

Sidonie Engels / Rudolf Preuss / Ansgar Schnurr (Hrsg.)

# FELDVERMESSUNG KUNSTDIDAKTIK

Positionsbestimmungen zum Fachverständnis



kopaed

**KONTEXT**  
KUNSTPÄDAGOGIK

# **Feldvermessung Kunstdidaktik**

*Festschrift für Klaus-Peter Busse*



# Kontext Kunstpädagogik Band 38

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Sidonie Engels, Rudolf Preuss, Ansgar Schnurr (Hrsg.)

## **Feldvermessung Kunstdidaktik**

Positionsbestimmungen zum Fachverständnis

## **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

ISBN 978-3-86736-138-5

Umschlagabbildung: Felix Dobbert: EDGES 3 (Cover), EDGES 1 (Rückseite), C-Print auf Aludibond, 150x125cm, 2013

Layout: Oliver Mast, Hilden, [olli@violi.de](mailto:olli@violi.de)

Redaktion: Sidonie Engels, Rudolf Preuss, Ansgar Schnurr

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2013

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

Fon: 089. 688 900 98 Fax: 089. 689 19 12

e-mail: [info@kopaed.de](mailto:info@kopaed.de) Internet: [www.kopaed.de](http://www.kopaed.de)



**Vorwort** 11

Holger Schnapp  
Inter.View 15

Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr  
**Felder anpeilen und Karten entwerfen**  
Zum Projekt einer Vermessung des eigenen Terrains 17

Jan Kolata  
ohne Titel 31

## **Marksteine**

Carl-Peter Buschkühle  
**Zur Kunst der Kunstdidaktik** 35

Rudolf Preuss  
**Kunstpädagogik im institutionellen Kontext**  
Zauberwort Kunstvermittlung? 49

Johannes Kirschenmann  
**Das Habitus-Theorem als Movens  
im Bildunggangsspiel** 65

Georg Peez  
**Beurteilen als kulturelle Sinnpraxis**  
Ästhetische Urteilsbildung als Aufgabe und  
Forschungsfeld der Kunstdidaktik 79

Andreas Brenne  
**»Herz der Finsternis«**  
Forschendes Lernen im Kontext kunstpädagogischer  
Suchbewegungen 93

Maria Peters/Christina Inthoff

## **Perspektiven einer neuen Lernkultur im kompetenzorientierten Kunstunterricht**

Fachdidaktische Entwicklungsforschung im Hamburger Schulversuch »alles«könnern«

103

Bettina van Haaren

Schwarzes Paradies (Palermo), Wasserversorgung (Palermo)

114

## **Kartierung**

Franz Billmayer

### **Da schau her! Das beobachtet die Kunstpädagogik!**

119

Kunibert Bering

### **Raum-Konzeptionen**

129

Constanze Kirchner

### **Kunstdidaktische Methoden ästhetischer Bildung**

Überlegungen zu einem autonomen Gegenstandsfeld

139

Manfred Blohm

### **Vermessung des kunstpädagogischen Feldes unter Zuhilfenahme eines iPad**

149

Barbara Welzel

### **Stadtwandern und Spazierengucken**

159

Felix Dobbert  
EDGES 2

173

## Artefakte

Helene Skladny

### »Peilung haben«

Johannes Ramsauers »Zeichnungslehre« (1821)

177

Jutta Ströter-Bender

### In Räumen denken

Zur Bildungstradition von Modellen

191

Kurt Wettengl

### Old Chinese Proverb

Glückwunschkarte an Klaus-Peter Busse

205

Hans Breder  
Verstrickt

210

## Flurbereinigung

Alexander Glas

### Positionsbestimmungen der Kunstdidaktik zwischen Sinnerfahrung, Heterogenität und Diagnostik

215

Karl-Josef Pazzini

### Kunstdidaktik als Wissenschaft existiert nicht, es sei denn diszipliniert

231

Hubert Sowa

## **Verhandelte Sichtbarkeit**

Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen  
der Kunstpädagogik

235

Ursula Bertram

Poröse Zustände. Zitronenschrift als Zukunftsmodell

252

## **Weiße Flecken**

Andrea Sabisch

### **Graphisch Denken**

261

Ansgar Schnurr

### **Soziale Skripte**

Milieubedingte Weltansichten in der Kunstpädagogik vermessen

273

Sidonie Engels

### **Bilder für Kinder**

289

Birgit Richard/Katja Gunkel

### **Sheroes ohne Raum?**

Popikonen von Lara Croft bis Lady Gaga und ihre Kartografien  
von Weiblichkeiten

303

### **Autorinnen und Autoren**

317



## Vorwort

Diese Festschrift widmet sich der Kartierung des kunstdidaktischen Raums mit seinen vielen Begrifflichkeiten, Schauplätzen und Erfahrungswerten. In der Kunstdidaktik ist das Projekt einer Kartierung von *Räumen* mit Klaus-Peter Busse verbunden. Er wurde 1953 in Wuppertal geboren, war lange als Lehrer für Kunst und Deutsch am Gymnasium in Bochum-Wattenscheid und später als Fachleiter für Kunst am Studienseminar Hagen/Westfalen tätig. An der Universität Dortmund, seit 2007 Technische Universität Dortmund, war er zunächst abgeordneter Lehrer, bevor er 1999 zum Professor für Kunstdidaktik berufen wurde.

Klaus-Peter Busse ist ein kunstdidaktischer Brückenbauer, der nicht nur den Fluss Kunstdidaktik mit seinen Fahrrinnen, Untiefen und Kehrströmungen kennt, sondern auch die Ufer der Kunst und der Wissenschaft ausmisst und Freude daran hat, immer neue pädagogische Verbindungen dazwischen zu bauen und deren Tragfähigkeit zu beobachten.

