

**Anna-Maria Schirmer**

## **ErkenntnisGestalten**

Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse  
im bildnerischen Tun

### **KREApus**

Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)  
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,  
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz

**Band 6**

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://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.

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung



Von der Akademie der Bildenden Künste München in Kooperation mit der Universität Leipzig angenommene DISSERTATION. Zur Erlangung des akademischen Grades DOCTOR PHILOSOPHIAE (Dr. phil.) vorgelegt von Anna-Maria Schirmer geboren am 04.11.1976 in Würzburg.

### Gutachter:

Prof. Dr. Johannes Kirschenmann (Akademie der Bildenden Künste München)

Prof. Dr. Frank Schulz (Universität Leipzig)

Prof. Dr. Christian Rittelmeyer i.R. (Universität Göttingen)

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2015

Alle nicht autorisierten Abbildungen stammen von der Autorin oder sind von den Eigentümern mit freundlicher Zustimmung für die Publikation freigegeben worden.

ISBN 978-3-86736-436-2

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de)

[www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)

## Inhalt

Danksagung – 11

Vorwort – 13

### I Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung – 16

Einleitung – 17

#### 1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff – 25

1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld – 25

1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv? – 25

1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse – 26

1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit – 27

1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus – 28

1.1.5 Iconic Turn – 31

1.6.6 Bild und Begrifflichkeit – 32

1.1.7 Diskursbereitschaft – 33

1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Gewissheiten – 35

1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen – 36

1.1.10 Paradigmen – 38

1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses – 39

1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt – 39

1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen – 40

1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen – 41

1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)? – 43

1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis – 46

1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge? – 48

1.2.7 Zwischenresümee – 51

#### 2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik – 53

2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht – 53

2.1.1 Ästhetische Rationalität – 53

2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität – 55

- 2.1.3 Zwischen den Polen – 57
- 2.1.4 Verbindung der Pole – 58
- 2.1.5 Ästhetisch-aisthetische Erziehung – 59
- 2.1.6 Ästhetisches Denken jenseits instrumenteller Zugriffe – 60
- 2.1.7 Emotion als Kognition – 62
- 2.1.8 Sinn entdecken und Sinn entwerfen als Erkenntnismoment im Kunstunterricht – 62
- 2.2 Empirische Studien zur Frage nach Erkenntnismöglichkeiten im Kunstunterricht – 64
  - 2.2.1 Transferforschung – 64
  - 2.2.2 Denkmuster des praktischen Kunstunterrichts und Artful thinking – 65
  - 2.2.3 Vom Nutzen der Künste und des Kunstunterrichts – 66
  - 2.2.4 Neuronale Netze verdichten sich durch künstlerische Betätigung – 67
- 2.3 Die Bildwissenschaft als Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik – 68
  - 2.3.1 Denken im unscharfen Kontinuum – 69
- 2.4 Überleitung: Ist mit Kant und Schiller alles gesagt? Hypothese zur Ausgangslage – 70
  - 2.4.1 Von Hüten und Schlangen oder die Bedrohung des bildhaften Denkens – 70
- 3 Symbolbildung als Erkenntnisprozess – Darstellung und Überlegungen zu Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen – 77**
  - 3.1 Der erkennende Geist ist symbolbildend – 77
  - 3.2 Von Siegeln, Abdrücken und Siegelschnitzern: der Akt der Symbolbildung – 81
    - 3.2.1 Vom Substanz- zum Funktionsbegriff – 86
    - 3.2.2 Bedeutungs-Akte im kulturellen Kontext – 89
    - 3.2.3 Wahrnehmung als schöpferischer Akt – 91
    - 3.2.5 Symbolisch strukturierte Zusammenhänge – 97
  - 3.3 Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. – 99
    - 3.3.1 Kritische Zwischenbilanz – 100
  - 3.4 Die Grenzen meiner Symbole sind die Grenzen meiner Welt – 103
    - 3.4.1 Gestalt und Symbolbildung – 104
    - 3.4.2 Ding, Gegenstand, Weltbeziehung – 108
    - 3.4.3 Sprache und Sprachformen – 109
    - 3.4.4 Begriff und theoretische Erkenntnis – 110
    - 3.4.5 Artikulationsformen und Sichtbarkeiten, Grenzen der vermittelten Welt? – 112

- 3.5 Symbole als Vermittler zwischen Innen und Außen, zwischen dem Individuum und der Welt – 115
  - 3.5.1 Pluralität der Wirklichkeitsentwürfe – 115
  - 3.5.2 Die ordnungsstiftende Kraft der Gestaltung – 117
  - 3.5.3 Sinnggebung als subjektiver Akt im sozialen Kontext – 120
  - 3.5.4 Grenzenloser Subjektivismus oder personale Form des Erkennens? – 122
  - 3.5.5 Symbolisierung als Ermächtigung – 124
- 3.6 Die kulturelle Existenz des Menschen – 129
  - 3.6.1 Der Preis der Autonomie – 129
  - 3.6.2 Die gemeinsame Welt – 135
  - 3.6.3 Das (Anders-)Sein der Form – 143
  - 3.6.4 Die subjektive Welt: Rettung des Individuellen im Feld des Allgemeinen – 147
- 4 Die lebendige Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst – 153**
  - 4.1 Die andere Seite – 153
    - 4.1.1 Erkennen geht über Begreifen hinaus – 153
    - 4.1.2 Präsentative und diskursive Symbole – 158
  - 4.2 Merkmale der künstlerischen Erkenntnis – 164
    - 4.2.1 Kunst als Sphäre der Welterzeugung – 164
    - 4.2.2 Vom anderen Blick: Kunst und Wissenschaft – 171
    - 4.2.3 Kunst als personale, fluide Erkenntnisform – 175
  - 4.3 Kunst als symbolische Form – 186
    - 4.3.1 Aspekte der Lebendigkeit – 186
    - 4.3.2 Panofskys Begriff der symbolischen Form – 190
    - 4.3.3 Kunst als Sprache intuitiver Symbole – 193
    - 4.3.4 Poiesis als gestaltgebende Kraft des Mythos und der Kunst – 196
    - 4.3.5 Das Prinzip der Präsenz – 201
    - 4.3.6 Was zum Ausdruck kommt – 207
- 5 In Führung denken und erkennen – zum Verhältnis von Emotion und Kognition im Feld der Kunst – 215**
  - 5.1 Aspekte und Beobachtungen zu den unscharfen Begriffen »Gefühl« und »Emotion« – 215
    - 5.1.1 Physiognomie und Gefühlswellen – 216
    - 5.1.2 Gefühle als Entscheidungshelfer und Bewertungsgrundlage – 219
    - 5.1.3 Vorgefühle, Ahnungen und Gewissheiten – 221
    - 5.1.4 Komplementäre Gefühlslagen – 224

5.1.5	Kunstwerke als Verkörperungen intensiver Gefühle – 227
5.2	Feeling and Form – Verbindung von Emotion und Kognition im präsentativen Symbol – 228
5.2.1	Symbolstrom – 228
5.2.2	Formgefühl – 230
5.2.3	Ausdrucksqualität und Formsinn – 232
5.2.4	Gefühl und Intuition – 233
5.2.5	Ästhetische Emotion – 235
5.3	Gefühlsbild und Bildidee – 243
5.3.1	Die Grundströmung des Fühlens – 246
<b>6.</b>	<b>Der Leib und die Sinne – die ästhetische Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst – 249</b>
6.1	Zwischen sinnlicher Welt und Weltbild – 249
6.2	Die sinnliche Struktur der Erkenntnisgestalten – 253
6.2.2	Was dem Auge ein-ge-bildet ist oder die Suche nach dem unschuldigen Künstlerrauge – 263
6.2.4	Zufälle, Einfälle und Wahrnehmungsstrategien – 278
6.2.5	Zwischenresümee: Empfindungen sind die Materie der Anschauung – 290
6.3	Mein Leib, das ist mein Gesichtspunkt für die Welt – 297
6.3.1	Körper und Gehirn: Einverleibung und kognitive Struktur – 297
6.3.2	Between the lines – 305
6.3.3	Der ästhetische Logos der Welt: oder wie sich das Sein der Dinge ausspricht – 313
6.4	Der Leib als existenzieller Untergrund der Symbolfunktion – 322
6.4.1	Spiegelungen und Untergründe – 322
6.4.2	Der Leib als Bewertungs- und Bedeutungsinstanz – 325
6.4.3	Bezugsformen zur Leiblichkeit – 327
6.4.4	Materialität und leibliche Dynamik – 337
6.5	Künstlerische Tätigkeit als leibliches Handeln und Verstehen – 342
6.5.1	Sinnliche Annäherung und Welthaltigkeit – 342
6.5.2	Kunst und Können: Die Erweiterung des Leibschemas im künstlerischen Tun – 346
6.6	Leib, Handschrift und Habitus – 362
6.6.1	Handschrift: Die Leiblichkeit hinterlässt Spuren – 362
6.6.2	Habitus: Haltung und Verhalten als individuelles gestaltbildendes Moment – 364
6.7	Aus- und Einstrahlung des Sinnlichen – 367

6.7.1	Atmosphäre als gesamt-leibliches Geschehen – 367
6.7.2	Am Beispiel Farbe – 370
6.7.3	Am Beispiel: Raum und Richtung – 379
6.7.4	Körperraum und Ausdrucksgeste – 387

#### Zwischenresümee – 391

### II Welt ist alles, was der Fall ist – Qualitative empirische Studie – 398

#### 1 Grundsätzliches – 399

1.1	Vorbemerkung – 399
1.2	Forschungsfokus – 401
1.3	Erhebung und Aufbereitung der Daten – 405
1.3.1	Phänomenologische Prozessanalyse – 405
1.3.2	Bildmaterial – 406
1.3.3	Fragebogen und Interview – 408
1.3.4	Datenaufbereitung – 410

#### 2 Fallstudie Judith – 413

2.1	Lesehinweis – 413
2.2	»Idyllen und Abgründe: das Sissi-Buch« – 413
2.2.1	Projekttagbuch zum ersten Projekt – 413
2.2.2	Das Goldene Sissi-Buch – 427
2.3	Das kleine goldene Buch der Themensuche – 430
2.4	Das Projekt »Tagträume« – 434
2.4.1	Das Projekttagbuch »Tagträume« – 434
2.4.2	Das Projektergebnis »Tagträume« – 443
2.4.3	Zusammenfassung zum Projekt »Tagträume« – 444
2.5	Resümee – 446
2.5.1	Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung – 446
2.5.2	Ideengenesen lernen: das Projekttagbuch als Methode – 447
2.5.3	Struktur und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes – 449
2.5.4	Fertigkeit, Verständnis, Spielraum – 450
2.5.5	Zur eigenen Bildsprache finden – 451

#### 3 Fallstudie Olivia – 453

3.1	Lesehinweis – 453
3.2	Idyllen und Abgründe – 453

3.2.1	Projekttagbuch zum ersten Projekt – 453
3.2.2	Endergebnis – 465
3.3	Zweites Projekttagbuch »Tagtraum« – 466
3.3.1	Zusammenfassung zum zweiten Projekt – 475
3.4	Drittes Projekttagbuch (Facharbeit) »Mimik« – 478
3.5	Resümee – 490
3.5.1	Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung – 490
3.5.2	Ideengenes lernen: das Projekttagbuch als Methode – 491
3.5.3	Strukturen und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes – 492
3.5.4	Fertigkeit, Verständnis, Spielraum – 493
3.5.5	Zur eigenen Bildsprache finden – 495
<b>4</b>	<b>Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien – 497</b>
4.1	Zusammenfassung der Ergebnisse – 497
4.2	Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien – 499
4.2.1	Prozesshaftes Arbeiten initiieren – 499
4.2.2	Entwicklungsszenarien begleiten – 503
4.2.3	Zur individuellen Bildsprache ermutigen – 507
4.2.4	Bilder sprechen lassen – 509
4.2.5	Widerstände des Materials konstruktiv nutzen – 511
4.2.6	Kunsthilfen zur Basis machen – 514
4.2.7	Das Projekttagbuch als Logbuch der Ideengenes – 519
4.3	Ausblick: Symbolbildung, Formbildung, Menschbildung – 523
4.3.1	Kunstunterricht als Raum der personalen Welt- und Selbstbegegnung – 524
4.3.2	Kunstunterricht als Raum offener Fragen – 526
4.3.3	Kunstunterricht als Raum zwischen Innen und Außen – 529
4.3.4	Kunstunterricht als Möglichkeits- und Freiheitsraum – 532
	Literatur- und Quellenverzeichnis – 535
	Aus Zeitschriften – 559
	Onlinequellen – 561
	Abbildungsverzeichnis – 564
	Tabellenverzeichnis – 569

## Danksagung

Die Frage, welche besondere Form das Denken und Erkennen im Modus der künstlerischen Auseinandersetzung annimmt, beschäftigt mich seit langer Zeit.

In meinem nun einige Zeit zurückliegenden Studium nahm ich die Vielfalt möglicher Weltbilder konkret in den Blick, indem ich mit einer Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung über einen Zeitraum von zwei Jahren in einer Kunstwerkstatt arbeitete und die dort stattfindenden Entwicklungen untersuchte. Auf diesem Weg versuchte ich, diesen Menschen zu begegnen und ihr »kognitives Anderssein« (Thalhammer) wenn nicht zu verstehen, so zumindest in Ansätzen nachzuvollziehen. Über ihre Bilder teilten mir Ole, Wolfram, Anneliese und Markus einiges über ihre Welterfahrung und ihre Gedanken mit. Diese Menschen sowie deren Bilder sind mir bis heute in lebhafter Erinnerung geblieben. Professor Dr. Rainer Goetz danke ich an dieser Stelle für die visionäre Kunstpädagogik, die er mit großem Engagement lehrte.

Einige Jahre später ergab sich in meinem Beruf als Kunstlehrerin am Gymnasium die Möglichkeit, den Dimensionen des Erkennens in bildnerischen Prozessen in Form eines Promotionsvorhabens erneut systematisch nachzugehen. Die vorliegende Veröffentlichung zeichnet diesen Erkenntnisweg nach und wurde im Januar 2015 an der Akademie der Bildenden Künste als Dissertation angenommen.

Die Gedanken, die sich auf den folgenden Seiten finden, unterlagen einem Entwicklungsprozess, der sich aus der Auseinandersetzung mit diversen Theorien auf der einen, durch die Reibung dieser Theoriefragmente an der täglichen Praxis des Kunstunterrichtens auf der anderen Seite speiste. Durch die großzügige Unterstützung der Mehlhorn-Stiftung ist es nun möglich, diesen detaillierten Forschungsprozess in der Reihe KREApus in der notwendigen Differenzierung zu veröffentlichen.

Mein besonderer Dank gilt neben dem Vorsitzenden der Mehlhorn-Stiftung, Professor Dr. Frank Schulz, auch Professor Dr. Johannes Kirschenmann und Professor Dr. Christian Rittelmeyer für die sorgfältige Betreuung der Arbeit und für die Bereitschaft, auch ungewohnte Forschungswege zu unterstützen. Dadurch war es möglich, auch weit auseinanderstehende Denkansätze und Denktraditionen in den Dienst einer letztlich auf die Praxis hin orientierten Reflexion zu nehmen. Als Kunstpädagogin kann und möchte ich keine Kunstwissenschaft schreiben. Es geht mir dementsprechend weniger darum, eine Theorie stringent weiterzuentwickeln, sondern vielmehr verstehe ich es als meine Aufgabe, etwa kunstwissenschaftliche Theorienbildung zu reflektieren, um auf dieser Basis das kunstpädagogische Denken weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit diversen, bisweilen im Detail auch komplementären Positionen dient daher im Sinn einer Heuristik dazu, ein tieferes Verständnis für die Phänomene mit denen wir arbeiten zu entwickeln. Dabei entstehen zwangsläufig Unschärfen und Manches wird

nur gestreift. Dieses Dilemma ist nicht aus dem Weg zu räumen, denn ein weiter, unterschiedliche Positionen abwägender Blick kann nicht allen Aspekten gleichermaßen gerecht werden; weniger weite Zugriffe wären hingegen kaum umfassend genug, um in pädagogischer Hinsicht tragfähig zu werden, haben wir es hier doch stets mit einer großen Vielfalt an Aspekten, Themen und Individuen zu tun.

Schließlich danke ich meinen Schülern herzlich für die fruchtbare, nicht selten auch weit über den Unterricht hinaus inspirierende Zusammenarbeit.

*Anna-Maria Schirmer*

## Vorwort

Zu den zentralen Anliegen der ästhetischen Theorie gehört die Frage, ob ästhetische Erfahrungen eine besondere Form der Selbst- und Weltwahrnehmung ermöglichen, die so durch keine andere Erfahrungsart erreichbar ist. Die Beantwortung dieser Frage ist von fundamentaler Bedeutung für die Sinnbestimmung künstlerischer Bildung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Anna Maria Schirmers Analysen der besonderen Erkenntnisgestalten, die im künstlerischen Tun von Schülerinnen und Schülern entstehen, leisten einen aufklärenden Beitrag für diese Diskussion, nicht zuletzt auch mit Blick auf die gegenwärtigen Kontroversen um Begriffe wie »ästhetische Erkenntnis«, »künstlerische Forschung« oder »Artistic Research«. Ihre Untersuchung stellt einer Erkenntnisgestalt von hoher Eindeutigkeit und geschlossenem Charakter (etwa in Gestalt naturwissenschaftlicher Erklärungen) eine künstlerisch hervorgebrachte gegenüber, die als aktiver und flüssig bleibender Gestaltungsprozess verstanden wird und die Raum für Imaginationen offen hält. Sie versucht in ihrer multidisziplinär orientierten Analyse, »Kunst als eigene Weise der Welterzeugung« anschaulich werden zu lassen. Das macht ihre ausführliche Auseinandersetzung mit der Symboltheorie Ernst Cassirers verständlich, in der eine Hierarchisierung beispielsweise naturwissenschaftlicher und künstlerischer Symbolbildungen abgelehnt wird.

Sehr hilfreich für das eigene Mitdenken scheint mir auch zu sein, dass zentrale kulturtheoretische Begriffe (wie Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion von Symbolen) an didaktisch gut gewählten Beispielen vertiefend reflektiert werden – beispielsweise an Kinderzeichnungen, Tanzdarbietungen, Bildern Cezannes oder Rauminstallationen. Der Autorin gelingt in diesen Kapiteln auf überzeugende Weise eine Art »Philosophieren an der künstlerischen Erfahrung«, mit dessen Hilfe sie ihren komplexen Begriff einer künstlerisch hervorgebrachten Erkenntnisgestalt herauszuarbeiten sucht. Diese Kapitel scheinen mir auch deshalb aufklärend zu sein, weil Frau Schirmer die Symboltheorie Cassirers, aber auch weitere Interpretationszugänge zur Aufklärung des je konkreten Kunst-Erlebens heranziehen kann, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, die Phänomene durch derartige theoretische Zugriffe unzulässig zu vereinnahmen. Damit wird nach meinem Eindruck eine für kunstdidaktische Überlegungen und darauf bezogene Forschungen wegweisende Untersuchungsmethode vorgestellt.

