

Kunstunterricht

[Zu den Links >>](#)

Martin Lenz-Johanns

(In: CD-ROM der Pädagogik, Ausgabe 1996, Copyright © 1996 Schneider Verlag, Hohengehren, Deutschland)

1 Abstract

Zu den ersten Programmen des Kunstunterrichts im Umfeld einer Allgemeinbildung zählen Bemühungen, Erziehung zur Kunst in den Dienst einer Erziehung durch Kunst zu stellen, d. h. Kunstwerke entsprechend zu instrumentalisieren und auf diesem Weg die ästhetisch-sittliche Vervollkommnung des Menschen in Angriff zu nehmen, wobei auch davon die Rede ist, durch Erziehung zum "guten" Geschmack und "richtigen" Urteilsvermögen Absatzmärkte für die industrielle Produktion zu sichern. In Abgrenzung einerseits zur Kunstfeindlichkeit des Nationalsozialismus und andererseits zum Bereich der Musischen Erziehung entstehen in weiterer Folge rationalistisch orientierte Konzepte, die sich auf die Überzeugung prinzipieller Plan- bzw. Lehbarkeit künstlerischer Sachverhalte berufen und dafür plädieren, den Kunstunterricht an wissenschaftlichen Kriterien auszurichten bzw. in tätiger Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst deren formale Gestaltungsprinzipien herauszuarbeiten, zu vermitteln und anzuwenden - das Konzept der visuellen Kommunikation vertritt die Forderung, zusätzlich politische Fragestellungen, das Thema Massenmedien und den Bereich Wirkungsforschung einzubeziehen. Kritik an besagten rationalistisch orientierten Konzepten richtet sich gegen deren Bemühungen um Versprachlichung künstlerischer Sachverhalte (Kunstunterricht als "Alphabetisierung") und verweist auf die prinzipielle Unmöglichkeit, ästhetische Logik ohne Einbußen in rationales Denken zu übertragen - angesichts einer modernen Kunst, die sich über Diskurs- und Bedeutungsverweigerung definiert bzw. deren Bedeutung sich vom Was auf das Wie der Aussage verschiebt, soll Kunstunterricht, ausgehend vom Begriff der Kontemplation, die Eigenart ästhetischer Erfahrungsweise, d. h. sowohl die Grenzen des Sagbaren bzw. Rationalen als auch das Subversive bzw. Abgründige vermitteln.

2 Geschichte

Zu Beginn einer ausgebildeten und auf allgemeinbildende Schulen bezogenen Kunst-Unterrichtung dominierten durchgehend zeichnerische Ausdrucksformen. 1460 fordert der Florentiner Bürger Filarete im "Trattato d' Architettura" (7. Buch) die Einführung des Zeichenunterrichts in die Fürstenerziehung, "damit der spätere Fürst die Planungssprache der Architekten" und deren Entwürfe verstehe (Kemp 1983, 38), und bereits in der Antike war Zeichnen und Malen von Kaisern aus ähnlichen Motiven geübt worden.

Hundert Jahre später, 1563, entsteht in Florenz die erste Kunstakademie, die "Accademia del Disegno", welche in bezug auf Kunst und Kunstwerke "das Prinzip Unterricht der bisher vorherrschenden Vermittlungsform der Lehre" bewußt entgegengesetzt (vgl. Pevsner 1969; Soika 1966, 21).

Johann Joachim Winckelmann leitet als ein Begründer klassischer Archäologie mit seinen "Gedanken über die Nachahmung der griechischen Werke in der Malerei und Bildhauerkunst" (1755) im weiteren die Vorstellungen von einem "Erfassen der inneren Intentionen des Künstlers durch die innere Bewegung der Seele" und damit "eine neue Art Kunstbetrachtung ein." (Kemp 1983, 18)

Friedrich v. Schiller forderte in seiner Schrift "Über die ästhetischen Erziehung des Menschen" (1793) die allseitig entwickelte Persönlichkeit, die letztlich nur im Spiel durch die Kraft des Schönen sich zu entwickeln vermag. Probleme der Ästhetik wurden zum Bildungsgut erhoben und kunsthandwerkliche Tätigkeit sollte helfen, den vernünftigen, natürlichen Menschen zu entfalten (vgl. v. Criegern 1975, 19). "Kunstunterricht" wurde zum Programm auch derjenigen, die gegen herrschende gesellschaftliche Verhältnisse vorgehen wollten, und zwar mit der Forderung nach einer Freisetzung auch der subjektiven Möglichkeiten des Menschen. Kunst definiert Johann Heinrich Pestalozzi um 1820 auf dieser Basis schlicht als das "richtige Sehen", und dies meine zunächst nur, den Gegenstand in seinen Teilen und Verhältnissen "schnell und richtig" zu erfassen. Beeinflußt von Pestalozzi und dessen erfolgreicher Elementarisierung des Lernprozesses beim Lesen und Schriffterwerb von Kindern, nimmt 1823 Peter Schmid das geometrische Formenrepertoire zum Ausgangspunkt und alleinigen Mittel der Geschmacksbildung.

Angeleitetes Abzeichnen und Nachzeichnen wurde vermittelt durch Formen des Musterzeichnens, des Netzzeichnens oder eines Diktatzeichnens, wobei selbst große Teilnehmergruppen in einer Form von 'exercieren' zur Nachahmung von Vorlageblättern gebracht wurden. Ergebnisse solchen Lernens als Hinführung zur Kunst konnten examiniert werden. Die Formalisierung dieses Ansatzes blieb allerdings nicht ohne Folgen.

3 Rembrandt als Erzieher?

Rembrandt als Erzieher? Julius Langbehn beklagte 1889 in einem viel gelesenen Buch über "Rembrandt als Erzieher" deshalb auch eine Verarmung im geistigen Leben und schlug Rembrandt als den "geistigen Wegführer" für ein "schöpferisches Menschentum und echte Kunst" vor. Dies sollte zugleich "die Grundlage für die sittlich-ästhetische Wiedergeburt des Menschen und des Volkes" bilden. Die "ethische Bedeutsamkeit der künstlerischen Bildung" rechtfertigte die Forderung Langbehns nach "Erziehung zur Kunst" und "Erziehung durch Kunst". In einem Klima breiter Zustimmung zu jenen Forderungen von Langbehn organisierten 1901 Alfred Lichtwark, Ludwig Pallat, Konrad Lange sowie der Schulmann Carl Götze den ersten Kunsterzieherstag in Dresden.

