

Bilstein, Johannes

Kunst im Generationenspiel

Neue Sammlung 34 (1994) 4, S. 645-666



Quellenangabe/ Reference:

Bilstein, Johannes: Kunst im Generationenspiel - In: Neue Sammlung 34 (1994) 4, S. 645-666 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-15263 - DOI: 10.25656/01:1526

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-15263>

<https://doi.org/10.25656/01:1526>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Digitalisiert

Kunst im Generationenspiel

Von Johannes Bilstein

1. Die Fakta des Lebens

Wer über Erziehung nachdenkt und redet, bezieht sich — ob er es nun weiß oder nicht — auf recht eindeutige und einfache Grund-Tatsachen, die dem Menschenleben vorgegeben sind und an denen es nichts zu ändern gibt. „Das menschliche Geschlecht besteht aus einzelnen Wesen, die einen gewissen Zyklus des Daseins auf der Erde durchlaufen und dann wieder von derselben verschwinden, und zwar so, daß alle, welche gleichzeitig einem Zyklus angehören, immer geteilt werden können in die ältere und die jüngere Generation, von denen die erste immer eher von der Erde scheidet.“ So formuliert Schleiermacher in seiner — theoriegeschichtlich höchst folgenreichen — Pädagogik-Vorlesung von 1826¹. In Generationen also, in Ältere und Jüngere ist die Menschenwelt hier unterschieden — eine recht grobe und bei genauerem Hinsehen auch undeutliche Aufteilung. Als Frage drängt sich auf, was denn wohl im einzelnen — außer dem Zufall des Geburtsdatums — eine solche Generation ausmachen mag, wodurch denn wohl eine ganze Gruppe von Menschen in einer Generation zusammengefaßt wird, wo doch die übergroße Unterschiedlichkeit von Lebensformen zu den grundlegenden Alltagserfahrungen zählt.

Fünzig Jahre nach Schleiermacher skizziert Wilhelm Dilthey in seinem Entwurf der Geisteswissenschaften darauf eine Antwort, und es ist für ihn die Gemeinsamkeit des als prägend Erlebten, die generationsbestimmende Einheitlichkeit schafft: „Diejenigen, welche in den Jahren der Empfänglichkeit dieselben leitenden Einwirkungen erfahren, machen zusammen eine Generation aus. So gefaßt, bildet eine Generation einen engeren Kreis von Individuen, welche durch Abhängigkeit von denselben großen Tatsachen und Veränderungen, wie sie im Zeitalter ihrer Empfänglichkeit auftraten, trotz der Verschiedenheit hinzutretender anderer Faktoren zu einem homogenen Ganzen verbunden sind.“² Zu den eher formalen Unterscheidungen von alt und jung sind hier qualitative

¹ F. E. D. Schleiermacher: Die Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: F. E. D. Schleiermacher: Ausgewählte pädagogische Schriften. Paderborn 1959. S. 36-243, hier S. 38; zum Generationenwechsel als anthropologischem Rahmen für die Erziehungstheorie: J. Schurr: Schleiermachers Theorie der Erziehung. Düsseldorf 1975, bes. S. 27-50.

² W. Dilthey: Über das Studium der Geschichte der Wissenschaften vom Menschen, der Gesellschaft und dem Staat. (1875). In: W. Dilthey: Gesammelte Schriften. Bd. V. Göttingen 1957. S. 31 -73, hier S. 36-37.

Gemeinsamkeiten gekommen, die es nun erlauben, eine Generation nicht mehr nur nach zahlenmäßigen Zufällen, sondern nach gemeinsam Erlebtem und Erfahrenem zu umgrenzen — und es ist diese geisteswissenschaftliche Definitionstradition, die dann die weitere Auseinandersetzung um den Begriff bestimmt.

Wenn freilich das Verständnis von „Generation“ so eng mit den großen Tatsachen und Veränderungen verknüpft wird, die das gemeinsame Erleben prägen, dann ist es gar nicht erstaunlich, daß das Thema „Generation“ in der Zeit der Weimarer Republik, zu Zeiten tatsächlich als besonders dramatisch und schmerzhaft empfundener Umbrüche also, eine wahre Hochkonjunktur erlebt. Am wirkungsvollsten ist dabei die Arbeit Karl Mannheims, der 1928 aus soziologischer Perspektive versucht, genauer zu bestimmen, was mit „Generation“ gemeint sei, und auszuloten, welcher analytische Gewinn aus dieser Kategorie wohl zu erwarten wäre. Auch er fängt an bei den Fakten, bei Geburt und Tod also, bei der beschränkten Lebensdauer der Menschen und bei der Tatsache, daß sie im Laufe ihres begrenzten Lebens altern. Diese „Fakta des Lebens“ bilden eine Art Fundament, auf dem alles Denken und Reden über Generationen beruht und das auch einer je spezifischen Generationenlagerung zugrunde liegt. Wer über Generationen spricht, der redet davon, daß Menschen geboren werden, daß sie altern, schließlich sterben und daß sie ihre Lebenszeit in Auseinandersetzung und Zusammenspiel mit anderen Menschen verbringen, die anderen Generationen angehören: in einer Generationenlagerung eben. Dabei handelt es sich — so K. Mannheim — um ein recht stabiles Phänomen, er sieht die Menschen an ihre Generationenlage ähnlich fest gebunden wie an ihre Klassenlage — jedenfalls kann man sich seine Generation kaum selber aussuchen¹.

Das Mannheim'sche Begriffsraster ist seitdem zum Ausgangsmodell aller weiteren Diskussionen über den Generationenzusammenhang geworden, und die zugrundeliegenden Lebensstatsachen sind ja auch in der Tat unbezweifelbar. Wenn man versucht, die Bedingungen des eigenen Lebens vor dem Hintergrund der Zeitereignisse zu verstehen, und wenn man dabei die eigene Biographie mit dem Schicksal anderer Zeitgenossen vergleichen möchte, dann wird sich bereits auf alltagssprachlicher Ebene der Generationenbegriff als ein taugliches Instrument erweisen. Verläßt man aber diese mittlere Ebene zwischen individuellem Leben und großer Geschichte, dann sieht die Sache anders aus, dann wird durchaus zweifelhaft, ob und inwieweit „Generation“ überhaupt eine taugliche Kategorie für Aussagen über die Menschenwelt ist. Wer allzu genau auf die individuellen Bedingungen seiner Entwicklung schaut, der verliert die großen historischen

¹ K. Mannheim: Das Problem der Generationen. (1928). In: K. Mannheim: Wissenssoziologie. Neuwied 1964. S. 509-565, hier S. 527-528; zur zeitgenössischen Diskussion: E. Wechsler: Die Generation als Jugendreihe und ihr Kampf um die Denkform. Leipzig 1930; R. Hönigswald: Über die Grundlagen der Pädagogik. München 1927, bes. S. 110; „Generation“ als durchgängige Strukturierung historischer Prozesse auch bei H. Nohl: Die pädagogische Bewegung in Deutschland und ihre Theorie. (1933). Frankfurt/Main 1978.

Tatsachen und Veränderungen aus dem Blick, die ihn mit den anderen in einem „homogenen Ganzen“ (Dilthey) verbinden. Und wem es wiederum darum geht, Geschichtsprozesse möglichst genau und umgrenzt zu beschreiben, der wird sich daran stören, daß jede Rede von „Generation“ an die höchst vage und spekulative Kategorie des „Erlebens“ angeknüpft ist. Er wird sich über die eher ungenauen Zeiteinteilungen einer Generationendauer — irgendetwas zwischen 15 und 30 Jahren — ärgern, lieber auf die ganze-Begrifflichkeit verzichten und stattdessen von genauer definierbaren „Gruppen“ und „Kohorten“ sprechen — besonders, wenn es ihm um Aussagen im empirisch-sozialwissenschaftlichen Sinne geht⁴. Folgerichtig ist denn auch vielfältig und kontrovers über Trennschärfe, Reichweite und Leistungskraft des Generationenkonzeptes diskutiert worden. So strittig freilich die Denkkategorie „Generation“ auch im einzelnen sein mag, sie hat sich doch als stabil und durchaus überlebensfähig erwiesen — und das mag nicht zuletzt daran liegen, daß mit „Generation“ eine Grundstrukturierung von Welt benennbar wird, die schon jedes Kleinkind als eine der ersten erfährt: die Aufteilung in alt und jung. Generation — das ist neben Geschlecht eine der ersten Achsen der Ordnung der Welt⁵. Je deutlicher und strukturierter dem Kinde seine Welt nach und nach erscheint, um so sicherer und eindeutiger erlebt es die Alten als anders und um so vielfältiger wird es mit ihnen zusammenspielen können. Die wiederum, die Älteren, haben dabei einiges im Sinn. Ihr Zusammenspiel mit den Jüngeren ist von Absichten und Zielen geprägt, sie verleihen dem Umgang der Generationen miteinander intentionale Färbung, sie erziehen. Erziehung — das heißt, daß eine Generation etwas mit der anderen will — und die Art des Zusammenspiels der beiden Generationen wird auf irgendeine Weise von diesem „Wollen“ beeinflusst sein.⁶ Was nun die Ästhetik und — im engeren Sinne — den Bereich der Kunst angeht, so kommen sie beim Reden über Generationen zunächst und vor allem als

⁴ Zur Diskussion und Kritik des Mannheim'schen Konzeptes: J. Breitsamer: Ein Versuch zum „Problem der Generationen“. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 28. Jg. (1976). S. 451-478; H. Jaeger: Generationen in der Geschichte. In: Geschichte und Gesellschaft 3. (1977). S. 429-452; H. Fogt: Politische Generationen. Opladen 1982, bes. S. 14-43; G. Schmied: Der soziologische Generationsbegriff. In: Neue Sammlung 24. Jg. (1984). S. 231-244; J. Matthes: Karl Mannheims „Das Problem der Generationen“ neu gelesen. In: Zeitschrift für Soziologie 14. Jg. (1985). S. 363-372; U. Herrmann: Das Konzept der „Generation“. In: Neue Sammlung 28. Jg. (1988). S. 364-377, dort Lit.

⁵ Zur kulturstiftenden Bedeutung von Alters- und Geschlechtspolaritäten: S. Freud: Totem und Tabu. (1912-1913). In: S. Freud: Studienausgabe Bd. IX. Frankfurt/Main 1974. S. 287-444; Weiterentwicklung zu einer psychoanalytisch geprägten „Phänomenologie der Gegenseitigkeit“. H. Stierlin: Das Tun des einen ist das Tun des anderen. Frankfurt/Main 1971, bes. S. 111-114.

⁶ „Was will denn eigentlich die ältere Generation mit der jüngeren?“ als Ausgangsfrage aller Pädagogik: Schleiermacher, Vorlesungen, S. 38; zum aktuellen Stand der Diskussion um Intentionalität in der Pädagogik: K. Prange. Intention als Argument. in: N. Luhmann und K. E. Schorr (Hrsg.): Zwischen Absicht und Person. Frankfurt/Main 1992. S. 58-101.

