

Didaktisches Forum
Juli 2011

Michael Parmentier

Ästhetische Lust

Im Schatten eines beschönigenden Phrasenschirms und versteckt hinter einer imposanten Propagandakulisse werden im Bildungsbereich seit einigen Jahren knallhart Veränderungen durchgesetzt, die sich mit dem Titel Reform schmücken, aber oft das wenige, was an unserem Bildungssystem funktionierte, auch noch zerstören. Das Verhängnis begann mit der Verkürzung des Bildungsbegriffs auf Wissen und Kompetenz. Damit war die Voraussetzung gelegt für die Verwandlung von Bildung in eine Ware, die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, evaluiert werden konnte. Bildung wurde zum Teil der wirtschaftlichen Verwertungszyklen.

Eine lange und bedeutende Tradition des pädagogischen Denkens wurde damit im Handstreich entwertet. Sie verstand unter Bildung nicht nur Kompetenzen oder Wissensbestände, nicht nur ein bestimmtes kulturelles oder humanes Kapital, das man im Elternhaus und in der Schule erwirbt und dann, nach dem Spruch im „Faust“, besitzt oder nicht besitzt, oder auch nur halb besitzt, sondern eine produktive und selbstbestimmte Tätigkeit. Bildung, das war, dieser Tradition zufolge, die kleine Bewegung, in der das Subjekt „selbsttätig“ etwas aus dem macht, was man aus ihm gemacht hat. Voraussetzung für diese das Ich und seine Stellung zur Welt verändernde „selbsttätige“ Bildungsbewegung ist die relative Autonomie eines vom Zwang zum Wettbewerb und zur Selbstbehauptung entlasteten pädagogischen Experimentierfeldes. „Bildung braucht Schutz vorm Andrängen der Außenwelt, eine gewisse Schonung des Einzelsubjekts, vielleicht sogar die Lückenhaftigkeit der Vergesellschaftung“ (Adorno 1990, S. 106). Nur unter dieser Bedingung gemilderter Realität kann das Subjekt die Distanz gewinnen, die es braucht, um in „Muße“ (ebd., S. 99), d.h. im freien

Umgang mit der eigenen sozialen, historischen und biologischen Konstitution sich selbst als einen Anderen hervorzubringen.

Das gilt für alle Bildungsprozesse, auch und erst recht für die ästhetischen. Auch sie sind produktive und selbstbestimmte Tätigkeiten. Charakteristisch für sie ist neben ihrem begriffslosen aber bedeutungshaltigen Material, ihre experimentelle, d.h. ergebnisoffene Verfahrensweise. Es gibt für die ästhetische Tätigkeit keine Regeln, die man erst lernen und dann einfach anwenden könnte. Der Prozess beginnt, im Unbewussten, im Gemüt, das allem Technischen vorhergeht. Erst im spürenden Hin und Her von Entwurf und Reflexion, von Spontaneität und Rezeptivität entsteht allmählich die Gewissheit darüber, welche der verwendeten Elemente zusammengehören und welche nicht, wie sie sich wechselseitig tragen, hemmen oder abstoßen. Das Resultat dieser experimentellen Prozedur ist nie nur ein wie immer geartetes gegenständliches Produkt, sondern eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst. Deshalb handelt es sich bei der ästhetischen Tätigkeit auch immer um einen kreativen Akt der Bedeutungsstiftung oder auch um eine Symbolisierungshandlung.

Den meisten Konzepten der ästhetischen Bildung liegt dieses Verständnis der ästhetischen Tätigkeit heute noch zugrunde, auch dann, wenn sie es anders formulieren oder gar nicht eigens explizieren. Sie ziehen jedenfalls die didaktischen Konsequenzen daraus, wenn sie einen geschützten, mehr oder weniger sanktionsfreien Raum arrangieren und ihre Aufgabe in der Förderung des Symbolverstehens einerseits und in der Erweiterung des symbolischen Ausdrucksvermögens andererseits sehen. Beide Zielsetzungen sind komplementär zueinander. Sie entsprechen sich wie Lesen und Schreiben. Deswegen darf man sie auch beide im Anschluss an eine Formulierung von Klaus Mol-

lenhauer dem Projekt der ästhetischen Alphabetisierung (Mollenhauer 1990, S. 9) zuordnen. Dieses Projekt ist im Feld der ästhetischen Bildung nach wie vor omnipräsent. Ihm folgen so gut wie alle Einzelmodelle offizieller und inoffizieller, etablierter und alternativer Kulturarbeit, vom üblichen Kunstunterricht, museumspädagogischen Formen der Betreuung, privaten Kindermalschulen, freien Kulturzentren und Akademien über Ballettaufführungen wie „Rhythm is It“ (www.rhythmisit.com), Foto- und Filmklubs bis zu kunst- und musiktherapeutischen Ansätzen in der Heimerziehung sowie Kinder- und Jugendpsychiatrie. All diese Modelle betreiben, auch wenn sie den Namen nicht benutzen, in der einen oder anderen Form ästhetische Alphabetisierung. Immer geht es um Werkverstehen und Selbstausdruck.

