

Michael Grauer

Lebendige Kultur.

Selbst- und Weltverständigung im Kontext zeitgenössischer Kunst

Kreuznach, im September 1843: "Wir können also die Tendenz unseres Blattes in ein Wort fassen: Selbstverständigung (kritische Philosophie) der Zeit über ihre Kämpfe und Wünsche. Dies ist eine Arbeit für die Welt und für uns. Sie kann nur das Werk vereinter Kräfte sein."¹ Karl Marx beschreibt im Brief an Arnold Ruge den beschwerlichen Weg, auf dem das historische Subjekt seiner Identität habhaft zu werden sucht. Die Vergewisserung des denkenden Menschen und die Klärung der praktischen Verantwortung in der gesellschaftlichen Wirklichkeit verschränken sich zu einem weitreichenden Bildungsprojekt. Die Selbst- und Weltverständigung intendiert wahres Leben.

Die Begrifflichkeit speist sich in allen Details aus der Tradition des deutschen Idealismus. Dort aber findet die philosophische Thematisierung von Erkenntnis und Sittlichkeit in unmittelbarer Nachbarschaft der Kunst statt. Nach Hegel werden an beiden Stellen die Fragen der Orientierung im Leben behandelt. Der produzierende Künstler bringt die Idee seiner Zeit (man könnte auch sagen: das Wesen der Welt und die Stellung des Menschen in der Welt) im Kunstwerk zur sinnlichen Erscheinung, der Betrachter desselben wird sich in der Rezeption über die charakteristischen Merkmale seiner Kultur bewusst. Das Geistige in der Welt erfährt ein anschauliches Bild seiner selbst. Kunst und Geschichte stehen innig verbunden. Aus diesem Grunde verdient die heute etablierte wissenschaftliche Disziplin ihren Namen, sobald sie die bloße Erzählung der Zeitfolge übersteigt.

Die Koordinaten einer bürgerlichen Fortschrittsgeschichte begrenzen freilich das Verdienst Hegels. "Uns gilt die Kunst nicht mehr als die höchste Weise, in welcher die Wahrheit sich Existenz verschafft."² Nach Form und Inhalt erscheint sie am Ende zu beschränkt, um die wahrhaften Interessen des historisch gegenwärtigen Menschen zum Bewusstsein zu bringen. Die Kunst wird in der Vernunftbildung des Menschen von glaubhaft effektiveren Formen der Generierung von Wissen überflügelt. Zu Zeiten, in denen sich die Versprechen der Modernität und der Emanzipation des Subjekts auflösen, dürfen wir die Setzungen Hegels skeptisch betrachten. Gegen den Strich können wir aber die grundsätzliche Funktionszuweisung gegenüber der Kunst beerben, dass sie nicht nur soziologisch Äquivalente

bildet zum geschichtlichen Augenblick, sondern dass sie aktiv Orientierung im Zeitgenössischen verschafft und eine Wahrheit uns zur Empfindung und Vorstellung bringt.

Seit den Essayschriften des jungen Georg Lukács³ betont die ästhetische Theorie mit unterschiedlichsten Akzenten, welche bleibende Bedeutung dem Medium Kunst bei der existentiellen Selbstverständigung des Menschen in seiner Lebenswelt zukommt. Materialitäten und Formen verdichten jenseits oberflächlicher Abbildhaftigkeit etwas, das anders nicht besser zu haben ist. Sie helfen dort, wo wissenschaftlich objektivierende Erkenntnis- und Darstellungsweisen versagen. In den Sachgehalten und in den Formen der Werke treibt die Frage nach der problematischen menschlichen Existenz um. Utopische Impulse mischen sich mit skeptischer Ahnung um die Ferne möglicher Vollkommenheit. Wie kann und muss man heute leben? An dieser Aufgabe bemisst sich allerdings die Produktivität und die Qualität aller Kunst. Dieser Anspruch darf auch unter den Bedingungen unüberschaubarer Pluralität, also jenseits der Perspektive einer abendländischen Kunstgeschichte, geltend gemacht werden.

