

Hamburg University Press

Gert Selle

Ästhetische Erziehung  
oder Bildung in der  
zweiten Moderne? Über  
ein Kontinuitätsproblem  
didaktischen Denkens

Kunstpädagogische  
Positionen 3



## Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer



Gert Selle

**Ästhetische Erziehung oder Bildung  
in der zweiten Moderne?**

**Über ein Kontinuitätsproblem  
didaktischen Denkens**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,  
Eva Sturm, Wolfgang Legler,  
Torsten Meyer



1.

## Vorbemerkungen

Ganz ohne Motto komme ich nicht aus: Karl Kraus – der Wiener »Fackel«-Kraus – schreibt um 1908: »Der Künstler entdeckt, was nicht gebraucht wird. Er bringt das Neue.« Und: »Der Künstler ist nur einer, der aus der Lösung ein Rätsel machen kann.« (Kraus 1986, 335, 338)

Was ist demnach ein Kunstpädagoge? Auch Einer, der betreibt, was nicht gebraucht wird? Einer, der Neues bringt? Einer, der aus Lösungen Rätsel macht? Damit macht er sich nur unbeliebt.

Immerhin hat Karl Kraus auch festgestellt, dass es die Bescheidwissenschaft ist, die den ersten Platz in der deutschen Bildungslandschaft einnimmt. Zu den Bescheidwissenden habe ich nie gehört. Trotzdem halte ich Ihnen einen Vortrag.

Didaktisches Denken entsteht unter dem Druck kultureller Entwicklungen, die seine Bewegungsfreiheit und sein Selbstverständnis einschränken. Es reflektiert selten die verdeckten eigenen Abhängigkeiten. Es kommt fast immer zu spät, was seine Einwirkungsmöglichkeiten auf den Prozess der Kultur betrifft. Und heute steht es auch noch vor dem Problem eines Bruchs mit Traditionen, der seine lineare Fortsetzung unwahrscheinlich macht. Darüber unter anderem möchte ich sprechen.

Gestatten Sie einige Vorbemerkungen. Erstens: Die Einladung zu dieser Vorlesungsreihe habe ich angenommen, um als Nichtmehrbeteiligter festzustellen, ob ich mit dem Bewusstsein leben muss, einer aussterbenden Spezies von Pädagogen angehört zu haben, der die Erfahrung, sie sei überflüssig geworden, unentwegt bestätigt wird, oder ob mir noch etwas einfällt. Die Ungewissheit hat mein Nachdenken beschleunigt, so dass Sie ein Zwischenergebnis mitgeteilt bekommen. Immerhin befinde ich mich jetzt an einem Punkt, an dem ich meine Selbstzweifel objektivieren und sachlich über meine vergangene Arbeit als Kunstpädagoge reden kann, als wäre sie die eines anderen.

Zweitens: Ich muss mich dafür entschuldigen, dass ich hier nicht als Zeitzeuge auftreten werde, obwohl ich vermutlich von den Veranstaltern dazu einbestellt worden bin, Ihnen etwas Brauchbares aus der Geschichte der Fachdidaktik zu vermitteln. Die Diskursgeschichte des Fachs, in der Statthalter pädagogischen Wissens, also Bescheidwissende, unentwegt versucht haben, ihre Standpunkte durchzusetzen, fand ich schon langweilig, als ich noch gezwungen war, daran teilzunehmen. Meine Erfahrung ist, dass das gestern Gedachte, Gelehrte und Durchgesetzte von der jeweils gelebten Kultur bereits überholt war, ehe es dort ankam. Das gilt auch für das erst heute Gedachte. Wer zu spät kommt, den bestraft das Leben. Ich werde daher nur eine einzige historische Anleihe machen, und zwar bei der Kunsterziehungsbewegung um 1900, mit der das Problem seinen Anfang nimmt.

So sage ich auch gleich: Ich kann mir eine Lehre des Lehrens und Lernens heute nur als permanent zu aktualisierendes Vorausdenken gesellschaftlicher Bestimmtheiten des ästhetischen Subjekts vorstellen, das sich in fortlaufender Auflösung und Verwandlung befindet, so dass Didaktik zu einem Konstrukt von bewusst kurz gehaltener Gültigkeit wird, zu einer vorläufigen Versuchsanordnung. Früher gab es große didaktische Fertigungsentwürfe, um längere Zeit Schule zu machen. Heute müsste Didaktik in einem fließenden Kontext von Beobachtung, Reflexion und Experiment im Blick auf Ausschnitte der kulturellen Gegenwart sich ständig korrigieren oder neu entwerfen, sie ist als mobiles Potential im Aufbau und nicht als irgendeine jemals fertige Lehre zu verstehen. Ausgearbeitete didaktische Modelle altern erschreckend schnell. Sie müssen also kein schlechtes Gewissen haben, wenn Sie von der einen oder anderen historischen Position nichts wissen. Weil ich meine Fachbibliothek verschenkt habe, könnte ich dem Vermittlungsauftrag von Didaktikgeschichte auf dem üblichen geistesbescheid-wissenschaftlichen Wege



sowieso nicht mehr nachkommen. In meinem Versuch, über das Bedingungsgefüge didaktischen Denkens nachzudenken und es vielleicht neu zu öffnen, kann ich nur begründete Privatmeinung vortragen. Aber was war Didaktik – von ihrer versteckten gesellschaftlichen Determiniertheit abgesehen – jemals anderes als private Meinung, in möglichst beeindruckende bescheidwissenschaftliche Form gebracht? Lassen Sie sich niemals davon beeindrucken! Das meiste ist schon falsch, ehe es als durchgesetzt gilt.

Drittens: Es sind einige Behauptungen zur Sache voranzustellen, damit Sie entscheiden können, ob Sie weiter zuhören wollen. Wer heute von ästhetischer Erziehung und Bildung redet, muss pädagogisches Pathos meiden wie die Pest.

Man dürfte eigentlich nur von der Unmöglichkeit überzeugt sein, irgendetwas umsetzen zu können, was als Eingriff in den Kulturprozess, sei es fördernd, störend oder korrigierend, zu verstehen wäre. Es spielt überhaupt keine Rolle, dass es einen ästhetischen Erziehungs- und Bildungsapparat in und neben diesem Kulturprozess gibt und dass seit einem Jahrhundert Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher ausgebildet und didaktikgestützt in die Institutionen geschickt werden, um dort zu arbeiten. Kein Wissenschaftler hat diese Tätigkeit je evaluiert.

Man könnte die Geschichte der ästhetischen Erziehungs- und Bildungslehren daher ungestraft auch als eine Geschichte des Scheiterns oder Versagens interpretieren. Immerhin scheint jetzt die Epoche der unhinterfragbaren Selbstgewissheiten ästhetischer Lebenslehren vorüber. Das haben viele Didaktikproduzenten nur noch nicht gemerkt oder sie lassen es sich nicht anmerken, weil sie dann erschrocken für sich selber die Sinnfrage stellen müssten.

Meinen eigenen Fall von Sinnverlustempfinden, das mich aus dem Hochschulverkehr gezogen hat, betrachte ich nicht als persönliches Unglück sondern als Symptom der Lage. Das Jahrhundert-Paradigma ästhetischer

Erziehung und Bildung ist ein Auslaufmodell. Offensichtlich ist, was einmal Sinn und Ziel solcher Praxis war, von der gesellschaftlichen Entwicklung überholt, sei es bei der Vermittlung von Fertigkeiten zur Anpassung an den Modernisierungsprozess, sei es als Korrektiv politisch-gesellschaftlicher Verhältnisse, sei es in der Kompensation realkultureller Überforderungen des Subjekts.

Ästhetische Erziehung und Bildung sind zunehmend in den Zwangsabläufen systemimmanenter technoästhetisch bestimmter Sozialisationsprozesse aufgegangen. Die Einpassung geschieht im Kulturprozess selbsttätig und kaum beeinflussbar durch Pädagogik. Längst ahnen wir, dass die neue Medienkultur die von ihr definierten ästhetischen Erziehungs- und Bildungsaufgaben höchst effektiv selbst übernommen hat. Ich gehe daher davon aus, dass kein beliebiger, die Kontinuität pädagogischen Denkens im Ästhetischen wahrer, sondern ein prinzipieller und radikaler Paradigmenwechsel mit dem Eintritt in das Zeitalter der Neuen Medien begonnen hat.

Im Verbund hochwirksamer neuer Technologien mit dem Kapitalismus unserer Tage ist ein ökonomisch-ästhetisch-kultureller Machtkomplex, ein Gefüge struktureller Formungen von Wahrnehmung, Bewusstsein, Lebensweise und Erwartungshaltung entstanden, das selbst Alt-Achtundsechziger überrascht, die an der ersten kritischreaktiven Didaktikwelle der Nachkriegszeit teil hatten, als die Medienkultur Licht und Schatten zu werfen begann.

Niemand, zu allerletzt die so genannten »kritischen« Didaktik-Denker nach 1968, von denen Sie einige hier kennen gelernt haben, hätte damals gedacht, dass der Herrschaftsbereich neuer Technologien sich derart generalisieren und sich unangefochten bis in den Entwurf neuer Menschenbilder hinein erstrecken würde. Von Cyborg-Existenzen, von Mind-Uploading oder von Körperregeneration via Gentechnik sprach damals noch niemand.

Wenn es vor 1933 und wieder nach 1945 zum nachvollziehbaren Bestand der Ziele ästhetischer Erziehungs- und Bildungsarbeit gehörte, auf Selbstentwürfe wahrnehmender, urteilender und handelnder Individuen im Rahmen der lang anhaltenden ersten Moderne Einfluss zu nehmen, dann war dies die Sinnkonstante beruflichen Handelns schlechthin, die sich bei unterschiedlichster Auslegung von der musischen Kunsterziehung bis in ausgeweitete Praxen einer ästhetischen Erziehung der 80er Jahre, ja noch bis in unsere Gegenwart erstreckt.

An dieser wie auch immer differenziert gebrochenen Sinnkonstante didaktischen Denkens müssen wir heute zweifeln. Ästhetische Erziehungs- und Bildungslehren waren zwar seit je überfordert, wo es um praktische Eingriffe in den gesellschaftlichen Prozess der Kultur ging. Aber sie blieben immer optimistisch. Im Zeitalter multipler Realitäten, die sich der Einbildungskraft, und invasiver Technologien, die sich des Körpers bemächtigen – also der beiden klassischen Ansatzstellen einer ästhetisch infizierten oder ästhetisch operierenden Pädagogik seit je – ist mit den herkömmlichen Hoffnungen, Argumenten und Instrumenten aber kaum noch etwas auszurichten.