Als Direktor der Kunsthalle Hamburg hatte Lichtwark 1897 ein Büchlein für Schulklassen zu "Übungen im Betrachten von Kunstwerken" herausgegeben, und der Tübinger Professor Lange publizierte 1893 ein Werk über "Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend". 1887 hielt Lichtwark einen richtungsweisenden Vortrag vor der Hamburger Volksschullehrerschaft mit einer scharfen Kritik an der Einseitigkeit intellektueller Erziehung, welche zum Auslöser der folgenden Reformbewegung werden sollte.

Die Zukunft unserer Industrie wird mit davon abhängen, ob wir entschlossen und imstande sind, der nächsten Generation eine sorgfältige künstlerische Erziehung des Auges und der Empfindung angedeihen zu lassen. Wir erblicken in der Erziehung eines heimischen Konsumenten, der die höchsten Anforderungen stellt, eine der wichtigsten Lebensaufgaben. Das wirksame Instrument der Schule, das in unsere Hände gegeben ist, muß zu diesem Zweck dienstbar gemacht werden [...]. (Lichtwark 1887, 39)

Aufgabenstellungen aus diesem Ansatz fanden noch bis in den Grundlehren des Bauhauses Anwendung. Das so geförderte "bildnerische Denken" sollte über die Geschmackserziehung letztlich auch einheimische Absatzmärkte für die industrielle Produktion sichern helfen (vgl. Selle).

Heinrich Wolgast betonte in Chemnitz auf der deutschen Lehrerversammlung 1902 in seinem Vortrag über "Die Bedeutung der Kunst für die Erziehung" erneut diese "wichtigen Zusammenhänge." Lichtwark hatte bereits 1887 ebenfalls das Erlebnis am Kunstwerk, den geistigen Umgang mit Kunstwerken als pädagogisches Mittel herausgestellt, "denn die Schule muß der Jugend die Bekanntschaft mit den beispielhaften Kunstwerken vermitteln. Kunstbetrachtung und Kunstübung führen zum Kunstgenuß, heben das Urteilsvermögen." (Lichtwark 1887, 42)

Zudem warf Lichtwark der Schulbildung seiner Zeit wohl zu Recht eine Vernachlässigung der Ausdruckskraft vor, die "eine natürliche Kraft und Gabe des Kindes" sei, weshalb der Autor auf dem Kunsterzieherkongress in Weimar 1903 "die Entwicklung der Kräfte, der gestaltenden Kräfte" fordert - ein Anliegen, dem in der zweiten Kunsterzieherbewegung Mitte der zwanziger Jahre im Rahmen einer "kindgemäßen" Kunstpädagogik von Gustav Kolbe und G. F. Hartlaub verstärkt Rechnung getragen wurde.

Die Frage allerdings, ob mit dem Bestehen der Kunst schon deren Lehrbarkeit gegeben ist, stellte sich in jener Phase bedenkenloser Instrumentalisierung von Kunstwerken für Erziehungszwecke offensichtlich noch nicht. Indem nun der Blick auch stärker auf "die Entwicklung der gestaltenden Kräfte" gerichtet wurde, kam das Besondere des Gegenstandes Kunst selbst neuerlich zur Geltung. Die Frage nach einer Mitteilung der Kunst jenseits des Meister-Schüler-Verhältnisses und die Konsequenzen für den Umgang mit Kunstwerken im Unterricht fanden ein verstärktes Interesse und motivierten die Suche nach begründeten Zugangsweisen zu ästhetischen Problemstellungen. Erziehung konnte - wie Alfred Langewand (1990, 24) darlegt - als "Kunst" überhaupt erst dargestellt und aufgefaßt werden, nachdem im Jahre 1805 J. F. Herbart's "Allgemeine Pädagogik" die Theorie pädagogischer Vernunft erstmals als eine poetische Konstruktion in Analogie zum Kunstwerk vorgestellt hatte. Diesen Weg von der "Erziehungskunst" - noch ohne jeden Bezug zur Kunst - über die Erziehungswissenschaft zur Erziehungsethik greift Dieter Lenzen auf, wobei er die These vertritt, daß es die Teilhabe am Leben sei, welche uns für das Leben erziehe. Demgemäß gehe es heute eher darum, "etwas zu unterlassen", und dies bestünde eben in dem Versuch, nicht "ein weiteres Mal die Bildungsmetapher zu bemühen." (Lenzen 1990, 176)

Die Frage, ob eine Öffnung beziehungsweise die Transformation von Pädagogik als Wissenschaft in Kunst überhaupt sinnvoll sei, ist für Dieter Lenzen (1990, 180) dadurch entschieden, daß "Erziehung immer schon als Kunst begriffen" wurde. Diese Argumentation scheint fraglich, angesichts jener Unterscheidung von Alfred Langewand (1990, 18 f.) zwischen einer "Erziehungskunst", welche mit unserem Begriff der Kunst eben nichts zu schaffen hatte, und einem älteren "Kunstabstrich" des 18. und 19. Jahrhunderts, der durchaus ein gegenteiliges Verständnis nahelegt.

4 Wissenschaftliche Kunst-Erziehung

Tendenzen zu einer wissenschaftlichen Kunst-Erziehung. Reinhard fragte 1959 in Absetzung auch zur musischen Erziehung, ob denn die allgemeinen Gestaltungsprinzipien der Kunst nicht so faßbar und überschaubar zu machen seien beziehungsweise sich auf einen überschaubaren Kern reduzieren ließen, daß sie auch über Aufgabenstellungen an Lernende zu vermitteln wären (vgl. Pfennig 1959, 9). 'Kunst-Erziehung' nach Pfennig fand ihre Kriterien in einer bewußten Auseinandersetzung mit der aktuellen Kunst ihrer Zeit, und alle didaktischen Überlegungen begannen deshalb mit einer Analyse der Kunst jener Gegenwart.

