

BuKo12

Initiative für den Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010-2012

Part_01:

Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Eine Veranstaltung der Kunsthochschule Kassel im Frankfurter Kunstverein am 26.11.2010.

Mit der aktuellen Schulreform, insbesondere durch die Ausrichtung des Unterrichts auf Standards und Kompetenzen, ist eine Diskussion um adäquate Inhalte nötig geworden. Das betrifft auch den Kunstunterricht. Eine der Fragen ist, „wie“ und „inwieweit“ das, was an der Kunst zu lernen und zu erfahren ist, noch den Ansprüchen an eine Orientierung von Heranwachsenden an gegenwärtige und zukünftige Lebensbereiche entsprechen kann. Denn die Kunst zielt nur bedingt auf Kompetenzen, die zur Wahrnehmung und Gestaltung von Lebensformen befähigen. Ja, sie kolportiert oftmals damit verbundene Strategien der Bewältigung und Aneignung und problematisiert auf diese Weise das dissonante Verhältnis zwischen dem Pädagogischen und der Kunst.

Aktuell geforderte didaktische Strukturen, die scheinbar normierbar sein müssen, um Bildungsprozesse bestimmbar und damit messbar zu machen, unterscheiden sich von anarchischen Prozessen und Ereignissen, wie sie die Kunst verkörpern. In den neu vorgelegten hessischen Bildungsstandards für das Fach Kunst/Sek I schwingt dieser Zwiespalt glücklicherweise noch mit. Kann oder sollte er in den Schulcurricula geltend gemacht werden? Wir möchten von unserer Seite aus einen diskursiven Impuls setzen für jenen Prozess der inhaltlichen Ausgestaltung, der z.B. in Hessen voraussichtlich 2011 den Fachgruppen in den Schulen an die Hand gegeben wird.

Die derzeitige Debatte erinnert an Diskussionen, die bereits vor 40 Jahren unter dem Leitmotto „Visuelle Kommunikation“ geführt wurden. Sie hatten zum Ergebnis, dass die Kunst, weil elitär, als elementare Bezugsgröße im Kunstunterricht ausgespart wurde.

Die Kunsthochschule Kassel gehörte damals zu einem der zentralen Orte, an denen diese Diskussion lebendig geführt und in der Lehre umgesetzt wurde. Geht es also „nur“ um alten Wein in neuen Schläuchen? Einige Bezugsgrößen dieser historischen Auseinandersetzung haben sich seither innerhalb der Gesellschaft so deutlich verschoben, dass sich die Frage nach dem Stellenwert der Kunst in der Kunstpädagogik neu stellt. Dafür sind nicht nur die Globalisierung und im engen Verbund die Digitalisierung der Welt zu nennen, sondern auch eine Kultur, in der es immer weniger um das „Wozu“ und „Warum“ geht, sondern mehr und mehr ausschließlich darum, wie man mit dem, was man tut, möglichst erfolgreich ist. Von jungen Menschen wird erwartet, dass sie sich auf dem Arbeitsmarkt gut verkaufen können; dass sie sich und ihr Leben „gestalten“ im Sinne einer einheitlichen „Corporate Identity“. Ähnliche Entwicklungen finden sich auch in der zeitgenössischen Kunst. Ist es angesichts dieser Veränderungen noch angemessen, auf einem kritischen Infragestellen von Strukturen im Kunstunterricht zu beharren, statt ein-

fach ein (gestalterisches) Handlungswerkzeug zu liefern, das Schülerinnen und Schülern hilft, den vielfältigen Anforderungen gerecht zu werden? Stimmt überhaupt noch die Grenzziehung zwischen Kunst und den angewandten Bereichen? Ist eine solche Unterscheidung für die Bildungsdebatte hilfreich?

Eine Podiumsdiskussion bietet eine besonders produktive Form für die öffentliche Debatte vielfältiger Stimmen und Positionen. Das Publikum wird herzlich eingeladen, an diesem Gespräch durch Fragen teilzuhaben und mit kurzen Statements unmittelbar zur Vielfalt der Argumente beizutragen.

Für das Podium werden sechs Vertreter aus der Hochschul- und Schullandschaft eingeladen, dort aus den Bereichen der Kunstpädagogik, der Bildenden Kunst und angewandten Grafik. Es ist geplant, diese Auftaktveranstaltung zu dokumentieren und z.B. durch eine Präsenz im Netz für ein breites Publikum zu öffnen und dort weiterzuführen, damit - wie bei einem Staffellauf - der Stab unmittelbar an den folgenden Part_02 im Frühjahr 2011 weitergereicht werden kann.

BuKo12_Part_01

Team:

Tanja Wetzel
Marc Fritzsche
Gila Kolb
Torsten Meyer

BuKo- Team:

Andreas Brenne, Prof. Dr.,
Universität Kassel
Sara Burkhardt, Jun.-Prof. Dr.,
Technische Universität Dresden
Marc Fritzsche,
Justus-Liebig-Universität Gießen
Christine Heil, Dr.,
Universität Flensburg
Gila Kolb,
Kunsthochschule Kassel
Torsten Meyer, Prof. Dr.,
Universität zu Köln
Andrea Sabisch, Dr.,
Universität Hamburg
Ansgar Schnurr, Dr.,
Technische Universität Dortmund
Ulrike Stutz, Prof. Dr.,
Universität Erfurt
Mario Uraß, Prof.,
Pädagogische Hochschule Heidelberg
Tanja Wetzel, Prof. Dr.,
Kunsthochschule Kassel
Jutta Zaremba, Dr.,
Goethe-Universität Frankfurt/Main

Inhaltsverzeichnis

Hessisches Kultusministerium: (Entwurf) Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. Kunst.	4
Milton Glaser: Manifest.	5
Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen.	6
„An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen“. Auszüge aus einem Gespräch mit Hermann K. Ehmer.	13
Helmut Hartwig: Phantasieren – im Bildungsprozess?	17
Franz Billmayer: Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht.	21
Carl- Peter Buschkühle: Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt.	24
Ingo Wirth: Förderung individueller Lernwege durch kompetenzorientierten Kunstunterricht.	27
Pierangelo Maset: Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz.	29
Kunibert Bering: Kunstdidaktik und Kulturkompetenz.	32
Rolf Niehoff : Bildorientierung und Kunstpädagogik	35
Michael Lingner: Ist das Künstlerische heute noch durch Lehre fortsetzbar?	38
Hubert Sowa: Der Verantwortung gerecht werden Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenz.	43
Christian Rittelmeyer: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.	48

Hessisches Kultusministerium: Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I - Gymnasium. Kunst. (Entwurf 2010)



„Demgegenüber kehren Bildungsstandards gleichsam die Perspektive um. Im Mittelpunkt stehen nicht mehr die einzelnen Inhalte der Fächer, sondern das, was alle Kinder und Jugendlichen am Ende ihrer schulischen Laufbahn (oder auch nach wichtigen Abschnitten ihres Bildungsweges) wissen und können sollen.“ (S. 3)



„Es ist offensichtlich, dass das Fach Kunst herausragende Möglichkeiten zu einem die Fächergrenzen überwindenden Kompetenzerwerb bietet. Es darf dabei in einer vordergründigen Dienlichkeit aber nicht das Spezifische der Kunst verlieren.“
(S. 19)



„Kompetentes Handeln setzt aber nicht nur fachliche, sondern auch überfachliche Kompetenzen voraus.“ (S. 4)



„Den zentralen Kernbereich des Faches stellt die Gestaltung von Bildern im weitesten Sinne dar. Die unterschiedlichen Formen bildlicher Vergegenwärtigung von Welt- und Selbstbezügen beinhalten unterschiedliche Erkenntnis- und Aneignungsmodalitäten.“
(S.20)



Bild wird hierbei definiert als: Bilder, hier verstanden als umfassender Begriff für zwei – und dreidimensionale Objekte, Artefakte, visuell geprägte Informationen, Prozesse und Situationen visueller Erfahrung (KMK). (Fußnote, S. 17)

**Auszüge aus: Hessisches Kultusministerium:
Bildungsstandards und Inhaltsfelder. Das neue
Kerncurriculum für Hessen. Sekundarstufe I -
Gymnasium. Kunst. (Entwurf 2010)**

Milton Glaser: Manifest



Milton Glaser: I LOVE NY, 1973.

Wenn eine der Definitionen von Kunst lautet, dass sie ihrem Publikum dient, indem sie die Welt zu einem bestimmten Zeitpunkt der Geschichte widerspiegelt und erklärt, kann man schwer glauben, dass Design keinen ähnlichen Zweck erfüllt. Jedenfalls ist die Rollenverteilung nicht mehr so klar, seit die Kunst sich heute fast nur noch um Geld zu drehen scheint und Designer sich immer mehr mit Ethik, der Umwelt und ihrer Wirkung auf die Welt beschäftigen. Über den Begriff Kunst scheint große Verwirrung zu herrschen. Deshalb mache ich einen Vorschlag: Wir beseitigen das Wort Kunst und ersetzen es durch den Begriff Arbeit und entwickeln die folgenden Beschreibungen:

1. Arbeit, die über ihre zweckbetonte Absicht hinausgeht und uns auf eine tiefe und mysteriöse Weise berührt, nennen wir hervorragende Arbeit.

2. Arbeit, die gut durchdacht, stilistisch erstklassig und mit äußerster Präzision ausgeführt ist. Nennen wir gute Arbeit.

3. Arbeit, die ihren beabsichtigten Zweck erfüllt und keinen Anspruch erhebt, nennen wir einfache Arbeit.

4. Und alles andere, all das jämmerliche und unechte Zeug, das uns umgibt, fällt unter den Begriff schlechte Arbeit.

Dieser einfache Austausch der Begriffe wird zahlreichen Menschen, die sich den Kopf zerbrechen, ob sie nun Künstler sind oder nicht, das Leben erleichtern. Aber noch viel wichtiger ist, dass Kunst dadurch wieder zu einer bedeutenden und nützlichen Tätigkeit in unserem täglichen Leben wird – etwas, auf das wir schon sehr lange warten.

A handwritten signature of Milton Glaser in black ink, enclosed in a light gray rectangular box.

Aus: Milton Glaser: Kunst ist Arbeit. Hamburg 2000.

Gert Selle

Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen.

(...) Natürlich gibt es gewichtige Einwände gegen diese Kunst als 'Unterrichtsgegenstand'. Alte und neue Argumente gegen diese Kunst haben inzwischen außerhalb von Didaktik Konjunktur, eine Ära der neuen Kunstschelte ist bereits angebrochen: 'Kunst-Betrieb' als Karriereschiene für Künstler, die wenig mitzuteilen haben, aber auf den Wellen des Marktgeschehens obenauf treiben, und die unverhüllte Spekulation auf Wertzuwachs der Ware Kunst sind unabweisbare Ansatzpunkte einer Kritik, durch die man die Zeit nach 1968 erinnert wird (vgl. Kursbuch 99/1990, „Kunst-Betrieb“). Dass man die Ohren vor dieser Kritik nicht verschließen darf, weil sie die Augen für die Gesellschaftsbedingtheit von Kunst öffnet, ist eine Sache. Die andere Sache ist, dass, wer sich bis heute gegenüber der zeitgenössischen Kunst bedeckt gehalten hat, dies nur noch kurze Zeit durchhalten muss. Dann wird die Verweigerungshaltung absolut im Recht sein. Alle faulen Verweigerer werden irgendwann, gleichsam über Nacht ohne eigenes Zutun klug geworden, in der Linie der Avantgarde- Kritik ihrer Zeitgenossen stehen. Ich werde dann mit meinen unzeitgemäßen Plädoyers für zeitgenössische Kunst in Lernprozessen das Nachsehen haben. Trotzdem werden ich sie halten, weil die vielfach korrumpierte, von Gesetzen des großen Geldes neu auratisierte Kunst immer noch nicht tot sein und es lohnen wird, sich ihr im Gegenüber zu stellen. Tatsache ist, dass solche Kunst im Unterricht wenig vorkommt. Sie wird auch in der fachdidaktischen Literatur weitgehend ausgespart, was ihre gelegentliche

'Erwähnung' als Beispiel nicht ausschließt. Man kann ja etwas erwähnen, was man eigentlich verschweigen will. (...)

Kunstunterricht

In der Breite kann eine didaktische und unterrichtspraktische Thematisierung unmittelbarer Gegenwartskunst aber erst beginnen, als diese Kunst ihre institutionalisierte Öffentlichkeit und ihren Markt in der Bundesrepublik findet. Gleichzeitig erlebt die in einer Welt des ökonomischen Wachstums und in einem sich auf wissenschaftlich- technologische Qualifikation einstellenden Bildungssystem veraltende musische Kunst-erziehung eine erste Legitimationskrise. Als 1959, noch unter dem Titel „Bildende Kunst – Analyse und Methode“, das Buch Reinhard Pfennigs (später „Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken“) erscheint und 1964, in die Kette von dessen Neuauflagen hinein, der Band „Kunst als Prozess im Unterricht“ von Gunter Otto, ist die Orientierung an Gegenwartskunst ein ebenso erklärtes Ziel wie die Strukturierung des praktischen Unterrichts nach Prinzipien vorfindlicher künstlerischer Verfahren. Da wir es in der Folge mit der bisher einzigen Phase der erklärten Nähe zur zeitgenössischen Kunst zu tun haben, lohnt eine kurze Betrachtung.

Die Kunstdidaktik-Entwürfe von Pfennig und Otto haben ihre deutliche Spur in der Fachgeschichte hinterlassen und dürften vor allem deshalb erfolgreich gewesen sein, weil sie jeweils einem pädagogischen Ty-

pus entsprachen: Pfennig konnte in seiner Verbindung zur musischen Tradition bei gleichzeitig kompetenter Einsicht in bildkünstlerische Strukturen der Moderne ein noch subjektoffenes Modell von Übungsgängen für die nachvollziehende Gestaltungspraxis in der Schule anbieten. Otto entsprach in seiner rigorosen Rationalisierung der methodischen Schritte und der Gleichwertigkeit von Produktion und Reflexion eher einem Objektivierungsansprüchen zugeneigten, wissenschaftsorientierten Lehrertyp. Die Bildbeispiele Pfennigs (vgl. Pfennig 1970, passim) zeigen das sensible Reagieren seines „bildnerischen Denkens“ auf Zeitströmungen der Kunst, während Ottos Aufgabenstellungen eher unter dem Gesichtspunkt ihrer nachgängigen Kontrollierbarkeit bis hin zu Punkt- Rasterskalen für die Benotung konstruiert erscheinen (vgl. Otto 1964, S. 150 ff.); ihre Kunstnähe ist daher schon wieder fraglich. Die theoretischen Positionsunterschiede zwischen Pfennig und Otto sind an anderer Stelle herausgearbeitet worden (vgl. Britta Otto, 1984) und für unsere Frage nicht entscheidend.

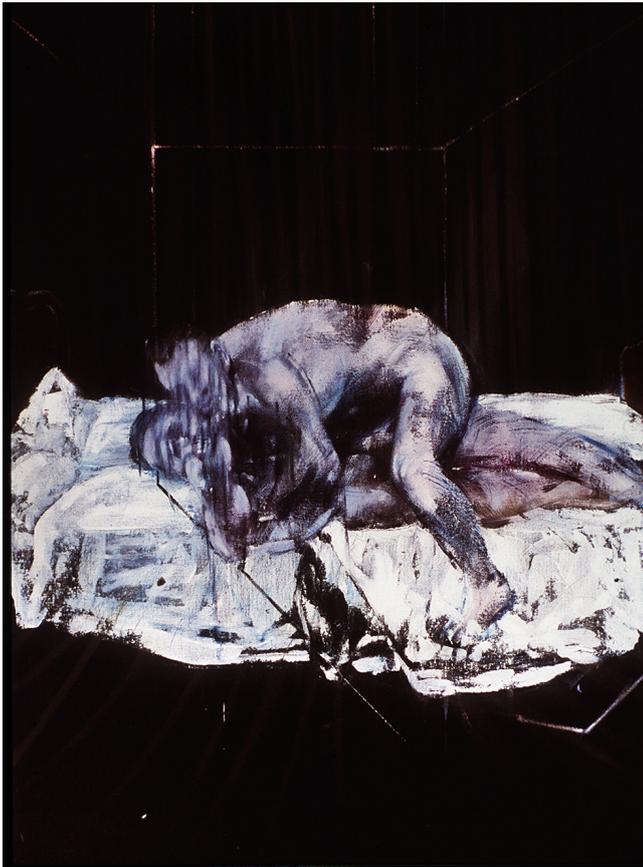
Von Interesse ist vielmehr das Auftauchen eines Widerspruchs von Nähe und Ferne zur Kunst. von Angemessenheit der Annäherungsweisen und ihrer gleichzeitigen Verfehltheit, vielleicht ein immanenter Grundwiderspruch von Kunstpädagogik schlechthin. Einerseits holt der später so genannte Formale Kunstunterricht augenfällig die künstlerischen Verfahren in den Unterricht ein. Die „Passagen“ Pfennigs und die Kategorien „Material“, „Experiment“, „Montage“ bei Otto sind Ausdruck für die angestrebte Parallelität künstlerischen Vorgehens und unterrichtlicher Gestaltungsversuche. Andererseits schrumpft die zum Vorbild genommene Kunst gleichsam zum bildnerischen Übungsproblem; Komplexitätsverluste an Kunsterfahrung und Entdifferenzierungen des Bedeutungshorizonts künstlerischer Arbeit sind nicht zu vermeiden. Die an sich verdienstvolle Entmystifizierung von Kunst durch betonte Transparenz ihres technischen Gemachtseins befreit von der Auseinandersetzung mit existentiellen, werkbiographischen und gesellschaftlich-historischen Hintergründen des Entstehens zeitgenössischer Kunst, indem sie Kunstproduktion mit einem Problemlösungsverhalten auf der Ebene der bildnerischen Mittel und Verfahren gleichsetzt. Die Verengung wird vor allem bei Otto im Entwurf von Aufgabenstellungen evident, bei denen die Lernzielkontrolle am vorweggedachten Ergebnis gleichsam im Software-Paket des Programms mitgeliefert wird.



Pollock bei seiner Arbeit , Action Painting (Foto: Hans Namuth, New York). 1960.

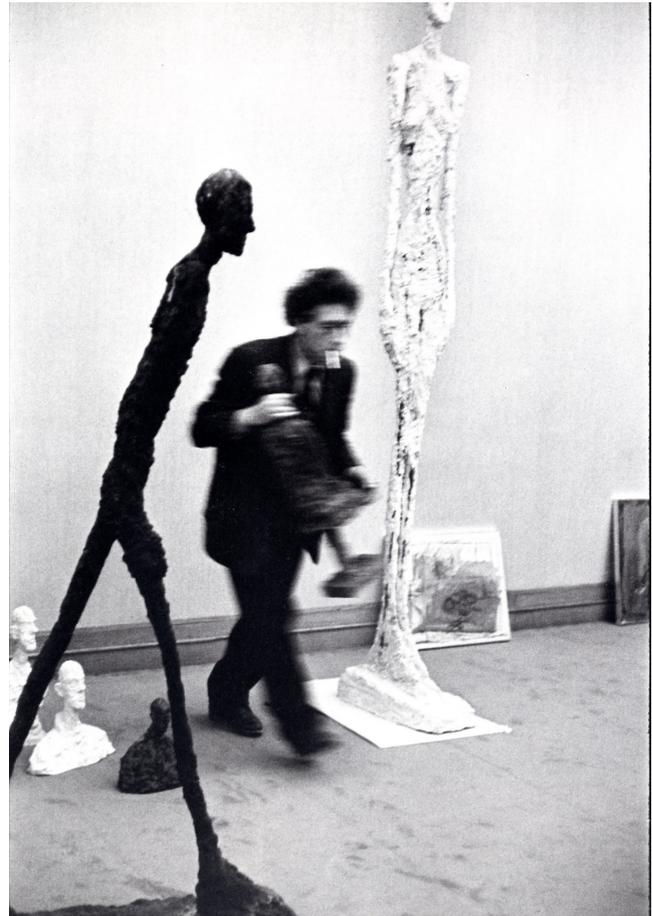
Mit Kunst hat das kaum noch etwas zu tun, mehr mit ästhetischer Disziplinierung des Subjekts im Sinne seines Fernhaltens von der Kunsterfahrung durch kunstähnliche Übung. Die Frage einer adäquaten Annäherung an die Kunst durch ihre Ver-Unterrichtung, durch Verkürzung auf den Material- und Verfahrensanteil, durch systematische Zurichtung des Kunstkomplexes für Rahmenbedingungen der Institution Schule stellt sich zu dieser Zeit übrigens nicht nur für den Kunstunterricht, sondern auch für die professionelle Ausbildung an Akademien und Werkkunst-Schulen. Es ist die Blütezeit der ‚Grundlehren‘ des Gestalterischen, die als Derivate der Bauhauslehre galten und oft zu Disziplinierungsinstrumenten der Studierenden wurden (Ich habe das in Kassel bei Ernst Röttger selbst erlebt und mich im Widerstand dagegen üben müssen).

Bei aller Nähe zur Gegenwartskunst ist in diesen parallelen Formen von Verschulung und Akademisierung künstlerischen Erfahrungs- und Produktionspotentials ein Verlust an Kompetenz und Erfahrungsoffenheit spürbar, eine Entfernung von Kunst bei scheinbarem Gewinn von Nähe. Zu Komplexitätseinbußen und Fehleinschätzungen muss es schon kommen, wenn ein Lehrer nur das Dripping- Verfahren Pollocks auf klei-



Francis Bacon: Two Figures, 1953.

nen Zeichenblockblättern ausprobieren lässt, ohne sich und seinen Schülern Rechenschaft darüber zu geben, was dabei vom „all over“ und der körperlich-zeitlich-existenziellen Anwesenheit des Künstlers in den riesigen Leinwänden auf dem Boden nie und nimmer erfahrbar ist (vgl. dazu Pazzini 1986, S. 59 ff. oder 1989, S. 403 ff.). Verfahren können das Gemachtsein von Kunst erklären, aber in der Verkürzung auch Täuschungen über die Dimensionen der künstlerischen Erfahrung hervorrufen. Wir erleben, wie Otto, in einer Rückwendung zu Pfennig, zwanzig Jahre später noch einmal dafür plädiert, „Bilder wieder zurückzuverwandeln in Verfahren“, um „instrumentelle Fertigkeiten“ und methodisches Wissen zu fördern. (vgl. Otto 1983, S. 58). So aufschlussreich die Illustration seines Beispielfalls Morandi auch sein mag: wieder wird deutlich, dass die Kunst sich, entgegen der Absicht ihre Pädagogen, hinter die Rationalität der entdeckten Verfahren zurückzieht. Kein Wort des Textes (immerhin eine Unterrichtsempfehlung) geht auf die Frage ein, worin die faszinierende Wirkung der Malerei Morandis besteht, was – jenseits von Machen und Nachmachen – zwischen Original-Bild und Betrachter-Ich zündet und zu diesen stillen Impllosionen von Intensität führt, denen man vor Morandis Bildern ausgesetzt ist (vgl. z.B. die



Henri Cartier-Bresson: Alberto Giacometti. 1961.

Düsseldorfer Ausstellung 1990).

So könnte man von Nähe zur Kunst und von gleichzeitigem Missbrauch der Kunst im Sinne statuerter Methoden-Exempel sprechen. Das unterstelle ich meinem Kollegen Otto gewiss nicht als Absicht, sondern nur im Ergebnis. Es handelt sich um die zwangsläufige Folge systematischer Reduktion von Kunst auf unterrichtliche Verfahren, so sehr Kunst immer auch 'Methode' ist und bleibt.

Mitte der 60er Jahre wird der didaktische Markt nicht nur von mittel- und verfahrensorientierten Praxisempfehlungen der Annäherung an die damals führende abstrakte Kunst beherrscht; es sind auch schon Weichen für eine Selektion von Kunst gestellt. Francis Bacon ist für Pfennig zu „grausam“, bei Otto kann ich mir nicht vorstellen, dass sein System dazu getaugt hätte, zum Beispiel auf einen Giacometti angemessen zu reagieren, diesen manisch-expressiven Verdichter von Volumen und Gipsstaub seiner kleinen Werkstatt. Das Dunkle, Irrationale, Subjektiv-Gebrochene der Antworten auf die zeit, die Künstler wie Wols oder Fautrier geben, lässt sich mit formalen Übungen nicht mimetisch bezwingen. Unter dem Einfluss Gehlens und seine These von der Reflexionskunst mit Entlastungsfunktion (vgl.

