

- 2 **Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa, Bettina Uhlig**
Zur ersten Ausgabe einer neuen Fachzeitschrift

THEMA

- 4 **Jochen Krautz/Bettina Uhlig**
Lernen
Editorial
- 7 **Jochen Krautz**
Lernen in der Kunstpädagogik
Systematische Überlegungen zu einem theoretischen und praktischen Desiderat
- 19 **Tobias Künkler**
Skizze einer relationalen Lerntheorie
Outline of a Relational Learning Theory
- 29 **Peter Faulstich/Susanne Umbach**
Lernlust und Lernwiderstand aus der Perspektive der kritisch-pragmatistischen Lerntheorie
- 36 **Lis Kunst / Bettina Uhlig**
Zeichnen-Lernen im Anfangsunterricht der Grundschule
- 47 **Katja Brandenburger**
Prozedurales Wissen und Können in der Sachzeichnung
- 60 **Alexander Schneider**
Unbestimmtheit und ihre Bedeutung für das Lernen an und mit Bildern
- 70 **Martin Zülch**
Kooperatives Können
Über das Zusammenwirken von Lehrenden und Lernenden am Beispiel einer Schriftinstallation

FORUM

- 90 **Jochen Krautz**
Kunst um der Kunst Willen?
Die OECD sucht den Nutzen der Kunstpädagogik – und findet ihn nicht

REZENSIONEN

- 93 Impressum

ZUR ERSTEN AUSGABE EINER NEUEN FACHZEITSCHRIFT

„Nicht Kunst statt Wissenschaft, sondern Kunst und Wissenschaft,
das sei in Zukunft die Lösung unseres geistigen Lebens.“
Konrad Lange: Das Wesen der künstlerischen Erziehung.
Ravensburg 1902, S. 34

Einer neuen Fachzeitschrift im Jahr 2015 ein Motto von 1902 voranzustellen, deutet auf ein Desiderat, das seit damals in der Kunstpädagogik uneingelöst geblieben ist: die Aufgabe, sich als wissenschaftliche Disziplin so zu begründen, dass sie im Bezugsfeld zwischen Kunst, Kunstwissenschaft, Allgemeiner Pädagogik und Didaktik ihren genuinen Standort zu bestimmen und hieraus eine dem Gegenstand angemessene und praxisrelevante Didaktik zu formulieren. Die weit fortgeschrittenen Ansätze, die hierzu im Gefolge der Kunsterziehungsbewegung entstanden und bis in die 1960er Jahre reichten, sind danach weitgehend in Vergessenheit geraten. Heute zeigt sich die Kunstpädagogik als disparates Feld heterogener Positionen, die außerhalb der Disziplin kaum Sichtbarkeit erreichen und ihre Anbindung an die schulische Praxis oft verloren haben. Das Fach wird wissenschaftlich wie schulisch zunehmend marginalisiert.

Wenn eine neue Fachzeitschrift sich dieses Desiderats annehmen möchte, so kann dies der Komplexität der Sache gemäß nicht mit dem Anspruch einer schnellen Lösung geschehen, sondern wird selbst den Forschungscharakter dieses Klärungsprozesses widerspiegeln. Zugleich wird sich eine solche Publikation aber auch daran messen lassen müssen, ob und wie nicht nur übliche wissenschaftliche Standards fachangemessen interpretiert werden, sondern auch, ob und wie diese wissenschaftliche Klärung des Faches zu einer praxistauglichen Didaktik führt. Beides ist daher Anspruch und Ziel dieser Neugründung. Ihr spezifisches Profil als Fachzeitschrift liegt also im Bemühen, die zunehmend klaffende Lücke zwischen akademischem Diskurs und fachdidaktischer Praxis in einem neuen Brückenschlag zu verbinden.

Dies kann nur auf Grundlage einer geklärten wissenschaftlichen Struktur des Faches Kunst selbst geschehen. Denn jedes Schulfach muss von einer Wissenschaft repräsentiert sein, um sich gemäß dem Anspruch der Aufklärung in einer öffentlichen Pflichtschule diskursiv verantworten zu können. Da die Bildende Kunst im Besonderen und die bildnerische Gestaltungspraxis im Allgemeinen selbst keine Wissenschaften sind, muss die Kunstpädagogik selbst als Wissenschaft von der Kunst- und Gestaltungspraxis sowie der Kunstgeschichte diese Wissenschaft sein, aus der sich das Schulfach begründet. Kunstdidaktik ist demnach nicht die Didaktik der Kunst oder der Kunstgeschichte, sondern eben der Kunstpädagogik als ihrer wissenschaftlichen Bezugsdisziplin.

Insofern bemüht sich die Zeitschrift, sowohl Beiträge zur Klärung der Systematik des Faches zu leisten und damit Fundamente für den Diskurs zu legen, als auch historische wie gegenwärtige Fachkonzepte und Paradigmen im Lichte neuerer Forschung zu diskutieren, zu revidieren oder zu revaluieren. Gerade die fachhistorische Reflexion der Grundlagen des Faches nicht allein in der erst gut einhundertfünfzigjährigen Geschichte der schulischen Kunstpädagogik, sondern

in der zweieinhalbtausendjährigen Tradition der abendländischen Kunstlehre wird dabei ein wesentlicher Bezugspunkt sein. Nur so kann „Kunst“ als Bezugsfeld in der ganzen Bandbreite und in ihrem strukturellen und systematischen Zusammenhang von Kinderzeichnung bis zur Hochkunst, von Geschichte bis Gegenwart, von lokalen bis globalen Kontexten, von freier Kunst bis angewandter Gestaltung, von poetischem Werkschaffen bis performativen Prozessen, von Produktion und Rezeption, von Praxis und Theorie, von Museum bis Alltag und Lebenswelt entfaltet werden. Zugrundegelegt wird dabei ein auszuschrärfender Gestaltungsbegriff, der als eigentlicher Kern der Fachlichkeit gelten kann.

Zugleich möchte die Zeitschrift Brückenschläge in die zahlreichen Bezugsdisziplinen der Kunstpädagogik ermöglichen, indem zu den jeweiligen Themen Wissenschaftler aus Kunst-, Bild- und Medienwissenschaft, Pädagogik, Psychologie, Anthropologie und anderen Humanwissenschaften, Philosophie, Sozialwissenschaft u.a.m. zu Beiträgen eingeladen werden. Dies nicht nur, um von dieser Expertise für die Kunstpädagogik zu profitieren, sondern um zugleich die möglichen Beiträge der Kunstpädagogik zu den gemeinsamen Fragestellungen zu diskutieren.

Demgemäß liegen die Themenschwerpunkte der einzelnen Ausgaben jeweils wechselnd sowohl auf grundlegenden Aspekten des Faches als auch auf einzelnen fachlichen Feldern und deren didaktischen Fragen. Dabei soll immer die Notwendigkeit und Produktivität der Verbindung systematischer Klärung der fachlichen Strukturen unter Berücksichtigung der Bezugsdisziplinen und einer auf dieser Basis arbeitenden Praxisforschung deutlich werden. Diese Praxisforschung ist daher nicht einfach „Empirie“ einer beliebigen Praxis, sondern kunstdidaktische Unterrichtsforschung auf einer hermeneutisch geklärten Grundlage. Forschungsergebnisse werden so auf ihre Bedeutung für Unterricht befragt, wozu immer auch entsprechende Unterrichtsbeispiele dienen. Insofern richtet sich die Zeitschrift an alle an Kunstpädagogik Interessierte und darin Tätige, seien es Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler, Hochschullehrende, Studierende, Referendarinnen und Referendare und deren Ausbilder der 2. Phase der Lehrerbildung oder praktizierende Kunstlehrerinnen und –lehrer. Letztlich richtet sie sich an alle, für die in Wissenschaft und Praxis die Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten der Schülerinnen und Schülern im Horizont von Bildender Kunst und bildnerischer Gestaltung im Mittelpunkt stehen.

Die Herausgeber:

Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa, Bettina Uhlig

EDITORIAL

JOCHEN KRAUTZ/BETTINA UHLIG

LERNEN

Die erste Ausgabe einer neu gegründeten Fachzeitschrift der Kunstpädagogik dem Thema Lernen zu widmen, hat durchaus programmatischen Charakter. Es verweist darauf, dass auch im Fach Kunst Lernprozesse im Zentrum stehen. Kunstpädagogik muss diese adäquat beschreiben und begründen können. Kunstdidaktik hat dementsprechend Modelle der Anregung und Anleitung von fachlichem Lernen zu entwickeln. In wissenschaftlicher Hinsicht impliziert dies zudem die Frage einer angemessenen kunstpädagogischen Lernforschung.

Diesen für eine Fachdidaktik scheinbar selbstverständlichen Aufgaben steht in Forschung wie Unterrichtspraxis eine Fachtradition und eine aktuelle Fachwirklichkeit gegenüber, in der über die Frage des Lernens kaum dezidiert nachgedacht wurde und wird. Mehr noch: Lernen gilt manchem als „kunstwidrig“ und damit gegen den Kern des Faches gerichtet, der je nach Akzentuierung in subjektiver Expressivität, ästhetischer Erfahrung oder einem experimentellen und kreativen Verhalten gesehen wird.

Daher entscheidet und klärt sich an der Frage nach dem Lernen in der Kunstpädagogik vieles: die Frage nach dem Fachgegenstand, dessen didaktischer Begründung, nach den zentralen Fachzielen sowie den fachlichen Methoden, diese zu verwirklichen. Auf einer noch grundlegenden Ebene ist damit angesprochen, was Lernen eigentlich ist, wie es sich in der Kunstpädagogik darstellt und auf welchen anthropologischen Annahmen es beruht. Wie verstehen wir also das Phänomen des menschlichen Lernens im Allgemeinen und speziell im Bereich von anschaulicher Wahrnehmung, bildhafter Vorstellung und bildnerischer Gestaltung als den anthropologisch bedingten Fähigkeitsbereichen, auf die sich das Lernen im Fach Kunst bezieht?

Entsprechend grundsätzlich setzt das vorliegende Heft an. In einem einführenden Beitrag klärt *Jochen Krautz* in systematischer Absicht, was kunstpädagogisches Lernen bedeutet, das sich in einem durch Aufgaben und Zielsetzungen strukturierten Unterricht vollzieht: Es zielt auf das Einfinden in und Gestalten-Können von kulturellen Konventionen des Bildverstehens und Bildgestaltens in Prozessen, die didaktisch durch Deixis (Zeigehandlungen) und Mimesis (Nachahmungsbezüge) vermittelt und von den Lernenden produktiv angeeignet werden. Lernen ist somit ein relationales und kooperatives Geschehen im Wechselbezug von Selbst, Anderen und Sache und nicht primär die Selbstverwirklichung eines egologischen Subjekts. Dabei erweist sich die Vorstellungsbildung als Zentrum kunstpädagogischen Lernens, die didaktisch entsprechend akzentuiert werden muss. Hierzu orientiert sich Kunstdidaktik an der Entwicklungslogik des kindlichen und jugendlichen Weltverstehens einerseits, andererseits an kulturellen Konventionen, in die sie einführt. Kunstpädagogische Lernforschung muss demnach als Unterrichtsforschung mit einem didaktischen Erkenntnisinteresse verstanden werden,

also aus kunstpädagogischer Praxis resultierende und auf diese zielende Forschung, die hilft, kunstpädagogische Lehre in einer begründenden Weise curricular zu ordnen.

Die von Krautz zusammengetragene erste Systematik beruht neben den umfangreichen Arbeiten des Forschungsverbundes IMAGO auf wichtige Arbeiten aus den Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik. Hierbei spielen insbesondere Bemühungen der Erziehungswissenschaft eine wesentliche Rolle, Lernen aus der behavioristischen, kognitivistischen und neurophysiologischen Verengung zu befreien, in die es aufgrund der entsprechenden psychologischen Lerntheorien geraten ist.

Von der Kritik dieser reduktionistischen Lerntheorie geht *Tobias Künkler* aus und betont in seinem Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Begründung eines relationalen Lernverständnisses insbesondere die interpersonalen Grundlagen des Lernens. Lerntheorien, so Künkler, gründen immer auf einem bestimmten Subjektverständnis, dessen egologische Verengung er auch unter Bezug auf jüngere humanwissenschaftliche Forschung hinterfragt. Lernen erweist sich jedoch grundsätzlich als Beziehungsgeschehen. So zeigt die sich tragende Rolle der Anderen und des Anderen für das Lernen: Lernen vollzieht sich in der eigentlich bildenden Relationalität von Selbst, Anderen und der gemeinsamen Sache.

Peter Faulstich entwickelt aus der Kritik reduktionistischer Lernbegriffe, die einen Welt- und Handlungsverlust bedeuten und eine Entmächtigung des Subjekts nach sich ziehen, ein kritisch-pragmatistisches Modell, das Lernen an die Bildungstheorie bindet. Demnach zielt Lernen auf Handlungsfähigkeit und ist kein von der Welt, den Mitmenschen und dem Selbst isoliertes und isolierendes Geschehen, sondern im gesellschaftlichen Bezug lernt der Mensch seine begrenzte Freiheit sinnvoll zu gestalten. Damit sind die Aporien der „Illusionen von Autonomie (Meyer-Drawe) ebenso vermieden wie eine mechanistische Reduktion von Lernen auf Reiz-Reaktions-Schemata: Lernen behält einen emanzipatorischen Anspruch.

Lis Kunst und *Bettina Uhlig* konkretisieren die Überlegungen zu einer relationalen Lerntheorie anhand einer Fallstudie aus dem Unterricht der Grundschule. In der Begleitung eines Zeichen-Lernprozesses über einen Zeitraum von neun Monaten wird deutlich, wie sich die Entwicklung von Darstellungsfähigkeit durch angemessene didaktische Interventionen und Anregungen vollziehen kann, wenn diese wahrnehmungs-, vorstellungs- und darstellungsbezogen sind und der Unterricht in einer pädagogisch gestalteten Klassengemeinschaft situiert ist.

Auch *Katja Brandenburger* erforscht die didaktischen Bedingungen eines Lernprozesses, hier im Sachzeichnen. Ihr Beitrag zeigt, wie im Kunstunterricht das Zeichnen nach Beobachtung in einem sequenziell strukturierten Lehr- und Lernprozess so vermittelt werden kann, das daraus nachweisbar wachsendes Können erwächst. Aufgrund von methodisch-didaktisch strukturierten Hilfen ist ein solches Können dann auch auf andere Objekte und transferierbar, so dass für die Lernenden die zunehmend Anwendung des Könnens möglich wird: Lernen ermöglicht somit zunehmend eigenständige Gestaltungsfähigkeit im Modus der von den Schülern angestrebten konventionell verständlichen Bildsprache.

Neben dem praktisch-gestalterischen Lernen spielt im Kunstunterricht das Lernen in der Bildrezeption eine zentrale Rolle. *Alexander Schneider* entwickelt hierzu aus der Analyse eines Kunstwerks sowie der Auswertung zweier Schülerzeichnungen ein Modell, das die Unbestimmtheit im Bild als Ansatz- und Angelpunkt von Verstehensprozessen identifiziert. Lernen in der

Bildrezeption vollzieht sich demnach im Resonanzraum von Werk und Betrachter sowie dem kulturellen und historischen Kontext, bei dem weder rein subjektive Aneignung noch eine rein wissenschaftliche Analyse eines „objektiven“ Bildsinns als bildungswirksam verstanden werden können. Vielmehr vollzieht sich Verstehen als relationales Geschehen von Bild und Betrachter{n} unter der Voraussetzung von deren auch altersbedingtem Erfahrungs- und Verstehenshorizont. Der abschließende Themen-Beitrag von *Martin Zülch* erweitert die Frage der Relationalität von Lernprozessen auf die in einem projektorientierten Kunstunterricht spezifische Bedeutung eines kooperativen Könnens für das Entstehen eines komplexen Werkes. Die bekannte Formel, dass mehrere gemeinsam mehr können als ein einzelner wird anhand eines Fallbeispiels konkret und zudem in ihrer systematischen Bedeutung transparent: Kooperation kann auch das je besondere Können von Schülern und Lehrer zusammenführen und zu einer synergetischen Qualität eigener Art führen. Damit sind nicht zuletzt auch soziale Qualitäten von Lernen, Können und Wissen in ihrer gesellschaftlichen Bedeutung angesprochen.

Das Heft versucht somit Horizonte einer künftigen intensiveren kunstpädagogischen Diskussion von Lernen zu umreißen. Dabei werden sowohl mögliche Ansätze der Forschung deutlich wie deren praktische Bedeutung für eine Kunstdidaktik, die ihrem unterrichtlichem Handeln einen fachadäquaten Lernbegriff zugrundlegen möchte, denn ein verändertes Lernverständnis zieht auch ein Verändern des Lehrens nach sich.

JOCHEN KRAUTZ

LERNEN IN DER KUNSTPÄDAGOGIK

SYSTEMATISCHE ÜBERLEGUNGEN ZU EINEM THEORETISCHEN UND PRAKTISCHEN DESIDERAT

ZUSAMMENFASSUNG

Lernprozesse im Kunstunterricht sind in der kunstpädagogischen Forschung kaum dezidiert erforscht und in der Praxis didaktisch wenig präsent. Der Beitrag erörtert daher die Domänen und Gegenstände, auf die sich Lernen in der Kunstpädagogik bezieht, und entwickelt ein relationales Lernmodell und einen fachspezifischen Lernbegriff. Darauf aufbauend werden didaktische und methodische Prinzipien herausgearbeitet, die diesem Lernverständnis entsprechen.

STICHWORTE

Lernen im Kunstunterricht, relationale Lerntheorie, systematische Kunstpädagogik, Deixis, Mimesis, kunstdidaktische Lernforschung

SUMMARY

Learning in art classes is poorly understood in art education research and didactic practice. This article focuses therefore on the “domains” and objects of learning in art education and establishes a relational model as well as a subject-specific definition of learning. Based on this, didactic and methodological principles corresponding to this learning concept are elaborated.

KEYWORDS

the concept of learning in art education, relational learning theory, systematic art education, deixis, mimesis, art didactic education research

1 BLINDER FLECK „LERNEN“

Lernen kann in der Kunstpädagogik als „blinder Fleck“ gelten. Nicht dass im Kunstunterricht nicht immer schon irgendwie und irgendetwas gelernt würde. Doch ist die fachdidaktische und unterrichtspraktische Aufmerksamkeit auf Lernprozesse wenig ausgebildet. Wissenschaftliche Kunstpädagogik hat sich bislang kaum explizit mit Lernbegriffen und Lernprozessen beschäftigt. Dabei ist es doch zentrale Aufgabe einer Fachdidaktik, fachspezifische Lehr-Lernprozesse einerseits zu verstehen und zu erforschen, andererseits entsprechend fachadäquate didaktische Formen zur Anleitung solcher Prozesse zur Verfügung zu stellen.

Dieses systematische Defizit hat Gründe in der Geschichte der Kunstpädagogik und ihrer Bezugsdisziplinen, die als implizite Theorien und halb bewusste Meinungen die Praxis – und offenbar auch die akademische Kunstpädagogik – bis heute prägen. Nur stichwortartig benannt gehören hierzu

- das ungeklärte Verhältnis von Begabung und Lernen (vgl. Krautz 2014a);
- die aus Geniekonzept und Avantgardekunst resultierende Auffassung der Nichtlehrbarkeit von Kunst (vgl. Sowa 2015a), die die zweieinhalbtausendjährige Tradition der abendländischen Kunstlehre abschneidet (vgl. Heinen 2015);
- die aus dem reformpädagogisch-romantischen Bild vom „Kind als Künstler“ herrührende Entgegensetzung von Entwicklung und Lernen (vgl. Skladny 2010);
- das didaktische Primat ästhetischer Erfahrung, das zu einer Entdidaktisierung gestalterischen Lernens führt (vgl. Krautz 2014b);
- die Abwehr reduktionistischer, mechanistischer Lerntheorien der Psychologie und Erziehungswissenschaft (vgl. Faulstich 2013), ohne zugleich fachadäquate Gegenmodelle zu entwickeln.

Alle Problemlagen behindern die Entwicklung eines dem Fach Kunst angemessenen Lernbegriffs und einer entsprechenden Fachdidaktik als Kunst der Inszenierung fachadäquater Lehr-Lernprozesse. Im Forschungsverbund IMAGO wurde hierzu systematische Grundlagenforschung entwickelt sowie didaktische Forschung zu konkreten fachspezifischen Lehr-Lernprozessen begonnen (vgl. Glas/Heinen/Krautz/Miller/Uhlig/Sowa 2015; Krautz 2015a), worauf die nachfolgende zusammenfassende Darstellung beruht.

2 DIMENSIONEN DES LERNENS IN DER KUNSTPÄDAGOGIK

Zunächst ist zu klären, worauf sich Lernen in der Kunstpädagogik eigentlich bezieht, was und wie also gelernt wird. Hierzu wird zur exemplarischen Verdeutlichung der Prozess einer vorstellungsgebundenen Zeichnung erörtert:¹

Versucht man etwa den Weg vom eigenen Wohnort zum Arbeitsplatz zu zeichnen, scheint dies zunächst unproblematisch, ist dieser doch aus täglicher Erfahrung wohl bekannt. Tatsächlich entsteht jedoch vor dem „inneren Auge“ ein äußerst komplexer Zusammenhang von visuellen Eindrücken, Bewegungsvorstellungen, Raumimaginationen und anderen sinnlichen Erfahrungen.

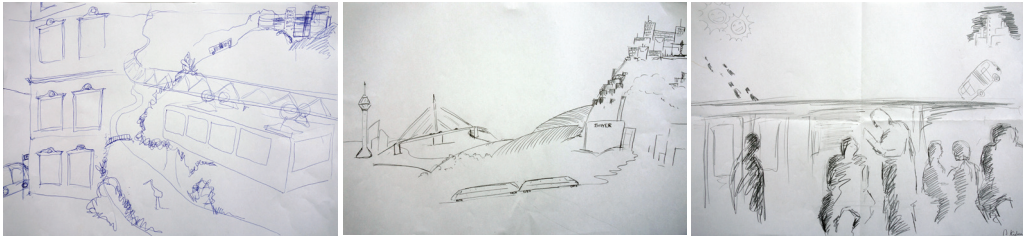


Abb. 1-3: „Mein Weg zur Uni“, Zeichnungen von Studierenden der Bergischen Universität Wuppertal

Versucht man, diesen in einen kohärenten Zusammenhang zu bringen, der der Gesamtvorstellung „Weg zur Arbeit“ entspricht, wird deutlich, dass das sogenannte „innere Bild“ kein Bild ist, sondern eine in Teilen aktualisierbares und fokussierbares visuelles Kontinuum, das sich in eine Art Hell-Dunkel- oder Schärfe-Unschärfe-Zonen unterteilt, wenn man einzelne Aspekte aufruft, während andere ausgeblendet werden. Der Weg ist innerlich nur zu rekonstruieren, wenn man imaginativ einzelne Aspekte addiert und „nachfährt“, doch nie gleichzeitig vollständig vorstellbar. Für die Darstellung müssen nun für ausgewählte Teilmomente zeichnerische Äquivalente gefunden und diese und zu einem kohärenten Bild verbunden werden. Es sind Form-Entscheidungen zu treffen, die der Darstellungsintention entsprechen (u.a. Format, Anordnung der Bildelemente, Perspektive). Auch wird man sich für ein Darstellungssystem entscheiden oder mehrere kombinieren wie eine Wegkarte mit markanten Punkten und ortstypischen Objekten (Abb. 1) oder eine Art Panorama, das wichtige Markierungen zeigt (Abb. 2). Vielleicht wird auch eine narrative Folge einzelner Ereignisse oder eine atmosphärisch verdichtete Schlüsselszene (Abb. 3) gezeichnet. Im Zeichnen tritt die Vorstellung durch Vermittlung der Hand in einen Dialog mit dem Papier und seinem Format. Jede gezeichnete Linie bedingt die nächste Entscheidung und beeinflusst die fluide Vorstellungsbildung. Diese beginnt, sich auf das schon Gezeichnete zu adaptieren. So agiert der Zeichnende im mentalen und praktischen Wechsel zwischen Vorstellung, Wahrnehmung der Zeichnung und weiterem Zeichnen, um die Mitteilungsabsicht deutlich zu machen: „So sieht es aus, wenn ich zur Arbeit fahre!“

Und doch weiß er zugleich immer: So sieht es eben *nicht* aus. Der Weg in Gänze lässt sich nicht darstellen. Tatsächlich werden zeichnerische Übersetzungen, Abkürzungen und Äquivalente gesucht, um die komplexe Erfahrung in den gewählten Schwerpunktsetzungen bildsprachlich verständlich zu machen. Dabei wird auf Vorstellungs- und Darstellungsformen zurückgegriffen, die als Bildformen bekannt, also kulturell kodiert sind und deren Grundverständnis wir in unserer Kultur teilen: Landkarte, Luftbild, narrative Bilderzählung und atmosphärische Darstellung erfindet der Zeichnende nicht in diesem Moment, sondern adaptiert und modifiziert sie. So ist der Zeichner zwar Autor des Bildes, doch in ihm wirkt eine lange Tradition und reiche Gegenwart der Bildkultur, die ihn in diesem Moment mit der ganzen Natur- und Kulturgeschichte des Menschen verbindet. Das vorstellende und zeichnende, scheinbar in sich und seine Tätigkeit versunkene Selbst steht in aktiver, dialogischer Verbindung mit Mitmenschen und Mitwelt in einer sowohl gegenwärtigen wie historischen und kulturellen Dimension. Der Zeichnende hat Teil, nimmt Teil und teilt mit. Er steht im Dialog mit sich selbst, den potentiellen Betrachtern des Bildes und der gemeinsam erfahrbaren Welt.

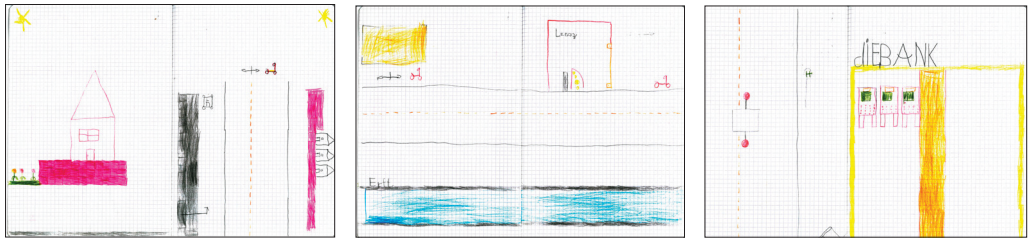


Abb. 4-6: Zeichnungen „Mein Schulweg“ (m, 6 J.)

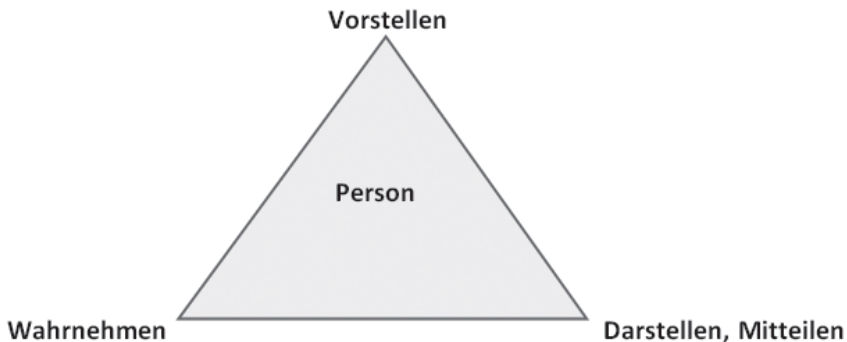


Abb. 7: „Domänen“ der Kunstpädagogik

Kunstdidaktisch bedeutsam ist nun, dass sich die Grundstruktur des Zeichenvorgangs nicht von derjenigen bei Kindern und Jugendlichen unterscheidet. Die qualitativen Unterschiede in den Vorstellungs- und Darstellungsschemata sind entwicklungsbedingt. Kinder zeichnen weniger wahrnehmungsorientiert und weniger kulturell konventionell oder künstlerisch individualisiert (vgl. Abb. 4-6). Doch Zeichnen zeigt sich auch hier als situative Modifikation der vorhandenen Vorstellungs- und Darstellungsformeln, also der Schemata für Haus, Baum, Straße etc., für eine kommunikative Intention.

Hieraus lassen sich nun induktiv gewonnen drei systematische Einsichten für das Lernen im Bereich des Bildnerischen ableiten, das sich notwendig auf den hier deutlich werdenden Prozess beziehen muss:

LERNEN BEZIEHT SICH AUF DIE „DOMÄNEN“ DER KUNSTPÄDAGOGIK

Kunstpädagogisches Lernen bezieht sich auf das anschauliche Wahrnehmungsvermögen, die bildhafte Vorstellungskraft sowie die bildnerische Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit. Man kann diese anthropologisch bedingten Fähigkeitsbereiche, auf die sich kunstpädagogische Lern- und Bildungsprozesse beziehen als „Domänen“ der Kunstpädagogik bezeichnen.² (Abb. 7) Allerdings unterscheidet sich der Charakter dieser „Domänen“ und damit das jeweilige Lernen je nach bildnerischem Medium gravierend: Plastisch-räumliche Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung differiert wesentlich von farbiger oder zeichnerischer, doch auch von bildhauerischer; eine Druckgrafik verlangt andere Vorstellungsformen als eine Fotografie, eine Performance andere als ein Puppenspiel usw.

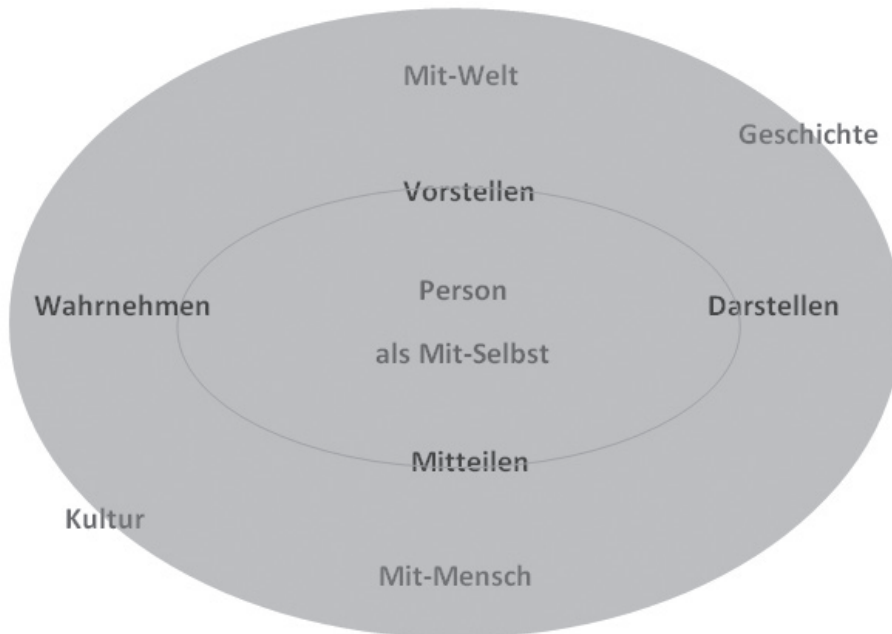


Abb. 8: Relationale Dimensionen der Kunstpädagogik

LERNEN IST EINGEBETTET IN DAS VERHÄLTNIS VON ICH, WIR UND WELT

Entgegen vieler psychologischer Lerntheorien (Behaviorismus, Kognitivismus, Konstruktivismus etc.) ist Lernen gerade in der Kunstpädagogik nicht als solipsistischer Akt subjektiver Selbstkonstruktion oder mechanistische Adaption zu verstehen, sondern vollzieht sich im Bezug des Ich als Mit-Selbst, im Kontext des Wir als Mit-Menschen und der Welt als Mit-Welt. Lernen ist somit *relational* verfasst. (Vgl. Künkler 2011; Krautz 2013 sowie die Beiträge von Künkler und Kunst/Uhlig in diesem Heft)

Wie das Beispiel veranschaulichte, ist der Lernende eingebettet in das Sicht- und Darstellbare und setzt sich hierzu sehend, vorstellend und gestaltend in ein Verhältnis. Sehen, Vorstellen und Gestalten sind Weisen des Weltverstehens und des Selbstverstehens. Daher ist dieses Verstehen und Gestalten immer schon eine Antwort auf das, was an Natur, Mitmenschen und Bildkultur vorgängig vorhanden ist. Und deshalb ist relationales Lernen kulturell und historisch dimensioniert. (Abb. 8)

LERNEN BEDEUTET DIE MODIFIKATION VON FORMELN

Das Lernmodell hierzu hat Alexander Glas in seinen grundlegenden Studien mit Bezug auf die Kognitionspsychologie und die Arbeiten Jean Piagets als „Modifikation von Formeln“ beschrieben: Neues wird gelernt durch die Adaption an Bestehendes, durch Erweitern, Differenzieren und Umbilden bestehender Formeln der Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung. (Abb. 9) Lernprozesse müssen demnach anknüpfen an bestehende Formeln und diese durch passende Impulse zur Neu-, Um- und Weiterbildung anregen. Dies gilt für das praktisch-gestalterische Lernen als auch für das Lernen in rezeptiven Prozessen der Bildbetrachtung. (Vgl. die Beiträge von Brandenburger, Kunst/Uhlig und Schneider in diesem Heft)

Zeichnen: Abrufen und Modifizieren der Darstellungsformel

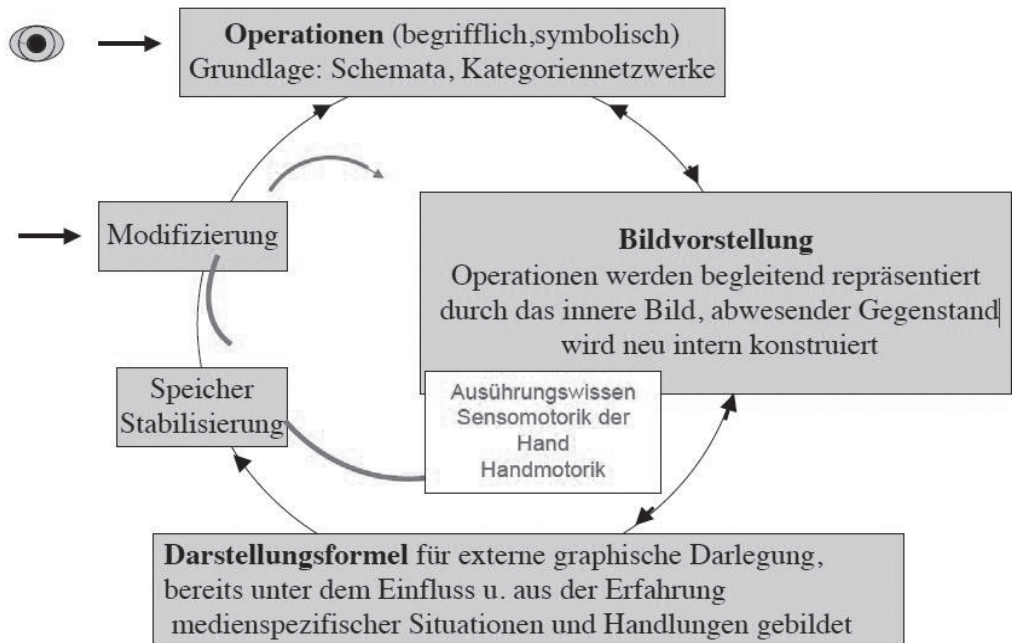


Abb. 9: Alexander Glas: Wahrnehmungs-Handlungszyklus (Glas 2015, S. 207)

3 EIN LERNBEGRIFF DER KUNSTPÄDAGOGIK

So kann ein der Kunstpädagogik angemessenen Lernbegriff etwa folgendermaßen formuliert werden: Kunstpädagogik versteht Lernen als ein *ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten zur Welt*, das sich im Zwischenraum von Selbst, Mitmensch und Mitwelt vollzieht. Lernen meint v.a. *produktiv-gestalterisches Lernen*, ist also auf das Gestalten von Werken als *kommunikativer und kultureller Akt* gerichtet. Im Lernen werden *Wahrnehmung, Vorstellung sowie Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit aus-, um- und neugebildet*. Kunstdidaktik leitet Lernen als je *gattungsspezifischen methodischen Prozess praktischer Erkenntnisgewinnung* an. Denn Lernen in der Kunstpädagogik ist an den *leiblichen Vollzug* gebunden. Nur im Tun ist im Fach Kunst *praktisches Wissen*, also *Können* zu erwerben. Können beruht dabei auf *implizitem* (know-how) und *expliziten Wissen* (know-that). Es ermöglicht den Schülern die *Teilhabe an der gemeinsamen visuellen Kultur* und das *persönliche Wollen* zu realisieren.

