

THEMA

- EDITORIAL**
- 2 Jochen Krautz/Tanja Amado**
KUNSTUNTERRICHT PLANEN
- 4 Armin Kremer**
OFFENSIVE GEGEN BILDUNG
Entwicklungslinien Allgemeiner
Didaktik
- 16 Björn Blankenheim**
VON DER KUNST UNTERRICHT ZU
PLANEN
- 26 Jürgen Rekus**
DIDAKTIK ALS PROBLEM UND AUFGABE
- 37 Jochen Krautz**
PLANEN VON KUNSTUNTERRICHT
Ein fachgeschichtlicher
Problemaufriss in systematischer
Absicht
- 77 Tanja Amado**
UNTERRICHTSBEZOGENE
VORSTELLUNGSBILDUNG
Kunstunterricht planen als kreativer
Prozess

FORUM

- 96 Norbert R. Vetter**
METAPHERN STATT BEGRIFFE?
Zum Problem des Theorieverzichts in
der Kunstpädagogik am Beispiel Gert
Selles
- 103** Autorinnen und Autoren
- 103** Impressum

JOCHEN KRAUTZ/TANJA AMADO

KUNSTUNTERRICHT PLANEN

Unterrichtsplanung ist auch im Fach Kunst eine selbstverständliche und alltägliche Praxis. Mit zunehmender Berufserfahrung wird das Wissen darum zu einem impliziten, es wird zu einem Können, das zunehmend selbstverständlich abläuft. Daher wird die Frage der Unterrichtsplanung vor allem in der Lehre in Hochschulen und der Ausbildung an Studienseminaren thematisiert. Hier zeigen sich in der Haltung zu Notwendigkeit und Schwierigkeit, Kunstunterricht vorzubereiten, sehr grundlegende Auffassungen darüber, was und wie im Fach Kunst gelehrt und gelernt wird. Sie schwanken von sehr offenen, als kunstanalog verstandenen Entwürfen bis zu eng getakteten Stundenrastern, in denen eher fachferne Kompetenzangaben aufgelistet werden. Was als Unterrichtsplanung vermittelt und praktiziert wird, ist daher meist ein Konglomerat aus unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätzen, allgemeindidaktischen Modellen und gerade aktuellen Methodenkonzepten. Zudem spielen in der zweiten Ausbildungsphase oft weniger fachliche und fachdidaktische Kriterien eine Rolle, als politisch geforderte Unterrichtsmethoden, Querschnittsaufgaben (Inklusion, Sprachförderung, „Bildung für nachhaltige Entwicklung“) sowie die impliziten und expliziten Normierungen von sog. ‚kompetenzorientierten‘ Lehrplänen und Abitur-Standards.

Insofern ist bemerkenswert, dass der Unterrichtsplanung von Seiten der kunstpädagogischen Forschung in den letzten Jahrzehnten eher wenig dezidierte Aufmerksamkeit gewidmet wurde (vgl. Schoppe/Rompel 2017, S. 6; als Ausnahme Busse 2014). Nun hat unlängst eine Hildesheimer Autorengruppe um Bettina Uhlig auf der Basis der systematischen kunstpädagogischen Forschung des Forschungsverbundes IMAGO ein praxisorientiertes Modell für die Planung von Kunstunterricht vorgelegt (vgl. Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017). Das vorliegende Heft gibt diesem Modell einen diskursiven Rahmen: Wo dort aufgrund der Praxisnähe theoretische Begründungen eher knapp gehalten sind, wird hier der allgemein- und kunstdidaktische Kontext aufgerissen und neu durchdacht. Hinzu kommt eine Prozessdarstellung, die die in einem Modell nicht sichtbare Dynamik von Unterrichtsplanung konkretisiert.

Die ersten drei Beiträge reißen den allgemeindidaktischen Kontext auf. Dabei erzählen sie nicht die übliche Abfolge „didaktischer Modelle“ nach. Vielmehr rekapituliert einführend der Beitrag von Armin Kremer kritisch deren politisch-ökonomische Hintergründe und letztlich bildungswidrige Intentionen: Die meisten der seit 1945 und heute diskutierten allgemeindidaktischen Modelle erweisen sich als Versuche, Didaktik technologisch zu fassen, um Unterricht steuerbar zu machen. Björn Blankenheim ergänzt diese Analyse um den historischen Rahmen, durch den ein tradiertes Verständnis von Pädagogik und Didaktik als Kunst und Kunstlehre auseinanderfiel in bildungstheoretische Begründungen einerseits und methodische Unterrichtsführung anderer-

seits. Blankenheim schlägt zudem ein aus der Rhetorik gewonnenes, praxisnahes Modell für das Entwerfen von Unterricht vor. Jürgen *Rekus* klärt daran anschließend, dass allgemeine Didaktik und Fachdidaktik immer interdependent zu verstehen sind, allgemeine Bildung sich also in ihrer fachdidaktischen Übersetzung realisieren muss. Seine konzisen Definitionen helfen dabei, die begriffliche Verwirrung auch und gerade in der aktuellen Praxis der Lehrerbildung zu klären. Der ausführliche Beitrag von Jochen *Krautz* schlägt dann die Brücke zur Kunstpädagogik, indem er deren Geschichte unter dem Aspekt der Unterrichtsplanung betrachtet. Dabei werden auch der nach 1960 sich verstärkende Bezug auf allgemeindidaktische Modelle sowie die darauf folgenden Abwehrreaktionen kritisch aufgearbeitet, die dem Fach Kunst viel an innerer Zerrissenheit beschert haben (ein Problem, das der Forum-Beitrag von Norbert *Vetter* vertieft). Der systematische Ertrag dieser Besinnung legt dann den Grund für eine am Fachgegenstand Kunst und der Kunstlehre orientierte Planungspraxis.

Diese Praxis der Planung konkretisiert abschließend Tanja *Amado* in einem v. a. visuell argumentierenden Beitrag. Sie zeigt, dass und wie das Planen von Kunstunterricht ein im Kern selbst imaginativer Gestaltungsprozess ist. Hier wird deutlich, dass und wie künstlerische Gestaltung und kunstpädagogische Unterrichtsplanung in ihren Entwurfsprozessen analog verlaufen, wenn denn beide nicht als rein subjektive Entäußerungen verstanden werden. Vielmehr antwortet der Unterrichtsentwurf auf den Anspruch der Sache der Kunst und verbindet diesen mit dem Bild- und Bildungswollen der Schüler. Amado macht somit konkret, wie das Entwerfen von Unterricht gemäß den Ideen der Kunstlehre arbeiten kann.

Somit hat dieses Heft selbst ein didaktisches Anliegen: Es geht immer zugleich der Frage nach, wie sich das Entwerfen von Unterricht selbst lehren und lernen lässt und wie sich dies zum Lehren und Lernen in der Kunst verhält. Dabei wird deutlich, dass hier wie dort ein zentraler Bereich bleibt, der nicht direkt lehr- und lernbar ist, sondern von Personen und Persönlichkeiten bedingt ist, die ihre künstlerische oder pädagogische Freiheit in Verantwortung gestalten (vgl. Krautz 2018). Aber es zeigt sich auch, dass Kunst wie Didaktik zu Willkür oder Dilettantismus geraten, wenn nicht das gelehrt und gelernt wird, was man lehren und lernen kann. Und das ist gerade für die Neulinge auf beiden Gebieten sehr viel.

LITERATUR

- Busse, Klaus-Peter (2014): Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten. Oberhausen.
- Krautz, Jochen (2018): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung. München, S. 225-241.
- Schoppe, Andreas/Rompel, Judith (2017): Aufgaben im Kunstunterricht. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtsplanung. Seelze.
- Uhlig, Bettina/Fortuna, Florentine/Gonser, Lisa/Graham, Sarah/Leibbrand, Michael (2017): Kunstunterricht planen. Handout zur Planung von Kunstunterricht. Planen mit dem „Hildesheimer Modell“. IMAGO.Praxis, Bd. 1. München.

ARMIN KREMER

OFFENSIVE GEGEN BILDUNG

ENTWICKLUNGSLINIEN ALLGEMEINER DIDAKTIK

ZUSAMMENFASSUNG

In dem vorliegenden Beitrag¹ werden einleitend die Entwicklungslinien der Allgemeinen Didaktik seit 1945 in ihrer historischen Genese bis zur Bildungsreform in der BRD Ende der 1960er bis Mitte der 1970er Jahre skizziert. Danach werden in einem Überblick die derzeit bedeutsamen Theorien und Modelle der Allgemeinen Didaktik mit ihren zum Teil konkurrierenden erkenntnistheoretischen Denkrichtungen vorgestellt und analysiert. Dabei wird unverkennbar, dass aus den einst konkurrierenden erkenntnistheoretischen Denkrichtungen der Allgemeinen Didaktik inzwischen eine Denkrichtung dominiert, die vom Geist des neoliberalen Denkens durchdrungen ist. Sowohl auf gesellschaftlicher als auch auf individueller Ebene muss sich die Allgemeine Didaktik dem Prinzip Wachsen oder Weichen unterordnen.

STICHWORTE

Allgemeine Didaktik, didaktische Modelle, Bildungstheorie, Lerntheorie, Kybernetik, Konstruktivismus, Neurobiologie, Education Technology, Neoliberalismus

SUMMARY

In the following paper, the line of development of the general didactics since 1945 until the educational reform in West Germany in the late 1960s/mid-1970s will be introduced in its historical formation. Then, the most popular theories and models in general didactics will be briefly explained and their partly concurrent epistemic schools of thought will be analyzed. Hereby, it becomes obvious that meanwhile, a neo-liberal direction has been dominating the formerly rival epistemic ideas. On a social and individual level, general didactics have to follow the rule of 'growing or vanishing'.

KEYWORDS

General didactics, didactic models, theory of education, theory of learning, cybernetics, constructivism, neurobiology, education technology, neo-liberalism.

1 VON BILDUNG ZUR UNTERRICHTSTECHNOLOGIE

Die Allgemeine Didaktik blickt auf eine lange Tradition zurück, in der es im Wesentlichen um Grundfragen der Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens ging. Bis heute gibt es nicht *die* Definition von Didaktik, sondern lediglich definitorische Annäherungen, die je nach professionellem Erkenntnisinteresse enger oder weiter gefasst sind.²

Richtungsweisend für die wissenschaftliche Systematisierung der Didaktik nach dem Krieg waren die „Tübinger Beschlüsse“ (1951). Darin sprachen sich führende Vertreter der Lehrerbildung von Hochschulen, Gymnasien und Schulverwaltung dafür aus, das bekannte Problem im Umgang mit Stofffülle und inhaltlicher Komplexität durch eine didaktische Reduktion in Form des „Exemplarischen Lehrens und Lernens“ anzugehen (Wagenschein 2009, S. 124 f). Die „Erforschung der Auswahl der Struktur und der Anordnung von Lehr- bzw. Lerninhalten oder -aufgaben“ (Klafki 1967, S. 131) wurde schließlich von Klafki unter das Primat der „kategorialen Bildung“ gestellt, die zwischen den Ansprüchen der objektiven Gegebenheiten und denen des zu bildenden Subjekts „dialektisch“ zu vermitteln suchte.

Mitte der 1960er Jahre tauchten in den pädagogischen Fachzeitschriften erste Rezeptionen der vor allem in den USA vorangeschrittenen lerntheoretischen und lernpsychologischen Forschungen auf. Als Innovation wurden die Möglichkeiten und theoretischen Grundlagen des „Programmierten Unterrichts“ angepriesen (z. B. Correll 1965, Müller 1967).

Zeitgleich erfolgten die ersten Versuche, die Didaktik von den Ergebnissen der Lernforschung her zu strukturieren bzw. diese für didaktische Fragestellungen zu erschließen. Heimann, der Begründer des so genannten „Berliner Modells“, zu dem auch Schulz und Otto gehörten, machte mit seiner Arbeit „Didaktik als Theorie und Lehre“ den Anfang (Heimann 1962). In scharfer Abgrenzung von den „Bildungstheoretikern“, die – wie Schulz 1967 rückblickend feststellte – „über der Erörterung wünschbarer Lehrerfolge die Erprobung der Realisierungschancen didaktischer Postulate“ vernachlässigt hätten (Schulz 1967, S. 141), stellte das „Berliner Modell“ die Analyse des Unterrichtsprozesses in den Vordergrund der Erörterungen. In diesem Modell wurden Unterrichtsstrukturen anhand einer „wertfreien“ Methodik analysiert. Der Unterricht selbst wurde als Zusammenspiel von Zielen, Methoden und Medien beschrieben, die durch soziale Rahmenbedingungen geprägt werden (Heimann/Otto/Schulz 1965).

Parallel zu den Arbeiten des „Berliner Modells“ wurden didaktische Konzepte vorgestellt, die sich an kybernetischen Modellen orientierten (Frank 1962, von Cube 1965). Deren Interesse richtete sich vor allem auf „Objektivationen“ des Lehrens, d.h. auf Möglichkeiten der Substitution des Lehrers durch objektivierbare Lehrsysteme.

Die Rezeption der amerikanischen Ergebnisse der Lernpsychologie und der soziologisch orientierten Unterrichtsforschung, die sich beide zum Teil auf neo-positivistische Ansätze (vgl. Albert 1971, Popper 1973) stützten, führten zwangsläufig dazu, dass in der Allgemeinen Didaktik die Forderung nach einer Unterrichtstechnologie laut wurde. Zu ihren Vertretern gehörte u. a. Flehsig, der die Allgemeine Didaktik primär als technologisch gewendete empirische Unterrichtsforschung verstand (Flehsig 1963, 1967). In diesem Sinn waren auch die didaktischen Konzepte von Möller zu verstehen. Sie favorisierte die Allgemeine Didaktik als empirische Unterrichtstechnologie auf der Grundlage lernpsychologischer und kybernetischer Modelle (vgl. Möller 1973).

2 ALLGEMEINDIDAKTISCHE MODELLE

Die in der Allgemeinen Didaktik entwickelten Modelle haben unterschiedlich intensive Einbettungen in das umfassende Feld der Schul- und Unterrichtspädagogik erfahren (vgl. z. B. Jank/Meyer 2002, Plöger 1999).

2.1 Die „Bildungstheoretische Didaktik“

Als prägend für die didaktische Theorieentwicklung erwies sich bis in die Gegenwart vor allem das bildungstheoretische Modell von Klafki, das der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und damit dem hermeneutischen Forschungsparadigma verpflichtet ist. Im Zentrum dieses Modells steht programmatisch die „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (vgl. Klafki 1996). Darin bestimmt Klafki als Grundaufgabe des Lehrenden, den Bildungsgehalt der in den Lehrplänen vermerkten Bildungsinhalte für die Schülerinnen und Schüler herauszuarbeiten. Um dies zu erreichen, wurden drei Lehrprinzipien zugrunde gelegt: Das Elementare, das Fundamentale und das Exemplarische. Elementar meint, das hinter in einem besonderen Beispiel liegende allgemeine Prinzip erfahrbar zu machen. Fundamental sind Erfahrungen, in denen grundlegende Einsichten auf einprägsame Weise gewonnen werden. Exemplarisch ist gleichbedeutend für das Typische, den Einzelfall, der für die große Auswahl eines Sachgebietes mit gleicher Struktur steht.

Die Planung des Unterrichts sollte nach Klafki anhand von 5 Leitlinien erfolgen. Diese sind: Die Gegenwarts- und Zukunftsbedeutung, die Struktur des Inhalts, die exemplarische Bedeutung und die Zugänglichkeit, d.h. wie wird der Inhalt für die Schülerinnen und Schüler interessant? Die 68er-Bewegung als kollektive (Massen-)Bewegung der bürgerlichen Intelligenz hatte mit ihrem Motto „Die Politisierung der Universität soll der Ausgangspunkt der Politisierung und Veränderung der Gesellschaft sein“ (Dutschke) auch zu heftigen Auseinandersetzungen innerhalb der Pädagogik geführt. Die 68er, die sich auch als Transmissionsriemen zwischen „Kritischer Theorie“ und „Kritischer Erziehungswissenschaft“ verstanden, warf der geisteswissenschaftlichen Pädagogik vor allem gesellschaftliche Blindheit und Anpassung an das Gegebene vor, die nicht zuletzt auch durch ihren fehlenden Widerstand in der NS-Zeit deutlich geworden sei. Neben Mollenhauer und Blankertz war es auch Klafki, der Erkenntnisse und Argumente der „Kritischen Theorie“ für die Erziehungswissenschaft fruchtbar zu machen versuchte.

Diesem Umstand war es geschuldet, dass Klafki in den 1980er Jahren die bildungstheoretische Didaktik zur kritisch-konstruktiven Didaktik weiterentwickelte. Zentralkategorie der kritisch-konstruktiven Didaktik blieb weiterhin der Begriff Bildung. Dieser wurde allerdings konkretisiert als Selbstbestimmungs-, Mitbestimmungs- und Solidaritätsfähigkeit. Klafki nennt seine Didaktik „kritisch“, weil sie sich an diesen Zielen orientiert und „konstruktiv“, weil die Theorie nicht mehr nur, dem traditionellen Selbstverständnis der geisteswissenschaftlichen Didaktik folgend, die Praxis bewusster machen, sondern Entwürfe für eine veränderte Praxis entwickeln soll.

Klafki bezieht seinen Bildungsbegriff inhaltlich auf „epochaltypische Schlüsselprobleme“ (Klafki 1996, S. 43 ff.), die, wie z. B. die Friedensfrage, die Umweltfrage und Fragen der gesellschaftlich produzierten Ungleichheit, stets von übernationaler Bedeutung sind, und jedes Individuum betreffen. Das Konzept der „epochaltypischen Schlüsselprobleme“ führte zu intensiven Diskus-

sionen und Rezeptionen innerhalb der Allgemeinen Didaktik, aber auch in den Fachdidaktiken, wie denen der Naturwissenschaften (vgl. Kremer 1996).

2.2 Die „Lerntheoretische Didaktik“

Bis zum heutigen Tag hat die didaktische Konzeption des „Berliner Modells“ (Heimann/Otto/Schulz 1965) besonderen Anklang in der 2. Phase der Lehrerbildung gefunden, weil sie die didaktischen Entscheidungen zur Planung von Unterricht kompakt, praxisbezogen und anwendungsorientiert ausgerichtet hatte. Doch dieses Paradigma einer rationalen Abklärung unterrichtlicher Vorgänge, zudem technologisch strukturiert und steuerbar, sah sich von Vertretern der „Kritischen Erziehungswissenschaft“ dem Vorwurf der Ideologisierung didaktischer Theoriebildung ausgesetzt (vgl. Blankertz 1969).

Diesen Vorwurf wusste Schulz zu entkräften, in dem er das Modell zum so genannten „Hamburger Modell“ weiterentwickelte. Er konstatierte, dass Unterricht nicht technokratisch zu verstehen sei, sondern als Dialog zwischen handlungsfähigen Subjekten, und Unterricht deshalb grundsätzlich eine emanzipatorische Relevanz haben soll, die sich an der Beteiligung der Schülerinnen und Schüler an der Unterrichtsplanung und -gestaltung dokumentieren sollte (vgl. Schulz 1980, S. 23 ff.)

Die Berührung mit Klafkis kritisch-konstruktiver Didaktik war nicht zu übersehen. Die Parteinahme für die Schülerinnen und Schüler verband Schulz mit folgenden generellen Unterrichtsintentionen: Kompetenz, Autonomie und Solidarität, die verknüpft wurden mit den Themenbereichen Sach-, Gefühl- und Sozialerfahrungen. Das didaktische Handeln sollte sich dabei an folgenden Fragen orientieren: 1. Was soll gelehrt/gelernt werden (Unterrichtsziele)? 2. Wer lernt etwas, und vom wem wird gelernt (Motivation, Vorerfahrungen, Kenntnisse, Einstellungen)? 3. Was sind die Vermittlungsvariablen (Lehrgang, Projekt, Diskurs, Sozialformen, Medien)? 4. Wie lernwirksam ist der Unterricht (Evaluationen zur Überprüfung des Lernerfolgs/der Lernfortschritte)? Die Unterrichtsplanung und Durchführung sollte von den Lehrenden gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern auf vier Ebenen der zeitlichen Abfolge und der Konkretisierung erfolgen. Diese Intention wurde – im Vergleich zum „Berliner Modell“ – zwar durchaus positiv bewertet, allerdings wurde gleichzeitig kritisiert, dass jegliche Konkretisierungen fehlten, wie was in der Unterrichtspraxis geschehen solle.

2.3 Die „dialektisch orientierte Didaktik“

Dieses Modell wurde von Klingberg, einem der führenden Didaktiker der ehemaligen DDR, entwickelt. Motor der Dialektik ist für ihn ein Widerspruch, z. B. der des Lehrers, der zwei Perspektiven vereinbaren muss: Das Lehren – Schülerinnen und Schüler als Objekte behandeln – und das Lernen – Schülerinnen und Schüler zugleich als Subjekt behandeln. Das ist für Klingberg der dialektische Prozess von Führung und Selbstführung. So wechselt der didaktisch handelnde Lehrer die Perspektive zwischen Lehren und Lernen, wobei beide aufeinander bezogen verwiesen bleiben. Sie können nicht voneinander getrennt gedacht werden, auch weil der Schüler realer Widerpart des Lehrers ist. Lehren und Lernen sind unterscheidbare Tätigkeiten, die aber dennoch, in Form der Interaktion von Lehrenden und Lernenden aufeinander bezogen sind.

Dasselbe gilt für den Unterrichtsinhalt und seine Präsentationsform. Deshalb ist das Verhältnis des Lehrens zum Lernen auch die didaktische Grundrelation in seinem Lehren-Lernen-Inhalt-Methode-Quadrupel (vgl. Klingberg 1989).

Nach der Wende hat Klingberg in seinen Publikationen stets darauf hingewiesen, dass sich das allgemeine Didaktikverständnis der DDR für neue Entwicklungen und Denkansätze öffnen müsse. So z. B. die Bezugnahme auf den „Bildungsbegriff klassischer/neuhumanistischer Prägung“, die Erläuterung „konstitutiver Elemente des Unterrichts/Unterrichtsprozesses und ihrer Interdependenz“, und die „permanente Reflexion der Theorie-Praxis-Frage in den Versionen der Dignität der Praxis [...] und der ‚Einheit‘ von Theorie und Praxis“ (Klingberg 1994, S. 67). Die genannten Problemfelder dokumentieren einerseits eine Annäherung ehemaliger ideologisch konkurrierender allgemeindidaktischer Modelle, andererseits zeigt sich in dieser Annäherung das bereits Ende der 1980er Jahre nachgelassene Interesse an einer intensiven wissenschaftstheoretischen Auseinandersetzung und Klärung klar positionierter allgemeindidaktischer Modelle.

2.4 Die „Informationstheoretisch-kybernetische Didaktik“

Unter Bezugnahme auf den logisch-empirischen Wissenschaftsbegriff des Kritischen Rationalismus verstanden von Cube und Frank Didaktik als Wissenschaft, die untersucht, wie Lernprozesse eines Lernsystems zu initiieren und zu steuern sind, um vorgegebene Lernziele in optimaler Weise zu erreichen.

Den didaktischen Prozess, d.h. den Lernvorgang, stellen von Cube und Frank detailliert am Modell des Regelkreises dar. Der Soll-Wert ist das Lernziel; er steht außerhalb des Regelungsvorgangs selbst, muss aber im Leistungsbereich des Regelkreises liegen. Der Regler ist der wissenschaftliche Didaktiker. Er vergleicht den Ist-Wert des Lernenden mit dem Soll-Wert und entwirft ein Programm zu dessen Steuerung. Das Stellglied ist die Lernsteuerung, sie kann vom Lehrer oder von Lernobjektivationen vorgenommen werden. Lernplanung und Lernsteuerung werden unter dem Begriff Lernorganisation zusammengefasst. Nach der Veränderung des Lernenden wird durch die Lernkontrolle der neue Zustand festgestellt usw. (vgl. von Cube 1965, Frank 1962). Angestrebt werden sogenannte optimale Lernstrategien; d.h. das Ziel ist eine Automatisierung und Individualisierung des Lernprozesses, die die Lehrkraft nach und nach überflüssig und sogar zum Störfaktor werden lässt.

Die massive Kritik, die dieses allgemeindidaktische Modell insbesondere von Seiten der Kritischen Erziehungswissenschaft erfahren hatte, bezog sich vor allem auf folgende Aspekte: Der Technikbegriff „System“ wird als Leitbegriff verstanden und affirmativ auf soziale Prozesse übertragen. Als Konsequenz aus dem logisch-empirischen Wissenschaftsbegriff lag ein nicht nur reduziertes, sondern auch deformiertes Erziehungs- und Lehrverständnis zugrunde: Es dominiere eine mathematisch-technische Sichtweise des Lernprozesses, der interpersonale Charakter pädagogischer Kommunikation sei ausgeblendet, ebenso wie die Zielgerichtetheit pädagogischen Handelns.

2.5 Die „Lernzielorientierte Didaktik“

Wissenschaftstheoretische Grundlage dieses Modells ist der Behaviorismus (vgl. Bloom 1972, Mager 1965, Skinner 1973). Dieser ging von der Grundannahme aus, dass alles Lernen Veränderung des Verhaltens durch Erfahrung ist, jede Verhaltensänderung beobachtbar sein muss, jedes Lernziel beobachtbares Schülerverhalten beschreibt und dadurch die Messbarkeit der Schülerleistung gesichert ist.

Möller griff diese in der US-amerikanischen Diskussion vorherrschende Grundannahme wissenschaftstheoretisch auf und verknüpfte sie zu einem lernzieldidaktischen Modell. Didaktik wird von ihr verstanden als Theorie zur Optimierung von Lernprozessen. Ihre „Technik der Lernplanung“ (1973) kreiste um Methoden und Probleme der Erstellung von Lernzielen. Unterrichtsplanung bedeutete für sie sammeln, beschreiben, ordnen von Lernzielen und Entscheidungen für Lernziele. Die Lernziele wurden nach Richt-, Grob- und Feinzielen geordnet. Diese wurden in vorgegebene Einordnungsschemata (Lernzieltaxonomien) aufgeteilt, wobei sich diese auf verschiedene Verhaltensbereiche beziehen sollten: kognitiv, affektiv und psychomotorisch.

Die Euphorie, die dieses Modell in den 1970er und 1980er Jahren ausgelöst hatte, lag im Wesentlichen in der Faszination von der vorgeblichen Praktikabilität des Modells. Die Protagonisten priesen u. a. die hohe Transparenz des Unterrichts für Lehrende wie für Lernende sowie die Kontrollierbarkeit und größtmögliche Effizienz des Unterrichtsgeschehens. Allerdings stieß das Modell aber auch auf heftige Kritik. Insbesondere wurde darauf hingewiesen, dass man die Inhaltsproblematik aus der Lernzieldiskussion ausgeblendet hatte, der Schüler als standardisierbares Lern-Objekt und nicht als Lern-Subjekt begriffen wurde, und dass das Postulat der lernzielorientierten Didaktik, dass Lernziele grundsätzlich operationalisierbar seien, mehr als fragwürdig erscheint (z. B. Lernziel ‚Kritikfähigkeit‘ oder ‚Solidarität‘).

2.6 Die „Konstruktivistische Didaktik“

Anfang der 1990er Jahre setzte in den Sozialwissenschaften und der Philosophie eine breite Diskussion um Grundfragen der Erkenntnistheorie ein, die unter den Stichworten „Konstruktivismus“ und „Systemisches Denken“ geführt wurde, und in der Allgemeinen Didaktik auf heftige Resonanz stieß. Ihre Protagonisten sprachen geradezu euphorisch von einer „konstruktivistisch-systemtheoretischen Wende“ (Arnold 2005).

Von *dem* Konstruktivismus als eine geschlossene Theorie kann nicht gesprochen werden, allenfalls von verschiedenen Ansätzen, die – mehr oder minder konsistent – miteinander verbunden wurden. Folgende (skizzenhaft formulierten) theoretischen Positionen sind den Ansätzen gemeinsam. Der Mensch konstruiert sich seine eigene Wirklichkeit. Gleichzeitig wächst er in einer vorkonstruierten Wirklichkeit auf. Das bedeutet, dass er neue Eindrücke in sein vorhandenes (subjektives) Wirklichkeitskonstrukt integriert. Somit ist der Mensch ein autopoietisches System, d.h. ein geschlossenes rückbezügliches, selbstreferentielles System. Das bedeutet aber auch, dass er nicht determiniert werden kann, sondern nur perturbiert, d.h. angeregt.

Welche Konsequenz hat dieser Ansatz für die Schule? Lernen bedeutet in diesem Zusammenhang Konstruktion in einem vorhandenen Konstrukt. Somit bedeutet Lernen Selbstentwicklung bzw. Weiterentwicklung des Systems. Da Schülerinnen und Schüler nur perturbiert werden

können, kann Wissen nicht durch die Lehrkraft determiniert werden. Insofern konstruiert sich Wissen im Verlauf des Unterrichts durch die Schülerinnen und Schüler selbst. Dies bedeutet aber auch, dass Lernen zwar möglich ist, sich aber während des Unterrichts nicht notwendigerweise einstellt. Und genau hierin besteht die Aufgabe der Lehrkraft: Sie soll Lernumwelten aufbauen bzw. inszenieren und für maximale Perturbation sorgen, damit die Schülerinnen und Schüler möglichst vielgestaltige Konstruktionsfreiheiten nutzen können.

Man erkennt unschwer, dass die „Konstruktivistische Didaktik“ den Schüler/die Schülerin ins Zentrum der pädagogischen Betrachtung stellt. Und in seinen Zielbestimmungen zeigen sich deutliche Übereinstimmungen mit den didaktischen Ansätzen z. B. von Klafki, Schulz und Klingberg, wenn man vom konstruktivistischen Theoriehintergrund abstrahiert. Sie liefern im Wesentlichen also keine neuen Erkenntnisse, auch deshalb schon nicht, weil sie bereits in der Reformpädagogik weitgehend *common sense* waren (Terhart 1999, S. 638 ff.).

Doch warum fand dieser didaktische Ansatz in weiten Kreisen der Erziehungswissenschaft so große Resonanz und wurde geradezu als didaktischer Leuchtturm für die empirische Bildungsforschung gepriesen? Denn in Folge von TIMMS 1997 und PISA 2000 beerbte die Empirische Bildungsforschung viele andere Diskurse der Schulpädagogik, ja sie hatte vielfach die traditionelle pädagogische Denkform durch die konstruktivistische ersetzt. Sie konnte sich auch deshalb durchsetzen, weil die traditionelle Pädagogik – hier in Form der bildungstheoretischen, lerntheoretischen und dialektisch orientierten Didaktik – nicht mehr die Interpretationsangebote lieferte, die der Zeit entsprechend angebracht gewesen wären. Sie hatte schlichtweg versäumt, ihre eigenen Denkformen empirisch forschend auszubauen.

Mit der Bedeutungssteigerung der „Konstruktivistischen Didaktik“ waren gleichsam Grundgedanken des neoliberalen Denkens aufgenommen worden. Hierzu zwei Beispiele: Ihr Leitbild der Zukunft, das das Individuum als Unternehmer seiner Arbeitskraft und Daseinsvorsorge versteht, findet z. B. seine Entsprechung in der konstruktivistischen These von der Nichtplanbarkeit und Kontingenz des Lerngeschehens. Das in permanenter Eigenverantwortung sich motivierende und modellierende unternehmerische Selbst, das weder auf einen Arbeitgeber im herkömmlichen Sinne noch auf ein soziales Sicherungssystem angewiesen ist, um seine Existenz zu kapitalisieren, findet seinen Widerhall in dem Schülersubjekt, das sich durch Selbsttätigkeit und Eigenverantwortlichkeit auszeichnen muss – stets mit einer *win-lose*-Alternative vor Augen.

Da das neoliberale Denken in fast alle Lebensbereiche eingedrungen und seine Hegemonie nur schwer zu durchbrechen war, durfte es nicht verwundern, dass man als Kritiker des Konstruktivismus damit rechnen musste, „als traditionell oder renitent abgeschrieben zu werden“ (Pongratz 2014, S. 1.). Trotzdem regte sich immer häufiger Protest, weil die inneren Widersprüchlichkeiten des Neoliberalismus immer klarer zutage traten und seine negativen Konsequenzen für die Gesellschaft inzwischen unübersehbar wurden (vgl. z. B. Bernhard 1999, 2002; Dammer 2009, 2015; Pongratz 2005, 2014; Terhart 1999).

2.7 Die „Neuro-Didaktik“

Bereits vor 30 Jahren plädierte der Mathematikdidaktiker Preiß (1996) für eine hirngerechte Pädagogik und hob damit eine neue Didaktik aus dem Boden – die „Neuro-Didaktik“. Die „Neuro-Didaktik“, die sich auf den Konstruktivismus beruft, boomt immer noch, und sie verspricht

sehr viel. Sie will – und das dezidiert – auf der Basis der Fortschritte der Gehirnforschung die neuro-biologischen Grundlagen von Lernprozessen aufdecken und daraus Argumente für einen effizienten und schülerorientierten Unterricht ableiten. Mit dieser Ansicht stehen ihre Protagonisten wie z. B. Arnold (2002), Friedrich (1995), Hüther (2003), Singer (2003) und Spitzer (2000) nicht allein da. Schon längst hat die Bildungspolitik die Neurowissenschaft als pädagogisch wertvoll erkannt und gründete 2004 auf Initiative von Spitzer an der Universität Ulm das „Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen“.

In der „Neuro-Didaktik“ wird im Wesentlichen von folgenden Lernthesen ausgegangen, deren Vertreter aus neurobiologischen Erkenntnissen oder aus tierexperimentellen Studien glauben ableiten zu können: Lernen wurzelt im Wünschen. Das menschliche Gehirn lernt auch ohne Erziehung, also ohne zielgerichtete Instruktion. Die Lebensjahre vor der Adoleszenz sind besonders sensible Lernphasen. Lernen ist ein kognitiver und ein emotionaler Vorgang. Reizarme soziale Umwelten behindern Lernvorgänge. Sinnliche anregende Umgebungen wirken dagegen stimulierend.

Wie man unschwer erkennen kann, sind die neurodidaktischen Auffassungen über das menschliche Lernen nicht so revolutionär, wie von ihren Vertretern gern behauptet wird. Denn sie formulieren mit einer neuen Begrifflichkeit um, was die Reformpädagogik bereits vor über 100 Jahren vertrat. Auch die bildungs- und lerntheoretische sowie die dialektisch orientierte Didaktik stehen beispielsweise mit ihren Positionen in dieser Tradition. Das wird von Seiten der „Neuro-Didaktik“ auch nicht geleugnet. Sie verweisen aber darauf, dass erst die neueren Forschungsergebnisse der Hirnforschung die Thesen der Reformpädagogik bestätigen und naturwissenschaftlich untermauern. M.a.W.: alter Wein in neuen Schläuchen?

2.8 „Education Technology“

Ein vorläufiger Höhepunkt der neoliberalen Bildungsoffensive ist „Education Technology“, ein Thema, das in den USA schon längere Zeit heiß diskutiert wird. Dieses neue Feld des digitalen Lernens hat nunmehr auch in Deutschland seine Protagonisten gefunden. Der Wissenschaftsmanager und Vorstand der Bertelsmann Stiftung und ehemaliger Hamburger Wissenschaftssenator Dräger sowie Müller-Eiselt, Senior Expert der Bertelsmann Stiftung, wollen mit „Die digitale Bildungsreform“ (2015), eine „längst überfällige Debatte über die digitale Bildungsrevolution in Deutschland“ entfachen. Anhand zahlreicher Studien auf dem Feld des digitalen Lernens aus aller Welt propagieren die Autoren in Public-Relation-Manier den „radikalen Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können“ (Klappentext).

Hier ein Beispiel, was digitale Bildung bereits ermöglichen kann: „Für sein Geschäftsmodell ‚Individuelle Bildung für alle im Tausch gegen Daten von jedem‘ hat er [der amerikanische Bildungsforscher Ferreira, A. K.] mehr als 100 Millionen US-Dollar Venture-Capital eingesammelt. Knewton [sein Start-up-Unternehmen, A. K.] durchleuchtet jeden, der das Lernprogramm nutzt. Die Software beobachtet und speichert minutiös, was, wie und in welchem Tempo eine Schülerin/ ein Schüler lernt. Jede Reaktion des Nutzers, jeder Mausklick und jeder Tastenanschlag, jede richtige und jede falsche Antwort, jeder Seitenaufruf und jeder Abbruch wird erfasst. ‚Jeden Tag sammeln wir tausende von Datenpunkten von jedem Schüler‘ sagt Ferreira stolz. Diese Daten werden analysiert und zur Optimierung der persönlichen Lernwege genutzt. Komplexe

Algorithmen schnüren individuelle Lernpakete für jeden einzelnen Schüler, deren Inhalt und Tempo sich fortlaufend anpassen, bei Bedarf im Minutentakt“ (ebd., S. 24 f.)

Allen in dieser Publikation genannten Beispielen liegt die Überzeugung zugrunde, dass bei solchen Lernmodellen die Lehrkräfte mehr Zeit hätten für das Wesentliche und sich nicht mehr vornehmlich um die Vermittlung des Lehrstoffs kümmern müssten. Das Wesentliche wäre z. B., dass die Lehrkraft den Lernfortschritt der Schülerin/des Schülers stets im Blick hat; und wenn diese/dieser mit dem Lehrprogramm nicht vorankommt, die Ampel von grün auf orange oder gar rot schaltet, überprüft die Lehrkraft, woran es mangelt und kann individuell helfen (vgl. ebd., S. 65). Das offensichtlich einzig Problematische von „Education Technology“, räumt Dräger ein, sei letztlich der Umgang mit den Daten der Schülerinnen und Schüler: Sie dürften auf keinen Fall in falsche Hände geraten! Doch ist das nichts bereits geschehen?

3 FAZIT: OFFENSIVE GEGEN BILDUNG

Brechen wir an dieser Stelle ab und fassen zusammen: Seit den 1970er Jahren fand das neoliberale Denken – auch wenn man es damals noch nicht so nannte – als schleichende Revolution Eingang in die Allgemeine Didaktik und bestimmt diese so stark wie keine andere Ideologie zuvor. Schülerinnen und Schüler werden seitdem zu Kunden entwertet, die eine Konsummentalität ausbilden und ihr Humankapital verwerten sollen, weshalb sie nur noch dafür geeignete Lehrangebote nachfragen dürfen. Umgekehrt wird die Lehrkraft in eine Anbieter- und Kontrollrolle gedrängt, die sie um der eigenen materiellen Existenz willen zwingt, marktgängigen Stoff und konformistische Inhalte zu unterrichten. Diese umfangreichen Kontrollen zerstören die pädagogische Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden. Beide sind nur noch damit beschäftigt, den Kontrollen Genüge zu tun.

Die moderne, fast ausschließlich positivistisch ausgerichtete Hirnforschung unterstützt nicht nur diese Haltung, sie ignoriert, wenn sie ihre Grenzen überschreitet und sich zur neuen Leitphilosophie aufbläht, geradezu die Existenz des Menschen, der dann hinter seinen biologischen Funktionen verschwindet. Außerdem wird die individuelle Leistung extrem hypostasiert, man macht daraus geradezu eine Ideologie: Ich bin nur etwas wert, wenn ich viel leiste! Wettbewerb, der Schülerinnen und Schüler nur unter bestimmten Bedingungen in sinnvoller Weise motivieren und zu Leistungssteigerungen animieren kann, wird dabei zum Universalmechanismus und Allheilmittel stilisiert. Ganz abgesehen von den Kardinalproblemen, wer eigentlich bestimmt, was Leistung ist, und ob oder wie einigermaßen zuverlässige Leistungsmessungen möglich sind. Die neoliberale Bildungs-offensive ist damit eine Offensive gegen Bildung. Sie versucht Bildung auf Kompetenz zu reduzieren und Haltung auf Verhalten. Mit Blick etwa auf die Modelle der „bildungstheoretischen“, „lerntheoretischen“ und „dialektisch orientierten Didaktik“ sei daran erinnert, dass Bildung und Erziehung nicht nur Prozesse der Ansammlung von Wissen und Können sind, sondern Emanzipationsprozesse sein sollten. Das widerspricht allerdings der bildungssoziologischen Erkenntnis, dass Bildung eine Ware ist. Dies wurde sie allerdings nicht erst im Zuge des Neoliberalismus. Sie ist es tendenziell, seit der Besuch von Schulen und Universitäten nicht mehr nur einer privilegierten Minderheit vorbehalten ist, sondern zum Aufstiegsvehikel im Kampf um bevorzugte gesellschaftliche Positionen geworden ist. Was

derzeit passiert, ist nicht die Umdeutung von Bildung zur Ware. Was heute stattfindet, ist die Vermarktwirtschaftlichung des Bildungswesens. Parallel zum Gesundheitswesen und dem Altersversorgungssystem beginnt sich die Mehrwertproduktionsmaschine – nachdem sie sich bereits den Weiterbildungs- und Erwachsenenbildungsbereich einverleibt hat – nunmehr auch den Allgemeinen Bildungsbereich einzuverleiben. Nach Schätzungen der UNESCO beträgt das Volumen des Bildungsmarktes gegenwärtig rund zwei Billionen Dollar – Tendenz steigend. Private Anbieter halten davon lediglich einen Anteil von ca. 20 Prozent, d.h. es liegt auf der Hand, dass ein solches Geldvolumen Begehrlichkeiten wecken muss.

Der hier skizzierte grundlegende Widerspruch zwischen Bildung als Ware und Bildung als Emanzipation am Beispiel von Modellen der Allgemeinen Didaktik sind letztlich immer durch Interessengegensätze bestimmt. D.h. die Kritik an der Warenförmigkeit von Bildung macht nur Sinn im Kontext mit einer Kritik des Marktsystems als Ganzem. Der Neoliberalismus ist völlig immun gegen Kritik, ihm genügt es, dass er politisch wirkmächtig ist. Insofern ändert man nichts mit Appellen an das pädagogische System. Man muss stattdessen immer wieder versuchen all jene Kräfte zu bündeln, die die sozialen und letztlich institutionellen Voraussetzungen für eine kritische Allgemeine Didaktik schaffen.

ANMERKUNGEN

- 1 Der Beitrag ist die gekürzte Fassung eines Textes zum Stichwort „Didaktik“ in: Bernhard, Armin/Rothermel, Lutz/Rühle, Manuel (Hrsg.): Handbuch Kritische Pädagogik. Eine Einführung in die Erziehungs- und Bildungswissenschaft. Neuausgabe. Weinheim/Basel 2018, S. 184-198, und wird hiermit freundlicher Genehmigung von Autor und Herausgebern wieder abgedruckt.
- 2 In welchem Verhältnis die Allgemeine Didaktik zu den Fachdidaktiken steht, ist ein durchaus interessantes Thema, das aber den Rahmen dieses Beitrags sprengen würde (siehe hierzu z. B. Meyer/Plöger (Hrsg.) 1994; Plöger 1999; Stübiger, F./Stübiger, H. 2003).

LITERATUR

Albert, Hans (1971): Plädoyer für kritischen Rationalismus. München.

Arnold, Margret (2002): Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess. München.

Arnold, Rolf (2005): Die emotionale Konstruktion der Wirklichkeit. Baltmannsweiler.

