

## **"DAS ZEICHNEN BEZEICHNEN. DAS DENKEN BEDENKEN. PERSPEKTIVEN AKTUELLEN KUNSTLERNENS"**

Die Frage ob und wie Kunst lehrbar sei, wurde in unserem Jahrhundert immer wieder gestellt, sie wird in der gegenwärtigen Situation, die als "kritische Selbstreflexion der Moderne" beschrieben werden kann, wieder verstärkt thematisiert im theoretischen Diskurs über Kunst. Bei genauerem Hinsehen bemerken wir jedoch, daß hier eigentlich zwei Fragen zusammentreffen: Die eine Frage zielt dabei auf das Wesen der Kunst, die zweite auf das Phänomen des Lernens. Wenn wir also die Frage nach der Lehrbarkeit von Kunst stellen, so müssen wir beide Aspekte der Frage beleuchten, möglicherweise finden wir aber einen inneren Zusammenhang der zunächst ganz different erscheinenden Problemstellungen.

In diesem Zusammenhang ist es nicht unwesentlich darauf aufmerksam zu machen, daß im Titel dieses Beitrages nicht der geläufige Terminus "Kunstlehre" verwendet wurde, vielmehr vom "Lernen" die Rede ist. Diese Formulierung erscheint mir aus folgenden Erwägungen sinnvoll zu sein:

Es geht m.E. bei dieser Diskussion nicht um die Frage, ob und was an Lehrinhalten angesichts der aktuellen Entwicklung der Kunst noch vermittelbar ist, es geht um etwas viel Prinzipielleres: Nämlich die Frage, was das "Wissen" der Kunst überhaupt ist und welche "Form" dieses Wissen hat. Ist dieses Wissen eine Art fest umrissene, sich im Lauf der Kunstgeschichte vermehrende (An)Sammlung von Informationen, die weitergegeben werden können als "Know-how", als Wissensstoff sozusagen oder handelt es sich vielmehr um einen Art Fähigkeit, um eine bestimmte Umgangsweise mit Wahrnehmungen, was das Wesentliche der künstlerischen Praxis ausmacht? Zielt die Fragestellung also weniger auf den Informationsgehalt ab, sondern vielmehr auf die prinzipielle Frage, wie Information überhaupt entsteht, anders gefragt: Welche Rolle spielt die "Form" in der *Information*. Bringt das System Kunst letztlich vielleicht sogar das Wesen der Informationsentstehung selbst zur Anschauung? Diesen Fragen wollen wir uns im Folgenden unter verschiedenen Perspektiven annähern. Eine Beschreibung von Erfahrungen der künstlerischen Praxis kann uns darauf hinweisen, daß "Kunstlehre" an sich ein Unding ist, daß die künstlerische Tätigkeit vielmehr der eigentliche Prototyp des schöpferischen Lernens ist, wenn wir es als Urbild der Informationsgenerierung begreifen. Mein Beitrag soll die folgende These plausibel machen: Indem der Informationsgehalt eines Kunstwerkes aus dem inneren Kontext, aus der Selbstbezüglichkeit seiner Elemente gebildet wird, ist sowohl die (selbstreferentielle) Entstehungsweise als auch die verstehende Rezeption die gesuchte Form des Lernens. Ich argumentiere also mit einer Definition des Lernens, die etwa so lauten könnte: Lernen ist die schöpferische Konstruktion von Kontextbeziehungen, die wir den Wahrnehmungsinhalten entgegenbringen.

Wenn ich in diesem Zusammenhang eben den Begriff "Prototyp" verwendet habe, so ist damit sofort eine Diskussion tangiert, die unauflöslich mit der Kunst unseres Jahrhunderts verbunden ist. Es ist die Diskussion, inwiefern das System Kunst eine Entität *neben* anderen ist, die nicht in kausalen Bezügen miteinander verbunden sind, oder ob - so die gegenteilige Auffassung - die verschiedenen Diskurse miteinander verwoben sind? Anders formuliert: Sind Erfahrungen, die in der künstlerischen Praxis gemacht werden in irgendeiner Weise relevant für andere Gebiete menschlicher Existenz, gibt es gar so etwas wie "Übertragbarkeit" derartiger Erfahrungen, ist die Kunsterfahrung also transitiv oder nicht? Wenn wir von einem Prototyp sprechen, dann liegt die Erwägung nahe, es gäbe so etwas wie "Transversalität künstlerischer Erfahrung". Daß diese Problematik nicht mit einer einfachen, eindeutigen Antwort aus der Welt geschafft ist, können wir aus dem geistvollen Ringen zahlreicher Kunsttheoretiker um das widersprüchliche Begriffspaar von Autonomie und Souveränität der Kunst ersehen. Daß eine vorläufige Antwort immer in unauflösbaren Antinomien sich bewähren muß, darüber werden wir im folgenden eingehend reflektieren müssen.

Wir werden uns hier mit einem - diese Positionen übersteigenden - Vorschlag befassen, daß künstlerische Praxis und Erfahrung zwar nicht auf eine naiv gedachte, konkret praktische Weise übertragbar ist, aber daß es eine hohe Abstraktionsebene der künstlerischen Erfahrung gibt, die in diesem Grad der Abstraktion durchaus eine Form der Universalität beanspruchen kann. Indem das Wesentliche der Kunst nicht in ihren Objekten, sondern in der Art ihrer Hervorbringung gesehen wird, erschließt sich dieser "Meta-Ebene" eine Begrifflichkeit universeller Gültigkeit. Kunstpraxis wird damit nicht als transitiv beschrieben, sondern quasi als Modell mit einer immanenten Logik, die beobachtbar ist. Indem Kunst gleichzeitig also eine eigene, selbstreferentielle und autonome Realität bildet und zugleich ein Teil einer umfassenderen Realität ist, entsteht eine interessante Denkfigur: Auf einer ersten Beobachtungsebene können wir (ich folge hier einer Formulierung von Niclas Luhmann) feststellen: "Die fiktionale Realität wird zum Bereich der Reflexion anderer (unvertrauter, überraschender, nur artifiziell zu gewinnender) Ordnungsmöglichkeiten (1) " Und indem Kunst an konkreten Objekten diese Erfahrung ermöglicht, erschließt sie uns darüberhinaus die Möglichkeit, dieses Erfahrung selbst zu beobachten. In dieser Beobachtungsmöglichkeit zweiter Ordnung aber liegt der eigentliche Explikationsgewinn der Kunst, ihre Autonomie wird dadurch zu einer doppelten: einer Immanenten und einer, die über sie hinausweist. "Die Autonomie der Kunst -Weltautonomie und Gesellschaftsautonomie - verdankt sich dieser Doppelung von Beobachtung erster und zweiter Ordnung. Sie besteht im Praktizieren dieser Differenz und in der Möglichkeit, aus der einen in die andere Position zu schlüpfen" (2) Was universell ist, ist also keine Realisierung eines inflationären Gestaltungsanspruches, beispielsweise als "Gesamtkunstwerk", sondern eine spezifische Möglichkeit des menschlichen Denkens, ein ästhetisches Denken, das schöpferisch-intuitiv und zugleich selbstbeobachtend ist.

Aus diesen Beschreibungen heraus werden wir sehen, daß ein mimetisch orientiertes Lernen, wie wir es nicht nur in der traditionellen Kunstlehre finden, sondern in überhöhter Form genauso in der noch immer an der Vorbildfunktion des Professors orientierten akademischen Tradition, daß eine derartige "Lehrform" tatsächlich zur Leerform geworden ist, und die Entwicklung eines auf Autonomie und (Selbst)-Reflektion begründetem Denken behindert. Um dieses Denken aber geht es hier, dieses Denken ist es, was m.E. aus der Kunst hervorgeht, dieses Denken ist es, was an Kunstlehr-Instituten heute zu bilden ist.

### **EXKURS: DER KUNSTLEHRBETRIEB (aktuelles und historisches)**

Schauen wir uns zunächst die aktuelle Situation des Kunstlehrbetriebes an, bzw. das Bild der Akademien, wie es sich aus der kritischen Sicht ihrer Absolventen in der Öffentlichkeit darstellt.

Etwas überspitzt formuliert richtet sich die Kritik der Betroffenen auf das Phänomen einer institutionalisierten Ratlosigkeit. Gut bezahlte, aber an Pädagogik nur selten interessierte Künstlerprofessoren scharen Bewunderer um sich, denen sie zumeist ehrlicher Weise schnellstens vermitteln, daß sie nichts zu vermitteln haben. Der so entstehende Freiraum kann von einigen positiv für ihre Selbstentwicklung genutzt werden, für die Mehrzahl der Studierenden wird das Studium zu einer Hängepartie mit anschließendem bösen Erwachen. Was bleibt, ist die Hoffnung auf eine Eintrittskarte ins Betriebssystem Kunst in Form von Beziehungen, Teilhabe am guten Ruf des Professors und eine diffuse Sehnsucht nach der "genialen Aura" die durch Berührung vom Meister auf den Schüler auf magische Weise übergehen soll.

Am Ende muß die Frage nach der Effizienz dieses Systems mit dem Hinweis auf ein statistisch äußerst dürftiges Ergebnis beantwortet werden. Wen wundert es, daß man kaum einen Absolventen dieser Lehr-Institute findet, der nicht über sie ein negatives Urteil hat, ich will hier nicht ins Einzelne gehen. Und dennoch: erstaunlicherweise reproduziert sich das Ausbildungssystem in Sachen Kunst seit Jahrhunderten mit einer beständigen Hartnäckigkeit.

Womit könnte diese Diskrepanz erklärt werden? Oder sind der Sache "Kunstlehrbetrieb" vielleicht gewisse Widersprüchlichkeiten notwendig immanent, die es jedoch zu erkennen, zu benennen und damit fruchtbar zu machen gilt?

Was wir hier beobachten können, sind die letzten Ausläufer einer wechsellvollen Geschichte der Kunstlehranstalten seit dem Mittelalter. Diese Geschichte ist in weiten Teilen geprägt von einem übergeordneten Thema, das sich dem historischen Blick als ein Theaterstück auf der Bühne der Weltgeschichte präsentiert unter dem Titel "Das Ringen der europäischen Neuzeit um die Autonomie und Souveränität des Individuums, dargestellt in der Figur ihres Protagonisten: der freie Künstler".

