

Schriftenreihe *F*achdidaktische *F*orschung

Nr. 8, Juni 2013

Jochen Krautz

Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik

Key words: Kunstpädagogik, Gegenstand der Kunstdidaktik, relationale Anthropologie, personale Pädagogik, Aufgabenstellung, Methodik

Herausgeber der Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung:

Peter Frei, Katrin Hauenschild, Irene Pieper, Barbara Schmidt-Thieme
Forum Fachdidaktische Forschung
Universität Hildesheim

Redaktion: Julia Gleich, Sarah Böse

ISSN 2193-5912

Verfügbar unter: <http://www.uni-hildesheim.de/sff>

Jochen Krautz

Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik

Abstract

Der Beitrag nimmt eine systematische Klärung von Begründung und Gegenstand der Kunstpädagogik vor, um in der Folge für eine anthropologische Grundlegung von Kunstdidaktik zu plädieren. Hierzu wird eine personal begründete und relational akzentuierte Anthropologie entfaltet, von der aus grundlegende didaktische und methodische Überlegungen für die Kunstpädagogik entwickelt werden. Betont wird dabei ein relationaler Lernbegriff, der Ziele und Gegenstände der Kunstpädagogik jenseits eines einseitigen Subjektverständnisses in den zu gestaltenden Selbst-, Mit- und Weltbezügen begründet sieht. Demnach ist die Kernaufgabe von Kunstpädagogik die verantwortliche Bildung des bildlichen Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögens von Kindern und Jugendlichen.

*Der Mensch kann ‚sich‘ nur fassen,
wenn er zugleich ‚alles, was ist‘ in den Blick nimmt,
er ist das Lebewesen, das die Welt verstehend bewohnt.
(Eugen Fink 1968, S. 269)*

1. Was ist Kunstpädagogik?

Im Rahmen eines fachdidaktischen Forums erscheint zunächst klärungsbedürftig, warum sich eine Fachdidaktik als ganze Pädagogik bezeichnet, warum man also geläufig nicht nur von Kunst*didaktik*, sondern von Kunst*pädagogik* spricht.

Wie andere Fächer, die man fälschlich als „müsig“ bezeichnet (Musik, Sport), war und ist auch das Fach Kunst in besonderer Weise immer wieder mit seiner Legitimation befasst. Heute vor allem, weil es zwar öffentlich gerne in seinem Bildungswert beschworen wird, tatsächlich aber in einer unter dem Druck messbarer Qualifizierung und ökonomistischen Funktionalismus‘ stehenden Schule an den Rand gedrängt erscheint. Dagegen stilisiert sich Kunstpädagogik gerne als Ort der Verweigerung solcher Rationalität, als das große „Andere“, wodurch sie ihren Bildungsauftrag und ihr Bildungspotenzial wiederum selbst verunklart. Insofern sei hier einleitend in Kürze der systematischen Begründung von Kunstpädagogik nachgegangen.

1.1. Legitimation der Kunstpädagogik

Fächer in der öffentlichen Schule lassen sich grundsätzlich „traditionell, funktional aber auch anthropologisch begründen“, so Volker Ladenthin (Ladenthin 2012, S. 20).

Mit *Tradition* zu argumentieren, fällt der Kunstpädagogik jedoch in mehrfacher Hinsicht schwer, nicht allein aufgrund ihrer relativ kurzen Historie als Schulfach (vgl. Legler 2011). Auch hat die permanente Innovation der künstlerischen Avantgarden das Traditionsargument selbst ausgehöhlt: Kunst zeichnet sich im 20. Jahrhundert gerade durch ihre dezidierte Ablehnung und Dekonstruktion von Tradition aus. Die in Kunst und Kunstpädagogik verbreiteten rezipierten Theoreme der Postmoderne stellen die Geltung von Traditionen zusätzlich in Frage. Ein „kulturelles Erbe“ vermitteln zu wollen, gilt daher als problematisch, weil dieses selbst als fragwürdig angesehen wird. Daher beziehen sich viele Kunstdidaktiker v.a. auf die jeweils jüngsten Entwicklungen der Gegenwartskunst in der Hoffnung, dem Traditionsproblem durch Aktualität und gesellschaftliche Relevanz zu begegnen. So wird der Kunst des Hier und Heute eine Didaktik an die Seite gestellt, die sich als „Kunstvermittlung“ versteht und von Aktualität lebt. Kunstpädagogik ist dann die Übersetzung neuer künstlerischer „Strategien“ in didaktische Settings (vgl. Krautz 2010a, S. 23 ff.).

Funktionale Argumente werden im Fach äußerst skeptisch betrachtet. Gleichwohl standen solche schon am Beginn der Kunsterziehungsbewegung (vgl. Lichtwark 1900, S. 18f.) und wurden auch im Anschluss an die gesellschaftliche Utopie des Bauhauses formuliert (vgl. Wick 2000). In gewissem Sinne kulturell und gesellschaftlich funktional sind auch Begründungen, die soziologisch argumentieren, das Fach Kunst also heute v.a. für die orientierende Klärung der Bilderflut und für eine visuelle und kulturelle Kompetenz zuständig sehen (vgl. Bering et al. 2004). Doch hat sich Kunstpädagogik ansonsten eher über ihren dezidierten Antifunktionalismus, ihre Verweigerung gegenüber vordergründiger Nützlichkeit definiert und dabei Subjektivität als Widerpart funktionaler Verobjektivierung in Stellung gebracht. Dieser Antifunktionalismus erscheint gerade im Zeitalter eines um sich greifenden Ökonomismus im Bildungswesen (vgl. Krautz 2007, 2013a) verständlich, in den das Fach Kunst gerne als Trainingszentrum für flexibel nutzbare Kreativität eingereiht wird (vgl. Krautz 2009). Gleichwohl wird hierbei übersehen, welche Bedeutung das Fach jenseits verkürzter Funktionalisierung als Propädeutik, etwa für gestalterische und handwerkliche Berufe, haben könnte. Hierzu wäre es jedoch nötig, Können und Wissen im gestalterischen Bereich als einen Beitrag zur Selbstbestimmungsfähigkeit der Person im Sinne einer „personalen Könnerschaft“ (Wehner 2009, S. 88) zu verstehen und didaktisch auszulegen, was dann sehr wohl allgemeinen Bildungswert hätte.

Anthropologische Begründungen standen in der frühen Phase des Fachs im Vordergrund: Schon Pestalozzis elementarisierende Zeichenlehre ging von einer didaktischen Überlegung aus, die die stufenweise steigende Komplexität der Zeichenformen mit dem Entwicklungsgang der Kinder parallelisierte und damit den Schülerinnen und Schülern Weltzugang und Welterkenntnis ermöglichen wollte (vgl. Skladny 2009). Die sogenannte „Entdeckung der Kinderzeichnung“ (vgl. Ricci 1887) rückte das anthropogen verankerte Zeichen- und Darstellungsvermögen und -wollen der Kinder in den Fokus, überhöhte dies jedoch auch zum romantisch inspirierten „Genius im Kinde“ (Hartlaub 1922). Das Bild vom „schöpferischen Kind“ (Ullrich 1999),

das durch Unterricht in seiner Unschuld verdorben wird, prägt untergründig manchen Kunstunterricht bis heute. Nach einer zweiten Hochphase in der musischen Erziehung der Nachkriegszeit verlor diese anthropologische Begründung jedoch ihre Relevanz, sie wurde zum Teil der didaktischen Bedingungsanalyse reduziert (vgl. Otto 1969). Insofern zeigt sich gerade für Außenstehende die kunstdidaktische Landschaft als recht heterogen: Zum Teil völlig widersprüchliche Begründungsmuster und didaktische Ansätze stehen eher unvermittelt nebeneinander (vgl. Brinkmann 2013, S. 72).

