

Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung

Zehn Begründungen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst in der gymnasialen Oberstufe

MARTIN ZÜLCH
IN ZUSAMMEN-
ARBEIT MIT
MANFRED BEHR,
RAINER GRIMM UND
MARGOT MICHAELIS

Vorwort

Eine Fachlegitimation ist dazu da, um bildungspolitische Initiativen zu ergreifen und auf die öffentliche Meinung einzuwirken. Zu diesem Zweck muss aus ihrer Argumentation ein Fachprofil hervorgehen, das als «gemeinsamer Nenner» zwischen verschiedenen kunstpädagogischen Orientierungen gelten kann. Deshalb gelingt ein solches Vorhaben erfahrungsgemäß nur in einem kommunikativen oder «mehrperspektivisch» angelegten Kontext.

Die folgenden Begründungen entstanden unter zweierlei Vorzeichen: zum einen im Kontakt mit kompetenten Kolleginnen und Kollegen – der Fachleiterin Margot Michaelis, dem Fachmoderator Rainer Grimm sowie dem Kultursoziologen und Kunsterzieher Manfred Behr –, denen ich detaillierte Korrekturen und Verbesserungsvorschläge verdanke. Zum anderen konnte ich mich an bereits veröffentlichten Legitimationsentwürfen orientieren und deren Aussagen berücksichtigen (vgl. Vorbemerkungen zur Literatur).

Das Profil des Kunstunterrichtes transparenter zu machen, war ein entscheidender Beweggrund für dieses Vorhaben. Dazu erschien mir die Thesenform geeignet, auf die mich zehn von Rainer Grimm und Margot Michaelis skizzierte Leitsätze zum Kunstunterricht in der Sekundarstufe II aufmerksam machten. Denn eine Fachlegitimation sollte ebenso als übersichtliche Argumentationshilfe verwendet werden wie vertiefende Einblicke in die Intentionen und Arbeitsweisen des Kunstunterrichtes ermöglichen. Beide Anforderungen werden eingelöst, wenn Kernaussagen das Fachprofil und Kommentare dessen Teilaspekte verdeutlichen. Entsprechend kann der nachstehende Text zunächst auch in Kurzform, entlang der Leitgedanken gelesen werden. Ebenso eignet er sich für den sofortigen Einstieg in einzelne Schwerpunkte.

In den Kernaussagen sind zentrale Gesichtspunkte zusammengefasst. Deshalb wurden sie bereits als Quintessenz der vorliegenden Argumentation und Anregung zur Öffentlichkeitsarbeit ebenso in den BDK-Mitteilungen wie in Kunst + Unterricht publiziert. Die vorliegende Langfassung bezieht sich aus aktuellen Anlässen stärker auf die Sekundarstufe II. Sieht man jedoch von entsprechenden Akzentuierungen ab, so geht auch aus ihr eine allgemeine Charakterisierung des Kunstunterrichtes hervor. Mit mehreren kommentierten Bild- und Praxisbeispielen versehen wird dieser Text auch im Verlag des Bundes Deutscher Kunsterzieher(innen) erscheinen. Fachlegitimationen sollten für Außenstehende nachvollziehbar sein. Deshalb kam es mir darauf an, Engführungen zu vermeiden, wie sie im fachdidaktischen Diskurs zutage treten, obgleich sie dort hin und wieder zu neuen Einsichten führen können. Dies trifft etwa auf ein «dividuelles» Subjektverständnis zu, das den heutigen Menschen in ständiger Teil-

lung oder Spaltung begriffen sieht, oder jene Plädoyers für eine Subjektbildung, die die intersubjektiven Anteile der Kunstwahrnehmung unberücksichtigt lassen (vgl. Kommentar zur 5. These). Und ebenso gilt dies für die Auffassung, dass sich die «Kunst an der Kunst» nicht näher bestimmen lasse (vgl. Kommentar zur 8. These), oder die Maxime eines durchgängig medial konstruierten Zugangs zur Wirklichkeit (vgl. Kommentar zur 9. These). Gegenüber diesen Einschätzungen wurden Vorbehalte formuliert, ohne auf die jeweiligen Standpunkte näher einzugehen (vgl. Vorbemerkungen zur Literatur). Insgesamt lassen sich aber aus meiner Sicht die derzeit tonangebenden Standortbestimmungen zur Kunstpädagogik miteinander vereinbaren: Wenn diese als Fachkomponenten spezifiziert sind, zeigt sich ihr besonderer Stellenwert innerhalb eines differenzierten Fachprofils (vgl. 3. bis 9. Begründung). Von daher ist die Hoffnung nicht abwegig, dass der Text einen tragfähigen Konsens über die zentralen Aufgaben des Faches ermöglicht. Übereinstimmung zu erzielen, heißt jedoch nicht, sich «auf immer und ewig» festzulegen. Der künstlerisch-ästhetische Lernbereich wurde aufgrund seiner variablen und entwicklungsfähigen Struktur in den letzten Jahrzehnten mehrfach unter neuen Vorzeichen begründet, woran sich voraussichtlich in Zukunft nichts ändern wird.

Für die tradierte Fachbezeichnung «Kunst» legt der Text viele Gründe nahe, ohne deren Erweiterung auszuschließen. Mit «Kunst» wird bislang ebenso die «freie» wie «angewandte» Kunst bezeichnet – sie umfasst also auch jene Disziplinen wie Architektur, Landschaftsgestaltung und Design, in denen das künstlerische Gestalten zweckgebundenen Ansprüchen zu genügen hat (vgl. Kommentar zur 3. These). Dieser Aspekt wurde jedoch im Folgenden nicht näher ausgeführt, da die meisten Aussagen zur «freien» Kunst auch auf ihre «angewandte» Dimension zutreffen – unter der Maßgabe, dass die jeweiligen außerkünstlerischen Funktionen das gestalterische Handeln begrenzen, in vielfacher Hinsicht aber auch erweitern und bereichern können. –

Kaum eine Fachlegitimation entgeht dem Vorbehalt, Idealvorstellungen zu präsentieren. Die darin enthaltene Häufung von Intentionen und Zielsetzungen provoziert zu Recht den skeptischen Hinweis, dass der Abstand zwischen pädagogischen Ansprüchen und Schulwirklichkeit vielfach zu groß ist. Deshalb sollte man sich beim Lesen des Textes hin und wieder die schlichte Lebensweisheit «nobody is perfekt» ins Bewusstsein rufen. Denn dann und nur dann kann eine Fachbegründung als «einigendes Band» zwischen individuellen Lehrerpersönlichkeiten oder verschiedenen pädagogischen Schwerpunktsetzungen wirksam sein. Wenn in diesem Sinne der nachfolgende Text aufgenommen und für gemeinsame Belange genutzt würde, wäre sein Zweck erfüllt.

Martin Zülch

Inhaltsverzeichnis

- 2 Einleitung
 - THESE 1
- 3 Das Bild als Vergegenwärtigung und Abbild
 - THESE 2
- 3 Komplementarität von kognitivem und anschaulichem Denken
 - THESE 3
- 4 Bildkompetenz als Befähigung zum anschaulichen Denken und wissenschaftspropädeutische Qualifikation
 - THESE 4
- 5 Sinnesbildung durch mehrsinnige Wahrnehmungen und ästhetische Erfahrungen
 - THESE 5
- 6 Ausdrucksentwicklung und intersubjektive Verständigung
 - THESE 6
- 8 Ästhetische Praxis als Selbsttätigkeit, Gruppenprozess und Projekt
 - THESE 7
- 9 Theoretische Reichweite und interdisziplinäre Ausstrahlung
 - THESE 8
- 10 Ästhetischer Eigensinn und Bildungswert der Kunst
 - THESE 9
- 12 Medienkompetenz in der Multimediagesellschaft
 - THESE 10
- 15 Möglichkeitssinn, ästhetische Rationalität und die Zukunft der Bildung
- 18 Vorbemerkungen zur Literaturübersicht
- 18 Literatur

«Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. [...] Der Verstand vermag nichts anzuschauen und die Sinne nichts zu denken. Nur daraus, dass sie sich vereinigen, kann Erkenntnis entspringen. (Immanuel Kant: Kritik der reinen Vernunft)

Einleitung

In den neuen Vereinbarungen der Kultusministerkonferenz zur Gestaltung der gymnasialen Oberstufe werden drei Kompetenzbereiche hervorgehoben, aus denen sich eine Vorrangstellung der Fächer Deutsch, Fremdsprache und Mathematik ergibt:

- ◆ sprachliche Ausdrucksfähigkeit,
- ◆ verständiges Lesen komplexer fremdsprachiger Texte,
- ◆ sicherer Umgang mit mathematischen Symbolen und logischen Denkmodellen.

Dabei bleiben andere zentrale Aspekte der Allgemeinbildung unberücksichtigt, nicht zuletzt

- ◆ die ästhetische Kompetenz oder: die wahrnehmungsbezogene Ausdrucks- und Erkenntnisfähigkeit auf der Grundlage einer umfassenderen Sinnesbildung.

In folgenden zehn Kernaussagen beziehen wir diesen Kompetenzbereich auf den Schwerpunkt der *Bildwahrnehmung* und die *Fähigkeit, sich in Bildern auszudrücken*, um damit die Bedeutung des Faches Kunst für die Allgemeinbildung und Studierfähigkeit herauszustellen. Mit den ersten beiden Aussagen werden zunächst zwei zentrale Komponenten eines zeitgemäßen Bildungsverständnisses gekennzeichnet, an denen sich die sieben darauf folgenden Argumentationen zu den «Essentials» des Kunstunterrichtes messen lassen. Abschliessend werden im zehnten Abschnitt die heutigen Aussichten einer ästhetisch akzentuierten Allgemeinbildung problematisiert.

Alle Leitgedanken sind mit fachdidaktischen Begründungen versehen, auf deren Ursprung wir nur bei Zitaten hinweisen. Das für die jeweiligen Schwerpunkte relevante Spektrum an kunstpädagogischen Orientierungen wird jedoch näher in unserer thematisch gegliederten Literaturübersicht umrissen.

THESE 1

Das Bild als Vergegenwärtigung und Abbild

«Bild» und «Bildung» sind aufeinander angewiesen. Jedes Bild, vom Menschen unwillkürlich oder absichtlich erzeugt, setzt eine Formung oder «Bildung» im ursprünglichen Sinne voraus: In Bildern machen Menschen etwas anwesend oder lassen etwas anwesend erscheinen, um sich Bestimmbares oder Unbestimmteres im doppelten Wortsinn «vorzu-stellen». Umgekehrt setzt deshalb Bildung auch das Bild voraus, die visuelle Präsenz als anschaulich einprägsames Moment menschlichen Denkens und Handelns, sowie das Abbild, in dem etwas Abwesendes vergegenwärtigt ist.

Das heutige Bildverständnis ist vielschichtig dimensioniert: Gemeinhin unterscheidet man z. B. zwischen dem Abbild der Außenwelt und dem inneren Bild (z. B. Traumbild), zwischen dem stofflichen und mentalen oder dem «stehenden» und «laufenden» Bild, aber auch zwischen demjenigen, das dem menschlichen Blickfeld «von Natur aus» gegeben ist, und jenem, das vom Menschen künstlich-materiell erzeugt wurde. Alle sichtbaren Bilder (oder Bildabfolgen) sind nun dadurch definiert, dass uns etwas

«Augenblickliches», das von uns oder von anderen Menschen hervorgerufen wurde, aus dem Kontinuum visueller Wirklichkeitsbeziehungen *herausgehoben* erscheint. Diese Anschauungsform, die z. B. kleine Kinder unter Beteiligung der anderen Sinne erst allmählich entdecken, enthält Eigenschaften, ohne die eine Vielzahl grundlegender Bildungsprozesse nicht zustandekommen würde.

Jedes Bild im *bewegungslosen* Zustand zeichnet sich gegenüber der mündlichen und schriftlichen Sprache durch seine «präsentative» Struktur aus, d. h. es macht etwas in einem überschaubaren Rahmen *anwesend*, das sich in seinen unterschiedlichen Qualitäten jederzeit *vergegenwärtigen* lässt. Das «stehende» Bild enthält deshalb eine Anschaulichkeit, deren simultane Eigenschaften sich unmittelbar zeigen und mehr oder weniger genau bezeichnen lassen – anhand derer also Wahrnehmungs- mit Denkvorgängen in direkt nachvollziehbare Beziehungen gesetzt werden können.

Die am häufigsten auftretende Spielart des Bildes ist das Abbild. Eine Abbildung lässt etwas wiedererkennen, das *abwesend* bzw. im Bildmedium selbst nicht vorhanden ist.

Von seinem Ursprung her ist sie deshalb dem Spiegelbild verwandt. Da das Abbild «augenblicklich» Identifizierungen ermöglicht, wohnt ihm im Gegensatz zur menschlichen Sprachvielfalt auch eine *interkulturelle* Qualität inne: Abbilder sind weltweit wiedererkennbar und lesbar, wenn das Abgebildete etwas annähernd Identisches kulturübergreifend repräsentiert. (Zur Wirkungsästhetik des Abbildes vgl. auch im 9. Kommentar den Abschnitt «1. Zeichentheoretisches Grundwissen ...» S. 14)

Die «Universalsprache» des Abbildes verweist damit auf eine grundlegende anthropologische Funktion menschlicher Bilderfindung: Überall, wo man frühzeitigen abbildhaften Zeichen begegnet – sei es als Urformen der menschlichen Schrift oder der nachahmenden Darstellung –, hinterließen Menschen ihre Spuren. *Sich ein Bild von der Welt zu machen und sich etwas bildhaft sowohl in stofflicher als auch mentaler Form vorzustellen oder vorwegzunehmen, ist deshalb ein Grundzug menschlicher Existenz: Homo sapiens hätte sich nicht zum Homo faber weiterentwickeln können, ohne ein sich bildhaft «bilden-der» Mensch, ein Homo pictor zu sein.*



THESE 2

Komplementarität von kognitivem und anschaulichem Denken

Verstandesmäßige Erkenntnisweisen sind kein bildfreier, abstrakter Denkraum. Gebunden an das Nacheinander folgerichtig formulierter Aussagen, sind sie auf Vorstellungsbilder angewiesen: auf bildhafte Worte, Redewendungen oder direkte Veranschaulichungen, mit denen sich erst die Gesamtstruktur des jeweils zu erkennenden Gegenstands erfassen lässt. Zudem sind Anschauungsmomente nicht selten für ein produktives Denken ausschlaggebend, das für spontane Umstrukturierungen der Wahrnehmung empfänglich ist und daraus neue Schlussfolgerungen zieht. Anschauliches Denken ist deshalb an innovativen Lernvorgängen maßgeblich beteiligt und erstreckt sich auf alle Phasen der kognitiven Entwicklung. In der allgemeinbildenden Schule besteht jedoch zwischen den anschauungsbezogenen und kognitiven Komponenten des Lernens ein Missverhältnis: Die vielfach zu einseitige Verstandeschulung läuft wider besseres Wissen auf eine «Halbbildung» hinaus, ein Missstand, den es nicht zuletzt aus lerntheoretischen Gründen zu beseitigen gilt.

Anschauliches Denken gründet auf dem Sachverhalt, dass Denken und Wahrnehmen nicht getrennt voneinander funktionieren können. Die Gestaltpsychologie hat an vielen Beispielen gezeigt, dass auch «höhere», sprachlich-diskursive und logisch-mathematische Denkformen sinnliche Bezüge aufweisen, ohne die sie gewissermaßen «leerlaufen» würden. Die herkömmliche Ansicht, dass die Wahrnehmung dort aufhört, wo das Denken einsetzt, ist deshalb in vielfacher Hinsicht widerlegt: Denkprozesse werden zwar im «diachronen» Medium der Sprache vollzogen – in Satzaussagen bzw. der «linearen» Abfolge von Sprechakten, mit denen wir *nacheinander* unsere Gedankengänge und logischen Urteile entwickeln. Die menschliche Sprache enthält jedoch auch eine «synchrone» oder *synoptische* Komponente: In einer Vielzahl *bildhafter* Worte, Ausdrücke und Redensarten lässt sie vor dem «geistigen Auge» *mentale* Abbilder entstehen, aus deren Verknüpfung *Vorstellungsbilder* erwachsen, die häufig die zwischenmenschliche Verständigung und das Verständnis komplizierter Sachverhalte erleichtern. Diese anschauliche Qualität ist auf ein entsprechend bildhaftes Denken zurückzuführen, das in der diskursiven Sprache unauslöschliche Spuren hinterlassen hat und insofern aus Erkenntnisprozessen nicht auszuschließen ist. Ebenso wird das bildhafte Vorstellungsvermögen aber auch vom diskursiven Denken beeinflusst. Dies ist etwa bei jenen *Bildsprachen* und *-symboliken* der Fall, mit denen spezifische Gesetzmäßigkeiten oder Generalisierungen z. B. in Dia- oder Piktogrammen veranschaulicht werden. Fähigkeiten zur Verallgemeinerung, Unterscheidung, Aussonderung etc., die gemeinhin nur dem Denken zugesprochen werden, erweisen sich spätestens hier auch als Eigenschaften der Bildwahrnehmung.