Gehlen 1960) sieht Otto Analogien zwischen der Kunst seiner Zeit und den Wissenschaften. Der Mensch lerne im Nachvollzug dieser Kunst, „sich seinen Emotionen im Lichte der Ratio zu stellen“ (Otto 1964, S. 45), und die künstlerischen Kategorien Material, Experiment, Montage seien analog zu „viele(n) unserer zivilisatorischen Anstrengungen“ zu sehen; es handele sich dabei um Schlüsselbegriffe auch für außerkünstlerische Verhaltensdispositionen (vgl. a. a. O., S. 50). Schon die Kapitelüberschrift „zur Erziehungsfunktion der modernen Kunst“ weist auf Tendenzen einer Funktionalisierung des Lernens an der Kunst hin, das über den Kunstgebrauch hinausweisen soll und damit an ihr vorbeiführt. Ich bezweifle, dass Kunst überhaupt eine Erziehungsfunktion hat. (...)

Weitere Motive der Ausgrenzung

Dass im Feld der Gegenwartskunst sich vollziehende Entwicklungen nicht zur Kenntnis genommen werden, liegt jedoch nicht nur anderer Kunst-Borniertheit von Didaktik-Produzenten. Die Tendenz wird objektiv auch durch andere, unabweisbare, bis heute überzeugend begründete Revisionen der Inhalte und Ziele ästhetischer Erziehung aufrechterhalten. Schin mit der Einführung der Massenmedien als Unterrichtsgegenstand durch die Visuelle Kommunikation war das Signal auf Verdrängungswettbewerb gestellt; allein das quantitative Argument reichte aus, um Kunst als mehrheitlich nicht relevantes Erfahrungsfeld aus dem Kanon auszusortieren. Die nächste Ausweitungswelle der Lernbereiche betraf die ganze alltagsästhetische Erfahrung, verbunden mit einer zunächst harmlos erscheinenden Folge- der Auflösung oder Entgrenzung ästhetischer Grundbegriffe.

Mit dem wieder mehr praxis- und schülerbezogenen Modell einer auf Lebenswelt und Alltag bezogenen Ästhetischen Erziehung (vgl. z.B. Grüneis u.a. 1972; Ehmer 1979) werden die Weichen sozusagen endgültig für eine 'kunstferne' didaktische Orientierung der Unterrichtspraxis gestellt. Ich selbst war in diese Alltags-Diskussion so stark verwickelt, dass ich noch 1983 nicht von der Kunst der Gegenwart, sondern von den alltäglichen Kunstpraxen, von den „Sub-Künsten“ (vgl. Selle 1983, S. 108) ausgehen zu müssen glaubte, um Zugänge zur Kunstvermittlung zu finden.

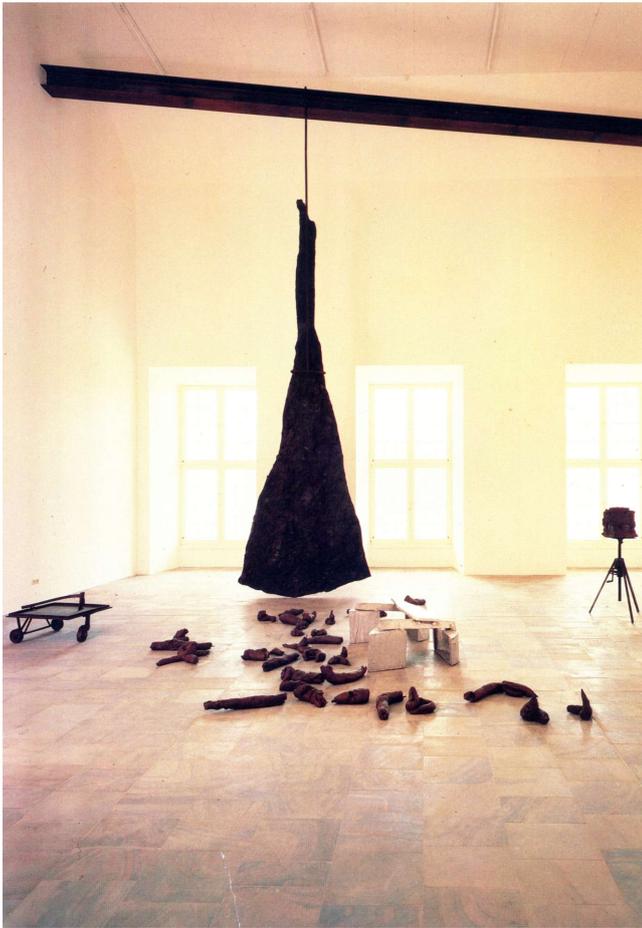
Seitdem sich die neue Kulturpädagogik wie eine Kuppel über alle ästhetische Erziehung und Kunstpädagogik zu wölben begonnen hat, darf Gegenwartskunst in diesem Zirkus zwar wieder vorkommen, aber nun läuft sie Gefahr, im Animationsbetrieb eine Nummer unter

anderen Kunststücken zu werden (Man untersuche dazu die Thematisierung von Gegenwartskunst, speziell Beuys, in den Projektberichten zu „Mini-München“, dem derzeit spektakulärsten außerschulischen Animationsprojekt der Münchner Pädagogischen Aktion e.V. (vgl. z.B. Leonardt-Zacharias/Zacharias 1990.))

Mit der Hereinnahme aller ästhetischen Erfahrungsfelder in die schulische Erziehung und die außerschulische Animation ist, fast unbemerkt, weil so selbstverständlich, ein Entdifferenzierungsprozess des Bildbegriffs einhergegangen, der durchaus das Bild von Kunst im Blick des Pädagogen verändert hat. Alles wird zum Bild oder zum Bild eines Bildes und ist damit pädagogisch gleichartig zu behandeln. Dieser Breitbandbegriff vom Bild oder ästhetischen Objekt, der alles subsummiert, was irgendwie Zeichencharakter hat, lässt die Bilder der Kunst, zumal sie oft auf die sekundäre Bilderwelt bezugnehmen, wie Tauben im Zylinder der Indifferenz verschwinden.

Dass Kunst einerseits als nichts Besonderes mehr gilt, mag als emanzipatorsich-realistische Wende, als aufgeklärtes Achselzucken gegenüber der Aura und dem postmodernen Spiel mit ihr verstanden werden. Andererseits hat die Tendenz zur Verwechslung oder Gleichsicht der Bilder kunstpädagogische Folgen: dem entdifferenzierenden Blick, auf den die mediale Bilderöffentlichkeit uns einschwört, wird gleichsam noch pädagogisch nachgeholfen. Dabei wird nicht mehr wahrgenommen, dass Bilder der Kunst immer noch Behauptungen auf- oder darstellen gegen die Indifferenz, gegen den gleichgültigen Blick, gegen die Reproduzierbarkeit, gegen die Ent-Auratisierung. Ich möchte wirklich wissen, wie man den 'Blitzschlag mit Lichtschein auf Hirsch' (1985) von Beuys oder auch nur eines der kargen Datum-Bilder von On Kawara mit der übrigen Bilderwelt gleichsetzen könnte, selbst wenn die Bildmittel, wie im letzten Fall, von geradezu industriell-alltäglicher Verwechselbarkeit sind.

Der Trend zur Gleichsetzung scheint unaufhaltsam den Bildbegriff und mit ihm das Kunst-Verstehen-Wollen der Didaktik aufzulösen. Prominentes Beispiel ist das Buch „Auslegen“ von Gunther und Maria Otto, in dem mit allen Bildsorten unter der Prämisse struktureller Gleichartigkeit und prinzipieller Gleichwertigkeit zu arbeiten empfohlen wird (vgl. Otto/Otto, 1987, S. 19 ff., S. 28 ff. und passim): alle Sorten von Bildern kann man sammeln, befragen, vergleichen, verändern usw. Das macht in spezifischen Situationen gewiss pädagogischen Sinn, ist aber unausgesprochen auch eine



Josef Beuys: Blitzschlag mit Lichtschein auf Hirsch. 1958 bis 1987.

Methode, Bilder der Kunst in der Vielfalt des angeblich Austauschbaren unkenntlich zu machen. Was hat beispielsweise das Motiv „Sofa“ von der Witzzeichnung bis zum pornographischen Foto mit Elternbildnis von Otto Dix zu tun? Das Buch empfiehlt nicht nur allerlei Aktivitäten um Bilder herum, in denen sie unsichtbar zu werden drohen, sondern nimmt auch ohne Begründung eine enge Auswahl vor. Während es verbal für einen offenen Kunstbegriff plädiert (vgl. ebenda, S. 16), wird ein enger praktiziert: die Beispiele schrumpfen auf Realismus-Varianten. Das jüngste Werkbeispiel zu einem didaktischen Grundsatzbeitrag (in: Otto 1983) stammt von 1968 und ist eine ‚realistische‘ Grafik von P. Ackermann; in Otto/Otto 1987 bilden Vogelsang (1982), J.P. Tripp u. Grützke (1985) sowie K.H. Hödicke (1986) – alle ‚Realisten‘ – die zeitgenössische Beispitzspitze, eine Foto-Übermalung von A. Rainer (1982) hinzugerechnet. Werkzitate von Ipousteguy und Bacon bleiben beweishaft; dass die van-Gogh-Serie von Bacon (1957) im van-Gogh-Ausstellungsjahr 1990 neue Aktualität erhalten würde, konnten die Autoren nicht



On Kawara: The Date Paintings of 1969, 1969.

ahnen.

So sehr Otto 1964 die abstrakte Kunst favorisierte, so konsequent verbannt er nun alle Kunst aus dem Gesichtsfeld von Unterricht, über die zu reden schwierig würde. Beuys, Twombly, Serra – legen solche Künstler nicht aus oder sind sie nicht auslegbar nach der empfohlenen Methode?

Als Handbuch für den Unterricht enthält das Buch von Otto/Otto (1987) zwei stumme Botschaften: alle Bilder sind Bilder und daher gleich. Gegenwartskunst ist vor allem ‚realistisch‘ darstellende Kunst. Natürlich unterschlage ich Zwischentöne und Rückversicherungen. Doch sind mit diesem aktuellstem Vorschlag zur Kunstdidaktik unabweisbar Entdifferenzierungs- und Reduktionstendenzen zu beklagen. An der Entdifferenzierung ist ärgerlich, dass die unterschiedlichen Bildsorten und -funktionen und die damit verbundenen unterschiedlichen Orientierungen und Intensitätsgrade von Bildwahrnehmung und ästhetischer Erfahrung eingeebnet werden. An der Reduktion ist peinlich, wie

sie die Kunst-Wirklichkeit der Gegenwart verfehlt und per Vormundschaft durch Didaktik eine pädagogische Hygiene treibt, deren Berechtigung nirgends einsichtig ist. Ich schließe daher den historischen Teil mit der Behauptung ab, dass wir heute nur eine Scheinblüte des Kunst-Pluralismus oder der Wiederzulassung von Gegenwartskunst im Unterricht erleben, und dass die alten Mechanismen der Abwehr, Verdrängung, Funktionalisierung, Reduktion und Verharmlosung immer noch am Werk sind.

Einen letzten, sehr simplen Zusammenhang möchte ich nicht vergessen; er ist so banal, dass man ihn schon kaum mehr wahrnimmt. Der kunstpädagogischen Zähigkeit des Sich-Verweigerns gegenüber aktueller Kunst kommen zwei Motive entgegen, die sich ergänzen: mangelhafte Kompetenz von Kunstpädagogen und Didaktikern im eigenen Verstehen solcher Kunst und die Straffreiheit, die ihnen für die Unterlassung gewährt wird. Wer hier veraltete oder reduzierte Modelle bevorzugt, erntet eher Lob als Tadel. Wer den modernen Quatsch ablehnt, gilt in jeder Elternversammlung und jedem Schulkollegium nur als vernünftig. Selbst wo diese Allianz von Pädagogenfaulheit und gesellschaftlichem Vorurteil nicht eingegangen wird, ist das populistische Kunsturteil ein Hindernis für offene Unterrichtsversuche. Daher war es einmal eine revolutionäre Zumutung von Pfennig, vom Lehrer den „intimen Umgang“ mit moderner Kunst zu verlangen. Davon kann bei Didaktikern heute keine Rede sein. Auch im Verkehr untereinander leben sie von Ausblendungseffekten; der didaktische Diskurs wird freigehalten von Experimenten der Annäherung an die Gegenwartskunst, notfalls per Denunziation oder durch vorschnelle Einordnung; ein Beispiel dafür bin ich selbst: Seit ich an elementarpraktischen Übungen arbeite, deren Verankerung in der Sinneserfahrung keineswegs Selbstzweck ist, sondern die Basis einer ästhetischen Arbeit bildet, die auch in Nähe der Gegenwartskunst führt (vgl. Selle 1988, passim), werde ich den Sinnlichkeits-Wiederentdeckern zugeschlagen und gelte als musischer Trottel. Mein Versuch des Nachweises, dass auf diesem Wege (nicht über den direkten mimetischen Nachvollzug künstlerischer Mittel, sondern durch deren Entdeckung im Verarbeitungsprozess kunstferner persönlicher Erfahrungen) eine Nähe zur aktuellen Kunst plötzlich sich ergeben kann, ohne dass man diese Kunst vorher gesehen haben müsste, war ganz falsch. Der Vorschlag ist sofort in der Schublade des „Lernens mit allen Sinnen“ verschwunden. Ich hatte in meiner Naivität übersehen, dass Annäherung an Gegenwarts-

kunst tabu ist. Die Kollegen haben gar nicht bemerkt, dass ich Kunstpädagoge bin. (...)

Kunst hat den unverkennbaren Geruch von der Freiheit. Vielleicht ist er das Tonikum, das uns fehlt. Weil ich nie darauf verzichtet habe, bin ich ein furchtloser Kunstpädagoge, der das Risiko des Scheiterns nicht scheut.

Alfred Lichtwark stellte um 1900 fest: „Der Typus des modernen Deutschen hat seine schwachen Seiten auf dem Gebiet der ästhetischen Bildung.“ (Lichtwark 1900, S. 2) Ich wandle das Zitat ab: „Der Typus des modernen deutschen ästhetischen Erziehers hat seinen schwachen Seiten auf dem Gebiet der künstlerischen Bildung.“ Dem Mangel könnte abgeholfen werden. Aber nur durch diesen Erzieher selbst, der sich selbst in Selbstbildungsprozessen an der Gegenwartskunst auf das Abenteuer des Grenzgängers einlassen muss. Letztlich ginge es in einer neuen Gegenwartskunstpädagogik um das Herantasten an eine Erfahrung von Grenzen zwischen dem Gesagten und Ungesagten, zwischen dem Ausgeformten und noch nicht Geformten, aber Möglichem, zwischen „Sagbaren und (noch) Unsagbaren“. (Pazzini 1959, S. 454).

Zielkonsequenzen

Um welche Ziele würde es bei einer (Wieder-) Einführung von Gegenwartskunst in ästhetische Bildungsprozesse gehen? Da ich Kritik von Didaktikseite erwarte, noch ein paar Hinweise in deren Sprache: Es könnte nicht darum gehen, „wie die Werte der Kunst einzusetzen sind in dem Bildungsprozess“ (Trümper 1953, S. 34) – sondern allenfalls, wie sie durch Kunst in Frage gestellt werden oder kippen.

Es könnte *nicht* das Ziel sein, „solche Kunst zu machen“ (Otto 1964, S. 51) um sie als „Entlastungschance“ (ebenda, S. 48) zu nutzen, weil laienhaftes Machen die Erfahrung von Intensität und Komplexität verfehlt – sondern allenfalls darum, sich ihr zu nähern, sie auszuhalten und das, was man selbst praktisch in Bewegungen aus sie hin tut, in Relation zur künstlerischen Erfahrung zu setzen.

Es könnte *nicht* die rigide Devise gelten, „jede kunstpädagogische Aktion (sei) von der bildenden Kunst herzuleiten“ (Pfennig 1970, S. 150), weil dieser Grundsatz den Aufbau von Erfahrungen behindert, die – wie von vielen Künstlern vorgeführt – aus dem Potential der allen zur Verfügung stehenden Sinneskräfte zur künstlerischen Verdichtung überleiten und gleichsam

ihr Grundkapital bleiben.

Es könnte *nicht* darum gehen, eine mangelhafte Kunst-
didaktik durch Anleihen bei der Kunstwissenschaft
aufzumöbeln, weil diese in der Regel vor der Gegen-
wartskunst halt macht bzw. die Reichweite einiger Me-
thoden-Modelle hier endet und weil die kunstwissen-
schaftliche Fragestellung grundsätzlich eine andere ist
als die kunstpädagogische – trotz einiger Überschnei-
dungen.

Es dürfte auch *nicht* zur Auflösung des Verbunds prak-
tischer und theoretischer, einführender und reflektie-
render Schritte der Annäherung kommen; gefordert
wäre statt dessen eine Intensivierung des Verhältnisses
produktiver und analytischer Anteile in Aktionen von
ähnlicher Erfahrungsspezifik und- dichte, wie sie für
die Entstehung aktueller Kunstphänomene vorauszu-
setzen sind.

Alle diese Aus- und Einschließungsabsichten würden
nicht bedeuten, ästhetische Erziehungs- und Bildungs-
notwendigkeiten unserer Gegenwart und Zukunft er-
neut zu revidieren oder dem Kunstthema zu opfern.
Ich plädiere hier nicht für eine Ablösung ästhetischer
Erziehung durch Kunsterziehung. Ich habe nur auf eine
peinlich ausgesparte Lücke im System hingewiesen, auf
einen illegitimen Verzicht aus obsoleten Gründen. Es
könnte statt dessen heute schlicht um die Ingebrauch-
nahme eines Bereichs ästhetischer Auseinandersetz-
ungen mit der Wahrnehmung von Gegenwart und
Geschichte gehen, der pädagogisch weitgehend unge-
nutzt vor unseren Sinnen und unserem Verstand aus-
gebreitet liegt. Ihn mit Genuss und Erkenntnisgewinn
zu entdecken und für andere entdeckbarer zu machen,
würde sich für eine Teil-Profession lohnen, die immer
noch Kunstpädagogik heißt. Nach ihrem Abschied von
der historischen Kunstdidaktik, befreit vom Stumpf-
sinn der Verunterrichtungs-Rezepturen und unbeein-
druckt von kunstwissenschaftlichen Vorurteilen und
Methodenfesseln, könnte eine offene Kunstpädagogik
Phänomenen der Gegenwartskunst in erwartungs-
voller Haltung gegenüberreten und den Leerraum von
Bevormundungen seitens Didaktik und Wissenschaft
autonom und produktiv zu nutzen beginnen. Freilich
muss man sich in dieser risikofreudigen Konfrontati-
on selber etwas einfallen lassen, um sich zunächst als
kunstwahrnehmendes, schließlich als kunstvermitteln-
des Subjekt aktiv zu begreifen: als kunstpädagogisches
Lern- und Lehr-Subjekt in Personalunion.

**Auszug aus: Gert Selle: Über das gestörte Ver-
hältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst.
Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen.
BDK- Verlag 1990. Die Bilder wurden zusätzlich
eingefügt.**

„An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen“.

Auszüge aus einem Gespräch mit Hermann K. Ehmer

Ehmer: (...) Ich erinnere an die Tätigkeit in der hessischen Rahmenrichtlinienkommission. Da war der Ausgangspunkt unserer Fragestellung nicht, wie vermittelt man Kunst, oder vermittelt man Kunst, sondern was muss geschehen, damit das Fach im Konzert der Fächer erhalten bleibt, d.h. es war Legitimationsarbeit. Und ich möchte genauso meinen Studenten heute sagen: Ihr begeben Euch in ein Riesenwagnis, nämlich ein Fach zu wählen, das in unserer Gesellschaft aus vielen Gründen keinesfalls selbstverständlich ist. Und diese Gründe könnte man benennen, Das ist nicht nur der Druck der anderen Fächer, das ist nicht nur die politische Konstellation, sondern das ist die Frage, ob der alte Auftrag, diese Kluft zwischen Kunst und Gesellschaft zu schließen, ob dieser Auftrag überhaupt noch zu verstehen ist; ob es diese Kluft – eine, die wir füllen könnten -, überhaupt noch gibt.(...)

Stehr: Wir wollen nicht das Lamento um die hessischen Rahmenrichtlinien noch einmal aufwärmen. Sie haben sich einmal geäußert, das Konzept „Visuelle Kommunikation“ sei gescheitert.

Ehmer: Die Arbeit an den Rahmenrichtlinien und die inhaltlichen Veränderungen, die Konsequenzen, die

sehr radikal erschienen – ich habe diese nicht so radikal gesehen, wie andere -, waren nicht zuletzt Produkt eines sehr brisanten Diskurses in ihrer Zeit, d.h. der Legitimation des Faches an der Schule. Da gab es die Curriculums-Diskussion, die – anders als die bildungstheoretische – nicht nach den tradierbaren Bildungsgütern und –werten fragte, sondern nach der Bedeutung eines Sachverhaltes, eben dem künftigen Leben des Schülers. Dieser Diskurs warf damals andere Fragen auf. Die Antworten auf diese Fragen waren – wie wir wissen – nicht in der Überzahl zugunsten der Kunst als Gegenstand des Unterrichts. Es kam die große Öffnung unseres Gegenstandsbereichs. Das war quantitativ das Hauptargument des Konzeptes „Visuelle Kommunikation“ in diesem bildungspolitischen Zusammenhang. Um den Sprung zu machen, würde ich für heute etwas ganz ähnliches sagen. Ich kann mir – und da liegt mein heutiger Zweifel an der Kunst – eine Vermittlung der Kunst in der Schule ohne einen die Kunst umgebenden, begleitenden Diskurs schlechterdings nicht vorstellen. Deshalb ist meine Frage heute ebenfalls auf die Machbarkeit in der Institution Schule gerichtet. Hier sind zwei Institutionen mit Eigendominanzen, deren Vereinbarkeit mir lange nicht so selbstverständlich ist, wie der Praktiker in der Schule das gerne sieht oder gerne

sehen möchte. Und da liegt, glaube ich, unser Problem, was wir auch eben im Gespräch hatten.

Peez: Welche Chancen oder Perspektiven sehen Sie für den Kunstunterricht in der Schule, in der gymnasialen Oberstufe oder auch in der Primarstufe?

Ehmer: Ich halte das für kein leichtes Problem und schon gar nicht für eine leicht zu bewältigende Situation in der Schule. Das hängt mit meiner Vorstellung von der Kunst zusammen oder mit meinen ganz persönlichen Erfahrungen, die ich mit Kunst mache. Ich stelle neuer-dings zunehmend die Frage nach der Vermittelbarkeit der Kunst, ob das eine der Kunst so angemessene Kategorie ist, wie wir das professionell annehmen müssen. Und ich stelle die Frage nach der Machbarkeit, also nicht nur von Seiten der Kunst, nach ihrer Vermittelbarkeit und welchen Sinn das hätte, sondern auch nach der Frage der Machbarkeit innerhalb der institutionellen Bedingung von Schule. Womit ich nicht die böse Schule unterstelle, sondern sie hat institutionale Bedingungen, die für mich an den 'Essentials' der Kunst so vorbeilaufen, dass ich die Kongruenzen nicht mehr so sicher annehmen kann, wie ich das früher vielleicht getan habe. (...) Heute gerät der Kunstunterricht in der Schule unter einen ganz anderen Legitimationsdruck. Er muss nämlich erklären können, was wir heute für Kunsterfahrung halten – und das ist etwas anderes als in den 70er Jahren, das ändert sich mit dem Erfahrungsangebot der Kunst – rückwirkend übrigens auch zu beziehen auf die alte Kunst. Wir müssen sagen, wie wir diese Erfahrung in die Schule hineinbringen können. (...)

Peez: Ich zitiere auch Ulrich Puritz, dass Kunst und Pädagogik allerhöchstens eine Vernunftfehe eingehen könnten. Entstehen aus dieser Vernunftfehe Bastarde? Oder wie würden Sie die Wesen beschreiben oder benennen, die dabei entstehen? Wie ist mit solcher Erkenntnis der Differenz berufspraktisch umzugehen?