Zur Begründung oder Rechtfertigung dieses Projektes der ästhetischen Alphabetisierung wird nun allerdings – als Konzession an das globale Verwertungsdiiktat – sehr viel Verschiedenes, man könnte auch sagen: alles Mögliche angeführt. Das Projekt soll gesellschaftlich und d.h. in erster Linie ökonomisch nützlich sein. Es soll die vom Stress des beruflichen Alltags erschöpften Menschen wieder aufmuntern. Es soll die kognitivistischen Verkürzungen der schulischen Instruktion durch die Anreicherung mit motivierenden Emotionen kompensieren. Es soll in der rohstoffarmen Bundesrepublik die Kreativität der zukünftigen Arbeitskräfte anregen. Es soll den Geschmack der Konsumenten verfeinern. Es soll die widerspenstigen Ausländer integrieren helfen, jugendliche Gewalttäter zur Reue bringen, kulturelle Deprivation lindern, die Chancengleichheit sichern, die Intelligenz fördern und natürlich das Sozialverhalten verbessern. Es gibt so gut wie nichts, was in den einschlägigen Schriften als Zweckbestimmung der ästhetischen Alphabetisierung ausgespart bleibt.

Über die Einlösung dieser Zweckbestimmungen gibt es außer unzähligen Behauptungen in Anträgen und Projektberichten nur wenige überzeugende empirische Belege. Die meisten stammen aus der Transferforschung und sind zuletzt von Christian Rittelmeyer zusammengestellt worden (Rittelmeyer 2010). Doch ob die Einlösung dieser Zweckbestimmungen nur behauptet oder empirisch belegt wird, meist handelt es sich dabei ohnehin nur um Nebeneffekte. Der Haupteffekt der ästhetischen Bildung ist ein anderer. Er widersetzt sich jeder Art von politischer, pädagogischer und auch therapeutischer Instrumentalisierung und zeigt sich in dem eigentümlichen Glücksgefühl, das mit ihm verbunden ist. Man kann dieses Glücksgefühl – wie Andrea Kern im Titel ihrer exzellenten Habilitationsschrift – „schöne Lust“ nen-

nen. Aber man muss es nicht. Ein terminus technicus hat sich glücklicherweise noch nicht eingebürgert. Kants Formel vom „interesselosen Wohlgefallen“ kommt einer solchen terminologischen Festlegung vielleicht noch am nächsten. Jedenfalls ist sie am weitesten verbreitet. Aber kanonisch ist auch diese Formel nicht. Genauso geeignet scheint mir nach wie vor der Vorschlag Schillers, der die ästhetische Lust als eine „freie Stimmung“ beschreibt (Schiller 1795/1965, S. 83). Diese Art ästhetischer Lust hat nichts zu tun mit dem Vergnügen, das an guten Tagen allein schon durch die einfache Betätigung der Muskeln und Sinnesorgane hervorgerufen werden kann. Die ästhetische Lust ist keine Funktionslust, auch keine subtile Variante davon. Sie ist inkompatibel mit dem Wohlgefallen am Sinnlich-Angenehmen. Die ästhetische Lust hat aber auch – im Widerspruch zu John Dewey – nichts zu tun mit dem „eigentümlichen Gefühl der Befriedigung“ (Dewey 1934/1988, S. 19), das sich immer dann einstellt, wenn eine Handlung zum Abschluss gebracht wird, egal ob es sich dabei „um das Einnehmen einer Mahlzeit handelt oder um eine Partie Schach, um ein Gespräch oder darum, dass man ein Buch verfasst oder an einer politischen Aktion teilnimmt“ (Dewey 1934/1988, S. 47).

