

kopaed

KUNSTUNTERRICHT VERSTEHEN

SCHRITTE ZU EINER SYSTEMATISCHEN THEORIE
UND DIDAKTIK DER KUNSTPÄDAGOGIK

ALEXANDER GLAS, ULRICH HEINEN, JOCHEN KRAUTZ,
MONIKA MILLER, HUBERT SOWA, BETTINA UHLIG

IMAGO
KUNST.
PÄDAGOGIK.
DIDAKTIK.

Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig

Kunstunterricht verstehen

IMAGO.Kunst.Pädagogik.Didaktik

Band 1

Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik

Herausgegeben von:

Alexander Glas (Universität Passau)

Ulrich Heinen (Bergische Universität Wuppertal)

Jochen Krautz (Bergische Universität Wuppertal)

Gabriele Lieber (Pädagogische Hochschule der FH Nordwestschweiz)

Monika Miller (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Hubert Sowa (Pädagogische Hochschule Ludwigsburg)

Bettina Uhlig (Stiftung Universität Hildesheim)

In der Schriftenreihe des Forschungsverbundes IMAGO werden aktuelle Grundlagentexte und Forschungsarbeiten der wissenschaftlichen Kunstpädagogik und -didaktik veröffentlicht. Der Name „Imago“ signalisiert die zentrale Bedeutung des Bildes für die Bildung von Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen im Kunstunterricht. Ziel des Forschungsverbundes ist die systematische Refundierung der Kunstpädagogik und eine daraus folgende Neuorientierung der Kunstdidaktik. Hermeneutisch-kritische Untersuchungen, empirische und fachhistorische Forschungen (Unterrichtsforschung, curriculare Forschung, Rezeptionsforschung, Fachgeschichte usw.) bilden dafür die Grundlage.

Alexander Glas / Ulrich Heinen / Jochen Krautz /
Monika Miller / Hubert Sowa / Bettina Uhlig

Kunstunterricht verstehen

Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik
der Kunstpädagogik

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

Inhaber von Reproduktionsrechten, die nicht ausfindig gemacht werden konnten, werden gebeten, sich beim Verlag zu melden. Berechtigte Ansprüche werden selbstverständlich im Rahmen der üblichen Vereinbarungen abgegolten.

ISBN 978-3-86736-501-7

Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015

Pfälzer-Wald-Str. 64, 81539 München

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

E-Mail: info@kopaed.de Internet: www.kopaed.de

Inhalt

Vorwort

Zur Entstehung dieses Bandes 11

Jochen Krautz

Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik
Zur Einführung 13

Teil 1: Orientierung

1.0

Hubert Sowa

Einleitung 27

1.1 Kunstlehre. Künstlerische Lehre. Kunstpädagogik.

Hubert Sowa

Topologie der Kunstlehre
Über doktrinäre, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich
der Kunstlehre 35

1.2 Kunstvermittlung. Kunstdidaktik.

Hubert Sowa

Kunstreligion oder Kunstpädagogik? 61

1.3 Ästhetik. Ethik. Handlungstheorie.

Hubert Sowa

Mehrdeutige Imperative
Kritisch-hermeneutische Überlegungen zur Werteorientierung in der
Kunstpädagogik und ästhetischen Bildung 69

1.4 Künstlerisches Handeln. Poiesis. Praxis.

Hubert Sowa

Gibt es und welchen Sinn hätte „künstlerisches Handeln“? 93

1.5 Bildpragmatik. Lebensform. Hauptrealität.

Hubert Sowa

Bildumgang und Lebensverständnis 117

1.6 Gestaltung. Weltbezug. Gesamtcurriculum.

Hubert Sowa

Der Verantwortung gerecht werden

Anforderungen an eine professionelle und disziplinäre Kunstpädagogik 141

1.7 Gemeinsinn. Verstehen. Bildungshorizont.

Hubert Sowa

Welthorizont und Gemeinsinn

167

Teil 2: Grundlegung und Begründung

2.0

Hubert Sowa

Einleitung

193

2.1 Kinder- und Jugendzeichnung. Vorstellen. Darstellen.

Alexander Glas

Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung 199

2.2 Personales Menschenbild. Relationalität. Systematik.

Jochen Krautz

Ich. Wir. Welt.

Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik 221

2.3 Bildsprache. Anschauung. Nachahmung.

Bettina Uhlig

Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache 251

2.4 Historische Kunstlehre. Fachsystematik.

Ulrich Heinen

Historische Kunstlehre

Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst 261

2.5 Vorstellung. Wahrnehmung. Darstellung.

Hubert Sowa

Was heißt: „Sich ein Bild machen?“

Die Rolle der Imagination in der darstellungszentrierten Kunstdidaktik 283

2.6 Konzept- und Vorstellungsbildung. Sprache. Zeichnung. Alexander Glas Bildsprache verstehen: Das Kind als intentionaler Akteur Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung	305
2.7 Kindliches Bildverstehen. Sinn. Bedeutung. Bettina Uhlig An Bildern Sinn entwickeln Sinnkonstituierende Lernprozesse aus der Perspektive der Bilddidaktik	323
2.8 Zeichnenwollen. Zeichnenkönnen. Bildkonzept. Bettina Uhlig Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen Zeichendidaktische Notate	339
2.9 Bildrezeption. wissendes Sehen. Imagination. Alexander Glas Der Streit um epistemologische Aspekte beim Bildgebrauch Überlegung zu einer Entwicklung des Blicks zwischen Einzelheit und Allgemeinheit	365
2.10 Bildrezeption. Blickverhalten. Vorstellungsbildung. Alexander Glas Lernen mit Bildern Eine empirische Studie zum Verhältnis von Blickbildung, Imagination und Sprachbildung	383
2.11 Pressebild. Hermeneutik. Bildkontext. Alexander Glas „Bilder sehen lernen“ – das Bild im Kontext der Vorstellung	403
2.12 Enaktivismus. Deixis. Lernszene. Hubert Sowa Verhandelte Sichtbarkeit Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik	413
2.13 Konventionalisierung. Lernforschung. Curriculumentwicklung. Hubert Sowa Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik	431

2.14 Zeichnenkönnen. Begabung. Förderung. Monika Miller Zeichnerische Begabungen erkennen und fördern	447
2.15 Lernen. Üben. Können. Wissen. Jochen Krautz, Hubert Sowa Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht „Ich muss können, was ich will!“	459
Teil 3: Kunstdidaktische Anwendung	
3.0 Hubert Sowa, Jochen Krautz Einleitung	475
3.1 Grundlagen. Didaktik. Methodik. Hubert Sowa Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch	481
3.2 Aufgabenkonstruktion. Didaktische Begründung. Hubert Sowa Wege der Aufgabenkonstruktion Am Beispiel Kunstunterricht im Völkerkundemuseum	519
3.3 Zeichendidaktik. Systematischer Gestaltungsprozess. Ulrich Heinen Zeichnen in systematischen Bildprozessen Zur Aktualität einer Kulturtechnik	539
3.4 Person. Empathie. Darstellung. Hubert Sowa, Bettina Uhlig Porträtieren – der Blick ins Gesicht des Anderen Aktuelle kunstpädagogische Potenziale einer dialogischen Bildpraxis	555
3.5 Sachzeichnen. Diagnose. Förderung. Hubert Sowa, Jochen Krautz Konventionell zeichnen können Lehrmethodik, diagnostischer Nachweis, Anwendungspotenziale	567