Dass das anschauliche und diskursive Denken in enger *Wechselbeziehung* stehen, zeigen außerdem folgende psychologische und lerntheoretische Befunde:

- ◆ Aus *entwicklungspsychologischen* Studien geht hervor, dass die

bildhafte Welterkundung von Kindern mit Beginn des Spracherwerbs nicht einfach durch eine verbale ersetzt wird, sondern «begreifbarere» Züge annimmt: Kinder lernen nunmehr genauer hinzuschauen und sich Sinneswahrnehmungen im Hinblick auf deren immanente Informationen eingehender zu erschließen.

- ◆ Nach den Erkenntnissen der *Gehirnforschung* laufen zwischen den beiden unterschiedlich spezialisierten Hirnhälften interdependente, *wechselseitig sich ergänzende* Denkprozesse ab. Demnach sind beide Hemisphären und damit auch das anschaulich-imaginative Denken an innovativen Leistungen maßgeblich beteiligt.
- ◆ Den Beobachtungen der *Kreativitätsforschung* zufolge bahnen sich Erfindungen und Entdeckungen vielfach in intuitiver, *anschaulich verdichteter* Form ihren Weg – sie kündigen sich unvorhergesehen in mentalen Bildern und Bildsymbolen an, die erst einen Sinn ergeben, wenn die darin keimhaft angelegten neuen Gedankenverbindungen in diskursive Denkschritte und Schlussfolgerungen übersetzt sind.

Fazit: Die anschauliche und diskursive Denkweise stellen zwei konstitutiv *gleichwertige* Denkmodi dar, die beide für eine umfassendere Persönlichkeitsbildung unentbehrlich sind. Deshalb steht oder fällt der schulische Bildungsauftrag mit der stärkeren Entfaltung anschaulicher Erkenntnis Komponenten und zwar nicht nur in den sogenannten «musischen Fächern», sondern in allen Lernbereichen. Ein Klage lied über die unzureichende Schulausbildung stimmen zudem viele Wirtschaftsexperten an, die sich einen kreativeren Nachwuchs wünschen. Welchen Stellenwert man solchen Erwartungen auch beimisst, eines scheint sicher: Sowohl der Anspruch auf eine ungeteilte Persönlichkeitsbildung als auch der Erwerb zukunftsbezogener Schlüsselqualifikationen machen es zwingend erforderlich, bei jungen Menschen die bildhaft anschaulichen Denkteile stärker zum Zuge kommen zu lassen.

THESE 3

Bildkompetenz als Befähigung zum anschaulichen Denken und wissenschaftspropädeutische Qualifikation

Kunst ist bislang das einzige Fach, das sich explizit mit der Herstellung und Wirkung von Bildern befasst und zu einer besonderen Bildkompetenz qualifizieren kann – einer Ausprägung anschaulich-ästhetischen Denkens, die wissenschaftspropädeutische Lernprozesse mit einschließt. Die Praxis des Auslegens in Bildern und von Bildern basiert auf der bewussten Wahrnehmung sinnlich fassbarer Bestände und kulminiert in der Frage, worauf das Sichtbare im Bild verweist. Bildkompetenz zu entwickeln, heißt deshalb auch, die Möglichkeiten begrifflicher Erkenntnis bei der Untersuchung ikonischer Zeichen und ihrer symbolischen Qualitäten auszuschöpfen sowie die Grenzen sprachlicher Zugänge zu Bildern zu erkunden.

Während in anderen Schulfächern Bilder als anschauliche Hilfsmittel eher eine dienende Funktion der Informationsübermittlung übernehmen, geht es im Kunstunterricht darum, Bilder in ihrer Doppelfunktion als *Informationsträger* und «*autonome*» *ästhetische Objekte* kennenzulernen sowie eigene Bildsprachen zu entwickeln und dabei dem Aspekt des Künstlerischen besondere Aufmerksamkeit zu schenken. Dazu ist es unerlässlich, neben dem Erwerb spezifischer Fachkenntnisse auch differenzierte *Sprach-* und *Analysefähigkeiten* auszubilden – eine analytische Kompetenz, deren Vermittlung generell von den gymnasialen Oberstufen erwartet wird. Der Kunstunterricht fördert diese Fähigkeit vor allem bei der Untersuchung der Syntax, Semantik und komplexer Form-Inhalts-Gefüge von Bildwerken in *drei* Sachgebieten:

1. dem Sachbereich der *Bildenden Kunst*, der Malerei, Grafik, Bildhauerei und neuere Ausdrucksformen umfasst.
2. dem Sachgebiet der *gestalteten Umwelt*, dem Architektur, Städtebau, Landschaftsgestaltung und verschiedene Spielarten des Designs zugeordnet sind, und
3. dem Sachbereich der *Massenmedien*, der sich von den Printmedien über den Kinofilm bishin

zum Fernsehen sowie zu den neuen Medien erstreckt und die Untersuchung medien-spezifischer Genres wie z. B. Werbung und politische Propaganda mit einschließt.

Indem in diesen Lernbereichen all-gemeingültige Verfahrensregeln bei der *Beobachtung* und *Untersuchung*, beim *Auslegen* und *Interpretieren* eingeübt bzw. selbstständig angewendet werden, eröffnen Bild-analysen sowie deren *Methoden-
vielfalt* Zugänge zur Exaktheit und Komplexität wissenschaftlicher Denkweisen.

Reflexion und Produktion von Bildern – insbesondere im Kontext der *bildenden Kunst* – regen jedoch ebenso zur *Wahrnehmungsschärfung* wie zur *Wahrnehmungssensibilisierung* an, inspirieren also auch zu einem anschaulich-kreativen Denken in und mit Bildern, das sich nur bedingt ins Rationale und in die «Folgerichtigkeit» der diskursiven Wortsprache übersetzen lässt. Der Erwerb einer spezifischen Bildkompetenz macht somit auch die *Möglichkeiten* und *Grenzen des Sprachgebrauchs* erfahrbar:

- ◆ Zum einen leitet der Kunstunterricht beim Auslegen von Bildern zur *Anstrengung des Begriffs* an, wenn Schülerinnen und Schüler dazu aufgefordert sind, das Gesehene in einer bildhaften Sprache «nachzuahmen», dessen Wirkung und Gestaltung zu untersuchen sowie die jeweiligen Codes, Metaphern, Symbole oder Chiffren begrifflich zu entschlüsseln. Darüber hinaus wird das fachbegriffliche Instrumentarium auch bei Auslegungsprozessen *in* Bildern benötigt, sobald sich mit diesen bildsprachliche und ikonografische, zeit- und kunstgeschichtliche Entwicklungen aufzeigen oder komplexere Zugänge zu einem Einzelwerk im Vergleich zu anderen (z. B. mit ähnlichen Sujets) herbeiführen lassen.
- ◆ Zum anderen ermöglicht der Kunstunterricht auch ein *Loslassen vom Begriff(lichen)*, indem Impulse für kontemplative oder spielerisch-produktive Annäherungen an die Kunst und ihre rätselhaften, sprachlich nur unzureichend erfassbaren Erlebnis-momente gegeben werden.

THESE 4

Sinnesbildung durch mehrsinnige Wahrnehmungen und ästhetische Erfahrungen

Die ästhetisch-künstlerische Bildung fördert das anschauliche Denken durch eine besondere Form der Bildung: durch ein aktives Hinsehen im engen Kontakt mit anderen Sinnestätigkeiten und einem wachen Sinnesbewusstsein. Im Kunstunterricht sind daher viele Lernsituationen und -erfahrungen «ästhetisch» angelegt: Sie gehen von subjektabhängigen Wahrnehmungen aus, die auf den Wegen der Empfindung, Gestaltung und Erkenntnis differenzierte Zugänge zur Wirklichkeit und zur Kunst ermöglichen.

Renaissance und Aufklärung haben das Auge des beobachtenden Menschen zum vermeintlich «edelsten» aller Sinne kultiviert. Damit ging eine Herabsetzung der übrigen Sinne einher, die auch in der heutigen Schulbildung wirksam ist, insofern der geistigen Arbeit eine absolute Vorrangstellung gegenüber jeder anderen, auf manuellen und körperlichen Geschicklichkeiten basierenden Arbeit eingeräumt wird. Dieser Hierarchisierung entzieht sich der Kunstunterricht nicht zuletzt aufgrund seiner ausgeprägten Praxisorientierung. Zwar muss in jeder «Schule des Sehens» auch ein identifizierendes, auf «Verfügbarkeit» bedachtes Sehvermögen eingeübt werden, wenn Schülerinnen und Schüler z. B. Formen und Farben genauer zu unterscheiden lernen oder sich mit Prinzipien der Raumdarstellung und Komposition vertraut machen. Zur Kultivierung der Wahrnehmung gehört indes ebenso die Anforderung, ästhetischen Objekten mit Einfühlung und Sensibilität zu begegnen. Deshalb werden im künstlerischen Lernfeld nicht nur ästhetisch-gestalterische Regeln und Gesetzmäßigkeiten vermittelt, sondern zugleich Sehgewohnheiten – alle zweckrationalen und soziokulturell bedingten Verfestigungen des Sehens – infrage gestellt, um auf diese Weise *unbefangenere* Sensibilisierungs- und Gestaltungsprozesse zu ermöglichen. Solche Neuorientierungen können etwa bei der Begegnung mit ungewöhnlichen Kunstwerken, ebenso

aber auch bei der kreativen Eigenproduktion in Gang gesetzt werden, sobald gestalterisch-handwerkliche Geschicklichkeiten im engen Kontakt mit anderen Sinnestätigkeiten zu entwickeln sind: den Händen, die etwas neu zu «erfassen» und zu «entdecken» suchen, dem Tastsinn der Haut, der etwas intensiver «spüren» und «fühlen» kann, und den Bewegungen des ganzen Körpers, der bei der künstlerischen Arbeit vielfach zu einer konzentrierten, hin und wieder aber auch spontaneren «Motorik» herausgefordert wird. Indem sich hierbei immer wieder die Frage nach dem *Wie* stellt – wie etwas zustande kommt oder gestaltet werden kann – weckt das Lernfeld Kunst zugleich die Aufmerksamkeit für eine *mehrsinnige* Wahrnehmung, für die *Differenz* und das *Zusammenspiel der Sinne*, wenn z. B. die Augen die feinstofflichen Gestaltungsqualitäten eines Werks zu «ertasten» oder die Hände unwillkürlich etwas überraschend «Sehenswertes» hervorbringen oder zu «beobachten» vermögen.

Auf diesen Zusammenhang der Sinnestätigkeiten nimmt das Fach Kunst auch insofern Bezug, als dessen Terminologie häufig eine *synästhetische* Komponente aufweist, wenn z. B. von kalten und warmen Farben, von Farbtönen oder einem dynamischen Bildaufbau die Rede ist oder wenn die häufig verwendete Redensart «Kunst ist reine Geschmacksache» hinterfragt werden muss, um ein differenzierteres Kunstverständnis zu entwickeln (zum Kunstbegriff vgl. Kommentar zur 8. These, S. 11). –

Der Kunstunterricht basiert somit – besonders in der Sekundarstufe I – auf ästhetischen Prozessen und Situationen, bei denen eher erlebnisbezogen als zweckrational, eher entdeckend als wissensbezogen gelernt wird. Damit übt das Fach innerhalb eines Lernalltags, in dem das sinnliche Erkennen vernachlässigt ist, eine «Platzhalterfunktion» aus: Wahrnehmungsverbundenes Lernen akzentuiert den *Eigenwert ästhetischer Erfahrungen* gegenüber der wissenschaftlich objektivierenden Erkenntnis, die jedes subjektive Empfinden auszuschließen sucht und auf dem Sachverhalt gründet, dass die menschlichen Sinne nur ei-

nen «Bruchteil» der Wirklichkeit zu erfassen vermögen. «*Asthetische*» Erfahrungsarbeit entwickelt sich dagegen wahrnehmungs- und erkenntnisbezogen – sie zielt darauf ab, sich vom «Eingefahrenen» wegzubewegen, um die *spezifischen Geltungsbereiche der Sinneswahrnehmung* zu erkunden und sie gegenüber der entsinnlichten «als ob-Realität» schulischer Wissensvermittlung zu *rehabilitieren*. Das besondere Empfindungs- und Erkenntnisvermögen des Sehsinns tritt z. B. dann erst in unser Bewusstsein, wenn «das Auge» etwas an den Dingen zu sehen lernt, was «der Kopf» noch nicht weiß und was sich eindeutiger Identifikation entzieht. Derartige Erfahrungen können ein *subjektverbundenes Sinnesbewusstsein* hervorrufen, *das komplexere Zugänge zur Wirklichkeit ermöglicht als solche, die nur vom «Bescheidwissen» vorherbestimmt sind* (vgl. die Kommentare zur 8. und 10. These).

Sinnes- und Körperbewusstsein führen zu einer *ästhetischen Kompetenz*, die in enger Beziehung zur *künstlerischen* steht und sich auf wahrnehmungsbezogene Erkenntnisse stützt – insbesondere darauf,

- ◆ dass die menschlichen Sinne keine simplen «Rezeptoren» darstellen, sondern in Handlungszusammenhängen als *ein- und ausdrucksfähige* Organe tätig sind, die zwischen dem «Außen» und «Innen» unserer Existenz *vermittelnde* Funktionen erfüllen,
- ◆ dass insofern die Sinneswahrnehmung als ein *aktiver*, die Sinnesreize selektiv formender Vorgang angelegt ist, der jedoch erst auf den Wegen der Empfindung, Gestaltung und Erkenntnis seine bewusstseinsmäßige Wirkung entfaltet,
- ◆ dass wir Wahrnehmungen, die unter wissenschaftlichen Vorzeichen als *Sinnestäuschungen* eingestuft werden, genießen, als anregend oder lebensnotwendig empfinden können; und folglich in den Phänomenen allein kein allgemeingültiger «Wahrheitsgehalt» zu entdecken ist, sehr wohl aber aus ihren spezifischen Zuständen und Qualitäten *besondere Sinnpotenziale* oder Wahrheiten hervorgehen können,
- ◆ dass angesichts der Verselbständigung medialer Abbildungssys-

teme oder sogenannter «Signifikantenketten» *Rückübersetzungen* erforderlich sind, indem die Dinge selbst zum Gegenstand der Sinnesbildung gemacht werden – z. B. ein realer, essbarer Apfel, den man anfassen, riechen und schmecken kann, im Verhältnis zum ausschließlich sichtbaren Abbild eines Apfels,

- ◆ dass man insofern auch technisch erzeugten Sinneseindrücken, wie sie etwa die virtuellen Welten des Cyberspace zunehmend vermitteln, mit *kritischer Distanz* begegnen muss, weil sie keine authentischen Erfahrungen (z. B. zwischen Menschen) ersetzen können, sondern diese nur vortäuschen,
- ◆ dass wir uns schließlich auf Erkenntnisse, die allein auf Sinneswahrnehmungen zurückgehen, nicht verlassen können, jeder «erkennende Blick» hinter die Welt der Sinneserscheinungen jedoch ohne deren *Eigenwirkung* und *eigene Wirklichkeit* unmöglich, ja vollkommen «sinnlos» wäre.

THESE 5

Ausdrucksentwicklung und intersubjektive Verständigung

Das subjektive Ausdrucks-, Gestaltungs- und Empfindungsvermögen in seiner individuellen Verschiedenartigkeit zu stärken, ist eine vorrangige Zielvorstellung der Kunstpädagogik. Zur kreativen Persönlichkeitsbildung gehört jedoch ebenso die Bereitschaft zur intersubjektiven Verständigung: Der Kunstunterricht versetzt Lernende und Lehrende in die außergewöhnliche Lage, authentische Sehweisen wechselseitig zu erweitern und Bildwerke mit den «Augen des Anderen» zu betrachten. Die jeweilige Eigenproduktivität von Schülerinnen und Schülern ist deshalb mit gemeinsamen Reflexionsprozessen verknüpft, durch die sich bildnerische Ausdrucksfähigkeiten und Kenntnisse über kunstgemäße Gestaltungsqualitäten erweitern.

Persönlichen Empfindungen, Wahrnehmungen und Vorstellungen mit ästhetisch-künstlerischen Mitteln Ausdruck zu verleihen, dafür sich Fertigkeiten anzueignen und geeignete Gestaltungsmöglichkeiten zu finden, dies *kann* für Schülerin-

nen und Schüler eine anregende Herausforderung sein. Sobald sie sich darauf einlassen, zeigt sich nicht selten eine *Vielfalt subjektiver Ausdrucksweisen*, deren Verschiedenartigkeit ahnen lässt, wie reichhaltig das menschliche Ausdrucksvermögen sein kann.