Mit "Autonomie" und "Souveränität" sind zwei Begriffe gefallen, die uns noch öfters im Folgenden begegnen werden. Es handelt sich dabei zugleich um die Zentralbegriffe der ästhetischen Diskussion der Moderne und um die wesentlichen anthropologischen Kategorien, unter denen sich der Gegenwartsmensch in seiner Selbstbeschreibung wiederzufinden hofft. Nebenbei bemerkt: Diese Begriffe beim Namen zu nennen, erleichtert uns auch die erstaunliche Tatsache zu verstehen, daß an erster Stelle jugendlicher Berufswünsche (derzeit zumindest noch bei Frauen) der bzw. die "KünstlerIn" genannt werden.

Ein kurzer historischer Abriss der Geschichte der Akademien soll die angedeutete Problematik in ihren wesentlichen Konturen erhellen.

Interessant für unseren Überblick ist gleich das erste Auftauchen der Bezeichnung Akademie in der Neuzeit: In Anlehnung an Platons "Akademeia-Park" in Athen nennen sich zuerst kleine, informelle Gemeinschaften von lernbegierigen "Amateuren und Dilettanten" im Italien des frühen 15ten Jahrhunderts "Akademie". Ihnen ging es, wie wir heute sagen würden um "selbst organisierte Formen des interdisziplinären Gedankenaustausches" (auf diesen Impuls müssen wir später nocheinmal zurückkommen!) Die Vermittlung von Kunstfertigkeiten obliegt in dieser Zeit jedoch noch immer dem ständischen Gilde- und Zunftsystem, die genannten Zirkel beschäftigen sich mehr mit philosophischen, religiösen und wissenschaftlichen Disputen. Mit künstlerischer Bildung werden diese Zirkel erst um 1500 in der Kunstschule am Hof des Papstes Leo X. zusammengebracht. Hier finden wir zum erstenmal den Begriff "Akademie" in Zusammenhang mit einer Kunstausbildung - aber zugleich auch im Kontext eines Präsentations- und Herrschaftssystemes. Dieses Erbe wird der Begriff "Akademie" in seiner Geschichte bis heute mit sich tragen. Die Akademie ist nunmehr eine Institution mit einer widersprüchlichen Ambition: Zum einen will sie den kritischen Diskurs unter den Künstlern selbst befördern in Disputationen über Kunsttheorie, zum anderen wird sie Ausbildungsinstitut für Anfänger. Sie beginnt Normen zu setzen, zu verbreiten und zu bewahren. In abgrenzender Konkurrenz zum Gildewesen betreibt sie jedoch eine Überwindung der rein handwerklichen Definition von Kunst und versucht erstmals Kunst als ein spezifisches Erkenntnisssystem zu verankern. Insofern können wir die Frühzeit der Akademien durchaus unter einer Vorherrschaft emanzipatorischer Bestrebungen beschreiben.

Machen wir einen Sprung in die Zeit, die zur Grundlage unserer sozialen und geistigen Gegenwart wurde: die Zeit der Aufklärung, der Überwindung des Absolutismus, die Machtübernahme des Bürgertums in den Revolutionen seit 1789. Beispiel Frankreich: Die Künstler sind zu abhängigen Vasallen am Hof des Sonnenkönigs geworden, mit Titeln, Ämtern und Einkommen ausgestattet. Repräsentative und merkantile Interessen sind die Gründe der generösen

Förderung, auch das Bestreben nach nationaler Identitätsfindung. Die französische "Académie royale" des Absolutismus ist staatstragende Institution, daran ändert auch, entgegen ersten Erwartungen, die bürgerliche Revolution nichts. Die Akademie zieht in der Folge immer mehr Kompetenz an sich, sie verleiht sich die Kunsthandwerker Ausbildung ein, sie hat das Monopol jeglicher künstlerischen Ausbildung, sie ist oberste Instanz in Fragen des Stils und des Geschmacks, kurz: nach kaum 200 Jahren ihrer Geschichte ist sie vom emanzipatorischen Zirkel zur reglementierenden Institution geworden.

Wie hat sich die Angelegenheit in der bürgerlichen Gesellschaft seither weiter entwickelt? Zwei Aspekte sind hier vor allem von Bedeutung. Ein Aspekt ist der "Markt" der nun eine sehr wichtige Funktion in der "Künstlerauslese" übernimmt. Zwar hat der Künstler sozial gesehen tatsächlich die erstrebte Autonomie erlangt, er produziert was und wie er will, der Preis für seine scheinbare Freiheit ist jedoch das wirtschaftliche Risiko als freier Unternehmer. Folge des marktwirtschaftlichen Gegenmodells zur absolutistisch-akademischen Planwirtschaft ist einerseits eine erhöhte Risikobereitschaft und eine gesteigerte Experimentierlust, auf der anderen Seite ein qualitativer Niveau-Verlust durch Anpassung an den Käufergeschmack ungebildeter Kaufleute und Spezialisierung auf oftmals penetrante Genremalerei. Der zweite Aspekt ist der einer fortschreitenden Ideologisierung des künstlerischen Anliegens. Nicht umsonst entstehen parallel zur Merkantilisierung des Kunsthandels die Ausarbeitung ästhetischer Theorien. Inspiriert von der spekulativen Philosophie vor allem des deutschen Idealismus, entwickelt sich in der Romantik ein Künstler-Bild, das bis heute wirksam ist, und sich natürlich auch in der Frage der Kunstlehre niederschlägt. Es geht um den Begriff des "Genialen" der den Künstler nun umgibt. Als Reaktion auf die aufklärerische Vernunft-Attitüde, in ängstlicher Sorge um den Verlust jeglicher Transzendenz in der säkularisierten Gesellschaft, wird als Gegenbild der geniale Künstler beschworen, das Rousseau'sche Naturkind, das aus sich heraus Zugang zur "natürlichen Ganzheit" hat. Intuition und Empathie versus Rationalität und Verstandeskühle lautet das neue Motto der aufkommenden romantischen Bewegung.

Was sind nun die Folgen dieser Ideologien für die Lehranstalten? Den akademischen, fragmentierten Lehrmethoden, die die Welt gemäß den rationalistischen Bestrebungen aus Einzelteilen neu zusammensetzen wollen, bildhaft komprimiert in den Gips-Abzeichnungs-Studios des Klassizismus und Historismus, wird die Existenzberechtigung streitig gemacht durch das Genie, "das aus sich selbst heraus das Ganze schafft". Dieses ist nicht belehrt, sondern von Natur aus mit Talent begabt. Wir bemerken hier Begriffe, die heute immer noch geläufig sind, beispielsweise bei der Begründung von Mappen-Prüfungen für Akademie-Bewerber. Kunst ist aus dieser Sichtweise nicht lehrbar, sondern die Folge angeborener Begabung, eine Denkfigur, die manche professorale Bequemlichkeit hervorragend entschuldigt. Doch bleiben wir zunächst am historischen Verlauf.

Der institutionalisierte Lehrbetrieb bekommt mit dieser Entwicklung eine negative Bewertung, wer etwas auf sich hält verdammt die Lehrbarkeit der Kunst und wir werden zumindest bis in unser Jahrhundert hinein innovativen Ambitionen in der Kunst mehrheitlich außerhalb des sanktionierten Systems begegnen. Von den "Freiluft-Ateliers" der französischen Landschaftsmaler, über van Gogh und den Impressionisten, den Vorläufern der klassischen Moderne bis hin zu antikulturellen Attitüden der neueren Avantgarde bemerken wir überall den anti-akademischen, genialen Impetus.

Eine entscheidende und dubiose Rolle spielt u. a. die "Brüderschaft von St.Lukas", besser bekannt als die Nazarener-Bewegung bei der Entwicklung der gegenwärtigen Akademie. Angetreten zunächst als "selbstorganisierte Alternative" in einem verlassenen Kloster in Rom, getragen von rückwärtsgewandter Sehnsucht nach dem vermeintlich geistigeren Mittelalter, als Romantiker zu "Akademiehassern" prädestiniert, übernehmen sie paradoxerweise in Deutschland im 19ten Jahrhundert die akademische Weichenstellung. Mit der Berufung des Nazarener-Künstlers Cornelius zum Direktor der Düsseldorfer Akademie, gefolgt von seinem Mitstreiter Schadow, entsteht das bis heute gültige System der Einteilung in ein angeblich lehrbares Grundstudium (heute zumeist an freie Kunstschulen delegiert) und ein Hauptstudium in "Meisterklassen", eine durchaus romantische Reminiszenz an den Genie-Kult. Waren die Nazarener angetreten, den Geist der christlichen Brüderlichkeit in die Kunst einzubringen, so erreichten sie mit dem Meisterklassen-System tatsächlich die Eliminierung der letzten Reste kollektiv-handwerklicher Orientierung zugunsten eines aufkeimenden Elite-Bewußtseins dandyhafter Nachwuchskünstler. Auf der ideologischen Ebene war damit der Weg bereitet für ein zentrales Dogma der klassischen Moderne: Die Autonomie der Kunst.

Um diesen kurzen historischen Abriss zu Ende zu bringen, ist noch eine ganz wesentliche Entwicklung in unserem Jahrhundert zu würdigen. Aus verschiedenen Quellen gespeist, kristallisieren sich Ende des 19ten / Beginn des 20ten Jahrhunderts neue Ansätze im Kunstlehrbetrieb heraus, die sich jedoch nicht reformerisch an die bestehenden Ausbildungsinstanzen wenden, sondern zu Neugründungen führen. Ich meine damit die Bestrebungen von Owen Jones, William Morris und der "Arts and crafts" Bewegung in England, gefolgt von der Kunstlerzieher-Bewegung in Deutschland, die nach dem ersten Weltkrieg schließlich zum Gründungs-Impuls des berühmten BAUHAUS führen, in der nachrevolutionären Sowjetunion kam es zu parallelen Institutsgründungen (VChUTEMAS) der suprematistischen Bewegung.

