Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 20 (1998)

Heft: 2

Artikel: Von delikaten Unterscheidungen im pädagogischen Umgang mit Kunst

Autor: Mollet, Li

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786237

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 16.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

Von delikaten Unterscheidungen im pädagogischen Umgang mit Kunst

Zu Klaus Mollenhauer: Aspekte der Lehre – Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst[1]

Li Mollet

Zum voraus

Pädagoginnen und Pädagogen sind in der selten glücklichen Lage, der erziehungswissenschaftlichen Neugier nahezu unbegrenzte Anreize zu gewähren. Das geschieht nicht ohne Anleihen, wie Klaus Mollenhauer in seinem Text «Aspekte der Lehre - Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst» deutlich macht. Das Bearbeiten von Befunden in nicht-pädagogischen Fachbereichen verbindet sich mit der Hoffnung, dass «die Verknüpfung des pädagogischen Interessens mit diesen Materialien unserer Kultur» zu einer «allmähliche(n) Erweiterung der Problemstellung unseres Fachs» (Mollenhauer 1986, 11) sowohl in historischer Hinsicht wie aus gegenwärtigem Blickwinkel möglich werde. Das Suchen nimmt in Kauf, dass Umwege notorisch nicht sofort ans Ziel führen, dafür mit umso mehr Erfahrung aufwarten; es steckt zudem das Feld für eine seismographische Beschreibung des Zustands unserer Kultur aus pädagogischer Sicht (ebd., 10), für ein Wissen, das sich diesbezüglich verpflichtet weiss, und das aus der fachlichen Peripherie im Zentrum potentiell Revisionen anzuregen vermag: Wenn in der Kunst Darstellungen von pädagogischen Motiven gezeigt werden, welche die von der erziehungswissenschaftlich dargestellten Form «kritisch zum Gegenstand» machen, liegt es nahe, die Abweichung primär mit der Sinnenzugänglichkeit des Kunstwerks zu begründen, aber das trifft nur einen Teil der Tatsachen, wie ich im Folgenden zu zeigen versuche. Wenn andererseits das Kunstwerk eine zur pädagogischen Theorie unterschiedliche Qualität der Lehre repräsentierte, *müsste* dies für die Wissenschaft der Pädagogik von Interesse sein. Was sich in diesem Fall zuallererst als Entlarvung der eigenen Disziplin und damit für nicht geringe Verärgerungen verantwortete, scheint doch den Vorteil auf seiner Seite zu wissen: Das Verhältnis Ästhetik und Pädagogik kann unerschöpflich erforscht werden, ohne dass sich das Thema

evidenterweise abnützt: Zum einen werden fortwährend neue Kunstwerke und damit neue Herausforderungen an die interpretative Sprache der Pädagogik produziert, zum anderen gilt es, die immer nachwachsenden Generationen und deren Anrecht auf Erziehung und Bildung gerade in Sachen Ästhetik erziehungswissenschaftlich zu bedenken, und drittens scheint das Bildartige der Sprache zur unverdrängbaren Konkurrenz zu erwachsen, und die Zukunft wird klären, wieweit die Macht des Bildes diejenige der Sprache entkräftet – hinreichende Gründe, sich in Anlehnung an die Kunst bildungs- und erziehungstheoretischen Fragen anzunehmen.

Im folgenden versuche ich, Klaus Mollenhauers Vortrag[2] mittels systematischer Bezüge zu kommentieren. In einem zweiten Schritt fokussiere ich «die Lehre» und beschreibe, mit Rücksicht auf die historische Kunsterziehung und Joseph Beuys, die traditionellen pädagogischen Wirkungsannahmen von Kunst, und drittens interessieren mich die Abweichungen in der Kunst des 20. Jahrhunderts und die daraus folgenden Irritationen für die Pädagogik am Beispiel eines Bildes von Magritte.

1. Exercices systématiques

1.1 Von Gewichtungen

Das Verhältnis von Pädagogik und Kunst zeichnet sich durch verschiedene Perspektiven aus, die sich unter Umständen gegenseitig widersprechen. Die Frage nach der Macht, Rang und Rolle von Kunstwerken als Gegenstände erziehungswissenschaftlicher Forschung ist sowohl historiographisch wie gegenwartsdiagnostisch aufschlussreich: Verstehen wir diese als Darstellungen über, von, für, der oder als Erziehung? Wie behandeln wir Kunstwerke in Verbindung mit unseren Erwartungen an sie als Objekte der Bildung? Das Primat der Pädagogik vorausgesetzt, wie dies die traditionelle ästhetische Erziehung und Bildung favorisiert, erfährt die Kunst (vermutlich auch die Musik) eine eindeutige Gewichtung: Sie wird zur Funktion des Guten gemacht und erfüllt den Anspruch, Mittel zum Zweck zu sein; hierin ist die pädagogische Verwendungsart beinahe unlimitiert. Kämen wir aber zur Einsicht, dass die Kunst höher zu bewerten ist als die Pädagogik, und einigten wir uns darauf, dass das Ästhetische omnipräsent, ubiquitär und weitgehend bestimmend ist in unserer Lebenswelt[3], erwüchse der Welt der Ästhetik ungeheure Macht; sie wäre von «Terror ununterscheidbar»[4] und damit unbedingt erziehungs- und bildungsrelevant. Nicht minder harmlos sowohl aus pädagogischer wie künstlerischer Sicht ist die Verstehensart, welche die Unterschiede und Unterscheidungen zwischen Kunst und Pädagogik wie zwischen Erziehung und Bildung verwischt. Vor dem Hintergrund einer projizierten Identität von Mensch, Kind und Künstler werden *alle* zu Kunstschaffenden. Daran anschliessend lässt sich Arbeit an sich als kreative Tätigkeit verstehen. In diesem Diskurs scheinen pädagogische Absichten mit den Wirkungserwartung von Kunst

übereinzustimmen und als diese verstanden zu werden; die ambitiösen Ganzheits- oder Einheitsoptionen kommunizieren ihre Information, deuten sie in der je eigenen Sprache, und tendieren auf politische Besetzungen. Das zeigt sich eindrücklich, wenn Unterrichtende ihre Arbeit als künstlerische Tätigkeit verstehen, oder wenn Kunstschaffende ihre Kunst mit moralischen bzw. erzieherischen Motiven rechtfertigen (Vgl. Joseph Beuys der Erzieher[5]). Aber wie kann man sich erklären, dass sich bildende Künstler, sofern sie abbilden, darstellen oder symbolisieren, moralischer und politischer Botschaften bedienen und als Bild übermitteln (z.B. Klaus Staeck, Hans Haacke)? Werke dieser Art zeigen die Geste, die seit dem kinderfreundlichen Zwang zu gewaltlosem Sollen (Langewand 1990) traditionell der praktischen Pädagogik eigen ist: In ästhetischer Weise zum Wahrnehmen, Sehen, Anschauen oder (Hören?) von bestimmten Inhalten zu nötigen. Im Grade ihrer semantischen Klarheit verführen, überreden und erziehen uns diese Kunstwerke im modernem Sinne von Erziehung. In diesem Zusammenhang scheinen pädagogisch-ikonographische Motive verständlich: Wenn die Kunst, wiewohl aus ungleichen Bedingungen und Bezügen, ähnliche Absichten bildhaft darstellt, wie sie traditionell der pädagogischen Praxis zu tun auferlegt sind, entdecken wir unschwer Figurationen, die sich im erziehungswissenschaftlichen Diskurs thematisch wiederfinden. Klaus Mollenhauer widmet sich im vorliegenden Vortrag einer Auswahl von Kunstwerken mit pädagogisch-ikonologischen oder -ikonographischen Motiven. Sein eigentliches Interesse gilt der Darstellung des kulturellen Wandels der Lehrgeste im Bild. Der Text ist nicht frei von Provokation: Hätte die Wissenschaft der Pädagogik das Primat vor der Kunst, dürften wir von *ihr* Beschreibungen innovativer Lehrgesten erwarten, für deren Darstellung allerdings bis vor etwas mehr als hundert Jahren die Kunst hätte beauftragt werden können. Traute man der Kunst die Darstellung unbekannter, also neuer pädagogischer Motive zu, die über den Lehrprozess Aufschluss geben, täte die erziehungswissenschaftliche Forschung gut daran, genau hinzuschauen. Wenn Kunst und Pädagogik als Lehrgestalt in Abbildung und pädagogisch-theoretischer Darstellung ineinander überführt würden, erschöpften sich sowohl Differenz wie Konkurrenz. Das wäre im eigentlichen Sinn das Fazit phänomenologisch orientierter Theoriebildung.