Das neue Subjekt wird massiv kulturell konstituiert, erzogen und gebildet; es ist Gewalten unterworfen, denen niemand mehr ausweichen kann. Wie definiert sich ein zukünftiges Ich-Subjekt? Wie wird es im Affekt der Medienkultur des 21. Jahrhunderts wahrnehmen, reflektieren, reagieren? Auf welcher Höhe seines Existenzbewusstseins wird es sich bei seiner Einvernahme, Aufspaltung und Neukonstitution entwerfen, bewegen, darstellen?

Sie sehen, wohin ich abdrifte: Ich lande unweigerlich bei einer Kunst der Gegenwart, die solche Einvernahme, Aufspaltung und Neukonstitution thematisiert und Fragen nach der veränderten *conditio humana* in der Kultur der Hochtechnologien stellt.

Wird eine solche Kunst in Zukunft ästhetische Bildungsaufgaben im Sinne eines Instruments zur reflexiven Selbst-Bewusstmachung übernehmen?

Es spricht einiges dafür. Wo stünde ich mit meinem nachhinkenden Bewusstsein in meiner Gegenwart, hätten mich nicht Bruce Nauman, Tony Oursler, Mona Hatoum, Matthew Barney und andere mit ihrer Kunst gründlich aufgestört?

Die Frage ist, ob, wer nicht aufgestört reagierend in der Gegenwart lebt, die immer schon halb Zukunft ist, überhaupt noch Didaktik, auch im Sinne einer Auto-didaktik der ästhetischen Erkenntnisfähigkeit treiben und dabei auf Gegenwartskunst verzichten kann. Für mich ist die reflektierende, mit neugierig machender Erfahrung experimentierende Gegenwartskunst eine grundlegende Lehre des Wahrnehmens und Bewusstmachens von Gegenwart und möglicher Zukunft. Sie ist das didaktischste Material, das ich kenne, das Sichtbarste und Beunruhigendste, aber auch das Sprödeste, das man sich und anderen zumuten kann. Und sie ist aktuell, was Schule offenbar nicht sein kann.

Sie sehen, ich werde mich nicht auf einen Didaktikbegriff festlegen lassen, der für den Schulgebrauch zurechtgestutzt ist. Es geht ja um ein Bewusstsein des Lebens in der Kultur der zweiten Moderne; Schule ist da nur ein Randproblem.

Nun besteht mein Problem darin, dass ich alles, was zu sagen ist, in die nächsten 45 Minuten pressen muss. Ich werde schnell sprechen und keine Bilder zeigen. Ich übe mich in der Kunst der Verkürzung. Das halten Sie mir nachher bitte nicht vor. Sie dürfen sowieso alles vergessen, was ich Ihnen erzähle.

2.

Gegenwarts- und Zukunftsbilder

In einem Spiegel-Artikel beschreibt Rafaela von Bredow den Alltag von Zarko, einem Programmierer, der als

junger Rentier allein in einem vernetzten Hightech-Haus in Kalifornien lebt: »Zarko Draganics Hund heißt Rex und bellt so tief und rau, als wäre er mindestens Doggen-groß. Zarkos Frau hat eine warme Stimme und spricht italienisch. Sowohl Hund als auch Frau könnten ihm, ihrem Herrn, nicht besser gehorchen: Sie reagieren auf Knopfdruck. Denn ihre Körper bestehen aus Kabeln, Schaltern und vibrierenden Membranen, Elektronenströme sind ihr Lebenssaft. Deswegen bellt Rex, der Hundautomat, immer im gleichen rauen Rhythmus, und die Frauenmaschine sagt immer dasselbe: »Il caffè é aperto«, das Café ist geöffnet.

Zarko zuckt mit den Schultern: »Was hätte ich denn tun sollen?«, fragt er. »Ich mag Hunde so gern, hatte aber keine Zeit für einen.« Nicht einmal eine Freundin passte in sein Leben als Jungunternehmer. (...)

Dabei hat er all die Technik gut versteckt. Fast alles liegt unter Putz und unterm Holzfußboden: zwei Standleitungen zum Internet, eine ISDN-Verbindung und fünf analoge, davon eine fürs Fax, eine für Daten, zählt der Fachmann auf, und drei »für die Stimmübertragung«. Er meint normales Telefonieren – beim Netzmännchen gilt die menschliche Stimme nur als eines von vielen Datenformaten. (...)

In jedem Raum kann er sich zu jedem Zeitpunkt auf mindestens drei Arten ins Internet loggen. 7 Computer stehen im Kontakt zur Außenwelt, 14 Telefonhandsets gesellen sich zu den Web-Handys und Fernbedienungen in den sechs Räumen seines Hauses. »So dass ich immer eine in Reichweite habe.« (Der Spiegel 27 (2000): 128 f.)

Der Computerspezialist, Unternehmer und Futurologe Ray Kurzweil denkt in seinem Buch »Homo S@piens« ungehemmt über Anverwandlungsmöglichkeiten des zukünftigen Menschen an seine intelligenten Maschinen nach, unter anderem über den Transfer menschlichen Bewusstseins in eine solche: »Wenn das Gehirn eines Menschen gescannt und sein Bewusstsein in einer Datei eines datenverarbeitenden Mediums wiederhergestellt

wurde, werden äußere Beobachter den Eindruck haben, dass die neue ›Person‹ genau dieselbe Persönlichkeit und Geschichte und dieselben Erinnerungen hat wie der ursprünglich gescannte Mensch. Die Interaktion mit der neuen Person wird genau dasselbe Gefühl vermitteln wie die mit der alten. Die neue Person wird behaupten, die alte zu sein, und sie wird sich erinnern, die alte Person gewesen zu sein. Sie wird beispielsweise wissen, dass sie in Brooklyn aufgewachsen ist, dass sie sich einem Scanning unterzogen hat und dass sie in einer Maschine aufgewacht ist. Und sie wird sagen: ›Hey, diese Technik funktioniert wirklich!‹

Bleibt nur noch das kleine Problem des Körpers. Was für einen Körper wird eine Datei mit einem reinstalleden Bewusstsein haben? Den ursprünglichen menschlichen Körper, einen verbesserten Körper, einen synthetischen Körper, einen nanotechnischen Körper oder einen virtuellen Körper in einer virtuellen Umwelt? (...)

Dagegen wird sich die neue Person, sobald sie getrennt existiert, mit Sicherheit für das Original halten. Sie wird keinen Augenblick glauben, dass sie Selbstmord beging, als sie dem Transfer in ein neues datenverarbeitendes Medium zustimmte und ihren alten, langsamen, aus Kohlenwasserstoffverbindungen aufgebauten neuronalen Datenverarbeitungsapparat zurückließ. Wenn sie überhaupt darüber nachdenkt, ob sie wirklich die Person ist, die sie zu sein meint, dann höchstens mit dem Ergebnis, daß sie ihrem alten Selbst dankbar ist, daß es den Sprung riskiert hat, ohne den sie jetzt nicht existieren würde.« (Kurzweil 1999, 200)

Vom Körper bleibt ein Chip. In ihm soll die biographische Substanz gespeichert und aktiv sein. Sie sehen, in welchen ästhetisch relevanten Dimensionen heute schon gedacht wird. Ich werde darauf zurückkommen.

3.

Von der Verwicklung didaktischer Entwürfe in ihren gesellschaftlichen Kontext

Ästhetische Erziehungs- und Bildungslehren sind Produkte der Modernisierungsgeschichte der Industriekultur, auch dort, wo sie gegen diese Kulturgerichtet erscheinen. Wir sehen das im letzten Drittel des 19. Jahrhunderts in England. Aber auch die deutsche Kunsterziehungsbewegung am Anfang des 20. Jahrhunderts ist ein solches Produkt industriekultureller Selbstmodernisierung in Gestalt einer Reform des Ausbildungs- und Bildungsdenkens.

Bei allem Enthusiasmus eines Glaubens an die bildenden Kräfte von Kunst und an ein ästhetisch aufnahmebereites Subjekt ist dieser Aufbruch, dem letztlich alle heutigen Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher ihre Existenz verdanken, an Entstehungsgründe gekoppelt, die außerhalb des gedachten Zusammenhangs von Kunst und Bildung liegen. Es gibt kein neutrales Interesse an ästhetischer Erziehung und Bildung an sich, es wäre denn eine Illusion des professionellen Bewusstseins.

So müssen wir die Kunsterziehungsbewegung im Rahmen von Reformvorhaben sehen, die gesellschaftlich, das heißt ökonomisch, politisch und kulturell anders motiviert sind als das nach außen bloß kind- und jugendbewegt erscheinende Teilunternehmen Kunsterziehung. Der Nationalökonom Heinrich Waentig schließt seine 1909 veröffentlichte Studie zur internationalen Kunstgewerbereform: »So wird man in der Tat nicht leugnen können, dass auch vom Standpunkte der ganzen Volkswirtschaft die künstlerische Veredelung der gewerblichen Produktion als ein nationaler Gewinn zu betrachten ist, dass alle Opfer, die der Staat für die ästhetische Erziehung des Volkes bringt, sich auch wirtschaftlich bezahlt machen werden. (...)

Denn die moderne Kunstgewerbebewegung, weit entfernt, die Zivilisation unserer Zeit zu Grabe zu tragen, scheint vielmehr dazu bestimmt, uns mit ihr zu versöhnen. (...)

Sie folge ihr, sagt Waentig, »indem sie die Wirtschaft zur Kultur empor bilde(n) und erst damit erlebenswert mache(n)«. (Waentig, 409 f.) Waentig interpretiert wirtschaftlichen Erfolg als kulturelles Ereignis, beidem hat ästhetische Erziehung zuzuarbeiten – ein sehr moderner Standpunkt. Man kann auch von einer ideologischen Kontextualisierung sprechen oder von der Beseitigung einer Differenz.

Wir finden diesen Strang funktionaler Bestimmtheit in den Programmen der Kunsterziehungsbewegung wieder, allerdings überlagert von der Idee einer von Zwecken eher freigehaltenen subjektiven Bereicherung durch Kunst, die wir als zunächst funktionsfreie Bildungsidee identifizieren können.

