

Hamburg University Press

Konrad Jentsch  
Brennpunkte und  
Entwicklungen  
der Fachdiskussion

Kunstpädagogische  
Positionen 13



## 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



Konrad Jentsch

**Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,

Eva Sturm, Wolfgang Legler,

Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 13/2006

Hamburg University Press



Lassen Sie mich mit einigen meta-kommunikativen Bemerkungen beginnen: Der Erfolg einer Kommunikation hängt an vielen Gründen – und deshalb kann Kommunikation aus vielen Gründen scheitern. *Sie* können z.B. meine Mitteilungen für irrelevant halten, das Mitgeteilte für falsch und den Anspruch auf Ihre Aufmerksamkeit für unverschämt. Da ich Ihnen gerade etwas vortrage und wir *nicht* diskutieren, merke ich das bestenfalls indirekt.

Niklas Luhmann gibt darüber hinaus zu bedenken:

»Kommunikationszusammenhänge müssen durch *Themen* geordnet werden, auf die sich Beiträge zum Thema beziehen können. Themen überdauern Beiträge, sie fassen Beiträge zu einem länger dauernden, kurzfristigen oder auch langfristigen Sinnzusammenhang zusammen. Über einige Themen kann man ewig, über andere fast endlos reden. Auch reguliert sich über Themen, wer was beitragen kann.«<sup>1</sup>

Ich füge hinzu: und wer nicht.

Siegfried J. Schmidt, den ich aus verschiedenen Gründen noch mehr schätze als Niklas Luhmann, spricht von »thematischen Räumen«<sup>2</sup>. Thematischer Raum ist für ihn eine symbolische Form, die die Produktion und Rezeption von Medienangeboten reguliert. Thematische Räume müssen über Beiträge aufgebaut werden, und man kann sie – je nach Beobachtungsinteresse – eng oder weit »schneiden«.

Außerdem ist für Schmidt klar: wer Beiträge zu Themen (in thematischen Räumen) liefert, muss zeigen, dass er mit der Themengeschichte vertraut ist. Das gilt nicht zuletzt für Wissenschaftler. Im Alltag ist es eher so, dass immer dann, wenn es an passenden Beiträgen mangelt, das Thema gewechselt wird. Gleichwohl oder gerade deshalb kann man diskutieren: über Gott und die Welt und die Menschen.





sich auch im Studium oft lange fortsetzen, die gleichwohl enttäuscht werden. Sie müssen enttäuscht werden, wenn die Banalisierung von Kunst vermieden und die Sensibilisierung für die soziale Dimension des Lehrerberufs betrieben werden soll. Beide Aspekte zusammen genommen ähneln der Quadratur des Kreises.

Mein angedeuteter Denkansatz ist übrigens durchaus nicht unrealistisch. Ein Kollege von mir beschreibt die Lage schon heute so: »Das Fach Kunst verschwindet – keiner merkt es und niemand hat es gewollt.«<sup>3</sup>

Ein anderes Beispiel: Es ist heute in Niedersachsen durchaus möglich, den Hauptschulabschluss zu erreichen, ohne in der Hauptschule länger als ein halbes Jahr in den Genuss von Kunstunterricht gekommen zu sein. Es ist ebenso möglich und nicht einmal selten, dass junge Menschen ihr Abitur machen, die im ersten Halbjahr der 10. Klasse den letzten Kunstunterricht hatten – alles das ist (in Nds.) ganz planmäßig und unabhängig von Lehrermangel.

Das waren einige Momente, die zu dem (meinem) Thema geführt haben, speziell zum letzten Thementeil, dem zusammengesetzten Hauptwort »Fach-Diskussion«.

Nun sind Komposita im Deutschen von hinten nach vorn zu lesen: *Hundeschlitten* sind bekanntlich etwas anderes als *Schlittenhunde*. Eine Fachdiskussion wäre demnach zunächst eine Diskussion, ein Meinungs- bzw. Gedankenaustausch über das Fach, das in Niedersachsen schlicht »Kunst« heißt.

Und wer diskutiert – wo und mit wem?

- Lehrerinnen und Lehrer untereinander, dort, wo sie arbeiten.
- Ich denke, das gilt auch für Lehrende an Universitäten und Hochschulen.
- Gelegentlich können sich Diskussionen mit Schülern zu Fachdiskussionen entwickeln, und in Seminaren (der 1. wie der 2. Ausbildungsphase) sollten sie öfter geführt werden.

Diskussionen dieser Art sind an gemeinsame Orte und persönliches Zusammentreffen gebunden. Sie finden – durchaus viel seltener – auch anlässlich von Tagungen statt, dort allerdings meist und bezeichnenderweise außerhalb oder am Rande des offiziellen Programms. Wer diskutieren will, muss die Verständigungsgemeinschaft mit anderen suchen. Das passiert durchaus – oft weitgehend unbemerkt von einer großen Öffentlichkeit:

- z.B. in kleinen Gruppen von jungen Kolleginnen und Kollegen, die sich bereits während der Referendarzeit bzw. des Vorbereitungsdienstes, aber auch danach treffen und austauschen,
- z.B. in Arbeitsgruppen des Fachverbandes, regional wie überregional, oder auch im Zusammenhang mit Angeboten in Museen.

Ich halte kurz inne und erlaube mir im Anschluss an die Frage »Wer diskutiert wo?« eine erste Beobachtung zu den im Thema auch angesprochenen Entwicklungen.

(Vorsicht: These:)

*Schulische und universitäre Kunstpädagogiken streben immer weiter auseinander, haben kaum noch miteinander zu tun und wollen auch kaum miteinander zu tun haben.*

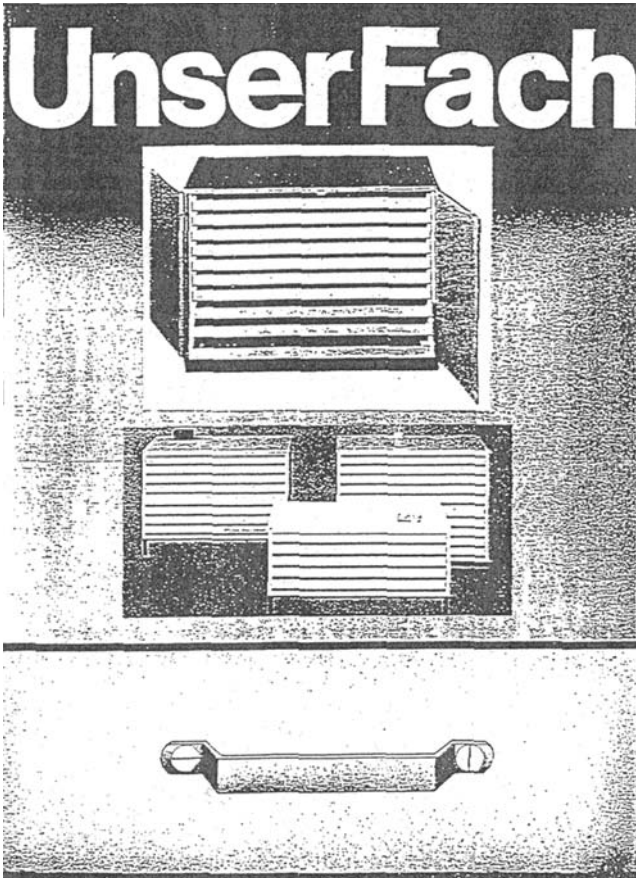
Man kann über die Folgen nachdenken und sicher auch eine Reihe von Gründen nennen. Ich probiere es hier mit einem durchaus provozierenden Bild.

Bevor ich das Bild zeige, möchte ich noch eine Zwischenbemerkung zu der gerade formulierten These machen. Wenn ich sage »Schulische und universitäre Kunstpädagogiken streben immer weiter auseinander, haben kaum noch miteinander zu tun und wollen auch kaum miteinander zu tun haben«, ist mir etwas passiert, was sich beim Reden, Schreiben, Diskutieren nur mit Mühe vermeiden lässt: Ich lasse Abstrakta (nämlich schulische und universitäre Kunstpädagogiken) handeln

(sie streben auseinander) und unterstelle ihnen auch noch Absichten (sie wollen kaum noch miteinander zu tun haben).