Der hiermit verbundene Authentizitätsanspruch ist jedoch jungen Menschen, die sich frühzeitig gegenüber konkurrierenden «Verhaltenslogiken» in Schule und Gesellschaft behaupten müssen, nicht ohne weiteres abzuverlangen. Um ihr schöpferisches Potenzial zu aktivieren, muss eine zeitgemäße Kunstpädagogik *drei Aspekte der Subjektbildung* Aufmerksamkeit schenken:

- ◆ Sie darf zum einen nicht die vielgestaltigen Erscheinungsformen *jugendkultureller Selbsterprobung* ignorieren – jene «fragmentarischen» Identitätsmuster, mit denen Jugendliche bei ihrer Suche nach «Selbstkonzepten» experimentieren oder vorläufig Sicherheit gewinnen. Stattdessen sollte sie hier Ausdruckspotenziale aufsuchen, die in der spezifischen Erfahrungswelt junger Menschen und ihren signifikanten ästhetischen Zeichensprachen angelegt sind.
- ◆ Sie hat zum anderen zu beachten, dass die Entwicklung kreativer Selbsttätigkeit auch *Phasen des Kräftesammelns*, der *Muße* oder *Distanznahme* von normierten Leistungserwartungen mit einschließt – nichts Geringeres als jene Dimension von «Schule», die ihrem Ursprung nahe kommt: Scholē bedeutete in der Antike «Ort der Muße und Besinnung – der wissenschaftlichen Beschäftigung während der Mußestunden» – sie setzte eine *Zeitautonomie* voraus, die angesichts der heute leichtfertig vollzogenen «Arbeitsverdichtung» zurückerlangt werden muss.
- ◆ Und zum dritten kann eine zeitgemäße Kunstpädagogik jungen Menschen auch dann, wenn ihre Selbstentwürfe vielfach noch diffus, gespalten und widersprüchlich erscheinen, die Bemühung um einen genuinen künstlerischen Selbstausdruck zumuten. Denn in der Schule begegnen wir trotz des vielbeschworenen «de-

konstruierten Subjekts» immer noch jungen, *zurechnungsfähigen* Persönlichkeiten, die zwar häufig noch in einer wechselvollen Entwicklung begriffen sind und deren «*Identitätskerne*» uns vielfach noch verdeckt und unsicher vorkommen. *Gerade deshalb aber, um dieser Identitätsfindung willen, ist ihnen die Anstrengung ästhetisch-künstlerischer Selbstwahrnehmung, Selbstproduktivität und -reflexivität zuzutrauen.*

Ähnliches gilt für die Kunstbetrachtung, obgleich sich hier das subjektive Erleben und Artikulieren nicht auf die *eigene* künstlerische Ausdrucksweise, sondern auf diejenige *anderer, fremder* Menschen bezieht. Doch besteht zwischen der Kunstrezeption und Eigenproduktion ein Zusammenhang, wenn jene als *Inspirationsquelle* genutzt wird. Die heutzutage besonders ausgeprägte *Pluralität der Kunst* etwa kann bei dem Bestreben, individuelle Zeichensprachen und Ausdrucksformen zu entwickeln, eine wichtige Orientierungshilfe sein: Sie stellt ein Repertoire an Verfahrensweisen bereit, das bei der Suche nach künstlerischer oder kunstnaher Authentizität eine Vielzahl an Erfahrungsmöglichkeiten und Lernwegen eröffnet.

Sobald sich Schülerinnen und Schüler mit Kunst- oder Bildwerken auseinandersetzen, entstehen Lernsituationen, die in qualifizierter Form fast ausnahmslos dem Kunstunterricht und der Museumspädagogik vorbehalten sind. Denn anderswo, im späteren Leben, ist es kaum noch möglich, *dass eine solche Vielfalt unbefangen geäußerter Empfindungen, Beobachtungen, Assoziationen und Deutungsversuche aufeinandertrifft wie in den heterogen zusammengesetzten Lerngruppen des Kunstunterrichtes.* In dieser «einmaligen» Situation die Augen für den Eigensinn der Kunst zu öffnen, erfordert Einfühlungsvermögen in die Art und Weise, wie junge Menschen ihre Eindrücke äußern, und Augenmaß für ihre Widerstände, die sie dem Anders- und Fremdartigen in der Kunst entgegenbringen können. Bei dem Versuch, Voreingenommenheiten abzubauen, sind vor allem *gemeinsame Werkbetrachtungen* hilfreich. Denn beim Anblick eines unmittelbar präsenten Bildes arti-

kulieren Lernende häufig voneinander abweichende Seheindrücke: Sie entwickeln verbal oder ggf. auch in anschaulicher Form sogenannte «*Percepte*», subjektive Sehweisen, sobald sie zu einem Bild ihre persönlichen Gefühle, Assoziationen, Gedanken und Kenntnisse mitteilen (vgl. Otto 1987, S. 51 f.). Nicht selten geraten dabei ihre Wahrnehmungen und Einstellungen in Widerstreit, wenn Schüler mit ungewöhnlichen oder sperrigen Werken konfrontiert sind. Solche *Differenzerfahrungen* können sich jedoch als ein «*Lebenselexier*» anschaulichen Lernens erweisen, sobald im Unterricht eingehender nach ihrem konkreten Stellenwert gefragt wird – nach den jeweils abschließenden Bedeutungen von Schüleräußerungen im Verhältnis zur Mehrdeutigkeit und Komplexität von Bildsachverhalten. Schülerinnen und Schüler lernen dann, ästhetische Objekte nicht nur mit eigenen, sondern ebenso mit «*fremden*» Augen wahrzunehmen, und machen im fortlaufenden Unterrichtsgespräch die Erfahrung, *dass sich ihre subjektiven Sehweisen vielfach wechselseitig ergänzen und immer näher an ein Werk heranführen.*

Sich in andere Sichtweisen hineinzuversetzen, dazu werden Schülerinnen und Schüler im Unterricht häufig aufgefordert: bei Werkbetrachtungen ebenso wie beim gemeinsamen Ideenaustausch zur Entwicklung und Umsetzung individueller Praxisvorhaben oder bei der künstlerisch-ästhetischen Urteilsbildung. Wenn dabei verschiedene Wahrnehmungen, Einfälle oder Assoziationen aufeinander treffen, entsteht nicht selten ein «*zündender Funke*» für kreative Ideenfindungs- und Problemlösungsprozesse. Zugleich handelt es sich um Lernvorgänge, deren Bildungswert über die Fachgrenzen hinausweist. Er ist daran zu bemessen, ob und inwieweit die intersubjektive Bildkommunikation zur *Toleranz, zum Einfühlungs- und Verständigungsvermögen* junger Menschen beiträgt und sie zur *Achtung* oder auch *Wertschätzung kultureller Andersartigkeiten* befähigt.

Subjektorientierung und kommunikatives Handeln erweisen sich somit als notwendige Komponenten bei der Entwicklung einer

künstlerischen Kompetenz – der Fähigkeit junger Menschen, ihre «[...] eigene Beziehung zur Wirklichkeit und zur Zeit zum Ausdruck zu bringen: produktiv in einer höchst individuell gestalteten Form, in der das künstlerische Erleben sichtbaren bzw. vielsinnlich erfahrbaren Ausdruck findet» und «rezeptiv in der produktiven Auseinandersetzung mit der vom Künstler vorgegebenen Form, die [...] zum künstlerischen Erleben und damit zum Verstehen führt.» (Regel 1998, S. 7). Um in diesem Sinne ein differenzierteres Gespür für künstlerische Formsprachen und Qualitäten zu wecken, greifen im Kunstunterricht insbesondere bei praxisbezogenen Schwerpunkten *Denken* und *Machen, Produktion* und *Reflexion* ineinander. Solche Verschränkung von subjektiven und intersubjektiven Lernanteilen ergibt sich aus der besonderen kunstpädagogischen Qualifikation, *auf verschiedenartige Gestaltungsansätze und -probleme junger Menschen kompetent einzugehen* – eine Befähigung, die besonders dann gefragt ist, wenn bei *kunstgemäßen* Lern- und Arbeitsprozessen ein hoher Beratungs- und Reflexionsbedarf entsteht, z. B.

- ◆ bei der Erarbeitung einer Formsprache und Bildkomposition, die mit dem jeweiligen Ausdrucksverlangen oder der angestrebten Aussageabsicht korrespondieren sollen,
- ◆ bei der Erprobung von Form- und Farbwirkungen, aus deren zunehmend geschickteren Gestaltung sich ein spezifischer künstlerischer Gehalt entwickeln soll, oder
- ◆ bei der Entdeckung und Nutzung ästhetisch-künstlerischer Potenziale, die in kunstfremden Lebensbereichen und in jeglicher Gestaltung angelegt sein können (vgl. auch Kommentar zur 8. These).

Kunsterzieherinnen und -erzieher üben insofern im Unterricht häufig eine *beratende* und *inspirierende Tätigkeit* aus, die sich auf alle Phasen und Anforderungen künstlerischer Arbeit erstreckt, das Urteilsvermögen der Lernenden aktiviert und sie an den jeweiligen Problemlösungen teilhaben lässt.

Dreh- und Angelpunkt dieses kommunikativen Handelns ist die

Entwicklung eines differenzierten *Empfindungsvermögens*, die bereits bei der Wissensvermittlung einsetzt: Ob uns Kunst- und Bildwerke gelungen erscheinen und unser Leben bereichern, ob sie Lust- oder Angstgefühle wecken, uns nachdenklich stimmen oder unsere Fantasie anregen, ob sie als sichtbar gewordene Grenzerfahrungen uns befremden, «berühren» oder erregen, diese Fragen lassen sich bei ihrer näheren Betrachtung nicht umgehen. Denn insbesondere das «stehende» Bild löst direkt spürbare *Anmutungen* aus, von deren Qualitäten sich der Betrachter mehr oder weniger stark «angesprochen» fühlt. Deshalb werden im Kunstunterricht häufig persönliche Empfindungen ausgetauscht, deren Berücksichtigung erst *authentische* Lern- und Reflexionsprozesse ermöglicht und darüber hinaus zu einer *lebendigen* Persönlichkeitsbildung beitragen kann.

THESE 6

Ästhetische Praxis als Selbsttätigkeit, Gruppenprozess und Projekt

Auf die selbsttätige Entwicklung manueller Geschicklichkeiten wird im Kunstunterricht besonderer Wert gelegt: Der Erwerb praxisbezogener Fertigkeiten ist eine Voraussetzung für das eigenständige Gestalten und schließt Erfahrungswissen ein, das zu einem näheren Verständnis für das künstlerische Können beiträgt. Ein herausragendes Merkmal des Kunstunterrichtes ist deshalb sein Werkstattcharakter: Innerhalb der regulären Schulzeit organisieren Kunstpädagoginnen und -pädagogen Handlungsspielräume für individuelle und projektartige Lernvorhaben, die Heranwachsende auch zur Gruppenarbeit anregen und ihren Teamgeist z. B. bei einer Wandbildgestaltung wecken.

In ihrem Anschauungsbezug sind Theorie und Praxis des Kunstunterrichtes eng miteinander verbunden. Bereits der Umgang mit Werkstoffen oder die Einübung in Arbeitstechniken und Handfertigkeiten ist durchaus «theoriehaltig». Ebenso schließt ein Großteil gymnasialer Kursangebote spezifische

Praxisanteile mit ein: etwa die konkrete, themengebundene *Übung* und *Umsetzung*, die *experimentelle Erprobung* künstlerischer und medialer Praktiken, aber auch die *Eigenproduktion* auf der Basis *offener Rahmenthemen*. Letztere fordert die Schülerinnen und Schüler häufig zu einer eigenständigen bildnerischen Entwurfspraxis heraus – sie veranlasst zu einer individuellen *Selbsttätigkeit*, die in gewisser Hinsicht zu einem «Markenzeichen» des Faches geworden ist.

Die künstlerische oder zweckgebundenere Arbeit zu einer Rahmenthematik verläuft zudem häufig in *projektartiger* Form, weil Schülerinnen und Schüler hier aufgefordert sind, inhaltliche Vorgaben mit persönlichen Ideen zu füllen und davon ausgehend eigene Vorhaben in Angriff zu nehmen. Doch greifen bei projektartigen Vorhaben prozesshaftes Lernen und produktorientiertes Handeln nicht so nahtlos ineinander wie bei den anderen Praxisvarianten, sondern schließen die Anforderung mit ein, die *Ideenfindung*, *Entwurfsarbeit*, *Realisation* und *Präsentation* aufeinander abzustimmen und zu einem *Gesamtkomplex* zu verbinden. Zudem sind in diese Phasen des künstlerisch-ästhetischen Projektes weitere Tätigkeitsbereiche einbegriffen, die es ebenfalls zu koordinieren gilt: So kann etwa der themenbezogene Ideenaustausch direkt mit dem Anlegen einer Materialsammlung aus Bildern und Texten verknüpft sein, die Anwendung von Vorwissen und Handfertigkeiten bei Entwurfsprozessen mit der Erprobung noch unbekannter Gestaltungsmöglichkeiten, die Realisation eines Vorhabens mit der Reflexion seiner ggf. noch zu verbessernden Wirkung oder dessen Präsentation mit der anschließenden Auswertung seiner Wirksamkeit in der Schulöffentlichkeit.

Ästhetische Praxis beschränkt sich in diesen Zusammenhängen nicht nur auf Handfertigkeiten im Umgang mit Pinsel und Farbe und auf die Gestaltung zweidimensionaler Bildgründe, sondern mobilisiert häufig auch anderweitige *handwerklich-technische* Geschicklichkeiten z. B. im Umgang mit plastischen Materialien oder elektronischen Medien, denen aufgrund der schrift-

lich-verbale Leistungsprofile in den Oberstufen viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird.

Damit aber solche auf anschauliche Ergebnisse abzielenden Vorhaben gelingen, fordert und fördert das Fach Kunst nicht nur *Einzelleistungen*, sondern weckt ebenso die Bereitschaft junger Menschen zur *handlungsorientierten Zusammenarbeit*. Es trägt damit zu *sozialen Lernprozessen* auf der Basis gegenseitiger Achtung und Anerkennung bei. Dies wiederum gelingt deshalb, weil Kunstpädagoginnen und -pädagogen vielfach schon mit projektähnlichen Unterrichtsverläufen vertraut sind: Bereits bei anderweitigen Praxisanteilen bevorzugen viele von ihnen einen weniger lehrerzentrierten Unterrichtsstil: *Zu ihrem Metier gehört es, Schülerinnen und Schüler bei der praktischen Arbeit mit Rat und Tat beiseite zu stehen* (vgl. Kommentar zur 5. These).

Etwas *Eigenständiges* zu gestalten bzw. mit eigenen Händen und technischen Hilfsmitteln hervorzubringen, stellt ein *elementares* Bildungsbedürfnis dar, das bei den meisten Jugendlichen immer noch vorhanden ist – auch unter den Vorzeichen einer zunehmend «retrospektiven» Kultur, in der unzählige ästhetische Stile, Ausdrucksformen und Moden vergangener Zeiten in anderer, oft perfektionierter Aufmachung reinszeniert werden und insofern die Beziehung zum Originären und Eigenen verunsichert werden kann. Ästhetische Praxis eröffnet vor diesem Hintergrund die Chance, vorhandene Spielarten der künstlerischen und bildsprachlichen Artikulation für produktive Abweichungen und als Inspirationsquellen für individuelle Artikulationsweisen fruchtbar zu machen. Etwas *Eigenständig-Kreatives* zu schaffen, kann deshalb auch heute noch für viele Heranwachsende eine befriedigende oder beglückende Erfahrung sein – vor allem, wenn der Kunstunterricht sich für die jugendlichen Erlebniswelten offenhält. Denn *Eigenständigkeit* entwickelt sich nicht zuletzt aus der produktiven Spannung zwischen den Standards künstlerischer Gestaltung und den spezifischen Fähigkeiten, Sehweisen und Erfahrungen, die junge Menschen als innovative Praxisimpulse in den Unterricht einbringen.

Indem sie selbst spezifische Gestaltungsweisen *handelnd* erlernen und mit diesen ihrem persönlichen Zeitempfinden Ausdruck verleihen, wächst zugleich ihr Verständnis für das *praktische Können* – die besonderen Qualitäten verschiedenster «Macharten», Formgebungen und Inszenierungen – in der freien und angewandten Kunst.

THESE 7

Theoretische Reichweite und interdisziplinäre Ausstrahlung

Das Fach Kunst umfasst mehrere komplex strukturierte Lernfelder, die sich themenspezifisch verknüpfen lassen. Deshalb ist der Kunstunterricht für fächerverbindendes Arbeiten sehr gut geeignet. Die besondere Bildkompetenz, die dabei in andere Disziplinen eingebracht werden kann, bleibt ästhetischen und künstlerischen Gesichtspunkten verpflichtet: Erst in interdisziplinären Zusammenhängen lässt sich aufzeigen, dass die ikonischen Komponenten von Bildwelten mit den Deutungsmustern von Weltbildern korrespondieren und sich frühzeitig in den Bildsprachen der Kunst weltanschauliche Umbrüche ankündigen.