Sehr überzeugend finde ich die phänomenologische, struktur- und erlebnisanalytisch orientierte Interpretation praktischer Beispiele aus ihrem eigenen Kunstunterricht. Dabei interessiert sie sich besonders für Momente im Arbeitsprozess, in denen sich signifikante Veränderungen, neue Sichtweisen und Interpretationen des künstlerischen Schaffens ereignen, z. B. ein Umschwung von der eher konventionellen Bildsprache zur Entdeckung neuer bildnerischer Ausdrucksformen (man könnte hier

an die »fruchtbaren Momente« in der didaktischen Theorie Friedrich Copeis denken). Im Zentrum des Kapitels steht eine fallanalytische Auswertung von Projekttagbüchern. 17- bis 19jährige Schülerinnen und Schüler eines Kunst-Leistungskurses notierten darin Überlegungen, Fragen, Entwurfsskizzen und auch kommentierende Gedichte zu einem ausgewählten bildnerischen Thema (beispielsweise »Idyllen und Abgründe«). Es sind sprachliche und visuelle Protokolle, die unter anderem die je individuellen Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch die Erkenntnisprozesse bei der Entwicklung eines künstlerischen Themas anschaulich zum Ausdruck bringen. Ausführliche Interviews kamen hinzu, um die Gründe und Anlässe für bestimmte Entscheidungen, Überlegungen und auch Irrwege auszuleuchten. So ergibt sich insgesamt ein sehr intimer Einblick in die psychischen Vorgänge, die solchen Bildungsprozessen eigentümlich sind. Ich möchte der Lektüre dieser interessanten Analysen nicht vorgeifen, sondern hier nur meinen Eindruck hervorheben, dass mit dem vorgestellten Forschungsverfahren eine phänomenologisch-empirische Methode dargestellt wird, die innerhalb der sogenannten Wirkungsforschung im Bereich kultureller Bildung eine wichtige Rolle spielen könnte. Auch zeigt sich hier in lebendiger und überzeugender Weise das Kleist'sche Leitmotiv dieser Arbeit: Die feinfühlig und reflektierte Beobachtung einer »allmählichen Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun«.

*Christian Rittelmeyer*

## I. Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung

### Einleitung

*»Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen.  
Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen.  
Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.«  
(Auster 1990)*

Wenn wir einen Stift zur Hand nehmen und beginnen, Punkt an Punkt, Linie an Linie zu setzen, dann öffnet sich stets ein besonderer Möglichkeitsraum. Wir machen uns die Dinge auf einer elementaren und dennoch endlos differenzierbaren Ebene greifbar und vergewissern uns in diesen Akten der Welt und unser selbst. Im Gestalten ritzen wir der Welt unsere Linie ein, machen uns mit ihr vertraut, und stoßen dennoch unmittelbar auf Unerkanntes, Fremdes im Gegenüber des Bildes. Die Spur, die sich auf dem Blatt materialisiert, beginnt eine Geschichte mit uns, denn durch unsere Handschrift hindurch entwickelt das Bild ein Eigenleben und verweist damit über das, was wir aktuell sind, hinaus. Das, was wir bildnerisch hervorbringen, spiegelt uns und überschreitet uns zugleich, wenn sich der Eigensinn des Sinnlichen einschaltet. Innen und Außen begegnen sich, fallen für Momente ineinander und trennen sich doch schon im nächsten Augenblick wieder. Das Spiel der Erkenntniskräfte beginnt ...

Mit dieser Studie wird der Versuch unternommen, Paul Auster beim Wort zu nehmen und Kunst als ein Erkenntnis stiftendes Medium zu verstehen, das Stoff und Form, Sinne und Vernunft in spezifischer Form vereint. Dabei stehen die Fragen, was den spezifischen Charakter künstlerischer Erkenntnis ausmacht und wie dem im Unterricht Rechnung zu tragen ist, im Zentrum.

Ich teile die Ansicht des Kunstpädagogen Günther Regel »dass die künstlerische Tätigkeit den ganzen Menschen erfasst« (Regel 1986, S. 24) und damit auch andere Grundaktivitäten, die thematisiert werden könnten, umgreift. In künstlerischen Prozessen können wir von diversen, eng interagierenden Verhaltensaspekten ausgehen. Man griffe zu kurz, würde man bildnerische Tätigkeit ausschließlich auf Erkenntnistätigkeit reduzieren. Erleben, Sichtbarmachen und Erkennen gehen ein enges Verhältnis ein und bedingen sich stets wechselseitig (vgl. ebd. S. 40f.).<sup>1</sup> Künstlerisch-bildnerische Tätigkeit setzt eigene Formen des Erlebens frei, ermöglicht darin eine andere

<sup>1</sup> Man kann den Begriff der ästhetischen Erfahrung als Überbegriff sehen. Die Veröffentlichungen zu diesem Begriff sind vielfältig und inhaltlich kontrovers. Exemplarisch: Dewey 1934/1988, Ruge 1997, Schnurr 2009

Bezugnahme auf die Welt und generiert in der Bildung von fassbaren Gestalten Erkenntnisfiguren, die jenen eigenen Charakter zu transportieren vermögen, so die Grundannahme dieser Studie. In diesem Sinn liegt der Fokus darauf, jenes spezifische Denken und Erkennen, das sich im Prozess erst hervorbringt (vgl. Merleau-Ponty 1993, S. 67), und in seinem Charakter durch die Eigenart des künstlerischen Tätigseins bedingt ist, in den Blick zu nehmen. Erkenntnis wird hier ganz explizit nicht als der vermeintlich kognitive, klar fassbare Anteil des Kunstwerkes – etwa im Sinn einer eindeutigen Botschaft – verstanden. Es geht an keiner Stelle um vorgefertigte Ideen, die dann im Kunstwerk quasi nur illustriert werden.<sup>2</sup> Im Zentrum steht, und das sei wiederholt, das vielgesichtige Erkenntnispotenzial, das sich nur im und durch das künstlerische Handeln ergibt. Der Titel »ErkenntnisGestalten« verweist auf diesen untrennbaren Zusammenhang.

Die Diskussion um die Erkenntnispotenziale der Kunst hat nicht nur in der Philosophie und Kunstwissenschaft, sondern auch in der Kunstpädagogik eine lange Tradition. Trotzdem wurde jene spezifische Kraft zur Durchdringung der Welt im Bildungskontext nicht zur Selbstverständlichkeit. Es bleibt also Aufgabe der Kunstpädagogik, jenseits von Bild- oder Gestaltungsunterricht, die Kunst als dasjenige höchst bildungsrelevante Medium zu verteidigen, das den Menschen befähigt und ihm gleichsam den Raum gibt, sich selbst und seine Welt zu entwerfen und zu begreifen.<sup>3</sup> Dazu bedarf es nach wie vor differenzierter Untersuchungen, denn wenn es darum geht, das spezifische Erkenntnispotenzial des Kunstschaffens zu präzisieren und im Unterricht real zu verorten, sind die Untersuchungs- und Reflexionsmöglichkeiten längst nicht ausgeschöpft.

Die Gedankenbildung dieser Studie beruht dementsprechend auf einer engen Verknüpfung von Empirie und Theorie. Zwei unterschiedliche Arbeitsstränge – die theoretische Modellbildung und die konkrete Unterrichtsbeobachtung – wurden parallel nebeneinander vorangetrieben und nach und nach miteinander verwoben. Dabei stießen zwangsläufig unterschiedliche Denk- und Forschungsmethoden aufeinander, die nicht restlos ineinander überführt werden konnten. So liegt hier ein Versuch vor, zwischen den Polen zu pendeln und beide Bereiche wechselseitig zu bereichern.

<sup>2</sup> In plumper Missachtung der freiheitlichen Grundausrichtung der Kunst missbrauchen etwa totalitäre Systeme Kunst und Künstler, wenn sie Veranschaulichungen ihrer Ideologien fordern. Hier kann von lebendiger Erkenntnisgestalt keine Rede mehr sein (vgl. Kratschmer 2007, S. 84).

<sup>3</sup> In prinzipieller Weise baute diese Studie auf Grundsätzen personaler Pädagogik auf. Diese Pädagogik »leugnet nicht im geringsten die natürlichen und genauso wenig die gesellschaftlichen Bedingungen menschlichen Handelns; sie geht aber davon aus, dass der Mensch weder von seiner Natur noch von der Gesellschaft determiniert, d. h. ein für allemal festgelegt wird, sondern als Autor seiner eigenen Geschichte und von ihrem eigenen Gewissen, verantwortlich handelnde Person den Grund seines Handelns in sich selber trägt, nämlich in seiner Vernunft und in seiner Freiheit« (Böhm 1995, S. 115).

Weder sollte die Gedankenbildung durch das Diktat der empirischen Messbarkeit begrenzt, noch sollte die reale Beobachtung durch die theoretische Überlegung manipuliert werden. Die Theoriebildung folgt der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik und stützt sich vorwiegend auf philosophische und kultur- sowie kunstwissenschaftliche Studien. Die daraus resultierenden Ansätze sind empirisch nur bedingt überprüfbar. Dementsprechend wird Empirie hier in einem weiten Sinn als eine Methode verstanden, von Erfahrungen auszugehen und Überlegungen durch konkrete Erfahrungen zu bestätigen. Das heißt, es wird versucht, eine Verknüpfung von gedanklichen, theoretischen Überlegungen und konkretem Nachvollzug zu erreichen, indem Impulse aus der Beobachtung auf die theoretische Gedankenführung einwirken und Anregungen aus der Theorie in der Praxis überprüft und erprobt werden. Die reale Suchbewegung, die sich aus der Verschränkung der Verfahren speist, steht hier im Zentrum, nicht die Bestätigung vermeintlich harter Fakten.

Im zweiten Teil dieser Studie wird also anhand von phänomenologischen Prozessanalysen der Blick auf die konkret beobachtbaren bildnerischen Prozesse von Schülern gelenkt (siehe Teil II). Dabei stehen die Fragen, wie bedingen sich Darstellung- und Denkmodus gegenseitig, wo ergeben sich Erkenntnismomente und wann und wodurch beginnt künstlerisch-bildnerisches Denken, im Zentrum. Projekttagebücher, die über einen Zeitraum von zwei Jahren entstanden, wurden dazu Seite für Seite genau beschrieben und analysiert, Schüleraussagen gegenübergestellt und die Beobachtungen in Form von Resümees zusammengetragen. Der kunstpädagogische Ansatz von Rainer Goetz, auf den auch die Arbeit mit dem Projekttagebuch zurückgeht (vgl. Goetz 1991), wurde dazu in der Praxis erprobt und weiterentwickelt. Der zweite Teil orientiert sich im Aufbau an üblichen Maßstäben qualitativer Forschung. Zunächst finden sich Erklärungen zu Methode und Forschungsfokus. Dann werden anhand von Fallanalysen die phänomenologisch orientierten Erhebungen dargestellt und Rückschlüsse formuliert. Abschließend werden Überlegungen aus der theoretischen Erörterung und der phänomenologischen Untersuchung zu einer pädagogisch-didaktischen Skizze zusammengebunden.<sup>4</sup>

Um den Analysen der Praxisbeobachtungen einen guten Nährboden zu bereiten, fand parallel eine intensive theoretische Erörterung des Themenfeldes statt.<sup>5</sup> Wenn Pädagogik unter dem Einfluss populärer Effizienzorientierung die Auseinandersetzung mit den klassischen Bezugswissenschaften und das intensive Nachdenken, das damit einhergeht, scheut, entzieht sie sich ihren Reflexionsgrund und läuft Gefahr, dem Mainstream aktueller Trends hinterherzulaufen. Dreht sich die Untersuchung

<sup>4</sup> Ausführlichere Hinweise zu Gliederung und Aufbau des zweiten Teils finden sich zu Beginn von Textteil II.

<sup>5</sup> Zur Notwendigkeit und Methodik texthermeneutischer Verfahren siehe Klafki 2006, S. 125 ff.

nur in den vergleichsweise engen Zirkeln der Praxisbeobachtung, kann die Forschung der Aufgabe, eine Theorie der Erziehung und Bildung zu sein, nicht nachkommen (vgl. Heitger 2002, S. 123 f.). Ohne die Anstrengung theoretischer Erörterung läuft jedes Handeln Gefahr, »ein bloßes Hantieren oder ein probierendes Herumstochern« zu sein, das »nur schwerlich den Rang einer *pädagogischen Praxis*« (Böhm 1995, S. 14) für sich beanspruchen darf. Deswegen nehme ich mir hier unter Zuhilfenahme der klassischen Bezugswissenschaften der (Kunst-)Pädagogik die Zeit zu einer gründlichen und detaillierten Exkursion in die Erkenntnistheorie.

Mit der Symbolbildungstheorie, die im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung steht, wird Erkenntnis als Gestaltungs- und Formungsprozess verstanden. Wenn von der Formung der Person die Rede ist, wird per se ein pädagogisches Thema angesprochen. Die hier bemühte Auseinandersetzung mit der Philosophie der symbolischen Formen ist demnach explizit als pädagogische Reflexion und nicht als philosophische Abhandlung angelegt. Es geht um ein intensives Nachdenken über den menschlichen Geist und dessen Bildbarkeit fernab von instrumentalisierten Zugriffen (vgl. Parmentier 2013, S. 2). Grundlegend gehe ich davon aus, dass wir gestalten, ordnen und kategorisieren müssen, damit wir erkennen. »Die Konstruktion einer Ordnung ist der Versuch, Unsicherheit zu reduzieren und ein Höchstmaß an Vorhersagbarkeit zu erzielen. Mit dem Erfinden einer Ordnung wird jedoch gleichzeitig eine Aussage mit erzeugt, wie die Welt ist und wie sie nicht ist.« (Huber 2011, S. 28) Bei diesem Geschäft des Ordnen können wir uns unterschiedlicher Artikulationssysteme bedienen. Ernst Cassirers Verdienst liegt darin, diese unterschiedlichen Mechanismen – er nannte sie symbolische Formen – erkannt und charakterisiert zu haben. Ausgestattet mit einem Set an anthropologischen Konstanten (vgl. Zschocke 2006, S. 63) wachsen wir in einen Kulturraum hinein, der eben jene Ordnungsformen bereithält. Diese Ordnungsformen strukturieren die Welt nicht nur, sie haben ontologische Tragweite, denn sie bestimmen unsere Weltbilder und beeinflussen damit, was für uns jeweils Welt ist. Nelson Goodman untersuchte in deutlicher Anlehnung an Ernst Cassirer Kunst als eine dieser »Weisen der Welterzeugung«<sup>6</sup>. Künstlerische Ordnungsformen werfen nicht nur einen eigenen Blick auf die Welt, sie bringen in das Weltverhältnis, das sie stiften, Qualitäten ein, die andere Artikulationsformen so nicht bereithalten können. Um die Darstellung jener spezifischen Qualitäten geht es in weiten Teilen der folgenden Ausführungen. »Nur indem wir die Kunst als eine besondere Ausrichtung, als neue Orientierung unseres Denkens, unserer Fantasie und unserer Gefühle begreifen, erfassen wir ihre wirkliche Bedeutung und ihre eigentliche Funktion.« (Cassirer VüdM, S. 259)

<sup>6</sup> Nelson Goodman: *Weisen der Welterzeugung*, 1984.

Ernst Cassirer hat einen eigenen, sehr weit gefassten Symbolbegriff entwickelt. In einem engen Sinn sprechen wir von Symbolen, wenn wir Sinnbilder oder Wahrzeichen meinen, die stellvertretend eine abstrakte Idee veranschaulichen (vgl. Nießeler 2003, S. 24). Für den Semiotiker Charles Sanders Peirce sind Symbole Zeichen, die keine anschauliche Beziehung zu dem, was sie bezeichnen, haben müssen, sondern eine auf Konventionen beruhende Verbindung von Form und Inhalt aufweisen (vgl. Hoffmann 2005, S. 56). Nach diesem Verständnis wären nur die sinnbildhaften, definierten Bildzeichen im Kunstwerk Symbol.<sup>7</sup> Cassirers Verständnis steht diesem, wie darzustellen sein wird, diametral gegenüber. Hier ist all das, was wir geistig in welcher Form auch immer repräsentieren, also vorstellen und kommunizieren können, Symbol (vgl. Paetzold 1994, X f.). Das Kunstwerk ist aus dieser Sicht also als solches ein symbolisches Gebilde und nicht nur in seinen lexikalischen Anteilen (vgl. Kapitel 4.1.2 und Kapitel 4.3.5). Die Irritation, die ein vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichender Symbolbegriff zunächst mit sich bringt, muss zunächst in Kauf genommen werden.<sup>8</sup>

Die Gliederung des ersten Teils folgt einem roten Faden, der im Folgenden kurz dargestellt wird.

Im ersten Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit Grundlagen und erkenntnistheoretischen Positionen statt. Diese Ausführungen münden in einer Darstellung der Begriffsgenese, um zu klären, von welchen Traditionen der Erkenntnisbegriff im allgemeinen Sprachgebrauch beeinflusst ist. Auf dieser Basis wird im zweiten Kapitel der Fokus enger gefasst, denn hier wird fragmentarisch der kunstpädagogische Diskurs zum Thema Erkenntnis nachgezeichnet. Diese Erörterungen machen deutlich, dass ein wichtiges Anliegen des Kunstpädagogen Gunter Otto »zeigen zu können, inwiefern ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens über sinnliche Erkenntnis hinaus geht« (Otto 1991, S. 146), nach wie vor nicht eingelöst wurde und daher erneut angegangen werden kann. Die beiden ersten Kapitel bieten also neben einem Einblick in die Problemgeschichte und Feststellungen zum Stand der Forschung auch die notwendige Begründung für diese Studie.

Das folgende dritte Kapitel widmet sich dann der theoretischen Basis, indem die Symbolbildungstheorie von Ernst Cassirer dargestellt, kontrastiert und erweitert wird. In diesem Kapitel wird auch die Figur der Kunst als symbolische Form und damit als spezifischer Weg des Erkennens herausgearbeitet und als lebendige Erkenntnisgestalt cha-

<sup>7</sup> Bei dem bekannten Bild von Delacroix, »Die Freiheit führt das Volk an«, wäre dies beispielsweise die Trikolore oder die Mütze der Jakobiner, die die zentrale Figur trägt (vgl. Hagen/Hagen 2005, S. 566 f.).

<sup>8</sup> Innerhalb der Kunsttheorie hat sich Cassirers Symbolbegriff vor allem über Nelson Goodman etabliert, auch wenn er wohl nach wie vor eine Nische bildet. Vgl. Goodman 1995, Hinsch 2001, Paetzold 1994.

rakterisiert. Im Begriff der *Erkenntnis-Gestalt*, der sukzessive geklärt wird, kumulieren unterschiedliche Bedeutungsstränge. Zum einen ist der schöpferisch hervorbringende, poetische Part des Erkennens angesprochen, zum anderen verweist der Begriff »Gestalt« auf Repräsentationen, die weit über die Begriffe und Kategorien hinausreichen, ohne die Qualität der Begrifflichkeit aufgeben zu müssen (vgl. Bredekamp 2004a, S. 87). Die hier grundgelegten Charakterisierungsmomente – Bedeutungsoffenheit und Fluidität, Verbindung von Emotion und Kognition, sinnlich-leibliche Fundierung, personale Form des Erkennens – werden in den folgenden Kapiteln explizit in den Blick genommen, wobei nun das Spektrum der Bezugstheorien noch deutlich über Ernst Cassirer hinaus führt. Besonderes Augenmerk gilt dabei der theoretischen Erörterung der leiblichen Aspekte des Erkennens. Hier wird einer Forderung von Johannes Kirschenmann, »das Potenzial eines wissenden Leibes, die Intelligenz des Körpers für die Kunstpädagogik aufzuschließen« (Kirschenmann 2007, S. 9), nachgekommen.