Indikatoren vor. Bei Karl Mannheim schon wird der Verdacht ausgesprochen, daß sich Generationenlagen besonders deutlich in der alltags-ästhetischen Gestaltung des Lebens und in der Kunst abzeichnen. Welcher Generation man angehöre, das lasse sich am besten am ästhetischen Standard ablesen — daran also, wie man Kleidung oder Wohnungseinrichtung gestaltet, wie man den eigenen Körper oder den gesellschaftlichen Umgang mit anderen Menschen in eine Form bringt⁷. Diese Gestaltungs-Standards ändern sich, und die Kunst mit all den Neuerungen ihrer Sujets, Ausdrucksmittel und Ausdrucksformen, die Künstler mit ihren sich verschiebenden Gesellungsformen — Salons, Gruppen, Sezessionen etc. — werden zu Früh-Indikatoren solcher Veränderungen⁸. Welcher Generation man angehört, das läßt sich unter anderem an den als orientierend erlebten Kunstströmungen erkennen⁹. Und auch für die Kunstgeschichte schließlich ist schon in den 1920er Jahren die These durchgespielt worden von der primären, prägenden und sowohl Epocheneinheiten wie individuelle Entwicklungen überlagernden Bedeutung der Generationen-Ordnung. Eine nach Generationen gegliederte Kunstgeschichte wird da — geschichtsphilosophisch aufgeladen — zum Beleg und Indikator für die ewigen Rhythmen der Menschheitsgeschichte¹⁰.

Zur Früh-Erkennung historischer Trends und zum Ablesen von Generationenbrüchen also taugt ein Blick auf die Kunst — vielleicht aber noch zu einigem mehr. Spätestens seit der — auf romantischen Motiven aufbauenden — Kunsterzieherbewegung der 1880er Jahre gibt es den Verdacht und den Anspruch, daß die Auseinandersetzung mit der Kunst dem Zusammenspiel von Alt und Jung einen ganz eigenen, besonders fruchtbaren und geradezu rettungsverheißenden Akzent verleiht. Es könnte ja sein, daß der Gegenstand Kunst tatsächlich Möglichkeiten, Varianten und Muster des Generationenspiels besonders deutlich, besonders vielfältig oder besonders intensiv zum Aufblühen bringt. Es könnte ja sein, daß das Aufeinandertreffen der Alten und der Jungen unter dem Signum der Kunst Besonderheiten aufweist, die vielleicht einiges über Kunst, vieles aber auch über die Logik des Generationenspiels verraten. Darum soll es im folgenden gehen.

⁷ Mannheim, *Generationen*, S. 512-514 mit Bezug auf Mentre; Beispiele für Ästhetisierungsformen als Generationen-Indikator: J. R. Gillis: *Geschichte der Jugend*. Weinheim 1980; Deutscher Werkbund (Hrsg.): *Schock und Schöpfung*. Darmstadt 1986.

⁸ Zu Künstlergruppen: H. P. Thurn: *Die Sozialität der Solitären*. In: F. Neidhardt (Hrsg.): *Gruppensoziologie*. Opladen 1983. S. 287-318.

⁹ Angedeutet schon bei Dilthey, der von den neu hinzutretenden intellektuellen Tatsachen spricht, die generationenprägend wirken: Dilthey, *Studium*, S. 37; zum Topos von der Avantgarde-Funktion der Kunst: P. Bürger: *Theorie der Avantgarde*. Frankfurt/Main 1980.

¹⁰ W. Pinder: *Das Problem der Generation in der Kunstgeschichte Europas*. Berlin 1926; Kritik an dessen idealistisch-romantischen „Zügellosigkeiten“ bereits bei K. Mannheim, *Generationen*, S. 28-31, bes. S. 28.

2. Konfusion

Generationen teilen die Menschenwelt. Wer über das Thema „Generationen“ nachdenkt, legt den Akzent seiner Überlegungen von vornherein auf Trennendes und Unterscheidendes. Was freilich das alltägliche Erleben angeht, so ist es gar nicht selbstverständlich, daß alt und jung sich sofort und ständig ihrer gespaltenen Generationenlage bewußt sind, denn die Differenz muß gar so gewaltig nicht sein, und große Teile der gemeinsamen Erfahrungen und Aufgaben sind unabhängig von Lebensalter und Geburtsdatum. Weil sich Generationengrenzen und Generationenunterschiede aufheben und vernachlässigen lassen, ist die Mißachtung des Trennenden ein immer wiederkehrendes Grundmuster im Zusammenspiel von alt und jung. Eine Gruppe von Menschen unterschiedlichen Alters wird so im Extremfall als undifferenzierte Rotte, als korrupter Haufen erlebt¹¹. Lehre und Unterricht freilich können dabei auf mehr oder weniger dramatische Weise verunglücken.

„Der Zeichenunterricht war in den Händen eines alten Professors K... Sowie der alte Graubart mit seiner großen Zeichenmappe und einem Kasten voll Zeichenmaterialien eintrat, verwandelte sich die Stunde in eine jener Schülerorgien, wo man die himmlische Geduld eines Lehrers bewundern muß. Jede Ordnung schien aufgelöst. Tollheit und Bosheit gingen durcheinander; ... Der alte K. teilte abgegriffene schmutzige Vorzeichnungen, Handzeichnungen, Kupferstiche, Nasen, Lippen und Augen in Aquatinta, Pferde, Hunde alles durcheinander zum Kopieren aus und sprach dabei mit den Quartanern ihren vaterländischen Dialekt. Rief einer „Ach, der dumme Kuhstall! Den hab' ick ja schon zweemal gezeechnet!“ so antwortete K.: „Junge, det ist ‚ne Landschaft nach'm Niederländer!“ „Ach wat!“ lautete die Replik „so sieht's bei Moabit ooch aus!“ Jeder zankte um das ihm bestimmte Blatt. „Zerreißt mir meine Zeechnungen nicht! Verdammte Bengels! Wer sich untersteht, hier in meine Mappe zu greifen!“ „Ach, Herr K., geben sie mir da den Kopp! Der ist schön!“ „Junge, der ist vor Dir zu schwer!“ „Nee, ick werd'n schon fertig kriegen.“¹²

Von Karl Gutzkow stammt diese Beschreibung, und sie erzählt von einem Unterricht, der um 1823 herum in einem Berliner Gymnasium stattgefunden hat — ziemlich zu Anfang des organisierten und institutionalisierten Zeichen-Unterrichtes also. Hier geht es drunter und drüber, der Lehrer wirkt überfordert und überwältigt, die altersgemäße Würde eines preußischen Gymnasialprofessors fehlt ihm durchaus. Ihn scheint das auch gar nicht zu stören. Ohne Abstand macht er mit bei der allgemeinen Tollheit, er stürzt sich hinein in's barbarisch-orgiastische Getümmel, läßt Auftrag Auftrag sein und wird — auch sprachlich — zum Quartaner unter Quartanern. Eher eine Schul- als eine Schüler-Orgie findet da statt, die Lehrer und Schüler in gemeinsamer Entstrukturierung vereint — und dies nicht zufällig im Kunst-Unterricht. Die frühen Zeichenlehrer nämlich, schlecht ange-

¹¹ Zum auf Aristoteles zurückgehenden kategorialen Gegensatz von generatio und corruptio: R. Specht: Generatio. In: J. Ritter (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Philosophie. Bd 3. Basel 1974. Sp 273.

¹² K. Gutzkow: Aus der Knabenzeit. Lebenserinnerungen I. Leipzig 2. Aufl. 1908. (= Karl Gutzkows ausgewählte Werke, hrsg. von H. H. Houben. Bd. 10). S. 200–201; zur historischen Einordnung: W. Kemp: ...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen. Frankfurt/Main 1979. S. 257–276.

sehen und schlecht bezahlt, beziehen gerade in Zeiten autoritär-rigider Abgrenzung der Generationen ihren Ruf aus der „Freiheit“ und Disziplinlosigkeit ihres Unterrichts, werden in den entsprechenden Lebenserinnerungen denn auch oft als würdelos dargestellt, als von ihren Schülern abhängig und nicht ernst zu nehmen¹³. Den Schulaufsichtsbehörden sind sie suspekt, Gegenstand mißtrauischer Beobachtung und amtlicher Ermahnungen, weil sich in ihrem Unterricht „... die Schüler eine Herrschaft über den Lehrer anmaßen, willkürlich zu diesen und jenen Vorlagen überspringen, heute Figuren und morgen Blumen, jetzt mit der Kreide und dann mit der Feder zeichnen, Arbeiten anfangen und nicht endigen oder ähnlichen Unfug treiben“¹⁴. So hat denn der Zeichenlehrer nahezu das ganze 19. Jahrhundert hindurch einen schweren Stand — sei es bei den Kollegen, sei es bei den Schülern, wird leicht zur gleichgültig, verächtlich oder mitleidig betrachteten Randfigur des Schulbetriebs¹⁵. Der Grund hierfür liegt — Humboldt beklagt das bereits 1809 — sowohl in der „Mittelmäßigkeit“ dieser Lehrer wie in der Mißachtung des Zeichenunterrichts durch die Schulträger, vor allem aber im niedrigen Entwicklungsstand des Faches selbst, im Fehlen einer „... sichern Methode ..., wo man schrittweise vom Leichterem zum Schwereren übergeht ...“¹⁶. Dem Gutzkow'schen Lehrer fällt didaktisch außer dem Kopieren von Vorlagen nichts ein, die — wenn auch zweifelhaften — Neuerungen des Pestalozzi'schen Linearzeichnens sind ihm wohl fremd, und so bewegt er sich ohne didaktisch sinnvolle Schritte, ohne Vorher und Nachher, mit seinen Schülern in einem großen gleichzeitigen Durcheinander. Professor K. bietet das Beispiel eines Älteren, der nicht weiß, was er mit den Jüngeren will, und verkörpert so den Typus all jener Kunstlehrer des 19. Jahrhunderts, die — zugleich künstlerisch und pädagogisch stümperhaft — jahrzehntelang ihren Schülern in der Kunst nichts anderes anzubieten haben als ein Medium entstrukturierter und generationsübergreifender Tollheit. Gemeinsam verlottern alt und jung im Zeichen der Kunst¹⁷.

Um das Verschmelzen der Generationen geht es, das aber kann nicht nur in gemeinsamem Verlottern geschehen, sondern auch in gemeinsamer Bewegung. Am Ende des 19. Jahrhunderts ist es wiederum die Kunst, die den Alten und den

¹³ Vielfältige Belege für Zeichenlehrer als „Nullität“ bei Kemp, Zeichenunterricht, S. 261-268; die Kritik an Verwirrtheit und „Stümperhaftigkeit“ des Kunstunterrichtes zieht sich durch das ganze 19. Jahrhundert: A. H. Niemeyer: Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts. Halle 1825. S. 158; ähnlich W. Perschke: Über den Unterricht im Zeichnen auf Gymnasien und anderen Schulen. Schlesische Provinzial-Blätter Bd. 91/92. Breslau 1830.