Nur wenn wir das Kunstwerk selbst zum Verbündeten nehmen und seine ausstrahlenden Kräfte direkt in den kunstpädagogischen Prozeß mit einbeziehen, haben wir eine gewisse Hoffnung auf die erzieherische Wirkung der Kunst, auf eine 'ästhetische Erziehung'. (Pfennig 1959, 50)

Freilich besteht bei Kindern und Jugendlichen ein Bedürfnis zum Erforschen der bildnerischen Mittel noch nicht, und auch ein Nachahmen von Kunstwerken zum Erwerb eines 'ABCs' oder einer 'Grammatik' von deren Darstellungsformen scheint keinesfalls sinnvoll. Daher wird für Pfennig die chronologische Abfolge etwa des Kubismus auch zur methodischen Folge, denn "das, was lehrbar ist im Bereich der Kunst, sind ihre formalen Gestaltungsprinzipien" und "gemeint ist die eigene Gestaltung mit den vorgegebenen - aus dem Kunstwerk entnommenen Gestaltungsprinzipien." (Pfennig 1959, 49)

"Das Kunstwerk vertritt die Stelle des alten Meisters, der Schüler lernt vom Meister" und "der Schüler erhält eine lösbbare Aufgabe, sie mutet ihn empor zum Kunstwerk und verlangt doch nicht Unmögliches." (Pfennig 1959, 49) Die Zielsetzung Pfennigs und seine Methode verhalf dem Jugendlichen durch Teilnahme auch zur Teilhabe und wirke durchaus gegen die "künstlerische Unbildung der Menge."

Grundlegend einzuwenden ist hierbei allerdings, daß die meisten Kunstwerke "für den Jugendlichen nicht wiederholbar" sind (Pfennig 1959, 54). So verzichtet Pfennig bewußt auf eine "systematische Methode für die Kindheit", doch

eine Kunstpädagogik als ständige Versuche im Bereich der Kunst verlangt aber eine gewisse Systematik, um optimal wirksam zu werden und dem Schüler anstatt eines unverbindlichen Betriebes einen begreifbaren und sinnvollen Weg so zu zeigen, daß es ihn selbst anstreben kann und möchte. (Pfennig 1959, 55)

Mit der Reife der Lernenden beginnt "kunstpädagogische Aktion als tätige Auseinandersetzung mit der Kunst der Gegenwart in Form von elementaren Versuchen", betont Pfennig (1959, 57) und propagiert hierbei als Weg, über das Bild bedeutungstiftend die Materie zu organisieren, um so zu einer Steigerung der Empfindlichkeit und des Einfühlungsvermögens aller Lernenden zu gelangen. Das Elementare als Zielsetzung und die Besinnung auf einfache Gestalt stehen deshalb immer im Vordergrund.

Methodisch sollte im ständigen Kontakt mit dem Kunstwerk ein Bereich miteinbezogen werden, "der eigentlich außerhalb des Lehrbaren liegt" (Pfennig 1959, 131), wobei Vollständigkeit bereits ebenso als unmöglich erkannt wird wie ein eindimensionaler Weg vom Leichten zum Schweren.

Diese Erkenntnis des Autors ist in der aktuellen Kritik am Kunstunterricht unverändert einer der zentralen Bezugspunkte der Argumentation geblieben. "Dort wo der Pädagoge heute aufhören muß, beginnt die Welt der Kunst von morgen." (Pfennig 1959, 132) Doch in der Didaktik sollte gelernt werden, "diese freigewordenen Kräfte biologisch zu handhaben, mit ihnen so zu manipulieren, daß sie ein dynamisches Gleichgewicht ergeben." (Pfennig 1964, 245)

5 Wissenschaftlicher Kunstunterricht

Gunter Otto versuchte 1964 in seinem Buch "Kunst als Prozeß im Unterricht" mit weiteren Planungsinstrumenten und rationalen Überprüfungs-kriterien zu einer Systematisierung didaktischer Maßnahmen auch im Sinne der "Berliner Schule" beizutragen (Heimann/Otto/Schulz 1965).

Das Eintreten von Otto für einen durchgehend auch wissenschaftlich begründeten Kunstunterricht sowie der Glaube an eine umfassende Plan- und Lehrbarkeit künstlerischer Sachverhalte führte allerdings zugleich zu einer Reduktion auf jene Unterrichtsmomente, die den gewählten Bedingungen eines Regelwerkes didaktischer Bestimmungen unterworfen werden konnten. Diese Tendenz zur bewußten Einschränkung aufgrund erziehungswissenschaftlich-gesellschaftspolitischer Vorgaben wird von H. Giffhorn (1979) und H. R. Möller (1974) im Rahmen der Visuellen Kommunikation später auch gegen Otto selbst gewendet. Mit Hinweis auf die zuvor vernachlässigte Bedeutung der Massenmedien sucht Giffhorn hierbei Otto und Pfennig in die "irrationalen Traditionen der Kunstpädagogik" einzubeziehen (Giffhorn 1979). Aus dieser Kritik am Konzept eines "rationalen Kunstunterrichts" (Otto 1964), die wie bei Otto und Pfennig in Abgrenzung zur Kunstfeindlichkeit des Nationalsozialismus und zur "Musischen Erziehung" entstand ist, bildete sich nach 1970 der Ansatz der "Visuellen Kommunikation" (Ehmer 1971; Möller 1974).

Die historische Leistung des "rationalen Kunstunterrichts" bestand darin, den Kunstunterricht nach Maßgabe wissenschaftlicher Kriterien planbar zu gestalten. Diesem Vorsatz blieb ebenso die "Visuelle Kommunikation" verpflichtet, sie erweitert allerdings das Verständnis der Kunst um ihre politische Bedeutung. Zudem wurde die Einführung der Massenmedien und der Wirkungsforschung als Unterrichtsinhalte legitimiert. In der Visuellen Kommunikation wurde daher versucht, die Konzeption eines rationalistischen Kunstunterrichts mit den aktuellen Auffassungen einer "politischen Erziehung im ästhetischen Bereich" (Giffhorn, Möller, Kerbs u. a.) zu verbinden. Dies geschah, ähnlich wie zuvor bei Otto in bewußter Absetzung zur Musischen Erziehung und der vorsätzlichen Beschränktheit der nationalsozialistischen Ansätze.

