

Ide/Korte-Beuckers/Rückert (Hg.) **Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik**

Martina Ide / Christine Korte-Beuckers / Friederike Rückert (Hg.)

Aktuelle Positionen der Kunstdidaktik

Kunstpädagogik I Medialer Wandel I Bild I Designdidaktik I
Geschichte der Didaktik I Kunstunterricht

Beiträge zu einem Studententag am 12. Juni 2015

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

Der Druck wurde freundlicherweise durch den BDK Fachverband für Kunstpädagogik e.V. – Landesverband Schleswig-Holstein und das Kunsthistorische Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel unterstützt.

© kopaed 2016

Pfälzer-Wald-Straße 64, 81539 München

www.kopaed.de

Druck: docupoint, Barleben

ISBN 978-3-86736-153-8

INHALT

Grußwort	7
Klaus Gereon Beuckers	
Wie wir lernen, uns Bilder zu machen	9
Zu den Grundlagen der Kunstpädagogik	
Hubert Sowa	
Kunstdidaktik im Spannungsfeld von universitärer Theorie und schulischer Praxis	33
Am Beispiel eines Unterrichtsvorhabens zum Animationsfilm	
Friederike Rückert	
Selbst gestalten statt fremdbestimmt!	57
Zu Aspekten der Designpädagogik	
Roland Meinel	
Kunstdidaktik für Künstler	73
Gedanken zu einer Neuorientierung	
Christine Korte-Beuckers	
Das Medium prägt die Wahrnehmung	89
Martina Ide	
Zeichnen und (Medien-)Bilder als zentrale Inhalte des Kunstunterrichts	107
Ingrid Höpel	
Mediale Übersetzungen	129
Kunstpädagogik und digitaler Wandel	
Sara Burkhardt	

Kunst als Dialogprozess	143
Warum muss das Schulfach Kunst um seinen Stellenwert im Bildungssystem moderner Gesellschaften kämpfen? Axel Buether	
So oder so: Bild sticht Kunst	161
Eine Prognose Franz Billmayer	
Wissen, Können, Kompetenz	173
Bemerkungen zur Kunstdidaktik in Kiel und ihrer Geschichte Klaus Gereon Beuckers	
Autorennotizen	203

GRUSSWORT

Jede Generation muss sich ihren Zugang zur Kunst neu suchen. War die perfekte Komposition und Ausgewogenheit von Raffaels Gemälden für die von Kriegen und Zerwürfnissen geprägte Generation unserer Eltern und Großeltern der Inbegriff idealer Kunst, so ist er für die in omnipräsent designerter Umwelt gesichert aufwachsende Generation unserer Kinder der Inbegriff der Langeweile. Man muss Raffael anders sehen, wenn man mit Moritz von Schwind, Max Liebermann oder Vincent van Gogh sozialisiert wurde als mit Francis Bacon, Wolf Vostell oder Cindy Sherman. Dabei hat die Kunstgeschichte schon lange erkannt, dass die eine Sicht nicht besser oder richtiger als die andere ist, dass es im Kunsturteil keine Wahrheit, sondern nur eine Konsequenz der Methode gibt. Jede Generation hat ihren eigenen Zugang, weil sie von anderen Rahmenbedingungen geprägt wurde.

In den letzten zwanzig Jahren hat zudem durch die Digitalisierung eine mediale Revolution stattgefunden, die als Strukturwechsel vermutlich umfassender als die Erfindung des Buchdrucks war, jedenfalls deutlich schneller umfassend geworden ist. Sie arbeitet zu erheblichen Teilen mit bildlichen Elementen. Schon Grundschüler haben inzwischen Smartphones mit Internetzugang und nutzen diesen auch. Dies hat die visuelle Erfahrungswelt tiefgreifend verändert. Die Generation der jetzigen Studierenden ist bereits selbstverständlich mit Internet und Smartphone aufgewachsen und sucht sich von diesem Erfahrungshorizont aus ihren eigenen Zugang zur Kunst und zu Bildlichkeit auf einer digital geprägten Strukturgrundlage. Dies ist legitim und anregend, stellt aber alle mit visuellen Dingen beschäftigten Wissenschaften vor neue Bedingungen.

Mindestens so stark wie die akademische Kunstgeschichte ist die Kunstdidaktik an die Rahmenbedingungen ihrer Vermittler und ihrer Adressaten gebunden. Kunstdidaktik steht deshalb am Anfang des 21. Jahrhunderts vor neuen Herausforderungen, die allein weder aus einer Welt des traditionellen Kunstverständnisses des 19. Jahrhunderts, noch aus dem erweiterten Kunstbegriff der Generation von Joseph Beuys zu lösen sind. Sowohl in den beiden klassischen Feldern der Kunstdidaktik – der Schule und dem Museum – als auch in beinahe allen Feldern der Alltagswelt kommen auf eine visuell gebundene Didaktik neue Anforderungen zu.

Es war deshalb fast selbstverständlich, dass die erste Tagung, die das 2015 am Kunsthistorischen Institut der Christian-Albrechts-Universität zu Kiel (CAU) neu eingerichtete, 'Kompetenzzentrum für Kunstpädagogik' anlässlich seiner Gründung veranstaltete, sich der Frage nach aktuellen Positionen der Kunstdidaktik widmete. Sie verstand sich als Impuls für eine Diskussion, nicht als Dokumentation ausformulierter Lösungen.

Das 'Kompetenzzentrum für Kunstpädagogik' in Kiel hat sich klare Aufgaben gestellt: Es zielt auf eine Vernetzung kunstpädagogischer und kunsthistorischer/kunsttheoretischer Inhalte zu einer anwendungsorientierten Kunstdidaktik sowohl in der universitären Lehrerbildung als auch der schulpraktischen Begleitung und der Förderung in außerschulischen Bereichen. Der Gang an die Schulen, die Erprobung neuer Unterrichts- und Vermittlungsformen in einem kunstdidaktischen Labor, die systematische Vernetzung der unterschiedlichen Ausbildungsinhalte in der Ausbildung von Kunstlehrern, Kunsterziehern und Kunstpädagogen sowie die Erforschung kunstpädagogischer und kunstdidaktischer Inhalte sind Arbeitsbereiche des 'Kompetenzzentrums'. Mit der Tagung, deren Beiträge in diesem Band vorgestellt werden, trat es erstmals an das Licht der Öffentlichkeit und legte einen ersten Beitrag zu einer breit ausgerichteten Diskussion über aktuelle Formen der Kunstdidaktik vor.