Der funktionale Strang ästhetischer Erziehung ist historisch leicht nachvollziehbar, wenn man bedenkt, dass Deutschland damals vor der Eroberung des Weltmarkts technischer Industrieerzeugnisse stand und die technisch-ästhetische Intelligenz, vertreten durch Museumsdirektoren wie Jessen und Lichtwark, durch Werkbundmitglieder wie Muthesius und Kerschsteiners, sich zum Anwalt brauchbarer Qualifikationen für eine ästhetische Aufrüstung machte. (vgl. Selle 1981, 118 f.)

Das ist die eine, handfest ökonomisch begründete Seite der Reform. Hingegen sagt der Lehrer Heinrich Wolgast 1902 in einem Vortrag über die Bedeutung der Kunst für die Erziehung auf der Deutschen Lehrerversammlung, also zur Zeit und im Umkreis der Kunsterziehungstage: »Das Fundament unserer Arbeit ist die Anschauung. Die künstlerische Erziehung will nichts anderes, als dieses Fundament tiefer begründen. Mehr als der Intellekt und das sittliche Handeln hält sich die künstlerische Tätigkeit wie das künstlerische Genießen in der Sphäre der Sinne (...). Die künstlerische Erziehung will (...) dem Kinde feinere Augen und Ohren geben, indem sie es anleitet, künstlerisch zu sehen und zu hören.« (Wolgast 1903, 6 zit. In: Selle 1981, 123)



Da ist von keiner Unterordnung unter Zwecke die Rede, sondern, wie Wolgast auch sagt, von der »harmonischen Ausbildung aller Kräfte«, ein Ziel, dem sich vor allem die »Hamburger Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung« verschrieben hatte. Wir können also von einem Reformstrang der vom Zweck befreiten Bildung sprechen. Dieser wird freilich immer wieder von den »kunstökonomischen« Argumenten, die zur Begründung ästhetischer Bildungsmaßnahmen herangezogen werden, unterlaufen.

Ich setze Bildung hier kurzer Hand mit Selbstbildung, das heißt mit Freiheit zur reflektierten Subjektivität gleich (sofern es eine Autonomie des Subjekts gesellschaftlich überhaupt geben kann), und ich setze Erziehung mit der Absicht gleich, auf diesen Prozess im Sinne gesellschaftlicher Erwartungen Einfluss zu nehmen und die sich Bildenden kontrolliert zu konditionieren. Es gibt also nur wenig Freiräume für eine Bildungspraxis, die sich ganz dem Subjekt vorbehält. Alles andere bleibt – als Erziehung – durch gesellschaftliche Notwendigkeit begründete, fremd bestimmende und fremd bestimmte Vorsätzlichkeit.

In den neuen ästhetischen Bildungsfreiräumen allerdings soll Entscheidendes stattfinden: Johannes Richter, der erste Historiograph der Kunsterziehungsbewegung stellt fest: Es geht um »die Verdrängung des bloß gewussten Wissens (...) durch das angeschaute und gefühlte Wissen« (Richter 1909, 176), oder, wie Carl Götze sagt, darum, dass sich »neben dem Wort als begriffliches Symbol das Bild als sinnlich wahrnehmbares Zeichen zum Ausdruck der den Geist beherrschenden Vorstellungen und Gefühle« (Götze 1902, 144) behaupten müsse.

Da können wir von einem frühen iconic turn reden und insgesamt von einer Verlagerung der Erkenntnisfähigkeit auf das Ästhetische. Gewiss müssen wir auch von einem lebensreformerisch gesinnten Gebildeten-Idealismus der Zeit ausgehen, der blind blieb gegenüber der kulturellen Situation, in der man sich

befand, auch gegenüber der Scheinfreiheit des individuellen Bildungsgeschehens.

Dennoch möchte ich die Bildungsperspektive der Kunsterziehungs- und Jugendbewegung mit aller Vorsicht als Quelle einer pädagogischen Funktionsbefreiungsidee bezeichnen, die eine Tradition begründet hat. Mich und andere jedenfalls hat diese damals angemahnte Möglichkeit fast hundert Jahre danach beschäftigt. Die Erziehungsargumente hingegen fand ich immer fadenscheinig und fad. Mein zugegeben elitärer Standpunkt war, dass es dafür genug weisungsgebundenes und vorab gehorsames Personal gab und gibt, man braucht dafür nur in ein Studienseminar zu gehen. Ich fühlte mich nie weisungsgebunden und vorab gehorsam. Allein Selbstbehauptung, das distanzierte Bewusstsein, die ästhetisch reflektierte Welterfahrung, radikale Subjektorientierung zählten für mich. Ich weiß nicht, ob ich ästhetisch gebildet bin, ästhetisch erziehen lassen wollte ich mich jedenfalls nie im Leben. Dass man dieses Schicksal sowieso kulturell erleidet, auch ohne Kunstunterricht, steht auf einem anderen Blatt. Und dass Kunst als Betriebssystem Teil der Kultur ist, in der gelebt, unterrichtet und gelernt wird, muss man immer mitbedenken.

Die Kunsterziehungsbewegung hat sich mit einem Trick aus der Affäre gezogen. Sie hat sich gleichsam aus Kunst und Kultur ihrer Zeit herauskatapultiert und eine scheinbar unbeeinflusste eigene Kunstsphäre erfunden. Helmut Hartwig hat auf diese erstaunliche Leistung, sich an den eigenen Haaren aus dem Sumpf zu ziehen, hingewiesen, in der Feststellung, dass die Kunsterziehungsbewegung ihren Gegenstand eben gerade nicht in der Kunst ihrer Zeit gefunden hat (vgl. Hartwig 2000, 93).

Sie beruft sich auf die Kunst der Kinder. Der »Genius im Kinde«, so ein Buchtitel 20 Jahre danach (Hartlaub 1922), ist es, der gefeiert wird, als sei Kunst etwas Eingeborenes, Ursprüngliches, das hervorgeholt und pädagogisch gepflegt werden kann wie eine frühe individuelle Kraft, der Welt unmittelbar zu begegnen. Die

Kinderzeichnung wird als Kunstform entdeckt und damit der Psychologie enteignet, deren Studienobjekt sie schon war. Das geht so weit, dass ein Paul Klee Zeichnungen aus seiner Kindheit in das Oeuvreverzeichnis aufnehmen wird und Künstler der ersten Moderne Kinder als die unverfälschten »Primitiven« der eigenen Kultur schätzen lernen.

Das Kind als Künstler – diese Interpretation zielt auf eine Lehre frei entwickelbarer Subjektivität in der individuellen Weltbegegnung, die schon im frühen Kindesalter beginnt, unverkennbar ästhetische Spuren zu hinterlassen. Wir befinden uns damit im Zentrum der Kunsterziehungsbewegung, dort, wo sie meint, ganz bei sich zu sein, befreit von den Zwängen ihrer gesellschaftlichen Epoche. Es ist der Raum eines Denkens, in dem junge Subjekte im Schutz einer neuen Pädagogik die in ihnen angelegte individuelle Freiheitsbestimmung durch künstlerische Tätigkeit erfahren sollen. Mit dieser Setzung einer Genese des Bewusstseins der Freiheit aus dem künstlerischen Sehen und Handeln ist notwendig der Gedanke einer Selbstbildung verbunden, freigehalten von gesellschaftlichen Zweckbestimmungen.

Damit befinden wir uns an der Quelle aller späteren Vorstellungen von Subjektorientierung im Ästhetischen. Natürlich ist das damals als zweck- und einflussfrei beschriebene Unmittelbarkeits-Verhältnis von Kind und Kunst höchst problematisch, zumal es als eine der grundlegenden kunstpädagogischen Selbsttäuschungen traditionsbildend gewirkt hat, mindestens bis ans Ende der musischen Erziehungsidee in den 60er Jahren. Aber niemand ist von dieser Tradition ganz unberührt geblieben.

Über die Vorstellung, es müsse doch ein bildsames, besser ein sich selbst bildendes ästhetisches Subjekt der Wahrnehmung geben, das sich zu einer wenn auch relativen Freiheit des Bewusstseins seiner selbst zu entwickeln vermag, sind die klügsten Didaktiker der ersten und zweiten Moderne bis heute nicht hinausgekommen.

Diese Projektionsleistung einer selbst-konstruktivistischen Potenz ist bei allen kritischen Vorbehalten gegenüber der Kunsterziehungsbewegung und auch nach dem viel berufenen Tode des Subjekts Grundannahme des ästhetischen Bildungsdenkens geblieben, das sich nun freilich weniger auf das Kind als Künstler bezieht oder auf jenen missverständlichen Satz von Beuys, dass jeder Mensch ein Künstler sei, sondern sich Künstlerinnen und Künstlern der Gegenwart zuwendet, die eine exemplarische Praxis des reflektierten ästhetischen Handelns vorführen, als seien sie die ästhetischen Bildungsvorarbeiterinnen und -Vorarbeiter unserer Zeit.

Die Vorstellung vom sich selbst ästhetisch bildenden Subjekt bezeichnet das Fundamental-Paradigma, den Glaubenssatz aller, die nicht bloß erziehen und einfach funktionieren möchten, wie es gesellschaftlich verlangt oder opportun ist.

Selbst die einst außerordentlich kritischen Rationalisten der Visuellen Kommunikation, die im Namen der Aufklärung und des politischen Widerstands gegen jede ästhetische Bevormundung, sei es durch Medien, sei es durch Kunst, vorgingen, haben an ein letztlich nicht-korruptibles Subjekt der Wahrnehmung und des Handelns geglaubt. Hätte es diesen Glauben an die Möglichkeit einer Freiheit individueller und gesellschaftlicher Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung nicht gegeben, wären alle didaktischen Konzepte von 1968 bis heute sinnlos und überflüssig gewesen.

Letztlich blieb die Hoffnung, sich von Funktionalisierungszwängen frei halten (oder frei wähnen) zu können, als Lehr- wie als Lernsubjekt, das Motiv aller ästhetischen Bildungsentwürfe, wobei verdrängt werden konnte, dass wir niemals aus dem Lauf der gesellschaftlich definierten Modernisierungsgeschichte unserer Kultur ausscheren können, zu der ja auch der Begriffswandel von Subjekt und Freiheit zählt. Idealistische Blindheit gegenüber dem Gewicht der Kultur, woran die originale Kunsterziehungsbewegung vor 100 Jahren litt, können

wir uns nicht mehr leisten, weder erkenntnistheoretisch, noch didaktisch oder praktisch.

Aber ich möchte den finden, der von sich behaupten kann, er habe sich von diesem kunstpädagogischen Fundamentalismus, der in dem Gedanken steckt, es gäbe doch so etwas wie eine ästhetisch generierbare Subjektautonomie, gänzlich freigemacht. Selbst das »dividuelle«, das fragmentierte, von Nietzsche vorweggenommene Subjekt der zweiten Moderne, wie bei Maset beschrieben, ist noch eine Konstruktion, der die Vorstellung einer Bildungsarbeit an sich selbst nicht ausgetrieben ist.