4 KUNSTDIDAKTISCHE FOLGERUNGEN

Zunächst können aus dem gewonnen relationalen, gestaltungs- und werkbezogenen Lernbegriff zwei übergreifende kunstdidaktische Grundprinzipien abgeleitet werden:

4.1 KUNSTDIDAKTISCHE GRUNDPRINZIPIEN

DEIXIS ALS NATÜRLICHE PÄDAGOGIK

Lernen im Kunstunterricht ist eine geradezu prototypische Situation für das, was Michael Tomasello aus evolutionsbiologischer Sicht als natürliche Pädagogik bezeichnet, nämlich die Demonstration: „Man zeigt jemanden, wie etwas gemacht wird, indem man es entweder unmittelbar tut oder auf irgendeine Weise pantomimisch darstellt.“ (Tomasello 2014, S. 96) Zeigen, so Prange aus erziehungswissenschaftlicher Sicht, ist „sozusagen das didaktische Minimum“ der Pädagogik. (Prange 2012, S. 78)

Zeigen richtet die gemeinsame Aufmerksamkeit auf etwas Drittes, ist also ein Akt mit untrennbar gleichzeitigem Sozial- und Sachbezug. Es nutzt die Grundbedingung menschlichen Lernens, die Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf einen Gegenstand zu richten, dabei voneinander zu wissen, dass man dies tut und dies zu nutzen, um mit dem anderen zu kooperieren. Diese kooperative Vorstellungsbildung unterscheidet den Menschen von höheren Primaten. (Vgl. Tomasello 2006 u. 2014)

Bildnerisch-praktische wie rezeptive Lernvorgänge im Kunstunterricht müssen demnach lehrer-seits durch Zeigen angeleitet werden: Zeigen, wie man etwas macht, worauf sich die Aufmerksamkeit richten, was man sich vorstellen und wie etwas aussehen kann. Schüler zeigen einander und dem Lehrer, was sie sehen, verstehen, sich vorstellen, was sie gestalten und darstellen. Der relationale Wechsel von Zeigen und Verstehen zwischen Selbst, Sache und den Anderen macht das schöpferische Potenzial kunstpädagogischer Lernprozesse aus. (Vgl. Uhlig 2015)

MIMESIS ALS KULTURELLES LERNEN

Der Deixis kommt die Mimesis entgegen: Nur wenn das, was gezeigt wird, auch im Verstehen mitvollzogen oder im praktischen Tun mit- und nachgeahmt wird, wird es gelernt. Insofern ist alles Lernen mimetisch. Die tradierte Kunstlehre unterscheidet dabei mit Bezug auf die Rhetorik die „*imitatio auctorum*“, die Nachahmung von anderen (Bild-) Autoren, und die „*imitatio naturae*“, das Nachahmen der Natur. (Vgl. Kaminski 1998, Eusterschulte 2001, Heinen 2015) Beides ist für den Kunstunterricht von Bedeutung: In Bezug auf schon Gesehenes und in bildnerische Form Übersetztes wie durch die Beobachtung und Darstellung von Natur können neue Formeln angeeignet, umgelernt, variiert und neu gefunden werden. Nachahmung zeigt sich als eigentlich kreativer Akt der „Welterzeugung“ (Uhlig 2015, S. 253).

Die Abwertung von Mimesis als reines „Nachmachen“ ist begrifflich falsch (vgl. Petersen 2000), wurde jedoch in der Moderne aufgrund der Originalitätsforderungen der Avantgarde, der Mythologie des Genies und des „kreativen Kindes“ stark zugespitzt. Schon Kant unterschied klar zwischen „Nachahmung“ und „Nachmachung“. (Vgl. Koch 1991, S. 48) Auch die Erziehungswissenschaft hat längst einen differenzierten Mimesisbegriff entwickelt, dessen Potenzial für die Kunstpädagogik bislang nur ansatzweise ausgeleuchtet ist: „Mimetisches Lernen bezeichnet nicht bloßes Imitieren oder Kopieren, sondern einen Prozess, in dem in der mimetischen Bezugnahme auf andere Menschen und Welten eine Erweiterung der Weltsicht, des Handelns und Verhaltens erfolgt. Mimetisches Lernen ist produktiv; es ist körperbezogen und verbindet den Einzelnen mit der Welt und anderen Menschen; es schafft praktisches Wissen und ist da-

her für soziales, künstlerisches und praktisches Handeln konstitutiv. Mimetisches Lernen ist kulturelles Lernen und als solches von zentraler Bedeutung für Erziehung und Bildung.“ (Wulf 2014, S. 191) Somit kann man folgern: Lernen in der Kunstpädagogik ist mimetisches Lernen oder es ist eben kein Lernen - sondern „Ausdruck“, „Kreativität“, „ästhetische Erfahrung“ etc.

4.2 KUNSTDIDAKTISCHE GRUNDFIGUREN

Die nachfolgenden Thesen ziehen nun didaktischen Folgerungen aus den genannten Grundprinzipien. Sie konturieren Lernprozesse in der Kunstpädagogik als anleitungsfähig und bedürftig und konkretisieren Deixis und Mimesis in didaktischen Formen:

KOOPERATIVE VORSTELLUNGSBILDUNG

Lernen im Kunstunterricht muss didaktisch von der Bildung der Imagination her gedacht werden. Die Vorstellung ist der Schnittpunkt von Wahrnehmung und Darstellung in ihren Bezügen auf Selbst, Andere und Welt. Kunstdidaktik ist demnach eine „Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung“. (Sowa 2015c) Didaktisch ist also zu fragen, welche Vorstellungsformen mit welchen Inhalten, Techniken und Gestaltungsweisen verbunden sind: Welche Vorstellungsform fordert und fördert ein Hochdruck, welche ein Tiefdruck? Welche eine modellierte Plastik? Welche eine narrativer Comic, welche eine inszenierte Fotografie? Wie baut sich diese Vorstellungsform jeweils auf? Und wie kann sie kooperativ angeleitet werden?

WAHRNEHMUNGS-, VORSTELLUNGS-, DARSTELLUNGSHILFEN

Entsprechend müssen für das Lernen Hilfen zur Verfügung gestellt werden, die den Aufbau sachgemäßer Vorstellungen ermöglichen. Dazu ist der jeweils gegenstandsbezogene Lernvorgang zu analysieren: Wie sind die Proportionen des Gesichts? Wie lernt man Malen in der Relation der Farben zueinander? Woraus besteht und wie baut sich die Fähigkeit zum perspektivischen Zeichnen auf? Usw. Hierzu ist neben praktischer und theoretischer Fachkenntnis didaktische Imagination vonnöten, um entsprechende Settings und Materialien zu ersinnen. Hieran arbeitet zudem die kunstdidaktische Forschung. Auch liegen durch Forschung wieder zugänglich zu machende - Ansätze in der historischen Kunstlehre und Kunstpädagogik vor sowie in der sogenannten „grauen Literatur“ (Anleitungs- und Handbücher aus Hobbykunst und angewandter Gestaltung).

VORMACHEN, NACHMACHEN, MITMACHEN

Entgegen verbreiteter Meinungen dürfen Kunstlehrer nicht nur, sie müssen Dinge zeigen und vormachen, um der praktischen Lernform gerecht zu werden: Es geht um Können, das nicht allein aus Wissen und Erkenntnis oder „kreativem Experiment“ entstehen kann, sondern das man sehen, nachahmen und leiblich einüben muss. Wie der Sportlehrer die Erklärung begleitend ganz selbstverständlich den Aufschlag im Volleyball vormacht, kann dies für das Auftragen einer Aquarellfarbe oder die suchend-korrigierende Linienfindung bei einer Sachzeichnung gelten. Die leibliche Handlung ist so nicht in Sprache übersetzbar. Sie muss innerlich und dann äußerlich mitgeahmt werden. Und warum soll der Kunstlehrer nicht ebenso *mitmachen* bei einer

praktischen Arbeit wie der Musiklehrer selbstverständlich im Chor mitsingt, den er dirigiert? Es entstünde eine natürliche kulturelle Lernsituation, in der der Kunstlehrer beiläufig etwas zeigen kann, Schüler ihm über die Schulter schauen können, um dann angeregt und ermutigt ans eigene Werk zu gehen.

AUFGABENSTRUKTUR

Das relationale Lernverständnis sieht kunstpädagogische Aufgaben im aufgabenhaften Weltbezug des Menschen begründet: Es ist nicht „kunstwidrig“, Aufgaben zu stellen, sondern entspricht der Notwendigkeit, in eine Kultur lernend hineinzuwachsen, die eben als Aufgegebenes immer schon vor uns da ist. Die Fähigkeit zur Selbstbestimmung erwächst aus erworbenem Können, nicht aus Verweigerung gegenüber den bildnerischen und gestalterischen Konventionen der Kultur. Kunstpädagogisch richtige Aufgabenstellungen bewegen sich im Spielraum von Vorgabe und Offenheit: Sie führen einerseits lernend in die konventionelle Bildsprache ein und eröffnen andererseits den Raum zur verantworteten Um- und Neugestaltung dieser Konventionen. (Vgl. Sowa 2015b)

SPIRALCURRICULUM VON INHALT, HANDWERK, GESTALTUNG

Lernen im Kunstunterricht zielt auf ein sich aufbauendes Können und Wissen in den drei Gegenstandsbereichen des Kunstunterrichts: handwerkliches Können und Wissen, gestalterisches Können und Wissen und das Können und Wissens im Bereich inhaltlicher Sinndeutung und Sinnggebung. Insofern müssen Aufgaben in einer spiralcurricularen Progression angelegt sein, die die Bereiche von Inhaltlichkeit, Gestaltung und Technik in einer gestuften Komplexität aufbaut. (Vgl. Sowa 2015b)

ZONE DER NÄCHSTEN ENTWICKLUNG

Für die Einschätzung einer angemessenen Progression kann das Konzept der „Zone der nächsten Entwicklung“ Orientierung bieten, das Lew Wygotski formuliert hat. Es verbindet den Scheinwiderspruch von Entwicklung und unterrichtlichem Lernen systematisch in einem kulturell-sozialen, damit relationalen Lernverständnis. Das Kind wächst durch die Kooperation mit Erwachsenen lernend in die Kultur hinein. Entscheidend ist daher nicht die statische Diagnose eines Entwicklungsstandes, sondern die der „Zone der nächsten Entwicklung“, also jener Fähigkeiten, die ein Kind durch die Anleitung von und Kooperation mit Erwachsenen und anderen Kindern erreichen kann: „It is the distance between the actual developmental level as determined by independent problem solving and the level of potential development as determined through problem solving under adult guidance or in collaboration with more capable peers.“ (Vygotsky 1978, S. 86) Somit beruht Unterricht auf der Möglichkeit, durch Kooperation einen höheren Grad an Fähigkeiten zu erwerben. Und daher gilt: „Nur der Unterricht ist gut, der der Entwicklung vorseilt.“ (Wygotski 1987, S. 302) Dies bedeutet didaktisch gesehen, dass Kunstunterricht in Aufgaben Anforderungen zu stellen hat, deren Niveau über dem derzeitigen Können und Wissen der Schüler liegt, und zu deren Bewältigung methodische und personale Hilfen zur Verfügung zu stellen. Kaum ein anderes Schulfach hat eine so klar gegliederte fachspezifische Entwicklungspsychologie aufzuweisen, wie die Kunstpädagogik mit der Entwicklung des bildnerischen Gestaltens. Sie bietet besondere Möglichkeiten, Lernanforderungen passend abzustimmen.

DIAGNOSE UND FÖRDERUNG

Hierzu ist die Diagnose des Lernstandes von Schülern notwendig: Was können sie in Bezug auf bestimmte „Domänen“ und Gegenstandsbereiche schon? Wie setzt eine neue Aufgabe daran an, führt darüber hinaus? Und welche Hilfen werden dabei nötig sein? Dazu sind einerseits die bisherigen Arbeiten der Schüler zu berücksichtigen; andererseits sind auch Formen von – in der Form durchaus spielerischen – „Pre-Tests“ denkbar, mit denen man zum Beginn einer Unterrichtsreihe das bisherige Können erhebt. Lern-Diagnose und Förderhinweise begleiten darüber hinaus den ganzen Arbeitsprozess in Einzelberatungen wie Klassenbesprechungen. Hierzu ist die genaue Analyse der Schülerarbeiten von großer Bedeutung. (Vgl. Krautz/Sowa 2013)

METAKOGNITION, „VISIBLE LEARNING“

Was in der Allgemeinen Didaktik als „Metakognition“ bezeichnet wird, dürfte sich auch für den Kunstunterricht als lernförderlich erweisen, nämlich das gemeinsame Nachdenken über das Lernen und das Gelernte: Was haben wir nun eigentlich gemacht? Was haben wir gelernt? Wie hast Du gelernt? Woran kann man das sehen? Usw. Lernen sichtbar und damit für Lehrer wie Schüler bewusst und verhandelbar zu machen, ist zudem eine der zentralen Forderungen, die auch John Hattie aus seiner umfangreichen Metastudie zieht. (Hattie 2013) Kaum ein anderes Fach kann dieser Forderung nach einem „visible learning“ wörtlicher und unmittelbarer nachkommen als der Kunstunterricht.

5 AUSBLICK: KUNSTPÄDAGOGISCHE LERNFORSCHUNG

Mit Peter Faulstichs Überlegungen zu einer kritisch-pragmatistischen Lerntheorie kann somit auch für die Kunstpädagogik resümiert werden: Einen angemessene Begriff des Lernens erreichen wir perspektivisch, indem wir drei Denklinien weiterziehen: von der mentalen Aktivität des Denkens hin zu *praktischer Tätigkeit*; von der Isolation der Lernprozesse hin zu den *kontextuellen Rahmungen*; von der Bezugnahme auf das vereinzelt Individuum hin zur *Priorität des Sozialen*.“ (Faulstich 2013, S. 213f.)

Kunstpädagogische Lernforschung kann demgemäß weder verkürzte Lerntheorien importieren, noch ohne weiteres auf Methoden quantitativer oder qualitativer empirischer Forschung zugreifen. Vielmehr muss sie unter Zugrundelegung eines nicht-reduktionistischen, relationalen Lernbegriffs eben die Dimensionen des *Praktischen*, der *Kontexte* und des *Sozialen* notwendig einbeziehen. Kunstpädagogische Lernforschung erforscht demnach praktische Gestaltungsarbeit und rezeptive Verstehensprozesse; sie bezieht die unterrichtlichen Kontexte der Entstehung ebenso wie die soziale Einbettung dieser Lernprozesse ein. Sie ist somit *Unterrichtsforschung* mit einem *didaktischen* Erkenntnisinteresse: Es geht um die Erforschung hermeneutisch und anthropologisch begründeter didaktischer Settings, die ein bildungswirksames Lernen ermöglichen können. So kann der „Dreischritt von Erleben, Auslegen und Verstehen [...] als Grundmuster des Lernens aufgefasst werden“ (Faulstich 2013, S. 68) und zugleich als wissenschaftstheoretisches Verständnis einer Forschung, in der „der Beobachtungshorizont aufgegeben und eine Teilnehmendenperspektive eingenommen wird. Damit wäre solche Forschung zugleich methodisch nah an ihrem Gegenstand: dem Bild, der Bildenden Kunst und dem sich bildenden jungen Menschen.“

ANMERKUNGEN

- 1 Vgl. zur Methodik einer genaueren empirischen Untersuchung eines analogen Aufgabensettings Graham 2013
- 2 Der aus der Kompetenztheorie entlehnte Begriff der „Domäne“ wird hier aufgrund von deren grundsätzlicher Fragwürdigkeit (vgl. zusammenfassend Krautz 2015b) in distanzierende Anführungszeichen gesetzt. Zudem bezeichnet er dort ausschließlich fachliche Gegenstandsbereiche (vgl. z.B. Klieme et al. 2003, S. 21f.), während die hier gemeinten Bereiche dort als „kognitive Prozesse“ (ebd., S. 22) bzw. „mentale Operationen und Handlungen“ (ebd., S. 23) bezeichnet werden. Diese kognitiven und im Fach Kunst auch praktischen Prozesse als „Domänen“ zu fassen, ist auch darin begründet, dass in der hier vertretenen anthropologischen Perspektive eben diese Vermögen als der eigentliche Gegenstand des Faches erscheinen (vgl. Krautz 2015a).

LITERATUR

- Eusterschulte, A. (2001): Art. Mimesis. In: Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. V, Sp. 1232-1294.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 199-219.
- Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina (2015): Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 1. München.
- Graham, Lisa (2013): Visualisierung biografischer Episoden. Eine bildwissenschaftliche und kunstpädagogische Untersuchung. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20. Kindheit, Jugend, Bildsprache. München, S. 536-541.
- Hattie, John (2013): Lernen sichtbar machen. Überarbeitete deutschsprachige Ausgabe von Visible Learning besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer. Hohengehren.
- Heinen, Ulrich (2014): Malen mit verschränkten Armen. Die Bildung der produktiven Imagination in der tradierten Kunstlehre (zugleich ein kunsthistorischer Beitrag zur Grundlegung des Faches Kunst). In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2: Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S.169-232.
- Heinen, Ulrich (2015): Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 261-282.
- Kaminski, N. (1998): Art. Imitatio (auctorum). In: Ueding, Gert (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Rhetorik. Bd. IV, Sp. 235-285.
- Klieme, Eckhard et al. (2003): Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Expertise. Herausg. v. Bundesministerium für Bildung und Forschung. Bonn.
- Koch, Lutz (1991): Logik des Lernens. Weinheim.
- Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten. Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel, S. 143–169.
- Krautz, Jochen (2010a): Kunstpädagogik und „Begabung“. In: iPEGE (Hrsg.): Fachdidaktik und Begabtenförderung. Salzburg, S. 117-133.
- Krautz, Jochen (2014b): Ästhetische Bildung im Weltbezug. Personale Kunstpädagogik und relationale Didaktik. In: Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte. Beiheft 3: Bildungsfragen. Hrsg. v. Harald Schwaetzer. Kueser Akademie, Bernkastel Kues, S. 121-160.

- Krautz, Jochen (2015a): Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik. H. 1, S. 87-120.
- Krautz, Jochen (2015b): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, H. 1. Hrsg. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin. Berlin (<http://www.gew-berlin.de/13418.php>).
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2013): Kunst+Unterricht: „Lernen, Üben, Können“. H. 369/370.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.
- Petersen, Jürgen H. (2000): Mimesis Imitatio Nachahmung. Eine Geschichte der europäischen Poetik. München.
- Prange, Klaus (2012): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. 2. Aufl. Paderborn.
- Skladny, Helene (2010): Sind Kinder Künstler? Zum historischen Erbe der Kunsterziehungsbewegung. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 135-145.
- Sowa, Hubert (2015a): Topologie der Kunstlehre. Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 35-60.
- Sowa, Hubert (2015b): Grundlagen der Kunstpädagogik anthropologisch und hermeneutisch. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 481-517.
- Sowa, Hubert (2015c): Imagination und Gemeinsinn. Theorie und Didaktik der kooperativen Vorstellungsbildung. [in. Vorber.]
- Tomasello, Michael (2006): Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition. Frankfurt a. M.
- Tomasello, Michael (2014): Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens. Frankfurt a. M.
- Uhlig, Bettina: Zur Rolle von Anschauung und Nachahmung bei der Entwicklung der kindlichen Bildsprache. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 251-259.
- Vygotsky, Lev S. (1978): Mind in society: The development of higher psychological processes Cambridge, Mass. (Original ca. 1930-1934)
- Wulf, Christoph (2014): Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur. Bielefeld.
- Wygotzki, Lew (1987): Ausgewählte Schriften. Arbeiten zur psychischen Entwicklung der Persönlichkeit. Bd. 2. Berlin.

TOBIAS KÜNKLER

SKIZZE EINER RELATIONALEN LERNTHEORIE**ZUSAMMENFASSUNG**

Sowohl im interdisziplinären als auch im pädagogischen Lerndiskurs herrscht ein individualtheoretisches Verständnis des menschlichen Subjekts vor. Welche Probleme sich daraus ergeben und wie Subjekt- und Lernverständnis zusammenhängen, wird in einem ersten Schritt aufgezeigt. Dabei ist die leitende These, dass die subjekttheoretischen Annahmen jeder Lerntheorie gegenstandskonstitutiv sind, d.h. entscheidend mitbestimmen, was jeweilig überhaupt unter Lernen verstanden werden kann. In einem zweiten Schritt wird die Grundlogik eines relationalen Lernverständnisses skizziert, das Lernen radikal als Beziehungsgeschehen versteht.

STICHWORTE

Lernen, Relationalität, Subjektverständnis, Beziehung

OUTLINE OF A RELATIONAL LEARNING THEORY**SUMMARY**

In the interdisciplinary as well as educational discourse on learning the human subject is predominantly understood from an individualist theoretical standpoint. What problems arise from this as well as what correlations exist between subject and learning theory are identified in a first step. This is based on the premise that the theoretical assumptions concerning the human subject underlying learning theories constitute how learning is ultimately conceived per definition. In a second step the basic logic of a relational theory of learning is outlined in which learning is radically understood as a situation determined by its relational quality.

KEYWORDS

Learning, relationality, subject theory, relational learning

Sowohl in der Alltagssprache als auch im pädagogischen Diskurs boomt die Lernsemantik. Und obwohl es in den letzten Jahren zu einer Zunahme von grundständiger erziehungswissenschaftlicher Reflexion des Lernbegriffs gekommen ist, nimmt die Erziehungswissenschaft in der öffentlichen Debatte um Lernen immer noch „eher eine Randstellung ein“ (Göhlich/Zirfas 2007, S. 11).¹ So ist beispielsweise umstritten, ob Lernen als ein Grundbegriff der Pädagogik gelten kann (vgl. Menck 1999).

Da die wissenschaftliche Erforschung des Lernens im 20. Jahrhundert größtenteils von der Psychologie betrieben wurde, haftete dem Begriff des Lernens stets der Verdacht an, als Kuckucksei in das ‚einheimische Nest‘ der Erziehungswissenschaft eingeschleust worden zu sein. So ‚kümmerte‘ sich die Erziehungswissenschaft auf ungleich intensivere Weise um ihr ‚Lieblingskind‘, die Bildung. Kann diese doch eine wesentlich vornehmere Genealogie aufweisen; schließlich entstammt sie grosso modo der Ideenwelt der Theologie und Philosophie, während das Lernen profanerweise das Licht der Welt in einer äußerst reizarmen Umgebung, dem Labor der Lernpsychologen, erblickte. Und während sich in der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft – auch institutionell – eine *Bildungsphilosophie* herausgebildet hat, gibt es eine vergleichbare *Lernphilosophie* nicht. Daher ist es auch nicht verwunderlich, dass der Lerndiskurs von der Psychologie und den Neurowissenschaften dominiert wird und die dort entwickelten Lernverständnisse in der Pädagogik häufig unreflektiert übernommen werden. Der Erziehungswissenschaftler Elmar Anhalt forderte 2009 angesichts dieser Problemlage „eine einschlägige Grundlagenforschung [...], die sich in systematischer Weise des Themas ‚Lernen‘ annimmt“ (Anhalt 2009, S. 32).

Besonders erstaunlich wie problemreich erscheint mir vor allem eine unzulängliche Reflexion der Subjekthematik im interdisziplinären wie pädagogischen Lerndiskurs. Meist wird nur implizit auf die Fragen geantwortet: Wer oder was lernt? Und: Welche Eigenschaften besitzt dieses Subjekt des Lernens? Wie Subjekt- und Lernverständnis zusammenhängen und welche Probleme sich aus dem vorherrschenden individualtheoretischen Subjektverständnis² ergeben, möchte ich daher in einem ersten Schritt sowohl für den aktuellen interdisziplinären als auch für den pädagogischen Lerndiskurs aufzeigen. Dabei ist die leitende These, dass die subjekttheoretischen Annahmen jeder Lerntheorie gegenstandskonstitutiv sind, d.h. entscheidend mitbestimmen, was jeweilig überhaupt unter Lernen verstanden werden kann. In einem zweiten Schritt werde ich die Grundlogik eines relationalen Lernverständnisses skizzieren. Insgesamt greife ich dabei wesentlich auf die Ergebnisse meiner Arbeit „Lernen in Beziehung“ (Künkler 2011) zurück.³

1 ZUM ZUSAMMENHANG VON LERN- UND SUBJEKTTHEORIEN

1.1 DAS PROBLEM EINES REDUKTIONISTISCHES VERSTÄNDNIS DES LERNENS AM BEISPIEL DES ‚HIRNTODS DES LERNSUBJEKTS‘

Ein Großteil der Faszination der Hirnforschung besteht in dem Versprechen, Lernvorgänge nun endlich direkt beobachten zu können. Was der Behaviorismus als ‚black box‘ aus methodologischen Gründen ausklammern musste, was der Kognitivismus mit seinem Computermodell

des Geistes behelfsweise zu modellieren versuchte und was der radikale Konstruktivismus als Reaktion darauf epistemologisch totalisierte, das verspricht die Hirnforschung via ‚bildgebender Verfahren‘ nun direkt zugänglich zu machen: den Ort des Lernens. In meiner Arbeit habe ich aufgezeigt, dass dies eine unhaltbare Suggestion ist (Künkler 2011, S. 199 ff.). Wesentlich für den hier aufzuzeigenden Sachverhalt ist aber, dass in neurowissenschaftlichen Untersuchungen bereits methodisch immer nur das einzelne Gehirn in den Blick geraten kann. Was *zwischen* Menschen geschieht, ist mit einem Computertomographen nicht zu erfassen. Analog dazu ist es auch in der neurowissenschaftlichen Theoriebildung stets das *Einzel*gehirn, das lernt, bzw. es sind Vorgänge auf der neuronalen Ebene *eines* Gehirns, die Lernprozesse verursachen.

Dabei ist ‚das Gehirn‘ bereits eine doppelte Reduktion: Zunächst wird auf dem Hintergrund einer dualistischen Logik die menschliche Existenz auf ihre materielle bzw. körperliche Dimension reduziert. In einem zweiten Schritt reduziert die Hirnforschung den Körper noch einmal auf das materialisierte ‚Denkorgan‘: das Gehirn. In dieser kruden Kreuzung aus Materialismus und Rationalismus kommt es gewissermaßen zu einer Materialisierung des Psychischen und einer Veräußerung des Innen, die zugespitzt im, wie ich es nenne, ‚Hirntod des Subjekts‘ resultiert. Denn das Ich ist nun nichts mehr weiter als ein Haufen Neuronen.

Parallel dazu kommt es jedoch auch zu einer klammheimlichen Wiederbelebung des hirntoten Subjekts, indem das Hirn selbst zum Subjekt inauguriert wird. Nicht nur aufgrund von rein grammatikalischen Zwängen werden dem Gehirn all jene Attribute und Leistungen zugesprochen, die klassischerweise das menschliche Subjekt ausmachten. Gehirne können nun interpretieren, aufmerksam oder motiviert sein, Freude oder Angst empfinden, Entscheidungen treffen und vor allem: lernen. Bei all dem aber gilt: Ort des Lernens und zentrale Bezugseinheit der Lerntheorie ist das *Einzel*gehirn. Diese Modellierung des Lernsubjekts führt aber in mindestens vierfacher Hinsicht zu einer problematischen und reduktionistischen Sichtweise des Lernens:

Unter dem neuronalen Primat werden Veränderungen im Verhalten als durch neuronale Prozesse verursacht angesehen. Lernen wäre demnach ein determinierter Prozess. Wo jedoch das Hirn selbst zum Subjekt erkoren wird, wird suggeriert, es gäbe doch so etwas wie eine Entscheidungs- und Handlungsinstanz auch bezüglich des Lernens. Nur entscheiden nun nicht mehr wir, sondern unser Hirn, ob und was gelernt wird.

Indem die Neurowissenschaften Lernen durch Rückführung auf ein materielles Substrat zu erklären suchen, kann mit ihnen Lernen letztlich nur als bedeutungs- und sinnloses Geschehen beschrieben werden. Die Materialisierung des Lernens führt zu einer Formalisierung des Lernens, bei der die inhaltlich-sachliche Dimension des Lernens in den Hintergrund gerät.

Ausgeblendet wird somit auch der konkrete, lebensweltliche Vollzug des Lernens. Dies ändert sich auch nicht durch die Inthronisierung des Gehirns als Subjekt des Lernens. Denn im Gegensatz zu unseren lebensweltlichen Erfahrungen ist uns unser Gehirn vollkommen fremd. Wie Käte Meyer-Drawe treffend formuliert: „Mein Gehirn ist mir fremd, meine Freude und meine Qual sind es nicht.“ (Meyer-Drawe 2008, S. 211)

Die Bedeutung anderer für das Lernen gerät neurowissenschaftlich kaum und wenn dann höchstens als bedingende Größe in den Blick.

1.2 DAS DILEMMA EINES PÄDAGOGISCHEN LERNBEGRIFFS

Ein individualtheoretisches Verständnis des Lernsubjekts zeigt sich aber nicht nur in den klassischen Lernparadigmen des interdisziplinären Lerndiskurses⁴, sondern wie erwähnt auch an ganz anderer Stelle, nämlich bei den wenigen bisherigen Versuchen einen pädagogischen Lernbegriff zu formulieren. Insgesamt lassen sich in der Literatur⁵ drei Kriterien dafür finden, wann genau ein Lernbegriff als pädagogischer Lernbegriff gelten kann bzw. eine Lerntheorie als pädagogische Lerntheorie:

Erstens die besondere Betonung und systematische Einbeziehung der inhaltlich-sachlichen Dimension des Lernens. Zweitens der Fokus speziell auf das menschliche Lernen. Und drittens die Thematisierung des pädagogischen Bezugs bzw. des Lehr-Lern-Zusammenhangs.

Es ist dieses dritte Kriterium, das zu einem Dilemma führt. Eine pädagogische Theorie des Lernens, so die Annahme, müsse das Lernen aus der Perspektive pädagogischer Bezugnahmen, genauer des Lehrens und/oder des Erziehens, in den Blick nehmen bzw. betrachte nicht alleinig das Lern-, sondern das Lehr-Lern-Geschehen. Problematisch daran ist, dass auf diese Weise – wie der pädagogische Lerndiskurs zeigt – Lernen schnell in die Abhängigkeit des Lehrens oder des Erziehens gerät bzw. es zu einer didaktischen Engführung des Lernens kommt.⁶ So wie in der unterrichtlichen Praxis Lehrende stets der Gefahr ausgesetzt sind, einen ‚Lehr-Lern-Kurzschluss‘ zu begehen (Holzkamp 1995), d.h. anzunehmen, dass das, was gelehrt wurde, damit auch schon auf Schülerseite gelernt wurde – Lernen bedeutet dann, etwas gelehrt zu bekommen –, so wurde und wird im pädagogischen Diskurs Lehren und Lernen häufig schon sprachlich miteinander vermischt und verwechselt. Verwiesen sei nur auf die gängige Rede von sozialem Lernen, selbstgesteuertem Lernen, kooperativem Lernen, interkulturellem Lernen und entdeckendem Lernen, die allesamt nicht Formen des Lernens, sondern – zumeist oder zumindest immer auch – Methoden des Lehrens bzw. Unterrichtens bezeichnen.

Als Antwort auf diese Tendenz wird häufig besonders die Unhintergebarkeit und Unsichtbarkeit des Lernens betont (vgl. Buck 1989, S. 7; Meyer-Drawe 1996, S. 87; Prange 2005, S. 89; Waldenfels 2000, S. 180). Damit aber ergibt sich folgendes Dilemma, das Strobel-Eisele und Wacker (2009, S. 7), auf den Punkt bringen: „Lernen wird [...] zu Recht mit Attributen wie intransparent, unsichtbar und individuell im Sinne von unvertretbar belegt [...], aber gleichzeitig wird seine soziale Verortung betont und seine Förderungsbedürftigkeit von Seiten des Erziehens aufgewiesen.“ Anders gesagt: Versuche der Formulierung eines pädagogischen Lernverständnisses stehen entweder in der Gefahr, das pädagogische Proprium aus dem Blick zu verlieren, oder aber Lernen didaktisch engzuführen bzw. als ein vom Lehren oder vom Erziehen abhängiges Geschehen zu konzipieren.

Meine These dazu ist, dass diesem Dilemma ebenfalls die kategoriale Problematik eines individualtheoretischen Verständnisses des Lernsubjekts zugrunde liegt.⁷ Diesem Dilemma ist nur zu entkommen, wenn Lernen weder als individuelles noch als soziales, sondern als relationales Geschehen, d.h. radikal als ein Beziehungsgeschehen betrachtet wird. Das individualtheoretische Subjektverständnis muss dazu aufgebrochen und das Lernsubjekt relational begriffen werden.

2 SKIZZE EINER RELATIONALEN LERNTHEORIE

Für ein relationales Verständnis des Subjektes ist erstens die Annahme zentral, dass Beziehungen nicht außerhalb des Selbst existieren bzw. kein Selbst außerhalb von Beziehungen existiert. Zweitens die Annahme, dass das Selbst selbst beziehungshaft strukturiert ist, d.h. als ein untrennbares Ineinander von Selbst-, Welt- und Anderenrelationen betrachtet werden sollte. Menschen haben dann nicht nur Beziehungen, sondern *sind* selbst diese Beziehung zu anderem und anderen, und zwar dergestalt, dass sie sich zu dieser Bezogenheit selbst noch einmal verhalten müssen und können. Drittens gehe ich von der Annahme aus, dass in diesem Ineinander dem Anderenbezug ein Primat zuzusprechen ist.

Es ist die zweite Studie meiner Arbeit (Künkler 2011, S. 291 ff.), die darauf zielte ein relationales Verständnis des Lernsubjekts und ausgehend davon einige wichtige Schritte hin zu einem relationalen Verständnis des Lernens zu entwickeln. Damit soll die individualtheoretische und dualistische Bahnung des Lernens verlassen und ein zentrales Moment einer pädagogischen Theorie des Lernens formuliert werden. Ich habe dazu auf drei ‚Anregungsfelder‘ zurückgegriffen, die ich hier nur kurz nennen will:

Erstens die Subjektkritik bzw. die Kritik am modernen Subjekt, besonders jene, die auf eine kritische Reformulierung des Subjektbegriffs zielt. Ein solches dezentriertes Subjektverständnis betont gegenüber der Autonomie des modernen Subjekts die Abhängigkeit, gegenüber der Souveränität die Angewiesenheit und Verletzbarkeit, gegenüber der Identität die Differenz, gegenüber dem cogito die Leiblichkeit, gegenüber der Universalität die Relativität und Partikularität und gegenüber der Selbsttransparenz die Selbstfremdheit. Besonders profitiert habe ich hier von Norbert Rickens Konzeption einer relationalen Subjektivität (Ricken 1999).

Zweitens habe ich auf lerntheoretische oder lerntheoretisch bedeutsame Ansätze zurückgegriffen, die bislang eher unterbelichtete Aspekte des Lernens betonen und damit an ein dezentriertes Subjektverständnis anschließen. Hierzu habe ich vor allem praxistheoretische sowie leibphänomenologische Ansätze beleuchtet.

Erörtert habe ich drittens Ansätze, die ihren Fokus auf die für das Selbst konstitutive Anderenrelation legen. Die Rekonstruktion und lerntheoretische Interpretation dieser ‚relationalen Ansätze‘ zielte dabei auf die Gewinnung von Sprach- und Denkmustern, die die relationale Verfasstheit des Subjekts zugänglich machen. Dazu herangezogen wurden von mir das relationale Denken des Soziologen Norbert Elias, verschiedene Theorien einer intersubjektiven Genese des Selbst, das Konzept eines relationalen Selbst im Sozialkonstruktivismus, Martin Bubers Explikation des ‚Zwischen‘ in seiner dialogischen Philosophie, die relationale Wende in der Psychoanalyse und der sozialphilosophische Diskurs um Anerkennung.

Das auf diesem Weg gewonnene relationale Lernverständnis, das von einem relationalen Verständnis des Lernsubjekts ausgeht, will ich nun, zumindest in Ansätzen, skizzieren:

Ausgehend von der systemischen Erkenntnis einer zyklischen Kausalität nehme ich an, dass jeder praktische Vollzug wie jede Erfahrung des Subjekts auf dieses zurückwirkt. Daher gibt es kein Subjekt des Lernens im Sinne einer dem Lernvorgang zugrundeliegenden Instanz, die das Lernen steuern könnte, dem Lernvorgang selbst äußerlich bleibt und den Lernprozess unverändert übersteht. Zuspitzen will ich dies mit einem radikalen Prozessdenken, das einem

verdinglichten Verständnis von Lernen und Wissen entgegensteht und dem Prozess das Primat vor der (ruhenden) Substanz gibt. Das Lernsubjekt durchläuft demnach keinen Veränderungsprozess, sondern ist selbst dieser Prozess der Veränderung.

Die gängige Logik aller Lerntheorien ist demnach gewissermaßen auf den Kopf zu stellen. Nicht mehr der Wandel einer als an sich statisch gedachten Entität ‚Subjekt‘, sondern deren relative Beständigkeit wird damit zum Explanandum. Auch Wissen ist vor diesem Hintergrund kein von einem Subjekt aufzunehmendes Etwas, sondern der dynamische Akt der Inkorporierung eines spezifischen Weltverhältnisses.

Im Lernen verschränken sich Selbst-, Welt- und Anderenrelationen dergestalt, dass selbst noch in der Wiederholung ein Umlernen des bisher Gelernten stattfindet (Buck 1989, Meyer-Drawe 1996). Zudem wird in jedem Lernen nicht nur etwas gelernt, sondern es ereignet sich zugleich ein Sich-Erlernen wie Welt-Erlernen. Lernen bedeutet dementsprechend nicht nur eine beobachtbare, nachhaltige Verhaltensveränderung, sondern als radikales Beziehungsgeschehen betrachtet, ist der Prozess des Lernens eine Verschiebung im Ineinander des Relationsgefüges und resultiert darin, dass man sich zu etwas oder jemandem verändert verhält.

Zentral ist für mich zudem die leibliche und soziale Situiertheit des Lernsubjekts. Lernen ist ein dadurch bedingter, nicht aber determinierter Prozess. Dass wir leiblich situiert sind, bedeutet, dass wir nur im leiblichen Vollzug existieren, d.h. wir sind keine Psyche, die einen Körper besitzt, sondern sind ein Leib, der zugleich in einer unhintergehbaren reflexiven Distanz zu sich selbst existiert (Waldenfels 2000). Erfahrungen und Wissen sind nicht in einem passiven Körper oder dessen zentralem Nervensystem gespeichert, sondern der Leib ist der aktive Speicher der geronnenen und sedimentierten Erfahrung aller vergangenen Erfahrungen. Die leiblichen Vollzüge des Ineinanders von Selbst-, Welt- und Anderenrelationen eröffnen sich daher stets von der strukturierten und strukturierenden Struktur des so gebildeten Erfahrungshorizontes her, die sich in Handlungs-, Denk-, Wahrnehmungs- und Bewertungsschemata ausdrückt. Was von dieser inkorporierten Vergangenheit wie in die Gegenwart wirkt, ist abhängig von der spezifischen Situierung des Leibes in bestimmten Kontexten. Situiert ist das Lernsubjekt im sozialen Raum auf mindestens dreierlei Weise: Erstens in unterschiedlichen sozialen Feldern bzw. gesellschaftlichen Subsystemen, die vor allem eine spezifische ‚Logik der Praxis‘ voraussetzen (Bourdieu 2003), zweitens in spezifischen Lebensformen bzw. sozialen Milieus, die z.B. einen spezifischen Lernhabitus wahrscheinlich machen (Bremer 2007) und drittens in ‚communities of practice‘ (Wenger 2004), die vor allem ein praktisches Wissen bereitstellen, das nur als ein mit anderen geteiltes Wissen existiert.