1.2 Vom Aspekt

Im Zusammenhang mit pädagogischer Ästhetik ist es ratsam von Aspekten zu reden. Die entschärfende Rede vom Aspekt erklärt sich aus der Tatsache, dass wir etwas *als etwas* sehen.[6] Sie berücksichtigt sowohl die Absicht im Kunstwerk wie die individuelle Bedingung der Rezipierenden. Dass die Spezialistinnen und Spezialisten im Feld der Pädagogik eher als andere einen Bildaspekt wie die Geste *als* Geste des Lehrens oder der Lehre verstehen, kann nicht eigentlich erstaunen. In der Sprache der Pädagogik erklärt sich die Verwendung der Begriffe aus dem kontextuellen Sprachspiel. Begriffsgeschichtlich meint «der Gestus» (lateinisch), eine Gebärde, eine Körperbewegung beim Sprechen, die Bewegung der Hände. Im Motivrepertoire der Pädagogik gehört der Zeigefinger hier ebenso dazu, wie das paternale Geneigtsein. «Die Lehre» ist im bildungs-

und erziehungstheoretischen Vokabular ein zentraler Begriff. Sie meint Unterweisung, Belehrung, Lehrmeinung, Anleitung, Wissen und Kenntnis vermitteln, was wir Unterricht nennen. Die Rede vom Aspekt der Lehre und vom Gestus im Kunstwerk widmet sich jedoch einer ungeklärten Beziehung eines ästhetischen Zeichens oder Symbols im Kunstwerk zum Repertoire pädagogischer Begriffe und deren traditionellen, bzw. fachlichen Bedeutungen. Pädagogische Interpretationen von Kunstwerken schliessen einerseits an das Wissen an, das sich mit dem kontextuellen Sprachspiel verbindet und stützen sich anderseits auf eine Oberflächensicht der ästhetischen Dinge. Dabei kann es immerhin geschehen, was in des «Kaisers neue Kleider» dafür sorgt, dass alle bis auf eines sich von der Sprache als Kunst der Überredung täuschen lassen und Dinge zu sehen glauben, die sie nicht sehen sollten. Die Umkehrung müsste auch passen: Mehr zu sehen als wir benennen können, ist gleichsam eine Alltagserfahrung: Ist es nicht trivialerweise wahr, dass es mehr Phänomene als Wörter gibt?

1.3 Zur Ikonographie des Pädagogischen

Die Werke von Gislebertus bis Kabakow beseitigen einige Zweifel: Die Darstellung der «moralisch rechtfertigungsfähigen Ordnung unserer Welt»[7], von psychologischem Leiden als Folge von Glauben an ideologische Wahrheit, die fiktive Darstellung von der«Vermittlung überlieferter Deutungen» (Mollenhauer, ebd.) und von Bezügen antiker Philosophen und Schriften als Übereinstimmung von Darstellung und Malkultur bei Raffael, die Darstellung der humanistischen Erweiterung des Wissens durch die aufkommenden empirischen Forschungsmethoden als Bild für «erfahrungswissenschaftliche Stützung dessen, was wir zu wissen vermeinen» (ebd.), das Bild vom Kind als Indiz für das aufkommende Interesse am Kind und dessen Bildung, die wir als Resultat «erfahrenen Wissens» verstehen können, wie das undurchschaubare Objekt, der opake Kubus als Symbol für die Rätselhaftigkeit und Verschlossenheit der Dinge an sich, an welcher sich sowohl die Erfahrung wie das Wissen prozesshaft abarbeiten, *sind* pädagogisch verdächtig, um das Leichteste zu nennen, sie gehören zum Repertoire der pädagogischen Ikonographie; ihre Motive verweisen auf einen pädagogischen Standard: Erziehung ist und war schon immer an Normativität und damit an ein Sollen gebunden. Aber heisst das auch, dass die Bilder und Objekte im Hinblick auf pädagogische Historiographie repräsentativ sind? Wie verhält sich letztere zur eher narrativen Wiedergabe von Kunstgeschichte, wie sie Mollenhauer darstellt?

1.4 Vom Bild als Erziehung

Wenn wir die Erziehung aus dem traditionellen Bezug zwischen zwei Personen befreien, darf man sich die Sollensaufforderungen denken als ein Geschehen, das von einem Objekt oder einem Bild ausgeht. Prozesse dieser Art «provozieren nicht nur die Vernunfttätigkeit des Betrachters/Lesers/Hörers, sondern

zugleich auch dessen Sinnestätigkeit» (Mollenhauer 1986, 10). Die pädagogischen Sollensstimuli im Bild zeigen sich exemplarisch anhand der traditionellen Schulwandbilder: Sie repräsentieren nicht nur die erzieherischen Wirkungsannahmen pädagogischer Auftragskunst klar und eindeutig; ihre Didaktik zeigt, was wie gesehen und verstanden werden soll.[8]

Dass Bilder eine Wirkung haben, entspricht einem allgemeinen, um nicht zu sagen öffentlichen Konsens. Wir leben mit einer bebilderten, ästhetisch-erregten Welt, und sie scheint unausreizbar interessant, wenn nicht gar mächtig, nur so kann man sich ihre Konjunktur und unsere Aufmerksamkeit für sie vorstellen. Wir haben uns an ästhetische, vorwiegend bildhafte Aufforderungen gewöhnt. Wäre nicht mindestens Gewöhnung an ästhetische Sollensstimuli im Spiel, würden keine Plakatwände die Strassen aufheitern oder verunstalten, würden unsere Massenmedien längst Konkurs gemacht haben. Im didaktischen Arrangement der Bilder spiegeln sich die zivilisatorischen Veränderungen und die normativen Standards unserer Zeit. In dem Masse, wie sich die ästhetischen Objekte bzw. Bilder unser bemächtigen, verdrängen sie die reale erlebbare Wirklichkeit. Der Grad ihrer Wirksamkeit ist als Folge und Anlass zu ästhetischer Erziehung zu verstehen.

Das Bildartige ist zu einem kulturellen Paradigma aufgerückt. In der pädagogischen Literatur ist es Klaus Mollenhauers Verdienst, unermüdlich die erziehungswissenschaftliche Aufmerksamkeit auf kunst- und kulturhistorische Tatsachen verwiesen zu haben, mit dem unmissverständlichen Anliegen, dass sie pädagogisch-theoretische und pädagogisch-historiographische Beachtung verdienen.

1.5 Von der Sprache der Pädagogik

Mit interpretativen Äusserungen über das Bild nehmen wir an einem weiteren kulturhistorischen Paradigma teil: Die Differenz zwischen Bild und Sprache bleibt dabei unhintergehbarer Hintergrund.[9] Es kann darum nicht eigentlich erstaunen, dass in Analogie zu einer allgemeinen Sprachwissenschaft keine Wissenschaft vom Bild entstanden ist. Und doch haben gerade linguistische Analysen der Sprache das Bildhafte ins Licht theoretischen Interesses gerückt.

