

Wärmezeit

Zur Kunst
als
Kunstpädagogik
bei Joseph Beuys

Carl-Peter
Buschkühle

ATHENA



Carl-Peter Buschkühle

Wärmezeit

Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys

Kunst und Bildung

Herausgegeben von

Carl-Peter Buschkühle, Joachim Kettel und Mario Urlaß

Band 21

Carl-Peter Buschkühle

Wärmezeit

Zur Kunst als Kunstpädagogik
bei Joseph Beuys

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2021 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG
Bielefeld 2021

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Umschlagabbildung: Carl-Peter Buschkühle

Bestellnummer: 6006410
ISBN (Print) 978-3-7639-6993-7
ISBN (E-Book) 978-3-7639-6994-4

Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt

Vorwort	9
Wärmezeit – Einleitung zur Neuauflage	11
1 Einleitung	41
2 Krisenzeit	81
Aufruf zur Alternative	82
Vertiefender Exkurs: Sinnkrise – Krise des Selbst	84
3 Anthropologische Kunst	99
Ökologie	99
Menschenbild und Freiheitswissenschaft	101
Synthesis – Selbst als Kunst	108
4 Evolution	117
Der Große Generator	118
Geistesgeschichte	122
Golgatha – Angst, Leiden, Tod	131
Initiation	136
5 Werklektionen	143
Antiwissenschaft	143
Intuition	143
Reflexivität	147
Heilung durch Kunst	148
Erkenntnislektion I: Basislager – FOND III	151
Zur Methode	152
FOND III	155
Erste Lehren	159
Produktionsästhetische Erkundungen	163
Lebendiges Ding	163
Kunst und Handwerk	166
Moralische Technik und Kultur der Frage	171
Erkenntnislektion II: Initiation – DER CHEF	179
Inszenierung	182
Selbstverwandlung	184
Laut, Klang, Sprache	190
Hase und Hirsch	197
Hase	198
Hirsch	199
Leiden, Klang, Wärmezeit	207

6 Kunst und Gesellschaft	213
Theorie	213
Einführung	213
Programmatik	217
»Ich durchsuche Feldcharakter«	217
»Eintritt in ein Lebewesen«	219
Alternativer Sozialismus. Gesellschaft als Wärmeorganismus	223
Kultur der Kommunikation. Permanente Konferenz	231
Kunst und Utopie	241
Pädagogisch-politische Initiativen	244
Aufriss: Documentabeiträge	244
Deutsche Studentenpartei/Fluxuszone West	246
Deutsche Studentenpartei	246
Fluxuszone West	253
Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung	255
Das 100-Tage Büro	259
Freie Internationale Universität	267
Honigpumpe am Arbeitsplatz	270
7000 Eichen	275
Ökonomie als Kunst	280
Der Friedenshase	280
Der neue Geldbegriff	281
Kritik	285
7 Kunst und Pädagogik	287
Künstlerische Bildung	287
Freie Internationale Hochschule für Kreativität und interdisziplinäre	
Forschung	294
Manifest	294
Konzept FIU Dublin	296
Reformmodell	302
Kunst und Schule	304
Reformbewegungen	304
Kunst als plastische Bildung	307
Kunst im Unterricht	312
Beispiel Fettbild	315
Werk-Praxis	329
Kunst-Lehrer/Kunst-Lehrerin	337
Das künstlerische Projekt als spielerischer Prozess	343
Welterzeugungsmaschine: Computer	353

8 Ausblicke	357
Rückblick	357
Aktuelle Kunstpädagogik	362
Günther Regel	364
Reimar Stielow	369
Martin Zülch	372
Wolfgang Zacharias und die Pädagogische Aktion Spielkultur	376
Gert Selle	380
Gunter Otto	392
Resümee	406
Freies Spiel der Kräfte	414
Zum Spielbegriff	414
Kunst und Spiel	418
Friedrich Schiller	418
Wolfgang Welsch	421
Martin Seel	426
Wissenschaft als Kunst	441
Paul Feyerabend	441
Jean Francois Lyotard	448
Vilém Flusser	456
Spielerische Existenz – Künstlerische Existenz	465
Friedrich Nietzsche	465
Literatur	479
Beuys-Literatur	479
Verwendete Filmdokumente	483
Sonstige Literatur	483
Abbildungsnachweis	489

Vorwort

Diese Untersuchung hatte Basisarbeit zu leisten, da sie sich vorgenommen hat, das Kunstpädagogische in der Kunst von Joseph Beuys als zentralen, jedoch bislang in der Forschung kaum beachteten Werkaspekt herauszuarbeiten. Die Vielfalt des Werkes von Beuys und seiner pädagogischen Impulse ließ eine umfangreiche Arbeit entstehen, deren einzelne Kapitel von der Sache her aufeinander aufbauen. Gleichwohl ist, je nach Interessenschwerpunkt des Lesers, eine ausgewählte Lektüre einzelner Abschnitte möglich.

Den Kern der Arbeit bildet die an wesentlichen Beispielen durchgeführte Gesamtinterpretation des Schaffens von Beuys unter dem Aspekt des Kunstpädagogischen. Zeichnungen, Objekte, Installationen und Aktionen, sowie theoretische Äußerungen und explizit pädagogische Initiativen werden unter diesem Gesichtspunkt betrachtet. Dem schließt sich unter der Überschrift *Kunst und Schule*¹ der Versuch einer ersten Zusammenfassung und Perspektivenbildung an, der Anforderungen und Impulse für die künstlerische Bildung formuliert. Die abschließenden *Ausblicke* stellen wesentliche Elemente der Kunstpädagogik von Beuys in einen kritischen Zusammenhang zum einen mit gegenwärtigen Tendenzen in der ästhetischen Bildung, zum anderen, unter dem Zentralbegriff des *Spiels*, mit aktuellen Theorien der Philosophie über Kunst, Wissenschaft, Erkenntnis und Existenz.

Einen herzlichen Dank richte ich an Prof. Dr. Rainer K. Wick sowie an Prof. Dr. Bazon Brock für die anregende Begleitung und Förderung dieser Arbeit als Dissertation an der Universität Wuppertal. Für inspirierende Gespräche danke ich sehr Dr. Andreas Steffens und Prof. Dr. Reimar Stielow. Dank gebührt auch Johannes Stüttgen, der bereit war, manche Frage aus seiner kenntnisreichen Nähe zu Beuys' Leben und Werk zu beantworten. Ein ganz besonderer Dank gilt meiner Partnerin Hilde Budke-Hohmann für ein phänomenales Korrekturlesen des Manuskripts für die Neuauflage. Vielen Dank auch an Rolf Duscha von Athena | wbv für seine fortwährende Unterstützung bei der Neuauflage dieses Buches und für die kompetente Beratung beim Layout.

Mit Ausnahme der Einleitung zur Neuauflage und dem Kapitel über Günther Regel ist der Text dieses Buches unverändert geblieben. Das schließt auch die Frage einer gendergerechten Sprache ein. Wo, der Sprachgewohnheit der 1990er Jahre entsprechend, die männliche Form gebraucht wurde, sind selbstverständlich Frauen sowie Personen anderer sexueller Identität mitgemeint.

Wuppertal, im August 2021

Carl-Peter Buschkühle

¹ In den Anmerkungen auftauchende kursiv gedruckte Begriffe und Titel verweisen auf Bezüge zu entsprechenden Kapiteln in diesem Buch.

Wärmezeit

Einleitung zur Neuauflage

Bei der Re-Lektüre der »Wärmezeit« fiel mir auf, dass das Wort »Basis« am Anfang und am Ende vorkommt. Im Vorwort zur Erstausgabe steht, dass diese Studie Basisarbeit zu leisten hatte, indem sie das Kunstpädagogische im Werk von Joseph Beuys als zentralen Aspekt herausarbeiten wollte. Am Schluss steht »Aufbruch aus dem Basislager«. Der Aufbruch liegt eine Weile zurück, mit der Entwicklung der »Künstlerischen Bildung« lässt sich inzwischen eine markante Geschichte der Impulse von Beuys auf die Kunstpädagogik verfolgen¹. In der »Wärmezeit« wird zum ersten Mal der Begriff der »Künstlerischen Bildung« erwähnt und mit Inhalt gefüllt. In diesem Kapitel ist, ausgehend von den Studien zu Beuys, bereits viel Grundlegendes zu ihrer Theorie versammelt². Damals wusste ich indes noch nicht, welche konkreten Konsequenzen das für eine veränderte Kunstpädagogik haben würde. Reimar Stielow, in der Zeit Professor für Kunstpädagogik an der Kunstakademie Braunschweig, nahm fortgesetzten Anteil an der Entstehung der Arbeit und drängte fortwährend mit der Frage: »Und, was heißt das jetzt für die Praxis?«