Das Kunsthistorische Institut der CAU begrüßt die Initiative zu der Tagung und den jetzt von den drei Organisatorinnen herausgegebenen Tagungsband. Wir verstehen die Kunstdidaktik als einen wichtigen integralen Bestandteil der Kunstgeschichte/Kunsttheorie und damit unseres Instituts. Deshalb blicken wir einer Fortsetzung der Diskussionen mit Freude entgegen, wohl wissend, dass sich die akademische Disziplin der Kunstgeschichte schon seit ihren Anfängen vor bald zweihundert Jahren immer nicht nur um eine Erforschung, sondern ebenso um eine Vermittlung älterer und jüngerer Kunst bemüht hat, also immer schon auch kunstdidaktisch gearbeitet hat.

Gerne danken wir den Unterstützern, die die Tagung und die Drucklegung ermöglicht haben: allen voran dem BDK Schleswig-Holstein – Fachverband für Kunstpädagogik e.V. und dem Kunsthistorischen Institut der Universität zu Kiel. Den Herausgeberinnen danken wir für ihre Übernahme der Redaktion und die Betreuung der Drucklegung, den Autoren für ihre interessanten und viele Fragen aufwerfenden Beiträge, die genau das leisten, was wir von ihnen erhofft haben: Anregungen zu einer fruchtbaren Diskussion zu sein, wie Kunstdidaktik heute aussehen könnte.

KLAUS GEREON BEUCKERS

Kunsthistorisches Institut/
Christian-Albrechts-Universität zu Kiel

WIE WIR LERNEN, UNS BILDER ZU MACHEN

ZU DEN GRUNDLAGEN DER KUNSTPÄDAGOGIK

HUBERT SOWA

Kunstpädagogik ist primär die Lehre von den bildhaften Gestaltungskünsten. Um zu dieser sehr einfachen Grundlage zurückzufinden, bedarf es einerseits einer Kritik der in den letzten Jahrzehnten vorherrschenden Konzepte der sogenannten ‚ästhetischen Bildung‘, andererseits einer hermeneutischen Neubestimmung auf die anthropologischen Gründe des Faches: ‚Darstellung‘, ‚Wahrnehmung‘ und ‚Vorstellung‘ werden in unserem Fach im didaktischen Wechselbezug gebildet. Vergewenwärtigt man sich dies, können Fragen der Curriculumsentwicklung heute mit neuer Klarheit angegangen werden.

Hat das Fach den Faden verloren?

Nehmen wir an, in irgendeinem parlamentarischen oder ministerialen Gremium würde im bildungspolitischen Kontext über die Zukunft des Kunstunterrichts entschieden (was ja mit Regelmäßigkeit stattfindet) und jemand würde dort die Frage stellen, was überhaupt Fachgegenstand und Ziel dieses Unterrichts seien: welche Rat- und Hilflosigkeit würde sich da wohl unvermeidlich einstellen! Was ist Kunstunterricht heute? Was will oder soll er sein? Ist er gleichbedeutend mit ‚kultureller Bildung‘, mit ‚künstlerischer Bildung‘, mit ‚ästhetischer Bildung‘ oder ‚ästhetischer Erziehung‘? Ist er eine Form der ‚Medienbildung‘, der ‚Kunstvermittlung‘ oder gar selbst eine künstlerische Praxis im Sinne eines ‚erweiterten Kunstbegriffs‘? Im gegenwärtigen Diskussionsfeld werden all diese Positionen in den verschiedensten Varianten und mit heterogenen Argumenten vertreten – von Bildungspolitikern, Kulturpolitikern, diversen Verbandslobbyisten, von Künstlern, Erziehungswissenschaftlern und – nicht zuletzt – von Fachdidaktikern der sogenannten ‚Kunstpädagogik‘.

Dass es die letztere Gruppe überhaupt noch gibt, macht Mut, vielleicht wenigstens hier auf kompetente Antworten auf die Ausgangsfrage zu stoßen. Doch innerhalb dieses Feldes der professionellen und akademisch legitimierten Kunstpädagoginnen und -pädagogen ist die Konfusion um nichts geringer als im unprofessionellen Diskussionsfeld: Man kann hier jede nur vorstellbare Antwort bekommen und jede nur vorstellbare Berufspraxis beobachten. Schließlich

wird man mit Erstaunen feststellen, dass es auf diesem Feld nicht einmal wissenschaftliche Lehrbücher und kaum seriöse Forschung gibt, die die Standards einer wissenschaftlichen Disziplin erfüllen könnte. Selbst der Status von Wissenschaft, Disziplin, Forschung wird vielfältig in Frage gestellt.

Ein in diesem Feld Auskunft suchender Ministerialbeamter oder Politiker müsste schnell zu dem ernüchternden Schluss kommen, dass es wohl keine andere akademische Disziplin gibt, die in solch hohem Maße heterogen und obskur ist wie gerade diese – in keiner Weise etwa vergleichbar mit der Musikpädagogik, der Literaturpädagogik oder der Kunstwissenschaft. Und wenn er einigermaßen verantwortungsvoll handelt, müsste er dem Steuerzahler die Kosten für derartig beliebiges Treiben schlicht ersparen. Also: Weg damit!

Wenn ich nun hier als Vertreter dieser obskuren *community* über die Grundlagen der Kunstpädagogik schreibe, dann darum, um das Bild zurechtzurücken. Wer ein Bild zurechtrückt, wird sicher erst einmal den Staub davon entfernen, der es bis zur Unkenntlichkeit überlagert hat. Möglicherweise wird er auch Übermalungen und Verunstaltungen entfernen, die den freien Blick verdecken, Fehlstellen ausbessern, Löcher kitten, die das Bild stören. Wenn dann das Bild endlich frei liegt und in seiner Gestaltung auch wieder erkennbar ist, wird es erst möglich, die Frage zu stellen: Ist es ein gutes, ein richtiges, ein stimmiges Bild? Oder wollen wir es nicht vielleicht lieber durch ein besseres ersetzen, das den Gedanken, den das ursprüngliche Bild zeigen wollte, klarer, richtiger und stimmiger zeigt? Hierzu will der folgende Text einige Überlegungen anstellen.

Geschichtliche Genese der kritischen Situation des Faches

Im kritischen Blick auf die Geschichte der sogenannten Kunstpädagogik lassen sich mehrere Phasen unterscheiden, die zeigen, dass diese Geschichte nicht linear und konsistent verlaufen ist und dass auch die Geschichte der Fachbegründung nicht homogen, sondern eine Geschichte von Brüchen, Widersprüchen und Paradigmenwechseln ist.