Die ästhetische Lust ist keine Abschlusszufriedenheit und kein Sinnesvergnügen. Nach dem Verständnis der ästhetischen Moderne hat sie mit den Tätigkeiten des Alltags, den theoretischen wie den praktischen, überhaupt nichts mehr zu tun. Die Bedingung ihrer Möglichkeit ist vielmehr umgekehrt gerade die Distanz, ja die „absolute Immunität“ (Schiller 1795/1965, S.32) gegenüber der sozialen Welt der Zwecke und Absichten. Die ästhetische Lust kann sich nur jenseits der alltäglichen Praxis in der ganz anderen Sphäre des Spiels und der Imagination entfalten. Der Übergang vollzieht sich immer abrupt und plötzlich. Es gibt keine Approximationswerte. In dem Augenblick, indem uns die ästhetische Lust erfüllt, scheinen sich die gehärteten und gepanzerten Konturen der Alltagsidentität aufzulösen. Die lebensgeschichtlich unter Mühen und unter Schmerzen etablierten Ich-Abgrenzungen und damit die Leistungen des gesamten Bildungsprozesses schmelzen dahin. Das bisherige Ich „erlischt“. Seine Rollen, seine Charaktermasken, ja seine Persönlichkeit, diese „oberste Rationalisierung“ (Adorno 1969, S. 76) werden nicht mehr gebraucht. „Es ist ein grandioses Abwerfen“, wie Hugo von Hofmannsthal notierte (1952, S. 40). Die Konsequenz dieser „Selbstausslöschung“ (Adorno 1965, S. 76), dieser Abdankung des „principii individuationis“ hat Schiller schon in seinen Briefen aufgezeigt. „Im ästheti-

schen Zustand“, so resümiert er, „ist der Mensch also Null“ (Schiller 1795/ 1965, S. 86).

Was bleibt ist diese innere Bewegung, die Leib und Seele durchzieht, jenes freie Spiel von Verstandes- und Gemütskräften, von dem Kant und Schiller gesprochen haben. Das Subjekt dieser Bewegung hat mit dem alten fragmentierten Rollen-Ich des Alltags nicht mehr viel zu tun. Während dieses mit all seinen Plänen und Bedürfnissen gefangen bleibt in den Zwängen der Selbsterhaltung, besitzt das neue, das ästhetische Subjekt die Freiheit, aus sich zu machen, was es will. Es fühlt sich keinen Interessen und keinen moralischen Maximen mehr verpflichtet und erfährt sich nur noch selbst unvermutet im schockierenden Glanz seiner Möglichkeiten. Ich nenne diesen Moment die Pause (!) im Bildungsprozess. In diesem Moment, dem ästhetischen Zustand, ist das Subjekt von allen Bestimmungen frei, schrankenlose Potentialität. Im ästhetischen Zustand ist ihm die Freiheit zur Selbstbestimmung, das „Vermögen zur Menschheit“ (ebd., S. 87), wie es bei Schiller heißt, zurückgegeben. Das Glück, das ihm dabei widerfährt, wirkt als ob es schlechterdings da sein müsste. „Endlich wirklich!“, lautet deshalb auch der Kommentar von Peter Handke (1983, S. 67).

Wer nicht warten will bis diese ästhetische Wirkung ihn unverhofft trifft, der hat nur eine Wahl: Er muss sich an die Kunst halten. Die Kunst ist das Werkzeug. Sie ist das Vehikel, die „Gemütserrungsmaschine“ (nach Novalis 1978, S. 801), die dem interessierten Subjekt helfen kann, den ästhetischen Zustand willkürlich herbeizuführen. Für die Kunstpädagogen erwächst daraus die Aufgabe, die Heranwachsenden nicht nur bei der Entwicklung ihres Werkverständnis und ihres Ausdrucksvermögens zu unterstützen, sondern ihnen in offenen Prozessen auch diese ästhetischen Wirkungen, diese besondere Art des Glücks, zu ermöglichen. Dieses Glück ist schlechterdings unvergleichlich. Es entspringt der im ästhetischen Zustand gemachten Erfahrung möglicher Freiheit und Autonomie und braucht keine externe Rechtfertigung. Heute lässt es sich nur herbeiführen im Widerstand gegen eine Bildungspolitik, die den Menschen zum bloßen Mittel erklärt und zu einem Kostenfaktor herabwürdigt.

Literatur

- Adorno, Theodor W.: Theorie der Halbbildung, Ges. Schriften Bd.8, Frankfurt .a.M. 1990
- Adorno, Theodor W.: Minima Moralia. Frankfurt a.M. 1969
- Adorno, Theodor W.: Noten zur Literatur II. Frankfurt a.M. 1965, S. 76
- Dewey, John: Kunst als Erfahrung, 1934, Frankfurt .a.M. 1988
- Handke, Peter: Phantasien der Wiederholung. Frankfurt a.M. 1983
- Hofmannsthal, Hugo v.: Augenblicke in Griechenland. In: ders.: Gesammelte Werke, hrsg. v.
- H. Steiner. Prosa III, Frankfurt a. M. 1952
- Kern, Andrea: Schöne Lust. Eine Theorie der ästhetischen Erfahrung nach Kant, Frankfurt a.M. 2000
- Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen. In: Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt 1990
- Novalis: Werke, Tagebücher und Briefe Friedrich von Hardenbergs., hrsg. v. H.-J. Mahl und R. Samuel, Bd.2, Fragmente und Studien. München 1978
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick, Oberhausen 2010
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen, 1795, Stuttgart 1965