Besonders zentral ist, dass relationale Subjektivität vor allem im Modus der Verwobenheit und Bezogenheit existiert, d.h. dass ein relationales Selbst immer auch ein Selbst-mit-anderen und grundsätzlich und existentiell bezogen auf andere ist. In diesen Modi wird die konstitutive Bedeutung der anderen für das Lernen besonders deutlich.

Dies will ich an vier Unterpunkten kurz aufzeigen:

- A: Das Beziehungsnetz, in das wir ein Leben lang verflochten sind, ist nicht nur Quelle des Werdens, worauf die intersubjektive Genese des Selbst verweist, sondern auch des Anders-Werdens. Ursachen können veränderte Beziehungskonstellationen, transintentionale Verflechtungsdynamiken und soziale Transformationsprozesse sein. Es gilt daher, auch

lerntheoretisch immer von den Vielen zum Einzelnen zu denken (Elias 1986) und nicht wie gewohnt andersherum.

- B: Lernen ist dann auch wesentlich als Prozess der Partizipation, des Zugehörig-Werdens und des Sich-Bindens an andere zu verstehen. Durch den Wunsch nach Partizipation in Gemeinschaften oder auch die Notwendigkeit der Teilnahme an sozialen Feldern geschieht Lernen vor allem als mimetisches Geschehen (Wulf 2007), das mehr als Mitahmung (Bourdieu 2003) denn als Nachahmung verstanden werden sollte. Dies bedeutet, dass durch einfache Teilhabe an kulturell codierten Praktiken Habitualisierungen und Sedimentierungen entstehen.
- C: Man lernt nicht nur mit anderen, von anderen und durch andere, sondern auch für andere. Lernen ist von Begehren durchzogen. Dass wir begehren von Anderen geliebt, begehrt und wertgeschätzt oder zumindest beachtet zu werden, dass wir begehren, für Andere von Bedeutung zu sein, ja wir gar die Beziehung zu Anderen selbst begehren, evoziert, verhindert und strukturiert Lernprozesse. Ob und vor allem was gelernt oder auch nicht gelernt wird, hängt entscheidend davon ab, was für bedeutsame Andere bedeutsam ist.
- D: Wir begehren nicht nur den Blick der anderen, vielmehr ist ihr Blick anerkennungstheoretisch als existenzstiftend zu verstehen (Todorov 1998). Daher sind es die existenzstiftenden Bezugnahmen der anderen, die Lernen als ein Anderswerden ermöglichen oder verhindern, z.B. durch fixe Erwartungen. Da wir nicht alleine beschließen können, ein Anderer zu sein, ist es gewissermaßen erst der durch die Bezugnahme anderer geschaffene Raum, in den hinein wir uns verändern können bzw. in den hinein wir verändert werden.

Zusammengefasst lässt sich Lernen also als relationales Geschehen betrachten, das sich der Differenz von Individuellem und Sozialem entzieht. Lernen ist kein individueller Prozess, der sich im Inneren eines Individuums vollzieht, aber auch kein sozialer Prozess, der mehrere Individuen umfasst und daher kollektiv ist. Vielmehr ist Lernen ein relationaler Prozess im Zwischen von sich, anderen und anderem. Dieser Raum des Zwischen ist nicht nur von einem Ich, sondern auch von mir dennoch fremd bleibenden anderen bevölkert. Er ist dem Ich weder innerlich noch äußerlich, vielmehr ereignet er sich durch das Ineinander von Selbst-, Welt- und Anderenrelationen. Weder gibt es ein Selbst außerhalb dieser Relationen, das den Lernprozess steuern könnte, noch ist das Selbst bloßes Produkt oder Epiphänomen dieser Relationen und ihrer Bedingtheiten.

Dass Andere für das Lernen konstitutiv sind, bedeutet nicht, dass diese das Lernen herstellen oder steuern können. Es bedeutet auch nicht, dass Andere zu einem außerhalb der Bezogenheit und Verwobenheit schon ablaufenden individuellen Prozess noch hinzukommen und diesen daher tendenziell eher stören. Vielmehr bedeutet es, dass Lernen schon immer zwischen sich, anderen und anderem abläuft. Der pädagogische Bezug im Lernen ist durch die relationale Existenz des Menschen gewissermaßen schon vom Phänomen her gegeben: durch die konstitutive Bezogenheit des Lernenden auf Andere im Lernen sowie durch die unhintergehbare Verwobenheit des Lernenden mit Anderen. Für eine pädagogische Theorie des Lernens bedeutet dies weder, dass das Pädagogische erst von außen an das Lernen herangetragen werden muss, noch, dass Lernen nur aus dem Blick pädagogischer Bezugnahmen zu betrachten ist. Eine pädagogische Theorie des Lernens könnte diese konstitutive Bedeutung der Anderen für das Lernen zum Ausgangspunkt der Theoriebildung machen.

ANMERKUNGEN

- 1 Als Sammelbände oder Monographien, die sich im deutschsprachigen Raum aus allgemeiner erziehungswissenschaftlicher Sicht zentral des Themas Lernen annehmen, seien Platzer 2006; Göhlich/Zirfas 2007; Göhlich u.a. 2007; Meyer-Drawe 2008; Mitgutsch/Sattler/Westphal 2008; Mitgutsch 2009 und Strobel-Eisele/Wacker 2009 genannt. Aus den Jahren zuvor sind dem Autor keine ähnlich gelagerten Sammelbände oder Monographien bekannt.
- 2 Ein individualtheoretisches, monadisches oder auch atomistisches Verständnis des Subjekts betrachtet das einzelne Subjekt als eine geschlossene Entität, d.h. zwischen ihm und seiner Umwelt, zur der relativ unterschiedslos auch andere Menschen gehören, befindet sich eine – letztlich unüberwindbare – Kluft. Beziehungen – zur dinglichen Umwelt wie zu anderen Menschen – sind sekundär bzw. nachträglich und dem Subjekt äußerlich. Anders gesagt: Sein Wesen, seine Identität besteht zunächst außerhalb und unabhängig seiner Beziehungen zur Umwelt wie zu anderen Menschen. Das individualtheoretische Verständnis des Subjekts steht in engem Zusammenhang mit der facettenreichen Figur des modernen Subjekts sowie der dualistischen Ontologie, die die Gesamtheit des Seins in die Sphären Materie und Geist einteilt und radikal voneinander trennt. Vgl. dazu ausführlich Künkler 2011.
- 3 Verweisen möchte ich auch auf die Monografie von Franz Schaller [2012], der sich ebenfalls mit dem Thema einer relationalen Lerntheorie auseinandergesetzt hat. Für einen Überblick über erziehungswissenschaftliche, relationale Ansätze siehe Prengel 2013, S. 51 ff. Für Überlegungen zu kunstdidaktischen Konsequenzen aus einem relationalen Lernverständnis siehe Krautz 2013 sowie die Beiträge in dieser Ausgabe.
- 4 In der ersten der beiden Studien meiner Arbeit (Künkler 2011) habe ich den Behaviorismus, den Kognitivismus, den Konstruktivismus und die Neurowissenschaften in ihrer Grundgestalt und Theoriearchitektur rekonstruiert und eine kategoriale Analyse des spezifischen Zusammenhangs ihres Subjekt- und Lernverständnisses durchgeführt. Ich konnte dabei nicht nur zeigen, dass und inwiefern die jeweiligen Subjektverständnisse eine gegenstandskonstitutive Bedeutung haben, sondern auch, dass das Lernsubjekt in allen Lernparadigmen stets individualtheoretisch verstanden wird.
- 5 Vgl. dazu Meyer-Drawe 2008; Koch 2008, Schirlbauer 2008, Strobel-Eisele/Wacker 2009, Göhlich/Zirfas 2007, Göhlich u.a. 2007b, Prange 2005.
- 6 Dies zeigt sich an verschiedenen Stellen. Als Beispiel seien hier nur Strobel-Eisele und Wacker aufgeführt. Erstens sehen sie, wenn auch nicht alles Lernen, so doch zumindest den Erwerb von menschlichen Grundkompetenzen auf das „Zutun anderer“ (Strobel-Eisele/Wacker 2009, S. 12), d.h. „erzieherische Zuwendung, Erfahrung und Belehrung“ (ebd.), angewiesen, zweitens „bedürfe das Lernen der besonderen Herausforderung und Anleitung durch die Pädagogik in Form von erzieherischen Handlungen und Kontexten“ (ebd., S. 8), um „den Kompetenzbereichen zu entsprechen, die die in den Bildungsstandards moderner Gesellschaften formulierten sind“ (ebd.). Lernen gerät somit in die Abhängigkeit gezielter pädagogischer Handlungen, wie Erziehen und Lehren.
- 7 Bzw. die dichotome Sichtweise von Individuellem und Sozialem. Diese zeigt sich sehr deutlich an Klaus Pranges Argumentation, der Erziehen als „ein[en] soziale[n] Vorgang, ein[en] Prozess zwischen Personen“ (Prange 2005, S. 90) betrachtet, das Lernen aufgrund seiner Unhintergebarkeit aber als „unvertretbar-individuell“ (Prange 2005, S. 89) beschreibt. Zwar könne man „mit anderen und von anderen lernen; aber das ändert nichts daran, dass das Lernen selber individuell ist“ (ebd.). Damit aber ergibt sich gerade das beschriebene Dilemma: Beschreibt man Lernen als einen sozialen Prozess, so droht die Unhintergebarkeit und Nichtvertretbarkeit des Lernens verloren zu gehen; beschreibt man hingegen, wie Prange, Lernen als einen individuellen Prozess, dann mutet die Redeweise von einem genuin pädagogischen Verständnis des Lernens wie ein ‚Taschenspielertrick‘ an. Das Pädagogische markiert in diesem Falle eine bloß spezifische Sichtweise auf das Lernen, bei dem nur solche Lernprozesse in den Blick geraten, die im Zusammenhang mit pädagogischen Handlungen wie Erziehen oder Unterrichten stehen. Dabei setzt man aber voraus, dass Lernen eigentlich ein viel breiteres Phänomen ist und es eine ganze Reihe von Lernprozessen gibt, die unabhängig von pädagogischen Bezugnahmen, Intentionen und Institutionen ablaufen; das spezifisch Pädagogische bestünde somit aus einer reinen Blickverengung bzw. positiv formuliert, einem spezifischen Fokus.

LITERATUR

- Anhalt, Elmar (2009): Gibt es einen Lernbegriff in der Pädagogik? In: Strobel-Eisele/Wacker (a.a.O.), S. 18–44.
- Bourdieu, Pierre (2003): Sozialer Sinn. Kritik der theoretischen Vernunft. 14. Aufl. Frankfurt a. M.
- Bremer, Helmut (2007): Soziale Milieus, Habitus und Lernen. Zur sozialen Selektivität des Bildungswesens am Beispiel der Weiterbildung. Weinheim.
- Buck, Günther (1989): Lernen und Erfahrung – Epagogik. Zum Begriff der didaktischen Induktion. 3. Aufl. Darmstadt.
- Elias, Norbert (1986): Was ist Soziologie? 5. Aufl. Weinheim.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft. Ein Grundkurs. Reinbek bei Hamburg, S. 33–56.
- Göhlich, H. D. Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (Hrsg.) (2007): Pädagogische Theorien des Lernens. Weinheim.
- Göhlich, H. D. Michael/Wulf, Christoph/Zirfas, Jörg (2007b): Pädagogische Zugänge zum Lernen. In: Göhlich/Wulf/Zirfas (a.a.O.), S. 7–19.
- Göhlich, H. D. Michael/Zirfas, Jörg (2007): Lernen. Ein pädagogischer Grundbegriff. Stuttgart.
- Haug, Frigga (2004): Lernverhältnisse. Selbstbewegungen und Selbstblockierungen. 2. Aufl. Hamburg.
- Holzkamp, Klaus (1995): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Koch, Lutz (2008): Zur Urteilsform des Lernens. Bemerkungen zur Logik des Lernens. In: Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer (a.a.O.), S. 65–77.
- Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten. Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlagen der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel, S. 143–169.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.
- Marotzki, Winfried (1988): Zum Verhältnis von Lernprozeß und Subjekthypothese. Lerntheoretische Überlegungen am Beispiel Gregory Batesons. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 34, H. 3, S. 331–346.
- Menck, Peter (1999): Lernen – ein Grundbegriff der Erziehungswissenschaft? In: Fuhr, Thomas/Schultheis, Klaudia (Hrsg.): Zur Sache der Pädagogik. Untersuchungen zum Gegenstand der Allgemeinen Erziehungswissenschaft. Bad Heilbrunn Obb., S. 147–155.
- Meyer-Drawe, Käte (1996): Vom anderen lernen. Phänomenologische Betrachtungen in der Pädagogik. In: Borrelli, Michele/Ruhloff, Jörg (Hrsg.): Deutsche Gegenwartspädagogik. Bd. II. Baltmannsweiler, S. 85–99.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Mitgutsch, Konstantin (2009): Lernen durch Enttäuschung. Eine pädagogische Skizze. Wien.
- Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristin/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.) (2008): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart.
- Platzer, Barbara (2006): Sprechen und Lernen. Untersuchungen zum Begriff des Lernens im Anschluß an Ludwig Wittgenstein. Würzburg.
- Prange, Klaus (2005): Die Zeigestruktur der Erziehung. Grundriss der operativen Pädagogik. Paderborn.
- Ricken, Norbert (1999): Subjektivität und Kontingenz. Markierungen im pädagogischen Diskurs. Würzburg.
- Schaller, Franz (2012): Eine relationale Perspektive auf Lernen: ontologische Hintergrundsannahmen in lerntheoretischen Konzeptualisierungen des Menschen und von Sozialität. Opladen.

- Schirlbauer, Alfred (2008): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Mitgutsch/Sattler/Westphal/Breinbauer (a.a.O.), S. 197–211.
- Strobel-Eisele, Gabriele/Wacker, Albrecht (Hrsg.) (2009): Konzepte des Lernens in der Erziehungswissenschaft. Phänomene, Reflexionen, Konstruktionen. Bad Heilbrunn.
- Todorov, Tzvetan (1998): Abenteuer des Zusammenlebens. Versuch einer allgemeinen Anthropologie. Frankfurt a. M.
- Waldenfels, Bernhard (2000): Das leibliche Selbst. Vorlesungen zur Phänomenologie des Leibes. Frankfurt a. M.
- Wenger, Etienne (2004): Communities of practice. Learning, meaning, and identity. Cambridge.
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich/Wulf/Zirfas (a.a.O.), S. 91–101.

PETER FAULSTICH/SUSANNE UMBACH

LERNLUST UND LERNWIDERSTAND AUS DER PERSPEKTIVE DER KRITISCH-PRAGMATISTISCHEN LERNTHEORIE

ZUSAMMENFASSUNG

Lernen kann nicht erzeugt werden, man kann nur selbst lernen. Der Text argumentiert vor dem Hintergrund einer kritisch-pragmatistischen Sicht auf das Lernen. Lernen wird entgegen der Auffassungen reduktionistischer Lerntheorien als problemlösende, aktive Handlungsstrategie verstanden, die durch Offenheit und Entscheidungsspielräume, durch eine sinnlich verankerte Leiblichkeit sowie durch das Eingebundensein in soziale und gesellschaftliche Kontexte gekennzeichnet ist. Lehrende sind herausgefordert, Fragen und Themen ‚nahbar‘ zu machen, sodass Lernende die Möglichkeit haben, eine Bedeutsamkeit für sich zu erkennen und sich das zu Lernende zu eigen zu machen.

STICHWORTE

interessierende Probleme, praktische Tätigkeit, sinnlich verankerte Leiblichkeit, bedingt freies Handeln, Intentionalität von Körper und Geist, Sinnhaftigkeit des Lernens

SUMMARY

Learning is not produced, it is an individual process. The essay addresses the issue of learning from a critical-pragmatic viewpoint. In contrast to reductionist approaches to learning theories, learning is understood as a problem-solving strategy of action characterized by openness and decision possibilities, by sensuously determined corporeality as well as by social interconnect-edness. Teachers are challenged to make problems and issues accessible, allowing pupils to recognize meaningful dimensions for themselves and to appropriate what needs to be learned.

KEYWORDS

interest-induced problems, practical activity, sensuously determined corporeality, conditionally free action, intentionality of body and mind, meaningful learning

LERNEN UND WIDERSTÄNDE: ERFAHRNIS

Menschliches Lernen – wenn man das weiter denkt als es in Reiz-Reaktions-Schemata reduziert wird – findet statt, wenn handelnde Subjekte konfrontiert werden mit Offenheit, Brüchen und Zweifeln in der Handlungsroutine verbunden mit Erwartungen auf erweiterte Handlungsfähigkeit. Unpassendes wird zum „Widerfahrnis“ (Meyer-Drawe 2008). Man stößt auf Unerwartetes und Überraschendes, nicht Bewältigtes, Probleme, Krisen.

Aber auch anders Mögliches, Erhofftes, Aufscheinendes gibt Impulse. In Diskrepanzen entwickeln die Subjekte Interessen, welche ihre Intentionalität ausrichten. Das Neue soll angeeignet werden: „Ich will das können.“ Eine *Handlungsproblematik* wird in Lernstrategien umgeformt: „Ich will das lernen“. *Lernschleifen* werden eingeschoben, die automatisierte Verhaltensvollzüge unterbrechen. Lernresultate können dann das Aktivitätsspektrum der Subjekte erweitern (zu diesem Ablaufschema: Holzkamp 1993). Dies impliziert eine Zukunftsgerichtetheit des Lernens als Aneignung zusätzlicher Handlungsmöglichkeiten. Das neu Gelernte wird einbezogen in das Spektrum verfügbarer Handlungsstrategien. Dabei geht es sowohl um die Entlastung von Leiden als auch um die Hoffnung auf Entfaltung. Hier entsteht Lernlust.

Ich kann aber auch entscheiden: „Das will ich nicht lernen.“ „Es schadet mir nur.“ Dann entsteht ein Nichtlerninteresse. Lernwiderstände sind Belege für das Fehlen von Gründen zu lernen und Ausweis der Unverfügbarkeit des eigenen Selbst. Interesse zu handeln und Interesse zu lernen, kann in Widerspruch geraten. Die Forderungen und Nachfragen „Sieh Dir das erst mal an!“ „Was soll denn dabei herauskommen?“ und „Denk genauer darüber nach!“, sich klar zu werden über die eigenen Interessen und über potentielle Resultate unterbrechen die Handlungs Routinen. Lerninteressen setzen Interessen zu handeln und somit zu gestalten voraus.

Kern im Lernprozess ist das *interessierende Problem*. Das ist etwas anderes als die *motivierende Methode*. Diese greift nur kurzfristig. Unverstanden bleibt im instrumentalistischen Konzept die Intentionalität des Handelns und Lernens der Subjekte, die einbezogen sind in gesellschaftliche Kontexte. Welche Theorie des Lernens also kann tiefgehende Transformationen begreifbar machen und die Ganzheitlichkeit auch sinnlich begründeter Entfaltungsprozesse berücksichtigen?

Die vorherrschende Lerntheorie ist immer noch behavioristisch infiziert und glaubt an Instruktionsstrategien (Faulstich 2008). Wenn man Menschen jedoch zugesteht, bedingt frei zu handeln, innerhalb von Rahmenbedingungen über Handlungsspielräume zu verfügen und deshalb für ihr eigenes Handeln verantwortlich zu sein, ergeben sich unüberschreitbare Grenzen der Instruktion oder gar der Manipulation. Auch wohlgemeinte Versuche zur Belehrung erzeugen Widerstände, wenn die Lernenden gezwungen werden sollen, von anderen Gelerntes zu übernehmen. Lernen kann nicht erzeugt werden; man kann nur selbst lernen und damit kommt die Person des Lernenden ins Spiel. Dies ist mit dem Problem eines *Lehr-/Lernkurzschlusses* offengelegt: Es ist eine Dozentenillusion, die Lernenden würden lernen, was die Lehrenden lehren.

Es ist, weil Aneignungsprozesse eben nicht selbsterklärend sind und verschiedenste, teils konkurrierende Lehrtheorien sich um das Schließen der Lehr-Lern-Lücke bemühen, notwendig, sich zunächst auf die Suche nach einer angemessenen Lerntheorie zu begeben. Dazu muss man sich klar werden, welche Mindestanforderungen eine adäquate Theorie des Lernens erfüllen sollte:

- Eine angemessene Lerntheorie ist einbezogen in Konzepte des menschlichen Handelns und setzt sich ab gegen Theorien, welche Veränderungsprozesse abstrakter oder anderer organismischer Systeme beschreiben. Menschen lernen anders als Ratten.
- Eine angemessene Lerntheorie ist notwendig gekennzeichnet durch Offenheit. Sie verfehlt ihren Gegenstand, wenn sie versucht, diesen kausalistisch oder gar mechanistisch zu modellieren. Lernergebnisse sollen in reduktionistischen Konzepten instrumentell hergestellt werden. Menschen verfügen jedoch über die – bedingte – Freiheit, selbst zu entscheiden, die sich auf je eigene Gründe stützt. Sicherlich gibt es Bedingungen, unter denen ich lerne; aber ich habe immer auch Spielräume des Entscheidens. Niemand kann erzwingen, was in meinem Denken abläuft. Hier hören wir das alte Lied: Die Gedanken sind frei.

Einen angemessenen Begriff des Lernens erreichen wir, indem wir drei Denklinien weiterziehen:

- von der mentalen Aktivität des Denkens hin zu praktischer Tätigkeit,
- von der kognitiv reduzierten Vernünftigkeit zu sinnlich verankerter Leiblichkeit,
- von der Isolation der Individuen zum sozialen, bedingt freien Handeln der Subjekte.

Am Deutlichsten ist die Theorie des Lernens, die reduktionistische Positionen hinter sich lässt, einbezogen in Handeln – zunächst ausgehend von *pragmatistischen Positionen* – z.B. bei John Dewey. Lernen ist Suche nach problemlösenden Handlungsstrategien. Allerdings geht es vorrangig um Brauchbarkeit für die Individuen, und der Vorwurf des Utilitarismus liegt nahe. *Phänomenologische Theorie* bemüht sich, Lernen zu verstehen auf der Grundlage des Erfahrens. Sie entwickelt dabei auch Offenheit gegenüber der Sinnlichkeit in der Spannung zwischen Körper und Geist. In diese Beziehung setzt die Phänomenologie das Konzept der Leiblichkeit. Damit verlässt die Phänomenologie den Subjekt-Objekt-Dualismus und öffnet das Ich zur Welt. Sie übergeht jedoch die Eingebundenheit in gesellschaftliche Zusammenhänge und verfehlt somit einen angemessenen Begriff von Praxis. Auf den Kontext von ‚Welt‘ wird nur abstrakt rekurriert, Gesellschaftlichkeit nur als Weltbezug thematisiert. Die Phänomenologie – um eine verkürzte Formel zu verwenden – kennt den Begriff des Kapitalismus nicht. Kritik ist ihr fremd.

Die am weitesten ausgearbeiteten Konzepte einer angemessenen Theorie des Lernens finden wir in *kritisch-pragmatistischen, subjektorientierten Ansätzen* (Holzkamp 1993; Faulstich 2013). Lernen ist in dieser Fassung bezogen auf die Aneignung erweiterter Handlungsfähigkeit und auf eine aus der *Leiblichkeit* und der *Sinnhaftigkeit* und der „*bedingten Freiheit*“ menschlichen Handelns resultierende Unverfügbarkeit. Menschliches Lernen ist immer schon eingebunden in Denken und Sprechen und somit sinnvoll. Kennzeichnend für einen solchen Ansatz sind die Begriffe *Kritik* und *Praxis*. In *kritischer Perspektive* setzen sich die Subjekte ab gegen die Faktizität des Bestehenden und sie entwickeln *praktische Strategien*, die Welt entsprechend ihrer Intentionalität zu gestalten

Handelnde Menschen werden als an Leiblichkeit gebundene *Intentionalitätszentren* aufgefasst, welche ihre Interessen auf Welt richten, um Probleme, welche in fortschreitender Routine nicht bewältigt werden können, zu lösen. Sie entwerfen Sinnhaftigkeit des eigenen Handelns. Bedeutsam ist derjenige Aspekt von Welt, der für das Individuum und seine Lebensinteressen

als Lernthematik relevant wird. Dies setzt ein antizipatorisches Moment voraus: Ich kann etwas nicht, will es aber können – also lerne ich, damit ich es danach kann. Gesellschaftlich impliziert das eine Kritik des Bestehenden: So wie es ist, soll es nicht bleiben. Gegenüber dem Wirklichen wird ein besseres Mögliches gedacht. Der Schriftsteller Erich Fried schrieb: „Die Welt wie sie sein könnte lieben“. Das ist auch Absicht kritischer Lerntheorie.

PRAXIS: MENSCHLICHE TÄTIGKEIT

Angestoßen wird mit der Bezugnahme auf pragmatistische und kritische Konzepte ein Versuch, das Begreifen des Lernens aus den Zirkeln des Denkens zu befreien und in die Kontinuität menschlicher Aktivität einzubeziehen. Dabei wird die aneignende/gestaltende Tätigkeit der Menschen in Gesellschaft mit dem Begriff *Praxis* belegt. Der Verweis auf Tätigkeit und Handeln ist im Zusammenhang der Diskussion um Lernen unausweichlich. Zum einen wird Lernen nur sinnvoll im gesellschaftlichen Zusammenhang menschlicher Tätigkeit, zum andern ist Lernen selbst eine Form der Tätigkeit.

In kritisch-pragmatistischer Konzeption wird Lernen begründet als eine Form der Tätigkeit und rückgebunden an eine solche Praxistheorie und in die Theorie der Tätigkeit, wie sie von dem Begründer der kulturhistorischen Schule *Lew Semjonowitsch Wygotski* (1896-1934) und ihm folgend *Alexei Nikolajewitsch Leontjew* (1903-1979) entwickelt worden ist.

Tätigkeit vermittelt zwischen Einzelnen und Gesellschaft, zwischen Geist und Körper – das ist *Leontjews* zentrale Idee. Tätigkeit ist eine ganzheitliche, von kognitiven wie emotionalen Aspekten begleitete Aktivität. Sie „stellt keine Reaktion und auch keine Menge von Reaktions-elementen dar, sondern ein System mit einer eigenen Struktur, mit eigenen inneren Übergängen und Umwandlungen, mit eigener Entwicklung“ (Leontjew 1977, 23).

Tätigkeiten sind doppelt bezogen: auf konkrete Individuen und sozialen Kontext. Sie werden durchgeführt unter den Bedingungen „offener Kollektivität“, unter denen das Individuum sich durch Interaktion ins Verhältnis zu den ko-agierenden Menschen oder in Konfrontation mit der Welt setzt.

Leontjew betont die Gesellschaftlichkeit aller menschlichen Tätigkeiten: „Besonders sei davor gewarnt, die menschliche Tätigkeit als etwas aufzufassen, das im Gegensatz zur Gesellschaft steht“ (ebd.).

LEIBLICHKEIT: INTENTIONALITÄT VON KÖRPER UND GEIST

In ihrer Tätigkeit, ihrem Handel und Lernen nehmen Menschen immer einen raumzeitlichen Standpunkt ein. Menschen sind nicht nur sinnsuchende, vernünftige Geistwesen, sondern auch sinnliche und zugleich herausragende, empfindsame und somit auch verletzbare Körper in Raum und Zeit. Leiblichkeit ist deshalb die unhintergehbare Voraussetzung menschlichen Lernens. Sie verbindet Physisches und Psychisches.

Der Leib kann nur begrenzt zum Gegenstand begrifflicher Aneignung einerseits oder sinnlicher Wahrnehmung andererseits werden. Als widerständige Realität setzt er unserer intentionalen Verfügung Schranken, gehorcht nur zurückhaltend (oder gar nicht) unserem Willen (vgl. Holzkamp 1993, 24/25, sowie 233 ff. im Anschluss an Merleau-Ponty 1966). Mein Leib ist immer mehr und anderes, als ich von ihm erfahren kann. Er ist für mich selbst unverfügbar.

SINNlichkeit

Menschliches Lernen findet statt, indem in Handlungen Erfahrungen gewonnen werden. Diese sind eingespannt zwischen sinnlicher Wahrnehmung und gedanklicher Vorstellung. Schon Wahrnehmen – als logischer, nicht als prozessualer Ausgangspunkt genommen – ist ein aktives, hoch selektives Geschehen, das immer schon auf ein vorhandenes Gedächtnis und darin enthaltene Vorstellungen trifft. Geöffnet wird das Wahrnehmen der Welt durch die Sinne. Alle Erfahrung verweist zurück auf Welt, aus der sie ihren Sinn gewinnt. Das Ich hat seinen Boden für alles Seiende in der Welt. Das Denken ist gerichtet. Erweiterte Welthabe setzt sinnvolle Weltnahme voraus.

Eine Vorstellung des Lernens als verfügungserweiternde Aneignung ist anschlussfähig an die Einsicht in die Komplexität des Lernens und die Unverfügbarkeit der Lernenden. Daraus entsteht die Notwendigkeit, sich auf die Lernenden einzulassen. Lernende sind immer einzelne Personen. Wir erfahren und erleben die Welt durch die Sinne – nicht immer als eigene neue Aneignung, sondern auch in komplexe Formen der Weltaneignung durch Übernahme kultureller Bestände. Auch Kunstwerke enthalten Entwürfe von Welt. Sie legen Interpretationen von Weltbezügen vor (Goodmann 1990, 1997), die über Begrifflichkeit hinausgehen und Sinnlichkeit einbeziehen. In diesem Rahmen kann ästhetischer Bildung bestimmt werden als ein Lernen, in dem nicht-sprachliche Codes in einem historisch bestimmten Bedeutungsfeld verortet, das heißt als bedeutungsvolle Zeichen lesbar und sinnerfüllt werden.

Auch der Einsatz ‚Neuer‘ Medien soll Lernende ‚ganzheitlich‘ ansprechen und unterstützen – so die Vorstellung vom ‚machbaren‘ Lernen. Es wird so getan, als könnten die Lernenden gar nicht mehr anders als das, was angeboten wird, anzunehmen und zu lernen. Methodenvielfalt wird gleichgesetzt mit Ganzheitlichkeit, die die unterschiedlichen, sinnlichen Erfahrungsmöglichkeiten der Lernenden nutzt. Wenn eine Vielfalt an Methoden eingesetzt wird, so die Annahme, *muss* für jeden etwas dabei sein, das heißt jeder wird Zugang zum aktuellen Lerngegenstand finden. Dabei wird die Methode unabhängig vom Gegenstand betrachtet.

Allerdings: Aneignung, der Vorgang des Sich-etwas-zu-eigen-Machens, hängt bereits davon ab, ob die Ausgangsfrage ‚meine Frage‘ ist, also ob sie etwas mit mir und meinem In-der-Welt-Sein zu tun hat.

An dieser Stelle kommt Sinnlichkeit ins Spiel. Da wir nicht als ‚Köpfe ohne Körper‘ existieren und unsere Eingebundenheit in die Welt unsere Leibhaftigkeit, die Verbindung von Körper, Geist und Welt, wesentlich ausmacht, ist die sinnliche Wahrnehmung Teil jeder Handlung und so auch jedes Handlungsentschlusses. Ob ich eine Sache oder einen Gegenstand ‚vernünftigerweise‘ bzw. ‚sinnvollerweise‘ zum Lernthema mache, also etwas für lernenswert halte, hängt eben

nicht nur mit einer verstandesmäßigen Entscheidung zusammen, sondern maßgeblich damit, welche Empfindungen und Gefühle damit verbunden sind.

Die Sinnhaftigkeit des Lernens umfasst die Aspekte der ‚sinnvollen Weltnahme‘ sowie der ‚Sinnvollen Weltnahme‘. Jede Begegnung mit der Welt setzt Sinne voraus, die aufnahmebereit sind, für die Eindrücke der Welt. Die menschlichen Sinne sind keine reinen Rezeptoren, die lediglich Daten von außen aufnehmen, sie verrechnen, das Ergebnis dieser Berechnung wiederum mit anderen Daten verknüpfen und diese der Kognition für die Bedeutungszuschreibung zur Verfügung stellen. Im Gegenteil: Die sinnliche Wahrnehmung ist bereits ein höchst selektiver Vorgang, in dessen Verlauf Details zu Gestalten zusammengefügt werden. Die Auswahl dessen, was als ‚bedeutungsvoll‘ zu einem Teil der Wahrnehmung wird, wird auf der Grundlage der Leiblichkeit des Menschen getroffen, auf der Basis seines In-der-Welt-Seins als Körper und Geist. Was für die eine als bedeutungsvolle, vielleicht sogar bedeutsame Einheit wahrnehmbar ist, bleibt für den anderen unterhalb der Schwelle der Wahrnehmung, weil es unverständlich ist, d.h. die Möglichkeit nicht zur Verfügung steht, Einzelheiten als Teile einer bedeutungsvollen Einheit zu erkennen. Hier spielt die Sinnlichkeit des Menschen eine zentrale Rolle: sei es bei der Dirigentin, die die einzelnen Instrumente, ihren Klang und ihr Zusammenspiel wahrnimmt und bewertet, oder die Försterin, die Wuchs und Zustand ihres Forstes an Details ‚abliest‘, die dem Laien verborgen bleiben. Beide nehmen zunächst sinnlich wahr, was sie kognitiv bewerten. Und beide verfügen über ein „implizites Wissen“ (Polanyi 1985), dass einem Wissen des Körpers entspricht, das nur unvollständig weitergegeben oder in Worte gefasst werden kann.

Sinnlichkeit wird zu einem doppelt gefassten Begriff: Er beschreibt die Fähigkeit des Menschen mit den Sinnen Welt aufzunehmen, passiv teilzuhaben an dem, was ihn umgibt. Zugleich greift die aktive Teilnahme an der Welt, die diese gestaltet, indem sie Bedeutung und Sinn zuspricht und handelnd verändert. Sinnlichkeit verknüpft zwei Aspekte des menschlichen Seins: die Empfänglichkeit und Empfindsamkeit der Sinne, die Zugang zur Welt ermöglichen und verletzlich machen, und die Suche nach Bedeutung in der umgebenden Welt und im eigenen Verhältnis zu dieser. Aus dieser Warte werden Sinn und Sinnlichkeit aus der Trennung des Entweder-Oder befreit: Sinnlichkeit und Sinnhaftigkeit verweisen aufeinander. Nur über die Sinne bin ich mit der Welt verbunden und kann ihr Sinn überhaupt zusprechen. Und nur die gesellschaftliche Bedeutung versetzt mich in die Lage über die Sinne ‚wahr-, und nicht nur ‚aufzunehmen‘; nicht in einem ungeordneten Strom von Sinneseindrücken zu existieren, sondern mich in einer Welt zu bewegen und diese gemeinsam mit anderen handelnd zu ‚begreifen‘.

Kognition und Emotion, Verstand und Gefühl, Sinn und Sinnlichkeit werden in *leiblichem* Lernen zu Aspekten dessen, was den (lernenden) Menschen in die Lage versetzt, in seiner Welt zu *handeln*, das heißt auf der Basis von Einschätzungen, von Bewertungen, von Emotionen, von Gründen *tätig* zu werden – sei es innerlich, in Form von Entscheidungen oder Reflexionen, oder äußerlich durch sichtbare Handlungen. In diesen Bewertungen und Bedeutungszuschreibungen verbindet sich nicht nur das aktuelle Geschehen zu einem sinnhaften Ganzen, sondern der Mensch mit seiner Geschichte, seinen Erinnerungen, seinem sozialen Feld im gegenwärtigen Kapitalismus und damit auch mit seinen Möglichkeiten, Zukunft zu entwerfen, kommt ins Spiel. Das, was mich als Lernende interessiert, kommt nicht von ungefähr. Es entsteht aus dem Zusammenspiel von Gefühl und Verstand in einem spezifischen sozialen Kontext, was schließlich

die Einmaligkeit der Biografie einer und eines Jeden ausmacht (Faulstich/Bracker 2015) und ebenso die Perspektive, unter der sie oder er Lern- und andere Situationen betrachtet und bewertet. Lernende über den Kamm didaktischer Prinzipien scheren zu wollen, muss daher scheitern, wenn gelingendes Lernen mehr sein soll als die Mast mit Wissen.

Die Sinnlichkeit der Lernenden ernst nehmen, heißt auch, sie in die Lage zu versetzen, von dieser reflexiv Gebrauch zu machen. Ebenso, wie die kognitiven Fähigkeiten, sollen auch die Sinne entfaltet werden. Und dies geschieht sinnvollerweise unter Einbezug der kognitiven Aspekte der Welt. Das Verständnis eines Bildes, eines Rituals, einer Geste braucht sowohl ein Wissen über ihre Hintergründe, über ihr Entstehen usw. als auch die Fähigkeit die eigenen Empfindungen in der Begegnung wahrzunehmen, sie zu deuten und ihnen Ausdruck zu verleihen.

Wenn lernen heißt, sich etwas zu eigen zu machen, das bisher nicht Teil der Handlungsfähigkeit meiner Person war, dann ist die sinnliche Wahrnehmung der Welt unverzichtbar. Ob und wie ich eine Problemstellung als ein mögliches Lernproblem *für mich* deute, hängt auch davon ab, welche Bedeutung es für mein Sein in der Welt hat und dieses Sein ist mehr als die Fähigkeit zum ‚problem solving‘ einer interessanten Fragestellung; es ist das leibliche In-der-Welt-Sein, das den Körper ebenso betrifft, wie den Geist, Wahrnehmen ebenso wie Nachdenken.