Über Erzählungen, Landschaften und Texte intensiv nachzudenken, sie zu drehen und zu wenden und in ganz eigener Weise zur Darstellung zu bringen, verbindet ihn mit Cy Twombly. Mit ihm hat er sich intensiv beschäftigt, über ihn promoviert und in seinen Alltag sowie sein wissenschaftliches Denken aufgenommen. Diese außergewöhnliche Methode der Auseinandersetzung mit Situationen in Räumen, die besonders erlebt werden, hat er als ein *künstlerisches* und *didaktisches Skript* systematisiert. Künstlerisches Erleben und Handeln und wissenschaftliche Systematik treffen sich in seinen Arbeiten und in seinem Denken. Die leisen Töne dazwischen, aus denen sich durch genaues Beobachten, scharfes Nachdenken und entkonventionalisierte Wege Erkenntnisse ergeben, sind für ihn charakteristisch. Vorweggestellt ist deshalb eine Arbeit seines langjährigen Freundes HOLGER SCHNAPP, der in freier Assoziation Erfahrungen in Collagen und Zeichnungen festhält.

Die Unüberschaubarkeit der Welt, der Kultur und der Kunst in ganz verschiedenen Symbolsystemen kartierend zu erfassen, sie probenhalber in Atlanten als kunstdidaktische Handlungsapparate zu ordnen und sinnstiftend zu arrangieren und in einer nie ganz spannungsfreien Weise verstehbar zu machen, begreift Klaus-Peter Busse als Erkenntnis- und Bildungsprozesse. Ausgerüstet mit Methoden, die u.a. der raumerschließenden Kunst entlehnt sind, erkundet er Handlungsfelder des Faches, kartographiert künstlerische, wissenschaftliche und pädagogische Strategien, Schau-

plätze und performative Strukturen und zeichnet somit die Karte der Kunstdidaktik an den Rändern wie in den Binnenstrukturen weiter.

Klaus-Peter Busse fordert, man solle in der Kunstdidaktik »Wissenschaft zulassen«. Dieses Buch nimmt einen Teil seines Forschungsinteresses auf und führt es unter der Fragestellung fort, wie sich die Kunstdidaktik als wissenschaftliche (Teil-) Disziplin kartieren lässt. Die *Feldvermessung Kunstdidaktik* fragt nach der Verortung in der Wissenschaftslandschaft, nach der Sprache und den Handlungsformen ihrer Einwohner und nach den Verhandlungsprozessen entlang der Grenzen des Feldes. Zahlreiche Kolleginnen und Kollegen, Weggefährtinnen und Freunde sind gern dem Ruf nach einer Beteiligung an dieser Festschrift gefolgt. Sie beschreiben in diesem Band ihre Blickwinkel auf das gemeinsame fachliche Terrain, um Klaus-Peter Busse zum sechzigsten Geburtstag zu gratulieren.

Herzlichen Glückwunsch!

Im Namen aller Autorinnen und Autoren, die Herausgeber

Den Autorinnen und Autoren sowie Künstlerinnen und Künstlern, die mit ihren Blickwinkeln zur Feldvermessung beigetragen haben, gilt unser herzlicher Dank. Auch danken wir Ann-Kristin Graf für ihr sorgsames Korrektorat und Oliver Mast für die gelungene grafische Umsetzung.





TOUS LES SAMEDIS



umseitig:  
Holger Schnapp  
Inter.View  
Mischtechnik, 2006

Sidonie Engels/Rudolf Preuss/Ansgar Schnurr

## **Felder anpeilen und Karten entwerfen**

### **Zum Projekt einer Vermessung des eigenen Terrains**

#### **Kunstdidaktik, eine Disziplin?**

Als 1925 in den »Richert'schen Richtlinien« – aufbauend auf die Diskussionen des ersten Kunsterziehungstages 1901 in Dresden – Preußens Kunstunterricht in seiner bis heute bestehenden Form beispielhaft grundgelegt wurde, gab es keine entsprechende Fachwissenschaft, auf die sich das neue Schulfach hätte beziehen können. »Während die kulturkundlichen Fächer«, also der Geschichts-, der Religions- und der Sprachenunterricht, »das Kunstwerk mehr in seiner geschichtlichen und inhaltlichen Bedingtheiten verständlich machen« sollten, waren für den »Zeichen- und Kunstunterricht« »Übungen in flächenhaftem und körperlichem Gestalten« in Zusammenhang mit auf »formale Gestaltung« und »persönliche Ausdrucksweise des Künstlers« fokussierender Kunstbetrachtung vorgesehen.<sup>1</sup>

Zur hauptsächlich für die Initiierung und Reflexion von Bildungsprozessen in der Auseinandersetzung mit Kunst und visueller Kultur zuständigen Disziplin entwickelte sich im Zuge der fortwährenden allgemeinen Verwissenschaftlichung der Fachdidaktiken seit den frühen 1960er-Jahren die Kunstdidaktik selbst. Sie war bald ein forschendes Fach mit eigenständigem Diskurs und Gegenstandsfeld. So schnell und selbstbewusst die Feststellung einer *wissenschaftlichen Disziplin Kunstdidaktik* im Hinblick auf die steigende Zahl an Dissertationen, zunehmenden Drittmittelprojekten und eigenen wissenschaftlichen Publikationsorganen – die Währungen der Wissenschaftlichkeit<sup>2</sup> – ausgesprochen ist, so offen sind nach wie vor die Fragen, die sich an die Vorstellung der Kunstdidaktik als Wissenschaftsdisziplin oder zumindest Teildisziplin im Horizont der eng mit ihr verbundenen Nachbar- und Bezugsdisziplinen knüpfen: Wovon ist sie als Teildisziplin ein Teil? Was alles befindet sich in der Domäne? Was ist das Eigene und Alleinstellende dieses Teils? In welchen Beziehungen steht die Kunstdidaktik zu den anderen Teil-, Leit-, Bezugs- oder Nachbardisziplinen? Kann und soll sie eigenständige Standards entwickeln, die sich aus dem Gegenstandsfeld ableiten? Was bedeutet es für die Kunstdidaktik, eine »Disziplin« zu sein?