Vergessen wir nicht den Adressaten. Zur Charakteristik der Lage habe ich in der Vergangenheit in Vorträgen verschiedentlich aus der "Ästhetik des Widerstands" von Peter Weiss zitiert. Mitten in der Bedrängung von spanischem Bürgerkrieg und deutschem Faschismus wird die lebhafteste Debatte über Kunst zur sicheren Methode, um den Fragen des eigenen Lebens Raum zu geben.⁴ Die Protagonisten suchen im Dialog mit Malerei und Skulptur nach ihrem Ort in der Geschichte. Die Romantrilogie zeichnet ein Ideal kultureller Bildung, sie expliziert eine Rezeptionsweise, die von schöngestiger Weltferne ebenso weit entfernt ist wie von schulischer Wissensaneignung. Der Begriff der Kultur zielt recht verstanden nicht auf Kenntnisse und Fertigkeiten, sondern auf einen Prozess, in dem die Individuen Vergangenes wie Gegenwärtiges in ihre Entwicklung als Person integrieren.

Georg Simmel präzisiert in einem Essay aus dem Jahre 1911 diese Vorstellung unübertroffen: „Kultur entsteht – und das ist das schlechthin Wesentliche für ihr Verständnis –, indem zwei Elemente zusammenkommen, deren keines sie für sich enthält: die subjektive Seele und das objektiv geistige Erzeugnis.“⁵ Die in den Kunstwerken Realität gewordene Selbst- und Weltverständigung bleibt isoliert, wenn sie beim Rezipienten nicht in das subjektive Empfinden eines Werts übergeleitet werden kann. Erst diese lebensbereichernde Einheit macht Kultur im eigentlichen Bedeutungssinn aus, sie muss in der Synthese von gestern und heute immer neu hergestellt werden. Kultur transportiert den künstlerischen Ausnahmezustand ins Diesseits der Lebenswelt. Darin enthalten ist der pädagogische Auftrag von Bildung.

Die uns vertraute Realität ist vom Ideal weit entfernt. Bereits vor dreißig Jahren fragen Pierre Bourdieu und Alain Darbel in einer empirischen Studie, inwieweit die Handhabung kultureller Praktiken durch familiäre und soziale Bedingungen bestimmt ist? Ihre Ergebnisse zeigen einen signifikanten Unterschied zwischen der abstrakten Möglichkeit und der gelebten Realität, wie in einer Gesellschaft Kunstwerke zugänglich werden. Die Instrumente, mit deren Hilfe Menschen Bilder lesen und Bedeutungen erkennen, sind nach Überzeugung der Autoren sozial geformt und historisch konstituiert. Die Lektüre eines Bildes sei immer eine vermittelte Entzifferung, die bestimmte Fähigkeiten verlange. Die große Mehrheit der Bevölkerung könne mit den ihr zu Verfügung stehenden Kategorien den Kunstwerken nur wenig Bedeutung abgewinnen. Bildungsbarrieren behindern eine demokratische kulturelle Praxis.⁶

Betrachtet man die neuere kunstpädagogische Literatur, lassen sich mehrere Beobachtungen festhalten. In wesentlichen Punkten besteht Übereinstimmung mit der theoretischen Begründung, um deren Skizze ich mich bemüht habe. Schülerinnen und Schüler sind als Heranwachsende auf der Suche nach Lebensentwürfen und suchen nach Unterstützung bei der schwierigen Ausbildung von Identität. Sie brauchen Hilfe zur Orientierung in einem historischen Raum, in dem sie selbst leben. Schülerinnen und Schüler brauchen mehr als alltägliche Unterhaltung und mediale Sensationslust. Sie brauchen dafür Anregungen jenseits der gewohnten Lebens- und virtuellen Ersatzwelten. Schülerinnen und Schüler brauchen die Fähigkeit zu ästhetischen Erfahrungsweisen, die über kognitiv angehäuften Lerninhalte hinausreichen.