1.2. Zur Definition des Fachgegenstandes

Dem entspricht ein Kernproblem der Kunstdidaktik: Das Fach ist sich überhaupt seines eigenen Gegenstandes unsicher. Ist dies die Kunst und wenn ja, welche? Sind es Medien und Design? Oder Bilder im Allgemeinen? Vielleicht auch die Kinderzeichnung? Und was ist mit Kreativität und ästhetischer Erfahrung? Die Fragen spiegeln die jeweils unterschiedliche Orientierung an den drei schon herausgearbeiteten Bezugsfeldern wieder, die das hier abgebildete Bezugsdreieck der Kunstpädagogik oft recht einseitig verzerren:

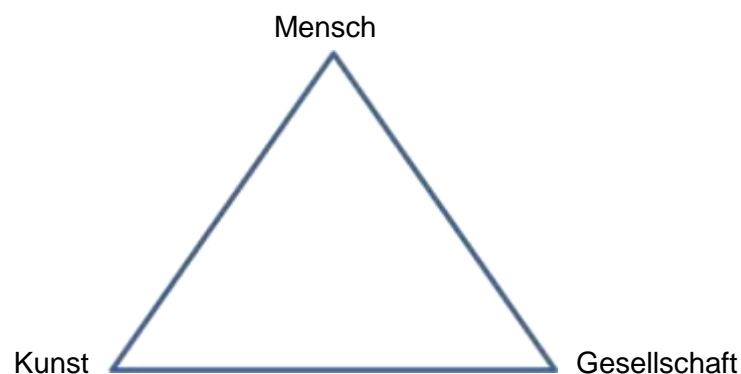


Abb. 1: Begründungshorizonte der Kunstpädagogik

Zwar kennen auch andere Fachdidaktiken immer wieder wechselnde Orientierungen, die sich einmal mehr am Fachgegenstand, ein anderes Mal eher an den Bildungsprozessen der Schüler oder an Erwartungen der Gesellschaft orientieren. Doch liegt das Problem hier tiefer. Denn im Gegensatz zum Fach Latein oder Mathematik ist der Fachgegenstand „Kunst“ gerade nach dessen eigenem Verständnis alles andere als definiert: Was Kunst sei, gilt spätestens seit der Erweiterung des Kunstbegriffs in der Moderne und seiner Auflösung in alltägliche Lebensvollzüge hinein als letztlich nicht lösbare Aporie. Die derzeit einzig akzeptierte Definition von Kunst besagt demnach, dass sie nicht definierbar sei, was zur Folge hat, dass sie faktisch institutionell und durch den Markt definiert wird: Kunst ist, was im System Kunst als Kunst gilt (vgl. Ullrich 2007). So wird nach dem „Ende der Kunst“ die Kunstpädagogik selbst fragwürdig (vgl. Legler 1998). Daher müssen Versuche, Kunstpädagogik von der Kunst oder vom Künstlerischen her zu definieren, notwendig unscharf bleiben, denn sie

setzen einen bestimmten Kunstbegriff voraus, den die Kunst selbst gerade nicht mehr hergibt.

Die mangelnde gesellschaftliche Relevanz der Hochkunst hat schon in den frühen 70er Jahren dazu geführt, das Fach über den kritisch-emanzipatorischen Um- und Zugang zu Medien, öffentlicher Bildkommunikation und angewandter Gestaltung zu definieren. Diese radikale Abschaffung des Kunstunterrichts (vgl. Möller 1971) hat die anspruchsvollere künstlerisch-gestalterische Praxis ausgeblendet und ebenso die anthropologische Dimension weitgehend vernachlässigt. Den nun um die gesamte visuelle Kultur erweiterten Fachgegenständen fehlt jedoch bis heute eine orientierende Mitte.

Meine im weiteren zu entfaltende These, die möglicherweise auch für andere Fachdidaktiken anregend wirken kann, plädiert daher aus historischen wie systematischen Gründen dafür, die *anthropologische Dimension als orientierende Mitte* des Faches neu zu akzentuieren. Damit ist keine Rückkehr zur musischen Verabsolutierung kindlichen Gestaltens intendiert, sondern eine Klärung des Gegenstandes der Kunstpädagogik in Hinsicht auf die sich bildenden Schülerinnen und Schüler und die für unser Fach relevanten anthropologischen Dimensionen und bildnerischen Vermögen der Person. In diesem Sinne sei folgende Definition vorgeschlagen (vgl. Sowa 2011, S. 17):

Gegenstand der Kunstpädagogik ist nicht die Kunst, sondern das bildnerische Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen des jungen Menschen in seiner Entwicklung und Bildungsfähigkeit.

Diese Vermögen werden im wahrnehmenden, vorstellenden und gestaltenden Dialog mit der sichtbaren Welt, der Kunst, der angewandten Gestaltung und visuellen Kultur gebildet.

Kunstdidaktik fragt schließt demnach nicht von der Kunst auf das Kind und den Jugendlichen, sondern vom jungen Menschen auf die Kunst hin.

Kunstpädagogik ist in der Folge anthropologisch zu begründen und in ihrer curricularen Struktur entwicklungsorientiert auszugestalten.

Diese anthropologisch orientierte Definition bezieht sich dabei nicht nur auf den klassischen Bereich der Entwicklung des kindlichen Zeichnens, sondern auf die grundlegenden menschlichen Weltverhältnisse, die im Kunstunterricht angesprochen und gebildet werden: Das Wahrnehmen, insbesondere das Sehen, die Imagination und die bildnerische Darstellungsfähigkeit. Zu ergänzen wäre dies - je nach Konturierung des Darstellungsbegriffs¹ - um die Mitteilungsfähigkeit, denn auch bildliche Darstellung zielt selbstverständlich auf Mitteilung. Dabei werden diese Vermögen am ganzen Spektrum der im Fach etablierten Bild- und Gestaltungsformen aus Bildender Kunst, visueller Alltagskultur und angewandter Gestaltung gebildet. Die Definition versteht

¹ Sowa fasst „Darstellung“ mit Gadamer als „Repräsentation“ und „Kommunion“, womit die Darstellung immer schon ihr Gemeinwerden umfasst und daher das Mitteilen einschließt (Sowa 2013 i. Dr.).

sich somit als dezidiert inklusiv, sie grenzt keine Fachinhalte aus, sondern erkennt deren Berechtigung an.² Allerdings müssen diese tatsächlich pädagogisch begründet sowie in der didaktischen Analyse auf ihre Bildungsrelevanz für die Entwicklungsfragen und bildnerischen Entwicklungslagen junger Menschen in den verschiedenen Altersstufen in ihrem je verschiedenen sozio-kulturellen Umfeld befragt werden.