Die Praxis des Kunstunterrichts orientiert sich stark, wenn auch nicht ausschließlich, an den Gegenständen der Kunst und der Kunstgeschichte/Bildwissenschaft.

Die Bezüge weiten sich noch, geht man von den forschungsorientierten Projekten, Handlungsfeldern und Erkenntnisinteressen aktueller Kunstdidaktik als akademischer Disziplin aus. Hier ist keine einzelne Bezugswissenschaft erkennbar, deren Befunde die Breite kunstpädagogischer Lern- und Bildungsziele abdecken und alleinig geeignet wären, spannungsfrei in pädagogische Situationen übertragen und dort angewandt zu werden. In vielen Fällen ist die Bezugsdisziplin sicherlich die Kunst, zumal die aktuelle; jedoch verstehen sich manche kunstpädagogischen Positionen selbst in einem erweiterten Sinne als Kunst, was die disziplinäre Beziehung komplex werden lässt. In anderen Fällen ist die Kunstgeschichte eine wichtige Bezugsgröße, oder auch Teile der Bildwissenschaften. Medienwissenschaften oder Soziologie stellen wichtige Gegenstände und Methoden für bestimmte kunstdidaktische Projekte bereit, ebenso wie Pädagogik, Psychologie, Psychoanalyse, Raumplanung, Denkmalpflege, Archäologie, Literatur- und Kulturwissenschaften, Ethnographie und so fort. Diese Diversität im kunstdidaktischen Zugriff auf Bezugswissenschaften hat mindestens einen Grund: Die Gegenstände, mit denen die Kunstdidaktik umgeht, sind von hoher gegenstands- und lebensweltlich bedingter Komplexität, da hier grundsätzlich die Breite von bildenden Prozessen in der Auseinandersetzung mit Kunst und visueller Kultur reflektiert wird: von der Konfrontation mit einem historischen Landschaftsgemälde über Bewertungspraktiken von Performanceprojekten bis zu empirischen Studien zum ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen. Man stelle sich ein kunstdidaktisches Forschungsprojekt vor, das qualitativ-empirisch untersucht, welche Bildungsprozesse Jugendliche erfahren, wenn sie ihre in der Gemäldegalerie dokumentarisch aufgenommenen Handyfotos in sozialen Netzwerken tauschen, vernetzen und reflektieren. Keine einzelne Bezugswissenschaft kann dies thematisch und methodisch erfassen und hier als verbindliche und leitende Fachwissenschaft für die Kunstdidaktik gelten.

Andere Fachdidaktiken stehen in einem klareren Verhältnis zu einer Wissenschaftsgruppe, als es der Kunstdidaktik eigen ist. Oft stellt sich dort die Frage nach den relevanten Bezügen weit weniger, wenn etwa die Biologiedidaktik auf die fachwissenschaftlichen Teildisziplinen Ökologie, Physiologie, Molekularbiologie, Botanik, Biochemie, Neurobiologie, Biophysik usw. zugreifen kann, was viele für die Schulpraxis relevanten fachlichen Gegenstandsfelder umfasst. Ein Blick auf einige Kompetenzerwartungen und inhaltliche Schwerpunkte im Fach Kunst, die ein aktueller Kernlehrplan NRW für die Jahrgangsstufen 7-9 fordert, macht unabhängig von einer möglichen Kritik daran klar, dass die Bezugsdisziplinen und Forschungsfelder der Kunstdidaktik breit gedacht werden: »*Die Schülerinnen und Schüler verwenden und bewerten den bildfindenden Dialog als Möglichkeit, selbständig Gestaltungslösungen*

*zu entwickeln; sie gestalten Bilder durch Verwendung material-, farb- sowie formbezogener Mittel und Verfahren sowohl der klassischen als auch der elektronischen Bildgestaltung; sie bewerten Arbeitsprozesse, bildnerische Verfahren und Ergebnisse im Hinblick auf ihre Einsatzmöglichkeiten im Kontext von Form-Inhalts-Gefügen in komplexeren Problemzusammenhängen. [...] Sie analysieren mittels sachangemessener Untersuchungsverfahren gestaltete Phänomene aspektbezogen und geleitet in ihren wesentlichen materiellen und formalen Eigenschaften. [...] Sie analysieren historische Bilder in Bezug auf Motive und Darstellungsformen, die sich mit der eigenen Lebenswirklichkeit in Beziehung setzen lassen.»<sup>3</sup>*

Kunstdidaktik als akademische Disziplin kann auf ganz verschiedene Fachwissenschaften zugreifen, die zueinander kaum fachgeschichtliche oder wissenschaftssystematische Familiennähe haben. Viele Positionen kombinieren deren Blickwinkel und Handwerkszeug und erfinden davon ausgehend neue Settings, die geeignet sind, die für das facheigene Erkenntnisinteresse relevanten Phänomene abzubilden und diskutieren zu können.

### **Kartierung des Raums und seiner Ecken**

Kunstdidaktik wird in der Breite der Diskursfelder und Bezugswissenschaften weitgehend uneinheitlich begriffen und verhandelt: So wird sie mal als Verlängerung von Kunst in die Pädagogik oder selbst als Kunst in der Pädagogik gedacht, mal als Konjunktion oder als Koppelung von beidem oder als Zwischenbereich sowie als Le[r]stelle; sie wird als direkte Lehranwendung von bildnerischem Tun, von künstlerischem Denken oder von Kunstgeschichte deklariert, auch als Crossover, als Essenz diverser Bezugsdisziplinen oder eben als eigene Wissenschaftsdisziplin genauso wie als disziplinärer Teilbereich mit eigenen Beständen, Regeln, Methoden etc. Die Komplexität im Dazwischen, den eigenen fachlichen Raum zwischen den Bezügen und Aufgabenfeldern mehrperspektivisch zu kartieren, zu drehen und zu wenden und immer wieder zu befragen, nimmt sich dieses Buch vor.

