Georg Peez (Hg.)
Beurteilen lernen im Kunstunterricht

Georg Peez (Hg.)

Beurteilen lernen im Kunstunterricht

Unterrichtseinheiten, Methoden und Reflexionen zu einer zentralen ästhetik- und kunstbezogenen Fachkompetenz

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

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.

Abbildung auf dem Umschlag: Hans Artmann

ISBN 978-3-86736-303-7

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015
Pfälzer-Wald-Straße 64
81539 München
fon: 089.68890098
fax: 089.6891912
email: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Inhalt

Einführung

Georg Peez
Ästhetische Urteile bilden
Zu einer zentralen Kompetenz aus kunstpädagogischer Sicht 11

Zugänge und Methoden der Praxis

Grundschule

Dörthe Klabunde
„Was ist für dich das Besondere an dem Bild?“
Impulse und Anregungen zur Bildbetrachtung im 2. Schuljahr 31

Christina Ungerer
Vergleichen – Abzeichnen – Erfinden – Beurteilen
Auseinandersetzung mit „Vorbildern“ im 4. Schuljahr 43

Ulrike Butzert
„Ehrwürdiger Fürst ...“
Ästhetische Urteile im Werkstattunterricht einer 4. Klasse 53

Sekundarstufe I

Maria-Theresia Berkel & Georg Peez
Die „Tischgalerie“
Dialogische Vertiefung der Urteilsbildung in der 5. Klasse 69

Lutz Schäfer
„Mein Platz“
Möglichkeitsräume aufgrund offener Prozesse in einer 7. Hauptschulklasse 73

Thomas Michl & Georg Peez
„Copy & Paste Me“
Ästhetische Urteile verknüpfen Produktions- mit Reflexionsphasen
in der 7. und 10. Klassenstufe 79

Andreas Schoppe & Georg Peez
„Leserbriefe“ und Blog-Kommentare
Meinungsäußerungen zu Kunstwerken schriftlich formulieren 91

Raphael Spielmann
Fotografische Selbstinszenierung in Gemälden der Kunstgeschichte
Selbst- und Fremdbeurteilung zu Schülerarbeiten
am Beispiel von Fotomontagen in einer 9. Realschulklasse 97

Jana Junge
Produkt-Portfolio
Aufgaben vertiefen und kriterienorientierte Urteile im 9. Jahrgang fällen 107

Elfi Alfermann
Schön hässlich
Reflexive und gestalterische Auseinandersetzung mit ästhetischen Urteilen 117

Sekundarstufe II

Johannes Borchardt
Ein zentraler Tisch als Präsentations-Platz
Nicht nur sitzen: Aufstehen! 129

Hans Artmann
Farbe auf den „dritten Blick“
Cézannes Methoden gestaltend „nach-denken“ und Einsichten
über Malerei gewinnen 133

Anna Maria Loffredo
Kunstkritik im Museum und Klassenzimmer
Mit einer „Karika-Tour“ zu ästhetischen Urteilen in der gymnasialen Oberstufe gelangen 141

Jörg Grütjen
Von der Positionslinie zur Pro- und Contra-Debatte
Kunstbetrachtung in einem Grundkurs Kunst zu einem Foto von Martin Parr 149

Anna Lena Borringo & Ábel Varga
Der Mensch, der Raum und die Dinge
Lerntagebücher im Rahmen der Gestaltung von Installationen im 12. Jahrgang 159

Kai Dinkelmann
Kunstauffassungen
Auseinandersetzung mit kunstphilosophischen Positionen im Kontext bildnerischer Praxis in einem Leistungskurs Kunst 171

Annika Leese
„Da fehlt ein Gegengewicht.“
Urteilskriterien zu freien Arbeiten in der Sekundarstufe II diskursiv klären 189

Martin Veit
„Herzschmerz“
Klischees in bildnerischen Schüleräußerungen in der Oberstufe thematisieren 195

Museum

Katharina Bühler & Fabian Hofmann
Emotional und sachlich im Museum
Begegnungen vor Originalen intensivieren 205

Wissenschaftliche Zugänge

Norbert R. Vetter
Über den Bildungswert emotionaler Implikationen der ästhetischen Reflexion 213

Maike Aden
Das künstlerisch-ästhetische Forschungsalbum
Ein Instrument zur Vergegenwärtigung der sinnlichen und reflexiven Dimensionen der Urteilsbildung 223

Georg Peez
Präferenzforschung in der Kunstpädagogik
Welche Bilder Heranwachsende gerne betrachten 235

Autorinnen und Autoren 243

Einführung

Georg Peez

Ästhetische Urteile bilden

Zu einer zentralen Kompetenz aus kunstpädagogischer Sicht

Die ästhetische Urteilsbildung berührt vielschichtig Bereiche des Alltags, der Kunst und des Kunstunterrichts. Nach einer Eingrenzung des Phänomens werden unterschiedliche Sichtweisen und Forschungsansätze vorgestellt – u.a. aus der Philosophie, der Wahrnehmungspsychologie und der Soziologie – und mit kunstdidaktischen Überlegungen in Beziehung gesetzt. Kennzeichnend ist der konstitutive Doppelcharakter ästhetischer Urteile objektivierender und subjektiver Zugänge: Ästhetische Urteile fokussieren immer einerseits einen Gegenstand, ein Objekt, und werden zugleich andererseits von einem Subjekt vollzogen.

