

Hamburg University Press

Franz Billmayer

Paradigmenwechsel
übersehen.

Eine Polemik gegen
die Kunstorientierung
der Kunstpädagogik

Kunstpädagogische
Positionen 19

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, Andrea Sabisch,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Franz Billmayer

**Paradigmenwechsel übersehen. Eine Polemik
gegen die Kunstorientierung der Kunstpädagogik**

hrsg. von Karl-Josef Pazzini,
Andrea Sabisch, Wolfgang Legler,
Torsten Meyer

Kunstpädagogische Positionen 19/2008
Hamburg University Press

Zunächst eine kleine Geschichte

Ende der 1980er Jahre habe ich an der Fachhochschule Weihenstephan in Freising für angehende LandschaftsarchitektInnen ein Seminar zum Thema »Raum und Feuer« angeboten. An einem Nachmittag im Oktober waren wir in einem verwilderten Park zugange: die Studierenden experimentierten mit Feuer, das sie mit gefundenen Ästen und Zweigen machten. Da traten zwei Buben im Alter von etwa 10 bis 12 Jahren aus dem Unterholz, im Gürtel hatte jeder ein Schwert, auf dem Rücken einen Bogen und in der Hand einen Spear, alles aus Hasel oder Weiden gefertigt. Sie starrten uns sprachlos eine oder zwei Minuten an.

»Was macht Ihr denn da?« Sie beantworteten die Frage auch gleich selbst: »Kunst oder was?« Damit zogen sie beruhigt wieder ab ins Gebüsch.

Die Buben hatten also verstanden, worum es bei moderner Kunst geht...

Absicht

Mich interessiert, wie wir Kinder und Jugendliche auf die Welt der Bilder vorbereiten. Als »Kunst«lehrer interessiert mich, wie die »Kunst«pädagogik das macht, machen sollte und machen könnte. »Kunst« in Anführungszeichen: Denn die Orientierung an der Kunst behindert dieses Unternehmen eher.

Die Skepsis gegenüber der Kunst als Gegenstand und Orientierungsdisziplin für das Schulfach Kunst ist bei mir in den letzten Jahren immer größer geworden, so dass ich mittlerweile für mich den Satz von Franz Bernstein akzeptieren muss: »Die schärfsten Kritiker der Elche waren früher selber welche.«

Kunst existiert als (deutsche) Erfindung in Abhängigkeit vom Kunstsystem. Kunstwerke haben außerhalb dieses Systems keine eigene Existenz. Kunst, so wie wir sie heute kennen und in Ausstellungen sehen, ist das Ergebnis einer Anpassungsleistung an das Kunstsystem.

Widerstand in der Kunstpädagogik und in der Kunst ist wie die Kunst selbst eine Fiktion. Ich kenne keine isolierbare Eigenschaft, die ausschließlich der Kunst zugesprochen werden kann, außer der, dass sie im Kunstsystem behandelt wird. Das ist keine Eigenschaft, Kunst besitzt in Form isolierter Werke keine eigene Identität.

Der gängige Ausweg aus diesem Dilemma ist zu sagen: Kunst lässt sich nicht definieren... Überraschenderweise hat daraus bisher kaum jemand den Schluss gezogen, dass es sie im essentialistischen Sinne nicht gibt.

Die Kunst spielt in der Welt der Kinder und Jugendlichen und in der Welt der meisten Erwachsenen keine oder keine besondere Rolle. Es gibt auch keinen Nachweis dafür, dass Menschen, die sich mit Kunst beschäftigen, glücklicher, gescheiter oder lebensklüger wären als andere.

Die Fachbezeichnung »Kunst« trifft schon lange nicht mehr für das zu, was im Unterricht tatsächlich gemacht wird. Und die Kunst als Bezugsdisziplin rückt Blickweisen in den Fokus, die ich für wenig relevant halte.

Es gibt viele Bilder, nur verschwindend wenige werden als Kunst genutzt (Billmeyer 2003).

Kunstorientierung verhindert

Was verhindert die Orientierung an der Kunst? Schauen wir uns genauer das Kunst+Unterricht-Heft 298 zum Thema Mode an. Es heißt »Kunst und Mode« und nähert sich dem Gegenstand mit einem Kunstblick. »Ist doch selbstverständlich«, sagt die *community* – ohne zu merken, dass dies ein extrem enger Blick ist.

Im Modeheft zeigen genau zwei Abbildungen modisch gekleidete Jugendliche: »ausgeflipte« junge JapanerInnen. Wenn der Alltag schon eine Rolle spielt, dann aber nur der exotische. Daneben gibt es viele Vorschläge, sich künstlerisch mit Kleidung und Mode zu beschäftigen. Das Künstlerische liegt vor allem im Dilettieren und in der Unbrauchbarkeit, der Beliebigkeit

und der schlampigen Ausführung der Entwürfe. »Harte« Designkriterien, die sich an der Funktion und Kommunikation von Kleidung orientieren, werden nicht aufgestellt. Wo werden die Arbeiten landen? Wer wird sie wann wegschmeißen?

Die Kunstpädagogik gefällt sich in ihrer Antihaltung: Kleidung aus Papier oder aus Abfällen selbst hergestellt. Der Zwang zur originellen Praxis kommt von der Kunstorientierung oder dem, was man als Möchtegernkünstler dafür hält.

Was nicht behandelt wird: Kleidung als Zeichen, Kleider kaufen, Kleider probieren, Kleider kombinieren, Kleidung und Biografie, Kleidung und Geschlecht, Kleidung und Situationen, Kleidung und Identität, Kleidung und Funktion, Kleidung und Gemeinschaft, H&M, Kleidung und gesellschaftliche Stellung, Kleidung in Alltag und Freizeit, Uniformen, tragbare Kleidung usw. Bei einem Thema wie Mode, das nicht nur für die Jugendlichen zentral ist, wäre es besser, im Unterricht nichts Praktisches zu machen als derart ärmliche Arbeiten.

So wie die Kunst sich nach eigenen Angaben um das Andere und das Besondere, das Nichtnormale (den Widerstand) kümmert, so kümmert sich der Kunstunterricht um das Un- oder Außergewöhnliche. Dadurch wird – allen anders gearteten Versicherungen zum Trotz – das Normale, das unser Leben wesentlich mehr bestimmt als das Andere, weitgehend übersehen. In aktuellen Veröffentlichungen zur Kunstpädagogik wird zwar regelmäßig mit der gesellschaftlich relevanten Bildkompetenz argumentiert, die Beispiele stammen allerdings fast ausschließlich aus der Kunst oder aus dem Bereich kunstinspirierter Schülerarbeiten (Bering, Kunibert und Heimann, Ulrich 2004; Bering/Niehoff, Rolf 2005; Busse 2003).

Um es zusammenzufassen. Die Kunstorientierung hat Auswirkungen in zwei Richtungen:

- Betonung der originellen gestalterischen Praxis – die SchülerIn als KünstlerIn.

- Aufmerksamkeit für das Besondere: Dies kommt einer proportionalen Umkehrung des Verhältnisses zwischen Netzhaut und blindem Fleck gleich.