Darf man das?

Ich denke, man sollte sich eher davor hüten.



*Unser Fach: Schublade und Mappenschränke*

Nun zu dem angekündigten Bild<sup>4</sup> *Unser Fach: Schublade und Mappenschränke*. Viele, auch und gerade Studierende, reagieren darauf mit Widerwillen: Schubladendenken!

Und das ist gar nicht »ihr Ding«. Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer dagegen sagen viel selbstverständlicher und weitgehend bedenkenlos »unser Fach« – ich beobachte das bei Zusammenkünften im Fachverband aber auch als Redakteur einer Fachzeitschrift.

Gleichwohl: mich irritiert das besitzanzeigende Fürwort, zumal in der 1. Person Plural. »Unser Fach« steht ganz oft und viel zu schnell für eine scheinbare *Einigkeit*, ohne dass noch über meist vorhandene, konzeptionelle Unterschiede oder divergierende Vorstellungen geredet wird. Damit steht »unser Fach« auch ganz oft und viel zu schnell für eine *Einheit*, die es nach meinen Beobachtungen absolut nicht gibt.

Im Zusammenhang mit »Fach« empfehle ich, den Gebrauch von besitzanzeigenden Fürwörtern zu vermeiden, ebenso den Gebrauch des Pluralis Majestatis (in Texten, Diskussionen). Mit der auf die eigene Person angewendeten Mehrzahlform lassen sich Andere locker vereinnahmen – ohne dass man sie fragen muss und meist ohne dass sie sich wehren können. Ich habe einen Kollegen, der gern und oft »wir« sagt und damit stets die Anderen meint. Und wenn ein Lehrer oder eine Lehrerin den Unterricht mit »wir wollen heute...« beginnt, dann handelt es sich in der Regel um eine Selbsttäuschung, wenn nicht eine Lüge.

Die nur bedingt vorhandene Einigkeit und Einheit im Fach ist aber nur ein Aspekt. Ich möchte mit dem Bild auch daran erinnern, dass »Fach« ein Teilbereich im Gemischtwarenladen »Schule« ist, wie immer man einen derartigen Teilbereich beschreibt. Auch für solche Teil-Beschreibungen gilt: Es gibt nicht nur eine, sondern jede Menge – allein in der Bundesrepublik 182 staatliche (in der Form von Richtlinien und Lehrplänen, laut Lehrplandatenbank der Kultusministerkonferenz, KMK).

Noch etwas ist mir wichtig: Zur Schule als Sozialisationsagentur gibt es absehbar keine Alternative, zur real existierenden Schule sicher viele. Schule ist und bleibt eine *Institution*, eine Institution im Erziehungssystem –

und sie bleibt, wie alle Institutionen, primär an ihrem Fortbestand interessiert. Schule ist damit zwangsläufig *konservativ*.

Oder sollte ich sagen: *fast* zwangsläufig?

Das ist im Blick auf die Entwicklung von Schule und Fach sicher die optimistischere Version. Gleichwohl sollte die Prägekraft der institutionellen Rahmenbedingungen und Konventionen (bei aller Notwendigkeit von Visionen) nicht unterschätzt werden. Unterricht ist in ganzen Klassen und Kursen zu erteilen, zu festgesetzten Zeiten, in dafür vorgesehenen Räumen ... (Fachräumen!? ... mit entsprechender Ausstattung!?).

Zwei weitere Aspekte des Bildes mit den Mappenschränken deute ich nur an:

Mappenschränke sind etwas Gemachtes, etwas nach kulturell vereinbarten Regeln Gemachtes – jedenfalls nichts Naturwüchsiges. Das gilt für »Schule« und für »Fach«, das in unserem Fall noch nicht einmal einen einheitlichen Namen hat. (Aufgrund der föderativen Struktur unseres Bildungswesens heißt es in sechs Bundesländern »Kunst«; in fünf Bundesländern, darunter Hamburg, und bei der KMK »Bildende Kunst«; in vier Bundesländern »Kunsterziehung«; in Mecklenburg-Vorpommern »Kunst und Gestaltung«; in Thüringen »Künstlerisches Gestalten«.)

Nehmen Sie die drei Mappenschränke aber auch als Bild für das Fach! Dann erweist sich »Fach« als etwas, das nicht monolithisch ist, sondern ein komplexes Gefüge aus Teilen – aus Teilen allerdings, die sicher nicht gleich groß sind. Dennoch stellt sich auch die Frage:

Was gehört in die Schubladen – oder – Was sind unverzichtbare Teile?

- Sachbereiche – z.B. Bildende Kunst, Visuelle Massenmedien, Gestaltete Umwelt<sup>5</sup>
- Fachthemen, Unterrichtseinheiten?
- Stoffe?
- Handlungsformen?

- Ästhetische Operationen?
- Stilepochen?
- Kunstbegriffe?

Darüber kann und sollte diskutiert werden, zumal Entwicklung immer stattfindet – wohl nicht linear vom früher oder jetzt Schlechten zum Guten und ständig Besseren, sondern eher als evolutionäres Driften im gesellschaftlichen Gesamtzusammenhang. Die Kontexte sind sicher unterschiedlich, das Motto bleibt aber gleich: *so far and from now on*.

Wenn der Kontext *Unterricht* heißt, wird man um pädagogisches Handeln kaum herum kommen. Und wenn das pädagogische Handeln nicht völlig konzeptionslos bleiben soll, gilt das auch für das didaktische Denken. Obwohl ich diesen Satz so sage und auch ganz bewusst so sage, ist mir durchaus klar, dass Didaktik in der jüngeren Fachdiskussion sicher nicht im Brennpunkt steht.

Wenn darüber gesprochen oder geschrieben wird, geschieht das eher mit negativen Vorzeichen: denen einer obsolet gewordenen, zu überwindenden, noch dazu praxisfernen Theorie. Diese wird dann gern als Unterrichtstechnologie charakterisiert sowie mit Lehr- und Lernvorstellungen nach dem Modell des Nürnberger Trichters in Verbindung gebracht. Dass Lehren und Lernen so nicht funktioniert, muss man in der Tat immer wieder sagen. Im Gegensatz zu denen, die Didaktik für ein praxisfernes Geschäft halten, behaupte ich jedoch:

(Vorsicht: noch eine These)

*Alle Lehrerinnen und Lehrer sind tagtäglich und unterrichtsstündlich Fachdidaktiker bzw. Fachdidaktikerinnen – ob sie es wissen und ob sie es wollen oder nicht!*

Wie das funktioniert, zeige ich gern mit Hilfe eines Faktorenmodells. Ich mache das nicht, um »die Didaktik« als Abstraktum zu retten. Mir liegt jedoch daran, auf das

Erfordernis didaktischen Denkens hinzuweisen. Und das ist notwendig ein komplexes Denken. Ich zeige Ihnen also ein Modell – ein Bild für Unterricht, nicht von Unterricht, vor allem auch zum Problematisieren von Unterricht.



Ich will hier nicht lange die einzelnen Faktoren erläutern und auch nur bedingt – was wesentlich entscheidender ist – die Beziehungen zwischen den Faktoren. Sie bleiben Le[ ]erstellen – und ich bediene mich dabei gern der Hamburger Schreibweise. Wichtig ist *mir* allerdings, auf *das Pädagogische* an dem Unternehmen Unterricht aufmerksam zu machen. Dafür stehen in dem Modell die sozialen Handlungsrollen »Schüler/in« und »Lehrer/in« – gleichzeitig als Hinweise auf die personale Dimension von Bildung.