Im Rahmen der aktuellen Diskussionen um Bildungsstandards und fachspezifische Kompetenzen spielt für den Kunstunterricht die ästhetische Urteilsbildung eine zentrale Rolle. In den Formulierungen von Kompetenzerwartungen an das Fach Kunst ist die Urteilsbildung in Bezug auf bildnerische Gestaltungen zentral verankert. Oft gipfeln die Kompetenzauflistungen hierin. Es geht beispielsweise darum,

- „bildnerische Arbeitsprozesse und ihre Ergebnisse (zu) beurteilen“ oder
- „Wirkungen ästhetischer Tatbestände (zu) erkennen, (zu) benennen und (zu) bewerten“ (Hessisches Kultusministerium 2010, S. 23, 17). Operatoren können lauten:
- „Beurteilen: Gegenüber Bild- und Textmaterial eine sachliche Stellungnahme unter Verwendung von Fachwissen und Fachmethoden formulieren und begründen.“
- „Bewerten: Nach vorgegebenen oder selbst gewählten Kriterien Aussagen treffen.“ (Niedersächsisches Kultusministerium 2012, S. 38) Ähnlich findet sich in den Empfehlungen des BDK, Fachverband für Kunstpädagogik zu Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss:
- „Werten: eigene Wertungen von Bildern begründet vertreten“ (BDK 2008, S. 4). (Angemerkt sei, dass die Begriffe „Beurteilen“ und „Bewerten“ weitgehend synonym gebraucht werden. Im Folgenden wird „Beurteilen“ ver-

wendet, verstanden als „gewissenhaft abwägende Begründung für eine Meinungsäußerung; mit ‚Beurteilung' ist der Prozess der Urteilsfindung gemeint"; Peez 2008, S. 11)

Dreh- und Angelpunkt des Kunstunterrichts

Diese Zielperspektive markiert für Kunstunterricht allerdings kein aktuelles Phänomen, sondern sie ist tief in der Fachtradition begründet. Denn das ästhetische Urteil war schon immer – sowohl für die eigene bildnerische Praxis der Schülerinnen und Schüler wie auch für die Werk- und Bildbetrachtung – ein Dreh- und Angelpunkt des Kunstunterrichts und weit darüber hinaus. Im Verlauf ihrer Gestaltungsprozesse im Kunstunterricht fällen Schülerinnen und Schüler kontinuierlich ästhetische Urteile, die ihr schöpferisches Tun unmittelbar lenken. Aufgefordert oder unaufgefordert kommen beurteilende Kommentare der Mitschülerinnen und Mitschüler hinzu: „Das finde ich super." „Das würde ich anders machen." „Mehr Blau finde ich schöner." Der weitere Gestaltungsprozess wird zudem ab und an mit der Lehrkraft besprochen. Auch diese äußert ästhetische Urteile: „Den Kontrast könntest du verstärken." „Zeichne das sorgfältiger, dann sieht es besser aus." „Überleg mal, ob nicht mehr Helligkeit an dieser Stelle Klarheit bewirkt." „Sehr schön!"
Was für die Produktion gilt, trifft auch in Phasen der Rezeption zu: Hier spielt das ästhetische Urteil, z.B. im Percept (Otto 1987, S. 54), ebenfalls eine wichtige Rolle. Erste, spontan von den Heranwachsenden geäußerte Zugänge zu einem Kunstwerk, einem Bild enthalten solche Anmutungsqualitäten des Gefallens oder Nicht-Gefallens (Kunst+Unterricht „Dialog mit Kunstwerken in der Primarstufe" 204/1996; Kunst+Unterricht „Assoziative Methoden der Kunstrezeption" 253/2001; Schoppe 2011, S. 60). Bildbetrachtung im Kunstunterricht geht freilich über die erste Äußerung von Anmutungen hinaus und sollte nach intensiver Auseinandersetzung mit einem Werk zum Verständnis dessen führen, was wiederum Basis eines begründeten ästhetischen Urteils sein kann.
Neben Produktion und Rezeption wird häufig ein drittes Element, das den Kunstunterricht prägt, genannt: die Reflexion. Hier spielt dann ein noch bewussterer Umgang mit ästhetischen Urteilen eine zentrale Rolle: „Warum gefällt mir dieses Graffiti?" (Abb. 1) „Was kann ich an meiner Zeichnung ändern, dass die Lehrerin sie besser findet?" „Weshalb empfinde ich diese Skulptur von Lehmbruck als langweilig?" „Warum ist für mich das Aquarell meiner Mitschülerin Silke voll geil?" Solche Fragen beziehen sich auf ein intensiveres Nachdenken über zunächst spontan gefällte ästhetische Urteile, sogenannte Evidenzurteile (Peez 2008, S. 17ff.). Für diese Reflexionen muss man über ein kulturell bedingtes Reservoire von Hintergrundwissen verfügen. Hier setzt für

Abb. 1 Graffiti von TPZ, „Schlachthof"-Gelände Wiesbaden, 2008

die Kunstpädagogik das „Bildexpertentum" an. Denn „die Bilder der Kunst als komplementäre Spiegel der neuen Medialität helfen der Urteilskraft der jugendlichen Bildproduzenten wie -rezipienten auf" (Kirschenmann 2010, S. 3).

