

**TEACH-IN**

Diskursreihe zum Kunst- und Gestaltungsstudium Nr. 5,  
herausgegeben von Jürgen Riethmüller

# EXPERIMENT KUNST PÄDAGOGIK



**Isolde Charim, Ian Clewe, Ania Corcilius,  
Helmut Draxler, Michael Dreyer,  
Ute Holl, Jannis Hülsen, Alice Koegel,  
Myriel Milicevic, Michaela Melián,  
Peter Ott, David Quigley, Franciska Zólyom**

Ian Clewe

**Narcissistic Wound: Image and Submission**

In seiner Bildstrecke für TEACH-IN Nr. 5 bezieht Ian Clewe eigene künstlerische Arbeiten und Installationsansichten auf eine Reihe gefundener Bilder aus der frühen populärwissenschaftlichen Hypnoseforschung.

2/3, 28/29, 46/47, 64/65, 88/89,  
112/113, 160/161, 170/171.

**Experiment/ Kunst/ Pädagogik**

**4 Jürgen Riethmüller**

Anstelle eines Vorworts: Anmerkungen zu einer Erfindung  
im Geiste der Pädagogik

**30 Helmut Draxler**

Die Bedingungen des Unbedingten.  
Zum Verhältnis von Pädagogik und Kunst

**48 Michaela Melián**

„Wie mit einem Bakterium“. Interview zur Lehre an Kunsthochschulen

**66 Ania Corcilius, Alice Koegel und Franciska Zólyom**

Dritte Orte? Dialog über Paradoxien außerakademischer Kunstvermittlung

**90 Michael Dreyer**

For Pedagogical Use Only! – Nur zum pädagogischen Gebrauch!

**114 Michael Dreyer, Ute Holl und Peter Ott**

Experiment, Medium und Form. Ein E-Mail-Triolog

**132 Jannis Hülsen und Myriel Milicevic**

Machen und Denken. Über Dynamiken des Experimentierens

**142 David Quigley**

Learning to Live:  
Preliminary Notes for a Program of Art Education for  
the 21st Century. Après John Dewey

**162 Isolde Charim**

Zwischen Skylla und Charybdis:  
Bildung zwischen Markt und Pluralisierung

**172 Die Autor\*innen**

**174 Impressum, Bildnachweise**

*Narcissistic Wound:  
Image and Submission*

**Fig. 1**



# Jürgen Riethmüller

## Anstelle eines Vorworts: Anmerkungen zu einer Erfindung im Geiste der Pädagogik

Vorworte werden häufig überlesen, und das nicht ohne Grund. Wenn ich in der nunmehr fünften Ausgabe von Teach-In mit dem Titel EXPERIMENT/KUNST/PÄDAGOGIK an dieser Stelle das Vergnügen habe, einige neue Beiträge zu deren Wechselverhältnis einleiten und den Beiträger\*innen, Ian Clewe, allen Mitwirkenden und der Merz Akademie meinen großen Dank aussprechen zu dürfen, soll dieser freudigen Pflicht hiermit Genüge getan sein. Denn ebenso wichtig erscheinen mir einige kontextbildende Anmerkungen, die den Blick zunächst insbesondere auf das lenken mögen, was Jacques Rancière als das (dritte) *ästhetische Regime* bezeichnet hat.<sup>1</sup>

Am Anfang des spezifisch neuzeitlich-westlichen Kunstdiskurses – man kann durchaus so weit gehen, diesbezüglich von einer (Neu-)Erfindung von Kunst durch die bürgerliche Ästhetik des ausgehenden 18. Jahrhunderts zu sprechen – stehen insbesondere zwei revolutionäre Gedanken: Mit den Dichtern Friedrich Schiller (schön und berühmt) und Karl Philipp Moritz (weniger schön, weniger berühmt) sind dies die beiden Vorstellungen: a) man müsse den Menschen zunächst künstlerisch-ästhetisch ausbilden, ehe er überhaupt „vernünftig“, d. h. im vollen Sinne Mensch werden könne, und b) wahre Kunst habe zweckfrei, also „autonom“ zu sein.<sup>2</sup>

Aus der heutigen Perspektive der voll entfalteteten Ausdifferenzierung hypermoderner Gesellschaftlichkeit scheint hier ein grundlegender Widerspruch auf,

denn das Feld der Pädagogik oder, mit einer Formulierung der belgischen Psychoanalytikerin Maud Mannoni, der „Scheiß-Erziehung“, dem Schillers *politische Ästhetik* in klassischer Manier ganz offenbar entspringt, markiert ja in heutiger Perspektive gerade einen der sozialen Kontexte, von dessen Imperativen die wahre, autonome Kunst frei zu halten ist. Doch dies so zu lesen, wäre ein Anachronismus; für die Ideenwelt der bürgerlich-idealistischen Ästhetik des 18. Jahrhunderts besteht hier kein Gegensatz, vielmehr entspringt der Autonomiegedanke selbst einer durch und durch pädagogischen Überlegung – Moritz schreibt: „Das Schöne aber, insofern es sich dadurch vom Edlen unterscheidet, dass [...] bloß das äußere Schöne darunter verstanden wird, kann durch die Nachahmung nicht in uns herein, [sondern] muss, wenn es von uns nachgeahmt werden soll, notwendig [...] aus uns heraus gebildet werden.“<sup>3</sup>

Insofern steht am Beginn des spezifisch neuzeitlich-europäischen Kunstdiskurses um 1788 eine seltsame Paradoxie: Etwas, das partout nicht „in uns herein“ kann, soll gleichwohl „aus uns heraus“ gebildet werden, und dieses Etwas, nennen auch wir es hier einmal das Schöne, lautet die implizite Botschaft, ist es dann, das die ganze Kunst ausmacht.

Nebenbei bemerkt: Man erkennt unschwer, dass – kappt man den Bezug auf das „Schöne“ – diese Paradoxie zugleich die grundlegende der modernen Pädagogik meint: Etwas, das zu

Lernende, kann durch Nachahmung nicht in „uns“ hinein, es muss aus „uns“ selbst heraus gebildet werden, soll es *verstanden* sein, denn Lernen meint keine Dressur nach Art des sprechenden Papageis.

Für die idealistische Ästhetik um 1800 ist bei dieser aporetischen Beziehung die in Bezug auf die Kunst entscheidende Differenz die zwischen *vorstellender Kraft* der oder des Kunstschaffenden als ganz buchstäblich, ihre oder seine „Einbildungskraft“ bzw. Phantasie und der zugehörigen *bildenden oder tätigen Kraft* als, seit Sokrates, dem ungleichen Paar Enthusiasmus (wörtlich: mit dem Göttlichen erfüllten) und schöpferische Potenz des Künstlersubjekts, d. h. besonders sein medienspezifisches Können als Maler, Bildhauer usw., von welchem bloß etymologisch die ganze Kunst kommt.<sup>4</sup>

Die angesprochene Lösung der Paradoxie – über, ahistorisch gesprochen, *Bildung, Bildung, Bildung* auf, d. h. mit Schiller über die „ästhetische Erziehung des Menschen“ – verweist nachdrücklicher noch auf den zumeist ausgeblendeten Ursprung dieses besonderen und wirkmächtigen Verständnisses der *german aesthetics* von Kunst, der eindeutig im Pädagogischen liegt. (Die hochaktuelle anthropologische Festschreibung des solcherart ästhetischen Menschen auf „Zerstörung“ bei Moritz wurde und wird hingegen meist überlesen.)<sup>5</sup>

Mit Hartmut Scheible kann man sagen, dass die bürgerlich-idealistische Ästhetik um 1800 insgesamt als der philosophische Versuch der Aufklärung (bzw. der Vernunft selbst) gelesen werden sollte, sich selbst zu erkennen bzw. zu reflektieren; sie folgt im Zuge dieses philosophischen Spiegelstadiums insofern einer Art selbst gegebenem Bildungsauftrag der Menschheit insgesamt unterm Leitstern des *sapere aude*.<sup>6</sup>