Seit der frühen Neuzeit war der Zeichenunterricht für Nicht-Künstler (Laien' und ‚Dilettanten‘) ein durchaus relevanter Bestandteil höherer Bildung vom 16. bis zum 18. Jahrhundert. Eine breite Literatur von Zeichenbüchern belegt, wie hier Zeichnen gelehrt wurde, nämlich als an Werkstattpraktiken von Künstlern orientiertes Vermitteln wichtiger Regeln und Fertigkeiten primär figurativer Darstellung: Kopie von Details, an Schemata und Proportionsregeln ausgerichteter zeichnerischer Aufbau von Figuren in sprechenden Posen, die Historienbildern

entnommen waren. Dieser von Künstlern erteilte Zeichenunterricht für Laien lehrte einerseits die mimetische Aneignung elementarer Darstellungsverfahren der Kunst – also die Bezugnahme einerseits auf Sachen (traditionell *imitatio naturae* genannt), andererseits auf mithandelnde Menschen und ihre vorbildlichen Darstellungen (*imitatio auctorum*).¹ Andererseits aber hatte er einen tieferen Sinn: die das gemeinsame Weltverstehen absichernde *Konventionalisierung* und *Einübung* von Regelstrukturen des visuellen Wahrnehmens und Darstellens im Resonanzverhältnis von Wahrnehmung, Imagination und Handfertigkeit. Diese Lehr- und Lernpraxis existierte in selbstverständlicher Weise als ein Element der Bildungslandschaft, wie auch der Unterricht in Grammatik, Rhetorik oder Musik.²

Unter dem Einfluss der Aufklärung und neuer Ideale der Bildung wurde diese Tradition des Zeichenunterrichts dann im 19. Jahrhundert ausgeweitet auf die Ebene ‚elementarer‘ Bildung. Pestalozzi und Herbart verfolgten die Idee, dass die Zeichentätigkeit (geometrisches und freihändiges Zeichnen) in einem sehr allgemeinen und grundlegenden Sinne – also ohne den Rekurs auf ‚Kunst‘ im engeren Sinn – die Schematisierungsfähigkeiten des Menschen im Schnittpunkt zwischen Sinnlichkeit und Vernunft zu bilden habe. Es entstanden curricular strukturierte Zeichenlehren, die von einfachsten Formen zu komplexeren Gebilden aufstiegen. Geometrische Formen, Ornamente, schließlich einfache Figuren und Raumkonstruktionen waren die curricular genau durchdachten Inhalte. Strenge mimetische Übung von Auge und Hand, Ausrichtung an klaren Regeln und akribische händige Ausführung waren die zentralen Methoden. Im Stuhlmannschen Curriculum für die preußischen Volksschulen setzen sich nach 1870 diese Auffassungen fort – in methodisch noch klarer herausgearbeiteter elementarer Lehrstruktur. Der direkte Bezug auf Kunst und Kunstwerke war hier kaum mehr erkennbar. Der Unterricht setzte sozusagen tieferstufig an: Es ging um das Pestalozzische Konzept der stabilen Strukturierung der Beziehung zwischen Auge und Hand im Begreifen der abstrakten *Form*, die als Grundlage aller höheren Formen von Bildung auch in beruflichen Feldern verstanden wurde.³

Zwei entscheidende Ereignisse bestimmten die ‚reformpädagogische‘ Wende des Kunstunterrichts um 1900: Das eine war die beginnende Erforschung der Entwicklung der Kinderzeichnung, die erstmals eine Grundlage für ein Verstehen der bild-

1 Vgl. hierzu auch neuere Konzeptionen der Schreibdidaktik: Ulrike Wörner, Tilman Rau, Yves Noir: Erzählendes Schreiben im Unterricht. Werkstätten für Skizzen, Prosatexte, Fotografie, Seelze 2012, S. 24 ff.

2 Vgl. die Untersuchung solcher Zeichenlehren in: Punkt, Punkt, Komma, Strich. Zeichenbücher in Europa, ca. 1525–1925, Ausst. Kat. Zentralinstitut für Kunstgeschichte München u. Universitätsbibliothek Heidelberg, hg. v. Maria Heilmann u.a., Passau 2014.

3 Vgl. Helene Skladny: Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 22), München 2009.

nerischen Aktivitäten von Heranwachsenden legte, das andere war der Eintritt der Idee der Bildung des *Kunstsinnes* und der *geistigen Bildung* durch Aneignung der Vorbilder der großen Kunst (zum Beispiel Lichtwark), der am Ende des 19. Jahrhunderts als neue (und zugleich auch alte) Idee auf den Zeichenunterricht einwirkte.

Die Reform verlief widersprüchlich, konflikthaft, revolutionär und verstörend: Beide an sich unabhängige Ereignisse führten zu grundlegenden Transformationen: Im Grunde realisierten sich diese in zwei neuen und sich zunehmend trennenden Traditionssträngen:

Die radikal reformpädagogisch umgestaltete ‚Kunsterziehung‘ ging von der Grundüberzeugung aus, ‚Kind‘ und ‚große Kunst‘ stünden in einem naturgemäßen und ursprünglichen Konnex. Die *Freiheit* des kindlichen Ausdrucks sollte das primäre pädagogische Ziel sein, eine Freiheit, die man in der enthusiastischen Außenansicht an ‚der‘ Kunst wahrzunehmen glaubte.⁴ Die freie Kinderzeichnung schien hierzu ein Analogon zu sein, das nicht durch ein Zuviel an Reglementierung gestört werden sollte. Der Mythos vom Kind als quasi natürlichem Künstler (zum Beispiel Hartlaub⁵) inspirierte einen Teil der reformatorischen Kunsterzieher dazu, die bildnerische ‚Begabung‘⁶ der kindlichen Phantasie gerade in ihren vorkonventionellen Darstellungsformen zum primären Maßstab zu nehmen. Die romantische Vorstellung des Kindes als ursprünglichem Künstler korreliert dabei mit der modern-regressiven Vorstellung vom Künstler, der wie ein Kind sein will.⁷

Der sich zeitlich parallel (also in den Jahren zwischen 1890 und dem Zweiten Weltkrieg), aber inhaltlich konträr entwickelnde ‚methodische‘ Flügel der reformierten Kunsterziehung dachte die curricularen Strukturen des alten Zeichenunterrichts weiter und formte sie unter genauer Beachtung der neuen Forschungen zur Kinderzeichnung um: Anschauungsgebundenes gegenständliches Zeichnen und Zeichnen aus der Vorstellung wurden curricular klar aufeinander bezogen und in präzise durchdachte Lernfolgen gegliedert. Stets herrschte dabei das Grundverständnis vor, dass Zeichnen eine sorgsam zu bildende Komplexfähig-

4 Darin lag sowohl ein radikales Missverständnis von ‚Kunst‘, das sich vor allem an neoromantischen und expressionistischen Vorstellungen von ‚Naivität‘ und ‚Ursprünglichkeit‘ orientierte, als auch ein radikales Missverständnis des Kindes, das nach Rousseauschem Muster als ursprüngliches, wachstumshafte Menschsein interpretiert wurde.

