

kopaed

KUNSTUNTERRICHT VERSTEHEN

SCHRITTE ZU EINER SYSTEMATISCHEN THEORIE
UND DIDAKTIK DER KUNSTPÄDAGOGIK

ALEXANDER GLAS, ULRICH HEINEN, JOCHEN KRAUTZ,
MONIKA MILLER, HUBERT SOWA, BETTINA UHLIG

IMAGO
KUNST.
PÄDAGOGIK.
DIDAKTIK.

Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig

Kunstunterricht verstehen

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 1

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Passau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagentexte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Alexander Glas / Ulrich Heinen / Jochen Krautz /
Monika Miller / Hubert Sowa / Bettina Uhlig

Kunstunterricht verstehen

Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik
der Kunstpädagogik

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek

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

Inhaber von Reproduktionsrechten, die nicht ausfindig gemacht werden konnten, werden gebeten, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86736-501-7

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort

Zur Entstehung dieses Bandes 11

Jochen Krautz

Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik
Zur Einführung 13

Teil 1: Orientierung

1.0

Hubert Sowa

Einleitung 27

1.1 Kunstlehre. Künstlerische Lehre. Kunstpädagogik.

Hubert Sowa

Topologie der Kunstlehre
Über doktrinäre, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich
der Kunstlehre 35

1.2 Kunstvermittlung. Kunstdidaktik.

Hubert Sowa

Kunstreligion oder Kunstpädagogik? 61

1.3 Ästhetik. Ethik. Handlungstheorie.

Hubert Sowa

Mehrdeutige Imperative
Kritisch-hermeneutische Überlegungen zur Werteorientierung in der
Kunstpädagogik und ästhetischen Bildung 69

1.4 Künstlerisches Handeln. Poiesis. Praxis.

Hubert Sowa

Gibt es und welchen Sinn hätte „künstlerisches Handeln“? 93

1.5 Bildpragmatik. Lebensform. Hauptrealität.

Hubert Sowa

Bildumgang und Lebensverständnis 117

1.6 Gestaltung. Weltbezug. Gesamtcurriculum.

Hubert Sowa

Der Verantwortung gerecht werden

Anforderungen an eine professionelle und disziplinäre Kunstpädagogik 141

1.7 Gemeinsinn. Verstehen. Bildungshorizont.

Hubert Sowa

Welthorizont und Gemeinsinn 167

Teil 2: Grundlegung und Begründung

2.0

Hubert Sowa

Einleitung 193

2.1 Kinder- und Jugendzeichnung. Vorstellen. Darstellen.

Alexander Glas

Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung 199

2.2 Personales Menschenbild. Relationalität. Systematik.

Jochen Krautz

Ich. Wir. Welt.

Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik 221

2.3 Bildsprache. Anschauung. Nachahmung.

Bettina Uhlig

Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache 251

2.4 Historische Kunstlehre. Fachsystematik.

Ulrich Heinen

Historische Kunstlehre

Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst 261

2.5 Vorstellung. Wahrnehmung. Darstellung.

Hubert Sowa

Was heißt: „Sich ein Bild machen?“

Die Rolle der Imagination in der darstellungszentrierten Kunstdidaktik 283

Inhalt	7
2.6 Konzept- und Vorstellungsbildung. Sprache. Zeichnung. Alexander Glas Bildsprache verstehen: Das Kind als intentionaler Akteur Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung	305
2.7 Kindliches Bildverstehen. Sinn. Bedeutung. Bettina Uhlig An Bildern Sinn entwickeln Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik	323
2.8 Zeichnenwollen. Zeichnenkönnen. Bildkonzept. Bettina Uhlig Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen Zeichendidaktische Notate	339
2.9 Bildrezeption. wissendes Sehen. Imagination. Alexander Glas Der Streit um epistemologische Aspekte beim Bildgebrauch Überlegung zu einer Entwicklung des Blicks zwischen Einzelheit und Allgemeinheit	365
2.10 Bildrezeption. Blickverhalten. Vorstellungsbildung. Alexander Glas Lernen mit Bildern Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung	383
2.11 Pressebild. Hermeneutik. Bildkontext. Alexander Glas „Bilder sehen lernen“ – das Bild im Kontext der Vorstellung	403
2.12 Enaktivismus. Deixis. Lernszene. Hubert Sowa Verhandelte Sichtbarkeit Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik	413
2.13 Konventionalisierung. Lernforschung. Curriculumsentwicklung. Hubert Sowa Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik	431

2.14 Zeichnenkönnen. Begabung. Förderung. Monika Miller Zeichnerische Begabungen erkennen und fördern	447
2.15 Lernen. Üben. Können. Wissen. Jochen Krautz, Hubert Sowa Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht „Ich muss können, was ich will!“	459
Teil 3: Kunstdidaktische Anwendung	
3.0 Hubert Sowa, Jochen Krautz Einleitung	475
3.1 Grundlagen. Didaktik. Methodik. Hubert Sowa Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch	481
3.2 Aufgabenkonstruktion. Didaktische Begründung. Hubert Sowa Wege der Aufgabenkonstruktion Am Beispiel Kunstunterricht im Völkerkundemuseum	519
3.3 Zeichendidaktik. Systematischer Gestaltungsprozess. Ulrich Heinen Zeichnen in systematischen Bildprozessen Zur Aktualität einer Kulturtechnik	539
3.4 Person. Empathie. Darstellung. Hubert Sowa, Bettina Uhlig Porträtieren – der Blick ins Gesicht des Anderen Aktuelle kunstpädagogische Potenziale einer dialogischen Bildpraxis	555
3.5 Sachzeichnen. Diagnose. Förderung. Hubert Sowa, Jochen Krautz Konventionell zeichnen können Lehrmethodik, diagnostischer Nachweis, Anwendungspotenziale	567

3.6 Anschauung. Übersetzung. Konstruktion. Hubert Sowa Verstehendes Sehen und übersetzendes Zeichnen Konstruktives Sachzeichnen und kunstdidaktisch begründete Aufgabe	579
3.7 Wahrnehmungsbezug. Vorstellungsbildung. Darstellungskönnen. Monika Miller Entwicklung der Darstellungskompetenz im Grundschulalter beim Zeichnen nach Beobachtung	591
3.8 Gestaltungslehren. Gestaltungsdidaktik. Übung. Jochen Krautz Bildnerisches Denken lehren und lernen	613
3.9 Empathie. Vorstellungsbildung. Moral-Erziehung. Jochen Krautz Kunstpädagogik und Friedenserziehung Ein Beitrag der Kunstdidaktik zur moralischen Erziehung	623
Autoren	653

Vorwort

Zur Entstehung dieses Bandes

Anlass für diesen Band war zunächst der 60. Geburtstag unseres geschätzten Kollegen Hubert Sowa. Doch schien uns die Würdigung seiner Arbeit in der hergebrachten Form einer Festschrift, die meist recht heterogene Beiträge versammelt, angesichts der Arbeit, die uns mit ihm verbindet, nicht angemessen und sinnvoll.

So nahmen wir denn dieses Ereignis zum Anlass zur Begründung einer neuen Schriftenreihe, die künftig die Arbeit der im Forschungsverbund IMAGO zusammengeschlossenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dokumentiert. Deren erster Band, der hiermit vorliegt, fasst dabei dem Anlass gemäß im Schwerpunkt Aufsätze und Schriften von Hubert Sowa zusammen, die über Jahre an unterschiedlichen Orten publiziert wurden. Erweitert werden diese um Beiträge der anderen Autorinnen und Autoren. Die Beiträge sind dabei zum Teil auch stark überarbeitet, um sie auf den aktuellen Stand der gemeinsamen Diskussion zu bringen. Mithilfe einer klärenden Gliederung entstand so ein grundlegender Band, der die gemeinsamen Forschungsbemühungen nicht nur zusammenfasst, sondern in ihrem Zusammenhang neu sichtbar und argumentativ nachvollziehbar macht.

Der Band versteht sich insofern als Dokumentation einer gemeinsam geteilten Denkbewegung wie als Grundlage für eine weiter auszuarbeitende systematische Kunstpädagogik. Und zugleich würdigt er dabei die zentrale Rolle, die Hubert Sowa für diese gemeinsame Arbeit spielte und spielt.

Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Monika Miller, Bettina Uhlig

Jochen Krautz

Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik Zur Einführung

1 Anlass und Begründung

Das in diesem Band zusammengefasste Bemühen um eine Begründung und Systematisierung kunstpädagogischer Forschung und kunstdidaktischer Praxis ergibt sich aus einem theoretischen wie praktischen Desiderat. Die Forschungslandschaft der Kunstpädagogik ist seit mehreren Jahrzehnten geprägt durch einen Wechsel sogenannter „kunstpädagogischer Modelle“, die jeweils aufgrund von Ableitungen aus der je aktuellen Kunst sowie ästhetischen oder auch soziologischen und kulturwissenschaftlichen Theorien Kunstpädagogik auf ein solches Paradigma begründen möchten. Hinzu kommt eine historische Blickverengung, da mit der Geschichte der Kunstpädagogik meist mittels verbreiteter Sekundärdarstellungen umgegangen wird, die jedoch Prämissen und Wertungen enthalten, die kaum noch reflektiert werden.¹ So wird verhindert, die aktuellen Fragen der Kunstpädagogik auf historisch schon errungene Ergebnisse zu beziehen. Andere kunstpädagogische Ansätze klären nicht, wie deren Theorie in Praxis übersetzbar sein soll, wie also eine konkrete Didaktik auszusehen hätte und entziehen sich somit der Überprüfung durch diese Praxis.² Wieder andere beschränken sich auf die empirische Erforschung vorhandener kunstpädagogischer Praxis mit Mitteln der sozialwissenschaftlichen, durch die sogenannte „empirische Bildungsforschung“ verbreiteten Methoden³, ohne die Ergebnisse solcher Forschung jedoch hermeneutisch in einer Systematik des Faches verorten und damit für Unterricht didaktisch fruchtbar machen zu können.

Viele dieser Ansätze und Modelle gehen in ihrer Partikularität dabei mindestens implizit immer noch davon aus, dass sie Teile eines intakten Ganzen kritisieren, variieren, aktualisieren, ausdifferenzieren oder empirisch erforschen. Doch faktisch existiert längst kein Ganzes des Faches Kunst mehr, weder in der Theorie noch in der Praxis: Die Mitte, die man als Annahme voraussetzt, ist längst leer. Daraus resultiert notwendig eine für die wissenschaftliche Substanz, die schulische Praxis und auch die bildungspolitische Stellung des Faches Kunst prekäre, weil existenzbedrohende Situation.

1 Enorm einflussreich waren etwa Ausstellung und Katalog „Kind und Kunst“ (1977). Doch auch ein gewissenhafter und verdienstvoller historischer Überblick, wie ihn zuletzt Wolfgang Legler vorlegte, klärt die theoretischen und systematischen Voraussetzungen der impliziten Wertungen von historischen Ansätze nicht (vgl. Legler 2011).

2 Vgl. hierzu zuletzt: Marr (2014)

3 Zu deren grundlegender Problematik vgl. Ladenthin (2014)

2 Orientierung

In dieser Situation nach Orientierung zu fragen und zu suchen, ist insofern schwierig, weil die orientierende Richtschnur selbst erst gefunden werden muss. Daher müssen zur Orientierung in oben skizzierter Unklarheit zunächst klärende Reflexion und Sicht verschaffende Kritik geleistet werden. Diese müssen notwendig grundsätzlich, systematisch und historisch angelegt sein. Wichtige Schritte in diesen Prozess suchender Klärung und (auch selbst-)kritischer Vergewisserung sind im ersten Teil dieses Bandes dokumentiert. Zugleich erarbeiten die Beiträge von Hubert Sowa in kritischer Auseinandersetzung mit Entwicklungen der Kunstpädagogik erste Stützen dessen, worauf weiteres Nachdenken konstruktiv aufbauen kann.

Diese Kritik ist in ihrer mitunter zuspitzenden Klarheit auch deshalb notwendig, weil die beschriebene Situation im Fach gerne als „Pluralismus“ positiv konnotiert und als eigentliche fachspezifische Wissenschaftskultur verstanden wird. Bemühungen um Systematik gelten einer solchen Sichtweise als „doktrinär“⁴, weil diese die Partikularansprüche und -interessen an ihrer Bedeutung für das Ganze prüfen und somit auch zu deutlichen Wertungen kommen, sich also mit der verdeckt normativen und damit selbst antipluralistischen Forderung nach „Pluralität“ nicht begnügen wollen.⁵ Diese Form von „Pluralismus“ ist selbst schon Ausdruck einer zerfallenen Wissenschaftsgemeinschaft, die nicht mehr in der Lage ist, den Kern der gemeinsamen Arbeit zu definieren. Die Einleitung zum zweiten Teil dieses Bandes arbeitet dies mit Bezug auf Thomas Kuhns wissenschaftshistorische Analysen⁶ als typische Krisenerscheinung einer Wissenschaft heraus, wobei Kuhns Analyse verblüffende Ähnlichkeit mit dem derzeitigen Zustand der Kunstpädagogik zeigt.

3 Grundnahme und Grundlegung

Nun setzt der vorliegende Band hiergegen kein schon „geschlossenes“ Modell, sondern dokumentiert den Prozess des gemeinsamen und sich annähernden systematischen Nachdenkens über diese Fragen, ausgehend von durchaus unterschiedlichen Forschungs- und Begründungszusammenhängen. Die Teile einer „Grundlegung und Begründung“ in Kapitel 2 sind insofern weniger Setzungen im Sinne von „Grundlegung“, sondern Teile einer forschenden „Grundnahme“, also des Wiederversicherns des Gegenstandes und der Aufgabe von Kunstpädagogik.

4 Bemerkenswert an dieser Abwertung von *doctrina*, also von wissenschaftlicher Lehre durch Unterricht, ist, dass damit wiederum exakt das Problem der Kunstpädagogik beschrieben ist, die sich nicht willens oder im Stande sieht, solche Lehre überhaupt noch zu leisten.

5 Zur Skepsis des postmodernen Denkens gegenüber einer systematischen Argumentation, die auf Geltung zielt, bemerkt Heitger treffend: „Statt der Argumente fordert man neuerdings Phantasie, deren Mangel an Rechtfertigung zur Willkür führt.“ (Heitger 2003, S. 39)

6 Vgl. Kuhn (1976)

Für diese Figur sind zwei systematische Überlegungen ausschlaggebend. Zum einen liegt in der versichernden Verständigung über ihre Grundlagen die Verantwortung einer pädagogischen Disziplin für die Praxis, wie dies der Wiener Erziehungswissenschaftler Marian Heitger formuliert: „Kritische Selbstreflexion ist keine müßige intellektuelle Selbstbespiegelung [...]. Sie ist fundamentaler Bestandteil der Pädagogik als einer Wissenschaft, deren Praxis in besonderer Weise auf Rechtfertigung angewiesen ist. Rechtfertigung ist nicht nur gefordert, weil Pädagogik ein Handeln von Personen darstellt, sondern zudem, weil das Handeln der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft auf Personen gerichtet ist.“⁷ Dem kann sich auch Kunstpädagogik nicht entziehen, etwa indem sie versucht ihr Handeln vorrangig aus aktuellen künstlerischen Entwicklungen zu begründen: Sie verfehlt damit nicht nur die Breite des Faches, sondern übersieht ihre pädagogische Verantwortung für die Praxis.⁸

Insofern ist also zum anderen eine Grundlegung notwendig, die von dieser Praxis ausgeht und deren Systematik in einer hermeneutischen Bewegung klärt: „Wenn Pädagogik mit ihren Absichten und ihrer Praxis nicht im Bodenlosen versinken will, dann muss sie auf einen Grund gelegt sein. Jede Grundlegung muss das Gründende schon voraussetzen. Grundlegung kann also nichts anderes bedeuten, als das Grundlegende zu Bewusstsein zu bringen.“⁹ Das Gründende der Kunstpädagogik muss also in ihr schon vorausgesetzt sein, weshalb hier treffend von „Grund-nahme“ gesprochen werden kann, wie Hubert Sowa und Alexander Glas in der Einleitung zum zweiten Teil dieses Bandes erläutern. Dementsprechend widmen sich die Beiträge des zweiten Kapitels grundlegenden Phänomenen und Voraussetzungen der Kunstpädagogik, suchen deren Struktur zu verstehen und in eine zusammenhängende Argumentation zu bringen.

Somit sind hier Schritte zu einer systematischen Kunstpädagogik dokumentiert, die – wie systematische Pädagogik selbst – „ein System der [kunst]pädagogischen Grundbegriffe als Grundlegung“¹⁰ entfaltet und sich dabei um „nicht mehr und nicht weniger als stringente Argumentation, in der eine Aussage aus der anderen“¹¹ hervorgeht, bemüht. Weil dies noch der Beginn des Weges hin zu dieser Systematik ist, ist diese Argumentation noch keineswegs vollständig, doch in ihrer Grundstruktur gleichwohl erkennbar.

Die angestrebte Grundlegung des Faches entsteht insofern aus einer historischen und systematischen Klärung, die nicht allein affirmativ aus einer existierenden Praxis abgeleitet werden kann, sondern eine kohärente kunstpädagogische Systematik entwirft, die theoretisch unter Berücksichtigung der ganzen Breite der Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik begründet wird, praktisch als Didaktik umsetzbar ist und darin empirischer Prüfung standhält.

7 Heitger (2002), S. 53

8 Vgl. zur Verantwortung der Kunstpädagogik auch: Krautz (2010)

9 Heitger (2002), S. 60

10 Heitger (2003), S. 30

11 Ebd. S. 17

4 Kunstdidaktische Anwendung

Der kunstdidaktischen Anwendung dieser Grundlegung ist das dritte Kapitel gewidmet. „Anwendung“ kann dabei nicht als kausale Ableitung von Unterrichtstechnologie aus theoretischen Annahmen oder empirischen Daten verstanden werden, wie dies heutige Bildungsforschung mitunter suggeriert.¹² Dies liegt nicht allein im grundsätzlichen „Technologiedefizit“ der Pädagogik begründet,¹³ sondern würde den Zusammenhang zwischen der hier beschriebenen kunstpädagogischen Grundlegung als Grundnahme und der die Praxis anleitenden Kunstdidaktik missverstehen: Wie oben erörtert, ist auch die Theorie der Kunstpädagogik eine praktische Theorie, die aber eben keine „bloße Theorie“¹⁴ ist bzw. sein darf, sondern ein „praktisches Wissen“¹⁵. Theorie und Praxis stehen also in einem ständigen Wechselbezug. Die hermeneutische Klärung dieser Praxis und deren theoretische Durchdringung und systematische Ordnung müssen zugleich immer wieder auf die Praxis zurückbezogen und erprobt werden, um von dort zu vertieftem Verstehen zu führen – also in Form des hermeneutischen Verstehenszirkels.¹⁶ Anwendung meint also die grundsätzliche Hingewandtheit der Forschung zur kunstpädagogischen Praxis.

Kunstpädagogik ist dabei in doppelter Weise auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis verwiesen. Denn kunstpädagogische Theorie hat neben dem pädagogischen Praxisbezug, den sie mit aller Pädagogik teilt, einen zweiten Praxisbezug, ohne den sie nicht denkbar ist: die künstlerisch-gestalterische Praxis. Und auch diese Praxis ist nicht durch Theorie regelhaft steuerbar. Kunstpädagogische Grundnahme und kunstdidaktische Anwendung setzen daher eine praktische Verbundenheit mit künstlerisch-gestalterischer Praxis voraus. Kunstdidaktik kann nur auf der verstehenden Durchdringung und Klärung dieser künstlerisch-gestalterischen Praxis aufbauen, um deren Aufbau herausarbeiten und didaktisch strukturieren zu können. Hierzu genügt der Kunstdidaktik weder ein generalisierender Verweis auf die Unlehrbarkeit oder Unwägbarkeit des holistisch verstandenen „Künstlerischen“ oder „Ästhetischen“, noch geht sie in formalisierten Gestal-

12 Winfried Böhm hat die begrenzte Anleitbarkeit von Praxis durch theoretisches Wissen für die Pädagogik grundlegend erörtert. „Die Chimäre einer technologischen Erziehungswissenschaft“ (Böhm 1995, S. 66) suggeriert eben die technologische Verfügbarkeit menschlichen Handelns, indem ein „Professionswissen“ quasi mechanisch auf Praxis angewendet wird, deren Ergebnisse wiederum empirisch vermessen wird, um in einer kybernetischen Feedbackschleife die Theorie zu modifizieren. Dies reduziert Schüler und Lehrer als Personen jedoch auf „Erziehungstechnologen und von ihnen manipulierte Marionetten.“ (Ebd., S. 67) Behauptungen der technologischen Steuerbarkeit von Bildung und Erziehung sind insofern nicht haltbar bzw. nur gegen die Würde der Person durchsetzbar: „Tatsächlich lässt sie nämlich, so muss jetzt ergänzt werden, nur dass an Produkten orientierte Herstellen eine präzise und zuverlässige Anleitung und Überprüfung durch ein technisch anwendbares *know-how* zu. Im Bereich des menschlichen Handelns ist eine solche Außenlenkung ganz und gar unmöglich [...]“ (Ebd., S. 66)

13 „Das Technologiedefizit des pädagogischen Handelns ist begründbar und beschreibbar, gewiss auch zu begrenzen, aber prinzipiell nicht aufzuheben.“ (Giesecke 2004, S. 151)

14 Böhm (1995), S. 58

15 Ebd., S. 63

16 Diese hermeneutische Struktur der wechselseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis ist dabei etwas völlig anderes, als das oben erwähnte kybernetische Regelsystem. Das eine basiert auf personal zu erfahrender und zu verantwortender menschlicher Praxis, das andere auf distanzierter Außensteuerung von Handlungsprozessen.

tungsanleitungen auf, die einen Zweck-Mittel-Zusammenhang suggerieren.¹⁷ Vielmehr bedarf es der didaktischen Reflexion praktischer Erfahrung, um zu einer hermeneutischen Klärung der fachlichen und didaktischen Struktur zu gelangen. Kunstdidaktik muss also schlicht wissen, was man wie tut, benötigt demnach nicht allein theoretisches, sondern eben praktisches Wissen, also Können.