"Die Forschungsthese lautet, dass Kinder und Jugendliche bei geeigneter Werkauswahl aus verschiedenen Gründen einen hervorragenden Zugang zur Gegenwartskunst haben können: Ihre ästhetischen Bedürfnisse und Ausdrucksweisen korrespondieren z. T. mit den künstlerischen Strategien. Das heißt, die Produktionsweisen wie Spuren suchen, sammeln, ordnen, bauen, Bild und Schrift verbinden, digital gestalten usw. finden sie in zeitgenössischer Kunst wieder und lassen sich dadurch anregen. Sie suchen Differenz und Widerstand, unterschiedliche Lebensentwürfe und Leitbilder, die sie in der Kunst finden können."⁷ Constanze Kirchner spricht von einer Korrespondenz zwischen der künstlerischen Avantgarde und dem fragenden Staunen, der Kinderfrage als Irritation im gewohnten Bemerkenden. Eher lapidar formuliert Manfred Blohm den Sachverhalt in einem grundsätzlich immer noch lesenswerten Aufsatz zur documenta X: "... die Schülerinnen und Schüler suchen sich (beim Ausstellungsbesuch, M.G.) die Problem- bzw. Fragestellungen ihres ästhetischen Forschungsprojektes selber aus. Sie suchen und entwickeln auch weitgehend selbständig die (ästhetischen) Wege und Formen ihres Arbeitens."⁸ Es spricht für die

Autoren, dass sie den Grundgedanken einer Kunst-Vermittlung im Auge behalten.

Es gibt gute Gründe für solches Lob. In den neunziger Jahren bemüht sich eine kontextuell arbeitende Künstlergeneration vorübergehend, das differenzielle Potential der Kunst in einem ausschließlich kommunikationsorientierten Konzept nützlich zu machen. Ausgehend von diesem heute schon historischen Phänomen schien es, als müsse sich auch die Kunstvermittlung aus der ihr zugetragenen Rolle der Auseinandersetzung mit Werken befreien und selbst „künstlerhaft“ ihre Inhalte schöpfen. In der Ausbildung von ästhetischer Mentalität glaubte Pierangelo Maset, die künstlerischen Gehalte vom stofflichen Träger eines Kunstwerks ablösen zu können. Die Schülerinnen und Schüler hätten aus ihren eigenen Wahrnehmungen, Emotionen und Assoziationen heraus künstlerische Forschungsprozesse anzuschließen.⁹ Erfahrungen aus der Praxis lehren, dass im Rahmen der pädagogischen Arbeit auf den Eigensinn der vorhandenen Werke nicht verzichtet werden kann. Die stolzen Ambitionen enden jenseits des anspruchsvollen theoretischen Überbaus in unbefriedigenden Formen der Handwerkelei und ungeklärten Selbstbegegnung.

In der Kunstpädagogik geht es auch in Zukunft um die Nützlichkeit künstlerischer Objekte im Hinblick auf das Werden einer lebendigen Kultur. Das Sich-Bilden des Individuums lässt sich im Sinne der Identitätsarbeit als Genitivus obiectivus deuten - ebenso wie als Genitivus subiectivus, als Lernen produktiver Rezeption. Allerdings wundert mich die in Teilen der Kunstpädagogik behauptete "prästabilisierte Harmonie", jene im Sinne der Leibnizschen Philosophie göttlich eingerichtete Ordnung der Dinge, die Constanze Kirchner im Begriff ihrer "Korrespondenz" unbewusst glauben macht. Das Defizit berührt im übrigen nicht nur die universitäre, gelegentlich praxisferne Disziplin. Auch in den Niederungen des schulischen Alltags begegnen mir Referendarinnen und Referendare, die sich als "Lernbegleiter" im Hintergrund halten und sich dann wundern, dass wirkliche Lernprozesse kaum stattfinden. Eine Menge Hindernisse stehen im Wege, bis der als chancenreich erkannte Sachgegenstand zum handhabbaren Lerngegenstand werden kann.