Das wesentliche an diesen Neu-Gründungen ist in der Reaktion auf die "L'art pour l'art" Haltung der bürgerlich romantischen Kunstauffassung zu sehen. Die Auflösungserscheinungen traditioneller gesellschaftlicher Strukturen in der Industriegesellschaft werfen den Einzelnen verstärkt auf sich zurück, ein Bemühen setzt ein, zu einem neuen, emanzipierten Zusammenhang zwischen Individuum und Gesellschaft vorzustoßen, das auch ein neues Künstler-Ideal umfasst: Der Künstler als bewußtes und sozial handelndes Mitglied der Gesellschaft auf dem Weg in die erhoffte

klassenlose, entfremdungsfreie utopische Zukunft ist dieses neue Ideal. Seine Ausbildung orientiert sich nicht mehr an angeblicher Genialität, sondern an den gesellschaftlichen Bedürfnissen sowie an ökonomischen und technischen Innovationen. Er ist nun Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystemes, das ihm im Idealfall einen eigenen Diskurs zugesteht, d.h. Kunst als souveränes System neben Ökonomie, Politik, Wissenschaft etc. akzeptiert - in negativer Interpretation ihn jedoch vereinnahmt für kunstexterne Ziele: Design, Werbung, Unterhaltung, Therapie usw. Die durch den 2ten Weltkrieg verzögerte und unterbrochene Entwicklung im Nachkriegsdeutschland kann charakterisiert werden mit einem widersprüchlichen Dualismus. Auf der einen Seite an den Akademien ein ideologisch verhärtetes Festhalten an traditionellen Künstlerbildern, zeitweise gestört durch renitente politisierende Studenten und Professoren der 68er Generation, und auf der anderen Seite mehr oder weniger funktionalisierte "Neue Studiengänge" für Kunsterzieher, Kunsttherapeuten, Designer und Medien-Spezialisten.

Wir sehen: Von der Widersprüchlichkeit der akademischen Ausbildung zwischen Emanzipation und Repression sind wir zu neu formulierten Widersprüchen gelangt: Der Künstler findet sich in einem neuen Spannungsfeld zwischen Vereinnahmung und Souveränität.

Soweit der kurze historische Abriss der neueren Geschichte der Kunstlehre in Europa.

## **RANDBEDINGUNGEN AKTUELLEN KUNSTSCHAFFENS**

Wenn wir Kunst und Kunstlehre in ihrer aktuellen Bedeutung untersuchen wollen, dann wird es notwendig sein, zunächst die Randbedingungen etwas näher zu betrachten, in denen die Gegenwartskunst eingebettet ist. Mit den Randbedingungen meine ich nun weniger den sogenannten "Kontext", also wirtschaftliche, soziale, politische und sonstige Bedingungen, die selbstverständlich eine wesentliche Rolle spielen. Aus Gründen, die im Folgenden hoffentlich deutlich werden, möchte ich als "Randbedingungen" ein ganz anderes Phänomen verstanden wissen, und zwar: die Randbedingung des *theoretischen Kunstdiskurses*. Es spielt m.E. nämlich eine nicht unwesentliche Rolle für die Entwicklung der Kunst, wie und was wir über sie denken. Wir werden uns daher in einer ersten Annäherung an das Thema mit einigen grundsätzlichen Problemstellungen der theoretischen Reflexion über Kunst in unserem Jahrhundert befassen müssen.

Zwei Feststellungen sind hier relevant. Die erste betrifft die Bedeutung des "Werkhaften" eines Kunstwerkes. Wir können in den letzten 30 Jahren eine veränderte Haltung gegenüber einem traditionellen Werkbegriff konstatieren, wie ihn noch die klassische Moderne und die Nachkriegs-Avantgarde pflegte. Parallel zum Umbruch von der warenproduzierenden Industrie- zur postindustriellen Informationsgesellschaft können wir auch in der Kunst ein Abrücken von der produktorientierten Arbeitsweise beobachten. Stattdessen finden wir immer mehr künstlerische Strategien, bei denen die "hardware" selbst eigentlich nur noch die Rolle eines Informationsträgers unter anderen spielt. D.h.: Das eigentliche "Werk" entzieht sich immer mehr der objekthaften Verfügbarkeit und verwandelt sich in eine Art *Informationssystem*, in ein Bezugsgefüge von bildhaften, sprachlichen, schriftlichen, aktionistischen und sonstigen Ereignissen, die erst in der Zusammenschau, sozusagen "im Kopf" des Rezipienten zu einem sinnvollen Ganzen zusammengefügt werden können. Damit kommt diesem eine Aufwertung zu, das Kunstschaffen selbst verschiebt sich vom Produktionsbereich in den Kommunikationsbereich.

Für den Kunstlehrbetrieb hat das natürlich Konsequenzen. Je mehr das "Werk" als Objekt mit handschriftlicher, authentischer Aura unwesentlich wird, desto fragwürdiger wird die Vermittlung handwerklicher Fähigkeiten. Dazu kommt erschwerend die Tatsache, daß durch die enorme Expansion künstlerischer Techniken und Materialien in den experimentellen Verfahren der Moderne und Avantgarde eine sinnvolle Auswahl der zu vermittelnden Techniken vom Steine klopfen bis zur PC-Programmierung immer schwieriger wird. Aus dieser Entwicklung heraus muß sich eine künstlerische Ausbildung, die auch handwerkliches Können vermitteln will, neu legitimieren. Bevor wir aber alle Traditionen als vermeintlich überflüssigen Ballast unbesehen über Bord werfen, wie dies mancherorts eilig geschieht, sollten wir m.E. darüber nachdenken, ob handwerkliche Erfahrung - abgesehen vom konkreten Nutzen im speziellen Fall - nicht darüberhinaus eine Lernqualität hat, die es neu zu bewerten gilt. Konkret meine ich damit, daß es eine Form der handwerklichen Intelligenz gibt, die beim spezifischen Herstellungsnutzen begleitend entsteht, sozusagen als unbeabsichtigter Nebeneffekt. Dieses Denken, das zugleich im Kopf und in der Hand sich abspielt, ist ein anderes als das rein intellektuelle Denken, es führt daher zu anderen Ideen, zu theoretisch nicht erahnbaren Verwandlungen des Werkes. Diese Form der Intelligenz ist lernbar und transformierbar auf verschiedenste Ebenen. Handwerkliches Können ist daher aus meiner Sicht zwar keine unverzichtbare Bedingung künstlerischer Arbeit, es ist andererseits aber auch nicht verzichtbar, da an wenigen exemplarischen Traditionen ein methodisches Prinzip erkennbar vermittelt werden kann, auf das bei neuen Anforderungen vergleichend zurückgegriffen werden kann. Vielleicht können selbst an oft verschmähten handwerklichen Traditionen wie dem Zeichnen prinzipielle methodische Erfahrungen gemacht werden, die als künstlerische Strategie in ganz anderen Fällen relevant sind. (Dazu später)

Soviel zum Thema "Kunst und Handwerk". Was die erwähnte Verschiebung in den Informationsbereich angeht, so ist die Konsequenz für den Lehrbetrieb vor allem darin zu sehen, daß wir uns immer mehr mit Fragen der Wahrnehmung, der Informationsverarbeitung, der Konstruktion von Sinn aus differenzierten Informationen usw. auseinandersetzen

müssen. Die Fähigkeit zum Denken in Zusammenhängen wird in Zukunft immer wichtiger werden. (Darauf soll im letzten Abschnitt dieses Beitrages noch näher eingegangen werden.)

Die zweite Feststellung bezieht sich auf die Frage, welche Art "Wissen" heute überhaupt noch in der Kunst vermittelt werden kann, ja ob dies prinzipiell noch möglich ist, oder ob es vielmehr darum gehen muß, eine bestimmte Lernhaltung, eine spezifische Denkfähigkeit den Lernenden anzudienen, die sie prinzipiell benötigen, wollen sie in Zukunft als Kunstschaffende bestehen.

Es geht um die Fähigkeit, anscheinend widersprüchliche Denkfiguren ineinander zu denken. Ich behaupte, daß gehaltvolle Kunst dies schon immer in ihren Werken praktiziert hat, was momentan ansteht ist die Erweiterung dieser Praxis in das Feld des ästhetischen Diskurses und des philosophischen Denkens.

Ausgangspunkt der Problematik ist die Frage nach der "Verortung" der Kunst in unserem sonstigen Dasein. Eine vergleichende Untersuchung der Diskussionen, Pamphlete, Manifeste und einschlägigen Veröffentlichungen zu diesem Thema, kann ein Begriffspaar herausdestillieren, an dem die Problematik sich festmachen läßt. Die Frage ist die, ob es der Kunst vor allem um die Behauptung ihrer geschichtlich gewonnenen Autonomie gehen sollte, oder ob dies unwesentlich sei gegenüber dem entgegengesetzten Anspruch, eine umfassendere Relevanz auch für andere Bereiche zu behaupten, ein Anspruch, der mit dem Stichwort "Souveränität" der Kunst verbunden wird. Die Souveränitätsbehauptung geht von dem Versprechen aus, in der Kunst mit ihrer rational nicht greifbaren Eigenlogik "sei das Absolute präsent". (3) Damit ordnet sie sich nicht neben, sondern über den ausdifferenzierten Diskursen der modernen Gesellschaft ein, sie beansprucht die herrschende Rationalität zu übersteigen, ja zu sprengen. Künstlerische Praxis sieht sich als "Instanz einer erfahrend vollzogenen Vernunftkritik." (4) Die Autonomiebehauptung betont demgegenüber die Differenz der gesellschaftlichen Diskurse, das Ästhetische ist damit nur ein Moment unter den ausdifferenzierten Diskursarten, denen es sich nicht über- sondern nebenordnet. Was in der Kunst geschieht, hat demnach keinerlei direkte Relevanz für andere menschliche Lebensbereiche.

