

# U20

Kindheit  
Jugend  
Bildsprache

herausgegeben von Frank Schulz & Ines Seumel

**kopaed**

**KONTEXT**  
KUNSTPÄDAGOGIK

Frank Schulz/Ines Seumel (Hg.)

**U20**

**Kindheit Jugend Bildsprache**



# Kontext Kunstpädagogik Band 35

herausgegeben von Johannes Kirschenmann, Maria Peters und Frank Schulz

Frank Schulz/Ines Seumel (Hg.)

**U20**  
**Kindheit Jugend Bildsprache**

kopaed (muenchen)  
[www.kopaed.de](http://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

**MEHLHORN – STIFTUNG**

Umschlag: Andreas Wendt

ISBN 978-3-86736-135-4

Druck: Majuskel Medienproduktion, Wetzlar

© 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)

---

## INHALTSVERZEICHNIS

	Vorwort der Herausgeber	12
	Geleitwort von Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstitutes	15
	Geleitwort von Martin Klinkner, Vorsitzender des Fachverbandes für Kunstpädagogik (BDK)	17
<b>I</b>	<b>BILDSPRACHE ALS KUNSTPÄDAGOGISCHES BEZUGSFELD</b>	21
	Basistext   Frank Schulz/Ines Seumel: Bildsprache im kunstpädagogischen Kontext	21
I.1	Ludwig Duncker: Ästhetische Alphabetisierung in der Mediengesellschaft – Perspektiven für eine Kultur des Lernens	25
I.2	Wolfgang Legler: Kindliche Bildsprache zwischen »Zeitlosigkeit« und »Historizität« – Beobachtungen und didaktische Reflexionen	38
I.3	Dieter Maurer: Frühe Entwicklung von Zeichnung und Malerei – Eine Reexamination	58
I.4	Wilfried Ferchhoff: Jugendkulturen und Ästhetik	74
I.5	Hubert Sowa: Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung – Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik	90
<b>II</b>	<b>BILDSPRACHE VERSTEHEN</b>	104
	Basistext   Alexander Glas/Frank Schulz: Die spezifische Eigenart der Bildsprache berücksichtigen	104
	<b>Bildnerische Handlungen als Modelle der Wirklichkeit begreifen</b>	111
II.1	Alexander Glas: Das Kind als intentionaler Akteur – Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung	111

II.2	Petra Königer: Sehen –Verstehen – Bezeichnen – Zeichnen als Grundlage der Gegenstandsbeschreibung	128
II.3	Barbara Lutz-Sterzenbach: Zu Theorie und Praxis einer »denkenden Hand« im Zeichnen	138
II.4	Martin Oswald: Raum- und Objektwahrnehmung – Befunde zur Entwicklung von Bildrezeption und Vorstellungsbild	154
II.5	Rabea Müller: Familienzeichnungen von Kindern als Ausdruck familiärer Erfahrungen in unterschiedlichen Kontexten	162
II.6	Sebastian Drechsel/Sascha Kittel: Urban Art – Die Stadt als Leinwand	180
	<b>Aufwachsen mit Medien – Veränderungen der Bildsprache erfassen</b>	191
II.7	Alexander Glas: Medien als Fenster zur Welt – Neue Herausforderungen für den Kunstunterricht	191
II.8	Stefan Spengler: »Total Recall« und die digitalen Medien – Rückblicke und Zukunftsvisionen	195
II.9	Anja Mohr: Partizipative Forschung mit Kindern am Computer	210
II.10	Roland Meinel: CROSSOVER – Arbeit mit digitalen Medien	218
II.11	Ulla Bornemann: »Zeit läuft! Halt sie fest!« Medienkünstlerische Strategien und (audio-)visuelle Artikulationen von Jugendlichen	226
II.12	Lars Zumbansen: Computerspieler als »Operatoren« im Forschungs- prozess – Die partizipative Anlage einer empirischen Studie zur Erkundung der ästhetischen Medienalltagspraxis Jugendlicher	237
II.13	Dietrich Grünewald: Bildkompetenz fördern – Der Betrachter als Co-Autor	245
	<b>Bildnerische Aktivitäten auslösen – Entwicklungsspezifische Arbeit</b>	260
II.14	Frank Schulz: Einsichten in die Eigenart der bildnerischen Ontogenese als Grundlage kunstpädagogischer Interventionen	260
II.15	Kathrin Herold-Künne/Melanie Watzlawek: Bildkünstlerisches Gestalten in der Kindertagesstätte	270
II.16	Brigitte Wischnack: IDYLLE MIT MONSTERN – Lesarten für Kinder- zeichnungen	275
II.17	Anna-Maria Schirmer: Zwischen Klischee und individueller Ausdrucks- gestalt – Bildnerische Emanzipationsbewegungen in der Adoleszenz	286

---

II.18	Katja Heuer: Die Schrift als bildnerisches Ausdrucksmittel altersspezifisch nutzen	302
II.19	Andreas Wendt/Tobias Thuge: Begabung, Handwerk, Motivation – Von der Eignungsprüfung zur künstlerischen Abschlussarbeit	307
II.20	Grit Oelschlegel: Nachgefragt – Kunstpädagogisches Handeln aus der Perspektive einer konstruktivistisch orientierten Didaktik – Möglichkeiten und Grenzen	320
<b>III</b>	<b>BILDSPRACHE ENTWICKELN UND FÖRDERN</b>	332
	Basistext   Constanze Kirchner/Monika Miller: Neue Forschungsperspektiven auf die Entwicklung und Förderung der Bildsprache	332
	<b>Bildsprache räumlich entwickeln</b>	345
III.1	Roland-Karl Metzger: Vom Material zur Figur – Erde als Ausgangsmaterial für bildnerische Prozesse im Krippenalter	345
III.2	Katharina Lutter: Experimentelle, explorative Werkzeug- und Materialnutzung mit 5-Jährigen	354
III.3	Barbara Wyss: Fördern Gestaltungsprozesse das Problemlöseverhalten? Forschungsprojekt zu den gestalterisch-konstruktiven Kompetenzen von 6- bis 8-Jährigen	360
	<b>Bildsprache und Geschlecht</b>	367
III.4	Esther Richthammer: Anleitung zur Herstellung geschlechtsspezifischer Unterschiede – Das Verhältnis des kunstpädagogischen Diskurses zur Kategorie »Geschlecht«	367
III.5	Nicole Berner: Typisch Mädchen – typisch Junge? Empirische Befunde zu geschlechtsspezifischen Unterschieden im plastischen Gestalten von Grundschulkindern	371
	<b>Bildsprache begleiten</b>	381
III.6	Romy Holzmann: Bildnerische Kompetenzen im Elementarbereich gezielt fördern	381
III.7	Marie-Luise Dietl: Kann Spielen Kunst sein?	389
III.8	Luitgard Diehl Ott/Edith Glaser-Henzer: Zusammenhänge räumlicher Wahrnehmung und zeichnerischen Darstellens	399

	<b>Entwicklungsbesonderheiten erkennen</b>	415
III.9	Barbara Wichelhaus: Die »Outsider«- Kinderzeichnung – Problem oder Chance für den Kunstunterricht	415
III.10	Ulrike Stollberg: Fallbeispiele aus der kunstpädagogischen Arbeit mit Jugendlichen mit komplexen Behinderungserfahrungen	426
III.11	Monika Miller: Zeichnerische Begabungen erkennen und fördern	435
	<b>Bildsprache im Jugendalter entwickeln</b>	447
III.12	Andrea Dreyer: Projektorientiertes Arbeiten zwischen Produktion und Rezeption	447
III.13	Steffen Wachter: Kreativitätsförderung im gymnasialen Kunstunterricht am Beispiel einer Unterrichtseinheit in der Klassenstufe 6	456
III.14	Robin Heydenreich: Kunst – Welt – Reisen. Ansätze zur Entwicklung eines globalen Kunstverständnisses im Kunstunterricht	471
<b>IV</b>	<b>BIILDSPRACHE REFLEKTIEREN</b>	483
	Basistext   Marie-Luise Lange: Kunstvermittlung between the lines	483
	<b>Bildsprache künstlerisch-ästhetisch reflektieren: »Im Bilde sein« – Möglichkeiten und Wege produktiver Werkrezeption</b>	491
IV.1	Petra Kathke: »Absichtslos aber dennoch gerichtet ...« – Das provozierende Paradox der Kunst von Cy Twombly als Impuls produktiver Bildrezeption	491
	<b>Bildsprache wissenschaftlich reflektieren</b>	502
IV.2	Bettina Uhlig: Reflexive Markierungen im Feld gegenwärtiger Forschung zur Bildsprache	502
IV.3	Carina Sucker: Einblicke in die Förderung gegenständlicher zeichnerischer Darstellungsfähigkeit im Jugendalter	505
IV.4	Helene Skladny: Döner mit Alles! Auf der Suche nach Kriterien für (gute) Gegenwartskunst	515
IV.5	Lis Kunst-Ebinger: Zeichnen will gelernt sein – Ergebnisse einer Unterrichtsforschung zur zeichnerischen Förderung in der Grundschule	524