Die Folgen dieser Blickverengung zeigen sich deutlich in aktuellen Bildungsplänen. Im Hamburger Rahmenplan für die Grundschule heißt es:

»1. Ziele des Unterrichts:

Das Fach bildende Kunst eröffnet Kindern einen wahrnehmungs- und gestaltungsbezogenen Zugang zu sich und ihrer Welt. Indem Kinder darstellen und gestalten, verarbeiten sie Gesehenes und Erlebtes. Sie machen Erfahrungen mit den Eigenschaften und Bearbeitungsmöglichkeiten verschiedener Materialien, mit der Funktion und Handhabung von Werkzeugen und sie lernen in der Auseinandersetzung mit der bildenden Kunst neue Gestaltungsmöglichkeiten und Sichtweisen kennen. Dabei werden emotionale und sensomotorische Bedürfnisse befriedigt und die Fantasietätigkeit und die Kreativität der Kinder gefördert.

Der Unterricht regt zum Erkunden, Probieren, Erfinden und Gestalten an, erweitert die bildnerischen Erfahrungen der Kinder und fördert ihre Sensibilität, die Genussfähigkeit und das Urteilsvermögen im ästhetischen Bereich.

Die Kinder werden befähigt, ihrem Verständnis und ihren Ausdrucksmöglichkeiten entsprechend bildnerisch zu arbeiten, und sie lernen mit gestalteten Objekten umzugehen.

Im Einzelnen heißt das:

- Der Kunstunterricht fördert den persönlichen Ausdruck, [...].
- Der Kunstunterricht fördert die Fähigkeit ästhetische Produkte in Ruhe zu betrachten, genau hinzusehen, das Ganze und die Teile aufeinander zu beziehen.

- Der Kunstunterricht fördert das Bewusstsein darüber, dass die Botschaft ästhetischer Produkte ganz wesentlich von dessen Gestaltung abhängt.« (S. 5)

Keine Rede von der kommunikativen Funktion von Bildern und Gestaltung, keine Rede von deren gesellschaftlicher Rolle. Keine Rede von Unterhaltungsmedien o.ä. Der schaffende Künstler und der versunkene Kunstbetrachter haben hier offenbar Modell gestanden. Immerhin heißt es etwas später:

»Gerade die Auseinandersetzung mit Medien ist ein zentraler Inhalt des Kunstunterrichts. Zu ihnen gehören neben den traditionellen Medien wie Geschichten und Märchen, Bildern und Bilderbüchern sowie Werken der bildenden Kunst auch die modernen Medien wie Film und Fernsehen, Fotografie und Video und die computer-gestützten digitalen Medien.« (S. 9)

Ein aktuelles Beispiel aus einer anderen Ecke. In K+U 302/303 stellt Hubert Sowa ein Unterrichtsprojekt zum Zeichnen von Gebrauchsanweisungen vor und verteidigt es folgendermaßen:

»Es mag scheinen (und auch gleich zur Verurteilung führen): Derartige Zeichnungsübungen drängen jegliche Individualität und Emotionalität zurück, lassen keine Spielräume für Gestaltungsvorgänge, Inspiration, persönliche Sichtweisen.« (S. 46)

Die Kunstorientierung behindert die Auseinandersetzung mit den »normalen« Bildern.

Begriffsverwirrung

Welcher Kunstbegriff liegt dieser Kunstorientierung zugrunde? Kehren wir noch einmal zum Modeheft von K+U 298 zurück.

Der Basisartikel geht sehr allgemein auf die Bedeutung der Mode für Kinder und Jugendliche ein: Kulturelle und semiotische Fragestellungen werden nur gestreift.

Schon auf der zweiten Seite geht es um Kunst. Es heißt etwa:

»Mode ist dabei insofern als Teil einer visuellen, modernen Kunst zu begreifen, weil ihre formalen Veränderungen diese Idee des Prozesses aus der Entfernung illustrieren, wie es andere moderne Kunst tut; sie ist immer eine Repräsentation [...]. (Hollander 1997, S. 33)«
(K+U 298, S. 5)

Mode wird hier dezidiert als Kunst verstanden. Das geht so: Der Kunst werden Funktionen und Methoden zugeschrieben. Diese finden sich auch in der Mode, deshalb kann die Mode zur Kunst erklärt werden. Hier wird Kunst eher von der essentialistischen Seite verstanden. Es ist gängige kunstpädagogische Praxis, Bereiche des Alltags durch die Verbindung mit Kunst zu adeln. Oder dient diese Aussage dazu, wichtige Gegenstände im Rahmen des Faches »Kunst« mit einem entsprechenden Ambitionsniveau zu versehen, die ansonsten von der »Kunst«didaktik als fachfremd ignoriert würden? Der Kunstcharakter als Werkzeug der Legitimierung von Unterrichtsinhalten? Was aber, wenn »die« Kunst ein wichtiges Thema zufällig nicht behandelt?

Einige Sätze weiter heißt es dann: »Die Kunst öffnet sich der Mode gegenüber seit den frühen 80er-Jahren des 20. Jahrhunderts mit Ausstellungen in den berühmtesten Galerien und Museen der Welt.« Hier wird mit einem institutionellen Kunstbegriff operiert, und es wird gleich noch die Aufgabe der Kunst aus Sicht der Künstler beschrieben, »welche das Entwerfen von Kleidungsstücken als Gegenbewegung zu gängigen Modevorstellungen betrachten«. – Kunst als der andere Standpunkt. – Einige Zeilen weiter wird vom bedeutenden Einfluss von Künstlern auf die Mode berichtet.

Ein ganz normaler kunstpädagogischer Artikel, behaupte ich, mit zwei Kunstbegriffen: mit dem einen wird Kunst als Eigenschaft des Werks verstanden, mit dem anderen wird die Abhängigkeit der Kunst vom System benannt.

Man kann mit Thomas Samuel Kuhn von einem ästhetischen und einem institutionellen Paradigma sprechen. Beide existieren fröhlich nebeneinander, obwohl sie sich widersprechen (vgl. Vilks 2001). Zur Erinnerung: Unter Paradigma versteht Kuhn ein Denkmuster, das die Sichtweise auf die Welt bestimmt.

Wie alle Wissensgebiete brauchen auch Schulfächer eine Übereinkunft darüber, was ihr Gegenstand ist, und sie müssen unter den verwendeten Begriffen, dasselbe verstehen.

»In der Wissenschaft drohen aber terminologische Probleme immer zur Ursache von Theorieproblemen zu werden. Denn wenn die grundlegenden Begriffe nicht stabil sind, dann kommt jedes Begriffssystem ins Wanken, das auf einem solchen Fundament aufbaut.« (Renner 2007, S. 19)

Ich möchte nun diese beiden Paradigmen kurz nebeneinander halten und dann unter der Fragestellung dieser Vortragsreihe »Widerstand« betrachten. (Dabei folge ich vor allem dem Text von Lars Vilks, 2001). Wie kommt die Kunst dazu, sich selbst als widerständig zu verstehen?