Dem Charakter dieses Bandes entsprechend sind die Beiträge zur kunstdidaktischen Anwendung exemplarisch zu verstehen. Sie bilden noch nicht gesamthaft eine systematische und curricular strukturierte Kunstdidaktik ab. Doch beziehen sich die exemplarischen Aspekte sehr wohl jeweils auf die grundgelegten systematischen Überlegungen, zeigen also den didaktischen Wert dieser Forschungen in der kunstdidaktischen Konkretisierung auf.

5 Systematische Horizonte der Kunstpädagogik

Die in den Beiträgen entfaltete Systematik der Kunstpädagogik als aufeinander bezogenes „System ihrer Grundbegriffe“¹⁸ soll einleitend nun klärend herausgestellt werden, um bei der Lektüre Orientierung zu ermöglichen, sei es in dem kritisch-reflexiven ersten Teil, sei es in Bezug auf Begründung und Grundlegung der Kunstpädagogik, sei es bei der Zuordnung der kunstdidaktischen Anwendungsfelder.

Man kann dabei vier systematische Horizonte unterscheiden, die sich auf Begründungen, anthropologische Grundlagen, die „Domänen“ und die Gegenstandsfelder der Kunstpädagogik beziehen.

5.1 Begründungen und Bezugsfelder der Kunstpädagogik

Wie jedes schulische Unterrichtsfach begründet sich Kunstpädagogik

- aus der bildenden Struktur ihrer Fachlichkeit, die bildungstheoretisch zu begründen und so didaktisch zu strukturieren ist, dass sich dieser bildende Gehalt entfalten kann;
- aus ihrem Bezug auf gesellschaftliche Aufgaben und Bedingungen, die sich dem Menschen als Gemeinschaftswesen stellen, wobei hierbei in der Regel besonders der Beitrag zum ökonomischen und politischen Leben betont wird;
- in Bezug auf den Menschen, also den Schüler¹⁹ in seiner Erziehungs- und Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit, wobei sich die Kunstpädagogik neben der allgemeinen pädagogischen Anthropologie hierbei insbesondere auf die anthropogenen Entwicklungsvoraussetzungen im Bereich des bildnerischen Wahrnehmens und Gestaltens bezieht.²⁰ (Abb. 1)

17 Vgl. hierzu insb. die Beiträge 2.4 und 3.8 in diesem Band

18 Heitger [2003], S. 22

19 Hier und im gesamten Band wird dort, wo nicht beide Geschlechter genannt sind, das generische Maskulin verwendet.

20 Vgl. den Beitrag 2.1 in diesem Band

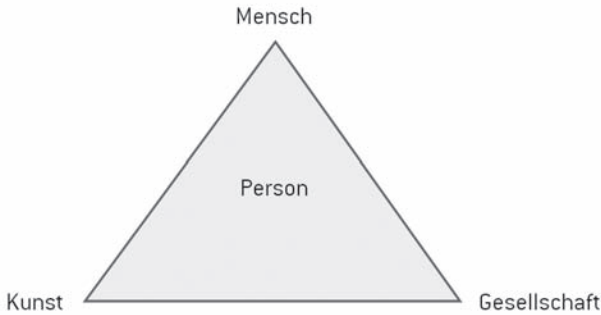


Abb. 1: Systematik I: Begründungshorizonte der Kunstpädagogik

Ohne auf die einzelnen Begründungsstränge hier näher einzugehen,²¹ kann festgestellt werden, dass alle diese Legitimationen in der Geschichte der Kunstpädagogik eine wechselnde Rolle spielten. Dabei wurden jedoch oft einzelne Begründungen so betont, dass sich das hier entworfene Begründungsdreieck teils stark in eine Richtung verzerrte, sei es, dass ganz von einer bestimmten Kunstauffassung oder von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Bilder oder von einer übersteigerten Kindorientierung aus argumentiert wurde. Zwar gab es kunstpädagogische Konzeptionen, die zu einem ausgewogeneren Verhältnis dieser Begründungsfelder kamen, doch sind diese in der Gegenwart weitgehend in Vergessenheit geraten.²² Sie können auch nicht umstandslos aktualisiert, sondern müssen veränderten historischen Gegebenheiten gemäß reformuliert werden.

Mit diesen Fragen der systematischen Orientierung von Kunstpädagogik befasst sich v.a. der erste Teil des vorliegenden Bandes in kritisch-konstruktiver Absicht: Es geht hierbei um Klärung und Begründung von notwendig miteinander verwobenen Orientierungen von Kunstpädagogik. Dabei begründet v.a. der zweite Teil des Bandes aus fachlicher, pädagogischer, anthropologischer, philosophischer u.a. Perspektive, warum und wie diese Bezugfelder in der Person des Schülers integriert zusammengedacht werden können und müssen. Denn nur wenn Fachlichkeit, gesellschaftliche Bedingungen und Aufgaben sowie die anthropologischen Voraussetzungen zusammen auf den sich bildenden Schüler bezogen werden, erhalten die *disiecta membra* der Kunstpädagogik einen pädagogisch zu verantwortenden Zusammenhang.

5.2 Anthropologie der Kunstpädagogik

Damit rückt die Frage, wer denn dieser sich bildende Schüler sei, als Frage pädagogischer Anthropologie in den Mittelpunkt.²³ Dabei verfügt die Kunstpädagogik über keine spezifische Anthropologie, doch hinsichtlich der Bedeutung ihrer Fachgegenstände für die grundsätzliche Bildsamkeit des Menschen²⁴ sind bestimmte anthropologische Aspekte von besonderer Bedeutung. In dieser fachspezifischen Bestimmung kann der Mensch

21 Vgl. hierzu den Beitrag 2.2 in diesem Band

22 Vgl. Einleitung zu Teil 1 in diesem Band

23 Diese Zuwendung auch der Kunstpädagogik zur „Anthropologie als Grundlegung“ ist dabei notwendig, um „für die Entfaltung der Grundbegriffe ein Fundament zu finden.“ (Heitger 2003, S. 51)

24 Vgl. ebd.

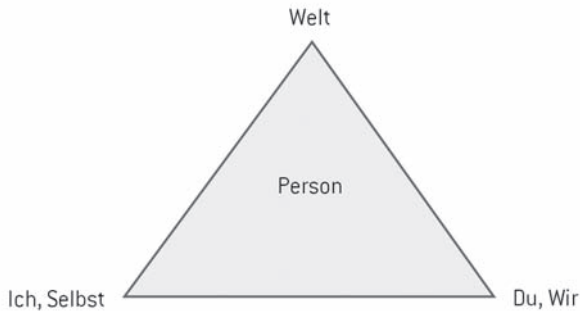


Abb. 2: Systematik II: Relationale Anthropologie: Koexistenz im Selbst-, Mit- und Weltverhältnis

vielleicht grundsätzlich als *homo pictor*²⁵ verstanden werden: Die Bildfähigkeit des Menschen und deren Bildsamkeit ist anthropologisch gesehen die grundlegende Bedingung der Kunstpädagogik. Sie ermöglicht erst, Fragen zu stellen wie: „Was heißt: ‚Sich ein Bild machen‘?“²⁶. Aufgrund dessen können Kinder überhaupt „an Bildern Sinn entwickeln“²⁷. Hierin sind die fachlichen Phänomene Bildende Kunst und Bildkultur begründet. Hierauf beruht die bildnerische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.²⁸ Hieraus erwächst die Möglichkeit und Bedeutsamkeit bildnerischer Gestaltung.²⁹

Dabei erweist sich wiederum mit Blick auf die Fachgeschichte der Kunstpädagogik als entscheidend, wie diese Bildfähigkeit verstanden wird: ob etwa primär als Ausdrucksgeschehen von Gefühl und Phantasie; ob vor allem als sinnlich-haptische ästhetische Erfahrung; oder vielmehr als kommunikativ gerichtetes, dialogisches Geschehen. Die Beiträge in diesem Band argumentieren dabei vor allem für die letztere Option. Hierzu werden umfangreiche jüngere Forschungsergebnisse aus Kinderzeichnungsforschung, Kunstwissenschaft, Kulturanthropologie, Evolutionsbiologie, Neurobiologie, Psychologie, Philosophie, Allgemeiner Pädagogik, anderen Fachdidaktiken u.a.m. herangezogen und systematisch auf diese Frage hin ausgewertet.

Dabei wird in der Verschiedenheit der Zugänge doch ein insofern übereinstimmendes Menschenbild konturiert, als es den Menschen weniger als isoliertes Subjekt versteht, das in der cartesianisch-dualistischen Tradition sich denkend selbst schöpft, um dann mit der Welt in Bezug zu treten. Vielmehr wird der Mensch im Sinne einer relationalen Anthropologie³⁰ als grundsätzlich dialogisches, enaktivistisches, kommunikatives, beziehungshaftes Wesen gesehen, dessen Selbst sich nicht in der subjektiven Entäußerung innerer Zustände bildet, sondern in einem antwortenden Bezug auf Mitmensch und Mit-

25 Vgl. Jonas [1961] sowie Belting [2001]

26 Vgl. Beitrag 2.5. in diesem Band

27 Vgl. Beitrag 2.7 in diesem Band

28 Vgl. Beitrag 2.1 in diesem Band

29 Vgl. Beitrag 3.8 in diesem Band

30 Vgl. zur relationalen Anthropologie genauer Beitrag 2.2

welt. Die Person definiert sich somit nicht selbst, sondern bildet sich im antwortenden, dialogischen und reflexiven Bezug auf sich selbst, Mitmenschen und Mitwelt.³¹ (Abb. 2)

Die hier nur skizzierte Unterscheidung ist für die Kunstpädagogik fundamental: An ihr scheiden sich die unterschiedlichen zeitgenössischen und historischen Auffassungen von Kunstpädagogik. Und sie hat, wie in den Beiträgen in Teil 2 und 3 gezeigt wird, ebenso fundamentale Folgen für eine Didaktik der Kunstpädagogik bis hinein in ganz konkrete methodische Fragen.³² Angesichts der Bedeutung dieser anthropologischen Grundfrage, sind daher viele Beiträge dem Thema explizit gewidmet oder schneiden es implizit an.³³

5.3 „Domänen“ der Kunstpädagogik

Diese anthropologische Grundannahme ist auch entscheidend für das Verständnis dessen, was man als „Domänen“³⁴ der Kunstpädagogik bezeichnen kann, also die anthropologisch bedingten Fähigkeitsbereiche, auf deren Bildung sich Kunstunterricht im Kern bezieht, nämlich das anschauliche Wahrnehmungsvermögen, die bildhafte Vorstellungskraft und die bildnerische Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit.³⁵ Auch deren Bildung muss bildungstheoretisch in einem Begriff der Person integriert sein, der diese Fähigkeiten weder rein subjektiv noch rein funktional versteht, sondern bezogen auf das Selbst-, Mit- und Weltverhältnis. (Abb. 3)

Die umfangreichen historischen und systematischen Forschungen insbesondere zur „Bildung der Imagination“³⁶ zeigen zudem, dass die Vorstellungskraft didaktisch gesehen für die Kunstpädagogik zentral ist: Kunstunterricht ist im Kern Bildung der Imagination, insofern als Wahrnehmung und Darstellung untrennbar mit der Vorstellung verknüpft sind und bildnerisches Lernen v.a. ein Um- und Neubilden der entsprechenden Vorstellungsformeln ist. Eine „vorstellungszentrierte“ Didaktik wäre aber missverstanden, wenn sie als Betonung des subjektiven Innenraums ästhetischen Erlebens und Phantasierens gedacht würde, vielmehr wird unter Rückgriff auf die relationale anthropologische Grundlegung deutlich (Abb. 2), dass auch Imagination sich im Antwortverhältnis des Selbst-, Mit- und Weltbezugs bildet.

31 Insofern fragt auch eine systematische Kunstpädagogik in Hinsicht auf ihre Anthropologie „nach der Bestimmung des Menschen überhaupt [...], um dem Tun eine Rechtfertigung geben zu können.“ (Heitger 2003, S. 54)

32 So ordnet etwa der Beitrag von Ulrich Heinen (3.3) die verbreitete und oft zu Subjektivismus und Solipsismus neigende kunstpädagogische Praxis des Blindzeichnens in eine solche kommunikativ verstandene Bildpraxis ein.

33 Siehe für die Begründung und kunstdidaktische Folgerungen v.a. die Beiträge 2.6, 2.12, 2.15, 3.1, 3.3, 3.6, 3.8, 3.9

34 Der aus der Kompetenztheorie entlehnte psychologische Begriff der „Domänen“ wird hier aufgrund der grundsätzlichen Fragwürdigkeit des Kompetenzbegriffs durchgängig in distanzierende Anführungszeichen gesetzt. Vgl. hierzu den Beitrag 2.15 in diesem Band

35 Vgl. grundlegend hierzu den Beitrag 3.1 in diesem Band

36 Vgl. die Beiträge 2.4 und 2.5 in diesem Band sowie Sowa (2012) und Sowa/Glas/Miller (2014)

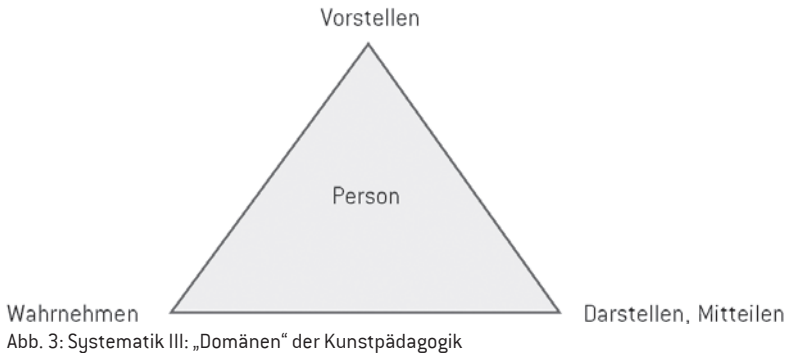


Abb. 3: Systematik III: „Domänen“ der Kunstpädagogik

5.4 Gegenstandsbereiche der Kunstpädagogik

Die Bildung der „Domänen“ vollzieht sich im Kunstunterricht an drei grundsätzlichen Gegenstandsfeldern: den Inhalten und Themen, der Gestaltung sowie der Handwerklichkeit und Technik.³⁷ (Abb. 4) Diese sind in der didaktischen Analyse daraufhin zu prüfen, wie sich mit altersgerechten und bildungsrelevanten inhaltlich-thematischen Impulsen fördernde und fordernde Gestaltungsaufgaben verbinden lassen und dabei handwerklich-technische Fähigkeiten erworben und geübt werden, so dass ein aufeinander aufbauendes, curricular strukturiertes Lernen möglich wird.³⁸ Dabei steht zwar die inhaltliche Dimension in der Regel am Ausgangspunkt solcher didaktischen Settings, doch beanspruchen die gestalterische und handwerkliche Dimension gerade in der hier vertretenen anthropologischen Sicht eigene Bildungsqualitäten, haben also nicht allein dienende Funktion für thematische Intentionen.³⁹ Auch die konkreten didaktischen Folgerungen für kunstpädagogisch sinnvolle Aufgabenstellungen⁴⁰ gehen insofern zurück auf die grundlegende relationale Anthropologie der Person, weil sich der spezifische Bildungswert von Themen, Gestaltungsweisen und Handwerklichkeit eben gerade in dieser nicht-egologischen Perspektive zeigt.

37 Vgl. zu dieser Systematik und ihrer didaktischen Konkretisierung grundlegend den Beitrag 3.1 in diesem Band

38 Vgl. die Beiträge 2.15, 3.5, 3.7 in diesem Band

39 Vgl. hierzu Beitrag 2.2 in diesem Band. Auf die Frage der Gestaltung geht insb. 3.8, auf die inhaltliche Dimension insb. 3.4 und 3.9 ein

40 Vgl. den Beitrag 3.2 zur kunstpädagogischen Aufgabenkonstruktion

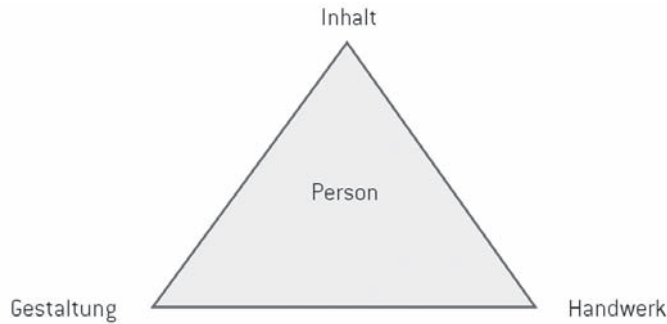


Abb. 4: Systematik IV: Gegenstandsfelder der Kunstpädagogik

6 Form und Inhalt oder Forschung als Praxis

Der vorliegende Band versucht also insgesamt zu einer Refundierung der Kunstpädagogik beizutragen, indem dieses Fundament nicht völlig neu gesetzt, sondern in systematischer Ordnung neu aufgebaut wird. Hierzu gehört auch die Überprüfung der didaktischen Folgerungen durch eine empirische Unterrichtsforschung, die methodisch dem Fach Kunst und seinem Bildungsanliegen angemessen vorgeht und hermeneutisch so begründet ist, dass die kritisierten empiristischen Verkürzungen vermieden werden.⁴¹

Bei dieser Arbeit des Forschungsverbundes IMAGO ist wiederum nicht unbedeutend, dass sich auch hierbei Form und Inhalt entsprechen, Theorie und Praxis verbinden. Den Forschenden ist wichtig, dass der theoretischen Betonung von Gemeinsinn und Kooperation eine Forschungspraxis entspricht, die gemeinschaftliche Kooperation auch als Praxis realisiert. In einer fortwährenden kooperativen Vorstellungs- und Begriffsbildung entstand eine Idee von dem, was eine künftige systematische Kunstpädagogik ausmachen könnte. Nur in einer solchen Form gemeinsamer Arbeit war das bisher Erreichte möglich; nur so kann darauf weiter aufgebaut werden.

So ist nicht nur in dieser Einleitung, sondern in vielen Beiträgen des Bandes mitunter nicht mehr genau ausmachbar und auch nicht wesentlich, welche Idee und welcher Impuls ursprünglich von welchem der Autorinnen und Autoren stammt. Wesentlich ist das Ergebnis als gemeinsam Geteiltes.

⁴¹ Vgl. hierzu in diesem Band die Beiträge 2.7, 2.10, 3.5, 3.7

Literatur

- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.
- Böhm, Winfried (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2. Aufl. Würzburg.
- Giesecke, Hermann (2004): Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung. H. 2, S. 151–165.
- Heitger, Marian (2002): Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, Waltraud/Wehner, Ulrich/Grell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg, S. 53–65.
- Heitger, Marian (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn.
- Jonas, Hans (1961): Homo Pictor und die Differentia des Menschen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Bd. 15, H. 2, S. 161–176.
- Kind und Kunst (1977). Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts veranstaltet vom Bund Deutscher Kunststretzieher (u.a.). Berlin.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Ladenthin, Volker (2014): Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte, Bernkastel Kues, S. 77-126.
- Legler, Wolfgang (2011): Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
- Marr, Stefanie (2014) Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen.

TEIL 1

ORIENTIERUNG

1.0

Hubert Sowa

Einleitung

Folgende Situation ist uns vertraut: Im Kunstunterricht einer sechsten Klasse soll die nächste Unterrichtseinheit geplant werden. Der Bildungsplan sieht vor, den Bereich „Erleben und Darstellen“ zu bearbeiten. Außerdem gibt es noch einen Pool von Darstellungsverfahren zur Auswahl, darunter auch die Zeichnung. Schließlich wird noch ein Themengebiet zur Auswahl gestellt, z.B. „Natur und Umwelt“¹. Wie soll der/die Lehrende vorgehen, um diese heterogenen Lernziele (oder Kompetenzfelder oder was auch immer) zu einer sinnvollen Aufgabenstellung zusammenzuführen, die für den Lernweg der Klasse curricular passend ist, zugleich motivierend und inhaltlich sinnvoll?

Ein didaktisches Dilemma. Orientierungsprobleme

Es wird wohl meistens so sein, dass von einem Lehrenden eine erste Entscheidung gefällt wird zugunsten entweder einer Thematik oder eines Darstellungsverfahrens oder aber eines übergreifenden Gestaltungsproblems. Die Entscheidungen für die jeweils anderen Parameter werden als sekundär oder tertiär gewichtet werden, oder einfach als Vehikel benutzt, um das primäre Ziel irgendwie zu realisieren.

Nehmen wir an, die Lehrperson entscheide sich dafür, zu *zeichnen*. Sie orientiere sich im Fundus veröffentlichter Unterrichtsprojekte, suche dabei eine gewisse fachdidaktische Aktualität, wolle zugleich die eigenen persönlichen Ansprüche auf künstlerische Originalität erfüllen, wolle auch etwas machen, was die Klasse noch nicht kennt und für sie neu ist usw. Die Auswahl ist groß, die Möglichkeiten gehen gegen Unendlich. Es soll also *gezeichnet* werden. Möglicherweise werden dann noch Fragen des „Wie“ reflektiert, während das „Was“ als mehr oder weniger zufälliger Inhalt angefügt wird. Oder man konzentriert sich auf die „Was“-Frage und lässt das „Wie“ offen.

An welcher didaktischen Theorie könnte man sich hier orientieren? Sind nicht in einer solchen Planungssituation sowohl die Bildungspläne als auch die in Fachzeitschriften veröffentlichten Beispiele nur mehr oder weniger *zufällige* Quellen – seien es nun „Standards“, seien es *Best-practice*-Projekte, seien sie auch nur Rezeptologien aus Lose-Blatt-Sammlungen –, an denen sich häufig die Planungsentscheidungen für den Unterricht in einer mehr oder weniger eklektischen Weise orientieren können?