Zu einer neuerlichen Wende kam dieses an der Versprachlichung der Inhalte orientierte Vorgehen, als Helmut Hartwig darauf hinwies, daß "der Sinn, der in der Herstellung eines Bildes für den Hersteller" liege, "nicht mit denkbaren, sprachlichen Sinnformulierungen" zusammenfalle (Hartwig 1976, 83 f.). Und an diesem Faktum bleibe unverändert "die Schwierigkeit im didaktischen Umgang mit ästhetischen Prozessen verankert." (Hartwig 1976, 84)

6 Rückkehr zum Kunstparadigma?

Nach einer Ausweitung der Fachgrenzen unter Stichworten wie "Ästhetische Erziehung" (Otto 1974; 1975) und "Mit allen Sinnen lernen" (Staudte 1984; 1993) in den letzten beiden Jahrzehnten erfolgte neuerlich eine Hinwendung zu Fragen der Gegenwartskunst unter der Parole "Wechsel vom Kulturparadigma zum Kunstparadigma" (Selle 1992, 110; Regel 1990; Ehmer 1991; Grünewald 1992, 7; Pazzini 1992, 10). Gert Selle betont in diesem Zusammenhang, jene Entscheidung würde bewußt nicht didaktisch oder wissenschaftlich legitimiert, sondern basiere überwiegend auf eigenen intensiven, subjektiven Kunstwahrnehmungen (Selle 1992, 31 f.). Im Rahmen einer gesellschaftlichen Hinwendung "Zur Aktualität ästhetischen Denkens" (Welsch 1989, 135) sucht Kunstunterricht so vielerorts verstärkt wieder eine innovative Begegnung mit aktuellen Werken der Gegenwartskunst (vgl. Paetzold 1989; 1990; Peez 1993, 10). Die Frage, inwieweit Erkenntnisse und Begriffe aus dem philosophischen Diskurs der Ästhetik und der Gegenwartskunst für die kunstpädagogische Praxis fruchtbar zu machen sind, bestimmt zunehmend größere Teile der fachinternen Diskussion und bleibt umstritten (vgl. v. Criegern 1993, 15; Pazzini 1992; 1993; Lenzen 1990; Maset 1993, 10).

Zudem scheinen aktuelle Kunstwerke oft eher Belege für die zunehmende Problematik von Sinn-stiftenden Auslegungsversuchen vor Originalen in geplanten Unterrichtsvorhaben zu sein.

7 Aktuelle Kritik

Aktuelle Kritik am Kunst-Unterricht. Brisanz gewinnt die aktuelle Diskussion dadurch, daß sich sowohl Gegner einer zielorientierten Auseinandersetzung mit Kunst im Unterricht wie auch die Befürworter eines solchen Vorgehens ausdrücklich auf eine zunehmende gesellschaftliche Bedeutung aktueller Kunstwerke berufen.

Ein "Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule" von Gert Selle erhebt diesbezüglich den Vorwurf, fast ausnahmslos bilde "die Geschichte der Kunstpädagogik Verharmlosungs- und Verkleinerungsstrategien des Kunstkomplexes ab", doch dem sollte bewußt "ein praktisches Modell der differenzierungsfähigen Projektpraxis gegenübergestellt werden", welches "den ästhetischen Erfahrungsbegriff füllt und Subjekte an die Grenzen der Belastbarkeit ihrer Handlungs- und Reflexionsfähigkeit führt." (Selle 1992, 106) Lenzen stellt die Frage, ob ein wissenschaftliches Projekt wie jenes der Erziehung überhaupt als künstlerisches gedacht oder betrieben werden solle. Ausgehend von einer heute weitgehend zurückgedrängten Einsicht von J. F. Herbart, "daß die pädagogische Vernunft nur als ästhetische praktisch werden könne" (vgl. Langewand 1990, 26), entsteht eine kontroverse Debatte um den Problemkreis der "Bauhauslehre", um das Verhältnis von Anschauung und Begriff (Kornmann 1992) und um Fragen nach Möglichkeiten der gelenkten "ästhetischen Alphabetisierung" (Mollenhauer 1990) im Bereich von Kunst, Unterricht und Kunstpädagogik.

Gert Mattenklott (1990, 120 f.) konstatiert, daß sich gerade im Verhältnis zur Vergangenheit generell - und nicht allein in bezug auf die Legitimation einer Lehrtradition der Kunstunterrichtung - andeute, daß diese durchaus "Charaktere eines künstlichen Entwurfs" besitze. Kunstpädagogik, der Mattenklott (1990, 121) die Musik, die Literatur, die neuen Medien, die Bildende Kunst und die Architektur zuordnet, erhalte ihre entscheidend neue Dimension durch ein grundlegend gewandeltes Verhältnis unserer technisch avancierten Gesellschaften der Gegenwart zum Ästhetischen überhaupt. Die Konsequenzen aus diesem universalen Ästhetisierungsprozeß der Gegenwart sei aber in der bisherigen Art pädagogischer Geschäftigkeit noch nicht einmal geahnt. Dennoch sollte gerade jener Unterschied so

schneidend wie möglich bewußt werden, um auf einem Feld das Handwerkeln zu blockieren, auf dem es so folgenreich ist wie sonst kaum irgendwo in den Geisteswissenschaften; wo Inkompetenz mit Autorität von Institutionen ausgestattet auftritt; Ignoranz durch Erziehungsaufträge gedeckt werde. (Mattenklott 1990, 121)

Nicht der Kanon stehe zur Diskussion, sondern das Kanonische und nicht der Bildungswert des einen oder anderen Kunstwerks sei problematisch geworden, sondern ästhetische Bildung - und dies nicht etwa weil die Geltung des Ästhetischen sich vermindert hat, im Gegenteil, weil sie so allgemein geworden sei, daß Kunstpädagogik herkömmlicher Art eine Übersichtlichkeit ihres Gegenstandes und ihrer Methoden, die Selbstverständlichkeit von Subjekt und Objekt des pädagogischen Verhältnisses und eine Übereinkunft über Bildungsinhalte und -ziele fingiere, für die es keinerlei Evidenz mehr gebe. "Umgekehrt proportional

zum Aufstieg des Ästhetischen zum Paradigma der zeitgenössischen Gesellschaft" vollzieht sich für Mattenklott (1990, 121) daher unaufhaltsam ein Niedergang von Kunstpädagogik und Unterricht vor Originalen aus den Bereichen aktueller Kunst.