In die drei Lernfelder «Kunst – gestaltete Umwelt – Massenmedien» sind zahlreiche Wissenskomponenten aus der Kunst- und Menschheitsgeschichte, den Natur- und Geisteswissenschaften integriert. Bereits die Erklärung des menschlichen Sehvorgangs macht es erforderlich, u. a. auf physikalische und biologische Erkenntnisse zurückzugreifen. In ähnlicher Weise lässt sich ein differenziertes Verständnis für frühere Kunstepochen oder die moderne Kunst nur wecken, wenn in die Erarbeitung zentrale Befunde zu den jeweils maßgeblichen historischen, weltanschaulichen und soziokulturellen Entwicklungen eingehen und ikonografische Zusammenhänge zwischen Bildwerken oder Querverbindungen zu den Nachbardisziplinen wie der Literatur- und Musikwissenschaft hergestellt werden. Dabei können bereits *fachintern* zahlreiche Übergänge und Relationen zwischen den o. g. Sachbereichen entstehen, wenn z. B. im Lernfeld «gestaltete Umwelt»

epochale Umbrüche im Städtebau mit fotografierten oder gemalten Stadtansichten in Beziehung gesetzt werden, um erfahrbar zu machen, wie unsere Vorfahren gravierende Veränderungen in ihrer Umwelt gesehen, erlebt und empfunden haben. Derartige *interdisziplinäre Verknüpfungen* sind selbst dann unumgänglich, wenn dem noch Unbekannten in der Kunst nachgespürt werden soll – wie etwa den vieldimensionalen *Horizontweiterungen* im zeitgenössischen Kunstschaffen, deren sinnstiftende Komponenten sich häufig erst unter neuen Vorzeichen, etwa im Verhältnis zu den heutigen *Schlüsselproblemen* entdecken lassen. Der Kunstunterricht ist z. B. dafür prädestiniert, *Kunst als «Medium» der Umweltbildung* zu thematisieren – von ihm können, etwa in Verbindung mit dem Fach Biologie, nachhaltige Impulse für eine *ökologische Sensibilisierung* und ein an Naturverträglichkeit orientiertes Problembewusstsein ausgehen. (vgl. 10. Erläuterung).

Vor diesem Hintergrund lassen sich durch anschauliche Denkweisen interdisziplinäre Bestrebungen erheblich bereichern – allerdings nur unter dem Vorbehalt, *dass deren Ausbildung in eigenständigen Lernfeldern auch weiterhin hinreichend gewährleistet ist und zudem in der Lehrerausbildung auf entsprechende Qualifikationen größerer Wert gelegt wird.*

Da Interdisziplinarität eine *zukunftsweisende* Bildungsaufgabe darstellt, soll hier der fächerverbindende Aspekt an einem einfachen Beispiel verdeutlicht werden: Ein Schlüsselproblem im Fach Politik der Sekundarstufe II bezieht sich auf die Thematik «Herrschaft und politische Ordnung», dem das Fach Kunst eine anschauliche Dimension verleihen kann, sobald die Frage entsteht, wie Künstler verschiedener Epochen mit dieser Problematik in Standes- und Herrscherbildnissen oder Karikaturen umgegangen sind. Dabei ist herauszuarbeiten, dass Kunstwerke – insbesondere als Auftragskunst – Machtinhaber und politische Ordnungen verehren und glorifizieren, aber ebenso in einer demokratisch verfassten Öffentlichkeit auch verspotten oder anklagen können. Ferner lässt sich gegenwartsbezogen

die visuelle Rhetorik politischer Selbstinszenierungen und ihrer anschließenden Demontage in den Medien untersuchen, wobei nun auch fachintern inhaltliche Übergänge zwischen den Lernfeldern «Bildende Kunst» und «Massenmedien» entstehen.

Aus diesem Beispiel geht hervor, dass Kunst *unterschiedliche Wirkungen* ausüben kann, je nach dem, welche *Funktionen* sie erfüllt. Um den *umfassenderen* Bildungswert des Künstlerischen in «interrationalen» Zusammenhängen aufzuzeigen, kommt es jedoch aus heutiger Sicht darauf an, die Reichweite der Kunst nicht auf das rein Illustrative oder Abbildhafte zu beschränken. Denn noch spannender und anregender für interdisziplinäre Vorhaben erweist sich der Sachverhalt, dass Künstlerinnen und Künstler auch in sehr unterschiedlicher Weise *Unsichtbares sichtbar machen* – etwas, das zuvor «so noch nicht zu sehen war», weil es ihrer subjektiven, an sich unsichtbaren «Innenwelt» entstammt. Hierbei ist vor allem die Beobachtung aufschlussreich, dass das *imaginative* künstlerische Weltempfinden mit einem *komplexen* Wirklichkeitsverständnis korrespondiert, weil es bis in die Gegenwart hinein immer wieder wie ein Seismograph auf Veränderungen in der inneren und äußeren Welt der Menschen reagiert und Entwicklungen registriert, die sich *im Verborgenen anbahnen*: Z. B. vollzog sich zu einer Zeit, als der Film erfunden wurde und mit der Relativitätstheorie ein grundlegend verändertes physikalisches Weltbild zum Durchbruch gelangte, auch in der Kunst des 20. Jahrhunderts ein radikaler Umbruch: Die *Kubisten* lösten die standortgebundene Raumdarstellung auf und ersetzten diese durch ein mehrperspektivisches Sehen, mit dem sich alles Abbildhafte entstofflichen, zerteilen und auf der zweidimensionalen Bildfläche zu einer neuen Kunstwirklichkeit «verschmelzen» ließ. Ebenso sinnfällig erscheint es aus heutiger Sicht, dass sich wenig später in ähnlicher Weise andere Künstler, die sich als «*Futuristen*» bezeichneten, intensiv mit Phänomenen der Bewegung im bewegungslosen Bild befassten und damit jenen technischen Fortschritten (z. B. in der Automobilproduk-

tion) Ausdruck verliehen, die die menschlichen Fortbewegungsmöglichkeiten von Grund auf erweitern sollten. Und auch ist es kein Zufall, dass nach dem 1. Weltkrieg die sogenannten *Dadaisten* auf eine zerrütete, aus den Fugen geratene Welt mit dem «Prinzip Collage» reagierten – einer Bildform, in der das Fragmentarische die Oberhand gewann und alle möglichen, aus ihren ursprünglichen Zusammenhängen gerissene Motivausschnitte in scheinbar sinnwidriger Weise verknüpft waren. Mit dieser Bildsprache wurde nicht zuletzt das immer noch vorherrschende Bild vom aufgeklärten europäischen Menschen, der sich stets unter Kontrolle hat, in Frage gestellt. Endgültig verabschiedet wurde es im Anschluss an die dadaistischen Experimente von den *Surrealisten*, die das von der Psychoanalyse entdeckte Unbewusste zur Quelle des Schöpferischen erklärten – jene verrückte Wirklichkeit, die sich erst im «freien Assoziieren» und in alogischen Traumsymbolen offenbart, dem wachen Bewusstsein jedoch immer nur bruchstückhaft zugänglich ist.

Wenn man in dieser Weise Kunst in ihren *zeit- und geistesgeschichtlichen Kontexten* untersucht, so stellt sich häufig heraus, dass der nonverbalen «Ansprache» von Kunstwerken bis in die Gegenwartskunst hinein auch eine *intuitive Qualität* innewohnt: Künstlerische Bildwelten enthalten immer dann eine *weltbild-erneuernde* Komponente, wenn ihre Form-Inhalts-Gefüge spezifische Konstellationen oder verschlüsselte Botschaften aufweisen, *die in auffälliger Weise mit wahrnehmbaren Veränderungen in den Lebensverhältnissen der Menschen und mit weltanschaulichen Paradigmenwechseln korrespondieren* – den jeweiligen Umorientierungen oder Umbrüchen im Welt- und Selbstverständnis. Diese Eigenschaft ist auf ein anschauliches Denken zurückzuführen, das für ungewöhnliche Beziehungen zwischen unserer inneren, imaginären und äußeren Wirklichkeit empfänglich ist und im Ästhetischen, in allen wahrnehmbaren Anzeichen einer Veränderung, «Signaturen» der Gegenwart und Zukunft aufzuspüren sucht. Solch korrespondierende Momente zwischen Kunst

und Lebenswelt sind nicht zuletzt in den *künstlerischen Materialien* und *Gestaltungsweisen* angelegt – jenen Sujets, Werkstoffen oder Bilderzeugungsverfahren, die sinnbildhaft ein «Zeitalter» oder «Zeitgeist» oder aber spezifische, kulturell und industriell geprägte Lebensformen repräsentieren.

Folglich verleiht die Einbeziehung künstlerischer Bildwelten dem fächerverbindenden Unterricht nicht nur eine *ästhetisch-anschauliche* Dimension, sondern kann diesen ggf. auch mit jenem schöpferischen Geist beflügeln, der sich für *Entdeckungen* im Hinblick auf *Unbekanntes* und *Ungewissenes* offen hält. Andererseits lassen sich erst bei der Zusammenarbeit verschiedener Fachdisziplinen die *kreativitätsfördernden* und *rationalitätserweiternden* Impulse des anschaulichen Denkens unter Beweis stellen: Immer wenn es mit eigenwillig gewagten Aussagen dem diskursiv-rationalen Denken vorauszuweichen beginnt, sind diese zunächst zu überprüfen – d. h., in ihrem Wahrheitsgehalt zu verifizieren, zu relativieren oder ggf. auch zu falsifizieren.

THESE 8

Ästhetischer Eigensinn und Bildungswert der Kunst

Die mit Blick auf die Gegenwartskunst häufig gestellte Schlüsselfrage «Kunst – was ist das?» hat das kunstpädagogische Selbstverständnis erweitert: Künstlerinnen und Künstler bedienen sich in wachsendem Ausmaß zeitgemäßer Artikulationsformen und Verfahrensweisen. Doch erweist sich als «Kunst an der Kunst», dass sie ihr Metier – etwas mehrsinnig zu sehen oder Unsichtbares zu imaginieren und sichtbar zu machen – von der Alltagswahrnehmung durch eigenwillig gestaltete Anschauungsformen abzugrenzen vermag. Erst aus dieser Differenz begründet sich der besondere Bildungswert der Kunstwahrnehmung: Sie weckt Sensibilität für die Mehrdeutigkeit künstlerisch gestalteter Phänomene und für die komplexe Qualität moderner Selbst- und Welterfahrung, die im rationalen Denken nicht aufgeht. Deshalb lassen sich jene eigensinnigen Momente der Kunst, die gewohnheitsmäßige Engführungen im Schönheitsempfinden, Wahrnehmungsverhalten und verstandesmäßigen Denken aufzulösen vermögen, als ein Potenzial nutzen, das die Allgemeinbildung bereichert.

Ähnlich wie in anderen Bereichen der Wissensvermittlung entfalten sich Fachtheorie und -praxis in einem Spannungsfeld zwischen Tradition und Fortschritt, den Überlieferungen aus früheren Epochen und den einschneidenden Neuerungen des 20. Jahrhunderts. Dabei muss vor allem der zentrale Sachbereich der sogenannten «freien Kunst» in seinem Wesenskern immer wieder neu «ergründet» werden, wenn tradierte mit neuen Kunstauffassungen konfrontiert sind. «Das soll Kunst sein? Kunst muss doch schön sein!» – Solche und andere Fragen lassen sich auch einhundert Jahre nach Anbruch der Moderne nicht umgehen, wenn im Unterricht ein vertieftes, *vielschichtig dimensioniertes* und *zeitgemäßes* Kunstverständnis geweckt werden soll. Nicht zuletzt deshalb besteht auch heute noch eine zentrale Aufgabe der Kunstpädagogik darin, junge Menschen für die *Wirkungen der Schönheit in der älteren Kunst* empfänglich zu machen, obgleich sich alle Orientierungen an einer *kunstzentrierten* Ästhetik im Verhältnis zu den vielfältigen Dimensionen der *aisthesis*, der Wahrnehmungsbildung in der Kunst, als zu eng erwiesen haben. Die heutige Auseinandersetzung mit Kunst erfordert vielmehr einen Zugang, der sich auf die ganze Breite des Ästhetischen erstreckt, außerkünstlerische Sachverhalte mit einschließt (vgl. Kommentar zur 7. These) und somit von einer *transdisziplinären* Ästhetik inspiriert ist – einer *Wissenschaft von der Wahrnehmung*, die *alle* Spielarten sinnlicher Erkenntnis untersucht und dabei die Kunst als *unverwechselbaren Modus der Selbst- und Welterfahrung* herausstellt.

Dieses moderne Ästhetikverständnis ist indes mit klassischen Schönheitslehren nicht unvereinbar, wie manchmal unterstellt wird. Zwischen beiden Auffassungen ergibt sich ein Übergang, der auf ein besonderes Qualitätsmerkmal der abendländischen Kunst zurückzuführen ist: ihren geschichtlich gewachsenen *ästhetischen Eigensinn*. Für die Anmutungen des Schönen zu sensibilisieren, schließt demnach zunächst die Anforderung mit ein, auf den historischen Wandel ästhetischer Leitbil-

der, ihre kulturspezifische Funktion, weltanschauliche Relativität und Polarität aufmerksam zu machen. Hierbei zeigt sich dann deutlich, dass sich das künstlerische Schönheitsempfinden immer wieder aus den Fesseln der Tradition *befreit, erweitert* und *ausdifferenziert* hat – bishin zu jenen Schnittstellen, wo es sich der reinen Dingwahrnehmung, dem Zufälligen oder dem jeweils als hässlich Geltenden anverwandelt und nur noch dasjenige als schön empfunden werden kann, was in seiner Gestaltung unter besonderen Vorzeichen gelungen erscheint – etwa im Hinblick auf ein bestimmtes Sujet oder Material, die konstitutiven Elemente des Bildnerischen oder einen kunstfremden Werkkontext. Sobald aber Schönheits- und Hässlichkeitsempfinden eine brüchige Einheit bilden und Schönheit nur noch mit ausgeprägter Feinsinnigkeit erspürt werden kann, rückt die Frage nach der künstlerischen *Wahrnehmungsform* oder *Sichtweise* in den Vordergrund bzw. nach der Differenz und den möglichen Übergängen zwischen der Kunst- und unkünstlerischen Wahrnehmung.

Daraus zu folgern, dass nur die moderne Kunst sich aus den «Fesseln der Schönheit» befreit habe, wäre jedoch ein Trugschluss. Ein von der Gegenwart inspirierter Rückblick in die Vergangenheit zeigt vielmehr, dass spätestens seit Anbruch der Renaissance Künstler ein Gespür für Phänomene entwickelten, die jeweils zu ihrer Zeit als kunstfremd, profan oder gar als anstößig und häßlich galten – jenen *eigenwilligen Sinn* für neuartige, horizonterweiternde und abgründige Dimensionen der menschlichen Selbst- und Welterfahrung, durch den die Kunst immer wieder ins Unbekannte vorgestoßen ist und die menschliche Erkenntnisfähigkeit zu bereichern vermochte. Ebenso lässt sich aber auch aus umgekehrter Perspektive anhand vieler Beispiele aus der Gegenwartskunst belegen, dass das tradierte Schönheitsempfinden nicht einfach *ad acta* gelegt wurde, sondern sich in noch elementareren, spontane-

ren, noch «reineren» oder wirklichkeitsnäheren Artikulationsformen erneuert hat.

Trotz aller Irritation, die von dem Verwirrspiel zwischen Schönheits- und Hässlichkeitsempfinden, zwischen Kunst und Nicht-Kunst im 20. Jahrhunderts ausgegangen ist, gibt es auf die entscheidende Frage «Kunst – was ist das?» immer noch *relativ* verlässliche Antworten. Wie immer man Kunst definiert – ob als Ausdruck der Fantasie, des Unbewussten, des Spieltriebes oder Schmuckbedürfnisses, als Mittel der Selbstverwirklichung oder als «weltanschauliche Waffe», als besondere Form der Nachahmung, der Erkenntnis oder Erfindung –, das genuin *Künstlerische* zeitgenössischer Kunst scheint sich erst bei einer genaueren Orientierung an folgenden *drei Kriterien* zu erschließen:

1. In der Kunst wird ein besonderes *Imaginationsvermögen* unter Beweis gestellt – ein anschauliches Denken und Handeln, das sich vor allem *bildhaft* artikuliert.
2. Kunstwerke entziehen sich durch ihre *Freizügigkeit* im Umgang mit Formsprachen und formbaren Aussagen, Werkstoffen und szenischem Augenblicksmomenten mehr oder weniger auffällig der reinen Zweckrationalität des Alltagslebens oder den ästhetischen Konventionen kultureller Lebensgestaltung. Diese Qualität macht sich besonders dann bemerkbar, wenn Kunstwerke noch keine größere Akzeptanz im Zuge ihrer Vermarktung erreicht haben – solange sie noch nicht, in hohen Auflagen reproduziert, zur Massenware und zum kulturellen Allgemeingut geworden sind oder als Statussymbole wohlhabender Käuferschichten fungieren.
3. Kunst als besondere Ausprägung menschlichen Gestaltungswillens zeichnet sich schließlich durch eine *Authentizität des Sehens* und *Hervorbringens* aus, die sich daran bemisst, dass Künstlerinnen und Künstler ihrer Realitätssicht, Einbildungskraft oder Befindlichkeit in einer jeweils *spezifi-*

schon, konsequenten oder *adäquaten Gestaltung* Ausdruck verleihen.

