Anna-Maria Schirmer

ErkenntnisGestalten

KREA*plus*
Die Reihe der Mehlhorn-Stiftung bei kopaed (München)
herausgegeben von: Hans-Gert Gräbe, Constanze Kirchner,
Johannes Kirschenmann, Gerlinde Mehlhorn, Frank Schulz
Band 6

Anna-Maria Schirmer

ErkenntnisGestalten

Über die allmähliche Verfertigung der Erkenntnisse
im bildnerischen Tun

kopaed (muenchen)
www.kopaed.de

Bibliografische Information Der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über http://dnb.ddb.de abrufbar.

Gefördert durch die Mehlhorn-Stiftung

MEHLHORN – STIFTUNG

Von der Akademie der Bildenden Künste München in Kooperation mit der Universität Leipzig angenommene DISSERTATION. Zur Erlangung des akademischen Grades DOCTOR PHILOSOPHIAE (Dr. phil.) vorgelegt von Anna-Maria Schirmer geboren am 04.11.1976 in Würzburg.

Gutachter:
Prof. Dr. Johannes Kirschenmann (Akademie der Bildenden Künste München)
Prof. Dr. Frank Schulz (Universität Leipzig)
Prof. Dr. Christian Rittelmeyer i.R. (Universität Göttingen)

Tag der mündlichen Prüfung: 30.01.2015

Alle nicht autorisierten Abbildungen stammen von der Autorin oder sind von den Eigentümern mit freundlicher Zustimmung für die Publikation freigegeben worden.

ISBN 978-3-86736-436-2

Reihengestaltung und Einbandgrafik: Andreas Wendt, Leipzig
Druck: docupoint, Barleben

© kopaed 2015
Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München
Fon: 089 68890098 Fax: 089 6891912
E-Mail: info@kopaed.de
www.kopaed.de

Inhalt

Danksagung – 11
Vorwort –13

I Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung – 16

Einleitung – 17

1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff – 25
1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld – 25
1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv? – 25
1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse – 26
1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit – 27
1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus – 28
1.1.5 Iconic Turn – 31
1.6.6 Bild und Begrifflichkeit – 32
1.1.7 Diskursbereitschaft – 33
1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Gewissheiten – 35
1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen – 36
1.1.10 Paradigmen – 38
1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses – 39
1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt – 39
1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen – 40
1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen – 41
1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)? – 43
1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis – 46
1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge? – 48
1.2.7 Zwischenresümee – 51

2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik – 53
2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht – 53
2.1.1 Ästhetische Rationalität – 53
2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität – 55

2.1.3 Zwischen den Polen – 57
2.1.4 Verbindung der Pole – 58
2.1.5 Ästhetisch-aisthetische Erziehung – 59
2.1.6 Ästhetisches Denken jenseits instrumenteller Zugriffe – 60
2.1.7 Emotion als Kognition – 62
2.1.8 Sinn entdecken und Sinn entwerfen als Erkenntnismoment im Kunstunterricht – 62
2.2 Empirische Studien zur Frage nach Erkenntnismöglichkeiten im Kunstunterricht – 64
2.2.1 Transferforschung – 64
2.2.2 Denkmuster des praktischen Kunstunterrichts und Artful thinking – 65
2.2.3 Vom Nutzen der Künste und des Kunstunterrichts – 66
2.2.4 Neuronale Netze verdichten sich durch künstlerische Betätigung – 67
2.3 Die Bildwissenschaft als Bezugsdisziplin der Kunstpädagogik – 68
2.3.1 Denken im unscharfen Kontinuum – 69
2.4 Überleitung: Ist mit Kant und Schiller alles gesagt? Hypothese zur Ausgangslage – 70
2.4.1 Von Hüten und Schlangen oder die Bedrohung des bildhaften Denkens – 70

3 Symbolbildung als Erkenntnisprozess – Darstellung und Überlegungen zu Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen – 77
3.1 Der erkennende Geist ist symbolbildend – 77
3.2 Von Siegeln, Abdrücken und Siegelschnitzern: der Akt der Symbolbildung – 81
3.2.1 Vom Substanz- zum Funktionsbegriff – 86
3.2.2 Bedeutungs-Akte im kulturellen Kontext – 89
3.2.3 Wahrnehmung als schöpferischer Akt – 91
3.2.5 Symbolisch strukturierte Zusammenhänge – 97
3.3 Gedanken ohne Inhalt sind leer, Anschauungen ohne Begriffe sind blind. – 99
3.3.1 Kritische Zwischenbilanz – 100
3.4 Die Grenzen meiner Symbole sind die Grenzen meiner Welt – 103
3.4.1 Gestalt und Symbolbildung – 104
3.4.2 Ding, Gegenstand, Weltbeziehung – 108
3.4.3 Sprache und Sprachformen – 109
3.4.4 Begriff und theoretische Erkenntnis – 110
3.4.5 Artikulationsformen und Sichtbarkeiten, Grenzen der vermittelten Welt? – 112

3.5 Symbole als Vermittler zwischen Innen und Außen, zwischen dem Individuum und der Welt – 115
3.5.1 Pluralität der Wirklichkeitsentwürfe – 115
3.5.2 Die ordnungsstiftende Kraft der Gestaltung – 117
3.5.3 Sinngebung als subjektiver Akt im sozialen Kontext – 120
3.5.4 Grenzenloser Subjektivismus oder personale Form des Erkennens? – 122
3.5.5 Symbolisierung als Ermächtigung – 124
3.6 Die kulturelle Existenz des Menschen – 129
3.6.1 Der Preis der Autonomie – 129
3.6.2 Die gemeinsame Welt – 135
3.6.3 Das (Anders-)Sein der Form – 143
3.6.4 Die subjektive Welt: Rettung des Individuellen im Feld des Allgemeinen – 147

4 Die lebendige Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst – 153
4.1 Die andere Seite – 153
4.1.1 Erkennen geht über Begreifen hinaus – 153
4.1.2 Präsentative und diskursive Symbole – 158
4.2 Merkmale der künstlerischen Erkenntnis – 164
4.2.1 Kunst als Sphäre der Welterzeugung – 164
4.2.2 Vom anderen Blick: Kunst und Wissenschaft – 171
4.2.3 Kunst als personale, fluide Erkenntnisform – 175
4.3 Kunst als symbolische Form – 186
4.3.1 Aspekte der Lebendigkeit – 186
4.3.2 Panofskys Begriff der symbolischen Form – 190
4.3.3 Kunst als Sprache intuitiver Symbole – 193
4.3.4 Poiesis als gestaltgebende Kraft des Mythos und der Kunst – 196
4.3.5 Das Prinzip der Präsenz – 201
4.3.6 Was zum Ausdruck kommt – 207

5 In Fühlung denken und erkennen – zum Verhältnis von Emotion und Kognition im Feld der Kunst – 215
5.1 Aspekte und Beobachtungen zu den unscharfen Begriffen »Gefühl« und »Emotion« – 215
5.1.1 Physiognomie und Gefühlswellen – 216
5.1.2 Gefühle als Entscheidungshelfer und Bewertungsgrundlage – 219
5.1.3 Vorgefühle, Ahnungen und Gewissheiten – 221
5.1.4 Komplementäre Gefühlslagen – 224

5.1.5 Kunstwerke als Verkörperungen intensiver Gefühle – 227
5.2 Feeling and Form – Verbindung von Emotion und Kognition im präsentativen Symbol – 228
5.2.1 Symbolstrom – 228
5.2.2 Formgefühl – 230
5.2.3 Ausdrucksqualität und Formsinn – 232
5.2.4 Gefühl und Intuition – 233
5.2.5 Ästhetische Emotion – 235
5.3 Gefühlsbild und Bildidee – 243
5.3.1 Die Grundströmung des Fühlens – 246

6 Der Leib und die Sinne – die ästhetische Gestalt der Erkenntnis im Feld der Kunst – 249
6.1 Zwischen sinnlicher Welt und Weltbild – 249
6.2 Die sinnliche Struktur der Erkenntnisgestalten – 253
6.2.2 Was dem Auge ein-ge-bildet ist oder die Suche nach dem unschuldigen Künstlerauge – 263
6.2.4 Zufälle, Einfälle und Wahrnehmungsstrategien – 278
6.2.5 Zwischenresümee: Empfindungen sind die Materie der Anschauung – 290
6.3 Mein Leib, das ist mein Gesichtspunkt für die Welt – 297
6.3.1 Körper und Gehirn: Einverleibung und kognitive Struktur – 297
6.3.2 Between the lines – 305
6.3.3 Der ästhetische Logos der Welt: oder wie sich das Sein der Dinge ausspricht – 313
6.4 Der Leib als existenzieller Untergrund der Symbolfunktion – 322
6.4.1 Spiegelungen und Untergründe – 322
6.4.2 Der Leib als Bewertungs- und Bedeutungsinstanz – 325
6.4.3 Bezugsformen zur Leiblichkeit – 327
6.4.4 Materialität und leibliche Dynamik – 337
6.5 Künstlerische Tätigkeit als leibliches Handeln und Verstehen – 342
6.5.1 Sinnliche Annäherung und Welthaltigkeit – 342
6.5.2 Kunst und Können: Die Erweiterung des Leibschemas im künstlerischen Tun – 346
6.6 Leib, Handschrift und Habitus – 362
6.6.1 Handschrift: Die Leiblichkeit hinterlässt Spuren – 362
6.6.2 Habitus: Haltung und Verhalten als individuelles gestaltbildendes Moment – 364
6.7 Aus- und Einstrahlung des Sinnlichen – 367

6.7.1 Atmosphäre als gesamtleibliches Geschehen – 367
6.7.2 Am Beispiel Farbe – 370
6.7.3 Am Beispiel: Raum und Richtung – 379
6.7.4 Körperraum und Ausdrucksgeste – 387

Zwischenresümee – 391

II Welt ist alles, was der Fall ist – Qualitative empirische Studie – 398

1 Grundsätzliches– 399
1.1 Vorbemerkung – 399
1.2 Forschungsfokus – 401
1.3 Erhebung und Aufbereitung der Daten – 405
1.3.1 Phänomenologische Prozessanalyse – 405
1.3.2 Bildmaterial – 406
1.3.3 Fragebogen und Interview – 408
1.3.4 Datenaufbereitung – 410

2 Fallstudie Judith – 413
2.1 Lesehinweis – 413
2.2 »Idyllen und Abgründe: das Sissi-Buch« – 413
2.2.1 Projekttagebuch zum ersten Projekt – 413
2.2.2 Das Goldene Sissi-Buch – 427
2.3 Das kleine goldene Buch der Themensuche – 430
2.4 Das Projekt »Tagträume« – 434
2.4.1 Das Projekttagebuch »Tagträume« – 434
2.4.2 Das Projektergebnis »Tagträume« – 443
2.4.3 Zusammenfassung zum Projekt »Tagträume« – 444
2.5 Resümee – 446
2.5.1 Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung – 446
2.5.2 Ideengenese lernen: das Projekttagebuch als Methode – 447
2.5.3 Struktur und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes – 449
2.5.4 Fertigkeit, Verständnis, Spielraum – 450
2.5.5 Zur eigenen Bildsprache finden – 451

3 Fallstudie Olivia – 453
3.1 Lesehinweis – 453
3.2 Idyllen und Abgründe – 453

3.2.1 Projekttagebuch zum ersten Projekt – 453
3.2.2 Endergebnis – 465
3.3 Zweites Projekttagebuch »Tagtraum« – 466
3.3.1 Zusammenfassung zum zweiten Projekt – 475
3.4 Drittes Projekttagebuch (Facharbeit) »Mimik« – 478
3.5 Resümee – 490
3.5.1 Zwischen Klischee und individualisierter Vorstellung – 490
3.5.2 Ideengenese lernen: das Projekttagbuch als Methode – 491
3.5.3 Strukturen und Ordnungsmomente des Wortes und des Bildes – 492
3.5.4 Fertigkeit, Verständnis, Spielraum – 493
3.5.5 Zur eigenen Bildsprache finden – 495

4 Rückschlüsse, Annahmen und Konsequenzen aus den Fallstudien – 497
4.1 Zusammenfassung der Ergebnisse – 497
4.2 Didaktische Reflexionsmomente und Unterrichtsprinzipien – 499
4.2.1 Prozesshaftes Arbeiten initiieren – 499
4.2.2 Entwicklungsszenarien begleiten – 503
4.2.3 Zur individuellen Bildsprache ermutigen – 507
4.2.4 Bilder sprechen lassen – 509
4.2.5 Widerstände des Materials konstruktiv nutzen – 511
4.2.6 Kunstfertigkeit zur Basis machen – 514
4.2.7 Das Projekttagebuch als Logbuch der Ideengenese – 519
4.3 Ausblick: Symbolbildung. Formbildung. Menschbildung – 523
4.3.1 Kunstunterricht als Raum der personalen Welt- und Selbstbegegnung – 524
4.3.2 Kunstunterricht als Raum offener Fragen – 526
4.3.3 Kunstunterricht als Raum zwischen Innen und Außen – 529
4.3.4 Kunstunterricht als Möglichkeits- und Freiheitsraum – 532

Literatur- und Quellenverzeichnis – 535
Aus Zeitschriften – 559
Onlinequellen – 561

Abbildungsverzeichnis – 564
Tablellenverzeichnis – 569

Danksagung

Die Frage, welche besondere Form das Denken und Erkennen im Modus der künstlerischen Auseinandersetzung annimmt, beschäftigt mich seit langer Zeit.

In meinem nun einige Zeit zurückliegenden Studium nahm ich die Vielfalt möglicher Weltbilder konkret in den Blick, indem ich mit einer Gruppe von Menschen mit geistiger Behinderung über einen Zeitraum von zwei Jahren in einer Kunstwerkstatt arbeitete und die dort stattfindenden Entwicklungen untersuchte. Auf diesem Weg versuchte ich, diesen Menschen zu begegnen und ihr »kognitives Anderssein« (Thalhammer) wenn nicht zu verstehen, so zumindest in Ansätzen nachzuvollziehen. Über ihre Bilder teilten mir Ole, Wolfram, Anneliese und Markus einiges über ihre Welterfahrung und ihre Gedanken mit. Diese Menschen sowie deren Bilder sind mir bis heute in lebhafter Erinnerung geblieben. Professor Dr. Rainer Goetz danke ich an dieser Stelle für die visionäre Kunstpädagogik, die er mit großem Engagement lehrte.

Einige Jahre später ergab sich in meinem Beruf als Kunstlehrerin am Gymnasium die Möglichkeit, den Dimensionen des Erkennens in bildnerischen Prozessen in Form eines Promotionsvorhabens erneut systematisch nachzugehen. Die vorliegende Veröffentlichung zeichnet diesen Erkenntnisweg nach und wurde im Januar 2015 an der Akademie der Bildenden Künste als Dissertation angenommen.

Die Gedanken, die sich auf den folgenden Seiten finden, unterlagen einem Entwicklungsprozess, der sich aus der Auseinandersetzung mit diversen Theorien auf der einen, durch die Reibung dieser Theoriefragmente an der täglichen Praxis des Kunstunterrichtens auf der anderen Seite speiste. Durch die großzügige Unterstützung der Mehlhorn-Stiftung ist es nun möglich, diesen detaillierten Forschungsprozess in der Reihe KREAplus in der notwendigen Differenzierung zu veröffentlichen.

Mein besonderer Dank gilt neben dem Vorsitzenden der Mehlhorn-Stiftung, Professor Dr. Frank Schulz, auch Professor Dr. Johannes Kirschenmann und Professor. Dr. Christian Rittelmeyer für die sorgfältige Betreuung der Arbeit und für die Bereitschaft, auch ungewohnte Forschungswege zu unterstützen. Dadurch war es möglich, auch weit auseinanderstehende Denkansätze und Denktraditionen in den Dienst einer letztlich auf die Praxis hin orientierten Reflexion zu nehmen. Als Kunstpädagogin kann und möchte ich keine Kunstwissenschaft schreiben. Es geht mir dementsprechend weniger darum, eine Theorie stringent weiterzuentwickeln, sondern vielmehr verstehe ich es als meine Aufgabe, etwa kunstwissenschaftliche Theorienbildung zu reflektieren, um auf dieser Basis das kunstpädagogische Denken weiterzuentwickeln. Die Auseinandersetzung mit diversen, bisweilen im Detail auch komplementären Positionen dient daher im Sinn einer Heuristik dazu, ein tieferes Verständnis für die Phänomene mit denen wir arbeiten zu entwickeln. Dabei entstehen zwangsläufig Unschärfen und Manches wird

nur gestreift. Dieses Dilemma ist nicht aus dem Weg zu räumen, denn ein weiter, unterschiedliche Positionen abwägender Blick kann nicht allen Aspekten gleichermaßen gerecht werden; weniger weite Zugriffe wären hingegen kaum umfassend genug, um in pädagogischer Hinsicht tragfähig zu werden, haben wir es hier doch stets mit einer großen Vielfalt an Aspekten, Themen und Individuen zu tun.

Schließlich danke ich meinen Schülern herzlich für die fruchtbare, nicht selten auch weit über den Unterricht hinaus inspirierende Zusammenarbeit.

Anna-Maria Schirmer

Vorwort

Zu den zentralen Anliegen der ästhetischen Theorie gehört die Frage, ob ästhetische Erfahrungen eine besondere Form der Selbst- und Weltwahrnehmung ermöglichen, die so durch keine andere Erfahrungsart erreichbar ist. Die Beantwortung dieser Frage ist von fundamentaler Bedeutung für die Sinnbestimmung künstlerischer Bildung in schulischen und außerschulischen Zusammenhängen. Anna Maria Schirmers Analysen der besonderen Erkenntnisgestalten, die im künstlerischen Tun von Schülerinnen und Schülern entstehen, leisten einen aufklärenden Beitrag für diese Diskussion, nicht zuletzt auch mit Blick auf die gegenwärtigen Kontroversen um Begriffe wie »ästhetische Erkenntnis«, »künstlerische Forschung« oder »Artistic Research«. Ihre Untersuchung stellt einer Erkenntnisgestalt von hoher Eindeutigkeit und geschlossenem Charakter (etwa in Gestalt naturwissenschaftlicher Erklärungen) eine künstlerisch hervorgebrachte gegenüber, die als aktiver und flüssig bleibender Gestaltungsprozess verstanden wird und die Raum für Imaginationen offen hält. Sie versucht in ihrer multidisziplinär orientierten Analyse, »Kunst als eigene Weise der Welterzeugung« anschaulich werden zu lassen. Das macht ihre ausführliche Auseinandersetzung mit der Symboltheorie Ernst Cassirers verständlich, in der eine Hierarchisierung beispielsweise naturwissenschaftlicher und künstlerischer Symbolbildungen abgelehnt wird.

