

Überlegungen zu einer anerkennenden Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno

Unkonventionell und menschenbejahend

WOLFGANG MÜLLER-COMMICHAU

Kunst ist in Adornos Verständnis funktionslos – und gerade deshalb in der Lage, besondere ästhetische Erfahrungen zu ermöglichen. Eine Kunstpädagogik im Anschluss an Adorno kann, so der Autor, nicht nur zu einem kritischen Blick auf die Wirklichkeit befähigen, sondern auch als Teil politischer Bildung verstanden werden.

Für Theodor W. Adorno hat die Thematisierung von Kunst eine nicht gering zu schätzende Bedeutung, wenn es darum geht, ›Erziehung nach Auschwitz‹ zu denken. Zumal zeitgenössische Kunst gelangt dabei in den Fokus seiner Aufmerksamkeit. Gegenwartskunst leitet demnach ihren Sinn aus einem Bruch mit Konventionen her. Von daher ist sie auch anschlussfähig an das Adorno'sche Diktum, alles zu tun, damit sich Auschwitz nicht wiederhole, denn Auschwitz wurde nicht zuletzt deshalb möglich, weil die Menschen der Zeit an Konventionen festhielten, zu denen auch die unbedingte Loyalität in Gestalt eines »Kadavergehorsams« gegenüber staatlichen Autoritäten gehörte.

Vor diesem Argumentationshintergrund ist es plausibel, für eine Kunstpädagogik (Peez, 2018) zu votieren, die Lernende ermutigt, in den diversen Segmenten von privatem und öffentlichem Leben unkonventionell zu agieren und zu denken – allerdings ohne dabei eine menschenbejahende Ethik zu missachten, eine Bejahung, die alle Menschen umfasst, gleichgültig, welcher Religion, Sprache, Kultur sie sich zuordnen. Mit dem Blick auf Rosa Luxemburg lässt sich formulieren: Freiheit, die sich in unkonventionellem Auftreten artikuliert, hat dort ihre Grenze, wo sie die Freiheit der anderen in Frage stellt (Müller-Commichau, 2003).

In diesem Aufsatz soll eine Kunstpädagogik für Erwachsene zur Entfaltung kommen, der drei zentrale Funktionen zugewiesen werden: 1. die einer Kritik an der nichtästhetischen Wirklichkeit, 2. die einer Ermöglichung hedonistischen Erlebens beim Umgang mit Gegenwartskunst und 3. die einer politischen Bildung. Dabei hängen nach meinem Verständnis alle drei Funktionen eng zusammen. Bindeglied stellt das übergreifende Votum für ein individuell gutes Leben dar: Lernende Erwachsene sollen in die Lage versetzt werden, ihren weitgehend zweckrational bestimmten Alltag um hedonistische Momente zu bereichern, die sich in der Begegnung mit zeitgenössischer Kunst ergeben. Dann, so die Erwartung, realisiert sich ein Akt politischer Bildung, der sich von klassischen Formen der Information über politisch-institutionelle Strukturen abhebt.¹

¹ Ich lehne mich im Zuge meiner Überlegungen an Adornos Argumentation an, ohne sie in Gänze zu übernehmen, suche seine dialektische Argumentation zu würdigen, ohne sie mir mit den entsprechenden Konsequenzen zu eigen zu machen. Was den Hedonismus bei der Rezeption von Kunst betrifft, gehe ich im Gegensatz zu Adorno davon aus, dass sehr wohl ein gesellschaftlich unvermitteltes hedonistisches Erleben möglich ist, wenn es in einem mehr oder minder geschützten Rahmen stattfindet. Spätestens an dieser Stelle wird deutlich: Ich argumentiere vorrangig als Erwachsenenpädagoge und weniger als systemkritisch operierender Sozialphilosoph, denke Adorno weiter in Richtung einer Erwachsenenpädagogik der Anerkennung (Müller-Commichau, 2014, 2015, 2018).

Adorno und die Kunst

Adornos Diktum »Kunst ist Magie, befreit von der Lüge, Wahrheit zu sein« (Adorno, 1982, S. 298) kann als Musterbeispiel für seine dialektisch herleitenden Definitions-Bemühungen erschlossen werden, wenn es auf den Referenzbegriff »Zauberer« bezogen wird: Im Varieté auftretende Zauberer begreifen sich als Künstler, hantieren mit vermeintlich Magischem, das vorgibt, Wahrheit als Ausdruck für Wirklichkeit zu sein. Darin steckt Lüge, wie sie Adorno hier konnotiert, will sagen, das Tun des Zauberers lässt sich als Handwerk kennzeichnen, nicht als Kunst.