1 Ich beziehe mich hier auf den Bildungsplan in Baden-Württemberg von 2004. Das mag in anderen Bundesländern im Detail anders aussehen, aber im Prinzip geben Bildungspläne vergleichbare Gliederungen der Lernfelder vor – seien sie nun thematisch/inhaltlich gegliedert (Person, Lebenswelt, Natur, Kultur....) oder nach Verfahren/Gattungen (Malerei, Zeichnung, Plastik usw.) oder nach gestalterischen Kategorien (Raumdarstellung, Abstraktion, Ausdruck, Abbild usw.). Auf den Lehrenden lastet die Verantwortung, sich in diesen heterogenen Systematisierungsansätzen zu orientieren und daraus gangbare Aufgabenkonstruktionen zu gewinnen.

Möglicherweise wird die Lehrperson an sich selbst vorrangig die Erwartung stellen, dass ein „gutes“, jedenfalls „originelles“ und „künstlerisches“ Ergebnis entsteht. Möglicherweise wird sie eher nach Kriterien der persönlichen Arbeitsökonomie vorgehen. Möglicherweise wird sie vorrangig den sicheren Weg wählen – also einen Unterricht, der erfahrungsgemäß „klappt“. Möglicherweise gelten ihre Hauptüberlegungen dem Zeitrahmen, der kurz gewählt sein kann (90 Min.) oder lang (6 mal 90 Min.).

Dass das Verhalten der Lehrperson in einer klaren Abhängigkeit von ihrem explizit greifbaren didaktischen Wissen steht, sollte angenommen werden. Aber wie groß kann dieses Wissen sein? Auf welche wissenschaftlichen Parameter könnte es sich gründen?

Nehmen wir beispielsweise die drei oben angenommenen Parameter zum Ausgangspunkt:

- es soll gezeichnet werden,
- es soll ein übergreifendes bildnerisches „Problem“ bearbeitet werden,
- es soll ein Gegenstandsbezug im Bereich „Natur und Umwelt“ bearbeitet werden.

Bedenken wir, wie viele Gewichtungen und Richtungen der Aufgabenkonstruktion alleine auf der Basis dieser drei festgeschriebenen Parameter möglich sind! Man stelle sich nur eine Reihe möglicher Vorgehensweisen vor, auf die unsere fiktive Lehrperson in ihrem didaktischen Dilemma zurückgreifen könnte – in der (illusorischen) Annahme, dass das, was auf diesen Feldern veröffentlicht wurde, auch irgendwie „bewährt“ und „gerechtfertigt“ sei²:

- Zeichnen eines Gegenstandes (z.B. „Lieblingsding“) nach der Vorstellung – ohne weitere formale Vorgaben;
- Zeichnen (dto.) nach der Anschauung;
- Zeichnen von Umrisslinien, Lichteinfall und Materialeigenschaften nach der Anschauung;
- Zeichnen desselben Gegenstandes mit verschiedenen Materialien als Lernzirkel;
- Zeichnen im Stile von . . . , (z.B. Warhol, Dürer, Picasso);
- Blindzeichnen des vorgestellten Dinges;
- Blindzeichnen des gesehen Dinges;
- Blindzeichnen des getasteten Dinges;
- zeichnerische Lockerungsübungen, die dann „unversehens“ zu Gegenständen „werden“;
- projektives Sehen: Zeichnen eines Alltagsgegenstandes in ein vorgegebenes Strukturbild (Baumrinde, Wolken . . .) hinein;
- zeichnerisches Experimentieren mit Alltagsgegenständen und Materialien, die als Zeicheninstrumente und Zeichenmittel benutzt werden;
- Frottagen von Oberflächen der Umgebung;

2 Ich führe all diese Möglichkeiten in ungeordneter, mehr oder weniger zufällig aufgenommenen Weise auf. Für jede einzelne dieser „Unterrichtsideen“ ließen sich zahllose Beispiele aus der Fachliteratur benennen. Daß oft bei Lehrenden keine genauen Vorstellungen über die spezifisch entwicklungsbedingten Möglichkeiten und Erfordernisse bestehen, ist eine leider in der Erfahrung häufig zu bestätigende Tatsache. Aber die anschließend aufgeführten und erfahrungsgemäß häufig praktizierten Unterrichtskonzepte stammen allesamt aus einer Altersspanne zwischen der 4. und der 7. Klasse.

- Zeichnen einer Schulhofszene aus dem Gedächtnis, in der der betreffende Gegenstand vorkommt;
- experimentelles großformatiges Zeichnen von Dingen auf der Basis von Abdrücken;
- Zeichnen eines Gegenstandes nach Bilddiktat;
- Zeichnen eines vorher betrachteten Stilllebens (von Kalfß, Cézanne, Beckmann, Warhol...) aus dem Gedächtnis;
- Kopieren eines Stilllebens (dto.) nach der Anschauung;
- Ergänzen des fragmentierten „Nashorn“-Bildes von Dürer mit erfundenen Strukturen;
- zeichnerisches Verfremden eines Alltagsgegenstandes;
- Ergänzen der zerschnittenen Fotografie eines Alltagsgegenstandes;
- perfekte Kopie eines Ding-Fotos mit Rastermethode;
- Abstraktionsstufen eines Alltagsgegenstandes (nach der Anschauung oder Vorstellung) nach dem Muster von Picassos „Stier“-Lithographie;
- Erfinden einer Bildnarration (Comic), ausgehend von einem Gegenstand;
- Zeichnen eines Dinges unter Musikeinwirkung;
- Zeichnen eines Stuhls, Drehen des Stuhles „im Kopf“;
- erklärendes Zeichnen eines technischen Gegenstandes;
- Konstruktionszeichnung eines Fachwerkhauses;
- Üben „lockerer“ Umrisslinien;
- Üben von Schraffuren anhand von kubischen Gegenständen;
- Üben von Formlinien anhand gewölbter Gegenstände;
- Zeichnen mit Weißhöhung nach dem Vorbild einer Dürer-Zeichnung;
- zeichnerischer Animationsfilm über einen Gegenstand;
- Mapping: wie finde ich mein Lieblingsding?
- offene Aufgabenstellung: Gegenstände sammeln, und dann zeichnen oder auch nicht;
- Collage verschiedener Fotofragmente von Dingen;
- experimentelles Zeichnen: ich zeichne *mit* einem Gegenstand;
- angeleitetes perspektivisches Zeichnen eines technischen Alltagsdinges;
- Herstellen von Zeichenkohle in einem offenen Feldbrand, Ausprobieren;
- Ritzen von Gegenstandssilhouetten in kleine Tonplatten;
- ...

Es ist zu erkennen: selbst nach der vorläufigen Fixierung von drei (von unendlich vielen möglichen und im Grunde hier nur willkürlich angesetzten und eingegrenzten) Parametern ist der Spielraum (...) unendlich groß. Handwerkliche, gestalterische und inhaltliche Komponenten treten in all diesen Unterrichtsideen in ganz verschiedener Gewichtung und Relation zu einander auf und die jeweiligen Formulierungen des didaktischen Sinnes der Aufgaben zeigen eine so große Diversität, dass man von völlig verschiedenen Konzepten des Kunstunterrichts sprechen muss. So kann man nur folgern: Die von uns hier vorgestellte Lehrperson muss völlig überfordert sein, wenn sie angesichts all dieser Möglichkeiten eine *begründete Entscheidung* fällen müsste. Und so wird sie – die Erfahrung lehrt das leider – eine unbegründete Entscheidung fällen: sie wird nach persönlichen Vorlieben, nach Routine, nach Intuition vorgehen. Weder Bildungspläne noch eine

wissenschaftlich gesicherte didaktische Lehrmeinung werden ihr hier eine Orientierung zu geben vermögen.

Was heißt es: Sich in der Kunstpädagogik orientieren?

Eine Lehrperson müsste in einer solchen Planungssituation über ein verlässliches Orientierungsvermögen und eine wissensgestützte Urteilskraft verfügen³. Eine Orientierung könnte sich nur aus systematisch geordnetem und methodisch anwendbarem Wissen und Können speisen:

- verlässliches Wissen über die anthropogene, bildungsspezifische und kulturbedingte Entwicklungssituation der Schüler, über ihre (individuellen, typischen und allgemeinen) Bildbedürfnisse und Darstellungspotenziale;
- verlässliches Wissen über kunstpädagogische Leitbegriffe und curriculare Strukturen;
- verlässliches Orientierungswissen über kulturelle Sachverhalte, Zusammenhänge und Bedeutungshierarchien (Weltwissen);
- klares Wissen um die Bildungsziele des Gesamtcurriculums;
- Fähigkeit, situative Entscheidungen mit langfristigen Zielsetzungen zu verbinden und allgemeines Wissen in konkrete Anwendung zu übersetzen.

Anders als in Fächern wie Deutsch, Fremdsprachen, Mathematik oder Sport gibt es im Fach Kunst keine klar abgesicherte fachdidaktische Grundlehre, die sowohl die Lehrerbildung, als auch die schulischen Bildungspläne oder auch die veröffentlichte Fachliteratur durchgehend bestimmen würde. Seit fast einem halben Jahrhundert liegt dieses Feld größtenteils brach und wucherte langsam zu mit Privatmythologien und postmodernen Theoremen und Praktiken des „*anything goes*“, der „Kreativität“, „Phantasie“, der Vermittlung „des“ Künstlerischen „an sich“ als Lebensweisheit und „Lebensform“ – um nur einige der üblichen Leitbegriffe zu nennen. Was will die von uns vorgestellte Lehrperson z.B. in ihrem Entscheidungsdilemma damit anfangen, wenn einer der wenigen anerkannten Didaktiker des Faches als Leitbegriffe nur die Gestaltungskonzepte „Experiment – Materialerfahrung – Montage“ benennt?⁴

Alleine schon die im folgenden ersten Buchteil versammelten Dokumente der Auseinandersetzung mit verschiedenen didaktischen Modellen belegen, dass der Zustand der Fachdidaktik im Fach Kunst einer babylonischen Sprachverwirrung gleicht. Es gibt hier keine verbindende „Selbstverständlichkeit“ des pädagogischen und didaktischen *Know-how*’s, welches in all der Heterogenität möglicher Aufgabenkonstruktionen noch zum Leitfaden dienen könnte. Dieses „Selbstverständliche“ wieder zu finden, ist vielmehr eine Aufgabe von monumentalem Ausmaß.

Wenn man die nun folgenden Texte in der Zusammenstellung liest, kann man vielleicht die Mühe ermessen, die in den letzten Jahren nötig war, in diesem Feld wenigstens die

3 Vgl. hierzu die eher allgemeinen Überlegungen in Sowa (2004)

4 Otto (1976)

elementarsten Begriffsklärungen vorzunehmen und die Prinzipien, die in der *allgemeinen* Didaktik seit Jahrzehnten anerkannte Lehrmeinungen sind, zumindest im Sinne einer allgemeinsten Ordnung zur Anwendung zu bringen⁵. Bei dieser Arbeit konnten keine Kenntnisse helfen, die aus einem der heute oder in den letzten fünfzig Jahren üblichen Studiengänge der Kunstpädagogik hätten entnommen werden können. Es war vielmehr ein tiefer Gang in die seit den 1970er Jahren verschüttete Geschichte des Faches ebenso nötig wie eine breite Recherche in anderen fachdidaktischen Disziplinen und Bezugswissenschaften.

Ideologiekritik: andere Begriffe, andere Denkweisen

Der nun folgende erste Buchteil ist ein Exempel fachdidaktischer Ideologiekritik, wie sie in disziplinären Fachgeschichten immer wieder in Abständen nötig ist.⁶ Irrtümliche und verblendende Selbstverständlichkeiten nehmen manchmal eine Stabilität an, die die Praxis mehr behindert als fördert. Dann ist Innehalten nötig. Selbstverständlichkeiten der „negativen“ (unreflektierten) Art werden hier von solchen „positiven“ Selbstverständlichkeiten unterschieden, die tiefer und breiter wurzeln, bessere Gründe für sich haben und ggf. Korrekturen schlechter Praxis ermöglichen. In kritischen Situationen kann es nötig sein, hier genau hinzusehen und nachzudenken. Dieser Vorgang wird hier vorgeführt – in relativ breiter Darstellung.

Im Rückblick mag es vielleicht scheinen, als würden hier offene Türen ingerannt. Wenn es so scheint, dann ist es gut. Aber: Das Selbstverständliche ab und an (wieder) zur Sprache zu bringen, ist so nötig wie schwer. Natürlich bedarf es in einer solchen Situation auch eines „Gefühls“ dafür, was nötig ist. Der große Aufklärer Kant hat darauf hingewiesen, dass es im Augenblick der Orientierung im Raum zu allererst eines basalen „Gefühls der rechten und linken Hand“ bedarf⁷. Ähnlich war auch im Beginn der hier dokumentierten Orientierungsarbeit ein Gefühl nötig, das möglicherweise in einer biografischen Erinnerung wurzelt: Wie habe ich das damals denn gelernt, was ich heute kann? Wie habe denn ich zeichnen gelernt? Wie habe ich malen gelernt? Wie habe ich gelernt, Bilder zu betrachten?

Das Vertrauen in das derart habitualisierte „Selbstverständliche“ kann trügerisch sein. Doch es kann auch Sicherheit und Vertrauen geben, dass das *verlässlich* ist, was man selbst gelernt hat und kann. Ludwig Wittgensteins methodische Bescheidenheit, die ihn dazu brachte, damit zufrieden zu sein, dass die Sprache, die wir „selbstverständlich“ sprechen, verlässlich funktioniert und unser Denken trägt, verweist immer wieder auf das Vertrauen in die Erinnerung: „Wie habe ich diesen Sprachgebrauch gelernt?“⁸. In diesem Punkt misstraut Wittgenstein im Zweifelsfall eher den Spekulationen und Begriffen der philosophischen Reflexion und setzt auf das Gefühl, dass der selbstverständliche Sprachgebrauch trägt.

5 Z.B. Klafki (1996)

6 Vgl. z.B. Giffhorn (1972); Kuhn (1976)

7 Kant (1968/1786), S. 135

8 Wittgenstein (1971)

Dieses Argument mag merkwürdig klingen im Zusammenhang einer ideologiekritischen Vorgehensweise, die die gewohnten Praktiken einer Fachdisziplin einer doch recht radikalen Kritik unterzieht. Doch – um eine historische Erinnerung aufzurufen – zu einem Zeitpunkt am Ende des 20. Jahrhunderts fiel es einer Reihe von Kunstpädagogen endlich auf, dass der sogenannte „Fachdiskurs“, so wie er sich auf Kongressen und in Publikationen darstellte, nicht mehr in sich kohärent war und gleichermaßen in auffälligem Gegensatz stand zu den Erfahrungen der alltäglichen Praxis in den Schulen⁹, ja zu allem „Selbstverständnis“, das das Fach bis zu einem gewissen Zeitpunkt des 20. Jahrhunderts getragen hatte. Es war ein Ausmaß kunstpädagogischer „Verbildung“ sichtbar, die jedes Selbstverständnis tiefgreifend untergraben hatte und jeden Zugang zu einem normalen und funktionierenden kunstpädagogischen Praxisverständnis versperrte – und noch mehr den Zugang zu normalen Prozessen fachlicher Verständigung. Da war kein Grund mehr sichtbar – und es entstand bei vielen Zeugen des in den letzten Jahren geführten „Generationengesprächs“¹⁰ der Kunstpädagogen das Gefühl: Es ist noch einmal von vorne anzufangen. Das war der kritische Punkt, der Punkt der Krise, d.h. der Entscheidung.

Zu glauben, dass neu anzufangen ist oder wirklich neu anzufangen – das sind zwei verschiedene Dinge. Denn gleich im Anfang stellt sich die Frage: Wie anfangen? Hier hilft nur eine hermeneutische Grundüberzeugung weiter: Es gibt etwas zu verstehen¹¹.

Genau von diesem Unterfangen handelt dieser erste Buchabschnitt. Er zeigt die Mühen und Methoden der hermeneutischen Besinnung inmitten einer historischen Situation. Begriff für Begriff, Methodik für Methodik, Glaubensüberzeugung für Glaubensüberzeugung werden hier einer Revision unterzogen.

Wiewohl dies mitunter unsystematisch und sprunghaft erscheinen mag, so folgt doch die Gedankenbewegung einer hermeneutischen Intuition oder auch einem „Gefühl“ für Orientierung, die/das systematischen Charakter hat. So springen bei der Lektüre einige Begriffe ins Auge, die einen direkten Weg markieren zu dem folgenden Buchteil der „Grundlegung“.

Es geht hier also nicht darum, historische Reminiszenzen auszubreiten, sondern darum, die Einsatzpunkte aufzuweisen, an denen die hermeneutische Selbstreflexion einer wissenschaftlich-pädagogischen Fachdisziplin ansetzt, um eine neue Systematik vorzubereiten.

Fazit

So können wir nur dazu auffordern, den verschlungen und zugleich sehr weiten Wegen des nachstehend dargelegten Gedankenganges zu folgen und dabei den Faden langsam und achtsam aufzunehmen. Dann werden die weiteren Schritte und Konklusionen, die aus der Orientierung folgen, weniger erstaunlich oder gewaltsam, sondern vielmehr folgerichtig

9 Vgl. hierzu als nüchterne und ernüchternde Dokumentation des „Standes der Dinge“ um die Jahrtausendwende: Kirschenmann/Wenrich/Zacharias (2004)

10 Siehe ebd.

11 Vgl. hierzu als allgemeine methodische Orientierung: Gadamer (1975)

und behutsam erscheinen. Zu lernen ist dabei, was es heißt, eine Fachdisziplin *von Grund auf neu zu denken* und sie – gegen alle Gewohnheit und ideologischen Befangenheiten – *ganz anders* zu verstehen als bisher.

Es darf nicht vergessen werden, worum es im Ganzen geht: Denken wir noch einmal an das anfangs dargestellte Dilemma didaktischer Praxis. Die Orientierungsprobleme der oben imaginierten Lehrperson stehen in engem Zusammenhang mit den Orientierungsproblemen der Fachwissenschaft. Die einen können nicht gelöst werden, wenn die anderen nicht gelöst werden. So werden sich praktisches *Know-how* und theoretisches *Know-why* im Verlauf der folgenden Abschnitte in eine gemeinsame Orientierungsbeziehung begeben.

Literatur

Gadamer, Hans-Georg (1975): Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. 4. Aufl. Tübingen.

Giffhorn, Hans (1972): Kritik der Kunstpädagogik. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfachs. Köln.

Klafki, Wolfgang (1996): Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl., Weinheim/Basel.

Kant, Immanuel (1968): Was heißt: Sich im Denken orientieren? (1786). In: Kants Werke, Akademie Textausgabe, Bd. VIII. Berlin, S. 131-147.

Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.) (2004): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München.

Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Zweite Auflage. Frankfurt/M.

Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozess im Unterricht. 2. Auflage. Braunschweig.

Sowa, Hubert (2004): Was heißt: Sich in der Kunstpädagogik orientieren? In: BDK-Mitteilungen Nr. 2/2004. Hannover, S. 14-16.

Wittgenstein, Ludwig (1971): Philosophische Untersuchungen (1958). Frankfurt a. M.

1.1

Hubert Sowa

Topologie der Kunstlehre

Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre¹

Vorbemerkung

Den folgenden Text hatte ich ursprünglich als Vortrag für das Symposium „Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik“ konzipiert (Wolfenbüttel/Braunschweig, 20.-23. Mai 1997). Dieser Kongress war – rückblickend gesehen – der erste wahrnehmbare Beginn der tiefgreifenden Spaltung der deutschen Kunstpädagogik in die „künstlerische“ (auch so genannte „subjektorientierte“) und in eine neue Richtung, aus der dann in den nächsten Jahren die anthropologisch-hermeneutische Kunstpädagogik als eine klar begründete wissenschaftliche Disziplin hervorging.

In meinem damaligen Beitrag vertrat ich eine entschieden skeptische Position gegenüber den sich auf dem Kongress abzeichnenden Tendenzen, die schulische Kunstpädagogik durch radikal subjektivistische Kunstorientierung zu einer „kunstanalogen“ Veranstaltung zu machen. Doch eine Reihe meiner Generationskollegen – entweder unter dem Einfluss Gunter Ottos stehend, oder unter dem von Gert Selle, häufig auch unter dem Einfluss von Künstlern wie Joseph Beuys – setzten ihre Hoffnungen in genau diese Idee. Die von ihnen propagierte „Subjektorientierung“ stellte sich dar als radikaler Individualismus, der im Grunde im schulischen Kunstunterricht jeden ausweisbaren Lernbegriff, jede Möglichkeit curricularer Strukturierung, jede methodische Arbeit an handwerklichen, gestalterischen oder inhaltlichen Problemen unmöglich machte. Stattdessen vertraute diese Form der Pädagogik einer vagen „Selbstkonstruktion“ des „Subjekts“ in offenen Settings „kunstanalogen Handelns“ (Selle) und „ästhetischer Erfahrung“ (Otto)².