3.6 Anschauung. Übersetzung. Konstruktion. Hubert Sowa Verstehendes Sehen und übersetzendes Zeichnen Konstruktives Sachzeichnen und kunstdidaktisch begründete Aufgabe	579
3.7 Wahrnehmungsbezug. Vorstellungsbildung. Darstellungskönnen. Monika Miller Entwicklung der Darstellungskompetenz im Grundschulalter beim Zeichnen nach Beobachtung	591
3.8 Gestaltungslehren. Gestaltungsdidaktik. Übung. Jochen Krautz Bildnerisches Denken lehren und lernen	613
3.9 Empathie. Vorstellungsbildung. Moral-Erziehung. Jochen Krautz Kunstpädagogik und Friedenserziehung Ein Beitrag der Kunstdidaktik zur moralischen Erziehung	623
Autoren	653

Vorwort

Zur Entstehung dieses Bandes

Anlass für diesen Band war zunächst der 60. Geburtstag unseres geschätzten Kollegen Hubert Sowa. Doch schien uns die Würdigung seiner Arbeit in der hergebrachten Form einer Festschrift, die meist recht heterogene Beiträge versammelt, angesichts der Arbeit, die uns mit ihm verbindet, nicht angemessen und sinnvoll.

So nahmen wir denn dieses Ereignis zum Anlass zur Begründung einer neuen Schriftenreihe, die künftig die Arbeit der im Forschungsverbund IMAGO zusammengeschlossenen Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler dokumentiert. Deren erster Band, der hiermit vorliegt, fasst dabei dem Anlass gemäß im Schwerpunkt Aufsätze und Schriften von Hubert Sowa zusammen, die über Jahre an unterschiedlichen Orten publiziert wurden. Erweitert werden diese um Beiträge der anderen Autorinnen und Autoren. Die Beiträge sind dabei zum Teil auch stark überarbeitet, um sie auf den aktuellen Stand der gemeinsamen Diskussion zu bringen. Mithilfe einer klärenden Gliederung entstand so ein grundlegender Band, der die gemeinsamen Forschungsbemühungen nicht nur zusammenfasst, sondern in ihrem Zusammenhang neu sichtbar und argumentativ nachvollziehbar macht.

Der Band versteht sich insofern als Dokumentation einer gemeinsam geteilten Denkbewegung wie als Grundlage für eine weiter auszuarbeitende systematische Kunstpädagogik. Und zugleich würdigt er dabei die zentrale Rolle, die Hubert Sowa für diese gemeinsame Arbeit spielte und spielt.

Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Monika Miller, Bettina Uhlig

Jochen Krautz

Kunstunterricht verstehen?! – Systematische Horizonte der Kunstpädagogik Zur Einführung

1 Anlass und Begründung

Das in diesem Band zusammengefasste Bemühen um eine Begründung und Systematisierung kunstpädagogischer Forschung und kunstdidaktischer Praxis ergibt sich aus einem theoretischen wie praktischen Desiderat. Die Forschungslandschaft der Kunstpädagogik ist seit mehreren Jahrzehnten geprägt durch einen Wechsel sogenannter „kunstpädagogischer Modelle“, die jeweils aufgrund von Ableitungen aus der je aktuellen Kunst sowie ästhetischen oder auch soziologischen und kulturwissenschaftlichen Theorien Kunstpädagogik auf ein solches Paradigma begründen möchten. Hinzu kommt eine historische Blickverengung, da mit der Geschichte der Kunstpädagogik meist mittels verbreiteter Sekundärdarstellungen umgegangen wird, die jedoch Prämissen und Wertungen enthalten, die kaum noch reflektiert werden.¹ So wird verhindert, die aktuellen Fragen der Kunstpädagogik auf historisch schon errungene Ergebnisse zu beziehen. Andere kunstpädagogische Ansätze klären nicht, wie deren Theorie in Praxis übersetzbar sein soll, wie also eine konkrete Didaktik auszusehen hätte und entziehen sich somit der Überprüfung durch diese Praxis.² Wieder andere beschränken sich auf die empirische Erforschung vorhandener kunstpädagogischer Praxis mit Mitteln der sozialwissenschaftlichen, durch die sogenannte „empirische Bildungsforschung“ verbreiteten Methoden³, ohne die Ergebnisse solcher Forschung jedoch hermeneutisch in einer Systematik des Faches verorten und damit für Unterricht didaktisch fruchtbar machen zu können.

Viele dieser Ansätze und Modelle gehen in ihrer Partikularität dabei mindestens implizit immer noch davon aus, dass sie Teile eines intakten Ganzen kritisieren, variieren, aktualisieren, ausdifferenzieren oder empirisch erforschen. Doch faktisch existiert längst kein Ganzes des Faches Kunst mehr, weder in der Theorie noch in der Praxis: Die Mitte, die man als Annahme voraussetzt, ist längst leer. Daraus resultiert notwendig eine für die wissenschaftliche Substanz, die schulische Praxis und auch die bildungspolitische Stellung des Faches Kunst prekäre, weil existenzbedrohende Situation.

1 Enorm einflussreich waren etwa Ausstellung und Katalog „Kind und Kunst“ (1977). Doch auch ein gewissenhafter und verdienstvoller historischer Überblick, wie ihn zuletzt Wolfgang Legler vorlegte, klärt die theoretischen und systematischen Voraussetzungen der impliziten Wertungen von historischen Ansätze nicht (vgl. Legler 2011).

2 Vgl. hierzu zuletzt: Marr (2014)

3 Zu deren grundlegender Problematik vgl. Ladenthin (2014)

2 Orientierung

In dieser Situation nach Orientierung zu fragen und zu suchen, ist insofern schwierig, weil die orientierende Richtschnur selbst erst gefunden werden muss. Daher müssen zur Orientierung in oben skizzierter Unklarheit zunächst klärende Reflexion und Sicht verschaffende Kritik geleistet werden. Diese müssen notwendig grundsätzlich, systematisch und historisch angelegt sein. Wichtige Schritte in diesen Prozess suchender Klärung und (auch selbst-)kritischer Vergewisserung sind im ersten Teil dieses Bandes dokumentiert. Zugleich erarbeiten die Beiträge von Hubert Sowa in kritischer Auseinandersetzung mit Entwicklungen der Kunstpädagogik erste Stützen dessen, worauf weiteres Nachdenken konstruktiv aufbauen kann.

