

BDK Mitteilungen

Fachzeitschrift des BDK Fachverbandes für Kunstpädagogik

Mitteilungen

Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunstlehrer e.V.



2/98

BDK Mitteilungen

Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer e.V.



2/02

BDK- MITTEILUNGEN

3/85

Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunstlehrer e.V.



Schlaeger

August 1985

BDK Mitteilungen

Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunstlehrer e.V.



2/04

4/03

Februar 1983

Constanze Kirchner Pluralität und Kontroversen in der Kunstpädagogik



Seit nahezu 30 Jahren liegt die redaktionelle Verantwortung der BDK Mitteilungen in den Händen von Konrad Jentzsch. Dort ist die Redaktion in hervorragender Weise aufgehoben, betrachtet man die Vielfalt und Variantbreite der erschienenen theoretischen und unterrichtspraktischen Beiträge, die zahlreiche unterschiedliche Fassetten kunstdidaktischen Handelns aufscheinen lassen. Dank Konrad Jentzsch spiegeln die BDK Mitteilungen einen regen kunstpädagogischen Diskurs über die Intentionen des Kunstunterrichts, über die fachlichen Begründungen für kunstpädagogisches Handeln, über die zu vermittelnden Inhalte und die anzuwendenden Methoden.

Versucht man die verschiedenen Ansätze, Konzepte, Modelle usw. zu positionieren, stellen sich nicht nur Fragen nach der Priorität verschiedener Fachinhalte, nach Begründungen oder Methoden, sondern letztlich auch nach tiefer liegenden historisch gewachsenen Differenzen. Angeregt durch das breite fachliche Spektrum, das Konrad Jentzsch seinen Leserinnen und Lesern – mit Autorinnen und Autoren disparater Provenienz – die letzten Jahre geboten hat, versuche ich im Folgenden aktuelle Tendenzen kunstpädagogischer Praxis inhaltlich zu strukturieren und historisch anzubinden. Freilich kann dies in der gebotenen Kürze nur plakativ und mit exemplarischen Hinweisen auf allseits bekannte fachgeschichtliche Positionen geschehen. Abschließend möchte ich zwei Aspekte besonders hervorheben, weil sie m. E. die Geschichte der Kunstpädagogik nachhaltig bis heute prägen: das kunstpädagogische Bezugsfeld und die in vielen Konzepten und Unterrichtsmodellen implizit verankerte Auffassung vom Lernen des Subjekts.

Auch wenn es kaum gelingen kann, der von Komplexität, Heterogenität und Kontroversfiguren geprägten kunstpädagogischen Landschaft gerecht zu werden, mag die Zusammenschau doch insbesondere Berufsanfängern helfen, sich innerhalb der Vielzahl kunstpädagogischer Ansätze zu verorten und die eigenen fachlichen Handlungen zu reflektieren. Mit Blick auf Konrad Jentzschs großes Engagement für die Lehrerbildung und seine jahrzehntelange intensive Tätigkeit als Hochschullehrer ist dieser Text zur ersten Orientierung speziell für Studienanfän-

ger gedacht – als Problemübersicht und Einstieg in die pluralen fachdidaktischen Strömungen. Die Reihenfolge der aufgeführten Ansätze beinhaltet keine Wertung, sondern folgt der historischen Genese und dem Textfluss.

Kompensation und Naturerfahrung

Eine deutliche Tendenz fachlicher Begründungen für kunstpädagogisches Handeln lässt sich mit dem Begriff „Kompensation“ zusammenfassen. Damit verbindet sich die These, dass gesellschaftlich erzeugte Mängel im Kunstunterricht ausgeglichen werden können. Als Defizite werden u. a. der Verlust von Sinnlichkeit durch die mediatisierte Umwelt genannt, die mangelnde Naturerfahrung durch das Aufwachsen in stark besiedelten Gegenden, der Bewegungsmangel durch zeitintensive Mediennutzung, die eingeschränkte Wahrnehmungsfähigkeit, fehlende Selbstwahrnehmung, mangelnde Integrations- und Kooperationsfähigkeit durch die Vereinzelung in unserer Gesellschaft (vgl. Wichelhaus 1995).