5 Vgl. Gustav F. Hartlaub: *Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*, Breslau 1922.

6 Zur kritischen Aufklärung dieses Begriffs vgl. Monika Miller: *Zeichnerische Begabung. Indikatoren im Kindes- und Jugendalter* (Kontext Kunstpädagogik, Bd. 30), München 2013.

7 Genau das letztere Bild des Künstlers als eines ‚aus dem Ursprung‘ schaffenden Menschen wurde von den Avantgarden des 19. und 20. Jahrhunderts kultiviert, namentlich natürlich im Expressionismus, Surrealismus und der Art brut. Ohne diesen Begriff von Kunst wären die regressiven Vorstellungen vom ‚Kind als Künstler‘ und von der ‚Kinderkunst‘ nicht denkbar.

keit aus Handfertigkeit, Vorstellungsfähigkeit, Wahrnehmungsfähigkeit und Kognitionsfähigkeit sei und deswegen als zentraler Bildungsinhalt in die Schulen gehöre, ja dass Zeichenunterricht ein alle Fächer verbindendes Prinzip sein könne, weil die dort stattfindende Bildung von Wahrnehmung, Vorstellung und händiger Darstellung die Basis jeden Sachverstehens sei.⁸ Zugleich setzte eine experimentell-wissenschaftliche didaktische Forschung ein, die bis zum Zweiten Weltkrieg beachtliche Erkenntnisse über die Gesetzmäßigkeiten des kindlichen Darstellens sowie über angemessene Lehrverfahren und -strukturen erarbeitete.⁹

Diese polare Auslegung der Kunsterziehung setzte sich nach 1945 in anderer Weise fort – in der Spaltung zwischen der musischen¹⁰ und der methodisch-formalen Kunsterziehung.¹¹ Es entstanden in der Folge mehrere didaktische Entwürfe mit verschiedenen Gewichtungen. Doch war ihnen allen eine betonte Bezugnahme zur Malerei der Moderne eigen, was ein gravierender Unterschied zur Vorkriegszeit war und auch Gründe hatte, die in den geschichtlichen Erfahrungen des Totalitarismus lagen: Die Kunst der Moderne mit ihrer vermeintlichen ‚Freiheit‘ wurde als Gegenpol zu allen Tendenzen der Normierung verstanden. Das *„Handbuch der Kunst- und Werkerziehung“* (zwischen 1953 und 1974) formulierte in beachtlicher systematischer Souveränität den synthetisierenden Gesamtentwurf einer Lehre der Kunst- und Werkerziehung – unter Einbeziehung der angewandten Künste, aber auch der Kunstbetrachtung und Kunstgeschichte. Viele der vor dem Zweiten Weltkrieg erarbeiteten didaktischen Erkenntnisse sind dort noch zu finden. Aber auch Erweiterungen fanden statt: zum malerischen und plastischen Gestalten, Design, Architektur, zur methodischen Kunstbetrachtung.¹² Allerdings geriet das vielbändige Publikationsprojekt zunehmend in die Turbulenzen einer forcierten Modernisierung, die dann nach 1968 die Fachgrundlagen tiefgreifend zerstörte.

Das von Schiller und Adorno inspirierte Programm der ‚Ästhetischen Erziehung‘ war ein Paradigmenwechsel, noch radikaler und folgenschwerer als der der Reformpädagogik mit ihren Leitbildern von ‚Kind‘ und ‚Kunst‘. Zwei entscheidende

8 Vgl. vor allem Ernst Weber: *Zeichnerische Gestaltung und Bildungsarbeit* (Schaffender Unterricht. Hilfsbücher zur Förderung der Selbstständigkeit des Lehrers und der Schüler, Bd. 3), Hannover 1913. – Gustav Kolb: *Bildhaftes Gestalten als Aufgabe der Volkserziehung*, 2 Bde., Stuttgart 1926/1927.

9 Zum Beispiel allein für das Feld des plastischen Gestaltens vgl. Otto Krautter: *Die Entwicklung des plastischen Gestaltens beim vorschulpflichtigen Kinde. Ein Beitrag zur Psychogenese der Gestaltung* (Zeitschrift für angewandte Psychologie, Beiheft 50), Leipzig 1930. – Sdrawka Gantschewa: *Das Modellieren des Kleinkindes experimentalpsychologisch untersucht*, München 1930.

10 Vgl. paradigmatisch Richard Ott: *Urbild der Seele. Malereien von Kindern*, Bergen 1949.

11 Vgl. paradigmatisch Reinhard Pfennig: *Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken*, Oldenburg 1964.

12 *Allgemeine Grundlagen der Kunstpädagogik*, hg. v. Herbert Trümper (Handbuch der Kunst- und Werkerziehung Bd.1), Berlin 1953; in der Folge weitere Bände 1953 ff.

Orientierungspunkte traten neu in das Fach ein und schoben nicht nur die Kunst, sondern auch die alten Ideen der ‚konventionellen‘ Bildung des Vorstellungsvermögens von Auge und Hand weitgehend in den Hintergrund:

Bilder wurden nach dem Deutungsmuster der Semiotik als Manifestationen gesellschaftlicher Kommunikationsprozesse gedeutet. ‚Kunst‘ wurde dabei tendenziell marginalisiert und als Ausdruck elitärer und scheinautonomer bürgerlicher Ideale ideologiekritisch in Frage gestellt. Als relevanterer Inhalt wurde die Welt der gesellschaftlich fungierenden Bilder zum Fachgegenstand gemacht – aber nicht unter dem Aspekt des in ihnen sichtbaren Gestaltungskönnens, sondern ausschließlich bezüglich ihrer Inhalte. Zu ihnen sollte der neue Unterricht (Visuelle Kommunikation) kritisch-verstehenden Zugang verschaffen. Die Entwicklungslogik der Bildungsbedürfnisse von Kindern wurde dabei kaum thematisiert, die praktisch-gestalterische Tätigkeit vernachlässigt, aber ebenso auch ‚die‘ Kunst. Das Fach wandelte sich zu einem Fach für Bildtheorien, für Bildauslegung, für Praktiken des Sammelns und Ordners von Bildern, des Verfremdens von Bedeutungen, des spielerischen Bildgebrauchs. Curriculare Konzepte traten in den Hintergrund.¹³