---

IV.6	Sarah-Lisa Graham: VISUALISIERUNG biografischer Episoden – Eine bildwissenschaftliche und kunstpädagogische Untersuchung	536
IV.7	Uta-Dorothea Schönhoff: Theorien des Machens – Epistemische Potenziale des zeichnerischen Entwerfens	542
	<b>Bildsprache didaktisch reflektieren</b>	548
IV.8	Christine Richter: Bild, was willst du mir erzählen? Bildsprache didaktisch reflektieren	548
IV.9	Fabian Hofmann: Von Kunst aus, mit Kunst und um Kunst herum – Bildsprache und Bildgespräche	555
IV.10	Wednesday Farris: Kunst ist ein Produkt – Plädoyer für einen kritischen Dialog mit dem Kunstwerk und dessen Autor in der Kunstvermittlung	566
<b>V</b>	<b>BIILDSPRACHE PRÄSENTIEREN</b>	569
	Basistext   Sara Burkhardt: Bildsprache präsentieren – Kommunikationsprozesse in medialen Bildwelten	569
	<b>Mediale Aspekte der Präsentation – Jugendlicher Ausdrucksreichtum im Internet</b>	573
V.1	Jutta Zaremba: Die Künste der FanArt – JugendKunstOnline zu Cosplay und Fukushima	573
V.2	Mechthild Wiesner: Jugendkultur und Identität – Mangas in der Rezeption von Jugendlichen	580
	<b>Präsentation als Aspekt der interkulturellen Bildung</b>	603
V.3	Anna Jäger: CONSTELLATION: L’art pour faire grandir et relier les enfants – Ein weltweit vernetztes Projekt als Beispiel für interkulturelle Bildung über den Weg der bildnerischen Praxis	603
V.4	Ansgar Schnurr: »Dritte Räume« Zwischen Bilderskepsis und Facebook-Album	613
	<b>Jugendkultur und Identität</b>	622
V.5	Ruth Kunz: Selbstbild und Fremdbild – Ein Spiel mit anprobierten Identitäten	622

V.6	Johannes Kirschenmann: Identität und Subjektkonstruktionen in Sozialen Netzwerken	636
V.7	Maria Peters: »Magische Schildkröte« und »Simuliertes Baby« – Ästhetisch-biografische Forschung von Jugendlichen in Interaktion mit digitalisierten Objekten	651
<b>VI.</b>	<b>BIILDSPRACHE ERFORSCHEN</b>	664
	Basistext   Georg Peez/Ines Seumel: Forschungsmethoden und deren Anwendung – Produkt, Prozess und Kontext	664
VI.1	Georg Peez: Schaubilder zur Analyse bildnerischer Praxis von Kindern und Jugendlichen – Ein Überblick	667
VI.2	Ines Seumel: Künstlerische Forschung – Forschende Kunst	683
	<b>Produktorientierte Forschungsperspektive</b>	688
VI.3	Kirsten Winderlich: Wenn unerwartete Bilder entstehen – Rekonstruktion von Aspekten eines bildnerischen Entwicklungsprozesses zwischen dem 3. und dem beginnenden 7. Lebensjahr	688
VI.4	Barbara Bader: »Und die Katze schläft immer noch« – Drei rekonstruktiv-interpretative Zugänge zu bildnerischen Produkten von Kindern und Jugendlichen	700
VI.5	Heike Winter: Alltägliches Kritzeln – Ansätze zur Beobachtung und Interpretation »nebensächlicher« grafischer Prozesse	705
VI.6	Kinder besser verstehen lernen – Christa Seidel im Interview mit Claudia Funder	715
	<b>Prozessorientierte Forschungsperspektive</b>	719
VI.7	Ines Seumel: Was hat Schlamm mit empirischer Forschung zu tun? Oder: Gedanken zur Verlinkung eines handlungsorientierten Ansatzes bei der Untersuchung bildnerischer Prozesse in Kindheit und Jugend und der Performance »Was wir noch immer über Kunst wissen sollten«	719
VI.8	Katja Helpensteller: Videografische Begleitung – Zur Beobachtung und Erforschung bildnerisch-ästhetischer Prozesse im Vorschulalter mit Hilfe der Videokamera	734
VI.9	Luitgard Diehl Ott/Edith Glaser-Henzer: Interpretation ästhetischer Prozesse anhand von Zeichnung, Video, Interview – Triangulative qualitative Empirie	750

---

VI.10	Oliver M. Reuter: Videografische Dokumente	762
VI.11	Jenny Kuhnert: Bildnerisch-ästhetische Erfahrung – Eine qualitativ empirische Studie zur bildnerisch-ästhetischen Erfahrung einer jungen Erwachsenen im Prozess des Zeichnens	772
<b>Kontextorientierte Forschungsperspektive</b>		
VI.12	Julia Kittelmann/Gabriele Lieber: Kindliches Bildinteresse und die Bedeutung der Kontextualisierung von Bildern	783
VI.13	Katja Brandenburger: Konstruktive Vorstellung und Darstellung – Wie im Kontext der Realschule Unterricht und Forschung verbunden werden können	792
VI.14	Lisa de Meer: Ästhetische Erfahrung erforschen – Vorstellung eines phänomenologischen Forschungsansatzes für eine empirische Einzelfallstudie in der kunstpädagogischen Erwachsenenbildung	800
<b>Autorinnen und Autoren</b>		809

## Vorwort der Herausgeber

Bildnerische Prozesse sind eng mit der ganzen Person, mit deren Lebenswirklichkeit, schließlich mit dem gesamten sozial-historischen Kontext verbunden. Aber nicht nur das. Sie sind ebenso verknüpft mit der ganz individuellen Biografie, und gerade bei Kindern und Jugendlichen spielt das Entwicklungsalter eine besondere Rolle. Aus entsprechender Perspektive wird bildnerisch gehandelt. Wer auf diese Prozesse Einfluss nehmen will, kann daran nicht vorbei. Bildnerische Vermittlung in Augenhöhe zeichnet sich dadurch aus, dass die Alters- und Entwicklungsbesonderheiten und das lebensweltliche Bedingungsgefüge der jeweiligen Zielgruppe Berücksichtigung finden. Das fachliche und didaktische Repertoire muss dementsprechend ausgerichtet, das gesamte methodische Instrumentarium daran angepasst sein.

Der vorliegende Band »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache« hat zum Ziel, den entsprechenden Diskurs zu fördern, gewonnene Einsichten und vor allem neuere Forschungsergebnisse aufzubereiten. Er geht auf die gleichnamige Tagung in Leipzig zurück, die vom 30. März bis zum 1. April 2012 an der Universität Leipzig durchgeführt wurde. Sie kam durch Kooperation des Sächsischen Bildungsinstitutes mit dem Institut für Kunstpädagogik der Universität Leipzig, dem Bereich Kunstpädagogik an der Technischen Universität Dresden und dem Landesverband Sachsen des BDK e. V., Fachverband für Kunstpädagogik, zustande und war zugleich das 4. Kunstsymposium des Sächsischen Bildungsinstitutes.