Sehr hilfreich für das eigene Mitdenken scheint mir auch zu sein, dass zentrale kulturtheoretische Begriffe (wie Ausdrucks-, Darstellungs- und Bedeutungsfunktion von Symbolen) an didaktisch gut gewählten Beispielen vertiefend reflektiert werden – beispielsweise an Kinderzeichnungen, Tanzdarbietungen, Bildern Cezannes oder Rauminstallationen. Der Autorin gelingt in diesen Kapiteln auf überzeugende Weise eine Art »Philosophieren an der künstlerischen Erfahrung«, mit dessen Hilfe sie ihren komplexen Begriff einer künstlerisch hervorgebrachten Erkenntnisgestalt herauszuarbeiten sucht. Diese Kapitel scheinen mir auch deshalb aufklärend zu sein, weil Frau Schirmer die Symboltheorie Cassirers, aber auch weitere Interpretationszugänge zur Aufklärung des je konkreten Kunst-Erlebens heranziehen kann, ohne dabei den Eindruck zu erwecken, die Phänomene durch derartige theoretische Zugriffe unzulässig zu vereinnahmen. Damit wird nach meinem Eindruck eine für kunstdidaktische Überlegungen und darauf bezogene Forschungen wegweisende Untersuchungsmethode vorgestellt.

Sehr überzeugend finde ich die phänomenologische, struktur- und erlebnisanalytisch orientierte Interpretation praktischer Beispiele aus ihrem eigenen Kunstunterricht. Dabei interessiert sie sich besonders für Momente im Arbeitsprozess, in denen sich signifikante Veränderungen, neue Sichtweisen und Interpretationen des künstlerischen Schaffens ereignen, z. B. ein Umschwung von der eher konventionellen Bildsprache zur Entdeckung neuer bildnerischer Ausdrucksformen (man könnte hier

an die »fruchtbaren Momente« in der didaktischen Theorie Friedrich Copeis denken). Im Zentrum des Kapitels steht eine fallanalytische Auswertung von Projekttagebüchern. 17- bis 19jährige Schülerinnen und Schüler eines Kunst-Leistungskurses notierten darin Überlegungen, Fragen, Entwurfsskizzen und auch kommentierende Gedichte zu einem ausgewählten bildnerischen Thema (beispielsweise »Idyllen und Abgründe«). Es sind sprachliche und visuelle Protokolle, die unter anderem die je individuellen Erfahrungen und Erlebnisse, aber auch die Erkenntnisprozesse bei der Entwicklung eines künstlerischen Themas anschaulich zum Ausdruck bringen. Ausführliche Interviews kamen hinzu, um die Gründe und Anlässe für bestimmte Entscheidungen, Überlegungen und auch Irrwege auszuleuchten. So ergibt sich insgesamt ein sehr intimer Einblick in die psychischen Vorgänge, die solchen Bildungsprozessen eigentümlich sind. Ich möchte der Lektüre dieser interessanten Analysen nicht vorgreifen, sondern hier nur meinen Eindruck hervorheben, dass mit dem vorgestellten Forschungsverfahren eine phänomenologisch-empirische Methode dargestellt wird, die innerhalb der sogenannten Wirkungsforschung im Bereich kultureller Bildung eine wichtige Rolle spielen könnte. Auch zeigt sich hier in lebendiger und überzeugender Weise das Kleist'sche Leitmotiv dieser Arbeit: Die feinfühlige und reflektierte Beobachtung einer »allmählichen Verfertigung der Erkenntnisse im bildnerischen Tun«.

Christian Rittelmeyer

I. Ansichten, Einsichten, Reflexionen – Hermeneutische Erschließung

Einleitung

»Der wahre Sinn der Kunst liegt nicht darin, schöne Objekte zu schaffen.
Es ist vielmehr eine Methode, um zu verstehen.
Ein Weg, die Welt zu durchdringen und den eigenen Platz zu finden.«
(Auster 1990)

Wenn wir einen Stift zur Hand nehmen und beginnen, Punkt an Punkt, Linie an Linie zu setzen, dann öffnet sich stets ein besonderer Möglichkeitsraum. Wir machen uns die Dinge auf einer elementaren und dennoch endlos differenzierbaren Ebene greifbar und vergewissern uns in diesen Akten der Welt und unser selbst. Im Gestalten ritzen wir der Welt unsere Linie ein, machen uns mit ihr vertraut, und stoßen dennoch unmittelbar auf Unerkanntes, Fremdes im Gegenüber des Bildes. Die Spur, die sich auf dem Blatt materialisiert, beginnt eine Geschichte mit uns, denn durch unsere Handschrift hindurch entwickelt das Bild ein Eigenleben und verweist damit über das, was wir aktuell sind, hinaus.Das, was wir bildnerisch hervorbringen, spiegelt uns und überschreitet uns zugleich, wenn sich der Eigensinn des Sinnlichen einschaltet. Innen und Außen begegnen sich, fallen für Momente ineinander und trennen sich doch schon im nächsten Augenblick wieder. Das Spiel der Erkenntniskräfte beginnt ...

Mit dieser Studie wird der Versuch unternommen, Paul Auster beim Wort zu nehmen und Kunst als ein Erkenntnis stiftendes Medium zu verstehen, das Stoff und Form, Sinne und Vernunft in spezifischer Form vereint. Dabei stehen die Fragen, was den spezifischen Charakter künstlerischer Erkenntnis ausmacht und wie dem im Unterricht Rechnung zu tragen ist, im Zentrum.

Ich teile die Ansicht des Kunstpädagogen Günther Regel »dass die künstlerische Tätigkeit den ganzen Menschen erfasst« (Regel 1986, S. 24) und damit auch andere Grundaktivitäten, die thematisiert werden könnten, umgreift. In künstlerischen Prozessen können wir von diversen, eng interagierenden Verhaltensaspekten ausgehen. Man griffe zu kurz, würde man bildnerische Tätigkeit ausschließlich auf Erkenntnistätigkeit reduzieren. Erleben, Sichtbarmachen und Erkennen gehen ein enges Verhältnis ein und bedingen sich stets wechselseitig (vgl. ebd. S. 40f.).[1] Künstlerisch-bildnerische Tätigkeit setzt eigene Formen des Erlebens frei, ermöglicht darin eine andere

1 Man kann den Begriff der ästhetischen Erfahrung als Überbegriff sehen. Die Veröffentlichungen zu diesem Begriff sind vielfältig und inhaltlich kontrovers. Exemplarisch: Dewey 1934/1988, Ruge 1997, Schnurr 2009

Bezugnahme auf die Welt und generiert in der Bildung von fassbaren Gestalten Erkenntnisfiguren, die jenen eigenen Charakter zu transportieren vermögen, so die Grundannahme dieser Studie. In diesem Sinn liegt der Fokus darauf, jenes spezifische Denken und Erkennen, das sich im Prozess erst hervorbringt (vgl. Merleau-Ponty 1993, S. 67). und in seinem Charakter durch die Eigenart des künstlerischen Tätigseins bedingt ist, in den Blick zu nehmen. Erkenntnis wird hier ganz explizit nicht als der vermeintlich kognitive, klar fassbare Anteil des Kunstwerkes – etwa im Sinn einer eindeutigen Botschaft – verstanden. Es geht an keiner Stelle um vorgefertigte Ideen, die dann im Kunstwerk quasi nur illustriert werden.[2] Im Zentrum steht, und das sei wiederholt, das vielgesichtige Erkenntnispotenzial, das sich nur im und durch das künstlerische Handeln ergibt. Der Titel »ErkenntnisGestalten« verweist auf diesen untrennbaren Zusammenhang.

Die Diskussion um die Erkenntnispotenziale der Kunst hat nicht nur in der Philosophie und Kunstwissenschaft, sondern auch in der Kunstpädagogik eine lange Tradition. Trotzdem wurde jene spezifische Kraft zur Durchdringung der Welt im Bildungskontext nicht zur Selbstverständlichkeit. Es bleibt also Aufgabe der Kunstpädagogik, jenseits von Bild- oder Gestaltungsunterricht, die Kunst als dasjenige höchst bildungsrelevante Medium zu verteidigen, das den Menschen befähigt und ihm gleichsam den Raum gibt, sich selbst und seine Welt zu entwerfen und zu begreifen.[3] Dazu bedarf es nach wie vor differenzierter Untersuchungen, denn wenn es darum geht, das spezifische Erkenntnispotenzial des Kunstschaffens zu präzisieren und im Unterricht real zu verorten, sind die Untersuchungs- und Reflexionsmöglichkeiten längst nicht ausgeschöpft.

Die Gedankenbildung dieser Studie beruht dementsprechend auf einer engen Verknüpfung von Empirie und Theorie. Zwei unterschiedliche Arbeitsstränge – die theoretische Modellbildung und die konkrete Unterrichtsbeobachtung – wurden parallel nebeneinander vorangetrieben und nach und nach miteinander verwoben. Dabei stießen zwangsläufig unterschiedliche Denk- und Forschungsmethoden aufeinander, die nicht restlos ineinander überführt werden konnten. So liegt hier ein Versuch vor, zwischen den Polen zu pendeln und beide Bereiche wechselseitig zu bereichern.

---

2 In plumper Missachtung der freiheitlichen Grundausrichtung der Kunst missbrauchen etwa totalitäre Systeme Kunst und Künstler, wenn sie Veranschaulichungen ihrer Ideologien fordern. Hier kann von lebendiger Erkenntnisgestalt keine Rede mehr sein (vgl. Kratschmer 2007, S. 84).

3 In prinzipieller Weise baute diese Studie auf Grundsätzen personaler Pädagogik auf. Diese Pädagogik »leugnet nicht im geringsten die natürlichen und genauso wenig die gesellschaftlichen Bedingungen menschlichen Handelns; sie geht aber davon aus, dass der Mensch weder von seiner Natur noch von der Gesellschaft determiniert, d. h. ein für allemal festgelegt wird, sondern als Autor seiner eigenen Geschichte und von ihrem eigenen Gewissen, verantwortlich handelnde Person den Grund seines Handelns in sich selber trägt, nämlich in seiner Vernunft und in seiner Freiheit« (Böhm 1995, S. 115).

Weder sollte die Gedankenbildung durch das Diktat der empirischen Messbarkeit begrenzt, noch sollte die reale Beobachtung durch die theoretische Überlegung manipuliert werden. Die Theoriebildung folgt der Tradition geisteswissenschaftlicher Pädagogik und stützt sich vorwiegend auf philosophische und kultur- sowie kunstwissenschaftliche Studien. Die daraus resultierenden Ansätze sind empirisch nur bedingt überprüfbar. Dementsprechend wird Empirie hier in einem weiten Sinn als eine Methode verstanden, von Erfahrungen auszugehen und Überlegungen durch konkrete Erfahrungen zu bestätigen. Das heißt, es wird versucht, eine Verknüpfung von gedanklichen, theoretischen Überlegungen und konkretem Nachvollzug zu erreichen, indem Impulse aus der Beobachtung auf die theoretische Gedankenführung einwirken und Anregungen aus der Theorie in der Praxis überprüft und erprobt werden. Die reale Suchbewegung, die sich aus der Verschränkung der Verfahren speist, steht hier im Zentrum, nicht die Bestätigung vermeintlich harter Fakten.

Im zweiten Teil dieser Studie wird also anhand von phänomenologischen Prozessanalysen der Blick auf die konkret beobachtbaren bildnerischen Prozesse von Schülern gelenkt (siehe Teil II). Dabei stehen die Fragen, wie bedingen sich Darstellung- und Denkmodus gegenseitig, wo ergeben sich Erkenntnismomente und wann und wodurch beginnt künstlerisch-bildnerisches Denken, im Zentrum. Projekttagebücher, die über einen Zeitraum von zwei Jahren entstanden, wurden dazu Seite für Seite genau beschrieben und analysiert, Schüleraussagen gegenübergestellt und die Beobachtungen in Form von Resümees zusammengetragen. Der kunstpädagogische Ansatz von Rainer Goetz, auf den auch die Arbeit mit dem Projekttagebuch zurückgeht (vgl. Goetz 1991), wurde dazu in der Praxis erprobt und weiterentwickelt. Der zweite Teil orientiert sich im Aufbau an üblichen Maßstäben qualitativer Forschung. Zunächst finden sich Erklärungen zu Methode und Forschungsfokus. Dann werden anhand von Fallanalysen die phänomenologisch orientierten Erhebungen dargestellt und Rückschlüsse formuliert. Abschließend werden Überlegungen aus der theoretischen Erörterung und der phänomenologischen Untersuchung zu einer pädagogisch-didaktischen Skizze zusammengebunden.[4]

Um den Analysen der Praxisbeobachtungen einen guten Nährboden zu bereiten, fand parallel eine intensive theoretische Erörterung des Themenfeldes statt.[5] Wenn Pädagogik unter dem Einfluss populärer Effizienzorientierung die Auseinandersetzung mit den klassischen Bezugswissenschaften und das intensive Nachdenken, das damit einhergeht, scheut, entzieht sie sich ihren Reflexionsgrund und läuft Gefahr, dem Mainstream aktueller Trends hinterherzulaufen. Dreht sich die Untersuchung

4 Ausführlichere Hinweise zu Gliederung und Aufbau des zweiten Teils finden sich zu Beginn von Textteil II.

5 Zur Notwendigkeit und Methodik texthermeneutischer Verfahren siehe Klafki 2006, S. 125 ff.

nur in den vergleichsweise engen Zirkeln der Praxisbeobachtung, kann die Forschung der Aufgabe, eine Theorie der Erziehung und Bildung zu sein, nicht nachkommen (vgl. Heitger 2002, S. 123 f.). Ohne die Anstrengung theoretischer Erörterung läuft jedes Handeln Gefahr, »ein bloßes Hantieren oder ein probierendes Herumstochern« zu sein, das »nur schwerlich den Rang einer *pädagogischen* Praxis« (Böhm 1995, S. 14) für sich beanspruchen darf. Deswegen nehme ich mir hier unter Zuhilfenahme der klassischen Bezugswissenschaften der (Kunst-)Pädagogik die Zeit zu einer gründlichen und detaillierten Exkursion in die Erkenntnistheorie.

Mit der Symbolbildungstheorie, die im Zentrum der theoretischen Auseinandersetzung steht, wird Erkenntnis als Gestaltungs- und Formungsprozess verstanden. Wenn von der Formung der Person die Rede ist, wird per se ein pädagogisches Thema angesprochen. Die hier bemühte Auseinandersetzung mit der Philosophie der symbolischen Formen ist demnach explizit als pädagogische Reflexion und nicht als philosophische Abhandlung angelegt. Es geht um ein intensives Nachdenken über den menschlichen Geist und dessen Bildbarkeit fernab von instrumentalisierten Zugriffen (vgl. Parmentier 2013, S. 2). Grundlegend gehe ich davon aus, dass wir gestalten, ordnen und kategorisieren müssen, damit wir erkennen. »Die Konstruktion einer Ordnung ist der Versuch, Unsicherheit zu reduzieren und ein Höchstmaß an Vorhersagbarkeit zu erzielen. Mit dem Erfinden einer Ordnung wird jedoch gleichzeitig eine Aussage mit erzeugt, wie die Welt ist und wie sie nicht ist.« (Huber 2011, S. 28) Bei diesem Geschäft des Ordnens können wir uns unterschiedlicher Artikulationssysteme bedienen. Ernst Cassirers Verdienst liegt darin, diese unterschiedlichen Mechanismen – er nannte sie symbolische Formen – erkannt und charakterisiert zu haben. Ausgestattet mit einem Set an anthropologischen Konstanten (vgl. Zschocke 2006, S. 63) wachsen wir in einen Kulturraum hinein, der eben jene Ordnungsformen bereithält. Diese Ordnungsformen strukturieren die Welt nicht nur, sie haben ontologische Tragweite, denn sie bestimmen unsere Weltbilder und beeinflussen damit, was für uns jeweils Welt ist. Nelson Goodman untersuchte in deutlicher Anlehnung an Ernst Cassirer Kunst als eine dieser »Weisen der Welterzeugung«[6]. Künstlerische Ordnungsformen werfen nicht nur einen eigenen Blick auf die Welt, sie bringen in das Weltverhältnis, das sie stiften, Qualitäten ein, die andere Artikulationsformen so nicht bereithalten können. Um die Darstellung jener spezifischen Qualitäten geht es in weiten Teilen der folgenden Ausführungen. »Nur indem wir die Kunst als eine besondere Ausrichtung, als neue Orientierung unseres Denkens, unserer Fantasie und unserer Gefühle begreifen, erfassen wir ihre wirkliche Bedeutung und ihre eigentliche Funktion.« (Cassirer VüdM, S. 259)

---

6 Nelson Goodman: Weisen der Welterzeugung, 1984.

Ernst Cassirer hat einen eigenen, sehr weit gefassten Symbolbegriff entwickelt. In einem engen Sinn sprechen wir von Symbolen, wenn wir Sinnbilder oder Wahrzeichen meinen, die stellvertretend eine abstrakte Idee veranschaulichen (vgl. Nießeler 2003, S. 24). Für den Semiotiker Charles Sanders Peirce sind Symbole Zeichen, die keine anschauliche Beziehung zu dem, was sie bezeichnen, haben müssen, sondern eine auf Konventionen beruhende Verbindung von Form und Inhalt aufweisen (vgl. Hoffmann 2005, S. 56). Nach diesem Verständnis wären nur die sinnbildhaften, definierten Bildzeichen im Kunstwerk Symbol.[7] Cassirers Verständnis steht diesem, wie darzustellen sein wird, diametral gegenüber. Hier ist all das, was wir geistig in welcher Form auch immer repräsentieren, also vorstellen und kommunizieren können, Symbol (vgl. Paetzold 1994, X f.). Das Kunstwerk ist aus dieser Sicht also als solches ein symbolisches Gebilde und nicht nur in seinen lexikalen Anteilen (vgl. Kapitel 4.1.2 und Kapitel 4.3.5). Die Irritation, die ein vom allgemeinen Sprachgebrauch abweichender Symbolbegriff zunächst mit sich bringt, muss zunächst inkauf genommen werden.[8]

Die Gliederung des ersten Teils folgt einem roten Faden, der im Folgenden kurz dargestellt wird.

Im ersten Kapitel findet eine Auseinandersetzung mit Grundlagen und erkenntnistheoretischen Positionen statt. Diese Ausführungen münden in einer Darstellung der Begriffsgenese, um zu klären, von welchen Traditionen der Erkenntnisbegriff im allgemeinen Sprachgebrauch beeinflusst ist. Auf dieser Basis wird im zweiten Kapitel der Fokus enger gefasst, denn hier wird fragmentarisch der kunstpädagogische Diskurs zum Thema Erkenntnis nachgezeichnet. Diese Erörterungen machen deutlich, dass ein wichtiges Anliegen des Kunstpädagogen Gunter Otto »zeigen zu können, inwiefern ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens über sinnliche Erkenntnis hinaus geht« (Otto 1991, S. 146), nach wie vor nicht eingelöst wurde und daher erneut angegangen werden kann. Die beiden ersten Kapitel bieten also neben einem Einblick in die Problemgeschichte und Feststellungen zum Stand der Forschung auch die notwendige Begründung für diese Studie.