Das ästhetische Paradigma

Wie eingangs schon gesagt, ist die (moderne) Kunst zum großen Teil eine deutsche Erfindung. Obwohl die philosophischen Texte, die für die Herausbildung eines Kunstbegriffs entscheidend waren, in der Mehrheit recht kryptisch sind, hatte bisher keiner den Mut, sie als Unsinn auf sich beruhen zu lassen. Kant, Schiller u.a. werden bis heute gelesen und interpretiert. Vor allem die Tatsache, dass Kunst von bedeutenden Autoritäten der Literatur und Philosophie behandelt wurde, hat dazu beigetragen, dass sie als wichtig betrachtet und an entsprechenden Orten behandelt wird und dass man sich ihr mit einer entsprechend unterwürfigen Haltung nähert (Ullrich 2004).

Kunst ist im ästhetischen Paradigma eng verknüpft mit dem besonderen Kunstsönen. Die Schönheit ist der gemeinsame Nenner der verschiedenen Künste, die unter dem modernen Kunstbegriff zusammengefasst werden: Musik, Malerei, Literatur, Bildhauerei, Architektur, Tanz, Theater. Daneben spielt bald auch das Erhabene eine wichtige Rolle. Die Eigenschaft »Kunst«, ihre Identität, findet sich im ästhetischen Paradigma in den Kunstwerken. Sie hat irgendetwas mit der Form zu tun und äußert sich ästhetisch, also in der Wahrnehmung. Dies ist das Entscheidende im ästhetischen Paradigma.

Kunst ist etwas Hohes (oder Tiefgründiges) und Geistiges, das analysiert und interpretiert werden kann, allerdings nie ganz und endgültig: ein Rest Geheimnis bleibt. Sie ist Ausdruck einer tieferen oder übersinnlichen Wahrheit, die zu schaffen und zu formulieren das Genie im Stande ist. Durch Interpretation lässt sich diese Wahrheit annäherungsweise gewinnen.

»Das spezifische Kunsterlebnis (das mit dem Werk des Kunstgenies in Zusammenhang gebracht wird und das im Werk liegt) wurde mit aller Wahrscheinlichkeit durch die Etablierung des modernen Kunstbegriffs geschaffen. Das Erlebnis des Schönen, das früher eine Angelegenheit des Kenners war, verwandelt sich in eine dynamische und romantische Erfahrung. Es handelt sich also um etwas, das sich aus der Institution *Kunst* (im modernen Sinn) entwickelt.« (Vilks 2001)

Dieses Erlebnis lässt sich auch an Werken machen, die vor der Etablierung des modernen Kunstbegriffs hergestellt wurden, was zu dem Schluss führt, Kunst habe es schon immer gegeben. So wird der Kunstbegriff retroaktiv angewendet. Die Geschichte der Malerei wird zur Kunstgeschichte, die Kunst (nicht etwa das Bildermachen) zu einer anthropologischen Konstante. So ist Kunst »[...] etwas, das an sich und außerhalb der Sphäre des menschlichen Bewusstseins existiert. Diese Ansicht wird immer noch vertreten, Malereien haben Qualitäten unabhängig von den Betrachtern, dies zeigt sich im

Nachhinein an den vielen unerkannten Künstlern.« (Vilks 2001) Die Frage »Was ist Kunst?« konnte vor diesem Hintergrund immer wieder diskutiert werden.

Im Laufe des 20. Jahrhunderts kam diese Auffassung unter Druck: Die Forderung, dass Künstler innovativ seien und der Gesellschaft dienen sollten, führte zu einem Widerspruch zur Auffassung vom Schönen als einer besonderen unabhängigen Qualität und Wahrheit. Wahrheit wurde im Laufe der Zeit durch Aktualität ersetzt. Die Kunst wandte sich nicht mehr nur gegen die bürgerliche Gesellschaft, sondern zunehmend auch gegen sich selbst und damit früher oder später auch gegen das Ästhetische.

In der Pop Art wurden Themen zu Gegenständen der Kunst, denen beim besten Willen keine geistige Tiefe und Transzendenz unterstellt werden konnte. Die Oberflächen des Konsums und der Massenkommunikation wurden zu Kunstwerken, die Künstler – allen voran Andy Warhol – wurden nicht müde darauf hinzuweisen, dass es keine Tiefe in ihren Werken gäbe. Mit der fast gleichzeitig auftretenden Minimal Art wurden banalste Formen und Materialien präsentiert, die Concept Art verabschiedete sich gar vom real existierenden Werk.

Die Frage, was Kunst ist, ist seit dem beantwortet: Alles kann Kunst sein.

Damit hat Kunst ihre Identität verloren. Kunst ist keine Eigenschaft mehr, sondern eine Zuschreibung, und diese macht das Kunstsystem. Niemand bestreitet heute diese Auffassung ernsthaft, wenn auch in den Formulierungen oft noch ein essentialistischer Blick durchschlägt.

Das institutionelle Paradigma

Kunst ist das, was in der Kunstwelt (Danto) oder im Kunstsystem (Luhmann) als solche akzeptiert und präsentiert wird. Nach wie vor genießt sie ein hohes Ansehen, sie gilt als wichtig und das Kunstsystem verlangt, dass sie von allen entsprechend ernst genommen wird (vgl. Demand, 2007). Nachdem alles Kunst sein kann, auch das, was

formalen Kriterien früher nicht entsprochen hätte, wird Kunst beliebig. Den Verlust an Relevanz, der sich daraus ergibt, versucht die Kunst in letzter Zeit auszugleichen, indem sie sich der Medien- und Sozialkritik widmet. Aus der unabhängigen Kunst des ästhetischen Paradigmas wird eine dienende, mehr oder weniger politische Kunst. Formale Fragestellungen treten zugunsten von wichtigen Inhalten in den Hintergrund. Wer vor einer Videoinstallation über eine Schiffskatastrophe von Bootflüchtlingen im Mittelmeer am Heiligen Abend formale Fragen diskutiert, erscheint als inhuman. Kunstwerke sind sozialkritisch und dementsprechend Äußerungen zu außerkünstlerischen Problemen. Wenn diese Probleme gelöst sind, dann haben die Werke ihren Zweck erfüllt: Kunstmuseen werden so über kurz oder lang zu historischen Museen.

Die Institution

Künstler, Sammler, Galeristen, Museumsleute, Ausstellungsmacher und Kritiker bilden das Kunstsystem. Tom Wolfe hat 1975 die Anzahl derjenigen, die in der bildenden Kunst – ohne die Künstler – etwas zu sagen haben, die also bestimmen, was in der internationalen Kunst als solche anerkannt wird, auf etwa 10.000 geschätzt. Wir anderen sind alle Zaungäste, die wie Touristen die ausgesuchte Kunst suchen und besuchen (Wolfe 1975, S. 27).

Das ästhetische Paradigma besteht neben dem institutionellen weiter, sie vermischen sich in der Argumentation und im Denken über Kunst. Allerdings haben die Vertreter des neueren institutionellen Paradigmas die größere Definitionsmacht.

Beispiel

Nachdem einigermaßen klar ist, was das ästhetische und das institutionelle Paradigma ist, ein Beispiel aus der »Kunstdidaktik« von Bering und Heimann (2004), das zeigt, wie das institutionelle Paradigma mit SchülerInnen

funktioniert. Wie meine erste Geschichte spielt auch diese im Wald.