Ehmer: Das letzte ist weder etwas, das man nur innerhalb der Institution Schule leisten kann. Jede Vorgabe von außen wäre eine Unterstellung, dass die Lehrer an der Schule das nicht können. Ich traue es ihnen zu. Sie allein können es machen. Das ist ein erklärter Standpunkt, hinter den ich sicher nicht zurückkehren könnte. Wir wissen von der Kunst – und jetzt muss ich auf konkrete Beispiele kommen – , dass ihre Erfahrung nicht im Auslegen liegt – wobei ich die Möglichkeit des Auslegens nicht bestreite – , sondern möglicherweise,

dass sie nicht auslegbar ist, dass das, was an der Kunst wichtig ist, sich dem rationalen Diskurs entzieht. Das ist scheinbar Widerspruch: die Erfahrung von Kunst ist ohne den begleitenden rationalen Diskurs überhaupt nicht denkbar. Um das strapazierte Beispiel zu nennen: Ich wüsste bei dem Flaschentrockner von Duchamp nicht, dass es Kunst ist, wenn er nicht innerhalb des Diskurses, also innerhalb eines Kontextes passiert. Außerhalb dieses Kontextes ist er keine Kunst. Er wird in tausenden von Weinkellern gebraucht und ist dort keine, wird es nie sein. Insofern ist die Diskursgebundenheit der Kunst eine andere Frage als die pädagogische. Wir tun jetzt vielleicht so, als sei es etwas Neues, dass Kunst und Pädagogik in Widerspruch geraten. Das war mindestens seit dem Kantschen Kunstbegriff selbstverständlich, dass Kunst sich mit solchen Interessen nicht verbinden lassen wird. Und wir glauben, das pädagogisch tun zu müssen.

Stehr: Ist das nicht eine obsoleete Diskussion, wenn man die gesellschaftliche Funktion der Schule sieht? Wir wissen doch alle, wenn ein Kind englisch lernt, dann ist das Englischlernen natürlich etwas anderes, als sich in Amerika angemessen zu verständigen. Oder man lernt Mathematik in der Schule und kann damit bei ALDI oder in den etwas anfangen. Es ist doch genau das Gleiche mit der Kunst. Wenn wir z.B. Bourdieus Ansatz der Differenzen, die „feinen Unterschiede“ sehen, dann geht es primär um Alphabetisierung, es geht um Hinführung zur Auseinandersetzung mit Kunst. Und da, meine ich, hat doch der Kunstunterricht eine ungeheuer wichtige Funktion. Wir werden doch von Bildungspolitikern nicht gefragt: Kunst, ja oder nein? Da geht es doch um ganz andere Interessen, um Kunstunterricht schon wegen der staatlichen Kosten aus dem Fächerkanon zu drängen.

Ehmer: Das sind zwei Fragen. Das ist einmal die Frage nach dem Verhältnis von Kunst und der Alphabetisierbarkeit ihrer Betrachtung und zum anderen die pragmatische schulpolitische Frage, ob wir denn gut daran tun, bestimmte Einsichten, die wir haben – ob sie zutreffen oder nicht ist eine Frage – , an die große Glocke zu hängen. Ich würde das letztere abkoppeln, weil ich der Meinung bin, wenn wir den Diskurs nicht so, wie er auf uns zukommt, mitmachen, wenn wir nicht einsteigen, wenn wir unsere Studenten und Schüler nicht diskursfähig machen, dass wir dann analog zur Kunst vorbei unterrichten. Und jetzt stellt sich die Frage nach den Auslegen und der Alphabetisierung: Ich denke – und da bin ich ja nicht alleine; ein Großteil der gegen-



Morandi: Still Life (Natura morta), 1956.

wärtigen Ästhetik wirft genau dieses Problem auf, dass ich nämlich nicht in der Kunsterfahrung bleiben kann, wenn ich sie auf ihre verbalen Designate verkürze. Das sind Reduktionsprozesse, die die Kunst auf Anteile von ihr zurechtstutzen, die sich mit meinem Begriff von Kunst nicht decken. Ein Beispiel: Ich kann an einem inhaltsträchtigen Bild – ob es jetzt Otto Dix ist, den Gunter Otto ausgelegt hat, und woran er das wunderbar exemplifizieren kann – natürlich die Inhalte herauslesen. An einem Morandi kann ich nur feststellen, mich wundern, der hat Leben lang verstaubte Flaschen zu gemalt. Wenn ich das als soziale Aussage lese, dass vermutlich der Sinn darin liegt, dass er ein Leben lang herauszukriegen versucht hat, ob eine Flasche jetzt vor der anderen oder vor dem Hintergrund, oder der Hintergrund vor der Flasche ist, dann muss ich feststellen, dass die Kunsterfahrung nicht auf einen einsehbaren Sinn zurückzuführen ist, sondern dass hier der Sinn dieser Malerei in der Feststellung liegt, dass sie außerhalb ihres So-Seins keinen Sinn hat. Der Sinn des Bergsteigens ist das Bergsteigen und nicht irgendetwas darüber hinaus.

Peez: Sie sagen, für das Leben zu lernen, gebe es an der Kunst nichts?

Ehmer: Nein, absolut nichts. (...) Aber der Widerspruch liegt in der Tat darin, dass für mich bei der Kunstbetrachtung – und da fühle ich mich nun mit einigen gerade in dem neuen Ästhetik-Diskurs sehr einig -, dass der Widerspruch für mich darin liegt, dass das, was es daran zu lernen gibt, was wir sind oder nicht zu lernen ist, nicht als Sinn zu verkaufen ist. Die Farbkante bei einem Bild von Modigliani ist kein transponierbarer, transportierbarer Sinn, sondern das ist in sich etwas, was höchst bedeutsam erscheinen kann, ohne Bedeutung zu haben. (...) Ich kann nur erzählen: Guckt mal da hin, der macht das so. Aber ich kann es nicht erfahrbar machen. Das geht hin bis zu einem größeren Erlebnis. Ich kann einen Gerhard Richter oder einen Anselm Kiefer nicht im Bilderbuch oder Katalog betrachten. Wenn ich die Größenerfahrung abschneide, dass ich den Kopf bewegen kann, dann ist für mich in der Schule ein Anselm Kiefer, in dem worauf es ankommt, nicht mehr vermittelbar. Ich muss das Stroh anfassen können. (...) Meine im Augenblick nicht verzichtbare Forderung: Kunstvermittlung bedeutet zunächst einsehen, dass sich Kunsterfahrung nicht in andere Medien, andere Systeme, z.B. Sprache – übertragen lässt, gleichwohl besteht aber die Notwendigkeit der Diskursbegleitung. Die Diskurse sind heute nicht

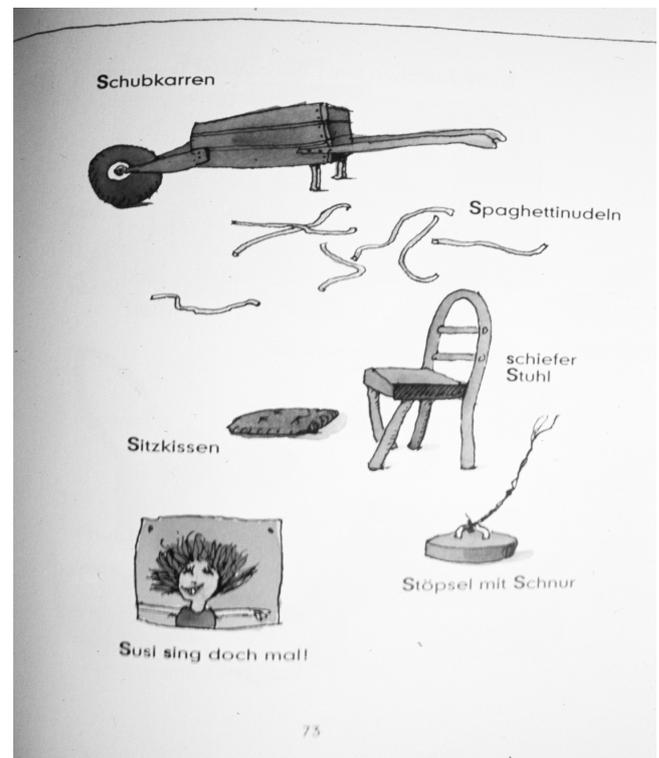
nur pluralistisch, sondern sie zeichnen sich durch die totale Widersprüchlichkeit sich zum Teil ausschließender Bewertungssysteme aus. Wenn heute einer in der Schule Kunst unter einem bestimmten Qualitätsbegriff lehren will, geht er an der Kunst vorbei, weil er seinen eigenen im Auge hat. Ich kann eigentlich nur noch vermitteln, dass es so viele Kunstbegriffe gibt, die sich untereinander ausschließen würden, dass es den einen Ästhetikdiskurs nicht gibt, sondern viele. Das würde bedeuten – und das wäre meine Forderung –, dass der Kunstunterricht in der Schule diese Zeit und diesen Raum lassen muss, dass das alles passieren kann: Die Praxis und Diskursfähigkeit als Lernziel. (...)

Ehmer: Ich stehe dazu, dass der Vorgang der Anteil von Subjektivierung, natürlich in keinem menschlichen Produkt größer ist, als in der Kunst. Ihn herauszunehmen, weil die Schule unter einem Objektivitätsanspruch steht, würde natürlich der Kunst nicht gerecht werden. Der Subjektivierungstopos hat nicht Vorwurf zu sein, sondern die Frage ist: Wie ist die extreme Subjektivität von menschlichen Individuen in der Kunstäußerung denn unter dem Objektivierungsanspruch von Schule erfahrbar zu machen? Das ist das Problem, das ich theoretisch nicht lösen kann. Bei der Alphabetisierung würde ich gerne noch einmal nachhaken. Ich würde hier vorschlagen zu differenzieren. Wenn ich Alphabetisierung als Begriff kritisch betrachte, dann deshalb, weil ich mir angucke, was wird denn landläufig unter Alphabetisierung verstanden. Nämlich die Übersetzung von Kunst in logische Systeme – in Sprache. Diese Art der Alphabetisierung halte ich für fragwürdig, womit ich nicht in Abrede stellen möchte, dass es an der Kunst verstehbare Anteile gibt. Alphabetisierung insofern, als ich an der Kunst festzustellen habe, inwiefern sie als Kunst interpretierbar ist. Nicht nach ihrer sogenannten inhaltlichen Bedeutung, sondern die Kunst trägt gewissermaßen ihre Interpretation, Kunst zu sein, in sich. Es ist sehr viel schwieriger, den Kunststatus der Kunst in die Köpfe zu bringen. Inwiefern das in unserer Kultur eine merkwürdig faszinierende Besonderheit ist, an der Stelle wäre unsere Aufgabe. Und nicht mit diesen permanenten und inzwischen so obsolet gewordenen, sich gegenseitig allesamt widerlegenden Deutungsversuchen. Die Kunst als Kunst zu verstehen, ist eine viel größere Aufgabe als ihre sogenannten Inhalte zu verstehen. (...)

Auszug aus: „An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen“. Ein Gespräch mit Hermann K. Ehmer, erschienen in: BDK-INFO Hessen 2/95, das Gespräch führten Georg Peez und Werner Stehr.

Helmut Hartwig

Phantasieren – im Bildungsprozess?



Janosch. Tausend Bilder Lexikon. München 1997.

(...) Da sind Bilder zu sehen – oder sind es Dinge? Wie soll ich es sagen? Oder Bilder von Dingen? Jedenfalls: Einen kaputten Stuhl gibt es da auch. Und Anderes. Auch hier sind den Bildzeichen Namen zugeordnet. Komische Namen zwar, aber richtige. Das Komische ist die Zusammenstellung und die Auswahl. Die Dinge auf der Seite haben nichts miteinander zu tun – außer, dass sie mit dem großen S anfangen. Sie sind nicht nach Wichtigkeit ausgewählt. Sie ergeben kein Ereignisbild, über das man sprechen könnte. Ihre Zusammenstellung hat keinen Sinn. Außer dem, dass sie weit voneinander entfernte Ereignisse und Beziehungen aufrufen und unsere verbundungsgierige/-bereite Fantasie zur Aktivität ermuntern. Zu jedem Ding kann man eine Geschichte erfinden, und eine Geschichte könnte sein, sie alle miteinander zu verbinden. Alles ist mit allem

verbunden, wenn man will. Es gibt keine Hierarchie. Und noch etwas: Manchmal fangen Wörter mit S an und manchmal kommen die S in Sätzen vor. Es gibt nicht nur Hauptwörter... Und was wird hier gelernt? Gelernt wird, dass man auch jenseits von Reihungen und Ordnungen leben kann. Natürlich hält sich das Alphabet im Hintergrund. Es ist unaufdringlich da. Aber es regiert nicht die Bilder, die Szenen, die Sätze. Und die Bilder sind nachvollziehbar auf Dinge und Wörter bezogen. Dadurch unterscheidet sich die Seite von JANOSCH von der Seite von Schmit. Es wird nicht das Alphabet, sondern im Alphabet gelernt. Weltbilder, Ganzheiten aber werden auch hier ausgespart. Das belebt die Phantasie. Denn phantasieren geht nicht ohne Auseinandernehmen.

Ich zeige Ihnen jetzt noch eine Seite aus einer alten Bibel. Was für ein schönes Bild. Was für niedliche Szenen. In die legt sich die gefühlbewegte Wahrnehmung hinein wie in ein fertiges Nest. Darin kann man sich's gemütlich machen. Die Frage aber ist: Wie kommt man da wieder raus? Man muß sich losreißen – wie der Volksmund sagt. Dieses Losreißen ist die Aufgabe der Phantasie. Die Phantasie lockert also die Festigkeit der Elemente, aus denen die Bilder bestehen, und sie lockert und löst die Beziehung, die zwischen Bildern und Begriffen sich hergestellt hat. Und sie befreit die Gefühle aus den Bildern, in denen sie auf Dauer untergekommen zu sein scheinen, tatsächlich aber gefangen gehalten werden. Damit aber gerät die Phantasie in eine Kampfzone mit anderen Werten:

Ja – nein
Wahr – falsch
Gut – schlecht

Richtige (Zeichnung) – falsche (Perspektive) usw. Phantasie aber ist genau die Kraft, die diese Ordnungen vorübergehend, experimentell, symbolisch außer Kraft setzt, um mit den freien Alphabeten Spiele der Zusammensetzung und die Erfindung eigener Ordnungen zu betreiben. Ohne Phantasie sind wir Klischees, Mustern, Schemata, Gewohnheiten ausgeliefert und haben den Zumutungen fertiger Bilder nichts entgegenzusetzen. Dagegen hilft Phantasie noch im Spiel Ganzheiten zu vermeiden. Die Erfindungen der Phantasie führen nicht ins Paradies der endlich gewonnenen Identität. Vielmehr tragen sie den Makel der Unvollständigkeit, des Übergangs, des Experiments, der persönlichen Erfindung – hoffentlich mit Humor und Würde. Für schulisches Lernen ergibt sich da ein Problem. Einerseits: Die Kunsterzieher haben den Auftrag zur ästhetischen Bildung – wie man heute sagt. Zu diesem Auftrag spreche ich, wenn ich über die Phantasie und das Phantasieren rede und sage: Die Beziehung zwischen Bild, Vorstellung und Zeichen wird gelockert, wo die Phantasie am Werk ist. In der Grundschule – aber auch später – läuft, als Hauptstrom, ein anderes Lernen parallel, das gegenläufige Ziele verfolgt, nämlich das Einüben in die normativen (vulgo: richtigen) Beziehungen zwischen Wort und Sinn, Zeichen und Bedeutung. Wir können also sagen: In der Gesamtheit der Bildungsprozesse laufen Vorgänge der Alphabetisierung und Prozesse der Analphabetisierung gleichzeitig und nebeneinander her. Damit muss sich arrangieren, wer bilden will. (...)

Liegt es an dem altdeutschen Begriff »Einbildungskraft«, dass ihre Praxis eng mit dem Modus der Bildlichkeit verbunden wird? Oder liegt es an der üblichen Unterscheidung von Gedanklichkeit und Anschaulichkeit, dass im inneren Zentrum der Phantasietätigkeit Bildlichkeit vermutet wird? Denn es ist offenkundig: Ob zur wahrnehmungsgenerierten Sichtbarkeit hin, oder orientiert auf vermutete innere Bilder oder in Erwartung sprachlicher Metaphorik – das Wirken der Einbildungskraft und die Aktivität der Phantasie sind im Alltagsverständnis wie im theoretischen Begriff eng mit dem Modus der Bildlichkeit verbunden. Bilder statt Begriffe – so soll sich die Phantasietätigkeit vom Denken unterscheiden. Aber was bringt der Modus der Bildlichkeit mit sich oder was schleppt er ein? Man muß dem Modus der Bildlichkeit nachgehen, wenn man klären will, ob und wie die Einbildungskraft bzw. ihr Begriff ans Bild gekoppelt ist. (...)

a) Phantasie meint einmal eine Beweglichkeit innerhalb eines symbolischen Universums/Mediums. Man kann im Medium des Zeichnens, beim Theaterspielen, im Gebrauch der Sprache phantasieren und Phantasiegebilde hervorbringen.

b) Phantasie meint aber auch etwas anderes. Etwas, das sich in den Schnittstellen zwischen den verschiedenen symbolischen Produktionsweisen/Medien entfaltet. Dementsprechend gilt in der Sprache: Bildlichkeit, wie sie aus der Wahrnehmung kommt, lässt sich in Texten/Sprache nicht analog realisieren/retten/festhalten. Sprachlichkeit zerschneidet die imaginäre Einheit der Bilder. Die Utopie einer in Sprache geretteten Bildlichkeit, wie sie (der junge) Goethe unserem Alltagsbewusstsein vermacht hat, ist ein schöner Traum, der inzwischen massenmedial verrottet – und doch mit Anstrengung und Sehnsucht immer noch und immer wieder geträumt wird. Die Wonnen der Normalität liegen im Imaginären, und das schwarze Loch/das Reale kann nur unter, vor oder hinter dem Imaginären, im Riss erscheinen – oder gar nicht. Tatsächlich sind Bildlichkeit und Textualität ausweglos verworfen, ineinander geschnitten und zeigen in den Formen der Verwerfung, zu was die Phantasie fähig ist: dem Durchqueren der Bilder und Worte. Die neuen Dichter sind da kompromisslos. Mit Recht plädiert Thomas Kling für »durchdachte Bilder« und meint damit sowohl erfundene wie gefundene Bilder. Und Michel Serres sagt – mit der Betonung auf heute: »Wir verbinden heute die unterschiedlichsten Dinge: Punkte mit Worten, Räume

mit Diskursen oder Dinge mit Zeichen. Abstraktes und Konkretes vermischen sich in die innersten Räume hinein. Ja, das Wort wird Fleisch...« Und er sagt das in seinem Buch: Die Legende der Engel. Ffm./Leipzig 1995. Phantasietätigkeit ist kein Verfahren zur Nachsynchronisation von gesehenen oder inneren Bildern. Was aber bedeutet das für Bildung? (...)

Ich will aber auf einer mehr pragmatischen Ebene weiter argumentieren. Man kann Bildungsprozesse an den praktischen Bedürfnissen einer Gesellschaft orientieren. Dann sollen sie aber Ausbildungsprozesse heißen. Man kann Bildungsprozesse an der Beweglichkeit im Umgang mit Darstellungs- und Produktionsweisen orientieren und dabei einige Vermittlungshoffnungen auf die Schlüsselkompetenz Kreativität setzen. Man kann aber auch Forderungen an Bildungsprozesse stellen, die all die vorgenannten zwar nicht negieren, sich aber dem Druck, der von der Forderung nach dem Erwerb von Schlüsselkompetenzen ausgeht, entgegenstellen und die darauf aus sind, Unerhörtes, Ungesehenes, Unausgesprochenes zum Hören, zum Sehen, zum Sprechen zu bringen. Und wenn ästhetische Erziehung den Bezug zur Kunst ernstlich als Gründungsidee – oder meinetwegen als Zielutopie – beibehalten will, dann muss sie an den Rändern der sozialen Kommunikationsformen mit verrückten Produktionsweisen experimentieren. Darin aber wären ihre Ziele (auch) gegenläufig zu dem, was die Kreativitätsforscher propagieren. (Exkurs: Dennoch gibt es im Kreativitätskonzept von Olaf-Axel Burow eine für Schule wichtige Dimension. Er definiert Kreativität als einen »Effekt des Feldes«

(Die Individualisierungsfalle. Kreativität gibt es nur im Plural. Stuttgart 1999). Das aber stellt eine offenkundige Herausforderung an die Pädagogik dar, sofern diese sich nämlich auf das soziale Feld Schule bezieht. Seine Bestimmung von Kreativität berührt das, was ich über die Phantasie gesagt habe, auf eine eher indirekte, aber nachhaltige Weise. Es geht um den Rahmen. Wenn mit Burow über Kreativität gesprochen wird, dann geht es nicht direkt um die Akte des Malens, Zeichnens, Ausspielens von Phantasien und nicht einmal um Inhalte und Themen, sondern um die Ausgestaltung des Feldes Schule mit Zeiten, Räumen, Menschen, Erlaubnissen, Kommunikationsformen, usw. auf eine Weise, die – so würde ich aus der gewählten Perspektive sagen – Phantasie-Produktion möglich macht. Insofern betrifft die Frage nach der Beziehung zwischen Kreativität und Phantasie das Verhältnis von sozialem Lernen und individuellem Ausdruck – oder besser: der Suche nach Mitteln der Selbstbildung und die Frage nach Hilfen zur Selbstbildung im System Schule). Mit dem folgenden Zitat von Karl-Josef Pazzini komme ich an den Anfang meiner Rede zurück. »Gesellschaften können seit längerem nicht mehr darauf bauen, dass sich Bildung spontan vollziehen, daher weisen sie Rattenfängern den Platz an, halten sich Lehrer. Diese pfeifen eine Melodie, die es den Kindern ermöglicht, ihren angestammten Platz zu verlassen, sie vor dem Inzest und der Vernichtung durch spiegelbildliche Abbildung der Eltern zu bewahren. Der intentionale Prozess der Lehre in der Bildung wäre demnach der Prozess, der dem Individuum die Mittel zur Verfügung stellt, immer wieder den Satz oder Sätze zu machen...

Der Lehrende führt also Sätze vor, springt von hier nach da. Und verführt – wie einst der Rattenfänger – die Kinder mitzuziehen, weg von der Heimatstadt, von der Idiotie des beschränkten Horizonts.« (K.-J. Pazzini: Anwendung der Psychoanalyse: Bildung und Kunst. In: Peter Assmann u.a. (Hg.). Die andere Seite der Wirklichkeit. Ein Symposium zu Aspekten des Unheimlichen, Phantastischen und Fiktionalen. Salzburg 1995, S. 102/103) Pazzini formuliert hier Perspektiven einer allgemeinen Bildungstheorie. In deren Zentrum figuriert der Lehrer als bestellter Rattenfänger. Was er soll, können und dürfen die Eltern nicht leisten. Er soll die Kinder – (...) - zu eigenen Sätzen (ver)führen in dem doppelten Sinn, den das Wort im Deutschen hat. In diesem gestischen Sinn und in der Unberechenbarkeit der Sätze verleugnet eine solche Bildungstheorie ihre Herkunft aus der ästhetischen Theorie nicht. Für Pazzini geht es im Bildungsprozess um den Umgang mit dem Unbekannten. Die Materie, in der diesem Unbekannten eine Chance gegeben werden soll, ist vielfältig. Es ist nicht nur Farbe, Ton, Gestik, Körper-, Wort- und Bildsprache. Sondern es sind auch Szenarien, in denen auf die Kontrolle und Antizipation von Verhaltensweisen und auf gesichertes Frage- und Antwortspiel verzichtet wird. Es handelt sich um die Setzung eines Rahmens, um die Gewährung von leerer Zeit für zielunbestimmtes Machen und Reden. Rohstoff. Den hätte allerdings der Lehrer zu bieten – auch in materieller Form. Was als allgemeine Zielformulierung für allgemeine Bildung über das Ziel hinauszuschießen scheint - für die ästhetische Erziehung läßt es sich leichter legitimieren: Aus der ganzen Geschichte der Künste und einem starken Begriff von Phantasie.

Auszug aus: Helmut Hartwig: Phantasieren – im Bildungsprozess? Reihe Kunstpädagogische Positionen. Hrsg. von Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm, Wolfgang Legler, Torsten Meyer, Hamburg 2004.