Das folgende dritte Kapitel widmet sich dann der theoretischen Basis, indem die Symbolbildungstheorie von Ernst Cassirer dargestellt, kontrastiert und erweitert wird. In diesem Kapitel wird auch die Figur der Kunst als symbolische Form und damit als spezifischer Weg des Erkennens herausgearbeitet und als lebendige Erkenntnisgestalt cha-

---

7 Bei dem bekannten Bild von Delacroix, »Die Freiheit führt das Volk an«, wäre dies beispielsweise die Trikolore oder die Mütze der Jakobiner, die die zentrale Figur trägt (vgl. Hagen/Hagen 2005, S. 566 f.).

8 Innerhalb der Kunsttheorie hat sich Cassirers Symbolbegriff vor allem über Nelson Goodman etabliert, auch wenn er wohl nach wie vor eine Nische bildet. Vgl. Goodman 1995, Hinsch 2001, Paetzold 1994.

rakterisiert. Im Begriff der *Erkenntnis-Gestalt*, der sukzessive geklärt wird, kumulieren unterschiedliche Bedeutungsstränge. Zum einen ist der schöpferisch hervorbringende, poietische Part des Erkennens angesprochen, zum anderen verweist der Begriff »Gestalt« auf Repräsentationen, die weit über die Begriffe und Kategorien hinausreichen, ohne die Qualität der Begrifflichkeit aufgeben zu müssen (vgl. Bredekamp 2004a, S. 87). Die hier grundgelegten Charakterisierungsmomente – Bedeutungsoffenheit und Fluidität, Verbindung von Emotion und Kognition, sinnlich-leibliche Fundierung, personale Form des Erkennens – werden in den folgenden Kapiteln explizit in den Blick genommen, wobei nun das Spektrum der Bezugstheorien noch deutlich über Ernst Cassirer hinaus führt. Besonderes Augenmerk gilt dabei der theoretischen Erörterung der leiblichen Aspekte des Erkennens. Hier wird einer Forderung von Johannes Kirschenmann, »das Potenzial eines wissenden Leibes, die Intelligenz des Körpers für die Kunstpädagogik aufzuschließen« (Kirschenmann 2007, S. 9), nachgekommen.

Wenn im Feld der Kunst von Erkenntnis die Rede ist, dann umfasst dies sinnliches oder ästhetisches Erkennen, geht aber, wie zu zeigen sein wird, in der Zielrichtung darüberhinaus. Das künstlerische Denken, das hier ins Zentrum gestellt wird, führt im pädagogischen Kontext dabei keineswegs zu der Annahme, im Kunstunterricht gehe es darum, Kunst zu schaffen. Eine Neuausgabe der musischen Bildung mitsamt der Kind-als-Künstler-Debatte ist hier nicht intendiert[9]. Vielmehr soll das komplexe Phänomen Kunst mit den ihm eigenen Chancen der Wirklichkeitserfassung beschrieben und in seiner beziehungsstiftenden Struktur erkannt werden, um daraus Ableitungen für die Pädagogik zu formulieren. Diese Argumentation untermauert die immanente Forderung, Kunstunterricht soll KUNSTunterricht bleiben.[10] Denn ich gehe davon aus, dass Unterrichtsinhalte und -strukturen, die sich aus der Kunst als Bezugsfeld ableiten, Beiträge zur Bildung zu leisten vermögen, die weder ein Bild- noch ein Gestaltungsunterricht primär intendiert.

Der Gestalt des zu untersuchenden Phänomens verpflichtet, wird im Folgenden nicht die kürzeste Verbindung zwischen zwei Punkten angestrebt, wie dies die Logik oder Pragmatik wohl intendieren würde. Stattdessen greift über die Seiten hinweg ein mäanderndes Denken Raum, das sein Ziel zwar nur langsam umkreist, aber in seinem langsamen Erreichen viele Randwahrnehmungen und Zwischenergebnisse erlaubt. Einige Aspekte werden dabei zwangsläufig nur gestreift und können nicht in der notwen-

9 Differenzierte Ausführung zu Kunsterzieherbewegung und musischer Bildung finden sich u. a. bei Legler 2011, S. 161 f.

10 Der Blick in Fachlehrpläne sowie in aktuelle kunstpädagogische Diskurse offenbart Tendenzen, den Kunstunterricht zunehmend zweckorientiert und kunstfern zu gestalten. Exemplarisch kann auf Debatten zu Kompetenzorientierung und Bildungsstandard hingewiesen werden. Eine deutliche Position vertritt Franz Billmayer, indem er proklamiert, Kunst sei der Sonderfall und Kunst als Bezugsdisziplin führe in die Irre (vgl. Billmayer 2007).

digen Tiefe diskutiert werden. Mir ist bewusst, dass ich nicht allen zitierten Theorien in ihrer Umfänglichkeit gerecht werden kann. Daher wurden Hinweise auf weiterführende Literatur, wann immer das möglich war und sinnvoll erschien, angegeben. Die vielfältigen Ausflüge in unterschiedliche Theorien dienen der Darstellung der Komplexität des Phänomens. Ihnen ist die Aufforderung zum Weiterdenken immanent.

Der Leser ist folglich mit dem Hinweis, es handle sich nicht um orientierungslos verworrene Pfade, sondern um das Ausloten eines Raumes, bei dem sich die Landkarte erst mit dem Lesen ergeben kann, um Geduld gebeten. Dieses Vorgehen entspricht dem Untersuchungsgegenstand, denn auch die *lebendige Erkenntnisgestalt,* um die es geht, entzieht sich formelhaften Abkürzungen und klaren Definitionen und ergibt sich nur in der »allmählichen Verfertigung der Gedanken« (Kleist 1805/2002). Es liegt also gewissermaßen in der Natur der Sache, dass sich die Überlegungen zwar immer wieder konzentrieren, um dennoch nicht auf einen Punkt oder Begriff gebracht werden zu können. In diesem Sinn ist der metaphorische Schreibstil, der hier bisweilen bemüht wird, auch nicht als Manieriertheit oder gar als Huldigung romantizistischer Sichtweisen zu verstehen, sondern sollte als Versuch der sprachlichen Annäherung an einen Bereich gelesen werden, der sich klarer Begrifflichkeit weitgehend verschließt.[11]

Letztlich wird hier im Anschluss an weite Bereiche der geisteswissenschaftlichen (Kunst-) Pädagogik eine Forschung betrieben, die sich nicht davor scheut, das Konvergente, nicht Vermessbare in den Blick zu nehmen[12], denn künstlerisches Denkens lässt sich nicht total regulieren, in eine widerspruchsfreie Struktur zwängen, operationalisieren und dann quantitativ vermessen. Man kann diesem Denken und Erkennen aber auf die Spur kommen, wenn man seinen Pfaden folgt. Bezeichnete man dies als unwissenschaftlich, gälte es wohl, das dem Zweifel zugrunde liegende Verständnis von Wissenschaft zu hinterfragen. Denn besonders im Bereich der Erziehungswissenschaften, wo der Mensch in seiner prinzipiellen Unergründbarkeit im Zentrum stehen sollte (vgl. Mattner/Gerspach 1997, S. 44 f.), müsste man sich vor einem Wissenschaftsverständnis hüten, das auf dem Primat der absoluten Erfass- und Erklärbarkeit basiert.[13]

---

11 Ausführungen zur essayistischen Schreibweise, an der ich mich stellenweise orientiere, finden sich bei: Busch, Kathrin: Künstlerisches Forschen – essayistisches Denken. Vortrag im Rahmen des Symposions »Virtualität und Kontrolle«. (Podcast) online: http://www.podcampus.de/nodes/show/2541 (aufgerufen am 04.10.2012).

12 In einem 2013 veröffentlichten Skript weist der Rat für Kulturelle Bildung explizit auf den schwer fassbaren Wert der Vermittlung von Kontingenz in künstlerischen Prozessen hin. Vgl. Rat für Kulturelle Bildung 2013, S. 47.

13 Ohne den Wert empirischer Forschung per se anzweifeln zu wollen, sehe ich Tendenzen zur einseitigen Verabsolutierung dieser Wissenschaftsausrichtung kritisch. »Empirische Forschungen definieren heutzutage den Bereich des Sagbaren auf dem Feld des Pädagogischen. Was ihren regulativen Strukturen nicht entspricht, wird als unwissenschaftlich ausgeschieden.« (Meyer-Drawe 2012, S. 34).

Eine kunstpädagogische Studie, die sich mit Fragen des Erkennens befasst, kann und muss zwar keine explizite Erörterung der ontologischen Frage nach der Wirklichkeit und deren Objektivität liefern, ohne einen reflektierten Wirklichkeitsbegriff kommt sie jedoch nicht aus.[14] Im Verlauf der Studie wird innerhalb der Gedankenbildung eine dialektische Figur entwickelt, die sowohl die vermittelte Wirklichkeit als auch die Ausstrahlung der Realität in den Blick nimmt. Der immanente Perspektivenwechsel ist durch eine in Cassirers Philosophie angelegte Struktur motiviert.

Mit der Philosophie der Symbolischen Formen wird also zunächst die vermittelte Welt in den Fokus gerückt und eine idealistische Position eingenommen (vgl. Ullrich 2010, S. 11 f.). Welt wird als das verstanden, was uns qua geistiger Leistung erschließbar ist.[15] Indem Cassirer mit den symbolischen Formen unterschiedliche Dichteverhältnisse zwischen Welt und erkennendem Menschen skizzierte (vgl. Kapitel 4) bietet sich eine Brücke an, zu einem phänomenologischen Wirklichkeitsverständnis, welchem im weiteren Verlauf der Studie gefolgt wird. Hier wird es letztlich auch um die Aus- und Einstrahlungen der vorhandenen Wirklichkeit – im Sinne einer auf uns ein*wirk*enden Realität gehen. Auf dieser Basis wird ein Erkenntnispotenzial der Kunst skizziert, das zum einen die vorhandene Welt in einer großen Dichte erfahrbar und geistig verhandelbar macht, zum anderen aber auch die subjektiv gefärbte, mit Emotionen und Wertungen verbundene Konstruktion von Wirklichkeit thematisiert.

Um eine bessere Lesbarkeit zu erreichen, wurden für häufig verwendete Quellen folgende Abkürzungen verwendet: Immanuel Kant, Kritik der reinen Vernunft (KdrV); ders., Kritik der Urteilskraft (KdU); Ernst Cassirer, Philosophie der symbolischen Formen Teil 1–3 (PSF I–III); ders., Versuch über den Menschen (VüdM); ders., Wesen und Wirkung des Symbolbegriffs (WWS); Maurice Merleau-Ponty, Phänomenologie der Wahrnehmung (PdW); ders., Die Prosa der Welt (PW).

Ergänzungen und Hervorhebungen in Zitaten sind mit eckigen Klammern und dem Kürzel AMS gekennzeichnet.

---

14 Eine profunde Einführung in die Ontologie findet sich u. a. bei Lavelle 2009.

15 »Jede echte geistige Grundfunktion hat mit der Erkenntnis den einen entscheidenden Zug gemeinsam, dass ihr eine ursprünglich-bildende, nicht bloß nachbildende Kraft innewohnt [...] Keine dieser Gestaltungen geht schlechthin in der anderen auf oder lässt sich aus der andren ableiten, sondern jede von ihnen bezeichnet eine bestimmte geistige Auffassungsweise und konstituiert in ihr und durch sie zugleich eine eigene Seite des ›Wirklichen‹.« (PSF I, S. 9)

1 Grundlagen zum Erkenntnisbegriff

1.1 Begriffsklärung: Suche in einem unübersichtlichen Feld

1.1.1 Kognitiv – nicht-kognitiv?

Nimmt man den Begriff der Erkenntnis näher in den Blick, so fällt eine deutliche Differenz zwischen allgemeinem Sprachgebrauch und theoretischer Reflexion auf. In der alltäglichen Verwendung wird dann von Erkenntnis gesprochen, wenn sowohl die Fähigkeit, Erfahrungen und Eindrücke geistig zu verarbeiten, als auch das Ergebnis dieses Prozesses gemeint sind.[16] Im allgemeinen Verständnis scheint etwas dann zur Erkenntnis zu werden, wenn eine erworbene Einsicht als vermittelbares Wissen eine klare, vorwiegend begriffliche Form annimmt. Diese Grundannahme spiegelt sich in der hierarchischen Struktur unserer Bildungslandschaft wider, die nach wie vor eine Trennung und ungleiche Gewichtung der Unterrichtsfächer praktiziert. Der kunstpädagogische Diskurs, der die Erkenntnis stiftende Funktion bildnerischer Prozesse etwa im Rückgriff auf Theorien der Ästhetik immer wieder in den Fokus rückte, scheint diese Bewusstseinslage nur marginal beeinflusst zu haben (siehe Kapitel 2).

Psychologie und Pädagogik verwenden, wenn es um Erkenntnisprozesse geht, synonym den Begriff der Kognition, wobei dieser Begriff aufgrund seiner Tradition eine noch deutlichere Zuspitzung auf vermeintlich klar fassbare Akte der Informationsverarbeitung birgt. Kognitive Fähigkeiten werden emotionalen und motorischen Fähigkeiten gegenübergestellt, wenn beispielsweise eine Lernzieltaxonomie kognitive, affektive und psycho-motorische Bereiche unterscheidet (vgl. Becker 2007, S. 68 f.). Unterrichtsfächer werden nach wie vor in kognitiv und nicht-kognitiv eingeteilt, obwohl mittlerweile Lehrpläne in ihren Präambeln auf die »unterschiedlichen Erkenntnisansätze« aller Fächer hinweisen (z. B. Lehrplan für die bayrischen Gymnasien 2009, S. 8). Bei genauerer Betrachtung erweist sich diese Begriffsverwendung als verkürzt, denn ein differenzierter Kognitionsbegriff birgt auch Formen der sinnlichen Erkenntnis und des künstlerischen Denkens: »kognitiv (lat. Erkennen) bezeichnet … alle Prozesse, durch die ein Individuum Kenntnis von Gegenständen erhält bzw. sich seiner Umwelt bewusst wird, also Wahrnehmung, Erkennen, Vorstellen, Urteilen« (Böhm 2000, 304). Obwohl der Zugewinn durch Visualisierungsstrategien mittlerweile von vielen Unterrichtsfächern erkannt und genutzt (vgl. Zumbansen 2013, S. 4 f.) wird, kann künstlerisches Denken als Erkenntnismedium in der Schullandschaft noch keinen anerkannten Platz für sich behaupten.

---

16 »Erkenntnis, der Vorgang der Einsicht (das Erkennen), durch den ein dem betrachteten Sachverhalt adäquates Wissen erworben wird; auch das Ergebnis dieses Prozesses, das Erkannte.« (dtv Lexikon Bd. 5, 1990)

Bevor die Erkenntnismöglichkeiten der Kunst in den Blick genommen werden, sollen zunächst einige Pfade durch das kaum überblickbare Feld der Erkenntnistheorien gelegt werden, um für die Vielgestalt des Begriffs zu sensibilisieren. Der folgende Textteil soll dabei nicht als Einführung in die Erkenntnistheorie missverstanden werden. Dies ist Aufgabe wissenschaftstheoretischer Forschungsdisziplinen und wird an anderer Stelle geleistet.[17]

Dementsprechend wird weder der Anspruch auf Vollständigkeit erhoben, noch kann eine differenzierte Beurteilung der einzelnen Ansätze geleistet werden. Es geht vielmehr darum, eine Sondierungsbewegung nachvollziehbar zu machen, die später in die Entscheidung für eine spezifische Richtung der Erkenntnistheorie münden soll. Die zur Entwicklung eines Gedankenmodells notwendige Auswahl bringt zwangsläufig eine Verengung mit sich, auch wenn der Versuch unternommen wird, weitere Positionen kontrastierend einzubringen.

1.1.2 Blickwinkel und Verständnisse

Sucht man nach Definitionen von Erkenntnis, wird rasch klar, dass es keine einheitliche Begriffsklärung gibt. Der Frage, was unter Erkenntnis zu verstehen ist, widmen sich verschiedene Wissenschaften mit ihren je eigenen Ausrichtungen; dementsprechend vielfältig fallen die unterschiedlichen Klärungsversuche aus. Die Psychologie untersucht Formen des Wahrnehmens, Denkens und Lernens sowie die Entwicklung des Erkenntnisvermögens. Innerhalb der Psychologie werfen Verhaltens-, Entwicklungs- und Kognitionsforschung je unterschiedliche Lichter auf das Phänomen.[18] Biologie und Neurowissenschaften erforschen die physischen Grundlagen kognitiver Strukturen und evolutionäre Aspekte. Die Sprachwissenschaften nehmen unter anderem das Zustandekommen von Erkenntnis im Kommunikationsprozess unter die Lupe und selbst die theoretische Physik tritt in Gebiete ein, die zu Überlegungen über Bewusstsein und Erkenntnis animieren.

Daneben behauptet sich die Philosophie nach wie vor als diejenige Wissenschaft, die auf einer Metaebene das Phänomen beleuchtet, die Theorienbildung aus den anderen Wissenschaften kritisch hinterfragt und in über die Fachgrenzen hinausgehende Kontexte einordnet. Innerhalb der Philosophie öffnet sich wiederum ein breiter Fächer konträrer, aber auch sich überschneidenden Erkenntnistheorien. Hier ist »Erkenntnis« ein Grundbegriff, dessen sich insbesondere die Erkenntnistheorie oder Epistemologie mit dem Ziel annimmt, Voraussetzungen, Prinzipien und Grenzen des Erkennens auszuloten. Die eng mit der Erkenntnistheorie verknüpfte Wissenschaftstheorie erforscht systematisch Möglichkeiten des Erkenntnisgewinns in den Wissen-

17 Profunde Einführungswerke in die Erkenntnistheorie lieferten etwa Grundmann 2008 oder Ernst 2007.

18 Einige Positionen werden u.a. von Trimmel 2003 ausgeführt.

schaften, indem sie Begriffe, Methoden, Grundsätze und Zielsetzungen der Einzelwissenschaften unter die Lupe nimmt (vgl. Poser 2004).

Die Erkenntnistheorie ist also zum einen auf die individuellen Prozesse des Erkennens gerichtet, zum anderen nimmt sie die Systeme – etwa die unterschiedlichen Wissenschaftssysteme – in deren Erkenntnis bedingenden und formenden Funktion in den Blick (vgl. Schneider 1998).

Betrachtet man die unterschiedlichen Wissenschaften, die sich mit Formen des menschlichen Erkennens beschäftigen, und deren unterschiedliche Ausrichtungen, so ergibt sich ein schier unübersehbares Feld divergenter, sich teilweise überschneidender und teilweise diametral gegenüberstehender Erklärungsansätze. So stoßen etwa in der Philosophie Rationalismus und Empirismus beinahe unvermittelbar aufeinander. Während der Empirismus, der unter anderem auf Francis Bacon und John Locke zurückgeht, nur das als Erkenntnis anerkennt, was sinnlich erfahrbar ist (vgl. Specht 2007, S. 39f. und Coreth/Schöndorf 2008, S. 96f.), stellt der Rationalismus – Descartes gilt hier als Hauptvertreter – die vernunftmäßige Erschließbarkeit als zentrales Kriterium für Erkenntnis auf. Verfolgt man die Begriffsgeschichte, so wird ein Auf und Ab unterschiedlicher Tendenzen deutlich. Damit einhergehend werden unterschiedliche Facetten des Phänomens mal prominenter, mal weniger prominent behandelt.