Diese Frage trieb mich auch um. Anstoß für die Dissertation an der Bergischen Universität Wuppertal zum Thema »Beuys und die Kunstpädagogik« war eine tiefgreifende Unzufriedenheit mit der Theorie und der Praxis der Kunstpädagogik, wie ich sie während des Studiums und während der Referendarausbildung erfahren hatte. Vom Geist der Kunst, den ich als Kunststudent so belebend empfand, und auch von der Philosophie, die für mich als Philosophiestudent Antworten auf manche Fragen nach dem Wesen von Kunst, Bildung und Existenz bereithielt, fand ich hier wie dort so gut wie nichts. Insbesondere in der Referendarausbildung herrschte ein Geist der Konditionierung auf Methodenfragen, Lernzieltaxonomien und Zurichtungen der Kunst auf operationalisierte Lehr-Lernschritte. In diesem Regime wurde die Kunst zu einem austauschbaren Lerngegenstand, dem das Leben entwichen war. In der Theorie wurde allenfalls darüber diskutiert, welche Fähigkeiten und Fertigkeiten zur emanzipierten Teilhabe an der visuellen Kultur relevant und wie sie zu vermitteln seien. Weitergehende Überlegungen dazu, was Kunst sein könnte und inwiefern sie mit der

1 Vgl. z. B. Carl-Peter Buschkühle (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung, Köln 2003. Darin finden sich u. a. Texte einer Reihe von Autoren, die in ihrer Kunstpädagogik auf Beuys rekurrieren: Günther Regel, Reimar Stielow, Gerd-Peter Zaake, Manfred Kästner, Dieter Warzecha, Joachim Kettel, Mario Ullaß. Zur Entwicklung der Künstlerischen Bildung vgl. Buschkühle 2007, 2017, 2020

2 *Künstlerische Bildung und weiterführend das ganze Kapitel Kunst und Pädagogik*. Im Folgenden sind alle Verweise auf Kapitel dieses Buches kursiv gesetzt.

Bildung von Menschen existentiell verknüpft ist – wovon die philosophische Ästhetik seit Jahrhunderten spricht – solche Überlegungen kamen nicht vor. Dies führte und führt in der Konsequenz dazu, dass ein mitunter außerordentlich oberflächlicher Begriff von Kunst die kunstpädagogische Debatte prägt³.

Diese Enttäuschungen über die real existierende Kunstpädagogik veranlassten mich als junger Kunst- und Philosophielehrer am Gymnasium der Benediktiner in Meschede (Sauerland), mein in der Freizeit betriebenes Malatelier zu schließen und mich auf die Suche zu machen nach Wegen zu einer kunstgemäßen und tiefergreifend begründeten Kunstpädagogik. Ich dachte mir, es wäre sehr hilfreich, jemanden zu finden, bei dem die drei dafür wichtigen Disziplinen – die Kunst, die Philosophie und die Pädagogik – bereits in einer ausgeprägten und möglichst zeitgemäßen Form zusammenwirken. Dass dies bei Beuys der Fall sein könnte, war zunächst nur ein Verdacht. Während meiner Studienzeit im Rheinland Ende der 1970er/Anfang der 1980er Jahre war Beuys sehr präsent. Er lehrte damals nicht mehr an der Kunstakademie Düsseldorf, es war die Zeit, in der er vom amtierenden Wissenschaftsminister Johannes Rau wegen zweifacher Sekretariatsbesetzung mit Studienbewerber:innen vom Dienst suspendiert war⁴. Gleichwohl hörte man ständig etwas von ihm, in den Medien, aber auch per Mundpropaganda unter den Kunststudierenden. Da er ständig unterwegs war, konnte man ihm in Düsseldorf oder anderswo bei Veranstaltungen begegnen. Fortwährend wurde man mit neuen, oft Aufsehen erregenden Werken konfrontiert⁵. Er war eben da. Als Student habe ich mich aber nicht intensiv mit ihm beschäftigt. Das änderte sich in der Referendarzeit, wo erste Überlegungen zu einer Dissertation reifen. Ein Glücksfall für mich und eine Inspiration in ambitionierter kunstpädagogischer Praxis war mein damaliger, kulturell recht umtriebiger Ausbildungslehrer am Bährens-Gymnasium in Schwerte, Ulf Weingarten. Er war für den Februar 1986 bei Beuys zuhause eingeladen und wollte mich mitnehmen. Dazu ist es leider nicht mehr gekommen, Beuys starb am 26. Januar.

Als ich nach dem ersten Jahr als Lehrer mit den Beuys-Recherchen begann, war schnell klar, dass der Verdacht, von ihm etwas für die Kunstpädagogik lernen zu können, sich bestätigte. Meine Motivation war von vornherein eine entsprechende Neugier und dann zunehmend die fortschreitende Ergründung der Inspirationen, die ich hinsichtlich der Fragen nach dem Wesen der Kunst und nach ihren Herausforderungen für die Bildung aus diesen Beschäftigungen mit Beuys' Theorie und seinen Werken erfuhr. Dabei war mir durchaus bewusst, dass er eine umstrittene Figur war. Zu seinen Lebzeiten hörte man immer wieder:

³ Vgl. z. B. Billmeyer 2011, 2013

⁴ *Deutsche Studentenpartei*

⁵ So z. B. in den stetig sich wandelnden, die Grenzen der Kunst sukzessive ausweitenden Documenta-Beiträgen. *Aufriss – Documentabeiträge*

»Beuys, das ist doch ein Spinner!« Auf der anderen Seite gab es Berichte davon, dass er auf seine Studierenden als »Guru« wirken würde und sich an der Düsseldorfer Akademie eine Jüngerschar gebildet habe⁶. Bazon Brock, mein Lehrer in philosophischer Ästhetik an der Universität in Wuppertal und mit Beuys über die gemeinsame Zeit in der »Fluxus«-Gruppe verbunden, stand ihm auch kritisch gegenüber und warf ihm ein ideologisches Sendungsbewusstsein und eine entsprechende Wirkungsabsicht vor⁷. Diese Skepsis hielt Brock immerhin nicht davon ab, an der Betreuung dieser Doktorarbeit zu Beuys' Kunstpädagogik mitzuwirken.

In der »Wärmezeit« geht es nicht um die Person Beuys. Es geht auch nicht darum, aus seinem Auftreten, seinen Aktionen und seinen Kunstwerken Vorbildhaftes zu destillieren, welches unmittelbar Anwendung in der Kunstpädagogik finden könnte. Weder wird hier ein Künstler zum Leitbild des Kunstpädagogen, noch seine Kunst zur Nachahmung im Unterricht empfohlen. Die Konzentration galt von vornherein dem Werk und der Theorie. Und zwar ausdrücklich beidem. Beuys um einen dieser Teile zu verkürzen, würde ein einseitiges, unvollständiges und daher nicht brauchbares Bild liefern. Beuys' Theorien zum erweiterten Kunstbegriff und der sozialen Plastik interessant zu finden, aber mit seinen Kunstwerken nichts anfangen zu können oder zu wollen, oder seine Kunst faszinierend zu finden, seine Theorien aber als verstiegene Utopien oder mystisches Geraune abzutun, beides wird Beuys' Wirken nicht gerecht. Es ist eine Frage der Perspektive, welche Erfahrungen und Erkenntnisse man in der Auseinandersetzung mit Beuys gewinnt. Um eine gewisse Distanz wahren zu können und nicht allzu sehr und allzu rasch unter den Einfluss seiner Gedanken und seiner Werke zu geraten, ist es hilfreich, sich zu vergewissern, welches Interesse die Forschung leitet und von welchen Ausgangsfragen man ausgeht.

Beuys als Mystiker – Beuys als Pädagoge?

Zu einer radikalen Beuys-Kritik und ihre Bedeutung für die Frage nach Beuys' Pädagogik

Im Falle der »Wärmezeit« war es die Frage nach Impulsen für eine kunstgemäßere Kunstpädagogik. Dabei war ich durchaus darauf eingestellt, bei Beuys Aspekte zu finden, die womöglich gerade in der kritischen Distanzierung zu ihm weiterführen könnten. Die Grundhaltung der Recherche und der Auswertungen war von Anfang an eine Offenheit, eine Neugier auf das, was es zu ent-

⁶ Davon berichtet in privaten Gesprächen z. B. der Kunstdidaktiker Rolf Niehoff, der während der Zeit von Beuys' Professur an der Düsseldorfer Kunstakademie studiert hat.

⁷ Sehenswert in diesem Zusammenhang ist die Kontroverse zwischen Beuys und Brock anlässlich der Zürcher Ausstellung »Der Hang zum Gesamtkunstwerk« im 3. Fernsehprogramm des WDR vom März 1983, <https://www.youtube.com/watch?v=QleWcHC7oml>.

decken gab, wenn man tiefer gräbt. In der Tat begegnet dabei manches, was einem modernen Verständnis von Wissenschaftlichkeit und Rationalität widerspricht oder zu widersprechen scheint. Man wird konfrontiert mit Bezügen zum Schamanismus oder einer Grundierung der Theorien und der Werke durch die Anthroposophie Rudolf Steiners. Die Frage ist, wie man damit umgeht: Schauen, was es da zu entdecken gibt, was vielleicht erwägenswert sein könnte und zeitgemäßer als es zunächst den Anschein hat. Oder darin Belege dafür sehen, dass Beuys eben tatsächlich ein esoterischer ›Spinner‹ ist.

