

„Möchten sich unsere Pädagogen doch stets erinnern, dass wie die Kunst sich fortwährend weiterentwickelt, so auch die Methode der Kunsterziehung sich fortwährend weiterentwickeln muss.“

(Konrad Lange, *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend*. Darmstadt 1893)

Kunstunterricht – Ein Fach im Prozess

Kunstunterricht zu charakterisieren, erweist sich bei näherer Betrachtung als höchst komplex und schwierig. Mit seiner Konstituierung als Schulfach in allgemeinbildenden Schulen und der daraufhin einsetzenden systematischen Ausbildung von Fachlehrern in den 1880er Jahren erschien eine schier unüberschaubare Zahl von publizierten Fachkonzeptionen, die jeweils meinten aus ganz eigener Sicht das Fach, seine Inhalte und Methoden, seine Zielsetzung und Legitimation neu zu entwerfen. Sie bescherten uns eine Fülle von Begriffen: unterschiedliche Fachbezeichnungen und unterschiedlich benannte Fachkonzeptionen, wobei einerseits diesselben Begriffe höchst Verschiedenes meinen können, andererseits gleiche Sachverhalte mit differenten Bezeichnungen belegt werden. Die Sprachverwirrung könnte Anlass geben, die Fachtermini im Sinne der Wittgensteinischen „Familienähnlichkeiten“ zu untersuchen, wie es Welsch für den nicht minder plural benutzten Begriff *ästhetisch* unternommen hat (Welsch 1997). Gut meinende Versuche, die Verwirrung zu entwirren (z.B. Wienecke 1996, 217ff.) führen aufgrund fehlender Trennschärfe allenfalls dazu, tendenzhaft einzelne Konzeptionen zu umreißen und voneinander abzugrenzen, wobei die zwangsläufige Vereinfachung den Leser mit der Frage, was nun Kunstunterricht sei und will, doch eher ratlos zurücklässt. Ähnlich der beliebten Prüfungsfrage nach den kunstdidaktischen Konzepten, deren Beantwortung auf eine holzschnittartige Auflistung von *Musischer Bildung* (als irrationales Prinzip), *Kunsterziehung* (als Erziehung durch Kunst), *Kunstunterricht* (als formale Erziehung zur Kunst), *Visuelle Kommunikation* (als ideologie-

kritische Medienkunde) zielt und sich dann in *Ästhetische Erziehung* als pluralistisches Prinzip flüchtet, dessen postulierte Offenheit wiederum alle Fragen nach Klarheit offen lässt.

Es scheint mir ein wesentliches Manko und Problem zu sein, dass der kunstdidaktische Diskurs weithin relativ ahistorisch geführt wird. Dabei liegen schon frühe Ansätze zu einer Aufarbeitung der Geschichte des Faches vor (Wunderlich 1886, Rein 1889, Richter 1909, Praehauser 1925, Weber 1927)¹, die – bedingt durch die verunsicherte, apolitische Phase nach 1945 – durch Seidenfaden 1966 (zur musischen Erziehung), Diehl 1969 (zum Kunstunterricht im 3. Reich) und dann Mitte der 70er Jahre wieder aufgegriffen wurden² und u.a. mit den Arbeiten von Kerbs (1976), Joerißen (1976), Neukäter-Hajnal (1977), Reiß (1979), in Beiträgen der Fachzeitschriften *ZfK* (1/77) und *K+U* (28/74, 39/76)³, mit Richter (1981) und nach der Wende mit einer vergleichenden Darstellung BRD-DDR (Wienecke 1996) und jüngst durch die Aufarbeitung der DDR-Kunsterziehung (Rother 2001) fortgeführt wurden. Auch wenn der Blick in die Geschichte des Fachs partieller Parteilichkeit unterliegen mag⁴, es erstaunt, dass die Erkenntnisse zur Fachgeschichte im je aktuellen Diskurs nur geringe, eng fokussierte oder gar keine Beachtung finden. Wie sonst ließe sich erklären, dass Alt-Bekanntes immer wieder nur mit anderem Vokabular emphatisch als innovativ vorgetragen wird, dass „lieb gewonnene“ Gegenpositionen gepflegt werden, die man (wie z.B. den rezeptologisch formalen Unterricht) als Pappkameraden beschwört, weil man sich trefflich polemisch gegen sie absetzen kann – freilich mit Argumenten, die den Diskurs seit Ausgang des 19. Jh. durchziehen⁵.

Mögen dabei vereinzelt Ignoranz, Eitelkeit und Profilierungsinteresse eine Rolle spielen, die Problematik liegt in der Verunsicherung, was eigentlich Gegenstand und Aufgabe des Faches sei, eine Verunsicherung, die durch die ständige Suche nach Legitimation seiner Existenzberechtigung bestimmt ist. Die anfangs aus der Künstlerlehre und dem Zeichenunterricht für Laien (Kemp 1979) übernommene handwerklich basierte Ausbildung zum Zeichnen erwies sich für eine Legitimation des Faches in allgemeinbildenden Schulen als nicht hinreichend. Die Aufgabe von Schule ist nicht eng berufspropädeutisch definiert. Zwar gehört zu den Aufgaben des Kunstunterrichts, Interessen zu wecken, Begabungen bewusst zu machen und zu fördern und somit talentierten Schülern und Schülerinnen die mögliche Perspek-

¹ Überblick bei Richter 1981; vgl. auch die Quellenausschnitte bei Bering 1999

² Gründung des BDK-Archivs durch D. Kerbs: Ausstellung „Kind und Kunst. 100 Jahre Zeichen- und Kunstunterricht“ 1976 (Kat. Berlin 1976, Bd. II Hannover 1980); vgl. BDK-Mitteilungen 3/200

³ Vgl.: Das Arbeitsfeld „Historische Kunstpädagogik“, Teil I, *K+U* 64/89 (U. Teske), Teil II 65/81 (M. Tebben)

⁴ Vgl. die Kritik Richters an Kerbs, dem er „pseudomaterialistische Parteilichkeit“ vorwirft (Richter 1981, 11ff.)

⁵ Aufschlussreich ist ein Blick in die von G. Severin zusammengestellte Bibliografie der Dissertationen zur Kunstpädagogik 1900–1979 (*Materialien zur kunstpädagogischen Forschung*, Berlin 1/1982).

tive für einen späteren künstlerischen Beruf aufzuzeigen; doch für die Mehrheit der Schüler dient das Fach der Allgemeinbildung. Daher ist es natürlich richtig und nötig, das Fach in seinen Inhalten und Aufgaben im Zusammenhang mit Überlegungen zu Sinn und Aufgabe von Kunst und Kultur, zu Stellenwert und Art kultureller Bildung als Element der Allgemeinbildung zu sehen⁶. Nur dürfen wir dabei nicht übersehen, dass es Schiller⁷, Humboldt, Marx oder von Hentig um prinzipielle Überlegungen geht, die nicht nur alle Künste und Kultur im Blick haben, sondern deren Bildungswert (als lebenslangen Selbstbildungsprozess) an sich – und nicht um den Kunstunterricht. Der trägt wie andere Schulfächer, wie andere Institutionen (z.B. das Museum, das Theater), wie die vermittelnden Medien sein Teil dazu bei – doch ist es nicht nur falsch verstanden sondern Vermessenheit, als Aufgabe und Ziel des Kunstunterrichts kulturelle resp. ästhetische Bildung zu definieren. Vornehmlich dann, wenn wir diese Aufgabe teleologisch definieren, Normen, Wertvorstellungen und Haltungen als Unterrichtsziele ausgeben und unser Fach unter der Parole „Erziehung durch Kunst“ der allgemeinen Pädagogik unterordnen (vgl. u.a. Lenzen 1990, Koch u.a. 1994).⁸ Damit degradieren wir nicht nur Kunstwerke zu Erziehungsmitteln, sondern instrumentalisieren Kunst wie unser Fach nach außerkünstlerischen Doktrinen, stützen beide funktional zurecht, passgerecht den jeweils politisch-gesellschaftlichen Anforderungen. Kunstunterricht wird so leicht zu einer willfährigen Glaubens- und Heilslehre, die bei selektierter Werkauswahl und mit entsprechenden praktischen Aufgaben zu einem Gesinnungsunterricht verkommt – sich den nationalistisch-schwärmerischen Wertvorstellungen des „Rembrandt-Deutschen“ Langbehn⁹ unterordnet, sich willfährig in den Dienst der national-völkischen NS-Erziehung (s. Diehl 1969) stellt, sich der Erziehung der sozialistischen Persönlichkeit unterordnet (s. Wienecke 1996, 220), sich ideologiekritischer Aufklärung verpflichtet fühlt (vgl. die „Visuelle Kommunikation“) oder meint, den emanzipierten, mündigen und glücklichen Bürger als Produkt des Kunstunterrichtes „erziehen“ zu können. Dass die Ein- und Unterordnung unter allgemeine pädagogische Intentionen schließlich zu einem allgemeinen vornehmlich irrational-emotional gegründeten Prinzip führt, das sich als „musische“ oder „ästhetische“ Bildung/Erziehung als Feld für das emphatische Spiel mit bedeutungsschwangeren Phrasen und Leerformeln prächtig eignet, verwundert kaum.

⁶ Vgl. u.a. das Gutachten von Pazzini 1999, Legler/Lehmann 1992, Zacharias 1991, Lippitz 1988, 8ff.; vgl. auch die Diskussion zum Bildungsbegriff: Kittel 2001, 464ff.
⁷ Vgl. u.a. die Diss. von Ernst Seusing, *Die ästhetische Erziehung bei Schiller und Herbart*. Univ. Jena 1922; Wolfgang Legler: *BDK-Mitteilungen* 2/1995, 3/1995 und 4/1995

⁸ Der Begriff bleibt unbestimmt (Wienecke 1996, 217), schließt alle Künste ein, definiert Kunstpädagogik als eine Art Unterkategorie von Pädagogik – womit suggeriert wird, Kunst könne „pädagogisiert“ werden.

⁹ Langbehn (1890, zit. 41. Aufl. 1892) geht es um Volkserziehung (195), um Fühlen, nicht um Erkennen (230), um die „innerliche Weltherrschaft Deutschlands“ (239)

Verdutzt merken die Kunsterzieher, wie leicht und locker die Pädagogik dieses Prinzip als Königsweg preist, nicht müde wird, so die ökonomisch erwünschten Grundqualifikationen wie Flexibilität und Kreativität meint erzielen zu können, wie aber fachspezifische Ziele Nebensache werden (weil das „Musische“ ja quasi „von selbst“ funktioniert) und das Fach selbst überflüssig wird. Es wird allenfalls noch als Kompensationsangebot zum „richtigen“ Unterricht geduldet, das „Andere“ gegenüber den Ratio-Lernfächern, vielleicht noch gekrönt mit der Zielsetzung, die Schüler mit einer geglückten (aber unüberprüfbaren) Identitätsbildung¹⁰ auszustatten.

