

Hamburg University Press

Wolfgang Legler
Kunst und Kognition

Kunstpädagogische
Positionen 6

Editorial

Gegenwärtig tritt die Koppelung von Kunst & Pädagogik, Kunstpädagogik, weniger durch systematische Gesamtentwürfe in Erscheinung, als durch eine Vielzahl unterschiedlicher Positionen, die aufeinander und auf die Geschichte des Faches unterschiedlich Bezug nehmen. Wir versuchen dieser Situation eine Darstellungsform zu geben.

Wir beginnen mit einer Reihe von kleinen Publikationen, in der Regel von Vorträgen, die an der Universität Hamburg gehalten wurden in dem Bereich, den wir FuL (Forschungs- und Lehrstelle. Kunst – Pädagogik – Psychoanalyse) genannt haben.

Im Rahmen der Bildung und Ausbildung von Studierenden der Kunst & Pädagogik wollen wir Positionen zur Kenntnis bringen, die das Lehren, Lernen und die bildenden Effekte der Kunst konturieren helfen.

Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Wolfgang Legler

Kunst und Kognition

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,
Eva Sturm, Wolfgang Legler,
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 6/2005
Hamburg University Press

Vorbemerkungen

Wenn im folgenden von »Kunst« die Rede ist, soll damit zunächst nicht mehr gemeint sein als ein Modus neben anderen, sich mit sich und der Welt und mit sich in der Welt auseinander zu setzen, die Welt auf vielfältige Weise anzuschauen, zu beschreiben, zu deuten und sie auf diese Weise auch immer wieder neu zu erschaffen.

»Kognition« meint Vorgänge im Zusammenhang mit *Wahrnehmung*, über die Lebewesen der Welt um sie herum gewahr werden *und* ein Bewusstsein davon ausbilden. »To live is to know« heißt das in der biologisch bestimmten Sichtweise Umberto Maturanas (vgl. Riegas/Vetter 1990, S. 333). Im Zusammenhang mit dem Blick auf die Kunst bzw. auf die Kunstpädagogik genügt allerdings vorläufig der Hinweis, dass Kognition ganz wesentlich mit dem Denken zu tun hat.

In meinem Vortrag soll es also um *die Kunst und das Denken* gehen oder – etwas genauer – um die Frage, was die Kunst bzw. die Kunstpädagogik mit dem Denken zu tun hat?

Zumindest für die Kunstpädagogik ist das eine fast *existentielle* Frage, denn die fortschreitende Marginalisierung des Kunstunterrichts in unseren Schulen hat in den Zeiten von PISA¹ viel mit dem verbreiteten Vorurteil zu tun, die Kunst bzw. die Kunstpädagogik habe mit dem Denken wenig oder gar nichts zu tun.

Längst wird das Fach »Bildende Kunst« nicht mehr in zwei Wochenstunden unterrichtet, oft muss nur eine Wochenstunde genügen. Vielerorts gibt es schon in den Klassen 3 und 4 nur noch Kunst *oder* Musik und nach dem 6. Schuljahr darf unser Fach ganz abgewählt werden. Dass Lehrerinnen und Lehrer mit dem Fach »Bildende Kunst« nach dem Hamburger Lehrerarbeitszeitmodell seit einiger Zeit mehr unterrichten müssen als ihre Kolleginnen und Kollegen in den für »wichtiger« erachteten Fächern, ist nur ein weiteres Indiz dafür, dass man unsere Tätigkeit für nicht sehr anspruchsvoll hält.

Das ist, von wenigen Ausnahmen abgesehen, offenbar ein *weltweites* Problem: Schon vor mehr als 30 Jahren beklagt Rudolf Arnheim in seinem Buch »Anschauliches Denken« (Visual Thinking, 1969), dass in den Schulen der Vereinigten Staaten die Künste vernachlässigt würden, »weil sie auf der Sinneswahrnehmung fußen« und die Wahrnehmung werde »gering geachtet, weil sie angeblich kein Denken verlangt« (Arnheim 1980, S. 15). Und 2002 stellt Arthur D. Efland von der Ohio State University nicht ohne Sarkasmus fest: »The belief that the arts are intellectually undemanding occupations, suitable for amusement and diversion is deeply ingrained in the Western psyche« (Efland 2002, S. 1).

Deshalb wird in diesem Zusammenhang auch gerne Platon bemüht, dessen Einfluss nicht unwesentlich zuzuschreiben ist, dass ein Unterricht, der sich auf die bildende Kunst bezieht, erst relativ spät im »Lehrplan des Abendlandes« (vgl. Dolch 1959) auftaucht.

Platons Einfluss

Platon hat in seinem »Staat« (Politeia) als erster einen Kanon von Inhalten begründet, der in seinem Zusammenhang das ermöglichen sollte, was wir heute als »Bildung« bezeichnen. Dabei ist er durchaus an einer ästhetischen Erziehung interessiert, weil er eine Korrespondenz zwischen ästhetischen Ordnungen und Wahrheit, zwischen der Schönheit und einer Harmonie des menschlichen Wesens sieht: »(...) Solche Künstler müssen wir suchen«, heißt es im dritten Buch der Politeia, »welche eine glückliche Gabe besitzen, der Natur des Schönen und Anständigen überall nachzuspüren, damit unsere Jünglinge, wie in einer gesunden Gegend wohnend, von allen Seiten gefördert werden« (401c und d)².

Platon denkt bei solchen »atmosphärischen« Wirkungen im Kontext der bildenden Künste besonders an die Architektur, die – am vollkommensten in den

griechischen Tempeln verwirklicht – Maß, Symmetrie, Proportion und erhabene Größe erfahrbar machen. Die Schönheit der Bauwerke gründet mithin über die genannten ästhetischen Ordnungen in ihrer Teilhabe an der materiell selbst nicht fassbaren Idee des Schönen. Sie sind Abbilder, im Sinne des Höhlengleichnisses sogar nur »Schattenbilder« einer Idee, derer wir nur auf diese mittelbare Weise ansichtig werden können.



1 Blick auf das Heraion und den dahinter liegenden Poseidontempel in Paestum

Im Unterschied zu den »poietischen«, den hervorbringenden Künsten, zu denen auch die Architektur zählt, sind die nachahmenden, die »mimetischen« Künste, zu denen z.B. das (abbildende) Zeichnen und die Malerei gehören, zu einer solchen Teilhabe nicht fähig, eben weil sie nur auf ein Diesseitiges verweisen und so allenfalls Abbilder von Abbildern, Nachbilder von Schattenbildern der Idee des Schönen liefern können. Schlimmer noch: Trotz dieses doppelt gebrochenen Verhältnisses zu den Ideen gaukelt uns die Malerei, indem sie so tut als könne sie Wirklichkeit wiedergeben, eine Nähe zur Wahrheit vor, die sie gar nicht besitzt. Ihre Werke, heißt es deshalb im 10. Buch der Politeia, entstünden im Gegenteil »in großer Ferne

von der Wahrheit«, hätten »mit dem von der Vernunft Fernen in uns« zu tun und würden sich »mit diesem zu nichts Gesunden und Wahren« verbinden (603a).

Keine Frage also, dass sie in pädagogischen Kontexten nichts zu suchen haben.

Platons schlechte Meinung über die abbildenden Künste hat lange nachgewirkt und noch im Mittelalter schlossen die »septem artes liberales«, die sieben freien Künste, welche die Erziehung eines *freien* Mannes ausmachen sollten, die visuellen Künste aus³. Denn einen Unterricht in diesen Künsten konnte man sich bis zum Ende des 19. Jahrhunderts eigentlich nur als Unterricht im Zeichnen vorstellen und Zeichnen hieß selbstverständlich »mimetisches« d.h. *abbildendes* Zeichnen.

Zeichnen – als Erkenntnismittel in der Kunst der Renaissance

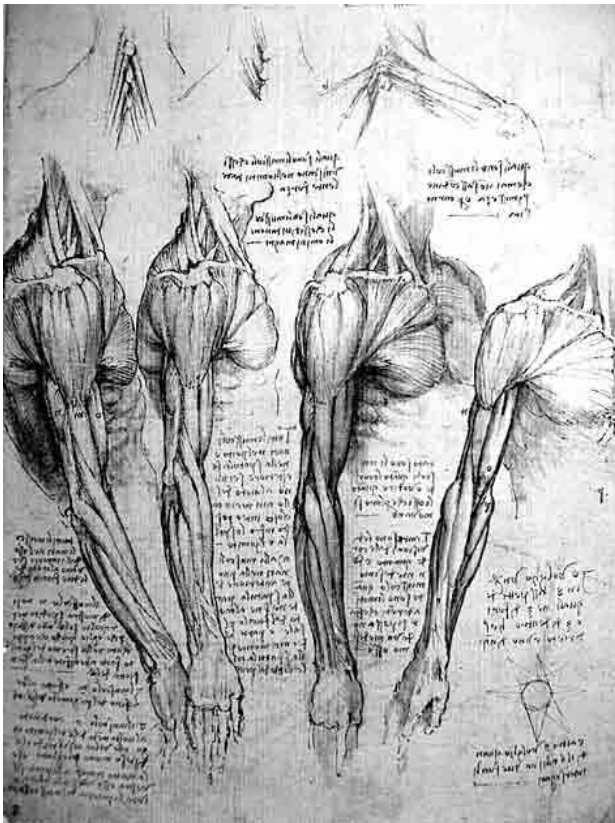
Die anhaltende Geringschätzung des Zeichnens änderte sich erst in der Renaissance und kurioserweise war es gerade das zunehmende Interesse der bildenden Kunst an der *sichtbaren* Welt, die eine grundlegende Neubewertung bewirkte.

Das Zeichnen spielt in der »ars nova«, der neuen Kunst der Renaissance als Mittel, die Erscheinungen der Wirklichkeit präziser wahrzunehmen und damit auch besser zu verstehen, aber auch als Instrument der Erfindung neuer Welten nämlich die Rolle einer Königsdisziplin:

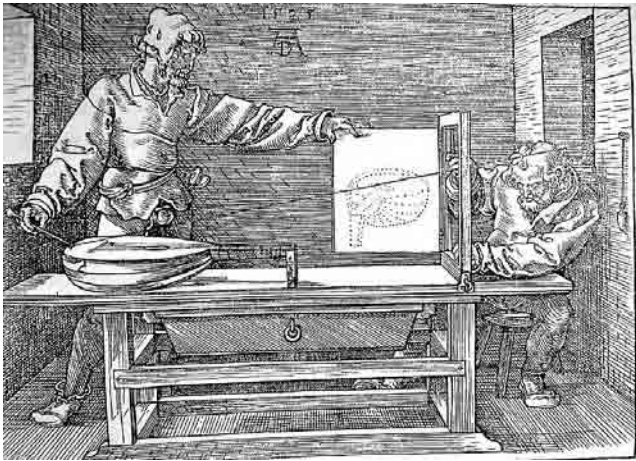
»Die Zeichenkunst ist von solcher Vollkommenheit«, sagt Leonardo, »dass sie nicht nur die Werke der Natur erforscht, sondern unendlich viel mehr hervorbringt als die Natur« (zit. nach Westfehling 1993, S. 74).