Inhaltlich knüpft der Band an das Symposium »Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck« an, das im Januar 2009 an der Universität Augsburg auf der Grundlage eines Konzeptes von Prof. Dr. Constanze Kirchner (Lehrstuhl Kunstpädagogik der Universität Augsburg) und Prof. Dr. Johannes Kirschenmann (Lehrstuhl Kunstpädagogik an der Akademie der Bildenden Künste München) stattfand und zu der von Constanze Kirchner, Johannes Kirschenmann und Monika Miller herausgegebenen Publikation »Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck – Forschungsstand – Forschungsperspektiven« (2010) führte.

In der Abschlussveranstaltung des Augsburger Symposiums wurde festgestellt, dass der nach Jahren wiederaufgenommene Diskurs – an den Rand gedrängt durch andere, vor allem auf den Bild- und Kunstbegriff bezogene Schwerpunktsetzungen in der kunstpädagogische Forschung – einer dringenden Fortführung bedürfe. Die Leipziger Kolleginnen und Kollegen erklärten ihre Bereitschaft, die Nachfolgeveranstaltung auszurichten. Das allerdings wäre ohne die umfassende und großzügige Unterstützung

durch das Sächsische Bildungsinstitut nicht möglich gewesen. Hier ist insbesondere der Direktorin Dr. Dorit Stenke sowie Henno Kröber zu danken, der die organisatorische Hauptverantwortung für die Tagung trug. Ebenso gilt besonderer Dank den Kolleginnen von der Kunstpädagogik der Technischen Universität Dresden, Jun.-Prof. Dr. Sara Burkhardt und Prof. Dr. Marie-Luise Lange sowie den Mitstreiterinnen und Mitstreitern vom Landesverband Sachsen des BDK e. V.

Zur inhaltlichen Profilierung haben insbesondere die Kolleginnen und Kollegen beigetragen, die neben den Herausgebern des Bandes sowie Prof. Dr. Sara Burkhardt und Prof. Dr. Marie-Luise Lange als Leiterinnen und Leiter der Arbeitsfelder tätig waren und auch die entsprechenden Kapitel des Buches betreut haben: Prof. Dr. Alexander Glas (Universität Passau), Prof. Dr. Constanze Kirchner, Prof. Dr. Johannes Kirchenmann, Prof. Dr. Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg), Prof. Dr. Georg Peez (Goethe-Universität Frankfurt am Main) sowie Prof. Dr. Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim).

Der vorliegende Band ist ein eigenständiges Kompendium mit Beiträgen von 74 Autorinnen und Autoren. Er versteht sich somit nicht als rein protokollarische Tagungsdokumentation, wenngleich er die Struktur der Tagung aufgreift und sich wesentlich auf die dort gehaltenen Plenumsbeiträge und Impulsreferate stützt. Vor allem die Impulsreferate wurden ausgebaut, zudem wurden weitere Beiträge von Kolleginnen und Kollegen gewonnen, die sich thematisch mit den hier umrissenen Problemkreisen auseinandersetzen.

Die Basistexte zu den einzelnen Kapiteln bilden den verbindenden »roten Faden« durch das Buch, so dass nicht zuletzt dadurch ein weitgehend systematischer Überblick über aktuelle wissenschaftliche Intentionen, Konzepte und Positionen sowie praktische Erfahrungen zur Eigenart und Entwicklung der Bildsprache von Kindern und Jugendlichen gegeben werden kann, aber auch bekannte Einsichten auf den Prüfstand gelangen.

Die Herausgeber sind selbstverständlich insbesondere allen Autorinnen und Autoren zu großem Dank verpflichtet, die ihre Texte und Materialien für diese Publikation zur Verfügung gestellt haben. Das Personenregister mit kurzen berufsbiografischen Angaben liefert einen Beleg für die Verbindung von Positionen, die Fachvertreterinnen und -vertretern aus Theorie und Praxis, aus Vorschule, Schule, dem kultur- und sozialpädagogischen Bereich und der Hochschule zuzurechnen sind. – Es finden sich Beiträge von berufserfahrenen Kolleginnen und Kollegen ebenso wie von jungen Nachwuchskräften.

Wir haben die formale Erscheinungsweise aller Beiträge einander weitgehend angepasst; die angegebenen Internetquellen wurden unmittelbar vor Drucklegung noch einmal überprüft, so dass auf den Einzelnachweis ihrer Verifikation verzichtet werden konnte.

Was die Aufbereitung der Texte und Materialien für die Drucklegung betrifft, so bedanken wir uns in besonderem Maße für die vorbereitenden Arbeiten bei Christian Erler und Nicole Kwiatkowski sowie bei Claudia Bothe für die akribische und umfangreiche Unterstützung des Lektorats, nicht zuletzt bei Prof. Andreas Wendt für die Gestaltung des Covers.

Frank Schulz und Ines Seumel  
im Sommer 2013

---

## Geleitwort

**Dr. Dorit Stenke, Direktorin des Sächsischen Bildungsinstitutes**

Diese 4. vom Sächsischen Bildungsinstitut geförderte und organisierte Fachtagung zum Thema Kunst unter dem Titel »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache«, auf die die vorliegende Publikation zurückgeht, fand an der Universität Leipzig statt und verweist mit der Zahl 4 darauf, dass es schon eine gute Tradition ist, sich zum Thema Kunst im Sächsischen Bildungsinstitut intensiver auszutauschen. Wie jede gute Tradition, die sich nicht auf das Hüten der Asche beschränkt, sondern das Feuer schürt und am Leben hält, erbrachte diese Tagung eine Vielzahl von Innovationen, die sie von den vorangegangenen Fachtagungen unterscheidet.

Das ist zum einen der Ort – die Universität und die Stadt Leipzig. Ortswechsel ermöglichen immer auch Perspektivwechsel – wir waren von Beginn an überzeugt, dass es einen Unterschied machen wird, ob an unserem Fortbildungs- und Tagungszentrum Siebeneichen in Meißen oder an der Fakultät für Kunst- und Orientwissenschaften der Universität Leipzig im kulturell-künstlerischen Umfeld der Großstadt über Kunst und Bildung diskutiert wird. Das ist zum anderen aber auch die mit dem Ort verbundene Veranstaltungskooperation des Sächsischen Bildungsinstitutes mit der Universität Leipzig und der Technischen Universität Dresden sowie dem BDK e. V., dem Fachverband für Kunstpädagogik. Schon dem Tagungsprogramm war zu entnehmen, welche Vielzahl an unterschiedlichen Veranstaltungen, Themen und Menschen sich auf Initiative dieser vier Veranstalter zusammengefunden haben. Dies konnte nur durch diese Zusammenarbeit erreicht werden.

Auch die Zielgruppe dieser 4. Fachtagung zum Thema Kunst hat sich verändert und erweitert. Sie reicht von den Erzieherinnen und Erziehern der unterschiedlichsten Einrichtungen und Träger im vorschulischen Bereich, über die Lehrkräfte aller in Sachsen vertretenen Schularten bis zu den Pädagoginnen und Pädagogen, die in außerschulischen Einrichtungen mit Kindern und Jugendlichen arbeiten – und mit den Schulen und Kindertageseinrichtungen kooperieren.

Wir freuen uns sehr, dass durch diese Kooperation der Veranstalter auch den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den verschiedenen Bereichen neben dem fachlichen Austausch maximale Kooperations- und Vernetzungsmöglichkeiten ermöglicht werden konnten.

Das Sächsische Bildungsinstitut hat gemeinsam mit dem Sächsischen Staatsministerium für Kultus dem Fachbereich Kunst immer einen hohen Stellenwert eingeräumt – die Sommerkunstwoche hat eine lange Tradition, die weit in die Vergangenheit zu-

rückreicht und immer noch jedes Jahr in den Sommerferien auf Schloss Siebeneichen stattfindet und sich lebhaften Interesses erfreut. Auch unsere Angebote für die Fachberaterinnen und Fachberater in Kunst und im künstlerischen Profil werden gut nachgefragt und vielfältig genutzt. Wir freuen uns, dass wir diesen Aktivitäten mit der 4. Fachtagung eine neue Facette hinzufügen können.

Zur Tagung »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache« konnte auch die Ausstellung des Grundschulwettbewerbs »Traumtänzer« erlebt werden. Die prämierten Kunstwerke der Grundschülerinnen und Grundschüler wurden auch im Schloss Siebeneichen in Meißen und anschließend im Sächsischen Bildungsinstitut in Radebeul ausgestellt. Herzlichen Dank an all die Kolleginnen und Kollegen an den Grundschulen, die diese Ausstellung mit ihrer Arbeit ermöglicht haben.