Wenn nun aber die «Kunst an der Kunst» maßgeblich einer schöpferischen Gestaltungsenergie erwächst, die sich immer wieder aus den Fesseln der Konvention *löst* und dadurch auf eigentümlich autonome Weise mit sich anbahnenden Veränderungen im Wirklichkeitsempfinden *korrespondiert*, dann erklärt sich daraus auch, warum das heutige Kunstschaffen so häufig unserem gewohnheitsmäßigen, zweckrationalen Realitätsverständnis *zuwiderläuft*: «Sie (die Kunst, M. Z.) erkundet, was möglich ist [...], so wie die Wissenschaft erkennt, was wirklich ist, und Politik die Verhältnisse zu dem gestaltet und ordnet, was sein soll. In dieser Funktion (es ist nicht die einzige) stößt die Kunst sich von dem ab, was herrschend geworden ist – zu fest oder zu beweglich, zu rational oder zu irrational, zu politisch oder zu unpolitisch. Sie bricht Tabus, verletzt die gewohnten Denk- und Wahrnehmungsmuster, wird zum Skandalon, sucht neue Formen und, wenn diese alle schon eingenommen sind, die Form-Losigkeit.» (Hentig, München Wien 1998, S. 41 f.) Solchem ästhetischen Eigensinn wird inzwischen ein hoher Bildungswert zuerkannt, der über landläufige Erwartungen an das Fach, zur Verschönerung des Schullebens beizutragen, hinausreicht: Die anschauliche und geistige Qualität der Kunst zu verstehen, heißt nicht zuletzt, dass ihre *Formeigenschaften* als *gehaltvoll*, als Teil der künstlerischen Aussage, erfahren werden und die *Sinneswahrnehmung* in eine *Sinnwahrnehmung* übergeht (vgl. Weiterführung dieses Aspekts im Kommentar zur 10. These). Dieser Bildungswert kann in dem Maße an Bedeutung gewinnen, wie die Einsicht wächst, dass Allgemeinbildung auch auf *komplexen* Wirklichkeitserfahrungen basiert, existenzbezogene oder paradoxe *Sinnfragen* mit einschließt und insofern auch die *Überprüfung, Modifikation* oder *Neukonstruktion* rationaler Wissensbestände erforderlich machen kann.

Medienkompetenz in der Multimediagesellschaft

Sich den Herausforderungen der Mediengesellschaft zu stellen und der anwachsenden «Bilderflut» mit wachsamer Kompetenz zu begegnen, stellt eine dringliche Bildungsaufgabe dar, die in einem Schulfach allein nicht zu bewältigen ist. Kunstpädagoginnen und -pädagogen können allerdings wichtige Beiträge leisten: durch das Einbringen eines fundierten Wissens über das Verhältnis von Abbild und faktisch oder nur scheinbar Abgebildem, durch die Förderung einer medienkritischen Sensibilität auf der Grundlage sinnlicher Primärerfahrungen und entschleunigter Wahrnehmungsvorgänge sowie durch die Entwicklung eines reflektierten und kreativen Umgangs mit den Neuen Medien.

Die heutige Erfahrungswelt, nicht nur von Jugendlichen, wird immer umfassender durch Medien bestimmt: Unser aller «Welt-Bild» basiert zum großen Teil auf einer medialen «Wirklichkeit aus zweiter Hand», die aus dem «Grundstoff» *Wissen* und *Information* «zubereitet» ist – einem Produktionsfaktor, der neben *Materie* und *Energie* für hochentwickelte Industriegesellschaften eine immer wichtigere Rolle spielt und sich vor allem in *Bildform* zu einer tragfähigen «Produktivkraft» erweitert hat. Ermöglicht wurde diese Entwicklung durch einen rasanten technischen Fortschritt, der von der Erfindung der Bildmedien Fotografie und Film ausging, seit Mitte des 20. Jahrhunderts durch die Elektronik, Computereentwicklung und Verbreitung des Fernsehens beschleunigt wurde und in den letzten Jahrzehnten u. a. aufgrund der schnellen Steigerung von Rechnerkapazitäten, der elektronischen Verkabelung und weltweiten Computervernetzung zu einer *Allgegenwärtigkeit technisch erzeugter Bildwelten* geführt hat: in den Print- und audiovisuellen Medien, in Wissenschaft und Forschung, in der Arbeitswelt und bei der warenästhetischen Vermarktung von Konsumgütern, in den großstädtischen Metropolen und privaten vier Wänden.

Der Anbruch eines «Multimedia-Zeitalters» ist mit jener Zeit

verglichen worden, in der der Buchdruck erfunden wurde: Zu beiden Zeitpunkten begannen neue Kommunikationsmedien die menschlichen Wahrnehmungsverhältnisse und Deutungsmuster tiefgreifend umzugestalten. Auf die Gegenwart bezogen lassen sich hierzu vor allem folgende für Schule und Ausbildung bemerkenswerte *Trends* feststellen:

- ◆ Vom Rechner aufbereitete Bilder sind mit ungeahnter Macht neben das in Sätzen und Ziffern formulierte Wissen getreten und haben als *Beobachtungs-, Konstruktions-, Diagnose-, Therapie- und Erkenntnisinstrumente* vor allem in den Naturwissenschaften, der Militärtechnik, Weltraumerforschung, Medizin, Architektur, im Design und Umweltschutz Verbreitung gefunden. In diesen Disziplinen wird mit Bildern ein Wissen konstruiert, das viel *komplexere, differenziertere* und *zielgenauere* Zugänge zur Wirklichkeit eröffnet, sobald mit ihnen z. B. unsichtbare Phänomene der Mikrowelten und des Makrokosmos sichtbar gemacht, Prozessabläufe simuliert oder Zukunftsprognosen veranschaulicht werden.
- ◆ Die elektronische «Verbildung» der Lebenswelt hat neben der *wissensspezifischen* vor allem eine *soziokulturelle* Komponente: Sie ließ sich nur durch eine allgemeine *Bildschirmbildung* realisieren, die mit der Verbreitung des Fernsehens einsetzte und mit dem in Privathaushalten immer selbstverständlicheren Gebrauch von Computern, Videogeräten und des Internet eine dramatische Steigerung erfuhr. Bildschirmbildung vollzieht sich seither durch freiwilliges und vielstündiges Sitzen vor dem Bildschirm und hat in hohem Maß authentische Bildungserfahrungen «aus erster Hand» durch Bildwirklichkeiten verdrängt, die im *viereckigen Ausschnitt* auf dem Monitor präsentiert werden.
- ◆ Dass von dieser Bildschirmwirklichkeit *ambivalente* Wirkungen ausgehen, darin sind sich die meisten Medienexper-

ten einig. Einerseits muss der Umgang mit dem Computer *frühzeitig* erlernt werden, damit junge Menschen den künftigen *Anforderungen der «Wissensgesellschaft»* gewachsen sind. Dies schließt ebenso den Gebrauch von Lernsoftware wie des Internet mit ein, das sofortige Zugriffe auf aktuellste Informationen, Zugänge zu multimedial gespeichertem Wissen oder die weltweite «Netzkommunikation» ermöglicht. Von deren Einführung in allgemeinbildende Schulen verspricht man sich inzwischen effizientere und zeitgemäßere Lernverhältnisse, die dem Sachverhalt Rechnung tragen, dass sich der Computergebrauch zu einer *neuen Kulturtechnik* entwickelt hat wie einst die Verbreitung des Füllfederhalters. Andererseits werden dadurch womöglich ebenso *ökonomische Abhängigkeiten* im Hinblick auf die Wartung und Erneuerung schulischer Medienangebote geschaffen wie neue *ökologische Risiken* im Hinblick auf einen erhöhten Energie- und Ressourcenverbrauch erzeugt. Zudem weisen Wissenschaftler auf *defizitäre* Entwicklungen hin, die von der immens angewachsenen Bildschirmsozialisation verursacht sind: vor allem auf die seit Einführung des Privatfernsehens fortlaufende *Verschlechterung der körperlichen Kondition* von Jugendlichen und weiter anwachsende *Polarisierung der Mediengesellschaft* in Informierte und Unwissende, auf die *Nivellierung der Differenz zwischen Kindheit und Erwachsenenwelt* durch den «Sieg der Bildkultur» sowie die fortschreitende *Dekontextualisierung von Information*, seitdem mit der Internetnutzung die Bereitschaft zugenommen hat, «schnell im Bilde zu sein», ohne die «Informationshäppchen» zu hinterfragen oder im Hinblick auf komplexere Zusammenhänge zu prüfen.

- ◆ Kontroverse Überlegungen sind hingegen zum Problem angestellt worden, welche nachhaltigen Wirkungen von der Durchdringung der Medi-

en- und Alltagsrealität auf das *Wirklichkeitsverständnis* ausgehen. Eine häufig geäußerte Diagnose lautet: Dank des Umgangs mit medialen Wirklichkeiten sei unser Verständnis für den «fiktionalen» Charakter der Realität gewachsen, der sich daran bemerkbar mache, dass keine Wirklichkeitsaussage mehr objektive Gültigkeit beanspruchen könne, weil jede von weltanschaulichen Deutungen bzw. der perspektivischen Begrenztheit der Menschen geprägt sei. Diese Sichtweise kann vor allem den geistigen Horizont einer mehr denn je *medial konstruierten* Erfahrungswelt offenlegen und den Blick für jene *virtuellen* Bilderzeugnisse schärfen, die uns wirklichkeitsgetreu erscheinen, obgleich sie nur rechnergenerierte visuelle Konstrukte sind. Der *optimistischen* These, von der Medienerfahrung gingen aufklärerische Impulse aus, widerspricht jedoch die *medienskeptische* Aussage, dass die neuen Dimensionen medialer Versinnlichung eher Risiken der Blendung, des Distanzverlustes und der Unmündigkeit erzeugten: In einer ästhetisierten Lebenswelt, die sich vorwiegend an einer *unterhaltenden Bildlichkeit* orientiert, gewöhnen *zusammenhanglose Wahrnehmungen* und *Denkweisen* die Oberhand und werde die wortsprachliche Reflexivität zunehmend durch die Logik eines bildgeprägten «Infotainments» eingeschränkt. Aus dieser Perspektive lässt sich auch die Behauptung in Zweifel ziehen, dass virtualisierte Bewusstseinszustände, ohne jeglichen Zugang zu einer deutungsunabhängigen Welt, zum dominierenden Merkmal des Denkens avanciert seien: Obgleich uns alle möglichen Welten mehr oder weniger *künstlich* vorkommen müssen, weil sie von Menschen geistig-materiell konstruiert, «gemacht» oder beeinflusst sind, sind wir doch ebenso dazu genötigt, uns eine «Welt-an-sich» oder «ohne-unser-Dabeisein» *vorzustellen*. Denn diese

transzendente Hilfskonstruktion, die ebenfalls eine Welt-Deutung ist, kann vor allem als *Korrektiv* gegenüber der Künstlichkeit der Medienwelten in Anspruch genommen werden: Auf ihr gründen sich Gespür und Bewusstsein für das *Vergängliche* – etwa die Gefährdung und Hinfalligkeit lebendiger Daseinsformen –, für das *Naturgegebene* – die Differenz zwischen Biotopen und Technotopen und all dasjenige, was ohne unser Zutun geschieht – sowie für das *ethisch Notwendige* – etwa die universelle Bedeutung von Menschenrechten, die über den persönlich «konstruierten», kulturellen und lebensgeschichtlichen Horizont hinausweist.

- ◆ Solche grundsätzlichen Fragen lassen indes viele Jugendliche unberührt, die bestrebt sind, einfach nur in die faszinierende Welt virtueller Bilder «einzutauchen». Von Kindesbeinen an mit einer technologisch hochentwickelten Welt vertraut, haben sie vielfach neue und andere Sehgewohnheiten als Erwachsene entwickelt – eine *Vielbildwahrnehmung*, die sich in gewisser Weise souverän gegenüber der «Bilderflut» in den Medien zu behaupten weiß: *Während Heranwachsende Bildinformationen häufig blitzschnell in ihren pointierten Aussagen zu erfassen vermögen, fühlen sich ältere Menschen in der Regel überfordert, den schnellen Schnitten in der Videoclipkultur zu folgen oder die Vernetztheit multimedialer Inszenierungen durch ein entsprechend «gestreutes» Wahrnehmungsverhalten nachzuvollziehen.*
- ◆ Andererseits bereitet es Jugendlichen, die sich frühzeitig an das Fernsehen und Computerspiele gewöhnt haben, häufiger Schwierigkeiten, sich auf eine differenzierte *Einzelbildwahrnehmung* einzulassen. Dieses Phänomen ist u. a. darauf zurückzuführen, dass die feineren, sublimeren Tätigkeiten des Auges mit den «elektronischen Augen» nicht mithalten können, deren Bilder immer schneller, raffinierter und

aufdringlicher werden. So haben Untersuchungen gezeigt, dass sich der *Bilderfluss im Fernsehen* in den letzten 20 Jahren kontinuierlich beschleunigte, indem z. B. Pausen und Zäsuren zwischen den Sende-Einheiten weggefallen sind und das Einzelbild im Strom der dahineilenden Bilder an Bedeutung verloren hat. In letzter Konsequenz tendiert daher die «Bilderflut» zum sogenannten «*Nullbild*» – zum genauen Gegenteil dessen, was das *Medium Bild* auszeichnet (vgl. Kommentar zur 1. These) – oder hinterlässt nur spärliche Erinnerungsreste, indem sie sich im Gedächtnis auf wenige dauerhaftere Bildeindrücke reduziert. Dieser Befund korrespondiert mit jener zentralen Feststellung der zeitgenössischen Ästhetik, wonach die *Ästhetisierung* der Lebenswelt, das Überhandnehmen artifizieller Wahrnehmungsangebote, eine *Anästhetisierung*, Desensibilisierungsprozesse bis hin zu Zuständen der Empfindungslosigkeit auslöst.

Welche Konsequenzen ergeben sich aus dieser Bestandsaufnahme für die Allgemeinbildung und kunstpädagogische Praxis?

Denkbar wäre zunächst, dass fortan die Vermittlung einer grundlegenden Bildkompetenz in dem Maße überflüssig wird, wie sich bei Heranwachsenden ein visuelles Orientierungs- und räumliches Vorstellungsvermögen aufgrund ihrer Mediensozialisation immer «selbstständiger» herauszubilden beginnt. Mit dieser Annahme hätte man indes die «Welt der Bilder» auf Medienerzeugnisse wie z. B. computeranimierte Darstellungen reduziert und den *autonomen* Bildungswert der Bildwahrnehmung völlig verkannt. Dabei geht es nicht zuletzt um die Entfaltung eines «*Imaginations-sinns*» (vgl. Kommentare zur 8. und 10. These), der im Zuge des expansiven Bilderkonsums zu verkümmern droht. Diese Gefahr besteht erst recht, würde man die Entwicklung und Weitergabe von Bildkompetenzen allein der Wirkungsmacht elektronischer Enkulturationsprozesse anvertrauen.

en, die heutzutage transnationale Medienverbände ausüben. Nur noch auf die Wirkungsmechanismen zunehmend effizienterer Visualisierungstechniken fixiert, würde der Bildungswert der Bildwahrnehmung zu einem rein *adaptiven* und *ökonomisch verwertbaren* Kompetenzprofil zusammenschrumpfen.

Wenn jedoch Heranwachsende auf ein Leben in der Mediengesellschaft, auf dessen Gefährdungen und Möglichkeiten vorzubereiten sind, ergibt sich aus den o. g. Befunden eine *andere* Schlussfolgerung: Gerade weil junge Menschen vielfach bereits über adaptive Fähigkeiten im Umgang mit medialen Bildern verfügen, besteht eine *Zukunftsaufgabe* der Allgemeinbildung darin, sie zu einer *produktiveren* und *bewussteren* Nutzung dieses heteronom erzeugten Potenzials zu veranlassen. Es kommt daher darauf an, der «Verbildung» *re-aktiv* erworbener und insofern orientierungsarmer Fertigkeiten durch die unentwegte «Verbilderung» von Erfahrungsräumen entgegenzuwirken, indem diese aus ihrer ursprünglichen Zweckgebundenheit gelöst und unter neuen Vorzeichen – etwa eines handlungsorientierten Projektunterrichtes – weiterentwickelt werden. Dazu ist auch die Vermittlung eines fundierten *Bildwissens* erforderlich, das imstande ist, junge Menschen über die Wirkungsästhetik des Abbildes aufzuklären – warum Bilder z. B. die Sinne täuschen, betäuben oder aufwecken können, warum sie wie Menschen fehlbar oder «wahrhaftig» sind, warum sie «lügen» oder «Wahrheiten mitteilen» können.