Letzteren Weg verfolgt Hans Peter Riegel in seiner Beuys-Biografie, die für manchen Wirbel gesorgt hat⁸. Er macht sich daran, manche Mythen von Beuys und um Beuys zu entlarven und bedenkliche, aber bis dato nicht systematisch ergründete fragwürdige Bezüge seines Werks und seines Wirkens aufzuzeigen. Dazu betreibt er mitunter akribische Recherchen, mit denen er z. B. die von Beuys selbst verbreitete Legende von seiner Rettung durch Tataren als weitgehend erfunden aufdeckte⁹. Beuys erzählte, dass er als Schwerverletzter nach dem Absturz seiner Stuka von diesen Bewohnern der Krim gerettet worden sei, die ihn mit Filz und Fett wärmten und ihn gesund pflegten. Nach den von Riegel zusammengetragenen Aussagen und Berichten liegt es nahe, dass Beuys stattdessen wohl rasch in ein Feldlazarett der Wehrmacht eingeliefert wurde, wo seine verhältnismäßig glimpflichen Verletzungen kuriert wurden. Beuys erscheint hier als ein Märchenerzähler in eigener Sache, der seinen typischen Materialien Fett und Filz sowie seiner Affinität zum eurasischen Kulturraum mit diesem Mythos eine biografisch-magische Tiefe verlieh.

Gerade diese Passage im Buch von Riegel hat nachhaltige Fragen in Bezug auf Beuys' Glaubwürdigkeit aufgeworfen. Ist damit seine Kunst desavouiert? Ist damit sein Denken obsolet geworden? Ich habe das Buch von Riegel jahrelang nicht gelesen. Tatsächlich habe ich mich erst jetzt, anlässlich der Neuauflage der »Wärmezeit«, damit befasst. Der Grund lag darin, dass ich mich über viele Jahre hinweg nicht mit Beuys, sondern mit der Entwicklung der Künstlerischen Bildung in Theorie und Praxis beschäftigt habe. Nun stellt sich aber anlässlich des nachhaltigen Aufsehens, das Riegels Beuys-Biografie erregt hat, die Frage, ob hier jenseits biografischer Fragwürdigkeiten tiefergreifende Erkenntnisse zutage gefördert wurden, die die vorliegende Erkundung von Beuys' Werk in der Perspektive einer zeitgemäßen, emanzipatorischen, künstlerischen Kunstpädagogik in ernsthafte Probleme stürzen würde.

Ich habe das nicht erkennen können. Stattdessen verdichtete sich der Eindruck, dass Hans Peter Riegel, Autor, Filmemacher und bildender Künstler, hier seinerseits einer klaren Perspektive auf Beuys folgte, einer Perspektive, die ganz anders ausgerichtet ist, der es um den Aufweis von Ideologiebildungen,

⁸ Riegel (2010), 2018

⁹ Ebd., S. 64 ff.

okkulten Prägungen und verwerflichen politischen Einstellungen geht. Im Fokus steht dabei, Beuys als Person und davon ausgehend sein Denken und sein Werk in diesem Zwielficht erscheinen zu lassen. Das funktioniert nicht immer so überzeugend wie bei der Entlarvung der Tataren-Legende. Im Gegenteil, Riegel überschreitet hier des Öfteren die Grenze zwischen seriöser Wissenschaftlichkeit und mitunter offenkundiger denunziatorischer Tendenz. Ein Beispiel dafür ist etwa die Darstellung oder besser Nicht-Darstellung des Verhältnisses von Beuys zu seinem Schwiegervater Hermann Wurmbach. Dieser war ein anerkannter Zoologe, mit dessen Studien sich Beuys beschäftigt hat. Riegel zitiert den Jugendfreund von Beuys, Franz-Josef van der Grinten, der erzählt, dass sich Beuys mit seinem Schwiegervater »gut verstanden« habe¹⁰. Auf den folgenden fast zwei Druckseiten erläutert Riegel dann die Karriere Hermann Wurmbachs in der NS-Zeit, seine Mitgliedschaft in der NSDAP und die rassistischen Studien, die er in jener Zeit durchgeführt hat. Damit endet das Kapitel ohne weiteren Kommentar. Konkrete Bezüge zu Beuys, zu Einflüssen, die Wurmbach auf ihn ausgeübt hätte oder weiterführende Äußerungen von Beuys, seiner Frau oder seinen Freunden zu diesem Verhältnis werden nicht aufgeführt. Der Zweck ist offenbar erreicht, Beuys in ein »braunes« Licht zu rücken. Interessanterweise unterlässt Riegel an solchen Stellen seine minutiöse Erforschung und Darstellung von Details, die er andernorts, wie bei der Entlarvung der Tataren-Legende, ausgiebig vorführt.

Mit solchen tendenziösen und manipulativen Strategien der Darstellung strickt Riegel, geleitet von der Absicht, Beuys zu entmystifizieren, seinerseits an neuen Mythen um diesen Künstler, nun mit anderen Vorzeichen, aber ebenfalls oft ohne differenzierte und selbstkritische Belege, wie er es vielen Beuys-Forschern in seinem Buch vorwirft. Diese Haltung führt zu Problemen in der Auseinandersetzung mit Beuys' Theorien und Werken. Bemerkenswerterweise spielen genauere Werkanalysen in Riegels Studien keine Rolle. Was die Theoriebildung von Beuys anbetrifft, ist er deutlich darauf fixiert, diese als durch und durch von Rudolf Steiner geprägt darzustellen. Dabei verfährt er auf ähnlich tendenziöse Weise wie bei biografischen Aspekten. Hier lohnt es sich, etwas genauer hinzusehen, denn in der Tat ist Beuys' Denken und auch seine Kunst nicht unerheblich von Steiner geprägt. Die Frage ist, in welcher Art und Weise das geschieht. Riegel ist sehr daran gelegen, Steiner und seine theosophischen und anthroposophischen Lehren als Beleg für die Charakterisierung von Beuys als Esoteriker zu nutzen. Er stellt ihn geradezu als unterwürfigen Schüler der Steiner'schen »Geheimlehre« dar. Wäre es so, wäre es durchaus problematisch, von Beuys Impulse für eine zeitgemäße Kunstpädagogik zu erwarten.

Riegel führt an, wie der junge Beuys ab 1947 begann, sich in die Schriften Rudolf Steiners zu vertiefen, die »eine allumfassende Bedeutung ... für Leben

10 Ebd., S. 143

und Werk von Beuys« erhalten sollen. Vor vornherein verweist er darauf, dass zunächst »nur die esoterischen, ›okkulten‹, nur den anthroposophischen Insidern bekannten Lehren Steiners ausschlaggebend« für Beuys waren. Steiner wird im Folgenden dargestellt als jemand, der mit seinen philosophischen Arbeiten über Goethe und Nietzsche gescheitert war und sich der okkultistischen Theosophie zuwandte, wo er zum »Generalgroßmeister der ›Mystica Aeterna‹ ... einem irregulären freimaurerischen Hochgradsystem« ernannt wurde¹¹. Steiner entwickelt in der Folge seine Anthroposophie, in der ein »höheres Schauen« über die Verkürzungen und Beengungen der materialistischen Weltanschauung hinausweist. Zu solch einer Erkenntnis ›höherer Welten‹ ist, so betont es Riegel, nur ein ausgezeichnete »Geisterforscher« in der Lage. Diesem öffnet die »völlige Hingabe« an den Erkenntnisweg der anthroposophischen »Geheimlehre« den Weg in solche Sphären¹².

Nachdem Steiner auf diese Weise als okkultes Geisterseher und Guru einer Geheimwissenschaft vorgestellt wurde, wird Beuys als willfähriger Schüler dieser esoterischen Lehre dargestellt. Beuys sei »dieser Schule verpflichtet«. »Beuys überließ sich nahtlos diesen esoterischen Paradigmen Steiners«. »Einem ›Geisterschüler‹, der Beuys war, versprach Steiner auf dem hier beschriebenen meditativen Weg ›hellsichtige‹ Fähigkeiten erlangen zu können ...«¹³. Hier sieht Riegel Motive, »... weshalb sich Beuys der Ordnung einer okkulten Lehre unterwarf«¹⁴. Welche Belege liefert Riegel für diese nahtlose Unterwerfung? Um es vorweg zu sagen: besonders ausgiebig recherchiert und differenziert erläutert fallen diese Belege nicht aus. Riegel bedient sich der Methode der Gegenüberstellung von Zitaten, die eine Kongruenz der vertretenen Lehren anzeigen soll. Dass die aufgeführten Zitate aber nicht ohne weiteres deckungsgleich in der Aussage sind, obgleich sie auf den ersten – oberflächlichen – Blick verwandte Inhalte ansprechen, fällt Riegel nicht auf.

