenen, betrachteten Objekt ausgeht. Die Vielschichtigkeit der Bedeutungskonstitutionen, die Prozessierung des komplexen Aussagegefüges des in veränderter Weise vorgenommenen Dialoges mit dem Werk schafft auf diese Weise eine Vernetzung des ehemals polar-dichotomischen Gegenüberstehens von Subjekt und Objekt in ein vielgestaltiges, polyvalentes Subjekt/Trajekt/Objekt-Verhältnis, in dem das Subjekt nunmehr auch durch das Objekt agiert, bewegt, verändert wird, nun selbst zum Objekt des Eigen-Betrachtens wird – in einer „Selbstausstellung vor das Werk" (Rémy Zaugg) – und das Objekt sich zu einem vielfältig sprechenden Subjekt verändert.

Gegenstandsaneignung wird hier – wie auch in der künstlerischen Erfahrung der Eigen-Produktion – ein vielschichtiges Oszillieren zwischen Subjekt und Objekt, die beide ihre angestammten Positionen Kraft des methodisch initiierten Verfahrens der selbstorganisierten Subjekt-Objekt-Prozessierung verlassen. Es ist keine Frage, dass in dieser experimentellen Haltung in der Werkrezeption handlungsorientierte, reflektorische, wahrnehmungsorientierte, einfühlende und kommunikative Potenzen liegen, die den Rezeptionsprozess nun zu einem Produktionsprozess vielfacher Anschlussleistungen transformieren und die Selbstreferenz des involvierten Subjekts antreiben. Subjekt wie Objekt werden hierbei schließlich neu und anders gebildet. Absicht veränderter Rezeptionsweisen ist bei Reimar Stielow die Intensivierung des Selbst-Verhältnisses, das durch das Experimentieren mit Raum, Zeit und Körper/Leib zu völlig neuen Selbstwahrnehmungen, Selbst-Bildern, Selbst- und Fremdverhältnissen führt, die die Kontingenz des Lehr-Lern-Prozesses als eines Selbstvermittlungsprozesses im Hinblick auf die Kontextualität von Subjekt und fremdem Werk-Objekt ernstnimmt, Momente der Empathie, des Mimetischen, der Reflektion, des genauen Beobachtens und der Imagination stärkt und hiermit die umfassenden Selbstbildungskräfte des Einzelnen fördert, sich in unkonventionellen ästhetisch-künstlerischen Annäherungsverfahren an das Fremde der Kunst im „freien Gebrauch des Eigenen"[688] und damit in der Produktion von Sinn zu üben.

Drei Modelle der rezeptiv-experimentellen Werkannäherung

Wie nun Reimar Stielows kunstpädagogische Vermittlungsverfahren am und im gesellschaftlichen Lernort Museum ihre jeweilige didaktische Konturierung erhalten, welche Prozesse und Verfahrensweisen in der Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst experimentell erprobt werden, soll hier in aller gebotenen Kürze anhand dreier unterschiedlich gelagerter Lehr-Lernsituationen mit differierenden Adressatengruppen und Bezugsobjekten, mit ihrem jeweiligen Ort und ihrer je eigenen Zeit verdeutlicht werden.

Beuys in Zürich

Im Rahmen des einwöchigen Besuchs der Beuys-Ausstellung im Kunsthaus Zürich[689] werden in einer anfänglichen dreistündigen 'Orientierungsphase' die von Harald Szeemann zusammengetragenen und installierten Werkensembles, die einen hervorragenden Überblick über unterschiedliche Phasen des Beuysschen Schaffens geben, und sowohl das frühe zeichnerische als auch das plastische Werk in wichtigen Werkblöcken zeigen, von den Studierenden der Kunstpädagogik individuell erkundet. Jeder Teilnehmer der Gruppe hat sich schließlich auf ein Werk seiner Wahl zu orientieren, das sein besonderes Interesse, seine Faszination, Irritation, Indifferenz oder gar Abscheu erregt. In persönlichen Notaten sind die subjektiven Bilder, Wahrnehmungen, Beobachtungen, Assoziationen, Gefühle und Reflektionen festzuhalten, wobei die Form des Festhaltens völlig offen ist und z.B. entweder ein Gedicht, ein Bericht oder eine Reportage sein kann. Meditationen, Zeichnungen, gestische Re-Aktionen, performanceartige Interpretationen, eine etwaige Diskussion, Fragen, Antworten, fremde Texte oder einfach das Schweigen angesichts der Fülle an zumeist völlig neuen und fremden Eindrücken sind ebenso möglich. Die unverstellte und spontane Begegnung mit dem Beuysschen Werk soll hierbei nicht durch den frühen Zugriff auf Sekundärliteratur oder

[688] Jean-Christophe Bailly*: Der freie Gebrauch des Eigenen*. Wechsel, Schwellen, Übersetzungen. In: documenta GMBH (Hrsg.): documenta documents 1. Kassel 1997. S. 18-28.
[689] Dezember 1994

Katalogmaterial getrübt werden. Stielow erwartet hier also einen subjektiven Zugang, der sich aber durch die Genauigkeit der Beobachtungen und die Adäquatheit einer persönlich-assoziativen Darstellung auszeichnet und sich weder in die Reproduktion vorgewusster Thesen und objektivistisch-wissenschaftlicher Stellungnahmen noch in die Borniertheit subjektivistischer Selbstbespiegelung verliert, sondern sich um eine angemessene bild-sprachliche Darstellungsweise bemüht, die das individuelle Interesse, die emotionale und geistige Berührung des gewählten Gegenstandes, den Schock, die Irritation und Assoziationen in der Art und Weise der Darstellung selbst zum Ausdruck bringt.

Der Überforderungscharakter dieser Aufgabenstellung, schon zu Beginn des Ausstellungsbesuches, wird in mehrerlei Hinsicht deutlich, wenn man sich die Zeitdauer der Orientierungsphase, den Aufenthalt an einem eingeschränkten Ort während dieser Phase – nämlich in der Ausstellung fremder, unzugänglicher, bedrohlicher Objekte – , den Auftrag der individuellen Auseinandersetzung mit dem Werk und mit sich selbst und die zusätzliche Forderung nach einer Notation des Empfundenen, Wahrgenommenen, Assoziierten und Gedachten in einer adäquaten Darstellungsweise vor Augen führt. Stielow eröffnet andererseits schon hier die individuelle Anknüpfung an die lebensgeschichtlichen Erfahrungen, gespeicherten und ins Unterbewusste verdrängten Bilder und Erinnerungen des Subjekts, das jetzt in der Selbst-Überforderung einer zeitlich gedehnten Selbst-Aussetzung an die Kosmologie des Beuysschen Werkes ganz sich selbst und seinen Selbst- und Fremdwahrnehmungen ausgeliefert ist und in einen Dialog mit sich und den Objekten treten muss. Die Selbst-Isolation, die nicht vorhandene Möglichkeit des Ausweichens in angenehmere Zusammenhänge durch die Auslieferung an die besondere Ausstellungs-Atmosphäre, das langsame Entrücken des alltäglichen Treibens, die Entledigung der alltäglichen Daseins-Sorge, das intensive Eintauchen in die fremde Bilder-Welt, bewirken neben einer intensivierten Wahrnehmung vor allem eine zeitverlorene, ent- und ver-rückende Prozess-Situation der Generierung von Bildern und Bedeutungen, Gedanken, Empfindungen und Sinnzuweisungen, wobei sich Subjekt und Objekt nun in ein immer dichteres Gefüge von Beziehungen verwickeln können. Die Ausstellungssituation wirkt so als Zeit- , Wahrnehmungs- und Bildermaschine, die den Betrachter immer stärker zum Produzenten einer veränderten Selbst- und Fremdwahrnehmung macht.

Das sich anschließende gemeinsame Gespräch in der Gruppe über die sich einstellenden Wahrnehmungen, Assoziationen, Empfindungen und Reflexionen zeigt in den ersten Äußerungen die Schwierigkeit einer diskursiven Erläuterung der subjektiven Regungen, gelingt dann aber in den bereits ansatzweise erarbeiteten, gestisch, metaphorisch, zeichenhaften Darstellungen wesentlich besser. Auch hier müssen erst einmal Hürden des Widerstandes abgebaut werden, die eigenen Empfindungen und Beobachtungen in der Gruppenöffentlichkeit vortragen zu wollen. Dennoch ist auch diese Phase der 'Werkbetrachtung' und Transformation des Erfahrenen in eine unkonventionelle Sprache, der intersubjektive Austausch von Belang, erhalten hierdurch doch alle beteiligten Gruppenmitglieder einen Einblick in die Differenz der je eigenen Versprachlichungs- , Empfindungs- und Darstellungsweisen, in die je eigensinnige und eigenwillige Weise der Verarbeitung des Erfahrenen und Durchlittenen.

Die Darstellungen der Studierenden zeigen z.T. eine intensive Auseinandersetzung mit der Fremdheit der Beuysschen Arbeiten, auch werden die Freiheiten in der Wahl einer gestischen oder metaphorischen Transformation genutzt, wobei die weiblichen Studierenden direktere, mutigere und auch differenziertere Darstellungen ihrer Wahrnehmungen und Empfindungen formulieren als ihre männlichen Kollegen, die sich häufig hinter Stereotypen und bildhaften Klischees oder sprachlichen Rationalisierungen pseudowissenschaftlicher Objekt-Distanzierung verbergen. Die ersten Transformationen des Gesehenen sind noch allzu frisch und unbearbeitet, müssten nochmaliger Reflexion des Subjekts unterworfen werden, um sie als geformte Erfahrung bestehen lassen zu können. Hier fehlt es an Zeit und an Übung, denn diese Überarbeitung erfordert wieder eine ganz eigene ästhetisch-künstlerische, sprachliche Aufmerksamkeit. So tut Reimar Stielow gut daran, die ersten zaghaften sprachlich-gestisch-performativen Selbstbewegungen zwar in ihrer authentischen Betroffenheit oder spontanen Unbeholfenheit, vor allem auch den Mut zur Vorstellung im gemeinsamen Gespräch, zu würdigen – nicht ohne auf die notwendige Vertiefung dieser Übungen und auf ihre aufschließende Bedeutung für den gesamten Rezeptionsprozess hinzuwei-

sen. Er erliegt aber nicht der flüchtigen und koketten Versuchung der schnellen, oberflächlichen Selbstdarstellung subjektivistisch-unreflektierter, nur um sich selbst kreisender Beredsamkeit, die weder die Irritationen und Tiefenbilder des Subjekts noch die Vieldimensionalität und Mehrschichtigkeit der Beuysschen Objekte ernsthaft darzustellen sucht.[690] Hierzu wäre eine mehrwöchige 'Schreibwerkstatt' notwendig. Auch lassen sich nicht sofort – nach einer doch relativ kurzen Zeit der Orientierung in einer erstmalig gesehenen Ausstellung – differenzierte Versprachlichungs- und Darstellungsleistungen verbalen und nonverbalen Charakters einfach 'abrufen'. So dient Stielows Darstellungsauftrag dem bewussten Hinschauen und Über-Denken, aber auch der emotionalen Öffnung hinsichtlich der Ausstellungssituation und ihrer einzelnen Objekte, ehe vertiefende Selbstbildungsprozesse einsetzen können. Auch können – das habe ich in dieser Arbeit an anderer Stelle ausgeführt – 'gekonnte' Versprachlichungsleistungen die eigene Gegenstandswahrnehmung durchaus stärker verdunkeln als das 'stammelnde', nach Worten ringende Sprechen. Nach dem ersten Austausch der Beobachtungen und Erfahrungen eines für die meisten in dieser überwältigenden Fülle befremdenden Werkes erfolgt nun eine erste gemeinsame Begehung der Ausstellung, bei der ein konkreteres Gespräch nach eingehenden Beschreibungs- und ersten Deutungsversuchen am Werk selbst stattfinden kann.

Am zweiten Tag widmet sich die Gruppe nach wiederholter intensiver individueller Begehung der Ausstellung weiteren Vorträgen, Darstellungen, gestisch-sprachlichen Annäherungen, die sich mit der „Straßenbahnhaltestelle", dem „Plight-Raum" und einer einzelnen Zeichnung auseinandersetzen. Die von zwei Studentinnen zur „Straßenbahnhaltestelle" aufgeführte Performance als „dramatisierte Aktion", macht in ihrer körperlich-sprachlichen Annäherung die Vielschichtigkeit und Abgründigkeit dieses Werks transparent und stellt der Gruppe obendrein eine eigene Interpretation überzeugend vor. Die beiden Akteurinnen gestalten ihren subjektiven Zugang zur „Straßenbahnhaltestelle" als komplexes Gefüge aus körperlich-handelnder Aktion, 'konkreter Poesie', bildhaften Assoziationen, Lautmalerei, Selbstdarstellung und Fragen an das Werk, die in ihrer collageartigen Dramaturgie die gewöhnliche Rezeptionsweise von Kunst im Museum oder in einer Ausstellung grundsätzlich in Frage stellt. Während ihrer Aktion umkreisen sie mehrfach die Installation, andere, wechselnde Positionen der Nähe und Ferne einnehmend, den Körper, die Stimme einbeziehend. Im Berühren und Erfühlen der Gegenstände muss sich der Körper beugen, wird die Wahrnehmungsperspektive in der Hockstellung, im Sitzen eine völlig andere. Statt Distanz, Ruhigstellung, Unberührbarkeit werden nun bewusste Nähe, Dynamik und Veränderung der Beobachterposition, Synergien des Denkens, Wahrnehmens und Fühlens provoziert, die Akteurinnen generieren in dieser fortlaufenden Aktion hierbei sich selbst und die Komplexität der Sinnschichten des Werkes. Eigene lebensbiografische, tiefendimensionale Bilder vernetzen sich in der prozessierten Tektonik der Dramaturgie mit den Anschlussmöglichkeiten, die das Werk an diesem konkreten Ort zu dieser konkreten Zeit für diese beiden jungen Frauen bereithält. Sich einmal darauf eingelassen, zwingt sie das Werk selbst aufgrund seiner eigentümlichen Materialität, seiner Biografie, seiner Symbolhaltigkeit, Bildpotenz und Rätselhaftigkeit zur Aktion, zur agierenden Stellungnahme einer ästhetisch-künstlerischen Parallelhandlung, die sich als reflektiert komponierte, temporäre Notation in Raum, Zeit, Körper und Leib der Akteurinnen und Betrachter einzeichnet. Hierbei unterwirft das fremde künstlerische Objekt als 'Lehrmeister' die Akteurinnen jenen umfassenden Selbstbewegungen, die wir als Beobachter der Handlung in ihren Spuren nachvollziehen können. Wenn sich auch die Verarbeitungsprozesse in der Tiefe ihrer Person abspielen und daher nicht direkt einsehbar sind, so weisen jedoch jene Spuren der Handlung auf die Dimensionalität des selbstreferentiellen Verhältnisses und damit auf den kunstpädagogischen Lernprozess hin.

Die nachfolgenden Annäherungen zweier männlicher Kommilitonen an den „Plight-Raum" und an die Zeichnung eines weiblichen Torsos fallen hingegen in die alten Distanzierungs- und Rationalisierungsmuster zurück, indem man einerseits eigene Wahrnehmungen und Reflexionen hinter der Darstellung unterschiedlicher Textsorten zum Verschwinden bringt, andererseits moralisierende und willkürlich-subjektivistische Stellungnahmen abgibt, die sich nicht auf die Sache selbst einlassen wollen.

[690] Siehe hierzu: Gert Selle: *Betrifft Beuys.* Annäherung an Gegenwartskunst. S. 82ff.

Können wir in der Performance der beiden Studentinnen jene 'Spuren von Selbstverhältnissen' wahrnehmen, die als überzeugende, bewegende und nachdenklich stimmende Darstellungsleistung aus der Konfrontation mit der fremden Rätselhaftigkeit der Installation resultieren und die persönliche Selbstreferenz der beiden Studentinnen prozessieren, indem sie hier mit den Mitteln der verbalen und gestischen Metaphorik, mit der Aussparung, der Lücke, der Andeutung, der Differenz und Identitätsverschiebung operieren, die beispielhaft die Verzeitlichung, Verleiblichung und Verräumlichung bestimmter Sinnschichten des Werkes betreiben und die eigenen Assoziationen offen legen, so zeigen die darauffolgenden Einlassungen der beiden männlichen Studierenden lediglich Phänomene der Selbstverschließung und Verpanzerung auf, in der Abwehr der eigenen Öffnung zum Fremden des Werkes und in einer übersteigert-narzisstischen Selbststüberhebung, ohne sich wirklich einfühlend mit dem jeweiligen Werk auseinandersetzen und auf den Aufforderungscharakter der Objekte antworten zu wollen. Stattdessen verharren sie in jener alten Subjekt-Objekt-Dichotomie, die die Objekte einer stets vorgewussten, rationalistisch-objektivistischen Kategorisierung durch das beherrschende Subjekt unterwirft und ihnen das Recht auf eine eigene Wirkung und ein Eigen-Leben absprechen will.

Stielow greift diese offensichtliche Diskrepanz anschließend in der Diskussionsrunde auf, die sich über die unterschiedlichen subjektorientierten Werkzugänge austauschen will, indem er seine Beobachtungen der unterschiedlichen Annäherungen an das Werk oder an eine einzelne Werkgruppe kritisch darstellt. Seiner Ansicht nach sei die Aufgabe nur unvollständig gelöst worden, sich dem Beuysschen Werk körperlich-emotional, textlich unvorbereitet aber persönlich-assoziativ zu nähern. Vielfache Ängste, alte Verhaltensweisen zu ändern und sich den fremden Dingen unvorbelastet und neugierig nähern zu können, verhinderten diesen Zugang, der häufig aufgrund medial und geschlechterspezifisch vorgeprägter Wahrnehmungsmuster und -einstellungen, aufgrund von Vorurteilen, verfestigten Bildern und Klischees verstellt werde. So rationalisierten gerade die männlichen Studierenden sehr schnell das Gesehene und Erfahrene, um es in etikettierter Form passgerecht in das eigene bornierte Weltbild einzuordnen.

Am folgenden dritten Tag des Ausstellungsbesuchs der Züricher Beuys-Ausstellung entscheidet sich Stielow – aufgrund der bisher gemeinsam gesammelten Erkenntnisse – für eine veränderte Methodologie der Vermittlung, indem er nun – ausgehend vom Fettstuhl, der in einer Glasvitrine gezeigt wird – das 'Unterrichtsgespräch' – fragend und Impulse setzend – selber führt und entscheidende Parameter und Gedanken der Kunst von Joseph Beuys entwickeln lässt. Hierbei bittet er die männlichen Teilnehmer sich aus dem Gespräch völlig herauszuhalten. So werden hier nun ausgehend von der Frage nach dem Kunstcharakter des Objekts Aspekte eines weiterführenden Verständnisses entwickelt, die insgesamt für das Beuyssche Leben und Werk konstitutiv sind und den Studierenden Elemente und 'Werkzeuge' an die Hand geben, die sie in die Lage versetzen in späteren individuellen Erkundungen die ersten eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Reflexionen hieran überprüfen zu können, um der Komplexität der Installationen und Objekte und dem gedanklichen Anspruch von Beuys gerecht zu werden und beide Momente für sich selbst sinnvoll integrieren zu können. Am Beispiel des Fettstuhls werden so u.a. exemplarisch das Wärmeverständnis, Aggregatzustände des Materials, Energiemomente, das neue Verhältnis zum Gegenstand, die individuelle Formfindung, das eigene Zeitmaß, die eigene Form, der neue Dingzusammenhang ebenso entwickelt wie Beuys' Fähigkeit und Wollen, die Dinge mit einer veränderten, neuen Bedeutung aufzuladen, hierbei Aspekte des Bewussten, Unbewussten und des Alltagshandelns miteinander zu verknüpfen, das Museum als eine 'Verhaltensweise' und die Kontexte der Kunst als heutiges Problem verstehen zu lernen. Ebenso das Prinzip des Beuysschen Denkens und Handelns zu begreifen, erst Orte und Räume, dann Kontexte, Verhaltensweisen und Rezeptionen zu verändern, die Zeit als die das Werk thematisierende Beschreibung eines vergänglichen Prozesses mit einem bedeutenden Maß an Innenzeit zu begreifen und in der Symbolsprache der Werke, in der Oszillation ihrer vielschichtigen Bedeutungen einen prinzipiellen Frageansatz der Kunst als kreative Energie zu erblicken, die das Subjekt-Objekt-Problem, das Form-Inhalt-Problem und das des Naturalismus radikalisiert, um endlich auch an die 'Rückseite der Bilder' zu gelangen.

Anschließend begibt sich die ganze Gruppe erneut in die große Ausstellungshalle vor das Objekt „Schneefall" (1965), das jetzt vor dem Hintergrund der individuell und gemeinsam erarbeiteten

Werkzugänge besprochen wird. Das Objekt besteht aus übereinandergeschichteten viereckigen, grauen Filzmatten, die teilweise die drei unter ihnen auf dem Boden liegenden nadellosen Tannenstämme bedecken und hierbei eine Bodenerhebung mit Schichtenrelief modellieren. Der Drang der Studierenden das Objekt zu berühren und die Materialien, die Wärme des Filzes und die Spitzheit des spröden Holzes darunter zu erfühlen ist auch hier ungebrochen groß. Unwillkürlich setzen sich viele auf den Boden rings um das Objekt, wieder andere legen sich vor ihm auf den Bauch, um es von hier aus wahrzunehmen. Über die Widersprüche, die das Objekt auf materialer, formaler und inhaltlicher Ebene darstellt, werden Aspekte von Energiezuständen, Wärme, Leben und Tod, Winterstarre, die Symbolik des Tannen- (oder Fichten-)waldes in der deutschen Malerei der Romantik bei C.D.Friedrich, das Wechselverhältnis von Innen und Außen, Verlassensein und Geborgenheit, Schutz und Ausgesetztheit, Hell und Dunkel, Kälte und Wärme diskutiert. Die Empfindungen der BetrachterInnen springen ständig von einem assoziierten Bild zum nächsten und zurück, sie legen hierbei Symbole frei oder provozieren neue im Betrachter und sie provozieren Symbolsprünge. Die bildergenerierende Kraft des Objekts wird deutlich, ja die ganze widersprüchliche Komplexität im semantischen, semiotischen und syntaktischen Bereich des Objekts lässt dieses nicht in einer eindeutigen, identifizierenden Benennung zur Ruhe kommen, es evoziert Fragen, die weder das Objekt noch das Subjekt beantworten kann. Die körperliche Annäherung an das Werk, so wird den Beteiligten deutlich, schafft hierbei erst die subjektiven Bilder- und Symbolketten. Im Ertasten des Materials, im Sich-Ebenbürtig-Machen mit dem Objekt entsteht bei einigen jene einfühlende, sich anschmiegende Anverwandlung ans Material als mimetischer Prozess, ja sogar Momente der Identifikation.

In einem weiteren didaktischen Schritt fordert Stielow die Studierenden auf, die bisher wahrgenommenen, empfundenen, gedachten, erhandelten und kommunizierten Einsichten nun im Laufe des Nachmittags auf größere Installationen anzuwenden und sich hierbei von einigen thematisierten Grundeinsichten als Fragestellungen leiten zu lassen. So erfolgt die Übertragung des gesammelten 'Wissens' auf die Rauminstallation „Wirtschaftswerte", die nur als 'Bild' beschrieben werden kann, da sie nicht zu betreten und nicht körperlich zu erkunden ist. Beendet wird der Tag mit der gemeinsamen Annäherung an die raumgreifende Installation „Das 21. Jahrhundert". Am vierten und letzten Tag des vielstündigen Ausstellungsbesuchs wird die individuelle und kollektive Annäherung an das Werk von Joseph Beuys schließlich mit einem Kurzvortrag über die Installation „Doppelfond" beendet.

Hiermit geht eine für alle an der Exkursion Beteiligten intensive, weitgehend alltagsenthobene Zeit der vertiefenden Auseinandersetzung mit einem Künstler der Nachmoderne zuende, dessen fremde, bedrohliche, spröde und vermeintlich abweisenden Objekte und Installationen vielfache Anfänge von Selbstorientierungen, Selbstveränderungen und individuelle Deutungsspuren provoziert haben, deren umfassende Potentialität womöglich erst im Laufe der Zeit bei jedem einzelnen nachhaltige Wirkungen hinterlassen wird. So kann das ausgedehnte kunstpädagogische Eintauchen in jene ausgestellte, fremde Welt der Materialien und Immaterialitäten als Bilder-, Wahrnehmungs-, Zeit-, Empfindungs-, Denk- und Kommunikationsmaschine aber dennoch im angedeuteten, exemplarischen Verweis auf die vielfältigen methodisch-didaktischen Erarbeitungsmöglichkeiten einzelner Zeichnungen, Objekte oder größerer Werkgruppen und raumgreifender Installationen, im Verweis auf die selbstorientierenden und selbstbildenden Prozesse des Subjekts, und die notwendige intersubjektive Kommunikation, auch kurzfristige Lernprozesse beim Betrachter evozieren, die sich als potentiell anschlussfähig erweisen.

Seine Exkursionserfahrungen beschreibt der Student Ulrich Kuttig: „Auf den Exkursionen versuchten wir, uns dieses 'Wissen' bewusst zu machen, indem wir uns an unsere Erfahrungen erinnerten oder einander unsere Assoziationen zu den Gegenständen mitteilten. Im Assoziieren zeigte sich jedoch meist sehr rasch, dass persönliche Erfahrungen immer auch in übergreifende Bedeutungszusammenhänge eingebunden sind. Mit den Alltagsgegenständen wachsen wir in unsere Kultur hinein, wir haben über unsere sinnlichen Erfahrungen mit ihnen auch immer Anteil an überindividuellen geschichtlichen, politischen, religiösen und anderen Zusammenhängen, ohne dass wir uns dessen bewusst sind. Viele der Beuysschen Objekte zeigen zudem prozesshafte Zerfallsvorgänge und provozieren in den Betrachtern kollektive Erinnerungen an Tod und Schmutz, Be-

reiche, die man sonst zu verdrängen sucht. (...). Indem Beuys also auf eine 'Artifizierung' seiner Objekte durch die klassischen künstlerischen Disziplinen verzichtet, wird der Betrachter dazu angeregt, selbst aus den rohen Gegenständen erst das Kunstwerk mit Hilfe seiner Vorstellungskraft zu erschaffen. Das Kunstwerk wird zum 'Vehikel' für die imaginative Produktion der Betrachter. (...). Für mich war diese Weise, Kunstwerke zu betrachten, sehr befreiend, da sie mich das assoziative Wahrnehmen lehrte und wichtiger noch: weil sie die Wichtigkeit meiner Erlebnisse und Empfindungen in Beziehung zu dem Werk hervorhob. Ich empfand vor Kunstwerken nicht mehr das oft wahrgenommene Gefühl des sprach- und verständnislosen Ausgeliefertseins, sondern bemerkte, dass die Beziehung zwischen mir und dem Kunstwerk formbar und gestaltbar ist." [691]

Die Selbstaussetzung vor oder in das Werk, die Öffnung, Neugier und Einfühlungsvermögen gegenüber fremden Potentialen und Gefügen desselben voraussetzt, generiert die Selbstreferentialität des Subjekts als 'System-Umwelt-Differenz' (Maturana/Varela), die sich nur dann ereignen kann, wenn das autopoietische System Mensch sich gegenüber seiner Umwelt strukturell offen halten kann. Erst dann kann es überhaupt eigenes Lernen als Überleben garantieren.[692] Die didaktischen Konsequenzen in diese biologische Einsicht werden von Reimar Stielow konsequent in Lehr-Lern-Zusammenhänge der ästhetischen Erziehung und Bildung als kulturökologische Vernetzung transformiert. So kann allen hier beteiligten Studierenden der Kunstpädagogik deutlich gemacht werden, dass nicht nur die eigene, persönliche Konfrontation mit dem künstlerischen Objekt als Ausstellungsobjekt in einer veränderten, sich vielfältig wandelnden Rezeptionshaltung die Selbst-Einsicht und die Einsicht ins Objekt als dynamischem Produktionsprozess vertieft und verändert, sondern dass in der Entwicklung und Beobachtung von 'Rezeptionsdramaturgien' und 'Interpretationspartituren' nicht nur die eigenproduktiven Momente des Beobachters herausgefordert, sondern auch seine Einsichten sowohl in die Einzigartigkeit, Eigensinnigkeit und Differenz, als auch in die Unendlichkeit und Unabschließbarkeit individueller Auslegungsmöglichkeiten und Sinnfindungen, erweitert werden, die eine zeitgenössische, dem Subjekt und Objekt zugewandte kunstpädagogische Theoriebildung (theorein = gr. schauen) im konkreten Orts- und Zeitbezug und im Hinblick auf eine konkrete individuelle und kollektive „Lebens-Erfahrungs-Geschichte"[693] verstehen wissen will.

Der Student Ulrich Kuttig merkt über die selbstreferentiellen Möglichkeiten Stielowscher Vermittlungspraxis im Museum und die Subjektabhängigkeit eigenen Erkennens[694] weiter an: „*Für mich waren daher zwei einwöchige Exkursionen nach Darmstadt und Zürich sehr gewinnbringend. In diesen Exkursionen setzten sich die Teilnehmer sehr lange und intensiv mit einzelnen Werken auseinander. Dadurch veränderte sich nicht nur meine Wahrnehmung der Werke von Beuys, sondern auch der anderer Künstler. Oft wird auf Exkursionen versucht, möglichst 'viel zu sehen'. Diese Form des Überblicks-Sehens bringt aber gerade dem Studienanfänger wenig ein. Er erhält zwar eine kunstgeschichtliche Orientierung,*

[691] Ulrich Kuttig: *Selbstreflexion der Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeiten* (während des Studiums an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig '89-'95) im Hinblick auf ihre Bedeutung für die zukünftige pädagogische Praxis. Schriftl. Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. HBK Braunschweig 1995. S. 77ff.

[692] Maturana/Varela äußern sich vielfach zum Problem und den Möglichkeiten der strukturellen Koppelung von strukturdeterminierten Systemen, die ihre Selbsterhaltung als Autopoiese betreiben. Siehe: Umberto Maturana/Francisco J. Varela: *Der Baum der Erkenntnis*. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1987. Siehe hierzu auch: Edmund Kösel: „Wenn wir dabei bedenken, dass die Struktur eines jeden Menschen bestimmt, welche Interaktionen mit seiner Umwelt er für angemessen hält und welche Reaktionen seinerseits möglich sind, und ferner, dass die Struktur nichts Statisches, sondern bei jeder Interaktion flexibel ist, kurz: dass eine strukturelle Koppelung möglich ist, so ergeben sich eine Fülle von Interaktionsmethoden, die sowohl für den Einzelnen als auch für die Gruppe beim Lernen förderlich sind." In: Ders.: *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997. S. 290f. Siehe hierzu auch: W. Dohle-Schupp: „Strukturelle Koppelung beschreibt die komplementäre Beziehung zwischen einem autopoietischen System und dem Medium, in dem es existiert, und somit gleichzeitig die konstitutive Bedingung der Existenz eines autopoietischen Systems, oder anders gesagt, beschreibt strukturelle Koppelung den Vorgang, bei dem autopoietische Systeme strukturelle Änderungen erfahren, und zwar als Folge von Interaktionen mit sich selbst, ihrer Umgebung oder anderen strukturell plastischen Systemen." In: Ders.: *Beraterische Interventionen in der Familientherapie auf der Grundlage der Autopoiesis und Selbstreferentialität*. Dipl.-Arb. an der Päd. Hochschule Freiburg/Br. 1989. S. 20ff.

[693] Stielow 1990 a. S. 360.

[694] Edmund Kösel merkt hierzu treffend an: „Dieses Postulat der Subjektabhängigkeit des Erkennens ist wohl eines der Hauptmerkmale einer neuen Epistemologie in einer postmodernen Didaktik. Daneben ist auch die Abhängigkeit des Individuums von kommunal hergestellten Normen, Werten und Verhaltensweisen zu berücksichtigen (Sozialer Konstruktivismus)." In: Ders.: *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997. S. 344.

aber diese nutzt ihm als zukünftigem Künstler und Pädagogen wenig, wenn er sie nicht durch eigene Wahrnehmung in ihrer Bedeutung für ihn selbst befragt."[695] (Hervorh. durch mich; J.K.).

Wünschenswert wäre in diesem Zusammenhang lediglich eine deutlichere Aufgabenerteilung an die mitreisenden Studierenden, ein festerer struktureller Rahmen, der die jeweilige Spezifik der Erarbeitungs- und Sondierungsphasen genauer benennt und zeitlich einschränkt, den Erarbeitungsverlauf insgesamt strafft, genauer die individuellen von den kollektiven Annäherungsphasen trennt und auf diese Weise den Studierenden mehr Transparenz über die methodisch, inhaltlichen, interaktiven, kommunikativen und handlungsorientierten Zeiträume verschafft. Dies darf nicht als störende Intervention oder aber als kleinschrittige Prozesssteuerung seitens des Lehrenden missverstanden werden, es ermöglicht diesem sogar mehr Handlungsspielraum, den er für die Betreuung, Anregung und Weiterführung der jeweiligen Arbeitsprozesse des einzelnen, kleiner Zusammenschlüsse oder der ganzen Gruppe dann insgesamt zusätzlich zur Verfügung hat. In der Delegation von Arbeitsaufträgen zur selbstständigen Erschließung an kleine Einheiten oder einzelne, liegt die große Chance selbstreferentielle Prozesse auszulösen, denn diese können gerade bei einem großzügigen Zeitbudget, wie es hier zur Verfügung steht, für intensive Anknüpfungen in zeichnerisch-malerischen, fotografisch-filmischen, textlichen, gestischen oder performativen Medien fortgeführt und vertieft werden.[696] Hierbei wäre es ratsam, zu einem späteren Zeitpunkt der Sondierungen auf die Gruppen- oder Einzelergebnisse selbstreferentieller Anschlussleistungen als eigenwillige Spuren des Selbstbildungsprozesses zurückzukommen, diese entsprechend zu würdigen und gemeinsam auf ihren Gehalt und ihre Transferleistungen hin zu diskutieren. Auf diese Weise wird in der Handlungsorientierung die Spur des individuellen Lernprozesses deutlich und für den (Kontext-) Produzenten selbst, wie auch für die gesamte Lerngruppe, nachvollziehbar. Im Sinne der Selbsttätigkeit der Lernsubjekte und ihrer selbstorganisierten Annäherungen und Sondierungen als notwendige Formungs- und Gestaltungsprozesse kann der Lehrende sich fraglos weiter in den Hintergrund des Lehr-Lernprozesses begeben, lediglich Hilfestellungen, Impulse, Anregungen geben, Handlungen und Reflexionen provozierend, die das anschlussfähige Verhalten, die produktive Einbildungskraft, Erfahrungen, Erinnerungen und Erkenntnisse des Lernenden vertiefen helfen. Dies gilt für die „künstlerische Erfahrung" der Produktion genauso wie für die „Kunsterfahrung" (Selle) der Rezeption.

Aufgrund der besonderen „trajektiven Kraft" (Maset) des ästhetischen Objekts und der konstruktivistischen Potentiale des Subjekts lassen sich Rezeption und Produktion nicht deutlich voneinander trennen, jedes Moment besitzt daher immer auch die Qualität des anderen. Insofern ist auch beim Besuch von Ausstellungen und Museen Handlungsorientierung im Sinne selbstreferentieller Prozesse wünschenswert und notwendig. Im „oszillierenden Lehrer-Schüler-Verhältnis" (Joseph Beuys) ist „grundsätzlich die Sprache der Lehrer, mithin lehrt, wer gerade spricht und lernt, wer zuhört."[697] Die „Kultur der Frage" (Stielow mit Beuys) muss zwar den Raum für eine Diskussion geben, die der Förderung der Sache und jener des Schülers selbst dienlich ist, doch sie ist nicht allein vom Lehrer oder unter seiner besonderen Dominanz zu führen und zu entwickeln. Dies ist geradezu kontraproduktiv und untergräbt die eigenen pädagogischen Ansprüche, denn „dieses Bewusstsein ist nicht nur ein förderlicher psychologischer Faktor in der Kunst der Selbst-Bildung, sondern ist als antidogmatische, antiegoistische Grundeinstellung zu bilden, auf deren Grundlage gesellschaftliche Kooperation allererst stattfinden kann."[698] Schon deshalb also bietet sich in jedem Fall – ganz gleich wie lang der Aufenthaltszeitraum auch sein mag – stets schon vor der Unternehmung eines Ausstellungsbesuchs – eine grobe Verlaufsstruktur an, die die jeweiligen Aufgabenverteilungen deutlich werden lässt, damit die einseitige, diskursive Lehrer-Dominanz verhindert wird. Im übrigen können auch Schüler Diskussionen anregen, Hilfestellungen erteilen, Fragen stellen und Impulse setzen, wenn sie die Lehrer-Rolle übernehmen müssen.

[695] Ulrich Kuttig: *Selbstreflexion*. S. 76.
[696] Dasselbe gilt aber auch für die engeren Zeitbudgets des schulischen Kunstunterrichts.
[697] Carl-Peter Buschkühle: *Wärmezeit*. Hier: Kunst–Lehrer, S. 341 f.
[698] Buschkühle: *Wärmezeit*. S. 342.

Alternative, unkonventionelle handlungsorientierten Aneignungs-, Darstellungs- und Vermittlungsprozesse provoziert Reimar Stielow auch im Rahmen der Fortbildungsveranstaltungen für Lehrerinnen und Lehrer, auch wenn sie aus organisatorischen Gründen in den nüchternen Seminarräumen der Hochschule stattfinden müssen. So werden einerseits körperbezogene Interpretations- und Darstellungsversuche unternommen, indem das in einer Ausstellung persönlich besonders Interessante und Berührende in individuelle, z.B. pantomimisch-gestische Arbeit transformiert und dann jeweils der Gruppe vorgestellt und diskutiert wird[699], oder die Anschlussarbeit geschieht in Form einer malerischen, intersubjektiven Transformation, z.B. in der Erstellung eines großen Bildes, das nach individuellen Erprobungen von allen Beteiligten in einem gemeinsamen Prozess der Konstruktion in schweigender zeichnerisch-malerischer Interaktion erarbeitet wird,[700] oder die TeilnehmerInnen der Lehrerfortbildung verlassen die HBK, um an besonderen, vorher festgelegten oder selbstgewählten Lernorten im näheren öffentlichen Raum, um diese und sich selbst im Sinne einer sinnlichen Sondierung zu erfahren, den eigenen Körper oder auch Bildaufzeichnungsgeräte wie Videokameras oder Tonbandgeräte einsetzend. So muss nicht unbedingt das ganze materiale und technische Angebot künstlerischer Medien Verwendung finden, sondern – umgekehrt – kann gerade die Nüchternheit der kunstpädagogischen Hochschulräume die künstlerisch-ästhetischen Zugänge im Sinne der die körperorientierte, die methodische und künstlerische Phantasie herausfordernden Verarbeitungs- und Darstellungsweisen als 'arme' Arbeit mit dem Wenigen oder mit dem Fast-Nichts provozieren und hierbei ein entscheidendes Gegengewicht als Spannungsmoment zur schnellen Funktionabilität oder Utilität der häufig mit Bildern und Objekten überfüllten künstlerischen Fachklassen bilden. Die Orts-orientierung schafft so ein differenzierteres Sensorium hinsichtlich der Wahrnehmung und Verarbeitung der Spezifik der raumzeitlichen Situation, seiner kultur-ökologischen Vernetzungen, in denen sich das handelnd-wahrnehmende Subjekt dann als temporärer Knoten jeweils neu und immer wieder anders erfahren lernen kann. Gerade der lebensweltliche Bezug zu den alltäglichen ästhetischen Handlungs- und Erfahrungsräumen schafft auf Dauer ein bewussteres Verhältnis im Selbst- und Weltverhältnis und trägt an die exponierten Werke der Kunst (und an die Gegenstände des Alltags) auch eigene lebensbiografische Erinnerungen heran, die selbstmotivierte Werk-Zugänge ermöglichen helfen.

Das Museum und die Ausstellung treten so als spezifisch profilierte Lernorte des Alltags in die Vielzahl und Vielfalt möglicher potentieller ästhetisch-künstlerischer Lernorte im lebensweltlichen Kontext schulischer und außerschulischer Vermittlungen ein, in deren netzwerkartigem Zusammenhang sie einen katalytischen Charakter hinsichtlich der selbstreferentiellen Förderung von imaginativer Sensibilität und schöpferischer Intelligenz entwickeln helfen können, die sich wiederum im Hinblick auf die individuellen ästhetisch-künstlerischen Wahrnehmungs-, Denk- und Handlungsprozesse im Zusammenspiel von lebensweltlichen Vollzügen, Erinnerungen, Tagträumen, Halluzinationen, Wunschprojektionen, Antizipationen und Möglichkeitsdarstellungen sehr förderlich auswirken können. Theoriebildung als gewöhnlicherweise distanziert-abstrahierend, verallgemeinernd betriebene hochschuldidaktische Analyse steigt hier in die 'Niederungen des Alltags' hinab, wird so aus den jeweils konkreten Selbst- und Fremdvermittlungsprozessen im jeweils konkreten Orts- und Zeitbezug erst aktiviert und in den Wahrnehmungs-, Empfindungs-, Denk- und Handlungszusammenhängen jeweils konkret und neu gebildet. Sie wird hier Bestandteil eines primär subjektorientierten Selbst- und Welterfahrungs-Kontextes, den das Subjekt in den selbstreferentiellen Prozessen individuell oder intersubjektiv zu erschließen vermag. Diese Didaktik wird insofern erfahrungsgebunden-genetisch und prozessual verflüssigt, sie erhält einen mikrologischen Charakter und ist sowohl subjekt- als kontext-relational.

Lehrerfortbildungsveranstaltungen unter der Leitung Stielows finden regelmäßig auch am spezifischen Lernort Museum statt, um grundsätzliche innovative Auseinandersetzungen und unterschiedliche selbstorientierte Annäherungs- und Zugangsweisen zu Werken der zeitgenössischen Kunst experimentell zu erproben. So wird beispielsweise in Gruppen unter bestimmten Aufgabenstellungen das Landesmuseum in Darmstadt, das auch den „Beuys-Block" in der obersten Etage

[699] Performance zusammen mit Martin Schäfer nach dem gemeinsamen Ausstellungsbesuch der Bunuel-Ausstellung in der Bundeskunsthalle Bonn; im Rahmen der Fortbildungstagung des NLI „Innovation II", HBK Braunschweig, Februar 1994.
[700] Malerische Gruppenarbeit im Grundlehre-Atelier der Klasse Kettel im Rahmen von „Innovation II", HBK Braunschweig, Februar 1994.

beherbergt, der wahrnehmungsorientierten Sondierung unterzogen, wird das Museum als 'Zeitmaschine' in der Tektonik seiner unterschiedlichen Sammlungen und in der Vielfalt seiner in Sammlungen sedimentierten kulturellen Artefakte als 'Bild' oder 'Skulptur' umgedeutet, wird die Frage der Darstellung dieses 'Wissens', werden Probleme der Präsentation der Dinge und ihrer 'Zeit' und ihres 'Erinnerns' thematisiert und hiermit das vordergründige Bewusstsein einer scheinbar abgelegten Geschichte durch ihre Neu-Befragung zum Verständnis einer kulturökologisch vernetzten Kultur erweitert. Gleichzeitig wird aber auch die je individuelle Wahrnehmung dieser Differenziertheit in individuellen und gruppenorientierten Aktionen und Reflektionen an den unterschiedlichen Orten des Museums geübt und vertieft, wenn sich die Kunstpädagogen und Kunst-Pädagoginnen diesen Orten oder Räumen in produktiv-offener, die eigenen Assoziationen und Interpretationen herausfordernder Weise nähern, indem sie dem selektiert-repräsentativen, wissenschaftlich aufbereiteten 'Wissen' der ausgestellten Artefakte ihre eigenen tiefendimensionalen, lebensbiografisch grundierten Bilder, Imaginationen, Projektionen und Reflektionen als momentan sinnvolle Anschlüsse subjektorientierter, leiblich-kognitiver Selbstverhältnisse gegenüberstellen. Hierbei werden besonders die Möglichkeiten der poetisch-metaphorischen, gestisch-dramatischen, trans-rationalen Sprachpotentiale des einzelnen Teilnehmers herausgefordert.

Diese Annäherungsweisen an repräsentative Objekte von Kunst und Kultur schließen dennoch keineswegs ein kritisches Verständnis des Ausstellungswesens, seiner Macht- und Vermittlungsstrukturen als „Betriebssystem Kunst"[701] aus, ja sie erweitern im besten Falle gerade auch ein kulturpolitisches Bewusstsein durch das Handeln und Denken der Zusammenhänge und durch die Intensivierung kontemplativer aber auch kritischer Wahrnehmung. Die experimentelle, selbstreferentielle und eigenproduktive Haltung erweitert letztlich das eigene Selbstverständnis exponierter künstlerischer und kultureller Produktion im Sinne einer umfassenden Rezeption-Produktion, die psychisch-expressive, emotionale, diskursive, kognitive, affektive, intellektuelle und intuitive Aspekte des Subjekts einfordert. Sie erwirkt andererseits in der individuellen oder intersubjektiven Prozessierung musealer Schaustücke, Sammlungsblöcke, einzelner Werke unterschiedlicher Zeiten und Herkünfte durch ästhetisch-künstlerische Selbstannäherungen eine De-Hierarchisierung, De-Konstruktion und Dynamisierung statischer, in der repräsentativen Ausstellungspragmatik erstarrter Objekte.

Man könnte meinen, dass Reimar Stielow hier in seiner experimentellen, leib- und körperorientierten kunstpädagogischen Vermittlungspraxis durchaus aktuelle Interventionen von Künstlern und KünstlerInnen aufgreift, die innerhalb des „Betriebssystems Kunst" operieren und den Vermittlungsmöglichkeiten, Wahrnehmungsproblematiken und Machtstrukturen seiner Repräsentation nachgehen, wenn sie z.B. in alternativen Museumsführungen, Ausstellungsbegleitungen und eigenen installativen Interpretationen der konventionellen Rezeption, der eingespielten Wahrnehmung und der distanzierten Rezeption als Konsumption zuwiderhandeln und hiermit das Verdrängte, Unbeachtete und Unbeobachtete, den 'blinden Fleck' in der eigenen (und fremden) Wahrnehmung wahrnehmungskritisch attackieren und hierbei in Naturkundemuseen, in Hygiene-, Bergbau, Arbeitsschutz-Museen, in Antikensammlungen, in den Sammlungen alter Meister oder des klassischen Landesmuseums, im Ägyptischen Museum oder im medizinhistorischen Museum, in Museen für Technik und Verkehr, im Bienenmuseum und in Zoos und schließlich in der Kunstausstellung selbst intervenieren.

So z.B. das Künstlerpaar Pina und Via Lewandowsky, die sich mit der Geschichte und Gegenwart der Kunsthalle Rostock auseinandersetzen und den Besucher mit unerwarteten Hinweisen aus dem Museumsleben während einer Tonbandführung überraschen oder andere Künstler und Künstlerinnen desselben Ausstellungsprojekts, die sich mit der Architektur, der Innenraumgestaltung und dem Rezeptionsverhalten von Museumsbesuchern auseinandersetzen[702] „Ebenso die Arbeiten von Christiane Dellbrügge/Ralf de Moll im Museum für Neue Kunst Freiburg, wo sie eine Raumfolge installieren, die einzelne Bedeutungsebenen von Ausstellungen deutlich werden

[701] Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. Eine Retrospektive. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 125, Januar/Februar 1994, S. 49-214.
[702] Bekannt (-) Machung. Ostsee-Biennale. Kunsthalle Rostock und Stadtraum. Rostock 1996.

lässt, so „das Museum", „die Boutique", „die Botschaft", „der Künstler", „der Besucher", „das Experiment", „die Akademie"[703]. Oder der Leipziger Künstler Olaf Nicolai, dessen Interesse der Systematik oder systemischen Konstruktion von Sammlungen, z.B. Herbarien, kunstgeschichtlichen Kollektionen, industriegeschichtlichen Räumen etc. mit ihren spezifischen Zeichensystemen gilt und der einen alternativen 'Führer' für das Industriegelände der Leipziger Buntgarnwerke entwickelte, um hiermit auf 10 'vergessene' Orte industrieller Produktion und sozialer Interaktion hinzuweisen, die er aus verschiedenen schriftlichen Quellen und persönlichen Gesprächen mit ehemaligen Mitarbeitern rekonstruiert.[704]

Oder Joseph Kosuth, der mit seinen Ausstellungsprojekten „The Play Of The Unsayable" bei der Wiener Sezession und im Brüsseler Palais des Beaux Arts zum hundertsten Geburtstag von Ludwig Wittgenstein und in „The Play Of The Unmentionable," im Brooklyn Museum in New York, mit der gewohnten, institutionalisierten Auseinandersetzung mit der Ausstellungsform bricht, wobei er jeweils auf Ausstellungsbestände der jeweiligen Häuser zurückgreift, um den Betrachter in der Art und Weise seiner Ausstellungs-Konzeption „am Prozess der Sinngebung zu beteiligen", damit dieser hierbei „zu verstehen und zu erfahren" beginne, „wie Kunst entsteht".[705]

Oder Michaeal Ashers Demontage und Neu-Installation sämtlicher Heizungen der Kunsthalle Bern im Foyer derselben, als technisch aufwendige Verschiebung, die „eine umfassende Reflexion, die den Diskurs über 'Kunstausstellungen' in den verschiedensten Richtungen einhalten lässt, aussetzt,"[706] die Frage nach der Wahrnehmung eines Ausschnitts der Wirklichkeit als 'Kunst' stellt und den musealen Apparat „seiner Funktion der ästhetischen Nobilitierung jeglicher Dinge überführt".

Oder die Arbeit von Rikrit Tiravanija, der 1991 in seiner bisher größten Installation „Untitled (Free)" in der New Yorker „303 Gallery" das Lager und die Arbeitsräume leerräumt und Pappkartons, Rollen mit Luftpolsterfolie, Staubwedel, Toilettenpapier, Schreibtische, Telefone, und die Arbeiten von anderen Künstlern samt dem Galeriepersonal in den Ausstellungsraum pfercht, und so das normalerweise hinter den Galeriekulissen Verborgene ins Zentrum der Wahrnehmung rückt, und obendrein noch für die Ausstellungsgäste während der gesamten Dauer täglich kocht.[707]

Oder die Arbeit von Andrea Fraser, die den Ausstellungsraum des Kunstvereins München nutzt, um hierin das mitgeschnittene Interviewmaterial der von ihr zu ihrem Kunstgeschmack befragten neun Vorstandsmitglieder als Repräsentanten einer „Gesellschaft des Geschmacks" nebst den von diesen ausgewählten Kunstwerken zu präsentieren, um hiermit „eine institutionelle Demonstration der Selbstreflexivität"[708] zu initiieren oder Ausstellungsführungen im Philadelphia Museum of Art[709] im New Museum of Contemporary Art, New York City (1986) durchzuführen, in denen jeweils auf den Ausstellungskontext, den Museumsshop, die Sicherheitstechnik, die Sponsoren etc. Bezug genommen wird. Andrea Fraser spielt hier mit Erwartungshaltungen des Publikums, das zu einem Museumsvortrag kommt, um 'wissen' zu wollen, denen sie dadurch genügt, dass sie ihnen deutlich macht, „was sie geben können, um das Museum zufriedenzustellen".[710] Andrea Fraser will so Machtverhältnisse ausloten und dem „Verlangen des Museums", (indirekt artikuliert durch die Leihgeber, Stifter und Schenkenden), „ein eigenes Verlangen der Vortragenden gegenüberstellen", wobei sie, wenn „sie nicht in ihrer Eigenschaft als Vortragende des Museums, sondern als geschlechtlich differenzierbares Subjekt, als Angehörige einer bestimmten Klasse, als Journalistin, als Werbeexpertin, als Folteropfer, als Kind ..." spricht, und ihre Sprache nicht reflexiv ist, „sondern immer anders. Ihr Vortrag begleitet nicht durch die Ausstellung, sondern besteht aus einer Reihe

[703] Siehe hierzu: Dellbrügge/de Moll in: Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. S. 95ff.
[704] Olaf Nicolai: *Nonnenstraße 17-21*. 10 Ansichten. In: *Imaginäres Hotel*. Internationales Künstler-Symposium der IGBK, Bonn. Leipzig 1994.
[705] Joseph Kosuth: *Über das Spiel des Unsagbaren und des Unerwähnbaren*. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. S. 63-67.
[706] Hans Rudolf Reust: *Die Wohltemperiertheit des Kunstwerks*. Zu Michael Ashers Projekten. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. S. 72-75.
[707] Kim Levin: *Rikrit Tiravanija*. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. S. 170-173.
[708] KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 125, Januar/Februar 1994. S. 225.
[709] Andrea Fraser: *Museum Highlights*: A Gallery Talk. 1989.
[710] Andrea Fraser. In: Peter Weibel: *Kontext Kunst*. Kunst der 90er Jahre. Köln 1994. S.360 f.

von Metaphern, die ein ganzes Netz materieller und sexueller Bezüge herstellen, in dem das Museum nur einen einzigen Punkt darstellt."[711]

Oder die Arbeit Gerwald Rockenschaubs im Österreichpavillon auf der Biennale Venedig 1993, in den er einen „Laufsteg" baut, der den Besuchern das Wahrnehmen und Abschreiten einer Fensterreihe zeigt, die die modernistischen Elemente der Architektur des Pavillons zum Ausdruck bringt und hiermit ein anderes Verhältnis zum Ausstellungsraum entwickelt, der zwar „Behälter des ausgestellten Objekts (bleibt), welches jedoch die eigene Visualität zurücknimmt zugunsten der Benutzbarkeit im Sinn einer Umkehrung des Betrachterverhältnisses"[712] und die Blicke des Betrachters wieder nach außen, auf den Vorplatz und in den Garten lenken will, wie auch Rockenschaubs Rauminstallation „Balkon" innerhalb der Ausstellung „Kontext Kunst" im Künstlerhaus Graz 1993, die den Betrachtern aus ehemaligen Übersetzerkabinen im ersten Stock des Kunsthauses einen Blick von oben durch die in Sitzhöhe gelegenen Fenster in den Ausstellungssaal und einen gesamten Überblick über die Ausstellung gestattet.

In diesem Zusammenhang könnte eine ganze Reihe weiterer Künstler und Künstlerinnen angeführt werden, die alle in diesem Feld kunst-kontextorientierter Problemstellungen arbeiten und die Vermittlungsfrage von Kunst neu thematisieren. Hierzu gehören neben einigen bereits erwähnten Protagonisten weitere auf der diesjährigen documenta X vorgestellte Positionen, die die Frage der Re-Präsentation, der Intentionalität und Möglichkeit der Ausstellung (in der Ausstellung) aufwerfen, wie Marcel Broodthaers, Lothar Baumgarten, Michelangelo Pistoletto, Mike Kelley und Toni Oursler, Christian Philipp Müller, Heimo Zobernig, Andrea Zittel, Reinhard Mucha, Christine Hill u.a.

Natürlich sind die ästhetisch-künstlerischen oder kunstnahen Handlungen der fortzubildenden Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen weniger strategisch, weniger material-, recherche-, zeit- und darstellungsintensiv als jene der hier vorgestellten Künstlerinnen und Künstler. Der rudimentäre Charakter, die Zielrichtung des Wahrnehmens, Forschens, Erinnerns, Reflektierens, Darstellens und Kommunizierens am Lernort Museum aber kann auch in diesen elementaren wahrnehmungs- und handlungspraktischen Annäherungen, die Reimar Stielow mit seinen professionellen Kunstvermittlern experimentell erprobt, leiblich-sinnlich-kognitiv, am eigenen Leib, in eigenen selbstorientierenden und selbstprozessierenden Unternehmungen subjektorientiert und selbstreferentiell hergestellt und in späteren Vermittlungsverfahren schulischer und außerschulischer ästhetisch-künstlerischer Bildung und Erziehung genutzt werden. Hierbei können dann später auch jene zitierten Strategien, Medien, Problematisierungs- und Darstellungsverfahren dieser Kunstform künstlerischer Kontext-Vermittlungen kunstpädagogisch eingebracht und transformiert werden.

Die grundsätzliche Frage ist, wie man sich nun in der individuellen, subjektorientierten oder der intersubjektiven Annäherung an das Werk „in dieses hineinbegeben kann"? (Stielow) und, statt der diskursiven Sprache, der identifizierenden sprachlichen Zuweisung und der positivistischen Definitorik als reine „Bewegung im Kopf," den ganzen Körper, alle Sinne aktivieren kann, um nun gerade das Nicht-Identische an den (künstlerischen) Dingen, den Bruch und die Differenz wirksam werden zu lassen. Wie also kann eine Bedeutungsverschiebung durch eine räumlich-zeitlich-leibliche Prozessierung des Werkes seitens des produktiven Rezipienten hervorgebracht werden? Das Emotionale sprachfähig zu machen ohne darüber in ein nichtssagendes Gerede zu verfallen, ist hier die kunstpädagogische Hauptaufgabe, wenn in der Schule alltäglich über alle Dinge 'hinübergeredet' wird, ohne sie körperlich-geistig-emotional er-fahren und er-litten zu haben. Wie also kann es geschehen, dass die unsichtbaren Gefühle des Lehrers/des Schülers gestalthaft, erfahrungsgesättigt sichtbar werden können – entgegen den Rationalisierungen alles Sichtbaren? Im handelnden, assoziativen Prozess der Werk-Befragung, die sich als Selbst-Befragung ereignet, ist die Grenze der Sprache anzuzielen, auf die hin sich bewegt werden müsste.

[711] Andrea Fraser. In: Artpaper, März 1988.
[712] Helmut Draxler. In: Ausstellungskatalog Stellvertreter. Österreichs Beitrag zur 45. Biennale von Venedig 1993.

Stielows Weiterbildungen mit Lehrern am Lernort Museum thematisieren neben der Kontextualität von Kunst, neben der Problematisierung seiner Repräsentation im 'Betriebssystem Kunst' immer wieder auch das Problem der Sprache als künstlerisches und kunstpädagogisches Vermittlungsmedium. Die Bildsprachflut und die wissenschaftlichen Interpretationszwänge vertiefen hier oftmals die „Angst vor dem Eigenen" (Stielow), das aber geradezu notwendig ist, um selbstbestimmte Wahrnehmungen in fremdbestimmten Lebens- und Arbeitszusammenhängen überhaupt zu ermöglichen. Leibkontingente Experimente können innere Bilder und Sprachbilder mit allen Sinnen erzeugen, Selbstaussetzungen mit und vor die Kunst im Museum können das Sprachpotential mehrdimensionalen, multimedialen Sprechens provozieren und zu metaphorisch-gestischen Interpretationsweisen und Darstellungsmöglichkeiten führen, die die einrastenden Wahrnehmungen und Kommunikationsweisen diskursiver Rede und distanziert-unbeteiligter Rationalisierungen, Objektivierungen und positivistischer Definitorik unterlaufen. Handelnde aber auch kontemplative Auseinandersetzung mit den Ausstellungsgegenständen, in der Gruppe oder in der individuellen Begegnung, verschaffen hierbei tiefere Selbst- und Werkzugänge, die den produktiven Rezipienten herausfordern, der sich in jeweils andere Annäherungsweisen, Atmosphären, Rollen, Methoden, Operationen, Blickwinkel zur Kunst – und zu sich selbst – begeben muss, um einen emotionalen, engagierten und einfühlenden, 'leiblichen Blick' zu gewinnen. Assoziationsverfahren, Dramatisierungen, choreografische Notationen, performanceartige Interpretationen, die auf der eigenen Bilderwelt beruhen, bzw. diese stimulieren, die Verlangsamung oder Beschleunigung von Aktionen und von Wahrnehmungen, Möglichkeiten des Brainstorming und der spontanen Reaktion auf das Werk, das Ausblenden jeglicher Diskursivität im Arbeiten mit Lauten, Gesten, mit dem Schweigen, die dezentrierte Position körperlicher Gelöstheit als 'Hampelmann', das 'Abstrampeln' in einer selbstgewählten Rolle als Säugling, die selbstverordnete 'Blindheit' oder 'Dummheit' als Intensivierung der im Alltag eher zurückgedrängten Sinne, die Herausforderung des 7. Sinnes, der Intuition, Regressionen in verdrängte Leibphasen, das 'Abstammeln' als produktives Sprechen mit Sprechstörungen, kurzum: die vielsinnige, mehrdimensionale Annäherung kann die Möglichkeiten erweitern helfen, in die Bilder und Objekte „hineinzukommen" (Stielow), sich selbst hierbei mitnehmend und kann ein ungehindertes Eindringen des Werkes in den seelischen Innenraum des Subjekts möglich werden lassen.

Dieses Annäherungsverhalten fordert die Phantasieproduktion des Rezipienten heraus, wenn es gilt, in ästhetisch-künstlerischen Anschlüssen die eigene Befindlichkeit, den eigenen Ekel, die in diskursiver Rede nicht fassbare Stimmung des Werkes im Subjekt widerzuspiegeln und den Wahrnehmungsprozess in einer geformten Darstellungsprozedur zu verräumlichen und zu verzeitlichen. Der Formungsprozess der gestalteten Interaktion zwischen Subjekt und Werk erhält hierbei reflektorischen Charakter, der Empfinden, Wahrnehmen, Denken und Handeln in der prozessierten Handlung gleichzeitig herausfordert.

Kunstmuseum Wolfsburg

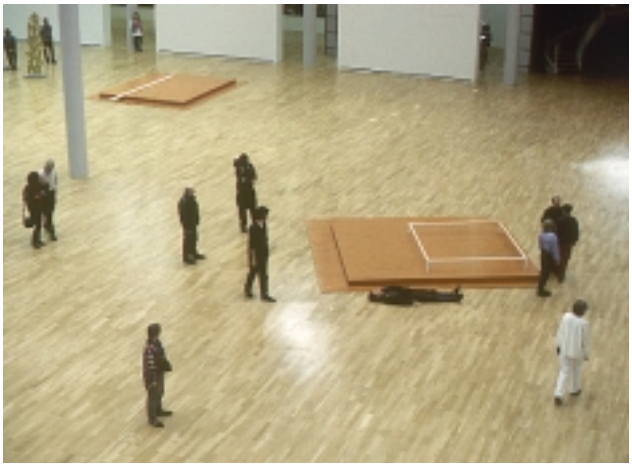
In der Auseinandersetzung mit einzelnen Exponaten des Kunstmuseums Wolfsburg wird nun innerhalb der von Reimar Stielow konzipierten und geleiteten Lehrerfortbildungsveranstaltung[713] die Sprache der Kunst und das Sprechen über Kunst problematisiert, wobei die von mir beschriebenen Herangehensweisen an Bilder und Objekte von Jeff Koons, Anselm Kiefer, Nam Jun Paik, Rebecca Horn, Mario Merz, Ian Mc. Collum, Jean-Marc Bustamante und Christian Boltanski experimentell, individuell und kollektiv erprobt werden. Die Annäherungsübungen beabsichtigen die landläufig statischen Produktvorstellungen und konventionellen Wahrnehmungsweisen im Hinblick auf die Vorstellung von Kunst als das 'fertige' Werk, das dem Betrachter im Museum als fertiges Produkt vor Augen tritt, zu hinterfragen und in den Strukturen der Arbeiten selbst nach Momenten zu suchen, die eine verändete Rezeption provozieren könnten, die wiederum unhinterfragte Rezeptionsstrukturen und Werkstrukturen verflüssigen, Prozesshaft werden lassen und die die grundsätzliche Frage nach der Sprache der Werke stellen. Die in ihnen anzutreffenden allgemeinen und für sie jeweils exemplarischen Strukturen, wie die Wahrnehmungsüberforderung

[713] „Innovation im Kunstunterricht – Nachmoderne Kunst und ihre Folgen – Teil III. 19. – 23. 9. 1994 in der HBK Braunschweig und dem Kunstmuseum Wolfsburg.

Kunstvermittlung
im Kunstmuseum Wolfsburg

Performances

Lehrerfortbildung mit Reimar Stielow



(Paik), der Naturbezug (Merz), die Erinnerung (Boltanski), der Abfall (Kiefer), die Gewalt (Horn) und die Massenproduktion (Mc. Collum) erfordern unterschiedlichste Annäherungsweisen und ein „Sprechen in möglichst vielen Sprachdimensionen" (Stielow).

Es zeigt sich im Verlauf der Fortbildungstagung, dass es hierbei keine Regeln und Rezepte gibt, sondern dass – zumeist aus spontanen Situationen und interessegeleiteten Selbstzuwendungen – sich im Laufe der Zeit Selbstverhältnisse zu Werken oder Werkgruppen bilden können, die ganz unterschiedlichen Charakters sind und sich differenzierter Strategien bedienen: Die erste Annäherung wird entweder in der Gruppe oder einzeln, mal zögerlich, mal spontan, mal laut, mal leise, mal aktionistisch-herausfordernd, mal kontemplativ-nachdenklich, hier beobachtend, dort fragend-recherchierend, hier analysierend dort synthetisierend entwickelt. Zum einen orientiert sich eine Gruppe anfangs auf Eigenwahrnehmungen der Architektursprache, der Dimensionalität der riesigen Ausstellungshalle im Verhältnis zur Größe des Menschen und der Kunstwerke und beobachtet die Verhaltensweisen der sich in diesem Museum aufhaltenden Menschen, andererseits interviewt eine andere Gruppe einige weibliche Museumsangestellte hinsichtlich ihrer Funktionen, ihrer Selbsteinschätzungen der ausgestellten Werke, der Architektur und ihres eigenen Kunstverständnisses. Einzelne Teilnehmer ziehen sich in die Seitenkabinette oder in andere der Öffentlichkeit unzugängliche Funktionsräume des Museums zurück, eigenen Wahrnehmungen des Raumes und der Werke nachgehend, um beides auf sich wirken zu lassen, ehe sich hieraus weitere individuelle Handlungskonzepte ergeben werden. Wieder eine andere Gruppe kümmert sich um all diese Fragen überhaupt nicht und tanzt schon überraschend schnell – als zwergenhafter Haufen – durch die aus Eisenplatten gefrästen Baumformationen Bustamantes, sich in das Märchen von „Schneewittchen und den Sieben Zwergen" zurückversetzend, um hiermit sich selbst, die Werke und den gigantischen Ausstellungsraum zu vermitteln. Andere legen sich neben die Bodenobjekte Bustamantes, um in einen leiblichen Dialog mit ihnen zu treten, was die unterschiedlichen Materialitäten, die Lage im Raum, die Größenverhältnisse, die Wirkungen von Form und Farbe anbelangt, wieder andere schreiten einzeln oder gemeinsam, verschiedene Rhythmen, Laute und Geräusche einsetzend, die Wandinstallation der Photographien Bustamentes ab, um auch hier den eigenen Körper, das eigene Selbst in ein unkonventionelles Wahrnehmungsverhältnis, mit einem jeweils sich verändernden Betrachterstandpunkt zur ausgestellten Kunst, bringen zu können.

So ist diese erste Phase der ersten Begegnung mit einer fremden, überwältigend-anmaßenden Museums-Architektur und mit den in ihr ausgestellten Kunstwerken entweder ein erstes zuweilen – bedingt durch die Dimensionen der Räume – erschrockenes, zögerliches und vorsichtiges, sich eher auf die Positionen des Beobachters zurückziehendes oder aber auch spontan handelndes, energetisch-körperorientiertes 'Abtasten' und 'Sondieren' der einzelnen Facetten einer sich in ihrer ganzen Komplexität noch verschließenden und überfordernden Gesamtsituation.

Die Vielfalt der Eindrücke der unterschiedlichen individuellen und in der Gruppe erfahrenen Annäherungen, Assoziationen, ersten Beobachtungen, eigenen Gefühle und Aversionen, Auffälligkeiten und Fragen werden anschließend dargestellt und die Unterschiede zwischen der Außenwahrnehmung einer ästhetisch-künstlerischen Handlung und der Innenwahrnehmung der handelnden Akteure selbst diskutiert, wobei die auftretenden Konflikte, Missverständnisse und Widersprüche der Selbst- und Fremdwahrnehmungen erörtert werden. Einigen Teilnehmern ist die Schnelligkeit der 'Zwergenaktion' suspekt, sie erwarten eine langsame, der Komplexität der präsentierten Werke adäquate Erschließung, die gerade – in Anbetracht der zeitlichen Defizite und medialen Beschleunigungs- und Segmentierungstendenzen von Schule und Alltag eine verlangsamte Herangehensweise an Werke der Kunst am Lernort Museum für Schüler und Lehrer notwendig werden lässt. Anderen ist die beobachtende, recherchierende, Informationen durch Interviews sammelnde Tätigkeit zu intellektuell-vermittelt, zu sehr orientiert an Sprachmustern und Dialoghaltungen konventioneller Art. Andererseits können aber gerade auch Beschleunigungsverfahren handelnder Aktion in ihrem spontan-unvorbereiteten Charakter durchaus sinnvolle Werkerschließungen darstellen. So zeigt die Regression in die Rollen- und Bildhaftigkeit eines Märchens gerade aber in diesem Fall einen durchaus möglichen Zugang zur widersprüchlich-komplexen Architektur- und Ausstellungssituation auf, ohne in analytisch-distanzierende, diskursive Rede zurückfallen zu müssen. Die Selbstaussagen der an der handelnden Aktion Teilgenom-

menen sprechen von einem erhöhten Engagement in der Selbst- und Werkwahrnehmung, von einer intensivierten Offenheit und Neugier gegenüber dem Werk, diesem weitere Aussagen in handelnder Assoziations- und Intuitionsarbeit abgewinnen zu wollen, vor allem von einem gesteigerten Mut, sich überhaupt in eine derart 'ver-rückte' Dialogsituation und intersubjektive Aktion begeben zu haben. Allen wird abschließend deutlich, dass kollektive und individuelle Werkzugänge jeweils situations- orts- und zeitgebunden sind, und unter anderen kontextuellen Gegebenheiten durchaus andere Richtungen, Fragestellungen, Interessensschwerpunkte, Assoziationen und Handlungen hervorbringen können.

Stielow schlägt für den nächsten Tag der Annäherungsarbeit im Lernort Kunstmuseum Wolfsburg ein langsameres, stilles Umgehen vor. Nun soll die „Sprache als Kunst", die ästhetisch-künstlerische Anschlussarbeit, die diskursive Rede über die Kunst ersetzen und zu direkten künstlerisch-kunstnahen Aktionen führen, wobei – ausgehend von der eigenen Wahl eines Werkes oder einer Werkgruppe – neue Formen sprachlichen Zugangs entwickelt werden sollen. So ergeben sich am darauffolgenden Tag eine Reihe interessanter, selbstreferentieller, gestisch-performativer Prozessierungen der ausgestellten Werke, wobei einerseits auf architektonische Begebenheiten körperlich-lautlich in einer Dramatisierung ebenso reagiert wird, wie auf das Rezeptionsverhalten von Besuchern in Form einer grafischen Notation, die sich Anselm Kiefers zum gigantischen Müllhaufen aufgeschichteten Leinwänden, vertrockneten Gräsern und Sonnenblumen nähern und wieder entfernen. Nam Jun Paiks mit einem Gewirr an laufenden und lärmenden Monitoren beladenem hölzernen niedersächsischen Heuwagen, wird eine Hymne aus collagierten fremden und eigenen Texten, Textzitaten, Gesten, Lautmalereien, übermalten Tageszeitungen und selbstproduzierten Geräuschen als gruppeninszenierte Dramatisierung entgegengestellt. Auch eine literarisch-tänzerisch-raumgreifende Performance mit Unterstützung eines Geräusche produzierenden Transistorradios innerhalb der von Carl Andre inszenierten und ausgelegten Bodeninstallation aus schweren, geometrischen Holzobjekten wird von einer anderen Gruppe aufgeführt. Einzelzugänge gibt es zu Rauminszenierungen von Rebecca Horn und Christian Boltanski, die einerseits mit metaphorischen Texten und körperlichen Dramatisierungen auf Horns 'Raum der Gewalt' reagieren, andererseits über einen simulierten Dialog, der – von tänzerisch-pantomimischen und musikalischen Passagen unterbrochen – den selbstorientierten und selbstprozessierten Zugang zu den in Boltanskis raumgreifender Installation gezeigten anonymen Augenpaaren sucht, indem er in collageartig-szenisch gerafften Bildern an das Menetekel der Vernichtung des jiddischen „Fiddelers" – als symbolhafte Verkörperlichung ostjüdischer Kultur – erinnert.

Deine Augen – Meine Augen: Eigene Annäherungen an Arbeiten von Christian Boltanski

Zur exemplarischen Verdeutlichung selbstreferentieller Tätigkeit in der Annäherung und Auseinandersetzung mit Werken der Kunst am Lernort Museum möchte ich hier den Bildwerdungsprozess meines eigenen Zugangs zur Installation Boltanskis, den ich ebenfalls in einer performanceartigen Übung am selben Tag der gesamten Seminargruppe vorstellte, darstellen.

Motiviert durch die unterschiedlichen Zugänge zur Ausstellung und zu den Werken am ersten Tag, herausgefordert, die eigene kritische Haltung gegenüber einer meiner Ansicht nach viel zu schnell vollzogenen Zugangsweise zu einer willkürlich ausgewählten Werkgruppe Bustamantes deutlich zu machen und die in der lebhaften Diskussion des Abends entstandenen Missverständnisse auszuräumen , provoziert durch die ausgegebene Aufgabenstellung für den nächsten Tag, beschließe ich, mich in einer individuellen Performance mit der eindrucksvollen Installation Boltanskis auseinander zu setzen.

Am ersten Tag hatte ich das Museum durchwandert und stieß auf Boltanskis Rauminstallation mit Photos von Augenpaaren, die mich sofort in ihren Bann zogen, ohne dass ich aber hierauf in einer spontanen Handlung hätte reagieren können. Wie paralysiert beobachtete ich lange diese auf dünnes, opak durchscheinendes Transparentpapier kopierten Schwarz-Weiß-Photographien, die nichts als Paare von Augen zeigten und die in ihrer besonderen Aufhängung vor der Wand auf jeden flüchtigen Luftzug mit zarten Bewegungen antworteten, als würden sie die gleiche Luft atmen, die

die Besucher und Betrachter im Durchschreiten des Raumes in Bewegung versetzten. Mir kam es vor, als würden diese zarten, flüchtigen Augenpaare, die mich, den Betrachter, anschauten hierdurch selbst in Bewegung versetzt, als winkten oder zwinkerten sie mir sprachlos Geheimnisse ihrer im Bild momenthaft festgehaltenen Existenz zu. Die Stille des Raumes machte leichte Knittergeräusche des Papieres hörbar und es war mir als flüsterten, als hauchten diese Augenpaare etwas Geheimnisvolles, was ich nicht verstand, was aber ein Teil ihrer Lebensgeschichte war. Die Art und Weise der groben Körnung des Photoabzugs erinnerte mich an alte Porträtphotos, an polizeiliche Steckbriefe, auch an Plakatierungen, mit denen man während und nach dem Krieg vermisste Angehörige suchte. Die dunklen Pupillen vieler Augenpaare, die tiefen Verschattungen, die dunklen Augenbrauen und der sein Gegenüber fixierende, stumpfe Blick entwickelten eine Atmosphäre tiefer Melancholie, angesichts ihrer Ausgesetztheit, ihres stummen, auffordernden Erinnerns an ihr Lebensschicksal und verstärkten durch die brutale Ausschnitthaftigkeit einerseits das Anonyme ihrer menschlichen Existenz als gemeinsam zu teilendes Leid einer hinfälligen irdischen Existenz, andererseits intensivierten sie diese fremden Blicke, indem sie sie zu einer jeweils großen Einzigartigkeit machten und in mir den Wunsch aufkommen ließen, das ganze Gesicht, die ganze Person sehen zu wollen. Neugier und Trauer über diese anonymen Menschen-Augen, denen der Photograph noch die geringste Möglichkeit eines unberührten Blicks auf die Würde und Anmut ihres integren menschlichen Antlitzes versagt zu haben schien, das einmal Kindern gehörte, die gelacht und geweint hatten: Wem gehörten Sie? Woher kamen diese Menschen? Wer waren Sie? Was war mit ihnen geschehen? Je länger ich mich in diesem Raum aufhielt, desto beredter wurden die Augen, die zu mir sprachen, desto stärker empfand ich mich diesen fragenden, sagenden, flüsternden Augen ausgesetzt, von ihnen beobachtet, an sie erinnert. Diese stumm-sprechenden Augenpaare ließen mich nicht zur Ruhe kommen. Meine und ihre Augen begegneten sich in diesem Raum, an diesem Ort eines sprachlosen Eingedenkens, meiner Trauer.

Ich dachte: Diese Augen könnten auch jene der von mir geliebten und geschätzten Menschen, es könnten aber auch meine Augen sein. Und ich erinnerte mich: schamvoll an hunderte Familienphotos, aus denen ich meinen Kopf herausgeschnitten hatte, nur um mein Gesicht zu ‘sammeln’; an den fröhlichen Silvesterabend Anfang der 70er Jahre im Kreise der Familie, an dem meine Mutter freudig ein Photo von sich zeigte, auf dem sie als junges Mädchen zu sehen war, dessen Anblick bei mir aber eine plötzlich hereinbrechende, tiefe Traurigkeit auslöste; an die aus dem Kopf geschnittenen Augen des Feindes, an die ausgekratzten Pupillen auf den großen Werbeplakaten, an Tote, denen man die Augenlieder schließt.

Noch am Abend beschließe ich, mich der Herausforderung des kommenden Tages zu stellen und meine Empfindungen und Wahrnehmungen in eine zeitlich gedehnte, anschlussfähige Dramatisierung einfließen zu lassen. Zwar schätze ich die kurzfristigen Aufgabenstellungen, die bei mir häufig einen sehr produktiven und befriedigenden Erfindungs- und Darstellungsprozess auslösen, doch zweifele ich daran, ob mir das auch diesmal in der Kürze der zur Verfügung stehenden Zeit gelingen kann? Welche Medien soll ich benutzen? Welche Materialien? Kann man überhaupt eine derart starke künstlerische Installation, wie sie Christian Boltanski hier präsentiert, in einer performativen Weise, in einen nochmaligen Prozess der Verleiblichung, Verzeitlichung und in eine neue Verräumlichung transformieren? Ich schaue mich in meinem kargen Atelier in der HBK um, das man mir zum Arbeiten, Wohnen und Schlafen für die Zeit meines Gastaufenthaltes überlassen hat. Ein paar Weinflaschen, ein schwarzer Regenschirm, ein alter Tauchsieder samt Aluminiumtopf, mehrere Kerzen, Streichhölzer, Bettzeug, Kleidung, Waschutensilien, ein Papierkorb, ein paar Bücher, Zeichenmaterial, ein Radiogerät mit eingebautem Kassettenrecorder, ein funktionsfähiges Telefon und ein kleines Diktiergerät, das ich schon den ganzen Tag mit mir herumtrage, um Gespräche einzufangen, sind die Objekte , mit denen ich nun gedanklich zu spielen beginne. Die Installation der Augenpaare lässt mich nicht los. Die halbe Nacht vergeht mit Überlegungen und halluzinierten Szenenbildern, wie ich am besten meine Eindrücke darstellen kann, wie ich den Raum gegenständlich, körperlich und akustisch besetzen kann, um meine Wahrnehmungen, Empfindungen, Gedanken in eine angemessene, geheimnisvoll-dramatische Form überführen zu können.

Ich spiele mit der Vorstellung, durch sprachliches Agieren eine Spannung zu erzeugen, die die Werke sprechen lässt, die sie als Quelle benutzt, ohne sie als Kulisse auszubeuten und die ihnen ihre Eigenart belässt, auch wenn ich etwas hinzufügen sollte. Die Zeit läuft mir in dieser Nacht davon, ich will die Spannung erhalten, die mich seit dem Betreten des Raumes im Museum seltsam gefangenhält. Es bleibt mir aber keine Zeit mehr, irgendeine Dramaturgie zu üben. Mein Blick fällt auf das Radiogerät. Ich erinnere mich an das verbotene nächtliche Abhören der Frequenzbänder der Kurzwelle in meiner Kindheit: Äthergeräusche, sich vermischende Stimmen, Töne, dazwischen immer wieder kosmisches Rauschen, unverständliche, verzerrte, geechote fremde Stimmen, fremder Menschen in unverständlichen Sprachen, Wellengeräusche beim Drehen des Sender-Knopfes, ein Wirrwarr aus Lauten, Klängen, Tönen, Geräuschen, Stimmen, Musik: alles zumeist verzerrt, vermischt, gestört als wohnte man tatsächlich dem Chaos der Welt bei: irdische, himmlische, unterirdische Geräusche, die sich in Bildern von fernen Welten, fernen Menschen und Landschaften simultan verbinden. Diese Nächte meiner Kindheit mit dem hereingedrehten Glockenklang des Big Ben, dem verrauschten Sendesignal von Radio Moskau, den aus der Tiefe des Raumes heranwehenden Trommelklängen afrikanischer Ureinwohner und dem unirdisch grünen, sich öffnenden und schließenden magischen Auge des alten Schaub-Lorenz-Gerätes erzeugten eine unbeschreibliche Spannung.

Mir gefällt die Idee, den Augen Stimmen zu verleihen und den Boltanski-Raum mit Stimmen, Tönen und Geräuschen aus dem Äther zum Klingen zu bringen. Dies wäre eine interessante Anknüpfung an meine Synästhesien, die sich nach einiger Zeit beim Betrachten der Augenpaare einstellten. Aber nach einigen Überlegungen verwerfe ich die Idee, im nächtlichen Äther zu forschen und Stimmen aufzuzeichnen wieder. Diese müssten prägnanter, deutlicher voneinander unterscheidbar zu hören sein. Wie kann ich einen Charakter des Fragens erzeugen, der dem der Bilder ähnlich wird, wie kann ich die Fragmentarisierung und Isoliertheit und das formale Prinzip der Wiederholung akustisch verwenden, und obendrein auch der starken Individualität jedes Augenpaares gerecht werden? Wie kann ich die Dunkelheit, ja die Magie erzeugen, mit der mich die Blicke trafen und immer noch in Spannung halten? Wie kann ich einen neuerlichen Spannungsbogen erzeugen und bis zum Ende meiner Aktion durchhalten? Wie soll ich mich selbst hierbei körperlich verhalten? Ich erkenne langsam, dass ich mich der Mittel des Films bedienen müsste: Schließlich sind auch die Augenpaare gezoomte, in die Nähe des Beobachters geholte Wahrnehmungen, denen man im Raum nicht mehr ausweichen kann. Ich müsste dieses Zoom also auch verwenden, ich müsste den Ausschnitt verwenden, den Bildwechsel, hierbei aber gleichzeitig mich selbst bewegend, wobei die Bewegung durch Spannungsmomente hinterlegter, spannungssteigernder Laute, Sprache oder Musik im Raum unterstützt werden müsste und mir ein gewisses Taktmaß geben könnte. Ich müsste selbst zur Kamera werden.

Da ich wegen der knappen Zeit nun weder die Gegenstände meines Raumes verwenden kann noch für weitere Choreografien und Geschichten um und über diese Gegenstände Zeit bleibt, orientiert sich mein Interesse ganz auf das Radiogerät und auf das Telefon auf meinem Schreibtisch. Blitzartig steht auf einmal die Idee im Raum, Menschen anzurufen, sie in die Dunkelheit der Nacht sprechen, fragen, etwas antworten zu lassen: „Hallo, wer da? Hallo? Hallo!", ihre verwirrt und aufgeschreckt in die Anonymität gesprochenen Namen flüchtig aufleuchten zu lassen und sie hierbei aufzunehmen. Dieser Gedanke fasziniert mich und ich beginne nun – es ist jetzt drei Uhr nachts – die nichtsahnenden, schlafenden Menschen anzurufen, ohne mich jedoch selbst zu melden und sie, so lange wie möglich, etwas in die Leitung sprechen zu lassen, denn schlaftrunken, weltverloren und unkontrolliert sind diese Angerufenen ihrer Existenz viel näher als wenn ich sie am Tage in einer 'normalen' Alltagshandlung unterbrechen würde. Ihre 'Wunde Stelle' kann sich so in der 'Rauheit ihrer Stimme' (Gilles Deleuze) mit all ihrer Verletztlichkeit in dieser nächtlichen Heimsuchung authentisch äußern.

Die Arbeit hält mich wach und ich nehme im Laufe der Nacht viele unterschiedliche Stimmen auf, alte und junge, die von Männern und die von Frauen, die von Müttern und Vätern, die von Liebenden und Verlassenen, die von Kranken und die von Verzweifelten, überraschte und erschrokkene, erboste, gleichgültige, ängstlich fragende, vorsichtige, zarte, kräftige und übermüdete und zeichne ebenso das Tonsignal und Knacken zwischen den Anrufen auf. Die sich hieraus ergebende

Rhythmik ist mir für mein Vorhaben hilfreich. Ich beende meine nächtliche Aktion, nachdem ich für vierzig Minuten Material (Stimmen und Freizeichen) aufgezeichnet habe. Ich bin nun erstmals erleichtert. Völlig übermüdet – und aufgedreht zugleich – lege ich mich schlafen.