Diese Kritik ist in ihrer mitunter zuspitzenden Klarheit auch deshalb notwendig, weil die beschriebene Situation im Fach gerne als „Pluralismus“ positiv konnotiert und als eigentliche fachspezifische Wissenschaftskultur verstanden wird. Bemühungen um Systematik gelten einer solchen Sichtweise als „doktrinär“⁴, weil diese die Partikularansprüche und -interessen an ihrer Bedeutung für das Ganze prüfen und somit auch zu deutlichen Wertungen kommen, sich also mit der verdeckt normativen und damit selbst antipluralistischen Forderung nach „Pluralität“ nicht begnügen wollen.⁵ Diese Form von „Pluralismus“ ist selbst schon Ausdruck einer zerfallenen Wissenschaftsgemeinschaft, die nicht mehr in der Lage ist, den Kern der gemeinsamen Arbeit zu definieren. Die Einleitung zum zweiten Teil dieses Bandes arbeitet dies mit Bezug auf Thomas Kuhns wissenschaftshistorische Analysen⁶ als typische Krisenerscheinung einer Wissenschaft heraus, wobei Kuhns Analyse verblüffende Ähnlichkeit mit dem derzeitigen Zustand der Kunstpädagogik zeigt.

3 Grundnahme und Grundlegung

Nun setzt der vorliegende Band hiergegen kein schon „geschlossenes“ Modell, sondern dokumentiert den Prozess des gemeinsamen und sich annähernden systematischen Nachdenkens über diese Fragen, ausgehend von durchaus unterschiedlichen Forschungs- und Begründungszusammenhängen. Die Teile einer „Grundlegung und Begründung“ in Kapitel 2 sind insofern weniger Setzungen im Sinne von „Grundlegung“, sondern Teile einer forschenden „Grundnahme“, also des Wiederversicherns des Gegenstandes und der Aufgabe von Kunstpädagogik.

4 Bemerkenswert an dieser Abwertung von *doctrina*, also von wissenschaftlicher Lehre durch Unterricht, ist, dass damit wiederum exakt das Problem der Kunstpädagogik beschrieben ist, die sich nicht willens oder im Stande sieht, solche Lehre überhaupt noch zu leisten.

5 Zur Skepsis des postmodernen Denkens gegenüber einer systematischen Argumentation, die auf Geltung zielt, bemerkt Heitger treffend: „Statt der Argumente fordert man neuerdings Phantasie, deren Mangel an Rechtfertigung zur Willkür führt.“ (Heitger 2003, S. 39)

6 Vgl. Kuhn (1976)

Für diese Figur sind zwei systematische Überlegungen ausschlaggebend. Zum einen liegt in der versichernden Verständigung über ihre Grundlagen die Verantwortung einer pädagogischen Disziplin für die Praxis, wie dies der Wiener Erziehungswissenschaftler Marian Heitger formuliert: „Kritische Selbstreflexion ist keine müßige intellektuelle Selbstbespiegelung [...]. Sie ist fundamentaler Bestandteil der Pädagogik als einer Wissenschaft, deren Praxis in besonderer Weise auf Rechtfertigung angewiesen ist. Rechtfertigung ist nicht nur gefordert, weil Pädagogik ein Handeln von Personen darstellt, sondern zudem, weil das Handeln der Pädagogik als einer praktischen Wissenschaft auf Personen gerichtet ist.“⁷ Dem kann sich auch Kunstpädagogik nicht entziehen, etwa indem sie versucht ihr Handeln vorrangig aus aktuellen künstlerischen Entwicklungen zu begründen: Sie verfehlt damit nicht nur die Breite des Faches, sondern übersieht ihre pädagogische Verantwortung für die Praxis.⁸

Insofern ist also zum anderen eine Grundlegung notwendig, die von dieser Praxis ausgeht und deren Systematik in einer hermeneutischen Bewegung klärt: „Wenn Pädagogik mit ihren Absichten und ihrer Praxis nicht im Bodenlosen versinken will, dann muss sie auf einen Grund gelegt sein. Jede Grundlegung muss das Gründende schon voraussetzen. Grundlegung kann also nichts anderes bedeuten, als das Grundlegende zu Bewusstsein zu bringen.“⁹ Das Gründende der Kunstpädagogik muss also in ihr schon vorausgesetzt sein, weshalb hier treffend von „Grund-nahme“ gesprochen werden kann, wie Hubert Sowa und Alexander Glas in der Einleitung zum zweiten Teil dieses Bandes erläutern. Dementsprechend widmen sich die Beiträge des zweiten Kapitels grundlegenden Phänomenen und Voraussetzungen der Kunstpädagogik, suchen deren Struktur zu verstehen und in eine zusammenhängende Argumentation zu bringen.

Somit sind hier Schritte zu einer systematischen Kunstpädagogik dokumentiert, die – wie systematische Pädagogik selbst – „ein System der [kunst]pädagogischen Grundbegriffe als Grundlegung“¹⁰ entfaltet und sich dabei um „nicht mehr und nicht weniger als stringente Argumentation, in der eine Aussage aus der anderen“¹¹ hervorgeht, bemüht. Weil dies noch der Beginn des Weges hin zu dieser Systematik ist, ist diese Argumentation noch keineswegs vollständig, doch in ihrer Grundstruktur gleichwohl erkennbar.

Die angestrebte Grundlegung des Faches entsteht insofern aus einer historischen und systematischen Klärung, die nicht allein affirmativ aus einer existierenden Praxis abgeleitet werden kann, sondern eine kohärente kunstpädagogische Systematik entwirft, die theoretisch unter Berücksichtigung der ganzen Breite der Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik begründet wird, praktisch als Didaktik umsetzbar ist und darin empirischer Prüfung standhält.

7 Heitger (2002), S. 53

8 Vgl. zur Verantwortung der Kunstpädagogik auch: Krautz (2010)

9 Heitger (2002), S. 60

10 Heitger (2003), S. 30

11 Ebd. S. 17

4 Kunstdidaktische Anwendung

Der kunstdidaktischen Anwendung dieser Grundlegung ist das dritte Kapitel gewidmet. „Anwendung“ kann dabei nicht als kausale Ableitung von Unterrichtstechnologie aus theoretischen Annahmen oder empirischen Daten verstanden werden, wie dies heutige Bildungsforschung mitunter suggeriert.¹² Dies liegt nicht allein im grundsätzlichen „Technologiedefizit“ der Pädagogik begründet,¹³ sondern würde den Zusammenhang zwischen der hier beschriebenen kunstpädagogischen Grundlegung als Grundnahme und der die Praxis anleitenden Kunstdidaktik missverstehen: Wie oben erörtert, ist auch die Theorie der Kunstpädagogik eine praktische Theorie, die aber eben keine „bloße Theorie“¹⁴ ist bzw. sein darf, sondern ein „praktisches Wissen“¹⁵. Theorie und Praxis stehen also in einem ständigen Wechselbezug. Die hermeneutische Klärung dieser Praxis und deren theoretische Durchdringung und systematische Ordnung müssen zugleich immer wieder auf die Praxis zurückbezogen und erprobt werden, um von dort zu vertieftem Verstehen zu führen – also in Form des hermeneutischen Verstehenszirkels.¹⁶ Anwendung meint also die grundsätzliche Hingewandtheit der Forschung zur kunstpädagogischen Praxis.