Denken wir an das hartnäckige Vorurteil, das die Kunst bis heute in das Ghetto von Gefühlsäußerungen und Zerstreuungen verbannt und das Denken und Erkennen zur alleinigen Domäne der Wissenschaft erklärt, ist

auffällig, wie kompromisslos sich die Kunst der Renaissance der »Erforschung der Natur« zuwendet, während sich die Wissenschaft im Sinne der Scholastik noch um den Nachweis der Wahrheit kirchlicher Dogmen zu bemühen hatte. Die unten eingefügte anatomische Zeichnung Leonardos datiert aus den 90er-Jahren des 15. Jahrhunderts. Dürers darunter stehende Erläuterungen zur perspektivischen Konstruktion, die das menschliche Auge zum Ausgangspunkt und Zentrum der Weltwahrnehmung und -erzeugung macht, sind 1525 entstanden.



2 Leonardo da Vinci, um 1495



3 Albrecht Dürer, 1525

Zur Erinnerung: Galileo Galilei wird erst knapp 40 Jahre später geboren und über 100 Jahre später für seine ungeheuerlichen Einsichten verurteilt. Francis Bacons »Neues Organ der Wissenschaft«, das sie aus ihren religiösen Vorgaben und Bindungen löst und auf die empirische Wirklichkeit verpflichtet, erscheint 1620, Descartes »Discours de la méthode« 1637.

Probleme mit der »Nachahmung der Natur« im Zeichenunterricht für Laien

Zugegeben: in den frühen Formen eines Unterrichts im Zeichnen für Laien steht das Training von Zeichenfertigkeiten im Mittelpunkt, denn die Wirklichkeit mit den Mitteln der Kunst zu erfassen und erkennend zu durchdringen, setzte damals noch notwendig das Vermögen voraus, sich zu allererst ein *richtiges* Bild von den Dingen zu machen. Und das fiel auch sehr begabten Zeichnern deutlich schwerer als Leonardo da Vinci oder Albrecht Dürer.

eine genaue Anleitung zur Herstellung einer Umrisszeichnung des menschlichen Kopfes in kleinsten Lernschritten ganze 86 Seiten (vgl. Kemp 1979, S. 126). Das ist, wenn man so will, der Beginn einer als Vermittlungsmethode verstandenen Kunst- bzw. Zeichen-Didaktik.

Ihr Problem ist es von den Anfängen in der Renaissance bis wenigstens zum Ende des 19. Jahrhunderts, dass sie unter dem Vorzeichen einer Kunst, die sich in wechselnden Akzentuierungen am Prinzip einer »Nachahmung der Natur« orientiert, *den Anschluss an die Kunst nicht halten kann.*

Das gilt verstärkt in dem Maße, in dem sich der Zeichenunterricht nicht mehr nur wie in den Anfängen an gesellschaftliche Eliten und hier überwiegend an junge Erwachsene richtet. Noch die englischen Zeichenmeister des 18. Jahrhunderts waren wie Cozens, Cotman, oder Crome i.d.R. selbst bemerkenswerte Künstler, die sich eben nur der Adel oder das wohlhabende Bürgertum leisten konnte. Und das gilt natürlich ganz besonders dort, wo nun auch jüngere Kinder im Zeichnen unterrichtet werden sollen.

*Die Hinwendung zur Pädagogik –
und die Einbeziehung entwicklungspsychologischer
und »erkenntnistheoretischer« Begründungen
für den Unterricht im Zeichnen*

So schreibt Rousseau in seinem »Emile« 1762: »Mir wäre es sehr lieb, wenn mein Kind diese Kunst kultivierte, nicht so sehr um der Kunst selbst willen, sondern um einen scharfen Blick und eine geschickte Hand zu bekommen« (1976, S. 311).

Für die Geschichte des Zeichenunterrichts ist diese Aussage revolutionär, weil das Zeichnen hier zum ersten Mal nicht primär als Grundlage jeder bildkünstlerischen Arbeit und als eine in vieler Hinsicht auch für den Laien nützliche bzw. beruflich verwertbare Fertigkeit gelehrt und gelernt werden soll, sondern weil es *pädagogisch,*

d.h. für die Entwicklung des Kindes und seiner Möglichkeiten sinnvoll erscheint. Mit ihrer Hinwendung zum Diskurs der Pädagogik gibt die Zeichendidaktik – zumindest dort wo sie sich auf den Unterricht jüngerer Kinder bezieht – aber zugleich ihre ursprüngliche, noch aus der Renaissance stammende Orientierung am Diskurs der Kunst auf.

Der Begründungszusammenhang, in dem Rousseau seine Vorstellungen vom Zeichnenlernen entwickelt, kann hier nicht im einzelnen nachgezeichnet werden. Er enthält aber bereits erstaunlich präzise Beobachtungen zum Verhältnis und Zusammenhang von sensumotorischen Aktivitäten, Wahrnehmungsleistungen und kognitiven Prozessen oder auch zur Rolle der Perspektive und der Körperbewegung bei der Entwicklung des räumlichen Denkens, von denen das folgende Zitat nur Andeutungen vermitteln kann:

»Da von allen anderen der Gesichtssinn der ist, der von den Erkenntnissen des Verstandes am wenigsten zu trennen ist, braucht man zum Sehenlernen sehr viel Zeit. Lange Zeit muss man den Gesichtssinn mit dem Tastsinn verknüpfen, um ihn daran zu gewöhnen, uns ein getreues Abbild von Gestalten und Entfernungen zu vermitteln. Ohne den Tastsinn und ohne die Vorwärtsbewegung wäre es den schärfsten Augen der Welt unmöglich, uns eine Vorstellung vom Raum zu geben« (S. 310).

Das hat Jean Piaget 200 Jahre später in seinem Buch »Die Entwicklung des räumlichen Denkens bei Kinde« später zwar etwas anders formuliert und auf mehr als 500 Seiten sehr viel ausführlicher beschrieben (vgl. Piaget/Inhelder 1971), aber im Kern decken sich seine Befunde mit der zitierten Aussage Rousseaus. Rousseaus pädagogische Begründung des Zeichenunterrichts bedient sich also aus heutiger Sicht bereits explizit entwicklungs- und kognitionspsychologischer Argumente. Demgegenüber wird der Bezug zur Kunst zweitrangig.

Immanuel Kant, der als einziges Bild in seiner Wohnung angeblich einen Kupferstich hängen hatte, der Rousseaus Bildnis zeigte, kommt auf der Seite der Erkenntnistheorie zu einer vergleichbaren Würdigung der besonderen Leistungen der Sinnlichkeit im Blick auf die Möglichkeiten des Verstandes wie Rousseau. In der 1781 erscheinenden »Kritik der reinen Vernunft« wird deshalb die »transzendente Ästhetik« als eine »Wissenschaft von allen Prinzipien der Sinnlichkeit a priori« der »transzendentalen Logik«, in der es um die Leistungen des Verstandes geht, vorangestellt (1956, S. 64). Kant kommt dabei zu dem Schluss, dass unsere Erkenntnis »aus zwei Grundquellen des Gemüts« entspringe, weil wir nichts mit dem Verstande erkennen können, was nicht zuvor Gegenstand unserer sinnlichen Anschauung war.

Was uns heute fast trivial erscheint, hat nach den Worten des französischen Philosophen Luc Ferry »eine wirkliche Revolution und einen in der Geschichte nie gehabt Perspektivenwechsel« des Denkens eingeleitet (Ferry 1992, S. 95). Denn indem Kant die menschliche Erkenntnistätigkeit an die Leistungen der Sinne bindet, wird sie aus ihrer Orientierung an einem göttlichen Absoluten gelöst und als prinzipiell diesseitig bzw. endlich begriffen. »Gott« wird zwar noch als eine »Idee« der Vernunft anerkannt, aber aus der wissenschaftlichen Suche nach Wahrheit bleibt er fürderhin ausgeschlossen.

Wolfgang Welsch sieht in Kants Rückbindung der menschlichen Erkenntnis an die Leistungen der Sinnlichkeit den Beginn einer »epistemologischen Ästhetisierung«, die bis heute andauert (Welsch 1993, S. 233), aber ihre wesentlichen Impulse in den Anfängen, wie wir gesehen haben, gerade nicht von der Kunst erfährt.

Für die Pädagogik des ausgehenden 18. Jahrhunderts ergibt sich aus Kants Perspektivenwechsel des Denkens die Herausforderung, das Verhältnis von Sinnlichkeit und Vernunft neu zu denken. Obwohl wir nicht wissen, ob Pestalozzi jemals Kant gelesen hat, verweist seine

Äußerung, »dass die Anschauung das absolute Fundament der Erkenntnis sei« und dass deshalb »jede Erkenntnis von der Anschauung ausgehen und auf sie müsse zurück geführt werden«, darauf, dass er sich mit genau dieser Herausforderung auseinandersetzt (Sämtliche Werke, Bd. 13, S. 309)⁴.

Das Ziel einer neu zu entwickelnden Methode der Elementarbildung müsse es deshalb sein, »die mechanische Form allen Unterrichts den ewigen Gesetzen zu unterwerfen, nach welchen der menschliche Geist sich von sinnlichen Anschauungen zu deutlichen Begriffen erhebt« (13, S. 242).

Nun hatten aber ja auch schon Comenius 1658 in seinem »Orbis sensualium pictus« und Johann Bernhard Basedow, der in Hamburg das Johanneum besucht hatte und später auch eine Zeit lang am Christianeum in Altona tätig war, in seinem 1774 gedruckten »Elementarwerk« mit einem für damalige Verhältnisse enormen Illustrationsaufwand Begriffe durch Bilder »anschaulich gemacht«. Aber das konnte nach Pestalozzis Überzeugung nicht der richtige Weg sein, denn ihm war klar, dass die Realisierung des Anspruches, den Comenius mit seinem »Orbis sensualium pictus« verfolgt hatte, nämlich »die sichtbare Welt«, das heißt »alle grundlegenden Welt Dinge und Lebensverrichtungen« abzubilden und zu benennen, bereits am Ende des 18. Jahrhunderts zu einem uferlosen Enzyklopädismus hätte führen müssen (vgl. Lehmensick 1926, S. 33 ff.). Schon Basedow hätte »zu seinen Hundert Kupfertafeln ebensowohl hundert Bände (...) liefern können«, stellt Pestalozzi 1809 in seiner »Lenzburger Rede« nicht ohne Bosheit fest (ebd.)⁵.

Zeleniny.

Olera.

Gartenfrüchte.



In Kohlgärten wachsen Gartenfrüchte, als: der Salat 1, der Kohl 2, die Zwiebel 3, der Knoblauch 4, der Kürbiß 5, [6, die Möhre (gelb Rube) die Rube 7, der Rettich 8, der Meerrettich (Krän) 9, die Petersilge 10, [11, die Gurken (Cucumern) die Melonen 12.