Eine in diesem Sinne *aktiv* gebildete Bildkompetenz kann als *Schlüsselqualifikation* in einer hochgradig visuellen Kultur angesehen werden, deren ständig wechselnde Leit- und Wunschbilder sich erst in sprachlich-kommunikativen Diskursen reflektieren und in ihren Geltungsansprüchen korrigieren lassen. Aktive Bildkompetenz basiert deshalb auf einem *differenzierten Reflexionsvermögen*, das sich bei der Vermittlung zeichentheoretischer Grundkenntnisse, analytischer und medienpraktischer Fähigkeiten entwickeln lässt:

1. *Zeichentheoretisches Grundwissen* basiert auf Erkenntnissen der Semiotik, die uns zu einem reflektierten Wahrnehmungsverhalten gegenüber der «Welt der Bilder» befähigen und insbesondere mit dem Sachverhalt vertraut machen, *dass Abbilder eine sehr direkte Wirkung auf Menschen ausüben*. Deshalb muss diesem Orientierungswissen im Rahmen einer «lebensnahen» Allgemeinbildung ein viel höherer Stellenwert beigemessen werden. Dazu gehören in erster Linie folgende Aussagen zur *Wirkungsästhetik der medialen Abbildung*:

- ◆ Fotografische und filmische Bildfolgen sind *sui generis* ikonische, abbildhafte Zeichensysteme mit sehr hoher Abbildgenauigkeit, die selbst in mehr oder weniger starkem Umfang *Qualitäten des Abgebildeten* bzw. Bezeichneten in sich tragen.
- ◆ Zeichen mit sehr hohem Ikonizitätsgrad aktivieren *dieselben* Wahrnehmungs- und Erkennungs-codes wie die Wahrnehmung von Objekten und Situationen in der unmittelbar zugänglichen Welt – und sie tun dies um so mehr, je wirklichkeitsgetreuer sie mit anderen Zeichensystemen, vor allem der akustischen Wiedergabe von Sprache und Originaltönen, verknüpft sind.
- ◆ Indem *ikonische* Zeichengebilde im Gegensatz zum *symbolischen* Zeichensystem der Wortsprache eine unmittelbar anschauliche Beziehung zur Wirklichkeit herstellen, geht von ihnen zwangsläufig eine *suggestive Wirkung* aus, die häufig darüber hinwegtäuscht, dass sich hinter dem jeweils Gesehenen ein «Autor», eine Deutung oder «Regieanweisung» verbergen. Die fraglose Augenscheinlichkeit fotografischer und filmischer Wiedergaben kann deshalb die Potenziale eines distanzierten Wahrnehmungsverhaltens unterlaufen, mit dem wir uns zwischen dem Faktischen und Fiktionalen, zwischen Authentizität verbürgenden und illusionären Wahrnehmungen zu orientieren versuchen – je täuschend echter also primäre Wirklichkeiten in au-

diovisuellen Medien präsentiert oder gar simuliert werden, desto mehr steigert sich die *suggestive* Macht des Abbildes.

Für diese Wirkungsästhetik zu sensibilisieren, ist auch deshalb von Belang, weil im «Zeitalter der Digitalisierung» die *tatsachenbezeugende* Funktion des Bilddokuments in eine Krise geraten ist und es angesichts der Verbreitung *virtueller* Bilder immer schwerer fällt, zwischen erfundenen, inszenierten und dokumentarischen Abbildungen zu unterscheiden. Um so wichtiger erscheint es hier, die *unterschiedlichsten Reichweiten menschlicher Einflussnahme auf das Abbild und Abgebildete aufzuzeigen*.

2. *Analytische Fähigkeiten* werden vor allem dann ausgebildet, wenn es darum geht, bewegte Bilder in Einstellungsabfolgen zu zerlegen, um ihren verborgenen «Subtext», u. a. die «Bildargumentationen» und visuellen Rhetoriken offenzulegen. Neben der *inhaltlichen* Intention der Film- und Medienanalyse, alles Aufschlussreiche, was im Bilderfluss ungesehen bleibt, sichtbar zu machen, hat ebenso ihre *Methodik* einen hohen Bildungswert: Um die Konstruktivität bewegter Bilder nachvollziehen zu können, muss deren Wahrnehmung *entschleunigt* werden. Dies geschieht bei der Verlangsamung, Wiederholung oder beim Anhalten bestimmter Bildfolgen und damit nicht zuletzt durch Rückgriffe auf besondere Qualitäten der Einzelbildwahrnehmung. Sinn und Zweck eines solchen Rekurses ist es jedoch nicht, die Einzelbildwahrnehmung zu diskriminieren, sondern Seherfahrungen bewusster zu machen, um auf diesem Wege die Sensibilität, Reflexivität und Erlebnisfähigkeit bei der Rezeption des Bilderflusses zu stärken.

3. *Medienpraktische Fähigkeiten* fördert der Kunstunterricht seit geraumer Zeit auch durch eine *computergestützte* Praxis, deren Reichweite im Verhältnis zu den zuvor umrissenen Bildungsaspekten erprobt wird. Eine wichtige Motivationsquelle ist dabei die starke Faszination, die von der *technischen Konstruierbarkeit* des Bildes ausgeht: Bildbearbeitungsprogramme eröffnen Zugänge zu Bildern, die

ihre *Erfindbarkeit, Gestalt- und Veränderbarkeit* in Erfahrung bringen und bei denen sich jederzeit unterschiedlichste Form- und Zeichenrepertoires mobilisieren lassen, die in diesem Umfang und dieser Variationsbreite bislang nicht zur Verfügung standen. Derartige Möglichkeiten sollte nach Auffassung vieler Kunstpädagoginnen und -pädagogen eine zeitgemäße Bilderziehung für den Einstieg in eine *aktive, zielbewusste* Medienpraxis nutzen, die sich an den erkenntnis- oder interessenbezogenen Funktionen medialer Bilderzeugungsprozesse orientiert. Damit ist zugleich ein Verfahren umrissen, wie man die Gefahr der *Beliebigkeit* des Bildermachens, die von den scheinbar unbegrenzten Möglichkeiten der Bildbearbeitung ausgeht, vermeiden kann und einer medienspezifischen Optik entgegenwirkt, in der sich die «Welt der Bilder» zu einer amorphen, endlos manipulierbaren Verfügungsmasse nivelliert. Denn «zielbewusste Medienpraxis» bedeutet, *sich nicht von der Raffinesse des digitalisierten Bildes blenden zu lassen, sondern etwas inhaltlich Gescheites zu übermitteln und damit zu verhindern, dass sich der Mediengebrauch zum reinen Selbstzweck verkehrt*. Ähnliches gilt auch für den Gebrauch des Computers als eigenständiges Lernmittel bei der Erkundung bildsprachlicher Strukturen, gestalterischer Eigenschaften und zeitgeschichtlicher Kontexte von Kunstwerken: Hier kann er sich ggf. als *effektives Lerninstrument* bei der Recherche und Untersuchung spezifischer Inhalte erweisen, darf jedoch aus Gründen, die unter der 5. These ausgeführt wurden, keinesfalls die intersubjektiven Qualitäten einer lebendigen Bildkommunikation ersetzen.

Der Kunstunterricht trägt insgesamt mit seinen verschiedenartigen Bildungsanteilen zu einem *differenzierten* Medienverständnis bei. Er weckt ein Gespür für die *Reichweiten* und die *Relativierbarkeit* des Mediengebrauchs durch Lernsituationen, in denen nicht selten eine *langandauernde Arbeit am Bild* sowie *sinnliche Primärerfahrungen* mit vielfältig gestaltbaren «Rohstoffen» und elementaren visuellen Mitteilungsformen im Vorder-

grund stehen. Diese herkömmlichen Qualitäten des Faches – und nicht zuletzt seine in einem reichhaltigen Bilderreservoir angelegte *kunstgeschichtliche Komponente* – erweisen sich als *wirksames Korrektiv* gegenüber der Immaterialität und Flüchtigkeit des digitalen Bildes und seinem Substanzverlust im «virtuellen Niemandsland» elektronischer Medien. Denn die manuelle Formung stofflichen Materials zum analogen Bild vollzieht sich im hautnahen Kontakt zu den Dingen, innerhalb dessen sich erst persönlichere, existenznahe Grenzen und Möglichkeiten des subjektiven Empfindungs- oder Artikulationsvermögens auftun; und wenn Jugendliche dazu angeleitet werden, im Kontrast zu den Reizüberflutungen der Erlebnisgesellschaft eine intensivere Aufmerksamkeit für Bilder zu entwickeln, machen sie nicht selten die Erfahrung, dass genussvolles Erleben durchaus mit Konzentration und entdeckendem Erkennen einhergehen kann.

Ob solche «schwerfälligeren», in mehrfacher Hinsicht aber authentischeren Erfahrungsformen gegenüber den faszinierenden Möglichkeiten der technischen Medien ins Hintertreffen geraten oder wieder aufgewertet werden, weil sie einer *Revalidierung von Bildungsprozessen* zuträglich sind, ist derzeit eine interessante Frage: Welche Schlussfolgerungen ergeben sich etwa aus dem Trend, dass der Computer in dem Maße, wie er in die Schulen Einzug hält, für immer mehr Jugendliche seinen Nimbus eines identitätsstiftenden Zukunftswerkzeugs zu verlieren beginnt? Es scheint, als würde hier der bislang von der Kunstpädagogik eingeschlagene Weg, auf die Herausforderungen der Mediengesellschaft ebenso mit kritischer Distanz- wie sensibilisierter Teilnahme zu reagieren, eine Perspektive eröffnen, die über das Fach hinausweist: Aus dem *Zusammenspiel* beider Reaktionsweisen erwächst nicht nur die Fähigkeit, sich in heutigen Bildwelten zurechtzufinden, sondern zugleich die Chance, an einem Medienverständnis festzuhalten, das die relative *Eigenständigkeit* von Lernvorgängen betont.

THESE 10

Möglichkeitssinn, ästhetische Rationalität und die Zukunft der Bildung

«Was folgt daraus? Es folgt daraus, dass es ein aberwitziger Irrglaube ist, zu meinen, man könne ein Bildungswesen für das 21. Jahrhundert konstruieren, das zwar das Gedächtnis trainiert und alle möglichen Kenntnisse in Naturwissenschaften und Fremdsprachen vermittelt, aber die Fantasiekräfte der jungen Menschen, ihre kreativen Gestaltungsenergien und ihren Ausdrucksdrang einfach brachliegen lässt. Denn ohne Verwurzelung im Möglichkeitssinn des Ästhetischen, ohne die schweifende Offenheit und ohne die emotionalen Schubkräfte des künstlerischen Ausdrucks wird der Menschengestalt steril und damit unfähig zur Bewältigung der Zukunftsaufgaben.»

aus: Hans Krieger, Kulturkommentar:
Mehr als nur Ziergewächse
im Nutzgarten,
vgl. Literaturhinweis

Dieses Zitat aus einem Rundfunkkommentar, dessen Autor sich u. a. mit der Reduzierung der ästhetischen Fächer in der Regelschule befasste, kann ebenso als prägnantes *Fazit* der bisherigen Argumentation wie als weiterführende *These* verstanden werden.

Der Verfasser orientiert sich an einem *polyvalenten* Bildungsverständnis, von dem auch das Fach Kunst nachhaltig geprägt ist. Denn unsere bisherigen Begründungen zur *Fachspezifik* lassen sich zunächst in folgendem Fazit zusammenfassen: *Aus der Verknüpfung und dem Spannungsverhältnis zwischen Theorie- und Praxisanteilen, curricularer Lernzielvorgabe und kreativer Ausdrucksschulung, wissenschaftspropädeutischem Anspruch und prozesshafter Sinnesbezogenheit geht ein besonders lebendiger und insofern exponierter Bildungswert des Kunstunterrichtes hervor*.

Diese spezifische Qualität des Faches kann indes durch weitere Umstrukturierungen der Oberstufen von heute auf morgen hinfällig werden. Nicht zuletzt deshalb muss als zweites Fazit hervorgehoben werden, dass der Kunstunterricht auch zu einer erweiterten

Sprachkompetenz und Allgemeinbildung einen unverzichtbaren Beitrag leistet: Festzuhalten ist hier, dass das Fach Kunst vorrangig das Paradoxon nonverbaler «Ansprache» von Bildern zum Gegenstand ästhetischer Erfahrungen wie wortsprachlich artikulierter Wahrnehmungen und Reflexionen macht (vgl. u. a. Kommentar zur 9. These). Es hält damit die schulische Bildung für die überfällige Option offen, der Bildsprache neben der mathematischen, verbalen und musikalischen Sprache einen eigenen Bildungswert beizumessen und sie damit auch im Abitur als gleichrangigen Lernbereich zu berücksichtigen.

Das im Kunstunterricht erworbene bildhaft anschauliche Denkvermögen beschränkt sich jedoch nicht nur auf abprüfbares Wissen und analytische Fähigkeiten. Welcher Geltungsanspruch in ihm angelegt ist, deutet sich bereits in unserem Zitat an: Dort wird ausgesagt, dass lebendige Bildungsprozessen nur gelingen können, wenn in der Schule auch dem «Möglichkeitssinn des Ästhetischen» hinreichende Entfaltungschancen eingeräumt werden. Dazu ist Folgendes anzumerken:

Ein Gespür für das durch Wahrnehmungsvorgänge Ermöglichte zu entwickeln, bedeutet, mit Wachheit erfahrungsoffenen Sinnesphänomenen zu begegnen und die Aufmerksamkeit über das eindeutig Identifizierbare hinaus auf die Mehrdeutigkeit oder «Mehrfachcodierung» der Phänomene zu richten. Aus dieser «empfindlichen» Wahrnehmungshaltung heraus kann sich eine imaginations- und differenzierungsfähige Denkweise entwickeln, die vor allem den Verweisungscharakter des Sichtbaren zu erfassen sucht. Derartiges Denken bezeichnete Gunter Otto als «ästhetische Rationalität», um damit auf eine eigenständige Erkenntnisform hinzuweisen, die sich in der Nähe zum Wahrnehmbaren und zu verschiedenen Kunstgattungen heranzubildet, darüber hinaus aber auch gegenüber der wissenschaftlichen Rationalität zu bewähren vermag (vgl. Otto 1991). Demnach ist die für die Allgemeinbildung ungenügend bereichernde Konstellation, dass sich die ästhetische Rationalität vom wissenschaftlichen Denken deutlich unterscheidet, zu diesem aber auch produktive Spannungen aufbauen, es relativieren oder komplementär erweitern kann, bereits in einem besonderen künstlerischen Leistungsvermögen angelegt: Die bildende Kunst entwirft andersartige Bilder der Welt und berührt andere Dimensionen der menschlichen Existenz als die Wissenschaft, hat aber ebenso die Entwicklung der modernen Wissenschaften mitgeprägt oder vorausgeahnt und sich dabei vielfach als Inspirationsquelle für ein innovatives Denken erwiesen (vgl. Kommentar zur 7. These).