Eine Polarisierung in zwei Lager ist in der Moderne auszumachen, die sich seither erbitterte Grabenkämpfe liefern, ein Hin und Her der Meinungen ist zu beobachten, Transparente werden entrollt auf denen abwechselnd zu lesen ist "Kunst ist Leben. Alles ist Kunst" und dann wieder "Kunst ist Kunst. Alles andere ist alles andere". Befürchtet das eine Lager eine Überfrachtung der Kunst mit heteronomen Anliegen, beispielsweise politischer, pädagogischer oder sonstiger Herkunft, und warnt vor ihrem Ausverkauf, so hegt das andere Lager den Verdacht, die Autonomie-Insistenz sei die Verschleierung eines bürgerlichen Ästhetizismus', der in Wirklichkeit nur an der Erhaltung des gesellschaftlichen Status quo interessiert sei.

Es kann nun m.E. keinesfalls Aufgabe von Kunstlehrbetrieben sein, Gefolgschaft für Positionen zu rekurrieren, indem professorale Meinungen zu Dogmen stilisiert werden, es ist aber auch ein Unding, wenn Kunststudierende keinen blassen Schimmer von den geistesgeschichtlichen Dimensionen ihres Metiers haben. Was zu leisten ist, ist die Vermittlung eines Problembewußtseins und die Entwicklung einer reflexiven Denk- und Diskussionsfähigkeit, darüberhinaus sollte es Anliegen jeder Lehranstalt sein, eine Gesprächskultur zu entwickeln, die sich an Pluralität und Toleranz orientiert (woran es heute leider oft mangelt).

Darüberhinaus läßt sich aber gerade an dieser Fragestellung aufzeigen, daß sich seit einigen Jahren ein qualitativer Sprung abzeichnet, der das dualistische Patt der geistesgeschichtlichen Antagonismen übersteigt zugunsten einer neuen Umgangsweise mit dem Problem. Ich möchte darauf kurz eingehen, da sich hier m.E. erste Anzeichen eines *"neuen Denkens" aus dem Geist der Kunst heraus* ausmachen lassen, ein Denken, das unser Thema zentral betrifft, da die Aneignung dieser Denkfähigkeit m.E. ein zentrales Anliegen gegenwärtiger Kunstlehre sein sollte.

Die in unserer Kultur gängige logische Denkfigur, die bisher in einem "Entweder-Oder" befangen war und allenfalls in einer zeitlichen Dialektik von These-Antithese und Synthese ihre Auflösung fand, ist ein Modell, das eigentlich nie mit der Kunst kompatibel war. Dennoch hatte es eine derartige Dominanz, daß es so etwas wie eine Kunstgeschichte, zumindest aber eine Dialektik der modernen Kunst gab. Mit der unaufhaltsamen Beschleunigung des Positionswechsels, bis hin zu den Tagesmoden, hat sich dieses System selbst überholt und ist mittlerweile in der Gleichzeitigkeit der Antagonismen zum Auslaufmodell geworden. An diesem Punkt hat sich nun etwas interessantes ereignet: Vorsichtig werden Stimmen laut, die versuchen, das "Entweder-oder" als ein "Zugleich" zu verstehen, ein Denken wird erprobt, das die Paradoxie als etwas notwendiges, und nicht nur notwendig zu ertragendes, akzeptiert. Wohlgermerkt: es geht nicht um eine billige Synthese oder gar um eine resignative Form der Beliebigkeit. Es geht um eine ungeheure Spannung, die in der Gleichzeitigkeit dieser Antinomie möglich und fruchtbar wird. Es stellt sich die Frage, ob dieses paradoxe, die Antinomie nicht auflösende Denken, nicht viel eher dem künstlerischen Diskurs entspricht, als die historisch-dialektische Denkfigur.

Erste Anzeichen für ein Durchbrechen der Dialektik finden wir bemerkenswerterweise schon in der "Ästhetischen Theorie" von Adorno, der hier die Antinomie von Souveränität und Autonomie in der paradox formulierten These gipfeln läßt, "gerade der (autonome) Schein der Kunst sei ihre (souveräne) Wahrheit" (5) Nun sind bei Adorno noch viele Ungereimtheiten bezüglich eines tatsächlichen Aushaltens der Antinomie zu finden, er wurde sozusagen von dem

Heteronomie-Verdacht, von dem Vorwurf der Befruchtung der Kunst mit ethisch-moralischen Anliegen nie ganz frei gesprochen, dennoch kann seine Theorie als ein erstes Anzeichen eines anderen Denkens gesehen werden.

Wir finden mittlerweile zahlreiche Versuche, den Widerspruch zwischen autonomer Zweckfreiheit der Kunst und heteronomen Geltungsansprüchen auf paradoxe Weise fruchtbar zu machen, einige wenige Beispiele möchte ich hier stellvertretend kurz skizzieren. (6)

So problematisiert beispielsweise der Kunsttheoretiker Michael Lingner in einem frühen Text, den er bezeichnenderweise "Paradoxien künstlerischer Praxis" überschrieben hat, ebenfalls die "Zweckfreiheit" der Kunst. In seiner Argumentation ist die Entwicklung der Kunst an einen Punkt gekommen, an dem sie nun "eines externen Zweckes bedarf - nicht um sich zu retten, sondern um ihre internen Bedingungen derart fortzuentwickeln, daß die Weiterexistenz ästhetischer Erfahrung gesichert ist." (7) Das wesentliche daran ist jedoch, *nicht* die gewonnene Autonomie dabei aufzugeben, und damit einem Rückfall in vormoderne Bedingungen zu erliegen, vielmehr muß es den individuellen Strategien gelingen, "selbstgesetzte Setzungen", d.h. bewußte Setzungen von Entscheidungen und Positionen zu vollziehen, um gerade darin die Selbstbestimmung der Kunst zu realisieren. Auch hier finden wir also dieses paradoxe Ineinanderdenken der Antinomie von Souveränität und Autonomie der Kunst.

Eine andere Variante finden wir bei Wolfgang Iser. Er hat Beobachtungen zu einer neuem Wertigkeit des *Denkens aus der Kunst heraus* in einem Beitrag unter dem programmatischen Titel "Ästhetisches Denken" zusammengefasst. Darin versucht er, die veränderte Geltungsrelevanz ästhetischer Erfahrung an der sich immer klarer abzeichnenden Prämisse der Pluralität herauszuarbeiten. Indem er den traditionellen, auf das "Schöne" im Gegensatz zum "Erhabenen" beschränkten Ästhetikbegriff verschiebt in Richtung einer wahrnehmungsorientierten "Aisthesis" (die zugleich die Anästhetik des Unwahrnehmbaren, Ausgeschlossenen umfasst), erarbeitet er einen erweiterten Geltungsraum für ästhetisches Denken, "das wegen seiner Begreifenskapazität und Wirklichkeitskompetenz an der Zeit ist" (8). Zwar überschreitet er damit strenggenommen schon den eigentlichen Gültigkeitsbereich der Kunst, aber er tut dies mit einer ähnlichen Intention wie Adorno oder Lingner. "Die Kunst ist nicht der Ziel,- sondern ein Modellbereich der Reflexion. Dazu wird sie, weil sie Wahrnehmungspotentiale bereitstellt und besondere Wahrnehmungsfähigkeit verlangt sowie freisetzt." (9) Er konkretisiert diese Wahrnehmungsleistungen mit Begriffen wie *Innewerden, Gewahrwerden, Merken oder Spüren*, der Philosoph Sloterdijk mahnt in ähnlicher Intention den "Einbau von *Aufmerksamkeit* in Lebensformen" (10) an.

Vor allem einer Erscheinungsweise der aktuellen Lebenswelt wird dabei von Iser besondere Bedeutung beigemessen: der Pluralität. In Absetzung zu der Einheitsoption des modernen Denkens, sieht er das postmoderne Ideal der Differenz sich vor allem in einer faktischen Pluralität der Lebensstile ausformen. Um diesen Zustand jedoch nicht in die Beliebigkeit des "anything goes" abdriften zu lassen, andererseits nicht im absoluten, individualistischen Dissens unterzugehen, braucht es die Fähigkeit, das Differente miteinander in lebendigen Bezug zu bringen, ohne zu nivellieren. Diese Fähigkeit traut er einem an den Kunst geschulten ästhetischen Denken zu. "Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist, und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, der weiß nicht nur abstrakt um die Spezifität und Begrenztheit aller Konzepte - auch seines eigenen -, sondern rechnet mit ihr und handelt danach." (11) (..) denn in der Tat ist es das Problem einer aus hochgradig pluralen Lebensformen zusammengesetzten Gesellschaft, daß sie den Weg finden muß, wie diese Formen zu verbinden sind (12)" Damit leistet die Kunst zweierlei. Zum einen macht sie sensibel für die Differenz und Inkommensurabilität von Lebensformen in der multikulturellen, mediendominierten Informationsgesellschaft, zum anderen entwickelt sie "Wahrnehmungsfähigkeit für notwendige Verknüpfungen des Differenten und für Übergänge inmitten der Heterogenität" (13)

Was Iser hier unter dem Stichwort "ästhetisches Denken" beschreibt, liegt m.E. sehr dicht bei dem, was ich oben mit dem paradoxen Denken angedeutet habe. Widersprüche auszuhalten und sie in einer "Sowohl als -auch-Gültigkeit" stehen zu lassen, widerstrebt unserer abendländischen Vernunft. Insofern ist das ästhetische Denken ein Affront gegenüber den rationalistischen Wahrheitsansprüchen der vorherrschenden zweiwertigen Logik. Ästhetisches Denken ist Künstlern durchaus geläufig, Kreativität kann ohne Mehrfachkodierung und Unschärfe gar nicht entstehen (vgl. auch den Lösungsansatz der "fuzzy-logik" in der KI-Forschung). Das neue an den Überlegungen von Iser ist die Sichtweise, daß in Zukunft ein derartiges Denken an vielen Orten, von vielen Menschen notwendig gefordert ist.