Wie distanziert und kritisch reflektiert auch immer, wir hängen am Tropf der einst so optimistischen Kunsterziehungsbewegung, und mögen wir uns dafür hassen. Deshalb habe ich Ihnen diesen Ausflug über ein Jahrhundert zurück zugemutet.

Ich wollte Wurzeln zeigen, die noch nicht ausgerissen sind.

Halten wir nüchtern fest: In der Spur der Bildungsperspektive der Kunsterziehungsbewegung bündeln sich Modernisierungsbestrebungen einer Kulturepoche in Deutschland, die auch eine neue subjektive Beweglichkeit entwerfen. Immerhin standen die Erlösung von der Enge des Wilhelminismus, der Bruch mit dem zweckunterworfenen, industriationalen Denken, die Befreiung des Körpers, eine neue Nähe zu Natur und Kunst und der Aufbruch in ein anderes Lernen und Verstehen auf dem Programm. Doch bleiben diese Befreiungsversuche eingebunden in den Funktionszusammenhang der damaligen Modernisierung, sind also letztlich zweckgebunden, bei allem Anschein von Befreiung. Sie erscheinen nicht unmittelbar funktionalisiert, daher gibt es immer diesen Illusionsspielraum der ästhetischen Freiheit des Subjekts.

Die Kunsterziehungsbewegung blieb durchgängig von zwei Motivlinien durchkreuzt – von der Idee der Vermittlung ästhetischer Fähigkeiten und Fertigkeiten im

Sinne der Erziehung modern wahrnehmender und auf unmittelbare Ziele der Modernisierung ausgerichteter Mitglieder der sich gerade neu definierenden Industrienation und von der Idee einer auf der individuellen Wirksamkeit des Kunsterlebens beruhenden ästhetischen Selbstbildung als Fundament eines zwecktranszendierenden kultivierten Daseins und Bewusstseins Einzelner in dieser Gesellschaft.

Wir müssen im Auge behalten: Lehren ästhetischer Erziehung und Bildung sind nicht denkbar ohne den Bezug zu ihrer gesellschaftlichen Ausgangslage. Sie werden von solchen Ausgangslagen her strukturiert, sind also reaktiv. In der shareholdervalue-Gesellschaft der Gegenwart zählt nur, was unmittelbaren Gewinn bringt, Bildung eingeschlossen. Man kann sie kaum noch als das von Nützlichkeit Freigehaltene bezeichnen. Die Realität hat das Wunschdenken überholt. Was die funktionalisierende Ausbildungsperspektive betrifft, gibt es kein Kontinuitätsproblem. Sie scheint immer wieder aktualisierbar, vor allem, wenn plötzlich Spezialisten fehlen. Nur was den Traum einer funktionsbefreiten Bildungsperspektive betrifft, ist ein Schwund zu verzeichnen, oder ein Vergessen. An ihre Stelle ist ein neuer Ausbildungsrealismus getreten.

Wer für ein erfolgreiches Leben in der zweiten Moderne gerüstet sein will, muss über die Fähigkeit zu raschen Wechseln und geschmeidiger Anpassung verfügen, wozu auch eine Grundierung mit ästhetischer Selbstbildungserfahrung hilfreich sein kann: Einer meiner Studenten in Oldenburg begann mit Theologie, sattelte auf Kunst um, bewährte sich in ästhetischer Arbeit und wurde nach dem Abbruch seines Studiums ohne Examen hoch bezahlter Computerspezialist. Wie ihm seine alles andere als nutzenorientierte ästhetische Beweglichkeit als Bildungskapital auf diesem Gebiet geholfen hat, weiß ich nicht. Offensichtlich konnte sie ihm teilweise eine Ausbildung ersetzen. Informatik hat er jedenfalls nie studiert.

Das spricht alles gegen die Rest-Hoffnung, dass eine nicht auf Anwendung gerichtete Bildungsperspektive vom Nutzenden freigehalten werden kann. Es gibt kein Schlupfloch. Aber reizvoll ist der Gedanke immer noch.

4.

Die Verspätung didaktischen Denkens

Schon um 1900 ist zu erkennen, dass die ökonomiegesteuerte und technologieabhängige Kulturentwicklung einer neuen Didaktik vorausgeht. Doch während man für die historische Kunsterziehungsbewegung von einer nur leichten Verspätung didaktischen Reagierens sprechen kann, hat sich der Abstand zwischen der globalen techno-kulturellen Expansion und den ihr hinterherhinkenden Modellen ästhetischer Erziehung und Bildung enorm vergrößert. Man muss sich fragen, wozu es eigentlich diesen Kunstunterricht noch gibt, zumal ein allgemeines Outsourcing zu beobachten ist. Die Kinder- und Jugendkulturarbeit, die Erwachsenenbildung und das Museum haben längst eigene kunstpädagogische Bereiche ausgesondert. Aber weder hier noch für die Schule gibt es Vorwärtsstrategien, die mit der kulturellen Entwicklung Schritt halten. Didaktik ist im Wesentlichen Legitimationslehre für eine Praxis geblieben, die traditionsgebunden auf der Stelle verharrt, oder die der kulturellen Entwicklung atemlos hinterherläuft, zumal die neuere Didaktikgeschichte unter gnadenlosem Zwang steht: Alles, was sich zum Ästhetischen der Kultur im Lauf von Jahrzehnten problematisch aufsummiert hat, wurde einem Schulfach aufgeladen, das sich ursprünglich nur auf das künstlerische Sehen und Produzieren bezog. Design, Wohnen, Alltagsrituale, Werbung, politische Ästhetik, Neue Medien – was immer aktuell anfällt, wird im pädagogischen Additionsverfahren zusammengeführt und entsprechend oberflächlich im Kunstunterricht behandelt.

Aber unablässig wird uns auch vorgeführt, dass der technokulturelle Komplex selber pädagogisch generativ ist und zu seiner Weiterentwicklung, wozu auch Produktion und Einvernahme neuer Subjektivität zählen, keiner erzieherischen Hilfe oder Korrektur bedarf, weil er sich selbst hilft und sich selbst korrigiert, indem er sich überholt. Bald werden immer mehr Kids ihren Laptop und ihr Handy haben. Bald werden sie sich damit heranholen, was sie sich nur wünschen können. Der schon zitierte Ray Kurzweil prognostiziert für die allernächste Zukunft die allgemeine Virtualitätserfahrung als Alltagsphänomen: »In der virtuellen Realität kann jeder mit jedem alles machen, unabhängig von physischer Nähe. Die dafür erforderliche Technik ist leicht zu handhaben und allgegenwärtig. Ein normales ›Telefongespräch‹ beinhaltet dreidimensionale Bilder mit hoher Auflösung, die mit Hilfe von Retina-Displays und Audio-Linsen projiziert werden. Zudem gibt es jetzt dreidimensionale holographische Displays. Beide Techniken vermitteln dem Nutzer das Gefühl, er sei der anderen Person körperlich nahe. Die Auflösung entspricht der optimalen menschlichen Sehschärfe oder übertrifft sie. Es kann daher vorkommen, daß der Nutzer glaubt, eine andere Person sei körperlich anwesend, obwohl sie nur mittels elektronischer Kommunikation projiziert wird.« (Kurzweil 1999, 318)

Was für Subjekte werden das sein, die sich realnichtreal kommunizierend begegnen, die zugleich anwesend und nichtanwesend sind? Welche Erfahrung der Selbstvergewisserung werden sie machen? Werden sie zu Spezialisten der Aufhebung des Unterschieds von Nähe und Ferne, zu Übergangsartisten zwischen wechselnden Realitätsentwürfen und Identitätsmodellen?

Der Medientheoretiker Peter Weibel sekundiert mein ratloses Fragen; ich füge ein paar Zitatfetzen zusammen: »Die Kommunikation der Nahgesellschaft, von Angesicht zu Angesicht, war durch die Reichweite unserer Sinne beschränkt (...). Teletechnologien befreien uns aus dem Gefängnis des Hier und Jetzt. (...) Wir haben



Handys mit Bildschirmen, mit denen wir bald jederzeit und an jedem Ort Zugang zur virtuellen Welt haben. Die ganze Welt wird überzogen mit einer Vielzahl virtueller, paralleler Welten. (...) Das Leben wird ein Lebensspiel. (...)« (Der Spiegel 27 (2000): 136-159)

An anderer Stelle sagt Weibel: »Jedes Subjekt kann sich eigentlich wählen, wann und zu welcher Zeit es welches Subjekt sein möchte« (Kunstforum 151(2000):159).

Nun werden Sie einwenden, soweit sind wir noch nicht. Und was dieser Kurzweil schreibt, ist doch science fiction. Aber die Protagonisten der zweiten Moderne meinen es ernst, sie denken in Dimensionen naher Wahrscheinlichkeit. Auf dieses Denken, auf die inzwischen verbreitete Möglichkeit, überhaupt so zu denken, kommt es an. Es ist der Beginn eines Gewöhnungsprozesses, eine einübende Bejahung im Vorab, eine Vorwegunterwerfung unter den Kulturprozess.

Für Hans Moravec, einen anderen Propheten der zweiten Moderne, wird es dereinst nur noch virtuell inszenierte Körpererfahrung geben. In den Zustand der Körperlosigkeit transplantierte menschliche Bewusstseine werden in der Weite simulierter Welten der Zukunft unter anderem von der Illusion leben, sie hätten einen Körper. (Moravec 1998, 331 ff.)

Nicht diese schöne Aussicht, von der Last des Körpers befreit zu sein, um dennoch Lustempfindungen zu genießen, finde ich interessant, sondern dass sie allen Ernstes in freudiger Erwartung gedacht wird.

Da quellen Vorabidentifikationen unter dem Druck der technologischen Entwicklung quasi freiwillig auf.

Ich fürchte, dass es ein Diesseits und ein Jenseits der Validität didaktischen Denkens an dieser Grenze gibt, gemessen am Bevorstehenden. Schon heute verbringen manche Schüler die Nacht im Internet und bekommen am nächsten Morgen irgendeinen Kunstunterricht angeboten, der sie gar nicht berühren kann. Auch elaborierte Modelle der ästhetischen Erfahrungsarbeit zur Gegenwart werden derart obsolet. Das Altern meines eigenen

Entwurfs hat mir, ich gebe es zu, zu schaffen gemacht. Selber Opfer der kulturellen Beschleunigung, bin ich heute zum Umdenken gezwungen, obwohl ich weiß, dass ich den Zug nicht mehr erreichen werde. Nicht nur meine Lebenszeit, auch die kulturelle Zeit läuft mir davon.