Konstitutiver Doppelcharakter

„Schön", „langweilig" oder „voll geil" sind – im Kontext der oben zitierten Aussagen – „ästhetische Wertprädikate" (Reicher 2005, S. 20) und markieren ästhetische Urteile. Werden solche Wertprädikate einem Gegenstand zugesprochen, handelt es sich um „ein ästhetisches Werturteil" (Reicher 2005, S. 20). Hier findet nun eine wichtige Gabelung statt, die die meisten Erörterungen über Ästhetik und ästhetische Urteile prägt (Majetschak 2005, S. 167f.):

- Bezieht sich „schön" auf den Gegenstand, z.B. ein Bild, dann spreche ich über bestimmte ästhetische Merkmale dieses Gegenstandes, die ich wahrnehmen kann.
- Ist „schön" Ausdruck einer Empfindung dem Gegenstand gegenüber, so thematisiere ich damit primär subjektive Anteile.

Es handelt sich um einen nicht auflösbaren und somit konstitutiven Doppelcharakter. Im Volksmund ist beides gleichermaßen anerkannt:

- „Über Geschmack lässt sich (gegenstandsbezogen) streiten“ versus
- „Über Geschmack lässt sich (subjekt- und empfindungsbezogen) nicht streiten.“

Begriffseingrenzungen in Berufung auf Kant

Wie ist mit diesem Doppelcharakter umzugehen? Immanuel Kant (1724–1804) bietet eine ästhetische Theorie, die vom Subjekt ausgeht und nicht von den ästhetischen Objekten bzw. Dingen. Hierbei beschritt er folgenden Gedankengang: „Das Geschmacksurteil ist also kein Erkenntnisurteil, mithin nicht logisch, sondern ästhetisch, worunter man dasjenige versteht, dessen Bestimmungsgrund nicht anders als subjektiv sein kann.“ (§ 1 seiner „Kritik der ästhetischen Urteilskraft“) Kant hält zugleich rein empirisch gewonnene Urteile – dies wäre ein Erkenntnisurteil – im Ästhetischen für unzureichend begründet. Für ihn sagt das Gefühl der Lust oder Unlust beim Betrachten nichts über den Gegenstand aus, sondern nur über das subjektive Empfinden einer Einzelperson. Kants Auflösung dieses anscheinenden Paradoxons besteht nun darin, dass er ästhetische Urteile mit „subjektiver Allgemeinheit“ (§ 8 KdU) charakterisiert. Kant führt im Gegensatz zum Geschmack die Kategorie des Schönen ein: das Schöne ist „Objekt eines allgemeinen Wohlgefallens“. „Denn das, wovon jemand sich bewusst ist, dass das Wohlgefallen an demselben bei ihm selbst ohne alles Interesse sei, das kann derselbe nicht anders als so beurteilen, dass es einen Grund des Wohlgefallens für jedermann enthalten müsse. Er wird deshalb vom Schönen so sprechen, als ob Schönheit eine Beschaffenheit des Gegenstandes und das Urteil (...) logisch wäre.“ (§ 6 KdU) Der Betrachter sagt also nicht „Das empfinde ich persönlich als schön“, sondern er sagt „Das ist schön“. In einer solchen Formulierung drückt sich die bereits zitierte „subjektive Allgemeinheit“ aus. „Reiz und Annehmlichkeit mag für ihn vieles haben, darum bekümmert sich niemand; wenn er aber etwas für schön ausgibt, so mutet er andern eben dasselbe Wohlgefallen zu: er urteilt nicht bloß für sich, sondern für jedermann, und spricht alsdann von der Schönheit, als wäre sie eine Eigenschaft der Dinge.“ (ebd.)

Eine entscheidende Voraussetzung dafür, dass man etwas verallgemeinernd als „schön“ bezeichnen kann – bzw. aus heutiger Sicht ein ästhetisches Urteil dementsprechend fällen kann, das den Anspruch auf Generalisierung hat – muss jedoch laut Kant beachtet werden. Er schreibt, wie oben zitiert: „Denn das, wovon jemand sich bewusst ist, dass das Wohlgefallen an demselben bei ihm selbst ohne alles Interesse sei, das kann derselbe nicht anders als so beurteilen, dass es einen Grund des Wohlgefallens für jedermann enthalten müsse.“ Die wichtige Voraussetzung liegt in der Formulierung „ohne alles Interesse“.

Hier kommt das viel zitierte „interesselose Wohlgefallen“ ins Spiel. Nur dann lässt sich laut Kant ein ästhetisches Werturteil verallgemeinern. Anders gesagt: Das interesselose Wohlgefallen ist Voraussetzung für die Allgemeingültigkeit eines ästhetischen Urteils. Ein Beispiel: Wenn ich großen Durst habe, dann gefällt mir ein Bild mit vollen Wasserkaraffen und aufgeschnittenen, saftigen Melonen besser als ein Bild einer Steinwüste. Denn mein Interesse wird dann vorwiegend von meinem Durst geleitet, mein Urteil ist nicht „interesselos“. Gerade in Bezug auf die Beurteilung von Kunst wird heute auf diese Formel immer noch zurückgegriffen. Ein Argument, das sich hieraus nicht selten ableitet ist, dass Kinder zu dieser Einstellung des „interesselosen Wohlgefallens“ kaum oder nicht fähig seien und somit keine Urteile über Kunst und auch keine ästhetischen Urteile im Kant'schen Sinne fällen oder nachvollziehen könnten.
Wer sich mit dem ästhetischen Urteil beschäftigt, kommt um Kant nicht herum, denn sein Einfluss ist bis heute groß. Dennoch lassen sich weitere wissenschaftliche, auch nicht-philosophische Positionen zur Ästhetik umreißen. Leitend für die folgende Auswahl und Ansatzpunkt ihrer Darstellung ist der oben beschriebene Doppelcharakter eines ästhetischen Urteils.