5 Aus dem »Orbis sensualium pictus« des Comenius, 1658



6 Aus Basedows »Elementarwerk«, 1774

Pestalozzi reagiert also auch auf die moderne Erweiterung des Wissens⁶, wenn er in seinem Konzept der Elementarbildung versucht, die Anschauung zu »psychologisieren«, d.h. von der »natürlichen« Anschauung ausgehend eine Anschauungskunst zu entwickeln – wobei

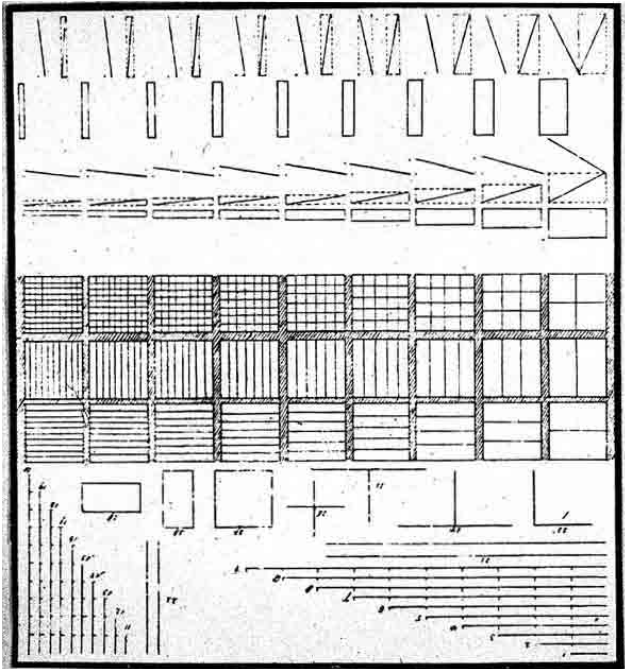
Kunst hier nichts anderes als Methode bedeutet –,um auch jene Wissens- und Erfahrungsbestände, die außerhalb des eigenen Gesichtskreises liegen, »wenigstens in gewissem Umfang als Eigenerfahrung zugänglich zu machen« (Liedke 1977, S. 256). Da das, wie wir gesehen haben, eben nicht primär durch eine Veranschaulichung der Gegenstände selbst gelingen kann und weil »die ganze Summe aller äußern Eigenschaften eines Gegenstandes im Kreise seines Umrisses« d.h. seiner Form, seiner Maße und Proportionen, »im Verhältnis seiner Zahl«, d.h. als Einheit oder Vielheit »und durch Sprache meinem Bewusstsein eigen gemacht werden«, erklärt Pestalozzi schließlich »Zahl, Form und Sprache gemeinsam« zu den Elementarmitteln des Unterrichts (13, S. 256).

Zeichnen bedeutet für Pestalozzi deshalb in erster Linie »linearische Bestimmung der Form« (13, S. 285 – Herv. W.L.) und deshalb muss es in seinem Konzept der Elementarbildung eine wichtige Rolle spielen.

Aber wie kann es das, wenn es zugleich Pestalozzis (von allen Zeitgenossen geteilte) Überzeugung ist, dass sich die »Kräfte« des Kindes nur in Korrespondenz zu solchen Aufgaben entwickeln können, die es bis zur Vollkommenheit erfüllen kann? Nur dadurch, dass das Zeichnen selbst auf seine elementarsten Grundlagen zurückgeführt und als Zeichnen von geraden Linien, die um ihre eigene Länge verdoppelt und vervielfacht, durch Punkte zwei-, vier-, achtmal, später auch drei-, fünf- und siebenmal unterteilt werden etc. zunächst einmal ganz in den Dienst der »Messkunst« gestellt wird.

Pestalozzi, dem es bei dieser rigiden Schematisierung des Elementarzeichnens offenkundig selbst nicht wohl ist, hat zwar die Vision, die Kinder könnten durch ständige Übung »stufenweise auf den Punkt« geführt werden, so schreibt er in »Wie Gertrud ihre Kinder lehrt«, »dass das weitere Im-Aug'-Haben der Ausmessungslinien ihnen allmählich ganz überflüssig wird und von den Führungsmitteln der Kunst ihnen nichts übrig bleibt als die Kunst selbst« (13, S. 289). Aber das ändert nichts

daran, dass die Einführung des Zeichenunterrichts in die Volksschulen, die in der Pädagogik-Geschichte als endgültige Aufnahme einer bildnerischen Erziehung in den Kanon der allgemeinbildenden Fächer gefeiert wird, mit einer *nahezu vollständigen Auflösung aller Bezüge des Zeichenunterrichts zur bildenden Kunst* verbunden ist.



7 Aus Pestalozzis »ABC der Anschauung«, 1803

Das ist im Sinne der Pestalozzischen Elementarmethode nur folgerichtig, denn ihr Ziel ist ja nicht ästhetische Erziehung, sondern die planvolle Förderung der kognitiven Potentiale der Zöglinge und das hierbei entscheidende Vermögen, sich – wie es bei Pestalozzi heißt – »von dunklen Anschauungen zu bestimmten, von bestimmten Anschauungen zu klaren Vorstellungen und

von klaren Vorstellungen zu deutlichen Begriffen« zu erheben (13, S. 258).

Diese Zielsetzung ist in einer Zeit, in der vielen Landesherren der Zustand ihrer Gestüte erheblich wichtiger erschien als der Zustand der Schulen für das »niedere Volk«, ein enormer Anspruch.

Schillers Vision einer ästhetischen Bildung

Trotzdem bin ich immer wieder von neuem von der gedanklichen Kühnheit beeindruckt, mit der Schiller – der sich freilich nicht mit den pragmatischen Rücksichten herumzuschlagen hatte, die Pestalozzis praktische Schularbeit und seine schulpolitischen Bestrebungen mit sich brachten – beinahe gleichzeitig ein Konzept ästhetischer Erziehung entwickelt hatte, das nicht nur die hierarchische Stufenfolge von Anschauungen, Vorstellungsvermögen/Einbildungskraft und Begriffsbildung als Ziel aller Bemühungen überwindet, die sich, wie wir gesehen haben, hartnäckig bis heute erhalten hat und den Kunstunterricht wieder verstärkt in die zu vernachlässigenden Randzonen des Curriculums verbannt. Schiller liefert uns darüber hinaus eigentlich auch schon alle Argumente, mit denen wir uns gegen diese Marginalisierung wehren und – wenigstens theoretisch – begründen können, dass eine an der Kunst orientierte ästhetische Bildung nicht nur ganz viel mit dem Denken zu tun hat, *sondern dass ein kreatives und innovatives Denken sogar vorzüglich im Kontext ästhetischer Erfahrungen entstehen kann.*

Auch hierfür hatte Kant die Voraussetzungen geschaffen. In seiner »Kritik der Urteilskraft« trennt er 1790 das ästhetische Urteil deutlich vom »Erkenntnisurteil«, dessen Voraussetzungen er neun Jahre vorher in der »Kritik der reinen Vernunft« untersucht hatte, und erklärt es zu einer ganz und gar subjektiven Angelegenheit. Was Schiller zunächst als Herabsetzung des Geschmacksurteils empfindet, erweist sich schließlich als entscheidender Vorzug: Während sich ästhetisches und

logisches Denken z.B. bei Baumgarten noch komplementär oder auch kontrastierend gegenüber stehen, werden sinnliches und intellektuelles Vermögen, Einbildungskraft und Verstand bei Kant durch eine ästhetische Erfahrung gleichermaßen angeregt und *können in ein lebendiges Wechselspiel eintreten*. Das ist nur deshalb möglich, weil der Verstand für das, was ihm über eine ästhetische Erfahrung (das ist auch für Kant besonders die Erfahrung des Schönen) vermittelt wird, keine begrifflichen Äquivalente besitzt. Wir können z.B. nicht angeben, auf welchen (objektiven) Regeln der Eindruck der inneren Stimmigkeit beruht, der uns ein Kunstwerk oder eine Landschaft als »schön« erscheinen lässt, weil die Einbildungskraft, die uns diesen Eindruck vermittelt »ohne Begriff schematisiert«. D.h. ganz wörtlich, wir können unseren Eindruck nicht »auf den Begriff« bringen, sondern müssen immer wieder hinsehen, um vielleicht doch noch etwas zu entdecken, was wir bisher übersehen haben und was uns zu einer erweiterten Einsicht oder auch »nur« zu einer tieferen Empfindung verhelfen könnte.

In »ästhetischer Absicht«, heißt es bei Kant, tritt die Einbildungskraft also aus der subalternen Position heraus, die sie in der »Kritik der reinen Vernunft« zur bloßen Zuarbeiterin des Verstandes machte, und wird frei, »ungesucht, reichhaltigen Stoff für den Verstand, worauf dieser in seinem Begriffe nicht Rücksicht nahm, zu liefern« (1974, S. 171). Aus dem Wechselspiel von Einbildungskraft und Verstand, das für eine ästhetische Erfahrung kennzeichnend ist (Schiller spricht von einem »ästhetischen Zustand«), kann also eine *prinzipiell neue Qualität des Denkens* entstehen. Das ist eine Einsicht, deren Tragweite wir vielleicht erst heute richtig einzuschätzen wissen (vgl. zusammenfassend Legler 1995, S. 18 f., Parmentier 2004, S. 17 ff.).

Dass Schillers 1795 in den Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« entwickelte Vision pädagogisch nahezu vollkommen folgenlos blieb, mag neben den oben angedeuteten restriktiven schul-

politischen Rahmenbedingungen, die sich nach einer kurzen Phase der Liberalisierung nach 1815 erneut verschärften, auch daran liegen, dass man sich deren praktische Umsetzung offenbar nicht recht vorstellen konnte. Dies um so mehr, als ein an Kunstrezeption orientierter Kunstunterricht – sieht man vom Zeichnen nach Vorlageblättern oder Gipsfiguren ab – erst eine Erfindung des späten 19. Jahrhunderts ist.

Kunstpädagogisch bestand das Dilemma also besonders bei der Unterweisung von Kindern und jüngeren Jugendlichen unverändert darin, dass es, solange die bildende Kunst bei aller Unterschiedlichkeit ihrer Ausprägungen einer »Nachahmung der Natur« verpflichtet war, keine kunstanalogen Formen ästhetischer Praxis in der Schule geben konnte, weil jüngere Schülerinnen und Schüler schon beim Abzeichnen einfacher Vorlageblätter heillos überfordert waren.