Ich muss das ganz nüchtern sehen: Als ich vor 20 Jahren begann, Versuche zu einer ästhetisch-praktischen Erfahrungslehre im Rahmen einer Wiederentdeckung des wahrnehmenden Subjekts anzustellen, habe ich nicht mit einem so frühen Verfallsdatum des Modells gerechnet. Ich konnte mich in eine damals vielerorts begonnene Rehabilitation des Körpers eingliedern, die im pädagogischen Bereich jene sinnlich-praktische Gegenstandsbezogenheit der Aneignung betonte, die einst der historischen Kunsterziehungsbewegung unterlegt war und in einem reformpädagogischen Sinne alles Lehren und Lernen durchwalten sollte. Als ich bemerkte, wie nah ich in praktischen Experimenten an Vorgehensweisen der mich damals berührenden Gegenwartskunst herankam, lag die Idee des kunstnahen ästhetischen Projekts in der Luft (vgl. Selle 1992). Über diesen Vorschlag zur ästhetischen Arbeit in Projektform statt Kunstunterricht ist dann heftig gestritten worden. Manche hielten das Modell der Selbstkonfrontation im Hier und Jetzt einer Wahrnehmungssituation für zu simpel und nicht weitreichend genug, andere fanden es zu anstrengend oder für die Schule nicht realisierbar. Dass es schon überholt war, als es noch diskutiert wurde, hat keiner gemerkt, ich auch nicht. Der Körper wurde plötzlich fortgedacht, war nichts mehr wert.

Wir haben gerade bei Weibel gehört, dass es in nächster Zukunft um eine Befreiung aus dem Gefängnis des Hier und Jetzt gehen wird. Der Körper mit seiner definierten Endlichkeit ist wieder ins Abseits geraten, diesmal vielleicht endgültig, siehe Moravec. Weibel mokiert sich über eine Kunst, die sich noch mit dem Phänomen der biologischen Zeit beschäftigt, und betont, dass es aufgrund neuer Technologien möglich sei, »die

biologische Zeit ab(zu)lehnen, die man den Tod nennt.«  
(Weibel 2000, 159)

Als notorischer Didaktiker des Hier und Jetzt und der leiblichen Präsenz des Bewusstseins bin ich demnach ausgemustert. Ich will nicht diskutieren, welche Verdrängungsleistung Weibel mit seinem Technologietriumph über den Tod gelingt. Wichtig in unserem Zusammenhang ist: Wo der Körper bereits theoretisch eliminiert ist, wo er entmaterialisiert, zu einer künstlich erzeugten neuronalen Reizempfindung wird, um, virtuell reanimiert, todlos weiterzuexistieren, als gäbe es ihn noch schmerzfrei und unsterblich, ist die Anverwandlung des Menschen an seine Maschinenwelt bereits im Denken vollzogen. Es wird dann in der Tat unsinnig, in der ästhetischen Bildungsarbeit von einem Modell der Selbstanstrengung auszugehen, in dem auch Leibeskraften, ein working out noch eine Rolle spielen sollen. Ich gebe zu: Meine Begriffsbestimmungen ästhetischer Arbeit stammen aus der alten, physisch bestimmten Arbeitsgesellschaft (vgl. Selle 1988, 1998). Über virtuelle ästhetische Arbeit habe ich noch nicht nachgedacht. So sind mir mit der Endlichkeit und leiblichen Begrenztheit des ästhetisch arbeitenden Subjekts die Grundbausteine aus meinem didaktischen Modell herausgebrochen.

Obwohl, kürzlich fand ich etwas zum Lachen. Ich habe meinen Ansatz der intensivierten Wahrnehmung im Hier und Jetzt einer Situierung des körpergebundenen Ich, das sich einem Ausschnitt der materiellen Welt momentan konfrontiert und dabei ein Bewusstsein seiner Existenz entwickelt, an einer didaktik-fernen Stelle unverhofft wieder gefunden – in einer Felswand, an der ein Bergsteiger scheitert.

In Paragrana, Zeitschrift für Historische Anthropologie, fand ich einen Aufsatz, in dem die Autorin auf altehrwürdige Weise, nämlich als Augenzeugin, den Körper wieder ins Spiel bringt. Sie beschreibt minutiös die Anstrengungen eines Extrembergsteigers, der bewusst

eine Route gewählt hat, die als unmöglich gilt, und sie analysiert seinen aussichtslosen Kampf mit dem überhängenden Fels anhand einer Video-Aufzeichnung mikroskopisch bis in die Anspannung von Muskeln und Sehnen einzelner Finger hinein. Der ans Ende seiner Kräfte gelangte Kletterer lässt sich nach dem letzten Versuch gezielt ins Seil fallen, um sich nicht im Abrutschen an der Felswand zu verletzen. (vgl. Peskoller 2000, 107 f.)

Ich denke daran, dass es Freeklimber gibt, die ohne Seilsicherung steigen. Das existentielle Grundmotiv der Selbstanstrengung, das für mich bzw. mein Modell ästhetischer Arbeit immer zentral war, ist im Bergsteigerbeispiel mit einem extremen Vertrauen auf den Körper verbunden. Radikaler lässt sich die Bewusstseinsfixierung auf ein leibgebundenes Hier und Jetzt, das bewältigt werden muss, nicht formulieren. Ich erinnere an Künstlerinnen und Künstler der Gegenwart, die eine vergleichbare Unbedingtheit des Experiments mit dem eigenen Körper antreibt wie Marina Abramowic, Orlan, Chris Burden, Flatz oder Stelarc.

Stelarc ist ein Sonderfall, weil er zwei Erfahrungslinien exemplarisch verbindet oder gegeneinander ausspielt. Er führt vor, was man künftig mit dem Körper machen (lassen) kann, wenn man ihn überdehnt und wenn man ihn aufrüstet und vernetzt. Die radikale Befreiung der Wahrnehmung bedeutet, dass das alte, leibgebundene Ich sich in den offenen Raum der Virtualität entgrenzt. Es hört nicht mehr an der physischen Haut des Körpers auf. Wie Claudia Benthien in ihrem Buch über die Haut (vgl. Benthien 1999, 265 ff.) am Phänomen der Teletaktilität nachweist, dehnt sich ein neues, grenzenloses, den Körper hinter sich lassendes Ich in die Weite einer mit anderen geteilten Tele-Sinnlichkeit aus.

Verachtung der Begrenztheit des Körpers auf der einen, seine Apotheose als Kontaktstelle entgrenzter Wahrnehmungsräume des Virtuellen auf der anderen Seite – dieser Widerspruch, den der Künstler Stelarc im Wortsinne verkörpert, könnte den Aisthesisbegriff und

eine Ästhetik der Zukunft bestimmen. Stelarc transzendiert seinen alten Körper, indem er ihn real dehnt und quält, und er propagiert den neuen elektronisch erweitert empfindenden, von technischen Prothesen besetzten Körper, der auf Impulse aus dem Netz reagiert.

Die Performance ist so befremdlich wie faszinierend. Dieser Künstler könnte einmal als einer der ersten gelten, die das fortgeschrittene Bewusstsein im Zeitalter des Tele-Sensualismus dokumentieren. Er tritt als eine Art Protodidaktiker der Erfahrung zukünftiger Schwerelosigkeit des Seins auf, mit durchaus prophetischem Gestus. Aber er setzt seinen Körper als unverzichtbares Instrument der Transformation ein, wir können auch sagen, er macht ihn zum Zeichenträger eines Bewusstseinszustandes zwischen den Kulturen des Realen und des Virtuellen. Er zeigt uns die Anstrengung einer Zwischenbefindlichkeit.

Es kommt mir aber weder bei diesem Kunstbeispiel noch bei dem Bergsteigerbeispiel darauf an, im Nachhinein Beweismittel für die Schlüssigkeit meines eigenen existentialästhetischen Ansatzes zu gewinnen. Recht zu behalten hat mich nie interessiert. Interessant hingegen ist, dass die moderne Anthropologie, die eine Bezugswissenschaft von Didaktik sein könnte, infolge der Auflösung lange gültiger kultureller Definitionen ihres Menschenbildes gezwungen ist, sich einen neuen Menschen zu denken. Dass es dabei zu so furiosen Rückrufen des Körpers in ein Hier und Jetzt seiner Bewährung kommt zu einer Zeit, in der solche Materialisationen etwa nach Auffassung von Weibel völlig veraltet erscheinen, ist schon kurios. Da wird das Ankrallen an den Fels beschrieben wie eine frühe Ötzi-Erfahrung, dem Tod im Gestein, der ältesten und festesten Materie, zu trotzen. Im Erkenntnisfeld der modernen Anthropologie wird also etwas beispielhaft sichtbar gemacht, was im Bild des technologisch entkörperlichten Lebens bereits verschwunden ist. Eine Erinnerung taucht auf.

Der eingangs zitierte Zarko, ein Mensch auf dem Wege zur Körperlosigkeit in einem virtuellen Leben, möchte am Ende etwas anderes. In der Spiegel-Geschichte über ihn heißt es: »Jetzt hat er Zeit und überlegt, wie und wo er den Rest seines Lebens verbringen soll. ›Vielleicht ziehe ich mal nach Japan«, sagt Zarko. ›Da ist einfach überall Technologie.« Die Handys dort seien winzig und bildeten ganze Web-Seiten ab! Und die Mädels, schwärmt er, trügen ›Hightech wie Ketten um den Hals geschlungen«. Ganz zu schweigen von den Flirtgettys, handlichen Helfern für den elektronischen Abgleich gewünschter Partnermerkmale: Ein Piepen simuliert erhöhten Herzschlag. ›Vielleicht gehe ich auch nach Italien«, sagt der Programmierer, ›das ist so schön Lowtech«. Zarkos Arme umreißen das vernetzte Wohnzimmer. ›Dieses ganze Zeug hier, das will ich sowieso nicht mehr.« (Der Spiegel 27 (2000): 130)

Der Schluss klingt unbegründet resignativ. Tatsächlich ist nur von einer Ratlosigkeit die Rede. Sie bezeichnet eine Situation, in der wir uns im Grunde alle befinden. Lässt sich daraus etwas machen? Immerhin kann man das Eingeständnis von Ratlosigkeit sympathischer finden als den allseits bezeugten Zweckoptimismus des Glaubens an die Segnungen der digitalen Modernisierung.