Die damit einhergehende aufklärerisch-pädagogische Zurichtung auch und gerade der Künste durch das aufkommende dritte ästhetische Regime nahm auf deren damalige empirische Realitäten freilich keinerlei Rücksicht. Dafür spricht besonders das großzügige Übersehen der Tatsache, dass etwa die überkommene bildende Kunst von den antiken Pyramiden und Tempeln über mittelalterliche Gottes- und Herrscherhäuser und deren repräsentativem Dekor im Wesentlichen recht offensichtlich immer Auftragskunst mit klarem, z. B. kultischen oder repräsentativem Zweck gewesen ist und sicher nicht „zweckfrei“, wie es das Edle, das Ideale, nun einmal an sich zu haben hat. Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass auch die auf Antrieb in empirischer Hinsicht seltsame Idee, eine so altehrwürdige Sache wie Kunst mit einem Mal als *autonom*, d. h. als radikal zweckfrei zu denken, gerade aus der sich später zunehmend als unauflösbar erweisenden Engführung mit dem Pädagogischen resultiert. Moritz entwickelt jedenfalls als wohl Erster den Autonomiegedanken bezeichnenderweise

in direktem Bezug zur Sphäre des *Lernens*, hier in Gestalt der „erkennenden Betrachtung“ der Gesetze der äußeren und inneren Welt: „Was uns daher allein zum wahren Genuss des Schönen bilden kann, ist das, wodurch das Schöne selbst entstand: vorhergegangene ruhige Betrachtung der Natur und der Kunst als ein einziges großes Ganzes, das, in allen seinen Teilen sich in sich selber spiegelnd, da den reinsten Abdruck lässt, wo alle Beziehung aufhört in dem echten Kunstwerke, das [...] in sich selbst vollendet, *den Endzweck und die Absicht seines Daseins in sich selber hat*.“<sup>7</sup>

Zweifellos und bis heute ungebrochen steht besagter „Endzweck“ – also die vollständig bedingungslose, im Wortsinn absolute Autonomie der Kunst – trotz ihrer Schöpfung aus dem Geist der Pädagogik heraus in spannungsvollem Widerspruch zum möglicherweise Belehrenden der einzelnen Werke, zur Aussage ihrer Formen und Töne, und wir sind gerade heute, mit Blick auf die Inflation „engagierter“ Positionen in der zeitgenössischen Kunst gut beraten, uns nachhaltig daran zu erinnern. Andererseits war auch der notorische Versuch gewisser Avantgarden der Moderne, sich von der neuerlichen Umklammerung durch das Pädagogische seitens der bürgerlichen Ästhetik und ihrer elevatorischen Schlagseite zum Edlen, Wahren und Guten hin befreien zu wollen – also, wie etwa der Wiener Aktionismus nahezu idealtypisch, Antikunst und Antipädagogik in einem zu sein – gleichfalls stets zum Scheitern verurteilt, ähnlich wie

der einer vollständigen Entgrenzung zum Leben hin.

### **Gestaltung/Bildung im Rahmen der „Aufteilung des Sinnlichen“**

Sich innerhalb der akademischen Kunstausbildung an das ursprüngliche und kaum hintergehbare Spannungsverhältnis von Kunst und Pädagogik zu erinnern, müsste von daher also zu den ästhetischen Basics gehören, und muss es jedenfalls, wo man wie hier in der Reihe *Teach-In*, aus unterschiedlichen Perspektiven über das Verhältnis von Kunst und Pädagogik nachdenkt. In der ursprünglichen Perspektive der ästhetischen Philosophie des 18. Jahrhunderts, gerade in ihrem dezidierten Rückbezug auf die antiken Vorstellungen von Bildermacht, Mimesis und dem Erhabenen usw., handelt es sich jedenfalls um ein wechselseitig sich bedingendes Feld. Bereits bei der im Vergleich mit Moritz für den weiteren Ästhetikdiskurs ungleich einflussreicheren dritten *Kritik* Kants, dessen ästhetischer Ausflug freilich eindeutig epistemologisch motiviert war, ist so 1790 das Pädagogische, einer Schmuggelware gleich, vollständig ins Herz des neuen Kunstbegriffs implementiert, und zwar über die vermeintlich selbstevidente Kopplung des Geschmacksurteils hinsichtlich des Schönen und der Kunst an Bildung und Reflexionsfähigkeit.

Schillers populäre *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* von 1795 mit ihrem berühmten Leitspruch, wonach ästhetische Erziehung die Voraussetzung sei, um „den sinnlichen Menschen vernünftig zu

machen“, vollziehen dann also trotz ihrer anthropologisierenden Tendenz und trotz Schillers ursprünglicher Intention, Kant zu widerlegen, etwas sich diskursiv Verfestigendes nach, und die gleichermaßen *formenden* Parallelbegriffe „Gestaltung“ und „Bildung“ werden zunächst allgemein als sich wechselseitig bedingend bzw. als zwei Seiten derselben Medaille gedacht.

Liest man Kants Überlegungen zur Ästhetik in der *Kritik der Urteilskraft* als (proto-)rezeptionsästhetische, wie es gewiss nicht verkehrt ist, da etwa gilt, „dass wir in der Beurteilung der Schönheit überhaupt das Richtmaß derselben a priori in uns suchen“<sup>9</sup> – dann ist die Kunst und damit das Kunstwerk nicht nur auf Schöpferseite, sondern auch auf der der Rezipient\*innen vor allem das Resultat einer besonderen, introspektiven Betrachtungsweise der Welt – und damit erst Gegenstand des sogenannten ästhetischen oder Geschmacksurteils.

Dieses ästhetische Urteil ist hier doppelt bestimmt: Erstens dadurch, dass es in durchaus paradoxer Weise „ohne Begriff“, d. h. sich den medialen Möglichkeiten der Sprache entziehend und nicht logisch beweisbar und überhaupt jenseits der Sphären von Vernunft und Verstand ist.<sup>10</sup> Und zweitens, dass es von einer rigide gedachten *Interesselosigkeit* bestimmt sein muss. So taucht in Kants Entwurf, wenn auch etwas dezenter als noch bei Moritz, bereits in § 2 ebenfalls der Autonomiegedanke auf: Es gelte im Bereich des Ästhetischen bzw. der

Kunst, heißt es hier etwa, „dass dasjenige Urteil über Schönheit, worin sich das mindeste Interesse mengt, sehr parteilich und kein reines Geschmacksurteil sei“.<sup>11</sup>

Kunst als eine ganz besondere Art menschlichen Könnens und Kennens, die vom Handwerklichen als primär durch ihre *spielerische Natur* geschieden gedacht wird, ist Kant zufolge trotz allem „nicht eine Lust des Genusses [...], sondern der Reflexion“, und spätestens diese Festlegung ist dann in seinem so einflussreichen Grundriss einer philosophischen „Aufteilung des Sinnlichen“ (Rancière) das neuerliche und endgültige Einfallstor fürs Pädagogische.<sup>12</sup>

So ist das Wesen der Kunst für die idealistische Ästhetik zwar nach der berühmten Sentenz Wilhelm von Humboldts, „das Wirkliche in ein Bild zu verwandeln“. Zugleich weiß sie aber auch, wiederum in einer Formulierung Rancières: „Das Reale muss zur Dichtung werden, damit es gedacht werden kann.“ Denn das Wesen der Kunst liegt ja, mit etwa Schelling, darin, die Idee nicht wie die Philosophie „an sich“, d. h. abstrakt, sondern sie „real“ anzuschauen: „Die Ideen, sofern sie als real angeschaut werden, sind der Stoff der Kunst“, heißt es hier.<sup>13</sup> Diese ureigene Domäne der Kunst nennt er „Gegenbilder“ schaffen, ein Begriff in bewusstem Kontrast zu dem platonischen der Urbilder, d. h. der Ideen. Schelling verweist hier explizit auf den „Widerspruch zwischen dem Bewussten und dem Bewusstlosen im freien Handeln“ des Künstlers.<sup>14</sup>

Trotz der wegweisenden Einsicht in die Rolle des Unbewussten, eine Spur, der unter anderem Freud folgen wird, ist gerade für den auf die Ewigkeit der Kunst fixierten Schelling ihre notwendige Voraussetzung als „einzige und ewige Offenbarung, die es gibt“ die Kenntnis der – besonders griechischen – Mythologie und der Klassiker, von der antiken Dichtung bis zu Shakespeare.<sup>15</sup> Dasselbe galt im Grunde bereits für Kant: Eine a priori gesetzte Bildung des bürgerlichen Publikums, hier nicht einmal als emphatische „ästhetische Erziehung“ im Schiller’schen oder im ganzheitlichen Verständnis Humboldts gedacht, sondern, weit schlichter, als das nötige Wissen, etwa über Stoffe, Techniken, überhaupt die Werke der großen Kunst der Vergangenheit, ist die notwendige Voraussetzung des Kunst-Spiels auf Produzent\*innen wie auf Rezipient\*innenseite.

Auch heute, lange nach dem Ende der Dominanz idealistischer Vorstellungen und des auf die Antike fixierten Klassikideals, wirkt dieses pädagogische Bildungs-Apriori im Kunstfeld erstaunlich ungebrochen fort, sodass beispielsweise erst mit der, mit einem Begriff Arthur C. Dantos gesprochen, „Kunstidentifikation“ des Publikums respektive seiner „Vorkoster“ – Kritiker\*innen, Kunstpädagog\*innen, Kurator\*innen – etwas im sozialen Raum überhaupt zur Kunst werden kann; die sprichwörtliche Putzfrau, dem Klischee nach infolge fehlender Bildung ohne die nötigen Kenntnisse, tendierte ansonsten eher zum Wegräumen der Werke.