Für die Tätigkeit der Lehrenden bedeutet das, Fragen und Themen *nahbar* zu machen, so dass die Lernenden die Möglichkeit haben, die Bedeutsamkeit für *sich* zu erkennen. Und diese eigene Bedeutung hat Einfluss darauf, welcher Wege gewählt wird, um sich einem Problem oder Thema anzunähern. In diesem Verständnis werden Lernende zu aktiven Gestaltenden des Lehr-Lern-Prozesses. Dieses Verständnis beinhaltet allerdings *auch* die für Lehrende immer wieder schwer zu akzeptierende Option, dass Lernende sich gegen einen Lerngegenstand (oder besser: *Lehrgegenstand*) entscheiden. Ein Problem zu *meinem* Problem zu machen heißt, es mir ‚einverleiben‘, mich ihm zuzuwenden mit allen Sinnen und Sinn zu geben.

LITERATUR

- Dewey, John (1930): Demokratie und Erziehung. Eine Einleitung in die philosophische Pädagogik. Breslau.
- Faulstich, Peter (2008): Lernen. In: Faulstich-Wieland, Hannelore/Faulstich, Peter (Hrsg.): Erziehungswissenschaft – Ein Grundkurs. Reinbek, S. 33-57.
- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Faulstich, Peter/Bracker, Rosa (2015): Lernen – Kontext und Biografie. Empirische Zugänge. Bielefeld (im Erscheinen).
- Goodman, Nelson (1990): Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main.
- Goodman, Nelson (1997): Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt a. M.
- Holzkamp, Klaus (1993): Lernen. Subjektwissenschaftliche Grundlegung. Frankfurt a. M.
- Leontjew, Alexei Nikolajewitsch (1977): Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Stuttgart.
- Meyer-Drawe, Käte (2008): Diskurse des Lernens. München.
- Merleau-Ponty, Maurice (1966): Phänomenologie der Wahrnehmung. Berlin.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt am M.

LIS KUNST / BETTINA UHLIG

ZEICHNEN-LERNEN IM ANFANGSUNTERRICHT DER GRUNDSCHULE**ZUSAMMENFASSUNG**

Zeichnen ist eine kulturelle Praxis, die von und mit anderen erlernt wird. Wird das Zeichnen im Kunstunterricht der Grundschule als Lernprozess verstanden und entsprechend konzipiert, können Kinder die erlebte Diskrepanz von Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen überwinden und ihr Darstellungsvermögen stärken. Einem relationalen Lernverständnis folgend, spielt dabei die Bezogenheit des Kindes auf die Welt und sein Gegenüber eine herausragende Rolle. Dies wird beispielhaft anhand einer neunmonatigen Unterrichtsforschung zum Zeichnen-Lernen gezeigt: Die Analyse der Zeichenverläufe und -ergebnisse eines sechsjährigen Jungen macht anschaulich, wie sich Darstellungsformeln im Rahmen eines dialogischen und sinnstiftenden Prozesses erweitern und konkretisieren können. Darüber hinaus macht die Studie deutlich, dass eine kontinuierliche und kumulative Zeichenpraxis die Basis dafür ist, neu erlernte Darstellungsformeln zu stabilisieren und zu habitualisieren.

STICHWORTE

Zeichnen lernen, Grundschule, relationales Lernverständnis, Darstellungsformel, Habitualisierung

SUMMARY

Drawing is a cultural practice that is learned from and with others. If drawing is understood as a learning process and conceptualized as such in primary school art education, children overcome the experienced discrepancy between wanting to and being able to draw, thereby enhancing their drawing skills. Based on the understanding that learning is a relational process, it is the child's relatedness to others and to the world at large that plays a determining role in acquiring drawing skills. This is exemplified by a nine-month teaching research project analyzing a six-year-old boy's drawing process and results, showing how the ability to implement depiction formulae can be extended and specified. In addition the study clearly indicates that continuous and cumulative drawing practice leads to stabilizing and habituating newly learned depiction formulae.

KEYWORDS

Acquiring drawing skills, primary school, relational learning, depiction formulae, habituating

Menschen lernen zu sprechen, zu kochen, zu tanzen, zu singen – und auch zu zeichnen. Zwar gilt die Zeichenfähigkeit (etwas grafisch-linear darzustellen) als anthropologische Konstante (vgl. Glas 2015), also als ein universelles menschliches Vermögen, doch ist damit eine Art basale Zeichenfähigkeit gemeint, die im Kindesalter spezifische Entwicklungsverläufe (vom Kritzeln zum gegenstandsorientierten Darstellen) aufweist. Gleichzeitig ist Zeichnen eine kulturelle Praxis und folgt als solche diversen Codes und Konventionen, die durch Lernen erworben werden (vgl. Sowa 2015). Im Kontext kultureller Praxis ist Zeichnen eine spezifische Weise der Kommunikation und Verständigung zwischen Menschen. Die Diskrepanz zwischen Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen, die bereits Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter beklagen (vgl. Uhlig 2015), bezieht sich insofern auf eine im Bild sichtbar werdende Differenz zwischen Darstellungsabsicht und Darstellungsvermögen, die Verstehen erschwert oder sogar verhindert. Anders gesagt: je näher Darstellungsabsicht und -vermögen aufeinander bezogen sind, desto verständlicher und deshalb sinnvoller wird eine Zeichnung. Bleibt eine Zeichnung unverstanden oder wird nur oberflächlich als ‚schön‘ oder ‚gelingen‘ gelobt, ist das bereits für Kinder unbefriedigend. Zeichnen-Lernen sollte deshalb die Chance bieten, das Darstellungsvermögen von Kindern mit Blick auf ihre expliziten Darstellungsabsichten so zu erweitern, dass das gezeichnete Bild im intendierten Sinne rezipiert und verstanden werden kann. Zu berücksichtigen ist dabei der entwicklungsbedingte Möglichkeitsraum, der Kindern zur Verfügung steht und ihr Darstellungsrepertoire rahmt, aber auch die darin eingelagerte „Zone der nächsten Entwicklung“ (Vygotski 2002), die ein Darüber-hinaus-Gehen antizipiert.

Zeichnen lernt sich nicht von selbst; vielmehr lernen Menschen miteinander und voneinander zeichnen. Zeichnen-Lernen vollzieht sich in Beziehung und ist mit den Worten von Tobias Künkler ein „radikales Beziehungsgeschehen“ (Künkler 2011, S. 25). Relationale Lerntheorien (Faulstich 2013, Krautz 2013, Künkler 2011) entfalten ein Lernverständnis, das Lernen als responsives Geschehen versteht und sich damit konsequent von reduktionistischen Lerntheorien behavioristischer, kognitivistischer, neurophysiologischer und konstruktivistischer Prägung absetzen. Denn: Lernen ereignet sich nicht in einem isolierten Subjekt, das in Opposition zur Umwelt steht, sondern vielmehr in einem „relationalen Zwischen“ (Künkler 2011, S. 526) in dem Ich, Wir und Welt zueinander in Beziehung treten und aufeinander antworten. Ein relationales Lernverständnis gründet auf zwei grundlegenden Prinzipien: der Eingebunden- bzw. Verflochtenheit und der Bezogenheit (vgl. Künkler 2011, S. 526). Zudem ist die Frage nach dem Sinn essenziell, weil Lernangebote nur dann lernwirksam werden, wenn sie für Lernende sinnvoll und bedeutsam sind. Denn: Lernen ist „einbezogen in Strategien sinnvoller, handelnder Gestaltung des eigenen Lebens“ (Faulstich 2013, S. 17).

Forschungen zum Zeichnen, die ein relationales Lernverständnis zugrunde legen, fragen nach den Interaktions- und Beziehungsstrukturen zwischen Lehrenden und Lernenden. Sie suchen zu erfassen, wie ein einzelnes Kind auf Angebote und Impulse der Lehrperson und ebenso auf die sich im Feld ereignenden Zeichenaktivitäten anderer Kinder ‚antwortet‘ und wie sich

Zeichnen-Lernen in einem „Beziehungsnetz“ (Künkler 2011, S. 535) ereignet. Dabei kommen Mikropraktiken des Zeichenhandelns ebenso in den Blick wie veritable Veränderungen im Darstellungskonzept. Eine dergestalt introspektive Sicht auf das Zeichengeschehen und die damit eng verknüpften Wahrnehmungs- und Vorstellungsleistungen kann nur durch dichte und langfristige Beobachtung gewonnen werden, die explizites und implizites, formatives und transformatives Lernen gleichermaßen berücksichtigt.

Die hier vorgestellte Studie zum Zeichnen-Lernen begleitete Kinder einer Grundschulklasse über einen Zeitraum von 9 Monaten bei ihren unterrichtlichen und außerunterrichtlichen Zeichenlernprozessen. Anhand von Quer- und Längsschnittanalysen wurde das umfangreiche Datenmaterial gesichtet und ausgewertet. Das Fallbeispiel ‚Eduard‘ gibt Einblicke in das Forschungssetting und -vorgehen und zeigt beispielhaft, unter welchen Bedingungen Zeichnen-Lernen wirksam wird. Ziel der Studie ist die Erarbeitung einer relationalen Zeichendidaktik.

FALLBEISPIEL: EDUARD

Am Beispiel des sechsjährigen Eduard¹ wird nachgezeichnet, wie sich Zeichnenlernen im Rahmen eines gezielten didaktischen Settings vollzieht. Es wird u.a. gefragt:

- Welche Fortschritte sich innerhalb des jeweiligen Settings und längerfristig zeigen,
- inwiefern die zeichendidaktischen Angebote für Eduard praktikable und anwendungsbezogene Impulse und Hilfestellungen bereitstellen,
- an welchen Stellen sich eine Variation oder Modifizierung des Darstellungskonzeptes zeigt und wie sich die Umstrukturierung der Darstellungsformeln im Detail vollzieht,
- inwiefern das Interesse für eine Veränderung des Darstellungskonzeptes von inhaltlich-thematischen Koordinaten oder einer Zuschreibung von Sinn abhängt,
- in welcher Weise die soziale Situation und die Interaktionen zwischen den Kindern eine Rolle für den Zeichenlernprozess spielt und welche Bedeutung dem Handeln der Lehrperson zukommt,
- welche Koordinaten für das Zeichnenlernen und die Zeichendidaktik zentral sind.

Zum Setting: Über den Zeitraum von neun Monaten wurde der wöchentliche Zeichenunterricht einer Grundschulklasse (1. Jahrgang) dokumentiert; alle über den Zeitraum entstandenen Zeichnungen aller Kinder wurden digital aufbereitet und archiviert. Die wöchentlichen Unterrichtsequenzen gruppieren sich um das Rahmenthema „Ich spiele mit meinem Kuscheltier“. Jede Sequenz arbeitet an *einem* Aspekt, der für die komplexe Zeichenaufgabe relevant ist. So entstand ein zirkuläres Vorgehen: Es gibt ein Ausgangsbild zum Thema „Ich spiele mit meinem Kuscheltier“, das den *status quo* des Zeichenvermögens jedes Kindes markiert. Zweimal während des neunmonatigen Prozesses sowie am Ende des Settings wurde erneut eine Zeichnung zum selben Thema angefertigt, sodass insgesamt vier Vergleichszeichnungen entstanden. Zwischen den Vergleichszeichnungen wurden in einzelnen Settings folgende Aspekte thematisiert:



Abb. 1

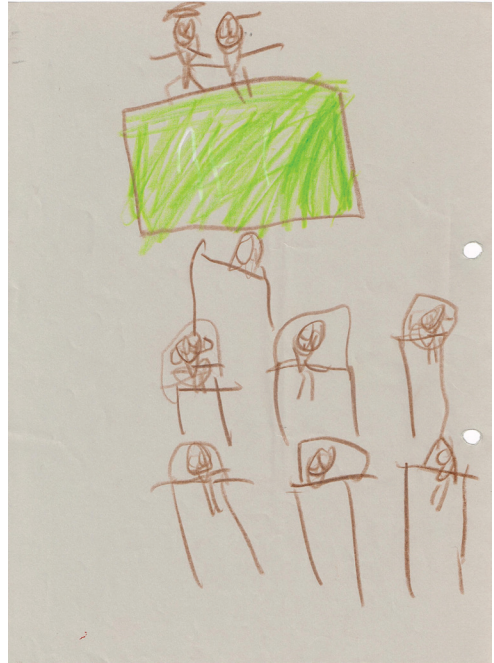


Abb. 2



Abb. 3

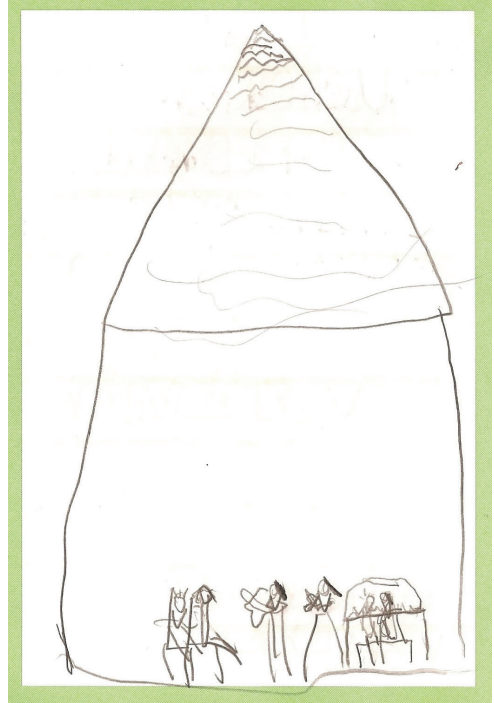


Abb. 4

- Handhabung des Zeichenmaterials und explorierende Zugänge zum Zeichnen
- Gesicht (Gesichtsteile, Frontal- und Profilansicht)
- menschliche Figur (Körperteile, Anatomie, Bewegung)
- Sachzeichnung (Kuscheltier)
- Darstellung von Beziehungen (Halten, Zuwenden, Anblicken u.a.)

An den Vergleichszeichnungen lassen sich sehr genau (a) die kurzfristigen Veränderungen in den Darstellungsformeln auf der Grundlage der konkreten didaktischen Interventionen (und den innerhalb der Sequenzen entstandenen Zeichnungen) und (b) die langfristigen Veränderungen im Sinne von Umstrukturierungen der Darstellungsformeln beobachten². Das Datenmaterial kann sowohl im Längsschnitt (anhand von Einzelfällen) – wie Eduard – als auch im Querschnitt (anhand der Sequenzen) ausgewertet werden.

ZWEI BILDYPEN

Ein erstes Vergleichsmoment ermöglichen Zeichnungen, die Eduard ein Jahr vor Beginn der Studie im Kindergarten zum Thema „Ich komme in die Schule“ anfertigte (Abb. 1 und 3). Abb. 1 ähnelt in ihrer Ausführungsweise Abb. 2, einer Selbstdarstellung, die Eduard zu Beginn der ersten Klasse zeichnete. Trotz kleiner Unterschiede beim Darstellen der Gliedmaßen, bleibt der Grundaufbau der frontal dem Betrachter zugewandten Figur gleich: Sie setzt sich aus Bauch, Hals, Kopf mit Haaren, Armen (mit kreisförmigen Handflächen), Fingern, Beinen, Füßen und Zehen zusammen. Scheint die Figur in Abb. 1 (noch) zu schweben, so steht die Figur in Abb. 3 auf dem unteren Bildrand. Eduards Zeichenrepertoire für das Gesicht enthält Kreise für die Augen, die gefüllt oder mit einem kleineren Kreis für die Iris dargestellt werden. Eduard kann den Mund schlauchförmig darstellen oder in Form eines Halbmondes, in dem die Zähne durch senkrechte Striche eingezeichnet sind. Die Darstellungsformel der Nase behält Eduard bei. Er zeichnet einen Strich für den Nasenrücken, an dem am unteren Ende ein Kreis für den Nasenknorpel mit den sich darin befindenden Nasenlöchern angefügt ist.

Vergleicht man diese Selbstdarstellungen mit Abb. 3 und 4 wird erkennbar, dass Eduard über die Ausführung zweier unterschiedlicher Bildtypen verfügt. Zum einen sind es die mit Details ausgearbeiteten und bis zu 30 cm großen Selbstportraits, die manchmal mit Accessoires, aber ohne szenischen Kontext und ohne sichtbare Handlung gezeigt werden. Zum anderen sind es Zeichnungen wie Abb. 3 und 4, in denen Eduard einen Überblick über eine Situation gibt. Die Figuren in diesen Zeichnungen sind klein (oft nur wenige Zentimeter groß), in der Darstellung extrem reduziert und sie zeigen keine individualisierenden Merkmale - die Figuren sind lediglich *Zeichen* für Mensch. Eduards Augenmerk liegt nicht auf der Ausdifferenzierung der Figuren, wohl aber auf ihrer Positionierung im Bildraum bzw. der gezeigten Szene (Abb. 3: Anordnung der Schüler und der Tafel im Klassenzimmer; Abb. 4: Konzert mit Geigen und Klavier in einem großen Konzerthaus). Diesen Bildtyp der reduzierten und nur angedeuteten Menscharstellung behält Eduard über den gesamten Forschungszeitraum in seinen Montagszeichnungen bei. Das heißt, dass dieser Bildtyp vornehmlich außerhalb der Schule im häuslichen Zusammenhang verwendet wird.

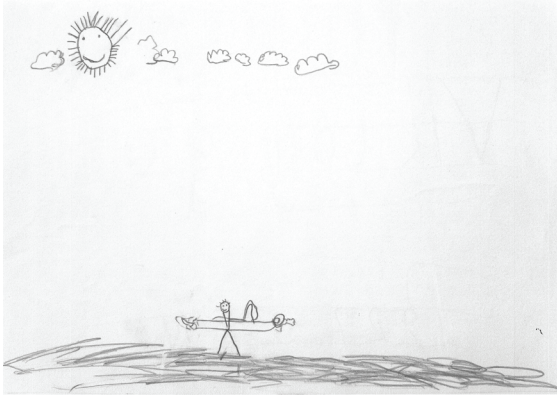


Abb. 5

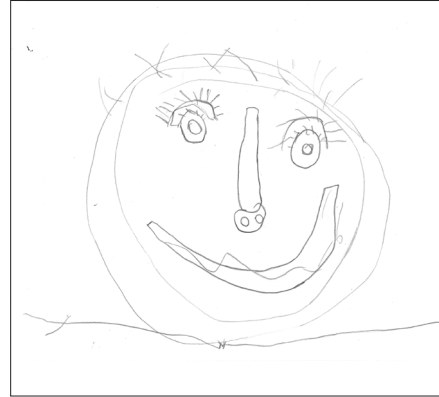


Abb. 6

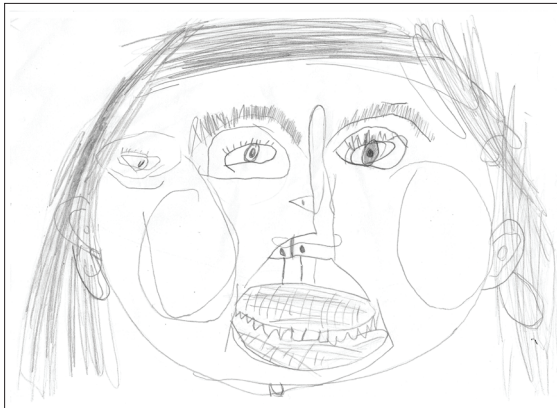


Abb. 7

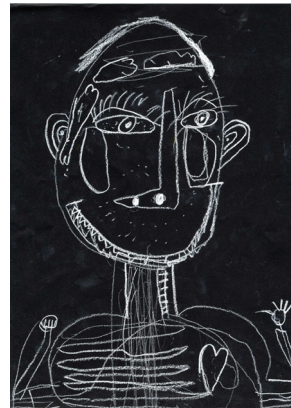


Abb. 8

AUSGANGSBILD: ICH SPIELE MIT MEINEM KUSCHELTIER

Die Aufgabe ein Bild zu zeichnen, auf dem zu sehen ist, wie man selbst mit seinem Kuscheltier spielt, stellt Eduard vor folgende Herausforderung: Es wird eine situative, szenische Darstellung gefordert, die gleichzeitig eine Selbstdarstellung beinhaltet. In seiner ersten Vergleichszeichnung (Abb. 5) entscheidet sich Eduard dafür, eine kleine Figur in die untere Hälfte seines DIN-A3 Formats zu platzieren. Diese Figur rekurriert auf die reduzierte Variante der Darstellungsformel für Mensch. Die Figur besteht aus einem Kopf mit Haaren, Augen und Mund, einem V-förmigen Körper, der ohne Hals am Kopf anschließt, zwei Strichen für die Beine und einer waagrecht durch den Körper gezogenen Linie für die Arme. Der rechte Arm wird in einem schlauchförmigen Bogen weitergeführt, als ob die Figur das Kuscheltier, das die Figur waagrecht überschneidet, umgreifen würde. Das Kuscheltier besteht aus einer länglichen Form, an deren Enden weitere kleinere Formen angefügt sind, die vermutlich Schwanz und Kopf verbildlichen sollen. Unter die Figur, an der Bildunterkante entlang, schraffiert Eduard eine Fläche (Bodenebene), an den oberen Bildrand setzt er Sonne und Wolken.

GESICHTER ZEICHNEN LERNEN

Nach einer Phase des explorierenden Umgangs mit Zeichenmaterialien und deren grafischen Möglichkeiten, auf die hier nicht näher eingegangen wird, schließt eine Sequenz zum Thema „Gesicht“ an (Abb. 6, 7, 8). Der Zugang zum Zeichnen eines Gesichtes erfolgt über das sinnliche Ertasten und Befühlen des eigenen Gesichts: das Berühren der Augenbrauen, das Nachfahren der Nase mit dem Finger, das Ertasten der Nasenlöcher und Ohren usw. So registrieren die Kinder einerseits die Gesichtsteile anhand des eigenen Gesichts und vergegenwärtigen sich andererseits der Physiognomie des eigenen Gesichtes. In einem zweiten Schritt gehen die Kinder auf Entdeckungsreise im unmittelbaren Umfeld und finden in Alltagsarrangements (Türklinken, Fensterrahmen u.a.) Gesichter. Dabei geht es weniger darum, die archaische Dimension der Gesichtserkennung anhand der elementaren Konstellation von zwei Punkten und Strichen zu erfassen. Vielmehr steckt oftmals in gerade in diesen ‚Gesichtern‘ eine übersteigerte Mimik, die in ihrer Formelhaftigkeit von Kindern durchaus erkannt werden kann (gebogener Mund für lächelnd, markante Augenbrauen als düster u.a.). Davon ausgehend erproben die Kinder in Partnerarbeit unterschiedliche Gesichtsausdrücke und beobachten, durch welche Veränderungen im Gesicht diese hervorgerufen werden.

Schließlich zeichnen die Kinder ihr Gesicht mit Blick in einen Spiegel (Abb. 6). Vergleicht man diese Zeichnung mit den Gesichtsdarstellungen in Abb. 1 und 3, dann wird ersichtlich, dass Eduard seine eingeübte Form im Wesentlichen beibehält, sie aber um Wimpern, Augenbrauen und einen flächigen Nasenrücken erweitert.

Nach dieser Zeichnung bekommen die Kinder die Aufgabe, alles aufzuzählen und einzuzeichnen, was sie in ihrem Gesicht entdecken können. Eduard und sein Sitznachbar betrachten gegenseitig ihre Gesichter. Gemeinsam zeigen und benennen sie verschiedene Gesichtspartien. Weitere Veränderungen sind zu bemerken. So ändert sich die Form der Augen und der Nase, Details kommen hinzu und erstmals werden Ohren dargestellt.

Abb. 7 entsteht nach einem ‚Zeichendiktat‘. Die Lehrerin beschreibt, unterstützt von Zeigegesten, schrittweise ihr Gesicht, lenkt die Aufmerksamkeit der Kinder auf die unterschiedlichen Formen der Gesichtspartien und lässt sie gleichzeitig zeichnen. Die besondere Qualität dieser Methode liegt darin, dass die Kinder durch die Beschreibung der Lehrerin immer wieder auf die Wahrnehmung und Beobachtung zurückverwiesen werden. Durch das sukzessive ‚Abschreiten‘ des ganzen Gesichts, werden sie auch auf jene Stellen aufmerksam (gemacht), die ihnen vorher nicht in den Blick kamen (Wangen, Augenbrauen aus Haaren u.a.). Für all diese bislang unberücksichtigten Elemente müssen nun Darstellungsformeln entwickelt werden. Zum Teil werden Darstellungsformeln konkretisiert (Augen mit Wimpern, Lidern, Pupillen), zum Teil entstehen neue Formeln (Ohren, Frisur).

Eduards Zeichnung auf der Grundlage des Zeichendiktates unterscheidet sich markant von seinen zuvor entstandenen Zeichnungen. Er erarbeitet hier u.a. eine für ihn neue Art Nasen zu zeichnen, die ihn über viele Zeichnungen hinweg beschäftigen wird. Zudem lernt er durch Beobachtung, dass Augen nicht rund, sondern mandelförmig sind und dass die Augenbrauen



Abb. 9 und 10



Abb. 11 und 12

aus lauter dicht nebeneinander wachsenden Härchen bestehen. Mit dieser Zeichnung macht Eduard einen gewaltigen Schritt. Aber kann er die neu erlernten Darstellungsoptionen in seine tradierten Darstellungsformeln integrieren und verinnerlichen?

Kurz nach dem ‚Zeichendiktat‘ entstand – im Sinne einer Anwendung – eine Portraitszeichnung mit weißen Linien auf schwarzem Grund (Abb. 8). Die Zeichnung wurde inspiriert von einer Arbeit des Künstlers Jean Dubuffet, der Weißlinienporträts auf schwarzem Grund von seinen Freunden anfertigte. Eduard zeichnet einzelne Gesichtspartien in leichter Abwandlung zur

vorangegangenen Zeichnung (Abb. 7). So ergänzt er weitere Kringel in den Ohrmuscheln und lässt die Wimpern weg. Beim Mund greift er auf das alte schlauchförmige Schema aus früheren Zeichnungen zurück, fügt aber Zähne nach dem Muster der letzten Zeichnung ein. Dazu kommt, dass Eduard nun auch Dinge einzeichnet, die man eigentlich nicht sehen kann, so befinden sich im Bereich der Schläfe und der Stirn Gedankenwolken, auf der rechten Brust schlägt das Herz, das mit dem Darm verbunden ist. Auf dem Hals ist die Luft-/Speiseröhre abgebildet.

Um die erworbenen Darstellungsformeln zu festigen und ggf. weiter zu modifizieren bekommen die Kinder in den folgenden Wochen immer wieder die Aufgabe in ein DIN-A5 Heft, das sogenannte 'Gesichtertagebuch', ein Portrait mit Hilfe einer Spiegelfliese zu zeichnen. Eduard festigt seine 'neue' Nasenformel und beschäftigt sich intensiv mit der Mundpartie (Abb. 9, 10, 11). Die Darstellung der Augen vereinfacht sich hingegen wieder, bleibt aber tendenziell variabel.

Dann wird die Profildarstellung eingeführt. Diese Herausforderung wirft Eduard zunächst aus dem Konzept. Er ringt um eine Lösung. In Abb. 12 gelingt es Eduard seine Formeln für die Darstellung des Gesichtes von vorne in die Profildarstellung zu übersetzen. Die Kopfform ist weniger in seinem Fokus, sie wird nahezu identisch zur Frontalansicht verwendet. Die Darstellung der Gesichtsteile basiert auf Beobachtung. Die suchenden Linien im Bereich der Nase verraten eine gewisse Unsicherheit beim Platzieren der Nase, aber auch das Ringen um eine der Beobachtung angemessene Form der Darstellung – der Konstituierung einer neuen Darstellungsformel. Zu Beginn des Forschungszeitraumes verfügte Eduard nicht über die Profildarstellung des Gesichtes und ging von der Frontansicht aus, bei der die Nase innerhalb des Gesichtes liegt. Nun zeichnet er die Nase als ein Körperteil, das mit den Nasenflügeln innerhalb des Gesichtskreises ansetzt und mit der Nasenspitze nach außen ragt.

VERGLEICHSGZEICHNUNGEN

Im Gegensatz zu seiner ersten Vergleichszeichnung (Abb. 5) geht Eduard nun ganz nah an das Geschehen heran und nutzt sein erworbenes Wissen zur Profildarstellung. Aus dem unteren Bildrand strecken sich Arme mit Händen in die rechte Bildhälfte. In der linken geöffneten Hand befindet sich der Kopf des Spielzeugs, wiederum in Profilansicht. Eduard will nicht, dass seine Spielfigur frei im Raum „herumfliegt“. Er ringt um eine Bildlösung, die seine Figur im Format 'verankert'. Nach verschiedenen Versuchen kommt er auf die Lösung in Abb. 13: Er schneidet die Figur im Brustbereich an und kann so die Arme zeichnen, ohne eine anatomisch korrekte Verbindung mit dem Körper herstellen zu müssen. Er streckt die Arme vom Körper weg und folgt dem Darstellungsprinzip der Richtungs differenzierung. Die Profilansicht des Gesichtes wird insofern auf den Körper übertragen, als beide Arme in dieselbe Richtung weisen.

Drei Monate später, nach einer Sequenz zum Themenfeld 'Menschliche Figur', fertigt Eduard seine dritte Vergleichszeichnung (Abb. 14) an. Auf einem DIN-A3 Querformat zeichnet Eduard über die gesamte Höhe eine Figur, die einen Kuscheltierlöwen in Händen hält. Der Oberkörper ist nun nicht mehr kreis- oder v-förmig, sondern basiert auf einer rechteckigen Körperform. Die

Schultern links und rechts vom Hals und die beiden Beine verweisen darauf, dass Eduard einen Menschen von vorne zeigt. Nur die Arme, die beide an der linken Seite am Bauch angesetzt sind und die Schultern ignorieren, sollen eine Darstellung im Profil zeigen. Da Eduard in der Unterrichtsstunde zur 'Menschdarstellung im Profil' gefehlt hat, löst er seine Darstellungsabsicht mit dieser Kombination und greift dabei auf das Darstellungskonzept aus Abb. 13 zurück. Das Mischen von Frontal- und Profilsicht ermöglicht es ihm, das In-den-Händen-Halten zu betonen. Für ihn scheint die Darstellung der Spielsituation durch beide Hände bedeutsam zu sein. Im Unterschied zu Abb. 13 zeigt Eduard diesmal die ganze Figur, die den Betrachter anblickt und den Kopf leicht nach rechts gedreht und geneigt hat. Diese Wirkung der Neigung entsteht, da nur ein Nasenloch sichtbar ist und Nase und Philtrum eine schräge Achse bilden. Er kann auf die erlernten Darstellungsformeln für die Gesichtsteile zurückgreifen. Sie haben trotz Vereinfachung ihre Prägnanz nicht verloren. Eduard hat zweifelsohne an Souveränität in der Darstellung des Gesichtes gewonnen.



Abb. 13



Abb. 14

FAZIT

Der Ausgangs- und Bezugspunkt des Zeichnen-Lernens ist das Kind, seine Selbstwahrnehmung und sein Eingebunden-Sein in soziale, kulturelle und weltliche Zusammenhänge. Gelingt es, im Rahmen von Lehr-/Lernprozessen eine Sensibilisierung der Aufmerksamkeit zu erzeugen, dann kann sich über eine gemeinsam geteilte Fokussierung – ein Gemeinsam-auf-etwas-Blicken – die Wahrnehmung eines Kindes verfeinern und die Vorstellung klären. Sich gemeinsam auf etwas zu beziehen, es zu zeigen und zu benennen schafft Verständigung. Vor diesem Hintergrund können die Darstellungsformeln eines Kindes erweitert, verändert und konkretisiert werden. Die Einzelfallstudie zeigt: Findet die wahrnehmungs- und vorstellungsbezogene Auseinandersetzung und Bezugnahme innerhalb des methodisch abgestimmten zeichnerischen Prozesses statt, gelingen dem Kind besonders reiche Modifizierungen und Neuschöpfungen (vgl. Abb. 7).

Die relationale Bezogenheit kann daher als wesentliche zeichendidaktische Koordinate für den Zeichenunterricht der Grundschule benannt werden. Um aber die neu gebildeten Darstellungsformeln zu sichern und zu habitualisieren ist es unabdingbar, immer wieder auf bereits Erarbeitetes zurück zu verweisen und es erneut aufzugreifen. Etwas immer wieder zu zeichnen ist ein Merkmal des kindlichen Zeichenprozesses und muss als weitere zeichendidaktische Koordinate anerkannt werden. Darstellungsformeln prägen sich nicht durch eine einmalige Ausführung ein. Anwendbar und gekonnt werden sie für Kinder erst dann, wenn sie in einem langfristigen, kumulativen Prozess immer wieder verwendet und verdichtet werden. So zeichnet Eduard im Zeitraum von 9 Monaten im Zeichenunterricht über 40 Gesichter. Er gewinnt an Routine und Sicherheit und ist dadurch in der Lage, Neues zu wagen und seine Darstellungsformeln seiner Darstellungsabsicht anzugleichen. Eduard lernt nicht nur Gesichter, seinen Körper, Kuscheltiere zu zeichnen – er lernt etwas darüber, wie man zeichnen lernt.

ANMERKUNGEN

- 1 Name geändert
- 2 Hinzu kommen (als weiterer Datensatz) die sogenannten „Montagszeichnungen“: Zeichnungen, die jedes Kind als ‚freie‘ Zeichnungen über das Wochenende zuhause anfertigte und am Montag mitbrachte.

LITERATUR

- Faulstich, Peter (2013): Menschliches Lernen. Eine kritisch-pragmatistische Lerntheorie. Bielefeld.
- Glas, Alexander (2015): Anthropogene Voraussetzungen – die Genese der Kinder- und Jugendzeichnung. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. München, S. 199-21.
- Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik. In: Krautz, Jochen/Schieren, Jost (Hrsg.): Persönlichkeit und Beziehung als Grundlagen der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person. Weinheim/Basel, S. 143-169.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.
- Sowa, Hubert (2015): Bildwissen und -können im Prozess ihrer Bildung. Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 431-471.
- Uhlig, Bettina (2015): Zeichnenwollen und Zeichnenkönnen. Zeichendidaktische Notate. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (a.a.O.), S. 339-364.
- Vygotski, Lew ([1934] 2002): Denken und Sprache. Psychologische Untersuchungen (hrsg. von Joachim Lompscher und Georg Rückriem). Weinheim/Basel.

KATJA BRANDENBURGER

PROZEDURALES WISSEN UND KÖNNEN IN DER SACHZEICHNUNG

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag fokussiert aus einer praxisorientierten Perspektive, wie im Kunstunterricht das Sachzeichnen in einem sequenziell strukturierten Lehr- und Lernprozess vermittelt werden kann. Indem methodisch-didaktische Interventionen Wahrnehmungsgewohnheiten und Vorstellungen verändern, wirken sie sich auch nachweislich auf die Gestaltung aus.

Im Zentrum steht das Zeichnen nach Beobachtung, das sich als gedankenvolle Lerntätigkeit erweist, die sowohl das Verstehen konstruktiver Zusammenhänge als auch die zeichnerische Entwicklung fördert.

STICHWORTE

Konstruktives Sachzeichnen, Wissen und Können, Üben und Wiederholen, Lernprozess, Verfahrensstrukturen, Systematik, Zeichnen nach Beobachtung, Transfer

SUMMARY

From a practical perspective this article addresses how object drawing may be imparted in art class based on a sequentially structured teaching and learning process. By means of didactical and methodical interventions perception habits and imaginative conceptions are altered, thereby having visible impact on artistic design.

The article focuses on drawing by observation as a learning activity requiring thought and reflection, which not only promotes the understanding of constructive relationships but also the development of drawing skills.

KEYWORDS

Constructive drawing of objects, knowledge and skills, practicing and repeating, learning process, structured technique, systematics, drawing by observation, transfer

Zeichnen ist eine Form der Auseinandersetzung mit der Welt und mit eigenen Erfahrungen. Dabei werden Lebenswelten sowie Imaginationen (als „innere“ Welten) in die Strukturen einer grafischen Bildsprache übersetzt, die überindividuell ist. Gleichmaßen geht es bei der Auseinandersetzung auch um die Welten der zeichnerischen Darstellung, ihre Bedingungen, Möglichkeiten und Probleme. Schon und insbesondere für Kinder ist es „eine anthropologische Konstante [...] ein primäres Bedürfnis, sich in dieser bildhaften Sprache, als Teil menschlicher Kommunikation und Kultur, auszudrücken“ (Gysin 2012, S. 224). Heranwachsende tragen die Potenziale und Bedürfnisse des Gestaltens und Darstellens in sich. Dieses anthropologisch verankerte Darstellungsbedürfnis ist der Ausgangspunkt für meine Studie und den kunstpädagogischen Rahmen, in den sie eingebettet ist. Ziel des Forschungsvorhabens ist die Einsicht in Zusammenhänge beim Erlernen prozeduralen Gestaltungswissens im Bereich des konstruktiven Sachzeichnens im Kunstunterricht der Sekundarstufe 1.