-
- 1 Deutlich überarbeitete und um den Anhang erweiterte Fassung des fast gleichnamigen Aufsatzes, erschienen in: Joachim Kettel (Hrsg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998, S. 33-47.
 - 2 Daß bis heute immer wieder der vorgebliche Fundamentalgegensatz zwischen Otto und Selle hervorgehoben wird, halte ich für einen der vielen verbreiteten Irrtümer in der Interpretation der Fachgeschichte. Man sollte eher auf die *Gemeinsamkeiten* ihrer Theorien sehen. Dann fallen folgende Tatsachen auf: Beide hatten wenig Interesse an den anthropogenen Grundkonditionen des Bilddenkens und Gestaltungswollens von Kindern und Jugendlichen und entwickelten keine Forschung auf diesem Gebiet; beide hatten eine starke Affinität zu so genannten „künstlerischen Projekten“, aber kein Verständnis für curriculare Lernstrukturen; beide hingen einem Begriff der „ästhetischen Erfahrung“ nach, der fundamentale Irrtümer

Einigen sowohl seit vielen Jahren in Schulen arbeitenden, als auch intensiv künstlerisch tätigen Kollegen wie auch mir selbst war zu dieser Zeit schon zunehmend deutlich geworden, daß das Programm einer vorgeblich sowohl „subjektorientierten“ wie „künstlerorientierten“ Kunstpädagogik im Grunde weder das eine noch das andere war: Weder nahm diese Kunstpädagogik die Bildungsbedürfnisse und den Lernwillen der Kinder und Jugendlichen im Felde von Bild und Gestaltung ernst und gab ihnen klare Lernziele und Lernstrukturen vor, noch hatte sie etwas mit den Jahrhunderte lang gewachsen Gestaltungsqualitäten und anspruchsvollen Inhalten von Kunst zu tun. Daß „Kunst lernen“ keine erlebnisorientierte und „ästhetische“ Veranstaltung subjektiver Selbstkonstruktion sein könne, sondern harte Arbeit im Rahmen einer im klaren Bezug zu den gestalterischen und künstlerischen Kulturkonventionen strukturierten Lehre sein müsse, war mir selbst aus meinen Erfahrungen einerseits in einem mir selbst zuteil gewordenen guten Kunstunterricht, andererseits an verschiedenen Kunstakademien klar. Im letzteren Feld hatte ich auch die enttäuschende Erfahrung machen müssen, daß die Lehre der Kunst von vielen akademisch lehrenden Künstlern heute vornehmlich als Nicht-Lehre verstanden wird³. Gerade derartige Modelle in die Kunstpädagogik zu übertragen erschien mir doppelt widersinnig und auch als unglaubliche Herabsetzung einer echten Orientierung an der Substanz und Vielfalt der historisch gewachsenen Kunst in der großen europäischen Tradition.

Mein Wolfenbütteler Text thematisierte diese Problematik mit deutlich kritischen Untertönen und führte zu heftigen Diskussionen. Es schien so, als habe er tiefgreifende „konfessionelle“ Glaubensüberzeugungen berührt und „die“ Kunst als solche beleidigt. Das Gegenteil ist der Fall: Er kritisierte die Selbstauflösung der Kunst der späten Moderne in einer diffusen gnostischen Religiosität und entwarf das Ziel, eine sinnvolle kunstpädagogische Idee von Lehren und Lernen im Kunstbereich zu entwickeln.

Als ich den Text für die vorliegende Veröffentlichung vorbereitete, entschloss ich mich, bei den Formulierungen, die mir aus meiner heutigen Sicht noch zu unentschieden oder irreführend schienen, z.T. grundlegend einzugreifen und sie umzuarbeiten. In vieler Hinsicht ist dabei [fast] ein neuer Text entstanden, deswegen habe ich auch den Titel geändert,

über Kunst in sich barg; beide waren im Grunde von ihrer Lernbiographie her kunstfremd und kompensierten ihre mangelnde gestalterische Eigenerfahrung in der freien oder angewandten Kunst durch eine hypertrophe und völlig unangemessene Kunstverehrung, und zwar bezogen auf ein ganz kleines Segment willkürlich oder geschmacksbedingt ausgewählter Kunstrichtungen; beide hatten keinerlei Verständnis für das methodische Gestaltungslernen und veröffentlichten im Grunde keine wirklichen Beiträge zur gestalterischen Unterrichtspraxis. Dieses jahrzehntelang die Kernaufgaben der Kunstpädagogik verdrängende Kapitel der deutschen Kunstpädagogik wartet noch auf eine gründliche kritisch-hermeneutische Aufarbeitung. Erste Ansätze dazu sind bereits geleistet: Engels [2014].

- 3 In der Wolfenbütteler Kongressveröffentlichung finden sich auch mehrere andere kritische Beiträge zur Lehre an Kunsthochschulen: Ludger Gerdes [1998; leider ist Ludger Gerdes inzwischen verstorben; er war einer der wichtigsten, klar denkenden Künstler seiner Generation], Michael Lingner [1998; mit ihm und Pierangelo Maset hatte ich 1996 schon einen die damals gängige Kunstlehre kritisch beleuchtenden Kongress in Nürtingen veranstaltet zum Thema „Kunst-Vermittlung als Kunst? Wie setzt sich Kunst durch Lehre fort?“, siehe Sowa 1996b] und Thomas Huber [1998], der in seiner wunderbar satirischen Rede dezidiert vom herrschenden „Kunsthochschulschutz“ sprach. Wenige Jahre später gab er bezeichnenderweise seine Braunschweiger Malereiprofessur auf.

um Verwechslungen vorzubeugen. Wer an historischer Forschung interessiert ist, kann im Original nachlesen und vergleichen. Im vorliegenden Band geht es aber um Anderes: um die Klärung der Grundlagen der neuen wissenschaftlichen Kunstpädagogik jenseits von Otto und Selle. Und zu den Grundlagen gehört auch eine kritisch-hermeneutische Verständigung darüber was Kunstlehre war und was sie heute ist.

Dorum wer do wöll.
der hör und sech, was ich mach.
(Albrecht Dürer)⁴

Die Überlegungen, die ich im Folgenden entfalten werde, halten sich wesentlich im Feld kunsttheoretischer Besinnung. Abseits konkreter praktischer kunstpädagogischer und -didaktischer Fragestellungen will ich das Problem der Kunstlehre als ein Moment des sich selbst vermittelnden, sich selbst herstellenden und sich geschichtlich generierenden Traditionszusammenhanges der „Kunst selbst“ darlegen.

Ich spreche von der Kunstlehre, also von der Lehre als einem Vermittlungsmoment innerhalb der geschichtlichen Genesis der Kunst. Meine Betrachtung mag als praxisfern erscheinen. Gleichwohl ist sie von Anstößen aus dem kunstpädagogischen Handlungsfeld auf den Weg gebracht, vom Stutzen über gewisse offensichtliche Aporien der üblichen kunstpädagogischen Begründungen und über ungereimt scheinende Geltungsansprüche einer rein „künstlerischen“ Kunstpädagogik. Das Ziel meines Klärungsversuches ist die grundsätzliche Orientierung im praktischen Feld der „Kunstlehre“, ihre Verortung in den Wesenszügen der europäischen Kunst, namentlich in ihrer neuzeitlichen und in der Moderne nochmals transformierten Gestalt. Die Weisen, wie sich Kunst durch Lehre fortsetzt, lassen sich in topologischer Gegliedertheit unterscheiden. Das Herausheben bestimmter irreduzibler *Topoi* der Begründung und der Verfahrensweise von Kunstlehre lassen in diesem ansonsten eher diffus erscheinenden Bereich eine augenfällige Ordnung aufscheinen, die ihn dem pädagogischen Verstehen näher bringt und für die kunstpädagogische Praxis Orientierungshilfen anbietet.

Davon kann die *Kunstpädagogik* profitieren, deren Aufgabenstellung zwar grundsätzlich unterschieden von jener der rein kunstimmanenten Kunstlehre ist, die aber von je her mehr oder weniger umfangreiche Einflüsse und Einschlüsse von Kunstlehre in sich birgt. Deswegen spiegelt sich die topologische Verfasstheit der Kunstlehre auch in den Begründungszusammenhängen der Kunstpädagogik. Das eine hat mit dem anderen zu tun und beide Phänomene verweisen auf eine gemeinsame Wurzel zurück: Die „Kunst selbst“ und ihre geschichtliche und kulturelle Generierung.

4 Dürer, Albrecht (1978), S. 117

Herstellung und Lehre – Lehre *als* Herstellung

„Die Kunst selbst“⁵ – dieser scheinbar allzu abstrakte Begriff, der weit über einzelne Werke und über das Tun und Machen einzelner Künstler, auch weit über die soziale und kulturelle Realität von Künstlern, Kunstwerken und Kunstbetrieb hinausgreift und im ursprünglichen Konzept der europäischen *TECHNE* und der aus ihr begründeten *POIESIS* wurzelt, ist – ich beziehe mich hier auf den Philosophen Martin Heidegger – eine Kulturform oder eine „Seinsauslegung“, welche eine zentrale Stelle im Selbstverständnis der europäischen Kultur einnimmt⁶.

Wo diese Kulturform der „Kunst selbst“ in neueren anthropologischen, pragmatischen oder auch soziologisch orientierten Theorien beschrieben wird (z.B. Dewey⁷, Shusterman⁸, Luhmann⁹) wird sie – weit über jede konkrete Wirklichkeit einzelner Werke

5 Das substantivisch-singulare Sprechen von „der“ Kunst ist eine Erbschaft des neuzeitlichen Denkens, das im Verlauf der Moderne den Rang der Selbstverständlichkeit angenommen hat. Namentlich in der Kunstphilosophie G.W.F. Hegels rückte „die“ Kunst deutlich wahrnehmbar in den Rang einer quasi-handelnden Person auf, die „beginnt“, sich ausführt und schließlich auch „endet“. Fragen wie „Was macht die Kunst...“ (vgl. Seubold 1999) können als Indikatoren dafür interpretiert werden, daß ein „System“ seine (menschlichen) Akteure so absorbiert hat, daß nicht mehr sie die Handelnden sind, sondern das „System“ oder sein „Begriff“ selbst. Vgl. als extreme Beispiele autoreferenziellen Kunstverständnisses Atkinson/Bainbridge/Baldwin/Hurrell/Kosuth (1972), Weibel (1993). Ungeachtet dessen ist es sinnvoll, sich die geschichtlichen und anthropologischen Unterschiede zu vergegenwärtigen: In geschichtlicher Hinsicht sind die Erscheinungsweisen der Kunst der Antike oder der frühen Neuzeit oder unserer Gegenwart nicht wesensgleich – weder was die Gestaltungsvorstellungen und die geistigen Gehalte noch die anthropologischen und kulturellen Funktionen betrifft. Insofern schon verbietet sich die Rede von „der“ Kunst. Auch in anthropologischer wie kulturtheoretischer Hinsicht ist hervorzuheben, daß etwa bildende Kunst, Literatur und Musik keineswegs wesensgleich sind, weswegen ihre fiktive idealistische Subsumption unter eine Übergattung „Kunst“ kaum haltbar ist. Noch weniger haltbar ist freilich der hegemoniale Sprachgebrauch, in dem ein schmales Segment der Bildkunst als „die“ Kunst bezeichnet wird. Erst in einer tiefgreifenden kritisch-hermeneutischen Dekonstruktion des Kunstbegriffs können heutige „Kunst“-Pädagogen (es ist ein Jammer, seine Profession auf solch müßige Begriffe gegründet zu sehen!) die Distanz gewinnen, die nötig ist, um ihre Bildungshorizonte und Bildungsaufgaben kritisch und klar zu begründen.

6 Für Heidegger – den Vollender des modernen und entscheidenden Inspirator des „postmodernen“ Denkens – sind Kunst und Technik nicht nur europäische Kulturformen (unter anderen) von zentraler Bedeutung, sondern sie sind *das* „Seinsgeschick“, *die* „metaphysische“ Bestimmung „unserer“ Geschichte schlechthin. Kunst und Technik sind für Heidegger das Doppelwesen des poetischen Denkens. Beide sind „poetisch“, also hervorbringend und herstellend. Während aber die Technik in ihrem „vor- und nachstellenden“ Denken die epochale „Gefahr“ für das Menschenwesen ist, ist die Kunst das „Offene“ und das „Rettende“, obwohl auch sie herstellt, aber in anderer Weise. Kulturkritische Technikkritik wie eschatologischer Kunstglauben Heideggers (der darin Schelling und Nietzsche folgt) sind der Kern seines Denkens. Ich selbst – ausgebildet als Künstler – habe diesem Kunstglauben lange Zeit angehangen und bin entsprechend als Künstler tätig gewesen (siehe: Sowa/Kleuderlein 1995). Doch die sich aus geschichtlichen wie aus biografischen Gründen nahelegende (selbst-)kritische Reflexion des Kunstbegriffs (vgl. Sowa 1992 und Sowa/Kleuderlein 1993) führte mich dahin, die völlige Verschiedenheit künstlerischer *Poiesis* und kunstpädagogischer Praxis zu begreifen. Dies ist der entscheidende Basisgedanke für den Beginn des Vorhabens, eine neue, *andere* Kunstpädagogik als Wissenschaft zu formulieren und dabei die fruchtbaren Vorgaben vor allem aus der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts aufzunehmen.

7 Dewey (1988)

8 Shusterman (1994)

9 Luhmann (1995)

hinausgreifend, als relativ autonomes und funktional strukturiertes System sozialer Praxis identifiziert. Tendenziell sogar als in sich geschlossenes System.

Auf den Aspekt der sozialen Praxis hin betrachtet wird die *Lehre* der Kunst als ein, ja als *das* zentrale Moment in der Selbstvermittlung¹⁰ und Selbsttransformation des „Kunstzusammenhanges“¹¹ interessant: Sie nimmt eine Stelle *in der Mitte* der Kunst ein, dort wo sich „die Kunst selbst“ als funktionalen/systemischen Zusammenhang und als Tradition von Können und Wissen systematisch reproduziert¹². In der Lehre wird auf vielfältige Weise sowohl rezeptiv als auch kommunikativ und generativ mit Kunstwerken umgegangen, wird Kunstpraxis strukturiert und eingeübt, wird der „Kunststatus“¹³ jeweils tradiert, neu definiert und transformiert. In der Lehre fasst sich immer wieder und immer schon das ganze Wissen und Können zusammen, das „Kunst“ als solche konstituiert und trägt. Hier wird intersubjektiv *eingeübt*, was in der oft so geheimnisvoll scheinenden individuellen *Ausübung* ans Licht tritt. Deshalb muss hier – in der Sphäre der Lehre – immer schon der Bedeutungskern von all dem greifbar werden, was das gemeinsame und verbindliche Verständnis von „Kunst“ ausmacht. Gemeinsamkeit – Platon würde vielleicht sagen: „Allgemeinsamkeit“ – des Kunstverständnisses kommt in der Lehrsituation zum Aufscheinen, insofern hier intersubjektive Überlieferung und *Mitteilung* stattfinden und *Teilnahme* eigens konstituiert wird. Eben dies meint aber auch *Verbindlichkeit*. „Schau nach, wie ein Ausdruck oder ein Satz gelernt wird“ schärft Wittgenstein seinen Lesern immer wieder ein, um den Irrweg essentialistischer Bedeutungsanalysen abzuschneiden. „Schau nach, wie die Kunst gelehrt und gelernt wird“, könnte man analog dazu sagen.

In der Lehrsituation wird etwas – viel eher als in anderen Umgangssituationen – anschaulich und z.T. auch verbal explizit, was sonst meist nur als verborgenes Wissen implizit gewusst ist oder auch absichtlich verschwiegen oder verdeckt wird. Freilich wird auch außerhalb institutionalisierter Lehrsituationen in informeller Weise gelernt, was Kunst ist: bei jedem Galeriebesuch, in Szenekneipen usw. Doch in der institutionalisierten Lehrsituation wird das, was man heute gewöhnlich das „System Kunst“ nennt, gezwungen, sich reflexiver als sonst zu seinen eigenen operationalen und begrifflichen Strukturen zu verhalten. Hier wird wie in einem Brennpunkt beobachtbar, was und wie gelehrt und gelernt wird.

Dies ist von einem pragmatischen Standpunkt her gesagt, der sich aus einer Skepsis gegen die Vorstellung von Autodidaktentum und „höherer Eingebung“ nährt und deswegen

10 Es gibt seit etwa Mitte der neunziger Jahre eine Tendenz, den Begriff „Kunstpädagogik“ durch „Kunstvermittlung“ zu ersetzen – bis in die Widmung von Stellen an Kunsthochschulen und Universitäten hinein. Diese Tendenz kommt einerseits aus dem Feld der sich als „künstlerisch“ begreifenden Ausstellungskuratoren (vgl. z.B. Babias 1995), andererseits aus dem Feld der sich dezidiert „künstlerisch“ begreifenden Kunstlehre. Der Begriff der „Vermittlung“ meint wesentlich Anderes als der Lehr-Lernbegriff der Pädagogik: Er denkt hierarchisch von der Kunst her auf Menschen zu und ist gefärbt von der Konnotation der „Selbstvermittlung“ eines geschlossenen Systems. In der Pädagogik dagegen geht es um das Sich-verständigen von Personen zum Zweck der resonanten Vorstellungsteilung.

11 Dieser Begriff geht vor allem auf den Konzeptkünstler Joseph Kosuth zurück. Vgl. Kosuth (1969)

12 Zum Aspekt der Tradierung und Selbstreproduktion von Handwerklichkeit hat Richard Sennett eine sehr wichtige Studie erarbeitet, die für das Selbstverständnis der Kunstpädagogik von großer Bedeutung ist. Vgl. Sennett (2008) und Sowa (2010a)

13 Ein Begriff aus der angelsächsischen Diskussion im Umfeld von Art&Language

den Blick auf die *normale* Praxis der Weitergabe von Expertenwissen richtet, also von einem empiristischen Standpunkt her, der vorrangig auf die normale und durchschnittliche Praxis achtet. Es war schon immer so, daß das Können und Wissen einer Zunft so gut es ging weitergegeben wurde und so weiterlebte¹⁴. Dennoch war dieses Können und Wissen kein selbstbezügliches System, sondern immer auch offen für neue, quer einwirkende Erfahrungen und für das allgemeine kulturelle Weltwissen.

Erst in der späten Moderne hat sich die Lage im Felde der Kunst in der Richtung zugespitzt, daß sich das „System“ der Kunst in einem bisher nicht gekannten Maß verschlossen hat. So etablierte sich ein Verständnis, demzufolge dem „System Kunst“ oder dem „Kunstzusammenhang“ ein hoher Grad an Geschlossenheit, Autonomie und Selbstbezüglichkeit zukommt. In Joseph Kosuths Worten gesagt: „Kunst `lebt´ dadurch, daß sie andere Kunst beeinflusst“ oder daß es im Grunde außer den Beteiligten kein wirklich relevantes „Publikum“ gibt¹⁵, daß somit die Reproduktion der Kunst im eigentlichen Sinne eine autoreferenzielle *Selbsterstellung* ist: Selbsterstellung durch Lehre, Selbstorganisation eines Systems im Sinne einer Zweckmäßigkeit ohne Zweck.

Die Frage nach der Kunstlehre ist sowohl in rein pragmatischer wie in systemtheoretischer Sicht kein bloßes Anhängsel der wirklichen Ausübung der Kunst. Sie beinhaltet vielmehr wesentlich eine reflexive und zugleich selbst begründende Frage nach der „Kunst selbst“. Die Lehre ist zentrales Transformationsmoment im Prozess der Selbsterstellung der Kunst – sei sie als Handwerkstradition verstanden oder als hochgradig konzeptionelles, begrifflich geordnetes System¹⁶. Sie ist zugleich zentraler Ort der Rezeption, Wirklichkeit und Wirksamkeit von Kunstwerken. Indem sie zwischen den schon geschaffenen und den künftig zu schaffenden Kunstwerken vermittelt, ist sie Kernzone des Umgangs mit Kunst, Schnittstelle im Prozess der autopoietischen *Selbstausslegung von Kunstpraxis durch Kunstpraxis*.

Indem ich hier die Kunstlehre wesentlich auf den Prozess der Selbsterstellung des „Kunstzusammenhangs“ beziehe, bringe ich einen meiner Meinung nach entscheidenden Aspekt ins Spiel. „Herstellung“ ist ja – ich folge hier noch einmal der Kunstphilosophie Martin Heideggers – der Wesenszug der abendländischen *TECHNE* (Kunst): Künstlerische Praxis hat es seit ihren Anfängen mit der *POIESIS* von Werken zu tun – ein Wesenszug, der erst in der Moderne bei Marcel Duchamp in eine gründliche Krise gerät. Wenn sich nun der Vorgang der regenerativen Fortsetzung von Kunstpraxis durch Lehre als Moment und zugleich als Modus des Herstellens verstehen lässt, so kann der Komplex der Kunstlehre gleichsam als eine Inversion und Intensivierung des herstellenden Grundzugs der Kunst im Ganzen betrachtet werden. Die Basisannahme aller Kunstlehre ist: Die Weitergabe des die Kunsttätigkeit leitenden und tragenden Wissens soll das weitere Entstehen von

14 Vgl. z.B.: Pevsner (1986), Dickel (1987), Akademie der Künste/Hochschule der Künste Berlin (1996), Sennett (2008), Koch (2013), Heinen (2014).

15 Kosuth (1969), S. 149

16 Vgl. hierzu umfassend Koch (2013)

Kunsttätigkeit ermöglichen. Insofern lässt sich Kunstlehre als eine Art *indirekter Werkherstellung* verstehen, in welcher der Lehrer *vermittels* seiner Schüler Werke hervorbringt¹⁷.

Der Grundzug der *POIESIS* also, der den ganzen Zusammenhang der abendländischen Kunst so substanziell bestimmt, durchherrscht auch den Bereich der Kunstlehre. Die lehrende *Weitergabe und Mitteilung* des Kunst-Wissens ähnelt selbst einem Herstellen, das aus dem Wesen der *TECHNE* (Kunst) seine Bestimmung bezieht. Notwendigerweise muss hierbei aber jede geschichtliche Selbstausslegung der Kunst die Lehrform mitbestimmen. Für eine Kunst, die sich selbst als geschlossenes autopoietisches System begreift, heißt das heute: Die *Lehre* der Kunst (*gen. obj.*) ist allem zuvor die *Lehre der Kunst* (*gen. subj.*).