5.

Eine situative Experimentaldidaktik für die Gegenwart? Das handelnd-betroffene Subjekt ist ratlos. Bedarf es pädagogischer Hilfe? Darf Didaktik ratlos sein? Ich möchte die Fragen offen halten. Zunächst frage ich, wie man dem Zuspätkommen zuvorkommen könnte. Man müsste heute als Didaktikbetreiber aus einem reaktiven Folgedenken in ein Gleichzeitigkeitsdenken zur Gegenwart wechseln.

Diese Möglichkeit demonstriert uns Gegenwarts-kunst. Sie definiert sich dadurch, dass sie ein Gegen-

wartsbewusstsein exemplarisch vermittelt, dass sie es sichtbar, greifbar, also möglich macht. Gegenwartskunst manifestiert und interpretiert im Kulturprozess angelegte, aber noch nicht verfestigte ästhetische Selbsterfahrungs- und Bewusstmachungsmöglichkeiten ihrer Produzenten und Rezipienten. Sie hält sich »auf der Höhe der Zeit«, aber sie hält auch eine gewisse Distanz und reflektiert, was geschieht und was möglich ist. Wer sich auf sie einlässt, begegnet einer ästhetischen Lehre des Lernens für das Leben in der Gegenwart, ohne dass eine solche Lehre gemeint sein muss. Wenn Didaktik, notorisch zu spät kommend, von der Gegenwartskultur immer schon überholt, endlich ratlos wird, empfiehlt sich eine Befragung von Gegenwartskunst. Oder die Verwandlung in eine solche Kunst. Oder ein Anschluss.

Die Konsequenz liegt nahe, ist jedoch schwierig zu realisieren. Dafür sind Didaktiker nicht ausgebildet; außerdem haben sie Vorbehalte. Es ist noch nicht lange her, dass sich erziehungswissenschaftlich orientierte Didaktiker öffentlich von solchen distanzieren, die sich auf das Abenteuer Kunst eingelassen hatten, statt auf Nummer sicher zu gehen und einer wissenschaftsförmigen Ableitungs- und Beweisrationalität zu vertrauen.

Es muss Furcht vor Ratlosigkeit sein, die den Frontenwechsel von der Bescheid-Wissenschaft zur Kunst mit einem Verrat an der Didaktik verwechselt. Als ob es eine Sicherheit des Handlungswissens im pädagogischen Raum je gegeben hätte. Es war und ist so unsicher, weil es nur versuchsweise gelten kann. Didaktikerinnen und Didaktiker – das sind im Grunde alle, die lehren wollen – müssen lernen, Ratlosigkeit auszuhalten.

Die Ratlosigkeit, von der Zarko exemplarisch befallen ist, kann nur durchgespielt, aber nicht beseitigt werden. Sie entspricht der Lage des Subjekts in einer historisch-kulturellen Situation des Hier und Jetzt. Aus dem Nicht-Wissen ein Bewusstsein seiner selbst als Rätsel in der Zeit zu gewinnen, halte ich für didaktisch begründbarer, lerntheoretisch interessanter und lebensstechnisch

anregender als eine zu frühe Entscheidung für irgendeine Entweder-Oder-Gewissheit.

Ich weiß als Didaktiker heute eben nicht, wohin die Reise geht. Täte ich so, als wüsste ich es, läge ich schon falsch. Mein Anschluss an Gegenwartskunst ist alles andere als eine Garantie für Gewissheit. Gegenwartskunst ist ein Kompositum spielerischer Projektionen, ironischer Fiktionalität und irritierender Vieldeutigkeiten. Was hätte ein pädagogischer Gewissheitsapostel in einer wuchernden Installation von Jason Rhoades zu suchen? Ein Didaktiker oder Kunstpädagoge würde vielleicht damit anfangen, theoretisch und praktisch Ordnung in das Chaos zu bringen, es zu enträtseln. Das wäre vermutlich ganz falsch. Es wäre besser, er ginge darin unter, vorläufig wenigstens.

Ich muss mir jeden Tag neu zusammensetzen, was ich für lehr- und lernbar halte, welche Bewusstseinsperspektive ich verfolgen will. Über Jahrzehnte sind mir das Bescheidwissen und die Systematisierungszwänge irgendwelcher Betondidaktiker auf den Geist gegangen. Da liegen dicke Bücher wie Grabsteine veralteter Gewissheiten in der pädagogischen Landschaft herum. Einige kleinere Versteinerungen habe ich leider selbst hinterlassen. Mich beruhigt nur, dass sie sowieso nicht gelesen werden.

Es käme ja eher darauf an, mit einer hoch entwickelten ästhetischen Sensibilität an Gegenwart teilzuhaben, in der Beobachtung von Feldabschnitten aus der Tätigkeit anderer zu lernen und vorläufige Schlüsse daraus zu ziehen.

Ratlosigkeit ist ein produktiver Zustand. Auch Künstlerinnen und Künstler sind oft ratlos, ehe sie zu experimentieren beginnen. Ich erinnere an den jungen Bruce Nauman, wie der 1968/69 in seiner Werkstatt mit sich selbst und einer geliehenen, primitiven Videokamera zögerlich herumzuspielen begann, und was am Ende als Performance der Bewusstmachung von Raum, Körper und Zeit dabei herauskam (vgl. Kat. B. Nauman 1997).



Wenn ich abschließend beschreiben soll, welche Art didaktischen Denkens mir heute noch produktiv erschien, dann ein solches, das sich mit seiner Ungewissheit abfindet und versucht, sich mit den avancierten Formen der Produktion von Bewusstheit mitzubewegen, die in Gegenwartskunst angelegt sind. Das heißt aber auch, in dieser Parallelität den Charakter des Experiments und der Vorläufigkeit zu wahren.

Flächendeckende Modelle einer allgemeinen ästhetischen Erziehungs- und Bildungslehre halte ich nicht mehr für vorstellbar. Unpraktikabel sind sie allemal. Didaktisches Denken kann nur auf Probe, fallweise, situativ, momentan, offen, reversibel, als Experiment im Ästhetischen, notfalls ohne Wissenschaftsbasis, legitimiert durch Nähe zu künstlerischen Vorgehensweisen produktiv sein.

Für das Studium bedeutet das: Nicht irgendeine Didaktik ist zu vermitteln oder zu adaptieren, sondern die Fähigkeit zum selbständigen ästhetischen Experiment und seiner Reflexion ist zu entwickeln, von jeder Studentin, jedem Studenten für sich selber neu. Natürlich gilt das auch für alle, die Didaktik lehren.

Eine Alternative wäre, sich von der technokulturellen Innovation direkt erfassen und mittragen zu lassen um der Teilhabe an Erfahrungen willen, die dort vermittelt werden. Aber dann würde gerade das reflexive Moment künstlerischer Verarbeitung neuer Realitäten fehlen, jene Distanz, die ein bewusstes Bewusstsein schafft. Man wäre dann einvernommen, wie es manche Propheten der Maschinen-Intelligenz wohl sind, die keinen Abstand zur eigenen Funktionalität mehr gewinnen.

Wie aber könnte eine momentan-situative Experimentaldidaktik zum ästhetischen Gegenwartsbewusstsein erarbeitet werden?

Gewiss nicht wie ein Modell, das die Gesamtheit der kulturellen Situation unter einen pädagogischen Nenner zu bringen versucht. Eher wird es auf der Suche nach Anknüpfungspunkten um ein exemplarisches Zapping

durch Zonen neuer kultureller Angebote und Erfahrungsfelder gehen, um Fallstudien des Verhaltens Einzelner oder kleiner Gruppen.

Das wäre, neben der Gegenwarts-Kunstnähe, meine zweite Empfehlung an Didaktiktreibende: der Blick auf Lebensweltgestaltungsweisen im konkreten Fall. Man muss das Fernrohr der didaktischen Distanz für eine Selbstbelehrung eine Weile herumdrehen und zum Beispiel jenen Bricolage-Existenzen aus der Nähe zusehen, die inzwischen zum soziologisch und pädagogisch deklarierten Fall geworden sind. Pierangelo Maset hat vor einigen Jahren mit seiner Übertragung des Konstrukts vom individuellen Subjekt theoretisch den Versuch unternommen, eine Didaktik ästhetischer Differenzleistungen zu begründen. Ich würde gern näher an die Lebenswirklichkeit einzelner Exemplare dieser neuen Gattung ästhetisch Handelnder im Zeitalter der multiplen Realitäten und parallelen Erlebniswelten herankommen wollen, an die Differenz-Realitäten in der Kultur, wie Ulrich Beck, der Soziologe, sie in der Fallstudiensammlung »Eigenes Leben« (1995) dargelegt hat. Das hieße, didaktische Bescheidenheit zu üben, vielleicht sogar Didaktik-Abstinenz. Denn eben diese Studien decken Fähigkeiten für Lebensgestaltung auf, die außerhalb jeder ästhetischen Erziehungs- und Bildungspraxis liegen.

Was letztlich bleibt, ist der Subjektbezug. Also jenes zweifelhafte Relikt aus der Geschichte der Kunstpädagogik. Wir müssen damit leben und rechnen.

Wer sich nicht bloß für Anpassungsleistungen vereinnahmen und als Ausbilder verbrauchen lassen will, braucht diesen Bezug, um noch mögliche oder neue Bildungsperspektiven durchspielen zu können. Gäbe es im Praxisfeld kein Lernsubjekt mehr, stürbe auch das Lehrsubjekt ab, es würde ihm der Adressat fehlen, auf den es sich im Lehr- und Lernalltag beziehen kann. Das muss Ihnen deutlich vor Augen stehen: Wenn Sie im Lehren Subjekt bleiben wollen, müssen Sie einzelne lernende Subjekte vor sich haben, die als solche auf Sie reagieren.

Sonst funktionieren Sie bloß in einem Apparat, der funktioniert bzw. eben nicht funktioniert. Ästhetisch arbeiten kann man nur mit ästhetischen Subjekten und als ästhetisches Subjekt. An diesem Satz kann ich mich festhalten. Er scheint auch jenseits der Grenze zu den alten Didaktiken in der Offenheit des Denkens zu gelten.

So könnte ich mir heute Biographiestudien im Sinne eines künstlerischen Forschungsprojekts vorstellen. Was tun einzelne dieser fragilen, multiplen, vorübergehende Identitätszustände probenden ästhetischen Subjekte der Gegenwart?