So wird Steiner z. B. mit folgenden Sätzen zitiert: »Es kommt eine Zeit, in welcher die Erden- und Menschheitsentwicklung so weit fortgeschritten sein wird, dass die Kräfte und Wesenheiten, welche sich während der lemurischen Zeit von der Erde loslösen mussten, um den weiteren Fortgang der Erdenwesen möglich zu machen, sich wieder mit der Erde vereinigen können. Der Mond wird sich dann wieder mit der Erde verbinden«¹⁵. Es wird nun eine Äußerung von Beuys angefügt, die seine ›Verinnerlichung‹ der von Steiner genannten ›Tatsachen‹ belegen soll: »Der Mensch ist gar kein Erdenwesen. Er ist für diese irdischen Verhältnisse partout gar nicht gemacht. Er ist nur zu einem Teil auf

11 Ebd., S. 102, 103

12 Ebd., S. 104

13 Ebd., S. 104, 105

14 Ebd., S. 107

15 Ebd.

dieser Erde, um etwas ganz Bestimmtes zu erarbeiten, was dann in einer weiteren Evolution darüber hinausgreift. Er wird nicht ewig auf dieser Erde leben. Er wird eines Tages vielleicht auf einem anderen Planeten leben. Unter anderen Verhältnissen, nicht mehr mit dieser Art Körper«¹⁶. Ist das dasselbe, wie das, was Steiner gesagt hat? Von »lemurischer Zeit« und vom »Mond, der sich wieder mit der Erde vereint«, ist hier nicht die Rede. Solche Aussagen von Steiner erscheinen tatsächlich esoterisch-okkult. Was Beuys hingegen sagt, klingt im Vergleich geradezu logisch. Natürlich bleibt die Evolution nicht stehen, natürlich ist die Erde nicht ewig, und falls, woran in Forschung und Technik ja schon längst – und auch schon zu Beuys' Zeiten – gearbeitet wird (vgl. die Mondlandungen oder aktuell die Mars-Missionen), falls also der Mensch tatsächlich einmal andere Himmelskörper besiedeln sollte, wird dies auch mit Veränderungen seines Körpers einhergehen¹⁷. Aus der Gegenüberstellung dieser beiden Zitate ist jedenfalls keine »nahtlose Unterwerfung« unter Steiner'sche Lehren abzuleiten. Das geht in dieser Verkürzung ohnehin nicht, verlangte – als wissenschaftliche Erforschung – ein erheblich genaueres Studium von Schriften und Äußerungen beider Protagonisten.

Riegel schließt an das Steiner-Zitat auch folgende Feststellung an: »Beuys verinnerlichte solche ›Tatsachen‹, wie unzählige Werktitel ... erkennen« lassen¹⁸. Leider geht Riegel weder auf nur einen solchen Werktitel noch auf eines solcher Werke ein. Hier wäre eine Gegenüberstellung ebenso redlich wie erhellend gewesen. Aber womöglich wäre die Erhellung in die »falsche« Richtung gegangen und hätte Differenzen zwischen dem Steiner-Zitat und dem Werk von Beuys aufscheinen lassen. »Unzählige« einschlägige Werktitel zu finden, wird überdies schwer sein. Wenn man beispielsweise den »Secret Block for a Secret Person in Ireland« durchsucht, in dem Beuys insgesamt 456 Zeichnungen zusammengetragen hat aus dem Zeitraum von 1945 bis 1976, wird man so gut wie keine solche Titel finden. Stattdessen findet sich hier eine ganze Reihe von Zeichnungen, denen die Inspiration von Steiner durchaus anzusehen ist. Aber bei einer genaueren Analyse würde sich unter Umständen herausstellen, dass Beuys hier nicht Steiner illustriert, sondern ganz eigene Darstellungen entwickelt, wobei vor allem Intuition und Imagination – wovon im Folgenden die Rede sein wird – eine besondere Rolle spielen¹⁹.

Die wissenschaftlich unseriöse Vorgehensweise, mit verkürzten, aus dem Zusammenhang gerissenen Zitaten und deren irreführender Aneinanderfügung eine bestimmte Tendenz der Aussage zu erzeugen, zeigt sich deutlich auch bezüglich eines Kernstücks der Kunst und der Kunstpädagogik von Joseph Beuys.

16 Ebd.

17 Vgl. Bolz 2017, S. 91 ff.

18 Riegel, S. 107

19 *Erkenntnislektion I: Basislager – FOND III, Erkenntnislektion II: Initiation – Der CHEF*

Kurz und knapp skizziert Riegel Steiners »okkulte und esoterische Lehrtätigkeit, eine ›Geheimschulung‹. Seine Methodik beschrieb er als ›Erkenntnisweg‹ in Abfolge von Unterrichtung, Initiation, Imagination, Inspiration und Intuition«. Sogleich fügt er an: »Beuys, dieser Schule verpflichtet, sagte dann auch, er wolle ›ein größeres Bild vom Denken entwerfen als eben dieses rationalistische, materialistische Bild vom Denken. Denn höhere Formen von Denken sind Intuitionen, Inspirationen und Imaginationen«²⁰.

Statt die aufgelisteten Begriffe genauer zu untersuchen, scheint der Autor zu meinen, sie sprächen hinsichtlich ihrer okkulten Eigenschaften für sich. Geht man sie der Reihe nach durch, fällt zunächst auf, dass sie gar nicht zusammenpassen. Riegel wirft hier sozusagen Äpfel mit Birnen in einen Korb. Unterricht und Initiation sind Handlungen, Prozesse, die aber denkbar konträr zueinander stehen. Das wäre zumindest einen kurzen Kommentar wert. Im Begriff der Inspiration klingt stark ein Erfahrungscharakter an. »Ich habe eine Inspiration« – dies geschieht nicht von ungefähr, sondern zumeist in irgendeiner Form von Kommunikation: Inspiration durch eine Zufallsform wie sie z. B. die Surrealisten in ihren ›automatischen‹ Verfahren gezielt provozierten²¹, oder Inspiration durch ein Gespräch, eine Lektüre, oder Inspiration durch den heiligen Geist oder andere ›höhere Wesen‹, wovon in mystischen oder religiösen Zusammenhängen die Rede ist. Wenn Riegel Inspiration hier im Zusammenhang mit Esoterik auflistet, bleibt kaum Spielraum, den Begriff anders als in diesem letzteren Verständnis aufzufassen. Imagination und Intuition hingegen sind Denkvorgänge, Weisen des Denkens, die durch Inspiration ausgelöst werden können. Beides sind Begriffe, die alles andere als ungewöhnlich sind in der Theorie künstlerischen Denkens²². Die Inspiration durch eine Beobachtung, ein Wort, eine Erinnerung oder auch eine Empfindung löst Vorstellungen aus, mithin die Tätigkeit der Einbildungskraft, der Imagination. Das Intuitive wiederum wird von Künstlern ins Spiel gebracht, wenn sie die empfindsamen Wahrnehmungen und Vorgehensweisen im schöpferischen Prozess beschreiben²³.

Welches Verständnis Steiner mit diesen Begriffen verbindet, hätte Riegel etwas näher erläutern können und sollen. Welches Verständnis Beuys damit verbindet ebenfalls. Dann würde sich eine differenzierte Einsicht ergeben, die weniger Methoden des Geistersehens entdeckt, als Intentionen, entfaltete Formen des Denkens zu beschreiben. Steiner charakterisiert die Intuition als eine »Ganzheit eines Erkenntnisprozesses«, die sich in einem Zusammenspiel von Wollen, Fühlen und Denken manifestiert. Diese Trias hat Auswirkungen auf sein

20 Riegel, S. 104

21 Max Ernst in Hess, S. 185 f.

22 Vgl. z. B. Schwarte 2000

23 Vgl. z. B. Cézanne (Hess, 24 f.), van Gogh (Hess, 32 f.) oder Klee (Hess, 133 f.) zum Ausdruck in der Kunst oder Kandinskys »innere Notwendigkeit« im Malprozess (Hess, 144 f.)

Menschenbild und auch auf seine Vision der Gesellschaft als »dreigliedriger Organismus«²⁴. Beides sind Aspekte, die für Beuys' Anthropologie und Gesellschaftstheorie von erheblicher Bedeutung sind²⁵. In der Ganzheit der Intuition sieht Beuys nicht eine »Geheimlehre«, wohl aber einen Schlüssel zur Freiheit: »Intuition ist das, was erkennt, dass der Mensch frei ist«²⁶. Diese Freiheit besteht in einer Befreiung, einer Freisetzung der Komplexität der Denkvermögen durch die Kunst entgegen reduktionistischer Konzepte wie Rationalismus oder Spiritismus. Betrachtet man die »Ganzheit« der Intuition genauer, so erscheint sie als »das Viele im Augenblick«²⁷. Denn die unterschiedlichen Fähigkeiten des Denkens wirken in ihr zusammen, bevor etwa kritische Reflexion oder entwerfende Imagination die Schwerpunkte der Aufmerksamkeit verlagern. In der Rezeption, besonders aber in der Produktion von Kunst wird dies erfahrbar. Wenn ein Maler wie z. B. Kandinsky spontan mit »innerer Notwendigkeit« eine Setzung in seinem Bild vornimmt, dann fließt hier im Moment Unterschiedliches und doch miteinander auf Engste Verflochtenes zusammen: Eine sensible, einfühlsame sinnliche Wahrnehmung des Zustandes des Werks, ein vielfältiges (Hintergrund-)Wissen um verfolgte Intentionen, künstlerische Techniken, Entwicklungen der Kunst, ferner mehr oder weniger deutliche Vorstellungen, Imaginationen zu gestalterischen Optionen, sowie ein »guter Wille«, dem es um die Realisierung der Potentiale des Werkes geht. Fehlt eines dieser komplexen Elemente, bleibt die Intuition unvollständig, schwach oder bleibt komplett aus. »Wollen, Fühlen, Denken« sind hier also durchaus aktiv, produktiv, schöpferisch. Mithin liegt hier ein Schlüssel für die potentielle und faktische Freiheit des Subjekts. Durch die Übung all ihrer Bestandteile ist Intuition bildbar. Sie ist eine andere, wenn man mehr weiß, mehr kann oder sensibler empfindet. Mithin wäre ihre Bildung – durch die Kunst, als Kunst – eine Beförderung der Freiheitspotentiale des Menschen. Darauf zielt die Kunstpädagogik von Beuys in unterschiedlichen Facetten.