An die Stelle der Moritz'schen „Zerstörung“ als universellem Leitprinzip des menschlichen (Kunst-)Schaffens ist seit Kant freilich, etwas ziviler, der fundamentale Ausschluss nicht nur der ethischen Sphäre des Guten und der wissenschaftlichen des Wahren aus dem Refugium der Künste getreten, sondern auch der des bloß sinnlich Angenehmen und überhaupt von allem, was mit dem menschlichen „Begehrungsvermögen“ zusammenhängt, die er gleich zu Beginn seiner dritten großen *Kritik* vornimmt. Mit dieser Wendung besonders gegen alles Vergnügliche oder Unterhaltende der real existierenden Kunst seiner Zeit, die in der antiidealistischen Ästhetik von Adornos Autonomiekonzept bis zu den radikalsten Strömungen der Avantgarde eher noch unterstrichen werden wird, ist diesbezüglich seitens des aufstrebenden Bürgertums eine klare Grenzlinie zur bis dahin dominierenden höfischen Perspektive gezogen. Zugleich kann man Kant, obwohl auch in der *Kritik der Urteilskraft* realexistierende Kunstwerke praktisch keinen Raum bekommen, in der Konsequenz seines obersten Prinzips einer „Übereinstimmung [...] [d]er Vorstellung [...] der Einbildungskraft mit den wesentlichen Prinzipien der Urteilskraft“ und besonders dem Anschluss der Schönheit an die „Zweckmäßigkeit“ der Gestalt als „Formalisten“ avant la lettre auffassen.<sup>16</sup> Auf diesem Fundament ruhen dann auch seine eher vagen Bestimmungen des Künstlers als „Genie“ und der Kunst als der „schönen“ mit dem Kernsatz, sie müsse selbst „als Natur anzusehen“ sein, d. h. sie dürfe ihr Wesen,

das Gemachte, nicht durchscheinen lassen.<sup>17</sup>

Schillers Versuch einer Korrektur des Theoretikers durch den Praktiker schlägt noch stärker in die pädagogische Kerbe: „Sowie der Spieltrieb sich regt, der am Scheine Gefallen findet, wird ihm auch der nachahmende Bildungstrieb folgen, der den Schein als etwas Selbständiges behandelt. Sobald der Mensch einmal so weit gekommen ist, den Schein von der Wirklichkeit, die Form von dem Körper zu unterscheiden, so ist er auch imstande, sie von ihm abzusondern [...]. Das Vermögen zur nachahmenden Kunst ist also mit dem Vermögen zur Form überhaupt gegeben.“<sup>18</sup> Der dem sich daran knüpfenden spielerischen oder „freien“ ästhetischen Formalismus bis hin zur *l'art pour l'art* entgegenstehende „Inhaltismus“ in der Kunsttheorie wird dann wenige Jahrzehnte später bei Hegel mit seiner dezidierten Festlegung der Kunst auf „Wahrheit“ und dem Leitprinzip des „sinnlichen Scheinens der Idee“ ausformuliert.<sup>19</sup> (Das „Schöne“ in solchem abstrakten Sinn figuriert dann als „Ineinsbildung des Vernünftigen und Sinnlichen“.<sup>20</sup>)

Im Rahmen dieser, wörtlich verstanden, extremen Auslegung ihrer Autonomie an der Schwelle zur Moderne bräuchte die Kunst in ihrer proklamierten vollständigen Freiheit streng genommen keinen Betrachter, kein Publikum und kein (positives) Urteil mehr, sofern sie nur der Wahrheit der Idee teilhaftig wird. In Hegels denkbar radikaler Bestimmung der Zweckfreiheit der Kunst, die explizit auch das Belehrende oder sittlich-moralisch Bessernde verabschiedet,

taucht damit in einer Art dialektischem Umschlag zwischen den Zeilen erstmals auch die Perspektive einer vollständigen Befreiung vom pädagogischen Ballast am Horizont der philosophischen Ästhetik auf, nicht von ungefähr gepaart mit rauen Bemerkungen zum Ende der Kunst wie etwa der, die Reflexion habe die schöne Kunst überflügelt oder diese sei „ein Vergangenes“.<sup>21</sup> (Dass ein künstlerischer „Inhaltismus“ im Dienste der Wahrheit, wie ihn Hegel eher erdachte als kannte, de facto die noch in höherem Maße pädagogische Position ist – der Weltgeist soll über das Medium des Menschen auf den drei Wegen Philosophie, Religion und Kunst zu Selbstbewusstsein und damit zum Ende der Geschichte geführt werden –, ist offensichtlich.)

Wenn man dieser arg verkürzenden und über doch einige entscheidende Differenzen hinwegsehenden Skizze folgt, kann jedenfalls festgehalten werden, dass der Begriff der Kunst seitens der ihn mehr oder minder frei erfindenden idealistisch-bürgerlichen Ästhetik untrennbar vom pädagogischen Projekt einer Aufklärung der Menschheit als ganzer ist, wie auch Bildung und Gestaltung hier, wie ursprünglich im Wortsinn, Synonyme sind. Noch der bis hin zum heutigen Grundgesetz so einflussreiche Autonomiegedanke der Kunst wurde also, nicht nur in seinen theoretischen Anfängen bei Moritz, ursprünglich in inhärent-konstitutivem Bezug zur Sphäre des Pädagogischen entwickelt. Im Folgenden halber, besagten Konnex zu zementieren, und das heißt vor allem, diesen auf operationaler

Ebene entscheidenden Fakt auf (Selbst-) Beobachtungsebene unsichtbar zu machen.

Ähnlich wie die großen philosophischen Systeme der idealistischen Ästhetik ihren Gegenstand insgesamt in einem hoffnungslosen Zwischen verortet haben – zwischen menschlicher Natur und Kultur, zwischen Freiheit und (affektiver) Notwendigkeit, zwischen Körper („Sinnlichkeit“) und Geist, zwischen Wahrnehmung und Empfindung usw. – bleibt für das Kunstverständnis des „ästhetischen Regimes“ des 18. Jahrhunderts so einerseits das bedingende Verhältnis zur Pädagogik konstitutiv, aber, gerade auch aufgrund des propagierten Autonomieanspruchs, allzeit in ganz unklarer, verdeckter Weise. So ist etwa die Prominenz des Künstlers als eines „hervorbringenden Genies“ in besagten philosophischen Systemen, auch da, wo sie wie bei Kant und Hegel praktisch vollständig vom vermeintlichen Gegenstand – der zu ihrer Zeit existierenden Kunst – abstrahieren, nicht zuletzt deutlichster Ausdruck für die Zweifel, ob man das derart Große überhaupt lernen *können* soll.<sup>22</sup>

Damit ist das pädagogische Element nicht nur bei Schiller und Humboldt von Anfang an Kern des ästhetischen Unternehmens selbst gewesen, was in der Hochmoderne diverse antipädagogische Gegenreaktionen zeitigte, etwa in den Aufführungen des Dadaismus oder den surrealistischen Filmen und vielen weiteren Ismen. Denn wenn die Philosophie der Aufklärung – als von ihrem *Framing* her eindeutig pädagogisches

Projekt (den Menschen aus der Unmündigkeit befreien usw.) – sich eine Kunst gewissermaßen nach ihrem Bilde erdachte, erklärt das nicht, weshalb die Kunst über 200 Jahre später aller Verächtlichmachung des „Schönen“ und aller postmodernen Skepsis zum Trotz im Wesentlichen bei dieser eigensinnigen Rahmung durch das „ästhetische Regime“ geblieben ist.

### **Das Experiment als pädagogische Brücke: die Beiträge dieses Hefts**

In Bezug auf das damit nur grob umrissene ursprüngliche Wechselverhältnis von Kunst und Pädagogik, dem diese fünfte Ausgabe von *Teach-In* gewidmet ist, wird heute im Kunstfeld, auch und gerade im Rahmen der akademisch-künstlerischen Ausbildung, selbstverständlich jede nur denkbare Position vertreten.<sup>23</sup> Gebrochen über den anti-idealistischen Sturm und Drang der Avantgarden, die Geschichte der Reformpädagogik, aber auch von diversen bürokratischen Bildungsreformen und Imperativen angeheizt, changieren die prominentesten Meinungen zwischen den Extremen. Einerseits ist da etwa die Idee einer „politischen“ Kunst als wahrer oder eigentlicher Pädagogik, nämlich als Vorschein einer besseren Welt, andererseits kursiert das Bild der Kunst als, dankenswerterweise, praktisch einzigem pädagogikfreien Feld, von dem aus der Virus der Anti-Pädagogik endlich seinen Siegeszug wider die Infantilisierung der Welt im Zeitalter des Nudging und des algorithmenbasierten Überwachungskapitalismus antreten soll. Mag also für die einen (in eigenartig ungebrochen idealistischer Tradition)

die Kunst die Welt retten, erscheint den anderen die Kunst bzw. das Kunstfeld insgesamt als gewissermaßen letzte Zone, die noch weitgehend frei ist vom pädagogisierenden Imperativ des neoliberalen Dogmas eines *lifelong learning*; das ermöglicht dann, gerade hier mit Rancière den „unwissenden Lehrmeister“ hervorzuholen und gegen die pädagogisierende „Verdummung“ der Welt in Stellung zu bringen.