Erziehung zur Freiheit nach Schiller

Ästhetik ist im mehrdeutigen Sinne ein „schillernder“ Begriff. Vor über 200 Jahren entwickelte Friedrich Schiller (Abb. 2) sukzessive über viele Monate hinweg Theoriefragmente „über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (Schiller 1795; abrufbar unter http://gutenberg.spiegel.de). In der Kunstpädagogik wird hierauf gerne Bezug genommen, weil durch Schiller erstmals systematisch und umfassend Bezüge zwischen Ästhetik und Pädagogik im weitesten Sinne hergestellt wurden. Immer wieder werden diese Briefe bis heute neu ausgelegt (u.v.a. Hentig 1967; Staudte 1993, 1991; Rittelmeyer 2005; Szczepanski 2006; Legler 2011, S. 82ff.), weil sie keine Anleitung zur Erziehung sind, sondern interpretierbare philosophische Erörterungen. Aufgrund einer Auseinandersetzung u.a. mit Kants 1790 erschienenen „Kritik der Urteilskraft“ (s.o.) betont Schiller die Bedeutung von Sinnlichkeit und Vernunft. Zum Wohle jedes einzelnen sowie der gesamten Menschheit dürfe diese aber nicht als Polarität verstanden werden, sondern die Wechselwirkung beider Prinzipien sei produktiv. In Bezug auf die ästhetische Urteilsbildung schließt Schiller an Kant an, indem ein ästhetisches Urteil kein bestimmendes, sondern immer nur ein reflektierendes Urteil sein kann. Sinnliches und intellektuelles Vermögen, Einbildungskraft und Verstand sind gleichermaßen gefordert und können sich im „interesselosen Wohlgefallen“ (Kant), im „freien Spiel“ (Schiller) wechselseitig entfalten (Legler 2011, S. 82ff.). Keines der beiden Prinzipien dürfe – bei der Bildung eines ästhetischen Urteils, aber auch im Leben allgemein – die Oberhand gewinnen.

Abb. 2 Porträt Friedrich Schiller, um 1785, Kupferstich nach einem Gemälde Anton Grafs (1736–1813)

Schiller betont eine dritte Kraft, die Ausgleich schafft, den „Spieltrieb“: „Das Gemüt geht also von der Empfindung zum Gedanken durch die mittlere Stimmung über, in welcher Sinnlichkeit und Vernunft *zugleich* tätig sind. (...) Diese mittlere Stimmung, in welcher das Gemüt weder physisch noch moralisch genötigt und doch auf beide Art tätig ist, verdient vorzugsweise eine freie Stimmung zu heißen.“ (20. Brief) Diese „freie Stimmung“ nennt Schiller auch den „ästhetischen Zustand“ (ebd.) oder „mittleren Zustand ästhetischer Freiheit“ (23. Brief), der Humanität ermöglichen soll. Das Ideal des Spiels ist die Schönheit. Die Schönheit, die Autonomie der Kunst (15. Brief), ist die konkrete Vergegenständlichung der Freiheit. So „interesselos“, wie bei Kant ist das Schillersche Verständnis hier jedoch zumindest im Verlauf des Verfassens der Briefe nicht, so formuliert er metaphorisch: „Die Schalen einer Wage stehen gleich, wenn sie leer sind; sie stehen aber auch gleich, wenn sie gleiche Gewichte enthalten.“ (20. Brief) Während Kant lediglich in „transzendentaler Absicht“ schreibt, schließen sich bei Schiller konkreter historisch-politische Überlegungen zu Staat und Freiheit in der Moderne – zwischen Fortschrittsglauben und Verlusterfahrungen – an (Legler 2011, S. 82ff.). Aber nicht das Politische oder die Philosophie führen den Menschen zu diesem Zustand der Freiheit, sondern die Beschäftigung mit der Kunst (9. Brief). Hierbei hilft selbstverständlich das ästhetische Beurteilen ganz entscheidend. „Denn wie sollten die Menschen zur Freiheit erzogen werden,

wenn die für jede pädagogische Situation konstitutiven Wertorientierungen (...) nur auf dem Wege normativer Setzungen und ‚zwingender' logischer Ableitungen vermittelt werden könnten?", fragt Wolfgang Legler (Legler 1995c, S. 3). Die Wege der Erziehung, dies ist Schillers Überzeugung, dürfen ihren hohen Zielen nicht zuwiderlaufen, ihre Methode muss eine „Methode aus Freiheit" sein (ebd.). Wie Kant, der in seinem an das ästhetische Urteil gebundenen Begriff der „subjektiven Allgemeinheit" die Vermittlung der Freiheit des Subjekts mit dem sozialen Sinn der Verständigung auf ein Allgemeines bereits vorgedacht hatte (s.o.), erkennt auch Schiller, dass gegenüber allen anderen trennenden Formen der Vorstellung „nur die schöne Mitteilung (...) die Gesellschaft" vereinigt, „weil sie sich auf das Gemeinsame aller bezieht" (27. Brief). In einer Zeit, in der die künstlerischen Fächer in der Schule meist zugunsten der naturwissenschaftlichen, technischen, mathematischen Fächer reduziert werden, kann der Bezug auf Schiller deutlich machen, dass „wirkliche Urteilskraft und Kreativität" (Rittelmeyer 2005, S. 18), gerade auch in Technik und Naturwissenschaft erst durch eine umfassende, auch ästhetische Bildung – essentiell gefördert von ästhetischen Werturteilen – ermöglicht werden.