Das bringt Vorteile - um mit Botho Strauss (1997, 96) zu reden: «Es entkräftet die Sprache, wenn es keine Worte mehr gibt, die um des Unaussprechlichen willen gesprochen werden. Sprache, die ihre Not nicht kennt, ist beim Menschen ein Ausscheidungsprodukt unter anderen geworden». Positiv formuliert: Es kräftigt die Sprache, wenn sie versucht, das Unaussprechliche, nicht Sagbare, vielleicht auch nur das Bildhafte um seiner Bildhaftigkeit willen in alltäglichen oder fachlichen Begriffen zu formulieren. Interpretieren ist genau dieses Bemühen. Interpretation in pädagogischer Absicht hat aber vermutlich zur Folge, dass die ästhetische Beschreibung unvermeidlich in die normative Sphäre der Sprache der Pädagogik überführt wird.[10] Könnte nicht gerade das pädagogische Reden über Kunst uns die Kunst vergessen lassen? Folgen wir Wünsche (1993), scheint jedes pädagogische Motiv im Bild einem Vorfahren, Zeitgenos-

sen oder Nachfahren in der pädagogischen Reflexion zu entsprechen. Und umgekehrt, scheint jede pädagogische Reflexion mit einer bildhaften Darstellung zu korrespondieren. Wir können also vermuten, dass aktuelle Darstellungen pädagogischer Motive Gegenwartsdiagnosen zulassen mit der Einschränkung, dass sie sich weder immer «bewarheiten», noch bewahrheiten.[11] Aber was bewirken pädagogische Ikonographien und was entzieht sich ihnen, wenn «die Sprache der Erziehung (...) Begriffe weniger auf Theorien als auf Vorstellungen (bezieht), die sich bildlich deuten lassen» (Oelkers)?[12] Der Einbezug von kontextbezogenem Wissen könnte und müsste die Befunde klären oder stützen.

2. Pädagogische Wirkungswünsche

2.1 Zur historischen Kunsterziehungsbewegung

Die pädagogische Reflexion hinsichtlich der Lehre, die «in der Frage besteht, welche Lerngewissheiten sich einstellen könnten, wenn das Erfahrungsinteresse des rezipierenden oder reproduzierenden Subjekts nicht auf Theorien, Lehrmeinungen, Wissensbeständen konzentriert ist, sondern auf das phänomenal Gegebene»[13], «outet» sich meiner Meinung nach als eine der möglichen Anschlussfragen an die traditionelle europäische Kunsterziehungsbewegung; es fragt sich einerseits, ob sich mit ihr die kunsterzieherische Instrumentalisierung und Idealisierungstendenz von Kunst wiederholt, und wieweit andererseits Lerngewissheiten an das phänomenal Gegebene delegiert werden können.

Folgt man der Beschreibung Richters, den Beschwörungen Langbehns, den praxisorientierten Anstrengungen von Lichtwark, Götze und Wolgast, der historischen kunsterzieherischen Avantgarde in Deutschland, lassen sich mit Kunst und der in sie projizierten Wirkungen nicht nur schul- und volkspädagogische Anliegen propagieren; die Erwartungen überspannen den pädagogischen Rahmen bei weitem: Ein «neue(s) kunstverklärte(s) Leben» (Richter 1909, 257) ist anvisiert, die «Emporbildung aller menschlichen Kräfte»[14] und die vollkommene Durchdringung von Kunst und Leben als Folge der Geschmackserziehung erstrebt. Die Projektionen hinsichtlich Kunst und ihrer erzieherischen Wirkungen steigern sich zur Formulierung, dass im Umgang mit ihr der «Mensch selbst ein Kunstwerk» wird (Ziegler, zit. nach Richter 1909, 53). Allgemein formuliert: Lebensreformerische, gesellschaftsverändernde und politische Optionen und die darauf bezogenen pädagogischenAbsichten legen fest, was das rezipierende Subjekt im Umgang mit Kunst zu verstehen hat; sie definieren die der Kunst auferlegte Erziehungsmaxime. Wer die Kunst zur Funktion von Erziehung macht, selektioniert die Art der Kunstwerke: Sie sind ausnahmslos im abbildenden, darstellenden und symbolisierenden Spektrum zu finden.[15] Das kann man auch kritisch sehen: Nicht nur wird das zeitgenössische Kunstschaffen negiert, das im Rahmen von künstlerischen Standards für die Fortsetzung der Kunstgeschichte sorgt, die «sozialen Differenzierungen, Prozesse der öko-

nomischen und politischen Rationalisierung» sowie «kulturelle und mentale Wandlungen, die *ausserhalb* der pädagogischen Reichweite liegen»[16], scheinen schon um die letzte Jahrhundertwende nahezu unbegrenzt für weitere Pädagogisierungsformen gesorgt zu haben. Im Verhältnis von Kunst und Erziehung ist ihnen gemeinsam, dass sie das Wissen um moderne Bedingungen von Kunst beschränken und damit ästhetische Bildung weitgehend ausklammern, was gleichbedeutend scheint mit einer Art pädagogischem Beharrungsvermögen: Mit der Stabilisierung von vormodernen Werten durch Wiederholung und Gewöhnung an vormoderne Ästhetik können Mythen und Kulte entstehen.

2.2 Joseph Beuys als Erzieher

Auch die Vertreterinnen und Vertreter eines mythosorientierten Kunstverständnisses übertragen der Kunst des ausgehenden 20. Jahrhunderts Zwecke und Ziele zu befolgen: Die Kunst soll, so Joseph Beuys und nicht wenige Kunstschaffende scheinen ihm darin zu folgen, der «am reinen Materialismus erkrankten westlichen Welt zur Neuorientierung verhelfen und eine ‚neue soziale und demokratische Lebensform' entwicklen».[17] Beuys vergleicht die neue soziale und demokratische Lebensform mit einem Organismus, und diesen neuen sozialen Organismus sieht er als ein Kunstwerk. Er nennt diese Kunstdisziplin ‚Soziale Plastik'. Alle Menschen, die an dieser Plastik arbeiten, sind Mitglieder der lebendigen Substanz dieser Welt, sie zeichnen sich aus durch Kreativität. Wer kreativ tätig ist, ist eine Künstlerin, ein Künstler. Daraus folgt konsequenterweise: «Jeder Mensch ist ein Künstler».[18] Durch die freigelegten Kräfte werde «der Mensch zu einem sich selbst bestimmenden Wesen und damit ‚zum Schöpfer des zukünftigen Gesellschaftsleibes'» (Beuys 1993, 250). Was meint Beuys mit «Kräften»? Unzweifelhaft sind dies Glaube, Sprache, Landschaft und Heimat.[19] Beuys versteht diese als Folge eines Heilungsprozesses jedes einzelnen Menschen. Die Heilung und Umgestaltung der Gesellschaft erfordert nach ihm auch «ein Schulsystem, welches die freie Entwicklung der Kreativität eines jeden zulässt» (Beuys 1993, 251). Die Geste, die Beuys in seinen Worten und Performances favorisiert, mimt christlich-religiöse und schamanistisch-esoterische Erlösungsrituale. Er begreift das, was er Christusimpuls nennt, nicht als christusgleiche Zeichensetzung, sondern Ersatzhandlung. Wie in vormoderner Ästhetik sind die Symbole bei Beuys an ein magisches, mythisches, anthroposophisch-theosophisches Denken gebunden. In der parallelen Rede, der präzisen Anleitung zum Werkverständnis, lässt er sich keine Gelegenheit entgehen, das Ritual und die Teilhabe am Mythos zu predigen und auch gleich zu inszenieren. Damit glaubt Beuys, die Standards der «visual arts» [20] mit einer «neuen» Aufgabestellung zu erledigen, um «der sich totlaufenden Innovation» und «Verbürgerlichung» von Kunst zu entgehen.