INTERNE UND EXTERNE PROZESSE BEIM ZEICHNEN-LERNEN

Um uns bildhaft ausdrücken zu können, benötigen wir entsprechende Möglichkeiten der Darstellung. Zu deren unmittelbarsten und individuellsten gehört die Zeichnung. Doch wie lassen sich Ideen, Konzepte oder Wahrnehmungen zeichnerisch konkretisieren und auch kommunizieren? Wahrnehmung ist ein Vorgang, der sich nicht nur visuell vollzieht, sondern all unsere Sinne einschließt. Das Meiste, was sinnlich erfasst wird, bleibt uns jedoch unbewusst. Bewusst wahrgenommen wird nur, was unsere Aufmerksamkeit bzw. unser Interesse erregt. Diese sinnlichen Reize bzw. Informationen werden im Gehirn mit bestehenden neuronalen Strukturen vernetzt, mit Vorstellungen verbunden und in ihrer Umgestaltung symbolisch abstrahiert. Wahrnehmung ist jedoch nicht nur als kognitiver Vorgang zu begreifen, sondern sie umfasst unsere ganze Person und auch unsere Umwelt (vgl. Piaget/Inhelder 1956; Gibson 1982; Spitzer 2010; Fuchs 2013). Die reduzierten, vereinfachten Symbole filtern und präformieren die Wahrnehmung und beeinflussen die Darstellung gleichermaßen. Es werden grafische Repräsentationen generiert, die etwa als *Skripte* (Schuster 2000), *Schemata* (Kerschensteiner 1905; Richter 1987) oder *Formeln* (Luquet 1927; Glas 1999) bezeichnet werden. All diese Begriffe werden verwendet, um ein individuelles darstellerisches Repertoire zu beschreiben, das sinnliche Wahrnehmungen und Vorstellungen symbolisch bzw. modellhaft in zeichnerische Gestaltung übersetzt und diese organisiert. Die mentalen und motorischen Leistungen dabei sind äußerst komplex und so mögen die produktiven wie reflexiven Prozesse bei dieser Transformation erklären, warum es beim Zeichnen zu Übersetzungsproblemen kommt: Zeichnen ist schwierig und komplex – keineswegs ein unmittelbar verfügbarer „Ausdruck“.

DENKEN, HANDELN, DARSTELLEN, KOMMUNIZIEREN

Der Zeichenakt selbst strukturiert sich also in der Spannung zwischen Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung, in der Koordination von Bild, Hand und Gehirn (vgl. Noë 2010; Glas 2012). Zeichnen wird deshalb oft mit Denken in Verbindung gebracht.

Zeichnungen sind Medien für komplexe Ideen oder individuelle Konzepte, auch vermögen sie – etwa als Entwurfszeichnung – zwischen Gedanken und Handlungen zu vermitteln. Indem innere und äußere Welt ineinander greifen (vgl. Schmidt 2010, S. 13), findet beim Zeichnen eine Auseinandersetzung mit der Umwelt und mit eigenen Erfahrungen statt. Die Bildsprache gilt als universell lesbar und verstehbar (vgl. Meinhardt 2014, S. 52) und ist doch höchst individuell ausgeprägt. Wenn Kinder sozial integriert sein wollen, sind sie deshalb darauf angewiesen zu lernen, wie ihre bildhaften Symbole kommuniziert und von anderen verstanden werden können. Das kann nur in sozialer Interaktion geschehen. Bildliche Darstellungen sind demzufolge verkörperte Vorstellungen, die intersubjektiv, in Beziehung auf Sachen und zu anderen Personen, gebildet werden (vgl. Krautz 2013; Künkler 2011) und auf Mitteilung und Verständigung hin angelegt sind.

Das Verstehen der visuellen Kultur und der sichtbaren Welt ist das Ziel eines Kunstunterrichts im Rahmen eines anthropologisch-hermeneutisch begründeten Fachverständnisses (vgl. Krautz 2015; Sowa 2015), in dessen Zentrum die sich bildende Person – der Schüler bzw. die Schülerin – und deren bildnerische Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen stehen.

PROZEDURALES WISSEN UND KÖNNEN

Das Ziel meiner Studie ist es, Schülerinnen und Schüler dazu zu befähigen, individuell erlernte Strategien des Zeichnens und das dafür nötige Wissen in fluides und variabel anwendbares Zeichnen-Können zu überführen.

Wie bei Lernprozessen im Allgemeinen, so wird auch beim Zeichnen strategisch vorgegangen: An einer einmal gefundenen, zufrieden stellenden Lösung wird tendenziell festgehalten und diese dann routinemäßig in Variationen auf andere Motive übertragen (vgl. van Sommers 1984, S. 174). Je intensiver gelernt wird (Art und Weise, Häufigkeit, Tiefe), desto besser kann man das Gelernte behalten (vgl. Spitzer 2007). Sind also, wie oben dargestellt, Bild, Hand und Gehirn in den Zeichenakt einbezogen, legt dies nahe, dass Zeichnen nur in einem ganzheitlichen Relationsgefüge gelehrt und gelernt werden kann: Weil die Darstellung wie oben ausgeführt in der Wahrnehmung und der Vorstellung verankert ist, ist es notwendig, dass sich auch die *Zeichenfähigkeit* in genau diesem Beziehungsfeld bildet.

Dies erfordert ein komplexes Vorgehen:

- In meinem kunstdidaktischen Setting bilden die Schülerinnen und Schüler ihre Wahrnehmung im *Anschauungsbezug* auf das zu zeichnende Objekt. Dieses steht abwechselnd als konstruiertes *Ganzes* oder in seinen funktional relevanten *Details* im Zentrum der Aufmerksamkeit.
- Die unterschiedlichen Aufgabenstellungen, das Objekt nach der *Beobachtung* und nach der *Erinnerung* zu zeichnen, berücksichtigen verschiedene *Imaginationsprofile* (Uhlig 2014).
- Diese Kenntnisse werden in konkrete Gestaltung überführt, indem vom Lehrenden mehrere methodische Verfahren angeboten werden, wie etwa ein Rad, das Schema eines Mountainbikes oder eine Figur in Bewegung gezeichnet werden können. In der zeichnerischen Praxis können sich die Schülerinnen und Schüler solche Prozeduren aneignen. Über routiniertes

prozedurales Wissen zu verfügen bedeutet, im Handeln nicht mehr nachdenken zu müssen, sondern komplexe Fertigkeiten unbewusst anwenden zu können.

- Sollen einfache Darstellungsformeln also weiterentwickelt werden und an Komplexität gewinnen, so kann das nur durch Übungen und *wiederholte Praxis* gelernt werden: Wissen kann nur durch Übung strukturiert und automatisiert werden. „Übung ist die Fähigkeit des Menschen, durch Wiederholung, durch wiederholtes Tun eine Fertigkeit zum einen heranzubilden und zum anderen dann zu verfeinern, in ihrem Volumen zu vergrößern und in ihrem Ablauf zu beschleunigen.“ (Bönsch 2005, S. 48). Auf diese Weise kann das zeichnerische Darstellungsrepertoire weiterentwickelt werden.
- Ganzheitliches Lernen beinhaltet überdies *miteinander* zu lernen, indem mit Lehrern und Mitschülern kommuniziert und kooperiert wird.

Zeichnen-Lernen ist also eine sehr vielseitige Lerntätigkeit. Für methodisch-didaktische Entscheidungen in der Lehre bedeutet dies, dass es sinnvoller ist an bereits vorhandenes Wissen über das Zeichnen und an individuell bestehende Erfahrungen anzuknüpfen und die Entwicklung zu fördern, als Strategien einzusetzen, die immer wieder radikales Umdenken erfordern (vgl. auch Kirchner/Geiger 2013, S. 171f.).

Weil prozedurales Wissen darüber hinaus nur beschränkt auf verbalem Weg instruierbar ist, kann es letztlich nur situativ und szenisch durch wiederholte praktische Erfahrung, durch Zeigen (Deixis) und Vormachen/Nachmachen/Mitmachen (Mimesis) gelehrt und gelernt werden (Polanyi 1985, S. 15; Petherbridge 2010, S. 154).

ZUR ERFORSCHUNG PROZEDURALER VERFAHRENSSTRUKTUREN

Wenn wir davon ausgehen, dass Kinder- und Jugendzeichnungen symbolisch-modellhaft und absichtsvoll sind (vgl. Meinhardt 2014), bedarf ihre jeweilige Intention einer Interpretation. Während im gezeichneten Produkt grafische Symbole gleichwertig nebeneinander stehen, erschließen sich aus dem zeichnerischen Prozess heraus deutlich mehr Entscheidungen, warum etwas wie gezeichnet wurde und zu einer bestimmten Darstellung geführt hat (vgl. Milbrath 2008, S. 7).

Das Verständnis für prozedurale Verfahrensstrukturen ist seinerseits Voraussetzung für die Konzeption geeigneter kunstdidaktischer Settings und curriculare Orientierung. Mein Forschungsvorhaben zum konstruktiven Sachzeichnen ist deshalb im Kunstunterricht verortet, nimmt also eine betont praxisorientierte Forschungsperspektive ein. Es handelt sich um *Unterrichtsforschung* mit einem *didaktischen* Erkenntnisinteresse (vgl. Krautz in diesem Heft).

SACHZEICHNEN IM LEHR-/LERNPROZESS

Interessant an der oben dargestellten Prämisse, dass Wissen im Tun erworben wird, ist zunächst die Frage, wie und inwiefern sich dieser Erwerbsprozess didaktisch-methodisch strukturieren lässt (vgl. Neuweg 2015). Anhand einer Lernfolge im Bereich des konstruktiven Sachzeichnens soll in

einem kleinen Ausschnitt des Kunstunterrichts exemplarisch untersucht werden, wie Schüler das spezifische Können und Wissen in dieser Subdomäne erlernen (vgl. Krautz/Sowa 2013).

Konkret ist das kunstdidaktische Setting meiner Studie in aufeinander aufbauenden Sequenzen angelegt, die ein Fahrrad und eine Schreibtischlampe in einer methodisch-didaktischen Systematik analysieren. Diese technischen Objekte aus der Lebenswelt der Heranwachsenden werden im Hinblick auf die Förderung zeichnerischer Fähigkeiten in einer Weise vermittelt, dass die Schüler ein Verständnis für deren gestalthafte, konstruktive und funktionale Zusammenhänge entwickeln können. Die Lehr-Lernsequenz ist so konzipiert, dass die Objekte in verschiedenen Lernarrangements und in abwechslungsreichen Kontexten präsentiert werden.

Das Unterrichts- und Forschungssetting ist wie folgt aufgebaut:

- > Gezeichnet wird zunächst ohne Instruktion *nach der Vorstellung*;
- > im Anschluss an spezielle Zeichenübungen wird dann nach der *Beobachtung*
- > und im Rückgriff auf das Gelernte *nach der Erinnerung* gezeichnet;
- > der zeichnerische *Transfer* von Verfahrensstrukturen schließt das Setting ab.

Abwechselnd stehen in diesem Setting (a) die gesamte *Konstruktion* eines Objekts, (b) funktional relevante *Details* und c) die *freie Anwendung* des Gelernten im Mittelpunkt des Interesses. Alle drei Komponenten werden lehrmethodisch immer wieder in Relation zueinander gesetzt und von allgemeinen wie spezifischen didaktischen Interventionen begleitet. Konkret wurden gelehrt

- > die *Vereinfachung* komplexer Formen,
- > die sequenzielle Vorgehensweise von der *Gesamtform* zu den *Details* bzw.
- > vom *Einfachen* zum *Komplexen* sowie
- > das bewusste Beachten von *Proportionen* und *Richtungen* als Verfahrensstrukturen.
- > Hinzu kamen die Berücksichtigung von technischen *Funktionen* und Zusammenhängen einzelner Teile im Gesamten sowie
- > die Hervorhebung *räumlicher Zusammenhänge*.

Es ist beabsichtigt, dass diese Maßnahmen einen Veränderungsprozess der bestehenden Schemata im Sinne einer Weiterbildung initiieren, die handelnd durch Erfahrung erworben wird. Als zentrale Elemente dienen hier das Üben und *Wiederholen* zeichnerischer Verfahrensmethodiken, die der Entwicklungsphase gemäß strukturiert wurden, wie es in neueren Forschungsansätzen verstärkt gefordert wird (Bönsch 2005; Brinkmann 2008; Glas 2012; Krautz 2012).

DIE BALANCE VON SYSTEMATIK UND DIFFERENZIERUNG

Nun ist natürlich zu berücksichtigen, dass das zeichnerische Niveau der Lernenden innerhalb einer Schulklasse sehr heterogen ist. Die Fähigkeit zu zeichnen gründet auf genauer Beobachtung sowie „auf dem Vermögen, die beobachteten und somit im Vorstellungsvermögen verankerten Formen auf der Zeichenfläche in Form von Linien und Flächen zu organisieren.“ (Miller 2013, S. 322) Hinzu kommen Interesse und die intrinsische Motivation eine zeichnerische Bildsprache zu entwickeln. Allerdings verfügen nicht alle Schülerinnen und Schüler über diese Voraussetzungen. Zeichnerische Verfahrensstrukturen müssen dann kunstpädagogisch vermittelt werden.

Das in den Unterricht einzubringende Angebot an Vorstellungs- und Darstellungshilfen muss so entwickelt werden, dass es systematisch auch der Anwendung für verschiedene zeichnerische Problemstellungen offen steht. Einmal im Plenum eingeführt, kann dieses Angebot von der Lehrperson differenzierend eingesetzt bzw. von den Lernenden ihren individuellen Bedürfnissen gemäß genutzt werden um allmählich eigene Verfahrensstrukturen auszubilden und zu habitualisieren. So ermöglicht das Setting individuelle Differenzierung und Weiterentwicklung des darstellerischen Repertoires. Das eigentliche Ziel der Unterrichtseinheit ist also nicht nur, dass die Schülerinnen und Schüler zeichnerisches Wissen und Können in Bezug auf ein bestimmtes Objekt *lernen*, sondern auch, dass sie die exemplarisch erworbenen Prozeduren auf andere analoge Objekte *transferieren* können. Die Lernenden sollen dazu befähigt werden, ihre individuellen Verfahrensstrukturen für das konstruktive Sachzeichnen sowie für das Sachzeichnen im Allgemeinen weiter zu entwickeln. Auf diese Weise wird das notwendige Herstellungswissen im Sachzeichnen erworben.

ANALYSE DER LERNPROZESSE ANHAND EINER FALLSTUDIE

Mein Forschungsinteresse bezieht sich wie oben dargestellt auf die Ausbildung bildhafter Darstellung und auf ihre Entwicklung in inszenierten Bildungsprozessen. Im Darstellen und Gestalten lässt sich dieses Lernen von Können und Wissen nachweisen, was im Folgenden am Beispiel der Schülerin Sandra (13 Jahre) veranschaulicht werden soll.

- In Abb. 1 wird deutlich, dass beim ungeübten Zeichnen nach der Vorstellung zunächst einfache Symbole überwiegen, die wenig individuell differenziert, sondern eher stereotyp anhand markanter Merkmale dargestellt sind. Zur fertigen Zeichnung äußert die Schülerin entsprechend, dass sie nicht so vorgegangen sei wie geplant, nämlich zuerst die Umrisse des Fahrrads zu zeichnen und dann alles andere, „denn es war schwerer als gedacht“. Das Motiv erwies sich als zeichnerisches Problem. Sandra musste das Motiv analysieren und überlegen, wie sie es zeichnerisch erfassen kann. Also konstruierte sie das Fahrrad ausgehend von den Rädern. In erster Linie beurteilt Sandra die Darstellung als „schwer, weil ich mir ein Fahrrad nicht vorstellen konnte allgemein.“ Folglich wünscht Sandra sich eine Vorlage eines Fahrrads als Zeichenhilfe. Das bewährte Vorgehen von der Kontur der gesamten Form zu deren Binnengestaltung konnte die Schülerin bei dieser Aufgabenstellung nicht anwenden, stattdessen entwickelte sie die Gesamtform, indem sie einzelne konstruktive Elemente sukzessive aneinander fügte. Klar vermag sie zu reflektieren, in welchem Zusammenhang Vorstellungs- und Darstellungsvermögen beim Zeichnen stehen: dass nämlich das eine nicht ohne das andere möglich ist (vgl. Sowa 2012, S. 166).
- Zur Förderung des Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsvermögens sah das didaktische Setting anschließend didaktische Interventionen vor. Sie führten die Schüler an die zeichnerischen Problemstellungen sinnvoller konstruktiver Verfahrensstrukturen in Bezug auf die Objekte und in Bezug auf die Bildgestaltung heran und boten mögliche Lösungen an. Die Motive *Fahrrad* und *Figur in Bewegung* wurden sodann mithilfe von Hinweisen sowie den genannten Vorstellungs- und Darstellungshilfen bearbeitet, das Zeichnen der Motive wurde in verschiedenen Zusammenhängen praktisch geübt und im Zeichnen nach der Beobachtung angewendet.

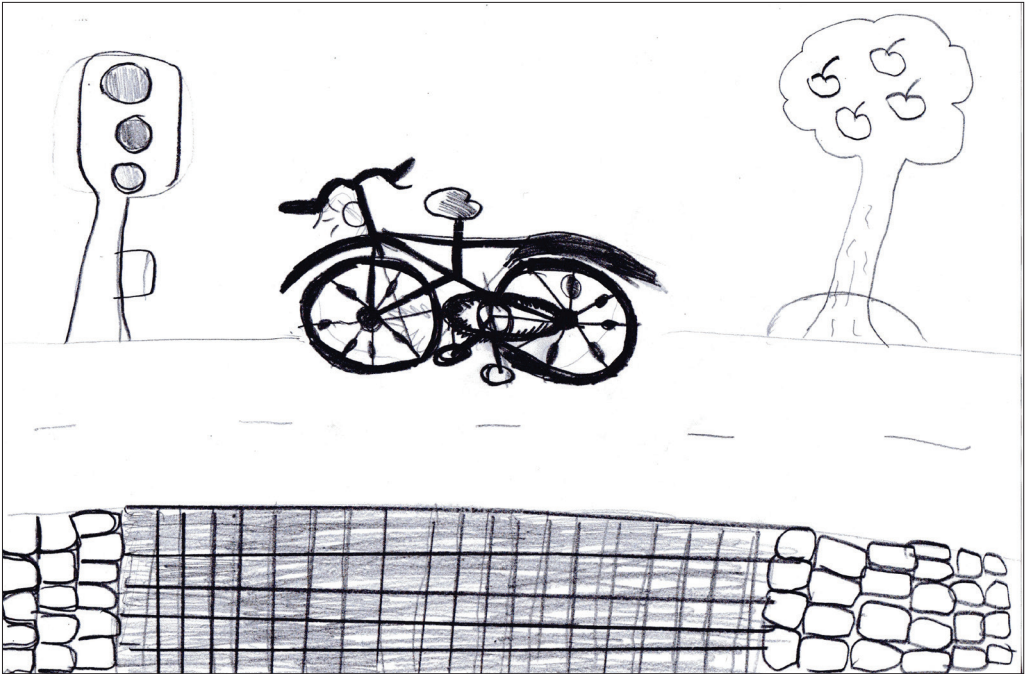


Abb. 1: Bleistiftzeichnung einer 13-jährigen Schülerin ohne Übung nach der Vorstellung.

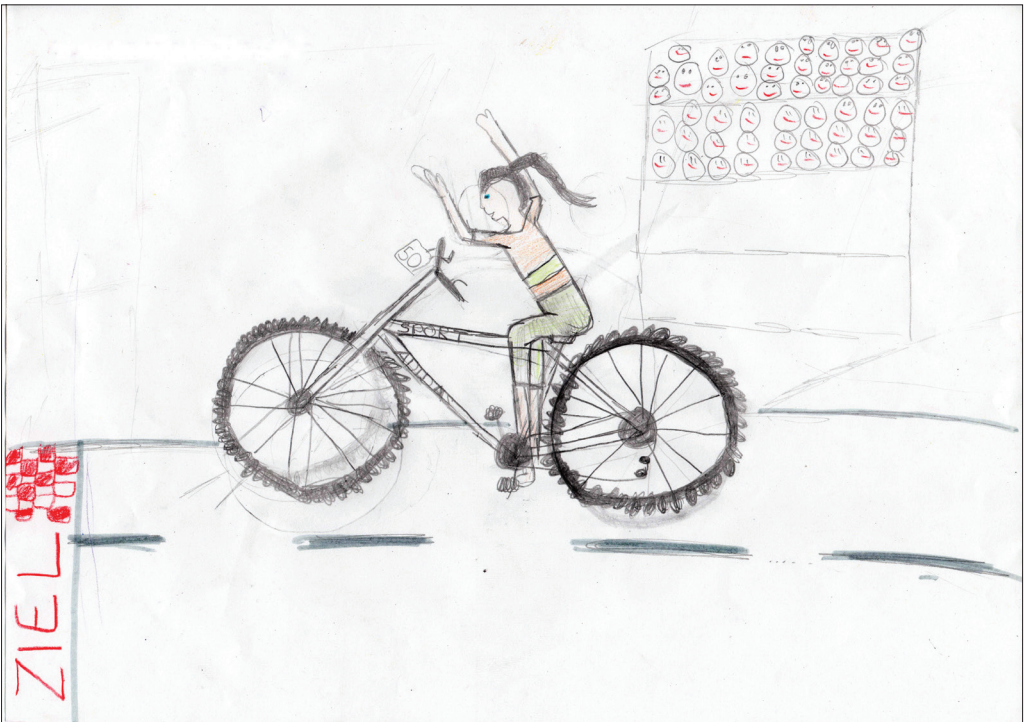


Abb. 2: Die systematisch geübten zeichnerischen Prozeduren werden erinnert und individuell adaptiert.

- Die Schülerinnen und Schüler hatten nun die Aufgabe, das Gelernte innerhalb eines narrativen Kontextes *imaginativ-erinnernd* zusammenzuführen. Abb. 2 veranschaulicht, wie sich die Übungen und wiederholte zeichnerische Auseinandersetzung mit Fahrrad und Figur in stimmigen Proportionen, einer Fülle sowohl an technischen als auch narrativen Details niederschlagen. Als besonders schwierig empfindet Sandra nun, dass sie „den Mensch und das Rad gemeinsam zeichnen musste“, also die Synthese der gelernten Inhalte in freier Anwendung. Differenziert beurteilt sie auch die Räumlichkeit als Schwachpunkt ihrer zeichnerischen Darstellung.
- Angesichts der abschließenden Aufgabe, eine Schreibtischlampe *nach der Beobachtung* zu zeichnen, lässt sich ermesen, ob prozedurale Verfahrensstrukturen so intensiv gelernt wurden, dass eine *Weiterbildung* der Darstellungsleistung erkennbar ist. Ziel dieser Unterrichtssequenz war der *Transfer* gelernter Inhalte. An Sandras Darstellung ist die Weiterentwicklung ablesbar (Abb. 3). Die Schülerin hält sich im Zeichenprozess an ihre prozedurale Routine, von der unteren Standfläche aus nach oben zu zeichnen. Dass die Anforderungen, die sich in individuellen zeichnerischen Prozeduren konkretisieren, sowohl kognitiver als auch motorischer Art sind, verdeutlicht Sandras Äußerung: „Mir fiel heute alles leicht, weil ich alles langsam und detailliert gezeichnet habe.“ Dieses „langsame“ Zeichnen weist auf viel Wertschätzung, auf Sorgfalt und Bedacht, auch Lust am Zeichnen hin (vgl. van Sommers 1984, S. 267). Die runde Standfläche perspektivisch oval zu zeichnen beschreibt Sandra dabei als größte Herausforderung. Auch scheinen ihr die Funktionen und Zusammenhänge der einzelnen Teile eher schwer gefallen zu sein. Sandras Selbsteinschätzung verdeutlicht, wie scharf sie beobachtet und vergleicht und wie sie im Darstellen versucht, das zu zeichnende Objekt zu verstehen. Sandra vermag ihren Zeichenprozess also relativ bewusst zu organisieren. Ihre Zeichnung gewinnt an räumlicher Tiefenwirkung durch perspektivisch gezeigte Details oder den Einsatz von Hell-Dunkel um Plastizität und räumliche Zusammenhänge zu verdeutlichen. Diese Qualitäten heben die Zeichnung der Lampe von den vorherigen ab. Im Verlauf der Studie haben sich die zeichnerischen Prozeduren der Schülerin demnach verändert und sie hat gelernt, diese Verfahrensstrukturen im Bereich ähnlicher konstruktiver Objekte umzusetzen.

DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN (1): INDIVIDUELLE UND TYPISCHE LERNPROZESSE

In der Zusammenschau von Sandras Lernprozess wird deutlich, dass die Schülerin ihr Wissen und Können im Bereich des Sachzeichnens erheblich fortentwickeln konnte. Sie beginnt auf einem mittleren Niveau innerhalb der Schulklasse und erreicht am Ende der Unterrichtseinheit eines der höchsten zeichnerischen Niveaus. Dieser Fortschritt lässt sich an Sandras Lernprozess besonders deutlich ablesen. Ihre letzten Zeichnungen (Abb. 2 und 3) zeigen klar den Einfluss der didaktischen Interventionen, denn die Entwicklung im zeichnerischen Ausdruck manifestiert sich in erster Linie in der individuellen Adaption geübter und gelernter Prozeduren und Schemata. Sandra ist allerdings nur *eine* Schülerin einer ganzen Schulklasse. Insgesamt kristallisiert sich in der vergleichenden Untersuchung heraus, wie unterschiedlich Lernende der Gruppe auf das kunstdidaktische Setting reagieren. Besitzen Lernende bereits ein hohes zeichnerisches Niveau oder erreichen sie dieses im Lernprozess, bedürfen diese Schülerinnen und Schüler neben grundlegend systematischer auch anderer, weiterführender Hilfsangebote.

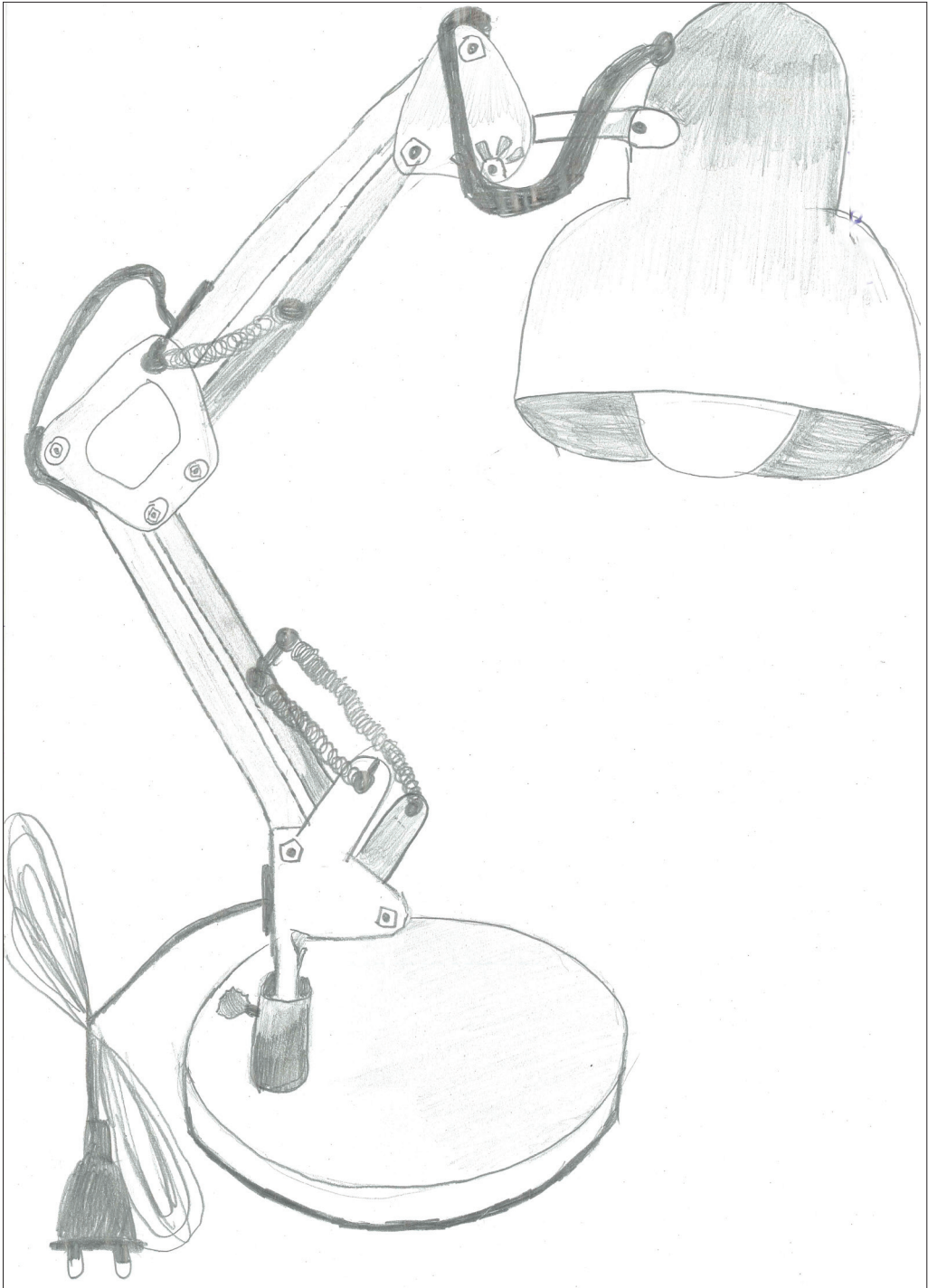


Abb. 3: Zeichnung derselben Schülerin nach der Beobachtung zum Abschluss der Unterrichtseinheit. Sie wendet ihr Gestaltungswissen auf relativ hohem Niveau situativ an.

DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN (2): SYSTEMATISCHES LEHREN/LERNEN FÖRdert ZEICHNERISCHE FÄHIGKEITEN

„Lernen in der Kunstpädagogik meint einen methodisch angeleiteten Prozess praktischer Erkenntnisgewinnung, der zu einem Können führt, das auf implizitem und explizitem Wissen beruht“ (Krautz 2015; vgl. dazu auch Krautz/Sowa 2013). Didaktische Interventionen verändern und lenken diesem Verständnis nach das gestalterische Handeln. Auch Sandra verändert aufgrund der Interventionsmaßnahmen und entsprechend den Anforderungen mehrfach ihre prozeduralen Verfahrensstrukturen. Dass sie sich darauf einlässt und diese Prozeduren auch erfolgreich grafisch umsetzen kann, verhilft ihr letztlich zur Weiterentwicklung ihres grafischen Darstellungsvermögens. Es belegt, wie Handlungsrouinen sich durch Erfahrung und Reflexion verändern und wie Herstellungswissen handelnd gelernt wird. Für Lernende, die ihre persönlichen zeichnerischen Fähigkeiten weiterentwickeln wollen, gilt: Je intensiver das Lehren/Lernen ist, desto nachhaltiger wird Erfahrungswissen gesammelt. Diese Erkenntnisse stützen die These, dass didaktische Interventionen mit systematischem Aufbau und flexiblem Einsatz von Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungshilfen sich fördernd auf die zeichnerische Entwicklung konstruktiver Verfahrensstrukturen auswirken.

DIDAKTISCHE FOLGERUNGEN (3): ZEICHNEN NACH BEOBACHTUNG

„Zeichnen-Können“ wird bei Heranwachsenden oft danach beurteilt, inwieweit eine Darstellung im Vergleich ihrem realen Vorbild ähnelt. Eine Bedeutung, eine bestimmte Intention der Zeichnung kann jedoch nur kommuniziert werden, wenn sie von anderen verstanden wird. Das ist nur dann möglich, wenn ein Zeichner grafische Konventionen beherrscht. Wenn das erkennbar der Fall ist, äußern Schülerinnen und Schüler häufig, dass etwas „richtig“ gezeichnet sei (vgl. Sowa 2013, S. 93f). Zugleich ist es ihnen ein Bedürfnis dies auch selbst zu können. Deshalb spielt das Zeichnen nach Beobachtung im vorliegenden Forschungssetting eine zentrale Rolle. Dabei geht es um mehr als um akkurates Repräsentieren der materiellen Welt: Beim Zeichnen-Lernen kann Sandra erkennen, dass der Zeichenprozess kein bloßes abbildendes Imitieren ist, sondern dass die Vorgänge des Wahrnehmens, Vorstellens und Darstellens dabei sehr viel komplexer sind und in enger Verbindung stehen.

Die differentiellen Lernprozesse innerhalb der Schulklasse belegen, dass Zeichnen nach der Beobachtung die Gestaltung mitnichten *nivelliert*, sondern dass die dadurch fokussierte Aufmerksamkeit unterstützend dafür wirkt, dass eine *individuelle* (Re-)Organisation des gesamten Zeichenprozesses stattfindet (vgl. Mittlmeier/Nürnberg 2004, S. 23f).

Gegenständliches, beobachtendes Zeichnen dient als Werkzeug der Analyse, indem wichtige Aspekte der Gegenstandsform abstrahiert und modifiziert werden (vgl. Gombrich 1986, S. 194). Somit dient es der zeichnerischen Entwicklung sowie der Wahrnehmungs- und Vorstellungsbildung (vgl. Smith 1998; Kirchner/Geiger 2013; Miller 2013). Der Begriff der *Mimesis* definiert sich demnach nicht ausschließlich durch mechanische Fertigkeiten, sondern er schließt den

gedankenvollen Prozess der Praxis ein. Als geeignete Begriffe für das Entstehen von Kunst verwendete Martin Heidegger deshalb „Her-vor-bringen“ und „Entbergen“ (vgl. Heidegger 2007), die für ihn eng mit Erkenntnis und Wahrheit verbunden sind: Kunst entfaltet mehr von der Welt als das Auge sieht. Auch zeichnerische Repräsentationen realer Gegenstände sind demnach einzigartig, weil sie individuell denkend und handelnd erzeugt wurden.

RESÜMEE

Sachzeichnen kann also, muss aber auch gelernt und gelehrt werden. Es kann ohne grundlegenden Lernstrategien wie Üben und Wiederholen nicht erlernt werden und bedarf der planvollen didaktischen Förderung. Natürlich ist Lernen ein äußerst komplexer Vorgang und umfasst weit mehr als das Anwenden solcher Lernstrategien. Das dargelegte kunstdidaktische Setting weist jedoch nach, dass ein systematischer Lehrgang, didaktisch-methodisch gestaltet durch Üben und Wiederholen, es den Lernenden ermöglicht, ihr zeichnerisches Repertoire individuell weiterzuentwickeln sowie ihr Wissen und Können im Bereich des konstruktiven Sachzeichnens zu erweitern und im Transfer anzuwenden.

Die Schülerinnen lernen durch Übungen im Sachzeichnen, ihre Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung besser zu koordinieren und auch zu reflektieren. Mit der differenzierten Beobachtung geht eine konkretere Vorstellung der Objekte einher, was sich in einer veränderten Darstellung niederschlägt. Ein stark unterstützendes Lehr-/Lernarrangement trägt zum Aufbau eines *visuellen Denkens* bei (vgl. Mittlmeier/Nürnberger 2004, S. 8).

Den zeichnerischen Prozess selbstständig organisieren und strukturieren zu können wird von den Schülerinnen und Schülern als individueller Fortschritt innerhalb der Unterrichtseinheit erkannt. Gelingen wird als Erfolg erfahren, was sich wiederum motivierend auf die zeichnerische Aktivität auswirkt.

Man kann allerdings erst dann davon sprechen, dass hier „Sachzeichnen gelernt“ wurde, wenn die Schemata nicht nur induktiv von einem Motiv abstrahiert werden, sondern das erlernte Wissen auch deduktiv in einer anderen Anwendungssituation praktikierbar ist. Im Transfer der Verfahrensstrukturen wird deutlich, dass die Lernenden im Verlauf der Unterrichtseinheit schrittweise einen Kanon an Darstellungsformeln erworben haben, die es ihnen ermöglichen bestimmte Objekte, nämlich solche, die konstruktiver Art sind, zu zeichnen. Entscheidend ist dabei, dass die Schülerinnen und Schüler dazu fähig sind sich auch wieder ein Stück weit vom Erlernten zu lösen und sich auf das situativ Erlebte sowie auf ihre eigenen Bedürfnisse einzulassen. Erst wenn die gelernten allgemeinen Prozeduren *flexibel* gehandhabt werden können, wurden sie *nachhaltig* gelernt.

Wird eine solche dynamische Systematik auf curricularer Ebene praktiziert, können prozedurale Verfahrensstrukturen im Kunstunterricht erlernt, nachhaltig internalisiert und stabilisiert werden.

LITERATUR

- Bönsch, Manfred (2005): Nachhaltiges Lernen durch Üben und Wiederholen. Hohengehren.
- Brinkmann, Malte (2008): Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung. In: Mitgutsch, Konstantin/Sattler, Elisabeth/Westphal, Kristi/Breinbauer, Ines Maria (Hrsg.): Dem Lernen auf der Spur. Die pädagogische Perspektive. Stuttgart, S. 278-294.
- Fuchs, Thomas (2013): Das Gehirn - ein Beziehungsorgan : eine phänomenologisch-ökologische Konzeption. 4., akt. u. erw. Aufl. Stuttgart.
- Gibson, James (1982): Die Sinne und der Prozess der Wahrnehmung. Übers. von Ivo u. Erika Kohler u. Marina Groner. 2. Aufl. Bern u.a.
- Glas, Alexander (1999): Die Bedeutung der Darstellungsformel in der Zeichnung am Beginn des Jugendalters. Frankfurt a.M.
- Glas, Alexander (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 98-113.
- Gombrich, Ernst H. (1986): Kunst und Illusion. Zur Psychologie der bildlichen Darstellung. 2. Aufl. Stuttgart u.a.
- Gysin, Béatrice (2010): Wozu zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Bern.
- Heidegger, Martin (2007): Die Technik und die Kehre. 11. Aufl. Tübingen.
- Kerschensteiner, Georg (1905): Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Neue Ergebnisse auf Grund neuer Untersuchungen. München.
- Kirchner, Constanze/Geiger, Julia (2013): Niveaustufen zeichnerischer Kompetenzen. In: Reuter, Oliver M. (Hrsg.): Konsequenzen für ästhetische Bildung. Empirische Studien und ihre Folgen für den Unterricht. München, S. 165-176.
- Krautz, Jochen (2012): Imagination und Personalität in der Kunstpädagogik. Anthropologische und didaktische Aspekte. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 74-97.
- Krautz, Jochen (2013): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung. H. 8.
- Krautz, Jochen (2015): Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik H.1, S. 87-120.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2013): Kunst+Unterricht: „Lernen, Üben, Können“. H. 369/370.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2015): Lernen, Üben, Können und Wissen im Kunstunterricht, „Ich muss können, was ich will!“. In: Glas/Heinen/Krautz/Miller/Sowa/Uhlig (2015), S. 459-471.
- Künkler, Tobias (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen. Bielefeld.
- Luquet, Georges Henri (1927): Le dessin enfantin. Paris.
- Meinhardt, Johannes (2014): Ein gespaltener Ursprung. Die ursprüngliche und grundlegende Vieldeutigkeit des Strichs. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Kirschenmann, Johannes (Hrsg.): Zeichnen als Erkenntnis. Beiträge aus Kunst, Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik. München, S. 51-64.
- Milbrath, Constance/Trautner, Hanns M. (2008): Children's understanding and production of pictures, drawings and art. Theoretical and empirical approaches. Cambridge, Mass. u.a.