Am nächsten Morgen überspiele ich die nächtlichen Stimmen, Töne und Geräusche nochmals auf mein Diktiergerät und beschließe, die Aufzeichnungen zeitversetzt abzuspielen. Falls ich tatsächlich den Mut aufbringe, meine Performance aufzuführen, wird es notwendig sein, die zuschauenden Kolleginnen und Kollegen in die Aktion einzubeziehen. Ich werde also wie eine menschliche Kamera agieren, sukzessive die Augenpaare an den beiden Wänden des Raumes betrachten und dann meine Aktion mit den Zuschauern gemeinsam fortführen. Diese Vorstellung gefällt mir, denn auf diese Weise werden die Betrachter von mir zu ebenfalls Handelnden aktiviert, die ihre passive Rolle aufgeben müssen. Gespannt bin ich darauf, wie sie sich verhalten werden, wenn sie auf einmal – jeder/jede für sich – zu einem kurzzeitigen Mit-Spieler und Mittelpunkt meiner Performance werden.

Nun habe ich eindeutige Klarheit, wie die Performance ablaufen muss und spiele im Laufe des Vormittags immer wieder meine bevorstehende Aktion in Gedanken durch. Ich versuche, mir die akustische Wirkung in Verbindung mit meinen Handlungen vorzustellen, gehe den Zeitablauf in Gedanken viele Male durch, setze die Dramaturgie fest. Schließlich entscheide ich mich aufgeregt, meine Aktion anzumelden und einen Versuch zu wagen. Vor Beginn der Performance platziere ich die beiden Abspielgeräte in den sich diagonal gegenüberliegenden Ecken des Raumes. Ich beginne meine Performance, nachdem alle Zuschauer sich im Raum aufhalten.

Wie beabsichtigt schalte ich das Kassettenradio ein und entferne mich mit sehr bedächtigen Schritten in die andere, diagonal gelegene Raumecke, in der ich mich – mit dem Gesicht zur Wand und mit geschlossenen Augen – auf meine bevorstehende Aktion konzentriere. Währenddessen erfüllt der Signalton des Telefons langsam den Raum. Das Publikum wird ruhiger, ich höre mein Herz vor Aufregung laut schlagen und ich hoffe, dass ich die Kraft haben werde, diese spontane und viel zu kurzfristig geplante Aktion durchzustehen. In Gedanken memoriere ich immer wieder refrainartig den Satz „Deine Augen – Meine Augen", um mich hierdurch zu beruhigen. Ich versuche, meine Atmung an die vier Wort anzupassen, wobei ich beim Einatmen die Worte „Deine Augen" und beim Ausatmen „Meine Augen" flüstere. Nach einer ca. vierminütigen Konzentrationsphase schalte ich nun auch das Diktiergerät ein, so dass jetzt – zeitversetzt – der ganze Raum durch die sich überlagernden und verdoppelnden Stimmen und das Telefonsignal in Schwingung versetzt wird.

Diese akustische Einführung erleichtert nun das atmosphärische Eintauchen in die weitere Aktion. Nun entferne ich mich aus der Ecke und wandere sehr langsam – im entgegengesetzten Uhrzeigersinn nach links, wobei ich die in unterschiedlichen Höhen vor der Wand befestigten Augenpaare jeweils für kurze Zeit fest anblicke, während ich im Rhythmus von Ein- und Ausatmen flüsternd meinen Satz hauche. Schon hier entwickelt sich eine eigentümliche Spannung im Zusammenspiel meiner sprachlich-körperlichen Aktion mit den abgespielten, ins Leere sprechenden Stimmen der Menschen und dem sich wiederholenden Telefonsignal.

Ich gehe weiter sehr bedächtig die Wand entlang, nehme jeweils vor den einzelnen Augenpaaren eine konzentriert beobachtende Haltung ein und taste mich so auf diese Weise von einem Photo zum nächsten, komme langsam zur linken Ecke des Raumes und wandere vor der linken Wand weiter, vor der ich meine Aktionen ebenfalls in gleicher Weise wiederhole, bis ich schließlich zum letzten Augenpaar der Installation gelange. Nun beende ich nicht etwa meine Aktion, sondern ich setze meinen Weg langsam weiter fort, während ich die Stimme nun weiter anhebe und meinen Satz lauter sage. Jetzt erreiche ich den ersten Zuschauer, dem ich aus nächster Nähe fest in die Augen blicke, solange ich meinen ein- und ausgeatmeten Satz nicht beendet habe. So wandere ich mit gleichbleibendem Tempo und gleichlauter Stimme – einatmend-ausatmend sprechend und vor jeden einzelnen tretend – die Reihe meiner Zuschauer langsam ab. Mein fixierender Blick und vor allem auch das einatmende, flüsternde Sprechen erzeugen eine rituell-magische Stimmung, in der permanenten Wiederholung meiner Worte und meines Blicks eine sehr eigenartige Sogwirkung.

Jeder Zuschauer tritt durch mein langsames Abschreiten hierbei in eine intime, nur uns beiden gehörende, vorübergehende Beziehung ein, indem er/sie meine Augen, mein Gesicht und meine Laute und ich seines/ihres wahrnehme, gleichzeitig vollzieht sich aber auch eine kollektive Interaktion. Betrachtender und Betrachteter werden hierbei ständig in ihren Rollen gespiegelt, das Verhältnis oszilliert, kommt nicht zur Ruhe.

Ich nehme hierbei wahr, dass nicht alle Betrachter mit dieser Wendung meiner Beobachterperspektive, weg vom Kunstwerk und hin auf die Augen eines jeden von ihnen, gerechnet haben. Jeder Zuschauer weiß aus dem Fortgang meiner Aktion, dass auch er bald unausweichlich an der Reihe sein wird, um seine Blicke mit den meinen tauschen zu müssen. Die Stimmung im Raum ist spannungsgeladen. Sie wird durch das sich stets wiederholende Telefonsignal, die Stimmen der antwortenden Menschen und durch die von mir provozierte Interaktion mit jedem Zuschauer erzeugt. An der Körpersprache, an der Mimik der Gesichter nehme ich wahr, dass sich einige am liebsten meinen Blicken entziehen und den Raum verlassen würden, während ich mich ungehindert und im gleichen Rhythmus des memorierenden Sprechens immer weiter von einem zum nächsten weiterbewege.

Die Aktion kostet mich viel Kraft, da ich stets hochkonzentriert und deutlich vernehmbar im Rhythmus des Ein- und Ausatmens die vier Worte herausbringen muss und mich an dem Gesagten nicht verschlucken darf. Dennoch bin ich bald schon sehr heiser, was die Artikulation insgesamt rauer, ungeschliffener werden lässt und meinen Stimmbändern unkontrollierte und ungewöhnliche Nebengeräusche entlockt. Ich fühle mich wund. Dennoch gebe ich die Aktion nicht auf, obwohl sie mir quälend lang erscheint und ich nicht mit einer derartigen Entkräftung gerechnet hatte. So wird sie zunehmend zu einem Purgatorium, zu einer extremen Selbstaussetzung aller Beteiligten, zu einem 'Leidensweg', nachdem ich mittlerweile die 20. Zuschauerin passiert habe und ich meine Stimme kaum mehr im Griff habe. Auch das Atmen fällt mir äußerst schwer, und die Anstrengungen haben sich mittlerweile auf meinen ganzen Körper übertragen. Gegen Ende – so scheint es mir zumindest – entweichen eher nur noch ächzende und stöhnende Geräusche meinem Kehlkopf und nur mit sehr viel Mühe kann ich auch noch den letzten Zuschauer passieren.

Dann gehe ich völlig ausgepumpt – den Kreis endlich vollendend – und völlig entkräftet zu meiner Ausgangsposition zurück. Mit dem Gesicht zur Wand, versuche ich mich zu entspannen, und aus meiner Darstellerrolle auszusteigen, wobei ich meine Worte nurmehr schwach heraushauchen kann. Die Abspielungen laufen noch eine Weile weiter. Sie erscheinen mir in ihren akustischen Überlagerungen jetzt noch intensiver und sehr viel präsenter im Raum zu stehen und bilden einen sinnvollen Ausklang meiner Performance. Ich löse erst meine Haltung, als nach dem Beenden der abgespielten Aufnahmen völlige Ruhe eingekehrt ist. Jetzt fühle ich mich völlig ausgebrannt aber dennoch sehr glücklich. Schließlich habe ich niemals zuvor eine Performance durchgeführt und mich in einer derartig extremen Übung vor so vielen Zuschauern befunden, ihnen dabei so nahe und intensiv in die Augen geblickt. Hierbei bin ich ungewollt an die Grenzen meiner psychischen und physischen Möglichkeiten gestoßen.

Die Performance zentrierte und dezentrierte mich gleichzeitig in ihrer sich steigernden Eigendynamik, in der Komplexität ihrer Überlagerungen von Bildern von menschlichen Augenpaaren, Stimmen, Telefongeräuschen, realen Augenpaaren, realen Körpern, meiner und fremder, naher und ferner Stimmen, so dass ich den Eindruck hatte, Beweger und Bewegter, Spiegel und Kamera, Subjekt und Objekt, Beobachter und Beobachteter eines archaischen Initiationsritus oder eines abseitigen Traums geworden zu sein. Ich hatte den Eindruck, dass meine Performance niemanden der zuschauenden Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen kaltließ, denn jeder musste sich auch selbst dieser Situation 'stellen'. Einige erzählten mir, sie hätten von dieser Performance, von meinen und den ausgestellten Augen später geträumt. Ich selbst wurde hier zu einem Aggregat, zu einem Verstärker der Bilder von Christian Boltanski und und meines eigenen Selbst. Meine die Installation prozessierenden leiblich-körperlichen-sprachlich-gestischen und akustischen Interventionen zeigten sich hier ganz orts-, zeit- und subjektgebunden. Sie waren mir in Anbetracht der kontextuellen Rahmenbedingungen die einzig sinnvoll erscheinenden Möglichkeiten, meine Empfindungen, Wahrnehmungen, Gedanken, Erinnerungen des Boltanski-Raumes angemessen in eine

dramatische Form bringen zu können. In der selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Auseinandersetzung mit der mir fremden Atmosphäre der Raum-Installation, zu der neben der wahrnehmenden Rezeption des Vortages das aktive Agieren im Prozessverlauf meiner Selbstdarstellung hinzuzuzählen ist, fand ich, was die ganze großartige, subversive, bildhaft-unterschwellige Kraft der Arbeit Boltanskis zeigt, schließlich einen eigenen glückhaften Weg zu einem Selbstausdruck meiner Empfindungen, die sich als Spur meines Selbstverhältnisses auch ihren eigensinnigen Weg zum Anderen bahnen konnten. So wurde mir mein Empfinden der saglosen, erinnernden Trauer und der Ohnmacht angesichts der existentiellen Ausgesetztheit an Tod und Vernichtung schließlich zum sich selbst organisierenden leiblichen Bild einer sinnlichen Anrufung und Begegnung mit meinem lebendigen Gegenüber.

Für mich als Maler und Bildhauer, der ich zwar mit dem Raum und indirekt auch mit meinem eigenen Körper arbeite, war die Erfahrung dieser ersten Aktion eine spannende und gewinnbringende Erkenntniserweiterung, die ich in meiner kunstpädagogischen Arbeit gerne weiter ausbauen möchte. Sie hat mir die für selbstorganisierte Kunstvermittlungsprozesse wichtige Einsicht gegeben, dass der direkte Einbezug des eigenen Körpers in der eher rezipierenden Auseinandersetzung mit Kunst das individuelle Spektrum von Erkenntnissen und Erfahrungen als alternatives sprachbildendes Prozessverfahren überaus intensive, neue Selbst- und Werkzugänge ermöglichen kann. Dass es hier neben den körpersprachlich-gestischen, die diskursive Rede vermeidenden Annäherungsweisen an Kunst im Lernort von Museum und Kunstausstellung durchaus auch andere Medien, Verfahrensweisen und Strategien gibt, die ebenfalls veränderte Perspektiven und ein hiermit verändertes Rezipientenverhalten des Subjekts erwirken können, zeigen die Übungsansätze in Reimar Stielows künstlerischen Weiterbildungsaktionen mit Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, in den Seminaren mit den eigenen Studierenden und in der Arbeit mit interessierten Laien überzeugend auf. Das Unterlaufen einer objektivistischen, identifizierend-positivistischen Rezipientenhaltung muss im die Sicherheit meidenden „Sich-Hineinbegeben" (Stielow) in die Fremdheit des Werkes als „Sprechen in möglichst vielen Sprachdimensionen" (Stielow) sich nicht allein als realer, leiblich-körperlicher Handlungstext in den Raum und die Zeit einschreiben, er kann das Fremde des Gegenübers als Kunstwerk, Alltagsobjekt, belebter oder unbelebter Naturgegenstand oder als Fremdes, 'Anderes' im eigenen Selbst als „ein niemals zu erreichendes und niemals vollkommen beschreibbares Potential"[714] auch im ästhetischen „Schreiben als Prozess" (Maria Peters) selbstreferentiell generieren.

Gegen die distanzierte, belehrende „Gebärde der Besichtigung" (Horst Rumpf) als einer eindimensional-linearen Subjekt-Objekt-Konfrontation setzt auch Maria Peters die synästhetische, multiperspektivische, selbstreferentielle Annäherung an das Werk in schriftlichen, zeichnerisch-malerischen, gestisch-handelnden Transformationen, in denen alle Sinne beteiligt sind, die erst „in komplexen visuellen, taktilen, akustischen, bewegungs- und raumorientierten Wahrnehmungsprozessen und ihrer symbolischen Transformation die sinnhafte Vieldimensionalität künstlerischer Werke"[715] erfahren lassen und das Prozessieren von Wahrnehmungsdifferenzen bilden können. Im Gegensatz zu einem Sprechen über Bilder als „Kommunizieren und Rezipieren, Verstehen und Mitteilen" (Gunter Otto) verweist auch Maria Peters auf ein Sprechen, das „jenseits von Verstehens- und Kommunikationsbemühungen"[716] seinen wirksamen Ort hat, der für sie an der „Grenze des Sagbaren und (noch) Unsagbaren" (Peters) zu suchen ist. Der schriftliche Text kann ein anderes Verhältnis, ja vielfältige Beziehungen zwischen Subjekt und Objekt überhaupt erst konstituieren und hieraus einen veränderten Weltbezug werden lassen. Hierbei gelte es aber, den „Eigensinn der Wörter" (Flusser) als partielle Loslösung aus dem kommunikativen sprachlichen Zirkel zur vollen Entfaltung zu bringen, bei dem das sich einschreibende Subjekt „immer wieder verschwindet" (Bernhard Waldenfels). So könne der Text „als ein autonomes Gefüge meine Sinnsuche als Differenzgeschehen in seinen heterogenen Vernetzungen sichtbar machen"[717] und im Entwurf einer

[714] Maria Peters: *„Was nicht klar gesagt werden kann, davon muss man schreiben."* Zwischen 'Percept' und 'Konzept': vollzugsorientierte und sichtbildende Potentiale in der schriftlichen Auseinandersetzung mit Kunstwerken. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung.* Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 449-458.
[715] Peters, ebenda. S. 455.
[716] Peters, ebenda. S. 456.
[717] Peters, ebenda. S. 457.

„wirklichkeitsentwerfenden Distanznahme" (Peters), in seinen „vollzugsorientierten und sichtbildenden Potentialen Entwürfe möglicher Ordnungen" deutlich machen, „die der Schreibende im Prozess der Selbstorganisation zum 'Anderen' unterhält" (Peters).

Gegen die Sprache des Feststellens und Stillstellens, von 'richtig' und 'falsch', will so auch Maria Peters eine geschriebene Sprache setzen, die die eigenwilligen, individuellen welt- und selbstbildenden Kräfte des Subjekts voll zur Austragung bringen kann und die sich jeder allgemeinen Endgültigkeit durch stete „Verwandlung" entzieht,[718] in der sich das Subjekt und seine Welt als „vielgestaltig zwischen-den-Ordnungen-seiend", in komplexen Bedeutungszusammenhängen als flexibel, offen, und vielgestaltig erfährt. Gegen die gelingende, zweckgerichtete und konsenssuchende Interaktion setzt sie, wie Stielow, das „Unkonventionelle, Offene und Subversive" und zielt hiermit ebenfalls auf ein Sprach- und Bildungsverständnis, das krisenhafte, irritierende, und sinnleere Momente im Prozess der Selbstorganisation und Selbstreferenz ebenso zulässt wie das Kontingente, die Nicht-Vorhersehbarkeit und die Undurchschaubarkeit von Erfahrungen. Anstelle einer Nicht-Planbarkeit ästhetisch-künstlerischen Lernens setzt auch Peters auf die zu-fallenden Erfahrungspotentiale unkonventioneller Methoden synästhetischer Wahrnehmungen und subjektorientierter Sinnbildungen, auf „langsame, körper- und raumorientierte Gesten der Aufmerksamkeit", auf „eine leise, eher schreibend sich ausdrückende Sprache der Annäherung", auf den „tastend-behutsamen Blick" und die „wichtigste" kunstpädagogisch Haltung, „die nicht schon immer Bescheid weiß, sondern die Leere erträgt und warten kann".[719]

Im formalen Rahmen der institutionalisierten Lehrerfortbildung betreibt Reimar Stielow, gemeinsam mit einer kleinen Gruppe engagierter Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, die aus diesen Veranstaltungen hervorgegangen ist, Handlungsmodelle selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Lernens weiter. Auf diesen regelmäßigen Zusammenkünften werden eigene innovative schulische Vermittlungsansätze, Unterrichtmodelle, Strategien und Möglichkeiten der Selbstbildung in offenen, die klassische Planung konterkarierenden Lehr-Lernverläufen vorgestellt und problematisiert. Im Hinblick auf sich selbst organisierende, selbstreferentielle Lernprozesse des Subjekts stellt sich hierbei immer wieder die Frage, wie Schülerinnen und Schüler ein Bewusstsein von ihren eigenen Lernverläufen erlangen können und wie sie diese selbsteinsichtig für zukünftige ästhetisch-künstlerische Forschungsvorhaben, Problemstellungen und Problemlösungsverfahren bereithalten und einsetzbar machen können. In diesem Zusammenhang stellt sich dann auch die Frage nach der Transparenz von Lernprozessen in der Kunst als Referenzsystem der künstlerischen Bildung und danach, wie Künstler die selbstprozessierte, transrationale, transmediale und komplexe Erfahrung für ihre jeweiligen selbstreflexiven Selbstvermittlungsprozesse einsichtig und nutzbar machen. Wie sieht die Spezifik dieses Lernens in hochkomplexen, synästhetischen, polyvalenten und multiperspektivischen Wirklichkeitsräumen und widersprüchlichen Zeitmodellen aus, wie kann man aus den Strukturen und Transformationen und aus der Überlagerung von Bild-, Sprach- und Gestik-Systemen Selbst-Einsichten in die Qualität der eigenen künstlerisch-ästhetischen Arbeit abgewinnen?

Tritt der Kunstpädagoge als Operationalisator und alleswissender Systemprogrammierer der Lern-Verläufe seiner Schüler zwangsläufig immer weiter in den Hintergrund eines von den jeweiligen Subjekten selbstgesteuerten Lernverhaltens, das kontingent verläuft, wandelt sich also seine Rolle und Aufgabe in die eines Beraters, Betreuers, Provokateurs, Impulsgebers, Diskussionspartners, Begleiters und Fragenden, wird er selbst nun zum Medium und Transformator zwischen unterschiedlichen Wirklichkeitssystemen, Medien, Zeitformen, Technologien, Rationalitäten, Seinsweisen, Weltbildern, Identitäten und Möglichkeitsformen im Wechselverhältnis von Kunst, Alltag und Schule, so werden zwangsläufig auch die ästhetisch-künstlerischen Forschungen der Schülerinnen und Schüler in anderen Zeit-Räumen, in anderen Strukturen, in Hybridisierungen linearer und chaotisch zirkulierender Handlungs- und Lernverläufe vonstatten gehen, die einer taylorisierten

[718] Siehe hierzu auch: Eva S.-Sturm: *Rauheit der Stimmen.* Anmerkungen zum Subjekt in Bildungsprozessen. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium *„Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse*. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig. 20.5.-23.5. 1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 248-260.

[719] Maria Peters: *„Was nicht gesagt..."* S. 458.

Fragmentarisierung und Getaktetheit heutiger, fremdbestimmter schulischer Wissensvermittlung krass entgegenstehen. Kurzatmige, scheineffiziente Ziel-Mittel-Relationen werden durch verlangsamte Verfahren der Selbstorientierung in fremden Territorien, Materialitäten, Gedanken, Bildern, Zeiten und Räumen ersetzt, die sinnlich sondiert, dekonstruiert, und schließlich neu-kodiert werden wollen, um sie in die Form eigener unabschließbarer „Weltbildungen"[720] als „stammelnde Mikrologien" (Lyotard) und „Spuren von Selbstverhältnissen" (Lacan) umzugießen. Hierbei werden die eigenen Wege des Hörens, Tastens, Suchens, Wahrnehmens, Nach-Denkens, Er-Innerns, Handelns, Wünschens, Träumens und Vor-Stellens einer sich erprobenden, schöpferischen Erfindungskraft länger und verzweigter, spiralförmig und netzartig. Ihre zeitlich-räumliche Komplexität, ihre Verzweigungsstruktur und ihr Abweichungscharakter ersetzten dann das Bild einer Linie, einer Geraden, als kürzester Verbindung zwischen zwei Punkten, durch Metaphorisierungen des Fraktalen, des in sich vielfach Gebrochenen, des flächig-räumlichen Wachstums, dem sich nunmehr die Beschaffenheit des Ortes, die Tektonik der Landschaft, die Wachstumsbedingungen des Klimas und der Nährstoffe, die Energien der Strömungen und die Gezeiten und Mischungsverhältnisse der Flüssigkeiten als kultur-ökologische Randbedingungen einschreiben.[721] Diese Wege des unruhigen Suchens und Findens, der stetigen Transformation und Metamorphose verwandeln sich in Kartographien von Selbstbewegungen, die sich als Geflechte, Landkarten[722], Wurzelgewächse (Rhizome), Deltas und Bäume verräumlicht und verzeitlicht begreifen ließen. An ihnen wäre jeweils ablesbar, welchen Weg man sich bisher erarbeitet hat, welche Richtung dieser nimmt, genommen hat oder nehmen könnte, welche Möglichkeiten die Anlage des Wegesystems eröffnet. Wichtige Abzweigungen, Knotenpunkte, Strömungsenergien und Randbewegungen können dem sich bewegenden Schüler-Subjekt Hinweise auf Sondiertes, Erreichtes aber auch auf Richtungsentscheidungen geben. Der hier von Reimar Stielow und seiner kunstpädagogischen Forschungsgruppe ins Spiel gebrachte Visualisierungsansatz zeigt die Windungen und Strecken zwischen den Knoten und Verzweigungen[723] als konstitutiven Teil des selbstorganisierten Bildungsgeschehens als Wachstumsprozess. Insofern ist die Gestaltung dieser Struktur in der Genese seiner Einzelaspekte das antwortende Bild auf die Frage nach dem Prozess ästhetisch-künstlerischen Lernens.

Ist in ihm das Ziel nicht der fließbandmäßig-additive Zusammenbau eines VW-Modells aus lauter vorfabrizierten Einzelteilen zu einem eindeutig wiedererkennbaren und identitätskonsistenten End-Produkt, sondern das mehrschichtig, mehrsinnig und multiperspektivische Selbstbildungsverfahren eines sich selbst permanent er-findenden Subjekts als Prozess seiner „Selbstermöglichung,"[724] so werden nun die sich einzeichnenden Spuren des Suchens, Findens und Verwerfens als prozessuales ästhetisch-künstlerisches Geschehen selbst zum metaphorischen Spiegelbild des Lernens als „unablässiges Beginnen"[725] eines Subjekts, das sich in den künstlerischen Windungen, Transformationen und Metamorphosen seiner anderen Möglichkeiten überhaupt erst selbst erschaffen kann. Ist dies aber die beruhigende Antwort auf sich verzweigende und nie endende ästhetisch-künstlerische Sondierungs- und Darstellungsprozesse im Kunstunterricht? Fasern sich die Ergebnisse, Teilergebnisse und Zwischenlösungen von ihren Knotenpunkten des gewirkten Lern-Gewebes her immer weiter aus – ohne wieder zu einer einzelnen, prägnanten, den Prozess des Wirkens darstellenden Gestalt zu kommen? Wie lässt sich die Stimmigkeit des ästhetisch-künstlerischen Lernprozesses sichtbar ablesen? Gibt es überhaupt diese Stimmigkeit oder ist sie nicht wiederum ein idealistisch-objektivistisches Produkt? Sicherlich hängt die jeweilige Gestalt eines selbstreflexiven Lernprozesses auch von der Ausgangsfrage ab, die es zu bewältigen gilt, die jedoch – und dies ist die Spezifik der Kunst und mithin auch der künstlerischen Bildung – in ganz

[720] Andreas Steffens: *Poetik der Welt*. Möglichkeiten der Philosophie am Ende des Jahrhunderts. Hamburg 1995.
[721] Siehe hierzu auch: Michel Serres: *Die fünf Sinne*. Frankfurt/M. 1993.
[722] Dass SchülerInnen zum Entwickeln derartiger 'Landkarten' – als Visualisierungen selbstreferentieller und selbstorganisierter Lernentwicklungslinien („Creoden") in Interaktionen mit dem eigenen Lernmilieu – fähig sind, zeigt Kösel überzeugend in Bezug auf eine Schülerzeichnung als „Innere Landkarte" für das Fach Latein/8. Klasse Gymnasium auf. In: Edmund Kösel: *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau. 1997. S. 272ff; S. 292f.
[723] Siehe hierzu auch die grafischen Darstellungen von „Bäumen" als selbstähnliche, fraktal-rhizomatische Strukturverläufe im Zusammenhang mit dem „strange attractor" der Chaostheorie. In: Friedrich Cramer: *Gratwanderungen*. Das Chaos der Künste und die Ordnung der Zeit. Franfurt/M. 1995. S. 23; 24; 29ff; 48f. Kösel entwickelt im Zusammenhang mit der individuellen „Chreoden"-Bildung von Subjekten – als deren Lernwege – eine Reihe interessanter Grafiken, die unterrichtliche Lernprozesse als „Driftzonen" von „Chreoden" und „Didaktischen Morphemen" mit günstigen und ungünstigen Stadien der strukturellen Koppelung von Energiestrukturen zeigen. Ders.: S. 242; S. 166f; S. 315.
[724] Andreas Steffens: *Poetik der Welt*. S. 82.
[725] Steffens, ebenda. S. 91.

vielfältiger, vielfach gebrochener Weise, aber auch in einer direkt-linearen Umsetzung, bewältigt werden kann. Die komplexeren Aufgaben oder Problemstellungen und Lernwege, zu verbindenden Strukturen und heterogenen Systeme (der Bilder, Zeichen, Symbole, der diskursiven Sprache, der Gestik und Mimik) allerdings erzwingen vielfältigere Transformationsleistungen, die schließlich komplexere Lerngewebe erzeugen. Mit ihnen stellt sich die Frage nach den Rändern dieser Komplexe als Lernmodelle.

Auch hier wieder bietet sich das phänomenbiologische Bild des Erkennens bei Humberto Maturana und Francesco Varela[726] an, das sie als autopoietisches (Nerven-)Netzwerk beschreiben, das zwar als Bestandteil des (menschlichen) Organismus mit operationaler Geschlossenheit arbeitet aber durch ein kontinuierliches „strukturelles Driften" den Kurs der Erhaltung der „strukturellen Koppelung" (Anpassung) des Organismus mit diesem „Interaktionsmilieu" herstellt. Nur in der Beobachterposition, also aus der reflexiven Perspektive, erscheint diesem Beobachter das strukturelle Driften als adäquate Selbstbewegung des Organismus in einem sich verändernden Milieu, weshalb dieser vom 'Lernen' spricht. Aber „der Plastizitätsreichtum des Nervensystems ist nicht darin begründet, dass es Abbildungen (Engramme) von den Dingen der Welt produziert, sondern das es in seinem kontinuierlichen Wandel im Einklang mit dem Wandel des Milieus als Resultat der Auswirkungen seiner Interaktionen bleibt. Dem Beobachter – so Maturana/Varela – erscheint dies als adäquates Lernen."[727] Interaktionen und Koppelungen des autopoietischen plastischen Nervensystems lösen in ihren strukturellen Veränderungen Wirkungen auf die Arbeitsweise des Nervensystems aus. Erfahrungen modifizieren den Menschen, wenn sie auch nicht vollständig sichtbar sind, was wir vor allem durch die Beobachtung des Verhaltens erkennen können.

Aber weder Repräsentationen der Wirklichkeit noch das 'Aufnehmen' oder 'Empfangen' von etwas aus dem Milieu verdunkeln das Verständnis kognitiver Prozesse. Lernen ist „als Ausdruck einer Strukturkoppelung zu verstehen, in der die Verträglichkeit zwischen der Arbeitsweise des Organismus und des Milieus aufrechterhalten wird. Wenn wir als Beobachter eine Abfolge von Perturbationen (Störungen; J.K.) betrachten, die das Nervensystem auf eine von vielen möglichen Weisen ausgleicht, bekommen wir den Eindruck, dass es etwas aus dem Milieu verinnerlicht hat. Aber wie wir wissen, wäre eine solche Beschreibung ein Verstoß gegen unsere logische Buchhaltung: Es würde bedeuten, etwas, das unserer Kommunikation unter Beobachtern dienlich ist, irrtümlich als ein operationales Element des Nervensystems zu betrachten. (...). Seien wir uns deshalb im klaren, dass die Bewertung, ob (Er-)Kenntnis vorliegt oder nicht, immer in einem relationalen Kontext steht, in dem die Strukturveränderungen, die von Perturbationen in einem Organismus ausgelöst werden, einem Beobachter als Wirkung auf die Umgebung erscheinen. Und der Beobachter schätzt die in einem Organismus ausgelösten strukturellen Veränderungen in Hinsicht auf die Wirkungen ein, die er erwartet."[728] Sprache und Selbstbewusstsein werden durch das reich gefächerte Nervensystem des Menschen als neue Dimensionen, neue Phänomene der strukturellen Koppelung erzeugt.

In reflexiven Handlungen unterscheidet der Mensch sprachliche Unterscheidungen von sprachlichen Unterscheidungen. Das „Grundmerkmal"[729] der Sprache ist die Generierung von Reflexion und Bewusstsein, die Operationen dienen seinem Benutzer hierbei als „die Beschreibung seiner selbst" und jener der Umstände seiner Existenz durch Differenzierungen sprachlicher Differenzierungen. Der Beobachter entsteht in diesen Differenzbildungen „mit der Sprache als eine Ko-Ontogenese in der Beschreibung von Beschreibungen."[730] Im Rahmen der Teilnahme an einem sprachlichen System erzeugt das sprachmächtige Wesen des Beobachters sich selbst als sprachliche Differenzen setzendes Ich. Seine Identität wird zur permanent prozessierten Differenz, die ihn erst erzeugt. Hiermit erst entsteht auch Sinn und Bedeutung als „Teil unseres Bereiches der Erhaltung

[726] Humberto R. Maturara, Francesco J. Varela: *Der Baum der Erkenntnis*. Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern/München 1987.
[727] Humberto R. Maturara, Francesco J. Varela: *Baum der Erkenntnis*. S. 186.
[728] Maturana/Varela, ebenda. S. 191.
[729] Maturana/Varela, ebenda. S. 227.
[730] Maturana/Varela, ebenda. S. 228.

der Anpassung."[731] Was das Subjekt selbst aber sagt, reflektiert, ausdrückt, darstellt und formt – außer wenn es lügt – ist das, was es lebt „und nicht das, was aus dem Blickwinkel eines unabhängigen Beobachters geschieht."[732] Selbstbeobachtung und Fremdbeobachtung sind in Lernprozessen folglich voneinander zu unterscheiden. Das Schüler-Subjekt als selbstreferentielles, autopoietisches System erzeugt sich in der Herstellung der gemeinsam geteilten Sprache, Bilder, Metaphorisierungen, Konstruktionen von Zeichensystemen selbst, hiermit erzeugt es auch seine Existenz und einen Teil des Milieus selbst durch sprachliche Interaktion. Dieses Milieu ist ein ebenso soziales, in dem eine fließende Identität neue Strukturkoppelungen herstellt. Hiervon zu unterscheiden ist das Lehrer-Subjekt als differenzierendes selbst- und fremdbeobachtendes autopoietisches System, das den gleichen Bedingungen unterworfen ist wie das Subjekt des Schülers. Im Unterricht interagieren sie durch jene „Strukturkoppelung" ihrer selbstgenerierten Sprach-Welten. Beobachtung und Handlung werden in Prozessen der ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung zu wirkungsvollen Teilmomenten von Lernprozessen und sind in ihrer dialektischen Wechselbeziehung produktiv-rezeptiver Verschränkung stets zusammen zu sehen: „Wir geben unserem Leben in der gegenseitigen sprachlichen Koppelung Gestalt – nicht, weil die Sprache uns erlaubt, uns selbst zu offenbaren, sondern weil wir in der Sprache bestehen, und zwar als dauerndes Werden, das wir zusammen mit anderen hervorbringen. Wir finden uns in dieser ko-ontogenetischen Koppelung weder als ein bereits vorher existierender Bezugspunkt noch in bezug auf einen Ursprung, sondern als eine fortwährende Transformation im Werden der sprachlichen Welt, die wir zusammen mit anderen menschlichen Wesen erschaffen."[733]

Sinnlich-kognitive Existenz wird erst durch Sprache hervorgebracht. Ihr werdender Charakter kann sich nicht mehr auf einen festen Bezugspunkt stützen, an dem Beschreibungen, Handlungen, Wahrnehmungen und Reflexionen sich verankern können, die endgültige Gewissheit versprechen. Selbsterkenntnis durch ästhetisch-künstlerisches Lernen wird eine kreisläufige Situation, die das Bild eines Zeichners zeigt, dessen Hände sich selbst zeichnen (Escher), wird zu einer wurzelartig-rhizomatischen Struktur, zu einem Delta oder Netzwerk komplexer Relationen als Differenzierungen, in denen sich das Subjekt selbst konstituiert, indem es selbst Netz, Wurzel, Delta oder Baum wird. Erkennen als effektives Handeln bringt durch die Beobachtung des Erkennens erst dieses Selbst hervor.[734]

Selbsterschaffung durch Welterschaffung, Selbstermöglichung durch Weltermöglichung zeichnet die künstlerische Arbeit als Prozess unablässigen Beginnens aus. Sie zeigt gleichzeitig in ihren Phänomenen und realen Konstruktionen des Möglichen als Lebensermöglichung des Lebendigen, Unabgeschlossenen, Offenen, Wachsenden und Gebärenden ihren Charakter als Spurensuche einer weltoffenen, ungewissen Existenz: „Für eine Daseinsform, deren Selbsterleben die Erlangung eines Sinnes, den sie nicht als vorgefunden findet, unentbehrlich ist, weil sie eine empirisch geringe Wahrscheinlichkeit besitzt, bildet die Weltkonstruktion der Kunst die Möglichkeit, zu erfahren, was es bedeutet, ein Leben zu haben."[735] Netz, Wurzel, Delta und Baum sind organisch-plastische Gestaltungen von komplexen Lebensprozessen, die sich selber steuern. Ihre Metaphorisierungen als Erkenntnisstrukturen komplexer natürlicher und menschlicher Lernprozesse verweisen auf die elementare Gleichgerichtetheit oder Parallelität natürlicher und kultureller Lebensprozesse, in die sich nun ein reflexives menschliches Individuum selbstkritisch einschreibt. Wenn jetzt das ästhetisch-künstlerische Arbeiten als Selbst- und Weltermöglichung diese Komplexität des möglichen Lebens herstellt, so kann die Reflexion ihres Herstellungsprozesses als Selbstvergewisserung des

[731] Maturana/Varela, ebenda. S. 228.
[732] Maturana/Varela, ebenda. S. 249.
[733] Maturana/Varela, ebenda. S. 254.
[734] Edmund Kösel: „Die Erweiterung des Blickwinkels auf komplexe, verzweigte und vernetzte Handlungs- und Sinnfelder bei jedem 'lebenden System Mensch' zeigt, dass wir in der Didaktik bisher einem verhängnisvollen Mythos nachgelaufen sind, der auch bildungspolitisch schlimme Folgen hatte: Wir glaubten, die didaktischen Maßnahmen eines Lehrenden hätten direkten und linearen Einfluss auf das Lernverhalten eines jeden Schülers, ja sogar auf jeden Lernenden in gleicher Weise. Es wurde so getan, als ob jedes Element in einem System sich in vorhersehbarer Weise zu den anderen verhalten und sich selbst verändern würde. (...). Wir haben verleugnet, oder auf Grund unserer didaktischen Sozialisation nicht wahrnehmen können, dass wir es mit individuellen, lebenden, autopoietischen Systemen zu tun haben, die die Bedingungen ihrer Entwicklung von innen heraus bestimmen und deren 'Verrechnungen' nach außen jeweils von der Situation und vom System-Zustand determiniert sind." In: Edmund Kösel: *Die Modellierung von Lernwelten*. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau. 1997. S. 303.
[735] Steffens: *Poetik der Welt*. S. 103.

hinter sich gebrachten Weges wiederum neue Wahrnehmungen, Einsichten, Erkenntnisse als Selbst-Einsichten ermöglichen und das Bewusstsein für den eigenen künstlerischen Weg, für die multiperspektivische, vieldimensionale Selbst- und Welt-Ermöglichung aber auch für die Vielschichtigkeit und die Ungewissheit über die Welt an sich deutlich machen. Der Lernweg als Weg der künstlerischen Selbstherstellung, der sich in der Schaffung einer Wirklichkeit im Kunstwerk als materiellem Gegenstand auch als Herstellung einer eigenen Existenz zeigt, wird hierbei transparent gemacht und gewinnt dem Schüler ein Bewusstsein für die Fülle der Wirklichkeiten aus einer „Leere der Möglichkeiten"[736] ab. Hierbei ist die Einsicht in die Unabschließbarkeit der Erkenntnis und die Erfahrung der Ungewissheit[737] des Lebens die Voraussetzung des Gelingens dieser ästhetisch-künstlerischen Lernprozesse und der hierfür nötigen Einbildungskraft: „An der unendlichen Bewegung des Bildens hängt nicht weniger als der Bestand der Welt, des gemeinsamen Bezugspols allen individuellen Lebens."[738]

Kognition und Sinnlichkeit sind hierbei untrennbar an das einzelne Subjekt gebunden. Dieses schafft in seinen ästhetisch-künstlerischen Selbstbewegungen als Vermögen des Körpers überhaupt erst jenes „Milieu", jene wachstumsorientierten Strukturen, Konfigurationen von Welt- und Selbstbezügen, die man als „Erweiterung der Kunst zum Modell der Lebensvorgänge"[739] schlechthin betrachten kann. Die ästhetisch-künstlerischen Selbstbewegungen künstlerischer Selbstentwürfe in selbstgesponnenen Netzen, selbstbegründeten Wurzelgebilden, Bäumen und Deltas zeigen in ihrer unterrichtlichen Selbstreflexionsmöglichkeit die jeweilige Einzigartigkeit 'einer' Welt in 'der' Welt, die unzugänglich bleibt. Die sich auf den Erfahrungen des autopoietisch sich bildenden Möglichen der Kunst aufbauenden Sinnpotentiale, die ihren Sinn allein darin finden, die Möglichkeiten einer „Nichtfestgestelltheit der menschlichen Daseinsform"[740] in je eigenen Weltbildungen zu generieren, können schließlich zu einem „tragfähig werdenden Selbstgefühl" nur durch diese bildenden „Erweiterungen" und die „Erschöpfung seiner Möglichkeiten" führen.[741] Die Reflexion der in ästhetisch-künstlerischen Prozessen sich bildenden Wege als Selbstbildungsprozess des kunstpädagogischen Subjekts erschließt hierbei schließlich den „kulturökologischen Charakter" (Stielow) seiner Herstellung von Leben aus künstlerisch-kunstnahen Gestaltungen und Transformationen, der die Frage nach der Ermöglichung der individuellen Welt zwangsläufig mit der ethischen Frage nach einer menschenwürdigen Koexistenz mit dem anderen (Mitmensch, Natur) als soziale Frage aufwirft.[742]

Landkarten des Selbst: Selbstbezüge

Nun zeigen zwei gerade in jüngerer Zeit vorgelegte Staatsexamensarbeiten,[743] die von Reimar Stielow betreut wurden, interessante selbstreferentielle Ansätze auf, die wiederum auch Stielows Didaktik reflektieren. Sie sollen hier – in aller notwendigen Kürze – als Modelle künstlerisch-kunstpädagogischer Selbstvermittlung dargestellt werden.

[736] Steffens, ebenda. S. 102.
[737] Edmund Kösel: „Die Anforderungen in diesen Bereichen (Leistung, Lehrplan, Unterricht und Qualifikationen; Anm.; J.K.) erscheinen zwar als ausgehöhlt, das entsprechende Verhalten wirkt nicht überzeugend, ja sogar verlogen, andererseits aber hat die Didaktik noch nicht gewagt, in eine neue, offene, flexible Lernkultur zu gehen, wo keine Gewissheit versprochen wird, sondern wo Ungewissheit als Merkmal lebendigen Lernens geradezu gefordert wird. Wir haben nach wie vor klassische Abbildungstheorien und bestimmte Sinn- und Zusammenhangstheorien, die an der Oberfläche von Gewissheit operieren. Die Vertreter dieser Theorien ignorieren, dass einheitsstiftende Konzepte immer mehr zerfallen. Sie re-flektieren nicht ausreichend, dass das Relative, das Unfassbare und das Subjektive die Grundmerkmale einer postmodernen Lernkultur sind." In: Kösel: *Die Modellierung*... S. 343.
[738] Steffens: *Poetik der Welt*. S. 39.
[739] Steffens, ebenda. S. 14.
[740] Steffens, ebenda. S. 109.
[741] Steffens, ebenda. S. 109.
[742] W. Dohle-Schupp: „Wenn wir in einer Welt existieren, die wir zusammen mit anderen Menschen quasi in ko-onto-genetischer Koppelung hervorbringen, dann bedeutet das, dass wir auch eine Welt hervorbringen können, die vielleicht lebenswerter ist als die jetzige. Wenn wir Menschen uns als lebende autopoietische Wesen begreifen, dann trifft der 'Kognitive Zirkel' wie ihn Maturana und Varela nennen, zu. (...). Diese kognitive Zirkularität, deren wir uns bewusst werden sollten, impliziert denn auch eine Ethik, die unentrinnbar ist. Als Bezugspunkt dieser Ethik bezeichenen Maturara und Varela die Bewusstheit der biologischen und sozialen Struktur des Menschen. Es ist nicht mehr möglich, in der Koexistenz mit anderen Menschen Konflikte mit dem Anspruch einer eigenen Gewissheit auszutragen; die Gewissheiten der anderen müssen dann als genauso gültig und legitim anerkannt werden wie die eigene Gewissheit." In: Kösel: *Die Modellierung*... S. 291.
[743] Ina Kolb: *Ortsprojekt Glasgow*. Schriftliche Hausarbeit für das Lehramt an Gymnasien. HBK Braunschweig 1997; Ulrich Kuttig: *Selbstreflexion der Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeiten* – während des Studiums an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig '89-'95 – im Hinblick auf ihre Bedeutung für die zukünftige pädagogische Praxis. Schriftliche Hausarbeit für das Lehramt an Gymnasien. HBK Braunschweig 1995.

Ulrich Kuttig:
Ästhetisch-künstlerisches Lernen als fraktaler Selbstbildungsprozess

Ulrich Kuttig geht in seiner Arbeit den lebensbiografischen, alltags-ästhetischen, künstlerischen und kunstpädagogischen Impulsen hinsichtlich seiner studentischen Laufbahn als Studierender der Kunstpädagogik nach, indem er den Einflüssen durch Bilder der Kindheit, der familiären Situation nachspürt und eine Re-Konstruktion der „Entwicklung der künstlerischen Arbeiten während des Studiums" vornimmt. Hinzu rechnet er die Anregungen durch „Drei Vorbilder" (Johann Wolfgang von Goethe: 'Zarte Empirie', Emma Kunz: 'Natur der Kräfte' und Joseph Beuys: 'Kunst-Pädagogik') und durch „Zwei Konzepte an der HBK" (durch den Künstler-Lehrer Thomas Huber und durch den Kunstpädagogen Reimar Stielow), wie auch zweier Modelle kreativer Prozesse („Vier-Phasen-Modell" und „Evolutionäre Kreativitätstheorie"), denen er für die eigenen Schwerpunktsetzungen seines Studiums – dem „Zeichnen", dem „Raum", der „Natur" und dem „Ich" – wichtige Einsichten, Erkenntnisse und Erfahrungen abgewinnen kann, ehe er abschließend – auch auf die Elemente seiner „zukünftigen Pädagogischen Praxis" zu sprechen kommt.

Kuttig möchte „aus der eigenen künstlerischen Praxis theoretische Einsichten für die zukünftige pädagogische Praxis" gewinnen, die er „'in' der sinnlich-gestaltenden Praxis selbst schon"[744] als enthalten vermutet. Ihm geht es – wie auch Reimar Stielow im Rekurs auf Joseph Beuys – um die Überwindung der „dichotomischen Einteilung"[745] von Produktion und Reflexion, von Praxis und Theorie, Emotionalität und Rationalität, Kunst und Wissenschaft. Für ihn bilden die Reflexion über die künstlerische Arbeit und die Produktion derselben eine dialektische Einheit, die sich im „bildhaften Umgang mit dem eigenen Leben"[746] als Entwurf mit „ständiger Reflexion" und „einer ständigen Bearbeitung" formt. Biografische Momente aus Kindheit und Jugend sollen hier in ein Verhältnis zu Form und Ergebnissen des Studiums und den eigenen pädagogischen Vorstellungen gestellt werden, wobei Ulrich Kuttig sich „Elemente seiner ästhetischen und sozialen Prägungen" bewusst machen möchte, die seinen Lernprozess an der HBK bestimmt haben, darüber hinaus den spezifischen Lernort HBK als für die „'Kunst'- und 'Bild'-Begriffe" und im „Hinblick auf zukünftige kunstpädagogische Gestaltungsaufgaben" relevanten Faktor untersuchen möchte, um „die Lernerfahrungen meines Studiums zusammenzufassen und zu verallgemeinern" und um schließlich „aus den gewonnenen Einsichten hinsichtlich meines eigenen Lernprozesses erste Entwürfe zu entwickeln, wie ich Lernsituationen in der Schule gestalten kann, um Schüler in ihrer ästhetischen Entwicklung zu fördern."[747]

Das passierte und reflektierte künstlerische Studium und die Projektion möglicher pädagogischer Handlungen werden von ihm auf der Schwelle zwischen Hochschule und Lehrerausbildung in seiner schriftlichen Hausarbeit, die viele Abbildungen der eigenen künstlerischen Arbeiten enthält, von ihm selbstkritisch bedacht, wobei die künstlerisch-kunstpädagogische Selbstreferenz in allen Bezügen zur komplexen Anlage eines in seinen Teilen frei gewählten oder zwangsläufig sich ereignenden Studiums hergestellt wird und den mehr oder weniger selbst-organisierten Studienverlauf transparent machen will. Kuttig will sich hierüber „Perspektiven für meine Zukunft"[748] eröffnen und den modellhaften Charakter seiner selbstreferentiellen Bemühungen betonen: „Ich stelle hier dennoch meine eigene Entwicklung ausführlicher dar, weil ich denke, dass sich daraus allgemeinere Fragen ableiten lassen, die auch für andere Studierende bedeutsam sein können. Ich hoffe, dass meine Arbeit ein Instrument sein kann, an dem andere Wahrnehmungen machen können und zu eigenen Forschungen nach sich selbst angeregt werden."[749] alle Hervorhebungen durch mich; J.K.). Aus den jeweiligen eigenen ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen entwickelt Kuttig sukzessive eine erste Konzeption didaktischer Überlegungen.

Ausgehend von der Einsicht, dass Reflexionen über den eigenen Lebensweg stets erst dann angestellt werden können, wenn zuvor die Projektionen als selbstgeworfene Bilder in einem hierfür

[744] Kuttig, ebenda. S. 4.
[745] Kuttig, ebenda. S. 5.
[746] Kuttig, ebenda. S. 7.
[747] Kuttig, ebenda. S. 7.
[748] Kuttig, ebenda. S. 8.
[749] Kuttig, ebenda. S. 8.

geeigneten Medium wahrnehmbar gemacht wurden, verweist Kuttig auf die eigene Begrenztheit der selbstreferentiellen Möglichkeiten durch die sprachlichen Rahmenbedingungen, die an die Selbstherstellung der Person engstens gebunden sind und Möglichkeiten einer Selbstdistanzierung zeitweilig erschweren können. Der mikrologische Blick auf das in der sprachlichen 'rekursiven Schleife' gefangene Selbst offenbart aber die eigene „Unbekanntheit", das Fremde im Eigenen, den eigenen 'blinden Fleck', den es zu bedenken aber nicht zu tilgen gilt: „Ich bin mir selbst der Unbekannteste, ich bin für mich selbst ein 'blinder Fleck'."[750] Hier erst ergeben sich für ihn als Betrachter seiner Selbst als Fremdem, seiner eigenen durch Bilder hergestellten Biografie, wirksame Einsichtsmöglichkeiten und Bewusstwerdungen der eigenen Person. Die Selbstbeobachtung muss demnach aus der Grenzregion des autopoietisch generierten ästhetisch-künstlerischen „Milieus" als Selbststruktur erfolgen, vom Rand der Sprache, der Person und der Bilder her, ohne das jener 'blinde Fleck' in der Wahrnehmung zu tilgen wäre. Ulrich Kuttig greift im Verlauf der Untersuchung seines Studienweges immer wieder auf Visualisierungen zurück, die die diskursive Sprache unterlaufen, um der Komplexität seiner vielfach vernetzten Studienstrukturen, eigenen Produktionen und Interaktionen zwischen Theorie und Praxis zu einer wahrnehmbaren Gestalt zu verhelfen. Andererseits bedient er sich neben der Darstellung der eigenen auch der literarischen Bilder, die er symbolisierend für die eigene Situation verwendet. Über die rekonstruierte ästhetisch-künstlerische Sozialisation der Kindheit und Jugend vor seinem Studium in der Familie, im Dorf, in der Schule, im 'freiwilligen sozialen Jahr' in einer anderen Stadt, gewinnt Kuttig erste Hinweise auf mögliche lebensbiografisch grundierte Bilder, die seine weitere Entwicklung auslösen, formen, bedingen. Trotz einer zeichnerischen Begabung und dem unerklärbaren Interesse für Pflanzen bleiben die Vorstellungen gegenüber der zeitgenössischen Kunst, ihren Beweggründen und den Absichten der Künstler aber weitgehend von Klischees oder von großem Unverständnis geprägt.

Der Studienverlauf, der sich für ihn als vielfach gebrochener, widersprüchlicher, ungeordneter und unsystematischer erweist, wird in einer ersten grafischen Notation festgehalten, die die Studiendauer, die eigenen Arbeiten und die Künstlerinnen und Künstler, mit denen er sich beschäftigt hat, durch lineare Verbindungen in eine Beziehungsstruktur bringt. Kuttig verschafft sich hiermit einen Überblick über die „komplexen und schwer durchschaubaren Vorgänge(n)" seiner eigenen Auseinandersetzungen, die sich in zeitlicher Folge mit „Aktzeichnungen", „Zwei Gemälden", „Druckgrafischen Arbeiten", „Seriellen Arbeiten", „Ideen-Bilder-Bücher(n)", „einige(n) raumbezogene(n) Arbeiten, die auf dem formalen Element der Linie beruhen", dem „Entwurf eines Ideen-Brutofens", der „Zeichnerische(n) Auseinandersetzung einer Pflanze" und schließlich der „Zeichnerische(n) Untersuchung des menschlichen Körpers" beschäftigen.

Seine Notation hat erkenntniskritischen Charakter: „Zeitliche und inhaltliche Bezüge sind durch Linien gekennzeichnet, die ein unübersichtliches Netz von Zusammenhängen bilden. Auf der Zeichnung wird deutlich, dass zeitlich relativ weit auseinanderliegende Phasen des Studiums zum Teil inhaltlich enger miteinander verbunden sind als zeitlich aufeinanderfolgende. Durch die Zeichnung scheinen auch die weiter zurückliegenden Ereignisse ebenso präsent wie die gerade abgelaufenen. Dieser Sachverhalt deckt sich aber mit den tatsächlichen Vorgängen während des Studiums: mit gewissen Problemen und Themenbereichen setzte ich mich immer wieder, wenn auch jeweils auf andere Art und Weise, auseinander. So tauchte z.B. am Anfang und am Ende des Studiums das Thema 'menschlicher Körper' auf, und zwar zuerst in Form von Aktzeichnungen, später als fotografische Zeichnungen."[751] Für den didaktisch-methodischen Unterrichtszusammenhang folgert er hieraus: „Zeichnungen haben zugleich einen reflexiven und projektiven Charakter, indem man versucht, die verrichtete Arbeit darzustellen und dadurch gleichzeitig neue Ideen für die Weiterarbeit zu bekommen. In solchen Zeichnungen werden Gedanken sinnlich erfahrbar."[752] So wird ihm die grafische Darstellung zur Struktur der Selbstbewegungen und selbsterarbeiteten theoretisch-praktischen Umwelt, die mit ihren Knotenpunkten und vielfachen Beziehungen das persönliche Interesse, persönliche Lernbewegungen und eigene Untersuchungsfelder des sich bildenden kunstpädagogischen Subjekts vergegenständlicht und hiermit der weiteren Bearbeitung

[750] Kuttig, ebenda. S. 11.
[751] Kuttig, ebenda. S. 23.
[752] Kuttig, ebenda. S. 22.

zugänglich macht: „Der relativ ungerichtete, um nicht zu sagen 'chaotische' Verlauf meines Studiums ist also wesentlich durch meine eigenen Bewegungen bestimmt."[753]

Kuttig versucht sich in seiner Arbeit Rechenschaft über den von ihm häufig als ungerichtet, unbewusst und chaotisch verlaufenden Studienverlauf zu geben. Seine frühen Hochschulerfahrungen an der HBK Braunschweig fühlt er mit einem Bild der „Dunkelheit", das er in einer Erzählung Edgar Allan Poes antrifft, adäquat wiedergegeben, die sein „tastend-blindes" Vorgehen bewirkte, das durch einen „Überfluss" an „sich widersprechenden Informationen zu unterschiedlichsten Fragen" ausgelöst wurde. Mit Hilfe dieses Bildes entwirft er ein überzeugendes künstlerisch-kunstpädagogisches Handlungsmodell einer Selbstorientierung in diesem „dunklen Raum" der Orientierungslosigkeit, indem aus der chaotischen Anfangssituation, die durch Angst und Neugier geprägt ist, nun der Mut zum Sondieren des fremden Raumes in der Konstruktion eines eigenen Raumes notwendig werde: „Im Abtasten macht sich die Figur ein Bild des Raumes, sie konstruiert den Raum, in dem sie sich befindet, sie 'erschafft' ihn für sich. Um dies zu leisten, setzt sie ein Zeichen, sie überprüft dann mit ihrem Körper, welches Verhältnis diese Zeichen zum Raum und zu ihr selbst hat, dabei ist wichtig, dass das Zeichen ein Teil von ihr ist, damit sie es wiedererkennt."[754]

Auf diese Weise kann das Selbst sich nicht nur ein Bild des fremden Raumes machen, sondern auch eine „(vorläufige) Definition des eigenen Standpunkts" finden.[755] Hier wird Kuttigs eigenes Erfahren als Erleiden einer für ihn undurchschaubaren, widersprüchlichen und überfordernden Lebenssituation deutlich, die er allein über den Mut zur Selbstbewegung als körperlich-räumliche Orientierung im Dunklen auflösen kann. Diese tentativ-taktilen, eng an die eigenen Sinne geknüpften Selbstbewegungen ermöglichen erst die Konstruktion eines eigenen Selbst in einem eigenen „Milieu", das allein durch „Zeichen", durch eigene Werke konstituiert werden kann, die aber als dem Subjekt bewusste Grenzerweiterungen erfahren werden müssen. Die Beschränktheit der eigenen Borniertheit wird hierbei erst in der intersubjektiven Aktion aufgehoben: „In meinem Studium gab es immer wieder Situationen, in denen ich mich überfordert gefühlt habe. Wenn Lernen in der Erweiterung der eigenen Möglichkeiten besteht, dann bewegt man sich während des Lernprozesses stets an den Grenzen der eigenen Möglichkeiten. Dabei bin ich oft 'gestolpert', weil ich diese Grenze nicht wahrgenommen hatte. Sie wurde mir dann oft erst bewusst, wenn mich andere darauf hinwiesen. Wenn solche Grenzen bewusst werden, ist aber auch die Chance gegeben, sie zu überwinden. Deshalb denke ich, dass die Wahrnehmung einer solchen Überforderung für den Lernprozess sehr wichtig ist."[756]

Dass sich ästhetisch-künstlerische Selbstreferenz allerdings nicht erst in einer späten schriftlichen gedanklichen Durchdringung gelebter Erfahrung ereignet, sondern in dieser Erfahrung an Ort und Stelle, also in den konkreten Handlungen und Bildern selbst, die Ausdruck tiefendimensionaler Strömungen sind und diese symbolisch manifestieren, erkennt Ulrich Kuttig aber erst in seiner Reflexion: „Was ich hier schildere, war mir damals noch nicht in aller Deutlichkeit bewusst. Exemplarisch zeigt sich hier aber schon, wie Selbstreflexion in Bildern vor sich gehen kann. Der hier gewonnene Ansatz ging in späteren Phasen meines Studiums aber wieder verloren."[757] Kuttig meint hiermit das Achten auf die eigene Gemütsverfassung, auf das Gefühl für den eigenen körperlich-psychischen Zustand, der erst überhaupt Empathie und mimetisch-einfühlende Zugänge zum Gegenüber des Gegenstandes aber auch des anderen Subjektes als soziale Fähigkeit konstituiert und die Fähigkeit der Wahrnehmung einer Vielfalt der Welt und anderer Sichtweisen begründet.

Erst langsam stellt sich für ihn das Bewusstsein ein, dass seine Bilder auch direkte oder indirekte Spiegelungen seiner Lebens- und Studiensituation sein können. Da er schon bald an großformatigen Bildern scheitert, wendet er sich der Herstellung von kleinformatigen Collagen als Überarbeitungen von Manuskriptblättern zu. Auffällig ist, dass Kuttig sich nie längerfristig intensiv einem

[753] Kuttig, ebenda. S. 24.
[754] Kuttig, ebenda. S. 25.
[755] Kuttig, ebenda. S. 25.
[756] Kuttig, ebenda. S. 30.
[757] Kuttig, ebenda. S. 32.

methodisch-bildnerischen Problem widmet, sondern ständig neue Methoden und Materialien aufsucht, als wollte er die Selbst-Auseinandersetzung als Selbstaussetzung seiner eigenen Person meiden. Die Folge ist eine große Frustration über die „Zusammenhanglosigkeit der Themen der Bilder, aber manchmal auch an einem Blatt", die in seiner großen Unsicherheit „auf meine damalige Orientierungslosigkeit"[758] verweist.

1. Modell: Selbstähnliche Strukturen in der Natur und in der Kunst

Die Betrachtung einer Koralle und die gleichzeitige Entdeckung der frühen Bilder Frank Stellas verändern die grundsätzliche Einstellung Kuttigs und führen ihn zu vielfältigen druckgrafisch-zeichnerisch-malerischen Selbstbewegungen in der Fläche und auch im Raum. Ist es bei der Koralle die Ambivalenz einer sich einerseits labyrinthhaft fortspinnenden, ungerichteten netzartigen Oberflächenstruktur und einer andererseits durch kreisförmige Segmente gebildeten, den Mittelpunkt andeutenden Form, so fallen beide Aspekte – und das Phänomen einer den Objektkörper oder den Bildraum überwuchernden und seine formhafte Identität erzwingenden und ausfüllenden Bildstruktur – in Arbeiten Stellas zusammen. Gleichzeitig beeindruckt Kuttig die schwarze, bedrohlich abweisende, fremde, geheimnisvolle und rätselhafte Bilder-Welt Stellas, in der er „Tore" sieht, „hinter denen man eine unbekannte Kraft vermutet, von der man nicht nur Gutes zu erwarten hat,"[759] die ihm wie „Fenster in eine andere Welt"[760] anmuten und in ihm Phantasien und Bilder ferner Kulturen und Naturvölker evozieren, wie auch Assoziationen von pflanzlichen Wachstumsprozessen: „Die Summierung der Jahresringe bedingt den Umriss der Baumscheibe. Man kann es sich aber auch andersherum denken, dass die Jahresringe in eine bestimmte Form hineinwachsen, so dass in diesem Fall die Idee der umgebenden Form das Gestaltgebende ist, was man sich bei den Bäumen ja gleichermaßen vorstellen kann. Diese enge gegenseitige Verschränkung des durch das Wachstum eingenommenen Raumes mit der ihn ausfüllenden Struktur faszinierte mich auch an der Koralle."[761]

Interessant für den Leser der Reflexionen Kuttigs wird das hier Erwähnte, bahnt sich doch nun eine erste „Selbststruktur" als bildgewordenes Selbst-Modell an: Die Betrachtung dieser fremden Flächenstruktur, die gleichzeitig einen Raum definiert, ihre Ambivalenz von Struktur und Mitte, das 'Handlungsmodell' einer räumlichen Orientierung im Dunklen, die Konstruktion des Raumes als Eigen-Raum seine animistisch-rituell-magischen, seelischen Assoziationen und das organische Wachstumsprinzip scheinen sich hier mit lebensbiografischen Kindheits-Bildern Kuttigs sinnvoll-unterschwellig, erst noch eher im Unbewussten, zu vermischen und eine neue lateral-intuitive Denk-, Handlungs- und Identifikationsstruktur zukünftiger ästhetisch-künstlerischer Arbeit zu begründen. Die sinnlich wahrgenommene Bildstruktur wird hier als mentale Antizipation der eigenen Selbst-Bewegung erfasst, die die für diese Lebensphase und die konkrete reale Lebenspraxis adäquate Bild-Raum-Konstellation, wie auch in der Parallelisierung der Linien neben Momenten der rituellen Selbst-Versenkung und De-Zentrierung, die berührungslose Alltagspraxis symbolisiert. Kuttig gibt hierzu auch weitere Hinweise, wenn er an den beschäftigungstherapeutischen und meditativen Grundcharakter dieser Arbeit erinnert und den „Ausdehnungsprozess" seiner linearen Malereien im architektonischen Kontext der HBK betont: „Das 'Raumproblem', das ich in den Wandmalereien bearbeitete, war dann auch nicht mehr nur eines, das relativ unabhängig von meiner tatsächlichen Lebenssituation auf einem Blatt Papier gelöst werden musste, sondern es betraf mich selber, welchen Platz ich in der HBK finden könnte, um etwas für mich Sinnvolles zu tun."[762]

Kuttig ermalt sich in nächtlichen Aktionen sogar einen eigenen „Staat" innerhalb der Hochschule. Neben der ironischen Selbst-Distanzierung wird hier – bedingt durch die Größe der Malereien – nun auch der ganze Körper mitthematisiert und die Strukturfähigkeiten der entstehenden Gebilde

[758] Kuttig, ebenda. S. 40.
[759] Kuttig, ebenda. S. 41.
[760] Kuttig, ebenda. S. 42.
[761] Kuttig, ebenda. S. 42.
[762] Kuttig, ebenda. S. 51.

im Sinne formaler oder funktionaler Bedeutungen – von Einpassung/Anpassung oder als Metabild, als Netz von „Verkehrswegen" – durchgespielt: „Die Linien blieben also entgegen Frank Stellas Diktum nicht bedeutungslos für mich. Es fing schon damit an, dass ich in einigen Formationen Gestalten entdeckte. Die Tatsache, dass die Struktur bis in die letzte Ecke des Bildes kroch, erinnerte mich an die Eigenschaften des Wassers, sich jeder Umgebung anzupassen und als Körper die perfekte Innenform eines Gefäßes zu bilden. Andere Anordnungen sahen aus, als seien sie die Infrastruktur eines Bildes, Verkehrswege, die oben und unten, rechts und links miteinander verbinden."[763]

Ulrich Kuttig reagiert nunmehr in der gebauten Hochschulöffentlichkeit auf seine isolierte Lage, indem er den interaktiven Raum mit Hinweisen auf seine Person belegt, diesen Raum und sich selbst hierbei symbolisch-zeichenhaft thematisierend, experimentell entwerfend und transformierend. Seine linearen Selbstbewegungen werden so zu sich verändernden räumlich-körperlichen und psychischen Kartografien des eigenen Selbst, das sich einmal völlig hermetisch-rekursiv zeigt, ein anderes Mal um Öffnung und Anknüpfung wirbt: „Diese Arbeiten verdeutlichten mir, dass ein Großteil meiner Probleme betreffend der Arbeit an Bildern an meinem ungeklärten Verhältnis zur HBK lag. Ich fühlte mich außenstehend, nicht integriert, ich scheute oft die Konfrontation mit den anderen Studenten und den Professoren; es fiel mir schwer, meine künstlerischen Arbeiten vor anderen zu verantworten. Die Wandmalereien entstanden auch zum Teil aus dem Grund, weil ich in der Klasse für mich nicht recht einen Platz fand. Den psychischen Druck, unter dem ich damals stand, sehe ich heute in den Bildern ausgedrückt. Dies vor allem in den ersten, die bis auf den letzten Quadratzentimeter mit der linearen Struktur ausgefüllt waren. Sie wirkt wie ein Gummischlauch, den man in eine Glaskiste steckt und dann aufbläst. Es sind also Überdruck-Bilder. Ich habe sie aufgeblasen, bis sie so viel Millibar hatten wie ich. Dann war Gleichstand."[764]

In der Auseinandersetzung mit dem Kontext seines studentischen Daseins entwickelt Ulrich Kuttig über die Wahrnehmung Struktur, Raum und Körper bildender linearer Wachstumsmomente in der Kunst und in der Natur ein 'Versprachlichungsmodell' der eigenen, personalen Befindlichkeit, das er in vielfältigen Medien und unterschiedlichen räumlichen Kontexten als Vergegenwärtigung seiner Selbst einsetzt. Die Situation der Lebens-Zerstückelung in der Aufsplitterung der eigenen Person in viele unterschiedliche Funktionen und Zuweisungen einer beziehungslosen Seminar-Praxis bewirkt bei Kuttig ein eingepasstes Arbeiten in Teil-Momenten als „Bild-Entstehungs-Zerstückelung": „Ich übernahm diese 'Zerrissenheit' meines Lebens aber nicht als ein gestaltgebendes Element in meine Bilder, sondern hielt immer noch die Illusion eines Bildganzen aufrecht. Der Zerrissenheit eines inhomogenen Geschehens zu entgehen, bedeutete für mich, dieses Geschehen in einen simplen linearen Ablauf zu drängen, der immer überschaubar bleibt und den ich jederzeit starten und stoppen konnte. In diese Art zu malen waren Prinzipien des 'Fließbandarbeitens' integriert, wie ich sie in zahlreichen Ferienjobs kennengelernt habe."[765] Gelingt Kuttig einerseits in dieser linearen Arbeit ein erster Selbstausdruck, eine Symbolisierung und Verräumlichung seiner Empfindungen, so wird ihm nun in der Reflexion dieser Arbeit aber auch der fremdbestimmte Charakter seiner Kompensation und Ersatzhandlung komplizierter struktureller Lebenszusammenhänge deutlich, die in die Einsicht mündet, das System selber verändern zu müssen: „In meiner Situation hätte dies bedeutet, meine persönliche oder die durch die Institution HBK geregelte Studienorganisation zu verändern. Am Beispiel des Fließbandes wiederum wird besonders deutlich, dass ein einzelner dazu nicht in der Lage wäre, in solchen Fällen führen nur gemeinschaftliche Handlungen weiter. In der HBK werden solche Formen der kollektiven Kreativität nur selten ausgeübt."[766]

[763] Kuttig, ebenda. S. 51.
[764] Kuttig, ebenda. S. 52.
[765] Kuttig, ebenda. S. 53.
[766] Kuttig, ebenda. S. 54.

2. Modell: Der ausgesetzte Körper

Ein weiteres selbstreferentielles ästhetisch-künstlerisches Modell entwickelt sich aus dem Zerschneiden einer Linoleumplatte mit dem eigenen nackten Körper als Selbstdarstellung. Das Experiment mit prozessualem Charakter eröffnet Kuttig durch die neuen methodischen, künstlerischen Einsichten in den Arbeitsablauf des seriellen Verfahrens der 'verlorenen Platte' und der jeweiligen Druckzustände des Motivs auch neue Selbst-Einsichten. Statt der Herstellung linearer Parallelstrukturen durchschneidet Kuttig nun die vorgegebene Fläche des Materials und die Abbildung seiner eigenen Person, die als Figur in das Dunkel des flächigen Umraumes bildmittig gestellt ist. Er durchkreuzt seine Person hierbei vielfach und dokumentiert immer wieder die erreichten Zwischenzustände, bis beinahe kein Linolmaterial mehr stehengelassen wird. Die Radikalisierung in der Auslöschung der eigenen nackten Person aber verkehrt sich nun plötzlich in ihr Gegenteil hinein, indem der experimentelle Schneide- und Druckprozess vorher Unsichtbares sichtbar werden lässt: „Bei dieser Arbeit war ich wie im Rausch. Späterer Zusatz: In der Übersicht meines Studiums wird mir die Wichtigkeit dieser Arbeit bewusst: ich hatte in dieser Arbeit das erste Mal das Gefühl, das ich etwas 'für mich' bearbeitete. Diese Druckreihe machte ich nicht für die HBK, sondern ahnte, dass ich mit ihr etwas in mir selbst bearbeitete. Ich kann es nur schwer auf den Begriff bringen (...) Als ich mit der Druckreihe fertig war, fühlte ich mich auch befreit, aber ganz anders: ich war erleichtert. Die Figur auf der Linolplatte löste sich in diesem Prozess langsam auf und war bald gar nicht mehr zu erkennen. Die schwarzen Flächen schrumpften zu kleinen Inseln zusammen. Während dieses Vorgangs gab es zwei überraschende Wendepunkte, an denen etwas passierte, womit ich am Anfang nicht gerechnet hatte: Um die Platte besser bearbeiten zu können, drehte ich sie auch um, da erschien plötzlich eine neue Gestalt."[767]

Die aus der Prozesslogik selbst sich entwickelnde scheinbar „schwebende Gestalt", die „in einem von Lichtstrahlen durchbrochenen Raum" schwebt und „einfach so aus dem Nichts plötzlich aufgetaucht war", zeigt hier die symbolische 'Transsubstantiation' seiner eigenen Person in einen anderen seelisch-psychischen Zustand, den man mit Kuttig als absichtslose Transformation aus der Zerstörung einer alten Ordnung in den Zustand einer neuen verstehen kann. Die selbstverlorene Intensität des Prozesshaft-selbstorganisierten künstlerischen Experiments, die Hingabe an die Sprache des Materials und die Möglichkeiten des Wegschneidens und Durchkreuzens seiner eigenen Person lassen nicht etwa die leere Form eines großen Nichts entstehen, sondern sie führen in der grenzgängerischen Radikalisierung der Mittel in eine neue Qualität: Die ins Dunkle gestellte eigene, existentiell sich aussetzende, nackte Person verändert sich in der handelnd-erleidenden künstlerischen Selbst-Auseinandersetzung in eine schwerelose Lichtgestalt. So zeigt sich für Kuttig in diesem weiteren Selbst-Modell der radikalen Selbst-Verneinung der gleichzeitig eintretende Neu-Aufbau einer veränderten Persönlichkeit mit durchaus magisch-religiösen Zügen. Das Umschlagen der Ordnung in Unordnung und der Unordnung in eine neuerliche Ordnung werden in diesem selbstreferentiellen Handlungsmodell zu sinnhaltigen, nachvollziehbaren, ästhetisch-künstlerischen und erkenntniskritischen Einsichten in die vexierbildhafte Seinsweise und Wandelbarkeit einer sich selbst organisierenden, autopoietischen Existenz.

3. Modell: Die Pflanze als Entwicklungsmodell

Anhand der ästhetisch-künstlerischen und naturwissenschaftlichen Erforschungen einer Pflanze aus Kindertagen realisiert Ulrich Kuttig auch ein drittes Selbst-Modell, das sich in seiner künstlerisch-kunstpädagogischen Biographie als richtunggebend erweist und seine Selbstbewegungen auf die Frage konzentriert, inwiefern es der untersuchten Pflanze gelingt, sich ihren eigenen Raum zu organisieren. Auch diese Frage erinnert an Kuttigs vormalige Bemühungen der eigenen Person gedankliche und konkrete gesellschaftliche Räume durch ästhetisch-künstlerische Handlungen zu eröffnen, die ihm ein eigenes 'Weiterwachsen' im sich selbst organisierten Bildungsprozess ermöglichen können. Fragen von Zentrum und Struktur, Energiekräften, Umgebungen, Gewohnheiten und Gesetzmäßigkeiten im Wachstum der Pflanze 'Crassula ovata' werden ebenso untersucht wie ihre sichtbare und ihre unsichtbaren Formprozesse, wobei sich ein empathisch-mimetisches Ver-

[767] Kuttig, ebenda. S. 45.

hältnis zwischen untersuchtem Gegenstand und untersuchendem Subjekt einstellt. Die angestellten Beobachtungen, wissenschaftlichen Studien, Fortpflanzungsexperimente und künstlerischen Sondierungen der Pflanze vergegenständlichen hierbei den vielfältigen, multiperspektivischen Bezug, der zwischen Subjekt und Objekt konstituiert wird, wobei an der konkreten Sache, seinem Material eigene lebensbiographische Erlebnisse und Erfahrungen, der Einfluss durch Künstler während des Studiums und die konkrete soziale Situation in der Klasse thematisiert werden sollen. Die Pflanze wird Kuttig zum „lebendigen Modell,"[768] das in seiner subjektorientierten Forschungsgeschichte schließlich auch ein 'Sinnmodell' selbstorganisierten Lernens werden kann. Die entstehenden Bilder, Zeichnungen, Installationen verbildlichen für Kuttig das eigene Verhältnis zum Untersuchungsgegenstand und zu sich selbst: „Sie (die Pflanzenbilder; Anmerk. J.K.) stehen ja auch im Grunde zwischen mir und den Pflanzen und sind Verbildlichungen dieser Beziehung, die von mir aus gesehen auf einer psychischen Beziehung beruht. Sie sagen daher gleich viel über mich selber wie über die Pflanzen aus."[769]

Kuttig untersucht hier die vitalen Lebens- und Wachstumskräfte der Pflanze, wobei ihm die Erkenntnis wichtig ist, dass diese aus einem ungerichteten Zentrum heraus sich den Raum erschließt und die eigene Form generiert. Beobachtungen dieser Wachstumsphänomene überträgt er hierbei vielfach auf die eigene natürliche Existenz: „Viel von sich zu zeigen, sich dem anderen zu konfrontieren, heißt, also flächig zu werden und sich in einem Winkel von 90° zum anderen zu stellen."[770] In der Folge entstehen unterschiedliche Arbeiten in ganz unterschiedlichen Medien, wie Objekt-Bilder, Zeichnungen, Raum-Installationen des Arbeitsplatzes, 'Wissenschaftliche Studien', Schautafeln, Fotografien und Wahrnehmungen. Die Pflanze als „Raum-Modell" wird so auch zum Selbst-Bild der eigenen Befindlichkeit in räumlichen Umgebungen, der eigenen Ökologie zeitlich-räumlicher Ausbreitungen, der eigenen Wachstumschancen und -störungen, des eigenen Lernverhaltens: „Pflanzen sind Modelle der Gestaltung von eigenen Räumen. Die Pflanze weist eine mit der Zeit immer komplexer werdende räumliche Ausbreitung auf. Die einzelnen Stationen dieser Ausbreitung 'verbildlichen' sich in einem Blatt. Die Ausformung eines eigenen Raumes in der HBK und auch außerhalb war aber gerade mein Problem. In gewisser Weise beschäftigte ich mich durch die Pflanzen mit meinen eigenen Wachstumsstörungen. Ich konnte diese zwar nicht heilen; mir wurden aber manche meiner Schwierigkeiten bewusst und einige Möglichkeiten, sie zu überwinden. Aus der Eigenart der Pflanzen, Blätter zu treiben, erschloss ich für mich die Notwendigkeit, mich selbst anderen zu zeigen, sowohl in bildlicher wie in sprachlicher Form."[771]

Durch diese Art der lebensbiografisch grundierten Interaktionen und Anschauungen ermöglicht sich Kuttig die Selbstbegegnung in der Fremdbegegnung mit der Pflanze als Symbolisierung des eigenen Selbst. Die von ihm unternommenen intensiven naturwissenschaftlichen Forschungen dienen ihm im Durchgang durch diese als Tor zur Selbst- und Kunst-Erkenntnis. Gerade die Beobachtung der Nicht-Sichtbaren Komponenten der Pflanze – ihrer 'biomorphen Kraftfelder' (Rupert Sheldrake) – fordern von Kuttig eine hohe Sensibilität im 'Spüren', die sein eigenes Verhältnis zum Gesehenen thematisieren und nicht die Objektivität einer Analyse. Nach vielfachem Scheitern, sich einer Thematik oder einem Gegenstand 'künstlerisch' zu nähern, ergeben sich in der 'naturwissenschaftlichen' Annäherungsweise für ihn zwangsläufig auch veränderte künstlerische Haltungen, die – nunmehr aus der Erforschung der konkreten Sache resultierend – zu ungeplanten, neuen Anschlüssen führen: Synästhesien, Parallelen und Ähnlichkeiten, ambivalente Illusionshaftigkeit, religiöse Bilder etc., die weitere Prozessorientierte Zufälligkeiten erzeugen und hiermit einen vielsinnigen und vielschichtigen Blick auf den Gegenstand und auf das eigene Selbst werfen können. Selbsterfahrung durch die Selbsterforschung der Welt, die intensive emotionale Nähe, ein magisch-animistisches Denken und die Kenntnis der Naturvorgänge werden für Kuttig zu Komponenten der ästhetisch-künstlerischen Selbst-Bildung.

Am Ende seiner Arbeit verweist Kuttig auf die Notwendigkeit qualitativer Zeithorizonte, die für komplexes künstlerisches Arbeiten dringend nötig sind, auf den gegenläufigen, bruchhaften Cha-

[768] Kuttig, ebenda. S. 61.
[769] Kuttig, ebenda. S. 62.
[770] Kuttig, ebenda. S. 64.
[771] Kuttig, ebenda. S. 67.

rakter seines eigenen Lernens, auf die Unvorhersehbarkeit von Ergebnissen, auf die Ökologie des Lernortes und die Wachstumschancen des Subjekts in selbstreferentiellen Um- und Mitweltbezügen. Über die Mittel der künstlerischen Zeichnung und das Studium von Wachstumsprozessen im Raum, der immer auch Alltagswirklichkeit einbeschließt, über die Ausdehnungsprozesse der Pflanze und ihr künstlerisch-naturwissenschaftliches Studium entwickelt Ulrich Kuttig Selbst-Modelle, die ihm Aufschluss über seine eigene Subjekthaftigkeit verschaffen können: „Im Laufe des Studiums wurde mir daher immer bewusster, dass meine Probleme im Studium nicht zu lösen waren, wenn ich in meine Reflexionen über die künstlerische Arbeit nicht auch mich selber einschloss. (...). Insofern war mein Studium auch der Beginn eines Prozesses der Selbstbewusstwerdung in Bildern. Den 'Erfolg' meines Studiums sehe ich darin, dass ich dieses Potential der eigenen gestalterischen Handlungen überhaupt erkannte. (...). Der Umgang mit Bildern machte mir Zugangsweisen zur Welt wieder neu bewusst: die über den Körper, und die über Empfindung, Emotion und Intuition, also jenen Bereich, der zwischen körperlichen und rationalen Zuständen 'Vermittelt'."[772]

Für Kuttig hat sich – trotz mancher Schwierigkeiten der adäquaten Versprachlichung – die künstlerisch-kunstpädagogische Selbst-Reflexion gelohnt. Die Notwendigkeit der Selbstreferenz in kunstpädagogischen Prozessen ist für ihn eine wichtige Voraussetzung über sich selbst mehr zu erfahren: „Viele Fragestellungen, Probleme, Irrwege, Einsichten, und Versäumnisse meines Studiums wurden mir erst jetzt, am Ende, bewusst, vor allem die Notwendigkeit, nicht nur mit anderen, sondern auch mit mir selbst eine 'gute' Weise des Umgangs zu finden, d.h. 'Selbstbilder' zu entwerfen, in denen ich mich tatsächlich wiederfinde und die ich vor anderen überzeugend vertreten kann."[773] Den komplexen Lernverlauf seines künstlerisch-kunstpädagogischen Studien an der HBK Braunschweig stellt er nun am Ende seiner Selbstreflexionen im Bild eines Blattes – als Ausdruck für pflanzlich-organisches Wachstum – dar. Kuttigs Denken und Handeln wird aus dem intensiven Wechselverhältnis künstlerischer und kunstpädagogischer Produktion und Reflexion heraus konstituiert. Aus den selbstreferentiellen künstlerischen Prozessen, die sich aus Einsichten in die evolutionäre Kreativitätstheorie und die Beuyssche Forderung nach der Entwicklung der schöpferischen Fähigkeiten aller Menschen ergeben, erwachsen erfahrungsgeleitete Konsequenzen für die Kunstpädagogik als Kunstvermittlung, wie sie Kuttig für sich persönlich verantworten kann. Hierbei denkt er Aspekte zusammen, die nicht unbedingt die Hochschulpraxis einer glückhaften Zusammenarbeit zwischen Künstlern und Kunstpädagogen spiegeln, deshalb aber gerade umso notwendiger sind, wenn es darum geht die künstlerische Selbstaussetzung als eine Praxis der Selbstbildung des Subjekts zu verstehen, die nicht zwangsläufig in das Berufsbild des Künstlers einmünden muss. So beweist er die eingangs seiner Untersuchung konstatierte Behauptung schlüssig, dass eine zeitgemäße Kunstpädagogik ihre didaktischen Vermittlungsstrategien, Medien, Methoden und Verfahrensweisen aus den je eigenen, selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Prozessen selbst gewinnen muss, um eine kompetente, erfahrungsgesättigte Kunst- und Selbstvermittlung mit individuellen und intersubjektiv geteilten Sinnpotentialen entwickeln zu können. Die Selbstreflexion eigener künstlerischer Praxis kann so das kunstpädagogische Bewusstsein im Sinne einer kritischen Selbst-Vermittlung handlungsgeleiteter und motivationaler Grundierungen ästhetisch-künstlerischer Verfahrensweisen vertiefen und erweitern helfen, um es für schulische und außerschulische Kunst-Vermittlungen in Selbstbildungsprozessen zu öffnen.

Ina Kolb:
Subjektorientierte Ortsannäherungen

Ina Kolb, Studentin der Kunstpädagogik bei Reimar Stielow, legt in ihrer Examensarbeit den visuell-gedanklichen Prozess der ästhetisch-künstlerischen Selbstaussetzung mit einem ihr fremden Ort vor, den sie als Austauschstudentin in Glasgow entdeckte und im selbstorganisierten künstlerischen Prozess der Orts-, der Zeit- und der Körperbefragung als Forschungsprojekt eines Ortes als Nicht-Ort recherchierte und vielfältig in visuelle, plastische, malerisch- zeichnerische und schriftliche Texte transformierte. Ihre vielschichtigen Ortsannäherungen an ein Stück Platz- oder Parkge-

[772] Kuttig, ebenda. S. 100ff.
[773] Kuttig, ebenda. S. 123.

staltung im urbanen Raum städtischer Anästhetik, die ein von vielen Straßen umgebenes und durch diese vom übrigen Stadtviertel abgetrenntes Areal fehlgeschlagener städtischer Raum-'Planung' zeigt, will die Komplexität der sichtbaren und unsichtbaren Zeugnisse des Ortes und seiner Wirkungen auf das wahrnehmende, reflektierende, projizierende und träumende Subjekt darstellen. Hierbei bedient sich Ina Kolb aller ihr sinnvoll erscheinenden ästhetisch-künstlerischen Strategien- und Zugriffsmöglichkeiten, Aufzeichnungs- und Darstellungsweisen, seien es die fotografische Dokumentation, die wissenschaftliche Recherche in städtischen Archiven und Bibliotheken, großformatige Zeichnungen und Malereien, eigene Körperwahrnehmungen und beobachtete fremde Verhaltensweisen, schließlich plastische Gestaltungen und Transformationen, um sich ein vielschichtig-vielsinniges Bild dieses Nicht-Ortes sukzessive zu erarbeiten. Der besondere Charakter des von Fußgängern zur eiligen Durchquerung über eine sich spiralförmig windende Treppenanlage genutzten Niemandslandes als städtebauliches Überbleibsel radikaler Stadtentwicklung wird auf diese Weise künstlerisch erschlossen und abermals in Zustände des Übergangs, der Re-Konstruktion und Pro-Jektion, der individuellen sinnlichen Aneignung und des Er-Innerns transformiert, die sich als unabschließbar und in der Überlagerung ihrer ästhetischen, geschichtlichen und funktionalen Bezüge als vielfach vernetzt zeigen.