Franz Billmayer

Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht

Der folgende Text ist idealtypisch, die Kunsterziehung entsprechend „pauschal“ dargestellt. Aufgrund der gebotenen Kürze wird auf ausführliche Begründungen verzichtet.

Kunst ist seit gut einhundert Jahren die Bezugsdisziplin für das Metier, von dem in diesem Text die Rede ist. Vorher hieß es einfach Zeichnen. Noch in meiner Schulzeit war dies in der alltäglichen Sprache gebräuchlich. Der Ausdruck Kunsterziehung und dann die Abkürzung Kunst haben sich erst in den letzten Jahrzehnten wirklich fest etabliert. Und fast gleichzeitig zeigt sich: diese Bezeichnung führt in die Irre und die Orientierung an der Kunst droht zu einer der größten Gefahren für das Schulfach zu werden, das damit bezeichnet wird. In Österreich heißt es seit Jahrzehnten Bildnerische Erziehung. In Österreich herrschen stabile Verhältnisse.

Paradigmenwechsel

In der Wissenschaft drohen (...) terminologische Probleme immer zur Ursache von Theorieproblemen zu werden. (...) Wenn die grundlegenden Begriffe nicht stabil sind, dann kommt jedes Begriffssystem ins Wanken, das auf einem solchen Fundament aufbaut.“ (Renner) In den letzten Jahrzehnten ist es in der Kunst zu einem Paradigmenwechsel gekommen. Der institutionelle Kunstbegriff hat den ästhetischen abgelöst: Kunst

ist keine Eigenschaft der Werke mehr, sondern eine Zuschreibung des Kunstsystems. Von der Kunstpädagogik wurde dies übersehen, falsch verstanden oder falsch gedeutet. Nach wie vor werden die Begriffe Kunst und künstlerisch so verwendet, als sei nichts geschehen. Schülerinnen und Schüler arbeiten „künstlerisch“ und verwenden so genannte „künstlerische“ Strategien.

Irrtümer Irrtum Kunst

Im ästhetischen Paradigma lagen die Qualität und damit der Kunstcharakter im Werk, der Kunstcharakter war damit prinzipiell unabhängig von sozialen oder kulturellen Zusammenhängen. Bildnerische Äußerungen von Kindern, Geisteskranken oder Angehörigen so genannter primitiver Kulturen konnten aufgrund ihrer künstlerischen (formalen) Qualitäten als Kunstwerke betrachtet werden. SchülerInnen konnten folglich künstlerisch arbeiten. Heute stellt sich heraus, dass Kunst das Ergebnis von sozialen Übereinkünften ist. Die Kunstwelt (Danto) ist eine Szene unter vielen. Kunst taugt nicht mehr von sich aus zur Legitimierung von Unterricht. Kunstwerke konkurrieren als relevante Gegenstände mit allen anderen visuellen und gestalteten Erscheinungen. In dieser Konkurrenz stehen die Karten für die Kunst eher schlecht. Die Annahme, Kunst sei komplex und besonders aktuell, ist eine Zuschreibung, die auf dem Missverständnis beruht,

Kunst sei eine Eigenschaft des jeweiligen Kunstwerks, also die Anwendung der ästhetischen Kunstdefinition im institutionellen Paradigma. Die Frage, was Kunst ist, ist seit einigen Jahrzehnten einfach beantwortet: Alles kann Kunst sein, und das Kunstsystem bestimmt darüber (Vilks). Im Rückblick zeigt sich, dass auch die Orientierung an der ästhetischen Kunst nicht all das abgedeckt hat, was guter Unterricht leisten sollte. Was im Alltag Wirkung und Einfluss hat, wurde kaum zur Sprache gebracht.

Irrtum Sonderstellung

In Folge der Orientierung an der Kunst als eigene Form der Erkenntnisgewinnung hat die Kunsterziehung sich immer als ein ganz besonderes Fach verstanden, das im Gegensatz zu den anderen, den ganzen Menschen im Fokus hat, sich um die Individualität und die Herausbildung der Identität verdient macht. Letztlich wird mit Emotionalität und ästhetischer Erfahrung argumentiert, die der üblichen Rationalität gegenübersteht. Das ist nachvollziehbar, wenn die Schule als Umwelt der Kunsterziehung betrachtet wird. Wenn wir aber die Welt der Bilder als die Umwelt sehen, dann ist die Kunsterziehung Mainstream. Dort wird wie im Tourismus längst ein entsprechendes Erfahrungspotential zur Verfügung gestellt, das die Kunsterziehung alt aussehen lässt.

Irrtum Kunst-Unterricht

Der größte Irrtum ist die Annahme, der so bezeichnete Unterricht handle außer in Kunstgeschichtestunden von Kunst. Der real stattfindende Unterricht ist ein Bildunterricht: die Schülerinnen und Schüler bekommen Gestaltungsaufgaben, die sie mehr oder weniger erfolgreich lösen. Allerdings werden die Aufgaben meist irgendwie der Sphäre der Kunst entnommen, im Glauben so würde Kunst unterrichtet. So kommt es laufend zu Missverständnissen. Der Unterricht bleibt relativ wirkungslos. Wertvolle Zeit wird vergeudet.

Folgen der Irrtümer: Kaum mehr Gegenstände

Im ästhetischen Paradigma – also im Großen und Ganzen seit Ende des 19. bis etwa in die 70er Jahre des 20. Jahrhunderts – war die bildende Kunst weitgehend medial bestimmt (Grafik, Malerei und Bildhauerei bestimmen noch heute an traditionellen Kunstakademien die Studienfächer). Bilder und Raum waren Gegenstände des Kunstunterrichts. Die aktuelle Kunst betont dagegen die Inhalte.

Unterricht, der sich daran orientiert, fällt dann not-

gedrungen auf den Inhalt herein. Dann geht es um Umweltverschmutzung, Liebe, Tod und alles andere; und nicht um die Art und Weise der Darstellung von Umweltverschmutzung, Liebe, Tod und allem anderen. Der Kunstunterricht wird zum profillosen Überfach mit Dilettantenstatus.

Methode zentral gesetzt

Die aktuelle Kunst ist eine Methode und so wundert es nicht, dass in Veröffentlichungen zur Kunstpädagogik kaum noch von Gegenständen, dafür aber viel von Methoden die Rede ist. Methoden der Weltaneignung, der Selbstfindung, der Arbeit an der eigenen Biografie, der Differenz, der Kreativität oder warum nicht der fluiden oder emotionalen Intelligenz. Mit der von Gunter Otto propagierten ästhetischen Rationalität als für Erkenntnis generell grundlegend deutet sich diese Entwicklung schon länger an.

Das Normale wird übersehen

Kunst und ihre treue Dienerin, die Kunsterziehung, richten ihre Aufmerksamkeit auf das Besondere, das Neue, das Ausgefallene, das Differente und übersehen dabei das Normale. Nicht schwer erkennbare und deutbare Malereien bestimmen, wie wir uns verhalten, wie wir denken und was wir wissen, sondern die leicht verständlichen Bilder, deren Medialität wir im Normalfall übersehen. Anstatt diese und deren Mechanismen durchsichtig zu machen, betreiben wir bewundernde Kunstbetrachtung, die unter dem Deckmantel „Vermittlung“ nichts anders ist als Propaganda für das Kunstsystem.

Wahrheit und Individualität werden überbewertet

Das Kunstparadigma setzt auf zweierlei: die Vorstellung einer besonderen, anders nicht erreichbaren Welterkenntnis und eines individuellen Weltzugangs auf der Seite der Produktion ebenso wie auf der Seite der Betrachtung. Hier der Maler einsam in seinem Atelier nur sich und seinen Erfahrungen und Erkenntnissen verpflichtet, – dort der ehrfürchtige Betrachter auf der Suche nach der tieferen Wahrheit. Die Schülerinnen und Schüler sollen sich selbst verwirklichen und jeweils individuelle Lösungen finden, was diesen etwa aus entwicklungspsychologischen Gründen in der Sekundarstufe eher schwer fällt (Karlsson & Lövgren). Die Betonung des Biografischen vor dem Gestalterischen erklärt sich vor dem Hintergrund dieses Kunstverständnisses. Biografie und Erfahrung drängen Medialität und Gestaltung in den Hintergrund.

Kommunikation und „Markt“ fallen aus dem Horizont

Wenn die Wahrheit und die besondere Welterkenntnis zentral gesetzt werden, Kunst also als Erkenntnismethode verstanden wird, müssen Kommunikation, die auf den anderen Rücksicht nehmen muss, und pragmatische Ziele verfolgt werden, und Medienerzeugnisse, die aufgrund von Marktgegebenheiten zustande kommen, aus dem Blick fallen. Obwohl doch gerade diese schon wegen der Orientierung an den (vielen) Kunden besonders relevant und aussagekräftig sind. Ein Blick in Bildungs- und Lehrpläne verschiedener Bundesländer ebenso wie der Blick in Unterrichtsvorschläge und entsprechendes Unterrichtsmaterial bestätigt diese Annahme. Das bayerische Zentralabitur hat in seiner langen Geschichte noch nie ein Bild aus der Sphäre außerhalb der Kunst zum Gegenstand gehabt.

Unklarheit über Ziele

Die Orientierung an der Kunst und das Unverständnis für die Konsequenzen, die sich aus dem institutionellen Paradigma ergeben, führt zu massiven Unklarheiten, was die Ziele des Unterrichts sein sollen. Es wird von Bildkompetenz geschrieben und gesprochen und dieser attestiert, dass sie für ein Zurechtkommen in unserer Zeit unbedingt notwendig sei. Geübt und exerziert wird sie an Beispielen aus der Kunst. Daneben wird ein so diffuser Begriff wie die ästhetische Erfahrung methodisch hoch bewertet. Die Aufgaben, die im Unterricht bearbeitet werden, sind vom Ergebnis her gesehen in aller Regel ineffizient und wenig begründet. Dies zeigt der Blick auf viele Beiträge in Fachzeitschriften. Die Entscheidungen im Unterricht sind deshalb diffus und unsicher. Einerseits wird von den Schülerinnen und Schülern verlangt, dass sie als kleine Künstlerinnen und Künstler – von vorsichtigeren Au-

toren wird von Kunstnähe geschrieben – individuelle Lösungen erreichen, andererseits sollen die Aufgaben doch nach mehr oder weniger expliziten Regeln gelöst werden. Die Schülerinnen und Schüler wissen nicht, woran sie sind. Sie haben das Gefühl, es würde nichts oder nichts Relevantes gelernt, allenfalls Begabungen abgegriffen.

Folgerungen

Kunst ist ein extremer Sonderfall im Umgang mit Bildern, sie darf keinesfalls den Blick auf die häufigeren Bilder verstellen, die nicht als Kunst verwendet werden. Kunst ist der Sonderfall, und als solche sollte sie behandelt werden. Im Zentrum sollten die Normalfälle stehen. Die Orientierung an der Kunst sollte möglichst umgehend abgebaut werden und durch eine Orientierung am Bild und Gestaltung ersetzt werden. Der Gegenstand des Unterrichts ist die Wirklichkeit, die durch Bilder und ganz allgemein durch Gestaltung zustande kommt, die Kunst kommt vor, sofern sie in diesem Zusammenhang eine Rolle spielt. Eckpfeiler dieser neuen Orientierung heißen: visuelle Rhetorik, Semiotik, Pragmatik, Medialität, Gestaltung. Und das Kunstsystem ist genauso zu dekonstruieren wie die TV-Soap. Der Unterricht könnte wie in Schweden Bild oder Bild & Form heißen. Wenn dies zu trocken und unpoetisch klingt, bietet sich der österreichische Begriff Bildnerische Erziehung als Alternative an. Ein ehrlicher Begriff, der in etwa beschreibt, was im Unterricht passiert. Felix Austria. Wie so ein Bildunterricht aussehen könnte, finden Sie unter: www.bilderlernen.at.

Franz Billmayer: Kunst ist der Sonderfall – Bildunterricht statt Kunstunterricht. Aus: Kunstportal. Ein Angebot des Schroedel-Verlags. URL: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/text_billmayer.pdf

Carl- Peter Buschkühle

Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt

Kunst in der Schule

Der Kunst kommen im schulischen Kontext verschiedene Bedeutungen zu, die in radikalem Gegensatz zu einem falsch verstandenen und praktizierten Kunstunterricht und seinen Kürzungen im Gefüge der Stundentafeln stehen. Das Bild kehrt im Zeitalter der elektronischen Medien als zentrales Kommunikationsmittel zurück. Sein Ort im schulischen Kontext ist eine künstlerische Bildung, deren Gegenstandsbereich die Massenmedien und die Ästhetisierungen der Lebenswelt ebenso sind wie die Tradition und die Gegenwart der Künste. Eine Alphabetisierung in diesem Kernbereich der Gegenwartskultur ist mit Fug und Recht als Vermittlung „kultureller Basiskompetenz“ einzufordern.¹ Eine weitere Begründung liegt in der Spezifik des Künstlerischen als Denkform, die kontrastiert zur Dominanz kognitiver Ausrichtungen. Hartmut von Hentig fordert dazu auf, die Funktionen von Kunst, die Tabus bricht und gewohnte Denk- und Wahrnehmungsmuster verletzt, in der Schule wirksam zu machen.² Wohlgemerkt wird hier nicht die ebenso unfruchtbare wie verharmlosende Mär von der Kunst als „Kompensationsfach“ wiederholt. Im Gegenteil betont von Hentig zu Recht das kontrastive Wesen der Kunst als einer anderen Form des Wahrnehmens, Denkens und Handelns, um das die Bildung des Individuums nicht betrogen werden darf. Die Kunst ist nicht ohne kognitive Funktion, jedoch ist diese verbunden mit weiteren Formen des Denkens. Künstlerisches Denken integriert Elemente sensibler Wahrnehmung, kritischer Reflexion und eigenständiger Imagination.³

Elemente künstlerischer Projekte

Der Kernbereich, in dem dieses Denken geübt wird, ist die Arbeit am Werk, die Transformation. Sie steht auch im Zentrum des Lernens in künstlerischen Projekten.

Der Prozess der Transformation ist von polarem, ja bisweilen widersprüchlichem Charakter. Es geht in der Gestaltung eines Werkes nicht um die Erkenntnis des Gegenstandes, aber eine adäquate Gestaltung ist ohne Wissen um relevante Eigenschaften des Gegenstandes nicht möglich. Es geht der Gestaltung nicht um die Darstellung objektiver Sachverhalte, gleichwohl misslingt sie, wenn sie ihre immanente Objektivität – d.h. die wahrzunehmenden Erfordernisse des Werkes selbst – vernachlässigt zugunsten subjektiver Absichten. Diese polaren Spannungen zwischen Subjektivität und Objektivität, zwischen Kognition und Imagination machen das künstlerische Denken lebendig.

Das künstlerische Projekt will die individuelle Auseinandersetzung der Schülerinnen und Schüler mit dem Gegenstand fördern, mithin zunehmend selbstbestimmte und selbstorganisierte Kreativität in Prozessen des Wahrnehmens, Erkennens und Gestaltens schulen. Zum Anstoß individueller Forschungs- und Gestaltungsprozesse ist ein induktiver Einstieg sinnvoll, der in pädagogisch bedachtem Maß von Offenheit und Einführung vielfältige Möglichkeiten eröffnet. Eine solche Induktion kann experimentell geschehen und formale Prozesse anstoßen, so z. B. beim anfänglichen Erzeugen von Zufallsformen und deren Analyse im Hinblick auf grundlegende, zu nutzende formale Eigenschaften. Das absichtslose Knüllen, Knicken und Reißen von Papier, um in wenigen Sekunden aus einem Blatt eine dreidimensionale Form zu machen, legt bereits eine Fülle grundlegender plastischer Gestaltungsaspekte offen, die im Anschluss individuell zu erkunden wären.⁴ Auch Bildanalysen zu Beginn eines Projektes können induktiven Charakter haben. Deduktiv wäre es, von der Analyse eines Kunstwerkes ausgehend Gestaltungsaufgaben zu stellen, die charakteristische Merkmale des

Kunstwerkes anwenden und modifizieren sollen. Bild- oder Textanalysen können statt dessen in eine weite und komplexe Thematik einführen, die dann von den Schülerinnen und Schülern nach je eigenen Schwerpunkten weiter verfolgt wird. In einem Projekt zum Thema „Kitsch“ in einer Klasse 10 steht am Anfang die Betrachtung des Evergreens: „Röhrender Hirsch“. Daran lassen sich Eigenschaften des Kitsches analysieren, die erforderlich sind, um überhaupt in die Thematik hineinzufinden. Eigenständige Recherchen zu einem selbst gewählten Teilthema vertiefen diese anfängliche Sachauseinandersetzung. Bilder auch aus anderen Bereichen wie Werbung oder Kunst werden gesammelt, schriftliche Vergleiche angestellt, in Portfolios, Webseiten oder räumlichen Präsentationen vorgestellt. Ästhetische Forschung ist auf diese Weise Bestandteil des künstlerischen Projektes, welches sich schließlich im individuellen Werk realisiert. Der Grad der Selbständigkeit der Arbeit ist natürlich abhängig von den – zu erarbeitenden – Voraussetzungen der Lerngruppe.

Die weitgehend selbständige Arbeit an einem Werk stürzt die Schülerinnen und Schüler immer wieder in chaotische Situationen der Verunsicherung, der Ratlosigkeit, der Frustration. Der Lehrer ist hier sowohl Initiator der künstlerischen Erarbeitungen als auch ihr Begleiter. Dabei soll sich sein Eingreifen in dem Maße reduzieren, in dem die Schülerinnen und Schüler an Selbständigkeit gewinnen. Der Lehrende kann spezifische Aufgaben stellen, die z. B. die Recherche hilfreicher Informationen betreffen oder Versuche in handwerklich-technischer Hinsicht veranlassen. Er kann die ganze Lerngruppe versammeln in der Besprechung von Zwischenergebnissen, in der Diskussion gemeinsamer Probleme, in der Betrachtung von Bildern, in der Lektüre von Texten oder in der Exkursion zu Lernorten, die besondere Einsichten und Erfahrungen ermöglichen. Die Chaotisierung von Lernsituationen ist jedoch im künstlerischen Zusammenhang nicht nur erwartbar, sondern auch fruchtbar. Sie fordert den Einzelnen zu Anstrengungen heraus, die das Fortkommen in der selbst gewählten Gestaltungsarbeit betreffen. Dabei werden nicht nur Strategien der Recherche und des Experiments geübt, sondern auch wesentliche Persönlichkeitsaspekte gefordert wie Willensanstrengung, Verantwortungsbereitschaft oder die Fähigkeit, förderliche Kritik zu üben oder aufzunehmen.

Neben der Induktion und dem Experiment tritt als ein drittes Strukturmerkmal des künstlerischen Projektes die Kontextualität hinzu. Sie bildet sich bereits da-

durch, dass die Werkgestaltung Recherchen und Konstruktionen von Zusammenhängen verlangt. Im Falle des Kitsch-Projektes waren die Eigenschaften des selbst gewählten Gegenstandes zu befragen: die Gestaltungsmerkmale eines Gartenzwerges, z. B. seine Wirkungen auf den Betrachter, die Versatzstücke, aus denen seine Gestalt geformt ist – Zwerg, Großvater, Kindchenschema ... – die Bedeutungen, die zitiert und erzeugt werden: Märchen- und Sagengestalt, Vorgartendekoration, Kleingartenidylle, Illusion von heiler Welt usw.. Diese Merkmale inspirieren und differenzieren die Vorstellungen hinsichtlich der eigenen Werkgestaltung, sie irritieren diese aber auch. Kontextualität bedeutet hier, Zusammenhänge herzustellen zu eigenen Aussageabsichten, die den Gegenstand in einer Werkgestaltung kommentieren wollen. Kontextualität meint schließlich die Zusammenhänge, die sich zwischen den Phasen einer Projektarbeit entwickeln. Dabei spielt Multimedialität eine Rolle. Beim Kitsch-Projekt ist dies z. B. die Abfolge von ästhetischer Präsentation von inhaltlichen Recherchen zum Thema, die Entwurfsarbeit, die sich insbesondere auf das Medium der Zeichnung stützt, schließlich die Ausarbeitung eines oder mehrerer Werke in selbst bestimmten Medien wie Plastik, Malerei, Fotografie. Künstlerische Projekte brauchen zur Entfaltung Zeit, ein Halbjahr ist dazu ein sinnvoller Zeitraum. Beziehungsloses „Themenhopping“ zwischen disparaten Einzelthemen, wobei sich keine Lernbezüge entwickeln, kommt hier nicht vor. Künstlerische Projekte sind nicht nur multimedial, sondern auch multiperspektivisch. Zwischen Recherchen zum Thema und der Transformation ins Werk verändern sich notwendigerweise die Perspektiven. Jedes Medium verändert die Perspektive auf den Gegenstand abermals: Bildanalysen erlauben andere Einsichten als selbst zu fertigende Entwurfszeichnungen, die Realisierung z. B. im Modellbau rückt wiederum andere Aspekte in den Mittelpunkt. Die Schülerinnen und Schüler lernen auf diese Weise nicht nur eine differenzierte Sicht auf die Thematik der Auseinandersetzung unter Einbezug ihrer Person als Autor einer bildhaften Aussage, sie lernen auch unterschiedliche Möglichkeiten, Grenzen und Beziehungen der verwendeten Medien kennen.

Das Künstlerische als Lernprinzip

Das künstlerische Projekt schult die Fähigkeit zu zunehmend selbstbestimmten und selbstorganisierten fiktionalen Leistungen, wobei die Voraussetzungen



zu selbständiger Arbeit sukzessive in einer Lerngruppe aufzubauen sind. Dies verlangt Kontinuität künstlerischer Bildung in der Schule. In der Kulturtheorie gewinnt seit den späten siebziger Jahren der Begriff der „Erzählung“ eine nicht unerhebliche Bedeutung. Jean-Francois Lyotard versteht sie als eine Form der existentiellen Erzeugung von Bedeutung, die quer liegt zu den spezialisierten „Sprachspielen“ der Wissenschaften und Institutionen.⁵ Künstlerische Gestaltungsarbeit übt eine solche Erzählfähigkeit, indem sie dazu herausfordert, persönliche Erfahrungen und erworbenes Wissen in imaginäre Entwürfe zu transformieren. Wie das Beispiel des Kulturphänomens „Kitsch“ zeigt, ist eine thematisch ausgerichtete künstlerische Arbeit von immanent fächerübergreifendem Charakter. Allein ein solch banales Objekt wie der Gartenzweig entfaltet Bezüge zur Alltagskultur, zur literarischen Überlieferung, zur Kunstgeschichte, aber auch zur Biologie, wenn seine physiologische und physiognomische Wirkung erkundet wird. Künstlerische Gestaltungsarbeit übersteigt interdisziplinäre Formen der Wissensvermittlung und -aneignung durch deren Anwendung und Umformung in persönlichen Positionierungen eines Werkes. Das künstlerische Projekt überschreitet damit die Bindung an ein Fach und zeigt sich als fächerübergreifende Methodik einer künstlerischen Bildung, die als ein

Lernprinzip aufzufassen ist. Bazon Brock sieht in der Kunst das Paradigma der Formulierung selbst verantworteter Aussagen und Fiktionen, welche aus der Haltung eines ernsthaften Interesses am Gegenstand als solchem entspringen. Die Entwicklung entsprechender Fähigkeiten hält er wie andere Theoretiker der Gegenwartskultur für entscheidend im Hinblick auf eine um Selbstbestimmung und Selbstverantwortung bemühte Lebensführung inmitten einer pluralen, widersprüchlichen Kultur. Die Ausbildung zum Künstler ist in diesem Sinne als „Schulpflicht“ zu bezeichnen.⁶

Anmerkungen

1. Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.): PISA 2000, Opladen 2001
2. Hartmut von Hentig: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff, Weinheim und Basel 2000, S. 42
3. Carl-Peter Buschkühle: Die Welt als Spiel, Oberhausen 2007, Bd. II, S. 160 ff.
4. Zu diesem und anderen künstlerischen Projekten vgl. ebd. Kapitel 7
5. Jean-Francois Lyotard: Beantwortung der Frage: Was ist postmodern? In: Engelmann, P. (Hrsg.), Postmoderne und Dekonstruktion, Stuttgart 1990, S. 33 – 49
6. Bazon Brock im Interview mit Carl-Peter Buschkühle: Schulpflicht. Die Ausbildung zum Künstler ist Staatsaufgabe, in: Kunst+Unterricht Heft 295/ 2005, S. 43 - 45

Carl- Peter Buschkühle: Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt. In: Kunstpädagogische Positionen in Hessen. So far, so good, so what? BDK Info Hessen 1/2008.