¹⁴ A. Böhaimb: Geschichte des Zeichenunterrichtes unter besonderer Berücksichtigung der bayerischen Lehranstalten. Freising 1891. S. 17; dazu: Kemp, Zeichenunterricht, S. 267-268.

¹⁵ Kemp, Zeichenunterricht, S. 266.

¹⁶ W. v. Humboldt: Über den Unterricht im Zeichnen. (1809). In: W. v. Humboldt: Schriften zur Politik und zum Bildungswesen. (= Werke in fünf Bänden, hrsg. von A. Flitner und K. Giel. Bd. IV). Stuttgart 1982. S. 196-197, hier S. 196.

¹⁷ Umfassend zur Entwicklung im 19. Jahrhundert: C. Ashwin: Drawing and Education in German-speaking Europe 1800-1900. Ann Arbor 1981, bes. S. 104-110 zur auf Comenius und Basedow zurückgehenden Kopier-Methode sowie S. 167-171 zur Rolle des Lehrers.

Jungen eine neue Art von Vermischung anbietet, von der Gutzkows Zeichenlehrer noch gar nichts ahnt. Da nämlich werden gerade die Kunsterzieher zur Avantgarde einer generationsübergreifenden Aufbruchsbewegung, sie tun sich mit ihren Schülern in der einen Absicht zusammen, eine als alt und verknöchert erlebte Kultur zu überwinden. Der große Aufbruch von Jugend- und Kunsterzieherbewegung um 1900 ist ja vor allem dies: ein gemeinsamer Aufbruch von alt und jung, der nur ein allen gemeinsames Alter kennt: Jugend. „Jugend“ wird zum Programm und zum gemeinsamen Mythos, auch die Alten fühlen sich wieder ganz frisch. „Freiheit! Deutschheit! Jugendlichkeit!“ heißt die Parole 1913 beim großen Gemeinschafts-Treffen auf dem Hohen Meißner, und der sie da ausgibt, Gustav Wyneken, ist zu diesem Zeitpunkt auch schon 38 Jahre alt“. „Kunst“ dient dieser Aufbruchsbewegung als Legitimationsformel nach außen und als Einigkeitssymbol im Inneren, als eine Chiffre für gegen-bürgerliche Kulturkritik und für den Konsens einer alle Lebensbereiche und alle Altersgruppen umfassenden Alternativ-Welt. Mit „Kunst“ scheint eine Art Formel bereitzustehen, die es erlaubt, sich den Anstrengungen des Generationenabstandes zu entziehen, und die Einheitlichkeit der Erfahrungen über die Altersgrenzen hinweg herstellt“. Der Traum dieser Jugendbewegung, neue, junge Leitbilder für eine erneuerte Kultur und Gesellschaft zu entwickeln, der Traum auch von der Überbrückung der Generationenkluft, der Angleichung von alt und jung, scheint seitdem auf merkwürdige Weise wirklich geworden zu sein. In Körper-Inszenierung und Habitus haben sich die Generationen deutlich angeglichen. Nach zwei Weltkriegen und dem Beginn globaler Wirksamkeit der Massenmedien sieht es so aus, als strahlten immer öfter die Leitbilder nicht mehr von den Erwachsenen auf die Jugend aus, als wären sie vielmehr generationsübergreifend an Jugend orientiert — zumindest in der Konsumwelt. Die einst in einer Bewegung angestrebte Brüderlichkeit der Lebensalter scheint sich verwirklicht zu haben“.

Es muß aber ja nicht für immer sein. Verschmelzung der Generationen — das muß nicht unbedingt in andauerndem gemeinsamem Verlottern oder in ständiger verbrüdernder Bewegtheit geschehen, man kann das Unternehmen auch zeitlich begrenzen. Mit großer Regelmäßigkeit tauchen in biographischem Material Erzählungen und Erinnerungen von Festen und Feiern auf, in denen sich alt und jung mehr oder weniger rauschhaft näher kommen, die eine kontrollierte, um-

¹⁸ G. Wyneken: Rede auf dem Hohen Meißner. (1913). In: W. Kindt (Hrsg.): Die deutsche Jugendbewegung — Quellenschriften. Bd. 2. Köln 1968. S. 501–505, hier S. 505; zur Kritik und Analyse: Nohl, pädagogische Bewegung, bes. S. 14–15; C. Hepp: Avantgarde. München 1987, bes. S. 85–89; J. Bilstein: Pädagogik und Kulturkritik. In: Neue Sammlung 31. J. (1991). S. 389–410, bes. S. 393–399, dort Lit.

¹⁹ Kulturkritische Argumentationslinie der Kunsterzieher-Bewegung: Ashwin, Drawing, S. 137–158.

²⁰ Skizze zur Entwicklung einer präfigurativen Kultur: M. Mead: Der Konflikt der Generationen. Freiburg 1971; zur „Erosion des Erwachsenenstatus“: L. Wagner-Winterhager: Jugendliche Ablösungsprozesse im Wandel des Generationenverhältnisses. In: Die Deutsche Schule. 82. Jg. (1990). S. 452–465, bes. S. 460–465.

grenzte und in's Ritual eingebundene Vermischung der Generationen erlauben und allererst möglich machen²¹. Anders als bei der Gutzkow'schen Schul-Orgie bietet ein Fest als gewolltes und geplantes Ereignis einen Rahmen, der — jedenfalls virtuell — nicht nur Entstrukturierung erlaubt, sondern auch Re-Strukturierung in Aussicht stellt. Und auch hier, im festlichen Durcheinander, kann Kunst zum gemeinsamen und alle Tollheiten verbindenden Element werden — Beispiele zuhauf bietet da die lange Tradition der Künstlerfeste. Häufig verherrlicht und verklärt, geraten auch die oft genug unter den bösen Blick von Parodie, Satire und Groteske — wie etwa bei Wolfgang Hildesheimer. Der schildert ein solches in Konfusion und allgemeiner Verschmelzung mündendes Fest, bei dem „... noch vor Anbruch der Nacht der Gästekörper eine homogene Masse war, in welcher dauernd nüchterne Neuankömmlinge untertauchten, um beinahe sofort Glieder der Allgemeinheit zu werden“²². Der Rahmen einer festlichen Veranstaltung ist schließlich ganz und gar gesprengt, in räumlicher und zeitlicher Hinsicht, und ein solcher Übergang des Festes zum Exzeß zeigt umso deutlicher, worin die besondere Qualität festlicher Gemeinsamkeit liegt, wenn sie gelingt: Die Sicherheit zeitlicher Begrenzung macht ein höheres Ausmaß an Konfusion erträglich

Denn ohne Vermischung geht es auch nicht. So sehr und so dramatisch das Ziel jeder pädagogischen Arbeit zu verfehlen ist, wenn die Trennung der Generationen allzusehr in's Wanken gerät, so unabdingbar wichtig ist doch auch die Gemeinsamkeit, ja zeitweise Einheit von Erzieher und Erziehenden: sie steht am Anfang. Sei es, daß von der „Paargruppe“ als naturnaher Ausgangssituation aller Erziehung die Rede ist²⁴, sei es, daß Entwicklung schlechthin als Weg von der Symbiose zur Individuation verstanden wird²⁵ — es gehört zum alten und festen Wissensbestand aller pädagogischen Reflexion, daß menschliches Leben und menschliches Bewußtsein gerade am Anfang die Einheit mit einem Erwachsenen unverzichtbar benötigen. Nicht zuletzt der in der deutschen Ideengeschichte so

²¹ Schon bei Platon: „Wechselerkehr mit den Göttern“ als entlastendes und pädagogisch wirksames Charakteristikum der Feste: Platon, *Nomoi*, 653 d.

²² W. Hildesheimer: *Das Atelierfest*. (1952). In: W. Hildesheimer: *Gesammelte Werke*. Bd. I. Frankfurt/Main 1991. S. 59–68, hier S. 65. Zur Tradition der Künstlerfeste: H. Theissing: *Romantika und Realistika*. In: E. Trier (Hrsg.): *Zweihundert Jahre Kunstakademie Düsseldorf*. Düsseldorf 1973. S. 185–202, mit Hinweisen auf Gemeinschaftsideal und Vereinigungsallegorik.

²³ Beispiel für Ordnung und generationsübergreifendem Exzeß im Fest: H. Wittenwiler: *Der Ring* (ca. 1400). Leipzig 1931; dazu: W. Haug: *Von der Idealität des arthurischen Festes zur apokalyptischen Orgie in Wittenwilers Ring*. In: W. Haug, R. Warnig (Hrsg.): *Das Fest*. München 1989. S. 157–179; *Psychodynamik des Festes*: J. Küchenhoff: *Das Fest und die Grenzen des Ich*. In: Haug/Warnig, *Fest*, S. 99–119; O. Marquard: *Moratorium des Alltags*. Ebd. S. 684–691, bes. S. 687–689 zum Fest als Gesamtkunstwerk; *controlled permissiveness als Qualität von Ritualen und Festen*: F. Wellendorf: *Schulische Sozialisation und Identität*. Weinheim, Basel 1973, bes. 84–86.

²⁴ S. Bernfeld: *Sisyphus oder die Grenzen der Erziehung*. (1925). Frankfurt/Main 1973. S. 71.

²⁵ M. S. Mahler: *Symbiose und Individuation*. Stuttgart 1979, dort S. 38–71 Fallbeispiele zur psychotischen Konfusion zwischen den Generationen.

wichtige und folgenreiche Begriff der Bildung enthält dieses Wissen. In seinem auf die deutsche Mystik zurückgehenden Traditionsstrang bezieht er sich — vor allem über Meister Eckhart und Seuse — auf die Angleichung der Seele an Gott, die *deificatio*, die eine mystische Einheit von Gott und Seele als Voraussetzung eigener selbstbildnerischer Tätigkeit dieser Seele denkt. Wer sich bilden, die eigene Person gestalten will, braucht ein Anderes, ein Gegen- und Vorbild, dem er sich angleicht²⁶. Die Ein-Bildung Gottes in die menschliche Seele wird so zum Grundmodell einer Meister-Schüler-Beziehung, die auf Verschmelzung und Anverwandlung hinausläuft. Für das Selbstverständnis der Pädagogen hat diese Einheitsphantasie recht schwerwiegende Folgen — in letzter Konsequenz ergibt sich daraus eine weitgehende Unkalkulierbarkeit und Unplanbarkeit von Erziehungs- und Bildungsprozessen. Wenn Bildung sich solcherart in der mystischen Anverwandlung vollzieht, ist sie jedenfalls technisch nicht organisierbar, wird auf seiten der Pädagogen Empathie, genialische Einfühlung und letztlich „Liebe“ Voraussetzung allen Handelns. „Wir verstehen und bestimmen einen Menschen nur, indem wir mit ihm fühlen und seine Regungen in uns nachleben. Wir verstehen nur durch Liebe. Und gerade an ein unentwickeltes Leben müssen wir uns annähern durch die Kunst der Liebe, durch ein Mindern unserer eigenen Gefühle in das Dunkle, Unentwickelte, Kindliche, Reine“²⁷. So formuliert Dilthey den Anverwandlungsanspruch an alle Pädagogik, und in der Rezeptionsgeschichte ist dieser Anspruch denn auch immer wieder als zentrales Merkmal pädagogischer Genialität interpretiert worden. Nur wer liebend versteht, sich mit dem belehrten Gegenüber zumindest teilweise in eins setzt, kann „echte Lehre“ vollziehen und „rechtes Lernen“ möglich machen²⁸. „Hingabe“ ist Bedingung für Selbständigkeit, das gilt für den Pädagogen und für jeden der lehrt. Ob solcherart Hingabe dann erfolgreich ist bei der Hilfe zur Selbstbildung der Jüngeren, das entscheidet sich an der Fähigkeit, all diese pädagogische „Liebe“ zu steuern, zu begrenzen und zu reflektieren.