Dies verfolgt auch FELIX DOBBERT in künstlerischer Verdichtung, wenn er – auf dem Cover und im Kapitel »Artefakte« – fotografisch einen Raum mit komplexer Ausdehnung zwischen umgebenden »EDGES« definiert und aus verschiedenen Blickwinkeln zeigt. Je nach Perspektive bestimmen und verdecken diese Ecken gleichsam den Raum, sie stecken seine Ausmaße ab, umhüllen ihn und spielen dabei mit der Frage nach dem Verhältnis von innen und außen, Begrenzung und Beschaffenheit.

Solche künstlerischen Verdichtungen helfen als Erkenntnismittel, wenn man sich das Projekt der Bestimmung des Feldes Kunstdidaktik mit ihren durchaus unscharfen Grenzen, diversen Binnenstrukturen und Hotspots ohne klaren Konsens

und mit einem hartnäckig darüber schwebenden Nebel vornimmt. Womöglich kann es als typisch für das Fach gelten – Klaus-Peter Busse ist hier nicht unbeteiligt –, als Erkenntnismittel Metaphern zu wählen, die bildliche oder gedankliche Kontraste stiften. Dieser Band schlägt vor, Kunstdidaktik als *Terrain* zu verstehen und deren Feld zu *kartieren*. Strukturen, Ausdehnungen und Grenzsteine, Gräben und Täler können so in den Blick geraten.<sup>4</sup> Da jede Kartierung abhängig ist vom Standort und Erkenntnisinteresse des Kartographen, der das Feld aus eigenem Blickwinkel und mit seinen Methoden zu erfassen versucht, täte man der Kunstdidaktik keinen Gefallen, hier die unterschiedlichen Maßstäbe der Autorinnen und Autoren in einer Karte zusammenzubringen und auf einen kleinsten gemeinsamen Nenner zu reduzieren.

Diese *Feldvermessung Kunstdidaktik* fängt ganz verschiedene Blickwinkel, Vermessungsbefunde und Positionsbestimmungen ein und stellt sie in thematischen Gruppierungen für den weiteren Diskurs zusammen. Mal antworten diese Beiträge explizit auf die Fragen des Buches, mal leisten sie exemplarisch einen thematischen Beitrag zur Kartierung der Fachdisziplin. In diesem Band sind eine große Reihe von Autorinnen und Autoren versammelt, die in der Vergangenheit Klaus-Peter Busse bei der Kartierung der Kunstdidaktik begleitet haben und innovative Blicke auf aktuelle und zukünftige Flurstücke der Kunstdidaktik einnehmen.

## Marksteine

Mark meint Grenze und Marksteine bezeichnend Grenzen, stehen mit mittlerer Lagegenauigkeit fest in der Erde und setzen Zeichen. Im Projekt der Kartierung der Fachdisziplin mit ihren unscharfen Randbereichen ist es hilfreich, nach solchen Marksteinen zu spähen, die Diskursfelder markieren, Gebiete abstecken und Bezugsgrößen darstellen. Unter diesem Begriff finden sich Beiträge, die in der zunehmenden Diversität von Wissenschaftsgegenständen zentrale Diskursknotenpunkte markieren. Als exemplarische Knotenpunkte werden dargestellt: Kunst, pädagogische Situationen, Habitus, ästhetische Urteilsbildung, forschendes Lernen und Kompetenzorientierung. Es zeigt sich: Kunstdidaktik wird vielfältig gedacht, weil sowohl die Gegenstände als auch das Zielpublikum immer heterogener werden.

JAN KOLATA, dessen Bild das Kapitel einleitet, untersucht das Medium Malerei, indem er ihre Mittel und Materialien auf ihre Verortung und Grenzen hin befragt.

CARL-PETER BUSCHKÜHLE stellt die Frage nach dem Stellenwert der *Kunst* für die Kunstdidaktik. Wo wäre die Kunstdidaktik, wenn sie der Frage nach den Gegenständen ihrer Vermittlung ausweicht? Für ihn ist die Kunstdidaktik ein dynamisches Gebilde, dessen Elemente sich durchaus nicht homogen zueinander fügen. Er wendet sich dagegen, einen Teilaspekt der Kunstdidaktik zum ganzen oder zumindest zum

wesentlichen zu erklären und lässt nicht locker, immer wieder die Frage nach der Kunst zu stellen, nach der Auseinandersetzung mit ihrer Geschichte und Gegenwart, aber auch die Frage zu stellen, was Kunst sei und was an ihr bildend sein könnte. Er verortet die »künstlerische Kunstdidaktik« als zukunftsweisenden Ansatz, der auch wieder Bezug nimmt auf »Künstler-Pädagogen« wie Joseph Beuys.

RUDOLF PREUSS untersucht den essenziellen Gehalt kunstdidaktischer Handlungen unter verschiedenen institutionellen Rahmenbedingungen. Ausgehend von dem Begriff einer *pädagogischen Situation* analysiert er Vermittlungsstrategien in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Konzepte und Begriffe wie »Kunstvermittlung«, die für ihre Methoden eine besondere Qualität reklamieren, werden auf ihren sachlichen Gehalt hin hinterfragt. Seine Kernthese: Aufgaben und Funktionen der Kunstpädagogik verändern sich mit dem institutionellen Rahmen, in dem diese stattfindet. Anstatt die Allgemeingültigkeit eines einzelnen Konzepts der Kunstpädagogik zu behaupten, wird der Blick auf die Synergien zwischen den unterschiedlichen Funktionen der Kunstpädagogik in institutionellen Zusammenhängen gerichtet.