Ich bedanke mich bei Herrn Professor Dr. Frank Schulz, dass wir hier gemeinsam in den Räumen seines Institutes in Leipzig tagen können. Ein ebenso herzlicher Dank gilt den Studierenden des Instituts für Kunstpädagogik, die uns ebenfalls bei der Vorbereitung und Durchführung der Tagung unterstützt haben. Wir hoffen sehr, dass wir viele von Ihnen in den kommenden Jahren als Teilnehmerinnen und Teilnehmer der folgenden Fachtagungen Kunst und damit auch als Lehrkräfte an den Schulen im Freistaat Sachsen begrüßen können!

Die inhaltsreichen und spannenden Tage mit den Vorträgen, Diskussionen und Workshops haben uns persönlich reicher gemacht, und das wünsche ich mir auch von der vorliegenden Publikation. Bitte geben Sie Ihre Ideen, Inspirationen und neuen Erkenntnisse an Ihre Schülerinnen und Schüler weiter! Auf die Begeisterung der Lehrerinnen und der Lehrer, der Erzieherinnen und Erzieher kommt es an, um den Funken der Begeisterung für die Auseinandersetzung mit der Kunst auch in den Schülerinnen und Schülern zu wecken.

---

## Geleitwort

**Martin Klinkner,**

**Vorsitzender des BDK Fachverbandes für Kunstpädagogik e. V.**

Als Fachverband für Kunstpädagogik unterstützt der BDK Forschungstagungen wie die als Grundlage für dieses Buch zu betrachtende Tagung »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache« sehr gerne. Viele unserer geschätzten Mitglieder sind auch hier beteiligt, sei es als Organisatoren, Referentinnen und Referenten oder einfach als Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Nicht wenige von ihnen sind zudem hauptamtlich in der Lehrerbildung und in der kunstpädagogischen Forschung gleichermaßen tätig und verbinden in ihrer Person glaubwürdig die Bereiche der künstlerisch-wissenschaftlichen Forschung und der kunstpädagogischen Lehre. Sie alle trugen aber auch insofern zum Gelingen der Veranstaltung wesentlich bei, indem sie zu Multiplikatoren der fruchtbaren Tagungsergebnisse geworden sind, nicht zuletzt durch ihre Beiträge in diesem Buch.

Der BDK fördert im Rahmen seiner bescheidenen Möglichkeiten zudem viele forschungs- und unterrichtspraktische Projekte, in letzter Zeit die verschiedenen Vorkongresse, die schon im Vorfeld des Dresdner »Bundeskongresses der Kunstpädagogik 2012« stattgefunden haben, aber auch den »Forschungstag« unter Federführung unserer BDK-Hochschulreferentin Sara Burkhardt. Der Bereich Forschung wird also sowohl finanziell als auch vor allem personell und ideell vom Fachverband besonders unterstützt, obwohl der Hauptanteil unserer Mitgliedsbeiträge von praktizierenden Lehrerinnen und Lehrern kommt, die ihren mitunter harten Dienst als Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in Schulen, Museen und anderen Bildungseinrichtungen leisten. Ohne diese vielen vor Ort wirkenden Kolleginnen und Kollegen gäbe es uns als Verband nicht. Daher auch rührt unser Wunsch, dass sich die Forschung, wie hier beispielhaft geschehen, um Themen aus der alltäglichen pädagogischen Wirklichkeit bemühen möge, zum Nutzen für die Praxis, an der Basis, zur Stärkung des Fachs und der Fachgemeinschaft.

Eine Empirie- und Praxisbetonung in der Zielsetzung erscheint heute durchaus angezeigt. Und es empfiehlt sich auch für die Forscherinnen und Forscher, genau hinzusehen, unter welchen Bedingungen beispielsweise Kunst studiert und unterrichtet wird. Wie also sieht die ungeschminkte Wirklichkeit des Fachs Kunst in Deutschland heute aus, wenn auch noch nicht überall? Ohne zu lamentieren, sollte man sich bitte doch nichts vormachen: Unser schönes Fach verschwindet gegenwärtig nach und nach aus vielen Studentafeln, Lehrplänen und auch aus den Hochschulen. So werden kunstpädagogische Studiengänge abgestuft, ausgelagert oder gleich ganz geschlossen, werden Lehrstühle eingedampft oder umgewidmet. Kunst ist »Mangelfach« in den

Schulen fast aller Bundesländer und vielerorts »mangelhaft« ausgestattet. Vor allem aber herrscht seit einiger Zeit ein eklatanter Mangel an ausgebildeten Fachlehrkräften, was zwangsläufig zur Überbelastung der verbleibenden ausgebildeten Stammllehrkräfte, letztlich aber zu einer schleichenden Auszehrung und Entprofessionalisierung der unterrichtenden Basis führt.

Diese prekäre Basis, die je nach Schulform und Schulstufe schon heute großenteils aus fachfremden Lehrkräften und aus an- oder ungelerten Personen aus oft seltsamen »künstlerischen Berufen« besteht, dürfte sich von den neuen kompetenzorientierten Lehrplänen völlig überfordert fühlen, da diese Pläne weniger ausbuchstabiert und damit im Niveau besonders anspruchsvoll sind. Dazu kommt nicht zuletzt die mehr als dürftige Stundenausstattung des Faches in den allgemeinbildenden Schulen. Denn Kunst und Musik sind in vielen Bundesländern, so sie überhaupt noch namentlich im Fächerkanon vertreten bleiben, dort meist nur einstündige Fächer – und dies in der für die Festigung ästhetischer Interessen, Einstellungen und Haltungen so entscheidenden Übergangsphase von der Pubertät zur Adoleszenz, die auch bei diese Leipziger Tagung zurecht im Fokus des Interesses stand.

Zu den immer wieder erhobenen Kernforderungen unseres Fachverbandes gehört deshalb die durchgängige Mehrstündigkeit des Faches in den Stundentafeln! Auch wenn wir wissen, dass die Umsetzung dieser Forderung zur Zeit wenig wahrscheinlich ist und seitens der Kultusbehörden, dann gerne mit dem Hinweis auf die akute Mangelsituation, mit großem Bedauern zurückgewiesen wird. Gleichwohl wäre eine Stunde mehr pro Jahrgang in Primarstufe oder Mittelstufe alleine noch nicht genug oder vielleicht schon zu viel, wenn, ja wenn nicht auch die sonstigen infrastrukturellen und personellen Voraussetzungen und Bedingungen für kunstpädagogisches Arbeiten vor Ort geschaffen und erhalten werden.

Wie schon Anne Bamford in ihrer weltweiten Analyse der Qualität künstlerischer Bildung aus dem Jahre 2006 formulierte, dürften schlechte Bildungsangebote, vulgo auch schlechter Kunstunterricht, für die kulturelle Disposition der Schülerinnen und Schüler schlechter als deren Fehlanzeige sein. Gegenwärtig, und verzeihen Sie mir bitte die Zuspitzung, droht die oben schon angesprochene schleichende Entprofessionalisierung in eine fachlich verflachte »Bastelei« zu münden. Das Herunterfahren fachlicher Ansprüche geht einher mit einem unhinterfragten ewigen Wiederholen tradierter Aufgaben aus allenfalls methodisch aufgepeppten Handreichungen und mit einer Renaissance rezeptartiger Unterrichtshilfen für den »kreativen Unterricht, auch ohne Vorbereitung, leicht gemacht«.

Ob die kunstpädagogische Forschung von solchen Entwicklungen jenseits ambitionierter Kognitions- und Medienstudien weiß? Oder spielen sich deren empirischen Untersuchungen in einem zum Alltag parallel versetzten Universum voller Leuchtturmprojekte ab? Während sich hier, in Leipzig und an anderen Kongressstätten, die kleine Community der Forscherinnen und Forscher als weithin sichtbare Spitze versammelt

und leidenschaftlich debattiert, wurstelt draußen, weitgehend unsichtbar und ganz allmählich der Forschung als vermeintlich gesuchter Gegenstand abhanden kommend, die schulische Basis vor sich hin. Kein Wunder, wenn man auf der Suche nach einer relevanten ästhetischen Praxis den forschenden Blick instinktiv stärker der außerschulischen Sphäre zuwenden möchte.