Beuys weiss auch eine Antwort auf die strukturelle Uneindeutigkeit im Bild, indem er einen «Parallelprozess» anstrebt, in welchem «das Wort und der Gestus das elementare Material (sind), um Spekulationen vorzubeugen».[21] In der Tradition der Kunsterziehungsbewegung erklärt Beuys: Das «Sinnliche der

Kunst muss stets begleitet werden vom sprachlichen Ausdruck des Geistigen, Ideales und Reales nähern einander an, konvergieren im Unendlichen in der absoluten Realität der ‚Sozialen Plastik'» (Beuys 1993, 284). Der «Eintopf» von Sinnlichem und Geistigem, von Bildhaftem und Sprache, vom Kunstwerk und Alltagsobjekt findet ihre Eindeutigkeit in Beuys vielzitiertem Spruch: «Kunst ist Leben, Leben ist Kunst» oder «Mensch = Kunst»[22].

Nicht zu vergessen, der politisch-populistische Beuys. Keine Gelegenheit lässt er aus, um auf die politischen Desaster dieses Jahrhunderts hinzuweisen. Er bemüht die westliche und östliche, die keltische, germanische, asiatische oder indianische Spiritualität, um dafür eine Erklärung zu finden, der er meist auch ein Rezept zur Heilung des Problems folgen lässt. Begriffe wie Bewusstsein, spirituelle Erkenntnis, Genialität, Mentalität, Identität tauchen darin ebenso häufig auf wie sozialer Organismus, Volk, Kultur, Individuum als Glied der Gesellschaft und die Wiederherstellung der natürlichen Ordnung; eine wilde Mischung biologistisch orientierter Ideologie eines Ethnopluralismus, in welchem das Rassische durch das Mythische und das Kulturelle ersetzt wird und der Sprache die Aufgabe zukommt, als Mittel zur Identitätsstiftung zu dienen.

Joseph Beuys ist zwar der perfekteste aller Kunsterzieher oder: in Beuys hat die Kunsterziehung ihren perfekten Apologeten. Aber ist diese Lehre neu, innovativ oder zeitgemäss?[23]

2.3 Unterricht als Kunst

Wenn wir davon ausgehen, dass es Schulen und Klassenzimmer gibt, *weil* in ihnen eine Lehre zur Anwendung kommt, die in der Alltagswelt keine Entsprechung findet, ist es von folgenreicher Wichtigkeit, wie wir sowohl die Lehre als auch das Lehrbare definieren. Bourdieu und Passeron[24] folgend, ist pädagogische Kommunikation weder auf formale Beziehungen zwischen Sender und Empfänger, noch auf die Botschaft reduzierbar. Der Unterricht kommuniziert eine Art totale Kenntnis, in welcher die Übermittlung kultureller Codes oder des kulturellen Stils durch die unterrichtende Person einschliesslich einer Art affektiver Kenntnis zum Vermittelten zur Anwendung kommt. Da Lehrerinnen und Lehrer immer institutionsabhängige Autorität verkörpern, wird ihr Unterricht in Einbezug ihres kulturellen und affektiven Hintergrunds magistral: Sie inszenieren die Lehre als totales Erlebnis. Folgt man diesem Gedanken in Verbindung mit jenem an die traditionellen kunsterzieherischen Wirkungsannahmen von Kunst, gleicht die Unterrichtsszene einer Theaterszene, das Klassenzimmer wird zur Bühne (Ulmer 1992,174). Wenn man sich daran anschliessend mit den in die Jahre gekommenen Neuheiten aus den Theaterproduktionen und der Inszenierung von Performances in der Kunst vertraut macht, den Zuschauerraum zur Bühne erweitert und die Darstellung oder Reproduktion eines Stückes zu gunsten von Improvisationen aufgibt, dann transfiguriert Unterricht zu «life itself» (ebd.) - auf diese Weise wird ein reformpädagogischer Slogan transportiert. Erziehungswissenschaftliche Forschung, die sich darum bemühte, auch nur annähernd zu beschreiben, was sich tatsächlich im Unterricht ereignet, sähe

sich genötigt, neben diesem Bild von Unterricht als spontane Inszenierung auch kontextuelle Bezüge zu beschreiben: Unterricht findet unter vollkommen anderen Bedingungen statt als eine Performance. Gerade weil die Vermittlung kultureller und politischer Codes von Lehrerinnen und Lehrer magistralen Charakter hat, entbehrt sie jeder Beliebigkeit.

2.4 Le retour des choses. Oder: Zurück zur Kunsterziehung?

Dass die Kunst gegen Ende des 20. Jahrhunderts ein gesellschaftlich und damit auch pädagogisch relevantes Thema ist, lässt sich am zunehmenden Interesse für historische Kunstausstellungen beobachten.[25] Dass umgekehrt Kunstschaffende ihre Arbeit an gesellschaftspolitischen und esoterischen Themen ausrichten ist nicht erst seit Beuys eine prominente Tatsache. Das korrespondiert mit anderen Tendenzen: Mit der zunehmenden Ästhetisierung der Lebenswelt ist die Wissenschaft, das Wissbare und die Spezialisierung in Misskredit geraten. Die Skepsis basiert u.a. auf philosophischer Kritik an der sprachlichen Verfasstheit des Denkens, wie sie beispielsweise Derridas «Grammatologie» (Derrida 1992) beinhaltet, eine Kritik, welche die christlich-abendländische Metaphysik nicht ausklammert. In der Geschichte der Schrift ereignet sich nach Derrida eine Entwicklung der Schrift zum Phonetischen, was verursacht, dass die bildhaften Zeichen allmählich verschwinden zu Gunsten des Alphabets, das dem Lautlichen der Sprache folgt. In dieser Kritik dekonstruiert Derrida auch zentrale Begriffe der Philosophie und der Pädagogik, wie Wahrheit, Vernunft, Ursprung, Subjekt und Geschichte, indem er aufzeigt, dass ihnen keine ursprüngliche Bedeutung zusteht, sondern dass sie alle veränderlich sind und sich faktisch im Laufe der Geschichte verändert haben. Diese der Sprache inhärente Wandelbarkeit und Derridas Methode des Perspektivenwechsels vom Wort zum Bild sind philosophischer Anlass, dem Bild, der Kunst und allgemein der Ästhetik mehr Aufmerksamkeit und einen anderen Stellenwert zu verpassen. Die pädagogisch-theoretische Herausforderung dieser Veränderung besteht darin zu klären, ob und wie Wissen anders als in Sprache vermittelt werden kann. Die Lehre als anderes Schreiben oder Unterricht als Vermittlung von Kenntnis in anderer «Schrift» wird daran anschliessend bildartig, musikalisch, tänzerisch oder als Kunst denkbar. Beachtenswert ist hierin, dass Optionen dieser Art in der Historiographie der Pädagogik keine Neuigkeit darstellen: Das pädagogisch-theoretische Nachdenken hat notorisch die Neigung, «im Blick auf eine ‚praktisch' verstandene Pädagogik aufs Ästhetische zu setzen» (Langewand 1990, 25).

3. Was vermag das Bild?

3.1 Bildtheoretisches

Das Bild, bzw. das Bildartige ist diesseits oder jenseits der Sprache angesiedelt, es über- oder unterschreitet das Begriffliche. Im Bild konsolidiert sich das Imaginäre als ein zu Sprache komplementäres oder korrespondierendes Wissen. Das Komplementäre ersetzt und ergänzt, das Korrespondierende illustriert und differenziert. Beides ist sowohl das Produkt einer Lebensform, eines Bildungsprozesses wie eines kulturellen Hintergrunds. Die Summe der bildhaften Dokumente einer Gesellschaft geben Aufschluss über kulturhistorische und aktuelle Standards.[26] Dabei ist folgendes zu beachten: Analog zu der Tatsache, dass jeder Text einen Kontext hat, hat jedes Bild einen Rahmen und eine Rückseite; ausserhalb und jenseits ist dasjenige zu finden, was im Bild verborgen bleibt.