Wahrheit ist bei Adorno ein zutiefst relationaler Begriff, zumindest aber eine Bezeichnung für die Übereinstimmung eines Gegenstands mit sich selbst. Kunst, so wie Adorno sie versteht, erhebt allerdings gar nicht den Anspruch, Wahrheit zu sein. Sie verfügt über eine eigenständige Dignität, die es zu respektieren gilt; eine Dignität, die ihr Spezifisches aus der Besonderheit einer ästhetischen Wirklichkeit abzuleiten vermag. Von daher lässt sich zeitgenössische Kunst immer auch als Kritik an der nicht-ästhetischen Wirklichkeit verstehen.

Gleichzeitig begreift Adorno Kunst als einen Ort gesteigerter Intensität des Erlebens, ästhetische Erfahrung mithin als ein Moment des mehr oder minder intensiven Vergnügens am Ästhetischen. Diese in der Regel wohlthuende Erfahrung vermag sich spontan, weil unbeabsichtigt, zu ergeben, kann jedoch auch bewusst herbeigeführt werden – von dem Erlebenden selbst wie, in begrenztem Maße, durch Dritte. Das bedeutet in der Konsequenz, so meine Beobachtung, dass die Intensität des Kunsterlebens von der Offenheit des Einzelnen abhängt, aber auch davon, wie ästhetische Akzente von den Künstlerinnen und Künstlern bzw. den bei der Rezeption begleitenden Anderen (zum Beispiel Pädagoginnen und Pädagogen) gesetzt werden.

Erlebnisintensive Rezeption von Kunst steht somit in einem unmittelbaren Zusammenhang mit der Art und Weise, wie sich die Rezipierenden dem Kunstwerk nähern. Dafür haben sie sowohl intellektuelle als auch sinnliche »Antennen« zur Verfügung: »Die Erfahrung der Kunst wird mit deren unbeirrter Erkenntnis unvergleichlich viel reicher. Das *intellektiv* am Werk Erkannte strahlt auf dessen *sinnliche* Wahrnehmung zurück (Hervorhebung: wmc). Solch subjektive Reflexion ist dadurch legitimiert, dass sie den immanenten Reflexionsprozess gleichsam nochmals vollzieht, der objektiv im ästhetischen Gegenstand stattfindet und keinesfalls dem Künstler bewusst sein musste« (Adorno, 2003, S. 463).

Adorno geht also davon aus, dass das Kunstwerk in der Lage ist, sich selbst zu reflektieren. Rezipienten haben demnach die Chance, eine innere immanente Reflexion bzw. Rezeption nachzuvollziehen, um hernach wieder zur Außensicht auf das Exponat, seine Außenrezeption, zurückzukehren. Infolgedes-

sen ist dem Rezipienten eine doppelte Empathie zu empfehlen: das Sich-Hineinfühlen in den inneren Reflexionsprozess des Kunstwerkes (ein Musikstück etwa) zum einen, in das Innere des Rezipierenden, das emotionale Geschehen im Selbst, zum anderen. Letzteres verbindet sich mit der Möglichkeit, verborgenes oder wenig genutztes Wissen, darüber hinaus einsetzende Assoziationen, eben das Kognitive im eigenen Anschließen, zu identifizieren, indem dem Wissen in sensibler Weise, in der Regel denksprechend, ein Name gegeben wird.

Zum anderen plädiert Adorno für ein Pendeln zwischen intellektueller und sinnlicher Annäherung. Das erweitert, so sei vorgegriffen, die Spielräume einer Lerner-orientierten Kunstpädagogik, lässt sie Impulse vermitteln, die idealtypisch in der Lage sind, Lernende dreifach zu öffnen, wenn sie sich an das zeitgenössische Kunstwerk heranwagen, nämlich intellektuell, sinnlich und werkimmanent. Dabei ist sinnliche Annäherung keinesfalls auf das Visuelle (Malerei) oder das Akustische (Musik) beschränkt, sie ist stattdessen gerade dann in der Lage, Neues zutage zu fördern, wenn zum Beispiel bildende Kunst haptisch erfasst wird (Müller-Commichau, 2018, S. 89): Ein rezipierendes Erleben findet statt, das tendenziell alle Sinne des Individuums in der Konfrontation mit dem Exponat einbezieht.