Bewegungsübungen und der haptische Umgang mit verschiedenen Materialien sollen Entwicklungsmängel ausgleichen. Besonders wird auf die Wirkung der unterschiedlichen Materialien gesetzt, die ihrerseits Widerstände bieten und denen ein spezifischer Aufforderungscharakter innewohnt, um einen Beitrag zur Identitätsbildung zu leisten. Ich-Stärke, Handlungskompetenz, und Kommunikationsfähigkeit sollen durch gemeinsame Aktivitäten ausgebildet werden, um Fehlentwicklungen und Identitätsstörungen vorzubeugen (vgl. auch Richter-Reichenbach 1992; Blohm 2002).

Ebenfalls kompensatorische Kraft soll der Naturerfahrung zukommen. Der gestalterische Umgang in und mit der Natur kann anregen, das Verhältnis des Menschen zur Natur auf verschiedenen Ebenen zu reflektieren und darüber hinaus durch die Verwendung von Naturmaterialien als Gestaltungsmitteln eine Beschäftigung mit Naturphänomenen einleiten (vgl. u. a. Brohl 1997; Kirchner/ Kirschenmann 1997; Richter-Reichenbach 1999; Kirchner 2000 a).

Die kompensatorische Funktion des Kunstunterrichts ist nichts Neues in der kunstdidaktischen Diskussion, sondern wird immer wieder als eine von vielen Funktionen betont. Der kompensatorische Kunstunterricht hat zwei Wurzeln: In den 80er Jahren gab es einen kunstpädagogischen Trend, der unter dem Motto „mit allen Sinnen lernen“ vielerlei Sinnesübungen und Wahrnehmungsspiele im Kunstunterricht versammelte (u. a. Staudte 1984; Selle 1988). Dies ist wiederum eine Reaktion auf den damaligen Kunstunterricht gewesen, der entweder stark formalisiert war, d.h. bei dem die Einübung der bildnerischen Mittel im Zentrum stand, oder aber der Kunstunterricht wollte vorrangig zum emanzipierten Mediengebrauch erziehen und vernachlässigte damit oftmals die Ausdrucksbedürfnisse der Kinder. Diese Sinnesübungen und Wahrnehmungsspiele sind dann in die Kritik geraten, wenn sie inhaltsleer blieben und keinen fachlichen Vermittlungsintentionen folgten.

Die zweite Wurzel des kompensatorischen Kunstunterrichts liegt weiter zurück: Bereits vor der Nazizeit und auch nach dem Krieg bis weit in die 50er Jahre hinein stand das Aktivieren der schöpferischen und emotionalen Kräfte des Kindes im Zentrum des Kunstunterrichts (u. a. Kolb 1926; 1927; Haase 1951; Meyers 1957). Durch freies Gestalten – vorrangig durch freies Zeichnen und Malen – sollten die Kinder ihre Sinne und ihre bildnerischen Fähigkeiten entfalten. Ziel war die ganzheitliche Menschenbildung. Das schöpferische Tun war Ausgleich zu Lernfächern und Nachkriegsnöten. Auch diese so genannte musische Erziehung ist Ende der 50er Jahre scharf kritisiert worden: Der Hauptvorwurf war, dass den Kindern eine heile Welt suggeriert werde, die nicht existiere, und dass sie somit bewusst zu unpolitischen, unmündigen Bürgern erzogen werden.

Bildnerisches Gestalten

Im Anschluss an die musische Erziehung entstanden Ende der 50er, Anfang der 60er Jahre – ausgehend von der damals aktuellen Kunst und der bildungsökonomischen Ausrichtung in den Schulen (u. a. in Folge des Sputnik-Schocks) – neue Konzepte im Kunstunterricht (u. a. Pfennig 1959; Otto 1964). Vorrangig durch das Aneignen bildnerischer Mittel und technischer Verfahren sollte eine qualitätvolle Erziehung hin zur Kunst gewährleistet werden, die modernen Standards genügte. Orientiert an aktuellen künstlerischen Strömungen wie informeller Malerei und geometrischer Abstraktion sowie an den Gestaltungslehren des Bauhaus' (Wick 1988) wurde für einen „formalen Kunstunterricht“ plädiert, der objektivierbar und operationalisierbar sein sollte.