Ingo Wirth

Förderung individueller Lernwege durch kompetenzorientierten Kunstunterricht

Ich bin Fachleiter für Kunst am Studienseminar für Gymnasien in Frankfurt. Mein Leitbild für einen guten Kunstunterricht ist die anregende Werkstattsituation, in welcher Schülerinnen und Schüler selbstständig an Bildern und Kunstwerken forschen, die sie interessieren und unterschiedliche gestalterisch-ästhetische Projekte verfolgen, die sie selbst entwickeln. Die Lehrkräfte regen an, beraten und helfen bei der Organisation. Im Unterrichtsalltag lässt sich das allerdings nicht immer ohne weiteres realisieren. Nicht selten sehen Lehrkräfte sich in der Lage, Lernzielkataloge der Lehrpläne umsetzen zu müssen und greifen deshalb auf Formen lehrerzentrierten Unterrichts zurück. Vorhandene Fähigkeiten und Potenziale der Schüler werden dann nicht wirklich ausgeschöpft, Schüler gewöhnen sich daran, nicht eigenen Lernwegen zu folgen, sondern auf Anweisungen der Lehrkraft zu warten.

Im Austausch mit Lehrkräften im Vorbereitungsdienst stellen sich dementsprechend regelmäßig die Fragen: „Wie sehen konkrete Alternativen zu einem kleinschrittigen, eng an Lernzielkatalogen orientierten, die Schüler gängelnden Kunstunterricht aus?“

„Wie lassen sich Werkstatt- und Projektunterricht und individuelles Fördern des selbstständigen Lernens von Schülern – im Schulalltag – so organisieren, dass individuelle Lernprozesse und Lernfortschritte nachvollziehbar deutlich werden?“

Mit der Neuorientierung unseres Bildungswesens – weg von Lehrplänen und einer Lernzielorientierung, die allen Schülern vorgeschrieben wird, hin zu einer Lernkultur, bei der Schüler Lernwege zunehmend selbst bahnen und Lernwelten selbst konstruieren – ergeben sich meiner Einschätzung nach auch im Fach Kunst

neue Möglichkeiten zur Realisierung eines offenen und schülerorientierten Unterrichts. Bildungsstandards und Kompetenzbeschreibungen spielen dabei eine besondere Rolle, indem sie Anhaltspunkte dafür liefern, wie ein von einem Schüler selbst eingeschlagener Lernweg von der Lehrkraft systematisch eingeordnet, eingeschätzt und gefördert werden kann – ohne dabei auf Lernzielkataloge zu schießen:

Wo steht der Schüler, welches Kompetenzfeld erschließt er sich gerade?

Welche Anregungen und Hilfen der Lehrkraft können ihm dabei helfen, seine Kompetenzen zu vertiefen oder zu erweitern?

Zur Verdeutlichung dieses Gedankens möchte ich ein Kompetenzmodell für den Kunstunterricht vorschlagen (und zur Diskussion stellen), welchem ich die didaktischen Orientierungen der von der Kultusministerkonferenz (KMK) verabschiedeten „Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung“ (EPA) für das Fach Kunst zugrunde lege. Das Modell zeigt spezifische Beiträge des Fachs Kunst zur Bildung der Schüler auf und kann – ganz nebenbei – auch dabei helfen seinen Stellenwert im Kanon der Unterrichtsfächer zu unterstreichen. Aus meiner Sicht lassen sich vier spezifische Kompetenzfelder (Standards) bestimmen:

Zur Erläuterung: Der Begriff „Bild“ wird verwendet im Sinne der EPA/Kunst als Sammelbegriff für Bildwerke unterschiedlichster Art (Zeichnung, Malerei, Skulptur, Modelle, Objekte, Performance, Werkprozesse etc.)

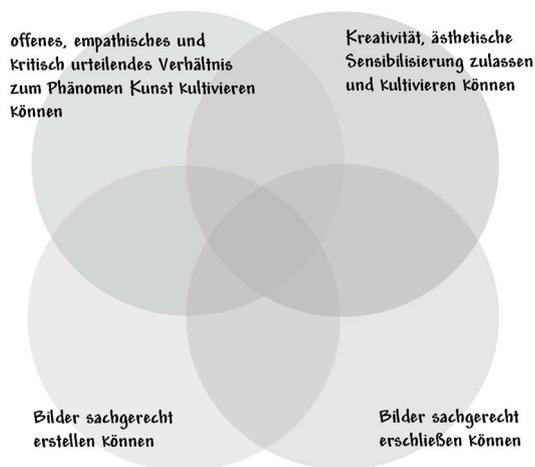
Standard 1. Bilder sachgerecht erschließen können

Standard 2. Bilder sachgerecht erstellen können

Standard 3. Originalität, Spontaneität, Kreativität, ästhetische Sensibilisierung kultivieren können

Standard 4. Ein gleichermaßen offenes, empathisches und kritisch urteilendes Verhältnis zum Phänomen Kunst kultivieren können

In konkreten Lernprozessen würden diese Standards in unterschiedlicher Weise ineinander greifen:



Diese vier denkbaren Standards und die mit ihnen zu verknüpfenden differenzierteren Kompetenzbeschreibungen helfen bei der Diagnostik (Bestimmung von Lernständen), indem vorhandene Fähigkeiten der Schüler systematisch, übersichtlich und individuell erfasst werden können, sowie auch beim Fördern, weil den verschiedenen denkbaren Kompetenzen jeweils konkrete Fördermöglichkeiten zugeordnet werden können.

Diagnostizieren: Übersicht über die Kompetenzen von Schülern gewinnen, Fördermöglichkeiten erwägen.

Fördern: mittels entsprechender Anregungen, Aufgaben und anderer Mittel zur Förderung in verschiedenen Kompetenzbereichen und durch Unterrichtsmethoden, die beim Einüben und Praktizieren von selbstständigem Lernen im Kontext von Werkstatt- und Projektunterricht helfen Weiterhin können Kompetenzbeschreibungen dabei helfen, einen Schwellenwert (Kompetenzstufe) zu bestimmen, den Schüler nach einer gegebenen Zeit erreichen sollen. Lehrer und Schüler können sich daran orientieren und auf transparente Weise gemeinsam beraten, wo jeweils kompensiert werden soll. Realisiert werden könnte das durch einen übersichtlichen Kanon von Pflichtaufgaben, welche Schüler im Unterricht

in jedem Fall bewältigen sollen. Da solche Aufgaben sich nicht auf bestimmte Lernziele, sondern auf Kompetenzen beziehen, könnten sie durchaus so gestaltet werden, dass Schüler den Gegenstand solcher Pflichtaufgaben selbst mitbestimmen. Pflichtaufgaben könnten dazu anhalten, in allen Kompetenzbereichen auf ein beschriebenes Mindestniveau zu gelangen. Individuelle Stärken oder individuelle, vertiefende Lernwege könnten hingegen mit Hilfe von Wahlpflichtaufgaben gefördert werden:

Wahlpflichtaufgaben könnten Schülerinnen und Schüler darin unterstützen, aus ihrem individuellen Wissens- und Interessenshorizont heraus eigene Lernwege zu erschließen und damit in bestimmten Kompetenzfeldern höhere Niveaus zu erreichen. Im besten Fall könnten Schüler und Lehrkraft individuell angelegte Projekte vereinbaren, bei deren Bearbeitung voraussichtlich Kompetenzen erworben, vertieft oder erweitert werden können.

Im Prozess der Entwicklung entsprechender Aufgaben oder Projekte würde sich dann die inhaltliche Orientierung des Kunstunterrichts, seine Didaktik realisieren. Allerdings müsste sich diese entweder darin bewähren, die Neugier und das Interesse von Schülern zu wecken oder aber den didaktischen Kern der von Schülern selbst gewählten Inhalte zu erfassen und deren Anregungen aufzugreifen und zu kultivieren. Die unterrichtsmethodische Umsetzung müsste sich auf die Kultivierung des Werkstatt- und Projektunterrichts stützen: Einüben von Formen selbstständigen Lernens durch Verfahren wie Durchführen gestalterischer Vorhaben, Stationenlernen, Lerntheke, Expertenpuzzle etc. und Praktizieren von Formen selbstständigen Lernens mittels Projektmanagement (z.B. Ideenfindung, Planung, Organisation, Durchführung, regelmäßige Selbstevaluation eigener Forschungs- oder Gestaltungsvorhaben), Lerntagebüchern, Portfolioarbeit etc. Insgesamt meine ich, dass Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer Chancen, die in der Umsetzung der Kompetenzorientierung liegen, offensiv nutzen sollten, um neue Spielräume für einen offenen, aktivierenden, schülerorientierten Kunstunterricht zu erschließen.

Ingo Wirth: Förderung individueller Lernwege durch kompetenzorientierten Kunstunterricht. In: Kunstpädagogische Positionen in Hessen. So far, so good, so what? BDK Info Hessen 1/2008.

Pierangelo Maset

Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz

Vermittlungskunst

In den neunziger Jahren sind unterschiedliche Formen von konstellativ arbeitender Kunst bekannt geworden, ein bekanntes Label ist das der Kontext Kunstgeworden. Im Vorwort zu Peter Weibels gleichnamigem Sammelband findet sich ein Definitionsversuch: „Verbindlich ist die Methode, den Kontext, in dem die künstlerischen Interventionen stattfinden, zum Objekt der künstlerisch-analytischen Auseinandersetzung zu machen. Dadurch wird Kunst zu einem Instrument der Selbstbeobachtung der Gesellschaft, zu einem Instrument der Kritik und Analyse der sozialen Institutionen.“⁹

Es geht in dieser Kunstrichtung demgemäß nicht darum, ein ästhetisch wahrnehmendes Subjekt zu überhöhen oder zu vervollkommen, vielmehr sollen mittels von Kunst gesellschaftliche Verhältnisse transparent gemacht und angegangen werden. Damit macht sich die Kunst dienstbar, sie wird zu einem Instrument, das für bestimmte Zwecke, die durchaus auch nicht-ästhetischer Art sein können, eingesetzt wird. In solcher Perspektive wendet man sich von der auf Kant zurückgehenden Lehre vom autonomen, zweckfreien Kunstwerk ab und ebenso von der traditionellen Gegenüberstellung Werk/Betrachter¹⁰.

Dieses Kunstverständnis kann folgende Erträge einbringen:

- Die Transparenz gesellschaftlicher Mechanismen und Strukturen mittels von Kunst;

- eine inhaltliche und methodische Entgrenzung des Kunstbegriffs;

- die Transformation vom Werk-Charakter zum Kontext-Gefüge;

- die Entfaltung differentieller ästhetischer Praxen im Kunst-Diskurs;

- die Problematisierung kunsttheoretischer Positionen, die distinktive Funktionen ausüben (Genieästhetik, Ästhetik des Erhabenen).

All das erscheint zunächst wie eine Fortführung avantgardistischer Vorstellungen. Man darf jedoch nicht vergessen, daß die Avantgardebewegungen an den klassischen Vorstellungen orientiert waren, von denen sie sich absetzen wollten, deshalb sind sie von einem Überbietungsmechanismus durchsetzt gewesen, der wesentlich die Steigerungsfähigkeit des subjektiven künstlerischen Ausdrucks betraf. Hiervon hat sich die heutige Kunst in ihren konstellativen Ausprägungen abzusetzen versucht. Diese 'Ausprägungen' sind dadurch gekennzeichnet, daß an Kommunikations- bzw. Informationsformengearbeitet wird. Dementsprechend sind z.B. wissenschaftliche Verfahren, Archive, Regelsysteme und industrielle Präsentationsformen zum ästhetischen 'Material' geworden. Eine solche Materialwahl bedingt ein Zurücktreten subjektiver Signaturen sowie das Zurückstellen auratischer Objekte. Die hier skizzierte Entwicklung hat dazu geführt, daß

die materiale Seite des 'Kunstwerks' unter Umständen nur noch den Status eines Attraktors zur – wie Michael Lingner es formulierte – Ermöglichung von Kommunikation darstellt. Im Zuge dieser Tendenz der Kunst kann eine besondere Form von Kommunikation, nämlich die der Vermittlung, selbst zur künstlerischen Form werden, indem sie perzeptive und konzeptuelle Dimensionen entwickelt. In einer Zeit, in der man laut Arthur C. Danto durch die bloße Betrachtung eines Gegenstandes nicht mehr entscheiden kann, ob es sich um Kunst handelt oder nicht, da die Kunst kein bestimmtes vorgeschriebenes Aussehen mehr hat¹¹, wird die Kunsthaftigkeit bestimmter Kommunikations- und Informationsformen offenbar. Bildungs- und kunsttheoretische Fragestellungen verschränken sich damit, und die Vermittlung wird nachgerade zum differentiellen Faktor der Kunst¹². Die Erfahrung von Differenz wird in dieser Perspektive gerade nicht auf das Subjekt beschränkt, da mit der Vermittlungsfrage stets ein Außen im Spiel ist.

Operationen

Für das Vermitteln ist es nötig, etwas auf seinen Weg zu bringen. Dazu sind bestimmte Strategien notwendig, um etwas für Betrachter einzurichten. Der Betrachter ist Teil des Vermittlungsgefüges. Ich schlage den Begriff der Operation vor. Hiermit ist keineswegs eine Operation im Sinne eines technischen Operationalisierens gemeint. Vielmehr sollen die Wortbedeutungen von Operation als chirurgischer Eingriff, Prozedur und Unternehmung gleichberechtigt nebeneinander

stehen. – Wir verlassen an dieser Stelle Auffassungen der herkömmlichen Kunstdidaktik, deren Kunstverlustigkeit gerade darin besteht, Kunst operational vermitteln zu wollen. Das führt zu einem zugerichteten Umgang mit der Kunst, in der diese nur noch Objekt für einen operational nachvollziehbaren Vorgang ist. Zudem wird die Bestimmung des Begriffes „Kunst“ in der technizistisch verstandenen Operationalisierung unterhöhlt, da dieser, weil er sich sonst nicht zurichten ließe, die Repräsentation eines übernommenen Kunstbegriffes voraussetzt, der sich nicht mehr im Offenen beweisen kann. Damit wird den Lernenden aber der Verlust des Kunsthaften der Kunst zugemutet, während man gleichzeitig vorgibt, sie vermitteln zu wollen. Das Ergebnis ist dann meist eine Kunstbetrachtung, die vorprogrammierte Kunstbegriffe weitergibt.

Operationen richten sich gegen die so verstandene Operationalisierung. Mit ihnen wird das Risiko des Offenen nicht zugunsten nachvollziehbarer Vermittlungsschritte aufgegeben und das Kunsthafte von Vermittlung als Vermittlung unternommen. Die Operationen binden sich dabei an Verfahren, die in der Kunst oder in anderen ästhetischen Praxen erprobt worden sind.

Es kann auch von Operationsebenengesprochen werden, die man bei der Bearbeitung eines bestimmten ästhetischen Problems einnimmt. Kunstvermittelnde Arbeit in Operationsebenen stellt sich die Aufgabe, verschiedenartige Methoden in Produktionsprozessen

im Sinne einer in einer anderen ästhetischen Disziplin oder Hervorbringung entwickelten Operation zu erproben und umzusetzen. Der italienische Kunstkritiker Achille Bonito Oliva schlägt in „Eingebildete Dialoge“ z.B. die Operation Duchamp, die Operation Warhol, die Operation Maradona und die Operation Hl. Ignatius v. Loyolavor¹³. Mit der Aufführung der Namen wird deutlich, worum es geht: Man handelt in der Ordnung einer Operation, um etwas anderes als das, was die ursprüngliche Operation ausmachte, hervorzubringen. Man hat keineswegs alles in der Hand, man ist einem Fremden ausgesetzt. Die herkömmliche Kunstdidaktik versucht hingegen an jeder Position Subjekte aufzubieten, die die Prozesse regeln und die über das, was in ihnen stattfindet, verfügen können. Doch man kann weder über die Kunst verfügen noch über das Offene. Kunstvermittlung ist der Versuch, zu ermöglichen, ins Offene zu gelangen. Operationen sind Handlungen, die dazu verhelfen können, das zu tragen.

In einer solchen Perspektive verändert sich die Position der Vermittler. Sie sind nicht mehr länger die geduldeten Zuarbeiter eines Kunstbetriebs, die ihn mit 'kompetenten' Betrachtern zu versorgen haben. Und sie sind auch nicht mehr länger Gefangene eines zugerichteten Umganges mit der Kunst, in der diese nur noch Gegenstand für operational nachvollziehbare Vorgänge ist. Letzten Endes geht es im Denken und in der Kunst um die Offenheit, die für die menschliche Existenz unabdingbar ist, weil sie die Möglichkeit des Anderen und das Walten der Differenz in sich birgt.¹⁴

Anmerkungen

9. Weibel, Peter: Kontext Kunst. Köln 1994. S. XIIIff.
10. Siehe auch: Sowa, Hubert: Körperlose Wahrheit? Der Grenzgang der modernen Plastik. In: Drethlein, Thomas/Leitner, Heinrich (Hrsg.): Inmitten der Zeit. Beiträge zur europäischen Gegenwartsphilosophie. Würzburg 1996.
11. Vgl.: Danto, Arthur C.: Kunst nach dem Ende der Kunst. München 1996. S. 17.
12. Vgl. Babias, Marius (Hrsg.): Im Zentrum der Peripherie. Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren. Dresden/Basel 1995.
13. Oliva, Achille Bonito: Eingebildete Dialoge. Berlin 1992. S. 29f.
14. Vgl.: Maset, Pierangelo: Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995. 205

Auszug aus: Pierangeol Maset: Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz. In: Kunst lehren?, IGBK (Hrsg.)/ Joachim Kettel, Stuttgart 1998.

Kunibert Bering

Kunstdidaktik und Kulturkompetenz

Kulturelle Kontexte: Basis von Lebensformen

Wenn pädagogisches Handeln auf die Orientierung der Heranwachsenden in gegenwärtigen und zukünftigen Lebensbereichen zielt, so bedeutet das vor allem die Befähigung zur Wahrnehmung und Gestaltung von höchst komplexen, kulturell bestimmten Lebensformen. Diese Überlegung verweist auf eine Doppelrolle des Menschen: Einerseits ist er als natürliches Wesen in die Evolution der als Stifter und Träger der kulturellen Basis seines Lebens. Diese Eigenschaft erlaubt dem Menschen die Überschreitung von gesetzten Grenzen, vor allem ermöglicht sie dem Menschen die Konstruktion seiner eigenen Welt.

Der kulturelle Kontext des Menschen materialisiert sich in Artefakten und Objekten und wird so der Wahrnehmung zugänglich. Damit geht zugleich die Verleihung von Bedeutung einher, die eng mit einem Prozess der Symbolisierung verknüpft ist. Ernst Cassirer hat dies bereits 1960 in „An Essay on Man“ auf den Punkt gebracht: „Der Mensch lebt in einem symbolischen und

nicht mehr in einem natürlichen Universum. [...] Er lebt so sehr in sprachlichen Formen, in Kunstwerken, in mythischen Symbolen oder religiösen Riten, dass er nichts erfahren oder erblicken kann, außer durch Zwischenschalten dieser künstlichen Medien.“ (Cassirer 1990, S. 50) Konsequenterweise nennt Clifford Geertz, einer der führenden Ethnologen, diesen vom Menschen konstruierten Kontext treffend ein „selbstgesponnenes Bedeutungsgewebe“, ein „Universum symbolischen Handelns“ (Geertz 1983, S. 20, 35). Hinzu kommt, dass sich die sozialen Gefüge, aus denen ein derartiges „Universum“ besteht, im wesentlichen als Kommunikationsstrukturen erweisen – Kommunikation vollzieht sich über Symbol- und Zeichensysteme.

Diese Überlegung zieht erhebliche Konsequenzen für eine Begründung kunstdidaktischen Handelns nach sich: Orientierung in kulturellen Kontexten bedeutet dann Kompetenz im Umgang mit Symbolen, Zeichen und Zeichensystemen, vor allem in hoch industrialisierten Gesellschaften, in denen dem Kosmos der Zeichen ein ebenso hoher Stellenwert wie der materiellen

Welt zugebilligt wird. Außerdem bringt die gegenwärtige Kultur der Globalisierung eine ungeahnte Flut von Bildern in häufig wechselnden Bezugssystemen mit sich: Pluralität und Komplexität sind insbesondere angesichts der virtuellen Welten zu großen Herausforderungen kunstpädagogischen Handelns geworden.

Dass dabei Unvorhersehbares, Brüche und Differenzen einzubeziehen sind, ist im Kunstunterricht immer wieder zu erleben – dies reflektiert in besonderer Weise den Rhythmus von Destruktion und Selektion, von Konstruktion und Rekonstruktion kultureller Systeme. Kultur kann nicht einfach übernommen werden – sie wird vielmehr in einem Prozess der ständigen Um- und Neugestaltung anverwandelt.

„Kultur“ besteht aus Bildern, Kunstwerken, auch Riten, Texten usw., bietet aber darüber hinaus so etwas wie das „Programm“, das derartige Werke erst lesbar und dem kulturellen Horizont integrierbar werden lässt. Damit erweist sich der kulturelle Kontext als Netz, das aus dem physischen Raum und dem ideellen Raum kultureller Vorstellungen gewoben ist und durch Kommunikation aufrechterhalten oder auch verändert wird. Dabei sind es Lernprozesse, die die Existenz und die Kontinuität des kulturellen Gefüges über Generationen hinweg sichern und jeweils modifizieren – dafür sind Kompetenzen, insbesondere visuelle Kompetenz, notwendig.

Wahrnehmung und Perzept

Wesentlich für die Gestaltung kultureller Kontexte ist die Wahrnehmung. Spätestens seit Kants „Kritik der reinen Vernunft“ (B 208) ist klar, dass die Wahrnehmung kein endgültiges Bild der Welt liefert, weil sie untrennbar mit der Vorstellungswelt des Betrachters verbunden ist: „Wahrnehmung ist das empirische Bewusstsein, d. i. ein solches, in dem zugleich Empfindung ist.“ (Kant, Kritik der reinen Vernunft, B 208; ed. Weischedel) Und: „Es ist eine Vorstellung von meinen Vorstellungen, es ist Selbstwahrnehmung, Perzeption.“ (Kant, Vorlesungen über die Metaphysik, 135; ed. Heinze – Sachs). Im Zuge der Wahrnehmung ist es also nicht nur von Bedeutung, was ein Betrachter sieht, sondern auch und vor allem, was er damit verbindet – es entsteht das so genannte Perzept, das Produkt aus dem Wahrgenommenen einerseits und der Vorstellungswelt des Betrachters andererseits. Gerade diese Überlegungen fanden durch die neurophysiologischen Forschungen der letzten Jahre eine deutliche Bestätigung: Wahrnehmung ist kein passiver, sozusagen abbildender Vorgang, sondern vielmehr eine Strukturie-

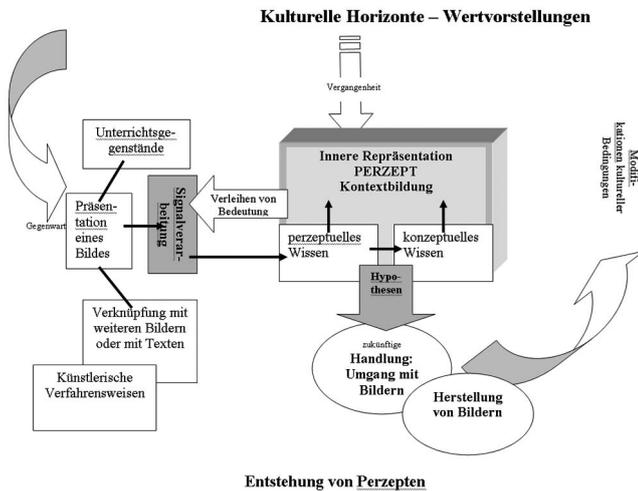
rungsleistung des Gehirns. Innere Zustände ordnen und definieren die vom Subjekt aufgenommenen Reizempfindungen. Es sind gerade die früheren – kulturell bedingten – Erfahrungen, die diese Struktur, die „Innere Repräsentation“ der Welt, formen.

