

Anna-Maria Schirmer
ErkenntnisGestalten

KREApus

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

Band 6

Anna-Maria Schirmer

ErkenntnisGestalten

Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse
im bildnerischen Tun

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.

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung



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

Gutachter:

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

Prof. Dr. Frank Schulz (Universität Leipzig)

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

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2015

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

ISBN 978-3-86736-436-2

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München

Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912

E-Mail: info@kopaed.de

www.kopaed.de

Inhalt

Danksagung – 11

Vorwort –13

I Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung – 16

Einleitung – 17

1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff – 25

- 1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld – 25
 - 1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv? – 25
 - 1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse – 26
 - 1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit – 27
 - 1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus – 28
 - 1.1.5 Iconic Turn – 31
 - 1.6.6 Bild und Begrifflichkeit – 32
 - 1.1.7 Diskursbereitschaft – 33
 - 1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Gewissheiten – 35
 - 1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen – 36
 - 1.1.10 Paradigmen – 38
- 1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses – 39
 - 1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt – 39
 - 1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen – 40
 - 1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen – 41
 - 1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)? – 43
 - 1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis – 46
 - 1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge? – 48
 - 1.2.7 Zwischenresümee – 51

2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik – 53

- 2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht – 53
 - 2.1.1 Ästhetische Rationalität – 53
 - 2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität – 55

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

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

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

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

Zwischenresümee – 391

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

1 Grundsätzliches – 399

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

2 Fallstudie Judith – 413

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

3 Fallstudie Olivia – 453

- 3.1 Lesehinweis – 453
- 3.2 Idyllen und Abgründe – 453

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

Danksagung

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

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

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

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

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

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

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

Anna-Maria Schirmer

Vorwort

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

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

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

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

Christian Rittelmeyer

I. Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung

Einleitung

»Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen.

Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen.

Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.«

(Auster 1990)

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁵ Zur Notwendigkeit und Methodik textthermeneutischer Verfahren siehe Klafki 2006, S. 125 ff.

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

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

6 Nelson Goodman: *Weisen der Welterzeugung*, 1984.

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

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

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

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

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

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

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

Wenn im Feld der Kunst von Erkenntnis die Rede ist, dann umfasst dies sinnliches oder ästhetisches Erkennen, geht aber, wie zu zeigen sein wird, in der Zielrichtung darüber hinaus. Das künstlerische Denken, das hier ins Zentrum gestellt wird, führt im pädagogischen Kontext dabei keineswegs zu der Annahme, im Kunstunterricht gehe es darum, Kunst zu schaffen. Eine Neuausgabe der musischen Bildung mitsamt der Kind-als-Künstler-Debatte ist hier nicht intendiert⁹. Vielmehr soll das komplexe Phänomen Kunst mit den ihm eigenen Chancen der Wirklichkeitserfassung beschrieben und in seiner beziehungsstiftenden Struktur erkannt werden, um daraus Ableitungen für die Pädagogik zu formulieren. Diese Argumentation untermauert die immanente Forderung, Kunstunterricht soll KUNSTunterricht bleiben.¹⁰ Denn ich gehe davon aus, dass Unterrichtsinhalte und -strukturen, die sich aus der Kunst als Bezugsfeld ableiten, Beiträge zur Bildung zu leisten vermögen, die weder ein Bild- noch ein Gestaltungsunterricht primär intendiert.

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

9 Differenzierte Ausführung zu Kunsterzieherbewegung und musischer Bildung finden sich u. a. bei Legler 2011, S. 161 f.

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

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

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

Letztlich wird hier im Anschluss an weite Bereiche der geisteswissenschaftlichen (Kunst-) Pädagogik eine Forschung betrieben, die sich nicht davor scheut, das Konvergente, nicht Vermessbare in den Blick zu nehmen¹², denn künstlerisches Denken lässt sich nicht total regulieren, in eine widerspruchsfreie Struktur zwingen, operationalisieren und dann quantitativ vermessen. Man kann diesem Denken und Erkennen aber auf die Spur kommen, wenn man seinen Pfaden folgt. Bezeichnete man dies als unwissenschaftlich, gälte es wohl, das dem Zweifel zugrunde liegende Verständnis von Wissenschaft zu hinterfragen. Denn besonders im Bereich der Erziehungswissenschaften, wo der Mensch in seiner prinzipiellen Unergründbarkeit im Zentrum stehen sollte (vgl. Mattner/Gerspach 1997, S. 44 f.), müsste man sich vor einem Wissenschaftsverständnis hüten, das auf dem Primat der absoluten Erfass- und Erklärbarkeit basiert.¹³

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

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

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

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

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

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

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

14 Eine profunde Einführung in die Ontologie findet sich u. a. bei Lavelle 2009.

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

1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff

1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld

1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv?

