



DENK RAUM

Kunst unterricht

Martina Ide | Klaus Gereon Beuckers (Hg.)

kopaed

Ide | Beuckers (Hg.) **Denkraum Kunstunterricht**

Martina Ide | Klaus Gereon Beuckers (Hg.)

Denkraum Kunstunterricht

Aktuelle Ansätze der Kunstpädagogik | Kunstdidaktik

kopaed (muenchen)

www.kopaed.de

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

Für die Einwerbung der Bildrechte zeichnen die Autorinnen und Autoren der jeweiligen Beiträge verantwortlich.

© kopaed 2021

Arnulfstr. 205 80634 München
www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-96848-046-6
eISBN 978-3-96848-646-8

INHALT

Vorwort	7
Kunstpädagogik – warum, wozu, wie? Systematische Verortungen im ‚Denkraum Kunstunterricht‘ JOCHEN KRAUTZ	11
LandKulturBildung ANDREA DREYER	31
Künstlerische Bildung als existentielle Bildung CARL-PETER BUSCHKÜHLE	43
Erfinden von Kunstunterricht Zur Transformation der Rolle von Lehrenden durch künstlerische Forschung CHRISTIANE BROHL	69
Verzahnungen und Übergänge Ausbildungsinhalte im Studienfach Kunst zusammenhängend und mit Blick auf die verschiedenen Ausbildungsphasen vermitteln FRIEDERIKE RÜCKERT	101
Spürbare Ereignisräume in postdigitaler Kunst und kunstpädagogischer Qualifizierung Exemplarische Begegnungen und paradigmatische Relevanzen BIRGIT ENGEL	119
Subjektivität und Objektivität im Denkraum Kunstunterricht Zur methodischen Einheit der Bildinterpretation ULRICH HEINEN	143

Human-Animal Studies in der Kunstpädagogik ANA DIMKE	195
Der Kunstunterricht und sein Inhalt Ein neues altes Problem? CHRISTINE KORTE-BEUCKERS	215
Autorinnen und Autoren	227

VORWORT

Pädagogik und Didaktik müssen sich in jeder Generation, vielleicht sogar in jedem Jahrzehnt der Angemessenheit ihrer Konzepte versichern, denn sowohl ihre Inhalte als auch ihre Adressaten unterliegen ständigen Veränderungen. Die Erweiterung des Kunstbegriffs, die Abkehr von der Werkbindung, die Digitalisierung mit ihren medialen Umbrüchen und viele andere Faktoren haben die Kunst verändert, für die im Kunstunterricht Kompetenzen vermittelt werden sollen. Die Schülerschaft ist nicht nur durch Smartphones und Internet bildlich anders sozialisiert als die Generationen vorher, sie nimmt Bildlichkeit, Originalität und Dreidimensionalität verändert wahr, sie hat andere Stärken und Defizite, auf die der Kunstunterricht reagieren sollte. Zugleich besteht vielfach eine große Sehnsucht nach Kunst, die durch Können und Originalität bestimmt ist, ein großes Interesse an dem Wissen über Kunst in ihrer historischen und gesellschaftlichen Verankerung, deren Vermittlung vom Kunstunterricht erwartet wird. Wie kann ein Kunstunterricht diese Erwartungen mit welchen Inhalten und welchen Konzepten erfüllen? Welche Breite an Angeboten muss er beithalten, damit auf die immer heterogener werden Klassengruppen und die immer weiter auseinandergehenden Entwicklungsphasen der Heranwachsenden gleichen Alters eine passende Antwort zur Verfügung steht?

Obwohl die Kunstpädagogik und Kunstdidaktik mit ihrer bis in die Kunsterziehungsbewegung vor 1900 zurückreichenden Geschichte die älteste Fachdidaktik ist, hat sie sich im Kanon der immer stärker werdenden Fachdidaktiken als leitende Stimme zurückgezogen. Von außen scheint es oft so, als verharre sie in der alten Polarität zwischen Alfred Lichtwark (1852–1914) und Gustav Hartlaub (1884–1963), oder deren Fortschreibung in Gunter Otto (1927–1999) und Gerd Selle (geb. 1933). Dabei ist das Fach an Ansätzen deutlich reicher und längst nicht mehr allein in den pädagogischen Diskursen der 1970er Jahre verfangen. Es geht nicht allein um eine Wissensvermittlung zur Befähigung von Kunsterleben einerseits und eine kunstpraktische Erprobung andererseits, nicht allein um eine objekt-

oder subjektorientierte Lehre, um Bildung oder Kompetenzerwerb. Die Herausforderungen der Gegenwart liegen in der Erarbeitung einer systematisch-begründeten Fachkultur, die vorhandene kunstpädagogische und kunstdidaktische Modelle kriteriengeleitet reflektiert, damit Lehrkräfte situations-, gruppen- und inhaltspezifisch das Richtige für den spezifischen Gegenstand auswählen können. Eine Ideologisierung erscheint hier eher hinderlich, denn sie orientiert sich nicht an der Schülerschaft mit ihren individuellen Bedürfnissen, sondern an einer vorgefertigten Sicht auf die Welt. Dabei fällt auf, dass zunehmend ein in dem gesamten Fach verankerter didaktisch-methodischer Diskurs fehlt, der sich von Fallbeispielen löst und grundsätzlicher wird. Hier möchte der vorliegende Sammelband ansetzen.