In der aktuellen kritischen Situation der extrem autonomen und autoreferenziellen Selbstausslegung der Kunst zeigt sich nun: In dem Maße, da die Kunst – und dies ist seit Duchamp zunehmend der Fall – sich aus dem Grundzug der Werkherstellung herauszubewegen beginnt, muss auch die Lehre als eine herkömmlicherweise zweckmäßige Praxisform in eine kritische Lage kommen: Sie wird um die Zweckbestimmung der *POIESIS* beschnitten, konturlos und merkwürdig indifferent¹⁸. Ihre uralte Zweckbestimmung – noch Dürer verweist auf die verschollenen Lehrbücher des Praxiteles, Apelles, Polyklet usw. und stellt sich ausdrücklich in ihre Tradition –, das Herstellungswissen zu systematisieren und zu überliefern, und zwar wesentlich zum Zweck weiterer Werkherstellung, muss nun antriebslos und ziellos werden¹⁹.

Sofern die Wesensbestimmung der Kunst wie die Wesensbestimmung der Kunstlehre auf eine gemeinsame Zielsetzung und einen gemeinsamen Grund des Herstellens/Machens oder des Herstellen-wollens und Machen-wollens zurückverweisen, muss jede Infragestellung oder auch Krise der poietischen Auslegung der Kunst eine tiefe Erschütterung der Möglichkeit, Wirklichkeit und Notwendigkeit von Lehre implizieren.

Daß dies so ist, zeigt sich im kritischen Zustand der institutionalisierten Kunstlehre heute mit nicht zu übersehender Deutlichkeit. Heute muss angesichts der Frage, wie eine zeitgemäße Kunstlehre auszusehen habe, Ratlosigkeit aufkommen²⁰ – doch wäre eine

17 Genau dies ist der Grund dafür, daß die Vertreter der betont „künstlerischen“ Kunstlehre wie der von ihr beeinflussten Kunstpädagogik im Laufe der letzten zwei Jahrzehnte zunehmend dazu übergegangen sind, die Lehre selbst *als Kunst* zu verstehen, oder dies wenigstens forciert zu behaupten. „Künstlerische Kunstlehre“, „künstlerische Kunstvermittlung“, und „künstlerische Kunstpädagogik“ sind die merkwürdig zirkulären Praxen, die dabei entstanden sind (vgl. z.B. Buschkühle 2012, Babias 1995). Aus meinem Verständnis von Kunstpädagogik ist vor allem das letztere Konstrukt – abgesehen von seiner tautologischen Denkweise – geradezu der Tod einer echten pädagogischen Praxis, die sich auf das Anderssein anderer Menschen einlässt und „Bildung“ als hermeneutisch-dialogischen Prozess praktiziert und ermöglicht – in Verantwortung sowohl für die beteiligten Personen wie für die sie verbindende Kultur.

18 Vgl. Sowa (1996a)

19 Vgl. hierzu umfassend Heinen (2014), Koch (2013). Ulrich Heinen hat seit vielen Jahren die alte Idee einer Systematik der Kunstlehre wieder in die Aufmerksamkeit gerückt und deren Rekonstruktion in Angriff genommen, in Auseinandersetzung mit Nadja Kochs ungemein verdienstvollen und materialreichen Studien. Seine Argumentation macht innerhalb der Kunstpädagogik überhaupt erst wieder wirklich greifbar, was es jenseits postmoderner Zirkularität heißt, Kunst zu lehren. Vgl. auch seine Beiträge zum vorliegenden Band, Abschn. 2.4 und 3.3.

20 Merkwürdigerweise ist dies im Feld der Musik keineswegs der Fall. Vielleicht deswegen, weil sich Musik-Können essenziell als Interpretation von schon existierender Musik und ihrer inneren Gesetze und Regeln versteht.

solche Ratlosigkeit allgemein produktiver als die fraglose und unkritische Selbstverständlichkeit des Weitermachens im „Lehrbetrieb“. Dieser Lehrbetrieb läuft derzeit fast allerorts so gründlich ins Leere, sein Misserfolg auf der Ebene der gesellschaftlichen Kultur ist so eklatant (von der *geistigen* Kultur ganz zu schweigen), daß seine Unempfänglichkeit für selbstkritische Fragen schon mehr als erstaunlich ist²¹. Dasselbe gilt für den Lehrbetrieb der so genannten „künstlerischen Kunstpädagogik“, deren Orientierungslosigkeit sich alleine schon überdeutlich an der gestalterischen Hilflosigkeit der Schülerprodukte zeigt.

Obwohl auf diesem Kongress (und auf einigen Vorgängerkongressen), ausnahms- und verdienstvollerweise eigens danach gefragt wird, wie eine zeitgemäße Kunstlehre heute möglich sei und auszusehen habe, scheint mir diese Frage trotz des immensen Schwierigkeitsgrades immer noch keineswegs gründlich genug gestellt zu sein. Hinsichtlich des von mir soeben umrissenen Wesenszusammenhanges von Kunst und Lehre stehen ja ganz andere Fragen an: Wäre nicht allen Detailfragen zuvor zu fragen, *ob* die Kunst überhaupt gelehrt werden *solle* – und dem zuvor sogar noch gründlicher: *aus welchem Grund?*²² Denn: Jenseits der primären Gründung von Kunstlehre auf die Zielsetzung der gestaltenden *Werkherstellung* zum Zwecke der gemeinsamen „konventionellen“ (im Sinne des *con-venire*, d.h. zusammenkommen) *Verständigung* von Menschen wird das Prinzip „Lehre“ grundlos.

Lehren, bewahren, bergen

Aus welchem Grund wird heute am Projekt der Kunstlehre festgehalten? Welches Interesse gibt es dafür in einer Kultur, in der mittlerweile die Kunst nur noch eine Randexistenz führt und in der nach Statistiken aus den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts etwa 97% aller Absolventen von Kunsthochschulen später gezwungen sind, vorwiegend kunstferne Tätigkeiten auszuüben? Alleine schon in der Tatsache, daß in unserer Kultur große und teure Lehranstalten aufrecht erhalten werden, die „die Kunst“ lehren sollen (ohne dies doch wirklich nachweislich leisten zu können), drückt sich eine tiefgreifende Sorge um die über das einzelne Werk und den einzelnen Künstler hinausgehend kontinuierliche Erhaltung der Wirklichkeit und Möglichkeit „der Kunst“ aus²³.

Wessen Sorge ist das eigentlich? Ist es nur eine kulturkonservative Sorge der bildungsbürgerlichen Gesellschaftsschichten oder wurzelt sie vielleicht primär im Selbst-

21 Dies erinnert an die „hermetischen“ Glaubensüberzeugungen gnostischer Religionen, siehe unten.

22 Diese Frage zielt auch auf die Frage der bildungstheoretischen Begründung des Faches „Kunst“ im Rahmen des Projekts der allgemeinen Bildung.

23 Warum an den allgemeinbildenden Schulen das Fach „Kunst“ weiterhin existiert, ist im Grunde genauso rätselhaft, zumal die Leistungsfähigkeit des Kunstunterrichts – gemessen sowohl an seinen formulierten Zielsetzungen wie an seinen Resultaten – vielerorts prekär ist. Angesichts dieser Misere kommt nicht nur der klaren bildungstheoretischen Begründung des Faches „Kunst“ heute so große Bedeutung zu, sondern auch der Qualität der Didaktik, die zu klar nachweisbaren Erfolgen führen könnte. Diese Begründung kann freilich nicht primär von der „Kunst“ her erfolgen, sondern die Bildungsaufgaben des Faches wurzeln in ganz anderen, vornehmlich anthropologisch zu begründenden Ebenen.

verständnis „der Kunst“ *selbst*?²⁴ Offenbar war es schon in der Geschichte der Neuzeit vor allem zunehmend die „Kunst selbst“, die auf sichere und zielgerichtete Weitergabe des erarbeiteten Wissens und Könnensstandes, auf eine direkte *Fortsetzung* und *Weiterentwicklung* der Kunst drängte – manifest in den Akademien seit dem 16. Jahrhundert. Im 18. Jahrhundert freilich entwickelten sich die Akademien in die Richtung, die ihnen den Ruf doktrinärer und im eigentlichen Sinne *kunstferner* und *kunsthinderlicher* Lehranstalten einbrachte und sie zum Feindbild aller antiakademischen und „avantgardistischen“ Kunstbestrebungen im 19. und 20. Jahrhundert werden ließ. Die sich auf die „Autonomie“ der Kunst berufenden Gegenbewegungen gegen die akademische Kunstlehre gründeten sich allesamt auf den emphatischen Anspruch, „die Kunst selbst“ gegen ihre methodische Lehrbarkeit in Verwahrung zu nehmen.

Die Entwicklung und Fortsetzung der „wahren“ und „eigentlichen“ Kunst wird im avantgardistischen Verständnis zunehmend gleichbedeutend mit der Fortbewegung von der institutionalisierten Kunstlehre der Akademien. Die Reintegration der Avantgarden in die Akademie, ihre Selbstermächtigung als *akademische* Avantgarde ist dann das signifikante Phänomen seit dem Bauhaus – vor allem aber in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, man denke etwa an das Selbstverständnis der Düsseldorfer Akademie in den sechziger Jahren. Doch spricht sich letztlich in allen Tendenzen der Affirmation institutionalisierter Kunstlehre seit fünf Jahrhunderten ein Wille zur *Sicherung des Fortbestandes* der Kunst aus, zugleich, darüber hinausgehend, ein Wille zu ihrer gezielten *Verbreitung*²⁵.

Eine massive Auswirkung dessen zeigt sich dann in der Kunsterziehungsbewegung des frühen 20. Jahrhunderts, deren weiterer Aufschwung nach dem zweiten Weltkrieg mit einem sich immer deutlicher herausprozessierenden Selbstverständnis der Künstler zusammenhängt: Das künstlerische Denken will sich zu einem *allgemeinen* gesellschaftlichen Denken machen, es legt ein Sendungsbewusstsein an den Tag, das eindeutig auch missionarische und tendenziell totalitäre Züge trägt. Von Schiller über das Bauhaus bis zu Beuys und seinen kunstpädagogischen Adepten²⁶ zeigt sich ein ausdrücklicher Wille zur *allgemeinen und expansiven Mitteilung* des künstlerischen „Denkens“ – nicht mehr des alten aus dem Handwerk kommenden domänenbezogenen Könnens und Wissens²⁷. Daraus nährt sich ein *Wille zur Kunstlehre*, der durchaus auch gesellschaftsutopische Wesenszüge zeigt. Beat Wyss hat in einem aufschlussreichen Buch einen okkulten und obskuren „Willen zur Kunst“ als eine Wurzel der „Mentalitätsgeschichte der Moderne“ beschrieben²⁸. Seit Nietzsches und Heideggers Analysen und Programmen ist klar, daß dieser Wille zur Kunst eine Spielform des Willens zur Macht ist. Hier lässt sich auch die Idee einer „künstlerischen“ Kunstlehre verorten: Nietzsches *Zarathustra* ist *Lehrer* einer Kunst der Selbsterschaffung. *A fortiori* gilt das vom Willen zur Kunstlehre, deren gesell-

24 Die Geschichte des Faches Kunstpädagogik im 20. Jahrhundert (d.h. seit der „Lebensreform“) zeigt die zunehmende Tendenz, dem zweiten Standpunkt zuzuneigen.

25 Vgl. insgesamt Pevsner (1986)

26 Vgl. Buschkühle (2012)

27 Helene Skladny hat in einer sehr erhellenden und kritischen Studie nachgewiesen, wie die doktrinär geordnete Kunstlehre des älteren Zeichenunterrichtes durch den reformpädagogischen Einbruch des „künstlerischen“ Denkens entscheidend gestört und deformiert wurde; vgl. Skladny (2009).

28 Wyss (1996)

schaftsverändernder und -beglückender Anspruch (bis hin zur Behauptung, eine neue „Lebenskunst“ für alle zu lehren)²⁹, nach den Lehren der Geschichte des 20. Jahrhunderts durchaus mit skeptischen, ja mißtrauischen Augen betrachtet werden muss.

Eine gewisse Skepsis hat das Programm der Kunstlehre denn auch schon immer begleitet, als ein verborgenes Anathema – im Grunde, wie Ulrich Heinen zeigt, schon seit der Antike. In der Renaissance sprach Dürer aus – immerhin selbst singulärer Künstler, Kunstlehrer und Autor einer Kunstlehre – daß die Existenz von Künstlern im Zeitverlauf *selten* sei, also nicht direkt und kausal durch Kunstlehre erwirkt werden könne, daß also keine stringent generierbare Kontinuität der „Kunst selbst“ gesichert sei³⁰. Auch in der Auffassung des 18./19. Jahrhunderts vom Ursprung der Kunst im Genie wurde klar gedacht und gewußt, daß keine wie auch immer geartete Anstrengung der Akademien es gewährleisten könne, daß Künstler durch Weitergabe der Kunstlehre neue Künstler strikt kausal hervorbringen können. Vom romantischen Antiakademismus – manchmal bis zum Akademiehass gehend, man denke an Joseph Anton Koch oder Wackenroder/Tiecks „kunstliebenden Klosterbruder“ – über den Avantgardismus des 19./20. Jahrhunderts bis hin zur postmodernen Grenzidee einer „Akademie der Dilettanten“³¹ spannt sich die Linie einer Idee „undogmatischer“ Kunst – nach Maßgabe der oben vorgetragenen Überlegungen eine *contradictio in adjecto*.

Und doch ist diese Idee alles andere als die Hypostasierung einer Art „naturwüchsiger“ und „solipsistischer“ Genese von singulären Begabungen. Bezeichnenderweise zielt der Antiakademismus meist auf eine andere, zwar nicht durch Lehre strukturierte, aber doch gemeinschaftliche und gesellige Art des Lernens ab. Diese Form geselligen Wissenserwerbes lässt sich auch als spätes Echo einer anderen, viel älteren Idee der Akademie verstehen: der platonischen Idee des akademischen Gesprächs, das nicht eine technisch-belehrende Organisationsform ist, sondern eine Form offener dialogischer Praxis – heute könnte man vielleicht sagen: der spielerisch-kommunikativen „Selbstorganisation“. Diese Grundidee der freien geselligen Geisteskultur zieht sich wie ein heimlicher Subtext durch die europäische Kulturgeschichte – manifest werdend etwa in den Spielformen der neuplatonischen/humanistischen Akademien der Renaissance, auch in Kants Idee des ästhetischen Gesprächs in der Beziehung auf Natur und Kunst, auch in allen Utopien der kollektiven Kunstpflege, von den Nazarenern über die Gruppenbildungen des 19. Jahrhunderts bis hin zu den Netzwerken und der Clubkultur der letzten Jahre³².

Indem sie auf solche Formen des geselligen *Kultus* und des darin stattfindenden Spiels der gemeinsam geteilten Gedanken rekurrieren, suchten und suchen viele Künstler (und Kunstpädagogen) eine nicht-technische und nicht-doktrinäre Form des Bewahrens von Kunst durch Kunst, eine Form also, die sich nicht als *Lehre* qualifizieren lässt, die vielmehr auf andere Weise den Fortbestand und die Tradition der Kunst zu wahren versucht: In der Form einer im platonischen Geist erneuerten Akademie – und dieser Geist muß sich

29 Vgl. Buschkühle (2012)

30 Dürer (1978), S. 194

31 Schüttpelz (1995)

32 Vgl. hierzu auch Rötzer/Rogenhofer (1996)

selbstverständlich gegen jedes technische und zweckbezogene Zerrbild akademischer Kunst doktrinen wenden³³.

Versteht man die zweckhaft-poietisch motivierte Kunstlehre und die zweckfreie akademisch-gesellige Praxis als zwei polare Konzepte der „Fortsetzung“ von Kunst und ergänzt diese Polarität noch um den dritten Pol des radikalen Individualismus, so relativiert sich die zunächst sehr einfach erscheinende Vorstellung von der Notwendigkeit der Kunstlehre für die Fortsetzung der Kunst: Es gibt – neben der schlichten Leugnung jeder Notwendigkeit von Lehre überhaupt (im radikalen Individualismus und Genialismus) auch noch eine andere „schwache“ Alternative zur „starken“ Veranstaltung von Kunstlehre, eine alternative Form des Bewahrens, Weitergebens und Fortsetzens von Kunstkönnen und -wissen. Diese Alternative steht nicht unter dem Leitbild und Zweck des zielgerichteten *Herstellens*, sondern vielmehr unter dem einer rezeptiven, kommunikativen und kontemplativen *Praxis* im Umgang mit Kunst. Nicht der Zweck, „Kunst wieder hervorzurufen“³⁴ ist hier bestimmend, sondern der, sie vor ihrer technischen Vernutzung zu *bewahren*.

Der Idee einer Fortsetzung und Selbstvermittlung der Kunst durch Lehre stellt sich damit die Idee einer *Rettung und Verklärung der Kunst durch Nicht-Lehre* entgegen. Vermittlung ist hier nicht als Verlängerung des poietischen Aktes zu begreifen, sondern als innehaltender Gang in die Mitte, als innehaltendes Gespräch in der Nähe der Kunst – eher Kontemplation und Dilettantismus (im Sinne der *dilectio*, Vorliebe) als Produktion. Dieses Gespräch muss die Kraft, Liebe und Geduld aufbringen, sich im Verzicht auf den direkten poietischen Zugriff wartend, spielend und aushaltend um den Kern des gemeinsamen Wissens zu bewegen.

Inversion der Kunstlehre

Nachdem ich eine technisch-zweckbestimmte, *poietische* Idee der Kunstlehre von einer kommunikativ-geselligen und *praktischen* Gegenform unterschieden habe, möchte ich nun die gegenwärtige Annäherung und den Übergang beider Formen aufzeigen: Ich möchte darstellen, daß und wie die Tradition akademischer Kunstlehre in ihrer modernen Transformation faktisch in eine Inversionsbewegung geraten ist, die einer Limesidee von Nicht-Lehre entgegengerht und schließlich im radikalen Individualismus/Genialismus endet. In dieser Inversionsbewegung löst sich der soeben skizzierte Gegensatz doktrinär-technischer Kunstlehre gegen eine verhaltene Praxis der Kunstpflege tendenziell auf.

„Lehre“ im oben entworfenen Sinn einer Verbreitung des Wissens darüber, was wie zu machen sei, bringt sich in der Postmoderne selbst zum Verschwinden. Damit gerät die Wirklichkeit – vor allem die geistige Wirklichkeit – institutionalisierter Kunstlehre

33 Vgl. hierzu auch Sowa/Kleuderlein (1993)

34 Hegel (1971), Bd. 13, S. 25

zunehmend in Widerspruch zum institutionellen Apparat. Dieser Apparat läuft – dies ist trotz aller aufgeblähten Betriebsamkeit nicht mehr zu übersehen – zunehmend leer³⁵.

Die Entwicklung der Idee der Kunstlehre in der Moderne läßt sich als Verschleißbewegung des die ältere Lehre tragenden Kunstwissens verstehen. Diese Verschleißung oder Inversion hat drei Phasen:

- Nach letzten Versuchen, die Essenz des künstlerischen Wissens *doktrinär* zu fassen und mehr oder weniger verlustfrei mitzuteilen – in der Form einer Unterweisung zum produktiven künstlerischen *Know-how* – folgt
- eine *skeptische* Zurücknahme: Nicht poetisches Regel- und Ausführungswissen sind die Essenz des künstlerischen Wissens, sondern praktische Haltungen, quasi-ethische Einstellungen und situativ-praktische Handlungsformen, die mimetisch eingeübt werden angesichts des Modells des Lehrers/Meisters – bis in Tonfall, Habitus und Lebensführung hinein. Werden auch die Möglichkeiten dieser Vermittlungsform noch radikal skeptisch in Frage gestellt, führt dies
- zu einem An-sich-halten der Lehre selbst. Es bildet sich eine „*gnostische*“³⁶ Transformation der Kunstlehre heraus: Die Weitergabe des künstlerischen Wissens geschieht dann im Grunde durch Nicht-Lehre. An ihre Stelle treten Wahl und Berufung des Lernenden zur Kunst. „*Die Kunst selbst* – also nicht mehr ein propositional gegliedertes technisches Herstellungswissen oder ein in personalen Beispielen anschauliches

35 Gerade die sich emphatisch als „künstlerische“ Kunstpädagogen begreifenden Kollegen sollten sich einmal kritisch und ernsthaft den Lehrbetrieb vieler Kunstakademien und das Lernverhalten der dortigen Studierenden ansehen und sich dabei die Fragen stellen, ob (a) das positive, erstrebenswerte, effektive und nachahmenswerte Lernszenarien sind, und (b) ob man ernsthaft vorschlagen kann, derartige Strukturen im Rahmen des Projektes der allgemeinen Bildung in eine normale Hauptschule, Realschule oder ein Gymnasium zu übertragen – etwa in Projekten wie „Künstler an die Schulen“.

36 Es mag Verständnisprobleme bereiten, daß hier ein religionsgeschichtlicher Begriff benutzt wird, um die Denkstrukturen moderner Kunst zu kennzeichnen. Gnostische Religionen beruhen übereinstimmend auf einem einfachen Unterscheidungsmuster zwischen zwei Welten (vgl. Böhlig 1997, Foerster 1997a und b). Die natürliche Welt ist nicht die „wirkliche“ Welt. Die erstere gehört der Finsternis, die andere dem Licht zu. Zwischen beiden Welten ist ein absoluter Unterschied. Wer sich an die Wirklichkeit der natürlichen Welt hält, ist in der Finsternis. Wer die „wahre“ Welt erblickt, wandelt im Licht. Das sich daraus ergebende Problem ist, dass zwischen beiden Welten keine Vermittlung möglich ist: Die Sprache, die Wahrnehmungen, die Begriffe, das Empfinden – sie alle sind von der absoluten Trennung zweier Welten betroffen und in sich selbst absolut gespalten – und ein Wechsel zwischen den zwei Welten, die „Erleuchtung“, ist weder durch Argumente und Beweisführungen, noch aus der Kraft der eigenen Einsicht möglich, sondern nur durch Erwählung und Berufung und durch das göttliche Geschenk des „Glaubens“.