Eine weitere Variante dieser parallel gedachten "Modell-Lösung" anstelle der kausal gedachten Transversalität der Kunst finden wir bei dem Systemtheoretiker Niklas Luhmann. Luhmann verneint ebenfalls eine direkte Transversalität ästhetischer Erfahrung auf andere Diskurse. Was sich aus seiner Sicht aber ebenfalls nicht von der Hand weisen läßt, ist ein äußerst sublimen Zusammenhang des Einen mit dem Anderen, Luhmann versucht diese Ambivalenz mit einer eigentümlichen Begriffs-Schöpfung zu transzendieren: "Weltkunst" lautet sein Begriff für eine erweiterte Sicht auf die Problemstellung der Kunst heute. Dabei geht es nun - wie diese Wortschöpfung zunächst mißverstanden werden kann - keineswegs um eine ethische oder gar politisch-ästhetische Praxis, schon gar nicht um ein omnipotentes Gesamtkunstwerk, sondern einfach um *eine andere Art des Denkens*. Die erweiterte Relevanz ästhetischer Erfahrung findet ihren Ort bei Luhmann sehr deutlich im ästhetisch-philosophischen Diskurs. Das von ihm in diesem Zusammenhang herausgearbeitete Wesentliche, ist die Entfaltung eines universellen *Formbegriffes*, der in der ästhetischen Erfahrung gewonnen wird und dem eine weiterreichende Bedeutung zugesprochen wird. Luhmann formuliert dies so: "Die Funktion der Kunst ist das, was sie als eigenes zur gesellschaftlichen Kommunikation beisteuert. Sie zeigt, daß und wie im Überschreiten des Wirklichen im Hinblick auf das nur Mögliche Form gewonnen wird (14) "

und er präzisiert an anderer Stelle: "Die Funktion der Kunst liegt in der Kraft ihrer Unterscheidungen und diese Kraft besteht darin, sich selbst und anderes einzuschränken. Damit wird der Welt, die geheim bleibt, Beliebigkeit entzogen. Das geschieht selbstverständlich durch alles, was geschieht. Der Eigenbeitrag der Kunst könnte aber darin liegen, dies am Objekt in der Welt des nur Möglichen vorzuführen" (15) Was wir am Kunstwerk und im Kunstprozess verorten können, ist also nach Luhmann die Möglichkeit " ..jederzeit und bei jeder Gelegenheit gegenstandsunabhängig ästhetische Erfahrung zu aktualisieren, das heißt: kunstmäßig zu beobachten. Dies erfordert, daß der Beobachter sein Beobachten beobachtet und in dieser Distanz zur Unmittelbarkeit dann ästhetische Kriterien zugrundelegt, also ein hochdifferenziertes Unterscheidungsvermögen benutzt.....Aber das Ziel ist nicht der Alltag als solcher, sondern die gegenstandsunabhängige Universalität des kunstmäßigen Beobachtens" (16) "Nur so kann für Fiktionalität das Recht zu eigener Objektivität reklamiert werden und nur so kann der realen Realität des Üblichen eine andere Realität gegenübergestellt werden." (17)

Diese - zugegebenermaßen teilweise äußerst abstrakten und anspruchsvollen - Formulierungen, sollen als Beispiele genügen, um zu belegen, wie die kunstimmanente Logik der Werke sich gegenwärtig in einen umfassenderen Kontext hinein erweitert, in den Bereich des Denkens selbst. Statt von "Transversalität der Kunst" sollten wir vielleicht besser von ihrer Transzendierung sprechen.

Die Beispiele zeigen auf, an welchem widersprüchlichen und entscheidenden Punkt sich die gegenwärtige Entwicklung der Kunst befindet. Es gibt keine Eindeutigkeiten und Patentlösungen mehr - sollte es sie je gegeben haben. Kunstlehre kann also auf keine Weise beanspruchen, positives Wissen zu vermitteln, Antworten parat zu haben. Sie muß sich also heute damit auseinandersetzen, wie man Menschen vermittelt, diese Spannung auszuhalten, diese Offenheit auszutragen, diese Situation als kreative Herausforderung zu leben. Und wiederum können wir konstatieren: Auch darin ist sie anderen gesellschaftlichen Entwicklungen nicht voraus, sondern bewegt sich parallel zu ihnen in einem Raum, in dem nur eines gewiss ist: das Ungewisse.

## **DAS ZEICHNEN BEZEICHNEN**

Wenden wir uns nun der Kunst ganz speziell zu, wir wollen dies tun am Beispiel des Zeichnens. Mit dem bisher Gesagten, wollen wir es nun unternehmen, die eigentümlichen Formulierungen "das Zeichnen bezeichnen" "das Denken bedenken" zu enträtseln. Was könnte es damit auf sich haben?

Als "Lehrender" in Sachen Kunst bin ich ja immer wieder von Neuem damit konfrontiert, daß die Studierenden etwas "von mir lernen" wollen, d.h. daß die unausgesprochene Voraussetzung eines "mehr Könnens" und eines "weniger Könnens" im Raum steht, die auf Angleichung des Niveaus drängt. Kann es einer gegenwärtigen Kunstlehre aber darum gehen, so etwas wie ein "positives Können" (als künstlerische Variante eines "Positiven Wissens" sozusagen) zu vermitteln? Ich denke nicht. Schauen wir uns etwas näher die Vorstellungen an, die mit dieser ersehnten "Könnerschaft" verbunden sind, so bemerken wir hier mehrere Vorurteile.

Das erste Vorurteil hat historisch zu tun mit dem romantischen "Genie-Begriff", und zwar in seiner Variante des "Virtuosentums". Ohne nun näher darauf eingehen zu können, sei an dieser Stelle nur soviel vermerkt, daß Virtuosität erst in den letzten Jahrhunderten seinen hohen Stellenwert bekommen hat. Das bekannteste Beispiel dafür, fast schon als Synonym verwendet, ist der Geiger Paganini, dem es gelungen ist, sein Publikum durch unglaublich schnelle Spielweise zu beeindrucken, mit dem historischen Neben-Effekt einer allgemeinen Beschleunigung des Aufführungstempos aller musikalischen Aufführungen seither. Diese Schnelligkeit der Griffwechsel, die nur durch enormes Üben zu erreichen ist, wurde damit zu einer neuen Norm, wenigstens mit diesem profanen, handwerklichen "Kunstgriff" hatte der geniale Künstler also nunmehr im wahrsten Sinn des Wortes etwas "in der Hand", was ihn nachweislich über die Masse seiner Konkurrenten erhob. Dieses Beispiel läßt sich leicht auch in der bildenden Kunst aufzeigen, vor allem in der Zeichenkunst. "Der kann wenigstens noch zeichnen" ist ein volkstümliches Kriterium um wahre Künstler von vermeintlichen Scharlatanen zu unterscheiden, und der Beifall eines breiten Kunstpublikums ist schnell zu gewinnen mit der virtuellen Strichführung einer Zeichnung. Gerade im sogenannten "künstlerischen Strich", in seiner "vibrierenden Feinnervigkeit" will der Kunstgenießer dann auch die "wahre künstlerische Individualität" aufspüren können. Unter uns gesagt: eine Handschrift hat jeder, das ist kein höherer Verdienst, mit etwas Übung stellt sich (leider) schnell der virtuose Effekt ganz von allein ein. Seine Kultivierung und Stilisierung zu etwas "Höherem" gehört aber eher zu den Peinlichkeiten des bürgerlichen Individualisten als zur Qualifizierung der Kunst. Fazit: Entgegen mancher Gepflogenheiten gegenwärtiger Zeichenkurse kann es nicht Anliegen kritischer Kunstlehre sein, Individualismus-Ambitionen und virtuose Könnerschaft, personifiziert in der "Strichqualität", als eigenständigen Wert des Zeichnerischen zu kultivieren.

Das zweite Vorurteil in Bezug auf das Zeichnen, besteht in der Wertigkeit, die dem perspektivischen Zeichnen zugesprochen wird. Hier haben wir ein Erbe der Renaissance-Epoche zu tragen, und damit wiederum Ansprüche, denen im Allgemeinbewußtsein eine andere Bedeutung zukommt, als im künstlerischen Diskurs. Auch hier wieder ganz kurz angedeutet: Die Entdeckung und Beherrschung der Perspektivkunst ist ein technischer "Kunstgriff", der in der Militär- und -Architekturzeichnung von strategischem Vorteil ist, zugleich ermöglicht er relativ naturalistische, d.h. Realität

simulierende Nachahmung des visuell Sichtbaren. Damit ist diese Entdeckung zum Synonym geworden einer Epoche, die die Autonomie, die Ich-Bezogenheit der Wahrnehmung und der Realitäts-Interpretation zu ihrem Anliegen gemacht hat. Der autonome Individualist ist der Mensch der zentralisierten Perspektive, sein Heros der Künstler, der diesen Trick vollendet beherrscht. Fazit: Wer Künstler sein will, versucht sich diese Kulturtechnik anzueignen. Wiederum unter uns gesagt: Diese Technik ist so einfach, daß aus pädagogischer Sicht der richtige Zeitpunkt, d.h. der Zeitpunkt des Lern-Interesses in der Vorpupertät liegt. Hier ist auch, nebenbei bemerkt, eine organische Einbindung in die Persönlichkeitsentwicklung der Autonomie-Gewinnung gegeben. Das "erwachsene" Zeichnen dagegen hat m.E. ebenso wie die Kunst der Moderne, die Renaissance-Perspektive hinter sich gelassen zugunsten eines komplexen, pluralistisch und widersprüchlich organisierten Bildraumes.

Ein drittes Vorurteil betrifft nicht nur das Zeichnen, sondern die bildende Kunst allgemein, dieses Vorurteil ist jedoch heute ziemlich im Verschwinden begriffen. Es ist die Vorstellung, Kunst habe etwas mit Abbilden im Sinne von Nachahmung zu tun. Der Wiedererkennungseffekt zwischen realer und bildnerischer Realität wird dabei mißverständlicherweise als Kriterium für Kunst benutzt. Dieses Vorurteil ist - wie gesagt - heute kaum mehr anzutreffen, es soll aber dennoch erwähnt werden, da sich aus ihm ein wesentlicher Hinweis auf das eigentliche Wesen der Kunst ergibt, ein Hinweis auf das, was sich hinter der Formulierung "Das Zeichnen bezeichnen" verbirgt. Damit wollen wir von der negativen Abgrenzung, von dem, was Zeichnen nicht ist, übergehen zu dem Versuch einer positiven Bestimmung. Was also ist Zeichnen?