Dabei werden unterschiedlichste Weisen der Wahrnehmung, der Erschließung, der Interventionen und der Neu-Gestaltung des Ortes reflektiert und sein scheinbar endgültiges städtebauliches Schicksal in eine neuerliche Bewegung gebracht, wobei sich nicht allein das Bild des Ortes, sondern auch das ihn prozessierende Subjekt in der Sondierung und Umkreisung weiterverändern. Zeichnerische Auseinandersetzungen, mögliche phantasierte Wunschbilder reagieren auf recherchierte archäologische, naturgeschichtliche und stadtgeschichtliche Hintergründe, die wiederum plastische Prozesse des Bauens bei Ina Kolb auslösen und ein ambivalentes Verständnis des Ortes bei ihr auslösen. Diese kontextorientierte Arbeit des Wechsels der Forschungsstrategien und -methoden, der Denk- und Arbeitsweisen und der Beobachterperspektive lässt eine Landkarte des Ortes entstehen, dessen sichtbare und unsichtbare Spuren in Geschichte und Realität zu immer neuen Assoziationen und Verknüpfungen, Bildern und Gestaltungen anregen und Zeitschichten der fremden und eigenen Wahrnehmungsgeschichte entwickeln. Zu den historisch-naturgeschichtlich-sozialen Fakten tritt in den gestalterischen Transformationen, Kommentierungen und Metamorphosen so eine 'Gefühlskarte' des selbstreferentiell tätigen Subjekts hinzu, die sich mit anderen erarbeiteten Karten überlagert und ergänzt. Kunst wird hier zu einer Form der 'Archäologie' der Zeiten, zu einer Orientierungshilfe als Vernetzungswerkzeug der kaleidoskopartig gebrochenen Bilder des Ortes. Auf diese Weise wächst die Einsicht, dass sich der Ort nicht allein mit einer Form oder Logik abarbeiten lässt, sondern dass es stattdessen einer Vielzahl von Perspektiven und Logiken bedarf, das Sichtbare dem Unsichtbaren, das Gefühlte dem Gedachten und das Erfahrene dem Erwünschten beizustellen. Das Bewusstsein für die Gemachtheit, die Historizität, die Tragik aber auch für die Veränderbarkeit des Ortes wird durch Ina Glasgows ästhetisch-künstlerisches Projekt wachgerufen und verhilft neben einem Begreifen und Zusammensehen der vielteiligen Bilder dieses Ortes dem diesen sich ausliefernden, einfühlenden und betrachtenden Subjekt zu neuen Selbstbewegungen als Möglichkeitssinn. Die Abbildvorstellung in der Subjekt-Objekt-Dichotomie wird so durch das Subjekt unterlaufen und in eine völlig veränderte neue Gestalt der Auseinandersetzung des Subjekts mit dem Ort der selbstorganisierten künstlerischen Forschung überführt. Die Selbstannäherung an jenen fremden Ort kann dann gelingen, wenn das kubistische Verfahren der Sondierung nach der Auffächerung der differenzierten Perspektiven schließlich in Stadien neuer Gestaltungen und Formfindungen als neuerliche künstlerische Verdichtungen transformiert werden kann, die die gesammelten Erfahrungen sinnfällig widerspiegeln. Es zeigt sich so, dass neben künstlerischen Installationen als Raum-Interventionen auch der städtebaulich vernachlässigte Raum eines 'Nicht-Ortes' als alltagsästhetisches Phänomen zur „Wahrnehmungsmaschine" (Welsch) werden kann, der zu differenzierten ästhetisch-künstlerischen Selbstbewegungen und anschlussfähigem Verhalten des erfahrenden, handelnden und reflektierenden Subjekts aufruft.

Die Eindämmung einer ausufernden reflektorischen Komplexität kann z.B. dadurch ermöglicht werden, dass sich das Subjekt nach der Phase der Differenzierung der Aspekte des Lernortes als Lerngegenstand einem besonderen Teilbereich, einem besonderen Motiv, einer Darstellungsweise oder Strategie vertiefend widmet und hierdurch zu einer verdichteten künstlerischen Aussage

kommt, die entweder einer Neu- oder Wieder-Zusammensetzung der erarbeiteten Aspekte gleichkommt oder aber eine neue Forschungs-Spur entwickelt.

Höchst wirksam und notwendig für den ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozess ist die kontextuelle Verlagerung des kunstpädagogischen Subjektes in Lernsituationen der „Um- und Mitwelt", indem es sich selbst in diesen Prozess „mit allen Sinnen" (Rudolf Zur Lippe) als eine Art 'Sonde' mit den ihm zur Verfügung stehenden ästhetisch-künstlerischen Mitteln und Möglichkeiten hineinbegibt, sei es, die Sedimentierungen, Tiefenschichten, Sichtbar- und Unsichtbarkeiten aber auch die komplexen Vernetzungen aufzudecken, sei es, die je einzigartige „Atmosphäre" und Fremdheit (Gernot Böhme) des Ortes zu erfahren und umzugestalten, sei es, die gewonnenen Erfahrungen und Erkenntnisse in neue Formen und Gestaltungen umzuschmelzen. Das Subjekt begibt sich hiermit auf eine Reise mit offenem Ausgang, da die Ergebnisse nicht feststehen. Es erfährt Orte, Räume und Lerngegenstände als vielschichtig und mehrdimensional und die Möglichkeiten der ästhetisch-künstlerischen Erforschung und Darstellung als prinzipiell unabschließbar. Es nimmt sich und seine Um- und Mitwelt hierbei auf Dauer intensiver und bewusster wahr, erfährt sich selbst als wandlungs- und anpassungsfähiges Wesen mit einer fließenden Identität, die sich ihre jeweilige Umgebung durch die je eigenen, selbstreferentiellen „Milieus" (Umberto Maturana) erst selbst mit eigenen Mitteln und Verfahrensweisen erschaffen und strukturieren muss. Eigenbewegungen schaffen so ein reflektorisches ästhetisch-künstlerisches Selbst-Bewusstsein eines Subjekts „unter Umständen" (Käthe Meyer-Drawe) und „in Netzen,"[774] das sich immer wieder selbst neu und anders in Momenten und Umgebungen des Übergangs „entwerfen" (Vilém Flusser) muss.

Im Verlaufe des Annäherungs- und Transformationsprozesses werden so selbsttätig und selbsterfahren Methodologien der Selbst- und Weltwahrnehmung entwickelt, die zu neuen Weltentwürfen und Möglichkeitsformen führen. Hierbei wird – wie uns das Projekt von Ina Kolb sinnfällig vor Augen führt – die Selbstbegegnung des Subjekt mit ästhetischen, künstlerischen und kunstnahen Praxen, mit alltagsästhetischen Phänomenen und lebensbiografischen Momenten des sich selbst aussetzenden, lernenden Subjekts provoziert. Schließlich kann gerade eine solche Praxis zur „Öffnung der Schule" – und Hochschule – in alle Bereiche und Teilsysteme der Gesellschaft hinein beitragen, und das Bewusstsein für Zusammenhänge schulischer und außerschulischer Wirklichkeiten stärken.

Beide hier vorgestellten selbstreferentiellen (studentischen) Modelle – sei es das diachrone Reflexionsmodell von Ulrich Kuttig oder das synchrone Perspektivenmodell von Ina Kolb – helfen, das Selbst- und Weltverhältnis des Individuums in kunstpädagogischen Prozessen zu stärken.

Unterrichtspraktiker

Beispiele eines anderen Kunstunterrichts

An dieser Stelle möchte ich nun zwei Kunstpädagogen schlaglichtartig vorstellen, die selbstreferentielles Arbeiten in der künstlerisch-ästhetischen Erziehung und Bildung im 'real- existierenden' Unterrichtsgeschehen am Gymnasium schon seit Jahren mit Erfolg praktizieren und hierbei zu überraschenden Ergebnissen kommen, die es gerechtfertigt erscheinen lassen, vor dem Hintergrund ihrer veränderten Bemühungen, von einer neuerlichen 'radikalen Reformpraxis' sprechen zu können. Beide Kunstpädagogen sind Mitinitiatoren und regelmäßige Dozenten der Lehrerfortbildungsveranstaltungen des Niedersächsischen Lehrerinstitutes (NLI) Hildesheim und kooperie-

[774] Klaus Jung: *Subjekte in Netzen.* Innere Struktur und die äußere Wirkung einer Kunsthochschule (Erfahrungen mit Kunstakademien in Norwegen). Vortragstext anlässlich des Internationalen IGBK-Symposiums *„Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse* – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5. 1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 109-122.

ren hierdurch intensiv mit der kunstpädagogischen Bildungs- und Forschungsarbeit Reimar Stielows.

Dieter Warzecha: Selbstreferenz und Chaos

Dieter Warzecha arbeitet als Kunsterzieher seit vielen Jahren am Gymnasium Groß-Ilsede. Seine künstlerischen Erfahrungen sammelt er in der eigenen, ebenso langjährigen, künstlerischen Arbeit als Maler. Für kunstpädagogische Vermittlungsprozesse ist ihm diese eigene künstlerische Erfahrungspraxis eine wichtige Grundlage, gestattet sie ihm doch die enge Verknüpfung der in dieser Praxis gewonnenen individuellen Einsichten und Erkenntnisse mit den eigenen initiierten Lehr- und Lernprozessen in der Schule. Der erziehungswissenschaftlichen Hochschuldidaktik steht Warzecha äußerst kritisch gegenüber, da sie die Komplexität und Paradoxalität künstlerisch-ästhetischer Lehr- und Lernprozesse auf operationalisierbare, verallgemeinernd-abstrahierende Methodiken verkürze, die den Eigencharakter dieser Prozesse überhaupt nicht zur Kenntnis nähmen. Warzechas Didaktik geht von chaotischen Grundstrukturen aus, die er als unabdingbar für die künstlerischen Prozesse erachtet, da sie nicht nur in Analogie zu kosmologischen Grundbedingungen stünden, sondern die Verborgenheit einer erst sich bildenden Ordnung, das Unbekannte derselben, implizierten. Gegen den „globalen Identifizierungszwang" der Schule, der sich als Definitionszwang begrifflich-distanzierender, objektivistischer Feststellungen von Wirklichkeiten ereignet, setzt Warzecha die Einsicht in die Kunst als eine „Energiebasis", die sich dem schnellen Zugriff des „rationalen Verrechnungsdenkens" der Schule in körperlich-vegetativen Regungen des eigenen Erkenntnisvermögens entzieht, den Eigenwert des Subjekts, seiner Leiblichkeit und Wahrnehmungen, den Eigenwert des Materials gegen „verinnerlichte Sperren" fördert und den „Inhaltismus" eines alleswissenden Unterrichts infrage stellt. Gegen das utilitaristische Kalkulations- und Verfügungsverhalten eines universalen Verwertungs- und Manipulationsdenkens, das durch die heutige Schule gefördert wird – setzt Dieter Warzecha den sinnlich-physiologisch-psychischen Eigenwert von Körper, Farbe und Material, den es in chaotischen künstlerischen Organisationsprozessen mit der aus Lust und Angst heraus handelnden schöpferischen Phantasie im Sinne einer „Materialbewegung" – statt Ideenbildung – zu entwickeln gilt. Gegen die Dressurakte einer technokratisch-abstrahierenden Schule unserer Tage betont der Maler und Lehrer Warzecha selbstorientierte Weisen des Schaffens von „Spielfeldern", die z.B. bei der Herstellung eines Bildes die sich augenblicklich einstellenden Vorstellungen des Subjekts evozieren. Der Eigensinn des Materials und des Bildes steht hierbei gleichberechtigt neben der Art des willkürlichen Eingriffs eines die Dinge verändernden Subjekts, denn „alle das Bild wesentlich weitertreibenden Maßnahmen holen sich ihr Recht vom Material selbst ab".[775]

Im Bildwerdungsprozess wird die Idee dem Bild selbst und seinen materialen Eigenschaften untergeordnet und nicht rational von außen herangetragen. „Wohin will das Bild mit mir selbst gehen?"[776] Für Dieter Warzecha schließt dieses Vorgehen aber keineswegs aus, dass sich nun der Schüler ein eigenes Bild von einer Sache, einem Gegenstand, der Welt insgesamt machen muss. Dieser hat hier allerdings die Offenheit und Kontingenz eines sich selbst malenden Bildes als paradoxale Grundfigur einer neu zu erstrebenden Fähigkeit, anstelle der Ausführung von Plänen, anzuerkennen. Gegen den Zwang zur Identifizierung und begrifflichen Feststellung in der Eindeutigkeit praktiziert Warzecha einen Unterricht, der das Noch-Nicht, den Zwischen- oder Übergangszustand als oszillierendes Kraftpotential „sehnormfrei" entwickelt, wobei die „subjektive Imagination" gefordert ist. Indem nun aber jeder sein eigenes Bild malt, sind die selbstreferentiellen Möglichkeiten des Subjekts stark gefordert, die im Durchgang durch chaotische Eingangssituationen und Felder, in der paradoxen Technik des „geplanten, absichtsvoll provozierten Zufalls" das „Aushalten-Können" des Schülers herausfordern. Warzecha plädiert für ein „regressives", „wildes" und „a-rationales" Verhalten, das sich in körperlich ausgelösten psychischen Zuständen darstellen muss.

[775] Dieter Warzecha: *Chaos als Prinzip*. In: Gert Selle (Hrsg.): *Experiment ästhetische Bildung*. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Hamburg 1990. S. 253.
[776] Warzecha, ebenda. S. 253.

Selbstreferentialität im subjektiven Erfahrungsakt ästhetisch-künstlerischer Arbeit ist das Ziel seiner Pädagogik: „Die Ganzheitlichkeit des selbstreferentiellen künstlerischen Tuns erzeugt positive Gefühle, die persönliche Zeit gewinnt Vorrang gegenüber der gemessenen: 'Was, die Stunde ist schon 'rum?' Es entsteht eine Erlebniseinheit von Anspannung (Arbeit) und Entspannung (Lust), entdeckt wird eine undefinierbare Intensität in sich, die nach Verwirklichung drängt, eine Kraft, irgendwie dunkel-chaotisch, mit dem Drang, sich nach vorn zu bewegen, um individuell-persönliche Form zu werden. Als Einheit erlebt wird hier, was in unserer Zivilisation meist sich trennen muss: Leib, Gefühl, Geist; anders: das künstlerische Tun reduziert 'Geist' nicht zur abgespaltenen, abstrakten Idee, sondern verwirklicht ihn im subjektiven Erfahrungsakt.'"[777]

Die Formfindung hat sich über das chaotisch-selbstorganisierende Geschehen der „Rutengängerei" des Schüler-Subjekts aus durchaus schattenhaft-bedrohlich-destruktiven Momenten der Negativität einer „stummen", „mehrdeutigen Aussage" ins Licht der Freiheit des Selbstbezuges als Hinweis objektivierender Kräfte zu ereignen. Hierbei ist eine „radikale Materialorientierung" in der vorrangig gestalthaften Prägnanz – gegenüber der gedanklich festgelegten Bestimmtheit – erstrebenswert. Mehrdeutigkeit, Polyvalenz, Diskontinuität, Sensibilisierung für das Prozessgeschehen statt der Ergebnisorientierung, Verstöße gegen logisch-begriffliche Zusammenhänge, das Achten und Provozieren von sich von selbst einrichtenden, neuen Konstellationen, die nicht rationaler Willensbildung unterliegen, und die Zusammenhänge mit dem Vorbewussten sind für Dieter Warzechas kunstpädagogische Lehr-Lernsituationen unabdingbare Notwendigkeiten. Das Offenhalten von Sinn, die Sprache des Materials, das 'Nicht-Wissen', ein „auf-den-Nullpunkt-Kommen", das „Hindurchgehen durch das Böse" im Arbeiten mit der „Dunkelzone des Selbst" stellen hierbei Faktoren einer ästhetisch-künstlerischen Erziehung und Bildung dar, die die selbstreferentiellen Kräfte des Schülers herausfordern und stärken will, indem sie ihn dazu bringt, die eigenen Grenzen zu ertasten und herauszuschieben, das eigene Selbst zu entwickeln.

Selbstreferentialität, Autopoiese, Selbstregulierung chaotischer Ausgangsbedingungen sind die pädagogischen Verfahren künstlerischer Selbst-Vermittlung, die die subjektiven Kräfte gegen die Übermacht der Medien-Bilder stärken wollen. Warzecha setzt hierbei auf die Notwendigkeit der Reflexivität des Subjekts, das sich allerdings erst einmal in den anderen Sprachformen künstlerischer Verfahren der nicht-diskursiven Leibkontingenz auf einer begriffslosen Kunstebene zu bewähren habe. Selbstreflexion schließt für ihn den später zu erfolgenden diskursiven Prozess der Mitteilung gewonnener Einsichten und Erfahrungen aber keineswegs aus. Die Aufgabe, Schülern in den ziellosen Strategien, Verfahrensweisen und Darstellungen der Kunst ein Bewusstmachen unbewusster Gehalte als Selbstbildungsprozess deutlich werden zu lassen, ist für Warzecha ein paradoxes Unterfangen. Ohne Regression und Leibkontingenz, ohne das Arbeiten in die „Zwischenräume", in die Dunkelzonen des Bewusstseins hinein, lässt sich aber kein „Klima der Verrücktheit" erzeugen, das für diese selbstreferentiellen Prozesse des „Blödewerdens" des Kopfes zugunsten der Intelligenz des Körpers zu befriedigenden Ergebnissen führte. Ohne die Arbeit mit der „weiblichen Ästhetik" des natur- und leibgebundenen Einfühlungsvermögens, mit dem Schatten[778], den Aggressionen und Ver-Rückungen der eigenen Befindlichkeit lässt sich kein kreati-

[777] Warzecha, ebenda. S. 256.

[778] Im Rahmen seiner Konzeption einer Subjektiven Didaktik verweist Edmund Kösel auf die aus der Theorie der Transaktionalen Analyse (TA) gewonnen Einsichten der Persönlichkeit und ihrer Schatten-Anteile für didaktisches Arbeiten: „Im K (Kind-Ich-Zustand; Anmerk. durch mich; J.K.) liegen auch diejenigen Persönlichkeits-Anteile, die wir als 'Schatten' verleugnen, verdrängen oder auf andere projizieren: z.B. 'der kleine Faschist' oder 'der kleine Sadist'. Er kann unter der sozialisierten Oberfläche durchbrechen. Er darf nicht verdrängt oder verleugnet werden. Unser Schatten ist integraler Bestandteil unserer Persönlichkeit, etwas Normales, und prägt entscheidend unsere Beziehungen zu anderen und zu uns selbst. In der Subjektiven Didaktik ist die Auseinandersetzung mit dem eigenen Schatten eine wesentliche Voraussetzung für Verständigung. (...). Für unsere Problemstellung ist es dringend erforderlich, dass wir uns im Unterricht weitaus mehr und intensiver mit unserer 'Schattenperson' beschäftigen. Wir sprechen in der Erziehung und im Unterricht von sehr vielen Zielen: Erziehung zur Autonomie, zur Selbstbestimmung, Emanzipation usw.. Dies ist alles richtig, aber wir tun so, als ob wir diese Erziehung aus der kognitiven Sicht heraus leisten können. Das ist eine gewaltige Täuschung. Wir sind weit mehr durch unsere 'Schattenperson' festgelegt, als wir herkömmlicherweise glauben. Diesen Sachverhalt haben Pädagogen bisher meist geleugnet. Wenn wir die pädagogische Literatur betrachten, so ist es für mich erschreckend, mit welcher Naivität die Bildsamkeit des Menschen vorausgesetzt wird. (...). Der 'Schatten' repräsentiert persönliche Handlungen und Kommunikationen, deren Sinn das Individuum selbst nicht bewusst begreift. Es weiß nicht, was sie bedeuten, weil es den Text seines eigenen Lebens und dessen erzählende Geschichte unbewusst falsch gedeutet hat. Ein Schatten wird zu einem 'versteckten Gesicht', einer geheimen Persönlichkeit, die sich ständig in die bewussten Kommunikationen der Person einschleicht, sie verzerrt und zensiert. (...). Wenn wir Didaktiker neuerdings so viel Wert auf Kompetenzen wie 'Führung', 'Qualifikation', 'Innovation' legen, dann hat das z.T. sicherlich auch damit zu tun, das wir im Unterricht zwar tagtäglich unsere eigenen 'Schatten' und die 'Schatten' der anderen deutlich erfahren und spüren, damit aber nicht umgehen können, sondern stattdessen zu Kompensations-Systemen greifen müssen. Das herkömmli-

ves Potential vor allen gesellschaftlichen Klischees ermöglichen, das die Denk- , Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen des konventionellen Subjekts überwindet. Versuche des Ungefähren, Unbestimmten, Methodenerfindungen und Zugriffswandel müssen in diesem Unterricht Widerstände bei den Schülern erzeugen, die erst ästhetisch-künstlerisches Lernen ermöglichen. Die Ver-Rückung des Schülers erfolgt somit über eine Verrückung ihrer Wahrnehmung im „Gehen durch die Wand". Malerei, Video, Performance, Theaterspielen dienen Dieter Warzecha hierbei als Darstellungsmedien selbstreferentieller Ver-Rückungen im ästhetischen Raum, die die Destruktion ästhetischer Gesetzmäßigkeiten kultureller Normen betreiben. Das herbeigeführte ästhetische Schockerlebnis muss sich allerdings eine adäquate Form erfinden, es muss künstlerisch bearbeitet werden, es muss permanent verbessert werden, wenn es zum authentischen Selbst-Ausdruck eines veränderten Verhaltens, einer Einstellungsänderung des Schülers werden soll. Wandel, Infragestellung, Offenheit, eine fließende Verortung des Subjekts geben Warzecha die Gewähr einer selbstbestimmten Welterzeugung – angesichts der traditionellen Anmaßung, die Bilder der Welt stets durch Begriffe ersetzen zu müssen. Seine didaktische Haltung ist der Praxis verpflichtet, die jedoch „keine musische Kunstidylle" schaffen will, sondern in polyästhetisch-ineinanderfließenden Prozessen „die Welt sehend hören und hörend sehen" lehren möchte, die sich „bewusst unwissenschaftlich" als eine Erfahrungspraxis begreift, die die Spielformen thematisiert, welche die Leiblichkeit aktivieren, um in der „Suche nach dem Fremden" in der „Kunst des Lehrens", die man nicht verwissenschaftlichen könne, die Möglichkeiten der Kunst als das „Andere", als das „Komplement der Vernunft" zu ergreifen und für Subjekte zugänglich zu machen. Urteilskraft wird hier nicht im Vertrauen auf den abstrakt-distanzierenden Begriff einer enthobenen Theorie der kunstpädagogischen Vermittlungsprozesse geschaffen, sondern im vollen Bewusstsein einer Erkenntnis der Unsicherheiten, des Nicht-Wissens „kultureller Korsettstangen" und eines einmal verbindlichen Wissenskodex, der sich nun individuell und differenziert im subjektorientierten Erfahrungsprozess des Körpers mit dem je eigenen Material erst realisiert. Brechungen, Widersprüche, Verwerfungen, Störungen, Irritationen treten in diesem Unterricht an die Stelle jener Schein-Sicherheiten ewigen Bescheidwissens verwissenschaftlichter und rationalisierter Grunderfahrungen eines linear-monokausalen Denkens der Machbarkeit.

Die gelebte Erfahrung im „Hier und Jetzt" ist für Warzecha das Arbeitsfeld kunstpädagogischen Bemühens, das sich gegen jede Einvernahme schneller Lösungen und „diskursiver Gestelle" zur Wehr setzt. Mimetische Prozesse des Sich-Hineintastens in dunkle, unsichtbare, fremde Zonen des Nicht-Identischen sollen hierbei die subjektiven „Erinnerungslöcher" freilegen und ästhetisch-künstlerischer Weltwahrnehmung zugänglich machen, hierbei können über die mimetischen Verfahren der Anverwandlung die gewünschten Selbst-Entdeckungen und „Entbergungen" initiiert werden, gegen die „abstoßsichere Abdichtung gegen den 'freien Gebrauch des Eigenen' (Hölderlin)". Warzechas kunstpädagogische Praxis bemüht sich in ihrer selbstreferentiellen Ausrichtung auf die Potentiale des Schüler-Subjekts, ein „erinnerungsbereites Verständnis", ein „Einverständnis mit dem eigenen Lebensprozess und dem verborgenen und erst noch zu entwickelnden Lebensplan" zu gewinnen.

Hierbei ist das erwünschte und angestrebte „Einverständnis mit sich selbst" aus der pädagogischen „Achtsamkeit der Selbstreferentialität der Schüler" heraus zu entwerfen und sein „dingverflochtener Ursprung" freizulegen: „Ich hätte auch sagen können: Lehrer, sei achtsam auf die Selbstreferentialität deiner Schüler. Und er sollte wissen, dass dieses Einverständnis mit sich selbst mimetischen, dingverflochtenen Ursprungs ist. Mimesis ist ein sich Angleichen an die instinkt- und institutionensgeregelten Prozesse der Natur, ein vegetatives Erkennen, das wir trotz unserer äußerlich angenehmen aber verhaustierten Zivilisation keineswegs gänzlich verloren haben."[779] Die

che Verständnis von Kompetenzen muss erweitert werden. Zum Beispiel umfasst 'Innovations-Kompetenz' auch die Arbeit an sich selbst im Sinne des reflexiven Bewusstseins. Die durch die Arbeit an den Lebensplänen erzeugte Unterrichts-Kultur kann 'Lebendiges Lernen' hervorbringen, in dem Erfahrungs-Lernen, Projekt-Gedanken, 'Schattenperson' und Sach-Auseinandersetzungen zusammenfließen. Die Vorstellung von 'Lebendigem Lernen' erweckt die Hoffnung, dass wir lernen können, persönliche 'Schatten' als etwas ganz Normales anzusehen und sie nicht 'wegstecken' müssen. Vielleicht ist es eines Tages möglich, statt fixierten und blockierten Bewusstseins in manchen Situationen fließendes Bewusstsein in einer neuen unterrichtlichen Kultur zu ermöglichen." Edmund Kösel: *Die Modellierung von....* S. 94f; S.113 und S. 115.

[779] Dieter Warzecha: *Unwissenschaftliche Bemerkungen eines Praktikers aus der Provinz*. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium: *„Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse*. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland

Tiefendimensionen des Selbst sollen in der Selbst-entdeckten Welt aktiviert werden, denn nur so lässt sich das Bewusstsein verändern: „Wahrnehmungsgefestigte Krisenfestigkeit, das ist das allzu gesunde Ziel, und es ist sehr schwer, das Bewusstsein der Jugendlichen in eine Krise ihrer ästhetischen Erfahrung zu bringen."[780] Gegen das „kunstpädagogische Erkenntnisklischee" als Konzept des Wirklichen setzt Warzecha in seinem Unterricht die Beseitigung der Wirklichkeiten in deren Entlarvung als Mythos und als deren Ver-Rückung. Gibt es einen „subideellen Erkenntnisweg"? Ist jedes Erkennen vorstellungs- und sprachgebunden? Seiner Ansicht nach gibt es „nichts Greifbares" vor dem Bild und vor dem Wort. Somit bedient sich das logisch nicht Greifbare „einfach so" des Lebens. Aber wo zeigt es sich? Für Dieter Warzecha allein in der „leibgebundenen Ein-Bildungs-Kraft", als der kreativen Konstruktion des „Gebärens und Zeugens als Einem" – als der 'große Anfang' (Hölderlin).

Hierauf habe die Wissenschaft keine Zugriffsmöglichkeiten. Gestaltung und Umgestaltung sind die im Flusse befindlichen Verfahren der menschlichen Existenz und ihrer Unter-Haltung, wobei die regressiven Züge in kreativen Prozessen als wichtige Quellen einer „niederstrebenden" Inspiration, als „Modellfall für das Beginnen kreativer Prozesse", als „Versenkungs- und Stampfversuche" in elementaren Körpervorgängen, in der tiefendimensionalen Erfahrung, in der chaotischen Ausgangssituation, als Kräfte der schöpferischen Intelligenz zu sehen sind. Warzecha entwickelt und transformiert in seiner Unterrichtspraxis einen Bildbegriff des Fließens, des Aufgerissenen, des Durchrissenen, Offenen, bedrohlich Klaffenden und des Chaotischen. Er stellt so dem starren Bild konventionalisierter Norm den Bilderfluss entgegen, der seiner Ansicht nach „jedem rationalen Gedanken voraus" sei. Statt Identität von Zeichen und Bezeichnendem votiert er für die Differenz als Methode des Künstlers. Fluxus, Fluss, fließendes Medium stehen gegen die falsche Schein-Einheit einer sich in permanenter Bewegung befindlichen Welt.

Das Zapping, der Riss, der blackout, der Clip, die Montage und Collage, die Darstellungsweisen und Formen der elektronischen Techno-Medien dienen ihm hierbei als Ausgangspunkt einer bewussten Arbeit der Gestaltung und Umgestaltung im Kunstunterricht. Das Zapping wird ihm hier zu einer methode ästhetischer Subversion im Sinne John Cages. Aber erst in der Selbstreferenz des Schülers ereignet sich jener 'freie Gebrauch des Eigenen', denn „wir begreifen die Welt nicht außer dem Selbst-Gehörten, Selbst-Erfahrenen und Selbst-Gemachten."[781] „Wir leben in selbstreferentiellen Spiegelungen, anders: wir interpretieren den Zustand der Welt wahrnehmend, ästhetisch, mittels sich wandelnder Bilderfolgen. Deshalb gerinnen unsere Vorstellungsinhalte nicht, vielmehr entstehen so stets neue Metaphern für Welt. Sie geben jenem Form, das sich aus dem Leben der Menschen von selbst ergibt."[782]

Zeigen sich die Selbstergebnisse als Konstrukte von Lebensprozessen, ergeben sich aber diese Konstrukte andererseits nicht von selbst, so zeigt sich hier der paradoxale Charakter ihrer Herstellung als Selbstgestaltung. Allein die Form ihrer Gestaltung bürgt für das Ansichtigwerden der dunklen, erdgebundenen schöpferischen Energie als „weltgestaltende Macht", die sich selbst als aufrechterhaltendes und lustvolles Lebensprinzip organisiert. Dieter Warzechas ästhetisch-künstlerische Vermittlungen provozieren die vor- und unbewussten Regungen des Schülers, dessen subjektive Lösungskräfte, die ein scheues, vorsichtiges Tasten nach den eigenen Möglichkeiten von Bildwelten und Weltbildungen beabsichtigen, anstatt Unterrichtsrezepte einzusetzen. Gegen Effizienzsteigerung, Instrumentalisierung und vorweg durchkalkulierte Anwendungsprogramme setzt er auf das tentative künstlerisch-kunstpädagogische Experiment als offenem Verfahren der Zeit- , Kontext- und Subjektabhängigkeit. Das Neue als Anderes, die Kunst als „Ahnungsstätte" eines anarchisch-unangepassten Denkens, Fühlens und Wahrnehmens, das etwas „von uns weiß, was wir selbst noch nicht wissen" ersetzt Warzecha gegen die Herrschaftsregeln überlieferter Wahrnehmungs- und Denkmuster. Lähmende Denkstrukturen, kalkulierte Wirklichkeitsauffassungen werden zum Einsturz gebracht, statt des Verstandes soll der Un-Verstand herrschen, der Narr, der

und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5.1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 216-228.

[780] Warzecha, ebenda. S. 217.

[781] Warzecha, ebenda. S. 219.

[782] Warzecha, ebenda. S. 221.

Idiot, das Noch-licht und Nicht-Mehr: „Was ich aber machen kann, ist: den Schüler zu sinnlichen Erfahrungen nötigen, wo er bemerkt, dass seine Welt sich ihm dort erst nachhaltig offenbart, wo das normative Regelsystem der Wahrnehmung verletzt wird, wo seine Verstandeskonstruktionen – gemessen an psychischen Kräften – als dürftiges Gerippe erkannt werden." [783] Statt der Hirnorientierung praktiziert Dieter Warzecha in seinem Unterricht eine Leiborientierung, die die eigenen kreativen Behinderungen angeht, den tiefendimensionalen Bereich der Psyche aktiviert, um Subjektivität und Selbstreferentialität als „Grund des zu-sich -Selbst" zu erzeugen, der alle Bewusstseinsebenen und Sinne einbeschließt: „Kunst flieht die Mediokrität, nicht das Niedrige. Und für uns Kunstlehrer gilt: Wer künstlerische Wege beschreiten will, muss die unteren Bereiche mit ins Spiel ziehen, auch wenn Eltern und Schule hier Befürchtungen hegen. Aus Scheiße Gold machen, so wollte es die vorwissenschaftliche Spiritualität der Alchemisten. Zeichnen im Unterricht? Ja! Aber Störlinien."[784]

Selbstreferentialität aber hat für Warzecha nichts mit der Hypertrophierung oder Fetischisierung des Ich als Letztinstanz gemein. Anstelle einer aufgeblasenen Subjektivität, die nur das 'selbige Selbst' kennt, anstelle der ich-bezogenen Befriedigung und der subjektivistischen Privatheit eines 'hohlen' Subjekts, fördert er den „Verbrauch des Subjekts" (Warzecha) in künstlerischen Prozessen. So wird dieses kunstpädagogische Subjekt in seinem Unterricht zu einer sich öffnenden Durchgangsstation schöpferischer Energien und wechselnder Selbst-Verortungen in Netzen von Beziehungen zu seiner Um- und Mitwelt, anstatt als monadische Kapsel zur „letzten Mitte" zu werden. Der kunstpädagogische Blick muss das subjektiv Mögliche als Denkbares im Auge behalten, auch wenn sich hieraus ein neuerliches Paradoxon ergibt: „Subjekt darf nicht Subjekt bleiben", denn sonst würde es all seiner bildenden Potentiale beraubt werden. Das Fremde, Andere, die Provokation der Kunst setzt Warzecha ein, um dem Subjekt selbstreferentielle Anschlussmöglichkeiten als „transsubjektive Verbindlichkeit des Kontingenten"[785] in einer kontingenten Welt zu eröffnen. Die selbstreferentiellen Kräfte der Kunst schaffen ein im Fluss befindliches Subjekt, dass sich in mühevollen Prozessen der Selbsterfahrung stets infragestellen muss, um Subjekt bleiben zu können: „Nur über uns hinweg finden wir uns."[786]

Hauptschwerpunkt seiner unterrichtlichen Praxis in der Oberstufe ist das Arbeiten mit theatralischen Selbst-Dramatisierungen und Selbst-Thematisierungen, die Warzecha zum Teil in den dunklen Kellerräumen des Gymnasiums experimentell-performativ erproben lässt. In längeren Unterrichtsphasen oder -sequenzen sind die Schüler aufgefordert, zu bestimmten selbstgewählten oder fremden Themenstellungen eigene Performances zu entwickeln. Diese Vorbereitungssequenzen können sich über die Hälfte eines Schulhalbjahres hinziehen, ehe sie im Keller, auf der Bühne oder in den Kunsträumen präsentiert werden. Übungen erfolgen während des normalen Unterrichtsverlaufes, wobei diese in kleinen Gruppen oder im ganzen Kurs diskutiert werden. Ergänzt werden diese Experimente mit eigenen zeichnerisch-malerischen Darstellungen, Skizzen und Entwürfen zum gleichen oder zu anderen Themen während des Unterrichts. Hierbei erhalten musikalische Darstellungen und Einspielungen ebenso konstituierende Bedeutung, wie der Einsatz unterschiedlichster bildgenerierender und bildaufzeichnender Medien, wie Videokamera, Super-Acht und Photokamera, lichtwerfende Medien, Tonbandaufzeichnungen, körperlich-gestische Aktionen unter Einbezug unterschiedlichster Gegenstände und Requisiten. Oftmals auch werden Performances hier zu multimedialen Präsentationen, die tänzerische Bewegungsformen, Sprache und Gesang mit einbeziehen. Diese Dramatisierungen verfolgen nicht immer einen narrativen Erzählstrang, sondern sind oft durch Heterogenität, A-Logik, Unvorhergesehenes, Improvisationen, Zufallsverfahren und Intuition der Beteiligten geprägt. Chaotische Momente sind diesen ebenso eigen, wie klassische theatralische Darstellungsweisen. Die Prozesse haben experimentellen Charakter. Es kommt zu klanglich-musikalisch-stimmlichen, optisch-akustischen Überlagerungen sich bewegender Personen, projizierter Dias oder Filme. Die Präsentationen haben einen alle Sinne des Akteurs wie des Zuschauers ansprechenden Charakter. Dieter Warzecha selbst tritt hier in der unterrichtlichen Funktion als Berater, Kritiker, Provokateur, Regisseur und Anreger in Erschei-

[783] Warzecha, ebenda. S. 226.
[784] Warzecha, ebenda. S. 226.
[785] Warzecha, ebenda. S. 227.
[786] Warzecha, ebenda. S. 228.

nung. Die Dramaturgien werden sowohl einzeln als auch in Gruppen von mehreren Personen konzipiert und aufgeführt.

Höchst Interessant für den selbstreferentiellen Bildfindungsprozess ist das Arbeiten aus der Situation räumlicher Dunkelheit heraus, denn hierbei können sowohl traumartige Darstellungsverfahren, vielfältige Assoziationen, die in den 'unterirdischen Bildbereich' mit seinem ganzen Bedeutungshorizont für psychische Prozesse hineinreichen, tiefendimensionale Bilder und dramatische Effekte der Lichtregie weit eher evoziert werden als dies eine normale unterrichtliche Situation im Klassenraum bei Tageslicht jemals zulassen würde. Regredierende Verfahren körperlich-lautlicher Artikulationen können im Schutze der Dunkelheit weit eher stattfinden, Angstlust und Neugier treiben sowohl lebensgeschichtlich grundierte wie auch projektive Bildfindungsprozesse an, die sich aus dem vielfältig mystisch-mythischen Bedeutungsgrund des Dunklen, des Uteralen, der Tiefe, der Nacht und des Abgründig-Abseitigen ergeben. Tentativ-haptische, auf sich selbst und den eigenen Körper orientierte Wahrnehmungsweisen treten neben die gesteigerten akustischen Herausforderungen des verdunkelten Raumes, der erst in selbstreferentiellen Suchbewegungen erforscht und mit dem eigenen Körper erfahren werden will. So wird der dunkle Raum in den ästhetisch-künstlerischen Bildungsprozessen Dieter Warzechas zum sinnlichen Symbol, zur „Wahrnehmungsmaschine" (Welsch) einer anderen ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung, die sich erdverbunden, weiblich-mütterlich, chaotisch-transrational und selbstorganisierend-autopoietisch den unsichtbaren, unterweltlichen Wurzelzonen schöpferischer Wachstumsprozesse zuwendet und das hier sich selbst aussetzende Subjekt in Such- und Darstellungsexperimente eigener Bilderzeugungen verwickelt.

Bereits der Wechsel der räumlichen Gegebenheiten und der konventionellen Lichtverhältnisse wird hier zu einem essentiellen kunstpädagogischen und dramaturgischen Strukturelement einer innovativen, selbstreferentiell ausgerichteten, kunstpädagogischen Unterrichtspraxis.[787]

In der Suche nach und der Auseinandersetzung mit dem Fremden in der eigenen Person und in der Kunst, im Einbezug der Leiblichkeit und Körperkontingenz, in der Vernetzung des spielenden, sich in Bewegung gebrachten Körpers mit anderen Körpern, mit anderen Gegenständen und (technischen) Medien, mit dem Raum im Sinne der FLUXUS-Phänomene (der 60er und 70er Jahre) und des „erweiterten Kunstbegriffs" von Joseph Beuys, schafft Dieter Warzecha so ein fruchtbares aber auch irritierendes und verstörendes kunstpädagogisches Neuland, in dem sich seine Schüler – anfangs zaghaft, später mutig und immer selbstbewusster – aufhalten. Ihre Eigenverantwortung für den eigenen Darstellungsweg der Phantasietätigkeit wird hierbei provoziert, kurzstreckenartige, fremdgestellte Aufgabenstellungen durch den Kunsterzieher werden hierbei durch selbst erarbeitete Bild- und Selbst-Bewegungen qualitativer Zeithorizonte der Eigenerfahrung abgelöst, was die Intensität und Authentizität der Darstellungen vertiefen hilft und zu selbstbezüglichen, neuartigen, kunstnahen und künstlerischen Formfindungen führt. Tiefendimensionale Anteile der Psy-

[787] Siehe hierzu die selbstreflexiven Hinweise von Ulrich Kuttig, der zur Beschreibung seiner eigenen Studienzeit an der HBK Braunschweig auf Edgar Allan Poes Erzählung „Grube und Pendel" verweist und Lernprozesse in der Dunkelheit einer chaotisch-offenen Lehr-Lernsituation als für die selbstreferentiellen Orientierungs- und Darstellungsbewegungen wichtig und notwendig erachtet: „Mangelnde Orientierung erzeugt Angst und Neugier. Es bedarf eines gewissen Mutes, in dieser Lage nicht in absolute Starre zu verfallen, sondern die Angst zu überwinden und sich mit Hilfe des Tastsinns eine Vorstellung von dem neuen Raum zu machen. Der erste Schritt dahin besteht aus vorsichtigen, fahrigen Orientierungsbewegungen: Gibt es hier überhaupt etwas Greifbares? Dann erfolgt der erste Kontakt mit den Grenzen des Raumes. Die Figur folgt dieser Grenze und versucht, eine Vorstellung über sein Ausmaß zu erhalten. Im Abtasten macht sich die Figur ein Bild des Raumes, sie konstruiert den Raum, in dem sie sich befindet, sie 'erschafft' ihn für sich. Um dies zu leisten, setzt sie ein Zeichen, sie überprüft dann mit ihrem Körper, welches Verhältnis dieses Zeichen zum Raum und zu ihr selbst hat, dabei ist wichtig, dass das Zeichen ein Teil von ihr ist, damit sie es wiedererkennt. Hat sie den Kerker so ausgemessen, entsteht nicht nur ein Bild des Raumes, in dem sie sich befindet, sondern sie weiß auch annähernd, welche Position sie in diesem Raum einnimmt, hat also damit eine (vorläufige) Definition des eigenen Standpunkts gefunden. Um sich in unbekannten Situationen orientieren zu können, gilt es, die eigenen Möglichkeiten (das, was man selber 'mitbringt', und sei es nur ein Fetzen grober Wolle) in kreativer Weise in ein wirkungsvolles Verhältnis zur Umwelt zu setzen. Das heißt, man muss sich Gedanken über die eigenen Fähigkeiten und Bedingungen im Hinblick auf die gegebenen Verhältnisse machen. (...). Lernprozesse in der hier geschilderten Art kommen in der Schule normalerweise nicht vor. Es geht in ihnen darum, sich von etwas ein Bild zu machen, was man nicht sehen kann, etwas Ungreifbares zu begreifen. Es handelt sich dabei um Phantasien, Ahnungen, Vorstellungen, Gefühle, die sich durch direkte sinnliche Wahrnehmung nicht überprüfen lassen. Es ist also eine Aufgabe, für die es keine eindeutige Lösung gibt, sondern immer nur Annäherungen verschiedener Art, die bei jedem Schüler anders aussehen, sofern die Schüler auf eindeutige Symbolisierungen verzichten. (...). 'Dunkle Situationen' bergen Möglichkeiten und Gefahren, auf etwas Neues, Unerwartetes, vielleicht auch Unangenehmes, bisher Verdrängtes zu stoßen. Wer sich auf solche Lernprozesse einlässt, muss mit überraschenden Einsichten und Einbrüchen rechnen. Da Unterricht aber in den meisten Fällen auf Planbarkeit und Bewertbarkeit der Ergebnisse ausgerichtet ist, werden solche Situationen meist gemieden oder es werden schnelle Scheinantworten gesucht." Ulrich Kuttig: *Selbstreflexion...* S. 25ff.

che werden so ebenso angerührt wie die lebensgeschichtlichen, verdrängten und vergessenen Bilder. Die Schüler sind auf diese Weise weitaus stärker an diesen kunstpädagogischen Lehr-Lernprozessen beteiligt als im konventionellen Kunstunterricht, der sie häufig nicht als umfassend denkendes, wahrnehmendes, fühlendes und handelndes Individuum begreift. Vielfach erzeugen ihre Performances und Theaterinszenierungen beim Betrachter Sprachlosigkeit und spontane emotionale Reaktionen. Die Schüler kommen so selbst in Grenzbereiche eigener psychischer Bewegungen, Wahrnehmungen und Darstellungshandlungen, die ihre individuellen leiblich-sinnlich-geistigen Fähigkeiten überzeugend erweitern helfen. Hierbei aktivieren sie die Energie- und Erkenntnispotentiale ihres 'wissenden' Körpers, die sie in ihren Form- und Gestaltungsprozessen vor jede schnell einrastende kognitiv-begriffliche Abstraktionshandlung bringen.

Es versteht sich, dass auch dieser Unterricht nicht ohne die selbst auferlegte Verpflichtung zur Formung und Gestaltung des Bildwerdungsprozesses in der Darstellung auskommt. Auf diese Weise werden selbstreflexive, selbstdistanzierende, kritische Momente der Selbstbeobachtung mittels der Videoaufzeichnung, der zuschauenden Gruppe von Mitschülern oder der Beobachterposition des Lehrers in die Dramaturgie als Erkenntnismomente eingeführt, die verhindern, dass der künstlerische Prozess in ein psycho-therapeutisches Verfahren abgleitet oder allein für therapeutische Zwecke instrumentalisiert wird. Dies schließt jedoch andererseits nicht aus, dass auch hier – wie in jedem künstlerischen Prozess – kathartische Wirkungen und selbsttherapeutische Grundierungen Teil der Herstellung eines Selbstverhältnisses beim Schüler werden können, ja müssen, solange tiefendimensionale und lebensgeschichtliche Strömungen in den Fluss von „Gestaltung und Umgestaltung" (Warzecha) wiederaufgenommen werden. Schock, Irritation, Unterbrechung, Störung, Regression und Ver-Rückung, das Hineingehen in andere, fremde Verkörperungen, Rollen und Identifikationen sind jene Aspekte selbstreferentieller kunstpädagogischer Unterrichtspraxis, die die „wahrnehmungs-normierte Krisenfestigkeit" (Warzecha) des Schülers erschüttern, seine Verpanzerungen, subjektivistische Borniertheit und seine schöpferische Intelligenz wieder in Bewegung bringen können.

Obschon Dieter Warzecha die formalen technomedialen Gestaltungsstrukturen des Clip, der Collage, Montage, des Short Cuts und des Zapping als alltagsästhetische Bild- und Wirklichkeitserfahrungen seiner Schüler im Kunstunterricht wiederverwendet, um sie für die individuellen künstlerisch-kunstnahen, fließend-chaotischen Gestaltungsprozesse produktiv und bewusst zu machen, sollte er dennoch die qualitativen Zeithorizonte ästhetischer Zeit nicht allein im Sinne der Beschleunigung der Bilder – wie es die elektronischen Massenmedien sowieso permanent praktizieren – , sondern auch die Möglichkeiten ihrer Verlangsamung nutzen. Die Selbstaussetzungsprozesse seiner Schüler würden um Aspekte der Meditation und Kontemplation bereichert, der Fluss unerwartet gestoppt, die Auseinandersetzung vertieft, das Intuitiv-Spontane des ersten Einfalls durch ein angestrengtes Üben verbessert. Ästhetische Zeit würde in ihrer ganzen vielfältigen Potentialität erfahrbar und die Gestaltungs- und Ausdrucksweisen der Schüler wiederum erweitert. Ihr Bewusstsein für die langwierige und oftmals schmerzhafte künstlerische Arbeit als Selbst-Auseinandersetzung mit dem eigenen Körper, einer Idee, einem Material, einem Ort würde gesteigert und spiegelte auf diese Weise Gestaltungs- und Arbeitsstrukturen aktueller künstlerischer Performance wieder wie sie u.a. z.B. von Marina Abramovic – als eine bedeutende Vertreterin dieses Genres – oder auch anderen KünstlerInnen experimentell betrieben wird.[788]

Warzechas Konzeptionen einer anderen, leibgebunden-experimentierenden kunstpädagogischen Praxis stellt ein völlig unangepasstes Modell der ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung dar, das in seiner mutigen, zeitgenössischen Offenheit die fremd- und selbstreferentiellen Kräfte des Schülers entdecken und fördern hilft. Es scheut nicht die Auseinandersetzungen und Paradoxa, die sich zwischen Kunst und Pädagogik ergeben, es macht ihr widersprüchliches Verhältnis produktiv und schafft hierbei völlig neue, unkonventionelle Perspektiven einer künstlerisch grun-

[788] Marina Abramovic absolviert viele Performances, in denen u.a. gerade die Aussetzung an die Zeit als Dauer zum konstitutiven Teil ihrer Arbeiten wird, so z.B. in der - zusammen mit ihrem langjährigen künstlerischen Partner Ulay – durchgeführten 90-tägigen Wanderung auf der Chinesischen Mauer, auf der sie sich – jeder aus der entgegengesetzten Himmelsrichtung kommend – nach jeweils 1.000 Kilometern zu Fuß zurückgelegter Strecke begegneten, um ihren Weg anschließend wieder allein fortzusetzen („The lovers – The Great Wall Walk", China 1988).

dierten zukünftigen schulischen Kunstpädagogik, in deren Zentrum das Subjekt und seine zu entwickelnden Lebensbilder im Selbstbildungsprozess stehen. Die Arbeiten seiner Schüler dokumentieren in ihren ungewöhnlichen, experimentell-offenen, intensiven und authentischen Gestaltungen, dass ästhetische Bildung und Erziehung noch immer auch im schulischen Kontext möglich ist, wenn es ihr gelingt, dessen Rahmenbedingungen transzendieren zu können.

Gerd-Peter Zaake: Selbstreferenz und Kontext

Gerd-Peter Zaake arbeitet seit vielen Jahren als Gymnasiallehrer an der Käthe-Kollwitz-Schule Hannover. Zaake entschloss sich, bewegt durch die eigenen „Suchbewegungen mit und zur Kunst" (Zaake) und durch die in vielen Fortbildungsprozessen gewonnene „schmerzliche und heilende" Einsicht, sich als Kunstpädagoge nicht ewig an die alten didaktischen Muster, Erfolge und Sicherheiten klammern zu können, seinen Kunstunterricht experimentell-künstlerisch zu verändern und für die eigenen selbstreferentiellen Selbstbildungsprozesse und die seiner Schülerinnen und Schüler zu öffnen: „Experiment sind sie (die Unterrichtsversuche; Anm. J.K.) für mich auch, weil sie sich von jenem Unterricht stark ablösen, welchen ich viele Jahre mit mehr oder weniger Erfolg und Sicherheit praktizierte, bis ich selbst die Erfahrung machte, dass in der Kunst ein Mehrwert enthalten ist, an den mit meinen bisherigen Kunstunterrichtsmethoden nicht heranzukommen war."[789]

Gerd-Peter Zaake bekennt sich zur Widersprüchlichkeit und Komplexität seiner eigenen Bildungs-, Ausbildungs- Arbeitswege und Lebensorte, in denen er sich einen reichen Erfahrungsschatz in den unterschiedlichsten Tätigkeitsfeldern und kontextuellen Lebenszusammenhängen erarbeiten konnte, wobei die Arbeit als Kunstpädagoge diesem Kaleidoskop existentieller Möglichkeiten ein weiteres Erfahrungsfeld hinzufügt und gleichzeitig die vielen unterschiedlichen Kraftquellen einer Lebensbiographie nutzt, deren Einsichten und Erkenntnisse sich aus einem Netzwerk differenter Bezüglichkeiten des Subjekts entwickeln, die nicht mehr von einer linearen Arbeitsbiographie und bruchlosen 'Lebenslinie' mit einer statischen personalen Identität dominiert werden. So erst formen die vielschichtigen Lebensorientierungen und Erfahrungen als „Technischer Zeichner, Goldschmied, Graduierter Designer, Vater, Lebenspartner, Kunstpädagoge, Witwer, Freund, Schularbeiter" mit den unterschiedlichsten Lebensorten im „Weserbergland", auf einem „Bauernhof", in „Hameln", in „Gärten", in „Hannover, Schwäbisch-Gmünd, Zürich, Pforzheim, Braunschweig, Museen, Kirchen" und auf „Inseln" (Zaake) das eigene Bewusstsein und das ästhetisch-künstlerische Sensorium.

Seine „stets praxisnahen Versuche" ließen Zaake zwangsläufig auch ein Bewusstsein für die Verbindung unterschiedlicher Erkenntnis- und Wahrnehmungsbereiche entwickeln helfen, die das Verhältnis von „Kunst+Energie", „Kunst+Pädagogik", „Kunst+Religion" (Zaake) in der kunstpädagogischen Praxis thematisieren und reflektieren. Die „innere Lebendigkeit von Kunst"[790] lässt deshalb auch „keine geschlossenen Fachrahmen" mehr zu, sie erfordert ein vernetztes, fächerübergreifendes Denken und Handeln in „fließend verbundenen Themenfeldern (und) in subjektiv geprägten Gedankenskizzen". Zaake misstraut den „Wortlügen" der „Modewortetiketten", zu denen er auch die Begriffe „Ästhetik", „Kreativität" und „Innovation" zählt, die für ihn eher die „Verhübschung schlechter personeller und materieller Zustände" anzeigen, ebenso den Worthülsen wie „Sinnlichkeit" und „Ganzheitlichkeit", denen er die Genauigkeit und Authentizität einer Wort- und Bildsprache entgegensetzen möchte, die als ein Ausdruck innerer Überzeugung aufzufassen ist. Hinsichtlich seines Verständnisses von ästhetisch-künstlerischen Selbstbildungsprozessen verweist Zaake auf die bildende Funktion der Selbstaussetzung des Subjekts vor das Werk, z.B. im

[789] Gerd-Peter Zaake: *Unterrichtsspots.* Der Fleck, Rothände und Energien des Unbesiegbaren. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium *„Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse* – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5. 1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998.
S. 206-216.

[790] Gerd-Peter Zaake*: Käthe Kollwitz: 7 Skizzen zu Kultur und Kunst*. Festvortrag aus Anlass des 40jährigen Bestehens der Käthe-Kollwitz-Schule Hannover, 22.9. 1995.

Betrachtungsprozess eines Kunstwerkes, bei dem das Subjekt „mit sich und dem Werk allein" sei:[791] „Öffnet der Betrachter seine Öffnungen, hört er sehend in das Werk, hört er im Spiegel dieses Gegenübers einen Teil von sich selbst. Das Subjekt, welches, wie Lacan sagt, nach seinen Körperöffnungen strukturiert ist, stellt mittels dieser Körperöffnungen Verbindungen her: zum Objekt, zum Bild, zum anderen, innerhalb des Textes. Und umgekehrt: Das Objekt, das Bild, der Text, der oder das andere dringen durch diese Öffnungen in den Körper ein, werden Teil des Subjekts, vermischen sich zu einem Knäuel aus Gedanken, Empfindungen, Erinnerungen, Wahrnehmungen – ein mehrdimensionaler Wechselprozess."[792]

Gegen die analytisch-sezierende Weise der Wahrnehmung und Bildbetrachtung eines „komplexen Ganzen eines Kunstwerks" setzt Gerd-Peter Zacke die lebensgeschichtlich grundierte, von den Erfahrungen des Subjekts ausgehende Weise, die eine Erfahrung der 'denkenden Hände' ist, und sich als die Erfahrung eigener handwerklich-schmutziger Praxis in der feinfühligen Auseinandersetzung mit dem je anderen Material erweist. Die tastenden Wahrnehmungen der Hände als aktiv erschließendes sinnliches Erkenntnisorgan des Menschen benötigen die „Aura des Werkstattortes (...) wie ein Hort sinnlichen Zaubers, dessen stinkig-schmuddeligen Glanz es zu bewahren gilt". Erst hier zeigt sich in der praktisch-handgreiflichen Praxis des prozessualen Arbeitens – beispielsweise des Druckens – die tiefgreifend-bildende, körperlich-geistige Erfahrungskraft im Gegensatz zu den virtuellen Medien: „Drucken ist selbst das Erlebnis. Drucken ist Rausch des Machens und gleichzeitig Kontrolle darüber, Spannung, Gewalt des Ausdrucks, Triebkraft, Radikalität, die uns das Gesetz des Computers für immer nehmen will."[793] Dennoch – oder gerade deshalb – will Gerd-Peter Zacke in seinem Kunstunterricht der kommenden Jahre die „Keime beider Wege des Bildermachens an junge Menschen" weitergeben, damit die vielfältigen Formen des handwerklichen Bildermachens auch jene synthetischer Praxis beeinflussen können.

Über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik denkt Gerd-Peter Zaake intensiv nach. So ist er besonders an möglichen Gemeinsamkeiten beider Systeme interessiert, die er schließlich im Unterricht miteinander in eine gedeihliche Praxis und in ein Vermittlungsverhältnis bringen muss. Für Zaake sind die Grenzen – trotz aller Gegensätzlichkeit – fließend: „Kann eine Unterrichtsstunde ein Kunstwerk sein? Ist ein Künstler auch Pädagoge? Kann Pädagogik Kunst sein? Ist der Pädagoge ein Künstler, ein Unterrichtstechniker, ein Verwaltungsbeamter?"[794] Selbstreferentialität erfordert laut Zaake einen eigenen Pädagogenstandpunkt, welcher stets wieder selbstreflexiv zu befragen ist. Für Zaake ist der Kunstunterricht letztlich ein „inszeniertes Kunstwerk, eine spezifische Form sozialer Plastik, eine besondere Art von Energieerzeugung oder –Verschleiß, verbunden mit Transformationen oder Stagnationen". [795] Beide Systeme haben für ihn als „Ausgang und Ziel die Selbstbildung und Bildung des Individuums", das Subjekt begibt sich hier wie dort in „Selbstwerdungs- und Selbstbildungsprozesse" die den „ganzen Menschen" erfordern.[796]

Auch er ist überzeugt von der Unvorhersagbarkeit der Lernprozesse seitens des Schülers. Deshalb auch ist seiner Ansicht nach die ästhetische Erziehung und Bildung nicht plan- und operationalisierbar, sind die Richtlinien bedingt anwendbar, müssen „neue Möglichkeiten" jenseits gesicherter Positionen eröffnet werden, die erst einmal Verunsicherungen schaffen und Kunst als Schulfach im traditionellen Sinne in Frage stellen: „Die Inszenierung des Umgangs mit Kunst (ist) neu zu denken. Nicht mehr allein das Analysieren, das Verstehen, Deuten, Interpretieren und Auslegen von Kunst soll im Zentrum stehen, sondern eine Kunsterfahrung, das an das Subjekt gebundene Kunsterlebnis. Das in der Kunst im Nichtverstehen ein besonderer Wert liegen kann, erscheint zunächst im traditionellen Lehr- und Lernverständnis paradox."[797]

[791] Zaake: Skizze 3: *Stallgeruch*.
[792] Zaake, ebenda.
[793] Zaake, ebenda.
[794] Zaake: Skizze 4: *Fischstäbchen*.
[795] Zaake: Brief an den Autor dieser Arbeit (J.K.). Februar 1997.
[796] Zaake: Skizze 4*: Fischstäbchen*.
[797] Zaake, ebenda.

Zaake verweist auf die Authentizität der Kunsterfahrung, auf die Verwandlung derselben durch die sich öffnende und aufnehmende Person: „Kunsterfahrung ist kaum mitteilbar, es sei denn als Metamorphose, wenn das Kunstwerk im Betrachter den Wunsch auslöst und ihm den Weg weist, es durch seine Person zu verwandeln, es in ein neues Werk, in Sprache, in Bewegung, in Geräusche, in veränderte Gesten des Schreibens, der Töne, der Zeichen des Körpers zu übersetzen."[798] Diese Art der Selbstreferenz braucht aber die Einlassung auf das Gegenüber als Fremdes, Anderes, Neues, Unsicheres und Offenes, dem sich das erfahrende Subjekt in seiner Erfahrung zu öffnen hat, will es dies erleben und hieran – sich selbst bildend – lernen. Selbstbildung erfordert demnach für Zaake die Selbstentdeckung der eigenen Lebensgeschichte als erinnerungsfestes Potential der eigenen und fremden Bilder. Die Verbindung zum Bild, das Hineintreten-Können ereigne sich jedoch nicht in der distanzierend-aneignenden Weise fremdbestimmter Interpretationen, sondern in ganz unterschiedlichen, individuellen Hinwendungen in selbsttätigen Kunsterfahrungen. „Vergessene Zeit", „äußere Stille" und „innere Ruhe" ermöglichen ein vertieftes Kunsterlebnis: „Im Gedankenrahmen einer offenen Schule suche ich nach Inszenierungen, die z.B. im Museum Schülern Kunsterfahrungen ermöglichen. Kunsterfahrung in der Schule im geplanten Unterricht zu vermitteln ist unmöglich. Aus der hier angedeuteten Hinweisrichtung erscheint das Verhältnis von Kunsterfahrung und traditionellem Kunstunterricht wie das Verhältnis eines lebendigen Fisches zu einem Fischstäbchen."[799]

Selbstorientierung erfordert – so Zaake – sowohl bei den Schülern als auch seitens der Kunstpädagogen neuen Mut, vor allem die eigenen Aussetzungen in selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Erfahrungsprozessen zu wagen. Für Zaake ist die ästhetisch-künstlerische Praxis noch immer ein Stück alternative Praxis zur Realität, die sich durch ihr Anderssein als Differenz zeigt. Sie ist hiermit auch weiterhin konkrete Utopie einer „Wegsuche in Bewegung" und einer Spurenlegung durch ihre Werke.[800] Dokumentieren ließe sie sich seiner Ansicht nach in ihrer ganzen „eingesehenen und eingefühlten" Komplexität, Klarheit, Fruchtbarkeit und Tiefe „für das tätige Selbst"[801] in einer „Buchführung aus Worten und Bildern" als Ausdruck des „pädagogischen Wollens und Tuns" und dem Verständnis von Schule als einem „Teil von sozialer Plastik": „Nach dem erweiterten Kunstbegriff von Joseph Beuys ist Plastik eine Kräftekonstellation, die sich zusammensetzt aus chaotischen, ungerichteten Energien. Energien, die durch Begeisterung, Offenheit, Freiheit, Idealismus, Wärme und Liebe freigesetzt werden, sind hier gemeint. Lassen Sie uns Spuren solcher Energiepotentiale einführen in eine Schulbuchführung, um deutlicher Richtungen erkennbar werden zu lassen."[802]

Im folgenden werden hier deshalb einige Projekte, Sondierungen, unterrichtliche Experimente als Teile einer selbstreferentiellen Praxis der kunstpädagogischen „Buchführung" Gerd-Peter Zaakes vorgestellt.

Der Kanal (1996)

Im Rahmen dieses kontextorientierten Unterrichtsprojektes besuchte ein Oberstufenkurs über die Dauer vieler Wochen hin während des Kunstunterrichts gemeinsam immer wieder einen bestimmten Streckenabschnitt des Mittellandkanals, der vom Schulgelände der Käthe-Kollwitz-Schule nicht allzu weit entfernt liegt und deshalb auch während des Vormittages gut erreichbar war. Nach anfänglich eher tastend-beobachtenden Annäherungen an den spezifischen Ort, nach gestisch-sprachlichen 'Umkreisungen', nach der Phase intensiver Wahrnehmungsarbeit der situativ-räumlichen, akustischen und optischen Besonderheiten eines eher banalen, alltäglichen und deshalb von der Wahrnehmung übergangenen landschaftlichen Nicht-Raumes in der Stadt, erfolgten erste schriftliche Notationen, poetische Texte, Beobachtungen und Skizzen als Eintragungen in das ästhetische Skizzenbuch der Schüler, das Sammeln von Funden, das Kartografieren der Fundorte und die individuelle Erarbeitung eigener Ortssondierungen nach selbstgewählten eige-

[798] Zaake, ebenda.
[799] Zaake, ebenda.
[800] Zaake: Skizze 5: *Schrei*.
[801] Zaake, Skizze 6: *Buchführung*.
[802] Zaake, ebenda.

nen Untersuchungsaspekten und -intentionen. Der als Transportweg genutzten Wasserstraße wurden sukzessive ästhetisch-literarisch-künstlerische Qualitätsmomente hinzugewonnen, die aus der individuellen lebensbiografischen Erinnerungs- und imaginativ-intuitiven Projektionsarbeit oder aus dem stillen, leibgebundenen Sich-Aussetzen an den Ort, aus der Überlagerung sinnlich-empfindender, bewusst recherchierender oder mimetischer Einfühlungsarbeit zu einem komplexen Geschehen von Empfinden, Denken, Wahrnehmen und Handeln entstanden. Das urbane Niemandsland wurde so zu einem Generator unterschiedlichster Wahrnehmungen, Gesten, Handlungen, Texte und Bilder, die die Potentialität des Ortes durch und für eine differenzierte kunstpädagogische Erfahrungstätigkeit ästhetisch-kunstnaher und künstlerischer Selbstbewegungen der Schülerinnen und Schüler exemplarisch offen legen konnten. So entwickelten die Beteiligten im Rahmen dieses Projektes ihre jeweils eigenen kleinen Projekte der Ortssondierung, wobei sie die Uferzonen und ihren Bewuchs, die Brückensituationen als architektonisches Problem, das Gewässer, die unterschiedlichen Arten und Weisen der Nutzung von Uferzone und Wasserstraße, das Schiffswesen selbst thematisierten.

Vielfache Perspektiven-Wechsel der vorgefundenen örtlichen Ausgangssituation als kaleidoskopartige Brechung der Ortswahrnehmung durch die persönlichen, individuellen Zugangsweisen erzwangen einen steten Wechsel von der Beobachter-Situation in die des verantwortlich Handelnden, dessen Aktionen wiederum den Ort und die Wahrnehmungen der Beteiligten generierten und differenzierten. Aktionen, ästhetisch-künstlerische Interventionen und die notierten Wahrnehmungen und Assoziationen wurden filmisch und fotografisch festgehalten und der interessierten Schulöffentlichkeit in einer Projekt-Ausstellung zugänglich gemacht. Die anfängliche Scheu und das Unverständnis, sich mit einem derartig 'kunstlosen', ästhetisch-langweiligen Ort auseinander zu setzen wich im Laufe der Zeit einer liebevollen Aufmerksamkeit, die sich durch das liebgewonnene Besuchs-Ritual der Kanalsituation einstellen konnte. So übernachtete ein Schüler – das erste Mal überhaupt im Freien – an einer selbstgesuchten Stelle an der Kanalböschung, um seinen Ort auch Nachts, in der Dunkelheit noch intensiver erfahren zu können. Andere erforschten die Vielfalt der Geräusche, das Rauschen der Pappeln im Bereich der Uferzone, das Markierungs- und Orientierungssystem, Formen der optischer Kommunikation unter den Kanalschiffern, entdeckten den bewachsenen Uferstreifen neu als naturnahen, individuellen Rückzugs- und Erholungsraum, wieder andere entwickelten eigene Wasserfahrzeuge oder studierten das Leben der Kanalschiffer.

In dieser Weise der differenten Annäherungen prozessierte die Lerngruppe eine komplexe Vielschichtigkeit eines gesellschaftlichen Lernortes, der bislang für jeden Einzelnen eher marginale Bedeutung hatte, in ein vielgestaltiges und vielsinniges Feld fremd- und selbstreferentieller Anschlussleistungen, die allen Beteiligten zu einer Differenzierung ihrer Wahrnehmungsmöglichkeiten verhalf, andererseits die Subjektgebundenheit des individuellen Interesses und seine ästhetisch-künstlerischen Transformationsmöglichkeiten und schließlich die Mannigfaltigkeit der sichtbaren und unsichtbaren Erscheinungs- und Seinsweisen dieses Kontextes als außerkünstlerischer 'Wahrnehmungsgenerator' vor die Sinne und den Verstand führte. Das in seiner Ästhetik und Funktionalität scheinbar gesellschaftlich vermessene und identifizierte Stück 'Kanalabschnitt' erhält in dieser konzeptionellen Gruppen- und Selbstannäherung eine nicht-identische, vorübergehende, konstruktive und dekonstruktive, ästhetisch-künstlerische, fließende und ihm bisher fremde Existenz. Das kunstpädagogische Projekt Gerd-Peter Zaakes legt auf diese Weise den Charakter der subjektiven Konstruktion von Wirklichkeit offen, deren Sosein veränderbar, formbar und offen ist und zeigt die Plastizität eines sich anverwandelnden, hineinfühlenden, denkenden, assoziierenden, empfindenden, wünschenden, sich erinnernden, imaginierenden und phantasierenden, lernfähigen Subjekts.

Der Fleck

In diesem Unterrichtsversuch ging es Gerd-Peter Zaake um das „faktische und imaginäre Sehen" und um das Sehen mit dem „3. Auge". Schüler und Schülerinnen aus der Oberstufe (11. und 12. Jahrgangsstufe) erhielten die Aufgabe, sich einen Fleck Erdoberfläche von der Größe eines Quadratzentimeters zu wählen und ihn mit ihren subjektiven Vorstellungen zu besetzen. Diesem 'Nichts' oder 'Beinahe-Nichts' stand andererseits ein unendlicher Raum der eigenen Vorstel-

lungsbilder, Erinnerungsstufen und Gedankenplastiken gegenüber, wobei der intensiv zu betrachtende Fleck mit seiner ganzen Materialität aus vielen Spurenelementen wahrzunehmen war und in der konzentrierten Hinwendung sich auch erweiterte Imaginationsräume ergaben. Angestrebt wurde eine Überlagerung der Folien aus sachlich/faktischen Beobachtungen und Imaginationselementen und das Bewusstmachen der unreflektiert übernommenen Bild- und Wahrnehmungsmuster: „In den Überlagerungen von fremden Medien-Klischee-Folien mit eigenwilligen, eigensinnigen Sichtweisen, vermutete ich eine fruchtbare Schichtung für die Suchabsichten."[803]

Der mikrologische Blick konnte zu einer erwünschten Öffnung des genau beobachteten Ortes in andere Imaginationsräume hinein genutzt werden, die nun auch bespielbar wurden. Die Schülerinnen und Schüler mussten die Wahl ihres Flecks begründen, ihm einen neuen Namen geben, den persönlichen Weg zum Fleck beschreiben, wobei dieser aus dem Kosmos Lichtjahre entfernt, aus dem Schulraum, von ihrem Stuhl aus oder mit öffentlichen Verkehrsmitteln zu erreichen sein konnte. Sie hatten sich sein spezifisches Aussehen zu notieren, dieses zu skizzieren und ihre unterschiedlichen Wahrnehmungen in ihre 'Fleck-Tagebücher' einzutragen. In den bildlich-ästhetischen Arbeiten sollte darüber hinaus der persönliche Dialog mit dem selbstgewählten Fleck notiert und seine Veränderungen über eine Dauer vieler Wochen festgehalten werden. Es entstanden so Zeichnungen, Malereien, Fotoarbeiten, Text- und Bildkombinationen und Videokurzfilme. Das Video eines Schülers (Florian Wendland) mit dem Titel „Fleck im Stadtwald" erhielt einen Bundes-Schüler-Filmpreis.

Rothände

Ein weiteres Beispiel selbstreferentieller Prozessualität in der kunstpädagogischen Unterrichtspraxis ist die von Zaake initiierte Rothand-Aktion von Schülerinnen, die einen ganzen Tag lang mit einer selbstbemalten roten Hand lebten und sich ihre Farb-Erfahrungen notieren mussten. Zaake kreuzt und potenziert hierbei die Welt und Gestalt schaffende Hand mit der Signalwirkung der für Liebe, Ehre, Würde, Macht, Gefahr, Feuer und Schönheit stehenden Farbe Rot, um den Schülerinnen und Schülern ein physiologisches und selbstorientiertes Farberleben ermöglichen zu können:

„Der Gedanke zur ästhetischen Aktion mit Hand-Rot entstand auf Planungswegen im Rahmen von Farbenlehre. Auf der Suche nach Übungen, die den schulüblichen Kontext von Kontrast- und Symbollehre etwas erweitern könnten, entstand die Idee zu einer Körpererfahrung mit Farbe. In der Selbstbeobachtung und Selbstbezeichnung färbt sich Finger für Finger rot. Dabei entsteht eine Selbstbezüglichkeit von eigentümlicher ästhetischer Prägung."[804] Die Schülerinnen entwickelten hierbei sehr unterschiedliche Wahrnehmungsprotokolle, die die jeweilige individuelle Eigenheit des Farberlebens aufgrund eigener lebensbiografischer und körperlicher Erfahrungen und Bilder evozieren und obendrein die Genauigkeit von Eigen- und Fremdbeobachtung vertiefen halfen: „Ich hatte meine linke Hand mit roter Temperafarbe bemalt, die leider schon nach einiger Zeit anfing abzublättern. Als ich meinen Heimweg nach der 6. Stunde antrat, war die Farbe soweit abgeblättert, dass es wie ein schlimmer roter Ausschlag aussah. In der Bahn saß eine Frau mir gegenüber, die ständig ihre Brille putzte und mich nicht aus ihren Augen ließ. Da musste ich mir das Lachen ehrlich verkneifen. Im Bus dann aber warf man mir penetrante, verletzende, widerliche Blicke zu, die mich störten. Am liebsten hätte ich was gesagt. Auf alle Fälle kann ich mir jetzt gut vorstellen, wie Leute mit sichtbaren Merkmalen (z.B. Feuermal, Narben, Ausschlag ...) angesehen werden und sich fühlen müssen."[805]

[803] Gerd-Peter Zaake: *Unterrichtsspots*.
[804] Gerd-Peter Zaake, ebenda.
[805] Melanie Festing, ebenda.

Von Energien des Unbesiegbaren

(Betrachtungsversuche vom und zum Unbesiegbaren von Joseph Beuys mit SchülerInnen des 13. Jahrgangs.)

Ungewisse Prozesse im Kunstunterricht treibt Gerd-Peter Zaake auch in diesem Unterrichtsversuch mit einer Arbeit von Joseph Beuys voran. Nachdem er bei einem Besuch des Darmstädter Beuys-Blocks in Vitrine 15 zwischen anderen Gegenständen einen 3 cm großen Plastiksoldaten entdeckte, der einem ca. 10 cm großen scheinbar flüchtig gekneteten Terrakottahasen gegenübersteht, fühlte er sich angesichts der „figurativen und begrifflichen Kombination" herausgefordert[806] und entwickelte „noch vor Ort" aus dieser Kunsterfahrung „Thesen für einen Unterrichtsversuch", die ihm „gleichermaßen Proviant und Orientierung" geben sollten. Danach zeigt sich ihm das Kunstwerk als „Kraftwerk zur Aktivierung und Versorgung ungewöhnlicher Energieströme. Es ist kein Kreuzwortsrätsel im Verstandenhaben, denn alles Verstehen von Kunst bleibt verkürzt". Des weiteren seien „die Wege des scheinbar erschließenden Hineindenkens" in das Kunstwerk häufig „weniger ergiebig als jene, die mit den Werkenergien hinausdenken, die zu kommunikativen Gedankenflügen starten helfen. Das Sprechen über Kunst sollte weit hinter dem Sprechen aus Anlass von Kunst stehen". So verweist Zaake auf die Potentiale einer Selbstvermittlung des erfahrenden Subjekts als Form der Selbstbewegung, die er einer Suche nach den Aussageabsichten des Künstlers vorzieht, da sie in selbstreferentiellen Eigenbewegungen die Selbst-Begegnung des Subjekts provoziert und in der Konfrontation mit Bekanntem und Unbekanntem die Selbstberührung verursacht.

Deshalb setzt sich Zaake für einen Kunstunterricht ein, der sich als offener, unbekannter und unsicherer Vermittlungsprozess von Subjekt und ästhetisch-künstlerischem Ereignis erweist. Gerade die UnGewissheit über den weiteren Fortgang des ästhetisch-künstlerischen Forschungsvorhabens erzeugt sowohl Spannung als auch Neugier bei allen am Unterrichtsprozess Beteiligten. So geschieht auch in diesem Unterrichtsversuch keine frühzeitig erläuternde Werkdemonstration und es wird auch kein Titel des Werks genannt, allein wird angekündigt, zu einem Werk von Joseph Beuys führen zu wollen, um damit auch den Schülerinnen und Schülern eine ebenso subjektorientierte Erfahrung ermöglichen zu können, wie sie Gerd-Peter Zaake beim Anblick der Arbeit machen konnte. Die Werkannäherung erfolgt nun in der Folge von 7 Schritten: Im ersten Schritt wird ein „Hasenblatt" angefertigt, indem „Skizzen vom Hasen" erstellt werden. Im folgenden zweiten Schritt geht es um den Hasen im eigenen Kopf, also um die Darstellung von „Wissen und Assoziationen", der von einem dritten Schritt abgelöst wird, bei dem jetzt „Neues vom Hasen" in der Einbringung „biologischer und symbolischer Faktoren" zusammengetragen wird. Im vierten Schritt erfolgen „Gespräche über die Erweiterung des Kunstbegriffs" als „Textarbeit", die wiederum von einem fünften Schritt, den „Hasengeburten", abgelöst wird, in denen Terrakottahasen plastiziert werden. In einem sechsten Schritt stellt sich die Frage nach dem Unbesiegbaren, das in „Thesenform" erarbeitet wird, ehe in einem letzten, siebten Schritt der eigene Unbesiegbare in Form einer grafischen Darstellung entwickelt wird. Zaake verlangt von den Schülerinnen und Schülern ein flexibles Reagieren auf die unterschiedlichen thematischen Blickwinkel bei der Erarbeitung eigener Vorstellungen zum Werk von Beuys. So kommt es zu vielerlei Überlagerungen unterschiedlichster Bilder und Erfahrungen vom Kleinkindhasen über das Hasenklischee eines Bugs Bunny zu ökologischen Problemen, von der religiösen Symbolik über Regressionen in comicartige, verniedlichende Hasendarstellungen zu naturalistischen Abbildern, gemischt mit lebensgeschichtlichen Erinnerungen: „Eine Bewegungsmethode, welche sich nicht geradlinig im scheinbaren Planungsgleichmaß bewegte, entfaltete bei den Schülerinnen und Schülern besondere Aufmerksamkeit durch Neugier. Sprünge sind Zeichen für Diskontinuität und erzeugen Spannungen. Sie entsprechen eher unserem freien Denken, in welchem es selten Gleichmaß gibt."[807] Gerade in Bezug auf die letzte Aufgabenlösung ergaben sich weitgefächerte Diskussionen über die Unbesiegbarkeit, den Tod, über Lebens- und Naturkreisläufe, über Zeit, Materie, Seele und menschliches Denken, das auch vor Klischees von Helden mit überirdischen Kräften nicht haltmachte.

[806] Zaake: *Unterrichtsspots*.
[807] Zaake, ebenda.

Erst in der Klausuraufgabe lüftete Gerd-Peter Zaake das Geheimnis des Zusammenhangs von Knethasen, Plastiksoldaten, der Unbesiegbarkeit und den ungewöhnlichen Aussagen zur Kunst. Jetzt stand dem jeweils selbst gekneteten und geformten Hasen ein kleiner Plastiksoldat gegenüber: „Diesmal hatten sich die SchülerInnen von hinten in Sprüngen an ein kompliziertes Werk vorgearbeitet und waren nicht wie üblich, einem scheinbar geradlinig vorgezeichneten Vermittlungsweg nachgefolgt. Dadurch verschloss sich das Werk auch nicht hinter vorgefertigten, mehr oder weniger schlüssigen Deutungen, sondern eröffnete neue Arbeitswege."[808] So erschlossen sich schließlich vom Werk aus neue Wege konkreter Poesie mit neuen, eigenwilligen Wortdarstellungen als Denkangeboten zu den Begriffen 'Hase', 'Soldat', 'Schlachtfeld' und 'Soziale Plastik'. Neben der Untersuchung der typografischen Ausdrucksmöglichkeiten entstanden „sehr vielfältige, unterschiedliche Arbeiten", wie auch u.a. das „Soldatenfressen" von Claudine Meine, die Buchstabenkekse backte, mit denen man das Wort 'Soldat' auslegen konnte. In einer Aktion auf dem Hannoverschen Hauptbahnhof verteilte sie anschließend ihre „Soldatenkekse" zusammen mit ihrer Freundin an vorbeikommende Soldaten:

„Schon gleich, als wir die Aufgabe bekamen, war mir klar, dass ich Buchstabenkekse backen werde. Für das Wort Soldat hatte ich mich schon vorher entschieden. (...). Nachdem ich mir ein Rezept für meine Soldatenkekse ausgesucht hatte, ging ich in der Küche frisch ans Werk. Wie die Bilder zeigen, sind nicht alle Kekse gut gelungen. (...). Am Freitag, den 29.11. 1996 gingen Sonja und ich um 14 Uhr im Hauptbahnhof Hannover mit den Soldatenkeksen in der Dose hin und her. Wir waren ein bisschen nervös und hielten Ausschau nach 'Opfern'. Als wir den ersten Soldaten erblickten, ging ich auf ihn zu, grüßte ihn und sagte: 'Wir machen eine Kunstaktion und verteilen Kekse an Soldaten. Möchten Sie welche?' Ich hatte nach einigen Versuchen herausgefunden, dass diese Ansprechmethode die schnellste und beste war, denn viele Soldaten waren zu sehr in Eile, als die ganze Geschichte über konkrete Poesie und soziale Plastik aufzunehmen. Während ich mit ihnen sprach, machte Sonja die Fotos. Eigentlich wollte ich jede Reaktion genau aufschreiben, aber ich glaube, die Bilder sprechen für sich. Insgesamt bin ich glücklich, diese Aktion geschafft zu haben. Sie hat mir riesigen Spaß gemacht, weil sich viele Soldaten sehr darüber gefreut haben und oft mit einem spontanen 'Oh geil' in die Kiste gegriffen haben." [809]

Dass Gerd-Peter Zaake und seine Schüler und Schülerinnen in besonderer Weise zu „kreativen Anschlussleistungen in polyästhetischen Prozessen" (Warzecha) fähig sind, beweisen sie im Entwurf eines zukünftigen Schulprojektes an der Käthe-Kollwitz-Schule Hannover, das aus der gemeinsamen unterrichtlichen Auseinandersetzung mit dem „Erdtelefon" von Joseph Beuys sowie der Arbeit am „Unbesiegbaren" hervorging und als Expo 2000-Projekt der thematischen Schwerpunktfrage nachgehen will „Welche Schule braucht die Zukunft der Welt?" Hierbei steht die Nutzung natürlicher Energien im Vordergrund, die einerseits als „emotionale Wärmeproduktion durch Kommunikation" (Zaake), andererseits als „physikalische Energieerzeugung durch Sonnenstrahlung" gewonnen werden sollen. Zaake und seine SchülerInnen verstehen das Projekt als ein die Fächer übergreifendes Kommunikations- , Transformations- und Darstellungsmodell, das die Erde als Bindeglied beider Energieformen betrachtet, die nun in hochmodernen Kommunikationsverfahren, durch alle möglichen Kommunikationsmedien ausgelöst, weltweit von Partnerschulen nach Hannover gesandt werden soll: „Schule und Lernen wird so zu einem Kraftwerk, zu einem Transformator. Die Antriebskräfte Kommunikation und Kreativität sind die Zentren, welche die Zukunft der Schulen bestimmen."[810]

Die weltweite Zusendung der „Erdpostverpackungen" (Zaake) soll zur Quelle vielfältiger Unterrichtsimpulse werden, die in Einzelprojekten bestimmter Fächer aber auch fächerübergreifend und schulöffnend erfolgen sollen. Möglich werden soll die ästhetische Präsentation sowohl der Erdpostverpackungen als auch die Herstellung von Erdbüchern „als Bilder-, Schularbeits-, Erdgedichts- und Erdmärchenbücher in verschiedenen Sprachen. Ein Schulwelt-Erdgarten soll erblühen" (Zaake). Parallel hierzu soll es um die Weiterentwicklung der Solar-Energie-Konzeption an der

[808] Zaake, ebenda.
[809] Claudine Meine: *Soldatenfressen*. In: Gerd-Peter Zaake: *Unterrichtsspots*. In: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 206-216.
[810] Zaake, *Unterrichtsspots*.

Schule gehen: „Kernziel ist die Gründung einer Erd-Energie-Gesellschaft, die o.g. Einzelergebnisse und Anteile verkauft. Das Geld fließt zur Hälfte in einen Förderfonds zur Unterstützung pädagogischer Arbeit in armen Ländern (Erdrückpost/psychische Wärmeerzeugung) und zur Hälfte in das Solar-Bauprojekt der KKS (physikalische Wärmeumwandlung).“[811]

Anhand dieser „Anschlüsse zum Erdtelefon“ (Zaake) wird deutlich, dass sich aus der subjektorientierten Auseinandersetzung mit zwei Arbeiten von Joseph Beuys anschlussfähige Ideen und Sensibilisierungen ergeben können, die auch ein zukünftiges Denken und Handeln in übergeordneten, komplexen Strukturen und Verbindungen ermöglichen, indem sie aus der materialorientierten Selbstauseinandersetzung schließlich auch einen erweiterten ästhetisch-künstlerischen, plastischen Prozess werden lassen, der in seiner kommunikativen Vernetzung von Lokalität und Globalität und im Eingriff in energetische und gesellschaftliche Zusammenhänge durchaus ein neues ethisches Bewusstsein schaffen kann. Ästhetisch-künstlerische Erziehung und Bildung in selbstreferentiellen Prozessen wird hier zu einem die Subjekte, die Schule und ihre mittel- und unmittelbare Öffentlichkeit verändernden Krafterzeuger, Möglichkeits- und Welthersteller.