Einen gewissen Trost spendet da die Tatsache, dass musische Interessen, Neigungen und Begabungen heutiger Kinder und Jugendlichen sich auch ohne oder auch trotz eines genossenen Kunstunterrichtes ihren unbotmäßigen, spannenden Weg bahnen. Ein massives, immer schneller rotierendes kommerzielles Angebot, aber auch wilde Praxen haben längst zu einer Schnelllebigkeit, Unübersichtlichkeit und Diversität kultureller Ausdrucksformen und Foren geführt, die gegenüber den kulturellen Partizipations- und Interaktionsmöglichkeiten früherer Generationen von Kindern und Jugendlichen ohne Beispiel sind.

So hat die Forschung heute ein reich bestelltes Feld und alle Hände voll damit zu tun, den Kindern und Jugendlichen zu folgen. Es liegt die Vermutung nahe, dass die Entwicklung und Ausprägung bildsprachlicher Interessen und Ausdrucksformen heute nicht länger institutionell gesichert, eindeutig und kontinuierlich verläuft (falls dies denn in der Vergangenheit je so gewesen sein sollte), sondern diffus und verschoben zu klassischen Konzepten der inneren Reifung und Bedürfnisentfaltung. Verschliffene Übergänge und harte Brüche, allmählich oder abrupt sich vollziehende Neuorientierungen und Perspektivwechsel zwischen Kindheit und Jugend sind nun zwar kein wirklich neues Phänomen, stellen aber aufgrund der Komplexität und vielfachen medialen Überformung der Welterfahrungen von heutigen Heranwachsenden für uns Kunstpädagoginnen und -pädagogen eine große Herausforderung dar.

Es gilt herauszufinden, welche Themen und Ausdrucksformen heute in lebensweltlich relevant erachteten und nicht nur institutionell etablierten Bereichen ästhetischer Bildung jeweils virulent und von Belang sind. Deren Beachtung und Vermittlung sollten zum reflektierten Selbstverständnis einer verorteten kunstpädagogischen Praxis und Theorie gehören. Zur klassischen Kinderzeichnung und Collage sind ja längst weitere mediale Formen jugendkultureller Bildproduktion und -rezeption getreten. Das Web 2.0 hat auch hier, bis in die Kinder- und Wohnzimmer hinein, zu veränderten Seh- und Kommunikationsgewohnheiten und zu einer hybriden Bildkultur geführt. Manch einer sieht die klassische Handzeichnung schon auf einem absterbenden Ast. Gerade das Zeichnen als bildnerische Tätigkeit mit hohem individuellen Bildungswert und flexibler Ausgestaltung aber sollte auch in Zukunft dazugehören.

Die prominent besetzte Tagung und die entsprechende hier vorliegende Buchpublikation stehen erklärtermaßen in der Nachfolge der Augsburger Tagung zum Themenfeld »Kinderzeichnung und jugendkultureller Ausdruck«, die bereits 2009 den Forschungsstand und die Forschungsperspektiven in einer beeindruckenden Breite und mit einem

wachen Sinn für die Virulenz neuer ästhetischer Erfahrungs- und Gestaltungsfelder für Kinder und Jugendliche erörterte, entwickelte und dokumentierte und dabei Hinweise auf neue Herausforderungen gab. Viele der dortigen Themen wurden in Leipzig wieder aufgenommen und dies in einer beeindruckenden Fülle und Breite an Vorträgen und Workshops. Viele waren auch an der Augsburger Tagung bereits aktiv beteiligt und so konnte man gespannt sein, was an neuen Erkenntnissen, vielleicht aber auch Revisionen, neuen Fragen und Perspektiven aufgeboren wird.

Viele Einzelfelder verdienen hier genannt zu werden. Exemplarisch für all die Forschungsansätze, die zwischenzeitlich deutlich an Profil gewonnen haben und in Leipzig erneut vorgestellt wurden, darf ich zum Schluss auf den lebensweltlichen Ansatz hinweisen, der sich unter anderem mit interkulturellen Phänomenen und der Ausprägung transkultureller Identitäten auseinandersetzt. In Augsburg bereits vertreten, kommt diesem Thema zu Recht große Aufmerksamkeit zu, denn meines Erachtens wird hier eine der zentralen Zukunftsfragen unserer Gesellschaft und auch unseres Faches aufgegriffen!

Und so wünsche ich – ausgehend von der im vorliegenden Band gezogenen Bilanz – viele fruchtbare Diskussionen und neue Erkenntnisse zu den zentralen Zukunftsperspektiven unseres Faches!

## I BILDSPRACHE ALS KUNSTPÄDAGOGISCHES BEZUGSFELD

### BASISTEXT

### Bildsprache im kunstpädagogischen Kontext

Frank Schulz/Ines Seumel

Kunstpädagogische Tätigkeiten in der Vorschule, Schule und außerhalb von Schule werden bestimmt durch die Zielgruppe, also vom Kind, Jugendlichen oder Erwachsenen und den entsprechenden Altersbesonderheiten und bildsprachlichen Voraussetzungen in ihren individuellen Ausprägungen, durch die Kunst im engeren und weiteren Sinne sowie die grundlegende Spezifik des Bildes, aber auch durch allgemeine pädagogische und didaktische, philosophische, psychologische und konkret-historisch existierende gesellschaftstheoretische Positionen, schließlich in vielfacher Vermittlung durch das gesellschaftlich-kulturelle Umfeld überhaupt. Hieraus leiten sich Funktionen, Ziele, Inhalte und Methoden der kunstpädagogischen Tätigkeit ab, was zur Ausprägung bestimmter Fachkonzepte führt.

Forschungsaktivitäten im Bereich der Kunstpädagogik ergeben sich aus dem komplexen Zusammenspiel dieser verschiedenen Bezugspunkte. Die umfassende Bearbeitung dieses dynamischen Systems durch die Forschung auf Höhe der Zeit steht seit langem aus und wird wohl weiter auf sich warten lassen. Im Gegenteil: An ihre Stelle ist offensichtlich – wie Sowa zu Recht beklagt – »eine Diskurspolyphonie« getreten (Sowa 2011, 5), was mit einer aspekthaften Erforschung des kunstpädagogischen Bezugssystems einhergeht und vielfältige Forschungsansätze hervorgebracht hat (vgl. auch Peez 2008). Besondere Schwerpunkte lagen in den letzten Jahren auf der Auseinandersetzung mit dem Kunst- und Bildbegriff sowie der digitalen Medienwelt. Dass die eigentümliche Bildsprache von Kindern und Jugendlichen mit allen ihren »veränderlichen Parametern« (Kläger 1997, 38) und lebensweltlichen Prägungen entscheidend mit beeinflusst, was mit welchem Bezug auf die Kunst- und Medienwelt in welcher Art und Weise kunstpädagogisch möglich und sinnvoll ist, geriet häufig aus dem Fokus.

Und dabei ist die Bildsprache der Kinder und Jugendlichen kein Bezugspunkt unter anderen, sondern eine Art konvexes System, das alle anderen Bezugspunkte bündelt und auf bildnerisches Handeln ausrichtet. Umso wichtiger, ihre Besonderheiten in einem kontinuierlichen Prozess systematisch zu untersuchen und Konsequenzen für die kunstpädagogische Arbeit daraus zu ziehen.

Aus diesen Überlegungen heraus resultierte die Intention, im Rahmen der Tagung »U20 – Kindheit Jugend Bildsprache« in einem systematisch strukturierten Gesamtfeld verschiedenste Ansätze zu verklammern und miteinander in Beziehung zu setzen, die

sich mit der Praxis bildnerischen Handelns unter Berücksichtigung bildsprachlicher Besonderheiten und deren theoretischer Reflexion auseinandersetzen.

Im Folgenden wird ein Überblick über diese Struktur – die zugleich die Struktur der Tagung war und dieses Bandes ist – und die zugeordneten Praktiken und Forschungsansätze gegeben.