Mattenklott (1990, 122) argumentiert geradezu versöhnlich, wenn er betont, der Niedergang von Kunstpädagogik sowie eines Unterrichtens vor Originalen und Kunstwerken ereigne sich keineswegs, weil hier deren wissenschaftliche Anleitung versage, oder weil ihre Ämter von den falschen Personen besetzt seien, oder ihre Funktionen von Versagern ausgeübt würden, sondern weil die Lehrbarkeit ihres Gegenstandes bis in die Konturen vor diesem aktuellen Hintergrund fraglich geworden sei - und dies gerade wegen der Entwicklungen und Tendenzen innerhalb der aktuellen Gegenwartskunst (vgl. Pazzini 1992). Die Funktion von Lehrerinnen als allwissender Vermittlungsinstanz, die vor dem Original stehend mit "Basteleien" oder im Gestus einer Belehrung die Prozesse der eigenen Erkenntnis und Reflexion im Medium sinnlicher Anschauung eher behindern und unterbinden als fördern, diese Instanz sei vor solchem Hintergrund gänzlich fraglich geworden. Die Kritik von Mattenklott zielt auch auf Legitimationsversuche einer - etwa von Klaus Mollenhauer (1990, 3 f.) vorgetragenen - Forderung nach Alphabetisierung der ästhetischen Erfahrung.

8 Alphabetisierungsversuche

Mollenhauer wünscht sich - wenn auch zunächst nur auf metaphorischer Ebene - die Einübung der Lernenden im emanzipatorischen Sinn in das ästhetische Begreifen, etwa nach der Art eines "Ästhetischen Lesenlernens" (Mollenhauer 1990, 11). Inwieweit eine derartige Form einer ästhetischen Bildung unweigerlich normativ wirken würde, zeigt Otto Karl Werkmeister (1990, 191), und gegen solche Tendenzen arbeitet letztlich die Kunstentwicklung selbst innerhalb der Avantgarde.

Da niemand von einer Verallgemeinerung seiner Perspektive verschont bleibt, scheint zunehmend bedeutsam, wie derartige Verfestigungen aufzuweichen sind (vgl. Richter-Reichenbach 1977, 71).

Im Gegensatz zum erkenntnistheoretischen oder technologischen Standpunkt scheint heute vom erzieherischen Standpunkt in bezug auf die Auslegung von Kunst zunehmend wichtiger, die unterschiedlichen Möglichkeiten, etwas zu sagen, herauszustellen als die "Aneignung von Wahrheiten" zu betonen. Kunst ist Distanz zur Wirklichkeit, und sie stehe aktuell für einen "Bruch mit allen Formen der Gestaltung des Lebens", formuliert Seel, wobei deren Aufgabe nach Ansicht von Käthe Meyer-Drawe in einer "Verletzung" liege, weshalb für Otto heute theoretische und ästhetische Momente im Prozeß einer Allgemeinbildung nicht harmonisch versöhnend oder gar "ergänzend" und "zusammenwirkend zu denken" sind (vgl. neben Otto auch Lenz-Johanns/Peters 1992, 10 f.; Lenz-Johanns 1993, 11 f.).

Diskursverweigerung in den verschiedensten Formen, Bedeutungsverweigerung, Singularität - im Sinne einer Verweigerung von Allgemeinheiten - dies alles ist konstitutiv für die moderne Kunstentwicklung im 20. Jahrhundert. Läßt sich ein pädagogisches Verhältnis jedoch ohne Anteile einer Lehre vorstellen, und wie wäre diese Tätigkeit ohne kategorische Entschiedenheit einer Lehrmeinung zu denken? Es stellt sich die Frage nach erzieherischen Dimensionen des Ästhetischen in der Moderne - wie im Verhältnis von Kunst, Unterricht und Kunstpädagogik - deshalb heute mit neuer Radikalität.

Dietmar Kamper sucht daher auf die Notwendigkeit aufmerksam zu machen, daß wir uns offensiv mit Abgründen in den Menschen auseinandersetzen müssen. Er legt großen Wert darauf, auch die Unwirklichkeit und Spukhaftigkeit unserer bildenden Momente und deren ästhetischen Charakter herauszustellen. Wir können die Alltagsrealität nicht 'originalgetreu' darstellen, ja wir können sie nicht einmal vor Augen holen, um sie zu identifizieren, behauptet Kamper. Und seine "Vision" setzt daher im Umgang mit Kunst auf die Rezeption furchtbarer und rückgewandter Bilder und den Versuch, die totale Entwurzelung auszuhalten. Denken bliebe sonst allein am Maßstab deutbaren Sinns ausgerichtet, und der Bereich unserer Kontemplation würde andernfalls unberücksichtigt bleiben (vgl. Koch 1993, 288). Kammers Ziel bleibt es deshalb, Vorgänge so einzuspeisen, daß dadurch herkömmliches, imaginär orientiertes und symbolgläubiges Bildungsdenken fundamental unterlaufen und infrage gestellt wird.

9 Grenzen des Rationalen

Grenzen des Rationalen als Voraussetzung des Lernens? Unter derartigen Annahmen wird es bedeutsam, dem Nicht-Identischen einen Platz inmitten aller unserer identifizierbaren Symbol- und Bildelemente zu verschaffen und zwar, indem der Mensch sich am Symbolsystem 'mimetisch' abzuarbeiten sucht.