- Miller, Monika (2013): Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter. München.
- Mittlmeier, Josef/Nürnberger, Manfred (2004): wahrnehmen - zeichnen – erklären. Von der Wahrnehmungstheorie zur gestalterischen Praxis. Regensburg.
- Neuweg, Georg Hans (2015): Das Schweigen der Könner. Gesammelte Schriften zum impliziten Wissen. Münster u.a.
- Noë, Alva (2010): Du bist nicht dein Gehirn: Eine radikale Philosophie des Bewusstseins. 2. Aufl. München, Zürich.
- Petherbridge, Deanna (2010): The primacy of drawing. Histories and theories of practice. New Haven u.a.
- Piaget, Jean/Inhelder, Bärbel (1956): The Child's Conception of Space. London.
- Polanyi, Michael (1985): Implizites Wissen. Frankfurt a. M.
- Richter, Hans-Günther (1987): Die Kinderzeichnung: Entwicklung, Interpretation, Ästhetik. Düsseldorf.
- Schmidt, Eva (2010): Je mehr ich zeichne – Zeichnung als Weltentwurf / The more I draw – Drawing as a concept for the world. Katalog zur Ausstellung vom 5. September 2012 bis 13. Februar 2011 im Museum für Gegenwartskunst Siegen. Köln.
- Schuster, Martin (2000): Psychologie der Kinderzeichnung. 3., überarb. Aufl. Göttingen u.a.
- Smith, Nancy (1998): Observation Drawing with Children. A Framework for Teachers. New York, London.
- Sowa, Hubert (2012): Darstellbarkeit und Verständlichkeit innerer Bilder. Grundrisse eines Theorierahmens für bildhermeneutische Forschungen im Feld imaginativer Bildleistungen. In: Sowa, Hubert (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen, S. 147-175.
- Sowa, Hubert (2013): Bildwissen und –können im Prozess ihrer Bildung – Der systematische Ort der Kinder- und Jugendzeichnungsforschung in der wissenschaftlichen Kunstpädagogik. In: Schulz, Frank/Seumel, Ines (Hrsg.): U20 – Kindheit Jugend Bildsprache. München.
- Sowa, Hubert (2015): Warum Kunstpädagogik? Welche Kunstpädagogik? Zum Begründungsproblem der Disziplin Kunstpädagogik/Kunstdidaktik im Rahmen des Projektes allgemeiner Bildung. In: Binder, Ulrich (Hrsg.): Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen. Baltmannsweiler (im Erscheinen).
- Spitzer, Manfred (2007): Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Berlin, Heidelberg.
- Spitzer, Manfred (2010): Medizin für die Bildung. Ein Weg aus der Krise. Heidelberg.
- Uhlig, Bettina (2014): „Echter sieht es aus mit, aber ohne geht es besser“. Fallstudie eines Imaginationsprofils. In: Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Miller, Monika (Hrsg.): Bildung der Imagination. Bd. 2. Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen. Oberhausen, S. 333-346.
- van Sommers, Peter (1984): Drawing and cognition: Descriptive and experimental studies of graphic production processes. New York u.a.

ALEXANDER SCHNEIDER

UNBESTIMMTHEIT UND IHRE BEDEUTUNG FÜR DAS LERNEN AN UND MIT BILDERN**ZUSAMMENFASSUNG**

Ausgehend von Edward Hoppers „Nighthawks“ fragt der Beitrag, inwieweit Alter und Erfahrungshorizont Bedingungen des Lernens in der Kunstrezeption sind, und unternimmt dazu eine erste empirische Annäherung. Bildverstehen wird dabei als ein sich zwischen Subjekt und Objekt ereignender dialogischer Prozess begriffen, der sich weder allein auf ein sinnkonstituierendes Subjekt noch auf eine zu entschlüsselnde Sinnvorgabe des Objekts reduziert. Hieraus werden abschließend Folgerungen für die Didaktik der Bildbetrachtung im Kunstunterricht gezogen.

STICHWORTE

Unbestimmtheit, Konkretisierung, Relationalität, Ambiguität, Bildverstehen, Erfahrungsreichweite, Entwicklung, Aufgabenstellung, Edward Hopper, Nighthawks

SUMMARY

Using Edward Hoppers „Nighthawks“ as an example, this article investigates how age and experience influence our way of looking at and of understanding the visual arts. An empirical setting supplements the article from which didactic conclusions are drawn. Understanding in this context refers to the dialogical process occurring between the human subject and the object which not only takes the subjective production of meaning into account but also the intentionality of the object itself.

KEYWORDS

indetermination, concretization, ambiguity, understanding pictures, experience, psychological development, educational development, assignment, Edward Hopper, Nighthawks

„Wieviel wissen wir eigentlich darüber, was Kinder und überhaupt Lernende tatsächlich sehen, wenn ihnen eine Lehrbuchabbildung, ein Film oder ein Fernsehprogramm vor die Augen kommt? Auf die Antwort kommt alles an, denn wenn ein Schüler nicht sieht, was er sehen soll, so fehlt ihm die Grundlage für alles Lernen.“

[Arnheim 1996⁷, S. 290]

Was Rudolf Arnheim, Gestaltpsychologe und Kunstwissenschaftler, 1969 in der vorangestellten Frage formulierte, griff Bernd Weidenmann knapp 20 Jahre später als Ausgangspunkt für seine Untersuchung zu den „Psychischen Prozessen beim Verstehen von Bildern“ auf (vgl. Weidenmann 1988a, 9). Obschon Weidenmanns dezidiert kognitionspsychologische Herangehensweise auch den damaligen kunstpädagogischen Forschungsstand einbezog, ist die gestellte Frage umgekehrt, aus Sicht der Kunstpädagogik, bislang nur vage geklärt. Deshalb möchte ich anknüpfend an die Arbeiten von Weidenmann die Möglichkeiten des Lernens an und mit Bildern exemplarisch anhand von Edward Hoppers „Nighthawks“ diskutieren. Dazu begreife ich rezeptives Lernen im Kunstunterricht grundsätzlich als einen zwischen Selbst und Mitwelt vermittelnden Akt. Im Besonderen gehe ich der Frage nach, ob und wie Lernen in der Bildbetrachtung sowohl dem Entwicklungsstand der Lernenden – also den Subjekten des Rezeptionsprozesses – als auch den Ansprüchen der Bilder – also den Objekten – gerecht werden kann, damit eben dieser Akt der Vermittlung nicht einseitig subjektivistisch oder rein objektbezogen bleibt. Dabei wird zu klären sein, ob es hierzu einer altersspezifischen Bildauswahl bedarf, die dem Verstehensvermögen der Lernenden entgegenkommt.

Diese curriculare Frage ist nicht neu, gegenwärtig jedoch wenig präsent. Der Kunsthistoriker Josef Strzygowski hat etwa für die „Heranbildung des Beschauers“ die Frage des Alters hervorgehoben und einen Stufenplan für die Schule entworfen. Hiernach habe zwischen 7 und 11 Jahren der Fokus auf dem „Beschreiben“, zwischen 11 und 14 Jahren auf dem „Betrachten“ und von 15 bis 18 Jahren auf dem „Erklären“ zu liegen (vgl. Kehr 1983, S. 106f.). Während hier also die Modi des Bildzugangs gestuft werden, stellte Walter Barth das zu betrachtende Bild in den Mittelpunkt. Welches Bild sich für den Unterricht eigne, habe der Lehrer, so Barth, hinsichtlich der aus dem Bild hervorgehenden Fragestellungen und seiner pädagogischen sowie psychologischen Einschätzungen der Lerngruppe auszuloten. Die Wahl bemisst sich dergestalt an den „Erfahrungsreichweiten der Schüler“ (vgl. Barth 2000, S. 139). Diese These Barths möchte ich in einer ersten empirischen Annäherung prüfen und um die Bedeutung unseres Imaginationsvermögens für Verstehens- und Lernprozesse erweitern. Barth selbst kehrt die Rolle der Einbildungskraft für das Bildsehen nicht hervor; er subsummiert Imagination unter dem Sammelbegriff „Wahrnehmung“.

Einleitend lege ich ausgehend von Hoppers Bild den Verstehensprozess als ein sich zwischen Betrachter und Bild ereignendes Resonanzmoment dar, um davon ausgehend zu zeigen, wo Lernen überhaupt ansetzen kann und muss. Danach skizziere ich anhand zweier Schülerzeichnungen unterschiedlichen Alters die verschiedenen Grade von Bildverstehen für Hoppers Bild, um so didaktische Schlussfolgerungen zu ziehen.



Abb. 1: Edward Hoppers „Nighthawks“ mit imaginationsfördernden Detailansichten

WIE VERSTEHEN WIR BILDER?

Betrachten wir uns zunächst einmal Hoppers „Nighthawks“ (Abb. 1). Auf den ersten Blick bietet sich uns eine nächtliche Szenerie dar, in deren Zentrum sich eine Bar befindet. Es scheint schon spät zu sein – die Straße ist menschenleer und in der Bar sitzen nur noch wenige Gäste: Ein Mann, der uns den Rücken zuwendet und ein Pärchen, das mit dem Barkeeper zu sprechen scheint, während der Barkeeper selbst geschäftig unter dem Tresen kramt.

Erst bei eingehender Betrachtung fallen uns Bilddetails ins Auge, die Fragen aufwerfen. Sitzt am Tresen tatsächlich ein Pärchen? Die vermeintliche Berührung der beiden schlägt bei genauerem Hinsehen in ein distanzierendes Moment um: Der Mann hält in seiner Rechten eine Zigarette. Gleichzeitig sehen wir nicht, wohin sein linker Arm reicht. Berührt er das Knie der Frau? Die Frau selbst scheint, in den grünen Gegenstand in ihrer Hand versunken zu sein und kaum Notiz von ihrem Nebenmann zu nehmen. Verlässt man die Bar und betrachtet den Umraum genauer, mag man zunächst bei den Schriftzeichen auf dem Dach innehalten. Dort steht in Großbuchstaben „PHILLIES“. Vielleicht ist es der Name der Bar? Und was ist das Objekt links davon? Ein Propeller? Zoomt man den Bildausschnitt näher heran, erkennt man eine Zigarre. Darunter steht, sie koste „nur 5 Cent“. Hinter der Kneipe, auf der gegenüberliegenden Straßenseite, blicken wir auf eine Hausfassade mit großen Fensterfronten im Erdgeschoß. Sehen wir hier die Schaufenster einer Einkaufsstraße? Warum liegen dann keine Waren aus? Doch, an einer Stelle scheint etwas zum

Kaufen ausgestellt zu sein. Vergrößert man die Bildstelle klärt sich das zunächst noch diffuse Verhältnis von Licht und Schatten: Es zeigt sich uns eine Kasse. Sie ist unmittelbar hinter der leeren Auslage platziert. Wir können nur mutmaßen, ob der Laden kürzlich Ausverkauf hatte. Waren oder ein Beschilderung, die den Laden näher kennzeichnen, fehlen.

Aus kognitionspsychologischer Sicht lässt sich die vorgelegte Beschreibungsweise von Hoppers Bild in zwei unterschiedliche Blickweisen einteilen. Der anfängliche Passus identifiziert und beschreibt die gewohnheitsmäßigen Zusammenhänge auf der Grundlage unseres Alltagswissens. Im Gegensatz dazu ist der zweite Blick vergleichsweise detektivisch. Er hält an den Eigentümlichkeiten im Bild inne und fragt nach deren Bedeutung. Diese beiden unterschiedlichen Verarbeitungsmodi hat Weidenmann mit den Adjektiven „inhaltlich“ bzw. „ökologisch“ einerseits und „systematisch“ bzw. „indikatorisch“ andererseits belegt (vgl. Weidenmann 1988, S. 76ff.). Doch was sagen diese Zuschreibungen konkret aus? Sie kennzeichnen die dem Rezipienten verfügbaren Schemata und Konzepte für den Verstehensprozess. Schemata sind mentale Strukturen, die wir aus den Abstraktionen früherer Verarbeitungsprozesse gewonnen haben. Weidenmann charakterisiert sie als „elastisch“, da sie sich je nach Situation und Anschauungsgegenstand modifizieren oder ausdifferenzieren lassen (vgl. Weidenmann 1988a, S. 25f.). Besonders anschaulich wird diese Elastizität verbindet man den Schemabegriff mit den Kennzeichnungen zur Bildverarbeitung: So sind ökologische Schemata „erfahrungsgesättigt, überlernt und besonders salient“ (ebd., S. 51), springen also sogleich ins Auge, während die indikatorische Ebene ungleich tiefschürfender an den Ambiguitäten eines Bildes ansetzt. Von diesen Ambiguitäten ausgehend können wir Schemata „über Entscheidungen bei der Bildherstellung und Bildverwendung, also über kommunikative Intentionen“ (ebd., S. 119) bilden oder erweitern, sodass ein vertiefter Verstehensprozess in Gang kommt. Doch der indikatorische Modus ist nicht zwangsläufig vorherrschend. Das liegt daran, dass der Verstehensprozess auf „die Perzeption von Ambiguität und ihre Reduktion durch Informationsverarbeitungsprozesse des Subjekts“ angelegt ist – m.a.W. es geht darum das Gesehene vorstellungsmäßig zu „normalisieren“ (ebd., S. 118). Die Betrachtung selbst unterliegt im Zuge dessen dem sogenannten „Ökonomieprinzip“ (ebd.). Dieses besagt, dass Bilder im Regelfall nur so lange geschaut werden, bis sie vermeintlich verstanden sind. Rezipierende sind bemüht, hierbei „den Normalisierungsaufwand möglichst gering zu halten“ (ebd.). Die Intensität mentaler Verarbeitung ist interessens- und vorwissensgeleitet und hängt von den bereits erworbenen metakognitiven Strategien ab – hierzu ließe sich beispielsweise die Kompositionsanalyse zählen (vgl. ebd., S. 117-119).

Dass es in der Schlussfolgerung ein indikatorisches Verstehen ohne ein inhaltliches nicht geben kann, erscheint angesichts der bisherigen Ausführungen selbstverständlich. In der Umkehrung wäre es jedoch ein Fehlschluss, die beiden Verstehensmodi als aufeinander aufbauende Stufen zu deuten; stattdessen sind sie mit zunehmender Übung komplementäre, ineinanderwirkende Größen – klammert man einmal emotionale und motivationale Befindlichkeiten aus. Auf diesen Sachverhalt weist auch jüngst Ballstaedt hin, der die begriffliche Bildverarbeitung als „Kontinuum“ charakterisiert (vgl. Ballstaedt 2012, S. 32). In Anbetracht dessen ist auch das eingangs benannte modale Stufenmodell Strzygowskis nicht aufrechtzuerhalten.

WIE VERSTEHEN EIN 13-JÄHRIGER UND EINE 16-JÄHRIGE HOPPERS „NIGHTHAWKS“?

Wie sich die dargestellten Verstehensmodi *in actu* äußern und inwieweit es zu einer alters- und erfahrungsbezogenen Varianz kommt, will ich nun empirisch weiterverfolgen. Zu diesem Zweck habe ich Probanden unterschiedlichen Alters eine Reproduktion des Hopper-Bildes zum Abzeichnen vorgelegt. Dazu standen festes Papier im A4-Format, Bleistifte, schwarze Filzstifte, ein Radierer, ein Lineal sowie eine Reproduktion von Hoppers Bild im Format A4 und A3 zur Verfügung. Die lineare Formensprache des Bildes bot sich für einen solchen zeichnerischen Zugang an, um Denk- und Handlungsleistungen der Probanden nach außen hin sichtbar zu machen. Das so gewonnene Material bildete in der Folge eine äußerst fruchtbare Gesprächsgrundlage, um die Beobachtungen der Jugendlichen am Bild zu verbalisieren und gemeinsam auszudeuten. Zusätzlich ermöglichten die Gespräche eine Validierung der aus den Zeichnungen zu gewinnenden Deutungen.

Grundlage für die folgende qualitativ-empirische Annäherung sind die Zeichnungen von Tom, 13 Jahre (Abb. 2), und Emma, 16 Jahre (Abb. 3). Die Zeichenaufgabe zwang die beiden in einen verweilenden Betrachtungsprozess, den sie je unterschiedlich bewältigten. Mithilfe eines Lineals versuchte Tom, der geometrischen Formsprache von Hoppers Bild habhaft zu werden. Er war sich im spontanen Erfassen der Bildgegenstände so sicher, dass er den tatsächlichen Anschauungszusammenhang mitunter aus dem Blickfeld verdrängte und in seiner Zeichnung vorstellungsmäßig umdeutete. So vertauschte er die Sitzposition des Pärchens und versetzte Mann und Frau, entgegen der Bildvorlage, in eine Haltung des Sich-Anschmiegens. Er formulierte damit eine vom Bild losgelöste *Idealisierung* der ambivalenten Szene.

Emma dagegen erkannte die von Hopper vorgenommene, aus dem Hell-Dunkel-Kontrast resultierende Differenzierung von Handlungszentrum und -peripherie und bediente sich der Schraffur, um die Stimmung und den Raum zeichnerisch zu erfassen. Indem sie Details wie die Kasse im Hintergrund wegließ oder die Kaffeekannen sowie Zigarrenwerbung nur schemenhaft andeutete, zeigt sich, dass ihr Hauptaugenmerk – neben der Bildstimmung – besonders der Figurenkonstellation galt. Auch sie stellte ein Pärchen dar, doch im Vergleich zu Toms *Idealisierung* ist ihre Darstellung der körperlichen Annäherung eindeutiger dem Anschauungsgegenstand, also Hoppers Bild, verhaftet.

Bereits diese erste Analyse der Zeichnungen weist auf erfahrungsabhängige Unterschiede im Umgang mit den im Bild angelegten Ambiguitäten hin, die sich im darauffolgenden Gespräch erhärteten. Toms zeichnerisches Endprodukt legt nahe, dass er keine Hierarchie in der Behandlung des Bildraums mit seinen einzelnen Bestandteilen verfolgte. Das Erfassen des Bildpersonals erscheint mindestens genauso wichtig wie das der Kaffeekannen oder der Fenster im Hintergrund. Im Vergleich zu Emma nivellierte er das intentionale Gefälle von Zentrum und Peripherie. Im Bildgespräch lenkte ich mithilfe eines vergrößerten Bildausschnittes seinen Blick darauf, dass sich Mann und Frau nicht berühren, ihre Tassen weit auseinanderstehen und die Kaffeekannen in der Art ihrer Anordnung mit dem Pärchen korrespondieren. Auf die Frage nach einer möglichen Absicht antwortete er, „dass halt manche Sachen vielleicht ganz nah zusammengehören und manche nicht.“ Demgegenüber äußerte sich die ältere Emma wesentlich differenzierter. In ihren Aussagen verwandelte sie sich die Ambiguität der Szene geradezu an:



Abb. 1: Edward Hoppers „Nighthawks“ mit imaginationsfördernden Detailansichten



Abb. 3: Zeichnung von Emma, 16 Jahre

„Ich find‘, dass sie zusammen da sind, weil er sie ja nicht wirklich ansieht und sie auch irgendwie dieses Stück, was sie auch immer da in der Hand hat, ansieht. Dass sie aber trotzdem zusammen da sind, weil sich irgendwie ihre Hände berühren. Dass sie wahrscheinlich auch, also dass sie zusammen sind, wahrscheinlich auch, ich glaub‘, längere Zeit, weil sie ein wenig deprimiert aussehen.“ Im weiteren Gesprächsverlauf beschrieb sie zudem das rote Oberteil der Frau als

signifikanten Punkt im Bild, der gegenüber den anderen Figuren besonders hervorstechte. Indem ich ihr dann, wie schon Tom, den vergrößerten Bildausschnitt zeigte und sie auf die weiteren formalen Auffälligkeiten um die Tassen und Kaffeetassen hinwies, fühlte sie sich in ihrer Deutung der Tristesse des Pärchens – und übergreifend aller dargestellten Figuren – bestätigt.

Der hier exemplarisch anhand des vermeintlichen Pärchens extrahierte Umgang mit Ambiguität spiegelt wider, was Weidenmann herausgearbeitet hat: Der Umgang mit Ambiguität bzw. die Tendenz zur Normalisierung ist relational verfasst. Sie basiert auf der Verbindung der Merkmale des Subjekts auf der einen Seite und jenen des Objekts auf der anderen Seite (vgl. Weidenmann 1988a, S. 52). Für Tom bedeutet die dem Bild zugrundeliegende Komplexität ein hohes Maß an Fremdheit. Er verfügt alters- bzw. entwicklungsbedingt über keine entsprechenden Vorstellungsformen: Die Ambiguität einer Liebesbeziehung, die Tristesse des großstädtischen Lebens liegen noch nicht in seinem Erfahrungs- und Verstehenshorizont. So sind seines Erachtens Dinge beieinander oder voneinander getrennt, weil manche eben „ganz nah zusammengehören und manche eben nicht“. Die metaphorische Qualität dieser formalen Ordnung wird noch nicht erfasst. Die Schemata, auf die er zurückgreifen kann oder m.a.W. der ihm zur Verfügung stehende Imaginationsraum ist im Unterschied zu Emma ungleich restringierter. Er löst sich im Sinne ökologischen Bildverstehens von der Bildvorlage und „normalisiert die piktoralen Informationen im Hinblick auf Ähnlichkeit mit realen Erfahrungen.“ (Weidenmann 1988a, S. 119)

FAZIT: ENTWICKLUNG, ERFAHRUNG UND AUFGABENSTELLUNG BEDINGEN DEN VERSTEHENSPROZESS

Da Werke der Bildenden Kunst mit einem ungleich höheren Potential an Ambiguität aufwarten als etwa ein Passbild oder eine informative Illustration, fordert und fördert die Kunstbetrachtung eine dem indikatorischen Verstehen entsprechende Haltung (vgl. Weidenmann 1988b, S. 53). Zudem zeigt die empirische Erhebung, dass nicht bloß der verweilende Rezeptionsmodus, sondern auch die entwicklungsmäßige Reife respektive die damit verbundene lebensweltliche Erfahrung eine Bedingung dafür ist, ob der Betrachter eine dem Bild angemessene Rezeption leisten kann oder es auch trotz längerer Betrachtung bloß „ökologisch“ durchbuchstabiert (vgl. Weidenmann 2001, S. 442).

Darüber hinaus ist entscheidend, in welchem unterrichtlichen Gesamtzusammenhang die Bildbetrachtung steht: Behandelt man Hoppers „Nighthawks“, um der Lerngruppe zu zeigen, wie ein Maler eine nächtliche Szenerie malerisch umgesetzt hat, spielt die inhaltliche Ambiguität keine oder eine nur minimale Rolle – womit auch die Erfahrungsadäquatheit einen gleichsam untergeordneten Stellenwert bekommt. Möchte man dagegen das Bild zum Ausgangspunkt für eine gestalterische Aufgabe mit direktem Bezug zum Anschauungsgegenstand machen, bekommt die Ambiguität einen wesentlich gewichtigeren Stellenwert und muss möglicherweise als solche im Kontext der Moderne begreiflich gemacht werden.

Besonders im Fall inhaltlicher Bildannäherung ist also, je nach Bild, das Alter und das dafür notwendige Abstraktionsvermögen mitzubedenken. Diese Überlegung legte schon Johannes Eucker zugrunde, als er 1985 in „Kunst+Unterricht“ die Rubrik „Unterricht 1-13“ mit dem Ziel, ein „offenes“

Fachcurriculum zu entwickeln, ins Leben rief (vgl. Eucker 1985, S. 41f.). Dazu formulierte das damalige Herausgeberteam Leitthemen für die Bildbetrachtung etwa „Bildnisse“ (H. 90/1985) oder „Situationen“ (H. 93/1985), um altersspezifische Wege des Lernens aufzuzeigen.

LERNEN IN DER BILDREZEPTION: VON DER UNBESTIMMTHEIT ZUR KONKRETISIERUNG

Im Rückbezug auf die kognitionspsychologische Sicht des Bildverstehens zeigt sich, dass sich der Lernprozess i.d.R. an den Ambiguitäten eines Bildes entzündet. Dass sich darin auch die zuvor herausgestellte Relationalität manifestiert, erhellt auch die Etymologie des Wortes: Lateinisch „amb-“ für „ringsum“ bzw. „von beiden Seiten“ und „agere“ für „in Bewegung setzen“ bedeutet demnach, dass man das Anschauungsobjekt von mehreren Seiten her, also relational, durchdringen muss, um seine Mehrdeutigkeit zu erfassen. Da der Fokus demnach auf einer dem Objekt selbst inhärenten Relationalität liegt, womit das verstehenden Subjekts in einem Status der Beiläufigkeit verharret, und da es sich bei Ambiguität um einen in verschiedenen Disziplinen gebräuchlichen Begriff handelt, der kaum noch eindeutig zu konturieren ist, möchte ich für die Kunstpädagogik eine neue Terminologie vorschlagen. Es handelt sich um eine Denkfigur, die die formulierte Relationalität im Kontext personaler Kunstpädagogik (vgl. Krautz 2013) verankert: In Anlehnung an Roman Ingarden schlage ich vor, den Verstehens- respektive Lernprozess als Weg von der Unbestimmtheit zur Konkretisierung zu begreifen (vgl. Ingarden 1962). Hierdurch ist gleichsam das generelle Lernprocedere im Bereich der Bildrezeption benannt: Lernen bedeutet Unbestimmtheit in Bild und Subjekt zum Zwecke des Verstehens bzw. der Sinn-teilhabe zu konkretisieren. Unbestimmtheit ist also – wie der empirische Exkurs zeigte – reziprok: Sie hat ihren Grund sowohl in der Gestaltung des Bildes selbst wie auch im Verstehenshorizont des Betrachters. Um Verstehen im Sinne der dialogischen Klärung von Unbestimmtheit zu ermöglichen, muss der Unterricht Raum für eine verweilende Bildbetrachtung öffnen. Nur so können die Schüler erfahrungsmäßige Brüche in ihrer Wahrnehmung und Imagination lokalisieren und eine entsprechende, das Lernen befördernde Fragehaltung aufbauen (vgl. Weidenmann 1988b sowie Barth 2000). In der Konsequenz besteht der so angeregte Lernprozess in der Modifizierung bzw. Anreicherung von imaginationsgeleiteten Schemata – Krautz spricht mit Bezug auf Glas in diesem Zusammenhang auch von „Vorstellungsformeln“ (vgl. Krautz in diesem Heft). Rückblickend wird somit deutlich, dass der eingangs simulierte zweite Blick auf Hoppers „Nighthawks“ ein dialogischer war. Das Bild als intentionaler Gegenstand ist nicht monolithisch; es darf weder auf einen dem Objekt anhaftenden Sinn noch auf die Sinnprojektionen des Subjekts allein reduziert werden. Bildverstehen ist vielmehr ein resonanter Akt, der sich im „Zwischenraum von Selbst, Mitmensch und Mitwelt“ (Krautz 2013, S. 19) vollzieht. Entsprechend müssen sich die didaktischen Überlegungen darauf konzentrieren, das sinnkonstituierende Subjekt in einen produktiven Dialog mit dem zur Sinnentnahme bereit stehenden Objekt zu versetzen (vgl. Abb. 4). Analog zu Barths könnte man vom Balanceakt zwischen „Wahrnehmungsübung“ und „Kontextunterricht“ sprechen. Damit Lernen in der Bildrezeption gelingen kann, bedarf es von Lehrerseite einer alters- und erfahrungsadäquaten Bildauswahl sowie dem Lernziel entsprechend dosierte Wahrnehmungs- und Imaginationshilfen (Abb. 1), die den Anschauungsgegenstand deiktisch

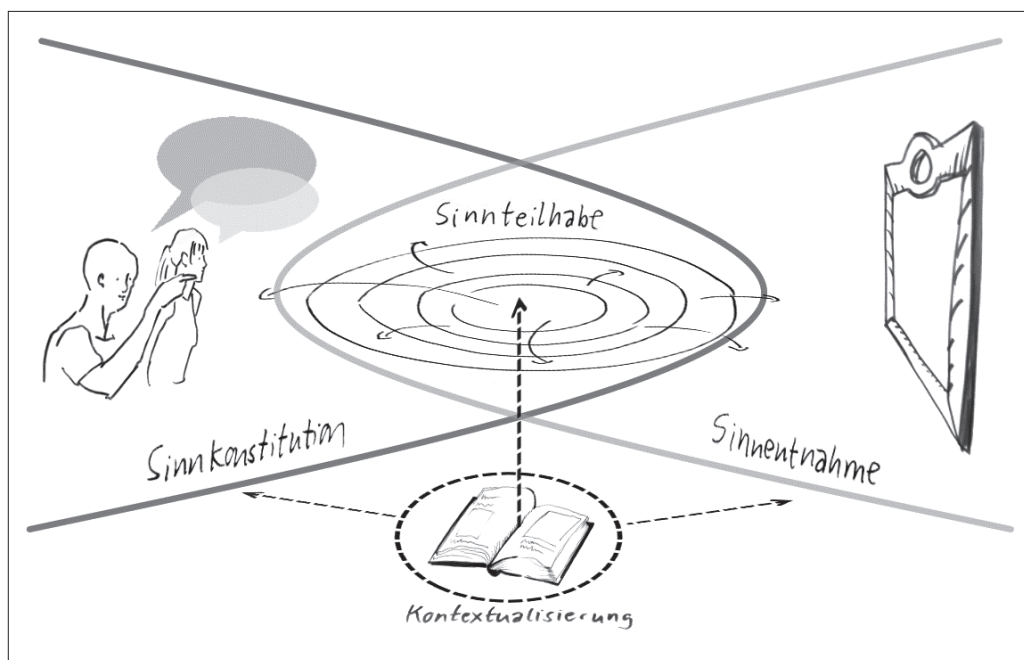


Abb. 4: Relationale Rezeptionssituation

aufschließen, ohne ihn dabei zu überdecken. Zu diesen Hilfen zähle ich außerdem wohl portionierte extravisuelle Kontextualisierungen. Sie bereichern unser Wissen um gesellschaftlich bzw. kulturell verankerte Konventionen; auf diese rekurriert letztlich auch unsere Vorstellung zum Zwecke indikatorischen Verstehens (vgl. Weidenmann 1988a, S. 51 und passim).

Zusammenfassend möchte ich betonen, dass sich die Unbestimmtheit nie vollständig auflösen lässt. Sie ist ein dem Bildlichen immanentes Merkmal – auf Produzenten- wie auch Rezipientenseite. Doch muss ein didaktisch sinnvoll angelegter, also auf das Verstehen der Schüler ausgerichteter Unterricht (vgl. Gruschka 2011) Bilder so wählen, dass sich – gemessen am Alter und der Erfahrung der Schüler – adäquate Wege zur Sinneteilhabe bahnen lassen.

ANMERKUNGEN

1 Hier vor allem Gunter und Maria Otto mit ihrem Titel „Auslegen“ (1987). Das darin ausgearbeitete, methodische Instrumentarium von „Percept“, „Konzept“ und „Allocation“ wurde in der Praxis vor allem auf das „Percept“ verkürzt, was Weidenmann nicht berücksichtigt (vgl. Weidenmann 1988a, S. 177). Das sich in der Folge einstellende Übergewicht des rezipierenden Subjekts gegenüber dem zu betrachtendem Objekt stellte Helga Buchschartner kritisch heraus (vgl. Buchschartner 1998, S. 145ff.).

2 Die imaginativen Anteile, die unsere Wahrnehmung von Welt durchsetzen, scheinen bei Barth nur implizit auf – dann wenn er von „ästhetischer Erfahrung“ oder „Schemata“ spricht (vgl. Barth 2000).

LITERATUR

- Arnheim, Rudolf (1996): Anschauliches Denken. Zur Einheit von Bild und Begriff. 7. Aufl. Köln.
- Ballstaedt, Steffen-Peter (2012): Visualisieren. Konstanz/München.
- Barth, Walther (2000): Kunstbetrachtung als Wahrnehmungsübung und Kontextunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele. Überarbeitete Neuauflage. Hohengehren.
- Buchschartner, Helga (1998): Kunstbetrachtung zwischen Kunsterfahrung und Kunstwissenschaft. Frankfurt a. M.
- Gruschka, Andreas (2011): Verstehen lernen. Ein Plädoyer für guten Unterricht. Stuttgart.
- Eucker, Johannes (1985): Unterricht 1-13. Eine neue Rubrik. In: Kunst + Unterricht: „Plastik I“. H. 89.
- Ingarden, Roman (1962): Untersuchungen zur Ontologie der Kunst: Musikwerk, Bild, Architektur, Film. Tübingen.
- Kehr, Wolfgang (1983): Kunstwissenschaft und Kunstpädagogik im 19. und 20. Jahrhundert. Studien zur Vermittlung von Kunstgeschichte an den Höheren Schulen. München.
- Krautz, Jochen (2013): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung der Universität Hildesheim Nr. 8.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und Auslegen von Bildern. Velber.
- Riemann, Susanne (2012): Was danach geschah. Edward Hoppers „Nighthawks“ aus anderer Perspektive und zu anderer Uhrzeit malen. In: KUNST 5-10: „Nacht“. H. 28.
- Schneider, Alexander (2014): „Von Mensch zu Mensch zur Gruppe – gestalterisch Zugang zu Gruppenporträts finden“. In: RAAbits Kunst. Stuttgart.
- Uhlig, Bettina (2005): Kunstrezeption in der Grundschule. München.
- Weidenmann, Bernd (1988a): Psychische Prozesse beim Verstehen von Bildern. Bern/Stuttgart/Toronto.
- Weidenmann, Bernd (1988b): Der flüchtige Blick beim stehenden Bild: Zur oberflächlichen Verarbeitung von pädagogischen Bildern. In: Unterrichtswissenschaft, Jg. 16, H. 3, S. 43-57.
- Weidenmann, Bernd (2001): Lernen mit Medien. In: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd: Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. Aufl. Weinheim.

MARTIN ZÜLCH

KOOPERATIVES KÖNNEN

ÜBER DAS ZUSAMMENWIRKEN VON LEHRENDEN UND LERNENDEN AM BEISPIEL EINER
SCHRIFTINSTALLATION

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag erweitert die Thematik des Lernens im Kunstunterricht: Nicht das individuell sich entfaltende Können steht hier im Mittelpunkt, sondern die Entwicklung eines synergetischen Vermögens, das Schülern dazu verhilft, ein die eigene Schulzeit überdauerndes Werk zu realisieren. Dies wird anhand eines konkreten Unterrichtsprojektes aufgezeigt, das so gewissermaßen als Fallstudie dienen kann. Aus der Reflexion dieses Beispiels werden dann einige grundsätzliche Thesen zur Bedeutung eines kooperativen Könnens im Kunstunterricht abgeleitet.

STICHWORTE

Kooperatives Lernen, synergetisches Können, Zusammenarbeit Schüler-Lehrer, Projektarbeit, politische Bedeutung von Kunstunterricht

SUMMARY

Skill through Cooperation. On the cooperation between teachers and students as exemplified by a text installation project

The essay further develops the issue of learning in the context of art class: The focus here is not on an individual unfolding of proficiencies but on setting a synergetic process in motion enabling students to acquire significant skills that remain beyond their school career. This is demonstrated by the example of a class project, which may serve as a case study. From the project reflection some basic principles will be drawn outlining the importance of developing skills through cooperation in the context of art class.

KEYWORDS

Cooperative learning, synergy-induced skills, student-teacher cooperation, project work, political significance of art education.

„[...] sinnvolle Leistungen entstehen aus der Zusammenarbeit, nicht aus der Trennung verschiedener Menschen mit unterschiedlichen Voraussetzungen und Fähigkeiten [...].“

Johannes Beck,
aus der achten These zur Entfaltung des Reichtums der Bildung, 2013

Das folgende Unterrichtsbeispiel beruht auf einem Leistungsverständnis, wie es der Bremer Hochschulpädagoge Johannes Beck wenige Monate vor seinem Tod in seinem Plädoyer für eine „Entfaltung des Reichtums der Bildung“ geäußert hat: einem kooperativen, alle Beteiligten miteinschließenden Können. Für dessen Entwicklung taten sich während meiner 33jährigen Lehrtätigkeit an einer niedersächsischen Gesamtschule hin und wieder Handlungsspielräume auf wie zuletzt im Seminarfach, in dem Schülerinnen und Schüler des 11. und 12. Jahrgangs u.a. mit wissenschaftlichem Arbeiten vertraut gemacht werden und in dem ein Werk entstand, das in auffälliger Weise dem hier behandelten Thema nahe steht.