Wahrnehmungspsychologie und Neurowissenschaften

Zum einen steht in der Erforschung des ästhetischen Erlebens von Menschen im Rahmen der (kognitiven) Wahrnehmungspsychologie das ästhetische Objekt im Mittelpunkt: Wie wirken bestimmte visuelle Merkmale auf Betrachter? Zum anderen werden die Variablen und Eigenschaften des Betrachters im Rahmen einer Affekt- und Emotionsforschung neuronal untersucht: Wie lässt sich sein subjektives ästhetisches Erleben ermitteln? Gemessen werden etwa Gehirnströme per EEG (Elektroenzephalografie) oder Augenbewegungen beim Betrachten ästhetischer Objekte, „Eye-Tracking" genannt. In diesem zweiten empirisch und rezeptionsästhetisch ausgerichteten Ansatz fragt man, „welche zugrunde liegenden universellen mentalen Prozesse des Rezipienten das ästhetische Erleben (und damit auch Urteilen; G.P.) bedingen" (Belke/Leder 2006, Abs. 2). Voraussetzung für ästhetische Erfahrungen und Urteile sind demgemäß affektiv positive, sich selbst verstärkende und belohnende Momente, nach denen jeder Mensch unwillkürlich sucht (ebd., Abs. 4). Ästhetische Urteile sind immer implizit vorhanden. Wir können nicht nicht beurteilen.
Das Urteil des Gefallens bezieht sich eher auf den affektiven Zustand, während ein Urteil über die ästhetische Qualität eher als kognitives Resultat interpretiert werden kann (ebd., Abs. 18). Neuronal forschende Wahrnehmungspsychologen folgern: Gerade bei in Bezug auf Kunst ungeübten Betrachtern sei davon auszugehen, dass ästhetische Urteile sehr schnell auch aufgrund spontaner visueller

Eindrücke, wie Farbigkeit oder Klischeehaftigkeit der Darstellung, gefällt werden und eine ausgedehnte Evaluation gar nicht stattfinde. Das ästhetische Urteil hänge dann stark von der ästhetischen Emotion ab (ebd., Abs. 21). Die Lust rührt somit etwa von der Wiedererkennung bereits vertrauter Merkmale her und weniger von der Mehrdeutigkeit oder diffizil ironisierenden Übertreibung – Merkmale, die künstlerische Objekte öfters kennzeichnen (Leder 2003, S. 291).
Die These, dass wiederholte Darbietung des Gleichen die Schönheitsempfindung steigere, statuierte bereits der Philosoph und Psychologe Gustav Theodor Fechner (1801–1887) (Bösel 2003), der als Begründer der experimentellen induktiv vorgehenden Ästhetik gilt; im Gegensatz zur bis dahin vorherrschenden philosophischen deduktiv argumentierenden Ästhetik etwa von Kant. Zudem sind zwei Reflexionsformen zu differenzieren: die selbstbezogene, personale Reflexionsweise sowie eine kunstspezifische, stärker objektbezogene Evaluationsform. Hier ist er wieder, der oben beschriebene Doppelcharakter. Letztere bezieht ihre „Belohnung" aus der erfolgreich gemeisterten kognitiven Herausforderung und erfolgreichen Zuordnung, etwa in stilistischer oder inhaltlicher Hinsicht (Belke/Leder 2006, Abs. 14).
Der Hirnforscher Wolf Singer ist nach eigenen Aussagen auf der „Suche nach realistischen Begründungen ästhetischer Urteile" (Singer 2014, S. N 2). Seine Forschungsfrage lautet: „Woher weiß das Gehirn, welche Erregungsmuster stimmig sind und wie verknüpft es sie mit Empfindungen?" (ebd.) Die Frage ist also, welches der vielen Erregungsmuster, die während eines Wahrnehmungsaktes erzeugt werden, letztlich die „Lösung", das ästhetische Urteil markiert, also einen inneren Zustand abschließend bewertet. Doch kam die Hirnforschung hierbei offenbar noch zu keinen gesicherten Erkenntnissen, denn Singer schreibt: „Vielleicht zeichnen sich Lösungszustände durch ein besonders hohes Maß an zeitlicher Kohärenz oder Stabilität oder durch ein bestimmtes Maß an Ordnung aus." „Deshalb gibt es auch noch keine funktionalistischen Erklärungen dafür, warum bestimmte Harmoniefolgen oder Rhythmen besonderes Wohlempfinden oder Unbehagen erzeugen und warum bestimmte Proportionen als gefällig oder unstimmig wahrgenommen werden." (ebd.) Da die Hirnforschung hier also noch keine Erklärungen bieten kann, verweist Wolf Singer im Hinblick auf „die Herkunft ästhetischer Urteile" auf Verhaltensuntersuchungen der traditionellen Wahrnehmungspsychologie und Evolutionstheorie, wenn er etwa schreibt: „So gelten Merkmale als schön, die auf Gesundheit, Fruchtbarkeit und Stabilität verweisen. Hierzu zählen Symmetrie und harmonische Relationen als Ordnungsparameter oder die Intaktheit von Strukturen. Ferner gilt, dass es mit angenehmen Gefühlen verbunden ist, wenn Erwartetes eintritt. Unsicherheit und Angst hingegen werden ausgelöst, wenn es anders kommt als vorgesehen oder gänzlich Unbekanntes sich ereignet." (ebd.).