Er möchte mit dem Titel ‚Denkraum Kunstunterricht‘ einerseits einen Raum bieten, in dem man über Formen und Inhalte des Kunstunterrichts in einer zeitgemäßen Gestalt nachdenkt und hierzu Positionen formuliert, die von anderen als Diskussionsbeitrag weitergedacht oder auch kontrovers beantwortet werden können. Es geht um eine Selbstversicherung des Faches und seiner Ansätze, um den Kunstunterricht weiterzuentwickeln, aus seiner vielerorts wahrgenommenen Krise zu befreien. Nur ein zeitgemäßer Unterricht, der die sinnvollen und erprobten Dinge weiterführt, in Fehlentwicklungen aber zur Korrektur fähig und bereit ist, und der neue Ideen integriert, wird die Aufgaben der Kunstvermittlung erfüllen können und so seine Existenzberechtigung nachweisen, die ja längst nicht mehr unangefochten ist. Der Denkraum soll für die Positionen dazu ein Forum sein. Andererseits möchte der Band mit dem ‚Denkraum‘ im Sinne Aby Warburgs ein Anstoß sein, den Kunstunterricht selbst als Denkraum zu begreifen, in dem nicht nur ‚gebastelt‘ oder deskriptiv gelernt wird, sondern der zu einer intellektuellen Auseinandersetzung Impulse vermittelt. Dazu sollen hier kunstpädagogische und kunstdidaktische Positionen versammelt werden, um die Frage nach dem inhaltlichen Gegenstand von Kunstunterricht diskutieren zu können.

Heterogenität und Diversität unterrichtlicher Modelle sind Werte, denn nur sie stellen die Möglichkeiten für eine spezifische Reaktion auf die Anforderungen von Unterricht zur Verfügung. Insofern wäre es ein großer Fehler, wenn man meinen würde, dass der Kunstunterricht, dessen Qualität nicht zuletzt in der Offenheit seiner Form besteht, nach einem

bestimmten Muster anzulegen sei, der in der Fachgemeinschaft auszuhandeln wäre. Die Stärke von Lehrkräften erweist sich jedoch in der angemessenen und weiterführenden Reaktion auf spezifische Konstellationen und Situationen in den Klassen und Kursen. Es ist die Kunst des Lehrens, eine substantielle Vermittlung von Unterrichtsinhalten in einer adäquaten Form zu sichern. Dafür brauchen Lehrkräfte eine Gestaltungsbreite – und ein professionelles Wissen und Können sowohl umfassend und epochenübergreifend zur Kunst an sich, als auch nicht zuletzt in der Didaktik. Dies ist umso wichtiger, da gerade im Fach Kunst aufgrund des Mangels an ausgebildeten Lehrkräften, den Unterrichtsausfällen und dem oft lückenhaften Angebot von Kunst in der Mittelstufe und vor allem in der gymnasialen Oberstufe an kaum einer Schule mehr die Unterrichtsversorgung gegeben ist, die die Lehrpläne im Kern idealtypisch vorsehen. Hier klaffen Realität und Anspruch weit auseinander. Umso wichtiger ist es, dass die Fachgemeinschaft Lösungen bereithält, wie der verbleibende Unterricht inhaltlich und in seiner Form aussehen sollte, damit das Fach Kunst überhaupt noch seinen wichtigen Beitrag zur schulischen Bildung beitragen kann, der angesichts der zunehmend bildgestützten Lebenswelt eher wichtiger denn marginaler geworden ist. Es bedarf deshalb einer fortlaufenden Debatte, was Kunstunterricht heute für Inhalte haben soll und wie diese vermittelt werden sollen. Hierzu möchte das vorliegende Buch Positionen liefern.

Dieser Band, der eigentlich als Dokumentation einer Tagung am 23./24. Oktober 2020 in Kiel geplant war und einen Aspekt des Bandes „Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik“ von 2016 fortführen soll, ist durch die Corona-Pandemie zu einem Aufsatzband geworden, der zwar seine Beiträge versammelt, aber so keine gegenseitig weiterentwickelnde Diskussion im direkten Gegenüber erfahren hat, in der Positionen präzisiert, konturiert oder vielleicht auch modifiziert hätten werden können. Mit seinen heterogenen Ansätzen möchte er die Grundlage für eine Diskussion bilden, die nach Grundstrukturen kunstpädagogischen Lehrens und Lernens fragt. Dies wäre unser Wunsch, denn der Band soll ein Anstoß zu einer Debatte sein, die im Fach dringend weitergeführt werden sollte, um der Bedeutung des Faches Kunst an der Schule und damit dem stetig wachsenden Interesse an einer Didaktik des Kunstunterrichts auch inhaltlich zu entsprechen.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge und die Unterstützung bei der Redaktion trotz der Widrigkeiten der Pandemiezeit. Dem Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel danken wir für die fortgesetzte Förderung und Weiterentwicklung fachdidaktischer Belange in enger Kooperation mit der Fachwissenschaft Kunstgeschichte sowie die finanziellen Möglichkeiten, solche Tagungen und Bände umsetzen zu können.

Klaus Gereon Beuckers
Martina Ide

KUNSTPÄDAGOGIK – WARUM, WOZU, WIE?

SYSTEMATISCHE VERORTUNGEN IM ‚DENKRAUM KUNSTUNTERRICHT‘

JOCHEN KRAUTZ

Kunstunterricht und dessen Bezugswissenschaft, die Kunstpädagogik, als Raum zu denken, verweist auf die Notwendigkeit der systematischen Verortung der unstrittig vielfältigen Fachaspekte. Hierzu genügt jedoch weder ein allgemein gehaltenes Lob der Pluralität fachlicher Ansätze noch ein pragmatischer Eklektizismus.¹ Erstere ist wissenschaftlich ohnehin selbstverständlich, letzterer fällt Wahlentscheidungen letztlich wissenschaftlich unbegründet. Einen ‚Denkraum‘ auszugestalten verlangt vielmehr eine topologische Ordnung der Fachstrukturen. Zu fragen ist also, wie sich Begründungen, Gegenstände, Ziele und didaktisch-methodische Grundstrukturen des Faches Kunst auseinander entwickeln lassen und zueinander verhalten, um eine nicht streng hierarchische, aber geordnete Vorstellung vom Fach Kunst zu entwickeln, die zugleich mit historischem Bewusstsein begründet ist.