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

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

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

Bevor die Erkenntnismöglichkeiten der Kunst in den Blick genommen werden, sollen zunächst einige Pfade durch das kaum überblickbare Feld der Erkenntnistheorien gelegt werden, um für die Vielgestalt des Begriffs zu sensibilisieren. Der folgende Textteil soll dabei nicht als Einführung in die Erkenntnistheorie missverstanden werden. Dies ist Aufgabe wissenschaftstheoretischer Forschungsdisziplinen und wird an anderer Stelle geleistet.¹⁷

Dementsprechend wird weder der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, noch kann eine differenzierte Beurteilung der einzelnen Ansätze geleistet werden. Es geht vielmehr darum, eine Sondierungsbewegung nachvollziehbar zu machen, die später in die Entscheidung für eine spezifische Richtung der Erkenntnistheorie münden soll. Die zur Entwicklung eines Gedankenmodells notwendige Auswahl bringt zwangsläufig eine Verengung mit sich, auch wenn der Versuch unternommen wird, weitere Positionen kontrastierend einzubringen.

1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse

Sucht man nach Definitionen von Erkenntnis, wird rasch klar, dass es keine einheitliche Begriffsklärung gibt. Der Frage, was unter Erkenntnis zu verstehen ist, widmen sich verschiedene Wissenschaften mit ihren je eigenen Ausrichtungen; dementsprechend vielfältig fallen die unterschiedlichen Klärungsversuche aus. Die Psychologie untersucht Formen des Wahrnehmens, Denkens und Lernens sowie die Entwicklung des Erkenntnisvermögens. Innerhalb der Psychologie werfen Verhaltens-, Entwicklungs- und Kognitionsforschung je unterschiedliche Lichter auf das Phänomen.¹⁸ Biologie und Neurowissenschaften erforschen die physischen Grundlagen kognitiver Strukturen und evolutionäre Aspekte. Die Sprachwissenschaften nehmen unter anderem das Zustandekommen von Erkenntnis im Kommunikationsprozess unter die Lupe und selbst die theoretische Physik tritt in Gebiete ein, die zu Überlegungen über Bewusstsein und Erkenntnis animieren.

Daneben behauptet sich die Philosophie nach wie vor als diejenige Wissenschaft, die auf einer Metaebene das Phänomen beleuchtet, die Theorienbildung aus den anderen Wissenschaften kritisch hinterfragt und in über die Fachgrenzen hinausgehende Kontexte einordnet. Innerhalb der Philosophie öffnet sich wiederum ein breiter Fächer konträrer, aber auch sich überschneidenden Erkenntnistheorien. Hier ist »Erkenntnis« ein Grundbegriff, dessen sich insbesondere die Erkenntnistheorie oder Epistemologie mit dem Ziel annimmt, Voraussetzungen, Prinzipien und Grenzen des Erkennens auszuloten. Die eng mit der Erkenntnistheorie verknüpfte Wissenschaftstheorie erforscht systematisch Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns in den Wissen-

17 Profunde Einführungswerke in die Erkenntnistheorie lieferten etwa Grundmann 2008 oder Ernst 2007.

18 Einige Positionen werden u.a. von Trimmel 2003 ausgeführt.

schaften, indem sie Begriffe, Methoden, Grundsätze und Zielsetzungen der Einzelwissenschaften unter die Lupe nimmt (vgl. Poser 2004).

Die Erkenntnistheorie ist also zum einen auf die individuellen Prozesse des Erkennens gerichtet, zum anderen nimmt sie die Systeme – etwa die unterschiedlichen Wissenschaftssysteme – in deren Erkenntnis bedingenden und formenden Funktion in den Blick (vgl. Schneider 1998).