Nachdem die Autoren feststellen, dass der Kunstunterricht die Pluralität der Kunst zu akzeptieren hätte, wird an einen Unterrichtsbeispiel »der Umgang mit pluralen Erfahrungen« erläutert:

Einige Schülerinnen nehmen an einem Kunstevent »Coming out to nature art« des Kunstraum Ennepetal im Sommer 2003 teil. Dabei legen sie offensichtlich eine Art Weg mit Stöcken durch einen Buchenwald. Ihre Arbeit wird als gelungen bezeichnet. Sie kann sich durchaus neben den Arbeiten der anderen teilnehmenden KünstlerInnen aus Europa behaupten.

»Es [das Werk, F.B.] schlängelt sich aufwärts und abwärts zwischen etlichen Bäumen hindurch, überkreuzt sich dabei und bildet ein geschlossenes System. Die vier jungen Künstlerinnen haben dieses Gebilde aus vielen, an Ort und Stelle gesammelten, möglichst geraden Ästen und Zweigen hergestellt. Den Weg, den es zurücklegt, haben sie dadurch bestimmt, dass zwei von ihnen mit verbundenen Augen an der derselben Stelle gleichzeitig losgegangen sind und sich (mit etwas Hilfe) nach einer gewissen Zeit wieder getroffen haben. So entstand ein teils zufällig-planloser, teils gezielt herbeigeführter Verlauf.« (Bering und Heimann 2004, S. 96)

Schülerinnen als Künstlerinnen? Was haben sie dabei gelernt? Dass es möglich ist, ein Kunstprojekt ohne viel Anstrengung durchzuführen (Vilks/Schibli 2005, Kap. 5), dass alles Kunst sein kann, dass Kunst leicht zu verstehen ist?

Mission

»Natürlich spiegelt [...] die Kunst wider, was sich gesellschaftlich tut. Aber damit ist nicht erschöpft, was Kunst grundsätzlich ist. Sie war und ist [...] immer auch gleichzeitig Widerspruch zu den bestehenden Verhältnissen.« (Klaus Zehelein, Intendant der Stuttgarter Staatsoper,

Süddeutsche Zeitung vom 17./18. Juni 2006). Wie kommt es zu dieser Idee des Widerstands?

In seinen Briefen »Über die ästhetische Erziehung des Menschen« verfolgt Schiller Ziele der Aufklärung, »[...], sich mit dem vollkommensten aller Kunstwerke, mit dem Bau einer wahren politischen Freyheit zu beschäftigen.« (S. 9) Die Gesellschaft solle sich vom »Nothstaat« (der lediglich nach den Bedürfnissen begründet ist) hin zum »Vernunftstaat« (geleitet von Moral) entwickeln. In seiner Gesellschaftsanalyse konstatiert er, dass seine Zeitgenossen im Gegensatz zu den antiken Griechen in einer entfremdeten Welt leben.

Die ursprüngliche ganzheitliche Gesellschaftsstruktur, die bei den alten Griechen ideal verwirklicht war, »machte jetzt einem kunstreichen Uhrwerke Platz, wo aus der Zusammenstückelung unendlich vieler, aber lebloser, Theile ein mechanisches Leben im Ganzen sich bildet. [...] Ewig nur an ein einzelnes kleines Bruchstück des Ganzen gefesselt, bildet sich der Mensch nur als Bruchstück aus, ewig nur das eintönige Geräusch des Rades, das er umtreibt, im Ohre, entwickelt er nie die Harmonie seines Wesens, und anstatt die Menschheit in seiner Natur auszuprägen, wird er bloß zu einem Abdruck seines Geschäfts, seiner Wissenschaft« (sechster Brief). Die Rettung aus diesem Dilemma sieht Schiller in der ästhetischen Erziehung des Menschen.

Die Kunst hat damit die (alleinige) Verantwortung für die Errichtung einer humanen Gesellschaft. Hier liegt der Grund für jene Erscheinung, die Christian Demand (2007) als »starken, utopischen Kulturbegriff« bezeichnet. Kultur in diesem Sinne ist die Summe künstlerischer Äußerungen, die den Anspruch erheben, für die ganze Gesellschaft und deren Belange zuständig zu sein. Anderen Bereichen billigt man nur Teilaspekte zu.

Wie kann der Künstler und die Kunst, die für die gesamte Gesellschaft zuständig sind, mit Widerstand verknüpft werden? Ganz einfach: Die Gesellschaft als ganze lebt im falschen Bewusstsein. So ist es selbstverständlich,

dass der Künstler und mit ihm die Kunst dazu in Opposition stehen müssen.

»Der Künstler ist zwar der Sohn seiner Zeit, aber schlimm für ihn, wenn er zugleich ihr Zögling oder gar noch ihr Günstling ist. Eine wohlthätige Gottheit reiße den Säugling bey Zeiten von seiner Mutter Brust, nähre ihn mit der Milch eines besseren Alters [Zeitalters, F.B.], und lasse ihn unter fernem griechischen Himmel zur Mündigkeit reifen. Wenn er dann Mann geworden ist, so kehre er, eine fremde Gestalt, in sein Jahrhundert zurück; aber nicht, um es mit seiner Erscheinung zu erfreuen, sondern furchtbar wie Agamemnons Sohn, um es zu reinigen [...] Hier aus dem reinen Äther seiner dämonischen [= göttlichen, F.B.] Natur rinnt die Quelle der Schönheit herab, unangesteckt von der Verderbniß der Geschlechter und Zeiten, welche tief unter ihr in trüben Strudeln sich wälzen.« (Neunter Brief)

Diese Mission ist auf das Genie angewiesen, das an keine Gesetze gebunden ist, was sich daran zeigt, dass der Künstler geltende Regeln ignoriert und übertritt. Bei Klaus Zehelein klingt noch ein Schillersches Echo nach:

»Erst einmal wendet sich dieser Begriff [Verschwendung, F.B.] gegen die Durchrationalisierung unserer Lebenswelt [...] Was es zu bewahren gilt gegen die Unmenschlichkeit dieser Durchrationalisierung, ist genau das, was ich als notwendigen Luxus bezeichne [...] Da muss es eine Kraft geben [...] die auf etwas anderes zielt als auf eine logische, verbindliche Kette von notwendigen Lebenszusammenhängen [...] Uns wird durch alles, was uns umgibt, gesagt, dass wir nur leben, um zu konsumieren [...] Was wir durch die Werke erfahren, ist, dass es etwas jenseits des Verbrauchens gibt, was uns tiefer trifft, dass etwas Unverbrauchtes spricht, das bis heute Ausdruck einer tiefen Verletzung ist [...] Es ist dieser formale Vorgang [...] der Kunst grundsätzlich von dem unterscheidet, was sonst Welt heißt. [...] Das macht die Kunst zu einem unverzichtbaren Bestandteil von Lebenserfahrung« (SZ 17./18.6. 2006, S. 13)

Geschichte

Neben der Schönheit wird die Idee des Fortschritts in die Kunst eingebaut. Damit wird die Innovation ein wichtiger Motor. Der Künstler wird Teil der geistigen Avantgarde und muss sich notgedrungen im Widerstand zur jeweils herrschenden Vorstellung und gegen die herrschenden Werte verhalten.