1.1.3 Linguistic Turn: Sprache und Wirklichkeit

Zu Beginn des 20. Jahrhunderts rückt mit dem *Linguistic Turn* (vgl. Peter 2002, S. 10) die Sprache und Sprachlichkeit als wirklichkeitsstiftendes Moment in den Fokus. Die Vermittlung und Konstruktion der Dinge in und durch die Sprache wird zum Kernpunkt vieler Forschungsansätze. Diese paradigmatische Wende, die Immanuel Kant gut 100 Jahre zuvor in Gang setzte, findet unter anderem im Lingualismus Ludwig Wittgensteins einen spezifischen Niederschlag. Die Angewiesenheit des Denkens auf ein Medium wird zur zentralen These der Erkenntnistheorie. Erkennen erfolgt, wenn eine Vorstellung mit einer Darstellung verknüpft und dadurch konkretisiert wird. Die Bausteine für die Darstellung liefert die Sprache, die Regeln, nach welchen verknüpft werden kann, die logische Ordnungsform der Grammatik. Mit dem bekannten Satz »Wovon man nicht sprechen kann, darüber muss man schweigen« (Wittgenstein, Tractatus logico-philosophicus, Satz 7) schiebt Wittgenstein alles Unaussprechliche in einen Bereich jenseits des logischen Denkens (vgl. Goeres 2000, S. 40f.).

Ein anderer Blick ergibt sich, »wenn einerseits die Bausteine des Denkens nicht mit sprachlichen Elementen gleichgesetzt werden, und wenn man andererseits andere Verknüpfungsregeln als diejenigen der klassischen Logik zulässt« (Brandstätter 2013, S. 19), konstatiert beispielsweise die Musikwissenschaftlerin Ursula Brandstätter.

Auf dieser Grundlage werden Linguistik und Semiotik als Disziplinen zur Erforschung der Sprachlichkeit ausgebaut. Die Semiotik weitet den Blick über die Begriffssprache hinaus und richtet als allgemeine Theorie der Zeichen das Augenmerk auf die Botschaft und deren Struktur. Denkinhalte können ganz unterschiedliche Darstellungsformen annehmen. Die Semiotik spricht hier von Zeichen. Zeichen können sich wiederum in unterschiedlicher Weise als Ikon, Index oder Symbol auf das, was sie bezeichnen, beziehen. Die Objektrelation kann durch Analogie und Ähnlichkeit gestiftet sein oder durch eine konventionalisierte Zuweisung.[19] Charles Sanders Pierce, der als Begründer der neueren Semiotik gelten kann, hat die Möglichkeiten der Wahrnehmung und des Erkennens untersucht, indem er das Verhältnis innerhalb der Trias Zeichenträger (Repräsentamen), Referenzobjekt (Objekt) und deutender Gedanke (Interpretant) in den Blick nahm (zit. nach Daubner 2003, S. 44 f.). Bei diesem pragmatischen Ansatz bildet sich Wahrheit (und man darf wohl gleichsetzen: Erkenntnis) durch Übereinstimmung im Kommunikationsprozess heraus. Erkenntnis ergibt sich also immer durch das Zusammenspiel von gegebenem Objekt, dessen zeichenhafter Repräsentation und einem interpretierenden Bewusstsein.

In Folge des Linguistic Turn entwickelten sich auch Denkrichtungen, die auf die kulturelle Konstruktion von Wissen ausgerichtet sind und die sozialen Bedingungen des sprachlichen Zustandekommens von Erkenntnis in den Blick nehmen, wie etwa die Strukturalisten und Poststrukturalisten rund um Roland Barthes, Michel Foucault und Jacques Derrida.[20] Die Gesellschaft wird hier unter einer ideologiekritischen Perspektive in ihren Bedingungen und Bedingtheiten betrachtet und dekonstruiert. Kritik an der sprachanalytischen Erkenntnistheorie erwuchs zum Teil aus dieser selbst, da man erkannte, inwiefern der poetische Anteil der Sprache, der sich z. B. in Metaphern niederschlägt, zu wenig Beachtung fand (vgl. Bredekamp 2004, S. 15).

1.1.4 Die Operationen des Erkennens: biologisch-genetische Ansätze und Konstruktivismus

Aus der Biologie und Psychologie heraus formulierte Jean Piaget einen evolutionstheoretischen Ansatz, der ganz andere Schwerpunkte setzt. Piaget untersuchte, welche Strukturen in der Entwicklung des Denkens und Erkennens wirksam sind. Er definierte Phasen der kognitiven Entwicklung und suchte nach lenkenden Mechanismen (vgl. Schneider 1998, S. 174 f.). Dabei erklärt er alle menschlichen Leistungen als Reaktionen auf die Umwelt, an die sich der Mensch anpasst. Sein Modell der kognitiven Entwicklung erwies sich in der Entwicklungspsychologie als bahnbrechend. Es räumt

19 Eine allgemeine Einführung in die Semiotik findet sich bei Volli 2002.
20 Einen grundsätzlichen Überblick zum Strukturalismus bietet Fietz 1992.

der konkreten Handlung eine bewusstseinskonstituierende Funktion ein. Denn unsere Fähigkeit, Repräsentationen zu bilden, ist in unserer Handlungsfähigkeit begründet. Erkennen ist also ganz buchstäblich als Akt des *Be-greifens* zu verstehen. Sprache ist nach Piaget der sensomotorischen Phase nachgeschaltet und in ihrer logischen Struktur auf der körperlichen Welterfassung basierend (Piaget/Inhelder 1977, S. 65 f.) Bei Piaget findet sich ein leiblich gestimmter Grundton der Sprachlogik. Generell nimmt die Symbolfunktion, das heißt die Möglichkeit, etwas geistig zu repräsentieren, in Piagets Erkenntnistheorie eine zentrale Stellung ein. Sprache ist damit nicht auf die Begriffssprache reduziert, sondern wird von Piaget als eine Form der symbolischen Repräsentation neben Gesten, Spiel und Bildern gesehen (vgl. Piaget/Inhelder 1977, S. 70). Indem die abstrakte Denkart als letzte Entwicklungsstufe betrachtet wird, ist allerdings auch Piagets Modell klar hierarchisch organisiert und stellt dieses – das begriffliche Denken – an die Spitze der geistigen Fähigkeiten.

Aus der punktuellen Verbrüderung der Philosophie mit den Neurowissenschaften entwickelten sich konstruktivistische Thesen, die große Beliebtheit erlangt haben. Der »Baum der Erkenntnis«[21] wird hier naturwissenschaftlich abgesichert und damit scheinbar aus dem Luftreich der Spekulation in den Boden handfester Tatsachen verpflanzt. »Ich frage nicht nach Bedeutung, Information oder Wahrheit, sondern ich frage nach Mechanismen und Prozessen.« (Maturana 1987, S. 91) Eine gewisse Nähe zur Maschinenmetapher der Aufklärung ist nicht von der Hand zu weisen, wenn in diesem Kontext der menschliche Geist als System betrachtet wird, das seine Organisationsform aus sich selbst heraus produziert (vgl. Albus 2001, S. 143 f.). Damit wird eine Gegenposition zum Strukturalismus aufgestellt, da man sich hier strikt auf die funktionellen Strukturen des Bewusstseins konzentriert und diese aus der Biologie und Neurowissenschaft abgeleitet erklären möchte. Mit dem Begriff der *Autopoiese* stellen die Biologen Maturana und Varela die Autonomie und valide Selbstorganisation jedes Individuums in das Zentrum ihres Denkens. Systeme – und als solche kann man auch den einzelnen Menschen betrachten – können sich zwar an ihre Umwelt anpassen, tun dies aber immer nach ihren eigenen Strukturen und dem Schutz ihrer Identität gemäß, so die Theorie (vgl. Rödler 2000, S. 114 f.). Erkenntnis wird als gelungene Operation innerhalb des autopoietischen Systems verstanden, das wie ein in sich geschlossener Kreislauf funktioniert. Wenn wir nun mit Maturana und Varela davon ausgehen, eine von uns unabhängige Außenwelt existiere nicht (Maturana/Varela 2011, S. 259), dann betrachten wir den Menschen nicht nur als Schöpfer seines eigenen Realitätskonstruktes, sondern auch als den, der sich selbst erst hervorbringt (ebd. S. 259). Die Bahnen dieser Selbsthervorbringung sind dann gewissermaßen wieder durch die Maßgaben

21 So ein gleichnamiger Titel von Humberto Maturana und Francisco Varela 2011 (Org. 1984).

des eigenen Konstruktes bedingt. Der Mensch dreht sich – etwas lapidar formuliert – permanent in den eigenen Kreisen. In diesem Denkmodell hat das Fremde, Verstörende, das, was im eigenen Konstrukt nicht angelegt ist, keinen Platz und damit findet ein zentraler Aspekt des Menschseins keine Beachtung.

Ein großer Verdienst dieser Theorie liegt in der kompromisslosen Anerkennung aller Formen des Daseins. Wenn die eigenen Grenzen prinzipiell nicht überwunden, sondern maximal verschoben werden können, ist Perspektivenübernahme nur bedingt möglich. Die Abwertung des Daseins eines anderen wird vor diesem Hintergrund zum Absurdum, denn durch das individuelle Auge kann kein erschöpfender Blick auf anderes Leben gelingen (vgl. Laubenstein 2008, S. 19 f.).

Jede Wissenschaft, die den Menschen in den Blick nimmt – so also auch die Pädagogik und Kunstpädagogik – basiert auf anthropologischen Vorannahmen. Der Konstruktivismus liefert hierbei wertvolle, die philosophische Anthropologie bestätigende und erweiternde Argumente. Entgegen einem Verständnis, wie es uns etwa in den klassischen Humanwissenschaften wie der traditionellen Medizin begegnet, kann das individuelle Menschsein nicht erschöpfend analytisch bestimmt werden. Das Gegenüber, der Mensch, bleibt in einem analytischen Sinn letztendlich unfassbar. Damit geht einher, dass eine Pädagogik, die diesem Verständnis folgt, weder den Anspruch erheben muss noch kann, eine exakte Wissenschaft zu sein und objektive Wahrheiten zu produzieren (vgl. Mattner/Gerspach 1997, S. 9). An die radikale Abschaffung eines absoluten Wahrheitsanspruchs, die aus dieser Theorie resultiert, hängt sich gewissermaßen die Forderung an, jede Weltsicht als in sich valid und anerkennenswert zu behandeln. »Wir neigen dazu, in einer Welt von Gewissheit, von unbestreitbarer Stichhaltigkeit der Wahrnehmung zu leben, in der unsere Überzeugungen beweisen, dass die Dinge nur so sind, wie wir sie sehen. Was uns gewiss erscheint, kann keine Alternative haben. In unserem Alltag, unter unseren kulturellen Bedingungen, ist dies die übliche Art, Mensch zu sein […] Dabei erweist sich jede Erfahrung der Gewissheit als ein individuelles Phänomen, das gegenüber der kognitiven Handlung des anderen blind ist. Dies ist eine Einsamkeit, die […] nur in einer Welt zu überwinden ist, die wir gemeinsam mit dem anderen schaffen.« (Maturana/Varela 1987, S. 20)[22]

Auf der einen Seite wirken konstruktivistische Gedankenmodelle sehr solipsistisch und weltvergessen. Der Mensch schafft sich seine Welt nach seinen Möglichkeiten und Bedingungen, so könnte man verkürzt und etwas polemisch folgern. Zum anderen aber werden die soziale Koexistenz und die Notwendigkeit zur Arbeit an einer gemeinsamen Welt – etwa auch über Sprache und Kultur (vgl. Maturana/Varela 2011,

22 Auf den philosophischen Konstruktivismus (von Glasersfeld/Watzlawick u. a.) kann innerhalb dieses exemplarischen Rundblicks nicht näher eingegangen werden.

S. 221 f.) betont. Was also das Erkennen betrifft, liefert der Konstruktivismus zwar neue Argumentationsstränge, aber kaum neue Basisgedanken.

Die Grundfigur des philosophischen Idealismus und Lingualismus, die Wirklichkeit sei uns nur als geistiges Konstrukt gegeben, geht dem Konstruktivismus voraus und muss nicht unhinterfragt bleiben. So kritisiert der Philosoph Wolfgang Welsch in seinem jüngst erschienenen Buch »Mensch und Welt« die prinzipielle Weltfremdheit moderner Erkenntnistheorien: »Im Grunde herrscht von Kant bis zur gegenwärtigen avancierten philosophischen Position, dem linguistischen Idealismus, die gleiche anthropische Denkfigur: wir machen unsere Welt – und eine andere Welt gibt es nicht« (Welsch 2012, S. 18).

1.1.5 Iconic Turn

Auf den *Linguistic Turn* folgte im späten 20. Jahrhundert der *Iconic Turn*. Unter dem Einfluss der medialen Bilderflut – das Bild überholte das geschriebene Wort in seiner Präsenz – wurde durch alle Wissenschaftsbereiche hindurch die Bedeutsamkeit der Bilder im Prozess des Erkennens wieder entdeckt. Das Denken in Bildern und mit Bildern wurde erneut zum Forschungsthema und alte philosophische Ansätze der Ästhetik erfreuten sich einer Renaissance. »Bilder sind mittlerweile auch über die Kunstgeschichte hinaus in einem weit umfassenderen Sinn Gegenstand der Geistes- und Naturwissenschaften geworden« (Burda 2004, S. 9), denn, so Burda weiter, »es sind nicht Texte, sondern Bilder, die die Wende zum 21. Jahrhundert markieren und sich in unsere Köpfen eingebrannt haben« (ebd. S. 11). Bildwissenschaftler mit unterschiedlichsten Professionen begannen, die Bedeutsamkeit der Bilder durch alle Erfahrungs- und Erkenntnisbereiche hindurch zu erforschen. Damit aber wurden indirekt alle Wissenschaftszweige, die sich mit Bildern befassen – neben der Kunstgeschichte etwa auch Geschichtsforschung, Archäologie, Kybernetik, Neurowissenschaft oder Theoretische Physik – zu Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik.[23] Das sich neu entwickelnde System der Bildwissenschaften seinerseits wurde wiederum selbst zum Thema.[24]

Der neue Blick auf das Bild eröffnete einen heterogenen Diskurs. Horst Bredekamp widmete unter anderem »Darwins Korallen« ein gleichnamiges Buch, in welchem er ausführt, wie der Umgang mit Bildern zu neuen Erkenntnissen führen kann. Über

---

23 Die vielfältigen kunstpädagogischen Diskurse um den Begriff »Bildkompetenz« belegen diese neue Tendenz im Zuge des Iconic Turn. Exemplarisch kann auf den Tagungsband » Bildkompetenz(en). Beiträge des Kunstunterrichts zur Bildung«, herausgegeben von Kunibert Bering und Rolf Niehoff im Jahr 2009, hingewiesen werden.

24 Systematische Untersuchungen etwa zu Disziplinen, Themen und Methoden der Bildwissenschaften lieferte u. a. der Medien- und Kognitionswissenschaftler Klaus Sachs-Hombach (vgl. Sachs-Hombach 2005).

das Zeichnen von Korallen entdeckte Darwin das Modell der Evolution, so darf mit Bredekamp angenommen werden (vgl. Bredekamp 2005). Die Koralle wird zur Metapher für die gesamte Natur, denn die Form der Koralle mit ihrer lebendigen, zufälligen Struktur entspricht dem lebendigen, bisweilen zufälligen Verlauf der Evolution viel mehr als das später entstandene Baummodell.[25]

Martin Kemp erforscht die Synergieeffekte zwischen Kunst und Wissenschaft, indem er nach »gemeinsamen imaginativen Welten der Künstler und Wissenschaftler« (Kemp 2004, S. 7) sucht. So erklärt er beispielsweise die grafischen Spuren, die der Quantenphysiker Richard Feynman bei seinen Vorlesungen auf der Tafel hinterließ, als Ergebnisse eines komplexen Wechselspiels von Intuition, grafischer Visualisierung und formelhafter Analyse (vgl. ebd. S. 155). Unter dem Begriff »Neuronale Ästhetik« (vgl. Breidbach 2013) entstand ein Wissenschaftszweig, der sich der Erforschung der leiblich-sensorischen Grundlagen des Zustandekommens von Bildern transdisziplinär widmen möchte: »Es gilt eine Somapoetik – eine Körperlehre der Psyche – zu formulieren [...]. Ein solcher Ansatz würde Sprache als Quelle des Ego oder Ich anerkennen, würde aber darüber hinaus ebenso viel Gewicht den nicht verbalen Prozessen beimessen« (Stafford 2004, 103). Auch die *denkende Hand*, die unter anderem von der Bewusstseinstheorie des Dialektischen Materialismus – namentlich Lew Wygotsky, Sergei Rubinstein, Alexei Leontjew – als zentrales Erkenntnisorgan behandelt wurde, erfuhr und erfährt ein Revival (vgl. Lutz-Sterzenbach 2013, S. 138 f.).

1.6.6 Bild und Begrifflichkeit

Es ist fraglich, ob man wirklich davon ausgehen muss, das Bild als Kommunikationsmittel laufe der Sprache den Rang ab (vgl. Busse 2011, S. 1). Zu beobachten ist allerdings tatsächlich eine Omnipräsenz der Bilder, die nicht selten manipulative Potenziale entfalten oder durch das andauernde *Zuviel* den Blick betäuben. Dass die Grenze zwischen Kunst und Nicht-Kunst zusehends verschwimmt – die 13. documenta machte dies unter anderem zu ihrem Anliegen – erschwert zudem Überblick und Orientierung, da alte Einordnungsmuster versagen und der Beliebigkeit die Tore geöffnet werden. So darf mit den Philosophen Wolfgang Welsch und Reinhardt Brandt wohl auch ein kritischer Blick auf den oft und gerne gefeierten Vormarsch der Bilder geworfen werden. Welsch warnt mit der These von der »Anästhetisierung« vor dem Abstumpfen der Sinne angesichts der um sich greifenden Ästhetisierung des Alltags (vgl. Welsch 1995, S. 23 f.). Brandt fordert, sich nicht dem bequemen Hineingleiten in widerstandsfreie Bildwelten hinzugeben, sondern reflektierendes Nachdenken und

25 Bredekamp führt diese Idee im Gespräch aus. Online unter http://www.dctp.tv/filme/bredekamp_darwins-korallen/.

argumentative Rede zu betreiben. Er plädiert für eine Rettung des Logos und der Vernunft angesichts einer Welt, die den zu selbstständigem Denken fähigen Geist immer weniger zu brauchen scheint (vgl. Brandt 2001[26]). Ohne dieses komplizierte Feld an dieser Stelle auch nur annähernd abstecken zu können, bleibt festzuhalten, dass es aktuell kulturelle Veränderungen gibt, die einen tief greifenden Wandel mit sich bringen, der nicht nur die Oberfläche der gestalteten Wirklichkeit betrifft, sondern den Menschen bis in seine Handlungs-, Kommunikations- und Geistesstrukturen hinein erfasst. Eine reflektierte Kunstpädagogik muss diesem Rechnung tragen, indem sie einen geistvollen Umgang mit Bildern zu ihrem Ziel macht.