Betrachtet man die unterschiedlichen Wissenschaften, die sich mit Formen des menschlichen Erkennens beschäftigen, und deren unterschiedliche Ausrichtungen, so ergibt sich ein schier unübersehbares Feld divergenter, sich teilweise überschneidender und teilweise diametral gegenüberstehender Erklärungsansätze. So stoßen etwa in der Philosophie Rationalismus und Empirismus beinahe unvermittelbar aufeinander. Während der Empirismus, der unter anderem auf Francis Bacon und John Locke zurückgeht, nur das als Erkenntnis anerkennt, was sinnlich erfahrbar ist (vgl. Specht 2007, S. 39f. und Coreth/Schöndorf 2008, S. 96f.), stellt der Rationalismus – Descartes gilt hier als Hauptvertreter – die vernunftmäßige Erschließbarkeit als zentrales Kriterium für Erkenntnis auf. Verfolgt man die Begriffsgeschichte, so wird ein Auf und Ab unterschiedlicher Tendenzen deutlich. Damit einhergehend werden unterschiedliche Facetten des Phänomens mal prominenter, mal weniger prominent behandelt.

1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückt mit dem *Linguistic Turn* (vgl. Peter 2002, S. 10) die Sprache und Sprachlichkeit als wirklichkeitsstiftendes Moment in den Fokus. Die Vermittlung und Konstruktion der Dinge in und durch die Sprache wird zum Kernpunkt vieler Forschungsansätze. Diese paradigmatische Wende, die Immanuel Kant gut 100 Jahre zuvor in Gang setzte, findet unter anderem im Lingualismus Ludwig Wittgensteins einen spezifischen Niederschlag. Die Angewiesenheit des Denkens auf ein Medium wird zur zentralen These der Erkenntnistheorie. Erkennen erfolgt, wenn eine Vorstellung mit einer Darstellung verknüpft und dadurch konkretisiert wird. Die Bausteine für die Darstellung liefert die Sprache, die Regeln, nach welchen verknüpft werden kann, die logische Ordnungsform der Grammatik. Mit dem bekannten Satz »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen« (Wittgenstein, *Tractatus logico-philosophicus*, Satz 7) schiebt Wittgenstein alles Unaussprechliche in einen Bereich jenseits des logischen Denkens (vgl. Goeres 2000, S. 40f.).

Ein anderer Blick ergibt sich, »wenn einerseits die Bausteine des Denkens nicht mit sprachlichen Elementen gleichgesetzt werden, und wenn man andererseits andere Verknüpfungsregeln als diejenigen der klassischen Logik zulässt« (Brandstätter 2013, S. 19), konstatiert beispielsweise die Musikwissenschaftlerin Ursula Brandstätter.

Auf dieser Grundlage werden Linguistik und Semiotik als Disziplinen zur Erforschung der Sprachlichkeit ausgebaut. Die Semiotik weitet den Blick über die Begriffssprache hinaus und richtet als allgemeine Theorie der Zeichen das Augenmerk auf die Botschaft und deren Struktur. Denkinhalte können ganz unterschiedliche Darstellungsformen annehmen. Die Semiotik spricht hier von Zeichen. Zeichen können sich wiederum in unterschiedlicher Weise als Ikon, Index oder Symbol auf das, was sie bezeichnen, beziehen. Die Objektrelation kann durch Analogie und Ähnlichkeit gestiftet sein oder durch eine konventionalisierte Zuweisung.¹⁹ Charles Sanders Pierce, der als Begründer der neueren Semiotik gelten kann, hat die Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Erkennens untersucht, indem er das Verhältnis innerhalb der Trias Zeichenträger (Repräsentamen), Referenzobjekt (Objekt) und deutender Gedanke (Interpretant) in den Blick nahm (zit. nach Daubner 2003, S. 44 f.). Bei diesem pragmatischen Ansatz bildet sich Wahrheit (und man darf wohl gleichsetzen: Erkenntnis) durch Übereinstimmung im Kommunikationsprozess heraus. Erkenntnis ergibt sich also immer durch das Zusammenspiel von gegebenem Objekt, dessen zeichenhafter Repräsentation und einem interpretierenden Bewusstsein.