Deutlicher und nachvollziehbarer wird solch eine Sichtweise, wenn Musik, Adornos ureigenstes »Terrain« als Komponist und Rezipient, oder der Film, dem er sich gleichfalls in besonderer Weise verbunden sah, in den Fokus der Aufmerksamkeit gelangen. Eine Symphonie Beethovens, so lässt sich mit eigener Wahrnehmung bestätigen, scheint weiterzuleben, auch wenn sie bereits vor mehr als zweihundert Jahren verfasst wurde, zumal dann, wenn sich exzellente Musiker daran machen, das Werk vor dem Hintergrund ihres zeittypischen Verständnisses von Ästhetik zur Aufführung zu bringen.

In Vorbereitung auf das (neben anderen) angekündigte Ziel dieses Aufsatzes, Kunstpädagogik auch eine Funktion in der politischen Bildung zuzuweisen, sei auf Adornos Auffassung verwiesen, wonach Fremdheit zur Welt ein konstitutives Moment der Kunst sei: »Wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie überhaupt nicht wahr« (Adorno, 2003, S. 274). Fremdheit ist vor dem Hintergrund einer solchen Auffassung kein Übergangsstadium, sondern etwas Erhaltenswertes, das es zu respektieren gilt. Das Fremde in der Kunst und als Kunst wird idealerweise zustimmend rezipiert, ohne dass damit ein Mediokritätsdruck einhergeht: »Sei wie die anderen!«

Vorrangig zeitgenössische Kunst wird idealerweise nicht anerkannt, nicht obwohl, sondern weil sie fremd ist. Das bedeutet für Adorno in der Konsequenz auch, dass sich Kunst nicht mit dem jeweiligen Zeitgeschmack zu arrangieren habe, mehr noch spreche es für ihre Qualität, wenn sie von den Menschen ihrer Zeit abgelehnt wird. Insofern ist Kunst keine Ware, die sich auf dem Markt bewähren muss, sondern stellt eine »Antithesis« (Adorno, 2003, S. 19) zur kapitalistischen

Gesellschaft dar, verweigert sich einer Funktionalisierung, die auf Erhöhung des Profits setzt, aber auch einer solchen, die sie als Dekor eines mehr oder weniger tristen Alltags zu missbrauchen sucht. Die Funktion der Kunst besteht bei Adorno in ihrer Funktionslosigkeit. Kunst ist nicht nützlich, und das macht ihre Freiheit aus.

Das heißt, auch bei einer Nutzung von zeitgenössischer Kunst für Zwecke des positiv konnotierten, gar hedonistischen Erlebens von Rezeption bleibt im Erkenntnisprozess etwas bestehen, das dem jeweiligen Kunstwerk immanent ist. Dieses Element beinhaltet nach Adorno die besondere Kraft der Funktionalisierungsverweigerung. Autonomie als Ergebnis von Funktionalisierungsverweigerung, so lässt sich festhalten, ist für Adorno die *Conditio sine qua non* moderner Kunst. Letztere hat auch dann eine Existenzberechtigung, wenn sie niemand erwerben mag. Kunst ist, und das ist genug. In dieser Sichtweise steckt überdeutlich ein Element, das in politisch-gesellschaftskritisch akzentuierten Lehr-/Lernprozessen Berücksichtigung finden kann: die Verweigerung eines alltäglichen Zweckmäßigkeits-Fetischismus.

Von Adorno wird, an Kant und Hegel anschließend, Kunst gleichermaßen autonom wie sozial verortet. Diesen Doppelcharakter kann er nicht zuletzt deshalb konstatieren, weil er sich auch im Zuge dieser kategorisierenden Reflexionen ein dialektisches Denken zu eigen macht. Die Annahme eines Doppelcharakters von Kunst eröffnet die theoretisch begründbare Chance, eine Begleitung der Rezeption künstlerischer Exponate mit der Vermittlung sozialer Kompetenzen zu verknüpfen. Letzteres setzt allerdings bei den Begleitenden die Akzeptanz, mehr noch, die Anerkennung eines bei anderen erkennbaren Rezeptionsmodus voraus. In der Weise unterstützende Pädagoginnen und Pädagogen benötigen ein hohes Maß an Empathie bzw. Empathie-Bereitschaft.