Für den Kunstunterricht bedeutet dies eine stärkere Berücksichtigung der kulturellen Horizonte und der damit verknüpften Wertvorstellungen der Schülerinnen und Schüler. Als Beispiel sei auf die Schwierigkeiten verwiesen, auf die der Kunstunterricht häufig stößt, wenn es um die Vermittlung von Gegenwartskunst geht („Das kann mein kleiner Cousin auch!“). Einschränkungen erfährt der Unterricht oft dadurch, dass entscheidende Perzepte bereits seit frühester Kindheit entwickelt und immer wieder verstärkt wurden, die sich in ihren Auswirkungen oft nicht mehr erweitern oder verändern lassen.

Es kommt darauf an, Kontexte herzustellen, die dem Unterrichtsgegenstand eine Bedeutung verleihen, durch die ein Werk erst plausibel und damit überhaupt vermittelbar wird. Als eine Aufgabe des Kunstunterrichts ließe sich demnach die Bildung von Kontexten zur Vermittlung von einsehbaren Zusammenhängen sehen. „Verstehen“ ist dann nicht mehr ein diffuser psychischer Vorgang im unzugänglichen Inneren des Menschen, sondern Resultat von Kommunikationsprozessen, nämlich einer durch Kommunikation erreichten Kontext- und Bedeutungsstiftung. Eine Übersicht am Ende des Beitrags mag das Gesagte verdeutlichen.

Kulturkompetenz und Identität

Kulturelle Symbole und ihre oft langen Traditionen bilden das Reservoir, aus denen sich Kommunikationszusammenhänge aufbauen, die Gemeinsamkeit einer sozialen Gruppe – sei es in der Welt der Erwachsenen, sei es in der Jugendkultur – garantieren und dergestalt Identität ermöglichen. Die grundlegenden, für die vorangegangene Generation noch gültigen Annahmen, eigene Lebenspläne formulieren und verwirklichen zu können und mit konventionellen Werten („Fleiß und Ausdauer“) Sicherheit und dauerhaft gültige Rahmenbedingungen gewinnen zu können, ist offenbar bei vielen erschüttert. Vorgegebene Identitätsmuster einer vermeintlich Einheit stiftenden Synthese des Manigfaltigen erscheinen vielfach aufgebrochen – an die Stelle treten Vorstellungen vom Entwurfscharakter der Identität.



[auf der Basis von Richard Gregory: *Auge und Gehirn, Reinbek 2001*; zuerst veröff. in: K. Bering: *Perzeptbildung*. In: Klaus-Peter Busse: *Kunstdidaktisches Handeln (Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 1)*, Dortmund 2003, S. 206-213]

Grafik zitiert nach: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-03-bering.pdf>

Eine auf Orientierung und Identitätsfindung in einer komplexen, fragmentierten Welt zielende (Kunst-)Pädagogik erscheint daher besonders notwendig. Hier eröffnen sich ausgedehnte Felder der Kommunikation, in denen die Suche nach Identität, auch Experimente mit fiktiven Identitäten, Metamorphosen und Transformationen im Fokus stehen: In Prozessen der Erkundung von Selbst- und Fremdwahrnehmung kann man sich Rechenschaft über das eigene Dasein verschaffen. Es geht um diese Lernprozesse, deren Ausgangspunkt in der Notwendigkeit gesehen wird, visuelle Kompetenz als Basis kultureller Kompetenz zu erlernen. Dies kann allerdings nicht ein einzelnes Fach, etwa der Kunstunterricht, leisten, so dass es notwendig erscheint, Bezugfelder aufzuzeigen, zu denen auch außerschulische Lernorte, z. B. das Museum, gehören. Kulturkompetenz auf der Basis von visueller Kompetenz ist für die Entfaltung von Identität und zur Fähigkeit, sich in differenzierten Kontexten zu bewegen, entscheidend.

Nachweise

- Cassirer, Ernst: Versuch über den Menschen. Einführung in eine Philosophie der Kultur (An Essay on Man, 1944), Frankfurt/M. 1990
- Geertz, Clifford: Dichte Beschreibung. Beiträge zum Verstehen kultureller Systeme. Frankfurt/M. 1983

Kunibert Bering; *Kunstdidaktik und Kulturkompetenz.. Kunstportal.. Ein Angebot des SCHROEDEL-Verlages*, 2008. URL: <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-03-bering.pdf>

Rolf Niehoff

Bildorientierung und Kunstpädagogik

Kurzer Rückblick

Spätestens mit Aufkommen der Visuellen Kommunikation in den Siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts öffnete sich die Kunstpädagogik für die Bildproduktionen und Bildprozesse außerhalb ihres traditionellen Bezugsfeldes »Kunst«. Die Vertreterinnen und Vertreter der Visuellen Kommunikation erkannten im Vergleich mit künstlerischen Produkten die Bilder der Massenmedien als die eigentlich gesellschaftlich relevanten und bewusstseinsbildenden. Den Produkten und Prozessen der Kunst sollte deshalb, wenn überhaupt noch, ein nur marginaler Platz im schulischen Kunstunterricht eingeräumt werden (z. B. Möller 1971). Mit seiner »Didaktik der Ästhetischen Erziehung« von 1974 öffnete Gunter Otto die Fachdidaktik für alle Bilder und versöhnte sozusagen die »massenmedialen« Bilder mit den »künstlerischen«. Damit entwickelte sich fachdidaktisch ein offener Bildbegriff, der auch in den Lehrplänen der einzelnen Bundesländer seinen Niederschlag fand. Zum Gegenstand des Kunstunterrichts kann seitdem alles werden, was vorrangig für das visuelle und haptische Wahrnehmen gestaltet wurde und wird. Das umfasst sowohl die gestalterischen Produkte als auch die gestalterischen Prozesse. Allerdings, so legen es zum Beispiel die nordrhein-westfälischen Lehrpläne fest, sollen künstlerische Gestaltungen im Unterricht doch einen deutlichen Schwerpunkt erfahren.

Zur gegenwärtigen kulturellen Situation

Mittlerweile leben wir in einer auffallend bildgeprägten Kultur. Mit der weltweiten Expansion der digitalen Medien und deren bildgebenden Verfahren sind Bilder in unserem Alltag nahezu omnipräsent. Künstlerische

Gestaltungen haben daran jedoch nur einen sehr geringen Anteil. »Es gibt viele Bilder; ein verschwindend kleiner Teil davon sind Kunstwerke« (Billmeyer 2003, S. 2).

In der Hirnforschung ist längst bekannt, dass Kinder und Jugendliche, die in diese bildgeprägte Kultur hineinwachsen, eine entsprechend andere Organisation ihres Gehirns entwickeln und ihre Wirklichkeiten demzufolge deutlicher auf das Bild bezogen aufbauen als frühere Generationen (z. B. Pöppel 2007, S. 307).

Als »pictorial turn« erfasste bereits 1992 der US-amerikanische Literatur- und Kunstwissenschaftler W. J. Thomas Mitchell eine sich in dieser Weise abzeichnende kulturelle Wende. Zur Markierung dieser mittlerweile in erheblichem Maße vorangeschrittenen Entwicklung wird heute oft auch vom »iconic turn« (Boehm 1994) gesprochen.

Das Fach Kunst als »Fach des Bildes«

Das alltägliche Umgehen mit Bildern beeinflusst inzwischen maßgeblich die Wirklichkeitskonstruktionen heutiger Schülerinnen und Schüler und mit Sicherheit wird sich das zukünftig noch weiter verstärken. Damit verknüpft ist ein wachsender Bedarf an Kompetenzen, die das adäquate Verstehen von Bildern, von deren Eigenarten, Zusammenhängen und Wirkungen, erst möglich machen. Die Vermittlung dieser Kompetenzen benennt im Gesamt der schulischen Fächer den spezifischen Bildungsauftrag für das Fach Kunst. Es ist das einzige Schulfach, das das Bild zum zentralen fachcurricularen Gegenstand hat, und sollte daher in der Schule zum »Fach des Bildes« werden.



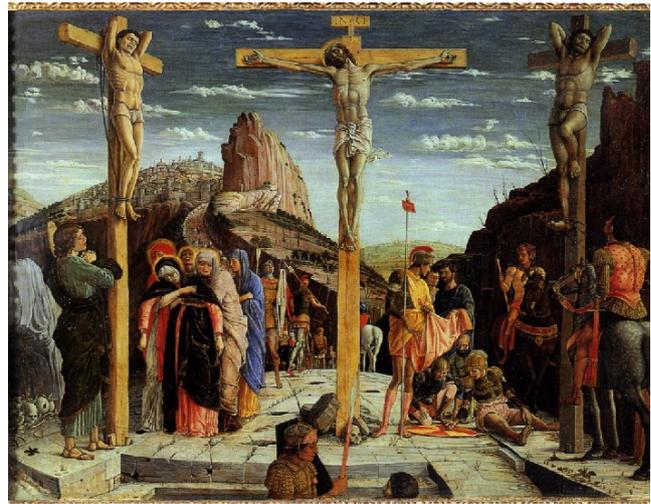
Foto von Trümmern des World Trade Centers nach dem Anschlag vom 11. September 2001. Foto: dpa.

Im Kunstunterricht werden Bilder gestaltet, rezipiert – d. h. betrachtet, erlebt, untersucht, gedeutet –, über die gestalterischen und rezeptiven Prozesse, Ergebnisse und Zusammenhänge wird reflektiert. Diese für das Fach Kunst charakteristischen drei Handlungsweisen ergänzen und durchdringen sich im Unterricht wechselseitig. Dem Kunstunterricht fällt daher in der Schule die grundlegende Aufgabe zu, den Schülerinnen und Schülern in der Auseinandersetzung mit Bildern und deren kulturellen Kontexten die Entfaltung basaler produktiver, rezeptiver und reflexiver Fähigkeiten zu ermöglichen, die miteinander eine komplexe »Bildkompetenz« bewirken.

Was meint »Bildkompetenz«?

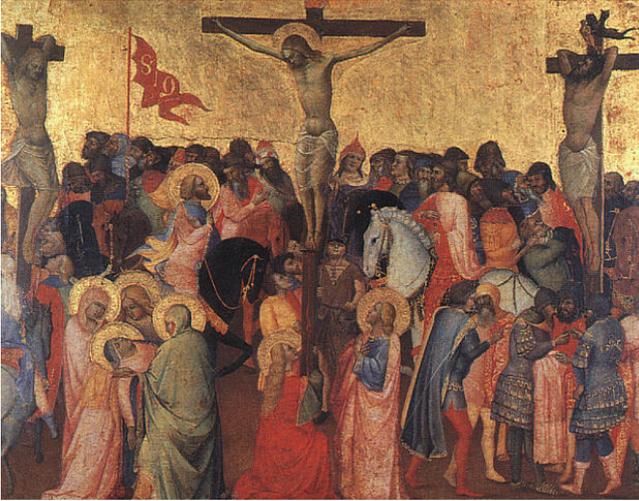
Eine grundlegende Auslegung von Bildkompetenz resultiert aus den besonderen medialen Eigenheiten von Bildern. Zwar umfasst der Begriff »Bild« alle möglichen visuellen und haptischen Gestaltungen, jedoch lassen sich, zumindest grob, alle Bilder betreffende Merkmale benennen, die für das genauere Bestimmen bildkompetenter Verhaltensweisen prinzipielle Orientierungen sein können:

- Bilder sind gestaltete visuelle Phänomene mit einer eigenen komplexen Wirklichkeit.
- Bilder sind durch spezifische Strukturen determiniert, die eine spezifische Rezeption bewirken und erforderlich machen.



Agnolo Gaddi: Kreuzigung, 1390-96.

- Bilder sind besondere Symbolsysteme, die einen eigenen Prozess der Decodierung beanspruchen.
- Bilder sind durch ihre Urheberinnen und Urheber sowie auch durch ihre Rezipientinnen und Rezipienten subjektiv geprägt.
- Bilder entstehen in historisch-kulturellen Kontexten und werden in historisch-kulturellen Kontexten wahrgenommen und gedeutet. Ein wichtiger Bestandteil von Bildkompetenz ergibt sich aus den – mit dem »iconic turn« immer bedeutsamer werdenden – aktuellen und historischen strukturellen und inhaltlichen Vernetzungen von Bildern. Mit den im heutigen Alltag mittlerweile selbstverständlich gewordenen Neuen Medien und der dadurch ausgelösten globalen Bilderflut erhält dieser Aspekt eine besondere Relevanz. Denn die Ästhetik der Bilder Neuer Medien entspringt nicht ex nihilo, sie ist aus den Strukturen und Ikonografien der Bilder früherer Medien hervorgegangen und demzufolge mit traditionellen Ästhetiken verknüpft. Zur Bildkompetenz ist daher die Fähigkeit zu zählen, neue und herkömmliche Medien und ihre Bilder in Beziehung setzen, d.h. sie als miteinander vernetzt wahrnehmen und verstehen zu können. Hiermit wird zugleich eine notwendige Voraussetzung beschrieben, um unsere inzwischen sehr bildgeprägte Kultur als geschichtlich geworden, als geschichtlich verwoben und als eine sich ständig weiterentwickelnde erfassen zu können.



Andrea Mantenga: Kreuzigung, 1456-60.

Dazu ein Beispiel (siehe Abbildungen 1-3): Abbildung 1, das aktuelle Bild, zeigt, digital bearbeitet, eine Situation nach dem Terroranschlag auf das WTC am 11. September 2001. Der Bezug zu den Golgatha-Motiven von Agnolo Gaddi (Abb. 2) und Andrea Mantegna (Abb. 3) ist offensichtlich.

Bilder – und hierin liegt noch ein nächster Punkt für die Bestimmung von Bildkompetenz – unterscheiden sich von anderen Mitteln menschlicher Kommunikation, z. B. von der Wortsprache. Das Wissen über wesentliche Unterschiede zwischen Bild und Sprache bedeutet deshalb auch ein wichtiges Element für eine weitergehende Auslegung von Bildkompetenz.

Dazu einige Hinweise: Das Bild ist im Vergleich mit der Sprache ein syntaktisch dichtes Zeichensystem, das seine gesamten visuellen Elemente bzw. Strukturen dem Betrachter simultan, also gleichzeitig, anbietet. Die Sprache hingegen ist syntaktisch disjunktiv, sie wird sukzessive gehört und gelesen. Das Bild mit seinen Strukturen und Zeichen ist sinnlich präsent und phänomenal konkret. Im Vergleich dazu bleibt die Sprache eher ungreifbar, ohne unmittelbaren konkreten phänomenalen Bezug. So wird zum Beispiel ein ikonisches Bildzeichen Baum durch sinnlich-präsent und sinnlich-konkret gegebene gegenständliche Qualitäten seines Signifikats gebildet. Dagegen bietet ein Baum keine unmittelbar sinnliche Nähe zu den gegenständlichen Eigenschaften des Bezeichneten an, es verbleibt symbolisch-abstrakt und lässt erst imaginär Möglichkeiten bildhafter Konkretisierungen zu. Bezogen auf die

Darstellung von zeitlichen Abfolgen, von Handlungen und Ereignissen, zeigt sich das Bild momenthaft und ausschnitthaft. Im Unterschied dazu charakterisiert die Sprache, dass sie Handlungen und Ereignisse in einen zeitlichen Ablauf bringt und prozesshaft repräsentiert. Zusammengefasst lassen sich für Bildkompetenz die folgenden (Teil-)Fähigkeiten benennen:

- Bilder als gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren und gestalten können,
- Bilder als komplexe spezifische Form- bzw. Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, deuten und herstellen können,
- Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen, wie z. B. der Wortsprache, differenzieren können,
- Bilder durch ihre jeweiligen Urheber subjektivbiografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können,
- Bilder durch ihre jeweiligen Rezipienten subjektivbiografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können,
- Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können,
- unterschiedliche Bildsorten differenzieren und rezeptiv sowie auch gestalterisch in Wechselbeziehungen bringen können.

Rolf Niehoff: Bildorientierung und Kunstpädagogik. Kunstportal. Ein Angebot des Schroedelverlags. URL: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/200709_text_niehoff.pdf

Michael Lingner

Ist das Künstlerische heute noch durch Lehre fortsetzbar?

(...) Die Brisanz dieser Formulierung liegt in der Infragestellung der Fortsetzbarkeit; d.h. es wird nicht mehr davon ausgegangen, dass die Fortexistenz solch fundamentaler Kulturformen wie der Kunst garantiert ist oder eigentlich doch fraglos sein sollte. Und dass ausgerechnet - könnte man sagen - die Lehre für die Kunst eine wesentliche Funktion haben soll, was als unausgesprochene Behauptung jeder Kunsthochschule zugrunde liegt, setze ich auch nicht mehr selbstverständlich voraus. (...)

Zunächst möchte ich über einige Gründe sprechen, warum ich die Kunst heute für gefährdet halte, um dann auf die Problemlage einzugehen, in der sich die Lehre der Kunst heute befindet. Bei meiner Argumentation konzentriere ich mich auf die Entwicklungstendenzen, die der modernen Kunst und Kunstlehre immanent sind, weil wir nur diese durch unsere Arbeit bestenfalls auch selbst verändern können; auf die möglichen großen Natur-, Kriegs- oder Finanzkatastrophen hat der Einzelne letztlich keinen Einfluss und die tatsächlichen kleinen Katastrophen, wie etwa eine als Wirtschafts- und Finanzpolitik getarnte Kulturpolitik, machen es umso dringlicher, dass zumindest wir unserer Verantwortung für Kunst und Lehre durch eine realistische Eigenanalyse sowie entsprechendes Handeln gerecht zu werden versuchen. (...)

I.

Ich wende mich also zunächst der Kunst und ihrer gegenwärtigen Problematik zu: Es ist keine Frage, dass die Geschichte der modernen Kunst nach der Französischen Revolution untrennbar mit dem Begriff der

Autonomie und dem künstlerischen Streben nach immer größerer Selbstbestimmung verbunden ist. Die Kehrseite davon ist, dass die *autonome* Kunst, die außerkünstlerischen, als existenznotwendig geltenden Zwecken und Normen immer weniger unterworfen ist, zunehmend strukturell unter *Bestimmungslosigkeit* leidet. Dieses Defizit verschärft sich, je entschiedener sich die Kunst auch noch aus jedem Natur- und Gegenstandsbezug löst und am Anfang des 20. Jahrhunderts abstrakt wird. Um der dabei drohenden Willkür in Produktion und Rezeption zu entgehen, ist die Kunst auf die Entwicklung eigener, ihr »immanenter Notwendigkeiten« angewiesen. Bekanntlich gelingt es der modernen Kunst erstmals mit der ungegenständlichen, absoluten Malerei, in sich selbst und ihren Mitteln »innere Notwendigkeit« zu entdecken. Auf diese Weise vermag sie ihre Autonomie zu wahren und zugleich mit der Fülle des ästhetisch Möglichen produktiv umzugehen und Beliebigkeit zu vermeiden.

Die meisten Künstler der Moderne waren ebenso wie Kandinsky von der Überzeugung getragen, dass in allen von ihnen als Kriterien für ihre Formentscheidung aufgebotenen Notwendigkeiten »die geistige Kraft des Objektiven ...zum Ausdruck« kommt. Darum traten die durchweg aus weltanschaulichen, wissenschaftlichen oder ideologischen Programmen und dann schließlich aus Kunstkonzepten abgeleiteten künstlerischen Notwendigkeiten stets mit einem *Absolutheitsanspruch* auf, der nichts anderes neben sich zuließ. Dem Geschichtsmodell einer linearen und progressiven Entwicklung folgend, gab es immer nur die je eine absolut avantgardistische Position, von der die früheren künstlerischen

Avantgarden und alle anderen Kunstvorstellungen auf die Plätze verwiesen wurden. Die Auffassung, dass der jeweils letzte avantgardistische Wurf alle früheren Positionen in sich *aufheben*, – in des Wortes dreifacher Bedeutung von Bewahren, Überwinden und Erhöhen – sicherte die Kontinuität und Stimmigkeit des Avantgardeprinzips.

Während die Kunst der Moderne wesentlich vom Mechanismus der »inneren Notwendigkeit« angetrieben wurde, lässt sich die *Postmoderne* – oder wie immer jener die Moderne verabschiedende Paradigmenwechsel heißen soll – dagegen als Phase der Bewusstwerdung begreifen, in der jede avantgardistische Notwendigkeits- und Absolutheitsvorstellung gleichsam als eine Kreativitätsmaschinerie (oder Duchampsche »Junggesellenmaschine«) durchschaubar und dubios wird. Diese Relativierung – so viele allgemeingesellschaftliche Ursachen sie haben mag – liegt auch in der inneren Logik der Avantgardekunst selbst begründet.

Durch den ihr innewohnenden Innovationszwang ist es zu einer steten Beschleunigung der Produktion gekommen, so dass für die künstlerischen Entscheidungen sich immer schwerer Notwendigkeiten haben aufbieten lassen. Umso schneller eine Notwendigkeit die andere ablöste, desto mehr wurden sie durch ihre quantitative Potenzierung und qualitative Pluralisierung entwertet und als bloß subjektive Konstrukte er-

kennbar. Anstelle der Dominanz einer einzigen ist es schließlich zur Kontingenz vieler miteinander konkurrierender Notwendigkeits-*Behauptungen* gekommen. Sie sind wegen ihres Verlustes an Geltung und Glaubwürdigkeit als künstlerisches *Produktionsprinzip* zunehmend unbrauchbar geworden.

Bis auf wenige Ausnahmen vermag es die gegenwärtige Kunstpraxis noch nicht, ihrem postmodernen Bewusstseins- und Entwicklungsstand gerecht zu werden und in der Praxis *ohne die Inanspruchnahme von Notwendigkeiten auszukommen*: Ob es sich etwa um die Zwänge des Betriebssystems Kunst, die Gefahren der neuen Medien und Technologien, die Rigorismen der political correctness oder um die Bedingtheiten sozialer Kontexte, die Bedrohung von Körper und Natur oder die Macht spiritueller Eingebungen handelt, immer und überall wird nun nach *äußeren* Notwendigkeiten gesucht, nachdem die der Kunst immanenten obsolet geworden sind. (...)

Die Grundschwierigkeit für die künftige Fortsetzbarkeit der Kunst besteht also darin, *den Verlust der kunstimmanenten Notwendigkeiten zuzulassen, ohne sich der Beliebigkeit kunstextremer Pseudo-Notwendigkeiten (visueller Journalismus) zu überlassen.* (...)

Ob es in der Kunst gelingt, Kriterien zu kultivieren, nach denen bedeutsame ästhetische Entscheidungen

jenseits des Notwendigkeitsprinzips getroffen werden können, ist sehr fraglich. Um so mehr als das Gelingen nicht allein vom Vermögen der Kunst abhängt, sondern auch von ihrem kulturellen Umfeld, was die mögliche Fortsetzbarkeit der Kunst nicht gerade wahrscheinlicher macht: Denn für unsere Gegenwartskultur sind zwei Tendenzen prägend, die sich wechselseitig verstärken: Die extreme Erlebnisorientierung der Menschen und eine immer umfassendere Ästhetisierung der Dingwelt. Ein Lebensgefühl hat sich verbreitet – und sei es nur als Wunschvorstellung –, welches nicht mehr davon bestimmt ist, den Kampf ums Dasein zu bestehen. Trotz »allem Krisenbewusstsein ... (gilt) das Leben als garantiert« und für die meisten kommt es nach den Untersuchungen des Bamberger Kultursoziologen Gerhard Schulze vor allem »darauf an, es so zu verbringen, dass man das Gefühl hat, es lohne sich.« Das »Projekt des Schönen Lebens« zu verwirklichen, darin liegt der Brennpunkt allen Begehrens, das von den Begrenzungen des Daseins nichts wissen will. Anstelle des Notwendigen fungiert überall der Genuss als entscheidender Attraktor für das Erleben und Handeln.

Unsere »Erlebnisgesellschaft«, wie sie Schulze in seinem gleichnamigen Buch klassifiziert hat, bildet die Drift aus, möglichst alles als eine dem Belieben des Einzelnen überlassene Geschmackssache anzusehen. Sogar die ökologischen Diskussionen und Aktionen sind nicht mehr auf das bloße Überleben fixiert, sondern berücksichtigen inzwischen gleichermassen den Aspekt der Erlebnisqualität. Insofern ist die zunächst provokant erscheinende These eines Mitarbeiters des renommierten »Wuppertaler Umweltinstituts«, dass »Geschmacksbildung... wichtiger als Naturschutz« sei, nur konsequent.