1.3. Kunstpädagogik als eigene Praxis und Wissenschaft³

Der Gegenstand des Faches ist also weder *die* Kunst noch *das* Bild oder *die* Medien, sondern das Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsvermögen von Kinder und Jugendlichen, das sich in Bezug auf die sichtbare Welt und die Welt der Bilder in eigenem Sehen, Vorstellen und Gestalten und in der Rezeption von Bildern bildet.

Insofern muss die Frage, was nun Kunstdidaktik sei, noch einmal anders und möglicherweise zunächst schwer verständlich beantwortet werden: Kunstdidaktik ist demnach *nicht* eine *Didaktik der Kunst*. Sie kann sich aufgrund der genannten Problematik des Gegenstands „Kunst“ selbst nicht als „Kunstvermittlung“ verstehen. Vielmehr ist sie *die Didaktik der Kunstpädagogik*. Weil also die Gegenstände unseres Faches selbst unsicher sind, lassen sie sich nur in ihrer spezifischen Brechung auf den Horizont sich bildender Kinder und Jugendlicher hin beschreiben. Kunstpädagogik muss ihre Gegenstände also zunächst selbst definieren, weil sie in ihren Bezugsdisziplinen nicht selbstverständlich vorliegen: Bildende Kunst und Design, Kunstgeschichte oder Kunsttheorie sind fachliche Bezugspraxen und Bezugswissenschaften der Kunstpädagogik, diese müssen jedoch fachspezifisch ausgelegt, gewissermaßen *sub specie educationis artis* eigens konturiert werden. Kunstpädagogik bezieht sich also *auf*, definiert sich aber nicht *aus* ihren Bezugsfeldern wie Kunstpraxis, Kunst- und Bildwissenschaft, Ästhetik, Erziehungswissenschaft, Entwicklungspsychologie usw..

Dies sei am Beispiel der Kunstpraxis erläutert: In der Bildenden Kunst und Künstlerausbildung der Gegenwart ist vollkommen ungeklärt und gilt als programmatisch unsicher, was eigentlich ein zur Bildenden Kunst gehörendes Können und Wissen darstelle. Dies ist die Konsequenz eines offenen Kunstbegriffs, in dem auch das Schreiben oder Lesen dieses Textes Kunst sein könnte. Weil niemand also festzulegen vermag, auf welchem spezifischen Können und Wissen das Schaffen von Bildender Kunst heute beruht, wird an vielen Kunstakademien eine konsequente Nicht-Lehre betrieben. Studierende werden bewusst einem existenziellen Selbstfindungsprozess ausgesetzt, in dem zufällig bleibt, ob sie sich gerade für Malerei, Zeichnung, Bildhauerei, Performance oder digitale Medien interessieren. In der Folge erscheint eine systematische Lehre oder ein Curriculum dann doktrinär, weil

² Die Bezeichnung „Kunstunterricht“, „Kunstpädagogik“ etc. bleibt im Weiteren als vereinfachende Konvention bestehen, ohne dass damit jedoch der Vorrang der Kunst gemeint wäre.

³ Die nachfolgenden Gedanken enthalten wichtige Impulse aus einem kunstpädagogischen Forschungskolloquium u.a. mit Alexander Glas (Passau), Hubert Sowa (Ludwigsburg), Bettina Uhlig (Hildesheim).

es kunstwidrig ist. Lehre wird unterlassen oder bleibt den Zufällen überlassen, etwa der persönlichen Haltung der jeweilig lehrenden Künstlerin/des jeweilig lehrenden Künstlers (vgl. Sowa 1998).

Aus einem solchen Vorbild von Nicht-Lehre lässt sich jedoch kein kunstdidaktisches Modell gewinnen: Lehrverweigerung und existenzielle Verunsicherung können keine Optionen für Schule sein, und zwar nicht allein aus praktischen, sondern aus systematischen Gründen der Verantwortung gegenüber den sich bildenden jungen Menschen (Krautz 2010). So ergibt sich für die Kunstdidaktik die Notwendigkeit, überhaupt erst selbst beschreiben zu müssen, was Können und Wissen im künstlerisch-gestalterischen Bereich sein können. Und daher kann sie dieses Können und Wissen auch nur pädagogisch begründen, nicht in Bezug auf ein gerade herrschendes Kunstverständnis. Sie muss also künstlerisch-gestalterisches Können und Wissen in Bezug auf die bildnerischen Entwicklungs- und Bildungsmöglichkeiten und –bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler systematisieren und die zu dessen Erwerb angemessenen produktiven und rezeptiven Lernformen herausarbeiten. Insofern steht Kunstpädagogik vor der Aufgabe, eine Systematik künstlerischen Könnens und Wissens zu erarbeiten, die in der Gegenwartskunst möglicherweise (zur Zeit) nicht vorliegt oder (gerade) nicht praktiziert wird. Dabei erweisen sich interessanterweise sogar eher ältere künstlerische Lehrsysteme als hilfreich, wie etwa die auf die Antike zurückgehende und in der frühen Neuzeit ausgearbeitete Disegno-Theorie (vgl. Sucker 2013 i.Dr.). Auch in Feldern der angewandten Gestaltung und des Designs liegen wesentlich systematischer geordnete Gestaltungsdidaktiken vor.

Kunstpädagogik muss insofern eine eigene künstlerisch-gestalterische Lehrform entwickeln, die nicht mit der der Freien Kunst identisch sein kann. Dazu muss sie als eine eigene Wissenschaft das Können und Wissen erforschen, das mit Wahrnehmung, Vorstellung, Gestaltung und Kommunikation in Produktion und Rezeption zusammenhängt. Insofern muss künstlerische Lehre in kunstdidaktischer Absicht grundsätzlich reflexiv angelegt sein: Es geht nicht nur darum, etwas zu machen oder zu produzieren, sondern zu wissen und zu verstehen, warum. Kurz und etwas salopp gefasst: Kunstdidaktik muss „wissen, wie’s geht“. Nur dann kann sie dies auch in strukturierter Lehre vermitteln.⁴

Die Didaktik der Kunstpädagogik muss insofern begründen und systematisieren können, wie Lehr-Lernprozesse im gestalterischen Tun und rezipierenden Bildwahrnehmen aufgebaut sind, wie sie von anthropogenen Faktoren bedingt sind und wie sie in einer Weise angeleitet werden können, dass auf den Entwicklungsverlauf von Schülerinnen und Schülern bezogen deren Fähigkeiten so gebildet werden, dass ein zunehmender und benennbarer Grad an Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Gestaltungsfähigkeit entsteht (vgl. für den Bereich des konventionellen Zeichnens exemplarisch Krautz & Sowa 2013 sowie als schon ausgearbeitetes Lehrwerk die „KUNST Arbeitsbücher“ mit ihren jeweiligen Lehrerbänden, das diese Ansprüche auch curricular einlöst.).

⁴ Hier und schon zuvor wäre allerdings durchgängig im optativen Konjunktiv zu sprechen: Faktisch ist dieser Anspruch bislang erst in Teilen theoretisch und praktisch realisiert. Zudem müssten diese Überlegungen grundsätzliche Folgen für die Ausbildung von Kunstlehrerinnen und –lehrern haben, die dann eben nicht analog zu Studierenden der Freien Kunst ausgebildet werden können, wie vielfach üblich.