Das das Konzept ästhetischer Rationalität den kunstpädagogischen Diskurs nachhaltig beeinflusst hat, soll hier exemplarisch anhand zwei weiterer Leitgedanken zum Verhältnis von Kunst, Ästhetik und Bildung verdeutlicht werden:

Gert Selle hat die Erkenntnisdimension der ästhetischen Rationalität um eine existenzielle Dimension erweitert, die er von dieser mit dem Begriff «ästhetische Intelligenz» abgrenzt: «Ästhetische Intelligenz ist der Begriff, den ich zur Bezeichnung der Kompetenz des Subjekts benutze, sich aus dem Raum der Verpflichtungen zur Rationalität (welcher Art auch immer) zu entfernen [...] Ästhetische Intelligenz vermittelt zwischen Wahrnehmung, Imagination [...] oder dem Traum und einfallenden Sinnprojektionen der Erfahrung. Sie ist somit integraler Bestandteil der Arbeit an der inneren Biographie [...] Für die Schule erscheint sie nutzlos [...]. Aber eben das macht sie für das Subjekt, das selbstständig lernen und leben will, unverzichtbar.» (Selle 1998, S. 109)

Günther Regel, der sich in der ehemaligen DDR mit Nachdruck für die ideologische Ungebundenheit der Kunst einsetzte, charakterisiert den künstlerischen Schaffensprozess ähnlich wie Selle als besondere Form einer produktiven Lebenserfahrung, hebt jedoch die inhaltlichen «Wirkungspotenzen» der Kunst noch stärker hervor: «Die Arbeit am Inhaltlichen der künstlerischen

Tätigkeit betrifft die ganze Lebensweise der Heranwachsenden, die Intensivierung der Beziehungen zu seiner Lebenswirklichkeit, zu seiner natürlichen und sozialen Umwelt.» (Regel 1999, S. 14) Damit macht Regel auf die lebensweltliche Dimension künstlerischer Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse aufmerksam, die in den Konzepten ästhetischer Rationalität und Intelligenz kaum zum Zuge kommt. Infolgedessen plädiert er im Anschluss an Joseph Beuys für einen erweiterten Kunstunterricht, in dem auch jenes künstlerische Handeln zu berücksichtigen ist, das aus der Sphäre der Ausstellungskunst heraustritt und auf die intelligentere Gestaltung der Lebenswelt Einfluss zu nehmen sucht: Je intensiver sich demnach junge Menschen mit ihren individuellen Ausdrucksmöglichkeiten befassen, desto eher lassen sie sich auch mit sozialen Gestaltungsproblemen konfrontieren, die auf Schule und Gesellschaft bezogen sind und dabei vor allem auf die Entwicklung natur- und sozialverträglicherer Lebensverhältnisse. Schule zu gestalten, bedeutet deshalb nach Regels Verständnis vor allem, in verschiedenen Lernbereichen kreative Gestaltungsfähigkeiten der Schüler zu fördern. Konsequenterweise ist daher vor allem die erweiterte Kunstpädagogik auf eine fächerübergreifende Zusammenarbeit angewiesen, die geradezu notwendig wird, wenn einer an Nachhaltigkeit und Zukunftsfähigkeit orientierten Bildung der Weg ebnet werden soll (ebd. – vgl. Kommentar zur 7. These).

Diese auf grundlegende Veränderungen abzielende Konzeption stimmt aus unserer Sicht trotz ihres weitergehenden Anspruchs mit Gunter Ottos Bildungsverständnis insofern überein, als es auch ihm darauf ankommt, über den Kunstunterricht hinaus Wahrnehmungsvorgänge als Ferment aller Bildungsprozesse ins Recht zu setzen sowie dem schulischen Lernen durch Perspektivenwechsel zwischen wissenschaftlichen und ästhetischen Denkweisen eine lebendigere Dimension zu verleihen. Beide Orientierungen sind bei näherem Hinsehen durchaus vereinbar: Das Ästhetische produktiv zu machen, heißt nicht zuletzt, Schule und Un-

terricht zu *gestalten* – als «*Erfahrungsraum*» und *anregendes ästhetisches Lernmilieu, in denen sich erst kreativere und problemorientiertere Gestaltungsfähigkeiten der Schüler herauszubilden beginnen*. Beide Konzeptionen stehen daher einem *reformpädagogischen Bildungsverständnis* nahe, das anschaulichen Phänomenen eine zentrale Bedeutung beimisst: Die reformpädagogische Unterrichtspraxis hat in ihren verschiedenen Ausprägungen immer wieder gezeigt, dass sich vor allem durch phänomenorientierte Lernvorgänge ein authentisches und kreatives Empfindungs-, Ausdrucks-, Denk- und Handlungsvermögen freisetzen lässt. Sie kommt deshalb dem Bildungsideal «die Menschen stärken und die Sachen klären» (Hentig 1996, S. 55) besonders nahe.

Damit korrespondierend ist im Zitat davon die Rede, dass menschliches Denken erst aufgrund einer «*Verwurzelung*» im ästhetischen Möglichkeitssinn zukunfts-fähig sei. Wie kann sich aber dieser «*Sinn*» noch bilden, wenn auf Heranwachsende pausenlos unterhaltsame Bilder und Klänge einwirken, gleichzeitig aber die Zukunft des Wissens immer bildhaftere Züge annimmt und von einem rationalistischen Bildverständnis vorherbestimmt ist, das sich an möglichst eindeutiger Identifizierbarkeit des Sichtbaren orientiert? Und wo wäre der geeignete Ort für die Schulung dieses Sinns, in dem junge Menschen noch lernen könnten, sich in der «*Bilderwelt*» (selbst-)bewusster und autonomer zurechtzufinden?

Diese Fragestellung verweist schließlich auf jenen Aspekt des Zitats, der auf die *Zukunft des Bildungswesens* anspielt – die unüberhörbare Sorge, dass das öffentliche Schulsystem einer gravierenden Fehlentwicklung anheimfallen könnte, eine Befürchtung, die angesehene Bildungsexperten mit dem Verfasser teilen. So gewinnt inzwischen die Prognose an Plausibilität, dass in den nächsten Jahrzehnten die allgemeine Pflichtschule an gesellschaftlicher Legitimation verlieren und der öffentliche Bildungssektor von einem «*freien*» Bildungsmarkt verdrängt werden

könnte – infolgedessen die Gymnasien wieder als schmalspurige Leistungsschulen für die Rekrutierung gehobener Sozialschichten zuständig sind. Dazu entwarf Gunter Otto 1997 folgendes Szenario: «Die gymnasiale Oberstufe wird – bei Erhalt des Abiturs – als freier Bildungsmarkt verstanden; große Anteile werden durch privatwirtschaftliche «Bildungsunternehmer» und Medienkonzerne bestritten. [...] Die Konsequenz [...] könnte durchaus eine staatlich unterhaltene «Lernschule» des 19. Jahrhunderts sein – im Gegensatz zu einem offenen Schulhaus mit einem Kaleidoskop von Angeboten und Arbeitsmöglichkeiten.» Und für das Fach Kunst lautete seine Vorhersage: «Natürlich wird die ästhetische Erziehung – wie so vieles andere – nicht mehr zum Pflichtkanon gehören – aber es könnte sein, dass alles, was nicht dazugehört, sich als der interessantere Teil des Lernangebotes erweist. Das werden alle Fächer mit starken Handlungs-, Erfahrungs- und Ausdrucksanteilen sein.» (Otto 1997/1999 S. 40)

In seiner 1995 publizierten programmatischen Erklärung «Kunst und ästhetische Bildung in der Schule der Zukunft» empfahl der Bund Deutscher Kunsterzieher(innen) (BDK) folgende *Rahmenbedingungen* für eine zukunftsweisende Schulreform und Allgemeinbildung:

- ◆ Effizienzsteigerung bei der Vermittlung von Fachwissen bei *gleichzeitiger* Ausweitung interdisziplinärer, lebensweltorientierter Unterrichtsvorhaben,
- ◆ Verlängerung des Schulaufenthaltes bei *gleichzeitiger* Öffnung der Schule hin zu neuen Lernorten wie Werkstatt, Studio, Atelier, Bibliothek usw. und sinnvollen Freizeitangeboten,
- ◆ Abbau der «*Verschulung*» von Kindheit und Jugend durch eine «*Entschulung*» in Richtung wirklichkeitsnaher Lernanlässe, die *gleichzeitig* das lebensbezogene Lernen beleben und bereichern sollen (etwa durch Miteinbeziehung von Experten und Berufsangehörigen aus dem kulturellen, handwerklichen und industriellen Sektor sowie durch Zusam-

menarbeit mit außerschulischen Institutionen (z. B. mit Museen, Betrieben, sozialen Einrichtungen),

- ◆ Verstärkung einer substanziellen Schulautonomie bei *gleichzeitigem* Verzicht auf weitere finanziellen Einsparungen (vgl. BDK-Mitteilungen 2/95).

So sehr diese Vorschläge im Rückblick betrachtet Parallelen zu einer Zerteilung des Bildungswesens in einen Hoch- und Niedrigleistungssektor aufweisen, so wenig Zweifel können daran bestehen, dass sie sich von dem o. g. Szenario fundamental unterscheiden: Denn bei dem BDK-Konzept handelt es sich um ein *erweitertes Integrationsmodell*, das den veränderten soziokulturellen Anforderungen an Schule Rechnung tragen soll, während in der zitierten Prognose eine Tendenz zur Reduktion des staatlichen Bildungssektors vorausgesagt wird, die auf eine *Desintegration* schulischer Allgemeinbildung hinausläuft.

Die Chance einer Bildungsreform, die, wie auch vom BDK angeregt, den Wissenserwerb mit einer «*Aneignung von Welt*» durch eigenständiges, entdeckendes und aktives Lernen zu verbinden sucht und insofern *bewährte Erneuerungsimpulse der europäischen Reformpädagogik* aufgreift, droht seit geraumer Zeit verspielt zu werden. In den Sekundarstufen II, die immer schon ein «*Stiefkind*» der inneren Schulreform waren, ist dies jetzt deutlichst zu spüren. Denn mit dem Bestreben, die allgemeine Bildung fast ausschließlich an den drei Kernfächern Deutsch, Fremdsprache und Mathematik festzumachen, ist das Ende der reformierten Oberstufe und einer Wahlfreiheit vorprogrammiert, die ursprünglich einmal der Vielfalt menschlicher Fähigkeiten und insofern den Erkenntnissen der Intelligenzforschung genügen sollte. Dass diese von verschiedener Seite gewünschte «*einheitliche Wissensschule*», die sich wieder an streng normierten Leistungserwartungen und an rigider Auslese statt Förderung orientiert, im eklatanten Widerspruch zu Erkenntnissen der Erziehungswissenschaft steht, ist nicht weiter verwunder-

lich. Aus deren Blickwinkel sind solche Bestrebungen einem «*Kanonmythos*» verhaftet – dem Irrglauben, dass aus der einfachen Addition von Unterrichtsfächern und Wissensmengen auf magische Weise «Allgemeinbildung» oder «Studierfähigkeit» resultiert (vgl. Otto ebd., S. 37 f.).

Doch lassen sich zur Zeit die einschneidenden Strukturbrüche, die auf das Bildungswesen zukommen werden, wahrscheinlich kaum noch durch solche Zweifel an den Bildungseffekten eines zunehmend verengten Fächerkanons aufhalten, so berechtigt sie auch sein mögen. Denn die entscheidenden Faktoren für diesen Umbruch liegen in ökonomischen und politischen Systemzwängen begründet: in den zwiespältigen (teils realen, teils nur behaupteten) Trends zur «Globalisierung» und dem damit verbundenen Anspruch, dass deutsche Schulsystem international wettbewerbsfähig zu machen, dem Einigungsprozess Europas und den daraus resultierenden Maßnahmen zur Angleichung verschiedener Bildungsstandards und nicht zuletzt in den enormen fiskalischen Zwängen, die von der fortdauernden Krise der Staatsfinanzen auf die öffentlichen Haushalte ausgehen. Daraus folgt: Der Sicherung oder Erweiterung eines ästhetischen Lernbereiches, der, wie uns vorschwebt, zum Kerncurriculum jeder allgemeinbildenden Schule gehören sollte und in dem der kunstgemäßen Bildung zentrale Bedeutung beizumessen ist, scheint eine denkbar ungünstige Zukunft beschieden zu sein. Aber eine optimistische Annahme in Zeiten höchst zweifelhafter Qualitätskontrollen und riskanter «Deregulierungen» gilt weiterhin: dass nämlich im Bildungssektor Umstrukturierungen vielfach anders und widersprüchlicher verlaufen als sie ursprünglich prophezeit oder geplant wurden. Das liegt nicht zuletzt daran, dass Schulen von Menschen gemacht werden und auch ihre «Produkte» Menschen sind, nicht Wissensmengen in den Köpfen. Deshalb vertrauen wir nach wie vor der Überzeugungskraft von Argumenten.

Vorbemerkungen zur Literaturübersicht

Eine Argumentation, die auf Breitenwirkung angelegt ist, kann nur begrenzt das Kriterium der Nachweisbarkeit von Einzelaussagen berücksichtigen. Doch erfüllen die folgenden Literaturangaben eine Belegfunktion für die Kommentare: In der inhaltlich gegliederten Übersicht sind jene Publikationen aufgeführt, die zur Erläuterung der einzelnen Fachkomponenten herangezogen wurden oder dazu weitere aufschlussreiche Aspekte enthalten.

In den Kommentaren wurde versucht, zentrale Aussagen zum heutigen kunstpädagogischen Selbstverständnis in weiten Teilen zu berücksichtigen, wie sie vor allem aus zwei Stellungnahmen des Bundes Deutscher Kunsterzieher(innen) (BDK) hervorgehen:

◆ *Kunst und ästhetische Bildung in der Schule der Zukunft*. In: BDK-Mitteilungen, Heft 2/95

◆ *Das Fach Kunst in der gymnasialen Oberstufe. Kunstpropädeutik und Wissenschaftspropädeutik: Erziehung zu Bildkompetenz und Befähigung in Schlüsselqualifikationen*. In: BDK-Mitteilungen, Heft 3/99

Zu einem früheren Zeitpunkt erschien bereits in den BDK-Mitteilungen 4/93 ein nach wie vor aufschlussreicher Beitrag von Manfred Behr zur fachpolitischen Diskussion: *Das Fach Kunst in der Bildungsreformdebatte. Mängeldiagnose – Positionsbestimmung – Perspektiven (unter besonderer Berücksichtigung der gymnasialen Oberstufe)*.

Unter den folgenden Literaturangaben wird auch auf viele andere Standortbestimmungen in der Kunstpädagogik hingewiesen, ohne den fachdidaktischen Diskurs in all seinen Facetten zu dokumentieren. In *Helvetica hervorgehoben* sind Autorinnen und Autoren, die zu dem jeweils dargelegten Teilaspekt explizit *andere Positionen* vertreten oder deren Standpunkte in diesem Zusammenhang einer eingehenderen Klärung bedürfen. Viele der aufgeführten Publikationen lassen sich auch mehreren Fachkomponenten zuordnen. Dies ist hier jedoch nur der Fall, wenn zwischen den Textaussagen und den jeweiligen Argumentationsfiguren auffälligere Übereinstimmungen bestehen. So kann der aufmerksame Leser auch ohne im Text aufgeführte Quellennachweise feststellen, auf welche sich diese Fachlegitimation stützt. Weiterführende Aspekte zur kunstpädagogischen Diskussion in den vergangenen Jahren sind auch enthalten in:

◆ *Dietrich Grünewald (Hg.): Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995*. Velber 1996

◆ *Gunter Otto (Hg.): Ästhetik-Pädagogik-Kunst. Kunst+Unterricht 176/93, und: Projekte. Kunst+Unterricht 181/94*

◆ *Frank Schulz: Texte – Die Gelbe Reihe des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig (seit 1997)*.

Der Titel der Fachzeitschrift «Kunst + Unterricht» wird im Folgenden mit «K+U» wiedergegeben.

Literatur

EINLEITUNG

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft, Band II der Werke in sechs Bänden, S. 101 (Hg. Rolf Tomann) Köln 1995.

KMK-Konferenz vom 24./25.10.1997: Verordnung über die gymnasiale Oberstufe und das Fachgymnasium (VO-GOF). Schulverwaltungsblatt Niedersachsen, Heft 6/1997, S. 177–198.

THESE 1

Das Bild als Vergegenwärtigung und Abbild

Böhm, Gottfried (Hg.): Was ist ein Bild? München 1994.

Brandt, Reinhard: Die Wirklichkeit des Bildes. Sehen und Erkennen. Vom Spiegel zum Kunstbild. München 1999.

Brock, Bazon: Realismus als Befragung der Realität. In: Realismus – Formen der Wirklichkeitsdarstellung in der Kunst des 19. und 20. Jahrhunderts (Hg. Hermann-Josef Keyenburg), Hannover 1978.

Frey, Siegfried: Die Macht des Bildes. Der Einfluss der nonverbalen Kommunikation auf Kultur und Politik. Bern 1999.

Goodman, Nelson: Sprachen der Kunst. Frankfurt a. M. 1995.

Krieger, Hans: Kulturkommentar. Mehr als nur Ziergewächse im Nutzgarten. Bayern 2 Radio am 7.1999. In: BDK-Mitteilungen 3/99. Hannover 1999.

Pazzini, Karl Josef: Bild und Bildung – Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster 1992.

THESE 2

Komplementarität von kognitivem und anschaulichem Denken.

Arnheim, Rudolf: Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. Köln 1977.

ders.: Die zwei Gesichter des Geistes: Intuition und Intellekt. In: Neue Beiträge. Köln 1991.

ders.: Ein Plädoyer für anschauliches Denken. In: Neue Beiträge. Köln 1991.

Binnig, Gerd: Aus dem Nichts. Über die Kreativität von Natur und Mensch. München 1989.

Edwards, Betty: Garantiert zeichnen lernen. Das Geheimnis der rechten Hirn-Hemisphäre und die Befreiung unserer Gestaltungskräfte. Reinbek 1982.

Goldberg, Philip: Der zündende Funke – Die Kraft der Intuition. Düsseldorf und Wien 1993.

Schuster, Martin: Das ästhetische Motiv. Frankfurt/M. 1985.