Selbstverständlich werden auch alle nur denkbaren Zwischenpositionen vertreten. Wie **Helmut Draxler** in seinem dieser Ausgabe programmatisch vorangestellten Beitrag *Die Bedingtheit des Unbedingten. Zum Verhältnis von Pädagogik und Kunst* zeigt, bestimmt im Regelfall gerade die notorische Nichtthematisierung der ursprünglichen Aufteilung des Sinnlichen, d. h. hier der sich in ihren theoretischen Anfängen um 1800 gegenseitig bedingenden Sphären von (moderner) Kunst und Pädagogik, den jeweiligen Möglichkeitsraum des Sag- und Machbaren, und in jedem Fall gilt heute, „dass die Pädagogik oder das Pädagogische gleichzeitig außerhalb und innerhalb der Kunst liegt, und es deshalb entscheidend ist, wie wir diese doppelte Bezüglichkeit denken können“. Das heißt für Draxler: „Wir können Kunst und Pädagogik weder scharf voneinander trennen noch vollkommen ineinander auflösen, und auch die Vorstellung einer einfachen Wechselwirkung wird der grundsätzlichen Dimension des Symbolischen nicht gerecht.“

Konkretisiert werden können die abstrakten Überlegungen bis dahin in

einem längeren Interview mit **Michaela Melián**, in dem die Künstlerin und langjährige Professorin an der HFBK Hamburg Einblick in ihre Arbeitsweise gibt. Anhand vieler Beispiele und sicher für jede/n Lehrende/n im Kunstfeld instruktiven Erfahrungen können so exemplarisch einige der zentralen Fragen bezüglich der Lehre an Kunstakademien heute jenseits neoliberaler Ver(un)klärungen von *lifelong learning in the arts*, (*digital*) *leadership* usw. thematisiert werden.

Gerade die prinzipielle Offenheit des pädagogischen Diskurses im Hinblick auf ökonomistische Verwertungsimperative innerhalb des „ästhetischen Kapitalismus“ und, in seiner kunstbezogenen Variante, auch der „Bereicherungsökonomie“ macht, jedenfalls in meinen Augen, ein fortlaufendes Nachdenken über das Pädagogische im Kunstfeld notwendig, wie es die *Teach-In*-Reihe in loser Folge und aus ganz unterschiedlichen Perspektiven unternimmt. Die alte Frage: *Wieviel Pädagogik trägt die Kunst?* wird dabei im Zuge der Globalisierung und besonders auch der digitalen Revolution von zahlreichen neuen Paradoxien überlagert.

Im Hinblick auf die Kunstvermittlung im außerakademischen Feld etwa scheint der zuvor gestreifte, uralte und besonders seit den 1990er-Jahren wieder zu einiger Prominenz gelangte ästhetische Streit von (meist eher progressiven) „Inhaltisten“ und (oft konservativen) „Formalisten“ in der Kunst von ungebrochener kuratorischer Virulenz: Soll hier, zumal unter bedenklichen politischen

Rahmenbedingungen, die dem Pädagogischen inhärente „inhaltistische“ Position gedoppelt werden, sollen also die Besucher\*innen die Ausstellung, etwas überzeichnet, als bessere Menschen verlassen – seit doch einigen Jahren ist so jede Documenta, jede Biennale, jedes große Filmfestival in der Wahrnehmung der Kritiker\*innen die oder das politischste seit Langem ... Oder soll, durchaus auch als ein wenig antiaufklärerisch gestimmtes Element einer nostalgischen Bewegung der „Wiederverzauberung“ der Welt und in hoffnungsloser Konkurrenz zu den Verlockungen der crossmedial aufgestellten Kulturindustrie, der ewige Zauber des ästhetischen Vorgangs wieder in sein Recht gesetzt werden (der dann, mit Jorge L. Borges, „dieses Bevorstehen einer Offenbarung, zu der es nicht kommt“, meint)?<sup>24</sup> Dieser und ähnlichen Fragen wird im dritten Beitrag in einem Gespräch mit den Kuratorinnen **Ania Corcilus**, **Alice Koegel** und **Franciska Zólyom** nachgegangen. Hier sei noch einmal hervorgehoben, dass auch und gerade der angerissene Dissens innerhalb der Ästhetik den vielleicht entscheidenden Punkt der vom „ästhetischen Regime“ vorgegebenen und noch immer fortwirkenden Rahmung verdeckt, nämlich die beschriebene pädagogische Grundierung des ästhetischen Kunstbegriffs selbst. Das auch pädagogischen Zwecksetzungen Unverfügbare oder Eigentliche der Kunst als gewissermaßen Kern der Dialektik von Form und Inhalt in jedem einzelnen Werk aber, also das, was es in der eweiligen Vermittlung und gegenseitigen Aufhebung konkret in seiner sinnlichen

Präsenz zusammenhält, bleibt als reflektologisch unzugänglicher Rest das große Rätsel oder Geheimnis der Kunst. Mit Niklas Luhmann gesprochen, meint gerade dieser unverfügbare „Rest“ des eigentlich Ästhetischen in seinem Verhältnis zur Aussage des Werkes vielleicht ihr wichtigstes *Motivationsmedium*, also das, was (jedenfalls unter Eingeweihten) fortlaufend zur Kommunikation über Kunst anregt und damit zur Fortsetzung der systemspezifischen Autopoiesis beiträgt. Verdeutlicht wird dieser Umstand gerade auch in seiner Negation, also den Fragen derer, denen die nötige Bildung fehlt und die also mäkeln: „Und das soll Kunst sein?“ in all ihren Varianten (bis hin zum ewig-moralisierenden „Darf Kunst das?“). Von der spektakulären Substanzlosigkeit des allgemeinen Kunstbegriffs als eines „Substanzbegriffs ohne Substanz“ par excellence gewissermaßen überblendet, bleiben so bis heute das zumindest ursprünglich sich wechselseitig bedingende Binnenverhältnis zur Pädagogik bzw. dem Pädagogischen und selbstverständlich auch der latente Klassismus des Konstrukts allzeit im blinden Fleck der Selbstbeobachtung des Kunstsystems.<sup>25</sup>

Dieser Umstand wird besonders deutlich an der paradoxen Rolle des künstlerischen Experiments. Seit Jahren beklagen viele Lehrende an Kunsthochschulen die zunehmende Unmöglichkeit des Experimentellen unter den Bedingungen zunehmender *Verschulung* der akademischen Kunstausbildung, von Modulen und Creditpoints, aber auch von Transfer

und anderen Imperativen des zeitgenössischen Hochschulalltags; Positivitäten, die allesamt die fürs Experimentieren nun einmal konstitutive Möglichkeit des Scheiterns im Grunde nicht zulassen. (Hinzu kommt, dass die studienpraktisch selten umgesetzte experimentelle Herangehensweise von eher nach Expertise und „Anleitung“ dürstenden Studierenden oft gar nicht erwünscht scheint.)

Das damit angedeutete nostalgische Narrativ *der Unmöglichkeit des Eigentlichen unter den gegebenen Verhältnissen* sollte, wie immer, grundsätzlich misstrauisch stimmen. Bereits der Vergleich mit dem Urbild des naturwissenschaftlichen Labors – wo nichts ungeregt ist und alles, die gesamte Versuchsanordnung, einem Kalkül folgt –, zeigt, inwiefern das Konstrukt vom „freien Experimentieren“ reiner Romantizismus ist. Mehr noch: Gar nicht so widerständig, wie es den Anschein hat, passt sich besagtes Narrativ ein in eine spielerisch-fröhliche Start-up-Culture, der sich die akademische Kunstausbildung auf der Suche nach ökonomischer Valenz gelegentlich anzubiedern scheint. An der zum „Labor“ erklärten Kunsthochschule wird dann gerade das vermeintlich Freie, Ungeregelte und Unkalkulierbare am Experiment als Signum einer wie die ganze *new economy* grundsätzlich disruptiv gedachten „Kreativität“ hochgehalten (und nur ab und an auch die Offenheit für kollektive oder autorlose Produktionsformen). Zweifellos kann sich diese Ausdehnung einer ökonomistisch zugerichteten Kreativitätsideologie auf das ganze Leben tatsächlich auf die künstlerische