1.1.7 Diskursbereitschaft

Betrachtet man die jüngeren Entwicklungen innerhalb der wissenschaftlichen Theorienbildung, so ist eine Diskursbereitschaft der unterschiedlichen Disziplinen und, damit verbunden, die Annäherung unterschiedlicher Sichtweisen zu bemerken. Zahlreiche Veröffentlichungen versuchen, mit großen thematischen Bögen auch weit voneinander entfernte Positionen aus Geistes- und Naturwissenschaften miteinander ins Gespräch zu bringen und die Gräben, die über lange Zeit immer wieder ausgehoben worden waren, zu überwinden.[27]

Gerade beim Umgang mit sehr komplexen Phänomenen wie der sinnlichen Erkenntnis ist interdisziplinäre Zusammenarbeit notwendig. Dabei muss diese sowohl auf der Anerkennung des Wissenschaftsanspruchs der diversen Dialogpartner als auch auf der Einsicht in die Grenzen des je spezifischen Forschungshorizontes beruhen. Es liegt in der Natur der Sache, dass die Kompetenzen der natur- und geisteswissenschaftlichen Disziplinen differieren. Jede Wissenschaftsdisziplin – sei sie nun geisteswissenschaftlich oder naturwissenschaftlich, hermeneutisch oder empirisch ausgerichtet – entwickelt je eigene Zielrichtungen, Forschungsmethoden und eine immanente Logik. Der Rückschluss, aus *jeder* Quelle sei eine sinnvolle Beleuchtung des zu untersuchenden Phänomens möglich, sollte eigentlich auf der Hand liegen. Dennoch befinden sich geisteswissenschaftliche Positionen in einer anderen Begründungsnot als die Naturwissenschaften, vor allem dann, wenn die Argumentation nicht auf einer vordergründigen Empirie aufgebaut wird. In einer beachtenswerten Rede analysiert Reinhard Brandt die aktuelle Entwicklung in der geisteswissenschaftlichen Forschungslandschaft. Er führt vehement »Anzeichen der Erosion« unserer Denkkultur aus und zieht Rückschlüsse bis hinein in unsere Schulwirklichkeit: »Die Didaktik soll Lernmethoden lehren, aber nicht zeigen, welcher Bildungswert in bestimmten Kulturgütern liegt,

26 Der Vortrag ist online verfügbar: http://www.youtube.com/watch?v=Yr7nAYiA2GE
27 Exemplarisch: Maar/Burda (Hg.) 2004 und Goetz/Graupner (Hg.) 2008 und 2012.

in den Sonaten Beethovens, in den Meisterwerken der Malerei, in den Gedichten Paul Celans und den Erzählungen von Kleist. Viele Probleme der Schulen beruhen auf der konsequenten Eliminierung von kanonisch fixierten Kulturgütern, deren Kenntnis einen Wert in sich darstellt, nicht in einer veräußerlichten Form, sondern einer geistigen Durchdringung und Aneignung, in der Konzentration auf dieses eine einmalige unersetzbare Werk.« (Brandt 2003, S. 20)

In der aktuellen Bildungspolitik und Schulrealität spiegelt sich meiner Ansicht nach trotz widerläufiger Tendenzen in der Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie der hegemoniale Anspruch eines verkürzten, empiristischen Wissenschaftsverständnisses wider.[28] Verfolgt man etwa die Debatte um Leistungsvergleiche und Kompetenzorientierung, wird deutlich: »Fachliche Codes funktionieren fast nur noch nach übergreifenden Fragestellungen der empirischen Standards. Statt theoretischer Überlegungen, subjektiver Intuitionen oder persönlicher Erfahrungen liefern Daten die berechenbaren Grundlagen für jegliche Urteilsbildung.« (Aden 2011, S. 15)

Auch die zu neuer Prominenz erwachsenen Bildwissenschaften, die ihrerseits gerne von der kunstpädagogischen Forschung in Anspruch genommen werden (Bering/Niehoff 2009 und 2013), lehnen sich häufig bei den vermeintlich klar nachweisbaren Befunden der Neurowissenschaften an und bemühen bildgebende Verfahren, um den Sinn der Hinwendung zum Bild anschaulich und objektiv nachweisbar zu untermauern. Bei allem wichtigen und sinnvollen Wissen, das hier entsteht, bleibt doch darauf zu achten, dass die einstige Kerndisziplin zur Erforschung des menschlichen Geistes, die Geisteswissenschaft, nicht zu stark ins Abseits gerät. Bildungsbewegungen des menschlichen Geistes lassen sich weder vermessen noch programmieren. Statt mit vermeintlich abgesicherten Modellen und detailliert ausgezirkelten Schablonen und Matrizen ans Werk zu gehen, um den Schüler mit nützlichem Wissen und einem gesellschaftlich verwertbaren Set an Fertigkeiten auszurüsten, sollte meiner Meinung nach die nach wie vor in Lehrplänen verankerte humanistische Grundidee wach gehalten werden: »Der Mensch sucht so viel Welt als möglich zu ergreifen und so eng, als er nur kann, mit sich zu verbinden« (Humboldt, zit. im Bayerischen LP für die Gymnasien, 2011). Eine geisteswissenschaftlich orientierte Pädagogik sollte dem technokratisch anmutenden Zugriff auf den Menschen vehement Argumente entgegen halten. Pädagogik kann sich auch als Hilfe begreifen, »die einem heranwachsenden Menschen gewährt werden kann und muss, damit er sich seiner demiurgischen und selbstgestalterischen Kräfte bewusst wird und sich mittels Vernunft, Freiheit und Sprache vom Individuum, das er *ist*, zur Gestalt der

---

28 Eine populärwissenschaftliche, bisweilen polemische Ausführung dazu findet sich bei Liessmann 2006, S. 50 f.

Person, die er *werden soll, >bildet<*, das aber heißt: seinen eigenen – unverwechselbaren und unvertauschbaren – Lebenssinn entwirft und realisiert.« (Böhm 1997, S. 69)

1.1.8 Unterm Strich: Schwerpunktverschiebungen zwischen Wissen und Gewissheiten

Die auf den vorangegangenen Seiten skizzierte Sondierungsbewegung machte die Heterogenität des Erkenntnisbegriffs deutlich. Je nachdem, welche Perspektive bemüht wird, werden Aspekte, die rund um das Phänomen der Erkenntnis verortet werden können – Glauben, Ahnen, Intuition, Imagination, Information, Wissen, Meinen, Erfahrung, etc. – innerhalb des Erklärungsmodells an unterschiedlichen Stellen verortet und gewichtet, beziehungsweise ausgeschlossen. Vor diesem Hintergrund fällt eine pauschale Begriffsklärung schwer. Phänomene der Kunst lassen sich hier mal besser, mal weniger gut einbinden.

Je nach Erkenntnismodell wird Kunst – und in der Ableitung dann auch der Kunstunterricht – entsprechend in seiner Methodik und seinem Gegenstandsbereich zugeschnitten. So wird zum Beispiel gelegentlich die Fähigkeit, etwas räumlich-perspektivisch darstellen zu können, als vermeintlich sicheres, nachvollziehbares Indiz für eine Erkenntnisleistung gesehen und avanciert dabei zum zentralen Lernziel (vgl. Sucker 2013). Hier wirkt ein verkürzter Erkenntnisbegriff im Hintergrund, der bisweilen solche Dominanz entwickelt, dass man den Eindruck gewinnt, der Kunstunterricht ziele ausschließlich auf die Befähigung, nicht selten auch mit Hilfe von Formeln, wirklichkeitsnah abbilden zu können. Erkennen geht nicht in der Möglichkeit auf, über das Zeichnen einen Gegenstand so genau wie möglich zu erfassen. Auch die Fähigkeit, Wissensinhalte durch Visualisierung zu klären, stellt nur eine Facette des viel reicheren Phänomens dar. Den zuletzt von Lars Zumbansen verhandelten »Strukturbildern als Erkenntnismittel im Kunstunterricht« (Zumbansen 2013, S. 4 f.) können weitere Formen des Denkens und Erkennens im Kunstunterricht zur Seite gestellt werden.[29]

Der Doppelcharakter des Phänomens, der sich unter anderem in der Überschneidung von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorie deutlich zeigt, tut ein Übriges zur Komplexitätsmaximierung. Das, was jeweils als Erkenntnis anerkannt wird, ist Resultat eines bestimmten Denkens und eines bestimmten Realitätsverständnisses; es entsteht innerhalb eines Denkraumes, dessen Koordinaten gewissermaßen durch den Geist der Zeit festgelegt sind.[30]

---

29 Unterschiedliche kunstpädagogische Ansätze werden im Folgenden näher dargestellt. Vgl. Kapitel I.2.

30 Nach Speer bewegen wir uns permanent in Denkräumen. »Diese werden etwa definiert entsprechend den Vermögen unserer Denktätigkeit, den sinnlichen und vernünftigen, oder nach den Gegenständen, die wir in diesen Denkräumen vorfinden, auch die wir uns denkend beziehen: Vorstellungen, Begriffe, Ideen.« (Speer 2008, S. 85)

1.1.9 Zur Wechselwirkung zwischen Erkenntnisbegriff und Erkennen

Die unmögliche Tatsache

Palmström, etwas schon an Jahren,
wird an einer Straßenbeuge
und von einem Kraftfahrzeuge
überfahren.

»Wie war« (spricht er, sich erhebend
und entschlossen weiterlebend)
»möglich, wie dies Unglück, ja –:
daß es überhaupt geschah?

Ist die Staatskunst anzuklagen
in Bezug auf Kraftfahrwagen?
Gab die Polizeivorschrift
hier dem Fahrer freie Trift?

Oder war vielmehr verboten
hier Lebendige zu Toten
umzuwandeln – kurz und schlicht:
Durfte hier der Kutscher nicht –?«

Eingehüllt in feuchte Tücher,
prüft er die Gesetzesbücher
und ist alsobald im klaren:
Wagen durften dort nicht fahren!

Und er kommt zu dem Ergebnis:
»Nur ein Traum war das Erlebnis.
Weil«, so schließt er messerscharf,
»nicht sein kann, was nicht sein darf.«
(Christian Morgenstern)

Christian Morgenstern lässt hier seinen Protagonisten eine an sich unumstößliche Tatsache, den eigenen Tod, auf der Basis eines Glaubenssatzes infrage stellen und letztlich negieren. Da »nicht sein kann, was nicht sein darf«, beschließt Palmström, das Geschehen als Traum zu deklarieren und weiterzuleben. Die bekannte humoristische Parabel bringt den Sachverhalt, das Abhängigkeitsverhältnis zwischen Erkenntnis und zugrunde liegendem Denksystem metaphorisch zum Ausdruck. Die Gestalt unserer Denkräume wirkt sich auf unser Sein aus. Dabei ist unser Denken bei aller subjektiven Ausprägung in einen kulturellen Raum eingebettet, der zentrale Koordinaten liefert. Der Kulturwissenschaftler Jan Assmann prägte diesbezüglich gemeinsam mit seiner Frau Aleida Assmann den Begriff des »kulturellen Gedächtnisses«: »Was einzelne Individuen zu einem solchen Wir zusammenbindet, ist die konnektive Struktur eines gemeinsamen Wissens und Selbstbildes, das sich zum einen auf die Bindung an gemeinsame Regeln und Werte, zum anderen auf die Erinnerung an eine gemeinsam bewohnte Vergangenheit stützt« (Assmann 2005, S. 16).[31]

Wir erkennen das, wofür wir ein Erkenntnispotenzial haben. Und wir nennen das Erkenntnis, was wir der Vorstellung von Erkenntnis, die wir erworben haben, einordnen können.[32]

Erkenntnisfähigkeit und das, was letztlich als Erkenntnis begriffen wird, gehen eine Wechselbeziehung ein. Jede Einsicht ist nur innerhalb der Grenzen des individuellen und kontextabhängigen Erkenntnisbegriffs möglich, so lässt sich folgern. Die Geschichte der Philosophie und der darin enthaltenen Wissenschaftstheorie liest sich demnach nicht nur als eine Sammlung diverser Ideen, sondern sie kann auch einen Einblick in verschiedene Methoden des Denkens liefern, die ihrerseits zu verschiedenen Vorstellungen, was eine Erkenntnis ist, führen. »Jede Epoche besitzt ein Grundsystem letzter allgemeiner Begriffe und Voraussetzungen, kraft deren sie die Mannigfaltigkeit des Stoffes, den ihr Erfahrung und Beobachtung bieten, meistert und zur Einheit zusammenfügt. Der naiven Auffassung aber und selbst der wissenschaftlichen Betrachtung, soweit sie nicht durch kritische Selbstbesinnung geleitet ist, erscheinen diese Erzeugnisse des Geistes selbst als starre und ein für allemal fertige Gebilde.« (Cassirer 2003, S. 171)[33]

---

31 Eine genauere Ausführung findet sich im Kapitel I.3.5.5.

32 Eine ausführliche Begründung dieser Aussage kann und soll hier zunächst nicht erfolgen. Eine Argumentationsfigur für diese Annahme findet sich im bereits kurz verhandelten Konstruktivismus: »Als lebende Systeme existieren wir in vollständiger Einsamkeit innerhalb der Grenzen unserer individuellen Autopoiëse. Nur dadurch, dass wir mit anderen durch konsensuelle Bereiche Welten schaffen, schaffen wir uns eine Existenz, die diese unsere fundamentale Einsamkeit übersteigt, ohne sie jedoch aufheben zu können«; zit. nach Siegfried J. Schmidt (Hg.): Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Frankfurt a. Main 1987, S. 117.

33 Mit dem Aufsatz »Das Erkenntnisproblem in der Philosophie und Wissenschaft der neueren Zeit« schrieb Ernst Cassirer 1922 eine differenzierte Erörterung des hier gegebenen Problems. Auch Nelson Goodman beleuchtete die Bedingungen des Verstehens und die Bedingtheit wissenschaftlicher Theorien. Peter 2002, S. 41 f.

1.1.10 Paradigmen

Thomas S. Kuhn, einer der bedeutendsten Wissenschaftsphilosophen des letzten Jahrhunderts, untersuchte die Grundbedingungen von wissenschaftlichen Welterklärungsmodellen und brachte den Paradigmenbegriff in die Diskussion ein. Er kam zu dem Ergebnis, jeder Theorie liege eine Art begrifflich-methodische Matrix, eben ein Paradigma, das diese bestimme: »Jede Wissenschaft hat zu jeder Zeit eine bestimmte, selbst nicht weiter problematisierte Grundansicht, ein Paradigma. Jede Erklärung, auch jede Forschung, ist jeweils Forschung im Lichte dieses nicht weiter hinterfragten Paradigmas« (Poser 2001, S. 145)[34]. Nur innerhalb eines Paradigmas kann es gelingen, Begriffe zu definieren. Dies gilt insbesondere für ein derart komplexes Phänomen wie das der Erkenntnis. Mit dem zum Modewort verblassten Begriff des Paradigmenwechsels erklärt Kuhn wie sich prinzipielle Sichtweisen verändern können. Er geht dabei davon aus, dass Paradigmen allmählich verblassen und nach und nach an Überzeugungskraft verlieren, bis es zu einer Krise der Substanzlosigkeit kommt und eine komplette Neuorientierung Raum greifen muss (vgl. Maletzke 1998, S. 187 f.). Damit neue Erkenntnisse entstehen können, müssen die Spielregeln – oder Koordinaten des Denkraumes – zunächst neu verhandelt werden, so die Annahme.

In Abwandlung eines in der Intelligenzdiagnostik geläufigen Spruches kann man also stark vereinfachend sagen: Erkenntnis ist das, was die Erkenntnistheorie dafür hält. Das Problem im Bezug auf die hier gestellte Frage wird rasch klar. Der vorherrschende Erkenntnisbegriff wurde, wie im Folgenden darzustellen sein wird, mit der Herausbildung einer bestimmten dominanten Denkstruktur im Lauf der Zeit so verkürzt, dass er heute zumindest im allgemeinen Sprachgebrauch häufig um begriffliches, formelhaftes Wissen kreist und sinnliche oder gar emotionale Erkenntnispfade außer Acht lässt oder mit einer klaren Hierarchie unterordnet. Damit ist nicht gesagt, es gebe nicht auch andere Denkformen oder Erkenntnisbegriffe gäbe. Seit Alexander Gottlieb Baumgarten die Ästhetik auch formal als eigene Disziplin der Philosophie begründete, gibt es auch aus dieser Richtung viele Theorien, die den Alleinanspruch auf Erkenntnis vonseiten einer einseitigen Rationalität gründlich infrage stellen (vgl. Balmer 2009). Der Iconic-Turn wurde bereits angesprochen. Beobachtbar bleibt allerdings in der Praxis nach wie vor die Dominanz eines naturwissenschaftlichen empiristischen Paradigmas. Als logische Folge einer solchen eng gefassten Vorstellung ergeben sich unter anderem eine Hierarchie der Schulfächer und die weitverbreitete Annahme, Kunstunterricht könne allenfalls im Bereich kunstgeschichtlichen Faktenwissens Erkenntnispotenziale entfalten. Das Fach Kunsterziehung an der Schule zählt

34 Eine ausführliche Abhandlung zum Paradigmenproblem in den Wissenschaften findet sich bei Kuhn 1976.

zu den so genannten nicht-kognitiven Fächern. Und auch innerhalb der kunstpädagogischen Fachdiskussionen wächst die Orientierung an jenem Paradigma, wenn, aus dem Bedürfnis nach empirisch klar nachweisbaren Ergebnissen heraus, Unterricht bisweilen so lange zurecht gekürzt wird, bis er in ein vermeintlich objektives Forschungsdesign passt. Wie viel dann noch von dem Unterrichtsfach und seinem zentralen Bezugsfeld, der Kunst, übrig bleibt, ist fraglich (vgl. Kapitel 2).

Bevor im weiteren Verlauf der Versuch unternommen wird, einen Denkraum zu entwerfen, in welchem ein spezifisches Verständnis herausgebildet werden kann, muss zunächst eine vorläufige Arbeitsdefinition ausreichen: *Erkenntnis liegt dann vor, wenn mittels eines Erkenntnisaktes Bereiche oder Dinge meiner Wirklichkeit geklärt werden, d. h., wenn sich Weltbild oder Selbstbild um einen neuen Aspekt erweitern*.