2. Personale Kunstpädagogik und relationale Anthropologie

Weil nun also Kunstdidaktik ihre Gegenstände in Hinsicht auf die spezifisch von der Kunstpädagogik anzusprechenden Bildungsvermögen der Kinder und Jugendlichen begründen, strukturieren und verantworten muss, ist es auch für die Kunstpädagogik notwendig, ihren Beitrag zu „Erziehung und Bildung von grundsätzlichen anthropologischen Erwägungen aus zu bestimmen, um nicht Entscheidendes auszulassen.“ (Danner 1981, S. 119).

Dabei ist sich eine solche anthropologische Argumentation durchaus bewusst, dass anthropologische Annahmen nicht weniger dekonstruiert und als historisch relativiert wurden, als Kunst- und Gesellschaftsbegriffe (vgl. Lischewski 1996). Insofern beansprucht auch diese Argumentation keine überzeitliche Geltung.⁵ Pädagogische Anthropologie kann aber helfen, die dargestellten Legitimations- und Gegenstandsfragen systematisch vom eigentlichen Subjekt des Bildungsprozesses her zu denken.

Wenn dabei auf eine personale Anthropologie Bezug genommen wird, so mag dies erstaunen, weil gerade das Personal als ideologieverdächtig gilt, scheint doch damit der ganze Ballast abendländischer Metaphysik verbunden. Doch hat die Erziehungswissenschaft hier längst eine differenziertere Sichtweise entwickelt,⁶ so dass ein solcher Person-Begriff gerade nicht jenen von Käte Meyer-Drawe zu Recht kritisierten „Illusionen von Autonomie“ (Meyer-Drawe 2000) erliegt, die sich mit zum Solipsismus neigenden Spielarten des neuzeitlichen Subjektverständnisses verbinden.

Systematisch macht das Attribut „personal“ vielmehr „auf die *denknotwendigen* Bedingungen der Möglichkeit von Erziehung aufmerksam“, um die es auch in unserem Kontext der Kunstpädagogik geht. Marian Heitger hat gezeigt, „dass das Attribut 'personal' kein Additivum zum Begriff 'Pädagogik' darstellt, sondern die in ihr gegebenen Voraussetzungen zur Sprache bringt“ (Heitger 2002, S. 64). Eine als „personal“ attribuierte Kunstpädagogik betont insofern die in ihr gegebenen anthropologischen Voraussetzungen und denkt von dort aus auf die Gegenstände und Bezugfelder des Faches. Insofern ist auch für die Kunstpädagogik die „Zwecksetzung durch das Personsein“ kein von außen auferlegter normativer Zwang, „sondern er formuliert eine mit der Pädagogik selbst gegebene und deshalb *denknotwendige Normativität*“ (ebd., S. 61). Diese notwendige Normativität von Pädagogik wird in der Kunstpädagogik mitunter vernachlässigt, wenn das nicht-normative Feld der Kunst mit einem liberalistisch verstandenen Freiheitsbegriff als didaktisches Prinzip aufgefasst wird: „Künstlerische Freiheit“ ist dann v.a. „Freiheit von“ Bindungen jeder Art. Derart kann Kunstunterricht leicht in Beliebigkeit enden. In personaler Perspektive bedeutet jedoch Freiheit auch in Kunst und Kunstunterricht nicht Willkür oder reine Subjektivität, „nicht ein Handeln in Beliebigkeit, sondern der Vollzug von Geltung, ein verantwortungsbewusstes Handeln“ (ebd., S. 63).

⁵ Gleichwohl zeigt in jüngerer Zeit die entsprechende kulturanthropologische Forschung, dass es sehr wohl kulturübergreifende anthropologische Universalien gibt, ohne dass diese wiederum verabsolutiert werden dürften (vgl. Antweiler 2007).

⁶ Grundlegend zum aktuellen Diskurs personaler bzw. personalistischer Pädagogik u.a.: Flores d'Arcais 1998; Böhm 1995; Lischewski 1998; Harth-Peter, Wehner & Grell 2002; Weigand 2004; Seichter 2012; Krautz & Schieren 2013.

2.1. Person als Sein-in-Beziehung

Der Person-Begriff selbst kann hier nur in groben Zügen umrissen werden, wobei es in pädagogischer Perspektive wichtig erscheint, diesen nicht abgekoppelt von anderen Bezugswissenschaften zu betrachten, sondern mit entsprechenden humanwissenschaftlichen Erkenntnissen zu verbinden. Dabei seien hier die Aspekte des Person-Begriffs sogleich auf ihre spezifische Relevanz für die Kunstpädagogik bezogen.

Gabriele Weigand betont in ihrer zusammenfassenden Charakteristik (vgl. Weigand 2004, S. 67 ff.), dass die Person als *Prinzip und Prozess* gilt, dass also der Mensch immer zugleich Person *ist* und *wird*. Im „Prinzip Person“ ist ihre Würde begründet, das Prozesshafte begründet ihre Entwicklungs- und Bildungsfähigkeit. Gerade die *Potenzialität* der Person (vgl. Spaemann 1996, S. 262) ist für die Kunstpädagogik ausschlaggebend. Es war ihr Gründungsimpuls, dass die Kinderzeichnung nicht länger als wertlos und nach Maßstäben von Erwachsenen als „nicht gekonnt“ vernachlässigt wurde, sondern als achtenswerter Ausdruck einer kleinen Person in den Blick trat.⁷ Und zugleich eröffnete sich damit der Blick auf das bildnerische Potenzial, das in jedem Menschen angelegt ist, aber zu seiner Verwirklichung der Bildung bedarf.

Wenn klassisch die Trias von *Freiheit, Vernunft* und *Sprachlichkeit* als Auszeichnung der Person verstanden wird (vgl. Weigand 2013, S. 129), dann zeigt sich die Freiheit des Menschen gerade in seiner Kreativität (vgl. Flores d'Arcais 1991, S. 128), für die Kunstpädagogik phylogenetisch wie ontogenetisch gesehen besonders in seiner bildnerischen Kreativität. Zugleich ist das Bildliche eine eigene Sprache, denn Bilder sind immer schon auf Verständigung hin angelegt. Auch wird man zunehmend darauf aufmerksam, dass die Vernunft nicht vorrangig sprachlich verfasst ist, sondern bildhaft: Sie ist von Imaginationen geleitet und geprägt (vgl. Sowa 2012).

Die in dieser Trias begründete *Selbstbestimmungs- und Selbstgestaltungsfähigkeit* des Menschen bringt zudem die *Verantwortung* für die Gestaltung des eigenen und des gemeinsamen Lebens mit sich. Gerade weil die Kunst seit der Moderne tendenziell eher als Mittel verstanden wird, diese Selbstbestimmung quasi „autonom“ zu realisieren, muss die Frage ihrer Verantwortung seitens der Kunstpädagogik neu gestellt werden (vgl. Krautz 2010).