Die Rollenzuweisung »Lehrer« einerseits und »Schüler« andererseits scheint komplementärer Natur zu sein: der eine hat etwas, was der andere noch braucht. So gesehen sind Lehrer als Mehr-Wisser institutionalisiert (wozu studieren Sie denn, wenn nicht um *Mehr-Wisser* zu werden).

Wer Wissen vermitteln will – auch Wissen über Kunst – ist notwendig ein Mehr-Wisser. Damit gerät man aber auch in ein Dilemma: Kein Mehr-Wisser kann je sicher sein, genug zu wissen (es wird immer etwas geben – viel geben – was wir nicht wissen). Und er steht auch ständig in Versuchung, zum *Besserwisser* zu werden.

Zum Besserwisser wird jemand:

- der meint, über das Konstrukt des richtigen Wissens zu verfügen,
- der sein Mehr-Wissen zur Entwertung von Schülern (Teilnehmern am unterrichtlichen Kommunikationsprozess) heranzieht,
- der sein Mehr-Wissen auch die Beziehungsseite dominieren lässt.

Damit verstärkt man eine ohnehin institutionalisierte Machtposition.

Zu »Wissen« vergl. auch den Differenzierungsvorschlag von Ernst Pöppel<sup>6</sup>:

- explizites, begriffliches Wissen (Nennen, Sagen: Ich-fern)
- implizites bzw. Handlungswissen (Schaffen, Tun – dafür gibt es keine exakten sprachlichen Entsprechungen: Ich-nah)
- bildliches Wissen (Sehen, Erkennen), Anschauungswissen, Erinnerungswissen, Vorstellungswissen.

Pöppel hält das ästhetische Wissen für ein Grundprinzip und ist der Auffassung, dass alle drei Wissensformen nur dann gut verankert sind, wenn dem ästhetischen Prinzip bei jedem Wissen Rechnung getragen wird. Auch Pazzini plädiert für Unterscheidungen: Schafft (die) Wissenschaft (das) Wissen<sup>7</sup>.

Wenn ich von dem Pädagogischen an dem Unternehmen Unterricht spreche, meine ich nicht zuletzt die Berücksichtigung der Beziehung zwischen Lehrer und Schüler. Das ist ein altes Thema der Reformpädagogik. Iver Sörensen (1890-1954) z.B. formuliert als These: »Das Entscheidende geschieht von Mensch zu Mensch.«

Im Zusammenhang mit Lehren und Lernen sind in der Tat die anderen Menschen das zentrale Problem. Es bleibt auf geradezu abenteuerliche Weise ungelöst.



Die Anderen sind zwar lernfähig, aber – besonders als Ältere – nicht oder kaum belehrbar. Die Anderen verhalten sich viel eigenwilliger als wir gern glauben.

Weil das so ist, gibt es überhaupt so etwas wie eine Fachdiskussion – und sind natürlich auch die Vorstellungen vom Fach durchaus unterschiedlich. Ich zitiere Hans-Günther Richter:

»Die Kollegen Kunstpädagogen haben in den letzten hundert Jahren eine bestaunenswerte Fülle von Konzepten bzw. Konzept-Rudimenten [...] produziert und veröffentlicht und sicher eine noch größere Menge produziert und nicht veröffentlicht: Im Zweifelsfalle [...] ist jeder Kunstpädagoge der Mittelpunkt eines kunstdidaktischen Systems.« (nachzulesen in dem Buch »Geschichte der Kunstpädagogik«<sup>8</sup>, das diese Geschichte vor gut 120 Jahren beginnen lässt – Untertitel: »Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880« – damals offenbar Männersache)

Zu dieser Vielfalt kommt, dass Beiträge zur Fachdiskussion immer auch Stücke der Biografie des Beitragenden oder der Beitragenden enthalten. Das können sein:

- Vorentscheidungen durch den Zeitpunkt, zu dem jemand anfängt, über etwas nachzudenken,
- Einflüsse aus dem Fortgang der Diskussion die nicht statisch sein kann, weil (das wusste Gunter Otto schon) »didaktische Entscheidungen immer nur Entscheidungen in einer bestimmten historischen Situation sein können«<sup>9</sup>,
- Brechungen, durch die jeweils spezifische Situation, in der gedacht, geredet und gehandelt wird, und in Verbindung damit
- Akzentuierungen durch die berufliche Funktion.

Es ist eben nicht gleichgültig, ob Beiträge zur Fachdiskussion von einem Künstler oder einem Lehrer, von einem Arbeiter, einem Universitätsprofessor oder einem Schüler stammen – oder auch von einem Psychoanalytiker.

Und ich muss zugeben, dass mir vor allem solche Aussagen in den Blick geraten, die einmal aufgeschrieben worden sind.

Bevor ich mich derartigen Aussagen zuwende, möchte ich Ihre Aufmerksamkeit noch einmal auf das Faktorenmodell richten. Von dem muss ich ja zugeben, dass es in dieser Form zunächst gar nichts mit einem speziellen Fach zu tun hat, auch nichts mit dem Fach »Kunst«.

Zu fragen wäre also: wie bzw. an welchen Stellen wird dieses didaktische Faktorenmodell zu einem fachdidaktischen? Dieser Frage ist Pazzini hier vor 14 Tagen nachgegangen, mit Überlegungen zur »Eigenart des Faches ...«<sup>10</sup> – ich sage nicht »Kunstpädagogik«, weil das kein Schul-, sondern ein Studienfach ist.

Auch wenn ich didaktisch frage, weiß ich: Die herkömmlichen Didaktiken sind in einer Krise. Hinzu kommt, dass sich die Fachdidaktiken in der Wissenschaftskonkurrenz nicht hinreichend durchsetzen konnten. Ohne großen wissenschaftlichen Anspruch also, dafür in der Hoffnung auf etwas Plausibilität deute ich einige Antworten an – wohl wissend, dass schon oder gerade diese Andeutungen durchaus kontrovers diskutiert werden können.

Es geht um eine *Annäherung an das Fachspezifische*. Ich bin sicher, dass das Fachspezifische ohne eine Entscheidung für einen Gegenstand nicht zu finden ist. Das meine ich zunächst sehr wörtlich:

- Gegenstand ist, was mir entgegensteht; Gegenstand ist was von mir als Gegenüber durch eigenes Handeln hervorgebracht wird;
- Gegenstand ist, was man sich gegenüberstellt oder was einem gegenübergestellt wird.

Meine fachspezifische Antwort auf die Gegenstandsfrage heißt: *Bilder*. (Das entsprechende Stichwort heißt: Sachkompetenz, Sachorientierung.)

Diese Antwort schließt selbstverständlich Kunstwerke ein, deren Besonderheit womöglich durch den Vergleich mit anderen Bildern besonders deutlich wird. Oder auch nicht!? Thierry de Duve hat kürzlich die These vertreten: »Alles kann heutzutage ein Kunstwerk sein, auch wenn nicht alles Kunst ist.«<sup>11</sup> Ich meine übrigens nicht nur *Flachware*. Es gibt auch Standbilder, Stadtbilder, Lichtbilder ... und Bilder, in die man hineingehen muss (z.B. Installationen).

Das Wort »Gegenstand« bezeichnet:

- sowohl Gruppen von Gegenständen (z.B. Bilder) als auch einzelne zu diesen Gruppen gehörende Gegenstände,
- sowohl Dinge als auch deren Zustände, Merkmale, Wirkungen und Beziehungen (Sachverhalte),
- sowohl materielle Gegenstände und Sachverhalte als auch ideelle Gegenstände und Sachverhalte, die (nur) im Bewusstsein, als Vorstellung oder Wort existieren.<sup>12</sup>

Gleichwohl reicht die Sachorientierung allein nicht. Das gilt unter didaktischen Gesichtspunkten, aber auch im Hinblick auf die neuere Kunstentwicklung, mit der der Werkbegriff in Frage steht – zumindest erheblich erweitert wurde. Die Kritik am Vorrang der Sachorientierung verbindet sich mit der – auch erkenntnistheoretisch ergiebigen – Empfehlung, von Was-Fragen auf Wie-Fragen umzustellen. Der entsprechende Faktor heißt »Methoden«. (Das dazu passende Stichwort heißt: Methodenkompetenz, Prozessorientierung.)