Selbstreferentielle Kunstpädagogik

Eigene Vermittlungspraxis an Schule und Hochschule

Im folgenden werde ich einige Praxisprojekte aus meiner eigenen Arbeit an der HBK Braunschweig und am Montessori-Gymnasium Köln vorstellen und hierbei jeweils den spezifischen Charakter einer selbstreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung herausarbeiten. Zunächst werde ich vier Gruppenprojekte vorstellen, die das Verhältnis von Selbstreferentialität und Gruppe reflektieren, ehe ich individuelle studentische Selbstbezüge thematisieren werde und dann zu meinem eigenen Unterricht am Montessori-Gymnasium Stellung nehme.

Vier Gruppenprojekte: Gemeinschaftliches künstlerisches Arbeiten als selbstreferentieller ästhetisch- künstlerischer Gruppenprozess an der HBK Braunschweig

Ausgehend von einer Fortbildungstagung des Niedersächsischen Lehrerinstituts Hildesheim (NLI), die zusammen mit dem Fachbereich Kunstpädagogik an der HBK Braunschweig durchgeführt wurde, entwickelte sich das Projekt „Gemeinschaftsbild“ in einer selbstorganisierten Bilderarbeitung als Gruppenprozess. Mich interessiert der interaktive Gruppenprozess als sich selbst organisierendes Verfahren ästhetisch-künstlerischer Arbeit. Selbstreferenz kann hierbei sowohl individuell als auch in einem Gruppenorganismus heterogener Zusammensetzung (viele unterschiedliche Individuen mit unterschiedlichen Absichten) ermöglicht werden. Interessant ist die Art und Weise der ästhetisch-künstlerischen Kommunikation, wenn die Spielregeln das Schweigen aller TeilnehmerInnen vorsehen. Über Verfahren des Brainstorming (3 Minuten) wurde ein gesetzter Begriff von der Gruppe in einen Assoziationshorizont erweitert. Alsdann herrschte für den gesamten Bilderstellungsprozess (4-5 Stunden) Schweigen. Zugelassen waren allein gestische Kommunikation und die zeichnerische Verständigung (jede/r Teilnehmer/in wählte sich eine Farbe, um die Spur der Selbstbewegungen später nachvollziehen zu können). Selbstregulative Verfahren der Interaktion aus chaotischen Anfangsbedingungen und der Ausgleich unterschiedlicher Interessen, Einfühlungs- und Anpassungsvermögen, Offenheit und Flexibilität, Frustrations- und Ambiguitätstoleranz, die fremde Artikulation des Anderen für eigene, subjektive Momente und Bildprozesse anschlussfähig zu machen und Kontingenz des Prozessverlaufs aushaltbar werden zu lassen, Mut zum Neubeginn und zu einem endlichen Bildergebnis sind einige hier relevante Stichworte. (Die Prozesse wurden sequentiell fotografisch dokumentiert).

[811] Zaake, ebenda.

Gruppenbild: Nachts um Zwölf ist Siebenschläfer

Am 12.7.1994, zum Ende des Sommersemesters, trifft sich in meinem Klassenatelier an der HBK Braunschweig eine Gruppe Studierender aus meiner Klasse (Grundklasse) zu einem letzten Zeichen- und Malexperiment, das ich bereits ein dreiviertel Jahr zuvor erstmals mit einem Teil meiner StudentInnen erprobte, dann auch mit einer Lehrergruppe im Rahmen einer Lehrerfortbildung durchführte, um es gegen Mitte der beiden Grundsemester mit einer anderen Gruppe Studierender fortzusetzen – dessen Ausgang auch hier wieder völlig offen sein wird (Tim O. Bruns, Thomas Cena, Urs Dösselmann, Andrea Krauß, Beatrix Opolka, Waldemar Pissulla). Wie bei allen vorherigen Übungen gilt auch hier wieder die Spielregel, dass nach dem jeweils dreiminütigen Brainstorming absolutes Schweigen für den gesamten Entwicklungs- und Herstellungsprozess des Gemeinschaftsbildes herrschen muss. Als Ausgangspunkt des ästhetisch-künstlerischen Spiels dienen zwei Begriffe bzw. Begriffskombinationen, die mir kurz zuvor eingefallen waren und von denen ich mir erweiterte Assoziationen der Studierenden versprach. So stelle ich ihnen erst einmal den Begriff „Tag- und Nachtgleiche" vor, der nun von der Gruppe in einem dreiminütigen Brainstorming zu einem Assoziationsfeld erweitert werden soll. Da einige aus der Gruppe bereits mit großer Lust an einem früheren Gemeinschaftsbild gearbeitet haben, ist den meisten das Verfahren bereits vertraut und sofort sprudeln die Assoziationen unzensiert los:

„Tag- und Nachtgleiche"

Herbstanfang – Zweimal im Jahr – Ausgleich – Harmonie – Stillstand – Ablösung – Sommer-Sonnenwende – Maianfang – Drachensteigen – Grau – Endlich Kühle – Schneemänner – Umschwung – Umbenennung – bergab gehen – Unendlichkeit – Semesteranfang – Herbstferien – Mitte – Eine Stunde mehr – die schönsten Sonnenuntergänge – Kitsch.

Die Assoziationen werden von mir mitgeschrieben. Alsdann nenne ich die zweite Begriffskombination mit hohem Schwierigkeitsgrad, die zu dem folgenden Assoziationsfeld erweitert wird: „Nachts um Zwölf ist Siebenschläfer".

„Nachts um Zwölf ist Siebenschläfer"

Murmeltier – Märchen – Neuer Tag – Schneewittchen – Dunkelheit – Zauber – Schlaf – Vollmond – Stern – Hügelgräber – Tradition – Angst – Großmutter – Wald – Aberglaube – Invasion vom Mars – Besenstiel – Mystik – Ausgeschlafen – Eingeschlafen – Träge – zu früh, um ins Bett zu gehen – Tiefschlaf – schlechtes Wetter – Träume – Koma – Dornröschen – das kleine Gespenst – Sendeschluss.

Anschließend wiederhole ich in der Reihenfolge beider Begriffsfindungen die 'Assoziationshöfe' und lasse dann die Gruppe wählen, zu welchem Bedeutungshorizont sie in den Bilderstellungsprozess eintreten will. Die einstimmige Entscheidung fällt auf „Nachts um zwölf ist Siebenschläfer". Das assoziierte Feld scheint der Gruppe Anregung genug, sich in das Spiel mit unbekanntem Ausgang hineinzubegeben. Betrachtet man sich die assoziierten Bilder, so fällt eine heterogene und widersprüchliche Mischung ihrer Bezüge zu Märchen, Mythos, Mystik, Science fiction, alltagsästhetischen Wahrnehmungen, alltäglichen Verhaltensweisen, Massenkultur und Massenmedien auf, die offenbar ein derartig großes Spannungspotential andeutet, das die TeilnehmerInnen motiviert, hiermit weiterzuarbeiten zu können bzw. sich hiervon herausgefordert zu fühlen.

Nun müssen sich alle Studierenden für das skizzenhaft-zeichnerische Kommunizieren in der Erarbeitungsphase eine Farbe auswählen, die gestattet, den bildnerisch-gedanklichen Entwicklungs- und Kommunikationsprozess anhand der Spuren der jeweiligen individuellen Beiträge später nachvollziehen zu können. Alle TeilnehmerInnen dürfen sowohl individuell als auch kollektiv auf dem bereitgestellten Skizzenpapier arbeiten. Andererseits besteht keine Verpflichtung überhaupt zu skizzieren. Verschriftlichungen werden allerdings aus dem 'stummen' Kommunikationsprozess ausgeschlossen.

Das hier zur Darstellung gebrachte zeichnerische Material mit den individuellen Selbstbewegungen und Kommunikationsspuren entwickelt sich nun in einem intensiven visuellen Gedankenaustausch über erste Rudimente zeichnerischer Bildfindung zu ausgearbeiteten Einzelaspekten, hiervon wieder über chaotisch anmutende Zusammenballungen von Symbolisierungen und zeichnerischen Bewegungen zu neuerlichen Bildideen, ehe sich aus diesem Prozess der gleichzeitig verlaufenden, sich überlagernden zeichnerischen Selbst- und Fremdorientierung, dem Neuformulieren, Infragestellen und Verwerfen von Bildmomenten, im produktiv-lustvollen Nebeneinander gleichzeitiger Findungen in einem kontingenten Bilderherstellungsprozess eine erste gemeinsame, das weitere Verfahren tragende zeichnerische Bildkonzeption konturiert. In der nachträglichen Rekonstruktion des Kommunikationsprozesses zeigen sich mögliche 'Entwicklungsstufen' oder Symbolisierungskomplexe: So beginnt Tim Bruns (Blau) den zeichnerischen Gedankenaustausch mit einer figürlichen Darstellung einer essenden männlichen Person, der er (verbotenerweise) den Titel „Sieben Schläfer" auf den rechten Arm schreibt. Urs Dösselmann (Lila) reagiert hierauf mit der zeichnerischen Darstellung einer Mondsichel. Beides wird von Beatrix Opolka (Grün) durch das Gleichheitszeichen in ein Verhältnis gesetzt (Abb. 1). In einer zweiten Skizze deutet Tim Bruns nun einen 'Schlafsaal' mit sieben Schläfern an, die in sieben Betten ruhen sollen, von denen er allerdings nur fünf auf das Blattformat zeichnen kann. Über einer Hausdarstellung erkennen wir Sonne, Mond und Sterne, gezeichnet in der Haltung eines vierjährigen Kindes. In der unteren Blattmitte erscheint ein gelber Pfeil, der aus der Schlafsaal-Szene auf einen Fernseher deutet, gezeichnet von Waldemar Pissulla (Gelb), auf dessen Bildschirm eine in Rot (Andrea Krauß) angedeutete 'Pulsfrequenz' und ein von Tim Bruns hinterlassener blauer Fleck, über dem die Buchstaben „RTL" zu sehen sind, auftauchen.

In der rechten unteren Blatthälfte erscheint ein 'Mondgesicht', das sich offenbar eine in der linken Hand gehaltene Pistole an die Schläfe setzen will – als Kommentar von Thomas Cena (Schwarz). Gelbe kurze Striche (Waldemar Pissulla) verbinden Kopf und Arm des 'Mondgesichts'. Die mit Lila (Urs Dösselmann) umkreiste 'Schlafsaalszene' ist mit rotem Stift (Andrea Krauß) durchkreuzt worden, der auch dem Mondgesicht einen missmutigen Gesichtsausdruck verliehen hat. Urs Dösselmann (Lila) hat ebenfalls auch das Hausmotiv mit Fenster durchkreuzt. Wir erkennen ein rotes Ausrufezeichen (Andrea Krauß) und ein schwarzes Fragezeichen (Thomas Cena). Außer Beatrix Opolka (Grün) haben sich in dieser zweiten Skizze alle TeilnehmerInnen gestisch-zeichnerisch eingebracht (Abb.2). In einer dritten Zeichnung stellt Waldemar Pissulla (Gelb) nun seinen auf dem vorhergehenden Blatt angedeuteten Fernseher näher vor. Die Wellenlinien seines Bildschirmes und ein symbolisiertes Landschaftselement deuten auf eine Unterwasserlandschaft – offenbar zeigt sich hier das mitternächtliche Aquariummotiv eines Fernsehsenders. Ergänzt wird die Zeichnung von einer abstrahierten Fischsilhouette und zwei Luftblasen, die Andrea Krauß (Rot) auf die gelben Wellen zeichnet (Abb. 3). Jetzt erweitert Waldemar Pissulla seine Bildüberlegungen in eine Landschaftsdarstellung mit Häusern, Bäumen, Fernseher, Äckern, Wolken, nächtlichem Mond, Tier und Ackergerät (Abb. 4). Währenddessen entwirft Beatrix Opolka (Grün) eine bergige Landschaft mit Haus und tannenartigem Baumbestand, angedeuteten Ackerfurchen und Ackergerät, der Tim Bruns (Blau) eine holländische Windmühle beigesellt, Waldemar Pissulla (Gelb) eine Regenwolke und Andrea Krauß (Rot) ein rotes Gipfelkreuz, aber auch ein Fragezeichen, das sie auf die Ackerfurchen setzt (Abb. 5).

Die nächstfolgenden bzw. gleichzeitig angelegten Zeichnungen (Abb. 7-11) thematisieren die Entwicklung eines einzelnen Hausmotivs oder mehrerer Häuserformationen, wobei Andrea Krauß (Rot) mit Beatrix Opolka (Grün) kommuniziert, die ihrem großen roten Haus mit rotem Baum zwei grüne Bäume im rechten Bildhintergrund hinzufügt (Abb. 7), ehe Andrea Krauß (Rot) ein weiteres Haus – wiederum im Hochformat – zeichnet, in das sie nun ein Bett platziert (Abb. 8). In einer nächstfolgenden Skizze kommuniziert Andrea Krauß (Rot) nun mit Urs Dösselmann (Lila) über die geeignete Hausdarstellung und das entsprechende Bildformat (Abb. 9), ehe – erstmals im Querformat – Tim Bruns (Blau) die Häuserdarstellung Urs Döselmanns (Lila) zeichnerisch kommentiert, korrigiert und Detailvorschläge macht (Abb. 10), die er dann auf einem weiteren Blatt verdeutlicht (Abb. 11). Parallel hierzu entwickeln Andrea Krauß (Rot) und Beatrix Opolka (Grün) ein neues Bildmotiv, das einen schemenhaft dargestellten menschlichen Körper zeigt, der in seiner extremen Längung über beinahe das ganze Hochformat der Zeichnung und wegen seiner sche-

menhaften Kontur, ohne die Ausarbeitung von Details, einen geisterhaft-mystischen Ausdruck abgibt und wie eine Vision wirkt. Mit heftigen zeichnerischen Schwüngen hat Beatrix Opolka (Grün) der Figur eine Art Überwölbung beigegeben, die sie als in einer angedeuteten Höhle stehend oder aus dieser heraustretend erscheinen lässt und die an christliche Wiederauferstehungsdarstellungen erinnert. [812]

In der nochmaligen roten Überzeichnung der grünen Darstellung zeigt sich hier auch eine mimetische Anverwandlung an den Bildentwurf und die empathische Übereinstimmung mit der Idee von Beatrix Opolka (Abb. 12). In zwei weiteren Zeichnungen (Abb. 13 und 14) wird das Motiv der bergigen Landschaft, das Beatrix Opolka (Abb. 5) aus der zeichnerischen Anregung von Waldemar Pissulla (Abb. 4) weiterentwickelt, nun von Urs Dösselmann (Lila) aufgenommen, der jetzt ebenfalls ein Hausmotiv in seine Skizze übernimmt. Ergänzt wird sie durch zeichnerische Kommentare von Andrea Krauß (Rot), die ihre Bettidee (Abb. 8) wiederaufnimmt und durch das Motiv einer Himmelsleiter, durch einen Kreis, sowie durch die Darstellung zweier Tannen auf dem linken Hügel ergänzt, die sie neben zwei Tannen von Beatrix Opolka (Grün) setzt, um das von dieser entwikkelte Motiv (Abb. 5) wieder aufzunehmen. In der Skizze streicht Urs Dösselmann die Zeichnung des Bettes durch und auch Thomas Cena (Schwarz) scheint mit seinem Fragezeichen Probleme mit dieser Idee zum Ausdruck bringen zu wollen (Abb. 13). In einer folgenden Zeichnung greift Urs Dösselmann (Lila) das Motiv der Leiter auf, ergänzt diese durch eine weitere, auch um den ovalen Kreis, und setzt ein turmartiges Gebilde neben eine Bergkuppe. Andrea Krauß (Rot) scheint diese Idee gut zu gefallen, denn sie bestätigt auch hier in der Überzeichnung Turm- und Bergmotiv (Abb.14).

Thomas Cena (Schwarz) nimmt die Idee des einzeln stehenden Hauses auf, das er nun in seiner Skizze in der linken Bildhälfte platziert. Wie alle anderen Hausdarstellungen zeichnet es sich durch eine vereinfachte, eher archaische Form aus, die als Typus für den Begriff 'Haus' stehen kann. Daneben setzt er eine Zeichnung, die einen organischen Gegenstand zeigt, der von astartigen Gewächsen getragen und auch durchbohrt wird und an ein Objekt von Giuseppe Penone erinnert. [813] Beatrix Opolka (Grün) hat die Form des blattartigen Gegenstandes durch Überzeichnung nochmals bestätigt (Abb. 15). Dieser Skizze im Querformat folgt eine weitere, die das vorherige Motiv mit Haus und strauchartigem Gebilde aufnimmt, jetzt aber um die Darstellung eines Sees, der fast das ganze Blatt einnimmt, erweitert. Sie wird ergänzt um die Kommentierungen von Beatrix Opolka (Grün), die roten Durchstreichungen von Andrea Krauß (Rot) auf der linken Blattseite, die Ergänzungen von Urs Dösselmann (Lila), der ein traktorartiges Gebilde an den linken Bildrand zeichnet und um die Vogelscheuche von Tim Bruns (BLau). Für Waldemar Pissulla (Gelb) scheint das Zentralmotiv nicht überzeugend genug zu sein, deshalb streicht er es mit einem Kreuz kurzerhand wieder durch (Abb. 16).

Dennoch wird das Motiv in einer folgenden Skizze von der Gruppe weiterentwickelt. Erstmals wird nun aber der linear skizzenhafte Charakter der Darstellungen verlassen und einzelnen Flächen farbig differenziert angelegt. Nachdem Thomas Cena (Schwarz) auch hier wieder die Grundstruktur der skizzenhaften Darstellung vorbereitet hat, treten jetzt wieder alle TeilnehmerInnen des Projekts – Andrea Krauß (Rot) in der Hervorhebung des Hauses, des Traktors, des zentralen Blattmotivs und der Tannen auf kopfüber gesetzter Bergkette, Waldemar Pissulla (Gelb), Beatrix Opolka (Grün), Tim Bruns (Blau) und Urs Dösselmann (Lila) mit zeichnerischen Kommentierungen – gemeinsam auf. Dies ist auch in einer hochformatigen Skizze der Fall, die erneut eine Veränderung der Motivstruktur zeigt. Sind zwar die schon bereits vorher entwickelten Bildelemente der auf- und abschwingenden Bergkette, wie auch das in diese hineinplatzierte Turmgebilde und auch die bereits früher entwickelte linear umrissene Figur Bildgegenstand, so zeigt diese Zeichnung, an der alle Gruppenmitglieder beteiligt sind, aber wiederum ein neues Bildmotiv, das Tim Bruns (Blau) in die linke Blatthälfte platziert hat. Es handelt sich hier um ein anthropomorphes Baumgebilde, das seine armartigen Äste – gleich Fühlern – in den Bildraum wandern lässt und in seinem animistischen Charakter alptraum- und märchenhafte Erinnerungen wachruft (Abb. 6).

[812] Giotto: *Die Auferweckung des Lazarus*. Padua, Arenakapelle: Christusgeschichten.
[813] Giuseppe Penone: *Soffio of leaves*. 1985-1986. Bronze. 300 x 200 x 600 cm. Lyon, Conservatoire Nationale Supérieure de Musique.

Nachts um Zwölf ist
Siebenschläfer

Grundklasse Kettel,
HBK Braunschweig

Abbildung 1-12,
verschiedene Autoren,
Buntstifte auf Papier,
DIN A4

Abbildung 13-18,
verschiedene Autoren,
Buntstifte auf Papier,
DIN A4

Abbildung 19-21,
Malaktion, Dispersions-
farben auf Leinwand

Dieses Blatt ist in der Überlagerung seiner Bildmotive, Symbolisierungen, Bildzeichen und zeichnerischen Gesten ein adäquater Ausdruck des bisher durchgeführten bildnerischen Entwicklungsprozesses, denn es verdichtet in seinem scheinbar chaotischen Erscheinungsbild den bisherigen zeichnerischen Denk- und Darstellungsverlauf in der Form einer letzten Präsentation des assoziierten, anschlussrelevanten Zeichenrepertoires, ehe dies nun in eine strukturierte Bildkomposition transformiert wird, die als zeichnerisches Endergebnis des skizzenhaften Erarbeitungsprozesses und als mögliche Grundlage des malerischen Verfahrens dienen kann. In diese letzte querformatige Zeichnung werden die bisher entwickelten Bildzeichen integriert und sie erhalten hier eine erste kompositorisch ausgewogene Struktur. Wir erkennen die geschwungene Bergkette wieder und einige Hausarchitekturen, die turmartig in den Himmel ragen. Thomas Cena (Schwarz) liefert auch für dieses letzte Segment des bildnerischen Entwicklungsprozesses das lineare Grundgerüst, Andrea Krauß (Rot) zeichnet erneut in dieses ihre langgestreckten Häuser-Türme und eine rote menschliche Figuration hinein, Beatrix Opolka (Grün) setzt eine weiße Figur in grünen Grund links von der Bildmitte dazu, Tim Bruns (Blau) skizziert erneut seinen bedrohlichen Baum, Urs Dösselmann (Lila) zeichnet die Himmelsleitern, die an einige Häuser-Türme angelehnt sind und Waldemar Pissulla (Gelb) setzt spröde, zeichenhafte Kommentare in den entstandenen Bildraum (Abb. 18). Beobachtet man die Gruppe bei ihrer intensiven und beinahe geräuschlosen Arbeit, so muss man jetzt feststellen, dass fast alle TeilnehmerInnen ihre Sitzplätze verlassen haben und im Stehen die letzten zeichnerischen Entwürfe ausführen. Sie haben jetzt offenbar gemeinsam ein zeichnerisches Entwicklungsstadium erreicht, das ihnen Mut und Gewissheit gibt, den malerischen Darstellungsprozess nun umgehend beginnen zu können.

Das bisher von mir geschilderte kooperative und selbstorganisierte zeichnerische Arbeiten des fließenden Assoziations- und Umformungsprozesses von Bildideen, Zeichen und Symbolen tritt jetzt in seine zweite Transformationsphase ein, in der das zeichnerische Medium nun gegen die Malerei mit Abtönfarben und einen großflächigen Bildgrund getauscht wird, der als noch unbehandelte Leinwandfläche auf den Atelierboden gespannt ist. Haben die Gruppenmitglieder die zeichnerische Erprobung und Entwicklung des möglichen Bildmotivs bisher am Zeichentisch vorangetrieben, so müssen sie nun in das zukünftige Bild 'hineingehen' und ihren ganzen Körper in den sich anschließenden Malprozess einbringen. Erlaubte das Zeichnen am Tisch immer auch die räumliche Distanzierung vom Motiv, so schwindet jetzt diese räumlich-geistige Distanz zusehends. Die Akteure werden Teil einer malerischen Performance, die sich zunehmend dynamisiert und jeden Einzelnen psycho-physisch an den Bildprozess bindet. Die Choreografie ihres Selbstbildungsprozesses materialisiert sich in den absehbaren Spuren ihrer jeweiligen malerisch-gestisch-zeichenhaften Selbstverhältnisse, die sich als Netzwerk vielfältiger überlagerter, realisierter und verworfener, wieder aufgenommener und erneut abgelegter Bilder und Bildideen erweist. Dass schon allein der zeichnerische Annäherungs- und Austauschprozess nicht linear und homogen voranschreitet, sondern in Inselbildungen, Mäandrierungen und Verläufen, in gleichzeitig sich entwickelnden, widersprüchlichen und diskontinuierlichen „kleinen Erzählungen" (Lyotard), Brüchen und Sprüngen, die in der sich selbst organisierenden Dynamik des Kommunikationsverfahrens von der Gruppe generiert, bewertet und verworfen – also visuell 'ausgehandelt' – werden, dürfte sich hier deutlich zeigen. Zwar liegt nun der Gruppe – für ihre nächsten Schritte in das Bild hinein – ein gemeinsamer Bildentwurf vor, dennoch muss sich auch dieser erst in seiner ganzen Stimmigkeit und Atmosphäre im weiteren kollektiven Entstehungsverfahren mit vielen Unbekannten als sinnvoll und überzeugend erweisen, kommen jetzt doch neue Herausforderungen wie Bildgröße, Farbe, malerisches Verfahren, Einbindung des ganzen Körpers, materiell-ideelle Präsenz und Unmittelbarkeit des Mediums, das Gebot zu Schweigen und die Möglichkeit, nur gestisch-zeichnerisch-lautlich zu kommunizieren, hinzu. Die bisher im einzelnen oder im dialogischen Austausch entwickelten Teilaspekte müssen in der sinnvollen Integration nun obendrein mehr als die Summe ihrer Teile ergeben, will das zu malende Bild nicht ein additives Konstrukt sich gegenseitig widersprechender Teilmomente sein, das nicht die Kraft zeigt, die Schwelle zu einer überzeugenden ästhetisch-künstlerisch Gestaltung überschreiten zu können. Betrachtet man sich die Abbildungen des malerischen Prozesses, so kann man feststellen, dass es eine genaue Aufgabenverteilung gibt, indem alle TeilnehmerInnen ihre bereits in den Skizzen entwickelten Motive in die große Malfläche übertragen. Dies geschieht nun mit jener im zeichnerischen Prozess erlang-

ten motivischen und gestalterischen Abgeklärtheit, die sich relativ eng an die letzte Zeichnung (Abb. 18) hält.

Befinden sich auf diesem Blatt rechts und links von der Blattmitte die zentralen Bildmotive in Form einer schematisch gezeichneten weißen Figur vor grünem Hintergrund (Beatrix Opolka, Grün) und einer menschlichen Silhouette (Andrea Krauß, Rot) mit einem herunterhängenden linken Arm, der sich deutlich vom roten Körper absetzt und die diagonale Parallelität der Häuserlinien nach rechts betont, wo sich ein schienen- oder leiterförmiger Weg in den hochgekippten Bildhintergrund zieht, auf dem eine dunkel gehaltene Figur steht (Thomas Cena, Schwarz), so wird im Endbild des Malprozesses die weiße Figur an die Stelle der roten und diese wiederum – sehr stark verkleinert – in zwergenhafter Größe – vor den sich bedrohlich windenden und ausgreifenden gelben Baum versetzt. Die aktive rote Figur der gemeinsam erstellten Buntstiftzeichnung, die wie die Transsubstantiation und Fleischwerdung der linken weißen, puppenhaften Figur (der wiedererweckte Lazarus, siehe Giotto) erscheint und der Zeichnung ein dynamisches Element verleiht, wird nun in der Malerei zu einem roten Zwerg, der vom gelben Baum völlig dominiert wird. Stattdessen wird das Lazarus- oder 'Seelenmotiv' (siehe Böcklins 'Toteninsel') der weißen, enorm gestreckten Figur nun an diese Stelle gesetzt und dominiert fortan das Bild, dem sie zusätzlich noch einen bedrohlich-mystischen Charakter verleiht.

Meiner Ansicht nach zeigen sich in der Ikonographie, der Farbigkeit und der Atmosphäre dieses Bildes durchaus – eher unbewusst formulierte – lebensgeschichtlich gefärbte Aspekte seiner AutorInnen. Diese hatten nun zum Zeitpunkt der Bilderstellung ihre beiden Grundlehre-Semester hinter sich gebracht, vor ihnen aber türmten sich jetzt die Probleme eines undurchsichtigen Kunststudiums auf, denn die gewünschte persönliche Zuordnung zu einer Fachklasse war nur in den wenigsten Fällen zu diesem Zeitpunkt glücklich gelungen. Meiner Ansicht nach zeigt der gesamte zeichnerische und malerische BildgenerierungsProzess in seiner atmosphärischen Ausrichtung auf den thematischen Bedeutungshorizont des begrifflich ausdifferenzierten Ausgangsbildes jene Bedrohungssituation der Studierenden angesichts einer ungewissen Zukunft überzeugend auf. Archetypisch-regredierende, spätmittelalterlich-christliche (Lazarus-Motiv: Giotto), expressionistische (linker Baum: Van Gogh; hochgeklappter Tiefenraum: Kirchner), symbolistische (Parallellineamente und organische Flächenbehandlung: Munch; Todesdarstellung: Böcklin) und poetisierende Bildsprachen (Himmelsleitern) werden zu einer authentischen Selbst-Gestaltung amalgamiert, die die Lebenssituation ihrer AutorInnen im selbst- und fremdreferentiellen Malprozess nachhaltig widerspiegelt.

Der sich selbst steuernde ästhetisch-künstlerische Interaktionsprozess kann hierbei die selbstreflexiven Kräfte des Subjekts, seine (nichtdiskursiven) Kommunikationsfähigkeiten und die Handlungspotentiale der gesamten Gruppe stärken.

Gruppenbild: Flucht

Im Vergleich zu diesem letzten, gemeinschaftlich unternommenen Bilderstellungsprozess komme ich nochmals auf das erste Experiment mit erfahrenen KunstpädagogInnen zurück, das ich mit ihnen[814] gemeinsam im Februar 1994 im Rahmen einer Lehrerfortbildungsveranstaltung des Fachbereichs Kunstpädagogik[815] unternahm. Wie im oben geschilderten Beispiel waren auch hier die gleichen Spielregeln gegeben. Ich bot der Gruppe erst den Begriff „Abschied" für das dreiminütige Brainstorming an, dann den Begriff „Flucht". Die Gruppe entwickelt für beide Begriffe einen Bedeutungshorizont, der beinahe von der gleichen Anzahl von Wörtern konstituiert wurde:

„Abschied"

Tränen – endlich – schwer – Trauer – leicht – Bahnhof – Verschwinden – Erbe – Tschüss – Wiedersehen – Aus – Anfang – Tod – vorbei – Toleranz – Warum? – Souvenir – Geschenk – Wehmut – Schlussstrich –

[814] Barbara Baltzer, Juergen Broszmann, Renate Heidbüchel, Wilfried Körtzinger, Renate Lux, Senta Neumann-Zoeckler, Ulrike Rixe.
[815] Innovation II, HBK Braunschweig vom 21.2.-24.2.1994.

Einschnitt – Winken – Blumen – Umarmung – lösen – Winter – Ferne – Sehnsucht – Versicherung – Leid – Schicksal – Pech – Nachsendungen.

„Flucht"

Dunkel – Heimweh – Bewegung – unwegsam – Lösung – Angst – Hoffnung – Ausgrenzung – Fluchthelfer – Igel – Menschen – Ende – Perspektive – Fremder – charakterlos – leer – Alltag – billig – Null Bock – Öffnung – Dynamik – Zerstörung – Schranke – Weg – weggehen – durch – atemlos – Raum – Rücken.

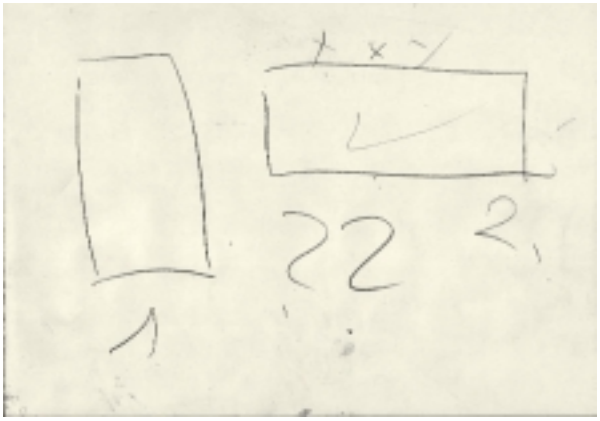
Schließlich entscheidet sich die Gruppe mehrheitlich für das Assoziationsfeld um den Begriff „Flucht". Der stumm zu führende weitere Entwicklungsprozess des Bildes wurde mit einer intensiven Zeichenarbeit eingeleitet, bei der man die unterschiedlichen zeichnerischen Naturelle der Akteure differenzieren kann. Dieser Zeichenprozess als Annäherung an eine gemeinsam zu tragende Bildidee stellte sich ebenfalls als vielschichtiger Überlagerungs- und Vernetzungsprozess unterschiedlicher Dynamiken, Motive, Symbolisierungen und Spuren dar. Gleichzeitig wurden Ideen skizziert, visuell diskutiert und wieder verworfen. Es fällt auf, dass die zeichnerisch wesentlich erfahreneren LehrerInnen sehr viel konzeptioneller an die Aufgabe gingen, indem sie auch der Detailproblematik großen Raum widmeten, um sich Bildfindungen plastischer zu vergegenwärtigen. So wird gerade das Darstellungsproblem des gefangenen oder auch des zerschnittenen Auges vielfach artikuliert. Das Hineinzeichnen in die Arbeit des anderen – wie wir dies bei den Studierenden wahrnehmen können – auch das heftige Durchkreuzen nicht akzeptierter Ideen, geschieht hier kaum, denn jedes Mitglied arbeitet vornehmlich an seinen eigenen Blättern. Allerdings kann man eine relativ deutliche – zeitliche und ideengeschichtliche – Entwicklung sehen, die von einem Mitglied der Gruppe kontinuierlich in einer Folge von Zeichnungen dargestellt wurde, um den Stand der Diskussion zusammenzufassen und weiterzuführen. Mehrmals unterlaufen die Kunstpädagoginnen die Spielregeln, indem sie schriftlich kommunizieren. Vergegenwärtigt man sich die den gemeinsam entwickelten Bedeutungshorizont konstituierenden Wörter oder Bilder, so fällt auch hier auf, dass die erarbeitete letzte Zeichnung diesen weithin übersteigt und dem Betrachter völlig neue Assoziationen anbietet. Im Gegensatz hierzu verfahren die Studierenden spielerischer, zeichnerisch naiver, Archetypen nutzend, die sich – auch ohne größeres zeichnerisches Geschick – darstellen lassen. Die konzeptionelle Planmäßigkeit bestimmt hingegen bei den KunsterzieherInnen die zügige Formulierung eines schnell angestrebten Ergebnisses, das bei der Studentengruppe z.T. schon im zeichnerischen Prozess selbst gesehen werden kann, ihr deshalb mehr Zeit für die Kommunikation und Darstellung der Ideen abverlangte. Allerdings verlief der Malprozess wenig entspannt, da die KunstpädagogInnen nun das Hinein- oder gar Übermalen der eigenen Motive aushalten mussten. Konnten sie sich im Zeichenprozess noch auf die eigenen Blätter beziehen, so galt es nun, auf der großen Malfläche (ca. 150 x 500 cm) mit den Gesten und Symbolisierungen der anderen umzugehen und hieraus etwas gemeinsam Tolerierbares zu entwickeln. Einige nicht weiter zu beschweigende Darstellungsprobleme konnten schließlich – bedauerlicherweise – nur noch im verbalen Streit gelöst werden. Dennoch zeigt auch dieses Experiment die sich im Bildraum organisierende individuelle und kollektive Selbstreferenz aller Beteiligten auf, die dem Bild – trotz aller professionellen Planung und Versiertheit – insgesamt tiefendimensionale Bedeutungen zu geben vermag und die sich in ihrer künstlerischen Gesamtdarstellung dem rationalen Zugriff der Akteure entzieht.

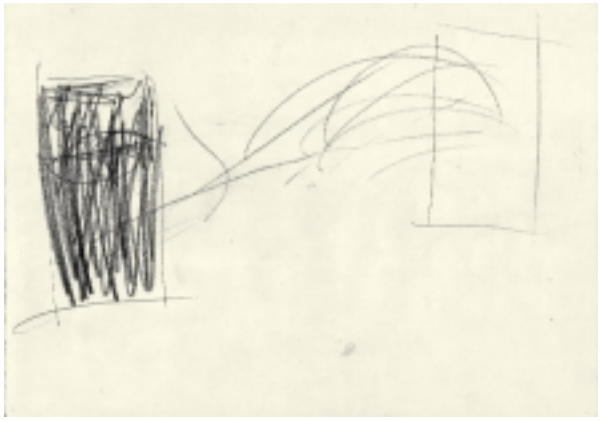
Das Motiv des vergitterten Auges scheint wohl auch deshalb in die Darstellung eingeflossen zu sein, da die TeilnehmerInnen den Vortag in der Bonner Bunuel-Ausstellung verbrachten. Der narrativ-filmische Charakter der malerischen Darstellung, ihre Leserichtung von links nach rechts, zeigt die motivliche Entwicklung aus dem vergitterten Auge heraus, das den Erzählvorgang der Symbolisierungen in unterschiedlichen Abstraktionsgraden projiziert. Das gefangene Auge phantasiert sich so seine leibliche Flucht aus der Tristesse kleinbürgerlicher Enge, ehe es in chaotische Turbulenzen gerät, die seine leibliche Integrität erneut bedrohen, um schließlich als inkarnierter 'Großer Geist'[816] mit ausgebreiteten Armen in eine neue Sphäre aufzusteigen. So artikuliert sich hier im durch den selbstgesteuerten Zeichen- und Malprozess modifizierten Fluchtmotiv ein leiblich-

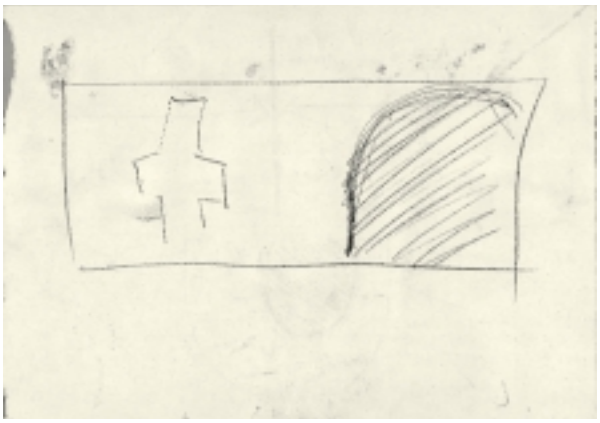
[816] Siehe hierzu auch das ähnliche Motiv bei der StudentInnengruppe.

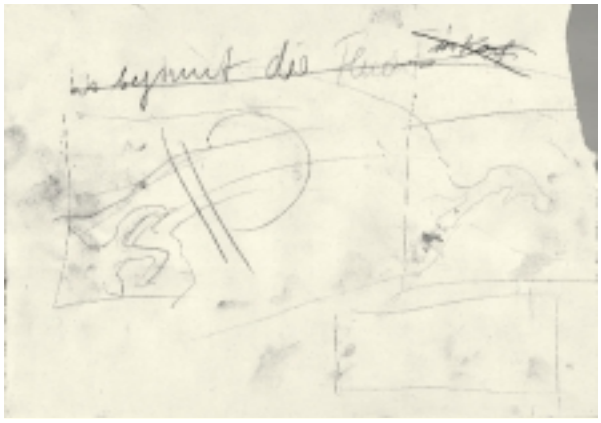
Flucht (Lehrergruppe)

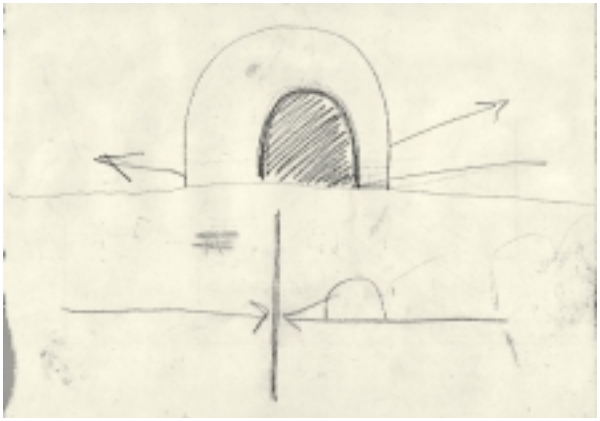
Zeichnerischer
Bildherstellungsprozeß

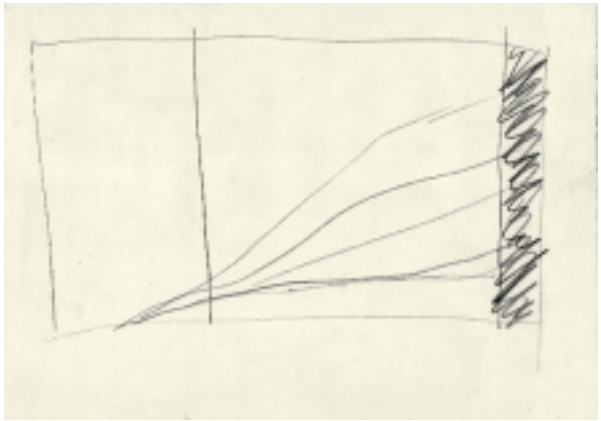


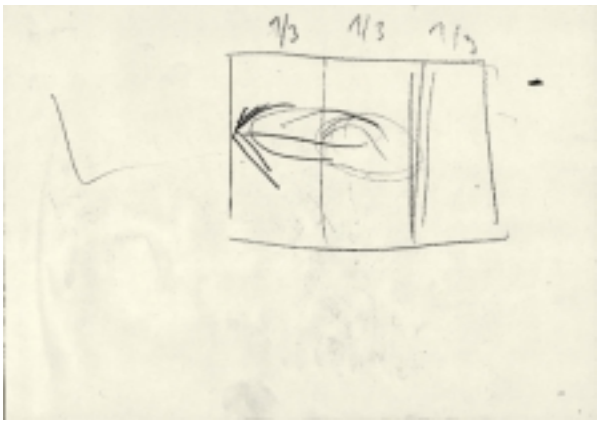


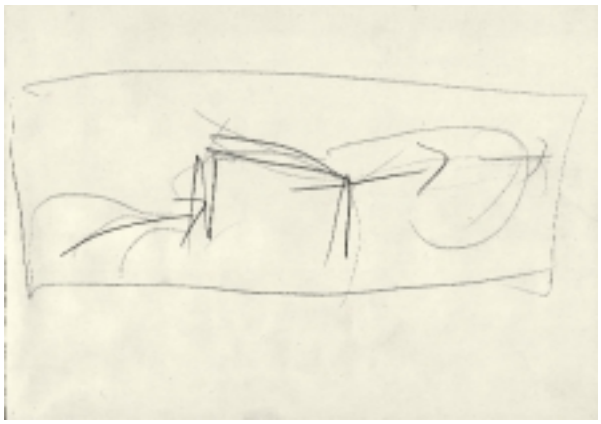


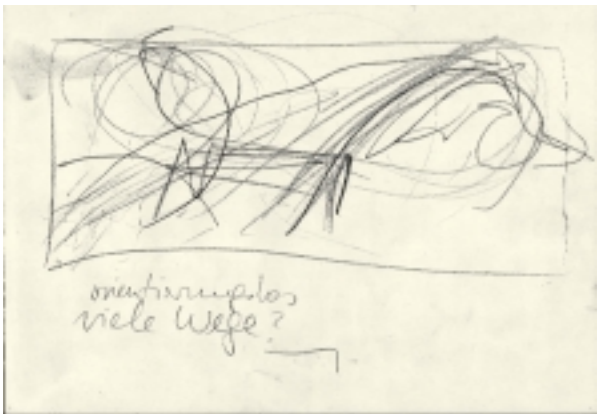


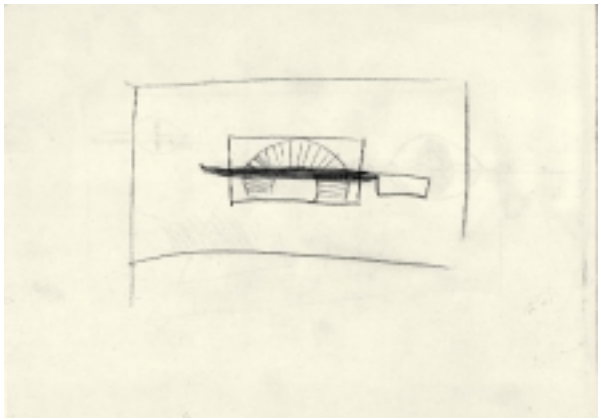


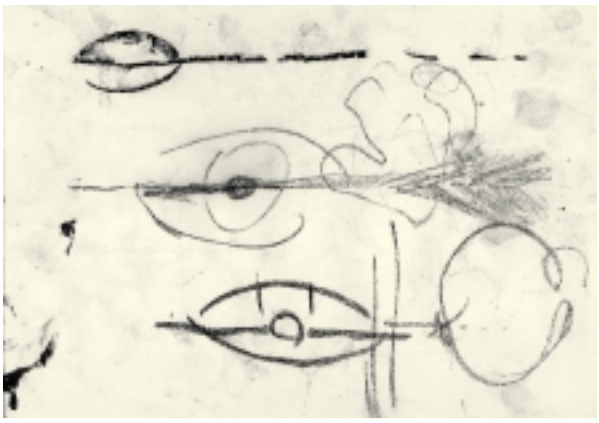


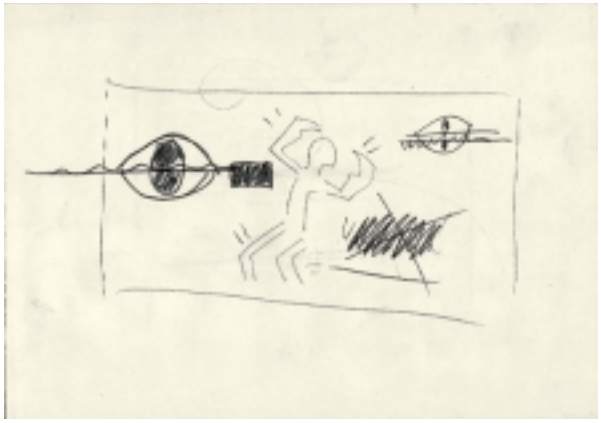





viele Wege?







Flucht

Dispersionsfarben auf
Papier, 1,60 x 4 m

Nachtschattengewächs

Selbstreferentieller
Malprozess
Studentengruppe
HBK Braunschweig

sinnlich-geistiger Transformationswunsch der beteiligten Akteure. Veränderung der Identität durch die Befreiung des blickenden Körpers findet ihren malerisch-religiösen Ausdruck in der farblich-gestischen Darstellung eines liquiden Mediums und gipfelt schließlich in der Wei(ß)sheit der wiedergeborenen Seele.

Gruppenbild: Nachtschatten

Mit einer anderen Zusammensetzung[817] von StudentInnen meiner Klasse unternahm ich im Juni 1994 einen weiteren Versuch, einen sich selbst organisierenden ästhetisch-künstlerischen Interaktionsprozess mit einer Gruppe durchzuführen, der sowohl selbst- als auch fremdreferentielle Bewegungen bei den beteiligten Subjekten auslösen sollte. Die im jeweils dreiminütigen Brainstorming gesammelten Assoziationen gingen von den Begriffen „Niemandsland" und „Nachtschatten" aus.

„Niemandsland"

Krieg – Grenze – Märchen – Lüge – Maikäfer – Südsee – Freiheit – Dürre – Wüste – Zone – Öde – Oase – Stacheldraht – Minen – Schrei – Glauben – Angst – Eroberung – Totenstille – Robinson Crusoe – Soldaten – Flüchtlinge – Atombombe – wilde Natur – friedlich – Kinder – verlassen – verbrennen – Teilung.

„Nachtschatten"

Mondschein – Albtraum – Klarheit – Nachtschattengewächs – Fledermaus – Dichtung – Engelstrompeten – Dunkel – Mond – dunkles Grün – betäubender Geruch – der kleine Prinz – Mondfahrt – Laterne – Sterne – Ruhe – Wald – Kühle – Moos – Kirchenglocken – Bestäubung – verstecken – Friedhof – leichter Wind – Sommernachtstraum – Diebe – Einsamkeit – Eule – Vergänglichkeit.

Die Gruppe entscheidet sich für das Bedeutungsfeld „Nachtschatten" und beginnt umgehend mit ersten Skizzen, die der Visualisierung der Ideen und Überlegungen dienen. Seitdem herrscht absolutes Schweigen. Wie man den Photos über den zeichnerischen Prozess entnehmen kann, kommen hierbei die gestischen und mimischen Möglichkeiten der einzelnen TeilnehmerInnen ebenfalls zum Zuge. Aus dem zeichnerischen Formfindungsprozess entstehen bald schon erste Kreisformen mit unterschiedlichen Zeichen und Symbolen. So entwickeln sich in einer Spur aus dem Ying-Yang-Symbol weitere Symbol- oder Zeichenwelten. Es scheint für die folgende Ideenfindung geradezu das Schlüsselsymbol zu sein, das nun zeichnerische Assoziationen in Richtung embryonales und pflanzliches Wachstum, Mond und Sonne, den Kreislauf von Werden und Vergehen anregt. Parallel entstehen in diesem intersubjektiven und schweigenden Gespräch ergänzende motivliche Ausarbeitungen als Vergegenwärtigungen und eine skizzenhafte Zusammenfassung der ersten Ideen.

Die runde, organoide Form wird zur Keimzelle des malerischen Prozesses. Damit ist unmittelbar der phantasierte zyklische Lebensprozess die Triebkraft der Bildgenerierung. Das enstehende Bild denkt sich fortan aus seiner runden (weiblichen) Keimzelle heraus, die das kleine Universum des Bildes als Weltentwurf ausbildet. Im Gegensatz zur stalaktitenartig-expressiv-bedrohlichen Bildarchitektur des ersten Gemeinschaftsbildes und zur unterkühlten szenischen Abwicklung des Lehrerbildes zeigt dieses in geschwungenen, runden Formen und Linien gestaltete Gemeinschaftsbild das Geheimnis des Lebens und Sterbens in poetischen Metaphern, die – wie die blaue Blume (der Romantik) – an den rätselhaften Urgrund der Welt erinnern und die Sehnsucht nach der Verschmelzung des Menschen mit der Natur und dem unendlichen Kosmos wachrufen. Es wird hiermit authentischer, lebensbiografisch grundierter Ausdruck erinnerter und phantasierter Bilder eigener (weiblicher) Existenz.

[817] Katrin Augustin, Petra Eldag, Gesa Finke, Tatjana Kirchgeßner, Andrea Krauß, Waldemar Pissulla, Kerstin Schulz.

Gruppenbild: Aufbruch

Der hier nun zum Abschluss gezeigte Malprozess fand ganz zu Beginn der studentischen Versuchsreihe – nach dem Experiment der KunstpädagogInnen – im Mai 1994 statt.[818] Von mir vorgeschlagene Begriffe für das Brainstorming waren hier (wiederum) „Abschied" und „Aufbruch".

„Abschied"

Bahnhof – verlassen – Umarmung – Neues – Fremde – Freunde – Haltung – Weinen – Tod – Grab – Entwicklung – Unsicherheit – Angst – Freiheit – Freude – der Heilige Stuhl – Lebendigkeit – Kreuz – Kirche – Spirale – Anfang – Aufbruch – Himmel – Verhütung – Kondom – Koffer – Vögel am Horizont – Sonnenuntergang – Schuhe – Leder – Sicherheit – Erde – Glatze – Faschismus – Aggressionen – Tollwut – Fuchs – Wolfszahn – Beißen – Berserker – Hendrik – Geld – Blüten – verschwinden – Erfahrung – arbeiten – Vernichtung – Anfang – Normalität – Eltern – Konzentrationslager – Land – Kind – Zäune – ausradieren – Braunschweig – Grenze.

„Aufbruch"

Columbus – Ost-West-Deutschland – Chaos – Angst – Endspiel – Ziel – Endstufe – Reisen – Anfang – Weg – Berge – Flugzeug – Erdbeben – verabschieden – Flucht – kaputt – grau – faule Frucht – Spannungen – marode Sachen – Verschiebungen – Abschied – knirschen – loslösen – lassen – Jahreszeitenwechsel – Blätter – Rot – Baum – endlich – vergangene Zeiten – hinter sich lassen – fremd – verloren sein – Fingerspitzengefühl – berühren – Klarheit – Unklarheit – Hinterwäldler – Haarausfall – Männer – Kinder.

Die Gruppe entscheidet sich für das Assoziationsfeld „Aufbruch". Schnell beginnt man in den zeichnerischen Dialog einzusteigen, der sich einerseits mit der Verteilung der Aufgaben und Ideen, andererseits mit der Entwicklung eines Motivs beschäftigt. Da das zeichnerische Verfahren aber keine eindeutige Motivik bereithält, beginnen bald alle TeilnehmerInnen mit der Entwicklung von Bildzeichen und Symbolen – direkt auf der Malfläche – zu experimentieren. Liniengespinste, ornamentale und spiralförmige Elemente werden nun mit Flächen, Mustern, farbigen Linien und Flecken allmählich ineinander und übereinander verwoben, so dass sich langsam ein vielfarbiges Gespinst unter den Händen und Füßen der Akteure bildet. Hierbei geschieht es immer wieder, dass die Teilnehmerinnen die entstehenden Farbflächen, Formen und Bildzeichen ihrer KommilitonInnen weiterverändern oder sie sich gar gegenseitig übermalen und darüber neue entstehen lassen. Ein Prozess des permanenten Auslöschens und Neubeginns setzt ein, der allen Beteiligten die Möglichkeiten und Grenzen malerischen Ausdrucks im Zeitraffer vor die Sinne führt. Phasen intensiven Arbeitens wechseln nun mit jenen des erschöpften Abstandnehmens, um sich dann wiederum in das Bild hineinzubegeben. Der Prozess macht Arbeit und kostet sehr viel Energie und viel Zeit. Er verlangt den Blick für das Ganze, aber auch für das Detail, Einfühlungsvermögen in die Artikulationen und malerische Denkweise des Anderen, Aufmerksamkeit für die eigenen Spuren. Die Körper der Beteiligten werden Bestandteil des Bildes, das sich als Sicherungsfeld der Spuren ihrer Bewegungen, Kräfte und spontanen Ideen, als Notation ihrer selbstorganisierten, komplexen Choreografie erweist.

Hierbei entsteht nun ein vielfältiges Netzwerk aus personalen Reaktionen, Bezügen zum Anderen, zu sich selbst und zum Bild, das ich durchaus als vernetzten Bildungsprozess des einzelnen und der Gruppe in einem kontingenten Lernfeld bzw. Lernraum, zu einer gegebenen (und ablaufenden) Zeit, mit qualitativen Zeithorizonten bezeichnen möchte. Der offene Generierungsprozess fordert das Subjekt zum produktiven Umgang mit der Unsicherheit des unbestimmten ästhetisch-künstlerischen Prozesses heraus, wobei die durch die anderen TeilnehmerInnen eingebrachten 'Störungen' des eigenen Prozessablaufs nun eine permanente Neuorientierung, Akzeptanz, Tolerierung und ein empathisch-mimetisches Einfühlungsvermögen im Fließgleichgewicht des Netzwerks der eigenen und fremden Kräfte erfordern. Aus den chaotischen Anfangsbedingungen schafft sich die Gruppe im Verlaufe des vielstündigen Arbeitsprozesses schließlich einen selbstorganisierten, fraktal-rhizomatischen Erfahrungskontext mit völlig eigenen Gesetzmäßigkeiten.

[818] Katharina Bosse, Tim Bruns, Thomas Cena, Urs Dösselmann, Gerdine Frenk, Dirk Helmke, Beatrix Opolka, Peter Pommerer.

Aufbruch

Grundklasse Kettel,
HBK Braunschweig

Malaktion, Dispersions-
farben auf Leinwand

Aufbruch

Dispersionsfarben auf Papier, 6 x 4 m

Hierbei erfinden, erproben und amalgamieren die Beteiligten „Code-Kombinationen, Code-Legierungen und Code-Synthesen" (Ulrich Beck) eigener Bildfindungen und fremder Bild- und Zeichenwelten zu einem gemeinsamen Konstrukt ihrer ästhetisch-künstlerischen Forschungstätigkeit, die sie im gestisch-malerischen Interaktionsprozess inter-subjektiv vorantreiben. Das Ziel ist hierbei nicht primär ein fertiges Endergebnis, sondern die individuelle und intersubjektive Kontingenz-Bewältigung im Selbstaussetzungsprozess der TeilnehmerInnen. Die Potentialität sinnlichen Erlebens, Probierens, Erfahrens und Erkundens im offenen Suchverfahren steht im Vordergrund, wie auch die Arbeit am Risiko eines noch unbewältigten, unklaren und ungeklärten komplexen Geschehens mit vielen Unbekannten. Der von den Beteiligten selbst zu steuernde Prozess ermöglicht hiermit ein wesentlich höheres Maß selbst- und fremd-referentiellen Erlebens im Bildprozess als einem sinnlich-geistig-körperlichen Selbst-Bildungsprozess. Gerade der Spielcharakter und die Einschränkung, nicht verbal oder schriftlich miteinander kommunizieren zu dürfen, vergrößert den Grad der individuellen Herausforderungen.

Dieses letzte Beispiel, das das erste Gruppenexperiment in meiner Klasse war, zeigt in seiner performativen Vitalität und in der Lust zur permanenten Umbildung des Stoffes das Vermögen der Beteiligten, Krisenmomente zu meistern und neue malerische Anschlüsse zu finden. Das durch den Gruppenprozess und das Material sich ergebende, gemeinsam gewollte Endergebnis – das durchaus als ein nur vorübergehender Zustand betrachtet werden kann, ehe sich wieder alle Akteure und Bildkonstituenten in den Prozessfluss begeben – wird Ausdruck einer sich zunehmend selbstbewusster artikulierenden individuellen und kollektiven Haltung, die in der Lage ist, sich auch selbstironisch-distanziert betrachten zu können. Hierbei spricht das Motiv des wehrhaften Kopffüßlers als Maler-Krieger, der die Zähne bleckt, und sowohl das Auge als auch die 'sprechende' Kampfkeule fest im Griff hat, den Wunsch nach ungebrochener Energie, leiblich-sinnlich-geistiger Präsenz und tapferer Zukunftsbewältigung aus. Es wird schließlich Ausdruck einer Bekämpfung der Versagensängste seiner AutorInnen und zur Beschwörung gemeinsamer Stärke. Die individuell und kollektiv geleistete Vitalität und Zuversicht des gemeinsamen ästhetisch-künstlerischen Arbeitsprozesses erschafft sich auf diese Weise ihren selbstreferentiellen, sinnlichen Selbstausdruck. So wird das archaische Bild des Künstler-Kriegers schließlich wahrnehmbares Dokument des Aufbruchs in neugewonnene Selbstverhältnisse.

Betrachtet man sich die jeweiligen Prozessergebnisse der zeichnerisch-malerischen Experimente in den immer wieder anders zusammengesetzten studentischen Arbeits- und Lerngruppen, so fällt ihre Unterschiedlichkeit auf. Sie ist einerseits thematisch, andererseits kontextuell – also personell, örtlich-zeitlich und vor allem immer auch lebensgeschichtlich bedingt. Neben den unterschiedlichen thematischen Ausgangssituationen erzwingt die Zusammensetzung der Gruppe jeweils eine andere ästhetisch-künstlerische Denk- und Arbeitshaltung, die sich jeweils anders selbstorganisiert und selbstgesteuert aus der Dynamik der visuell-gestischen Interaktion bildet. So können einzelne TeilnehmerInnen, die an allen Experimenten mitwirken, immer wieder völlig neue und andere Selbst- und Fremderfahrungen machen, sie werden jeweils anders und neu herausgefordert, sich auf völlig veränderte, unsichere und kontingente Bildprozesse einstellen zu müssen. Hierbei erfahren sie ihre personale Identität wechselvollen Bedingungen ausgesetzt, die es gemeinsam zu gestalten und umzugestalten gilt. Die Möglichkeiten und Grenzen von Subjektivität werden herausgefordert, diskutier- und modifizierbar, sie geraten nun in den Erfahrungsfluss eines Geschehens, das sich seine Wege selbst sucht und sie gemeinsam bewältigt. Das Subjekt erfährt sich hierbei nicht als hyperautonom, sondern als ein Subjekt unter und in Umständen, in vielfältigen Relationen und Bezüglichkeiten, deren Komplexität und fließenden Charakter es konstruiert und forthin aktiv beeinflusst. Im wechselwirkenden ästhetisch-künstlerischen Prozess als Bildungsgeschehen verändern sich so das einzelne Subjekt, die Gruppe und der Gegenstand.

Dem kraftvoll-dynamischen „Aufbruch"-Motiv des 'wilden Mannes', den es furchtlos nach neuen Taten dürstet, folgt später das poetisch-verklärte, schwebende „Nachtschatten"-Motiv, das die lebens- (und bild) spendenden Kräfte des zyklischen Naturkreislaufs und die einfühlende Anverwandlung menschlichen Werdens an die natürliche Schöpfung beschwört (hauptsächlich von Studentinnen gemalt), ehe sich im alptraumhaften „Siebenschläfer"-Motiv in einer komplexen symbolisch-zeichenhaften Landschaftsdarstellung die bei fast allen präsenten Zukunftsängste nach dem

Ende der Grundlehre – und angesichts einer abermaligen Neu-Orientierung in die einzelnen Fachklassen – niederschlagen.

Ein Bild mit drei Gegenständen (HBK Braunschweig)

Zu Beginn unserer gemeinsamen Zusammenarbeit stelle ich den Studierenden meiner Klasse die Aufgabe mittels dreier Gegenstände, die die persönliche Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft symbolisieren sollen, eine Bildkomposition zu entwickeln und den Darstellungsprozess schriftlich zu erläutern. Mir kommt es hierbei – in Anlehnung an die Gegenstände bei Tretjakov – darauf an, ästhetisch-künstlerische Selbstorientierungsprozesse beim jeweiligen Subjekt auszulösen und lebensgeschichtlich grundierte Reflexionen zu provozieren. Auch sollen sich alle Studierenden über die symbolisch-metaphorische Bedeutung von Gegenständen und Bildern klarer werden und dann die individuellen, gestalterischen Möglichkeiten für sich erweitern lernen. Momente des Erinnerns müssen mit denen der Antizipation und dem Zustand des augenblickshaften 'hic et nunc' als zeitlich auseinanderliegende Ebenen in einer bildhaften Komposition nun miteinander vermittelt werden und eine neue Aussagequalität eingehen, wobei ein erstes Gespür für die existentielle Parallelität von Lebenslauf und Bilderlauf (Beuys: 'Werklauf') entwickelt werden soll.

Gesa Finke malt eine große Uhr als Zeichen der verrinnenden Zeit. Das Bild soll Hoffnungen und Unwissenheit über das, was kommt, zeigen. Sie wählt bunte Farben, viele Farben, denn sie erhofft sich ihre Zukunft als „schön und abwechslungsreich". Sie entscheidet sich für eine Regellosigkeit der Farbwahl, da sie nicht weiß, was kommen wird. Alle drei Uhren sind auf einer Fläche übereinanderprojiziert, verdecken sich teilweise: „*Die wirkliche Gegenwart ist ja immer nur der Bruchteil einer Sekunde.*"

Waldemar Pissulla malt ein großes Bild. Sein Thema ist die unabgeschlossene Arbeit an einer amorphen Skulptur, die auf einem Tisch in einem engen Raum steht. Daneben – auf dem Tisch – liegen Hammer und Meißel und ein Zigarettenstummel. Die Skulptur ist vielfarbig, der sonstige Bildraum in gedeckten Grau-Tönen gehalten. Mit dem Kunststudium verbindet er die Hoffnung, die Skulptur – sein Selbstbild – weiter bearbeiten zu können: „*Die Vergangenheit ist die Last, die ästhetisch zerschlagen werden muss, die Gegenwart höchstens eine Zigarettenlänge lang oder ein Schlag mit dem Meißel.*"

Katrin Augustin malt ein sehr kleines Bild von jenen Schuhen, mit denen sie ihre ersten Schritte in das Leben machte. Nun hat sie ihre „Kindheitsschuhe" abgestreift (Farblosigkeit in der Erinnerung). Die Gegenwart ist die Phantasiewelt ihres kleinen Bruders: „*Ich beschäftige mich oft mit ihm, weil mich diese verblüffende Welt von Moby Dick, der Gegenstand seiner Spiele ist, fasziniert. (...). Über meine Zukunft kann ich derzeit nicht viel aussagen, deshalb ist sie mir 'ein Buch mit sieben Siegeln'.*"

Tim Bruns wiederum legt eine große Bleistiftzeichnung an. Die Welt der Massenmedien, Comics, Zeichen und Symbole beschäftigt ihn, genauso wie die Welt des Geldes und die Banalität des Todes. Er sieht die Dinosaurier-Vermarktung als Gegenwartsbedrohung. Mittels elektrischem Stuhl will er den Dinosaurier aus seiner persönlichen Gegenwart in die persönliche Vergangenheit „schleudern". Gegenstand der Zukunft ist ihm das Geld, er meint, Geld mache „glückliche Menschen glücklicher", es spiele eine „enorme Rolle" in seinem Leben. Er benutzt einen großen, gezeichneten 20-DM-Schein als Hintergrundfolie für seine Vergangenheit und Gegenwart. Vergangenheit ist die Griechische Landschildkröte (passend zum Saurier): „*In meinem frühen Forscherdrang unterzog ich die Schildkröte einem kleinen Panzertest. Ich trat zu und Kolumbus starb – ich denke, ziemlich qualvoll. Zum ersten Mal in meinem Leben wurde ich mit dem Tod konfrontiert.*"

Eleonore Lügger beschäftigt sich mit einem großformatigen Bild. Gegenwartsobjekt ist ihre „hässliche", orangefarbene Kühltasche, die ihr als Arbeitsmittel zum Lebensunterhalt als Masseurin dient. An die Vergangenheit erinnert sie eine Christusdarstellung vor magischem Goldgrund mit allessehendem, alleswissendem Dreifaltigkeitsauge: „*Der christliche Glaube mit der Lehre von der Unschuld war ein beherrschendes Thema meiner Kindheit. Ihre Fesseln waren in meinen Träumen verbildlicht: ich träumte vom Fliegen, das behindert wurde durch ein Netz von Stromkabeln, die sich quer in die Traumhim-*

mel spannten." Ihre Zukunft zeigt ein im Bild angedeutetes Rechteck an, das sich in die Bildfläche schiebt: „Es steht für alle Papierbögen und Leinwände, die ich bemalen und beschreiben werde."

Für Urs Dösselmann ist alles ein einziger Bildwerdungsprozess. Über seine Zukunft schreibt er: „Eigentlich schau' ich ja nicht in die Zukunft, seit mir die Wahrsagerin in den Händen las, aber auch nur eigentlich. Wenn ich nämlich jetzt in die Zukunft sehe, weiß ich ganz genau, dass ich dieses Bild irgendwann fertig male. Vielleicht wird sich das Bild noch total ändern, doch ändert es nichts an der Sache, dass dieses Bild ein Gegenstand meiner individuellen Zukunft bleibt. Gegenwart: Farbtöpfe, Kaffee, Zigaretten; alles Gegenstände meiner Gegenwart. Doch der Gegenstand, der meiner Gegenwart am nächsten kommt, ist dies zur Zeit noch nicht vollendet beschriebene Blatt Papier. Vergangenheit: Meine alten Bilder in der Mappe kommen zur Zeit dem Gegenstand meiner individuellen Vergangenheit am nächsten (abgesehen davon, dass ich trotzdem in der Zukunft mit ihnen konfrontiert sein werde). Sie sind sozusagen die Wurzeln der von mir gerade beschriebenen Gegenwart und Zukunft."

Andrea Krauß entwirft ebenfalls ein großes Bild mit vielen dunklen, gebrochenen Farben und Erdtönen: Für sie ist die Vergangenheit die „Phantasie- und Zauberwelt der Natur". Die Gegenwart hingegen eine „immer etwas staubige Stadtwelt". Für sie aber „durchaus interessant und vielschichtig", und in Farbe und Form deutlich abgehoben von der Kinderwelt der Vergangenheit. Ihre Zukunft? *„Sie kann lediglich als Wunschbild verstanden werden. (...). Der Blick nach vorne in die Zukunft ist eher ein Blick zurück."* Andrea verweist auf die Ausschnitthaftigkeit des Bildes, der Darstellungen, denn viele Elemente ihres Lebens verbergen sich noch im Dunkel des Bildes. Sie setzt sehr viel Hoffnung in die Kraft der Bilder, die alle anderen Seiten ihrer Person noch herausbringen werden.

Jennifer Janßen malt ein Bild mit Pastellkreiden. Man sieht einen Kerzenständer, einen Ordner, eine Spieluhr, die, allesamt in kalten Farben gemalt, eine „hoffnungslose" Atmosphäre zeigen sollen, die für den Großteil des Bildes gilt. In den Bildhintergrund setzt sie ein helles Dreieck, aus dem ein heller Schimmer emporsteigt als ein „Lichtblick, der bildnerisch am Ende der Hoffnungslosigkeit ansetzt". Der Kerzenständer als Symbol der Vergangenheit erinnert Jennifer an gemeinsame Unternehmungen mit Freunden, an Sicherheit, Gewohnheit, Geborgenheit in ihrer Heimatstadt. Alles dies sei jetzt gewichen, deshalb ist der Kerzenständer in blauen Tönen dargestellt. Er ist für sie Ausdruck ihrer „Entfremdung". Der Ordner steht für die Gegenwart, er ist ungefüllt, zeigt ihren Wunsch nach neuer Ordnung im Leben: *„Deshalb erscheint mir die momentane Zeit eher so, als wäre ich nur in ihr zu Besuch, so dass auch hier die Farbe Blau für Distanz steht." Als Symbol für die Zukunft malt sie eine Vogelspieluhr: „Mein Hoffnungsblick richtet sich auf die Zukunft, in der alle Sachen wieder greifbar für mich werden sollen, was die Spieluhr in ihren eigentümlichen, realistischen Farben zeigt. (...). Dieser 'Zukunftsgegenstand' ist ein Geschenk eines Freundes, den ich für die Zukunft wiederzusehen erhoffe, auf dass mir jegliche weiteren Gegenstände in angenehmeren, wärmeren Farben erscheinen mögen und sich das Problem dieses Bildes löst."*

Tatjana Kirchgäßner malt mit Pastellkreiden ein Bild auf Papier. Die Darstellung eines Vogels lässt sie an ihre Vergangenheit denken: Es ist ihr Zuhause – bei den Eltern – zurückgelassener Nymphensittich. Er erinnert sie an ihren Versuch, das elterliche Nest zu verlassen: *„Er schaut sich noch einmal fragend?, ängstlich? um. Kann er überhaupt fliegen? Sein Gefieder scheint falsch ausgerichtet zu sein; die Winde müssen ihn hin- und herreisen (sic. !)! Er muss irgendwo hängen bleiben!"* Das Telefon malt sie als Zeichen für die Gegenwart, das allerdings eine Beziehung zur Vergangenheit hat, obwohl es sich im Dunkel der Zeichnung entzieht: *„Bietet es wirklich Hilfe im braunen Blättermeer des Herbstes?"* Der Engel ist das Symbol ihrer Zukunft. Er sagt ihr: *„'Deine Zukunft steht in den Sternen'. Und wer weiß: vielleicht hat er gar eine Leitung zu den großen Ur-Eltern der Schöpfung!"*

Petra Eldag malt mit Wachskreiden und ihren Fingern ein großformatiges Bild, auf dessen linker Seite sie eine leicht abgerollte Mullbinde platziert, die an ihre gegenwärtige und vergangene Tätigkeit als Krankenschwester erinnert. Für sie ist es ein „vollständig dargestellter" Gegenstand, der damit auch „abgeschlossen" ist. Die Bildmitte zeigt ihre Zukunft als aufgeschlagenes Buch, das für sie das Lernen als „Aufnehmen von Wissen" darstellt. Es ist groß ins Format gesetzt und in roten

Tönen gehalten, die Wärme und Nähe provozieren. Für Petra bedeutet diese Wärme und Nähe „Spaß, Lust und Begeisterung". Im Bild rechts sind Block und Stift als Symbolträger für das „Weitergeben ihres Wissens" in aller „Unfertigkeit" dargestellt, ihre Hoffnungen tragend, die sich „gerade zu formen beginnen". Die vierte, kleine Farbfläche enthält alle „Bedeutungsfarben" und stellt die Autorin „persönlich dar": *„Diese Bildfläche, welche keinen Gegenstand enthält, stellt mich persönlich dar, bin ich doch eine Mischung aus all diesem Erlebten, Jetzigen und Erhofften. Mit der Ausarbeitung dieses Teiles bin ich aber zum jetzigen Zeitpunkt nicht zufrieden und denke an eine Überarbeitung."*

Beatrix Opolka malt eine ganze Abfolge großformatiger Bilder auf Packpapier, die alle von ihrem Ablösungsprozess von der Familie, von alten Erziehungsnormen und der „Emanzipation" von der Kirche als einem Selbstwerdungsprozess handeln. Die Titel dieser Bilder sind: „Die heilige Familie", „Die Überlegung" (das Anzweifeln), „Das Chaos bricht aus" (die Verwirrung), „Die 2. Überlegung" (das Zaubermittel Vernunft) und „Das 2. Chaos"(selbst Vernunft reicht nicht aus). Eine Folge „einfacher Zeichnungen" zeigt ihre „Heranreifung": *„Was bedeutet Vergangenheit für mich? In der Vergangenheit war ich fest eingebunden in einer Rolle, die sehr klar abgegrenzt war. Das ist falsch, das ist richtig, so wurde es mir gezeigt, dies bot mir Sicherheit und Geborgenheit, denn hier wusste ich, was ich zu tun, was zu lassen ich hatte und was ich durfte. Meine Familie nahm hierbei die wichtigste Position ein – Meine Familie war die 'heilige Familie' – dort gab es einen Vater, der mich beschützte, eine Mutter, die mich umsorgte, einen Bruder, der mich ärgerte und Sonntags die Kirche, wo ich laut mitsang. Ich habe funktioniert, mit Freuden funktioniert. Ich war fest eingebunden in die Moral meiner Eltern und der Kirche aber dies kam mir nicht als etwas Schlimmes oder etwas Schlechtes vor. Auch wenn ich darüber zu jener Zeit noch nicht nachgedacht habe, weiß ich, dass ich Spaß hatte und mich nicht schlecht fühlte. Das später allmählich, dann aber mehr und mehr. Ich begann, bewusster die Mitmenschen und das Wort wahrzunehmen. Die ersten Zweifel an dem Glauben, an dem, was mir gesagt wurde und an meinen Eltern schlichen sich ein, weil einige Fragen mir nicht mehr beantwortet wurden. Da hieß es plötzlich: Das ist eben so oder das weiß ich selber nicht. Am schlimmsten war: Das musst du nicht alles so ernst nehmen. Ja, was soll ich denn nicht ernst nehmen und was muss ich denn ernst nehmen? Und dann war es so weit: Ich wusste nicht mehr, was richtig und was falsch ist, was wahr und was unwahr ist. Ja, gibt es denn überhaupt ein Richtig und ein Falsch? Wenn ich etwas für richtig halte, es andere aber für falsch, was bedeutet denn das? Bin ich von der Wahrheit dann wirklich entfernt? Mache ich mich schuldig oder macht man mich schuldig?*

Plötzlich war das Eingebundensein keine Geborgenheit mehr. Es bot mir keinen Schutzschirm mehr, sondern Grenzen, an die ich immer stieß, denn plötzlich schien ich alles falsch zu machen. Durch das Fragen entstanden weitere Fragen und plötzlich bestand alles nur noch aus Fragen, das Seil um meinen Körper löste sich, aber an den Enden standen Menschen und Gebilde, die jetzt nicht mehr so angenehm und lieb waren. Ich hatte das Gefühl, als würde an mir gezogen, von allen Seiten gezogen (dies Gefühl hält sich allerdings hartnäckig bis heute). Es schien so, als machte man sich meine Verwirrung zunutze, indem jeder versuchte, mich auf seine Seite herüber zu ziehen, mir seine Wahrheit regelrecht aufzuzwängen. Ich hatte das Gefühl, als spiele man um meine Seele. Ein regelrechtes Tauziehen begann. Jeder machte den anderen schlecht, weil jeder es besonders gut mit mir meinte. das 'Heranwachsen' versetzt mir bis heute so unerbittlich Tiefschläge, dass ich mich so oft noch vor dem Anfang des Anfangs sehe. Manchmal denke ich, ich komme niemals voran, als trete ich den Boden hart. Das sind die Dinge, die mich behindern tatsächlich zu beginnen, meine Arbeit zu machen, meine Ideen zu verwirklichen. Ich beginne, nun 'nein!' sagen zu können, wenn ich 'nein!' empfinde, und ich versuche einen Kompromiss zu finden mit den Menschen. Denn ich möchte nicht gegen sie leben, sondern mit ihnen – aber sie sollen sehen, was ich für falsch halte, denn ich bin ein Mensch. Meine sehr einfachen Zeichnungen zeigen mich als eingebundenen Menschen, der sich mehr und mehr davon löst, sich aber nicht abheben will: 'Die Heranreifung'. – Die Zukunft wird wohl das Experiment und das Schicksal sein."

Katharina Dietrich schließlich baut sich einen Objekt-Kasten, der das Kopf-Motiv von Edward Munchs Bild „Der Schrei" trägt, in den man hineinsehen, hineingreifen oder auch etwas hineinwerfen kann. In diesem Kasten sind ihre „Gedankenbilder" zu finden. Dem Kasten gegenüber bringt sie eine mit diesem verbundene – über den Fußboden laufende – Papierbahn an der Wand an, mit der Aufschrift: „WO FÜHLST DU DICH Hier und Jetzt", und der Bodenaufschrift: „DER BODEN": *„Teil A besteht aus einem auf Schulterhöhe gestellten Karton, dessen Inneres durch eine Lampe*

beleuchtet wird – (siehe 1). Davor befindet sich ein durch zwei Pfeile markierter Einwurfschlitz (siehe 2). Im Inneren des Kartons befinden sich an der Rückseite ein Spiegel und auf dem Boden liegende Photos. Auf der Front ist ein Bild zu sehen, das sich an 'Der Schrei' von E. Munch anlehnt und mit verschiedenen Nummern versehen ist (siehe 3). Neben dem Karton liegen OP-Handschuhe und rechts dahinter eine Gebrauchsanweisung:

I. Zur visuellen Informationsaufnahme Löcher verwenden

II. Über Loch an das Material gelangen. Wichtig: Nur mit Handschuhen eingreifen! Nichts herausnehmen!

III. Einwurf 99 ist für noch nicht aufgenommene Informationen vorgesehen.

Teil A ist mit Teil B über zwei Bänder (C) und eine Papierbahn verbunden, die zu Teil B wird, indem sie sich an die Wand anlehnt, darauf stehen die Worte: WO FÜHLST DU DICH HIER und JETZT. Davor steht auf dem Boden DER BODEN (D).

Hintergrund: Über meine persönliche Gegenwart weiß ich nichts zu sagen, das bin ich in jedem Moment so wie ich bin. Also, wenn Du etwas über meine persönliche Gegenwart wissen willst, schau mich selbst an.

Mache ich mir Gedanken über die Zukunft oder Vergangenheit, so wende ich mich ab von dem, was ist und wende mich den Bildern meiner Phantasie zu (d.h. ich drehe mich von B nach A). Die Erinnerungen an Vergangenes werden in Bildern 'gespeichert' (Photos im Karton); auch in der Zukunft werde ich mir Bilder schaffen (siehe Gebrauchsanweisung III). Prinzipiell habe ich die Wahl zwischen dem 'Hier und Jetzt' (B) und dem Gedanken (A). Beides hat eine völlig andere Haltung und ein anderes Ausgerichtetsein zur Folge (aufrecht beim Betrachten von B; gekrümmt beim Betrachten der Photos). Bin ich hier im Jetzt, so habe ich die Vergangenheit hinter mir gelassen und bilde mir für die Zukunft keine Bilder. Sobald ich mich 'rausnehme aus dem, was ist (von A wegdrehen), verliere ich den Boden. Aus dieser Leere kann Lebensangst entstehen (Munchs Schrei als Sinnbild für Lebensangst). Um dies nicht aushalten zu müssen, stelle ich mich sofort auf Gedankenbilder ein; reflektiere also alte Bilder von mir oder anderen (Spiegel) oder lege aus alten Bildern neue zusammen (zuvor weist mir die Gebrauchsanweisung den Weg). Es gibt besonders viele Photos von mir im Karton, denn ich habe mir von mir viele Bilder geschaffen."

Kerstin Schulz entscheidet sich weder für ein Bild noch für eine Zeichnung noch für ein Objekt, sondern sie schreibt ein Gedicht – „Am Strande" von Marie Luise Kaschnitz – nieder. Hierin geht es um die Vergänglichkeit der menschlichen Gesten und Zeichen: das Spiel der menschengemachten Zeichen am Strand, die wiederholt von den Wellen ausgelöscht werden, lässt dem lyrischen Ich die Vergänglichkeit des geliebten Gegenüber schmerzhaft deutlich werden. Kerstin reagiert auf dieses Gedicht mit einem eigenen Text, der Assoziationen und Reflexionen in loser Folge skizzenhaft-'stammelnd' aneinander reiht: „*Fast Schwimmen – Schwimmbereit. Warten auf das Meer Zukunft.*"

Die Studierenden entwickeln jeweils ganz unterschiedliche bildnerische Selbstaussagen, deren individuelle ästhetische Differenz und gestalterische Vielfältigkeit Ausdruck ihrer jeweiligen, ganz eigenen Lebensproblematik in der lebensgeschichtlich so bedeutsamen Phase einer Neuorientierung zu Beginn des Studiums als neuer Lebensabschnitt wird. Sie erhalten hier eine erste Möglichkeit, die Schwierigkeiten des komplexen Identitätsfindungsprozesses metaphorisieren oder symbolisieren zu können und auf die eigene Empfindungswelt einzugehen, diese darzustellen und intersubjektiv kommunizieren zu können. So schaffen sie sich mit ihren Symbolisierungen eine Reihe von bild- und objekthaft gestalteten 'Übergangsobjekten', die die selbstreferentielle Bedeutung des eigenen Bildes als Ausdrucksmoment der Selbst-Vermittlung komplizierter Innen-Außen-Verhältnisse in lebensgeschichtlich relevanten Umbruchsituationen deutlich machen können. Es entstehen auf diese Weise hauptsächlich großformatige Malereien und Zeichnungen, aber auch eine Objektassemblage und ein Gedicht. Die schriftlichen Kommentierungen reflektieren neben dem Herstellungsprozess vor allem die zeichenhaft-symbolische Gestalthaftigkeit der Bildaussa-

gen und nehmen dann auch direkt bezug auf die eigenen lebensgeschichtlich-biografischen Selbst-Einschätzungen. Hierbei zeigt sich bald, dass die textliche Rationalisierung häufig die Multiperspektivität und Polyvalenz – aber auch die Tiefendimensionalität – der bildnerischen Gestaltung selbst nicht erreichen kann, die Kraft und Hintergründigkeit der Bilder häufig jede Verbalisierung übersteigt, was aber die Glaubwürdigkeit und Ernsthaftigkeit dieser Aussagen nicht in Zweifel zieht.

Häufig zeigen sich diese Verbalisierungen bereits als ästhetisch gestaltete Textformen zwischen antizipiertem Tagebuchcharakter, nüchterner Beschreibung, 'wissenschaftlicher' Analyse, eher lyrischer Paraphrase, Textcollage und Metaphorisierung, der schonungslosen 'Beichte' oder der hintersinnigen 'Bedienungsanleitung'. Die zumeist recht großformatigen Malstücke, bearbeitet mit den bloßen Fingern oder unterschiedlichen Pinseln, tragen dem Ausdrucksverlangen des ganzen Körpers als 'wissendem' Organ Rechnung und holen die Potentialität seiner brachliegenden sinnlich-geistigen Möglichkeiten vielfach spontan ein. So ereignet sich der Selbstbezug auf die eigene Geschichte als Heraufholung der erinnerten, verdrängten, gewünschten und erhofften Bilder in der sinnlich-materiellen Selbstorientierung auf den eigenen Körper und ist nicht mehr von diesem zu trennen. Das Malstück, das Objekt, das 'stammelnde' Gedicht selbst wird in einzelnen Fällen zum Organismus als Selbst-Reflektion, an dem es jetzt projektiv weiterzuarbeiten gilt, es dient der Selbst-Identifikation, als Spiegel, als Körper, in den es erst noch hineinzuwachsen oder sich hineinzubilden gilt, dessen Präsenz teilweise aber schon sichtbar, andererseits aus der Dunkelheit ins Licht, ins Material, in Form und Farbe zu verwandeln ist. Zukunftshoffnung, Erinnerung, eigene Geschichte, das Hier und Jetzt sind leib- und zeitkontingent an den Bildwerdungsprozess als Selbstwerdungsprozess des einzelnen geknüpft und untrennbar mit diesem verschmolzen. Der Herstellungsprozess des Bildes reflektiert hierbei den bisherigen Selbstwerdungsprozess als flüchtige Verortung einer zarten Selbst-Konstruktion in der unaufhaltbar fließenden Zeit, die sinnlich-materiell greifbar, fühlbar werden soll und sich in den zu generierenden (ästhetisch-künstlerischen) Selbstbildern, in den Bildern der Erinnerung an die eigene Kindheit und in der Hinwendung zum Anderen, Fremden der Natur und zum Mitmenschen stets neu einschreiben muss.