1.2 Perspektiven, Zuschnitte und Verkürzungen: zur Genese eines Begriffsverständnisses

Auch wenn die Theorienlandschaft sehr vielseitig ist und sich viele Ansätze finden, die Kunst und Erkenntnis zusammenbringen wollen, kann sich ein stark verkürzter Erkenntnisbegriff vor allem im allgemeinen Sprachgebrauch vehement behaupten. In der öffentlichen Wahrnehmung büßten die geisteswissenschaftlichen Erkenntnistheorien ihre Stellung ein und an ihre Stelle traten die Naturwissenschaften, die nun die Aufgabe übernahmen, den menschlichen Geist zu untersuchen (vgl. Kutschera 1981, S. 7).

»Sokrates und dann in seiner Folge Platon verhelfen einer bestimmten Denkform zum Durchbruch, die in ihrer begrifflichen Abstraktion die Bilder und Metaphern vergisst, aus denen sie ursprünglich entstanden ist. Vergessen wurde auch, was Nietzsche erst entdecken konnte: Diese Form von wissenschaftlicher Erkenntnis ist nur eine jeweilig entstandene Interpretation von Welterfahrung, stellt nur eine Perspektive dar, die keinen absoluten Wahrheitsanspruch mehr begründen kann.« (Stenger/Fröhlich 2003, S. 12)

1.2.1 Dualismus zwischen Idee und Welt

Platon legt mit seiner Ideenlehre den Grundstein für die hierarchische Trennung in eine Welt der materiellen, sinnlich erfassbaren Dinge und eine übergeordnete Welt der geistigen Ideen, ein Reich der Vernunft (vgl. Martin 1973). Damit beginnt die lange Geschichte des Dualismus zwischen Sinnlichkeit und Ratio, zwischen Leib und Geist, die in Descartes' Philosophie einen ersten Höhepunkt erreicht: »Nur das Denken vermag seiner (Descartes') Auffassung nach sicheres Wissen zu liefern. Es muss selbst erworben sein, auf eigener Prüfung beruhen und zu so evidenten Ergebnissen führen, dass sie von jedermann eingesehen und sogar auch nachempfunden werden können.« (Schneider

1998, S. 16) Denken meint bei Descartes einen vom Ballast der Sinnlichkeit befreiten Akt reiner Vernunft. Die Sinne dienen in diesem Verständnis nur der Überprüfung des durch reine Denkakte erworbenen Wissens. Sah Giordano Bruno in Anlehnung an Aristoteles< Naturverständnis noch die Welt von einem göttlichen Prinzip gestaltet – »die in der Natur wirkende Ursache ist die Weltseele: Der ihr entspringende Geist ist der ›innere Künstler‹, der die Materie von innen heraus zur Vielfalt der Natur gestaltet« (Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, S. 99) – so reduzierte Descartes das Universum auf einheitliche Materie, deren Elemente sich nur durch ihre Eigenbewegung unterscheiden. Überzeugende Erkenntnisse sah Descartes innerhalb seines Modells folgerichtig nur durch die Methoden der Mathematik gewährleistet. So forderte er unter anderem, zum angemessenen Vernunftgebrauch nur »als wahr anzuerkennen, was sich klar und deutlich erkennen lässt« und »Problemstellungen soweit als möglich in Teile zu zerlegen« (ebd. S. 105). Vagheit, Intuition, Imagination oder gar Bedeutungsoffenheit werden aus den Descartesschen Kreisen des vernünftigen Denkens ausgeschlossen. Der Mensch zerfällt in res cogitans und res extensa, in »das denkende Ding« und sein Gegenstück, »die äußere Körperwelt« (vgl. ebd. S. 107). (Das problematische Verhältnis von Innen und Außen wird im weiteren Verlauf genauer in den Blick genommen. Siehe Kapitel 3.5). Descartes bekräftigt das platonische Misstrauen in die Sinne, indem er sie als Teil der res extensa außerhalb der Vernunft verortet. Nur das, was quantitativ und mathematisch erfassbar ist, darf nach Descartes als rational betrachtet werden; und nur das Rationale ist für ihn erkenntnishaft (vgl. Coreth/Schöndorf 2008, 63 f.)

1.2.2 Nur den Sinnen ist zu trauen

Der Empirismus entwickelte sich als Position, die dem Rationalismus Descartesscher Prägung diametral gegenübersteht. Schon im 16. Jahrhundert fordert Bacon, Erkenntnisse nur aus konkreten Beobachtungen zu schließen (vgl. Krohn 2006, S. 100 f.). Wahre Einsicht in die Natur der Dinge sei nur möglich, wenn es gelänge, alle die Wahrnehmung beeinflussenden Vorurteile – Bacon benennt diese als »Trugbilder«– beiseite zu lassen. Bacons Methode der Induktion sieht bereits gezielte Experimente und die Lenkung der Wahrnehmung durch Tabellen vor (vgl. Coreth/Schöndorf 2008, S. 95). Während der Rationalismus behauptet, nur durch vernünftiges Denken die Wirklichkeit erkenntnismäßig erfassen zu können, und dadurch den Sinnen eine sehr bescheidene Rolle zuweist, führt der Empirismus durch die Alleinstellung der sinnlichen Erfahrung im Erkenntnisprozess zu einer sehr materiellen Weltsicht, die ihrerseits Teile des Erkennbaren, nämlich jene, die sich nicht unmittelbar durch Erfahrung bestätigen lassen, ausschließt (vgl. Gil 2009). Auf der Basis des Empirismus entwickelten sich die modernen Natur- und Sozialwissenschaften, die für sich in Anspruch nehmen, nur das für wahr zu nehmen, was situations- und betrachterunabhängig, beliebig wiederholbar und dadurch beweisbar ist.

Die mit diesem Verständnis einhergehenden Probleme sind vielfältig. So kann zum Beispiel der unabhängige Beobachter durchaus infrage gestellt werden.[35] Der Nutzen dieser wissenschaftlichen Ausrichtung ist ebenfalls vielfältig, denn eine klare Orientierung am real Beobachtbaren hilft auch kunstpädagogischen Theorien, Bodenhaftung zu erlangen.

In der Kunstpädagogik lieferte etwa Georg Peez wichtige Beiträge zur empirischen Forschung, ohne jedoch deren Grenzen aus dem Blick zu verlieren. Er betont, auch die empirische Forschung habe keinen unmittelbaren Zugriff auf die Wirklichkeit, da sie es stets mit individuellen Prozessen und Artefakten auf der einen, mit einem individuellen Beobachter auf der anderen Seite zu tun habe (vgl. Peez 2002, S. 13 f.).

1.2.3 Positivistische Doktrin und Hierarchie der Geistesleistungen

In der positivistischen Doktrin wird die Erkenntnis des tatsächlich Wahrnehmbaren, die Tatsachenwissenschaft, zur Krönung menschlicher Geistesleistung erhoben und damit eine Hierarchie der Geistesleistungen zementiert, die bis in unsere Zeit hineinwirkt. Auguste Comte, der als Begründer des Positivismus gelten kann, entwirft ein »Dreistadiengesetz«, das »die geistige Entwicklung der Menschheit, die jeder einzelnen Wissenschaft, sowie die des Individuums« (Kunzmann/Burkard/Wiedmann 1998, S. 165) in eine hierarchische Ordnung bringt. Ausgehend von einem theologischen Zustand, der sich seine Welt durch Fiktion erkläre, müsse jeder Entwicklungsgang – vom Individuum bis hin zum System Wissenschaft – durch ein Zwischenstadium der abstrakten Metaphysik, um letztlich auf der finalen Stufe des positiven oder auch wissenschaftlichen Denkens alles Übernatürliche aufgeben zu können und sich die Wirklichkeit als das, was sie ist, eine Welt der Tatsachen, erschließen zu können (vgl. Wagner 2001, S. 37).[36] Im historischen Kontext sind Comtes Annahmen durchaus nachvollziehbar und sollen keineswegs pauschal abgewertet werden. In Folge der Französischen Revolution stellte sich die Frage vehement, wie freie Individuen gut und fortschrittlich miteinander leben können. Comte sah im planvollen, rational an den Tatsachen orientierten Handeln eine Lösung für die hochkochenden Probleme seiner Zeit. Für die hier untersuchte Fragestellung bedeutet die Comtesche Theorie jedoch eine weitere Zäsur im sich entwickelnden Verständnis dessen, was Erkenntnis ist, indem er radikal und konsequent ein Wissenschaftsideal entwickelt, das auf reiner Beweisbarkeit basiert, und dieses auch auf die individuelle Entwicklung des Geistes überträgt. Das heißt, für Comte findet auch jede individuelle Geistesentwicklung ihren Höhepunkt und gleich-

35 Zum Problem des Empirismus in der Pädagogik finden sich wertvolle Hinweise z. B. bei Böhm 1995, S. 174 f.

36 Ich teile dieses von Comte skizzierte Bild einer positiven Entwicklung ausdrücklich nicht. Die inhärente Abwertung und Negierung theologischer Welterklärungsversuche ist aus meiner Sicht hoch problematisch.

sam ihr Ziel in einem an Tatsachen orientierten Denken, also zum Beispiel in den Formen des mathematischen oder physikalischen Denkens. Folgerichtig begründet er die Soziologie zunächst als »physique sociale« (Jokisch 2005[37]) und beginnt, pointiert formuliert, damit, den Menschen in seinen Bezügen und Verhältnissen mit aus den Naturwissenschaften entlehnten Mitteln zu vermessen. Interessanterweise versucht Comte, seine Fortschrittstheorie später selbst zu erweitern, indem er eine »neue Herrschaft des Herzens« forderte und die »allumfassende Liebe« (beides zit. nach Wagner 2001, S. 60) zum Zentrum seiner Moralvorstellung machte. In Anlehnung an Blaise Pascal sah er in der »Vernunft des Herzens« ein mögliches Korrektiv für die absolute Herrschaft des Geistes, denn dort, wo der Verstand alleine regiert, gebe es nur Eigenliebe und keine Solidarität. Gesellschaftliches Gelingen basiere aber auf Mitmenschlichkeit und, wenn man so will, Herzensqualitäten, so Comtes späte Einsicht.[38]

Comte versuchte also in seinem Spätwerk, den Gefühlen eine zentrale Stellung bei der Gestaltung des menschlichen Miteinanders einzuräumen. In dieser Zeit beginnt er auch, den Künsten, zu welchen er zuvor eine ablehnende Haltung einnahm, Beachtung zu schenken. In diesem späten Ansatz »vereinte der Positivismus Gedanke, Gefühl und Tat – mit dem Ziel, die Vervollkommnung der äußeren und der inneren Existenz des Menschen zu erreichen« (Jokisch 2005, vgl. auch oben). Es kann als Ironie des Schicksals gesehen werden, dass jene späten Einsichten auf ein zuvor von Comte selbst mitentwickeltes Denken trafen, welches diese gedankliche Wendung als Indiz für eine sich rasch entwickelnde geistige Umnachtung hielt, sodass man ihn fortan nicht mehr ernst nahm. Zunächst wurden vor allem Comtes Hierarchie der geistigen Leistungen und sein Verständnis von Wissenschaftlichkeit aufgegriffen und weiterentwickelt. Der Zuschnitt der Erkenntnis auf den Bereich des konkret Nachvollziehbaren blieb haften. Auguste Comte, der Vater der Soziologie, begründete die systematische Untersuchung des Menschen in seinen sozialen Bezügen. Damit ebnete er den Weg zur Loslösung von dominierenden Welterklärungsformeln beispielsweise kirchlicher Prägung. Diese Leistung ist nicht hoch genug anzuerkennen, markiert sie doch zu dieser Zeit einen wichtigen emanzipatorischen Schritt. In Comtes Denken ist nichts nur auf den Willen Gottes rückführbar, sondern alles ist soziale Wirklichkeit und daher begründbar und prinzipiell veränderbar. Auf der anderen Seite entwickelte sich aus diesem Ansatz, vor allem durch die intensive Anlehnung an die Physik, die Hybris der totalen Erklärbarkeit. So, wie die Physik mittels der Naturgesetze das Ver-

---

37 http://theory-of-society.org/society/Jokisch_Emotionen_Comte.htm.

38 Ein interessanter Aspekt in Comtes Theorien findet sich auch in der Zuweisung weiblicher und männlicher Qualitäten. Hier finden sich Aspekte, die durch die Kognitionsforschung aufgegriffen und zum Teil bestätigt wurden. Eine ausführliche Darstellung zum Denken Comtes und der Wandlung, die dieses erfuhr, findet sich z. B. bei Gerhard Wagner 2001.

halten der Dinge erklärt, wollte Comte das Dasein der Menschen, auf prägnante Formeln reduziert, erklärbar machen. Hier wird ein Menschenbild aus der Taufe gehoben, das »die einmalige und individuelle Wirklichkeit einer jeden menschlichen Person« (Böhm 1995, S. 148) nicht ausreichend würdigen kann. Zudem entsteht ein absoluter Wahrheitsanspruch, der Phänomene, die sich dem rationalen Schema nicht einordnen lassen, ausschließt oder gar negiert und andere Denkformen ins Abseits drängt.

1.2.4 Schöne, neue Welt(-sicht)?

Diese nur in wenigen Fragmenten skizzierte Entwicklung des Erkenntnisbegriffs[39] führte schließlich zu einer neuen Weltordnung, die das Fundament der Naturwissenschaften werden sollte. Sie entließ den Menschen in eine große Leere. Das einstmals von Mythen mit Sinn belegte Gefüge von Himmel und Erde, Natur und Kosmos wurde durch den analysierenden Blick der Wissenschaften um seine metaphysische Bedeutung erleichtert und auf materielle Berechenbarkeit reduziert.[40] Die Frage nach den objektiven, vernunftmäßig erschließbaren Eigenschaften von Dingen und Menschen rückte ins Zentrum, während die Frage nach dem Wesen der Dinge verdrängt wurde und erst im 19. Jahrhundert unter anderem von den Künstlern wieder entdeckt werden musste.

Auch die menschliche Wahrnehmung erfuhr durch diese Entwicklung einen spezifischen Zuschnitt, denn in den Wissenschaften etablierte sich ein bis heute wirksames Programm, das die Wahrnehmung von ihrem subjektiven Charakter befreien, mit objektivierenden Methoden zu kanalisieren und mit immer neuen Werkzeugen zu vervollkommnen suchte. Die Sinnesdaten wurden in immer kleinere Einheiten zerlegt, um noch genauer quantifiziert werden zu können. »Für die Wissenschaft löste diese Suche nach dem Objektiven ein bis in unsere Zeit verfolgtes reduktionistisches Programm aus, das letztlich zu den Elementarteilchen als den wahren materiellen Bausteinen führte, deren Eigenschaften nunmehr die wahren, objektiven Eigenschaften der Dinge sind. Diese neue erkenntnistheoretische Einstellung hat aber nicht nur unsere moderne Naturwissenschaft erzeugt, sie hat gleichzeitig auch an breiter Front unsere sinnliche Wahrnehmung abgewertet und damit den Leib als Medium verdrängt.« (Gorgé 2008, S. 23)

---

39 Eine ausführlichere Darstellung kann hier nicht geleistet werden, findet sich aber unter anderem bei: Gottfried Gabriel: Grundprobleme der Erkenntnistheorie. Von Descartes bis Wittgenstein. Paderborn 1998 (2. Auflage) oder Norbert Schneider: Erkenntnistheorie im 20. Jahrhundert. Klassische Positionen. Stuttgart 1998. Eine kritische Perspektive nimmt vor allem Foucault ein. Er versucht in dem Werk »Die Ordnung der Dinge – Eine Archäologie der Humanwissenschaften«, das 1966 erschien, bestimmte Denktypen, die sich durch die Diskurse bestimmter Epochen herausbilden, darzustellen. Damit stellt er den Absolutheitsanspruch von Erkenntnis- und Wissenschaftstheorien an sich infrage.

40 Eine detaillierte Darstellung zu dieser Entwicklung findet sich u. a. bei Victor Gorgé 1990/91.

Als Gegenbewegung entwickelten Künstler wie etwa die Dadaisten, sehr subjektive Positionen und Wertmaßstäbe. Kurt Schwitters begann beispielsweise eine Suche nach ganz anderen Eigenschaften der Dinge.

MERZ – oder was ist hier objektiv

Kurt Schwitters flanierte in der Umbruchzeit der 1920-er Jahre auf der Straße und fand einen kleinen Zeitungsabriss mit den Buchstaben »merz«; einstmals wohl die Endsilbe des Wortes »Kommerz«. In dadaistischer Manier entwickelt er auf der Basis jener vier einfachen Buchstaben einen neuen Bedeutungskomplex von einer Ausschließlichkeit und Konsequenz, die ihresgleichen sucht. Fast ist man versucht, von einem neuen Bedeutungsuniversum zu sprechen, bedenkt man die objektiven Ausmaße sowie die anzunehmende subjektive Bedeutsamkeit des Gesamtwerkes. Neben unzähligen Collagen und Malereien schuf Schwitters in seinen Wohnräumen über zwei Stockwerke hinweg eine gewaltige Rauminstallation, den »Merz-Bau«. Schwitters selbst spricht von einem »Merzgesamtweltbild« (vgl. Schulz 2000, S. 247 f.). Sprachliche und bildhafte Fundstücke der Realität werden von Schwitters nach neuen, nicht mehr der ursprünglichen Funktion, sondern der Form folgenden Gesetzmäßigkeiten sortiert, arrangiert und involviert. So entstehen Lautgedichte, Collagen, Montagen und zuletzt auch jene bereits benannte Rauminstallation. In ihrer ganz eigenen Poetik öffnet sich ein Raum der »individuellen Mythologie« (Harald Szeemann). Farben, Dinge, Materialien beginnen im Formspiel ein Eigenleben und gewinnen dadurch ein neues Dasein, das sich von der einstigen Sinnzuweisung distanziert oder gelegentlich auch mit dieser spielt. »Ein Spiel mit ernsten Problemen. Das ist Kunst« (Schwitters, zit. nach Krusznski 2000, S. 256). »Merz« und »merzen« sind für Schwitters Synonyme für »Form« und »formen«. Schwitters definiert sich also selbst als Formgeber und macht das Formen nach ästhetischen Gesichtspunkten unabhängig von objektiv zugewiesenen Materialbedeutungen zu seiner Lebensaufgabe.[41]

Die Geschichte der Kunst zeichnet den Weg der Wissenschaftsgeschichte ein Stück weit nach, trennt sich aber mit der Moderne vom Paradigma naturwissenschaftlichen Denkens, indem sich Künstler bewusst auf der anderen Seite der Vernunft positionieren oder die Erkenntnisse und Methoden der Wissenschaften aus einer anderen Perspektive heraus reflektieren (vgl. Witzgall 2003). Am Ende des 19. Jahrhunderts beginnen Künstler, mimetische Darstellungstraditionen infrage zu stellen und neue Intentionen zu entwickeln. Die Impressionisten widersetzten sich der bis dahin gängigen Meinung, Kunst gebe wieder, was zu sehen sei, und legten mit ihrer, anderen Grundsätzen folgenden Malerei ein neues Wahrnehmungsprogramm auf: »Wenn wir

41 Vgl. dazu: Isabel Schulz 2000, 244 f.

Abbildung 1: Kurt Schwitters , Mz 218, 1921 © VG Bild-Kunst, Bonn 2015

uns auf unsere Augen verlassen statt auf vorgefasste Meinungen, wie die Dinge nach akademischen Regeln aussehen sollten, werden wir erstaunlichste Entdeckungen machen« (Gombrich 2002, S. 513). Unter anderen Vorzeichen lösten sich auch Paul Gauguin und Paul Cézanne von der Prämisse, Wirklichkeit nachahmen zu wollen, und stellten dem herrschenden Weltbild eine »neue Wirklichkeit der Malerei« gegenüber

(Legler 2008, S. 23), die begann, Form und Farbe von der Darstellungsfunktion zu lösen und in ihrem eigenen Ausdruckswert zu erforschen.