Das griechische Wort für Methoden signalisiert »Wege zu einem Ziel«. Es geht um Prozesse, die zum Entstehen eines Bildes/eines Kunstwerks führen (produktionsorientierte Methoden), und um die Rekonstruktion der Prozesse, die zum Bild/Kunstwerk geführt haben (rezeptionsorientierte Methoden). Im Mittelpunkt stehen Tätigkeiten, die am besten mit Verben zu beschreiben

sind. Ich nenne einige: malen, zeichnen, montieren, Spuren suchen, recherchieren, analysieren, filmen ...

Um Verwechslungen mit Methoden zur Gestaltung von Unterricht zu vermeiden, schlage ich mit Eucker<sup>13</sup> vor, Unterrichtsmethoden und *Fachmethoden* zu unterscheiden. Für »Fachmethoden« benutzt Eucker auch den Ausdruck »ästhetische Zugriffsweisen«. Ich denke, dass sie vor allem das Fachspezifische ausmachen.

Pierangelo Maset hat dafür kürzlich den Begriff »ästhetische Operationen« ins Spiel gebracht<sup>14</sup>. Dieser Begriff ist seiner Bedeutung nach im Überschneidungsbereich von »chirurgischer Eingriff, Arbeitsvorgang, Vorrichtung, zielgerichtete Bewegung, Prozedur, (Lösungs-) Verfahren und Untersuchung« angesiedelt. Im Blick auf einzelne Künstlerinnen und Künstler wird erläutert, dass sie mindestens eine Operation verwenden, »die stets aus einem Bündel von Verfahren besteht«. <sup>15</sup>

Dass dabei das Wort »Techniken« nicht vorkommt, hat mich gefreut. Ich halte »Technik« im Kunst-Zusammenhang für das falsche Paradigma – vgl. Thomas Lehnerer: »Methode der Kunst«<sup>16</sup>, mit der dort vorgenommenen sehr grundsätzlichen Trennung von:

- Natur (das nicht von Menschen Gemachte, nicht auf Menschen Zurückführbare)
- Technik (das von Menschen nach Zwecken Gemachte, Geregelte) und
- Spiel (alles das, was »Spiel hat«, und *die* Methode der Kunst).

Im Zusammenhang mit dem Versuch, dem Fachspezifischen auf die Spur zu kommen, möchte ich noch eine Anmerkung zu (dem Faktor) »Medien« machen. Auch hier halte ich – ähnlich wie im Blick auf Methoden – eine zunächst grobe Differenzierung für hilfreich. Sie läuft auf den Vorschlag hinaus, das Lehren und Lernen *mit Hilfe von* Medien von dem Lehren und Lernen *über* Medien zu unterscheiden.

Ich denke, Sie ahnen schon, wo die Differenz liegt: Unterricht »mit Hilfe von« Medien findet in allen Fächern statt. Medien, die dabei benutzt werden, sind beispielsweise Lehrbücher, Tafel und Kreide, Atlanten oder Folien für den Overhead-Projektor. Im Kunstunterricht gehören auch Reproduktionen von Kunstwerken dazu.

Lernen »über« Medien kann mit Medien stattfinden, charakterisiert wird es jedoch dadurch, dass Medien zum Gegenstand des Lernens werden. In diesem Verständnis sind alle Gegenstände des Faches – wie gerade erläutert: Bilder im weitesten Sinn – mediale Gegenstände. Wenn sie als solche gesehen und behandelt werden, geht es um Fachspezifisches:

- um die Art und Weise der Darstellung,
- um den Unterschied zwischen Darstellung und Dargestelltem,
- um die Funktion der Darstellung und nicht zuletzt
- um die Grenzen der Darstellung (Beispiel: Ausschnitthaftigkeit).

Medien sind – vor allem im Zusammenhang mit neuen Technologien – sicher einer der Brennpunkte der jüngeren Fachdiskussion. Gleichwohl macht es Sinn, Medien und Medientechnik nicht vorschnell gleich zu setzen. Mindestens zwei weitere Aspekte von Medien werden dabei zu schnell übersehen:

- Medieninstitutionen (z.B. Presse, Fernsehanstalten) und
- Medienangebote.

Weil mich als Kunstpädagogen die Menschen und die Künste generell mehr interessieren als die Technik, habe ich mir angewöhnt, von *Medienangeboten* zu sprechen, wenn es um Fachgegenstände geht.

Von Medienangeboten kann man sagen, dass sie keine Bedeutung besitzen und nicht zum Verstehen da sind. Anlässlich des Funkkollegs »Medien und Kommunikation« 1990/91 verband Siegfried. J. Schmidt diese Sichtweise mit dem Ziel »in der Lage sein, die

Gründe darzulegen«, warum das so ist – oder zumindest so sein könnte.<sup>17</sup>

Ich denke, gerade Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer sollten sich diesem Ziel nähern. Dazu gehört allerdings, dass man heute mögliches Wissen über die Grenzen der Alltagsvorstellungen von Wahrnehmung und Erkenntnis, von Kommunikation und Verstehen nicht ignoriert.

Wer im angedeuteten Sinn davon ausgeht, dass Medienangebote keine Bedeutung besitzen und nicht zum Verstehen da sind, wird sicher – vielleicht sogar relativ leicht – Anschlüsse an den anderen großen Brennpunkt der jüngeren Fachdiskussion finden, die Kunst.

*Die Kunst* ist freilich schon kein Brennpunkt mehr – eher ein Megatrend. Von Kunst ausgehend oder auf Kunst bezogene Beiträge haben offenbar Konjunktur. Sie fallen allerdings:

- in Hamburg anders als in Heidelberg,
- in Leipzig anders als in Lüneburg,
- in Karlsruhe anders als in Braunschweig,
- in Passau anders als in Paderborn oder Frankfurt.

Ich könnte weitere Orte nennen – und hätte auch eine Antwort auf die Frage nach den Brennpunkten.

Bezogen auf die Fachdiskussion verbinden sich mit diesen Orten unterschiedliche Institutionen. Das sind Universitäten, Kunsthochschulen (schon deutlich seltener) und Pädagogische Hochschulen, aber nur ganz vereinzelt mal eine allgemein bildende Schule (z.B. die KGS Schwanewede). Zu diesen Orten und zu diesen Institutionen gehören schließlich sehr konkrete Personen:

- Die Hamburger kennen Sie (z.B. Eva Sturm: Von Kunst aus, in BDK-Mitteilungen 4/02 oder Wolfgang Legler, in K+U 266/267, Beilage S. 1 f.)
- In Heidelberg an der PH ist Carl-Peter Buschkühle auf der Suche nach »Perspektiven künstlerischer Bildung« (Symposium 2001, demnächst als Buch).

- Während in Leipzig Frank Schulz als Nachfolger von Günter Regel für »kunstgemäßen Unterricht« eintritt, setzt in Lüneburg Pierangelo Maset auf »Praxis Kunst Pädagogik« (2001).
- In Karlsruhe sucht Joachim Kettel unter dem Stichwort »SelbstFREMdheit« (Oberhausen 2001) auf »Elemente einer anderen Kunstpädagogik« und setzt sich damit von Helmut G. Schütz ab, der gerade noch »Kunst und Analyse der Betrachtung« (Hohengehren 2002) untersucht hat.
- Von Braunschweig aus wirbt Henning Freiberg für eine »Medien-Kunst-Pädagogik«, und in Passau behauptet Claudia Schmalhofer »Ornament ist kein Verbrechen« (BDK-Mitteilungen 1/03).
- In Paderborn hat Helga Kämpf-Jansen das (hochschuldidaktische) Konzept »Ästhetische Forschung« entwickelt und mit der Erläuterung versehen »Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft« (Köln 2001).
- Von Frankfurt aus brachten Georg Peez und Constanze Kirchner die »Werkstatt: Kunst« (Hannover 2001) ins Gespräch, und in Schwanewede hat Martin Zülch »10 Begründungen zur Notwendigkeit des Schulfaches Kunst« formuliert sowie durch Praxisbeispiele ergänzt: »Die Welt der Bilder – ein konstitutiver Teil der Allgemeinbildung« (Hannover 2001).