Spannend würde die Beobachtung dann, wenn Eigenwilligkeiten, Abweichungen, Entscheidungsfreiräume zu erkennen wären – Indizien für eine untergründig gelebte, relative Freiheit zur subjektiven Differenz, und sei sie noch so gebrochen, widersprüchlich, verdeckt. Natürlich bin ich nicht so naiv, dass mir nicht bewusst wäre, dass es auch eingeschränkte Subjektautonomie letztlich nicht geben kann, weil jede historische Interpretation des Subjektiven letztlich eine kulturelle Konstruktionsleistung ist. Natürlich können wir heute nicht mehr wie einst die Kunsterziehungsbewegung von einem bildsamen, sich an eigener oder fremder Kunstproduktion aufrichtenden, vom gesellschaftlichen Druck sich zeitweise befreienden, sich freizügig bildenden, sich selbst kultivierenden Subjekt ausgehen. Das Bild war damals schon zu schön, um wahr zu sein. Es muss aber auch klar sein, dass jede Subjektkritik, jedes Umkreisen des Begriffs, jeder Neudefinitionsversuch oder die Suche nach den neu zusammensetzbaren Resten, das Ringen um eine tragfähige Vorstellung vom Subjekt der Gegenwart nicht nur auf eine Konstruktionsleistung von beschränkter Gültigkeit und Dauer hinausläuft, sondern dass diese Arbeit unverzichtbar ist, will man überhaupt noch über ästhetische Erziehung oder Bildung reden. Übrigens kehrt die uns gut bekannte, alte Vorstellung vom unverwechselbaren Individuum an unerwarteter Stelle wieder. In

Kurzweils technobiologischer Transplantationsphantasie erwacht das alte personale Selbst im Labyrinth elektronischer Schaltungen auf dem Siliziumplättchen als Träger seines konservierten Bewusstseins quasi unverändert zu neuem Leben. Eine naive Vorstellung, finde ich, als ob nichts Einschneidendes passiert wäre. Subjektivität ohne den biologischen Körper, aus dessen Geschichte sie bisher ebenso hervorgegangen ist, wie aus der Kultur, in die wir hineingeboren sind, würde doch wohl eine andere sein müssen als jene, die wir kennen.

Im Augenblick wäre ein Subjektkonstrukt denkbar, das dazwischen liegt, ein Ich-Entwurf, der sich der Doppelerfahrung von Materialität und Immaterialität verdankt, weil diese Wahrnehmungsformen und -gehalte zur Zeit real nebeneinander bestehen: In den Körper eingesperrt sein und zugleich zeitweilig von ihm in einer virtuellen Existenz befreit sein, ist das zukünftig nahe Zustandsbild.

Dass eine Subjektvorstellung »zwischen den Stühlen« der kulturellen Situation entspräche, leuchtet ein. Ich bezweifle allerdings, dass es sinnvoll wäre, allgemeinverbindliche Modelle einer Didaktik daraus abzuleiten, die den Anspruch erheben, alle Lernschritte und Vollzüge der Wahrnehmung und Selbstwahrnehmung zu einem abgedichteten pädagogischen Handlungsrahmen zu verbinden. Ich misstrauere pädagogischer Logik, die hat schon zuviel Unsinn behauptet und durchgesetzt. Alles spricht für ein Stadium des Beobachtens und des Experimentierens in einem Crossover von Versuchsanordnungen, die sowohl in die Vergangenheit der Körperbindung von Erleben und Erfahren als auch in die Zukunft transzendierender ästhetischer Erlebnis- und Erfahrungswelten des virtuellen Raumes gerichtet sein mögen.

Damit ist freilich das Kontinuitätsproblem nicht gelöst. Es wird nicht reichen, eine Didaktik des Sowohl-als-auch zu betreiben, die im Wechsel einen Schritt zurück und einen nach vorn probiert. Das neue Subjekt ist ja nicht als ein additives, sondern nur ein in struktureller

Verwandlung begriffenes zu denken. Also bedarf es einer Neuerfindung von Didaktik, nicht einer simplen Kombination von Altem und Neuem. Das Neue aber ist eine einzige Ungewissheit, ein Rätsel.

Alles spricht gegen allzu frühe Gewissheit und Verbindlichkeit. Deshalb plädiere ich auch für ein didaktisches Moratorium, für eine Besinnungspause. Wie wäre es mal mit gar keiner Didaktik? Verzicht auf Didaktik ist natürlich ein übler Trick, sich unter autodidaktischen Druck zu setzen, das Gegenteil von gar keiner Didaktik. Aber man würde damit auf die Spur einer eigenen Erkenntnisarbeit gesetzt, statt anderen falsche Gewissheiten vorsetzen zu müssen oder von anderen solche vorgesetzt zu bekommen.

Jedenfalls fände ich es spannender, statt, wie gehabt, Didaktik weiter zu betreiben, als wäre nichts geschehen, zuzusehen, wie jemand heute, kulturell determiniert bis auf die Knochen, dennoch teilautonom, sich selbst bestimmend handelt, sich als Wahlsubjekt auf Zeit begreift und wie weit dabei Reflexivität und Gegenwartsbewusstsein erkennbar würden. Ich wäre der Belehrt, nicht der Belehrende. Den Rollentausch empfehle ich allen, die sich als Didaktikproduzierende verstehen – und natürlich allen, die dazu verdammt sind, Didaktikkonsumierende zu werden. Also Ihnen.

Vortrag gehalten am 12.06.2001.

## Literatur

Beck, Ulrich, Wilhelm Vossenkuhl und Ulf-Erdmann Ziegler: Eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. Mit Fotos von Timm Rautert. München 1995.

Benthien, Claudia: Haut. Literaturgeschichte, Körperbilder, Grenzdiskurse. Reinbek 1999.

v. Bredow, Rafaela: »Das Café ist geöffnet«. Der Spiegel 27 (2000): 128 ff.

Götze, Carl: »Zeichnen und Formen«. Kunsterziehung – Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden 1901. Leipzig 1902. 141–152.

Hartlaub, Gustav Friedrich: Der Genius im Kinde. Breslau 1922.

Hartwig, Helmut: »Jupiter malt Schmetterlinge und Hermes schützt ihn vor den Einsprüchen der Tugend. Über das schwierige Verhältnis von Kunst und Pädagogik«.

Thesis: Tatort Kunsterziehung. Tagungsband des Symposiums vom Herbst 1999 in Weimar. 46.2 (Weimar 2000).

Kraus, Karl: Aphorismen. Sprüche und Widersprüche. Prodomo et mundo. Nachts. Frankfurt am Main 1986.

Kurzweil, Ray: Homo S@piens. Leben im 21. Jahrhundert. Was bleibt vom Menschen? Köln 1999.

Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung und Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.

Moravec, Hans: »Die Sinne haben keine Zukunft«. Kunst- und Ausstellungshalle der Bundesrepublik Deutschland, Bonn: Der Sinn der Sinne (Göttingen 1998): 319–334.

Nauman, Bruce. Kat. Hg. Kunstmuseum Wolfsburg. Ostfildern 1997. 82–95.

Peskoller, Helga. »1 cm – Zur Grenze der Beweglichkeit«. Paragrana: Methaphern des Unmöglichen 9.1 (2000): 107 ff.

Selle, Gert: Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln 1981.

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988.

– Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992.

– Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxis–theorie. Oldenburg 1998.

Waentig, Heinrich: Wirtschaft und Kunst. Eine Untersuchung über Geschichte und Theorie der modernen Kunstgewerbebewegung. Jena 1909.

Weibel, Peter: »Chronokratie. Ein Gespräch mit Birgit Richard«. Kunstforum International 151 (2000): 152 ff.

– »Sadomaso in Reinform. Wie verändert die globale Kommunikation die Gesellschaft?«. Der Spiegel 27 (2000): 136 ff.

## Fragmente aus dem Gespräch nach der Vorlesung Aufgezeichnet von Adrienne Gräfe

Zur Rolle des Historischen in der Didaktik taucht die Frage auf, ob es nicht ein Vergangenes geben müsse, von dem aus man erst zu neuen Positionen gelangen könne.

Selle: Er fände es interessanter, wenn Didaktik nicht als Didaktikgeschichte vermittelt würde, sondern als das im Augenblick auftauchende Problem. So als gäbe es keine Geschichte dahinter. Das Historische komme dann schon von selbst. Didaktik werde stets wieder aufs Neue aufgewärmt wie eine Suppe, die man andere probieren lassen wolle, weil sie irgendwann einmal frisch und interessant war. Zu meinen, das einst Gewesene müsse auch andere interessieren, sei aber der falsche Ansatz didaktischen Denkens.

Sturm: Warum habe Selle dann aber sein Leben lang Didaktik gelehrt, sich der Frage gestellt, wie man ästhetische Strukturen oder Projekte erzeugen könnte? Er ziehe jetzt einen Schlußstrich unter die Didaktik und sei doch selbst Didaktiker.

Selle: Seinem Schicksal als Didaktiker entkomme er nicht. Er werde ja noch mit seinem Ruhegehalt dafür bezahlt. Er entkomme auch nicht den ehemaligen eigenen Denkfiguren und beende auch nicht die Didaktik. Er habe nur die Frage gestellt, ob man die Didaktik nicht einmal aussetzen könne. Vielleicht könne man den momentanen Zustand der Ratlosigkeit dazu verwenden, einmal nicht sofort didaktischen Rat zu wissen, sondern diesen Zustand wahrnehmen und damit experimentieren? Experimentieren heiße ja eben gerade nicht, dass man von vornherein ein klares Konzept haben müsse. Das sei genau wie mit der künstlerischen Arbeit, bei der man, hätte man ein ganz genaues Konzept, lediglich zum Ausführenden dieses Konzeptes würde. Man müsse gemeinsam mit anderen Leuten in ein Problem einsteigen, welches diese ebenfalls beschäftige. Er habe Didaktik immer indirekt gelehrt, nie direkt. Didaktik als



solche sei bei ihm kein einziges Mal als Gegenstand aufgetaucht. Aber in jeder seiner Übungen sei Didaktik gedacht worden. Sie sei praktiziert worden, und zwar nicht nur von ihm, sondern auch von den Menschen, die mit ihm gearbeitet hätten. (...) Er selbst habe nicht aufgehört, über den Sinn von Lernprozessen nachzudenken und über die Möglichkeit, diese anzustoßen. Nur halte er den Umgang mit Didaktik als Wissenschaft für nicht sehr produktiv in der augenblicklichen Situation. (...)