Wolfgang Schulz sucht den "educativen Beitrag der Mimesis" als Chance des ästhetischen Handelns so zu nutzen, daß daraus persönlich bedeutungsvolle Erfahrungen zu Emergenz - d. h. Auswanderung - entbunden werden, wobei diese sowohl Verständigung wie Verständigungsgrenzen der Handelnden über ihre Lage erfahrbar machen sollen.

Pazzini, der gleichfalls eine Hermeneutik kritisiert, die das 'Andere' in Symbolen zu 'rekonstruieren' versucht, warnt, im Klartextlichen könne das 'Andere' nur in seiner Negation erscheinen, und der Autor bezweifelt, ob es überhaupt ein Verfahren gebe, das 'Andere' auf Bekanntes rückzuführen, ohne es zu verkürzen (vgl. Pazzini 1992, 356 f., 446 f.). Mit Freud spricht Pazzini in Hinblick auf diese Symbolbildung von einem Übersetzungsvorgang, der das 'Andere' immer glätte, also ein Stück weit auch verliere (Pazzini 1992, 358, 446 f.). Dies zeige zugleich die Notwendigkeit einer allgemeinen Kritik, zumal die Erfahrung solcher Grenzen des Rationalen und des Sagbaren im Sinne einer Differenzenerfahrung eine wesentliche Voraussetzung allen Lernens bleibt (vgl. Pazzini 1992, 58). Zielsetzung, Methode der Vermittlung und Lehr-/Lern-Erfolgskontrolle müssen in diesem Zusammenhang berücksichtigen, daß jenes praktische und lebensweltliche Orientierungswissen den bewußten Subjekten keinesfalls aber direkt zugänglich ist. Das Ästhetische reicht weiter als die Kunst, und auch Kunstwerke tragen zur ästhetischen Gestaltung der Wirklichkeit bei, indem sie uns in eine Distanz zu dieser rücken. Rationalität ist nicht länger definierbar durch bestimmte Kriterien oder Ordnungen. Rationalität ist auch unsere Fähigkeit, bestimmte Kriterien und Ordnungen zu kritisieren und zu verwerfen. Und Rationalität bezieht sich reflexiv auf die Ordnungen, die zu einem bestimmten Zeitpunkt etabliert sind.

Die "Logik des Ästhetischen" ist eine andere als die des Rationalen, und diese Spannung sollte künftig ausgehalten werden. Allgemeinbildung kann es folglich nicht um den Preis einer schlichten Versöhnung geben, sondern auch im Zusammenhang von Kunst und Unterricht entsteht diese erst, wo das Denken selbst ästhetisch wird. Demgemäß fordern heute auch Otto wie Pazzini unsere Einsicht in die Notwendigkeit einer Neuvermessung des Vernunfttraumes, unseres Denkraumes, und zwar in der Weise, daß dieser nicht länger allein als logisch konstituiert erscheint.

Theoretische und ästhetische Rationalität, beziehungsweise theoretische und ästhetische Momente im Prozeß einer so verstandenen Allgemeinbildung sind, wie Meyer-Drawe überzeugend dargelegt hat, nicht komplementär und einander ergänzend oder zusammenwirkend zu denken (s. Lenz-Johanns/Peters 1992, 10). Sie vollzieht sich nicht länger nur im Medium der Begriffe. Durch die Herausforderungen der aktuellen Kunst steigen Anforderungen an Qualifikation und Sensibilität der

fachlichen Betreuung in Institutionen unserer ästhetischen Bildung. Frustrationen durch Fehlschläge oder Pannen schlagen heute unmittelbar auf die Toleranz gegenüber derartigen bewußten Beeinflussungsversuchen zurück.

Und Lernende müssen eine Erfahrung auch über die Erfahrungs-Art machen, die ihnen nähergebracht werden soll. Hierzu gehört zugleich die Offenheit eines Verstehens-Horizontes, der prinzipiell wandelbar bleibt. Die eminente Bedeutung dieser Offenheit wird häufig leider nicht ausreichend bewußt. Für Immanuel Kant sind Erfahrungen "ohne Zweifel das erste Produkt, welches unser Verstand hervorbringt, indem er sozusagen den rohen Stoff sinnlicher Empfindungen bearbeitet", und mit dem, wie er betont, als "erste Belehrung" auch unsere Erkenntnis anhebe. Diese wird "im Fortgang so unerschöpflich an neuem Unterricht" sein, "daß das zusammengekettete Leben aller künftigen Zeugungen an neuen Kenntnissen, die auf diesem Boden gesammelt werden können, niemals Mangel haben wird." (Kant 1968, 48)

10 Was überhaupt ist lehrbar?

Was überhaupt ist lehrbar und zu unterrichten? Kunstwerke wären diesbezüglich Zeichen, deren herausragende Bedeutung es ist, "zu zeigen, wie sie zeigen, was sie zeigen." (Seel 1991, 61) Dies jedoch muß am Original erfahren und vermittelt werden. "Ästhetisch erfahren" ist demgemäß "nicht, wer über sichere Kriterien verfügt, sondern wer die Sicherheit hat, sich von seinen Vorurteilen zum ästhetisch Interessanten zwar oft führen, aber am Ziel nicht blenden zu lassen." (Seel 1985, 229)

Hierbei sollte die ästhetische Wahrnehmung nicht mit einem Spiel verwechselt werden, denn Spiele finden innerhalb einer durch Regeln vorweg definierten Situation statt. Demgegenüber bleibt, trotz bestehender Ähnlichkeiten, die spielerisch vollzogene ästhetische Erfahrung an Kunstwerken eine aus der Differenz zur erfahrenen Situation gewonnene Erkenntnis.

Die Erhaltung dieser Differenz ist von Bedeutung, zumal auch interpretieren zunächst heißt, Unbekanntes zurückzuführen auf Bekanntes (vgl. v. Criegern 1991). Praktizieren wir dieses "Zurückführen" jedoch nur reduktionistisch, sozusagen mit Stumpf und Stil, so bleibt nichts Unbekanntes oder Fremdes zurück.