Wenn im Feld der Kunst von Erkenntnis die Rede ist, dann umfasst dies sinnliches oder ästhetisches Erkennen, geht aber, wie zu zeigen sein wird, in der Zielrichtung darüber hinaus. Das künstlerische Denken, das hier ins Zentrum gestellt wird, führt im pädagogischen Kontext dabei keineswegs zu der Annahme, im Kunstunterricht gehe es darum, Kunst zu schaffen. Eine Neuausgabe der musischen Bildung mitsamt der Kind-als-Künstler-Debatte ist hier nicht intendiert<sup>9</sup>. Vielmehr soll das komplexe Phänomen Kunst mit den ihm eigenen Chancen der Wirklichkeitserfassung beschrieben und in seiner beziehungsstiftenden Struktur erkannt werden, um daraus Ableitungen für die Pädagogik zu formulieren. Diese Argumentation untermauert die immanente Forderung, Kunstunterricht soll KUNSTunterricht bleiben.<sup>10</sup> Denn ich gehe davon aus, dass Unterrichtsinhalte und -strukturen, die sich aus der Kunst als Bezugsfeld ableiten, Beiträge zur Bildung zu leisten vermögen, die weder ein Bild- noch ein Gestaltungsunterricht primär intendiert.

Der Gestalt des zu untersuchenden Phänomens verpflichtet, wird im Folgenden nicht die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten angestrebt, wie dies die Logik oder Pragmatik wohl intendieren würde. Stattdessen greift über die Seiten hinweg ein mäanderndes Denken Raum, das sein Ziel zwar nur langsam umkreist, aber in seinem langsamen Erreichen viele Randwahrnehmungen und Zwischenergebnisse erlaubt. Einige Aspekte werden dabei zwangsläufig nur gestreift und können nicht in der notwen-

<sup>9</sup> Differenzierte Ausführung zu Kunsterziehbewegung und musischer Bildung finden sich u. a. bei Legler 2011, S. 161 f.

<sup>10</sup> Der Blick in Fachlehrpläne sowie in aktuelle kunstpädagogische Diskurse offenbart Tendenzen, den Kunstunterricht zunehmend zweckorientiert und kunstfern zu gestalten. Exemplarisch kann auf Debatten zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandard hingewiesen werden. Eine deutliche Position vertritt Franz Billmeyer, indem er proklamiert, Kunst sei der Sonderfall und Kunst als Bezugsdisziplin führe in die Irre (vgl. Billmeyer 2007).

digen Tiefe diskutiert werden. Mir ist bewusst, dass ich nicht allen zitierten Theorien in ihrer Umfänglichkeit gerecht werden kann. Daher wurden Hinweise auf weiterführende Literatur, wann immer das möglich war und sinnvoll erschien, angegeben. Die vielfältigen Ausflüge in unterschiedliche Theorien dienen der Darstellung der Komplexität des Phänomens. Ihnen ist die Aufforderung zum Weiterdenken immanent.

Der Leser ist folglich mit dem Hinweis, es handle sich nicht um orientierungslos verworrene Pfade, sondern um das Ausloten eines Raumes, bei dem sich die Landkarte erst mit dem Lesen ergeben kann, um Geduld gebeten. Dieses Vorgehen entspricht dem Untersuchungsgegenstand, denn auch die *lebendige Erkenntnisgestalt*, um die es geht, entzieht sich formelhaften Abkürzungen und klaren Definitionen und ergibt sich nur in der »allmählichen Verfertigung der Gedanken« (Kleist 1805/2002). Es liegt also gewissermaßen in der Natur der Sache, dass sich die Überlegungen zwar immer wieder konzentrieren, um dennoch nicht auf einen Punkt oder Begriff gebracht werden zu können. In diesem Sinn ist der metaphorische Schreibstil, der hier bisweilen bemüht wird, auch nicht als Manieriertheit oder gar als Huldigung romantizistischer Sichtweisen zu verstehen, sondern sollte als Versuch der sprachlichen Annäherung an einen Bereich gelesen werden, der sich klarer Begrifflichkeit weitgehend verschließt.<sup>11</sup>

Letztlich wird hier im Anschluss an weite Bereiche der geisteswissenschaftlichen (Kunst-) Pädagogik eine Forschung betrieben, die sich nicht davor scheut, das Konvergente, nicht Vermessbare in den Blick zu nehmen<sup>12</sup>, denn künstlerisches Denken lässt sich nicht total regulieren, in eine widerspruchsfreie Struktur zwingen, operationalisieren und dann quantitativ vermessen. Man kann diesem Denken und Erkennen aber auf die Spur kommen, wenn man seinen Pfaden folgt. Bezeichnete man dies als unwissenschaftlich, gälte es wohl, das dem Zweifel zugrunde liegende Verständnis von Wissenschaft zu hinterfragen. Denn besonders im Bereich der Erziehungswissenschaften, wo der Mensch in seiner prinzipiellen Unergründbarkeit im Zentrum stehen sollte (vgl. Mattner/Gerspach 1997, S. 44 f.), müsste man sich vor einem Wissenschaftsverständnis hüten, das auf dem Primat der absoluten Erfass- und Erklärbarkeit basiert.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Ausführungen zur essayistischen Schreibweise, an der ich mich stellenweise orientiere, finden sich bei: Busch, Kathrin: Künstlerisches Forschen – essayistisches Denken. Vortrag im Rahmen des Symposiums »Virtualität und Kontrolle«. (Podcast) online: <http://www.podcampus.de/nodes/show/2541> (aufgerufen am 04.10.2012).

<sup>12</sup> In einem 2013 veröffentlichten Skript weist der Rat für Kulturelle Bildung explizit auf den schwer fassbaren Wert der Vermittlung von Kontingenz in künstlerischen Prozessen hin. Vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013, S. 47.

<sup>13</sup> Ohne den Wert empirischer Forschung per se anzweifeln zu wollen, sehe ich Tendenzen zur einseitigen Verabsolutierung dieser Wissenschaftsausrichtung kritisch. »Empirische Forschungen definieren heutzutage den Bereich des Sagbaren auf dem Feld des Pädagogischen. Was ihren regulativen Strukturen nicht entspricht, wird als unwissenschaftlich ausgeschlossen.« (Meyer-Drawe 2012, S. 34).

Eine kunstpädagogische Studie, die sich mit Fragen des Erkennens befasst, kann und muss zwar keine explizite Erörterung der ontologischen Frage nach der Wirklichkeit und deren Objektivität liefern, ohne einen reflektierten Wirklichkeitsbegriff kommt sie jedoch nicht aus.<sup>14</sup> Im Verlauf der Studie wird innerhalb der Gedankenbildung eine dialektische Figur entwickelt, die sowohl die vermittelte Wirklichkeit als auch die Ausstrahlung der Realität in den Blick nimmt. Der immanente Perspektivenwechsel ist durch eine in Cassirers Philosophie angelegte Struktur motiviert.

Mit der Philosophie der Symbolischen Formen wird also zunächst die vermittelte Welt in den Fokus gerückt und eine idealistische Position eingenommen (vgl. Ullrich 2010, S. 11 f.). Welt wird als das verstanden, was uns qua geistiger Leistung erschließbar ist.<sup>15</sup> Indem Cassirer mit den symbolischen Formen unterschiedliche Dichteverhältnisse zwischen Welt und erkennendem Menschen skizzierte (vgl. Kapitel 4) bietet sich eine Brücke an, zu einem phänomenologischen Wirklichkeitsverständnis, welchem im weiteren Verlauf der Studie gefolgt wird. Hier wird es letztlich auch um die Aus- und Einstrahlungen der vorhandenen Wirklichkeit – im Sinne einer auf uns einwirkenden Realität gehen. Auf dieser Basis wird ein Erkenntnispotenzial der Kunst skizziert, das zum einen die vorhandene Welt in einer großen Dichte erfahrbar und geistig verhandelbar macht, zum anderen aber auch die subjektiv gefärbte, mit Emotionen und Wertungen verbundene Konstruktion von Wirklichkeit thematisiert.

Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wurden für häufig verwendete Quellen folgende Abkürzungen verwendet: Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft (KdV); ders., Kritik der Urteilskraft (KdU); Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen Teil 1–3 (PSF I–III); ders., Versuch über den Menschen (VüM); ders., Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs (WWS); Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung (PdW); ders., Die Prosa der Welt (PW).

Ergänzungen und Hervorhebungen in Zitaten sind mit eckigen Klammern und dem Kürzel AMS gekennzeichnet.

<sup>14</sup> Eine profunde Einführung in die Ontologie findet sich u. a. bei Lavelle 2009.

<sup>15</sup> »Jede echte geistige Grundfunktion hat mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam, dass ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß nachbildende Kraft innewohnt [...] Keine dieser Gestaltungen geht schlechthin in der anderen auf oder lässt sich aus der anderen ableiten, sondern jede von ihnen bezeichnet eine bestimmte geistige Auffassungsweise und konstituiert in ihr und durch sie zugleich eine eigene Seite des >Wirklichen.« (PSF I, S. 9)

## 1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff

### 1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld

#### 1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv?

Nimmt man den Begriff der Erkenntnis näher in den Blick, so fällt eine deutliche Differenz zwischen allgemeinem Sprachgebrauch und theoretischer Reflexion auf. In der alltäglichen Verwendung wird dann von Erkenntnis gesprochen, wenn sowohl die Fähigkeit, Erfahrungen und Eindrücke geistig zu verarbeiten, als auch das Ergebnis dieses Prozesses gemeint sind.<sup>16</sup> Im allgemeinen Verständnis scheint etwas dann zur Erkenntnis zu werden, wenn eine erworbene Einsicht als vermittelbares Wissen eine klare, vorwiegend begriffliche Form annimmt. Diese Grundannahme spiegelt sich in der hierarchischen Struktur unserer Bildungslandschaft wider, die nach wie vor eine Trennung und ungleiche Gewichtung der Unterrichtsfächer praktiziert. Der kunstpädagogische Diskurs, der die Erkenntnis stiftende Funktion bildnerischer Prozesse etwa im Rückgriff auf Theorien der Ästhetik immer wieder in den Fokus rückte, scheint diese Bewusstseinslage nur marginal beeinflusst zu haben (siehe Kapitel 2).

Psychologie und Pädagogik verwenden, wenn es um Erkenntnisprozesse geht, synonym den Begriff der Kognition, wobei dieser Begriff aufgrund seiner Tradition eine noch deutlichere Zuspitzung auf vermeintlich klar fassbare Akte der Informationsverarbeitung birgt. Kognitive Fähigkeiten werden emotionalen und motorischen Fähigkeiten gegenübergestellt, wenn beispielsweise eine Lernzieltaxonomie kognitive, affektive und psycho-motorische Bereiche unterscheidet (vgl. Becker 2007, S. 68 f.). Unterrichtsfächer werden nach wie vor in kognitiv und nicht-kognitiv eingeteilt, obwohl mittlerweile Lehrpläne in ihren Präambeln auf die »unterschiedlichen Erkenntnisansätze« aller Fächer hinweisen (z. B. Lehrplan für die bayrischen Gymnasien 2009, S. 8). Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese Begriffsverwendung als verkürzt, denn ein differenzierter Kognitionsbegriff birgt auch Formen der sinnlichen Erkenntnis und des künstlerischen Denkens: »kognitiv (lat. Erkennen) bezeichnet ... alle Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnis von Gegenständen erhält bzw. sich seiner Umwelt bewusst wird, also Wahrnehmung, Erkennen, Vorstellen, Urteilen« (Böhm 2000, 304). Obwohl der Zugewinn durch Visualisierungsstrategien mittlerweile von vielen Unterrichtsfächern erkannt und genutzt (vgl. Zumbansen 2013, S. 4 f.) wird, kann künstlerisches Denken als Erkenntnismedium in der Schullandschaft noch keinen anerkannten Platz für sich behaupten.

<sup>16</sup> »Erkenntnis, der Vorgang der Einsicht (das Erkennen), durch den ein dem betrachteten Sachverhalt adäquates Wissen erworben wird; auch das Ergebnis dieses Prozesses, das Erkannte.« (dtv Lexikon Bd. 5, 1990)

## 4 Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien

### 4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse

Auf der Basis detaillierter Überlegungen zum Charakter der Erkenntnis im Feld der Kunst wird künstlerisches Denken als ein Denken in Entwurfsprozessen verstanden, denn es geht nicht um die Anwendung fertiger Zeichensysteme, sondern um die schöpferische Hervorbringung subjektiv bedeuteter Ausdrucksfiguren. Es beginnt dort, wo Hand, Auge und Geist tastend um eine Bedeutungsintention kreisen, »die über keinen Text verfügt, der sie lenken könnte, sondern gerade dabei ist, ihn erst zu schreiben« (Merleau-Ponty 1984/1993, 67).

Mit den beiden ausführlichen Fallstudien wurden Gestaltungsprozesse und Entwicklungsverläufe präzise in den Blick genommen. Die Beobachtungen konzentrierten sich der vorangestellten Definition folgend auf die Momente, in denen eine Ausdruckssprache nicht nur verwendet, sondern hervorgebracht wird. Die Übergänge von der Anwendung vorgefertigter Formen zu selbst gestalteten Ausdrucksfiguren sind fließend. Dementsprechend war vorwiegend von Tendenzen und graduellen Veränderungen die Rede. Die Strukturmomente, die sich dennoch herauskristallisierten, interagieren miteinander und bedingen sich daher gegenseitig. Es ist also nicht sinnvoll, die Komplexität des Phänomens auf einen eindeutigen Entwicklungsverlauf zu reduzieren. Stattdessen sollen die sich abbildenden Strukturmomente hier zunächst stichpunktartig zusammengefasst werden, um dann in didaktischer Hinsicht reflektiert zu werden. Ergebnisse im Sinn einer eng gefassten empirischen Studie sind dies nicht. Es handelt sich vielmehr um Rückschlüsse intensiver, systematischer Beobachtung.

**Loslösung von konventionellen Bildzeichen:** Durch Neukontextualisierung, Neukombination oder Umgestaltung werden konventionelle Bildvorstellungen und Darstellungsformeln zur Disposition gestellt und verändert. Das Spektrum der Veränderung reicht von kleinen Detaileingriffen bis hin zur Neugestaltung von bildhaften Symbolen und hängt von der Bereitschaft, die über Konventionen gesicherte Verständlichkeit des Bildzeichens zu verlassen sowie von der gestalterischen Fähigkeit ab.

**Loslösung von begrifflich dominierter Strukturierung der Ideen:** Eine Veränderung der Erkenntnisgestalt hinter der bildnerischen Figur zeigt sich dort, wo das Bild nicht mehr zeichenhaft einen Inhalt *sagen* soll, sondern diesen präsentativ zeigt. Diese Tendenz ist als Hintergrundbewegung der bildnerischen Entwicklungsverläufe auszumachen und zeigt sich dort, wo sich die bildhafte Idee vorwiegend aus sich selbst heraus entwickelt und die begriffliche Reflexion parallel verläuft, aber nicht vorweg die Bildidee generiert.

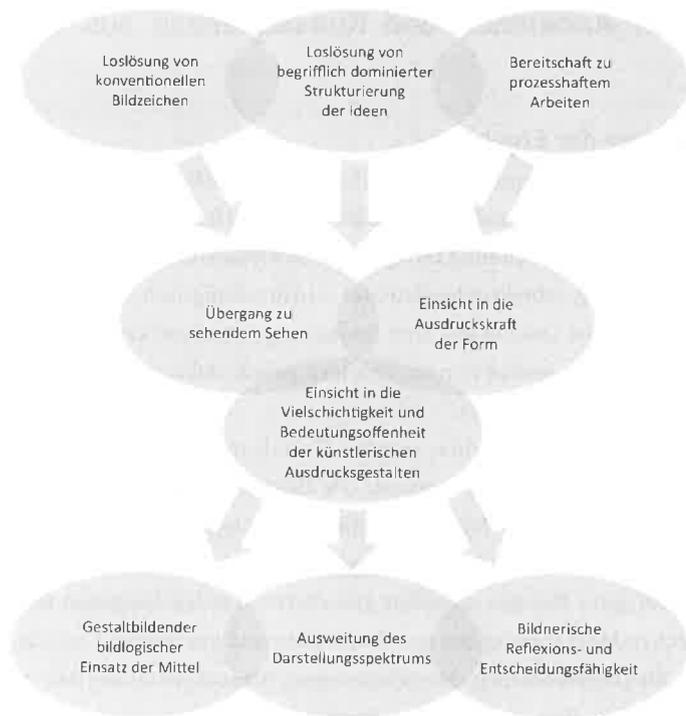


Abbildung 92: Grafik zu Strukturmomenten künstlerischen Denkens<sup>374</sup>

**Bereitschaft zu prozesshaftem Arbeiten:** Mit den wachsenden Möglichkeiten, von vorgefertigten Bildzeichen Abstand zu nehmen, wächst die Bereitschaft, sich auf einen Gestaltungsprozess einzulassen und der Idee damit Raum zu geben, sich zu entwickeln.

**Übergang zu sehendem Sehen:** Gemeint ist eine Wahrnehmung, die nicht auf der Identifizierung gelernter Inhalts-Form-Zusammenhänge beruht, sondern im formalen Bestand nach eigenen, begründbaren Deutungen sucht. Damit verbunden ist die Fähigkeit, die eigenen Gestaltungen auf deren Prägnanz zu überprüfen.

**Einsicht in die Ausdruckskraft der Form:** Der Ausdrucks- und Darstellungswert von bildnerischen Mitteln wird erkannt.

**Einsicht in die Vielschichtigkeit und Bedeutungsoffenheit der künstlerischen Ausdrucksgestalten:** Es geht um ein grundlegendes Verständnis des fluiden, lebendigen Charakters künstlerischer Ausdrucksgebilde. Dieses basiert auf der Bereitschaft, Konventionen infrage zu stellen, auf Eindeutigkeit zu verzichten, einen Rest an Unverständlichem als offene Frage zu akzeptieren und stehen zu lassen und einen offenen Denkmodus zuzulassen.

<sup>374</sup> Mir ist bewusst, dass ein derartig schematisches Modell der Komplexität des Phänomens nicht gerecht werden kann. In diesem Sinn ist die Grafik als bewusst vereinfachte Visualisierung zu verstehen.

**Gestaltbildender bildlogischer Einsatz der Mittel:** Auf der Einsicht in die Ausdruckskraft der sinnlichen Form und dem erweiterten Gestaltungsfähigkeiten basiert ein Denken in Form. Damit ergibt sich die Möglichkeit, eigene tragfähige Ausdrucksge-  
stalten zu generieren und den Widerstand und Eigensinn der Form als Ideen bereicherndes Moment wahrzunehmen und zu nutzen.

#### Ausweitung des Darstellungsspektrums:

Gestaltungsprinzipien und Darstellungstechniken werden so einverleibt, dass sie im besten Fall virtuos eingesetzt werden können. Ein breites bildnerisches Repertoire ermöglicht Wahlmöglichkeiten. Auf dieser Basis können bildnerische Entscheidungen getroffen und kann so ein eigener Standpunkt erarbeitet werden.

**Bildnerische Reflexions- und Entscheidungsfähigkeit:** Aus dem erweiterten Spektrum der Darstellungsmöglichkeiten können auf der Basis eines erweiterten Verständnisses für bildnerische Phänomene eigene Entscheidungen getroffen werden.