Kunstpädagogik ist dabei in doppelter Weise auf den Zusammenhang von Theorie und Praxis verwiesen. Denn kunstpädagogische Theorie hat neben dem pädagogischen Praxisbezug, den sie mit aller Pädagogik teilt, einen zweiten Praxisbezug, ohne den sie nicht denkbar ist: die künstlerisch-gestalterische Praxis. Und auch diese Praxis ist nicht durch Theorie regelhaft steuerbar. Kunstpädagogische Grundnahme und kunstdidaktische Anwendung setzen daher eine praktische Verbundenheit mit künstlerisch-gestalterischer Praxis voraus. Kunstdidaktik kann nur auf der verstehenden Durchdringung und Klärung dieser künstlerisch-gestalterischen Praxis aufbauen, um deren Aufbau herausarbeiten und didaktisch strukturieren zu können. Hierzu genügt der Kunstdidaktik weder ein generalisierender Verweis auf die Unlehrbarkeit oder Unwägbarkeit des holistisch verstandenen „Künstlerischen“ oder „Ästhetischen“, noch geht sie in formalisierten Gestal-

12 Winfried Böhm hat die begrenzte Anleitbarkeit von Praxis durch theoretisches Wissen für die Pädagogik grundlegend erörtert. „Die Chimäre einer technologischen Erziehungswissenschaft“ (Böhm 1995, S. 66) suggeriert eben die technologische Verfügbarkeit menschlichen Handelns, indem ein „Professionswissen“ quasi mechanisch auf Praxis angewendet wird, deren Ergebnisse wiederum empirisch vermessen wird, um in einer kybernetischen Feedbackschleife die Theorie zu modifizieren. Dies reduziert Schüler und Lehrer als Personen jedoch auf „Erziehungstechnologen und von ihnen manipulierte Marionetten.“ (Ebd., S. 67) Behauptungen der technologischen Steuerbarkeit von Bildung und Erziehung sind insofern nicht haltbar bzw. nur gegen die Würde der Person durchsetzbar: „Tatsächlich lässt sie nämlich, so muss jetzt ergänzt werden, nur dass an Produkten orientierte Herstellen eine präzise und zuverlässige Anleitung und Überprüfung durch ein technisch anwendbares *know-how* zu. Im Bereich des menschlichen Handelns ist eine solche Außenlenkung ganz und gar unmöglich [...]“ (Ebd., S. 66)

13 „Das Technologiedefizit des pädagogischen Handelns ist begründbar und beschreibbar, gewiss auch zu begrenzen, aber prinzipiell nicht aufzuheben.“ (Giesecke 2004, S. 151)

14 Böhm (1995), S. 58

15 Ebd., S. 63

16 Diese hermeneutische Struktur der wechselseitigen Durchdringung von Theorie und Praxis ist dabei etwas völlig anderes, als das oben erwähnte kybernetische Regelsystem. Das eine basiert auf personal zu erfahrender und zu verantwortender menschlicher Praxis, das andere auf distanzierter Außensteuerung von Handlungsprozessen.

tungsanleitungen auf, die einen Zweck-Mittel-Zusammenhang suggerieren.¹⁷ Vielmehr bedarf es der didaktischen Reflexion praktischer Erfahrung, um zu einer hermeneutischen Klärung der fachlichen und didaktischen Struktur zu gelangen. Kunstdidaktik muss also schlicht wissen, was man wie tut, benötigt demnach nicht allein theoretisches, sondern eben praktisches Wissen, also Können.

Dem Charakter dieses Bandes entsprechend sind die Beiträge zur kunstdidaktischen Anwendung exemplarisch zu verstehen. Sie bilden noch nicht gesamthaft eine systematische und curricular strukturierte Kunstdidaktik ab. Doch beziehen sich die exemplarischen Aspekte sehr wohl jeweils auf die grundgelegten systematischen Überlegungen, zeigen also den didaktischen Wert dieser Forschungen in der kunstdidaktischen Konkretisierung auf.

5 Systematische Horizonte der Kunstpädagogik

Die in den Beiträgen entfaltete Systematik der Kunstpädagogik als aufeinander bezogenes „System ihrer Grundbegriffe“¹⁸ soll einleitend nun klärend herausgestellt werden, um bei der Lektüre Orientierung zu ermöglichen, sei es in dem kritisch-reflexiven ersten Teil, sei es in Bezug auf Begründung und Grundlegung der Kunstpädagogik, sei es bei der Zuordnung der kunstdidaktischen Anwendungsfelder.

Man kann dabei vier systematische Horizonte unterscheiden, die sich auf Begründungen, anthropologische Grundlagen, die „Domänen“ und die Gegenstandsfelder der Kunstpädagogik beziehen.

5.1 Begründungen und Bezugsfelder der Kunstpädagogik

Wie jedes schulische Unterrichtsfach begründet sich Kunstpädagogik

- aus der bildenden Struktur ihrer Fachlichkeit, die bildungstheoretisch zu begründen und so didaktisch zu strukturieren ist, dass sich dieser bildende Gehalt entfalten kann;
- aus ihrem Bezug auf gesellschaftliche Aufgaben und Bedingungen, die sich dem Menschen als Gemeinschaftswesen stellen, wobei hierbei in der Regel besonders der Beitrag zum ökonomischen und politischen Leben betont wird;
- in Bezug auf den Menschen, also den Schüler¹⁹ in seiner Erziehungs- und Bildungsfähigkeit und -bedürftigkeit, wobei sich die Kunstpädagogik neben der allgemeinen pädagogischen Anthropologie hierbei insbesondere auf die anthropogenen Entwicklungsvoraussetzungen im Bereich des bildnerischen Wahrnehmens und Gestaltens bezieht.²⁰ (Abb. 1)