Abb. 3 Der Paradiesvogel bereitet in der Balz eine aufwendige „Laube“, die er im Eingangsbereich mit auffälligen Gegenständen ausstattet: Steine, Blütenblätter oder blaue Plastikkugelschreiber.

Evolutionstheorie

In diesem Sinne grundsätzliche Erklärungen für die hier behandelten Phänomene des ästhetischen Urteils bietet die evolutionär orientierte Ästhetik. Für die Evolutionstheorie sind Natur und Kultur, Natur und Geist keine Gegensätze. Denn Natur ist die Voraussetzung jeglicher geistiger und kultureller Tätigkeiten. Ästhetik und ästhetische Urteile sind demnach ursächlich nur als Folge der Evolution verständlich. In Studien zu Ausdrucksverhalten von Tieren geht es um Rituale bei Tieren, etwa bei der Balz oder beim Füttern von Jungen. Rituale sind demnach als spezifische Signalhandlungen zu verstehen, die sich ursprünglich aus typischen Gebrauchshandlungen entwickelt haben, dabei aber strukturelle Veränderungen sowie einen Funktions- und Bedeutungswandel durchmachten (Todt 2003, S. 310). Auf der Suche nach Vorstufen ästhetischer Komponenten wird man z.B. in der Vogelwelt fündig, etwa den Gesangsformen von Singvögeln. Balz-Zeremonien bei Vögeln beinhalten aber auch zum Teil das Bauen von reich geschmückten „Lauben“ durch die männlichen Tiere. Auffällige Gegenstände wie Blütenblätter, Beeren oder sogar Glasscherben und bunte Plastikteile werden etwa von Paradiesvogelarten vor ihrer „Laube“ drapiert (Abb. 3). Naturnah lebende indigene Kulturen in Neuguinea beobachten das Balzverhalten dieser Paradiesvögel, imitieren es bei Versammlungen und

Abb. 4 Der Darwinist und deutsche Künstler Gabriel Cornelius von Max (1840–1915) malte „Affen als Kunstrichter“, 1889, Öl auf Leinwand

bauen eigene Inszenierungen ein, während sie sich oft zusätzlich mit den Federn dieser Vögel schmücken (Todt 2003, S. 320). Das ritualisierte Verhalten der Tiere ist zwar regelhaft-konzeptuell, aber zugleich variabel, um durch Individualität zu beeindrucken; etwa beim Gesang einzelner Vögel innerhalb ihrer Art. Wichtig und übertragbar für ein ästhetisches Urteil ist: Die Signale sind darauf ausgerichtet, die Aufmerksamkeit von Adressanten zu erhöhen und vor allem über längere Zeit zu binden. Unsere eigenen ästhetischen Präferenzen erwachsen nach Auffassung der Evolutionstheorie hieraus (Abb. 4).
Der Philosoph Martin Seel setzt sich differenziert mit dem Beitrag auseinander, „den die evolutionäre Ästhetik zu der Erforschung unserer ästhetischen Präferenzen unzweifelhaft leistet“ (Seel 2007, S. 116) und die Grundlage unserer ästhetischen Urteile ist. Die evolutionäre Ästhetik mache durch ihr Diktum, Ästhetik aus dem Nützlichen, aus der Fortpflanzung und der biologischen Fitness heraus zu erklären, aber blind für den kulturellen Spiel- und Freiheitsraum des Menschen, der von den Imperativen der Reproduktion nicht gänzlich beherrscht werde (Seel 2007, S. 122).

Kultursoziologie

Aus kultursoziologischer Sicht lassen sich ästhetische Vorlieben, Differenzen und somit auch ästhetische Werturteile primär aus materiell-ökonomischen Grundlagen und dem sozialen Status des jeweiligen ästhetisch urteilenden Menschen erklären. Das Sein bestimmt demnach auch das ästhetische Bewusstsein. Als wichtigster Vertreter der Lehre vom symbolischen Kapital gilt Pierre Bourdieu mit

seinem Hauptwerk „Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft“ (Bourdieu 1987). Zentral ist der Begriff des Habitus, der nach dem sozialen Staus eines Menschen determiniert ist und quasi die „verinnerlichte Gesellschaft“ meint. Am Habitus lassen sich kulturelles Verhalten, Lebensstil, Kleidung, Wohnungseinrichtung u.a. festmachen und somit auch der Geschmack eines sozialen Akteurs. Der Habitus prägt ästhetische Werturteile ganz entscheidend. Er gibt uns unterschwellig Orientierung im Alltag bis in die unbedeutendste Geste hinein. Der Habitus eines Menschen ist kurzfristig kaum veränderbar. Er kann sich höchstens langfristig wandeln, etwa bedingt durch sozialen Auf- oder Abstieg. Nach Bourdieu bewahrt jede soziale Klasse ihre Typik und Existenz durch die Pflege dieser gemeinsamen habituellen Strukturen, die er auch als „Klassenhabitus“ bezeichnet (Bourdieu 1987, S. 112ff.). Der Klassenhabitus ist nicht nur Folge für eine soziale Klasse, sondern er ist auch konstitutiv für diese jeweilige soziale Klasse. Er zeigt sich bis hinein in die Körperlichkeit und Umgangsformen der Menschen, etwa in Begrüßungsformen oder – besonders auf Frankreich bezogen – die Art der Nutzung von Besteck beim Essen.
Für die Kunstdidaktik heißt dies, dass ein ästhetisches Werturteil somit auch immer dazu dienen kann, soziale Unterschiede auszudrücken, zu legitimieren, zu zementieren oder zu lockern. Das weiter oben erwähnte Kant‘sche Ideal des „interesselosen Wohlgefallens“ kann sich nur leisten, wer die Zeit und Muße hat, „interesselos“ zu sein. Wer primär mit der Reproduktion der eigenen Arbeitskraft vereinnahmt wird – sprich erschöpft am Feierabend passiv konsumiert – , dem ist der Zugang zum interesselosen Wohlgefallen erschwert. So kritisiert die Philosophin Ruth Sonderegger manche ihrer Kollegen für ihr Beharren „auf angeblich interesselosen Unhintergehbarkeiten“ (Sonderegger 2005, S. 106) zugunsten eines zeitdiagnostischen, politisch sensiblen Denkens.