Bernhard, Armin (1999): Neuere Grundlagenkritik an der Didaktik. Folgerungen für eine bildungswissenschaftliche Entwicklungsarbeit unter besonderer Berücksichtigung des Schulfaches Pädagogik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 45, H. 5, S. 649–666.

Bernhard, Armin. (2002): Neue Lernkultur und die marktkonforme Zurichtung der Bildung. In: Das Argument. Jg. 44, H. 3, S. 311–324.

Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. München.

Bloom, Benjamin S. (Hrsg.) (1972): Taxonomie von Lernzielen im kognitiven Bereich. Weinheim.

Correll, Werner (Hrsg.) (1965): Programmiertes Lernen und Lehrmaschinen. 4. Auflage. Braunschweig.

- Cube, Felix von (1965): *Kybernetische Grundlagen des Lernens und Lehrens*. Stuttgart.
- Dammer, Karl-Heinz (2009): „Hilf mir, es selbst zu tun“. Die Bertelsmann-Welt als vorbereitende Lernumgebung des Humankapitals. In: *Pädagogische Korrespondenz*, H. 39, S. 91–105.
- Dammer, Karl-Heinz (2015): *Vermessene Bildungsforschung. Wissenschaftsgeschichtliche Hintergründe zu einem neoliberalen Herrschaftsinstrument*. Pädagogik und Politik Bd. 8. Baltmannsweiler.
- Dräger, Jörg/Müller-Eiselt, Ralph (2015): *Die digitale Bildungsrevolution. Der radikale Wandel des Lernens und wie wir ihn gestalten können*. München.
- Flechsig, Karl-Heinz (1963): Programmierter Unterricht als pädagogisches Problem. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 55, H. 9, S. 457–492.
- Flechsig, Karl-Heinz (1967): Die Funktion des Experiments in der Unterrichtsforschung. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 59, H. 7/8, S. 397–412.
- Frank, Helmar (1962): *Kybernetische Grundlagen der Pädagogik*. Baden-Baden.
- Frey, Karl (Hrsg.) (1975): *Curriculum Handbuch*. Bd. 1–3. München.
- Friedrich, Gerhard (1995): *Die Praktikabilität der Neurodidaktik. Ein Analyse- und Bewertungsinstrument für die Fachdidaktik*. Frankfurt a. M.
- Hameyer, Henning/Frey, Karl/ Haft, Henning (Hrsg.) (1983): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim.
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: *Die Deutsche Schule*. Jg. 54, H. 9, S. 407–423.
- Heimann, Paul/Otto, Gunther/Schulz, Wolfgang (1965): *Unterricht. Analyse und Planung. Auswahl Reihe B. I/2*. Hannover.
- Hüther, Gerald (2003): Das Gras wächst nicht schneller, wenn man daran zieht. In: *Stuttgarter Zeitung* vom 11.01.2003, S. 43.
- Jank, Werner/Meyer, Hilbert (2002): *Didaktische Modelle*. 5. völlig überarb. Aufl.. Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1967): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. Antworten auf Fragen der Schriftleitung. In: *Rundgespräch*. H. 3/4, S. 131–140.
- Klafki, Wolfgang (1996): *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. 5. Aufl. Weinheim.
- Klingberg, Lothar (1989): *Einführung in die Allgemeine Didaktik*. 7. Aufl. Berlin (Ost).
- Klingberg, Lothar (1994): Fach, Fachdidaktik und Allgemeine Didaktik. In: Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim, S. 65–84.
- Kremer, Armin (1996): Fächerübergreifendes Lernen im Lernbereich Naturwissenschaften – Eine didaktische Konzeption und ihre Umsetzung in die Praxis. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung (Hrsg.): *Jahrbuch des Landesinstituts für Schule und Weiterbildung: Schule auf neuen Wegen. Anstöße, Konzepte, Beispiele*. Bönen i. Westf. S. 93–108.
- Kremer, Armin (2003a): Motive, Verlaufsdynamik und Ergebnisse der Bildungsreform. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.) *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze*. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Baltmannsweiler, S. 165–182.
- Kremer, Armin (2003b): Kritische Naturwissenschaftsdidaktik: Theoretisches Selbstverständnis und Reformpraxis im Wandel. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.) *Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze*. Bd. 2: Reformimpulse in Pädagogik, Didaktik und Curriculumentwicklung. Baltmannsweiler, S. 233–264.
- Mager, Robert F. (1965): *Lernziele und programmierter Unterricht*. Weinheim.
- Meyer, Meinert A./Plöger, Wilfried (Hrsg.) (1994): *Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik und Fachunterricht*. Weinheim.

- Möller, Christine (1973): Technik der Lernplanung. Methoden und Probleme der Lernzielerstellung. 4. völlig neu gestaltete Auflage. Weinheim.
- Müller, Dagulf. D. (1967): Bibliographie: Kybernetische Pädagogik, programmierter Unterricht, Grenzgebiete deutschsprachiger Veröffentlichungen. Berlin.
- Plöger, Wilfried (1999): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik. München.
- Pongratz, Ludwig A. (2005): Untiefen im Mainstream. Zur Kritik konstruktivistisch-systemtheoretischer Pädagogik. Wetzlar.
- Pongratz, Ludwig A. (2014): Widersinnig, unnötig, unkritisch: Die ‚konstruktivistische Wende‘ in der Pädagogik. Gastbeitrag für das Onlineportal der Gesellschaft für Bildung und Wissen, November 2014, S. 1–11. <http://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2014/11/Pongratz-Konstruktivismus.pdf> [18.06.2018].
- Popper, Karl. R. (1973): Logik der Forschung. 5. Auflage. Tübingen.
- Preiß, Gerhard (Hrsg.) (1996): Neurodidaktik: theoretische und praktische Beiträge. Pfaffenweiler.
- Schulz, Wolfgang (1967): Zur Diskussion über Probleme der Didaktik. In: Rundgespräch. H. 3/4, S. 141–144.
- Schulz, Wolfgang (1980): Unterrichtsplanung. 2. Aufl. München.
- Singer, Wolfgang (2003): Ein neues Menschenbild? – Gespräche über Hirnforschung. Frankfurt a. M.
- Skinner, Burrhus Frederic (1973): Wissenschaft und menschliches Verhalten. München.
- Spitzer, Manfred (2000): Geist im Netz – Modelle für Lernen, Denken und Handeln. Heidelberg.
- Stübig, Frauke/Stübig, Heinz (2003): Allgemeine Didaktik und Fachdidaktik(en). Anmerkungen zu einem „desolaten“ Verhältnis. In: Bernhard, Armin/Kremer, Armin/Rieß, Falk (Hrsg.) Kritische Erziehungswissenschaft und Bildungsreform. Programmatik, Brüche, Neuansätze. Bd. 1: Theoretische Grundlagen und Widersprüche. Baltmannsweiler, S. 265–284.
- Terhart, Ewald (1999): Konstruktivismus und Unterricht. Gibt es einen neuen Ansatz in der Allgemeinen Didaktik? In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 45, H. 5, S. 629–647.
- Wagenschein, Martin (2009): Die Tübinger Erklärung zur Bildungsreform. In: Berg, Hans Christoph et al.: Die Werkdimension im Bildungsprozess. Das Konzept der Lehrkustdidaktik. Lehrkustdidaktik 1. Bern, S. 124–125.

BJÖRN BLANKENHEIM

VON DER KUNST UNTERRICHT ZU PLANEN¹

ZUSAMMENFASSUNG

Der Prozess der Unterrichtsvorbereitung lässt sich, wie jeder andere, als ein Werk hervorbringender Produktionsprozess, als ziel- und regelgeleitete Kunst im Sinne der antiken *téchne/ars* verstehen. Tatsächlich gibt es eine lange abendländische Tradition, die Didaktik als Lehrkunst in den Kontext der Künste zu stellen, bis hin zu den Unterrichtslehren des 19. Jahrhunderts. Diese Tradition brach erst mit der zunehmenden Verwissenschaftlichung der Didaktik ab, die damit zugleich die Auswahl der Inhalte von den Fragen der Methodik abgrenzte.

STICHWORTE

Kunstlehre, Lehrkunst, Rhetorik, Didaktik, Methodik, Produktionsprozess, *téchne*, *imitatio*, *electio*

SUMMARY

The process of preparing a lesson, like every other process of producing a piece of work, can be understood as an art or craft, guided by goals and rules, in the sense of the *téchne/ars* of classic antiquity. Actually, there has been a long occidental tradition to see didactics, the art of teaching, as a part of the arts, which had found its way into the teaching literature of the 19th century. This tradition ended with the reinvention of didactics as a scientific discipline which also separated the content of teaching from the methods of teaching.

KEYWORDS

art, art of teaching, rhetoric, didactics, method, process of production, *téchne*, *imitatio*, *electio*

1 COMENIUS UND DIE KUNSTLEHRE DER LEHRKUNST

„Didaktik bedeutet Kunst des Lehrens“ begrüßt Johann Amos Comenius (1592–1670) seine Leserschaft auf der ersten Seite seiner „Großen Didaktik“ (1657). Er beschreibt sie als die „vollständige Kunst, alle Menschen alles zu lehren“ und als Teil der „Kunst aller Künste“, der Erziehung des Menschen. Auch sei die „Kunst des Lehrens und Lernens (*ars docendi et discendi*)“ mit universellem Anspruch ein neuartiges Unterfangen (Comenius 1954, S. 11–14). Doch was bedeutet es, wenn Comenius im 17. Jahrhundert den Begriff Kunst (*ars*) in Unterscheidung zur Wissenschaft (*scientia*) verwendet?

Unter dem Begriff der *ars* ist das frühneuzeitliche Kunstverständnis – und damit das des Comenius – noch ganz dem *téchne*-Konzept der griechischen Antike verpflichtet. Kunst bezeichnet in diesem Sinne das gesammelte, gebündelte und niedergeschriebene Erfahrungswissen aus den unterschiedlichsten menschlichen Praxen, von den Gewerken bis zur Staatsführung, von der Malerei bis zum Halten einer Rede. Eine Kunstlehre formuliert praktisches Können und Wissen, um einen Nutzen, eine spezifische Leistung zu erbringen, sie leitet durch Ziele und Regeln die Identifizierung und Zusammenfügung kunstspezifischer Elemente an, sie ist in sich gegliedert sowie lehr- und lernbar. So sind Kunstlehren dazu angelegt, durch Regeln und Beispiele Handlungsfähigkeit herzustellen und an die nächste Generation weiterzugeben (vgl. Heinemann 1961).

Die herausragende Kunst der Frühen Neuzeit war dabei die aus der Antike überlieferte Rhetorik, da sie den anderen Künsten als Blaupause dienen konnte, um die eigene Theoriebildung anzuleiten. Als tradierte Säulen einer der System-Rhetorik können vor allem vier Strukturmerkmale benannt werden, die sowohl Inhalt als auch Aufbau vorgeben: 1. die „Arbeitsgänge des Redners“ (*opera oratoris*), 2. die „Teile der Rede“ (*partes orationis*), 3. die Gattungslehre (*genera causarum*), und 4. die Überzeugungsmittel, in Form der „Aufgaben des Redners“ (*officia oratoris*) (Till 2004, S. 71–95; vgl. Lausberg 2008). In dieser Form ist es in den verschiedensten Künsten, wie etwa der Malerei, aber auch der Bildhauerei und Architektur, aufgenommen und adaptiert worden (vgl. Heinen 2008).

Ganz besonders der systematisierte Arbeitsprozess aus Ideenfindung (*inventio*), Anordnung (*dispositio*) und Ausformulierung (*elocutio*) sowie das Einprägen (*memoria*) und Vortragen (*actio*) der Rede sollte sich als hochgradig anpassungsfähig erweisen. So fällt es nicht schwer, sich einen entsprechenden Prozess der Unterrichtsvorbereitung vorzustellen, in dem es gilt, 1. Inhalte zu verstehen und auszuwählen, 2. einen zeitlich-dramaturgischen Ablauf zu planen, 3. Textteile auszuformulieren, 4. sich Inhalte einzuprägen und einprägsam zu machen sowie schließlich 5. die Stunde zu halten (vgl. Abb. 1).

Ähnlich verfuhr man etwa im Falle der Kompositionslehre der Musik und der Theorie der Geschichtsschreibung im 16. und 17. Jahrhundert. Während etwa die Musiktheorie den Figurenkatalog um spezifisch-musikalische Phänome ergänzte (vgl. Bandur 1996), wurde in der *ars historica* gleich die gesamte Phase der *inventio* durch die der *electio* ersetzt; es gehe schließlich nicht darum, die Fakten der historischen Darstellung zu „erfinden“, sondern darum, die richtigen anhand verständlicher Kriterien auszuwählen (vgl. Keßler 1971, 1982). Dennoch blieb die Systematik und Terminologie der Kunstlehre das gemeinsame Fundament, auf dem alle Künste in ihrer Theoriebildung aufbauen, von dem sie ihr Grundgerüst beziehen oder auch

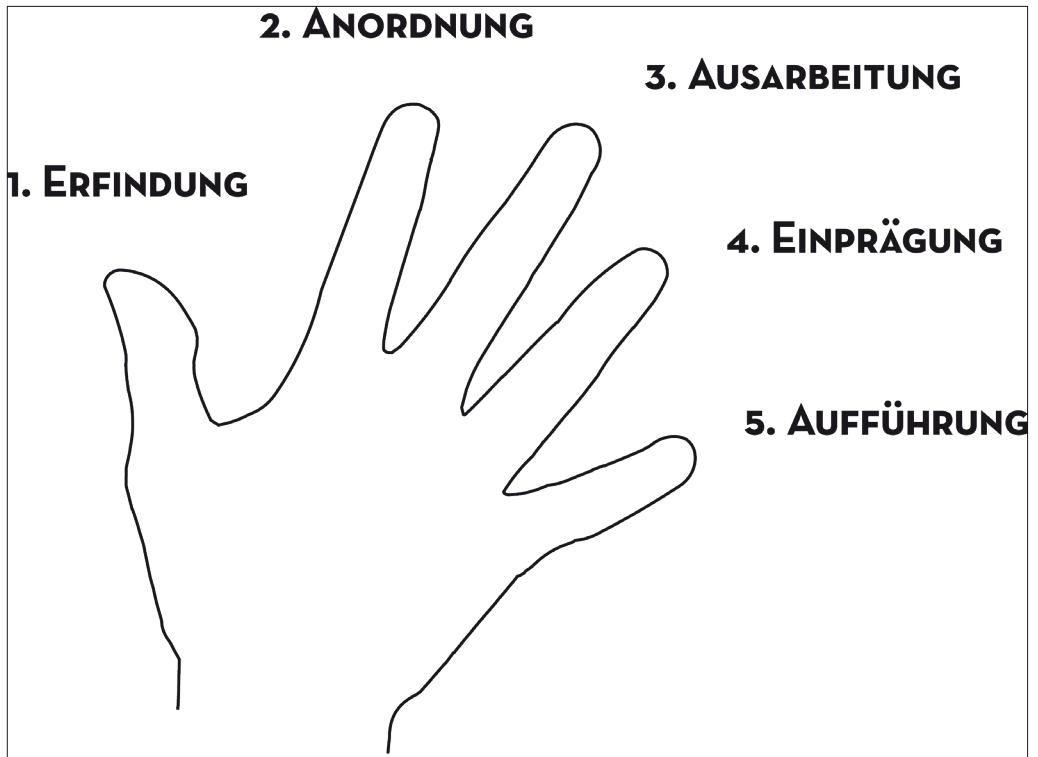


Abb. 1: Die fünf „Arbeitsgänge des Redners“ (*opera oratoris*) als *imago* zur Einprägung und als Prozessmodell der Unterrichtsplanung

Abwandlungen entwickeln konnten. Diese gemeinsame Sprache aller Künste, über einzelne Disziplinen und Gewerke hinweg, diente in der Frühen Neuzeit als humanistisches Gebäude der Verständigung über das eigene kreative Handeln.

All dies wurde gerahmt durch das *imitatio*-Prinzip, das über beinahe alle Schulungsinstitutionen hinweg als Lehrsystem der Frühen Neuzeit diente (vgl. Krautz/Sowa 2017). In diesem Prinzip folgte auf die Erschließung des Regelwissens der Kunstlehre (*praecepta*) das intensive Studium mustergültiger Vorlagen (*exempla*) und die schrittweise vorgehende Imitationslehre (*imitatio*) zur allmählichen Vervollkommnung des eigenen Tuns (vgl. Barner 1970, S. 59–67, 285–291; Irle 1997). Und es ist genau dieses System, das wir auch in der Lehre des Comenius wiederfinden, wenn er sich einem eigenen Kapitel der elf Punkte umfassenden „Methode für die Künste“ widmet (Comenius 1954, S. 141–147).

Nach Comenius' Beschreibung des Lernens einer Tätigkeit durch das eigene Tun, der Anleitung durch Normen, Muster, Vorbilder und Beispiele, des schrittweisen Aneignens der Arbeitsgänge und des Anknüpfens an bekannten Stoffen, schildert er die aufeinander aufbauenden Stufen der Nachahmung, ähnlich der drei Phasen *interpretatio*, *imitatio* und *aemulatio* (vgl. Reiff 1959; Pfisterer 2002, S. 268–280). So solle sich die Nachahmung zunächst streng an die Vorlagen halten. Das genaue Studium möglichst vollkommener Vorbilder (*exempla*) im Rahmen der verstehenden Interpretation helfe vor allem nachzuvollziehen, welche Regeln bei der Gestaltung der Vorbilder Anwendung gefunden haben. Durch die Übung in der Komposition eigener Werke werde man

<i>téchne rhetoriké</i>	<i>ars rhetorica</i>	Malereitheorie (ital., 16. Jh.)	Musica Poetica, Kompositions- lehre (dt., 16. Jh.)	<i>ars historica</i> (ital., 16. Jh.)
<i>noesis</i>	<i>Intellectio</i>			
<i>heuresis</i>	<i>Inventio</i>	<i>invenzione</i>	<i>Inventio</i>	<i>electio</i>
<i>taxis</i>	<i>Dispositio</i>	<i>disegno</i>	<i>dispositio</i>	<i>compositio</i>
<i>lexis</i>	<i>Elocutio</i>	<i>colore</i>	<i>elaboratio</i>	<i>elocutio</i>
			<i>decoratio</i>	
<i>mneme</i>	<i>Memoria</i>			
<i>hypokrisis</i>	<i>actio, pronun- tatio</i>			

Tab. 1: xxx

besser darin, die verschleiert erscheinenden Teile sowie die Regeln ihrer Zusammenfügung in anderen Werken zu erkennen. Es folge das Kopieren, Sammeln und Einsetzen von Bestandteilen, von fremden und verschiedenen Stilen, um sich schließlich in der freien Nachahmung ganz von ihr zu lösen und sich gar mit Vorbildern im freundschaftlichen Wettstreit zu messen. Als Ziel der Kunstausbildung setzt Comenius schließlich nicht nur die Fähigkeit, die Anwendung von Ideen und Regeln in fremden Werken prüfen zu können, sondern auch die Kunst, „die Technik zu verbergen“, sowie über eigene und fremde Werke angemessen urteilen (*iudicium*) zu können.² In diesem Sinne war das System der Kunstlehre mit seinen Termini, Kategorien und Unterscheidungen niemals als ein strenges Regulativ gedacht. Vielmehr kannte das System immer schon den intentionsgeleiteten Regelbruch, das Abweichen von der Norm, das Hinzufügen neuer Mittel und etliche Spielräume, die sinnvoll zu füllen waren. Schließlich war das letzte Wort immer der auf Erfahrung gründenden praktischen Klugheit (*phronesis*) vorbehalten (vgl. Barner 1982). Den Prozess der Unterrichtsvorbereitung als Kunst zu verstehen, und nicht etwa als angewandte Wissenschaft vom Unterricht, eröffnet den Blick auf all diese Systematiken, Termini und Prinzipien, die das eigene Handeln in einen kulturellen und zugleich historischen Kontext stellen. Die Lehrkunst als Kunstlehre ist damit grundlegend verschieden von Modellen, wie sie etwa die Berliner Didaktik entwickelt hat, deren abstrahierte Arbeitsdefinitionen von Unterricht einzig durch ihre Forschungsdesigns legitimiert werden (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1972). Nach einem lang andauernden Zersetzungsprozess, dessen Ursprünge bis ins 17. Jahrhundert zurückreichen, gelangte die System-Rhetorik und mit ihr die Tradition der Kunstlehre um 1800 an ihr augenscheinliches Ende. Die klassischen Redegattungen wollten den Anforderungen der Zeit nicht mehr standhalten und unter dem ständigen Vorwurf der gelehrten Pedanterie gewannen Theorien der Rede die Oberhand, die Spontaneität, Witz und Inspiration betonten. Den gewachsenen sprachlichen Codizes und der systematischen Affektenlehre wurden Vorstellungen von der Natürlichkeit und Authentizität der Gefühle entgegengehalten. Doch vielleicht am schlimmsten wirkte sich der Niedergang der Topik aus, der Findekunst, als der zentralen Methode frühneuzeitlichen Denkens. Vor dem Hintergrund des Rationalismus wurden topische Verfahren, ebenso wie die Autoritäten abendländischen Wissens, grundsätzlich in Frage gestellt. Ungeachtet der Komplexität menschlicher Lebens- und Entscheidungsumstände wurden Dis-

ziplinen, die sich nicht dem Verständnis mathematischer Wissenschaftlichkeit verschrieben, zunehmend als minderwertig betrachtet (vgl. Till 2004).

Dies hatte insbesondere Folgen für die Rhetorik als Disziplin, die z. B. zugunsten der philosophischen Ästhetik sukzessive von den Universitäten verschwand. Das rhetorische Regelwissen ging allerdings im Verlauf des langen 19. Jahrhunderts nicht verloren, sondern zog sich vielmehr in Refugien zurück, wie etwa in die Predigtlehre oder Schauspielkunst, aber eben auch in die pädagogische Theorie und damit die Lehrkunst. In ihnen blieben Versatzstücke des rhetorischen Erbes und damit das Anknüpfen an die Kunstlehre weiterhin lebendig.

2 UNTERRICHTSLEHREN VON NIEMEYER BIS WILLMANN

Die Systematik und Geschichte der Unterrichts- und Erziehungslehren ist bisher kaum aufgearbeitet. Auch in Überblicksdarstellungen der Allgemeinen Didaktik finden allenfalls die Schriften von Comenius Erwähnung, dies jedoch mehr in ihrer Funktion als Urahn der Disziplin und weniger in Hinblick auf die in ihr enthaltene Lehrkunst. Noch weniger Beachtung findet Quintilians „Ausbildung des Redners“, die mit ihrem Gesamtentwurf eines bürgerlichen Bildungsprogramms für die Frühe Neuzeit eine wesentliche Rolle gespielt haben dürfte. Die Begründung der Unterrichts- und Erziehungslehren verläuft schließlich parallel und doch nicht gänzlich unterschieden von der wissenschaftlichen Grundlegung der Pädagogik um 1800, wie etwa bei Johann Friedrich Herbart (1776–1841) oder Friedrich Schleiermacher (1768–1834).

Eine solche Unterrichts- und Erziehungslehre legte etwa August Hermann Niemeyer (1754–1828) schon 1796 mit seinem umfassenden Werk „Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts“ in drei Teilen vor. Gleich im zweiten Abschnitt „Allgemeine Grundsätze des Unterrichts“ des ersten Teils „Allgemeine Grundlage oder absolute Pädagogik und Didaktik“ befasst sich Niemeyer mit der „Beschaffenheit des Unterrichts“, von der „Wahl des Lehrstoffs“, über die „Gesetze der Lehrart“ bis zur „Form des Unterrichts“, wobei er zwischen der katechetischen Lehrart, dem dialogischen Unterricht, und der akroamatischen Lehrart, dem zusammenhängenden Vortrag, unterscheidet. Obwohl sich Niemeyer erst hier explizit auf Tugenden der Rede bezieht, wie Kürze, Deutlichkeit, Ordnung und den angemessenen Einsatz von blühender Sprache, und diesen damit in seiner Lebhaftigkeit vor allem vom monotonen Diktat abgrenzt, ist dieser gesamte Prozess der Unterrichtsvorbereitung geprägt von Kriterien und Regeln der Kunstlehre: etwa die Verhältnismäßigkeit und Zweckmäßigkeit von Inhalt und Form, das Wecken von Aufmerksamkeit und Interesse sowie das sinnvolle Ordnen und Maßhalten im Unterricht (vgl. Niemeyer 1802, S. 292–339).

Am Ende des 19. Jahrhunderts steht das 1882 und 1889 in zwei Bänden erschienene Werk „Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung“ von Otto Willmann (1839–1920). Dort befasst sich Willmann im Abschnitt „Bildungsarbeit“ ausführlich mit der „didaktischen Technik“. Dort betont er vor allem im Zusammenhang mit dem darstellenden Unterricht, dass man sich als Lehrerin und Lehrer mit der Absicht nicht nur Erkenntnisse in zugänglichster Form vermitteln, sondern mit dem Stoffe auch wirken zu wollen, so dass sich Belehrungen und Einwirkungen zu einer Einheit zusammenschließen, den Absichten von Dichterin und Dichter und Rednerin und Redner annähert. Schließlich verweist

Willmann auf eine Reihe Gesichtspunkte, welche Lehrerinnen und Lehrer beim Entwurf und der Durchführung von Unterricht leiten können. Diese gebe die „Rhetorik der Alten“ an die Hand (Willmann 1957, S. 502–578, hier 530–534):

1. Die Auffindung des Stoffes [...] *inventio*
2. die Anordnung [...] *dispositio*
3. die Wortgebung [...] *elocutio*
4. die Einprägung [...] *memoria*
5. den Vortrag [...] *actio*

In seiner erstmals 1971 vorgelegten Einführung in die Metatheorie der Erziehung weist Wolfgang Brezinka den Unterrichts- und Erziehungslehren, unter dem Titel „Praktische Pädagogik“, neben der (hier „empirischen“) Erziehungswissenschaft und der Philosophie der Erziehung ihren eigenen systematischen Ort zu. Auch die erziehende Tätigkeit könne man als eine Kunst (lat. *ars*), als ein „praktisches Können“ bezeichnen: Ein System von als zweckdienlich angesehenen Handlungsweisen, die der Erzieher ausübt, ohne immer imstande zu sein, sie auch theoretisch begründen zu können. Es sei gewiss möglich, die Kunst durch Nachdenken aufzuklären, aber die theoretische Reflexion sei kein wesentlicher Bestandteil der Kunst, denn praktisches Können könne auch ohne Reflexion auskommen. Man dürfe nicht unterschätzen, dass die Anleitungsliteratur der „Praktischen Pädagogik“ für die Ausgestaltung des alltäglichen Unterrichts die weit größere Relevanz besitze als die oft abstrakt bleibende Erziehungswissenschaft. Zwischen diesen letztlich unvereinbaren Sphären erzieherischen Wissens gelte es zu vermitteln. Bemerkenswert ist schließlich, dass Brezinka auch die Beiträge der „geisteswissenschaftlichen“ Pädagogik zur praktischen Sphäre zählt, wo sie vor allem ihre Wirkung entfaltet hätten (vgl. Brezinka 1972, S. 163–208).

3 AM SCHLUSS BLEIBT WENIGER

Wie aber konnte es passieren, dass die Unterrichts- und Erziehungslehren, die noch von einem ganzheitlichen Prozess der Unterrichtsvorbereitung ausgingen, aus der Didaktik nahezu verschwunden sind (vgl. Kremer in diesem Heft)? Dazu lohnt noch einmal der Blick auf die Kunst der Geschichtsschreibung, wie sie sich zu Anfang des 20. Jahrhunderts darstellt.

So veröffentlicht der Göttinger Professor für mittlere und neuere Geschichte Karl Brandt im Jahr 1922 das gerade 32 Seiten umfassende Heft „Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme“, das sich an „Studierende und weitere Kreise“ richtet und vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht herausgegeben wird. Der Aufbau des Textes folgt dabei einer strengen Zweiteilung, mit dem ersten Kapitel „Geschichte als Forschung“, gefolgt vom zweiten Kapitel „Geschichte als Gestaltung“. Wichtigstes Anliegen Brandts ist dabei die Trennung zweier zunächst noch verbundenen Bestandteile im Prozess der Geschichtsschreibung: Forschung und Gestaltung. Dabei müsse die Findung des Inhalts der Geschichte den Maßgaben der Wissenschaft unterstellt werden. Geschichte diene nicht länger, wie noch zu Zeiten von Humanismus und Aufklärung, der wie auch immer gearteten Belehrung, sondern müsse Wissenschaft sein:

„Alle Gestaltung ist Kunst, nicht Wissenschaft, so frei und so weit wie die Kunst. Von Wissenschaft sprechen wir erst da, wo an Stelle dieser individuellen Freiheit eine bestimmte, lehrbare Methode tritt, wo das Individuelle sich verliert in der Sache. Historische Darstellung ist nie denkbar ohne individuelle Auswahl, Wertung und Beleuchtung; nie werden zwei verschiedene Menschen ungleicher Weltanschauung, Bildung und Interessen die gleiche Geschichte schreiben. Das aber ist nicht Wissenschaft, was solchen Bedingungen unterliegt. Das Wissenschaftliche also in der Geschichte kann nicht in ihrer Darstellung liegen, sondern nur in ihrer Erforschung.“ (Brandi 1922, S. 9)

Brandi trennt also die Erforschung der Geschichte von ihrer Darstellung. Ausgangspunkt des methodischen Umgangs müsse stets die Überlieferung, der kritische Umgang mit Quellen, ihre genaue Beschreibung und Prüfung auf Echtheit und Plausibilität sein. Erst jenseits des durch strenge, methodische Schulung gewonnenen Qualitätsgefühls für die Überlieferung verlasse man die Wissenschaft und betrete das Reich der Kunst, die Welt des Subjektiven in Auswahl und Auffassung und Wiedergabe. Die Gestaltung gebe dann die Form der Geschichte, verbunden mit den Formen des Ausdrucks, in denen noch die Rudimente einer an Poetik und Rhetorik anknüpfenden Kunstlehre aufscheinen:

„Auswahl und Steigerung, Gegensatz und Ebenmaß, Disharmonie und Auflösung, alle Folgerichtigkeit der Gedankenführung, alle Bildmäßigkeit der Sprache, dienen nur dazu, beim Leser oder Hörer Leben zu erzeugen, sein Inneres so zu erregen und zu nähren, daß seine Einbildungskraft aus sich die gleichen Bilder und Vorstellungen wiederbringt.“ (Ebd., S. 20)

Allerdings hat Karl Brandi zu den Darstellungsmitteln der historischen Kunst kaum noch etwas zu sagen, seien diese doch fast nebensächlich, spielten in der Literatur keine große Rolle und bewegten sich als Anweisung zur Kunst meist hilflos zwischen der Beschreibung bekannter Muster und lebloser Theorie. Vielmehr sei die literarische Form nichts anderes als die Sprache der schaffenden und gestaltenden Persönlichkeit (Vgl. ebd., S. 28–30).

Karl Brandis Entwurf der Geschichtsschreibung wird damit zum Paradebeispiel des Bruches mit der Kunstlehre, der Anfang des 20. Jahrhunderts bereits vollständig ist. Sein Begriff von Wissenschaft ist ganz dem Rationalismus verpflichtet, so dass die Kunst im Erfassen und Aneignen von Welt keinen Ort mehr hat; Kunst bleibt sie nur dort wo es um die Anordnung und Ausführung geht, wobei sich gerade Letztere im Unbestimmten des Subjektivismus verliert, der nicht in Regeln zu fassen ist.

Und nach genau diesem Vorbild vollzieht schließlich Erich Weniger (1894–1961) in den 1950er Jahren die Abgrenzung und Neuaufstellung von Didaktik und Methodik. Nach seiner Zeit als Freiwilliger im Ersten Weltkrieg hatte Weniger an der Universität Göttingen u. a. bei Karl Brandi studiert und 1921 promoviert. Schon in seiner Habilitationsschrift „Die Grundlagen des Geschichtsunterrichts“ von 1926 betont Weniger die Wichtigkeit der didaktischen Probleme der Auswahl und des Aufbaus der Bildungsinhalte gegenüber den methodischen Fragen (vgl. Ortmeier 2008, S. 9–14).

So ist denn auch der erste Teil seiner 1952 veröffentlichten Schrift „Didaktik als Bildungslehre“ mit dem Titel „Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans“ eine Neubearbeitung und Erweiterung des Abschnitts „Die Theorie der Bildungsinhalte“, der bereits im „Handbuch der Pädagogik“ von 1930 erschienen war. Erich Weniger geht es insbesondere um eine geisteswissenschaftliche Neuformulierung der Didaktik, die sich ihrer Geschichtlichkeit, ihres Wandels und

ihrer Unsicherheiten bewusst ist. Es sollen vor allem die „sachlichen Entscheidungen über den Inhalt des Unterrichts“, wie sie im Lehrplan zu Tage treten, in den Vordergrund gerückt werden; und dabei „ist die Auswahl der Bildungsinhalte und ihre Konzentration niemals ein methodisches Problem.“ (Weniger 1952, S. 97) Auch bemerkt er, dass die Methode deutlich stärker in die „Freiheit des Lehrers“ und die „schöpferischen Freiheit der Erziehung“ eingreife als die Didaktik, da sie pädagogische Akte gleichförmig und pädagogisches Tun wiederholbar machen wolle. Zugleich vergewaltigten die Methoden den „Zögling“, da sie ungeachtet der Veränderungen der Jugend frühere, vergangene Erfahrungen verabsolutierten und formalisierten. Es gelte „zwischen Didaktik und Methodik scharf zu unterscheiden und möglichst genau festzustellen, was jeweils didaktisch und was methodisch gemeint und wie der innere Zusammenhang jeweils ist.“ (Weniger 1952, S. 16–19)

Sowohl inhaltlich wie auch chronologisch verbindet sich mit dieser Veröffentlichung ein tiefer Bruch. Es sollte ganze sieben Jahre dauern bis im Jahr 1959 der zweite Teil mit dem Titel „Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule: Eine Einführung in die Methodenlehre“ erschien. Und obwohl sich Weniger – durchaus lesenswert – bemüht, das Problem der Verbindung von Theorie und Praxis zu behandeln, sich gegen eine auf Persönlichkeit sowie Freiheit von Lehrer/in und Kind stützende Methodenfeindschaft zu stellen und die eigenständige wissenschaftliche Bedeutung der Methode zu betonen, ist der Schaden bereits angerichtet (Weniger 1959, S. 41–77)³, der sich als Widerspruch von bildungs- und lerntheoretischer Didaktik bis heute hält (vgl. Kremer und Rekus in diesem Heft).

Denn genau in diesem Zeitraum, zwischen 1952 und 1959, erschienen die zentralen Schriften der bildungstheoretischen Didaktik. Allem voran veröffentlichte der Weniger-Schüler Wolfgang Klafki (1927–2016) nicht nur seine Dissertation „Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung“ (1957), sondern auch seine weithin beachteten Aufsätze „Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (1958) und „Kategoriale Bildung“ (1959), in denen die Frage der unterrichtsmethodischen Vorbereitung jedoch kaum noch thematisiert wird. Klafki übertrug damit die besondere Bedeutung der *electio* aus der *ars historica* in die Lehrkunst, mit schwerwiegenden Folgen.

Erich Weniger, der bereits 1961 verstarb, hatte, teils beabsichtigt, teils unbeabsichtigt, zur Zementierung der Trennung von Bildungsinhalt und Methode beigetragen, in die dann ab den 1950er Jahren die angloamerikanische Lernpsychologie einbrach. Der Prozess der Unterrichtsvorbereitung konnte in kaum noch verbundene Bestandteile wie Lehrplan-Vorgaben und Methoden-Kataloge zerfallen (vgl. Rekus in diesem Heft). So konnte aus der für alle Teile der Unterrichtsvorbereitung verantwortlichen Person Lehrerin und Lehrer im Laufe der Zeit die Aufbereiterin und der Aufbereiter, dann die Impulsgeberin und der Impulsgeber und schließlich Moderatorin und der Moderator werden. Dass aber die Didaktik und mit ihr die Unterrichtsplanung eine Kunst ist und als solche Anteil am abendländischen System der Kunstlehren hat, ist in Vergessenheit geraten.

ANMERKUNGEN

- 1 Der vorliegende Text ist die teils gekürzte, teils umgearbeitete Fassung des Artikels „Didaktik bedeutet Kunst des Lehrens – Von Anfang und Ende der Unterrichtslehren bei Comenius, August Hermann Niemeyer, Otto Willmann und Erich Weniger“, der in dem Sammelband „Kunstlehre / Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung“ (Blankenheim 2019a) erscheint.
- 2 Ein Wörterbuch zu diesen und anderen „Grundbegriffen der Historischen Kunstlehre“, die in diesem Sinne auch für die Didaktik anschlussfähig sind, ist in Vorbereitung (Blankenheim 2019b).
- 3 Es ist bemerkenswert, dass sich Weniger zur Erläuterung seines Verständnisses von Theorie und Praxis auf keine der oben genannten Unterrichtslehren bezieht, dann jedoch sehr ausführlich auf das Lehrbuch „Vom Kriege“ von Carl von Clausewitz (1780–1831).

LITERATUR

- Bandur, Markus (1996): Composition/Komposition. In: Eggebrecht, Hans Heinrich (Hrsg.): Terminologie der musikalischen Komposition. Handwörterbuch der musikalischen Terminologie, Sonderband 2. Stuttgart, S. 15–48.
- Barner, Wilfried (1970): Barockrhetorik. Untersuchungen zu ihren geschichtlichen Grundlagen. Tübingen.
- Barner, Wilfried (2000): Spielräume. Was Poetik und Rhetorik nicht lehren. In: Laufhütte, Hartmut (Hrsg.): Künste und Natur in Diskursen der Frühen Neuzeit, Teil I. Wiesbaden, S. 33–67.
- Blankenheim, Björn (Hrsg.) (2019a): Kunstlehre / Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. Sammelband zum gleichnamigen Symposium (Wuppertal, 23.–24. Nov. 2017) und Kolloquium (Einsiedeln, 12.–14. Sep. 2018). München.
- Blankenheim, Björn (Hrsg.) (2019b): Grundbegriffe der Historischen Kunstlehre. Ein Nachschlagewerk für gestalterische, kunstwissenschaftliche und pädagogische Arbeit. Begleitband zum Symposium und Kolloquium „Kunstlehre / Lehrkunst“. München.
- Brandt, Karl (1922): Einführung in die Geschichtswissenschaft und ihre Probleme. Für Studierende und weitere Kreise. Hrsg. vom Zentralinstitut für Erziehung und Unterricht. Schule und Leben. Schriften zu den Bildungs- und Kulturfragen der Gegenwart. H. 7. Berlin.
- Brezinka, Wolfgang (1972): Von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft. Eine Einführung in die Metatheorie der Erziehung. 2. Aufl. Weinheim/Basel.
- Comenius, Johann Amos (1954): Grosse Didaktik. In neuer Übersetzung herausgegeben von Andreas Flitner. Düsseldorf/München.
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1972): Unterricht: Analyse und Planung. 6. bearb. Aufl. Hannover u. a.
- Heinen, Ulrich (2008): Bildrhetorik der Frühen Neuzeit – Gestaltungstheorie der Antike. Paradigmen zur Vermittlung von Theorie und Praxis im Design. In: Joost, Gesche/Scheuermann, Arne (Hrsg.): Design als Rhetorik. Grundlagen, Positionen, Fallstudien. Basel/Boston MA/Berlin, S. 143–189.
- Heinimann, Felix (1961): Eine vorplatonische Theorie der τέχνη. In: Museum Helveticum. Schweizerische Zeitschrift für klassische Altertumswissenschaft. Bd. 18, H. 3, S. 105–130.
- Irl, Klaus (1997): Der Ruhm der Bienen. Das Nachahmungsprinzip der italienischen Malerei von Raffael bis Rubens. Internationale Hochschulschriften, Bd. 230. Münster u. a.
- Keßler, Eckhard (Hrsg.) (1971): Theoretiker humanistischer Geschichtsschreibung. Nachdruck exemplarischer Texte aus dem 16. Jahrhundert: Francesco Robortello, Dionigi Atanagi, Francesco Patrizi, Giacomo Aconcio, Gio-

- vanni Antonio Viperano, Uberto Foglietta, Alessandro Sardi, Sperone Speroni; mit einer Einleitung, analytischer Inhaltsübersicht, Bibliographie und Indices. München.
- Keßler, Eckhard (1982): Das rhetorische Modell der Historiographie. In: Koselleck, Reinhart/Lutz, Heinrich/Rüsen, Jörn (Hrsg.): Formen der Geschichtsschreibung. Theorie der Geschichte Bd. 5. München, S. 37–85.
- Klafki, Wolfgang (1957): Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung. Göttinger Studien zur Pädagogik. N.F. H. 6. Weinheim/Berlin.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule, H. 10, S. 450–471.
- Klafki, Wolfgang (1959): Kategoriale Bildung. Zur bildungstheoretischen Deutung der modernen Didaktik. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jg. 5, S. 386–412.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2017): Mimesis. Zur kunstpädagogischen Aktualität eines alten Prinzips. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik „Mimesis“. H. 4, S. 4–13.
- Lausberg, Heinrich (2008): Handbuch der literarischen Rhetorik. Eine Grundlegung der Literaturwissenschaft. 4. Aufl., Stuttgart.
- Niemeyer, August Hermann (1802): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Schulmänner, Erster Theil. 5. neuverbesserte Aufl. Halle.
- Ortmeyer, Benjamin (2008): Erich Weniger und die NS-Zeit. Frankfurter Beiträge zur Erziehungswissenschaft, Forschungsbericht 7.3. Johann Wolfgang Goethe-Universität, Frankfurt a .M. (https://forschungsstelle.files.wordpress.com/2012/06/ortmeyer_forschungsbericht_wenigerunddienszeit.pdf 16.11.2018)
- Pfisterer, Ulrich (2002): Donatello und die Entdeckung der Stile; 1430–1445. Römische Studien der Bibliotheca Hertziana Bd. 17. München.
- Reiff, Arno (1959): interpretatio, imitatio, aemulatio. o.O. [Köln, Univ., Diss., 1958].
- Till, Dietmar (2004): Transformationen der Rhetorik. Untersuchungen zum Wandel der Rhetoriktheorie im 17. und 18. Jahrhundert. Tübingen.
- Weniger, Erich (1952): Didaktik als Bildungslehre, Teil 1: Die Theorie der Bildungsinhalte und des Lehrplans. Weinheim/Berlin.
- Weniger, Erich (1959): Didaktik als Bildungslehre, Teil 2: Didaktische Voraussetzungen der Methode in der Schule. Eine Einführung in die Methodenlehre. Weinheim/Berlin.
- Willmann, Otto (1957): Didaktik als Bildungslehre nach ihren Beziehungen zur Sozialforschung und zur Geschichte der Bildung. Mit einer Einführung von Professor Dr. Fr. X. Eggersdorfer in Otto Willmanns Leben und Werk 1839–1920. 6., unveränderte Aufl. Wien.

ABBILDUNGSNACHWEIS

Abb. 1: Illustration vom Autor, basierend auf „Hand.svg“ (Wikimedia Commons).