Deshalb ist es für das neuere Personverständnis entscheidend, die Person einerseits zwar als irreduzibles „Primum“ zu fassen (Flores d'Arcais 1991, S. 25), andererseits jedoch ihre ebenso unhintergehbare *Relationalität* zu betonen (vgl. Weigand 2004, S. 83). Weil der Mensch *weltoffen* ist, vollzieht sich sein Personsein und Personwerden immer im *Dialog* mit und in *Beziehung* zu anderen Menschen sowie den Dingen und Verhältnissen der Welt: „Personalität ist ein Verhältnis“ (Schweidler 1994, S. 262). Der Mensch ist also keine „fensterlose Monade“ in solipsistischer Selbstreflexivität (vgl. Flores d'Arcais 1991, S. 37; Lischewski 1998, S. 442), sondern das Sein von Personen ist wesentlich ein „Sein-in-Beziehungen“, wie auch Thomas Fuchs von Seiten einer philosophisch reflektierten Neurobiologie festhält (Fuchs 2008, S. 283). Insofern macht „die Dialogizität des Menschen und seine Fähigkeit zur personalen Gemeinschaft ein

⁷ „Personsein ist nämlich keine Entwicklungstatsache (...). Eine personalistische Pädagogik kann daher nie dem Kind einen Defizitstatus unterstellen.“ (Harth-Peter, zit. n. Lischewski 1998, S. 621).

konstitutives Moment der Person selbst“ aus (Böhm 1995, S. 127). Diese Annahmen zur grundlegenden Bedeutung von Relationalität und Interpersonalität bestätigen sich auch in den jüngeren Forschungsergebnissen verschiedener Humanwissenschaften (vgl. im Überblick Fuchs 2013; Bauer 2006).

Relationalität meint dabei jedoch nicht Relativität der Person: Die Person konstituiert sich nicht in der Beziehung, wie dies bei Martin Buber (vgl. Lischewski 1998, S. 480ff.) oder in zeitgenössischen Deutungen von Relationalität anklingt (vgl. z.B. Künkler 2011, S. 531), sondern sie aktuiert sich: Die Annahme, dass wir Personen sind, können und müssen wir durch den Vollzug von Personalität realisieren (vgl. Schweidler 1994, S. 264), was zugleich bedeutet, dass der Mensch an der Realisierung von personalem Leben auch scheitern oder dies verweigern kann.⁸

Wiederum exemplarisch auf die Kunstpädagogik bezogen, erweist sich die Bedeutung eines relationalen Verständnisses der Person gerade im Hinblick auf die Entwicklung der Kinderzeichnung: Das lange unter den Vorzeichen von Romantik, Expressionismus und Psychoanalyse v.a. als Ausdrucksgeschehen verstandene und gedeutete kindliche Gestalten erweist sich in der neueren Forschung immer deutlicher als kommunikativ basierte Bildpraxis, die auf Interpersonalität beruht und sich im dialogischen Verhältnis des heranwachsenden Ich mit seinen Mitmenschen und der Welt entwickelt (vgl. Glas 2012, 2013 i. Dr.). Gerade hier wird deutlich: „Die Genese des Selbst ist somit keine Reifungs-, sondern eine Interaktions- bzw. Beziehungsgeschichte, in der sich das Selbst von Anderen her erlernt. Sowohl die Beziehung zu uns selbst (und damit Reflexivität und Bewusstsein) als auch überhaupt die Beziehung zur Welt erlernen wir erst durch die Beziehung zu Anderen bzw. auf Basis unserer Beziehung zu Anderen“ (Künkler 2011, S. 534).

2.2. Ich, Wir, Welt: Koexistenz und Intentionalität

Eine relationale Anthropologie „begrift den Menschen aus seinen Verhältnissen“ (Burchardt 2008, S. 523), ohne dass dieser sich darin auflöste oder von ihnen determiniert würde.⁹ Der Mensch als Person bleibt das verantwortliche Zentrum seiner Akte, ohne dass damit wiederum sein Subjektstatus egologisch überhöht würde. Denn Selbstbewusstsein konstituiert sich nicht aus dem isolierten „cogito“, sondern „durch das Verhältnis der Person zu ihrer Existenz in der Welt“ (Sturma 2008, S. 125).

Dabei umfasst Relationalität drei Dimensionen: „sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch die mitmenschlich-soziale, die sachliche und die ethische Dimension, die jeweils unterschiedliche Bereiche des pädagogischen Handelns betreffen“ (Weigand 2013, S. 131). Die relationale Verfasstheit des Menschen drückt sich also in den drei Grundverhältnissen „Selbstverhältnis, Mitverhältnis und Weltverhältnis, die alle

⁸ „Dies ginge allerdings nur unter der Voraussetzung, dass man bereit wäre, sich oder andere zu verdinglichen, sich und andere als Mittel und nicht als Zweck zu betrachten.“ (Weigand 2004, S. 76).

⁹ „Ein nahe liegendes Missverständnis wäre nun, diese Verhältnisse als diejenigen Strukturen aufzufassen, in die sich der ‚Mensch‘ nach Foucaults Analyse auflöst. Den Menschen aus seinen Verhältnissen zu begreifen, meint gerade nicht, ihn als Effekt von sozialen Milieus oder als Ausdruck der Produktionsverhältnisse zu sehen.“ (Burchardt 2008, S. 523).

Grundphänomen des menschlichen Daseins konstituieren“, aus (Burchardt 2001, S. 158). Die Horizonte des Selbst, der menschlichen Gemeinschaft und der Welt beschreiben somit die Bezüge der Person. Eugen Fink hat diese Dimensionen als „Coexistenz-Strukturen des weltbezüglichen Seins“ beschrieben (Fink 1978, S. 281): „Der Mensch hat nicht einfach nur ein Verhältnis zur Welt, zum Anderen, zu sich selbst, sondern er existiert als Welt-, Mit- und Selbstverhältnis“ (Burchardt 2008, S. 525). Auch Bildung und Erziehung beziehen sich somit auf diese Existenzbedingungen, die Menschen „in Anspruch nehmen“: „Erst auf dem Grunde des Anspruchs der Welt an das Menschenwesen können Menschen in menschlicher Gemeinschaft einander erziehen“ (Fink 1978, S. 189). Bildsamkeit ist somit „Wesensfolge“ der Weltlichkeit des Menschen (vgl. Fink 1978, S. 181). „Mensch und Erziehung erhalten ihren Sinn erst in ihrem Bezug zur Welt“ (Burchardt 2001, S. 15). Bildung ist in diesem Verständnis dann nicht Entfaltung einer egologischen Subjektivität, sondern Befähigung zur verantwortlichen Stellungnahme zu den Lebensaufgaben, die die Welt in ihren natürlichen, kulturellen und gesellschaftlichen Formationen stellt (vgl. auch Böhm 1995, S. 131). Das Selbst entfaltet sich in den Beziehungen zu Menschen und Sachen, also im Bereich des ‚Inter‘.

Somit hat Dialogizität immer eine dreifache Dimension: sowohl eine intrapersonale, als auch ein interpersonale und eine, die man ‚personal-mundan‘ nennen könnte, also den Dialog mit der Welt. Dabei impliziert die hier titelgebende Trias von Ich, Wir und Welt in ihrer Aufzählung keine Reihen- oder gar Rangfolge dieser Bezüge. Vielmehr bilden auch diese ein Dreieck wechselseitiger Bezogenheit, denn „Selbstsein ist mir nur im Dreieck des Verhältnisses zwischen mir, anderen Personen und den Sachen wahrnehmbar“ (Schweidler 1994, S. 330). Die Reihenfolge der Aufzählung meint also nicht, dass alle Bildungsprozesse beim Ich beginnen. Gerade für die Kunstpädagogik ist vielmehr das pathische Element von Bildung, von Lernen wesentlich: Die Dinge, das Sichtbare sprechen uns an, das Ästhetische betrifft uns, noch bevor wir eine subjektive Aktivität entfalten (vgl. Meyer-Drawe 2008, S. 200; Langeveld 1968, S. 146f.). Die Welt ist hier ganz konkret als immer schon vorgängig erfahrbar in einem pathisch-responsiven Verhältnis konstituiert.