Reflexivität und Interaktion

Ästhetische Werturteile können auch (selbst-) reflexive Aspekte enthalten. Der Wiener Philosoph Robert Pfaller erläutert dies mit den Beispielsätzen: „Das gefällt mir, und es freut mich, dass es mir gefällt.“ „Das gefällt mir zwar nicht, aber das ist eigentlich traurig, und ich würde mir wünschen, dass es mir gefallen könnte.“ „Mir gefällt das, aber es missfällt mir, dass es mir gefällt.“ (Gaigg/Hübel/Pfaller 2010, S. 103) Hier zeigt sich das, was u.a. bei Kant oder Bourdieu bereits aufschien, nämlich dass man sich mit seinen ästhetischen Urteilen nach anderen Menschen und deren Geschmack richtet. Die soziale Interaktion ist entscheidend. Ein Teil des oben angesprochenen Doppelcharakters wird sichtbar: Es geht nicht um die Eigenschaften eines ästhetischen Objekts, sondern primär um den inneren (selbst-) reflexiven Vorgang.

Abb. 5 Im Jahre 1966 trat der Kunstpädagoge Hans Meyers (1912–2013) stellvertretend für die Richtung der Musischen Bildung für eine „Didaktik der Formerziehung“ ein (Meyers 1966, S. 89): „Die Materialwirkungen des Porzellans kommen am reinsten zum Ausdruck, wenn jeder zusätzliche Dekor entfällt.“ (ebd. S. 64) „Ich habe immer wieder festgestellt, dass es schon zehn- oder elfjährigen Kindern gelingt, eine innerlich wahre von einer verlogenen Form zu unterscheiden, wenn man ihnen die Merkmale zu Anfang klar und drastisch genug herausstellt. (...) Gut können sie formschöne Vasen, Kaffeekannen und Tassen, Stühle und Schränke von formverwilderten unterscheiden. (...) Nur bewusste Lenkung setzt diese Kraft im Menschen in Bewegung.“ (Meyers 1966, S. 112)

Kunstunterricht findet stets als kommunikative Interaktion in der Klasse oder im Kurs statt. Dem Ganzen wohnt – von der Kunst aus, aber auch von der Gruppe aus – eine gewisse Plastizität, Dynamik und Chance zur Weiterentwicklung inne. Zugleich spielt die (soziale) Distinktion eine Rolle: Mein ästhetisches Urteil kann mir deshalb Lust verschaffen, weil es sich von anderen ästhetischen Urteilen unterscheidet oder umgekehrt: mit diesen übereinstimmt (ebd.). In beiden Fällen bietet es aber eins, nämlich den „Genuss des Urteilens“ und da-

mit „die Gelegenheit zur Subjektwerdung“ (Gaigg/Hübel/Pfaller 2010, S. 107). Dieser Gedankengang ist für den Kunstunterricht von hoher Relevanz, denn der „Geschmack funktioniert als Subjektbildner“, so Pfaller (ebd.). Folgendes wäre dann ein Ziel des Kunstunterrichts in Bezug auf die ästhetische Urteilsbildung: Stets bieten Kunst und Kultur die Chance, nicht zu verharren, sondern ihr bei gewissen „Ausreißversuchen“ (ebd., S. 107) aus dem traditionellen Geschmack zu folgen; denken wir in diesem Sinne an die vielen Avantgarde-Stile oder subkulturellen Ausdrucksformen des 20. und des 21. Jahrhunderts. Aufgabe des Kunstunterrichts wäre es dann, „Kontexte zur Vermittlung von einsehbaren Zusammenhängen“ (Bering 2008, S. 2) herzustellen, um kommunikativ die Subjektbildung zu unterstützen. Es ginge nicht darum, ein bestimmtes Urteil zu haben oder sich anzueignen, wie noch in der Erziehung zum „guten Geschmack“ in den 1960er Jahren (Meyers 1966 oder Schwerdtfeger [6] 1965) (Abb. 5). Sondern die Kompetenz, ein ästhetisches Urteil in diesem Sinne (selbst-) reflexiv bilden zu lernen, steht demnach im Mittelpunkt des Kunstunterrichts.