Selbstverständlich ist es auch heute noch Aufgabe des Kunstunterrichts, Lösungen für bildnerische Probleme anzubieten und den Gebrauch verschiedener Techniken zu vermitteln. Allerdings wird versucht, ein gestalterisches Problem mit Inhalten zu füllen, die einen Bezug zu den Interessen von Kindern und Jugendlichen aufweisen (z. B. Haenni 1998). Während die Schülerinnen und Schüler im so genannten formalen Kunstunterricht zum Teil zahllose Spiele mit bildnerischen Mitteln durchführten, deren Sinn sie nicht verstanden, geht es im heutigen Kunstunterricht vor allem darum, die Darstellungsfähigkeit zu fördern, damit die gewünschten Inhalte für die Kinder und Jugendlichen angemessen zum Ausdruck gebracht werden können. Statt persönlich bedeutsame Inhalte auszuklammern, werden gestalterische Möglichkeiten angeboten, die das Mitteilen bestimmter Inhalte entwickeln.

Umwelterfahrung und Spiel

Seit den 70er Jahren – u. a. als kritische Reaktion auf den so genannten formalen Kunstunterricht – wird in der kunstpädagogischen Theorie der Faktor „Umwelt“ fokussiert. Nicht mehr

die bildnerischen Mittel waren Gegenstand des Unterrichts, sondern die Umwelt wurde zum Inhalt erhoben. Um diesen gewandelten Inhalten Rechnung zu tragen, nannte sich das Fach Kunst kurzfristig „Visuelle Kommunikation“. Im Mittelpunkt standen Design und Kitsch, Werbung, Architektur, Spiel und Aktion – begleitet von dem Anspruch, die Schülerinnen und Schüler zu einem kritischen und emanzipierten Umgang mit ihrer Umwelt zu erziehen. Insbesondere der tägliche Mediengebrauch sollte reflektiert und durchschaut werden (u. a. Klettke 1970; Möller 1970; Ehmer 1971, Barth/ Burkhard/ Hämmerle 1976; Ehmer 1979; Mayrhofer/ Zacharias 1973; Hartwig 1980).

Heute spielt die Umwelterfahrung noch immer eine zentrale Rolle im Kunstunterricht. Die Auseinandersetzung mit der Wirklichkeit und die Aneignung von Lebenswelt werden als wesentliche fachliche Ziele angesehen. Nicht nur das alltägliche Umfeld der Kinder begründet die bildnerische Beschäftigung mit der eigenen Lebenswelt, auch die aktuellen künstlerischen Strategien, in denen Alltagsobjekte autonome Gestaltungsmittel sind, Performances und Installationen legen den Umgang mit der Umwelt im Kunstunterricht nahe. Theaterspiel und Bühnengestaltung, Tanzen und Sich-Bewegen, aber auch das Herstellen von Spielobjekten gehört zu den Inhalten eines pluralen Kunstunterrichts (vgl. Seitz 1994). Zum Teil verknüpft mit dem Bereich Werken werden im Kunstunterricht Spielfiguren hergestellt, begehbare Häuser gebaut, Schattenspiele entwickelt usw.

Mit Handlungsweisen wie z. B. dem Sammeln und Ordnen, Spuren-Suchen und Sichern, bilden Kinder und Jugendliche Verhaltensweisen aus, die u. a. der Umweltaneignung dienen. Das Herauslösen des Objektes aus seinem originären Funktionsbereich und das Zuweisen neuer bildnerischer Eigenschaften kennzeichnen die ästhetische Praxis. Als weiteres bildnerisches Tun erlaubt das Spuren-Sichern, mit persönlich bedeutsamen Objekten Erinnerungen zu aktivieren und Erlebnisse zu rekonstruieren. Ausgehend von der kindlichen Neugier und Wissbegier, ihre Umwelt zu erforschen, können Alltagsmaterialien, Fundstücke mit besonderem sinnlichen Reiz oder Gegenstände mit Erinnerungswert Teil der bildnerischen Aktivität werden (u. a. Kirchner 1999, S. 177 ff.). Diese Verfahren ästhetischer Praxis lassen sich nicht nur mit dem genuin kindlichen Verhalten begründen, auch zahlreiche Künstlerinnen und Künstler verwenden diese Gestaltungsformen für ihre Werke.