17 Vgl. hierzu insb. die Beiträge 2.4 und 3.8 in diesem Band

18 Heitger [2003], S. 22

19 Hier und im gesamten Band wird dort, wo nicht beide Geschlechter genannt sind, das generische Maskulin verwendet.

20 Vgl. den Beitrag 2.1 in diesem Band

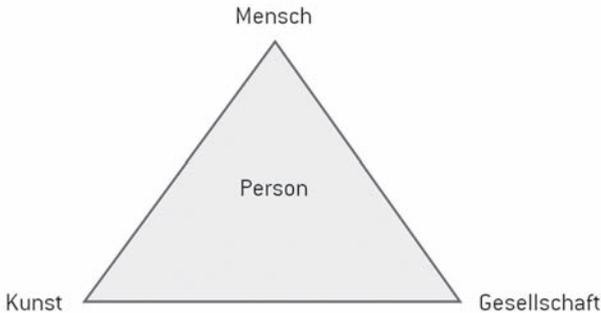


Abb. 1: Systematik I: Begründungshorizonte der Kunstpädagogik

Ohne auf die einzelnen Begründungsstränge hier näher einzugehen,²¹ kann festgestellt werden, dass alle diese Legitimationen in der Geschichte der Kunstpädagogik eine wechselnde Rolle spielten. Dabei wurden jedoch oft einzelne Begründungen so betont, dass sich das hier entworfene Begründungsdreieck teils stark in eine Richtung verzerrte, sei es, dass ganz von einer bestimmten Kunstauffassung oder von der gesellschaftlichen Bedingtheit der Bilder oder von einer übersteigerten Kindorientierung aus argumentiert wurde. Zwar gab es kunstpädagogische Konzeptionen, die zu einem ausgewogeneren Verhältnis dieser Begründungsfelder kamen, doch sind diese in der Gegenwart weitgehend in Vergessenheit geraten.²² Sie können auch nicht umstandslos aktualisiert, sondern müssen veränderten historischen Gegebenheiten gemäß reformuliert werden.

Mit diesen Fragen der systematischen Orientierung von Kunstpädagogik befasst sich v.a. der erste Teil des vorliegenden Bandes in kritisch-konstruktiver Absicht: Es geht hierbei um Klärung und Begründung von notwendig miteinander verwobenen Orientierungen von Kunstpädagogik. Dabei begründet v.a. der zweite Teil des Bandes aus fachlicher, pädagogischer, anthropologischer, philosophischer u.a. Perspektive, warum und wie diese Bezugfelder in der Person des Schülers integriert zusammengedacht werden können und müssen. Denn nur wenn Fachlichkeit, gesellschaftliche Bedingungen und Aufgaben sowie die anthropologischen Voraussetzungen zusammen auf den sich bildenden Schüler bezogen werden, erhalten die *disiecta membra* der Kunstpädagogik einen pädagogisch zu verantwortenden Zusammenhang.

5.2 Anthropologie der Kunstpädagogik

Damit rückt die Frage, wer denn dieser sich bildende Schüler sei, als Frage pädagogischer Anthropologie in den Mittelpunkt.²³ Dabei verfügt die Kunstpädagogik über keine spezifische Anthropologie, doch hinsichtlich der Bedeutung ihrer Fachgegenstände für die grundsätzliche Bildsamkeit des Menschen²⁴ sind bestimmte anthropologische Aspekte von besonderer Bedeutung. In dieser fachspezifischen Bestimmung kann der Mensch

21 Vgl. hierzu den Beitrag 2.2 in diesem Band

22 Vgl. Einleitung zu Teil 1 in diesem Band

23 Diese Zuwendung auch der Kunstpädagogik zur „Anthropologie als Grundlegung“ ist dabei notwendig, um „für die Entfaltung der Grundbegriffe ein Fundament zu finden.“ (Heitger 2003, S. 51)

24 Vgl. ebd.

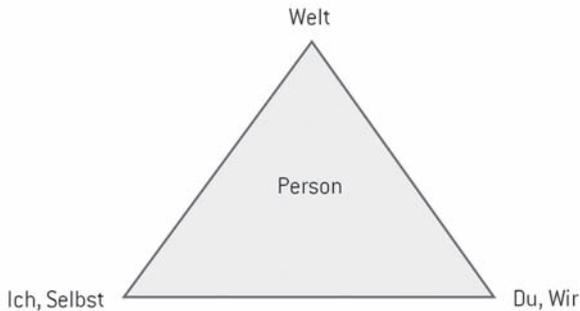


Abb. 2: Systematik II: Relationale Anthropologie: Koexistenz im Selbst-, Mit- und Weltverhältnis

vielleicht grundsätzlich als *homo pictor*²⁵ verstanden werden: Die Bildfähigkeit des Menschen und deren Bildsamkeit ist anthropologisch gesehen die grundlegende Bedingung der Kunstpädagogik. Sie ermöglicht erst, Fragen zu stellen wie: „Was heißt: ‚Sich ein Bild machen‘?“²⁶. Aufgrund dessen können Kinder überhaupt „an Bildern Sinn entwickeln“²⁷. Hierin sind die fachlichen Phänomene Bildende Kunst und Bildkultur begründet. Hierauf beruht die bildnerische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen.²⁸ Hieraus erwächst die Möglichkeit und Bedeutsamkeit bildnerischer Gestaltung.²⁹

Dabei erweist sich wiederum mit Blick auf die Fachgeschichte der Kunstpädagogik als entscheidend, wie diese Bildfähigkeit verstanden wird: ob etwa primär als Ausdrucksgeschehen von Gefühl und Phantasie; ob vor allem als sinnlich-haptische ästhetische Erfahrung; oder vielmehr als kommunikativ gerichtetes, dialogisches Geschehen. Die Beiträge in diesem Band argumentieren dabei vor allem für die letztere Option. Hierzu werden umfangreiche jüngere Forschungsergebnisse aus Kinderzeichnungsforschung, Kunstwissenschaft, Kulturanthropologie, Evolutionsbiologie, Neurobiologie, Psychologie, Philosophie, Allgemeiner Pädagogik, anderen Fachdidaktiken u.a.m. herangezogen und systematisch auf diese Frage hin ausgewertet.

Dabei wird in der Verschiedenheit der Zugänge doch ein insofern übereinstimmendes Menschenbild konturiert, als es den Menschen weniger als isoliertes Subjekt versteht, das in der cartesianisch-dualistischen Tradition sich denkend selbst schöpft, um dann mit der Welt in Bezug zu treten. Vielmehr wird der Mensch im Sinne einer relationalen Anthropologie³⁰ als grundsätzlich dialogisches, enaktivistisches, kommunikatives, beziehungshaftes Wesen gesehen, dessen Selbst sich nicht in der subjektiven Entäußerung innerer Zustände bildet, sondern in einem antwortenden Bezug auf Mitmensch und Mit-

25 Vgl. Jonas [1961] sowie Belting [2001]

26 Vgl. Beitrag 2.5. in diesem Band

27 Vgl. Beitrag 2.7 in diesem Band

28 Vgl. Beitrag 2.1 in diesem Band

29 Vgl. Beitrag 3.8 in diesem Band

30 Vgl. zur relationalen Anthropologie genauer Beitrag 2.2

welt. Die Person definiert sich somit nicht selbst, sondern bildet sich im antwortenden, dialogischen und reflexiven Bezug auf sich selbst, Mitmenschen und Mitwelt.³¹ (Abb. 2)