Der Fokus von JOHANNES KIRSCHENMANN liegt auf den Bedeutungskonstruktionen von Panofsky und der Theorie zum *Habitus* von Bourdieu. Durch die verschiedensten gesellschaftlichen Entwicklungen, insbesondere durch die medialen Strukturen, werden die bildungsbürgerlichen Traditionen und der damit verbundene Habitus von bestimmten Gesellschaftsgruppen als ein zunehmender Widerspruch zur Wirklichkeit anderer Gruppierungen empfunden. Diese Tatsache verlange zukünftig nach einer stärkeren Beachtung bei der Auswahl der zu vermittelnden Gegenstandsbereiche. Der von Klaus-Peter Busse formulierte Ansatz der Bildunggangsspiele, der basierend auf Gunter Otto und in Ausdifferenzierung der didaktischen Ikonographie entwickelt wurde, müsse um das Konstrukt des Habitus als Methode und Konstrukt kultureller Produktion, Rezeption und Reflexion ergänzt werden. Dies sei eine in der Kunstpädagogik bislang vernachlässigte kulturwissenschaftliche Perspektive im generativen wie rezipierenden Bildunggangsspiel.

GEORG PEEZ stellt die Entwicklung der Fähigkeit zur Selbstbewertung von Kindern und Jugendlichen in den Zusammenhang einer kulturellen Sinnpraxis zur Entwicklung einer »künstlerischen Haltung« und damit als zentrales Forschungsfeld der Kunstdidaktik vor. In Auseinandersetzung mit historischen und neueren Forschungen zum ästhetischen Verhalten von Kindern und Jugendlichen werden Forschungssettings entwickelt, die ein differenziertes Bild auf den Bildgebrauch von Kindern und Jugendlichen werfen. Da die Stärkung des *ästhetischen Urteilsvermögens* eine wichtige Basis und Methodik für kunstdidaktische Forschung sei, fordert er eine Beteiligung von Kindern und Jugendlichen an diesen Prozessen. Die Stärkung der

Selbstbeurteilungskompetenz der Kinder und Jugendlichen habe direkte Auswirkung auf die Unterrichtspraxis, da selbstbewusste Einschätzungen als ein wichtiges Agens im produktiven und rezeptiven Prozess zu betrachten seien.

In eine ähnliche Richtung argumentiert ANDREAS BRENNÉ. Er plädiert für *forschendes Lernen* in den unterschiedlichen Lehr-Lernprozessen an der Universität und in der Schule. Ausgehend von einer Kritik der gegenwärtigen Bildungsplanung, deren Hauptziel die Optimierung von Bildungsprozessen sei, stellt er fest, dass die Offenheit von Lehr-Lernprozessen der Raum ist, in dem erste individuelle Entwicklung und individuelle Motivierung zur Partizipation und Teilhabe an der Gesellschaft generiert werden könnten. Forschendes Lernen erfordere die Selbstreflexion der Schülerinnen und Schüler und notwendigerweise deren Beteiligung an der Konzeption und Realisation von Unterrichtsvorhaben. Forschendes Lernen generiere eine Individualisierung von Lehr-Lernprozessen und berücksichtige die individuellen Faktoren. Forschendes Lernen als Element einer bildungspolitischen Offensive sei also viel wichtiger als Standardisierung und Vergleichsarbeiten.

MARIA PETERS und CHRISTINA INTHOFF beschäftigen sich mit Lernkulturen im *kompetenzorientierten Kunstunterricht*. Auch sie stellen die Frage nach einem offenen Prozess, in dem Kinder und Jugendliche angeregt werden, wichtige oder im Moment unwichtig erscheinende Gedanken achtsam wahrzunehmen. In einer prozessorientierten Aufzeichnung und Rückmeldeformen dokumentiere sich das Verständnis, welches die Aufzeichnung als Selbstreflexion und konstituierender Bestandteil von Unterrichtsprozessen begreift. Die Autorinnen definieren drei Ebenen der Reflexion. Deren erste ist die Prozessaufzeichnung, eine zweite ist die begleitende Reflexion vor und nach der Prozessaufzeichnung und die dritte Ebene wäre die Beurteilung der im Prozess gemachten Erfahrungen. Diese Ebenen markierten Methoden im forschenden Lernen. Insofern wird auch hier wie in den anderen Beiträgen der Blickwinkel auf selbstreflexive und institutionelle Prozesse gelegt.

## **Kartierung**

Für eine Kartierung gibt es viele Methoden. Man peilt, schreitet ab, schätzt, kalkuliert und bedient sich vieler verschiedener technischer Hilfsmittel. Je nach Standort und Erkenntnisinteresse fällt die entstehende Karte unterschiedlich aus. Wie misst die Kunstdidaktik? Welche eigenen oder aus Bezugsdisziplinen übersetzten Methoden werden angewendet? Gibt es den originär kunstdidaktischen Blickwinkel? Das Verbindende im Kapitel ist die Bandbreite der methodischen Herangehensweisen an kunstdidaktische Probleme und deren Ausfransungen zu anderen Wissenschaftsgebieten.

BETTINA VAN HAAREN begleitet grafisch dieses Kapitel. Sie kartiert Städte zeichnerisch, um ihre Besonderheiten zu erfassen. In reduzierten Linien folgt sie in ihren Zeichnungen Strukturen und Oberflächen in Palermo.

FRANZ BILLMAYER fragt danach, *wie und was die Kunstpädagogik beobachtet* und unternimmt eine diskursanalytische Untersuchung des kunstpädagogischen Feldes und der Wissenschaften, die in die kunstpädagogische Debatte integriert werden. Klassische Bezugsdiskurse der Pädagogik, der Kunst, der Kunstwissenschaft und der Philosophie fänden viel Beachtung in kunstpädagogischen Texten. Allerdings vertritt er die These, dass die deutsche Kunstpädagogik noch viel zu selbstreferenziell arbeite. Ein Großteil der Zitate in der kunstpädagogischen Literatur stamme aus eigenen Texten sowie aus dem eigenen Sprachraum. Die Anbindung an den internationalen Diskurs sei sehr gering ausgeprägt.