Systematische Kunstpädagogik

Hierzu hat der Autor unlängst einen Aufriss vorgelegt, der wiederum auf rund zehnjähriger kooperativer Forschung im kunstpädagogischen Forschungsverbund IMAGO basiert.² Dabei geht es entgegen gängiger Auffassungen nicht um eine weitere Position der Kunstpädagogik, sondern um den Versuch einer Begründung und Strukturierung des Faches im Sinne systematischer pädagogischer Argumentation.³ Wie systematische

1 Vgl. etwa Stefan WILSMANN: ‚Gut ist’s nur, wenn’s gut gemacht ist‘. Chancen einer Bottom-up-Perspektive zur Bestimmung guten Kunstunterrichts, in: Kunstunterricht und Bildung. Kulturelles Gedächtnis – Globalität – innovative Perspektiven, hg. v. Kunibert Bering, Oberhausen 2020, S. 185–199.

2 Vgl. Jochen KRAUTZ: Kunstpädagogik. Eine systematische Einführung, Paderborn 2020, S. 61–76. – Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik, hg. v. Alexander Glas u.a. (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1), München 2015. – Jochen KRAUTZ: Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 91 (2015), S. 87–120.

3 Vgl. Alfred PETZELT: Grundzüge systematischer Pädagogik, 3. Aufl. Freiburg i. Br. 1964 (OA 1947). – Theodor BALLAUFF: Systematische Pädagogik. Eine Grundlegung, 3. Aufl, Heidelberg 1970 (OA 1962). – Marian HEITGER: Systematische Pädagogik – Wozu?, Paderborn 2003.

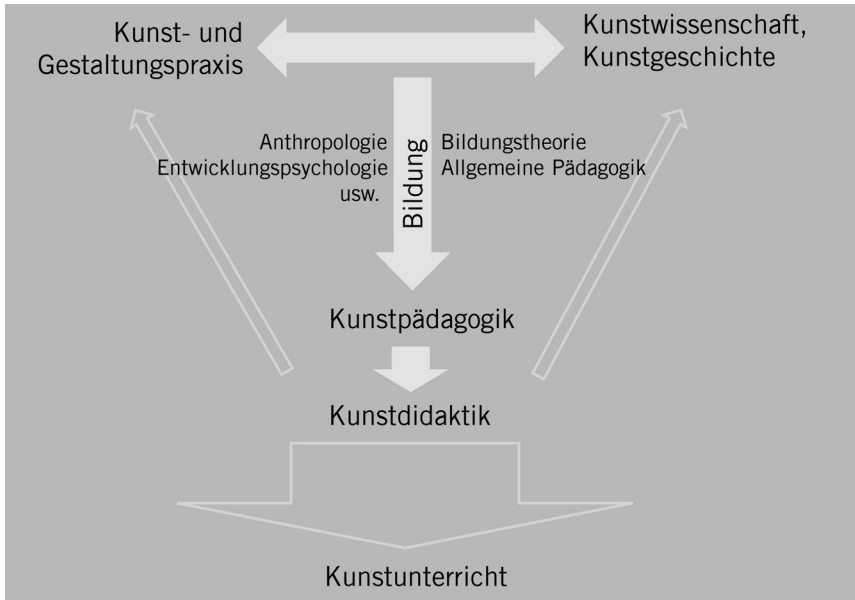


Abb. 1: Fachstruktur der Kunstpädagogik, © Jochen Krautz

Pädagogik nach den grundlegenden Gründen und Zielen pädagogischen Handelns fragt, so fragt systematische Kunstpädagogik analog nach den Grundstrukturen kunstpädagogischen Denkens und Handelns. Damit scheint vermeintlich die Position markiert, Kunstpädagogik als Teil der Pädagogik zu verstehen. Dies ist jedoch unhintergebar, solange die Rede von Kunstpädagogik als Bezugswissenschaft des allgemeinbildenden Schulfaches Kunst ist. Sonstige außerschulische Kunstvermittlung kann auch anders begründet sein, ist hier aber nicht Thema.

Daher ergibt sich für die Fachstruktur folgendes Bild (Abb. 1): Kunstpädagogik ist demnach das universitäre Fach, das in eigenständigem Bezug auf die Kunst- und Gestaltungspraxis sowie auf Kunstgeschichte und Kunstwissenschaft die Begründung von Inhalten und Zielen des Schulfaches Kunst unter Hinzuziehung fachlich relevanter Bezugswissenschaften und -praxen leistet. Kunstdidaktik ist demnach Teil der Kunstpädagogik und arbeitet aus, wie sich Unterrichtsinhalte im Einzelnen begründen und als Ziele im Kunsterunterricht verwirklichen lassen.

Kunstdidaktik ist somit weder die Didaktik der Kunst noch der Kunstgeschichte. Vielmehr muss die Kunstpädagogik erst in Hinsicht auf die allgemeine Bildung der Schülerinnen und Schüler begründen und auswählen, was und wie aus diesen Feldern bildend wirken kann. Kunstpädagogik leistet also die Begründung der Fachgegenstände *sub specie* Bildung. Kunstdidaktik entwickelt hieraus unterrichtliche Realisierungsmöglichkeiten. Der Kunstunterricht ist als schulische Praxis nicht Teil dieser akademischen Fachsystematik. Die von Kunstdidaktik und Kunstpädagogik – und implizit auch vom Kunstunterricht selbst – zurück auf die Bezugsfelder Kunstpraxis und Kunstwissenschaft weisenden Pfeile machen darauf aufmerksam, dass ein fachspezifisches Reflexions- und Bildungsmoment darin liegt, aus der Perspektive von Pädagogik, Didaktik und Praxis diese Bezugsfelder neu und anders zu betrachten und zu befragen. Konkret: Wer über Gestaltungsdidaktik nachgedacht hat und Kunstpraxis in der Schule lehrt, versteht womöglich sein eigenes künstlerisches Arbeiten und die Kunst anderer besser; wer sich den Bildungssinn von Kunstbetrachtung bewusst gemacht und versucht hat, diesen bei Schülerinnen und Schülern anzuregen, erlebt diesen vielleicht selbst anders und stellt neue und andere Fragen an die Kunstwissenschaft – wodurch sich beide Felder selbst weiter entwickeln könnten.