Mit dem Diskurs über professionelles pädagogisches Handeln klärt sich die zeitgemäße Ausdeutung von Erziehung. Es gehört zum Schicksal der Lehrerrolle, in immer neuen Anläufen Inhalte lebendig und attraktiv werden zu lassen. Aufbauend ergeben sich die fachdidaktischen Problemstellungen. Mit dem von Martin Wagenschein begründeten Konzept exemplarischen Lernens, mit dem Mut zur Gründlichkeit, stehen die aus intimer Fachkenntnis getroffenen Inhaltsentscheidungen an prominenter Stelle bei der Planung von Unterricht.¹⁰ Welche Phänomene

im künstlerischen Laboratorium der Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit machen Wesentliches greifbar: die historische Ausdifferenzierung von Subjekt und Objekt, das Verhältnis von Mensch und Natur, die Erfahrung existentieller Lebensdissonanz als Grundierung der künstlerischen Formsprache, die Erfahrung einer Normalität sprengenden Sinnlichkeit und Vernunft, das Unglück im Schein des Schönen?

Welche methodischen Anstrengungen sind vonnöten, damit Schülerinnen und Schüler sich einlassen und im Wege eines entdeckenden Lernens zum Reflektieren und Experimentieren gelangen? Mit welchen Hilfen schaffen Schülerinnen und Schüler vielleicht den Sprung in eine andersartige und intensive ästhetische Erfahrungsebene? Auch ein unmittelbares Verhalten zu den Werken, das die Qualitäten des ästhetischen Ausdrucks nicht einebnet, bedarf der sachgerechten, zielführenden Strukturierung. Bourdieu und Darbel fordern herkömmlich die Schulung des Wahrnehmungsvermögens der "spectateurs désarmés". Zeichnet sich ersten Gelingen ab, will jenes vertieft und von den Höhen künstlerischer Haltungen berührt sein. Die Werke offenbaren mehr und mehr ihre Lebensbedeutsamkeit. Ästhetische Bildung führt in ihrer Mobilisierung intellektueller wie sinnlicher Erkenntnisweisen nicht weniger als in das Zentrum der Welt. Die Tagung über Bildungschancen der Gegenwartskunst hat sich Teuflisches vorgenommen.

¹ Marx, Karl: Briefe aus den "Deutsch-Französischen Jahrbüchern" [K.M. an Arnold Ruge], in: Karl Marx / Friedrich Engels: Werke, Berlin: Dietz Verlag, 1956ff., Band 1, S. 346.

² Hegel, Georg Wilhelm Friedrich: Vorlesungen über die Ästhetik I, in: ders.: Werke, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1970, Band 13, S. 141.

³ Lukács, Georg: Die Seele und die Formen. Essays, mit einer Einleitung von Judith Butler, Bielefeld: Aisthesis-Verlag, 2011.

⁴ Weiss, Peter: Die Ästhetik des Widerstands. Roman, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 2005 [Erstveröffentlichung 1975].

⁵ Simmel, Georg: Philosophische Kultur. Über das Abenteuer, die Geschlechter und die Krise der Moderne. Gesammelte Essays, Berlin: Wagenbach, 1998, S. 186 [Erstveröffentlichung 1911].

⁶ Bourdieu, Pierre / Darbel, Alain: L'amour de l'art. Les musées d'art européens et leur public, deuxième édition revue et augmentée, Paris: Les éditions de minuit, 1969 [dt. Übersetzung: Konstanz: UVK-Verlags-Gesellschaft, 2006].

⁷ Kirchner, Constanze: Homepage des Lehrstuhls für Kunstpädagogik an der Universität Augsburg [http://www.philso.uni-augsburg.de/de/lehrstuehle/kunstpaed/forschung/forschungsgebiete/fg07_verm/] (16.10.2012)

⁸ Blohm, Manfred: Die documenta X als Feld für ästhetische Forschungsprojekte von Schülerinnen und Schülern, in: BDK-Mitteilungen, Hannover, 33. Jahrgang, Heft 3/1997, S. 25

⁹ Pierangelo Maset: Perspektive Kunstvermittlung, Vortrag am 6.7.2006 [http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/misc/mediation_maset.html] (16.10.2012).

¹⁰ stellvertretend für die vielen Anregungen: Wagenschein, Martin: Verstehen lehren. Genetisch - Sokratisch - Exemplarisch, mit einer Einführung von Hartmut von Hentig, Weinheim/Basel: Beltz, 1999 [Erstveröffentlichung 1968].