## 4.2 Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien

Im Folgenden sollen abschließend Erkenntnisse aus den phänomenologischen Beobachtungen sowie aus der theoretischen Erörterung zu einem pädagogisch-didaktischen Tableau zusammengebunden werden. Der Charakter der Ausführungen bleibt bewusst fragmentarisch, denn die angesprochenen Bildungsmomente können in ihrer Komplexität hier nur angerissen, nicht ausführlich diskutiert werden. Es geht mir an dieser Stelle darum, Eckpunkte einer Handlungsperspektive zu skizzieren.

Um die Vielfalt des Kunstunterrichts abzubilden und der Unterschiedlichkeit der individuellen Entwicklungen gerecht werden zu können, werden hierzu auch Schülerarbeiten, Interviews und Fragebögen herangezogen, die nicht Teil der vorangegangenen Einzelfallstudien sind.

### 4.2.1 Prozesshaftes Arbeiten initiieren

Die Entwicklung der Schüler über den Zeitraum von zwei Jahren macht deutlich: Die Fähigkeit zur systematischen Entwicklung einer Idee darf keineswegs vorausgesetzt werden. Zielt man auf individuelle Ausdrucksgestalten, reicht es nicht, ein Thema zu stellen, in eine Technik einzuführen und dann auf gute Ergebnisse zu warten. Der künstlerische Prozess, eine Idee so lange zu drehen, zu wenden und zu dehnen, bis sie eine nicht nur formal, sondern auch inhaltlich überzeugende Gestalt annimmt, kann gelernt werden, wenn der Unterricht darauf abgestimmt ist. Zuvor wurde ausführlich beschrieben, wie sich ein künstlerisches Denken, das selber Fragen stellt und eigene Arbeitsaufträge entwickelt (vgl. Goetz 1998, 59), allmählich einstellt. Die Fra-



Abbildung 93: drei Doppelseiten eines Projekttagebuchs mit insgesamt 11 Doppelseiten

gebogen sowie die Analyse der Projekttagebücher machen deutlich, wie die Schüler die Themenstellung aufnehmen und dann rasch nach einer Vorstellung suchen, die sie dann nur umsetzen müssen. Das Verständnis, dass sich eine Idee erst entwickeln könnte, man folglich also mit einer vagen Vorstellung einsteigen und diese dann nach und nach ausformulieren kann, war zu Beginn der Leistungskurszeit bei keinem der Schüler offensichtlich vorhanden und entwickelte sich auch nicht bei allen. So gab es auch nach zwei Jahren Projektarbeit noch einzelne Schüler, die die Arbeit mit dem Projekttagebuch ablehnten und stattdessen für die jeweiligen Themenstellungen eine Idee ad hoc entwarfen und umsetzten.

Zu dem Projektthema »Idyllen und Abgründe« hielt Manuela auf Seite eins ihres Projekttagebuchs das Bild einer Tänzerin fest, die wie eine Marionette an Seilen hängt. Dieses Motiv wollte sie malerisch umsetzen. Auf meine Aufforderung hin begann sie, das Motiv auszudifferenzieren. Sie begann zeichnend, sich mit Körperhaltungen und Gesichtsausdrücken zu beschäftigen, erprobte Linien, Schraffuren und einfache Kompositionsideen, die die Verwandlung der Tänzerin in eine Puppe fassen sollten. Im Prozess der Auseinandersetzung kam sie auf die Idee, einer Darstellung des Veränderungsprozesses vom Menschen zur Marionette. Sie entwickelte letztendlich eine kleine Schaubühne, auf der sich anhand eines einfachen Legetricks die Verwandlung vollzog. In diesem ersten Projekt der Schülerin sind die Abweichungen von der Ursprungsidee zunächst klein. Stück für Stück tastet sie sich voran und entfernt sich zumindest formal von der zunächst klischeehaften Abbildung. Durch die kleinen Umgestaltungen erfährt die Idee eine feine Ausdifferenzierung und Individualisierung. Das Puppenhafte wird durch eine eigene Linienformulierung deutlicher hervorgehoben, der idyllische Aspekt des Tanzens in den weichen Weißhöhlungen eingefangen. M. machte in diesem ersten Projekttagebuch die Erfahrung, wie man sich an ein eigenständiges bildnerisches Statement langsam herantasten kann und wie sich in der Bearbeitung neue Facetten ergeben.

Im zweiten und dritten Projekt ließ sich die Schülerin noch deutlicher auf projekthaftes Arbeiten ein. In ihrem zweiten Projekttagebuch, das zum Thema »Tagträume« entstand, beschreibt sie auf einer Doppelseite die Gedanken, die ihre Arbeit an die-



Abbildung 94: sechs Doppelseiten eines Projekttagebuchs mit insgesamt 10 Seiten (mit Durchblicken von einer zu anderen Seite)

sem Projekt begleiteten. Hier erklärt sie neben der metaphorischen Verwendung von Bildgegenständen – etwa ein Vogel, der für die Freiheit stehen soll, und ein Schiff, das einen Übergang markiert – auch, inwiefern sie den formal-ästhetischen Qualitäten Aussagekraft zumisst. So ist hier beispielsweise von statischen und dynamischen Linien und dem bewussten Einsatz abstrakterer Bildmittel die Rede. Hier zeigen sich Einsichten in die Ausdruckskraft der Form, die sie zunehmend systematisch nutzte.

Auf meine Nachfrage im Interview erklärt sie, sie habe auch bei diesem Projekt sofort eine enggefaste Bildidee gehabt, habe sich dann aber entschieden, zunächst assoziativ vorzugehen, um der Idee Raum zur Entwicklung zu lassen. Im Projekttagebuch entwickelte sie zu kleinen bildhaften Fundstücken Traum-Räume. Als Endergebnis fertigte sie letztlich einen großformatigen Katalog an, der dem Betrachter Seite für Seite Türen zu neuen Traum-Räumen öffnet.

»Und das ist dann auf alle Fälle eine Erkenntnis, wenn man dann letztendlich wirklich für sich eine eigene Definition geschaffen hat von dem Thema oder was Eigenes entworfen hat«

sagt sie rückblickend im Interview.

## Rückschluss

Ist die Projektmethode nicht eingeübt, sind Schüler mit dem Projekttagbuch zunächst überfordert. Sie brauchen also Anhaltspunkte, wie man mit einer derart offenen Methode arbeiten kann. Damit die Schüler eine Vorstellung bekommen, was mit dem Projekttagbuch gemeint ist, ist es äußerst hilfreich, Beispiele zu zeigen. Im Idealfall zeigt man sehr unterschiedliche Projekttagbücher zu anderen Themenstellungen und umgeht damit eine Engführung. Dennoch ist mit einer Orientierung an dem Gezeigten zu rechnen. Als Anfangssituation ist das brauchbar, denn eine Individualisierung wird sich sukzessive ergeben, wenn der einzelne Schüler beginnt, aus der Themenstellung *sein* Projekt zu machen. Eine weitere gute Möglichkeit, in die Methodik des PTB einzuführen, ist die Demonstration. So kann man etwa anhand rascher Skizzen zeigen, wie sich eine Idee über einige Seiten hinweg entwickeln kann, wenn jede Seite auf die andere reagiert.

Bei der Planung der Einführungsstunde ist auf eine offene Anfangssituation zu achten. Als besonders geeignet erweisen sich Themen, die einen möglichst weiten Interpretationsrahmen anbieten und die Schüler motivieren, eigene Suchprozesse zu beginnen. Als probates Mittel des Einstiegs erwies sich ein Brainstorming mit der Lerngruppe. In Form eines Wort- oder Bildclusters können Assoziationen zu einem Thema an der Tafel oder idealerweise an einer Wandzeitung festgehalten werden. Auch Formen des digitalen Mindmaps können hier gewinnbringend eingesetzt werden. Hält man vermeintlich fertige Bildideen fest, engt das den nötigen Öffnungsprozess ein. Sinnvoller ist hingegen, eine Sammlung von Fragmenten und Facetten ohne Ausformulierung möglicher Endergebnisse.

Es ist ein Aspekt der Projektmethode, zu lernen, wie man inhaltliche und formale Gestaltungsimpulse findet und mit diesen im Sinn der eigenen Ideenentwicklung umgehen kann. Auch hierzu kann man einige Beispiele zeigen, etwa aus der Kunstgeschichte. Wenn man in zunächst kurzen Abständen Präsentationsrunden einplant, forciert man die Aufnahme der ungewohnten und daher vielleicht als unangenehm empfundenen Arbeit am PTB. Es ist damit zu rechnen, dass die Schüler verunsichert sind, da sie nicht, wie gewohnt, eine klare Aufgabenstellung haben. Daher sollte auf eine Bewertung der Beiträge in der ersten Zeit unbedingt verzichtet werden. Die Gruppengespräche, die sich zur Präsentation der Arbeiten ergeben, sind in vielerlei Hinsicht bereichernd, denn sie bieten zum einen eine Reflexionsbasis, zum anderen machen sie deutlich, wie unterschiedlich das Vorgehen der einzelnen Schüler ist und sein darf.<sup>375</sup>

Wenn Schüler dennoch mit geschlossenen Bildideen beginnen und so gewissermaßen auf Seite 2 schon am Ende angelangt sind, ist es die Aufgabe des Lehrers, im

<sup>375</sup> Die Besprechung von Schülerarbeiten ist ein bekanntes und probates Mittel im Kunstunterricht und muss daher nicht weiter ausgeführt werden. Hier ergibt sich eine Besonderheit, da nicht nur das individuelle Zwischenergebnis, sondern auch das Vorgehen und die damit verbundenen Ideengense besprochen werden.

Einzel- oder Gruppengespräch Möglichkeiten zur bildnerischen Auseinandersetzung vorzuschlagen und die vorhandenen Ideen für die Auseinandersetzung zu öffnen. Das prozesshafte Arbeiten ist anzuleiten und einzufordern, auch wenn dies zunächst schwerfällt und auch nicht von allen Schülern umgesetzt werden kann. Da es letztlich darum geht, jeden Schüler zu eigenständiger Bildsprache und selbstständiger Ideenentwicklung zu ermutigen und zu befähigen, kann es im Bezug auf die Gestaltung kaum allgemeingültige Ratschläge geben. Es gilt also, den Blick auf das, was die Schüler in der Anfangssituation einbringen, zu richten und darin nach Ansatzpunkten für eine individuelle Entwicklung zu suchen.

Es ist notwendig, den Qualitätsanspruch in Bezug auf die Einzelseiten des Projekttagbuchs zu reduzieren, um die Schüler zum einen zum Ausprobieren zu ermutigen und um sich zum anderen mit dem eng begrenzten Zeitraum zu arrangieren. Verlangte man, jede Seite zu einem hohen Perfektionsgrad auszuführen, müsste man nicht nur die Projektphase unvertretbar lange strecken, sondern hemmte vermutlich auch die Motivation maßgeblich. Dem freien Ausprobieren und Experimentieren kommt eine große Bedeutung zu, denn es eröffnet Spielräume der Gestaltung und birgt wichtige Reflexionsanlässe. Die Verdichtung durch handwerkliche und gestalterische Präzision ergibt sich im Verlauf des Projekttagbuchs und kann explizit eingefordert werden, wenn das Konzentrat des Projekttagbuchs in Form eines Endergebnisses ansteht.

Da Motivation im herkömmlichen Schulsystem stark an Bewertung gekoppelt ist, sollte der individuelle Prozess berücksichtigt werden, wenn es um die Notenbildung geht. Der Blick ist demgemäß nicht nur auf die feststellbare ästhetische Qualität des Endergebnisses, sondern auch auf die Tiefe und Intensität der Auseinandersetzung zu richten.

### 4.2.2 Entwicklungsszenarien begleiten

Die Abbildungen zeigen Filmstills der Kurzanimation eines Schülers aus dem Leistungskurs. Zu dem Projektthema »Idyllen und Abgründe« baute er eine bühnenartige Kiste, die er mit einer fiktiven Landschaft und zwei Comicfiguren ausstattete. Zunächst begann er seine Projektarbeit mit dem Abzeichnen einer Figur aus »Nightmare Before Christmas«. Eine symbolbildende Eigenleistung war dies noch nicht. Vielmehr benutzte der Schüler eine ihm bekannte Darstellungsformel ohne diese in einem bildnerischen oder gedanklichen Prozess wirklich zur Disposition zu stellen (vgl. Kapitel I.3.5.5).

Mit der Aufforderung, aus diesem fremden Bild ein eigenes Bild zu machen, begann der Schüler, die Figur zu variieren. Nach diversen Versuchen, die Gestalt in einen eigenen Interpretationszusammenhang zu stellen, entschied sich der Schüler letztlich für die an Puppentheater erinnernde Inszenierung. Die am PC erzeugte Animation wurde mit verfremdeten Auszügen des Sounds des Computerspiels »Super Mario«

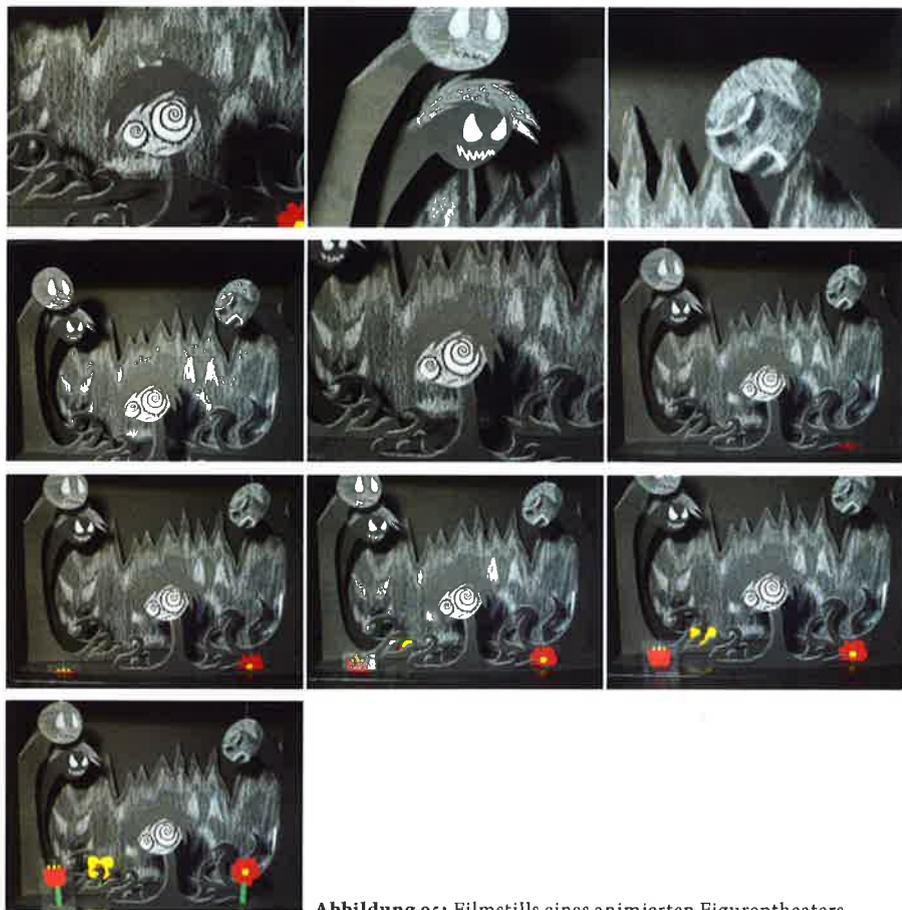


Abbildung 95: Filmstills eines animierten Figurentheaters

hinterlegt. Die klischeehafte Figur wird dadurch in einem Akt der selbsttätigen Auseinandersetzung in einen neuen Kontext gestellt, bewegt und mit neuen Elementen konfrontiert. Jetzt ergeben sich neue Bedeutungsmomente, das objektive Bildzeichen wird aufgebrochen, die Suche nach einer eigenen Ausdrucksfigur beginnt.

Bleibt die Gestaltung bei der Nachahmung der vorgefundenen Figuren stehen, kann sich kein Spiel mit Bedeutungsvarianten einstellen. Es entstehen Arbeiten, die wenig Dichte aufweisen und auch für die betreffenden Schüler kaum Aussagekraft entwickeln. Die Individualität des Zeichners ist zwar im Strich nicht gänzlich hintergebar, wirkt sich aber nur spurenhafte auf die Ausdrucksgestalt aus (vgl. Kapitel I.6.6.2).

Damit gelingt es kaum eine persönliche Aussage zu artikulieren und im bildnerischen Tun eigene Gedanken zu bilden:



Abbildung 96: vier Doppelseiten eines Projektstagebuchs mit insgesamt 23 Doppelseiten (Mischtechnik)

In diesem Fall blieb das Projektstagebuch eine Ansammlung klischeehafter Figuren. Im Fragebogen zu diesem Projekt schreibt die Schülerin:

»Ich habe Fotos aus Zeitschriften eingeklebt und weitergeführt, weil ich nicht wirklich einen Anhaltspunkt hatte, (...) Tanzen ist meine Leidenschaft > Skizze einer Tänzerin (würde ich gerne weiterführen) (...) habe im Internet ein paar Icons gefunden und weiterbearbeitet ...«<sup>376</sup>

Eine bildnerische Verdichtung dieser Fremdbilder zu einem eigenen Statement gelingt ihr nicht. Sie bleibt bis auf wenige Ansätze bei der Nachbildung des Vorgefundenen und ist am Ende mit ihrem Ergebnis sehr unzufrieden. Die notwendige Pendelbewegung zwischen vorgefundener objektivierter und subjektiv überarbeiteter Form stellte sich hier nicht ein, denn anstatt bei einem Thema zu bleiben, greift die Schülerin immer neue Impulse auf, ohne diese stringent weiterzuverfolgen.

Umgekehrte Vorgänge können in einem Projektstagebuch beobachtet werden, das auf einem freien, sehr subjektiven Gestaltungsimpuls aufbaut:

<sup>376</sup> Auszug aus dem Fragebogen von R.



**Abbildung 97:** Auswahl von neun Doppelseiten aus zwei Projekttagbüchern die zu einem Thema gestaltet wurden. Insgesamt 18 Doppelseiten (Mischtechnik).

»Eigentlich einfach erst mal nur drauf los malen, was mir in den Sinn kommt« – schreibt die Schülerin auf die Frage nach der Anfangsidee. Auch sie sucht sich Zeitungs-ausschnitte oder Fundobjekte, überarbeitet diese aber so weit, dass diese zum Teil nicht mehr erkennbar sind. Das freie, unbedarfte Ausprobieren schuf eine gute Ausgangslage, musste aber in eine gezielte Gestaltungsaufgabe überführt werden, damit sich keine Beliebigkeit und damit einhergehende Bedeutungslosigkeit einstellte. Damit die Beschäftigung über viele Seiten hinweg zu einem Projekt wird, bedarf es einer tragfähigen Idee, an der gearbeitet werden kann. Das Spiel mit bildnerischen Mitteln kann Teil der Suchbewegung sein, füllt diese aber nicht erschöpfend aus. Es gilt, den Dialog mit dem, was auf den Seiten entsteht, aufzunehmen und in eine systematische Verdichtung zu überführen. In diesem Sinn machte es sich E. zur Aufgabe, von bildhaften Fundstücken ausgehend, unterschiedliche Traumatosphären mit malerischen Mitteln einzufangen.