In Folge des Linguistic Turn entwickelten sich auch Denkrichtungen, die auf die kulturelle Konstruktion von Wissen ausgerichtet sind und die sozialen Bedingungen des sprachlichen Zustandekommens von Erkenntnis in den Blick nehmen, wie etwa die Strukturalisten und Poststrukturalisten rund um Roland Barthes, Michel Foucault und Jacques Derrida.²⁰ Die Gesellschaft wird hier unter einer ideologiekritischen Perspektive in ihren Bedingungen und Bedingtheiten betrachtet und dekonstruiert. Kritik an der sprachanalytischen Erkenntnistheorie erwuchs zum Teil aus dieser selbst, da man erkannte, inwiefern der poetische Anteil der Sprache, der sich z. B. in Metaphern niederschlägt, zu wenig Beachtung fand (vgl. Bredekamp 2004, S. 15).

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

Aus der Biologie und Psychologie heraus formulierte Jean Piaget einen evolutions-theoretischen Ansatz, der ganz andere Schwerpunkte setzt. Piaget untersuchte, welche Strukturen in der Entwicklung des Denkens und Erkennens wirksam sind. Er definierte Phasen der kognitiven Entwicklung und suchte nach lenkenden Mechanismen (vgl. Schneider 1998, S. 174 f.). Dabei erklärt er alle menschlichen Leistungen als Reaktionen auf die Umwelt, an die sich der Mensch anpasst. Sein Modell der kognitiven Entwicklung erwies sich in der Entwicklungspsychologie als bahnbrechend. Es räumt

¹⁹ Eine allgemeine Einführung in die Semiotik findet sich bei Volli 2002.

²⁰ Einen grundsätzlichen Überblick zum Strukturalismus bietet Fietz 1992.

der konkreten Handlung eine bewusstseinskonstituierende Funktion ein. Denn unsere Fähigkeit, Repräsentationen zu bilden, ist in unserer Handlungsfähigkeit begründet. Erkennen ist also ganz buchstäblich als Akt des *Be-greifens* zu verstehen. Sprache ist nach Piaget der sensomotorischen Phase nachgeschaltet und in ihrer logischen Struktur auf der körperlichen Welterfassung basierend (Piaget/Inhelder 1977, S. 65 f.) Bei Piaget findet sich ein leiblich gestimmter Grundton der Sprachlogik. Generell nimmt die Symbolfunktion, das heißt die Möglichkeit, etwas geistig zu repräsentieren, in Piagets Erkenntnistheorie eine zentrale Stellung ein. Sprache ist damit nicht auf die Begriffssprache reduziert, sondern wird von Piaget als eine Form der symbolischen Repräsentation neben Gesten, Spiel und Bildern gesehen (vgl. Piaget/Inhelder 1977, S. 70). Indem die abstrakte Denkart als letzte Entwicklungsstufe betrachtet wird, ist allerdings auch Piagets Modell klar hierarchisch organisiert und stellt dieses – das begriffliche Denken – an die Spitze der geistigen Fähigkeiten.

Aus der punktuellen Verbrüderung der Philosophie mit den Neurowissenschaften entwickelten sich konstruktivistische Thesen, die große Beliebtheit erlangt haben. Der »Baum der Erkenntnis«²¹ wird hier naturwissenschaftlich abgesichert und damit scheinbar aus dem Luftreich der Spekulation in den Boden handfester Tatsachen verpflanzt. »Ich frage nicht nach Bedeutung, Information oder Wahrheit, sondern ich frage nach Mechanismen und Prozessen.« (Maturana 1987, S. 91) Eine gewisse Nähe zur Maschinenmetapher der Aufklärung ist nicht von der Hand zu weisen, wenn in diesem Kontext der menschliche Geist als System betrachtet wird, das seine Organisationsform aus sich selbst heraus produziert (vgl. Albus 2001, S. 143 f.). Damit wird eine Gegenposition zum Strukturalismus aufgestellt, da man sich hier strikt auf die funktionellen Strukturen des Bewusstseins konzentriert und diese aus der Biologie und Neurowissenschaft abgeleitet erklären möchte. Mit dem Begriff der *Autopoiese* stellen die Biologen Maturana und Varela die Autonomie und valide Selbstorganisation jedes Individuums in das Zentrum ihres Denkens. Systeme – und als solche kann man auch den einzelnen Menschen betrachten – können sich zwar an ihre Umwelt anpassen, tun dies aber immer nach ihren eigenen Strukturen und dem Schutz ihrer Identität gemäß, so die Theorie (vgl. Rödler 2000, S. 114 f.). Erkenntnis wird als gelungene Operation innerhalb des autopoietischen Systems verstanden, das wie ein in sich geschlossener Kreislauf funktioniert. Wenn wir nun mit Maturana und Varela davon ausgehen, eine von uns unabhängige Außenwelt existiere nicht (Maturana/Varela 2011, S. 259), dann betrachten wir den Menschen nicht nur als Schöpfer seines eigenen Realitätskonstruktes, sondern auch als den, der sich selbst erst hervorbringt (ebd. S. 259). Die Bahnen dieser Selbsthervorbringung sind dann gewissermaßen wieder durch die Maßgaben