Natürlich bildet Kunst nicht ab, auch wenn sie "Bildende Kunst" heißt. Dennoch ist etwas auf Bildern zu sehen, was aber bezeichnet dann beispielsweise eine Zeichnung?

Wir müssen hier sehr genau verschiedene Stufen differenzieren. In dem Begriff "Zeichnen" schwingt das Wort "Zeichen" mit und damit haben wir einen ersten Hinweis auf die Komplexität der Fragestellung. Zeichen sind nämlich Bestandteile unseres Kommunikations- und Informationssystems, beispielsweise in den Buchstaben. Was wir bei einem vorsichtigen Blick in die Welt der Zeichen bemerken können, ist der unterschiedliche Charakter, den Zeichen annehmen können. Zunächst sind visuelle Abbilder, die beispielsweise Konturen wiedergeben, einfache Zeichen, die durch identifizierendes Wiedererkennen visueller Ähnlichkeiten ihren Bedeutungsaspekt bekommen. Ein Sichelbogen kann z.B. den Mond darstellen, ein Dreieck auf der Spitze mit Hörnern verweist auf den Stier. Nun gehen einige Schriftkulturen bald dazu über, diese Abbild-Zeichen mit den dazugehörigen Lautwort-Benennungen von dem Gemeinten abzulösen, die ausgesprochenen Silbe wird damit verfügbar und in Kombination mit anderen Silben können neue Wörter konstruiert werden. Damit ist aber ein enormer Gewinn verbunden. In den Silbenalphabeten, und in weit stärkerem Maß in den heute im Westen gebräuchlichen Buchstaben-Alphabeten (die auch eine andere Entstehungsgeschichte haben) kann damit eine unauslotbare Menge an Begriffen erzeugt werden. Wir bemerken, wie im Überschreiten des Abbildhaften zum Zeichenhaften sich ein ganz neuer Kosmos eröffnet, eine ganz neue Freiheit entsteht. Indem die Zeichen nicht auf ein "Anderes" als sich selbst verweisen, indem sie autonom werden, ermöglichen sie die Komplexität menschlicher Kommunikation, ermöglichen sie die Evolution des Bewußtseins.

Beim Zeichnen geschieht nun etwas ähnliches, aber in einer nochmals anderen Version. Dabei wird der Bereich der zwischenmenschlichen Verständigung nochmals enorm erweitert. Im Gegensatz zur kommunikativen Erweiterung vom Zeichen zur entzifferbaren, verstehbaren Schrift, treibt die Zeichenkunst den Prozess nun ins Unbestimmte, ins Unbegrenzte. Ihre Hervorbringungen erzeugen nicht mehr "Verständigung" sondern hinterfragen sie. "Was will der Künstler uns mit diesem Werk sagen" ist eine naive Frage, die prinzipiell falsch, weil unbeantwortbar ist. Kunst kann nicht verstanden, also entziffert werden. Es gibt im Gegensatz zur Geschlossenheit des Systems Schrift kein eindeutiges Äquivalent für eine künstlerische Zeichensetzung. (Es sei denn in einem vulgärpsychologisch verkürzten Symbolismus) Damit sind Kunstwerke aber keinesfalls der Beliebigkeit anheimgegeben, vielmehr vermitteln sie so etwas wie ein "offenes System", ein Zeichensystem mit uneindeutigen Botschaften. Indem Kunstwerke nicht (oder nur partiell bei sogenannter "Gegenständlichkeit") auf eine externe Realität verweisen, sind wir beim ästhetischen Rezeptionsprozess auf die Informationen verwiesen, die innerhalb des Werkes zu finden sind. Diese produzieren jedoch in ihrer Bezogenheit so etwas wie eine eigenständige, autonome Realität, die uns eine vieldeutige, ästhetische Befindlichkeit vermitteln. Wenn wir also nach dem Bezeichneten beispielsweise einer abstrakten Zeichnung fragen, so lautet die Antwort darauf: "Sie bezeichnet sich selbst". Das Wesentliche einer Zeichnung hat also nichts mit der Wiedererkennbarkeit ihres Inhaltes zu tun, also mit einer "Fremdreferenz", vielmehr interessiert die "Selbstreferenz" innerhalb des Bildes, egal ob gegenständlich oder abstrakt.

Mit diesem doppeldeutigen Charakter leistet die Kunst exemplarisch aber etwas, was für den Menschen eine bestimmende Kondition ist. Der Mensch schafft sich so etwas wie eine "Innenwelt" in seinem Denken. Diese Innenwelt hat zweifellos eine Entsprechung in der "Außenwelt", das Verhältnis von Innen und Außen, subjektiver und objektiver Realität, ist jedoch eine sehr komplexe Angelegenheit. Indem die Welt in uns aus einer Vielzahl von Informationen zusammengesetzt wird, bekommt sie einen Freiheits- oder Irrtumsaspekt, sie ist eine Konstruktion, ein Entwurf, der immer wieder auf seine Tauglichkeit hin überprüft werden muß. Was wir nun an Zeichnungen, an Kunstwerken allgemein, aufzeigen können, ist dieser Konstruktionscharakter der Innenwelt. Damit können wir das Zeichnen, eben in diesem doppelten Sinne des gleichzeitigen Benennens eines "Anderen" und des konstruierens eines "Eigenen" als Prototyp des Denkens bezeichnen. Wir bezeichnen das Zeichnen indem wir sagen können: Zeichnen ist denken.



Betrachten wir das Zeichnen unter diesem Aspekt etwas näher.

Was tun wir genau, wenn wir etwas zeichnen? Was tun wir wenn wir etwas bezeichnen? Was tun wir wenn wir denken? Meine Antwort auf alle drei Fragen: Wir führen Bewegungen aus, genauer: Differenzierungsbewegungen, Bewegungen, die Unterscheidungsmöglichkeiten in einen vorher undifferenzierbaren Wahrnehmungsraum bringen.

Indem wir Linien ziehen, Setzungen machen, Flächen umreißen, entsteht im Unkennbaren des leeren Raumes Orientierung, Nichts steht gegen Etwas, Linie gegen Fläche, Hell gegen Dunkel. Das mehr oder weniger Geformte hebt sich ab von der Gleichförmigkeit der Fläche, Wertigkeiten entstehen, möglicherweise Benennbares. Jedenfalls: Bezeichnetes. Auch im Sinne von Hervorgehobenem. Indem wir zeichnen entsteht so etwas wie Form.

Einer genaueren Selbstbeobachtung bei der Tätigkeit des Zeichnens erschließt sich folgender Zusammenhang: Im Gegensatz zum Malen, bei dem wir unsere Aufmerksamkeit auf Flächen und deren Beschaffenheit richten, bemüht sich das Zeichnen um eine Grenzlinie, und zwar um eine imaginäre, Tatsächlich ist der Horizont einer Landschaft oder die Kontur eines Gegenstandes, einer Figur, nichts Reales, sondern ein reines Wahrnehmungsphänomen, dem in der dreidimensionalen Wirklichkeit nichts entspricht, jede Standpunktveränderung des Zeichnenden, jede Drehung des Modells zeigt eine andere Konturlinie. Wir bewegen uns auf einer imaginären Grenze, wir bringen eine fiktive Konstruktion zu Papier, die auf einen wahrnehmungsmäßigen Sachverhalt verweist.

Schauen wir etwas genauer hin. Wie kommt diese "Grenzerfahrung" zustande? Wir wissen heute, daß die visuelle Wahrnehmung der Form durch Mikrobewegungen des Auges erfasst wird, indem der Gegenstand in einer Aufmerksamkeitsbewegung quasi abgetastet wird. Streng genommen nehmen wir also nicht den Gegenstand, sondern die Eigenbewegung unseres Auges wahr, die in Übereinstimmung mit dem Objekt erfolgt und uns so Rückschlüsse über dessen Form vermittelt. Es ist also unsere Eigenbewegung in Kongruenz mit einer "Welt", die uns dann als Konstruktion fassbar wird. Schauen wir noch genauer hin. Mit welcher "Welt"? Wenn wir uns, wie eben angedeutet, tatsächlich an einer Grenzlinie entlangbewegen, so ist mit dieser Erfahrung etwas Beunruhigendes verbunden. Wessen Grenze taste ich ab, wenn ich beispielsweise eine Kugel betrachte? Ist es tatsächlich die Grenze der positiven Kugel oder muß ich nicht mit gleichem Recht annehmen, es ist die Grenze des raumerfüllenden Luftraumes, der an der Kugel als negative Hohlkugelform seine Grenze findet? Allerdings nur eine Grenze, die mir nur wenig aussagt über die tatsächliche Form des Luftraumes, da ich zunächst seine anderen, sozusagen äußeren Grenzen nicht kenne. Das ist nun keine müßige Gedankenspielerlei, sondern eine Betrachtungsweise, die in der aktuellen Erkenntnistheorie wesentliche Bedeutung hat und die schon seit langem in der Kunst Folgen hat. Betrachten wir nämlich moderne Zeichnungen, (besonders schön bei Matisse zu studieren!) so können wir darauf bemerken, wie zahlreiche Künstler eine andere Wertigkeit von Figur und Hintergrund bezeichnen, als es unserem normalen Denken entspricht: Sie werden gleichrangig behandelt. Womit hat das zu tun? Tatsächlich ist es so, daß unserer visuellen Wahrnehmung die Dinge gleichgültig sind, genauer: daß es sie gar nicht als Dinge benennt, vielmehr geschieht diese Wertigkeit erst in einem zweiten Schritt, wenn das so Ein-und-Ausgegrenzte identifiziert und begrifflich benannt wird. Wer mit Zeichnen vertraut ist, der kennt die Möglichkeiten des Spielens mit diesem Phänomen. Und was dabei von besonderem Interesse ist, ist die Tatsache, daß in dieser Phase des probierenden Zuordnens ein Moment der Freiheit liegt, der Grundvoraussetzung kreativer Lösungen ist. (Aus diesem Grund werden die visuell dominierten Phasen des Zeichnens heute auch bei Kreativitätsschulungen erfolgreich eingesetzt) Wichtig für unseren Zusammenhang ist jedoch die Erfahrung, daß Form immer Zweiseiten-Form ist, von der wir uns die eine Hälfte begrifflich herauspicken und die andere vernachlässigen, da sie uns im wahrsten Sinn des Wortes unbegreiflich (d.h. unbegrifflich) bleibt. Soweit eine kurze Beschreibung der Selbstbeobachtung beim Zeichnen. Sie mündet in eine Problematisierung dessen, was dem unbefangenen Zeitgenossen unter dem Begriff "Form" bisher vertraut war. Wagen wir hier den Sprung vom "Zeichnen" zum "Denken".