JÜRGEN REKUS

DIDAKTIK ALS PROBLEM UND AUFGABE**ZUSAMMENFASSUNG**

Das Alltagsverständnis von Didaktik richtet sich derzeit vor allem auf die Form von Unterricht statt auf den Inhalt. In der Folge werden Methoden des Unterrichts immer mehr zu dessen eigentlichem Inhalt. Der Beitrag akzentuiert dagegen die Aufgabe der Didaktik als Weitergabe des Wissens als erlernbares Wissen. Allgemeine Didaktik ist demnach eine Theorie der Führung unter dem Aspekt von Bildung, Fachdidaktik die Theorie der Führung unter dem Aspekt fachlichen Wissens. Vor diesem Hintergrund wird auch das Verhältnis von Fachwissenschaft und Fachdidaktik neu bestimmt.

STICHWORTE

Allgemeine Didaktik, Fachdidaktik, Fachwissenschaft und Fachdidaktik, Bildung, Wissen

SUMMARY

In everyday understanding, didactics are currently mainly concerned with the form of teaching instead of its subject matter. Thus, methods of teaching are becoming more and more its actual content. This article focusses on the task of didactics to pass on knowledge as learnable knowledge. General didactics are therefore a theory of leadership in terms of 'Bildung', subject didactics are the theory of leadership in terms of subject-specific knowledge. Against this backdrop the relation of scientific disciplines and subject didactics will be redefined.

KEYWORDS

General didactics, subject didactics, scientific disciplines and subject didactics, education, knowledge

THEORETISCHE KONTROVERSE: MATERIALISMUS VS. FORMALISMUS

Die meisten pädagogischen Kontroversen der letzten Jahre lassen sich auf das Spannungsverhältnis von Materialismus und Formalismus zurückführen. Auf der einen Seite geht es um die Geltungsansprüche von Sachzusammenhängen, die in kulturellen Kontexten entstanden sind und die die Schüler in methodischer Hinsicht binden (vgl. Mikhail 2009), auf der anderen Seite geht es um die Entbindung menschlicher Kräfte, die ihm von Natur aus gegeben sind und unterrichtsmethodisch aktiviert werden sollen. Geht es den einen um die Orientierung des Unterrichts an die Gegenstände von Wissenschaft und Kunst, fordern die anderen einen schülerorientierten Unterricht. Die Verfechter materialer Bildungstheorien hier und die Anhänger formaler Lerntheorien dort stehen sich oftmals sogar feindlich gegenüber. Beide Seiten reklamieren allerdings den Begriff „Didaktik“ für ihre jeweiligen Konzepte (vgl. Rekus/Mikhail 2013, S. 50 ff.)

Das gilt etwa für die „bildungstheoretische Didaktik“ von Wolfgang Klafki, die man als klassische Position einer materialen Bildungstheorie bezeichnen kann. In ihr bilden die kulturell vorgegebenen Lehrplaninhalte den Primat aller didaktischen Überlegungen. Mit Hilfe einer sogenannten didaktischen Analyse soll sich der Lehrer zuerst über die vielfältige Bedeutung des Unterrichtsthemas Klarheit verschaffen, bevor er die Schüler mit Blick auf die Inhalte methodisch aktiv werden lässt. Das ist der „Kern der Unterrichtsvorbereitung“ (vgl. Klafki 1958). Das gilt etwa auch für das lerntheoretische Konzept der „Berliner Schule der Didaktik“ (Heimann 1965), die man als formale Bildungstheorie bezeichnen kann. In ihr bilden die anthropogenen und soziokulturellen Voraussetzungen der Schüler den Ausgangspunkt des Unterrichts, die durch geeignete Medien und Methoden weiterentwickelt werden sollten. Den Unterrichtsinhalten kommt dabei nur eine instrumentelle, aber keine fundierende Bedeutung zu. Das wird beispielsweise bei der von Gunter Otto vorgelegten exemplarischen Unterrichtseinheit „Reicher Hafen“ deutlich (vgl. Otto 1979). In den ersten beiden Doppelstunden der Unterrichtseinheit sollen die Schülerinnen und Schüler zum Thema „Verzahnende Formen“ selber ineinandergreifende Formen erfinden und auf Packpapier malen. Auf diese Weise können sie ihre gestalterischen Kräfte expressiv entfalten. In der dritten und letzten Doppelstunde wird ihnen dann als Impression das Bild „Reicher Hafen“ von Paul Klee „wortlos“ gezeigt, das der Maler zum gleichen Thema – „euer Thema“ sagt der Lehrer sogar – gemalt hat (vgl. ebd., S. 137). Warum ausgerechnet ein Bild von Paul Klee in diesem Zusammenhang gezeigt wird, welche kunsthistorische Bedeutung dem Bild zukommt, welche Werke sonst noch vom Maler geschaffen wurden, in welchem kulturellem Umfeld sie entstanden und welcher Epoche sie zuzuordnen sind – all diese und noch mehr Fragen zur Sache werden in der Unterrichtseinheit, die dem Thema „Reicher Hafen“ gewidmet ist, nicht angesprochen.

Diese beiden konkurrierenden Theorierichtungen, die geisteswissenschaftlich-hermeneutische auf der einen und die rationalistisch-positivistische auf der anderen Seite, bestimmten über lange Jahre die didaktische Diskussion und bildeten auch den Kern des bedeutendsten und meistverkauften Buchs zur Didaktik (Blankertz 2000). Ein Blick auf die aktuelle Unterrichtspraxis macht deutlich, dass das formale Bildungskonzept die materiale Bildungsidee in den Hintergrund gedrängt hat.

DIDAKTISCHER ALLTAG: FORM STATT INHALT

Der Ausgangspunkt didaktischer Überlegungen ist heute meist nicht mehr die Sache, sondern das Subjekt selbst. Es soll jeder Schüler aus sich heraus eine eigene Sicht der Welt entwickeln bzw. konstruieren. Unterricht soll individuelle Lernprozesse gestatten und zu persönlichen Kompetenzen führen, die sich in vielfältige Sachzusammenhänge einbringen lassen. Schulen sollen nicht auf einen Bildungskanon und bestimmten Schulabschluss verpflichten, sondern jedem Schüler einen eigenen Bildungsweg mit eigenem Kompetenzprofil eröffnen. Auch wenn die postmoderne Debatte inzwischen erlahmt ist, in didaktischen und schulpädagogischen Theorien lässt sich ihr genetischer Fingerabdruck nachweisen. Der objektive Geltungsgedanke, der untrennbar mit der Sache verknüpft ist, wird zugunsten eines subjektivistischen „alles gilt“ aufgegeben (vgl. Lyotard 2009).

In der Lehrerbildung lässt sich dieses Phänomen bei der Besprechung von Lehrproben beobachten. Was wird dabei angesprochen? Die Schüler hätten prima mitgearbeitet, heißt es dann etwa, oder die Gruppenarbeit sei sehr kooperativ verlaufen. Die Lernenden hätten sich intensiv einbringen und zahlreiche Aktivitäten entfalten können, auch die Arbeitsblätter seien stimulierend gewesen, das Tafelbild habe die Kinder gut angesprochen, die Freiarbeitsphasen seien gelungen, die Lehrkraft habe sich als Lernbegleiter bewährt usw. Wer in der Lehrerbildung tätig ist und an Unterrichtshospitationen teilnimmt, kennt solche und ähnliche Bewertungen. Selten wird dabei die Frage aufgeworfen, was denn die Schüler eigentlich gelernt hätten, oder was sie nun mehr oder anders als vorher wüssten. Der Inhalt des Unterrichts erscheint heute eher als Nebensache, die Form der Vermittlung ist zur Hauptsache geworden. Das Lernen soll selbstgesteuert und nicht als „frontal“ geführter Prozess erfolgen.

Die Verschiebung weg von der Sache hin zur Form reicht sogar bis in Prüfungsrichtlinien hinein, etwa wenn heute sogenannte Projektprüfungen favorisiert werden, bei denen es vor allen Dingen auf die Präsentation des Wissens ankommt, so kümmerlich es im Einzelfall dann sein mag. Powerpoint springt oft dort ein, wo die Kraft der Rede nicht mehr auf den Punkt gebracht werden kann.

Der Verlust der Sachlichkeit ist in pädagogischen Kontexten besonders prekär. Denn mit ihm geht die eigentliche bildende Sinnrichtung des Lernens verloren. Es geht dann nicht mehr um begründete Erkenntnisse und Einsichten, sondern nur noch um gewünschte Verhaltensbereitschaften, die als willfähige Kompetenzen formuliert werden. Die Geltungsfrage, die das Lernen seinem Wesen nach bestimmt, spielt dann überhaupt keine Rolle mehr. Denn Kompetenzen sind weder wahr noch falsch, sondern allenfalls erwünscht oder ungewollt. Statt um Bildung geht es letztlich nur noch um die Ausbildung von vor- und ausführbaren und deshalb auch messbaren Standards.

Diese phänomenologischen Einschätzungen bilden den Anlass für die folgenden systematischen Überlegungen. *Im ersten Schritt* wird das problematische Verhältnis von Form und Inhalt als didaktische Aufgabe ausgewiesen, die das Lernen in pädagogischen Kontexten überhaupt erst ermöglicht. *Im zweiten Schritt* wird ein in Vergessenheit geratenes wissenschaftsmethodologisches Didaktikkonzept vorgestellt, das die vermeintliche Antinomie von Form und Inhalt aufhebt. Folgt man diesem Konzept, dann ist Didaktik immer Fachdidaktik, da nur Fachliches

gelernt werden kann. Deshalb ist es *im dritten Schritt* erforderlich, die Aufgabe einer allgemeinen Didaktik von der Fachdidaktik zu unterscheiden. Schließlich werden die wichtigsten damit verbundenen Konsequenzen für die Lehrerbildung abschließend genannt.

DIE AUFGABE DER DIDAKTIK

Woher wissen wir das, was wir wissen? Nicht jeder von uns ist als Universalgenie geboren und konnte alles, was er weiß, selber erforschen. Da wir endliche Wesen sind, können wir auch gar nicht alles selber erforschen oder darauf warten, dass uns das Wissen eines Tages auf dem Wege von akzidenteller Erfahrung zuteilwird. Nur Wesen mit unendlicher Lebensdauer könnten darauf bauen, im Laufe der Zeit allesmögliche Wissen zu erfahren. Da aber unsere Lebenszeit begrenzt ist, sind wir auf eine erfahrungsunabhängige, zumindest erfahrungsverkürzende Aneignungsform des Wissens angewiesen, die uns ein Erlernen des Wissens in bestimmter Zeit ermöglicht. *Die Weitergabe des Wissens als erlernbares Wissen bezeichnen wir als didaktisches Handeln. Die theoretische Reflexion dieses Prozesses heißt Didaktik (als Wissenschaft).*

Didaktisches Handeln und seine Reflexion gehören zur Kultur des Menschen, wenn wir darunter den Erhalt und die Fortentwicklung des historisch erreichten Stands sachlicher Erkenntnisse und Einsichten, sowie sittlicher Urteile und Entscheidungsbereitschaften verstehen. Die jeweils erreichten Wertigkeiten einer Kultur bedürfen einer Form der Weitergabe, die es der nachfolgenden Generation bzw. den Nichtwissenden ermöglicht, sich im erkennenden Nachvollzug das Wissen so zu eigen zu machen, dass sie es selber präsentieren, ggf. weiterentwickeln und schließlich weitergeben kann. Man mag das didaktische Handeln mit der Metapher des „Zeigens“ belegen, wie es Klaus Prange tut, man kann es auch mit Alfred Petzelt als „Argumentieren“ bezeichnen, jeweils mit der Sinnggebung, dass die Lernenden das Gezeigte am Ende selber zeigen bzw. dass sie das Argumentierte selber argumentieren können (vgl. Prange 2012, S. 215; Petzelt 1964, S. 246 ff.).

An eine solche Form der Weitergabe, d.h. an das didaktische Handeln, sind ganz bestimmte Ansprüche zu stellen, wenn die Lernenden das Wissen nicht einfach bloß zur Kenntnis nehmen und glauben, sondern von seiner Richtigkeit überzeugt sein sollen. Denn erst das Fürwahrhalten eines Sachverhaltes bezeichnen wir als Wissen. Dazu sind bestimmte Formen des didaktischen Handelns notwendig, die die Erlernbarkeit des Wissens gewährleisten. Die Reflexion dieser Formen und ihre wissenschaftliche Grundlegung ist Aufgabe der Allgemeinen Didaktik.

Bevor die Aufgabe der Allgemeinen Didaktik weiter entfaltet wird, soll zuvor jedoch auf einen weiteren Aspekt aufmerksam gemacht werden, der mit den bisherigen Überlegungen zusammenhängt, aber noch nicht problematisiert wurde. Er lässt sich auf die Frage bringen: Warum soll denn Wissen überhaupt weitergegeben, d. h. gezeigt, erklärt oder argumentiert werden? Ist es eine Naturanlage, die uns drängt, unser Wissen ständig zu präsentieren? Oder ist es ein historischer Determinismus, der uns zwingt, unser Wissen den Nachgeborenen weiterzugeben? Wenn überhaupt etwas zum Zeigen, Erklären und Argumentieren des Wissens zwingt, dann ist es die Struktur des Wissens selbst. Wissen liegt nämlich nicht als Zustand vor, sondern ereignet sich erst als Mit-Teilung. Wenn jemand behauptet, etwas zu wissen, es aber nicht mitteilen kann, dann werden wir es ihm nicht abnehmen, jedenfalls solange nicht, wie er keine Gründe geltend

machen kann, die eine Überprüfung bzw. einen Nachvollzug seiner Behauptung ermöglichen. Wenn jemand beispielsweise behauptet, Paul Klee habe im Bild „Reicher Hafen“ die Schiffe zu malen vergessen, dann werden wir ihm das so lange nicht als Wissen abnehmen, wie er keine Belege dafür beibringen, verständliche Erklärungen abgeben oder überzeugende Argumente geltend machen kann. Wenn er jedoch seine Behauptung mit autobiographischen Selbstzeugnissen von Klee belegt, Expertisen vorlegen oder gar eine authentische Entwurfsskizze des Kunstwerks vorlegen kann, auf dem sich noch Schiffe befanden, die im späteren Kunstwerk nicht mehr vorhanden sind, dann wissen wir, dass seine Behauptung gilt, dass er also etwas weiß, was wir nunmehr auch wissen. Wissen verlangt demnach das Mit-Teilen, das Zeigen, Erklären und Argumentieren, um überhaupt als solches gelten zu können. Und die Formen der Mitteilung müssen so beschaffen sein, dass die Anerkennung des Behaupteten als Wissen möglich wird. „Der Bezug auf eine gemeinsame Sache schafft Verbindlichkeit und Verbundenheit“ (Krautz 2018, S. 233). Anders formuliert: *Erst durch didaktisches Handeln wird aus bloß Behauptetem ein allgemeines Wissen.*

Das gilt im Alltag wie in der Schule und auch in den Wissenschaften selbst. Hinter die wissenschaftstheoretische Grundfigur des kritischen Rationalismus, wie sie etwa von Karl Popper ausgeführt wurde (vgl. 1966), können wir heute nicht mehr zurückfallen. Sie lautet sinngemäß, dass eine Erkenntnis erst dann als Erkenntnis gelten kann, wenn sie intersubjektiv transmissibel ist, d.h. erst dann, wenn im Prinzip jeder andere diese Erkenntnisbehauptung nachvollziehen bzw. nachprüfen kann, gilt sie bis auf weiteres als gesicherte Erkenntnis und kann als Wissen weitergegeben werden.

Erkenntnisse werden auf vielen Wegen in den verschiedenen Wissenschaften gewonnen. Hier wird experimentiert, dort wird interpretiert, hier wird mathematisiert, dort wird historisiert, hier wird analysiert, dort wird synthetisiert. Wie auch immer im Einzelnen Erkenntnisse in den verschiedenen Wissenschaftsbereichen gewonnen werden, sie werden erst durch eine fachbestimmte Art und Weise des Zeigens und Argumentierens zum allgemeingültigen Wissen. *Eine Fachdidaktik gehört deshalb zu jeder Fachwissenschaft.* Denn die Wissenschaften müssen, um Wissenschaften zu sein, sich in fachspezifischer Weise mitteilen können.

Dieser Zusammenhang ist in den letzten Jahren und bis in die jüngste Zeit hinein nicht mehr in aller Schärfe gesehen worden. So wurden Lehrstühle für Fachdidaktik leichtfertig preisgegeben oder in der Hoffnung umgewidmet, die fachwissenschaftliche Forschung dadurch zu stärken. Auch die Habilitation wurde vielerorts als unnötige Verzögerung fachwissenschaftlicher Ausbildung betrachtet, weil sie im Kern eine vorrangig *didaktische* Bewährungsfeststellung darstellt. Die fachdidaktischen Verluste haben nicht nur der Lehrerbildung geschadet, die Fachwissenschaften selbst haben an Mitteilungsfähigkeit eingebüßt. Das hat zur Folge, dass sie mit ihrer unaufgeklärten Rationalität Angst erzeugen und sich viele Menschen lieber mit esoterischen Welterklärungen zufriedengeben.

Anders als früher sind die Wissenschaften heute höchst komplex und unanschaulich. Ihre Erklärungen der Welt gelten häufig nicht mehr dem unvermittelt Wahrnehmbaren, sondern den dahinterstehenden Voraussetzungen und Phänomenen, die sich einer lebensweltlichen Primärerfahrung entziehen. „Heute lassen sich Beweise der Zutrefflichkeit oft nur noch in Beschreibungssystemen erbringen, deren Komplexität sich einer umgangssprachlichen Nacherzählung verweigert“ (Singer 2002, S. 118). Da es aber an fachgebundenen und ad-

ressatenbezogenen Formen des Zeigens, Erklärens und Argumentierens mangelt, nimmt die Zahl derer zu, die keinen Zugang zum heute Wissbaren finden. Die Folge ist, dass private wie öffentliche Entscheidungen hinter dem möglichen Maß an Rationalität zurückbleiben. „Es ist der wissenschaftliche Fortschritt selbst, der postmoderne Skepsis befördert, weil er sich nicht mehr zu vermitteln weiß“ (ebd.).

DIE AUFGABE DER FACHDIDAKTIK

Gesucht ist also eine Form der Vermittlung, die einem Wissenwollenden einen erlernbaren Weg zum Wissen, d.h. zur fachlichen Erkenntnis eröffnet. Diese didaktische Form muss so beschaffen sein, dass am Ende der Erkenntnisweg auch unabhängig vom didaktischen Arrangement beschritten werden kann, dass man also ohne die Hilfen eines Zeigenden und/oder Argumentierenden selber etwas zeigen und/oder argumentieren kann. Das mag zunächst paradox klingen, aber wenn man genau hinschaut, ist Lernen immer ein paradoxer Vorgang. Denn der Lernprozess setzt immer diejenige Aktivität voraus, die erst durch ihn ermöglicht werden soll, d.h. etwa: Radfahren lernt man nur durch Radfahren, Lesen nur durch Lesen, Argumentieren nur durch Argumentieren, Urteilen nur durch Urteilen usw.

Jörg Ruhloff hat auf dem Höhepunkt der früheren didaktischen Auseinandersetzungen in den sechziger Jahren in einem bemerkenswerten, aber leider wenig beachteten Beitrag mit dem Titel „Didaktik und Wissenschaftsmethodologie“ (Ruhloff 1967) den Grundgedanken der Didaktik entfaltet. Seine Kernthese lautet: „Die Methodologie der Wissenschaften hat als eine unabdingbare Grundlage der Didaktik und somit des Unterrichts zu gelten. [...] Didaktik und Wissenschaftsmethodologie sind auf Grund systematischer Notwendigkeit so miteinander verknüpft, dass eine zureichende Begründung der Didaktiken ohne ausdrückliche wissenschaftsmethodologische Überlegungen unmöglich erscheint und dass der Versuch, die Didaktik unter der Flagge ‚pädagogischer Eigenständigkeit‘ abseits der Methoden der Wissenschaften anzusiedeln, unhaltbar ist“ (ebd., S. 2). Wissen ist demnach nur erlernbar, wenn man dem Gang der in den Wissenschaften vorgezeichneten Methoden folgt. Die Inhalte des Lernens sind formgebunden, sie existieren nicht unabhängig vom Prozess der Formgebung. Didaktik und Fachwissenschaften sind deshalb formal aufeinander verwiesen.

Jedes Fachgebiet hat die ihm eigenen Methoden. Moderne Naturwissenschaften begründen sich durch das Experiment – auch dort, wo es nur noch hypothetisch durchgeführt und mathematisch erfasst werden kann. Die Geschichtswissenschaften konstituieren sich durch die Interpretation von Quellen, die in Form von Dokumenten, Überlieferungen, Zeitzeugen usw. vorliegen und kritisch ausgewertet werden. Die Wirtschaftswissenschaften konstituieren sich durch mathematisierte Modellbildungen, die das ökonomische Verhalten der Menschen mit statistischer Regelmäßigkeit abbilden. Die Kunstwissenschaften entstehen durch deskriptive und analytische Forschungsarbeit, die sich auf die historische Entwicklung der bildenden Kunst beziehen und die Techniken wie Motive in Malerei, Bildhauerei, Architektur bis hin zum Grafikdesign in den Neuen Medien analysieren. Wer in diesen Fachgebieten Erkenntnisse gewinnen und Wissen erlernen will, der muss diesen Methoden folgen (vgl. ebd., S. 3 ff.). Das bedeutet: Wenn Wissenschaft sich mitteilen können muss, um ihre Erkenntnisse zu bewähren, oder wenn in den

verschiedenen Wissenschaftsgebieten etwas gelernt werden soll, dann ist dazu eine Didaktik gefordert, die die Methoden des Fachgebietes zugänglich und beschreibbar macht. *Didaktik ist also, wenn es um die Gegenständlichkeit des Lernprozesses geht, im Wesentlichen Fachdidaktik.* Methoden im hier gemeinten Sinne sind also nicht zu verwechseln mit den sogenannten „Methoden“, die in der Regel nur nachträglich abstrahierte psychologische Mnemotechniken beinhalten, damit man sich – egal in welchem Fachgebiet – etwas einprägen kann (vgl. Klippert 2016). Als Lerntechniken sind sie sicher hilfreich, um sich etwas einzuprägen, aber erkenntnisführend sind sie nicht. Methoden im fachdidaktischen Sinne sind die logischen Bedingungen einer gültigen Erkenntnis selbst. Es kommt deshalb der Fachdidaktik zu, die Erkenntnismethoden der jeweiligen Fachgebiete mit dem vorliegenden Wissensstand einer Disziplin so zu verbinden, dass ein lernender Einstieg und Fortgang im jeweiligen Fachgebiet möglich wird.

Mit der von Ruhloff herausgestellten methodologischen Fundierung der Didaktik wird allen didaktischen Konzepten eine radikale Absage erteilt, die auf eine Verselbständigung des Vermittlungsprozesses setzen und scheinbar gegenstandsneutral universell wirksam sein sollen. Dazu gehören z. B. die vielfältigen Versprechungen der sogenannten Suggestopädie, die mit Hilfe von Suggestionsformeln und Sinnesstimulanzen beide Gehirnhälften mobilisieren will, um insbesondere Sprachen rasch einzuprägen. Auch die neurolinguistische Programmierung, kurz NLP genannt, gehört zu den vermeintlichen universellen Lernverfahren, die nicht an der Sache, sondern an die sinnlichen Empfindungen und emotionalen Befindlichkeiten der Schüler anknüpfen. NLP geht davon aus, dass jeder Mensch die Lösung für seine Probleme schon in sich trägt und die Anstrengung des Lernens durch gedankliche Assoziationen, die Wohlempfinden auslösen, verharmlost werden kann. Vokabeln soll man demnach besser lernen können, wenn man sich vorstellt, die Buchstaben seien aus Schokolade – vorausgesetzt man mag Schokolade. All dieses hat jedoch mit Didaktik als Wissenschaft nichts zu tun (vgl. Gruschka 2002, S. 329 f.). *Didaktik als Wissenschaft ist die Theorie didaktischen Handelns, didaktisches Handeln ist die Weitergabe des Wissens als erlernbares Wissen*, so lautet unsere Definition. Zum erkenntnishaften Lernen des Wissens gehört, das ist nun deutlich, ein methodischer Weg, der von dem jeweiligen Fachgebiet, in dem etwas erkannt und gelernt werden soll, vorgegeben wird. Insofern ist jede Didaktik zunächst immer eine Fachdidaktik, und es lässt sich zusammenfassend definieren: *Fachdidaktik ist die Theorie der Führung unter dem Aspekt fachlichen Wissens.* Ihre Aufgabe ist die Reflexion des Fachwissens im Hinblick auf den methodischen Weg seiner Lernbarkeit. So lassen sich beispielsweise physikalische Erkenntnisse durch Experimente, historische Einsichten durch die Analyse von Quellen und ästhetische Urteilskraft durch gestaltungspraktische Übungen gewinnen. Die Bestimmung der geeigneten Experimente, Quellen und Gestaltungsübungen, die sowohl den jeweiligen Fachansprüchen und dem Lernvermögen der betreffenden Schüler gerecht werden, ist Aufgabe der Fachdidaktik.

DIE AUFGABE DER ALLGEMEINEN DIDAKTIK

Von der Fachdidaktik muss die Allgemeine Didaktik unterschieden werden. Ihre Aufgabe besteht darin, das Beschreiten des methodischen Lernweges so zu ermöglichen, dass am Ende nicht nur fachliches Wissen, sondern auch das eigene Verhältnis zum Wissen überschaut und darauf bezogen gehandelt werden kann. Die Einheit von Wissen, Urteil und Handlungsbereitschaft bezeichnen wir als Bildung. Im Unterschied zur Fachdidaktik lautet die Definition deshalb: *Allgemeine Didaktik ist eine Theorie der Führung unter dem Aspekt von Bildung.*

Hinter dieser Aufgabenteilung von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik steckt die Unterscheidung von Methode und Unterrichtsmethode. Diese Unterscheidung wird heute weder in der Praxis der didaktisch Handelnden noch in der erziehungswissenschaftlichen Reflexion ausdrücklich vorgenommen. Meist wird im pädagogischen Feld unter „Methode“ ausschließlich die Aktivität des Lehrers verstanden. Dabei geht es oft nur um Verfahrensfragen, etwa ob er frontal oder in Gruppen unterrichtet, ob er die Tafel oder eine Power-Point-Präsentation einsetzt, ob er im Sitzen oder Stehen unterrichtet. Was im vorigen Abschnitt unter „Methode“ entfaltet und ausdrücklich der fachdidaktischen Reflexion überantwortet wurde, das wird in der Erziehungswissenschaft in der Regel nicht eigens thematisiert.

Karl Gerhard Pöppel hat vor einigen Jahren in einem Aufsatz mit dem Titel „Zum Verhältnis von Methode und Unterrichtsmethode“ die unterschiedlichen Aktivitäten herausgearbeitet, die vom Schüler einerseits und vom Lehrer andererseits gezeigt werden müssen, damit Wissen erlernt und zugleich die Urteils- und Handlungsfähigkeit der Lernenden differenziert, mithin ihre Bildung erweitert wird. Seine Unterscheidung eines doppelten Begriffs von Methode im pädagogischen Feld erscheint heute hilfreich zur Begründung der unterscheidbaren Aufgaben von Fachdidaktik einerseits und Allgemeiner Didaktik andererseits (vgl. Pöppel 1976).

Unterrichtsmethodische Erwägungen setzen im Unterschied zu den methodischen Überlegungen nicht zuerst bei der Sache und ihrer Strukturierung, sondern zuerst bei den Schülern und ihrem Erkenntnisvermögen an. Pöppel formuliert dazu Leitfragen, die der sich vorbereitende Lehrer klären muss:

- > Welche methodischen Fähigkeiten besitzen die Schüler schon – welche müssen sie besitzen?
- > Welche methodischen Fertigkeiten sind Voraussetzung für die Lösung dieser Aufgabe?
- > Welche fachlich bestimmten Argumentations- und Lösungswege sind bei den Schülern zu erwarten, aber auch welche Umwege, Abwege, Irrwege? (vgl. Pöppel 1976, S. 187).

Erst mit der Klärung dieser Fragen ist eine auf die Sache hin zielgerichtete Prozessgestaltung durch den Lehrer im Hinblick auf das methodische Lernen der Schüler möglich.

Allgemeine Didaktik hat – so gesehen – zunächst die unterrichtliche Sicherstellung eines fachdidaktisch begründeten Lernweges zur Aufgabe. Aber ihre Aufgabe weist entschieden darüber hinaus, wenn der Unterricht nicht nur zu fachlichem Wissen, sondern zugleich zur Bildung führen soll. Dazu ist aus allgemeindidaktischer Sicht eine Gestaltung des Unterrichts notwendig, die die Sache nicht nur „an sich“ methodisch erlernbar macht, sondern auch ihre Einordnung und Bewertung im Kontext bedeutsamer Lebenszusammenhänge ermöglicht. Denn unter Bildung

versteht man ja nicht nur das, was ein Mensch begründet weiß, sondern immer auch die Art und Weise, wie er sich zu seinem Wissen verhält und darauf bezogen verantwortlich handelt. Die allgemeindidaktischen Leitfragen zur Unterrichtsgestaltung lauten deshalb:

- Welche Bedeutung haben Aufgabe, Weg und Lösung?
- Wie ist der Wert des zu Gewinnenden und Gewonnenen einzuschätzen?
- Wie wird das Erreichte beurteilt, wie ist es beurteilt worden?

Mit diesen Leitfragen wird das zu erlernende Wissen in den Anschauungshorizont der Schüler gestellt. Es wird an ihre Erfahrungen und Erlebnisse angebunden, so dass sich das neue Wissen nicht als bloße Kenntnisnahme zu anderen Fakten im Bewusstsein hinzuaddiert, sondern sich in den Gesamtzusammenhang des bereits Gewussten einordnet. Dazu gehört auch die Vernetzung des Gelernten mit anderen Geltungsgebieten, weshalb bei der Unterrichtsvorbereitung auch zu bedenken ist:

- Welche ‚Ausgriffe‘ sind (dafür) notwendig?
- Welche ‚Randfragen‘ könnten oder sollten auftreten?
- Wo helfen ‚Grenzüberschreitungen‘, die Sache, um die es geht, zu klären? (vgl. Pöppel 1976, S. 188)

Diese Fragen öffnen den Blick für Fragen, die nicht unmittelbar etwas mit der Sache zu tun haben (und insofern auch nicht von der Fachdidaktik thematisiert werden können), die aber für die Bildung der Schüler bedeutsam sind, da sie die methodische Begrenztheit des Wissens und seine Relationalität betreffen.

Bildendes Lernen erfolgt durch die Verknüpfung von Sach- und Wertfragen. Dieser in der Tradition der wissenschaftlichen Pädagogik immer wieder herausgestellte Zusammenhang von Wissen und Haltung ist inzwischen durch die Erkenntnisse der Hirnphysiologie und Neurobiologie empirisch bestätigt worden. Der Erfolg des Lernens hängt in der Tat davon ab, welchen Wert der Lernende dem zu Lernenden beimisst (vgl. Roth 2009). Das didaktische Arrangement zielt deshalb nicht nur auf eine lernbare Anordnung des Wissensstoffs, sondern muss zugleich sicherstellen, dass seine Bewertung durch die Lernenden ermöglicht wird (vgl. Rekus 2013). Was das bedeuten kann, lässt sich z. B. an einem Beitrag von Gisela Blankertz mit dem Titel „Leitbild und Unterrichtsziel“ aus dem Jahre 1967 veranschaulichen. Mit dem Begriff des Leitbildes zielte sie auf einen gemeinsamen Fokus von fachlichem Lehrziel und individuellem Bildungsziel. Am Beispiel des Themas „Tuberkulose“ zeigte Blankertz in ihrem Beitrag, dass dieser Inhalt jeweils anders im Unterricht thematisiert wird, je nachdem, ob er auf den medizinischen, den biologisch-bakteriologischen, den politischen oder den historischen Aspekt fokussiert wird. Für die Entscheidung der vorherrschenden Thematik gibt erst ein zu entscheidender Wert zusammen mit einer methodischen Leitfrage den Ausschlag, in ihrem Beispiel etwa: Gesundheit – Wie schütze ich mich vor Tuberkulose? Sozialität – Welche Maßnahmen muss die Gemeinschaft ergreifen? Geschichtlichkeit – Welche Folgen hatte die Entdeckung des Bazillus? Die notwendige Entscheidung über die konkrete Unterrichtsgestaltung wird

also nicht allein aus fachdidaktischer Perspektive, aber auch nicht ohne sie entschieden. Die allgemeindidaktischen Überlegungen eröffnen in diesem Beispiel einen bildungstheoretischen Entscheidungsrahmen, der Werte und Normen nicht ausblendet, sondern sie so transparent macht, dass eine didaktische Entscheidung überhaupt erst möglich wird.

KONSEQUENZEN

Die Konsequenzen der vorangegangenen Überlegungen werden hier auf drei Punkte konzentriert:

1. Macht man sich die grundlegende Bedeutung der Fachdidaktiken für die Fachkulturen klar, so sind die Universitäten gut beraten, eine Re-Institutionalisierung der Fachdidaktiken zu betreiben, und zwar nicht als vermeintlich geringerwertige Anhängsel der Fachwissenschaften, sondern als ihre notwendige Ergänzung.

Wissenschaft muss sich heute in vielfältiger Weise vermitteln können, in engeren Fachkreisen wie in der Öffentlichkeit. In einer offenen Mediengesellschaft ist Öffentlichkeit dabei umfassend zu verstehen. Fachdidaktik ist deshalb keine Reduktionsaufgabe, die die wissenschaftlichen Erkenntnisse etwa nur für Schulkinder heruntertransformiert. Fachdidaktik ist vielmehr die Reflexion und Theorie einer generellen Vermittlungsaufgabe, die Fachspezifisches mit Adressatenspezifischem zum beiderseitigen Gewinn verbindet und die zu jeder Fachwissenschaft um ihrer Wissenschaftlichkeit willen gehört. Fachdidaktisches Wissen und Handeln ist deshalb die Basiskompetenz eines jeden Lehrers.

2. Konsekutive Lehrerausbildungsmodelle, die zunächst zu einer fachwissenschaftlichen Kompetenz führen und darauf ein allgemeindidaktisches Studium aufpfropfen wollen, erscheinen im Lichte der herausgestellten Bedeutung von fachdidaktischer Reflexion defizitär. Die Methoden des fachlichen Erkenntnisgewinns und ihre Transformation in Lernmethoden können nur im Zusammenhang mit den Fachwissenschaften selbst erworben werden. Keineswegs sind sie durch allgemeine inhaltsgleichgültige Lerntechniken zu ersetzen, wie zahlreiche Praxisbücher mit allgemeindidaktischem Anspruch vorgeben (u. a. Klippert 2016).

Die Vorstellung, man könne den steigenden Bedarf an Lehrern auch mit sogenannten Seiteneinsteigern decken, die über eine fachliche und berufliche Qualifikationen verfügen und einen Schnellkurs in Lehr-Lern-Techniken absolvieren, ist aus didaktischer Perspektive völlig abwegig.

3. Eine Trennung von Fachdidaktik und Allgemeiner Didaktik ist für beide Wissenschaften nachteilig und für die Lehrerbildung schädlich. Die Fachdidaktik ist auf die bildungstheoretischen Ergänzungen durch die Allgemeine Didaktik ebenso angewiesen, wie die Allgemeine Didaktik ohne fachliche Rückbindung ihren Gegenstand verliert. Form- und Inhaltsfragen sind im pädagogischen Prozess untrennbar verbunden. Ihre fach- und allgemeindidaktische Verbundenheit ist der durchgängige Fokus der Lehrerbildung.

LITERATUR

- Blankertz, Gisela (1967): Leitbild und Unterrichtsziel. Methodische Erwägungen unter dem Aspekt didaktischer Neuorientierung. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 43, H. 1, S. 104–115.
- Blankertz, Herwig (1969): Theorien und Modelle der Didaktik. 14. Aufl. München.
- Gruschka, Andreas (2002): Didaktik. Das Kreuz mit der Vermittlung. Elf Einsprüche gegen den didaktischen Betrieb. Wetzlar.
- Heimann, Paul (1979): Didaktik. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung. 10., unveränderte Auflage, Hannover, S. 7–12.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: Die deutsche Schule. Jg. 50, H. 10, S. 450–471.
- Klippert, Heinz (2016): Methoden-Training. Übungsbausteine für den Unterricht. 19. Aufl. Weinheim/Basel.
- Krautz, Jochen (2018): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.): Time for Change? München, S. 225–242.
- Lyotard, Jean-François (2009): Das postmoderne Wissen. Wien.
- Mikhail, Thomas (2009): Bilden und Binden, Frankfurt a.M.
- Otto, Gunter: Kunstunterricht (1979): ‚Reicher Hafen‘. Planungsbeispiel für eine Unterrichtseinheit in der 10. Klasse. In: Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang: Unterricht: Analyse und Planung. 10., unveränderte Auflage, Hannover, S. 125–139.
- Petzelt, Alfred: Grundzüge systematischer Pädagogik. 3. Aufl. Freiburg.
- Pöppel, Karl-Gerhard (1976): Zum Verhältnis von Methode und Unterrichtsmethode. In: Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Jg. 52, H. 2, S. 168–193.
- Popper, Karl (1966): Logik der Forschung. Tübingen.
- Prange, Klaus (2012): Erziehung als Handwerk: Studien zur Zeigestruktur der Erziehung. Paderborn/München/Wien/Zürich.
- Rekus, Jürgen (2013): Bildung und Werterziehung. In: Fuchs, Thorsten/Jehle, May/Krause, Sabine (Hrsg.): Normativität und Normative (in) der Pädagogik. Würzburg, S. 211–222.
- Rekus, Jürgen/ Mikhail, Thomas (2013): Neues Schulpädagogisches Wörterbuch. Weinheim/Basel.
- Roth, Gerhard (2009): Persönlichkeit, Entscheidung und Verhalten. Stuttgart.
- Ruhloff, Jörg (1967): Didaktik und Wissenschaftsmethodologie. In: Welt der Schule, Jg. 20, H. 1, S. 1–11.
- Ruhloff, Jörg (1972): Ein transzendental-kritisch-bildungstheoretisches Didaktik-Konzept. In: Müller, Walter/Vogel, Peter (Hrsg.): Aufsätze zu Problemen des Unterrichts von Wolfgang Fischer/Jörg Ruhloff. Nürnberg, S. 22–50.
- Schirlbauer, Alfred (1992): Junge Bitternis. Eine Kritik der Didaktik. Wien.
- Singer, Wolf (2002): Warum Wissenschaft sich erklären muss. Wie wird Wissbares zum Gemeingut? In: Forschung und Lehre. Jg. 9, H. 3, S. 118–121.

PLANEN VON KUNSTUNTERRICHT

EIN FACHGESCHICHTLICHER PROBLEMAUFRISS IN SYSTEMATISCHER ABSICHT

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag untersucht Stellenwert und Modelle der Unterrichtsplanung in der Geschichte der Kunstpädagogik. Dabei liegt ein besonderes Gewicht auf den Ansätzen nach 1945, weil sie die heutigen Vorstellungen über das Planen von Kunstunterricht in besonderer Weise geprägt haben. Daraus werden systematische Folgerungen gezogen, die Ausblicke für die immer wieder diskutierten Widersprüche in Planung und Durchführung von Kunstunterricht geben. Auf deren Basis wird ein Vorschlag zur konstruktiven und praxisnahen Weiterentwicklung von kunstpädagogisch begründeter Unterrichtsplanung auf der Grundlage systematischer kunstdidaktischer Forschung begründet.

STICHWORTE

Entwurf, Vorbereitung und Planung von Kunstunterricht, Kunstdidaktik, allgemeine Didaktik, didaktische Modelle, Kunstlehre, Lehrkunst

SUMMARY

This text investigates to what extent and in which range of models didactic planning played a role in the history of art education. A focus is put on the approaches after 1945 as they have marked the actual ideas of didactic planning in today's art education significantly. Against this backdrop, this essay concludes systematic consequences which allow prospects to the continuously debated contradictions of the planning and conduction of art education. On this basis, this article suggests a constructive and realistic approach to an advancement in art educationally-reasoned didactic planning grounded on art educational research.

KEYWORDS

draft, preparation and planning of art education, didactics of art education, general didactics, didactic models, teaching of art, art of teaching

„Unterrichtsvorbereitung [...] bedeutet, dass der Lehrer sich vorbereitet und nicht den Unterricht.“ (Schirlbauer 2010, S. 102)

*„So wäre die Unterrichtstätigkeit künstlerisch, wissenschaftlich und sittlich zugleich?
Ja. Wie sie den ganzen Menschen erfassen soll, so setzt sie ihn auch ganz voraus.“
(Seyfert 1905, S. 4)*

Kunstpädagogische Forschung hat sich in den letzten Jahrzehnten eher wenig mit der Frage der Unterrichtsplanung beschäftigt (vgl. Schoppe/Rompel 2017, S. 6; als Ausnahme Busse 2004, 2014). Was in der Lehrerbildung vermittelt und im Alltag praktiziert wird, ist meist ein Konglomerat aus unterschiedlichen fachdidaktischen Ansätzen, allgemeindidaktischen Modellen und gerade gängigen Methodenkonzepten. Die erweisen sich bei genauerer Betrachtung oft nicht nur als heterogen, sondern auch eigentlich unvereinbar. Insofern soll hier ein *historischer* Blick zurück auf die Entstehungskontexte der derzeitigen Situation geworfen werden. Eine *systematische* Auswertung dieser Rückschau kann dann Ausgangspunkte für das Weiterdenken des Themas Planung von Kunstunterricht ergeben. Das Erkenntnisinteresse dieser Rückschau ist also kein rein historisches, sondern ein systematisches: Der Beitrag sucht nach möglichen Anschlusspunkten für die Weiterentwicklung von Kunstdidaktik, womit auch Revidierungen gängiger Wertungen historischer Kunstpädagogik verbunden sein können (vgl. Tewes 2018).

1 METHODIK ALS DIDAKTIK: FRÜHER ZEICHENUNTERRICHT

Wolfgang Kemp beschreibt die „Geschichte des Zeichenunterrichts vor 1870 als Geschichte seiner Methoden“ (Kemp 1977). D.h., dieser Zeichenunterricht kannte das Problem einer didaktischen Begründung noch nicht, weil er aus der Praxis professioneller Kunst abgeleitet war und noch nicht als allgemeinbildendes Fach einer Pflichtschule existierte. Wenn eine Didaktik nicht nach der Begründung der Inhalte fragt, sondern sie „aus einem unabhängig von Schule und Unterricht existierenden Sachzusammenhang ableitet“, „[...] bedürfte es keiner Didaktik im umfassenderen Sinne, sondern nur der Methodik“, so auch Herwig Blankertz (2000, S. 103). Die von Kemp referierten Methoden des Zeichenlernens sind daher die Methoden, die die Kunst selbst entwickelt hat. Diese hat die historische Kunstlehre über zweieinhalb Jahrtausende systematisiert, gelehrt und tradiert (vgl. Blankenheim in diesem Heft und Sowa 2019).