Anerkennende Kunstpädagogik

Mein Konzept von Kunstpädagogik, das sich an das Kunstverständnis von Adorno anlehnt, ist darum bemüht, die Thematisierung von Kunst mit einer *Kritik an der nichtästhetischen Wirklichkeit* zu verknüpfen. Diese Kritik lässt sich als ein Modus von Gesellschaftskritik lesen, der fokussiert, was der Schönheit humanen Lebens zuwiderläuft. Damit argumentiere ich vor einem sozialetischen Hintergrund. Schönheit artikuliert sich, so verstanden, in einem übergeordneten Sinne als Bejahung diversen Lebens. Hässlichkeit ist im Gegensatz dazu als all das anzusehen, was Menschlichkeit und vielfältiges Menschsein in Frage stellt. Dazu zählt auch die Funktionalisierung des Einzelnen. Der künstlerische Prozess, so wie ihn Adorno versteht, ist insofern bereits als Kritik anzusehen, weil er, zumindest idealtypisch, in nicht-utilitaristischer Manier

erfolgt. Dieser Funktionalisierung verweigernde künstlerische Produktionsprozess lässt sich während der Begleitung einer Rezeption von Lernenden durch die begleitende Pädagogin rekonstruieren und als Verstehens-Angebot verbalisieren. Dadurch erfahren Lernende auch, dass Kunst für ein Mehr an ästhetischer Wirklichkeit steht.

Die eine Rezeption begleitenden Pädagoginnen und Pädagogen sind sich der Verstehens-Wagnisse bewusst, denen sich Lernende zumal zeitgenössischen Kunstwerken gegenüber konfrontiert sehen. Was sie in diesem Prozess zur Verfügung stellen können, lässt sich mit Anerkennung und Intersubjektivismus kennzeichnen: die Bestätigung des Lernenden in einer intersubjektiven Grundhaltung, die Bejahung seiner intersubjektiven Bedürfnisse. Ein Subjekt, die Pädagogin, bejaht ein anderes Subjekt, die Lernende. Das heißt, zwei Kunstrezipienten kommunizieren auf symmetrischer Ebene miteinander.

Bedingung dafür ist, dass der eine von den beiden sich nicht als Wissens-Eigentümer begreift, dem ein sozusagen Besitzloser in Sachen Kunstwissen gegenübersteht. Ist der eine von den beiden Rezipierenden mit größeren Erfahrungen bei Verstehens-Versuchen von Kunst ausgestattet, macht er stattdessen dem anderen ein Angebot, das oft zögerlich artikuliert Wahrgenommene auf Seiten des Gegenübers in sensibler und differenzierterer Weise zu versprachlichen. Das zentrale pädagogisch akzentuierte Ziel dabei lautet, dass sich eine Lernende auch an dieser Stelle als autonome Persönlichkeit erlebt, die sich selbstbewusst ihrer kognitiven wie emotionalen Möglichkeiten bedient, mehr noch, sie weiß, dass sie in diesem Interaktions-Kontext auf die Fremdbejahung eines geschätzten Gegenübers, eben zum Beispiel die der anwesenden Kunstpädagogin, zurückgreifen kann. Die Haltung des intersubjektiv agierenden Pädagogen hingegen ist nicht autoritär, sie respektiert, mehr noch, sie ermutigt zu unterschiedlichen Interpretationen eines Kunstwerks, das zur Rezeption ansteht.

Meine Kunstpädagogik in Anlehnung an Adorno zielt zum zweiten darauf ab, *hedonistisches Erleben beim Umgang mit Gegenwartskunst* zu ermöglichen. Das kann sich in der Weise artikulieren, dass sie dazu anregt, zweckfreie bzw. intentionskontingente Kunst zu produzieren, die sich als Kritik an der nicht-ästhetischen Wirklichkeit versteht: Das ermöglicht idealtypisch die Erfahrung der Rebellion gegen ein utilitaristisches System als hedonistisches Erleben. Aber auch schon das Wagnis freier Rezeption, die sich nicht in einer Verurteilung des fremdartig-irritierenden Exponats erschöpft, kann Quelle für eine gute nachhaltig wirkende Erfahrung sein, der kognitive wie emotionale Anteile innewohnen (Müller-Commichau, 2015). Bei der Rezeption sollte es vorrangig um solcherlei Kunst gehen, die nicht, weil ›harmlos‹, ohne innere Ambivalenzen konsumiert werden kann, sondern um Exponate, die dem herkömmlichen, Adorno wurde sagen: dem bürgerlichen, Schönheitsideal nicht entsprechen.