KUNIBERT BERING beschäftigt sich mit dem Verhältnis der Mappingmethode zu verschiedenen *Raumphilosophien und Raumkonzepten*. Er wendet eine diachrone Untersuchungsmethode an und übersetzt die Ergebnisse für die Kunstdidaktik. Ausgehend von den Vorstellungen des existenziellen Raumes von Merleau-Ponty, der damit den Antagonismus zwischen der Theorie des objektiven Raumes und dem Raum als Form der Anschauung im Sinne Kants überwunden habe, werde heute bei Peters Sloterdijk der traditionelle Raumbegriff aufgelöst. In diesem Feld gegenwärtiger Raumtheorien entfalte sich die Stärke des Mapping-Konzeptes.

Mit den Möglichkeiten des spezifischen *Methodenkompetenzerwerbs* im Fach Kunst setzt sich CONSTANZE KIRCHNER auseinander. Dies meine einen systematischen Erkenntnisgewinn in Bezug auf produktiv-künstlerische Verfahren ebenso wie auf die Rezeption von Alltagsbildern, Kunstwerken und Architektur. Gerade der Gegenstand unseres Faches und die hier stattfindenden ästhetischen Erfahrungen folgten an vielen Stellen eigenen Gesetzmäßigkeiten, wie zum Beispiel dem durch kreatives Handeln entstehenden Kompetenzgefühl. Kirchner zufolge fordern die Fachgegenstände zum unkonventionellen, experimentellen, provokativen und flexiblen Denken auf und verlangen deshalb eine Subjektorientierung auch in den Forschungsfeldern. Dies gehe weit über das Verständnis einer Methode als Anwendungswissen hinaus.

MANFRED BLOHM nimmt sich etwas sehr ungewöhnliches vor, indem er sein *iPad zur Vermessung* des kunstpädagogischen Feldes verwendet. Er definiert die User, die Innovationen, die Performances und die Producer als die Vermessungseinheiten und Vermessungspunkte der Kunstpädagogik. Die Passgenauigkeit des Kunstunterrichts für die User existiere ebenso wenig, wie Innovation im Unterrichtsgeschehen festgestellt werden könne. Es sei schwer zu sagen, was Kunstdidaktik eigentlich ist, und mit dieser Unschärfe könne das Produkt Kunstpädagogik in Kombination mit antiquierten

Vermarktungsstrategien nicht erfolgreich sein. Die Bezugnahme auf das iPad zeige, dass ein Produkt auch dann erfolgreich sein kann, wenn man nicht genau sagen kann, was es eigentlich ist, jedoch eine Plattform für das flexible Experimentieren, Erproben durch den User darstellt.

Auch BARBARA WELZEL befasst sich mit dem Konzept des *Mappings*. Es sei der Flaneur von Walter Benjamin, der auf den Sohlen der Erinnerung als Stadtwanderer und Stadterkunder durch die Stadt streife. Mapping verwebt in besonderer Weise Orte, Texte und Bilder unter dem Blickwinkel der Kunstgeschichte mehr als andere Methoden der Kunstdidaktik. Mapping führe Inhalte, Kompetenzen, Methoden und Bildungslegitimationen zusammen und biete für Kunstgeschichte und Kunstdidaktik ein zukunftsweisendes Konzept.

### Artefakte

»Zukunft braucht Herkunft« lautete 2003 die Zielrichtung des kunstpädagogischen Generationengesprächs in München. Daran hat sich nichts geändert. Die Beiträge in dem Kapitel versuchen den historischen Blick auf die Bestimmung des Terrains Kunstdidaktik zu schärfen – nicht nur in Hinsicht auf bestimmte Fachinhalte. Vor allem in Bezug auf die eigene Fachgeschichte wird gefragt, ob und inwieweit historische Entwicklungen mit ihren Kontinuitäten und Brüchen für Neuformulierungen taugen.

HELENE SKLADNY erörtert anhand der *Zeichnungslehre* Johannes Ramsauers, wie der Pestalozzischüler in dem bereits von anderen Zeitgenossen kartographierten Gelände das Zeichnen als Orientierungssystem begründet. Johannes Ramsauer beschäftigte sich jahrelang mit der Frage »Was heißt richtiges Sehen?«. Damit legte er schon 1821 in die Grundlage für heutiges Zeichenverständnis und bahnte weitere Forschungsansätze an. Die Aktualität erschließe sich auch über den Stellenwert, der dem Zeichnen von Ramsauer in der Steigerung von Komplexität in der menschlichen Wahrnehmung zugeschrieben wird.

Ein hohes Potenzial bei der Vermittlung und Übersetzung von historischen Räumen sieht JUTTA STRÖTER-BENDER in *Modellen*, durch deren Konstruktion und Materialität Deutungen und kulturelle Identitäten offen gelegt würden. Diese Fragestellung ist aktuell, da der Modellierung von Wirklichkeit in analogen und digitalen Zusammenhängen eine immer größere Bedeutung für die Weltwahrnehmung zugewiesen wird. Neben der Modellfaszination, was eine sinnliche Auseinandersetzung mit den Modellen meint, führt die Diskussion um die Ästhetik und Ausgestaltung von Modellen auch zu grundsätzlichen politischen Fragestellungen im Kontext historischer und aktueller Baukultur. Modelle transferierten materielle Erfahrungen in ein Medium zur Erkenntnis von Welt.

KURT WETTENGL verweist auf die Bedeutung der *Künstler-Pädagogen* in den 1960-er und 1970-er Jahren für die heutige Debatte um eine zukunftsfähige Kunstpädagogik. Allan Kaprow, George Brecht, Yoko Ono, Dick Higgins und natürlich Joseph Beuys äußerten sich dezidiert zu pädagogischen Fragen. In ihren Konzepten komme dem Betrachter eine zunehmend aktive Rolle zu. Er formuliere eigenverantwortlich einen prozessualen Zugang zu Kunstwerken. Diese historischen Positionen lesen sich wie neueste Diskurse in der Kunstvermittlung und eröffnen in der historischen Korrelation einen Blick auf Diskurskontinuitäten in der Kunstpädagogik.