#### Rückschluss

Wählt man einen derart freien Projektansatz, ist den unterschiedlichen Herangehensweisen der Schüler Rechnung zu tragen. Während es für den einen zunächst darum geht, sich in kleinsten Gestaltungsschritten von Vorlagen zu entfernen, braucht ein

anderer Hilfe dabei, sich nicht in seinen überbordenden Ideen zu verlieren. Für einen Nächsten mag das größte Hindernis anfänglich darin liegen, sich zur Selbsttätigkeit zu motivieren. Es gilt also, zunächst so genau wie möglich die Ausgangssituation der einzelnen Schüler zu erfassen, um darauf reagieren zu können. Oft sind kleinste Nuancen auf den ersten Seiten eines Projekttagbuchs aufschlussreich. Es gilt, diese feinen, zum Teil schwer erkennbaren Spuren der Individualität auf den Blättern zu erkennen, zu würdigen und zu thematisieren, um die Schüler für die unterschiedlichen Aspekte ihrer eigenen Gestaltung zu sensibilisieren. Fällt Schülern das prozesshafte Arbeiten sehr schwer, kann es notwendig werden, im Einzelgespräch zunächst gemeinsam erste Arbeitsschritte festzulegen und die Ausführung in einem, nach kurzem Zeitraum angesetzten, weiteren Gespräch gemeinsam zu reflektieren. Stagniert der bildnerische Prozess, so kann dies erkannt und besprochen werden. Hilfreich ist auch der Einsatz von Fragebögen zum Stand des eigenen Projektes, denn auch dadurch wird der einzelne Schüler animiert, über seine Arbeit und seine Arbeitshaltung nachzudenken. Mit dem Ausrufen eines Freiraumes zur schöpferischen Tätigkeit ist es also nicht getan. Jeder Einzelne kann sich den Weg in diesen Freiraum nur selbst erarbeiten.<sup>377</sup>

#### 4.2.3 Zur individuellen Bildsprache ermutigen

Auch der Wechsel von einer begrifflich-formelhaften Struktur zu einer individualisierten ästhetisch-sinnlichen Form etabliert sich nur langsam. Bei den meisten Schülern des Kurses war zu beobachten, wie sie, mit einer offenen Aufgabenstellung konfrontiert, begannen, diese im Modus des begrifflichen Denkens zu bearbeiten. So notierten sie zunächst schriftlich ihre Gedanken oder legten Bildersammlungen an, die sie begrifflich kategorisierten. Sie formulierten ihr Thema in der ihnen geläufigen Form aus, anstatt sich auf einen Gestaltungsprozess einzulassen. Nicht selten wird dann auf klischeehafte Motive zurückgegriffen, um das Gemeinte unmissverständlich zum Ausdruck bringen zu können.

Kunst kann unter anderem durch den bedeutungsoffenen Charakter definiert werden. Wenn Kunstunterricht als ein Einstiegsfeld in künstlerische Denkformen verstanden wird, ist es zunächst notwendig, ein Verständnis für den Charakter des Metaphorischen, Vieldeutigen anzubahnen. Es ist für die Schüler ein großer Schritt zu verstehen, inwiefern Ideen, die sie bildnerisch entwerfen, nicht auf einen eindeutigen, objektiv erfassbaren Inhalt zielen müssen. Es bedarf der Einsicht, wie etwa eine Linie

<sup>377</sup> Ohne dies hier näher ausführen zu können, gehe ich von Folgendem aus: Freiheit beruht auf Tätig-Sein und auf der Überwindung von Gewohnheiten der Passivität. Hermann Pfütze beschreibt beispielsweise, wie sich Freiheit erst aus dem aktiven Widerstand gegen die Unfreiheit ergibt: »[...] und dafür reicht Probehandeln nicht aus, sondern bedarf es des Willens, wirklich etwas zu verändern« (Pfütze 2007, S. 185).

in ihrer spezifischen Gestalt oder ein Farbton in seiner Abschattung je nach Kontext eine eigene Aussagequalität annimmt, auch wenn diese nicht in einem lexikalen Sinn zu verstehen ist.

Erfährt man, wie künstlerische Materialien und Elemente nicht nur in den Dienst einer möglichst wirklichkeitsgetreuen, konventionellen Darstellung genommen werden, kann sich neben dem logisch-stringenten Denken in begrifflichen Eindeutigkeiten auch ein Denken in bildhafter Vieldeutigkeit ergeben. Das bildnerische Experimentieren und die Auseinandersetzung mit Kunstwerken helfen, jene Einsicht zu entwickeln. Auf diesem Weg lässt sich auch ein Verständnis für Kunst als Medium der Neuschöpfung anbahnen, das spätestens zur Auseinandersetzung mit gegenstandsloser Kunst unabdingbar sein dürfte.

Der Schritt von der Nachahmung zur Neuschöpfung, von der Abbildung zur Gestaltung und Bildung von Wirklichkeit, der ein wesentlicher Schritt auf die Erkenntnisform der Kunst hin bedeutet, kann meiner Einschätzung nach im Kunstunterricht initiiert werden, wenn im prozesshaften Arbeiten die Fähigkeit angelegt wird, sich im Ordnungsfeld der ästhetischen Formen zu orientieren und zu eigenständigen bildnerischen Entscheidungen zu kommen. Klischeehafte oder streng an erlernten Schemata orientierte Abbildungen von bereits im Kopf vorgefertigten Bildern können nach und nach durch autonome Ausdrucksgestalten ersetzt werden, wenn zu den wachsenden bildnerischen Fertigkeiten der Mut zum Verlassen des konventionellen Grundes tritt: »Eingeschliffene Konventionen des Sehens und Verstehens werden in einer verlangsamten Wahrnehmung und bildnerischen Auseinandersetzung außer Kraft gesetzt. Diese recherchierte, durchgängige Suche nach Fremdheit führt zur eigenen Bild-Logik« (Goetz 1998, 66).

Diese Doppelseite mit Skizzen zeigt die Versuche eines Schülers, Gerüchen Bilder zuzuordnen. Dabei überschritt er mit diesen Skizzen die illusionistischen Abbildungen und experimentierte mit Tintenflecken unterschiedlich dichter Lavur etc., um seiner Idee Ausdruck zu verleihen.

#### Rückschluss

Kunstunterricht zielt auf ein möglichst virtuos Agieren im Pool der bildnerischen Formen; er sollte dazu eine Loslösung von der konkreten Abbildung zugunsten des Erwerbs freier Ausdrucksformen zumindest anbieten. Die vieldeutige Ausdruckskraft der sinnlichen Gestalt kann Inhalt und Thema des Unterrichts sein. Werden Kunstgeschichte, Werkbetrachtung und eigenes bildnerisches Arbeiten im Kunstunterricht verknüpft, können die Schüler in Rezeption und Produktion nachvollziehen, wie sich der Inhalt eines Kunstwerkes erst durch die Auseinandersetzung mit der Form gestaltet. Die komplexe Beziehung zwischen Begriffs- und Bildsprache ist hierbei zu beachten. Auf



Abbildung 98: Doppelseite aus einem Projekttagbuch mit 27 Seiten

den einengenden Charakter der prosaischen Sprache kann man reagieren, indem man von den Schülern beispielsweise fordert, sich Gedanken mit dem Stift auf dem Papier zeichnend und nicht im Kopf zu machen. Auch wenn sich die Schüler hier sehr schwer tun und immer wieder auf Begriffe und begriffliche Inhalte zurückfallen, ergeben sich so visuelle Ansatzpunkte, die aufgegriffen und ausgearbeitet werden können.

#### 4.2.4 Bilder sprechen lassen

L.: Was ist die Schwierigkeit, wenn ihr versuchen sollt, eure Gedanken zu den Bildern eurer Mitschüler nicht mit Worten, sondern mit Bildern auszudrücken?

M.: Ja, das ist schon sehr schwierig, weil die Gedanken immer weiter gehen und man ja gerade immer nur eines zeichnen kann ...

A.: Das stimmt schon, aber es ist auch so, dass man, während man zeichnet, immer neue Gedanken bekommt und das Bild ja auch viel genauer anschaut.

J.: Also, das finde ich auch. Ich finde das schon gut, weil ich dann im Bild immer neue Sachen entdecke. Sonst schau ich kurz hin und hab vielleicht nur eine Idee, was das bedeuten kann und so schau ich immer wieder hin und das Bild bekommt also immer neue Seiten ...

L.: Ist das einfacher mit Worten?

A.: Mit Worten kann man schon einfacher etwas ausdrücken, finde ich. Es fehlen ja sozusagen die Adjektive (beim Zeichnen). Wie soll man denn zum Beispiel verzweifelt oder traurig zeichnen ... na ja, also man könnte da schon Tränen oder so

zeichnen, aber das ist ja dann auch irgendwie langweilig ...

M.: Ich finde, das ist mit Worten schon viel einfacher! Wir denken ja immer mit Worten!

L.: Ist das tatsächlich so? Denken wir nur mit Worten?

S.: Nein, das finde ich nicht. Man stellt sich ja auch manchmal eine bestimmte Stimmung vor, ... oder bei Träumen oder so da sind ja auch viele Bilder ...<sup>379</sup>

Der vorangestellte Text gibt ein Unterrichtsgespräch mit den Schülern des Leistungskurses wieder. Thematisiert wurde eine Aufgabe, bei der die Schüler zeichnend miteinander kommunizieren sollten, ohne zu sprechen. Sie schildern, wie ihre Gedanken dahinfließen und durch das Zeichnen abgebremst, aber auch angeregt werden. Aus diesem kurzen Auszug lassen sich verschiedene Vermutungen ableiten:

Um einen Gedanken fassen zu können, muss die dahingleitende Bewusstseinstätigkeit strukturiert und die Aufmerksamkeit gebündelt werden. Hierzu bedarf es der Formulierung von Ausdrucksgestalten, die als sprachliche Gestalten im weitesten Sinn verstanden werden dürfen (vgl. Kapitel I.3.4.3). Hier zeigt sich die Fähigkeit, Symbole zu bilden, als jene formende Kraft, die es vermag, den Strom des Erlebens zu Kristallisationspunkten zu bündeln. Den dahinfließenden Eindrücken und Gedankenfragmenten wird durch die Aufforderung zur Formulierung eines bildhaften Kommentars Inhalt geboten. Die Gedanken müssen letztlich in einer Figur zusammengefasst werden. Dazu sind vielfältige Entscheidungen notwendig, es bedarf der Festlegung.

Geschieht das, wie hier, auf der symbolischen Ebene des Bildes, so ergibt sich eine besondere Situation. Die Verbalisierung der Gedanken in gesprochene Sprache wesentlich schneller. Durch die Transformation in Bilder tritt also zwangsläufig eine Verlangsamung ein. Was hier von dem Schüler als Nachteil genannt wird, kann durchaus auch als Vorzug erkannt werden, stellt sich doch eine »gedehnte Aufmerksamkeit« (Rumpf 2003, S. 235) ein, die mit dem Bild nicht schnell fertig sein kann. Hier wird das Herausbilden einer Meinung ganz buchstäblich konkretisiert. Während der gesprochene Gedanke flüchtig bleibt, ist das Bild konstant. Der Zeichner legt sich im Herausbilden der Ausdrucksgestalt fest und wird durch die real vor ihm stehende Skizze mit seiner Aussage konfrontiert und zur Reflexion angeregt. Durch das längere Verweilen erfährt die

**378** Ausschnitt eines Unterrichtsgesprächs, das mitgeschnitten und transkribiert wurde (L = Lehrer, M/A/J/S = unterschiedliche Schüler).

Wahrnehmung eine Intensivierung und richtet sich auch auf die formale Gestalt. Durch das Zeichnen richten die Schüler ihr Augenmerk auch auf die Ausdrucksqualität der formalen Gegebenheiten des bildhaften Kommentars, auf den sie reagieren. Dadurch wird das, was alleine durch die Form zum Ausdruck kommt, besser entschlüsselt, da man sich gewissermaßen im gleichen Modus befindet, d. h. ebenfalls bildnerische Entscheidungen zu treffen hat, um zu einer Aussage zu kommen. Weshalb sitzt eine Figur hier und nicht dort? Weshalb ist die Linie so und nicht anders modelliert? Weshalb diese Farbe? ...

»Denken und Wahrnehmen stehen unter der Herrschaft der symbolischen Formung« (PSF III, S. 243). Hier sowie in den Fallstudien wird deutlich, inwiefern der Wechsel von einem in den anderen symbolischen Modus mit Schwierigkeiten verbunden ist. Auch wenn unsere Vorstellung bildhaft – oder exakter in szenischen Bildern – agiert, will bildnerisches Denken gelernt sein.

#### 4.2.5 Widerstände des Materials konstruktiv nutzen

In der Konfrontation mit dem Material, ganz buchstäblich den Werkstoffen und im übertragenen Sinn den Farben und Formen, werden die Gestaltungsintentionen zu Ausdrucksgestalten verwoben. Dabei ist der Widerstand, den das Material bietet, von zentraler Bedeutung, denn gerade dort, wo sich das, was ausgedrückt werden soll, nicht einfach in eine Form fügt, ergeben sich Brüche, an welchen sich die Reflexion einhakt. Die Vorstellung erfährt eine fortwährende Präzisierung und Erweiterung, wenn das Material gewissermaßen ein Eigenleben führt, das bedacht und berücksichtigt sein möchte. So hat beispielsweise jede Farbe einen bestimmten Ausdruckswert, der kaum hintergangen werden kann. Eine Linie bringt in ihrer formalen Ausgestaltung – Bleistift, Feder, Filzstift, weich, hart, zittrig, dünn, fest etc. – etwas zum Ausdruck. Erst wenn sich Form und Inhalt sinnvoll aufeinander beziehen, gelingt Ausdruck überzeugend. Es bedarf also, wie ausführlich begründet und beobachtet, eines neuen Wahrnehmungsmodus, der sich nicht nur nach identifizierbaren, bekannten Form-Inhalts-Verbindungen richtet, sondern sich auf ein »sehendes Sehen« einlässt.

Künstler entwickeln innerhalb der symbolischen Form Kunst eine Profession. Sie können aufgrund ihrer Kunstfertigkeit so virtuos mit den Gesetzmäßigkeiten der Welt der Klänge, Farben, Formen oder Worte umgehen, dass sie diese explizit thematisieren, infrage stellen oder auch erweitern können: »Avantgarde heißt geistige Beweglichkeit. Und sie existiert immer, wenn man sich Herrschaft und Erziehung nicht unterwirft. Ohne Avantgarde gäbe es keine Erfindung« (John Cage).<sup>379</sup> Die Suche nach immer neuen Inhalt-Form-Gefügen, die stets neue Regeln zur Ordnung des Feldes der Kunst hervorbringt, kann nahezu als ein Definitionsmerkmal von Kunst gesehen

**379** Notiz eines Ausstellungstextes. Quelle nicht weiter identifizierbar.



Abbildung 99: drei Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 22 Seiten

werden (vgl. Kapitel I.4.2.1). Der Kunstunterricht zielt nicht auf die Hervorbringung von Kunstwerken; daher wäre es ein überhöhter Anspruch, forderte man von Schülern ähnliche Fähigkeiten wie von Künstlern.

Wohl aber kann Kunstunterricht prinzipiell auf jene *geistige Beweglichkeit* abzielen, die John Cage nennt. Das mag dort gelingen, wo Einsichten in dieses sich selbst immer neu entwerfende System *Kunst* und die zugrunde liegenden geistigen Strukturen vermittelt werden. Dazu bedarf es *rezeptiver* und *produktiver* Erfahrungen im Umgang mit Kunst und nicht nur Gestaltungs- oder Bildunterricht.

Die Abbildungen zeigen Seiten des Projekttagbuchs einer Schülerin, die zum Thema »Idyllen und Abgründe« letztlich ein Kleid nähte und dieses in Szene setzte. Sie entwarf das Kleid, entschied sich gezielt für bestimmte Stoffe und versah Modell sowie Kleid mit Schriftzügen und dekorativen floralen Elementen. Die notwendigen bildnerischen Entscheidungen wurden im Projekttagbuch erarbeitet. Dort finden sich Versuche zu Schrift, Ornament, Körperposen und Schnittmustern. Die Seiten, auf welchen sich J. mit der Schrift auseinandersetzt, zeigen, wie sie Schriftzug um Schriftzug erprobt, um letztlich die Typografie zu finden, die ihrer Ansicht nach den Aspekt des Idyllischen zur Darstellung bringt. Der Eigensinn der zur Schrift formierten Linie musste zunächst in seiner Vielseitigkeit erfahren und dann bewusst eingesetzt werden. J.s Versuche und Überlegungen mündeten schließlich in eine Strategie, die den irritierenden Kontrast zwischen Form und Inhalt in den Dienst der intendierten Aussage stellt.



Abbildung 100: vier Doppelseiten eines Projekttagbuchs mit insgesamt 23 Doppelseiten (Mischtechnik)

Bei einem zweiten Projekt griff die Schülerin wieder auf die Kombination von Schrift und Bild zurück. Hier arbeitete sie mit einem erweiterten Repertoire an Techniken: Collage, Malerei, Zeichnung, Typografie. Der Einsatz der Schrift pendelt zwischen Ornament und gestischer Struktur; gegenständliche und ungegenständliche Bereiche werden miteinander konfrontiert.

Dort, wo Bild und Schrift etwa in den Linien der Zeichnung aufeinander reagieren, wird deutlich, wie sich Form auf Form auswirkt. Der Widerstand des Materials zeigt sich in der Inszenierung der weichen Reibung der Medien Schrift und Bild.<sup>380</sup>

#### Rückschluss

Im bildnerischen Prozess müssen die Ursprungsideen gewissermaßen durch den Widerstand der material- und formimmanenten Ausdrucksqualitäten hindurch und können dadurch eine Entwicklung erfahren. Die Vorstellung erweitert sich, je differenzierter mit dem umgegangen wird, was das Material selbst mitbringt. Können und Fertigkeiten sowie die Einsicht in die Ausdruckskraft der Form spielen hier eine gewichtige Rolle. Die Bereitschaft, sich auf einen Suchprozess und eventuell die Ver-

<sup>380</sup> Zur Frage, wie mit kitschigen Gestaltungsmomenten umzugehen ist, siehe: Drittes Projekttagbuch (Facharbeit) »Mimik«.

änderung der Ursprungsidee einzulassen, kann nicht vorausgesetzt werden, sondern ist erst aufzubauen. Auch wenn, wie oben ausgeführt, der Anspruch an die Einzelseite des Projektstagebuchs nicht zu hoch angesetzt werden sollte, ist auf die zunehmende Intensität in der sachgemäßen Auseinandersetzung mit dem Material zu achten. Die Experimente der Schüler sollten so begleitet werden, dass diese nicht in die Beliebigkeit gefälligen Ausprobierens abrutschen, sondern im jeweils vom Schüler gewählten Ausdrucksmaterial eine stringente Entwicklung stattfindet. Hier erweist sich die sprachliche Kommentierung und Reflexion, die in das Projektstagebuch eingebaut und in Fragebögen und Gesprächen zum Projekt fortgeführt werden kann, als äußerst gewinnbringend. Von den Schülern wurden die Fragebögen als hilfreiche Zäsuren empfunden. Auch die sprachlichen Notizen im Projektstagebuch dürfen und sollen sein, denn sie bergen gerade in der zum Bildhaften komplementären Struktur große Reflexionspotenziale. Es ist allerdings darauf zu achten, dass begriffliche Denkstrukturen nicht die bildnerische Ideenentwicklung dominieren und blockieren.