Sehr viel näher am Fach als der Volkserziehungs-Ideologe Langbehn und seine Erben war da der Hamburger Museumsdirektor Lichtwark (1898) mit seiner Idee, Töchter des höheren Bürgertums unmittelbar mit Kunstwerken vertraut zu machen. Allerdings ging es ihm weniger um eine kritische Auseinandersetzung mit Kunstwerken, als um eine Begegnung mit zeitgenössisch-aktueller Kunst, die den Geschmack befördern und Konsumenten heranbilden sollte. Polemisch überspitzt: es ging um ökonomische Ziele; der Ware Kunst sollte ein (durch Kunstgenuss belohntes) Käuferpotential erschlossen werden. Die Ausweitung dieser „Erziehung zur Kunst“ auf alle Bevölkerungsschichten und damit als Unterrichtsaufgabe in allen Schularten folgte weniger dem durch Wilhelm Liebknecht postulierten Ideal einer kulturellen Bildung für alle als der Überlegung, durch Geschmackserziehung auch die deutschen Kunsthandwerker und Konsumenten für die Anforderungen des Weltmarktes zu rüsten. So richtig es grundsätzlich ist, Schülern Kunstwerke nahe zu bringen als Aufgabe unseres Faches zu sehen, so problematisch hat sich im Verlauf der Fachgeschichte diese „Erziehung zur Kunst“ in der Praxis erwiesen. Sie birgt die Gefahr des Dogmatischen – was Kunst ist, was der „richtige Geschmack“¹¹ ist, wird vorgegeben – und leitet sich vielfach aus aktuellen Moden, den Vorgaben des Kunstmarktes und der übermächtigen Medienangebote, aus politischen Setzungen, aus dem je aktuellen Kultur-Diskurs, dem aktuell diskutierten wie dem ganz persönlichen Kunstverständnis ab. Das kann zur Verengung, zum Diktat, zum Sektierertum werden – zumal eine solche „Heranziehung“ zu Vorgegebenem die Schüler selbst nur zu leicht zu Objekten degradiert, die sich anzupassen haben. Das kann – wie die Praxis-Umsetzung des „Kunstunterrichtes“ der 50er und 60er Jahre zeigt – zur formalistischen, technischen Übung werden, die zum

¹⁰ Identitätsbildung ist – versteht man darunter nicht das Aufstülpen eines entfremdeten Rollenverhaltens – ein komplexer Selbstbildungsprozess, kein Lernziel, schon gar nicht eines Faches; eher ist es allgemeine pädagogische Aufgabe der Schule (d.h. aller Fächer), Hindernisse, die einer positiven, gelingenden Identitätsbildung (resp. der multiplen Persönlichkeit) entgegenstehen, wegzuräumen; hierzu trägt natürlich auch der Kunstunterricht bei, indem hier gewonnene positive Erfahrung als subjektiv sinnvoll erlebt wird (vgl. Keupp u.a. 1999, Blohm 1984, Richter-Reichenbach 1992).

¹¹ „Minderwertiges zu vernichten, sobald es die Umstände erlauben, halte ich für das beste, worin man sich mit seinen Freunden üben sollte.“ (Hans Meyers: *Erziehung zur Formkultur*. Frankfurt/M. 1966, 116) Die einseitige Ausrichtung auf einen (gerade marktstrategisch aktuellen) Kunstgeschmack steht dieser Extremposition in nichts nach.

¹² Vgl. den Bericht von Ronge 1968

¹³ Vgl. Ernst Röttger: *Das Spiel mit den bildnerischen Mitteln*. Ravensburg 1959 – 1964; Otto (1998, Bd. 3, 87ff.) hat gezeigt, wie sehr Fachpraxis und Fachlegitimation von wechselnden gesellschaftlichen Faktoren, von Moden, von Einseitigkeiten geprägt sind.

¹⁴ Es sei erlaubt, vergleichend Imdahls Ikonik anzuführen: ihr geht es um „das Bild als eine solche Vermittlung von Sinn, die durch nichts anderes zu ersetzen ist.“ (1994, 300)

Beschäftigungs-Selbstzweck verkommt. Ich erinnere mich an meinen eigenen als Schüler erlebten Kunstunterricht Anfang der 1960er Jahre, in dem unser engagierter Kunsterzieher sich offenbar die Diskussion über Kunst und Kybernetik¹² so zur Norm machte, dass er uns nun beständig aus schwarzem Fotokarton geschnittene konkrete Formelemente austeilte, aus denen wir dann Zeichen und Superzeichen zu kleben hatten – freilich ohne uns mit dem zu Grunde liegenden Kontext (weder der Theorie noch der Kunst) zu beschäftigen. Wir klebten Muster und die durchaus ansprechenden Ergebnisse waren Ziel für sich. Diese Praxis wurde dann durch einen Lehrerwechsel abgelöst, wobei der junge Assessor uns Farben mit Strohhalmen verblasen ließ, uns „informell“ arbeiten hieß; aber auch er ohne kontextuelle Einbindung und Reflexion. Kunstunterricht war selbstgenügsames modernistisches Praxisspiel, wie vorher in Klassen 5 und 6 das Spiel mit den bildnerischen Mitteln den Unterricht prägte.¹³ Zwischen der Theorie (insbesondere wo sie sich allgemeinpädagogisch oder kunstphilosophisch orientiert) und der konkreten Unterrichtspraxis lagen und liegen nur zu oft deutliche Distanzen, und trotz Lehrplänen und Richtlinien (oft nur ein rudimentärer Nachklang des Diskurses) ist „jeder Kunstpädagoge der Mittelpunkt eines kunstdidaktischen Systems“ (Richter 1981, 7), orientiert seinen Unterricht an gegebenen Situationen, Interessen, Zufällen. Das muss gar nicht schlecht sein – aber es nimmt dem Lernweg des Schülers im Fach die Kontinuität.

Überblick man die Fachgeschichte, die konzeptuellen Ansätze, die konkrete Unterrichtspraxis, so zeigt sich bei allen Differenzen doch eine Konstante: im Fach Kunstunterricht geht es um Bilder, um die Auseinandersetzung mit vorhandenen und um die Herstellung von eigenen Bildern. Selbstverständlich können Bilder potenziell in allen Fächern Anschauungsmaterial, Unterrichtsmittel sein, und wie Sprache in jedem Unterricht gebraucht wird und es dennoch zwingend ein Fach Deutsch gibt, in dem es rezeptiv, produktiv und reflexiv um gesprochene und geschriebene Sprache geht, so ist in den Schulen ein Fach zwingend nötig, das dezidiert den rezeptiven, produktiven und reflexiven Umgang mit Bildern als Aufgabe hat. Im Kunstunterricht geht es um das Bild, nicht als Erziehungs- und Anschauungsmittel, nicht als Dokument und Illustration, sondern um das Bild selbst, um seine Rezeptions- und Produktionsanforderungen, um seine Spezifik¹⁴. Darin unterscheidet sich das Fach von anderen, wie sich jedes

Fach durch seinen spezifischen Gegenstand bestimmt. Ich benötige keine allgemeinpädagogischen, keine philosophischen Begründungsstrategien, um das Fach zu legitimieren. Die Existenz von Bildern ist die Legitimation – denn das Bild ist wie die Sprache, wie die Zahl konstituierend für uns Menschen – seit wir Zeugnis von der Existenz des Menschen haben, in allen Zeiten, in allen Kulturen. Bilder gehören zu unserer Arbeitswelt, zu unserer Freizeitwelt, zu unserem Alltag – in jedem Alter, unabhängig von Geschlecht, sozialer Schicht oder Nationalität. Der hohe Stellenwert des Bildes für jeden einzelnen von uns legitimiert den Kunstunterricht als Unterrichtsfach in den allgemeinbildenden Schulen – jedenfalls dann, wenn der produktive, reflektierende, wenn der angemessene Umgang mit Bildern nicht nur gegebenes natürliches Vermögen ist, sondern auch erlernt werden muss; – jedenfalls in einer demokratischen, humanistisch gegründeten Gesellschaft, die die Emanzipation des Einzelnen von undurchschaubaren Vorgaben, die Selbstbestimmung, Mündigkeit und aktive Teilhabe am gesellschaftlichen Leben (was die aktive Teilhabe an Kultur einschließt) als Credo hat. In diesem Sinne hat es bereits Carl Götze 1902 formuliert: Sprache und Bild „sind gleich notwendige Ausdrucksmittel, die sich wohl ergänzen, aber nicht ersetzen können. Neben dem Wort als begrifflichem Symbol behauptet sich das Bild – sinnlich wahrnehmbares Zeichen zum Ausdruck der den Geist beherrschenden Vorstellungen und Gefühle.“ (Götze 1902, 144)

Was ist ein Bild? – Der Gegenstand des Kunstunterrichts

Alltagssprachlich ist ein Bild eine Zeichnung, ein Gemälde, eine Fotografie oder der Computer-Bildschirm – materielle oder (wie Fernsehbild oder Dia-Projektion) scheinbar materielle, virtuelle Angebote für unsere Augen. Ein Bild kann zweidimensional oder wie eine Plastik dreidimensional, körperlich sein, kann wie ein Landschaftsgemälde raumillusionär oder wie der Blick durchs Fenster oder durch den Kasseler Rahmen der Gruppe Haus-Rucker raumreal sein, kann statisch, unbewegt, kann wie Film- und Videobild, Performance und Theaterspiel bewegt, prozessual, zeitabhängig sein. Bilder können flüchtige Reflexion wie das Spiegelbild (vgl. Brand 1999) sein, Lichthindernis wie der Schatten oder auch Innenbild, Vorstellung, Imagination sein. In den letzten Jahren wurde die Frage, was ein Bild sei, intensiv dis-