### **Flurbereinigung**

Jede Wissenschaft hat ihre Mythen und Axiome. Deren Hinterfragung ist zwar manchmal ein Tabubruch, in dem aber immer auch Innovation enthalten sein kann. In der Kunstpädagogik etwa war über Jahrzehnte das Bild vorherrschend, kleine Kinder liebten überwiegend Bilder mit kindgerechten, gegenständlichen Inhalten und der Unterricht müsse entsprechend gestaltet werden. Bis dann in den 1990er-Jahren Untersuchungen zum ästhetischen Verhalten zu anderen Ergebnissen führten. Eine weitere Bruchstelle war zum Beispiel die Entstehung des Konzepts der Visuellen Kommunikation, deren Vertreter der bildenden Kunst im Kunstunterricht nur eine marginale Rolle zuwiesen. Solche Prozesse der Flurbereinigung sind von basaler Bedeutung für die Wissenschaftsentwicklung und beinhalten damit immer auch eine Bestandsaufnahme des Faches und grundsätzliche Reflexion vorhandener Strukturen.

Das Kapitel wird eingeleitet mit einer Arbeit von HANS BREDER. Er wirft als Begründer des weltweit ersten Intermedia Department an der University of Iowa einen grundsätzlich philosophisch-reflektierenden Blick auf die Welt und sich selbst.

ALEXANDER GLAS übt eine grundsätzliche Kritik an der momentanen Diskursstruktur in der Kunstdidaktik. Er sieht eine Aufgabe künftiger Forschung darin, das Fach aus den radikalen Positionen *subjektivistischer Grundannahmen herauszuführen*. Zukünftige Forschung müsse vielmehr didaktische Probleme wie das Heterogenitätsparadigma grundsätzlich in den Blick nehmen und den daraus entstehenden Anforderungen an einen gelingenden individualisierenden Unterricht Rechnung tragen. Für das hier anschließende Feld der Diagnostik fehlten bislang jedoch eine angemessene Theoriefundierung und entsprechende Verfahren. Bisher habe die Kunstpädagogik nur unscharfe Begriffe wie »Perzept«, um dieses Problem zu umreißen. Auch die entwickelten Unterrichtskonzepte wie Projektunterricht und offene Unterrichtsformen seien nicht hinreichend für einen Umgang mit Heterogenität. Um eine praktikable Fachdidaktik zukunftsorientiert zu entwickeln, müssten also die anthropogenen Faktoren ins Zentrum der fachdidaktischen Forschung gerückt werden. Dadurch

verlagere sich der Fokus vorrangig auf die Prozesse der subjektiven Begegnung in Vermittlungssituationen und deren intentionale Ausrichtungen. In dieser Betonung sieht er eine Richtung, die Kunstdidaktik zu einer eigenständigen wissenschaftlichen Disziplin zu entwickeln.

Eine grundlegende Skepsis gegenüber der Vorstellung von *Kunstdidaktik als Disziplin* äußert KARL-JOSEF PAZZINI. Er argwöhnt, dass das Fach, dessen Verortung er durch eine Konjunktion von Kunst und Pädagogik anpeilt, besser ohne festgeschriebenes Gebiet, ohne klare Grenzen und frei von definierten Methoden aufgehoben sei. Der Begriff der *Disziplin*, angewendet auf die Kunstdidaktik, ist nach Ansicht Karl-Josef Pazzinis nicht einlösbar. Zu breit aufgestellt ist der Gegenstandsbereich, mit dem sie sich beschäftigt. Er reicht von alltäglichen Gebrauchsgegenständen, den Medien, der vergangenen und gegenwärtigen Kunst über Architektur, Design bis zur Kinderzeichnung und der Malerei von Laien. Niemand kann in all diesen Bereichen professionell handeln. Wenn die Gegenstandsbereiche so vielfältig sind, dass ein professionelles Umgehen damit nicht möglich ist, worin besteht dann Professionalität unseres Faches? Die Frage ist eine grundsätzliche, da der Vermittlungsprozess zentral inmitten aller Gegenstandsbereiche steht und es faktisch nicht möglich ist, hier rein strukturalistisch zu denken, da abhängig vom Gegenstand, eine Unschärfe in der Form des Vermittlungsprozesses besteht. Dessen Ergebnisse sind nie vorhersehbar.

HUBERT SOWA beschreibt das Fach als ein *durch Diskontinuitäten zerrissenes Feld*, welches seine Verbindung zu den Bildungs- und Erziehungswissenschaften sowie zu den philosophischen Grundlagen verloren habe. Wesensmäßig habe die Pädagogik als Wissenschaft zwar immer Unbestimmtheitsstellen, dies dürfe jedoch keine Legitimation für Beliebigkeit sein. Verantwortliches pädagogisches Handeln müsse sich die Fragen nach der eigenen Legitimität und nach der praktischen Orientierung stellen. Die Klärungsprozesse für diese beiden Pole müssten auf der einen Seite mithilfe empirischer Bezugswissenschaften und auf der anderen Seite mit ethisch philosophischer Argumentation und Handlungserfahrung angelegt werden. Neben allen im Moment postulierten Glaubenssätzen, wie Kunstbezug, Kreativität oder Subjektzentrierung, soll es in der Kunstpädagogik vielmehr um das Sehen, Vorstellen und Darstellen als gemeinsam Geteiltes gehen. Zentral für die Kunstpädagogik sei daher das Verhandeln von Sichtbarkeit als Teil der allgemeinen Bildung im Sinne Klafkis.