Genau dies ist der Punkt, an dem die gewagt scheinende Analogie sinnvoll greift: Viele modernen Künstler tragen in sich dieses Bewußtsein, daß die Welt der Kunst und das mit ihr verbundene „ganz andere“, nämlich künstlerische Bewußtsein *absolut* verschieden sind von der Welt der natürlichen Menschen: „Kunst ist Kunst als Kunst (als Kunst. . .) – und alles andere ist alles andere“ (Ad Reinhardt). Wenn ein Künstler eine Handlung begeht, die in der Welt des natürlichen Verstehens unsinnig und unverständlich ist, so ist sie im Lichte der „anderen“ Welt betrachtet eine Offenbarung.

Dieses dualistische Verständnis verlangt sozusagen ontologisch nach „Vermittlung“. Und hier tritt die Figur des „Vermittlers“ gleichsam als Erlöserfigur auf die Bühne. Er kann zwar nichts erklären und berichten, er kann nicht wirklich den Übergang vom einen Bewußtseinszustand in den anderen lehrend oder argumentativ herbeiführen, aber er kann *offenbaren* und (*ver-*)*künden*. Und er ist dem Schöpfer der Lichtwelt ebenbürtig. Doch wie es auch sei: Die Kunst ist in diesem gnostischen Verständnis nicht von dieser Welt, sondern durch einen Abgrund von ihr geschieden – es sei denn, man trüge das *Kunstbewußtsein* in sich.

Handlungswissen – überträgt „*sich selbst*“. „Gnostisch“ kann dieses Lehrverständnis insofern genannt werden, als es auf der Annahme beruht, daß das die Kunst tragende Wissen von abgründiger, transzendenter, letztlich nicht darstell- und vermittelbarer Herkunft ist und in letzter Instanz Sache des *Glaubens* ist, der nur gegeben oder nicht gegeben sein kann.

Ich möchte für die Stationen dieses vorerst als abstraktes Schema erscheinenden Dreischrittes zur Inversion der Kunstlehre einige konkrete Beispiele aus der Entwicklung der Kunstlehre der Moderne anführen:

- Ein wichtiges Beispiel für eine (aus der Tradition fortlebende, aber modern transformierte) *doktrinäre* Verfasstheit der Kunstlehre ist die Bauhauslehre, in der das formale Wissen der damaligen gestalterischen Avantgarde zu einer elementaristisch aufgebauten Grundlehre destilliert wird, die sich in operationalen, curricularen und hierarchisch organisierten Lernschritten vermitteln lässt – als gestaltungstechnisches *Know-how*. Auch wenn sich etwa Paul Klees Grundlehre weniger auf klar geordnete Lehrsätze als auf dynamische Verfahrensmodelle konzentriert, scheint ihr ein positivistisches Methodenideal von Letztbegründung zugrundezuliegen³⁷. Letztlich geht es in der Lehre des „bildnerischen Denkens“ um die methodische Explikation von Begriffen und Regeln, die die Fertigung von Werken der allgemeinen Gestaltung oder Kunst ermöglichen.
- Im *skeptischen* Rückzug aus der Vermittlung eines solchen gewissen Regelwissens wird die Kunstausbübung eher als ein reaktives Verhalten verstanden, das sich auf einem jeweiligen Stand des historischen Diskurses der Kunst orientiert. Lehrbar wären in diesem Zusammenhang nur pragmatische Orientierungstechniken, Verfahren der hermeneutischen Besinnung in einer jeweils gegebenen Situation von Kunst und Gesellschaft, und praktisch-strategische Tugenden des „künstlerischen Handelns“ und Entscheidens. Programmatische Interdisziplinarität und Eklektizismus, radikale Historizität und ethisch-politische Reflexion wären demnach die Konsequenzen dieser skeptisch-hermeneutischen Auslegung von Kunstlehre. „Lehre“ kann nur auf eines hinauswollen: auf eine optimal reflektierte und aufmerksame strategisch-taktische Handlungskunst³⁸ des Künstlers inmitten einer möglichst durchsichtig gemachten und angeeigneten historischen Situation. Nicht zufällig ist das (von ihm verschwiegene) operative Handlungswissen Marcel Duchamps – also sein eigentlich spezifisch „praktisches“ und „strategisches“ Wissen und Können – heute zum Leitbild ganzer Künstler-„schulen“ geworden³⁹. Ebenfalls

37 Vgl. Klee [1991]. Zum Weiterwirken dieses Denkens vgl. Kerner [1992].

38 Die in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts zunehmend verbreitete und heute unkritisch und begriffslos benutzte Redeweise von „künstlerischen Strategien“ – eigentlich aus dem militärtheoretischen Bereich importiert wie auch der Begriff der „Avantgarde“ – hätte überhaupt keinen Sinn im Rahmen eines Kunstverständnisses, das sich als Anwendung eines poetischen Regelwissens in der Herstellung je konkreter Werke (Auftragswerke, selbstbestimmter Werke) versteht. Der „strategisch“ denkende Künstler ist ein Künstler neuen Typs, der vor allem eines im Blick hat: sich im Felde der Kultur und der Kunst zu „positionieren“ [auch wieder so ein Begriff, über den kritisch nachzudenken wäre!].

39 Duchamp [1960], Buren [1968]

nicht zufällig wird derzeit im Kunstzusammenhang mehr über ethisch-politische Tugenden, Haltungen, Strategien und „Positionen“ als über Werkherstellungstechniken, Werkstrukturen und Inhalte diskutiert. Erst dort, wo sich skeptische Resignation breitmacht, weil die Aufarbeitung und Aneignung der Rahmenbedingungen der künstlerischen *POIESIS* nicht mehr in Vollständigkeit zu leisten sind, bahnt sich schließlich der *gnostische* Umschwung an: Die letzte Begründungsinstanz der Lehre vor ihrer gnostischen Selbstauflösung ist auf dieser Stufe ein sich als „rein“ begreifendes *Ethos* der „künstlerischen Gesinnung/Haltung“: Da Werkqualitäten nicht mehr als hinreichende Kriterien dienen können, von denen aus auf die ihnen zugrundeliegende „Haltung“ rückgeschlossen werden könnte, ist das einzige Kriterium an dem sich die „Authentizität“ oder „Glaubwürdigkeit“ (*credibility*)⁴⁰ bewahrheiten lässt, das Kriterium der *Lebensgestaltung* des Künstlers. Die Vermittlungsform solcher Lebenshaltungen ist mimetische Einübung angesichts von „Vorbildern“ – z.B. in Anschauung der „Haltung“ des „Meisters“⁴¹.

- Je „reiner“ sich eine solche Haltung zu halten sucht⁴², desto mehr ähnelt das künstlerische Wissen einem nur noch durch Berufung und Initiation vermittelbaren fundamentalistischen Sektenglauben. Die radikal *gnostische* Auslegung der „Fortsetzung der Kunst“ deutet auf eine über jede Belehrung überlegene Begabung und Erwähltheit. Hier verkehrt sich die subjektive und ethische Begründung der Kunst in eine Form gläubiger Selbstlosigkeit. Im Willen zu einer möglichst „reinen“ Grundlegung der Kunst kommen sich gnostische Letztbegründung und völliger Sinnverlust gefährlich nahe, nähern sich der Ununterscheidbarkeit an. In diesem Stadium erscheint „Lehre“ verzichtbar. John Cage schrieb z.B. über seine Lehre an einer Universität: „Gleich zu Beginn kündigte ich an, daß jeder in der Klasse eine Eins bekommen würde...“⁴³ Im Anschluss daran führt er aus, wie er mit Hilfe des „I Ging“ Lektürepläne erstellen ließ. In solchen oder ähnlichen Lehrverfahren zeigt sich: Das *Wissen und Können*, das von solchen „Positionen“ aus vermittelt werden müßte (wenn überhaupt noch von „Lehre“ gesprochen werden soll), kann sich selbst nicht mehr in seinen Wissens- und Könnensstrukturen, ja nicht einmal mehr in seiner Haltung explizieren. Der Ort der Kunstlehre ließe sich in diesem Sinn nur noch als Ort des Fehlens oder der „Leerstelle“ bestimmen⁴⁴ oder als eine leere „Schleuse“ der *Initiation* ins Glaubenssystem der Kunst⁴⁵. Die gnostische Inversion der „Fortsetzung der Kunst“ endet in radikaler Vielsprachigkeit und gleichzeitigem Rückzug in fundamentalistische „Bekenntnisse“, die zu Sprachlosigkeit und Orientierungslosigkeit tendieren.

40 Vgl. die Diskussionen über den letztlich ethischen Begriff *credibility* in den Hip-Hop- und Street-Art-Szenen.

41 Vgl. Walthers (1993), S. 29

42 In Duchamps Fall wären selbst noch das Aufhören mit der Werkproduktion und das Verstummen als Handlungsmöglichkeiten einzubeziehen.

43 Vgl. Cage (1989), S. 87; vgl. auch Schüttelz (1995), Beuys (1970)

44 Vgl. Safran (1992), S. 47

45 Vgl. Böhlinger (1994), S. 734

Angesichts des langjährigen Geschehens an vielen Kunsthochschulen kann man zur Überzeugung kommen, daß die soeben vorgeschlagene topologische Kategorisierung der Lehrstrukturen erschöpfend ist, und zwar in doppeltem Sinn. Ob sich der geschlossene Horizont der doktrinären, skeptischen und gnostischen Begründung der Kunstlehre heute sprengen lässt, scheint fraglich, solange man in diesem „Diskurs“ verbleibt, der seiner eigenen Logik der Inversion folgt. Doch stellt dieses Schema erhellende *Topoi* zur Verfügung, mit deren Hilfe sich vieles von dem verstehen lässt, was (und wie) derzeit in der „freien“ Kunst gelehrt wird: operationalisierbare Verfahren (Anleitung), praktische Haltungen (Mimesis/Einübung) und intuitives Wissen (Intuition und Begabung). (Vgl. dazu im Anhang: „Formen des Wissens und Lehrens in der Kunst“.)

Es lässt sich klar sehen, wie tief diese Denkbewegung der Inversion der Kunstlehre auch die Kunstpädagogik ergriffen hat, vor allem dort, wo sie sich als „künstlerische“ Praxis begreift und nicht als erziehungswissenschaftliche und nach Prinzipien der didaktischen Deduktion konstruierte Disziplin:

- Während im klassischen „Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“⁴⁶ und in daran anschließenden Lehrwerken noch eine klar gegliederte und systematisierte *Doktrin* dessen ausgebreitet wird, was es in der Kunstpädagogik zu lehren gibt, findet man derartige klare Wissensstrukturen heute allenfalls noch in einigen einzelnen Heften von Fachzeitschriften und in der „grauen“ rezeptologischen Anleitungsliteratur, die dann z.B. von den Kunstpädagogikstudierenden eifrig (heimlich) konsultiert und von vielen Lehrenden auch in der Unterrichtspraxis angewandt wird.
- Der *skeptische* Rückzug in der Auffassung von Lehre spiegelt sich schon in der epochalen Entscheidung, die „Kunstpädagogik“ zur „ästhetischen Erziehung“ umzudefinieren⁴⁷. Damit ist im Grunde schon alles getan, was nötig ist, jede curriculare Systematik der Lehrstruktur aufzugeben zu Gunsten einer *Innerlichkeit* von subjektiven Empfindungen und Erlebnissen, die kaum mehr „Erfahrungen“ genannt werden können, und schon gar nicht mehr zu entsprechend strukturierten Darstellungen gestaltet werden können. Sieht man alleine darauf, wie in der Folge der „ästhetischen Erziehung“ die Dimension der Gestaltung zunehmend ausfiel und durch mehr oder weniger unbeholfene „Experimente“ (mit den entsprechenden innerlichen Erlebnissen) ersetzt wurde, erkennt man, was die Inversion oder auch die Exklusion einer doktrinären Gestaltungslehre bewirkte. Die skeptische Inversionsbewegung wirkt sich dann auch mit zunehmender Deutlichkeit da aus, wo die Lehre stark auf personale Vorbilder⁴⁸ zentriert wird, deren Haltung, Weltanschauung und „Lebenskunst“ zum entscheidenden Argument der

46 Trümper (1953 ff.); Vgl. dazu die sehr erkenntnisreiche und gründliche Studie von Sidonie Engels (2014), die in hermeneutisch-kritischer Analyse zeigt, wie die im „Handbuch“ entfaltete Systematik des kunstpädagogischen Wissens im Bereich der Kunstbetrachtung in den Jahren nach 1970 in Auflösung geriet, als Gunter Otto die Herausgeberschaft des Werkes übernahm.

47 Otto (1974)

48 Etwa auf Künstler wie Joseph Beuys, dessen „erweiterter Kunstbegriff“ in der Konsequenz jeden qualifiziert lehrbaren Gestaltungsbegriff ausschließt und letztlich eine bekenntnishafte Lehre der Weltanschauung und Lebenskunst nahelegt. Genau diese Konsequenzen lassen sich an der „künstlerischen Kunstpädagogik“ (Buschkühle 2013) ablesen, die sich sehr stark auf Beuys bezieht.

Kunstpädagogik werden. Auch die Tendenzen zur „ästhetischen“ oder „künstlerischen“ Forschung, in der es kaum mehr um Gestaltung von Werken geht, aber sehr viel um die „forschende“ *Haltung* und die sie begleitenden *Empfindungen*, haben mit dieser Sichtweise zu tun. Auch in kunstpädagogischen Forschungen, die sich eher auf die „Haltung“ von Kunstlehrern, als auf ihre handwerkliche, gestalterische und inhaltliche Expertise beziehen, zeigt sich diese Grundauffassung von Lehre⁴⁹. Wenn schließlich – 2014 – im Entwurf einer süddeutschen Kunstakademie zu den Basiskompetenzen von Kunstpädagogen in der Sekundarstufe formuliert wird: „Im Mittelpunkt des Studiums steht die Entwicklung einer eigenständigen künstlerischen Position als unverzichtbare Grundlage für die Betätigung im künstlerischen Lehramt“ – dann erkennt man sehr klar, wie hier kunstpädagogische Expertise uminterpretiert wird im Sinne der „künstlerischen“ *Haltung*.

- Die *gnostische* Vollendung der Inversion kunstpädagogischer Lehrauffassungen findet sich schließlich da, wo an universitären kunstpädagogischen „Le{ }rstellen“⁵⁰ der „Zweifel an Darstellbarkeit“ als finale Perspektive gelehrt wird und nach altem gnostischen Muster mythische „Erzählungen“ von erleuchtenden Ereignissen verbreitet werden⁵¹. Das berühmte *„je ne sais quoi“* des gnostischen Kunstverständnisses wird hier zum einzigen Lehrinhalt⁵². Wenn unser Welthandeln nur ein „Würfeln“⁵³ ist, dann legen sich derartige kunstpädagogische Lehrmuster als Leerstellenhalter nahe.

Wer die Konsequenz dieser Gesamtbewegung der Inversion der Kunstlehre sieht und die entsprechenden Leitbegriffe ideologiekritisch verortet, kann zu keinem anderen Ergebnis kommen als dem: In der Kunstpädagogik ist noch einmal von Neuem anzufangen, und zwar mit einer radikalen Ideologiekritik – wenn es denn überhaupt (wieder) etwas zu lehren geben soll.

Hermeneutik der Kunstlehre

Die hier aufgezeigte Inversionsbewegung der modernen Kunstlehre ist weder als Abstieg in den Orkus der Irrationalität, noch als Aufstieg zum reinen Kern des künstlerischen Wissens zu interpretieren. Weder im Begriff der Doktrin, noch in dem der Gnosis schwingt – das betone ich ausdrücklich – ein Anklang des Pejorativen mit⁵⁴. Wenn auch momentan die skeptische Lehrposition des Rückzugs auf „Haltungen“ als der *mainstream* akademischer und kunstpädagogischer Kunstlehre zu dominieren scheint, hat doch die

49 Vgl. Wetzel/Lenk (2013)

50 Universität Hamburg, erziehungswissenschaftlicher Bereich

51 Vgl. Pazzini (2006, 2009). Es ist bezeichnend, daß solche „Positionen“ vornehmlich aus den Schulen von Gunter Otto und Gert Selle erwachsen sind – in konsequenter Fortsetzung der Inversionsbewegung. Vgl. dazu Sowa (2008) und (2010b), ersterer Text auch im vorliegenden Band, Abschn. 1.6.

52 Vgl. dazu Ullrich (2005), S. 9-30

53 Vgl. Hartwig (2003), S. 43

54 Sloterdijk/Macho haben den substanziellen Sinn der gnostischen Denkhaltung in der Moderne und Postmoderne klar herausgearbeitet, vgl. Sloterdijk/Macho (1991); vgl. auch Koslowski (1989).

Inversionsbewegung hin zu einer gnostischen Limesidee eine zwingende Notwendigkeit in sich: Indem das künstlerische Wissen von Neuzeit und Moderne auf seinen gnostischen Grund zurückkommt, scheinen Werke und Herstellungswissen ebenso zweitrangig zu sein wie Haltungen und Handlungen.

An der Grenze angekommen: Was gibt es da noch zu lehren? Oder: Was gibt es da noch zu wissen und zu können? Welches Wissen und Können ist jenen auf lange Sicht werk- und wirkungslosen Künstlern mitgegeben, die in Scharen als „Künstler“ die Kunsthochschulen verlassen – nur im Lichte der eigenen reinen, nur durch den Glauben gerechtfertigten Gesinnung lebend? Und welches Wissen und Können sollen die Schülerinnen und Schüler mitnehmen, die durch die Exerzitien „ästhetischer Forschungen“⁵⁵ und kunstpädagogischer „Leerstellen“⁵⁶ hindurchgeschritten sind? Gibt es in diesem Wissen und Können noch eine Verbindlichkeit? Oder ist es eine ganz individuelle und innerliche Glaubenszuversicht, daß da irgendwo her noch ein Licht scheinen möge? Sind die Adepten solcher Lehren in irgendeinem Sinn „erleuchtet“ – oder sind sie verzweifelnde Fremde in einer Welt, die gesamt-kulturell gesehen längst nicht mehr das gelobte Land der Kunst ist?

Der gelehrte und lehrende Künstler Thomas Huber hat einmal den Studierenden der Münchner Kunstakademie gesagt, sie stünden als Lernende in der Kunst allem zuvor dem Anruf oder Zuruf der Tradition der europäischen Kunst gegenüber⁵⁷. Dieser Terminus des „Rufes“, der auch eine zentrale Rolle in Heideggers „Sein und Zeit“⁵⁸ spielt, ist ein klassischer gnostischer Terminus: Den Hörenden in der dunklen Welt trifft ein Zuruf aus heller Ferne⁵⁹. Der Blick in manche akademische Kunstklasse mag aber den Verdacht nähren, daß dieser „Ruf“, der hier die Adepten zu ihrem „Beruf“ ruft, sehr dunkel und unbestimmt ist. Was es braucht, diesem Ruf, der doch immer noch eine Relation zu Irgendjemandem oder Irgendetwas andeutet, Sinn abzugewinnen und in verstehend auslegen zu können, ist eine Hermeneutik, also eine Kunst des verdeutlichenden Verstehens.

In meinen vorstehenden Überlegungen habe ich versucht, eine hermeneutische Aufschließung des gegenwärtig sehr diffusen Wirkungsfeldes der Kunstlehre zu leisten – im Bezug zu den Fragen, die die gegenwärtige Entwicklung der Kunstpädagogik aufwirft. Ich habe auch zu zeigen versucht, um welche *Topoi* sich gegenwärtige Lehrpraxen in beiden Feldern ordnen und auf welche Gründe sich dies zurückführen lässt.

Diese *Topoi* stehen im Umkreis dreier Fragen:

- Was ist zu *machen* (und wie)? Das heißt: Wie sind Werke der künstlerischen Darstellung – in Relation auf die materialen und physischen Voraussetzungen und auf das Verstehen anderer Menschen – zu gestalten? Dies ist eine Frage des handwerklichen, gestalterischen und inhaltlichen Schaffens, die durch ein entsprechendes *poietisches*

55 Kämpf-Jansen (2000)

56 Blohm (2000)

57 Huber (1992), S. 198 ff.

58 Das Buch ist entstanden zu einer Zeit, als die expressionistischen, surrealistischen usw. künstlerischen Avantgarden auf dem Höhepunkt ihrer Euphorie angekommen waren und Europa dicht vor der Katastrophe stand. Vgl. zu diesem zeitgeschichtlichen Zusammenhang Clair (1998)

59 Vgl. Sloterdijk/Macho (1991), S. 159 ff.

Wissen und Können zu beantworten ist. Zugleich ist es eine klassische Frage der „Kunstlehre“⁶⁰.

- Was ist zu *tun* (und wie)? Das heißt: Wie ist zu handeln, zu kommunizieren und zu leben – in Relation auf die anderen Menschen? Dies ist eine *praktische/ethische* Frage, die durch ein Handlungswissen und –können erschließbar ist. Sie ist nötig, weil die Praxis der Kunst sich nicht nur in der Werkherstellung erschöpft, sondern darüber hinaus weist in den Raum menschlicher Verständigung und Verantwortung.
- Was ist zu *wissen* und zu *glauben*? Das heißt: Warum wollen wir etwas für andere Menschen zur Darstellung bringen und wozu? Dies ist eine *theoretische* Frage danach, was letztlich im poetischen und praktischen Tun im Blick steht. Es ist zugleich die Grund- und Grenzfrage, an der alle Lehre an den Bereich des Offenen stößt.