Avantgarde berufen, wenn auch in pervertierter Weise.<sup>26</sup>

Man muss an dieser Stelle vielleicht ein wenig weiter ausholen: Zunächst ist sogar noch im Disruptionsidyll zeitgenössischer Kreativitätsideologen offensichtlich ein massiver Rest der Ideenwelt der bürgerlich-idealistischen Ästhetik aufgehoben – „spielerisch“, „Visionen“ usw. Überhaupt betonte man schon im 18. Jahrhundert, so etwa Moritz – wenn auch in überraschend negativen Worten –, die Größe des *Wagnisses* der Kunst, die ja immer ein Sich-Aussetzen dem Totalen, Unverfügbaren gegenüber meint und deshalb, aus Sicht der Kunstschaffenden, immerzu mit dem höchsten Einsatz spielt: dem eigenen Leben. Und Schiller betonte ebenso überraschend wie radikal: „In dem ästhetischen Zustande ist der Mensch also Null.“<sup>27</sup> Für Moritz trafen in der Kunst „Zerstörung und Bildung in eins zusammen“, und das ist eben niemals eine risikolose Begegnung: Zerstört wird im Kunstprozess nicht nur die rohe Form, das Material der Kunst, sondern, zumindest potenziell, auch ihr Schöpfer: „Denn das höchste Schöne der bildenden Künste fasst dieselbe Summe der Zerstörung, ineinander gehüllt, auf einmal in sich, welche die erhabenste Dichtkunst, nach dem Maß des Schönen, auseinander gehüllt, in *furchtbarer* Folge uns vor Augen legt“, schreibt er. Am Ende gelte, dass „jedes vollkommene Kunstwerk seinen Urheber, oder was ihn umgibt, würde zernichtet haben, wenn es sich aus seiner Kraft nicht hätte entwickeln können“.<sup>28</sup> Andererseits verfolgt dieses

höchste Wagnis in der Kunst immer ein Ziel, das dieses Risiko wert ist, nämlich das „ewige“, seinen Schöpfer überdauernde Werk ...

Das vor allem im Kunstfeld noch immer gängige Bild des Experiments als „Wagnis“ verdeckt, wie angedeutet, jedenfalls seine Einseitigkeit. Denn grundsätzlich kommt der Begriff, weit weniger dramatisch, von der Erfahrung als, um mit Leonardo zu sprechen, Mutter allen Wissens her (das lat. Verb *experire* meint sowohl „versuchen“, „erproben“ als auch „erfahren“). Das Vorbild des naturwissenschaftlichen Experiments dient dem einzigen Zweck, Hypothesen zu prüfen, dabei gilt es, intersubjektiv erfahrbar, d. h. messbar, Nichtwissen von Wissen zu scheiden.<sup>29</sup> Von daher ist sein oberstes Leitprinzip die orts- und zeitunabhängige Wiederholbarkeit. Damit aber ist ihm auch das Pädagogische von Anfang an eingeschrieben, etwa über den Appell an den Lerneffekt der gemeinschaftlich erlebten Vorführung – die selbst übrigens kein Experiment mehr ist, weil keine Hypothese mehr getestet wird, sondern lediglich dessen Simulation zu Demonstrationszwecken (auf ihr beruht gleichwohl bis heute die Faszinationskraft des Chemieunterrichts der Mittelstufe).

So oder so: Nichts am wissenschaftlichen Experiment ist frei. Die wissenschaftliche „Fabrikation von Erkenntnis“<sup>30</sup> gleicht insgesamt einer „Such-Maschine“, bei der man zwar auch immer etwas anderes finden kann als das, was man gesucht hat, aber deren (einziges) Ziel doch immer

die Ersetzung von Nichtwissen durch Wissen ist, und diese finale Beschränkung ist der Kunst, bei allen bemühten Parallelisierungen, doch eher fremd.<sup>31</sup> Mittel und Zwecke, Ursachen und Wirkungen, Idee und Material usw. betreten im künstlerischen Experiment immer gemeinsam die Bühne, und das eigentliche Ziel des Ganzen ist in aller Regel ebendiese; die generierte Erkenntnis hingegen (so sie überhaupt vorhanden ist) bleibt notwendigerweise subjektiv.

Insofern wird das „Experiment“ in der Kunst gerade eher ob seiner Einmaligkeit und Nicht-Wiederholbarkeit geschätzt (sein Reiz scheint hier zuverlässig da am stärksten zu sein, wo er sich mit dem zentralen modernen Paradigma der Neuheit paart) und rückt so in die Nähe von Freiheit und Spiel.

Das lässt sich mit dem zuvor Gesagten rückkoppeln: Insofern gelingende Pädagogik immer meint, den oder die anderen Dinge erkennen zu lassen, von denen er oder sie glaubt, sie selbst herausgefunden zu haben, ist das pädagogisch begleitete „künstlerische Experiment“ trotz seiner inhärenten Paradoxie ein nahezu idealer Weg des Selbstlernens: Noch in der konstitutiven Möglichkeit des Scheiterns, hinter der subjektiv zunächst die Frustration und Scham des Scheiternden lauern mag, liegt ja unbestreitbar auch eine Quelle des Lernens, des persönlichen Wachstums und damit, hochschulbürokratisch gesprochen, der *Transformation* der Studierenden, und so schließt sich der Kreis (oder kommt es zum Kurzschluss).

Der nicht nur angesichts dieser schlichten Überlegungen doch recht eigenartigen Mystifikation des Experiments im Kunstfeld geht **Michael Dreyer** in seinem Beitrag *For Pedagogical Use Only* kritisch und mit einer Fülle von Belegen nach. In der Kunst ist das Experiment bestenfalls eine Metapher, lautet sein Fazit, „und aus einer Metapher wird auch durch endlose Wiederholung nichts Substanzielles. Wenn also die mythisch anmutende ‚Wiederkehr des Experiments‘ grundsätzlich diskutiert werden soll, dann anhand eines die aufgezeigten Widersprüche berücksichtigenden theoretischen Konzepts“.

In seinem diese Überlegungen erweiternden Mail-Trialog mit **Peter Ott** und **Ute Holl** werden neben psychoanalytischen auch kybernetische und systemtheoretische Überlegungen zu Medium, Form und Krise dem gängigen Klischee entgegengesetzt, wonach, wer immer etwas auf seine kunstpädagogische Kompetenz hält, das Experimentelle bereits innerhalb der künstlerisch-gestalterischen Ausbildung pflichtschuldig zu loben hat. (In der Praxis heutiger Studierender beschworen wird die Kraft des Experiments dagegen oft eher dann, wenn der künstlerische Prozess ins Stocken geraten ist, sich gewissermaßen im Krisenmodus befindet.)

Kontrapunktisch abgerundet wird der Part zum Experiment wiederum von einem (Ein-)Blick in eine konkrete Lehrpraxis: Der Beitrag von **Myriel Milicevic** und **Jannis Hülsen** (der selbst experimentellen Charakter hat), soll als

Beispiel dienen, was das Experimentelle in der grundständigen Lehre an Gestaltungshochschulen heute meinen kann; die Autor\*innen greifen in Gestalt einer Selbstreflexion die eigene Lehrpraxis auf und bilden so einen Erfahrungsraum ab, in dem das inhaltlich im Text Beschriebene auch typografisch erlebbar werden soll. Zentral sind dabei einige Bilder aus ihrer Lehre, die zugleich für Momente aus ihrer im Wortsinn *experimentellen*, also primär auf sinnliches Erfahrbarmachen ausgerichteten Lehrpraxis stehen und hier von den Gedanken der beiden und einigen sie inspirierenden Referenzen gerahmt werden. Der Text ist insofern nicht linear aufgebaut, sondern eine Collage verschiedener Eindrücke, Bilder und Zitate sowie einiger damit verbundener, ganz subjektiver Reflexionen.

Bereits Kant kritisierte das zuvor angesprochene, zumindest aus der Perspektive der Lehrenden idyllische Bild einer spielerischen Selbsterziehung durchs „freie“ Experimentieren dahingehend, dass auch im Feld der „freien“ Kunst und ihrer Pädagogik von tatsächlicher Ungeregeltheit keine Rede sein könne, insofern der schöpferische Geist allzeit einen „Körper“ seines Schaffens benötige, der als zu formendes Material mit seiner Widerständigkeit eigene Zwänge setzt. Das meint in den klassischen Künsten besonders das Formale mit seinem „Zwangmäßigen“ und „Mechanischen“, d. i. die handwerkliche Seite der Kunst – daran zu erinnern, schreibt er, sei in einer Zeit nicht „unratsam [...], da manche neue Erzieher eine freie Kunst am besten

dadurch zu befördern glauben, wenn sie allen Zwang von ihr wegnehmen, und sie aus Arbeit in bloßes Spiel verwandeln“.<sup>32</sup>

Der damit bereits im idealistischen Diskurs um das Freie und Experimentelle in der Kunst angedeutete, gewissermaßen „ewige“ Gegensatz im Hintergrund von institutionell-pädagogischer und künstlerischer *Arbeit* (als Erlernung der Regeln, der Basics der gestalterischen Grundlagen usw.) und freiem *Spiel* (der gestalterischen Kräfte und Vermögen bis hin zum Schaffensrausch oder der Implementation des Zufalls, was besonders auch die Freiheit der künstlerischen Autor\*innen meint, die jeweiligen „Spielregeln“ im Dienste des großen Werkes zu brechen), verdeckt in seiner Praxisferne – wo endet das Spiel, wo beginnt die Arbeit? – wiederum ein Doppeltes: Erstens, inwieweit das selbst ein durch und durch pädagogischer Gedanke ist, und zweitens, inwiefern diese rigide Alternativstellung die Positionen des *Sowohl-als-auch* wie die eines *Keines-von-beidem* verdeckt.