## **"DAS DENKEN BEDENKEN"**

Eine Reflexion darüber, wie wir denken und was wir eigentlich wissen können, findet gegenwärtig vor allem auch in der Informationstheorie statt. Der Begriff "Form" hat deshalb inzwischen eine erkenntnistheoretische Konnotation aus dem Bereich der System- und Informationstheorie bekommen, eingeführt durch das Werk "laws of form" des Amerikaners George Spencer Brown (18), aufgegriffen von dem Anthropologen, Evolutionstheoretiker und Wegbereiter der Kybernetik, Gregory Bateson und im deutschsprachigen Raum vor allem von dem systemtheoretisch orientierten Soziologen Niclas Luhmann. Der aktuelle Gebrauch des Begriffs Form bezieht sich nun auch auf den Begriff der InFORMation, dh. er beschreibt einen Vorgang der Kommunikation, der Wissensaneignung und Übermittlung.

Es gibt in den Aufzeichnungen von William Blake (Catalogue of the year 1810) eine wunderschöne Formulierung, an die wir hier anschließen können. Es heißt dort "Weise Menschen sehen Konturen und zeichnen deshalb". Blake nimmt in diesem Verweis auf den Zusammenhang von Kontur(wahrnehmung) und Denken (Weisheit) etwas vorweg, was die Informationstheorie heute neu entdeckt: die Bedeutung des Unterschiedes: Die Wahrnehmung der Differenz.

In dem englischen Begriff für Zeichnen schwingt noch etwas von dieser anderen Bedeutung mit. "Draw" heißt nicht nur Zeichnen sondern zugleich auch "ziehen". Indem wir den Konturen wahrnehmend folgen, die Umrisse nachvollziehen, markieren wir die Grenzlinie, erzeugen wir in unserem Bewußtsein den Unterschied zwischen zwei Entitäten, wir erzeugen eine Welt des Vorhandenen, indem wir alles andere, das nur Mögliche, konkret ausschließen. Zeichnen nennen

wir den Vorgang, bei dem Form aus dem Ungeformten herausgehoben wird, Beobachtbares aus Unbeobachtbarem. Folgen wir den Einsichten der Informationstheorie so gilt: Nur Unterscheidungen, die vollzogen werden, existieren damit für uns als Wissen und Wissen verweist zugleich immer auf "Kontexte". Mit dieser hier vorgetragenen, ungewöhnlichen Betrachtungsweise des Zeichnens können wir das Zeichnen dann aber als ein prototypisches Geschehen bezeichnen, das den Vorgängen des Denkens im Sinne des Unterscheidens und Herstellens von Kontexten zugrundeliegt. Zeichnen in dieser erweiterten Sichtweise kann damit jede schöpferische Handlung sein, die zu einem mehr an Information führt, indem sie Intuition konkretisiert und so in die Realität überführt.

Luhmann versucht diesen Formbegriff in seiner aktuell diskutierten "Weltkunst-Theorie" nun auch im Ästhetischen fruchtbar zu machen. Er beschreibt das, was Künstler tun, als Produktion von Unterscheidungen, als Verletzung eines unbestimmten Bereiches von Möglichkeiten, als Markierung von Unterschieden, die immer eine Zwei-Seiten-Unterscheidung ist: "Eine Linie, deren Ziehung zwei Raumteile trennt und damit erzeugt, schafft auf beiden Seiten Entfaltungsmöglichkeiten (...) Es entsteht eine Innenseite und eine Außenseite. Und *beides* ist die Form. Und "beides", das heißt: die Welt als Differenz." (19)

Vielleicht ist es hilfreich, den Formbegriff der Informationstheorie in unserem Zusammenhang noch mit anderen Begriffen zu umschreiben, da in der Zusammenschau mit Phänomenen des Zeichnerischen leicht falsche Gleichsetzungen unterlaufen können. Es geht nicht um dasselbe, was beispielsweise die Gestaltpsychologie als "Figur" bezeichnen würde (siehe oben), es geht eher um etwas, was wir im künstlerischen Kontext mit Worten wie "Position" oder "Prägnanz" umschreiben. Die "Form" ist also das, was "so-und-nicht-anders" sich zeigt, sie ist die Ausschließung des Möglichen im Konkreten. Wenn wir den Prozess einer Bildgenerierung in seinem zeitlichen Verlauf untersuchen, so können wir beobachten, wie aus widersprüchlichen Setzungen des Anfangs mehr und mehr ein Gefüge sich herauskristallisiert, das am Ende von Schlüssigkeit und Prägnanz geprägt ist. Die aktuellen Sichtweisen der Chaostheorie können uns wertvolle Hilfestellungen geben, diese Prozessverläufe vom chaotisch-ahnungsvollen Anfang bis zur geklärten Endgestalt zu verfolgen. "Form" ist also dasjenige, was bei rückgekoppelten, selbstreferentiellen Prozessen herauskommt, wenn die Randbedingungen des "Zufalls" diesen Prozess zu neuen, bisher nicht ableitbaren Ereignissen führen.

Mit dieser erkenntnistheoretischen Beschreibung haben wir eine noch exaktere Beschreibungsmöglichkeit der Vorgänge beim Zeichnen und Denken: Zeichnen ist Denken im Sinne der Markierung von Differenz und Generierung neuer Positionen.

#### Lernen als schöpferischer Vorgang: Von Kunstlehre zur Lehrkunst

Der Anthropologe Gregory Bateson versucht nun diese Grundthese der Informationstheorie auch für das Lernen fruchtbar zu machen. (20)

Um eine Information entstehen zu lassen braucht es, wie gesagt, immer zwei Entitäten, die in ihrer Bezogenheiten einen immanenten Unterschied produzieren, Wahrnehmung kann nur mit Unterschieden *zwischen* arbeiten, diese Differenz verweist auf ein Neues, Drittes, das bisher nicht bekannt war. Insofern geschieht Lernen also nicht in einem Akt des "Zeigens-auf-etwas" sondern in einem "Auf-Zeigen" eines Sachverhaltes. (Wir können hier wieder den Unterschied zum mimetischen Abbilden des falsch verstandenen Zeichnens bemerken!) Bateson zeigt die Logik dieser Bestimmung auf, indem er das Gegenbeispiel einer "leeren Erklärung" aus der Literatur anführt: In Molières "malade imaginaire" erwiedert ein Prüfungskandidat auf die Frage warum Opium einschläfernd wirkt "Weil, gelehrte Doktoren, es eine einschläfernde Kraft enthält". Das ist eine heute durchaus akzeptierte Antwort, aber bei genauem Hinsehen ist es lediglich eine nichtssagende Tautologie: sie enthält keinerlei neue Information, da sie sich nur auf eine Seite des Kontextes, das Opium bezieht, die andere Seite der Beziehung, den eingeschlaferten Menschen jedoch außer Acht läßt. Diese Denkfigur des "einschläfernden Wissens" zu kultivieren, wirft Bateson unserem ganzen tradierten Lernsystem in den Schulen vor "Man erzählt (den Schülern) daß ein "Verb" ein Zeitwort sei und so weiter. D.h. man lehrt sie in einem zarten Alter, daß die richtige Weise etwas zu definieren, darin besteht zu bestimmen, was es *an sich selbst ist*, anstatt auf seine Relation zu anderen Dingen einzugehen" Als Gegen- Beispiel eines Denkens, das auf Relationen und Kontextbeachtung Bezug nimmt, erwähnt Bateson das Beispiel des morphologischen Denkens, mit dem der deutsche Dichter Goethe in der Biologie einen entscheidenden Beitrag geleistet hat. Diese Art in Beziehungen zu denken, wird uns aber nicht in den Schulen vermittelt, stattdessen werden wir immer noch viel zu oft an ein antrainiertes Auswendiglernen herangeführt, an eine reine Gedächtnisleistung, die überhaupt nichts mit "Denken" zu tun hat. Anstatt "auf das Muster, das verbindet"(Bateson) aufmerksam zu machen und die Fähigkeit zu vermitteln in Kontexten zu denken, wird noch immer auf Wissensvermittlung gesetzt. "Brich das Muster auf, das die Lerninhalte verbindet, und du zerstörst notwendigerweise alle Qualität " (21) lautet das vernichtende Urteil Batesons über unsere Schulen. Man könnte fast meinen es stecke eine infame Absicht hinter diesem Zustand, wenn man sich nämlich klar macht, welche Rolle der Lernende demgegenüber in der Sicht der Informationstheorie spielt. Er ist es nämlich, der den Kontext erzeugt, damit wird ihm eine sehr autonome Rolle in der Lehrer-Schüler-Beziehung zugesprochen. Folgt man den Ausführungen von Bateson, so wird deutlich, warum seine Sicht des Lernens -im Sinne eines kreativen Produzierens von Kontextbestimmungen- so dicht an den Erfahrungen der Kunstpraxis angesiedelt sind. Lernen ist nämlich aus evolutionstheoretischer Sicht ein Grundprinzip der Evolution. Während bei der Epigenese (Embryonalentwicklung) die identische Reproduktion (der DNS) im Vordergrund steht, ist bei der Evolution insgesamt der Prozess des Zufalls, der

Generierung von bisher nicht bekannten Varianten das Wesentliche. "Das Wesen der Evolution und des Lernens ist Erkundung und Veränderung" (22) Wenn lernendes Denken und die Evolution stochastische Prozesse sind, dann heißt das aber für das Lernen, daß es vor allem eines benötigt: Kreativität.