Die Leute, die an die Schule gegangen seien, kämen in eine ungebrochene, unerschütterliche Tradition der Weitergabe von didaktischen Gewissheitslehren an den Studienseminaren. Das sei das eigentlich Öde, was da passiere. Es sei denn, es gebe auch da Leute, die diese Lehren selbst bezweifeln. In weiten Teilen werde aber nach seinem Eindruck so getan, als sei das, was vor 20 Jahren gültig gewesen sei, es auch heute noch und noch in zehn Jahren. Das funktioniere nicht. Er denke, dass er ein Publikum habe, vor dem man Didaktik mal aussetzen könne, neu erfinden könne.

Legler: Selle habe in seiner Analyse der Kunsterziehungsbewegung ein wunderbares Beispiel dafür vorgetragen, wie man sinnvoll Didaktikgeschichte schreiben könne. Er habe gezeigt, unter welchen Bedingungen didaktisches Nachdenken stattfinde, dass es sich zum Teil in illusionären Freiräumen bewege, dass es auf der anderen Seite doch sehr stark in gesellschaftliche Funktionszusammenhänge eingepasst werde. Es sei also von historischen Voraussetzungen abhängig und verliere seine Gültigkeit, wenn sich diese Voraussetzung änderten. Zum »Verfallsdatum« Selles eigener didaktischer Überlegungen erlaube er sich dennoch Zweifel anzumelden, da sich Selle in den letzten Jahren ja immer als jemand verstanden habe, der ästhetische Erfahrungen anstoßen wolle. Er behaupte einfach einmal, eine solche Intention habe kein Verfallsdatum, auch wenn die ästhetischen Erfahrungen sich nicht auf der Höhe der Avantgardekunst bewegten. Das sei für ihn eher ein sekundäres Problem. (...)

Er habe da vor kurzem eine merkwürdige Erfahrung gemacht, die er in anekdotischer Form einbringen wolle: Er habe mit Erwachsenen und Kindern ein Seminar gehalten, in dem auch praktisch gearbeitet worden sei und da habe ihm ein Computerfachmann begeistert erzählt, wie er mit seiner Familie einen Ferienkurs auf einer unterfränkischen Burg gemacht habe und dass dieser Kurs eine so tolle Erfahrung gewesen sei. Auf Nachfragen stellte sich heraus, dass diesen Kurs Leute aus der Britsch-Kornmann-Schule gemacht hätten. Offensichtlich war es für diesen Menschen, der die ganze Zeit mit neuesten Technologien zu tun hatte, eine wunderbare Erfahrung, einmal ganz anachronistische Dinge zu tun. Gerade den Bruch, den Kontrast fand er so fantastisch. Das habe ihm zu denken gegeben, was eigentlich das Relevante für solche Erfahrungen sei. Die dahinter stehende didaktische Konzeption war es offensichtlich nicht, denn die war den Teilnehmern vollkommen egal.

Selle: Ja, da sei die Burg gewesen. Die sei stärker als alle Theorie.

Pazzini: Wenn er Züge an der normalen Didaktik kritisiere, dann deshalb weil hier versucht würde, mittels eingeübter Methoden Angst wegzunehmen, beim Lehrenden wie beim Schüler. Für die Erzeugung vorübergehender Gewissheiten müsse man aber selber gerade stehen. Wenn Didaktik im Wesentlichen als Absicherungsmechanismus funktioniere, würde eine Distanz erzeugt, bei der nichts mehr rüberkomme. Zu versuchen, trotz aller Ungewissheit loszugehen, eine Setzung zu machen, darauf müsse eine Institution wie die Universität in Bezug auf die Schule vorbereiten. Bei Selles Vortrag habe er den Eindruck gehabt, er hätte Angst, didaktisch zu sein, als wenn die Avantgarde hinter ihm her sei. Diesen Druck würde er sich selbst gegenwärtig nehmen. Gerade unter den Veränderungen der zweiten Moderne bedeute dies für ihn auch eine Relativierung dessen, was Fortschritt sei. Im Moment könne das, was notwendig oder angebracht ist, auch eine Position des

17. Jahrhunderts sein. Die Kraft der curricularen Kanalisierung, die die Institutionen gehabt haben, wo etwas von unten anfängt und immer höher entwickelt wird und man am Fortschritt teilhat, die sei verloren gegangen. Alles sei sozusagen auf einer Ebene. Verknüpfungen würden von keiner Institution als Kanon geliefert. Das sei eine ähnliche Ausgangsposition wie gegenwärtig in der Kunst.

Selle: Wenn man sich in der Kunst umschaue, würde dieses Unübersichtlichkeitsgefühl natürlich auch bestätigt. Man bekomme nirgends Gewissheit. Die Gewissheit, überhaupt arbeiten zu können, die müsse man sich vorübergehend selber herstellen. Das sei dann ein Experiment, etwas für ein halbes oder ein Jahr zu machen. Man müsse das ausprobieren – nach bestem Wissen und Gewissen. Aber das sei etwas anderes als Gewissheit.

Legler: Aber jedes Experiment, jedes Erfahrungsangebot sei eine Chance, sich neu zu positionieren. Deshalb könne seines Erachtens eine Didaktik, die auf Erfahrung setze und die Subjektivität des jeweils Lernenden mit einbeziehe, nicht per se obsolet sein.

Selle: Es sei doch aber peinlich, irgendwann festzustellen, dass man ein didaktisches Modell konstruiert hätte und danach gehandelt hätte, während die Technokultur längst an einem vorbeigezogen wäre, und man habe diese nicht beachtet, aus welchen Gründen auch immer, nicht gekannt, nicht einschätzen können.

Wenn man überlege, was in der Zwischenzeit an Literatur erschienen sei dazu, was an Wahrnehmungsweisen hinzuerfunden worden sei, auch was an Erfahrungen geschildert werde, was über die neuen Medien produzierbar wäre, dann könne man natürlich bestreiten, dass alles immer komplexer werde, man könne vielleicht einfach sagen, dass es einfach nur mehr würde. Aber in ein Gebäude, welches sich Didaktik nennt, müsse man das doch irgendwie einbeziehen. Solche Entwicklungen müssten doch irgendwo vorkommen, auf-

genommen werden als Fakt. (...) Man könne heute, wenn man einfach nur ganz alltägliche Handlungen beobachte, gravierende Veränderungen in der Produktion von Wahrnehmung beobachten. Wo käme das in der Didaktiklehre vor? Allenfalls in speziellen Angeboten wie der Medienkunde oder Mediendidaktik. Aber in Wirklichkeit seien diese Veränderungen Beweise einer ständigen kulturellen Überforderung. Über diese Überforderung müsse man nachdenken, wenn man Didaktik denkt. Es sei heute für ihn wichtiger, Menschen zu beobachten als sich hinzusetzen und nachzulesen, was Didaktiker vor dreißig Jahren geschrieben hätten oder was er selbst vor zehn oder zwanzig Jahren geschrieben hätte. Das sei für ihn einfach uninteressant.

Gert Selle (geb. 1933) studierte Germanistik, Kunstgeschichte und Kunstpädagogik. 1960–1968 war er Kunsterzieher in Frankfurt, dann Dozent an der Werkkunstschule bzw. der Fachhochschule Darmstadt. 1974 Berufung auf den Lehrstuhl für Bildende Kunst – Visuelle Kommunikation an der PH Niedersachsen, Abt. Braunschweig, die später Teil der TU wird. Seit 1981 bis zu seiner Emeritierung Professor für Theorie, Didaktik und Praxis ästhetischer Erziehung an der Universität Oldenburg.

Gert Selles frühere Arbeiten beschäftigen sich mit design-, kultur- und fachgeschichtlichen Fragestellungen (z.B. »Ideologie und Utopie des Design. Zur gesellschaftlichen Theorie der industriellen Formgebung«, Köln 1973; »Jugendstil und Kunstindustrie. Zur Ökonomie und Ästhetik des Kunstgewerbes um 1900«, Ravensburg 1974; »Die Geschichte des Design in Deutschland von 1870 bis heute. Entwicklung der industriellen Produktkultur«, Köln 1978; zusammen mit M. Andritzky: »Lernbereich Wohnen. Didaktisches Sachbuch vom Kinderzimmer bis zur Stadt«, 2 Bde., Reinbek 1979 oder – unter Mitarbeit von Jutta Boehe – »Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik«. Köln 1981).

Die Bücher der 80er und 90er Jahre sind auf die Entwicklung einer erfahrungsbezogenen und kunstnahen Praxis ästhetischer Erziehung fokussiert (z.B. »Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis«, Reinbek 1988; als Herausgeber: »Experiment ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen«, Reinbek 1990; »Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule«, Unna 1992 oder »Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie«, Oldenburg 1998). Die Reihe der didaktischen Publikationen wurde wiederum flankiert von Büchern zu kulturgeschichtlichen Themen (»Die eigenen vier Wände. Zur verborgenen Geschichte des Wohnens«,

Frankfurt/New York 1993; »Siebensachen. Ein Buch über Dinge«, Frankfurt/New York 1997 und die Neufassung von »Geschichte des Design in Deutschland« 1994).

Daneben hat Gert Selle mit Buchbeiträgen und Aufsätzen in die kunstpädagogische Diskussion eingegriffen und dabei besonders seine Skepsis gegenüber jeder Form didaktischer »Planungsrationalität« begründet. Seit der Emeritierung arbeitet er auch wieder verstärkt künstlerisch – literarisch als Essayist (»Beiseite-gesprochen. Über Kultur, Kunst, Design und Pädagogik«, Frankfurt 2000), als Bildermacher, der Großplakatmaterial auf seinen geheimen Bilderschatz abfragt (Ausstellungen in Klagenfurt und Nürnberg). Für 2004 sind ein weiterer Essayband (»Stückwerk«) und eine Ausstellung zum Plakatprojekt in Oldenburg geplant.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

2003

Hermann K. Ehmer: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Helmut Hartwig: Phantasieren – im Bildungsprozess? ISBN 3-937816-03-8

Gert Selle: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Barbara Wichelhaus: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

## Impressum

Bibliografische Information der Deutschen Bibliothek: Die Deutsche Bibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,  
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 3

ISBN 3-937816-04-6

Layout: Rikke Salomo

Bearbeitet von Katarina Jurin, Rikke Salomo

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press. Hamburg 2004

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg.





**G A P**  
German Academic Publishers



Universität Hamburg

Kunstpädagogische Positionen 3/2004

ISBN 3-937816-04-6 ISSN 1613-1339