Seine Werke können geradezu als Übungsfelder solcher erweiterten Formen des Denkens angesehen werden. Sie sind »Erkenntnislektionen«²⁸, die die Erweiterung unserer Denktätigkeit über Gewohnheiten und einseitige Beschränkungen hinaus provozieren wollen. An ihnen wäre die Interaktion von Intuition und Rationalität zu erkunden und zu erproben, mit der Beuys das »größere Bild vom Denken« beschreibt. Diesem Unternehmen widmet sich die »Wärmezeit« über weite Strecken, sie führen ins Zentrum des erweiterten, »anthropologischen« Kunstbegriffs und seiner Pädagogik. An dieser Stelle wird der Kern dessen erfahrbar, was Beuys' oft zitiertes Diktum »Jeder Mensch ist ein Künst-

24 Vgl. Steiner: Die Kernpunkte der sozialen Frage, Dornach 1984

25 *Programmatik*

26 Filliou, S. 165

27 Buschkühle 2017, S. 228 ff.

28 *Werklektionen, Erkenntnislektion I und II*

ler« meint. Hier entscheidet sich auch, ob Beuys' Anspruch an die Kunst, eine »Freiheitswissenschaft«²⁹ zu sein, tragfähig ist und welche Konsequenzen das für eine künstlerische Bildung hat. Die Zielrichtung kann jedenfalls nicht sein, wir werden alle Schamanen und praktizieren geheimnisvolle Erkenntnisübungen, die uns »hellsichtige« Fähigkeiten verschaffen. Zu einem solchen Schluss führt aber offenbar Riegels Zugriff auf Beuys.

Im Zuge der zu veranschaulichenden Steiner-Gefolgschaft hebt Hans Peter Riegel eine Figur hervor, die für Beuys' Denken eine prägende Bedeutung erlangt habe: den Mongolenführer Dschingis Khan. Zunächst tritt wieder Steiner auf, der Dschingis Khan »zu einer Art Retter der Menschheit« stilisiert habe. Dieser sollte mit dem Mongolensturm die degenerierten Völker der Griechen und Römer hinwegfegen und »mit den besonderen Kräften, die da aus der Atlantis herein erhalten waren« die Kultur des Westens in eine visionäre verwandeln³⁰. Dies soll auf einem besonderen Kontinent, einem »besonderen planetarischen Körper« geschehen. Dieser planetarische Körper wurde nach Steiner dadurch geschaffen, »dass die westliche Welt, dass Amerika gefunden wurde mit all dem, was Amerika barg«. Amerika sollte eine Gegenwelt zu derjenigen Dschingis Khans bilden und die Menschen dazu bringen, »mit der Erde zusammenzuwachsen und materieller ... zu werden«. Riegel stellt im Anschluss daran fest, dass Beuys »Steiners Ausführungen ohne erkennbaren Zweifel« behandelte³¹. Dies äußert sich für ihn im »EURASIA«-Motiv, welches im Werkkontext von Beuys in der Tat einen gewichtigen Platz einnimmt. Aktionen wie »EURASIA« oder »Eurasienstab« zeugen davon, ebenso eine Reihe von Zeichnungen und Objekten³². Vergleichbare Motive finden sich auch in Theoremen von Beuys. Wesentlich ist für ihn, das östliche und das westliche Denken zusammenzuführen, wobei er im Osten des eurasischen Kontinents Traditionen kontemplativer, intuitiver Spiritualität noch lebendig findet, während im Westen durch die Entfaltung der Wissenschaften ein materialistisches Denken und eine entsprechende Kultur sich entwickelt habe³³. Diesen Materialismus des Westens betrachtet Beuys als »Todeszone« der geistesgeschichtlichen Entwicklung, als »Golgatha-Erlebnis«³⁴, womit er durchaus an Gedanken Rudolf Steiners anknüpft³⁵. Diese Todeszone, in der »der Mensch vollständig von Gott verlassen ist so wie damals Christus am

29 *Menschenbild und Freiheitswissenschaft*

30 Riegel, S. 130

31 Ebd., S. 131

32 *Synthesis – Selbst als Kunst*

33 *Evolution*

34 Mit diesem Begriff greift Beuys Gedanken Rudolf Steiners auf, aber wiederum in eigenen Zusammenhängen, ohne sich in dessen spirituell-esoterische Kontexte zu vertiefen. Vgl. Rudolf Steiner: Vorstufen zum Mysterium von Golgatha, <http://fvn-archiv.net/PDF/GA/GA152.pdf#view=Fit>

35 Kap. Golgatha – Angst, Leiden, Tod

Kreuz«³⁶ erachtet Beuys als wesentliche Grenzerfahrung, die eine Veränderung der zukünftigen Entwicklung bewirkt, welche aus dem materialistischen Denken wieder hinausführt. Es ist eine Art ›Auferstehungsgeschehen‹, indem aus dieser Grenzerfahrung der »Christus-Impuls« erwächst, dem zu folgen ist, um die Menschheit »frei zu machen«³⁷. Welches Mittel, um eine solche Befreiung zu bewirken, wendet Beuys an? Riegel kommt zu folgender Schlussfolgerung: »Die ›Heil-Mittel‹ zur Erfüllung dieser Mission suchte Beuys in den ›mythologischen und spirituellen Kontexten‹, im, wie er ausführte, »sibirischzentralasiatischen Schamanismus«, im östlichen Kulturerbe, für das er die Figur des Dschingis Khan als stellvertretend ansah«³⁸.

Wäre Beuys also im Wesentlichen ein schamanisierender Wiedergänger des Dschingis Khan? Riegel zieht diese ›Schlussfolgerungen‹ im Horizont seiner Intention, Beuys' ›Unterwerfung‹ unter Steiner nachzuweisen. Dabei unterschlägt er allerdings allerhand, was zum Werk und Wirken von Beuys gehört. Überdies ist er dabei auch innerhalb seiner eigenen ›Argumentation‹ unpräzise und widersprüchlich. Auf der einen Seite verweist er auf den ›Christus-Impuls‹, der aus der ›Todeszone‹ des Materialismus herausführe, unmittelbar darauf identifiziert er Dschingis Khan und den Schamanismus als Heils-Perspektive.

In der Tat hat die Figur des Dschingis Khan eine Bedeutung für Beuys. Der Mongolenführer ist eine zwiespältige Figur. Auf der einen Seite ein grausamer Eroberer, auf der anderen Seite jemand, der in seinem Reich gut organisierte zivile Verwaltungsstrukturen aufbaute und für eine Zeit des Friedens und der Sicherheit im Innern sorgte. Zu Lebzeiten des Dschingis Khan erstreckte sich das Mongolenreich zwischen dem Kaspischen Meer im Westen und dem Japanischen Meer im Osten. Dieser eurasische Großraum ermöglichte eine Blütezeit des Handels und des kulturellen Austausches. Für Beuys war Dschingis Kahn als Brücke zwischen Ost und West sowie als Verbindung traditioneller Spiritualität und zukunftsweisender Entwicklung von Staat und Kultur interessant. Den Kriegsherrn blendete er dabei aus, was als problematisch angesehen werden kann. Dschingis Khan aber als Zielfigur Beuys'scher Heilsperspektiven zu identifizieren und ihn mit dem ›Christus-Impuls‹ zu verbinden, darf jedoch durchaus als abenteuerlich aufgefasst werden. Riegel verfolgt die angedeutete Beziehung zwischen Christus und Dschingis Khan nicht weiter. Es würde wohl auch schwerfallen. Der Mongolenherrscher, der nicht vor allem als prominenter Schamane in die Geschichte einging, dürfte, bei näherer Betrachtung, wohl eher als das Gegenteil jenes ›Christus-Impulses‹ gelten.

Dieser Begriff wirkt, von Riegel unkommentiert stehengelassen, durchaus kryptisch. Untersucht man ihn genauer im Kontext des Werkes von Beuys,

36 Beuys in: Mennekens, S. 22

37 Riegel, S. 131

38 Ebd.

könnte man manche Klärung damit verbinden³⁹ Damit verknüpft Beuys die Perspektive eines freien, schöpferischen Individuums, des ›Menschen als Künstler‹. Darin liegt nicht nur eine eher zukunfts- als rückwärtsgewandte Christusinterpretation⁴⁰, darin liegt auch eine Tradition eines neuzeitlichen Selbstverständnisses des Künstlers bzw. der menschlichen Schöpferkraft⁴¹.