Andererseits wurde Bezug genommen auf ein neues Bild des Kindes, das an einem vermeintlich von Schiller hergeleiteten Begriff des ‚ästhetischen Zustandes‘ ausgerichtet war. Unter diesem Eindruck wurden vorrangig regressive bildnerische Praktiken und auch Praktiken der Betrachtung von Kunstwerken eingeführt, die die ‚Autonomie‘ ästhetischer Erfahrung bestärken sollten: Radikaler Subjektivismus und eine (von Adorno inspirierte) fast phobische Haltung zu allen objektiven Reglementierungen und Normierungen traten an die Stelle angeleiteten Lernens und anleitenden Lehrens im Einzugsfeld bildnerischer Konventionen. Selbstbezügliche ‚Ästhetische Praxis‘ im Sinne von Materialerfahrung, Bildverfremdung und Experiment trat an die Stelle von Gestaltungslernen, subjektiv-empfindungshafte Kunsterleben an die Stelle von verstehender Auseinandersetzung mit der Geschichte der Kunst.¹⁴

Wenn überhaupt ‚Kunst‘ in den Fokus von Unterricht trat, dann in experimentellen Praktiken (‚Ästhetische Forschung‘, ‚Künstlerische Forschung‘, ‚Erweiterter Kunstbegriff‘ usw.), denen gegenüber allerdings paradoxerweise eine extrem mimetische Haltung eingenommen wurde, weil sie als Paradigmen von Autonomie und ‚ästhetischer Haltung‘ dienen. Gewissermaßen lässt sich hier von der Norm der Nichtnormativität sprechen. In der Folge wurde dann die Kunstpädagogik

13 Vgl. Gunter Otto: Didaktik der ästhetischen Erziehung. Ansätze, Materialien, Verfahren. Braunschweig 1974. – Gunter Otto, Maria Otto: Auslegen. Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern, 2 Bde., Velber 1987.

14 Zum Beispiel Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis (Rowohlts Enzyklopädie: Kulturen und Ideen, Bd. 467), Reinbek bei Hamburg 1988.

selbst noch als eine Form ‚künstlerischen‘ Denkens und Handelns verstanden, in dem programmatisch alle Differenzen zwischen Fachgegenstand, Lernenden und Lehrenden verschwanden: das ‚künstlerische‘ Kind und die ‚künstlerische‘ Kunst werden in der ‚künstlerischen‘ Kunstpädagogik zur Verschmelzung gebracht.¹⁵

Alle drei Aspekte traten im Konzept der ‚Ästhetischen Erziehung‘ in den eigensinnigsten und widersprüchlichsten Kombinationen in Wirkung, so dass man hier von keinem konsistenten pädagogischen und didaktischen Konzept mehr sprechen kann, allenfalls von diffusen und häufig obskuren ästhetischen Praktiken.¹⁶ Mit der Eliminierung eines ausgewiesenen Lehr- und Lernbegriffs, mit der Ablehnung curricularer Strukturen und aller normativen Aspekte von Gestaltung, mit der Vernachlässigung der am Adressaten ‚Kind‘ wie an den Regelstrukturen der Sache orientierten Didaktik zerstörte das Konzept der ‚ästhetischen Bildung‘ auch noch die letzten Spuren des vormaligen Zeichen- und Kunstunterrichtes. Die in dieser Phase neu entstehende Forschung ist bis zum heutigen Tag weder an Gestaltung, noch an Didaktik, noch an Curriculumsentwicklung, noch an Unterricht, noch an den Problemfeldern der kindlichen Bild Darstellung interessiert, sondern primär an den sogenannten ‚ästhetischen Erfahrungen‘ und den ‚ästhetischen‘ oder auch ‚kreativen‘ Verhaltensweisen – abseits von Lehren und Lernen.¹⁷

In den 1990er Jahren geriet das Fach aufgrund dieser Entwicklung dann in einen kritischen Zustand, der inzwischen sogar sein Weiterbestehen an den allgemein-bildenden Schulen gefährdet.¹⁸ Seit der Jahrtausendwende verstärkten sich

15 Vgl. zum Beispiel Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 2), Köln 2001. – Künstlerische Kunstpädagogik, hg. v. Carl-Peter Buschkühle (Kunst und Bildung, Bd. 9), Oberhausen 2013. – Klaus-Peter Busse: Vom Bild zum Ort. Mapping lernen (Dortmunder Schriften zur Kunst: Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 3), Norderstedt 2007.

16 Vgl. hierzu beispielsweise die kritische Darstellung in: Hubert Sowa: Der Verantwortung gerecht werden. Anforderungen an eine professionelle und disziplinäre Kunstpädagogik, in: Kunstunterricht verstehen. Schritte zu einer systematischen Theorie und Didaktik der Kunstpädagogik, hg. v. Alexander Glas u.a. (Kunst.Pädagogik.Didaktik. Schriftenreihe IMAGO – Forschungsverbund Kunstpädagogik, Bd. 1), München 2015, S. 141–166. – Hubert Sowa: Welthorizont und Gemein-sinn. Der Spielraum kunstpädagogischer Urteilskraft, in: Glas 2015 (wie oben), S. 167–189.

17 Es ist fast schon erheiternd, wie eben diese rein subjektivistischen Lehrpraktiken neuerdings sogar noch kompetenzdidaktisch etikettiert werden, um dem bildungspolitischen Trend zu folgen – ein Widerspruch in sich selbst. Vgl. zum Beispiel die oft fragwürdigen Beispiele in: Kompetent im Unterricht der Grundschule. Band 6: Kunstunterricht, hg. v. Constanze Kirchner, Hohengehren 2012, S. 192–212 und Constanze Kirchner, Georg Peez: Kreativität in der Grundschule erfolgreich fördern: Arbeitsblätter, Übungen, Unterrichtseinheiten und empirische Untersuchungsergebnisse, Braunschweig 2009.