### **U6 – U20 // Bildsprache // Verstehen**

Leitidee: Die bildnerischen Äußerungen von Kindern und Jugendlichen lassen Rückschlüsse über Vorstellungen eines Weltverhältnisses und Weltverständnisses zu. Zugleich sind sie Ausdruck imaginativer Fähigkeiten. Was heißt das für die Bildsprache von Kindern und Jugendlichen in ihrer altersbezogenen Spezifik? Wie kann man das in der kunstpädagogischen Arbeit berücksichtigen? (Alexander Glas/Frank Schulz)

- lebensweltlicher Ansatz (interkulturelle Phänomene vergleichen, Medieneinflüsse erkennen, Wandel und Tendenzen feststellen, jugendkulturelle Phänomene differenzieren ...)
- bildpragmatischer Ansatz (Bildursachen erkunden, Umgang mit Bildern analysieren ...)
- psychologischer Ansatz (Bilder als Spiegel der inneren Welt begreifen)
- entwicklungspsychologischer Ansatz (alterstypisches bildnerisches Verhalten erkunden ...)
- fachdidaktischer Ansatz (kind- und jugendliche Bildsprache als Ausgangspunkt bei der Unterrichtsplanung und -durchführung nutzen ...)

### **U6 – U20 // Bildsprache // Entwickeln und Fördern**

Leitidee: Wie lässt sich die Bildsprache altersgemäß angemessen entwickeln und fördern? Wie wird die Bildsprache im Elementarbereich gefördert? Wie lässt sich der Übergang in die Grundschule stützen? Was heißt das besonders für die Entwicklung der »räumlichen Bildsprache«? Wie lassen sich Ausdrucksformen im Übergang von der Kinderzeichnung zum jugendkulturellen Ausdruck fördern? (Constanze Kirchner/Monika Miller)

- bildungstheoretischer Ansatz (bildsprachliche Kompetenzen entwickeln, curricular orientieren, systematische Wissensaneignung, Berücksichtigung des genuinen Lernprozesses, außerschulisch fördern ...)

- künstlerischer Ansatz (Vielfalt bildnerischer Sprache – einschließlich technisch-medialer Aspekte – vermitteln, eigenständiges künstlerisches Denken und Handeln unterstützen ...)
- genderspezifischer Ansatz (Bildsprachen differenziert betrachten und fördern, geschlechtsspezifische Besonderheiten erkennen und begleiten ...)
- defizitorientierter Ansatz (kompensieren, therapieren ...)
- ressourcenorientierter Ansatz (Wahrnehmungs- und Vorstellungsfähigkeit herausbilden, Darstellungsfähigkeit entwickeln, Begabungen entdecken, Spezialisierungen fördern ...)

### **U6 – U20 // Bildsprache // Reflektieren**

Leitidee: Reflexion ist das menschliche Vermögen, etwas gedanklich (oder anders) aufzunehmen, ihm nachzugehen, über etwas nachzudenken und es zu »spiegeln«. Im Reflektieren geht es um den Dialog zwischen Reflektiertem und Reflektierendem. Reflexion erzeugt ein Resonanzverhältnis. Im Prozess des Reflektierens wird das zu Reflektierende gedanklich oder gestalterisch angeeignet und dabei wiedererzeugt bzw. ausgelegt und zurück geblendet. Reflektieren kann sich auf etwas außerhalb vom Selbst (etwa ein gezeichnetes Bild) beziehen, aber auch auf das eigene Vorstellen und Denken. Ist Reflexion die Vorstufe von Erkenntnis und Verstehen? Oder ist Reflexion ein begleitender, referenzieller Prozess? Das gilt es in Bezug auf die Entwicklung der Bildsprache zu klären. (Marie-Luise Lange/Bettina Uhlig)

- rezeptiver und produktiver Ansatz (bild- und kunstorientiert unterrichten, subjektorientiert unterrichten, kindliche/jugendliche Bildsprache > Kunst > kindliche/jugendliche Bildsprache ...)
- historischer und zeitgenössischer, auch interkultureller, Ansatz (Analogien erkennen, im Dialog aufeinander beziehen: kindliche/jugendliche Bildsprache > Kunst > kindliche/jugendliche Bildsprache ...)
- künstlerischer Ansatz (Vielfalt bildnerischer Sprache, auch technisch-medialer, vermitteln, eigenständiges künstlerisches Denken und Handeln unterstützen ...)

### **U6 – U20 // Bildsprache // Präsentieren**

Leitidee: Die Bildsprache von Kindern und Jugendlichen hat heute jenseits der freien oder aufgabengebundenen Kinderzeichnung vielfältige mediale Ausdrucksformen erreicht. Neben das genuine Zeichnen und Malen treten weitere Gestaltungs- und Ausdrucksformen mit analogen und digitalen Medien. Letztlich entstehen im Cross-over vielfältige Bildformen als jugendkulturelle Praxen. Diese existieren vor allem

außerhalb von Schule, werden jedoch von dieser auch aufgegriffen. Im Arbeitsfeld werden diese Praxen im Ausschnitt fokussiert: Welche Produktionsformen generieren bestimmte Präsentationsformen? Wie unterscheiden sich diese Präsentationsformen voneinander? Welche kulturellen und sozialen Handlungsmuster liegen hinter den Bildpraxen? Liegen ethnografische Zuschreibungen vor? Welche soziokulturellen Muster der variantenreichen Präsentationsformen sind nachweisbar – und hat dies alles Folgen für institutionelle Bildung? (Johannes Kirschenmann/Sara Burkhardt)

- kuratorischer Ansatz (Sammeln, beurteilen, bewerten, einordnen, dokumentieren, katalogisieren, archivieren, ausstellen ...)
- medialer Ansatz (Bildprozesse dokumentieren, elektronische Medien zur Präsentation nutzen ...)
- kommunikativer Ansatz (analoge und digitale Medien verknüpfen, interagieren, partizipieren, Konzepte und Kontexte bilden ...)

## **U6 – U20 // Bildsprache // Forschen**

Leitidee: Aktuelle Forschung im Bereich kindlich-jugendlicher Bildsprache umfasst in erster Linie beschreibende Untersuchungen von Merkmalen, Besonderheiten, Handlungsmustern, Abhängigkeiten und Beziehungen im Zusammenhang mit der Bildproduktion in Form von Einzelfallstudien. Zu diskutieren ist, welcher qualitativ empirischen Methoden man sich aus welcher Forschungsperspektive bedienen kann, um einen effektiven und mehrperspektivischen Blick auf Phänomene bildsprachlicher Äußerungen von Heranwachsenden zu ermöglichen. (Georg Peez/Ines Seumel)

- fachtheoretischer/fachdidaktischer Ansatz (Fragestellungen soziologisch, historisch, entwicklungspsychologisch, (kunst)pädagogisch, genderspezifisch ausrichten, Forschungsperspektiven formulieren ...)
- interdisziplinärer Ansatz
- forschungsmethodischer Ansatz (theoretisch untersuchen, quantitativ/qualitativ empirisch erheben, Material archivieren, Prozesse dokumentieren, Daten erheben, aufarbeiten, interpretieren ...)

## **Literatur**

- Kläger, Max: Verständnis für Kinderkunst. Ordnungsprinzipien bildnerischen Handelns. Hohengehren 1997
- Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. 3., völlig überarb. u. aktualisierte Aufl. Stuttgart 2008
- Sowa, Hubert: Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. Ludwigsburg 2011

## 1.1 **Ästhetische Alphabetisierung in der Mediengesellschaft – Perspektiven für eine Kultur des Lernens**

**Ludwig Duncker**

### **Gegensätzliche Bilderwelten in und außerhalb der Schule**

Die Bereiche des ästhetischen Lernens tun sich immer noch schwer, einen angemessenen Platz in der Schule zu finden. Sie spielen im Konzert der schulischen Bildungsaufgaben eher eine nachgeordnete Rolle und müssen sich mit einem Platz am Rande des Schulalltags begnügen. Künstlerische und ästhetische Aktivitäten dienen in der Regel der Auflockerung und Kompensation dessen, was sonst als der eigentliche Kern schulischen Arbeitens verstanden wird. Um die Belastungen von Schule und Unterricht besser auszuhalten und sie für die Schüler erträglicher zu machen, ist sozusagen ein Ausgleich und eine Art Ventil erforderlich, damit der Leistungsdruck, der von den Kernfächern ausgeht, nicht zu groß wird. Da sind die Fächer des ästhetischen Lernens willkommen, weil sie Erleichterung, Abwechslung und Farbe in das Schulleben bringen. Aber durch die Begrenzung auf ein kompensatorisches Beiprogramm werden sie in ihrem Bildungswert unterschätzt und auf sekundäre Funktionen beschränkt. Dies kann beispielsweise daran abgelesen werden, dass die Fächer Kunst und Musik bevorzugt auf die Randzeiten des Schulvormittags oder auf den Nachmittagsunterricht gelegt und die bevorzugten Stunden den Fächern Deutsch, Englisch und Mathematik überlassen werden. Auch ist zu beobachten, dass die ästhetischen Fächer heute überwiegend fachfremd erteilt werden von Lehrerinnen und Lehrern, die diese Fächer gar nicht studiert haben und sie notgedrungen in ihren Klassen mit abdecken müssen.