Diese Klärungen sind nicht akademische Luftübungen: Erst so wird die Rolle der Kunstpraxis und Kunstgeschichte für die Kunstpädagogik definiert. *De-finire* (abgrenzen) als rhetorischer Begriff bedeutet dabei im Sinne des von der Historischen Kunstlehre analog verwendeten Terminus der *circum-scriptio* (um-zeichnen, um-reißen)⁴ hier und im Folgenden einerseits das positive Umreißen des Gegenstandsfeldes, zugleich aber auch die Grenzziehung hinsichtlich der Ansprüche anderer Bezugsfelder.

Der Fachgegenstand

Angesichts der historischen Wandelbarkeit der Kunst und der Vielfalt von alltagskulturellen Bildformen und angewandten Gestaltungen fällt die Bestimmung des Fachgegenstandes des Faches Kunst schwer. Entsprechend finden sich zahllose Versuche in der Geschichte der Kunstpädagogik, diesen von historischen Invariabilitäten her bis ausschließlich in Bezug auf

4 Vgl. Nadia J. Koch: Die Werkstatt des Humanisten. Zur produktionstheoretischen Betrachtungsweise der Künste in Antike und früher Neuzeit, in: Bildrhetorik, hg. v. Joachim Knappe, Baden-Baden 2007, S. 161–179, hier S. 164 f.

jeweilige Gegenwartsphänomene zu begründen. Beides dürfte aussichtslos sein und hat wesentlich zur aporetischen Lage des Faches geführt, das einen fachlichen Kern kaum mehr identifizieren zu können meint. In der Tat ist das etablierte fachliche Feld der Kunstpädagogik ja enorm breit. Insofern stellt sich sehr wohl die Frage, was denn das Verbindende darin sei, was jedoch nicht per Aufzählung, sondern nur mittels systematischer Klärung sinnvoll möglich ist.

Hubert Sowa hat den Vorschlag gemacht, dieses Gemeinsame in aktuellen und historischen Gegenstandsbestimmungen als „visuelle Darstellung“ zu beschreiben.⁵ Damit ist das Visuelle als Fachspezifikum gekennzeichnet, ohne schon das Medium zu spezifizieren (Bild, Kunst, Film, performative Handlung, Design u.a.). Zugleich ist im Darstellen die für das Fach Kunst spezifische Perspektive des praktischen, werkschaffenden, also poetischen Tuns gekennzeichnet. Im Gegensatz zu anderen Fächern, die auch mit Bildern zu tun haben, ist der genuine Fachgegenstand also nicht allein die Rezeption, sondern vor allem die Produktion von visuellen Darstellungen. Im Darstellen ist nahegelegt, dass hier etwas zur Wahrnehmbarkeit kommt, das eine Intention, eine inhaltliche Dimension hat, die mittels gestalterischem Material eine adäquate Form der Mitteilung findet. Das umfasst de-finito (s.o.) demnach die ganze Breite der tradierten Fachgegenstände, also die Bildende Kunst der Geschichte und Gegenwart im engeren Sinne, das Bild im allgemeineren Sinne, die digitale Bild-Medien-Kultur der Gegenwart und die Felder angewandter Gestaltung.

Allerdings ist der Terminus ‚visuelle Darstellung‘ insofern erweiterungsbedürftig, als solches Darstellen und solche Darstellungen immer auch haptische und gesamtleibliche Wahrnehmungsanteile haben. Zudem haben angewandte Gestaltung oder Architektur einen Herstellungsaspekt und einen darauf bezogene Nutzungsintention, der wesentlicher Teil ihrer Mitteilung ist. Fachgegenstand der Kunstpädagogik wären demnach visuelle Darstellungen im weiten Sinn sinnlich wahrnehmbarer und nutzbarer Darstellung und Herstellung in Bildender Kunst, angewandter Gestaltung und Alltagskultur.

5 Vgl. Hubert Sowa: Wie wir lernen, uns Bilder zu machen. Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik, in: Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik. Kunstpädagogik, Medialer Wandel, Bild, Designdidaktik, Geschichte der Didaktik, Kunstunterricht, hg. v. Martina Ide, Christine Korte-Beuckers und Friederike Rückert, München 2016, S. 9–32.

Im Denkraum dieser De-finition lassen sich nun bekannte fachliche Topoi verorten: So wird etwa deutlich, dass sinnlich ästhetische Erfahrung an all diesen Fachgegenständen zu machen ist, diese aber als Bildungserfahrung nicht selbst Fachgegenstand sein kann. Die Arbeiten Gert Selles haben exemplarisch gezeigt, dass die Fokussierung auf das Erfahrungs- als subjektives Bildungsmoment dazu tendiert, die objektiven Fragen der Gestaltung, somit also den genuin fachlichen Gegenstand zu vernachlässigen. Ebenso betont das Konzept einer Bildkompetenz zwar wiederum einen wichtigen Fachanteil, tendiert aber wie schon die Visuelle Kommunikation zur Rezeptionslastigkeit und droht so den zentralen poetischen Kern des Faches zu übersehen.