## Weißer Flecken

Landkarten ohne weiße Flecken sind langweilig. Allerdings kann zwischen subjektiven Landkarten und dem allgemeinen wissenschaftlichen Erkenntnisstand des Fachs unterschieden werden. War ich noch nie in Afrika, ist dieses allgemein bekannte Land für mich ein weißer Fleck. Heute werden viele Bilder von weißen Flecken geliefert und erzeugen einen Erwartungsdruck und eine Besuchssehnsucht. Ähnlich verhält es sich mit weißen Flecken im Wissenschaftsgelände, die neue, bislang im Fachdiskurs übersehene, noch unerforschte oder vernachlässigte Ecken, Gegenstände und Gebiete kartieren. Gefunden durch akribische Kleinarbeit oder einem zufälligen Blick aus dem Augenwinkel, entwickeln sie eine besondere Anziehungskraft. Die im Kapitel versammelten Beiträge nehmen exemplarisch solche weißen Flecken in den Blick und werben für eine Erweiterung kunstdidaktischer Landkarten.

Mit künstlerischen Mitteln beginnt URSULA BERTRAM-MÖBIUS. Sie schreibt flankierend zum Kapitelthema »weiße Flecken« mit Zitronenschrift, deren Besonderheit ist, unsichtbar zu sein. Im sichtbaren Teil denkt sie darüber nach, ob Zitronenschrift nicht das geeignete Werkzeug sei, um künstlerisches Denken in Worte zu fassen.

Während Karten längst als vermeintlich objektive und gebrauchsbazogene Bildsorte im kunstpädagogischen Fokus stehen, erkennt ANDREA SABISCH in den ihnen verwandten *Diagrammen* eine in der Kunstpädagogik kaum beachtete Bild- und Aufzeichnungsform. Die Aufzeichnung als Agens in einem Denk- oder Produktionsprozess habe ihre eigene Erkenntnisqualität, wie bei ihren Überlegungen über die Bedeutung und Funktion von Diagrammen deutlich wird. Sie sieht hier ein Regelwerk operativer Relationalität, welches die seit dem 19. Jahrhundert entstandene Polarisierung von Wissenschaft und Kunst, gemeint ist die Zuschreibung von Objektivität und Subjektivität, zueinander bringen könnte. Im grafischen Denken sei das diagrammatische ein operatives Medium, welches die Interaktion von Einbildungskraft, Hand und Auge zwischen dem Sinnlichem und dem Sinn vermittele.

Als weißer Fleck kunstdidaktischer Forschung gilt gegenwärtig das Thema Heterogenität. ANSGAR SCHNURR versucht in seiner empirischen Studie, die Unterschiedlichkeit von Weltansichten nicht nur rein individuell zu verstehen, sondern durch die *Verschiedenheit sozialer Milieus* zu erklären. Anhand der exemplarischen Darstellung zweier Jugendlicher seien unterschiedliche Weisen erkennbar, wie sie Kunst und Kultur sozial gebrauchen. Ihre Denk- und Handlungsrouninen ließen sich als Rückgriffe auf bestehende »soziale Skripte« verstehen. Dieser systematische Blick mache deutlich, aus welchen ganz unterschiedlichen soziokulturell bedingten Orientierungen heraus Kinder und Jugendliche beispielsweise Faszination oder Abneigung gegenüber dem Uneindeutigen von Kunst äußern.

SIDONIE ENGELS verweist auf eine vielseitige Gattung von Bildern, die in der Kunstdidaktik keine oder nur marginale Beachtung finden. Gemeint sind *Bilder für Kinder*. Über einen Blick in die Vergangenheit der Fachgeschichte skizziert sie mögliche Gründe für die Marginalisierung. Dabei versucht sie Trennschärfen zwischen den Disziplinen Kunstgeschichte, Kunstpädagogik und Kunstdidaktik vorzunehmen und plädiert schließlich – auch angesichts der sich entwickelnden kulturellen Frühförderung – dafür, die Bildwelten für Kinder als kunstpädagogisches und kunstdidaktisches Forschungsfeld wahrzunehmen.

Die medialen Figuren Lara Croft und Lady Gaga beschäftigen BIRGIT RICHARD und KATJA GUNDEL unter dem Blickwinkel »Sheroes ohne Raum?«. Sie versuchen, *Weiblichkeit in männlich dominierten Aktionsfeldern* wie der Computerspielkultur zu kartieren. Untersucht wird der Autonomiegrad der jeweiligen Heldinnen in unterschiedlichen Spielen, ihre Inszenierungsstrategien und Bewaffnungen. Wird ihre Eigenaktivität letztlich doch durch männliche Figuren gebrochen? In medienwissenschaftlicher und gendertheoretischer Aufmerksamkeit wird nach Zusammenhängen zwischen der stereotypisierenden Inszenierung von Weiblichkeit in Spielen und den Performances von Madonna und Lady Gaga gefragt. Die Autorinnen argumentieren, dass sich die Kunstpädagogik diesem weißen Fleck in ihrer Forschung zuwenden sollte, da Computerspiele eine zunehmende Dominanz bei den Auseinandersetzungen mit Selbst und Welt von Kindern und Jugendlichen erlangten.

---

<sup>1</sup> Hans Richert (Hg.): Richtlinien für die Lehrpläne der höheren Schulen Preußens. 1. Teil: Grundsätzliches und Methodisches, Berlin 1925, S. 170 und S. 173.

<sup>2</sup> Fachdidaktik in Forschung und Lehre. Herausgegeben von der Konferenz der Vorsitzenden Fachdidaktischer Fachgesellschaften (KVFF) o.J., S. 11, online: [http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40\\_Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik\\_Forschung\\_und\\_Lehre.pdf](http://www.fachdidaktik.org/cms/download.php?cat=40_Ver%C3%B6ffentlichungen&file=Fachdidaktik_Forschung_und_Lehre.pdf) (12.07.2013).

<sup>3</sup> Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen Kunst. Arbeitsfassung des Schulministeriums NRW, Stand 11.05.2011, S. 23. Online: [http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Kunst\\_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Kunst_Endfassung.pdf) (17.07.2013).

<sup>4</sup> Vgl. in Bezug auf biografische Terrains von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen: Fritz Seydel: Didaktische Landschaften. Möglichkeiten kreativer Visualisierung didaktischer Positionen, in: BDK-Mitteilungen 3/2001, S. 28 ff.