Das widerspricht der Idee der absoluten Schönheit, die man in der Aufklärung in der Kunst der Griechen gefunden zu haben glaubte, und auch der Idee der unabhängigen Wahrheit. Im Gegensatz zu anderen Bereichen hält man in der Kunst allerdings parallel dazu an der Idee der unvergänglichen Schönheit fest. Die Meisterwerke der Kunstgeschichte werden nicht durch neuere verdrängt – wie etwa in der Wissenschaft neue Erkenntnis ältere ersetzen, der Kanon wird einfach erweitert.

Die Idee ist ungefähr so: In den Meisterwerken kommen tiefe Wahrheiten zur Erscheinung, die man durch entsprechende Erlebnisse, Betrachtung und Deutung annäherungsweise erfassen kann; neben der ewigen Wahrheit kümmert sich die aktuelle Kunst um die Wahrheit, die in der jeweiligen Gegenwart sich manifestiert. Die Künstler formulieren beides: den Zeitgeist und die dauerhaften Wahrheiten.

Wenn die Wahrheit in der Aktualität liegt, dann findet sich noch mehr Wahrheit in der Zukunft. So ist es verständlich, dass die Künstler danach streben, prophetisch zu sein: Sie ahnen und formulieren etwas, das der rationalen und begrifflichen Erkenntnis noch nicht zugänglich ist. Schiller formuliert das schon am Ende des 18. Jahrhunderts: »Ehe noch die Wahrheit ihr siegendes Licht in die Tiefen der Herzen sendet, fängt die Dichtungskraft ihre Strahlen auf, und die Gipfel der Menschheit werden glänzen, wenn noch feuchte Nacht in den Tälern liegt.« (Neunter Brief)

Der Zeit voraus zu sein, verlangt, sich gegen die Gegenwart zu stellen. Künstler des 19. und der ersten Hälfte des 20. Jahrhunderts bekunden dies häufig ganz

einfach durch eine unkonventionelle Lebensweise und ausgefallene Kleidung. Der Künstler wird als mutig und heldenhaft konstruiert.

Von Seiten der Kunstkonsumenten ergibt sich daraus die Forderung, dass vor allem Kunst, mit der man nichts anfangen kann, die einen provoziert, die einem nicht gefällt, wichtig und angesagt ist.

»Was schließlich erforderte mehr Mut, als ›die Zerstörung von Werten gutzuheißen, die wir noch immer pflegen‹? Die moderne Kunst [...] entsteht immer aus der Angst«. Und nicht nur das. Seiner [des Kunstkritikers Steinberg, F.B.] Meinung nach besteht die Funktion wirklich wertvoller moderner Kunst genau darin, ›dem Betrachter diese Angst zu vermitteln«, so daß er bei ihrem Anblick in ein ›echt existentialistisches Dilemma‹ versetzt wird. Natürlich stimmte das im Grunde genommen mit Greenbergs Aussage überein – ›jede wahrhaft originelle Kunst wirkt auf den ersten Blick häßlich‹ – aber Steinberg verlieh dem Gefühl größere Tiefe [...] Steinberg setzte dem Ganzen noch eins drauf, indem er gestand, ihm habe Johns Werk anfangs nicht gefallen. Er hatte sich dagegen gewehrt. Er hatte um seine alten Werte gekämpft – und dann erkannt, daß er sich täuschte. Das wirkte wie eine Art Turbolenztheorem. Wenn ein Kunstwerk oder ein neuer Stil dem Betrachter verstörte, handelte es sich vermutlich um eine gute Arbeit. Und wenn er es nicht ausstehen konnte, war es wahrscheinlich großartig.

Genauso entdeckte Robert Scull den Künstler Robert De Maria. Scull ging eines Samstagnachmittags die Madison Avenue hinunter und kam an einer Galerie vorbei, wo er einige fast blanke Zeichnungen sah. Er handelte sich um gerahmtes Zeichenpapier, und in einer Ecke standen ein paar undeutliche Worte, die anscheinend von einem Kranken mit einem so harten Bleistift geschrieben worden waren, daß sie auf dem Papier fast nicht zu sehen waren. ›Wasser, Wasser, Wasser [...]‹ Scull verabscheute diese Zeichnungen so sehr, daß er sofort den Künstler

anrief und zu seinem Mäzen wurde. Das verschaffte Walter De Maria seine erste Anerkennung als minimalistischer Künstler.« (Wolfe 1992, S. 84)

Die Widersprüche und Spannungen zwischen Schönheit, Wahrheit, Autonomie und Innovation können in der Theorie nur teilweise aufgehoben und erklärt werden. Allerdings: Wenn Systeme durch Kommunikation gebildet werden, dann bieten gerade diese Widersprüche treffliche Anlässe für Kommunikationsakte.

Widerstand

Im Zuge des Missionsauftrages und der Verpflichtung zum Fortschritt fühlt die Kunst sich verantwortlich für die Gesellschaft. Die Gesellschaft ist seit Schiller und auch auf dem Hintergrund der Fortschrittsidee immer schon konservativ und im falschen Bewusstsein. Der Künstler muss also gegen sie opponieren.

Diese Opposition richtet sich bald nicht nur gegen die Gesellschaft sondern immer mehr gegen die in der Kunst jeweils geltenden Vorstellungen. Die jeweils etablierte Kunst wird als besonders verabscheuungswürdige Manifestation des Bürgertums angesehen. Damit beginnt langsam aber sicher die Demontage der ästhetischen Kunst. In der Kunstauffassung treffen seit jeher die Idee der Ästhetik – früher hätte man gesagt der Schönheit – und die Idee der Freiheit des Künstlers aufeinander. Die Frage ist: Begrenzt die ästhetische Identität (Schönheit + Form) die Freiheit des Künstlers oder kann er sich über sie hinwegsetzen? Offensichtlich hat die Freiheit gesiegt. Künstler, die in der Minimal oder Concept Art das Ästhetische fast oder gänzlich hinter sich gelassen haben, behielten ihren Status als Künstler. Ihre Arbeiten wurden im Kunstzusammenhang gezeigt und diskutiert.

Frühere Angriffe auf die Kunst, wie Dada und Surrealismus, wurden von der Theorie als besondere Formen des Ästhetischen verstanden und erklärt. Auch die Kunst

nach dem zweiten Weltkrieg wurde entsprechend als sehr avancierte Form des ästhetischen Paradigmas verstanden. Man denke etwa daran, wie Pop Art oder selbst der Fotorealismus als besonders flach verstanden wurden, als autonome Malerei im Sinne Cézannes. So werden diese Arbeiten mit Mühe und Not in das alte Paradigma eingebaut, obwohl sie längst nicht mehr passen. (vgl. Wolfe 1975)

Dazu ist ein hoher theoretischer Aufwand nötig. Dieser nutzt durch die Verwendung einer sehr elaborierten, für viele schwer verständlichen Sprache dem Ansehen der Kunst.