Angesichts dieses zentral gebliebenen Dilemmas führte im Verlauf der überwiegend antiidealistisch gestimmten Moderne mit ihren diversen avantgardistischen Entgrenzungsfantasien eigentlich erst ein Pragmatiker wie John Dewey weiter, der in seiner Fokussierung auf der Erfahrung (besser mit dem Original gesagt, auf „experience“; „... are you experienced?“ wird Jimi Hendrix später in durchaus ähnlichem Sinn fragen ...) versuchte, in einer Doppelbewegung einerseits Kunst im Kontinuum von ästhetischer Erfahrung

und anderen menschlichen Praktiken zu re-situieren und andererseits, wie einst Baumgarten, zugleich in Richtung einer allgemeinen Kunst der Erfahrung dachte, was eine Öffnung hin zum Leben meint, ohne begrifflich das Kind mit dem Bade auszuschütten. Mit Deweys *Kunst als Erfahrung* im Gepäck macht sich im vorletzten Beitrag dieses Hefts so **David Quigley** in seinen *Preliminary Notes for a Program of Art Education for the 21st Century* auf, das Groys'sche Diktum aus dem Jahre 2009 zu überprüfen, wonach Kunst zu lehren am Ende meine, das Leben zu lehren. Seine Tour de Force entlang von Ideen und Konzepten moderner Heiligtümer wie dem Bauhaus, dem Black Mountain College, von John Cage, Allan Kaprow, Robert Filliou und weiteren Künstler\*innen mündet in ein sieben Punkte umfassendes Manifest, das im den Begriff des Experiments aufgreifenden Plädoyer gipfelt: „It would again be necessary to think of education in broader progressive, perhaps even utopian terms – at the very least, education could once again be considered under experiential terms – as an experiment in learning how to live.“

Aktuell sind das „richtige Leben im Falschen“ wie auch die Freiheit sowohl der Kunst als auch der Wissenschaft als wohl bedeutendstem Erbe der Autonomieräume des dritten ästhetischen Regimes akut bedroht, und das nahezu weltweit; wissenschaftlichen Fakten wird, etwa in der Menschheitsfrage der ungebremsten Erwärmung der Erdoberfläche infolge von vermeidbaren CO<sub>2</sub>-Emissionen, nicht nur seitens der Trump-Administration mit sogenannten

„alternativen Fakten“ entgegengetreten; in Ungarn werden *gender studies* verboten, der neue brasilianische Präsident möchte die Macher\*innen einer Ausstellung mit queeren Positionen „an die Wand stellen lassen“ usw.

**Isolde Charim** verweist in ihrem das Heft abschließenden Beitrag nicht nur auf die zentrale Ursache der gegenwärtigen Refundamentalisierungsprozesse, den großen Backlash, zurückgehend auf das Unbehagen weiter Kreise der Bevölkerungen der meisten Nationen der Welt an der Globalisierung und insbesondere der kulturellen Pluralisierung; sie weist auch auf die im Rahmen dieser global-regressiven Tendenz grundlegende Verschiebung auf dem Sektor der Bildung hin, was in der Frage kulminiert, von welcher Subjektvorstellung man sich überhaupt noch leiten lassen wird können. Ihre provozierende These hierzu lautet, dass, was die Vorstellung eines idealen Subjekts anbetrifft, eine radikale Verschiebung zu beobachten sein wird: „Mehr-Ich ist die längste Zeit die Pathosformel aller Bildungsvorstellungen gewesen“, schreibt sie, die Zukunft könne nur einem globalen „Weniger-Ich“ gehören. Denn, was uns bereits gegenwärtig alle verändert, sei die Erfahrung, dass unsere eigene Identität immer nur eine Option unter anderen ist. Die Frage, wie die hierdurch hervorgerufenen affektiven Widerstände im Dienste einer scheinbaren Re-Homogenisierung der Kultur und einem Zurück zu starr-binär operierenden Identitätskonstrukten politisch bewältigt werden können, ist zentral für die künftige Entwicklung

der Gesellschaft und damit auch (und vor allem) ihres Bildungssystems.

Manches spricht dafür, dass hier gerade der Kunst – und das ganz im Sinne des ästhetischen Regimes – eine zentrale Rolle zukommen wird, insofern sie, mit allem Pathos Schillers gesagt, als „fröhliches Reich des Spiels und des Scheins“ ihrer Natur nach „dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt[, ...] entbindet“, und das sogar im Physischen.<sup>33</sup> Denn weniger Ich als „null“, wie Schiller den ästhetischen Zustand des Menschen bezeichnete, geht nun einmal nicht; und diese Null ist hier selbstverständlich nicht die Chiffre irgendeines Verlusts, sondern die einer Befreiung.

**1** Jacques Rancière, *Die Aufteilung des Sinnlichen*, Berlin: b\_books 2006, bes. S. 25 ff. Er unterscheidet hier drei ästhetische Regime: Das erste, „ethische“, schreibt mit den griechischen Klassikern und besonders Aristoteles der Kunst eine im Wesentlichen pädagogische Rolle zu; das zweite, „repräsentative“ des Mittelalters und der frühen Neuzeit ist von der Regelästhetik bes. des 17. Jahrhunderts und einer Teilautonomie gegenüber dem Pädagogischen und dem Politischen bestimmt; und schließlich das ästhetische Regime um 1800, von dem hier die Rede ist. Insgesamt liest Rancière die „Aufteilung des Sinnlichen“ als grundlegendes politisches Dispositiv, als (vorbewusste) Rahmung von Wahrnehmungs- und Denkprozessen.

**2** Selbstverständlich gibt es unter gesellschaftlichen Rahmenbedingungen jenseits der unhintergehbaren Autopoiesis (als operativer Schließung) aller, auch psychischer Systeme keine „Autonomie“, dieser Imperativ

wurde faktisch von Anfang an als paradoxe Verfügung einer, mit Adornos berühmter Formel, Doppelnatur von Werk und Schöpfer\*in als zugleich autonom und *fait social* gedacht. Es ist ganz falsch zu denken, Autonomie sei einst (im frühen 19. Jahrhundert, in der Hochmoderne? ...) wichtig gewesen und heute, aus irgendwelchen rätselhaften Gründen, überholt.

**3** Karl Philipp Moritz, *Über die bildende Nachahmung des Schönen*, Braunschweig: Schul-Buchhandlung 1788, S. 39 [im Folgenden BNS, man beachte die vorsichtige sprachliche Anpassung an den heutigen Gebrauch, d. Vf.], S. 8.

**4** Ebd., z. B. S. 4 f.; S. 27 u. S. 29. Die Bemerkung: „Kunst kommt von Können“ übernimmt z. B. Herder 1800 in der *Kalligone* von Johann Leonhard Frisch, *Teutsch-Lateinisches Wörterbuch*, Bd. I, Berlin: Nicolai 1741, S. 558 (und erweitert ihn hier symptomatisch durch die auf die Rolle der Bildung anspielende Formulierung „... oder Kennen“).

**5** Für Moritz ist dabei ein in diesem schöngestigen Kontext durchaus überraschendes Prinzip konstitutiv, das ganz um den Begriff der *Zerstörung* kreist: Gestaltung und Bildung (als „Formgebung“) meinen beide immer Zerstörung; die Rede ist also von einem Menschen, „der mit zerstörender Hand die freie Tierwelt sich unterjocht“. Dasselbe Leitprinzip gelte für „die ganze lebende Welt, weil sie unaufhörlich die unschuldige Pflanzenwelt zerstört; und zuletzt auch die leblose Pflanzenwelt, weil sie die unzerstörbaren Teile des organisierten Stoffs aus ihrer natürlichen Gleichheit reißt und sie, durch die trügerische Bildung und Form zum ersten Mal der Zerstörung unterwirft“. So Moritz, BNS, S. 42.

**6** Hartmut Scheible, *Wahrheit und Subjekt*, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1988, Klappentext. Es ist dieser selbstreflexive Zug, der die antike Verquickung von Kunst und

Pädagogik entscheidend erweitert; der eigentliche Fokus liegt weniger auf der Kunst oder der Pädagogik als auf dem sich selbst denkenden Denken und, im Seitenstrang, seiner Körperlichkeit.