Man musste diese Lehrmethoden erst stärker explizieren, als sich die Kunausbildung seit der Renaissance veränderte. Der selbstverständliche Lehr-Lern-Zusammenhang des Meister-Schüler-Verhältnisses in der Werkstattlehre (Abb. 1) ging langsam über zum Unterricht in den neu entstehenden Akademien (Abb. 2): Wo nicht mehr im unmittelbaren Mitwirken und Mittun der Werkstatt gelernt wurde, musste genauer überlegt werden, aus welchen Bestandteilen das künstlerische Können besteht und wie es in einzelnen Schritten zu lehren und zu lernen ist. Diesen „Übergang von der Lehre zum Unterricht“ beschreibt Kemp mit Recht als „epochal“, ist doch Unterricht eine „Form der Vermittlung und Aneignung, die vom unmittelbaren Lebensvollzug



Abb. 1: Theodor Galle: Die Erfindung der Ölmalerei. Platte 15 aus „Nova Reperta“, ca. 1580

und von der spezifischen Lebenstätigkeit distanziert, in festgesetzten Zeitabläufen, nach vorher bestimmtem systematischen Aufbau der Unterrichtsinhalte verfährt.“ (Kemp 1977, S. 19). Das Entstehen von *Unterricht* geht insofern einher mit der Notwendigkeit von dessen *Planung*. Dieser Planungsanspruch schlug sich zunächst in der genauen Ausarbeitung von *Zeichenmethoden* nieder, wie die Vielzahl von Zeichenlehren der Zeit zeigen (vgl. Heilmann et al. 2014, 2015). Als im 19. Jahrhundert der Schulunterricht im Fach Zeichnen entstand, wurde davon zunächst v. a. das elementarisierende Vorgehen übernommen (vgl. Kemp 1977, S. 15 f. und 22 ff.), das aber mit einem *allgemeinen Bildungsanspruch* verbunden wurde. Die zeichendiaktische Konzeption Johann Heinrich Pestalozzis etwa zielte nicht auf bildhafte Darstellung, sondern auf eine elementare Bildung der menschlichen „Grundkräfte“, also der intellektuellen (Kopf), sittlichen (Herz) und physischen Kräfte (Hand). Diese „Elementarbildung“ ging davon aus, „dass die Basis aller wahren Erziehung einerseits von den Anfangspunkten der Anlagen und Kräfte der menschlichen Natur, andererseits von den Elementen jeder einzelnen Wissenschaft und Kunst ausgehen muss.“ (Pestalozzi 1812, S. 187)

Pestalozzi formuliert hier also als Prinzip allgemeiner schulischer Didaktik, dass sie die *Struktur der Sache* mit der *Entwicklungslage* und dem *Bildungsinteresse* der jungen Menschen verbinden müsse. Unterrichtsplanung kann insofern nicht mehr allein aus der Methode der Sache, hier der Kunst, resultieren, sondern muss abgestimmt werden auf die jeweiligen Schüler.

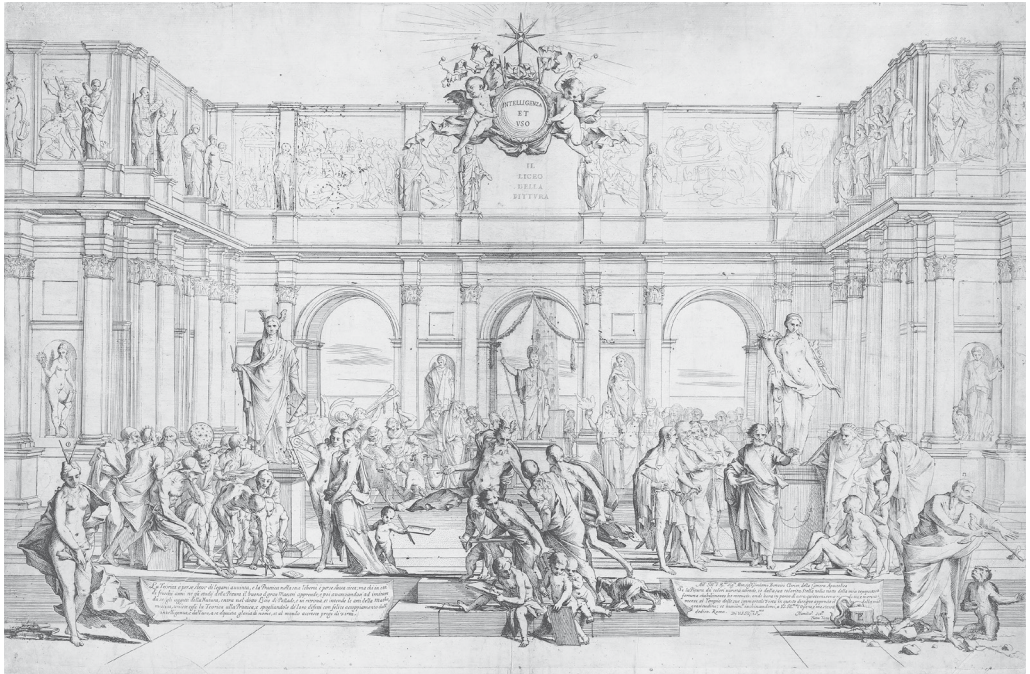


Abb. 2: Pietro Testa: Il Liceo della Pittura, ca. 1638

Die dann den Zeichenunterricht in Preußen prägende Konzeption Adolph Stuhlmanns (1870) blieb weitgehend bei der Methode geometrischer Elementarisierung ohne den Bildungsanspruch Pestalozzis. Sein Lehrgang ist nicht anders als heutige Handreichungen für den Kunstunterricht darauf abgestellt, fachfremd unterrichtenden Lehrern ein methodisches Gerüst an die Hand zu geben, das sich didaktische Begründungen spart und Unterrichtsplanung auf das Abarbeiten von Lehrgängen (heute Kopiervorlagen) reduziert. Gleichwohl ist gegen die verbreitete Abwertung Stuhlmanns als Inbegriff preußischer Drillpädagogik anzumerken, dass er sehr viel mehr leistete, als die heutigen Pendanten von „30 x Kunst für 45 Minuten“ mit „kurze[n] Projekte[n] für schnelle Erfolge“ (Blahak 2010): Er legte einen curricular durchgestalteten Lehrplan vom 1. bis zum 9. Schuljahr mit einer methodisch angelegten Steigerung der Schwierigkeiten vor, der insofern implizit deutliche Hinweise auf eine strukturierte Unterrichtsplanung gibt (vgl. Stuhlmann 1879, S. 58-59). Der frühe Zeichenunterricht verfügte also durchaus über erinnerungswürdige methodisch-didaktische Prinzipien, ohne schon einen Planungsbegriff für Unterrichtsreihen und Einzelstunden zu besitzen.

2 IMPLIZITE UNTERRICHTSPLANUNG: KUNSTERZIEHUNGSBEWEGUNG UND MUSISCHE ERZIEHUNG

An manchen Stellen fällt die durch die Kunsterziehungsbewegung ausgelöste Reformbewegung hinter diesen Stand methodischer Klarheit zurück. So überall dort, wo die berechnete Schülerorientierung, die aus der „Entdeckung der Kinderzeichnung“ resultierte, mit der Idee vom „Künstlerkind“ übertrieben wurde (vgl. exemplarisch Hartlaub 1922). Denn wenn das Kind als Künstler quasi natürlich „wächst“ und „sich entfaltet“, ist geplanter Unterricht verzichtbar oder gilt gar als kindwidrig. Bis heute speist sich die Skepsis gegenüber dem Planen von Kunstunterricht auch aus diesen reformpädagogisch-romantischen Quellen der Kunsterziehungsbewegung. Doch überall, wo im Sinne Pestalozzis die Sachlogik der Zeichenlehrmethoden mit der neu entdeckten Entwicklungslogik des Gestaltungsvermögens von Kindern und Jugendlichen sinnvoll verbunden wurde, entstanden Kunstdidaktiken mit einem komplexen und ganzheitlichen Anspruch an Planung und Durchführung von Kunstunterricht. Sie sind heute meist zu Unrecht vergessen. So begründete etwa Ernst Webers Zeichendidaktik von 1913 mustergültig die Methode aus der Sache der Zeichnung *und* aus der Psychologie des Kindes heraus und entfaltet sie konkret und anschaulich (vgl. Weber 1913). Ähnlich verbindet Gustav Kolbs zweibändiges Werk über das „Bildhafte Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung“ erstmalig explizit die Gestaltungsprinzipien der Bildenden Kunst (Kolb 1927, S. 11-52) mit der curricularen Frage, was nicht allein von der Sache her, sondern in Hinsicht auf das Kind das „psychologisch Leichtere und Einfachere ist, d.h., was dem Kind jeweils leichter oder schwerer fallen wird.“ (Kolb 1930, S. 22) Auf diese Weise solle versucht werden, den Unterricht „mit dem *Leben des Schülers* zu verknüpfen, ja ihn geradezu aus dem *Leben des Schülers* herauswachsen zu lassen.“ (Ebd., S. 37) So klar nun diese didaktischen Prinzipien in den von Kolb vorgestellten Unterrichtsbeispielen indirekt deutlich werden, und so klar er gegen das „Wachsenlassen“ betont: „Alle Erziehung ist planmäßige Führung“ (ebd., S. 23), so wenig geht er ausdrücklich auf eine entsprechende Unterrichtsplanung ein. Gerade weil der Unterricht sich mit dem Leben der Schüler verbinden solle, dürfe es keinen festen Stoffplan geben. Er sei in stofflicher Hinsicht frei zu gestalten (vgl. ebd., S. 37). Durchaus habe der Lehrer sich sorgfältig hinsichtlich Kenntnis und Beherrschung des „unerschöpflichen Stoffkreises“ insgesamt sowie der Didaktik und Methodik der einzelnen Unterrichtsstunde (ebd., S. 39) vorzubereiten und sich dabei an den allgemeinen Lehrzielen und den genannten Prämissen zu orientieren. Genauere Fragen danach, welche Übungen wie zum Ziel führten und welche Themen für welches Alter passten, könnten jedoch nur aus der Erfahrung und dem Erproben des einzelnen Lehrers beantwortet werden. (Vgl. Kolb 1927, S. 326 f.) Hier zeigt sich der Topos von der Künstlerschaft des Kunstpädagogen, der ohne vorgegebene Struktur v. a. intuitiv handelt – eine Argumentation, die sich bis heute findet. Entsprechend wurde in der Pädagogik der damaligen Zeit versucht, Kunst und Pädagogik bzw. Didaktik als verwandt bzw. analog zu verstehen: Unterricht beruht damit nicht allein auf Wissenschaft, sondern hat kreative und intuitive Momente (vgl. Weber 1907, Seyfert 1905). Doch legen die Autoren dabei einen modernen, subjektiven Kunstbegriff zugrunde: „Das Künstlerische ist das Subjektive, das jeder Individualität Eigentümliche.“ (Seyfert 1905, S. 7) Mit diesem seit der Romantik forcierten ästhetisch-subjektiven Kunstbegriff gerät der pädagogische „Künstler“ aber in einen unlösbaren Widerspruch von künstlerischer Freiheit vs. Gebundenheit an Verantwortung gegenüber Schülern und Gemeinwesen:



Abb. 3: Hans Meyers (2007) mit einer Schülerarbeit zum Thema „Übervölkerter Sprungturm“, w., 11. J.; abgebildet auch in Meyers (1981), Tafel XV.

Wenn der Lehrer sich als subjektiver Künstler selbst verwirklicht, kollidiert diese Freiheit mit seiner Verantwortung für die Bildungsbedürfnisse und -rechte seiner Schüler. (Vgl. Krautz 2010, 2019) Das darin liegende ungelöste Spannungsverhältnis von Kunst und Wissenschaft wird für die Musische Kunsterziehung der Nachkriegszeit folgenreich. Sie traf im Zuge der Verwissenschaftlichung von Didaktik und der Ökonomisierung des Bildungswesens (vgl. Bürgi 2017) nun der Vorwurf der „Irrationalität“. Doch gab es neben offen romantisch-antipädagogischen Vertretern wie Otto Haase sehr wohl dezidiert schulische Kunstdidaktiker mit deutlichen Vorstellungen von strukturiertem Unterricht. Gerade bei einem exponierten Kunstpädagogen wie Hans Meyers wird eine hochdifferenzierte didaktisch-methodische Technik erkennbar. So weist Meyers etwa „150 bildnerische Themen“ (1981) und „150 bildnerische Techniken“ (1966) als didaktische Unterrichtshilfen aus. Seine „didaktisch-methodischen Hauptsätze“ (Meyers 1965, S. 65-69) geben knappe, aber klare Hinweise auf Grundzüge der Unterrichtsgestaltung. Und erst recht zeigt das hohe gestalterische Niveau der dokumentierten Schülerarbeiten deutlich, dass hier fachlich fundiert und didaktisch strukturiert unterrichtet wurde (vgl. Abb. 3 und Legler 2014). Auch wenn dies nicht ausgeführt wird, spiegeln sich etwa in Meyers' Unterricht deutlich die pädagogische Psychologie der 1950er Jahre (vgl. Roth 1957) und die frühe bildungstheoretische Didaktik (vgl. Klafki 1958) wider. Beide verstehen die Frage der Unterrichtsvorbereitung als „eine der inneren Haltung und der Einsicht in die Struktur des Lehrerberufs als eines geistigen Berufs.“ (Chiout/Steffens 1970, S. 12) Die Unterrichtsstruktur wird als Dreischritt von „Vorbereitung“

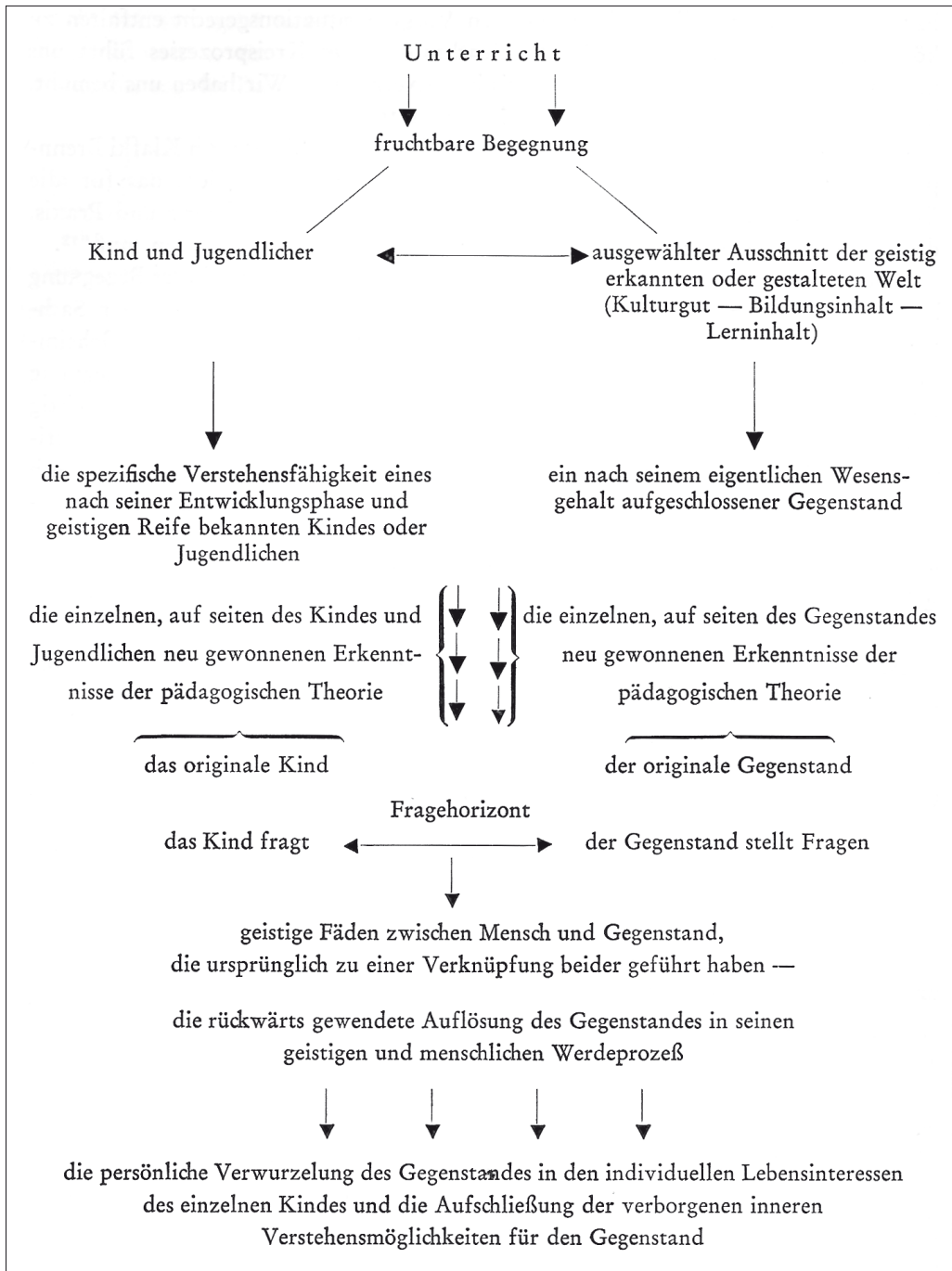


Abb. 4: Bildungstheoretisches Modell der Begründung von Unterrichtsinhalten [Chiout/Steffens 1970, S. 14]

reitung – Gestaltung – Nachbesinnung“ (ebd.) verstanden. Zentral für „die Kunst der rechten Vorbereitung“ (Roth 1957, S. 127) ist dabei die „Herbeiführung einer fruchtbaren Begegnung zwischen Kind oder Jugendlichen und einem ausgewählten Ausschnitt der geistig erkannten oder gestalteten Welt, dem Kulturgut.“ (Ebd., S. 116) Abb. 4 macht deutlich, wie hierbei entwicklungspsychologische Fragen mit der Sachlogik des Gegenstands eng verbunden werden. Eben dies zeigen Meyers Unterrichtsthemen nachdrücklich: Das Thema war altersadäquat so auf das Erleben der Schüler bezogen, dass es in einer „fruchtbaren Begegnung“ die Vorstellung anregen und potenziell den Darstellungswunsch über den ganzen Arbeitsprozess bis zum Abschluss der Bildgestaltung tragen kann (vgl. Abb. 3 zum Motiv „Übervölkerter Sprungturm“). Entsprechend formuliert Hans Meyers (1965, S. 66) seinen „Themensatz“: „*Jedes bildnerische Thema muß zwei Bedingungen erfüllen, es muß kindgemäß und bildgemäß sein.* Bildgemäß ist ein Thema, wenn mit seinen Gegenständen eine gute Verteilung der formalen und farbigen Bildmassen im künstlerischen Sinn unmittelbar naheliegt.“ Während hier also „geistige Fäden zwischen Mensch und Gegenstand“ gezogen werden, wird nachfolgend Gunter Ottos Ansatz diese tatsächlich *künstlerische* Einheit von Inhalt und Form in sinnarme Motive und den Formalismus bildnerischer Mittel auflösen.

Dennoch: Eine genaue Auskunft über Unterrichtsplanung und dessen Durchführung wird auch bei Meyers nicht gegeben. Die sichtbare kunstdidaktische Stringenz wird verhüllt unter Topoi des frei sich entfaltenden, musisch bewegten Kindes.¹ Offenbar wurde die in mancher Hinsicht sehr rationale Unterrichtsführung ein Stück weit mythologisiert, um der eigenen Anthropologie vom „künstlerischen Kind“ gerecht zu werden.

Sidonie Engels (2015, S. 208-212) und Johanna Tewes (2018, S. 94-97) verweisen allerdings zu Recht auf die Ansätze zu einer wissenschaftlich begründeten Theorie der Kunstpädagogik, die Herbert Trümper 1953 in Band I und 1961 in Band III des Handbuchs für Kunst- und Werk-erziehung entwickelte. Dort ist der grundlegende didaktische Zusammenhang von Zielen, Thematik, bildnerischen Mitteln und handwerklich-technischer Dimension bereits ausgewiesen und mit den allgemeinen Bildungszielen und der Entwicklungspsychologie des bildnerischen Gestaltens verbunden (vgl. Trümper 1961, S. 13).

3 PLANEN, STEUERN, ÜBERPRÜFEN: OTTOS TECHNOLOGISCHE WENDE²

Doch an diese eigenständigen Ansätze kunstpädagogischer Theoriebildung knüpfte Gunter Otto nicht an, sondern bediente sich parallel zu der von Björn Blankenheim in diesem Heft aufgezeigten Leerstelle in der Entwicklung der allgemeinen Didaktik nun der reduktionistischen Lernpsychologie, um alle vorhandenen Ansätze in der kunstpädagogischen Tradition zu verdrängen und vergessen zu machen (vgl. Tewes 2018, Kap. 4). Das verhaltenspsychologische Verständnis von Lernen als sichtbarer und überprüfbarer Verhaltensänderung behauptete nun, explizit und nachweisbar zu machen, was die Musische Kunsterziehung im Unbestimmten ließ. Nicht das tatsächliche *Fehlen* argumentierbarer didaktischer Strukturen, sondern eher der von einigen ihrer Vertreter erzeugte begriffliche Nebel ließ die nun vorgetragenen Behauptungen treffend erscheinen, Musische Erziehung sei ein irrationales, emotional manipulierendes, im Kern antiaufklärerisches oder gar faschistoides Konzept, das außer Pathosformeln wenig zur

bildungsökonomisch motivierten Forderung nach rationaler didaktischer Argumentation und der prüfbaren Planung von Kunstunterricht beizutragen hätte (vgl. Tewes 2018, S. 154).³

3.1 Formalismus und Sinnarmut

Entsprechend legte dann Gunter Otto schon auf der ersten Seite seiner Didaktik von 1964 deutlich dar, was Kontext und Intention seines Neuansatzes war: „Lenkung und Steuerung“ von Unterricht unter „prüfbaren Bedingungen, Inhalten, Verfahren und Erfolgen des Unterrichts.“ (Otto 1964, S. 9) Ein Verständnis von Erziehung und Unterricht als Kunst gilt ihm als „irrational“ (ebd.). Zwar plädiert Otto mit Recht für eine Begründungspflicht und theoretische Reflexionsfähigkeit der Lehrer, doch steht diese Forderung mit der verlangten Planung, Steuerung und Kontrolle von Unterricht in keinem fachlich notwendigen Zusammenhang. Das Fach Kunst dient ihm nur als Beispiel für die Anwendung dieser Konzepte: Weil sich in der Bildenden Kunst die Inhalte vermeintlich radikal änderten, eigene es sich dazu besonders gut (vgl. ebd., S. 11). Ottos Ziel ist also nicht primär, eine dem Fach Kunst adäquate Didaktik zu entwickeln; vielmehr will er daran die Arbeitsweise der von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und ihm (1965) entwickelten „lerntheoretischen“ Didaktik aufzeigen.

Die Begründungen und Folgerungen, die Otto dann unternimmt, sind hinreichend bekannt und oft genug dargestellt worden (vgl. etwa systematisch klar bei Seufert o.J., S. 40-47), um hier nur summarisch skizziert zu werden:

Otto identifiziert in Anschluss an Reinhard Pfennig als Gegenstand von Kunstunterricht bestimmte, reduzierte Prinzipien der Kunst der klassischen Moderne und seiner Gegenwart [Material, Experiment, Montage], die er aufgrund eines teleologischen Verständnisses der Kunstgeschichte als quasi höchsten Stand der Kunstentwicklung ansieht. Diese erscheinen ihm als „rational“ und theoriehaltig, daher also unterrichtbar. Diese Festlegung grenzt er gegen reformpädagogisch-romantisch inspirierte Kunstdidaktik ab, v. a. also gegen die Musische Erziehung. Dabei lässt er jedoch die vorhandenen kunstdidaktischen Gesamtentwürfe schlicht unter den Tisch fallen, namentlich etwa die erwähnten Ernst Weber, Gustav Kolb sowie das Handbuch der Kunst- und Werkerziehung.⁴

Gleichwohl plädiert er auch selbst für eine pädagogische Orientierung des Unterrichts an der bildnerischen Entwicklungslage und dem Weltverhältnis des Kindes, was sich aber in seiner Arbeit nicht weiter niederschlägt. Vielmehr sucht er doch eine „untergründige Beziehung“ (Otto 1964, S. 101) von Kind und zeitgenössischem Künstler – und meint sie im experimentellen Umgang mit Material als „Sachproblem der Bildenden Kunst“ zu finden (ebd., S. 102). So kommt Otto eher unterschwellig zu der bekannten didaktischen Struktur: In ein nur vermeintlich kindadäquates Motiv wird ein „bildnerisches Problem“ verpackt, wobei letztlich die formalen Gestaltungsprobleme als fachliche Lernanlässe entscheidend sind, nicht das Thema, nicht das Motiv, nicht die bildliche Darstellung. Herbert Breyer formulierte das in Anschluss an Otto auch explizit: „Inhalte haben für das Subjekt keine eigenständige Bedeutung.“ (Breyer/Otto/Wienecke 1973, S. 42) Beispielhaft sind die „Pflanzen auf dem Meeresgrund“ (ebd., S. 154 ff.), die als Thema kaum einen inhaltlichen Sinn haben: Sie sind den Schülern nicht aus dem Erleben zugänglich, haben keine narrative Qualität und bauen keine inhaltliche Bildspannung auf. Das Motiv ist notwendige Verpackung für das trockene Futter der reinen Form, die Otto für eigentlich

künstlerisch hält und im Jugendalter unabhängig von einem Gegenstand zum Thema gemacht werden soll (Ebd., S. 110).

Otto begründet diese formalistische Auffassung in Anlehnung an die kybernetische Informationsästhetik damit, dass „Lernen gleichbedeutend ist mit *Veränderung des Zeichenvorrats*“, so dass sich Lehre „primär in der *syntaktischen* Dimension“ abspiele (Otto 1965, S. 76). Weil gemäß der Informationsästhetik Kunst eine „Sprache ohne Bedeutung“ sei, habe der übliche Kunstunterricht, der auf „*Mitteilung von Bedeutungen*“ ziele, nichts mit Kunst zu tun (ebd., S. 77). Daher habe die inhaltliche Ebene, also das Motiv einer Aufgabe im Kunstunterricht eine „nachgeordnete Funktion“ (ebd., S. 78).

Diese didaktische Grundstruktur prägt bis heute oftmals den Kunstunterricht: Formale Gestaltungsmittel werden zum eigentlichen Unterrichtsgegenstand: „Unterrichtsgegenstand ist die Farbe. [...] das Drucken. [...] die Linie.“ (Ebd., S. 114–116) So steht es bis heute auch in Lehrplänen. Inhalte als Bildanlässe und damit die relationale und kommunikative Dimension des Bildes werden sekundär. Bildnerische Technik verselbständigt sich zum Formalismus. Das entstehende Bild bleibt als visuelle Darstellung ohne eigene Bedeutung, somit für das bildnerische Mitteilungsbedürfnis der Schüler ohne Sinn, wie auch Hans-Günther Richter treffend kritisiert: „Damit bleibt die Betrachtung von Bedeutung, Sinn, Wert einer ästhetischen Nachricht außer acht: Der Satz, die *künstlerische Form*, wird buchstabiert, aber nicht gelesen.“ (Richter 1981, S. 132, Hervorh. i. O.)

3.2 Ungelöste Spannung

Die zweite Auflage von Ottos Modell vollzieht dann unter dezidiertem Bezug auf Paul Heimanns „Didaktik der *Lernplanung*“ (Otto 1969, S. 23) eine strukturelle Wende hin zum Modell der Berliner Didaktik, die man im Kern als technologisch beschreiben kann (vgl. Breyvogel 1972). Denn sie verwirft den Bildungsbegriff als Leitkategorie und konzentriert sich auf den zweckrationalen Ziel-Mittel-Zusammenhang und die entsprechenden Lehr- und Lernvorgänge (vgl. Blankertz 2000, S. 113 u. auch Wienecke 1975). So weigert sich Otto ausdrücklich, bildende Zielangaben zu machen, die über den Kunstunterricht selbst hinausgehen, weil diese empirisch nicht nachweisbar seien (vgl. ebd., S. 186). Demgemäß gehe es nicht mehr um „Qualitäten“ und „Gehalte“, sondern um zu erzielende „Verhaltensweisen“ (ebd.) entlang der wenig fachspezifischen Genrealintentionen „Strukturieren“ und „Kommunizieren“ (ebd., S. 185). Entsprechend enthält das von Wolfgang Schulz auf der Grundlage von Paul Heimanns Theorie (vgl. Heimann 1962) entwickelte Schema von Bedingungen und Entscheidungen (vgl. Abb. 5) nur noch formale Kategorien (Abb. 6). Sie übersetzen prinzipiell unkritisch gegebene Inhalte in Unterricht. Zwar betont Schulz (Heimann/Otto/Schulz 1965/1979, S. 39) noch die Aufgabe der „Normenkritik“, doch entfällt mit dem Bildungsbegriff jedes Maß und Mittel kritischer Beurteilung, wenn es allein um das Optimieren von prüfbaren Lehr-Lernvorgängen geht (vgl. Blankertz 2000, S. 112–117). Mit Ottos Adaption des Berliner Modells fand dann die Unterrichtsplanung in phasierten Verlaufsplänen mit den verhaltenspsychologisch geprägten Spalten „erwartetes Schülerverhalten“, „erwartetes Lehrerverhalten“ und „didaktischer Kommentar“ (vgl. Heimann/Otto/Schulz 1965/1979, S. 47) auch Eingang in den Kunstunterricht.

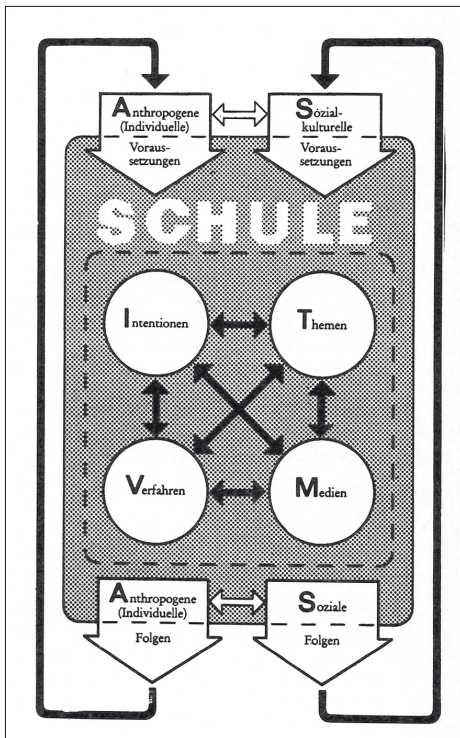


Abb. 5: Bedingungs- und Entscheidungsgefüge gemäß der lerntheoretischen Didaktik

In der „Didaktik der Ästhetischen Erziehung“ von 1974 greift Otto dann die über die Curriculumrevision angestoßene Lernzielorientierung auf und arbeitet diese für ein zwischen Visueller Kommunikation (VK) und ästhetischer Erziehung changierendes Fachverständnis auf. Otto beabsichtigt damit, die Emanzipationsforderung der VK und die von dieser neu eingebrachten Fachgegenstände (Massenmedien, Comics, Werbung) in sein Konzept zu integrieren. Doch orientiert er sich faktisch weiterhin an den Transparenzforderungen empirischer Psychologie im Sinne des Behaviorismus: Lehren und Lernen muss auch hier auf „nachprüfbare Verhaltensweisen“ im Sinne „externe[r] Operationen also in der Regel Handlungen und Tätigkeiten des Schülers“ zielen (Otto 1974, S. 151). Daran ändert auch wenig, dass nun die Schüler die Ziele selbst mitbestimmen sollen, unter denen sie sich *selbst* zu kontrollieren haben (vgl. Otto 1974, S. 305). Insofern verbindet sich hier die schon bekannte behavioristische Planungsrationaltät mit der materialistischen Rationalität der VK. Inhaltlich verliert die bildnerische Praxis wie in der VK quantitativ und qualitativ ihre Bedeutung. Es tritt das „Prinzip Umgestaltung“ in den Vordergrund (ebd., Kap. 8).

Diese Entwicklung hat Otto dann mit dem Band „Auslegen“ von 1987 noch forciert, der versucht, den behavioristischen Verhaltensbegriff subjektzentriert, ästhetisch und relational umzudeuten (vgl. Otto/Otto 1987, S. 238), doch hält er an Paul Heimann als didaktischem Kronzeugen fest (vgl. ebd., S. 17), beschränkt sich aber hinsichtlich der Unterrichtsplanung auf einige Hinweise auf die „Offenheit“ von Unterricht und notwendige „Erfahrungsräume“ (ebd., S. 252). Diese letztlich nicht gelöste Spannung spiegelt dann auch seine zentrale Idee dieser späteren Zeit, die „ästhetische Rationalität“ (vgl. Drews 2018).

Kunstunterricht			
Intention	Inhalt	Methode	Medium
Strukturieren und Kommunizieren	Bildnerische Prozesse und Ästhetische Objekte	Produktion und Reflexion	Realisation und Präsentation
Lehrabsicht	Lehrinhalt	Lehrweg	Lehrmittel

Abb. 6: Anwendung des Entscheidungsgefüges der lerntheoretischen Didaktik auf den Kunstunterricht (Otto 1969, S. 216)

3.3 Otto im Kontext der technologischen Wende

Die Pragmatik von Ottos Modell war und ist nicht zu leugnen und hat ihm nachhaltigen Erfolg beschert, der das Fach bis heute tief prägt. Dies nicht nur als Planungsmodell, sondern auch in den grundlegenden Meinungen, was eigentlich Gegenstand von Kunstunterricht sei (s.o.). Selten wird dabei der Kontext einbezogen, in dem das Modell entstand, über den Otto selbst nur beiläufige Hinweise gibt, die ihm womöglich kaum bewusst waren:⁵

Gerade die Fassung von 1969 legt den Fokus auf die Planbarkeit, Steuerbarkeit und „objektive“ Überprüfbarkeit eines Lerngeschehens, das sich nur auf reduzierte und verengte Aspekte von Kunst oder bildnerischer Gestaltung bezieht. Ottos Didaktik steht damit im Kontext einer technologischen „Offensive gegen Bildung“ (vgl. Kremer in diesem Heft), die meist als von den USA inszenierte Reaktion auf den Sputnik-Schock (1957) beschrieben wird („science as weapon“, Nicklis 1967, S. 100). Es ging dabei um das „Ziel, das Klassenzimmer analog zu anderen gesellschaftlichen Subsystemen (Verteidigung, Wirtschaft) planbar und steuerbar zu machen.“ (Rohstock 2014, S. 258) Der gleiche Steuerungsanspruch behavioristischer Psychologie und Didaktik fand sich allerdings zeitgleich im totalitären System der Sowjetstaaten. Solche technologische Didaktik beansprucht, Techniken und Mittel von Unterricht und dessen Überprüfung bereit stellen zu können, die Lernerfolg quasi garantieren, unabhängig von der Person, die den Unterricht durchführt oder an ihm teilnimmt.⁶ Die von der behavioristischen Lernpsychologie geprägte kybernetische Didaktik etwa behauptete, Unterricht unter Ausschaltung personaler Faktoren (also Lehrer und Schüler als Personen) nach sich selbst kontrollierenden technischen Regeln steuern zu können (vgl. ebd.). Der prominenteste Vertreter des Behaviorismus, Burrhus F. Skinner, hat dies schon damals deutlich formuliert: „Die Erziehung braucht keine Prinzipien, durch die sie erst, wenn man sie beachtet, verbessert wird. Sie braucht eine Technologie, die so zwingend ist, dass sie nicht ignoriert werden kann.“ (Skinner 1965/1971, S. 15). Unterrichten

ist damit nicht mehr eine Frage des persönlichen Könnens und der situativen Entscheidung und Verantwortung einer Lehrperson (Modell „Kunst“), sondern wird durch die Befolgung von Regeln garantiert (Modell „Technologie“).

Die Didaktik schließt damit an das seit den 1950er Jahren durchgreifende Rationalitätsmuster der neu entstandenen und von der OECD ab Beginn der 1960er Jahre weltweit durchgesetzten Bildungsökonomie an (vgl. Bürgi 2017, Krautz 2017a). Dieses Muster „zweckrationalen und erfolgskontrollierten Handelns“ passt „auch nicht-ökonomische Theorien und Strategien dem ‚cost-benefit‘-Schema kapitalistischer Rationalität“ an (Becker/Jungblut 1972, S. 148). Das Ziel solcher Planung und Kontrolle ist dabei nicht „Profit“ im monetären Sinne, sondern die Steuerung von Verhalten (vgl. ebd.). So spricht Gunter Otto von „Kunst als Prozess im Unterricht“ offenbar, weil es um die *Steuerung des Prozesses* geht. Das Produkt ist nur als Outcome wichtig, um den *Erfolg der Prozesssteuerung* „empirisch“ nachweisen zu können. Als bildnerisches Werk ist es letztlich nicht von Belang. Auch Ottos ästhetischer Rationalismus schließt damit an die technologische Wende der Didaktik an.

Zwar sprach Paul Heimann noch von Daseinserhellung, Daseinserfüllung und Daseinbewältigung als Horizont der Didaktik (vgl. Reich 1978, S. 178), doch seine Vorentscheidung zugunsten einer verhaltenspsychologisch begründeten Didaktik machte daraus das Gegenteil: Sobald Lernen auf eine beobachtbare und prüfbare Verhaltensänderung reduziert wird, werden alle weitergehenden Bildungsansprüche zu Lippenbekenntnissen. Dementsprechend gehe es nach Heimann schon bei der Ausbildung der Lehramtsstudenten um eine „Überformung“ von deren Persönlichkeit in Richtung eines Verhaltens, „das im besten Sinne des Wortes modern, d.h. den heutigen Bedingungen der gesellschaftlichen und schulischen Wirklichkeit angepaßt ist.“ (Heimann 1961, zit. n. Reich 1977, S. 115) „Modern“ ist demnach gleich angepasst an gegebene Wirklichkeit. Bei Otto ist es die moderne Kunst und die moderne Arbeitswelt, an die es sich anzupassen gilt (vgl. Tewes 2018, S. 161). Derart solle das unterrichtliche Handeln „rationaler und erfolgreicher“ gestaltet und „von dem häßlichen Zwang der Gewohnheit und des Herkommens, jeglicher Art von Dogmatismus und nicht zuletzt den Zufällen, die unser pädagogisches Tun in jedem Augenblick bedrohen“, befreit werden (Heimann 1948, zit. n. Reich 1977, S. 112). Von hier aus schließt sich der Kreis der technologischen Bildungssteuerung bis unmittelbar in die Gegenwart: Heute ersetzt die OECD mittels der PISA-Studien den Bildungsbegriff durch ein Kompetenzkonzept, das Bildung als gesellschaftlich-ökonomische Anpassungsleistung versteht (vgl. Krautz 2015a, 2017a).

Damit geht ein *Planungsbegriff* einher, „der ‚Planen‘ mit dem Steuern der Veränderung von Systemzuständen identifiziert“ (Becker/Jungblut 1972, S. 169 f.). Der entsprechende Zyklus von Planung, deren Implementierung und anschließenden Evaluierung (vgl. ebd., S. 170) ist heute als Zusammenhang von Diagnose, Evaluation, Qualitätssicherung etc. ein unhinterfragtes Dispositiv in Bildungswissenschaft wie schulischer Praxis. Insofern muss auf den Titel dieses Textes gewendet selbstkritisch gefragt werden, inwiefern nicht der didaktisch arglose Umgang mit dem Begriff der „*Unterrichtsplanung*“ einer kritischen Revision bedarf. Anders als „Vorbereitung“ und „Entwurf“ von Unterricht (vgl. Chiout/Steffens 1970), ist der Planungsbegriff heute kaum noch von seiner technologischen Umdeutung abzugrenzen.

4 DIALEKTISCHE AMBIVALENZ: PLANUNG IN DER KUNSTDIDAKTIK DER DDR⁷

Die Kunstdidaktik der DDR zu dieser Zeit, also dem Beginn der 1970er Jahre, kann hier nur anhand einiger programmatischer Publikationen, nicht in ihrer Wirklichkeit betrachtet werden.⁸ Sie nimmt aber eine heute durchaus bemerkenswerte mittlere Stellung zwischen den nun aufgerissenen Polen von musischer Kunsterziehung und ottonischer Steuerungsdidaktik ein. Dabei ist vorab zu bemerken, dass es eine Kunstdidaktik wie auch andere Fachdidaktiken im eigentlichen Sinne in der DDR nicht gab: Sie zerfielen in allgemeindidaktische Vorgaben einerseits und deren methodische Umsetzung im Fachunterricht andererseits. Diese allgemeindidaktischen Vorgaben deduzierten aus den ideologischen Grundlagen des Marxismus-Leninismus, im DDR-Staat vertreten durch die SED, einen umfassenden Steuerungsanspruch. Demgemäß zielt das Bildungswesen mittels „sozialistischer Allgemeinbildung“ auf die eine entsprechende „allseitige Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten“ (Neuner 1973, S. 27). Unterricht wird daher als „wissenschaftlich und parteilich“ konzipiert: „Auf der Grundlage soliden Könnens und Wissens gilt es, alle schöpferischen Kräfte und Fähigkeiten zu entwickeln“. Dabei meint aber das Ziel der Erziehung zu „bewußten Staatsbürgern“, „den Ideen des Sozialismus treu ergeben“ zu sein (ebd., S. 24). Der letztlich totalitäre Anspruch, auch die jeweils zu erreichenden „Bewußtseins- und Verhaltensqualitäten“ normieren und prüfen zu wollen (Neuner 1973, S. 51 f.), schlägt sich etwa im Kunstunterricht darin nieder, dass nicht nur die Qualität der bildnerischen Arbeit, sondern „die Gesamtheit der Persönlichkeit“ und dabei „vor allem die ideologische Entwicklung des Schülers“ beurteilt werden soll (Müller 1978, S. 266).

Der Zusammenhang zwischen Wissen und Bildung wird unter deutlicher Betonung von *Kenntnissen* als „stabilisierendes Element der gesamten Persönlichkeitsentwicklung“ sowie der daraus erwachsenden *Fähigkeiten* gedacht. Auch die bildungstheoretische Didaktik ging davon aus, dass sich in diesem an der Sache orientierten Prozess „Einstellungen“, „Überzeugungen“ und „Charaktereigenschaften“ bilden (Neuner 1973, S. 64), nur dass diese Eigenschaften hier vorab festgesetzt sind und nicht im Selbstbestimmungsrecht der Person gründen. Das fachliche Lernen soll so mit „zwingender Logik und Beweiskraft“ ideologische Überzeugungen erwirken (ebd., S. 73).