ZUR ENTSTEHUNG DES SCHRIFTWERKS „EIN WORT – ELF SPRACHEN“

Zu Beginn des dritten Kurshalbjahres 2013/14, das nach dem Seminarfachkonzept der KGS Schwanewede Schülerprojekten vorbehalten ist, äußerten Mergim, Fynn und Lasse die Idee, ein Willkommensschild für den Haupteingang im schulischen Außenraum zu gestalten. Dieser Vorschlag stieß bei mir auf wenig Gegenliebe, da es sich hierbei um eine „Verlegenheitslösung“ zu handeln schien. Nachdem sich jedoch ein weiterer Vorschlag der Schüler, die multikulturelle Zusammensetzung der Schule statistisch zu erfassen, als undurchführbar erwies, griffen wir die erste Idee wieder auf: Bei der Suche nach einem geeigneten Standort für das Schild fielen uns neben dem Haupteingang die 27,5m lange Bruchsteinmauer und der elfteilige Gitterzaun auf, die das Schulgelände vom öffentlichen Raum der Gemeinde abgrenzen. Daraufhin machte ich die Gruppe u.a. auf Schriftwerke des Konzeptkünstlers Remy Zaugg aufmerksam und regte sie dazu an, an Stelle eines Willkommensgrüßes Wortreihen zu erfinden, die sich mehr oder weniger direkt auf den gegebenen Standort beziehen sollten. Als bald stellten sich jedoch Abfolgen wie z.B. „Pause“, „Mensa“, „Pauken“, „Zensur“ als recht trivial heraus, so dass wir überlegten, ob nicht von einem einzigen Wort eine viel interessantere Wirkung ausgehen könnte. Dazu kam mir beim Anblick der räumlichen Trennlinie das Adverb „zusammen“ in den Sinn, woraufhin die Schüler beschlossen, sich nur auf dieses Wort zu konzentrieren. Nach längeren Überlegungen kamen sie überein, es in zehn andere Sprachen zu übersetzen: die Mutter- und Amtssprachen ihrer ausländischen Mitschüler aus Afghanistan, Syrien, der Türkei, Russland und Spanien sowie der Comenius-Partnerschulen aus Polen, Schottland, den Niederlanden und Schweden. Damit war nun die Anforderung verbunden, sich bei der Sprachauswahl und Festlegung der Wörterabfolge mit inhaltlichen und gestalterischen Kriterien zu befassen, wie sie für viele konzeptuelle Schriftwerke maßgeblich sind. So mussten die Schüler z.B. für ein auf Fernwirkungen angelegtes Schriftbild die größtmögliche Buchstabenhöhe im Verhältnis zur Länge der Zaunabschnitte ermitteln. Hierbei gelangten sie zum Ergebnis, dass bei einer Höhe von 37cm kein Wort aus mehr als acht Buchstaben bestehen durfte. Folglich ließ sich TILSAMMANS, das

schwedische Wort für „zusammen“, mit dem die vierte Comenius-Partnerschule berücksichtigt werden sollte, nicht in die Reihe aufnehmen. Stattdessen entschied sich die Gruppe aufgrund des langjährigen Schüleraustauschs mit Norwegen für das dort gebräuchliche SAMMEN und erzielte so einen besonderen Reihungseffekt zwischen den drei letzten Wörtern.

Zugleich sollte bei diesem Thema eine schlüssige Beziehung zwischen Form und Inhalt, typografischem Erscheinungsbild und gemeinsamem Nenner der Wörter hergestellt werden, die damit verbundene Homogenität jedoch auch durch Kontraste aufgelockert sein. Dafür erwiesen sich die Versalien des Schrifttyps Futura in ihrer komprimierten Fassung, zwei Schriftzüge aus der persischen und arabischen Schriftkultur sowie eine mattsilbrige Oberfläche der Buchstaben als besonders geeignet. Dies ging auch aus dem von Fynn angefertigten Entwurf hervor, der sich, wie wir mit vergrößerten Buchstaben zum längsten Wort der Reihe herausfanden, auf den Zaun übertragen ließ und einem Vergleich mit einer anderen, grazileren Schriftart (News Gothic) standhielt. (Abb. 1) Die positive Zustimmung, die dieser Entwurf bei der Schul- und Gemeindeleitung erfuhr, ermutigte die Gruppe, Kontakt zu Fachleuten der Gemeinde und einer ortsansässigen Firma für Metallverarbeitung aufzunehmen. Bei diesen Arbeitstreffen wurde u.a. vereinbart, dass der Schriftsatz im Laserschnittverfahren aus Edelmetall hergestellt und auf der Rückseite des Zauns mit einem zweiten Buchstabensatz verschraubt werden sollte. Dieses Montagekonzept empfahl uns ein Mitarbeiter der Firma, der die Gruppe mit viel Aufgeschlossenheit bei ihrem weiteren Vorgehen beriet. Dabei wurden die Schüler mit präzisen, handwerklich-technischem Wissen und mit Anforderungen konfrontiert, die sie allein nicht einlösen konnten. Mergim und Lasse erklärten sich jedoch dazu bereit, für eine beständige und intensive Wirkung des Schriftbildes zu sorgen. Zu diesem Zweck bearbeiteten sie später die Außenflächen sämtlicher Buchstaben mit Schwingschleifern, bevor zwei Handwerker der Gemeinde die Schriftmontage durchführten. Für die Umsetzung des Entwurfs war jedoch auch gestalterisches Vorstellungsvermögen erforderlich. So hatte ich mit der Firma vereinbart, uns vor der endgültigen Auftragserteilung zwei Prototypen zur Verfügung zu stellen, um unsere Vorgaben für das Schriftbild nochmals überprüfen zu können. Erst mit deren Hilfe ließ sich feststellen, dass Fynns Schriftentwurf von einer zu großen Linienstärke und Hervorhebung der Schrift ausging. (Abb. 2) Dies hatten wir bei unserem ersten Modellversuch übersehen. Daraufhin erklärten sich die Schüler bereit, einen zweiten Versuch mit vollständig ausgeschnittenen Buchstaben in einer geringeren Linienstärke (Futura Condensed Medium) durchzuführen, die zusätzlich mit Alufolie eingefasst waren, um auch ihren „Silbereffekt“ beurteilen zu können. (Abb. 3) Dabei lernten sie vor allem eines: dass es bei der Übertragung ihres Entwurfs auf den Zaun auf gestalterische Präzision ankommt – auf ein genaues Hinsehen, bei dem das eigene Vorstellungsbild mehrfach mit den realen Gegebenheiten verglichen und ggf. korrigiert werden muss.

BEOBSACHTUNGEN ZUR ENTWICKLUNG SYNERGETISCHEN VERMÖGENS

Kooperatives Können erwächst in diesem Fall aus einem produktiven Zusammenwirken zwischen Jugendlichen und Erwachsenen – aus gemeinsam entwickelten und individuell ausgeprägten Fähigkeiten sowie einem professionell geschulten, die vorhandenen Geschicklichkeiten erweiternden Können:



Abb.1 Schriftentwurf der Projektgruppe



Abb.2 Überprüfung der Prototypen, Foto: Fynn Böltau



Abb.3 Zweiter Modellversuch mit Futura Condensed Medium, Foto: Fynn Böltau

- Das Leistungsvermögen der Gruppe zeichnete sich durch Aufgeschlossenheit, Konzentration und Ausdauer aus – Fähigkeiten, die bei einem solchen Vorhaben unbedingt erforderlich waren. Außerdem gelang es ihr, alle anstehenden Entscheidungen einvernehmlich zu treffen.
- Beim individuellen Können tat sich vor allem Fynn mit seinen Fertigkeiten in der digitalen Bildgestaltung hervor, die er auch bei der Feinabstimmung des Entwurfs mit dem Schriftprogramm der Firma unter Beweis stellte. Dies ließ sich aber nur bewerkstelligen, weil sich an den jeweiligen Arbeitsschritten, der Festlegung der Wortreihe oder dem Vergleich von Schriftproben, auch Mergim und Lasse intensiv beteiligten, die im Weiteren mit ihrer Sorgfalt und Zuverlässigkeit maßgeblich zum Gelingen des Projektes beitrugen.
- Der Anstoß zur Professionalisierung dieses Vorhabens ging von meinen persönlichen Kenntnissen über die zeitgenössische Kunst aus, die auf großes Interesse bei den Schülern stießen. Auffällig war dabei, dass in Folge meiner gedanklichen Eingriffe ihre ursprünglichen Ideen zur schulischen „Willkommenskultur“ und „Vielfalt der Kulturen“ nicht hinfällig wurden, sondern in sublimer Form wieder auftauchten: einem Schriftpanorama, von dem ebenso eine freundlich-einladende wie mehrdeutige, politische Denkanstöße vermittelnde Wirkung ausgeht. (Abb. 4, vgl. Kurzinformation in Abb. 5) Um zu diesem Ergebnis zu gelangen, war es allerdings notwendig, die Schüler mit Anforderungen auf einem hohen Anspruchsniveau zu konfrontieren, das zwangsläufig bei einer Arbeit eingefordert werden muss, die über eine längere Zeit im öffentlichen Raum wirken soll (vgl. Zülch u.a. 2014).
- Schließlich ist hervorzuheben, dass an diesem Vorhaben auch außerschulische Fachleute beteiligt waren, ohne deren Wissen und Können die Schriftinstallation nicht zustande gekommen wäre. Dies betrifft auch ihr Erscheinungsbild, das aufgrund des o.g. Montageverfahrens die spiegelverkehrte Wiedergabe der Buchstaben mit einschließt.

GENERELLE MERKMALE UND SCHLUSSFOLGERUNGEN

Wie aus diesen Beobachtungen hervorgeht, erwächst kooperatives Können vor allem aus einer intensiven zweckorientierten Zusammenarbeit. Doch macht sich dieses Vermögen ebenso bei einem alltäglichen oder gelegentlichen, manchmal sogar zufallsbedingten Zusammenwirken bemerkbar, das sich z.B. auf gegenseitige Hilfestellungen oder den Austausch problemlösender Einfälle fokussiert. Der Begriff umfasst somit eine Bandbreite, für die drei Merkmale besonders auffällig sind, mit denen jeweils eine grundlegende didaktischen Fragestellung verbunden ist:

- Kooperativem Können liegen Anforderungen zugrunde, die von einzelnen Menschen nicht oder nur unzureichend bewältigt werden können. Es basiert daher auf der „anthropologischen Konstante“, dass unser Wissen und Können begrenzt ist und für viele Vorhaben nicht ausreicht. Man könnte deshalb auch von Herausforderungen sprechen, die uns dazu veranlassen, die Begrenztheit unseres Könnens zu erweitern oder durch Kooperation zu „kompensieren“. Unter didaktischen Vorzeichen ergeben sich daraus folgende Fragen: Welche Herausforderungen sind heutigen Schülern zuzumuten und, wenn sie sich darauf einlassen, welchen sind sie gewachsen? Diese Fragen lassen sich nur von Fall zu Fall mit Menschenkenntnis und Erfahrungswissen beantworten.



Abb.4 Ein Wort – elf Sprachen, KGS Schwanewede, 2013/14, Panoramawiedergabe, Fotos: Stefan Langhammer.

- In ihrem Alltagshandeln, in ihrer Selbstbildung, in beruflichen und sonstigen lebenspraktischen Zusammenhängen versuchen viele Menschen im Kontakt zu anderen ihr „Zu-Wenig-Können“ in ein eigenes oder gemeinsam geteiltes „Mehr-Können“ zu verwandeln. Zum Vorschein gelangt dieses Bestreben überall dort, wo Menschen mehr oder weniger arbeitsteilig in Gruppen zusammenwirken und ihre Tätigkeiten so zu koordinieren versuchen, dass sich ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten wechselseitig ergänzen. Dabei geht es maßgeblich um positive „Synergieeffekte“: um ein gemeinsam erreichtes Vermögen, dessen Arbeitsergebnisse mehr enthalten als die erbrachten Einzelleistungen.
- Synergetisches Zusammenwirken ermöglicht Bildungserfahrungen, die wahrscheinlich zu den lebendigsten gehören, die in einem vorrangig an Auslese und Konkurrenz orientierten Schulsystem zu erreichen sind. Aus didaktischer Sicht stellt sich deshalb die Frage, wie die Synergieerlebnisse von Kindern und Jugendlichen nachhaltiger gestaltet werden können: Wie lässt sich ihr heterogenes Können mit den jeweiligen Anforderungen sinnvoll abstimmen und wie kann bei der Verteilung von Arbeitsaufträgen auch ihr „verborgenes“ Wissen und Können berücksichtigt werden?
- Darüber hinaus fordert die synergetische Kooperation zu wechselseitiger Resonanz, Dialogfähigkeit und Selbstständigkeit heraus. Ohne innerliche Beteiligung der daran Mitwirkenden kommt sie nicht zustande. Dies wirft die Frage auf, wie sich Lehrende und Lernende mit- und untereinander „auf die Sprünge verhelfen“ können, damit Schüler zu Vorhaben gelangen, bei denen sie ein Mitspracherecht haben und für die sie sich verantwortlich fühlen.

Diese Merkmale mögen verheißungsvoll klingen, stellen sich aber bei näherer Betrachtung als ambivalent heraus: Angesichts der vielen Schattenseiten menschlichen Zusammenwirkens, die immer dann zutage treten, wenn Menschen sich für fragwürdige oder verheerende Zielsetzungen zusammentun und hergeben, kann der Frage nicht ausgewichen werden, wofür, für welche Zwecke und anhand welcher Inhalte kooperatives Können ausgebildet werden soll.

Ein Wort – elf Sprachen

Seit 2014 bietet der Gitterzaun auf der Schulhofmauer einen neuen Anblick. Mit elf Wörtern wurde dieser in einen Zeichenträger verwandelt, auf dem neun Wörter in Großbuchstaben und zwei in arabischen Schriftzügen abgebildet sind – auf der vorderen Seite in lesbarer und auf der Rückseite in spiegelverkehrter Schrift.

Die Schriftinstallation zeigt elfmal das Adverb *zusammen* in zehn Übersetzungen und im deutschen Wortlaut. Es wird der Reihe nach in folgenden Sprachen wiedergegeben:

Russisch (BMECTE), Polnisch (RAZEM), Persisch (baham),
Türkisch (BIRLIKTE), Arabisch (djamia), Spanisch (JUNTOS),
Englisch (TOGETHER), Französisch (ENSEMBLE),
Niederländisch (SAMEN), Norwegisch (SAMMEN)
und Deutsch (ZUSAMMEN).

Die Wortreihe ist vieldeutig und soll aufmerksam machen:
auf das Zusammenleben verschiedener Kulturen in Schule und Gemeinde,
die Vielfalt und Schranken sprachlicher Verständigung, die Reichweiten und
Grenzen menschlichen Zusammenwirkens ...

Dabei steht das Adverb *zusammen* in besonderer Beziehung zur Mauer
und zum Zaun, die das Schulgelände vom öffentlichen Raum abgrenzen.
Diese „Trennlinie“ dient wie nahezu jede räumliche Abgrenzung unter-
schiedlichen Zwecken: Mauern, Wände und Grenzbefestigungen lassen
das private und öffentliche Miteinander in geordneten Bahnen verlaufen,
sollen „Fremdes“ fernhalten und Sicherheit gewähren, können jedoch auch
Menschen gefangen halten, die Bewegungsfreiheit einschränken und ein
selbstbestimmtes gesellschaftliches Zusammensein behindern ...

Weitere Informationen: www.waldschule-schwanewede.de

Abb.5 Informationstafel zur Schriftinstallation

FACHSPEZIFISCHE ANSÄTZE

Im Schulalltag kann sich dieses Vermögen bereits bei interessanten Unterrichtsgesprächen, bei der Gruppenarbeit u.a.m. bemerkbar machen. „Teamfähigkeit“ wird dann häufig zur individuellen Leistungsverbesserung genutzt und als individuelles Verhaltensmerkmal wahrgenommen. Deshalb tritt kooperatives Können als Gruppenbefähigung viel auffälliger bei Proben oder Auftritten von Schulorchestern und Theater-AG's in Erscheinung – wenn junge Leute gemeinsam unter der Anleitung von Lehrkräften etwas Hörens- und Sehenswertes hervorzubringen suchen. Auch Kunstpädagoginnen und -pädagogen fördern ein derartiges Vermögen und dies nicht selten unter Beteiligung von Experten oder Hochschulangehörigen. So gesehen hätte das gegebene Beispiel ebenso im Kunstunterricht entstehen können – einem Fach, in dem sich gruppenspezifisches Können auch mit jüngeren Schülern und ggf. mit integrierten Lerngruppen entwickeln lässt. Aus diesen Gründen und seitdem die Zusammenhänge zwischen Lernen, Üben und Können genauer ins Blickfeld gerückt worden sind (vgl. Krautz/Sowa 2013), liegt es nahe, die kooperativen Komponenten des Kunstunterrichtes genauer auszuweisen. Dazu ergeben sich aus meinem Beispiel für den weiteren Diskurs folgende Anhaltspunkte:

- Beim Aspekt Themensuche werden kooperative Befähigungen vor allem durch Inhalte stimuliert, die Neugier wecken, Spannungsmomente in sich tragen und insofern auf Resonanz bei den Schüler stoßen. Häufig stehen diese mit ihren persönlichen Lebenswelten oder einem Zeitgeschehen in Beziehung, das uns als Zeitzeugen betroffen macht. Deshalb sollten sich daran auch die Lehrkräfte mit ihren Kenntnissen und ihrem Erfahrungswissen beteiligen: Entsprechende Bildideen können von ihnen ebenso wie von Schülern ausgehen oder, wie im vorliegenden Beispiel, sich aus einem assoziativen Zusammenspiel zwischen Schülervorschlägen und Einfällen der Lehrkräfte ergeben.
- Die Anwendung von Können setzt gemeinhin voraus, dass dieses durch regelmäßiges Üben erlernt worden ist – insbesondere, wenn es sich dabei um Geschicklichkeiten auf höherem Niveau handelt. Je länger dies allerdings geschieht, desto mehr besteht die Gefahr, dass Aufmerksamkeit und Bereitschaft für den Gebrauch des erworbenen Könnens abhanden kommen. Dieses Dilemma, das bei unserem Projekt aufgrund des vorhandenen Gruppenkönnens nicht entstand, lässt sich aus meiner Sicht bei zeitaufwendigeren Kunstprojekten nur lösen, wenn hierbei die fachspezifisch benötigten Fähigkeiten mit zielführenden Eingriffen und Korrekturen „beigebracht“ werden (vgl. Zülch 2013). Damit sind jedoch zwangsläufig starke Einflussnahmen der Lehrkraft verbunden, ein weiteres Dilemma, das sich nur durch selbst auferlegte Verhaltensregeln überwinden lässt. Denn in jedem Fall muss gewährleistet sein, dass sich trotz allen Anleitens und Mitwirkens das fachliche Können der Schüler weiterhin angemessen beurteilen lässt.
- Darüber hinaus ist für die Entwicklung kooperativen Könnens ausschlaggebend, wie aufmerksam sich Schüler an kooperativen Vorhaben beteiligen. Als maßgebliche Richtlinie gilt hier wie im regulären Unterricht die von allen geteilte Aufmerksamkeit: das gemeinsam entwickelte Sehen, Vorstellen, Darstellen und Gestalten einer mit Schülern „verhandelten Sichtbarkeit“ (vgl. Sowa 2013). Welche bildsprachlichen Wirkungen und Aussagen dabei hervorgebracht werden, daran bemisst sich letztlich auch die fachspezifische Eignung und Qualität kooperativen Könnens.

AUSBLICK

Das hier vorgestellte Beispiel entstand unter besonders günstigen Umständen und lässt sich nur bedingt verallgemeinern. Dennoch sollten Kunstlehrerinnen und -lehrer hin und wieder mit Gespür für zeitgemäße Inhalte und dafür aufgeschlossene Lerngruppen versuchen, ein synergetisches Können zu entwickeln, das nicht nur auf fachspezifische, sondern auch auf allgemein verantwortbare Bildungsqualitäten abzielt (vgl. Krautz 2010, S.27 ff.). Wie gezeigt wurde, sind dafür im derzeitigen Schulsystem durchaus Handlungsspielräume vorhanden.

Die Schriftinstallation wurde im Oktober 2014 offiziell eingeweiht. Daran beteiligte sich eine Bürgerinitiative aus der Gemeinde, die vor Ort die Lebenssituation von Asylsuchenden und Flüchtlingen zu verbessern sucht. In Redebeiträgen trat offen zutage, dass sich das Schriftwerk u.a. in den Kontext der Völkerverständigung und aktueller Konflikte um die „Festung Europa“ rücken lässt – einer brisanten politischen und kulturellen Auseinandersetzung um die Flüchtlingsproblematik, die weiterhin anhält.

Dass vom Kunstunterricht politisch und weltanschaulich gehaltvolle Denkanstöße ausgehen können und dabei hin und wieder dem Zusammenwirken zwischen Lehrenden und Lernenden Vorrang vor konkurrierenden Einzelleistungen einzuräumen ist, habe ich in früheren Publikationen nahe zu legen versucht (vgl. weitere Beispiele unter martinzuelch.de). Dieser kunstpädagogische Ansatz lässt sich inzwischen unter interdisziplinären Vorzeichen genauer begründen (vgl. z.B. Bauer 2006, Tomasello 2010, Felber 2012, Sennett 2012, Welzer 2013). Dies kann Kunstpädagoginnen und -pädagogen darin bestärken, kooperatives Können als fachspezifische Komponente zu profilieren. Doch lässt sich kaum vorhersagen, welche Zukunft der Entfaltung dieses Vermögens in der Allgemeinbildung noch beschieden ist. Vielleicht könnte diese durch die Entwicklung all jener gesellschaftlichen Kräfte gefördert werden, die den heutigen Konkurrenz- und Wachstumszwängen um den Erhalt einer zukunftsfähigen Welt willen eine „Politik der Mäßigung“ (Loske 2010) entgegensetzen: ökologisch nachhaltigere und kooperativere Lebensstile, stärker am Gemeinwohl orientierte Unternehmensformen u.a.m.

LITERATUR

- Bauer, Joachim (2008): Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren. München.
- Beck, Johannes (2103): Für eine Pädagogik zur Entfaltung des Reichtums der Bildung. http://www.gew-hb.de/Binaries/Binary19003/Beck_Johannes_Thesen_Reichtum_der_Bildung.pdf (12.03.2015)
- Felber, Christian (2012): Die Gemeinwohl-Ökonomie. Eine demokratische Alternative wächst. Wien.
- Krautz, Jochen (2010): Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen, S. 9-17.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2013): Kunst+Unterricht: „Lernen, Üben, Können“. H. 369/370.
- Loske, Reinhard (2011): Abschied vom Wachstumszwang. Konturen einer Politik der Mäßigung. Rangsdorf.
- Sennett, Richard (2012): Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält. Berlin.

Sowa, Hubert (2013): Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Engels, Sidonie/Preuss, Rudolf/Schurr, Ansgar (Hrsg.): Feldvermessung Kunstdidaktik. Positionsbestimmungen zum Fachverständnis. München, S. 235–250.

Tomasello, Michael (2010): Warum wir kooperieren. Berlin.

Welzer, Harald (2013): Selbst Denken. Eine Anleitung zum Widerstand. Frankfurt a.M.

Zülch, Martin u.a. (2014): Ein Wort – elf Sprachen. Über die Entwicklung, Konzeption und Gestaltung einer Schriftinstallation für den öffentlichen Raum der Waldschule. (www.martinzuelch.de)

Zülch, Martin (2013): Selbstbildnisse mit Spiegelbildmotiven. (www.martinzuelch.de)

JOCHEN KRAUTZ

KUNST UM DER KUNST WILLEN?

DIE OECD SUCHT DEN NUTZEN DER KUNSTPÄDAGOGIK – UND FINDET IHN NICHT

Wenn die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sich des Kunstunterrichts annimmt, gilt es aufzumerken: Seit den PISA-Studien steht die OECD für ein reduktionistisches, funktionalistisches Bildungsverständnis, das über die PISA-Tests zur faktischen Norm von Unterricht geworden ist. (Vgl. Krautz 2013a) Dem liegt ein ökonomistisches Welt- und Menschenbild zugrunde, das den Menschen als Funktion der globalen Wirtschaft versteht, an deren Logik und Zwänge er sich anzupassen habe. Eben diese Anpassungsfähigkeit nennt die OECD Kompetenz. (Vgl. Krautz 2013b) Und daher steht für die BildungsökonomInnen der OECD schon seit ihrer ersten Konferenz zur Bildungspolitik von 1961 das „Erziehungswesen [...] nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“ Es sei daher genauso notwendig, „Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen.“ (OECD 1961, S. 40; vgl. auch Graupe/Krautz 2014) Insofern sind zunehmenden Klagen, dass die Konzentration von Unterricht auf PISA relevante „Kompetenzen“ die Belange der künstlerischen und gestalterischen Fächer vernachlässige und sie an den Rand dränge, nur eine logische Folge einer von der OECD durch „soft governance“ gesteuerten Bildungspolitik. (Vgl. Krautz 2013a) Zugleich aber steht seit längerem zu befürchten, dass die OECD genau diese Klagen aufgreift, um eben auch nach dem Nutzen der Kunst zu fragen, sieht sie doch „Kreativität“ und „Flexibilität“ als wichtige „Kompetenzen“ des Humankapitals in einer innovationsgetriebenen Wachstumsökonomie mit ihrer Notwendigkeit der dauernden kreativen Zerstörung (Schumpeter). Da wäre die Kunst eine willkommene Ressource, wie dies Boltanski und Chiapello (2006) schon für die Rezeption des Kunstdiskurses durch neoliberale Managementlehren in den 1960/70er Jahren analysiert haben.

KUNST UM DER KUNST WILLEN?

Die 2013 bei der OECD erschienene Studie „Art for Art's sake? The Impact of Arts Education“ geht nun genau von dieser Überlegung aus, dass kulturelle Bildung Kreativität und möglicherweise andere Kompetenzen, die Innovationen begünstigen, fördert. (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 3) In der Wissensgesellschaft aber sei Innovation der Motor des Wirtschaftswachstums und kulturelle Bildung dabei das Mittel zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen [...], die für Innovation erforderlich sind. (Ebd.) Soweit folgt dies der Logik des Imperialismus ökonomischer Theorie (Gary Becker), die alle Kulturbereiche usurpiert.

Doch geben die Autoren der Frage dann eine bemerkenswerte Wende: Zwar wird deren Logik nicht hinterfragt, was im Rahmen einer OECD-Studie kaum möglich sein dürfte, doch wird offen

eingräumt, dass für solche allgemeinen Transfererwartungen kultureller Bildung keine validen Erkenntnisse vorliegen. Eine der Autorinnen, Ellen Winner, hat schon 2000 mit Lois Hetland diese Transfererwartungen für andere schulische Disziplinen und allgemeine Fähigkeiten in Frage gestellt (vgl. Winner/Hetland 2001) und eine weitere Studie zu den „real benefits of art education“ publiziert (Hetland et al. 2007). Schon damals wies man darauf hin, dass die – auch in Deutschland bekannte und verbreitete – emphatisch vorgetragene legitimatorische Behauptung der Bedeutung von Kunst für allgemeine und andere fachspezifische Kompetenzen den künstlerischen Fächern einen Bärendienst erweise: Wenn sie sich als falsch herausstellt, ist die Legitimation verschwunden und die eigentliche, nämlich bildungstheoretische Begründung nicht mehr möglich.

KAUSALE TRANSFERWIRKUNGEN KAUM NACHWEISBAR

So referieren die Autoren nun für die OECD erneut und vertieft die Auswertung zahlreicher Studien und Metaanalysen zur Wirkung von Unterricht in Kunst, Musik und Tanz auf die Leistungen in anderen Fächern und deren Fähigkeitsbereiche, insbesondere für Mathematik, Lesen, Schreiben und Sprachbildung. Zusammengefasst bleibt: Außer einigen vagen Korrelationen, die eben nicht Kausalitäten sind, lassen sich Transferwirkungen nur dort klar nachweisen, wo der Bereich, in den eine Fähigkeit übertragen werden soll, sehr nahe an dem liegt, in dem gelernt und geübt wurde. Dass aber etwa Theaterspielen die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärkt oder das Erlernen der Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten zu verbessern scheint (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 8), wäre allerdings bei etwas systematischem Nachdenken über die Spezifik der zugrundeliegenden Lernprozesse naheliegend gewesen und hätte man von Praktikern auch ohne aufwendige Empirie erfahren können. Alle weiteren Erwartungen an die Förderung von Kreativität, Denkfähigkeit und soziale Kompetenzen sind dagegen nicht belegbar, weil eben auch strukturell zu weit auseinanderliegend. Dies ist im Übrigen keine neue Erkenntnis in der Erziehungswissenschaft, die dies im Zuge der Auseinandersetzung mit sogenannten formalen Bildungstheorien immer wieder betont hat. Auch die Autoren kritisieren die defizitäre theoretische Vorabklärung der untersuchten Prozesse: Transferstudien sollten zuerst die geistigen Schemata analysieren, die im jeweiligen künstlerischen Bereich gelehrt werden“ (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 15), was aber so darf man im Kontext des vorliegenden Heftes ergänzen – eben die Aufgabe einer fachdidaktischen Lerntheorie wäre. Zudem müsse geklärt werden, was eigentlich in einem künstlerischen Unterricht gelehrt, und sichergestellt sein, dass tatsächlich etwas gelernt werde. Sonst seien auch keine Transferwirkungen zu erwarten. (Vgl. ebd., S. 16) Hier sieht man großen Nachholbedarf, damit Empirie überhaupt zu tauglichen Ergebnissen kommen könne.

Folgerichtig argumentieren die Autoren im Resümee bemerkenswerter Weise dafür, dass der Wert der Künste für die menschliche Erfahrung und Erkenntnis als Grund hinreicht, um ihre Präsenz in den Lehrplänen der Schulen zu rechtfertigen, ganz gleich, ob aus kultureller Bildung Transferwirkungen resultieren oder nicht.“ (Ebd., S. 3) Man weigert sich also, der OECD den gesuchten funktionalen Nutzen zu liefern, ohne sich zugleich der Frage nach dem Nutzen zu verweigern: Doch soll dieser in der bildenden Wirkung der Fachlichkeit selbst aufgesucht werden.

APORIEN DER TRANSFERFORSCHUNG

Gleichwohl bleibt die grundsätzliche Ambivalenz der Wirkungs- und Transferforschung bestehen: Solange ihr die bildungstheoretische Grundlage und die fachliche und fachdidaktische Anbindung fehlt, steht sie immer in der Gefahr, Magd anderer Interessen zu sein, da sie dann Wirkungen erforscht, deren Wert andere setzen. Sie ist dann instrumentalisierbar und anschlussfähig an ökonomische und kulturelle Globalisierungsstrategien, da es nicht um Kultur, sondern um „Kompetenz“ und deren rund um den Globus transferierbaren Einsatz geht.

Das Problem löst aus kunstdidaktischer Sicht auch die Eingliederung in eine „umfassende Theorie ästhetischer Bildung“ nicht, wie sie Rittelmeyer [2013] vorschlägt. Denn „ästhetische Bildung“ ist als fachdidaktisches Paradigma zu unbestimmt, um das fachliche Lern- und Bildungspotenzial bildnerischen Gestaltungs- und Rezeptionsprozesse zu beschreiben und diese didaktisch zu strukturieren.

Die scheinbare Notwendigkeit einer Transferforschung löst sich jedoch auf, wenn man deren Frage einmal andersherum stellt: Was trägt Mathematikunterricht zu den Bildungszielen des Kunstunterrichts bei? Zum einen erscheint die Frage spontan einigermaßen abwegig in Hinsicht auf zwei so verschiedene Domänen. Wieso sollte man sie dann ohne weiteres andersherum stellen können? Zum anderen besteht an dieser Fragerichtung offenbar kein Interesse, da den Zielen des Kunstunterrichts nicht eine solche Relevanz zugemessen wird, dass man nach dem Beitrag der Mathematik hierzu forschen würde. Transferforschung basiert also a) auf einer eigentlich fernliegenden Hypothese und b) auf schlichter, politisch und ökonomisch erzeugter Legitimationsnot künstlerischer Fächer, die nun meinen, ihren Nutzen auch evidenzbasiert nachweisen zu müssen. Sie hat mit dem Kern von deren fachlichen und fachdidaktischen Fragestellungen nur am Rande zu tun und ist somit für tatsächlich didaktisch begründete Unterrichtsforschung nur indirekt relevant.

Hieraus kann man zwei Folgerungen ziehen: a) Bildungspolitische Fragen sollte man bildungstheoretisch und bildungspolitisch behandeln, denn sie sind immer normative Fragen, die man empirisch nicht klären kann. Ansonsten arbeitet solche Empirie allein entlang der von Interessengruppen vorgegeben Diskurse, nicht zuletzt um sich einen „Platz an der Sonne“ der Forschungsmittelverteilung zu sichern. b) Fachliche Lernprozesse und deren Wirkungen sind zuerst und v.a. ein Thema der jeweiligen Fachdidaktik, da nur sie die fachliche Expertise hat, deren Struktur überhaupt aufzuklären und entsprechende Forschung anzugehen. Sie müssen in eine Theorie der Bildung, der Schule und des Unterrichts eingebettet sein, die zudem auf regionalen kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen basiert, die den Maßstab schulischer Bildungsarbeit bildet, und nicht auf den globalen Konzepten transnationaler Organisationen.

NUTZEN DER NUTZLOSIGKEIT?

So hinterlässt auch das dem Ansinnen der OECD widersprechende Fazit der besprochenen Studie, vorgetragen gewissermaßen „im Gehirn des Monsters“, einen zwiespältigen Eindruck: Zum einen scheint es schlicht darum zu gehen, Forschungsgelder für die eigene teure empirische

Forschung zu generieren getreu dem Motto "further research is needed". Zum anderen bleibt offen, wem die neue Ernüchterung in der Euphorie um ästhetisch-künstlerische Bildung dient. Denn nicht nur bei der OECD geht man der Frage nach den tatsächlichen Wirkungen kultureller Bildung nach. Auch die in Deutschland im Bildungsbereich aktiven großen Stiftungen (Bertelsmann, Altana, Vodafone, Bosch, Mercator, Deutsche Bank, PWC) finanzieren neuerdings einen Rat für kulturelle Bildung, der in durchaus differenzierter und fachlich fundierter Weise den verbreiteten „Mythen kultureller Bildung“ widerspricht, denen zufolge „alles immer gut“ sei, was in diesem Bereich auch immer veranstaltet wird. Auch hier lautet die Folgerung und Forderung, weitere empirische Wirkungsforschung zu finanzieren. Da man kaum davon ausgehen kann, dass die bildungsökonomische ideologische Grundlage dieser Stiftungen sich über Nacht gewandelt hat, wird zu beobachten bleiben, ob man den Bereich kultureller Bildung nun endlich effektiver in den Griff zu bekommen versucht oder ihn gar aufgrund von dessen nachgewiesener Nutzlosigkeit gänzlich fallen lassen wird. Was bedenklicher wäre, mag man kaum entscheiden.

LITERATUR

- Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.
- Graupe, Silja/Krautz, Jochen (2014): Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. 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, Bernkastel Kues, S. 139-146.
- Hetland, Lois/Winner, Ellen/Veenema, Shirley/Sheridan, Kimberly M. (2007): *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York.
- Krautz, Jochen (2103a): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft, S. 86-128.
- Krautz, Jochen (2103b): Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: *Gymnasium in Niedersachsen*. H. 1, S. 12-21.
- OECD 1961 = Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i. A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien/Frankfurt/München 1966.
- Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.) (2013): *Alles immer gut? Mythen kultureller Bildung*. Essen.
- Rittelmeyer, Christian (2013): Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 16, H. 3, S. 217-231.
- Winner, Ellen/Hetland, Lois (Hrsg.) (2001): *Beyond the Soundbite. Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes The Getty Center, Los Angeles, California, August 24–26, 2000, <https://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf> (08.05.2015).
- Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan: Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick. OECD 2013, http://www.oecd.org/edu/cei/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf (08.05.2015).

COLIN MCGINN

Das geistige Auge. Von der Macht der Vorstellungskraft.
Darmstadt: Primus, 2007
224 S.

ARNO COMBE/ULRICH GEBHARD

Verstehen im Unterricht. Die Rolle von Phantasie und Erfahrung
Wiesbaden: Springer VS, 2012
130 S.

CHRISTOPH WULF

Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur.
Bielefeld: Transcript, 2014
265 S. 7 SW-Abbildungen

IMAGINATION UND LERNEN - LERNEN ALS IMAGINATION. EINIGE NEUERE THEORIEANSÄTZE.

In neueren Theorien der allgemeinen Didaktik wie auch in der jüngeren kunstpädagogischen Forschung wird zunehmend erwogen, dass Vorstellungs- und Darstellungsbildung die zentralen Brennpunkte von Bildung sind. Zur Begründung dieser Ansicht werden besonders anthropologische Theorien herangezogen, die in den letzten Jahren verdeutlicht haben, dass und wie die komplexen menschlichen „Einbildungskräfte“ das Phänomen des „Lernens“ ermöglichen. Nun war in der Kunstpädagogik schon lange und verbreitet von „Phantasie“ die Rede und so mag es scheinen, dass das neue zentrale Verständnis von „Vorstellungsbildung“ im Grunde nur eine Fortführung solcher Ideen in neuem Gewand sei. Um zu verstehen, dass das nicht so ist, muss man sich intensiver mit den neueren Theorien von Einbildungskraft beschäftigen, die sich zwar auf das seit Jahrtausenden bekannten Phänomen der „inneren“ Bilder beziehen, aber in diesem Zusammenhang neue philosophisch-theoretische und auch empirische Argumente ins Spiel bringen. Drei wichtige Publikationen der letzten zehn Jahre seien deswegen hier in die fachdidaktische Diskussion gebracht.