Die Randständigkeit ästhetischen Lernens zeigt sich noch deutlicher in den Formen des Lehrens und Lernens, auch unabhängig davon, welches Fach und welches Thema gerade unterrichtet wird. Die Schule berücksichtigt vorrangig Formen eines kognitiv-abstrakten Lernens, sei es in logisch-systematischen, begrifflich-grammatischen oder in instrumentell-zweckrationalen Formen. Diese Aussagen sollen am Stellenwert von Bildern verdeutlicht werden: Die Schule ist bis heute vorrangig eine Schule der Schrift- und Sprachkultur geblieben. Lesen und Schreiben lernen und die Arbeit mit Texten zählen zu ihren wichtigsten Aufgabenfeldern. Diese sind so wichtig, dass Bildern eine nur nachgeordnete Rolle zugewiesen wird. Bilder sollen meist etwas veranschaulichen, was im Text steht, oder sie sollen einen Text auflockern und illustrieren, sie sollen die Menge der Texte erträglicher machen. Aber eigentlich wichtig bleiben die Texte selbst und die in Begriffen und Sätzen enthaltenen Aussagen. Diese Betonung der Textarbeit hat im Laufe der Schulgeschichte dazu geführt, dass die didaktische Verwendung und eine anspruchsvolle Auswahl des in der Schule verwendeten Bild-

materials nicht in derselben Weise kultiviert wurden. Vor allem wurde verkannt, dass auch Bilder als eine Art »Text« verstanden werden müssen, die symbolisch verschlüsselte Mitteilungen enthalten. Sie müssen deshalb ähnlich wie ein Text erst »gelesen« und gedeutet werden. Während die Texthermeneutik, also die Wissenschaft vom Interpretieren und Deuten von Texten, sehr weit entwickelt ist, ist die Entwicklung einer Bildhermeneutik außerhalb enger Fachzirkel wenig bekannt und hat auch die Schule nur punktuell erreicht. Deshalb kann man Schulbücher auch schon von Weitem als Schulbücher erkennen, noch bevor man ihre Texte zur Kenntnis nimmt. Die Art und Auswahl des verwendeten Bildmaterials signalisieren unmissverständlich und auf den ersten Blick, dass es sich hier nur um ein Schulbuch handeln kann.

- Zu kritisieren ist die Dominanz der Farbzeichnung und der Farbfotografie. Montagen, Collagen, Zitationen, Karikaturen, Verfremdungen usw. fehlen weitgehend.
- Schulbücher transportieren einen fragwürdigen Begriff von Kindheit, der implizit in der Auswahl des Bildmaterials zum Ausdruck kommt. Es dominiert eine heil und naiv anmutende Welt, die die Kinder auch intellektuell unterfordert.
- Verhängnisvoll ist die durch Bilder verstärkte Vereindeutigung des Wissens und die Reduktion auf nur eine Perspektive der Betrachtung. Schulbücher verkürzen die Komplexität der Wirklichkeit auf das Format schlichter Merksätze. Dabei wird unterstellt, dass es absolute Wahrheiten gibt, die die Perspektivenvielfalt und Diskussionsbedürftigkeit von Weltbetrachtungen ignorieren.

Was hier unterstrichen werden soll ist Folgendes: Schülerinnen und Schüler begegnen außerhalb der Schule einer völlig anderen Bilderwelt als innerhalb der Schule. Kinder und Jugendliche wachsen auf in einer Mediengesellschaft, in der sie tagtäglich Bildern begegnen, die von professionellen Bildermachern hergestellt sind, von Werbefachleuten, von Journalisten und Medienstrategen, die mit teilweise raffinierten bildästhetischen Methoden die Aufmerksamkeit erregen und auf junge Menschen einen bedeutsamen Einfluss nehmen. All diese Bilder zeigen die Wirklichkeit nicht, wie sie ist, sondern, wie sie aussieht, wenn man sie aus einer bestimmten Perspektive betrachtet. Oder sie entwerfen Wunschwelten und Utopien, sie bedienen Sehnsüchte und Ängste, sie überzeichnen und übertreiben, sie verdichten und verfremden, sie verweisen auf Kontexte außerhalb des Bildes, sie zitieren andere Bilder und Motive usw. In all diesen Zugriffen erweisen sich Bilder als Bearbeitungsformen von Wirklichkeit, sie zeigen uns einen konstruierten Blick auf die Welt. Die Welt neu und anders zu sehen erschließt dabei ein Spektrum zwischen Aufklärung und Manipulation, zwischen Bildung und Indoktrination – und oft können wir gar nicht genau unterscheiden, wie viele Einflüsse unterschwellig und am Bewusstsein vorbei geschehen und welche Wirkungen wir bewusst wahrnehmen und der Reflexion zugänglich machen können.

Und hier ist ein Ansatzpunkt für ästhetische Bildung festzumachen: Ästhetische Bildung in der Schule muss einen kompetenten Umgang mit Bildern anbahnen und

eine Art »Bildliteralität« erzeugen, die sich parallel und gleichberechtigt zur Welt der Sprache und des Textes stellt. Literalität und Bildliteralität müssen auf gleiche Augenhöhe gebracht werden. Literalität umschreibt die Kompetenzen und den Habitus von Bildung, den eine Schriftkultur erzeugt. Bildliteralität wäre das Pendant im Medium des Bildes (vgl. Duncker/Lieber 2013).

Ich vertrete deshalb die Auffassung, dass die Schule nicht nur eine schriftsprachliche Alphabetisierung vornehmen muss, sondern auch eine ästhetische Alphabetisierung. Text und Bild sind verschiedene, aber in der Verschiedenheit und in ihren Ausdrucksmöglichkeiten gleichwertig und gleichberechtigt zu behandelnde Formen der Darstellung und Auseinandersetzung mit Wirklichkeit. Bilder sind deshalb nicht zweitrangige, nachgeordnete Mittel zur Illustration und Auflockerung eigentlich wichtiger Texte, sondern können die Wirklichkeit auf eine eigenständige Weise interpretieren und erklären. Sie sind nicht nur illustratives Beiwerk und Mittel zum Ausschmücken von Texten, sondern erschließen Wege des Sehens, wobei Sehen immer auch als eine Form der Erkenntnistätigkeit verstanden werden muss (vgl. Duncker 2008).

Gerade in einer Mediengesellschaft wird die ästhetische Alphabetisierung deshalb zum notwendigen Weg, um Kinder und Jugendliche mündig zu machen. Sie werden allzu leicht Opfer medialer Beeinflussungen, wenn sie die Grammatik der Bilder und die Art und Weise, wie sie gemacht sind und welche Aussagen sie transportieren, nicht durchschauen. Auch müssen wir Kindern und Jugendlichen die Mittel und Möglichkeiten des bildhaften Ausdrucks selbst in die Hand geben, damit sie ähnlich wie beim Schriftspracherwerb lernen, sich der Sprache des Bildes zu bedienen und sich im Medium des Bildes auszudrücken.