#### 4.2.6 Kunstfertigkeit zur Basis machen

Im ersten Teil der Studie wurde im Rückgriff auf die Kunstpädagogen Günther Regel und Hubert Sowa begründet, inwiefern künstlerische Artikulationsfähigkeit auf handwerklichem Können und gestalterischen Fähigkeiten basiert (vgl. Kapitel I.6.5.2). Internalisierte Handlungsfähigkeit macht Freiräume auf, Konventionen zu überschreiten, denn erst, wenn man über Gestaltungsalternativen verfügt und diese im eigenen Tun als sinnstiftend erlebt hat, kann man der vorgefertigten äußeren Form eine selbst artikulierte Gestalt gegenüberstellen. Selbsta Ausdruck und Gestaltungsfähigkeit sind also nicht als Gegenspieler, sondern als Partner zu sehen. Eine individuelle Ausdruckssprache kann sich nur dort weiterentwickeln, wo das Gestalten nicht in der Beliebigkeit von Improvisation und Experiment hängen bleibt, sondern auf bildnerischen Entscheidungen fußt. Damit etwas entschieden werden kann, braucht es eine Auswahl. Erst wenn man über Handlungsalternativen verfügt, hat man etwas, worüber man reflektieren kann. Dies zeigte sich deutlich in den Projektstagebüchern der Schüler. Hier griff eine individuelle Handschrift dort Raum, wo das Ringen um die Beherrschung einer Technik zurücktrat und sich ein Spielraum für die eigentliche Gestaltung öffnete. Besonders dichte Momente ergaben sich dort, wo freies gestisches Ausdrucksexperiment und internalisiertes Können ineinander griffen und sich wechselseitig bereicherten. Auch die Sensibilität für die unterschiedliche Ausdruckskraft formaler Mittel, die nötig ist, um zu eigenen prägnanten Gestalten zu kommen, ist nicht als lexikales Wissen zu erwerben, sondern ergibt sich im reflektierten bildnerischen Handeln. Es handelt sich hierbei weitgehend um ein Erfahrungswissen, das auf intensiven Übungsprozessen basiert. Analog zur Be-



Abbildung 101: Vier Doppelseiten aus einem Projektstagebuch mit 21 Seiten (Collage und Bleistiftzeichnung)



Abbildung 102: drei Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 20 Seiten (Collage, Zeichnung, Malerei)

griffssprache bedarf es auch im Feld der Kunst zunächst einer Alphabetisierung.<sup>381</sup> Im übertragenen Sinn kann man davon ausgehen, dass differenzierter Ausdruck erst dort gelingt, wo die Grammatik und das Handwerk des Bildnerischen gelernt wurde. Jede Vergrößerung des individuellen bildnerischen Repertoires kann in diesem Kontext als Erkenntnis erweiternd gesehen werden.

<sup>381</sup> Der Begriff der Alphabetisierung ist nicht unproblematisch (vgl. Kapitel I.2.1.1 und I.4.3.6). Hier sind im Kontext eines erweiterten Verständnisses von Sprache Grundlagen künstlerischer Artikulationsfähigkeit gemeint. Diese impliziert in letzter Konsequenz in der Zielrichtung auch die freien und unreglementierten Momente künstlerisch-ästhetischer Erfahrung.



Abbildung 103: drei Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 17 Seiten (Collage, Kohle- und Filzstiftzeichnung, Tempera)

Die Seiten eines Projektstagebuchs zeigen, wie die Schülerin, von einer Fotocollage ausgehend, zu einer reflektierten Bildkomposition kommt. Hier werden Transferleistungen aus den parallel verlaufenden Lehrgängen deutlich. Linienmodellierung und Schraffur sind z. T. auf den Zeichenlehrgang zurückzuführen, das Endergebnis weist malerische Ausdifferenzierungen auf, die im Lehrgang Malerei unterrichtet wurden. Daneben ist vor allem die Art und Weise, wie K. die Komposition variiert und verdichtet, als Ergebnis erworbener Gestaltungsfähigkeiten zu sehen.

Seiten aus Projektstagebüchern anderer Schüler belegen anschaulich die Wechselwirkung zwischen erworbenen Fertigkeiten und originellem Ausdruck. Hier zeigt sich ein durch den Lehrgangsunterricht initiiertes, reflektiertes Umgang mit Collage und Bildübermalung vor allem dort, wo grafische und malerische Mittel gezielt eingesetzt werden.

#### Rückschluss

Eine Ausweitung des Darstellungsspektrums auf der Basis konsequent gelernter und geübter Fertigkeiten wirkt sich bereichernd auf die Ideengestaltung im Projekt aus. Es ist also unbedingt notwendig, neben dem Projektunterricht auch künstlerische Techniken und Grundsätze der Gestaltung zu unterrichten. Eine Trennung der beiden Unterrichtsformen hat sich als didaktisch sinnvoll erwiesen, da das Projekt der Offenheit bedarf und der Erwerb künstlerischer Fertigkeiten in geleiteter Form effizienter und zeitsparender möglich ist. Die beiden Bereiche stehen sich komplementär gegenüber.

Das sensible Verhältnis zwischen origineller Ausdruckskraft und zielorientiertem, gekonntem Einsatz bildnerischer Mittel wird gelegentlich so interpretiert, dass der Eindruck entsteht, es handle sich um zwei Teilfähigkeiten, die prinzipiell in keinem Zusammenhang miteinander stehen, sich sogar gegenseitig blockieren (vgl. Berner 2013, S. 34). Die gegenteilige Meinung wird hier vertreten. Die Grundfähigkeiten mögen unterscheidbar sein, stehen aber nicht in einem unvereinbaren Kontrast zueinander, sondern sind wechselwirksam aufeinander bezogen. Die Unvereinbarkeit entsteht meiner Ansicht nach durch die unterschiedlichen Unterrichtsformen, die jeweils bemüht werden, um das eine oder das andere Potenzial zu fördern, ohne letztlich beide Fähigkeitsbereiche in Interaktion zu versetzen. Wird eine Seite im Unterricht vernachlässigt, verrückt sich der kunstpädagogische Schwerpunkt. Ein Unterricht, der das freie, unreglementierte Gestalten verabsolutiert, läuft Gefahr, bildnerische Prozesse zu fördern, die sich in immer gleichen substanzlosen und weitgehend undifferenzierten Floskeln verlieren. Auf der anderen Seite bietet ein weitgehend kleinteilig an der Vermittlung von Fertigkeiten orientierter Lehrgangsunterricht nicht den nötigen Raum für die Sackgassen und Umwege, die nötig sind, um wirklich individuelle Gestaltungswege zu gehen. Die kunstpädagogische Zielrichtung, Kunst als Ort der

personalen Welt- und Selbsterkenntnis erfahrbar zu machen, ist in einem einseitig lehrgangsorientierten Unterricht nicht möglich.

Im Lehrgang werden in konsequent aufeinander aufbauenden Unterrichtseinheiten bildnerische Grundtechniken und Gestaltungsgrundlagen unterrichtet.<sup>382</sup> Mit klar umrissenen Gestaltungsaufgaben kann hier effektiv gearbeitet werden. Der individuelle Spielraum der Schüler ist deutlich begrenzt, denn es geht zunächst nur darum, eine Technik im Sinn eines Handwerks zu lernen. Übungen zu kompositorischen Aspekten lassen sich dabei gut einbauen. Der Lehrgang bietet im übertragenen Sinn eine äußere Form an, die zunächst so weit als möglich übernommen wird, um das eigene Darstellungsspektrum zu erweitern. Im Projekt können die erworbenen Fähigkeiten helfen, eigene Fragestellungen und Antworten zu finden. Hier wird die äußere zur inneren Form.

#### 4.2.7 Das Projektstagebuch als Logbuch der Ideengese

*»Aber weil ich doch irgendeine dunkle Vorstellung habe, die mit dem, was ich suche, von fern her in einiger Verbindung steht, so prägt, wenn ich nur dreist damit den Anfang mache, das Gemüt, während die Rede fortschreitet, in der Notwendigkeit, dem Anfang nun auch ein Ende zu finden, jene verworrene Vorstellung zur völligen Deutlichkeit aus, dergestalt, dass die Erkenntnis zu meinem Erstaunen mit der Periode fertig ist« (Kleist 1805/ 2002).*

Das Projektstagebuch ist ein didaktisches Medium, das von Rainer Goetz konzipiert und untersucht wurde (vgl. Goetz 1991). Goetz betrachtet es als »Form, sich der inneren Verbindung mit der gegenständlichen Wirklichkeit zu vergewissern, sie durch Bild und Sprache dem Bewusstsein zugänglich und damit auch dem Austausch mit anderen verfügbar zu machen« (Goetz 1998, S. 67).

Für diese Studie wurde dieses pädagogisch-didaktische Konzept verwendet und unter dem besonderen Fokus der Förderung der Erkenntnisfähigkeit weiterentwickelt. Hier konnte gezeigt werden, wie die Arbeit mit Projektstagebüchern in besonderer Weise die wechselseitige Entwicklung von Denk- und Darstellungsformen ermöglicht. Das PTB fordert in seinem prozesshaften Charakter das permanente Infragestellen des eigenen Standpunktes ein, ohne den Raum für experimentelles Entdecken zu beschnei-

<sup>382</sup> Überlegungen zur Konzeption von Lehrgängen können an dieser Stelle nicht ausgeführt werden. Exemplarisch kann auf das Themenheft »Zeichnen« aus der Zeitschrift Kunst 5-10, Heft Nr. 33 hingewiesen werden.

den.<sup>383</sup> An die Stelle der spontanen, auf Vorhandenes rückgreifenden Umsetzung tritt eine langsame Erarbeitung eines Themas und damit eine echte, individuell gesteuerte Auseinandersetzung. Die »zunächst bescheidenen Vorstöße in das Neuland des Subjekts« (Goetz 1998, S. 61) wachsen sich zu profunden Selbst-Bildungsprozessen aus, wenn das prozesshafte Arbeiten tatsächlich aufgenommen wird. Im vielfältigen Ausprobieren wird das Darstellungsrepertoire erweitert und der eigene Standpunkt zur Disposition gestellt. Im PTB wird nicht der Anspruch erhoben, auf jeder Seite eine stimmige Gestaltung hervorzubringen. Analog zu Kleists Vorschlag, im Reden die Gedanken zu bilden (vgl. Kleist 1805), werden hier im bildnerischen Tun die Ideen allmählich gestaltet. Das bewusst »reduzierte Anspruchsniveau« (Goetz 1998, S. 63) ermöglicht eine Auseinandersetzung, die sich von Darstellungsnormen befreien kann und Spielräume für das Darstellen, Wahrnehmen und Erkennen öffnet. Um zu einer eigenen Aussage zu kommen, kann der Prozess allerdings nicht im Experimentieren stehen bleiben, sondern sollte in eine Wahrnehmung der Ausdrucksqualitäten und in ein Abwägen der für die eigene Intention angemessenen Mittel münden. Indem das Projektstagebuch letztlich auf ein bildnerisches Statement zielt, fordert es gestalterische Entscheidungen ein und verfängt sich nicht in der Beliebigkeit freier Ausdrucks-spiele. Das ästhetische Spiel verdichtet sich hier vielmehr en passant im engagierten Dranbleiben und bringt Kristallisationen der Selbst- und Weltvergewisserung hervor. Nach und nach entwickelt sich, unterstützt durch reflexionsfördernde Gespräche, ein Sensorium für Dichte und Passung zwischen Ausdrucksgestalt und Idee.

Die Arbeit mit dem Projektstagebuch fordert pädagogisches Geschick, denn es gilt nicht nur, stark individualisierte Gestaltungsprozesse intensiv zu begleiten und zu beraten, sondern auch eine vertrauensvolle, kommunikative Atmosphäre zu schaffen. Was sich möglicherweise wie eine pädagogische Floskel lesen mag, erweist sich in der letztlich doch stark von Bewertungs- und Selektionstendenzen durchzogenen Unterrichtspraxis als Herausforderung. Es gehört Mut dazu, sich einem zunächst ziellosen Gestaltungsprozess auszusetzen und diesen immer wieder zur Diskussion zu stellen, denn »das Ich steht auf einmal ganz ungeschützt, ohne das Geländer der eingespielten Begriffe und konventionellen Vorstellungen, nur sich selbst gegenüber« (Parmentier 2013, S. 13). Im ersten Schritt findet eine Konfrontation mit sich selbst statt, wenn die gewohnten Handlungspfade verlassen und ungesicherte Darstellungsformen erprobt werden. Im zweiten Schritt werden diese neuen Ausdrucksfiguren in der Gruppe diskutiert und dadurch auf den Prüfstand gestellt.

<sup>383</sup> Eine differenzierte empirische Studie zum Wert des Experimentierens im Kunstunterricht findet sich bei Reuter 2013, S. 43 f.

Aufgaben mit klar definierten Ergebnissen – beispielsweise eine Zeichnung des eigenen Zimmers mit Einsatz raumdarstellender Mittel – sind viel einfacher zu handhaben, denn zum einen ist hier die Einbringung einer subjektiven Sichtweise und damit die Gefahr, mit jener Sichtweise anzuecken, deutlich reduziert, zum anderen gibt es klare Kriterien, unter welchen das Bild zu betrachten ist. Geht es darum, authentische Ideen<sup>384</sup> zu entwickeln und zu kommunizieren, schrumpft die Distanz zwischen Bild und Schöpfer; dementsprechend behutsam sollte der Umgang untereinander sein. Je intensiver die eigene Gestaltung wird, um so dichter und tragfähiger wird der individuelle Standpunkt, so dass sich im Verlauf der Projektarbeit allmählich eine Diskurskultur entwickeln kann, die auch Konfrontationen zulässt. In der Konfrontation kann sich dann Reibung ergeben, die wiederum konstruktiv zur Reflexion des eigenen Standpunktes beitragen kann.

Das Projektstagebuch geht über ein Skizzenbuch weit hinaus, denn es ist viel mehr als Logbuch einer bildnerischen Suchbewegung zu verstehen denn als additive Ansammlung von Zeichnungen (vgl. Herbold/Schüll 2014). Die Arbeit mit dem Projektstagebuch darf auch nicht missverstanden werden als reine Dokumentation eines Projektplanungs- und Gestaltungsprozesses. Das Projektstagebuch zielt vielmehr darauf ab, Seite für Seite an der bildnerischen Genese einer Idee zu arbeiten. Themenfacetten entstehen, werden inhaltlich oder formal vernetzt und erfahren Ausweitungen, indem neue Gesichtspunkte in Erscheinung treten. Vorhandenes wird aufgegriffen, verworfen oder überarbeitet und jeder Gedankenschritt manifestiert sich im Material, wird dadurch geformt und der Reflexion erneut zugeführt. Eine Schülerin beschrieb die Arbeit mit dem Projektstagebuch, indem sie sagte: »Die Gedanken machen sich auf die Reise.« In der entzerrten, verlangsamten Auseinandersetzung dieses imaginativen *Reisens* fordert das PTB dazu auf, jenseits der Begriffe zu neuer Begrifflichkeit zu finden.

Wie im Vorangegangenen ausführlich dargelegt, ist das Projektstagebuch auch ein Medium, um künstlerisches Denken zu entwickeln. Erneut sei erwähnt: es geht hier keineswegs darum, den Kunstunterricht mit einem überhöhten Anspruch zu überfrachten. Wenn von *künstlerischem Denken* die Rede ist, so ist eine prinzipiell zugängliche Erkenntnisweise gemeint, die die Zielrichtung kunstpädagogischen Handelns absteckt. Damit wird nicht der Anspruch erhoben, die komplexen Definitionsmerkmale von Kunst zu erfüllen, sondern es geht um eine grundlegende Perspektive. Der Kunstpädagoge Adolf Böhnisch vermutet, die Entscheidung für die richtige unter allen Linien beruhe auf einem ästhetischen Gefühl, das durch keinen Unterricht zu lehren sei (vgl. Vetter 2010, S. 22). Das ästhetische Gefühl – präziser sollte von Formgefühl

<sup>384</sup> Der Begriff der Authentizität ist per se schwer greifbar und wurde durch den pädagogischen Diskurs zusätzlich verwässert. Gemeint sind hier auf individuellen Symbolbildungsprozessen fußende Ausdrucksgestalten, die dem Gestalter »im Innersten zugehören« (Parmentier 2013, S. 7).

die Rede sein – ist ein Grundmoment künstlerischen Denkens (vgl. Kapitel I.5.2.3). Damit impliziert Böhnischs Aussage, künstlerisches Denken beruhe auf einer Begabung und sei nicht lehrbar. Ähnliche Grundannahmen sind im kunstpädagogischen Diskurs wohl nicht selten. Auch der Kunstwissenschaftler Walter Koschatzky vertritt die Annahme, Kunstverstehen könne man nicht erlernen, es gehe vielmehr darum, »durch bruchloses Überleiten von der kindhaften Beziehung zu der Sensibilität eines >gebildeten< Menschen dafür zu sorgen, den Heranwachsenden seine Grundbefähigung nicht verlieren zu lassen« (Koschatzky 1993, S. 16).<sup>385</sup>

Hier wird in Anlehnung an das kunstpädagogische Verständnis von Rainer Goetz eine andere Position vertreten und begründet. Kunstunterricht kann auf der Basis jener von Koschatzky angesprochenen Grunddisposition bei Schülern durchaus Strukturen künstlerischen Denkens fördern und sollte auf diese Chance nicht verzichten, denn hier liegt das eigentliche Bildungspotenzial des *Kunst*-Unterrichts. Das pädagogisch-didaktische Konzept der Arbeit mit Projekttagbüchern bietet dabei vielseitige Möglichkeiten, denn es verbindet handwerkliches Können, Gestaltungsfähigkeit und individuelles Ausdrucksbedürfnis und vermag dadurch in jene dicht verschlungenen Darstellungs- Wahrnehmungs- und Denkpfade einzuführen, die für die symbolische Form der Kunst charakteristisch sind. Der hier untersuchte, projektorientierte Kunstunterricht zielt im bildnerischen Handeln darauf, verschüttete Kompetenzen freizulegen (vgl. Goetz 1998, S. 61). Dabei werden jedem Schüler prinzipiell Möglichkeiten der künstlerisch-ästhetischen Selbst-Bildung eingeräumt.<sup>386</sup> Das Anliegen, Bildungsprozesse zu initiieren, bildet den Angelpunkt, um den sich die Fragestellung, wie Unterricht zu konzipieren ist, dreht. Indem Goetz den Begriff »Interesse« – etymologisch betrachtet: »Dabei-Sein, Zugegen-Sein, Wichtig-Sein, Dazwischen-Sein« (Goetz 1992, S. 28) – in das Zentrum seiner pädagogisch-didaktischen Überlegungen stellt, versetzt er den Blickwinkel radikal; er fragt nicht nach Vorbedingungen, sondern sucht nach Möglichkeiten, jedem Menschen seinen Potenzialen gemäß Teilhabe an künstlerisch-ästhetischen Erfahrungen einzuräumen.

Unterschiedliche Grunddispositionen, die man als Indikatoren für Begabung betrachten kann (vgl. Miller 2013, S. 436 f.), werden nicht negiert, spielen aber eine deutlich untergeordnete Rolle, denn es geht primär darum, in der Anbahnung indivi-

<sup>385</sup> Koschatzky's Aussage bezieht sich auf das Wahrnehmen von Kunstwerken. Die Grundfähigkeit, die hier angesprochen ist, ist ebenso für das bildnerische Tätigsein notwendig, weshalb Koschatzky's Aussage hier relevant ist.