„Ästhetische Forschung“ nennt sich das didaktische Konzept von Helga Kämpf-Jansen (2001), bei dem das Erforschen des eigenen Lebensumfeldes im Zentrum steht. Mit Blick insbesondere auf das Bezugsfeld Kunst werden die künstlerischen Strategien, die sich mit dem Sammeln, Ordnen, Archivieren, Dokumentieren, Präsentieren und Inszenieren befassen, ausgelotet und für den Kunstunterricht fruchtbar gemacht (siehe hierzu auch Fischer 1996).

Wahrnehmung und Kreativität

Das ästhetische Verhalten von Kindern und Jugendlichen ist außerordentlich vielfältig und fassettenreich. Einfallsreichtum, Fantasietätigkeit und Kreativität schlagen sich in den gestalterischen Aktivitäten nieder. Die Vorstellung von bestimmten Handlungsweisen oder Kombinationsmöglichkeiten ist bei Kindern und Jugendlichen häufig noch nicht so strikt festgelegt wie bei Erwachsenen. Sie finden skurrile Lösungswege und entwickeln wunderbare Fantasiegebilde. Erfahrungen im Spiel und im Experiment schlagen sich im bildnerischen Tun nieder. Das spielerische, experimentelle und unkonventionelle Nutzen von Gestaltungsmitteln wie z. B. des Hin- und Herrücken einer Zeichnung oder einer Hand über dem Scanner, der für völlig andere Arbeitstechniken vorgesehen ist, führt zu ungewöhnlichen bildnerischen Ausdrucksweisen.



Der Ausbildung von Wahrnehmung und Kreativität widmet sich in besonderer Weise der Schweizer Kunstpädagoge Peter Jenny (u. a. 1989; 1994; 1996). Für ihn stehen die Sensibilisierung und Irritation der Wahrnehmung im Vordergrund seiner Lehrtätigkeit, um Grundlagen bildnerischen Gestaltens zu vermitteln. Ziel ist es, die intellektuellen und sinnlichen Erkenntnisfähigkeiten seiner Schülerinnen und Schüler gleichermaßen zu entwickeln. Lockerungsübungen, neue Sichtweisen auf den Gegenstand und assoziative Methoden zur Bildfindung sollen die Wahrnehmung schärfen und das Darstellungsvermögen steigern. Jenny knüpft u. a. an die Lehre von Itten (1975) an, der mit vielerlei Übungen das Wahrnehmen und Gestalten fördert. Auch Maria Peters (1998) entwickelt vielfältige Methoden, um konventionelle Wahrnehmungsmuster aufzubrechen, neue bildnerische Strukturen zu entdecken, flexibel umzudenken, andere Blickwinkel einzunehmen und somit das kreative Verhalten zu fördern sowie Verständnis für bildnerische Zusammenhänge zu wecken.

Medienkompetenz

Der Computer hat – neben dem Fernsehen – in den letzten Jahren verstärkt Einzug in die Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen gehalten. Die wachsende Bedeutung von Computertechnik und digitaler Fotografie als Gestaltungsmittel findet ihren Niederschlag auch im Kunstunterricht. Von daher gehört das Vermitteln von Medienkompetenz im Kunstunterricht mittlerweile zum selbstverständlichen Anliegen kunstpädagogischer Tätigkeit (u. a. Freiberg 1996; Kirschenmann/ Peez 1998; Kirschenmann 2003). Zugleich prägt die Medienrezeption die kindlichen Wahrnehmungsweisen sowie die Themen, mit denen Kinder sich befassen. In Kinderzeichnungen werden Medienerlebnisse mitgeteilt und verarbeitet. Das Aufwachsen mit dem Computer und damit verbunden der

Gebrauch von Mal- und Zeichenprogrammen, Internet, Autorenprogrammen usw. führt zu Veränderungen im produktiven wie im rezeptiven ästhetischen Tun von Kindern und Jugendlichen (vgl. u. a. Kirchner 2000).