Ich habe Ihnen einige (!) Personen genannt und Stichworte für ihre Beiträge zur Fachdiskussion. Es sind Personen, die durchaus unterschiedliche Vorstellungen von »Kunst« haben – konservative, aktuelle, visionäre – solche, die einen Teil für das Ganze nehmen, solche, die Distanz zur Kunst halten, oder auch solche, die Kunst als Lebensmittel brauchen. Sie kennen sich mehr oder weniger gut, treffen sich jedoch eher selten zum direkten Gedankenaustausch.

Damit geht die erste Annäherung an mein Thema zu Ende, die Annäherung von hinten – gemeint war der Zusammenhang von Fach und Diskussion.

## **Zweite Annäherung an mein Thema: Fachdiskussion im weiteren Sinn**

Es ist bereits angeklingen: Von Fachdiskussion lässt sich auch sprechen, wenn die Beiträge dazu nicht unmittelbar ausgetauscht werden. Damit kommen wieder einmal Medien ins Spiel. Insofern und als Konglomerat von Medienangeboten kann sich die Fachdiskussion in drei großen Feldern niederschlagen:

- im Internet,
- in größeren Buch-Veröffentlichungen, denen neuerdings auch schon mal CD-Roms beiliegen,
- und schließlich in Fachzeitschriften.

Mit dieser Ausweitung nimmt die Vielfalt der Beiträge zur Fachdiskussion erheblich zu. Es steigt ihre Komplexität, es wächst aber auch die Unübersichtlichkeit. Darstellungsprobleme sind die Folge.

Zum *Internet* will ich gar nicht viel sagen. Es ist ein Feld für sich und nur sehr bedingt meines. Allein unter [www.kunstunterricht.de](http://www.kunstunterricht.de)<sup>18</sup> findet man knapp 3000 Einträge.

Außerdem nutzen inzwischen einige Kultusministerien das Internet für mehr Transparenz bei der Lehr- oder Rahmenplanentwicklung und ermöglichen auch Rückmeldungen dazu (z.B. Bayern, Baden-Württemberg, Hessen, Brandenburg).

Auf der Startseite von [kunstunterricht.de](http://kunstunterricht.de) gibt es die Möglichkeit zum »Talk on Kunstlinks«. Der erstreckt sich vor allem auf kurze Hinweise oder Fragen, auffallend oft zu Bewerbungsmappen und läuft über E-mail. Die Startseite bietet darüber hinaus weitere Links und insgesamt 12 einschlägige Teilbereiche. Für mein heutiges Thema ist das vor allem der achte: »Fachdidaktik und Forschung in der Kunstpädagogik«. Wer sich weiter durchklickt, stößt auf 8.3: »Fachdidaktische Diskussion« und dort auf 69 Einträge. Dabei handelt es sich um Texte, Magisterarbeiten, Hinweise auf Vorträge und Vortragsreihen,



Projekte und Links zu anderen Web-Seiten – mit Kurzbeschreibungen dessen, was man dort findet.

Für bemerkenswert halte ich, dass man die Beiträge mit Schulnoten von 1 bis 6 bewerten kann, was selten geschieht. Man kann sie aber auch kommentieren. Kommentare im Umfang von gut einer Zeile, einmal von gut vier Zeilen habe ich in 6 von 69 Fällen gefunden.

In ganzen zwei Fällen gab es ausführliche Auseinandersetzungen mit einem Vortragstext (von Franz Billmayer: Kunsterziehung als Dienstleistung. In: BDK-Mitteilungen 3/99, S. 7 f.) und Henning Freibergs Argumentation zur Medien-Kunst-Pädagogik. In beiden Fällen haben sich die kritisierten Autoren nicht mehr gemeldet.

Überhaupt scheint das Internet – scheinen die Kunstlinks – noch nicht so recht als Forum der Fachdiskussion entdeckt worden zu sein. Gleichwohl bietet das Netz die Möglichkeit dazu und jetzt schon zahlreiche Beiträge. Man findet viel, wenn man weiß, was man sucht – und Zeit dazu hat.

Auf dem Feld der größeren *Buch-Veröffentlichungen* (oft im Zusammenhang mit Qualifizierungsvorhaben entstanden, abgesehen vom wachsenden Markt der Schulbücher) halte ich im Blick auf die Fachdiskussion Herausgeber-Bücher für durchaus ergiebig. Sie versammeln Beiträge von verschiedenen Autorinnen und Autoren unter einem Thema, mit dem oft auch so etwas wie Brennpunkte der Diskussion signalisiert werden.

Das gilt z.B. für das Thema »FrauenKunstPädagogik« – in einem Wort sowie mit großem F, großem K und großem P – seit Ende der 1980er Jahre. Bislang gibt es drei Bücher, die übrigens alle aus Tagungen hervorgegangen sind:

- Adelheid Staudte/Barbara Vogt (Hg.): FrauenKunst-Pädagogik. Frankfurt 1991 (Frankfurt 1990, 1995)
- Heide Richter/Adelheid Sievert-Staudte (Hg.): Eine Tulpe ist eine Tulpe ist eine Tulpe. Frauen, Kunst und Neue Medien. Königstein/Ts. 1998.

- Die dem Buch 1997 in Erfurt vorausgegangene Tagung galt dem Bemühen um die theoretische Fundierung zukünftiger Perspektiven der Kunstpädagogik.
- Angela Ziesche/Stefanie Marr (Hg.): Rahmen aufs Spiel setzen. FrauenKunstPädagogik. (Siegen 1999)

Seit dem Jahr 2000 hat es Manfred Blohm verstanden, eine kunstpädagogische Buchreihe zu etablieren: »Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung«. Sie erscheint im Salon Verlag (Köln) und umfasst demnächst schon fünf Bände. Band 2 erschien erstmalig im Jahr 2001 und hat in diesem Jahr bereits seine 2. Auflage erlebt:

- Helga Kämpf-Jansen: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft – Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung. (320 Seiten/Köln 2001)

Der erste Band der Reihe enthält 18 Beiträge von 20 Autorinnen und Autoren (übrigens Beiträge zu einer Tagung in Flensburg):

- Manfred Blohm (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. (348 Seiten/Köln 2000)

Blohm gelingt eine Sammlung von Texten, die das ästhetische Erfahrungslernen aus unterschiedlichen Blickwinkeln beleuchten – gleichzeitig ein Schritt gegen das Auseinanderdriften von schulischer und universitärer Kunstpädagogik. Das gilt auch für den kürzlich erschienenen Band 4 mit 24 Beiträgen von 26 Autorinnen und Autoren:

- Manfred Blohm (Hg.): Berührungen und Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. (428 Seiten/Köln 2002)

Das im Untertitel des Buches verborgene Stichwort »Biografie« kann auch als Hinweis auf so etwas wie einen Brennpunkt der jüngeren Fachdiskussion gelesen werden. Anhaltspunkte dafür sind z.B.:

- der Buchtitel »Kunstpädagogik und ihr Subjekt« (Gert Selle, Oldenburg 1998, Untertitel: Entwurf einer Praxistheorie),
- der Buchtitel »SelbstFREMDEHEIT« (Joachim Kettel, Oberhausen 2001; Untertitel: Elemente einer anderen Kunstpädagogik), (vgl. auch die Ausstellung »Ich ist etwas Anderes – Kunst am Ende des 20. Jahrhunderts«, Kunstsammlung NRW, Düsseldorf 2000/in Anlehnung an das berühmte Zitat des Dichters Arthur Rimbaud »Je est un autre«,)
- subjektbezogene Themen (neben Fachgegenständen sowie Reflexions- und Tätigkeitsfeldern) in einem Konzept für den Kunstunterricht in der Grundschule (vgl. BDK-Mitteilungen 2/01, S. 2-13 – ein Gruppenarbeitsergebnis, an dem Wolfgang Legler maßgeblich mitgewirkt hat),
- generell das Interesse an der eigenen Person.