Abgesehen von der inkonsistenten und offenbar inhaltlich nicht weiter durchdachten Collage zur angeblichen Heilsperspektive von Beuys lässt Riegel hier vollständig außer Acht, worum es Beuys in seinem Wirken zentral ging: um die Kunst als die »revolutionäre Kraft«, die es zu befragen und zu entwickeln gilt⁴². Hier liegt eine Kernmotivation zum ›erweiterten Kunstbegriff‹, die Riegel in seinen kurzschlüssigen ›Entdeckungen‹ unterschlägt. Konkreter auf Beuys' Kunst einzugehen, wäre auch hier erhellend gewesen. »EURASIA« hat im Kontext von Beuys' Werk weniger mit Dschingis Khan als mit der Erweiterung des Denkens zu tun. Dabei spielt die Verbindung von Ost und West, die Riegel nur mit dem esoterisch anmutenden Steiner-Zitat einführt, durchaus eine Rolle. Aber wie äußert sich diese bei Beuys? In der Aktion »Manresa« verkündet er wiederholt vom Tonband, er sei auf der Suche nach »Element 3«⁴³. Nun ist dieses Element 3 als Synthese aus Element 1 und Element 2 gedacht. Element 1 betrifft dabei die Traditionen eines intuitiven Denkens, Element 2 hingegen die Entwicklung des rationalen, wissenschaftlichen Denkens. Element 3 umfasst das, was Beuys als die Ganzheit eines künstlerischen Denkens ansieht, die Verbindung von Intuition und Rationalität⁴⁴. Träfe zu, was Riegel schlussfolgert, hieße das, Beuys sieht die Zukunft in einer Rückkehr zu Element 1. Dass das nicht so ist, weiß er selbst, wenn er an einer Stelle darauf verweist: »Beuys verstand »EURASIA« als Metapher für einen Raum, in dem durch das Zusammentreffen von Ratio mit Intuition neue, größere Ideen entstanden«⁴⁵. Dies ist nicht ganz präzise, denn diese neuen Ideen sollen durch das Zusammentreffen erst noch entstehen, es ist das Zukunftsprojekt eines erweiterten Kunstbegriffs, der sich in der Gesellschaft, der »sozialen Plastik«, in allen Bereichen, ob Kultur, Bildung, Wirtschaft, Rechtswesen oder Politik, realisieren soll. Dass für eine von Beuys in diesem Zusammenhang immer wieder betonte Förderung von Freiheit und Kreativität

39 *Evolution*

40 Vgl. z.B. Beuys' Auflagenobjekt der Postkarte eines italienischen ›Sacro cuore die Gesù‹ Bildes mit der Signatur: »Christus – der Erfinder der Dampfmaschine«

41 Einen Ausgangspunkt für ein solches Selbstverständnis des künstlerischen Individuums bildet z. B. in der Renaissance Dürers ›Selbstportrait im Pelzrock‹ (1500), wo er sich als zur ›Schöpfung begabter‹ Künstler in der Form einer ›Imitatio Christi‹ darstellt (vgl. Buschkühle 2017, 120 ff.)

42 Vgl. dazu den Text von Beuys, ›Eintritt in ein Lebewesen‹, in: Harlan, Rappmann, Schata, 123 – 128. *Selbstverwandlung, Eintritt in ein Lebewesen*

43 *Synthesis – Selbst als Kunst*

44 *Ebd.*

45 Riegel, S. 130

durch die Kunst der »sibirischzentralasiatische Schamanismus« wohl kaum ausreichen würde, sollte zumindest als Verdacht keimen und zu weiterführenden Überlegungen anstiften. Wenn es sich bei Beuys in der Tat so verhielte, wäre die Ergündung der pädagogischen Impulse und Perspektiven in der Kunst und im Kunstbegriff von Beuys, die dieses Buch, die »Wärmezeit«, motiviert hat, schnell beendet gewesen.

Dabei steht im Zentrum der Erforschung künstlerischen Denkens in der ›Wärmezeit‹ durchaus eine ›schamanistische‹ Aktion von Beuys: die Aktion »Der CHEF«. An deren Erkundung wird erfahrbar und erkennbar, ob und inwiefern etwas dran ist an dem, was Beuys zu seinem Aufgreifen des Schamanischen sagt, dass er damit eine »zukünftige Möglichkeit« des Denkens ins Spiel bringen will⁴⁶. Dann müsste das schamanische Element aber verwandelt auftreten, als Element der Freiheit, nicht der Unterwerfung unter überlieferte Riten. Beuys praktiziert hier ein geradezu leidvolles ›Untertauchen‹ in eine Situation, zugleich eröffnet er damit Kontexte, die in unterschiedliche Richtungen weisen. Dabei tauchen auch »Kooperateure« auf, die die Menschen inspirieren können. Hier sind es Tiere, die Hasen, deren Bedeutungskontexte sich mit der Aktion verbinden. Beuys gibt dabei aber nicht schamanische Folklore zum Besten, sondern mutet dem Betrachter wie dem nachträglichen Rezipienten einiges zu, was sein gewohntes Denken herausfordert, provoziert, ihn mithin mit Neuem konfrontiert. Diese Provokationen, die kein überliefertes Ritual abspulen, sondern auf vielfältigen Wissenskontexten und deren imaginativen und intuitiven Transformationen beruhen, können leicht dazu verleiten, hier ›Spinnerei‹ am Werk zu sehen. Dies wäre dann aber das Gegenteil von ›liebevollem Untertauchen‹ in die Auseinandersetzung und damit verbundenen motivierenden ›Wärmeprozessen‹ des Willens, ohne die das Werk verschlossen bleibt, die ›Erkenntnislektion‹ nicht genutzt wird. Ein solches Eintauchen und solche Wärmeprozesse bilden Kernelemente dieser Aktion, an die sich vielfältige und weitreichende Kontexte anschließen⁴⁷. Ebenso wie die scheinbar lapidare Materialanhäufung »FOND III«, die die erste Erkenntnislektion bildet, ist »Der CHEF« ein Werk mit basalem Charakter für die Kunst und ihre Erweiterung bei Beuys. Beide Werke verschließen sich zunächst ausdrücklich dem Betrachter und fordern gerade dadurch dazu heraus, alle Kräfte zu mobilisieren, sich ihnen doch zu nähern. Alle Kräfte wären eben die zur Verfügung stehenden Fähigkeiten eines schöpferischen, kreativen Denkens und das, was sie in ihrem kritischen Interagieren und wechselseitigen Inspirieren leisten können. Zum Einsatz kommen sollen diese an der Kunst im engeren Sinn geübten kreativen Fähigkeiten schließlich in der ›sozialen Plastik‹, in der je individuellen Teilnahme an der Gestaltung der Gesellschaft.

46 Beuys in: Zeichnungen, Tekeningen, Drawings, S. 32

47 Erkenntnislektion II: Initiation – DER CHEF

Verschärfung der Ausgangsbedingungen. Kapitalismus und künstlerische Bildung

Seit Beuys' Wirken sind inzwischen mehr als drei Jahrzehnte vergangen. Eine zeitliche Wegstrecke, die danach verlangt, einige grundlegende Überzeugungen, Ideen und Intentionen des erweiterten Kunstbegriffs einer kritischen Befragung zu unterziehen. In den Blick rücken dabei die pädagogischen und die politischen Perspektiven, die eng miteinander verflochten sind, sowie die Zeitdiagnosen, die die Anlässe für die entsprechenden Vorstellungen und Aktivitäten von Beuys bildeten.

Ein wesentlicher Impuls hierzu liegt im ›Golgatha-Erlebnis‹ des Kapitalismus, welches nach Beuys' Auffassung die Mobilisierung der menschlichen Kreativität provoziert, um zukünftige menschenwürdigere Verhältnisse zu schaffen. Zu Beuys' Zeiten stand der Kapitalismus im Systemwettbewerb mit dem Sozialismus. ›Ost‹ und ›West‹ waren zunächst einmal Begriffe, die konkurrierende weltanschauliche, ökonomische und militärische ›Blöcke‹ in der globalen Weltordnung bezeichneten. Diese Gegensätze und Konflikte zu überwinden, war Bestandteil der Theorien wie auch der Kunst von Beuys⁴⁸. So wurde der »CHEF« nicht zufällig in West-Berlin in der Nähe der Mauer durchgeführt mit inszeniertem Bezug zu einer geplanten Parallelaktion von Robert Morris in New York. Darin wird die Perspektive anschaulich, die Beuys verfolgte: Überwindung der Trennungen von Ost und West, d. h. von Kapitalismus und Sozialismus, sowie, tiefer reichend, unterschiedlicher geistesgeschichtlicher Traditionen, wie oben unter dem »EURASIA«-Motiv erläutert. Darin deutet sich auch die Stoßrichtung an: Eine Überwindung der Antagonismen wird von der Kunst erwartet, hier konkreter: von der bildenden Wirkung der Kunst. Darin liegt die zeitgenössische Aktualität dieser Aktion, die auf den ersten Blick an die Wiederbelebung schamanischer Initiationsrituale erinnert.