Die hier nur skizzierte Unterscheidung ist für die Kunstpädagogik fundamental: An ihr scheiden sich die unterschiedlichen zeitgenössischen und historischen Auffassungen von Kunstpädagogik. Und sie hat, wie in den Beiträgen in Teil 2 und 3 gezeigt wird, ebenso fundamentale Folgen für eine Didaktik der Kunstpädagogik bis hinein in ganz konkrete methodische Fragen.³² Angesichts der Bedeutung dieser anthropologischen Grundfrage, sind daher viele Beiträge dem Thema explizit gewidmet oder schneiden es implizit an.³³

5.3 „Domänen“ der Kunstpädagogik

Diese anthropologische Grundannahme ist auch entscheidend für das Verständnis dessen, was man als „Domänen“³⁴ der Kunstpädagogik bezeichnen kann, also die anthropologisch bedingten Fähigkeitsbereiche, auf deren Bildung sich Kunstunterricht im Kern bezieht, nämlich das anschauliche Wahrnehmungsvermögen, die bildhafte Vorstellungskraft und die bildnerische Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit.³⁵ Auch deren Bildung muss bildungstheoretisch in einem Begriff der Person integriert sein, der diese Fähigkeiten weder rein subjektiv noch rein funktional versteht, sondern bezogen auf das Selbst-, Mit- und Weltverhältnis. (Abb. 3)

Die umfangreichen historischen und systematischen Forschungen insbesondere zur „Bildung der Imagination“³⁶ zeigen zudem, dass die Vorstellungskraft didaktisch gesehen für die Kunstpädagogik zentral ist: Kunstunterricht ist im Kern Bildung der Imagination, insofern als Wahrnehmung und Darstellung untrennbar mit der Vorstellung verknüpft sind und bildnerisches Lernen v.a. ein Um- und Neubilden der entsprechenden Vorstellungsformeln ist. Eine „vorstellungszentrierte“ Didaktik wäre aber missverstanden, wenn sie als Betonung des subjektiven Innenraums ästhetischen Erlebens und Phantasierens gedacht würde, vielmehr wird unter Rückgriff auf die relationale anthropologische Grundlegung deutlich (Abb. 2), dass auch Imagination sich im Antwortverhältnis des Selbst-, Mit- und Weltbezugs bildet.

31 Insofern fragt auch eine systematische Kunstpädagogik in Hinsicht auf ihre Anthropologie „nach der Bestimmung des Menschen überhaupt [...], um dem Tun eine Rechtfertigung geben zu können.“ (Heitger 2003, S. 54)

32 So ordnet etwa der Beitrag von Ulrich Heinen (3.3) die verbreitete und oft zu Subjektivismus und Solipsismus neigende kunstpädagogische Praxis des Blindzeichnens in eine solche kommunikativ verstandene Bildpraxis ein.

33 Siehe für die Begründung und kunstdidaktische Folgerungen v.a. die Beiträge 2.6, 2.12, 2.15, 3.1, 3.3, 3.6, 3.8, 3.9

34 Der aus der Kompetenztheorie entlehnte psychologische Begriff der „Domänen“ wird hier aufgrund der grundsätzlichen Fragwürdigkeit des Kompetenzbegriffs durchgängig in distanzierende Anführungszeichen gesetzt. Vgl. hierzu den Beitrag 2.15 in diesem Band

35 Vgl. grundlegend hierzu den Beitrag 3.1 in diesem Band

36 Vgl. die Beiträge 2.4 und 2.5 in diesem Band sowie Sowa (2012) und Sowa/Glas/Miller (2014)

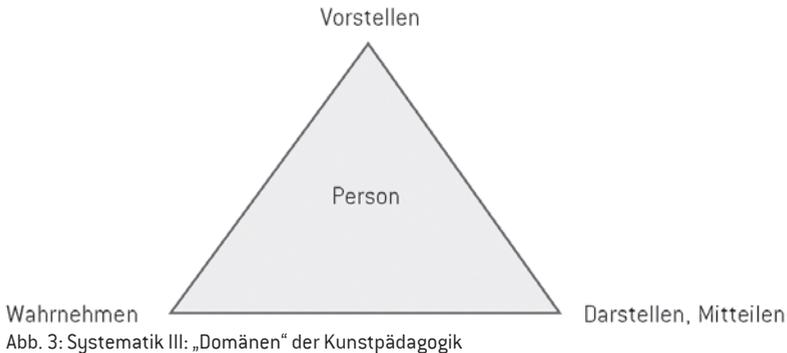


Abb. 3: Systematik III: „Domänen“ der Kunstpädagogik

5.4 Gegenstandsbereiche der Kunstpädagogik

Die Bildung der „Domänen“ vollzieht sich im Kunstunterricht an drei grundsätzlichen Gegenstandsfeldern: den Inhalten und Themen, der Gestaltung sowie der Handwerklichkeit und Technik.³⁷ (Abb. 4) Diese sind in der didaktischen Analyse daraufhin zu prüfen, wie sich mit altersgerechten und bildungsrelevanten inhaltlich-thematischen Impulsen fördernde und fordernde Gestaltungsaufgaben verbinden lassen und dabei handwerklich-technische Fähigkeiten erworben und geübt werden, so dass ein aufeinander aufbauendes, curricular strukturiertes Lernen möglich wird.³⁸ Dabei steht zwar die inhaltliche Dimension in der Regel am Ausgangspunkt solcher didaktischen Settings, doch beanspruchen die gestalterische und handwerkliche Dimension gerade in der hier vertretenen anthropologischen Sicht eigene Bildungsqualitäten, haben also nicht allein dienende Funktion für thematische Intentionen.³⁹ Auch die konkreten didaktischen Folgerungen für kunstpädagogisch sinnvolle Aufgabenstellungen⁴⁰ gehen insofern zurück auf die grundgelegte relationale Anthropologie der Person, weil sich der spezifische Bildungswert von Themen, Gestaltungsweisen und Handwerklichkeit eben gerade in dieser nicht-egologischen Perspektive zeigt.