Ich komme zum Feld der *Fachzeitschriften*. Wenn heutzutage nichts mehr übersichtlich ist, dieses Feld ist es.

Seit der Friedrich Verlag nach der »Zeitschrift für Kunstpädagogik« (1972-84, Nachfolger von »Bildnerische Erziehung« 1965-71) auch noch die ehemalige DDR-Zeitschrift »Kunsterziehung« (1953, 1957-91) aufgekauft hat, gibt es in diesem Lande auf kommerziellem Gebiet nur noch »Kunst+Unterricht (seit 1968). Daran, dass diese Zeitschrift das Kind, mehr noch: das Lieblingskind von Gunter Otto war, darf in Hamburg sicher erinnert werden.

Was der Friedrich Verlag nicht aufkaufen konnte, ist die nicht-kommerzielle Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher – kurz: BDK-Mitteilungen (seit 1965).

Ich betone das Nicht-Kommerzielle, weil diese Zeitschrift ehrenamtlich entsteht. Das gilt für die Autorinnen und Autoren, aber auch für die zwei Personen, die Redaktion und Produktion der Zeitschrift im Feierabendbetrieb erledigen. Diese Zeitschrift gibt es, weil es den BDK (noch)

gibt. Die Mitglieder erhalten sie als Gegenleistung des Verbandes für den Mitgliedsbeitrag.

Dass die BDK-Mitteilungen zwischen (3) 1968 und (4) 1969 als Beilage zu Kunst+Unterricht erschienen sind, ist inzwischen ein Stück Fachgeschichte. Mit dem 32-seitigen Doppelheft 1-2/1970 wurden die BDK-Mitteilungen wieder eine selbständige Zeitschrift. Seitdem beteilige ich mich in, vor allem jedoch mit den BDK-Mitteilungen an der Fachdiskussion.

Wenn ich den Autorinnen und Autoren glauben darf – sie sind sicher ebenso wenig neutrale Beobachter wie ich – dann sind die BDK-Mitteilungen ein wichtiges Medium der Fachdiskussion, gewiss bedeutsamer als K+U – und billiger, zumal für Studierende. So viel Werbung musste sein.

Immerhin hätte ich das Thema »Brennpunkte und Entwicklungen der Fachdiskussion« allein im Rückgriff auf die BDK-Mitteilungen entfalten können. Zunächst habe ich an drei bis vier Jahrgänge gedacht. Später erwies sich schon der letzte, erwiesen sich die vier Hefte des Jahrgangs 2002 als überaus komplex und mehr als abendfüllend. (Über 200 Seiten vorlesen und kommentieren!?) Ich habe darauf verzichtet – nicht zuletzt weil ich in diese Geschichte so verwickelt bin und allzu viel Selbstdarstellung vermeiden wollte.

Ich kann *zeigen*,

- wie die Zeitschrift aussieht: von außen (Im Jahr 2002 sehen die Leserinnen und Leser vier Mal in ausgewählte Augen der Zielgruppe),
- wie sich das breite Spektrum der Beiträge in den Inhaltsverzeichnissen niederschlägt (z.B. Heft 2/02, S. 1 – mit Editorial zu den Titelblättern),
- wie ein einzelnes Ereignis, z.B. das Symposium »Künstlerische Bildung und die Schule der Zukunft« (angekündigt in Heft 2/01, S. 44) und der Bericht darüber (Heft 2/02, S. 8) Kontroversen auslöst, etwa den Leserbrief von Carmen Mörsch und Eva Sturm,

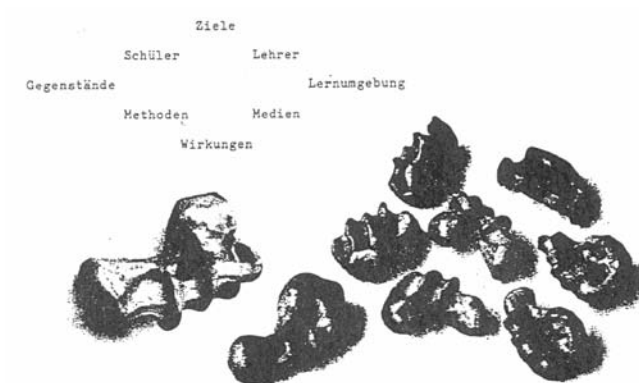
- in dem sie für eine »Faire Diskussion« (gegenüber Pierangelo Maset) eintreten (Heft 2/02, S. 43) dazu den Leserbrief von Carl-Peter Buschkühle (Heft 3/02, S. 41) wiederum dazu den Leserbrief von Hans Brög (Heft 4/02, S. 42+43),
- wie sich das gleiche Ereignis auch in anderen Beiträgen spiegelt (z.B. Heft 3/02, S. 12 = Abb. zu Martin Pfeifer: Der Kunstunterricht als Baustelle, S. 10-13 – aber auch Helmut G. Schütz: Scheuklappen der Kunstpädagogik. Oder: Wie schmal darf das didaktische Fenster des Kunstunterrichts sein, S. 7-9, direkt S. 9),
  - dass Leserbriefe, Offene Briefe (z.B. Heft 3/02, S. 38+39 = Fritz Seydel + Harald Küppers) und fiktive Briefe (Torsten Meyers E-Mails aus dem Hamburger Fachbereich) erscheinen, aber auch Beiträge, deren Autoren direkt auf andere Beiträge Bezug nehmen,
  - dass es nicht nur Texte gibt, sondern auch Bilder und darunter immer wieder solche, die von Schülerinnen und Schüler im Unterricht angefertigt wurden.

Gerade an der Zeitschrift wird deutlich, dass es in der weit gefassten Fachdiskussion eigentlich keine Brennpunkte gibt – allenfalls große Themenfelder, die auf äußerst vielschichtige Weise miteinander verbunden werden und dabei unterschiedliche Akzentuierungen erfahren. Zu den großen Themenfeldern gehören »die« Kunst, Medien und Kommunikation sowie immer neue Variationen von ästhetischer Bildung.

Aber wer legt die Brennpunkte fest? – Und brennt überhaupt etwas? Mit diesen beiden Fragen bin ich kurz vor dem Ende. Es folgt:

### **Die abschließende Pointe**

Wer von Ihnen den Kommentar zu den Lehrveranstaltungen gelesen hat, kennt sie schon. Ich behaupte: der entscheidende Brennpunkt liegt in der Person. Dazu zeige ich noch ein teilweise bereits bekanntes Bild<sup>19</sup>.



### *Didaktische Faktoren*

Was daran neu ist, sind die schwarzen Flecken. Es handelt sich ursprünglich um Fotos von »Greiflingen« – von dem, was entsteht, wenn man einen Klumpen Ton in die Hand nimmt und einmal kräftig zudrückt: immer wieder unterschiedliche Ergebnisse. Diese hier stammen aus dem Lehrzusammenhang der »elementarpraktischen Übungen«, die mein inzwischen emeritierter Kollege Gert Selle vor einigen Jahren an der Universität Oldenburg initiiert hat.<sup>20</sup>

Im Kontext meiner eigenen Lehre benutze ich die Reproduktion dieser Fotos zur Veranschaulichung der Tätigkeiten (Handlungen), die zunächst im Studium, aber auch darüber hinaus im gesamten Berufsleben von Kunstpädagogen unausweichlich sind, komprimiert in einem Satz: *Ich modelliere – zusammen mit Anderen – das Fach Kunst.*

Die didaktischen Faktoren können dabei Orientierungshilfen bieten, ohne den persönlichen Zugriff geht es nicht. Und was die Diskussion betrifft: Sie fängt da an, wo man nicht Zuschauer, Leser oder Zuhörer bleibt, sondern sich selbst aktiv beteiligt. *So far – and from now on ...* ... können wir diskutieren.