Diese ideologische Dimension schlägt sich v. a. in der Wahl der bildnerischen Themen und der zu besprechenden Kunstwerke nieder. Die ideologische Bedeutung der *Inhalte* (vgl. ebd., S. 25) macht daher verständlich, dass die offizielle Entwicklung des Faches Kunsterziehung in der DDR v. a. durch die Revisionen der Lehrpläne geprägt war (vgl. Rother 2001). Und daher gilt auch „solide Lehrplankenntnis“ als unverzichtbare Voraussetzung für deren Umsetzung gemäß der Idee sozialistischer Allgemeinbildung (Neuner 1973, S. 26). Daher gilt in der DDR der Zusammenhang von „Ziel, Stoff und Methode“ als „gesetzmäßige“, lineare Ableitung der Stoffe und Methoden aus vorgegebenen Zielen (ebd., S. 51). Unterrichtsplanung beschränkt sich auf die Bedingungsanalyse, also die Adaption an die spezifischen Bedingungen und die Gliederung der Inhalte gemäß dem Lernprozess der jeweiligen Schüler (vgl. ebd. 1978, S. 243). Unterricht wurde dann wie in der lerntheoretischen Didaktik „verstanden als planmäßig gestalteter Prozeß des zielgerichteten Lehrens und Lernens“ (ebd., S. 103.). Der weltanschauliche Steuerungsanspruch wird hier also ganz offen formuliert, während die technologischen Didaktiken im Westen ihren Anspruch auf Durchsetzung bildungsökonomischer Rationalität eher verschleierten (s.o.).

Jenseits der ideologischen Ebene der Inhaltsbegründung weisen die Kunst-Lehrpläne aufgrund der Betonung von Wissen und Können eine deutliche Fachsystematik und ein hohes Maß didaktischer Stringenz auf, die dem Anspruch folgt, eine „pädagogische durchdachte Systematik des Fachlehrgangs“ zu entwerfen (Neuner 1973, S. 71). Diese folgt ab den 1970er Jahren ausdrücklich der fachlichen Logik des künstlerischen Gestaltungsprozesses und der Kunstbetrachtung (vgl. Müller 1978, S. 144–159), zu dessen Ausarbeitung Günther Regel wesentlich beitrug (vgl. Regel 1996).

Bemerkenswert ist, dass die „Methodik Kunsterziehung“ (Müller 1978) gewissermaßen eine Verbindung musischer Unterrichtsmomente mit einer tatsächlich kunstfachlich entwickelten planerischen Stringenz verbindet. So führt die (in der ideologischen Ausrichtung problematische) Inhaltsorientierung der Aufgabenstellungen gleichwohl dazu, dass die „zu erstrebende künstlerische Einheit von Inhalt und Form“ als leitend für die Bildgestaltungen gilt (ebd., S. 205). Es wird also die Einheit von Form und Inhalt, von „Bildidee und Resultat in Gestalt von abgeschlossenen Schülerarbeiten angestrebt.“ (Manthey 1970, S. 172) Daher steht am Beginn des Unterrichts ein imaginär aufgerufenes oder durch Realbegegnung provoziertes „tiefe(s) und spezifisches(s) Erlebnis“, das das Bildmotiv anregt und zugleich die Motivation zu dessen Umsetzung möglichst bis zu Abschluss der Arbeit durchträgt (vgl. Müller 1978, S. 148). Hier läuft die Unterrichtsstruktur also parallel zur Musischen Erziehung, wenngleich die Erlebnisse oft ideologisch aufgeladen werden (z. B. „Interessantes Pionierleben“, ebd., S. 212), um „Parteilichkeit“ auch emotional zu verankern (ebd., S. 126). Gleichwohl sind damit die im Thema enthaltenen bildnerischen Probleme, die auch hier so genannt werden, an eine bildnerische Intention gebunden, werden also nicht selbst Unterrichtsgegenstand wie bei Gunter Otto. Zugleich ist die Durchführung einer vom Erlebnis ausgehenden Aufgabe didaktisch ungleich klarer gefasst als in der Musischen Erziehung: Der Erlebnisvermittlung durch Realbegegnung, Imagination, Narration etc. folgt das Stellen der Gesamtaufgabe, dann die Wiederholung, Erarbeitung und Übung bildnerischer Probleme (z. B. Klärung des Bildaufbaus, Formklärung), die Aufgabenlösung in zunehmender Selbstständigkeit und deren Auswertung und Bewertung (vgl. ebd., S. 160).

Dabei enthält etwa die offizielle Publikation von Müller (1978) eine Vielzahl von differenzierten didaktischen und methodischen Hinweisen auf Detailfragen des Unterrichts, die in dieser Stringenz in der westdeutschen Didaktik kein Pendant haben. Nicht zuletzt wird innerhalb der ideologischen inhaltlichen Maßgaben immer wieder betont, dass es um die Entwicklung „schöpferische(r) Selbstständigkeit der Schüler“ ginge (ebd., S. 126), weshalb im Unterricht die „individuelle Modifikation“ der Ziele nicht nur zu gestatten, sondern bewusst anzustreben seien (ebd., S. 150).

Die Planung für den Kunstunterricht mündet hier einerseits in die bekannte Tabellenform, in der Ziele, Inhalte, didaktische und methodische Hinweise in Bezug auf Zeit und Gliederungsabschnitte ausgewiesen werden (ebd., S. 255 ff.). Zugleich wird aber für den Kunstunterricht betont, dass der Kunsterzieher je nach Typ seine Planung genauso „bildhaft-konkret“ ausgestalten könne, also mittels klärender Skizzen und kurzer Notizen zu zentralen Aspekten. Hier wird also die Möglichkeit geboten, Planung auch in ihrer Form dem visuellen Charakter des Faches gemäß zu gestalten.

Zusammenfassend kann man auch an der Frage der Bewertung die Ambivalenz der DDR-Kunstdidaktik zwischen ideologischem Anspruch und didaktischer Klarheit zeigen: Während



Abb. 7a–d: Schülerarbeiten Klasse 7 zum Thema „Eine Expeditionsgruppe erforscht den Reichtum der Tiefsee zum Wohle der Menschheit“ [aus: Müller 1978, S. 270 f.]

sie einerseits den totalitären Anspruch erhebt, auch die Einstellungen und Überzeugungen der Schüler bewerten zu wollen, betont sie auf fachlicher Ebene mit Recht, dass die Objektivierung der Beurteilung v. a. gegen subjektive ästhetische Vorlieben des Kunsterziehers schütze (vgl. ebd., S. 265). Beurteilungsgrundlage sei vor allem „die geleistete Aussage“ als „Ergebnis des Ringens um die Einheit von Inhalt und Form“ (ebd., S. 269). Kriterien seien die „Entwicklung der Bildidee zu einem Thema“, die „Wahl der Objekte und Situationen (Sujet)“ sowie die „Umsetzung der Bildidee in eine spezifische Bildsprache, dabei Einsatz der bildnerischen und technischen Gestaltungsmittel“ (ebd., S. 269). Hier wird im Vergleich zu Otto also eine tatsächlich am künstlerischen Prozess orientierte Bildarbeit verlangt. Dies wird am Beispiel deutlich (Abb. 7a–d): Während das Thema auf beinahe schon absurde Art den Beitrag sozialistischer Tiefseeforscher zum „Wohle der Menschheit“ thematisiert (was die Bilder gerade nicht zeigen können), regt es vor allem eine narrative Imagination an. Diese führt zu individuellen Bildfindungen, womit bestimmte malerische Probleme und deren jeweilige Lösung verbunden sind. Die vorgeführte Bewertung (ebd., S. 269–274) würdigt eben diese individuell gelösten Form-Inhaltszusammenhänge in ihrer bildnerischen Qualität, geht also weit über Ottos quantitative Bewertung hinaus, indem sie die Schülerarbeiten als künstlerische Arbeiten ernst nimmt.

Der international bedeutendste Allgemeindidaktiker der DDR, Lothar Klingberg, betont auch die ästhetische Dimension der Didaktik, womit nicht nur das Ästhetische als Unterrichtsgegenstand gemeint ist, sondern „als Gestaltungskomponente des didaktischen Prozesses“ (Klingberg

1974, S. 182). Jede Unterrichtsstunde verlange eine quasi kompositorische Geschlossenheit, ein „Formgefühl für ihre innere Rhythmik und jeweils spezifische Intonation“. Daher gebe „es elegante und weniger elegante Lösungen“ (ebd., S. 183). Dies sei aber eine Frage ihrer Ästhetik: „Eine gute Unterrichtsstunde ist nicht nur sachlich und methodisch *richtig* (im Sinne der Wissenschaftlichkeit des Unterrichts), sondern auch *schön* im ästhetischen Sinne, und auch hierin liegt die Kunst des Lehrens.“ (Ebd., S. 184) Deshalb könne man, wie Klingberg 1989 noch deutlicher formuliert, „Unterrichtsprozesse nicht mit starren Algorithmen steuern“. Vielmehr bedürfe er „einer schöpferischen Leistung des Lehrers“ (Klingberg 1989, S. 106).

Damit erinnert ausgerechnet ein DDR-Didaktiker daran, dass Didaktik einmal als *Lehrkunst* galt. Es scheint also lohnend, auch die Kunstdidaktik der ehemaligen DDR neu aufzuarbeiten, dabei die ideologischen Anteile klar zu benennen, aber auch die allgemein- und fachdidaktisch wertvollen Ergebnisse in den kunstpädagogischen Diskurs aufzunehmen. Denn historisch hat sie in bestimmter Hinsicht eine echte Integration der Tradition der Kunsterziehungsbewegung mit moderner Didaktik geleistet, während im Westen von Gunter Otto ein vollständiger Bruch inszeniert wurde.

5 GEGENREAKTION: ÄSTHETISCHE ERFAHRUNG UND ANTIDIDAKTISCHE WENDUNG

Im Westen führte Ottos Planungsrationaltät zu heftigen Gegenreaktionen und neuen Vereinseitigungen. Im Rückblick kann erstaunen, dass die marxistische Kritik der Visuellen Kommunikation (VK) die angesprochene Unterwerfung des Faches unter eine ihm fremde ökonomische Zweckrationalität nicht gesehen und angegriffen hat. Dies mag auch in der eigenen Nähe der VK zu Kybernetik und Informationsästhetik begründet sein, deren Steuerungsmacht sie für eigene politisch-ideologische Ziele nutzen wollte (vgl. Kowalski 1978, S. 32 f.). Erst Gert Selle formulierte die Kritik deutlich: „[...] aber niemand nahm damals wahr, daß dieser Wechsel zu ‚Sachbezügen‘ und ‚Lernschritten‘ ein Produkt der Bildungsökonomie und ein Zeichen für den Einzug technokratischer Unterrichtsformen auch in den Bereich der ästhetischen Erziehung war.“ (Selle 1981, S. 247)

Dementsprechend scharf war seine Gegenreaktion, die Selle vor dem Hintergrund seiner kultur- und designhistorischen Arbeiten (Selle 1981, 1987) entwickelte, die ihn für die besagten Rationalisierungsprozesse sensibilisierten. Schon dort formulierte er als Aufgabe einer ästhetischen Erziehung die „Neudefinition eines Beitrags zu einer demokratischen Kultur der Sinne“ (Selle 1981, S. 249). Durchaus im Rückbezug auf die reformpädagogische Tradition des Faches plädiert er für „eine therapeutische, entlastende, ich-stabilisierende Gestaltungspraxis“ (Selle 1981, S. 263). Dabei sieht Selle die Unverfügbarkeit von Bildung in der subjektiven ästhetischen Erfahrung aufgehoben, die daher eine eigene Dignität diesseits von instrumentellen Lernzielen erhält. Damit knüpft Selle neben Schiller v. a. an die kritische Ästhetik der Frankfurter Schule an und hofft, im Ästhetischen den Schlüssel zur Veränderung und Befreiung des Subjekts gefunden zu haben: Ästhetische Erziehung werde verwendet „zur Bezeichnung von Versuchen, Menschen ‚sinnlich‘ und zugleich bewußt und selbstbewußt zu machen.“ (Selle 1981, S. 13)

Entsprechend entwickelt Selle die Form des „kunstnahen ästhetischen Projekts“, das er dezidiert antididaktisch definiert. Es sei ein „Strukturmodell, eine Vorgehensweise, ein Prinzip

selbständigmachenden Erfahrungslernens auf den Wegen der Kunst.“ (Selle 1994, S. 64) Die „Struktur“ des Modells bleibt gleichwohl undeutlich, und das wohl bewusst, lehnt er doch jede Didaktisierung ab: „Das didaktische Geheimnis liegt in der Unberechenbarkeit des Verlaufs, im Rausch, den es nicht auf Rezept gibt.“ (ebd., S. 62) Später spitzte Selle dies weiter zu: „Alles spricht für eine Entdidaktisierung kunstpädagogischer Praxis. Nicht um kunstpädagogische Gedankenlosigkeit zu unterstützen, sondern um einer Solidarität des Bewußtseins willen, gerade im Unnützen, Nichtnotwendigen etwas noch Sinnvolles zu tun. Gebraucht wird dazu ein Versuchsgelände, eine didaktikfreie Zone zwischen Subjekt und wahrnehmbarer Welt, Subjekt und Kunst, Lehrsubjekt und Lernsubjekt.“ (Selle 2003, S. 190) „Brennpunkt kunstpädagogischen Interesses ist und bleibt das seiner selbst kaum habhaft werdende Subjekt auf der Suche nach einer, wenn auch nur momentan gültigen, Ästhetik seiner Existenz.“ (Ebd., S. 118)

Dabei bleibt in Selles Publikationen widersprüchlich, dass er einerseits auf die Bedeutung der „Anstrengung der Form“ insistiert (Selle 1994, S. 63), damit subjektive Erfahrung nicht beliebig bleibe. Andererseits relativiert er aber den „Produktbezug“, weil dieser die „Prozeßerfahrung“ verdecken könne (ebd., S. 60). Entsprechend sind in seinen Publikationen auch kaum überzeugende Gestaltungsprodukte zu finden: Das nur mit sich selbst beschäftigte Subjekt verliert sich „im Labyrinth der ästhetischen Einsamkeit“ (Clemens 2015).

Vor allem aber hat Selle nie gezeigt, dass und wie seine Nichtdidaktik mit Schülern realisiert werden kann (vgl. Vetter in diesem Heft). Insofern schoss Selles im Kern treffende Kritik an Ottos Rationalisierung wiederum weit über das Ziel hinaus. Sein antididaktischer Affekt führte nicht zu einer Besinnung auf die *Mitte* des Faches, auf kunstadäquate Planungs- und Unterrichtsstrukturen, sondern zu einer neuen Vereinseitigung, die nicht weniger folgenreich war als die vorhergehende: Nun war, nicht zuletzt im Kontext der alternativen Selbsterfahrungskultur der 1980er Jahre, jedes Fühlen und Spüren, jedes Basteln und Matschen eine „ästhetische Erfahrung“. „Subjektivität“ wurde zum Schlagwort, dass gegen alle Ansprüche von Planung und Gestaltung gesetzt wird. So setzte Selle letztlich die von Otto mit der Berufung auf die Kunst der damaligen Zeit begonnene gestaltungspraktische Entfachlichung des Faches Kunst mit dem nicht weniger kurzschlüssigen Rekurs auf die Kunst seiner Gegenwart unter anderen Zeichen fort.

6 KÜNSTLERISCHE DIDAKTIK UND PROJEKTSTRUKTUR

Carl-Peter Buschkühles umfangreiche Begründungen einer „künstlerischen Kunstpädagogik“ legen den Akzent von der eher auf Rezeption bezogenen Ästhetikkonzeption auf die gestaltungsorientierte, produktive Seite der Kunst. Hier korrigiert er also Selles stark subjektbezogenes Ästhetikverständnis (vgl. Buschkühle 2007, S. 24) und die Reduktion des Kunstpädagogen auf einen „vorsichtigen Begleiter von Selbsterfahrungsprozessen“ (ebd., S. 171). Sein Modell des „künstlerischen Projekts“ bezeichnet er dagegen als klar „werkorientiert“ (ebd., S. 170 und Buschkühle 2017, S. 304) bzw. „gestaltungsorientiert“ (ebd., S. 172). D.h. ästhetische Erfahrung, Prozessualität und Rezeption begründen sich in Hinsicht auf „Aussageproduktion durch Werkgestaltung“ (Buschkühle 2007, S. 171). Daher dürften Themen nicht rein formal bleiben, wie er in der Kritik der durch die „ottonische Didaktik“ geprägten Realität des Kunstunterrichts

und des kompetenzorientierten Reduktionismus vieler Lehrpläne festhält (vgl. Buschkühle 2017, S. 320–331).

Konsequent betont er daher die inhaltliche Dimension der Kunst. Relevant seien vielmehr „lebensweltliche Orientierungen“ und „thematische Auseinandersetzungen“ (Buschkühle 2007, S. 22), weshalb es darum gehe, eine „Erzählfähigkeit“ als „existentielle Form der Bedeutungserzeugung“ auszubilden (ebd., S. 30). Hierin verbinden sich Subjekt und Objekt in einer bildenden Bewegung, weshalb künstlerische Bildungsprozesse „gerade in ihrer Ausrichtung auf die Sache – das Werk und die Thematik – subjektorientiert“ sind (Buschkühle 2017, S. 334). Der Anspruch, Inhalte mit angemessenen handwerklichen und gestalterischen Qualitäten bildnerisch zur Darstellung zu bringen, zeigt sich auch in den zahlreichen konkreten Schülerprojekten in seinen Publikationen.

Die Qualitäten künstlerischer Bildung sind für Buschkühle dabei nur in einer *Projektstruktur* des Unterrichts zu erreichen, die dem des künstlerischen Prozesses entspreche. Strukturelemente des künstlerischen Projekts seien die Induktion, also ein problembezogener Einstieg, der einen Fragehorizont öffnet; des Weiteren das Experiment; zudem inhaltliche Recherche, die Konstruktion von Zusammenhängen und deren Transformation in etwas Eigenes, womit der Projektverlauf immer auf Kontextualität angelegt sei (vgl. Buschkühle 2017, S. 301–320). Projekte könnten je nach Alter und Erfahrungsstand der Schüler „strukturiert“ oder „offen“ angelegt sein (Buschkühle 2017, S. 338). Das Lerngeschehen spiele sich dabei zwischen den vier Polen Werk, Inhalt, Schüler und Lehrer ab, wobei mit Werk hier offenbar die Form gemeint ist (vgl. 2017, S. 338). Das Erlernen und Üben der notwendigen gestalterischen Fähigkeiten finde dabei innerhalb der Projektstruktur statt (vgl. Buschkühle 2007, S. 24), wird aber nicht didaktisch konkretisiert.

Wie diese Komplexität nun schülerbezogen zu gestalten ist, überlässt Buschkühle – wie schon Gustav Kolb – prinzipiell dem Kunstpädagogen. Eine genauere Planungsstruktur kann und will er nicht geben, um nicht „die – trügerische – Sicherheit standardisierter Themen und Methoden“ zu suggerieren (Buschkühle 2007, S. 27). Es sei erforderlich, „daß der Lehrer sich mit der Sache, mit dem Thema vorab selbst hinreichend intensiv beschäftigt. Seine eigene künstlerische Erfahrung wird ihm dabei helfen, die unterschiedlichen formalen und inhaltlichen Aspekte zu bedenken.“ (ebd., S. 199).

Insofern wird das didaktische Modell trotz der umfangreichen Begründungen und Beispiele insgesamt wenig konkret, weil der Autor leider keine dezidierte Planungshilfe vorlegt, wohl um didaktische „Schemata“ zu vermeiden. Dabei würden solche systematischeren Planungs- und Entscheidungshilfen dem Anliegen nicht widersprechen, ja es lassen sich wohl zentrale Aspekte des „Hildesheimer Modells“ (vgl. Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017) mit den von Buschkühle genannten Strukturmomenten in Verbindung setzen.

Diese fehlende Konkretisierung betrifft zwei auch für das Anliegen künstlerischer Bildung zentrale Aspekte: Der richtige Anspruch an ein hohes Gestaltungsniveau der Schülerarbeiten ist ohne eine genauere Ausweisung der dazu nötigen künstlerisch-gestalterischen Lernprozesse nicht zu realisieren. Wenn etwa innerhalb eines Projekts gemalt werden soll, muss auch in dem Kontext klar sein, was die Könnensstrukturen des Malens sind und wie es gelehrt werden kann (vgl. Gonser 2018). Auch eine Projektdidaktik kommt nicht ohne eine curriculare Didaktik der einzelnen gestalterischen Domänen aus. Ein Verweis auf die eigene künstlerische Erfahrung

des Kunstpädagogen reicht dazu nicht aus (vgl. Buschkühle 2007, S. 179): Denn etwas selbst zu können heißt noch nicht, es lehren zu können. Wissenschaftliche Kunst-Didaktik bedeutet ja ganz im Sinne der historischen Kunstlehre (s.u.), die praktische Erfahrung selbstreflexiv zu verstehen und projektiv für das Lernen von Schülern zu systematisieren. Ebenso wird zwar auf die notwendige Angemessenheit von Themen für bestimmte Schülergruppen verwiesen, doch wird auf die dazu nötige entwicklungspsychologische und lerntheoretische Forschung nicht eingegangen. Auch hier wäre ausweisbar, wie Kunstlehrer dies einschätzen und entscheiden können, ohne deshalb in eine Engführung des Unterrichts zu geraten.

Und schließlich kann man in Frage stellen, ob der zu Recht umfassende Bildungsanspruch der künstlerischen Bildung tatsächlich notwendig an die Projektstruktur gebunden ist, oder ob die historische Kunstlehre nicht auch eine andere Systematik der Kunst aufzeigt. Werkorientierung, Inhaltsorientierung, Gestaltungsqualität und die damit verbundenen Bildungserfahrungen sind nicht weniger realisierbar in fokussierteren Aufgabenstellungen. Das gemeinsame Arbeiten an einem enger gefassten Problem hat zudem größere Möglichkeiten wechselseitiger Bezugnahme und gemeinsamer Lernerfahrungen als die individuellere Projektstruktur. So kann die Intensität der Auseinandersetzung mit dem Wechselbezug von Inhalt und Form in mimetischen Resonanzen in der Klasse verstärkt werden, ohne dass deshalb Individualität in der bildnerischen Lösung verloren ginge.

Doch verweisen Buschkühles zahlreiche Praxisbeispiele darauf, dass dies eher theoretisch-konzeptionelle Fragen sind, denn die sichtbaren Schülerarbeiten lösen seinen Qualitätsanspruch sehr wohl ein (vgl. auch das Beispiel von Kettel 2018). Hierin unterscheidet sich sein Ansatz der Projektarbeit auch von einigen Erscheinungsweisen „ästhetischer Forschung“ (Kämpf-Jansen 2002), die eine am Werk sichtbare Verbindung von inhaltlichem Wollen und gestalterischem Können vermissen lassen.

7 HANDLUNGSTHEORETISCHE KUNSTDIDAKTIK

Klaus-Peter Busse hat sich in der Kunstdidaktik der Gegenwart am dezidiertesten und ausführlichsten mit der Frage von Unterrichtsplanung beschäftigt (vgl. Busse 2004, 2009, 2011, 2014). Hierin sieht er die Verantwortung kunstdidaktischer Forschung und Lehre (vgl. Busse 2014, S. 137). Sein Anspruch ist neben Bausteinen zu Begründung und Reflexion dezidiert, „Handlungsanleitung für Unterrichtskonzepte“ zu liefern (Busse 2004, S. 9). Er hält es dabei für einen Fehler, dass sich die Kunstpädagogik als eigene Bezugsdisziplin der Kunstdidaktik entwickelt hat und fordert stattdessen eine unmittelbare Anbindung der Kunstdidaktik gerade auf der Ebene fachlicher Planung an die Kunstwissenschaft und die jeweils aktuelle Kunstpraxis (vgl. Busse 2014, S. 42 f.). Kunstdidaktik sei demnach die „Vermittlungswissenschaft des kunstwissenschaftlichen Diskurses“ (Busse 2014, S. 41), somit ein Teil der Kunstwissenschaft, nicht der Kunstpädagogik (vgl. ebd.). Entsprechend versteht Busse Kunstunterricht als „Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten“.

Entsprechend bestehe das Fachziel darin, dass Kinder und Jugendliche lernen „im Kunstunterricht, eine künstlerische Frage zu stellen und sie mit künstlerischen Methoden zu beantworten, in gleicher Weise, wie sie lernen, eine wissenschaftliche Frage an Kunstwerke zu stellen, die sie

mit wissenschaftlichen Methoden beantworten.“ (Busse 2014, S. 45) „Ästhetische Erfahrung“ sieht Busse 2004 (S. 49) neben dem „Wissen (über Kunstgeschichte und Bilder)“ noch als Leitziel, in der jüngeren Fassung dekonstruiert er den Begriff als diffus und kunstreligiös geprägt (vgl. ebd., S. 54). Warum dabei vorzugsweise die Methoden zeitgenössischer Kunstpraxis wie das „Probieren, Nachdenken, Verwerfen und Entdecken“ im Vordergrund stehen sollen, obwohl er die Reichweite des Kunstbegriffs der Moderne selbst in Frage stellt (ebd., S. 95), bleibt unklar. Jedenfalls werden etwa die Entwicklung des bildnerischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen nur als Bedingung von Unterricht berücksichtigt, sie sind nicht Fachgegenstand. Offenbar soll mit der bezugswissenschaftlichen Absicherung auch der Kunstpraxis den Ansprüchen an Fachstandards genüge getan werden, die die Bildungspolitik seit PISA verordnet hat. (Vgl. ebd., S. 11)

Kunstdidaktik enthält sich somit eigener bildungstheoretischer und kunstpädagogischer Begründungen und konzentriert sich auf Vermittlung als Handlung. Entsprechend greift Busse auf handlungstheoretisch geprägte Begriffe und Konzepte aus Theater und Performance zurück („Inszenierung“, „Skript“, „Handlungschoreografie“), denen er einen spezifischen „Charme“ für die Didaktik zuschreibt (Busse 2004, S. 134). Das analytische und produktive Umgehen mit Bildern nennt Busse daher „Bildumgangsspiel“, wobei dies an die von Otto/Otto (1987) entworfene Methodik des „Auslegens von und in Bildern“ anknüpft (vgl. Busse 2004, S. 72). Der handlungstheoretisch und performativ begründete Begriff verbindet dabei den Fachgegenstand Bild mit spezifischen wissenschaftlichen, künstlerischen und alltagsästhetischen Umgangsformen in Rezeption und Produktion (vgl. Busse 2014, S. 46). Derart soll die alltägliche Bildumgangspraxis von Kindern und Jugendlichen mit der analytisch-methodischen der Kunstwissenschaft und der ästhetisch-praktischen der Kunst verbunden werden.

Mit „Skript“ bezeichnet Busse die fachlich-inhaltlichen, fachmethodischen und medialen Handlungsrouniten des Unterrichts und die entsprechenden Strukturen seiner Planung⁹ (vgl. Abb. 8): Diese beziehen sich auf didaktische Fragen und Curricula, werden mittels „performativer Skripte“ in „Handlungschoreografien“, also in unterrichtliches Handeln, übersetzt und ihr Erfolg wird als Kompetenz evaluiert.

Dabei betont auch er, dass künstlerische Praxis und deren Methoden immer von Inhalten ausgehe, weshalb die Inhaltsfrage auch kunstdidaktisch entscheidend sei. Allerdings sollen diese Inhalte wiederum aus den „Handlungsrouniten“ der Künstlerinnen und Künstler der Gegenwart abgeleitet werden (vgl. ebd., S. 96). Solche Inhalte seien: „Mapping, Bücher machen, entkonventionalisieren, Dinge verdichten, partizipieren, intervenieren“ oder „berichten, Ereignisse aufdecken, Menschen beobachten“ u. a. m. (ebd., S. 123). Doch sind dies tatsächlich zu großen Teilen selbst Methoden und nicht Inhalte und ihre Auswahl bleibt systematisch unklar. Die „medialen Skripte“ beschreiben zwar künstlerische Medien, nicht aber deren Didaktik. Die Hinweise aus dem „Methodenatlas“ (<http://www.fk16.tu-dortmund.de/kunst/cms/busse.html>) reichen nicht aus, um die spezifischen Gestaltungsformen systematisch zu lehren und zu lernen. Die „methodischen Skripte“ wie „wahrnehmen, hantieren, erkunden, begreifen, erzeugen, herstellen, gestalten“ etc. (ebd., S. 123) wiederum bleiben hierfür zu allgemein und experimentell ausgerichtet. Allerdings betont Busse eben die „nonlinearen“ Formen des Lernens mittels „rhizomatischer und hypertextueller“ Methoden (Busse 2004, S. 13), weil dies der Mehrdeutigkeit und Diskursivität gerade aktueller Kunst entspreche (vgl. Busse 2014, S. 112 f.).

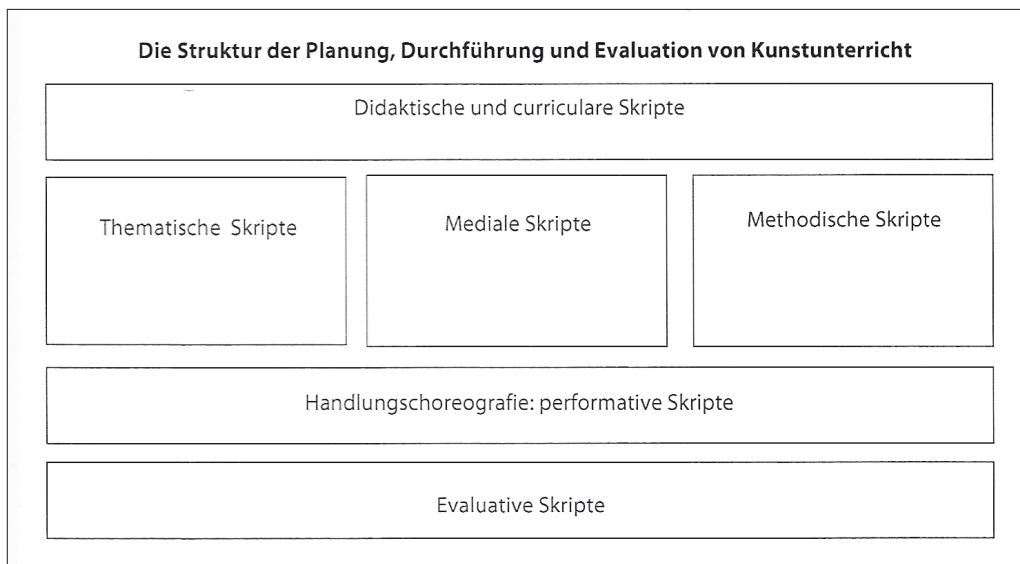


Abb. 8 [Busse 2014, S. 47]

Den Planungsvorgang selbst stellt Busse [anders als in der Fassung von 2004] nicht als Modell dar, sondern beschreibt mit seiner Terminologie die üblichen Schrittkette. Dabei wird besonderer Wert auf die Sachanalyse gelegt, mit der ein Thema fachlich begründet und eingegrenzt wird. Hieraus ergeben sich Entscheidungen bezüglich des Mediums sowie der Methoden. Daraus kann wiederum die Abfolge der Unterrichtsschritte abgeleitet werden. Dabei schlägt er vor, die Planung selbst als bildlastigen „Atlas“ anzulegen, der es ermöglicht, visuell gestützt zwischen Wissenschaft und Kunst zu pendeln. (Vgl. Busse 2014, S. 138 f.)

Schwerpunkt und Verdienst des Modells liegt insofern v. a. in der Aktualisierung der künstlerischen und daraus abgeleiteten didaktischen Methoden. Auch die stark auf den aktuellen kulturellen Kontext und die Kulturgeschichte bezogene Auswahl von Inhalten setzt neue Akzente. Und der Vorschlag, Unterrichtsplanung selbst als Bildatlas anzulegen, hat eine große Nähe zum Beitrag von Amado in diesem Heft. Das Planungsmodell selbst geht trotz der Modernisierung der Begrifflichkeiten jedoch nicht über das der lerntheoretischen Didaktik hinaus. In der Fokussierung auf (äußerlich sichtbare) Handlungen ergibt sich eine nicht unproblematische Nähe zu den verhaltenspsychologischen Grundlagen des Berliner Modells, das Bildung als intra- und interpersonalen Prozess nicht beschreiben kann. Wie Otto versteht auch Busse Didaktik als Vermittlung der je aktuellen fachlichen Bezugfelder, die als Inhalts-Medien-Methodenzusammenhang aufgearbeitet werden. Auf eine genuin bildungstheoretische und kunstpädagogische Begründung wird auch hier bewusst verzichtet.

Damit ist zugleich die Bestimmungsmacht über das Fach an diese Bezugsdisziplinen abgetreten. Das räumt aber den Bezugsdisziplinen auch fachpolitisch einen Raum ein, den sie zunehmend zu bestimmen versuchen (vgl. Hattendorf/Tavernier/Welzel 2013). Und inwiefern damit das Fach Kunst gegenüber den bildungspolitischen Entwicklungen seit PISA ohne deren dezidierte Kritik gestärkt werden kann, mag immerhin bezweifelt werden.

8 PLANUNGSPRAGMATIK UND KOMPETENZ-PROBLEM

Dazwischen hat es immer wieder Teilentwürfe gegeben, die planungspragmatisch orientiert waren und versuchten, Unterrichtsplanung konkret zu machen, dabei aber mitunter systematisch wichtige Hinweise enthielten.

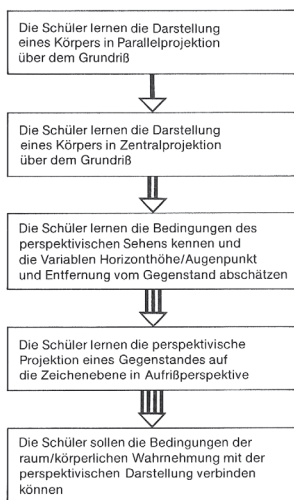
So unterschied Klaus Kowalski schon 1968 hinsichtlich der Planung von Unterricht nicht nur zwischen Voraussetzungen, Intentionen und Zielvorstellungen, sondern differenziert die Intentionen nach „inhaltlichen“, „handwerklich-technischen“ und „bildnerisch-formalen Intentionen“ und bemerkt dazu: „Es ist zunächst gleichgültig, an welcher Stelle der Intentionen die Unterrichtsvorbereitung begonnen wird. Alle drei Intentionen müssen jedoch am Ende einander entsprechen. Erst hierdurch ist die einheitliche Konzeption der Aufgabe gewährleistet.“ (Kowalski 1968, S. 141). Dabei „erschließt die inhaltliche Intention immer die technische und die bildnerische Intention“, d.h., der Inhalt einer Aufgabe verbindet erst Formgestaltung und Technik zu einer sinnvollen Einheit: „Ohne ihre Berücksichtigung gerät der Unterricht in die Gefahr formalistischer Hantierungen.“ (Ebd.). Kowalski formuliert damit genau den Ansatz, den die unten in Abschnitt 11 referierte systematische Kunstpädagogik verfolgt. 1978 ergänzt er dazu die auch grafisch aufgezeigten Möglichkeiten (vgl. Abb. 9) zu einer in der Sache flexiblen, auf die Interessen der Schüler bezogenen Unterrichtsplanung, ohne dabei aber den Anspruch an ein fachlich anspruchsvolles und für die Schüler sinnvolles Lernen aufzugeben, sondern dies eher zu stärken.

Aktuelle kunstdidaktische Entwürfe gehen auf das Thema „Unterrichtsplanung“ nicht näher ein (vgl. Bering et al. 2013) oder nehmen wie Constanze Kirchner und Johannes Kirschenmann (2015, S. 85 f.) allgemein Bezug auf die bildungstheoretische Didaktik Klafkis und dessen Prinzipien der didaktischen Begründung, beschränken die Überlegungen hierzu aber auf die „didaktische Reduktion fachlicher Inhalte“ (ebd., S. 87). Unterrichtsplanung wird dann unter der Überschrift „Themen entwickeln“ erläutert. Unter Bezug auf offenbar aus dem lerntheoretischen Modell stammenden Kategorien wird dies anhand eines Beispiels für verschiedene Altersstufen skizziert, ohne allerdings einen Konkretionsgrad zu erreichen, der dies als Planungsmodell auszeichnen würde.

Von pragmatischer Aktualität ist eine Skizze zum Planungs*verlauf* von Kunstunterricht, die Dietrich Grünewald 1998 in „Kunst+Unterricht“ veröffentlicht hat. Hier wird realitätsnah dargestellt, wie man Unterrichtsideen überhaupt generieren kann, sie eingrenzt, von dort zu einem Unterrichtsthema kommt, was dieses auszeichnet und wie man dessen Relevanz in Bezug auf Fachaufgaben und Zielgruppenbezug klärt, um von dort über nötige Lernhilfen und mögliche Methoden zu einer Sequenz und deren Phasierung zu gelangen. Hervorzuheben ist dabei auch, dass Grünewald der Subjektivität des Kunstpädagogen in der Auswahl von Themen eine berechnete Rolle zumisst, die dann aber in einer begründeten Planung objektiviert werden muss. Frank Schulz hat zudem für „Kunst+Unterricht“ ein prozesshaft angelegtes Planungsmodell entworfen, das von einem zentralen Aufgabenkomplex ausgeht und die Unterrichtsschritte darum arrondiert (vgl. Schulz 2009, S. 13). Ähnlich dem Modell von Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand (2017) visualisiert es auf ein Werk bezogene Unterrichtsstrukturen und -prozesse, was dem Kunstunterricht in besonderer Weise gerecht wird.

lineares Design:

Es kann nur am Ende gekürzt werden, da jeder Lernschritt den vorangegangenen voraussetzt.

**zentrisches Design:**

Eine zwingende Abhängigkeit der Lernschritte besteht nicht. Der Schüler lernt auch Möglichkeiten der aktiven Farbveränderung kennen, wenn er lediglich Farbe verdunkeln, mit Grau trüben und mit Nachbarfarben mischen lernt!

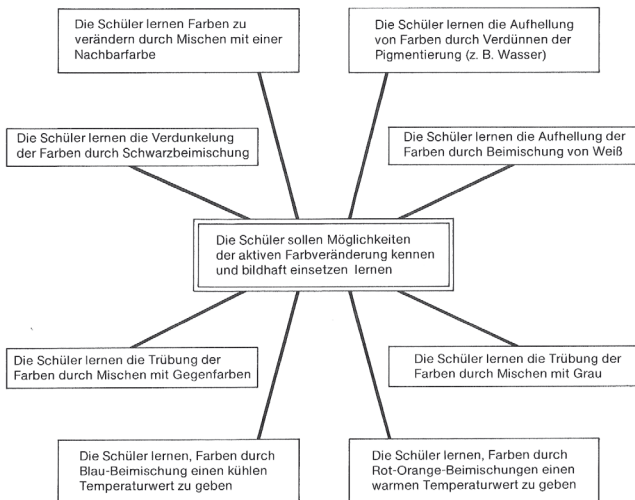


Abb. 9: Lineares und zentrisches Design zur Planung eines Lehrgangs zum Thema „Farbmischung“ (Kowalski 1978, S. 272).

Angesichts der eher geringen Beschäftigung wissenschaftlicher Kunstpädagogik mit konkreten Planungsfragen haben zuletzt Andreas Schoppe und Judith Rempel (2017; vgl. auch Schoppe 2016) ein aufgabenbezogenes Planungsmodell vorgelegt, das sie aus der Praxis heraus entwickelt haben. Das Modell akzentuiert Aufgaben im Kunstunterricht nicht etwa als „kunstwidrig“, sondern als „Herzstück“ (ebd., S. 33) einer Unterrichtsreihe, weil sie Anlass und Motor des Lern- und Arbeitsprozesses ist. Unterricht wird von dort aus und darauf zu konzipiert, weshalb auch empfohlen wird, mit der Konzeption dieser zentralen Aufgabe zu beginnen (vgl. ebd.). Schoppe und Rempel zeigen dann an konkreten Unterrichtsbeispielen, wie ein spiralcurricularer Aufbau über die Jahre der Sek. I und II sinnvoll aussehen könnte und leisten damit eine Konkretion, die Lehrpläne in der Regel nicht erreichen. Zudem versuchen sie darin, Fragen von Heterogenität und Inklusion mittels Differenzierungsmöglichkeiten gerecht zu werden.

Die Schwäche ihres Modells räumen die Autoren einleitend selbst ein: Es basiert nicht auf Forschung. Daher werden problematische Entwicklungen in Didaktik und Bildungswissenschaft, wie Kompetenzorientierung, Methodenfokussierung, kybernetisches Lernmodell und Selbststeuerung des Lernens mit gutem Willen integriert, jedoch in ihrer Widersprüchlichkeit nicht vertieft diskutiert. Zudem gelten die Inhalte der Lehrplanvorgaben als normativ gesetzt, was angesichts der fachlichen Haltlosigkeit vieler Curricula aus wissenschaftlicher Sicht problematisch ist.

Gleichwohl wird hier mit diesen aktuellen Problemlagen fachlich reflektierter umgegangen, als in anderen Versuchen die Kompetenzorientierung zu adaptieren (vgl. Wagner/Schönau 2016). Zu der aus erziehungswissenschaftlicher wie fachdidaktischer Sicht grundsätzlichen Bildungswidrigkeit des Kompetenzkonzepts (vgl. zusammenfassend Krautz 2015a) bleibt im Kontext der Unterrichtsplanung auch aus pragmatischer Sicht, auf die sich Kompetenzvertre-

ter gerne berufen (vgl. Billmayer 2018), nur anzumerken: *Der Kompetenzbegriff taugt nicht zur Unterrichtsvorbereitung*. Ausgehend von Kompetenzvorgaben lässt sich kein Unterricht planen. Fachunterricht kann man nur ausgehend von Sachen, also Inhalten und Fachgegenständen entwerfen. Alle kunstdidaktischen Modelle und ministerialen Lehrplan-Beispiele, die versuchen, in einer Unterrichtsplanung Kompetenzen auszuweisen, machen dies faktisch *ex post*: Zuerst also wird der Unterricht geplant, dann werden anhand der Vorgaben aus Lehrplänen Kompetenzen zugeordnet. Anders lassen sich abstrakte psychologische Kompetenzformulierungen nicht mit Fachinhalten verbinden. Und auch dann bleiben sie nutzlos, also überflüssig. Versucht man dies ernsthaft umzukehren, kann Unterricht nur willkürlich werden, weil dann Kompetenzen beliebige Inhalte zugeordnet werden können. Die Sache des Faches droht dann zu verschwinden. Sicherlich sind gerade Referendare in der Not, dem Druck der Ausbildungssituation zu genügen und Kompetenzen in Unterrichtsentwürfen auszuweisen. Hier gilt dann schlicht das alte Akzeptanzprinzip gegenüber weltlicher Macht, wo ihr nicht auszuweichen ist: *redde Caesari quae sunt Caesaris*. So kann man hier also den Ausbildungsvorgaben Genüge tun, wenn der Unterrichtsentwurf mit etwas „Kompetenzgarnitur“ versehen wird. Das schadet nicht, wenn er ansonsten von der Sache und den Schülern her gedacht ist.