Der praktische Nutzen der hier gezeichneten Topologie der Kunstlehre für die Kunstpädagogik liegt nicht vordergründig auf der Hand. Ich denke aber, daß diese Topologie – und ich bin davon überzeugt, daß sie vollständig ist – uns heute in der Neubestimmung der Grundlagen der Kunstpädagogik als ein heuristisches Instrument nutzen kann, weil sie leichter verstehen lässt, was gegenwärtig in Kunsthochschulen geschieht und wie wir uns als Kunstpädagogen dazu stellen sollten. Was sich als ein Bild der Leere, Orientierungslosigkeit, Nutzlosigkeit, Stagnation und Verantwortungslosigkeit zeigt⁶¹, ist ein gnostischer Grenzzustand, in den das seit Jahrhunderten wesentlich breiter und differenzierter angelegte Wissen und Können der Kunst in den letzten zwei Jahrhunderten nunmehr vielerorts zusammengeronnen ist. Die Fortsetzung der Kunst muss gleichsam stagnieren, weil der Wille zur Kunstlehre sich selbst überhoben und erschöpft hat.

Dies ist kein Verlust und keine Katastrophe, sondern nur die Normalisierung jener fast hysterischen Erweckungs- und Missionsbewegung, die durch die Moderne ausgelöst wurde. Wie das moderne technische Denken in die Katastrophe der Weltkriege führte, so führt das hypertrophe poetische Denken der Kunst der Moderne in eine geistige Krise⁶².

Diese Krise durch eine gewaltsame Setzung einer neuen Kunst doktrin überwinden zu wollen – nach dem Muster des Bauhauses – wäre nur ein Rückfall in den doktrinären Topos der modernen Kunstlehren. Dies würde den Kreislauf nur erneut antreiben – bis zur nächsten Erschöpfung.

Ich sehe in der gegenwärtigen Grenzlage der Kunstlehre und der Kunstpädagogik vielmehr die Chance zu einer gelassenen und gründlichen Besinnung. Diese Besinnung kann nur eine *hermeneutische* sein, die versucht, das Wissen zu bergen und zu verstehen, das als operationales und stillschweigendes Wissen die Kunstpraxis immer schon (auch die moderne Kunstpraxis) begleitet und getragen hat. Was bisher in den Kunstlehren der Moderne wirklich ausdrücklich greifbar wurde, waren im Wesentlichen nur poetisch orientierte Gestaltungslehren, die allerdings nur Schrumpf- und Entstellungsformen des

60 Vgl. Heinen [2014], Koch [2013]

61 Der verstorbene Künstler und Lehrer Thomas Lehnerer sprach gar kritisch von „offensiver Dummheit“ und „Idiotie“, vgl. Lehnerer [1994], S. 11; bei Kettel [1995], einem Vertreter der „künstlerischen“ Kunstpädagogik, wird hingegen der Begriff „Dummheit“ affirmativ und normativ benutzt: als Zielbegriff der Lehre.

62 Vgl. Clair [1998], Sowa [1992]

früher viel tiefgründiger und breiter angelegten künstlerischen Wissens waren⁶³. Das operationale Handlungswissen und das verborgene theoretische Wissen und Glauben dagegen, also gleichsam die ungeschriebene Lehre der Moderne, warten erst noch auf ihre Aufhellung. Nicht dazu, „Kunst wieder hervorzurufen“, sondern (wenigstens) dazu, sie verstehen zu lernen, möglicherweise besser verstehen zu lernen, als sie sich bisher selbst verstanden hat.

Kunstlehre und Kunstpädagogik

Die Kunstpädagogik, die sich als eigene erziehungswissenschaftliche und geisteswissenschaftliche Disziplin in verantwortungsvoller Weise begründen will, kann und darf sich nicht als Kunstlehre begründen und nicht an den herrschenden systemimmanenten Vermittlungssystemen von Kunst orientieren. *Sie ist nicht die Fortsetzung der Kunst durch Lehre, sondern hat andere Grundlagen und andere Ziele.* Sie muss sich

- hermeneutisch über sich selbst, über ihre geschichtliche Herkunft verständigen,
- auf gesicherte anthropologische Grundlagen beziehen,
- bildungstheoretisch begründen, immer in Bezug auf Ideen der allgemeinen Bildung und der Verantwortung für die Personen, die sich bilden wollen und müssen.

Wenn sie sich dieses Selbstverständnis erarbeitet hat, kann sie selbstbewusst und in Besinnung auf ihre pädagogische Verantwortung ihr Verhältnis zu den oben herausgearbeiteten *Topoi* der Kunstlehre klären – immer eingedenk der Tatsachen,

- daß Kunstpädagogik keine Form der Selbstvermittlung des „Kunstsystems“ ist,
- daß „die“ Kunst weder das *Objekt* (der Fachgegenstand⁶⁴), noch gar das *Subjekt*⁶⁵ der kunstpädagogischen Bildungsprozesse ist,
- daß die Gestaltungsprozesse, die in der Kunstpädagogik im Zentrum stehen, nicht Implantationen autonomer „künstlerischer“ Prozesse sind, sondern lernbezogene Praxis- und Poesisformen *sui generis*, begründet aus einer pädagogischen Systematik.⁶⁶

Vom Standpunkt der Kunstpädagogik her betrachtet müssen die Auslegungsformen der modernen Kunstlehre bezüglich ihrer Übertragbarkeit in allgemeinbildende Lehr-

63 Vgl. Heinen (2014), Koch (2013)

64 Vgl. hierzu Krautz (2014a)

65 Zum „Subjekt“ wird „die“ Kunst da, wo Kunstlehre als Selbstvermittlungsprozess der Kunst „selbst“ verstanden wird, also im Grunde in allen Richtungen der radikal „künstlerischen“ Kunstvermittlung und -pädagogik.

66 Lässt sich in diesem Zusammenhang noch sinnvoll von „subjektorientierter Kunstlehre“ sprechen? Nur sofern das Subjekt überhaupt als Begründungsinstanz von „Kunst“ gelten kann. Bei der von Kant entworfenen Genieästhetik und ihrer Ausfaltung im 19. Jahrhundert kann man das noch sagen, und genau hierhin gehört auch die Rede von der „Subjektorientierung“. Das am Geniebegriff orientierte Kunstverständnis setzte freilich in der Folge nur mehr schwindende Hoffnungen in die Möglichkeiten von *Kunstlehre*, glaubte vielmehr zunehmend an eine von woher auch immer „inspirierte“ oder „ingeniöse“

Lernprozesse in ein *kritisches* Selbstverständnis kunstpädagogischer Lehre integriert werden unter Ausschluss von nichtübertragbaren Aspekten:

- Die *doktrinäre* Auslegung von Kunstlehre – speziell im 20. Jahrhundert – wollte den Glauben an die subjektive Begabung als Ermöglichungsgrund von Kunst entzaubern. Sie ersetzte ihn durch die Überzeugung von der Herstellbarkeit und Erlernbarkeit gestalterischer Fähigkeiten. Im Rahmen der didaktisierten Strukturen moderner Gestaltungslehren hat daher das lehrende Subjekt keine starke oder gar autonome Stellung. Sie verstehen sich eher als Vermittlungsformen eines im Prinzip übersubjektiven und konventionellen Wissens und Könnens. Lehrende und Lernende beziehen sich gleichermaßen auf das sowohl „zwischen“ als auch „über“ ihnen stehende Können und Wissen.
- In der *skeptischen* Auslegung der Kunstlehre findet sich das Subjekt im Lehrprozess dagegen in der Tat in einer zentralen Stellung: Wo die übergreifenden Verbindlichkeit lehrbarer Inhalte von Kunst fallengelassen wird, rückt das lehrende Subjekt in der Mitte des Vermittlungsprozesses zu einer quasi-autonomen Stellung auf. Diese zentrale Stellung beruht gerade auf einem Schwinden der Gewissheit objektiver Lehrwahrheiten. Daraus erklärt sich die derzeitige Konjunktur „subjektorientierter“ oder bekenntnishaft „künstlerischer“ Ansätze in der Kunstpädagogik⁶⁷.
- Schwindet auch noch der Glaube an das Subjekt und seine subjektiven Wahrheitsansprüche, erreicht die Skepsis gegen Lehrbarkeit und Lehre der Kunst gleichsam ein Übermaß, dann gerät die „Subjektivität“ der Lehre an die Grenze ihrer Tragfähigkeit und hebt sich selbst auf. Im Rahmen von *gnostischen* Vorstellungen der „Erweckung“ zu „ästhetischen“ oder „künstlerischen“ Denk- und Daseinsformen ist das lehrende Subjekt zwar noch ein Brennpunkt, in dem sich der totale Geltungsanspruch der „ganzen“ Kunst personifiziert, aber genauso ist es auch nur leere Durchgangsstelle für den Selbstvermittlungsprozess der „Kunst selbst“, insofern tendenziell verschwindend und ersetzbar.

Im Vergleich mit den transsubjektiven Geltungsansprüchen doktrinärer oder gnostisch gestimmter Kunstlehren zeigt die skeptische Position scheinbar das humanste und anziehendste Gesicht, entspricht am ehesten den Bedürfnissen nach Selbstverwirklichung der Lehrenden einerseits, nach situativer Selbstfindung und Selbstbehauptung der Lernenden andererseits. Aber der skeptische Standpunkt zeigt – wie ich oben gezeigt habe – von sich her eine Tendenz zur Selbstauflösung in einen gnostischen Grenzzustand, in dem die Subjektivität des Subjekts untergeht, ebenso wie sich die spezifische Differenz des künstlerischen Wissens und Könnens ins Ungreifbare, Unsagbare und Unlehrbare verflüchtigt. Darüber verschafft jeder Blick auf die kunstpädagogischen Richtungen der

Genese des „zur Kunst“ („Kunst“ als singulares Substantiv verstandenes) begabten Subjekts. Es ist für die heutige Neubegründung von großer Wichtigkeit, dass der metaphysisch und ideologisch getrübe Begabungsbegriff einer gründlichen Revision unterzogen wird. Monika Miller hat das neuerdings in einer sehr gründlichen Untersuchung für das Teilgebiet der zeichnerischen Begabung geleistet und damit eine nüchterne Betrachtung ermöglicht, in deren Lichte den Bildungsprozessen – also namentlich auch der Unterweisung und Übung – eine primäre Bedeutung zukommt, vgl. Miller (2014).

67 Vgl. auch die Betrachtungsweise von Wetzels/Lenk (2013).

„künstlerischen“ oder „ästhetischen Forschung“ hinreichenden Einblick. Zu guter Letzt bleibt in der gnostischen Grenzlage nur noch ein um sich selbst kreisender, leerer und letztlich hilfloser „Wille zur Kunst“ und zur „Fortsetzung der Kunst“ übrig⁶⁸: Ohne Wissen, ohne Können, ohne Bezug zu den Kindern und Jugendlichen, aber auch letztlich ohne Bezug zur Kunst.

Genau deswegen war es – nach dem Verenden der „ästhetischen“ und „künstlerischen“ Kunstpädagogik in den kunstpädagogischen Schulen von Selle und Otto – nötig, noch einmal neu anzufangen dort, wo sich die letzten Spuren der systematisch verstandenen Kunstpädagogik verloren haben⁶⁹. Erst im erneuten tiefgreifenden Gang in die kunstpädagogisch relevanten Bezugswissenschaften und in die facheigenen disziplinären Leistungen des 20. Jahrhunderts, vor allem auch des frühen 20. Jahrhunderts, können die verschütteten Grundlagen des Faches wieder sichtbar werden. Daraus ist in den letzten 15 Jahren wieder die Möglichkeit entstanden, das Können und Wissen der Kunst in einer angemessenen Weise in den kunstpädagogischen Zusammenhang zu bringen, einen angemessenen kunstpädagogischen Lernbegriff zu entwickeln⁷⁰, altersbezogen curricular zu gliedern und dieses Können und Wissen nunmehr auch wieder lehrbar zu machen⁷¹. Die Kunstlehren der Spätmoderne spielen dabei nur eine schwindende Rolle – eher schon die viel nüchterneren Gestaltungslehren der Gestaltungshochschulen, in denen sich der handwerkliche Geist der europäischen Kunst erhalten hat.⁷²

68 Vgl. ausführlich und beispielbezogen Sowa (2008) und (2010b), sowie meine satirische Würdigung einer symptomatischen kunstpädagogischen Publikation: Sowa (2005)

69 Ich meine damit einerseits das Trümpersche „Handbuch“ (Trümper 1953 ff.), andererseits die sehr respektable und ernsthaft diskutierbare „Theorie der Kunsterziehung“ von Meyers (1973)

70 Vgl. z.B. Krautz/Sowa (2013), Wiederabdruck im vorliegenden Band, Abschn. 2.15.

71 Vgl. z.B. die sehr klare Wiederaufnahme und spezifisch kunstpädagogische Interpretation der Idee der Gestaltungslehre bei Krautz (2014b), vgl. auch Krautz/Sowa (2013)

72 Siehe auch Krautz (2014b), im vorliegenden Band, Abschn. 3.8.

Anhang: Formen des Wissens und Lehrens in der Kunst

Prinzip	Doktrinärer Anteil/Aspekt	Skeptischer Anteil/Aspekt	Gnostischer Anteil/Aspekt
Lehrform	Unterweisung Schrittig, cumulativ, hierarchisch gegliedert	Übertragung Nicht hierarchisch, evtl. in Teilen gestuft	Initiation holistisch
Lehrgehalt	Regeln, Strukturen, Verfahren im Wissen und in der Anwendung	Handeln, Handlungsformen und -haltungen	Erlebnis, „ <i>je ne sais quoi</i> “, unbenennbare Inspiration, Nicht-Wissen
Dimensionen und Kriterien des Urteilens	Funktion – Konstruktion – Gestalt Richtig vs. falsch, wahr vs. unwahr, gut vs. schlecht, schön vs. unschön...	Methode – Strategie – Lebensform Überzeugend vs. nicht überzeugend, zuträglich vs. schädlich, passend vs. unpassend, stimmig vs. unstimmig...	Gesinnung – Einstellung – Glauben Intensiv vs. uninteressant, erfüllend vs. nicht erfüllend...
Lehrverhalten/-prozeduren	Begründen, erklären; Aufgaben stellen, Vormachen, Anleiten, Zeigen, Korrigieren, Beurteilen	Überzeugen, beeinflussen; Anregen, Fragen, Auffordern, Inspirieren, Begeistern, Weisen	Kundgeben, ausdrücken Verstören, Entziehen, Irritieren, Enttäuschen, Verrücken, Brechen, Schweigen
Lernverhalten/-prozeduren	Nachmachen, Aneignen, Erarbeiten, Einüben, Verstehen, Behalten; Ein Verfahren erlernen, Gestaltungsweisen, -methodiken und -regeln erlernen	Teilnehmen, Wiederholen, Üben <i>als</i> Üben, Nachahmen, Übernehmen, Experimentieren, Spielen, Gewöhnen; Eine Haltung erlernen, einen „geheimen Lehrplan“ übernehmen	Staunen, Erleben, Konvertieren, Annehmen, Glauben; Selbsterfahrung, Selbstveränderung
Lehrhaltung	Intentional und wirkungsorientiert	Nicht-intentional	Prinzipiell nichtintentional; alternativ: missionarisch
Lernhaltung	Selbstbewusstsein, Fleiß, Bescheidenheit	Vertrauen, Empathie	Gläubigkeit, Selbstlosigkeit
Lehrbarkeit des Wissens	Lehrbar und in Wirkungen und Produkten überprüfbar	Bedingt lehrbar, kaum überprüfbar	Nicht lehrbar, nicht überprüfbar
Lernort	Werkstatt	Schau- und Gesprächsraum	Leerstelle
Wissensform	Poiesis Explizierbares, diskursives Wissen	Praxis Implizites Wissen	(Innen-)Schau Intuitives, nicht explizierbares (Nicht-)Wissen
Ziel	Kriteriengeleitetes und geregeltes Ausführungswissen und –können (Handwerk, Gestaltung)	Haltung, Habitus, Ethos, Kohärenz	Innere Gewissheit, Glaube, Ausdruck

Konkretion	Werk	Prozesse und Strategien	Konzept, geheimes oder implizites Wissen, „Ingenium“
Kunstbegriff	Angewandte Kunst	Freies Künstlertum	Geniekunst, Konzeptkunst, Post-Duchampianismus
Beispiel	Zeichnung, Bildhauerei, Malerei Architektur, Design usw.	Konzeptionelle, kommunikative und performative Kunstpraktiken und -strategien, Lebenskunst	Entgrenzter Kunstbegriff
Antropologische Ebene	Hand	Herz	Kopf
Kulturelles Bezugsfeld	Technik, Gestaltung	Ethik, Politik	Religion, Bekenntnis

Literatur

- Akademie der Künste/Hochschule der Künste Berlin (Hrsg.) (1996): „Die Kunst hat nie ein Mensch allein besessen“. Berlin.
- Atkinson, Terry/Bainbridge, David/Baldwin, Michael/Hurrell, Harold/Kosuth, Joseph (1972): Art&Language. Texte zum Phänomen Kunst und Sprache. Köln.
- Babias, Marius (1995): Kunstvermittlung und Vermittlungskunst in den 90er Jahren. Dresden/Basel 1995.
- Beuys, Joseph (1970): Zur idealen Akademie. In: Interfunktionen 5. Hrsg. Von Friedrich Wilhelm Heubach. Köln.
- Blohm, Manfred (Hrsg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln.
- Böhlig, Alexander (Hrsg.) (1997): Die Gnosis – Der Manichäismus. Düsseldorf/Zürich.
- Böhringer, Johannes (1994): Philosophie an einer Kunsthochschule. In: Merkur 545/1994.
- Buren, Daniel (1968): Soll man Kunst lehren? In: Daniel Buren: Achtung! Texte 1967-1991. Hrsg. Gerti Fietzek und Gudrun Inboden. Dresden/Basel 1995.
- Buschkühle, Carl-Peter (Hrsg.) (2013): Künstlerische Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Clair, Jean (1998): Die Verantwortung des Künstlers. Avantgarde zwischen Terror und Vernunft. Köln
- Dewey, John (1988): Kunst als Erfahrung (1934): Frankfurt/M.
- Dickel, Hans (1987): Deutsche Zeichenbücher des Barock. Eine Studie zur Geschichte der Künstlerausbildung. Hildesheim.
- Dürer, Albrecht (1978): Schriften und Briefe. Hrsg. Ernst Ullmann. Leipzig.
- Engels, Sidonie: (2014): Kunstbetrachtung in der Schule. Theoriebildung zwischen 1953 und 1979 im »Handbuch der Kunst- und Werkerziehung« – ein Grundstein der Kunstpädagogik. Diss. Wuppertal [Erscheinen vorbereitet für 2014].
- Foerster, Werner (1997a): Die Gnosis – Zeugnisse der Kirchenväter. Düsseldorf/Zürich.

- Foerster, Werner (1997b): Die Gnosis – Koptische und mandäische Quellen. Düsseldorf/Zürich.
- Gerdes, Ludger (1998): Über Sinn und Unsinn der Lehrbarkeit von Kunst. In: Kettel/IGBK (1998), S. 70 – 86.
- Hartwig, Helmut (2003). Torsten Meyer: ein Würfelwurf. In: BDK-Mitteilungen, Nr. 3/2003. Hannover, S. 43.
- Heinen, Ulrich (2014): Malen mit verschränkten Armen. Die Bildung der produktiven Imagination in der tradierten Kunstlehre (zugleich ein kunsthistorischer Beitrag zur Grundlegung des Faches Kunst). In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 169-232.
- Huber, Thomas (1992): An die Studenten der Akademie der Bildenden Künste München. In: Thomas Huber: Das Bild. Texte 1980-1992. Hannover.
- Huber, Thomas (1998): Die Kunsthochschule. Eine Satire. In: Kettel/IGBK (1998), S. 282-291.
- Kämpf-Jansen, Helga (2000): Ästhetische Forschung: Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln.
- Kerner, Wolfgang (1992): Der schöpferische Winkel. Willi Baumeisters pädagogische Tätigkeit. Stuttgart.
- Kettel, Joachim/IGBK Bonn (Hrsg.) (1998): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart.
- Kettel, Joachim (1995): Für eine Kunstpädagogik des Dummwerdens. Einige Bemerkungen zu Gert Selles Transrationalität. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 195/1995. Velber S. 12 – 14.
- Klee, Paul (1991): Kunst-Lehre. Aufsätze, Vorträge, Rezensionen und Beiträge zur bildnerischen Formlehre. Hrsg. Von Günther Regel. Leipzig.
- Koch, Nadia J. (2013): Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie. Wiesbaden.
- Koslowski, Peter (1989): Die Prüfungen der Neuzeit. Über Postmodernität, Philosophie und Geschichte, Metaphysik, Gnosis. Wien.
- Kosuth, Joseph (1969): Art after Philosophy/Kunst nach der Philosophie. In: On Art/Über Kunst. Texte zum veränderten Kunstverständnis nach 1965. Hrsg. Von Gerd de Vries. Köln 1974.
- Krautz, Jochen (2014a): Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. Im vorliegenden Band, Abschn. 2.2.
- Krautz, Jochen (2014b): Bildnerisches Denken lehren und lernen. In: Cron, Béatrice/Tobias, Karen Betty: Faszination Komposition. Grundelemente der Komposition im bildnerischen Bereich. Ein Werkbuch. Frankfurt/M. 2014, S. 8-13; ebenfalls im vorliegenden Band, Abschn. 3.8.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2013): Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht. „Ich muss können, was ich will!“ In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 369/370//2013. Velber S. 4-9. Neu (2014) im vorliegenden Band, Abschn. 2.15.
- Lehnerer, Thomas (1994): Methode der Kunst. Würzburg.
- Lingner, Michael (1998): Plädoyer für eine neue Kultur künstlerischen Lehrens und Lernens. Zum Beispiel ein interdisziplinäres Grund- und Orientierungsstudium. In: Kettel/IGBK (1998), S. 99-108.
- Luhmann, Niklas (1995): Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt/M.