Lehre ist die Kunst (!?),  
intellektuelle Neugier und  
Zweifel zu wecken.

Didaktik ist die Kunst (!?),  
Lehre auf Lernen zu  
beziehen.

Vortrag gehalten am 18.11.2002

## Anmerkungen

- 1 Luhmann, Niklas: Soziale Systeme, Frankfurt/M. 1985, 213.
- 2 Schmidt, Siegfried J.: Kognitive Autonomie und soziale Orientierung, Frankfurt/M. 1994, 104 ff.
- 3 Henning Freiberg im Zusammenhang mit der in Niedersachsen diskutierten Profiloberstufe, deren Realisierung Kunst-Leistungskurse in der gymnasialen Oberstufe extrem gefährden würde.
- 4 Anmerkung des Redakteurs: Es ist nicht ganz sicher, ob das hier gezeigte Bild das von Konrad Jentzsch gemeinte ist. Ich konnte ihn leider nicht mehr fragen. Dieses, wie auch die folgenden Bilder hat uns Konrads langjährige Studentin Gila Kolb auf Vermutungen basierend aus ihren Seminarunterlagen zur Verfügung gestellt. Vielen Dank dafür!
- 5 KMK 1976, 1989: Einheitliche Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung Bildende Kunst.
- 6 Pöppel, Ernst: Drei Welten des Wissens – Koordination einer Wissenswelt, in Maar, Obrist, Pöppel (Hg.): Weltwissen, Wissenswelt, Köln 2000, 21-39.
- 7 Pazzini, Karl-Josef: Schafft (die) Wissenschaft (das) Wissen? In: infodienst – Kulturpolitische Nachrichten Nr. 62, 2002.
- 8 Richter, Hans-Günther: Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880, Düsseldorf 1981, 7.
- 9 Otto, Gunther: Kunst als Prozess im Unterricht, Braunschweig 1969, 11.
- 10 Vgl. Pazzini, Karl-Josef: Vermittlung ist Anwendung – Ohne Anwendung keine Kunst. In: Kunstmuseum Wolfsburg (Hg.): The Educational Complex. Vermittlungsstrategien von Gegenwartskunst. 2003, S. 84-94.
- 11 Vgl. Kunstforum 162, November/Dezember 2002, 149.
- 12 L.O. Resnikow, Berlin 1968, 14.



- 13 Eucker, Johannes: Gegenstandsbereiche der Ästhetischen Erziehung. In: Kunst + Unterricht, Sonderheft 1982: Positionen und Perspektiven, S. 30 – 33.
- 14 Maset, Pierangelo: Praxis Kunst Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung, Lüneburg 2001, 15.
- 15 Ebd., 24.
- 16 Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst, Würzburg 1994, 90 S. ff. Würzburg 1994, S. 90 ff.)
- 17 Funkkolleg Medien und Kommunikation. Studienbrief 1. Weinheim und Basel 1991, 51.
- 18 Vorgestellt in BDK-Mitteilungen 1/2000, S. 22/23.
- 19 Dank an Gila Kolb, vgl. Anmerkung 4.
- 20 Vgl. Selle, Gert: Gebrauch der Sinne, Hamburg 1988, 107-172, 109.

#### Bildmaterial

Die im Vortrag verwendeten Folien wurden uns von Konrad Jentzschs Studentin Gila Kolb aus ihren Seminarunterlagen zur Verfügung gestellt. Vielen Dank.

## **Nachwort**

### ***So far – and from now on ...***

»*So far – and from now on ...* können wir diskutieren.« Mit diesen Worten hatte Konrad Jentzsch seinen Vortrag an der Universität Hamburg im November 2002 beendet. Wir haben den Vortrag für die hier vorliegende Verschriftlichung im originalen Wortlaut gelassen, obwohl dieser Satz – insbesondere vor dem Hintergrund der »metakommunikativen Bemerkungen«, mit denen Konrad Jentzsch seinen Vortrag begonnen hatte – so nicht mehr zutrifft. Wir können mit ihm nicht mehr diskutieren. Konrad Jentzsch ist am 18. Juli 2005 gestorben.

Wir konnten deshalb die redaktionelle Arbeit an diesem Heft nicht im Detail mit ihm diskutieren. Auch die im Vortrag verwendeten Folien mussten wir uns auf Umwegen besorgen. An dieser Stelle deshalb noch einmal ein besonderer Dank an Konrads langjährige Studentin Gila Kolb, die uns das Bildmaterial aus ihren Seminarunterlagen zur Verfügung gestellt hat.

*From now on ...* können wir nicht mehr mit, sondern nur noch über Konrad Jentzsch diskutieren. Ihm können wir nicht mehr antworten. Einen letzten Versuch einer Antwort – adressiert an ihn, de facto aber über ihn – drucken wir hier noch einmal ab.

*From:* herrmeyer@uni-hamburg.de

*Date:* 3 August 2005 12:09

*To:* K.Jentzsch@HBK-BS.DE

*Subject:* Weil wir es nicht denken können ...

Lieber K.,

heute erstmalig direkt. Ich hatte Dir schon einmal geschrieben, an dieser Stelle, dabei aber, weil es die Form gebot, D. als Postbotin in Anspruch genommen – unsere Kollegin D., die wir gewissermaßen gemeinsam erfunden haben beim Kaffee am Rande der BDK-Hauptversammlung 2000 in Berlin.

Erinnerst Du Dich? Ich sagte damals noch »Herr Jentzsch« zu Dir. Das kommt mir inzwischen sehr komisch vor, nachdem ich mich an das Du, an »Konrad« gewöhnt habe. (Ich erinnere auch noch unseren Erstkontakt. Es muss ca. 1992/93 gewesen sein. Du hattest mich angerufen, weil Pazzini Dir irgendwie meine Examensarbeit zugesteckt hatte und daraus nun ein Beitrag für die Mitteilungen werden sollte. »Solche Studenten wünscht man sich«, hattest Du mir geschmeichelt (und mir dadurch die Angst vor dem fremden Professor ein bisschen genommen). Inzwischen, nachdem ich gerade die Gelegenheit hatte, die Braunschweiger Stipendiatin im kiss-Projekt des Siemens Art Programm kennen zu lernen, kann ich es selbst so sagen: Solche Studenten wünscht man sich. Sie hat – und so hat sie es mir wörtlich gesagt – bei Dir studiert.)

Du wirst Dich wundern, auf diesem Weg von mir zu hören. Per E-Mail, bzw. so genannter »E-Mail«. Es ist ja keine E-Mail, zu viele Leute im cc gewissermaßen.

Erinnerst Du Dich? Ich zitierte in der E-Mail Nr. 4 (2001/3) – um die Form zu erläutern – aus Derridas Postkartenbuch:

»Du würdest einen LiebesBrief lesen, ein bißchen retro, den letzten der Geschichte. Aber Du hast ihn noch nicht bekommen. Ja, mangels oder wegen übermäßiger Adresse eignet er sich, in alle Hände zu fallen: eine

Postkarte, ein offener Brief, wo das Geheimnis erscheint, aber unentzifferbar.«

Mangels oder wegen übermäßiger Adresse eignet sich diese E-Mail in alle Hände zu fallen. Ich hoffe, Du nimmst mir das nicht übel. Ungewöhnlich ist es ja sicherlich, an diese übermäßige Adresse zu schreiben, die wohl faktisch keine mehr ist: k.jentzsch@hbk-bs.de. Und, ja, es ist ein bisschen retro und es ist auch der letzte ... und es ist auch – in gewisser Weise – ein LiebesBrief. Und bekommen hast Du ihn auch noch nicht.

Was ich Dir noch sagen wollte, aber nicht mehr dazu gekommen war, hat mit dem zu tun, was Derrida »das Geheimnis« nennt.