Die Fachbegründung als Bildungsbegründung

Bei genauerer Betrachtung zeigt sich hier, was in Abb. 1 angedeutet wurde: Letztlich ist schon die Bestimmung des Fachgegenstandes gar nicht möglich ohne Hinzuziehung einer Bildungsbegründung. Wie man beispielsweise die zunehmend dominierende digitale Bild-Medien-Kultur der Gegenwart in ihrer Bedeutung für den Kunstunterricht wertet, ist nur zu begründen in Hinsicht auf dessen Bildungsintentionen. *Sub specie* Bildung ist es nämlich unzulässig, diese Entwicklung als vermeintlich alternativlos normativ zu setzen und Kunstunterricht daran an- oder darin einzupassen. Damit wäre etwa einflussreichen Lobbygruppen der Digitalindustrie die Definitionsmacht über Bildungsinhalte, -formen und -ziele zugestanden.

An dem Beispiel zeigt sich, dass die Fachbegründung als Bildungsbegründung immer drei systematische Bezugspunkte mit- und gegeneinander abwägen muss: eine anthropologische, eine kunstfachliche und eine gesellschaftliche Dimension.⁶ Diese Trias der Begründungs-Topoi gelten allerdings nicht nur für den Denkraum Kunstunterricht, sondern für jede Fachdidaktik in jeweiliger fachlicher Ausrichtung. Immer begründen sich schulische Unterrichtsfächer in Hinsicht auf ihre anthropologische Bedingung und Bedeutung, auf ihre Bedeutung als tradiertes und zu tradierendes Kulturgut sowie auf ihre Bedeutung für das gesellschaftliche Zusammenleben in Kultur, Demokratie und Wirtschaft.⁷ Damit ist auch klar, dass einseitige Ableitungen illegitim sind und das Bildungsrecht der Heran-

6 Vgl. KRAUTZ 2020 (wie Anm. 1), S. 61–76.

7 Vgl. Volker LADENTHIN: Lernen – Lehrplan – Lehre. Zur Rekonstruktion pädagogischer Grundbegriffe, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1 (2012), S. 14–29.

wachsenden schmälern: Weder darf, wie heute gängig, einseitig aus vermeintlichen ökonomischen Notwendigkeiten auch Kunstunterricht unter das Diktat einer quantitativ messbaren Kompetenzorientierung fallen,⁸ noch hilft dagegen die ebenso einseitige Orientierung etwa an Gegenwartskunst. Und angesichts der Digitalisierung als gesellschaftlichem und fachlichem Phänomen ist etwa auf anthropologischer Ebene zu fragen, ob Kunstunterricht nicht fundamentale leibliche Bildungsaufgaben hat, die im Digitalen nicht einlösbar sind. Dann hätte Kunstunterricht nicht eine schon defensiv begründete, kompensatorische Funktion, sondern leibliches Lernen wäre womöglich offensiv als Kernaufgabe des Faches im Sinne einer Widerständigkeit gegen umfassende Virtualisierung des Lebens stark zu machen. Und auch die Wünsche und Interessen etwa der Kunstgeschichte an den Kunstunterricht sind mit Blick auf die Gesamtaufgaben des Faches abzuwägen und an ihren de-finierten Ort im Denkraum einzuordnen: Die Bedeutung von Kunstgeschichte im Kunstunterricht auf Kunstvermittlung zu reduzieren, würde sich dann etwa als ein reduktionistisches Verständnis von Bildung in der Kunstpädagogik erweisen.

Wie diese Fragen beantwortet werden, hängt insofern ganz wesentlich vom zugrunde gelegten Bildungsverständnis und dieses wiederum von dem diesem unterliegenden Menschenbild ab.⁹ Die historische Varianz von Menschenbildern ist unbestreitbar. Für den schulpädagogischen Zusammenhang der Gegenwart sind hierzu allerdings zwei Aspekte wesentlich:

Erstens legt das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland ein personales Menschenbild zugrunde, aus dem die Bildungsziele der Länderverfassungen abgeleitet sind. Auch diese normative Setzung ist historisch. Doch ist sie in den bitteren historischen Erfahrungen des 20. Jahrhunderts begründet. Wo immer dieses personale Menschenbild und eine entsprechend normativ gehaltvolles Bildungsverständnis¹⁰ verlassen wird, wird die Begründung dafür daher umso dringlicher und prekärer.

8 Vgl. Jochen KRAUTZ: Behauptet wird, richtig dagegen ist... Kompetenzorientierung als falsche Tatsachenbehauptung, in: Gegendarstellung: Kompetenz, hg. v. Daniela Berner-Zumpf, Caroline Heinrich und Michael Teichert, Weinheim 2022 (im Druck).

9 Vgl. KRAUTZ 2020 (wie Anm. 1), S. 43–60.

10 Vgl. hierzu für Bereich der Kunstbetrachtung Jochen KRAUTZ: Zwischen Selbst und Sache. Bildungstheoretische Grundlagen einer verstehensorientierten Didaktik der Bildbetrachtung, in: Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik, hg. v. Jochen Krautz (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4), München 2017, S. 439–478.