*Die Abkehr der bildenden Kunst
vom Prinzip einer »Nachahmung der Natur«
und die Entdeckung
der »freien« Kinderzeichnung*

Nach allem bisher Gesagten ist es naheliegend, von der im späten 19. Jahrhundert allmählich einsetzenden Abkehr vom Prinzip einer »Nachahmung der Natur« auch kunstpädagogische Konsequenzen zu erwarten. Besonders Cézanne hatte durch seine Konturen auflösende fleckhafte Malweise und die sensible Modulation von Farbwerten den perspektivischen Bildraum, der vorgab »Wirklichkeit« zu zeigen, »dekonstruiert« und dabei eine neue Wirklichkeit der Malerei »parallel zur Natur« begründet. Für unser Thema »Kunst und Kognition« ist von Interesse, dass das Nachspüren dieser hier erstmals behaupteten Differenz zwischen Kunst und Natur, die zugleich auf die Differenz zwischen Malen und Sehen verweist, auch einen in dieser Form neuen Stil künstlerischer Arbeit offenbart, den Emile Bernard im Blick auf

Cézanne »ein Nachdenken mit dem Pinsel in der Hand« (Bernard 1982, S. 79) genannt hat. Es steht am Beginn einer Entwicklung in der Kunst des 20. Jahrhunderts, die gelegentlich als »Intellectualisierung des Ästhetischen« charakterisiert wurde (Jähmig 1966, zit. nach Lingner 1993, S. 27).



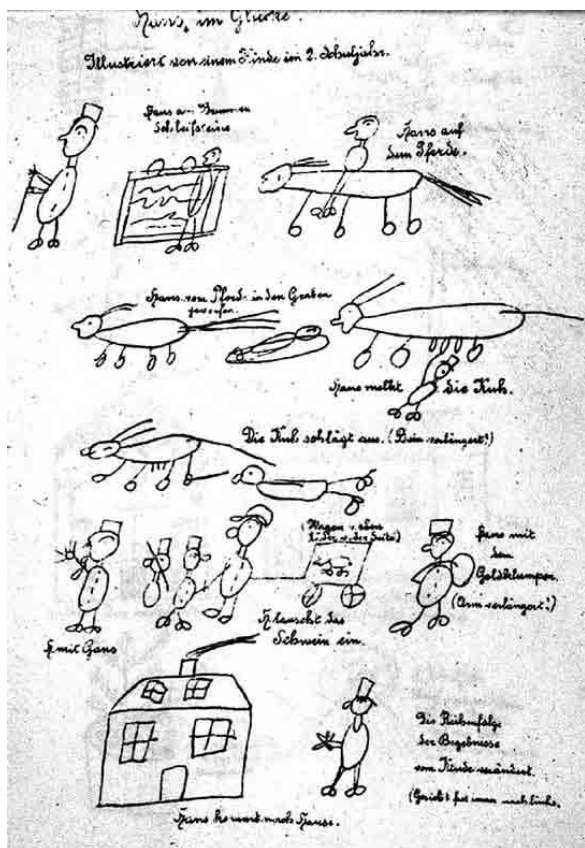
8 Paul Cézanne: »Wegbiegung im Wald«. Zwischen 1902 und 1906

Was die kunstpädagogischen Konsequenzen angeht, ist es wohl kein Zufall, dass beinahe zeitgleich zu der von Cézanne (mit-)eingeleiteten Geburt der Moderne das

Dogma des in der Schule einzig zulässigen (erscheinungs)»richtigen« Zeichnens aufgegeben wird. 1898 veranstaltet die Hamburger Lehrervereinigung für die Pflegeder künstlerischen Bildung mit Unterstützung von Alfred Lichtwark in der Kunsthalle eine Ausstellung mit »freien« also außerhalb pädagogischer Anleitungen entstandenen Kinderzeichnungen und nennt sie »Das Kind als Künstler«. Das heißt zunächst einmal nichts anderes, als dass man nun auch diese »freien« Zeichnungen der Kinder ernst nehmen wollte. Denn plötzlich interessierte man sich dafür, wie sich ein kleines Kind ganz allmählich eine Vorstellung vom Aussehen der menschlichen Gestalt erarbeitet, wie und in welchen Schritten ein Formbestand für die Darstellung von Bäumen oder Häusern entsteht oder wie ein Kind im 2. Schuljahr das Märchen von »Hans im Glück« illustriert. – Für die Traditionalisten unter den Zeichendidaktikern waren das auch damals noch nur Monströsitäten und »Sudeleien«.

Zu einer weiter gehenden Annäherung zwischen Kunstpädagogik und Kunst kommt es zumindest in der ersten Phase der Kunsterziehungsbewegung vor dem 1. Weltkrieg – nicht, obwohl sich Künstlerinnen und Künstler der »klassischen Moderne« wie Gabriele Münter, Wassily Kandinsky, Lionel Feininger oder Paul Klee auch ihrerseits sehr für die unverbildete Authentizität, die ursprüngliche Ausdruckskraft und die Originalität der kindlichen Bildwerke interessieren (vgl. Fineberg 1995).

Später plädiert deshalb Gustav Hartlaub in seinem 1922 erschienen Buch »Der Genius im Kinde« dafür, den Kindern im Kunstunterricht lieber nichts beibringen zu wollen, sondern gegen die Anpassungszwänge der Erwachsenenwelt – wenigstens eine zeitlang – »das Kind im Kinde« zu retten (S. 76).



9 »Hans im Glück«. Illustriert von einem Kinde im 2. Schuljahre. Aus dem von Carl Goetze herausgegebenen Begleittext zur Hamburger Ausstellung »Das Kind als Künstler« 1898

Die kunstpädagogische Orientierung der Hamburger Reformer findet in dem von Carl Götze, ihrem führenden Kopf, in Anlehnung an Herbert Spencer formulierten Grundsatz Ausdruck, »der Zeichenunterricht« müsse »der psychischen Entwicklung des Kindes folgen« (Lehrervereinigung 1897, S. 37; vgl. hierzu auch Hesse

1985, S. 16 ff.). An das Ende seines Textes für das Begleitheft zur Ausstellung »Das Kind als Künstler« stellt er, ohne dies auszuweisen, ein wörtliches Zitat aus Spencers Buch »Die Erziehung«, das die für die Fachdiskussion des ausgehenden 19. Jahrhunderts geradezu unerhörte Feststellung enthält, die Frage, um die es im Zeichenunterricht gehe, sei nicht, »ob das Kind gute Zeichnungen anfertigt. Die Frage ist, ob es seine Anlagen entwickelt« (Spencer 1905, S. 142; Lehrervereinigung 1898, S. 38). Und obwohl sich die Kinder jetzt in den ihnen gemäßen Formen zeichnerisch artikulieren dürfen, was nach dem rigiden Schematismus des traditionellen Zeichenunterrichts ein immenser Fortschritt ist, wird der Zeichenunterricht auch hier in ein Entwicklungsmodell eingepasst, das nun zwar mehr von den Kindern und ihrer Entwicklung weiß, aber ansonsten den gleichen Grundsätzen folgt, die schon Pestalozzi geleitet hatten. Nämlich, dass wir bei der Erziehung – ich zitiere noch einmal Spencer – »vom Einfachen zum Komplexen voranschreiten sollten ..., vom Unbestimmten zum Bestimmten ..., vom Besonderen zum Allgemeinen ..., vom Konkreten zum Abstrakten ..., von der Erfahrung zur Einsicht« (zit. nach Egan o. J., S. 1)⁷. Die von Götze zitierte Äußerung Spencers zum Zeichenunterricht findet sich nicht umsonst in einem Kapitel, das die Überschrift »Die Erziehung des Verstandes« trägt.

*Zur Problematik der Stufenmodelle,
zur »Erziehung des Verstandes«*

Was ist daran problematisch? Spricht nicht der Umstand, dass uns solche Stufenmodelle von Platon über Pestalozzi bis Piaget immer wieder begegnen, dafür, dass sie eine notwendige Orientierungs- und Planungshilfe für die Organisation von Lernprozessen sind? Ich würde dem nicht grundsätzlich widersprechen, aber mehrere Vorbehalte anmelden, die gegen eine *prinzipielle* Richtigkeit solcher hierarchischen Ordnungen sprechen, die im Sinne

ihrer Erfinder *immer von oben nach unten*, also von den avanciertesten Erkenntnisleistungen und den anspruchsvollsten kognitiven Operationen zu deren jeweils vermuteten Voraussetzungen gedacht werden.

Mein *erster Vorbehalt* betrifft den Umstand, dass die Vorstellung von zwischen Anschauung und Begriffsbildung *linear* ablaufenden Erkenntnisprozessen, auf die sich ja auch die hierarchisch gedachten Entwicklungsmodelle der Erkenntnisvermögen gründen, durch die moderne Entwicklung der Wissenschaften besonders seit dem Beginn des 20. Jahrhunderts auf eine sehr grundsätzliche Weise problematisch geworden ist.

Besonders naturwissenschaftliche Theorien beschäftigen sich heute ja vielfach mit Wirklichkeitsbereichen, denen gegenüber unsere Anschauungen versagen (vgl. Alt 1990, S. 227). Das gilt, sehr vereinfacht gesagt, für alles, was extrem groß, schnell oder klein ist, also für den Makro- wie für den Mikrokosmos, und für alle Bereiche von sehr hoher Komplexität. Gerhard Vollmer nennt die »Welt der mittleren Dimensionen«, die unserer Anschauung zugänglich sind, daher auch »Mesokosmos« (vgl. Vollmer 1993, S. 38 ff.).

Aber selbst die – von der anschaulichen Präsenz der Erkenntnisgegenstände unabhängig gewordenen – abstrahierenden Fähigkeiten »formaler« Denkopoperationen, die bei Piaget an der Spitze der Pyramide seines Entwicklungsmodells stehen, reichen nicht mehr aus, wenn sich die Wirklichkeit nicht mehr über eindeutige begriffliche Zuordnungen und vorhersagbare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge beschreiben lässt. So schildert Werner Heisenberg in seinem berühmten Vortrag über »Die Bedeutung des Schönen in der exakten Naturwissenschaft« (1970), wie durch die Entdeckung des Wirkungsquantums durch Max Planck im Jahre 1900 nicht nur die »alten Regeln, nach denen man über zwei Jahrhunderte lang die Natur erfolgreich beschrieben hatte (...) nicht mehr zu den

neuen Erfahrungen passen« wollten, sondern wie »auch diese Erfahrungen selbst (...) in sich widersprüchlich« waren: »Eine Hypothese, die sich in einem Experiment bewährte, versagte in einem anderen« (Heisenberg 1986, S. 82).

»In der Tat ist unsere reale Welt«, resümiert Bernulf Kanitschneider, offenbar »ein Gemisch von linearen und nicht linearen, von regulären und irregulären Prozessen« (1993, S. 187). Ein in linearen Ursache-Wirkungs-Beziehungen operierendes »logozentrisches« Denken reicht in dieser Welt nicht mehr aus. Was freilich nicht bedeutet, dass es nicht in sehr vielen Zusammenhängen außerordentlich nützlich ist und deshalb – natürlich – in pädagogischen Kontexten trainiert werden muss.