Davon freilich, von Hingabe in einem solchen empathisch-pädagogischen Sinne, kann bei Professor K. gar keine Rede sein. Das verwirrte Zusammenspiel, in das er mit den Jüngeren verwickelt ist, wirkt da eher wie eine Parodie auf alle hehren erzieherischen Ansprüche. Zugleich aber gehört das, was er mit seinen Schülern durchlebt, zu den Ausgangsbedingungen jeder Selbst-Bildung: daß sie eben nur im Zusammenspiel möglich ist mit denen, die bereits einiges an Bildung bei sich selbst vollzogen haben, und daß dieses Zusammenspiel ein zumindest streckenweise geöffnetes Visier voraussetzt. Ohne Verschmelzung geht es nicht.

²⁶ Zum mystischen Hintergrund des Bildungsbegriffes: E. Lichtenstein: Zur Entwicklung des Bildungsbegriffes von Meister Eckhart bis Hegel. Heidelberg 1966, bes. S. 4-7; zur Bildhauer-Metaphorik als Hintergrund des Bildungsbegriffes: J. Bilstein: Bilder für die Gestaltung des Menschen. In: Neue Sammlung 32. Jg. (1992). S. 110-133.

²⁷ W. Dilthey: über die Möglichkeit einer allgemeingültigen pädagogischen Wissenschaft. (1888). In: W. Dilthey: Schriften zur Pädagogik. Paderborn 1971. S. 83-107, hier S. 100 mit Bezug auf Pestalozzi.

²⁸ F. Copei: Der fruchtbare Moment im Bildungsprozeß. (1930). Heidelberg 1969, bes. S. 101-128 und S. 73-80 mit Bezug auf künstlerisches Schaffen.

Gerade weil der Zeichenlehrer K. aber offensichtlich noch gar kein eigenes künstlerisches Selbstverständnis hat, weil ihm die deutliche Kontur eines seiner Sache sicheren Erwachsenen fehlt, taugt er in seiner unbeholfenen Wehrlosigkeit für die Zöglinge allenfalls als ein Abgrenzung ermöglichendes Gegenbild.

3. Separation

Wenn denn die Vermischung so problematisch ist, dann liegt es nahe, über das Gegenteil nachzudenken. Muster des Zusammenspiels der Generationen kann auch sein, möglichst wenig zusammenspielen. Statt sich in gemeinsame Konfusion zu stürzen, können alt und jung auf Abgrenzung hinarbeiten, können sie versuchen, sich gegeneinander abzuschotten, zu separieren. Dabei kommt es dann freilich sehr darauf an, von wem solcherart Separationstendenzen ausgehen: Von seiten der Jüngeren ist das zunächst nämlich durchaus nichts Besonderes. In der Entwicklungsgeschichte eines jeden Menschen beginnt — nach der überlebens-notwendigen Symbiose — der Aufbau eigenständigen Bewußtseins mit Entzweigung und Trennung. Wer sich selbst und seine Welt einigermaßen wirklichkeitsgerecht wahrnehmen und behandeln will, der muß sich zunächst von dieser Welt ablösen, sich ihr entgegenstellen — und dazu braucht er die Hilfe der Älteren²⁹. Erfährt ein Kind diese Hilfe — und sei es in Form von Geduld —, dann kann es sich schließlich abkehren von dem einstmals in das eigene Ich integrierten Erzieher, ein oft mystifiziertes Vorbild überwinden, vielleicht gar ein allzusehr ins eigene Leben eingedrungenes und eingewobenes Idol zerstören. Jedenfalls gehören Abkehr und Trennung vom Erzieher zum festen Repertoire pädagogischer Topoi³⁰ — bis hin zur mehr oder weniger symbolischen Vernichtung. Dem gereiften und seiner selbst bewußt gewordenen Jünger bleibt, wenn er denn dem verehrten Buddha endlich begegnet, nur eines: ihn totzuschlagen³¹.

Nun muß es ja so weit nicht kommen. Sicherlich aber ist die Entwicklung der letzten 300 Jahre immer deutlicher in Richtung auf Verselbständigung und Selbständigkeit vor allem der Jugendlichen gegenüber den Alten gegangen, und zumin-

²⁹ Übersicht zur psychoanalytischen Diskussion um Identitätsentwicklung und Objektbildung und zur Abfolge von Einheit und Entzweigung: G. E. Schäfer: Wege zur Realität — Bildung des Selbst im Realitätskontakt. In: G. Bittner (Hrsg.), Selbstwerden des Kindes. Fellbach 1981. S. 119-148; zum Trennen und Unterscheiden (griech.: krinein) als Grundbedingung von Kritik: R. Koselleck: Kritik und Krise. Frankfurt/Main 1973, bes. S. 81-103 und S. 196-199.

³⁰ Ein schon im deutschen Titel programmatisches Beispiel für viele: A. S. Makarenko: Der Weg ins Leben. (1935). Berlin und Weimar 1971, bes. S. 681 - 708 mit sentimental pathetischen Abschieds-Szenen.

³¹ Trivialisert und esoterisch gefärbt als Seelen-Ratgeber: B. Kopp: Triffst du Buddha unterwegs... Frankfurt/Main 15.(!) Aufl. 1990; zur psychoanalytisch-jungianischen Deutungstradition dieses Topos: C. G. Jung: Zur Phänomenologie des Geistes im Märchen. (1946). In: Jung: Archetyp und Unbewußtes. Olten, Freiburg 1984. S. 206-225.

desto bei einem Teil der bürgerlichen Jugend Europas ist es seit dem 19. Jahrhundert ganz entschieden der Weg in die Kunst, der Separation ermöglicht und Freiheit verspricht. Den vielen die bürgerliche Konventionalität flichenden Jugendlichen erscheint die Welt der Kunst als eine Alternative zum erstarrten Lebenssystem ihrer Eltern, in der sie ihren eigenen, je generationsspezifischen Traum vom Leben verwirklicht sehen³².

Eine andere Dynamik freilich ist in Gang gesetzt, wenn die Separation von den Älteren ausgeht — ein Beispiel mag das verdeutlichen. An der Kunstakademie in Dresden wird vor dem ersten Weltkrieg ein junger Mann aufgenommen, der nach einiger Zeit beschließt, neben seinen Pflicht-Studien auch „Komponieren“ zu lernen — zu lernen also, wie man Personal und Staffagen für prächtige Historien- und Genrebilder aussucht und arrangiert.

„Eines Tages ging ich auf dem Korridor entlang und las plötzlich auf einem alten Türschild: ‚Componierklasse‘. Ich trat näher, ... die Tür war verschlossen. Ich versuchte, durchs Schlüsselloch zu sehen, aber ein dahinter, wie in Ateliers üblich, aufgestellter Wandschirm ließ nur grauen Ruppen erkennen. Leise drückte ich auf die Klinke; die Tür blieb verschlossen. Was mochte dahinter sein? Wie sah denn wohl so eine „Componierklasse“ aus? In längst verblichener Schrift las ich noch, daß an dem und dem Tage von 2-4 hier komponiert würde und man gleichzeitig den „Costumfundus“ besichtigen und Kostüme entnehmen könne. Ich beschloß, mich zur „Componierklasse“ zu melden. Am betreffenden Tag fand ich mich nachmittags um Punkt 2 vor der bewußten Türe ein. Wie verwunschen war es. Man hörte keinen Laut — oder doch? War es nicht, als hörte ich friedliche Schnarchtöne?

Ich klopfte schüchtern an, doch niemand öffnete. Ich klopfte lauter. Keine Antwort. Es war also niemand drinnen. Sicherlich existierte diese ganze Componierklasse nicht mehr, war ja auch unzeitgemäß. Ich... ging fort, beschloß aber, nach einer halben Stunde noch einmal wiederzukommen; vielleicht war dann jemand da. Ich hatte richtig kalkuliert. Denn als ich abermals anklopfte, hörte ich drinnen schlurfende Schritte, dann drehte sich fast unwillig ein Schlüssel im Schloß, und ich stand vor einem griesgrämigen alten Herrn, der leicht nach Rotwein und Zigarren roch — Professor Wehle. Er ließ mich nicht hinein, sondern versperrte mit seinem Bauch die Türe und grunzte unwirsch: ‚Was wollen Sie?‘ Ich sagte: ‚Herr Professor mögen doch gütigst entschuldigen, wenn ich störe — ich hatte den Eindruck, ihn im Schlaf gestört zu haben —, aber ich möchte gerne komponieren lernen.‘

‚Was? Was wollen Sie? Sie — Sie wollen was lernen? Komponieren wollen Sie lernen? Ja, wer hat Ihnen denn den Floh ins Ohr gesetzt? — Haben Sie Feuer?‘ Dabei holte er aus der Rocktasche eine halbangerauchte Zigarre hervor. Ich hatte Gott sei Dank Streichhölzer bei mir und bot ihm höflich das schnell angezündete Hölzchen an....

‚So, so, komponieren wollen Sie lernen. Naja - ` ... noch immer stand er vor der Türe. Plötzlich sagte er: ‚Na, dann komm'se mal hier rein

Hinter dem Wandschirm sah es aus wie in einem unaufgeräumten Museum, dabei ganz gemütlich“³³.

³² Gillis, Jugend, bes. S. 97-102 zum Leitbild des jugendlichen Bohemien; biographische Beispiele in : J. Bilstein: Zu den ontogenetischen Grundlagen von Erziehungs- und Kulturkritik. In: Pädagogische Rundschau 45. Jg. (1970). S. 3-22; Überblick über die Variantenbreite der sozialen Inszenierungen: G. Stein (Hrsg.): Kulturfiguren und Sozialcharaktere des 19. und 20. Jahrhunderts. Bd. I.: Boheme, Tramp, Sponti. Frankfurt/Main 1985.

³³ G. Grosz: Ein kleines Ja und ein großes Nein. (1955). Reinbek 1974. S. 6 —63.