9 ZURÜCK ZUR KUNST: KUNSTLEHRE ALS ENTWURFSMODELL

Dass Kunstunterricht und dessen Planung, dass überhaupt Pädagogik und Didaktik selbst Strukturen und Handlungsformen der Kunst aufweisen, zieht sich als Vermutung durch die Geschichte der Kunstpädagogik und ist ein historisch gängiger Topos von Didaktik und Pädagogik, der erst seit den 1960er Jahren in den Verdacht der Unwissenschaftlichkeit geraten ist. Tatsächlich, so zeigt jüngst Hubert Sowa, hängen *Kunst, Kunstlehre und Lehrkunst* eng zusammen: „Jede Form des Lehrens bezieht sich auf ein seinerseits sachbezogenes Können und ist selbst ein Können zweiter Ordnung, das sich aus einem primären, genuinen und konkreten Können ableitet und mit ihm wesensmäßig zusammenhängt: Didaktik ist eine *TECHNE/Kunst*, die sich ihrerseits einer *TECHNE/Kunst* als ihrem Gegenstand verdankt, der der Lehre notwendigerweise vorgegeben ist. Ohne diese Grundlage kann keine Lehre stattfinden. In der Didaktik der *Kunst* selbst – stets eingedenk dessen, dass ‚Kunst‘ eigentlich plural als ‚Künste‘ zu verstehen ist – ist das ‚technische‘ (kunsthafte) Wesen allen Lehrens (und Lernens) wie in einem Brennpunkt versammelt. Die Lehre der Kunst ist die Mutter aller Lehren.“ (Sowa 2019, S. 13 und vgl. Blankeheim 2019a i.V.)

Wenn also auch Carl-Peter Buschkühle fordert, Kunstpädagogik sei „als komplexe und spezifische Kunst der Initiierung und Förderung künstlerischer Bildungsprozesse zu studieren und zu entwickeln“ (Buschkühle 2007, S. 202), so ist dem zuzustimmen – und zugleich rückzufragen, *welche Kunst* damit gemeint ist. Deutlich wurde, dass dies aus systematischen Gründen nicht allein ein zeitgenössisches Kunstverständnis sein kann, wie dies Klaus-Peter Busse (2014) vorschlägt, jedoch auch kein nur subjektiver, ästhetischer Kunstbegriff. Wenn sich Kunstunterricht in seiner didaktischen Struktur und seiner Planung am Prozess der Kunst selbst orientieren können soll, muss dieser Kunstbegriff so gefasst sein, dass er die Verengungen des modernen und zeitgenössischen Kunstverständnisses vermeidet. Eben darum rücken die antiken Begriffe

téchne bzw. *ars* in den Fokus: Sie beschreiben die *Grundstruktur* des kunsthaften Lehren-Könnens von kunsthaftem Können.

Hierzu wird in einem Forschungsprojekt der Bergischen Universität Wuppertal (vgl. Heinen 2015; Blankenheim 2019a, b i.V.; Sowa 2019) das über 2500 Jahre tradierte Modell der historischen Kunstlehre neu aufgearbeitet. Es wurzelt im gemeinsamen Ursprung dessen, was im heutigen Verständnis als freie bildende Kunst und Handwerk auseinandergefallen ist. Beides zusammen bezeichneten die Griechen als *téchne*, die Römer als *ars*. Unter diese letztlich unübersetzbaren Fachtermini fielen die „Handwerkskünste“ ebenso wie die bildenden Künste, also sowohl das Zimmermannshandwerk wie die Landwirtschaft und die Medizin, die Architektur wie die Malerei oder die Redekunst (Rhetorik). Die Selbsttheoretisierung dieser *téchnai* durch die Praktiker ihrer Disziplin führte zu Lehrwerken, die das eigene Tun systematisierten und lehrbar machten. Sie binden das Wissen um die Praxis an die Erfahrung zurück; zugleich klärt die gewonnene Theorie die Praxis und macht sie lehrbar. Kunst und Wissenschaft, Theorie und Praxis schließen sich hier also nicht aus, sondern gehen auseinander hervor und bedingen einander. Erhalten sind diese produktionsorientierten Fachsystematiken v. a. für die Rhetorik (u. a. Aristoteles, Cicero, Quintilian). In der Rhetorik findet sich daher bis heute die Produktionsstruktur des Entwerfens, Erarbeitens, Ausgestaltens und Vorstellens von Werken im Allgemeinen. Sie liegen auch dem zugrunde, was heute als „Design Thinking“ oder „Kreativitätstechniken“ gehypt wird. Hierin sieht der schon zitierte Didaktiker Lothar Klingberg die „Dignität der Praxis“ in ihrem Verhältnis zur Theorie begründet: „Das Verhältnis von Unterricht und Theoriewissen über Unterricht ist das einer ‚Kunst‘ zu einer ‚Kunstlehre‘, die theoretische Ambitionen verfolgt, theoretisch gefaßt werden muss. Mit ‚Kunst‘ ist hier die technisch-artifizielle Komponente eines Praxisbereichs gemeint, in dem es darauf ankommt, etwas zu bewirken, zu gestalten, zu machen, in Szene zu setzen, durchzuführen.“ (Klingberg 1990, S. 158) Der Lehrende steht also wie der Künstler immer vor Urteilssituationen, die nicht mit verallgemeinerten Prinzipien lösbar, aber auch nicht theoriefrei sind. Beim situationsgerechten Urteil helfen Begriffe; sie sind Urteilshilfen für die Person des *artifex*.

Zugleich enthält das in der Rhetorik überlieferte Gestaltungssystem der *artes* eine Entwurfslehre, die die Ambivalenz des zum Technokratischen neigenden Planungsbegriffs relativieren kann. Das ‚Entwerfen‘ von Unterricht betont anders als ‚Planen‘ die imaginative und gestalterische Komponente und zudem die Person des Entwerfenden (vgl. Amado in diesem Heft). Die Rhetorik hatte dazu ein theoretisch ausgearbeitetes und praktisch über Jahrhunderte bewährtes und variiertes Produktions-Modell (vgl. Lausberg 1971):

1. Finden und Erfinden (*inventio*): Wahl der Topoi
2. Gliederung (*dispositio, compositio*): Anordnung der Redeteile
3. Ausarbeitung (*elaboratio*)
4. Ausformulierung (*elocutio*)
5. Einprägen (*memoria*)
6. Auftritt (*actio*)

Wie Björn Blankenheim in diesem Heft zeigt, kann man alle Schritte unmittelbar auf die Planung gerade von Kunstunterricht übertragen: Am Beginn steht das Finden eines Themas, eines Projektes, einer Aufgabe, in einer Mischung aus *Erfindung* und *auffindendem* Rückgriff auf bekannte Bilder und Möglichkeiten (Topoi). Demgemäß wird der Unterrichtsprozess gegliedert (dispositio) und – im Sinne Klingbergs – in eine ästhetische Form gebracht (compositio). Steht die Idee, wird sie ausgearbeitet (elaboratio) und angemessen ausformuliert (elocutio), dann eingeprägt (memoria), um schließlich als Unterricht aufgeführt zu werden (actio).

Eine solche imaginationsbezogene Entwurfslehre legt zudem eine visuelle Struktur des Unterrichtsentwurfs nahe (vgl. Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017 und Amado in diesem Heft). Dies entspricht gerade der Fachspezifik des Faches Kunst und wird weiter auszuarbeiten sein (vgl. Blankenheim 2019b i.V.), gibt aber eine Perspektive für eine Kunstdidaktik, die sich mit Recht gegen mechanistische Engführung am Gängelband von Lernpsychologie, Kompetenztheorie und empirischer Bildungsforschung wehrt, ohne im Gegenzug in die Aporie moderner Kunstbegriffe zu fallen, die für eine wissenschaftlich begründete und forschende Kunstdidaktik nicht brauchbar sind.

10 SYSTEMATISCHES RESÜMEE UND VORBLICK

Im letzten Abschnitt werden Folgerungen für die Planung im Rahmen einer systematisch begründeten Kunstpädagogik gezogen werden, die versuchen, die rekapitulierte Entwicklung mit einem integrierenden Modell weiterzudenken. Zuvor sollen hier einige wesentliche Spannungsverhältnisse, die in dieser Entwicklung deutlich wurden, zusammengefasst werden. Sie erscheinen angesichts der divergenten Entwicklungslinien oft als antinomisch und kaum mehr vereinbar. Tatsächlich erweisen sich diese Scheinantinomien als Produkte historischer Entwicklungen, die systematisch durchaus überwindbar sind.

10.1 Bildungs- und Lerntheorie

Der Einbruch einer verhaltenspsychologisch orientierten Lerntheorie in eine nur noch bildungstheoretisch argumentierende Didaktik hat breite Spuren von Dissens auch in der Kunstpädagogik hinterlassen. Die Erörterung zeigte, dass Bildungs- nicht ohne Lerntheorie und *vice versa* auskommt. Aber: Lerntheorie muss bildungstheoretisch anschließbar sein, nicht andersherum. Wenn Didaktik und Fachdidaktik nicht funktionalistisch degenerieren soll, müssen fachspezifische Lerntheorien dem Bildungssinn der Fächer entsprechen und diesen verwirklichen. Insofern bedarf auch die Kunstpädagogik einer Lerntheorie, aber eben einer sowohl fach- wie bildungsadäquaten (vgl. Krautz/Uhlig 2015). Lernprozesse müssen demnach auch in ihrer didaktischen Mikrostruktur als bildend durch die Fachlichkeit auszuweisen sein. Daher sind Bildung sowie Können und Wissen kein Widerspruch, sondern gestalterisches *Können* ist in unserem Fach elementarer Bestandteil kunstpädagogischer Bildung. Der kunstpädagogische Bildungsanspruch gibt aber zugleich dem Lehren und Lernen von Gestaltungskönnen Struktur, Ziel und Sinn.

10.2 Planung, Vorbereitung und Entwurf

Der Planungsbegriff hat sich als tendenziell kybernetisch kontaminiert erwiesen. Leicht wird er als technologische Steuerung von Unterricht begriffen. Er ist deshalb mit Vorsicht zu verwenden. Gleichwohl gibt es unzweifelhaft Elemente der Unterrichtsvorbereitung, die als Elemente didaktischer *téchne* planerischen Charakter haben, ohne deshalb auf apersonale technologische Steuerung reduzierbar zu sein.

Vorbereitung kann anknüpfend an das Eingangszitat von Schirlbauer und eine späte Überlegung Gunter Ottos (1998a, S. 257) dagegen als grundsätzlich selbstreflexiv verstanden werden: Man *bereitet sich auf etwas* vor; hier also bereitet sich der Lehrer als Person auf den Unterricht vor. *Planung* versucht den *Unterricht*, also den Verlauf der Arbeit mit den Schülern zu antizipieren (vgl. ebd., S. 260). *Vorbereitung* betont mithin die personale und interpersonale Dimension des Kunstunterrichts: Vorbereitung hält sich grundsätzlich offen für die sich entwickelnden Interessen der Schüler und die konkrete Unterrichtssituation und bezieht dazu reflexiv die Person des Lehrers ein. *Planung* fokussiert mehr den konkreten Arbeitsverlauf, die antizipierten Lernschritte und deren didaktisch-methodische Anleitung. Sie wäre also als *Teil* der Vorbereitung aufzufassen. Mit dem *Entwurf* wurde schließlich ein historisch bewährtes und kunstgemäßes Verständnis neu betont, das sowohl Planung wie Vorbereitung umfasst und in eine Systematik des Entwerfens, Ausarbeitens und Aufführens von Unterricht bringt, die gerade dem Kunstunterricht entspricht. Dies verweist auf die imaginative Leistung des Entwerfens von Kunstunterricht, was eine entsprechend visuelle Strukturierung nahelegt.

Zur systematischen Klärung der Terminologie wird daher hier vorgeschlagen, Entwurf als den weitesten Begriff zu verstehen, der die Vorbereitung beinhaltet, die wiederum die noch eng fokussierte Planung umschließt (vgl. Abb. 10).

10.3 Planung und Offenheit, Lehrgang und Projekt

Insofern löst sich auch der vermeintliche Widerspruch von Planung und Offenheit im Kunstunterricht auf. Geplanter, lehrgangsmäßiger Kunstunterricht hat das gleiche Bildungsrecht und den gleichen Bildungssinn wie offener, werkbezogener Projektunterricht, wenn er sich seiner jeweils begrenzten Mittel und Ziele bewusst ist. Beide Teile gehören zusammen: Ohne geplantes *einübendes* Lernen bleibt offeneres *ausübendes* Werkschaffen dilettantisch; ein *Einüben* ohne werkbezogenes *Ausüben* ist wiederum sinnlos. Projekt, Werkstattarbeit, Übung und Lehrgang sind also *nicht* sich ausschließende methodische Grundformen des Kunstunterrichts, sondern schlicht unterschiedlicher *Phasen*, die jeweils begründet einzusetzen sind.

Momente des Unerwarteten, Kontingenten sind nicht weniger typische Merkmale von Kunstunterricht als solche des geplanten, systematischen und zielgerichteten Arbeitens (vgl. Busse 2014, S. 26). Gegenteilige Behauptungen resultieren meist aus einem verkürzten Kunstbegriff. „Die kunstpädagogische Aufgabenkonstruktion initiiert zielgerichtete Prozesse im *Spielraum* von *Planung und Offenheit*.“ (Sowa 2011, S. 32) Auch Offenheit muss also *zielgerichtet vorbereitet* werden, um nicht Beliebigkeit oder Hilflosigkeit zu werden.

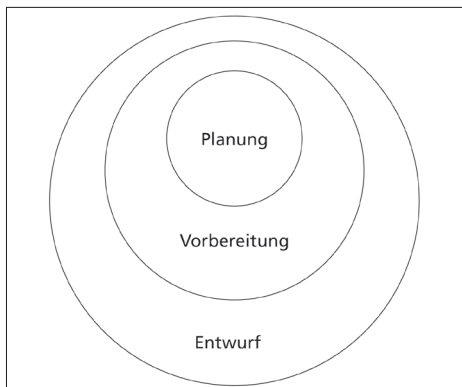


Abb. 10: Systematischer Zusammenhang von Entwurf, Vorbereitung und Planung von Unterricht

10.4 Können und Freiheit

Gleichwohl haben Lernprozesse im Fach Kunst eine fachspezifische Eigenart: Ihre Ergebnisse sind weder genau vorhersehbar noch standardisierbar. Kunst bewegt sich im Raum des Wahrscheinlichen (vgl. Sowa 2019, S. 296). Kunstunterricht hat insofern ein spezifisches Verhältnis zur Freiheit und widersetzt sich technologischer Steuerung grundsätzlich.¹⁰ Daher ist Freiheitsfähigkeit eben ein *fachspezifisches* Bildungsziel (vgl. Meyers 1973, S. 31 u. 100): Freiheit in Verantwortung für den Geltungsanspruch des eigenen Werks und die Interpretation der Werke anderer (vgl. Krautz 2017b). Das bedeutet aber auch, dass es den oft unterstellten didaktischen Widerspruch von Könnensforderung und Freiheit nicht gibt. Es gibt „kein Freiheit ohn Kunst“, so zitiert Sowa (2019, S. 297) Albrecht Dürer. D.h., erst Können ermöglicht Freiheit. Kunst ist demnach Ausübung der Freiheit unter dem Gesichtspunkt der *téchné*, also des zur Kunst gehörenden Könnens. Unterricht muss in entsprechend strukturierter Lehrplanung dieses Können daher lernbar machen, *um* dem Freiheitsanspruch des Faches gerecht zu werden und zugleich die Schüler vor inhumanen Steuerungsmaßnahmen zu schützen.

10.5 Didaktische Schemata und didaktische Imagination

Unterrichtsplanung ist faktisch eine Operation „didaktischer Urteils- und Imaginationsfähigkeit“ (Buschkühle 2017, S. 618), also nicht einer allgemeinen „Fantasie“, sondern einer bildbaren, sachbezogenen Imagination. Somit kann für die Bildung und Ausübung didaktischer Imagination analog zu anderen gestalterischen Domänen der Kunstpädagogik (vgl. Sowa 2012) festgehalten werden: Auch didaktische Imagination ist in Schemata (oder eben „Skripten“) organisiert. Schemata sind auch hier als flexible kognitive und praktische Muster zu verstehen, die je nach Situation durch Assimilation und Akkommodation (Piaget) variabel, erweiterbar und veränderbar sind. Sie ermöglichen erst Lernen, also auch das Unterrichten-Lernen. In diesem Sinne sind didaktische Schemata wie das des ‚Hildesheimer Modells‘ (vgl. Abb. 11) zu verstehen: Sie sind Strukturierungshilfen der didaktischen Imagination, dabei adaptierbar und flexibel – und verlieren mit zunehmender didaktischer Könnerschaft ihre explizite Bedeutung. Planungs-Schemata sind somit nicht kunst- und kunstunterrichtswidrig, sondern entsprechen, gerade wenn sie selbst visuell angelegt sind, der Struktur imaginativer Arbeit an und mit Bildern

(vgl. Busse 2014, S. 139 und Amado in diesem Heft). Ob sie der Sache des Kunstunterrichts *angemessen* sind, ob sie also anleitend und ermöglichend oder steuernd und verengend wirken, ist eine Frage der darin enthaltenen normativen Annahmen, nicht ein Problem von Schemata an sich.

10.6 Beurteilen und Überprüfen

Besonders im Kunstunterricht fällt die Sachwidrigkeit standardisierter Verfahren der „Lernerfolgskontrolle“ auf. Sie sind Ausfluss des besagten technologischen Modells von Unterricht und verbergen sich heute in nur scheinbar „schülernahen“ Varianten der Selbstbewertung (vgl. Peez 2008). Bewertung, die schließlich auch zu Ziffernnoten führt, muss der Sache der Kunst und der visuellen Gestaltung angemessen sein. Ihr muss ein Qualitätsurteil zugrundeliegen, dass intersubjektiv objektivierbar ist. Dies geschieht jedoch nicht, indem Schüler vorab erstellte gestalterische Kriterienlisten abarbeiten, wie heute oft üblich, sondern in einem argumentativen Dialog vom Beginn des Gestaltungsprozesses an („Qualitätsgespräch“ nannte dies Hans Meyers 1965, S. 68). So kann gelernt werden: Gestalterische Leistung ist im hermeneutischen Sinne verobjektivierbar, ohne damit „objektiv“ im Sinne von naturwissenschaftlich verstandener Allgemeingültigkeit zu sein (vgl. Krautz 2017b). Auch das verbreitete Problem vieler Kunstpädagogen mit Bewertungen und Ziffernnoten resultiert nicht aus der Sache der Kunst selbst, sondern aus der technologischen Verengung von „Bewertung“ einerseits und der ebenso untauglichen Gegenreaktion im Namen der „freien Kunst“ andererseits.

10.7 Didaktische Technik und didaktische Kunst

Die bisher genannten Differenzen lassen sich also klären, wenn im Sinne der historischen Kunstlehre Kunst wie Didaktik und Unterricht als *téchne* bzw. *ars* verstanden werden, die im heutigen Sinne unverbundene „technische“ und „künstlerische“ Anteile gleichermaßen umfasst. Das *téchne*-Modell ist für dieses doppelte Verständnis hilfreich: Es akzentuiert auch das an der Didaktik selbst Lehr- und Lernbare, ohne in technologischen Reduktionismus zu verfallen. Didaktische „Technik“ ist also kein Widerspruch zur Didaktik als Kunst, denn die *téchne* weiß auch immer um das, was nicht bzw. nur indirekt lehrbar ist. Eben das bezeichneten die Alten als das Wirken der Musen (vgl. Sowa 2019).

Zugleich betont die Rede von der *ars* die Person des Unterrichtenden als *artifex* neu (vgl. Krautz 2019). Denn solche nicht-technologische, „technische Kunst“ ist notwendig *personal*: Sie steht und fällt mit dem Unterrichtenden, seiner Erfahrung und seinem eigenen Können. Während didaktische Technologie immer darauf zielt, die Person des Lehrenden auszuschalten (so aktuell im ‚selbstgesteuerten‘ Lernen, gerade in seiner digitalen Form), bedarf eine *ars* immer eines *artifex*, der sie beherrscht, ausübt und verantwortet (vgl. Krautz 2018).

Wissenschaftstheoretisch macht dies deutlich, dass Unterrichten selbst eben keine Wissenschaft, sondern Praxis ist, die der Logik einer Kunst folgt. Wissenschaftlich müssen die Begründung, Konzeption und Erforschung dieser *ars* sein, also ihre Theorie. So erweist sich das *téchne*-Konzept einerseits als Ideologiekritik der technokratischen Moderne, andererseits aber

auch als Ideologiekritik der darauf reagierenden Verheißungen des vermeintlich ‚ganz Anderen‘ in der Kunst der Moderne.

11 FOLGERUNG: PLANUNG IN EINER SYSTEMATISCHEN KUNSTPÄDAGOGIK

Ein Weiterdenken von Entwurf, Vorbereitung und Planung von Kunstunterricht kann also einerseits auf die kritisch und konstruktiv gewonnenen systematischen Aspekte Bezug nehmen. Andererseits zeigte sich mehrfach, dass eine kunstdidaktisch begründete Unterrichtsplanung gerade in den didaktischen Feinstrukturen weiterer Forschung und Entwicklung bedarf, denn diese sind nicht aus der Allgemeinen Didaktik oder Lerntheorie ableitbar (vgl. Rekus in diesem Heft).

Hierzu hat der kunstpädagogische Forschungsverbund IMAGO seit längerem eine umfangreiche Grundlagenforschung betrieben (vgl. hierzu die Bände der Schriftenreihe Kunst.Pädagogik. Didaktik im kopaed-Verlag, München, sowie zur Bildung der Imagination im Athena Verlag, Oberhausen) und diese in der Didaktik der Domänen und Aufgabenfelder des Kunstunterrichts konkretisiert (u. a. auch in dieser Zeitschrift). Zudem hat Hubert Sowa (2011) einen Grundriss der aufgabenbezogenen Planungsstruktur von Kunstunterricht vorgelegt. Diese aufgaben- und gestaltungsbezogene Struktur spiegelte sich erstmals in den drei Bänden des „KUNST Arbeitsbuch“ (Klett-Verlag), in denen Alexander Glas, Fritz Seydel, Hubert Sowa und Bettina Uhlig eine curriculare Folge von konkreten und komplexen Aufgabenstellungen samt Begründung und Durchführungshinweisen vorlegt haben.

Das „Hildesheimer Modell“ der Planung von Kunstunterricht (vgl. Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017) systematisiert diese Vorarbeiten zu einem Entwurfs- und Planungskonzept, das konkrete Anleitung und Hilfestellung für das Erlernen der Unterrichtsplanung im Fach Kunst gibt. Dabei greift es in der Systematisierung der Begründungen, der Fachgegenstände und der kunstspezifischen Lerntheorie auf diesen Forschungsertrag zurück (vgl. dazu zusammenfassend Krautz 2015b). Entsprechend wird vorgeschlagen, bei der Unterrichtsplanung folgende jeweils triangulare Zusammenhänge didaktisch auszulegen:

- *Ich – Wir – Welt*
als relationaler Begründungszusammenhang von kunstdidaktischen Themen und Aufgaben
- *Wahrnehmung – Vorstellung – Darstellung*
als die bildbaren Fähigkeiten, auf die sich Kunstunterricht bezieht;
- *Inhalt – Handwerk – Gestaltung*
als die Gegenstandsbereiche mit dem Primat des Inhalts in Hinsicht auf die Planung von Aufgabenstellungen (vgl. auch Kowalski 1968, 141 f.).

Dabei wird gestalterisch-praktisches und rezeptiv-verstehendes *Lehren und Lernen* im Kunstunterricht verstanden als wiederum triangulare Zusammenhänge von:

- *Lernen – Üben – Können*

- > Können – Wissen – Wollen
- > Mimesis – Deixis – Kreativität

Diese sowohl bildungs- wie lerntheoretisch begründeten und aus der Geschichte der Kunstlehre stammenden Lehr-Lern-Zusammenhänge und -Formen werden dabei didaktisch und fachmethodisch in der Unterrichtsplanung berücksichtigt. Die Struktur einer Unterrichtsplanung kann dann in der „didaktischen Figur“ visualisiert werden (vgl. Abb.11).

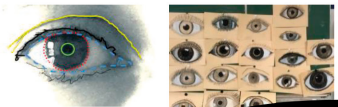
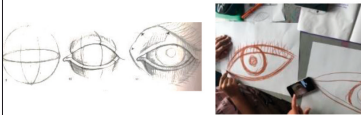
Kunstpädagogisch gesehen liegt auch diesem Modell eine klare *Werkorientierung* zugrunde: Kunstunterricht ist durch *Aufgaben* strukturiert und auf Werkgestaltung und Werkverstehen gerichtet. *Aufgaben leiten* dabei zu *Selbstständigkeit an*, wozu notwendig auch *lehrgangsmäßige* Lehrformen und *Übungsphasen* gehören. Die genaue *didaktische Anleitung* eines schrittweisen Fähigkeitsaufbaus bedarf entsprechend kunstdidaktischer Einzelforschung (vgl. z. B. Gonser 2018 sowie die bisherigen Ausgaben dieser Zeitschrift). In der Mitte der Planung (Abb. 11) steht daher eine komplexere Aufgabe (oder eben ein „Projekt“), auf die hin die notwendigen erarbeitenden und übenden Schritte hin konzipiert sind, um dem Schüler eine selbstständiger werdende Ausübung als „Problemlösung“ zu ermöglichen.

Fachliches Leitziel ist es, etwas verantwortbar Gestaltetes in die Welt zu stellen oder ein Bild im Selbst-, Mit- und Weltverhältnis zu verstehen. Die *grundlegende Zielvorstellung* leitet sich aus der personalen Anthropologie und den Leitzielen der Verfassungen und Schulgesetzgebungen ab, nämlich die eines fachlich gebildeten, mündigen und sozial verantwortlichen Menschen. Das Fach Kunst kann mit seinem Fachgegenstand des visuellen Darstellens in eigenem praktischen Tun der Schülerinnen und Schüler wie im sehenden Verstehen von gegenwärtiger und historischer Bild-Kunst zur Bildung eines solchen *Sinnhorizonts* beitragen, wenn es seine Inhaltsentscheidungen und Aufgaben so konturiert, dass in Gestaltung und Verstehen eine sinnbildende Bezugnahme von Selbst, Mitmensch und Mitwelt möglich wird.

Das Entwerfen, Planen und Durchführen von Kunstunterricht wird hier also im Sinne der historischen Kunstlehre selbst als ‚Kunst‘ verstanden und kann und muss als solche *gelehrt und gelernt* werden. Wie in der Kunst selbst dienen dazu in der Didaktik bestimmte ‚Techniken‘ und ‚Schemata‘, ohne damit in die benannten technologischen Verkürzungen zu verfallen. Kunstdidaktik kann und muss Unterricht also entwerfen, vorbereiten und planen, ohne deshalb kunstwidrig zu sein. Vielmehr kann gerade am Fach Kunst deutlich werden, warum alle Formen technologischer Steuerung von Lernprozessen kunst- und menschenwidrig sind. Kunstdidaktik kann damit ein Modell geben, Didaktik und die Planung von Unterricht wieder anders zu denken.

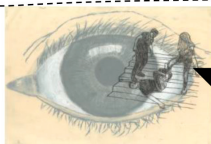
ANMERKUNGEN

DIDAKTISCHE FIGUR DER EINHEIT



[HIN]Sehen

Zeichne ein "Doppelbild", in dem du dein Auge darstellst und gleichzeitig das, auf was du genau hinsiehst. Verbinde Auge und Anblick zu einem Doppelbild, das deine Sicht überzeugend wiedergibt.



1. Doppelstunde

Vorstellungsbildung und Wahrnehmungsschulung:
Zeichenversuche und Bildbetrachtungen

Sehe (nicht) genau hin!

Zeichne mit Bleistift ein 1-Minuten-Auge aus der Erinnerung. An was konntest du dich nicht genau erinnern?
Schau bei den anderen nach und zeichne ein 5-Minuten-Auge.
Was bedeutet (nicht) genau hinsehen?

2. Doppelstunde

Darstellungsübung, mimetisch-nachahmende Material- und
Gestalterfahrung, Erarbeitung von Darstellungskriterien

Sehe genau hin!

Beobachte dein Auge im Spiegel und auf deiner Handyaufnahme:
Zeichne es mit Kreide plastisch und echt wirkend. Nutze
„suchende“ Linien.

3. (und 4.) Doppelstunde

Bewusstwerdung: mimetisch und deiktisch verhandelte
Sichtbarkeit

Sehe mehr als genau hin!

Zeichne dein Auge mit Kreide und Kohle so genau wie möglich im
DIN A3 Format. Beachte die Kriterien.

4. Doppelstunde

Vorstellungsbildung und Bildfindung

Wohin siehst du?

Recherchiere mit der Kamera: Wo sollten wir (in unserer Schule,
unserer Stadt) genau hinsehen? Worauf aufmerksam werden?
Worüber nicht wegsehen? Was zeigt sich bei genauem Hinsehen
auf Oberflächen, in Situationen, die Zivilcourage fordern, oder im
Sport (Fotofinish, Videobeweis)? Stellt Szenen nach oder
recherchiert in Büchern und im Internet. Präsentiert eure
ausgewählte Bildidee als Foto oder Screenshot.

5. (und 6.) Doppelstunde

Darstellerische Lösungen

Was siehst du?

Stelle zeichnerisch dar, was du siehst: Oberflächen, eine Situation,
die Zivilcourage fordert, oder eine Szene im Sport. Zeichne mit
Tusche auf Transparentpapier.

Montiere Auge und Anblick zu einem Doppelbild, das deine Sicht
überzeugend wiedergibt.

6. Doppelstunde

Reflexion und Präsentation von Vorstellung, Wahrnehmung und
Darstellung

Auf und hinter Bilder sehen

Notiere auf der Rückseite deines Bildes eine Zielscheibe mit
gegebenen Kriterien. Trage ein, wie du dein Bild reflektierst.
Was zeigt sich den anderen? Präsentiert und tauscht euch aus.

Abb. 11: „Didaktische Figur“ des „Hildesheimer Modells“ zu einer Unterrichtseinheit zum Thema „[Hin]Sehen“ für eine Klasse 8 der Realschule. Statt der üblichen Tabellenform wird eine stark visualisierte Planung anregt. Durch den modularen Aufbau ist das Modell offen für individuelle Arrangements und Ausführungen [vgl. Uhlig/Fortuna/Gonser/Graham/Leibbrand 2017].

- 1 In einem persönlichen Gespräch des Autors mit Hans Meyers im Jahr 2007 wich er der Frage nach dieser Differenz lächelnd aus und zog sich darauf zurück, dass ja nicht alles explizit dargelegt werden müsse, was im Unterricht geschehe.
- 2 Zum Begriff der „technologischen Wendung“ der Didaktik vgl. Becker/Jungblut (1972), S. 208 und Herzog (2016).
- 3 Hans Meyers selbst hat in seinem Spätwerk „Theorie der Kunsterziehung“ von 1981 diese Einwände und Argumente in einer fundamentalen Reflexion seines kunstpädagogischen Ansatzes aufgegriffen, begründet abgewiesen oder systematisch integriert und damit die bis heute wohl letzte systematische Fachtheorie der Kunstpädagogik vorgelegt.
- 4 Zu diesen „diskursordnenden Umstrukturierungsmaßnahmen“, wie sie Tewes (2018, S. 14) treffend bezeichnet, passt auch, dass Otto später den von Herbert Trümper herausgegebenen Band 1 des Handbuchs zu den Grundlagen der Kunstpädagogik mit einer eigenen Neufassung schlicht ersetzte, ohne auf Trümpers Leistung noch Bezug zu nehmen.
- 5 Es finden sich einige wenige Rückbezüge von Otto selbst auf die verengende Wirkung seiner Kunstdidaktik bzw. des „Berliner Modells“ (z. B. Otto 1998a, S. 261), die er im „Hamburger Modell“ von W. Schulz aufgehoben sieht (vgl. Otto 1998b), jedoch keine Reflexion des nachfolgenden Problemzusammenhangs. Er sieht die ökonomische motivierte Optimierungsforderung an Lehren und Lernen selbst eher als historisch notwendige Gegebenheit an (vgl. Otto/Otto 1987, S. 11). Die umfangreiche und differenzierte Studie von Jonathan Drews (2018) zu Ottos Begriff „ästhetischer Rationalität“ sucht dessen Wurzeln v. a. in der biografischen Abgrenzung zu dessen eigener Jugend im Nationalsozialismus und arbeitet Ottos philosophische Bezugstheorien kritisch auf. Sie geht jedoch weniger darauf ein, in welchem Zeitkontext sich diese biografische Disposition Ottos ab den 1960er Jahren aktualisierte. Drews verweist aber darauf, dass Otto sich durchaus positiv als Teil der „Re-Education“ seitens der Siegermächte verstand (vgl. ebd., S. 254). Auch Otto gehörte damit zu denjenigen, denen der Rationalismus der lerntheoretisch-technologischen und kybernetischen Didaktik angloamerikanischer Prägung als emanzipatorisches und demokratisches Versprechen erschien, da diese scheinbar ideologiefrei den durch die NS-Zeit kontaminiert erscheinenden Ballast geistwissenschaftlicher Tradition entsorgte.
- 6 Es wird also das missachtet, was Luhmann und Schorr (1982) aus systemtheoretischer Sicht eher resignierend das „Technologiedefizit der Erziehung“ nannten: die technologische Unverfügbarkeit von Bildung und Erziehung.
- 7 Ich danke Frank Schulz und Bettina Uhlig für wichtige Hinweise zu diesem Abschnitt.
- 8 Günter Wienecke (1998, S. 37) wies mit Recht daraufhin, dass diese offiziellen Quellen nur die normativen Vorgaben für die Steuerung des Schulwesens der DDR enthalten, jedoch nur bedingt etwas über dessen Realität aussagen. Da es hier jedoch um die theoretische Analyse didaktischer Modelle geht, ist dies kein Ausschlusskriterium.
- 9 Busses genauere Definition (2014, S. 48) zeigt, dass er unter „Skripte“ einen Kernbestand an didaktischen Dispositionen versteht, die sich „zwischen Festlegung, Spielraum und Innovation“ bewegen, also etwa das, was hier im Weiteren als didaktisches Schema beschrieben wird.
- 10 Für den Hinweis danke ich meinem Kollegen Ulrich Heinen, Bergische Universität Wuppertal.

LITERATUR

- Becker, Egon/Jungblut, Gerd [1972]: Strategien der Bildungsproduktion. Eine Untersuchung über Bildungsökonomie, Curriculum-Entwicklung und Didaktik im Rahmen systemkonformer Qualifikationsplanung. Frankfurt a.M.
- Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich [2013]: Kunstdidaktik. 3. überarb. u. erw. Aufl. Oberhausen.
- Billmayer, Franz [2018]: Dem einen sein Uhl ist dem anderen sein Nachtigall. Bemerkungen zur Diskussion über Kompetenzen in der Kunstpädagogik. In: BDK-Mitteilungen. H. 2, S. 12–14.
- Blahak, Gerlinde [2010]: 30 x Kunst für 45 Minuten. Kurze Projekte für schnelle Erfolge. Klasse 3/4. Mülheim a.d.R.
- Blankenheim, Björn (Hrsg.) [2019a, i.V.]: Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München.
- Blankenheim, Björn (Hrsg.) [2019b, i.V.]: Grundbegriffe der Historischen Kunstlehre. Ein Nachschlagewerk für gestalterische, kunstwissenschaftliche und pädagogische Arbeit. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. München.
- Blankertz, Herwig [2000]: Theorien und Modelle der Didaktik. 14. Aufl. Weinheim/München.
- Breyer, Herbert/Otto, Gunter/Wienecke, Günter [1973]: Kunstunterricht. Planung bildnerischer Denkprozesse. 2. Aufl. Düsseldorf.
- Breyvogel, Wilfried [1972]: Die Didaktik der „Berliner Schule“ – kritisiert. Eine Kritik ihrer Funktion für Erziehung und Unterricht. In: betrifft: erziehung. H. 6, S. 19–32.
- Bürgi, Regula [2017]: Die OECD und die Bildungsplanung der freien Welt. Denkstile und Netzwerke einer internationalen Bildungsexpertise. Opladen.
- Buschkühle, Carl-Peter [2007]: Die Welt als Spiel. II. Kunstpädagogik: Theorie und Praxis künstlerischer Bildung. Oberhausen.
- Buschkühle, Carl-Peter [2017]: Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Busse, Klaus-Peter [2004]: Bildumgangsspiele: Kunst unterrichten. Dortmund.
- Busse, Klaus-Peter [2009]: Bildumgangsspiele einrichten. Dortmund.
- Busse, Klaus-Peter [2011]: Blickfelder: Kunst unterrichten. Die Vermittlung künstlerischer Praxis. Dortmund.
- Busse, Klaus-Peter [2014]: Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten. Oberhausen.
- Chiout, Herbert/Steffens, Wilhelm [1970]: Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsbeurteilung. Frankfurt a.M./Berlin/München.
- Clemens, Manuel [2015]: Das Labyrinth der ästhetischen Einsamkeit. Eine kleine Theorie der Bildung. Würzburg.
- Drews, Jonathan [2018]: Ästhetische Rationalität als kunstpädagogisches Paradigma bei Gunter Otto. München.
- Engels, Sidonie [2015]: Kunstbetrachtung in der Schule. Theoretische Grundlagen der Kunstpädagogik im ‚Handbuch der Kunst- und Werkerziehung‘ (1953–1979). Bielefeld.
- Gonser, Lisa [2018]: Malen lernen. Grundriss einer mimetischen Maldidaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 5. München.
- Grünewald, Dietrich [1998]: Von der Idee zum Unterrichtskonzept. Planen im Fach Kunst. In: Kunst+Unterricht. H. 223/224, S. 81–86.

- Hartlaub, Gustav (1922): Der Genius im Kinde. Ein Versuch über die zeichnerische Anlage des Kindes. Breslau.
- Hattendorf, Claudia/Tavernier, Ludwig/Welzel, Barbara (Hrsg.) (2013): Kunstgeschichte und Bildung. Dortmund.
- Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.) (2014): Punkt, Punkt, Komma, Strich. Zeichenbücher in Europa ca. 1525–1925. Passau.
- Heilmann, Maria/Nanobashvili, Nino/Pfisterer, Ulrich/Teutenberg, Tobias (Hrsg.) (2015): Lernt Zeichnen! Techniken zwischen Kunst und Wissenschaft, 1525–1925. Passau.
- Heimann, Paul (1962): Didaktik als Theorie und Lehre. In: Die Deutsche Schule. Zeitschrift für Erziehungswissenschaft und Gestaltung der Schulwirklichkeit. H. 9 (Sonderdruck).
- Heimann, Paul/Otto, Gunter/Schulz, Wolfgang (1965/1979): Unterricht. Analyse und Planung. 10. Aufl. Hannover.
- Heinen, Ulrich (2015): Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 261–282.
- Herzog, Walter (2016): Durchgriff auf den Lernprozess. Die technologische Reduktion von Schule und Unterricht in der Standardbewegung – am Beispiel der USA. In: Heinrich, Martin/Kohlstock, Barbara (Hrsg.): Ambivalenzen des Ökonomischen. Analysen zur „Neuen Steuerung“ im Bildungssystem. Wiesbaden, S. 109–139.
- Kämpf-Jansen, Helga (2002): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. 3. Aufl. Köln.
- Kemp, Wolfgang (1977): Die Geschichte des Zeichenunterrichts vor 1870 als Geschichte seiner Methoden. In: Fecht, Tom/Kerbs, Diethart/Siepmann, Eckhard (Hrsg.): Kind und Kunst. Eine Ausstellung zur Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts. Berlin, S. 12–27.
- Kettel, Joachim (2018): Schulen heute bauen. Schularchitektur und (kunst-)pädagogischer Gegenwartsdiskurs. In: BDK-Mitteilungen. H. 3, 16–21.
- Kirchner, Constanze/Kirschenmann, Johannes (2015): Kunst unterrichten. Didaktische Grundlagen und schülerorientierte Vermittlung. Seelze.
- Klafki, Wolfgang (1958): Didaktische Analyse als Kern der Unterrichtsvorbereitung. In: ders.: Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. 2. Aufl. Weinheim/Basel 1963, S. 135–142.
- Klingberg, Lothar (1974): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 2. bearb. Aufl. Berlin.
- Klingberg, Lothar (1989): Einführung in die Allgemeine Didaktik. Vorlesungen. 7. Aufl. Berlin.
- Klingberg, Lothar (1990): Zur Frage der Dignität der Praxis und zum Verhältnis von Theorie und Praxis. In: ders.: Lehrende und Lernende im Unterricht. Zu didaktischen Aspekten ihrer Positionen im Unterrichtsprozeß. Berlin.
- Krautz, Jochen (Hrsg.) (2010): Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Krautz, Jochen (2015a): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung, Heft 1. Hrsg. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin. Berlin.
- Krautz, Jochen (2015b): 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 (2017a): Zersetzung von Bildung: Ökonomismus als Entwurzelung und Steuerung. Ein Essay. In: Hübner, Edwin/Weiss, Leonhard (Hrsg.): Persönlichkeit in Schule und Lehrerbildung. Perspektiven in Zeiten der Ökonomisierung und Digitalisierung. Opladen, S. 73–100.

- Krautz, Jochen (2017b): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): *Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 529–558.
- Krautz, Jochen (2018): Keine Alternative? Schule und Unterricht ohne Formatierung. In: Krautz, Jochen/Burchardt, Matthias (Hrsg.): *Time for Change? Schule zwischen demokratischem Bildungsauftrag und manipulativer Steuerung*. München, S. 225–241.
- Krautz, Jochen (2019 i.V.): Pädagogik als *téchne*, der Lehrer als *artifex*. Kunstlehre/Lehrkunst und ihre Bedeutung für Lehrerbild und Lehrerbildung. In: Blankenheim, Björn (Hrsg.): *Kunstlehre/Lehrkunst. Kunstlehre als Paradigma von Bildung, Erziehung und Vermittlung*. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. München.
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (Hrsg.) (2017): „Mimesis“. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 4.
- Krautz, Jochen/Uhlig, Bettina (2015): „Lernen“. IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 1.
- Kolb, Gustav (1930): *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht*. Erster Teil. 2. verb. u. erw. Aufl. Stuttgart.
- Kolb, Gustav (1927): *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung. Naturgemäßer Weg im Unterricht*. Zweiter Teil. Stuttgart.
- Kowalski, Klaus (1968): *Praxis der Kunsterziehung. Didaktik und Methodik*. Stuttgart.
- Kowalski, Klaus (1978): *Grundriß einer Didaktik des Unterrichtsfaches Kunst und Kommunikation. Sehen, Gestalten, Mitteilen*. Stuttgart.
- Lausberg, Heinrich (1971): *Elemente der literarischen Rhetorik. Eine Einführung für Studierende der klassischen, romanischen, englischen und deutschen Philologie*. 4. Aufl. München.
- Legler, Wolfgang (2014): *Bildermachen als Bildung? Reflexionen zu einer Schülerarbeit aus dem Unterricht von Hans Meyers*. In: Lutz-Sterzenbach, Barbara/Peters, Maria/Schulz, Frank (Hrsg.): *Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien*. München, S. 771–778.
- Luhmann, Niklas/Schorr, Karl Eberhard (1982): *Das Technologiedefizit der Erziehung und die Pädagogik*. In: Ders. (Hrsg.): *Zwischen Technologie und Selbstreferenz. Fragen an die Pädagogik*. Stuttgart, S. 11–41.
- Manthey, Karl (1970): *Bildgestaltung und Unterrichtsprozeß*. 2. wesentlich erw. Aufl. Berlin.
- Meyers, Hans (1965): *Fröhliche Kinderkunst. Analyse und Methode*. 3. bearb. Aufl. München.
- Meyers, Hans (1966): *150 bildnerische Techniken. Nachschlagewerk. Unterrichtshilfen für den Kunst- und Werkunterricht*. 9. Aufl. Ravensburg.
- Meyers, Hans (1973): *Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik*. Frankfurt a.M.
- Meyers, Hans (1981): *150 bildnerische Themen. Aufgabenkreise der Kunsterziehung. Überblick und Unterrichtshilfen*. 9. Aufl. Ravensburg.
- Müller, Annemarie (Hrsg.) (1978): *Methodik Kunsterziehung. Ausgearbeitet von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Annemarie Müller*. Berlin.
- Neuner, Gerhart (Hrsg.) (1973): *Allgemeinbildung, Lehrplanwerk, Unterricht. Eine Interpretation des Lehrplanwerks der sozialistischen Schule der DDR unter dem Gesichtspunkt der Gestaltung eines wissenschaftlichen und parteilichen Unterrichts*. Akademie der Pädagogischen Wissenschaften der Deutschen Demokratischen Republik. Ausgearb. von einem Autorenkollektiv unter der Leitung von Gerhart Neuner. Berlin.