Die zentrale Eigenschaft dieses Ich ist daher seine „Weltoffenheit“ (Lischewski 1998, S. 507), seine *Intentionalität*, also die Fähigkeit des „Sich-Öffnens auf andere hin“. (Flores d’Arcais 1991, S. 29): „Aufgrund ihrer Intentionalität geht die Person über sich hinaus und öffnet sich in vierfacher Weise: auf sich selbst, auf das andere (die Welt), auf die anderen Menschen und auf das Sein“ (ebd. S. 58). Personen „sind uns nur gegeben zusammen mit einer gemeinsamen Welt und so, dass wir sie verstehen, indem wir mit ihnen ‚in die gleiche Richtung blicken‘, das heißt ihre Intention nachvollziehen“ (Spaemann 1996, S. 67). Dies deckt sich wiederum mit Erkenntnissen der Evolutionsbiologie, die den entscheidenden Unterschied von Menschen und Primaten eben in der Fähigkeit zu „geteilter Intentionalität“ sieht (Tomasello 2006, S. 84 ff.), also der Fähigkeit, die Aufmerksamkeit gemeinsam auf ein Drittes zu richten. Auf der Fähigkeit zur „gemeinsamen Aufmerksamkeit“ (Tomasello 2006, S. 127 f.) beruht die Möglichkeit, andere zu verstehen, zudem Empathie und Resonanz.

„Welt“ ist insofern der Horizont des gemeinsamen Lebens, der aber mehr und umfassender ist als seine Teilsysteme „Gesellschaft“ oder „Kultur“. Welt verweist auf die grundsätzliche welthafte Bedingtheit menschlichen Lebens, auf den existenzialen

Grund, aus dem Lebensaufgaben erwachsen, die zwar in je kulturell spezifischer Weise gelöst werden, jedoch als Lebensaufgaben grundsätzlicher Natur sind. Welt ist das, „was uns von der Wiege bis zur Bahre entgegentritt und beschäftigt, überhaupt alles, was in einem personalen Sinnzusammenhang steht“ (Braun 1983, S. 1). „Dabei ist das Weltverhältnis nicht ein nachträglich hergestellter Bezug, sondern die Grunddimension, aus der alle anderen erst denkbar werden“ (Burchardt 2001, S. 201; vgl. Fink 1987, S. 76ff.). In seinem Verhalten nimmt der Mensch beständig Stellung zum Sein, er muss dies aufgrund seiner Weltoffenheit (vgl. Fink 1987, S. 84). „Welt“ bezeichnet also weniger bestimmte Erscheinungsformen von Gesellschaft und Kultur, sondern verweist auf den aufgabenhaften Bezug zum Leben, zu dem selbstverständlich die Gestaltung der gesellschaftlichen, ökonomischen und politischen Verhältnisse sowie im weiteren Sinne die Kultur gehört. In diesem Sinne kann das „In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik“ (Braun 1983, S. 1). verstanden werden. Bildung antwortet dann auf die Aufgaben, die das Leben in der Welt stellt (vgl. Girmes 2004, S. 79ff.). Und insofern kann man Lernen als „eine Verwicklung mit Welt“ (Meyer-Drawe 2008, S. 214) verstehen.

2.3. Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse in der Kunstpädagogik

Die aus dem „In-der-Welt-Sein“ resultierenden Selbst-, Mit- und Weltverhältnisse stellen sich nun in der Kunstpädagogik in spezifischer Weise dar. Die schon genannten Dimensionen des Wahrnehmens, Vorstellens, Darstellens und Mitteilens sind insofern als relationale Vermögen zu verstehen, als Modi des Selbst-, Mit- und Weltbezugs: Durch sie sind wir verankert in der Welt, nehmen teil an Mit-Menschen und Mit-Welt, wir teilen Aufmerksamkeit auf Sichtbares und teilen uns mit über Gestaltetes.

In dieser Perspektive stellt sich Wahrnehmung weniger als isolierte und isolierende „ästhetische Erfahrung“ dar, denn *Wahrnehmen* im Allgemeinen, *Sehen* im Besonderen ist in kunstpädagogischen Situationen immer ein „gemeinsam Geteiltes“ (Sowa 2013 i Dr.). Gerade die für den Kunstunterricht paradigmatischen Situationen, wie das gemeinsame Betrachten von Bildern, der genaue Blick auf einen zu zeichnenden Gegenstand, das reflektierende Ansehen von eigenen Arbeiten und denen anderer Schülerinnen und Schüler usw., sind geradezu idealtypische „Situationen gemeinsamer Aufmerksamkeit“: Schülerinnen und Schüler, Mitschülerinnen und Mitschüler und Lehrerinnen und Lehrer blicken auf ein Drittes, das Gegenstand ihrer geteilten Aufmerksamkeit ist. Und diese geteilte Intentionalität hängt ganz wesentlich davon ab, sich für die gemeinsam geteilte (Bild-) Welt zu öffnen. Kunstunterricht kann also in der bewussten didaktischen Gestaltung solcher Situationen „geteilter Aufmerksamkeit“ eine Urszene menschlicher Kultur zu ihrer paradigmatischen Figur machen.

Das *imaginative Vermögen* des Menschen scheint dagegen zunächst vorrangig der intrapersonalen Dialogizität zuzugehören: Unsere Vorstellungen gehören zum Raum unseres inneren Erlebens, und gerade die Phantasie gilt als Möglichkeit der Transzendierung der Verhältnisse, in denen wir uns gebunden finden (vgl. Krautz, 2012). Meist wird eher diese Fähigkeit der Imagination zum Verlassen der

gemeinsamen Wirklichkeit hervorgehoben, also ihre utopische und phantastische Seite. Doch steht bei genauerer Betrachtung auch die Imagination immer im Bezug auf das eigene Leben und die gemeinsame Welt, auch dort, wo sie diese gerade übersteigt. Denn auch scheinbar weltungebundenen Phantasien sind nur im negierenden Bezug auf den Common Sense sinnvoll denkbar: So wie die isolierte Lebensform eines Robinson Crusoe nur im Kontrast zu einem grundsätzlichen Gemeinschaftswesen Mensch vorstellbar ist, so sind auch weltferne Phantasien nur denkbar im negativen Bezug auf eine vorgängige gemeinsame Welt. Tatsächlich, hierauf weist Hubert Sowa hin, sind Vorstellungen die nicht sichtbaren Teile von Wahrnehmungen und Handlungen in der gemeinsam geteilten Wirklichkeit. Gerade im Kunstunterricht bilden sich Vorstellungen „im Zwischenraum der vorstellenden Intersubjekte“ (Sowa 2013, i. Dr.). Im Sinne der koexistenzialen Anthropologie könnte man insofern von „Co-Imagination“ sprechen: Auch Imagination ist so verstanden ein relationales Phänomen, eine Weise der Gestaltung des Selbst-, Mit- und Weltbezugs.