Die Minimal Art gab zwar die ästhetische Seite nicht ganz auf, bestritt aber die geistige Komponente, die bisher für Kunstwerke entscheidend war. Mit der Concept Art war klar, dass das Ästhetische nicht mehr als Identität der Kunst erhalten konnte. Die Verquickung theoretischer Aussagen, Beschreibungen mit der Realisierung verabschiedete das Ästhetische endgültig. Alles konnte Gegenstand eines Kunstprojekts sein.

Die Kunst ist Freiheit oder auch Beliebigkeit. Die Frage: »Was ist Kunst?« wird ersetzt durch die Frage: »Wozu ist Kunst gut?« Nach dem Verlust des ästhetischen Wertes orientiert sie sich in Richtung Gesellschaft. Die Kunst macht sich – wie gesagt – nützlich, indem sie sich der Medien- oder Sozialkritik widmet.

Kunst ist Anpassung

Kunst ist in jeder Beziehung von der Kunstwelt abhängig. Eine Identität oder ein wie auch immer gearteter Wert kann von außerhalb des Kunstsystems nicht gewonnen werden. »Die Kunst ›gibt‹ es eigentlich nicht. Sie beruht völlig auf einer Übereinkunft und im Prinzip ist es der Kunstwelt möglich, eine beliebige Bedeutung aufzubauen, die sie der Kunst geben will« (Vilks). Die Kunst wird aus Tradition immer noch als wertvoller und wichtiger Beitrag zum Wissen und zur Erkenntnis, zum Erleben und

zur Erfahrung der Menschen betrachtet. Allerdings wird das ziemlich allgemein und abstrakt behauptet – wie wir das im Interview des Stuttgarter Opernintendanten gesehen haben. Nachweise lassen sich nicht erbringen.

Wenn die Kunst von der Kunstwelt abhängig ist, dann hängt ihre Qualität vom Erfolg in dieser Welt ab. Erfolg hat, wer sich den Regeln, die in dieser Welt herrschen, anpassen kann. Grundlegend für Kunst sind vier Komponenten:

1. unbestrittene Bedeutung der Kunst – Kunst handelt von wichtigen und existenziellen Fragestellungen: Was ist das Leben? Was sind die Konditionen des Menschseins? Was ist wahr und richtig? Diese Fragen teilt sie mit der Wissenschaft und der Religion.
2. besonderes Verhältnis zwischen Sprachlichem und Nicht-Sprachlichem: die Kunst lässt sich bis zu einem bestimmten Grade im Diskurs fassen, aber es bleibt immer noch ein Erlebnis und ein nicht ganz aufgelöstes Geheimnis zurück.
3. der Inhalt/aboutness (Danto 1991), Sozialkritik, Identifizierbarkeit, Relevanz, Innovationsgrad, Referenzen (auf die Kunstgeschichte oder etwas anderes, was im Kunstdiskurs relevant ist).
4. das soziale Netzwerk ist wertstiftend. Es ist die funktionelle Voraussetzung für Kunst. Wichtiger ist es z. B., dass der Künstler von einem bestimmten Kritiker positiv besprochen wird, als das, was dieser schreibt. Wichtiger als das, was man ausstellt, ist der Ort, an dem man ausstellt.

Die Kunst, die wir in Ausstellungen und Kunstmagazinen zu sehen bekommen, ist das Ergebnis einer sozialen Anpassungsleistung. Dass sie widerständig ist, ist lediglich eine Behauptung, die mit den Beobachtungen schwer zusammen passt:

– Kunstsammler sind reiche Vertreter des Establishments.

- Ausstellungsräume sind mit hochwertigen Materialien ausgestattet, entsprechen herrschenden Designmoden.
- Besucher verhalten sich auffallend konventionell und sind einheitlich schwarz gekleidet.
- Das Layout von Katalogen und Einladungskarten kommuniziert Gediegenheit und Werthaltigkeit.

Alles erinnert an die Ästhetik von Edelboutiquen und Schickimicki-Bars. So hat sich der Widerstand der Kunst gemäß dem Motto dieser Vortragsreihe als Mythos erwiesen.

Szene

Die Kunst hat ihren Anspruch auf universale Zuständigkeit nicht aufgegeben. Allerdings glaubt kaum jemand außerhalb der Kunstwelt mehr an diese Mission, und es mehren sich die Zeichen, dass auch die Zweifel vieler BewohnerInnen der Kunstwelt wachsen. Demand (2007) vergleicht die Rhetorik der Kultur mit der des deutschen Fußballbundes, wo das Heil der Welt im Fußball liegt.

Die Kunst hat den umfassenden Anspruch auf die Definition der Gesellschaft und Kultur längst verloren. Kunst wird damit zu einer Szene unter vielen, die eher von der Sozial- als von der Kunstwissenschaft betreut werden sollte. Ähnlich ließen sich Kunstwerke als Bilder unter vielen betrachten. Ein weiteres untrügliches Zeichen: Kunstwissenschaften und Kunstgeschichte suchen intensiv nach Alternativen zu ihrem bisherigen Gegenstand und werden in der Medientheorie und der neu ins Leben gerufenen Bildwissenschaft fündig. Die Wissenschaft einer Kunstszene sucht eine Verankerung in der Welt außerhalb der Szene.

Die Gesellschaft hat längst aufgehört, an die besondere Stellung der Kunst ernsthaft zu glauben. Kunsterziehung wird zurückgefahren und wohl nur noch aus Gründen der Traditionspflege aufrechterhalten.

Einzelne Arbeiten in der Kunst können interessant, unterhaltsam, lehrreich, kritisch sein, genauso wie

Gegenstände und Erscheinungen in der Medien- und Freizeitwelt. Weder die Gegenstände noch die Art, wie Kunst die Gegenstände behandelt, können einen höheren Erkenntniswert beanspruchen als andere Bereiche. Man kann im Gegenteil davon ausgehen, dass etwa die Werbung ein genaueres Bild über den momentanen Zustand der Kultur bietet als die Kunst, und der Tourismus eine umfassendere und intensivere »Erfahrung der Distanz« ermöglicht als irgendwelche Kunstwerke.

Parallelen

Wie sieht das nun bei der Kunstpädagogik aus? Zwischen Kunst und Kunstpädagogik gibt es logischerweise parallele Entwicklungen und Denkmuster.

Erlösung

Auch die Kunstpädagogik fühlt sich ganz im Sinne von Schiller wie ihr Vorbild, die Kunst, für das Ganze besonders zuständig und verantwortlich. In vielen fachdidaktischen Veröffentlichungen erscheinen die Kunsterziehung oder genauer deren Methoden als Garanten für die Rettung der Schule. Dabei dient man sich in den verschiedensten Problembereichen an: Integration von Einwandererkindern, Verbesserung der Lernleistungen hinsichtlich PISA, Integration von verschiedenen Fächern (ähnlich wie bei Schiller wird die Schule als ein Bereich der sinnlosen Zerstückelung und Fachidiotie beschrieben), Schutz vor den schädlichen Wirkungen der Bilderflut, Steigerung der Kreativität, Verbesserung der Lernleistungen generell, ganzheitlicher, multisensueller Zugang...