- Meyers, Hans (1973): Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik. Frankfurt/M.
- Miller, Monika (2014): Zeichnerische Begabung – Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Otto, Gunter (1974): Didaktik der ästhetischen Erziehung: Ansätze, Materialien, Verfahren. Braunschweig.
- Pazzini, Karl-Josef (2006): Medien – Väter – Lehrer. Vom Verschwinden und der Rücksicht auf Darstellbarkeit. Eine Skizze. In: Johannes Kirschenmann/Frank Schulz/Hubert Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München, S. 161 ff..
- Pazzini, Karl-Josef (2009): Berge versetzen, damit es was zu erzählen gibt. In: Billmeyer, Franz (Hrsg.): Angebot. Was Kunstpädagogik leisten kann. München, S. 157 ff..
- Pevsner, Nikolaus (1986): Die Geschichte der Kunstakademien. München.
- Rötzer, Florian/Rogenhofer, Sara (Hrsg.) (1991): Künstlergruppen: Von der Utopie einer kollektiven Kunst. In: Kunstforum international. Bd. 116/1991. Köln/Ruppichterorth, S. 70–313.
- Safran, Yehuda (1992): Die Akademie und der Garten. Die Schule in der Stadt. In: Denys Zacharopoulos/Akademie der Bildenden Künste Wien: Akademie zwischen Kunst und Lehre; Künstlerische Praxis und Ausbildung – eine kritische Untersuchung. Wien.
- Schüttpelz, Erhard (1995): Die Akademie der Dilettanten. In: Dilleuth, Stephan (Hrsg.): Akademie. München.
- Sennett, Richard (2008): Handwerk. Berlin.
- Seubold, Günter (Hrsg.) (1999): Was macht die Kunst nach dem „Ende der Kunst“? Würzburg.
- Shusterman, Richard (1994): Kunst Leben. Die Ästhetik des Pragmatismus. Frankfurt/M. 1994.
- Skladny, Helene (2009): Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung. München.
- Soterdijk, Peter/Macho, Thomas M. (Hrsg.) (1991): Weltrevolution der Seele. Ein Lese- und Arbeitsbuch der Gnosis von der Spätantike bis zur Gegenwart. Zürich/Stuttgart.
- Sowa, Hubert (1992): Krisis der Poiesis. Schaffen und Bewahren als doppelter Grund im Denken Martin Heideggers. Würzburg.
- Sowa, Hubert (1996a): Nach Duchamp und Heidegger: Kunst, verlernen. Perspektivische Skizze zur Kunstpädagogik. In: Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung. Hrsg. von Frank Schulz. Hannover.
- Sowa, Hubert (1996b): (Wie) Setzt sich Kunst durch Lehre fort? Nachbetrachtung zu zwei Symposien in Denkendorf und Nürtingen. In: BDK-Nachrichten Heft 4/1996.
- Sowa, Hubert (2005): Hilfloses Kunstgetue. Gegen eine modische Unart, Kunstpädagogik zu betreiben. In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 298/2005. Velber, S. 45.
- Sowa, Hubert (2008): Der Verantwortung gerecht werden. Kunstpädagogik jenseits „künstlerischer“ Autoreferenz. In: BDK-Mitteilungen Nr. 1/2008. Hannover, S. 2-7.
- Sowa, Hubert (2010a): Demiurgische Praxis als Grund von Gesellschaft. Richard Sennett – Handwerk (Rezension). In: KUNST+UNTERRICHT, Heft 345/346//2010. Velber, S. 74.
- Sowa, Hubert (2010b): In welchem Bezug zur Gesellschaft befindet sich die Kunstpädagogik heute – und wie muss sie sich für morgen orientieren? In: Kunibert Bering/Clemens Höxter/Rolf Niehoff (Hrsg.): Orientierung: Kunstpädagogik. Bundeskongress der Kunstpädagogik 22.- 25. Oktober 2009. Oberhausen, S. 153 – 170.

- Sowa, Hubert/Kleuderlein, Friedolin (1993): Das Institut: Die neue Akademie. Prolegomena einer künftigen Kunstlehre. INFUGIANA Bd. 14, Bamberg.
- Sowa, Hubert/Kleuderlein, Friedolin (1995): Das Institut: PROSPEKT (INDEX A). INFUGIANA Bd. 15, Bamberg.
- Trümper, Herbert (Hrsg.) (1953 ff.): Handbuch der Kunst- und Werkerziehung für allgemeinbildende Schulen, Berufsschulen u. Fachschulen. 14 Bände. Berlin.
- Ullrich, Wolfgang (2005): Was war Kunst? Biographien eines Begriffs. Frankfurt/M.
- Walther, Franz Erhard (1993): Denkraum Werkraum. Über Akademie und Lehre. Texte 1987/1993. Regensburg.
- Weibel, Peter (Hrsg.) (1993): Kontext Kunst. Köln.
- Wetzel, Tanja/Lenk, Sabine (Hrsg.) (2013): Mit Ecken und Kanten: Kunstunterricht als eine Frage der Haltung. München.
- Wyss, Beat (1996): Der Wille zur Kunst. Zur ästhetischen Mentalität der Moderne. Köln.

1.2

Hubert Sowa

Kunstreligion oder Kunstpädagogik?¹

Vorbemerkung

Ideologiekritik ist eine zentrale methodische Notwendigkeit im Aufbau der Grundorientierung einer akademischen Disziplin. Der folgende Text, zuerst erschienen in KUNST+UNTERRICHT, Heft 250/2001, leistet Ideologiekritik am Beispiel der kunstpädagogischen Kunstrezeption und der in ihr wirksamen Begriffsbildung. Die Bezüge zum vorstehenden Text (1.1) sind klar zu erkennen: Es geht hier erneut um die Ideologie des seit den 1990er Jahren von einigen Kunstpädagogen vorgetragenen Konzeptes der so genannten „künstlerischen Bildung“, das sehr weit wegführte von einem kunstpädagogisch angemessenen Verstehen und Handeln. Im Text werden die begrifflichen Unklarheiten, die die „künstlerische“ Kunstpädagogik bestimmen, scharf hervorgehoben. Zugleich werden kulturkritische Verbindungen gezogen, die zur Entzauberung der Aura des „künstlerischen Denkens“ beitragen. Der Text wurde nur minimal redaktionell bearbeitet.

Now I´m losing touch with reality
and I´m almost out of blow
It´s such a fine line – I hate to see it go
Cocaine, running all´round my brain ...
(Rev. Gary Davy/Jackson Browne/Bob Dylan)

Es sieht so aus, als drehe sich neuerdings – zumindest in einigen Diskussionszusammenhängen – der Wind gegen den (post)modernen Ästhetizismus, und das ist gut so. Man mag sie nicht mehr hören, die Lifestyle-Parolen von der „Ästhetisierung der Lebenswelt“ und der ästhetisch verfaßten Lebenskunst. Man mag sie nicht mehr hören, weil man das kulturindustrielle Lügensystem dahinter zu wittern beginnt, das eine unheilige Allianz mit postphilosophischem Theoriedesign und dekonstruktivistischer Rhetorik eingegangen ist mit dem unterschweligen Ziel, das humanistische Projekt der Aufklärung im Namen einer absurden neoästhetischen Kunstreligion zu diskreditieren.

¹ Nur geringfügig redigierter Wiederabdruck nach: KUNST+UNTERRICHT, Heft 250/2001. Velber, S. 45 ff.

Weniger oder mehr Ästhetik?

„*Less Aesthetics – more Ethics*“ – so lautete der lapidare und provozierende Titel der Architektur-Biennale 2000 in Venedig. Der griffig polarisierende Slogan stellt „Ästhetik“ und „Ethik“ gleichsam auf eine Waage und spielt sie gegeneinander aus, so als erzeuge jedes „Zuviel“ auf der einen Seite notwendigerweise ein „Zuwenig“ auf der anderen. Er trifft damit die im Ausgang der Postmoderne entstandene und nunmehr schon fast zwei Jahrzehnte anhaltende (Neo-)„Konjunktur der Ästhetik“ (W. Welsch) an einem wunden Punkt, indem er ihr ethische Defizite vorhält. Der gleiche Vorwurf wird seit Jahren zunehmend von einer neu erwachten kritischen Theorie erhoben, die die politische Verantwortlichkeit der Kulturschaffenden qua Kulturhandelnden in Erinnerung ruft und mit ihrem Engagement für soziale und globale Fairness den allzu selbstbezüglich gewordenen Kulturbetrieb *back to earth* und damit *back to life* zu bringen versucht.

Immer wieder: Absolute Kunst?

Dieser Punkt ist ideengeschichtlich gesehen von prinzipieller Bedeutung, denn das Unterfangen der neuzeitlichen Autonomiebehauptung für „Kunst“ einerseits, „Ästhetik“ andererseits hängt davon ab, ob sich – bei aller Nähe – eine prinzipielle Differenz zur moralischen Autonomie begründen und aufrechterhalten lässt. Genau diese Differenz war seit Kant der tragende Grund aller genuin ästhetischen Argumente, obwohl Kant keinesfalls behauptet hätte, dass etwa die spezifisch ethische Begründungsbedürftigkeit der sozialen Wirkung von Kunst (bzw. auch: des Städte- und Wohnungsbaus usw.) in einem antagonistischen Verhältnis zur ästhetischen Autonomie stünde. Er redete auch keinem Expansionismus ästhetisch-autonomen Handelns das Wort (dieser geht eher auf das Konto Schillers), sondern bemühte sich um eine genaue Grenzabsteckung des legitimen Betätigungsfeldes des ästhetischen Urteils: Was an der Kunst nicht ästhetisch ist, also etwa der Aspekt des kulturellen Handelns, den ja alle Kunst (inklusive der „rein“ ästhetizistischen) auch aufweist, unterliegt selbstverständlich prinzipiell anderen Beurteilungsgründen – also etwa technisch-zweckmäßigen oder eben ethischen.

Erst in der Nachfolge Kants tritt die merkwürdige, aus Kants Begründung der ästhetischen Urteilsform nicht deduzierbare Fiktion einer „absoluten“ Kunst auf den Plan (Romantik, Schelling), jener aus dem Geiste der Kunstreligion (Wackenroder) genährte Impuls eines radikal autonomen und letztlich lebensfernen, ja gar lebensfeindlichen „Willens zur Kunst“, der sich bis in die *Dekadence* steigert und in der Moderne wie in der Postmoderne seine Apotheose erfährt². Die mehr als fragwürdigen Gründe jener sich aus aller Fraglichkeit und Verantwortlichkeit, insbesondere auch aus der Frage nach dem guten und glücklichen Leben suspendierenden „Selbstbehauptung der Kunst“ müssen heute – nach den großen kunstphilosophischen Einwüfen Nietzsches, Heideggers und Adornos und nach den fragwürdigen Erfahrungen mit dem selbstbezüglichen Avantgardis-

² Vgl. hierzu u.a. Wyss (1996)

mus und seiner Vollendung im ästhetischen Totalitarismus – ideologiekritisch überprüft werden, zumal sie sich in den letzten hundert Jahren zunehmend quergelegt haben zum humanistischen und aufklärerischen Impuls, der die neuzeitliche Kunst in ihren Anfängen entscheidend getragen hat. Die sich als „absolut“ setzende und damit auch nicht einmal mehr ästhetisch begründete Kunst der Moderne/Postmoderne ist mitnichten mehr hell und glücksverheißend, wie das zumindest das Projekt des „reinen“ Ästhetizismus noch war, sondern – diese kunstpädagogische Blasphemie sei hier riskiert – in großen Teilen und vielleicht sogar in ihren Wurzeln durchaus eher obskur und okkult³. Statt eine Sphäre frei verantworteten Handelns zu sein, scheint sie mit ihren litaneienhaften Autonomiebehauptungen zunehmend zum bloßen Freiheitsdekor für eine alles andere als freiheitliche gesellschaftliche Kultur zu verkommen⁴: Ein Freiraum, in dem sich der „expansive Leerlauf“ (E. Beaucamp) in Form von „bizarrem Nonsense, extravagantem Dekor oder narzisstischen Kuriositäten“ (M. Lingner) einrichtet. Eine hier genau ansetzende Ideologiekritik der willensmetaphysisch fundierten modernen Kunstreligion muss auch Folgen haben für eine Entzauberung der „Kunst“-Pädagogik, wie sie schon vor dreißig Jahren beispielhaft etwa von Hans Giffhorn mit seiner durch Adorno inspirierten Kritik des sogenannten „bildnerischen Denkens“ geleistet wurde⁵.

Antagonismus von Kunst und Pädagogik?

Mit dieser Ortsbestimmung und dem Verweis auf eine oft zu Unrecht als toter Hund behandelte kritische Kunstpädagogik nähere ich mich der Sache an: Es geht um Bernhard Balkenhol's kürzlich vorgetragenes pointiertes Plädoyer für die Spezifik der „künstlerischen Wahrnehmung- und Denkform“, die er so eng mit dem kunstpädagogischen Handeln verschmelzen möchte, dass er sogar eine „annähernde Identität“ von künstlerischem und kunstpädagogischen Arbeiten behauptet und fordert⁶. Es ist einzuräumen, dass die Lage der Kunstpädagogik (und auch der Kunst) heute eine andere als 1972 ist, auch dass das von Giffhorn so schlüssig wie vernichtend kritisierte Ideologem des „bildnerischen Denkens“ ein anderes ist als das von Balkenhol beanspruchte des „künstlerischen Denkens“. Während das „bildnerische Denken“ in der damals forcierten „Kunsterziehung“ ein hochgradig formalisiertes Destillat aus den Gestaltungslehren der klassischen Moderne war, zielt Balkenhol – aber auch nur scheinbar – auf eine inhaltliche Ebene. Doch definiert er diese inhaltliche Ebene in fast tautologischer Weise durch die „Kunst selbst“ und forciert damit gegenüber der älteren Kunstpädagogik sogar noch die Kunstgläubigkeit. Die Berufung auf die „Kunst selbst“ lässt seine Argumentation in antagonistische Stellung geraten gegen das, was er pejorativ „kunstdidaktische Rezepte“ nennt.

Die dahinter stehende zentrale Botschaft ließe sich – um in einer eigenartigen Umkehrung an das oben Gesagte anzuknüpfen – so auf den Punkt bringen: „Weniger Didaktik,

3 Vgl. hierzu z.B. Loers (1995), Hesse (1997), Clair (1998), Lingner (2000)

4 Vgl. Lingner (2000), S. 118

5 Giffhorn (1972)

6 Vgl. Balkenhol (2000), S. 41

mehr Kunst“ – oder: „Weniger Vermittlung, mehr Selbstbezüglichkeit“. Vielleicht am Ende: „Weniger Ethik, mehr Ästhetik“? Das direkte und „tatsächliche“ künstlerische Handeln von Lehrern und Schülern soll den Platz einnehmen, den die bisherige kunstpädagogische „Vermittlungsarbeit“ und die sie begründende bildungstheoretische Reflexion besetzt hielten.

Balkenhol zitiert mehr oder weniger zustimmend die „allergische“ Reaktion von Künstlern auf Schule, Lehre und Didaktik, weil – so das Argument – jede Vermittlung sich strukturell vor die „Tatsächlichkeit“ der künstlerischen Auseinandersetzung mit abweichenden Wahrnehmungs- und Denkstrukturen schiebe. Künstlerische Arbeit existiere – so Balkenhol – wesentlich als Original, das im Grunde nur sich selbst „behauptet“. Im Medium der Vermittlung an sich – ungeachtet der Qualität der didaktischen Verfahren – werde dieser Tatsächlichkeitscharakter des künstlerischen Denkens und Handelns entstellt und verdeckt⁷.

Diese Behauptung macht den Angelpunkt seiner Argumentation aus und verdichtet sich zu dem seit der Romantik geläufigen Topos, „die“ Kunst oder die „Kunst selbst“ sei als etwas, „das auch dem Künstler nicht mehr gehöre“, im Prinzip nicht lehrbar, sondern allenfalls als sich selbst generierender und selbst „behauptender“ Prozess initiierbar⁸ – und eben diese Initiationsarbeit sei alles, was einem künftigen „Kunstunterricht“ sinnvollerweise bleibe. Die im Kern *ethische* Frage, welche Handlungsfolgen solche Prozesse haben könnten und wie diese Folgen pädagogisch-reflexiv zu verantworten seien – und zwar im Horizont praktischer Vernunft –, wird gezielt ausgeblendet.

Immer noch: Expansion der Kunst?

Auch wenn es Balkenhol nicht in aller Konsequenz so deutlich ausspricht, höre ich dieses den Geist der Kunstreligion bezeugende Bekenntnis aus seinem Text heraus und spitze es zu. So oder so ist dieses Denken verbreitet, auch noch (und gerade) an heutigen Kunsthochschulen/Akademien, wo vielerorts mit eben dieser Argumentationsstruktur ein (Glaubens-)Kampf gegen die Kunstpädagogik geführt wird – mit dem Ziel der institutionellen Selbstermächtigung der Kunst („Künstler an die Schulen“) und, wenn nicht bloß der Instrumentalisierung, so oft gar der Eliminierung der Kunstpädagogik als Disziplin sui generis⁹. „Die“ Kunst soll die reinste Form der Bildung sein.

Dass genau dieser Topos neuerdings Auftrieb gewonnen hat, hängt auch mit der Entwicklung der Avantgardekunst zusammen: In dem Maße, da sich heute kritische Künstler gegen die Einschränkung ihrer „Autonomie“ von Seiten der Gesellschaft (Kunsthandel,

⁷ Vgl. ebd., S. 42 f.

⁸ Vgl. hierzu die Diskussion in Kettel (1998); eine detaillierte Analyse dieses Topos´ habe ich im Text 1.1 des vorliegenden Bandes geleistet.

⁹ An sich besonders „künstlerisch“ dünkenden Kunstakademien wie z.B. München oder Stuttgart werden die staatlich zur Verfügung gestellten Professuren für Kunstpädagogik traditionell geradezu programmatisch mit Nicht-Kunstpädagogen besetzt und damit der wissenschaftlichen Kunstpädagogik entzogen – mit verheerenden Folgen für die schulische Kunstdidaktik und auch für die wissenschaftliche Forschung, die dort einfach seit vielen Jahrzehnten gar nicht stattfindet.

Kunstmuseum, Kunstkritik, Kunstvermittlung] zu behaupten gezwungen sehen und versuchen, die fremdbestimmten Bereiche der kulturellen Wirkungssphäre im Werk selbst mitzureflektieren bzw. in all diesen „kontextuellen“ Bereichen die Vermittlung eigenverantwortlich zu übernehmen¹⁰, versuchen sie, auch die Kunstpädagogik neu zu definieren und ihr Feld zu besetzen, oft genug in Anmaßung und Kompetenzüberschreitung. Hier ist die kritische Vernunft (im Sinne Kants) in den Ring gerufen.

Die im Rahmen expansiver Kunststrategien betriebene Neudefinition der „Vermittlungssphäre“ sieht in der Kunstpädagogik nur die Fortsetzung der Kunst mit anderen Mitteln. Dabei wird verkannt, dass das kunstpädagogische Begründen und Argumentieren sich a priori auf völlig anderem Boden bewegt als die „autonome“ oder gar „autoreferenzielle“ Kunst: Prinzipiell gesehen geht es in der Pädagogik um zweckmäßiges Handeln, das perspektivisch auf die Idee des Glückes ausgerichtet ist, in der Kunst dagegen – so wie sie sich im Ausgang der Moderne definiert – um die Selbstdefinition der Kunst¹¹. Wenn sich kunstpädagogisches Argumentieren auf dieses von der Ästhetik geborgte „autonome“ Argumentationsmuster einläßt, statt sich als kulturelles Handeln im weitesten Sinne ethisch/politisch zu begründen (z.B.: bildungstheoretisch), steht sie von vorneherein – das muss ihr klar sein – auf fremdem Boden in einer agonalen Situation, einer Kampfsituation, in der es um Selbstbehauptung und – *sit venia verbo!* – *Selbstermächtigung* geht, und zwar nicht von Seiten der Pädagogik, sondern der Kunst selbst. Dass in diesem Feld viel von Strategien, Haltungen und Auseinandersetzung (Balkenhol) gesprochen wird, unterstreicht den agonalen Grundzug. Bedarf es da nicht in der Tat einer Rückbesinnung auf ethische Handlungsprinzipien, um die Grenze zwischen selbstbezüglichen künstlerischen Prozessen und verantwortlichem pädagogischen Handeln klarer zu ziehen?

Wie „wirklich“ ist künstlerisches Handeln?

Nichts macht die Problematik des kunstpädagogischen Ansatzes von Balkenhol deutlicher als gerade das Kunstbeispiel, das er wählt, um daraus Perspektiven für das kunstpädagogische Handeln abzuleiten. Für ihn versammelt Silke Westerwinters Ausstellungsprojekt „Björns Rache“ im Kasseler Kunstverein (1999) jene essentiellen Aspekte der spezifisch künstlerischen „Wahrnehmungs- und Denkform“, die paradigmatisch für (künstlerischen) Kunstunterricht gelten können und sollen. Ohne diese Arbeit hier näher zu beschreiben/analysieren, kann ihr Ansatz auf folgendes Prinzip zurückgeführt werden: Westerwinters Arbeit zeigt sich als installative/performative Situationsmodellierung oder Erfahrungssteuerung¹², in der das Verhältnis zwischen „Bild“ und „Wirklichkeit“ für den Betrachter so unsicher wird, dass er gezwungen wird, auf die Haltung/Strategie zu rekurrieren, die die Künstlerin als Erfahrungsgestalterin wohl eingenommen haben mag.

10 Vgl. Babias (1995)

11 Joseph Kosuth (1969)

12 Bättschmann (1996)