Aber gerade an der bildenden Kunst des beginnenden 20. Jahrhunderts fasziniert uns ja, wie sie Verhältnis von Erscheinungsrealität und Anschaulichkeit radikal erneuert und damit auch das menschliche Vorstellungsvermögen revolutioniert. Dabei werden auch die eben skizzierten Umwälzungen im Charakter naturwissenschaftlicher Erkenntnis reflektiert. Kandinskys bekannte Äußerung aus dem Jahr 1914, das »Zerfallen des Atoms war in meiner Seele dem Zerfall der ganzen Welt gleich«, macht besonders deutlich, dass mit dem neuen physikalischen Weltbild auch in der bildenden Kunst ein neues Weltbild entsteht (vgl. zusammenfassend Gassner/Kersten 1991). Das »Geistige in der Kunst« (vgl. Kandinsky 1912) ist Antwort auf den Zerfall der materiellen Welt. Die euklidischen Dimensionen Punkt, Linie und Fläche (vgl. Kandinsky 1926) werden, aus ihren geometrischen Fixierungen gelöst, in ein freies Spiel gebracht, und können neue Ordnungen in einer unendlichen Vielfalt erzeugen.

»Die Elemente der Malerei sind auch die der Welt«, schreibt der Phänomenologe Michel Henry in einem Aufsatz mit dem Titel »Die abstrakte Malerei und der Kosmos«, in dem er primär über Kandinsky spricht (Henry 1992, S. 289). Und sie sind es unmittelbarer und

authentischer – subjektiver – als sie es in einer Wissenschaft, die sich auf die Dinge, mit denen sie sich beschäftigt, nie distanzlos einlassen kann, je sein könnten. Und dennoch ist die Malerei nicht in den Grenzen des Sichtbaren gefangen. Sie kann »zu einer Malerei des Unsichtbaren werden: sehen lassen, was nie gesehen wird« (S. 291). Paul Klees bekannte Äußerung, die Kunst gebe nicht das Sichtbare wieder, sondern mache sichtbar, geht in die gleiche Richtung.

Damit wir die Kunst auch zu einer Mittlerin zwischen unserer Subjektivität, unserer leiblichen Existenz und den von den modernen Wissenschaften erschlossenen Wirklichkeitsbereichen, denen gegenüber unsere unmittelbare Anschauung und unsere lebensweltlichen Erfahrungen versagen.

Ich denke, das sind Perspektiven, die ein Unterrichtsfach mit dem Namen »Bildende Kunst« nicht ignorieren darf. Schon zu Beginn der 60er Jahre des letzten Jahrhunderts hatte Reinhard Pfennig in seinem Buch »Gegenwart der bildenden Kunst – Erziehung zum bildnerischen Denken« einen Kunstunterricht gefordert, der sich wesentlich an den Denk-, Erfahrungs- und Erkenntnismöglichkeiten der jeweils gegenwärtigen Kunst orientiert. Kunstunterricht müsse »zur Vergesellschaftung des bildnerischen Denkens unserer Zeit beitragen«, weil dieses Denken wichtige Chancen für ein besseres Verständnis und das Bewältigen der Gegenwart eröffne (vgl. Pfennig 1974). Und Gunter Otto zitiert Theodor Wilhelm mit den Worten, in der Kunst werde »das Operationsfeld des Denkens erweitert« (Otto 1969, 44; vgl. Wilhelm 1967, 372 f.). Deshalb falle dem Kunstunterricht die Aufgabe zu, »das Monopol des verbalen Denkens außer Kraft zu setzen« und auch den Dimensionen menschlicher Vernunft Geltung zu verschaffen, die Otto später in Anlehnung an den Philosophen Martin Heidegger »ästhetische Rationalität« genannt hat (vgl. Otto 1991).

Ein *weiterer Vorbehalt* bezieht sich auf die wissenschaftliche Stichhaltigkeit der oben skizzierten Entwicklungstheorien selbst. Ich zitiere dazu etwas ausführlicher aus einem noch unveröffentlichten Aufsatz des kanadischen Erziehungswissenschaftler Kieran Egan, der 1997 mit seinem Buch »The educated mind. How cognitive tools shape our understanding« bekannt wurde: »Das Problematische an diesen Ideen ist«, heißt es da, »dass sie unterstellen, die intellektuelle Entwicklung von Kindern folge der gleichen Linie wie unsere biologische Entwicklung. Spencer übernahm diese Vorstellung aus der Evolutionsbiologie (einer Evolutionsbiologie, die sich mittlerweile selbst als falsch herausgestellt hat, vgl. Gould 1996) und wendete sie direkt auf das Lernen an. Jean Piagets einflussreiche Theorie ist in ähnlicher Weise auf ein biologisches Konzept von Entwicklung gegründet. Nach dieser »hierarchisch-integrativen« Theorie erwirbt das Kind seine Fertigkeiten stufenweise. Dabei umfasst und erweitert jede neue Stufe die auf der vorhergehenden Stufe erworbenen Fähigkeiten und Fertigkeiten. Der Erwachsene ist demnach die Vervollkommnung all jener Eigenschaften, die in der Kindheit noch unausgereift vorhanden sind. Nach Spencers Ideen, die von Piaget bekräftigt wurden, besteht die Grundlage des Lernens im Aufbau von Fertigkeiten, die schrittweise zur Reife gelangen und für das Leben als Erwachsener von Nutzen sind.

Was ist daran falsch? Falsch daran ist, dass sich der menschliche Geist – in einer für das Lernen sehr wichtigen Weise – nicht wie die übrige biologische Welt entwickelt. Kinder sind mit einigen besonderen geistigen Fähigkeiten ausgestattet, die ihren Gipfel in den frühen Jahren erreichen und für den Rest des Lebens nur in einer verkümmerten Form erhalten bleiben. So erreicht z.B. unsere Fähigkeit, passende Metaphern zu erkennen und zu erfinden, ihren Höhepunkt im Alter von fünf Jahren und nimmt dann ab (Gardner/Winner 1979, Winner 1988). Der geläufige Umgang mit Metaphern ist von entscheidender Bedeutung für die Sprachentwicklung, aber natürlich auch

für eine Reihe anderer intellektueller Aktivitäten. Geistige Fähigkeiten, die wir ziemlich vage als ›Einbildungskraft‹ (Imagination) bezeichnen, erreichen in ähnlicher Weise schon früh im Leben ein hohes Niveau und lassen typischerweise immer mehr nach, wenn wir älter werden. Wir beginnen als Poeten und neigen als Erwachsene zur Verkalkung der Einbildungskraft» (Egan o.J., S. 2).

Vor diesem Hintergrund klingt dann auch Hartlaubs oben zitiertes Votum, im Kunstunterricht gehe es darum, »das Kind im Kinde zu retten« viel weniger weltfremd. Denn auch die Konsequenz, die Egan aus seinen Einsichten zieht, lautet: »Die elementare Grundlage des Lernens bilden (...) die Künste« (S. 8). Kunstwerke fordern die Offenheit und Flexibilität von Vorstellungen geradezu heraus, sie sind prinzipiell mehrdeutig und sie stecken voller metaphorischer Bezüge und Geschichten. Deshalb sind sie geradezu mustergültige Übungsfelder für ein bewegliches Denken und eine lebendige Sprache. Ich werde darauf im letzten Abschnitt noch einmal zurück kommen.

Gleichwohl gestehe ich, dass mir Egans Ausführungen ein bisschen zu selbstbewusst und grundsätzlich daher kommen. Aber ich will ein Beispiel zeigen, in dem die Disqualifizierung kindlicher Möglichkeiten aus einer sich überlegen gebärdenden Erwachsenenperspektive, wie sie die kritisierten Entwicklungsmodelle tendenziell begünstigen, bis heute zu wirklich problematischen Konsequenzen führt. Dies ist zugleich *mein dritter Vorbehalt*:

Michael J. Parsons hat 1976 als erster eine an Piaget und Kohlberg orientierte Entwicklungstheorie der ästhetischen Erfahrung vorgelegt (vgl. auch Parsons 1987). Ein Befund dieser Theorie besteht – vereinfacht wiedergegeben – darin, dass jüngere Kinder weder über das erforderliche Formbewusstsein noch über ein angemessenes Ausdrucksverständnis für eine angemessene Reaktion auf Kunstwerke verfügen und deshalb zu ästhetischer Erfahrung unfähig sind.

Die »empirische Basis« dieses Befundes sind vor allem beobachtete Reaktionen von jüngeren Kindern vor Bildern. So äußert ein Mädchen Gefallen an einem Bild, welches das Leben auf einer Farm im mittleren Westen schildert und begründet dieses Gefallen damit, dass sie selbst gerne auf einer solchen Farm leben würde. Für Parsons ist diese Begründung ein Beleg dafür, dass die Probandin die Attraktivität des Dargestellten auf die Darstellung übertrage und somit nicht in der Lage sei, sich in angemessener Weise auf die formalen Qualitäten des Bildes wie Farbgebung oder Komposition einzulassen.

Aber wer sagt uns denn, ob die Verknüpfung mit der eigenen Geschichte, mit dem eigenen Wünschen und Träumen nicht eine viel intensivere ästhetische Erfahrung der besonderen Stimmung und Poesie in der gezeigten ländlichen Szene möglich gemacht hat, als es die distanzierte Betrachtung eines erwachsenen Kritikers jemals könnte. Kieran Egans Ausführungen lassen das durchaus vermuten. Und selbst wenn man Parsons Prämissen und Kriterien akzeptieren würde, lehrt die Erfahrung jeder Kunstlehrerin und jedes Kunstlehrers, dass man, wenn man jüngere Kinder über das Interesse an den Inhalten hinaus auch ein wenig mehr für die besonderen formalen Eigenschaften von Bildern sensibilisieren möchte, einfach ein ungegenständliches Bild auswählen sollte. Die Neugier der Kinder kann sich dann ganz ungestört auf Fragen der Farbgebung, der Komposition oder Malweise konzentrieren. Ich war vor vielen Jahren selbst erstaunt, dass ich mit einer Grundschulklasse vor Ernst Wilhelm Nays »Accord in Rot und Blau« in der Hamburger Kunsthalle 20 Minuten nur über die Farben sprechen konnte. Den Kindern fiel immer wieder etwas Neues auf und ein, denn sie fühlten sich als Experten, weil wir im Kunstunterricht schon Monotypien mit ähnlichen Farbwirkungen gemacht hatten.

Meine im Detail sicherlich verkürzte Kritik an Parsons Entwicklungstheorie begründet gleichwohl den Verdacht, dass hier wissenschaftliche Gründe konstruiert

werden, *Kinder von der Kunst fern zu halten* bzw. in Platonscher Kunstrichtermanier zu bestimmen, welche Kunst Kindern zuträglich sei und welche nicht.

Ich denke, das ist ein beunruhigendes Beispiel dafür, wie sich ein im weitesten Sinne pädagogischer Diskurs seinen fachlichen Gegenstand zurichtet und dabei die oben angedeuteten besonderen Qualitäten und Chancen der Diskurse in der Kunst weitgehend ignoriert. Dabei können eigentlich nur beide verlieren: die Kunst und die Pädagogik. Was mich aber beinahe noch mehr irritiert ist der Umstand, dass Michael Parmentier Parsons Arbeit in seinem Stichwortartikel zur ästhetischen Bildung im eben erschienenen, von Dietrich Benner und Jürgen Oelkers herausgegebenen historischen Wörterbuch der Pädagogik ausführlich referiert und zustimmend kommentiert (vgl. Parmentier 2004, S. 30 f.).