**7** Moritz, BNS, S. 39. [Herv. d. Vf.]. Implizit folgt diese Verknüpfung noch immer der überkommenen aristotelischen Perspektive wider Platon, deren Urbild in der *Poetik* der (angeblich unhintergehbare) Zusammenhang von Nachahmung und menschlichem Lernen ist. Vorbild ist hier bezeichnenderweise der Staat. Bei Friedrich Schiller: *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*, in einer Reihe von Briefen (1795), in: Schillers *Sämtliche Werke*, vierter Band, Stuttgart: Cotta 1879, 27. Brief, online unter <https://gutenberg.spiegel.de/buch/ueber-die-aesthetische-erziehung-des-menschen-in-einer-reihe-von-briefen-3355/>, taucht der Autonomiegedanke erstaunlicherweise mit demselben Bezug aufs Politische auf, wenn er nach der anthropologisierenden Hypothese zur Autonomie des Künstlerischen, die den Kern seiner ästhetischen Theorie ausmacht, unmittelbar und recht abrupt auf den Staat zu sprechen kommt: „Mitten in dem furchtbaren Reich der Kräfte und mitten in dem heiligen Reich der Gesetze baut der ästhetische Bildungstrieb unvermerkt an einem dritten, fröhlichen Reiche des Spiels und des Scheins, worin er dem Menschen die Fesseln aller Verhältnisse abnimmt und ihn von allem, was Zwang heißt, sowohl im Physischen als im Moralischen entbindet. Wenn in dem dynamischen Staat der Rechte der Mensch dem Menschen als Kraft begegnet ...“ usw.

**8** Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), 23. Brief. Das entscheidende anthropologische Moment ist für Schiller interessanterweise die im Zivilisationsprozess, aber auch lebensbiografisch zunehmende Distanz zum Gegenstand der Wahrnehmung: „Die Natur selbst ist es, die den Menschen von der Realität zum Schein emporhebt, indem sie ihn mit zwei Sinnen ausrüstete, die ihn bloß

durch den Schein zur Erkenntnis des Wirklichen führen. In dem Auge und dem Ohr ist die andringende Materie schon hinweggewälzt von den Sinnen, und das Objekt entfernt sich von uns, das wir in den tierischen Sinnen unmittelbar berühren. Was wir durch das Auge sehen, ist von dem verschieden, was wir empfinden; denn der Verstand springt über das Licht hinaus zu den Gegenständen. Der Gegenstand des Takts ist eine Gewalt, die wir erleiden; der Gegenstand des Auges und des Ohrs ist eine Form, die wir erzeugen.“ So ebd., 26. Brief. – Exakt 50 Jahre später wird Marx in den *Ökonomisch-Philosophischen Manuskripten* die Sinneswahrnehmung zu einem gesellschaftlichen, d. h. in heutigen Begriffen kulturellen Mechanismus erklären, sodass etwa gilt, dass „die Sinne des gesellschaftlichen Menschen andere wie die des ungesellschaftlichen“ sind, weshalb dann „die Aufhebung des Privateigentums [...] die vollständige Emanzipation aller menschlichen Sinne und Eigenschaften“ bewirken kann; bereits die (vorbewusste) Wahrnehmung der Welt wäre eine andere. So Karl Marx, *Ökonomisch-Philosophische Manuskripte vom Jahre 1844*. Eingel. und mit Anm. von Joachim Höppner, Leipzig: Reclam 1988, S. 164 f.

**9** Immanuel Kant, *Kritik der Urteilskraft*, herausgegeben von Gerhard Lehmann, Ditzingen: Reclam 2004, S. 303 [im Folgenden: KU].

**10** Für Kant ist eine ästhetische Idee eine *inexponible*, also nicht auf Begriffe zu bringende Vorstellung der Einbildungskraft, so etwa KU, S. 293. Im Hintergrund steht sein Versuch der Auflösung der zentralen Antinomie des Geschmacksurteils, das als objektives nicht existieren kann, aber doch muss ... Vgl. dazu die Zusammenfassung, ebd., S. 296 f., in § 57, wo er den „unbestimmten Begriff“ einführt (der „vom übersinnlichen Substrat der Erscheinungen“ geprägt sei (ebd., S. 289), d. h. der Verstand erreicht nicht „die innere Anschauung der Einbildungskraft“ (ebd. S. 293).

**11** Ebd., S. 70.

**12** Ebd., S. 234.

**13** Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *Philosophie der Kunst*. Vorlesung 1802–1803, Darmstadt: Wiss. Buchges. 1966, S. 14. Die den zentralen Gedanken des deutschen Idealismus paraphrasierende Formulierung stammt von Rancière. So gilt etwa auch für Georg Wilhelm Friedrich Hegel, *Vorlesungen über die Ästhetik*, Band I, neu bearbeitet von Eva Moldenhauer und Karl Markus Michel, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1997, S. 22 [=Werke Band XIII, urspr. 1835; im Folgenden Hegel VÄ I]: „Weit entfernt also, bloßer Schein zu sein, ist den Erscheinungen der Kunst der gewöhnlichen Wirklichkeit gegenüber die höhere Realität und das wahrhaftigere Dasein zuzuschreiben.“ Oder ebd., S. 285, hinsichtlich des Beobachtungsproblems des Eigentlichen: „Was der Mensch im innersten Grunde ist, bringt sich erst durch sein Handeln zur Wirklichkeit.“

**14** Schelling, *Philosophie der Kunst* (1966), S. 13. Für Friedrich Wilhelm Joseph Schelling, *System des transzendentalen Idealismus*, in: ders.: *Werke*. Auswahl in drei Bänden, herausgegeben und eingeleitet von Otto Weiß, Leipzig: Fritz Eckhart 1907, S. 301 [urspr. 1800, im Folgenden STI] „ist die Kunst eben deswegen dem Philosophen das Höchste, weil sie in ihm das Allerheiligste gleichsam öffnet, wo in ewiger und ursprünglicher Vereinigung gleichsam in Einer Flamme brennt, was in der Natur und Geschichte gesondert ist, und was im Leben und Handeln, ebenso wie im Denken, ewig sich fliehen muss. Die Ansicht, welche der Philosoph von der Natur künstlich sich macht, ist für die Kunst die ursprüngliche und natürliche. Was wir Natur nennen, ist ein Gedicht, das in geheimer wunderbarer Schrift verschlossen liegt“. Deshalb ist umgekehrt „die Kunst das einzige wahre und ewige Organon zugleich und Dokument der Philosophie“. Schelling diagnostiziert seiner Zeit Amnesie und den Verlust der Anschauung (im Hintergrund die Nähe von „Schau“ und

„Theorie“, und die Idee bereits aus den *Ideen zu einer Philosophie der Natur* (1797), die Menschheit „endlich ins Schauen einzuführen“); allein in der Kunst vermöge das Absolute noch zur Anschauung zu gelangen.

**15** STI, S. 291.

**16** KU, S. 298.

**17** Dies in den Paragraphen 43 bis 46, zit. in KU, S. 235.

**18** Schiller, *Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen* (1795), 26. Brief.

**19** VÄ I, S. 150–154, bes. S. 150 f., hier auch die Festlegung auf Wahrheit. Für Hegel ist „der Inhalt der Kunst die Idee, ihre Form die sinnliche bildliche Gestaltung“, VÄ I, S. 100). Entsprechend steht für ihn die dichterische Handlung im Zentrum seiner Ästhetik; so auch Scheible, *Wahrheit und Subjekt* (1988), S. 324.

**20** VÄ I, S. 91.

**21** Ebd., S. 82. Hier heißt es, die Annahme sei falsch, dass „Kunst [...] ihren substantiellen Zweck nicht in sich, sondern in einem anderen habe. [...] Andere Zwecke, wie Belehrung, Reinigung, Besserung, Gelderwerb, Streben nach Ruhm und Ehre, gehen das Kunstwerk als solches nichts an ...“ Bei Moritz hatte es bereits 1788 in der *Bildenden Nachahmung des Schönen*, also vor Kants *Kritik der Urteilskraft*, geheißen, Kunst habe eine innere Zweckmäßigkeit, brauche darüber hinaus also wie jedes Ganze „keine Beziehungen auf irgendetwas außer sich zu haben“ (BNS, S. 22); darin ist es generell allem „Unnützen“ ähnlich (ebd., S. 13). So gilt (ebd., S. 40): „Auf die Weise entstand, ohne alle Rücksicht auf Nutzen oder Schaden, den es stiften könnte, das Schöne der bildenden Künste [...] bloß um seiner selbst und seiner Schönheit willen; und konnte auf keine andere Weise entstehen, weil der

Begriff der Schönheit selbst schon jede Rücksicht auf Nutzen oder Schaden, seiner Natur nach, ausschließt.“