- Nicklis, Werner S. (1967): Kybernetik und Erziehungswissenschaft. Eine kritische Darstellung ihrer Beziehungen. Bad Heilbrunn in Obb.
- Otto, Gunter (1964): Kunst als Prozess im Unterricht. Braunschweig.
- Otto, Gunter (1965): Kunstpädagogik und Kybernetik – Fragestellungen und Ansätze. In: Ronge, Hans: Kunst und Kybernetik. Ein Bericht über drei Kunsterziehungstagen Recklinghausen 1965, 1966, 1967. Köln 1968, S. 74–79.
- Otto, Gunter (1969): Kunst als Prozess im Unterricht. 2. erw. Aufl. Braunschweig.
- Otto, Gunter (1974): Didaktik der Ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren. Braunschweig.
- Otto, Gunter/Otto, Maria (1987): Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Zwei Bände. Seelze.
- Otto, Gunter (1998a): Über Unterrichtsvorbereitung und Unterrichtsplanung. Vorbereitung ist etwas anderes als Planung. In: ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen. Seelze-Velber, S. 257–262.
- Otto, Gunter (1998b): Kritisch-emanzipatorische Didaktik. Das Konzept von Wolfgang Schulz (1929–1993). In: ders.: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. Bd. 3: Didaktik und Ästhetik. Seelze-Velber, S. 281–292.
- Peez, Georg (Hrsg.) (2008): Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. Modelle und Unterrichtsbeispiele zur Leistungsmessung und Selbstbewertung. Seelze-Velber.
- Pestalozzi, Johann Heinrich: Das Wesen der Naturgemäßheit in der Erziehung (1812). In: ders.: Schriften von 1811–1815. Bearb. v. Emanuel Dejung (PSW 23). 2. Aufl. Zürich 1981, S. 185–212.
- Regel, Günther (1996): Künstlerisches Erleben ist nicht alles, aber es ist der Dreh- und Angelpunkt im Kunstprozeß. Ein Gespräch mit Günther Regel anlässlich seines 70. Geburtstages. BDK Landesverband Sachsen Sonderdruck.
- Reich, Kersten (1977): Theorien der Allgemeinen Didaktik. Zu den Grundlinien didaktischer Wissenschaftsentwicklung in der Bundesrepublik Deutschland und in der Deutschen Demokratischen Republik. Stuttgart.
- Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf.
- Rohstock, Anne (2014): Antikörper zur Atombombe. Verwissenschaftlichung und Programmierung des Klassenzimmers im Kalten Krieg. In: Bernhard, Patrick/Nehring, Holger (Hrsg.): Den kalten Krieg denken. Beiträge zur sozialen Ideengeschichte. Essen, S. 259–284.
- Roth, Heinrich (1957): Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. Hannover.
- Rother, Ulrike (2001): Kunsterziehung in der DDR. Inhalte und Entwicklungstendenzen nachgewiesen an Beiträgen der Fachzeitschrift Kunsterziehung. Weimar.
- Schirlbauer, Alfred (2010): 37 Elefanten. Oder: Kann man ohne Lerntheorie unterrichten? In: Pädagogische Korrespondenz. H. 41, S. 93–106.
- Schoppe, Andreas (Hrsg.) (2016): „Aufgaben stellen: Landschaft“. Kunst+Unterricht. H. 399/400.
- Schoppe, Andreas/Rompel, Judith (2017): Aufgaben im Kunstunterricht. Didaktische Grundzüge und Beispiele einer praxisorientierten Unterrichtplanung. Seelze.
- Schulz, Frank (Hrsg.): Kunst+Unterricht: „Malerei aktuell“. H. 336/337.
- Selle, Gert (1981): Kultur der Sinne und ästhetische Erziehung. Alltag, Sozialisation, Kunstunterricht in Deutschland vom Kaiserreich zur Bundesrepublik. Köln.
- Selle, Gert (1987): Design-Geschichte in Deutschland. Produktkultur als Entwurf und Erfahrung. Überarb. u. erw. Ausg. Köln.

- Selle, Gert (1994): Das kunstnahe ästhetische Projekt (Erfahrungsarbeit des Lebens auf Wegen der Kunst). In: Selle, Gert/Zacharias, Wolfgang/Burmeister, Hans-Peter (Hrsg.): Anstöße zum Ästhetischen Projekt. Eine neue Aktionsform kunst- und kulturpädagogischer Praxis? Hagen/Loccum, S. 50–65.
- Selle, Gert (2003): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Oldenburg.
- Seufert, Karl-Konrad: Theorien und Modelle der Fachdidaktik. Kritik kunstpädagogischer Positionen seit 1945. [Skript] o.J., https://www.ufg.at/fileadmin/media/institute/kunst_und_gestaltung/bildnerische_erziehung/materialien_und_links/Seufert.pdf [04.10.2018].
- Seyfert, Richard (1905): Die Unterrichtslektion als didaktische Kunstform. Praktische Ratschläge und Proben für die Alltagsarbeit und für Lehrproben. 2. Aufl. Leipzig.
- Skinner, Burrhus F. (1971): Ein Jahrzehnt Lehrmaschinen. In: Robert Glaser (Hrsg.): Programmiertes Lernen und Unterrichtstechnologie. Befunde und Empfehlungen (1965). Berlin, S. 6–17.
- Sowa, Hubert (2011): Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. Favorite - Schriften zur Kunstpädagogik Bd. 5, Ludwigsburg.
- Sowa, Hubert (Hrsg.) (2012): Bildung der Imagination. Bd. 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung. Oberhausen.
- Sowa, Hubert (2019): Die Kunst und ihre Lehre. Fachsystematik – Bildungssinn – Didaktik. Teil 1: Musen und TECHNE. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 8.1. München.
- Stuhlmann, Adolf (1870): Zeichenunterricht und Formenlehre in der Elementarclasse. 2. Aufl. Hamburg.
- Stuhlmann, Adolf (1879): Der Zeichenunterricht in der Volks- und Mittelschule. Ein methodisch geordneter Lehrgang. Erster Theil: Begründung und Methode. 3. Aufl. Hamburg.
- Tewes, Johanna (2018): „Fort von den Konstruktionen, hin zu den Sachen.“ Strategien der Macht in der Geschichte der Kunstpädagogik 1945 bis 1980. München.
- Trümper, Herbert (1953): Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. I. Berlin.
- Trümper, Herbert (1961): Malen und Zeichnen in Kindheit und Jugend. Handbuch der Kunst- und Werkerziehung, Bd. III. Berlin.
- Uhlig, Bettina/Fortuna, Florentine/Gonser, Lisa/Graham, Sarah/Leibbrand, Michael (2017): Kunstunterricht planen. Handout zur Planung von Kunstunterricht. Planen mit dem „Hildesheimer Modell“. IMAGO.Praxis Bd. 1. München.
- Wagner, Ernst/Schönau, Diederik (Hrsg.) (2016): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Visual Literacy – Prototyp. Münster.
- Weber, Ernst (1907): Ästhetik als pädagogische Grundwissenschaft. Leipzig.
- Weber, Ernst (1913): Schaffender Unterricht. Zeichnerische Gestaltung und Bildungsarbeit. Hannover.
- Wienecke, Günter (1975): Lernorganisation im Kunstunterricht. München.
- Wienecke, Günter (1998): Zum Bild der DDR-Kunstpädagogik. Anmerkungen zur Besprechung der Dissertation von H. Rosen: Das Schülerverständnis im kunstorientierten Unterricht der DDR. In: BDK-Mitteilungen. H. 1, S. 36-38.

ABBILDUNGSNACHWEIS

Abb. 1, 2: wikimedia commons, gemeinfrei

Abb. 3: Archiv des Autors

Abb. 4: Chiout/Steffens 1970, S. 14

Abb. 5: Wolfgang Schulz [1970], aus Otto [1974], S. 207

Abb. 6: Otto [1969], S. 216

Abb. 7a-d: Müller [1978], S. 270 f.

Abb. 8: Busse [2014], S. 47

Abb. 9: Kowalski [1978], S. 272

Abb. 10: eigene Abbildung

Abb. 11: © Lisa Gonser

UNTERRICHTSBEZOGENE VORSTELLUNGSBILDUNG –

KUNSTUNTERRICHT PLANEN ALS KREATIVER PROZESS

ZUSAMMENFASSUNG

Der Beitrag beschreibt den Übergang von der systematischen Perspektive didaktischer Modelle hin zur Entwicklung einer Vorstellung von konkreten Unterrichtssituationen und ihrer zeitlichen Abfolge als eine zentrale Herausforderung bei der konkreten Planung von Kunstunterricht. Um diesen Vorgang der Synthese in didaktischer Absicht zu klären, werden anhand eines Unterrichtsbeispiels Teilvorstellungen des konkreten Planungsprozesses anschaulich rekonstruiert und anschließend näher charakterisiert. Davon ausgehend wird der konkrete Prozess der Planung skizziert, der in seinem Verlauf und in den bildlich-schematischen Bezügen kunsthaften Charakter besitzt.

STICHWORTE

Didaktische Vorstellung, didaktisches Schema, Planungsprozess, Anschaulichkeit, Bild, Zeitgestalt

SUMMARY

This article maintains that the central challenge in the planning of art lessons can be found in the transition from the systematic perspective of didactic models towards imagining a coherent sequence of concrete teaching moments. Thus, to investigate this process of synthesis, the partial mental images of a concrete process of planning will be reconstructed visually and then characterized in more detail. On this basis and with an overall didactic intention the concrete process of planning will be outlined, which – in its movement and graphic-schematic relations – has itself artistic features.

KEYWORDS

didactic imagination, didactic schema, process of planning, vividness, picture, temporal Gestalt

*Alle Dinge sind dazu da,
dass sie uns Bilder werden in irgendeinem Sinne.*
R. M. Rilke

Kunstunterricht ist die verantwortungsvoll handelnde, lebendige Arbeit mit Kindern und Jugendlichen, in deren Verlauf diese ein erweitertes Verständnis von sich selbst sowie den Menschen und der Welt, die sie umgeben, erlangen können (vgl. Krautz 2015). Das gestalterisch-praktische Tun spielt dabei eine wesentliche Rolle. Die Vorbereitung dieser Arbeit durch die Lehrerin oder den Lehrer bedeutet insofern, einen Plan zu erfinden, der insgesamt und in seinen Schritten auf diese Vorstellungen und deren Bildung hin ausgerichtet ist. Die Literatur bietet hierzu wenig Hilfe, denn die (fach)didaktischen Modelle (vgl. Krautz und Kremer in diesem Heft) bieten zwar Theorien des Unterrichts, diese können aber nur sehr begrenzt für die Planung eines konkreten Unterrichtsverlaufs genutzt werden. Denn es handelt sich dabei um zwei unterschiedliche Perspektiven: Die *systematische Perspektive* der didaktischen Modelle richtet sich auf die für Unterricht relevanten Entscheidungsbereiche und deren Zusammenhänge. Dieser distanziert analytische Blick kann aber nur bedingt zeigen, wie der *Prozess* der Unterrichtsplanung konkret verläuft. Dieser Prozess des Planens selbst wird in der Literatur kaum besprochen (vgl. allerdings Grünewald 1998 und Blankenheim in diesem Heft). Verwiesen wird allenfalls darauf, dass die Planung des konkreten Unterrichts „eine Sache der didaktischen Phantasie“ ist (Meyer 1993, S.312). Damit ist der grundsätzlich imaginative Charakter der Unterrichtsplanung betont. Gemeint ist aber nicht freies Phantasieren, sondern die Fähigkeit der Lehrerinnen und Lehrer, zukünftigen Unterricht in seinen sach-, situations- und schülerbezogenen Dimensionen konkret antizipieren zu können. Gleichmaßen ist damit darauf verwiesen, dass der Planungsprozess Züge des künstlerischen Prozesses aufweist: (Kunst-) Lehrerinnen und Lehrer müssen aktiv und kreativ aus dem Fundus ihres Wissens über ihre Schülerinnen und Schüler und die Sache, sowie des eigenen gestalterischen Wissens und Könnens eine konkrete, anschauliche Vorstellung von der Abfolge unterrichtlicher Teile entwickeln, also eine Syntheseleistung aus Teilvorstellungen erbringen. Wie dieser Vorgang zu verstehen ist, erweist sich insbesondere für das Lernen von Unterrichtsplanung als wesentlich. Die Schwierigkeit, die sich für Berufsanfänger ergibt, entsteht oft aus der stillschweigenden Gleichsetzung didaktischer Modelle mit Planung oder auch der bewussten Unterschlagung der Tatsache, dass der Vorgang selbst nicht völlig verfügbar ist: Er ist nicht mechanisch verfügbar, also nicht schrittweise abzuarbeiten, sondern im Kern selbst kunsthafte.

Die nachfolgende, weitgehend bildliche Darstellung versucht in didaktischer Absicht, diesen Prozess ansatzweise fassbar zu machen, um das Lehren und Lernen von Unterrichtsplanung zu unterstützen. Dies geschieht hier an einem Unterrichtsvorhaben zum Thema Bildnisplastik in der Sekundarstufe II. Die Elemente dieses Planungsprozesses werden weitgehend anschaulich rekonstruiert, um damit anschließend deren Charakteristik sowie den Planungsvorgang selbst näher zu bestimmen.

BEISPIEL BILDNISPLASTIK

Zu den wesentlichen Planungselementen gehören die Vorstellung von der inhaltlichen Dimension des angestrebten Unterrichts sowie von grundsätzlichen Gliederungsmöglichkeiten von Unterricht im Allgemeinen. Ohne eine inhaltliche Vorstellung ist keine konkrete didaktisch-methodische Strukturierung denkbar. Andererseits ist aber auch schon die Entscheidung für einen Inhalt und die damit verknüpfte unterrichtliche Zielperspektive ohne die Vorstellung von didaktisch-methodischen Möglichkeiten und Gliederungen des schulischen Unterrichts nicht fassbar. Dieser Implikationszusammenhang wird hier in seiner Komplexität reduziert dargestellt, um den Planungsprozess im Prinzip zu klären. Der konkrete Vorgang ist nicht in dieser Weise entmischt.

DIE STRUKTUR

Über die Strukturierung eines Unterrichtsvorhabens sind aus der allgemeinen Didaktik und aus der Fachdidaktik vielfältige Vorschläge erwachsen (vgl. Krautz in diesem Heft). Im Planen nutzt die Lehrerin oder der Lehrer die Strukturen, die er oder sie im Laufe der Berufsbiografie aus diesen Vorschlägen und der Unterrichtserfahrung als Schemata verinnerlicht hat (vgl. Prange 1986, S. 159). Diese Strukturgerüste (Arnheim 1978, S. 89) sind bildhaft verstehbar und als Teile oder Ganze transponierbar (ebd. S.85).

Der strenge Rhythmus von Stunden, Tagen und Wochen ordnet die Vorstellung des konkreten Unterrichts zusätzlich in Teile. Über einen längeren Zeitraum, ein Quartal, oder ein Halbjahr, das sich in Sequenzen (von mehreren Stunden) gliedern lässt, entstehen mögliche Sinneinheiten innerhalb des Ganzen. Sequenzen sind wieder in Unterrichtseinheiten (kleinste Sinneinheiten) teilbar. Sowohl das Ganze als auch die Sequenz und die Unterrichtseinheit haben als Grundelemente einen Anfang, eine Mitte und einen Abschluss. Alle möglichen Teile innerhalb des Ganzen haben im Spannungsbogen inhaltlich verknüpfte didaktische Funktionen (vgl. Klingberg 1997, S. 5), die damit das zentrale Anliegen der Sequenz oder Unterrichtseinheit im Rahmen des Ganzen umreißen.

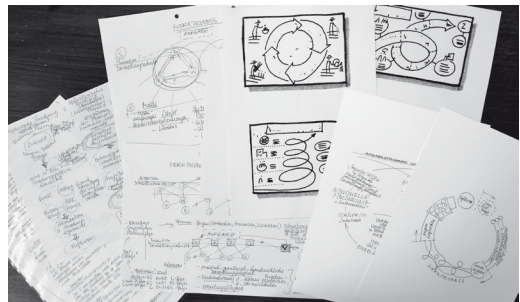


Abb. 1: Gliederungen in sprachlicher und bildlicher Form

DER INHALT

Die inhaltliche Vorstellung, die hier der Bildnisplastik als Unterrichtsgegenstand zu Grunde liegt, bezieht sich auf ihre Möglichkeit, die Würde der Person deutlich werden zu lassen. Die Bildnisplastik richtet die Aufmerksamkeit des Bildhauers (oder Schülers) auf die Einmaligkeit des Einzelnen, auf den „durch innere Arbeit und äußere Schicksale modellierten Kopf“ (Meyer 1945, S.1). Hierdurch erfährt dieser Anerkennung. Mit ihr ist eine Gegenbewegung gegen eine

„materialistische Entwertung“ verbunden, „die im Einzelnen nur das passive Ergebnis der äußeren wirtschaftlichen und gesellschaftlichen Umstände sehen will, ein auswechselbares Atom einer anonymen Masse“ (ebd.). Die Bildnisplastik ist insofern „humanistische Kunst, das heißt eine Kunst, die nur da gedeiht, wo man die menschliche Individualität in ihrer Einmaligkeit, in ihren Vorzügen und selbst noch in ihren Fehlern ernst nimmt und als ein Ganzes respektiert; man kann sagen, sie sei eine demokratische Kunst, sofern man unter Demokratie das freiwillige Zusammenwirken selbstverantwortlicher Persönlichkeiten versteht, im Gegensatz zu jedem totalitären System, gleichviel welcher Prägung, das auf der Anhängerschaft blinder Massen ohne eigene Meinung und ohne eigene Entschlußfreiheit beruht“ (ebd.). Die inhaltliche Vorstellung ist hier also verbunden mit einer Wert-Dimension, die sich unmittelbar auf das personale Menschenbild und den Bildungsauftrag der Verfassungen bezieht.

Zugleich sind in dieser Vorstellung die Schülerinnen und Schüler im Alter von 16–18 Jahren in ihrer Situation des Erwachsenwerdens einbezogen: Die bildhafte Sache verbindet sich mit dem Bild ihrer Entwicklungsmöglichkeiten und -aufgaben. Die Bildnisplastik eröffnet Perspektiven auf den Menschen, die sowohl das Gemeinsame, Typische aber dabei auch die individuellen Unterschiede wahrnehmen helfen. Die Plastik kann zudem weder ein endogenistisch noch exogenistisch verkürzt festgelegtes Menschenbild vermitteln: Entwicklung resultiert gemäß der Entwicklungspsychologie aus dem komplexen Zusammenspiel innerer Entwicklungsdynamiken, äußerer Gestaltungsfaktoren und der Eigengestaltungskraft der heranwachsenden Person (vgl. Fend 2001, S. 205–212). Eben dies legen konvexe und konkave Formcharakteristika nahe als Wechsel zwischen eigenaktivem Selbst-Formen und dem Einfluss der Kräfte von „außen“, der Umwelt, die aktiv an der Gestaltung des Menschen mitwirken. Dieses relationale Verhältnis kann in der Plastik sinnbildhaft werden und einen Beitrag zum Verständnis des Menschen leisten. Insgesamt ist hier die Idee maßgeblich, dass das gestaltende Tun als Prozess der geistig-körperlichen Aneignung angesehen werden kann.

DIE VORSTELLUNG DER GESAMTFORM

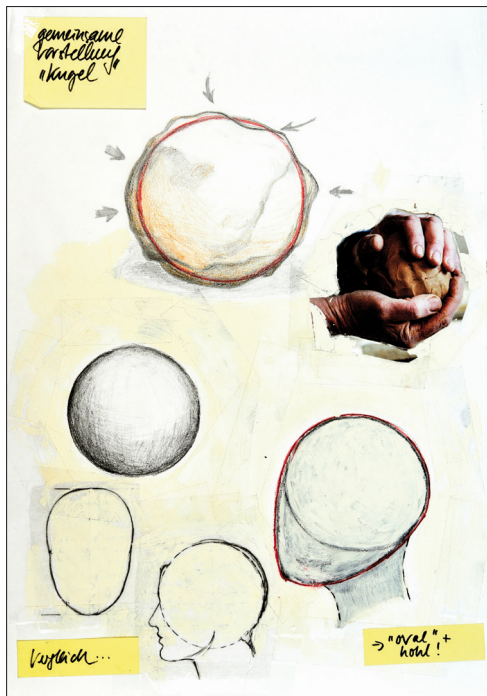


Abb. 2: Äußere Form

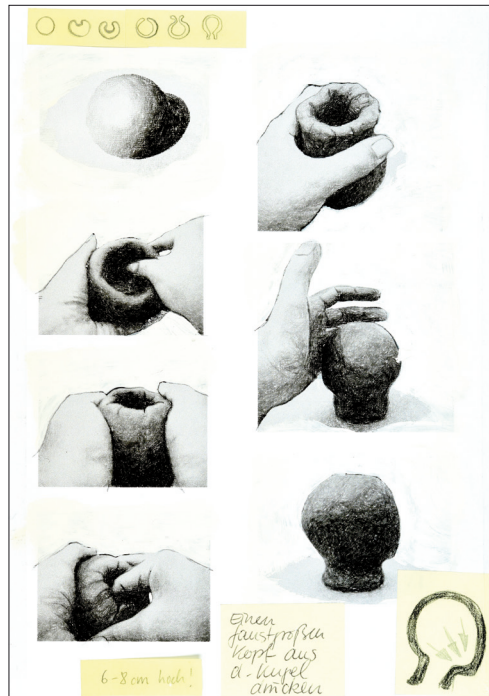


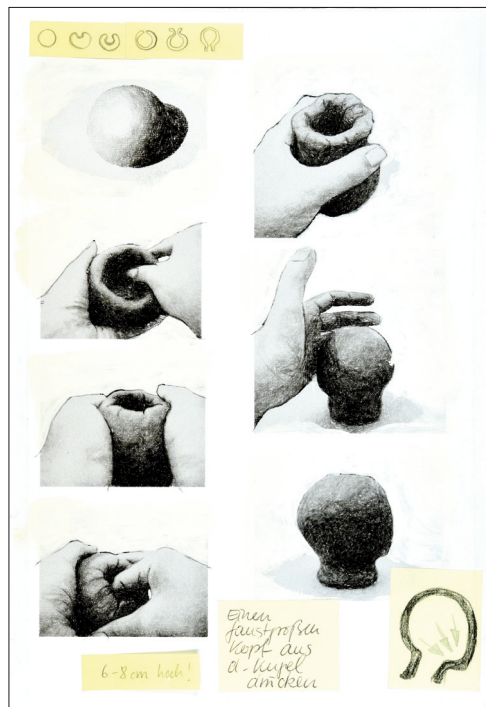
Abb. 3: Innenraum

Die Vorstellung eines menschlichen Kopfes ist die des umschlossenen Innenraumes, der durch Augen, Nase, Mund und Ohren nach außen geöffnet ist. Der Kopf enthält zwar die Grundform einer geschlossenen Kugel, unterscheidet sich aber durch Gesicht, Kinn und Hals und hat ein Oben und Unten, ein Vorne und Hinten sowie Seiten. Die Vorstellung des Innenraums sowie der Grundform und ihrer Abwandlung müssen plastisch-anschaulich erarbeitet werden.

DIE AUFBAUTECHNIK

Handwerklich tradierte Vorgehensweisen hierfür sind das additive Antragen von „Tonbatzeln“ über einem Gerüst, das vollplastische Formen aus ganzen Grundelementen, die zusammengefügt und ausgearbeitet werden sowie das aufbauende Verfahren und die anschließende Arbeit von innen und außen (vgl. Clerin 1990, S. 34–46). Die hier vertretene *pädagogische* Begründung lässt aber nur das aufbauende Verfahren als besonders geeignet erscheinen, denn nur hier birgt die Arbeit selbst ein *Bild* für das Verständnis des Menschen: die wesentlichen individuellen Züge einer bestimmten Person entstehen durch das Formen der Hände von außen und innen (konvex/konkav) und im Vorgang des Ausarbeitens von der groben Form zum Detail.

Abb. 4: Aufbautechnik

DIE TYPISCHEN ZÜGE DES GESICHTES
BEI KINDERN UND ERWACHSENEN

Der menschliche Kopf ist je nach Alter des Menschen verschieden proportioniert und besitzt je nach Alter eine typische Formcharakteristik. An kleinen Köpfen, in die freie Gesichter geformt werden, lässt sich dies herausarbeiten. Die Betrachtung von Plastiken der Renaissance bildet darüber hinaus die Möglichkeit, die Gestaltungsmittel des Konvexen und Konkaven in ihren Wirkungen vertieft zu verstehen. Das gespannte, kraftvolle der konvexen Formen findet sich in kindlichen Gesichtern wieder, die konkaven Formen, das Kantige und Ausgezehrte, an Plastiken von älteren Menschen. Die Wirkung ist als Kräfte von innen und Kräfte von außen beschreibbar. Die Plastiken zeigen beispielhaft das Interesse an der Individualität der Dargestellten.

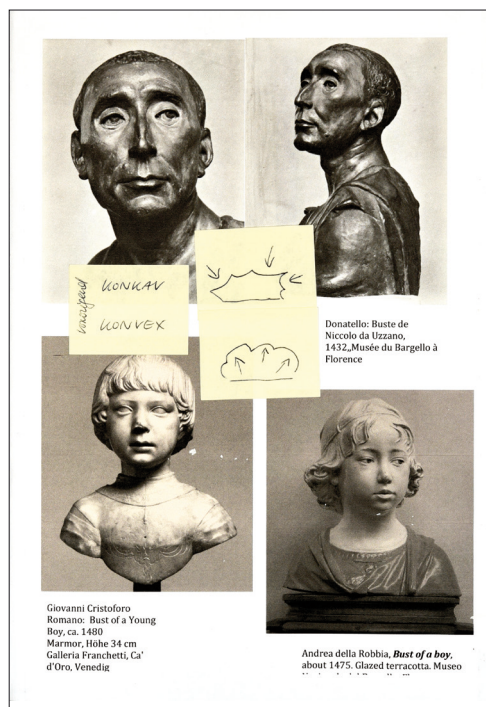
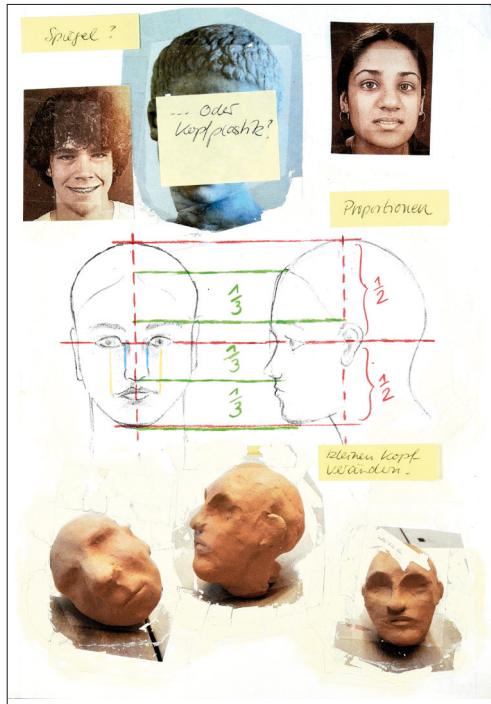


Abb.5: Renaissance Plastiken

DIE PROPORTIONEN DES MENSCHLICHEN GESICHTES UND IHRE DIFFERENZIERUNG

Die Proportionen des menschlichen Kopfes lassen sich idealtypisch in Regeln beschreiben und als Schemata visualisieren, von denen die individuellen Ausprägungen abweichen. Über die allgemeinen Schemata hinaus, sind Kopfformen individuell verschieden. Die Unterschiede lassen sich nach oben betont, Mitte betont und unten betont wiederum verallgemeinern (Abb. 7, i.T. verändert nach Usche-Clausen 1982, S. 218/219). Die Unterschiede müssen wahrgenommen werden können. Eine Übertreibung gerät zur Karikatur. An römischen Portraitbüsten wird die Verschiedenheit der Kopfform ersichtlich und beschreibbar.

Abb. 6: Proportionsschema



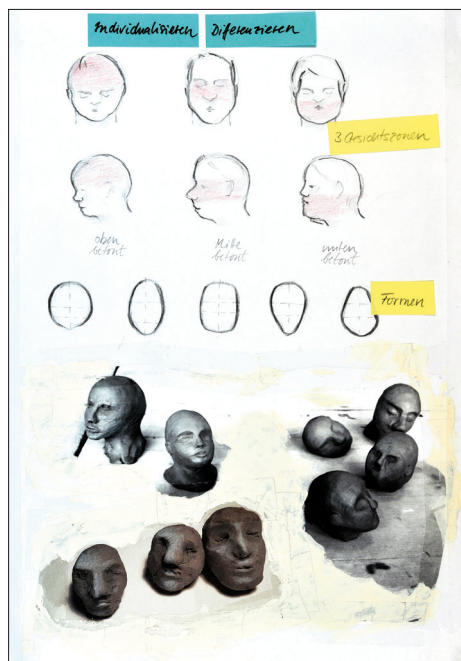


Abb. 7: Gesichtsteile: Oben, Mitte, Unten

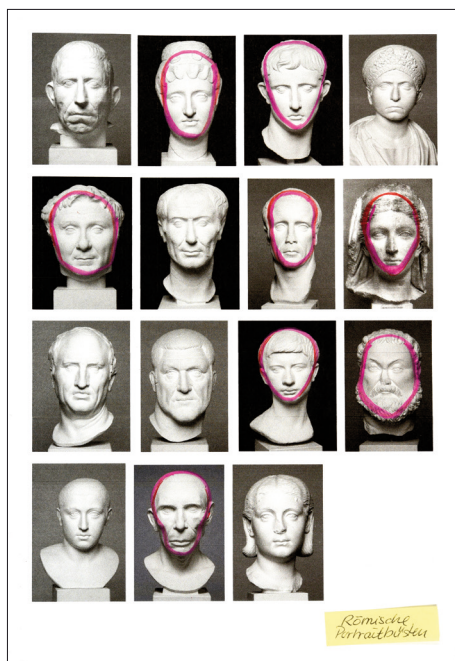


Abb. 8: Römische Portraitbüsten

DAS FORMEN DER GESICHTSTEILE

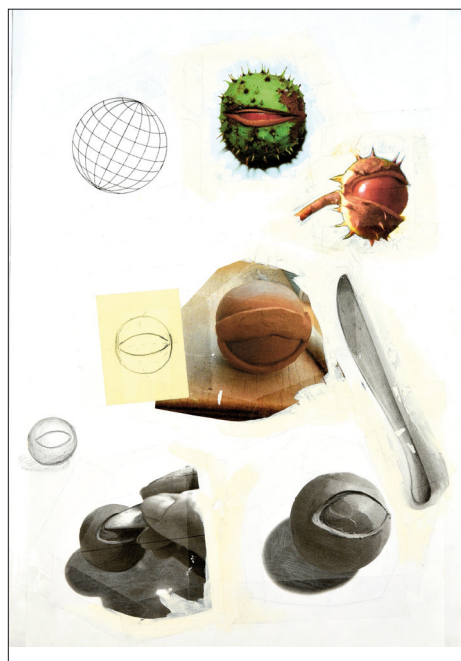


Abb. 9: Das Auge vorstellen

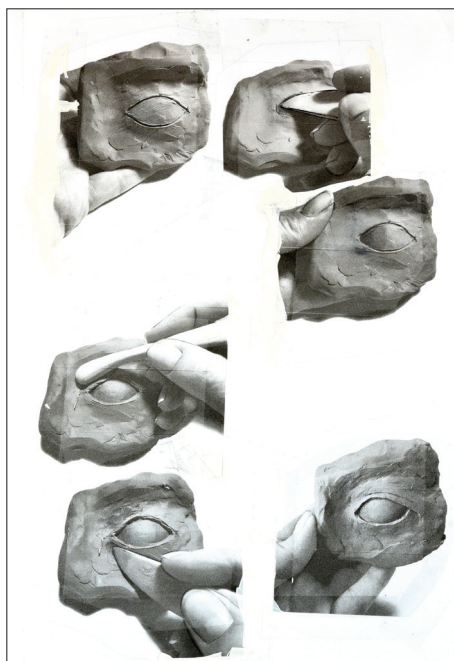


Abb. 10: Das geöffnete Auge formen

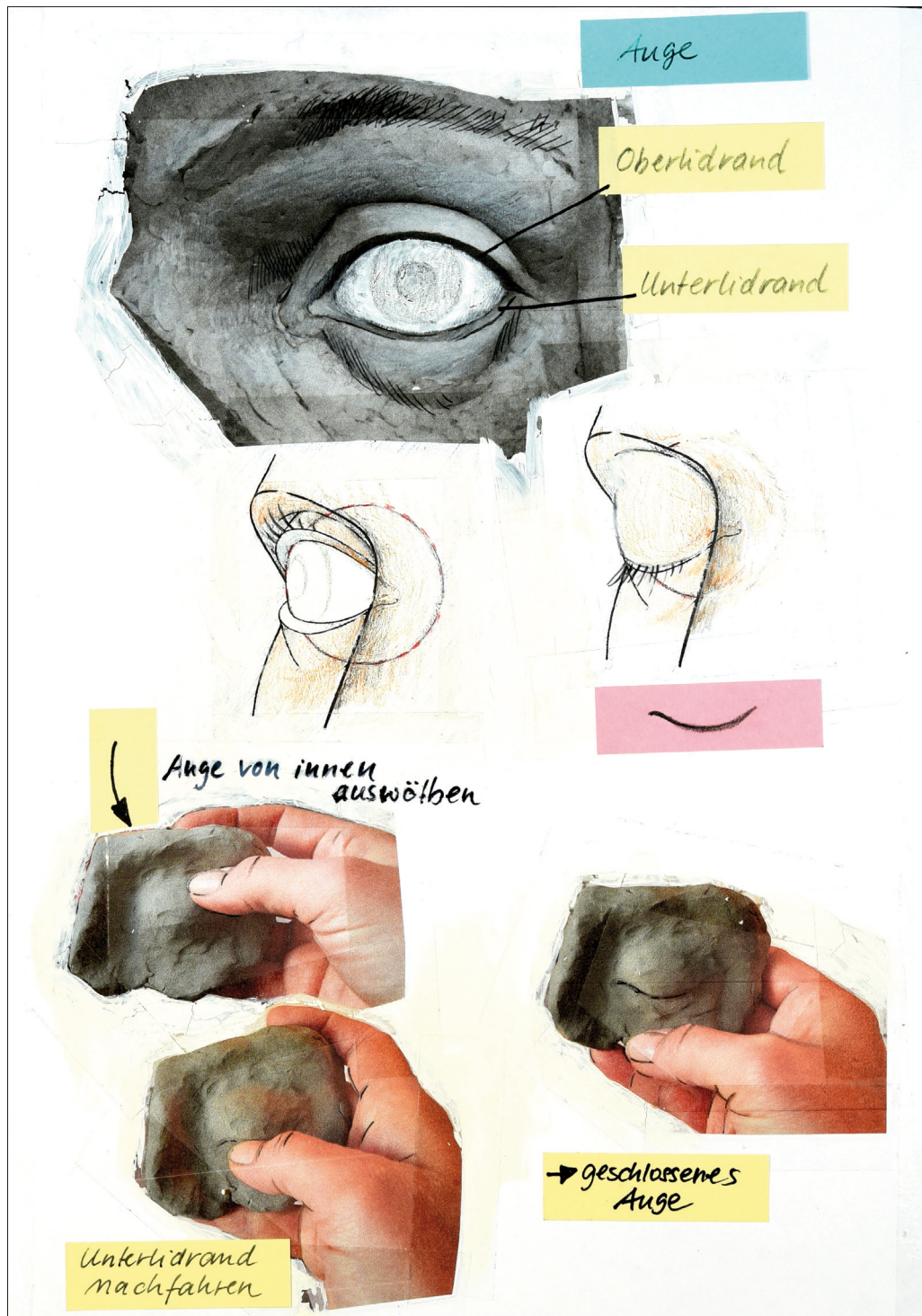


Abb. 11: Das geschlossene Auge

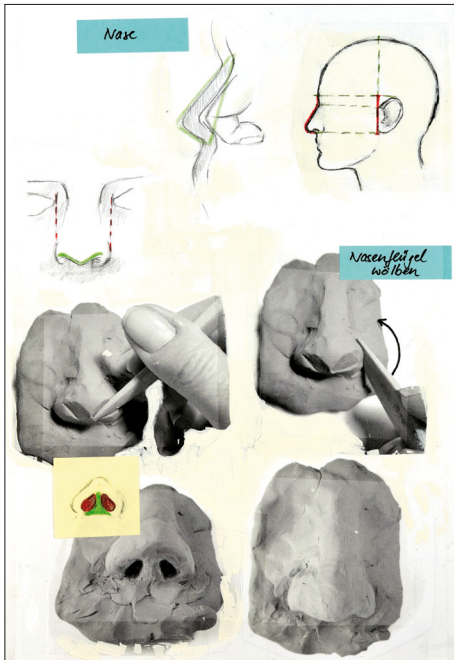


Abb. 12: Nase



Abb. 13: Ohr

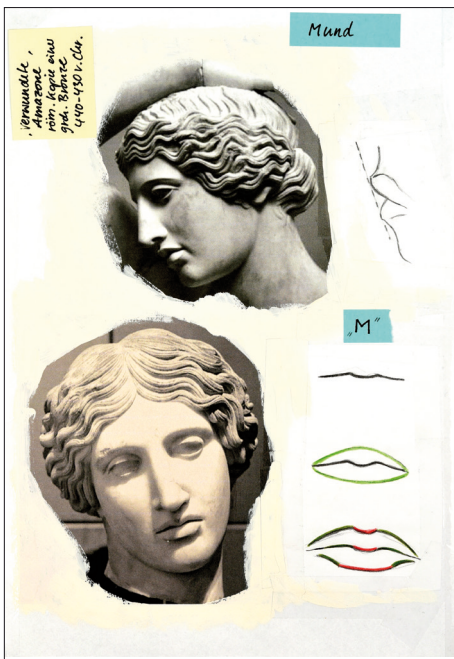


Abb. 14: Den Mund vorstellen



Abb. 15: Den Mund formen

Die einzelnen Gesichtsteile haben eine typische Form, die anatomisch verstanden und in Ton umgesetzt werden muss. Dabei bildet das Verstehen der Form den einen, das entsprechende

Verformen des Tons, ggf. mit Hilfe von Werkzeugen, den anderen Pol. Dem Material entsprechend ist das Umformen dem Ansetzen vorzuziehen. Die Teile sind sinnvoll aus der gewölbten Gesichtsfläche zu entwickeln und nicht als „zusätzliches“ Element anzubringen. Hier wie bei den anderen Gesichtsteilen kann eine isolierte Übung vorab hilfreich sein.

DIE VORSTELLUNG MÖGLICHER DIDAKTISCHER SITUATIONEN

Hier richtet sich die antizipierende Vorstellung auf die Gestaltung von Unterrichtssituationen wie etwa das Betrachten einer Bildnisplastik: Hereinholen eines Werkes in den Unterricht, in die Mitte des Klassenraums, Ermöglichen des allseitigen Betrachtens und Umschreitens, Erfassen der Besonderheiten etc. Bildhafte Vorstellungen von didaktischen Situationen betreffen Bewegungen und Handlungen im Kunstraum, beziehen sich auf bestimmte Materialien, Umgebungen und Schülergruppen. Diese Situationen sind oft planungsbestimmend und führen zur Vorstellung von bestimmten Studententypen (vgl. dazu Prange, 1986: typische Figuren des Unterrichts).

DIE INDIVIDUELLE FORM DER GESICHTSTEILE

Über die typischen Formen der Gesichtsteile hinaus, sind diese individuell verschieden. Auch diese Verschiedenheit in der Einheitlichkeit der Formen muss wahrgenommen werden.

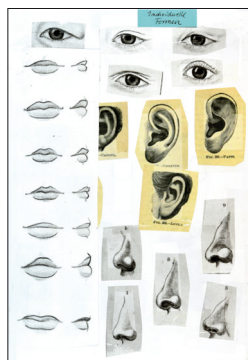


Abb. 17: Gesichtsteile, individuell

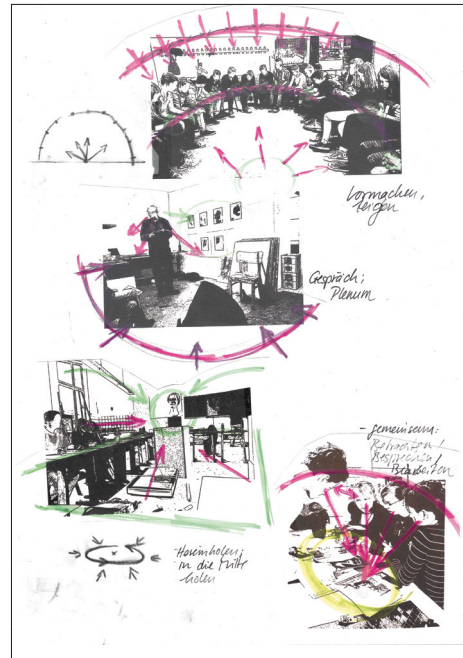


Abb. 16: Didaktische Situationen

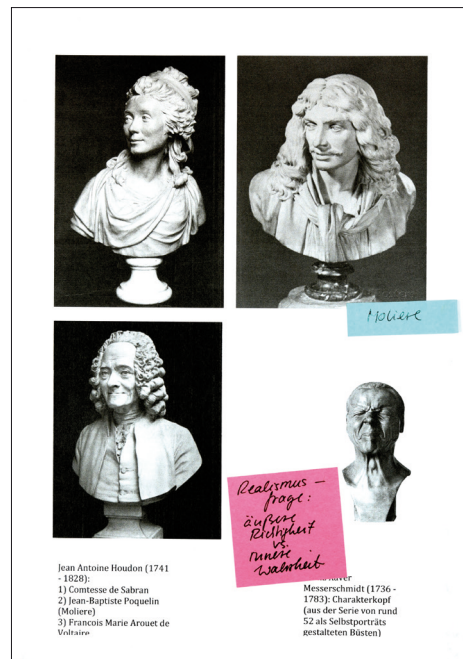


Abb. 18: Bildnisplastiken des Barock

DAS HERAUSARBEITEN WESENTLICHER INDIVIDUELLER ZÜGE



Abb. 19 + 20: Bildnisplastiken, klassische Moderne

Die Bildnisplastik wirft die Frage nach der äußeren Richtigkeit auf und eröffnet davon ausgehend einen Weg zum Verständnis von Vereinfachung und Abstraktion als Sichtbarmachen des Wesentlichen. Hierzu können Bildnisplastiken gerade der klassischen Moderne verglichen werden. Komplementär können ggf. Plastiken des Barock betrachtet werden.