18 So scheint es manchen Kultusministerien inzwischen tunlicher zu sein, Künstler oder Kunsthistoriker an die Schulen zu schicken, statt guten Kunstunterricht im Sinne der Kunstpädagogik zu fördern. Genau diese Entwicklungen, die sich gegen das Fach und seine Intentionen richten, wurden aber durch falsche ‚künstlerische‘ oder ‚kunstwissenschaftliche‘ Konzepte innerhalb der Kunstpädagogik selbst vorbereitet.

dann Tendenzen einer tiefgreifenden Refundierung des Faches.¹⁹ Parallel entstand eine neue Forschung, die einerseits die Geschichte des Faches einer Neuinterpretation unterzog, andererseits präzise Bezug nahm auf die Lehr- und Lernprozesse in den verschiedenen Fachdomänen (Zeichnung, Malerei, Plastik, Fotografie). Im Rahmen dieser Forschungen begann eine neue Erarbeitung grundlegender curricularer Strukturen, neuer didaktischer Methoden, vor allem aber auch eine Absicherung der Fachgrundlagen im Blick auf neue und alte Bezugswissenschaften.²⁰ Das ist der Stand der Fachentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt.

Was ist der Fachgegenstand? Wer ist der Adressat des Faches?

Die beschriebenen Entwicklungslinien lassen sich auf eine relativ einfache Weise deuten, wenn man das Schema ‚Kunst vs. Kind‘ zu Grunde legt. Die allgemeine Didaktik sieht die Lehrsituation stets als ein definiertes Relationsverhältnis zwischen Sache, lernendem Subjekt und Lehre.

Wenn man die eben in ihren Grundzügen umrissenen Brüche und Umdeutungen der ‚Kunstpädagogik‘ auf diesen Grundriss hin durchdenkt, dann lässt es sich nicht übersehen, dass in jeder dieser Konzeptionen von ‚Lehre‘ sowohl der ‚Fachgegenstand‘ (die ‚Kunst‘) in jeweils völlig anderer Weise bestimmt wird als auch der Bezug zum ‚Lernsubjekt‘ (dem sich entkulturierenden Mensch oder ‚Kind‘). Innerhalb des obenstehenden Schemas (Abb. 1) könnte man für jede Phase der Kunstpädagogik andere Bezugslinien zwischen beiden Seiten eintragen. Auf der linken Seite stehen differente Bestimmungen des *Fachgegenstandes* ‚Kunst‘, auf der rechten Seite differente Bestimmungen der *Lernenden* als der Adressaten. Ein jeweils verschieden ausgewähltes Feld der linken Seite wird in den verschiedenen Grundkonzeptionen der Kunstpädagogik auf ein bestimmtes Verständnis des Kindes (rechte Seite) bezogen. Der Zeichenunterricht des 19. Jahrhunderts hatte nicht nur ein anderes Verständnis der Kunst, sondern auch ein anderes Verständnis des Kindes, als dies in der extremen Reformpädagogik der Fall war. Das ‚ursprüngliche‘ Kind und die ‚absolute‘ Kunst bilden beispielsweise ein auffälliges Pendant. Auffällig ist die Position der ‚Ästhetischen Bildung‘, die weder ein klares Verständnis vom Kind ausbildet noch einen Bezug zur ‚Kunst‘ in einem dif-

19 Vgl. hierzu die Forschungen und Publikationen des 2014 gegründeten Forschungsverbundes IMAGO, zum Beispiel Glas 2015 (wie Anm. 16). – Lernen, hg. v. Jochen Krautz u. Bettina Uhlig (IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik, Themenheft 1), München 2015.

20 Vgl. zu den Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik ausführlicher Hubert Sowa: Warum Kunstpädagogik? Welche Kunstpädagogik? Zum Begründungsproblem der Disziplin Kunstpädagogik/Kunstdidaktik im Rahmen des Projektes allgemeiner Bildung, in: Das Wissen der Wissenschaften an Pädagogischen Hochschulen. Beobachtungen der Erzeugungen, Rezeptionen und Distributionen, hg. v. Ulrich Binder (Transfer, Bd. 11), Baltmannsweiler 2015, S. 157–197.

Bezugsfelder und Adressaten der Kunstpädagogik



Abb. 1: Schema zur Interpretation der Geschichte des Kunstunterrichts: Fachgegenstand und Subjekt des Unterrichts werden darin in sehr verschiedener Weise bestimmt. (Schema: H. Sowa)

ferenzierteren Sinn einnimmt, sondern vielmehr in indifferenter Weise auf ein Feld der ‚ästhetischen‘ oder auch ‚künstlerischen‘ Erfahrung zielt, in dem Kind und Kunst zur Verschmelzung kommen. Gemessen an allen anderen Entwicklungsphasen des Fachverständnisses ist hier ein Nullpunkt erreicht.

Die hermeneutisch-systematische Rekonstruktion der Fachgrundlagen

Die Rekonstruktion der Fachgrundlagen in neuem Licht ist die Aufgabe, die derzeit im Rahmen der Disziplin Kunstpädagogik/Kunstdidaktik am dringlichsten scheint. Diese Rekonstruktion ist in den letzten Jahren deutlich vorangekommen, so dass es heute sogar wieder möglich erscheint, Lehrbücher der Kunstdidaktik und Kunstpädagogik zu schreiben, die die Bildung der künftigen Generation von Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern auf festeren Boden stellen können, als das in den letzten hundert Jahren gegeben war. Die Kunstpädagogik und ihre Didaktik können sich heute wieder auf einem konsistenten Niveau wissenschaftlicher Erkenntnisse präsentieren, wie dies in anderen schulischen Fachdidaktiken seit Jahrzehnten üblich ist. Davon soll im Folgenden wenigstens in den Grundrissen gesprochen werden.

Die ersten Fragen, die zu stellen sind, gehören zum klassischen Kanon der Begründung von Fachdidaktiken, sind aber im Fach Kunstpädagogik nicht nur seit

Langem ungestellt geblieben, sondern sind auch im Verlauf der oben geschilderten Fachentwicklung geradezu unauffindbar geworden.²¹

Diese Fragen sind:

- Was ist der Fachgegenstand? Also das ‚Proprium‘ der Fachdidaktik, aus dem heraus sich ihre Stellung im Gefüge bildungstheoretischer Begründung definiert?
- Was ist der Fachinhalt? Also: Auf welches Feld der Welterfahrung bezieht sich Fachdidaktik?
- Wie wird das ‚Subjekt‘ des Faches verstanden? Also die Lernenden: das Kind, der Jugendliche etc.
- Was sind die Fachmethoden? Das heißt: Wie leiten sie sich aus der Bestimmung des Fachgegenstandes ab?
- Was ist das Fachcurriculum? Also: In welcher Folge baut sich die Lehre auf?
- Was sind die Fachgrundlagen? Das heißt auch: Aus welchen Bezugswissenschaften leiten sich all diese Begründungen ab?²²