Zweitens zeigen sich in der Kunstpädagogik gewisse Anzeichen dafür, eine Diskussion der Erziehungswissenschaft und anderer Bezugswissenschaften aufzugreifen, die dieses personale Menschenbild relational ausdifferenziert, also die Bezüglichkeit der Person als Bildungsmoment herausstellt.¹¹ Auch wenn diese Relationalität in der Kunstpädagogik wiederum different verstanden wird, werden hier fachliche Bildungsprozesse stärker unter ihrer Beziehungs- und Bezugshaftigkeit betrachtet, die Person also nicht als isoliertes Subjekt, sondern im Resonanzraum von Selbst-, Mit- und Weltbezügen verstanden und der Kunstunterricht als interpersonales Geschehen aufgefasst. Daraus folgend lässt sich in der Forschung ein erhöhter Grad an Aufmerksamkeit für solche relationalen, personalen und interpersonalen Bildungsprozesse im Kunstunterricht beobachten.¹²

Beides ist für die Orientierung im Denkraum Kunstunterricht wesentlich: Erst in der Relation von Selbst und Sache, von Personalität und Sachlichkeit kann ein systematisch tragfähiges, relational differenziertes Bildungsverständnis realisiert werden. Hierzu sind die triadischen Selbst-, Mit- und Weltbezüge kunstpädagogisch auszulegen und kunstdidaktisch auszugestalten.

Historizität von Kunst und Kunstlehre

Bevor diese didaktische Ausgestaltung im nächsten Abschnitt ausgeführt wird, sei zunächst auf die historische Dimension unseres Denkraums verwiesen. Dabei geht es jedoch nicht nur um die selbstverständliche Ebene

11 Vgl. Benjamin JÖRISSEN: Subjektivierung und „ästhetische Freiheit“ in der post-digitalen Kultur [online publiziert 2017], in: Kulturelle Bildung online, URL: <https://www.kubi-online.de/artikel/subjektivierung-aesthetische-freiheit-post-digitalen-kultur> [24. März 2021]. – Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik, hg. v. Jochen Krautz (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 4), München 2017. – Gert BIESTA: Letting Art Teach, 2. Aufl. Arnheim 2020 (OA 2017).

12 Vgl. z.B. Sabine LENK / Tanja WETZEL: Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? [online publiziert am 9. Mai 2016], in: ZKMB. Zeitschrift Kunst Medien Bildung, URL: <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung> (24. März 2021). – Andrea SABISCH: Bildwerdung. Reflexionen zur pathischen und performativen Dimension der Bilderfahrung, München 2018. – Nadia BADER: Zeichnen – Reden – Zeigen. Wechselwirkungen zwischen Lehr-Lern-Dialogen und Gestaltungsprozessen im Kunstunterricht, München 2019. – Anja MORAWIETZ: Zeichnen als Bildungschance im Kindergarten. Wie 5- bis 6-jährige Kinder agieren, wenn sie dazu angeregt sind, an Gegenständen und Szenen orientiert zu zeichnen (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 13), München 2020.

der Historizität der Fachgegenstände, also die Kunst-, Bild- und Mediengeschichte, sondern zugleich um die Historie der Lehre der Kunst. Eine historisch-systematische Betrachtung der Kunst und ihrer Lehre kann zeigen, dass sehr viele der in der Gegenwart diskutierten Fragen der Kunstpädagogik nicht allein schon in der Geschichte schulischer Kunstpädagogik bearbeitet wurden, sondern auch in der Kunst selbst seit den nachweisbaren Anfängen der Kunstlehre in der Antike.¹³ Im Konzept von *téchne* (griech.) bzw. *ars* (lat.) waren ‚freie Kunst‘ und ‚Handwerk‘ noch nicht auseinander gefallen, sondern galten als notwendig zusammengehörig. Und so waren es auch die Künstler selbst, die begannen, Lehrwerke zu verfassen, in denen sie mittels Retro- und Introspektion ihre Werkprozesse systematisch untersuchten und als Lehrwerk niederschrieben, um den Nachwuchs ausbilden zu können. Kunst und Didaktik waren also gerade kein Gegensatz, wie heute gerne vermutet, sondern eine Einheit: Nur das, was sich als lehrbar erwies, konnte überhaupt als eine Kunst gelten. Das System dieser historischen Kunstlehre wurde bis in die Neuzeit überliefert und erst in der Moderne aus der künstlerischen Ausbildung verdrängt. Überdauert hat es vor allem vermittelt über die Rhetorik (Redekunst) etwa in dem, was im Design heute als Designprozess oder Design-Thinking gehypt wird.¹⁴

Hieran anzuknüpfen bedeutet insofern keinen *Rollback* hinter irgendwelche Gegenwartsparadigmen, sondern das Explizieren der auch in heutiger Kunst- und Gestaltungspraxis impliziten systematischen Strukturen. So wäre es etwa möglich, vermeintlich konkurrierende Bestimmungen der Fachgegenstände und -aufgaben als schon historisch systematisch zusammengehörig zu kennzeichnen: Denn *Poiesis*, *Aisthesis* und *Katharsis* galten schon der Antike nur als verschiedene, aber zusammengehörige Blickwinkel auf „*Herstellung, Wahrnehmung und Wirkung*“ der Werke, die „*alle möglichen Konfrontationen von Künstler, Werk und Betrachter*“ enthielten.¹⁵

13 Vgl. beispielsweise KOCH 2007 (wie Anm. 4) – Ulrich HEINEN: Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst, in: GLAS u.a. 2015 (wie Anm. 2), S. 261–282. – Hubert SOWA: Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Museen und Techné (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 8.1), München 2019. – Kunstlehre / Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung, hg. v. Björn Blankenheim (IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 10), München 2021.

14 Vgl. Ulrich HEINEN: Bildrhetorik der Frühen Neuzeit – Gestaltungstheorie der Antike. Paradigmen zur Vermittlung von Theorie und Praxis im Design, in: Design als Rhetorik. Grundlagen, Positionen, Fallstudien, hg. v. Gesche Joost und Arne Scheuermann, Basel 2008, S. 143–189.

15 KOCH 2007 (wie Anm. 4), S. 167.

Kunstpädagogik könnte hier also im historischen Blick systematische Klarheit gewinnen; Kunstdidaktik könnte auf den reichen Fundus an historischer Lehrpraxis bis in die Neuzeit zurückgreifen und diese für heutige Fragestellungen reaktualisieren. Insofern überschneiden sich hier anthropologische und bildungstheoretische Loci des Denkraums Kunstunterricht mit historischen: Von beiden Seiten her kann eine Fachstruktur und Fachdidaktik gewonnen werden.