37 Vgl. zu dieser Systematik und ihrer didaktischen Konkretisierung grundlegend den Beitrag 3.1 in diesem Band

38 Vgl. die Beiträge 2.15, 3.5, 3.7 in diesem Band

39 Vgl. hierzu Beitrag 2.2 in diesem Band. Auf die Frage der Gestaltung geht insb. 3.8, auf die inhaltliche Dimension insb. 3.4 und 3.9 ein

40 Vgl. den Beitrag 3.2 zur kunstpädagogischen Aufgabenkonstruktion

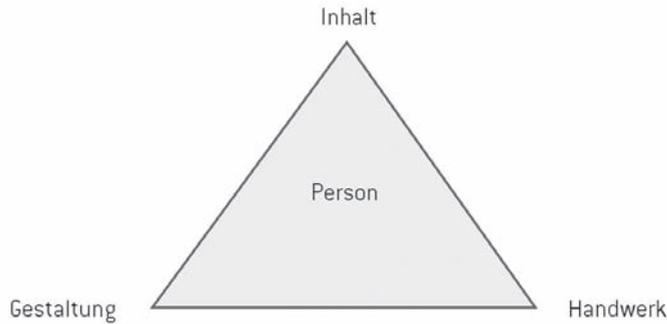


Abb. 4: Systematik IV: Gegenstandsfelder der Kunstpädagogik

6 Form und Inhalt oder Forschung als Praxis

Der vorliegende Band versucht also insgesamt zu einer Refundierung der Kunstpädagogik beizutragen, indem dieses Fundament nicht völlig neu gesetzt, sondern in systematischer Ordnung neu aufgebaut wird. Hierzu gehört auch die Überprüfung der didaktischen Folgerungen durch eine empirische Unterrichtsforschung, die methodisch dem Fach Kunst und seinem Bildungsanliegen angemessen vorgeht und hermeneutisch so begründet ist, dass die kritisierten empiristischen Verkürzungen vermieden werden.⁴¹

Bei dieser Arbeit des Forschungsverbundes IMAGO ist wiederum nicht unbedeutend, dass sich auch hierbei Form und Inhalt entsprechen, Theorie und Praxis verbinden. Den Forschenden ist wichtig, dass der theoretischen Betonung von Gemeinsinn und Kooperation eine Forschungspraxis entspricht, die gemeinschaftliche Kooperation auch als Praxis realisiert. In einer fortwährenden kooperativen Vorstellungs- und Begriffsbildung entstand eine Idee von dem, was eine künftige systematische Kunstpädagogik ausmachen könnte. Nur in einer solchen Form gemeinsamer Arbeit war das bisher Erreichte möglich; nur so kann darauf weiter aufgebaut werden.

So ist nicht nur in dieser Einleitung, sondern in vielen Beiträgen des Bandes mitunter nicht mehr genau ausmachbar und auch nicht wesentlich, welche Idee und welcher Impuls ursprünglich von welchem der Autorinnen und Autoren stammt. Wesentlich ist das Ergebnis als gemeinsam Geteiltes.

41 Vgl. hierzu in diesem Band die Beiträge 2.7, 2.10, 3.5, 3.7

Literatur

- Belting, Hans (2001): Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München.
- Böhm, Winfried (1995): Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem. 2. Aufl. Würzburg.
- Giesecke, Hermann (2004): Wer braucht (noch) Erziehungswissenschaft? In: Neue Sammlung. H. 2, S. 151–165.
- Heitger, Marian (2002): Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, Waltraud/Wehner, Ulrich/Grell, Frithjof (Hrsg.): Prinzip Person. Über den Grund der Bildung. Würzburg, S. 53–65.
- Heitger, Marian (2003): Systematische Pädagogik – Wozu? Paderborn.
- Jonas, Hans (1961): Homo Pictor und die Differentia des Menschen. In: Zeitschrift für philosophische Forschung. Bd. 15, H. 2, S. 161–176.
- Kind und Kunst (1977). Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts veranstaltet vom Bund Deutscher Kunststretzieher (u.a.). Berlin.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Kuhn, Thomas S. (1976): Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt/M.
- Ladenthin, Volker (2014): Zur Praxis pädagogischer empirischer Forschung. Eine Studie. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie für Europäische Geistesgeschichte, Bernkastel Kues, S. 77-126.
- Legler, Wolfgang (2011): Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Oberhausen.
- Marr, Stefanie (2014) Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch. Bielefeld.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.) (2014): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen.

TEIL 1

ORIENTIERUNG

1.0

Hubert Sowa

Einleitung

Folgende Situation ist uns vertraut: Im Kunstunterricht einer sechsten Klasse soll die nächste Unterrichtseinheit geplant werden. Der Bildungsplan sieht vor, den Bereich „Erleben und Darstellen“ zu bearbeiten. Außerdem gibt es noch einen Pool von Darstellungsverfahren zur Auswahl, darunter auch die Zeichnung. Schließlich wird noch ein Themengebiet zur Auswahl gestellt, z.B. „Natur und Umwelt“¹. Wie soll der/die Lehrende vorgehen, um diese heterogenen Lernziele (oder Kompetenzfelder oder was auch immer) zu einer sinnvollen Aufgabenstellung zusammenzuführen, die für den Lernweg der Klasse curricular passend ist, zugleich motivierend und inhaltlich sinnvoll?

Ein didaktisches Dilemma. Orientierungsprobleme

Es wird wohl meistens so sein, dass von einem Lehrenden eine erste Entscheidung gefällt wird zugunsten entweder einer Thematik oder eines Darstellungsverfahrens oder aber eines übergreifenden Gestaltungsproblems. Die Entscheidungen für die jeweils anderen Parameter werden als sekundär oder tertiär gewichtet werden, oder einfach als Vehikel benutzt, um das primäre Ziel irgendwie zu realisieren.

Nehmen wir an, die Lehrperson entscheide sich dafür, zu *zeichnen*. Sie orientiere sich im Fundus veröffentlichter Unterrichtsprojekte, suche dabei eine gewisse fachdidaktische Aktualität, wolle zugleich die eigenen persönlichen Ansprüche auf künstlerische Originalität erfüllen, wolle auch etwas machen, was die Klasse noch nicht kennt und für sie neu ist usw. Die Auswahl ist groß, die Möglichkeiten gehen gegen Unendlich. Es soll also *gezeichnet* werden. Möglicherweise werden dann noch Fragen des „Wie“ reflektiert, während das „Was“ als mehr oder weniger zufälliger Inhalt angefügt wird. Oder man konzentriert sich auf die „Was“-Frage und lässt das „Wie“ offen.

An welcher didaktischen Theorie könnte man sich hier orientieren? Sind nicht in einer solchen Planungssituation sowohl die Bildungspläne als auch die in Fachzeitschriften veröffentlichten Beispiele nur mehr oder weniger *zufällige* Quellen – seien es nun „Standards“, seien es *Best-practice*-Projekte, seien sie auch nur Rezeptologien aus Lose-Blatt-Sammlungen –, an denen sich häufig die Planungsentscheidungen für den Unterricht in einer mehr oder weniger eklektischen Weise orientieren können?

1 Ich beziehe mich hier auf den Bildungsplan in Baden-Württemberg von 2004. Das mag in anderen Bundesländern im Detail anders aussehen, aber im Prinzip geben Bildungspläne vergleichbare Gliederungen der Lernfelder vor – seien sie nun thematisch/inhaltlich gegliedert (Person, Lebenswelt, Natur, Kultur....) oder nach Verfahren/Gattungen (Malerei, Zeichnung, Plastik usw.) oder nach gestalterischen Kategorien (Raumdarstellung, Abstraktion, Ausdruck, Abbild usw.). Auf den Lehrenden lastet die Verantwortung, sich in diesen heterogenen Systematisierungsansätzen zu orientieren und daraus gangbare Aufgabenkonstruktionen zu gewinnen.