Die Kunst als Übungsfeld des Denkens

Ich will nun abschließend noch ein paar Gründe für die Hoffnung benennen, dass kognitionspsychologische Perspektiven für den Kunstunterricht künftig vielleicht doch nicht nur – wie seit Rousseau und Pestalozzi, über Spencer und die Kunsterziehungsbewegung bis zu Parsons – über eine *Abkehr von der Kunst* verfolgt werden können, sondern in *Korrespondenz zu den unglaublich vielfältigen und aufregenden Wahrnehmungs-, Denk- und Erfahrungsangeboten der Kunst selbst*.

Den Ausgangspunkt für meine Hoffnung bildet der schon Ende der 50er- und Anfang der 60er-Jahre des letzten Jahrhunderts in den USA einsetzende Paradigmenwechsel vom Behaviorismus zum Kognitivismus – man sprach sogar von einer »cognitive revolution« – der für die Kunsterziehung eine neue Situation geschaffen hatte.

Im Kategorienraster der behavioristischen Einteilung des Lernens in kognitive, affektive und psycho-

motorische Dimensionen war das Fach Kunst i.d.R. der »affektiven« Dimension zugeschrieben und damit faktisch abgewertet worden. Ich erinnere an sich an die einleitend zitierten Äußerungen von Rudolf Arnheim und Arthur D. Efland zu diesem Thema. Die neue Perspektive einer interdisziplinär verstandenen Kognitionswissenschaft, die Theorien der Symbolproduktion, der sozialen Interaktion und des Konstruktivismus mit einschloss, begriff nun aber auch Gefühle, Intuition, Wahrnehmung, Kreativität als integrale und wirkungsmächtige Bestandteile der kognitiven Dimension.

Im Kontext der Forschungsarbeiten zur Symbolproduktion hatte man sich z.B. mit Susanne K. Langers u.a. auf Ernst Cassirers »Philosophie der symbolischen Formen« (1923 ff.) zurückgehenden Unterscheidung von diskursiven und präsentativen Symbolen beschäftigt (Davis&Gardner 1992): Während *diskursive* Symbole wie Zahlen, Wörter oder auch die Noten in der Musik Aspekte von Wirklichkeit *sequentiell* und in einem *direkten* Verweisungsverhältnis repräsentieren, vermitteln *präsentative* Symbole wie z.B. eine Zeichnung oder die Geste in einem Tanz über eine i.d.R. *simultane* Präsentation nicht nur komplexe Hinweise auf Sachverhalte oder Konzepte, sondern auch Aspekte ihrer eigenen Konstruktion. *Wie* eine Linie gezogen ist oder *wie* eine Bewegung angelegt ist und wie sich Linien und Bewegungen *zueinander* verhalten, ist ebenso wichtig und schafft in Verbindung mit dem korrespondierenden Netzwerk möglicher inhaltlicher Verweisungsverhältnisse immer neue Möglichkeiten der Deutung.

1967 schlug der Philosoph Nelson Goodman, dessen Arbeiten ebenfalls viele Berührungspunkte zum Denken Cassirers aufweisen (vgl. 1973, bes. 1990, S. 13-37), ein Forschungsprojekt an der Graduate School of Education in Harvard vor, das sich besonders mit Symbolbildungsprozessen von Kindern beschäftigen sollte. Dabei war es Goodman besonders wichtig herauszuarbeiten, dass unterschiedliche Symbolsysteme wie Kunst und

Wissenschaften auch unterschiedliche »Weisen der Welt-erzeugung« repräsentieren, und das heißt eben auch, dass sie Sichtweisen und Einsichten ermöglichen, die *nicht austauschbar* sind.

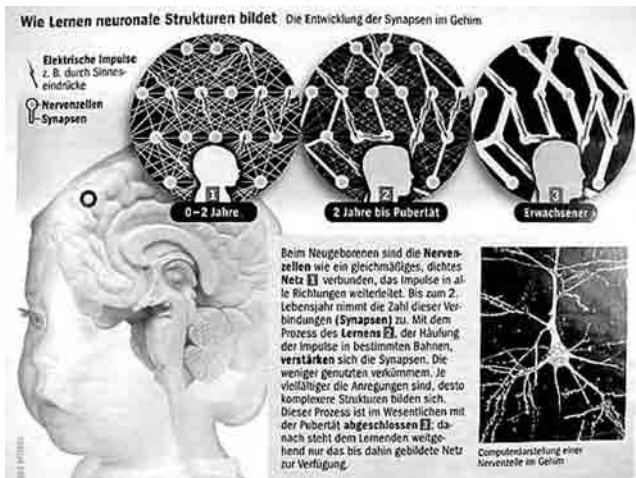
Goodmans Nachfolger in der Leitung dieses »Project Zero« Howard Gardner (vgl. Gardner/Perkins 1988) hat dadurch angeregt sein *Konzept der multiplen Intelligenz* entwickelt (1983, dt. 1991). In Auseinandersetzung besonders mit der Piagetschen Engführung in der Förderung kognitiver Leistungen auf das Ziel der »formalen Denkopoperationen« hin, macht Gardner auch in der Folgezeit immer wieder deutlich, dass sich die Schule nicht nur auf die Kultivierung der logisch-mathematischen und der sprachlichen Intelligenz beschränken darf, sondern *mehr Zeit und Aufwand für die künstlerische Erziehung* aufwenden muss.

Je mehr Aspekte von Welt in der Schule vorkommen, je mehr Formen des Symbolverstehens und der Symbolproduktion kultiviert werden und je mehr und je reichhaltigere Vorstellungen Kinder und Jugendliche dabei bilden können, desto mehr Wege stehen ihnen offen, ihren Horizont zu erweitern und ihre kognitiven Potentiale zu entwickeln.

Besonders im Blick auf die kindliche *Entwicklung* ist es mittlerweile – zumindest theoretisch – vollkommen unstrittig, dass komplexe sinnliche Erfahrungen, dass gegenständliche Tätigkeiten und Anschauungen, dass die bildnerische Auseinandersetzung mit sich und der Welt, das sich Einlassen auf die verschlüsselten Botschaften der Bilder eine unverzichtbare Basis *aller* Bildungsprozesse darstellen (vgl. Schäfer 1995, S. 99 ff., bes. S. 233 ff.).

Gerd E. Schäfer hebt dabei besonders die *Integrationsleistung* ästhetischer Erfahrung hervor, weil sie dynamische Muster sinnlicher, emotionaler, ästhetischer, geistiger und zeitlicher Kontexte miteinander verbindet (S. 244). Generell wird Wahrnehmung als (kognitiver) Prozess der Integration und des Ordnen von Wirklichkeit begriffen und betont, dass solche Prozesse *Zeit*

brauchen, »um all die Denk- und Verarbeitungswege auch gehen zu können, die nötig sind, um einen Wahrnehmungsvorgang im Sinne einer komplexen Musterbildung abzuschließen« (S. 109). Fehlt diese Zeit, kommt es zu einer verwirrenden Anhäufung von Detailinformationen, die unverbunden nebeneinander stehen. Schäfer bezieht sich hier auf Forschungsergebnisse aus der Neurobiologie, die heute auch die öffentliche Diskussion über das Lernen erreicht haben.



10 Aus: »Der Spiegel« 27/2002

Auch hier wird immer wieder auf die Notwendigkeit des Filterns und Sortierens, der Muster- bzw. Symbolbildung hingewiesen, denn bei ca. 100 Milliarden Nervenzellen und rund 100 Billionen Kontaktstellen/Synapsen besteht die Gefahr, das Gehirn mit einer Flut sinnlosen Datenmülls ins Chaos zu stürzen.

Diese Gefahr ist mit den immens gewachsenen Bildangeboten der elektronischen Medien sicherlich nicht geringer geworden, zumal die Möglichkeiten einer aktiven, eigentätigen Umwelterschließung eher

rückläufig sind. Jedenfalls könnte das Fach Bildende Kunst im Kontext der Schule genau der Ort sein, an dem die Vermittlung von äußeren und inneren Bildern, die Verarbeitung von Anschauungen zu Vorstellungen, die Vergegenständlichung von Vorstellungsbildern in eigenen Gestaltungen und das Entdecken und Erschließen von Symbolbedeutungen in Bildern selbst zum Thema gemacht wird. Wo die Verarbeitungswege, die von Wahrnehmungen und Empfindungen zu Vorstellungen und Gedanken führen, durch Formen der Intensivierung und Verlangsamung (z.B. über zeichnerische Annäherungen oder komplexe ästhetische Arrangements in der Auseinandersetzung mit Kunstwerken) nicht nur Ordnung, Struktur und Erweiterungen erfahren, sondern selbst zu »Mustern« werden, die auch in gänzlich anderen Kontexten Orientierungshilfen für die Bewältigung vergleichbar komplexer Verarbeitungsprozesse geben können.

Im Kunstunterricht, besonders der Grundschule, kann man im Sinne der Neurodidaktik also auf eine ganz elementare Weise Lernen lernen.

Sicherlich nicht nur die Grundschule betrifft, was in der englischsprachigen Literatur »learnig and transfer in ill-structured domains« heißt. Ein solches Lernen und Übertragen des Gelernten auf neue Situationen wird immer wichtiger, seit selbst traditionell als »well-structured domains« geltende Disziplinen wie die Naturwissenschaften – wie oben bereits angedeutet – nicht mehr durchgängig auf lineare Ursache-Wirkungs-Zusammenhänge und hochgradig generalisierbares Wissen bauen können. Generell erfordert die ständige Expansion verfügbarer Informationen aus unterschiedlichen Quellen immer häufiger eine differenzierte Aufmerksamkeit für das Besondere jedes Einzelfalles und sehr viel flexiblere Verknüpfungsleistungen bei der Einordnung und Anwendung des erworbenen Wissens. »Cognitive Flexibility« lautet die Bezeichnung für diese Qualität des Denkens, auf deren Erforschung sich R. J. Spiro und seine Mitarbeiter

an der University of Illinois at Urbana-Champaign konzentriert haben (Spiro et al. 1988; zusammenfassend und im Blick auf die kunstpädagogische Relevanz vgl. Efland 2002, S. 82 ff.).

Dabei spielt das »Mapping«, die Metapher des Kartierens einer Landschaft eine wichtige Rolle, die auf unterschiedlichen Pfaden durchquert wird, an denen uns bestimmte Punkte im Gedächtnis bleiben, die wir schrittweise zu einer imaginären Landkarte zusammenfügen. Je länger und aufmerksamer wir uns in dieser Landschaft bewegen, desto sicherer gelingt die Orientierung.