kutiert, wobei auch historische Positionen wieder bewusster wurden (vgl. u.a. Belting 2001, Boehm 1994, Böhme 1999, Bohn 1990). Ist ein Bild Täuschung, Lüge, Betrug, wie Platon sagte (vgl. Böhme 1999, 13ff.), ist es Abbild von etwas Existentem, ist es Visualisierung von Innenbildern, von Gedanken, verweist es als Zeichen auf Außerbildliches oder benutzt es in der ganzbildlichen Synthese Zeichenelemente? Bilder „sind“ nicht, wie Magritte¹⁵ veranschaulichte, das Gemeinte, sie verweisen darauf, sie repräsentieren (vgl. Goodman 1997, 36ff.) es in Form- und Farbähnlichkeit, möglichst erscheinungsgetreu oder (oft interpretierend) verändert, verzerrt, abstrahiert, reduziert, expressiv betont... Bilder spiegeln Wirklichkeit, erfinden „eigene“ Wirklichkeit, sind selbst wirklich (oder virtuell aber als wirklich wahrgenommen), verweisen nur auf sich selbst, sind autonom. Bilder „sagen“ nichts – sie zeigen¹⁶. Indem sie zeigen, aktivieren sie den Betrachter, provozieren einen Dialog, wecken durch das Angebot von Formen und Farben Erinnerungen – nicht nur an Dinge oder Personen, sondern an Prozesse, Gefühle, Eindrücke, Meinungen, provozieren das „Weiterbilden“ im Kopf (oder auch konkret materiell), aktivieren Imaginationen, sprechen andere Sinne (fühlen, tasten, riechen, hören)¹⁷ an. Bilder können veranschaulichen, klären, erkennbar und durchschaubar machen, Bilder können täuschen und manipulieren, können dokumentieren und antizipieren. Bilder konfrontieren uns mit Vertrautem oder mit Neuem, Fremdem. Indem sie nicht „sagen“ sondern „zeigen“ bringen sie das Vermittelte nicht „auf den Begriff“, sondern bleiben offen, vieldeutig, mißdeutbar, interpretierbar wie überinterpretierbar. Wie die Widerspiegelungsdebatte¹⁸ gezeigt hat, dass weder der Produktions- noch der Rezeptionsprozess von Bildern mechanisch verläuft, so betont die Rezeptionsästhetik (vgl. Kemp 1985) den aktiv-produktiven Anteil des Betrachters, verweist die Theorie der radikalen Konstruktivisten (vgl. u.a. Meutsch 1990) darauf, dass wir erst im Kopf das Bildangebot konstruieren, klärt die Hirnforschung (vgl. u.a. Linke 2001), dass wir mit dem Gehirn „sehen“. Die Differenz zwischen Bild und Wirklichkeit und dem, was wir im Bild wahrnehmen, macht oft erst das spezifisch Eigene, das produktiv Störende aus (vgl. Maset 1995). Das Bild, so Duchamp (1957), wird erst vom Betrachter vollendet. Bilder sind demnach stets „offen“ (Eco 1977, 11) – nicht beliebig interpretierbar, aber doch nie „eindeutig“. Selbst ein auf enge Bedeutung zielendes Piktogramm kann je nach Betrachterinteresse, -vorwissen, -sehsitu-

¹⁵ Vgl. Magrittes Bild „La trahison des images“, 1929; dazu u.a. Lüdeking 1996, 58ff., sowie Böhme 1999, 47ff.

¹⁶ Zum Gestus des Zeigens vgl. Kaiser 2000.

¹⁷ Aus dieser bild-suggestiven mehr-sinnlichen Perspektive sowie aus der konkreten (taktilen) Materialerfahrung in der bildnerischen Praxis legitimiert sich in unserem Fach ein eingebundenes „Lernen mit allen Sinnen“ (Adelheid Staudte, K+U 87/1984).

¹⁸ Vgl. u.a. die Diskussion, in: Das Argument 77/1972 – 92/1975

ation, -einstellung usw. zu differenten Perceptbildungen (Otto 1987, 51ff.) führen. Die Vielfalt der Bilder, ihre unterschiedlichen Materialien, Verfahren, Medien, ihre Motive, Funktionen und Intentionen, sperrt sich gegen jede Form festgelegter Rezeptologie – hinsichtlich Produktion wie Rezeption. Was wir sagen können, ist, dass Bilder ein visuelles Angebot sind. „Bilder sind beleidigt, wenn man sie nicht anguckt“, formuliert Sigmar Polke (Pan 2/1991, 65) Akzentuiert möchte ich sagen, die Qualität „Bild“ bekommt ein Objekt dann (erst dann), wenn es von einem Betrachter angeschaut wird; ohne Betrachtung ist ein Gemälde ein materielles Ding, ein Stück Leinwand mit Farbpigmenten darauf. „Bild“ wird es durch das Anschauen, durch die Aktivierung des Dialoges Bildangebot und Imagination, Perceptbildung, Interpretation im Kopf eines Betrachters (vgl. Grünwald 1999). Dieser Prozess ist hochkomplex – und will ich dem, was an Angebot (an „Aussage“, Gehalt) in einem Bild steckt (intendiert von seinem Produzenten, angeeignet im Lauf der Zeit usw.), nahekommen, so ist Anstrengung erforderlich – Nachspüren des Produktionsprozesses, Einbringen der mitprägenden Kontextinformationen, ästhetische Sensibilität für das gestaltete Farb-Form-Gebilde, für das zu Grunde gelegte Konzept, methodisches Können, das Angebot zu analysieren und zu interpretieren. Wie in der Bildproduktion verbinden sich hier Ratio, Emotion, Intuition – je nach Bildangebot oft sehr unterschiedlich gewichtet. Wer je selbst Bilder produziert hat, wer sich bewusst auf Bilder eingelassen hat, weiß, dass die Diskussion Ratio vs. Irratio, Intellekt vs. Emotion ziemlich obsolet ist – bei der Bildproduktion wie der Rezeption ist beides gefordert, durchaus unterschiedlich gewichtet, was sowohl mit dem konkreten Bildangebot als auch mit dem jeweiligen Betrachterinteresse zusammenhängt.¹⁹ Bilder sind per se „didaktisch“ – nicht im Sinne von „belehrend“, „unterrichtend“ gemeint, sondern im Sinne: auf Vermittlung angelegt (vgl. Grünwald 1996). Vermittlung meint hier primär den unmittelbaren Prozess Bildangebot – Betrachter; aber gerade weil ein Bild Vielfältiges bieten kann, mehr, als oft der bloße Augenschein leistet, ist überlegte Vermittlung nötig – durch die Anregung und Meinung anderer, durch außerbildliche Informationen, durch die Aktivierung von Vorwissen, durch aufmerksames, konzentriertes Sich-Einlassen... Gerade darin, dass ein Bild erst Bild im aktiven Rezeptionsprozess wird, dass der Betrachter und seine aktive Rezeption (sei es meditativ, analysierend, interpretierend usw.) Teil an seiner Quali-

¹⁹ Vgl. Grünwald/ Legler/ Pazzini 1997, insbes. Teil I; vgl. auch Ernst Grassi: *Macht und Ohnmacht der rationalen Sprache*. Köln 1970, zur Kontroverse Vico – Descartes.

tät hat, legitimiert sich bewusste Bild-Erfahrung, legitimiert sich, den Umgang mit Bildern zu lernen und legitimiert sich damit der Kunstunterricht.

Das wird besonders deutlich, wenn für ein Bildangebot der Anspruch erhoben wird, es sei ein Kunstwerk, es also nicht in einem alltagspragmatischen Funktionszusammenhang aufgeht, sondern beansprucht, Interpretationsangebot (Danto²⁰) zu sein. Was ein Kunstwerk ist (als Kunstwerk angesehen, gewertet wird), erweist sich im gesellschaftlichen Dialog, wird (vom Künstler, durch die Präsentation, durch Händler, Kritiker, Wissenschaftler, Politiker usw.) postuliert – und ob es als Kunstwerk anerkannt wird, hat mit der Reputation dieses Postulates, der Meinungsmacht und der Akzeptanz des Betrachters zu tun²¹. Duchamps Readymades haben gezeigt, dass es nicht notwendig mit dem Objekt selbst zu tun haben muss, seiner besonderen „Gestaltung“, die Konzept-Kunst hat verdeutlicht, dass es noch nicht einmal um Objekte gehen muss, es kann sich auch um sprachliche Informationen, um Konzepte handeln, Beispiele der aktuellen Kunst zeigen, dass es sich nicht um dingfeste Werke, sondern um Prozesse, um temporäre „Events“ handeln kann. So offen der Kunstbegriff auch ist resp. im gesellschaftlichen, kulturellen Diskurs unterschiedlich gefasst wird – der postulierte Kunstanspruch eines Bildangebotes fordert den Betrachter in besonderer Weise. Vornehmlich weil dieses Angebot sich nicht eng utilitaristisch vereinnahmen lässt, weil es neben aller möglichen funktionellen Intention immer auch einen autonomen Charakter hat, immer ein Stück Experiment, etwas Eigenes, Spezifisches ist, das über das bekannt Vertraute hinausreicht. Gerade in Kunstwerken lässt sich das Spezifische des Bildes unmittelbar erfahren – und daher sind Kunstwerke herausragender, wesentlicher Gegenstand des Kunstunterrichts. Und natürlich haben Lichtwark, Lange, Pfennig oder Selle²² recht, wenn sie gerade die Gegenwartskunst als Gegenstand des Kunstunterrichts fordern – denn wie der Rezipient (wie die Schüler) ist auch die Gegenwartskunst der gleichen Zeit und ihren Fragen, Problemen, Strukturen unterworfen und kann Chance sein, sich selbst in dieser Zeit besser zu verstehen. Aber ich halte es für verkürzt, zugleich die historische Kunst auszuklammern. Historische Kunst ist Dokument und Spiegel ihrer Zeit – aber sie ist als Bild ebenso präsent. Jetzt. Lüpertz empfindet die Malerei Dürers als Gegenwart (Vernissage 13/01, 64); Pfennig (1959) hat sein Buch „Gegenwart der Bilden-

den Kunst“, nicht etwa „Gegenwartskunst“ genannt. Wenn es richtig ist, dass sich das „Bild“ erst im Dialog konstituiert, dann hat auch das historische Bild im Prozess des Verstehens seinen aktuellen, bedeutenden Anteil, dann muss das Bildangebot des Kunstunterrichtes so vielfältig, so reich sein, dass es – wenigstens annähernd – diese Vielfalt spürbar werden lässt. In Korrespondenz mit dem erweiterten Kunstbegriff des 20. Jahrhunderts und einer Rücknahme der Trennschärfe zwischen „Kunst“ i. e. S. und Alltagskultur²³, im Wissen um die gesellschaftliche Bedingtheit dessen, was als Kunst gilt, mit Blick auf die konkrete Bildrelevanz und seine Vielfalt darf der Kunstunterricht sich nicht aus ideologischen Gründen auf ein einseitiges, begrenztes Bildangebot kaprizieren. Historische wie aktuelle Kunst, populäre Kunst, Bildmedien, Alltagsdinge usw. gehören notwendig in den Kunstunterricht – denn sein Gegenstand ist das „Bild“, und das meint nicht bestimmte Objekte, Werke oder Prozesse an sich, sondern den Vermittlungsprozess, den Dialog Bildangebot – Betrachter, die Herstellung von „Bildern“ – im Kopf wie materiell.

Was kann gelernt werden? – Intentionen des Kunstunterrichts

Kunstunterricht ist eine Zwangsveranstaltung. Das widerspricht zum Einen unserem Verständnis von Kunst, die ja frei und offen, die Angebot ist; das widerspricht zum Anderen einer freiheitlich verfassten Gesellschaft. Wenn wir diesen Zwang dennoch für gerechtfertigt halten, muss es gute Gründe dafür geben: Weil in diesem Unterricht etwas zu lernen ist, dass sinnvoll und (lebens-)notwendig ist, weil die Zielgruppen (die Schülerinnen und Schüler) das noch nicht angemessen wissen und können, weil es alle lernen sollen – nicht nur die, die außerhalb der Schule durch spezifische Sozialisationsbedingungen und andere Zufälle dazu Gelegenheit hätten, weil der Unterricht Lernmöglichkeiten bietet, die sonst nicht verfügbar sind...