Die Aufgabe einer ästhetischen Alphabetisierung ist dabei nicht allein eine Aufgabe des Kunstunterrichts, sie ist vielmehr als fächerübergreifendes und fächerverbindendes Anliegen zu verstehen. Damit wird diese Aufgabe zu einer Grundfrage des Lehrens und Lernens in der Schule und muss als eine allgemeine, quer zu den Fächern und Lernbereichen liegende Bildungsaufgabe erschlossen werden. Selbstverständlich kann hier auch der Kunstunterricht eine initiierende und inspirierende Rolle einnehmen. Es eröffnen sich dadurch neue Möglichkeiten der fächerübergreifenden Kooperation und der curricularen Verknüpfung von Fächern, deren gemeinsamer Bildungsauftrag allzu oft im patchwork des Stundenplans nicht mehr wahrgenommen werden kann.

Halten wir also fest: Es herrscht eine große Kluft zwischen den Bildern, die in der Schule vorkommen und solchen Bildern, denen Kinder und Jugendliche außerhalb der Schule in Werbung, Medien und journalistischen Produkten begegnen. Die Schule hinkt hier in Auswahl, Qualität und Anspruchsniveau des Bildmaterials weit hinterher. Diese Kluft muss durch Konzepte einer ästhetischen Alphabetisierung überwunden werden. Dies ist nicht als Kritik und Affront gegen den schriftsprachlichen Bildungsanspruch der Schule zu verstehen, sondern als notwendige Ergänzung und Erweiterung.

## Ästhetische Bildung in der Schule – ein unzeitgemäßes Thema?

Verfolgt man die aktuelle bildungspolitische Diskussion um die Weiterentwicklung des Schulwesens, so scheinen Überlegungen zur Bedeutung ästhetischen Lernens unzeitgemäß zu sein (vgl. auch Liebau/Zirfas 2009). Die Dimensionen des Ästhetischen und auch des Künstlerischen erscheinen heute wie Fremdkörper im Mainstream einer bildungspolitischen Diskussion, die ganz andere Schwerpunkte setzt und die der Schule eine andere Richtung vorgeben will. Es wird heute überwiegend ein solches Verständnis von Lernen favorisiert, das mehr die qualifizierende als die bildende Aufgabe der Schule betont. Seit dem Beginn der Durchführung internationaler Vergleichsstudien im Bildungswesen hat sich die Diskussion um die Qualitätsentwicklung von Schulen, um das Ranking von Universitäten und um die Durchführung von Evaluationsverfahren in Schule und Unterricht deutlich verstärkt. Insgesamt wird hier eine Trendwende in der Ausgestaltung des Schulwesens sichtbar, die vor allem den messbaren Output zum Maßstab für Schulqualität nimmt.

Durch die einseitige Betonung der Qualifikationsfunktion von Schule werden bestimmte Strukturmomente schulischen Lernens gestärkt. In ihrer Summe lassen sich durchaus Analogien zu einem industriellen Produktionsbetrieb feststellen. Qualifizierendes Lernen bevorzugt geschlossene Formen, in denen definierte Leistungsanforderungen und Zielvorgaben eine effiziente Ausrichtung der Lernprozesse ermöglichen sollen. Didaktisch wird dies dadurch zu erreichen versucht, dass komplexe Themen und Inhalte in kleine Bestandteile zerlegt und die einzelnen Stücke dann auf eine lineare Weise hintereinander angeordnet werden. Es wird so die Form eines treppenförmigen Lernens geschaffen, das die angestrebten Ziele ohne Umwege und möglichst geradlinig erreichbar machen will (vgl. Duncker 2001). Die solchermaßen gewonnene Struktur eines methodisch-systematischen Lernens wird besonders deutlich in den Spielarten des Trainings, die bisweilen auch den Charakter von Dressurakten annehmen können.

Der bildungspolitisch ausgerufenen Paradigmenwechsel weg von Inhaltsplänen hin zu kompetenzorientierten Ordnungen des Lernens hat uns die Formulierung von Bildungsstandards beschert (vgl. Driescher 2009). Sie ist in manchen Fächern schon recht weit vorangeschritten, Mathematik und die Naturwissenschaften haben als Erste fertige Entwürfe vorgelegt.

Andere Fächer hinken hinterher, vor allem die Fächer mit ästhetischen und künstlerischen Ansprüchen. Es scheint jedoch kein Zufall zu sein, dass gerade hier die Übersetzung von Bildungsansprüchen in standardisierte und damit messbare und überprüfbare Kompetenzen auch viele unlösbare Fragen und Schwierigkeiten aufgeworfen hat. Bildungsstandards wollten eigentlich eine Orientierung am Wissen und an aufgelisteten Bildungsinhalten überwinden, aber durch die Vorgabe, Schülerleistungen messbar und überprüfbar zu machen, verstärken sie das, was bislang einer rein auf Wissenserwerb ausgerichteten Schule immer vorgeworfen wurde, nämlich ein »teaching to the test«.

Was an der einseitigen Betonung des qualifizierenden Lernens zu kritisieren ist, ist die Verdrängung eines bildenden Lernens (vgl. Buschkühle/Duncker/Oswalt 2009). Bildung droht an den Rand gedrängt zu werden in einer Schule, die Lernprozesse nur an Output und Verwertung, an Effizienz und linearer Optimierung ausrichtet. Konrad Liessmann (2008) geht sogar noch weiter: Er diagnostiziert in den aktuellen bildungspolitischen Trends einen »Geist der Unbildung«. Und Heinz Bude (2011) spricht von einer »Bildungsangst«.

»Bildung ist kein Arsenal, sondern ein Horizont« – so sagt es der Philosoph Hans Blumenberg (1998). Bildung meint also einen Horizont, der unser Denken erweitert, der uns in die Lage versetzt, unsere Erfahrung zu reflektieren und ihren Sinn in größeren Kontexten zu klären, einen Horizont, der uns Maßstäbe beschert für die Deutung geschichtlicher und kultureller Veränderung und uns dabei hilft, das Wichtige vom Unwichtigen im Leben zu unterscheiden. Es geht um eine Bildung, die nicht nur fertige Antworten auf vorgegebene Fragen auswirft, sondern auch neue Fragen findet, sogar dann, wenn keine schnellen und in kalkulierbaren Zeiträumen erreichbare Antworten erwartet werden können. Bildung ist deshalb immer angewiesen auf Verständigung und Offenheit für das Neue, sie sensibilisiert uns für das Staunenswerte und Überraschende, sie mündet nur selten ein in abfragbare Merksätze. Das offene Suchen und Abtasten, das Ausprobieren und Erkunden, das Innehalten und Auskosten, das spielerische Sondieren von Möglichkeiten, Ideen und Wegen – all dies sind Momente eines bildenden Lernens, das sich nicht zweckrational verdichten und effizient auf eine gerade Linie bringen lässt.

Bildendes Lernen enthält auch diskontinuierliche Elemente und Umwege, Sackgassen und Aufenthalte. Es sind oft die verschlungenen Wege, deren Verläufe sich manchmal erst im Nachhinein rekonstruieren lassen. Das produktive Aufräumen der Erfahrung, die weiträumige Bewegung des Denkens, das zunächst die Zumutung enthält, von sich selbst absehen zu lernen, bevor man wieder die Verknüpfung mit der eigenen Person sucht, das sich Einlassen auf das Ungewohnte und Fremde, die Ausbildung eines vielseitigen Interesses und eine Offenheit für Phänomene, denen wir begegnen, all das bringt einen Menschen hervor, der aufmerksam und wach, unvoreingenommen und vorurteilsfrei sowie urteilsfähig, gesprächsfähig und handlungsfähig zu werden vermag.

Diese Momente eines bildenden Lernens sind hier zu nennen, um auf Strukturmomente von Lernprozessen aufmerksam zu machen, die im Qualifikationsbegriff nicht abgebildet werden können, die aber nicht nur für die eigene Persönlichkeitsentwicklung relevant sind, sondern auch in schulischen Lernprozessen auffindbar und identifizierbar sein sollten. Was wir als Grundlage für schulisches Lernen reklamieren müssen, ist deshalb die dialektische Verbindung von Bildung und Qualifikation – ein Spannungsfeld, das wir aufrecht erhalten und pflegen müssen, wenn der Gesamtzusammenhang des Lernens nicht Schaden nehmen soll (vgl. Duncker 2005). In Zeiten, in denen der Qualifikationsbegriff einseitig das schulische Lernen zu dominieren