Das "Ästhetische" besteht aus unterschiedlichen Bereichen, wobei sich Teile dieses Konstrukts zudem einer bewußten Beobachtung oder Kontrolle entziehen - sie sind keineswegs "bildungsfähig", nicht zuletzt auch weil sie als kontemplative und Sinnen-selige Elemente auf emotionaler Grundlage oft vor den Möglichkeiten einer ethischen oder moralischen Einflußnahme agieren (Lenz-Johanns 1991, 19-21).

Aktuell gehört eine unachtsame Störung oder Unterbindung kontemplativer Einstellungen zu den grundlegenden Fehlern einer oft selbstverliebten und nicht ausreichend gebildeten Betreuungsarbeit vor Originalen der Kunst. Es bestehen zudem berechnete Zweifel, ob ästhetische Erfahrungen in dieser besonderen Qualität auch für Kollektive oder Gruppen überhaupt planbar sind.

Ästhetisches Verhalten bleibt nicht nur im Umfeld von Kunst ein Problem in bezug auf Unterricht. Noch kann oder darf es von Schule verordnet werden oder beginnt erst dort. Ebenso wenig kann es normativ auf Kunstwerke bezogen werden, wengleich Kunstwerke eine Dokumentation von besonders intensivem ästhetischen Verhalten sein können. Daher bekennen auch Gunter und Maria Otto: "Für ästhetisches Verhalten als Lernziel", das über Lerninhalte und Themen "planmäßig angestrebt werden soll, gelten überall beobachtbare Schwierigkeiten." (Otto/Otto 1987, 251) Dieter Hoffmann-Axthelm betont, daß wir ästhetisches Verhalten weder gezielt herstellen noch erlernen können, denn dies führe immer direkt zu Verhaltensregulierungen (Hoffmann-Axthelm 1978, 694 ff.). Mit dieser Einschränkung ist zugleich auch die Problematik einer Behandlung von aktuellen Kunstwerken im Unterricht angesprochen. So kann ästhetisches Verhalten nicht als eine Kompensationsveranstaltung zum begrifflichen Lernen und zum Intellektualisierungsauftrag der Schule aufgefaßt werden, sondern ist "als eine eigenständige Erkenntnisform, die es mit den übrigen Rationalitätsmodi nach den Erfordernissen zu alternieren" gelte, zu begreifen (Otto/Otto 1987, 251-254). Mit dem Druck von Zensuren läßt sich hier nichts erzwingen (vgl. Selle 1992, 133). Doch bleibt die Ausbildung und Förderung von ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten als Zielsetzung von Unterricht beschreibbar (vgl. Blohm 1991, 14 f.).

Aufgrund des zunehmenden "ästhetischen" Verständnisses gelten einengende Zeigegeesten, die vor Originalen der Kunst im Unterricht unzweifelhaft klar und deutlich auf nur einen Begriff "von der Sache" festzulegen suchen, in Institutionen unserer ästhetischen Bildung heute als ungebildet und als inakzeptabel.

Seit den Untersuchungen von Michel Foucault ist uns bewußt, daß der Blick, den wir auf eine Sache werfen, diese selbst mit erstellt. Möglichkeiten der Verwandlung eines Werkes durch veränderte Zuschreibungen werden wichtig. Daher sollten differenzbildende Ansätze und Äußerungen gezielt einbezogen, gefördert und offengehalten werden. Das "Ästhetische" kann nicht auf eine Methode oder Strategie reduziert werden. Es muß als das Subversive und zugleich als "das Differenzbildende" erkannt und vermittelt werden. Dies charakterisiert die Problematik festgelegter Zeigegeesten innerhalb eines eng geplanten Unterrichtsgeschehens, wo häufig wenig Spielraum für derartige Eigentätigkeit bleibt.

Nicht Inhalte oder Methoden, sondern die Lernfähigkeit für derart neue und alternative Erfahrungen und methodische Zugriffsformen gilt es daher bewußt offenzuhalten.

Erfahrungen jedoch bleibt eine Struktur innerer Rückbezüglichkeit eigen, die auch deren Zuwachscharakter begründet. An jeder Erfahrung machen wir eine Erfahrung über diese Erfahrung wie über uns. Wir werden aufmerksam, was die erste Erfahrung bedeutet und in welcher Weise sie darüber hinaus weitere Erfahrungen im vorhinaus mitbestimmt (Szilasi 1961, 28). Dieses Bewußtsein geht aktuell in die Planung und Binnendifferenzierung von Unterrichtsvorhaben in Zusammenhang mit Auseinandersetzungen von Kunst und deren Werken mit ein und führt zu grundlegend veränderten Fragestellungen.

11 Literatur

- Blohm, Manfred: Ästhetische Erfahrung im Kunstunterricht. In: BDK-Mitteilungen, H. 4, 1991, S. 14-17.
von Criegern, Axel: Kunstdidaktik als gesellschaftliche Fragestellung. In: Otto, Gunter/Zeinert, Horst Peter (Hg.): Grundfragen der Kunstpädagogik. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 1. Berlin (Rembrandt) 1975, S. 15 ff.
von Criegern, Axel: Bilder interpretieren. Düsseldorf (Cornelsen) 1991 (1981).
von Criegern, Axel: Briefe aus der ästhetischen Provinz (23). In: BDK-Mitteilungen, H. 4, 1993, S. 14-15.
Ehmer, H.-K. (Hg.): Visuelle Kommunikation. Köln (o. V.) 1971.
Ehmer, H.-K.: Das Schweigen der Bilder. Anmerkungen zur neueren Diskussion über Kunstwahrnehmung. In: BDK-Mitteilungen, H. 1, 1991, S. 4-11.
Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Chancen und Gefahren Ästhetischer Erziehung. Köln (du Mont) 1979.
Grünewald, Dietrich: 'Vom Kinde aus ...' Zum Bild des Kindes und Jugendlichen im Schulfach Kunst. In: BDK-Mitteilungen, H. 4,

1992, S. 4-9.

Hartwig, Helmut (Hg.): Sehen lernen. Köln (du Mont) 1976.