Kunstdidaktik: Kunstunterricht denken und machen

Kunstdidaktik steht nun vor der Aufgabe, die kunstpädagogisch begründeten Bildungsaufgaben nicht mehr nur zu denken, sondern realisieren zu helfen.¹⁶ Der Denkraum wird also zum Raum der Handlung.

Kunstdidaktik als die Frage, wie die Formen visuellen Darstellens zu lehren und zu lernen seien, so dass dies den oben formulierten Bildungsansprüchen gerecht werden kann, muss daher wiederum doppelt *ad hominem* und *ad rem* fragen: Welche bildsamen Vermögen und Fähigkeiten sind in Hinblick auf die sich bildende Person für unser Fach relevant und wie sind sie zu bilden? Und wie ist die Struktur der Fachgegenstände didaktisch aufzuschließen?

Erstere Frage ist eine anthropologische und lerntheoretische: Wie lernt man im Bereich des visuellen Gestaltens? Und wie ist demzufolge zu lehren? Ganz grundsätzlich beziehen sich diese Lernvorgänge auf die anthropologisch gegebenen Vermögen des Wahrnehmens, des Vorstellens und des Darstellens. Allerdings gilt dies auch für andere Fächer. Genauer wäre also zu formulieren: Zentrum kunstfachlicher Lehr- und Lernprozesse sind das visuelle und leibliche bildliche Wahrnehmen, das bildhafte Vorstellen und das bildnerische Darstellen und Mitteilen.¹⁷ Diese allgemeine Bestimmung muss jedoch weiter ausdifferenziert werden, weil unmittelbar nachvollziehbar ist, dass sich dieser Zusammenhang stark unterscheidet, je nachdem welche Domäne der Gestaltung gefragt ist: Plastisches Gestalten bedingt und fördert andere Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsweisen als Malen, digitale Gestaltung, eine Performance oder das Verstehen von Bildern. Entsprechend verlangt jedes einzelne Feld eigene didaktische Herangehensweisen. Eine universale Gestaltungsdidaktik gibt

16 Vgl. Stefanie MARR: Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch, Bielefeld 2014.

17 Vgl. KRAUTZ 2020 (wie Anm. 1), S. 77–92.

es aufgrund der Breite und Unterschiedlichkeit der fachlichen Felder und ihrer je spezifischen Lehr- und Lernformen nicht.

Ohne dies hier vertiefen zu können, zeichnet sich damit eine gewaltige Aufgabe der Kunstdidaktik ab: Zu all ihren einzelnen Gattungen, Medien und Bildformen wäre genau zu erforschen und darzulegen, wie Lehr- und Lernstrukturen im Einzelnen anzulegen sind, um fachliche mit personaler Bildung zu verbinden.¹⁸ An diesen Orten ist der Denkraum erstaunlich leer, denn für weite Bereiche der Kunstdidaktik sind diese genauen Lehr- und Lernstrukturen bis heute kaum ausgearbeitet, geschweige denn curricular durchkonzipiert. Ein Defizit, dass nur in einer gemeinsamen Forschungs- und Entwicklungsanstrengung des Faches behebbar, jedoch zentral für seine Glaubwürdigkeit und Zukunftsfähigkeit über die Fachgrenzen hinaus wäre.

Ähnliches gilt für die zweite Frage: Es wäre ebenso zu klären, wie sich die grundlegenden Elemente visueller Darstellung, nämlich Inhaltlichkeit, gestalterische Formgebung und handwerklich-technisch-mediale Aspekte in den verschiedenen Gattungen und Gestaltungsbereichen zueinander verhalten, und wie darauf bezogen kunstpädagogische Aufgabenstellungen zu konzipieren wären, die allen drei Dimensionen so gerecht zu werden, dass sie Bildungsprozesse anregen können.¹⁹ Das etwa aus vielen Lehrplänen bekannte Problem einer einseitigen Fokussierung auf formale und technische Aspekte ist daher ebenso problematisch, wie das engagierte Bearbeiten gewichtiger Themenstellungen ohne genaue Anleitung der gestalterischen und handwerklich-technisch-medialen Anforderungen. Inhalt, Gestaltung und Handwerk / Technik / Medialität sind nur als integrierter Zusammenhang sinnvoll lehrbar, weil sonst sowohl der Gegenstand wie das Bildungspotenzial des Faches teilweise bis zur Unkenntlichkeit verkürzt wird.

An der Frage der fachspezifischen Lehr- und Lernformen²⁰ kann zudem exemplarisch die Bedeutung der oben angerissenen Historischen Kunstlehre deutlich werden: So sind beispielweise die über Jahrtausende selbst-

18 Als Versuch hierzu vgl. Alexander GLAS / Jochen KRAUTZ / Hubert SOWA: Didaktik des Kunstunterrichts. Begründung, Didaktik, Methodik, Stuttgart 2022 (in Vorbereitung).

19 Vgl. Bettina UHLIG / Florentine FORTUNA / Lisa GOSNER / Sarah GRAHAM / Michael LEIBRAND: Kunstunterricht planen. Handout zur Planung von Kunstunterricht. Planen mit dem „Hildesheimer Modell“ (IMAGO. Praxis. Bd. 1), München 2017. – KRAUTZ 2020 (wie Anm. 1), S. 93–110.