Die Dadaisten – unter anderem auch Kurt Schwitters – kommunizieren schließlich eine radikale Kritik am rationalen Denken (Riha/Wende-Hohenberger 1992). Der Erste Weltkrieg mit seinen auf dem Reißbrett geplanten und in chemischen Laboratorien entwickelten Tötungsmechanismen ließ die Künstler Schere und Skalpell zur Hand nehmen, um die vermeintlich vernünftigen Sinnfiguren der Gesellschaft zu sezieren. »Collage oder kombinierendes Zusammensetzen von Realitätselementen gewinnen auf dem Hintergrund einer Auseinandersetzung mit einer zerstörten, geflickten Realität eine ideologische Bedeutung. Sie werden nicht harmonisierend, bilderweiternd benützt, sondern gesucht wird der dokumentarische Wert, den die Simultaneität verschiedenster Sinnschichten enthält.« (Spies 1998, S. 315/316)[42] Zeitgleich mit den Entwicklungen der Moderne veränderte sich auch das Selbstverständnis der Kunstpädagogik. Der Kunstpädagoge Wolfgang Legler hält fest: »Das Dogma des in der Schule einzig zulässigen (erscheinungs-) richtigen Zeichnens« (Legler 2002, 24) wird aufgegeben. Der Eigenwert der Kinderzeichnung als entwicklungslogische Ausdrucksmöglichkeit wird erkannt und zu einem der Ausgangspunkte für pädagogische und didaktische Überlegungen.[43]

1.2.5 Kritik am Wissenschaftsverständnis

Das, was noch in der Renaissance Hand in Hand ging, Wissenschaft und Kunst, zerfiel in zwei isolierte Felder, die sich zunächst deutlich voneinander abzugrenzen versuchten. Mit der allmählichen Herausbildung einer hegemonialen Stellung des abstrakt-wissenschaftlichen Denkens wurde den Erkenntnisformen der Kunst ein niederer Rang in der Hierarchie geistiger Leistungen zugeschrieben, obwohl es immer wieder Anläufe gab, der Einschränkung auf klar definierbares Wissen eine neue, tolerantere Wissenschaft zur Seite zu stellen. Eine neue Wissenschaft, die »die Axiome menschlichen Weltverstehens möglichst vollzählig aufzusuchen und in ihrer irreduziblen Vieldeutigkeit nachdrücklich zur Geltung zu bringen« (Balmer 2009, S. 20) suchte. Unter dieser Prämisse begründete Alexander Gottlieb Baumgarten, wie bereits erwähnt, die Ästhetik als eigenständige Disziplin der Wissenschaft (ebd. S. 21).

In den 70-er Jahren des letzten Jahrhunderts diskutierte der österreichische Philosoph Paul Feyerabend den Begriff der Wissenschaft und insbesondere den geltenden Anspruch allgemeiner Maßstäbe neu. Er gilt als ein wichtiger Kritiker einer hegemonialen Wissenschaftshybris und Vertreter des Methodenpluralismus. Feyerabend wirft der Entwicklung der Wissenschaften vor: »Es wird nicht eine neue Erkenntnisform

---

42 Mit der Betonung des dokumentarischen Charakters ist nur eine Perspektive der Collage abgedeckt. Im Werk von Kurt Schwitters werden weitere Intentionen deutlich.

43 Einen kurzen Überblick zur Kinderzeichnungsforschung bietet z. B. Peez 2010, 521 f.

vorgeschlagen, es wird insinuiert, dass es mangels klaren Denkens bisher überhaupt noch keine Erkenntnis gegeben habe« (Feyerabend 1984, S. 52). Auch er spricht von einer Wende in der Geschichte des Denkens, die zu jener Engführung des Erkenntnisbegriffes führte, die bis heute im Sprachgebrauch und vielen Denktraditionen verankert ist. Die Vielseitigkeit, die im Laufe dieser Entwicklung verloren ging, umschreibt Feyerabend unter anderem, indem er die Geschichte der Kunst als Geschichte von Stilrichtungen interpretiert, die ihre je eigenen Erkenntnisformen ausprägen. Dem Fortschrittsdenken, wie es uns zum Beispiel bei Auguste Comte begegnet, hält Feyerabend das wertfreie Nebeneinander unterschiedlicher Denkstile entgegen. »Nach dieser Theorie hat sowohl die altchristliche Kunst als auch die Renaissance Stilformen von großer innerer Vollkommenheit entwickelt …« (ebd. S. 39). Indem Feyerabend die Interpretation der Geschichte als stetigen Fortschritt ablehnt, hebt er auch die immanente Wertung und Hierarchisierung von Denkformen auf. Er sieht im wissenschaftlichen Denken nicht die Königsform des Denkens, sondern eine Art der Wirklichkeitsauffassung neben vielen weiteren: »Der Umstand, dass heute nur eine Naturansicht vorzuherrschen scheint, darf nicht zu der Annahme verführen, dass wir am Ende nun doch die Wirklichkeit erreicht haben. Er bedeutet nur, dass andere Wirklichkeitsformen vorübergehend keine Abnehmer, Freunde, Verteidiger haben, und zwar nicht darum, weil sie nichts zu bieten haben, sondern weil man sie entweder nicht kennt oder an ihren Produkten kein Interesse hat.« (ebd. S. 44)

Unterstützung erfährt die Kritik hierarchischer Stufenmodelle heute auch durch Entwicklungen innerhalb der Wissenschaften. Die Vorstellung, man könne Erkenntnisvermögen hierarchisch gliedern, indem man das sinnliche Erkennen als erste Sprosse einer Leiter ansieht, an deren anderem Ende nach mühseligem Aufstieg die eigentliche, nämlich begriffliche Erkenntnis winke, kann angesichts der Entwicklungen, die zumindest einige Naturwissenschaften im letzten Jahrhundert nahmen, relativiert werden. Die Welt lässt sich heute nicht mehr mit eindeutigen begrifflichen Zuordnungen und linearen Ursache-Wirkungs-Modellen beschreiben (vgl. Legler 2002, S. 29). Ein beredtes, mittlerweile inflationär verwendetes Zeugnis hierfür legt die Quantenphysik ab (vgl. Kapitel 3.4.4).[44] Generell kann man wohl davon ausgehen, dass heute die Einsicht in den Erkenntnisgewinn der Interaktion divergenter Denkformen in vielen Wissenschaftsbereichen angekommen ist. »Seit einiger Zeit ist das interessante Phänomen zu beobachten, dass sich immer mehr Forschungsteams von den Möglichkeiten der Computergrafik dazu animieren lassen, ihren ästhetischen Instinkten nachzugeben… Unter der harten Schale ›strenger‹ Präsentationsformen, die sich die moderne Wissen-

44 Kritisch dazu der Philosoph und Physiker Eduard Kaeser: »Von der Quantenphysik zur Quantenreligion. Wie mit einer mysteriösen Theorie alles Mysteriöse erklärt wird.« Online: http://www.nzz.ch/wissen/wissenschaft/von-der-quantenphysik-zur-quantenreligion-1.16902916 (aufgerufen am 16.11.2013).

schaft zugelegt hat, verbergen sich weichere Partien und zerebrale Komplexitäten, die sie erst zu einem lebendigen Organismus machen.« (Kemp 2003, S. 14)

1.2.6 Und trotzdem: Materialismus und Begriffsenge?

Trotz aller Versuche, einseitige Rationalitätsbegriffe zu demontieren, scheinen im allgemeinen Verständnis weder die Komplexität des Phänomens noch die Notwendigkeit zur Anerkennung und Verbindung unterschiedlicher Ratioformen ausreichend etabliert. 1996 vermutete der Philosoph Wolfgang Welsch, es bedürfe einer neuen Vernunftform, einer »transversalen Vernunft«, um Übergänge im Denken zu schaffen und scheinbar Unvereinbares zumindest dialogfähig zu machen (vgl. Welsch 1996). Heute könnte diese Forderung – da bei Weitem noch nicht eingelöst – wiederholt werden. Der oft polarisierend und populistisch geführte Diskurs um die Erkenntnisse der Neurowissenschaften etwa belegt die vorangestellte Annahme.

»Seit Kurzem wissen wir, dass es im Kopf einer Schnecke nicht grundsätzlich anders zugeht als im Haupt von Homo sapiens, und nicht nur, weil beide den Kopfsalat lieben.« (Urban 2006, S. 14)[45] Äußerungen wie diese führten zu aufgeregten Debatten, denen nicht selten ein vernünftiges Augenmaß abhanden geriet.

Allzu oft verspricht man sich aus den Erkenntnissen der Neurowissenschaften – namentlich Neurophysiologie, Neurobiologie und kognitive Neurowissenschaften – eine gänzlich »neue Wissenschaft des Geistes« (ebd.), die endlich zur Wahrheit über den Menschen vorzudringen vermag.[46] Grundlegend andere Methoden der Wahrnehmung und Interpretation sollen zu neuen Ansichten über das Denken und Erkennen führen und die Kognitionswissenschaft zur Basiswissenschaft für die Sozialwissenschaften machen (vgl. Peter 2002, S. 5). Bei allen gewinnbringenden Befunden und Anstößen aus dieser Wissenschaftsdisziplin scheint dieser Anspruch deutlich überhöht. Der naturwissenschaftliche Materialismus mit seinem Welterklärungsanspruch und Allmachtsbedürfnis tritt hier wieder vehement auf den Plan. Dabei gerät das eigentliche Anliegen der Wissenschaftler – im Fall des Eingangs indirekt zitierten Eric Kandel wäre das etwa die Suche nach Ähnlichkeiten im Bereich basaler Grundstrukturen – aus dem Blick und Ergebnisse werden unsachgemäß in unpassenden Kontexten interpretiert. Der physische Körper und das, was man mit den Methoden der Naturwissenschaft erfassen kann, tritt nicht nur in das Zentrum, sondern wird nicht selten zur einzigen ernsthaft diskutierba-

---

45 Der Psychiater Eric Kandel fand in seiner Forschungsarbeit zur neuronalen Basis des Erinnerns ähnliche Strukturen bei wirbellosen Tieren und Menschen.

46 Dem Infotainment ist es wohl zu verschulden, dass hier wissenschaftliche Erkenntnisse zu allgemeinen Weisheiten heruntergebrochen werden, die weder aussagestark noch haltbar sein können und oft nicht im Interesse der betreffenden Forscher liegen.

ren Größe. Die Natur des Geistes wird aus den physischen Gesetzmäßigkeiten abgeleitet und dabei auf vermessbare Daten verkürzt (vgl. Streubel 2010, S. 345).

Gerade wenn es um Erkenntnisprozesse im Bereich der Kunst geht, scheint ein derart enges Verständnis weder zur Erfassung noch zur Erklärung der Phänomene hinlänglich. Das, was in der Begegnung mit Kunst oder im Kunstschaffen passiert, kann kaum isoliert aus einer biologischen oder hirnphysiologischen Perspektive erschöpfend betrachtet werden. Theorien der neuronalen Ästhetik – wie etwa die »neuronale Kunstgeschichte« von Karl Clausberg oder die Interpretationen von Semir Zeki – gelingt es zwar, wichtige physiologische Voraussetzungen in den Blick zu nehmen, dem vielseitigen Phänomen der Kunst kann eine derartige Engführung kaum gerecht werden (vgl. Clausberg 1999 und Zeki 2010).

»Abendländische Menschen glaubten immer noch, ein Kunstwerk verdanke sich der künstlerischen Freiheit, dem autonomen Geist des Artisten. Über diese Selbsttäuschung kann ein Hirnforscher nur milde lächeln. Für so etwas Altertümliches wie ›Geist‹ oder ›Freiheit‹, sagt er, ist im geschlossenen Kreislauf der Natur kein Platz. In Wirklichkeit folge die Kunst biologischen Mustern, und wer das Ästhetische nicht von diesen natürlichen Grundlagen her verstehe, der habe gar nichts verstanden.« (Assheuer 2008, S. 1) Wer Phänomene der Kunst auf biologische Muster reduziert, verzerrt den Fokus neurobiologischer Forschung und vereinfacht wenig gewinnbringend das komplexe Feld menschlicher Geistesäußerung. Betrachtet man Kunst etwa wie der Maler Raimer Jochims jenseits vordergründiger Zweckorientierung als Freiheitsraum zur komplexen Entfaltung von Widersprüchlichkeit und Vieldeutigkeit (Jochims 1997, S. 353), bleibt beinahe nicht mehr fraglich, ob eine Wissenschaft, die zum einen die Möglichkeit zur Freiheit auf der Basis neuronaler Strukturen negiert (vgl. Linke 2006, S. 14 f.) und zum anderen das Menschsein in ein Korsett biologischer Zweckorientierung zu zwängen neigt, eine erschöpfende Sichtweise liefern kann (vgl. Kapitel 6.3). Kurzum, der Transfer zwischen den Wissenschaftsbereichen ist sinnvoll, gewinnbringend und notwendig, eine Anerkennung der jeweiligen Kompetenzbereiche jedoch sollte Grundbedingung sein.

Mittlerweile werden auch in der Kunstpädagogik oft Methoden der Natur- oder Sozialwissenschaften verwendet, um Spekulationen vorzubeugen und belastbare Ergebnisse zu generieren (vgl. Peez 2002, S. 19 f. und Oswald 2012, S. 90 f.). Dabei liefern Methoden wie beispielsweise die Blickerfassung mittels Eyetracking große Datensätze, die man zwar leicht computergestützt in Tabellen und Modelle übertragen kann, deren sinnvolle Interpretation aber nur auf einem breiten Reflexionsgrund gelingen kann.[47] Neben den Instrumenten der empirischen Wissenschaft bedarf es auch eines breiten theoretischen Fundamentes, auf welchem die Untersuchungen nicht nur reflektiert aufgebaut, sondern

47 Dazu Glas 2009.

auch ausgewertet und kontextualisiert werden können. Bereits mit der Überführung in ein Forschungslayout wird der Untersuchungsgegenstand zugeschnitten, damit er vermessbar gemacht wird. Und die erhobene Daten, und handle es sich dabei auch um noch so vermeintlich objektives Material wie etwa Aufnahmen eines Magnetresonanztomografen, müssen interpretiert werden und verlieren dabei an objektivem Gehalt. Derartige Sachverhalte sind zu bedenken, will die Forschung nicht blind einem Machbarkeitsdiktat folgen und Ansprüche erheben, die sie nicht einlösen kann.[48]

Die Tatsache, dass die Erkenntnistheorie heute oft um die Analyse des Bewusstseins und seiner kategorialen Möglichkeiten kreist, hängt mit dem Wandel des Erkenntnisbegriffs zusammen. Das Menschenbild hat sich verändert: »Die idealistische Konzeption, nach welcher er [d. i. der Mensch, Anm. AMS] ein Geistwesen ist, das gewissermaßen zufällig auch einen Körper hat, ist durch eine naturalistische Konzeption abgelöst worden, nach der er Teil der Natur ist und sich seine geistigen und kulturellen Leistungen biologisch aus Struktur und Evolution seines Organismus und der ihm angeborenen Verhaltensweisen erklären lassen« (Kutschera 1981, S. 8). Die analytisch geprägte Debatte um das menschliche Gehirn scheint oft zu vergessen, dass es nicht das Organ ist, das denkt, sondern die Person. Ein richtungsweisender Brückenschlag zwischen philosophisch-anthropologischer und neurowissenschaftlicher Sichtweise gelingt dem promovierten Philosophen und Mediziner Thomas Fuchs: »Das Gehirn für sich wäre nur ein totes Organ. Lebendig wird es erst in Verbindung mit unseren Muskeln, Eingeweiden, Nerven und Sinnen, mit unserer Haut, unserer Umwelt und mit den Menschen. […] Ein adäquates Verständnis […] muss von der Phänomenologie unserer lebensweltlichen Selbsterfahrung ausgehen, in der wir keine Trennung von ›Geist‹ und ›Körper‹ erleben, sondern *in einem* leibliche, verkörperte und seelisch-geistige Wesen sind – also das, was wir auch als Personen bezeichnen.« (Fuchs 2013, S. 21) [49]

Soll es nun um die Gestalt der Erkenntnis innerhalb des Feldes der Kunst gehen, muss zunächst ein Erkenntnisbegriff dargestellt werden, der differenziert und vielseitig genug ist, um Sinnlichkeit, Leiblichkeit und Verstand gleichsam zu umfassen und der sowohl im Hinblick auf individuelle Aspekte als auch auf sozial-kulturelle Bedingtheiten greift.

---

48 Einen guten Überblick zu Methoden und Fragen der empirischen Forschung bietet der Psychologe Werner Stangl online an: http://arbeitsblaetter.stangl-taller.at/FORSCHUNGSMETHODEN/.
49 Nähere Ausführungen zu diesen zunächst wenig belegten Behauptungen finden sich im weiteren- Verlauf dieser Arbeit.

1.2.7 Zwischenresümee

»Da Kunst, wenn sie Einsichten vermittelt, doch andere Einsichten vermittelt als etwa die Wissenschaften oder das doch in anderer Weise tut, muss ich zeigen, dass es neben propositionaler Erkenntnis auch andere Formen der Erkenntnis gibt, und neben der sprachlich-beschreibenden Vermittlung von Einsichten auch andere Formen der Vermittlung.« (Kutschera 2005, S. 77)

Erkenntnistheorien erfassen in ihrer großen Divergenz das Phänomen des menschlichen Erkennens auf sehr unterschiedliche Weise. Eine klare Festlegung im Sinn einer eindeutigen Definition kann daher kaum gelingen. Über Jahrhunderte gebildete Denktraditionen entwickeln je spezifische Vorstellungen von der menschlichen Erkenntnisfähigkeit. Dabei rücken sie jeweils unterschiedliche Begriffe wie etwa Vernunft und Sinne, Objekt und Subjekt, Welt und Individuum oder auch Wissenschaft und Mythos in das Zentrum ihres Denkens und bilden damit Schwerpunkte aus, die bisweilen divergieren.