Die Beantwortung dieser Fragen hat definitorischen Charakter: Sie umgrenzt die Fachdisziplin. Die Begriffe sind dabei präzise zu bestimmen. Diese Art der *Grundlegung* ist freilich zugleich im hermeneutischen Sinn eine *Grundnahme*,²³ sie ist also nicht willkürlich setzend, sondern nimmt Gründe auf, die in der Praxis und Tradition des Faches von langer Hand wirksam waren und sind, wiewohl mitunter nicht immer deutlich sichtbar und explizit greifbar. Es sind Gründe, die in einer langen Tradition europäischer Kunstlehre seit der Antike wirksam waren und

21 Zuletzt Hans Meyers: Theorie der Kunsterziehung. Reflexionen zur fachwissenschaftlichen und bezugswissenschaftlichen Grundlegung der Kunstdidaktik, Frankfurt am Main 1973. – Hans Meyers: Praxis der Kunsterziehung, Frankfurt am Main 1980. – Neuerdings Hubert Sowa: Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch (Favorite, Bd. 5), Ludwigsburg 2011; auch in: Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 481–518. – Sowa 2015 (wie Anm. 20). – Jochen Krautz: Ich. Wir. Welt. Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik, in: Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 221–250. – Jochen Krautz: Auf dem Weg zu einer Systematik und Didaktik der Kunstpädagogik auf anthropologischer Grundlage. Ein Arbeitsbericht zuhanden der Allgemeinen Pädagogik, in: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik 1/2015.

22 Im vorliegenden Text wird auf diese letzte Frage nicht gesondert Bezug genommen, sie wird vielmehr in die anderen Fragen eingewoben bearbeitet. Zur ausführlichen Darstellung dieser Grundlagen in ihrer disziplinären und bezugswissenschaftlichen Herleitung siehe beispielsweise Glas 2015 (wie Anm. 16). – Krautz 2015 (wie Anm. 21). – Sowa 2015 (wie Anm. 20).

23 Vgl. Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 14 ff. und 193 ff.

dort durchaus auch expliziert wurden.²⁴ Und es sind ebenso Gründe, die sich aus anthropologischen Konstanten herleiten,²⁵ wie unten noch näher gezeigt wird.

Die kunstpädagogische ‚Ursituation‘

Bevor wir an die Beantwortung dieser Fragen gehen, soll ein sehr einfaches Bild helfen, eine Grundsituation zu vergegenwärtigen, die all den oben (Abb. 1) aufgeführten Deutungen der Kunstpädagogik als eine unveränderliche und letztlich sehr einfache Basis zu Grunde liegt: Ein Mensch gestaltet angesichts der sichtbaren Wirklichkeit eine bildhafte Darstellung – in Bezugnahme auf einen anderen Menschen, der auf etwas zeigt. Es steht ein Gegenstand vor Augen, es gibt ein gemeinsames Gespräch und eine gemeinsame Vorstellungswelt, es gibt ein Darstellungsmedium, das dabei nach Regeln der Konvention gehandhabt wird, und es gibt ein gemeinsames Sich-Ausrichten der Beteiligten sowohl auf den sichtbaren Gegenstand wie auf die entstehende Darstellung. Dass dabei einer der Beteiligten die Führung übernimmt und durch Akte des Zeigens die Fokussierung der Vorstellung anleitet, ist keine sonderliche Ausnahmesituation, sondern findet

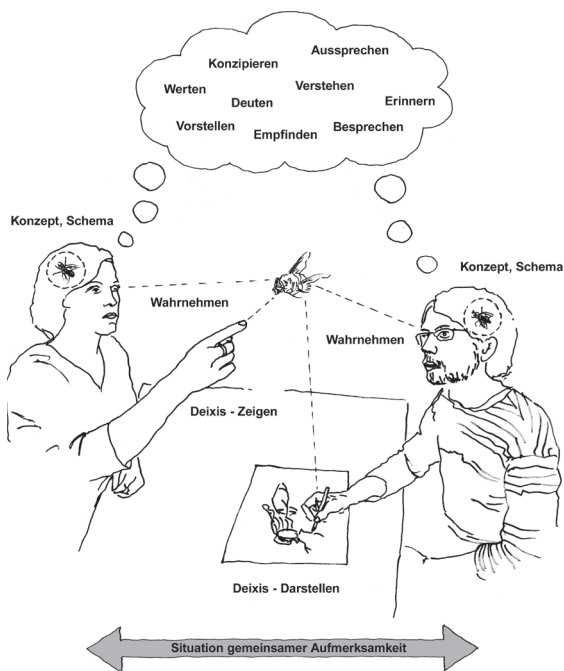


Abb. 2: Die kunstpädagogische ‚Ursituation‘ als ein gemeinsam stattfindender Bezug auf das Resonanzfeld von Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen. (Schema: U. Eisert/H. Sowa)

24 Vgl. Nadia Justine Koch: Paradeigma. Die antike Kunstschriftstellerei als Grundlage der frühneuzeitlichen Kunsttheorie (Gratia, Bd. 50), Wiesbaden 2013. – Ulrich Heinen: Historische Kunstlehre. Eine Ortsbestimmung im Aufbau der Fachsystematik Kunst, in: Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 261–282.

25 Vgl. zum Beispiel Michael Tomasello: Eine Naturgeschichte des menschlichen Denkens, Frankfurt am Main 2014. – Christoph Wulf: Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur (Edition Kulturwissenschaft, Bd. 61), Bielefeld 2014.

wohl in allen derartigen Situationen in ähnlicher Weise statt: So funktioniert eben das menschliche Verständnis von bildlicher Darstellung und auch von Lernen.

Diese kunstpädagogische ‚Ursituation‘ ist sehr einfach (Abb. 2) – und sie hat so seit Zehntausenden von Jahren stattgefunden in der Evolution des *homo pictor*.²⁶ Es ist schon eigenartig, dass sie im Verlauf der vergangenen fünf Jahrzehnte aus dem Zentrum des Kunstunterrichts verdrängt wurde, ja, zum Teil völlig zum Verschwinden kam. Genauer: Sie wurde zum Verschwinden gebracht, weil sich die Kunstpädagogik den Ideologien der ‚ästhetischen Erfahrung‘ und der Ausrichtung an ‚ungegenständlicher‘, ‚entregelter‘ oder ‚konzeptueller‘ Kunst verschrieben hat.²⁷

Nimmt man einen der Faktoren aus dem Bezugsfeld heraus – also beispielsweise den zeigenden Menschen oder den sichtbaren Gegenstand – so wird diese Situation im Prinzip gestört oder zerschlagen. Damit soll mitnichten gesagt werden, dass ‚Abbilden‘ der einzige Sinn der bildnerischen Tätigkeit des Menschen ist. ‚Darstellen‘ ist nicht ‚Abbilden‘, sondern ein komplexer, imaginativer, resonanter und auf allgemein verständliche Mitteilung hin zielender Bezug auf Gesehenes. Daher liegt auch in Fällen der Darstellung von reinen Vorstellungsbildern, Diagrammen, konzeptuellen Skizzen, typographischen Gestaltungen usw. in einem prinzipiellen Sinn immer ein fundierender Bezug auf Sichtbares zugrunde.²⁸

Was ist demnach der Fachgegenstand?