Wenn im Zusammenhang mit dem Bild von Abbild, Darstellung, Repräsentation und Symbol die Rede ist, kann es verstanden werden als imaginäre Projektionsfläche (Boehm 1994, 18f.) mit Referenzcharakter. Das Bild verweist auf ein Mögliches im Wirklichen. Phänomenologisch gesprochen ist es ein Fenster zur Welt. Bildtheorien von Sartre (1982) und Lacan (1994) knüpfen hier an: Nach ihnen kann es den Punkt ausserhalb des Bildes nicht geben: Im Schauspiel der Welt sind wir angeschaute Wesen. Nicht nur wenn wir angeblickt werden und sehen, dass uns jemand anschaut, wissen wir uns als Bild; das leiseste Rascheln verrät uns auch den ungesehenen Blick. Das heisst, «das Subjekt wird unter dem Blick selbst zum tableau, in das sich verschiedenste Sichtbarkeiten einschreiben können» (Boehm 1994, 23). Damit eröffnet sich das Angebot des Bildes an die Schauenden, dass sie ihren Blick unter den Bedingungen des Zufalls in ihm deponieren. Und es bliebe zu klären, ob und wie die visuelle Wahrnehmung im phänomenologischen Verständnis Bilder als Kunstwerke von bildhafter Werbung, Propaganda oder anderen Medien visueller Überredung unterscheiden kann. Auf die Musik übertragen: Ob und wie das Cello uns den Unterschied zwischen dilettantischem Gekrächze, klassischem Wohlklang und komponierter dissonanter Tonfolge lehrt, ob und wie ein Cello an sich unser Lehrer sein kann.[27] Das phänomenal Gegebene reizt, verführt zu ästhetischem Wahrnehmen, erzieht, und es entsteht der Verdacht, es könne nicht Sache der Entscheidung sein, welches Bild als Repräsentation von wie auch immer gearteter Tatsachen gesehen wird. Um mit Blumenberg zu reden: «Wenn das Bild auf diese Weise kontingent ist, wird der Bildner zum Gefangenen seines Bildes, weil es für ihn kein Motiv oder Kriterium zur Wahl eines anderen gibt.» [28] Bildungstheoretisch gesprochen: Die Herausforderung des Phänomens an das Nichtwissen besteht im Anlass, die dem Phänomen inhärenten kulturellen Codes zu unterscheiden und zu enträtseln. Mit anderen Worten: Das Nichtwissen ist der Ort, an welchem das Wissen seinen Anfang nehmen kann, wenn die Wirkungen des Zufalls differenziert und die Urteils- und Entscheidungsfähigkeit vermehrt werden soll.

3.2 Magritte oder die Darstellung des Referenzproblems im Bild

Obwohl es mir zutiefst widerstrebt, erlaube ich mir, ein berühmtes Bild von Magritte dem didaktischen Zugriff auszusetzen, gerade weil dessen abbildliche Klarheit die pikturale Dekonstruktion (de Duve 1987) und das Referenzproblem deutlich macht. «Ceci n'est pas une pipe» ist 1928 entstanden. Was ist zu sehen?

Abbildung 1: La trahison des images, 1928 (René Magritte)

Ein simpler Kommentar: Das Werk enthält die typischen Merkmale eines Bildes: Es ist zweidimensional, wird durch einen Rahmen begrenzt, folgt den Regeln der Zentralperspektive. Gemalt bzw. dargestellt ist eine Tabakpfeife, und wir könnten zu klären versuchen, was die Ähnlichkeit zwischen der Darstellung und dem Objekt in Wirklichkeit auszeichnet. Was wie ein Titel in der Darstellung erscheint, ironisiert dieses Unterfangen: Der Satz ist Teil des Bil-

des, und wer des Französischen mächtig ist, versteht, dass dieser im Medium der Sprache das Dargestellte negiert. Das Abbild und der Satz verweisen darauf, dass weder das figurative noch das sprachliche Zeichen in einer Beziehung der Gleichartigkeit stehen. Auch das ursprüngliche Signifikat ist nicht angesprochen. Es besteht keine Beziehung des Zeichens oder des Figurativen zum Bezeichneten, sondern eine endlose Kette möglicher Substitutionen zwischen dem sprachlichen und dem bildhaften Medium wird eröffnet, und das, ich folge Sarah Kofman (1991), einer langjährigen Mitarbeiterin von Derrida, entspricht einer Bewegung in Richtung unbestimmter Verweise. So kann man mit Rorty (1992) folgern: Die Wahrheit im Bild ist eher eine gemachte, simulierte, projizierte und interpretierte, denn eine übereinstimmend gefundene. Übertragen wir diesen Befund auf pädagogische Motive in der Kunst und die Inszenierung der Lehre als Bild oder als Performance, muss auch jede vorgefundene bildungshistorische Belehrung durch Kunst die Konfrontation mit Skepsis erfahren.

3.3 Zur Kunstgeschichte in diesem Jahrhundert

Die Malerei[29] mit dem Zusatz die «abstrakte» widmet sich als künstlerisches Tun dem Umgang mit Farbe, Form, Textur unter der Bedingung der Flachheit, als Gesten der Gestaltung in nicht-wiedergebender Absicht. Aktuelle Kunsttheorien sprechen von abstrakter Malerei mit der Leichtigkeit und Abgeklärtheit von Nachgeborenen, die das Ringen um die verlorene Referenz der Kunst auf das Leben nicht durchzustehen hatte: Malerei ist sodann, wenn sie «weder erkennbare, noch abstrahierte Abbilder der Wirklichkeit zeigt» (Haase 1987, 84). Sie ist «kein Mittleres, Vermittelndes, kein ‚Medium', dessen stoffliche Wirklichkeit im Hinblick auf ausserbildliche Gegebenheiten zu durchschauen ist. Alle Wiedergabeeffekte sind Anathema» (Loock 1992, 10). Nach Marquard ist Malerei gerade in dem Grade als «Antifiktion» zu verstehen, als sie keine Fortsetzung des Lebens ist.[30] In der Sprache de Duves[31] dekonstruiert die Malerei das Pikturale, wird selbstreferenziell und über- oder unterschreitet damit das Begriffliche in zweifacher Hinsicht, indem sie einerseits dem Schweigen, dem Inkommensurablen Raum verschafft, und sich andererseits mit künstlerischen Mitteln, also visuell auf Kunstwerke bezieht und damit der Tradition des Neuen als Malerei und als Kunst zur selbstreferentiellen Fortsetzung verhilft. Nach Sarah Kofman ist in der Kunst als Malerei Melancholie zu finden, wird in ihr Trauerarbeit geleistet bezüglich des Verlustes und der Unmöglichkeit, Untauglichkeit und Inadäquatheit von bildhafter Darstellung – es sei denn, wir verstehen letztere symbolisch. Daran schliesst folgende Einsicht: Wenn man die erziehungswissenschaftlichen Recherchen in der Kunst ins 20. Jahrhundert erweitert und die wichtigsten, weil kunstgeschichtlich bestimmenden Kunstwerke als Malerei zu Rate zieht, kommt man nicht umhin, zwischen Kunst und Pädagogik ein Nicht-Verhältnis anzunehmen.

Man kann es sich anders wünschen, aber der unschuldige Blick auf die Bilderwelt scheint uns für alle Zeiten versagt. Sogar die bildhafte Darstellung der Lehre im Medium der Photographie ist auf den Ausschnitt, Reduktion und ein Augenblicksblinken behaftet, so dass wir uns der Einsicht nicht verschliessen können, dass auch die optische Wiedergabe eines Sekundenbruchteils einer Unterrichtsszene weit davon entfernt ist, eine adäquate Wiedergabe von Lehre oder Wissensvermittlung zu sein: Die medialen Bedingungen nötigen zu Selektion und einem wie auch immer gearteten Symbolisierungsaufwand – günstige Voraussetzungen für Suggestion und Illusionismus.