In der Kunstpädagogik war und ist das Behaupten von Widerstand einfach, es funktioniert ungefähr nach folgendem Muster: Die Schule versagt. Das Versagen der Schule muss an deren Methoden und Strukturen liegen. Wir haben andere Methoden, wir kritisieren die Schule, also wenn die Schule sich nach uns richten

würde, dann könnte sie besser oder vielleicht sogar gut werden. Zum Glück ist die Kunstpädagogik so klein, dass sie nie wirklich den Beweis antreten musste. Und wenn..., dann würde sie sich sofort selbst kritisieren und so wieder aus der Verantwortung ziehen... auch hier folgsam gegenüber der Kunst, deren Prinzip (bis vor kurzem) auch das Spiel und damit die Verantwortungslosigkeit ist. Narrenfreiheit.

Alternative

Ähnlich wie die Kunst sich als Widerstand gegen den Mainstream und die gängige bürgerliche Auffassung versteht, so versteht die Kunstpädagogik sich als anders und widerständig: Wo die anderen auf Anpassung, einseitige Betonung des Rationalen, Ausblenden des Körpers usw. setzen, da betont die Kunsterziehung das Erlebnis – gerne als ganzheitlich bezeichnet –, die ästhetische Rationalität, das Infragestellen des Diskursiven, die ästhetische Erfahrung...

Da ist sicher etwas dran, wenn wir die Kunstpädagogik mit den anderen Schulfächern vergleichen. Aber im Vergleich mit den Bildern, die unsere Freizeit bestimmen, ist die oben beschriebene Kunsterziehung eher langweiliger Mainstream. Diese Welt ist von Emotionen, sinnlichen Erlebnissen und einer betonten Körperlichkeit bestimmt. Damit kann Schulunterricht nicht konkurrieren. Wie die Kunst erweist sich auch die Kunstpädagogik als angepasst.

Normalfach

Wie die Kunst ihren umfassenden Anspruch aufgeben muss und eine Szene unter vielen wird, so wird der Kunstunterricht auch zunehmend als ein Schulfach unter anderen gesehen, mit spezieller Zuständigkeit, aber keinen umfassenden Verantwortungen und Ansprüchen.

Konsequenzen

Ja-Nein Entscheidung

Bei der Kunst im ästhetischen Paradigma liegt die Qualität im Werk. Ein Kunstwerk kann auch ohne Publikum ein Meisterwerk sein: Die Werke van Goghs waren, bevor sie auf den Dachböden entdeckt wurden, Kunstwerke, ebenso die Bilder von El Greco. So können auch Werke, die vom Kunstsystem nicht wahrgenommen werden, aber den entsprechenden ästhetischen Kriterien entsprechen, als Kunst verstanden werden. Bilder von Kindern und Geisteskranken sind zumindest in der Vergangenheit oft als Kunst bezeichnet worden – aufgrund ihrer formalen Qualitäten. Der Kunstcharakter im ästhetischen Paradigma liegt in der (Form-)Qualität. Diese liegt zwischen den Polen »schlecht«, also keine Kunst, bis »herausragend«, also Meisterwerk. So lässt sich etwa bei bildnerischen Äußerungen eine mehr oder weniger große Nähe zu dem ausmachen, was ein Kunstwerk ist... etwas kann so gesehen kunstnah oder kunstähnlich sein. Aber im institutionellen Paradigma ist ein Werk entweder Kunst oder nicht, es ist eine Ja-Nein-Entscheidung, die keine Abstufungen kennt.

Legitimation

Im institutionellen Paradigma ist Kunst abhängig von Übereinkünften eines sozialen Systems, das in seinen Übereinkünften unabhängig ist. Kunst ist eine Glaubensfrage, die Gläubigen sind eine, wenn auch einflussreiche, Minderheit. Kunst ist ein gesellschaftlicher Teilbereich ohne umfassende Geltung. So reicht es für die Kunstdidaktik nicht mehr, in Fragen der Legitimation und der verhandelten Gegenstände auf die Kunst zu verweisen.

Im ästhetischen Paradigma konnte man auf den Vorwurf, Kunst sei nicht wirklich relevant, auf die uneinsichtige Masse, die im falschen Bewusstsein lebt, verweisen und darauf setzen, dass diese schon noch überzeugt

werden könne. Aber seit wir wissen, dass Kunst eine soziale Übereinkunft ist, die jederzeit sich ändern kann, greift diese Argumentation nicht mehr.

Jedenfalls: Die Fachdidaktik muss deshalb jeweils genau benennen, was an der Kunst und den jeweiligen Werken für den Erwerb von Wissen und Bildung relevant ist. Der Verweis auf die von der Kunstszene postulierte Tiefendimension reicht nicht, denn diese lässt sich prinzipiell auch allen anderen Erscheinungen unterstellen. Wenn die Kunst ihren automatisch gegebenen Wert verloren hat, dann muss sie sich nicht nur in der Kunstpädagogik gegen andere Gegenstände, an denen die oben genannten Fähigkeiten ebenso entwickelt werden können, behaupten. Der Verdacht, dass es für die einzelnen Aufgaben andere, bessere Beispiele außerhalb der Kunst gibt, liegt auf der Hand.

Werbung, Mode, Fernsehprogramme usw. reagieren auf den Markt, sind damit aktueller und relevanter als Kunstwerke und spiegeln besser als diese den Zeitgeist wider. Ob sich Wahrnehmung nicht besser an verschiedenen Varianten einer Layoutaufgabe als an einer Arbeit von Thomas Demand schärfen lässt, ist nicht ausgemacht. Das meiste von dem, was die Kunstpädagogik fordert, macht der Tourismus besser.

Es reicht zu vermitteln, was Kunst im institutionellen Paradigma ist. Wie wir an dem Beispiel der beiden Buben gesehen haben, ist es leicht zu verstehen, wie Kunst funktioniert. Und die Mädchen, die im Buchenwald »Blinde Kuh« gespielt und den Weg mit Stöcken gelegt haben, zeigen, wie einfach sich Kunst im institutionellen Paradigma machen lässt. Was Kunst ist, lässt sich in der Oberstufe in einer oder zwei Doppelstunden vermitteln.

Kunstunterricht als Unterricht, der vermittelt, wie mit Kunst umgegangen werden kann/soll und was Kunst ist, geht offensichtlich mit der Zeit sehr verschwenderisch um. Wenn KunstpädagogInnen regelmäßig die zu geringe Ausstattung mit Stunden beklagen, tun sie das vielleicht mit Recht, weil sie institutionelle Kunst wie

ästhetische behandeln und dieses Verfahren Zeit kostet: Wenn jedes einzelne Kunstwerk aufgrund seiner (ästhetischen) Beschaffenheit erklärt und gerechtfertigt werden muss, dann nimmt das entsprechende Zeit in Anspruch. Kunst als (institutionelle) Gebrauchsregel ist dagegen sehr leicht zu verstehen und zu vermitteln. Oder: KunstpädagogInnen betreiben eigentlich etwas anderes – etwa Bild- oder Medienunterricht – und nennen es nur irrtümlicherweise »Kunst«unterricht.