Der Kapitalismus zu Beuys' Zeiten erscheint, verglichen mit dem, was seither passiert ist, fast harmlos. Das war er aber in den 1950er bis 1980er Jahren, in die die Hauptaktivität von Beuys fällt, nicht. Abgesehen von den kriegesischen Auseinandersetzungen, man denke etwa an den über zwei Jahrzehnte dauernden Krieg der USA gegen das kommunistische Nordvietnam, wurde der Konflikt mit dem Sozialismus insbesondere auf ökonomischem Gebiet ausgefochten. Es ging gerade auf diesem Gebiet um den Nachweis, welches System das bessere sei, welches ökonomisch erfolgreicher und mithin auch gesellschaftlich und kulturell attraktiver und überlegener sei. Dabei war der Einfluss des Kapitalismus auch in dieser Auseinandersetzung bereits so dominierend, dass seine treibenden Motive, wirtschaftlicher und technologischer Erfolg, ebenfalls das Denken und Handeln im ›real existierenden Sozialismus‹ prägten. Auch unter dem

48 *Alternativer Sozialismus – Gesellschaft als Wärmeorganismus*

›Staatsmonopolkapitalismus‹ im ›Ostblock‹ ging es um Fortschritt auf diesen miteinander verflochtenen Gebieten, so dass die sozialistische Ideologie dafür instrumentalisiert wurde, vor allem die Leistungskraft der ›Werktätigen‹ zu mobilisieren. Schließlich war es insbesondere das Unvermögen der sozialistischen Planwirtschaft, im Wettbewerb mit der kapitalistischen Marktwirtschaft zu bestehen, was den Zusammenbruch des von der Sowjetunion geführten Ostblocks herbeiführte. Die unbefriedigende Erfüllung der Grundbedürfnisse des täglichen Bedarfs, der offensichtliche Verfall der Infrastruktur und die Unterdrückung individueller Freiheit des Denkens und Handelns waren Konsequenzen einer Politik, die die sozialistische Ideologie für den Machtanspruch einer neuen Elite – der Partei und ihrer Funktionäre – gebrauchte, die im realen Wettbewerb um die materiellen und kulturellen Entfaltungsmöglichkeiten der Bürger aber offenkundig versagte.

Im Gegensatz dazu setzte der kapitalistische ›Westen‹ ausdrücklich auf die Freiheit seiner Bürger, auch wenn sich dieser Anspruch bei näherem Hinsehen als nicht ungetrübt entpuppt. Freiheit des Denkens und Handelns waren und sind in den Gesellschaften des Westens rechtlich gesichert. Dennoch ist eine Prägung durch die Fokussierung auf den wirtschaftlichen Fortschritt, d. h. das wirtschaftliche Wachstum, hier einflussreich. Erkennbar wird dies z. B. im Bildungswesen, in dem sich die Ausrichtung auf die Ausbildung marktwirtschaftlich nützlicher Kompetenzen seit Beuys' Zeiten noch verschärft hat. Im PISA-Ranking werden regelmäßig die Leistungen der Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich abgebildet. Im Fokus der Tests, Lernstandserhebungen und sonstigen Evaluationen stehen Kompetenzen im Bereich Sprache, Mathematik und Naturwissenschaften. Dies sind Bereiche, die für die globale Wettbewerbsfähigkeit von Volkswirtschaften relevant sind und denen entsprechend eine zentrale Bedeutung beigemessen wird. Kompetenzen werden in diesem Zusammenhang verstanden als die »erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften, damit die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll genutzt werden können«⁴⁹. Erfolgreiche kognitive Leistungen der Problemlösungen sind eine Zielrichtung, die die praktische Brauchbarkeit der zu lernenden Kompetenzen und ihrer Anwendung in den Vordergrund stellt. Verantwortliches Handeln meint in diesem Zusammenhang vor allem die Ausrichtung des Tuns am praktischen Nutzen. Dagegen ist im Prinzip nichts einzuwenden, problematisch wird es allerdings, wenn sich Bildungsanstrengungen auf diese Zielsetzung fokussieren und andere Bereiche vernachlässigen oder gar ausklammern. Künstlerische Kompetenzen finden in den PISA-Studien keine Berücksichtigung. Auch Kompetenzen im ethisch-moralischen Bereich oder auf dem Gebiet des Historischen oder Ge-

49 Weinert 2001, S. 21 f.

sellschaftlichen werden nicht evaluiert. Durch die Einführung der Kompetenz-Orientierung in den Schulen wurde die Zielsetzung der Persönlichkeitsbildung zurückgesetzt, die in der humanistischen Tradition den Erwerb von möglichst umfassenden Kenntnissen auf verschiedenen Gebieten sowie die Bildung eines Charakters vorsah, der bereit und in der Lage ist, diese Breite des Wissens in gesellschaftlicher Verantwortung einzusetzen⁵⁰. Die Pragmatik beruflicher Qualifikation bzw. die Förderung ökonomisch nützlicher Kompetenzen wären dabei nur Teilbereiche, die eingebettet wären in ein weiter gefasstes Bildungskonzept.

Beuys' Kunstpädagogik kann man in die Tradition einer solchen humanistischen Bildungsauffassung einreihen. Im Zentrum steht der Mensch als grundsätzlich kreatives Wesen, welches seine Kreativität in unterschiedlichen Lebensbereichen, je nach Veranlagung und Interessen, fruchtbar machen kann. Die Kunst fasst Beuys nicht allein als eine ästhetische Bildung auf, welche die Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Gestaltungsfähigkeit befördert, sondern als eine Übung ›universaler Geistesgegenwart‹, die den Menschen ›ganzheitlich‹ bildet und damit grundlegenden Einfluss auf sein Denken und Handeln, auf seine Lebensführung hat⁵¹. Die Dimensionen einer solchen künstlerischen Bildung lotet Beuys in seinen Kunstwerken sowie seinen Gedanken zur Kunst und zum erweiterten Kunstbegriff aus. Aber er wird auch konkret, was unmittelbare Konsequenzen für eine universitäre oder schulische Bildung anbetrifft. Die »Freie Internationale Universität für Kreativität und interdisziplinäre Forschung« (FIU) umreißt in ihren Programmentwürfen eine solche existentiell ausgerichtete Kunst-Schule⁵². Schon der Name dieser Hochschule weist auf zwei zentrale Faktoren ihrer – humanistischen – Bildungsausrichtung hin: Die Kreativität, die schöpferischen Fähigkeiten sollen gefördert werden. Dies soll in interdisziplinärer Forschung geschehen, was anzeigt, dass das Denken und Handeln beweglich im Horizont eines umfassenden Wissens geschehen soll. Für die schulische Bildung entwirft Beuys die Perspektive, dass das Künstlerische in allen Fächern wirksam werden soll. Kreatives und interdisziplinäres Lernen soll bereits im Fach Kunst, welches Beuys angesichts seiner Potentiale als das eigentlich schwierigste Fach ansieht, stellvertretend stattfinden. Grundsätzlich erwartet er aber ein anderes, das Schöpferische und Interdisziplinäre beförderndes Lernen in allen Fächern⁵³.

Welche Konsequenzen ein Lernen speziell im Sinne des erweiterten Kunstbegriffs in allen Fächern haben könnte, müsste weiter untersucht werden⁵⁴.

50 Vgl. Wilhelm von Humboldt: *Bildung und Sprache*, Paderborn 1997

51 *Künstlerische Bildung*

52 *Freie Internationale Universität*

53 *Künstlerische Bildung*. Vgl. das Interview, das Siegfried Neuenhausen mit Beuys über die Kunstpädagogik führte: *Das Bildnerische ist unmoralisch*, *Kunst+Unterricht* 4/1969, 50–53

54 Ein eindrucksvolles Beispiel von der Wirkung der Kunst auf Schule zeigt z. B. der Film »Die Dritten kommen« von Reinhard Kahl (1994).

Aus den Kontexten der kunstpädagogischen Perspektiven von Beuys können hierfür einige grundlegende Praxis-Aspekte abgeleitet werden⁵⁵. Im Sinne der Entwicklung eines allseitigen künstlerischen Denkens, welches ›Intuition und Rationalität‹ umfasst, soll eine rational-kognitive Ausrichtung der Lehr-Lernprozesse nicht aufgegeben, sondern erweitert und verbunden werden mit einer Sensibilisierung der Wahrnehmungs- und Empfindungsfähigkeit, einer Schulung der Einbildungskraft sowie einer Übung des Willens in einem Selbsttätigkeit und Selbstverantwortung befördernden Lernen. In Verläufen eines solchen Lernens spielt neben dem Wissenserwerb die Transformation des Wissens in schöpferischen Prozessen eine bedeutsame Rolle. Dabei wird es im künstlerischen Kontext nicht einfach um eine pragmatische Anwendung von Wissen gehen, sondern um eine existentiell reflektierte Auseinandersetzung, die eine Ausweitung der Fragen in ethische und gesellschaftliche Kontexte hinein umfasst. Von solchen künstlerischen Bildungsprozessen wäre zu erwarten, dass sie die Schüler ›innerlich beweglich machen‹⁵⁶. Zielrichtung ist dabei, Potentiale einer kreativen und verantwortlichen ›Lebenskunst‹ zu entfalten, die in demokratischen gesellschaftlichen Prozessen wirksam werden kann⁵⁷.