Übertragen wir Magrittes Topos auf die von Klaus Mollenhauer gezeigten Bilder, geraten auch wir in eine endlose Kette von Verweisungszusammenhängen: Ceci n'est pas l'enseignement.

Das ist nicht die Lehre, die gezeigt wird, sondern Bilder, die irgendwie auf die Welt der Bilder Bezug nehmen. Daraus folgt, dass die kategoriale Unterscheidung von Darstellung und Dargestelltem im Bild sowohl für die erziehungstheoretische Reflexion pädagogisch-ikonographischer Merkmale wie für die Bildungsgeschichte eine unumstössliche Tatsache ist.

Wir unterhalten uns redender- oder schreibenderweise über Bilder. Wenn wir die Welt der Bilder mit unserem Nachdenken über Erziehung in Zusammenhang bringen, ohne der Differenz zwischen Bildartigem und Sprache Rechnung zu tragen, scheinen wir uns über einen weiteren Graben hinwegzusetzen, für den wir als Experten in Rhetorik im eigentlichen Sinne zuständig sind.

Abgesehen davon, dass wir nicht wissen, welche Absicht welche Wirkung erzeugt, liesse sich darüber nachdenken, wie wir die Absicht an sich interpretieren: Ist sie deshalb pädagogisch, weil sie als pädagogische verstanden wird? Das mündet in einer unausweichlichen Suche nach der Demarkationslinie des Pädagogischen zum Nicht-Pädagogischen. Ist die unscharfe Grenze der Grund dafür, dass sich mit der Kunst die Erwartung verknüpfen lässt, dass sie «zu einer allmählichen Erweiterung unsere Fachs» (Mollenhauer 1986, 11) beitrage? Wäre dem so, liesse dies nur einen Schluss zu: Die Kunst hat auch die wissenschaftliche Reflexion erfolgreich erzogen.

Aber auch das kann nicht darüber hinwegtäuschen, dass die erziehungswissenschaftliche Funktionalisierung der Kunst die systematische Grenze zwischen ästhetischer Erziehung und ästhetischer Bildung zu verwischen beliebt. Die Unterscheidung von Oelkers kann soweit klären: «Ästhetische Erziehung bezieht sich nicht auf die Kunst, sondern auf die Erziehung; ästhetische Bildung bezieht sich auf die Kunst und verfolgt keine eigene, davon abgetrennte pädagogische Absicht» (Oelkers 1997a). Die kunsthistorische und kunsttheoretische Belehrung an die Adresse pädagogischer Forschung müsste demnach heissen: Von der Kunst ist die Lehre von der Kunst zu erwarten. Und dabei ist mehr als Ironie im Spiel.

Den Bildern und Kunstwerken, wenn ich das so sagen darf, ist unser Diskurs gleichgültig. Bilder und Kunstwerke entstehen im Rahmen der Trends und Standards der Bilder- und der Kunstwelt. Gegenüber ihrer Funktionalisierung

sind sie selbst auch dann indifferent, wenn sie eine moralische oder politische Absicht zum Ausdruck bringen, wenn sie Wünsche wecken und Verhalten festlegen. Gerade deshalb passen nur bestimmte Bilder zur Reflexion über Erziehung, es sind diejenigen, die manches vermögen, aber längst nicht alles dürfen. Nicht nur scheint Erziehung auf eine ikonographische Darstellung im Dienste des Illusionismus angewiesen zu sein. Man kann vermuten, dass das praktische Bemühen noch immer die Mittel heiligt. In der pädagogischen Praxis würden unsere Absichten, gerade die erzieherischen, ohne minimale ästhetische Verführung keine Resonanz erzeugen. Das gilt auch für jede Form von Unterricht. Unterricht als gewaltlosen Zwang des Sollens (Langewand 1990) ist ohne ästhetische Mittel undenkbar. Mit anderen Worten: Für den Bereich von praktischer Erziehung und Unterricht ist das Ästhetische konstitutiv. Aber das ändert nichts an der Tatsache, dass sich zwischen Darstellung und Dargestelltem, zwischen erziehen und erzogen sein, zwischen lehren und lernen ein durch nichts zu schliessender Graben zieht.

Wenn wir die Sache noch einmal wenden, hat die Frage, welche Lerngewissheiten vom phänomenal Gegebenen zu erwarten sind[32], rousseauistische Dimensionen: Man denke sich die Erziehung negativ, kippe Rousseaus Skepsis bezüglich Gesellschaft über die Kante und hoffe, die Teilhabe an der Natur wie an der Welt der Kultur, verstanden als Summe der Phänomenen, besorge das pädagogische Geschäft. In diesem Falle wäre nicht zu übersehen, dass der Kontext der Kunst von demjenigen der Pädagogik ununterschieden wäre: Die Wirklichkeit ein einziges «Environnement», in welchem Sein und Schein längst ineinander überführt sind. Wenn aber weder die Kunst noch die Kultur einen Ort ausserhalb der Pädagogik besetzt hielte, bedeutete dies, dass sich jede ästhetische Erziehung erübrigte. Aber was berechtigte dazu, das Phänomen mit Lerngewissheit in Zusammenhang zu bringen?[33] Wenn ich mir die Finger verbrenne, weiss ich, dass die Platte zu heiss war. Aber kann ich zu einer nicht-darstellenden Malerei etwas sagen, wenn ich nicht über kunsthistorische und -theoretische Tatsachen informiert bin? Wenn das subjektive Urteil mehr ist als nur Ausdruck von Spontaneität, ist es eine Folge der wiederholten Auseinandersetzung mit der Sache und dem Wissen, das sich mit dieser verbindet: Das Phänomen mag Elementares zu lehren, auf der Stufe von Kultur und Geschichte beispielsweise sind vom Ästhetischen kaum Lerngewissheiten zu erwarten, vielmehr Lernherausforderungen – und der Bedarf an Vermittlung.

Wie kommt es, dass der Kunst und allgemein der Ästhetik im Kontext der Pädagogik so viel zugetraut wird, mehr als der Wissenschaft? Geschieht dies deshalb, weil sich an das Verhältnis von Kunst und Erziehung weiterhin Hoffnungen knüpfen lassen, die den traditionellen kunsterzieherischen Gedanken auch theoretisch in ein attraktives Licht rücken? Verrät das Verhältnis erziehungswissenschaftlicher Einheitsoptionen, kunsttheoretisches Desinteresse oder Ratlosigkeit? Wenn der «exzentrische» Blick auf die Kunst für die unterrichtliche Praxis didaktische Wege eröffnete: nicht »Schwätzerchen – Weltuntergang»[34]: Forschung. Würde Klaus Mollenhauer zugestimmt haben?

Anmerkungen

1 Mollenhauer, K. Vortrag im Pestalozzianum Zürich, gehalten am 13. Juni 1997 (Pädagogisches Kolloquium: Pädagogisches Institut, Pädagogische Abteilung der Erziehungsdirektion, Pestalozzianum).

2 Aspekte der Lehre – Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst (siehe Beitrag in diesem Heft S. 167–195).

3 Vgl.: Welsch 1993.

4 Vgl.: Boehm 1993, 358.

5 Vgl. auch Li Mollet 1997, 49-60.

6 Mit Wittgenstein können wir zwei Verwendungsarten von «sehen als» unterscheiden: Wenn uns nachts der Schatten eines Baumes als eine Gestalt erscheint, werden wir niemanden davon überzeugen wollen, dass da tatsächlich eine Gestalt liegt, ohne vorher den Schatten überprüft zu haben. Wenn wir andererseits bestimmte Farben als kitschig empfinden, heisst das nicht, dass sie tatsächlich kitschig sind. In der Kommunikation darüber werden wir jedoch versuchen, mit unserem Urteil die besseren Argumente zu liefern.

7 Mollenhauer (Beitrag in diesem Heft: S. 184).

8 Vgl. die aufschlussreiche Recherche über das Schweizerische Schulwandbilderwerk von Martina Späni.

9 Vgl. auch Sarah Kofman (1991, 232): «Zwischen der figurativen Ordnung des Bildes und der diskursiven Ordnung der Sprache gibt es einen Spielraum, der durch nichts aufzufüllen ist».