In den letzten Jahren hat sich die besonders von Henning Freiberg (1996) vertretene Auffassung weitgehend durchgesetzt, dass im Kunstunterricht die Medienkompetenz *parallel* zur Ausbildung der Sinne gefördert werden soll. Dennoch ist der Einsatz des Computers im Kunstunterricht vielfach umstritten. Zahlreiche Fragen, die den gestalterischen Umgang mit dem Computer betreffen, sind noch nicht beantwortet – wie z. B. ob am Computer überhaupt gestaltet werden kann, wenn grundlegende Kenntnisse zu Komposition, Farbe, Perspektive usf. noch nicht gelernt sind. Oder ob durch den Verlust des Materialwiderstands das Gefühl, etwas hervorzubringen, etwas entstehen zu lassen, verloren geht. Oder ob der Computer vielmehr ein Mittel zur Umgestaltung und Bearbeitung von bereits Vorhandenem ist und Bilder hauptsächlich digital manipuliert statt entwickelt werden. Oder ob durch das digitale Medium vielleicht völlig neue Ausdrucksmöglichkeiten gegeben sind usw. Es ist trotz dieser Fragestellungen jedoch davon auszugehen, dass sich die digitalen Gestaltungsmedien ebenso wie Fotografie und Video zunehmend etablieren werden. In den Lehrplänen der Schulen sind sie bereits ebenso verankert wie in den Ausbildungscurricula für die Studierenden des Faches Kunstpädagogik. Welcher Stellenwert dem digitalen Gestalten im Kunstunterricht jedoch letztlich beizumessen ist, wird noch einige kunstpädagogische Debatten erfordern.

Kunsterfahrung

Konsens besteht weitgehend in der kunstpädagogischen Diskussion, dass das Kennen lernen historischer und zeitgenössischer Kunstwerke zu den grundlegenden Fachinhalten gehört. Es werden hierdurch nicht nur Gestaltungsprozesse hinsichtlich des Motivs, der Technik oder des Materials angeregt und damit die Ausdrucksrepertoires erweitert, sondern es erfolgt auch das Entwickeln von Werkverständnis und Deutungsrepertoire. Viele Modelle für Kunstunterricht in allen Schulstufen bevorzugen neuerdings die Beschäftigung mit zeitgenössischer Kunst – befasst sich Gegenwartskunst doch mit den Problemen unserer Zeit (u. a. Peters 1996; Kirchner 1999). Bezüge zum eigenen Lebensgeschehen können bei geeigneter Auswahl oftmals leichter geknüpft werden als bei historischer Kunst.

In Bezug auf konkrete Unterrichtsvorhaben existieren jedoch vielerlei kontroverse Debatten beispielsweise um Fragen, ob und unter welchen intentionalen Voraussetzungen es legitim ist, Kunstwerke nachgestalten zu lassen. Oder inwiefern Kinder die Möglichkeit haben müssen, ihre eigenen bildnerischen Interessen in ein Werk einzubringen. Oder ob das Kunstwerk, das die bildnerische Darstellung anregen soll, nicht eher das kreative Tun durch die bildnerische Vorgabe einschränkt. Oder ob es Voraussetzung für das Verstehen von bestimmten Kunstwerken ist, dasselbe oder ähnliches Material zu verwenden. Oder ob die Auswahl eines Werkes von den Möglichkeiten seines Verstehens abhängig zu machen ist. Oder ob bestimmte Kunstformen spezifische Vermittlungsformen verlangen, und wenn ja, welche. Diese und ähnliche Fragen werden den kunstpädagogischen Diskurs sicher weiterhin bestimmen (siehe hierzu auch Buschköhle 2003).

Eine Klärung ist ohne die Berücksichtigung fachlicher Ziele kaum möglich. Die Ursachen der Dispute liegen nach meiner Auffassung weniger in der Sache, der Vermittlung von Kunst, begründet, sondern vielmehr in der grundlegenden Frage nach dem Bezugsfeld der Kunstpädagogik. Ist es die Kunst, müssen sich die fachlichen Intentionen gezielt auf die Vermittlung der Werkinhalte richten. Ist das Bezugsfeld das Kind, können die vielfältigen Wege zur individuellen Persönlichkeitsentwicklung den Umgang mit Kunstwerken bestimmen. Diese Polarisierung schließt freilich im Vermittlungsprozess das Bemühen um eine Brücke zwischen den beiden Polen nicht aus.