<sup>386</sup> Eine unveröffentlichte Studie, die ich im Studium anfertigte, nimmt beispielsweise die Entwicklungsverläufe bildnerischer Prozesse von Menschen mit geistiger Behinderung in den Blick. Das hier bemühte kunstpädagogische Grundverständnis diente auch dieser Studie als Grundlage. Hier zeigte sich, inwiefern der kunstpädagogische Ansatz von Rainer Goetz äußerst vielseitig einsetzbar ist. Ein kurzer Exkurs im ersten Teil der Arbeit verweist auf diese Studie (vgl. Text I, Exkurs: Selbstwirksamkeit und Glücksgefühl).



Abbildung 104: sechs Doppelseiten aus einem Projekttagbuch mit 18 Seiten (Storyboard für ein Filmprojekt)

dueller Ausdruckssprachen intensive Momente der Welt- und Selbstbegegnung zu initiieren: »Im Zusammenspiel von sinnlichem Eindruck und symbolischem Ausdruck, von Kunstwahrnehmung und Selbstreflexion, emotionaler Teilhabe und sozialem Engagement erschließt sich der Sinn ästhetischen Handelns neu bei der Entdeckung und Suche nach individuellen Fragestellungen und Bearbeitungswegen bzgl. der Bildung subjektiver Weltversionen: Sich-Einlassen, Erfinden und Experimentieren als erprobendes, eigenständiges und -sinniges ästhetisches, projektorientiertes Handeln. Weltenvielfalt zeichnet dann Werkstatt aus [...]« (Goetz 1998, S. 58).

#### 4.3 Ausblick: Symbolbildung. Formbildung. Menschbildung

Abschließend werden exemplarisch Aspekte aus der theoretischen Erörterung und empirischen Beobachtung aufgegriffen und im Hinblick auf immanente Bildungsmomente reflektiert. Die pädagogische Relevanz der zuvor entwickelten Gedanken soll, wie im Resümee des ersten Teils angekündigt, an dieser Stelle beispielhaft ausgeführt werden.

#### 4.3.1 Kunstunterricht als Raum der personalen Welt- und Selbstbegegnung

Im Vorangegangenen wurden die symbolischen Formen als Medien des Geistes eingeführt, theoretisch geklärt und in der Praxis reflektiert. Dabei wurde zunächst latent, dann explizit immer die pädagogisch relevante Frage nach der Bildbarkeit des Geistes verfolgt. Die vorangegangene Studie machte sowohl in der theoretischen Reflexion als auch in der empirischen Beobachtung deutlich, dass Erkenntnisgestalten im Feld der Kunst sinnlich strukturiert und dadurch in hohem Maß leiblich verwurzelt sind. Der Leib wurde als Träger unserer Sinnlichkeit und als Bindeglied zwischen Mensch und Welt in den Blick genommen, ohne die kulturelle Dimension auszublenden. Leib und Sinne werden auf der einen Seite durch kulturelle Codes überformt. Neben die unseren Sinnen und unserem Leib eingeschriebene Geschichte dürfen wir jedoch einen Anteil anthropologischer Konstanten stellen. Ein Pool »evolutionär angeeigneter Eigenschaften des Gehirns« (Zschocke 2006, S. 56) bildet den uns mit der Welt tief verbindenden Boden all unserer kognitiven Konstruktionen. Da unser Leib Teil der Welt ist, bilden wir bis in die Plastik unseres Hirns hinein welthafte Strukturen aus, die uns welthaltige Erfahrungen und Gewissheiten ermöglichen (vgl. Welsch 2012b, S. 106 f.). Vor diesem Hintergrund sind Kunstwerke als Artikulationen mit zeichenhaftem und darüber hinausgehendem präsentativen Anteil zu sehen. Sie basieren auf tradierten Darstellungsformeln, visuellen Codes und ikonografischen Zuweisungen und überschreiten diese zugleich stets mit dem kunstimmanenten Anspruch, Neues zu schaffen. Ähnliches gilt für die bildnerischen Produkte, die im Kunstunterricht entstehen. Die Bedeutung eines Kunstwerkes sowie einer Ausdrucksfigur, die sich am Feld der Kunst orientiert, ergibt sich erst durch die spezifische Verknüpfung von Inhalt und Form und kann daher nicht auf den Begriff gebracht werden. Neben den zeichenhaften Themenaspekten kommt der Form eine tragende Rolle zu. Die sinnliche Gestalt initiiert einen stets über die eindeutige Bedeutungszuweisung hinausgehenden Überschuss an Sinn. Kunstwerke sind »verkörperte Symbolisierungen« (Brandstätter 2013, S. 72) und sprechen uns daher auch auf einer körperlichen – oder präziser leiblichen – Ebene an und sie sind zugleich Bildzeichen, die intellektuell erschlossen werden wollen.

Künstlerisches Denken kann also folglich als jene Erkenntnisform betrachtet werden, die auf der Suche nach neuer Form mit dem Sinnhaften des Sinnlichen *spielend* umgeht, dabei auf ein breites, kulturell verankertes Zeichenwissen zurückgreift und dieses stets erweitert. Indem begriffliche und formelhafte Kategorien strategisch hintergangen werden, bildet künstlerisches Denken besondere Wahrnehmungs- und Beziehungsformen zur Welt aus, die nicht selten durch eine besondere Dichte charakterisiert werden können. Diese Momente der Dichte zeigten sich auch in den Pro-

jekten der Schüler und wurden von diesen zum Teil auch indirekt in den Interviews angesprochen.

Da es sich als praktische Gestaltungstätigkeit im Sinnlichen ausagiert, basiert künstlerisches Denken auf tief im Leib sedimentierten Fertigkeiten und Fähigkeiten, die sich im individuellen Habitus nach außen kehren. Dieser Aspekt zeigte sich besonders dort, wo sich allmählich eine Kunstfertigkeit einstellte und dadurch individuelle Ausdrucksbewegungen Raum greifen konnten. In diesem Sinn geht es bei der notwendigen Vermittlung von handwerklichen und gestalterischen Fertigkeiten primär darum, Schüler zu lehren, »wie sie durch einen kompetenten Umgang mit der Bildsprache – entsprechend ihren persönlichen Vorstellungen, Wünschen und Interessen – ihre persönliche Auseinandersetzung mit der Welt authentisch zum Ausdruck bringen« (Miller 2013, S. 445) und vorantreiben. Die Fähigkeiten, die dabei erworben werden, mögen etwa als Schlüsselqualifikationen oder Kompetenzen auch von außen gesetzte Zwecke bedienen können, wenn etwa problemlösendes Denken, Engagement und Kritikfähigkeit eingeübt werden.<sup>387</sup> Der Telos des Unterrichts ist hier fernab von instrumentalisierenden Zugriffen anders definiert, denn er orientiert sich an einer personalen Bildungsidee: »In der natürlichen Ordnung sind alle Menschen gleich; ihre gemeinsame Berufung ist: Mensch zu sein. Wer dafür gut erzogen ist, kann jeden Beruf, der damit in Beziehung steht, nicht schlecht versehen« (Rousseau 1971, S. 14).

Künstlerisches Denken greift immer wieder auf Formen der körperlichen Erkenntnisfähigkeit zurück und verknüpft diese, mehr oder weniger gewandt, mit anderen Formen der Rationalität. In diesem Sinn kann es, wie etwa von Schiller proklamiert, als Ausgleichskraft der menschlichen Geisteskräfte gesehen werden und damit eine besondere Rolle im Bildungsprozess der Person für sich in Anspruch nehmen. Geht man davon aus, dass Bildung immer einen materialen – vom Lerngegenstand aus gedachten – und formalen – auf die Befähigung des Subjektes zielenden – Bezugspunkt hat, liest sich der schulische Fächerkanon nicht nur als differenziertes Wissensspektrum, sondern auch als Hort der unterschiedlichen Repräsentations- und Erkenntnisformen (vgl. Jank/Meyer 1994, S. 143 f.). Kunst könnte darin das Fach sein, das einen Raum aufzuspannen vermag, der den Menschen in besonderer Dichte an die Welt heranführt und ihn damit auch mit sich und seinem leiblichen Sein in Beziehung setzen kann.

<sup>387</sup> Ein Schulbuch für den Projektunterricht an der gymnasialen Oberstufe, das auf den Einstieg in den Beruf oder das Studium ausgerichtet ist, schlägt unter anderem die oben genannten Kompetenzen vor (vgl. Kühnl/Riedner/Sacher/Voit 2009, S. 14). Einen kritischen Forschungsbericht zur Kompetenzorientierung in der Kunstpädagogik legte Maike Aden 2011 vor.

#### 4.3.2 Kunstunterricht als Raum offener Fragen

»Erziehung ist ein subjekthaftes Kulturprodukt und keine objektive Naturtatsache« (Kobi, 1993, S. 26).

Im Rückgriff auf Ernst Cassirer u. a. konnte ausführlich dargelegt werden, inwiefern sich der Artikulationsrahmen, in dem wir uns bewegen, – *die symbolische Form* – nicht nur auf die Form der Gedankenbildung auswirkt, sondern als Wirklichkeitsentwurf unser Sein bis in unsere Leiblichkeit hinein mitbestimmt. »... was uns konkret fassbar und zugänglich ist, ist immer nur die konkrete Bestimmtheit, die lebendige Vielgestalt einer Wahrnehmungswelt, die von bestimmten Weisen der Formung durch und durch beherrscht und von ihnen völlig durchdrungen ist« (PSF III, S. 18). Dies gilt wohl in besonderem Maß in Unterrichtszusammenhängen, denn hier haben wir es mit didaktisch aufbereiteten symbolischen Formen zu tun und damit mit Wirklichkeit aus dritter Hand.

Unterrichtshandlungen finden stets in einer vorweg definierten und interpretierten Wirklichkeit und nicht etwa in einem neutralen Raum statt. Vom Klassenzimmer bzw. Fachraum über die Unterrichtsmedien bis hin zu den Unterrichtsprinzipien wird Schule auf der Basis einer bestimmten Vorstellung gestaltet. Dieser in vielerlei Hinsicht arrangierte Raum ist nicht nur ein Ort des Lernens, sondern hier wird der Mensch bis in seine Wahrnehmungs- und Denkstrukturen hinein geprägt. Daraus ergibt sich eine besondere Verantwortung des Lehrenden, denn es geht eben nie nur um die Vermittlung von Inhalten und Methoden, sondern stets um Formungsprozesse der Person. Die Frage, wie sich die Modalitäten, die durch die Institution und den Lehrer geschaffen werden, auf die lernende Person auswirken, muss immer neu gestellt werden (vgl. Göhlich/Wulf/Zirfas 2009, S. 7), um jene pädagogische Verantwortung wahrzunehmen. Daraus leitet sich die Kernaufgabe pädagogischen Denkens ab, die Vorzeichen erzieherischen und unterrichtlichen Handelns zu untersuchen und kritisch zu reflektieren, um impliziten Strukturen auf den Grund zu gehen. Im Hintergrund aktive Paradigmen – sei das eine allmähliche Einschleifung betriebswirtschaftlicher Leitlinien (vgl. Parmentier 2013, 4 und Graupe/Krautz 2013) oder Tendenzen zur Mechanisierung des Welt- und Menschenbildes (vgl. Rittelmeyer 2013, S. 238 f.) – können so entlarvt werden.

Vor dem hier entfaltenen Reflexionsgrund werden Lern- und Bildungsprozesse über die Informationsaufnahme hinaus buchstäblich als Prozesse der leiblichen Umbildung und damit ganz konkret als *Selbst-Bildungsprozesse* verstanden. Der Mensch wird jenseits instrumenteller Zugriffe als »Werk seiner selbst, als Autor seiner Geschichte« (Böhm 1997, S. 59) betrachtet; Bildung wird als derjenige Prozess verstanden, der die Person befähigt, jene Arbeit an der eigenen Stellung in der Welt aufzunehmen und zu verantworten. Damit rückt nicht nur die Welt, die es zu lehren gilt, in ihrer Vielschich-

tigkeit in den Blick, sondern vor allem der Lernende. Lernen wird demgemäß als durch eigene Erfahrung bedingter Formungsprozess verhandelt, der ohne Reibung und zeitraubende Irritation nicht zu haben ist (vgl. Meyer-Drawe 2012, S. 15), wobei keine in sich selbst kreisende Selbstverwirklichung gemeint ist, sondern ein Lernen durch die Erfahrung des Fremden und Anderen, durch die Widerstände der äußeren Form hindurch.<sup>388</sup> Von effizienten, programmierbaren Unterrichtsstrukturen, von vermessbaren Ergebnissen, Kompetenzen und Bildungsstandards kann demgemäß hier nicht die Rede sein, denn »da, wo es um Menschenbildung und Moralität geht, verbietet sich eine technische Zweck-Mittel-Relation« (Heitger 2002, S. 126). Die Fallstudien zeichnen derartige Lernprozesse nach und machen deutlich, wie sich durch die bildnerische Erfahrung Denkwege verändern und Erkenntnismomente herauskristallisieren. Damit wurden Bildungsbewegungen, die sich mithilfe standardisierbarer Testitems und normorientierter Ergebnisanalyse nicht erfassen lassen, in den Blick genommen. Es könnte Aufgabe einer Folgestudie sein, Teilaspekte auch in einem engeren Sinn empirisch zu untersuchen, um zu belastbaren Teilaussagen zu kommen und Details genauer zu erfassen.

Mit Ernst Cassirer und Maurice Merleau-Ponty wurde auch das Feld der philosophischen Anthropologie angeschnitten und ein Verständnis des Menschen skizziert, das Körper und Geist, Kultur und Natur in ein stets veränderliches Verhältnis zueinander setzt. Der Mensch gestaltet sich durch und mittels seiner kulturellen Leistungen, dementsprechend kann auch Bildung nie ein solipsistischer Prozess sein, sondern ist als dialogisches Geschehen zu begreifen. Kultur ist einem fortlaufenden Gestaltungsprozess unterworfen; folglich ist die Frage, was den Menschen ausmacht, immer wieder neu zu stellen. »Auf die erwähnte Grundfrage »Was ist der Mensch?« lässt sich nur antworten, indem der Mensch ein Bild entwirft, von dem, was er für sich als wesentlich erachtet. Das Bild ist aber nie die Wirklichkeit selbst« (Siegenthaler 1993, S. 12). An die Stelle eines festen, unveränderlichen Menschenbildes tritt eine prinzipielle Unergründbarkeit des Menschen und damit ein Paradigma der Offenheit in der Begegnung mit dem Anderen. Für die pädagogische Praxis gewährt diese Offenheit ein fortwährendes Nachdenken über die Grundvoraussetzungen gemeinsamen Handelns. Gerade in einer Zeit der raschen kulturellen Entwicklung, etwa unter dem Einfluss der Globalisierung und dem Vormarsch der digitalen Medien, bedarf es einer fragenden Haltung dem Anderen gegenüber, um echten Austausch zu ermöglichen. Die Philosophie der symbolischen Formen zeichnet ein äußerst vielseitiges, prinzipiell erweiterbares Bild des menschlichen Geistes. All jene Erfahrungsbereiche, die symbolisch erfasst und verarbeitet werden können, treten gleichwertig nebenein-

<sup>388</sup> Eine kritische Betrachtung zum Begriff der Selbstverwirklichung findet sich bei Böhm 1997, S. 52 f.

ander. »Wissenschaft oder Mythos, Sprache und Kunst unterscheiden sich weniger graduell in ihrem Wahrheitsgehalt als vielmehr qualitativ in der Art und Weise, wie sie Wirklichkeit thematisieren, vergegenständlichen und modellieren. Kulturelles Dasein spiegelt sich in vielen Schichten und lässt sich nicht auf eine an wissenschaftlichen Methoden angelehnte Eindeutigkeit der Objektivierung reduzieren. [...] Pädagogische Theorien, die eine Einheit von Bildung und Erziehung ohne Möglichkeit zur Differenzierung unterstellen, werden angesichts der Pluralität der symbolischen Formen fragwürdig [...]« (Niebeler 2003, S. 145).

Der Charakter der offenen Frage bringt es mit sich, dass hier kein hermetisch geschlossenes Bild entsteht, denn das Spektrum geistiger Leistungen kann kaum erschöpfend dargestellt werden. Auch wenn Picasso wohl voller Überzeugung sagen konnte: »Ich suche nicht, ich finde!« (Picasso, zit. nach Gohr 2006), kann allgemein im pädagogischen, speziell aber in einem kunstpädagogischen Kontext, vielmehr die konträre Aussage als sinnvoll erachtet werden: Ich suche beständig, um zu finden. Daraus ergibt sich ein dialogisches Bildungsverständnis, das von hierarchischen Strukturen Abstand zu nehmen sucht und den Schüler als Akteur seines Bildungsprozesses ernst nimmt. »Was uns in der alltäglichen Praxis bewegt, ist die Frage, wie wir das, was wir als Realität erfahren und (als) wahr(-nehmen), miteinander in Beziehung setzen und aufeinander abstimmen und wie wir auf diese Weise dynamisch wechselnde gemeinsame Welten und Kooperationsbasen herzustellen vermögen« (Kobi 1993, S. 27).

I: Du hast gerade gesagt, beim Referat weißt du, was am Ende herauskommt. Vorhin sagtest du, du hast am Anfang eine Vorstellung und jetzt ist der Begriff für dich weiter geworden. Ist das beim Deutschreferat auch so, dass du am Anfang einen Begriff hast und der wird dann viel weiter?

E: Ja, ich finde, das ist dasselbe, aber auf eine komplett andere Weise. Beim Deutschreferat lernt man Sachen dazu über Nihilismus, über ... ist auch ganz interessant, aber es ist ganz anders als Kunst ...

I: Was lernst du hier dazu?

E: Da lerne ich Sachen über mich selber, Dinge, die viele vielleicht gar nicht so interessiert, also, da lerne ich Sachen über mich selber. Eben zum Beispiel das Erste was ich gelernt habe, dass ich mich nicht gerne hinsetze, wenn ich nicht weiß, was

ich genau machen muss. Und dann so Sachen wie, dass sich diese Begrifflichkeit für mich verändert, auch wenn sie das für andere vielleicht nicht tut, also dass ich dann vielleicht ein ganz anderes Bild von einem Tagtraum habe als jemand anderes. Solche Sachen lernt man daraus eher ...<sup>391</sup>

#### 4.3.3 Kunstunterricht als Raum zwischen Innen und Außen

Die Philosophie der symbolischen Formen kann auch als Theorie der pluralen, wertfrei nebeneinander existierten Weltversionen gelesen werden. Daraus ergeben sich relevante Rückschlüsse für die Pädagogik, denn jeder Versuch, etwas zu lehren, basiert auf einer spezifischen Repräsentation von Welt.<sup>390</sup> Geht man davon aus, kein Weltbild könne für sich in Anspruch nehmen, objektive Wahrheit zu repräsentieren, so muss in der Vermittlung dieser Aspekt auch Berücksichtigung finden.