Erinnerst Du unser letztes Telefongespräch? Es hat mich sehr bewegt. Vielleicht – Derrida ist ja nicht immer so ganz eindeutig zu lesen – war es so etwas wie diese Postkarte, wo das Geheimnis erscheint, aber unentzifferbar. Es ging wie so oft um die BDK-Mitteilungen, diesmal Ausgabe 3/2005, meine »eMail«, die mal wieder etwas zu spät für den Redaktionsschluss kommen würde. Neben dem »Geschäftlichen« sprachen wir auch lange über Deine Krankheit. Ich war tief beeindruckt von Deinem Umgang mit diesem Schicksal. Und ich war überwiegend sprachlos. Du hast es nicht gesagt, nicht ausgesprochen, aber es stand sozusagen direkt im Raum – in dem virtuellen Raum, den wir beide da per Telekommunikation aufgebaut hatten. Mir fehlten die Worte. Ich wollte Trost spenden, irgendwie helfen. Aber welche Worte könnten da trösten? Oder helfen? Unter wissenschaftlich aufgeklärten Leuten zumal ... (ja, vor allem deswegen, glaube ich. Trotz aller Aufklärung ist da ein Rest geblieben. Ein Rest dessen, was einfach nicht aufgeklärt und nicht entziffert werden kann.)

Ich sagte es Dir nicht, aber mir kam Hans Blumenberg in den Sinn während unseres Gesprächs, das Einleitungskapitel zu »Höhlenausgänge«. »Erinnerung an den Anfang« heißt es. Eigentlich geht es da also gerade um das Gegenteil:

»Einen Anfang der Zeit können wir nicht denken. Er läge schon in der Zeit. [...] In Hautnähe kommt das alles erst durch den fundamentalen Rang der Zeit für das Bewusstsein als ›Erlebnisorgan‹: Kein Bewusstsein kann sich als anfangend erleben. Nicht einmal beim alltäglichen Erwachen aus dem Schlaf ist jemals ein Augenblick der erste; erst recht sind Anfang des Lebens und Welteintritt der Geburt jeder Erlebbarkeit wesensmäßig entzogen.«

Beides, Anfang und Ende, ist dem Bewusstsein auf diese eigenartige Weise wesensmäßig entzogen, jedenfalls, wenn es um den eigenen Anfang geht. Oder um das eigene Ende: »Wir wissen, dass wir sterben müssen, aber wir glauben es nicht, weil wir es nicht denken können.«

Dieses wesensmäßig Entzogene, dieses Geheimnis in gewisser Weise, stand da im Raum, während dieses Telefongesprächs, aber unentzifferbar. Zwischen uns; oder neben uns. Sicher, Du wirst es anders gewusst haben als ich, anders geglaubt und anders gedacht. Wie Hans Blumenberg schreibt, das Wissbare bezieht sich auf »das immer Andere und die immer anderen« und es spart den aus, »dem es um sich selbst geht.« Das wollte ich Dir noch sagen: dass dieses Telefonat Dich mir – wieder mit Blumenbergscher Metaphorik – in Hautnähe gebracht hat. Du, K., D., der andere, warst zu spüren, zu ahnen, als der, »dem es um sich selbst geht.« Und das war – entschuldige, aber Du weißt, was ich meine – ziemlich ungewöhnlich. Du bist allgemein bekannt und übrigens auch genau deswegen geschätzt als der, dem es nicht um sich selber geht, der, der sich selbst ausspart, zugunsten der Sache, zugunsten der Kunstpädagogik, zugunsten der anderen.

Aber in diesem Gespräch ging es nicht um die Sache, nicht um ein irgendwie geartetes, in den Bereich des Wissbaren gehörige Faktum. Das, was »Zeit und Bewusstsein verschweißt und das eine nur durch das andere sein lässt, [ist] nichts, was sich als Faktum bezeichnen und relativieren ließe.« Es ist kein Faktum, keine Sache

und es lässt sich nicht, wie man es mit Fakten und Sachen macht, relativieren. Es ist und bleibt, was es ist. Das Reale. Und es verlangt – das ist quasi der Kern der Blumenbergschen Metaphorologie – »nach Mitteln der Substitution für das Undenkbare, der Nachhilfen fürs Unglaublich, der Surrogate für die blasse Äußerlichkeit des Wissens.«

Lieber K., ich wollte nicht über unsere Sache schreiben, hier, – über unsere Sache, der Du so wesentliche Teile Deines Lebens gewidmet hast. Aber nebenbei: hat nicht dieses Geheimnis, das nach Mitteln der Substitution für das Undenkbare, der Nachhilfen fürs Unglaubliche, der Surrogate für die blasse Äußerlichkeit des Wissens verlangt, das, was Blumenberg »das Reich der absoluten Metaphorik im Zentrum [nennt], in der Kapitale, wo sich entscheidet, ob es überhaupt eine Chance für ein wenig mehr als das Wissbare gibt« – hat das nicht sehr eng zu tun mit unserer Sache? Vielleicht nur ein Versuch von Trost ...

Für dieses und all die anderen Generationengespräche,  
Danke.

Dein Torsten

Diesem Dank schließen sich an

Wolfgang Legler

Karl-Josef Pazzini

Eva Sturm

Konrad Jentzsch

geboren 1939 in Chemnitz, 1951-60 Liebigsschule Gießen; 1961-67 Studium der Kunst- und Werkpädagogik an der Staatlichen Hochschule für bildende Künste sowie der Germanistik an der Freien Universität und der Technischen Universität in Berlin. 1967-71 Schuldienst an Gymnasien in Hannover und Wolfsburg; 1971-72 Akademischer Rat an der Pädagogischen Hochschule Niedersachsen, Abt. Göttingen; 1971-75 Vorsitzender des Bundes Deutscher Kunsterzieher; 1972-75 Fachleiter Kunst am Staatlichen Studienseminar Hannover und Schuldienst; 1975-85 Professor für Bildende Kunst, Visuelle Kommunikation und ihre Didaktik an der PHN, Abt. Göttingen, ab 1978 Universität Göttingen; 1985-2004 Professor für Kunstpädagogik an der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig, deren Präsidium im August 2003 beschlossen hat, die gesamte Lehrerbildung einzustellen. 1971-2005 konzeptionelle und redaktionelle Betreuung der »BDK-Mitteilungen«, Fachzeitschrift des Bundes Deutscher Kunsterzieher; verstorben am 18. Juli 2005.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.

Heft 1. 2003. ISBN 3-9808985-4-7

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?

Heft 2. 2004. ISBN 3-937816-03-8

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.

Heft 3. 2004. ISBN 3-937816-04-6

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.

Heft 4. 2004. ISBN 3-937816-06-2

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.

Heft 5. 2004. ISBN 3-937816-10-0

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.

Heft 6. 2005. ISBN 3-937816-11-9

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.

Heft 7. 2005. ISBN 3-937816-12-7

Pazzini, Karl-Josef: Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem Herz und einer Seele machen oder bleibt es bei ach zwei Seelen in der Brust?

Heft 8. 2005. ISBN 3-937816-13-5



Puritz, Ulrich: nAckT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.  
Heft 9. 2005. ISBN 3-937816-15-1

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und kunstpädagogische Mentalitäten.  
Heft 10. 2005. ISBN 3-937816-20-8

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik.  
Heft 11. 2005. ISBN 3-937816-19-4

Balkenhol, Bernhard: *art unrealized* – künstlerische Praxis aus dem Blickwinkel der Documenta11.  
Heft 12. ISBN 3-937816-21-6

## Impressum

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

Kunstpädagogische Positionen

ISSN 1613-1339

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

Band 13

ISBN 3-937816-32-1

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2006

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

Rechtsträger: Staats- und Universitätsbibliothek

Carl von Ossietzky, Hamburg





Kunstpädagogische Positionen 13/2006

ISBN 3-937816-32-1 ISSN 1613-1339