Pluralität und Kontroversen

Während für alle anderen Schulfächer das Bezugsfeld die jeweilige wissenschaftliche Disziplin ist (Mathematik, Musik usw.), existieren in unserem Fach von Beginn der Fachgeschichte an zwei Bezugsfelder, nämlich die Kinderzeichnung, und damit das genuin anthropologisch basierte ästhetische Tun des Kindes, sowie die Kunst und die gestaltete Umwelt in allen ihren ästhetischen Ausprägungen. Zugespielt formuliert lautet die Frage nach dem wissenschaftlichen Bezugsfeld „Kind oder Kunst“. Auf der Seite der Kunst darf an Lichtwark, Erhardt, Pfennig und viele andere erinnert werden, auf der Seite des Kindes u. a. an Götze, Weismantel und Meyers. Wirft man einen diesbezüglichen Blick auf aktuelles kunstpädagogisches Handeln in der Schule oder auf publizierte Unterrichtsmodelle, kann oftmals ein fachliches „Begründungsschlingern“ zwischen den Polen Kind und Kunst festgestellt werden, ohne dass es bewusst thematisiert wird. Der Disput „Musische Erziehung“ versus „Formaler Kunstunterricht“ ist zwar durch vielerlei Entwicklungen überlagert worden und in Vergessenheit geraten, er zeigt sich implizit jedoch nach wie vor in der kunstpädagogischen Theorie und Praxis.

Im Zentrum der fachlichen Diskussionen liegt m. E. ein weiterer, ebenfalls historisch verankerter Aspekt, der sich auf die fachli-

chen Vermittlungsformen richtet. Auch hier gründet die Debatte letztlich auf einem lange Zeit währenden Konflikt im letzten Jahrhundert, nämlich ob die Steuerung von Entwicklung auf endo- oder auf exogenen Faktoren beruht. Kurz gefasst geht es um das Lernen zwischen den Polen der Selbstbildung – in Form von selbstgesteuertem Lernen – und der Aneignung von Wissen – in Form von operationalisierter Vermittlung spezifischer Lerninhalte u. a. schlichtweg durch Übung. Paradigmatisch lässt sich diese Auseinandersetzung über das lernende Subjekt am Beispiel des „Otto-Selle-Disputs“ zeigen.

Gert Selle (1995, S. 20) fordert „Intensität und Leidenschaftlichkeit“, „Kontemplation und Aktion“ im Kunstunterricht. Seine Vermittlungsabsichten zielen auf das Erlangen eines so genannten „ästhetischen Zustands“, in dem das Subjekt sich verlieren kann und der ein hohes Maß an Glücksgefühl erlaubt (ebd.). Demgegenüber steht die Position von Gunter Otto, der sich seit den 50er Jahren intensiv darum bemühte, das Fach Kunst in der Schule gleichwertig zu den anderen Fächern zu etablieren und zu verankern. Er schreibt, gemeinsam mit Maria Otto, dass im Kunstunterricht „die Möglichkeiten ästhetischen Verhaltens zur Welt durch die Vermittlung und Einübung von Verfahren“ erweitert werden sollen (Otto/Otto 1986, S. 17). Otto will das bildnerische ästhetische Verhaltens zur Welt einerseits in einem aktiven, konstruktiven und selbstbestimmten Prozess fördern und zugleich – überspitzt formuliert – bestimmte Kulturtechniken einüben und trainieren. Im Zentrum der didaktischen Überlegungen sowohl bei Otto als auch bei Selle steht das Problem, wie der Zugang zur Kunst und zum künstlerischen Tun ermöglicht werden kann. Der Kern der Auseinandersetzung zwischen Selle und Otto ist die Frage, ob das Kind sich selbstgesteuert aufgrund potenziellen Glücksgefühls neue Inhalte aneignet oder ob es hierfür Anleitung benötigt und üben muss.

Welche ästhetischen Prozesse letztlich durch methodische Anregungen hervorgerufen werden, ist von individuellen Voraussetzungen abhängig und kaum prüfbar. Kinder lernen – ob selbstgesteuert oder nicht – leichter, wenn sie motivierende Anregungen erhalten und wenn sie ein persönlich bedeutsames Interesse am Inhalt des Kunstunterrichts verspüren. Zweifellos sind auch hier Brücken zwischen den Polen der Selbstbildung und einem von außen angeregten Lernen zu schlagen. Dennoch ist es notwendig, sich die Problematik hin und wieder in Erinnerung zu rufen, um nicht aneinander vorbei zu diskutieren (siehe hierzu auch Kettel 1998).