Kunstunterricht ist kein Kunstunterricht

Vor dem Hintergrund des institutionellen Paradigmas ist Kunstunterricht heute nur noch in Ausnahmefällen das, was er dem Namen nach zu sein vorgibt. Im Unterricht werden Bilder gemacht, mediale und semiotische Erscheinungen untersucht und reflektiert, es werden Informationen gestaltet und Techniken vermittelt und erlernt... Auch die Bilder der Kunst werden vor allem als Bilder behandelt.

Rettung

Der Kunstunterricht kann sich, wenn das institutionelle Paradigma gesehen und akzeptiert wird, endlich unverkrampft mit den Sachen befassen, die anstehen und die die Schülerinnen und Schüler brauchen, ohne sich noch auf die Kunst im Speziellen beziehen zu müssen. Er kann seine trotzigte Außenseiterposition aufgeben und die Verantwortung für die ganze Welt abschütteln.

Vortrag gehalten am 03.07.2006

Literatur

- Bering, Kunibert; Heimann, Ulrich: Kunstdidaktik. Oberhausen 2004.
- Ders.; Niehoff, Rolf: Bilder – eine Herausforderung für die Bildung. Oberhausen 2005.
- Billmeyer, Franz : »Schau'n ma mal«, Kunstwerke und andere Bilder. In BDK-Mitteilungen 4 / 2003, S. 2-4.
- Wolfe, Tom: Worte in Farbe. München 1992.
- Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt 2003.
- Danto, A. C.: Die Verklärung des Gewöhnlichen. Frankfurt a. M. 1991.
- Demand, Christian: Die Beschämung der Philister. Springe 2003.
- Ders.: Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse. In: BÖKWE 1 / 2007, S. 25-30 (Vortrag gehalten am 05. Mai 2006 in Graz).
- Freie und Hansestadt Hamburg: Rahmenplan bildende Kunst, Bildungsplan Grundschule: Behörde für Bildung und Sport, Hamburg 2003. Siehe www.hamburger-bildungsserver.de/bildungsplaene 10.10.2008.
- Luhmann, N.: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt a. M. 1997.
- Renner, K. N.: Fernsehjournalismus. Konstanz 2007.
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen. Stuttgart 2005.
- Sowa, Hubert: Sachliche Bildsprachen. Gebrauchsanleitungen als zeichnerisches Verstehen von Realität. In: Kunst + Unterricht Heft 302 / 303, S. 43-46.
- Ullrich, Wolfgang: Tiefer hängen. (3. Aufl.) Berlin 2004.
- Vilks, L.; Schibli, M.: Hur man blir samtidskonstnär på tre dagar. Nora 2005. (Titel lautet auf Deutsch: »Wie man in drei Tagen ein Gegenwartskünstler wird.«)
- Vilks, Lars: Gute Kunst 2001. Siehe <http://www.moz.ac.at/user/billm/texte/others/lars-vilks-gute-kunst.pdf> 1.9.2008.
- Wenrich, Rainer: Kunst und Mode – Basistext. In: Kunst + Unterricht 298, S. 4-9.

Franz Billmayer

geboren 1954 in Wartenberg/Oberbayern. Zunächst Studium der Germanistik, Geschichte und Politik an der Universität München, dann Bildhauerei und Kunsterziehung an der Akademie der Bildenden Künste München, Kunsterzieher an verschiedenen bayerischen Gymnasien. 1998-2003 Professor für Kunst und ihre Didaktik mit dem Schwerpunkt Bildhauerei. Seit 2003 Professor für Bildnerische Erziehung an der Universität Mozarteum, Salzburg.

Bisher in dieser Reihe erschienen:

Ehmer, Hermann K.: Zwischen Kunst und Unterricht – Spots einer widersprüchlichen wie hedonistischen Berufsbiografie.
Heft 1. 2003. ISBN 978-3-9808985-4-6

Hartwig, Helmut: Phantasieren – im Bildungsprozess?
Heft 2. 2004. ISBN 978-3-937816-03-6

Selle, Gert: Ästhetische Erziehung oder Bildung in der zweiten Moderne? Über ein Kontinuitätsproblem didaktischen Denkens.
Heft 3. 2004. ISBN 978-3-937816-04-3

Wichelhaus, Barbara: Sonderpädagogische Aspekte der Kunstpädagogik – Normalisierung, Integration und Differenz.
Heft 4. 2004. ISBN 978-3-937816-06-7

Buschkühle, Carl-Peter: Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung.
Heft 5. 2004. ISBN 978-3-937816-10-4

Legler, Wolfgang: Kunst und Kognition.
Heft 6. 2005. ISBN 978-3-937816-11-1

Sturm, Eva: Vom Schießen und vom Getroffen-Werden. Für eine Kunstpädagogik »Von Kunst aus«.
Heft 7. 2005. ISBN 978-3-937816-12-8

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 978-3-937816-13-5

Puritz, Ulrich: nAckT: Wie Modell und Zeichner im Aktsaal verschwinden und was von ihnen übrig bleibt.
Heft 9. 2005. ISBN 978-3-937816-15-9

Maset, Pierangelo : Ästhetische Operationen und
kunstpädagogische Mentalitäten.

Heft 10. 2005. ISBN 978-3-937816-20-3

Peters, Maria: Performative Handlungen und biografische
Spuren in Kunst und Pädagogik.

Heft 11. 2005. ISBN 978-3-937816-19-7

Balkenhol, Bernhard: art unrealized – künstlerische Praxis aus
dem Blickwinkel der Documenta11.

Heft 12. 2006. ISBN 978-3-937816-21-0

Jentzsch, Konrad: Brennpunkte und Entwicklungen
der Fachdiskussion.

Heft 13. 2006. ISBN 978-3-937816-32-6

Zacharias, Wolfgang: Vermessungen – Im Lauf der Zeit und in
subjektiver Verantwortung: Spannungen zwischen Kunst und
Pädagogik, Kultur und Bildung, Bilderwelten und Lebenswelten.

Heft 14. 2006. ISBN 978-3-937816-33-3

Busse, Klaus-Peter: Kunstpädagogische Situationen kartieren.

Heft 15. 2007. ISBN 978-3-937816-38-8

Rech, Peter: Bin ich ein erfolgreicher Kunstpädagoge, wenn ich
kein erfolgreicher Künstler bin?

Heft 16. 2007. ISBN 978-3-937816-39-5

Regel, Günther: Erinnerungen an Gunter Otto: Ästhetische
Rationalität – Schlüssel zum Kunstverständnis?

Heft 17. 2008. ISBN 978-3-937816-50-0.

Münste-Goussar, Stephan: Norm der Abweichung.
Über Kreativität.

Heft 18. 2008. ISBN 978-3-937816-51-7

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, Andrea Sabisch,
Wolfgang Legler, Torsten Meyer

Band 19

ISBN 978-3-937816-57-9

Bearbeitet von Katarina Jurin

Druck: Uni-PriMa, Hamburg

© Hamburg University Press, Hamburg 2008

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

Rechtsträger: Staats- und Universitätsbibliothek
Hamburg Carl von Ossietzky