Relational und koexistenzial aufgefasst ist dann *Darstellung* weniger allein Repräsentation äußerer oder innerer Wirklichkeit, sondern steht im Bezug zum Selbst und zur Welt und tritt als Gestaltung in Beziehung zu Anderen. Die gestaltete Form hat eben nicht nur Ausdrucks-, sondern immer auch *Mitteilungs*charakter. Mitteilung meint ja, etwas zu teilen, weshalb sich auch Darstellung als ein „gemeinsam Geteiltes“ verstehen lässt, das „nicht nur einen Sachbezug hat (Repräsentation, z.B. eines Erlebnisses oder einer Wahrnehmung), sondern auch den interpersonalen Bezug der Mitteilung und Kommunikation (Kommunion)“ (Sowa 2013, i. Dr.). Wird Darstellung weniger als subjektives Ausdrucksgeschehen und mehr als Kommunikation verstanden, schärfen sich auch in didaktischer Hinsicht die Fragen an Gestaltungsprozesse und -formen, die infolgedessen stärker unter rhetorischen Gesichtspunkten zu bewerten sind: Was sagt es Anderen, was ich darstelle? Und wie kann ich dies so machen, dass es meiner Intention gerecht wird? Was ist überhaupt meine Mitteilungsansicht? usw. So tritt der interpersonale Sprachcharakter der Bildsprache deutlicher hervor.

Auch die zu Recht von der Kunstpädagogik reklamierte spezifische *emotionale Dimension*, die im Sehen, Vorstellen und Gestalten angesprochen wird, erhält relational verstanden ihren Ort: Emotion gerät dann nicht zur weltfernen Innerlichkeit, *Gefühl* steht nicht Vernunft gegenüber, sondern ist eine in der Ganzheit der Person begründete und interpersonal verankerte Dimension des Selbst-, Mit- und Weltbezugs, deren Qualität mit Empathie vielleicht noch nicht richtig beschrieben ist. Relational verstanden wäre hier besser noch von Sym-pathie oder „Com-passio“¹⁰ zu sprechen, um das Mit-Fühlen mit Anderen und Anderem vor dem Hintergrund des gemeinsamen Weltbezugs, aus dem die Verantwortung erwächst, angemessen zu beschreiben.

In diesem Zusammenhang erscheint schließlich *Kreativität* als eines der zentralen kunstpädagogischen Paradigmen in einem neuen Licht: Relational verstanden bezeichnet sie die Fähigkeit zur Gestaltung eines *Antwortverhältnisses* (vgl. Sowa 2010). Sie erwächst aus der Freiheit und Gestaltungsfähigkeit des Menschen, ist aber eingebunden in die Mit- und Weltbezüge der Person. Bernhard Waldenfels hat insofern treffend von einem „responsiven“ Vermögen gesprochen, einem kreativen

¹⁰ Den Begriff verdanke ich Dr. Matthias Burchardt, Universität zu Köln.

Antwortfinden: „Antworten sind zu erfinden, aber eben als Antworten“ (Waldenfels 1994, S. 584). Und dies wiederum sei kein Widerspruch zur Freiheit: „Die Freiheit eines autonomen Wesens, das aus sich selbst heraus tätig wird, verschwindet nicht, wenn fremde Ansprüche sich zu Wort melden, doch sie verwandelt sich in eine eigentümliche Form von *responsiver Freiheit*“ (Waldenfels 2010, S. 79).

2.4. Theorie, Praxis, Poiesis

Sehen, Vorstellen, Darstellen und Mitteilen erhalten im Kunstunterricht also eine andere didaktische Ausrichtung, wenn sie als Ausdruck und Medium der triadischen Beziehung zwischen Selbst, Anderen und Welt, also relational, interpersonal und kommunikativ verstanden werden. Dann ist weder Kunst allein autonomer Ausdruck von Subjektivität noch prägen uns vorrangig mediale Bilder und kulturelle Muster als Gesellschaftswesen noch entwickelt sich bildnerisches Gestalten quasi genetisch oder erschöpft sich Ästhetik in sinnlichem Solipsismus.

Vielmehr sind es Bezugsweisen der Person als Mit-Selbst auf Mit-Mensch und Mit-Welt. Deren Vollzugsweisen sind – wie erläutert – pathisch wie responsiv und zugleich theoretisch wie praktisch und poietisch. Denn nach Flores d’Arcais bezieht sich ein personales Bildungsverständnis auf den Menschen in allen Dimensionen: die eigene *Innerlichkeit* (Ich), ihre *Sozialität* (Du, Wir), die *denkende Erfassung der Welt* (*Theorie*, im Sinne des griechischen θεωρεῖν, also des nachdenkenden Betrachtens) und das *tätige Handeln* in ihr (als *Praxis*, also als lebensbewältigendes Handeln, und als *Poiesis*, als werkschaffendes Tun) (vgl. Flores d’Arcais 1991, S. 69f.). Theorie, Praxis und Poiesis als Vollzugsformen personaler Relationalität spielen wiederum für die Kunstpädagogik eine zentrale Rolle: Das nachdenkende, auf Verstehen von Selbst, Mitmensch und Mitwelt gerichtete Betrachten ist eine ihrer Domänen, das werkschaffende, poietische Handeln ihr anderes zentrales und einzigartiges Feld, das zugleich auf eine interpersonale, kommunikative (Bild-) Praxis zielt.

Denkt man nun die spezifischen Weltbezüge der Kunstpädagogik mit diesen Vollzugsformen zusammen, ergibt sich ein Bild, in dem Person als Mit-Selbst, Mit-Mensch und Mit-Welt mit den relationalen Fähigkeiten des Wahrnehmens, Vorstellens, Darstellens und Mitteilens sowie den personalen Vollzugsformen von Theorie, Praxis und Poiesis zusammenkommen:

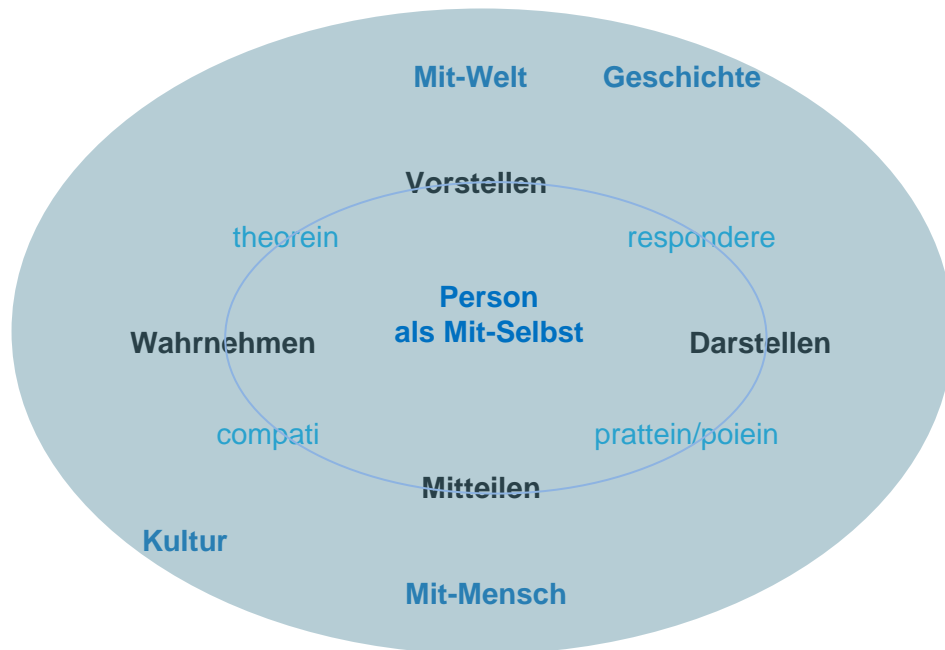


Abb. 2: Bezugs- und Handlungsdimensionen der Kunstpädagogik¹¹

Zu ergänzen wäre schließlich, dass diese hier flächig dargestellten Zusammenhänge tatsächlich zeitlich und räumlich ausgedehnt sind, weil sich Relationalität jeweils in bestimmten kulturellen Räumen und historischen Kontexten ausbildet bzw. sich darauf bezieht.