Es wäre nun möglich, zahlreiche Detailbeobachtungen des kreativen Prozesses, beispielsweise beim Zeichnen zu schildern um die Verbindung zwischen Kreativität, Kunst, Lernen und Evolution aufzuzeigen. Das wäre aber ein neues Thema . (23) Beziehen wir das hier zum Thema Lernen gesagte auf die Kunst, dann wird klar, daß hier Nachahmung, Mimesis, keinerlei Relevanz haben, vielmehr daß es eben der "Einfall" als anthropologische Erscheinungsform des Zufalls ist, was das Wesen der Kunst ausmacht. Und wir müssen in der aktuellen Kunstreflexion noch einen Schritt weitergehen: Nicht der "Einfalls-Reichtum" des Produzenten ist das allein Wesentliche, vielmehr verweist Gegenwartskunst mehr und mehr auf dieselbe Notwendigkeit zu kontextuellem, konstruierendem, kreativen Denken auf der Rezipienten-Seite.

Fassen wir den Kerngedanken dieses Abschnittes zusammen, so können wir formulieren: Was wir beim Zeichnen oder beim Rezipieren einer Zeichnung tatsächlich lernen können, ist auf einer ersten Ebene zunächst die kunstspezifische Handlungsform des "denkenden Zeichnens" und auf einer zweiten Reflexionsstufe dann das Bewußtwerden des Modellcharakters unseres Tuns.

Damit haben wir nun eine Abfolge und einen Bezug zwischen dem Zeichnen und dem Denken herausgearbeitet, der sich wie folgt zusammenfassen läßt:

Stufe 1: Zeichnen als visuelles Abbilden im Sinne einer Nachahmung

Stufe 2: Zeichnen als Zeichenproduktion innerhalb eines Kommunikations-prozesses

Stufe 3: Die künstlerisch autonome Zeichnung, die auf sich selbst verweist, die Zeichnung, die "das Zeichnen bezeichnet"

Stufe 4: Die Erkenntnis des Modellcharakters dieser künstlerischen Praxis.Sie verweist auf ein spezifisches Merkmal des Menschen: die Fähigkeit zur Selbstreflexivität. Das Denken kann "sich selbst bedenken".

Was ist also das Anliegen, der Gewinn, wenn wir uns mit dem Zeichnen befassen? Welche Folgerungen sind für die Kunstlehre zu ziehen?

Meine These: Wir praktizieren beim Zeichnen eine Form des "ästhetischen Denkens", eine quasi philosophische, reflexive Denkbewegung, die es beim "Kunstlernen" anzueignen gilt. Die Konsequenz für die Kunstlehre formuliert sich damit aber folgendermaßen: Die aufgezeigte Form des "über-sich-hinausweisens" der Kunst müsste in der lernenden Aneignung ihrer Methoden ein wesentliches Anliegen sein, ein Anspruch, an dem sich Kunstlehr-Institute messen könnten. Während das Einüben von Zeichenfunktionen des Zeichnens in der frühen Kindheit quasi von selbst geschieht, wie die darauf aufbauende Schrift im frühen Schulalter leicht erlernt werden kann, wie der abbildhafte Aspekt in der Pubertät von besonderem Interesse ist, also dieser Aspekt in den Zuständigkeitsbereich der schulischen Kunstpädagogik fällt, so war die Aufgabe von akademischen Kunstlehrinstituten in unserem Jahrhundert , den autonomen Charakter des Zeichnens herauszuarbeiten und zu vermitteln. Aufgabe *gegenwärtiger* Erwachsenenbildung könnte es nach dem hier gesagten dann sein, den "Verweis-Charakter" künstlerischer Praxis und ästhetischen Denkens herauszuarbeiten und fruchtbar zu machen. Aber vielleicht müssten wir dann mit der Vorstellungen Schluß machen, die mit dem Begriff "Kunstlehre" verbunden sind, vielleicht müssten wir dann einen Raum des autonomen Lernens entwerfen, in dem wir stattdessen von "Lehrkunst" reden sollten.

Wie dem auch sei: "Ästhetisches Denken" ist also das, was heute als Fähigkeit an Kunstlehranstalten vermittelt werden könnte. Darüberhinaus ist es jedoch auch zumindest erwägenswert, an *jeder* Form von Bildungsinsitut sich mit diesen Fragen zu befassen, nicht nur in dem Anliegen Profi-Künstler zu bilden, sondern auch auf Grund des allgemein-und persönlichkeitsbildenden Effektes, der damit verbunden ist. Es muß ja nicht gleich um eine Neuauflage "ästhetischer Erziehung" Schiller'scher Provinienz gehen, (auch sind hier die Einwände des Pädagogen Hartmut von Hentig bezüglich der Effektivität derartiger Versuche bedenkenswert) dennoch ist der Verweis der hier exemplarisch zitierten Autoren in Richtung einer breiteren Gültigkeit ästhetischen Denkens einer praktischen Überprüfung wert.

Das aber heißt für Künstler und Kunstlehrinstitute auch, sich mit einer neuen Form des gesellschaftlichen Anspruchs an die Kunst auseinandersetzen zu müssen. Heteronome Überfrachtung der Kunst wird in Zukunft wahrscheinlich weniger ein Problem linken Gesellschaftsreformertums sein, als eine Frage des Umgangs mit Umarmungen von Seiten politischer und wirtschaftlicher Kreise, die an den kreativen Optionen der Kunstpraxis interessiert sind. In dieser Situation befinden wir uns bereits und Strategien der radikalen Verweigerung werden ihr genausowenig gerecht wie naives "Anbandeln". Was von Seiten der Kunst vielleicht sinnvoll ist, ist dieselbe Ambivalenz im Reagieren zu zeigen, wie sie es in der Epoche der Moderne gegenüber reformerischen Ambitionen erfolgreich praktiziert hat. Jedes "Ja" ist zugleich ein "Nein", - wie in Anlehnung an Adorno weiter oben - wird es wiederum um ein zugleich von Autonomie und Souveränität gehen. Ungreifbar im Greifbaren sein, das ist das Wesen jeder realisierten Idee, das ist das Wesen der Kunst. Ich denke darauf können wir uns auch weiterhin verlassen.

Anmerkungen:

- 1) N. Luhmann "Unbeobachtbare Welt" Bielefeld 1990 S. 13.
- 2) Luhmann S. 27
- 3) Th. Adorno "Ästhetische Theorie " in ders. "Gesammelte Schriften Bd. 7 Frankfurt 1970
- 4) Ch. Menke "Die Souveränität der Kunst" Frankfurt 1991 S. 3
- 5) Adorno S. 159
- 6) Ein bemerkenswertes Phänomen ist in diesem Zusammenhang die Rezeption der künstlerischen Strategie von J. Beuys. Der paradoxe Bezug zwischen Autonomie und Souveränität konnte bei diesem Vorläufer der "Postmoderne" von Seiten der Kunstkritik seinerzeit noch nicht richtig erkannt werden, seine Rezeptionsgeschichte zerfällt daher in zwei Teile: die politisch heteronome und die ästhetisch autonome Rezeption. Daß gerade in den autonomen Werken selbst keinerlei politische Botschaft zu finden ist, die heteronomen Ambitionen nach gesellschaftlicher Relevanz jedoch gleichzeitig unüberhörbar formuliert wurden, konnte nicht als durchdachte Strategie nachvollzogen werden. M.E. hat diese Problematik mit dem wenig bekannten erkenntnistheoretischen Hintergrund bei Beuys zu tun. Als ein überzeugter Vertreter der ("Dreigliederungs"-) Ideen von Rudolf Steiner war ihm die Trennung der Diskursarten (Kunst und Wissenschaft, Ökonomie, Politik und Recht etc) eine *unabdingbare Voraussetzung* seiner künstlerischen Strategie. Damit steht er jedoch von vornherein außerhalb des Entwicklungsstranges der Moderne, *die diese Trennung nie vollzogen hat*. Eigentümlicherweise wird heute diese Trennung zwar nachdrücklich eingefordert, ein melancholischer Unterton des Bedauerns, daß die Diskurse nicht in eins münden, wie die Moderne erhofft hatte, ist dabei jedoch immer noch präsent. Das eigentliche Problem liegt m. E. weniger in der Tragik, daß die Diskurse nicht zusammengehen, sondern gerade im Gegenteil: In der unbewußten permanenten Vermischen der Diskurse. Die "Einheitsoption" des modernen Denkens ist also nicht das Problem *im Sinne einer Uneinlösbarkeit* (Vgl. Diskurs Habermas - Lyotard-Luhmann etc) sondern *im Sinne einer noch nicht vollzogenen Überwindung*.
- 7) M. Lingner "Paradoxien künstlerischer Praxis" S. 60 Kunstforum Band 76
- 8) W. Welsch "Ästhetisches Denken" Stuttgart 1989 S.110
- 9) Welsch S.109
- 10) P. Sloterdijk "Kopernikanische Wende und ptolemäische Abrüstung" S.126
- 11) Welsch S. 76
- 12) Welsch S.72
- 13) s.o.
- 14) N. Luhmann "Unbeobachtbare Welt" Bielefeld 1990 S.39
- 15) Luhmann S.40
- 16) Luhmann S.25
- 17) Spencer Brown verwendet "Form" in Abgrenzung zum Begriff des "unmarked space", damit beschreibt er die Tatsache, daß unserem Bewußtsein immer ein blinder Fleck immanent ist. Es ist dies sein Hintergrund, das "Ganze", das normalerweise un wahrnehmbar bleibt. Wahrnehmbar sind nur Unterschiede, Differenzen. "Welt" ist in dieser Denkfigur dann die allen Unterscheidungen vorausgehende Einheit, sie ist demnach nicht beobachtbar.
- 18) Luhmann S.40
- 19) Luhmann S.10
- 20) G. Bateson "Geist und Natur" Frankfurt 1993
- 21) Bateson S.27
- 22) Bateson S.15
- 23) Bateson S.64
- 24) Weitere Ausführungen zu diesem speziellen Thema siehe auch: A. Mayer-Brennenstuhl in "Zur Universalität des Schöpferischen" Münster, Hamburg 1994