Von allen Lebensbereichen wird erwartet, dass ein Überangebot an Wahlmöglichkeiten besteht, aus dem sich jeder nach seinem persönlichen Geschmack und Lustempfinden bedienen kann. Dieser hedonistische Hang führt zu einer Konformität extremer Individualisierung, was zwingend aus unserer Wirtschaftsform folgt und zunehmend alle gesellschaftlichen Bereiche destabilisiert. Besonders sind davon alle nicht sub- und populärkulturellen, rein kommerziellen Produktions- und Lebenszusammenhänge betroffen – und erst recht die heutige Kunst. Sie sieht sich mit dem fundamentalen Problem konfrontiert, welche Rolle ihr in einer derart vom Geschmack dominierten Welt, die sich gänzlich dem schönen Schein verschrieben hat, überhaupt

noch zukommt: Kann es dann überhaupt noch einen *spezifisch ästhetischen Selektionsmodus* geben, der sich weiterhin als Kunst von anderen Arten des Umgangs mit Wahlmöglichkeiten unterscheiden lässt? (...)

II.

Im zweiten Teil möchte ich nun einen Blick auf die gegenwärtige Lage der Lehre von Kunst werfen. Die folgende Darstellung basiert auf Überlegungen, die sich auch dem Bamberger Künstler und Kunstpädagogen Hubert Sowa verdanken.

Die Entwicklung der Kunstlehre in der Moderne zeigt im wesentlichen drei Typen, die – obgleich sie oft parallel oder auch als Mischformen auftreten – als Stationen eines Regressionsprozesses zu deuten sind. Genauer: als Verschließungsbewegung, die sich einer Grenzsituation annähert, in welcher >Lehre< heute auszulaufen scheint.

Die drei Stufen des Regresses der Kunstlehre in der Moderne lassen sich in aller Kürze und Schematisierung als »doktrinaire«, »skeptische« und schließlich »gnostische« Phase kennzeichnen und folgendermaßen näher charakterisieren:

a) Die »doktrinaire« Auffassung der Lehre

Das zentrale Beispiel für ein doktrinäres Prinzip der Kunstlehre ist die Bauhaus-Lehre. Sie beruht wesentlich auf den Gestaltungslehren von Kandinsky, Klee, Itten und Schlemmer, die auf ihre Art versuchten, gleichsam die Naturgesetze des Visuellen zu formulieren und für jegliche Gestaltung verfügbar zu machen. Dieses formale gestalterische Wissen, das in künstlerischen Experimenten und durch »bildnerisches Denken« gewonnen wurde, ist dann zu »Grundlehren« geronnen, die sich in operationalisierbaren Lernschritten haben vermitteln lassen – technischem Know-how vergleichbar.

Die Idee einer in operationalisierbare Lernschritte gegliederten Grundlehre bezieht sich also auf >abstrakte< Gesetze, die allen je möglichen Werkbeispielen vorausgehen und zugrunde liegen sollen: Das Verfahren der >Kunst selbst< wird unter dem Titel eines *bildnerischen Denkens / Wissens* aus dem konkreten Prozess der geschichtlichen Entwicklung herausgelöst und als Regelwerk der Kunst im Ganzen formalisiert. Auch wenn sich etwa Klees Grundlehre weniger auf *Lehrsätze* als auf *dynamische Verfahrensmodelle* konzentriert, trägt

sie von heute aus gesehen letztlich dogmatische und technizistische Züge: In der Lehre des »bildnerischen Denkens« geht es um die Explikation von Regeln, die zwar die Fertigung eines qualitativ gestalteten Produkts ermöglichen, aber – jedenfalls heute – nicht mehr die Hervorbringung eines Kunstwerkes.

b) Die »skeptische« Orientierung der Lehre

Keine »Bild- und Gestaltungslehre« - wie »offen« und »grundlegend« auch immer sie formuliert sein mag - kann die Kunst als solche erfüllend methodisieren und übertragen. Schon die in gleicher Zeit wie das Bauhaus wirksamen dadaistischen und surrealistischen Impulse mit ihrer *Nicht-Kunst*- Intention legen dieses Dilemma bloß. Der eher strategisch-reaktive Charakter des in diesen Kunstansätzen inkorporierten Kunst-Wissens verlangt - wenn er »lehrbar« sein soll - einen radikalen Abschied der Kunst-Lehre nicht nur vom Leitmodell des Bildes, sondern von allen technisch operierenden Doktrinen.

An ihre Stelle tritt eine entschiedene Auseinandersetzung mit praktisch-situativen Orientierungsmodellen. Da die Kunstaübung eher als ein *reaktives* Verfahren begriffen wird, das sich auf einem jeweiligen Stand des historischen Diskurses der >Kunst< zu orientieren sucht, wären in diesem Zusammenhang nur pragmatische Orientierungstechniken, Techniken der hermeneutischen Besinnung in einer gegebenen >Situation< und praktisch-strategische >Tugenden< des künstlerischen Handelns und Entscheidens lehrbar. Marcel Duchamp hat als erster begriffen und deutlich

ausgesprochen, dass das Wissen des Künstlers sich primär aus einer hermeneutischen Besinnung auf den Kontext der historischen Genese und der aktuellen Situation ableitet. Das in seinem Frühwerk beispielhaft vorgelegte Lernprogramm gleicht einem skeptischen Schnelldurchgang durch alle bis dato möglichen Kunstpositionen. Dieser Durchgang ist die paradigmatische Ausarbeitung eines komplexen *geschichtlichen Bewusstseins* und gleicht damit dem, was in der philosophischen Hermeneutik die »vollständige und durchsichtige Aneignung der Handlungssituation« (Dilthey, Heidegger) genannt wird. Dies schließt - wenigstens andeutungsweise - auch einen *Überblick über die universitären Wissenschaften ein*.

Programmatische Interdisziplinarität und radikale Historizität wären demnach die Eckpfeiler einer skeptisch-hermeneutischen Auslegung von »Kunstlehre«, die vor allem auf eines hinaus will: Auf ein optimal reflektiertes und aufmerksam strategisch-taktisches Handeln des Künstlers inmitten einer möglichst weitgehend durchsichtig gemachten Situation.

Der Begriff der *Situation* hält tendenziell die Perspektive auf das *Ganze* der geschichtlich konkretisierten Kunst offen. Freilich ist der Totalitätsanspruch, der sich hier verbirgt, eine tendenzielle Überforderung jeder möglichen Kunstlehre. Die unendliche Reflexion aller Handlungsbedingungen droht die konkreten Handlungsmöglichkeiten zu überwuchern. Wo die skeptisch-hermeneutische Lehre verabsolutiert wird oder zu gut gelingt, bleibt das >Machen< auf der Strecke.

c) Die »gnostische« Haltung der Kunst-»Lehre«

Wenn sich aus pragmatischen oder theoretischen Gründen skeptische Resignation breitmacht, weil die hermeneutische Aufarbeitung / Aneignung der Rahmenbedingungen des künstlerischen Vollbringens nicht in *Vollständigkeit* zu leisten ist, bahnt sich der von uns so genannte gnostische Umschwung an: Die letzte Begründungsinstanz der Lehre ist auf dieser Stufe ein sich als »rein« begreifendes Ethos der »künstlerischen Gesinnung oder Haltung«. »Rein« heißt: nicht mehr von dieser Welt, daher nicht aus ihr und in ihr begründbar oder erklärbar oder operational / propositional *ausweisbar*. Die »reine« künstlerische Haltung wird so allenfalls als *Anspruch* aufgerichtet. Da Werkqualitäten nicht mehr hinreichende Kriterien für die zugrunde liegende »Haltung« sein können, ist das einzige Kriterium, an dem die Authentizität einer »reinen« künstlerischen Haltung oder Gesinnung sich bewahren lässt, das Kriterium des Lebens. Die Formen, die sich Leben geben können, können verschieden sein - je nach Glaubensgemeinschaft: *Disziplin und Konsequenz* auf der einen Seite, *Lockerheit oder Leichtigkeit* auf der anderen Seite. Solche Leittugenden skeptisch-künstlerischer Ethik vermitteln sich im wesentlichen durch das lebendige Vorbild des »Meisters« oder der »Szene« oder durch kanonisierte andere Vorbilder, in deren Leben sich die geforderte Haltung nach allgemein akzeptiertem Urteil zeigt. (...)

Im Gewinn der äußersten Freiheit, nämlich der Verweigerung, gerät die Kunstlehre in die äußerste Gefährdung völligen Sinnverlustes.

Diese Entwicklung, so negativ sie auch sein mag, entbehrt nicht einer gewissen Logik und Notwendigkeit. Was ich hier auf idealtypische Weise theoretisch beschrieben habe, konkretisiert sich gegenwärtig an den Hochschulen in zwei ganz und gar nicht idealen Tendenzen, die sich unglücklicherweise wechselseitig verstärken:

Es dominieren einerseits die konservierenden Kräfte, die den Mythos des »Meisters« aufrechterhalten und in einem Klima von Ichbezogenheit, Handwerkertum und Wissenschaftsfeindlichkeit ihre >Lehre< als eine überwiegend auf das Persönliche fixierte Beziehungsform auffassen. Zugleich besteht andererseits der anarchisierende Hang zur naiven Verherrlichung eines neuen Dilettantismus, der durch jede die Professionalität fördernde Lehre die Unmittelbarkeit des Schöpferischen gefährdet sieht. (...)

Auszug aus: Michael Lingner. Ist das Künstlerische heute noch durch Lehre fortsetzbar? Hamburg 2003. URL: http://ask23.hfbk-hamburg.de/draft/archiv/ml_publicationen/kt97-8.html

Hubert Sowa:

Der Verantwortung gerecht werden

Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenz

(...)

3. Falsche Argumente

So möchte ich einige in meinen Augen fragwürdige Argumentationsmuster der letzten Jahre benennen und beiseite setzen. Diese fragwürdigen Argumentationsmuster laufen meistens ihrerseits auf eine wie auch immer geartete esoterische Verengung des so genannten „Ästhetischen“ oder „Künstlerischen“ hinaus – eine offenbar schlechte Strategie. Leichtfertig wird behauptet:

1. Das künstlerische Denken sei bildhaft und von daher dem sprachlichen Denken entgegengesetzt.
2. Das künstlerische Denken sei nichtlinear und vernetzt und daher dem logischsprachlichen, d.h. diskursiven und linearen Denken entgegengesetzt.
3. Das künstlerische Denken sei intuitiv und von daher dem methodischen Denken entgegengesetzt – eine falsche Gegensatzbildung, deren Folgen im Übrigen häufig zur der ebenfalls grundfalschen Entgegensetzung des „Künstlerischen“ gegen das „Didaktische“ führen.
4. Das künstlerische Denken sei autonom und daher allem instrumentellen Denken entgegengesetzt.
5. Das künstlerische Denken sei erlebnishaft-sinnlich und daher dem abstrakten Denken entgegengesetzt.
6. Das künstlerische Denken sei individualistisch und singular und daher der geschichtlichen und gesellschaftlichen Vernunft entgegengesetzt.
7. Künstlerisches Denken sei leibhaft und von daher dem rationalen Denken entgegengesetzt. (...)

4. Zwei schlechte Beispiele: Darmblähungen und Schicksalsgeflecht

(...)

Ein anderes Beispiel – hier aus den BDK-Mitteilungen Nr. 4/2006 (S.15). Unter dem Titel „Erinnerung – Material – Darstellung“ breitet hier ein anderer kunstpädagogischer Autor seine „künstlerische“ Auseinandersetzung mit dem Reichsparteitagsgelände in Nürnberg aus. Im Gegensatz zu Rinderdärmen handelt es sich hier um einen harten geschichtlichen Gegenstand von beträchtlichem Gewicht – geschaffen in blutiger Arbeit am Granit von Zwangsarbeitern des Konzentrationslagers Flossenbürg. Nichtsdestoweniger aber nähert sich der Autor mit seinen Schülern oder Studenten diesem sehr ernsthaften und komplexen Gegenstand „rein“ künstlerisch – oder „rein“ ästhetisch – so wie es in der Selle-Schule bevorzugt wird. Geschichtliche und rationale Analyse haben hier keine Vordringlichkeit. Die Annäherung erfolgt vielmehr – nach einem gängigen didaktischen Schema – „rein“ subjektiv einfühlend – und zwar hier in Form der so genannten „ästhetischen Biographiearbeit“, deren hypertrophe Konjunktur m. E. derzeit in der deutschen Kunstpädagogik verheerend wirkt. Das Verfahren – an sich nicht zu verwerfen – beschreibt der Autor anhand eines eigenen ästhetischen Erlebnisses:

a) „Während einer Exkursion mit Studierenden ... 1990 ... traf ich in einem Bauernmuseum auf eine Schubkarre mit Torf. Anblick, Geruch und beim Anfassen auch das Material lösten in mir einen Gefühls-



Abb. 3-4: Sich wie ein Baum fühlen oder himmelwärts blicken wie der Erdboden: Die Befreiung der Sinne verkürzt sich zum Durchatmen und Ins-Leere-Starren. Der Geist als Widersacher der Seele wird einer fürsorglichen Ausschaltung unterzogen: radikalisierte und ihrer hermeneutischen Verfasstheit beraubte Sinnlichkeit tendiert zu esoterischer Verblendung. Abbildungen aus Gert Selle, ebd., S. 258 und 241.

strom aus, wie ich ihn kaum jemals zuvor erlebt hatte. Ich fühlte mich gewissermaßen mit meiner Kindheit kurzgeschlossen... es durchfuhr mich wie ein Stromschlag...“

b) Eben dieses ästhetische Potenzial des beim feuchten Erdgeruch stockenden Atems (...) soll abgerufen werden, um einen gewaltigen Geschichtskomplex wie die NS-Zeit „künstlerisch“ zu „bearbeiten“. Die Lernenden bringen zu diesem Zweck biographische Fundstücke aus der eigenen Familie mit, rückdatierend in die Kriegszeit – oder auch nicht: Alte Fotos, alte Kriegsbriefe, Fundstücke vom Dachboden usw...

c) Nach längerer Auseinandersetzung mit diesen Dingen und zum Teil auch mit der Geschichte werden die Fundstücke nach dem Muster jener Strategien ästhetisch arrangiert, die aus dem Umfeld der Spurensicherung geläufig sind: Fotos aus den Ahnenalben werden zu Tableaus zusammengesetzt, über die dann Säckchen mit Salz, Brot und „Notgroschen“ gehängt werden. Fotos werden zu „Gewebe“ zusammengefügt, in denen Täter und Opfer zu einem festen Teppich verwoben sind. „Ein Schicksalsgeflecht... Es sind Täter und Opfer, nicht zu unterscheiden... Vielleicht ist das der Grundgedanke: die Nähe oder sogar Gleichheit im Tode... Das klingt vielleicht banal, wurde aber eindrücklich veranschaulicht...“ Ich will weder dieses Beispiel noch das erste vertiefen. In der Beschränktheit ihrer Methodik wie ihrer gestalterischen Substanz und pädagogischen Begründung sprechen sie für sich – ebenso wie in der Exzentrizität ihrer so genannten „künstlerischen“

Gesinnung. Sinnlichkeit wird im wahrsten Sinne des Wortes einseitig forciert und wird dadurch sinnlos und geistlos. Verengte Subjektivität wie ideologische „Kunsthafigkeit“ führen zu Ergebnissen, die ich nicht für förderlich und bildend halte. Letztlich wird hier „Kunst“ unkritisch instrumentiert für eine fälschlich mit „Freiheit“ verwechselte „Selbstkonstruktion“ geistig allein gelassener Subjektivität – um den Preis, dass die Ebene des „sensus communis“ – also des uns allen und unserer Geschichte „gemeinsamen Sinnes“ bedenkenlos geopfert wird, ebenso wie jeder ernsthafte Welt- und Sachbezug. Vor allem bleibt hier die Frage offen, wie sich solches „künstlerische“ Handeln im Rahmen des Ganzen eines planvollen kunstdidaktischen Handelns verhalten mag, also wie es in jenem Ganzen steht, das man als den demokratisch und staatlich verantworteten „Bildungsplan“ kennt und das man gar nicht ernst genug nehmen kann.

5. Ausgeglichenheit vs. Einseitigkeit: vier Basisforderungen

In Abgrenzung zu solcher subjektivistischen „Kunstvermittlung“ sind wesentliche „Basics“ planvoller kunstpädagogischer Bildungsarbeit einzufordern, von denen ich hier vier ausdrücklich anmahnen möchte:

a) Die Bezugnahme auf ein breites und heterogenes Begabungspotenzial.

Kunstpädagogische Arbeit muss zuerst grundsätzlich



Abb. 7 und 8: In den Spuren der künstlerischen Spurensammler: Ästhetisierend-kunsthandwerkliche Geschichtsaneignung wird zum gefühlsströmenden und „eindrücklichen“ Ersatz für kritische Erkenntnis. Erinnerungsbilder werden in fleißiger Textilarbeit zu einem Täter und Opfer beliebig nivellierenden „Schicksalsgeflecht“ verarbeitet. Weder Gestaltung noch Erkenntnis werden hier weiter gebracht. Eine künstlerisch verkürzte und didaktisch unzulänglich reflektierte Boltanski-Etude. Aus: BDK-Mitteilungen 4/2006, S. 17

dem Umstand Rechnung tragen, dass die ganz verschiedenen künstlerischen Begabungspotentiale im Kind gerecht und ausgewogen gefördert werden – um nur die wichtigsten zu nennen: Farbempfinden, Tastsinn, Formsinn, manuelle Fähigkeiten, innere und äußere Anschauung. Sie ist Arbeit an vielfältigen Begabungspotenzialen, wie sie etwa in einer normalen Schulklasse in den verschiedensten Formen auftreten. Ein Kunstlehrer, der seine Arbeit strikte spezialisiert – etwa auf das Malen, Fotografieren, Bildhauern oder das mediale Arbeiten – und nicht methodisch auf allen Gebieten arbeitet verhält sich ungerecht gegenüber diesen verschiedenen Begabungspotenzialen seiner Schüler.

b) Der ernsthaft fragende Bezug zur Sache.

Kunstpädagogische Arbeit muss eine umfassende Inhaltlichkeit im Sinne von Welthaltigkeit in den Blick nehmen – die Dinge und Sachverhalte in ihrem So-beschaffen-Sein und ihrer Gegen-Ständlichkeit, ihrem Erscheinen in Atmosphären und Wahrnehmungssituationen, ihrem relationalen Zusammenhang in Raum und Zeit, ihrer Bedeutung im Rahmen einer geistigen und geschichtlichen Kultur, und insgesamt ihrem Zusammenstand zu einer verstehbaren Welt-Ordnung. Die Spezifik der künstlerischen Annäherung an die Sachen der Welt liegt nicht in ihrer Subjektivität, sondern gerade in ihrer Breite und Enzyklopädie und in ihrer Polymethodik und Polyperspektivität: ein vernünftig-

sinnlicher und verstehend-sehender Zugang zu einer ganzen vielgestaltigen Welt, die Menschen, Tiere, Pflanzen, Landschaften, Wolken, und Gesteinsschichtungen umfasst, Mikro- und Makrostrukturen, physiognomische und meteorologische Ereignisse, Bauwerke und Schriftbilder, Vulkanausbrüche und Flutwellen, Gebirgsbäche und Regenschauer, Barrikadenkämpfe und Gefängnisse, Börsensäle und Fußballplätze, Polarlichter und Regenbogen, Liebespaare und Sterbende, Fachwerkkonstruktionen und Hängebrücken, Labyrinth und Rosengärten usw.

c) Die intensive Auseinandersetzung mit Gestaltung.

Neben diesem Sachbezug ist andererseits intensiv und ernsthaft ein umfangreiches Repertoire von Gestaltungsansätzen und –regeln in verschiedenen Medien einfordern. In den letzten Jahrzehnten, vor allem unter dem verhängnisvollen Einfluss der Auffassung Gert Selles fokussierten sich viele so genannte „ästhetische Projekte“ oder „ästhetische“ und „künstlerische“ Forschungen (inzwischen leider ein allzu wohlfeiler Begriff!) primär, ja ausschließlich auf den Aspekt des ästhetischen Erlebens, ohne zu nennenswerten Gestaltungen zu kommen, zu inhaltlich und formal verdichteten und elaborierten Werkformulierungen. In einigen neueren kunstpädagogischen Ansätzen, vor allem auch in der Grundschulpädagogik, scheint es manchmal so, als sei das Sammeln und Ordnen von beliebigem Mate-



Abbildung 9 und 10.

rial die einzige Ebene „ästhetischer Praxis“. In Abgrenzung gegen solche Tendenzen, die mir als ein Irrweg und eine ungemene Vereinfachung, Verarmung und letztlich subjektiven Verkitschung der Kunstpädagogik erscheinen, möchte ich darauf bestehen, dass die bildnerische Gestaltung, d.h. die Schaffung semantisch und formal verdichteter Form-Inhalt-Gefüge wesentlich anspruchsvollere und hochstufigere Ebenen ästhetischer Produktion erschließt – und dies im Bereich des Bildes wie des räumlichen Körpers, auch im Bereich des medialen Gestaltens. Die Berufung auf eine starke Idee von Gestaltung ist der traditionellen „freien“ Kunst wie den angewandten Künsten gemein, sie schlägt eine Brücke zu Disziplinen wie Design und Architektur und stellt im kunstpädagogischen Bereich starke „objektive“ Maßstäbe ästhetischer Praxis bereit. In Auseinandersetzung mit guter, d.h. dichter Gestalt können Schüler die bereichernde Erfahrung machen, dass es bei Formungsprozessen u. U. auf Millimeterarbeit ankommt, auf eine Annäherung an Optimierung, die unverrückbaren intersubjektiven Qualitätskriterien unterliegt – im Regelsystem einer intersubjektiven Bild-Sprache.

d) Die gesellschaftliche Mittelbarkeit und der Nutzen fürs Leben.

Vom Begriff der Gestaltung – durchaus in jenem emphatischen Sinn verwendet, der an Mies van der Rohe oder Garamond, an Cézanne oder Polyklet denken lässt -, führt der perspektivische Begründungsgang der Kunstpädagogik weiter zu jenem der gesellschaftlichen Anwendung – sei es im Bereich der Kommunikation, der Umweltgestaltung, der Urbanistik oder des Produktdesigns denken lässt. Es tut der Kunstpädagogik gut, sich ausdrücklich dieser Nachbarschaft und der daraus entspringenden Verpflichtungen zu erinnern. Die Orientierung ausschließlich an einem kleinen Segment avantgardistischer Kunst, mit Vorliebe so genannter „konzeptueller“ oder „autoreferenzieller“ Kunst scheint mir in den letzten Jahren zu extremen Verzerrungen der kunstpädagogischen Praxis geführt zu haben. In diesem Kontext ist z.B. als eine positive Gegentendenz zu erwähnen, dass die Initiative „Transform“ in Bayern ganz bewusst den Brückenschlag zum Bereich der angewandten Kunst, also letztlich zu den realen gesellschaftlichen Aufgaben und Problemen sucht. Hier fortzufahren, aber letztlich auch eine komplette Umorientierung der Prioritäten einzuleiten, erscheint mir sinnvoll und dringlich, um einer verhängnisvollen Verengung und Verflachung kunstpädagogischer Professionalität entgegenzusteuern.



Abb. 9-12: Verstehendes Darstellen eines Baumes – vom plastischen bis zum zeichnerischen Bild. Aus dem Grundschulunterricht (4. Klasse) von Brigitte Limper. Sinnlichkeit wird hier gebildet zur verstehenden und begreifenden Sinnlichkeit, zur geistvollen Wahrnehmung. Die Darstellungsfähigkeit wird gefördert – im Sinne der Differenzierung funktionaler, räumlicher und gestalthafter Zusammenhänge. Vgl. KUNST+UNTERRICHT Nr. 302/303 // 2006, S. 18 f.