Was ist im Kunstunterricht zu lernen? Die Spielarten des Konzeptes „Erziehung durch Kunst“ formulieren da vollmundig: Kunst ist Lebenshilfe, eröffnet Wahrheit, ermöglicht Weltaneignung, bildet Persönlichkeit und Identität, Charakter und ethische Haltung, bietet Problemlösungen (für den rechten Umgang und die Versöhnung mit sich selbst, mit Mitmenschen, Tieren und Dingen, mit der Natur...), ist Therapie, fördert Ich-Stärke und führt zum Glück – Kunst als univer-

20 „Der Begriff des Kunstwerks ist in dem Sinn analytisch, dass es für das Kunstwerk eine Interpretation geben muss.“ (Danto 1996, 192); D. unterscheidet zwischen Objekt und Objekt, das die Interpretation in ein Werk verwandelt (vgl. Duchamps Ready made).
21 „Ein Künstler kann gar keine Kunst machen wollen. Er entwirft Bilder [...]. Dann wirft er sie – nolens volens – ins Fegefeuer der öffentlichen Meinung, d. h. der widersprüchlichsten Wertschätzungen. Die meisten verbrennen darin [...]. Andere – wenige, wenige – gehen daraus hervor, gereinigt, akzeptiert, mehr oder weniger frei von Widersprüchen, ab ins Paradies der ewigen Werte. Das ist die Aura. Und die Nobilitierung eines Werks als Kunst.“ (Karl Gerstner 1995, zit.: Produkt: Kunst! Wo bleibt das Original? Kat. Bremen 1997, 53)

22 Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Hannover 1990

23 Vgl. u.a. Kirk Varnedoe/ Adam Gopnik: High & Low. Moderne Kunst und Triviale Kultur. München 1990; Richard Shusterman: Kunst leben. Frankfurt/M. 1994

24 In seinem engagierten Plädoyer für Courbet hat das Champfleury (1851) deutlich gemacht: Malerei soll nicht belehren – aber sie gibt durch ihre Spezifik kritische, provokante Denkanstöße (in: Klaus Herding (Hg.) Realismus als Widerspruch. Die Wirklichkeit in Courbets Malerei. Frankfurt/M. 1978, 44ff.).

25 „Für's Leben zu lernen gibt es an der Kunst nichts“ postulierte Ehmer provokant (BDK-Mitteilungen 1/94, 14); sicher hat er recht, wenn man das zum Unterrichtsziel von Kunstunterricht machen wollte: durch die Kunst (Kunsterfahrung) für's Leben lernen. Allerdings heißt das m. M. n. nicht, dass Kunstwerke nicht Erkenntnisgewinn, soziale und ethische Orientierung, Perspektiven, Kritik an Missständen usw. bieten können – das zu leugnen, meint das Wirkungspotential von Kunst zu ignorieren; was Kunstunterricht leisten kann und muss, ist Schülerinnen und Schüler so zu qualifizieren, dass sie ein Sensorium für dieses Wirkungspotential haben, was noch lange nicht heißt, dass Wirkungen tatsächlich eintreten oder sich in Einstellung und Handlung konkretisieren. (Vgl. weiterhin BDK-Mitteilungen 2/96, 7ff.; Kritik durch Behr/ Zülch in BDK-Mitteilungen 4/94, 28ff.), Rech (BDK-Mitteilungen 4/1996, 3ff.).

26 Zweifellos war diese Intention ein Irrglaube der Visuellen Kommunikation; das heißt aber nicht, dass der kritische Umgang mit Medien, die Auseinandersetzung mit Wirkungsstrategien der Werbung wie aller Bilder im Unterricht ausgeklammert werden müsse.

27 Vgl. Hubert Sowa: Kunstreligion oder Kunstpädagogik? In: K+U 251/2001, 45ff.

28 Der Punkt wäre unter dem Aspekt „positive Vorbilder“ zu diskutieren.

selles Lebensmittel, als Erziehungsinstanz, die zudem auf dem Prinzip der Transformation beruht, der Übertragung des Gelernten auf jegliche andere Situationen. Sind das erreichbare Unterrichtsziele? Gewiss – viele Künstler verstehen ihr Werk als „Erkenntnis“ (Beckmann), als „Freiheitswissenschaft“ (Beuys), als „Waffe, um Ungerechtigkeiten, Verletzungen von Menschenrechten und Kriege zu verhindern“ (Picasso), wollen auf Seiten der Unterdrückten „wirken in dieser Zeit“ (Kollwitz), Missstände aufdecken, Kritik üben, provozieren, Perspektiven, Utopien geben... All das sind Potenzen der Kunst – aber keine planbaren Unterrichtsziele, sondern Denk- und Handlungsangebote²⁴. Gewiss gibt es Menschen, die in der Begegnung mit einem Bild eine „Katharsis“ erfahren, die im Sinne der Rilkeschen Formel „ihr Leben ändern“, natürlich werden unsere Einstellungen mehr oder weniger bewusst auch durch Bilder geprägt – aber das sind individuelle mögliche Reaktionen und kein Educationsergebnis, schon gar keine Automatik. Katharsis kann ich nicht geplant lernen und schon gar nicht lehren²⁵. Umgekehrt führt auch das Durchschauen von Manipulationsstrukturen nicht notwendig zu Immunität und Wirkungslosigkeit z. B. von Werbung. Kunstunterricht hat nicht die Aufgabe (und kann sie gar nicht erfüllen) mittels Kunst Schüler zu besseren Menschen oder politisch konformen oder selbst-bewusst kritischen zu erziehen²⁶. Also doch „Erziehung zur Kunst“? In gewisser Weise schon: Die Schüler sollen zu einer offenen, toleranten, vorurteilsfreien Einstellung Kunst gegenüber finden, zu einer Haltung, die Interesse, Neugier und Bereitschaft zur Auseinandersetzung mit Neuem und Fremdem mit reflexiv-kritischem Blick auf Vertrautes verbindet. Allerdings ist dieser Erziehungsfigur eine fatale Hierarchie inhärent: da ist einer, der Lehrer, der weiß, was Kunst, was guter Geschmack ist, zu dem er die Schüler „heraufzieht“. Damit wird der Kunsterzieher leicht zu einem Hohepriester einer irrationalen Kunstreligion²⁷, sein Unterricht wird Geschmacksdiktat oder nebulöser Anmutungszauber, „Weihestunde“, die Schülerhaltung unkritische (und meist humorlos „heilige“) Adoration. Ich halte es schon für richtig, dass Schüler lernen, Leistung zu erkennen und anzuerkennen, dass sie künstlerische Qualität würdigen und auch bewundern²⁸ – aber doch nicht, weil es der Lehrer sagt, sondern weil sie durch Vergleiche, durch die Fähigkeit, sich mit Kunstwerken angemessen auseinander zu setzen, selbst zu dieser Einschätzung und Erkenntnis gelangt sind. Kants Diktum, dass Geschmacksurteile

nicht objektiv, sondern gesellschaftlich kommunikativ gegründet sind, gilt auch für den Kunstunterricht.²⁹ Natürlich wird und darf sich innovative Kunst nicht dem Massengeschmack beugen, natürlich hat der Kunstunterricht die Aufgabe, ein Sensorium wider das Diktat alltäglicher Anästhetik (Welsch 1990) zu entwickeln, natürlich können wir lernen, unseren Geschmack zu verbessern, Gefallen an zunächst fremder Kunst zu finden.³⁰ Aber nicht, weil wir Urteile schlicht übernehmen, sondern weil wir uns mit dem Kunstwerk wie mit Urteilen anderen produktiv auseinander setzen und so Gefallen und Genuss empfinden. Das erfordert neben Interesse, Offenheit und Sensibilität auch Kompetenz. Denn auch der Gegenpol, dass das Kunstwerk von sich wirke und ergreife, ist Ideologie – diejenigen, die davon schwärmen, dass die Begegnung mit dem Werk an sich zu Verständnis, zu Genuss führe, sind meist die, die über das nötige Vorwissen, über die nötige Vorerfahrung bereits verfügen. Und es ist schon trivial darauf zu verweisen, dass fehlende Vergleichsmöglichkeiten, fehlende Kontexteinsicht den Dialog Betrachter-Werk beeinträchtigen, die „didaktische Potenz“ eines Bild-Angebotes nur sehr bruchstückhaft wirksam werden lassen³¹.

Vielleicht sollten wir das missverständliche Gerede vom „Kunstpädagogen“, vom „Kunsterzieher“ besser sein lassen und – analog zu anderen Fächern – schlicht vom Kunstlehrer sprechen, der Unterricht „über Kunst“ (Wienecke 1996, 217) erteilt.³² Seine Aufgabe (und damit Intention des Kunstunterrichtes) ist es, den Schülern Kompetenzen für einen adäquaten aktiven Umgang mit Bildern zu vermitteln. Diese Kompetenzen sind abzuleiten von dem, was Bilder (verstanden im o.g. Sinn) „fordern“. Das ist – im Sinne der Horizonterweiterung – Wissen: Kenntnisse von und über Bilder und ihre Produzenten³³, ihre Vielfalt und Spezifik, ihre Herstellung, das Nachdenken und Urteilen anderer (Kunst-, Künstler-, Medientheorie); Können: Bilder sehen, analysieren, interpretieren lernen (Methoden), über Bilder sprechen lernen (was Fachtermini einschließt), Bilder beurteilen lernen, Bilder herstellen lernen (Verfahren, Materialien und Werkzeuge³⁴, Medien, Aspekte der Bildästhetik: Form, Farbe, Komposition usw.). Bildrezeption und -produktion sind keine von einander getrennten Bereiche, sondern eng miteinander verflochten. Wie vorhandene Bilder Anregung für die Produktion geben (von Bildlösungen anderer lernen), so sensibilisiert die Herstellung von Bildern wiederum die Rezeption. Wir müssen uns

29 Immanuel Kant: Kritik der Urteilskraft. 1790, zit. Stuttgart 1966, insbes. 67ff.; vgl. Michael Lingner/ Pierangelo Maset: Zwischen Reiz und Regel liegt die Lust. Dialog zur ästhetischen Bildung. In: Bauer 2000, 123ff.

30 Paradebeispiel ist der Impressionismus – vom zeitgenössischen Publikum aggressiv abgelehnt, ist er heute fast ein Synonym für gefallende Kunst; ein Lehrstück für Kunstlehrer ist die Komödie „Kunst“ von Yasmina Reza (Abdruck in: Theater heute 3/1996, 45ff.).

31 Vgl. Stephan Berg: Der Feuerlöscher im Ausstellungsraum oder Ohnmacht des Auges. In: Kunstforum 142/1998

32 Konsequenz wäre es mit Blick auf das Gesagte, auch vom „Bildunterricht“ (nicht von „Bilderziehung“, wie Henning Freiberg [BDK-Mitteilungen 2/1995, 21ff.] vorschlug) zu sprechen; allerdings gäben wir damit den Qualitätsanspruch, den „Kunst“ signalisiert, auf. Der „erweiterte Kunstbegriff“ ist als „Bild“ im hier definierten Sinne zu verstehen.

33 Gegen eine systematische Kunstgeschichte im Kunstunterricht hat sich schon Wölfflin gewehrt (1909), aber im Verlauf eines Schülerlebens sollte Einblick in die Kunstgeschichte, d. h. in die Entwicklung der Kunst, gewonnen werden.