Das Fach Bildende Kunst bietet auch für das Erlernen solcher Orientierungen in komplexen Feldern ohne klar erkennbare Strukturen und hierarchische Ordnungen hervorragende Möglichkeiten. Denn der *Verlust einer Orientierungsmaßstäbe liefernden Mitte*, die Notwendigkeit einer »*Dezentrierung des Blicks*«, wie es im Kontext der letztjährigen Documenta auch bezogen auf die Maßstäblichkeit der Kunstproduktion in den Zentren der entwickelten Industriestaaten hieß, gehören zu den auffallendsten Merkmalen der Kunst unserer Zeit.

Anna Oppermanns wuchernde Denkräume aus unzähligen Notizen, Zeichnungen, Fotos, Zeitungsausschnitten usw. liefern z.B. keine Gebrauchsanleitung, wo mit der Rezeption zu beginnen sei. Man muss irgendwo anfangen, sich zuerst einmal auf jede Kleinigkeit einlassen, aber auch immer wieder den Blick wechseln, bis sich ein Netz denkbarer Beziehungen über das chaotisch erscheinende Ganze legt, aus dem sich dann auch ein möglicher Sinn erschließen lassen kann.

Aber auch der Begriff des »Mapping« selbst hat längst in den Diskurs der Kunst Eingang gefunden und bezeichnet dort offene Formen einer künstlerischen Forschung, die alle dem Umstand Rechnung tragen, dass wir uns heute nicht mehr an einem einheitlichen Weltbild orientieren können, sondern dass es immer mehrere »Karten« gibt, auf denen wir uns zurecht finden müssen, obwohl sie ständig in Bewegung sind und dadurch auch

ihre Relationen untereinander permanent verändern. Die daraus resultierenden unaufhörlichen Perspektivenwechsel und Bedeutungsverschiebungen betreffen (und erschweren) selbstverständlich nicht nur physische sondern auch psychische Ortsbestimmungen (vgl. dazu u.a. Brayer 1997, Bianchi 1997). Für die Kunstpädagogik hat Klaus-Peter Busse besonders den prozessualen und performativen Charakter des »Mapping« herausgestellt und Konsequenzen für einen Kunstunterricht formuliert, der durch ergebnisoffene und projektorientierte Formen einer intermedialen ästhetischen Praxis gekennzeichnet sein sollte (vgl. Busse 2002).



11 Anna Oppermann: »Anders sein...« (1970)

Ein Schlusswort

und eine notwendige Nachbemerkung

Das Schlusswort gebe ich Wolf Singer, einem Direktor am Max-Planck-Institut für Hirnforschung in Frankfurt, der meinen Argumenten noch ein wenig die Dignität einer wissenschaftlichen Kompetenz verleihen soll, die nicht im Verdacht kunstpädagogischer Selbstüberschätzung steht.

Ich zitiere aus einem schon 1984 entstandenen Aufsatz mit dem Titel »Neurobiologische Anmerkungen zum Wesen und zur Notwendigkeit von Kunst«, der erst 2002 in einem Sammelband einer breiteren Leserschaft zugänglich gemacht wurde. Singer geht in diesem Aufsatz der Frage nach, wie sich kreative Prozesse und künstlerische Leistungen, deren Selektionsvorteil ja nicht unmittelbar erkennbar ist, im Laufe der Evolution entwickelt haben. Er zeigt, wie hoch entwickelte Gehirne, wie die des Menschen, über die Fähigkeit verfügen, Vorgänge, die in ihnen selbst ablaufen, zum Gegenstand kognitiver Prozesse zu machen und fährt fort:

»Durch die, mit der Entwicklung von Werkzeugen eröffnete Möglichkeit, Umwelt gestalterisch zu verändern, erschließen sich zudem externe, das Individuum überdauernde Speichermöglichkeiten, in denen die Ergebnisse reflexiver Analyse festgehalten werden können. Schriftliche Mitteilungen, Bilder, Skulpturen, Kompositionen, Gebrauchsgegenstände bis hin zu technischen Produkten teilen sich in diese Speicherfunktion. Diese Speicher sind Bestandteil neuer Wirklichkeiten, und somit Objekte für neue Interaktionen. Die bereits für die einzelnen Gehirne charakteristischen rekursiven Prozesse weiten sich aus und beziehen die Gehirne der kommunikationsfähigen Artgenossen mit ein. Diese Iteration von Perzeption, Reflexion, Rekombination, Abstraktion, Kommunikation und Perzeption, die sich als unendliche Reihe fortsetzen kann, ist in der Lage, neue Systeme von fast beliebiger Komplexität hervorzubringen« (Singer 2002, S. 221).

In diesem Zusammenhang wird es wichtig, die Modi der Wirklichkeitserfahrung und der »Welterzeugung« – um Nelson Goodmans Begriff noch einmal aufzugreifen – nicht ohne Not auf nur einen Zugang, z.B. den sprachlich-diskursiven, zu verengen und anzuerkennen, dass das Verstehen und die Artikulationsfähigkeit in jedem Symbolsystem Lernvorgänge erfordert.

»Dies vor Augen«, resümiert Singer, »muss es bestürzen, dass ein Kommunikationsverfahren zwischen Menschen, dessen Ausdrucksspektrum jenes der rationalen Sprachen komplementär ergänzen kann, nur von einer verschwindend kleinen Elite genutzt wird. Die Schlussfolgerung wäre, dass alle Menschen, genauso wie sie sprechen, lesen und schreiben lernen können, in der Lage sind, kreative bzw. künstlerische Aktivitäten zu entfalten und die Produkte dieser Aktivität zu verstehen« (S. 233).

Den Menschen in ihrer Schulzeit und an anderen Lernorten dabei zu helfen, ist die Aufgabe der Kunstpädagogik. Und sie kann diese Aufgabe *gerade nicht* erfüllen, dies ist die angekündigte »notwendige Nachbemerkung«, wenn sie die Auseinandersetzung mit der Kunst oder kunstanalogen Arbeitsweisen der »Erziehung des Verstandes« unterordnet bzw. meint, ein solches Ziel nur durch eine Abkehr von der Kunst und eine einseitige Akzentuierung entwicklungs- und kognitionspsychologischer Begründungen erreichen zu können.

Natürlich sind wir davon überzeugt, dass die in der Auseinandersetzung mit künstlerischen Arbeitsweisen gewonnenen Erfahrungen und Denkweisen über ihren Bezug zur Kunst hinaus wirksam sind. Aber die Geschichte unseres Faches zeigt m. E. sehr deutlich, dass solche Wirkungen niemals im Zentrum des kunstpädagogischen Denkens stehen sollten: »The primary contributions of the arts in education are related to those outcomes that are distinctive or even unique to the arts themselves«, stellt Elliot W. Eisner fest (2002, S. 234).

Denn auch ihren besonderen und einzigartigen Beitrag zu einer »Erziehung des Verstandes« (und jeder anderen Form einer »*allgemeinen*« Bildung) verdankt die Kunstpädagogik in erster Linie der Besonderheit und Einzigartigkeit ihres Gegenstandes, der *bildenden Kunst*.

Vortrag gehalten am 19.04.2004.

Anmerkungen

- 1 PISA = Programme for International Student Assessment, OECD 2000
- 2 Platon-Zitate werden in der Übersetzung von Friedrich Schleiermacher wiedergegeben. Die angegebenen Seiten- und Abschnittszahlen entsprechen der sog. Stephanus-Nummerierung (d.h. der Platon-Ausgabe des Henricus Stephanus, Paris 1578), die auch in fast allen neueren Ausgaben als Orientierungshilfe dient.
- 3 Die sieben freien Künste umfassten Grammatik und Rhetorik als Künste des Wortes sowie Arithmetik, Geometrie, Astronomie *und Musik* als Künste, die auf mathematischen Ordnungen beruhen. Malerei und Bildhauerei galten als *mechanische* Künste und zählten zum *Handwerk*. Das Zeichnen wiederum wurde nur als eine *Hilfsdisziplin* von Malerei und Bildhauerei verstanden und konnte somit nicht einmal deren Rang beanspruchen.
- 4 Bei weiteren Zitaten wird jeweils nur die Bandzahl mit dem Hinweis auf die entsprechende(n) Seite(n) genannt.
- 5 »Kühn und groß in seinen Bestrebungen, aber die geistige Selbständigkeit der Menschennatur verkennend, bloß im Materiellen und in sinnlichen Begriffen lebend, materialisierte er die Erziehung vollkommen, und unterwarf das Kind unbedingt der objektiven sinnlichen Welt« (a.a.O.).
- 6 »(...) es ist unverkennbar, daß die intellektuelle Bildung in Vergleichung mit den frühern Zeiten, gewissermaßen eine Stagnation aller geistigen Kräfte statthatte, in dem verflossenen Jahrhundert (...) ungemein schnelle Fortschritte gemacht (...) hat« (Sämtliche Werke 17A, S. 102). Vgl. hierzu auch Liedke 1977, S. 255 ff.
- 7 Spencer bezieht sich dabei übrigens ausdrücklich auf Pestalozzi, distanziert sich allerdings von dessen praktischen Vorschlägen zur Umsetzung der Elementarmethode (vgl. u.a. Spencer 1905, S. 104 u. S. 111).

Literatur

- Alt, J.: Die Unanschaulichkeit und Fremdheit von Wissensbeständen – Eine Herausforderung für die Pädagogik. In: Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik, H. 2/1990, S. 226-23.
- Arnheim, R.: Anschauliches Denken. Köln 1980.
- Bernard, E.: Erinnerungen an Paul Cézanne 1904-1906. In: Doran, M. (Hrsg.): Gespräche mit Cézanne, Zürich 1982, S. 68-106.
- Bianchi, P.: Ästhetik des Reisens. Dokumentation in zwei Teilen. Kunstforum Bd. 136 u. 137 (1997).
- Brayer, M.-A.: Atlas der Künstlerkartographien. Landkarten als Maß bildlicher Fiktion in der Kunst des 20. Jahrhunderts. In: Kunstforum Bd. 137 (1997), S. 54-61.
- Busse, K.-P.: Mapping, Biografie und Intermedium. In: Blohm, M. (Hrsg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. 55-68.
- Cassirer, E.: Philosophie der symbolischen Formen. 3 Bde. (1923 ff.), Darmstadt 1964.
- Davis, J./Gardner, H.: The cognitive revolution. Consequences for the understanding an education of the child as artist. In: Reimer/Smith (Eds.): The art, education and aesthetic knowing. Chicago 1992, S. 92-123.
- Dolch, J.: Lehrplan des Abendlandes. Ratingen 1959
- Egan, K.: The educated mind. Chicago 1997
- Egan, K.: Die Künste als elementare Grundlage des Lernens. Manuskript, ins Deutsche übersetzt von Ulf Schwänke, o. J. (2003).
- Efland, A. D.: Art and Cognition. Integrating the Visual Arts in the Curriculum. New York/London 2002.
- Eisner, E. W.: The Arts and the creation of mind. New Haven & London 2002.
- Ferry, L.: Der Mensch als Ästhet. Stuttgart/Weimar 1992
- Fineberg, J.: Mit dem Auge des Kindes. Kinderzeichnung und moderne Kunst. Stuttgart 1995.
- Gardner, H.: Abschied vom IQ. Die Rahmen-Theorie der vielfachen Intelligenzen (1983). Stuttgart 1991.