10 Mir scheint die Frage von Sarah Kofman zum Verhältnis von Philosophie und Kunst durchaus analog: Aus der Kunst eine philosophische Frage zu machen, einen Diskurs über die Kunst führen, der sich diesem System von Oppositionen beugt, heisst das nicht die Herrschaftsgeste der Philosophie wiederholen, die immer die Kunst dem Logos und der Wahrheit unterordnen wollte?

11 Das Tamagotchi mag als aktuelles Beispiel für eine präzise didaktisierte ästhetische Erziehung dienen. Nicht nur wird zur Gewöhnung an Verlässlichkeit und Zuwendung genötigt; nach Informationen von Toshiko Ito, Professorin für Pädagogik in Japan, besteht die Produzentenabsicht u.a. darin, dass Kinder lernen, wie man richtig erzieht.

12 Oelkers 1997, Vortrag auf einer Tagung des Dachverbandes für offene Kinderarbeit in Bern, 3.11.97b.

13 Mollenhauer (Beitrag in diesem Heft: S. 191).

14 Götze 1929, 35. Siehe auch Thiele (zit. nach Richter, 1909, 214) «Alle Volkskreise sollen an der Fülle und der Kraft unserer Kunst von der Marmorstatue bis zum künstlerisch gestalteten einfachen Hausgerät herab zu edlem Menschentum erzogen werden».

15 Vgl. Martina Späni 1998.

16 Oelkers 1996, 25.

17 Beuys 1993, 279

18 ebd., 252. Zu Beginn des Jahrhunderts klang dies so: «Der Mensch wird als Künstler geboren; es gibt keinen vollkommeneren Künstler als das Kind» (Dresdner, zit. nach Richter 1909, 131, vgl. auch Mollet 1997, 23).

19 Vgl. Gieseke/Markert 1996, 199.

20 Video Emmerling 1971 und Beuys 1993, 253.

21 Beuys, Video Krüger 1979.

22 Beuys 1993, 239. In diesem Mix lassen sich ohne Schwierigkeit reformpädagogische Slogans unausgesprochen mithören, wie sie heute keine Lehrerin und kein Lehrer verschweigt, wie zum Beispiel: Schule ist Leben.

23 In einem postmodernen Entwurf wird Joseph Beuys gar zum Paradigma für Unterricht gemacht. Ulmer 1992.
24 Bourdieu/Passeron 1977, 54. Vgl. auch Ulmer 1992.
25 Zur Einführungsveranstaltung mit freiem Eintritt zur Ausstellung «Die Blaue Vier» im Kunstmuseum Bern vom 13.1.98 erschienen rund 300 Lehrerinnen und Lehrer, statt der erwarteten 20-30.
26 Mollenhauer Typoskript/Vortragsmanuskript und Wünsche 1993.
27 Mollenhauer (Beitrag in diesem Heft: S. 191).
28 Blumenberg 1989, 778.
29 Zur Kunstgeschichte dieses Jahrhunderts gilt es auch das Ready-made zu beachten. Vgl. Korte 1997 und Mollet 1997.
30 Zit. nach Rötzler 1989, 90.
31 de Duve 1987 und 1993.
32 Mollenhauer (Beitrag in diesem Heft: S. 191).
33 Die Sensualisten haben sich auch mit diesem Problem beschäftigt. Condillac, zum Beispiel, nahm an, dass die sinnliche Erkenntnis über verschiedene Stufen der «Abbildung» im Geist die Vernunft heranbilde.
34 Mollenhauer (Beitrag in diesem Heft: S. 193).

Bibliographie

[Beuys] *Joseph Beuys.* Kunsthaus Zürich 1993 (Katalog zur Ausstellung).

Blumenberg, H.: *Höhlenausgänge.* Frankfurt a. M. 1989.

Boehm, G.: (Hrsg.): *Was ist ein Bild?* München 1994.

Bourdieu, P./Passeron, J.-C.: *Reproduction in Education, Society and Culture.* London 1977.

[Condillac] Etienne Bonnot de Condillac: *Traité des Sensations.* Fayard 1984.

De Duve, Th.: *Pikturaler Nominalismus.* München 1987.

De Duve, Th.: *Kant nach Duchamp.* Wien 1993.

Derrida, J.: *Grammatologie.* Frankfurt, 4. Auflage 1992.

Gieseke, F./Markert, A.: *Flieger, Filz und Vaterland.* Eine erweiterte Beuys Biografie. Berlin 1996.

Goetze, C.: Zeichnen und Formen. In: Erster Kunsterziehungstag in Dresden 1901. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. Leipzig 1929.

Haase, A.: *Radikale Malerei.* In: Kunstforum Bd. 88. Köln, April/Mai 1987.

Kofmann, Sarah: *Die Melancholie der Kunst.* In: Engelmann P. (Hrsg.): Postmoderne und Dekonstruktion. Stuttgart 1991.

Korte, H.: *Die Dada.* Zweite Auflage. Reinbek 1997.

Lacan, J.: *Was ist ein Bild/Tableau.* In: Boehm, G. (Hrsg.): Was ist ein Bild? München 1994.

Langbehn, J.: *Rembrandt als Erzieher.* Von einem Deutschen. Leipzig 1890.

Langewand, A.: *Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft.* In: Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990.

Lichtwark, A.: *Der Deutsche der Zukunft.* Die Anleitung zum Genuss der Kunstwerke. In: Kunsterziehung. Ergebnisse und Anregungen der Kunsterziehungstage in Dresden, Weimar und Hamburg. Leipzig 1929.

Loock, U.: *Alois Lichtsteiner.* Bern 1992 (Katalog zur Ausstellung).

Loock, U.: *Heinz Mollet.* Bern 1991 (Katalog zur Ausstellung).

Mollenhauer, K.: *Aspekte der Lehre.* Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst. Typoskript/Vortragsmanuskript 1997.

Mollenhauer, K.: *Umwege.* Über Bildung, Kunst und Interaktion. Weinheim 1986.

Mollenhauer, K.: *Ist ästhetische Bildung möglich?* In: Zeitschrift für Pädagogik, 1988,34, 4.

Mollenhauer, K.: *Die vergessene Dimension des Ästhetischen.* In: Kunst und Pädagogik. Darmstadt 1990.

Mollet, Li: *Vom Umgang der Pädagogik mit der Kunst.* Würzburg 1997.

Oelkers, J.: *Reformpädagogik.* Eine kritische Dogmengeschichte. Dritte Auflage.Weinheim und München 1996.

Oelkers, J.: *Ästhetische Bildung.* Ms Bern 1997a. Vorlesungsmanuskript.

Oelkers, J.: *Kinderbilder - Zur Geschichte und Wirksamkeit eines Erziehungsmediums.* Vortrag auf der Tagung des Dachverbandes für offene Kinderarbeit . Bern, 3.11.97b. Typoskript/Vortragsmanuskript 1997.

Richter, J.: *Die Entwicklung des kunsterzieherischen Gedankens.* Leipzig 1909.

Rorty, R.: *Der Spiegel der Natur.* Eine Kritik der Philosophie. Frankfurt 1989.

Rorty, R.: *Kontingenz, Ironie und Solidarität.* Frankfurt 1992.

Rötzler, F.: *Kunst und Philosophie.* In: Kunstforum Bd. 100, Kunst und Philosophie. Köln, April/Mai 1989.

Sartre, J.-P.: *Die Imagination.* In: Die Transzendenz des Ego. Reinbek bei Hamburg 1982.

Späni, Martina: *Die Heimat durch das Auge der Kunst.* In: Ritzi, Ch./Wiegmann, U. (Hrsg): Zwischen Kunst und Pädagogik. Zur Geschichte des Schulwandbildes in der Schweiz und in Deutschland. Hohengehren 1998.