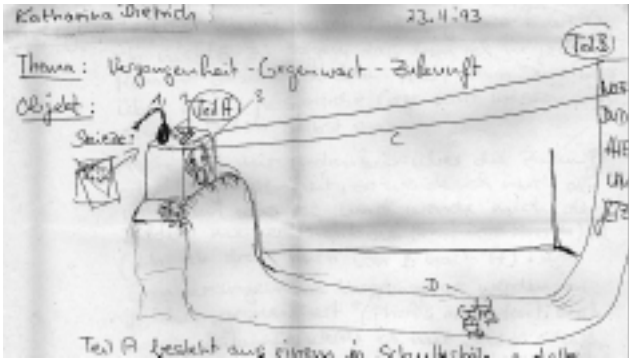
Das hier eher ganzheitlich betrachtete Selbst wird als offenes Bild gesehen, als das „zur Zeit noch nicht vollendete, beschriebene Blatt Papier" (Urs Dösselmann), als kleine Farbfläche, die alle „Bedeutungsfarben" enthält und als „Mischung aus all diesem Erlebten, Jetzigen und Erhofften", mit dessen Ausarbeitung man „zum jetzigen Zeitpunkt nicht zufrieden" ist und an „eine Überarbeitung" denkt (Petra Eldag), als offener, lautlos schreiender 'Bilderkasten' im Spannungsgefüge von „Lebensangst" und „Leere", in den der Andere hineinsehen, hineingreifen oder etwas hineinwerfen kann, in dem ständig neue „Gedankenbilder" hinzugefügt oder aus alten Bildern neue „zusammengelegt" werden (Katharina Dietrich), als eine Folge „einfacher Zeichnungen", die seine „Heranreifung" zwischen alten Erziehungsnormen und einer experimentell-kontingenten Zukunft zeigen (Beatrix Opolka), als vogelartiges Zwitterwesen aus „Teufel" und „Engel", im telekommunikativen Netz familialer Einbindung und offener Zukunft, Gegenwart und Vergangenheit (Tatjana Kirchgäßner), als „Buch mit sieben Siegeln" (Katrin Augustin), als „schönes und abwechslungsreiches" Spiel „bunter Farben" im Ablauf der gemessenen Zeit (Gesa Finke) oder als „unabgeschlossene Arbeit an einer Skulptur" (Waldemar Pissulla).

Dass Selbstreferentialität kein borniert-subjektivistischer Akt eines mit sich identischen, machtvoll-egoistischen Subjekts ist, wird hier klar. Alle sinnlich-ästhetischen Selbst-Prozesse objektivieren sich im langsamen Prozess ihrer Formung, die aus leiblich-sinnlich-emotiv-kognitiven Komplexionen besteht. Der selbstreferentielle Prozess ist ein fragend-zweifelnder, der mit der Kontingenz seiner Mittel und seines Akteurs operiert und sich in einem sozialen, gesellschaftlichen, räumlichen, geistigen und atmosphärischen Gefüge als Beziehungskontext ereignet. Insofern ist der Bilderstellungsprozess ein selbstreflexives, sich selbst organisierendes autopoietisches Verfahren, das immer auch auf Kommunikation des Dargestellten abzielt. Er lebt vom „impliziten Leser" (Sartre), vom Gegenüber, vom Anderen. Personale Selbstreferenz erhält erst hier ihre volle, gelingende Potentialität im Bezug auf dieses Fremde, Andere in und außerhalb des sich selbst und die Gegenstände seiner Um- und Mitwelt prozessierenden Subjekts.

Beatrix Opolka

Petra Aldag

Urs Dösselmann



Katharina Dietrich

Die „einfachen Zeichnungen" Beatrix Opolkas zeigen diesen existentiellen, leiblich-geistigen Bewusstwerdungs-Prozess in aller symbolischen Prägnanz: Ihre passiv-marionettenhafte Position („vorher") gibt sie zu einem bestimmten Zeitpunkt auf, indem sie den Mut fasst, ihre 'Nabelschnur' – und damit auch die Fäden, mit denen sie bislang gesteuert wurde – langsam durchzuschneiden („jetzt"), um in einem weiteren Stadium schließlich die Schere gegen den aufrecht und selbstbewusst in der Hand gehaltenen Malerpinsel einzutauschen („nachher"). Ihr gelingt erst dieser Schritt im Anerkennungsverhalten ('Reziprozität') der Anderen, die nun – mit Augen zum Sehen (Wahrnehmen/Differenzieren/Anerkennen) ausgestattet – ihre Anonymität aufgeben. Dieser reziproke Anerkennungsprozess, der durchaus auch die personal-geschlechtliche Differenz bezeugt – und hiermit ein sexuell-leiblicher wird – lässt Beatrix sich ihrer immer selbst-bewusster werden. Sie zeichnet sich selbst nun wesentlich größer – ausgestattet mit den weiblichen Geschlechtsmerkmalen – als in der ersten Skizze, die Anderen treten weiter an den Rand, insgesamt steigert sich aber die gegenseitige Aufmerksamkeit als Wechselspiel von Schauen und Anschauen.

Selbstreferenz ereignet sich hier im Bewusstwerden der eigenen (und fremden) leiblich-sinnlichen Kräfte des Wahrnehmens und Empfindens. Diese Sinnlichkeit (Sexualität/Erotik) wird mit dem Werkzeug der Künstlerin (Pinsel/Phallus) selbstbewusst demonstriert, es verschafft ihr geschlechtliche Differenz im eigenen weiblichen Körper (Selbsterschaffung), ermutigt sie zum schauen und trägt ihr die Anerkennung der Anderen im Angeschaut-Werden ein. In einer letzten Skizze („Die Idee") zeigt sie uns, wohin ihre Selbstreferentialität zielt: In der sinnlich-leiblichen Stärkung der eigenen Person durch die Identifikation mit einer künstlerischen Rolle und das Anerkennungsverhältnis zu den Anderen einsteht der Wunsch nach Begegnung als gleichberechtigter Austausch (Kreissituation/Friedenspfeife rauchen) in einer gemeinschaftlichen Atmosphäre von Partnern und der Mut, innerhalb dieses Kreises des Redens und Zuhörens ein aktives Verhältnis zu allen Beteiligten aufzubauen, das die Selbst-Darstellung der eigenen 'kleinen Erzählung' möglich werden lässt.

Beatrix Opolka greift in diesen vier Skizzen auf einen möglichen, gewünschten Selbstwerdungsprozess hinaus, der sich bereits in der Darlegung der Zeichnung und im Nachdenken über seine Darstellung fragmentarisch ereignet. Ihre Projektion bezieht sich hierbei weniger auf die Herstellung einer unangefochten-autonomen Künstler-Persönlichkeit als auf die Selbst-Werdung als subjektorientierter und intersubjektiver Selbst-Bildungsprozess mit den Mitteln und Möglichkeiten der Kunst. Die Emanzipation aus untragbar erfahrenen Lebensbezügen, in denen sie sich nur als ungeschlechtlich-anonyme Spielfigur von Institutionen und Privatpersonen empfand, beginnt jetzt mit der bewussten Reflexion ihrer Lebensgeschichte in der bewusst gewählten Rolle und Identifikationsfigur als Malerin, die ihr nun die Herausforderung bietet, sich selbst und die Anderen näher zu erfahren, indem sie das intensive gegenseitige Betrachten übt.

Die hier mit wenigen Strichen ohne jeden Kunstanspruch skizzierte Antizipation ihres Bildungsweges zeigt erste Spuren des Selbstverhältnisses auf, das im Laufe der beiden Grundlehre-Semester vielfache Spiegelungen, Brechungen und Ergänzungen erfährt. Dabei durchläuft Beatrix Opolka ganz unterschiedliche Stadien der Bilderstellung, die bei realistisch-naturalistischen Einzelbild-Darstellungen beginnen, die die menschliche Figur als gebeugtes und bedrücktes, farblich wenig akzentuiertes, häufig isoliertes monadisches Einzelwesen zeigen, ehe sich diese Figuren sehr langsam aufmachen, ihre Passivität zu überwinden, aktivere Körperhaltungen und Gesten einnehmen und auch in ihrer Farbigkeit dynamischer werden, Kontakte zueinander knüpfen, sich an Orten zusammentun, an denen sie sich offenbar in Gespräche vertiefen. In Einzelgesprächen deutet die Studentin häufiger auf die große Diskrepanz zwischen Bildtiteln und der Darstellung selbst hin, die ihr unbefriedigend erscheint. „Freiheit", „Gleichheit", „Brüderlichkeit" zeigen – darauf weise ich sie hin – in ihrer unsinnlichen Abstraktheit und in der ultimativen Totalität ihres Anspruchs, dem der Grad der persönlichen Erfahrung fehlt, das Begehren, ihre Bilder (und sich selbst) inhaltlich zu überlasten. Dieser 'Inhaltismus' könne schließlich nur durch ein erfahrungsoffenes 'Kleinarbeiten' unter Beteiligung ihrer ganzen Person beseitigt werden, wobei sie sich allein von der sinnlichen Kraft ihrer Bildentwürfe leiten lassen sollte. Beatrix ist es unangenehm, das „Politische" aus ihrer Arbeit heraushalten zu müssen. Sie habe ein schlechtes Gewissen „nur so für mich selbst" zu malen, wo „doch die Probleme in der Welt offensichtlich sind".

Mit diesen Vorstellungen bleibt die Studentin nicht allein. Häufiger begegne ich auch bei anderen sensiblen StudentInnen diesen Argumenten, die der Ansicht sind, das 'Gewicht der Welt' in ihren künstlerischen Formulierungen allein schultern zu müssen. In diesen Auffassungen zeigt sich der breite Graben des Missverständnisses, dass Kunst nur dann Legitimation zukommt, wenn sie sich explizit politisch artikuliert. Der abstrakte, überdimensionierte Anspruch auf „Welt-Heilung sofort" oder auf zündende Begrifflichkeit kann hierbei nicht der persönlichen Erfahrungswelt gerecht werden, die sich um so machtlos-fragmentierter zeigt, als sich das Subjekt aus der phänomenologischen Lebens-Welt abstrahiert. Dieses falsch kanalisierte Engagement hypertrophiert das eigene Ich, ebenso wie jenes Subjekt, das meint, alle Probleme in die eigene Hand (oder Faust) nehmen zu können. In beiden Fällen erfolgt eine Vergewaltigung und Instrumentalisierung der Potentiale des Selbst aber auch der Möglichkeiten ästhetisch-künstlerischen Lernens. Dies wird im Sinne abstrakter Idealisierungen oder Banalisierungen um seine eigentlichen Kraftmomente gebracht, die in der langsamen, mühevollen und schmerzlichen Freilegungsarbeit des eigenen Selbst als Selbst-Bildungsprozess liegen. Der Konstitutionsarbeit am eigenen flexibel-widerständigen Selbst hingegen gebührt die volle Anerkennung als politische Arbeit, denn nur hier bildet sich ein sich selbstbewusst werdendes sinnlich-geistiges Subjekt, als kraftvoller Knoten des gesellschaftlichen Gewebes. In vielen Gesprächen und in ebenso vielen Bildern generiert Beatrix Opolka ihr „Unbehagen in der Kultur" (Freud).

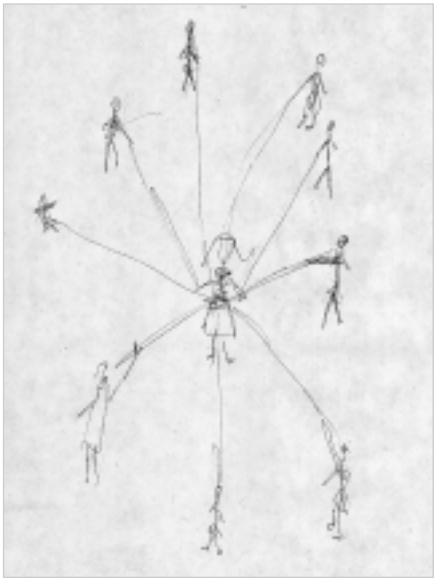
Im Verlaufe des ersten Semesters probiert Beatrix Opolka auch formal reduzierte aber farbig weitaus differenziertere Formfindungen malerisch aus, zu denen ich sie immer wieder ermuntere. Ich biete ihr an, parallel zu arbeiten, die figürlichen Darstellungen fortzusetzen aber auch die abstrakteren Farb- und Formübungen weiter zu erproben. Hierbei entwickelt sie eine ganze Reihe organisch anmutender Verkörperlichungen, die – im Gegensatz zu ihren melancholischen Wesen im freien Raum zu schweben scheinen. Immer noch aber scheint sie von der fixen Idee ihrer in Grün-Braun-Gelb-Mischungen gehaltenen Monadenwesen besessen zu sein. Mein Hinweis, die Bilder auf dem Boden zu malen, hierbei größere Formate zu nutzen, sich vom Malprozess und nicht mehr von einer Bildidee treiben zu lassen, auch kräftigere Farben zu nehmen, wird mit Interesse aufgenommen. Bald ist der Boden mit großen Papieren übersäht, die nun sowohl figürliche als auch freie Elemente zeigen. Ich schlage vor, diesen Formfindungen weiter nachzugehen, die wie innere Organe aussehen und sich in sie hineinzuspüren. Beatrix Opolka agiert nunmehr mit ihrem ganzen Körper innerhalb der nicht mehr so leicht zu kontrollierenden Malfläche. Zufallsergebnisse als Farb- und Formfindungen regen sie zu weiteren Malereien an, die jetzt langsam die figürlichen Darstellungen in den Hintergrund treten lassen.

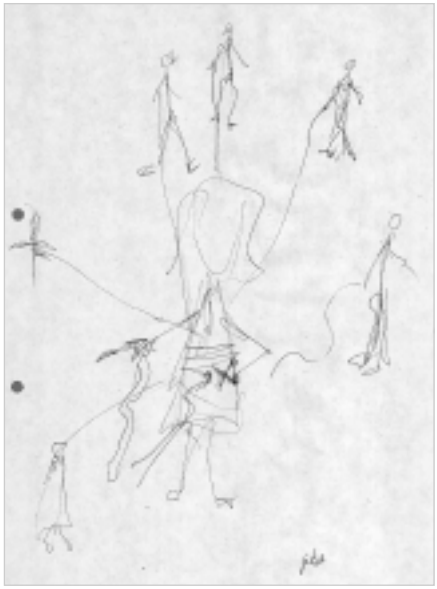
Sie arbeitet sich durch ihre eigenen hohen, distanzierten Ansprüche und Ideen-Illustrationen näher zu sich selbst hin, an jenen Punkt, an dem sie schließlich in die Bilder 'einsteigt', in einen Taumel gerät, der ihre 'inneren Augen' öffnet und – provoziert durch die kontingente, zufallsoffene und experimentelle Situation – zu neuen Ein-Sichten in ihren eigenen (fremden) Körper verhilft. Aus der dann anschließenden theoretischen Auseinandersetzung mit der Arbeit Maria Lassnigs entstehen organoide Körperstudien, die schließlich die ganze sinnliche Potenz der pastos gemalten Ölfarbe ausreizen. Am Ende unserer gemeinsamen Grundlehre-Arbeit sind für Beatrix Opolka die Widersprüche kleiner geworden, sie existieren zwar weiterhin, aber sie ist sich selbst dabei ein großes Stück näher gekommen.

Ohne hier nun auch den anderen Selbst-Wegen in der ästhetisch-künstlerischen Vermittlungsarbeit im Einzelfall nachgehen zu können, lässt sich jedoch festhalten, dass bei allen meinen Studierenden heftige, häufig ruckhaft-sprunghafte, diskontinuierliche Selbst-Bewegungen stattgefunden haben, die zu einer eigensinnig-individuellen Vielfalt ästhetisch-künstlerischer Äußerungen, Symbolisierungen, Formfindungen und Gestaltungen im Verlauf der Grundlehre führten. Das prozessuale, offene, experimentell-unsichere Arbeitsverhalten findet seinen Niederschlag in den unterschiedlichsten Materialisationen, Entwürfen und Gestaltungen, die keine zwanghaft-logischen Wege des Suchens und Findens demonstrieren, sondern den spielerischen Umgang mit den künstlerischen, subjektiven und inter-subjektiven Möglichkeiten vorführen. Der individuelle und kollektive Lern-Prozess findet schließlich in dieser Zusammensetzung der Lerngruppe mit dem Rundgang zum Ende der Grundlehre seinen (vorläufigen) Abschluss. Die von jedem Einzelnen unter großer Mühe

Drei Gegenstände: Meine Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft

Studienarbeiten
HBK Braunschweig





Beatrix Opolka

v. l. n. r.: vorher, jetzt, nachher, Die Idee
Bleistift auf Papier,
DIN A4

hergestellten Selbst-Verhältnisse zeigen sich in ihren Spuren als äußerst differenzierte, gestalthaft-farbige, sinnliche Materialisierungen. Es sind erste selbst-bewusste Schritte auf einem noch sehr langen und beschwerlichen persönlichen Weg, der häufig wohl eher einem „Lauf über große Teichrosenblätter, die dann sehr schnell absacken" (Dirk Helmke, siehe Interview zum Ende der Grundlehre) gleichen mag.

Dass diese Selbst-Verhältnisse alleiniger Ausfluss der intensiven gemeinsamen kunstpädagogischen Vermittlungsarbeit sind, darf mit recht bezweifelt werden, ohne den eigenen Einfluss auf eine produktiv-angstfreie Arbeitsatmosphäre und auf geistig-sinnliche Anregungen schmälern zu wollen. Da der ästhetisch-künstlerische oder kunstnahe Lehr-Lern-Prozess (wie alle pädagogische Vermittlungsarbeit) hochkomplex und kontingent verläuft, lassen sich hierfür auch keine monokausalen Kriterien herausfiltern, die eine auf Kausalität und distinktive Planungssicherheit fixierte Lehrstuhl-Didaktik und ihre schulischen Sachwalter noch immer favorisieren. Dieses Lernen vollzieht sich in der Tat als wildes Geschehen im unübersichtlichen, heterogenen Gelände, dessen Individuen sich unkalkulierbar verhalten. Verbote, Tabus, Normen und strukturelle Vorgaben (einseitige Auswahl, einseitige Behandlung und Pflege) können allerdings schnell aus einer differenzierten, vielfältigen und heterogenen Wachstumszone einen homogenen, standardisierten Baumschulenbetrieb machen (System Lüpertz u.a.), der krankheits- und witterungsanfälliges, schnellwachsendes Gehölz produziert.

Die wilde, naturnahe Wachstumszone reguliert sich selbst, sie sorgt für ihr eigenes Fließgleichgewicht aller beteiligten Wachstumskräfte, für das eigene Mikro-Klima, die eigene Ökologie. Widerstandsfähigkeit, Flexibilität, Selbstorganisation und Interdependenz als fraktales, intuitives Wissen, das alles mit allem in Beziehung steht, sorgen für die vitale Vielfalt der Erscheinungen alles Lebens, in dem die Kunstpädagogik eine eher untergeordnete Rolle spielt. Dies bedeutet für den Kunstpädagogen als Kunstvermittler, dass er die selbstreferentiellen Kräfte seiner StudentInnen/SchülerInnen sorgsam und sensibel zu berücksichtigen, zu pflegen und weiter zu entwickeln hat. Begreift er, dass sein Einfluss auf den Bildungsprozess nicht überschätzt werden darf, so wird das gesamte Gefüge des komplexen Bildungsgeschehens als vielschichtige Überlagerung unterschiedlicher, heterogener Systeme und Vernetzungen, in denen das einzelne Subjekt jeweils agiert, immer entscheidender. Das bedeutet konkret für die von mir geführte Klasse und ihre Mitglieder, dass sich wichtige Lernprozesse innerhalb dieses Lernraumes im interaktionistischen Verhältnis zwischen den Subjekten konstituieren, die sich in der Atelierarbeit, in der Hochschule, bei der Arbeit beobachten und hierüber kommunizieren können. Auf diese Weise kann sich die Klasse als Meta-Subjekt selbstorganisierend und selbststeuernd entwickeln.

Ihre Einzel-Subjekte werden wiederum in der Interaktion mit anderen Klassen und anderen Lehr- und Lernsubjekten in Bildungs- und Erziehungsprozesse involviert oder von diesen berührt, und so fort, ehe die Klassen als differenzierte Subjekte wiederum ein Meta-Subjekt bilden, das sich als Hochschul-'Körper' ebenso selbstreferentiell und selbstorganisierend verhält, so dass sich hieraus eine fraktale (selbstähnliche) Bildungsarchitektur entwickelt, die vielfältigste Bezüge und Interdependenzen untereinander schafft. Die Position des Lehrenden, der immer auch ein Lernender ist, wird hierbei mehr und mehr die eines Beraters, Betreuers, Anregers, Nachfragenden, Kommentierenden, Organisators, der als aktiv Handelnd-Beobachtender die differenzierten Lernwege der Lernenden begleitet, vertieft, verstärkt, spiegelt, befragt – und hiermit selbst zum Knotenpunkt innerhalb des Netzwerkes von Lehr-Lernprozessen wird. Hierbei kann der selbstreferentielle Bezug einerseits aus chaotisch strukturierten Urgründen des kreativen Prozesses hervorgehen, wenn sie sich als „Regression" oder „verstandesferne Spiellust" zeigen.[819] Andererseits können Aufgabenstellungen, die sich unmittelbar an die Imaginations- und Assoziationskräfte des Subjekts wenden – indem sie lebensgeschichtliche Momente in eigenen gestalterischen Stellungnahmen einfordern und unkonventionelle Materialgestaltungen und Darstellungsweisen provozieren – ebenfalls Selbstbezüge evozieren, die die oberflächliche, narzisstisch-bornierte 'Schutzhaut' des Subjekts von Innen her durchstoßen und zu tiefendimensionalen Formulierungen, Gesten und Spuren werden, in denen sich das Selbst – wenn auch irritiert und befremdet – neu entdecken kann. Irritationen,

[819] Dieter Warzecha*: Chaos und Prozesse ästhetischer Bildung*. Unveröffentl. Typoskript. Ilsede 1990. S. 122f.

Selbst-Bewusstwerdungen in wahrnehmend-empfindenden oder darstellend-reflexiven ästhetisch-künstlerischen Prozessen lösen komplexe ästhetisch-sinnlich-kognitive Lernhandlungen aus, die zwischen dem leisen Zweifel und dem heftigen Schock ihre differenzierten Wirkkräfte und produktiven Störmomente im Subjekt entfalten können. Das Verfahren einer Dezentrierung der Ich-besetzten Subjektanteile zugunsten des ES oder der Selbstmomente kann hierbei in der intensiv-konzentrierten (selbstversunkenen) Arbeit, im rauschhaften Experiment oder in der meditativ-kontemplativen Hinwendung zu einem Material, Gedanken, Körper, Gegenstand, Ort oder einer fixen Idee erfolgen. Dass Selbstreferentialität nicht allein vom einzelnen Individuum, sondern durchaus in der inter-subjektiven Interaktion einer zum Organismus heranreifenden Gruppe generiert werden kann, habe ich in meiner pädagogisch-künstlerischen Hochschularbeit eindrucksvoll erfahren können, und es zeigt die Vielfalt und Potentialität der initiatorisch-kunstpädagogischen Interventionsmöglichkeiten in der Arbeit mit einzelnen oder kollektiven Subjekten auf. Hierbei können sogenannte 'klassische' Medien und Verfahrensweisen durchaus mit zeitgenössisch-polyästhetischen konkurrieren, zeigen sie doch in ihren noch so zarten Gestaltungen, Notationen und Gesten den sinnlich-direkten Selbstbezug des Subjekts.

Im Unterlaufen der eingespielt-normativen, tabuisierten oder ausgegrenzten Verhaltens-, Denk- und Wahrnehmungsweisen kann das Subjekt im kunstnahen oder künstlerischen Handlungsprozess auf diese Weise seine umfassenden transversalen und trans-rationalen Potentiale als gesteigerte Selbstreferenz ausbilden, darstellungsfähig und kommunikabel machen und hiermit „mikrostrukturell" einüben, „was makrostrukturell dringend benötigt wird: Die anstehenden Umstrukturierungsprozesse kreativ lösen zu können".[820] Diese individuelle und gesellschaftliche Herausforderung ist selbstverständlich nicht allein durch eine innovative, Selbstreferentialität zulassende und fördernde Kunstpädagogik im schulischen, universitären und außerschulischen Bereich lösbar. Aber der zeitgenössischen ästhetisch-künstlerischen Erziehung und Bildung fallen hierbei besonders geeignete Themenbereiche, Verfahren, Strategien und Medien zu, die es erlauben, den ganzen Menschen in seiner Um- und Mitwelt in den Mittelpunkt der Bildungsbemühungen zu stellen.

Die hier von mir vorgestellten kunstpädagogischen Verfahren und Interventionen lassen sich grundsätzlich ohne große Veränderungen in der schulischen und außerschulischen Kunstvermittlung anwenden. In der Schule erfordern sie ein höheres Maß der individuellen Betreuung und größere Zeitkontingente, damit sich angstfrei und lustbetont selbstbezügliche und experimentelle Prozesse einstellen können. Sie schaffen aber in der Abwechslung von individueller und gruppenorientierter Arbeit ein ausdifferenziertes persönliches Vermögen, sich selbst und den Anderen in unterschiedlichen sozialen Kontexten stets wieder neu erlebbar werden zu lassen. Sie sind auf ästhetisch-künstlerische Praxis hin orientiert, die ein alleiniger Garant für gelingende komplexe Selbstbildungsprozesse des Subjekts sein kann, das sich hier jenseits der begriffskonsistenten Identitätszuweisungen des Begrifflichen in der künstlerischen Arbeit als körperkontingent, offen, neugierig, unsicher, ungewiss, experimentell, fremd, anders, wandlungsfähig, abstrakt und konkret, zeitlos-unendlich, zwanglos-träumend, assoziierend, phantasierend und immer wieder neu erfahren kann.

Selbstreferentialität ist keine geistig-kognitive Größe, die auf die Konstruktion einer normativen Identitätskonfiguration mit systemischer Geschlossenheit abzielt, sondern jene, die Offenheit und Unsicherheit seiner Ausgangsbedingungen im reflektierten Subjektbezug prozessiert, um tiefendimensionale, leibkontingente und lebensgeschichtliche Bilder des Subjekts mit den umfassenden trans-rationalen, leiblich-geistig-wahrnehmenden Kräften zu künstlerisch gestalteten Transformationen zu bringen, die als Ausdruck einer vieldimensionalen, fließenden Identität zu sehen sind, die sich stets neu erfindet und umgestaltet, indem sie sich gegenüber sich selbst und differenten örtlich-zeitlichen und atmosphärisch-materiellen Kontexten fragend-neugierig verhält.

[820] Warzecha, ebenda. S. 125.

Unterrichtspraxis: Eigener Kunstunterricht

Abschließend möchte ich am Ende dieser Arbeit über die Möglichkeiten von Selbstreferentialität in kunstpädagogischen Prozessen einige Beispiele aus dem von mir erteilten Kunstunterricht am Kölner Montessori-Gymnasium vorstellen. Die Absicht ist hier, nun die didaktisch-methodischen Transformationsprozesse im konkreten Kunstunterricht sichtbar zu machen, der schließlich als unterrichtspraktisches Austragungs- und Bewährungsfeld die empirische Basis kunstdidaktischer Reflexionen, Einsichten und Notwendigkeiten, von Ideen, Intentionen, Theoremen und konkreten Utopien eines zeitgenössischen Kunstunterrichts darstellt und der den bis hierher entwickelten sprachlich-theoretischen Diskurs verifiziert, evaluiert und anschaulich werden lässt. Erst die tagtägliche konkrete Unterrichtspraxis mit ihren komplexen Faktoren aus jeweils unterschiedlichen materiell-geistigen, soziokulturellen Systemen wie dem des einzelnen Lehrers, des einzelnen Schülers, der klassen- oder kursmäßigen, kollektiven Lerngruppe, aber auch den im Hintergrund immer mitbeteiligten Faktoren der altersmäßigen Zusammensetzung der Lehrerschaft, dem sozialen Hintergrund der Eltern, den räumlich-atmosphärischen Faktoren einer 'Schulkultur' und ihrer Einbettung in das gesellschaftliche Umfeld – um nur einige wenige zu nennen – unterzieht meines Erachtens nach den reflexiven Diskurs einer harten, fortwährenden Bewährungsprobe, die nicht immer – für alle Seiten befriedigend – bestanden werden kann, aber dennoch Spiegelung und Orientierungshilfe für die anvisierten Zielstellungen und notwendigen inhaltlichen Veränderungen bietet.

So erst kann sich in dieser Dialektik aus Anspruch und Wirklichkeit, Wünschenswertem und Realisierbarem, theoretischer Praxis und praktischer Theorie jener zukunftsfähige Charakter eines individuell gestalteten, eigen-sinnigen und experimentierfreudigen kunstpädagogischen Vermittlungsmodells herausbilden, das sich neugierig und unruhig verhält, indem es die allgemeinen, interdisziplinären wissenschaftlich-künstlerischen Ein-Sichten mit den persönlichen Überzeugungen in ein dynamisches Gleichgewicht bringt. Hierbei müssen sich der kunstdidaktische Diskurs und die unterrichtspraktischen Transformationen als flexibel-unabgeschlossene Systeme erweisen, die sich in je veränderten Kontexten stets neu und anders strukturieren, um mit der grundsätzlichen Kontingenz und Komplexität von Lehr- und Lernprozessen umgehen und (dennoch) Sinnfindungspotentiale anbieten zu können. Wenn hierbei auch die Systeme von Kunst und Pädagogik zwei 'ungleiche Brüder' sind, so besteht dennoch – und auch im real existierenden – Kunstunterricht immer wieder die Möglichkeit, individuelle Anschlüsse und Schnittstellen provozieren zu können. So hält gerade der kunstorientierte Kunstunterricht eine enorme Vielfalt von Medien, Strategien, Methoden und Gestaltungsweisen für die kunstpädagogischen Subjekte bereit, subjektorientierte Wirklichkeitsbilder und Möglichkeitsvorstellungen – und damit subjektiven und intersubjektiven Sinn – zu erzeugen. Kunst und Pädagogik können in diesem Modell von Kunstunterricht ihre Möglichkeiten durch Teilhabe an den unterschiedlichen Systemen potenzieren.

Der hier vorgestellte Unterricht bemüht sich um die allmähliche Einlösung der in dieser Arbeit eruierten Erkenntnisse und zwingenden Notwendigkeiten. Allerdings verstehe ich ihn nicht als simple Illustration der diskutierten Parameter, bei der die Gefahr der Konditionierung und Programmierung von Lehr- und Lernprozessen bestünde und die Schüler lediglich zu 'Versuchskaninchen' reduziert und ihrer eigenen lebensgeschichtlichen Hintergründe, Lernbiografien und Lebensbilder beraubt würden. Kunstunterricht ist hier ein dynamisches Geflecht der unterschiedlichen kognitiv-leiblichen Systeme von Schülern und Lehrer und weiterer hinzutretender systemischer Faktoren, ein intentionaler Prozess reflektierend-produzierender Teilmomente, der sich als „strukturelle Koppelung autopoietischer Systeme in ko-ontogenetischen unterrichtlichen Driftzonen" versteht und in der angestrebten „Viabilität" (Gangbarkeit; Passfähigkeit; Anschlussfähigkeit) die Bildprozesse der Schüler zu selbstorganisierten und selbstverantworteten künstlerischen Bildungsprozessen generieren möchte. Gewünscht wird in diesem Unterricht die allmähliche Auflösung eines begriffskonsistenten Denkens zugunsten der Fraktalität und Differenziertheit bildnerischen Denkens, Handelns und Fühlens, das die Komplexität personaler und gesellschaftlicher Strukturiertheit ernstnimmt, das die Tiefendimensionalität des Individuums fördert und im Hinblick auf die Polyvalenz des Bildes eine neue, erweiterte, subjektorientierte Rationalität des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns in rezeptiven und produktiven kunstorientierten Unterrichtsprozessen betont.

Im Sinne der hier thematisierten Förderung der selbstreferentiellen Kräfte des kunstpädagogischen Lehr- und Lernsubjekts, die den Bezug zum Anderen, Fremden (der Kunst) einschließen und ohne den eine glückende Autopoiese (siehe Maturana/Varela) gar nicht denkbar ist, stehen die vielfältigen kunstorientierten Möglichkeiten der Schaffung von bewussten Selbstbezügen des Subjekts im Vordergrund. Diese allerdings, das dürfte hoffentlich bis hierher deutlich geworden sein, meinen weder borniert-narzisstische noch solipsistische Charakterzüge, sondern bemühen sich – ganz im Gegenteil – in intensiven Prozessen der ästhetisch-künstlerischen Selbst-Aussetzung und Selbst-Erfahrung um die Differenz von Selbst-Vertiefung und Selbstverlust, De-Zentrierung und Kon-Zentrierung, Selbst-Gewinnung und Selbst-Verschwendung, Aushalten-Lernen und Aufgeben-Können in existentiellen künstlerischen Selbst-Experimenten, die aus den Dunkelheiten tiefendimensional-chaotisch verorteter Kräfte in ästhetisch-künstlerischen Gestaltungs- und Formprozessen intersubjektiv geteilte Objektivationen als künstlerische Selbst-Herstellung gewinnen wollen.

Das Entdecken, das Beschreiten und der fortwährende Ausbau der eigenen gestalterischen Kräfte und Fähigkeiten in einem subjektorientierten Unterricht, der die eigene Zeit, den eigenen Raum, den eigenen Leib, die eigenen Ängste, die eigene Gewalt, die eigene Dunkelheit und die eigenen Wünsche und Visionen, den „denkenden Leib“ (Joseph Beuys) und das „klügere Bild“ (Gerhard Richter) des Subjekts thematisiert, versteht sich nicht als kompensatorische ästhetisch-künstlerische Praxis, sondern als aufgeklärte Didaktik, die endlich aus der Gewinn- und Verlustrechnung der Moderne die notwendigen und längst überfälligen Konsequenzen für ein zeitgemäßes kunstpädagogisches Handeln gewinnt, das die Epistemologie der erweiterten Rationalität für sich in Anschlag bringt, die in der umfassenden Berücksichtigung emotiver, kognitiver, affektiver, projektiver, leibkontingenter Aspekte des Wahrnehmens, Denkens, Fühlens und Handelns erst das tragende Konzept einer vollen Rationalität ist, die uns das Be-Denken, das Wieder-Lesen, die Re-Flexion der Moderne überhaupt ermöglicht. So wird jede Unterrichtsstunde erneut zur Herausforderung in Prozessen des er-leidenden Selbst-Handelns in Produktion, Rezeption und Reflexion den vielfältigen massenmedialen und kulturindustriellen Standardisierungen, Klischees, Typisierungen und Vereinheitlichungen das eigene Bild, die eigene Sicht und die eigene Deutung als gestaltete Objektivation entgegenzustellen.

Wie nun aber gelingt der unterrichtliche Einstieg in das eigene Bild als beginnender Selbstherstellungsprozess des Subjekts? Wie gelangen wir als Lehrende und Lernende in die Bilder der Kunst hinein? Wie können wir – Schüler und Lehrer – neu und anders darüber nachdenken und handeln, was Stein, Pflanze, Tier, Landschaft, Mensch mir und uns ist? Und was ich mir in dieser ästhetisch-künstlerisch handelnden Betrachtung selber bin? Nun haben wir bereits an anderer Stelle in dieser Arbeit eine Reihe von (selbst-)vermittelnden Verfahren, Strategien, Medien und Möglichkeiten kennengelernt, ich verweise auf die didaktischen Implikationen des „Ästhetischen Projekts“ Gert Selles, auf das kontextuelle ästhetisch-künstlerische Lernen bei Gunther Keusen, auf die neuen performativen Formen und Verfahrensweisen im Umgang mit Kunst am Lernort Museum, die Reimar Stielow entwickelt hat, auf meine eigene Performance als anschlussrelevantes künstlerisches Verhalten zu Bildern Christian Boltanskis im Museum Wolfsburg, auf die kritische Selbstreflexion der künstlerisch-kunstpädagogischen Selbstherstellung Ullrich Kuttigs und die polyperspektivischen, ästhetisch-künstlerischen Forschungen Ina Glasgows im gesellschaftlichen Kontext eines selbstgewählten Nicht-Ortes in der Stadt Glasgow. Nun obliegt es der jeweiligen kunstpädagogischen Phantasie und Neugier, auch dem didaktischen Mut, diese von mir vorgestellten Beispiele als Anregungen und Anstöße für eigene didaktische Anschlussmöglichkeiten des schulischen Kunstunterrichts zu nutzen, ohne dass jedoch ihre maßstäbliche Umsetzbarkeit in jeweils andere Kontexte gewährleistet sein dürfte und sollte. Dies gilt ebenfalls auch für das von mir beschriebene Modell selbstorganisierter und selbstgenerierter Gruppenmalprozesse an der HBK Braunschweig und für die künstlerischen und textlichen studentischen Selbstäußerungen zur eigenen Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft.

Grundsätzlich dürfen sich meiner Ansicht nach die Intentionen, Vermittlungsprozesse, die ästhetisch-künstlerischen Verfahrensweisen, Strategien, Medien und Möglichkeiten an den Kunsthochschulen und Akademien (Künstler- und Kunstpädagogenausbildung) nicht von jenen didaktisch-methodischen Grundüberlegungen und Transformationsprozessen der Schule unterscheiden. Ob-

gleich sie von einem unterschiedlichen Grad der Selbstständigkeit und Eigenmotivation, des Wissens- und Fähigkeitenniveaus, auch der Elaboriertheit ausgehen, zielen sie doch ebenso auf die Ermöglichung von ästhetisch-künstlerischen Selbstbezügen und Selbstherstellungen des einzelnen Subjekts – einerseits des Schülers, andererseits des zukünftigen Lehrers – und sind deshalb homolog, auch wenn der jeweilige konkrete, raum-zeitliche Lehr- und Lernkontext sich unterscheidet.

Hier wie dort gilt die Arbeit der Kunst und die Vermittlung derselben dem Aufbrechen des rigiden Subjekt-Objekt-Verhältnisses[821] und dem Unterlaufen des Diktats stillstellenden, distanzierenden und identifizierenden Denkens zugunsten der Expressivität und dem Eigensinn der Dinge, für ein nicht-beherrschendes, unverdinglichtes persönliches und kollektives Erfahrungsverhältnis, um in intensiven Such- ‚Finde- und Gestaltungsprozessen neue „Hohlräume" (Theodor W. Adorno) und neue Artikulationen unter den Dingen, aber auch zwischen Subjekt und Objekt zu finden.[822]

[821] Erhellend sind die für diesen Zusammenhang relevanten Forschungsergebnisse der Molekularbiologin Evelyn Fox Keller, die in ihren Recherchen über männliche und weibliche Wissenschaft, u.a. eine Reihe von differenzierten Einschätzungen der Subjekt-Objekt-Dichotomie vorstellt und in ihrer Untersuchung dieser problematischen Beziehung auch auf die Erkenntnisse des amerikanischen Psychologen Enest Schachtel (Ernest Schachtel: Metamorphosis. New York 1959.) eingeht.

Sie führt hierbei die Begriffe *„dynamische Objektivität"* , *„allozentrische"* oder *„fremdreferentielle Wahrnehmung"* , *„primäre" und „sekundäre Autozentrik"* ein: *„Dynamische Objektivität* ist also ein Streben nach Wissen, das sich der subjektiven Erfahrung (Piaget nennt es das Bewusstsein eines Selbst) im Interesse einer effektiveren Objektivität bedient. Indem sie Kontinuität zur Voraussetzung hat, erkennt sie die Differenz zwischen dem Selbst und dem Anderen als Möglichkeit für eine tiefere und stärker artikulierte Verwandtschaft. Die Anstrengung, das Selbst vom Anderen zu lösen, ist bereits eine Quelle der Einsicht – potentiell in die Natur des Selbst und des Anderen. Sie ist ein wichtiges Mittel, um zu erahnen, was Henri Poincaré im 19. Jahrhundert ‘die verborgenen Harmonien und Beziehungen’ genannt hat. Zu diesem Zweck richtet der Wissenschaftler eine Art Aufmerksamkeit auf die natürliche Welt, die jemandes idealer Aufmerksamkeit für die menschliche Welt entspricht: Es ist eine Form der Liebe. Die Fähigkeit zu einer solchen Aufmerksamkeit erfordert, wie die Fähigkeit zu Liebe und Mitgefühl, ein ausreichendes Gefühl der Selbstsicherheit, um Differenz und Kontinuität auszuhalten; sie hat die Entwicklung von dynamischer Autonomie zur Voraussetzung.(...).

Die Wahrnehmungswerkzeuge, die sich entwickelt haben, um dieses Interesse für die Welt zu befriedigen, sind ein Teil dessen, was wir *‘allozentrische’* oder *fremdzentrierte Wahrnehmung* nennen. Sie erfordern" – so Fox Keller mit Schachtel – „ eine ‘völlige Konzentration der Wahrnehmungsmöglichkeiten und des Erfahrungsspektrums des Wahrnehmenden auf den Gegenstand, so dass dieser in möglichst umfassender Weise erfahren wird.’ Es ist also eine Art der Aufmerksamkeit erforderlich, die ihrerseits ein ‘zeitweises Abschalten aller egozentrischen Gedanken und Bestrebungen des Wahrnehmenden’ voraussetzt, ‘ein Abstellen aller Beschäftigung mit dem Selbst und der Selbstachtung und eine völlige Hinwendung zum Gegenstand... Das Einssein *der allozentrischen Wahrnehmung* führt nicht zum Selbstverlust, sondern zu einem gesteigerten Gefühl von Lebendigkeit’ (S. 181).

Schachtel" – so Keller – „ zitiert Rilke, um den Geisteszustand zu beschreiben, der für eine solche Wahrnehmung nötig ist: Damit du einen Gegenstand zu dir sprechen lassen kannst, musst du ihn eine Zeitlang für den einzigen halten, der existiert, für das einzige Phänomen, das sich durch deine hingebungsvolle und ausschließliche Liebe ins Zentrum des Universums gestellt sieht (Schachtel 1959, S. 225). Für Schachtel ist die *allozentrische Wahrnehmung* eine Wahrnehmung, die im Dienst einer Liebe steht, ‘die andere in ihrem totalen und einzigartigen Dasein bestätigen möchte’. Es ist eine Bestätigung des Objekts als ‘Teil derselben Welt, deren Teil der Mensch ist’ (S.226). Im Gegensatz zu einer Wahrnehmung, die von Eigen-Interesse (*autozentrische Wahrnehmung*) beherrscht ist, erlaubt die *allozentrische Wahrnehmung* ein reicheres, ‘globaleres’ Verständnis des Gegenstandes in seiner Eigenständigkeit. (...). Das Streben nach Objektivität erfordert nach seiner (Schachtels; Anm. J.K.) Ansicht zweierlei: erstens das Beibehalten des angeborenen kindlichen Interesses an der Welt und zweitens die Ausbildung der Fähigkeit, sich auf Objekte als separate, von den eigenen Bedürfnissen, Wünschen und individuellen Sichtweisen abgetrennte Gegenstände zu konzentrieren.

Allozentrische Wahrnehmung, die dem, was ich *dynamische Objektivität* genannt habe, sehr verwandt ist," – so Fox Keller – „ entwickelt sich aus dem Zusammentreffen des fremdzentrierten Interesses und den Instrumenten der ‘fokalen Aufmerksamkeit’. Umgekehrt resultiert ihr Fehlen entweder aus der Verhinderung des natürlichen Interesses, der mangelhaften Ausbildung der perzeptiven und kognitiven Werkzeuge, an denen sich der wachsende Sinn des Kindes für Autonomie zeigt, oder aus der Wechselwirkung von beidem, wobei das Interesse an der Welt verkehrt wird in ein Eigeninteresse im Dienst der persönlichen Bedürfnisse und Ängste. Für uns ist diese letzte Wendung in der Entwicklung von entscheidender Bedeutung – die Wendung von der Allozentrik zur *‘sekundären Autozentrik’* (die man im allgemeinen als Instrumentalismus bezeichnen würde).

Obwohl Schachtel feststellt, dass ‘der Mensch ohne Perspektive der *sekundären Autozentrik* nicht leben könnte’, fährt er fort: ‘Sie kann einen Blick für die Wirklichkeit blockieren und zur Stagnation in einer geschlossenen, autozentrischen Welt führen’ (S. 166). (...). Seiner Ansicht nach bieten sich Dichter und Künstler als geeignetere Modelle *für allozentrische Wahrnehmung* an. Die Begründung dafür ist nicht sehr kompliziert. Schachtel stellt zwar fest, dass die Bedingungen für Kreativität in Wissenschaft und Kunst sich im wesentlichen ähneln, wenn nicht sogar die gleichen sind, er sagt aber auch, dass wissenschaftliche Objekte häufiger als reine ‘Gebrauchsgegenstände’ betrachtet werden. (...). Schachtel beschreibt eine Beziehung zu Gegenständen, die ein vertrauter Begleitumstand des Objektivismus im allgemeinen ist. Das Subjekt vom Objekt zu lösen heißt, ‘die empirische Realisierung der Verwandtschaft zwischen dem Selbst und dem Anderen’ zu negieren; in eben dieser Realisierung aber besteht das Wesen *der dynamischen Objektivität*, und es ist, mit Schachtels Worten, notwendig für die Wahrnehmung eines Gegenstandes in seiner Ganzheit." In: Evelyn Fox Keller: Liebe, Macht und Erkenntnis. Männliche oder weibliche Wissenschaft? Frankfurt/M. 1998. S. 132ff. (alle Hervorhebungen durch mich; J.K.).

[822] Evelyn Fox Keller stellt in ihren Forschungsergebnissen über den Topos von Objektivität, rationaler Analyse und Geist einerseits, die als ‘männliches Prinzip’ und von Subjektivität, Gefühl und Natur, die als ‘weibliches Prinzip’ in der Ideen- und Wissenschaftsgeschichte figurieren, die erkenntniskritische Außenseiterposition der amerikanischen Genetikerin, Zytologin und Nobelpreisträgerin Barbara McClintock vor, deren Auffassung von der Natur, von der Wissenschaft und von der Beziehung zwischen Geist und Natur von konventionellen Sichtweisen vehement abweicht, indem diese ihren Respekt vor der Differenz und Komplexität der Natur aus einem veränderten Erkenntnisvermögen und einer anderen Wahrnehmung her ableitet: „Für McClintock ist die Natur durch eine apriorische Komplexität charakterisiert, die bei

weitem das menschliche Vorstellungsvermögen überschreitet. (...). Im Zusammenhang mit McClintocks Naturauffassung erscheinen jene Haltungen zur wissenschaftlichen Forschung konsequent, die unter anderen Bedingungen romantisch klingen. Die Notwendigkeit, 'auf das Material zu hören', folgt aus ihrem Sinn für die Ordnung der Dinge. Gerade weil die Komplexität der Natur unser Vorstellungsvermögen überschreitet, ist es so entscheidend wichtig, 'das Experiment sagen zu lassen, was man tun soll'. (...). Die Differenz verständlich zu machen bedeutet nicht, sie zum Verschwinden zu bringen. In McClintocks Weltbild kann das Verstehen der Natur mit Differenz in Einklang gebracht werden. 'Ausnahmen' sind nicht dazu da, 'die Regel zu bestätigen'; sie haben in und für sich selbst eine Bedeutung. In diesem Sinne stellt Differenz ein Prinzip zur Ordnung der Welt dar, das sich grundlegend von dem Prinzip der Spaltung von Dichotomisierungen (Subjekt-Objekt, Geist-Materie, Gefühl-Verstand, Unordnung-Gesetz) unterscheidet. (...). Spaltung löst Verbindungen auf und erzwingt Distanz; die Anerkennung von Differenz liefert die Basis dafür, von einem Beziehungsgefüge auszugehen. Sie dient als Wegweiser für neue Verbindungszusammenhänge in der Natur und als Aufforderung, sich mit der Natur zu beschäftigen. Für McClintock erfüllt die Anerkennung der Differenz diese beiden Funktionen. (...). Differenz erfordert also eine Art der Beschäftigung und des Verstehens, die den Schutz des Individuellen ermöglicht." Dies.: S. 183ff.

Für Fox Keller entwickelt Barbara McClintock als Wissenschaftlerin Fähigkeiten des Mitgefühls, der Liebe, eine Form der „zentrierten Aufmerksamkeit", indem diese ihre Zuneigung zum Untersuchungsgegenstand als eine verwandtschaftliche und empathische Beziehung versteht. Fox Keller sieht starke Parallelen in der Auffassung McClintocks zu den Einschätzungen Schachtels, die dieser allerdings auf die Wahrnehmungscharakteristik des Künstlers bezieht. Nach Keller beansprucht McClintock diese Sichtweise allerdings gerade auch für die Wissenschaft, wobei diese hier von einem „Gefühl für den Organismus" spricht und damit jedweden Gegenstand unserer konzentrierten Aufmerksamkeit meint.

Abschließend soll die Nobelpreisträgerin hier selbst zu Wort kommen, die für den besonders hartnäckigen Fall einer zytologischen Analyse ihren Geisteszustand beschreibt, der sich mit der entscheidenden Wahrnehmungsverlagerung einstellte und ihr ermöglichte, Chromosomen zu identifizieren, die sie vorher niemals finden konnte: „Ich hatte das Gefühl, je mehr ich mich mit ihnen beschäftigte, desto größer und größer wurden die Chromosomen, und wenn ich wirklich mit ihnen arbeitete, dann war ich nicht außen vor, ich war mitten drin. Ich war ein Teil des Systems. Ich war dort drinnen bei ihnen und alles wurde groß. Ich war sogar in der Lage, die inneren Bereiche der Chromosomen zu sehen – es war tasächlich alles da. Ich war überrascht, weil ich wirklich das Gefühl hatte, mitten drin zu sein, und das waren meine Freunde... Wenn man diese Dinge betrachtet, werden sie ein Teil von dir. Und du vergisst dich selbst." Zitiert nach Fox Keller: Ebenda, S. 187.

Evelyn Fox Keller verweist auf den von Schachtel geprägten Begriff der „zentrierten Aufmerksamkeit", den dieser einführte, um „'die Fähigkeit des Mannes (sic!), seine Aufmerksamkeit so vollkommen auf ein Objekt zu zentrieren, dass er es von vielen Seiten so vollständig wie möglich wahrnehmen oder verstehen kann' (S. 251), zu kennzeichnen. Mit Schachtel gesprochen, ist" – so Fox Keller – „ die 'zentrierte Aufmerksamkeit' in Verbindung mit unserem natürlichen Interesse an Gegenständen überhaupt das wichtigste Instrument, das uns befähigt, vom reinen Wünschen und Wollen zum Denken und Wissen fortzuschreiten. Sie gibt uns das Rüstzeug für ein möglichst umfassendes Erkennen der Wirklichkeit als solcher." Dies.: Ebenda, S. 187f. Im Gegensatz zu Ernest Schachtel, der trotz seiner Einsichten dennoch ein sehr begrenztes Wissenschaftsbild habe, da er den typischen Wissenschaftler beobachte, der hypothetisch auf den Gegenstand blicke und diesen dann benutze, um Hypothesen zu erhärten und zu entkräften – wobei er nicht das Objekt mit seinen umfassenden Eigenarten als solches in Betracht ziehe – , habe für Barbara McClintock die Wissenschaft ein anderes Ziel: „Nicht die Voraussage als solche, sondern das Verstehen; nicht die Macht zu manipulieren, sondern die Befähigung, eine Form der Macht, die aus dem Verstehen der uns umgebenden Welt resultiert und die unsere Verbindung zu dieser Welt widerspiegelt und zugleich bestätigt." Dies.: Ebenda, S. 189.

Zum Problem der Subjekt-Objekt-Differenz: Siehe auch die systemtheoretischen Überlegungen Kunibert Berings, der für kunstpädagogische Lehr- und Lernprozesse von „Bewegung im Differenten" spricht und auf den Zusammenhang komplementärer Erkenntnisse ein und desselben Objektes hinweist: „Das bedeutet aber, sich in ständig wechselnden, oft widerstreitenden Zeichenrepertoires zurechtzufinden und Orientierung zu suchen – die Wahrnehmung ist gefordert, und damit wird die Wahrnehmung des Differenten zu einem ästhetischen Problem." In: Kunibert Bering: Kunst und Kunstvermittlung als dynamisches System. Interpretation und Vermittlung. Münster, Hamburg 1993. S. 11.

Siehe auch Gregory Batesons Abkehr von der Analyse isolierter Objekte und seine Hinwendung zur Untersuchung von Zusammenhängen auf dem Fundament des Lebendigen als neues, epistemologisch höchst wichtiges Paradigma: „Bateson geht grundsätzlich von stochastischen Prozessen in Bereichen wie Kreativität, Kunst, Evolution oder Lehren aus und hält das Wirken des Zufälligen, nicht Planbaren für die Herstellung neuer Ordnungen für zwingend erforderlich. Erst das Reservoir zufälliger Phänomene ermöglicht in Kombination mit der Bereitschaft der Auswahl die Entstehung der Ordnung. Für das Zustandekommen von Ordnung ist nach Bateson die Wahrnehmung von Differenzen sowie die Wechselwirkung aller Teile in Interaktionsprozessen verantwortlich. – Kontexte entstehen. Entscheidend dürfte wohl Batesons Feststellung ins Gewicht fallen, dass der Empfänger einer Mitteilung erst den 'Kontext' erzeugt und sich die 'Bedeutung' in Relation zum Kontext verändert." Ders.: Ebenda. S. 59. Bering gibt auch Hinweise zur Konstitution systemtheoretischer Überlegungen aus den Erkenntnissen der Relativitäts- und Quantentheorie: „Aus Relativitäts- und Quantentheorie resultierte eine neues, den cartesianischen Dualismus zunehmend überwindendes Bild der Welt, wie es David Bohm zusammenfasst: 'Es gilt vielmehr, die Welt als ein universelles Fließen von Ereignissen und Prozessen anzusehen.'" „Dazu gehört auch" -so Bering – „der grundlegende Gedanke, die strikte Trennung zwischen dem Beobachter und dem zu beobachtenden Objekt aufzugeben, um die Fragmentierung der Denk- und Handlungsmodi zu beenden – die Problematik des Zusammenhangs zwischen dem Ganzen und seinen Teilen stellt sich damit erneut. Aus der Skepsis gegenüber einer Trennung von Subjekt und Objekt resultiert der Wandel vom Zuschauer zum Akteur und bringt wiederum die Frage nach der Subjektivität, die ein physikalisch-mechanistisch, wesentlich naturwissenschaftlich geprägtes Weltbild auszublenden versuchte, ins Spiel. David Hume artikulierte bereits seine Zweifel an einer rationalen Durchdringung der Welt, als er feststellte: 'All depends on our manner of viewing the objects'." Ders.: Ebenda. S. 55f.

Aus systemtheoretischer Warte folgert Bering für konkrete unterrichtliche Vermittlungsprozesse einerseits aus der Einsicht in die Mehrdimensionalität der (kunst-)historischen Wirklichkeit, die keine abschließenden Deutungsmöglichkeiten enthalte, da sich Produktion und Deutung von Kunst in einem dynamischen, offenen Prozess komplementär fänden, und andererseits aus dem Zerfall und Aufbau von (kulturellen) Systemen nach dem Kaleidoskop-Prinzip, das zur Gestaltung eines neuen Bildes stets alte Elemente in immer neuer Kombination verwende und jeweils durch eine intentionale Handlung in Gang setze, dass unter rezeptionsästhetischen Gesichtspunkten „vor allem die Konzeption und die Gestaltung des Werkes erörtert werden (müsse). Dabei muss die Kunstvermittlung an den Erfahrungshorizont der Schüler anknüpfen – damit kann es im Zuge einer so verstandenen Kunst-Vermittlung gelingen, ein neues, übergreifendes System aufzubauen, in dem das Werk für den Rezipienten eine 'Bedeutung' erlangt. Das Verleihen von Bedeutung meint eben auch, dass das Werk im Bewusstseinshorizont des Betrachters eine Bedeutung besitzt, so dass er die Kenntnis des Werkes in neue Zusammenhänge – Systeme – einbringen kann – gerade hier zeigt sich nicht nur der dynamische Prozess der Systeme, sondern auch das 'Kaleidoskop-Prinzip', jener Zerfall sowie der erneute Aufbau von Systemen." Ders.: Ebenda. S. 86.

Für den Unterricht bedeutet dies, dass sich der Lehrer bei der Vermittlung 'zwischen dem Bewusstseinshorizont des Schülers und der Erkenntnisvielfalt des Lehrers' (Gunter Otto: 'Ästhetische Erziehung') – entgegen den Annahmen Gunter Ottos – , die Bering wegen ihres

Monster (5a)

Wachskreiden auf Tonpapier,
DIN A2

Eva Meier

Tugba Altintag

Katharina Grabowski

Gegen das Denken der Einheit und selbst-sicheren Existenz des modernen Subjekts wird die Einbildungskraft und Anteilnahme des nachmodernen Subjekts mit einer fließenden Identität in jeweils wechselnden Kontexten der Bewährung des individuellen Wahrnehmens, Denkens, Handelns, Erkennens, Schreibens, Malens und ihrer unterschiedlichen Rationalitäten herausgefordert, das im Spiel mit den Dingen deren Bedeutungsüberschuss und im Schaffen von Anverwandlungen und Metamorphosen neue Bildkonstellationen, neue Erfahrungen der Mannigfaltigkeit, der Zartheit und des Reichtums der äußeren Welt und seine individuelle Imaginationskraft zurückgewinnen soll. Die Einbildungskraft und die Anteilnahme des Subjekts an der belebten und unbelebten Um- und Mit-Welt müssen in ästhetisch-künstlerischen Prozessen der Schule gefördert werden, dies gelingt aber nicht ohne eine Steigerung der individuellen Leidens- und Empfindungsfähigkeit, die Öffnung zum Anderen, Fremden, Unverständlichen (auch im Eigenen), um zu eigenen Symbolisierungen und überzeugenden Gestaltungen in bildnerischen und bildsprachlichen Prozessen zu gelangen. Der Abbau von Selbst-Entfremdungen durch unreflektierten Zeichen- und Symbolgebrauch, durch Klischees, Standardisierungen und ein schnell einrastendes identifizierendes Denken und Erkennen ist hier gefordert, der sich mit dem Herstellen von Identitäten im Übergang, mit transitorischen Momenten des Noch-Nicht und Nicht-Mehr auseinandersetzt und vor allem die tieferen Erkenntnismöglichkeiten des eigenen Körpers zur Zähmung des Allmachtsanspruchs des Auges einsetzt, um beim Schüler ein autopoietisches Fließgleichgewicht der eigenen Person in selbst- und fremdreferentiellen ästhetisch-künstlerischen Symbolisierungs- und Gestaltungsprozessen zu erzeugen.

Hierbei ist die Herstellung einer intra-personalen Differenz und einer inter-subjektiven Koexistenz im Spiel und in der Gewinnung einer Differenz der Identitäten in unterschiedlichen kulturellen, sozialen und gesellschaftlichen Kontexten, an realen und eingebildeten Orten, in aufgesuchten oder hergestellten Atmosphären, Räumen und Zeiten erstrebenswert. Statt des distanzierend-analytisch-feststellenden Sehens wäre das empfindende Sehen die notwendige Veränderung des allesbeherrschenden, -verändernden und -unterwerfenden Blicks. Stattdessen hat heutiger Kunstunterricht sich vermehrt mit dem 'Loslassen' als Erfahrung, dem Flüchtigen, Ephemeren, Kontemplativen, Vorübergehenden, dem verlangsamt Fließenden und dem Kontingenten zu beschäftigen, der die sozialisierten Verhaltensmuster des modernen Hoch-Leistungs-Ich und den Bann der herrschenden globalisierten Wahrnehmungsraster und Fragmentierungen aufbricht – gegen den gewalttätigen Zugriff auf die Welt, gegen die permanente Ordnungs- , Reduktions- und Rationalisierungsarbeit des Augen-Sehens.

Absicht ist es, den Schüler mit der eigenen Hinfälligkeit, mit der Zartheit und Flüchtigkeit aller Erscheinungen unserer Existenz vertraut zu machen, um seine eigene ästhetisch-künstlerische Wahrnehmungs-, Erkenntnis- , Gestaltungs- , Erfahrungs- und Erlebnisfähigkeit im Umgang mit

Wissenschaftlichkeits-Dogmas vehement kritisiert, nicht hinter dieses zurückziehen dürfe: „Ein an den Modellen der Systemtheorie orientierter Lehr-Lern-Prozess kann daher nicht Verhaltensänderungen im engen Sinne herbeiführen, sondern wird ein umfangreiches Repertoire von Zeichen und Strategien des Umgangs mit Zeichen, vor allem aber das Bewusstsein der Offenheit und des Prozesscharakters, der Sinngebung und der Relativität des 'Sinnes' und der 'Bedeutung' thematisieren." Für die Kunstpädagogik ergeben sich aus diesen systemtheoretischen Einsichten notwendige Konsequenzen der Umorientierung: „Diese Überlegungen führen zu der Konsequenz, eine Pädagogik zu verabschieden, die einen zielorientierten Lernprozess festschreibt, der auf eine Verhaltensänderung ausgelegt ist. Diese heißt aber letztlich zu glauben, Einstellungen seien durch einen zielorientierten Lernprozess zu modulieren. Unterricht mit den herkömmlichen, vermeintlich verhaltensändernden Lernzielen legt die Schüler auf einen verbindlichen Kanon und damit auf eine Normierung fest, die der 'radikalen Pluralität' der Gegenwart nicht gerecht werden kann – eine neue Bestimmung des Lernbegriffs ist notwendig. Wenn Unterricht im Sinne der hier skizzierten Systhemtheorie gestaltet wird, so hängt er sehr wohl entscheidend von Intentionen ab; die didaktische Zielvorstellung kann aber nicht Verhaltensänderung meinen, sondern heißt vielmehr Vermittlung von Zusammenhängen oder Angebote von Deutungen und Deutungsmöglichkeiten von Wirklichkeit als komplementär zu bestehenden Einstellungen, deren Wandel durchaus erfolgen kann. Wenn sich die Gegenwart als je offene Situation präsentiert und Pluralität zur Herausforderung wird, so muss pädagogisches Handeln – im Sinne Wolfgang Welschs – 'ein hohes Maß an Sensibilität für Andersartiges, für Brüche und Divergenzen, auch für Grenzen und Anschlüsse' vermitteln..." Ders.: Ebenda. S. 86ff.

Siehe hierzu auch in Bezug auf die Rezeptionsästhetik die Position des „impliziten Lesers" bei Jean-Paul Sartre (In: Ders.: *Was ist Literatur?* Ein Essay. Hamburg 1958.) und weitere rezeptionstheoretische Überlegungen bei Wolfgang Iser (In: Ders.: *Die Appellstruktur der Texte*. Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa. Konstanz 1971.) Zur Rolle des Kunstbetrachters auch: Hans Robert Jauß. In: Ders.: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. Frankfurt/M. 1991. S. 31-206.

In Bezug auf die Position des „impliziten Betrachters" siehe Wolfgang Kemp (Hrsg.): *Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter*. Köln 1996. Zum Werk im Kontext auch Hans Belting: *Das Werk im Kontext*. In: Hans Belting, Heinrich Dilly u.a.: *Kunstgeschichte*. Eine Einführung. Berlin 1986.

dem eigenen und fremden Körper, mit eigenen und fremden Bildern, mit eigener und fremder Zeit, mit eigenen und fremden Räumen zu vertiefen. Schule und ästhetisch-künstlerische Erziehung und Bildung müssen hierbei mitwirken, ein nachmodernes Subjekt zu konstituieren, das sich aus den Trümmern und Fragmenten seiner alten (geschichtlichen) Identität[823] neu zusammensetzen

[823] Wilhelm Schmid unternimmt den Versuch einer Neubestimmung der Identität des nachmodernen Subjekts, indem er das Konzept einer Kohärenz unterschiedlicher Selbste entwickelt: „Das Subjekt erscheint vielfach fragmentiert, und in der Arbeit des Strukturalismus war sogar vom 'Tod des Subjekts' die Rede. (...). Wenn es jedoch den selbstgestellten Anspruch der absoluten Selbstbegründung fallen lässt, wird es ihm möglich, mit dem, was es vorfindet, zu arbeiten; es muss sich unter den herrschenden Bedingungen erst wieder finden und sich konstituieren – auf andere als die vorherige Weise und mit einem selbstbewusst agierenden Sein anstelle des rein kognitiven, in der Identität erstarrten Selbstbewusstseins. Der Tod des 'philosophischen', epistemischen Subjekts ist geradezu die Voraussetzung für die Entfaltung des ethischen Subjekts. (...). Auszugehen ist heute von dem Befund: Es gibt keinen festen Kern, keine fixe Identität eines Individuums. Mit Individuum ist hier auch gemeint: Subjekt."
Wilhelm Schmid*: Der Versuch, die Identität des Subjekts nicht zu denken*. In: Anette Barkhaus, Matthias Mayer, Neil Roughley und Donatus Thürnau (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität*. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/M. 1996. S. 370-379. S. 370.

Schmid schlägt stattdessen zwischen den beiden Polen von Nicht-Identität und Identität des Subjekts ein Konglomerat-Modell vor, „weit unterhalb der strengen Einheit, aber weit oberhalb der bloßen Beliebigkeit (...). Die Kohärenz ist das Band, das die vielen 'Selbste' in einem vielfarbigen Selbst organisiert." Ders.: Ebenda, S. 371. Sein Kohärenz-Modell geht von einer Selbstsorge aus, dessen Unruhepunkt das selbst als Konstrukt entstehen lässt, das aus Aspekten besteht, die sich miteinander vertragen, auch wenn sie widersprüchlich sind und sich eigentlich gegenseitig ausschließen: „Das Konzept der Kohärenz sorgt sich dagegen um die Integration des Anderen in jedem Sinne, auch der Kontingenz, und ermöglicht den ständigen Prozess der Veränderung, ohne dabei doch 'sich selbst' zu verlieren, denn die Kohärenz ist ein Ausruck der Selbstsorge. Diese Kohärenz besitzt eine relative Stabilität, aber sie ist nicht 'transzendental', nicht zeitlos und nicht unveränderlich. Sie ist es, die macht, dass wir nicht dieselben bleiben, aber uns als uns selbst empfinden, und dafür sorgt, dass auch die Brüche und Unsicherheiten noch ein Bezugsfeld haben und weder ins Leere laufen noch zur Auslöschung führen müssen. Das Subjekt besteht nun auch aus den Ruinen seines bisherigen Lebens, den abgebrochenen Linien und Beziehungen, den Fragmenten, die nicht mehr um der Herrschaft eines glanzvollen Ichs willen hinausgeworfen werden müssen." Ders.: Ebenda, S. 372.

Für Schmid umfasst diese Konzeption der Kohärenz alle personalen Widersprüche, „Ecken und Kanten", sie wird als Struktur ein sich selbst restrukturierendes Netz, das die Biografie des Individuums vollständig hierin abzeichnet, also die Fakten, Ereignisse, Eigenschaften, aber auch die Träume, Phantasien und Imaginationen. Hiermit wird die Identität zu einer „Lebensgeschichte mit immer neuer Konfiguration und Präfiguration in der Erzählung, aber auch Refiguration: „Berichtigung früherer Erzählungen durch die Tätigkeit der Selbstinterpretation; immer wieder neu sich selbst zu erzählen". Die „Frage der Wahl" wird entscheidend, wobei sich hier das „Gegebene", das „Gefundene" und das „Erfundene" zeigen können. Dieses Konzept hat wenig mit dem reinen Selbstbewusstsein zu tun, es ist durch ein „leiblicheres Denken" geprägt, das dem Körper ermöglicht, nicht nur ein Anhängsel eines reinen Denkens zu sein: „Die Kohärenz umfasst den gesamten Leib und ist in ihm wirksam; sie kennt viele Zentren statt nur das einzige absolute im Gehirn; ihre Intelligenz und Klugheit findet sich ebenso in den Fingerspitzen und in der Intensität des Blicks; die Erotik ist im Konzept der Kohärenz selbst eine Form von Geistigkeit." Ders.: Ebenda, S. 376.

Diese Kohärenz entfaltet sich in der Zeit, ihre Beschaffenheit ist aber porös, ihre Ränder fließend. So gibt es auch nicht mehr „das Problem einer alleinherrschenden Position des Subjekts gegenüber einem Objekt, das zum 'bloßen Objekt' herabgestuft wird, sondern das Subjekt kann stärker in eine interagierende Beziehung zum Objekt treten, was immer als Objekt erscheinen mag. Kohärenz bildet sich im Unterschied zur Identität nicht als Herrschaftsbeziehung über Andere und Anderes aus." Ders.: Ebenda, S. 376. Kohärenz erhält auf diese Weise sehr viel mehr „Oszillation", seine Multiplizität wird hier eine neue Qualität. Gestaltungskonstanten, Gewohnheiten, Erzählungen, die Autobiographie, Gespräche, der Austausch mit Anderen konfiguriert seinen Charakter: „Um das Chaos von Ereignissen, Erlebnissen, Begegnungen, Eindrücken zu strukturieren und in Bezug zu dem, was Selbst war und nun neu wird, zu setzen. Ein Subjekt, dessen Gestalt sich aus dem gegebenen oder gefundenen Material erst herausschält und als Gestalt erkennbar wird durch die Arbeit, die daran geleistet wird. Die Kohärenz, dieses multiplen, variablen Subjekts, ist vorstellbar als ein vierdimensionales Netz, das sich aufspannt in Raum und Zeit, seinerseits vernetzt mit Anderen. (...). Zu dieser Kohärenz gehört es, aus vielen Perspektiven blicken zu können." Ders.: Ebenda. S. 377f. Schmid hält für diese Konzeption von Subjektivität sogar den eigenen Blick von Außen für möglich, der schließlich zu einer reflexiven Kohärenz beitragen kann. Auf diese Weise kann das Selbst für neue, andere Gestaltungen immer wieder offen bleiben.

Für Heiner Keupp zeigt sich Identität sinnfällig mit bestimmten künstlerischen Verfahrensweisen dargestellt, wenn er von der „schöpferischen Energie bei dem Entwurf und der Verwirklichung eines Patchworkproduktes" spricht. In: Heiner Keupp: *Bedrohte und befreite Identitäten in der Risikogesellschaft*. In: Anette Barkhaus, Matthias Mayer, Neil Roughley und Donatus Thürnau (Hrsg.): *Identität, Leiblichkeit, Normativität*. Neue Horizonte anthropologischen Denkens. Frankfurt/M. 1996. S. 380-403. S. 385. Für ihn löst sich das Subjekt in Folge der „hochgradigen gesellschaftlichen Wandlungsdynamik" „immer mehr von vorgegebenen biographischen Entwurfsschablonen und Schnittmustern und muss die Lebensentwürfe in die eigene Regie nehmen." Ders.: Ebenda. S. 384. Die 'Theorie der Bastel-Mentalität' sieht den modernen Menschen als Produzenten 'individueller Lebens-Collagen', als lebbare 'Konstruktionen'. Die vielfältigen Verwerfungs- und Erosionsprozesse bedrohen andererseits aber auch den Aufbau einer Identität, selbst wenn es eine wäre, die sich aus den 'Stil-Paketen' der Markt-Bausätze zusammensetzte. Dennoch traut Keupp dem kreativen Produzenten zu, Kohärenz ohne Identitätszwang als kreativen Prozess der Selbstorganisation betreiben zu können. Das Patchwork als bunter Flickenteppich beschreibt keineswegs die heroische Subjektivität, sondern eine, die sich selbst als „Dezentralisierung von Identität" in einem vielfältigen und vielgestaltigen Netzwerk sozialer Bezüge verorten kann. Keupp versucht, der Identitätsarbeit als 'riskante Chance' positive Kräftemomente abzugewinnen. Interessant ist, dass Keupp im Hinblick auf die Konstituierung personaler Identität das bisher gültige und von Erikson gebildete Paradigma infrage stellt und bei seiner bereits im Jahre 1988 formulierten Diagnose zum „Abschied von Erikson" bleibt (Heiner Keupp: *Auf der Suche nach der verlorenen Identität*. In: Heiner Keupp, Hans Bilden (Hrsg.)): *Verunsicherungen*. Göttingen 1989. S. 47-69.) Kontinuität, Kohärenz und Identität als der in der Adoleszenz des Individuums zu akkumuliernde Besitzstand persönlicher Sicherheiten und Klarheiten habe – so Keupp – im Laufe der Jahre „zunehmend seine Passform verloren." Ders. : Ebenda. S. 382. Gerade Edward E. Sampsons Aufsatz über Eriksons Identitätstheorie (Ders.: *The decentralization of identity*. In: American Psychologist 40, 1985, S. 1203-1211.) unterstreiche die Patchworkmetapher: „Er (Sampson; Anm. J.K.) arbeitet so klar heraus, dass die Passform von Eriksons Identitätsverständnis verlorengegangen ist. Dieses unterstelle einen Grad von intraindividueller Kontrolle über die eigene Lebenssituation, die nur noch von einem 'totalitären Ich' aufrechterhalten werden kann. Dieses 'egozentrische Weltmodell' transportiert in den Augen Sampsons die Grundannahmen des Weltbildes der westlichen Zivilisation. Wahrscheinlich konnte Erikson in diesem ideologischen Strom auch so starke Resonanz bekommen." Ders.: Ebenda, S. 386f.

Für Keupp braucht ein offenes Identitätsprojekt, in dem neue Lebensformen erprobt und ein eigener Lebenssinn entwickelt werden, eine Reihe von notwendigen Konstituenten, wie materielle und soziale Ressourcen, die Fähigkeit zum Aushandeln von Normen, eine individuelle Gestaltungskompetenz, positive Verunsicherung und Urvertrauen zum Leben. In Bezug auf den heutigen Identitätsdiskurs stellt Keupp fest,

muss. Hierbei hat sich zwangsläufig sein Herrschafts- und Allmachtsanspruch zu verkleinern, dessen Hypertrophierungen unvorstellbares Leid und Verderbnis in dieses Jahrhundert gebracht haben. Sinnvoll und notwendig wird in einer pluralen Gesellschaft die Selbstherstellung eines verkleinerten Subjekts, dessen Identität einen prozessualen Charakter hat und das sich als „Entwicklungsmodell mit Vervielfältigungscharakter" (Käthe Meyer-Drawe) im komplexen Konfliktgeschehen begreifen lernt.

Im Museum/Alptraum/Angstgegenstand (Klasse 8b)

Obwohl mittlerweile fast alle SchülerInnen dieser Klasse einen eigenen Computer besitzen, diesen größtenteils als Spielgerät nutzen und jeder Art von bebilderten Produkten der Kulturindustrie sammeln – sind sie dennoch auch sehr an den Bildern der Kunst interessiert. Mitunter trifft man auf Schüler, die ihr besonderes Interesse an Bildern bekunden, die gerne Briefmarken „wegen der schönen Bildmotive und Farben" sammeln, die Spielkarten von Fantasie- und Rollenspielen horten, die Sammelchips aus bestimmten Konsumartikeln tauschen, Comics anschauen und Poster sammeln. Darüber hinaus gibt es aber auch Kinder, die viel mit ihren Eltern in Ausstellungen und Museen gehen und auch 'Spezialisten' für Spielfilme, die sie zuhause sammeln und nach eigenen Kriterien beschreiben, analysieren und für sich auswerten. So verweist z.B. Julia Gerber stolz auf ihre eigene (!) Filmsammlung von über 300 Dokumentar- und Spielfilmen, mit der sie sich zuhause intensiv beschäftigt. Aber Julia hat sich mittlerweile auch ein Archiv von Filmrezensionen aus nationalen und internationalen Tages- und Wochenzeitungen angelegt, die sie ebenfalls auswertet und sie schreibt selbst Kritiken, so z.B. für die Schülerzeitung des Montessori-Gymnasiums. Julias Beispiel des Umgangs mit analogen, elektronischen und digitalen Bildern zeigt den erstaunlichen Grad ihrer sich über Bilder herstellenden Selbstreferenz und Selbstorganisation, die bei ihr – im Gegensatz zu ihren gleichaltrigen MitschülerInnen – durch kritische Reflexion „be-dacht" und „durch-gearbeitet" (Lyotard) werden. Julias postmodernes bildnerisches Denken und Handeln ist aber nicht durch Bildklischees und Standardisierungen der Kulturindustrie geprägt, sondern weist ganz im Gegenteil große schöpferische Momente interessanter Form- und Gestaltfindungen auf, die sich auf einen riesigen Schatz bewusstgemachter Bilder und Darstellungsweisen und ihre jeweiligen Vernetzungen, Neu-Kombinationen und Transformationen beziehen und auch den Zugang zum eigenen Unbewussten neugierig offen halten.

Mit großer Lust malten, zeichneten, collagierten und schrieben die SchülerInnen der Klasse 8b auch in das von mir eingeführte ästhetisch-künstlerische Tagebuch ihre gedanklich-visuellen Eindrücke hinein.

Im Museum

Bei Museumsbesuchen im Kölner Museum Ludwig verhielten sich die meisten den Bildern und Objekten gegenüber neugierig, wiewohl auch einige andere aus der Ablehnung moderner Kunst kein Hehl machten, indem sie hier eindeutig die Einschätzungen ihrer privaten, familiären Umgebung dieser gegenüber unreflektiert reproduzierten. Wieder andere beklagten sich über die häufig mit ihnen praktizierte Art und Weise der Kunstvermittlung mittels Fragebögen, sogenannten 'Kunstrallyes', langatmigen Vorträgen, die nicht auf die Interessen und Sprache der Kinder eingingen und ihnen folglich „zum Halse heraushingen". Ein von ihnen mit Interesse aufgenommener

das zwar „die Richtung stimme", dass aber „die Wege ungleich viel risikoreicher zu sein scheinen" , als er es vorausgesehen habe. Zumal die Gewalt, die offene und die latente Gewalt, zunehmend die Schwelle gesellschaftlicher Wahrnehmung überschritten habe. Da Gewalt Anerkennung verschaffe, gerade dort, wo sie niemals ausgesprochen wurde, ist für Keupp die Überwindung einer Sichtweise von größter Bedeutung, „die Identität als einen individuellen autonomen Prozess begreift." Ders.: Ebenda. S. 398. Die überwiegend monologische Orientierung der modernen Philosophie habe den dialogischen Charakter menschlicher Existenz fast zum Verschwinden gebracht. Handlungsfähigkeit des sich selbst begreifenden Subjekts – und damit seine Identität – ergebe sich aber erst aus der Aneignung einer Vielfalt menschlicher Sprachen. Notwendig sei deshalb die persönliche und gesellschaftliche Anerkennung, die heute aber auch prekär geworden sei: „Eine Gesellschaft aber, die sich in dem Prozess der 'reflexiven Modernisierung' befindet, erfordert eine Form von alltäglicher Identitätsarbeit, die als aktive Herstellungsleistung von persönlichem Sinn und Kohärenz und ebenso von Kontexten sozialer Anerkennung verstanden werden muss. (...). Identität ist ein Projekt, das zum Ziel hat, ein individuell gewünschtes oder notwendiges 'Gefühl von Identität' zu erzeugen. (...) Insofern konstruieren sich Subjekte ihre Identität nicht in beliebiger und jederzeit revidierbarer Weise, sondern versuchen sich in dem, was ich Gefühl von Identität genannt habe, in ein 'imaginäres Verhältnis zu ihren wirklichen Lebensbedingungen' (Althusser) zu setzen." Ders.: Ebenda. S. 402f.

Zugang zu den Werken des Museums ergab sich durch eine subjektorientierte und weniger wissensvermittelnde Herangehensweise, indem ich den SchülerInnen die Aufgabe stellte, sich ein Bild ihrer eigenen Wahl, das ihr Interesse, ihre Neugier aber auch ihre Ablehnung findet zu suchen, dieses zeichnerisch zu beobachten und anschließend über die eigenen Wahrnehmungen zu schreiben. Über diese Art des Zugangs zu Werken der Kunst im Museum fühlten sich die SchülerInnen nicht übergangen, sondern in Bezug auf ihre eigene Gefühlslage, Lebensgeschichte und Deutungsweise ernstgenommen. Spontan legten sich die meisten Schüler und Schülerinnen auf den Boden des Museums vor ihre Bilder und Objekte, um diese zu zeichnen. Saara Wallraf entscheidet sich für ein Werk Gerhard Richters („Fünf Türen". 1967. Öl auf Leinwand.) und schreibt über ihre Wahrnehmungen:[824]

„Das Bild (bzw. die Bilder) mit den langsam aufgehenden Türen hat mir sehr imponiert, weil man deutlich sieht, mit wie viel Mühe, Ruhe und Gefühl der Maler dieses Bild gemalt hat. Es stellt eine gewisse Leere in einer Offenheit, wie man sich das Leben vorstellen kann, dar. Der Zeichner hat jedes einzelne Detail, jeden einzelnen Schatten genau eingezeichnet. Man sieht sofort, dass das Bild ein leeres Leben darstellt, aber das zugleich auch Abwechslung hat, und wenn man sich vorstellt, die Tür ginge jeden Tag (Morgen) erneut auf, und der Tag stellte neue Erwartungen zum Leben, ist dies sehr gut vom Zeichner durchdacht. Er verlangt vom 'Zuschauer' einen genauen Eindruck in seine Gedanken, um die Gefühle des Zeichners nachvollziehen zu können."

Saara war bis zu diesem Zeitpunkt eine eher schwierige Schülerin gewesen, die häufig gemeinsam mit ihrer Nachbarin den Unterricht störte und ihre Abneigung in eine desinteressiert-'coole' Haltung kleidete. Allmählich aber taute dann das Eis und ihre Motivation steigerte sich enorm, als sich Saara in ihren Wahrnehmungen und Gefühlen angenommen sah. Ihre kurdische Klassenkameradin Sahar Sargeran entscheidet sich für eine abstrakte Farbkomposition Elsworth Kelleys:

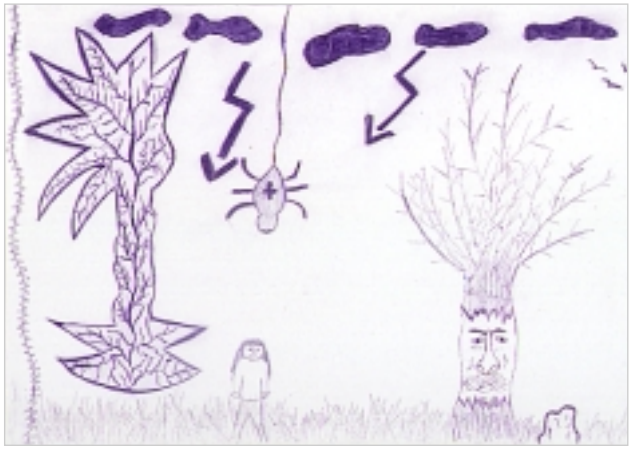
„Ich weiß (zwar) nicht mehr wie (~~das~~) der Maler und das Bild heißen. Der Maler war wohl unglücklich (~~also~~) er (sah wohl) hat(te) (kein) seine Hoffnung fast verloren er versucht das in diesem Bild auszudrücken. Er hat wohl was Schlimmes erlebt und ist jetzt in einem Schwarzen Loch, das zeigt das Schwarz das fast das ganze Bild einnimmt. Das (b) grüne und das blaue zeigt für mich die Hoffnung die er jetzt noch hat (oder die er). Er versucht aus dem Schwarzen Loch rauszukommen. Er will das Schlimme hinter sichzulassen, neu anzufangen (und). Das (~~sagt mir dieses Bild~~.) Bild hat auch eine Moral für mich nämlich: Das wenn einem auch was Schlimmes passiert man die Hoffnung nicht verlieren soll, man soll sich nicht hängenlassen man soll geradeaus sehen anstatt (immer am alten) sich aufzugeben."

Sahar, eine begabte Zeichnerin, die bei anderen KunsterzieherInnen aufgrund ihrer handwerklichen Fähigkeiten stets Bestnoten erhalten hatte, befand sich in meinem Unterricht in einer für sie sehr unsicheren, neuen Rolle. Schließlich hatte ich ihr signalisiert, dass ich andere Erwartungen und auch andere Einschätzungen den Arbeiten der SchülerInnen gegenüber entwickeln würde, die sich nicht automatisch mit denen meiner VorgängerInnen decken würden. Die durch Sahars Notenfixierung und Leistungsorientierung bedingten Ängste erfahren in dieser für sie prekären Situation eines erzwungenen persönlichen 'Neubeginns' im fremden, bedrohlichen Gegenüber des ungegenständlichen Bildes, das eindeutig durch eine große schwarze, ovale Fläche dominiert wird, eine bildhafte Artikulation ihrer eigenen aktuellen und existentiellen (Gefühls-)Lage, die in der farblichen Gestaltung des Bildes als ambivalentem Gegenstand – hier Projektionsfläche eigener, diffuser Befindlichkeiten dort Wahrnehmung fremder, vergegenständlichter Zeichengefüge – eine Art 'Übergangsobjekt' zwischen inneren und äußeren Systemzuständen wird. Das zum Überleben des autopoietischen 'Systems' Sahar notwendige Fließgleichgewicht wird hier durch die in der Fremdwahrnehmung des Kunstobjekts generierte System-Umwelt-Differenz selbstreferentiell hergestellt. Sahars Gleichgewicht kann sich durch die lernende Einsicht in die strukturelle (psychische) Artverwandtheit des fremden Gegenübers („strukturelle Koppelung") selbstorganisierend wiedereinstellen. Die „strukturelle Koppelung" wird durch die lebensgeschichtlich-projektiven Anschlussmöglichkeiten an das Gegenüber des fremden Kunstobjekts in der anschmiegend-

[824] Die Zitate sind hier in der unkorrigierten orthografischen Fassung und Zeichensetzung wiedergegeben.