Produktive Spannungsverhältnisse

Eine Wertschätzung der Schülermeinungen einerseits und das Kennenlernen künstlerischer, zunächst Schülerinnen und Schüler irritierender Kriterien von Lehrer-Seite andererseits sollen kunstdidaktisch durchaus in ein produktives Spannungsverhältnis gebracht werden. Mittels fachspezifischer Unterrichtsmethoden und deren Anteil an Selbstbewertungselementen, lässt sich das Vermögen einer differenzierten ästhetischen Urteilsbildung begünstigen und entwickeln. Die Förderung steht also im umgangreichen Teil „Zugänge und Methoden der Praxis“ im Vordergrund. Um das theoretische Wissen von Lehrkräften sowie zur Diagnostik in Hinblick auf die ästhetische Urteilsbildung zu stärken, wurde der Teil „Wissenschaftliche Zugänge“ in das Buch mit einbezogen.
Die in diesem Buch vorgestellten Methoden lassen sich folgendermaßen gruppieren:

- vergleichende Bild- und Werkbetrachtungen (u.a. Klabunde, Ungerer, Alfermann, Leese),
- Briefe schreiben, schriftlich argumentierend (u.a. Butzert, Schoppe),
- mimetische Zugänge (u.a. Ungerer, Artmann, Bühler/Hofmann),
- Sensibilisierung durch Überraschung, Aufmerksamkeit oder Irritation (u.a. Klabunde, Alfermann, Leese, Grütjen, Bühler/Hofmann).

Außerdem wird ein Schwerpunkt im Bereich der Methoden aus dem Offenen Unterricht bzw. Werkstattunterricht deutlich:

- Lerntagebücher (u.a. Borringo/Varga, Leese, Aden),
- Portfolio, Forschungsalbum (u.a. Junge, Aden),

Abb. 6 Daumen hoch oder Daumen runter: Spontane ästhetische Urteile werden im Alltag häufig gefällt.

- Arbeitsblätter/Karten/Poster zur Reflexion (u.a. Butzert, Spielmann, Loffredo, Dinkelmann),
- eine Stationenarbeit (u.a. Michl/Peez),
- die Tischgalerie zur Selbstbewertung (u.a. Berkel/Peez, Junge). Das Element der Selbstbewertung steht zugleich in einer methodischen Tradition im Fach Kunst (Kansy 2010, S. 24).

In Bezug auf die Sozialformen des Unterrichts lassen sich die in diesem Heft vorgestellten Methoden grob in die Bereiche einteilen:

- Ermittlung von Beurteilungskategorien im Austausch / Diskurs (u.a. Klabunde, Butzert, Ungerer, Berkel/Peez, Michl/Peez, Schäfer, Schoppe/Peez, Spielmann, Junge, Alfermann, Artmann, Loffredo, Dinkelmann, Grütjen, Leese) und
- Ermittlung von Beurteilungskategorien in der individuellen Reflexion (Klabunde, Butzert, Schoppe/Peez, Artmann, Borringo/Varga, Dinkelmann).

Ganz grundsätzlich kann man für alle Verfahren sagen, dass diese jeweils den gesamten ästhetischen Urteilsprozess im Blick haben und nicht nur Segmente oder Stücke hieraus initiieren. Mit anderen Worten: Vom ersten unmittelbaren Eindruck (Abb. 6), dem Percept, über die Bewusstwerdung und Verbalisierung von Wahrnehmungsphänomenen – etwa mithilfe schriftlicher/verbaler und diskursiver Reflexionsverfahren und formaler Analysen – bildet sich die Kompetenz, ein ästhetisches Urteil – sensibel und begründet, subjektiv und gegenstandsbezogen – treffen zu können.

Epilog

„Wenn wir über einen Gegenstand ein ästhetisches Urteil fällen, starren wir ihn nicht einfach an und sagen: ‚Oh, wie wunderbar!'" Ludwig Wittgenstein (2000, VÄ I, § 17) ... sondern wir machen uns Gedanken, tauschen uns aus, reflektieren, wägen ab und diskutieren (Abb. 7).

Abb. 7 Situation aus dem Kunstunterricht zwischen Wandtafel, Mona Lisa, Google-Bildersuche und Paul Klee (aus dem Unterricht von Stefan Bergmann, Oberhausen)

Literatur

Belke, Benno/Leder, Helmut: Annahmen eines Modells der ästhetischen Erfahrung aus kognitionspsychologischer Perspektive. In: Sonderforschungsbereich 626 (Hg.): Ästhetische Erfahrung: Gegenstände, Konzepte, Geschichtlichkeit. Berlin 2006 http://www.sfb626.de/veroeffentlichungen/online/aesth_erfahrung/aufsaetze/belke_leder.pdf (Zugriff am 30.07.2014).

Bering, Kunibert: Kunstdidaktik und Kulturkompetenz. In: Schroedel Kunstportal, 2008; http://www.kunstlinks.de/material/peez/2008-03-bering.pdf (Zugriff am 04.05.2015).

BDK, Fachverband für Kunstpädagogik: Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss. In: BDK-Mitteilungen, 3/2008, S. 2–4.

Bösel, Rainer M.: Ästhetisches Empfinden: neuropsychologische Zugänge. In: Küpper, Joachim/Menke, Christoph (Hg.): Dimensionen ästhetischer Erfahrung. Frankfurt a.M. 2003, S. 264–283.

Bourdieu, Pierre: Die feinen Unterschiede. Kritik der gesellschaftlichen Urteilskraft. Frankfurt a. M. 1987.