34 Das schließt natürlich den angemessenen Gebrauch neuer Medien und Werkzeuge ein – ohne dabei modernistisch oder technikbegeistert Erprobtes über Bord zu werfen. Zum sinnvollen Einsatz des Computers (als Recherchemittel, als Produktionswerkzeug) vgl. u. a. Johannes Kirschenmann: Didaktik der Komplementarität. Diss. Leipzig 2001.

35 Während dem Künstler (und seinem „künstlerischen Willen“) die „künstlerische Praxis“ zugeschrieben wird, sucht der Begriff „ästhetische Praxis“ (in bewusster Abgrenzung von „Kinderkunst“ und kindlichem Genie) das Zeichnen, Malen, Bauen, Plastizieren, Filmen etc. von Kindern ohne diesen Wertanspruch allgemein zu umschreiben. Nicht zu Unrecht ist der Begriff auf Widerstand gestoßen, umfasst doch „ästhetisch“ (im Sinne Baumgartens) eine allgemeine tätige Praxis, schließt vieles (Musik, Literatur, Theater, Tanz...) mit ein und bleibt doch wiederum unbestimmt. Selle spricht von „kunstnaher Praxis“; doch ist hier eine bewusste konzeptionale Pointierung, eben auf eine Praxis nahe künstlerischen Verfahren, gemeint, die wiederum nicht stets gegeben sein muss. Der klassische Begriff „bildnerische Praxis“ soll hier mit Bezug auf den verwendeten Bildbegriff schlicht das Herstellen von Bildern jeglicher Art benennen.

36 Nicht als Unterrichtsrezeptur, aber als praktische Information und Anregung für den Lehrer können Gestaltungslehren durchaus ihren Sinn machen.

klar darüber sein, dass die bildnerische Praxis³⁵ für viele Schülerinnen und Schüler eine temporäre Erfahrung ist. Auch wenn wir wünschen, dass diese Erfahrung so intensiv und positiv ist, dass sie über den Kunstunterricht hinaus betrieben werde, bei vielen wird sie doch eher selten über Fotografieren, Videoaufnahmen, Einrichten einer Wohnung, Kleiden oder Schminken hinausreichen. Primäre Lernerfahrung ist, durch eigene bildnerische Praxis das Sensorium für den Umgang mit Bildern zu schärfen.

Kompetenzvermittlung meint allerdings nicht eine formalistische, immanente Addition von Kenntnissen und Fertigkeiten, eine Gefahr, der unser Fach vom frühen Zeichenunterricht, dem Gestaltungsunterricht Erhards (1932), dem Kunstunterricht der 50er und 60er Jahre bis zu auch heute grassierenden Technik-Rezeptologien³⁶ nicht selten unterlegen ist. Während in Studium und Berufsausbildung die Lernenden Interesse, Motivation und Einsicht mitbringen (sollten), kann man beim schulischen Kunstunterricht (wie gesagt: eine Pflichtveranstaltung) nicht davon ausgehen, dass sein Lernangebot sich gewissermaßen von selbst legitimiert und Schüler motiviert. Natürlich können Umgang und Herstellung von Bildern Spaß machen, natürlich ist Kunst eng mit Spiel und Lust verwoben. Aber weder empfinden das alle Kinder und Jugendlichen so, noch trifft es immer zu und schon gar nicht legitimiert sich Kunstunterricht als Spaß- und Spielfach. Die o. angeführten Aspekte zu einer Begründung des Pflichtunterrichts schließen zwingend mit ein, dass die Schüler das, was sie lernen, subjektiv als sinnvoll und bereichernd, als nützlich erfahren. Zweifellos können die Freude an einem Bild, Befriedigung und Stolz auf eine erbrachte Leistung, erfahrene Anerkennung durch andere z. B. mittels einer Ausstellung, Begeisterung und Engagement während eines Erarbeitungsprozesses wichtige Faktoren sein, wie wir uns im Fach überhaupt bemühen müssen, den Schülerinnen und Schülern möglichst positive Erfahrungen zu ermöglichen. Entscheidend ist, dass die Schüler das, was sie lernen und erfahren mit sich, mit ihren Wünschen, ihren Interessen und Problemen in Beziehung setzen können, dass sie einsichtige und akzeptierte Funktionen erkennen, entdecken, erleben. Wenn ich mich oben dagegen wandte, Kunstwerke als Erziehungsmittel zu missbrauchen, so heißt das doch nicht, dass sie nicht Funktionen und Wirkungen intendierten. Es ist wesentlich Aufgabe unseres Unterrichts, dass die Schüler Funktionen und Intentionen von Bil-

dern erkennen, sich damit auseinander setzen, darüber reden; es ist entscheidend, dass sie bildnerische Praxis nicht als Beschäftigungsspiel, sondern als ausdrucksvolle zielgerichtete „Sprache“, als Mittel der Kommunikation, der Aneignung ihrer Welt, der Erkundung, der Kritik und Antizipation entdecken und nutzen. Es ist entscheidend, dass sie Bilder in ihrem Kontext, in größerem kulturellen Zusammenhang sehen lernen.³⁷ Von hier aus sind fächerübergreifende Aspekte einzubinden, ist der Bezug zur Lebenswelt der Lernenden zwingend. Es geht aber nicht darum, den Kunstunterricht in Sozialkunde oder Ethik-Unterricht mit anderen Mitteln umzufunktionieren, was nur zu oft dazu führt, dass Bilder in Rezeption wie Herstellung lediglich Hilfsmittel und (fast) Nebensache sind. Es geht vielmehr darum, das ästhetische und inhaltliche Angebot von Bildern als Denk-, Diskussions- und Handlungsangebot zu prüfen und zu nutzen. Das gelingt aber nur, wenn Bildkompetenz verfügbar ist bzw. in diesem Prozess reflektiert erlernt, erfahren wird. Es ist von daher nicht beliebig, welche Bilder, welche Gestaltungsaufgaben thematisiert werden – und an dieser Stelle spielen auch ethische Fragen eine wesentliche Rolle. Es muss in unserer Gesellschaft eine Selbstverständlichkeit sein, dass die Diskussion über Bilder, ihre Funktionen und Wirkungen, dass die Produktion von Bildern dem Maß unserer humanistisch-demokratischen Werte entsprechen – auf jedem Fall nicht widersprechen³⁸. Wirkung von Bildern kann nicht unterrichtet werden, auch nicht Genuss an Bildern – es ist aber Aufgabe des Unterrichts, Schülerinnen und Schüler Erfahrungssituationen zu vermitteln, in denen es ihnen möglich ist, für solche Wirkungen potenziell empfänglich zu sein. Hier spielt durchaus das Prinzip Hoffnung mit: dass die Schüler Interesse an Kunst finden, dass sie Funktionen entdecken und nutzen.

Kompetente Bildanalyse muss ebenso wenig zu Genuss, Freude und Interesse an Kunst führen, wie kompetente Gestaltungsfertigkeiten nicht zwangsläufig zu gelungenen Kunstwerken führen. Kunst ist eben nicht nur über die Ratio, über Methoden verfügbar – hier spielen Intuition, Emotion, Gespür mit. Doch das sind wenig vermittelbare Qualitäten, sie sind individuell gegründet. Kompetenzvermittlung und Erfahrungsmöglichkeiten sind aber Motoren, dass sie sich entwickeln können. Hier kann unser Unterricht (nur) Anstoß sein: für die Entwicklung einer „kunstgemäßen“ Haltung, d.h. für die Bereitschaft, sich dem Neuen, dem Fremden vorurteilsfrei, auch emotional, zu öffnen

37 Aus dieser Sicht (vom Bild aus) erklärt und legitimiert sich nicht nur, sondern ist zwingend gefordert, was Maset „vernetztes Lernen“, die „vielfältigen Dimensionen ästhetischen Lernens“ nennt (BDK-Mitteilungen 2/1996, 6); was akzentuiert Klaus-Peter Busse mit „Intertextuellem Handeln“ umreißt: „Ästhetische Praxis ist damit ein Prozess der von Schülern und Lehrern geplanten Abfolge komplexer werdender Erfahrungssituationen und Formfindungen, die als zu dokumentierende Intertexte mutierend entwickelt werden.“ (BDK-Mitteilungen 3/2000, 24ff., hier: 30)

38 Sowa verweist auf die (wieder neu erweckte) politische, gesellschaftliche Verantwortlichkeit der Kulturschaffenden und -handelnden – was gleichermaßen auch für den Kunstunterricht gelten muss (K+U 251/2001,45); und er veranschaulicht unter dem Stichwort „der realistische Impuls“ (K+U 258/2002 und 259/2002), dass es nicht um Ethik-Unterricht mit anderen Mitteln, sondern um Kunstunterricht geht – der die ethische Verantwortung von Künstlern und damit die kritische Auseinandersetzung mit Problemen und Fragen der Lebenswelt thematisiert. Ähnlich – eben von der Kunst ausgehend – hatte Martin Zülch auch ökologische Fragestellungen für den Kunstunterricht fruchtbar gemacht. (vgl. BDK-Mitteilungen 3/1997; K+U 125/1988)

39 „Ästhetische Literalität“ versteht die „Arbeitsgruppe Primarstufe“ des BDK „als zu entwickelnde Fähigkeit, die materialen, formalen und ‚expressiven‘ Besonderheiten ästhetischer ‚Bilder‘ i.w.S. [...] sensibel wahrzunehmen und in ihrer Bedeutungsvielfalt zu erfassen. Als ‚präsentative Symbolisierung‘ (S. Lange) sind solche ‚Bilder‘ für das Verständnis unserer Kultur nicht weniger bedeutsam als die ‚diskursiven Symbolisierungen‘, mit denen Logik und (wissenschaftliche) Sprache die Wirklichkeit zu erklären suchen.“ (BDK-Mitteilungen 3/1998, 4) [vgl. Susanne K. Langer: Philosophie auf neuem Wege. Mittenwald 1979]

40 Vgl. dazu die kritischen Anmerkungen von Hartmut von Hentig (1998), insbesondere die zu Recht skeptischen Ausführungen zum Kunstunterricht (42ff.).