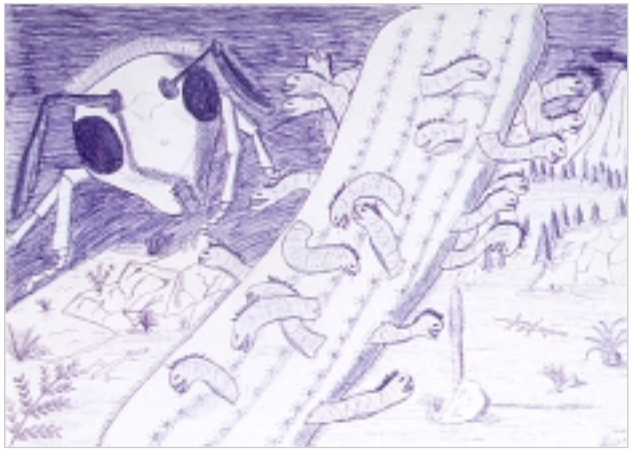
Mein Alptraum (8b)

Kugelschreiber auf Papier,
DIN A2



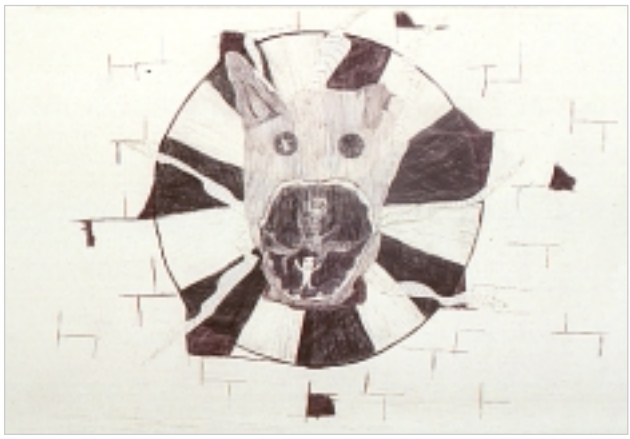
Romina Urgesi

Martin Fortmann



Mario Klütsch

Andreas Göber



Julia Gerber

René Wabnik

Kristina Gödert

Sara Ajonoglou

einfühlenden Wahrnehmungssituation seitens des Subjekts ermöglicht. Der Kunstgegenstand wird hierbei – wie auch im Falle von Saara – zu einem Katalysator oder Generator von Selbstreferenz, die über die versprachlichte Selbstreflexion zur Objektivation und Differenzierung individueller Selbst- und Fremdwahrnehmungen führt, weitere hoffnungsvolle Anschlussmöglichkeiten als Problemlösungen anbietet und auf diese Weise Lernvorgänge auslöst. Neben der Versprachlichung ihrer Wahrnehmungen und der adäquaten zeichnerisch-malerischen Umsetzung der intensiv wahrgenommenen Kunstobjekte lernen Saara und Sahar die fremden und zunächst sehr unverständlichen Kunstwerke, durch ihre eigene Wahrnehmung und Reflexion geprägt, kennen. Sie lernen hierbei aber auch, dass individuelle Intentionen von KünstlerInnen stets – lebensgeschichtlich geprägt – in eine objektivierte, komplexe Erfahrungsgestaltung transformiert werden, die für den Betrachter jeweils nachvollziehbar aber auch subjektiv anschlussfähig gemacht werden muss.

Mein Alptraum

Neben diesen hier in zwei Beispielen angesprochenen – eher rezeptiven – Annäherungsweisen an Werke der Kunst am Lernort Museum arbeiteten die Schülerinnen und Schüler dieser Klasse zunächst zeichnerisch zum von mir gestellten Thema: „Mein Alptraum – Was ich manchmal träumte, hin- und wieder träume, immer träume“. Neben der Darstellung von individuellen Angstmomenten, Phobien und Idiosynkrasien sollten sie im Umgang mit dem ihnen vertrauten Zeichenmaterial des schwarzen Kugelschreibers nun einmal dessen differenzierte grafische Möglichkeiten kennenlernen und diese auf Gegenstandsdarstellungen und Flächenstrukturierungen, Musterungen und Lineamente anwenden lernen. Entscheidend war hier das Zeichnen aus dem Fluss der ‘rollenden Kugel’ heraus als ein organischer Zeichenprozess mit Verdichtungen, Überlagerungen durch selbstgeschaffenen Texturen, Strukturen und die Unterschiedlichkeit der schwarz-blauen Farbtöne. Angezielt wurde die Ausdrucksstärke der Bildgestaltung, die individuelle Bildidee und das Ausklammern gängiger Bilder, Klischees und Typisierungen. Die Symbolisierungen und Gestaltungen wurden dadurch erschwert, dass in jede Kugelschreiber-Zeichnung mindestens ein Tier und eine Pflanze eingearbeitet werden musste. Intention war es, die SchülerInnen eine Reihe unterschiedlicher grafischer Gestaltungsweisen erzeugen zu lassen, die sie in die Lage versetzte, erlebte oder phantasierte Ängste und Bedrohungssituationen in überzeugende bildnerische Formfindungen übersetzen zu lernen. Die Aufgabe knüpfte hier nicht bei der Gestaltung eines allgemein teilbaren Traumes an, der womöglich obendrein bereits einmal von einem Künstler geträumt wurde, sondern bei der individuellen Artikulation jedes einzelnen Subjekts. Statt nachahmenden Schaffens, das in der heutigen Kunstpädagogik bedauerlicherweise noch immer praktiziert wird, musste hier jede/r einzelne seine Vision selbst generieren, selbst in seine eigenen Träume hinabsteigen, eigene Bilder für die Darstellung finden. Nach dem einführenden Unterrichtsgespräch über schöne und schlechte Träume, über die Bildsprachen des Traumes – simultanes Über- und Nebeneinander von Zeichen, Bildern, Mustern und Farben – sperrten sich viele SchülerInnen zunächst gegen die Realisierung der Aufgabe, da sie einen tiefen Einblick in ihre intimsten Gedanken und deren pädagogische Kontrolle befürchteten. Andere bemerkten plötzlich eine vermeintlich zu große körperliche Nähe zwischen ihnen und mir, die sie ebenfalls fürchteten. Wieder andere fühlten sich sogar von mir ‘berührt’. Die Aufgabenstellung hatte bereits heftige Umorientierungs- und Lernprozesse ausgelöst, ehe sie überhaupt praktisch- konkret in Angriff genommen werden konnte. Die Thematisierung des Anderen, Fremden, Unbekannten wurde von den Schülern und Schülerinnen erst einmal als Einbruch des fremden, neuen Lehrers in ihre eigene Welt missdeutet und mit deutlicher (körperlicher) Abwehr beantwortet. Darüber hinaus stellte die Aufgabenstellung eine Überforderung jedes Einzelnen dar – noch dazu im Kunstunterricht (!) – , erstmals in seine eigenen Dunkelheiten und Tiefenschichten hineinzublicken, um das ängstlich gemiedene, eigene Fremde aufzusuchen, anzuverwandeln und schließlich auch noch klassenöffentlich darstellbar werden zu lassen[825]. Schließlich aber beruhigten sich die erhitzten Gemüter, je mehr sie sich in die zeichnerische Arbeit einfanden. Die Gestaltungen wurden durch paralleles skizzieren von Bildideen und Gegenständen, aber auch von formalen Experimenten mit dem Werkzeug Kugelschreiber, in den ästhetisch-

[825] Interessanterweise wurde ich vom Klassenlehrer der Klasse 8b während eines Gesprächs über die Vorbehalte und körperlichen Ängste der SchülerInnen auf die Gefährlichkeit meines Vorgehens hingewiesen, „nicht Dinge anzustoßen, die ich hinterher nicht mehr in der Kontrolle“ hätte.

künstlerischen Tagebüchern der SchülerInnen begleitet. Dem Einwand, dass man dargestellte Träume schließlich nicht bewerten könnte, da sie etwas sehr Privat-Subjektives seien, wurde in vielfältigen Unterrichtsgesprächen über Gestaltungskriterien von Bildern und in einer abschließenden, gemeinsam vorgenommenen Einschätzung aller entstandenen Zeichnungen, begegnet.

Die hier vorgestellten Ergebnisse[826] offenbaren eine erstaunliche Vielfalt zeichnerischer Gestaltungen. Ihr Charakter zeigt zumeist eine betont 'expressive' Gestik, die hierin durch starke Schwarz-Weiß-Kontraste unterstütz wird, gekoppelt mit surrealen Bildmotiven und Motiv-Kombinationen. Die Bedrohungsmomente des Alptraums richten sich zumeist auf die eigene Ohnmacht gegenüber wilden Phantasie- und (Ur-)Tieren, Spinnen, Schlangen, Situationen des Abstürzens, des Verschlungen-Werdens, der Mechanisierung und Maschinisierung des eigenen Körpers und seiner Handlungen, auf Anthropomorphisierungen von Pflanzen und Bäumen und zeigen hiermit die Sorge um den Selbstverlust, um die Integrität und die Unversehrtheit des eigenen Körpers und einer selbstbestimmten Körperkontrolle. Es sind aber auch Ängste vor einer Vermischung mit allgemein unüberschaubaren natürlichen und künstlichen Kontexten, vor dem plötzlich hereinbrechenden Ungeahnten, Fremden und Ungenannten einer unerwarteten Situation. Interessant ist, dass diese Situationen nun im zeichnerischen Gestaltungsprozess als Akt der individuellen Aneignung und Selbstreferenz mit sehr viel Hingabe an das zeichnerische Detail oder an die Rhetorik der motivlichen Überwältigung, mit ästhetisch-künstlerischem Genuss am gestaltenden Experiment im Sinne der Angst-Lust 'ausgekostet' werden. In der selbstreferentiellen, künstlerisch-regressiven Transformation zeigen sich so die diffusen Ängste der Alpträume der Subjekte als gestaltungsfähige Erzählungen, die mittels eines selbsterarbeiteten Inventars an Zeichen, Symbolen, Gegenständen und einem experimentell entwickelten grafischen Formenschatz und Konstruktionsgefüge die Schwelle des bloß Subjektivistischen überschreiten und in den unbenennbaren Konfrontationen mit dem Fremden, Anderen (der Natur, der Kultur, des eigenen Ich) zu nachhaltigen, inter-subjektiv kommunizierbaren Selbstbildern gelangen. Die hier praktizierte ästhetisch-künstlerische Selbstaussetzung jedes einzelnen Subjekts in einem Prozess (geträumter) existentieller Bedrohung kann einen Beitrag zur lebenslang vom Subjekt zu leistenden schöpferischen Kontingenzbewältigung durch künstlerische Selbstbefragung und Selbstgestaltung leisten. Das Moment der Angst als lebensgeschichtlich eingebundene Unterströmung der Existenz erweist sich hier als wachzuhaltende Kraft menschlicher Sensibilität und schöpferischer Selbstvergewisserung.

Mein Angstgegenstand

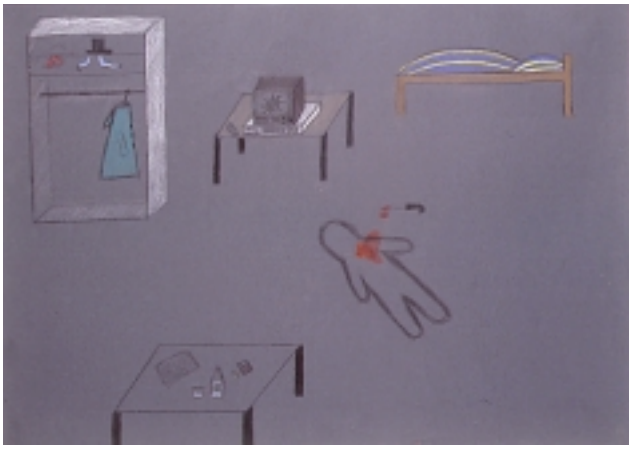
Die SchülerInnen der 8b erhielten nach der Beendigung ihrer Alptraum-Zeichnung von mir die Aufgabe, einen Gegenstand mitzubringen, der bei ihnen Angst oder 'gemischte Gefühle' auslöst oder früher einmal ausgelöst hatte und mussten nun hierzu einen Text schreiben. Intention war hier die Fortsetzung der inhaltlichen Thematik einer Auseinandersetzung mit den eigenen Ängsten gegenüber dem Fremden, Anderen und die Möglichkeit einer symbolisch-gestalterischen, künstlerischen Angstbewältigung. Nachdem die Schülerinnen und Schüler sich mit dem Fremden, Neuen, Unverständlichen von Kunstwerken im Museum und dann anschließend mit ihren eigenen Angstträumen auseinandergesetzt hatten, galt nun die Aufmerksamkeit einem lebensgeschichtlich bedeutsamen Gegenstand aus ihrer eigenen privaten Erfahrungswelt, der erinnert werden sollte. Hierzu schien mir ein Wechsel des Zeichengeräts – zu Buntstiften hin – sinnvoll, ebenso der Tausch des weißen Papiers gegen einen schwarzen oder grauen Karton, der hier eine evokative Wirkung auf den einzelnen Schüler ausüben konnte. Der Gegenstand, zu dem die SchülerInnen wiederum einen emotionalen Bezug aufbauen sollten, musste in einer großzügigen, farbigen und naturalistischen Gegenstandserfassung dargestellt werden. Hatten sie bei der vorausgegangenen Aufgabe künstlerische Mittel und Möglichkeiten der zeichnerischen Dramatisierung ihres Traumes kennengelernt, so ging es jetzt darum, einem Gegenstand ebenfalls gestalterische Momente abzugewinnen, um auch hier den expressiv-surrealen Bedrohungscharakter durch eine farbige Gestaltung auf dunklem Karton sichtbar zu machen.

[826] Abbildungen 1-9: Philipp Neering, Romina Urgesi, Sara Ajanoglou, Martin Fortmann, Julia Gerber, René Wabnik, Mario Klütsch, Andreas Göber und Kristina Gödert.

Mein Angstgegenstand (8b)

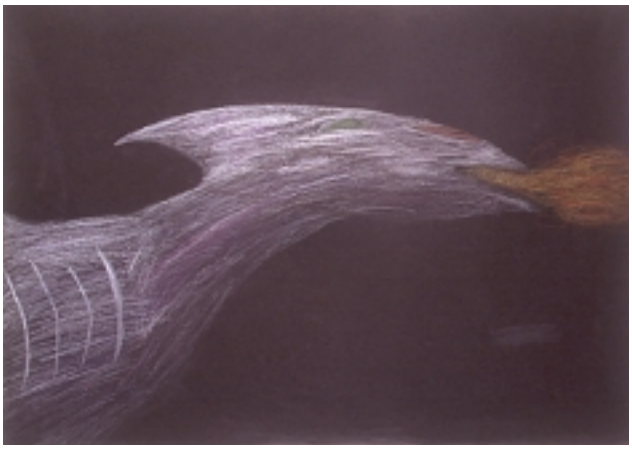
Buntstifte auf grauem/schwarzem Tonpapier, DIN A2

Jan-Philipp Knipphals



Maureen Erhardt

Julia Gerber



Sascha Kastenholz

Britta Berlet

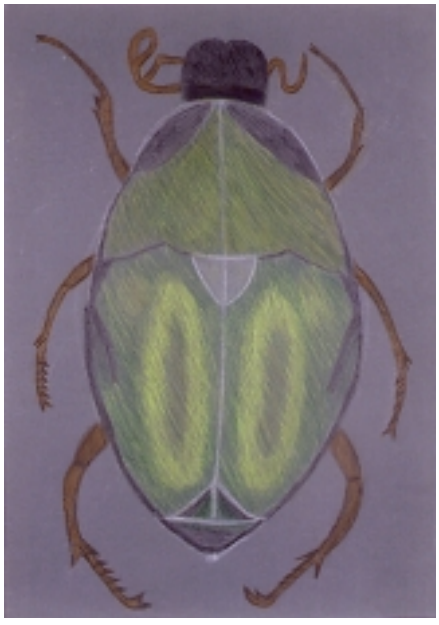
Kristina Gödert

Romina Urgesi

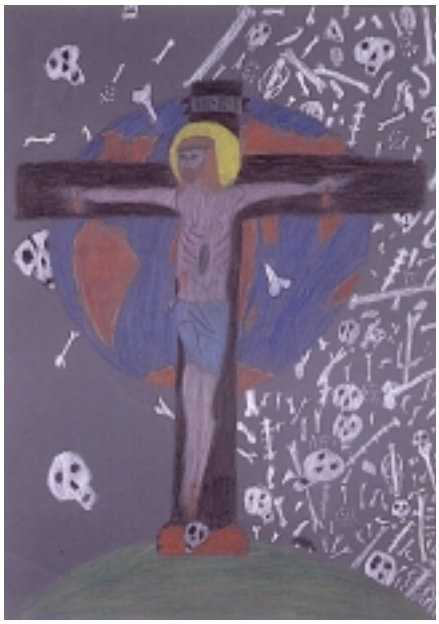
Thomas Downar

Andreas Göber

Bernadette Koch



Delia Haun



Sebastian Behrens

Martin Fortmann

Sara Ajonoglou

Der individuelle Angstgegenstand musste hier also mit lebensgeschichtlicher aber auch mit einer allgemein verständlichen Bedeutung aufgeladen werden. Für eine überzeugende Gestaltung mussten demnach die angemessenen Farben gefunden werden.[827] Diese sollten gemischt werden, der Gegenstand musste in seiner Proportionalität erfasst und das Vordergrund-Hintergrund-Problem überzeugend gelöst werden. Hierbei durfte der mitzubringende Gegenstand im Sinne seiner Wirkungen auf den Betrachter einer farblichen Veränderung unterzogen werden. Parallel mussten die SchülerInnen ihre Erfahrungen mit dem Angstgegenstand aufschreiben. In einem die zeichnerische Arbeit einleitenden gemeinsamen Unterrichtsgespräch stellten einige Schülerinnen und Schüler ihre Angstgegenstände vor, indem sie diese in bezug auf ihr Aussehen, ihre Materialität und Gestaltung beschrieben, ehe sie auch ihren persönlichen Angst-Bezug schilderten. Einigen kostete es viel Überwindung und allgemeine Zusprache, sich mit dem Gegenstand der Klasse zu öffnen, da sie befürchteten, ausgelacht zu werden. Eine gewisse Scham verursachte das scheinbare Missverhältnis zwischen einer zuweilen großen, äußeren Banalität und Harmlosigkeit des Gegenstandes und der subjektiven Bedeutungszuweisung. Um die vorgestellten Gegenstände der SchülerInnen rankten sich deshalb kleine Erzählungen, die dieses erkannte Missverhältnis aus dem individuellen Bedeutungskontext heraus darzustellen und verstehbar zu machen suchten. Im folgenden sind hier einige Schülertexte vorgestellt:

„Der Vogelkopf: Früher hat mein Vater diesen Vogelschädel immer mit einigen anderen Sachen in einem alten, kleinen Kasten gehabt. Er hat dann immer seine Hand unter dem Deckel des Kastens verschwinden lassen, den Schädel in seine Hand genommen und den Deckel hochgehoben und mich mit dem Kopf erschreckt." (Jan-Philipp Knipphals)

„Das Kreuz: Dieses Kreuz ist ein Erbstück meiner Ur-Oma, und es ist über 100 Jahre alt. Als wir nach Porz umgezogen waren, hing meine Mutter das Kreuz in der Küche auf. Ich traute mich erst nicht zu sagen, dass ich Angst hatte. Am meisten Angst hatte ich vor dem Totenschädel und der Leiche, die an dem Kreuz hing. Alles was danach mit Tod zusammenhing, machte mit Angst. Schließlich wurde das Kreuz abgehangen." (Sebastian Behrens)

„Ich weiß nicht, ich habe nicht unbedingt Angst davor, aber irgendwie sind mir Clowns unheimlich. Im Gegenteil zu Anderen haben sie für mich eine unechte und linke Ausstrahlung, die ich überhaupt nicht leiden kann. Sie haben immer dieselbe Ausstrahlung und sehen immer gleich aus, und sie sind undurchschaubar." (Benjamin Koch)

„Ich habe ziemliche Angst vor Spritzen. Oft wird mir schon beim Zugucken, oder wenn ich daran denken muss, schlecht. Darum muss ich mich beim Arzt immer hinlegen, damit ich danach nicht umkippe. Damit leben kann ich aber eigentlich recht gut, da es ja auch nicht so oft vorkommt. Aber wenn es dann soweit ist, drücke ich mich oft davor." (Sara Ajanoglou)

„Ich habe früher Dinosaurier gesammelt und auch viel über sie nachgelesen. Tagsüber habe ich mit ihnen gespielt und dann standen sie alle auf dem Boden, doch abends habe ich sie dann ins Regal neben mein Bett gestellt. Eines Tages habe ich einen Gruselfilm mit Dinos gesehen, und einer sah einem aus meiner Sammlung sehr ähnlich. Als ich mich abends dann ins Bett gelegt habe, konnte man die Dinos noch im Mondschein erkennen, und da habe ich plötzlich Angst gekriegt. Dann habe ich das Licht angemacht und sie alle ganz fest in den Schreibtisch eingeschlossen." (David Beil)

„Mein Angstgegenstand ist ein Käfer, obwohl er eingeschlossen in Plastik ist. Mich verbindet damit so ein Gefühl, dass er plötzlich über meine Haut krabbelt, das ist ziemlich eklig. Ich fühle mich unbehaglich, aber es gibt auch so eine Art Thriller-Kick. Ich kann aber ganz gut damit leben, weil ich es andererseits auch faszinierend finde, und ich bin ja auch nicht gezwungen, diesen Käfer anzusehen." (Delia Hamm)

[827] Abbildungen 1-16: Thomas Downar, Maureen Erhardt, Romina Urgesi, Britta Berlet, Sebastian Behrens, Saara Wallraf, Mario Klütsch, Martin Fortmann, Delia Hamm, Bernadette Koch, Sara Ajanoglou, Andreas Göber, Julia Gerber, Kristina Gödert, Sascha Kastenholz und Jan-Philipp Knipphals.

„Wovor habe ich Angst? Gute Frage! Ich habe Angst vor der Dunkelheit, manchmal vor Gestalten aus meinen Alpträumen, und ich hatte Angst vor einer alten Holztür auf unserem Dachboden. Ob ich jetzt noch vor ihr Angst habe, weiß ich nicht oder kann ich nicht genau sagen. Tatsache ist, dass diese Tür für mich zum Inbegriff alles Schrecklichen geworden ist. Manchmal hatte ich das Gefühl als würden all meine Ängste, Alpträume und deren Gestalten hinter dieser Tür auf mich lauern. Deswegen sind in meinen Träumen Türen in der Regel unverschlossen, da dann alles, wovor ich Angst habe, durch diese Türen kommt. Aber eigentlich ist es doch merkwürdig, einerseits habe ich Furcht vor verschlossenen Türen, andererseits denke ich bei zugeschlossenen Türen aber auch, dass ich nie mehr aus diesem Raum herauskommen könnte. Komisch!“ (Julia Gerber)

„Das Messer: Ich habe das Messer gewählt, weil es in mir unwohle Gefühle erweckt. Das Messer ist für mich kein Gegenstand, dem man zum Verkleinern von Obst oder Gemüse benutzt. Ich verbinde das Messer mit dem Tod und Schmerzen. Das Messer ist eine allgemeine Mordwaffe, die leicht zu greifen ist, weil es in jedem Haushalt vorhanden ist. Wenn man im Haus bedroht wird, dann ist meistens der erste Gedanke, sich etwas zu besorgen, um sich zu verteidigen. Ich habe keine richtige Angst vor einem Messer, aber ich habe das Gefühl, dass es zwei verschiedenen Seiten hat: einmal als Haushaltsgerät und einmal als Mordwaffe.“ (Maureen Erhardt)

„Ich alleine

Ich habe Angst, Angst vor der Wirklichkeit,

man mag es nicht denken,

doch es ist so schwierig,

den Weg zu finden,

den Weg zu sich selbst,

seines Herzens, seiner Seele,

seines Willens.

Man glaubt, man kann es;

man will es nicht glauben,

aber der Zwang seiner Umwelt,

den Willen des Ichs nicht durchsetzen zu können.

Ich bin,

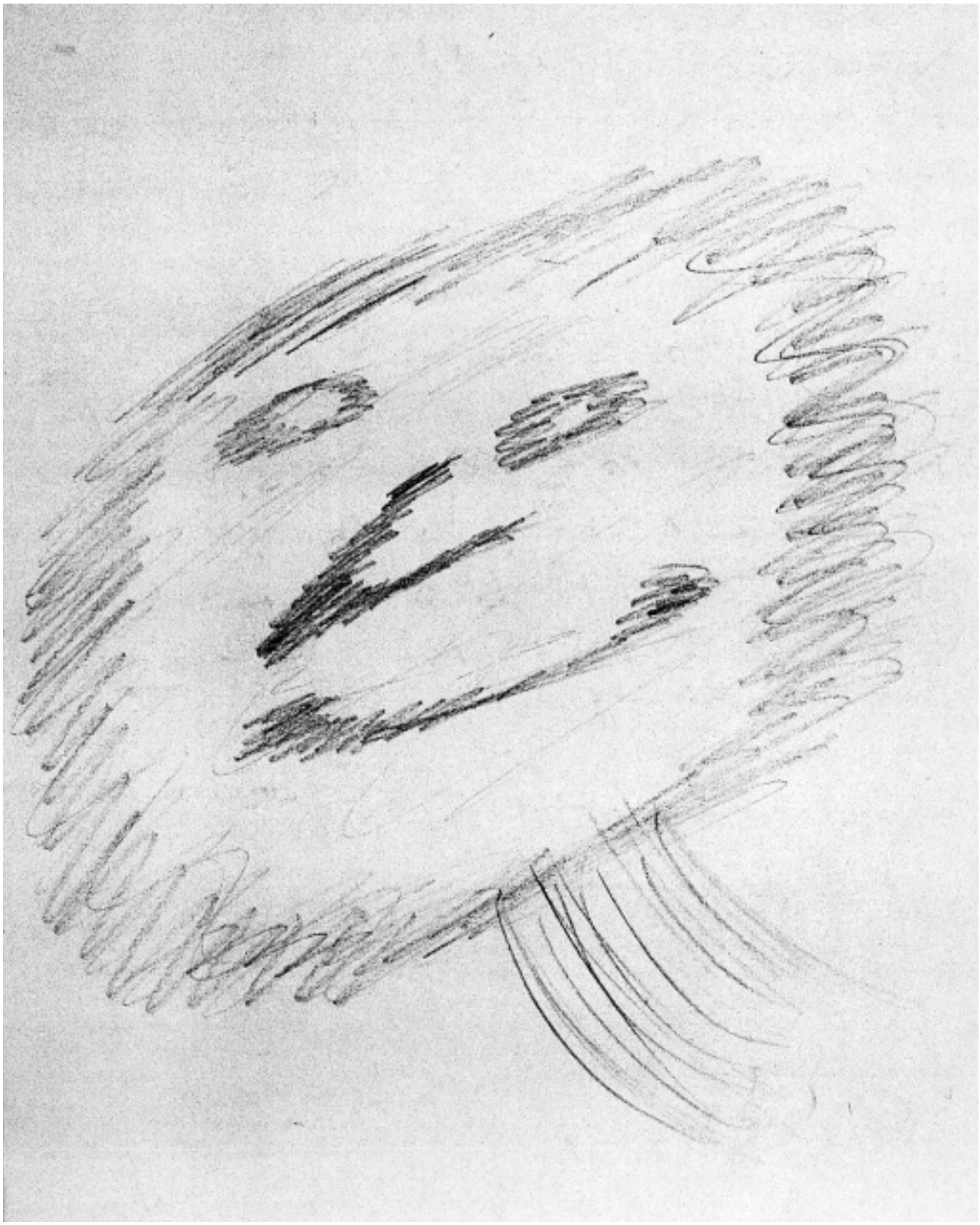
nein, ich bin nicht ich selbst,

Ich kann es versuchen,

der Versuch wird scheitern,

und alles fängt wieder

von vorn, von ganz vorn an.



Saara Walraff (8b)

Illustration zu Saaras Text „Ich allein“. Bleistiftzeichnung aus dem Skizzenbuch.

Man meint, man hätte die

anderen besiegt,

man meint, man hätte den Willen besiegt,

doch wirklich ist es nur

UNSINN.“ (Saara Wallraf)

„Kunsthausaufgabe: A: Wovor habe/hatte ich Angst? – Als ich ungefähr vier Jahre alt war und gelernt habe, ‘Schwarzer Peter’ zu spielen, hatte ich immer ein bisschen Angst vor dem schwarzen Kater, der den schwarzen Peter darstellen soll. Sein grimmiger Blick, der leuchtende Mund und die leuchtenden Augen, die großen Zähne und der rote Hut machten mir Angst.“ (Martin Fortmann)

In Bezug auf diese letzte Äußerung von Martin ist zu sagen, dass dieser hierin die Diskrepanz von Wissen (Kennen) und konkreter Erfahrung im Umgang mit der visuell-psychischen Kodierung der Spielkarten artikuliert. Gerade, als er das Spiel „gelernt“ hat, also seine allgemeinen Regeln beherrscht, die Bildzeichen in ihrer Konnotation ‘kennt’ und diese spielerisch anwenden kann, schlägt die Kausalität der Regelhaftigkeit und die Identität von Bezeichnetem und Bezeichnendem („signifiant/signifié“) in eine andere Bedeutungsschicht des Spieles um, die ab jetzt das frische ‘Wissen’ irritiert und stört: der Gegenstand beginnt plötzlich, zwischen Regelwerk und Darstellung zu oszillieren, er wird für seinen Benutzer ambivalent, gefährlich, unkalkulierbar. Der gerade als ‘Wissen’ (Spielregeln, Bedeutung der Figuren) angeeignete Gegenstand kippt in Martins Wahrnehmung von gestischem Ausdruck, Farbe und Gesamtgestaltung der Spielkarte in einen nicht handhabbaren, entfremdeten Zustand um.

Der schwarze Kater erhält eine bedrohliche und angsterregende körperlich-geistige Präsenz, die seinen funktionalen Zeichencharakter unterminiert. Das Bild des gestiefelten Katers wird durch Martins Wahrnehmung einer minimalen Differenz der Erscheinung („grimmiger Blick, der leuchtende Mund und die leuchtenden Augen, die großen Zähne und der rote Hut“) plötzlich und schockhaft existentiell gefährlich. Martins Wahrnehmung zeigt eine besondere sinnliche Sensibilität gegenüber dem expressiv-aggressiven Schwarz-Rot-Kontrast, der Physiognomie der Figur und den orangenen Leuchtflecken inmitten der dunklen Fläche des Kopfes. Das Bild verzaubert und entrückt ihn urplötzlich aus der schlichten Rolle des regelgeleitet-handelnden Mit-Spielers in eine passiv-kontemplativ-träumerische, die sich ganz der evokativen Bildwirkung hingibt und sich der gestalteten Bedrohung überwältigt ausliefert. Erst hier ‘begreift’ Martin nun die umfassende und mehrschichtige Bedeutung der Karte und des ganzen Spiels. So mag auch andersherum die phantastische Illustration des ‘Schwarzen Katers’ – ähnlich wie die Bilder des Märchens – die kindliche Phantasieproduktion auslösen und durch die gestaltete Ambivalenz der Spielkarte, die man in die eigene Hand nehmen muss, vor deren Wirkung man sich aber fürchtet, zu einer Steigerung kindlicher Angst-Lust führen. Hiermit enträt der Gegenstand schließlich einer begriffsidentischen Zuweisung, da sich sein Spieler und Betrachter dessen Objekthaftigkeit nicht gefügig machen kann, das Objekt nicht zur Ruhe kommt, da es ständig mit Subjektivität aufgeladen wird, die sich in der Spielhandlung wieder verzehrt, ehe der Prozess wieder von vorne beginnt.

Die rigide Subjekt-Objekt-Trennung wird durch die Ambivalenz des Gegenstandes, der sich mehrgestaltig und mehrdeutig zeigt, aufgehoben. Die in der intensiven Wahrnehmung fremdwerdende Spielkarte erzeugt beim wahrnehmenden Subjekt Martin einen Vorgang der „Wirkung, Spaltung, Verschiebung“, der Produktion von Irritation und Angst-Lust, die das Subjekt be-fremdet und hierin „bildend ergreifen“ kann: „Nur dann wird in seinem Inneren etwas angeregt, wenn das Subjekt durch Anschlüsse mit etwas ihm Fremden, Äußeren in ein prozessuales Gefüge tritt. Die Herstellung dieser Anschlüsse geschieht über die Verfahren, die Methoden, die selbst insofern generative und konstitutive Momente in sich tragen, als durch eine bestimmte Regelung/Handlung eine Verbindung mit diesem Fremden, Äußeren vermittelt wird, durch die weite-

re Handlungen ermöglicht werden. Die Regelung ist eben nicht nur als Relais zu verstehen, sondern sie bringt selbst Möglichkeiten hervor..."[828]

In diesem Sinne versteht sich auch hier der ästhetisch-spielerische Lernprozess bei Martin, der nun im Kontext meines Unterrichts zu einem ästhetisch-künstlerischen erweitert wird, indem im selbstreferentiellen Bezug zu den ambivalent kodierten Gegenständen der Be-Fremdung und der Angst, die sich erinnernden Subjekte und ihre mitgebrachten Gegenstände unruhig be-wegt werden, um in ihren zeichnerischen Gestaltungen – sich selbst und die Gegenstände verändernd – zur Sprache zu bringen. Der zeichnerische Prozess verläuft hierbei komplex: Er erinnert das sich mimetisch anschmiegende Subjekt an die Eigenheiten des Objekts, an Momente des eigenen Fremd-Werdens, der Angst, der Idiosynkrasie, an die lebensgeschichtlich zu bewältigende oder bewältigte persönliche Krisensituation, an die Wahrnehmungs- und Erfahrungsperspektive der Dinge und der Welt, die erst durch das Subjekt selbst konstituiert wird, an die enkulturierten Anteile des eigenen Blicks und seinen blinden Fleck und die Tatsache, dass das identifizierende und taxierende, analytische Denken weder dem wahrnehmend-handelnd-denkend-empfindenden Subjekt noch der Tiefe und Mannigfaltigkeit der Dinge gerecht werden kann. Er kann schließlich dem lernenden Subjekt dazu verhelfen, die eigenen Ängste und Irritationen als Grundlage einer intensiven Selbst- und Weltwahrnehmung zu begreifen, die erst in schöpferischen Prozessen gestaltungsfähig und damit abbau- und veränderbar werden kann.

Die Schiffsreise ins Ungewisse: Eine eingebildete Flussfahrt mit Hindernissen (Klasse 10b)

Aus einem von mir in den Unterricht eingebrachten Fundus an bildhaften und assoziationsauslösenden Stichwörtern sollen die SchülerInnen in einer ersten Phase einen Reisebericht schreiben, in dem alle Stichwörter Verwendung finden müssen. In einer zweiten Phase müssen sie zu dem Bericht eine Karte anfertigen, die dem Betrachter Aufschluss über die Beschaffenheit der Landschaft und die einzelnen Orte der Reise gibt. In einer dritten Phase haben sich die SchülerInnen einem der von ihnen geschilderten Orte zu nähern und diesen in einer Gestaltung darzustellen. In einer vierten und in weiter folgenden Phasen dürfen sie eine Reihe anderer Orte selbst bestimmen, die sie – je nach eigenem Wunsch oder Festlegung durch mich – in zeichnerische, malerische, plastische oder raumgreifende Gestaltungen transformieren können. Hieraus ergibt sich im Verlauf der Unterrichtsreihe eine Abfolge unterschiedlichster bildhafter Gestaltungen als individuelle 'kleine Erzählungen', die als selbstreferentieller bildkünstlerischer Prozess aus dem erfundenen Reiseabenteuer heraus zu differenzierten künstlerischen Anschlussleistungen generiert werden und einer 'Bildererzählung' gleichkommen. Schließlich mündet der gesamte Prozess in die (mögliche) (reale) künstlerische Erschaffung einer Foyer-Installation als Flusslandschaft mit Holzbooten, Zimmerpflanzen, Riesenpilzen, Campingzelten, verlorenen Seelen, Schluchten und Wasserfällen.

Intention ist hier die Steigerung der Selbstorganisationskräfte des Subjekts, einen künstlerischen Prozess mit medial wechselnden Anschlussleistungen weitgehend selbstgesteuert generieren zu können. Gewünscht ist der personale Selbstbezug in der Herstellung eigener, unverbrauchter Bilder und Assoziationen, von Selbstentdeckungen in einem genetischen Prozess der ästhetisch-künstlerischen Selbst- und Weltherstellung. Die Auseinandersetzung mit dem Fremden, Anderen, Offenen und Unsicheren soll den Schülern durch Momente der Irritation und der gedanklichen Selbstaussetzung in fremden, selbstgestalteten Kontexten und in kontingenten Umständen und Situationen explorativ-entdeckend, erfahrungsoffen und handlungsorientiert im Selbstausdruck und der Selbstorientierung stärken und seine Phantasie- und Darstellungsfähigkeit erhöhen.

Ohne es von Beginn an zu wissen, sollen sich die Schülerinnen und Schüler einen eigenen Weg durch eine imaginierte Landschaft mit eingebildeten Atmosphären und Abenteuern bahnen, den sie selbst erfinden und gestalten müssen. Antizipationen und Visionen ungewöhnlicher Orte,

[828] Pierangelo Maset: *Gunter Otto die Differenz auslegen*. Stationen einer Re-Lektüre von Kunst als Prozess im Unterricht. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung*. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 459-471. S. 466.

Landschaften, Zeitläufe und Kulturen, aber auch real gemachte Reiseerfahrungen können sich hier mit den virtuellen Abenteuern von (Welt-) Reisenden mischen und haben sich an den massenmedial vermittelten Klischees exotischer Länder und den Standardisierungen der bunten Reisekataloge abzuarbeiten. Das künstlerisch Imaginative ist hier gegenüber den Versatzstücken des massenmedial Imaginären herauszuarbeiten und zu eigenen Bildfindungen zu führen. Anschlussfähiges künstlerisches Arbeiten aus einem erzählerischen Grundgefüge heraus soll eine Kartografie der eigenen Lernwege als Netzwerk ästhetisch-künstlerischer Erfahrungen durch das Lernsubjekt selbst knoten helfen und dessen Fähigkeiten steigern, aus selbst gewählten Aufgaben und Schwierigkeiten heraus zu einem komplexen künstlerischen Reflexions- , Erfahrungs-, Handlungs- und Darstellungsfeld mit differenzierten Lösungsmöglichkeiten und eigenen und fremden Vorstellungsbildern zu gelangen. Schließlich soll dem Schüler hiermit ein Modell ästhetisch-künstlerischer Reflexion und Produktion als permanentem Wechsel-Prozess zwischen selbstgestellter Aufgabe und kreativer Lösung vorgestellt werden, das den fortwährenden Perspektiven-Wechsel im neugierigen Umkreisen des Themas (oder Gegenstandes) und den Fluss der Bilder aus der Sicht des Schülers als 'Passagier im Dazwischen' in der ästhetisch-künstlerischen Forschung erfordert und hiermit die Vielfalt der Sichten auf die Welt(en) begründet. Die Reise kann so zum Prozess einer Selbstveränderung werden, bei der sich das transitorische Subjekt in unterschiedlichen virtuellen Kontexten als anders, immer wieder neu – also veränderbar erlebt.

Angeregt wurde ich zu dieser projektartigen Unterrichtsreihe einerseits durch die in Fotos dokumentierten realen und fiktiven Reisen des Düsseldorfer Künstlers Lothar Baumgarten, die er seit Mitte der 70er Jahre (fiktiv) in seinem Düsseldorfer Atelier und (real) zu den Yanomami-Indianern in den Regenwald Venezuelas unternommen[829] hat, durch Abenteuerliteratur und Expeditionsberichte[830], durch die Filme Werner Herzogs[831] und andererseits durch die Multimediaspiele „Myst" und „Riven"[832], die dem Spieler den Zutritt zu geheimnisvollen virtuellen Welten und unterschiedlichen Zeitaltern allein über die selbstorganisierten und selbstrecherchierten Wege selbstentdekkenden Wahrnehmens, Handelns und Lernens ermöglichen und von diesem eine vernetzende Kombinatorik einfordern.

Der Einstieg in diese Unterrichtsreihe erfolgt über den Austausch der Seh-Erfahrungen zum Film „Titanic" von James Cameron. Hieran schließt sich ein Unterrichtsgespräch über die eigenen Reise-Erfahrungen der SchülerInnen an, die einen anderen als den von ihnen beabsichtigten Ausgang genommen haben und die das Unvorhergesehene, Unerwartete, das plötzlich über den/die Reisenden Hereinbrechende, das sich bis zur Katastrophe steigern kann, die Störung oder Unterbrechung schildern. Hieran anschließend, wird allgemein über das Reisen und den Aspekt des Fremden gesprochen. Alsdann bitte ich die gesamte Klasse in den verdunkelten Filmraum, in dem sich die SchülerInnen an einem Platz ihrer Wahl – auf dem Boden oder auf Tischen – ausstrecken, entspannen und an möglichst gar nichts denken sollen. Nachdem sich allmählich Ruhe ausbreitet, wird von mir das Geräusch eines plätschernd fließenden Gebirgsbachs vom Kassettenrecorder eingespielt (Originalton, von mir im Hochsauerland aufgenommen). Nach ca. 20 Minuten beende ich die akustische Präsentation und bitte die SchülerInnen wieder in den Kunstraum zurück. Die Vorführung bleibt meinerseits unkommentiert. Sie dient mir zur Erzeugung einer Atmosphäre, an die die Schüler nun imaginativ-assoziativ mit ihren eigenen inneren Bildern anknüpfen sollen. Ich fordere sie auf, jetzt aus den folgenden Stichwörtern einen imaginären Reisebericht – erzählt in der Perspektive des beobachtenden Ich-Erzählers – zu entwickeln.

[829] Siehe hierzu auch Lothar Baumgartens Beitrag zur documenta X. Abgedruckt in: documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH (Hrsg.): Kurzführer. S. 30f. und in: documenta und Museum Fridericianum Veranstaltungs-GmbH (Hrsg.): Politics. Dokumentation der documenta X.

[830] z.B.: Jack London; Melville; Jules Verne; Christoph Ransmayr: *Die Schrecken des Eises und der Finsternis*. Wien 1984 und ders.: *Die letzte Welt*. Nördlingen 1988; Sten Nadolny: *Die Entdeckung der Langsamkeit*. München 1983; Robert Pogue Harrison: *Wälder*. Ursprung und Spiegel der Kultur. Wien 1992; Urs Bitterli: *Die Entdeckung Amerikas*. Von Kolumbus bis Alexander von Humboldt. München 1991; Owen Beattie, John Geiger: *Der Eisige Schlaf*. Das Schicksal der Franklin-Expedition. Köln 1989.

[831] besonders: *„Aguirre – Zorn Gottes"*, mit Klaus Kinski in der Rolle des spanischen Eroberers und *„Fitzcaraldo"*, wieder mit Kinski u.a.

[832] Hergestellt von CYAN Productions; erschienen als CD-Roms bei: REDORB entertainment. A Division of Broderbund Software, Inc. Hartlepool, Cleveland, UK 1997.

1. Aufgabe: „Schiffsreise ins Ungewisse“. Schreibe unter Zuhilfenahme aller folgenden Stichwörter einen Reisebericht. Markiere die diktierten Stichwörter in Deinem Text!

Flusslauf – seltsame Landschaften – die Stadt der verlorenen Seelen – merkwürdige Reise – 5.Lager und Entdeckung der Kultstätte – Quelle – die Todesklippen – Schlucht und Wasserfälle – Werft im Urwald – Mündungsdelta – der Ort der Grausamkeiten – verrückte Passagiere – das Dorf der Vögel – vier Monate unterwegs – der magische Baum – Abstecher in einen Seitenfluss – Riesenpilze – 6. Lager: die Heimsuchung.

Die Schüler beginnen noch während der Unterrichtsstunde mit ersten schriftlichen Entwürfen ihrer Reiseberichte, die sie zuhause fortsetzen und vertiefen. In der folgenden Woche präsentieren einige Freiwillige ihre Texte, die teilweise bis zu 10 Schreibmaschinenseiten umfassen (Computerausdruck) und spannende Erzählungen darstellen, die mit interessanten Naturschilderungen und packenden Abenteuern, vor allem mit einem reichen Schatz an Bildern, Metaphern und Handlungseinfällen ausgeschmückt werden und die ihre Erzählfreude, gepaart mit einer sprudelnden Phantasie, überzeugend zum Ausdruck bringen (z.B. Nils Franken). Ein anderer Schüler lässt in seinem hintersinnig-ironischen Reisebericht gleich sämtliche Mitschüler und Mitschülerinnen auftreten, denen er unterschiedliche Rollen und Funktionen zuteilt (Aykut Bereciklier). Diese und eine Reihe weiterer Erzählungen schildern das von den AutorInnen fiktiv Erlebte mit großer Intensität, Plastizität und Freude am Detail. Andere nutzen die Gelegenheit zur Darstellung von abseitigen Grausamkeiten, die die Reisenden während ihres viermonatigen Abenteuers im undurchdringlichen Dschungel oder in unwegsamen Gebirgsregionen durchleiden müssen. Obwohl natürlich auch einige SchülerInnen darunter sind, die sich mit einem minimalen erzählerischen Aufwand zufrieden geben – und lediglich die Stichwörter in eine (halbwegs) logische Abfolge bringen – , gelingt den meisten in der Imagination fremder Welte(n) ein intensiver Selbstbezug, der eine für den weiteren Lernprozess hilfreiche Spannung und Neugier aufbaut.

Fächerübergreifendes Lernen ergibt sich hier fast zwangsläufig in der Realisation der Aufgabenstellung durch die individuelle Entwicklung einer Erzählung mit atmosphärischer Dichte und überraschenden Bildfindungen – als Selbstvermittlungsform des ‘kreativen Schreibens’. Es geht hier allerdings nicht um die geschickte Fortsetzung des Deutschunterrichts mit anderen Mitteln, sondern um die erweiternde Einbeziehung umfassender kreativer Möglichkeiten der SchülerInnen, die ihnen die schöpferische Nähe aber auch die medialen Unterschiede zwischen Bild und Sprache, Kunst und Literatur im handelnden Bezug deutlich machen können, indem sie ein Modell anbieten, das sich nicht auf Abgrenzung, sondern auf Vernetzung und fließende Übergänge bezieht.

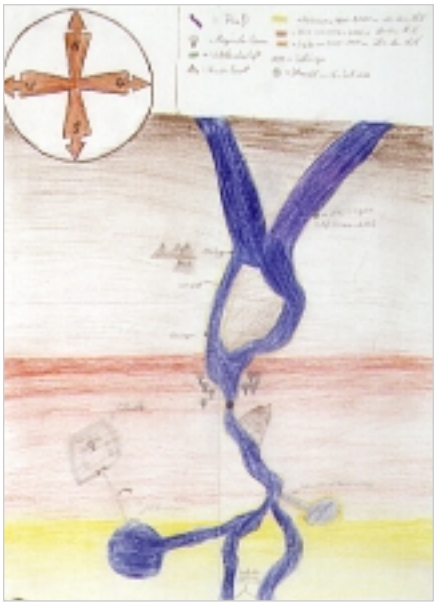
Die ungefähren sprachlichen Andeutungen bei Prozessbeginn helfen, die Phantasietätigkeit zu intensivieren und zu vertiefen, sie erhöhen die Vorstellungsgabe und das individuelle Einfühlungsvermögen in selbstgeschaffene, fremde Zusammenhänge. Da der/die in das Geschehen als mithandelnder Beobachter involvierte Ich-Erzähler/in seine/ihre Botschaft an die imaginäre Leserschaft übermitteln muss, ist besondere Anstrengung nötig, den Fortgang und das Ende der „Schiffsreise ins Ungewisse“ überzeugend zu schildern. Zuvor aber muss eine Reiseroute imaginiert werden, in die auch die durch die Stichwörter angedeuteten Orte integriert sind, müssen Gefahren und Abenteuer als vielfältige, phantasierte Selbstaussetzungen durchlitten und überstanden werden, müssen die einzelnen Orte und Szenen, ihr landschaftlicher Kontext und die Handlungen insgesamt, konstruiert werden. In der Fortsetzung der Unterrichtsreihe schließt sich eine zweite Aufgabenstellung an, die nun das bildnerische Darstellungs- und zeichnerische Umsetzungsvermögen der ErzählerInnen herausfordert.

2. Aufgabe: Entwerfe eine Landkarte zu Deiner Erzählung, die alle in ihr auftauchenden Orte und Landschaften umfasst. Arbeite die landschaftlichen Besonderheiten mit unterschiedlichen Buntstift-Farben heraus und trage Deine Reiseroute ein. Benutze hierbei ein Darstellungssystem, das Zeichen und Symbole verwendet und dem Betrachter ermöglicht, sich anhand der Karte in Deiner Erzählung zurechtzufinden!

Die Umstellung von der Sprache zum Bild erfordert bei jedem einzelnen Schüler nun erneute Darstellungsanstrengungen. Da es sich um den Entwurf einer Land- oder Reisekarte handelt, muss

Schiffsreise ins Ungewisse (10a)

Buntstifte auf Papier, DIN A2



Laurence Boediker

Christine Hoffmann

Michael Meier

Lexley O’Donovan

Corinna Eskens

Nils Franken

Schiffsreise ins Ungewisse

Rauminstallation im Atrium
des Montessori-Gymnasiums,
Köln

Fächerübergreifendes Projekt
Kunst/Musik/Deutsch
(8a/GK11.3/LK 12)

von ihm nun der versprachlichte Text in allgemein lesbare Bildzeichen, Farben und Symbole transformiert werden, muss die sich in der Zeit und im imaginierten Raum hintereinander abrollende Erzählung in ein anderes Gefüge transponiert werden, das dem fixierten, eher schrägen Blick auf eine leicht reliefierte Landschaft aus dem Fesselballon gleicht, dessen Flughöhe der Schüler selbst einzuregeln hat – je nachdem wie nah oder fern er sich von seiner Landschaft als Beobachter aus der Vogelperspektive halten will. Diese landschaftliche Topografie hat er jetzt allerdings auf der Fläche seines Zeichenblattes zu entwerfen, wobei er sich die Entfernung, den Blickpunkt und die zeichnerischen Details genau überlegen muss. In Abstimmung mit der erzählten Handlung, sind alle in ihr beschriebenen landschaftlichen und örtlichen Besonderheiten und die sinnvolle Abfolge der Handlungen vom Schüler in diese Karte zu übertragen. Schließlich muss diese Karte 'lesbar' sein, auch dann, wenn man die Geschichte der Reise nicht gelesen hat. Es ergeben sich hier also für alle SchülerInnen eine ganze Reihe von zu lösenden Schwierigkeiten. Orientierungsmöglichkeiten hinsichtlich der Gestaltung können ihnen die Informations- und Darstellungsweisen von erdkundlichen Landkarten geben, in denen z.B. eine Kombination von Systemen zur Darstellung der Topografie – in Höhenlinien und Farbstufen – Anwendung findet. Dennoch müssen sich ihre Karten von diesen erdkundlichen Informationssystemen unterscheiden, sollen sie doch vor allem die eigene 'Handschrift', eigene Gestaltungs- und Farbideen, einen eigenen Ausdruck aufweisen. So müssen die SchülerInnen also ihre eigenen Gestaltungen zwischen den Polen der informativen Sachlichkeit wissenschaftlicher Karten mit exaktem Maßstab einerseits und dem subjektivistischen Spontanausdruck, der nur vom Autor selbst verstanden werden kann, andererseits anlegen, damit diese als Bild überzeugen können.

Die hier vorgestellten Landkarten zeigen jene sich differenzierende Abfolge zwischen eher wissenschaftlicher Nüchternheit und subjektiver Expression deutlich auf. Manchmal verlaufen diese Abstufungen selbst durch das einzelne Bild des Schülers, der gestalterische Lösungsmöglichkeiten hierfür bieten muss und folglich unterschiedliche Optiken in der Kombination von Nah- und Fernsicht, von planimetrischer und reliefartiger Darstellung von Farbflächen und Ikons und verräumlichten Bildzeichen gleichzeitig entwickelt, zuweilen sogar collageartige Simultanität von Handlungen als 'kleinen Erzählungen' und kartografischen Elementen entwickelt. Je nach Temperament, Farb- und Formauffassung, Darstellungs- und Umsetzungsfähigkeit in eine informative und zeichnerisch überzeugende Gestaltung, entstehen so eigen-sinnige Landkarten einer abenteuerlichen Reise ins Unbekannte, Offene, Geheimnisvolle, Fremde, die die Selbstbewegungen ihrer einzelnen Autoren in einem erzählten Kontinuum nun als sich vernetzende 'Hindernisstrecken' oder 'Parcours' – als Lernwege – zeigen. Die einzelnen Karten werden auf diese Weise schließlich auch zu psychischen Kartografien der kontingenzbesetzten Selbstsuche im Fremden.

In einer weiteren, folgenden Aufgabe werden die SchülerInnen nun darum gebeten, eine Reihe einzelner Orte ihrer Reise sehr detailliert darzustellen, also ihre Optik wiederum zu verändern und nun die affektiven, emotionalen und erlebnishaften Momente ihrer literarischen Ortsbeschreibungen in eine Reihe von Einzelbildern umzusetzen. Vom makrologisch-beherrschend-distanzierenden Über-Blick auf die Welt müssen sie sich nun unter und in die Mitte der Dinge begeben, denn sie haben nun ihre Wahrnehmung in einen eher mikrologischen Blick zu verwandeln, der sich nun, mimetisch anverwandelnd, einfühlend der jeweiligen Beschaffenheit und Eigenart, dem Besonderen, Unverwechselbaren des einzelnen Ortes zuwendet.

3. Aufgabe: Stelle das „5. Lager und die Entdeckung der Kultstätte" in einer großformatigen Buntstiftzeichnung dar. Beziehe Dich in Deiner Darstellung auf die von Deinem Erzähler geschilderten Beobachtungen und Erlebnisse an diesem Ort. Gehe nun möglichst dicht an Deinen Ort heran. Nutze die Möglichkeiten einer großzügigen farblichen Darstellung, schildere viele Einzelheiten und schaffe ein den Betrachter möglichst beeindruckendes Bild!

Nachdem sich die SchülerInnen mit der Gestaltung einer relativ abstrakten Karte zu ihrer Erzählung abmühen mussten und hierbei nur einen eher distanzierenden Blick auf ihre Landschaft werfen durften, müssen sie sich nun also wiederum in das Geschehen mit einem 'zoomenden', eher mikroskopischen Blick unmittelbar hineinbegeben. In der weiteren Folge der Unterrichtsreihe muss der einzelne Schüler auf diese Weise aus dem Medium der verschriftlichten Sprache heraus

alle weiteren Bilder (Objekte und Installationen) als Stationen und Szenen seiner Abenteuerreise selbst generieren, die sich – aufgrund der individuellen Voraussetzungen – von allen anderen Mitschülern unterscheiden. Die Orte können aus einem vom Lehrer eingeschränkten Angebot (Zeit!) bestehen, von diesem bestimmt werden oder vom Schüler frei gewählt werden. Je nach Klassenstufe, Fähigkeiten und Fertigkeiten kann nun auch ein Medienwechsel von Station zu Station erfolgen, so dass die SchülerInnen eine Reihe neuer Gestaltungs- und Darstellungsmöglichkeiten kennenlernen können: So z.B. im Wechsel von der Buntstiftzeichnung zur Collage, dann zur Malerei mit Acrylfarben, bis hin zum Basteln eines Schiffs oder zum Plastizieren von Riesenpilzen in Ton, zum Bauen einer archaischen Werft oder zum Aufbau eines Raumbildes aus unterschiedlichen Materialien, Objekten und Gegenständen. Flankierend kann über die Reisewerbung und deren verführerische Bilder gesprochen werden, können eigene und fremde Reiseberichte vorgelesen werden (z.B. das persische Märchen „Sindbad der Seefahrer"), kann ein Vergleich zwischen geografischen Landkarten mit den Karten der SchülerInnen aus dem Kunstunterricht erfolgen, der die unterschiedlichen Sicht- und Darstellungsweisen auf die Welt – hier Wissenschaft, dort Kunst – und ihre Welt-Bilder thematisiert.

Mein Körper – Orte (GK 11; GK 12)

Das Nachdenken über den menschlichen Körper erfährt in der aktuellen Kunst zur Zeit besondere Beachtung. Künstlerinnen und Künstler wie Kiki Smith, Marina Abramovic, Cindy Sherman, Louise Bourgeois, Anette Messager, Pippilotti Rist, Helen Chadwick, Barbara Kruger, Nan Goldin, Pia Stadtbäumer, Charles Ray, Andres Serrano, Damien Hirst, Antony Gormley, Marc Quinn, Mike Kelley, Francesco Clemente, Paul McCarthy, Robert Gober, George Lappas, Matthew Barney u.a. scheinen hiermit auf die Tendenzen und Gefahren der (digitalen) Virtualisierung und Ästhetisierung aller Lebensbereiche, der gen- und medizintechnischen Manipulationen und der Erfolge der Körper-Designer in einem erneuten Rückbezug auf die grundsätzliche Frage nach dem Bild des Menschen am Ende des 20. Jahrhunderts differenziert und sensibel zu reagieren. Angesichts der sich dramatisch gesteigerten Fülle an Bedrohungen und neuen Möglichkeiten des Lebens und der Herausforderungen, vor denen die heutigen jungen Menschen stehen, erscheint es notwendig, die heutigen und zukünftigen Problembereiche in Bezug auf den Körper des Menschen (und der Kreatur insgesamt), besonders auf den eigenen, individuellen Körper, im Kunstunterricht zu reflektieren und die ästhetisch-künstlerischen Darstellungsstrategien in ihrer ganzen, uns heute zur Verfügung stehenden Breite, hierbei zu nutzen.

Der in diesem Zusammenhang vorgestellte Oberstufen-Unterricht fand (und findet weiterhin) unter dem oben genannten Themenschwerpunkt z.T. themenparallel sowohl in den Grundkursen des 11. als auch des 12. Jahrgangs halbjahresübergreifend statt. Statt einer Zerfaserung der Halbjahres- oder Jahresplanung in eine mehr oder minder beliebige Vielzahl von Themen, Methoden, Techniken, Reflexionen und Produktionen, die untereinander völlig unverbunden nebeneinander stehen und keinen inneren Bezug zueinander aufweisen (höchstens den zur Themenverpflichtung der Rahmenrichtlinien), wollte ich ein kohärentes Modell der unterrichtlichen Erarbeitung experimentell erproben, das eine Reihe von Problemaspekten um einen thematischen Problemschwerpunkt herum kaleidoskopartig anordnet, die sich immer wieder auf das Hauptthema 'Mein Körper – Orte' beziehen konnten. Hierdurch können den Schülern inhaltlich-formal weit auseinanderliegende Aspekte dennoch als untereinander verknüpft und voneinander abhängig vermittelt werden, erhält man auf diese Weise eine systemische Varianz oder Differenz von Perspektiven und Einsichtsmöglichkeiten des Hauptthemas, die gerade im Hinblick auf die Ausformung eines zu steigernden Methodenbewusstseins, als notwendiges Kriterium eines weitgehend selbstorganisierten Lernens, äußerst wünschenswert ist. So entschied ich mich im Hinblick auf die multiperspektivische Brechung des obigen Themas für eine Reihe von ästhetisch-künstlerischen Strategien, Medien, Verfahren und Themenstellungen, denen sich die SchülerInnen selbstreferentiell nähern konnten:

1. Tattoo/Telefonzeichnung

2. Körper/Körperzeichen/Schmuck/Mode/Normen

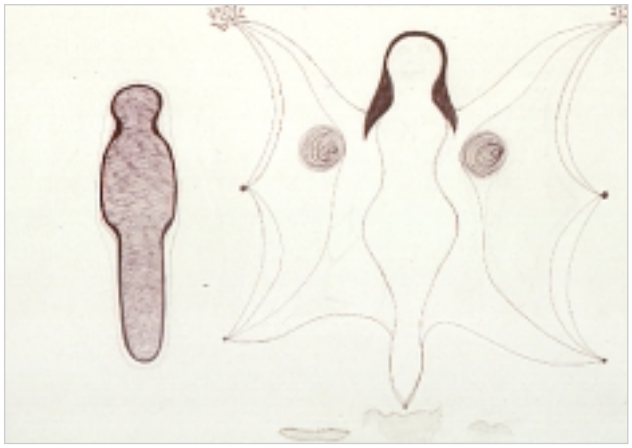
Mein Körper – Orte
(GK 11.1)

Metamorphose –
Von der Puppe zum
Schmetterling

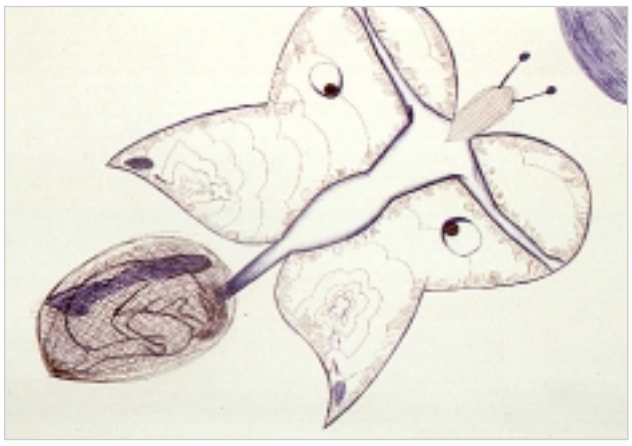
Kugelschreiberzeich-
nung auf Papier, DIN A2

Milena Marchese

Maria Montefusco



Keshwar Mohseni



Sheila Mösch

Massimiliano Attianese

Massimiliano Attianese
(Tattoo)

Nora Krämer

3. Ausstellungsbesuch: *Pop-Video* im Kölnischen Kunstverein (Körperkult im Popvideo)
4. Rote-Hand-Aktion (nach Gerd-Peter Zaake)
5. Metamorphose (von der Larve zum Schmetterling)
6. Selbstaussetzung in der Decke auf dem Schulgelände/im Schulgebäude
7. Der Körper als Wahrnehmungsorgan: Erfassung eines Fleckens Natur (30x30cm) mit dem mikrologischen Blick
8. Textarbeit: Vilém Flusser: Das Unding II. In: Ders.: Dinge und Undinge. Phänomenologische Skizzen. München, Wien 1993. S. 85-89.
9. Video: Joseph Beuys' Aktion Koyote: „I like America and America likes me"
10. 1. Interpretation eines Gedichts von Paul Celan : Unlesbarkeit (aus: Schneepart, 1971)
11. Ausstellungsbesuch Cindy Sherman im Museum Ludwig Köln
12. Kontextorientiertes Arbeiten im Stadtraum von Köln
13. 2. Interpretation eines Gedichts von Paul Celan: Engholztag (aus: Atemwende, 1967)
14. Textarbeit: Sylvia Bovenschen: Soviel Körper war nie. In: DIE ZEIT. Nr. 47. 14.11.1997. S. 63f.
15. Besprechungen zweier Bilder von Miriam Cahn und Andres Serrano
16. Besprechung eines Objektes von Pia und Via Lewandowsky
17. Collage einer Mensch-Maschine-Kombination: „Der geklonte Mensch"
18. Konzeption einer Körper-Skulptur: „Der entfremdete Körper"
19. Konzeption und Realisation einer körperorientierten Performance
20. Konzeption und Realisation : „Verrücktes Fest"

Ich möchte hier kurz auf lediglich zwei Perspektiven der zentralen Thematisierung „Mein Körper – Orte" eingehen, die mir in diesem Zusammenhang deshalb wichtig erscheinen, weil sie zwei sich grundsätzlich voneinander unterscheidende Strategien meiner Unterrichtskonzeption zeigen, die sich diametral gegenüberliegen und sich einerseits auf die Herstellung eines autonomen zeichnerischen Werks (Tattoo/Telefonzeichnung), andererseits auf das wahrnehmungsgebundene und kontextbezogene Prozessieren des Subjekts im öffentlichen, heteronomen Stadtraum (Orte) beziehen. Beide Perspektiven vereinen sich jedoch in ihrer Hinwendung zum praktischen und reflektierten Einsatz des eigenen Körpers, der bei Jugendlichen in der Phase der Adoleszenz, gerade aber auch im vielfältigen Spiel der Definitionen eigener realisierter oder erwünschter (sub-) kultureller Zugehörigkeiten, ein wichtiger Träger von Zeichen und Bedeutungen wird.

Tattoo/Telefonzeichnung

Dies gilt insbesondere auch für das Tattoo, mit dem derartige Selbstzurechnungen symbolisiert werden können. Gerade das Tattoo bietet hervorragende Einstiegsmöglichkeiten in die Körperproblematik und kann gleichzeitig das persönliche Erfahrungsfeld der Jugendlichen mitthematisieren. Es veranschaulicht in seiner Kombination von allgemeinverständlichem Bildzeichen und nackter

Haut die Grenze des Subjekts zwischen dem – um es hier in der Sprache der Systemtheorie zu sagen – eigenen autopoietischen System und dem es umgebenden öko-sozialen Milieu, die zur 'Membrane' zwischen allgemeiner Öffentlichkeit und der Intimität und Integrität des eigenen Körpers wird. Dieses ambivalente und höchst prekäre Austragungsfeld von Bedeutungen und Selbstzurechnungen – z.B. jenen der Sexualität, der Schönheit, des Bösen, der Gewalt, des Mythos, der kulturellen Identifikation, der Abwehr, des Banalen, des Todes, der Erinnerung, der Initiation, des Schreckens und der Anarchie – in ein ästhetisch-künstlerisches Spielareal neuer, anderer, erweiterter Darstellungs- und Ausdrucksmöglichkeiten zu transformieren, bildet hier die grundsätzliche individuelle Herausforderung.

Intention ist neben der Orientierung der SchülerInnen auf die Körperfrage vor allem auch, die Differenzierung der Bildsprachlichkeit im Sinne einer Intensivierung der zeichnerischen Selbstausdrucksmöglichkeiten und Gestaltungsfähigkeiten und die Vermittlung, dass die Entwicklung eigener Tattoo-Entwürfe den festgelegten und standardisierten Kodifikationskanon von marktgängigen Tätowierungen bei weitem übersteigen kann, indem hier die individuelle Eigenwilligkeit und Phantasie des Subjekts gegenüber der Banalität und Austauschbarkeit von Klischees und Typisierungen zum Zuge kommt. Bildet schon das traditionelle Tattoo eine äußerst heterogene Bildform, in der sich archaisierende, ornamentale und stilisierte, figurative und ungegenständliche Bildgegenstände und Gestaltungen, Muster, Symbole und Zeichen, Ziffern und Schriften, lineare und flächige Elemente in einem Gestaltungsgefüge unauflöslich ineinander verquicken, so ist der Schüler hier gehalten, einen derartigen Bilder-, Zeichen- und Ornament-Kosmos aus seinen eigenen subjektiven Verwebungen in diverse fremde Kulturen und Zeichenwelten heraus selbstständig zu generieren und in eine künstlerisch überzeugende, eigen-sinnige Gestaltung umzuformen. Die Frage ist hier demnach, wie aus einer Reihe (zumeist) unterschiedlichster Bildelemente heterogener Herkünfte eine neue, unerwartete Bildkomposition entstehen kann? So soll das Finden und Kombinieren eigener und fremder Zeichen und Symbole schließlich in ihre sinnvolle Vernetzung führen.

Dies gilt auch für die Telefonzeichnungen, die mehr noch den Fluss der Bildelemente zum Ausdruck bringen sollen, den metamorphotischen Prozess der permanenten Umformung derselben, im 'Ausstellen' des Kopfes und der Hingabe an die 'denkende Hand'. Bedeutet das Tattoo eher eine 'Setzung' der bildkonstituierenden Elemente, ein bewussteres Arbeiten mit Ornamenten und Formen, das sich aber immer mehr verselbstständigen kann je länger der Zeichenprozess andauert und je selbstversunkener die Schülerin und der Schüler an ihrer Arbeit sitzen, so zeigt die Telefonzeichnung einen völlig unzensierten Umgang mit dem Zeichengerät, ein permanentes Sich-Gehenlassen, ein 'Spinnen', das körperorientiert-aleatorisch-assoziativ und selbstvergessen der Logik des Materials, des Zeichengerätes und der eigenen Hand folgt, sich im Verlauf des Zeichenprozesses aber auch immer bewusster artikulieren kann, indem es die eigenen Gestaltungswege z.B. metastrukturell nutzt und hieraus eine Komposition erwachsen lässt. Beide Verfahren werden hier eingesetzt, wobei sich die SchülerInnen entweder der einen oder der anderen Seite zuordnen können oder aber auch einen Weg dazwischen erproben, der Kombinationen aus beidem beinhaltet.

Die 'allmähliche Verfertigung der zeichnerischen Gedanken während des Zeichenprozesses' als sich einspinnendes, vernetzendes, spiralisierendes Verfahren, wobei eines das andere gibt und eines aus dem anderen Gestalt annimmt, die Entwicklung von „Taschenkosmologien" (Lichtenberg), „kleinen Erzählungen" (Lyotard) oder „stammelnden Mikrologien" (Adorno) in eigenen Hybridisierungen und transkulturellen Verknüpfungen unterschiedlicher kultureller Referenzen, der Hoch- und der Sub-Kultur, des Eigenen und Fremden, der Versatzstücke der Herkunftskultur der SchülerInnen in Versatzstücken anderer Kulturen, die Kombination, Konstruktion und De-Konstruktion von Bild- und Zeichen-Welten zu neuen Gemischen oder Texturen, lässt sich an den entstandenen Kugelschreiberzeichnungen sehr gut ablesen.

Der Kugelschreiber wurde von mir für den Unterricht deshalb gewählt, da er den SchülerInnen als Schreibgerät sehr vertraut ist, sie jedoch kaum seine zeichnerisch-grafischen Möglichkeiten kennen, die eine Vielfalt an Gestaltungswegen eröffnen, wie man den Arbeiten unschwer ablesen

kann. Der Kugelschreiber mit seiner fortwährend rollenden Kugel, den man beim Zeichnen halten kann wie man will – im Gegensatz zur Zeichenfeder – der robust ist und stets eine Linie, eine Spur erzeugt, die deutlich erkennbar ist, unterstützt den fließenden Charakter der aleatorischen Arbeitsweise, er erlaubt die Visualisierung von Momenten des automatischen Zeichnens, der Verselbstständigung der Motorik des Zeichners, und er ist ein direktes Umsetzungswerkzeug des individuellen Bewusstseinsstroms des Subjekts. Die bildnerischen Denk-Prozesse auf der Fläche als 'Haut' und Protokoll-Feld der eigenen psychisch-leiblichen Bewegungen, der Vernetzungen und Verknüpfungen, zeigen hier die selbstorientierten und selbstorganisierten, lebensgeschichtlich grundierten Selbst-Bewegungen überzeugend auf. Der Einzelne erhält hier die Möglichkeit des Antizipierens und Durchspielens von bisher unbekannten, unbewussten, noch nicht gesehenen und schon gesehenen Zeichenkonfigurationen, und das Blatt Papier wird zur gedanklichen Projektionsmöglichkeit auf den eigenen Körper. Die Zeichnungen gestalten sich in ihrem Sosein zu Protokollen des bildnerischen Prozesses, zu Kartografien der Selbstherstellung des Subjekts im Prozess der Generierung und des Umbaus von fremden Kodifizierungen und eigenen Erfindungen. Die Vielfalt der Erscheinungen, der grafisch-gegenständliche Erfindungsreichtum, die bildnerische Differenziertheit und Sensibilität im Umgang mit den Mitteln erzeugen hierbei ein Subjekt, das sich im Zeichnen neu und anders begreift und sich erst dann in seiner Vielfalt der Anschauungen und Empfindungen gewinnt, wenn es sich in seinen Spuren verlieren kann.

In der intensiven Betrachtung der einzelnen hier vorgestellten Schülerzeichnungen zeigen sich eine Reihe von Unterschieden. So entwerfen eine Reihe von SchülerInnen eher klassische Tattoos, andere entwickeln eigene Konfigurationen wie Thomas Pullem (GK 11.2.), Jochen Mumme (GK 12.1.), Silvio Urso (GK 12.1.) oder Jusuf Haque (GK 12.1.). Wieder andere gestalten kleine Bilderkosmen, die sich rein ungegenständlich-ornamental artikulieren wie die von Anna-Irene Rippellino (GK 12.1.), Anne Grün (GK 12.1.), Taylan Elmas (GK 12.1.), Alexandra Hühner (GK 11.2.) und Melanie Poetendorf (GK 12.1.). Wieder andere entwickeln Kosmologien, die gegenständliche Bildelemente zeigen wie Ursula Buczek (GK 12.1.), Alija Dürrenberger (GK 12.1.), Jennifer Zanchetti (GK 12.1.) und eine letzte Gruppe amalgamiert unterschiedliche kulturelle Zeichengefüge zu neuen Darstellungen wie bei Matthias Behr (GK 12.1.), Mehmet Özlük(GK 12.1.), Sheila Mösch (GK 11.2.), Alexandra Stein, (GK 11.2.), Nora Krämer, (GK 11.2.), Christoph Dehlem, (GK 11.2.) und bei Keshwar Mohseni (GK 11.2.).

Jusuf Haque (GK 12.1), Kind ägyptischer Eltern, gestaltet seine schwarz-blaue Kugelschreiberzeichnung als Superzeichen, das sich in seiner ornamental-zeichenhaften Ausprägung an Beispielen arabischer Kunst orientiert. Selbstbewusst setzt Jusuf seinen Namen als arabischen Schriftzug in die Mitte der blauen Fläche. Hierbei verzichtet er auf die Versatzstücke jugendkultureller Zeichenkodierungen, aber auch auf die Amalgamierung unterschiedlicher, heute breit vorhandener, Symbolsprachen. Sein Bildteppich wird in seiner konzeptionellen Strenge zu einer Verquickung skriptoraler und bildnerischer Elemente. Einerseits ist er in seiner Konnotation (für den unkundigen Leser) reines ornamentales Bild, andererseits bedeutet er den Vornamen des Schülers. Die Zeichnung gerät hierdurch in ein Spannungsverhältnis von Zeichen und Bedeutung. Jusufs Zeichnung wird so zum Ausdruck einer starken Identifikationen mit den kulturellen Wurzeln seiner Herkunft. Der (Rück-) Griff auf ein kulturelles Muster seines Herkunftslandes bedeutet für Jusuf einerseits Aneignung einer ihm seit der jüngsten Kindheit fremden (eigenen) 'Herkunftskultur' (die sich von Anfang an für ihn als eine 'gebrochene' erweist), andererseits aber auch Aufweis seiner Differenz und Einzigartigkeit im Kontext der Darstellungen seiner MitschülerInnen. Auch wenn sich Jusuf hier gestalterisch homogen verhält, indem er scheinbar 'nur' ein kulturelles Muster reproduziert, ist seine zeichnerische Selbstbewegung nicht negativ zu bewerten, gerade weil er erstmals, im Rahmen einer für ihn neuen Aufgabenstellung, die Gelegenheit erhält, die fremde 'eigene' Kultur anzueignen. Die Kugelschreiberzeichnung wird hier also – im Rückgriff auf ein kulturelles Herkunftsmuster – zur Projektion einer im Selbstfindungsprozess erst noch anzueignenden möglichen Identität.

Jochen Mummes (GK 12.1.) Zeichnung orientiert sich stark am Tattoo. Sie zeigt aber in ihrer spezifischen, parallelen Konfiguration ornamentaler Formfindungen und in ihrer Akzentuierung durch den Einsatz schwarzer und roter Farbe, sowie im Aufbau der einzelnen Bildzeichen die Hinwen-

dung bzw. mimetische Einfühlung in die bildnerische Sprache archaischer, indogener Kulturen. Wenngleich diese – im Gegensatz zur Zeichnung von Jusuf – in ihrer Darstellung offen sind und eher eigene Erfindungen zeigen, so eignet sich Jochen hier ebenfalls in der einfühlenden Anverwandlung ihm bedeutsamer (lebensgeschichtlich grundierter) Bild- oder Zeichenmuster, fremde bildnerische Kontexte an. Sucht Jusuf eine Darstellung einer eigenen zeichnerischen Haltung in der rück-erinnernden Projektion der fremden 'eigenen' Kultur, so entwirft Jochen eine Abfolge von erinnerten Zeichen, die sich allerdings nicht in der eigenen Kultur wiederfinden lassen, ihm allerdings als Möglichkeit individueller Selbst-Zuschreibungen dienen.

Die Zeichnung Alexandra Hühners (Kurs 11.2.) etwa zeigt eine interessante Selbstbeschreibung der Autorin, die sich während des halb-automatischen, quasi selbstverlorenen Zeichenprozesses aus einem vielfach verknüpften linear-flächigen, organoiden Geflecht mit hauptsächlich weichen, runden Formelementen und ihren linearen Verbindungen gleichsam selbst entwirft. Aus vielen Metamorphosen, zeichnerischen Übergängen von einer Konfiguration zur anderen prozessiert Alexandra ihren Mikrokosmos als Entwicklungsprozess, in dessen Mitte sie sich schließlich selbst als kleinkindartiges Wesen zeichnet, das sich, Anfang und Ende ihres versponnenen Labyrinthes aus blauen und schwarzen Flächen und Lineamenten, aus den von ihr im Zeichenprozess entwickelten Formen zusammensetzt und hiermit gleichsam aus derselben 'Materie' und derselben Bewegung entsteht. Diese menschliche Figur mit dem übergroßen Kopf, die man erst auf den zweiten Blick im Gewirr der ungegenständlichen, und neben wenigen geometrischen Formen vor allem aus amöbenartigen Elementen bestehenden Zeichnung wahrnimmt, ist inmitten eines fließenden Gewirrs unterschiedlicher knäuelartiger Agglomerationen platziert, mit denen sie verbunden und umlagert ist, von denen sie aber auch gleichzeitig größenmäßig überragt wird. Sie hat ihre dünnen, kurzen Arme ausgebreitet, deren Enden wie Fahnen mit dem gewaltigen Gespinst verbunden sind, als spielte sie mit ihm, als vertraute es sich obendrein diesem schutzlos und empfangsbereit an und als wäre es schließlich sogar von diesem erzeugt. Die vielfältigen, sich gestalthaft unterscheidenden und das Wesen umlagernden Umgebungen scheinen es aber auch wieder zu konstituieren, so dass ein ambivalenter Eindruck entsteht, der zwischen Aktivität und Passivität der Figur hin- und herpendelt, wobei das Formengespinst sich zur Figur verdichtet und diese wiederum sich zum Gespinst weitet. Die projizierte kindliche Figur wird so im kindlichen Spiel mit sich und den Elementen zu einer Schöpferin der eigenen Welt, die sie umgibt und von der sie abhängt. Alexandras Kugelschreiberzeichnung, als Mischung aus Tattoo und Telefonzeichnung, wird so zu einer Notation ihrer Selbstbewegungen, zu einer Kartografie selbstreferentieller Weltwerdung.

Keshwar Mohseni (GK 11.2.), die persischer Abstammung ist, entwirft eine Zeichnung, die von einer Reihe größerer Bildzeichen dominiert wird, welche als tattooartige Setzungen inmitten einer sie verbindenden Feinstruktur aus mosaikartigen und ornamentalen Gespinsten gelagert sind. Diese aus einer eher der Telefonzeichnung zuzurechnenden Aleatorik gewonnene Feinstruktur zeigt arabeskenartige Elemente, wie wir sie aus einer Reihe von Werken der arabisch-islamischen Kultur kennen. In Keshwars deutlich mit grafischen Kontrasten spielender Kugelschreiberzeichnung, die sich aus einem Spiel geometrischer und organischer, linearer und kreisförmiger, heller und dunkler, eckiger und runder, kleiner und großer, schwarzer und weißer, symbolisch-zeichenhafter und abstrakt-offener Kontrastierungen konstituiert, dominieren kleinere und größere Bildzeichen, die aus dem christlich-orthodoxen (Kreuz) und vor allem dem mystisch-kaballistischen Kontext (Silhouette des Rosenblattes, Stern und Schwert der Rosenkreuzer) herrühren. Obendrein erkennen wir auch eine kleine Pyramide am linken Bildrand. So mischen sich in Keshwars Zeichnung Elemente persischer, arabischer, islamischer und ägyptischer Kultur mit denen des orthodoxen und vor allem des 'Urchristentums' mystisch-kaballistischer Lehren. Keshwar bringt hier also nicht nur ihre allein grafische Faszination an geometrischen Formelementen zum Ausdruck, sondern scheint sich vor allem auch gedanklich intensiv mit mystischen Weltdeutungen auseinander zu setzen, die sie momentan besonders zu interessieren scheinen. So findet ihre derzeitige Suche nach Sinn, Selbst- und Weltdeutung in der Kugelschreiberzeichnung eine adäquate transkulturelle Vergegenständlichung.

Ähnlich auch Mehmet Özlük, der, türkischer Abstammung, in seiner mehrfarbig angelegten Kugelschreiberzeichnung eine Reihe unterschiedlicher kultureller Zeichensysteme zitiert und zu ver-

schmelzen sucht, hierbei Anleihen im Bereich der Hochkultur (Zielscheibe: Jasper Johns, Stacheldraht in realistischer trompe l'oeuil-Manier), der subkulturellen Graffitis (mitte-links unten, mitte-rechts unten, rechte Ecke oben, rechte Ecke unten) und arabischer Ornamentik (mitte-rechts oben) macht. Mehmet umgibt sein zeichnerisches Darstellungsfeld mit einem schwarzen Stacheldraht, der seine Drahtspitzen hauptsächlich nach innen wendet, als gelte es, die Bildelemente am Ausbruch aus ihrer komprimierten, heterogen-brüchigen Situation zu hindern und mittels des umschließenden Drahtes erst ihren inneren Zusammenhalt gewährleisten zu können. Mehmets psychische Kartografie zeigt eine Bildmitte, die sich in Bewegung verhält, von unterschiedlichen Attraktoren beeinflusst, die alle auf diese leere Bildmitte kräftemäßig einwirken. So ist ein pyramidales Zeichengebilde von ihm links neben die Mitte gesetzt, das wiederum in Größe und Ausdruckskraft bei weitem von einer zielscheibenartigen Geometrisierung in der linken oberen Bildhälfte dominiert wird, dem obendrein ein aus einer Schriftornamentik nach oben ausbrechendes Feuer stark unterseits einheizt, wohingegen ihm kräftige ornamenthafte Wellenbewegungen von der oberen rechten Bildhälfte her, auf dieses Dreieck zustürzend, heftig mitspielen. Man könnte annehmen, als wäre dieses Dreieck jene herausgeschobene Mitte des Bildes, das mit heftigen Ornamentkräften, der zum Feuerbild verbrennenden Schrift und der vielfarbigen Geometrie der Zielscheibe affiziert ist, mit denen es sich auseinandersetzen muss. Die Bildfläche wird so bei Mehmet zur dramatischen Darstellung unterschiedlicher möglicher personaler Aggregatzustände, die alle auf die Kristallisation des Dreiecks einwirken bzw. von diesem generiert werden. So widerstreiten in seiner Bildkomposition die große, vielfältig farbig-gebrochene Kreisform der Zielscheibe mit den organisch-wilden Ornamenten der rechten Bildhälfte und dem flammenden Wort, das durch sein Feuer diese Aggregatzustände des Festen (Zielscheibe), des Flüssigen (Ornamentik) und des Gasförmigen (Sternenhimmel um die Zielscheibe herum) erst auslöst. Mehmets selbstreferentielle Kugelschreiberzeichnung zeigt als Selbstbewegungsprotokoll in der Abarbeitung an der Unterschiedlichkeit ihrer Bildelemente und ihrer Darstellungsweisen die heterogen-collageartige Vielheit einer nach Innen (noch zwanghaft?) um Kohärenz bemühten Identität in Übergängen, Brüchen und Verwerfungen, die sich im fließenden Prozess ihrer Selbstherstellung befindet.