Heimann, Paul: Didaktik als Theorie und Lehre. In: Didaktik als Unterrichtswissenschaft. Stuttgart 1976 (1962).

Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, W.: Unterricht. Analyse und Planung. (o. O. o. V.) 1965.

Hoffmann-Axthelm, Dieter: Sinnesarbeit. Nachdenken über Wahrnehmung. Frankfurt/M. (Campus) 1978.

Kant, Immanuel: Kritik der reinen Vernunft. In: Weischedel, W. (Hg.): Immanuel Kant. Werke, Bd. 3: Einleitung, A1. Frankfurt/M. (o. V.) 1968.

Kemp, Wolfgang: Der Anteil des Betrachters. Rezeptionsästhetische Studien zur Malerei des 19. Jahrhunderts. München (Mäander) 1983.

Koch, Martina: Die Konstellation der Rationalitäten im interkulturellen Bildungsprozeß. J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer. Dissertation. Weinheim (Deutscher Studienverlag) 1993 (1992).

Kornmann, Dieter: Der Anschauungsbegriff bei Comenius, Basedow und Hartwig im Blick auf die anschauungsbezogenen methodischen Anforderungen im heutigen Fach 'Kunst'. Frankfurt/M. (Lang) 1992.

Langewand, Alfred: Von der Erziehungskunst zur Erziehungswissenschaft. In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1990, S. 18-27.

Lenzen, Dieter (Hg.): Kunst und Pädagogik. Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft) 1990.

Lenz-Johanns, Martin/Peters, M.: Ästhetische Bildung und Allgemeinbildung. In: Kunst und Unterricht, H. 162, 1992, S. 10-11.

Lenz-Johanns, Martin: In: Kunst und Unterricht, H. 151, 1991, S. 19-21.

Lenz-Johanns, Martin: Probleme der ästhetischen Erziehung im Museum. In: Standbein Spielbein. Museumspädagogik aktuell, Nr. 36/37, 1993, S. 11-18.

Lichtwark, Alfred: Die Kunst in der Schule. (o. O. o. V.) 1887.

Maset, Pierangelo: Inkompatibilität. Zum Verhältnis von Ästhetischer Theorie und Kunstpädagogik. In Kunst und Unterricht, H. 177, 1993, S. 10-11.

Mattenkloft, Gert: Gibt es eine erzieherische Dimension der Kunst nach der Moderne? In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1990, S. 120-134.

Menke, Christoph: Die Souveränität der Kunst. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991.

Mollenhauer, Klaus: Die vergessene Dimension des Ästhetischen in der Erziehung und Bildungstheorie. In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1990, S. 3-17.

Möller, H. R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg (o. V.) 1974.

Meyer-Drawe, Käthe: Ästhetische Rationalität. In: Kunst und Unterricht H. 176, 1993, S. 46-47.

Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig (Westermann) 1964.

Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig (o. V.) 1974.

Otto, Gunter (Hg.): Texte zur Ästhetischen Erziehung. Braunschweig (o. V.) 1975.

Otto, Maria/Otto, Gunter: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Velber (Friedrich) 1987.

Paetzold, Heinz: Profile der Ästhetik. Düsseldorf (Passagen) 1989.

Paetzold, Heinz: Ästhetik der neuen Moderne. Stuttgart (Steiner) 1990.

Pazzini, Karl-Josef: Bilder und Bildung. Vom Bild zum Abbild bis zum Wiederauftauchen der Bilder. Münster (Lit) 1992.

Pazzini, Karl-Josef: Verzweigungstakt eines Kunstpädagogen. In: BDK-Mitteilungen, H. 1, 1993, S. 22 f.

Peez, Georg: Kunstbetrieb und Warencharakter von Gegenwartskunst. Notizen zur 'Gegenwartskunstpädagogik'. In: BDK-Mitteilungen, H. 4, 1993, S. 10-13.

Pevsner, Nikolaus: Die Geschichte der Kunstakademie. London (Mäander) 1969 (1940).

Pfennig, Reinhard: Bildende Kunst der Gegenwart. Analyse und Methode. Oldenburg (Lesensee) 1959.

Pfennig, Reinhard: Gegenwart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg (Lesensee) 1964.

Regel, Günter: Bildermachen und Bilderverstehen. In: BDK-Mitteilungen, H. 2, 1990, S. 7-12.

Richter-Reichenbach, Karin Sophie: Grundlagen einer museumsdidaktischen Konzeption zur Vermittlung Zeitgenössischer Kunst an Jugendliche und Erwachsene. Kastellaun (Henn) 1977.

Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1985.

Seel, Martin: Eine Ästhetik der Natur. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991.

Selle, Gert (Hg.): Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek (Rowohlt) 1990a.

Selle, Gert: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen. Bund Deutscher Kunstlehrer. Hannover 1990b.

Selle, Gert: Das ästhetische Projekt. Unna (LDK) 1992.

Soika, J. A.: Die bildnerische Erziehung an höheren Schulen. In: Otto, Gunter (Hg.): Das Malen und die Zugänge zu Werken der Malerei. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. 4/1. Berlin (Rembrandt) 1966. S. 18 f.

Staudte, Adelheid: 'Mit allen Sinnen lernen ...' In: Kunst und Unterricht, H. 87, 1984, S. 8-15.

Staudte, Adelheid: Ästhetisches Lernen auf neuen Wegen. Weinheim (Beltz) 1993.

Szilasi, Wilhelm: Erfahrung und Wahrheit in den Naturwissenschaften. In: Philosophie und Naturwissenschaft. Bern/München (Francke) 1961.

Welsch, Wolfgang: Aisthesis. Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart (Klett-Cotta) 1987.

Welsch, Wolfgang: Zur Aktualität ästhetischen Denkens. In: Kunstforum International, Bd. 100, 1989, S. 135-149.

Werkmeister, Otto Karl: Klees Kunstunterricht In: Lenzen, Dieter (Hg.) 1990, S. 28-44.



Stichworte

[Kunstdidaktik](#)



Links

[Kunstlinks](#)

[Umfrage zur Situation des Faches Kunst in den Kreisen Paderborn und Bielefeld](#)