Im Folgenden kann es nicht darum gehen, eine Erkenntnistheorie der Kunst zu verfassen. Ziel ist es vielmehr dem Facettenreichtum der Erkenntnisfähigkeit auf der Basis diverser Theorieansätze nachzugehen, die Formbarkeit des Geistes als Bildungsmoment zu erfassen und letztendlich pädagogisch-didaktische Rückschlüsse zu ziehen. Wenn nun Erkenntnistheorien – und vorwiegend die Philosophie der symbolischen Formen – ins Auge gefasst werden, so ist der kunstpädagogische Fokus nicht auf eine kritische Bewertung der Theorien gerichtet; diese Aufgabe obliegt eher der Philosophie und wird an anderer Stelle wahrgenommen (vgl. Welsch 2012). Vielmehr gilt es, Denkräume neu auszuloten – die folgenden Ausführungen werden an kunstpädagogische Debatte um den Erkenntnisbegriff erinnern –, um ein Phänomen so genau und differenziert wie möglich zu erfassen und dann für die pädagogische Arbeit sinnvolle Rückschlüsse ziehen zu können.

Zunächst gehe ich davon aus, dass immer dann von Erkenntnisprozessen gesprochen werden kann, wenn die vorhandene Welt der Gegebenheiten und Situationen mit Bedeutung versehen und dadurch für das erkennende Individuum bereichert wird. Da diese Be-Deutungsprozesse unterschiedliche Intentionen und Ausrichtungen haben können, entsteht ein Netzwerk der unterschiedlichsten Sinnzuweisungen zwischen Mensch und Welt. Das, was wir als naturwissenschaftliche Erkenntnis auffassen können, öffnet eine Bedeutungsrelation neben vielen anderen möglichen. So ist die Annäherung an die Welt in den diversen Modi künstlerischer Betätigung ebenso als erkenntnishafter Zugang zu nennen, denn auch sie entdeckt Dimensionen der Welt. Für den Maler könnten dies etwa die Sinnesqualitäten der Dinge als solches sein (vgl. Welsch 2012, S. 123 f.).

Auf einer grundlegenden Ebene soll Erkenntnis zunächst als Ordnungsprinzip zur Strukturierung oder auch Erfassung von Wirklichkeit verstanden werden, wobei neben wissenschaftlich-rationalen Ordnungsprinzipien viele andere Wege vorstellbar sind.

2 Erkenntnis als Thema der Kunstpädagogik

Die Frage nach den Erkenntnismöglichkeiten des Kunstunterrichts wurde vielfach thematisiert. Die Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten sinnlicher Erkenntnis richtet sich auf einen gemeinsamen Kern von Pädagogik und Kunst und liefert zudem fachpolitische Argumentationsfiguren im Streit um Ressourcen. Im Folgenden sollen einige Positionen punktuell betrachtet werden.[50]

2.1 Praxis und Diskurs der Rationalitäten im Kunstunterricht

2.1.1 Ästhetische Rationalität

Eine Studie über Erkenntnismomente im Kunstunterricht kommt wohl nicht umhin, zumindest kurz und stichpunktartig auf den Begriff der »ästhetischen Rationalität« und die vielseitige Diskussion, die sich um diesen rankt, einzugehen. Gunter Otto untersuchte rezeptive und produktive Prozesse von Lernenden im Hinblick auf rationale Anteile. Er verstand unter ästhetischer Rationalität eine zur wissenschaftlichen Erkenntnis komplementäre Denkform, die so weit zu fassen ist, dass sie auch »Momente der Kontingenz, der Vieldeutigkeit und des Subjektiven« (Grünewald 1997, S. 11) zu fassen vermag. Otto vertrat den Ansatz, Kunst sei durch einen systematischen Unterrichtsaufbau lehrbar. Die Fertigkeit, anhand von Perzepten und Konzepten mit Bildern sowohl betrachtend als auch selbst gestaltend umzugehen, könne gezielt gefördert werden. 1963 lieferte Otto mit seinem Buch »Kunst als Prozess im Unterricht« den Nachweis, wie »Lehre auch im Bereich der bildenden Kunst möglich ist« (Otto 1969, S. 11). Eingebettet in ein stabiles Fundament allgemeiner Didaktik, entfaltet Otto ein ausdifferenziertes Modell zur Begründung von Lehr- und Lernprozessen im Kunstunterricht. Die Möglichkeit, sich selbst in Bildern auszulegen, sowie Methoden zur Bildauslegung werden von Otto, ähnlich wie Kulturtechniken, als Kompetenzen betrachtet; diese versuchte er zunächst vorwiegend in Lehrgängen zu vermitteln. 1970 veröffentlichte er gemeinsam mit Herbert Breyer und Günter Wienecke eine Schrift zur Kunstdidaktik, welche die präzise Planung bildnerischer Denkprozesse an konkreten Beispielen vorführt. Streng an den Methoden lernzielorientierter Didaktik ausgerichtet, werden aus Unterrichtsthemen Lernziele extrahiert und operationalisiert. Der Unterrichtsprozess wird vor der Folie klar definierter Zielsetzungen in kleinsten Schritten reflektiert und geplant. Indem es so gelingt, bildnerisches Denken systematisch zu unterrichten, können die Schüler Fertigkeiten und Wissen erwerben, die sie

50 Veröffentlichungen, die einen Überblick über dieses Feld bieten, werden im Folgenden thematisiert. Zu nennen sind beispielsweise Vetter 2010, Aissen-Crewett 2000 und Niehoff/Wenrich 2007.

ästhetisch handlungs- und entscheidungsfähig machen (vgl. Otto/Breyer/Wienecke 1970, S. 43 f.). Derartige Unterrichtsstudien vermitteln zum einen den Eindruck eines sehr engmaschigen, kategorisierenden und verschulten Konzeptes. Zum anderen demonstrieren sie aber auch, wie Unterrichtsgeschehen systematisch durchdacht und legitimiert werden kann; sie stellen einen profunden Versuch da, die Intentionen des Fachs zu klären, zu benennen und zu verteidigen, und lassen so für das Projekt einer ästhetischen Alphabetisierung Erfolge verbuchen. Ob die Zergliederung und Fremdsteuerung bildnerischer Denkakte geeignet ist, künstlerische Literalität[51] anzubahnen, bleibt jedoch fragwürdig. Kreist der Unterricht zu sehr um einen Katalog erlernbarer Operationen und das »Sicherstellen der Nachprüfbarkeit« (ebd. 71), verschließt die notwendige Normierung den Frei- und Spielraum für subjektive Bedeutsamkeit.

Ein Schlüsselbegriff und universales Unterrichtsprinzip in Ottos Ansatz ist der Begriff des »ästhetischen Verhaltens« (vgl. dazu Regel 2008a, S. 17). Er lehnt sich an Martin Seels »mehrlinigen Rationalitätsbegriff« (Seel 1997[52], S. 27) an, wenn er ästhetisches Verhalten in allen seinen Ausprägungen als eine Form des rationalen Verhaltens untersucht. Von Seel übernimmt er auch die starke Gewichtung der Begründbarkeit: »In diesem Sinn ist Vernunft ein Zusammenhang von Rationalitäten; ›Rationalität‹ dagegen meint eine von mehreren oder mehrere Formen des begründbaren Handelns« (Seel 1997, S. 11).

Ästhetisches Wohlgefallen als kunstpädagogische Begründungsfigur reicht Otto nicht aus. Immer wieder betont er die Notwendigkeit des Nachdenkens und der gezielten Reflexion, ohne jedoch die Phänomene der Kunst auf begriffliches Denken reduzieren zu wollen: »Die ästhetische Rationalität zielt nicht auf eindeutige begriffliche Fixierungen. Ästhetische Rationalität ist reflexiv. Reflexion kann als ein Nachdenken über sich und über ein Anderes verstanden werden, als ›Thematisierung‹, als Auslegen« (Otto/Otto 1987, S. 245). Mit der Verwendung des Begriffs »Rationalität« verfolgte Otto das Anliegen, Kunst nicht nur als Unterrichtsfach, sondern als Lehrmethode aus der Unschärfe zu heben, die vor allem im Kontext der musischen Kunsterziehung gepflegt wurde.[53] Ihm ging es darum, eine Denktradition, die unter anderem bei Baumgarten und Kant ihren Anfang hat, wiederzubeleben und der sinnlichen Erkenntnis einen sicheren Platz im Bildungsgeschehen zuzuweisen, der über die kompensatorische Funktion hinaus geht (vgl. Otto 1998, S. 73). Diese fachpolitische

---

51 Der Begriff »Literalität« wird hier in Anlehnung an den englischen Begriff »literacy« verwendet. Gemeint ist im übertragenen Sinn eine künstlerische Lese- und Schreibfähigkeit, die über die pragmatische Anwendung von Sprache hinausgeht und darüber hinaus eigenständige gestalterische Potenziale beinhaltet.

52 Ersterscheinung 1985.

53 Eine ausführliche Darstellung zu Ottos Verständnis von ästhetischer Rationalität findet sich u. a. bei Grünewald/Legler/Pazzini 1997, S. 471 ff.

Argumentationslinie führte wohl dazu, dass das Konzept der ästhetischen Rationalität bisweilen so erschien, als münde es zwangsläufig in ein System zweckrationaler Ästhetik. »Das Wesen der Kunst schien im Zuge dieser lerntheoretischen Aufbereitung operationalisierbar. Sie wird unriskant, ein Stück weit in ihren Möglichkeiten vereitelt [...].« (Wetzel 2005, S. 75)

Otto ging es immer um Rationalität in einem weiteren Sinn, denn er selbst betonte, »dass mit einer einzigen Definition von ästhetischer Rationalität nicht durchzukommen ist. Ästhetische Rationalität hat viele Gesichter – das scheint zu ihrer Eigenart zu gehören« (Welsch 1997, S. 69). Rationale Aspekte zeigen sich etwa dann, wenn eine eigene Form der Bildlogik im Zusammenspiel von Form und Inhalt greift (vgl. Düttmann 2000, S. 56). Auch im Rückgriff auf Ernst Cassirers Philosophie der symbolischen Formen verstand Otto »ästhetisches Verhalten als Akt des Symbolisierens und Symbolverstehens«, das »über sinnliche Erkenntnis hinaus geht« (Otto 1991, S. 146) und sich eben als ästhetische Rationalität realisiert. Eine ausführliche Darstellung, was es bedeutet, Kunst als symbolische Form aufzufassen, findet sich bei Otto nur im Ansatz und wurde in der Kunstpädagogik seither nur peripher thematisiert. Es soll daher im Folgenden zum Thema werden.

2.1.2 Kritik am Begriff der ästhetischen Rationalität

Auch wenn Otto ein von der gängigen Vorstellung abweichendes Verständnis von Rationalität im Sinn hatte, das wohl auch in die Richtung von Wolfgang Welschs transversaler Vernunft weist (vgl. Kapitel 1.2.6), legt der Begriff der Rationalität ein Verständnis nahe, das Vernunft und Begründung ins Zentrum stellt und damit dem prinzipiell offenen Charakter der Kunst wenig Raum lässt.[54] Engmaschige Vermessungen des Kunstunterrichts tun ein Übriges dazu, diesen Eindruck zu unterstreichen. Nicht selten werden künstlerische Strategien jedoch eingesetzt, um die kategorialen Begründungsraster zu hintergehen und aufzubrechen (vgl. Kapitel 1.2.6). Derartige, für künstlerisches Denken wesentliche Momente bleiben in Ottos Konzept außen vor. Mit der Suche nach Objektivem oder Objektivierbarem und Verbindlichem ist der Charakter der Kunst schwer in Einklang zu bringen.

Vielfach stand Ottos Bemühen, die theoretischen, praktischen und ästhetischen Erkenntnismöglichkeiten, die sich im Feld der Kunst ergeben, zu beschreiben und systematisch zu fördern, der etwas sperrige Begriff der ästhetischen Rationalität im Weg, denn der Ratio-Begriff lässt weniger klar greifbaren Momenten des Erkennens wenig

54 Seel unterscheidet zwischen Begründbarkeit und Begründetheit und betont: »Von Rationalität zu reden darf nicht bedeuten, die mögliche Spontaneität des Handelns zu leugnen« und hebt den drohenden Sinnverlust vor, wenn ein »abgründiges Gebet um Gründe« (beides Seel 1997, S. 13) zur dominanten Perspektive werde.

Raum. Der Kunstpädagoge Günther Regel vermutet: »Künstlerisches Erleben meint die Totalität des Weltbezugs wie des Psychischen. Und eben das kann die ästhetische Rationalität nicht leisten. Rationalität, ob nun in wissenschaftliche oder in ästhetische Prozesse integriert, bleibt Rationalität, eine Komponente der Erkenntnis und eben nicht das Ganze des Psychischen und nicht das Ganze der Beziehungen zur Welt.« (Regel 2008a, S. 21)

Auch die Kritik des Kunstpädagogen Gert Selle am Begriff der ästhetischen Rationalität setzt an der Einseitigkeit dieses Modells an. Er vermisst das Spezifische des »ästhetischen Zustandes«, das sich in einem »Sonderstatus von wacher Bewusstheit des Wahrnehmens, Empfindens, Denkens und Handelns« (Selle 1995, S. 16) realisiere und das einer eigene Form der Ratio im Sinne einer »Transrationalität« folge.[55] Im Rückgriff auf Schiller zielen Selles Überlegungen darauf, eine Geistestätigkeit zu beschreiben, die verschiedene Pole verbindet und direkte Bedeutsamkeit für die Person hat. Im Modell der ästhetischen Rationalität sieht Selle eine auf die Anforderungen herkömmlicher Unterrichtsformen zugeschnittene Vorstellung, die einerseits wenig Ambition zeigt, dem Vorhandenen etwas entgegenzusetzen, und andererseits zu kurz greift, um dem Phänomen Kunst auch in seinen Erlebens- und Erkenntnispotenzialen gerecht zu werden.

In ähnlicher Weise spricht sich der Pädagoge Michael Parmentier gegen Programme der ästhetischen Alphabetisierung aus. Statt die ästhetische Bildung durch Zweckbestimmungen dem »globalen Verwertungsdiktat« zu unterwerfen, sollte Raum für »ergebnisoffene Verfahrensweisen«, für »ästhetische Lust« und »freie Stimmung« bleiben, denn: »Der Haupteffekt der ästhetischen Bildung ist ein anderer. Er widersetzt sich jeder Art von politischer, pädagogischer und auch therapeutischer Instrumentalisierung und zeigt sich in dem eigentümlichen Glücksgefühl, das mit ihm verbunden ist.« (Parmentier 2011, S. 2)

In der Mitte des letzten Jahrhunderts hatten sich zwei Lager in der allgemeinen Unterrichtsforschung mit je eigenen didaktischen Modellen gebildet: eine bildungstheoretische Linie, mit dem prominenten Vertreter Wolfgang Klafki und eine lehr-lerntheoretische Ausrichtung, die vorwiegend von Paul Heimann, Wolfgang Schulz und Gunter Otto – damals noch als Allgemeindidaktiker tätig – vertreten wurde (vgl. Jank/Meyer 1994, S. 131 f. u. S. 182 f.) Selles kunstpädagogischer Ansatz ist aufseiten der Bildungstheorie zu verorten. Er griff bildungstheoretische Argumentationsstrukturen auf, indem er ähnlich wie Klafki dazu aufforderte, die »Grenzen instrumenteller Rationalität« (Klafki 1996, S. 31) nicht aus den Augen zu verlieren.

---

55 Transrationalität meint Ähnliches wie der Begriff der transversalen Vernunft von Wolfgang Welsch, der bereits ausgeführt wurde. Vgl. Kapitel I.1.2.6.

Selle suchte nach Wegen, Unterricht jenseits der Regulierbarkeit und Vorhersehbarkeit zu gestalten, um das, was Wolfgang Welsch mit »ästhetischem Denken« meint, also auch die »Anerkennung dessen, was man Gespür, Gesicht, Erscheinung, Epiphanie nennen könnte« (Selle 1995, 18), für den Kunstunterricht zu erschließen. Damit kritisiert Selle eine zu dominante Lernzielorientierung, die schnell Gefahr läuft, die Person im Bildungsprozess aus dem Auge zu verlieren, und fordert, die Kunstpädagogik auch an existenziellen Fragen auszurichten. »Kunsterfahrung kann zur Quelle ästhetisch-rationalen Erkenntnisgewinns oder zur Biografie erschließenden, Lebenssinn verändernden Instanz werden, je nach Anstoß und Entwicklung. Das ergibt zwei ziemlich verschiedene Interpretationen von Kunstpädagogik und zeugt von verschiedenen Akzenten der Bildungsperspektive.« (ebd. S. 19)

2.1.3 Zwischen den Polen

Aus dem Diskurs zwischen Otto und Selle lassen sich inhaltliche Hinweise herauslesen, die zur Klärung der hier verfolgten Frage wichtig sind. Zum einen wird deutlich, inwiefern der Begriff »Erkenntnis« zwischen verschiedenen Polen angesiedelt ist. Wie in der vorangegangenen Erörterung zur Problemgeschichte verdeutlicht, ist das, was jeweils als Erkenntnis verstanden wird, je nach Kontext variabel. Im Fall von Otto und Selle baut sich in wechselseitigen Abgrenzungsbemühungen eine Polarisierung auf, die letztlich in je einseitigen Zuweisungen mündet. Es wird gegenübergestellt, was so different gar nicht gesehen werden müsste. Auch die aktuelle kunstpädagogische Diskussionslandschaft wirft gelegentlich jene scheinbare unüberwindbare Kluft auf zwischen Erkenntnismodellen, die auf einen sehr streng und eng gefassten Ratiobegriff fußen, und solchen, die ein weiteres Verständnis ermöglichen. »Betont ein Unterrichtskonzept einseitig den ästhetisch-rationalen Erkenntnisgewinn im produktiven und rezeptiven Umgang mit Kunst, verkümmert dieser Umgang zu einem reinen Lernstoff. Akzentuiert man einseitig die ›grenzüberschreitenden‹ Absichten im Umgang mit ihr, liegt die Gefahr nahe, dass sich der Kunstunterricht nur noch in musisch orientierten Arbeitsgemeinschaften ausleben kann.« (Busse 2004, S. 50) Es geht also darum, ein Verständnis zu entwickeln, das auch ästhetisch-rationale Anteile am Erkenntnisgewinn als Biografie erschließende, Lebenssinn verändernde Instanz in den Bildungsprozess einbindet.

Selles Forderung, mittels der Kunst einen Ausbruch aus dem engen Korsett einseitiger Rationalität zu wagen, ist durchaus verständlich. Nachvollziehbar sind auch die Ableitungen, die er daraus gewinnt, indem er Sinnlichkeit, Emotion und Nicht-Aussprechbares in Akten der kreativen Entgrenzung im ästhetischen Zustand zu initiieren sucht, wenngleich man sagen muss, dass so manches Unterrichtsprojekt, das in diesem Sinne durchgeführt wird, kaum den Anspruch erheben darf, ästhetisch zu bilden. Zu beliebig und unbedeutsam erscheinen bisweilen die Prozesse, um jene, für