20 Vgl. Lernen, hg. v. Jochen Krautz und Bettina Uhlig (IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 1), München 2015.

verständlichen Lehr- und Lernformen der Deixis (Zeigen, Vormachen)²¹ und Mimesis (Nachahmen)²² unter den Paradigmen von Genieästhetik, Avantgardekunst und romantischem Kindbild in der Kunstpädagogik nicht nur in Vergessenheit, sondern geradezu in Verruf geraten. Die Selbstaufklärung dieser zumeist impliziten Theorien, die den Denk- und Handlungsraum Kunstunterricht blockieren, wäre dringend. Dies nicht zuletzt, um den Übergriffen einer noch und wieder behavioristisch geprägten Lernauffassung in zeitgenössischer empirischer Bildungsforschung und daraus abgeleiteter Didaktik ein fachadäquates und bildungsgemäßes Lernverständnis entgegenzusetzen zu können, statt sich auf unscharfe Hinweise auf die Unwägbarkeit und Kontingenz künstlerischer Prozesse zurückzuziehen.

Aufgaben eines zukunftsfähigen Kunstunterrichts

Aus den bisherigen Begründungen können nun thesenhafte Überlegungen zur Konzeption eines künftigen Kunstunterrichts abgeleitet werden. Auch hier ist nicht angestrebt, durch die Hintertür ein neues Modell zu etablieren. Vielmehr ergeben sich aus den vorhergehenden systematischen Begründungen ebensolche Folgerungen für die Aufgaben und Struktur von Kunstunterricht in bildungstheoretischer wie didaktischer Hinsicht. Wie diese konkret gefüllt werden, kann sehr unterschiedlich ausgestaltet sein. Das heißt es sind Prinzipien, die dazu einladen, bestehende Praxis zu überdenken, auszuschärfen und somit dem Fach Kunst eine insgesamt solidere Praxis des Unterrichts zu schaffen.

Zukunftsfähig wäre solcher Kunstunterricht dann nicht, weil er sich vom Zeitgeist bestimmte fachferne Paradigmen diktieren lässt, und auch nicht, weil er aus vermeintlichen Zukunftsaufgaben Bildungsstandards für heute extrapoliert (ein normativ unzulässiges Vorgehen). Zukunftsfähig ist vielmehr ein Kunstunterricht, der sich aus dem historischen und gegenwärtigen Gesamt seiner Fachlichkeit begründet und diese als Beitrag zu den Bildungszielen der Verfassungen und Schulgesetzgebungen realisiert.²³ Dazu gehört:

21 Vgl. BIESTA 2020 (wie Anm. 11).

22 Vgl. Mimesis, hg. v. Jochen Krautz und Hubert Sowa (IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, H. 4), München 2017.

23 Vgl. KRAUTZ 2022 (wie Anm. 8).

1. Bildungsgemäßer Unterricht:

Eine bildungsgemäßer Kunstunterricht bedeutet, fachliches Lernen so mit für die jeweiligen Altersstufen angemessenen existenziellen Fragen zu verbinden, dass sich für Schülerinnen und Schüler Möglichkeiten bieten, mittels der Fachgegenstände in eine „*Wechselwirkung*“ (Humboldt) von Ich, Wir und Welt zu treten. Die Gestaltung dieser Selbst-, Mit- und Weltbezüge ist jedoch nicht beliebig, sondern im normativen Rahmen der Schulgesetzgebungen und Verfassungen sind hier Orientierungen an Werthaltungen anzustreben.²⁴

Dazu kann Kunstunterricht nicht ‚irgendetwas‘ machen, sondern muss als erziehender Unterricht²⁵ das Subjekt an die Ansprüche der Welt von Kunst und Gestaltung heranführen.²⁶ Kunstunterricht kann so versuchen, „*alle zur Verfügung stehenden geistigen Fähigkeiten und existenziellen Bezüge zu bilden, aus denen Sinn und Bedeutung, aus denen Werte und Verantwortlichkeiten entstehen*“, so Carl-Peter Buschkühle treffend.²⁷ Die verbreitete einseitige Betonung von Subjektivität, freier Phantasie und entsprechendem Ausdruck muss insofern korrigiert werden, als sich verantwortliche Individualität nur in Bezug auf Gemeinschaft und Sachen bildet, nicht durch Selbstaussdruck. Kunstunterricht könnte also viel stärker die Momente des gemeinschaftlichen, resonanten Lernens im Kunstraum als besonderem Bildungsort nutzen.

2. Affirmation und Kritikfähigkeit, Sinnbildung und Mündigkeit

Bildungsgemäßes Unterrichten muss dabei sowohl auf sinnbildende Affirmation wie auf zur Mündigkeit befähigende Kritikfähigkeit zielen. Die Gegenstände, Themen und Arbeitsweisen des Kunstunterrichts können Kindern und Jugendlichen also einerseits Sinnhorizonte in der Welt eröffnen: Genauer wahrzunehmen, Vorstellungen zu bilden und gestalterische Absichten zu realisieren kann enger an Andere und die Welt heranführen, kann Verbindungen schaffen, die als Halt erlebt werden können. Trotz und aller Widersprü-

24 Vgl. für begründete Beispiele hierzu KRAUTZ 2020 (wie Anm. 1), S. 127–139. – Jochen KRAUTZ: Sozialität und Realität als Dimensionen von Personalität. Aufgaben und Möglichkeiten schulischer Pädagogik und Didaktik, in: Personalität in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung, hg. v. Edwin Hübner und Leonhard Weiss, Opladen 2017, S. 261–288. – KRAUTZ 2022 (wie Anm. 8).

25 Vgl. Jürgen REKUS: Erziehender Unterricht, in: Schulische Werteerziehung, hg. v. Klaus Zierer, Baltmannsweiler 2010, S. 168–177.

26 Vgl. BIESTA 2020 (wie Anm. 11).

27 Carl-Peter BUSCHKÜHLE: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik (Schriftenreihe Kunst und Bildung, Bd. 14), Oberhausen 2017, S. 169.