Heterogenität und Konsens

Bei aller Disparität der Inhalte, Begründungen und Intentionen gibt es doch auch gemeinsame Nenner im kunstpädagogischen Diskurs. Im Kunstunterricht soll ein ganzheitlicher Zugang zur Welt gefördert werden. Das bedeutet, dass die Kinder ihre ästhetischen Fähigkeiten entdecken, schätzen und erweitern mögen. Als Äquivalent zum rational orientierten Weltzugang wird der anschauliche, emotional geprägte bildhafte Zugriff auf die Wirklichkeit ausgebildet. Dazu gehören Kenntnisse über historische und aktuelle Kunst sowie über die ästhetischen Phänomene unserer Umwelt. Sensibilität, Fantasietätigkeit und Kreativität sollen ebenso entfaltet werden wie das kritische, emanzipierte Zurechtfinden und Verhalten in einer von Bildern bestimmten Welt. Voraussetzung hierfür sind unter anderem eine Themenwahl, die sich auf die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen bezieht sowie eine Methodenwahl, die selbstbestimmtes, erfahrungsoffenes und interdisziplinäres Arbeiten erlaubt. Die genannten Intentionen zielen auf eine Persönlichkeitsbildung, die das Entwickeln von differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit, ästhetischer Sensibilität, Bildkompetenz, das Vermögen zum kritischen Urteil usw. einschließt.



Mit der Heterogenität der kunstpädagogischen Konzepte kann Orientierungslosigkeit in der fachdidaktischen Verortung einhergehen – oder positiv gewendet – es muss immer wieder neu die Frage nach den Begründungszusammenhängen für sinnvolles kunstpädagogisches Handeln gestellt werden – im Hinblick auf die Lerngruppen, die Zielvorgaben der Lehrpläne und die Methoden. Die Pluralität der kunstpädagogischen Ansätze bietet zwar zahlreiche Möglichkeiten, den Unterricht zu gestalten, konkrete Leitlinien existieren jedoch nicht. Es ist von daher stets zu reflektieren, welche Positionen man sich zueigen macht und wie das eigene Handeln in der gegenwärtigen Theorienbildung zu verorten ist. Die derzeitige Situation fachdidaktischen Argumentierens ist nun einmal durch die historisch gewachsene Pluralität und Heterogenität nebeneinander bestehender didaktischer Konzepte bestimmt.

Literatur

- Barth, Walter/ Burkhard, Hermann/ Hämmerle, Wolfgang: Unterrichtsbeispiele zum Arbeitsbereich Spiel/ Materialaktion. Ravensburg 1976
- Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002
- Brohl, Christiane: Ästhetische Erfahrung in der Landschaft. In: Kunst+Unterricht 215/1997
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Texte zum Symposium „Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft. Köln 2003
- Ehmer, Hermann K.: Visuelle Kommunikation. Köln 1971
- Ehmer, Hermann K. (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und Alltag. Lahn-Gießen 1979
- Fischer, Lili: Primäre Ideen. Hand- und Fußarbeiten aus der Kunstakademie Münster. Münster 1996
- Freiberg, Henning: Ästhetische Bildung in einer von neuen Technologien und neuen Medien geprägten Zeit. In: K+U „Kunstdidaktischer Diskurs“. Sammelband mit Texten zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995, hg. von Dietrich Grünewald. Velber 1996
- Haase, Otto: Musikalisches Leben. Hannover 1951
- Haenni, Stefan: Bildnerisches Gestalten als Nachahmung, Spiel und Traum. Bern 1998
- Hartwig, Helmut: Jugendkultur. Ästhetische Praxis in der Pubertät. Reinbek bei Hamburg 1980
- Itten, Johannes: Gestaltungs- und Formenlehre. Vorkurs am Bauhaus und später. Ravensburg 1975
- Jenny, Peter: Quer/ Aug/ Ein. Eine Schulung anschaulichen Denkens. Ausgewählte Texte und Bilder zur vergleichenden Wahrnehmung. Zürich 1989
- Jenny, Peter: Farbhunger. Texte und Bilder zur Aufhebung der Gewaltenteilung zwischen Wort und Farbe, Begriff und Anschauung. Stuttgart 1994
- Jenny, Peter: Das Wort, das Spiel, das Bild. Unterrichtsmethoden zur Gestaltung von Wahrnehmungsprozessen. Stuttgart 1996
- Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. Köln 2001
- Kettel, Joachim/ IGBK (Hg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998