41 Was oft auch an der Sprache liegt, die vielfach zu sehr philosophisch überladen, nicht selten reine Phraseologie ist. Praxisumsetzungen wirken dann oft banal und enttäuschend; freilich sollte man nicht übersehen, dass nicht selten modische Diskurse allzu krampfhaft für das Fach zurecht gestrickt wurden. Es ist die Frage, ob Derridas „différance“ wirklich ein Konzept des Kunstunterrichts trägt, ob „Deonstruktion“ nicht nur ein Aspekt aber kein System ist – mir scheint z. B. die „Skeptische Ästhetik“ (Mainusch 1991) wesentlich fruchtbarer für die Fachdiskussion zu sein; „Das Bekannte aber ist am schwersten

und die Sensibilität, die Intuition für Bilder zu schärfen. Diese Haltung freilich kann nicht gelehrt werden; es können nur Situationen initiiert werden, die sie möglich machen. Gleiches gilt für den Literatur- wie den Musikunterricht; Kompetenzvermittlung und die Ermöglichung intensiver künstlerischer Erfahrung – das sind fassbare, konkrete Intentionen unseres Faches, das damit seinen Teil zu einer sich nur individuell bildbaren „ästhetischen Literalität“ beiträgt.³⁹

Auf einen Aspekt muss allerdings noch hingewiesen werden. Der Kunstlehrer ist Fachlehrer – er ist aber auch Lehrer. Und aus diesem Blickwinkel der Doppelrolle spielen allgemein pädagogische Fragen, spielt „Erziehung“ doch eine Rolle. Unabhängig vom Fach, d. h. als Aufgabe jeden Unterrichts, als Aufgabe der Schule obliegt es Lehrerinnen und Lehrern Sozialverhalten, Norm- und Wertebewusstsein ihrer Schülerinnen und Schüler zu fördern – dazu zählen u. a. Teamfähigkeit, Empathie und Toleranz, Leistungswille und Durchhaltevermögen, Fragebereitschaft, Flexibilität, Fairness, Ehrlichkeit... Das sind gewissermaßen permanente Erziehungsziele, die in jedem Unterricht „mitlaufen“. Es mag sein, dass im Kunstunterricht manche dieser Ziele besonders gefördert werden können – sie sind aber nicht das Primat des Fachunterrichts und die Frage, ob hier Erlerntes (z. B. Teamarbeit bei der gemeinsamen Gestaltung einer Großplastik) so ohne weiteres übertragbar ist, ist zumindest nicht sicher. Zweifellos spielen z. B. Fantasie und die ziel- und produktorientierte Kreativität⁴⁰ in unserem Fach eine große Rolle, zweifellos können sie in Rezeptions- wie Produktionsprozessen gefördert werden – doch ob sie transferierbar sind auf andere (z. B. naturwissenschaftliche) Prozesse, bleibt fraglich – ist auch nicht Aufgabe des Faches und schon gar nicht seine Legitimation.

Unterricht – Methoden des Kunstunterrichts

Alle kunstdidaktische Reflexion findet ihre Sinnhaftigkeit und Funktion erst in ihrer Anwendung in der Unterrichtspraxis. Natürlich hat die Theorie die Aufgabe, Perspektiven zu eröffnen, Innovationen zu entwickeln, Änderungen vorzudenken – das darf aber die Frage nach konkreter Realisierung nicht ignorieren. Leider ist die Kluft zwischen Theorie und Praxis oft nur schwer zu überbrücken⁴¹, so dass vielfach produktive Ideen ignoriert werden und sich viele Lehrerinnen und

Lehrer (insbesondere, wenn sie fachfremd unterrichten) an Tradiertes halten. Wie sich der Kunstunterricht hinsichtlich Legitimation und Aufgabenbestimmung leichtfertig zu oft der Pädagogik unterworfen hat, so hat er sich hinsichtlich Unterricht und Methodik ebenso oft und leichtfertig der Allgemeinen Didaktik unterworfen. Das beginnt bereits Mitte des 19. Jahrhunderts mit Pestalozzis bildnerischer Alphabetisierung, einem elementaren Zeichenlehrgang vom Einfachen zum Komplexen, vom Punkt zu Strich und Figur, führt zu Stuhlmanns Netzzeichnen (1883), zu Flinzers Methode von der Linie zum Dreieck zur krummen Linie (1888), zum Kopieren von Vorlageblättern⁴², zum Diktatunterricht. Diese Trainingsverfahren, das systematische Konstruieren von Flächenfiguren, Würfeln und Ornamenten mag zwar Disziplin und Ordnung fördern, nimmt aber die Lust am Zeichnen und führt auch nicht zu zeichnerischer Könnerschaft⁴³. Dennoch halten sich formal-methodische Ansätze hartnäckig (Trainieren von Linien, Mustern, Farbabläufen, Überschneidungen, Einüben von Techniken...); das dient zwar nicht der Förderung von Interesse und selbstständiger bildnerischer Kompetenz, beschäftigt aber die Schüler, kann einer strukturierten Unterrichtsplanung⁴⁴ unterworfen werden und zeigt klare Ergebnisse, die man überprüfen und bewerten kann. Gunter Otto betont dagegen das Prozessuale des Kunstunterrichts (1964, 21969), aber der operationalisierte Kunstunterricht – verschärft durch den komprimierenden, vereinfachenden Praxis-Filter – wird, einem relativen starren Phasenmodell verpflichtet, zu einer domestizierten, nur leicht modifizierten Unterkategorie von Allgemeiner Didaktik als Unterrichtslehre. Wie die Kaninchen starren auch manche Kunstlehrer auf die Angebote der methodischen Trickkiste⁴⁵, passen das Fach in mechanische Methodenzwangsjacken ein – statt umgekehrt die Methoden aus dem Fachgegenstand, dem „Bild“ abzuleiten. Nur zu leicht wird zu Gunsten von Planungssicherheit und enger überprüfbarer Zielorientierung Fiedlers Diktum ignoriert: „Die Kunst ist auf keinem anderen Weg zu finden als auf ihrem eigenen.“ (Fiedler 1876, zit. 1977, 41) Der prozessuale, offene Charakter von Kunst (von „Bild“ im o. g. Sinn) muss auch die Methoden des Kunstunterrichts bestimmen. Das heißt nun nicht, auf Planung und Strukturierung, auf Vermittlungsmethoden zu verzichten, wie das – ausgehend von der Euphorie nach „Entdeckung“ der Kinderzeichnung um 1900 und der neoromanistischen Schwärmerei vom Genie des Kindes (Hartlaub 1922) – die irra-

zu erkennen, das wissen die Künstler. Wir bedürfen, um in unserer Welt als freie Wesen überleben zu können, eines Elements, das uns das Bekannte als das Fremde zeigt. Wir brauchen die unerhörte Anstrengung jener Produktivkraft, die wir Kunst nennen, um eine möglichst große Distanz zu schaffen zu dem, was uns als das Bekannte erscheint.“ (169)

42 Dass Nachzeichnen auch sinnvoll im Kunstunterricht eingesetzt werden kann und soll, hat u. a. Legler gezeigt (K+U 190/1995, 16ff.).

43 Vgl. u. a. Hubert Sowa: (Wie) setzt sich Kunst durch Lehre fort? In: BDK-Mitteilungen 4/1996, 23ff.

44 Z. B. kämpfe ich einen fasst verzweifelten Kampf gegen Rezept-Formulare der Allgemeinen Didaktik nach dem Muster „Geplantes Lehrerverhalten – erwartetes Schülerverhalten“ – für unser Fach schlicht kontraproduktiv!

45 Z. B. Heinz Klippert: Methoden-Training. Weinheim 2002 u. a. Interessant dabei, dass Methoden wie Handlungsorientierung, die für unser Fach stets selbstverständlich waren, als innovative pädagogische Errungenschaften gepriesen werden (Georg E. Becker: Handlungsorientierte Didaktik. Weinheim 1995) – allerdings gehen sie von der Methode aus, d. h. schreiben Fachinhalte einer abstrakten Methode ein, statt umgekehrt vom Inhalt und den Schülern her eine angemessene Methode zu entwickeln.

46 Vgl. Kunstgemäßer Kunstunterricht in der Schule von heute und morgen. Texte 2/1 und 2/2, Universität Leipzig 1998. Kunstgemäßer Kunstunterricht heißt, „das Lehr- und Lernprozesse im Rahmen künstlerischer Bildung und Erziehung die Eigenart künstlerischer Prozesse und Werke voll und ganz zum Tragen bringen und deren besondere, unverwechselbare und unersetzliche persönlichkeitsbildende und kreativitätsfördernde Potenzen ausschöpfen.“ (Frank Schulz, Texte 2/1, 22)

47 Vgl. u.a. Grünewald: Von der Idee zum Unterrichtskonzept. In: K+U 223/224/1998, 81ff.

48 Das sollte auch die Notengebung einschließen, die Engagement wie Arbeitsergebnisse daran misst, wie die Intention erreicht, die Aufgaben gelöst wurden.

49 Während das „klassische“ Projekt fächerübergreifend, problemorientiert ist, sollte man bei Projekten, die im Kunstunterricht initiiert werden (natürlich auch hier enge Fachgrenzen sprengen, aber doch fachbezogen sind), eher von „projektorientiertem Unterricht“ sprechen (Otto: K+U 181/1994); auch Sells differenziert zwischen allgemeinem „Projekt“ und dem „ästhetischen Projekt“, das sich als offene kunstnahe Praxis versteht, künstlerische Erfahrung in „ästhetischer Arbeit“ initiiert (Sells 1992).

50 Vgl. Maset 2001: „Hiermit ist keineswegs eine Operation im Sinne des didaktischen Operationalisierens gemeint. Vielmehr sollen die Wortbedeutungen von ‚Operation‘ als chirurgischer Eingriff, Arbeitsvorgang, Verrichtung, zielgerichtete Bewegung, Prozedur, Lösungsverfahren und Unternehmung in gleicher Wertigkeit Geltung

tionale Innerlichkeits-Pädagogik (Natter 1924), die biologistische Auffassung Weißmantels (1929) vom natürlichen Wachsen bildnerischer Fähigkeiten postulierten, wonach die Begegnung mit dem Kunstwerk für sich zu beglückendem Empfinden, zur Katharsis führe, sich das bildnerische Gestalten „von selbst“ entfalte und der Lehrer nur die Aufgabe habe, bewahrend schädliche Einflüsse auf die „reine“, „echte“ Kinderzeichnung zu verhindern, allenfalls „kindgemäße“ Aufgaben stellen dürfe. Nein, die Entwicklung bildnerischer Kompetenz geschieht nicht von selbst und bedarf reflektierter methodischer Überlegung. Aber die hat sich am Bild, am künstlerischen Prozess zu orientieren, konkreter: was Herstellung wie Rezeption von Bildern bieten wie fordern. Und das schließt Rezeptologie wie lösungssichere Vorplanung aus. Das vorangestellte Zitat von Konrad Lange (1893) verdeutlicht dabei, dass wir es nicht mit einer Methode, sondern mit einer Vielfalt von Methoden zu tun haben. Wie Künstler stets neue Medien, Verfahren, Konzepte usw. für ihre Kunst entwickeln, so wird sich, daran orientiert, auch das Methodenspektrum des Kunstunterrichtes weiterentwickeln – wohlgerne: seine Methoden müssen sich flexibel ändern, erweitern. Nicht das Fach selbst muss permanent neu erfunden werden. Im Gegenteil, es benötigt Kontinuität, was seine Grundintention, seinen Gegenstand angeht. An Kunst orientierte Methoden meint einen kunstgemäßen Unterricht⁴⁶, der sich handlungsorientiert, als offenes, lebendiges Erfahrungslernen begreift. Unterricht, der sehr wohl zielorientiert ist – nicht im Sinne eines engen vorgegebenen Zielkataloges, sondern im Sinne einer vagen Intention, die einen Prozess initiiert, in dessen Verlauf sich Zielrichtungen durchaus ändern oder auch neu entwickeln können⁴⁷; Unterricht, in dem die Rolle des Lehrers nicht festgeschrieben ist, der zwar Impulsgeber, Informant, Helfender sein kann, sich aber weit gehend zurücknimmt, die Schüler (die Gruppe, das Individuum) selbst als planend, strukturierend, organisierend, verantwortlich aktiviert⁴⁸. Es geht darum, Erfahrungssituationen zu schaffen, in denen Bildbeispiele, Material, Werkzeug experimentelles Arbeiten anregen. Projektorientierter Unterricht⁴⁹, Initiierung von Operationen⁵⁰, Werkstattunterricht und Stationenlernen⁵¹, ästhetische Forschung⁵² sind überzeugende Möglichkeiten, verdeutlichen zugleich, dass Methode in unserem Fach mehr ist als nur Unterrichtstechnik. Sie ist immer auch ein Stück Konzeption – aber sie darf nicht als der Kunstunterricht schlechthin missverstanden wer-