Auf die Frage nach dem Fachgegenstand der Kunstpädagogik möchte ich hier also eine Antwort vorschlagen, die vielleicht ungewohnt scheint. Doch kann der Blick in die Geschichte des Faches darüber aufklären, dass diese Antwort durchaus konvergent ist zu einer Fachauslegung, die viele Jahrhunderte Bestand hatte und die es eigentlich nur in Erinnerung zu rufen gilt.

Die Antwort ist einfach und überraschend zugleich und sie hilft, den Aporien einer scheinbar naheliegenden Antwort auf die Frage nach dem Fachgegenstand

26 Vgl. Hans Jonas: *Homo Pictor: Von der Freiheit des Bildens*, in: *Was ist ein Bild?*, hg. v. Gottfried Boehm, München 1994, S. 105–124.

27 Vgl. hierzu zum Beispiel die bedauerlicherweise folgenreiche Schrift von Gert Selle: *Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Eine Kritik mit praktischen Konsequenzen*, hg. v. Konrad Jentzsch u. Raimund Lehmann, Hannover 1990.

28 Vgl. ausführlicher: Sowa 2011 (wie Anm. 21). – Hubert Sowa: *Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik*, in: Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 413–429. – Hubert Sowa: *Kooperative Vorstellungsbildung als didaktisches Prinzip. Handlungsaufbau, Resonanz und Überzeugungskraft in Imaginationsprozessen*, in: *Bildung der Imagination*, Band 2: *Bildlichkeit und Vorstellungsbildung in Lernprozessen*, hg. v. Hubert Sowa, Alexander Glas u. Monika Miller, Oberhausen 2014, S. 247–274.

zu entgehen. Zunächst scheint nämlich nahezuliegen, der Fachgegenstand der Kunstpädagogik sei ‚die Kunst‘. Doch diese Antwort erweist sich als tückisch und ungangbar – sie fordert sofort das Nachfragen heraus: ‚Welche Kunst denn?‘ ‚Was verstehst *Du* unter Kunst?‘ Wir kennen die endlosen Debatten der letzten Jahrzehnte und sind ihrer überdrüssig. ‚Die Kunst‘ – dies verlangt nach einer näheren Bestimmung: Kanonisierte ‚Hochkunst‘ oder alle Formen der ‚niedereren‘ Gebrauchskunst bis hin zu ihren ‚trivialen‘ Formen? Einzelne Kunstwerke oder ‚die Kunst‘ als abstrakter Begriff? Geschichte ‚der Kunst‘ oder ‚Gegenwart der Kunst‘ – und wenn das letztere: welcher Art von ‚Kunst‘? Ist die Kunst des hochkomplex strukturierten aktuellen ‚Kunstsystems‘ gemeint oder die Kunst der wissenschaftlich erfassten Kunstgeschichte oder aber ist das gemeint, was im traditionellen oder auch dem gemeinen, durchschnittlichen Verständnis unter ‚Kunst‘ verstanden wird? Ist eine genau eingegrenzte Kunst in ihren traditionellen Gattungen gemeint oder die Kunst des erweiterten und schließlich vollends entgrenzten ‚Kunstabegriffs‘? Materielle, visuelle Kunstwerke oder konzeptuelle Gedankensstrukturen, Strategien, Haltungen, Glaubensüberzeugungen – oder schließlich gar ein unnennbares Absolutes, ein *„je ne sais quoi“*?²⁹ Die Debatten wurden lange geführt und ließen sich unendlich weit ausdifferenzieren. Alles in allem: Versteht man unter ‚der Kunst‘ ein geschichtlich und gesellschaftlich definiertes Phänomenfeld, lassen sich daraus sehr heterogene Deutungen der Ausgangsfrage gewinnen³⁰ und man gerät in unlösbare Begründungsnot.

Grundlegend anders sieht es aus, wenn man sich der Frage aus anthropologischer und kulturenthnologischer Perspektive nähert. Der letztere Weg wird in

29 Vgl. Hubert Sowa: Topologie der Kunstlehre. Über doktrinaire, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstlehre, in: Glas 2015 (wie Anm. 16), S. 35–60. – Wolfgang Ullrich: Was war Kunst? Biographien eines Begriffs (Fischer, Bd. 16317), Frankfurt am Main 2005, S. 9 ff.

30 Das Diskussionsfeld ist uferlos, vgl. zum Beispiel in gesellschaftlicher, geschichtlicher und systemanalytischer Sicht: Kunst – was ist das?, Ausst. Kat. Kunsthalle Hamburg, hg. v. Werner Hofmann, Hamburg 1977. – Günter Seubold: Das Ende der Kunst und der Paradigmenwechsel der Ästhetik. Philosophische Untersuchungen zu Adorno, Heidegger und Gehlen in systematischer Absicht, Freiburg 1997. – Peter-Klaus Schuster, Andrea Bärnreuther: Die Gewalt der Kunst, in: Das XX. Jahrhundert. Ein Jahrhundert Kunst in Deutschland. Ausst. Kat. Altes Museum, Neue Nationalgalerie u. Hamburger Bahnhof Berlin, red. v. Almut Otto, Berlin 1999. – Julian Spalding: The Eclipse of Art. Tackling the Crisis in Art Today, München 2003. – Wolfgang Ullrich: Tiefer hängen. Über den Umgang mit Kunst (Wagenbachs Taschenbücherei, Bd. 479), Berlin 2003. – Ullrich 2005 (wie Anm. 29). – Wolfgang Ullrich: Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers (Wagenbachs Taschenbücherei, Bd. 577), Berlin 2007. – Wozu Kunst? Die Frage nach ihrer Funktion, hg. v. Bernd Kleimann u. Reinold Schmücker, Darmstadt 2001. – Hanno Rauterberg: Und das ist Kunst? Eine Qualitätsprüfung, Frankfurt am Main 2008. – In biologischer und anthropologischer Sicht vgl. Irenäus Eibl-Eibesfeldt, Christa Sütterlin: Weltsprache Kunst. Zur Natur- und Kunstgeschichte bildlicher Kommunikation, Wien 2007.