„MINDSIGHT“: EINE NEUE SICHT AUF DAS VORSTELLENDEN DENKEN

Colin McGinn ist ein amerikanischer Philosoph, der sich sowohl im Feld der „Theory of Mind“ profiliert hat, als auch in der Auseinandersetzung mit der sprachkritischen Theorie Ludwig Wittgensteins. Sein Buch über das „Geistige Auge“ – im Originaltitel: „Mindsight – Image, Dream, Meaning“ – diskutiert das weite Feld dessen, was als „Vorstellung“ gilt. Es erscheint etwa als ein nebulöses, ungreifbares, fluides Feld innerer Erlebnisse, nur der privaten Introspektion zugänglich und ohne epistemischen Wert, ein Feld im „Irgendwo“ zwischen der mit den Sinnen greifbaren und intersubjektiv zugänglichen materiellen Welt der Dinge und Tatsachen und dem recht klar umrissenen Reich der „geistigen“ Strukturen, wie sie etwa in der Mathematik formuliert sind. Von Platon und Aristoteles über Augustinus bis hin zu Descartes, Kant, Hegel,

Husserl und Sartre ist diese Zwischenwelt der Vorstellungen in der Philosophiegeschichte thematisiert worden, aber immer mit einem Misstrauen in seine Verlässlichkeit, das freilich nie dazu hinreichte, die zentrale Rolle der „Einbildungskraft“ sowohl für die Schematisierungen der Wahrnehmung wie für die Schematisierungen des Denkens zu leugnen. Auch Freuds Theorie des Unbewussten festigte nur die Gewissheit, dass wir nie „Herr im eigenen Kopf“ sein können. In Theorien der Kunst hingegen wurde das Feld der Imagination/Einbildungskraft in einer Weise in den Mittelpunkt gestellt, die mitunter fast religiöse Ausmaße annahm – ohne dass dies freilich ihren dubiosen Ruf als Schwester von Träumen und Wahnideen ernsthaft verbessern konnte. McGinn schreibt nun, dass er am Anfang seiner ernsthaften Beschäftigung mit diesem Phänomenfeld überrascht feststellen musste, dass selbst die Philosophie des Geistes bis hin zu ihren neueren Formen „zur Erforschung der Einbildungskraft wenig beigetragen“ habe: „Ganz eindeutig klafft hier eine Lücke. Zudem ist die Einbildungskraft meist nur fragmentarisch dargestellt worden – ein bisschen hier, ein bisschen dort – oder als Teil irgendeines größeren Unternehmens. Oft stand ihre Behandlung unter ideologischen Vorzeichen.“ Für McGinn dagegen ist sie „eine Erscheinungsweise des menschlichen Geistes, die völlig eigenständig analysiert und verstanden werden muss. [...] Über sie nachzudenken erfordert Strenge und Grübele, Klarheit und eine Toleranz für das Dunkle. Sie zieht Konfusionen und Irrtümer regelrecht an. Die Untersuchung von Einbildungskraft erfordert vor allem – Einbildungskraft sowie eine geduldige Aufnahmefähigkeit.“ (S. 9 f.)

So geht er dieses Phänomen dann auch an: Einerseits mit strengen phänomenologischen Methoden, zu denen natürlich auch introspektive Beobachtungen gehören, andererseits mit den kritischen Unterscheidungen, die den Sprachanalysen der neueren Philosophie entstammen. Gerade die letzteren helfen, genaue Unterscheidungen zu treffen, wie etwa die, dass Vorstellungen unseren regulären Wahrnehmungen einerseits *ähnlich* und andererseits *verschieden* von den Wahrnehmungen sind. Der nüchtern-klare Unterscheidungsduktus der sprachanalytischen Philosophie zieht sich durch das ganze Buch. Daher kommt McGinn auch nicht umhin, auf *eine* monolithisch zentrierte Theorie „der“ menschlichen „Vorstellungskraft“ zu verzichten (an der sich noch Descartes, Kant oder Hegel versucht hatten), stattdessen einzelne *Felder* des Vorstellens zu unterscheiden und in einer fast topologischen Weise nebeneinander zu setzen und durch kritische Unterscheidungen einzugrenzen. Folgende Themen erörtert er unter anderem: vorstellungsdurchsetztes Sehen, Vorstellen als Akt, Träume, Narrationen, Glaube an Vorstellungen, Wahn, Kohärenz von Vorstellungen, kognitive Einbildungskraft, Entwicklung der Einbildungskraft, Sprache und Bedeutung als Leistungen der Einbildungskraft, modales Denken. Die Komplexität der Unterscheidungen bringt ihn dazu, zusammenfassend vom „Spektrum der Einbildungskraft“ zu sprechen. Interessant sind die *Denkmethoden*, mit denen sich McGinn dem „obskuren“ Thema nähert: Introspektion, diese von der neueren kritischen Philosophie oft verächtlich behandelte Methode, spielt eine große Rolle. Zugleich werden auch empirische Untersuchungen der Psychologie herangezogen. Schließlich aber bedient sich McGinn der Methodik Wittgensteins, anhand feiner und feinsten Unterscheidungen die Sprachspiele zu untersuchen, mit denen wir vom „Vorstellen“ reden. Diese Methode hilft ihm, einen Standpunkt einzunehmen, die Stärken introspektiver und fremdbeobachtender Thematisierung vermittelnd und kritisch zusammenführt.

Es ist vielleicht das wichtigste neuere philosophische Buch über Imagination. Seine Leistung besteht darin, die Imagination als seriöses philosophisches Thema zu rehabilitieren. Die Einbil-

dungskraft „rastet und ruht nie, weder bei Tag noch bei Nacht. [Sie] [...] ist kein eitel luxurierendes oder epiphänomenales Beiprogramm, mit dem man an langweiligen Nachmittagen die Zeit totschiagen kann. Sie spielt eine konstitutive Rolle in der Erinnerung, in der Wahrnehmung [Sehen-als], im Traum, im Glauben an Bedeutungen – sowie in der Kreativität auf hohem und höchstem Niveau.“ (S. 183)

Damit zeigt McGinn wichtige Gründe auf, sich der Einbildungskraft auch in der Pädagogik anders anzunehmen, als das bisher in der Regel geschah: Sie ist ein tragfähiger Boden unseres Seelenlebens, der durch Bildung gestaltet werden kann und muss. Sie ist nicht ein Störfeld am Rande der Rationalität, sondern verdient es, in die Mitte unserer Denkfähigkeit gestellt zu werden.

IMAGINATION ALS SPECIFISCHE DIFFERENZ DER MENSCHLICHEN KULTUR

Das neue Buch des schon seit vielen Jahren mit Forschungen zur historischen Anthropologie befassten Erziehungswissenschaftlers *Christoph Wulf* (Berlin) tut dies in einer profunden und materialreichen Weise. Es ein sehr wichtiger und erhellender Beitrag zur Aufklärung der imaginativen Grundlagen der Pädagogik, ein echtes Grundbuch, das in sehr umfassender und wahrhaft gründlicher Weise die „imaginative“ Verfasstheit menschlicher kultureller Praxis herausarbeitet. Von allen Veröffentlichungen der vergangenen Jahre zur Bildanthropologie ist dies wohl die am besten durchdachte und vor allem die am klarsten auf den Bildungsbegriff beziehbare. Im Grunde ist es aber vielleicht gar keine „Bildanthropologie“ im bisherigen Verständnis, sondern vielmehr eine „Imaginationsanthropologie“, was ein sehr weit reichender Unterschied ist, der enorme Potenziale in sich birgt, auch für die Kunstpädagogik, in der ja in den letzten Jahren ebenfalls schon Forschungen stattfinden, die in diese Richtung gehen. Hier lässt sich Wulfs Grundlagenbuch in sehr fruchtbarer Weise an den neueren kunstpädagogischen Fachdiskurs anschließen und kann ihm wichtige Argumente zur Verfügung stellen.

Wulf verfolgt eine andere Methodik, stützt sich auf andere Bezugswissenschaften als McGinn. Er spricht wenig von Pädagogik – doch in sehr wichtigen Passagen. Aber er entwickelt vom Boden der neueren evolutionären Anthropologie her ein Menschenbild, das das über die letzten Jahrzehnte vorherrschende subjektzentrierte Menschenbild der Pädagogik ganz entscheidend korrigiert und neue Grundlagen schafft. Im Kontext der Kunstpädagogik ist besonders wichtig, welche zentrale Rolle Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in diesem Menschenbild einnehmen – nicht als Randerscheinung von sogenannter „Rationalität“, sondern als deren Konstituens. In vier großen Teilen des Buches geht es um das Verhältnis der Imagination zu Bild und Bildlichkeit überhaupt, zum Imaginären, zu den Praktiken des Körpers und schließlich zum kulturellen Lernen. Der in Teil 1 entfaltete Bildbegriff Wulfs ist sehr weit. Er konzentriert sich nicht – wie häufig in den Bildwissenschaften üblich – auf medial kategorisierte Formen. Bildlichkeit wird vielmehr als umfassendes Phänomen menschlichen Denkens, Wahrnehmens, Vorstellens, Handelns und Interagierens verstanden. Künstlerisch und technisch hergestellte Bilder sind im Grunde nur Manifestationen und Sonderformen dieser viel tiefer reichenden „Bildlichkeit“ menschlichen Weltverstehens, die in verschiedenen Kulturen sehr verschieden ausgeprägt sind, wie es Wulf an erhellenden Vergleichen zwischen dem europäischen und dem chinesischen Bildverständnis

zeigt. Die Genese des Menschen ist eine Ausdifferenzierung seines imaginativ-dynamischen Bilddenkens. Bildlich-imaginativ sind Erinnerungen, Zukunftsprojektionen, Wahrnehmungen, bildlich-imaginativ sind aber auch der Wahn, die Vision, der Traum.

Dieses umfassende Verständnis imaginativer Bildlichkeit im Zwischenraum von Wahrnehmung und Darstellung ermöglicht es Wulf in Teil 2 des Buches, die Kollektivität und Dynamik des Imaginären, den Bereich der Symbolik wie der sozialen Performativität der Imagination zu durchdenken. Hier kommen an entscheidender Stelle die Mimesis und das Bildhandeln ins Spiel: Sie sind Momente der intersubjektiven, kulturstiftenden Dynamik des Imaginären.

Im Teil 3 des Buchs bearbeitet Wulf den imaginären Raum menschlicher Gesten, Spiele, Rituale und legt dar, dass soziale Identität hier ihren wesentlichen Grund hat: In der Teilnahme und Teilhabe am Resonanzraum intersubjektiver Inszenierung.

Der Teil 4 schließlich zeigt, wie das menschliche Lernen als kulturelles Lernen mimetisch in den Bildern und Schemata der sozialen Praktiken verankert ist. Die Bilder des Sozialen machen einen zentralen Teil des Imaginären aus, und in Ritualen (z. B. Familienritualen, aber auch Lernritualen) finden sie ihren wirksamsten Ausdruck.

Im Schlussteil über die „Macht der Bilder“ fasst Wulf schließlich seine Theorie noch einmal sehr prägnant zusammen und weist darauf hin, wie die soziale Dynamik des Imaginären sich derzeit unter der Einwirkung der neuen Medien signifikant beschleunigt und intensiviert – im Spannungsfeld zwischen globaler, kultureller und individueller Imagination sowie im Spielraum der (ihrerseits imaginär begründeten) Machtverhältnisse, die sich wiederum imaginär in Frage stellen lassen... Insofern ist diese Theorie auch politisch – in einem spezifisch verstandenen Sinn. Was können wir für die Fachbegründung der Kunstpädagogik daraus lernen? Es genügt nicht, unser Fach aus der Domäne visueller Wahrnehmung herzuleiten oder es ausschließlich auf die Darstellungen der Kunst (oder auf kleine Segmente der Kunst) hin auszurichten. Solche Begründungen verfehlen die eigentliche Mitte jenes anthropogenen Vermögens der „Imagination“, die in Wahrheit Wahrnehmung und Darstellung (bildliche, körperliche, handelnde Darstellung usw.) zusammenhält, durchwirkt und überhaupt ermöglicht. Wulfs klare Bezugnahme auf genau diesen Grund und diese Mitte menschlich-intersubjektiven Wahrnehmens, Denkens und Handelns legt die Blickbahnen frei, in denen sich die nötige Neubegründung der Kunstpädagogik orientieren kann. Vor allem mit seinen Ausführungen dazu, dass das imaginative Weltverstehen im intersubjektiven und kulturellen Raum der *Mimesis*, also der nach- und mitschwingenden, nach- und mitvollziehenden Resonanz begründet ist, vermag z.B. auch einige Irrtümer der Art von Kunstpädagogik der vergangenen Jahrzehnte zurechtzurücken, die sich vorrangig an subjektzentrierten Begriffen wie „Phantasie“ und „Kreativität“ orientierte. Ein kunstpädagogisches Bildungs- und Lernverständnis, das vom Grundbegriff des mimetisch-imaginativen Lernens ausgeht, müsste notwendig zu einem gravierend veränderten Aufgaben- und Methodenverständnis führen, zu anderen Unterrichtsinszenierungen und -ritualen. Nicht mehr subjektives Erfinden, „Phantasieren“ und „Ausdrücken“ stünden dann im Zentrum, sondern der mimetisch-resonante, mitvollziehende und in entsprechenden Bildpraktiken sich ausarbeitende gemeinsame Bezug auf den Bereich des Sichtbaren, auf die sozialen Szenen und Gesten, auf das gemeinsam geteilte Verstehen und das gemeinsame Darstellen.

Wulfs Buch ist unbedingt als Lektüre zu empfehlen für alle KunstpädagogInnen, die von der Begründung unseres Faches mehr erwarten als nur die altbekannten „ästhetischen“ und „künst-

lerischen“ oder die modischen „kompetenzorientierten“ Argumente. Nach dem Durchdenken dieser anthropologischen wird man wohl von der Gewohnheit Abstand nehmen können, die Aufgaben des Faches Kunst „kompetenzbezogen“ kleinzurechnen. Auch die Stellung unseres Faches, das sich mit Bildlichkeit, Imagination und kultureller Mimesis befasst, kann im Ganzen des Bildungssystems präziser bestimmt werden.

LERNEN ALS ÜBERGANG ZWISCHEN VERSCHIEDENEN VORSTELLUNGEN

Noch einmal zurück zu McGinn: Der deutsche Untertitel seines Buches lautet: „Die Macht der Vorstellungskraft“. „Macht“ und „Kraft“ sind zentrale Begriffe der philosophischen Psychologie des 18. Jahrhunderts. Aber genau diese Begriffe stehen eigentlich auf dem Prüfstand im Rahmen der neuen Theorie der Imagination. Wenn die „Macht“ des Vorstellens nicht „unsere“ Macht, also die Macht der neuzeitlichen „Subjekte“ wäre, sondern wenn wir vom Vorstellen von einem Ereignis „in uns“ sprechen müssten, welche Konsequenzen hätte das? Wenn wir von der Imagination sagen müssten: „es imaginiert“ in mir – wie „es“ regnet oder schneit? Und denken wir weiter: Wenn „Lernen“ und „Imaginieren“ in der Tat so eng zusammengehören, wie das etwa in den wichtigen Untersuchungen Peter Fausers gezeigt wird – müssten wir dann vom imaginativen Lernen nicht sagen: „es lernt“ in mir? Ist dann „Lernen“ gar keine Tätigkeit, die in meiner Macht steht?

Ist Vorstellen ein Ereignis „in uns“ oder ein „Können“, das wir beherrschen können? Dies sind beunruhigende Fragen, die unsere Vorstellung [sic!] von der „Lerntätigkeit“, vom „Lernwillen“, vom „Lernfleiß“ erschüttern würden.

Dem Zusammenhang von Didaktik, Lernen und Imagination geht ein weiteres Buch nach, das von einem Allgemeinpädagogen und einem Allgemeinpädagogen, Fachdidaktiker und Psychoanalytiker (Biologie, Sachkunde) geschrieben wurde: *Arno Combe* und *Ulrich Gebhard* haben ein didaktisches Grundlagenbuch geschrieben, das im Grunde eine neue Theorie des Lernens formuliert – eben jene Theorie von Lehren und Lernen, die nach Untersuchungen wie denen von McGinn oder Wulf entwickelt werden muss, um die anwendungsbezogenen Schlüsse aus der Umwertung der Rolle der Einbildungskraft im menschlichen Seelenleben zu ziehen.

Combe/Gebhard sehen die Leistungen der Einbildungskraft als „Ko-Konstruktionen“ zwischen Menschen an (S. 26) – dies ist von entscheidender Bedeutung. Genau dies ist „Erfahrung“ – ein Schlüsselbegriff, den sie von John Dewey aufnehmen: Eine „veränderungsträchtige Relationierung zwischen ich und Welt“ (S. 15). Erfahrungsprozesse sind auch Erfahrungskrisen, die in der Konfrontation mit fremden Vorstellungen entstehen (S. 57 f.). Unterricht erzeugt Krisen des Verstehens, weil Vorstellungen im Resonanzfeld anderer Vorstellungen eine vieldeutige Gestalt annehmen.

An verschiedenen protokollierten Fallstudien von Gesprächsverläufen aus unterschiedlichen fachdidaktischen Situationen zeigen Combe/Gebhard sehr eindrucksvoll, wie sich diese Verläufe imaginationstheoretisch lesen und interpretieren lassen. Wir werden Zeuge, wie in Lernprozessen der Umbau von Vorstellungen stattfindet – im Spannungsfeld zwischen Sachbezug, Selbstbezug und Bezug auf „fremde“ Vorstellungen. Es ist in der Tat ein „plurales Feld“ von Vorstellungen, das da sichtbar wird, aber keines, das beliebig ist (S. 76 f.). Die Gesprächsanalysen erfolgen auch mit

einem Blick, der geschärft ist durch die methodischen Erfahrungen von tiefenpsychologischen Therapieprozessen. Es zeigt sich in etwas anderem Licht, was schon die klassische Bildungstheorie wusste: „Lernen“ ist kein linearer Vorgang der Informationsübernahme, sondern ein konfliktreicher und schwieriger Vorgang der Vorstellungsbildung durch interpersonal-dialogische Vorstellungsumbildung, gekennzeichnet durch Übergänge, Überlagerungen, Krisen, Vieldeutigkeiten, störenden oder sich-verstärkenden Resonanzen zwischen differenten Vorstellungen.

So sind etwa *Alltagsphantasien* der Lernenden (S. 103 ff.) ein omnipräsenter Faktor, der nicht einfach durch die Vermittlung und Übernahme „richtiger“ (d.h. wissenschaftlicher) Vorstellungen aus dem Weg geräumt und verdrängt werden kann, sondern ein Eigenleben hat und immer als resonanter Subtext unter den vordergründig verhandelten Vorstellungen mitspielt. „Lernen“ wird dadurch erschwert, aber zugleich auch ermöglicht. Alltagsphantasien sind der Vorstellungsraum, in dem sich fremde, neue Vorstellungen irgendwie verankern und einfügen müssen. Combe/Gebhard schlagen daher vor, eine gewisse „Zweisprachigkeit“ des Vorstellungslebens als unumgänglich zu akzeptieren: Wissenschafts- und Alltagsvorstellungen sind gleichsam Parallelwelten unseres Vorstellungslebens, und es ist uns trotzdem möglich, zwischen diesen Vorstellungsmodi so hin- und herzuwechseln, dass ihrer beider Als-ob-Status für uns auszuhalten ist.

Wenn man sich nach den Analysen und Fallbeispielen des Buches fragt, wie die obigen Fragen über das Lernen zu beantworten sind, ob also das Lernen eine aktive Umgestaltung unserer Vorstellungen ist oder ob Vorstellungen ein ereignishaftes Eigenleben führen, das von uns nicht zu beherrschen ist, so liegt die Antwort nahe: Die Kunst des Lernens liegt darin, die sich einstellenden Vorstellungsresonanzen und -dissonanzen so zu kontrollieren, dass sich zwischen Erfahrung und Irritation eine irgendwie sinnhafte Kohärenz einstellt. Dies ist kein solipsistischer Vorgang der „Selbstorganisation“ des Denkens, sondern ein interpersonales Geschehen zwischen verschiedenen Vorstellungsdynamiken: „In der Vermittlung [...] besteht die Chance, einer an sich unbegreiflichen Welt [...] Sinn zu verleihen bzw. diese als sinnhaft zu erleben. Eine entsprechende didaktische Haltung lädt ein zum Phantasieren, hat Zeit und Muße zum Verweilen und gibt damit dem Aufbau von Erfahrung und Sinn eine Chance.“ (S. 117)

FAZIT

Im Nachdenken über die Möglichkeiten der Vorstellungsbildung stellen sich Unsicherheiten ein, die unser Bild von der Möglichkeit des „Lernens“ und „Vorstellenkönnens“ beträchtlich verschieben. Die Einsicht in die ungeheure Reichweite und „Macht“ unseres Vorstellungslebens vermag unsere linearen Vorstellungen (sic!) von der Beherrschbarkeit unseres Denkens zu erschüttern. Zugleich aber vertieft sich auch die Überzeugung, dass „Vorstellen“ ein ungemein plastisches Feld ist, das seit vielen Jahrzehntausenden das eigentliche Austragungsfeld und zugleich der Motor menschlicher Evolution ist. Hier zeigt sich die große Herausforderung und Chance, über unsere Vorstellungen von „Lernen“ und „Didaktik“ im Lichte der neueren Theorien der Imagination noch einmal neu nachzudenken. Es ist so, als öffne sich hier ein weites Feld, das erst zu entdecken ist.

HUBERT SOWA

STEFANIE MARR

Kunstpädagogik in der Praxis. Wie ist wirksame Kunstvermittlung möglich? Eine Einladung zum Gespräch.
 Bielefeld: transcript Verlag, 2014
 350 S.

ZUM WIDERSPRUCH KUNSTPÄDAGOGISCHER THEORIE UND PRAXIS

Ihre Darlegung über *Blind spaces* in der Kunstpädagogik beginnt Stefanie Marr mit einem Verweis auf Gerd Selle und seinem Beitrag im „Kunstpädagogischen Generationengespräch“, in dem er die Leser auffordert, sich einen Kongress alter und neuer Kaninchenzüchter vorzustellen: „Kommen Kaninchenzüchter zusammen, so darf – nach Selle – erwartet werden dass Kaninchenzucht, so wie sie ist, von den Verantwortlichen nicht in Frage gestellt wird. Die Ergebnisse der Zucht werden nicht angetastet, wie aberwitzig sie den Außerstehenden erscheinen mögen“ (S. 9). Die Kunstpädagogen haben – so Marr – mit Kaninchenzüchtern gemein, „dass auch sie – abgeschlossen von der Welt – in ihrem eigenen Kosmos leben und sich selbst genügen.“ (ebd.). Die Selbstzufriedenheit bringe mangelnde Selbstreflexivität mit sich.

Unsere gegenwärtige Fachlandschaft zeichnet sich durch eine steigende Vielfalt kunstpädagogischer Konzeptionen, Ansätze und Modelle aus. Die Kunstpädagogik der letzten drei Dekaden präsentiert sich im Zuge verschiedener zeitgenössischer Modernisierungsbewegungen in vielen verschiedenen Positionen und Strömungen. Die didaktischen Konzepte scheinen in einem raschen Wechsel zu kommen und zu gehen.

Die versuchten Neuverortungen der Legitimationszusammenhänge geschehen vor dem Hintergrund vielfältiger gesellschaftlicher, fachlicher und pädagogischer Neuorientierungen. Als Begründungs- und Zielformulierungen werden neue Unterrichtsinhalte und Methoden formuliert, meist begründet durch den Einfluss der Neuen Medien wie auch der aktuellen zeitgenössischen Kunstformen, denen sich die kunstpädagogische Praxis nicht verschließen darf. Theoretisch wird jeweils viel Gutes versprochen. Leider nehmen die einzelnen Vertreter in ihren Konzepten in der Regel aufeinander keinen Bezug. Dass es insofern keinen ‚interkunstpädagogischen‘ Diskurs gibt, führt zu einem immer brisanteren Problemfeld: Die offensichtlichen Probleme kunstpädagogischen Denkens und Handelns werden seit Jahrzehnten nicht thematisiert.

Hier setzt die Publikation von Marr an: Das Fach müsse sich dringend den Schwächen der eigenen Disziplin zuwenden – so Marr –, denn nur wenn sich die Theorie selbst einer Bewertung stellt, wird sich die kunstpädagogische Praxis positiv entwickeln. Da sich das Bildungspotenzial von Gestaltungstätigkeit leider nicht von selbst entfaltet, müsse nach den Bedingungen für einen bildenden Bildumgang gefragt werden. Beim Betrachten der kunstpädagogischen Theorie und Praxis wirft Marr diesbezüglich einige Fragen auf.

Kunstpädagogischer Bildumgang – Bildung ohne gute Bilder bildet nicht

Im Zentrum der Theorie der Kunstpädagogik steht für Marr der bildende Bildumgang. Die Schüler sollen Bilder als „gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren und gestalten können“ (S. 13). Die Theorie beschränkt sich – wie Marr kritisch anmerkt – auf die Benennung von Kompetenzen, ohne festzumachen, was konkret unter diesen Kompetenzen zu

fassen ist (S. 13). Hinzu komme, dass die Texte zum Bild bilderlos sind: „Zum einen wird in der Regel nicht auf einzelne Bilder und den Umgang mit ihnen eingegangen, zum anderen werden Bilder nur sehr vereinzelt in den Veröffentlichungen abgebildet“ (ebd.). Dabei sollte in einem Fach, dessen Gegenstand das Bild ist, selbstverständlich sein, dass vorrangig an den Arbeiten der Schüler abzulesen ist, was die Einzelnen im Unterricht gelernt bzw. wie sie sich im Einzelfall im Bildumgang gebildet haben (ebd.). In den Fokus von Marr rücken in diesem Zusammenhang vor allem empirische Forschungen, die der Frage nachgehen, ob Schüler in einer bestimmten Unterrichtseinheit ästhetische Erfahrungen machen. Es ist gemäß der Autorin problematisch, nach ästhetischen Erfahrungen als Wirkung des Kunstunterrichts zu fragen, ohne den Fachgegenstand Bild ins Zentrum der Untersuchung zu stellen (S. 23). Solange die Schülerarbeit im Forschungsprozess außen vor gelassen wird, bleibt der eigentliche Gegenstand außer Acht. Die ästhetische Erfahrung sollte sich gerade in den Bildern der Schüler abbilden und ablesen lassen. Der Bildverzicht in diesem Kontext führe zu interpretativer Tiefenunschärfe (ebd.). Des Weiteren stellt Marr fest, dass sich zwischen der in der Theorie unterstellten Güte und dem Wert der Schülerarbeiten und dem sich in den Schülerarbeiten spiegelnden, faktisch bezugeten Können ein Abgrund auftut (S. 24). Obwohl dieser Bruch bemerkt wird, kümmere sich niemand darum: „Vielmehr sind die Fachvertreter in der Regel auch weiterhin davon bestimmt unter Ausblendung der tatsächlichen Ergebnisse das Können der Kunstpädagogik durch noch mehr theoretische Ansprüche zu untermauern oder aber das Können der Kunstpädagogik, ohne *Für-wahr-Nehmen* der Schülerarbeiten empirisch nachzuweisen.“ (ebd.).

Auf der einen Seite zeichnet sich also den kunstpädagogischen Diskurs eine hohe Ignoranz gegenüber den praktischen Ergebnisse des Unterrichts aus (S. 24 ff.). Auf der anderen Seite stellt sich zwingend die Frage, warum die meisten Ergebnisse des praktischen Kunstunterrichts eine so schlechte Qualität haben. Es sei jedoch falsch, dies mit Klassenstärke, schlechter Ausstattung, zeitlichen Vorgaben und Benotung zu begründen. Die kunstpädagogische Arbeit hänge maßgeblich sowohl von der Fach- und Sozialkompetenz als auch vom Bildungsverständnis der Lehrkraft ab (S. 26). Hier bedürfe es vor allem eines reflektierten Umgangs der Pädagogen mit schwachen Ergebnissen und den ihnen zugeschriebenen Ursachen.

VORSEHBAR UNVORHERSEHBARES LERNEN

Die Ergebnisse des Kunstunterrichts sind nach Marr in der Regel vorhersehbar (S. 180 ff.). Nicht-schon-Bekanntes zeigt sich selten. Die Schulkunst habe seit Jahrzehnten ein Gesicht und ist für jeden leicht zu identifizieren. Sie sei gekennzeichnet durch formale Beschränktheit und inhaltliche Trivialität. Dass mit Schulkunst kulturelle Teilhabe bewirkt werde, kann weitgehend ausgeschlossen werden. Da sich das Bildungspotenzial von Gestaltungstätigkeit leider nicht von selbst entfalte, müsse nach den Bedingungen für einen bildenden Bildumgang gefragt werden. Fakt sei, so auch Marr, dass Kunstpädagogik ein unverzichtbarer Bestandteil der allgemeinen Bildung ist: Sie ermöglicht kulturelle Teilhabe. Dieses dem Fach zugeschriebene Vermögen spiegelt sich laut Marr meist nicht in den Ergebnissen des Kunstunterrichts, was auch als Grund angesehen werden darf, warum ihm der Erfolg auch verwehrt bleibt.

Marr führt des Weiteren an, dass in der Theorie das Unvorhersehbare als Lernvoraussetzung zwar akzeptiert wird, dies in der unterrichtlichen Praxis aber in der Regel als Mangel an Planung begriffen wird. Das Unvorhersehbare wird als Störung empfunden, die folglich zu vermeiden sei (S. 180). Die Begründung für das Unvorhersehbare als Faktor von Unterricht zieht Marr aus der gegenwärtigen Kultur und gesellschaftlichen Prozessen, die ebenfalls von Uneindeutigkeiten und Mehrdeutigkeiten bestimmt seien (S. 190). Dies müsse sich auch in der bildnerischen Gestaltung zeigen (S. 199 f.). Als Lösung für die Praxis schlägt Marr Projektunterricht vor, in dem sich Schüler vor allem selbstbildend individuelle Gestaltungskompetenzen aneignenden können.

SACHZEICHNEN – WIRKLICHKEIT ABBILDEN

Ihre Kritik richtet Mar konkret auf die Praxis der Sachzeichnung bzw. auf die kunstpädagogische Praxis, die auf die Wiedergabe der Wirklichkeit zielt. Ihre Position untermauert Marr mit zahlreichen Schülerzitatzen aus eigenen empirischen Erhebungen. Die Autorin konstatiert, dass das Gegenstandzeichnen nach dem Prinzip „aus den Fehlern lernen“ keinen sichtbaren Erfolg bringe, da die fehlerhaften Zeichnungen die Schüler in der Regel nicht motivieren, es noch einmal zu versuchen (S. 113). Für den Schüler würde das Ergebnis nur zur resignierten Feststellung führen „Ich kann nicht zeichnen!“ Auch begabte Zeichner mit gelungenen Darstellungen würden ihre Bilder als uninteressant und langweilig empfinden (ebd.). Marr sieht das Desinteresse der Schüler möglicherweise in der Diskrepanz zwischen dem, was und wie die Schüler selbst etwas sagen wollen, und dem, wozu sie sich im Unterricht auf welche Weise äußern müssen, begründet. Dieser Argumentationsstrang untermauert die heterogene Wirklichkeit, die unser Fach aktuell kennzeichnet und zeigt welche Positionen die Autorin bezieht, denn eine andere Studie, die von ihr an dieser Stelle nicht zitiert wird, beweist gerade das Gegenteil: Die Schüler wollen zeichnen können.

FAZIT

Marr zeigt treffend auf, dass eine Anschlussfähigkeit kunstpädagogischer Theorien und Konzepte an die kunstpädagogische Praxis nicht immer gegeben ist. Nach Marr zeigt sich, dass die Kunstpädagogik vor allem ein Umsetzungsproblem hat. Dass in der kunstpädagogischen Praxis die von den Fachvertretern gesetzten Ziele nicht erreicht werden, führt schließlich dazu, dass der Kunstunterricht an sich nicht überzeugt. Und da sich das Vermögen, das ihm zugeschrieben wird, nicht in seinen Ergebnissen spiegelt, bleibt ihm der Erfolg verwehrt. Nach Marr sind aber nicht die Ziele des Kunstunterrichts falsch, sondern einzig ihre Umsetzung in der Praxis ist bis jetzt nicht zielführend. An Beispielen aus der eigenen Kunstpraxis unternimmt die Autorin den Versuch aufzuzeigen, wie die gewünschten Fähigkeiten konkret gelehrt werden können. Sie versucht darzulegen, wie die Praxis möglicherweise der kunstpädagogischen Theorie gerecht werden kann (S. 322). Damit macht sie einen Schritt in die Richtung, das Verständnis des eigenen Fachs von dem Gepflogenheiten der Kaninchenzucht absetzen.

Der Einladung der Autorin zu einem Gespräch über die Wirksamkeit der kunstpädagogischen Praxis sollten wir folgen und einen regen und produktiven Austausch leisten. Wir können der Autorin zustimmen und an dieser Stelle festhalten: Erst auf der Grundlage von reflektierten Überprüfungen der eigenen Position im Fach, der Inhalte und der Qualität des eigenen kunstpädagogischen Handelns, des fachlichen Austausches wie auch einer empirischen Forschung, die das Gesamte empirisch untermauert, können wir längerfristig unser Fach entwickeln um als Bildungsfach an Selbstverständnis zu gewinnen.

Zusammenfassend ist zu sagen, dass die Publikation von Marr viele anregende Anschlussstellen zum Nachdenken und Reflektieren wie auch zum Weiterdenken liefert. Ob sie mit der Publikation unternommen Anspruch einlösen kann, den von ihr bemängelten Umsetzungsproblemen zwischen kunstpädagogischer Theorie und Praxis entgegenzuwirken, ist jedoch zu bezweifeln. Marr betont zwar, dass es ihr dabei auf gar keinen Fall um die Konstituierung einer neuen Globalpraxis geht, vielmehr möchte sie, dass ihre Beschreibungen allenfalls als Vorschläge verstanden werden, die wiederum kritikwürdig sein sollen (ebd.). Es handelt sich also wie sie schon im Titel des Buches ankündigt, um eine Einladung zum Gespräch. Der Wunsch von Stefanie Marr ist, die Reichweite der im Buch dargelegten Überzeugungen zu diskutieren sowohl mit in der Praxis tätigen Kunstvermittlern als auch mit den Vertretern konträrer Positionen.

Marr geht selbst von einem „künstlerischen“ Begriff von Kunstunterricht aus: Sie thematisiert kunstpädagogische Lernsituationen, spricht aber nicht von Kunstlehrern sondern von Kunstvermittlern; ihr geht es auch nicht um einen curricularen Schulbezug, sondern um künstlerische Projekte (S. 225 ff.); nicht der Schüler mit seinen Entwicklungsvoraussetzungen steht im Fokus, sondern die Umsetzung kultureller Bildung in pädagogischer Praxis. Insofern zeugt auch das Projekt von Marr, das sie als ein Beispiel für gelungene Zusammenführung von Theorie und Praxis aufführt, von einer gewissen „Schulferne“, denn das künstlerische Projekt wurde mit Studierenden im Rahmen eines Seminars durchgeführt. An diesem Punkt verliert ihr eigener Fachbegriff von Ausbildung bildersprachlicher Kompetenz die Tragfähigkeit für die Schule und den Schüler.

MONIKA MILLER

HERAUSGEBER Alexander Glas, Ulrich Heinen, Jochen Krautz, Gabriele Lieber, Monika Miller, Hubert Sowa, Bettina Uhlig
ANSCHRIFT DER REDAKTION XXX VERLAG © kopaed verlagsgmbh, Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München, Fon: 089.688 900 98, Fax: 089.689 19 12, info@kopaed.de, www.kopaed.de **ERSCHEINEN UND BEZUGSBEDINGUNGEN** IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK erscheint zweimal jährlich regelmäßig jeweils Mitte April und Oktober. Der Bezugspreis enthält den jeweiligen MwSt-Satz. Abonnementskündigungen müssen drei Monate vor Jahresende erfolgen, andernfalls verlängert sich das Abonnement um ein weiteres Jahr. **ENTWURF ZUM COVER** Christina Trommer, Wuppertal **ISSN XXX**

Im populären Bewusstsein verknüpft sich „Kunstunterricht“ wohl nach wie vor häufig mit der Vorstellung, dort werde „gemalt“. Fotografien von Kittel tragenden, fröhlich malenden oder mit selbstgebastelten Pinseln und Fingerfarben panschenden und klecksenden Kindern werden gerne als idealbildliche Repräsentationen von „Kreativität“, „Ausdruck“ und „Phantasie“ oder schlichtweg „Kinderkunst“ verstanden.

Die inzwischen immer seltener formulierten fachdidaktischen Begründungsmuster fallen heterogen bis widersprüchlich aus: „Materialerfahrung“, „Experiment“, „Empfindung“, „Stimmung“, „Atmosphäre“, „Individualität“, „ästhetische Erfahrung“ und „Ausdruck“ sind häufig genannte Leitbegriffe. Andererseits und ganz gegenläufig wird Malen aber auch häufig mit der rationalen Anwendung von „systematischem Farbwissen“ gleichgesetzt: Der Ittensche Farbkreis scheint ein obligatorisches Zubehör jedes Zeichensaals zu sein, hinzu kommen sogenannte „Kontrastlehren“, die z.T. sogar in Bildungsplänen fixiert werden.

Von genau diesen Denkgewohnheiten wird sich das nächste Heft von IMAGO. ZEITSCHRIFT FÜR KUNSTPÄDAGOGIK verabschieden. Es wird darstellen, welchen sinnvollen Platz eine wissenschaftlich durchdachte Maldidaktik in einer systematisch begründeten Kunstpädagogik heute einnehmen kann. Malen wird als sehr spezielle und komplexe Art der Vorstellungsbildung verstanden, die völlig andere Lehrstrukturen erfordert als z.B. das Zeichnen oder Plastizieren.

Das Heft widmet sich diesem Thema in Auseinandersetzung einerseits mit alten Theorien der Malerei und andererseits in Bezug auf aktuelle Forschungen. Im Lichte neuer Theorien der Vorstellungsbildung sind viele bisherige Lehrpraktiken und -methoden dann neu zu bewerten – und plötzlich sieht man das vermeintlich vertraute Thema der Malerei in neuen Farben. Das Heft wird Einblick geben in eine revidierte Denkweise über das Malen-Lernen.

KOMMUNIKATION MIT DEN LESERN

IMAGO ist eine Zeitschrift für wissenschaftliche Kunstpädagogik. Wissenschaft lebt vom Gespräch. Nehmen Sie gerne mit einem der Herausgeber Kontakt auf, wenn Sie Anregungen, Fragen oder Kritik haben! Uns liegt sehr daran, mit interessierten KollegInnen ins Gespräch zu kommen. Aus Gesprächen kann auch Zusammenarbeit erwachsen. Auch davon wird unsere Zeitschrift künftig leben.