Gardner, H./Perkins, D. (Ed.): Art, Mind & Education. Research from Project Zero. Urbana and Chicago 1988.

Gardner, H./Winner, E.: The development of metaphoric competence: Implications for humanistic disciplines. In: Sachs, S. (Hrsg.): On metaphor. Chicago 1979.

Gassner, H./Kersten, W.: Physikalisches Weltbild und abstrakte Bildwelten bei Wassily Kandinsky. In: Wagner, M. (Hrsg.): Moderne Kunst (Funkkolleg). Bd. 1, Reinbek 1991, S. 265-287.

Goodman, N.: Sprachen der Kunst (1968). Frankfurt/M. 1973.

Goodman, N.: Weisen der Welterzeugung (1978). Frankfurt/M. 1990.

Gould, S. J.: Full house: The spread of excellence from Platon to Darwin. New York 1996.

Heisenberg, W.: Die Bedeutung des Schönen in der exakten Naturwissenschaft (1970). In: Piper, K. (Hrsg.): Lust am Denken. München 81986, S. 67-84.

Henry, M.: Radikale Lebensphänomenologie. Freiburg/München 1992.

Hespe, R.: Der Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920. Frankfurt/M. 1985.

Jähnig, J.: Die Kunst in der Philosophie. Pfullingen 1966

Johnson, M. The body in the mind: the bodily basis of meaning, imagination and reason. Chicago 1987.

Kandinsky, W.: Über das Geistige in der Kunst. München 1912.

Kandinsky, W.: Punkt und Linie zu Fläche. München 1926.

Kanitschneider, B.: Von der mechanistischen Welt zum kreativen Universum. Darmstadt 1993.

Kant, I.: Kritik der reinen Vernunft (1781). Hamburg 1956.

Kemp, W: »(...) einen wahrhaft bildenden Kunstunterricht überall einzuführen«. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Frankfurt/M. 1979.

Lakoff, G./Johnson, M.: Metaphors we live by. Chicago 1980.

Langer, S. K.: Philosophie auf neuen Wegen. Das Symbol im Denken, im Ritus und in der Kunst (1942). Frankfurt/M. 1984.

Legler, W.: »Weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert«. Anmerkungen zum historischen Verständnis und zur Aktualität von Friedrich Schillers Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« aus dem Jahre 1795. Teil I, BDK-Mitteilungen H. 2/1995, S. 10-14, Teil II, BDK-Mitteilungen H. 3/1995, S. 18-26, Teil III, BDK-Mitteilungen H. 4/1995, S. 3-8.

Lehmensick, E.: Die Theorie der formalen Bildung. Göttingen 1926.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung: Zur Reform des Zeichenunterrichts. Hamburg 1897.

Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung: Das Kind als Künstler (Begleitheft zu der gleichnamigen Ausstellung mit einem Einführungstext von Carl Götze). Hamburg 1898.

Liedke, M.: Pestalozzi. Plädoyer für die Methode. In: Zeitschrift für Pädagogik, 14. Beiheft (1977), S. 249-258.

Lingner, M.: Theorie als Praxisform. Vom »bildnerischen« zum »ästhetischen« Denken. In Kunst + Unterricht H. 176 (1993), S. 24-27.

Otto, G.: Kunst als Prozeß im Unterricht. Braunschweig 1969.

Otto, G.: Ästhetische Rationalität. In: Zacharias, W. (Hrsg.): Schöne Aussichten? Ästhetische Bildung in einer technisch-medialen Welt. Essen 1991, S. 145-161.

Parmentier, M.: Ästhetische Bildung. In: Benner, D./ Oelkers, J. (Hrsg.): Historisches Wörterbuch der Pädagogik. Weinheim und Basel 2004, S. 11-32.

Parsons, M.: A suggestion concerning the development of aesthetic experience in children. In: The Journal of Aesthetics and Art Criticism 3 (1976), S. 305-314.

Parsons, M.: How we understand art: a cognitive developmental account of aesthetic experience. New York 1987.

- Pestalozzi, J. H.: Sämtliche Werke. Kritische Ausgabe, begr. von A. Buchenau/E. Spranger/H. Stettbacher, Berlin/Zürich 1927 ff.
- Pfennig, R.: Gegenwart der bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. Oldenburg ⁵1974.
- Piaget, J./Inhelder, B.: Die Entwicklung des räumlichen Denkens. Stuttgart 1971.
- Platon: Politeia. Sämtliche Werke, Bd. 3, Reinbek 1958.
- Riegas, V./Vetter, Chr. (Hrsg.): Zur Biologie der Kognition. Ein Gespräch mit Humberto Maturana und Beiträge zur Diskussion seines Werkes. Frankfurt 1990.
- Rousseau, J. J.: Emile oder über die Erziehung (1762). Herausgegeben, eingeleitet und mit Anmerkungen versehen von M. Rang. Stuttgart 1976.
- Schäfer, G. E.: Bildungsprozesse im Kindesalter. Weinheim und München 1995.
- Schiller, F.: Über die ästhetische Erziehung des Menschen (1795). Stuttgart 1965.
- Spencer, H.: Die Erziehung. Sachsa 1905.
- Spiro, R. J./Coulson, R. L./Feltovich, P. J./Anderson, D. K.: Cognitive flexibility theory: Advanced knowledge acquisition in ill-structured domains. University of Illinois at Urbana-Champaign 1988.
- Vollmer, G.: Was können wir wissen? 2 Bde., Stuttgart 1985/86.
- Vollmer, G.: Was können wir wissen? In: Deutsches Institut für Fernstudien (Hrsg.): Funkkolleg »Der Mensch – Anthropologie heute«, Studienbrief 7, Tübingen 1993.
- Welsch, W.: Ästhetisierung – Schreckensbild oder Chance? In: Kunstforum, Bd. 123/1993, S. 228-235.
- Westfeling, U.: Zeichnen in der Renaissance. Köln 1993.
- Wilhelm, Th.: Theorie der Schule. Stuttgart 1967.
- Winner, E.: The point of words: Childrens understanding of metaphor and irony. Cambridge MA 1988.

Bilder

- 1 Foto: Wolfgang Legler. 2003.
- 2 Leonardo da Vinci: Muskeln des rechten Arms, der Schulter und Brust. Feder und Braune Tusche, um 1495, Kgl. Bibliothek Schloss Windsor.
- 3 Albrecht Dürer: Der Zeichner der Laute. Holzschnitt, 1525, Kunsthalle Bremen.
- 4 Seite aus Alessandro Allori: Le regole de Disegno. Um 1565, Florenz Bibliotheca Nazionale.
- 5 Seite aus Johann Amos Comenius: Orbis sensualium pictus. Nürnberg 1658.
- 6 Seite aus Johann Bernhard Basedow: Elementarwerk. Berlin und Dessau 1774.
- 7 Abb. aus Johann Heinrich Pestalozzi: ABC der Anschauung. Zürich und Bern 1803.
- 8 Paul Cézanne: Wegbiegung im Wald. Zwischen 1902 und 1906, Privatbesitz.
- 9 Abb. aus Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg: Das Kind als Künstler. Hamburg 1898.
- 10 Aus »Der Spiegel« Nr. 27/2002.
- 11 Anna Oppermann. »Anders sein ...« (1970) siehe auch: http://www.uni-lueneburg.de/BildTestVideoarchive/Anna_O/eigene/fPerson.htm.

Wolfgang Legler (geb. 1946), Studium an den Universitäten Erlangen und Hamburg sowie an der Hochschule für bildende Künste in Hamburg. Ausbildung zum Grundschullehrer. Unterrichtstätigkeit an einer Fachoberschule für Sozialpädagogik. Zwischen 1975 und 1985 Mitarbeiter und Assistent von Gunter Otto in Hamburg. Promotion zum Dr. phil. 1979. Dozent für »musisch-kulturelle Bildung« an der Deutschen Landjugend-Akademie in Bonn und Fredeburg. 1987 Berufung auf eine Professur für Didaktik der Kunsterziehung an der Universität Gießen.

Seit 1992 Professor für »Erziehungswissenschaft unter besonderer Berücksichtigung der Didaktik der ästhetischen Erziehung. Schwerpunkt: Bildende Kunst in der Grundschule« am Institut für ästhetische Erziehung der Universität Hamburg. Mitarbeit im Graduiertenkolleg »ästhetische Bildung« der DFG. 1987 bis 1994 Vertretung des Bundes Deutscher Kunsterzieher (BDK) im Deutschen Kulturrat/Rat für Soziokultur. Mitarbeit in der Arbeitsgruppe »Grundschule« des BDK.

Buch- und Zeitschriftenbeiträge zu den Arbeitsschwerpunkten historische Kunstpädagogik (zuletzt: »Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterziehungsbewegung in Hamburg«. In: G. Peez/H. Richter, Hrsg.: Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Frankfurt/M., Erfurt 2004, S. 38-58) und zur fachdidaktischen Theoriebildung und zur Positionierung des Kunstunterrichts (Auswahl: »Denken und Machen - Ein offenes Problem«, in: K + U, Sonderheft 1979, S. 9-23; »Allgemeindidaktische Modelle und ihre Folgen für die Fachdidaktik der Ästhetischen Erziehung«, in: Zeitschrift für Pädagogik, H. 4/1983, S. 579-593; »Über die Unvermeidlichkeit der Künste – Anmerkungen zur Aktualität ästhetischer Bildung in der modernen Welt«, in: BDK, Hrsg.: KunstStücke, Wiebaden 1988, S. 15-19; »Kunstpädagogik und Soziokultur«, in: W. Legler/R. Lehmann, Hrsg.: Kunstpädagogik und Soziokultur – Perspektiven für Netzwerke kultureller Bildung, Hannover 1992, S. 29-52; »Ästhetische Bildung zwischen

Allgemeiner Erziehungswissenschaft und Fachdidaktik«, in: K + U, Nr. 165, S. 14-19; »Kunst und ästhetische Erziehung in der Schule der Zukunft« (Positionspapier für den BDK), in: BDK-Mitteilungen, H. 2/1995, S. 5-9; »Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst«, in: BDK-Mitteilungen, H. 4/1998, S. 2-10). Sporadische eigene ästhetische Praxis als Maler, Fotograf und Cartoonist.

Bisher in dieser Reihe erschienen

2003

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie. ISBN 3-9808985-4-7

2004

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. ISBN 3-937816-10-0

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?
ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz. ISBN 3-937816-06-2

Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

Herausgeber: Karl-Josef Pazzini, Eva Sturm,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 6

ISBN 3-937816-11-9

Layout: Rikke Salomo

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2005

<http://hup.rrz.uni-hamburg.de>

Rechtsträger: Universität Hamburg



Universität Hamburg



G A P
German Academic Publishers

Kunstpädagogische Positionen 6/2005

ISBN 3-937816-11-9 ISSN 1613-1339