Der Bericht stammt von George Grosz. Ein schüchtern Anknopfer; eine verschlossene Tür, die sich nur widerwillig öffnet; ein dicker, griesgrämiger alter Herr, der den Einlaß ins Innere zunächst verwehrt, dann aber gestattet: das wirkt recht behaglich. Bei aller Menschlichkeit aber ist dieses Zusammentreffen keineswegs fröhlich, sondern gefärbt von gegenseitiger Belästigung und Resignation. Man kann sich ja gut vorstellen, was Professor Wehle am liebsten hätte und was er sich wünscht: er möchte in Ruhe gelassen werden und unbehelligt weitermachen. Daß einer anklopft — und sei es schüchtern —, stört ihn, lenkt ihn ab und beschwert ihn. Er genügt sich selbst, und die Präsenz der nächsten Generation ist ihm ein Ärgernis.

Wer je eine Schule besucht hat, kennt solche Lehrer. Wie Wehle sich hier benimmt, das zeigt ihn als geradezu prototypischen Vertreter einer etablierten Kultur, der die nachfolgende Generation nur irritierend und lästig vorkommt, als eine Horde invasionsbereiter Barbaren, die in einen doch gut und glatt laufenden Betrieb einzubrechen drohen. Sie kommen daher als Unerfahrene und Ungebildete, erfordern Rücksicht, gar Einfühlung, sie halten auf³⁴.

Nun gehört freilich dies: sich immer wieder auf den Anfänger-Zustand des Gegenübers einzustellen, zu den Grund-Voraussetzungen allen beruflichen Erziehens und Lehrens. Gerade weil nicht die ganze Kultur, die ganze Erwachsenenwelt stillstehen oder sich verlangsamen kann, um den Neuen ins Spiel zu helfen, gibt es Schulen und Lehrer. Immer wieder müssen die — das ist ihr Beruf — den eigenen Schritt verlangsamen in Rücksicht auf die Neuen, und nur zu leicht führt dieses Arrangement zu Verbitterung und zu Vergeblichkeitsgefühlen. Immer dann, wenn eine Gruppe von Schülern zivilisiert, gebildet, vielleicht gar ein wenig erleuchtet den Ort der professionellen Schulung verläßt, bleiben die Lehrer zurück und sehen sich der nächsten Invasion gegenüber — eine neue Generation ungebildeter Barbaren klopft an die Tür. Weitermachen ist da kaum möglich³⁵.

Es ist diese Lage, in der Professor Wehle als der Ältere es mit Separation probiert. Er macht sich unbemerkt, schließt sich ein und versucht zunächst, um das anstrengende Unternehmen offener Auseinandersetzung herumzukommen. Und man kann ihn ja auch gut verstehen! Die pädagogische Anstrengung ist groß, der Wunsch nach ungestörtem Erwachsenenleben durchaus nachvollziehbar und das Verlangen nach Sicherheit legitim. Da sei ihm als Mensch seine Ruhe, vielleicht auch sein Schlummer durchaus gegönnt.

Aber mehr noch: Nicht nur verständlich ist das Benehmen des Professors Wehle — vielleicht macht er es ja gerade richtig. Für manchen Jüngeren mögen ver-

³⁴ „Auch in der modernen Kultur findet jeden Tag eine Invasion von Barbaren statt. Täglich werden Kinder geboren, die noch nicht fähig sind, am Leben der Umgebung teilzunehmen.“ H. Fend: *Sozialisierung und Erziehung*. Weinheim 3. Aufl. 1970. S. 11; polemische Kritik dazu: G. Bittner: „Entwicklung“ oder „Sozialisation“. In: *Neue Sammlung* 14. Jg. (1974). S. 389–396.

³⁵ Klassisch zur Spannung von Erwachsenen-Kultur und Erziehung: T. Litt: *Das Wesen des pädagogischen Denkens*. (1921). In: Litt: *Führen oder Wachsenlassen*. Stuttgart 1976. S. 83–109; Einordnung und Kritik: J. Oelkers: *Die große Aspiration*. Darmstadt 1989, bes. S. 83–109; Beispiel für das auch pädagogisch traditionsreiche Sisyphus-Motiv: Bernfeld, *Sisyphus*, bes. S. 7–47.

geschlossene Türen durchaus ihre magische Bedeutung haben, für einen wirklich Lernwilligen mag es durchaus sinnvoll und förderlich sein, zweimal anzuklopfen". Was jedenfalls Wehle da inszeniert, ist ein Widerstreben, das bereits im räumlichen Arrangement Unterschiede zwischen den Generationen eher betont und herausstreicht. Dies aber: sich ihrer Differenz bewußt zu werden, ist eine für beide oft schwierige Aufgabe, die das Generationenspiel den Partnern stellt. Entmischung ist da eine lebensgeschichtliche Leistung", für die Wehle mit seiner kauzigen Separation eher günstige Bedingungen herstellt. Er schafft in seinem Künstler-Atelier eine dem Anklopfenden entgegenstehende Welt, die es zu erschließen gilt. Im weiteren Verlauf der Grosz'schen Erinnerungen kommt er denn auch gar nicht so schlecht weg: er macht es leicht, ihn zurückzulassen, und schließlich hat er doch auch einiges zu lehren.

Von Vermischung also und von Zurückweisung als Grundmodalitäten des Generationenverhältnisses war bisher die Rede, die Kunst erschien dabei als gemeinsames Element und als zu erschließende Gegenwelt, eines aber kam noch gar nicht zur Sprache: die Gegenstände. Das Spiel nämlich zwischen alt und jung ist nicht inhaltsleer und ziellos, es ist ein Spiel, bei dem es um etwas geht, ein Spiel, das sich um eine Sache dreht. Davon soll das nächste Kapitel handeln.

4. Tradition

Man mag über Professor Wehles „Componierklasse" durchaus unterschiedlicher Meinung sein", jedenfalls aber ist das „Komponieren" Motiv und Anlaß für das Zusammentreffen des jungen G. Grosz mit dem Älteren, ist „Komposition" das, worum es ihnen beiden geht: eine Fertigkeit, die der eine vom anderen auf irgendeine Weise zu erhalten hofft. In der Geschichte des Nachdenkens und Redens über Erziehung gibt es für dieses um einen gemeinsamen Gegenstand zentrierte Zusammenspiel der Generationen ein Bild, das immer wieder auftaucht: das Bild der *Traditio lampadis*, der Übergabe der Fackel oder Lampe von einem Staffel-Läufer an den nächsten. Auf die griechische Sportgeschichte zurückgehend, ist der Vergleich schon altehrwürdig, als ihn Augustus im Jahre 9 nach Christus in seiner Rede zum zweiten Teil der Ehegesetz-Reform anführt³⁶. Auch da stehen die Fakta des Lebens am Anfang der Argumentation, Hinweise also auf die begrenzte Dauer menschlichen Erdendaseins. „Dessen eingedenk haben wir die Pflicht, den sterblichen Teil unserer Menschennatur gleich Fackelträgern beim Stafettenlauf durch eine endlose Geschlechterfolge zufrieden-

³⁶ Zur Ritualisierung räumlicher Übergänge: A. v. Gennepp: Übergangsriten. (1909). Frankfurt/Main 1986, bes. S. 25-33 und S. 70-113.

³⁷ „Entmischung" der Generationen als historische Tendenz: A. Flitner: Isolierung der Generationen? In: Neue Sammlung 24. Jg. (1985). S. 345-355, bes. S. 346-347.

³⁸ Orientierend zu dem durchaus renommierten Monumental-Maler Johannes Raphael Wehle: K. J. Friedrich: Wehle. In: Allgemeines Lexikon der bildenden Künstler. Bd. 35. Leipzig 1942. S. 256-257.

zustellen, damit wir die einzige Seite unseres Wesens, in der wir der göttlichen Seligkeit nachstehen müssen, einer nach dem anderen unsterblich machen" ⁴⁰. Einer nach dem anderen also hat die Fackel zu übernehmen, und diese *traditio* schafft historische Kontinuität. Nun ist es bei Augustus — immerhin handelt es sich um bevölkerungspolitische Propaganda — vor allem die physische Existenz, die per Staffellauf weitergegeben wird, von früh an jedoch umfaßt die „*traditio*“ auch die Übergabe von Hab und Gut, von Fertigkeiten und Handlungsmustern, von Denk- und Kulturformen“. Bei genauerem Hinsehen wird freilich bald sichtbar, wie sehr dieses Bild von der Daseinsnot geprägt ist, von existenzieller Konkurrenz und Vernichtungsdrohung. In seiner „*Traditio Lampadis*“, einer didaktischen Schrift von 1657, berichtet J. A. Comenius zu Anfang kurz von den Staffel-Läufen der Griechen, benennt dann aber auch die Gründe, die den Wechsel der Fackel allererst nötig machen: Entkräftung („*defectus*“), Zeitknappheit und überhaupt: Hindernisse ⁴².

Man muß sich die Logik des Bildes im einzelnen vor Augen führen: Da sind zwei Läufer, der eine ist mit seinen Kräften am Ende, der andere noch ganz frisch, und beide zusammen haben in einem möglichst kurzen Augenblick eine recht komplizierte Operation zu bewältigen, bei der vieles gleichzeitig geschehen muß: beide Läufer müssen ihre Geschwindigkeit angleichen, müssen Füße, Augen und Hände, ihre gesamten Körperaktivitäten koordinieren, damit sie sich nicht verbrennen, das Feuer nicht erlischt und die lichtbringende Fackel übergeben werden kann ⁴³. Von Bewegung handelt dieses Bild, von Schwung und Fortgang, Stillstand wäre hier Rückschritt. Unterstellt wird dabei, daß es eine gemeinsame Strecke, einen verbindlichen *Cursus* gibt. Weg und Ziel stehen wohl fest, sind für die Fackel-Läufer selbst jedenfalls nicht Gegenstand des Nachdenkens. Überhaupt geht es hier um Schnelligkeit und Effizienz, Zeit zum Reflektieren und Diskutieren über Sinn und Richtung des gemeinsamen Beförderungs-Projektes ist nicht vorgesehen, Zögern wäre ein Fehler“. Und ob es sich lohnt, gerade diese Fackel, gerade dieses Licht durch die Lande zu tragen, steht auch gar nicht zur Debatte, denn bei der *Traditio lampadis*, da geht es um das eine Licht, zu

³⁹ Orientierend zur Tradition der *lampadedromia*: F. Brein: Die Leibesübungen im alten Griechenland. In: H. Ueberhorst (Hrsg.): *Geschichte der Leibesübungen*. Bd. 2. Berlin 1978. S. 82–167, bes. S. 104–105, dort Lit. und Abb.

⁴⁰ Cassius Dio: *Römische Geschichte*. Buch 56 (ca 200 n. Chr.) Zürich, München 1986. S. 245; dazu: E. Eyben: *Sozialgeschichte des Kindes im römischen Altertum*. In: J. Martin, A. Nitschke (Hrsg.): *Zur Sozialgeschichte der Kindheit*. Freiburg, München 1986. S. 317–363, bes. S. 318–322.