Strauss, B.: *Der Fehler des Kopisten.* München Wien 1997.

Wolgast, H.: *Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung.* Leipzig 1903.

Wünsche, K.: *Das Wissen im Bild.* Zur Ikonographie des Pädagogischen. In: J. Oelkers/H.-E. Tenorth (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Weinheim und Basel 1993.

Ulmer, G.L.: *Applied Grammatology.* Post(e)Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys. Dritte Auflage. Baltimore 1992.

Wittgenstein, L.: *Schriften 1:* Tractatus logico-philosophicus. Tagebücher 1914-1916. Philosophische Untersuchungen. Frankfurt 1960.

Videos Joseph Beuys

Barberi, G.: *Olivestone - a new idea of art.* Rivoli 1984.
Böttcher, J.: *Ausfegen.* BRD 1972.
Emmerling, H.: *Joseph Beuys und seine Klasse.* BRD 1971.

Emmerling, H.: *Celtic.* BRD 1971.
Katakeyama, N.: *Joseph Beuys in Japan.* Japan 1984.
Krüger, W.: *Jeder Mensch ist ein Künstler.* Köln 1985.
Nekes, W.: *Beuys.* BRD 1981.

Abbildungverzeichnis

Abb. 1: René Magritte: La trahison des images, 1928. – Huile sur toile, 62 x 81. – Los Angeles County museum. Untertitel: Ceci n'est pas une pipe...
© 1990 by ADAGP et FLAMMARION, 4, Paris 6e, 19 rue Visconti
Copyright ProLitteris 1998, 8033 Zürich

Von delikaten Unterscheidungen im pädagogischen Umgang mit Kunst
Zu Klaus Mollenhauer: Aspekte der Lehre – Bildungshistorische Belehrungen durch Kunst

Zusammenfassung

Der Text kommentiert den Vortrag von Klaus Mollenhauer aus drei verschiedenen Perspektiven: Die Hinweise auf systematische Bezüge beschreiben den Hintergrund für die engere Betrachtung des Verhältnisses von Kunst und Pädagogik. Dabei zeigt sich, dass der pädagogische Diskurs den medialen Unterschied zwischen dem Bildhaften und der Sprache zugunsten normativer Aspekte vernachlässigt. Der Einbezug von Kunstwerken und Kunstgeschichte zur Belehrung der Wissenschaft weiss um seinen Vorteil: Das Bildartige ist zum kulturellen Paradigma aufgerückt; diese Tatsache erhöht die Attraktivität der Kunst für die Pädagogik. Sowohl die kunsterzieherische Avantgarde in Deutschland zu Beginn des Jahrhunderts als auch das kunsterzieherische Wirken von Joseph Beuys wie Mollenhauers Diskurs über die Belehrungen der Erziehungswissenschaft durch die Kunst zeigen, dass sich mit dem pädagogischen Umgang mit Kunst sehr hohe Erwartungen verbinden lassen. Die Geschichte der sogenannt modernen Kunst zeigt jedoch, dass pädagogische Inanspruchnahmen nicht am Referenzproblem vorbeikommen: Es ist die Folge eines unbedarften Blicks, dass uns das Bild erzieht und festlegt. Aber man darf vermuten, dass sich die bildungstheoretische und die pädagogisch-historiographische Betrachtung von Kunst und der Bilderwelt unterscheidet von deren Funktionalisierung für den Unterricht und für die Praxis der Erziehung: Ohne Ästhetik scheinen letztere undenkbar.

Des différences subtiles dans les approches pédagogiques de l'art. A propos de Klaus Mollenhauer: Aspekte der Lehre – Bildungstheoretische Belehrung durch Kunst.

Résumé

Le texte commente l'exposé de Klaus Mollenhauer sous trois angles différents. Les références aux rapports systématiques décrivent les bases d'une réflexion approfondie sur la relation entre pédagogie et art. Il en ressort que le discours pédagogique néglige la différence médiale entre le langage de l'image et le langage verbal, pour privilégier les aspects normatifs. Le recours à des œuvres d'art et à l'histoire de l'art pour illustrer la science n'est pas sans raison d'être : le langage iconique a atteint le statut de paradigme culturel. Ce fait augmente l'attrait de l'art pour la pédagogie. L'avant-garde de l'éducation artistique dans l'Allemagne du début du siècle, l'activité en éducation artistique de Joseph Beuys ainsi que le discours de Mollenhauer sur l'apport de l'art pour les sciences de l'éducation, montrent que l'utilisation pédagogique de l'art peut être associée à des attentes très élevées. L'histoire de l'art dit moderne montre toutefois que la revendication de l'art par la pédagogie ne peut pas passer à côté du problème de la référence. Si l'image nous éduque et nous détermine, c'est en raison d'un regard naïf. On peut cependant supposer qu'il existe une différence entre l'approche théorique et pédagogico-historiographique de l'art et du monde des images d'une part, et son utilisation fonctionnelle pour l'enseignement et les pratiques éducatives d'autre part. Ces dernières apparaissent comme inimaginables sans esthétique.

Some subtle distinctions in the pedagogical use of art. On Klaus Mollenhauer's «Aspects of teaching - Art's lessons to the historiography of education».

Summary

The text comments on Klaus Mollenhauer's lecture from three different perspectives: The remarks on systematical references describe the background for a closer look at the relationship between art and education. Here it is seen that in favor of normative aspects the educational discourse neglects the difference in medium between language and the pictorial. The inclusion of artefacts and art

history for instructing the philosophers of education has an advantage: The pictorial has moved up and become a cultural paradigm. This state of affairs makes art more attractive to the philosophy of education: the pedagogical use of art can be linked to very great expectations, as has shown the art-pedagogical avant-garde in Germany at the beginning of the century, as well as Joseph Beuys's art-pedagogical activities and Mollenhauer's discours on art's lessons to the philosophy of education. By contrast, the history of so-called modern art demonstrates that pedagogical appropriations cannot dodge the problem of reference: the image educates and determines us as a consequence of our uneducated viewing habits. But it may be assumed that there is a difference between the way theorists of education and pedagogical historiographers look at art and the pictorial world on the one hand and the way they functionalize them for teaching and practical educational purposes on the other. The latter two do not seem to be conceivable without aesthetics.

Finezze nel rapporto tra pedagogia e arte: annotazioni su «Aspetti dell'insegnamento - risvolti storico-formativi dell'arte» di Klaus Mollenhauer

Riassunto

L'autrice commenta la relazione di Klaus Mollenhauer in tre ottiche diverse: riferimenti a rapporti sistematici descrivono il retroterra per un'osservazione più approfondita della relazione tra arte e pedagogia. Da questa riflessione emerge che nella discussione pedagogica si trascura la differenza tra le componenti espressive e il linguaggio a favore di aspetti normativi. Tuttavia la considerazione di opere d'arte e della storia dell'arte per incidere sulla scienza ha i suoi vantaggi: l'immagine diventa un paradigma culturale e ciò aumenta l'attrattività dell'arte per la pedagogia: infatti sia l'avanguardia dell'educazione artistica d'inizio secolo in Germania sia l'opera educativa di Joseph Beuys sia infine il discorso di Mollenhauer sull'impatto delle discipline pedagogiche attraverso l'arte sono contraddistinte dall'attribuzione di aspettative molto elevate al ruolo dell'arte nella pedagogia. La storia della cosiddetta arte moderna mostra però che la presa in considerazione dell'arte da parte della pedagogia non può evitare il problema delle referenze. L'idea che l'immagine ci educhi e ci condizioni discende da una visione innocente dell'arte. Ma si può supporre che l'analisi teorico-educativa e storico-pedagogica dell'arte e del mondo delle immagini si distingua dalla funzionalizzazione dell'arte stessa per fini didattici ed educativi: senza estetica questi ultimi non sembrano possibili.