Möglicherweise wird die Lehrperson an sich selbst vorrangig die Erwartung stellen, dass ein „gutes“, jedenfalls „originelles“ und „künstlerisches“ Ergebnis entsteht. Möglicherweise wird sie eher nach Kriterien der persönlichen Arbeitsökonomie vorgehen. Möglicherweise wird sie vorrangig den sicheren Weg wählen – also einen Unterricht, der erfahrungsgemäß „klappt“. Möglicherweise gelten ihre Hauptüberlegungen dem Zeitrahmen, der kurz gewählt sein kann (90 Min.) oder lang (6 mal 90 Min.).

Dass das Verhalten der Lehrperson in einer klaren Abhängigkeit von ihrem explizit greifbaren didaktischen Wissen steht, sollte angenommen werden. Aber wie groß kann dieses Wissen sein? Auf welche wissenschaftlichen Parameter könnte es sich gründen?

Nehmen wir beispielsweise die drei oben angenommenen Parameter zum Ausgangspunkt:

- es soll gezeichnet werden,
- es soll ein übergreifendes bildnerisches „Problem“ bearbeitet werden,
- es soll ein Gegenstandsbezug im Bereich „Natur und Umwelt“ bearbeitet werden.

Bedenken wir, wie viele Gewichtungen und Richtungen der Aufgabenkonstruktion alleine auf der Basis dieser drei festgeschriebenen Parameter möglich sind! Man stelle sich nur eine Reihe möglicher Vorgehensweisen vor, auf die unsere fiktive Lehrperson in ihrem didaktischen Dilemma zurückgreifen könnte – in der (illusorischen) Annahme, dass das, was auf diesen Feldern veröffentlicht wurde, auch irgendwie „bewährt“ und „gerechtfertigt“ sei²:

- Zeichnen eines Gegenstandes (z.B. „Lieblingsding“) nach der Vorstellung – ohne weitere formale Vorgaben;
- Zeichnen (dto.) nach der Anschauung;
- Zeichnen von Umrisslinien, Lichteinfall und Materialeigenschaften nach der Anschauung;
- Zeichnen desselben Gegenstandes mit verschiedenen Materialien als Lernzirkel;
- Zeichnen im Stile von . . . , (z.B. Warhol, Dürer, Picasso);
- Blindzeichnen des vorgestellten Dinges;
- Blindzeichnen des gesehen Dinges;
- Blindzeichnen des getasteten Dinges;
- zeichnerische Lockerungsübungen, die dann „unversehens“ zu Gegenständen „werden“;
- projektives Sehen: Zeichnen eines Alltagsgegenstandes in ein vorgegebenes Strukturbild (Baumrinde, Wolken . . .) hinein;
- zeichnerisches Experimentieren mit Alltagsgegenständen und Materialien, die als Zeicheninstrumente und Zeichenmittel benutzt werden;
- Frottagen von Oberflächen der Umgebung;

2 Ich führe all diese Möglichkeiten in ungeordneter, mehr oder weniger zufällig aufgenommenen Weise auf. Für jede einzelne dieser „Unterrichtsideen“ ließen sich zahllose Beispiele aus der Fachliteratur benennen. Daß oft bei Lehrenden keine genauen Vorstellungen über die spezifisch entwicklungsbedingten Möglichkeiten und Erfordernisse bestehen, ist eine leider in der Erfahrung häufig zu bestätigende Tatsache. Aber die anschließend aufgeführten und erfahrungsgemäß häufig praktizierten Unterrichtskonzepte stammen allesamt aus einer Altersspanne zwischen der 4. und der 7. Klasse.

- Zeichnen einer Schulhofszene aus dem Gedächtnis, in der der betreffende Gegenstand vorkommt;
- experimentelles großformatiges Zeichnen von Dingen auf der Basis von Abdrücken;
- Zeichnen eines Gegenstandes nach Bilddiktat;
- Zeichnen eines vorher betrachteten Stilllebens (von Kalfß, Cézanne, Beckmann, Warhol...) aus dem Gedächtnis;
- Kopieren eines Stilllebens (dto.) nach der Anschauung;
- Ergänzen des fragmentierten „Nashorn“-Bildes von Dürer mit erfundenen Strukturen;
- zeichnerisches Verfremden eines Alltagsgegenstandes;
- Ergänzen der zerschnittenen Fotografie eines Alltagsgegenstandes;
- perfekte Kopie eines Ding-Fotos mit Rastermethode;
- Abstraktionsstufen eines Alltagsgegenstandes (nach der Anschauung oder Vorstellung) nach dem Muster von Picassos „Stier“-Lithographie;
- Erfinden einer Bildnarration (Comic), ausgehend von einem Gegenstand;
- Zeichnen eines Dinges unter Musikeinwirkung;
- Zeichnen eines Stuhls, Drehen des Stuhles „im Kopf“;
- erklärendes Zeichnen eines technischen Gegenstandes;
- Konstruktionszeichnung eines Fachwerkhauses;
- Üben „lockerer“ Umrisslinien;
- Üben von Schraffuren anhand von kubischen Gegenständen;
- Üben von Formlinien anhand gewölbter Gegenstände;
- Zeichnen mit Weißhöhung nach dem Vorbild einer Dürer-Zeichnung;
- zeichnerischer Animationsfilm über einen Gegenstand;
- Mapping: wie finde ich mein Lieblingsding?
- offene Aufgabenstellung: Gegenstände sammeln, und dann zeichnen oder auch nicht;
- Collage verschiedener Fotofragmente von Dingen;
- experimentelles Zeichnen: ich zeichne *mit* einem Gegenstand;
- angeleitetes perspektivisches Zeichnen eines technischen Alltagsdinges;
- Herstellen von Zeichenkohle in einem offenen Feldbrand, Ausprobieren;
- Ritzen von Gegenstandssilhouetten in kleine Tonplatten;
- ...

Es ist zu erkennen: selbst nach der vorläufigen Fixierung von drei (von unendlich vielen möglichen und im Grunde hier nur willkürlich angesetzten und eingegrenzten) Parametern ist der Spielraum (...) unendlich groß. Handwerkliche, gestalterische und inhaltliche Komponenten treten in all diesen Unterrichtsideen in ganz verschiedener Gewichtung und Relation zu einander auf und die jeweiligen Formulierungen des didaktischen Sinnes der Aufgaben zeigen eine so große Diversität, dass man von völlig verschiedenen Konzepten des Kunstunterrichts sprechen muss. So kann man nur folgern: Die von uns hier vorgestellte Lehrperson muss völlig überfordert sein, wenn sie angesichts all dieser Möglichkeiten eine *begründete Entscheidung* fällen müsste. Und so wird sie – die Erfahrung lehrt das leider – eine unbegründete Entscheidung fällen: sie wird nach persönlichen Vorlieben, nach Routine, nach Intuition vorgehen. Weder Bildungspläne noch eine