Im Kunstunterricht betrifft dieser Aspekt zwei Ebenen: Zum einen ist Unterricht so zu konzipieren, dass er Substanz bekommt, d. h. für den Lernenden bedeutungshaltig wird. Vielfach klafft eine beinahe unüberbrückbare Kluft zwischen dem, was den Schülern als Erklärung von Welt angeboten wird, und dem, was sie individuell für bedeutsam erachten. Nicht nur in der Vermittlung von Kunstgeschichte, sondern auch im Bereich der bildnerischen Praxis kann Unterricht sein Anliegen, über ein kurzzeitiges Wissen oder Verfügen-Können hinweg Einsichten und Fertigkeiten zu vermitteln, verfehlen. Der Erziehungswissenschaftler Klaus Mollenhauer sieht hierin den eigentlichen Grund für die weitverbreiteten Motivationsprobleme (vgl. Mollenhauer 1998, S. 79). Man lernt *eben Sachen dazu*, nicht selten ohne das Gelernte wirklich im individuellen Netzwerk der Gedanken und Fähigkeiten ausreichend zu verankern. Eine isolierte Übung zur Farbmischung etwa wird nur bei wenigen Kindern das Aus-

<sup>389</sup> Der Begriff »dialogisch« markiert in der Pädagogik eine Position, die sich vehement gegen jede Form der manipulativen, hierarchisch organisierten Instrumentalisierung des Lernenden wendet. Der pädagogische Begriff des »Dialogs« impliziert, dass durch die wechselseitige Auseinandersetzung der Partner »ein interpersonales« Zwischen« und ein gemeinsamer Sinnbestand ereignishaft« (Böhm 2000, S. 130) gestiftet wird. Differenzierte Überlegungen zu einer dialogischen Pädagogik finden sich u. a. bei Sikora 2003, S. 85 f.

<sup>390</sup> Differenzierte Überlegungen zu Problematik aber auch zu den Vorzügen und Notwendigkeiten einer Vermittlung der Welt aus zweiter Hand formulierte u. a. Klaus Mollenhauer. In dem Band »Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung« (1983/1998) führt Mollenhauer aus, wie wir auf verschiedenen Ebenen durch Erziehung und Bildung in kulturell generierte Ordnungen hineinwachsen und Weltbilder übernehmen. Die Repräsentationen, die im Bildungskontext per se bemüht werden, wirken über die Vermittlung von Inhalten weit hinaus, denn sie repräsentieren Lebensformen und entfalten damit eine bis in die Strukturen des Lebens hineinwirkende Macht. Die Frage »Was soll wie gezeigt werden?« (vgl. ebd. S. 77) wird zum Kern pädagogischer Reflexion. In der Selbsttätigkeit erkennt Mollenhauer ein Verbindungsglied zwischen äußerem und innerem Ausdrucksgeschehen, subjektiv bestimmter und objektivierter Weltsicht (ebd. S. 117).

drucksspektrum wirklich bereichern, denn es bedarf im Sinn des »genetischen Lernens« (Wagenschein 1999, S. 75 f.) einer längeren Unterrichtseinheit, die nicht nur eine isolierte Technik vermittelt, sondern auch den Nutzen dieser Technik erfahrbar macht. Erst wenn beispielsweise die feine Abstufung von Farben erfolgreich in den Dienst des eigenen Ausdrucksinteresses genommen wurde, gelingen Verdichtung und »Einwurzelung« (Wagenschein 1999, 65). Da die Schüler im Kunstunterricht meist aktiv tätig werden, fällt es leichter, den Unterricht so zu arrangieren, dass er in einem positiven Sinn zu einem »Widerfahrnis« (ebd. 36)<sup>391</sup> wird, d. h. wirklich etwas mit dem Lernenden zu tun hat. Automatisch stellt sich diese Qualität über die praktische Auseinandersetzung allerdings nicht ein, denn auch in der bildnerischen Praxis gibt es graduelle Unterschiede im Charakter der Beteiligung. Eine Aufgabe kann so gestellt sein, dass der Lösungsweg praktisch vorweggenommen wurde und der Schüler lediglich im Bereich der Details eigene Entscheidungen trifft. Im Fall des hier vorgestellten Projektunterrichts geht es, wie ausführlich dargelegt, im Gegensatz dazu darum, die Schüler zu befähigen, innerhalb eines weit gestellten Rahmenthemas eine eigene Fragestellung und eigene Lösungswege zu entwickeln. Der Pädagoge Alfred Petzelt sieht im »Wissenwollen« (Petzelt 1957, S. 9) eine Bestimmung des Menschen. Die genuin menschliche Anlage und Aufgabe, einen eigenen, reflektierten Standpunkt zu entwickeln, und vor diesem Hintergrund verantwortlich zu handeln, kann nur fragend ausgeschöpft werden. »Fragen lernen wird zur Aufgabe der Bildung, sie wird dieses Recht des Ich in universaler Reichweite zu betonen haben, damit das Ich die Forderung seiner Natur erfülle – lerne sich zu bewähren« (ebd. S. 13).

Soll Lernen nachhaltig im Sinn eines Bildungsaktes stattfinden, so sind zeitintensive Prozesse des Fragens und individuellen Be-Deutens unumgänglich. Die Schülerin, die im vorangestellten Interview zu Wort kommt, erklärt, sie sehe das besondere Potenzial des Kunstunterrichts darin, dass sie *ihr* Bild von einem Tagtraum entwerfen und klären und darin ihren Begriff von »Tagtraum« verändern konnte. Treffender kann man das Anliegen eines erkenntnisorientierten Kunstunterrichts kaum formulieren. Die Fallstudien machten die allmähliche, nur langsam in Gang kommende Herausbildung der eigenen Vorstellungen und Erkenntnisse deutlich. Hier werden nicht vorstrukturierte und im Ergebnis festgelegte Wege beschritten, sondern jeder Schüler steht in der Verantwortung, zum Akteur zu werden und *sein* Werk hervorzubringen.

<sup>391</sup> Martin Wagenschein meint mit dem Begriff »Widerfahrnis« eine reale, interessierte Begegnung mit dem Objekt. Er stellt diese echte Erfahrung dem unbeteiligten Erledigen einer Lernaufgabe gegenüber. In ähnlicher Weise steht die Widerfahrnis im Zentrum des Lernbegriffs von Käthe Meyer-Drawe: Lernen heißt auch, »einen fremden Blick auf die Sache und damit auch auf sich selbst zu gewinnen, mit Vertrautem zu brechen sowie die Selbstgewissheit zu verlieren und des Geläufigen verlustig zu gehen. Das, was sich bislang von selbst verstand, zeigt sich als brüchig, haltlos und verwirrend« (Meyer-Drawe 2012, S. 15).

Die Schwierigkeit dieses Unternehmens sollten bedacht und didaktisch sorgfältig begleitet werden, da es sich keineswegs um Gestaltungsprozesse handelt, die von alleine ablaufen, wenn ein Freiraum gewährt wird. Aus dieser Studie ergeben sich also auch im Feld der didaktischen Überlegungen weitere Folgeaufgaben. Es könnte in Folgeprojekten etwa darum gehen, eine entwicklungsorientierte Didaktik für die Arbeit mit dem Projekttagebuch zu entwerfen.

Die zweite Ebene öffnet sich dort, wo in den bildnerischen Prozessen ein Dialog zwischen objektivierten, gesellschaftlich anerkannten Repräsentationen und individueller Ausdruckssprache stattfindet. Die Fallstudien machen deutlich, wie bildnerische Projekte im Spannungsfeld zwischen konventionellen Formen und bildnerischer Privatsprache Gestalt annehmen. Orientiert sich Kunstpädagogik an der Kunst als Bezugsfeld, so leitet sich daraus die Aufforderung zur Herausbildung subjektiver Statements ab, nicht aber der Aufruf zur Entwicklung hermetischer, unvermittelter Ausdrucksformen. Hier gilt es, immer wieder erneut im Dialog mit der Lerngruppe nach einem Gleichgewicht zu suchen. Kunstpädagogik kann so einer Kernaufgabe von Schule, zwischen Individuation und Enkulturation Brücken zu bauen, nachkommen: »Dennoch bleibt es das Geschäft der Erziehung, Kinder über diese Grenze, aus dem Unsagbaren der nur kontingenten Subjektivität, in den Bereich von Sprache, Kultur und Konvention herüberzuziehen« (Mollenhauer 1997, S. 89).

In bildnerischen Prozessen gelingen erkenntnishafte Akte der Symbolbildung dann, wenn sie durch ihren subjektiven Charakter gekennzeichnet sind und dennoch auf sozialer Übereinkunft und Vermittelbarkeit basieren. »Es kann keinen einzigen Sprechakt, keine einzige bedeutungsvolle Handlung, keinen Ritus, keine Institution und kein Kunstwerk geben, ohne dass konkrete Regeln zur Ordnung und Gestaltung eines physischen Materials wirksam wären« (Kreis 2010, S. 20). Bildnerische Ausdruckssprachen folgen Regeln, die durch die Sinnhaftigkeit des Sinnlichen sowie durch tradierte Darstellungsformeln gegeben sind (vgl. Kapitel I.6.2.2). Es gilt den Spagat zwischen plakativ und hermetisch, zwischen vermittelbar und unverständlich zu meistern. Das gilt für Kunst sowie für Gestaltungen im Bereich der Kunstpädagogik. In diesem Sinn kann Kunstunterricht nahezu als Übungsfeld für die Suche nach vermittelbarer Subjektivität verstanden werden. Das ausgewogene Pendeln der Ausdrucksgestalten, zwischen Subjektivität und Normativität ist Ergebnis und zugleich Methode künstlerischen Denkens. In einem geeigneten didaktischen Setting kann dies erworben werden. Nur mit langfristigen, systematischen Unterrichtsfiguren kann es gelingen, Schüler zu bedeutungsoffenen, vielschichtigen Gestaltungen zu ermutigen und zu befähigen, die eben jenes für Kunst spezifische Verhältnis zwischen Innen und Außen, Subjekt und Objekt stiften.

»Und da habe ich nie das Gefühl gehabt, so und so mach ich es oder so und so will ich es haben, weil ich mir immer gedacht habe, jetzt mach ich noch die Idee und dann noch die Idee und vielleicht wird das ja noch besser, und das wird auch noch besser und ... dann sind es irgendwie zu viele Gedanken geworden. Und ich habe mich einfach nicht ausruhen können quasi auf einem Ding.«<sup>394</sup>

#### 4.3.4 Kunstunterricht als Möglichkeits- und Freiheitsraum

Die Arbeit mit Projekttagbüchern fordert die Schüler auf, einen eigenen Standpunkt zu entwickeln, denn es geht eben nicht um fertige Anschauungen, die nur noch abgebildet werden müssen, sondern es geht ganz konkret darum, in Akten der Symbolbildung Vorstellungen auszudifferenzieren und Dinge zu Gegenständen zu verdichten. An die Freiheit, selbstbestimmt gestalten zu dürfen, ist die Aufforderung zur Anstrengung untrennbar gekoppelt. Denn bildnerische Prozesse werden zur Suchbewegung, die den Schüler mit unterschiedlichen Herausforderungen konfrontieren und permanent zu bildnerischen Entscheidungen auffordern.

Nicht nur die Widerstände des Materials werden erfahren, sondern auch die eigenen Grenzen, wenn es etwa darum geht, sich selbst immer wieder neu zu motivieren. In diesem Sinn kann das Projekttagbuch als Logbuch der Welt- und Selbsterkenntnis betrachtet werden. Beides, Selbst- und Welterkenntnis, gelingen kaum in der Übernahme vorgefertigter Repräsentationen. Es bestätigt sich, dass »das sich bildende Ich als ein Tätiges gedacht werden muss« (Mollenhauer 1998, S. 114), wobei Tätig-Sein nicht durch reproduzierende Ausführung einzulösen ist, sondern durch poetische Hervorbringung (vgl. Kapitel I.4.3.4). Beginnt sich der bildnerisch Tätige aus der Adaption fremder Formen herauszuarbeiten und selbstbestimmte Gestalten zu entwerfen, wird das Handeln im pädagogischen Sinn zu einer »emanzipatorischen Tätigkeit« (Parmentier 2013, S. 6). In diesem Sinn können Selbstverantwortung und gestalterische Entscheidungsfähigkeit nicht nur als Bildungsziel oder Schlüsselkompetenz für den

<sup>392</sup> Auszug aus einem Interview mit E. Der vollständige Text findet sich im Anhang.

Kunstunterricht in Anspruch genommen werden, sondern auch als Methoden, die es gezielt zu fördern gilt.<sup>393</sup>

»Die Künste bedienen sich nicht einer gegebenen Wahrnehmungsform, sondern experimentieren symbolisch mit möglichen Wahrnehmungsweisen, so dass jedes Kunstwerk zuerst die Erfindung einer Wahrnehmungsform ist« (Goetz 1998, S. 59). In der Pluralität der Sichtweisen liegt letztlich ein großer Möglichkeitsraum der Kunst und der Kunstpädagogik. Die Freiheit zur Selbstbestimmung reicht hier bis in die Wahrnehmung und Beziehung zur Welt hinein. Wenn die Freisetzung von konventionellen Bildzeichen und Sichtweisen gelingt, wenn sich Kopf und Hand interagierend auf die Suche nach subjektiv bedeutsamen Ausdrucksgestalten machen, wenn dabei allmählich ein Gefühl für die richtige, prägnante Gestalt entsteht, kurz, wenn künstlerische Symbolbildungsprozesse beginnen, dann »ist das äußere Resultat dieser Prozedur ... nie nur irgendein wie immer geartetes Produkt, sondern eine neue Bedeutung, eine lebendige Metapher und damit ein neuer Entwurf der Welt und des Selbst« (Parmentier 2013, S. 7). Derartige Prozesse halten keine Ruhekiten bereit, in die man teilnahmslos versinken kann, während die Gedanken abschweifen. Sie fordern aktive Teilhabe und bergen darin Momente des Glücks, wenn wir uns im Flow der schöpferischen Tätigkeit selbst vergessen können. Man kann sich und sein Weltbild im Schutz- und Spielraum der Kunst zur Disposition stellen, wird jenseits aller Fremdbestimmung zum Kern des Geschehens und kann darin so aufgehen, dass man zumindest für Momente die Rollenidentitäten, die man in der Pragmatik des Alltags überstreift, ablegen kann, um sich, wie es Maurice Merleau-Ponty formuliert »entstellen und wiederherstellen zu lassen« (PW, 43). Darin ergeben sich auch tiefe Glücksmomente, denn »Kunst lässt uns Freiheit erfahren« (Parmentier 2013, S. 12).

Übergeordnete Bildungsideale von Autonomie und Mündigkeit rücken hier ganz allmählich in Reichweite und werden jenseits von pathetischen Formeln und Überfrachtungen momenthaft greifbar, denn die »Kraft zur Reflexion, zur Selbstbestimmung, zum Nicht-Mitmachen« (Adorno 1966, S. 93) übt sich wohl dort, wo sie eingefordert wird.

<sup>393</sup> In einer etwas polemischen Beschreibung skizziert Winfried Böhm den Unterschied zwischen Mündigkeit und Unmündigkeit: »Der eine sucht sich der Nötigung des Wählen- und Entscheidens, worin ja eigentlich seine ganze Freiheit ruht, zu entziehen; er lässt seine Handlungen aus der Willkür der Triebe, Neigungen und Bedürfnisse, aus dem subjektiven Gefallen oder Nichtgefallen, aus der augenblicklichen Lust und Laune hervorquellen, oder er hängt sich an jene, die ihm die sorglose Geborgenheit eines Ameisenhaufens – heute meist »Gruppe« genannt – in Aussicht stellen. Der andere dagegen stellt sich den Situationen des Lebens, sucht diese angemessen zu erkennen, wägt die verschiedenen Handlungsmöglichkeiten ab und prüft sie, trifft seine begründete Entscheidung, bindet diese an die sein Leben regierende Idee, projiziert diese begründete Entscheidung in die Zukunft und sucht, diesem Entwurf zu entsprechend – trotz aller entgegenstehenden Hindernisse und Beschwerden – zu handeln« (Böhm 1995, S. 115).

-0 AUGUST 2008 a

ES WAR EINFACH  
ZU VIEL. ZU VIELE ID  
EEN. KEIN ENDE. KEIN  
ERGEBNIS. KEIN Roter  
FADEN. ROT? BLAU? BEI  
DES. WEISS. BEA. Photo.  
JETZT IST ALLES DA. PL  
ÖTZLICH HAB ICH DEN S  
CHLÜSSEL ZUR SC  
HUBLADE GEFUNDEN, DI  
E, DIE SOLANGE VERSCH  
LOSSEN UND TROTZDEM I  
A WAR. AUS POLIERTEM  
EBENHOLZ IST SIE UND  
SEHR WERTVOLL. DEN INH  
ALT WERDE ICH AUF DEN  
NÄCHSTEN SEITEN VERGIESSEN.

-0 UNSTERBLICHKEIT a

Abbildung 105: Bildgedicht aus einem Projekttagbuch mit 28 Seiten

## Literatur- und Quellenverzeichnis

- Abel, G. (2005): Zeichen- und Interpretationsphilosophie der Bilder. In: Majetschak, S. (Hg.): Bild-Zeichen. Perspektiven einer Wissenschaft vom Bild. München (S. 13-30).
- Adcock, C. (1990): James Turrell. The Art of Light and Space. Oxford.
- Aden, M. (2011): Risiken und Nebenwirkungen einer Kompetenzorientierten Kunstpädagogik. Bremen.
- Adorno, Th. W./Horkheimer, M. (1969): Dialektik der Aufklärung. Frankfurt a. Main (7. Auflage).
- Adorno, Th. W. (1970): Erziehung zur Mündigkeit. Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker. Herausgegeben von Gerd Kadelbach. Frankfurt a. Main.
- Adorno, Th. W. (1994): Negative Dialektik. Frankfurt a. Main (Original 1966).
- Aissen-Crewett, M. (2000): Ästhetisch-aisthetische Erziehung. Zur Grundlegung einer Pädagogik der Künste und der Sinne. Potsdam.
- Albers, S./Klapper, D./Konradt, U./Walter, A./Wolf, J. (1974): Methodik der empirischen Forschung. Wiesbaden (3. Auflage).
- Albrecht, H.-J. (1974): Farbe als Sprache. Köln.
- Albus, V. (2001): Weltbild und Metapher. Untersuchungen zur Philosophie im 18. Jahrhundert. Würzburg.
- Allesch, C. G./Neumaier, O. (Hg.) (2004): Rudolf Arnhem oder die Kunst der Wahrnehmung: ein interdisziplinäres Porträt. Wien.
- Alsaker, F. D./Flammer, A. (2002): Entwicklungspsychologie der Adoleszenz. Die Erschließung innerer und äußerer Welten im Jugendalter. Bern.
- Andermatt, A. (2007): Semiotik und das Erbe der Transzendentalphilosophie. Ein Vergleich der Entwürfe von Ernst Cassirer und Charles Sanders Peirce. Würzburg.
- Ankele, M. (2009): Alltag und Aneignung in Psychiatrien um 1900. Selbstzeugnisse von Frauen aus der Sammlung Prinzhorn. Wien, Köln, Weimar.
- Arnheim, R. (2000): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin (Original 1954).
- Arnheim, R. (1977): Zur Psychologie der Kunst. Köln (Original 1966).
- Assmann, J. (2005): Das kulturelle Gedächtnis. Schrift, Erinnerung und politische Identität in frühen Hochkulturen. München (5. Auflage; Original 1999).
- Auster, P. (1990): Mond über Manhattan. New York.
- Babu, Th. (2005): Perspektivierung als Modalität der Symbolisierung. Würzburg.
- Balmer, H. P. (2009): Philosophie der Ästhetik. Tübingen.
- Baron-Cohen, S. (1997): Mindblindness. An essay on autism and theory of mind (Learning, Development and Conceptual change series). Cambridge.