- Kirchner, Constanze: Kinder und Kunst der Gegenwart: Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule. Seelze 1999
- Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung. Annotationen zum derzeitigen Forschungsstand. In: K+U 246/247/2000
- Kirchner, Constanze: Naturerfahrung, Umwelterfahrung und Kunsterfahrung in der Grundschule. In: Ziesche, Angela/ Marr, Stefanie (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik. Königstein/Ts 2000 a
- Kirchner, Constanze/ Kirschenmann, Johannes: Natur und Tiere in der Kunst. Eine Materialsammlung für die Klassenstufen 3/4 und 5/6. Velber 1997
- Kirchner, Constanze/ Peez, Georg (Hg.): Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht. Hannover 2001
- Kirschenmann, Johannes/ Peez, Georg (Hg.): Chancen und Grenzen der Neuen Medien im Kunstunterricht. Hannover 1998
- Kirschenmann, Johannes: Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplexität und Revalidierung. Weimar 2003
- Klettke, Herbert: Spiele und Aktionen. Ravensburg 1970
- Kolb, Gustav: Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. 1. Teil Stuttgart 1926; 2. Teil Stuttgart 1927
- K+U: Kunst+Unterricht. Zeitschrift für Kunstpädagogik. Seelze
- Mayrhofer, Hans/ Zacharias, Wolfgang: Aktion Spielbus. Spielräume in der Stadt – mobile Spielplatzbetreuung. Mitarbeit: Gerd Grüneis. Weinheim/ Basel 1973
- Meyers, Hans: Die Welt der kindlichen Bildnerie. Witten 1957
- Möller, Helno R.: Gegen den Kunstunterricht. Ravensburg 1970
- Otto, Gunter: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1964
- Otto, Gunter: Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Braunschweig 1974
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten. In: K+U 107/1986
- Otto, Gunter/ Otto, Maria: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, Bd. I/ II. Velber 1987
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bde. Seelze/ Velber 1998
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart 2002
- Peters, Maria: Blick-Wort-Berührung. Differenzen als ästhetisches Potential in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol, F.E. Walther. München 1996
- Peters, Maria: Im experimentellen Zeichnen gehen die Namen der Dinge fremd. In: Kunst+Unterricht 223/224 1998
- Pfennig, Reinhard: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken (1959). Oldenburg 1975
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Identität und ästhetisches Handeln. Präventive und rehabilitative Funktionen ästhetischer Prozesse. Weinheim 1992
- Richter-Reichenbach, Karin-Sophie: Ästhetische Arbeit in und mit der Natur: Werk- und Prozessverfahren. In: Kirschenmann, Johannes/ Spickernagel, Ellen/ Steinmüller, Gert (Hg.): Ikonologie und Didaktik. Weimar 1999
- Seitz, Hannelore: Räume im Dazwischen. Bewegung, Spiel und Inszenierung als ästhetische Praxis. Dissertation. Frankfurt am Main 1994
- Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek 1988
- Selle, Gert: Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? In: K+U 192/1995
- Selle, Gert: Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg 1998
- Staudte, Adelheid: „Mit allen Sinnen lernen ...“. In: Kunst+Unterricht 87/1984
- Wichelhaus, Barbara: Kompensatorischer Kunstunterricht. In: K+U 191/1995
- Wick, Rainer: Bauhaus-Pädagogik. (1. Aufl. 1982). Köln 1988

- Literatur zur Fachgeschichte
- Bering, Cornelia/ Bering, Kunibert (Hg.): Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges. Oberhausen 1999
- Katalog zur Ausstellung des BDK (Bund Deutscher Kunstzeiger e. V.) „Kind und Kunst. Zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts“. (2. Aufl.). Berlin 1977
- Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Düsseldorf 1981
- Richter, Hans-Günther: Eine Geschichte der ästhetischen Erziehung. Niebüll 2003
- Schütz, Helmut Georg: Kunstpädagogische Theorie. München 1973
- Kunstdidaktischer Diskurs. Texte zur Ästhetischen Erziehung von 1984 bis 1995, Kunst+Unterricht Sammelband. Velber 1996

Abbildungen:

- S. 41: Performance (Yvonne Marcuse), Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Universität Augsburg
- S. 43: Folieninstallation (Rainer Kaiser und Studierende), Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Universität Augsburg
- S. 45: Digitale Bildgestaltung (Ellen Feil/ Yvonne Marcuse), Lehrstuhl für Kunstpädagogik, Universität Augsburg