Anders bei Jennifer Zanchetti, die in ihrer experimentellen Erprobung des neuen Zeichenmediums der Kugelschreiberzeichnung zu einer Bildgestaltung kommt, die zwar auch durchaus heterogene Bildelemente entstehen lässt, die aber, anders als Mehmet, das Prinzip des Fließenden, des organisch sich aus dem Zeichenprozess ergebenden Aleatorischen Prinzips der Generierung des Einen aus dem Anderen beibehält. Der Zeichenprozess bleibt bei ihr in all seinen unterschiedlichen Ausformungen sichtbar, Geometrisierungen oder andere Form-Verhärtungen eher peripher. Ihr Energiezentrum liegt ebenfalls nicht in der Bildmitte, sondern in der unteren linken Bildhälfte. Alle sich hier entwickelnde bildnerische Kraft und deren sichtbare Formprozesse gehen auch bei Jennifer von einer Sonne aus. Spiralförmig ziehen sich um diese mehrere Lineamentbahnen, die neben einer Reihe von kleinen organischen und geometrischen Mikrostrukturen in eine blasenartige Großform einmünden, die sich in der rechten unteren Bildecke darstellt. Jennifer probiert in ihrer Zeichnung weniger den collageartigen Einbau unterschiedlicher kulturell konnotierter Kode-Kombinationen oder Kode-Legierungen aus, wie wir dies vor allem bei Mehmet und auch bei Keshwar beobachten können, sondern sie generiert aus dem neugierig-offenen Umgang mit dem fremdem Material, dem fremden Zeichengerät selbst, seinen Darstellungs-, seinen Kontrastierungs- und Verdichtungsmöglichkeiten, ihren bildnerischen Kosmos. Linien versammeln sich bei ihr zu Gespinsten, zu Konfigurationen, die die Zeichenbewegung selbst thematisieren, es entstehen Flächen, Ausschleifungen, körperhaft-amöboide Gebilde, die ihre Körperlichkeit durch Reflexionen erhalten. Auf diese Weise lässt sich in ihrer Zeichnung der allmähliche Fortgang des zeichnerischen Denkens als psycho-motorische, leib-seelische Tag-Träumerei nachvollziehen, wobei der schwebende Zustand in einem Tiefenraum von Jennifer angestrebt wird, indem sich alles weiterverformen und weiterverändern kann, ohne an eine wirkliches Ende zu kommen. Im Gegensatz zu Mehmet verzichtet die Schülerin aber hier auf eine deutliche Abgrenzung der Bewegungen nach außen. Auch wenn sie zwar in drei Bildecken Verdichtungen schafft, so wirkt die ganze spiralförmige Kraft ihrer Bildbewegung rahmensprengend, dies schon dadurch, dass sie Formen und Flächen anschneidet und hierdurch den Charakter des nach außen Fortsetzbaren erzeugt. Ihre zeichnerischen Selbstbewegungen sind sehr expansiv, dynamisch und drängen nach außen. Hier wird alles Bewegung, Fluss, Metamorphose, Formkonstituierung und -auflösung und erneute Formgewinnung. Im

Vergleich zu Mehmet oder Keshwar, die die Bildzeichen eher nebeneinander stellen, formt sich bei Jennifer aus dem Energiezentrum heraus eine transformierende Kraftbewegung, die alle weiteren Bildzeichen aus ihrer eigenen Material-Logik entwickelt. Jennifers fließend-expansive Telefonzeichnung wird so zu einer Material- und Selbsterkundung, die sich in ihren Prozessspuren an jeder Stelle neugierig-offen verhält, auf sich selbst und das Material vertrauend, und so den Weg ihrer weiteren Selbstherstellung beschreitet.

Silvio Urso platziert in die Bildmitte seiner Zeichnung zwischen zwei sich diagonal gegenüberstehende, spiegelbildlich dargestellte baum- oder wurzelartige Gebilde, deren 'Kraftzentren' jeweils von einer Kreisstruktur gebildet werden, eine Art 'Wurzelfigur', deren angedeutete Beine weit auseinandergespreizt sind. Zeichnerisch aus den gleichen Bauelementen wie seine Baum-Wurzel-Gebilde geformt, ist die leicht nach links unten springende Figur, die an einen Seiltänzer ohne Seil erinnert, mit den sich diagonal gegenüberstehenden Gebilden durch nur wenige Linien zart verbunden, die sie gleichzeitig zu halten scheinen. Die Zartheit der Liniengespinste und der Figur dominiert die gesamte Kugelschreiberzeichnung, die zwischen den Lineamenten viel unbezeichneten Raum übriglässt. Es entsteht der Eindruck, als würde sich die Sprung-Aktion in der luftigen Höhe der Kronen dieser rhizomatischen Gewächse ereignen. Allerdings löst das Umdrehen des rechten Gespinstes auf den Kopf diese räumliche Illusion wieder auf und zwingt sie kurz zum Blick auf eine Fläche, ehe sich hier aber wiederum der gleiche räumliche Eindruck ergibt, ohne dass sich sofort wieder die figürliche Allusion einstellte. Hierbei verwandeln sich die springenden Beine jener 'Wurzelfigur' in einen 'Doppelhaken', der von beiden Rhizomen oder Baumkronen zart gehalten wird. Die linear gefasste Zeichnung zeigt uns mit ihren organisch sich in den Bildraum auswachsenden Ästen, den sich an sie anschmiegenden, diagonal gegenüberliegenden, kreisartigen 'Kraftzentren', die an anatomische Querschnittszeichnungen von Blütenständen erinnern – oder aber an den Schnitt durch eine Zwiebel – und der im Sprung zart gehaltenen Figur, drei das Bild konstituierende Formationen.

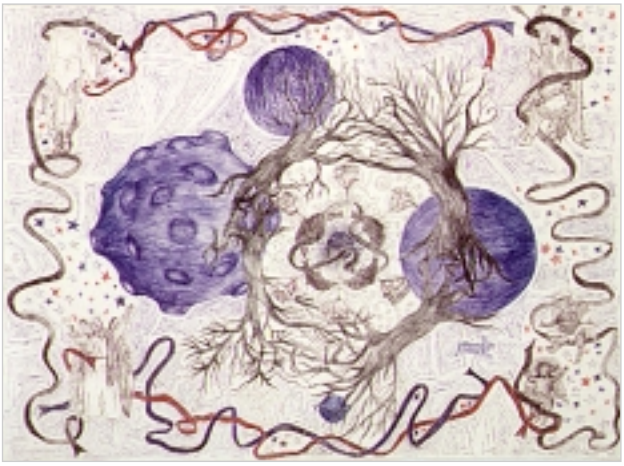
Man könnte diese drei organisch-linearen Gebilde auch als Darstellung dreier biologischer Systeme deuten, wobei die Wurzel- oder Baumgebilde in ihrer Darstellungsweise beinahe identisch sind und sich nur durch eine unterschiedlich geöffnete Kreisstruktur (fast geschlossen: obere rechte Bildseite; geöffnet: untere linke Bildseite) unterscheiden und sich so von der springenden Figur abheben, die zwar als biologisches System von ähnlicher 'Bauart' ist, aber eine andere Konfiguration aufweist. Alle bisher zusammengetragenen Beobachtungen deuten darauf hin, dass Silvio einen Prozess des Springens von einem selbstähnlichen, fraktalen System in ein anderes selbstähnlich-fraktales darstellt, das einem 'Sprung ohne Netz', einem schwierigen Balanceakt mit hohem energetischen Aufwand gleichkommt und eine riskante, gefährliche Veränderung bedeutet. Sein fraktales Wurzelmännchen, das den gleichen Wachstumsprozessen unterliegt wie die Baumgebilde, befindet sich – zentriert in der Bildmitte – im eingefrorenen Zustand des Springens als Prozess des Übergangs von einem Systemzustand in den anderen. Hat sich der eine 'Zwiebelkreis' des gerade verlassenen Systems bereits hinter dem Springer wieder geschlossen, ohne dass ihn das System in diesem transitorischen Prozess fallenließe, so hat sich der andere dem Springer gegenüber empfangsbereit geöffnet und seine zarten 'Fühler' nach ihm ausgestreckt. Wird dem relativ schweren Wurzelmännchen der Sprung zum anderen System hinüber gelingen? Oder wird es in die Tiefe des Raumes abstürzen, da ihm und den beiden 'helfenden' Systemen die Kräfte versagen? Im Moment befindet es sich im Kräftefeld zwischen beiden Systemen, im Übergang des Nicht-Mehr und des Noch-Nicht. Es muss sich an den Strukturen des alten Systems festhalten und die des neuen zu fassen bekommen, ohne Gewähr zu haben, in diesem Moment des Übergangs getragen werden zu können.

Man könnte annehmen, dass sich Silvio selbst identifizierend in diese handelnde, transitorische Figur eingezeichnet hat, aber ähnlich wie bei Alexandra, die sich erst durch ihr vollständig eigenes, selbstprozessiertes zeichnerisches Netzwerk und dessen ganze Vielfalt der Erscheinungen und Verwandlungen herstellt, spielt auch hier der ganze, zeichnerisch dargestellte und symbolisierte systemische Kontext, bzw. das von der springenden Person (Silvio) generierte Milieu (die beiden gezeichneten, selbstähnlichen und baugleichen Baum- oder Wurzelstrukturen und die springende Figur) – die ganze Zeichnung also erst – für den identitätsorientierten KonstitutionsProzess Silvios

Mein Körper – Orte
(GK 11.1)

Tattoos/Telefonzeich-
nungen, Kugelschreiber
auf Papier, DIN A2

Alexandra Stein



Nora Krämer

Thomas Pullem

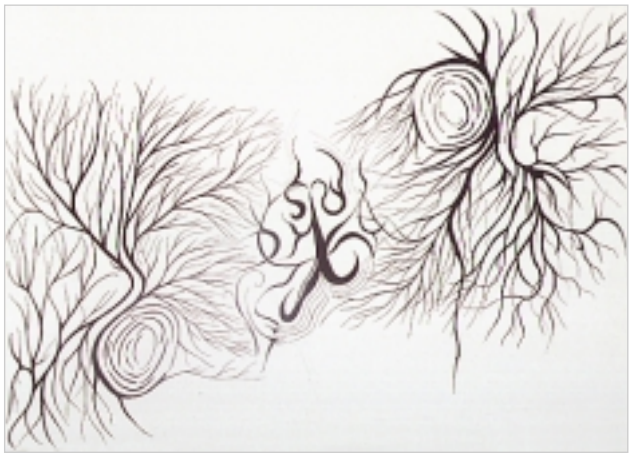
Alexandra Hühner

Keshwar Mohseni

Sheila Mösch

Christoph Dehlem

Mein Körper – Orte
(GK 12.2)



Tattoos/Telefonzeich-
nungen, Kugelschreiber
auf Papier, DIN A2

Silvio Urso

Anna-Irene Ripellino

Melanie Poetendorf

Taylan Elmas

Alija Dürrenberger

Anne Grün

Matthias Behr

Jennifer Zanchetti

Yusuf Haque

Ursula Buczek

Jochen Mumme

Mehmet Özlük

die entscheidende Rolle. Die in beiden Fällen in die Bildmitte plazierte Figur wird erst dann zu einer identifikatorischen Kraft für ihren Zeichner/ihre Zeichnerin, wenn sie mit ihrem systemischen Milieu (Bildfläche, Bildhintergrund) interagieren, d.h. in den Zustand ko-ontogenetischen Driftens gelangen kann. Hierzu bedarf es aber der zeichnerischen Herstellung eines vom Zeichner generierten, differenzierten bildhaften Kontextes (Bildgegenstände, Farben, Formen, Strukturen), aus dessen HerstellungsProzess heraus sich schließlich erst die gestaltete Konfiguration der Bildfigur und ihre subjektive Bedeutung in ihrer vollen Potenz herstellen lässt. Der selbstreferentielle bildnerische Prozess ergibt sich aus einem doppelten SpiegeungsProzess: Bei Silvio und Alexandra bedarf die Zeichnung der in sie eingeschriebenen Identifikations-Figur, damit diese einen differenzierten bildnerischen GestaltungsProzess auslösen kann, der diese Figur/Person in ihrer vielfältigen Konstitution und tieferen Bedeutung erst herstellt. Die Darstellung eines springenden Männchens allein bedeutet gar nichts, solange sich hieraus nicht ein gestalteter Bild-Kontext entwickelt hat, der diesem Männchen seine Gestalt als Wurzelmännchen und seine volle Bedeutung im Rahmen der Bildlogik und der subjektiven Zuweisungen erteilt. Erst die beiden rhizomatisch-fraktalen Gebilde, ihre Plazierung in der Bildfläche, ihre Gestalt und Wirkung verleihen dem Männchen als Projektionsfigur seine umfängliche bildästhetische und inhaltliche Bedeutung.

So zeigen sich Silvios und Alexandras Befindlichkeiten also nicht allein durch ihre in das Bild gestellten Figuren erfasst, sondern erst durch die Erarbeitung der gesamten Zeichnung als eine mehr oder weniger geglückte Bildgestaltung. Im Gegensatz zu den Kugelschreiberzeichnungen der MitschülerInnen, werden hier die aleatorisch-assoziativ-erinnernden, darstellenden Kräfte des Subjekts des Zeichners/der Zeichnerin einerseits durch die ins Bild gestellte Figur als 'strange attractor' in Bewegung gebracht, und deren eigentlicher Gehalt andererseits erst in der im zeichnerischen Prozess erfolgten gesamten Bildgestaltung begründet. Das Wurzelmännchen ist zwar Silvio, der aber erst durch den prozessualen Vollzug der Zeichnung des Wurzelmännchens als Springer zwischen den dargestellten Wurzel-Baum-Strukturen wird. Silvios Bild – eine Mischform aus Tattoo und Telefonzeichnung – zeigt sich hier nicht als ein statisches Gebilde, sondern es ist Ausdruck eines selbstversunken-aleatorisch-tagträumenden halb-automatischen Zeichenprozesses, der hier zum verräumlichten SprungProzess von einem Erkenntnis- oder Erfahrungszustand zum anderen, nächsten wird. Die Zeichnung ist in sich völlig selbstähnlich- fraktal angelegt. Sie zeigt jenen sich verästelnden, kognitiv-leiblichen LernProzess des Subjekts, wenn sich in linearen, reversiblen Entwicklungsprozessen durch den Einfluss fremder, irritierender Kräfte eines 'strange attractor' in Chaoszonen irreversible Dynamiken entwickeln, die Verzweigungen, Bifurkationen als neue Systemkonfigurationen entstehen lassen. Sich verzweigende Trajektorien[833] lassen so die berechenbare Bahn zum Baum werden.[834] Sprungzeigen den KräfteProzess, der auf die Figur einwirkt und es zum Sprungverhalten animiert. Hierzu bereit, flieht das Wurzelmännchen das alte System, die alte Einstellung zu sich und zur Welt, die es hinter sich zurücklässt und stürzt sich ins Chaos zwischen

[833] Siehe hierzu noch einmal der Hinweis auf die Einführung eines Trajekts, das sich als dynamisierende Kraft zwischen Subjekt und Objekt schiebt und deshalb auch in die Dichotomie von Subjekt und Objekt eingeführt werden müsse, wie Pierangelo Maset fordert, ohne allerdings diese problematische Dichotomie überhaupt in Abrede zu stellen: Pierangelo Maset: *Gunter Otto die Differenz auslegen*. Stationen einer Re-Lektüre von Kunst als Prozess im Unterricht. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung*. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 459-471. S. 466

[834] Siehe hierzu die chaostheoretischen Überlegungen bei: Friedrich Cramer: *Gratwanderungen*. Das Chaos der Künste und die Ordnung der Zeit. Frankfurt/M. 1995. „Bahnen und Bäume – Zwei Weltbilder stoßen gegenwärtig aufeinander, ja gegeneinander: Und beide kommen sie von der Wissenschaft her. Da ist das allgemein akzeptierte, statisch-funktionale Weltbild der Newtonschen Physik und Technik, nach der alles kontinuierlich, naturnotwendig, kausal, bruchlos, berechen-bar verläuft. Und da ist auf der anderen Seite das Bild der evolvierenden Welt, die Sprünge macht, die Unbekanntes hervorbringt, neue Lebewesen entstehn lässt, Galaxien gebiert, kleinste Störungen in der Atmosphäre zu Klimakatastrophen aufschaukeln lässt, Neues hervorbringt, aber auch Altes sterben lässt, die mit Chaos rechnet. (...). In der klassischen Physik einschließlich der Relativitätstheorie und der Quantenmechanik gibt es die Begriffe von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft nicht, das ist das eigentliche Paradox der klassischen Wissenschaften. Es gibt auch nicht das Entstehen des Neuen, es gibt weder Anfang noch Ende, es gibt nicht Krankheit und Tod. (...). Auf der anderen Seite entsteht das Bild einer irreversiblen evolvierenden Welt, in der man nicht zweimal in denselben Fluss steigen kann, in der Evolutionen sich in Stammbäumen vollziehen, Trajektorien sich verzweigen (eine in sich widersprüchliche Diktion), Chaoszonen und seltsame Attraktoren durchschritten werden, rückgekoppelte Entwicklungen grundsätzlich – und nicht nur aufgrund von statistischen Schwankungen – unvorhersagbar werden. Bild und Weltgefühl der vorbestimmten, berechenbaren Bahn müssen ergänzt werden durch den ins Offene wachsenden Baum. (...). Bei bestimmten Werten entstehen Verzweigungen, Bifurkationen, an denen das System im chaotischen Durchgang die echte Alternative hat, den einen oder den anderen Weg mit allen damit verbundenen irreversiblen Konsequenzen zu beschreiten. Nach mehreren Bifurkationen können die so entstandenen Systeme vollkommen inkompatibel werden, sie wissen nichts mehr voneinander. (...). Keine Fichte ist mehr mit der anderen identisch, trotz gleicher Genetik. Die Sprossungspunkte für neue Zweige sind unzählbaren rückgekoppelten Einflüssen unterworfen, so dass jede ein Einzelexemplar ist. (...) Die neue Wissenschaft vom Lebendigen erfordert neue Gesetze der Dynamik, in denen das Entstehen des Neuen vorgesehen ist, des Einzigartigen, des Individuellen." In: Ders.: Ebenda, S. 26ff.

die alten und neuen Kräfte, hoffnungsfroh und selbstGewiss, indem es sich mutig, offen, dynamisch, risikofreudig und lernwillig macht.

Alle hier vorgestellten Arbeiten zeigen sich in ihren offengelegten zeichnerischen Spuren als Resultate jener Prozesse des Um-Denkens, der Rück-Besinnung, der Pro-Jektion, der persönlichen Er-Findungen, des träumerischen Ein- oder Ausspinnens, der Einfühlung und der Amalgamierung kulturell konnotierter Zeichenkodierungen, als gewagte Schritte ins fremde, eigene Neuland. So können die zeichnerischen Selbst-Bildungsprozesse zu vieldimensionalen individuellen und kollektiven Lernprozessen führen, wenn die Aufgabenstellung Möglichkeiten der Selbstreferenz im personalen Selbstbezug – der hier in der Introspektion als tagträumende Selbstversenkung auch immer zu einem Fremdbezug auf das Andere, Neue im Eigenen wird – herstellt und somit Tiefenzonen des Subjekts erreicht, die dieses in bildnerische Gestaltungsprozesse und Gestaltungsergebnisse transformieren kann, um sich von dem bisher eigenen Unbekannten überraschen zu lassen, um neue handwerkliche Fähigkeiten und Fertigkeiten, neue geistige Erfahrungen und sensuelle Empfindungen und neue ästhetisch-künstlerische Sichtweisen auf die Welt und die eigene Person gewinnen zu können.

Orte: Kontextorientiertes Arbeiten im Stadtraum von Köln

Im Gegensatz zur Arbeit an einer autonomen Zeichnung bezieht sich die kontextorientierte Auseinandersetzung im außerschulischen, städtischen Raum nun auf die Aspekte der Selbst- und Ortserkundung in der primär die Wahrnehmung des Schülers herausfordernden Orientierung an selbstgewählten Orten, Umgebungen und Plätzen der Stadt. Das Verlassen der eingeschliffenen Wahrnehmungs- und Verhaltensweisen im schulischen Kontext, die die umfassende Sinnlichkeit des Subjekts stark einschränken und durchaus von einer „Geometrisierung des Menschen“ und der schulischen Ausbildung eines „militärischen Körpers“ (Zitat Rudolf zur Lippe 1983/1978) sprechen lassen können, favorisiert hier nun Aspekte der intensiven aisthetischen Selbstaussetzung in der Rolle des Selbst- und Fremdbeobachters, der seinen Körper als Seismograph, als Erschütterungs- und Sondierungsinstrument in andere, fremde, verdrängte, wieder zu erinnernde und neu zu erfahrende Atmosphären und Umgebungen trägt und auf diese Weise sein sinnliches Differenzierungsvermögen provoziert, indem er das zuerst intensiv erfahrbare Einzelne und Vereinzelte anschließend in einen neuen, komplexen Bedeutungszusammenhang eines am eigenen Leibe erfahrenen vielschichtigen städtischen Handlungs- Erfahrungs-, Wahrnehmungs- und Denkzusammenhangs integrieren und in eine ästhetisch überzeugende Projekt-Dokumentation transformieren muss.

Zeigt sich Schule in ihrer herkömmlichen Art und Weise des Umgangs mit Lerngegenständen und einem distanzierten Subjekt-Objekt-Verhältnis als Komplizin der Abstraktion sämtlicher Lebens- und Sinnfindungsprozesse im „Verrat am Körper“, der zugleich ein Verrat der Nahsinne des Tastens, Hörens, Schmeckens und Riechens ist, indem sie die Fernsinne über Gebühr betont und hiermit eine umfassende aisthetische Praxis der Bildung unterminiert, so sind die Intentionen dieses Unterrichtsprojekts, das parallel zum Kunstunterricht von den Schülern in außerschulischer Arbeit ohne das ‘getaktete’ Zeitdeputat in längeren Zeitkonfigurationen realisiert werden kann, auf die individuelle, vom einzelnen Schülersubjekt selbst zu steuernde Praxis der eigenen Lebenswelt hin orientiert. Es findet nicht in laborhaften Lehr-Lern-Zusammenhängen, sondern in konkret-existentiellen sozialen, kulturellen, städtebaulichen und alltagsästhetischen Kontexten statt. Die Differenz und die Heterogenität der gesellschaftlichen Räume und ihrer jeweiligen Zeiten bilden hier den Hintergrund für das zwei-monatige Forschungsprojekt, das den „erweiterten Kunstbegriff“ von Joseph Beuys ernstnehmen will, indem es den handelnd-wahrnehmend-reflektierenden Körper des Subjekts als Agenten der Selbst- und Fremdzuwendung in den sinnlich-sinnenhaften Mittelpunkt der Auseinandersetzung mit dem fremden Ort und sich selbst stellt und alltagsästhetische Momente in die Kunstarbeit einführt.

Die Vertiefung der umfassenden sinnlich-kognitiven Potenzen des Schülersubjekts thematisiert in der Leiborientierung die Wahrnehmung eines konkreten Ortes zu einer konkreten Zeit durch den eigenen konkreten Körper. In der Selbstwahl und den Selbstsetzungen des jeweilig zu besiedeln-

den Kontextes, in der im eigenen Rhythmus vollzogenen Recherche-Arbeit, der Wahl der geeigneten ästhetisch-künstlerischen Mittel, Medien, Strategien und Gestaltungen der ermittelten Erfahrungen lässt sich die Motivationsfähigkeit des Schülers erhöhen, die Intensität der Auseinandersetzung vertiefen und erhält vor allem auch die Aktualität seiner individuellen Befindlichkeit einen angemessenen Ausdruck. Orte und Un-Orte eignen sich gleichermaßen für diese aisthetisch-künstlerische Sondierungs- und Transformationsarbeit, die einige Parallelen zum „Ästhetischen Projekt" Gert Selles und auch zum Konzept „Stadt-als-Schule" als Selbstbewegungsprotokoll aufweist, das in Berlin das ästhetische Lernen in außerschulischen gesellschaftlichen Kontexten als erweitertes Modell ästhetischer Bildung in einem Schulmodell experimentell erprobt[835]-, und welches hier das Bewusstsein des Schülers für die Komplexität des selbsterfahrenen Ortes, seine jeweilige Geschichtlichkeit, seine soziale, kulturelle und ästhetische Dimension und die eigenen Wahrnehmungs- und künstlerischen Gestaltungsleistungen erweitern möchte.

In den intensiven selbst- und fremdreferentiellen Wahrnehmungen des Subjekts lassen sich vielfältige Perspektivenwechsel erzeugen, die während des anstrengenden Selbstaussetzungsprozesses das Objekt zum Subjekt und das Subjekt zum Objekt werden lassen. Die kaleidoskopartige Brechung des bekannten und durch die distanzierenden und konditionierten Fernsinne vermeintlich 'erkannten', identifizierten Ortes im Sinne kubistischer Zeit- und Raumbrechungen, lässt die Statik des Ortes und das beteiligte Subjekt in einen fließenden Veränderungsprozess eingehen, an dem das konkrete Subjekt und seine körperkontigenten Wahrnehmungen, seine ästhetisch-künstlerischen Handlungen und Reflexionen ebenso konstitutiv beteiligt sind, wie der jeweilige konkrete Ort, Zeit und Raum. Hier also rückt der aisthetische Augenblick des 'hic et nunc' in den Mittelpunkt der Prozesshaften Selbstaussetzung, die Facettierungen, Schichtungen, die Topologie des Ortes, der Atmosphäre und die des vielschichtig wahrnehmenden Subjekts. Mimetische Prozesse der körperlich-geistigen Einfühlung, der Anverwandlung, der Dramatisierung von Kontexten, Atmosphären, Umgebungen und Umständen verorten das Subjekt hier nicht länger gegenüber den Dingen seiner Mit- und Um-Welt, sondern in ihrer existentiellen, konkreten Mitte. Recherche, Konstruktion und Transformation in bildnerisch-ästhetische Gestaltungsprozesse werden die methodischen Teilmomente einer intensiven Selbst- und Fremdorientierung im erweiterten Kunstkontext, der nun auch die Einbeziehung kunstfremder Strategien und Möglichkeiten in der anstrengenden Aussetzung an Anderes, Fremdes ermöglicht.

Die Mischung der Ästhetiken im Sinne des von Wolfgang Welsch favorisierten „Ästhetik-Labors" kann in der Öffnung der Schule und des traditionellen Kunstunterrichts zu anderen Lernorten hin, den individuellen und kollektiven ästhetisch-künstlerischen Selbst-Erfahrungsraum des Subjekts erweitern helfen und sein Verständnis für die Konstruktivität und Beschränkung der eigenen Wahrnehmung, ihres 'Blinden Flecks', ihrer gesellschaftlichen und individuellen Konditionierun-

[835] Siehe hierzu: Ulrich Puritz: *Ästhetisches Lernen in der Stadt-als-Schule Berlin*. In: Frank Schulz (Hrsg.*): Perspekiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung*. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Velber 1996. S. 157-173. Trotz des zunächst interessant erscheinenden Modellcharakters des von Puritz vorgestellten Projektes „Stadt-als-Schule" müssen hinsichtlich des Verständnisses und des Einsatzes ästhetisch-künstlerischer Erkenntnisarbeit eine Reihe von Fragen offenbleiben, die mich insgesamt zu dem kritischen Eindruck führen, dass sich das Projekt nicht nur der „Gefahr einer Instrumentalisierung des Ästhetischen und der Sinne" der SchülerInnen aussetzt, wie Puritz selbstkritisch vermerkt, sondern dass es auch die Kunst und die künstlerischen Strategien, Verfahrensweisen, Medien und Methoden lediglich zur Illustration gesellschaftlicher Funktionszusammenhänge und zur instrumentell-medialen Dienerin quasi-ästhetischer Verfahrensweisen missbraucht. Es wird an keiner Stelle seines umfänglichen Aufsatzes deutlich, wie denn eine Intensivierung der Wahrnehmung seitens der ProjektteilnehmerInnen durch geeignete pädagogische Settings und eine adäquate und kompetente kunstpädagogische Strategie und Betreuungsarbeit erzielt und gesichert werden könnte. Stattdessen scheint sich auch hier der Eindruck zu bestätigen, dass der Bezugsansatz zum erweiterten Kunstbegriff lediglich als legitimer Vorwand dient, in der naiven Verkennung und Abwertung der bildungskritischen Potentiale der Kunst, einen in die Jahre gekommenen, sich als falsch erwiesenen Ansatz der Soziokultur der 70er Jahre abermals auf dem Rücken schwieriger Kinder und Jugendlicher zu legitimieren, dessen therapeutischer Ansatz fragwürdig ist, und der die SchülerInnen letztlich nicht dazu auffordert, eigene eingefahrene Wahrnehmungsschemata und Klischees radikal-kritisch zu hinterfragen. 'Ästhetik' und 'Kunst' – so rudimentär sie auch in diesem Modell – aufscheinen mögen, bilden auch hier wieder das strategische Vademekum zur Fortschreibung soziokultureller Vorurteile und Ideologisierungen. So geht es in diesem Ansatz nicht wirklich um die Selbstveränderung des Subjekts durch eine intensive und anstrengende ästhetisch-künstlerische Arbeit, sondern um die Perpetuierung des von Puritz etwas scheinheilig bejammerten allgemeinen *status quo*. Letztlich werden die Kinder und Jugendlichen sich selbst, ihren alten falschen Bildern und klischierten Wahrnehmungsmustern und einer fragmentierten Wirklichkeitswahrnehmung überlassen. Dabei ist es egal, ob sie sich auf dem Weg zu ihrer Schule oder zu einem neuen Lernort in der Stadt befinden. An welcher Stelle wird hier mittels kompetenter pädagogischer Intervention die alte Wahrnehmung grundlegend irritiert, wo ist der anstrengende Selbstaussetzungsprozess gegenüber dem Anderen und Fremden, wenn es sich nicht um die Fortsetzung eines konventionalisierten urbanen Reiz-Reaktions- oder konditionierten Signalverhaltens handeln soll? Wer hält auf welche Weise dem Schüler den „Spiegel" vor? Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, dass das 'Ästhetische' hier nur zum Zweck einer Art der unreflektierten 'Beschäftigungstherapie' zum Einsatz kommt.

gen, Kodierungen und Konnotierungen vertiefen, nicht ohne den individuellen sinnlichen Erfahrungs-Spielraum im Einbezug der individuellen Lern- und Erfahrungsgeschichte des Subjekts bewusster zu machen, indem es sich selbst in die Kontexte hineinbewegt, diese in Oszillation versetzt, den Raum in Prozess verwandelt und damit das Anderswerden der umfassenden eigenen sinnlich-geistigen und künstlerischen Kräfte provoziert. Langsamkeit, ein auf Dauer gerichteter, anstrengender Prozess, der die Ausdauer der Selbst- und Fremdwahrnehmung herausfordert, soll hierbei die SchülerInnen in die Grenzbereiche ihrer bisherigen ästhetisch-künstlerischen Erfahrungen bringen, die im allgemeinen Schulbetrieb zu häufig auf die Reproduktion unreflektierter Wahrnehmungs- und Verhaltensmuster, standardisierter Formen des schnellen Kunstwollens und antrainierter Stilismen gerichtet sind und die experimentell-offene, existentielle Selbst-Wahrnehmung des Subjekts vermeiden.

Gegen den Schein von Eindeutigkeit und die Logik des konkreten Allgemeinen kann über die kontextorientierte Arbeit der sinnlich-künstlerischen Selbstaussetzung eine Art 'Wiederaneignung' entfremdeter, funktionalisierter und durch Schule und Unterricht versachlichter Kontexte im Sinne der Re-Dramatisierung und Re-Emotionalisierung, auch der Re-Identifikation mit verdrängten oder vergessenen Aspekten und Dingen der konkreten Um- und Mit-Welt erfolgen, die den Ort und das Subjekt gleichermaßen zum Selbst-Erforschungsprojekt werden lassen, wobei Räume, Gegenstände der Wahrnehmung, der Empfindung, der Ein-Bildung, der Handlung und des Denkens zu „Wahrnehmungsmaschinen" (Welsch) werden, die ein ästhetisch-künstlerisches Subjekt bilden, das sich als relational mit seiner Welt sinnvoll verwoben, als ein Subjekt in und unter Umständen weiß, das sich stets flexibel, anders auf die mit Neugier und Interesse zu erforschende Umgebung, auf veränderte, fremde Gemische und Strömungen einzustellen und diese zu nutzen weiß, indem es sich als einen bewussten Knoten in einem Netz von globalen und lokalen Bezügen erkennt und auch ein komplexes, vielschichtig-mannigfaltiges Verhältnis zu seinen Imaginationskräften und zum eigenen Körper ausbilden kann. Es versteht sich, dass die aisthetisch recherchierten Ergebnisse über symbolische Konstruktionen und gestaltete Dokumentationen Ausdruck eines sich bildenden künstlerisch-ästhetischen Selbstverständnisses werden müssen, das sich durch gesteigerte Offenheit und Kommunikationsfähigkeit mitteilbar und vernehmbar machen kann. Spüren, Bemerken und Wahrnehmen müssen hier als elementare Weisen und Fähigkeiten der Selbstorientierung und des Weltbezuges ein integrativer Bestandteil der um die gesellschaftlichen Kontexte erweiterten künstlerisch-ästhetischen Bildung und Erziehung in der Schule werden. Insofern kann auch dieser im Projekt vollzogene kontextorientierte Ansatz ein sinnvolles Äquivalent zum allgemeinen VerschulungsProzess darstellen, indem er neben den verschütteten und durch Schule und Unterricht stillgelegten sensuellen Kräften die lebensweltlichen Orientierungskräfte des Subjekts und seine biografischen Verwurzelungen ernstnimmt, über die Verfeinerung der sinnlichen Kräfte ein deutliches Korrektiv zur analytisch-distanziert-kognitivistischen Weltwahrnehmung entwickelt und im umfassenden, eher ganzheitlichen Bild vom Schüler (und Lehrer) aus den sinnlichen Selbst- und Weltbezügen neue, individuelle Sinn-Bezüge herstellt, die die Kommunikation, Toleranz, Imagination, Intuition und Einfühlung in die belebte und unbelebte Natur, in konkrete Orte, Zeiten, Umgebungen und Atmosphären in der intensiven, verlangsamten Selbstaussetzung zu Selbstveränderungen des Subjekts führen lassen.

Das dreimonatige kontextuelle Sondierungs-Projekt im Rahmen der globalen Unterrichtsthematik „Mein Körper – Orte" brachte eine Fülle an fotografischem Material, an Texten, Zeichnungen, Collagen, dreidimensionalen Gestaltungen, Videoarbeiten und Malereien zusammen. Die während der intensiven sinnlichen Selbstaussetzungen gesammelten Wahrnehmungen flossen auf diese Weise in eine Vielzahl unterschiedlicher Erfahrungsgeschichten ein, deren gestalthafte Transformationen abschließend in der Kursöffentlichkeit im Rahmen einer Ausstellung der Sondierungsergebnisse darstellbar und vermittelbar gemacht wurden. Auf diese Weise erschloss sich aus einer Vielzahl punktueller örtlicher 'Besetzungen' im kölnischen Stadtraum ein Netzwerk mit dem Hauptknotenpunkt der Montessori-Schule. Die am Projekt beteiligten SchülerInnen konnten so einen Einblick in die jeweiligen anderen Wahrnehmungen ihrer Mit-SchülerInnen erhalten, in deren spezifische Art und Weise der Ortssondierung, die besonderen individuellen sensuellen Betrachtungsperspektiven und die Unterschiedlichkeit der Auseinandersetzungen, der medialen Dokumentationsformen, der schriftlichen und der bildnerischen Reflexionen.

Sie konnten einen Eindruck von einem zusammenhängenden städtischen Organismus erhalten, der sich in der Überlagerung komplexer Strukturen, Handlungen und Erscheinungsweisen gewöhnlich als undurchschaubar zeigt, den man nun hier an vielzähligen Orten, Plätzen und Umgebungen intensiv wahrnehmen und ihm einen 'mikrologischen' Blick zuteil werden lassen konnte. Sie erhielten durch die Präsentation ihrer Sondierungsergebnisse einen Einblick in die schwierige und oftmals anstrengende aisthetische Arbeit, als Grundierung jedes künstlerischen Prozesses, die der künstlerischen Produktion voran oder mit dieser gleichauf verläuft. Schließlich auch konnten sie lernen, dass es jedes einzelne Subjekt selbst ist, das durch seine intensive Wahrnehmungsarbeit seine Wirklichkeit auch selbst (er-) findet, erschafft und gestaltet und dass diese Wirklichkeit durchaus nicht immer die eigene ist. Über die anstrengenden Prozesse der individuellen Selbstaussetzung an urbanen Orten ihrer Wahl konnten die SchülerInnen ihre Selbstwahrnehmung schärfen und die Sensibilität für eine gestaltbare und veränderungsfähige Um- und Mit-Welt fördern. Ihre selbstgewählten Orte wurden hierbei zu nachhaltigen Auslösern einer erweiterten ästhetisch-künstlerischen Forschungsarbeit und einer die Sinne und den Verstand motivierenden Gestaltungsarbeit in außerschulischen gesellschaftlichen Kontexten. Auf diese Weise konnten die SchülerInnen ganzheitliche Lernprozesse unternehmen, die durch sie selbst ausgelöst, gesteuert und schließlich dargestellt wurden und in denen sie sich als Subjekte, als Akteure und Gestalter ihrer eigenen Lerngeschichte entdeckten.

Auf diese Weise wurden die unterschiedlichsten Orte zu Auslösern von Wahrnehmungsprozessen, wie der Hauptbahnhof, der Park in der Nähe der Schule, die Lichtung im Wald, die Einkaufsstraßen der Innenstadt, die U-Bahn, der Dom, die Müllplätze der Stadt, ein unbebautes, wildes Gelände am Rande einer städtischen Siedlung, die Orte der Penner und Obdachlosen, die alltäglichen Schul-Wege, die Orte der Kindheit, ein Fluss, ein Baum am Rheinufer, der heimische Spiegel, der Autoparkplatz am Rande eines Naturschutzgeländes, eine Wiese zwischen einer Autostraße und einer Eisenbahntrasse, die Felder von Stommeln, der öffentliche Brunnen eines kleinen Dorfes, die Räume eines Zahnarztes und die einer Teestube, das unbekannte Grab, der eigene Stadtteil, der Truppenübungsplatz und das Schwimmbad und die Decke, in die sich die Schüler in einer Kunstaktion einwickelten.

In einer frühen Unterrichtsphase bat ich die SchülerInnen ihre ersten vagen Ideen zu diesem Projekt aufzuschreiben, Skizzen, Lagepläne, Fotos von möglichen infrage kommenden Orten zu machen und ebenfalls zu vermerken in welcher körperlichen Art und Weise sie sich diesen Orten nähern wollten. Hierbei wurde auch mehrfach das künstlerisch-aisthetische Instrumentarium der Beobachtung, der Dokumentation und der abschließenden Gestaltung thematisiert, wurden Methoden der Recherche, der Aufzeichnung von Beobachtungen und Wahrnehmungen und mögliche Gestaltungsweisen erörtert. Grundsätzlich stand es ihnen frei, eine oder mehrere Weisen der Dokumentation, unterschiedliche Medien und Präsentationsformen für die Darstellung ihrer gesammelten Erfahrungen zum Einsatz zu bringen. Parallel zum weiterlaufenden Kunstunterricht wurden hier meinerseits immer wieder Impulse gesetzt, wurden Fragen und technische Probleme erörtert, die es den SchülerInnen erlaubten, sich sukzessive in ihr eigenes Forschungsprojekt hineindenken zu können. Hierzu gehörte auch die einfache Übung, sich einem völlig abgedunkelten Raum in der Schule auszuliefern, um neue Erfahrungen in einer scheinbar vertrauten Umgebung machen zu können, sich dem Nichts, der eigenen Angst, den eigenen aufsteigenden Bildern auszuliefern, der zunehmenden Stille, den Geräuschen und Gerüchen der Schule und denen der anderen MitschülerInnen, aber auch jenen des eigenen Körpers. Diese Sensibilisierungsübungen, die ich im Laufe der Zeit bis zu einer halben Stunde ausdehnte, stießen bei den SchülerInnen nach anfänglichen Protesten auf ein interessiertes Echo, wurden doch auch immer wieder von mir aufgenommene Geräusche zur Stimulierung der Fantasiearbeit eingesetzt. Dank der räumlichen Gegebenheiten eignete sich die Schule selbst bereits für eine aisthetisch-künstlerische Erforschung und räumte allen Beteiligten die Möglichkeit ein, ihren gewöhnlichen Arbeitsplatz auf völlig andere, verfremdete und ver-fremdende Weise neu und anders kennenlernen zu können.

An die Übungen im 'Dunkelraum' schlossen sich Ortsaussetzungen an von den SchülerInnen selbst gewählten Orten in der Schule und auf dem Schulgelände an, die sie jetzt allerdings unter einer Decke eingewickelt – körpermotorisch passiv aber sinnlich hoch aktiv – aussitzen oder aus-

liegen mussten. Die hierbei gesammelten Erfahrungen hatten die SchülerInnen in kurzen Protokollen schriftlich festzuhalten. Schließlich dienten diese Übungen auch zur handlungs- und erfahrungsorientierenden Vorbereitung der nicht einfach zu rezipierenden und zu verstehenden Beuysschen „Aktion Kojote"- einer körperlichen Selbstaussetzung in einem örtlichen Kontext von besonderer, beispielhafter Prägnanz.

Decke in der Schule (Houda Sghir; GK 11.1.)

„Ich habe mich mit einer Decke eingewickelt und mich in der Schule hingelegt und die Reaktionen der Menschen nur durch Tatssinn, Hörsinn wahrgenommen. Ich habe mich vor der Schülerbücherei hingelegt und meinen Körper mit der Decke eingewickelt. Die Schüler fanden es natürlich sehr merkwürdig. Viele von ihnen bezeichneten uns mit 'Penner in der Schule'. Es war sehr lustig, weil es ungewöhnlich ist. Ich fand es sehr interessant. Während dieses Versuchs hatte ich Angst, dass irgend jemand kommt und mich berührt. Dieses Gefühl kann ich als 'Angst' bezeichnen. In der Schule war es sehr ungewöhnlich. Durch diesen Versuch habe ich in meinem Kunstleben gelernt, dass solche Versuche wichtig sind, weil ich was Neues erlebt und gelernt habe."

Brunnenplatz (Massimiliano Attianese; GK 11.2.)

„Ich setze meinen nackten Fuß in ein öffentliches Wasserbecken. Bei Berührung mit Wasser spüre ich Kälte, die sich vom Fuß aus ausbreitet und den Rest des Körpers erobert. Durch die Wasserspiegelung sieht mein Fuß größer aus. Stehe jetzt fast eine Stunde hier und merke, wie sich die Haut des Fußes aufrubbelt. Irgend eine Person setzt sich auf die Bank und beobachtet mich total erstaunt. Die Umgebung wirkt auf mich unreal, weil ich mich hier mit meinem Fuß und dem Wasser beschäftige. Nach weiteren 15 Minuten spricht mich diese Person an und möchte wissen, was ich da mache. Nach meiner Erklärung ist er erstaunt, aber er findet es gut und leider muss er gehen. nach über 5 Stunden, die ich an diesem Ort verbracht habe, räume ich meine Sachen ein und gehe. Die Erfahrung war echt toll, aber leider ist mir nur eine Person begegnet."

Wiese im Verkehr (Daniel Somssich; GK 11.2.)

„Da mir zunächst nichts eingefallen ist, legte ich mich an einem sonnigen Tag auf eine Wiese in der Nähe meines Wohnortes (liegen erschien mir am besten, da ich eine Verletzung am Rücken habe). Hinter der Wiese verlaufen Bahnschienen und dahinter der Militärring, an dem auf der Höhe der Wiese ein Fußgängerübergang mit Ampel ist. Um auf die Geräusche um mich herum besser achten zu können, schloss ich meine Augen und lauschte, auf dem Rücken liegend, den Geräuschen. Das lauteste Geräusch waren die Autos auf dem Militärring. Nachdem ich mich an die Geräusche gewöhnt hatte, dachte ich über alle möglichen Dinge nach. Unterbrochen wurde ich in meinen Überlegungen, als das Geräusch des näherkommenden Zuges ertönte. Ebenfalls wurde ich immer unterbrochen, wenn ein Fußgänger die Ampel auf dem Militärring drückte und das Geräusch der fahrenden Autos plötzlich stoppte. Ich lag insgesamt 4,5 Stunden nur da und nach einiger Zeit hatte ich das Gefühl dafür entwickelt, wann die Züge kommen.

20 Oktober 1997:

1. Stunde: 8. Züge

2. Stunde: 9 Züge

3. Stunde: 9 Züge

4. Stunde: 7 Züge."

Nach seiner ersten Selbstaussetzung wiederholt Daniel seine Aktion noch zwei weitere Male bei jeweils veränderten Wetterverhältnissen, um auch „meine Gedanken zu erforschen, die von meinem Gefühl abhängig sind". Er schreibt in seinen Aufzeichnungen über seine Erfahrungen: „Beim

Selbstaussetzung unter einer Decke an selbst-gewählten Plätzen im Schulgebäude

zweiten Mal war es recht kalt und es regnete ununterbrochen. Es war aufgrund der nassen Wiese und der Kälte zunächst sehr schwer, einfach zu entspannen, aber nach einiger Zeit wurde ich völlig ruhig. Ich hörte nur noch den Regen und ich spürte, wie die Regentropfen auf mein Gesicht prasselten. Ich fühlte mich auf merkwürdige Weise einsam, ein Gefühl, das beim ersten Mal nicht da war. Dies lag jedoch nicht am Regen, denn an das Geräusch des gleichmäßig fallenden Regens gewöhnte ich mich genauso, wie an das permanente Geräusch, das die Autos machten. Was dieses Mal fehlte, und das wurde mir erst viel später klar, war das Vogelgezwitscher. Vogelgezwitscher hat etwas Warmes und Beruhigendes, eben etwas Schönes an sich. Ohne dieses fühlte ich mich einsam, obwohl ich natürlich, wie beim ersten Mal nicht sah, wer auf der Wiese war oder wer daran vorbei ging. (...).

Immer, wenn die Züge vorbei kamen wurde ich wieder aus meinen Gedanken gerissen und mir wurde pötzlich klar, wie durchnässt meine Kleider schon waren. Nach jeder dieser 'Unterbrechungen' dauerte es diesmal länger als beim ersten Mal, bis ich mich wieder voll auf meine Gedanken konzentrieren konnte. Wenn ich es beim ersten Mal noch sehr angenehm fand, nur da zu liegen und nachzudenken, so kostete es mich dieses Mal wirklich Selbstbeherrschung, um mich voll zu entspannen und die ganze Zeit durchzuhalten, weil die Stimmung durch das Wetter wirklich sehr deprimierend war.

Beim letzten Mal war es, wie beim zweiten Mal auch kalt, aber anstatt des Regens setzte ich mich diese Mal starkem Wind aus. Ich hatte diese mal große Schwierigkeiten mich an die Kälte zu gewöhnen, obwohl es nicht viel kälter war als beim letzten Mal, hinzu kommt, dass es diesmal sogar trocken war. Aber der doch recht starke Wind löste bei mir zunächst auch das Gefühl von Kälte aus, als ich ihn über die Wiese und durch die Bäume wehen hörte. Das Gefühl der Einsamkeit war, wie beim letzten Mal, auch wieder da, wobei ich das dieses Mal auch auf den Wind zurückführte. Beim Gedanken daran, wie der Wind die Blätter verweht und über alles hinwegfegt, musste ich an eine unendliche Ebene denken. Dies löste einerseits, wie schon erwähnt, das Gefühl der Einsamkeit aus, jedoch dachte ich andererseits daran, wie es wäre, immer mit dem Wind mitzufliegen, einfach über alles hinweg, über die unendliche Ebene. Diese Gefühl empfand ich auf seltsame Art und Weise als schön. Ich fühlte mich frei in der Unendlichkeit.

Es fiel mir sehr leicht, mit meiner Ebene im Unterbewusstsein, meine Gedanken einfach schweifen zu lassen und, wie eigentlich jedesmal bisher, war es im Endeffekt eine Art von Erlösung, Zeit gefunden zu haben, um in Ruhe und fernab von alle dem Schulstress und meinen sonstigen Problemen über alle möglichen schönen, sowie belastenden Dinge nachzudenken und mich auf diese Weise von diesen zu befreien. Dies war für mich auch die wichtigste Erfahrung, die ich bei diesem Projekt gemacht habe..."

Daniel gestaltet mit Hilfe seines Computers schließlich einen mehrseitigen Erfahrungsbericht und eine Lageskizze seines Ortes.

Zurück in die Vergangenheit (*Iwona Maruszyk; GK 11.1.)*

Iwona nutzt die Gelegenheit zu einem weihnachtlichen Verwandtenbesuch in ihrer alten Heimat zur lebensgeschichtlichen Reflexion der Orte und Bilder ihrer Kindheit und frühen Jugend:

„Nun befinde ich mich im Zimmer, das früher mir gehörte, liege auf dem Bett, in dem ich früher geschlafen habe und starre auf die kleinen Stühle, auf denen ich früher gesessen habe. Wir sind 1.200 Kilometer gefahren und befinden uns jetzt in Polen. In Polen, in meiner Heimat, wo ich aufgewachsen bin und einen Teil meines Lebens verbracht habe. Die Orte, die mich an ganz früher erinnern, möchte ich in ein paar Tagen aufsuchen und mich wieder zurück in die Vergangenheit träumen lassen..."

Ihre Ortsaussetzungen gestaltet Iwona in einem Buch, das, einem Familienalbum ähnlich, eigene Wahrnehmungen, Erfahrungen und Reflexionen, Gedichte polnischer Lyriker, Aufnahmen der

besuchten Orte, eigene Fotos, Fotos von Eltern, Geschwistern und Verwandten, Zeichnungen und Collagen als „Geschichts- und Zukunftsbuch“ (Iwona) versammelt.

Spiegelbild (Houda Sghir; GK 11.1.)

„Ich habe mich 2 Stunden vor den Spiegel gestellt und habe mich beobachtet. Nach einer halben Stunde bekam ich ein komisches Gefühl. Ich betrachtete mich von oben nach unten und überlegte die ganze Zeit, könnte ich vielleicht anders aussehen, könnte sich mein Körper verteidigen, wenn ihm jemand schaden will? Aber da war es fast wie ein Traum. Ich schloss meine Augen und habe mir einfach vorgestellt, wo mein Körper mich hinführen würde, wenn ich mich vor einen Spiegel stelle. Es ist etwas Ungewöhnliches, wenn sich jemand vor einen Spiegel stellt und sich einfach nur betrachtet. Durch mein Spiegelbild habe ich mich besser kennengelernt.“

Houda nimmt ihre Selbstaussetzung vor einem Spiegel auf Video auf. Sie unterlegt das beinahe statisch wirkende Bild ihres unbewegt scheinenden, nur leise atmenden Körpers mit Gedankenfetzen, die ihr während ihrer Selbstbespiegelung durch den Kopf gehen. Das lange, beinahe unbewegte Verharren Houdas vor dem großen Spiegel, der ihren ganzen Körper leicht von der Seite aufgenommen – mithin Bild- und Abbild – zeigt, setzt beim Betrachter einen ähnlichen Vorgang in Kraft wie bei der Schülerin selbst. Im Laufe der Zeit drängt sich immer stärker die Frage nach dem ‘wirklichen’ Körper auf, nach dem realen Bild. Bild und Spiegelung wechseln die Plätze, das Bewusstsein wird irritiert: Was ist real, was ist Spiegelbild? Houdas Aussetzung vor dem Spiegel wird zur irritierenden Selbst-Re-Flexion der eigenen Lebensgeschichte. Hierbei wird das frühkindliche Identifizieren mit einer „orthopädischen Ganzheit“ (Lacan), die sich als wahnhafter Spuk im „Spiegelstadium“ (Lacan) des Kleinkindes zeigte, aber dennoch über das Bild schließlich zum „Ich“ führte, nochmals reflektiert und auf seine Wahrheit überprüft. Bild und Abbild halten sich bekanntermaßen nicht kongruent, sie suggerieren eine scheinbare Identität, die im Grunde eine körperlich zerstückelte ist. Das gelebte, scheinbar selbstverständliche Selbst-Bild gerät vor dem Spiegel im Rahmen dieser Versuchsanordnung in Taumel. Das wieder-erinnerte Erlebnis des Getrenntseins von Selbstgefühl und Selbstbild wird jetzt zum möglichen Beginn eines Prozesses von Selbsterfindung und Selbst-Befremdung als ästhetisches Selbstverhältnis.[836]

Später baut Houda einen mit Spiegelfolie ausgeschlagenen Kasten, einen ‘Erinnerungs-Schrein’, in dem sie ihre eigene Babykleidung und eine Reihe von aufbewahrten eigenen Spielsachen so arrangiert, dass ein süßlich-kitschiger Eindruck dieser biografischen Selbst-Zeugnisse und ein Hauch Ironie durch die übertriebene Farbigkeit und das Spiel der Größenverhältnisse entsteht. Houda setzt alles unter Glas, so dass die Dinge vom Betrachter nicht berührt werden können. Alles soll wie eine „kleine Welt“ (Houda) wirken, die nun zwar sichtbar aber gleichzeitig nicht mehr erreichbar oder betretbar ist. Houda rück-erinnert in diesem Fall ihre frühkindliche Selbstwerdung, holt sie in das Licht der Kursöffentlichkeit herauf, indem sie sich aber gleichzeitig auf ästhetisch-künstlerische Weise von dieser Phase durch die kalkulierte Re-Flexion distanziert, in die sie sich jetzt einerseits als Beobachterin zweiter Ordnung im aufgezeichneten Spiegelbild einschreibt, wie andererseits auch durch die bewusste Gestaltung ihres ‘Spiegelsarkophages der Kindheit’ aus den verstohlen aufbewahrten Spielsachen.

[836] „Das Ich verhält sich inkongruent zu dem Subjekt und wird für dieses zu einem Anderen, weil sein Ursprung die äußere Präsentation ist. Das Resultat der ‘Entfremdung’ bewirkt im Bewusstseinszentrum einerseits das Ich als Gegenposten zu dieser Erfahrung. Andererseits bewirkt es aber die Möglichkeit eines ästhetischen Selbstverhältnisses. In ihm ist die Befremdung präsent, die der Blick auf das Spiegelbild der Körpergestalt für das Subjekt darstellt. Die Distanz, die Befremdung herstellt, wird nicht zugunsten der Ich-Funktion deren integrativer Leistung gänzlich untergeordnet.“ In: Doris Schuhmacher-Chilla: *Ästhetische Sozialisation und Erziehung*. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995. S. 31.

Stommeln (Alexandra Stein; GK 11.1.)

„Ort: Stommeln: Felder

Optisch:	1. Die Bewegung der Ähren
	2. Die Wolken vorbeiwehen sehen
	3. Weite Felder
Akustisch:	1. Das Rauschen der Körner
	2. Stille
	3. Den Wind wehen hören

Ort: Stommeln, mein Fenster in meinem Zimmer

Optisch:	1. Die Bewegung der Bäume
	2. Ab und zu ein Auto
	3. Man kann ins Tal hinunterblicken
Akustisch:	1. Das Rauschen der Bäume
	2. Ab und zu ein Auto
	3. Das Wiehern der Pferde

Das Getreide, das aus dem Körper wächst, ist symbolisch für ein Feld (Getreidefeld). Das Getreide steht für Wachstum im Körper. Wenn man genau hinschaut, könnte der Körper auch Wege darstellen. Die Wege der Körper führen an Kornfeldern entlang. Dieses Bild strahlt eine Ruhe aus. Wenn ich aus dem Fenster schaue, ist eine Stille da, die mich zum Überlegen bringt. Das Rauschen der Bäume ist ungemein beruhigend. Die Dinge beobachten und darüber nachzudenken...“

Alexandras Wahrnehmungen evozieren in ihrer sich steigernden meditativ-selbstvergessenen Selbst- und Fremdversenkung bei ihr einen Tausch der Positionen von Subjekt und Objekt, Beobachter und Beobachtetem. Der (eigene) Körper erhält Attribute der pflanzlichen Natur, die pflanzliche Natur wiederum körperliche Eigenschaften. Der Körper wird Rauschen der Blätter, das Rauschen wird Körper. Alexandra legt mehrere Zeichnungen an, die so immer wieder den eigenen weiblichen Körper und natürliche, pflanzliche Wachstums- und Reifungsprozesse symbolisieren und an die Sehnsucht des Einswerdens mit der natürlichen Um- und Mit-Welt erinnern. Neben mimetischen Anverwandlungswünschen an die intensiv wahrgenommene Umgebung wird der Körper zum antizipierten Projektionsfeld geschichtlicher und zukünftiger Erfahrungenspuren als Einschreibungen von Lebenswegen. Schließlich überlagern archaisch-animistische Bildvorstellungen einer allesbeseelenden Gaia-Urmutter mithin die imaginierten eigenen Körper-Bilder vexierbildartig.

Waldlichtung (Sheila Mösch; GK 11.2.)

„Die Idee: Es ist eine sonniger Tag, ich fahre mit dem Rad in den Stall (Auweiler, Reitstall Tiels). Ich hole mein Pferd von der Weide und putze und sattle es. Wir reiten los – leichter Wind weht mir ins Gesicht. Wir reiten kurz an den Feldern entlang, bis wir in einen Wald kommen, dort ist es dunkler und die Vögel zwitschern. Ich bin erschöpft und Falke (so heißt mein Pferd) und ich kommen an eine Lichtung. Wir müssen uns durch ganz enge Bäume zwängen, um zu ihr zu gelangen. Als wir ankommen, steige ich vom Pferd, breite eine Decke aus, lege mich darauf und...

- horche (Mahlen des Pferdes, Vögel, Wind),

- schaue (Himmel, Wolken, Bäume),

- rieche (Gras, frische Luft, Pferd),

- fühle (Gras unter mir).

Liege dort – denke nach – denke gar nicht mehr – Trancezustand!! Vergesse die Zeit!!“

„20.1.98. Notizen: Frische Luft, Wohlgefühl, Kälte, Ruhe, Frieden, Einsamkeit, Zufriedenheit, Nässe, Geborgenheit, Naturverbundenheit, Stille.

Die Aktion: Ich fuhr mit meiner Mutter mit dem Auto vor den Wald in Köln-Auweiler. Wir gingen gemeinsam in den Wald und meine Mutter schoss einige Photos von mir im Wald. Als wir zur Lichtung kamen, trennten sich meine Mutter und ich. Sie ging weiter und spazierte etwas durch den kühlen, feuchten Wald. Ich ging auf die Lichtung, machte zuerst die Photos, dann legte ich mich auf die Decke, die ich genau im Mittelpunkt der Lichtung ausgebreitet hatte. Nach einigen Minuten sah ich die Lichtung schon mit ganz anderen Augen, ich fühlte mich geborgen und zuhause. Trotz der extremen Kälte, die ich im Gesicht spürte, fühlte ich mich wohl und die Einsamkeit tat mir gut. Schließlich schloss ich die Augen und die Ruhe und die Stille betäubten mich. Dann schrieb ich dies:

Ich sitze auf einer Lichtung im Wald

die Sonne fällt durch die Baumwipfel

und streichelt meine Haut.

Sie wärmt mich und bringt alles an

mir zum Leuchten:

Meine Augen und meine Haare.

Sie ist die Quelle alles Lebens und

das merkt man, wenn sie einen

berührt.

Die Vögel um mich herum singen

ihre Lieder und ich habe das

Gefühl, dass sie das nur

für mich tun.

Nach einer Stunde holte meine Mutter mich aus meinem Trancezustand wieder heraus und wir fuhren nach Hause.“

Sheila gestaltet aus ihren vor Ort geschossenen Bildern eine Fotocollage, die in der Betonung der Kreisform aus einer in Raum und Zeit nacheinander verlaufenden Handlung, Wahrnehmung oder

Erfahrung das Prinzip der Simultaneität von Raum, Zeit und Beobachtung zur Darstellung bringen möchte[837]. Wie in einem Kaleidoskop oder in Bildern des Kubismus und Futurismus wird die Gleich-zeitigkeit der Erscheinungen und Empfindungen des Ortes und der eigenen Person in einer um die Autorin zentrierten Bildgestaltung überzeugend zum Ausdruck gebracht. Die Betonung der Kreisform und die sich überlappenden und leicht versetzt aufgeklebten und sich ergänzenden Bildmotive erzeugen in ihrer formalen und farblichen Anordnung Assoziationen an indische Mandalas, deren meditativ-hypnotische Wirkung unbestritten ist.

So stellt die bildnerische Gestaltung des sondierten Ortes eine meiner Ansicht nach adäquate Umsetzung der Wahrnehmungen und Empfindungen Sheilas dar, die ihren Wunsch nach Konzentration bei gleichzeitiger Selbstvergessenheit an einem selbstgewählten, kontemplativen Ort der Stille im Zwiegespräch mit der sie umgebenden Natur ausdrückt. Das Prinzip des Kreises betont hierbei Sheilas Wunsch nach der Möglichkeit einer umfassenden geistig-sinnlich-religiösen Erfahrung der eigenen Person und der sie umgebenden Natur und das evolutiv-organisch-energetische Moment einer nicht-endenden Zeit des permanenten Neubeginns alles Lebens. Im kontemplativen Status, im ästhetischen Augenblick des 'hic et nunc' verschmelzen Zeit und Raum, Subjekt und Objekt. Die sich dehnende Zeit intensiver Selbst- und Fremdwahrnehmung in der Selbstaussetzung evoziert ein intensives ästhetisches Selbst- und Fremdverhältnis, das einer Art sekulärer (aisthetischer) 'Selbsterweckung' als lichtempfangende und lichtgebende, energetische Wesenheit, als ein Medium, gleichkommt. So treffen wir auch hier auf mimetische Aspekte einer einfühlenden Auseinandersetzung mit der Um- und Mit-Welt des Subjekts, das gezielt und geplant eine Entgrenzung eingespielter Bewusstseins- und Rationalitätszustände anstrebt und hierbei den Dualismus von Subjekt und Objekt zeitweilig zum Verschwinden bringt, indem es sich in ein Spiel mit der lokalen Atmosphäre eines Ortes hineinprozessiert und sich hierbei temporär zum Verschwinden bringt. Der mimetische Akt einer sinnlich-geistigen Anverwandlung an das Fremde, Andere der Natur führt hier also nicht etwa zur bornierten Selbstbestätigung, sondern zu einer weit darüber hinausgehenden, relational verorteten, selbst- und fremdreferentiell verankerten, Intensitätsgewinnung personaler Selbstzuschreibungen als Selbstvergewisserung und Selbststärkung. Wenn die Vögel für Sheila singen, so spricht die Natur nunmehr zu ihr. Sheilas winterliche Selbstaussetzung auf einer Lichtung im Wald wird so zu einer symbolisch-Prozesshaften, reziproken Energietransformation, zu einem Wechsel personaler Aggregatzustände: 'Ich bin das/mein Licht, ich bin die/meine Wärme, ich bin das/mein Leben!' Die Dualität und Spannung von Hell und Dunkel, Licht und Schatten, Wärme und Kälte, von Wald und Lichtung, Innen und Außen, Horizontalität und Vertikalität bildet hier den Hintergrund von Sheilas SelbstbildungsProzess. Der beinahe undurchdringliche Wald will erst durchritten und gemeistert sein, ehe eine Lichtung den Blick zum Himmel freigibt und zum Ausruhen einlädt.

Namenloser Bach(Nora Krämer; GK 11.2.)

In einer ersten, ihr Projekt einleitenden, Phase entwirft Nora unterschiedliche Sichtweisen eines Ortes ihrer persönlichen Wahl, den sie bereits als leidenschaftliche Kanutin mehrfach kennengelernt hat. Es handelt sich hierbei um einen Streckenabschnitt einer von ihr häufiger mit dem Kanu befahrenen Trainingsstrecke auf der Rur bei Düren. Die Bewegung auf und im Wasser scheint Nora besonders zu faszinieren, ihr direkter Körperkontakt zum feuchten, kalten und fließenden Medium, dessen schwer kalkulierbare Widrigkeiten es mit einer geschickten Körperbeherrschung zu umschiffen und zu parieren gilt. Als Kanutin muss Nora, um bei einem stets drohenden Kentern ihres Bootes nicht zu ertrinken, die 'Eskimorolle' instinktiv beherrschen. Hierbei dreht sich ihr Oberkörper unter Wasser mitsamt dem ganzen Boot unter der Längsachse desselben hindurch, bis sich die Kanutin über Wasser nun wieder stabilisieren und aufrichten kann. Diese Übung verlangt viel Kraft und Mut, ist aber lebensnotwendig. In verschiedenen skizzenhaften Annäherungen sondiert Nora den Ort ihrer Wahl, wobei sie besonders ihr Blick über Wasser und

[837] Siehe hierzu gerade auch die Fotocollagen David Hockneys, die in der Sukzession der aufgeklebten Teilaspekte eines Bildmotivs die subjektabhängige Wahrnehmung von Dingen und ihren Zeitcharakter thematisieren und hiermit auf die Konstruiertheit und Unabschließbarkeit von Welt aufmerksam machen. In Ausstellungskatalog: *David Hockney: Retrospektive – Photoworks*. Hrsg. von Reinhold Mißelbeck. Köln 1998. Zum Problem der Zeit in der ästhetischen Erfahrung: Stefan Hesper: *Kristalle der Zeit*. Zur Anachronie der Wahrnehmung bei David Hockney und Gilles Deleuze. In: Jürgen Stöhr (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung heute*. Köln 1996. S. 126-147.

der selbe Ort im Blick unter Wasser – und die Gestaltung beider Sichtweisen – interessiert. Die unterschiedlichen Blickweisen hält Nora in Bleistiftstudien fest, wobei es ihr besonders darauf ankommt, diese so in ein Bild zu verwandeln, dass der Betrachter sie simultan im Nebeneinander betrachten kann. Nora entwickelt ein ringbuchartiges Präsentationssystem, das dem Betrachter das Wechseln von Bildsegmenten erlaubt, die untereinander stets neue Perspektiven auf den Ort am und im Fluss und auf das Boot selbst werfen. So gleichen die Bleistiftskizzen kleinen szenischen Filmstills eines Drehbuches. Dennoch scheint Nora im Laufe der Beschäftigung mit ihrem selbstgewählten Ort über die erwogenen Darstellungsmöglichkeiten ihrer Wahrnehmungen unzufrieden zu sein, da sie ein weiteres Konzept entwickelt, dem sie offenbar weitergehende und für sie befriedigendere Darstellungsmöglichkeiten abgewinnen kann:

„Meine erste Idee für das Projekt erwies sich als schwer ausführbar. Außerdem habe ich mir überlegt, 'meinen Ort' nicht so darzustellen, wie er in der Realität ist, so, wie ihn jeder sehen kann, sondern ihn irgendwie zu verändern. Dafür habe ich einen Ort im Bergischen Land in der Nähe von Kürten ausgewählt, wo ich einen Großteil meiner Kindheit verbracht habe und der Ort mir von daher sehr vertraut ist. Er besteht aus einem kleinen, namenlosen Bach und ist umringt von Viehweiden und Bäumen; in der Nähe sind zwei, drei Häuser, ansonsten nur Wald und Felder. Nun bin ich nach vielen Jahren dorthin gefahren und habe versucht 'meinen Ort' mal ganz anders wahrzunehmen:

Mein Ort

Ruhe – Stille – Einsamkeit – Gelassenheit

Harmonie

Dunkelheit – meine Augen gewöhnen sich an die Dunkelheit, sehen Umrisse

sehen Mond, Wasser, Bäume

werden verschluckt von der Dunkelheit

auch ich werde verschluckt von der Dunkelheit

erkenne kaum meine Füße, meine

Hände

höre Geräusche – Knacken, Knistern

leise Geräusche – kleinste, leiseste Geräusche

oder vermeine ich nur zu hören?

Phantasie

meine Phantasie ergänzt das, was ich nicht sehe

fühle mich beobachtet

Ist da wer? – Schauer – Spuk

Mystik – Märchen

Leben – lebendig

lebendiges Wasser, lebendige Bäume

lebendiger Mond, lebendiger Ort."

Nora legt ihrer Darstellung ein Foto bei, das sie als fünfjähriges Mädchen an ihrem „namenlosen Bach" zeigt. Als Visualisierung ihrer im zweiten Schritt gemachten Erfahrungen, die in der individuellen Lebensgeschichte sich forschend noch weiter zurücktasten, indem sie ihre Kindheitserlebnisse er-innern, malt Nora ein großformatiges Bild mit Pastellkreiden, das den hier wiedergegebenen Aufzeichnungen besonderen stimmungshaften Ausdruck verleiht, indem es die Diffusität des Halbdunkel und die hiermit verknüpften Phantasien, Phantasmagorien, Gesichter und Ängste einer allesbeseelten Natur malerisch betont. Waren Noras Skizzen der ersten Ortserkundung ihr scheinbar zu 'realitätsnah', so sucht sie hier nun eine offenbar längst vergangene, eigene 'Realität' auf, indem sie sich auf das Abenteuer einlässt, einen vertrauten Ort ihrer Kindheit nochmals wahrzunehmen. Hierbei vermischen sich Noras Wahrnehmungen bei eintretender Dämmerung zusehends, so dass regredierende Anteile das vermeintlich bekannte Bild zum Kippen bringen. Es ist aber eben jene 'Lustangst', die Nora offensichtlich bewusst ästhetisch-künstlerisch zu konstruieren sucht, die ihrer Persönlichkeitsstruktur nahekommt und ihrem Identitätsgefüge neue Momente beigeben kann. Auch in diesem zweiten Beispiel scheint ein fließendes Gewässer kontextueller Auslöser vexierbildartig kippender Wirklichkeitsperspektiven zu sein, das Nora noch näher an die eigenen Wurzeln herantragen soll. Verschafft ihr die Technik der 'Eskimorolle' einerseits die Möglichkeit, einen Perspektivenwechsel des Ortes im Kippen des Beobachterstandpunktes herbeizuführen, so aber vor allem andererseits auch, die natürliche Eigenwilligkeit und Gefährlichkeit eines reißenden Gebirgsbaches oder Flusses geschickt körperlich-instrumentell zu bezwingen. Dennoch forscht Nora nach einem anderen (fließenden) Ort, der ihren Vorstellungen und inneren Bildern mehr zu entsprechen und für sie die eigentliche ästhetische Herausforderung zu sein scheint. Statt eines hochaktiven körperlichen Agierens im und mit dem Wildwasser des Baches und dessen natürlichen, landschaftlichen Gegebenheiten, sucht Nora rückerinnernd die kontemplative Distanz, den verzaubernden, ver- und befremdenden Blick, der ihr während einer leistungssportlichen Auseinandersetzung mit dem Element nicht gelingen will, da er dann kühl, rational-kalkulierend, schnell-reagierend und bezwingend sein muss. In ihrer kontemplativen Öffnung gelingt ihr aber jene Art der Selbstversenkung, bei der der Bach nun seinen Beobachter in Besitz nimmt – und nicht umgekehrt. Navigiert sich Nora im einen Fall wie ein Projektil durch die reißende Strömung, so verlangsamt sie bewusst in der aisthetischen Ortssondierung ihre Wahrnehmungen, wobei sich – jenseits der rationalen Erfassung – nun eine Komplexion von Sinneseindrücken, Synästhesien und Bildern ergibt. Sie öffnet sich ganz der zwielichtigen Atmosphäre am Ufer ihres namenlosen Baches, dessen Geräusche nunmehr ihre Phantasie davontreiben lassen und sie zu Halluzinationen und Trugbildern stimulieren, die ihrem Wunsch nach einer mystischen, allumfassenden und allesbeseelenden Erfahrung Ausdruck verleihen. Ihre Gesichte und 'Einflüsterungen' erhalten in ihrem Bild, das den Bach und seine zum Leben erweckten verrätselt-märchenhaft anmutenden Uferbewohner zeigt, eine authentische und einfühlsame Gestaltung.

So ist der Bach in Noras Lebensgeschichte ein in mehrfacher Hinsicht von ihr immer wieder neu und anders thematisiertes und bearbeitetes Bildungs-Medium intensiver ästhetisch-künstlerischer Selbst- und Fremderfahrung.

KREISLAUF/FLUssLAUF(Nicolai Schenke; GK 11.2.)

„Ich denke mich an einen sehr hektischen Ort, die SCHILDERGASSE. Ich würde mich einfach nur in die Schildergasse stellen und die Leute beobachten, in die einzelnen Gesichter schauen und versuchen zu erforschen, in welcher Gefühlslage sich derjenige gerade befindet. Man braucht sicherlich ein wenig Überwindung, sich einfach so in die Schildergasse zu stellen und nur blöd zu gukken. Ich würde auch die jeweilige Verhaltensart jedes einzelnen Individuums analysieren. Fragestellung: Ist er hektisch, zornig, genervt, erfreut? usw. Anschließend kann man daraus ein Diagramm entwickeln. Man könnte sich aber auch nur mittenrein stellen und versuchen, die ganze 'Hektik' des Alltags in sich hereinfließen zu lassen!

HEKTIK. Ich denke, es gibt eine sehr gute Möglichkeit, diese HEKTIK zu beschreiben: Man stelle eine Kamera auf ein Stativ. Dann nehme man eine Stunde auf, ohne die Position der Kamera zu verändern. Kopiere diese Stunde immer wieder im Schnelllauf auf eine S-VHS (VHS)-Kasette, bis man nur noch 20 Sekunden übrig hat. In diesen 20 Sekunden sieht man dann das einstündige Leben der Schildergasse, wie hektisch es wirklich ist. Eine andere Art ist sicherlich, ein Diagramm anzufertigen, wo man unter hektisch, ruhig, fröhlich, traurig unterscheidet. Dies kann man auch über einen Zeitraum von einer Stunde machen. Das Ergebnis kann man dann der Klasse vorzeigen..."

Nicolai fertigt zusätzlich zu seinen ersten schriftlichen Projektgedanken eine Lageskizze für seine Beobachtungen auf der Schildergasse an. Schließlich aber entscheidet er sich für die Herstellung eines Musik-Videos. Hierfür kombiniert er von ihm hergestellte Videoaufnahmen aus seiner nächsten Umgebung in Köln-Weidenpesch mit Architekturaufnahmen aus New York. Hinzu kommen grafische Symbole aus der Stadtbeschilderung, elektronisch hergestellte Strukturen und Verfremdungseffekte, die Nicolai in eine 12-minütige Bild-Klang-Collage transformiert. Durch das Einmischen von Musik (es handelt sich um ein einzelnes Musikstück der Gruppe 'enja') ensteht bereits ein erster Verfremdungseffekt der Bilder von seinem Wohnort. In Überblendungen überlagert er diese mit Motiven amerikanischer Wolkenkratzer und anderer urbaner Bilder, so dass sich der Betrachter schließlich nicht mehr sicher sein kann, ob er sich nun in New York City oder am Rande von Köln – im Ortsteil Weidenpesch – befindet. Nicolai zeigt in seinem Musikvideo, das von einem melodiös-getragenen, beinahe festlichen Sound unterlegt ist, das aber dennoch auch geschickt mit schnellen Schnitten – synchron zur Musik – arbeitet, einen komprimierten Tagesablauf, indem sich sowohl Bilder bäuerlicher Stadtrandschaftskultur mit denen großstädtischer Betriebsamkeit mischen. Auf eigentümliche Weise vernetzt Nicolai hier Bilder europäischer und nordamerikanischer Kultur, lokaler und globaler Herkunft miteinander, so dass sein Ort sich in der Hybridisierung der Bilder zeitweilig zu einem Nicht-Ort, bzw. zu einer fiktiven Neu-Erschaffung hin auflöst. Geschickt nutz der Schüler die bildrhetorischen Mittel der Pop-Videokultur und der technischen Verfremdungseffekte für seinen privaten Film, der schließlich mit einem versöhnlichen aber beschleunigten Sonnenuntergang über Kölner Äckern zuendegeht.

Mein Ort (Jochen Mumme; GK 12.1.)

„Durch die Art der Darstellung meiner Bilder, des von mir ausgewählten Ortes, versuche ich dem Betrachter die Bedeutung dieses Ortes für mich näher zu bringen. Durch den Rahmen, der die eigentliche Darstellung der Bilder umgibt, wollte ich zeigen, dass sich dieser Ort von allem Anderen, das mich umgibt, unterscheidet. Es ist wie ein Einstieg, nicht etwa in eine andere 'Welt', aber auf eine andere 'Ebene'. Auf dieser Ebene hat der Parkplatz für mich die Möglichkeit, mich mir selbst von einer anderen Seite zu zeigen. Dies ermöglicht es mir, auf eine andere Art und Weise über Probleme nachzudenken. Außerdem lassen sich, wie teilweise auf den Bildern gezeigt, viele verschiedene Atmosphären und ausdrucksvolle Symbole bzw. Bilder entdecken, wenn man auf einzelne Details dieses eigentlich ganz gewöhnlichen Parkplatzes für Spaziergänger näher eingeht."

Jochen setzt seine, teilweise in Farbfotos, festgehaltenen Ortsannäherungen zusammen mit Illustriertenmaterial, transparenter Kunststofffolie und kleinen Pappträgern in eine interessante vielrahmige Gestaltung um, die seine unterschiedlichen Wahrnehmungsschritte überzeugend darstellt. Das ausladende Tableau (100 x 120 x 15 cm) erzeugt durch das Prinzip einer immer wieder aufgenommenen Rahmung beim Betrachter einen Sogeffekt in die hierdurch erzeugte Tiefe des Bildes hinein. Gleich einem Makrozoom führt uns Jochen im Nachvollzug seines eigenen Wahrnehmungsprozesses bis zu den Schuhspitzen und der Feinstruktur des von ihm sondierten Ortsuntergrundes. Die Betrachterperspektiven werden hierbei ständig gewechselt, so dass auch in dieser Arbeit der Effekt einer Simultaneität des Ungleichzeitigen, also des hintereinander Wahrgenommenen auftritt. Den ersten, großen Rahmen seines Bildes, das hauptsächlich durch blaue, weiße, gelbe, rote und ockerfarbene Töne dominiert wird, gestaltet Jochen aus zusammengeknüllten Illustrierten, die er als Wulst unter einer Kunststoffolie montiert. Das Illustriertenmaterial ist zwar als Papierabfall erkennbar, Jochen verwendet es aber nun geschickt als Material für einen großen, barock anmutenden, transparenten Bilderrahmen, indem er nun die reine Materialfülle und seine

Mein Körper – Orte
(GK 11/GK 12.2)

Gestaltungen zu den Selbstaussetzungen im Stadtraum von Köln

Erik Richter (GK 11)
Plakatentwurf und Tonkasette

Peter Klotten, Silvio Urso, Matthias Behr
(GK 12.2)
Performance

Anna-Irene Ripellino
(GK 12.2)
Photomontage

Jochen Mumme (GK 12.2)

Sheila Mösch (GK 11)

Peter Klotten (GK 12.2)

Susanne Zolper (GK 12.2)

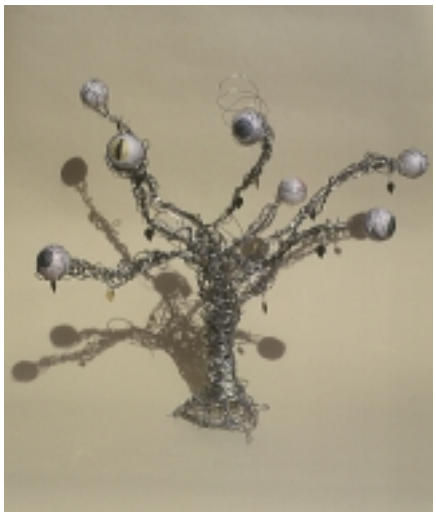
Mein Körper – Orte
(GK 12.2)

Der verfremdete Körper –
Dreidimensionale Objekte

Jennifer Zanchetti

Alija Dürrenberger

Anna-Irene Ripellino

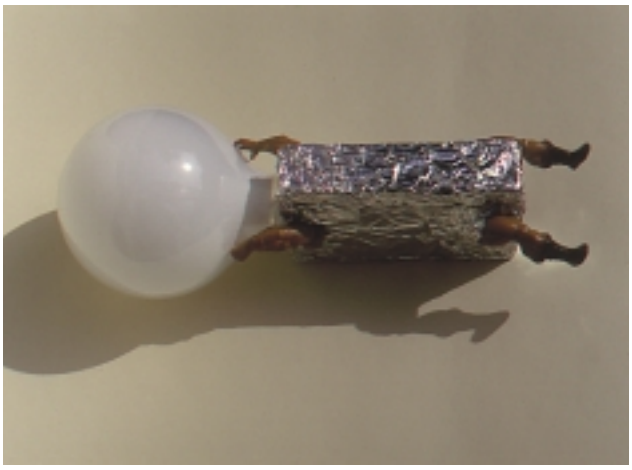


Matthias Behr

Jochen Mumme

Susanne Zolper

Yusuf Haque



Denis Cavoto

Peter Klotten

Farbe ins Spiel bringt. Aus Fotomaterial, das er am sondierten Ort belichtet hat und das sowohl landschafliche Elemente als auch Schilder zeigt, komponiert er nun einen weiteren farbigen Rahmen, indem er in jede Ecke des Rechtecks ein Hinweisschild setzt und hiermit im übertragenen Sinne sein Territorium abgrenzt. Man erkennt Waldränder, Geländeformationen, vor allem auch am Ort vorgefundenen Müll und die Hinweisschilder, die auf ein Naturschutzgebiet hindeuten. Innerhalb dieses Rahmens montiert Jochen nun sechs weiter Fotos im Block, die auf einem zwei Zentimeter dicken Pappträger aufklebt sind. Statt landschaftlicher Aspekte zeigt uns Jochen nun in der direkten Draufsicht seine unterschiedlichen Standorte auf jeweils materiell wie farb-lich wechselnden Untergründen. Seine Gestaltung ist von einer überzegenden konzeptionellen und inhaltlichen Prägnanz und zeigt eine differenzierte Gestaltungskompetenz. Dem massenhaft hergestellten Wust an Hochglanzillustrierten mit ihren austauschbaren Bildinhalten setzt Jochen Bilder seiner persönlichen Begegnung mit einem ihm wichtig erscheinenden Ort entgegen, ohne dass in seiner Gestaltung die Bildkonstituenten formal auseinanderdriften müssten. Der uns umgebende Medienmüll wird kurzerhand seiner banalen Botschaften entkleidet, indem man ihn nur noch von seinen Farbwirkungen und seiner Materialhaftigkeit her betrachtet. Der ästhetische Blick und die Zusammenfügung scheinbar unvereinbarer Bildsprachen und Betrachterperspektiven, so zeigt uns Jochen auf überzeugende Weise, verwandelt das scheinbar noch so bekannt-gewohnte Terrain in seiner gelungenen Gestaltung in eine verblüffend neue Seherfahrung.

Der ehemalige Truppenübungsplatz in Köln-Pesch (*Peter Klotten; GK 12.1.)*

„Meine Verbindung zu diesem Ort beginnt in der Kindheit. Schon früher habe ich diesen Platz des öfteren besucht. Für mich war es der einzige Platz in Köln, wo man vergessen konnte, dass man in einer Großstadt lebt. Die Natur schien dort sehr unberührt. Doch der Schein trügt, denn in der Woche über wurde dort Krieg gespielt. Und dies zog nicht spurlos an ihm vorüber. Aber vielleicht war es auch genau das, was dieses Stückchen Erde ausmachte. Denn das Gesicht dieses Ortes änderte sich so jede Woche ein wenig. Es entstanden neue Erdhügel oder Löcher, auch der Verlauf der Schützengräben, die sich früher fast durch das ganze Gebiet geschlängelt haben, veränderte sich ständig. Aber auch die Hinterlassenschaften der Soldaten, wie Patronenhülsen, leere Rauchgranaten und anderer Bundeswehrkram, machten es interessant durch die Büsche zu streifen und neue und unbekannte Dinge zu suchen und zu entdecken. Gerüchte, dass jemand schon einmal ein Zelt oder ein Gewehr gefunden hätte, heizten die Spannung natürlich zusätzlich an. Tiere gab es auch in großer Anzahl, die sich mit Hilfe der Schützengräben leicht beobachten ließen.

Doch mit den Jahren verlor ich das Interesse am Truppenübungsplatz. Jetzt, wo ich mich nach vielen Jahren wieder mit diesem Ort intensiv beschäftigt habe, stellte ich nicht gerade positive Veränderungen fest:

Das Militär hatte in der Zwischenzeit das Gebiet an die Stadt zurückgegeben. Nun war es kein Truppenübungsplatz mehr, sondern ein sogenanntes ‘Naturschutzgebiet’. Das erste, was mir auffiel, war die Hundescheiße, die unter meinem Schuh klebte, als ich das ‘Naturschutzgebiet’ betrat. Hundescheiße gab es jetzt dort nicht gerade wenig, denn jetzt können die Hunde die ganze Woche über, und nicht wie früher nur am Wochenende, die Natur zukacken. Große Veränderungen fanden eigentlich nicht statt, aber es waren ja auch die kleinen Veränderungen, die es ausmachten. Alle Schützengräben, bis auf ein paar wenige, sind zugeschüttet worden. Interessante Dinge kann man im sogenannten ‘Naturschutzgebiet’ auch nicht mehr finden, denn die sind vom Müll verdrängt worden. Und auch die Tiere sind von den Hundbesitzern mit ihren Hunden verjagt worden.