den, darf sich nicht dogmatisch gebärden, sondern muss die Forderung nach Offenheit, nach Pluralität, nach Flexibilität erhalten. Es geht dabei nicht um faule Kompromisse – die Methode, der Unterrichtsprozess orientiert sich an dem, was erfahren, was gelernt werden soll, orientiert sich an den Bildbeispielen und ihrer Spezifik, orientiert sich an den Schülerinnen und Schülern. Natürlich wird und muss es auch Phasen der Information, des Übens, des Experimentierens usw. geben⁵³, die z. T. vorgeplant sein können, sich z. T. erst im Prozess als nötig ergeben. Es muss Reflexionsphasen geben – nur kann Reflexion, kritische Überprüfung gemäß Intention und Wirkung, durchaus different sein, kann sich prozessbegleitend wie abschließend im Gespräch, in Texten (auch poetischen Texten), im Interview, in der Ausstellungspräsentation, in einem dokumentierenden Katalog oder Videofilm etc. zeigen. Spielerisches Lernen hat seinen Stellenwert ebenso wie wissenschaftliches Recherchieren, wobei gerade Möglichkeiten wie Atlas und Mapping⁵⁴ kunstspezifische Verfahren bieten. Bildnerische Praxis erlernt man durch Tätigsein⁵⁵ – aber es gibt, möglicherweise individuell verschieden, Situationen, wo Hilfe, wo Tipps oder bewusste Störungen und Hindernisse, Eingrenzungen nötig sind. So weit wie möglich sollten die Schülerinnen und Schüler im Versuch ihre Lösungen selbst finden; die Rolle des Lehrers ist weniger die der allwissende Instanz, als vielmehr des „Geburtshelfers“⁵⁶, der durch Impulse, Modifikation der Lernsituation, Material o.ä. Initiationshilfen gibt. Dabei wird er sensibel auf die Individualität seiner Schülerinnen und Schüler eingehen, aushalten, wenn sie zu ganz eigenen Wegen und Lösungen, ja, zu Uminterpretationen seiner Anregungen finden. Offenheit meint auch, das Primat weder dogmatisch nur auf den Prozess oder nur auf das Produkt zu legen; es hängt von der Intention der Unterrichts ab, was mehr Gewicht hat. Auch ein Scheitern kann positiver Lerngewinn sein. Wie selbstverständlich muss der Unterricht die altersspezifische Entwicklung der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen. Der Umgang mit Bildern in der Grundschule ist stärker von der spielerischen Begegnung mit Kunst geprägt (vgl. Kirchner 1999), in höheren Klassen nimmt die Komplexität, der Kontextbezug, der rationale Anteil zu. In der Grundschule wird die bildnerische Praxis stärker von der Aufgabe, dem initiierten Prozess bestimmt, Fragen der Gestaltung sind eng an die Ausdrucksmöglichkeiten der Altersstufe gebunden und werden nur partiell gefördert; in der Sekundarstufe ist – gemäß dem gestiege-

bekommen. Eine ästhetische Operation ist all das: Eingriff, Prozedur, Lösungsverfahren, Unternehmung, etc.“ (15). Die vorgestellten Praxisbeispiele fordern allerdings partiell Kritik heraus, scheinen doch Aspekte wie Zielgruppenbezug, Reflexion und erkennbar sinnhafte Erfahrung im Aktionismus zu verlieren

51 Vgl. u.a. Kahrman 1992, Kirchner/Peez 2001

52 Helga Kämpf-Jansen: „Ästhetische Forschung lässt sich als Prozess beschreiben, in dem sich unterschiedliche Formen der Herangehensweisen und Bearbeitungen in ästhetischen Bereichen miteinander verknüpfen.“ (2001, 19); vgl. auch Blohm 2000, 83ff.

53 Natürlich sind hier auch allgemein-didaktische Methoden zu nutzen – aber nicht als Ziel des Unterrichts etwa in dem Sinne: Die Schüler sollen lernen, einen Sitzkreis zu bilden... Lehrer- oder Schülervortrag, Arbeitsblätter, die schriftlich oder bildnerisch bearbeitet werden, Vormachen wie Lernen durch Versuch und Irrtum usw. – alle Methoden können sinnvoll sein, so sie nicht Selbstzweck werden oder bezüglich der angestrebten künstlerischen Erfahrung kontraproduktiv wirken. (Vgl. Frank Schulz: K+U 223/224/1998, 87ff.; zum Einsatz von Unterrichtsmedien: Barbara Wichelehaus, a.a.O., 93ff.)

54 Busse 1998, auch: BDK-Mitteilungen 2/1998, 3/1998, 4/1998

55 Günter Regel: „Die bildnerische Tätigkeit ist [...] die grundlegende Bedingung für die bildnerische Entwicklung.“ (In: Eva Schmidt-Kolmer (Hg.): Krippenpädagogik. Berlin 3/1989, 103); vgl. auch Sells Begriff „ästhetische Arbeit“ (BDK-Mitteilungen 1/1997, 5ff.)

56 Von Irrationalismen befreit ist die Charakterisierung der Lehreraufgabe als „mäeutisches Verfahren“ (vgl. u.a. Georg Meiss: *Des Volksschulkindes Zeichnen und Formen*. Ratingen 1956, 29) recht anschaulich, macht sie doch deutlich, dass der Lehrer Schülern nichts von außen „anträgt“, sondern durch Initiierung entsprechender Situationen, kluge Aufgabenstellungen, Hilfen, wo sie nötig sind, Wegräumen von Beeinträchtigungen etc. dazu beiträgt, dass ein (natürlich) vorhandenes Vermögen sich entfalten, entwickeln und dann auch gezielt gefördert werden kann. Mäeutik korrespondiert mit unserem aus der Erforschung der Kinderzeichnung gewonnenen Wissen, dass Kinder prinzipiell zeichnen, malen, plastizieren können, dass sie ebenso Zugang zu Bildangeboten finden können – auf einem grundlegenden Niveau freilich, das dann der Förderung bedarf. In diesem Sinne ist Beuys' Wort „Jeder ist ein Künstler“ zu verstehen. Ohne dieses prinzipielle menschliche Vermögen wäre Kunstunterricht irrelevant.

nen Reflexionsvermögen und Anspruchsdenken der Schüler – mehr Hilfe, mehr Aufmerksamkeit auf ästhetisch-bildnerische Fragen gefordert. Hier haben Wiederholungen ihren Sinn: ein Bild, eine Aufgabe, die mir in der Grundschule schon begegnet ist, kann in höheren Klassen mit neuen Fragen, mit neuem Blick erneut zum Thema werden – wobei die Schüler (als bewusste Horizonterweiterung) die Differenz bewusst erleben und reflektieren.

Das Problem unseres Faches ist die weithin fehlende Kontinuität, der für Schüler erfahrbare Aufbau im Verlauf ihres Schullebens. Kunstunterricht ist in seiner Thematik oft beliebig, dem Zufall, den Vorlieben des Lehrers etc. unterworfen. Diese Offenheit und Flexibilität hat große Vorteile und darf nicht aufgegeben werden: sie erlaubt, sich an Aktualitäten (in der Kunst, in der Gesellschaft, im Interessenbereich der Schüler) zu orientieren. Sie hat Nachteile, wenn dabei wesentliche Bereiche der Fachaufgaben verloren gehen. Es geht nicht um Systematik – weder was Kunstentwicklung, Bildsorten noch Verfahren und Medien etc. angeht; aber jeder Schüler, jede Schülerin muss die Chance haben, im Verlauf ihres Schülerlebens die Vielfalt der Kunst kennen zu lernen, Einblick in ihre Geschichte und ihre Kontexte, Einsicht in Zusammenhänge, in Entwicklung und deren Bedingungsfaktoren zu gewinnen. So gesehen ist das „exemplarische Prinzip“ nach wie vor für unser Fach tragend – nicht im Sinne eines feststehenden Beispielkataloges, nicht, dass das in der Auseinandersetzung mit einem Kunstwerk Erfahrene simpel auf jedes andere zu übertragen wäre. Exemplarisch vielmehr in dem Sinn, als die gewählten Beispiele mit der Unterrichtsintention einsichtig korrespondieren, mit ihrem Stellenwert, ihrer Relevanz die Vielfalt des Bildangebotes, die Vielfalt der bildnerischen Möglichkeiten spürbar werden lassen, zur Lebenswelt, zum Verständnis- und Interessenhorizont der Schüler Bezug aufweisen und ihnen einen Zugewinn an Erfahrung bieten. Das erfordert allerdings Transparenz – z. B. Kommunikation unter den Lehrern, über Schulstufen hinaus, keinen sich abkapselnden Schachtelunterricht, keine schiere Beliebigkeit, abgestimmte (ziel-, nicht gegenstandsorientierte) Lehrpläne.