Weisberg, Robert W.: Kreativität und Begabung. Was wir mit Mozart, Einstein und Picasso gemeinsam haben. Heidelberg 1989.

THESE 3

Bildkompetenz als Befähigung zum anschaulichen Denken und wissenschaftspropädeutische Qualifikation

- Arnheim, Rudolf:* Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin 1978.
- Busse, Klaus-Peter:* Atlas, Kunst und Unterricht. Dreiteilige Folge. In: BDK-Mitteilungen 2/3/4/98.
- Criegern, Axel von:* Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung. Weinheim 1996.
- ders.:* Bilder interpretieren. Düsseldorf 1981.
- Dreidoppel, Heinrich:* Produktive Bildbetrachtung. Mit Jugendlichen des 11. Jahrgangs auf der documenta 7. In: K+U 77/83.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank:* Bilder erleben und verstehen. Einführung in die Kunstrezeption. Leipzig 1999.
- Maiwald, Klaus-Jürgen:* Wörter und Bilder. Bilder und Wörter. Plädoyer für den Text im Kunstunterricht. In: K+U 182/1994.
- Niehoff, Rolf:* Bild und Sprache. Beobachtungen, Reflexionen, Konsequenzen. In: K+K 136/89.
- Otto, Gunter u. Maria:* Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Seelze 1987.
- Otto, Gunter:* Bildanalyse. Über Bilder sprechen lernen. K+U 77/83.
- Regel, Günther:* Medium bildende Kunst. Bildnerischer Prozess und Sprache der Formen und Farben. Berlin 1986.
- ders.:* Wie sich der berechtigten Skepsis gegenüber der spekulativen Interpretation von Werken der modernen Kunst begegnen lässt. In: Stehr, Werner/Kirschenmann, Johannes (Hg.): Materialien zur documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. Ostfildern-Ruit 1997.

THESE 4

Sinnesbildung durch mehrsinnige Wahrnehmungen und ästhetische Erfahrungen

- Aissen-Crewett, Meike:* Ästhetische und naturwissenschaftliche Erfahrung. Überlegungen zum naturwissenschaftlichen Unterricht. In: Selle, Gert (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Aktuelle Beispiele für Handeln und Verstehen. Reinbek 1990.
- Beck, Johannes/Wellershoff, Heide:* Sinneswandel. Die Sinne und die Dinge im Unterricht. Frankfurt/Main 1989.
- Grimm, Rainer:* Der Blick in den Raum. Arbeitsmaterialien für den Kunstunterricht. München und Wien 1998.
- Kirchner Constanze/Otto, Gunter (Hg.):* Praxis und Konzept des Kunstunterrichtes. K+U 223/224/98.
- Lippe, Rudolf zur:* Sinnesbewusstsein. Grundlegung einer anthropologischen Ästhetik. Reinbek 1987.
- Meyer-Drawe, Käte:* Leiblichkeit als Dimension von Wahrnehmung und Rationalität. In: K+U 107/1996.

- Peters, Maria:* Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp-Maillol-F. E. Walther. München 1996.
- Selle, Gert:* Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988.
- Zacharias, Wolfgang (Hg.):* Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt. Hagen 1994.

THESE 5

Ausdrucksentwicklung und intersubjektive Verständigung

- Beck, Ulrich:* eigenes Leben. Skizzen zu einer biographischen Gesellschaftsanalyse. In: Ulrich Beck, Ulf Erdmann Ziegler, Timm Rautert, eigenes Leben. Ausflüge in die unbekannte Gesellschaft, in der wir leben. München 1997.
- Criegern, Axel von:* Vom Text zum Bild. Wege ästhetischer Bildung. Weinheim 1996.
- Legler, Wolfgang:* Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst? In: BDK Mitteilungen 4/98. Hannover 1998.
- ders.:* Denken und Machen – ein offenes Problem. K+U Sonderheft 1979.
- Habermas, Jürgen:* Die Einheit der Vernunft in der Vielfalt ihrer Stimmen. In: Nachmetaphysisches Denken, Frankfurt/M. 1988.
- Maset, Pierangelo:* Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.
- ders.:* Kunstpädagogische Zeitgenossenschaft. In: BDK-Mitteilungen 2/96.
- Regel, Günther:* Die Kunst als Kunst zur Geltung bringen! In: Frank Schulz (Hg.): Kunstgemäßer Kunstunterricht in der Schule von heute und morgen. Texte 2 der Gelben Reihe des Instituts für Kunstpädagogik, Leipzig 1998.
- Otto, Gunter:* Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig 1969.
- ders.:* Der Auslegungsprozess: Das Subjekt, das Werk, die Bedingtheiten. In: K+U 145/90.
- Regel, Günther:* Die Kunst als Kunst zur Geltung bringen! In: Frank Schulz (Hg.): Kunstgemäßer Kunstunterricht in der Schule von heute und morgen. Texte 2 der Gelben Reihe des Instituts für Kunstpädagogik, Leipzig 1998.
- Selle, Gert:* Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 1998.
- ders.:* Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? In: BDK-Mitteilungen 2/94.
- Stehr, Werner:* Neuralgische Punkte ästhetischer Praxis im Kunstunterricht. In: K+U 186/94.
- Zülch, Martin:* Ästhetische Rationalität und kommunikative Vernunft. (Leserbrief) In: K+U 232/99.

THESE 6

Künstlerische Praxis als Selbsttätigkeit, Gruppenprozess und Projekt

- Dreidoppel, Heinrich:* Wandmalerei in der Schule. In: K+U 91/85.
- Kirschenmann, Johannes/Schulz, Frank:*

- Praktiken der modernen Kunst. Stuttgart 1996.
- Kirschenmann, Johannes (Hg.):* «Mit Kunst» – Lernen in Praxisprozessen. K+U Sammelband, Velber 1996.
- Legler, Wolfgang:* Denken und Machen – ein offenes Problem. K+U Sonderheft 1979.
- Otto, Gunter:* Projekte in der Fächerschule? In: K+U 181/94.
- Selle, Gert:* Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule. Unna 1992.
- Wichelhaus, Barbara:* Gemeinsam Bilder herstellen. In: K+U 226/98.
- Zizek, Slavoj:* Zurück an die Arbeit. In: DIE ZEIT Nr.18, 27.4.2000.

THESE 7

Theoretische Reichweite und interdisziplinäre Ausstrahlung des Faches Kunst

- Behr, Manfred:* Metaphorik in moderner Lyrik und Gegenwartskunst. Zu Paul Celans «Todesfuge» (1948) und Anselm Kiefers «Dein goldenes Haar, Margarethe» (1981) im fächerverbindenden Unterricht. In: Constanze Kirchner/Johannes Kirschenmann (Hg.) «Wenn Bilder lebendig werden...» Anstöße zum Umgang mit Kunstwerken, Hannover 1996.
- Feyerabend, Paul:* Wissenschaft als Kunst. Frankfurt/M. 1984.
- Berger, John:* Glanz und Elend des Malers Picasso. Reinbek 1973.
- ders.:* Sehen. Das Bild der Welt in der Bilderwelt. Reinbek 1974.
- Buschkühle, Carl-Peter:* Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Josef Beuys. Frankfurt 1997.
- Klaffki, Wolfgang:* Allgemeinbildung für eine humane, fundamental-demokratisch gestaltete Gesellschaft. In: Umbrüche in der Industriegesellschaft. Herausforderungen für die politische Bildung. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn 1990.
- Maset, Pierangelo:* Ästhetische Bildung der Differenz. Kunst und Pädagogik im technischen Zeitalter. Stuttgart 1995.
- Pallenberg, Andreas (Hg.):* Wissenschaftsladen Bonn, Art d'Éco – Kunst als Medium der Umweltbildung. Bonn 1997.
- Regel, Günther (Hg.):* Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Stuttgart 1994.
- ders.:* Die Kunst als Kunst zur Geltung bringen! In: Frank Schulz (Hg.): Kunstgemäßer Kunstunterricht in der Schule von heute und morgen. Texte 2 der Gelben Reihe des Instituts für Kunstpädagogik, Leipzig 1998.
- Schleier, Erich:* Herscherbild und Staatsporträt. In: Bilder vom Menschen in der Kunst des Abendlandes. Ausstellungskatalog: Staatliche Museen preussischer Kulturbesitz. Berlin 1980.
- Thusty, Volker:* Stadt und Stadtbilder. Materialien für den Kunstunterricht. München und Wien 1998.
- Zülch, Martin:* Intuition und Diskurs. Grundrisse zu einem erweiterten Modell der Kunstinterpretation In: Frank Schulz (Hg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Velber 1996.

ders.: Kunstpädagogik-Ökologie-Umweltbildung. Zugänge zu einer interdisziplinären Problemstellung. In: BDK-Mitteilungen 3/97.

THESE 8

Ästhetischer Eigensinn und Bildungswert der Kunst

Behr, Manfred/Zülch, Martin: Kunst im schalltoten Raum? Ein Gegenentwurf zu Hermann K. Ehmers gewendetem Kunstverständnis. In: BDK-Mitteilungen 4/94.

Brög, Hans: Zum Gegenstand der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen 1/1996.

Ehmer, Hermann K.: Ästhetisches Lernen in der kulturellen Bildung. Spannung zwischen sozialem Sinn und künstlerischer Qualität. In: BDK-Mitteilungen 1/94.

Hentig, Hartmut von: Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff. München Wien 1998.

Legler, Wolfgang: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst? In: BDK Mitteilungen 4/98. Hannover 1998.

Pazzini, Karl-Josef: Die Übersetzung von Sinn in Unsinn. In: K+U 182/94.

Regel Günther: Die Welt von morgen und die Kunst. Herausforderungen für die Erneuerung von Schule und künstlerisch-ästhetischer Erziehung. In: Frank Schulz (Hg.): Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996. Velber 1996.

Sowa, Hubert: Agonale Betrachtung. Zur Hermeneutik der Ausstellungssituation. In: Werner Stehr/Johannes Kirschenmann (Hg.): Materialien zur documenta X. Ein Reader für Unterricht und Studium. Ostfildern-Ruit 1997.

Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990.

ders.: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart 1996.

THESE 9

Medienkompetenz in der Multimediagesellschaft

Beck, Johannes: Der Bildungswahn. Reinbek bei Hamburg 1994.

Baacke, Dieter/Röll, Franz Josef (Hg.): Einleitung. In: Weltbilder-Wahrnehmung-Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess. Opladen 1995.

Baacke, Dieter: Zum pädagogischen Widerwillen gegen den Sehsinn. In: Dieter Baacke/ Franz Josef Röll (Hg.): Weltbilder-Wahrnehmung-Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess. Opladen 1995.

Böhme, Gernot: Für eine ökologische Naturästhetik. Frankfurt/M. 1989.

ders.: Bildung als Widerstand. Was sollen die Schulen und Hochschulen lehren? Ein Versuch über die Zukunft des Wissens. In: DIE ZEIT Nr. 38/1999. DER SPIEGEL Nr. 42/1999, Titel: «Kinder im Netz. Erweitern oder blockieren Computer und Internet den Blick für die Wirklichkeit?».

Freiberg, Henning: Thesen zur Bilder-

ziehung im Fach Kunst. In: Johannes Kirschenmann/Georg Peez (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998.

Gaschke, Susanne: Ende der Kindheit. In: Die ZEIT Nr. 17, 19.4.2000.

Grote, Andreas: Vielfraß Internet. Das Netz als Energiemoloch. In: Magazin für Computer und Technik Nr. 5/2000, S. 110f.

Hamm, Ingrid (Hg.): Bericht zur Lage des Fernsehens für den Präsidenten der Bundesrepublik Deutschland. Gütersloh 1995.

Kirschenmann, Johannes (Hg.): Neue Medien – Computer im Kunstunterricht. K+U 230/231.

Kirschenmann, Johannes/Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998.

Legler, Wolfgang: Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst? In: BDK Mitteilungen 4/98. Hannover 1998.

Maturana, Humberto R./Varela, Francisco J.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln des Erkennens. Bern und München 1987.

Meyer, Thomas: Herausforderungen und Perspektiven einer visuellen Kultur. In: Dieter Baacke/ Franz Josef Röll (Hg.): Weltbilder -Wahrnehmung-Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess. Opladen 1995.

Pörksen, Uwe: Weltmarkt der Bilder. Eine Philosophie der Visiotype. Stuttgart 1997.

Randow, Gero von: Auf der Suche nach einer visuellen Zeitenwende. In: Visuelle Zeitenwende? Bilder-Technik-Reflexionen. Die Ergebnisse. Deutscher Studienpreis des Forschungswettbewerbs für Studierende, ausgeschrieben von der Körber-Stiftung. Hamburg 1997.

Thiele, Jens: Sehenlernen im Fluss der Bilder. Zur Wiederentdeckung des Einzelbildes. In: BDK-Mitteilungen 2/97.

Welsch, Wolfgang: Künstliche Paradiese? Betrachtungen zur Welt der elektronischen Medien und zu anderen Welten. In: Dieter Baacke/ Franz Josef Röll (Hg.): Weltbilder-Wahrnehmung-Wirklichkeit. Bildung als ästhetischer Lernprozess. Opladen 1995.

Zepf, Irgard: Angriffe aufs Auge – Lust zu sehen – Ökologie der Bilder. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991.

THESE 10

Möglichkeitssinn, ästhetische Rationalität und die Zukunft der Bildung

Autorengruppe des BDK: Kunst und ästhetische Bildung in der Schule der Zukunft. BDK-Mitteilungen, Heft 2/95.

Böhme, Gernot: Atmosphäre. Essays zur neuen Ästhetik. Frankfurt/M. 1995.

Grünwald, Dietrich: Perspektiven des Kunstunterrichts aus kunstdidaktischer Sicht. In: Frank Schulz (Hg.): Perspektiven der künstlerisch-ästheti-

schen Erziehung. Texte zum Leipziger Kolloquium 1996, Velber 1996.

Grünwald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997.

Hentig, Hartmut von: Bildung. Ein Essay. München/Wien 1996.

Initiative «Schulen für ein neues Verständnis für Leistung und Qualität»: Plädoyer für einen neuen Leistungsbe-griff. In: Erziehung und Wissenschaft Heft 1/2000. Verbandszeitschrift der GEW in Niedersachsen (Kontaktadresse: Olof-Palme-Gesamtschule Hiddenhausen, Pestalozzistr. 5, 32120 Hiddenhausen.

Hengsbach, Friedhelm: Die Schule in der Marktfalle. Das Bildungswesen unter dem Druck der Globalisierung. In: Erziehung und Wissenschaft Heft 5/2000, Verbandszeitschrift der GEW in Niedersachsen.

Honneth, Axel: Desintegration. Bruchstücke einer soziologischen Zeitdiagnose. Frankfurt/M. 1994.

Koch, Martina: Gibt es eine ästhetische Rationalität? Zwei Antworten auf eine beunruhigende Frage. In: K+U 173/93.

Krieger, Hans: Kulturkommentar. Mehr als nur Ziergewächse im Nutzgarten. Bayern 2 Radio am 7.1999. In: BDK-Mitteilungen 3/99. Hannover 1999.

Otto Gunter: Ästhetische Rationalität. Von der sinnlichen Erkenntnis zum Symbolverstehen. In: Wolfgang Zacharias (Hg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991.

ders.: Ästhetisches Denken und ästhetische Rationalität. In: K+U 155/91.

ders.: Schule ruinieren – nichts ist einfacher. In: PÄDAGOGIK 47. Jg. 1995.

ders.: Kunstpädagogik in der Schule der Zukunft (1997). In: BDK-Mitteilungen 4/99.

Regel, Günther: Ästhetische Erziehung und/oder künstlerische Bildung? BDK-Materialien 4. Hannover 1999.

ders.: Die Kunst als Kunst zur Geltung bringen! In: Frank Schulz (Hg.): Kunst-gemäßer Kunstunterricht in der Schule von heute und morgen. Texte 2 der Gelben Reihe des Instituts für Kunst-pädagogik. Leipzig 1998.

ders.: Das Künstlerische in das Bewusstsein bringen! Zu Grundfragen des erweiterten Kunstunterrichtes. In: BDK-Mitteilungen, Heft 1/99.

ders. (Hg.): Herausforderung Beuys. In: K+U 159 und 166/92.

Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung – zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt/M. 1985.

ders.: Zur ästhetischen Praxis der Kunst. In: Wolfgang Welsch (Hg.): Die Aktualität des Ästhetischen. München 1993.

Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 1998.

ders.: Soll man von ästhetischer Intelligenz reden? In: BDK-Mitteilungen 2/94.

Stehr, Werner: Neuralgische Punkte ästhetischer Praxis im Kunstunter-richt. In: K+U 186/94.

Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 1990.

ders.: Grenzgänge der Ästhetik, Stuttgart.

Zülch, Martin: Unteibarkeit des Ästhetischen. Ferment einer wegweisenden Kunstpädagogik? In: K+U 169/93.