Angesichts der Tatsache, dass hinter der PISA-Studie mit ihren nachhaltigen bildungspolitischen Auswirkungen die »Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung« (OECD) steht, ist die bei ihr im Vordergrund stehende ökonomische Nützlichkeitsorientierung der zu bildenden Kompetenzen nicht verwunderlich. Die kapitalistischen Einflüsse auf das Bildungswesen haben seit Beuys' Zeiten offenkundig zugenommen, von einer Steigerung des Einflusses einer künstlerischen Bildung kann hingegen nicht die Rede sein. Im Gegenteil wird das Fach Kunst nach wie vor nicht sonderlich hochgeschätzt, zählt nicht zu den so genannten ›Hauptfächern‹ wird immer noch oft als kompensatorisches Fach aufgefasst, wo man ›malt und bastelt‹, sozusagen als Ausgleich zu den ›ernsthaften Lernfächern‹. Beuys selbst hat diese Geringerschätzung des Faches Kunst in den Schulen illusionslos gesehen. Statt dass es in seinen Potentialen erfasst wird, »ist es das am meisten verachtete Fach«⁵⁸. Dabei spielen die Lehrenden dieses Faches durchaus auch ihre Rolle. Nicht nur Bildungsforscher:innen und -politiker:innen oder Leitungsinstanzen der Schulen wissen meist kaum etwas oder gar nichts von den Bildungschancen, die die Kunst eröffnet, sondern, so Beuys' Befund, die Lehrenden im Fach wissen es meist selbst nicht und verbleiben in einer »isolierten Ratlosigkeit innerhalb des Scheißbegriffs des Bildnerischen«⁵⁹. Statt die ›universalen‹ Perspektiven ei-

55 *Kunst und Pädagogik, Kunst und Schule, Beispiel ›Fettbild‹*

56 Beuys in Kunst+Unterricht 1969

57 *Konzept FIU Dublin, Reformmodell*

58 Beuys in Kunst+Unterricht 1969

59 Ebd.

ner existentiell wirksamen künstlerischen Menschenbildung zu erforschen und Wege ihrer praktischen Realisierung zu erproben, ist man nicht selten immer noch beschäftigt mit der Bearbeitung von Aufgaben, die Gestaltungsprobleme in den Mittelpunkt rücken. Man begnügt sich damit, bezüglich dieser ›bildnerischen‹ Tätigkeit relevante Kenntnisse und Fertigkeiten zu vermitteln, deren erfolgreiche Anwendung zu guter Letzt benotet und damit lehrplankonform abgehakt werden kann⁶⁰. Wenn die Schüler:innen dabei ›Spaß‹ hatten, umso besser.

Dabei wäre angesichts der dramatisch sich zuspitzenden Probleme des Kapitalismus eine umfassende künstlerische Bildung der Individuen dringlicher denn je. Vermutlich sind wir heute näher an jenem ›Golgatha-Erlebnis‹ als zu Beuys' Lebzeiten. Die katastrophischen Entwicklungen nehmen zu, dies gilt sowohl quantitativ als auch qualitativ. Ging es zu Beuys' Zeiten um Umweltschutz und Anti-Atomkraft-Proteste, so rückt heute der Klimawandel apokalyptische Visionen in den Bereich naturwissenschaftlicher Zukunftsszenarien. Ansteigende Temperaturen, Starkregen und Stürme, zugleich Dürre und großflächig absterbende Wälder sind unmittelbar erfahrbare Realität geworden. Der Klimawandel treibt auch die Migration voran, zu deren weiteren Ursachen Korruption, ökonomische Ausbeutung und Unterentwicklung gehören. Die Globalisierung befördert nicht nur den weltweiten Handel im multinationalen ›Turbo-Kapitalismus‹, sondern auch dessen Kehrseiten: Raubbau an der Natur, Ausbeutung der Menschen, ins geradezu Obszöne anwachsende Unterschiede von Reich und Arm, dazu die Arroganz der ›Gewinner‹ des ›Neo-Liberalismus‹ gegenüber den ›Abgehängten‹, zu denen zunehmend auch eine Mittelschicht gehört, die sich bislang vor Existenzängsten sicher fühlte⁶¹. Zur Kehrseite der globalen Wertschöpfung möglichst aller verfügbaren Ressourcen gehört als Folge auch die Covid-19 Pandemie, die zu der Zeit, wo diese Zeilen geschrieben werden, weltweit grassiert. Global vernetzte Wirtschaft samt Tourismus bedeutete bislang auch globales Reisen. Nun kommt diesbezüglich neben der den Klimawandel anheizenden CO₂-Belastung der Atmosphäre auch das bedrohliche Szenario hinzu, sich auf ein ›Zeitalter der Pandemien‹ zuzubewegen, in dem Virus-Ausbrüche nicht mehr lokal begrenzte Ereignisse bleiben. Nicht vergessen werden dürfen in diesem Katastrophen-Szenario die entfesselten Finanzströme, oft nicht mehr von Menschen, sondern von Algorithmen gesteuert, die die prekäre Stabilität des Kapitalismus in den Grundfesten erschüttern können, wie der Banken-Crash im Jahre 2008 angedeutet hat.

60 Vgl. diesbezüglich den Text von Mario Urlaß zu einem künstlerischen Projekt zum Thema ›Sonnenblume‹ in einer 1. Grundschulklasse. Dieses ein Jahr dauernde Projekt künstlerischer Bildung steht in signifikantem Kontrast zu konformen Sonnenblumenbildern einer 3. Grundschulklasse, die aus konventionellem ›bildnerischen‹ Kunstunterricht hervorgegangen sind. Urlaß 2009, S. 335–350

61 Vgl. Brown 2015

In dieser krisenhaften Gemengelage spielen die digitalen Medien auch ihre Rolle und zwar, wie sich gerade in den letzten Jahren gezeigt hat, keineswegs eine segensreiche. Eigentlich sollte man froh über deren Entwicklung sein. Endlich eine kommunikative Vernetzung von potentiell allen und jeden, interaktiv, nicht mehr einseitig angelegt wie bei den »klassischen« Massenmedien TV und Radio, wo zentral gesendet wird, während die Empfängerinnen und Empfänger an den Bildschirmen oder vor den Empfangsgeräten sitzen. Man könnte sich vorstellen, dass Beuys von den neuen digitalen Möglichkeiten einer »permanenten Konferenz« über gesellschaftliche Probleme begeistert gewesen sein müsste im Hinblick auf die dadurch mögliche Stärkung des demokratischen Austausches in der sozialen Plastik. In der Tat hat er bereits solche Kommunikationswege genutzt⁶². Als Facebook z. B. dazu beitrug, den »arabischen Frühling« zu entfachen, die Aufstände gegen die Autokraten und für mehr politische Freiheiten, glaubte man in den sozialen Medien in der Tat neue Instrumente einer offenen Gesellschaft zur Verfügung zu haben⁶³. Dieser idealistische Glaube hat sich inzwischen eher ins Gegenteil verkehrt. Abgesehen davon, dass der demokratische Aufbruch in den arabischen Ländern offenbar gescheitert ist und neue Autokraten die Macht übernommen haben (z. B. Ägypten) oder Länder in blutige Bürgerkriege versanken (Syrien, Libyen) hat sich auch die Auswirkung der sozialen Netzwerke auf die Demokratien nicht zum Guten entwickelt. Die Ausweitung der digitalen Kommunikation zeitigt Folgen, die sich Idealisten einer »direkten Demokratie durch Volksabstimmung«, wofür Beuys sich engagierte⁶⁴, nicht vorstellen konnten oder wollten. Statt offene demokratische Diskussion zu ermöglichen, haben Facebook, Twitter und Co. geradezu gegenteilige Auswirkungen. Ihre Algorithmen füttern die Nutzer mit genau den Informationen, zu denen sie messbar neigen. Um diese Neigung zu befeuern, wird die Radikalität der speziell ausgefilterten Informationen sukzessive gesteigert. In solchen »Filterblasen« kommunizieren schließlich noch genau die miteinander, die ohnehin dieser Meinung sind. Sie erhalten keine differenten Informationen mehr, so dass ein bestimmtes Bild von der Wirklichkeit zum Monopol wird. In der Folge ist die gesellschaftliche Debatte nicht reicher, sondern ärmer. Der Austausch kommt ganz zum Erliegen und wandelt sich häufig in offene Aggression, da sich Glaubensgemeinschaften unterschiedlicher politischer und weltanschaulicher Prägung gegenüberstehen, die sich nicht mehr verständigen können, ja wollen, und stattdessen in verfeindete Lager auseinanderbrechen. Dies ist in jüngster Zeit in keinem Land so dramatisch sichtbar geworden wie

62 »Das Ziel muss sein, für diese ganzen Fragen der Freiheit, der Demokratie und des Sozialismus weltweite Kommunikationsmittel zu haben. Da habe ich gleich das Modernste genommen, was es gibt. Das ist das Satellitenfernsehen.« (Beuys in Harlan, Rappmann, Schata, 40)

63 Vgl. Clemens 2013

64 *Organisation für direkte Demokratie durch Volksabstimmung*