⁴¹ Orientierend zur Begriffsgeschichte: S. Wiedenhofer: *Tradition, Traditionalismus*. In: O. Brunner, W. Conze, R. Koselleck (Hrsg.): *Geschichtliche Grundbegriffe*. Bd. 6. Stuttgart 1990. S. 607–650, dort Belege.

⁴² J. A. Comenius: *Traditio Lampadis*. (1657). In: *Comenius: Opera Didactica Omnia. Tomus II. Pars III-IV*. Prag 1957. Sp. 105–110; Beispiel für Rezeption im 19. Jahrhundert: F. Hummel: *Von wem Comenius „die Fackel“ erhielt und wem Comenius sie reichte*. In: *Neue Blätter aus Süddeutschland* 21. Jg. Stuttgart 1892. S. 112–135.

dem es nur die Alternativen von Finsternis und Blindheit gibt — und wer wollte es schon wagen, Erleuchtungsabsichten kritisierend in Frage zu stellen⁴⁵. Zur *traditio* gibt es nur die Alternative der Düsternis. Das Licht muß weitergegeben werden, um jeden Preis — mißlänge es, fiel die Fackel zu Boden, wäre alles in Dunkelheit verloren, die Aufgabe der Läufer ist menscheits-notwendig. „Qualium Lampado-traditorum plenus est Mundus“ — mit solchen Traditionsvorgängen ist für Comenius die ganze Welt erfüllt, ihr Fortbestand definiert sich geradezu darüber“. Das Bild von den beiden Fackelträgern enthält so einen geschichtsphilosophischen oder gar geschichtstheologischen Akzent, der unumkehrbar an Fortschritt orientiert ist und Skepsis eigentlich nicht zuläßt. Die *Traditio lampadis* — das ist ein Vorgang mit unausweichlichem, imperativischem Charaktere.

Die Beteiligten freilich, die beiden Läufer, interessieren nur und allein in ihrem Handeln bei der Übergabe, ihr Befinden ist weiterer Aufmerksamkeit nicht wert. Wie wohl mag es dem Tradierenden, dem die Fackel Übergabenden gehen? Ob ihm wohl Arme, Beine, Füße schmerzen, ob ihm der Schweiß in den Augen brennt? Wie mag ihm nach der Übergabe zumute sein: ob er sich befreit oder überflüssig vorkommt, ob ihm die Anstrengung im nachhinein als lohnend erscheint? Und wie mag dem Empfänger des übergebenen Lichtes vor der Übergabe zumute sein? Immerhin hat er ja ein Bild seines eigenen zukünftigen Zustandes vor sich, kann er — so er die Zeit findet — sehen, wie er am Ende seines Kurses sein wird: müde und erschöpft, vielleicht gequält. Er muß doch eine geradezu überwältigende Anforderung erleben, alles richtig und alles gut zu machen und seine Zeit nur ja nicht mit Überflüssigem und Ablenkendem zu vertun: mit Blicken nach rechts und links, mit Nachdenken oder gar Diskutieren. All diese Fragen übersteigen den Horizont des Bildes, bleiben uninteressant angesichts der unvergleichlichen Wichtigkeit des einen: der reibungslosen und erfolgreichen und schnellen Übergabe. *Traditio lampadis*, das ist auch ein Bild des für später geopfertem Augenblicks, des Momentes, von dem alles weitere abhängt. Mag die Gegenwart auch durch Schmerzen und Anstrengung verlo-

⁴³ Beispiel zur Bild-Tradition des Motivs: Rennbahn mit Fackelläufern im Emblembuch des Lebeus Batellius. In: A. Henkel, A. Schöne (Hrsg.): *Emblemata*. Stuttgart 1967. Sp. 1201.

⁴⁴ Zur Geschichte des Gegensatzes von Tradition und Vernunft: Wiedenhofer, *Tradition*, S. 627-633.

⁴⁵ Zur Lichtmetaphorik: H. Blumenberg : Licht als Metapher der Wahrheit. In: *Studium Generale* 10.1957. S. 432-447; zur pädagogischen Wendung der Metaphorik von Licht und Dunkelheit: H. Blumenberg: *Höhlenausgänge*. Frankfurt/Main 1989, bes. S. 83-181; romantischer Akzent auf Erscheinung, nicht Übergabe des Lichtes: A. Langen: *Zur Lichtsymbolik der deutschen Romantik*. In: H. Kuhn, K. Schier (Hrsg.): *Märchen, Mythos, Dichtung*. München 1963. S. 447-485.

⁴⁶ Comenius, *Traditio Lampadis*, Sp. 105.

⁴⁷ Zum Fackelträger-Bild bei Comenius mit rigoros-imperativischem Aufklärungsgestus: H. J. Heydorn: *Die Hinterlassenschaft des Jan Amos Comenius als Auftrag an eine unbeeendete Geschichte*. (1971). In: H. J. Heydorn: *Zur bürgerlichen Bildung*. Frankfurt/Main 1980. S. 203-227.

rengehen, wichtig ist allein das Gelingen der *traditio* im Namen einer fernen Zukunft. Spätestens seitdem die Pädagogik über Bildung nachdenkt, spätestens auch seitdem Kindheit als Lebensabschnitt eigenen Rechts angesehen wird, sind die Fackelträger denn auch seltener und problematischer geworden. „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? ... Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden? Unsere ganze Lebenstätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren“⁴⁸. Wer — wie hier Schleiermacher — seine pädagogischen Absichten einerseits und das Recht der Kinder auf ihre eigene Gegenwart andererseits abzuwägen versucht, der wird in seinem Nachdenken und Reden über Erziehung den geschichtsphilosophischen Imperativen der *Traditio lampadis* eher fremd gegenüberstehen⁴⁹.

Dies gilt ganz ähnlich für die Kunst. In den Rahmen des Fackelträger-Bildes gestellt, wird sie zu einer Botschaft und einem Auftrag, mit mehr oder weniger pathetischem Anspruch weiterzureichen von einer Generation zur nächsten. Eine Vielzahl von Künstler-Biographien ist denn auch durch solche Vorstellungen geprägt — sei es, daß familiär überkommene Kunst-Fertigkeiten weitergegeben werden, sei es, daß eine künstlerische Botschaft tradiert werden soll“. Je mehr sich allerdings die Künstler in Selbstbewußtsein und Selbstverständnis auf ihr „ingenium“ berufen, desto häufiger wird Kunst als etwas verstanden, das sich auf der — gerade nicht planbaren und nicht überlieferbaren — Authentizität der Schaffenden gründet. Wie in der Pädagogik der Fackelträger-Vergleich mit dem Aufkommen des Bildungsbegriffes problematisch geworden ist, so taugt er auch zur Beschreibung des künstlerischen Generationenspiels immer weniger. Da nämlich gewinnt der Moment, der nicht zu kalkulierende, nicht zu erzwingende und nicht vorhersehbare Augenblick schöpferischen Handelns immer mehr an nahezu magischer Bedeutung: er trägt seine Erfüllung in sich, hat gar keinen vorbereitenden Charakter mehr. Der uneingeschränkte Anspruch auf *creatio* macht *traditio* unvorstellbar, die Leitbegriffe „Genie“ und „Geschichte“ gera-

⁴⁸ F. E. Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn 1964. S. 36-243, hier S. 82.

⁴⁹ Diskussion der konkurrierenden Thesen zur Frage der Aufopferung des gegenwärtigen Moments bei Schleiermacher und Rückführung dieser Frage auf eine Grundspannung zwischen teleologischer und eidetischer Basispekulation: Schurr, Schleiermacher, S. 366-377; zur Polarität Augenblick/Dauer mit bezug auf Goethe und Hegel: Stierlin, Tun des Einen, S. 45-47 und S. 110-111.

⁵⁰ Ein Beispiel für familiäre Tradition: Angelika Kauffmann; dazu: S. Obermeier: Die Muse von Rom. Frankfurt/Main 1987, bes. S. 11-41 zur handwerklichen Vermittlung der Mal-Kunst vom Vater auf die Tochter; Beispiele für Inszenierungsformen der Übergabe einer künstlerisch-dichterischen Sendung im Männerbund um Stefan George; dazu: R. Böhringer: Ewiger Augenblick. München 2. Aufl. 1967, z. B. S. 81.

rengehen, wichtig ist allein das Gelingen der *traditio* im Namen einer fernen Zukunft. Spätestens seitdem die Pädagogik über Bildung nachdenkt, spätestens auch seitdem Kindheit als Lebensabschnitt eigenen Rechts angesehen wird, sind die Fackelträger denn auch seltener und problematischer geworden. „Jede pädagogische Einwirkung stellt sich dar als Aufopferung eines bestimmten Momentes für einen künftigen; und es fragt sich, ob wir befugt sind, solche Aufopferungen zu machen? ... Darf man überhaupt zugestehen, daß ein Lebensaugenblick als bloßes Mittel für einen anderen diesem anderen könne aufgeopfert werden? Unsere ganze Lebenstätigkeit zeigt ein beständiges Widerstreben gegen ein solches Verfahren“⁴⁸. Wer — wie hier Schleiermacher — seine pädagogischen Absichten einerseits und das Recht der Kinder auf ihre eigene Gegenwart andererseits abzuwägen versucht, der wird in seinem Nachdenken und Reden über Erziehung den geschichtsphilosophischen Imperativen der *Traditio lampadis* eher fremd gegenüberstehen⁴⁹.

Dies gilt ganz ähnlich für die Kunst. In den Rahmen des Fackelträger-Bildes gestellt, wird sie zu einer Botschaft und einem Auftrag, mit mehr oder weniger pathetischem Anspruch weiterzureichen von einer Generation zur nächsten. Eine Vielzahl von Künstler-Biographien ist denn auch durch solche Vorstellungen geprägt — sei es, daß familiär überkommene Kunst-Fertigkeiten weitergegeben werden, sei es, daß eine künstlerische Botschaft tradiert werden soll⁵⁰. Je mehr sich allerdings die Künstler in Selbstbewußtsein und Selbstverständnis auf ihr „ingenium“ berufen, desto häufiger wird Kunst als etwas verstanden, das sich auf der — gerade nicht planbaren und nicht überlieferbaren — Authentizität der Schaffenden gründet. Wie in der Pädagogik der Fackelträger-Vergleich mit dem Aufkommen des Bildungsbegriffes problematisch geworden ist, so taugt er auch zur Beschreibung des künstlerischen Generationenspiels immer weniger. Da nämlich gewinnt der Moment, der nicht zu kalkulierende, nicht zu erzwingende und nicht vorhersehbare Augenblick schöpferischen Handelns immer mehr an nahezu magischer Bedeutung: er trägt seine Erfüllung in sich, hat gar keinen vorbereitenden Charakter mehr. Der uneingeschränkte Anspruch auf *creatio* macht *traditio* unvorstellbar, die Leitbegriffe „Genie“ und „Geschichte“ gera-

⁴⁸ F. E. Schleiermacher: Vorlesungen aus dem Jahre 1826. In: Schleiermacher: Ausgewählte Pädagogische Schriften. Paderborn 1964. S. 36-243, hier S. 82.