21 So ein gleichnamiger Titel von Humberto Maturana und Francisco Varela 2011 (Org. 1984).

des eigenen Konstruktes bedingt. Der Mensch dreht sich – etwas lapidar formuliert – permanent in den eigenen Kreisen. In diesem Denkmodell hat das Fremde, Verstörende, das, was im eigenen Konstrukt nicht angelegt ist, keinen Platz und damit findet ein zentraler Aspekt des Menschseins keine Beachtung.

Ein großer Verdienst dieser Theorie liegt in der kompromisslosen Anerkennung aller Formen des Daseins. Wenn die eigenen Grenzen prinzipiell nicht überwunden, sondern maximal verschoben werden können, ist Perspektivenübernahme nur bedingt möglich. Die Abwertung des Daseins eines anderen wird vor diesem Hintergrund zum Absurdum, denn durch das individuelle Auge kann kein erschöpfender Blick auf anderes Leben gelingen (vgl. Laubenstein 2008, S. 19 f.).

Jede Wissenschaft, die den Menschen in den Blick nimmt – so also auch die Pädagogik und Kunstpädagogik – basiert auf anthropologischen Vorannahmen. Der Konstruktivismus liefert hierbei wertvolle, die philosophische Anthropologie bestätigende und erweiternde Argumente. Entgegen einem Verständnis, wie es uns etwa in den klassischen Humanwissenschaften wie der traditionellen Medizin begegnet, kann das individuelle Menschsein nicht erschöpfend analytisch bestimmt werden. Das Gegenüber, der Mensch, bleibt in einem analytischen Sinn letztendlich unfassbar. Damit geht einher, dass eine Pädagogik, die diesem Verständnis folgt, weder den Anspruch erheben muss noch kann, eine exakte Wissenschaft zu sein und objektive Wahrheiten zu produzieren (vgl. Mattner/Gerspach 1997, S. 9). An die radikale Abschaffung eines absoluten Wahrheitsanspruchs, die aus dieser Theorie resultiert, hängt sich gewissermaßen die Forderung an, jede Weltsicht als in sich valid und aner kennenswert zu behandeln. »Wir neigen dazu, in einer Welt von Gewissheit, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit der Wahrnehmung zu leben, in der unsere Überzeugungen beweisen, dass die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen. Was uns gewiss erscheint, kann keine Alternative haben. In unserem Alltag, unter unseren kulturellen Bedingungen, ist dies die übliche Art, Mensch zu sein [...] Dabei erweist sich jede Erfahrung der Gewissheit als ein individuelles Phänomen, das gegenüber der kognitiven Handlung des anderen blind ist. Dies ist eine Einsamkeit, die [...] nur in einer Welt zu überwinden ist, die wir gemeinsam mit dem anderen schaffen.« (Maturana/Varela 1987, S. 20)²²

Auf der einen Seite wirken konstruktivistische Gedankenmodelle sehr solipsistisch und weltvergessen. Der Mensch schafft sich seine Welt nach seinen Möglichkeiten und Bedingungen, so könnte man verkürzt und etwas polemisch folgern. Zum anderen aber werden die soziale Koexistenz und die Notwendigkeit zur Arbeit an einer gemeinsamen Welt – etwa auch über Sprache und Kultur (vgl. Maturana/Varela 2011,

22 Auf den philosophischen Konstruktivismus (von Glasersfeld/Watzlawick u. a.) kann innerhalb dieses exemplarischen Rundblicks nicht näher eingegangen werden.