Letztlich wissen wir – allen Konzepten und methodischen Anregungen zum Trotz – dass guter Unterricht vom konkreten Lehrer abhängt, von seiner Begeisterung, seinem Engagement, seinem pädagogischen Geschick und – in unserem Fall – von seinem Interesse für Kunst,

seinem Wissen und Können. Und sein Engagement, seine Erfindungsgabe sind nötig, denn vielleicht wie kein anderes Fach ist der Kunstunterricht am meisten durch die Zeitbeschränkung, durch „Kreativ-sein auf Knopfdruck“ behindert. Unterricht an anderem Ort, im Freien, im Museum, Kontakte zu Künstlern und partiell auch deren Mitarbeit sind leider bisher immer noch Ausnahmen. Hier muss der Kunstlehrer hartnäckig und nachdrücklich Überzeugungs- und Durchsetzungsarbeit leisten. Ich halte es aber nicht für richtig, dass die organisatorischen Probleme, die uns Schule aufzwingt, dazu führen, den Kunstunterricht aufzugeben, aus der Schule auszulagern, nur noch als Neigungskurse anzubieten. Das bringt Vorteile, gewiss, macht vieles leichter. Aber es geht an unserer Aufgabe vorbei – alle kontinuierlich zu erreichen. Kunstunterricht ist eben keine Freizeitaktivität wie z. B. der Ferienkurs im Museum. Sinnvoller halte ich Selles Anregung, über andere Organisationsformen von Schule nachzudenken (vgl. u.a. BDK-Mitteilungen 3/1996, 19ff.). Warum sollte es eigentlich nicht möglich sein, den Projektanteil (Tage, Wochen) zu erweitern und den Anteil regelmäßiger Wochenstunden dafür zu reduzieren? Es gelingt schon im Einzelfall, Schüler zu motivieren, ihre Nachmittagszeit für die Weiterarbeit an einem Kunstprojekt zu nutzen. Aber das bleiben motivierende Ausnahmen und ist auch auf Dauer vom Lehrer nicht leistbar. Dagegen muss man nicht erst auf die PISA-Studie verweisen, um Sinnhaftigkeit und Notwendigkeit von Ganztagschulen zu fordern. Parteilich wird das inzwischen in einigen Bundesländern angegangen. Hier wäre die Chance, neben grundlegendem Regelunterricht am Vormittag nachmittags nicht etwa den gleichen Unterricht fortzuführen oder die unleidigen Hausaufgaben nun unter Aufsicht zu erledigen, sondern projektorientiertes, zeitoffeneres Arbeiten zu ermöglichen, Schulstufen übergreifenden Werkstattunterricht zu initiieren, Raum für Projekt-Arbeit zu schaffen. Kunstnahe Projekte, wie sie bislang vornehmlich im studentischen und außerschulischen Rahmen erfolgreich und motivierend erprobt wurden⁵⁷, hätten dann auch im Kunstunterricht der allgemeinbildenden Schulen (nicht nur als Ausnahme) eine größere, realistische Chance.

verfasst Januar 2002

57 Vgl. u.a. Blohm 2000; Ulrich Puritz: Sushi-Syndrom: zwischen Eat & Art. In: *Thesis. Wissenschaftliche Zeitschrift der Bauhaus-Universität Weimar* 2/2000, 24ff.

LITERATUR

- Bauer, Jochen u.a. (Hg.):** *Schnittmengen ästhetischer Bildung.* München 2000
- Belting, Hans:** *Bild - Anthropologie.* München 2001
- Bering, Kunibert/ Bering, Cornelia:** *Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges.* Oberhausen 1999
- Blohm, Manfred (Hg.):** *Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule.* Köln 2000
- Blohm, Manfred:** *Identitätsfördernde ästhetische Praxis.* Frankfurt/M. 1984
- Boehm, Gottfried (Hg.):** *Was ist ein Bild?* München 1994
- Böhme, Gernot:** *Theorie des Bildes.* München 1999
- Bohn, Volker (Hg.):** *Bildlichkeit.* Frankfurt/M. 1990
- Brandt, Reinhard:** *Die Wirklichkeit des Bildes.* München 1999
- Busse, Klaus-Peter:** *Atlas. Ein kunstdidaktischer Handlungsapparat.* Dortmund, Witten 1998
- Danto, Arthur:** *Die Erklärung des Gewöhnlichen.* Frankfurt/M. 1996 (1981)
- Diehl, Alex:** *Die Kunsterziehung im Dritten Reich.* München 1969
- Duchamp, Marcel:** *Der kreative Akt.* 1957, zit. Hamburg 1992, 9ff.
- Eco, Umberto:** *Das offene Kunstwerk.* Frankfurt/M. 1977 (1962)
- Erhardt, Alfred:** *Gestaltungslehre. Die Praxis eines zeitgemäßen Kunst- und Werkunterrichts.* Weimar 1932
- Fiedler, Konrad:** *Über die Beurteilung von Werken der bildenden Kunst.* 1876, zit. C. F.: *Schriften über Kunst.* Köln 1977, 25ff.
- Flinzer, Fedor:** *Lehrbuch des Zeichenunterrichts an deutschen Schulen.* Bielefeld, Leipzig 1888
- Goodman, Nelson:** *Sprachen der Kunst.* Frankfurt/M. 1997
- Götze, Carl:** *Zeichnen und Formen. In: Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehungstages in Dresden am 18. und 29. September 1901,* Leipzig 1902
- Götze, Carl:** *Zur Reform des Zeichenunterrichts.* Hamburg 1897
- Grünwald, Dietrich/ Legler, Wolfgang/ Pazzini, Karl-Josef (Hg.):** *Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität.* Velber 1997
- Grünwald, Dietrich:** *Das Kunstwerk als Angebot. In Freedom and Dependency of Artistic Languages.* Vigo 1999 (Bd. I, 101ff., Bd. II, 163ff.)
- Grünwald, Dietrich:** *Perspektiven des Kunstunterrichts aus kunstdidaktischer Sicht.* In: Schulz 1996, 138ff.
- Hartlaub, Gustav Friedrich:** *Der Genius im Kinde.* Breslau 1922

- Hentig, Hartmut von:** *Kreativität. Hohe Erwartungen an einen schwachen Begriff.* München 1998
- Imdahl, Max:** *Ikoni. In: Boehm 1994, 300ff.*
- Joerißen, Peter:** *Kunsterziehung und Kunstwissenschaft im wilhelminischen Deutschland 1871 - 1918.* Köln 1979 (Diss. Bonn 1976)
- Kahrmann, Klaus-Ove:** *Das Prinzip Werkstatt.* In: K+U 161/1992, 14ff.
- Kaiser, Hermann J.:** *Was man nicht sagen kann, muss man zeigen. Marginalien zu einer Theorie ästhetischer Lehre.* In: Bauer u.a. 2000, 15ff.
- Kämpf-Jansen, Helga:** *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft.* Köln 2001
- Kemp, Wolfgang (Hg.):** *Der Betrachter ist im Bild. Kunstwissenschaft und Rezeptionsästhetik.* Köln 1985
- Kemp, Wolfgang:** „...einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen.“ *Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500 - 1870.* Frankfurt/M. 1979
- Kerbs, Diethard:** *Historische Kunstpädagogik.* Köln 1976
- Keupp, Heiner u.a.:** *Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne.* Reinbek 1999
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (Hg.):** *Werkstatt Kunst.* Hannover 2001
- Kirchner, Constanze:** *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule.* Seelze (Velber) 1999
- Kittel, Gisela:** *Umstritten, in Frage gestellt und doch unaufgebbbar. Der Bildungsbegriff und seine Demontage seit den sechziger Jahren.* In: *Forschung und Lehre* 9/2001
- Koch, Lutz/ Marotzki, Winfried/ Peuckert, Helmut (Hg.):** *Pädagogik und Ästhetik.* Weinheim 1994
- Lange, Konrad:** *Die künstlerische Erziehung der deutschen Jugend.* Darmstadt 1893
- Langbehn, Julius:** *Rembrandt als Erzieher. Von einem Deutschen.* Leipzig 1890 (anonym erschienen)
- Legler, Wolfgang/ Lehmann, Raimund (Hg.):** *Kunstpädagogik und Sozialkultur. Perspektiven für Netzwerke kultureller Bildung.* Hannover 1992
- Lenzen, Dieter (Hg.):** *Kunst und Pädagogik.* Darmstadt 1990
- Lichtwark, Alfred:** *Übungen in der Betrachtung von Kunstwerken.* Dresden 1898
- Linke, Detlef B.:** *Kunst und Gehirn. Die Eroberung des Unsichtbaren.* Reinbek 2001

- Lippitz, Wilfried:** *Ästhetische Bildung und Kultur. In: Musisch-ästhetische Erziehung in der Grundschule.* Tübingen 1988
- Lüdeking, Karlheinz:** *Die Wörter und die Bilder und die Dinge. In: René Magritte. Die Kunst der Konversation. Kat. Kunstsammlung NRW Düsseldorf, München 1996, 58ff.*
- Mainusch, Herbert:** *Skeptische Ästhetik. Plädoyer für eine Gesellschaft von Künstlern.* Stuttgart 1991
- Maset, Pierangelo:** *Ästhetische Bildung der Differenz.* Stuttgart 1995
- Maset, Pierangelo:** *Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung.* Lüneburg 2001
- Meutsch, Dietrich:** *Ein Bild sagt mehr als tausend Worte? Befunde zum Bildverstehen.* In: *Funkkolleg Medien und Kommunikation. Studienbrief 4,* Tübingen 1990, 45ff.
- Natter, Christian:** *Künstlerische Erziehung aus eigengesetzlicher Kraft.* Gotha 1924
- Neukäter-Hajnal, Ildikó:** *Ideologische Wurzeln der Kunsterziehung.* Ratingen 1977
- Otto, Gunter/ Otto, Maria:** *Auslegen.* Velber 1987
- Otto, Gunter:** *Kunst als Prozess im Unterricht.* Braunschweig 1964, 2. erw. Aufl. 1969
- Otto, Gunter:** *Didaktik der Ästhetischen Erziehung.* Braunschweig 1974
- Otto, Gunter:** *Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik.* 3 Bde. Seelze-Velber 1998
- Pazzini, Karl-Josef:** *Kulturelle Bildung im Medienzeitalter.* Bonn 1999 (Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung)
- Pfennig, Reinhard:** *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum Bildnerischen Denken.* Oldenburg 1959, zit. 1964
- Reiß, Wolfgang:** *Die Kunsterziehung in der Weimarer Republik.* Weinheim 1979
- Richter, Hans-Günther:** *Geschichte der Kunstdidaktik.* Düsseldorf 1981
- Richter-Reichenbach, Karin- Sophie:** *Identität und ästhetisches Handeln.* Weinheim 1992
- Ronge, Hans:** *Kunst und Kybernetik.* Köln 1968
- Rother, Ulrike:** *Kunsterziehung in der DDR.* Weimar 2001
- Schulz, Frank (Hg.):** *Perspektiven der künstlerisch-ästhetischen Erziehung.* Velber 1996 (Friedrich Forum)
- Seidenfaden, Fritz:** *Die musische Erziehung in der Gegenwart und ihre geschichtlichen Quellen.* Ratingen 1966 (Diss. Münster 1959)
- Selle, Gert:** *Das ästhetische Projekt.* Unna 1992

- Stuhlmann, Adolf:** *Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule.* Hamburg 41883 (1875)
- Weismantel, Leo:** *Vom Willen deutscher Kunsterziehung.* Augsburg 1929
- Welsch, Wolfgang:** *Ästhetik und Anästhetik. In: W. W.: Ästhetisches Denken.* Stuttgart 1990, 9ff.
- Welsch, Wolfgang:** *Ästhetische Rationalität modern: Familienähnlichkeiten des Ausdrucks „ästhetisch“.* In: Grünwald/ Legler/ Pazzini 1997, 69ff.
- Wienecke, Günter:** *Kunstdidaktik und Methodik Kunsterziehung.* Weimar 1996
- Wölfflin, Heinrich:** *Über kunsthistorische Verbildung.* 1909, zit.: H. W.: *Aufsätze. Das Erklären von Kunstwerken.* Stuttgart 1963, 46ff.
- Zacharias, Wolfgang:** *Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt.* Essen 1991