⁴⁹ Diskussion der konkurrierenden Thesen zur Frage der Aufopferung des gegenwärtigen Moments bei Schleiermacher und Rückführung dieser Frage auf eine Grundspannung zwischen teleologischer und eidetischer Basispekulation: Schurr, Schleiermacher, S. 366-377; zur Polarität Augenblick/Dauer mit bezug auf Goethe und Hegel: Stierlin, Tun des Einen, S. 45-47 und S. 110-111.

⁵⁰ Ein Beispiel für familiäre Tradition: Angelika Kauffmann; dazu: S. Obermeier: Die Muse von Rom. Frankfurt/Main 1987, bes. S. 11-41 zur handwerklichen Vermittlung der Mal-Kunst vom Vater auf die Tochter; Beispiele für Inszenierungsformen der Übergabe einer künstlerisch-dichterischen Sendung im Männerbund um Stefan George; dazu: R. Böhringer: Ewiger Augenblick. München 2. Aufl. 1967, z. B. S. 81.

ten in geradezu definitorischen Gegensatz zueinander⁵¹. Eine solch radikalisierte Konzeption von Kunst steht dann freilich den Denk- und Handlungsnotwendigkeiten von Pädagogik entgegen. Bei Schleiermacher ist der pädagogische Widerstreit von Augenblick und Zukunft in einer Synthese-Forderung aufgelöst, die zugleich den Charakter eines Wunschbildes trägt: „Alle Vorbereitung muß zugleich unmittelbare Befriedigung, und alle Befriedigung muß zugleich Vorbereitung sein“⁵². Im Vergleich zu dieser Hoffnung wirkt die künstlerische Absolutierung des Augenblicks als ein Gegenmodell. Wo die *traditio-Metapher* die Gegenwart für die Zukunft aufopfert, wo die Pädagogik Gegenwart und Zukunft zu versöhnen versucht, tritt die Kunst zumindest tendenziell aus dem Bezug auf jede Zukunft heraus, leistet sie sich radikalisierte Gegenwart. Hier nun lohnt noch einmal ein Blick zurück auf den mürrischen Professor Wehle und den jungen George Grosz. Deren Zusammentreffen nämlich erscheint vor dem Hintergrund der Fackelträger-Metapher in neuem Licht. Zwar stoßen auch hier, in der Kunstakademie Dresden, zwei Generationen aufeinander — aber gar nicht im zugespitzten Augenblick, sondern unpünktlich, mit Verzögerung und träge. Zwar wird auch hier ein Feuer überreicht — aber in Umkehrung der *traditio-Metapher* vom Jüngeren zum Älteren, und dieses Feuer dient auch nur zum Entzünden der Zigarre“. Vom Pathos der Fackel ist hier nichts zu bemerken. Und schließlich geht es beim Spiel zwischen Grosz und Wehle zwar auch um die Weitergabe von Fertigkeiten — aber nicht mehr um Weisheit, Frömmigkeit, Lateinkenntnisse oder Rechtschreibung⁵⁴, sondern um Kunst im Verständnis des beginnenden 20. Jahrhunderts, und da kann auch in der Historienmalerei von einem festen Curriculum kaum die Rede sein“. Was der junge Student und der ältere Professor hier gemeinsam ins Werk setzen, das ist Satire, ist eine die konventionellen Formen des Generationenspiels parodierende Szene, die durch das altertümlich-historisierende Genre des Malers Wehle einen doppelt ironischen Charakter erhält“. Die Kunst als zu übergebende Botschaft taucht jedenfalls — auch im weiteren Verlauf des Textes — kaum auf, und die *Traditio lampadis* scheint nicht mehr die richtige Metapher zu sein.

⁵¹ Zur Entwicklung der Antinomie von Genie und Geschichte in der Zeit zwischen Herder und Nietzsche: J. Schmidt: Die Geschichte des Genie-Gedankens. Bd. I—II. Darmstadt 1988, bes. Bd. I S. 120-149 und Bd. II S. 129-168.

⁵² F. E. D. Schleiermacher: Pädagogikvorlesung von 1813/1814. In: Schleiermacher: Pädagogische Schriften. Düsseldorf/München 1957. S. 371-405, hier S. 380; ähnlich: Schleiermacher, Vorlesung 1826, S. 84; dazu: Schurr, Schleiermacher, S. 375-377.

⁵³ Zur Symbolik des Rauchens im Rahmen von Initiationsriten: v. Gennep, Übergangsriten, bes. S. 80-82.

⁵⁴ So beantwortet Comenius die Frage nach dem „Quid?“ der *traditio lampadis*: Comenius, *Traditio Lampadis*, Sp. 105-107.

⁵⁵ Zur Problematik der Curriculum- (= Rennbahn-)Metapher: W. Loch: Lebenslauf und Erziehung. Essen 1979, bes. S. 14-20.

⁵⁶ Zur Bedeutung des Grotesken bei G. Grosz: H. Theissing: George Grosz, die Morde und das Grotteske. In: J. M. Hofstede, W. Spies (Hrsg.): Festschrift für Eduard Trier. Berlin 1981. S. 269-284, bes. S. 279-282.

Dieser Ältere und dieser Jüngere treffen sich in einem Arrangement, das eher von Abgrenzungsversuchen als vom Pathos der Weitergabe gekennzeichnet ist und das bei aller Gemütlichkeit hohe Abwehren aufbaut gegen jederlei Wunsch zur Konfusion. Damit jedoch, mit dieser spezifischen Mischung aus abgewehrten Verschmelzungstendenzen, versuchter Separation und parodierter Tradition, spielen sie ihr Generationenspiel durchaus auf der Höhe der Zeit.

5. Zwischen den Generationen: die Kunst

Von Konfusion, Separation und Tradition als Grundmuster des Generationenzusammenhangs war bisher die Rede, und sofern es um Kunst ging, kam sie dabei in unterschiedlicher Bedeutung zur Sprache: als gemeinsames Element, als eine Gegenwelt, die allererst erschlossen werden muß, als weiterzugebende Fertigkeit oder als eine allerdings fraglich gewordene Botschaft. Das ist auch zunächst gar nichts Außergewöhnliches, führt vielmehr vor Augen, welche allgemeinen Funktionen den Kultivierungsformen der Erwachsenenwelt in jeder Variante des Generationenspiels zukommen können: sie mögen Medium der Vermischung, Anlaß und Symbol der Trennung oder überbrückendes Objekt vereinter Arbeit sein. Kunst als Gegenstand gemeinsamen Handelns illustriert da lediglich Problemlagen und Lösungsvarianten, die auch zu beobachten wären, wenn es in der Auseinandersetzung von alt und jung um anderes ginge.

Eine erste Besonderheit wird allerdings sichtbar, wenn man das Problem der Tradierbarkeit und der Tradition genauer in den Blick nimmt — da spielt Kunst eine ganz eigene Rolle. Genauso oft nämlich, wie die Künstler-Biographien von familiären Vorbildern und überkommenen Aufträgen erzählen, behandeln sie auch die Frage, ob die dargestellten Maler und Bildhauer irgendetwas von ihren älteren Kollegen und Meistern weitergegeben bekommen haben — und was das wohl gewesen sein mag. Beginnend schon in den antiken Viten, berichten die Lebensgeschichten immer wieder von Künstlern, die entdeckt werden, die ihre künstlerischen Fertigkeiten irgendwie entwickeln, die aber eben nicht durch Schulung und nicht durch die Auseinandersetzung mit Älteren geformt werden. „Nullus doctore“, also ohne Lehrer zum Maler oder Bildhauer geworden zu sein, das ist geradezu ein Standard-Topos in der Geschichtsschreibung. Von Lysipp, dem großen antiken Bronzesculptur zum Beispiel, berichtet Plinius in seiner Naturkunde, er sei zunächst Erzarbeiter gewesen, dann Bildhauer geworden, habe aber stets nur die Natur, nie einen anderen Künstler nachgeahmt. „Negat ullius fuisse discipulum...“ betont Plinius: er bestreitet, irgend jemandes Schüler gewesen zu sein.

⁵⁷ C. Plinius Secundus d. Ä.: Naturkunde. Buch XXXIV. Darmstadt 1989. S. 50-51; auto-didaktische bzw. enthusiastische Herkunft des Künstlers als Standard-Topos der Künstler-Viten: E. Kris, O. Kurz: Die Legende vom Künstler. (1934). Frankfurt/Main 1980; E. Neumann: Künstlermythen. Frankfurt/Main 1986, bes. S. 52 — 129 zum 18. und 19. Jahrhundert; mit Belegen bei P. Klee: J. Bilstein: Jugend in einer Schule für Kunst und Theater. In: J. Bilstein u. a.: Kunst lernen? Üna 1993. S. 13 — 19, bes. S. 18 — 19.

Nun schimmert ja bereits in dem „negat“ bei Plinius eine gewisse Skepsis durch, ist ja auch gar nicht gesagt, daß es für Lysipp wirklich keinen Lehrer gab. Die Frage drängt sich aber auf, wer es denn wohl sein könnte, der einen Künstler „macht“ — wenn er denn nicht durch Lehre und nicht durch das Handeln der älteren Generation geformt wird, und für Lysipp bereits ist die Antwort da klar: er selbst. Hingewiesen ist damit auf einen original-schöpferischen Anspruch, der im Laufe der Geschichte künstlerischen Selbstverständnisses immer wichtiger wird und der schließlich in der Genie-Ästhetik seit dem 18. Jahrhundert seine dramatische Radikalisierung erfährt. Je mehr sich Kunst von handwerklichen Ursprüngen und Ambitionen entfernt, desto mehr wird sie als etwas verstanden, das im Gegensatz zu allen anderen Fertigkeiten keinesfalls von alt auf jung tradiert werden kann, desto mehr ist der Künstler Werk seiner selbst, entstanden durch Auto-poiesis. Mit diesem Anspruch freilich, die entscheidenden Elemente der eigenen Identität selbst und nur selbst zu gestalten, formulieren die Künstler einen autopoietischen Ehrgeiz, der bald auch im Rahmen pädagogischer Theoriebildung eine wichtige Rolle spielt: in der selbstreflexiven und selbstschöpferischen Qualität von Bildung. Auch der Gebildete wird bald schon verstanden als Werk seiner selbst“. Mit zunehmender anti-traditionalistischer Skepsis taucht immer häufiger und immer umfassender die Frage auf, ob sich überhaupt von alt auf jung irgendetwas weitergeben lasse, und nirgendwo wird diese Frage so deutlich und so unwillig mit „Nein“ beantwortet wie in der Kunst und von den Künstlern. Deren original-genialischer Anspruch markiert den Grenzfall und die Zuspitzung einer immer genereller beanspruchten Autopoiesis“.