ARBEITSRAUM UND AUSSTATTUNG

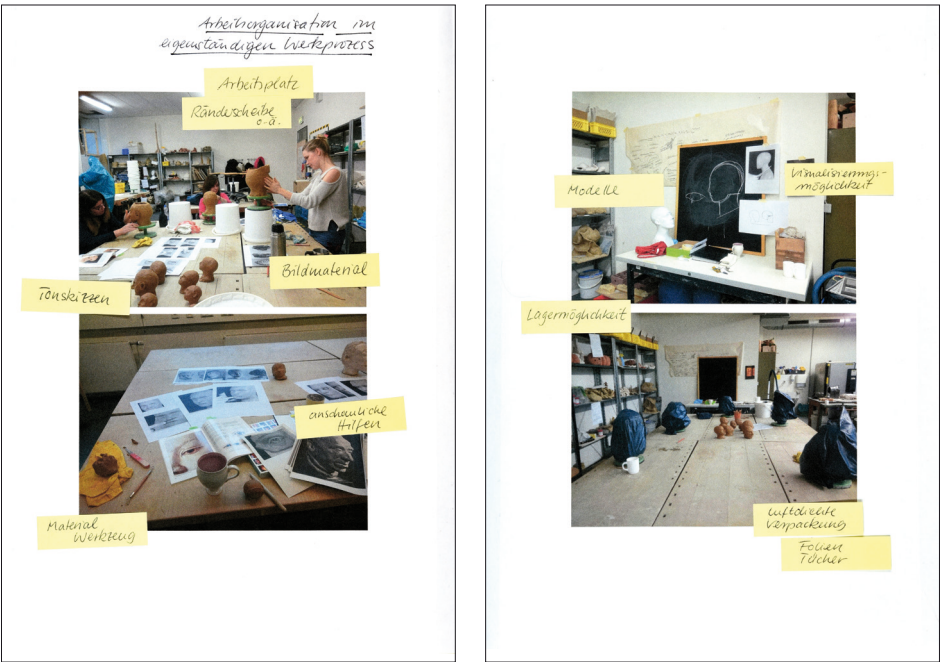


Abb. 21 + 22: Arbeitsraum + Hilfsmittel

DER KUNSTGESCHICHTLICHE ZUSAMMENHANG

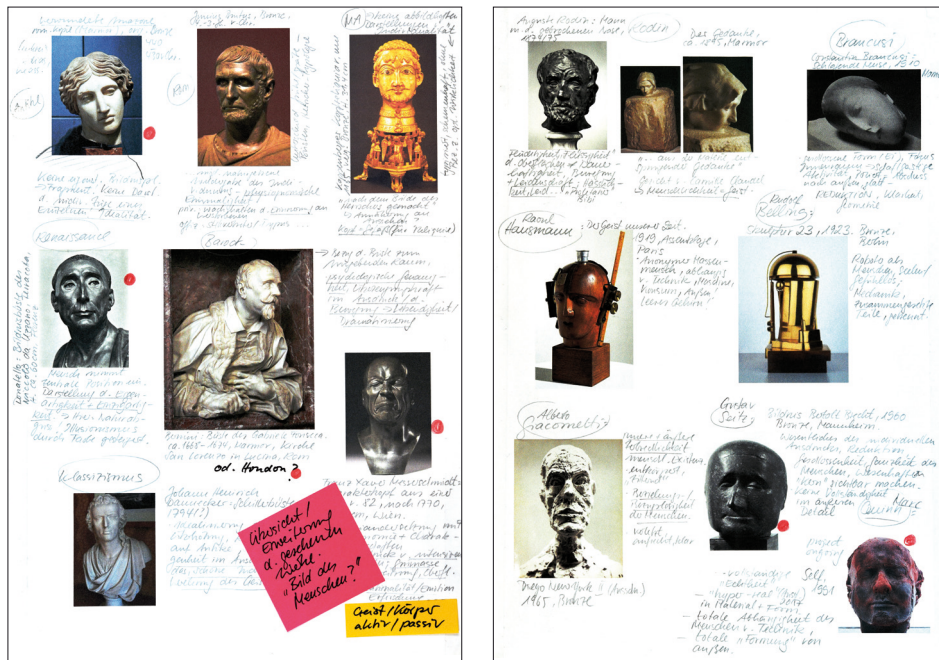


Abb. 23 + 24: Plastiken der Kunstgeschichte

In der Kunst wurde und wird die Einzigartigkeit des Menschen immer wieder explizit oder implizit zum Thema. Diese Zusammenhänge mit der Aufgabe begleiten auch den Planungsprozess und können übersichtlich visualisiert werden, sodass die Form- und Inhaltsbezüge sichtbar werden. Für Schülerinnen und Schüler können bereits bekannte und ebenso neue Werke in einen verstehbaren Zusammenhang gebracht werden.

DIE AUFGABENSTELLUNG

Im schriftliche Ausformulieren einer konkreten Aufgabenstellung wird das Unterrichtsvorhaben festgeschrieben: die Anforderungen, die die Formulierung birgt, müssen für die Schülerinnen und Schüler verstehbar und zu bewältigen sein, also entsprechend Teil des Unterrichts gewesen sein. Die Vorstellung von einer möglichen Aufgabe leitet also die Gedanken an die Teile des Unterrichtes, ebenso wie die Vorstellungen von möglichen Unterrichtsteilen andersherum Vorstellungen von Aufgaben hervorbringen.

ELEMENTE DES PLANUNGSPROZESSES

Obwohl die Darstellungen nicht beanspruchen, alle Bereiche der unterrichtsbezogenen Vorstellungen abzubilden, werden doch im Ansatz charakteristische Motive sichtbar: Elemente eines möglichen Unterrichts mit szenisch-bildhaftem, räumlichem, sprachlichem o.ä. Charakter erscheinen z.T. bereits in Kombinationen und Abfolgen vor dem Hintergrund der inhaltlich-thematischen Fokussierung in pädagogischer Perspektive.

Die weiteren Planungsschritte betreffen allgemein die gedankliche Organisation der Einzelvorstellungen. Auch didaktisches Denken erweist sich also „als das Herstellen von Beziehungen zwischen mit Vorstellungen besetzten Elementen“ (Brandstätter 2013, S. 19). Diese Vorstellungselemente sind also nicht im Wesentlichen sprachlicher Natur. Die Vorstellungselemente des didaktischen Denkens im Planen von Unterricht sind eher *multimodal*, da eben auch unser Bezug zu Menschen und Dingen im konkreten Handeln multimodal geprägt ist. Sie enthalten u. a. räumliche (Abb. 16, 21+22), bildliche (Abb. 6, 8), körperlich-motorische (Abb. 3, 10–12, 15), sprachlich-begriffliche (Abb. 25, Inhaltsvorstellung) und übergreifend auch insbesondere sequenzhaft-szenische Merkmale (Abb. 3, 16). Denn „wir erfassen und erklären die Welt, indem wir sie sinnlich empfindend erleben und die Szenen dessen, was wir erleben, vor-stellen können“ (Schirmer 2015, S. 197). Die Quellen dieser Elemente sind also die Erfahrung des selbst gehaltenen und gesehenen Unterrichts; es sind erzählte und gelesene Unterrichts-Szenen, Fotografien und Grafiken; sie resultieren aus Gesprächen im und außerhalb des Unterrichtes, beziehen sich auf künstlerisch-gestalterisches Wissen und Können, Szenen typischer Verhaltensweisen von Kindern und Jugendlichen, eigene Werkbegegnungen u.v.m.

Aufgabe:
Gestalten Sie eine Bildnisplastik eines Schulfotografen oder einer Schulfotografin, zu deren/dessen Arbeiten Sie einen besonderen Bezug haben. Klären und vereinfachen Sie dann die Details von Kopf und Gesicht und streben Sie an, wesentliche Merkmale der Person sichtbar zu machen.

Vorbereiten / Material: * alternativ: Schulfotograf/-fotografin

- Fotografien des Kopfes der Person aus unterschiedlichen Richtungen aufgenommen. Möglichst hochauflösend + aussagekräftig, DIN A 4.
- Mehrere Tonskizzen der Gesamt- kopfes sowie Einzelstudien / Proben v. Gesichtsteilen.

Abschlusspräsentation: Lebensgröße

- Bildnisplastik
- Tonskizzen
- Fotografien
- Dokumentation des Prozesses der Entstehung (Fotos) z.B. als Leporello

Abb.25: gestaltungspraktische Aufgabe

PLANEN ALS ERFINDEN

Diese Elemente „erscheinen“ als Vorstellungen im Zuge der sachlichen Vorbereitung, d.h. wenn ein thematischer Bereich näher ins Auge gefasst und begonnen wird, die Schülerinnen und Schüler, die Bedingungen des Unterrichts und die sachlichen und didaktischen Möglichkeiten und Grenzen zu durchdenken. Im Nachdenken verbinden sich Elemente zu Gefügen. Diese Gefüge sind ihrerseits wieder Elemente des Denkens und stehen etwa als typische Folgen, die z.T. mit Inhalten verknüpft sind, zur Verfügung. Sie treten schließlich zu einem Gesamtverlauf des Unterrichts zusammen (vgl. Abb. 28). Einzelne Teile verbinden sich zu schlüssigen Folgen, tauchen ggf. wiederholt auf, finden ihren Ort innerhalb einer entstehenden Gesamtstruktur, einer Art Syntax, die den beweglichen Elementen Halt gibt.

Die räumlich-körperlich-bewegungsbezogene Vorstellung eines Unterrichtsteils (also die konkrete Orts- und Handlungsvorstellung) wird dabei gedacht als physischer Ausdruck einer geistigen Bewegung, also als konkrete, körperliche Ausführungsmöglichkeit einer geistig gesehenen didaktischen Notwendigkeit mit Blick auf die inhaltlich-pädagogische Zielrichtung. (vgl. Hausmann 1959, S.111). Gleiches gilt auch für die gestalterisch-plastischen Teilelemente (vgl. etwa Abb. 2 und 4). Es zeigt sich nicht nur eine *Verschränkung* von Gegenstand und Vorgehensweise; diese Teilvorstellungen des Vorgehens *konstituieren* den Unterrichtsgegenstand Bildnisplastik erst. Die inhaltliche Dimension entsteht parallel mit dem gestalterisch-plastischen Vorgang. Dieses Erfinden von didaktischen Form-Inhalts-Entsprechungen ist ein zentrales Moment der kunstpädagogischen Planungsarbeit:

PLANEN UND EINFÜHLUNG

Die Anordnung der Teile hängt auch zu einem großen Teil von meiner Einfühlung in die konkreten Schülerinnen und Schüler ab. Der Aufbau des Unterrichtsvorhabens spiegelt eben nicht nur verallgemeinerte Prozessvorstellungen. Wesentlich ist die Einfühlung, um die Verstehensprozesse des Unterrichts aus der Perspektive der Schülerinnen und Schüler selbst verstehen und strukturieren zu können (vgl. auch Krautz, 2014). Das heißt, es geht um eine „rückwärts führende Auflösung des Gegenstandes in seinen geistigen Werdepzess“ (Heinrich Roth, zit. nach Hausmann 1959, S.106) und auch darum, „erspüren, vermuten, zu erkennen versuchen, wie es auf der Seite des jungen Menschen aussieht, was ihn interessiert, was ihm Schwierigkeiten macht, wie er es gern machen würde, was er sich zutraut und was nicht, [...], die Enttäuschung über eine Selbsterfahrung, die das Kind oder der Jugendliche als Niederlage deutet; die Neugierde auf etwas, was einem noch verboten ist, usw.“ (Klafki 2002, S.3). Diese Wahrnehmungen führen dann dazu, dass das Unterrichtsvorhaben in der Abfolge der Teile in Hinsicht auf seine Geschwindigkeit und Bewegungsweise betrachtet wird, dass lange, gedehnte Phasen (Ausdauer, Konzentration) ebenso in ihrer Wirkung eingeschätzt werden, wie der dichte, schnelle Wechsel, dass wahrgenommen wird, ob die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler sich lange nach innen richtet, auf das eigene Tun, Empfinden und Denken oder ob es sich nach außen wendet. Grundsätzlich auch darauf, ob der Spannungsbogen vom Beginn zum Ende für die konkreten Schülerinnen und Schüler zu halten ist, ob die Aufgabe über die Gesamtlänge „trägt“.

Das Ganze der Unterrichtsstruktur wird hier anschaulich „artikulierte“ – vom Unbestimmten zum Bestimmten. Als artikulierte „Zeitgestalt“ ergibt sich die Stimmigkeit aus der Abfolge und dem Verhältnis der Teile. Wie im Kunstwerk erhalten die einzelnen Teile ihre Bedeutung aus ihrer Position und ihrer Gewichtung im Gesamtgefüge und sind nur aus dem Gesamten heraus verstehbar und begründbar. Die ganze Gestalt ist so als verzeitlichte, in konkrete Handlungen gedachte, sichtbar gemachte Vorstellung vom Verstehen eines Sachverhaltes (vgl. Klingberg 1978), etwas vorläufig Geformtes und Bewusstes. Sie ist in erster Linie Selbstverständigung (Abb. 26). Das dargestellte visuelle Formulieren verschiedener Teilvorstellungen im Rahmen der Planung eines Unterrichtsvorhabens besitzt eine anschauliche Kraft, die in der Lage sein kann, die Brücke zur Fähigkeit zu bilden, Unterricht konkret vorstellen zu können. „Das Bild vermittelt zwischen dem allgemeinen Gedanken und der Absicht, die den Unterricht anleiten, und dem besonderen Tun, das ein Ergebnis hervorbringt“, es *bedarf* „eines Bildes, das den Gedanken begleitet, um den Übergang der ‚Theorie ins Leben‘ (Goethe) zu vollbringen“ (Prange 1986, S. 9). Das anschauliche Bild erleichtert im Folgenden das Gespräch über die entstehende Unterrichtsplanung durch die visuelle Gleichzeitigkeit. Auch das Verhältnis der Teile wird in der Übersicht direkt ersichtlich. Wohingegen das Sukzessive eines rein sprachlichen Unterrichtsplanes die gegenseitige Vergegenwärtigung über das Wahrgenommene und Gemeinte erschwert. Seine besondere Kraft gewinnt dieses Vorgehen durch diesen Wechsel von der Sprache zum Bild sowie von innen nach außen. „Um die Anschaulichkeit eines schwer zu fassenden (= unanschaulichen) Denkprozesses zu beurteilen, verlagern wir diesen Prozeß (nach außen) auf ein Blatt Papier und beobachten nun diesen entschleunigten Denkvorgang indirekt in einer zeichnerischen Umsetzung. Wir schauen uns quasi beim ‚*zeichnenden Denken*‘ selbst über die Schulter“ (Dirmoser 2010, S.5). Was hier über zeichnerische Arbeit gesagt wird, kann in gleicher Weise für die bildliche Organisation von visualisierten Teilvorstellungen von Unterricht gelten.

Das Nebeneinander der Bilder ist beweglich, Überlegungen zu veränderten Abfolgen können alleine oder in Gesprächen durch Verschieben der visuellen Elemente dargestellt werden, wobei die Bilder sich dabei gegenseitig erhellen oder neue Fragen aufwerfen. Die übersichtliche Darstellung macht Zusammenhänge sichtbar und knappe sprachliche Anteile können ggf. variabel zugeordnet werden. Die bewegliche Planung ist die Grundlage, auf der einzelne Stunden methodisch ausgearbeitet werden und der Hintergrund, vor dem sich das konkrete Handeln im Unterricht abspielen kann.

Sie unterstützt die Bildung der Fähigkeit, sich ein lebendiges Bild zu machen von den konkreten (kunst)unterrichtlichen Handlungen und ist so ein wirksames Mittel, zur fachlichen Entwicklung der Einbildungskraft und Hinweis auf die Bedeutung der Bildwerdung für das Denken und Handeln.

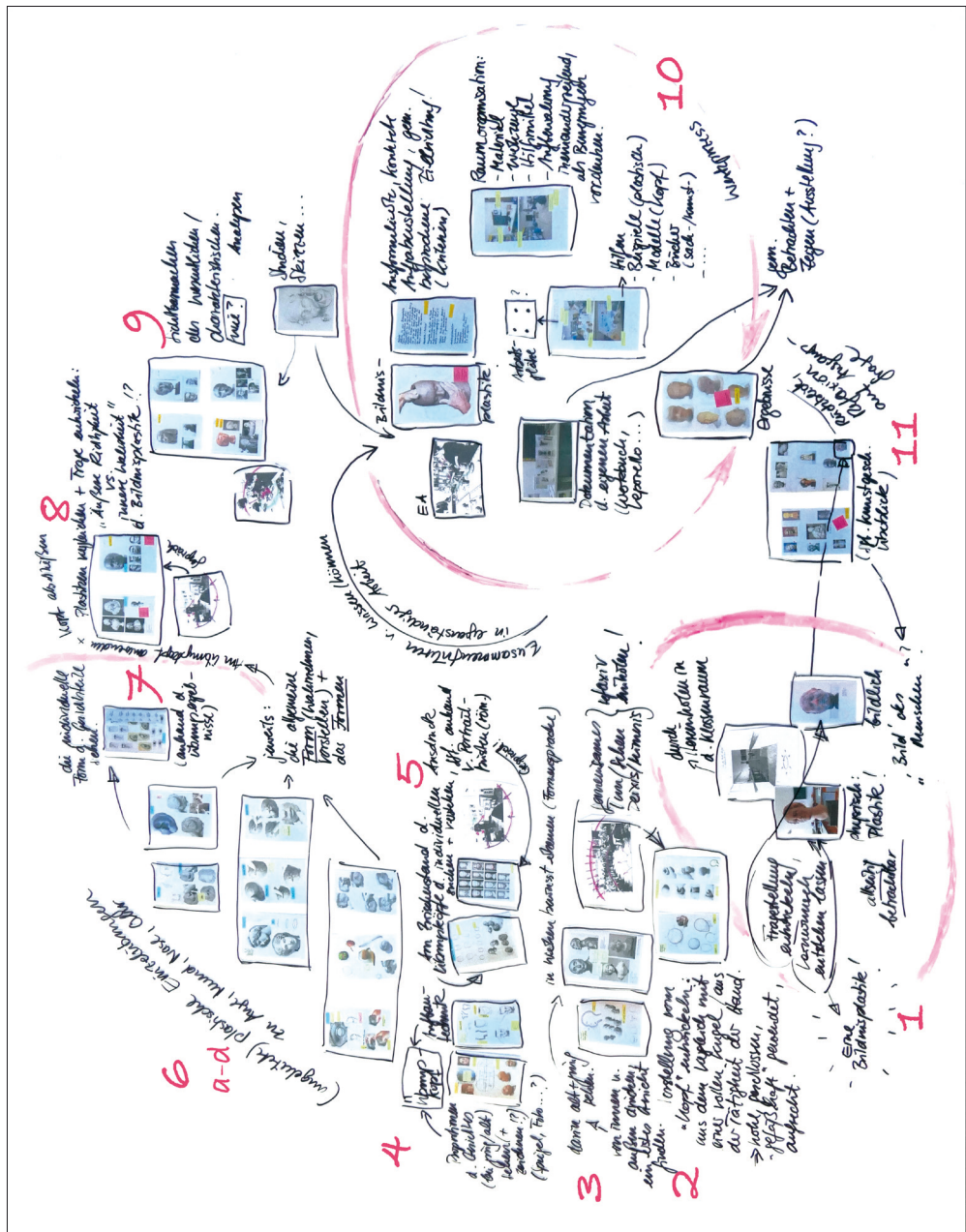


Abb. 26: Gesamtgliederung des Unterrichts

LITERATUR

Amado, Tanja (2017): Werkprozesse begleiten. Verstehen und Helfen als relationale Dimensionen des Kunstunterrichts. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 4. München, S. 559–577.

- Arnheim, Rudolf (1978): Kunst und Sehen. Eine Psychologie des schöpferischen Auges. Berlin
- Blömeke, Sigrid/ Herzig, Bardo/Tulodziecki, Gerhard (Hrsg.) (2004): Gestaltung von Unterricht. Eine Einführung in die Didaktik. Bad Heilbrunn.
- Bönsch, Manfred (1973): Verlaufsgestalten und Aktionsstrukturen des Unterrichts. Essen.
- Brandstätter, Ursula (2013): Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation. Köln.
- Clausen, Anke-Usche/ Riedel, Martin (Hrsg.) (1995): Plastisches Gestalten für alle Altersstufen. Stuttgart.
- Clerin, Philippe (1990): Das große Buch des Modellierens und Bildhauens. Bern.
- Dirmoser, Gerhard (2010): Denkfiguren – Verwendung von Diagrammen in Wissenschaft und Kunst. Linz (Vortrag), http://gerhard_dirmoser.public1.linz.at/FU/Denkfiguren_Diagrammatik.pdf (23.1.2019)
- Duby, George (2002): Skulptur. Von der Antike bis zur Gegenwart. Köln.
- Fend, Helmut (2001): Entwicklungspsychologie des Jugendalters. Heidelberg.
- Grünewald, Dietrich: Von der Idee zum Unterrichtskonzept. Planen im Fach Kunst. In: Kunst+Unterricht 223–224/1998, S. 81–86.
- Hausmann, Gottfried (1959): Didaktik als Dramaturgie des Unterrichts. Heidelberg.
- Hausmann, Martin (2016): UZMO- Denken mit dem Stift. München.
- Krautz, Jochen (2015): Ich, Wir, Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander/Heinen, Ulrich/Krautz, Jochen/Miller, Monika/Sowa, Hubert/Uhlig, Bettina: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik. Kunst.Pädagogik. Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1. München, S. 221–250.
- Krautz, Jochen (2014): Imagination als Beziehung. Zu einer relationalen Didaktik der Vorstellungsbildung in der Kunstpädagogik. In: Glas, Alexander, Monika Miller und Hubert Sowa (Hrsg.): Bildung der Imagination. Band 2. Oberhausen, S. 121–149.
- Klafki, Wolfgang (2002): Pädagogisches Verstehen – eine vernachlässigte Aufgabe der Lehrerbildung. In: Klafki, Wolfgang (Hrsg.): Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch-gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel, S. 176–195.
- Klant, Michael/ Walch, Josef (Hrsg.) (1990): Grundkurs Kunst. Hannover.
- Klingberg, Lothar (1980): Der Unterricht als Erkenntnisprozess. Potsdam.
- Klingberg, Lothar (1997): Lernen- Lehren- Unterricht. Über den Eigensinn des Didaktischen. Potsdam.
- Kowalski, Klaus (1993): Plastisches Arbeiten. Arbeitsheft. Stuttgart.
- Meyer, Hilbert (1993): Leitfaden zur Unterrichtsvorbereitung. Frankfurt am Main.
- Meyer, Peter (1945): Bildnisplastik. In: Du. Kulturelle Monatsschrift. H. 5, o.S.
- Prange, Klaus (1986): Bauformen des Unterrichts. Bad Heilbrunn.
- Schirmer, Anna-Maria (2015): ErkenntnisGestalten. Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun. München.

ABBILDUNGSNACHWEIS

Abb. 1 – 26: Didaktische Blätter im Archiv der Verfasserin.

NORBERT R. VETTER

METAPHERN STATT BEGRIFFE?

ZUM PROBLEM DES THEORIEVERZICHTS IN DER KUNSTPÄDAGOGIK AM BEISPIEL GERT SELLES

Eine Funktion von Theorie ist es, Praxis ihren Ort zu sichern. Eine Funktion von Praxis ist es, Theorie zu erproben und im theoretischen Rückbezug zu bestätigen oder zu korrigieren – daher lässt sich mit unbestimmten Begriffen und Metaphern nicht deutlich argumentieren. Wenn die Theorie dagegen zur Rezeptur verkümmert oder sogar ideologisch wird, verliert sie ihre Validität für die pädagogische Praxis, in der es zuerst um den Menschen geht.

Ein inzwischen klassisches, jedoch in der Wirkung bis heute aktuelles Beispiel hierfür ist die nicht eingelöste „Theorie“ hinter Gert Selles *weichen Begriffen*¹. Sie lassen sich in der Metaphorologie verorten, denn die begriffliche Unbestimmtheit gehört, zusammen mit der Bildhaftigkeit, zu den wichtigsten Merkmalen der Metapher. Die Metaphorologie kann uns eine Antwort auf die Frage nach dem Erkenntniswert der Metapher geben – auf die Frage nach der Tauglichkeit ihrer vorbegrifflichen Valenzen wie der Unbestimmtheit, der sinnlichen Dotierung, der bildhaften Vorstellung, des leibsinlich-emotionalen Gehalts und der Vieldeutigkeit. Auch die Frage nach deren Kompatibilität mit Theorien der Bildung bleibt für Praktiker der Ästhetischen Erziehung weiter relevant. In diesem vorläufig abgesteckten Feld können wir Gründe dafür finden, auch mit nicht diskursiven sprachlichen Mitteln zu arbeiten.

Zunächst bieten sich zwei Perspektiven auf Gert Selles Wunsch² „Begriffe und Inhalte weg(zu) schütten“, Begriffe weich und formbar zu halten, sie nicht vorzeitig festzulegen. (Selle 1998, S. 103 ff.) Die eine ist der Blick auf die optimale künstlerische Erfahrung des Erfahrenden im Projekt. In diesen Prozess gebunden, eröffnet sie einen notwendig weiten Raum. Die andere Perspektive ist die auf den verantwortlichen Umgang mit Theorie und die professionell vorausgesetzte Pflicht zur Verantwortung unterrichtlichen Handelns. Didaktik ist auch Begründung oder Begründbarkeit von Unterricht auf theoretisch fundierter Grundlage. Sie verlangt plausible Erklärungen, die sich theoretisch herleiten lassen. Die Kritik an Gert Selle ist darum eine didaktische, die sich psychologischer und ethischer Argumente versichert. Man kann die Bedingungen der ästhetischen Erfahrung allein nicht zu den Bedingungen didaktischen Handelns machen, in das viele Faktoren umsichtig einfließen müssen. Die Gleichung ‚Kunst = Vermittlung‘ geht in der Schule und wahrscheinlich auch sonst nicht auf.

DIE METAPHER ALS HEURISTISCHE METHODE?

„Harte“ Begriffe – also definierte und diskursiv erprobte Begriffe – sind notwendig, um Begründungen intersubjektiv plausibel zu machen. Individuell bestimmbare, also in ihrer Bedeutung

offengehaltene Begriffe mögen künstlerische Prozesse fördern, für die Begründung von Unterrichtspraxis sind sie aber ungeeignet, da die Unterrichtspraxis, die intensiver Umgang mit Menschen ist, besondere Verantwortung fordert. Warte ich im Vollzug einer theoretisch unbegründeten Praxis darauf, dass meine „weichen“ Begriffe ihre „Validität erst gewinnen, um sich als diskursfähig zu erweisen“, so gehe ich den zweiten Schritt vor dem ersten. Keiner würde sein Kind einer Schule anvertrauen, die ihre Vermittlungspraxis an noch nicht formulierter Theorie orientierte oder den Theorieverzicht zum Programm machte.

Was könnte für Selles „flexible“, „ausgeschüttete“ Begriffe sprechen? Wenn wir die Metapher für den Bildungsprozess und dessen Begründung nutzen wollen, bedarf es einer Konkretisierung dessen, was im didaktischen Zusammenhang mit „flexiblen“ Begriffen gemeint sein kann – und was noch gemeint sein darf, um plausibel antworten zu können. Die Verortung dieser Überlegungen in der Metaphorologie erscheint notwendig, wenn wir Selles Anstoß erkenntnistheoretisch weiterdenken wollen.

Die Kunstpädagogin Martina Koch z. B. hat die metaphorische Rede in besonderer Weise genutzt: Sie setzt in ihrer wissenschaftlichen Untersuchung auf die verbindende Kraft der Metapher, die es ermöglichen soll, inkommensurable philosophische Diskurse überhaupt in Beziehung zu setzen und sie miteinander zu vergleichen (vgl. Koch 1993). Durch die Inszenierung eines metaphorischen Diskurses wird die Metapher in Kochs Arbeit zur Methode. Ist diese hermeneutische Aufwertung der metaphorischen Rede berechtigt? Dann könnte der ästhetische Aspekt diskursiver Begriffe vielleicht die toten Winkel rationaler Diskurse sichtbar machen.

DIE AMBIVALENZ DER METAPHER

Die von dem Erziehungswissenschaftler Theodor Schulze³ gesammelten tradierten Einwürfe gegen die Metapher stellen diese Leistung in Frage. Die Metapher sei nämlich wegen der Unbestimmtheit und ihrer Mehrdeutigkeit wissenschaftlich unbrauchbar, sie sei eine „Verunreinigung“ der Sprache durch sinnliche Erfahrungen, auch ein Restbestand mythologischer Denkweise und bloß Notbehelf in einer logischen Verlegenheit. Metaphern würde daher mit Skepsis begegnet, sie gehörten in den Bereich der Phantasie. Statt Erkenntnis zu vermitteln, verhüllten sie rhetorisch und verschleierten, statt aufzuklären. (Vgl. Schulze 1990, S. 97 ff.)

Dieser Liste von Mängeln setzt Schulze gleichwohl auch positive Momente entgegen: Man spreche vom Erkenntnisgewinn durch ihre kritische Funktion, so könne die Metapher durch die Konfrontation von Gegensätzen Aussagen kritisch relativieren, diene vor allem der Entdeckung neuer Strukturmomente, da sie Analogien nur unvollkommen ausdrücke und dadurch zur Suche nach besseren Analogien auffordere. „Ihre heuristische Funktion entfaltet die Metapher allerdings erst dann, wenn man den Vergleich nicht im Ungefähren belässt oder kurzschließt, sondern voll ausreizt, und wenn man nicht nur die homogenen Momente hervorkehrt, sondern auch die heterogenen [...]“ (Ebd., S. 102) Darüber hinaus blieben Metaphern immer eigenwillig, sie ließen sich nicht wie Begriffe zu einem theoretischen Gerüst zusammenbinden. Im Bereich der Pädagogik sei die Einschätzung wegen der zitierten Nachteile von wissenschaftstheoretischen Vorbehalten geprägt. Dort gelte die Metapher als etwas Vorläufiges und Missverständliches und als uneinholbarer „figürlicher Vorgriff“ der Sprache.

Theodor Schulze bedauert diese verbreitete Einschätzung und fordert für die Erziehungswissenschaften Anschlüsse an theoretische Zusammenhänge, „in denen das Descartesche Verdikt hinterfragt [...] die Metapher aus ihrer Verbannung in die Randständigkeit [...] erlöst und wieder in ihre produktive Bedeutung für den Erkenntnisprozess eingesetzt wird.“ (Ebd., S. 104) Diese Erwartung lässt sich durch Einsichten der Metaphernforschung begründen. Es hat sich nämlich gezeigt, dass alle Denkbewegungen auf metaphorische Denkräume angewiesen sind. „Nicht nur die Sprache denkt uns vor und steht uns bei unserer Weltsicht gleichsam ›im Rücken‹; noch zwingender sind wir durch Bildervorrat und Bilderwahl bestimmt, ›kanalisiert‹ in dem, was überhaupt sich uns zu zeigen vermag und was wir in Erfahrung bringen können.“ (Blumenberg 2015, S. 91 f.) Allerdings bleibt die Deutbarkeit der bildhaften Übertragung in besonderem Maße vor manipulativer Willkür ungeschützt. Daran ändert ihre Aufwertung zur Denk voraussetzung nichts. Victor Klemperer konnte diesen Missbrauch in der Zeit des kulturellen Niedergangs durch sprachhistorische Beobachtungen in seinem philologischen Notizbuch LTI (Lingua Tertii Imperii) belegen. Auch metaphorische Begriffe der Musischen Erziehung erlagen in der Zeit des Dritten Reiches dieser ideologischen Umdeutung – infolge derer das Sinnlich-Emotionale in der traumatisierten Kunstpädagogik für lange Zeit als irrational verworfen wurde.

Der Philosoph Lambert Wiesing macht einen wichtigen Unterschied klar: Allein dort, wo das Modell nicht Wahrheit beansprucht, entgeht es der Mythologisierung (vgl. Wiesing 2015, insb. S. 21 ff.). Bleiben Wahrheit und Methode unvermischt, kann redliche Wissenschaft betrieben werden. Für die Metapher heißt das: Sie ist immer schon eine Methode, Denkräume zu öffnen, bleibt aber dem Bildhaften verbunden und kann für den Wahrheitsgehalt ihrer Aussage nicht bürgen – ebenso wenig das Modell oder der begriffliche Mythos. Die Metapher verrichtet ihre theoretische Arbeit im Vorfeld der Sprache.

Damit ist die Metapher als heuristisches Mittel keineswegs disqualifiziert, wenn doch die von Hans Blumenberg benannten „absoluten“ Metaphern nicht nur Sichtweisen öffnen, sondern die Bezugsrahmen der Begriffe bilden.

Wie kann dann von der Metapher in der wissenschaftlichen Didaktik die Rede sein? Sie kann als Methode bei der Theorieentwicklung eine positive Wirkung entfalten. Kommt sie als Wahrheit daher, dann verwischt sie eher, als dass sie Erkenntnis anregt. Das heißt, sie bewahrt ihre Luzidität nicht ohne Reflexion ihrer Gültigkeit. Entsprechend den Modellen in der Naturwissenschaft, die nur dann, wenn sie nicht mit Tatsachen verwechselt werden, nicht zum Mythos werden, können metaphorische Inhalte diesem Schicksal entgehen, wenn sie deutlich als Modell für *etwas* reflektiert werden. Es empfiehlt sich also der oben gegebenen Empfehlung Theodor Schulzes zu folgen und Vergleiche, Analogien und Metaphern nicht im „Ungefähren“ zu belassen und dieses „Etwas“ genauer zu bestimmen. Darüber hinaus erscheint wegen ihrer offenkundigen Ambivalenz auch die Entlarvung manipulierender Euphemismen durch die Reflexion der Bedeutungsfelder von Begriffen und Metaphern für Theorie und Unterricht nicht erst seit heute dringend erforderlich.⁴

„FLEXIBILITÄT“ DER UNTERRICHTSPLANUNG

Im staatlichen Lehrberuf verpflichtet die Verantwortung zu intersubjektiver Plausibilität. Diese wird erreicht, wenn wir unseren Unterricht mit verständlicher Theorie nachvollziehbar begründen. Unterricht planen bedeutet: einen Entwurf machen, einen Grundriss erstellen, mit Blick von oben auf das Mögliche des Unterrichts. In der Architektur, einem ganz anderen Feld, erwarten wir die maßstabgerechte Übereinstimmung von Plan und Gebäude. Nicht so in der Didaktik bei der Planung von Unterricht: Hier ist das zu Planende das Geschehen, nicht ein Objekt. Beinhaltet der Begriff *Bauplan* beim Hausbau nämlich auch die zeitliche Abfolge der Arbeiten und Gewerke, dann relativiert sich die Planerfüllung schon nach der ersten Verspätung der Handwerker. Wie auf dem Bauplatz haben wir es im Unterricht mit nicht vorhersagbaren Dynamiken zu tun, mit der Zeit und mit der Mentalität der Menschen, was eine statische Planung ad absurdum führt. So muss die Planung Möglichkeiten des Verlaufs einbeziehen, damit die Handlungen flexibel bleiben für angemessene Reaktionen auf ggf. sich unerwartet ergebende Änderungen der Dispositionen. Diese Flexibilität betrifft handlungsbezogene Entscheidungen, die theoretisch immer begründbar sind.

Das ist nicht die Freiheit der „weichen“ Begriffe Gert Selles, aber es zeigt, dass wir unsere Planung durch den bewussten und souveränen Umgang mit Theorie nicht nur begründen, sondern auch um Möglichkeiten „flexibel“ erweitern können. „Flexible Begriffe“ und metaphorische Übertragungen kommen ohne kritische Reflexion im Vorfeld des Unterrichts nicht aus, d. h.: sie reichen sonst zu einer verantwortlichen Begründung nicht hin.

ANMERKUNGEN

- 1 G. Selle spricht z. B. von der „dunklen Seite“ als Wesensmerkmal des ästhetischen Zustands, oder von der „Wachheit“ und der „Verrücktheit“ bei der ästhetischen Erfahrung. Mit diesen metaphorischen Begriffen versucht er die ästhetische Erfahrung zu fassen, deren Grenzen auch mit großem Aufwand kaum schlüssig zu klären sind.
- 2 Selles Motiv, Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik zu verabschieden, leitet sich ab aus der von ihm diagnostizierten Didaktisierungsresistenz der ästhetischen Erfahrung und seiner Einsicht in die Unmöglichkeit der Letztbegründetheit der Kunstpädagogik. Seine radikale Subjektkunstpädagogik basiert auf dem Verzicht, Begründungen für die „nutzlose“ Kunstpädagogik zu formulieren.
- 3 Er reflektiert die Einschätzung der Metapher im Bereich der Erziehungswissenschaften.
- 4 Hier ist auf die Intervention der neoliberalen Begrifflichkeit in der Bildungstheorie hinzuweisen: Was bedeutet es eigentlich, wenn Eltern und Schüler nun als „Kunden“ der Bildungsinstitution bezeichnet werden. Die wie beiläufige Substitution von Begriffen bedarf der kritischen Beobachtung. Die Aufladung von Begriffen und Metaphern mit ideologischen Inhalten zum Zweck der Durchsetzung politischer Ziele ist ein alter Hut (vgl. Vetter 2010, S. 202 f.).

LITERATUR

Blumenberg, Hans (2015): Paradigmen zu einer Metaphorologie. Frankfurt a. M.

Koch, Martina (1993): Die Konstellation der Rationalitäten im interrationalen Bildungsprozeß: J. Habermas, D. Kamper und M. Seel im fiktiven Gespräch über eine Bildinterpretation von K. Mollenhauer. Weinheim.

Schulze, Theodor (1990): Das Bild als Motiv in pädagogischen Diskursen. In: Lenzen, Dieter (Hrsg.): Kunst und Pädagogik: Erziehungswissenschaft auf dem Weg zur Ästhetik? Darmstadt, S. 97–119.

Selle, Gert (1998): Kunstpädagogik und ihr Subjekt. Entwurf einer Praxistheorie. Oldenburg.

Vetter, Norbert R. (2010): Emotion zwischen Affekt und Kognition. Zur emotionalen Dimension der Kunstpädagogik. Köln.

Wiesing, Lambert (2015): Das Mich der Wahrnehmung. Eine Autopsie. Frankfurt a. M.

TANJA AMADO, OStR', Abgeordnete Lehrerin, Kunstpädagogik, Bergische Universität Wuppertal, amado@uni-wuppertal.de

BJÖRN BLANKENHEIM, Dr., Wissenschaftlicher Mitarbeiter, Kunstgeschichte, Bergische Universität Wuppertal, blankenheim@uni-wuppertal.de

JOCHEN KRAUTZ, Prof. Dr., Professor für Kunstpädagogik, Bergische Universität Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de

ARMIN KREMER, Dr., lehrte an den Universitäten Hildesheim, Kassel, Marburg und Münster. Arbeitsgebiete: Naturwissenschaftsdidaktik, Sozialgeschichte des naturwissenschaftlichen Unterrichts, Kritische Erziehungswissenschaft, arminkremer@gmx.de

JÜRGEN REKUS, Prof. Dr., em. Professor für Allgemeine Pädagogik, Karlsruher Institut für Technologie KIT, juergen.rekus@kit.edu

NORBERT R. VETTER, Dr., Kunstpädagoge im Schuldienst, norbert.r.vetter@gmx.net

IMPRESSUM

HERAUSGEBER Alexander Glas (Passau), Ulrich Heinen (Wuppertal), Jochen Krautz (Wuppertal), Gabriele Lieber (Liestal), Monika Miller (Ludwigsburg), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim)
ANSCHRIFT DER REDAKTION Prof. Dr. Jochen Krautz, Bergische Universität Wuppertal, Fakultät für Design und Kunst, Gaußstr. 20, 42119 Wuppertal, krautz@uni-wuppertal.de **VERLAG** © kopaed verlagsgmbh, Arnulfstraße 205, 80634 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. Einzelheft 12,- €. Jahresabo: 20,- €, ermäßigtes Abo 16,- € jeweils zuzügl. Versandkosten: Inland 2,- €, Ausland 4,- €. Probeabo (zwei Ausgaben inkl. Versand) 15,- €. 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** 2365-3027

VORBLICK AUF DIE NÄCHSTE AUSGABE

MODELLIEREN (TANJA AMADO/HUBERT SOWA)

2019.09

Anknüpfend an das Heft 3 „Bauen“ wird das Heft „Modellieren“ einen weiteren Beitrag zum großen Gebiet der Didaktik des körperhaft-räumlichen Gestaltens leisten. „Modellieren“ ist eine alte künstlerische Darstellungstechnik, die traditionell dem Bereich der Vorbereitung einer künstlerischen Werkform zuzuordnen ist. Das „Modell“ ist eine Vor-Form der Plastik oder Skulptur, bei der in einem leicht zu bearbeitenden Material und meist in verkleinertem Maßstab die Disposition und Komposition einer plastischen Form entworfen wird – ähnlich der „Skizze“ in den Flächenkünsten – also eine Art von „Denkzeug“ des Werkentwurfs. Ein entscheidender Vorzug der Technik des Modellierens ist die rasche Variabilität der Formvorstellungen – in direkter Resonanz zur Arbeit der Finger und Werkzeuge in weichem Material. Modellieren ist gleichsam ein sehr flüssiges „plastisches Denken“.

In der Kunstpädagogik wird das Modellieren traditionell als „leichte“ und „kindgerechte“ Technik eingesetzt – vergleichbar dem Zeichnen mit dem Stift. In didaktischer Betrachtung zeigt sich, dass unter dem Oberbegriff des „Modellierens“ mehrere verschiedene plastische Gestaltungsweisen auftreten können, die verschiedenen Vorstellungswegen entsprechen: additiv-zusammenbauende Verfahren, knetend-verformende Verfahren („Plastizieren“), auftragend-wegnehmende Verfahren. All diese Verfahren stehen in jeweils verschiedenem Bezug einerseits zur Materialerfahrung, andererseits zu den mentalen Schematisierungsverfahren, schließlich auch zum Formverständnis überhaupt. Ihr jeweilig verschiedener Einsatz in didaktischen Settings muss anhand des Entwicklungs- und Lernstandes der SchülerInnen und im Blick auf die Lernziele bedacht werden. Das Heft wird diese Verfahren begrifflich trennen, gesondert durchdenken und auf ihre jeweils besondere didaktische Funktionalität hin befragen. Außerdem wird es einen Blick darauf werfen, wie Künstler des 20. Jahrhunderts das Modellieren als Technik und als Formprinzip einsetzen.

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.