6. Kritisches Zwischenfazit

Wenn ein so definiertes planvolles kunstdidaktisches Handeln als positive Orientierung im Raum steht, dann ist auch klar, von was ich dies hier abgrenzen möchte, nämlich von – durch falsches didaktisches Denken geschuldeten – Einseitigkeiten folgender Art:

- eskapistischer Subjektivismus auf Kosten soliden Sachbezugs
- Überschätzung der „künstlerisch-autonomen“ Anteile unseres Faches auf Kosten kritischen und klugen Fragens nach Anwendung, Nutzen und „Sinn“
- Zu viel „musische“ und „freie“ Kunst - zu wenig gesellschaftliches, technisches, funktionales Denken, Urteilen und Gestalten
- Überschätzung von Kreativität, subjektzentrierter Reflexivität und Imagination und Vernachlässigung von Sach- und Weltbezug sowie von handwerklichen und gestalterischen Grundlagen
- Überschätzung der Phantasie („Schule der Phantasie“) und Unterschätzung von praktischer Urteilskraft und Ausführungskompetenz
- Überschätzung des Interdisziplinären und Unterschätzung der „harten“ disziplinären Verankerung in der Bild- und Gestaltungskompetenz

- Überschätzung des wie auch immer „erweiterten“ Kunstbegriffs und Unterschätzung der universalen Tragkraft des Bild- und Gestaltungsbegriffs
- Überschätzung ambitionierter Projektpraktiken, Unterschätzung des soliden Lehrgangslernens
- Überbetonung des Prozessualen und Unterschätzung der Produkte und Resultate
- Überbetonung aktueller Kunstbezüge auf Kosten breiter kultureller und geschichtlicher Bildung und auf Kosten gesellschaftlicher und geschichtlicher Verantwortung
- Überschätzung der subjektzentrierten „ästhetischen Erfahrung“, Vernachlässigung der Erkenntnisleistung von Kunst
- Überschätzung der „Singularität“ des künstlerischen Weltverhältnisses, Unterschätzung seiner Kompatibilität und Konvergenz mit wissenschaftlichen, technischen und lebenspraktischen Weltverhältnissen.
- Überschätzung „konstruktivistischer“ subjektiver Autoreferenz, Unterschätzung des Fragens nach Wahrheit und Verantwortung im Sinne des „sensus communis“.
- kunstreligiöse Glaubensbekenntnisse statt klarer bildungstheoretischer Begründungen. (vgl. K+U 250/2001, S. 54 ff.)

7. Zuletzt ein gutes Beispiel

Ich möchte schließen mit einem positiven Beispiel kunstpädagogischer Praxis, das mir in den letzten Monaten aufgefallen ist und das wohlthuend aus den oben deutlich kritisierten Verflachungstendenzen ausschert. Der bayerische Kollege Ulf Geer hat in mehrwöchiger Arbeit in einer sechsten Klasse Kontakt zu einem Realitätsfeld aufgenommen, das weit jenseits der lebensweltlichen Erfahrung der Schüler liegt – nämlich in Indien. Im Kontakt mit einem indischen Arzt fertigten die Schüler Plakate an, die in öffentlichen Gesundheitskampagnen zum Einsatz kommen sollten. Zu diesem Zweck mussten sie sich nicht nur mit medizinischen und biologischen Problemen intensiv auseinandersetzen, denn ohne genaues Wissen kann man so ein Plakat nicht so einfach entwerfen. Sie mussten aber auch komplexe Gestaltungsprobleme bewältigen, mussten ein sehr exaktes gestalterisches Wissen erlernen, um die auftretenden Gestaltungsprobleme im Bereich prägnanter anatomischer Darstellung und räumlicher Erfassung der Bandagen zu lösen. Diese Plakate sind intensiv erarbeitet worden, das ist vom Fachmann leicht zu erkennen. Und: Sie erfüllen einen sinnvollen Platz in der Welt, führen die Kinder an die Dimensionen globaler Problematiken heran. Kunstpädagogische Unterrichtseinheiten wie diese fördern die Schüler nicht nur, sondern fordern sie auch sinnvoll – und sie zeigen, dass die Forderungen unseres Faches keineswegs „weicher“ als die der sich so nennenden „harten“ Fächer sind. Sie sind vor allem härter als viele jener modischen „künstlerischen“ Projekte, die großspurig ein „freies“ Denken und Fühlen versprechen und doch von den Schülern letztlich viel zu wenig verlangen. Hier nicht nachzugeben, fordert unsere professionelle Selbstachtung.

Literatur:

- Katalog Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts, Band II, hrsg. Von Ole Dunkel und Diethard Kerbs, Hannover 1980
- Limper, Brigitte: Bäume. Zeichnen vor der Natur. In: Kunst+Unterricht, 302/302 //2006, S. 17 ff.
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis, Reinbek 1988
- Schmidt, Winfried: Erinnerung – Material – Darstellung. Ein Übungsbericht. In: BDK-Mitteilungen Nr. 4/2006, S. 15 ff.
- Zaake, Gerd-Peter: Atemluft für Darmblähungen. Gestalterische Versuche mit Rinderdärmen. In: Kunst+Unterricht Nr. 295/2005, S. 36 ff.

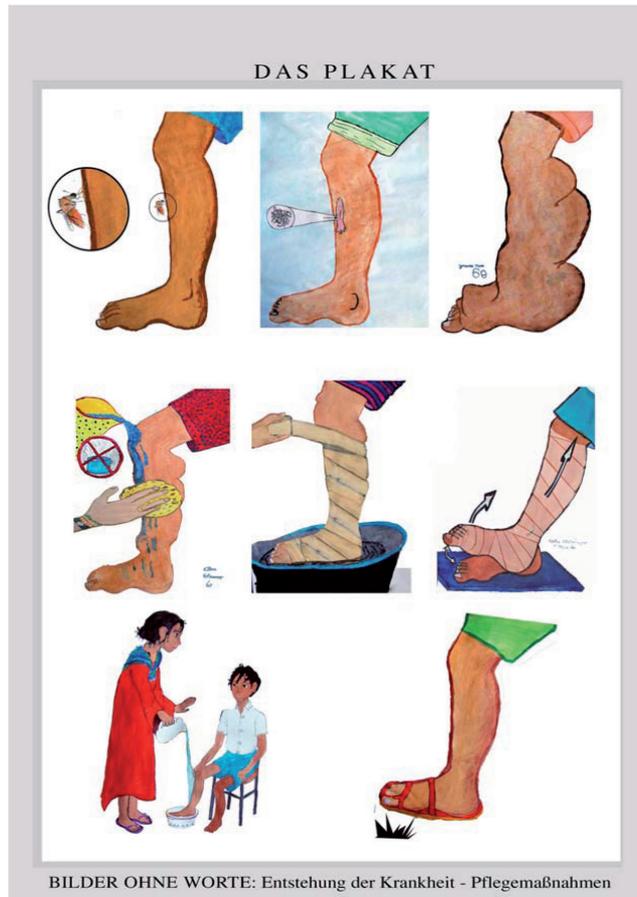


Abb. 13: Das Filariasis-Projekt einer 6. Klasse, aus dem Unterricht von Ulf Geer am Paul-Pfinzing-Gymnasium Hersbruck: Beschäftigung mit exemplarischen und relevanten Realitäten in einer globalisierten Welt wird gewendet zum engagierten und nützlichen Eingreifen mit den Mitteln der Kunst. Dabei werden wichtige Grundlagen des Darstellens und Gestaltens gelernt.

Auszug aus: Hubert Sowa: Der Verantwortung gerecht werden. Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenzen. Vortrag an der Kunstakademie München auf der BDK-Tagung zu den neuen Bildungsplänen, Kunstakademie München, 27.04.2007. In gekürzter Form abgedruckt unter dem Titel „Vertiefter Mehrkampf. Anforderungen an eine professionelle Kunstpädagogik“ in BDK-Info Bayern, Heft 9/2007, S. 20 – 27. Die hier vorliegende Fassung ist abermals deutlich gekürzt.

Christian Rittelmeyer

Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick.

(...) Eine relativ sorgfältige Auswertung von insgesamt 62 Forschungsarbeiten zu Transfer Wirkungen verschiedener künstlerischer Tätigkeiten, für die Zeitschriften mit Peer-Review-Auswahlverfahren herangezogen werden, bietet das von Richard J. Deasy 2002 herausgegebene Werk „Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Sozial Development“. Das Sammelreferat wurde von der Organisation *Arts Education Partnership* (AEP) herausgegeben und vom U.S.-amerikanischen Erziehungsministerium finanziell gefördert. Die Arbeiten beziehen sich zwar generell auf die Fächer bildende Kunst, (in den USA visual arts genannt), auf Tanz, Theater, Musik, auf dramatisches Schreiben und auf Konzepte der Integration dieser Künste, sind aber interessanterweise wesentlich häufiger auf Theater auf Musik, seltener auf Tanz und auf die bildende Kunst bezogen. Die Autoren kommen zu dem Schluss, dass für diese Künste zahlreiche Transferwirkungen nachgewiesen werden konnten – sie betreffen unter anderem die literarische, soziale und mathematische Kompetenz ebenso wie eine verbesserte Leistungsmotivation. (...)

Die bildende Kunst indessen sei, wie die Autoren schreiben, noch „weitgehend unerforschtes Gebiet“ – zum Zeitpunkt der Recherche (2000-2002) wurden nur vier methodologisch anspruchsvolle Forschungs-

arbeiten dazu gefunden.³⁴ Dennoch resümieren die Wissenschaftler ihre Recherche-Ergebnisse mit der folgenden Bemerkung: „Die Auswertung methodologisch anspruchsvoller Forschungsarbeiten lässt einen unmissverständlichen Schluss zu: Die künstlerische Tätigkeit trägt auf mannigfaltige Weise zur akademischen Leistungsfähigkeit bei, zum Engagement, zur Lernmotivation und zur sozialen Kompetenz junger Menschen. Die Meinung, dass Kunsterziehung eine nicht sonderlich ernst zu nehmende Zugabe zum ansonsten seriösen Curriculum sei, kann nicht weiter als begründete Position gelten.“ Sie deuten allerdings auch an, dass die Begegnung junger Menschen mit der Kunst keineswegs nur unter diesem instrumentellen Gesichtspunkt betrachtet werden dürfe – es gäbe auch immanent ästhetische Motive für die künstlerische Betätigung.

Diese letztgenannte Bemerkung gab Anlass, den Blick auf die Funktion ästhetischer Erfahrungen für den Bildungsprozess von Kindern und Jugendlichen über die Transferforschung hinaus auszuweiten, und zwar insbesondere auf Ereignisse *individueller Biografien*. Einige Beispiele wurden schon im Musikkapitel genannt. Hier sollen weitere zur Rolle der schönen Literatur und der bildenden Kunst folgen. So wurde z.B. der Postmoderne-Architekt Philip Johnson in einem am 11.

Juni 2002 in der deutschen Wochenzeitung DIE ZEIT veröffentlichten Gespräch nach seinem Verhältnis zur architektonischen Moderne befragt. Sich diese oder jener Richtung zuordnen zu lassen, lehnte Johnson ab, Wichtig sei ihm vielmehr, „dass die Architektur ein Staunen auslöst. Dass sie die Menschen erfreut, aufmuntert oder gar zu Tränen rührt. Bei mir war das damals so, als ich als 13-Jähriger zusammen mit meiner Mutter die Chartres-Kathedrale in Paris besuchte. Ich stand da und wusste nicht mehr, wie mir geschah. Am Ende war ich in Tränen aufgelöst. Wenn einem Architekten das gelingt oder nur ein bisschen davon, dann ist er gut. Wie ihm das gelingt, ist gleichgültig.“ Offenbar war dieses ästhetische Schlüsselerlebnis wegweisend auch für die beruflichen und biografischen Optionen des Architekten: das sind komplexe Wirkungen, die weit über eingesetzte kognitive und soziale Transferwirkungen hinausgehen, sie sind lebensweltlich situiert und nach meiner Kenntnis bisher im Rahmen der Transferforschung noch nicht untersucht worden. Die Zusammenstellung und extensive Interpretation derartiger Schlüsselerfahrungen ist das, was man heute ein „wissenschaftliches Desiderat“, einen weißen Fleck auf der Landkarte der Transferforschung nennt. Offenbar geht es hier um lebensweltliche Erfahrungen und Aktivitäten, die der eigenen *Sinnfindung* dienen.³⁵

Ich vermute, dass sehr viele Menschen derartige prägnante ästhetische Erfahrungen gemacht haben, die wichtige Impulse für den gesamten eignen Entwicklungs- oder Bildungsprozess gaben. Aufschlussreich sind in dieser Hinsicht Umfragen des U.S. Meinungsforschungsinstituts *HarrisInteraktive*.³⁶ Im sogenannten Harrys Poll May 2005, einer repräsentativen Befragung von US-Amerikanern im Hinblick auf ihre ästhetischen Interessen, wurde z.B. die Frage gestellt: „Stimmen Sie der Aussage zu, dass die Künste entscheidend dafür sind, eine umfassende (well-rounded) Erziehung der Kinder zu gewährleisten?“ Sie wurde von 93 % der Befragten mit „ja“ beantwortet. Auf die Bitte, die Wichtigkeit der Kunsterziehung auf einer Skala von 1 bis 10 einzustufen (1- unwichtig, 10 – sehr wichtig), vergaben immerhin 54% der Befragten die höchste Wertung „10“. Eine weitere Befragung, die am 12. November 2007 öffentlich vorgestellt wurde und die sich spezieller auf *musikalische* Erfahrungen bezog, erbrachte einen für unseren biografischen Zusammenhang besonders interessantes Ergebnis: Bis zu 65% der Befragten berichteten, dass sie auch in ihren beruflichen Fähigkeiten (z.B. der sozialen Kompetenz, der Kreativität, der Zielorientierung oder dem diszipli-

»Thinking back on your music education, how influential do you believe music education has been in contributing to your current level of personal fulfillment?«

Base: Involved in Music Program

	Total	Education				Ethnicity		
		HS or less	Some college	College Grad	Post grad	White	Black	Hispanic
	%	%	%	%	%	%	%	
Extremely/Very influential (NET)	37	28	42	38	51	35	41	42
Extremely influential	17	13	19	18	24	16	21	18
Very influential	20	15	23	21	27	19	20	24
Somewhat influential	33	35	30	35	26	35	32	23
Not influential at all	25	27	25	22	22	25	18	29
Not sure	6	10	3	4	1	5	9	6

Note: Percentages may not add up exactly to 100 percent due to rounding

Abbildung 17

»Music education has the ability to provide various skills that you may need for success in a job or career outside of music. For example, instilling work habits or ways of thinking about things learned in music that can be applied to the job or career. How important was music education in providing you with the following skills?«

Base: Involved in Music Program

	Extremely/Very important (NET)	Extremely important	Very important	Somewhat important	Not important at all	Not sure
	%	%	%	%	%	%
Striving for individual excellence in a group setting	47	23	25	18	22	13
Working towards common goals	44	21	23	21	22	13
Disciplined approach to solving problems	41	19	23	20	25	13
Creative problems solving	37	17	20	22	27	14
Flexibility in work situation	36	16	20	22	28	14

Note: Percentages may not add up exactly to 100 percent due to rounding

Abbildung 18

nierten Vorgehen beim Lösen von Problemen) durch musikalische Erfahrungen gefördert wurden. 70% jener US- Bürger, die Musikerziehung in Schulen genossen hatten (was wiederum auf 75% der Befragten zutraf); fühlten sich durch diese Erfahrungen für ihr weitere Leben mehr oder minder ausgeprägt *persönlich bereichert* (personally fulfilled), wobei diese Angabe häufiger von Menschen mit höherem als von solchen mit niedrigeren Schulabschlüssen gemacht wurde (vgl. *Abbildungen 17 und 18*), ferner wurde dieser Aussage umso häufiger zugestimmt, je länger der Musikunterricht gedauert hatte. Der ausgewiesene Zusammenhang zwischen Schulabschlüssen und Erfahrungen des *personal fulfillment* macht darauf aufmerksam, dass die biographische Bereicherung durch ästhetische Erfahrungen nicht automatisch von diesen produziert wird, sondern komplexer in der Persönlichkeit des Individuums verankert ist: seine Reflexionsfähigkeit, seine Vorbildung, seine emotionale Beteiligung sind neben anderen Faktoren entscheidend für die Art und lebensgeschichtliche Funktion ästhetischer Erfahrungen. (...)

Ein letztes Beispiel. Ich habe in Seminaren zur Bildungstheorie mitunter Studierende gebeten, persönliche „Sternstunden“ des Lernens niederzuschreiben, also Schlüsselerlebnis für die eigene Bildungsbiographie. Eine Studentin berichtete: „Während des Kunstunterrichtes stellte der Lehrer einige Künstler vor. Er sprach von Picasso, Dali, Monet oder van Gogh. Nebenbei zeigte er noch einige Bilder. Plötzlich sah ich das Gemälde 'Guernica' von Picasso und war sehr davon beeindruckt. Da ich sowieso ein Referat halten musste, entschied ich mich, es über Picasso zu halten und speziell zu diesem Bild. Während ich mich auf das Referat vorbereitete, lernte ich mehr und mehr über Picasso, aber auch über andere Maler, was natürlich mein Interesse an der Kunst förderte. Auch nach der Schulzeit beschäftige ich mich mit Kunst. Ich gehe in verschiedene Museen oder Galerien und schaue mir Kunstwerke an. Im letzten Jahr bin ich auch in Madrid gewesen und habe mir 'Guernica' im Original angesehen. Ein sehr eindrucksvolles Kunstwerk!“

In dieser Biographischen Bemerkung zeigt sich ähnlich wie in dem früher genannten Bericht Klaus Holzkamps, dass der Kunstunterricht durchaus wirkungslos bleiben kann, wenn nicht solche je individuell situiereten „Aha-Erlebnisse“ entstehen, die zum *Motiv* des Weitersuchens, der eigenaktiven künstlerischen Tätigkeit werden. Es ist nicht ganz klar, ob die Studentin nur

ihre Betroffenheit durch und ihre Neugier auf ein Bild Picassos beschreibt – oder mit der langen Reise nach Madrid nicht auch *Neugier und Erkundungsgeist* überhaupt entwickelte. Beispiele dieser Art machen jedenfalls deutlich, dass es sich bei Transferwirkungen wie dem erwachenden Erkundungsinteresse, dem Gefühl für Solidarität, der Weckung kritischen Bewusstseins und der Entwicklung analytischer Fähigkeiten nicht nur um sehr komplexe Erfahrungs- und Verarbeitungsprozesse handelt, sondern immer auch um individuelle, kaum zu verallgemeinernde Effekte. „Kunstunterricht“ oder „Training in the Arts“ sagen daher noch kaum etwas darüber aus, was sich in diesen Lernfeldern tatsächlich ereignet. Dass viele Transferforschungen *in den untersuchten Gruppen* nur schwache Effekte des künstlerischen Unterrichts zeigen, dürfte auch von diesem Umstand her erklärbar zu werden. Darüber hinaus werden aber auch Möglichkeiten erkennbar, solche Transferwirkungen mit ästhetischen Theorien in einen substantiellen Zusammenhang zu bringen. So scheint z.B. Friedrich Schillers Behauptung nachvollziehbar, dass wir in der ästhetischen Erfahrung überhaupt keine Erkenntnis, auch keine moralische Orientierung finden, sondern nur einen Zustand der Freiheit (durch das freie Spiel von Einbildungskraft und Verstand) versetzt werden. Gerade dieser Zustand ist es jedoch, der uns *eigenaktiv* nach Erkenntnis, Lebenssinn und moralischer Orientierung suchen lässt (so wie Goethe „in sich geht“, nachdem er beeindruckt vor Resten antiker Bauwerke aus dem Palatin stand). Diese Spur weiter zu verfolgen und damit Transferforschung mit biographischen Erfahrungen, ästhetischer Theorie und Strukturanalysen der Werke und Ereignisse in einen inneren Zusammenhang bringen, ist hier nicht meine Aufgabe, scheint mir aber unerlässlich zu sein, um die Transferforschung hinsichtlich ihrer Leistungen, aber auch kurzschlüssigen Irrwege wirklich qualifizieren zu können. Sehr viel genauer als bisher sollte in der zukünftigen Transferforschung aber auch geklärt werden, was in den untersuchten künstlerischen Lernfeldern wirklich geschieht.

Einen in dieser Hinsicht bedenkenswerten methodischen Ansatz verfolgten die Forscherinnen Ellen Winner, Lois Hertland, Shirley Veenema und Kimberley Sheridan von der Harvard Graduate School for Education.⁴¹ Sie beobachteten Schüler aus zwei Schulen, die in insgesamt 38 Klassensitzungen der 9., 10., 11. und Schulstufe (Sekundarstufe) im Bundesstaat Massachusetts von insgesamt fünf verschiedenen *qualifizierten* Kunstlehrern in ihrem Wahlfach „Kunst“

(visual arts) unterrichtet wurden. Zu den *visual arts* gehörten in diesem Zusammenhang die Photographie, das Design, die kunsthandwerkliche Herstellung von Keramik-Gegenständen und die Bildhauerei, ferner gab es Mal- und Zeichenunterricht. Insgesamt kamen so 103 Stunden Beobachtungs- bzw. Dokumentationszeit zusammen. Über ein Jahr wurden Videoaufnahmen des Unterrichts einmal jeden Monat gemacht. Die Aufnahmen wurden später den jeweiligen Lehrern mit der Bitte vorgelegt, ihr Unterrichtsverhalten und ihre dafür didaktischen Intentionen zu erläutern. („Warum haben Sie in dieser Situation so reagiert oder gelehrt, was war Ihr Unterrichtsziel, welche Art des Lernens strebten Sie damit an“, etc.) Die Videoaufnahmen wurden dann in einem langwierigen und aufwändigen Verfahren daraufhin interpretiert, welchen „geheimen Lehrplan“ die Kunstlehrer favorisierten, welche impliziten Unterrichtsstrategien sie verfolgten, welche Verhaltensweisen und kognitiven Muster (*mind*) sie und ihre Schuler erkennen ließen und welche Effekte das auf das Lernverhalten hatte. Mit anderen Worten: Sie versuchten durch diese empirisch-phänomenologische Mikroanalyse der Lehrer-Schüler-Interaktion und der geäußerten Intentionen herauszubekommen, was wirklich im Kunstunterricht geschieht.

Ein Ergebnis der interessanten, aber für die bisherige Transferforschung untypischen Studie war, dass die Schüler nicht unbedingt immer das lernten, was Lehrer und auch Lehrplangestalter intendierten, dass sie aber faktisch Gelegenheit erhielten, eine Fülle *fachspezifisch provoziertes* Perspektiven, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erwerben. „Schüler, die ernsthaft und langfristig am Unterricht in den bildenden Künsten (visual arts) teilnahmen, hatten später ein besseres Wahrnehmungsvermögen, sie waren eher in der Lage, aus Fehlern zu lernen und Sachverhalte kritisch zu beurteilen und diese Urteile selbst rational zu rechtfertigen“.

Die Autorinnen betonen nachdrücklich, dass sie damit keine Transferwirkungen nachgewiesen haben, sondern Effekte im Kunstunterricht selbst beobachteten. (...)

Die Autorinnen konterten die verbreitete Kritik an ihren Aussagen mit dem Hinweis, dass die Transferforschung der Theorie ästhetischer Erziehung eine völlig falsche Richtung gebe, die dringend korrigiert werden müsse. Die wesentlichen Bildungserfahrungen in der ästhetischen Sphäre seien ganz anderer Art, als es die Transferforschung nahe lege. Transfereffekte seien dabei eher Nebenprodukte als eigentliches Ziel ästhetischer Bildung. (...)

Anmerkungen

34: Die Schrift *Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement*, die 2005 publiziert wurde, weist auf weitere Transferstudien zur bildenden Kunst hin. Auch sie ist im Internet verfügbar.

35: Ausführlicher dazu: Chr. Rittelmeyer: *Aller innere Sinn ist Sinn für Sinn*. In: P. Buck (Hrsg.): *Wie gelangt ein Mensch zu Sinn?* Stuttgart 2006, 25-45

36: www.harrisinteractive.com

41: L. Hetland/F. Winner/S. Veneema/K. Sheridan: *Studio Thinking: The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York 2007.

Auszug aus: Christian Rittelmeyer: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010.

Alle hier abgedruckten Texte sind den zitierten Quellen entnommen. Die Verwendung dieser Texte dient ausschließlich der inhaltlichen Vorbereitung der Tagung „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik?“, BuKo_12_Part_01.

Zusammengestellt von:
Tanja Wetzel und Gila Kolb
Layout:
Gila Kolb

Herbst 2010