**22** Rechtschaffen-fleißiges Streben führt dieser Ideologie zufolge unter allen sozialen Sphären einzig hier gewiss nicht zur Wertschöpfung, und Freud wird ein Jahrhundert später in seiner Kunsttheorie gerade auf dieser durchaus funktionalen Abspaltung insistieren. – „Hervorbringendes Genie“, bei Moritz BNS, S. 8. Auch die Paradigmen der Genieästhetik, die das dem Gefühl besonderer Menschen überantworten, sind bereits sehr schön auf den Punkt gebracht (ebd. S. 37): „Das bildende Genie will, wo möglich, alle die in ihm schlummernden Verhältnisse jener großen Harmonie, deren Umfang größer, als seine eigne Individualität ist, selbst umfassen.“ Vgl. auch ebd., S. 25 f.: „Da nun aber jene großen Verhältnisse, in deren völligen Umfange eben das Schöne liegt, nicht mehr unter das Gebiet der Denkkraft fallen; so kann auch der lebendige Begriff von der bildenden Nachahmung des Schönen, nur im Gefühl der tätigen Kraft, die es hervorbringt, im ersten Augenblick der Entstehung stattfinden, wo das Werk, als schon vollendet, durch alle Grade seines allmählichen Werdens, in dunkler Ahndung, auf einmal vor die Seele tritt, und in diesem Moment der ersten Erzeugung gleichsam vor seinem wirklichen Dasein, da ist; wodurch alsdann auch jener unnennbare Reiz entsteht, welcher das schaffende Genie zur immerwährenden Bildung treibt [...]“ so bleibt der einzige höchste Genuss desselben immer dem schaffenden Genie, das es hervorbringt, selber; und das Schöne hat daher seinen höchsten Zweck, in seiner Entstehung, in seinem Werden schon erreicht: unser Nachgenuss desselben ist nur eine Folge seines Daseins – – Und das bildende Genie ist daher im großen Plane der Natur zuerst um sein selbst und dann erst um unsertwillen da.“

**23** Ich erspare mir hier die komplementäre Perspektive der modernen Pädagogik in ihrem Selbstverständnis als *Erziehungskunst*, für die sich dasselbe zeigen ließe.

**24** Was letztlich heißt, es soll der auratischen Präsenz der großen Werke eine möglichst glanzvolle Bühne geboten und damit vor einem nachwachsenden Publikum beispielsweise immer wieder aufs Neue der „Zauber der Moderne“ (als unserer Antike) beschworen werden? Jorge Luis Borges, Prosa Completa, Bd. 2, Barcelona: Círculo de Lectores 1980, S. 133 [Übers. d. Vf.].

**25** Vgl. dazu Helmut Draxler, Gefährliche Substanzen. Zum Verhältnis von Politik und Kunst, Berlin: b\_books 2007, bes. S. 37 ff. Insgesamt schließe ich mich hier, was das besagte Binnenverhältnis anbetrifft, seinem Fazit im Beitrag an: „Entscheidend scheint mir deshalb zu sein, die Begriffe Kunst [...] und Pädagogik nicht nach ihren inhärenten, imaginären Ansprüchen zu messen, sondern nach ihrer symbolischen Interaktionsform.“

**26** Sogar noch die (hypersubjektive) surrealistische Idee der Freisetzung des Unbewussten in der Kunst durch experimentelle Techniken bis hin zu Drogenkonsum gehört eigentlich in diesen entgrenzenden Kontext. Ziel war laut Bretons erstem *Manifeste du Surréalisme* (1924) nicht so etwas wie Kunst oder Literatur im herkömmlichen Sinn, sondern, im typisch pädagogisch-entgrenzenden Duktus der Avantgarde, schlicht die „Lösung der hauptsächlichsten Lebensprobleme“ (André Breton, Die Manifeste des Surrealismus, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt 1968, S. 26). Auch das surrealistische Insistieren auf dem Unbewussten verlängert übrigens eine Idee der idealistischen Ästhetik, bereits Schelling etwa schreibt im STI S. 289 f. vom Unbewussten als dem „Bewusstlosen“: „Es ist gleichsam, als ob in den seltenen Menschen, welche vor andern Künstler sind [...] jenes unveränderlich Identische, auf welches alles Dasein aufgetragen ist, seine Hülle [...] abgelegt habe, und so wie es unmittelbar von den Dingen affiziert wird, ebenso auch unmittelbar auf alles zurückwirke. Es kann also nur der Widerspruch zwischen dem Bewussten und dem Bewusstlosen im freien Handeln sein,

welcher den künstlerischen Trieb in Bewegung setzt, sowie es hinwiederum nur der Kunst gegeben sein kann, unser unendliches Streben zu befriedigen und auch den letzten und äußersten Widerspruch in uns aufzulösen.“ Erst ganz am Ende fängt er den Gedanken wieder in klassischem Sinne ein, wenn er schreibt: „So wie die ästhetische Produktion ausgeht vom Gefühl eines scheinbar unauflösbaren Widerspruchs, [...] so endet sie nach dem Bekenntnis aller Künstler und aller, die ihre Begeisterung teilen, im Gefühl einer unendlichen *Harmonie*, und dass dieses Gefühl, was die Vollendung begleitet, zugleich eine *Rührung* ist, beweist schon, dass der Künstler die vollständige Auflösung des Widerspruchs, die er in seinem Kunstwerk erblickt.

**27** Schiller, Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), 21. Brief. Die Begründung verweist auf den Bezug zu den Prozessen der Subjektivierung: „So wie Empfinden und Denken einander in dem einzigen Punkt berühren, dass in beiden Zuständen das Gemüt determiniert, dass der Mensch ausschließungsweise etwas – entweder Individuum oder Person – ist, sonst aber sich ins Unendliche voneinander entfernen: gerade so trifft die ästhetische Bestimmbarkeit mit der bloßen Bestimmungslosigkeit [...] überein. Wenn also die letztere, die Bestimmungslosigkeit aus Mangel, als eine leere Unendlichkeit vorgestellt wurde, so muss die ästhetische Bestimmungsfreiheit, welche das reale Gegenstück derselben ist, als eine erfüllte Unendlichkeit betrachtet werden.“

**28** BNS, S. 48. Launig fügt er anthropologisierend hinzu: „Ist es nicht die immerwährende Zerstörung des Einzelnen, wodurch die Gattung in ewiger Jugend und Schönheit sich erhält?“

**29** Beim Schriftsteller und vormaligen Hochschullehrer Robert M. Pirsig findet sich in seinem einflussreichen Werk *Zen oder die Kunst ein Motorrad zu warten*, Frankfurt am Main: Fischer 1997, S. 105 die bestechende

Formulierung: „Die Kunst besteht in diesem Stadium darin, dass man Experimente anwendet, die nur die in Frage stehende Hypothese testen, nicht mehr, nicht weniger.“ In diesem populärphilosophischen Unterhaltungsroman, der seinerzeit (1974) ein Weltbestseller war und ganz zu Unrecht in den New-Age-Kontext gestellt wurde, vielmehr in auffälliger Weise der lebensphilosophischen Linie Klages – Merz aus den 1920er-Jahren folgt, der das vorangegangene *Teach-In* gewidmet war, finden sich einige pädagogische Überlegungen über die Hochschullehre im Allgemeinen, unter anderem ein lesenswert gebliebenes Gedankenexperiment über die Auswirkungen der Abschaffung von Benotungen und Bewertungen (ebd., S. 200–211).

**30** Dieser Begriff bei Karin Knorr Cetina, Die Fabrikation von Erkenntnis. Zur Anthropologie der Naturwissenschaft, Frankfurt am Main: Suhrkamp 1991.

**31** Hans-Jörg Rheinberger schreibt in dem Tagungs-Paper „Experiment, Forschung, Kunst“ für die Jahreskonferenz der Dramaturgischen Gesellschaft, Oldenburg am 26.–29. April 2012, online unter <https://dg.websyntax.de/assets/Uploads/ContentElements/Attachments/Hans-Joerg-Rheinberger-Experiment-Forschung-Kunst.pdf>, S. 10: „Das Experiment ist, wenn man so will, eine Suchmaschine, aber von merkwürdiger Struktur: Sie erzeugt Dinge, von denen man *immer* nur nachträglich sagen kann, dass man sie hätte gesucht haben müssen. Insofern hat Bernard völlig recht, wenn er einmal kategorisch feststellt: ‚Die Erkenntnis ist immer etwas a posteriori.‘ Oder um es mit Christoph Georg Lichtenberg zu sagen: ‚Man muss etwas Neues machen, um etwas Neues zu sehen.‘“ [Herv. d. Vf., Lichtenberg heißt selbstverständlich Georg Christoph ...]. Ich würde, etwas konventioneller, das kursivierte „immer“ hier durch „auch“ ersetzen wollen.

**32** KU, S. 231.

**33** Schiller, Briefe über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795), 23. Brief.

*Narcissistic Wound:  
Image and Submission*

**Fig. 2**