Was nun George Grosz angeht, so faßt er seine Erfahrungen in durchaus ähnlichem Sinne zusammen: „Man mußte sich selbst zurechtfinden. Ich weiß, Kunst ist nicht zu lehren; wie oft kann auch ein verständnisvoller und toleranter Lehrer ein Talent nicht gleich entwickeln und zu einer gewissen Reife bringen! In den Prozeß jeder künstlerischen Entwicklung spielt ja immer das einfache, gelebte Leben mit hinein, und dessen Wege und Umwege sind unberechenbar und meist

⁵⁸ Klassisches Beispiel für den Versuch, die Spannung von Autopoiesis und Bildung anthropologisch zu begründen: J. H. Pestalozzi: *Meine Nachforschungen über den Gang der Natur in der Entwicklung des Menschengeschlechts*. (1797). In: Pestalozzi: *Auswahl aus seinen Schriften*. Bern, Stuttgart Bd. 1.1977. S. 113-279, bes. S. 236-238 und S. 278-279 mit Skepsis gegenüber autopoietischem Anspruch; *Verbindung von Bildungskritik und genialisch-autopoietischem Anspruch*: F. Nietzsche: *Vom Nutzen und Nachteil der Historie für das Leben*. (1874). In: F. Nietzsche: *Überzeitgemäße Betrachtungen*. Stuttgart 1976. S. 95-195, bes. S. 185-195 mit der Vision von einer neuen, ersten Generation; *künstlerische Welt- und Selbstinterpretation als bildungstheoretisch relevanter Musterfall von selbsttätiger Identitätsbildung*: K. Mollenhauer: *Vergessene Zusammenhänge*. München 1983, bes. S. 114-173.

⁵⁹ *Zur Bewußtseinstheoretischen Problematik*: N. Luhmann: *Die Autopoiesis des Bewußtseins*. In: A. Hahn und V. Knapp (Hrsg.): *Selbstthematisierung und Selbstzeugnis: Bekenntnis und Geständnis*. Frankfurt/Main 1987. S. 25-94; *zu den pädagogischen Konsequenzen aus der Diskussion über den autopoietischen Charakter von Bewußtseinsbildung*: N. Luhmann: *Das Kind als Medium der Erziehung*. In: *ZfPäd* 37. Jg. (1991). S. 19-40.

dem lehrenden Einfluß entzogen. Aber gewiß ist der begabte Anfänger in dumpfer Gärung begriffen, erfüllt von einem Etwas, das er fühlt, aber selbst noch nicht ausdrücken kann. Oft ahnt er nicht, was er einmal wird leisten können, doch er hat den Willen und das Feuer der Begeisterung für seine Sache. Ein guter Lehrer kann da immer ein verständnisvoller Führer und Berater sein" ⁶⁰.

Noch einmal also ist vom Feuer die Rede, diesmal aber brennt es im Inneren des Anfängers, der sich selbst zurechtzufinden hat. Autopoietisch ist der Anspruch auch hier, doch scheint der selbstschöpferische Ehrgeiz eher gemildert zu sein, denn die Gärungs-Metaphorik verlegt die entscheidenden Bedingungen künstlerischer Entfaltung ins naturhaft unkalkulierbare Innere. Wollte der junge George Grosz vom alten Professor Wehle — zu dessen großem Erstaunen — noch etwas Konkretes lernen, das es eigentlich nicht zu lernen gibt, so äußert sich der reifer gewordene Grosz da skeptischer und vorsichtiger.

Und doch, trotz aller Vorbehalte: Was das Handeln der älteren an der jüngeren Generation angeht, ist auch er nicht ganz ohne Wünsche und Hoffnungen; sein „Nein“ zu den Möglichkeiten des Weitergebens ist nicht gar so groß und nicht gar so dramatisch. Und er hat auch eine Ahnung davon, was es sein könnte, das da weitergegeben werden soll: Verständnis. Verständnissvoll vor allem anderen soll der gute Lehrer sein, sich auf die künstlerischen Entwicklungen seiner ihm Anbefohlenen nachvollziehend einstellen, er soll dem in dumpfer Gärung Befindlichen führend und beratend helfen, sich selbst zurechtzufinden. Weniger auf Techniken und Fertigkeiten kommt es ihm da an als vielmehr auf eine bestimmte Haltung und eine bestimmte Art des Umganges mit der Kunst, mit den Jüngeren und mit der Welt ⁶¹.

Eine kräftige Spannung besteht so zwischen der ganz handfesten Lern-Begier des jungen Studenten und den eher auf die Weitergabe von Haltungen gerichteten Wünschen des gealterten Memoiren-Schreibers, und diese Spannung macht eine zweite Besonderheit im Generationenspiel deutlich, die sich wohl stets zeigt, wenn es zwischen alt und jung um die Kunst geht: die ungeklärte Lage, was die Inhalte angeht. Schon Humboldts Klage von 1809 hängt ja vielleicht gar nicht nur mit dem historischen Zustand des Faches und der Fachdidaktik, mit dem niedrigen Professionalisierungs-Stand der Lehrer zusammen, sondern auch mit dem Lehrgegenstand selbst. Eine Schrittfolge, einen „... stufenweisen Fortgang von den ersten Anfängen bis zu den letzten Arbeiten ...“ ⁶² kann man in der Tat für so gut wie alle anderen Schulfächer leichter aufstellen als für den Unterricht in Kunst — zumal dann, wenn diese Kunst sich auch noch zunehmend genialisch versteht. Die Frage, was denn der Inhalt der Lehre sein könnte, was — wenn nicht mehr die Tradition von Fertigkeiten und Bildungs-Materialien — die ältere der

⁶⁰ Grosz, kleines Ja, S. 72; zur pädagogischen Führungs-Metaphorik vor der national-sozialistischen Okkupation des Begriffes: T. Litt: Führen oder Wachsenlassen, bes. S. 63 – 79.

⁶¹ Vergleichbare Konzeption: E. Heerich: Bildende Kunst ist ein Prinzip, kein Fach. In: J. Bilstein u. a. , Kunst lernen, S. 31-39.

⁶² v. Humboldt, Zeichenunterricht, S. 197.

jüngeren Generation anzubieten hätte: diese Frage bleibt bei dem Gegenstand Kunst länger und weiter offen als bei anderen. Angesprochen ist damit ein geradezu klassisches Thema pädagogischen Theoretisierens. Mit vielfältigen argumentationsstrategisch bedingten Widersprüchlichkeiten wird nämlich in der Pädagogik immer wieder darüber diskutiert, wie eine Theorie der Erziehung zu begründen ist, und dabei geht es immer wieder um zwei alternative Grundmodelle. Auf der einen Seite werden stets von neuem materiale Konzeptionen entwickelt, die von den zu vermittelnden Inhalten ausgehen, Bildung also darüber definieren, was die Jüngeren lernen sollen. Dem stehen auf der anderen Seite formale Theoriemodelle gegenüber, die alles Nachdenken und Reden über Erziehung an den wünschenswerten Qualifikationen der zu erziehenden Subjekte orientieren — daran also, wie die Jüngeren werden sollen. Wenn nun der alte Grosz Verständnis und Beratung für die Jüngeren einfordert, dann geht es ihm nicht mehr um die Weitergabe materialen Könnens, sondern vielmehr darum, die im Subjekt liegenden Bedingungen der Möglichkeit künstlerischer Entwicklung zu fördern. Mehr als das, was die Jüngeren lernen sollen, interessiert ihn, wie sie werden sollen — sein Verständnis von Kunstvermittlung hat da seit der Studentenzeit offenbar von einer eher materialen zu einer eher formalen Färbung gewechselt. Illustriert ist damit eine Besonderheit im Generationenspiel um die Kunst, die sich bis heute erhalten hat: der alte Gegensatz zwischen eher materialem und eher formalem Verständnis von Bildung scheint bei der Lehre der Kunst ungelöst weiterzubestehen, dort bleibt weiterhin strittig und ungeklärt, was und wieviel den Jüngeren weitergegeben werden kann".

Die Ausgangsfrage der vorhergehenden Überlegungen war, ob das Aufeinandertreffen der Alten und der Jungen einen eigenen Akzent bekommt, wenn es unter dem Signum der Kunst geschieht — und in der Tat sind nun zwei Besonderheiten deutlich geworden, die durch den Gegenstand Kunst in das Generationenspiel eingebracht werden: Er führt Lehrende wie Lernende recht bald in den Grenzbereich von Erziehung und Autopoiesis und in den Grenzbereich zwischen der Notwendigkeit materialer Tradition und formaler Befähigung. Grenzfälle von Autopoiesis jedoch und Grenzfälle von Tradierbarkeit zeigen für das Verständnis von Generationenverhältnissen unvergleichlich wichtige Eckpunkte an. Wer über Generationen nachdenkt und redet, der handelt unumgänglich von der Frage, wie man den Jüngeren helfen kann, sich selber zu bilden, und der muß entscheiden, worum er sich vor allem kümmern will: darum, was die Jüngeren lernen sollen oder darum, wie sie werden sollen. Für beide Problembereiche wirkt die Kunstvermittlung als prototypisches und die Probleme zuspitzendes Beispiel, das in der Realität der Lehre wie auf der Ebene theoretischen Nachdenkens Offenheit und Frag-Würdigkeit beibehält und rettet.

⁶³ Zu formaler vs. materialer Bildung klassisch: W. Klafki: Kategoriale Bildung, In: ZfPäd 5. Jg. (1959). S. 386-412; Zusammenfassung der kritischen Diskussion: D. Benner: Allgemeine Pädagogik. Weinheim/München 2. Aufl. 1991, bes. S. 123-127.

Die Alten und die Jungen und die Kunst — dazu muß freilich als letztes auch noch bedacht werden, daß die Jungen dabei gar so jung oft nicht mehr sind. Wenn von künstlerischer Arbeit und Ausbildung die Rede ist, dann geht es in aller Regel um Jugendliche und junge Erwachsene — um Menschen also, die sich von dem ursprünglichen und streng nach Generationen strukturierten Familienzusammenhang bereits mehr oder weniger entfernt haben. Zwar stehen sich auch beim akademischen Lehren und Lernen alt und jung gegenüber, doch spielt da bereits auf vielfältige Weise das „einfache gelebte Leben“ mit Störungen und Freuden hinein. Da kann die Aufteilung der Menschenwelt in Generationengruppen bald an Bedeutung verlieren, zu einer eher minder wichtigen Untergliederung werden⁶⁴. Wenn man sich selbst zurechtfinden muß, dann stehen bald andere Aufgaben an als die Auseinandersetzung mit den Älteren, dann geht es um Arbeit und um ein einheitliches Selbstverständnis, um das Gleichgewicht von Nähe und Abstand zu den anderen Menschen und um die Fähigkeit, selbst etwas weiterzugeben — sei es in der Kunst, sei es im Leben⁶⁵.

⁶⁴ „Relative Altershomogenität“ von Künstlergruppen: Thurn: Sozialität, S. 299.

⁶⁵ Zu Werksinn, Identität, Intimität und Generativität als Grundkategorien des Lebenszyklus: E. H. Erikson: Der vollständige Lebenszyklus. Frankfurt/Main 1988.