Aber trotz dieser Veränderungen erkenne ich den Ort, wie er einmal war, wieder. Ich weiß noch, wo sich ungefähr die Gräben befanden, und wo es die schönsten und ruhigsten Stellen gibt. In meiner Erinnerung wird er immer so bleiben, wie er früher mal war, und das ist auch der Grund, warum ich bei meinem Projekt viele Dinge verwendet habe, die ich schon in der Vergangenheit dort gefunden habe. Doch eins ist mir aufgefallen, was ich früher überhaupt nicht bemerkt habe, oder nicht bemerken wollte: Der Lärm der angrenzenden Autobahn ist an jeder Stelle des ehemaligen Truppenübungsplatzes zu hören.“

Peters Ortssondierung als Selbstaussetzung führt ihn zurück in die klandestinen Territorien seiner Kindheit. Seine jetzt nach Jahren wieder aufgenommenen Besuche des Geländes evozieren neben der Rück-Erinnerung eigener, lebensgeschichtlich bedeutender Entwicklungsphasen die Suche nach Veränderungsspuren der Zeit, denen er folgt, um die eigene Fährte wieder aufzunehmen. Die Ortssondierung gestaltet sich für Peter allerdings problematisch, wird doch seine Spurensuche oder Spurensicherung durch allzu evidente Veränderungen behindert, die eine Aufnahme der eigenen Spur behindern und das sich eingeschriebene Erinnerungsbild fortgesetzt entzaubern. So scheint für ihn auch dieses einstige Territorium glücklichen kindlichen Spiels und Träumens und eines ungebrochenen Kosmos zusehends unter der persönlichen Gleichgültigkeit und der administrierten Scheinheiligkeit in ein ortloses Niemandsland abzusinken. Peters Text bringt in seinem melancholischen Grundzug die zu leistende Trauerarbeit an einem weiteren Stück verschütt gehender Lebensspur nachhaltig zum Ausdruck. Allein die Erinnerung vermag noch über das wahrzunehmende Bild der Spurenauslöschung zu triumphieren und die Macht der Zeit zu neutralisieren. Die bewusste Ortsaussetzung in einem lebensgeschichtlich bedeutsamen Territorium der eigenen Kindheit bringt ihm die Vergänglichkeit der irdischen Dinge vor Augen. Sie zeigt ihm, dass das Gelände seiner kindlichen Träumereien den unabänderlichen Veränderungsprozessen der Zeit und des menschlichen Eingriffs ebenso radikal ausgeliefert ist wie das sich in seine Oberfläche eingeschriebene eigene Leben.

Allein die schonungslose aisthetisch-künstlerische Wahrnehmung und die Heraufholung der Bilder im Akt der Sondierung und neuerlichen Gestaltung kann die Trauerarbeit produktiv und bildsam werden lassen.

Peter leistet seine Trauerarbeit in der Sicherstellung eines Bodenausstichs, den er, samt Grasnarbe und den darin wachsenden Pflanzen, Moosen und Kleinstlebewesen in einen hierfür präparierten stabilen Holzkasten einlegt. Zuvor hat er die auf dem Gelände festgehaltenen Landschaftsfotos, die jeweils den Blick auf einen eher kärglich belaubten Waldessaum zeigen, zu einer fortlaufenden Reihe montiert und auf den hochstehenden Kastenwändern über Eck so aufgeklebt, dass der abgebildete Bodenbewuchs am Ende der eingelegten Grasnabe übergangslos anschließt und dem Betrachter den Eindruck eines dioramatischen Landschaftsausschnittes verschafft. Neben den auf dem Landschaftsstück vorgefundenen Objekten legt Peter seinem 'Ausschnitt' eine Reihe von am Ort gefundenen und von ihm verwahrten Fundstücken bei. Man erkennt neben einem bleichen Kaninchenschädel blaufarbene Gewehrmunition und ein rostig-braunes Blech. Diese 'Sicherstellung' zeigt Peters geübten Blick für das Detail, für die Spuren der Dinge. Es ist ein empathisch-liebevoller, mikrologischer Blick, der sich – ähnlich dem Rasenstück Dürers – dem minutiösen Festhalten am Einzelnen verschrieben hat. Wenn auch Peter nun nicht in jedem Grashalm die wirkende, allmächte Kraft des Schöpfers feiert, so ist sein Stück Truppen-übungsplatz zumindest ein Generator der eigenen Lebensbilder, eine Erinnerungs- und Projektionsmaschine, die seine Erinnerungsspuren aktiviert, aber auch eine Art Epitaph, ein memento mori einer verlorengegangenen, unwiederbringlichen eigenen Erfahrungsqualität und Lebensperiode, ein Denk-Mal, ein mikrologischer Ort der Be-Sinnung auf die Kontinuität und Diskontinuität des eigenen Lebens, naturkundliches Schaustück und hiermit ein Stück individueller Spurensicherung schlechthin.

Die hier vollzogene Möglichkeit des selbstreferentiellen, stillen Eingedenkens, der Er-Innerung lebensgeschichtlich bedeutsamer Bilder, die empathische Hinwendung zum scheinbar Nebensächlichen, Randständigen, Unspektakulären und die aisthetisch-künstlerische Abarbeitung und Gestaltung der neuen Erfahrungen, Wahrnehmungen, Beobachtungen, Empfindungen und Reflexionen in einem sinnlich-anschaulichen Objekt vermögen allein Peters Trauer über das Verlorene in eine neue Qualität der Erfahrung, in eine kommunizierbare Ausdrucksform verwandeln, die als ein Objekt des Übergangs neue Anschlussmöglichkeiten im individuellen Selbstbildungsprozess herstellen und ein veränderungsfähiges Subjekt erzeugen kann.

Alle hier vorgestellten Beispiele von Ortssondierungen im außerschulischen Kontext zeigen in ihren gedanklich-textlichen Erarbeitungen und in ihren aisthetisch-künstlerischen Transformationen eine große Vielfalt an Gestaltungen, medial-instrumentellen, methodischen und strategischen Realisationen. Die Art der Themenstellung dieses mehrmonatigen Projekts implizierte bewusst

eine derartige Breite möglicher und tatsächlicher aisthetisch-künstlerischer Zugangs- und Darstellungsweisen. Hierbei sollten die klassischen Realisationsformen wie das Tafelbild oder die Handzeichnung als gängigste künstlerische Darstellungsmedien des heutigen Kunstunterrichts durch eine Fülle weiterer Strategien, Medien und Verfahren ergänzt werden.[838] Dass hierbei irgendeiner Form von künstlerischer Beliebigkeit hätte gefrönt werden sollen, wurde zu jeder Zeit durch die Ernsthaftigkeit der individuellen Suche nach einer geigneten Form des Selbstausdrucks, nach einer adäquaten künstlerischen Problemlösung seitens der SchülerInnen unterlaufen. So entwickelte jeder/jede Schüler/in seine/ihre Gestaltung auf der Grundlage einer zwingenden aisthetisch-künstlerischen Folgerichtigkeit, die sich allein aus ihren individuellen Konzeptionen entwickelte. Wenn hier auch die eigentliche Entwicklungsarbeit in den Freizeitbereich der SchülerInnen delegiert wurde, so erledigte sich keinesfalls meine beratende Tätigkeit, die immer wieder während des normalen Unterrichts nachgefragt wurde. Wenn sich auch die selbstorganisatorischen, selbstverantwortlichen, planerischen Anteile seitens der SchülerInnen erhöhen, verlangt gerade ein derartiges Projekt eine stete Begleitung und Hilfestellung durch den Kunsterzieher und ein breites Maß an Beratungskompetenz, die das Wissen und die Handhabung der unterschiedlichsten aisthetisch-künstlerischen Medien, Strategien, Methoden und Realisationsformen umfasst. Dies bedeutet jedoch nicht, dass in der letzten Konsequenz das Primat der Technikvermittlung und des Herstellungswissens herrschen müsste, denn die differenzierten Konzeptionen suchen sich immer wieder ihre eigenen, häufig auch verblüffend unkonventionelle Lösungswege, die sich jenseits der falschen Sicherheit des technischen Wissens methodisch experimentell-offen verhalten. Die ganze Vielfalt aisthetisch-künstlerischen Ausdrucks und der methodischer Ideen kann auf diese Weise – zumindest exemplarisch – vorgestellt werden.

Im Gegensatz hierzu ist die Arbeit mit lediglich einem Medium und einem spezifischen Verfahren nach einer spezifischen Aufgabenstellung – wie im Falle der Herstellung einer Kugelschreiberzeichnung als Tattoo oder Telefonzeichnung – wesentlich überschaubarer, da die Schülerarbeiten sich hier weitaus besser im Hinblick auf Konzeption, Ideenfindung, Realisation, Handwerklichkeit und Intensität miteinander vergleichen lassen. Im Falle des hier vorgestellten ästhetisch- (aisthetisch) künstlerischen Projekts entfällt das Kriterium dieser Art von Vergleichbarkeit, da hier die individuellen Einzelleistungen – jede für sich – in ihrer ganzen Differenziertheit und Andersartigkeit bewertet werden müssen. Entscheidend wird hierbei nicht, die Dinge auf einen Nenner zu bringen und an einer idealen, durchschnittlichen Aufgabenlösung zu bemessen, sondern hier wird jeder individuelle Einzelfall, jedes eigensinnige Konzept und sein schwieriger Realisationsweg bedeutsam. Das Prinzip des vielfach in der heutigen Schule angewendeten didaktischen Einheitsrasters, dem man schon an der Aufgabenstellung ansieht, dass Lehrer-Angst oder Bequemlichkeit dahinterstehen, entfällt zugunsten einer auf das jeweilige Subjekt hin orientierten Einzel-Begutachtung. Aber dennoch: sowohl die größere Vergleichbarkeit als auch die große Differenzierung haben in der ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung ihr didaktisches Eigenrecht und müssen daher als zwei Möglichkeiten gradueller Differenzierungen nebeneinander existieren können. Sie erweitern die individuellen methodischen Möglichkeiten und die eigene Perspektive auf die eigene Schüler-Arbeit und die der MitschülerInnen. Die enge Differenzierung im Bereich der Kugelschreiberzeichnung als Tattoo kann auf überwältigende Weise die Vielfalt dieses zeichnerischen Verfahrens anschaulich machen, indem sie zeigt, wie viel potentielle Realisationsmöglichkeiten – gerade auch innerhalb eines eng begrenzten Aufgabenbereichs und zeichnerischen Verfahrens – in diesem stecken. Hiermit ist nicht gesagt, dass die Subjektivität, der individuelle gestalterische Eigensinn des Schülers, hier nicht zum Zuge kommen dürfte.

Und dennoch ist das Spektrum bei allen im Projekt zugelassenen und sich aus der Konzeption ergebenden künstlerischen Verfahrensweisen, Medien, Methoden und Transformationen ein ganz

[838] Dieser Ansatz hebt sich insofern auch bewusst von Selles Modell des „Ästhetischen Projekts“ ab, als Selle – siehe die Arbeit im Tagebaurestloch von Braunsbedra – eine sehr enge Themenstellung vorgegeben hat, die seinen Studierenden nur einen geringen künstlerischen Spielraum gewährt, indem der Schwerpunkt primär auf der sinnlichen Erfassung des landschaftlichen Kontextes liegt und sich gestalterische Aspekte auf das retrograde Konzept der Spurensicherung beschränken, die wenig mehr als die Gestaltungsweise des Auslegens der gesammelten Spuren und Materialien zulässt. Die angezielte Behutsamkeit im Umgang mit den gefundenen Materialien verkehrt sich in eine ideenarme, farb- ironie- und kraftlose Musealisierung und Ästhetisierung historischer Kunstformen. Auf der Strecke bleibt eine vielfältige und innovative künstlerische Auseinandersetzung mit dem landschaftlichen (und gesellschaftlichen) Kontext.

anderes, da hier jedes Subjekt selbst gehalten ist, von Anfang an seinen eigenen Weg zu konzipieren, zu planen, zu organisieren und zu gestalten. Beim Nachbarn abschauen ist nicht mehr möglich, auch wenn – auch hier – trotzdem gerade der Austausch über die jeweils unterschiedlichen eigenen Vorgehensweisen gepflegt werden soll. Methodisch-instrumentelles Wissen erschließt sich hierbei sukzessive im das Problem explorierenden und -lösenden Handeln als anzueignendes Erfahrungswissen wie von selbst und muss deshalb nicht lehrgangsmäßig erteilt werden, da es sich zwingend aus der Eigenlogik der Problemstellung ergibt.

Hoher didaktischer Wert kommt der abschließenden Präsentation der Arbeitsergebnisse des Projekts zu, denn hier stellt sich die Frage nach der Präsentierfähigkeit einer Idee als Gestaltungsaufgabe, nach den Möglichkeiten der Objektivierbarkeit subjektivistischer Unterströmungen im Formungsprozess, der als Schlussstein ein zwingender Teil jeder ästhetisch-künstlerischer Arbeit ist. Ohne den Gestalt gebenden Formungsprozess ist jede künstlerische Idee wertlos, da sich erst hier die Idee anschaulich verkörpern kann und muss! Inwieweit kann beispielsweise der Formprozess die ästhetisch-künstlerische Genese des selbstgestellten Problems sinnlich-gedanklich adäquat als energetische Intensität auf den Betrachter übertragen? Inwieweit ist dieser Prozess am gestalteten Objekt ablesbar? Neben der Selbstorganisation der Medien, Materialien, der methodisch-inhaltlichen Vorgehensweise, der Dokumentations- und Präsentationsmöglichkeiten wird hier auch das persönliche Zeitmanagement wichtig. Die gemeinsame Präsentation der Arbeitsergebnisse in der (Schul)-Öffentlichkeit vermittelt den SchülerInnen obendrein, dass ihre Arbeit – auch wenn sie nicht ganz gelungen ist – ernstgenommen wird, indem man sie zur Betrachtung und zur Diskussion freigibt. Hierbei lernen sie neben der Tolerierung sachlich begründeter Kritik an Verfahrensweisen und Realisationen vor allem auch die methodisch-mediale Vielfalt, Unterschiedlichkeit und differente, subjektabhängige Zugangsweise auf das Projekt – oder Kursthema (und auf die Herstellung von Welt) kennen.

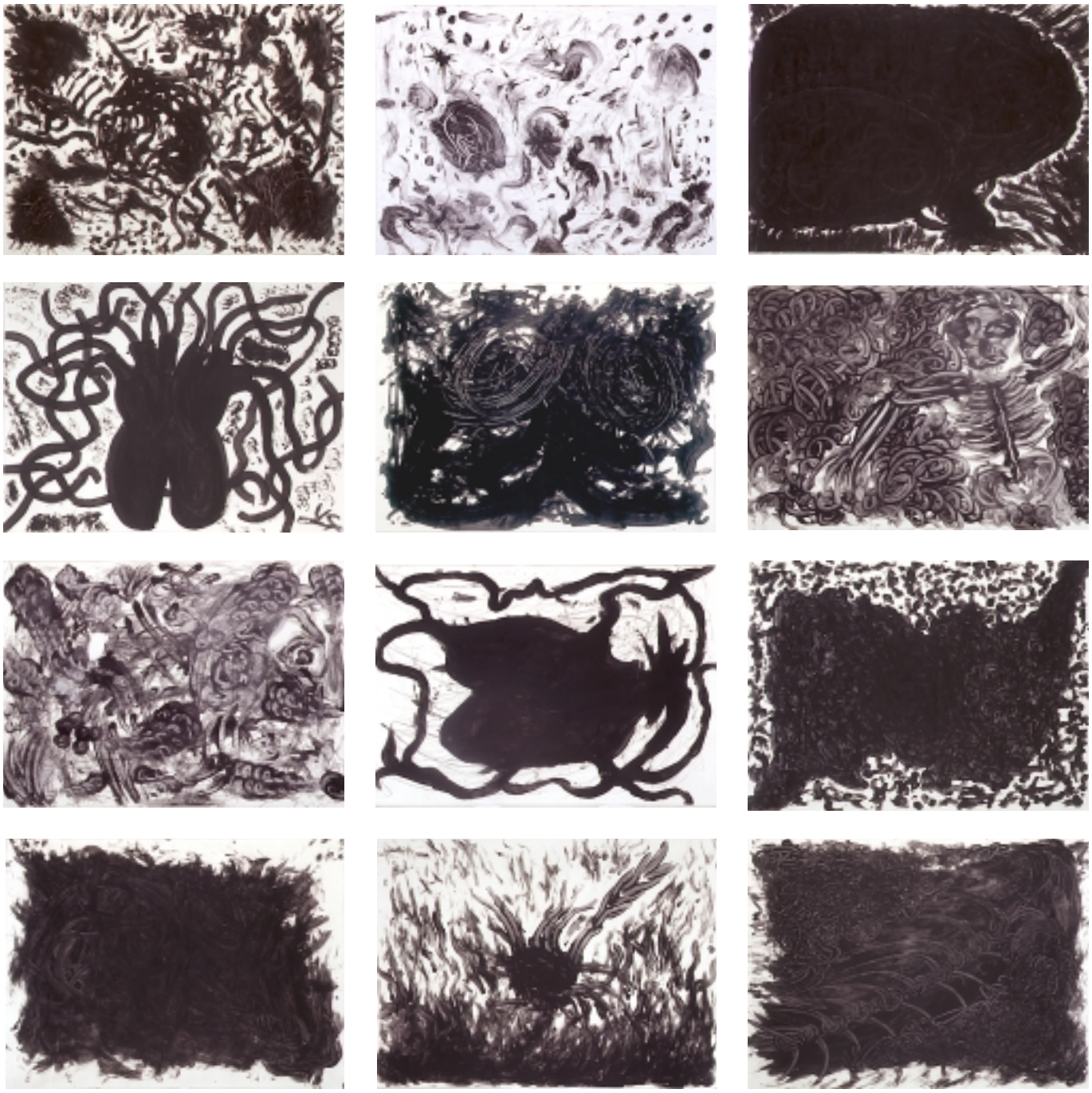
Ihre Toleranz und empathische Reflexivität wird gegenüber den fremden Realisaten der MitschülerInnen, deren größtenteils fremden, bisher unzugänglichen, Wahrnehmungsweisen, Empfindungen, Gedanken und Handlungen herausgefordert und schließlich wird in der zu kommunizierenden Reflexion über den eigenen WerkProzess eine selbstkritische Distanzgewinnung erzeugt, die das Eigene in den Kontext mit dem fremden Eigenen der MitschülerInnen stellt, aber nicht überhöht. Die Förderung der Fähigkeit, über sinnliche Wahrnehmungen, tiefe Empfindungen, Ideen und Gedanken, Handlungs- und Herstellungsprozesse und die Prozessergebnisse in ein angemessenes intersubjektives Gespräch zu kommen, erhält hier eine eminente Bedeutung für einen erstrebenswerten, umfassenden, aufgeklärten Selbstbildungsprozess, der die selbstreferentiellen Potentiale des Schüler- (und Lehrer-) subjekts ernstnimmt.

Schluss

Für eine Kunstpädagogik der Selbstreferenz

Eine Kunstpädagogik der Selbstreferenz, die – wie im oben beschriebenen Sinne – Leib, Ort und Zeit als eine Kunstpädagogik der Existenz in ihren Reflexionen und Handlungen bedenkt, eröffnet neue Chancen, das in der Nachmoderne in eine Selbstverständniskrise geratene Subjekt und seine Welt(en) neu und anders begreifen zu lernen. Diese Kunstpädagogik kann in ihrem Interesse an einer Bildung der Selbstbildung das Unverständnis des Individuums für die Rätselhaftigkeit seiner vielfachen sichtbaren und unsichtbaren Beziehungen und Verwobenheiten zu seiner – von ihm zu verantwortenden – Welt und zu sich selbst in vielschichtigen Bildern des Fragens, des Zweifels, der Lust und der Trauer zum Ausdruck kommen lassen. Sie kann auf methodisch vielfältigste Weise das einzelne Subjekt wieder in Bewegung bringen, seine verhärteten und verdunkelten Beziehungen in fließende und transparente emotional-sinnlich-geistige Erfahrungen umzuschmelzen und ihm hierbei Wege zu sich selbst aufzeigen.

Innere Organe

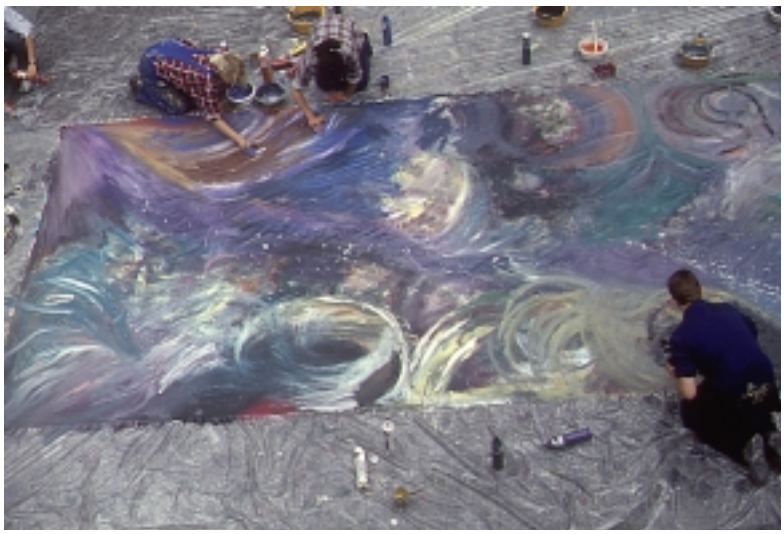


Experimentelle Malprozesse
aus dem
„Chaos“-Kurs (GK 12.1)

Fingermalerei auf Papier,
Abtönfarbe, Tapetenkleister,
je DIN A1

Chaos (GK 12.1)

Die Traurigkeit einer
sich selbst auflösenden
Milchstraße



Selbstgesteuerter
Gruppenmalprozess
„Chaos“-Kurs (GK 12.1)

Abtönfarben auf
Leinwand, 3 x 7 m

Hierbei können sich in ihrer Vielfalt der Erscheinungsweisen und des individuellen Erfindungsreichtums die Prozesswege und -ergebnisse als Kartografien des Selbst, als „Spuren von Selbstverhältnissen“ (Mollenhauer) entfalten. Die autopoietisch-selbstreferentiellen Prozesse der ästhetisch-künstlerischen Forschung und Gestaltung werden in der Konfrontation mit den Störungseinflüssen eines „strange attractor“ (Friedrich Cramer) zu rhizomatisch-fraktalen Lernstrukturen. Die Selbstorganisation und Selbstgestaltung des ästhetisch-künstlerischen Lernprozesses provoziert die Selbstbildungskräfte des Subjekts, dessen Körperkontingenz und Selbstregulationsfähigkeit provoziert werden. Selbstorganisation und Selbstreferentialität werden aber erst dann zu Kategorien einer glückenden ästhetisch-künstlerischen Bildung und Erziehung, wenn ihnen das Moment des Fremdeinflusses, der Störung und Unterbrechung innewohnt, das bewirken kann, dass sich das kunstpädagogische Subjekt in intensiven Selbstbezügen als ein fremdes und anderes, so noch nicht dagewesenes erfahren kann. Die hier vorgestellten Möglichkeiten eines ästhetisch-künstlerischen Wechselspiels von personaler De-Zentrierung und Kon-Zentrierung sind beinahe unerschöpflich und der pädagogischen und künstlerischen Phantasie des Kunstpädagogen überlassen. Die Lebensweltorientierung der Aufgabenstellungen vertieft die Motivationsfähigkeit des Schülers, sich für die eigenen Träume, Wünsche, Ideen, für das eigene Leben einzusetzen und verringert das allenthalben in der heutigen Schule anzutreffende Sinndefizit. Passiver Konsum von totem Wissen wird in diesen selbstreferentiellen, handlungsoffenen Prozessen im besten Falle in aktives Handlungswissen, das selbsterfahren ermittelt wurde, transformiert. Leiborientierung und das Zugehen auf die je individuelle Lebens- und Lerngeschichte des Subjekts, eine Reduktion seines kognitiven Kontroll- und Distanzierungsverhaltens, zugunsten einer trans-rationalen, umfassenden Rationalität des Leibes, der Emotion, der Sinne, der Imagination, der Intuition und des Verstandes, können die Spuren des Selbst wiederfinden und erweitern lernen.

Durch die Öffnung zum Unbennbaren, Unvorhersehbaren, Undarstellbaren und Unbekannten Eigenen und Fremden lassen sich die abgesunkenen Triebkräfte des Selbst für die Prozesse der Selbstgestaltung aktivieren, die ihre Konstituierung immer wieder im Dunkel ihres Anfangs aufnimmt. Insofern beruft sich diese Kunstpädagogik als ästhetisch-künstlerische Bildung und Erziehung auf eine Ästhetik der Existenz, die auf Möglichkeiten des ‘hic et nunc’, jene des ästhetischen Augenblicks, der situationistisch-performativen Ortsbesiedelung zurückgreift, die den Körper als Beobachtungsgegenstand und Bestandteil ihrer experimentell-erforschenden Verfahren ebenso schätzt wie das Unterlaufen der Subjekt-Objekt-Dichotomie zugunsten anderer, nicht-beherrschender Bezüge des Individuums zu seiner belebten und unbelebten Um- und Mit-Welt. Die die mitkonstituierende Bedeutung und die expressiven Hohlräume der Dinge aufsucht und anstelle des identifizierend-distanzierenden Er-Kennens ein haptisch-leiblich-organisches Er-Fahren in seine Prozesse der Selbst- und Fremderkundung aufnimmt, die sich in ihrem Blick auf die Übergänge des Noch-Nicht und Nicht-Mehr der Möglichkeiten des Transitorischen widmet, dem Hybriden, He-Autonomen (Lehnerer), den Mischungsverhältnissen, den Übergängen und Hybridisierungen. Zeit, Leib und Raum werden in ihrem Denken und Handeln zu Leitkategorien einer nachmodernen ästhetisch-künstlerischen Bildungs und Erziehungsarbeit. Diese Kunstpädagogik entwindet sich zunehmend ihrer erziehungswissenschaftlich dominierten Bevormundung durch die eigene selbst-bewusste Erforschung der bildsamen Anteile in den künstlerischen Such-, Finde- und Gestaltungsprozessen selbst und stellt die Frage nach der Kunsthaftigkeit der künstlerischen Lehre selbst.[839]

Diese hier in Bruchstücken skizzierte Kunstpädagogik der Selbstreferentialität nutzt die Möglichkeiten der „kleinen Erzählungen“ der ihr anvertrauten LehrerInnen und SchülerInnen als „stammelnde Mikrologien“ (Lyotard), der Selbst-Überraschung als künstlerische Strategie, die nicht-rationalisierbaren Bedeutungsüberschüsse des Ausdrucks, indem sie die Einfühlungssehnsüchte ins Material stimuliert und befriedigt, die Selbst- und Fremdwahrnehmung des Schülers in Prozessen der intensiven Selbstaussetzung in bekannten und Unbekannten, fiktiven, simulierten und realen Kontexten provoziert, der in ihnen den eigenen Leib zum „Leiter“ machen kann (Lyotard), sich in mimetische, einfühlend-anschmiegende Prozesse „liebender Versenkung in die Gegen-

[839] Siehe hierzu die Ergebnisse des von mir konzipierten und durchgeführten internationalen IGBK-Symposiums. In: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998.

standswelt“ (Adorno), in die „Differenz von Identität und Nicht-Identität“ (Adorno), in die Um- und Mit-Welt begibt. Der sich als emotionales und eigen-sinniges Schüler- (und Lehrer-) Subjekt bewährt und seine subjekthaften Entfaltungsmöglichkeiten jenseits des altklugen, bornierten Immer-schon-Wissens oder Stets-Gewussten in individuellen und trans-individuellen, umfassenden und nachhaltigen Prozessen des Wahrnehmens, Empfindens, Erlebens, Denkens und Handelns in ein verändertes Selbst- und Fremdverhältnis eigener Identität und Subjektivität transformieren kann. In ihren vielfältigen Prozessen entdeckenden, erfahrungsoffenen und handlungsorientierten Lehrens und Lernens wird das schöpferische Problemlöseverhalten ebenso provoziert wie Möglichkeiten zur Kontingenzbewältigung geschaffen.

Gerade in der subjektorientierten, rezeptiv-produktiven Auseinandersetzung und Konfrontation mit Werken zeitgenössischer Kunst, vor allem aber auch in den explorativ-experimentell-forschenden Prozessen der eigenen künstlerischen Produktion, lassen sich die Selbstbezugskräfte des Subjekts intensivieren und Zugänge zur vor-sprachlichen Tiefendimension des Ich herstellen. Dies heißt nicht, das Verständnis eines Kunstwerks oder einer ästhetischen Handlung allein subjektivistisch begründen zu wollen. Die Erkenntnis und das Einverständnis in die aktiv-konstruierende Funktion eines impliziten Lesers (Sartre), eines aktiven Zuschauers (Jauß) und eines die Bedeutung mit- und neukonstituierenden Betrachters von (fremden) Werken der Kunst (Kemp; Zaugg) meint auch die aktive sinnlich-geistige Auseinandersetzung mit den fremden künstlerischen Konzeptionen, Strategien, Theorien und Handlungen und entledigt nicht den Rezipienten eines Verständnisses vom Werk aus, das auch die Genese und die Entstehenshintergründe des Werks durch den Künstler selbst mitbedenkt. Handlungsorientierung, eigenes Tun (Konzipieren, Planen, Recherchieren, Sammeln, Sichten, Gestalten, Darstellen, Präsentieren, Reflektieren) vom Schüler- und Lehrer-Subjekt aus, das die Lebensgeschichte und Lebenswelt dieses Subjekts, seine tiefendimensionalen Anteile, seine leibkontingente Intelligenz stimuliert und seine Autopoiese als Kraft zur Selbsterhaltung durch Selbsterzeugung akzeptiert, kann die Motivation für das eigene Handeln und aktive Verständnis für die fremden Werke, Handlungen und Gedanken der Kunst vertiefen helfen und die für die Beschäftigung mit sich selbst und seine Um- und Mit-Welt dringend benötigte Empathie, Neugier, Offenheit und Veränderungsfähigkeit bewirken.

Selbstreferentialität erlaubt dem Subjekt hierbei, Bildungsprozesse, die bislang eher fremd- und außengesteuert verliefen, zunehmend selbstorganisiert zu steuern, zu gestalten und zu einem umfassenderen, sinnvollen Verständnis von Ich und Welt zu gelangen. Die ästhetisch- (aisthetisch) künstlerischen Prozesse intensiver, unbequemer Selbstaussetzung und Selbsterprobung sind hierbei die für eine zeit-genössische Kunstpädagogik und Erkenntniskritik überzeugendsten und nachhaltigsten Grundbausteine einer differenzierten und vielgestaltigen künstlerischen Bildungs- und Erziehungsarbeit, die sich vom Subjekt her denkt. Schulisches Devianzverhalten, diffuse Frustrations- und Gewaltpotentiale, Rückzüge hinter die eigene Fassade, Sinndefizite, Autoaggression und Ohnmachtsängste können hier auf Dauer abgebaut und in neue konstruktive Erfahrungsformen umgeleitet werden, in denen sich der Schüler als Autor und Schöpfer seiner Bilder, seiner Erfahrung und seines konkreten Wissens über und in der Welt selbst erleben kann.

Diese hier ansatzweise skizzierte Kunstpädagogik stützt sich kritisch auf aktuelle Forschungsergebnisse der Ökologie, der Kognitionswissenschaften, der Hirnforschung, der Biologie, der Ästhetik, der Philosophie, der Sozialwissenschaften, der Anthropologie und vor allem jene der Künste selbst. Sie zeigt sich insofern kritisch, offen, neugierig und aufgeklärt als sie selbst ihre Arbeit als reflexive Erkenntniskritik des modernen Subjekts begreift. Selbstreferentialität, Autopoiese, Selbsterhaltung und -gestaltung des kunstpädagogischen Lehr- und Lernsubjekts sind ohne die Ausbildung von Anschlussfähigkeit seitens dieses Subjekts nicht denkbar. Dies erfordert zunehmend ein vernetztes, interdisziplinäres Denken und Handeln, das den Subjekten als ‘systemischen Einheiten’ oder ‘Knoten’ erst die Möglichkeit des Informationsaustausches mit ihrer jeweiligen Lern-Umwelt ermöglicht. Ohne dass diese aufgeklärte, nachmoderne Kunstpädagogik sich an der Wissensproduktion anderer Disziplinen direkt und aktiv beteiligte – auf deren vielfältige Erkenntnisse sie allerdings angewiesen ist – erzeugt sie die Formen, Methoden, Inhalte, Gestaltungs- und Darstellungsweisen ihres ästhetisch-künstlerisch-pädagogischen Wissens permanent selbst. Hierzu zählt zuvorders – neben der Generierung der Kunst – die ästhetisch-künstlerische Erforschung und Bil-

Zeit

Meine Zeit –
Ein Augenblick
(GK 13/LK 12)

Collagen auf Karton
DIN A1

Rebecca Sich

Trolle Borchers

dung eines anderen, nach-modernen Subjekts, das seine alten, zerstörerischen Eigenschaften als erkenntnismächtiges Herrschafts-Subjekt ablegt und nach neuen Selbst-Bildern sucht. Auch die hier skizzierte Kunstpädagogik begreift sich als ein autonomes gesellschaftliches Sub-System mit eigener System-Umwelt-Differenz, eigener Selbstreferentialität, Autopoiese und Konstruktivität, der es (makro-strukturell) um den Erhalt des eigenen Fließgleichgewichts der Kräfte des Systems und (mikro-strukturell) um die Bildung des einzelnen, ihr anvertrauten Subjekts geht.

Statt der Chronologie und Linearität des irreversiblen Newtonschen Systems, dem die Weltwahrnehmung allgemein immer noch unterworfen ist, setzt die hier skizzierte, veränderte ästhetisch-künstlerische Bildung und Erziehung der Selbstreferenz auf chaotisch-reversible Entwicklungs- und Zeitsprünge, die durch fremde Attraktoren ausgelöst werden und den rhizomatischen Charakter jedes schöpferischen Evolutions- und Lernprozesses zeigen – und hiermit auch das permanent sich verändernde Sprungverhalten des kreativen Prozesses als erfindungsreichen Evolutions-Prozess gesteigerter Komplexität deutlich machen. Zeigt die Moderne das Prinzip der Linearität, der kürzesten Verbindung zwischen zwei Punkten, auch das Prinzip des Entweder-Oder, das Diktat der Identität, so erfahren sich die Subjekte hier nun in Prozessen, Zyklen, Netzen, wurzelartigen, selbstähnlichen Strukturen, Mäandern und Labyrinthen, die die Plastizität unseres Hirns und die Seinsweise unseres Leibes wesentlich adäquater wiedergeben. Der Künstler, der Schüler und Lehrer werden jetzt zum Knotenpunkt im ästhetisch-künstlerischen Vermittlungs-Gewebe von Raum und Zeit, das in ihnen ein dynamisches Zentrum hat. Innerhalb dieses Gewebes, dieses fließenden Mediums müssen sie nun zunehmend ihre Knoten, ihr Boot oder ihre sehr filigrane Konstruktion (Nietzsche) immer wieder selbst gestalten (Neurath), ja sie müssen sich sogar immer wieder selbst ganz neu erfinden (Flusser). So sind sie jetzt gehalten, aus den biografischen Bruchstücken ihrer Existenz, ihren Wahrnehmungen und den eigenen Bildern sich selbstorganisierend ihren Weg als 'Hoffnungsproduktion' aus sich selbst heraus zu bauen. Trans-Rationalität, Material-Vielfalt, Trans-Kultur, Trans-Subjektivität, die qualitative Zeit, der Raum und der eigene denkende Leib werden so im Prozessieren und Generieren des autonomen Werks und der neu eroberten künstlerisch-ästhetischen Kontexte wichtig. Ihre Sondierungen des virtuellen und des realen Raumes machen hierbei nicht an der privaten Türe halt, sondern sie öffnen sich zunehmend in die unterschiedlichen Bereiche der Lebenswelt und in deren differente Wirklichkeiten des Sozialen, des Politischen, des Pädagogischen, des Kulturellen und des Ökonomisch-Ökologischen. Die Wirklichkeitsbilder und Möglichkeitsmodelle schaffenden Grundkräfte einer solchen aufgeklärten, zeitgenössischen Kunstpädagogik der Selbstreferentialiät machen sie zu einer eminent politischen Kraft, die als Brücke zwischen den Subsystemen der Kunst und der Bildung ein selbstbewusstes und wichtiges Schlüsselressort der gesellschaftlichen Modernisierungsdebatte bildet, indem sie sich an der „Re-Flexion" (Beck) der Grundkonstituenten der Moderne, an ihrem „Wieder-Bedenken" (Lyotard), am „Noch-einmal-Tun" (Sloterdijk) und am „Ge-Denken" (Rilke) ihrer Grundlagen aktiv beteiligt.

Die abschließenden Worte am Ende dieser Arbeit überlasse ich einer Schülerin, deren Brief an ein Bild die wichtigste Aufgabe einer zeitgenössischen Kunstpädagogik der Selbstreferenz entwirft:

Persönlicher Brief an ein Bild: Das Bild als 'Zeitmaschine'[840]*:*

Liebes Bild, als ich Dich sah, wusste ich, dass Du dasjenige Bild bist, über das ich schreiben werde. Ich weiß nicht warum, aber als erstes fiel mir auf, dass Du etwas Geheimnisvolles als auch etwas Unbekanntes, Unentdecktes symbolisierst. Du wecktest eine Art 'Neugier' in mir, die mich dazu brachte, Dich genauer zu beobachten. Ich entdeckte in Deinem Bild eine Tür in verschiedenen Positionen, die sich von Abschnitt zu Abschnitt ein Stückchen mehr öffnet. Es ist wie im 'richtigen' Leben: man hat eine sehr langen Weg vor sich und man kommt dem Ziel immer ein Stückchen näher. Hinter dieser Tür liegt sozusagen eine Art neue, geheimnisvolle Welt, der man immer ein Stückchen näher kommt. Man tut alles, um dieser neuen Welt ein

[840] Zentrale Unterrichtsthematik im Grundkurs Kunst der Stufe 13 war die 'Zeit' in theoretischen und praktischen Übungen. Im Rahmen des Unterrichts wurde so auch die Sammlung des Museums Ludwig in Köln besucht, die man unter dem Stichwort „Das Museum als Zeitmaschine" wahrnehmen sollte. Neben der Auseinandersetzung mit der Sammlung allgemein, galt es, in einem Kunstwerk der persönlichen Wahl die Zeitproblematik aufzusuchen und die eigenen Wahrnehmungen und Reflexionen in einem Brief an das Werk als „fremder Freund" festzuhalten. Die Schülerin wendet sich in ihrem Brief dem Bild „Fünf Türen" von Gerhard Richter aus dem Jahre 1967 zu.

Stückchen näher zu kommen; es ist so, als wenn man die alte Welt verlässt und in eine Art 'neue' Welt eintritt, die noch unentdeckt und voller Geheimnisse ist. Doch symbolisiert diese Tür auch Ängste, Träume, Sehnsüchte, Hoffnungen, Wünsche und auch ein wenig Gefahr, denn verlässt man die alte Welt, so gibt es kein Zurück mehr. Man sollte sich jeden Schritt genau überlegen, den man tut, bevor man handelt. Das ist einer der Gründe, warum Du mir gefällst. Du symbolisierst eine Art 'Lebensweg', mit seinen Vor- und Nachteilen. Es ist eine Art von Lebensstil, den Du beinhaltest. (...). Das Bild zeigt auch, dass man Mut haben sollte, auch 'mal einen Schritt weiter in die neue, unbekannte Welt zu gehen und das alte Leben hinter sich zu lassen und seine Ängste und Befürchtungen vor der Zukunft dort zurückzulassen. Zuerst erscheint einem die neue Welt vielleicht dunkel und grau, doch mit den Hoffnungen, Wünschen und Träumen kann auch diese Welt 'schön' werden. Hat man diesen einen, kleinen Schritt überwunden, so ist es nicht mehr weit, sein Ziel zu erreichen. Das ist der Grund, liebes Bild, warum Du mir gefällst: Du weckst in mir Neugier, Dich zu entdecken, darüber nachzudenken, was Du dem Menschen mitteilen willst. Du bist für mich eine Art 'Lebensstütze'. Du verdeutlichst dem Menschen wie das Leben ist..." (Susanne Gattineau; GK 13)

Literatur

„...à Stroetmann". Deutsch-Französisches Ausstellungsprojekt. Galerie Münsterland. Emsdetten 1995. Ausstellungskatalog Emsdetten 1995.

Marina Abramovic: *The lovers* – The Great Wall Walk. China 1988.

Valerio Adami. In: Fritz J. Raddatz, Karin Székessy: *Der Spurensucher*. ZEITmagazin S. 32-39.

Theodor W. Adorno: *Negative Dialektik*. Frankfurt/M. 1966.

Ders.: Vorlesungen zur Ästhetik. Zürich 1967.

Ders.: *Ästhetische Theorie*.Frankfurt/M. 1970.

Ders.: *Minima Moralia*. Frankfurt/M. 1970.

Ders.: *Noten zur Literatur*. Gesammelte Schriften. Bd. 11. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/M. 1974.

Ders.: *Zu Subjekt und Objekt*. In: Ders.: Kulturkritik und Gesellschaft II. Eingriffe – Stichworte – Anhang. Gesammelte Schriften. Bd. 10.2. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/Main 1977.

Ders.: *Negative Dialektik*. Frankfurt/M. 1980.

Ders.: *Minima Moralia*. Reflexionen aus dem beschädigten Leben. Gesammelte Schriften. Bd. 4. Hrsg. v. Rolf Tiedemann. Frankfurt/M. 1980.

Ders.: In: Max Horkheimer/Theodor W.Adorno: *Dialektik der Aufklärung*. Philosophische Fragmente. Frankfurt/M. 1982 (Amsterdam 1944).

Jean-Christophe Ammann: *Die neuen Chancen der Kunst in unserer Zeit*. In: Kunst und Kultur. Sonderdruck der Kulturpolitischen Zeitschrift der IG Medien für die Biennale in Venedig. Zur 46. Espositione Internationale d'Arte 1995. S. VII.

Ders.: *Annäherung*. Die Notwendigkeit von Kunst. Regensburg 1996.

Ders.: *Die Frage der Qualität von Kunst*. In: Werner Stehr, Johannes Kirschenmann (Hrsg.): Materialien zur documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. 1997. S. 46-51.

„andernorts“ – Installationen zeitgenössischer Künstlerinnen und Künstler in historischen Räumen. Ausstellungskatalog. Nürnberg 1990.

Claus Arlinghaus: *Widerstände*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 46-52.

Marc Augé: *Die Sinnkrise der Gegenwart*. In: Andreas Kuhlmann: Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt/M. 1994. S.33-48.

Jean-Christophe Bailly: *Der freie Gebrauch des Eigenen*. Wechsel, Schwellen, Übersetzungen. In: documenta GMBH (Hrsg.): documenta documents 1. Kassel 1997. S. 18-28.

Karlheinz Barck: *Richtungs-Wechsel*. Postmoderne Motive einer Kritik politischer Vernunft: Jean-François Lyotard. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht, Benno Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 166-182.

Roland Barthes: *Mythen des Alltags*. Frankfurt/M. 1964. (Mythologies. Paris 1957).

Heiner Bastian (Hrsg.): *Joseph Beuys. The Secret Block For A Secret Person In Ireland*. Ausstellungskatalog. Mit einem Text von Dieter Koepplin. München 1988.

Jean Baudrillard: *Videowelt und fraktales Subjekt*. In: Karlheinz Barck, Peter Gente, Heidi Paris, Stefan Richter (Hrsg.): Aisthesis. Wahrnehmung heute oder Perspektiven einer anderen Ästhetik. Leipzig 1991. S. 252-265.

Ulrich Beck: *Risikogesellschaft*. Frankfurt/M. 1986.

Ders.: Die Erfindung des Politischen. Frankfurt/M. 1993.

Ulrich Beck/ Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): *Riskante Freiheiten* – Individualisierung in modernen Gesellschaften. Frankfurt/M. 1994.

Ders.: *Reflexive Modernisierung*. Frankfurt/M. 1995.

Ulrich Beck, Wilhelm Vossenkuhl, Ulf Erdmann Ziegler, Tim Rautert: *eigenes Leben*. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995.

Daniel Bell: *Die kulturellen Widersprüche des Kapitalismu*s. Frankfurt/M., New York 1991.

Walter Benjamin: *Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit*. In: Ders.: Gesammelte Schriften, Bd 1.2. Frankfurt/M. 1980.

Kunibert Bering: *Kunst und Kunstvermittlung als dynamisches System*. Interpretation und Vermittlung. Münster 1993.

Joseph Beuys: Irland-Zeichnungen. Heiner Bastian (Hrsg.): *The Secret Block For A Secret Person in Ireland*. Mit einem Text von Dieter Koepplin. Berlin und Tübingen 1988.

Ders.: *Aktion Koyote* in der Galerie René Block, New York 1974. Dokumentation von Caroline Tisdall: Joseph Beuys. Coyote. München 1976.

Ders.: *Die Honigpumpe*. documenta 6. Kassel 1977.

Ders.: *7000 Eichen*. documenta 7. Kassel 1982.

Ders.: Gesamtkunstwerk Freie und Hansestadt Hamburg/'Spülfelderprojekt'. Hamburg 1983.

Ders.: *Die Mysterien finden im Hauptbahnhof statt*. Interview mit Joseph Beuys. In: DER SPIEGEL, 38. Jg. Nr. 23, Juni 1984. S. 178-186.

Paolo Bianchi (Hrsg.): *Lebenskunst – Kunst leben.* In: Lebenskunst als Real Life. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL: Bd.143, Januar-Februar 1999. S. 36-235.

Gernot Böhme: *Für eine ökologische Naturästhetik*. Frankfurt/M. 1989.

Ders.: *Atmosphäre*. Frankfurt/M. 1995.

Karl Heinz Bohrer: *Plötzlichkeit*. Zum Augenblick ästhetischen Scheins. Frankfurt/M. 1989.

Norbert Bolz: *Wir brauchen Illusionen, Heucheleien und die 'Politik als-ob'*. In: Rudolf Maresch (Hrsg.): Am Ende vorbei? Gespräche mit Oskar Negt, Norbert Bolz, Gernot Böhme, Friedrich Kittler u.a... Wien 1994. S. 42-72.

Ders.: *Sinne und Medien.* In: GI-PRISMA. Aus der Arbeit des Goethe-Instituts, 2/94, S. 12-16.

Pierre Bourdieu und Jean-Claude Passeron: *Grundlagen einer Theorie der symbolischen Gewalt*. Frankfurt/M. 1973.

Ders.: *Die feinen Unterschiede*. Frankfurt/M. 1982.

Mechthild Buck: *Berlin 1988 ..., 1989?* In: Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): Anstöße zum ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Hagen/Loccum 1994. S. 81.

Peter Bürger: *Das Verschwinden des Subjekts*. Eine Geschichte der Subjektivität von Montaigne bis Barthes. Frankfurt/M. 1998.

Daniel Buren. Biennale Venedig. Venedig 1986.

Carl-Peter Buschkühle: *Hat der Hase recht?* Die Wiedergewinnung der Zukunft bei Joseph Beuys. In: Andreas Steffens (Hrsg.): Nach der Postmoderne. Düsseldorf 1992. S. 285-305.

Ders.: *Betrifft Selle*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 193, Juni 1995. S. 6-7.

Ders.: *Leiden und Spielen*. Zur Kunstpädagogik von Joseph Beuys. Kranenburg 1995. Basel 1996.

Ders.: *Wärmezeit*. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys. Frankfurt/M., Berlin, Bern, New York, Paris, Wien 1997.

Miriam Cahn: *Was mich anschaut*. Ausstellungskatalog zur Ausstellungsreihe UMGEBUNG (was mich anschaut). Darmstadt 1996.

Albert Camus: *Der erste Mensch*. Übers. von Uli Aumüller. Reinbek 1995.

Volker Caysa: *Ethik im „Nach" der Postmoderne*. In: Andreas Steffens (Hrsg.): Nach der Postmoderne. Düsseldorf und Bensheim 1992. S. 85-115.

Friedrich Cramer: *Gratwanderungen*. Das Chaos der Künste und die Ordnung der Zeit. Frankfurt/M. 1995.

Catherine David: *Nicht Namen, sondern Werke zählen.* Einblicke in das Gedankengeflecht der dX. Ein Gespräch zwischen Amine Haase und Catherine David am 4.4.1997 in Kassel. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL, Bd. 137, Juni-August 1997. S. 434ff.

Brunhild de La Motte: *Feminismus im Spannungsfeld von Humanismus und Poststrukturalismus*. In: Robert Weimann,Hans Ulrich Gumbrecht, Benno Wagner (Hrsg.): Postmoderne-globale Differenz. Frankfurt/M. 1991, S. 121-133.

Ralf Dellbrügge/Claudia de Moll in: Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst*. S. 95ff.

Deutscher Künstlerbund. Museum für Technik und Verkehr. Mannheim 1995. Ausstellungskatalog.

W. Dohle-Schupp: *Beraterische Interventionen in der Familientherapie auf der Grundlage der Autopoiesis und Selbstreferentialität.* Dipl.-Arb. an der Päd. Hochschule Freiburg/Br. 1989.

Helmut Draxler. In: Ausstellungskatalog *Stellvertreter*. Österreichs Beitrag zur 45. Biennale von Venedig 1993.

Folker Eckebrecht. In: Interview am 27.4.1996, anlässlich der Ausstellungseröffnung zum Projekt 'Geiseltal'. Galerie der Universität Oldenburg.

Bogomir Ecker und Bettina Sefkow (Hrsg.): *Übergangsbogen und Überhöhungsrampe*. Naturwissenschaftliche und künstlerische Verfahren. Symposion I und II an der Hochschule für Bildende Künste Hamburg. 11.-13.2.1994 und 15.-16.11.1996. Symposion-Reader. Hamburg 1996.

Hermann K. Ehmer: *„Die Kunst als Kunst verstehen".* Interview mit Hermann K. Ehmer. In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 193/1995. S. 12-13.

Karl Eibl: *Die Entstehung der Poesie*. Frankfurt/M. und Leipzig 1995.

Christoph Fasel, Kathrin Kommerell: *Die Phantasie bleibt auf der Strecke.* Problemkinder der Neunziger. In: stern, 18.5.1995, S.118-124.

feminin – masculin. Ausstellungskatalog. Hrsg. vom Centre Pompidou, Paris 1995.

Hans Rudi Fischer (Hrsg.): *Autopoiesis*. Eine Theorie im Brennpunkt. Heidelberg 1993.

Ders. (Hrsg.): *Die Wirklichkeit des Konstruktivismus*. Zur Auseinandersetzung um ein neues Paradigma. Heidelberg 1995.

Vilém Flusser: *Nachgeschichten*. Essays, Vorträge, Glossen. Düsseldorf 1990.

Ders.: *Die Geste des Malens*. S. 109-127. In: (Ders.): Gesten. Versuch einer Phänomenologie. Düsseldorf und Bensheim 1991.

Ders.: *Vom Subjekt zum Projekt*. Menschwerdung. Bensheim, Düsseldorf 1994.

Michel Foucault: *Die Ordnung des Diskurses*. Inauguralvorlesung am Collège de France 1970. Frankfurt/M., Berlin, Wien 1977.

Andrea Fraser. In: Artpaper, März 1988.

Dies.: *Museum Highlights*: A Gallery Talk. 1989.

Dies.: In: Peter Weibel: *Kontext Kunst.* Kunst der 90er Jahre. Köln 1994. S. 360ff.

Dieter Frey: *„Der Weg aus der Krise führt durch Neuland* – Ein Zurück zu den klassischen deutschen Tugenden kann nicht das Rezept für die Zukunft sein“. Süddeutsche Zeitung, vom 7.3.1994. S. 20.

Peter Friese: *Der wahre Künstler...* Zur Legende vom schöpferischen Subjekt im Medienzeitalter. In: Kunstfonds Bonn e.V. (Hrsg.): Realität, Anspruch, Medium. Foto, Film, Video. Ausstellungskatalog zur gleichnamigen Ausstellungsreihe des Kunstfonds e.V. Bonn. Bonn 1995, S. 191-199.

Anthony Giddens: *Modernity and Self-Identity*. Self and Society in late Modern Age. Cambridge, Massachusetts, Oxford 1991.

Sigfried Giedeon: *Die Herrschaft der Mechanisierung*. Hamburg 1982 (Mechanization Takes Command. Oxford 1948).

Giotto (di Bondone): *Die Auferweckung des Lazarus*. Padua, Arenakapelle: Christusgeschichten. Dokumentation: Luciano Bellosi: Giotto. Florenz 1981. S. 45.

Ina Kolb: *Ortsprojekt Glasgow*. Hausarbeit für das Lehramt an Gymnasien. HBK Braunschweig 1997.

Albrecht Göschel: *Kulturelle Praxis als Kontemplation, Aktion und Erkenntnis*. In: Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Hagen/Loccum/Unna 1994. 1994. S. 30-50.

Ders.: *Zwischen Sozial- und Rechtsstaat*. Zur Zieldiskussion in der Kulturpolitik. In: Kulturpolitische Mitteilungen. Nr. 69. II/95. Hagen. 1995, S. 26-31.

Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef-Pazzini (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung*. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997.

Hans Ulrich Gumbrecht, Ludwig Pfeiffer (Hrsg.): Stil, Geschichte und Funktion eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes. Frankfurt/M. 1986.

Hans Ulrich Gumbrecht: *nachMODERNE ZEITENräume*. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt a.M. 1991. S. 54-73.

Ders.: *Tod des Subjekts als Ekstase der Subjektivität*. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 307-313.

Jürgen Habermas: *Die Krise des Wohlfahrtsstaates und die Erschöpfung utopischer Energien*. In: Die neue Unübersichtlichkeit. Frankfurt/M. 1985.

Helmut Hartwig: *Das Alte im Neuen*. Über einige Zusammensetzungen der ästhetischen Wahrnehmung – heute. In: Gert Selle, Jens Thiele (Hrsg.): Zwischenräume. Jahrbuch für kunst- und kultur pädagogische Innovation. Oldenburg 1994. S. 44-54.

David Harvey: *The Condition of Postmodernity*. An Enquiry into the Origins of Cultural Change. Cambridge/Massachusetts, Oxford 1990.

P.M. Hejl: *Zum Begriff des Individuums.* Bemerkungen zum ungeklärten Verhältnis von Psychologie und Soziologie. In: G. Schiepek (Hrsg.): Systeme erkennen Systeme... München, Weinheim 1987.

Hans-Jürgen Heinrichs: *Die katastrophale Moderne*. Von der Endzeitstimmung zur Alltagsmagie. Frankfurt/M. 1987.

Ders.: Wilde Künstler, art brut und die Trugbilder der Identität. Hamburg 1995.

Stefan Hesper: *Kristalle der Zeit.* Zur Anachronie der Wahrnehmung bei David Hockney und Gilles Deleuze. In: Jürgen Stöhr (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996. S. 126-148.

Ronald Hitzler/Anne Honer: *Bastelexistenz.* Über subjektive Konsequenzen der Individualisierung. In: Ulrich Beck/Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M. 1994. S. 307-316.

Maren Hoffmeister: *Kleinstes Wollen*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 223-224.

Jürgen Hohmeyer: *Aufatmen beim Verhör*. „Der Avantgarde-Trend der Neunziger Jahre heißt 'Kontext-Kunst'. Junge Leute nehmen die Bedingungen ihres Metiers unter die Lupe, zitieren in anspruchsvollen Schau-Arrangements die Ästhetik von S-Bahn-Graffiti oder Polizeifotos – und entwerfen eine exzentrische Weltordnung." In: DER SPIEGEL, 3/1995. S. 152-154.

Edmund Husserl: *Die Krisis der europäischen Wissenschaften und die transzendentale Phänomenologie*. Gesammelte Werke, Husserliana Bd. 6. Den Haag 1976.

Ders.: *Husserliana 3/1.* Den Haag, 1976.

Axel Hutter: *Das Unbewusste der modernen Technisierung*. In: Andreas Kuhlmann (Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frakfurt/M. 1994. S. 155-177.

Patrick H. Hutton: *Foucault, Freud und die Technologien des Selbst*. In: Luther H. Martin, Huck Gutman, Patrick H. Hutton (Hrsg.): Technologien des Selbst. Übers. v. Michael Bischoff. Frankfurt/M. 1993 (University of Massachusetts 1988). S. 144-168.

ICH PHOENIX. Ein Kunstereignis. Internationales Ausstellungsprojekt im Gasometer Oberhausen. Oberhausen 1996. Dokumentation: Mit Beiträgen von: Ingo Bartsch, Christoph Blase, Karl Ganser, Kai-Uwe Hemken, Uwe Rüth und Rolf Wedewer. Essen 1996.

Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK), Bonn (Hrsg.): Ausstellungskatalog: *Imaginäres Hotel.* Internationales Künstlersymposium Leipzig 1994. Bonn 1995.

Wolfgang Iser: *Die Appellstruktur der Texte.* Unbestimmtheit als Wirkungsbedingung literarischer Prosa/Leerstellen und Leseverhalten. Konstanz 1971.

Ders.: *Der implizite Leser* – Kommunikationsformen des Romans von Bunyan bis Beckett. München 1972.

Ders.: *Der Akt des Lesens* – Theorie ästhetischer Wirkung. München 1976.

Gerd Irrlitz: *Postmoderne-Philosophie*, ein ästhetisches Konzept. In: Robert Weimann,Hans Ulrich Gumbrecht, Benno Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 133-166.

Alexander Jakimovic: *Kulturelle Identität der Kernlosen* – Ost und West. In: Walter Vitt (Hrsg.): Zentrum und Peripherie. Köln 1993.

Frederic Jameson: *Postmoderne* – Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus. In: A. Huyssen, K.R. Scherpe (Hrsg.): Postmoderne, Zeichen eines kulturellen Wandels. Reinbek 1986.

Frederic Jameson: *Surrealismus ohne das Unbewusste*. In: Andreas Kuhlmann(Hrsg.): Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne. Frankfurt/M. 1994. S. 177-214.

Erich Jantsch: *Die Selbstorganisation des Universums*. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München, Wien 1979/1992.

Heinz Robert Jauß: *Ästhetische Erfahrung als literarische Hermeneutik* 1. München 1977. Frankfurt/M. 1991.

Ders.: *Kleine Apologie der Ästhetischen Erfahrung*. In: Jürgen Stöhr (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung heute. Köln 1996. S. 15-42.

Magdalena Jetelova: *Raumverschiebung*. Raumverschiebung des gesamten Kunstvereins zu Hannover, Hannover 1996;

Klaus Jung: *Subjekte in Netzen*. Innere Struktur und die äußere Wirkung einer Kunsthochschule (Erfahrungen mit Kunstakademien in Norwegen). Vortragstext anlässlich des Internationalen IGBK-Symposiums „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. "Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5. 1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 109-122.

Dietmar Kamper: *Kritische Theorie der Gesellschaft*. In: Hans Rombach (Hrsg.): Wissenschaftstheorie, Bd.1, Freiburg, Basel, Wien 1973. S. 86 f.

Ders.: *Das Bild als unmögliche Gegenwart*. Vom Aufhören der Theorie. In: Hans Ulrich Reck (Hrsg.): Zwischen Erinnern und Vergessen. Transitorische Turbulenzen II. KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 128 Oktober-Dezember 1994. S. 106-115.

Ders.: *Denkend den Ruin des europäischen Denkens beschleunigen*. In: Rudolf Maresch: Am Ende vorbei: Gespräche mit Oskar Negt, Norbert Bolz, Gernot Böhme, Friedrich Kittler, Claus Offe, Niklas Luhmann, Dieter Lenzen, Hans Ulrich Gumbrecht, Dietmar Kamper, Gerburg Treusch-Dieter, Hannes Böhringer, Peter Weibel. Wien 1994. S. 239-268.

Ders.: *Unmögliche Gegenwart*. Zur Theorie der Phantasie. München 1995.

Immanuel Kant: *Kritik der reinen Vernunft*. Bd. 3. B XVII. S. 25. In: Ders.: Werke in zehn Bänden. Hrsg. v. Wilhelm Weischedel. Darmstadt 1968.

E. Ann Kaplan: *Rocking around the Clock*. Music Television, Postmodernism, And Consumer Culture. New York, London 1987.

Wolfgang Kemp: Zeitgenössische Kunst und ihre Betrachter. Köln 1996.

Joachim Kettel: *Für eine Kunstpädagogik des Dummwerdens*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 195/1995. S. 12-14.

Ders.: *Zur Gewaltförmigkeit des Kunstunterrichts*. In: BDK-Mitteilungen. Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher e.V. Heft 1/98. Hannover 1998. S. 5-9.

Ders.: *Die langsame Verfertigung eines Bildes*. Anmerkungen zu selbstorganisierten Gruppenprozessen. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 226/Oktober 1998.

Ders./IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. (Einführung in die Problematik).

Heiner Keupp: *Auf der Suche nach der verlorenen Identität*. In: H. Keupp, A. Bilden (Hrsg.): Das Subjekt im gesellschaftlichen Wandel. Göttingen, Toronto, Zürich 1989. S. 47-69.

Ders.: *Ambivalenzen postmoderner Identität*. In: Ulrich Beck/ Elisabeth Beck-Gernsheim (Hrsg.): Riskante Freiheiten. Frankfurt a.M. 1994. S. 336-352.

Gunther Keusen: *Lehren aus dem Kunststudium*. In: Vortragsreihe Kunstpädagogik. Abteilung Institut für Kunsterzieher Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, Hochschule für Bildende Künste. Münster 1977. S. 7-49.

Ders.: *Geschäftsreise*. Ein magisches Lehrstück zum 200. Geburtstag von Heinrich von Kleist anstelle einer Immatrikulationsrede in Auszügen vorgetragen am 18. Oktober 1977 in der Abteilung für Kunsterzieher Münster. Schriftenreihe der Abteilung für Kunsterzieher Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, Hochschule für Bildende Künste. Münster 1977.

Ders.: *„kläranlage"* – wie organisiert sich künstlerische Phantasie? Schriftenreihe der Abteilung für Kunsterzieher Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf, Hochschule für Bildende Künste. Münster 1980.

Edmund Kösel: *Die Modellierung von Lernwelten.* Ein Handbuch zur Subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997.

Joseph Kosuth: *Über das Spiel des Unsagbaren und des Unerwähnbaren*. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): Betriebssystem Kunst. S. 63-67.

Jannis Kounellis: *Die Front/Das Denken/Der Sturm.* Intervention in der Industriehalle Köln-Deutz. Museum Ludwig Köln, Halle Kalk. Köln 1997.

Christian Kracht: *60 Stunden VIVA.* In: SPIEGEL special: Die Eigensinnigen. Selbstporträt einer Generation. Hamburg 1994. 11/94. S. 8-18.

Andreas Kuhlmann (Hrsg.): *Philosophische Ansichten der Kultur der Moderne*. Frankfurt/M. 1994.

Ulrich Kuttig: *Selbstreflexion der Entwicklung der eigenen künstlerischen Arbeiten* (während des Studiums an der Hochschule für Bildende Künste in Braunschweig '89-'95) im Hinblick auf ihre Bedeutung für die zukünftige pädagogische Praxis. Hausarbeit zur Prüfung für das Lehramt an Gymnasien. HBK Braunschweig 1995.

Jacques Lacan: *Schriften* II. Hrsg. v. Norbert Haas. Olten 1975 (Paris 1966).

Kim Levin: *Rikrit Tiravanija*. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): Betriebssystem Kunst. S. 170-173. KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 125, Januar/Februar 1994. S. 225.

Ernest Lévinas: *Die Spur des Anderen*. Freiburg/ München 1983.

Johann-Christoph Lichtenberg: *Sudelbücher* II.

Alan Lightman: *Und immer wieder die Zeit*. (Einstein's Dreams). München 1993.

Gerhard-Johann Lischka: *Superästhetik* – wilde Ästhetik. Berlin 1986.

Niklas Luhmann: *Das Kunstwerk und die Selbstreproduktion der Kunst.* In: Hans Ulrich Gumbrecht und Ludwig Pfeiffer (Hrsg.): Stil, Geschichte und Funktion eines kulturwissenschaftlichen Diskurselementes. Frankfurt/Main. 1986. S. 620-672.

ders.: *Soziale Systeme.* Grundriss einer allgemeinen Theorie. Frankfurt/M. 1988;

Ders.: Paradigm lost: Über die ethische Reflexion der Moral. Rede von Niklas Luhmann anlässlich der Verleihung des Hegel-Preises 1989. Laudatio von Robert Spaemann: Niklas Luhmanns Heraus-

forderung der Philosophie. Frankfurt/M. 1989; ders.: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M. 1995.

Niklas Luhmann, Frederick D. Bunsen, Dirk Baecker: *Unbeobachtbare Welt.* Über Kunst und Architektur. Bielefeld 1990.

Niklas Luhmann, Eberhard Schorr: *Reflexionsprobleme im Erziehungssystem*. Frankfurt/M. 1988.

Niklas Luhmann, Eberhard Schorr (Hrsg.): *Fragen an die Pädagogik*. Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Frankfurt/M. 1982.

dies. (Hrsg.): *Zwischen Intransparenz und Verstehen*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1986.

dies. (Hrsg.): *Zwischen Anfang und Ende.* Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1990.

dies. (Hrsg.): *Zwischen Absicht und Person*. Fragen an die Pädagogik. Frankfurt/M. 1992.

Jean-François Lyotard: *Vorstellung, Darstellung, Undarstellbarkeit* (1983). In: Jean-François Lyotard mit anderen. Immaterialität und Postmoderne. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin 1985.

Ders.: „Grundlagenkrise". In: Neue Hefte für Philosophie. Göttingen 1986. Nr. 26. S. 24/26.

Ders.: Philosophie und Malerei im Zeitalter ihres Experimentierens. Übers. v. Marianne Karbe. Berlin 1986.

Ders.: *Der Widerstreit*. München 1987.

Ders.: *Postmoderne für Kinder:* Briefe aus den Jahren 1982-1985. Wien 1987.

Ders.: *Peregrinations.* Law, Form, Event. New York 1988.

Ders.: *Beantwortung der Frage: Was ist postmodern?* In: Peter Engelmann (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart 1990. S. 33-49.

Rudolf Maresch: *Am Ende vorbei:* Gespräche mit Oskar Negt, Norbert Bolz, Gernot Böhme, Friedrich Kittler, Claus Offe, Niklas Luhmann, Dieter Lenzen, Hans Ulrich Gumbrecht, Dietmar Kamper, Gerburg Treusch-Dieter, Hannes Böhringer, Peter Weibel. Wien 1994.

Pierangelo Maset: *Über die Vermittelbarkeit von Kunst*. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 198/1995 S. 5.

Ders.: *Ästhetische Bildung der Differenz*. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

Ders.: *Gunter Otto die Differenz auslegen*. Stationen einer Re-Lektüre von Kunst als Prozess im Unterricht. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef-Pazzini (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 459-471.

Gert Mattenklott*: Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne?* In: Dieter Lenzen (Hrsg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik. Darmstadt 1990. S. 120-135.

Humberto R. Maturana/Francisco J. Varela: *Der Baum der Erkenntnis.* Die biologischen Wurzeln des menschlichen Erkennens. Bern und München 1987.

Humberto R. Maturana: *Biologie der Realität*. Frankfurt/M. 1998.

Fritz Maurer: *Lebenssinn und Lernen*. Zur Anthropologie der Kindheit und des Jugendalters. Ulm 1990.

Dennis Meadows: *Die Grenzen des Wachstums*. Bericht des Club of Rome zur Lage der Menschheit. Stuttgart 1972 (The Limits to Growth, New York 1972).

Alexandra Meinen: *Rohrlager*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 113-129.

Johannes Meinhard: *Ende der Malerei und Malerei nach dem Ende der Malerei*. Malerei: Folge II. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL Bd. 131 August-Oktober 1995. S. 202-275.

Maurice Merleau-Ponty: *Phänomenologie der Wahrnehmung*. Berlin 1966 (Paris 1945).

Ders.: *Die Prosa der Welt*. Hrsg. v. Claude Lefort. München 1984 (Paris 1969).

Ders.: *Das Sichtbare und das Unsichtbare*. Gefolgt von Arbeitsnotizen. Hrsg. von Claude Lefort. München 1986 (Paris 1964).

Käte Meyer-Drawe: *Illusionen von Autonomie*. Diesseits von Ohnmacht und Allmacht des Ich. München 1990.

Heino R. Möller, Anton Käufl, Martin Zülch, Dieter Warzecha u.a. zur Debatte über Reimar Stielow: *Das Ozonloch und die Kunstpädagogik(-en).* (KUNST+UNTERRICHT, Heft 150/1991, S. 6-8.). In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 153, Juni 1993 und Heft 155/1991. S. 22-26.

Klaus Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge*. Über Kultur und Erziehung. Weinheim und München 1985.

Ders.: *Umwege.* Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim und München 1986.

Otto Neurath: *Protokollsätze.* In: Erkenntnis 3, 1932/33.

Olaf Nicolai: *Nonnenstraße 17-21.* 10 Ansichten. In: Imaginäres Hotel. Internationales Künstler-Symposium der IGBK, Bonn. Leipzig 1994. Ausstellungsdokumentation der Internationalen Gesellschaft der Bildenden Künste, Bonn 1995.

Friederich Nietzsche: *Morgenröthe* (Morgenröte). Gedanken über die moralischen Vorurtheile. In: Bd. 3. Kritische Studienausgabe. Hrsg. v. Giorgio Colli und Mazzino Montinari. München 1988.

Hans-Ulrich Obrist (Hrsg.): *Gerhard Richter*. Text. Schriften und Interviews. Frankfurt/M./Leipzig 1993.

Ostsee-Biennale: *Bekannt (-) Machung*. Kunsthalle Rostock und Stadtraum. Rostock 30.6.-8.9.1996. Ausstellungskatalog Kunsthalle Rostock 1996.

Gunter Otto. In: KUNST+UNTERRICHT, 193/Juni 1995.

Karl-Josef Pazzini: *Die gegenständliche Umwelt als Erziehungsmoment*. Zur Funktion alltäglicher Gebrauchsgegenstände in Erziehung und Sozialisation. Weinheim, Basel 1983.

Giuseppe Penone*: Soffio of leaves.* 1985-1986. Bronze. 300 x 200 x 600 cm. Lyon, Conservatoire Nationale Supérieure de Musique. Dokumentation: Germano Celant: Penone. Mailand 1989. S. 117-119.

Maria Peters: *„Die Auflösung feministischer Fragen im ästhetischen Diskurs“.* In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 199/Januar 1996. S. 5.

Dies.: *Blick – Wort – Berührung*. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp – Maillol – F.E. Walther. München 1996.

Dies.: *„Was nicht klar gesagt werden kann, davon muss man schreiben.”* Zwischen 'Percept' und 'Konzept': Vollzugsorientierte und sichtbildende Potentiale in der schriftlichen Auseinandersetzung mit Kunstwerken. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler und Karl-Josef Pazzini (Hrsg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997. S. 449-458.

Ulrich Puritz: *Ästhetisches Lernen in der Stadt-als-Schule Berlin.* In: Frank Schulz (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Velber 1996. S. 157-173.

Brigitte Rauschenbach: *Nicht ohne mich:* Vom Eigensinn des Subjekts im Erkenntnisprozess. Frankfurt/M, New York 1991.

Hans Ulrich Reck (Hrsg.): *Zwischen Erinnern und Vergessen*. Transitorische Turbulenzen II. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 128 Oktober-Dezember 1994. S. 106-115.

Hans Rudolf Reust: *Die Wohltemperiertheit des Kunstwerks.* Zu Michael Ashers Projekten. In: Thomas Wulffen (Hrsg.): Betriebssystem Kunst. S. 72-75.

Gerhard Richter: *Katalog London* 1991.

Gerhard Roth: *Autopoiese und Kognition*: Die Theorie H.R. Maturanas und die Notwendigkeit ihrer Weiterentwicklung. In: G. Schiepek: (Hrsg.): Systeme erkennen Systeme... München, Weinheim 1987. S. 50-72.

Horst Rumpf: *Die übergangene Sinnlichkeit*. München 1981.

Ders.: *Mit fremdem Blick*. Stücke gegen die Verbiederung der Welt. Weinheim und Basel 1986.

Ders.: *Belebungsversuche.* Ausgrabungen gege die Verödung der Lernkultur. Weinheim und München 1987.

Jean Paul. Sartre: *Was ist Literatur?*/Lesen ist gelenktes Schaffen. Ein Essay. Hamburg 1958.

Udo Scheel: *Ein Leben nach der Akademie?* In: Ausstellungskatalog: Unterwegs. Kunstakademie Münster. Ausstellung der Absolventen und Ehemaligen der Abteilung Institut für Kunsterzieher, Münster der Staatlichen Kunstakademie Düsseldorf. Kunsthalle Recklinghausen 1996. S. 6-7.

Hartmut Scheible: *Wahrheit und Subjek*t – Ästhetik im bürgerlichen Zeitalter. Bern 1984.

G. Schiepek (Hrsg.): *Systeme erkennen Systeme*... München, Weinheim 1987.

Wilhelm Schmid: *Auf der Suche nach einer anderen Moderne*. Plädoyer für den Versuch, die Moderne zu modifizieren. In: Andreas Steffens (Hrsg.): Nach der Postmoderne. Düsseldorf und Bensheim 1992. S. 55-85.

Schmid-Noerr: *Unterirdische Geschichte in der Dialektik der Aufklärung*. In: Kunnemann und de Vries: Die Aktualität der Dialektik der Aufklärung. 1947-1987. Frankfurt/M 1988.

Rosanne Schmidt. In: Interview am 27.4.1996, anlässlich der Ausstellungseröffnung zum Projekt 'Geiseltal' in der Galerie der Universität Oldenburg.

Stephan Schmidt-Wulffen: *Die Kunst und ihre Provinzen*. In: Walter Vitt (Hrsg.): Zentrum und Peripherie. Köln 1993. S. 31-45.

Sabine Schröter: *Das Loch im Geiseltal*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996.

Jochen C. Schütze: *Überlegungen zum Status des Subjekts nach der Moderne*. In: Weimann/Gumbrecht/ Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 319-328.

Doris Schuhmacher-Chilla: *Ästhetische Sozialisation und Erziehung*. Zur Kritik an der Reduktion von Sinnlichkeit. Berlin 1995.

Frank Schulz (Hrsg.): *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung.* Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günter Regel. Velber 1996.

Martin Seel: *Die Kunst der Entzweiung*. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M. 1985.

Hanne Seitz: *Ästhetische Praxis am eigenen Leib*. In: Gert Selle, Jens Thiele (Hrsg.): Zwischenräume. Jahrbuch für kunst- und kulturpädagogische Innovation. Oldenburg 1994. S. 122-125.

Gert Selle: *Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung* – Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln 1981. (Selle 1981).

Ders.: *Gebrauch der Sinne*. Eine kunstpädagogische Praxis. Mit Beiträgen von Studierenden der Universität Oldenburg. Hamburg 1988. (Selle 1988).

Ders.: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst* – Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen. In: BDK pocket 1. Hannover 1990. (Selle 1990a).

Ders.: (Hrsg.): *Experiment ästhetische Bildung.* Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990. (Selle 1990b).

Ders.: *Didaktik – Eine ästhetische Konstruktion?* In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 154/1991. S. 2-3.

Ders.: *Das ästhetische Projekt*. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992. (Selle 1992).

Ders.*: Soll man von ästhetischer Intelligenz reden?* Ein ketzerischer Einwurf. In: Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen 1994. S. 204-221. (Selle 1994a).

Ders: *Das kunstnahe ästhetische Projekt* – Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst. In: Gert Selle, Jens Thiele (Hrsg.): 'Zwischenräume'. Jahrbuch für Kunst- und kulturpädagogische Innovation. 1994. Oldenburg. S. 20-36 und S. 167-186. (Selle 1994b).

Ders.: *Betrifft Beuys*. Annäherungen an Gegenwartskunst. Unna 1994. (1994c).

Ders: *Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität?* Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. In: KUNST+UNTERRICHT. Heft 192/1995. S. 16-21. (Selle 1995).

Ders.: *Gegen die Spaltung von Theorie und Praxis in der Kunstpädagogik*. (Günther Regel zum 70. Geburtstag). In: BDK-Mitteilungen, Heft 3/96. S. 19-26. (Selle 1996).

Ders.: *Expedition ins Geiseltal*. Ein realitätsnahes ästhetisches Projekt. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 255-266.

Ders.: *Ästhetische Arbeit*. Vortrag in der Reihe EIGENHÄNDIG zum zehnjährigen Bestehen der Werkbund Werkstatt. Nürnberg, Dez. 1996. In: BDK-Mitteilungen. 1/97. S. 3-9. (Selle 1997).

Gert Selle, Wolfgang Zacharias, Hans-Peter Burmeister (Hrsg.): *Anstöße zum Ästhetischen Projekt*. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Unna 1994. (Selle 1994bb).

Michel Serres: *Die fünf Sinne*. Eine Philosophie der Gemenge und Gemische. Übers. von Michael Bischoff. Frankfurt/M. 1993.

Skulptur. Projekte in Münster 1997. Dokumentation: Klaus Bußmann, Kasper König, Florian Matzner (Hrsg.): Skulptur. Projekte in Münster 1997. Westfälisches Landesmuseum Münster. 22.6.-28.9.1997.

Kaspar H. Spinner: *Ich und Welt im Unterricht*. Schülertexte als Paradigma. In: Kaspar H. Spinner (Hrsg.): Identität und Deutschunterricht. Göttingen 1980. S. 7-15.

Andreas Steffens: *Poetik der Welt.* Möglichkeiten der Philosophie am Ende des Jahrhunderts. Hamburg 1995.

Reimar Stielow: *Industrieller WAAhn, Beuys und erste Umrisse einer kulturökologischen Kunstpädagogik.* In: Gert Selle (Hrsg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990. (1990a). S. 342-363.

Ders.: Für eine kulturökologische Erneuerung der Bildung und der Pädagogik der DDR. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 145/1990. (1990b). S. 49-51.

Ders.: *Das Ozonloch und die Kunstpädagogik(-en).* In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 150/1991. S. 6-8.

Ders.: Überlegungen zu einer nachmodernen Kunstpädagogik. Braunschweig 1993. (1993a).

Ders.: Das Existenzproblem – Basis von Kultur und Kunst: Die Differenz von Natur und Geschichte. Braunschweig 1993. (1993b).

Ders.: *Zur Aktualität des Sinnesmotivs*. In: Wolfgang Zacharias (Hrsg.): Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Essen 1994. S. 67-79.

Ders.: *Natur – Mensch – Technik und die Zukunft von Kunstpädagogik.* In: Frank Schulz (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günter Regel. Velber 1996. S. 287-292.

Ders.: *Ich lehre wie Kunst zu lehren sein könnte.* Über einige Probleme des Anfangs. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5.1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 87-99.

Karlheinz Stierle: *„Was heißt Rezeption von fiktionalen Texten?"* In: Poetica 7 (1975). S. 345-387.

Jürgen Stöhr (Hrsg.): *Ästhetische Erfahrung heute.* Köln 1996.

Eva S.-Sturm: *Rauheit der Stimmen.* Anmerkungen zum Subjekt in Bildungsprozessen. Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Pro-

zesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa.“ Wolfenbüttel/Braunschweig. 20.5.-23.5.1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 248-260.

Andrej Tarkowskij: *Die versiegelte Zeit*. Gedanken zur Kunst, zur Ästhetik und zur Poetik des Films. Frankfurt a.M. 1985.

Charles Taylor: *Quellen des Selbst*. Die Entstehung der neuzeitlichen Identität. Frankfurt/M. 1996.

Friedrich Thiemann: *Schulszenen*. Vom Herrschen und vom Leiden. Frankfurt/M. 1985.

Sergej Tretjakov: *Die Tasche.* Reinbek 1972.

Paul Valéry: *Triomphe de Manet*. Paris 1960.

Francisco J. Varela: *Ethisches Können*. Frankfurt/M. 1994.

Francisco J. Varela, Evan Thompson, Eleanor Rosch: *Der mittlere Weg der Erkenntnis*. Die Beziehung von Ich und Welt in der Kognitionswissenschaft – der Brückenschlag zwischen wissenschaftlicher Theorie und menschlicher Erfahrung. Bern, München, Wien 1992.

Doris von Drahten: *Gerhard Richter* – An die Macht der Bilder glauben. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL, Bd. 131 August-Oktober 1995. S. 262f.

Wilhelm Vossenkuhl: *Eigenes „Ich“*. Ein Essay über menschliche Identität. In: Ulrich Beck, Wilhelm Vossenkuhl, Ulf Erdmann Ziegler, Tim Rautert: eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1995. S. 194-215.

Benno Wagner: *Diskurs-Effekt: Subjekt-Affekt*. Eine Erinnerung. In: Weimann, Gumbrecht, Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 334-339.

Aby Warburg: *Handelskammer*, Notizbuch. 1928.

Dieter Warzecha: *Chaos und Prozesse ästhetischer Bildung*. Unveröffentl. Typoskript. Ilsede 1990.

Ders.: *Chaos als Prinzip*. In: Gert Selle (Hrsg.): Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Hamburg 1990. S. 248-258.

Ders.: *Der Clip und das Chaos oder die veränderte Wahrnehmung*. Bemerkungen aus der Provinz zur aktuellen Situation von Kunstpädagogik. In: Frank Schulz (Hrsg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996 anlässlich des 70. Geburtstages von Günter Regel. Velber 1996. S. 125-131.

Ders.: *Unwissenschaftliche Bemerkungen eines Praktikers aus der Provinz.* Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium: „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa.“ Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5.1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 216-228.

Peter Weibel: *Kontextuelle Relationalität, Selbstreferenz und Transparenz im Werk von Thomas Locher.* In: Ausstellungskatalog Thomas Locher: WER SAGT WAS UND WARUM? Vier imaginäre Räume. Kölnischer Kunstverein. Köln 1992.

Ders.: *Das Bewusstsein stimulieren, um dadurch einen anderen Blick auf die Wirklichkeit zu bekommen.* In: Rudolf Maresch: Am Ende vorbei: Gespräche mit Oskar Negt, Norbert Bolz, Gernot Böhme, Fried-

rich Kittler, Claus Offe, Niklas Luhmann, Dieter Lenzen, Hans Ulrich Gumbrecht, Dietmar Kamper, Gerburg Treusch-Dieter, Hannes Böhringer, Peter Weibel. Wien 1994. S. 316-351.

Ders.: *Kontext Kunst*. Köln 1994.

Robert Weimann: *Das Ende der Moderne?* Versuch über das Autoritätsproblem in unserer Zeit. In: Robert Weimann, Hans Ulrich Gumbrecht. Unter Mitarb. v. Benno Wagner (Hrsg.): Postmoderne – Globale Differenz. Frankfurt/M. 1991. S. 9-54.

Wolfgang Welsch: *Ästhetisches Denken*. Stuttgart 1990.

Ders.: *Identität im Übergang*. Philosophische Überlegungen zur aktuellen Affinität von Kunst, Psychiatrie und Gesellschaft. In: Ders.: Ästhetisches Denken, Stuttgart 1990. S. 168-201.

Ders.: *Grenzgänge der Ästhetik.* Stuttgart 1996.

Ders.: *Transversalität als Gebot der Gegenwart*. S. 774; Ästhetische Beispiele. S. 776-782; Transversalität und Subjektivität. S. 829-853. In: Wolfgang Welsch: Vernunft. Die zeitgenössische Vernunftkritik und das Konzept der transversalen Vernunft. Frankfurt a.M. 1996.

Otto K. Werckmeister. *Zitadellenkultur*. Die schöne Kunst des Untergangs in der Kultur der achtziger Jahre. München, Wien 1989.

H. Willke: *Systembeobachtung, Systemdiagnose, Systemintervention* – Weiße Löcher in schwarzen Kästen? In: G. Schiepek (Hrsg.): Systeme erkennen Systeme... München, Weinheim 1987. S. 84.

Jean-Pierre Wils: *Die große Erschöpfung*. Kulturethische Probleme vor der Jahrtausendwende. Paderborn, München, Wien, Zürich 1994.

Hilde Winkler: *Entrückung*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 23-31.

Dies.: *Vier Räume*. In: Yvonne Hackmann, Alexandra Meinen, Beate Pieper, Sabine Schröter, Hilde Winkler (Hrsg.): Das Loch des Nützes. Ästhetisches Projekt im Tagebaurestloch. Oldenburg 1996. S. 103-113.

Brigitte Wormbs: *Ortsveränderung*. Basel und Frankfurt a.M. 1981.

Thomas Wulffen (Hrsg.): *Betriebssystem Kunst.* Eine Retrospektive. In: KUNSTFORUM INTERNATIONAL. Bd. 125, Januar/Februar 1994. S. 49-214.

Gerd-Peter Zaake: *Käthe Kollwitz: 7 Skizzen zu Kultur und Kunst.* Festvortrag aus Anlass des 40-jährigen Bestehens der Käthe-Kollwitz-Schule Hannover, 22.9. 1995.

Ders.: *Unterrichtsspots. Der Fleck, Rothände und Energien des Unbesiegbaren.* Vortragstext zum Internationalen IGBK-Symposium „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und der Kunstpädagogik in Deutschland und Europa." Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.5.-23.5.1997; abgedruckt in: Joachim Kettel/IGBK, Bonn (Hrsg.): Kunst *lehren?* Stuttgart 1998. S. 206-216.

Rémy Zaugg: *Vom Bild zur Welt.* Bern 1994.

Thomas Ziehe: *Hinweise zum Neuen Sozialisations-Typ*. Frankfurt/M. 1979.

Ders.: *Zeitvergleiche*. Jugend in kulturellen Modernisierungen. Weinheim, München 1991.