Die Intensität des Erlebens bei Produktion wie Rezeption von Kunst meint auch die Ambivalenzen der Ich-Wahrnehmung: Starkes situatives Sich-Einlassen auf das Künstlerische, verbunden mit der Nachhaltigkeit des Wirkens, wird oft gerade dann als intensiv registriert, wenn die Phasen des Erlebens in sich widersprüchlich sind: Zustimmung versus Ablehnung, Irritation versus Begeisterung, Wohlbefinden versus Verärgerung, angenehme versus unangenehme Assoziationen. Eine Intensität des Erlebens ist demnach keinesfalls stets identisch mit einer harmonischen Erfahrung.

Die dritte der von mir befürworteten Funktionen von Kunstpädagogik intendiert, Kunstpädagogik so zu gestalten, dass sie als *ein Element von politischer Bildung* verstanden werden kann. Sie hat in diesem Kontext die Aufgabe, als ein Medium für zeitgenössische Kunst zu wirken, eine Art Transporteur von Gedanken und Material zu sein, denen mehr oder weniger irritierendes Potenzial innewohnt, Potenzial, das zum Querdenken ermutigt. Eine so verstandene Kunstpädagogik kann mit Fremdem vertraut machen, kann zu einem Abbau von Exklusions-Phantasien bei ihren Adressaten, den Lernenden, beitragen, indem sie ein Ja zur zeitgenössischen Kunst ermöglicht. Die optimistische These in diesem Zusammenhang lautet: Wer fremde Kunst gutzuheißen vermag, der will auch fremde Menschen und deren Herkunfts-Kulturen nicht zerstören.

Eine Kunstpädagogik, die dem zu Beginn dieses Aufsatzes in Erinnerung gerufenen ›Kadavergehorsam‹ entgegenwirken will, wagt es, mit dem Instrument authentischer Anerkennung gegenüber den Lernenden zu operieren, denen ihre kunsthistorische Unwissenheit bzw. weitgehend fehlende Erfahrung in der Rezeption von Kunst nicht zum Vorwurf gemacht wird. In begleiteten Produktions- und Rezeptionsprozessen von Kunst werden Personen als lernende Individuen anerkannt, deren möglicherweise vorhandene fremdenfeindliche Positionen, gar verbunden mit Destruktions-Phantasien anderen Lebens, aber nicht ignoriert. Beides lässt sich nach meiner Beobachtung sehr wohl miteinander verknüpfen.

Methodisch kann es dabei sinnvoll sein, dass zunächst Brücken zwischen Kunsthandwerk und Kunst gebaut werden, die Lernende eher bereit sind zu betreten als exotisch anmutendes Kunst-Terrain. Das gilt in verstärktem Maße, wenn Zeitgenössisches thematisiert werden soll – wofür ich hier votiere. Im Sinne einer ›Handreichung‹ für die kunstpädagogische Praxis könnte die Empfehlung lauten:

Soviel Hinführung zum Fremden wie möglich,
soviel Annäherung über Vertrautes wie nötig.

Adorno, Th. W. (1982). *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Adorno, Th. W. (2003). *Ästhetische Theorie*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

Müller-Commichau, W. (2003). *Verstehen und verstanden werden. Ethische Perspektiven in konstruktivistischer Pädagogik*. Mainz: Grünewald.

Müller-Commichau, W. (2014). *Anerkennung in der Pädagogik. Ein Lehrstück*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller-Commichau, W. (2015). *Was soll das denn!? Zeitgenössische Kunst als Lernfeld*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Müller-Commichau, W. (2018). *Souveränität durch Anerkennung. Überlegungen zu einer dekonstruktiven Erwachsenenpädagogik*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.

Peez, G. (2018). *Einführung in die Kunstpädagogik*. Stuttgart: Kohlhammer.



DR. WOLFGANG MÜLLER-COMICHAU

ist Honorarprofessor an der
Hochschule RheinMain, Wiesbaden.

mueller-commichau1@web.de