3. Didaktische Folgerungen: Relationales Lernen in der Kunstpädagogik

Für die Kunstdidaktik ergibt sich aus dem dargelegten anthropologischen Verständnis ein spezifischer Lernbegriff, denn so wie Lerntheorien Subjektkonzeptionen sind (Künkler 2008, S. 33), implizieren Subjekttheorien entsprechende Lernbegriffe.

Tobias Künkler hat unlängst in einer umfangreichen Studie die wissenschaftliche Grundlagen eines relationalen Lernverständnisses aufgearbeitet und ähnlich (wenn auch im Subjektverständnis nicht identisch) wie hier begründet. Demnach gilt Lernen als *responsives* Geschehen vor dem Hintergrund einer je spezifischen Situation und Geschichte. Lernen ereignet sich demnach im Raum des „Zwischen“: „Das relationale Verständnis des Lernens als ein Lernen im Zwischen ist somit eine aktivisch-passivische Figur, die spezifisch das menschliche Leben kennzeichnet und sich stets im Medium der Sozialität und Kulturalität abspielt.“ (Künkler 2011, S. 566). Lernen gilt somit als leiblicher Vollzug des „Ineinanders von Selbst-, Welt- und Anderenbezügen“,

¹¹ Das Modell verzichtet bewusst darauf, Person, Mit-Mensch und Welt als geschlossene Kreise darzustellen, zwischen denen eine Beziehung besteht. Brodbeck macht zu Recht darauf aufmerksam, dass solche Kreismodelle von „Person“ wiederum so wirken, „als wären die ‚Teile‘ unabhängige, abgegrenzte Einheiten, die (wie nebenbei) auch soziale Beziehungen eingehen können“ (Brodbeck 2007, S. 335). Damit wäre die gewonnene relationale Struktur wieder verloren, weshalb hier auf eine Umgrenzung verzichtet und nur der geteilte Raum sowie der Kreis der relationalen Modi angedeutet wird.

(ebd., S. 545), es wird zu einem „unhintergebar sozialen Prozess“ (Künkler 2008, S. 45). Hierbei verweist die leibliche Gebundenheit des Lernens eben darauf, „dass Menschen nicht der Welt enthoben sind und ihr abstrakt und distanziert gegenüber stehen, sondern selbst als Teil von Welt und Natur ihren Bedingungen unterliegen. [...] Wir sind durch Andere, anderes und uns selbst bedingt, können und müssen uns zu Anderen, anderem und uns selbst jedoch stets noch einmal bzw. immer wieder verhalten“ (Künkler 2011, S. 565f.).

Auch Künkler bezieht sich hierbei jedoch v.a. auf die interpersonalen Momente des Lerngeschehens. Zu fragen ist aber, was ein relationales Lernverständnis *didaktisch* bedeutet, also für die Begründung, Auswahl und methodische Vermittlung von Lerngegenständen: Wie können die Themen, Inhalte und Gegenstände der Kunstpädagogik so angelegt sein, dass sie relationales Lernen in besonderer Weise ermöglichen? Wie lassen sich die Überlegungen zu Personalität, Dialogizität und Relationalität nun als didaktisches Prinzip weiterdenken? Und was bedeutet das methodisch? Dies sei in einigen Stichworten umrissen (vgl. ausführlich Krautz 2013b). Die Überlegungen werden dabei auf einer „zweiten Leseebene“ anhand einiger Abbildungen aus einer Unterrichtssituation konkretisiert, in der Schülerinnen und Schüler der Jahrgangsstufe 11 einen gezeichneten Animationsfilm zum Thema „Lebensweg“ entwickeln.

3.1. Inhalt, Handwerk, Gestaltung

Kunstdidaktik unterscheidet drei Gegenstandsfelder: den *Inhalt*, das *Handwerk* und die *Gestaltung*. Dabei hängen diese in kunstdidaktischen Aufgabenstellungen in der Regel notwendig zusammen (vgl. Sowa 2011, S. 20ff.). Nur kurzzeitig sollten Dimensionen isoliert bearbeitet werden, etwa in Übungsphasen zu einem handwerklichen Problem (z.B. formfolgende Schraffur, Führen des Linolschnittmessers, Techniken digitaler Bildbearbeitung) oder zur Formgestaltung (z.B. flächige Kompositionsübung, plastische Formvarianten, Farbmischungen) oder auch bei der inhaltlichen Erarbeitung eines Themas (z.B. Lesen einer Geschichte als Bildanregung, Erörterung des Schönheitsbegriffs, Recherche zum Problem des Alterns in der Gesellschaft).

Relational begründet wäre nun wesentlich, Themen und *Inhalte* so zu wählen, dass sie nicht vorrangig Selbstaussdruck und isolierte Subjektivität fokussieren, sondern Bezüge zu Mitmensch und Mitwelt in einer Weise thematisieren, dass die Schülerinnen und Schüler ihrem Altersstand entsprechend daran relevante Sinnfragen und –bezüge entwickeln können. Entsprechend beschreibt Hubert Sowa „Inhalte“ als „existenzielle ‚innere‘ Themen, die eine Person in sich entwickelt und trägt. Inhalte sind aber auch von kultureller und geschichtlicher Verbindlichkeit, kollektive Ideen, die ganze Kulturen und Epochen bestimmen können – wie etwa der Glaube im Mittelalter oder das Naturinteresse in der Neuzeit.“ (Sowa 2011, S. 29). In den Inhalten vermittelt sich also die kulturell-geschichtlich geprägte Welt und das aktuelle Selbst der Schülerinnen und Schüler in einem dialogischen Bezug. Weder wird also Kultur schlicht „vermittelt“ noch wird Welt von subjektiven Phantasien usurpiert, sondern Bildung kann sich dann als

„individuelle Reformulierung von Kultur“¹² in jenem „Zwischen“ von Ich und gemeinsamer Welt vollziehen. Erst die in dem Sinne adäquate Wahl von Inhalten macht auch die Mitteilungsdimension von Kunst und Gestaltung relevant: Denn wo kein weltbezogener Inhalt vorliegt, da ist auch keine Kommunikation möglich oder nötig.

Die *handwerkliche* Dimension des Faches birgt einen unmittelbar leiblich-gegenständlichen Bezug zu „Welt“ (vgl. Glas 2010). Hier wird Bildung im „Zwischenraum“ von Selbst und Welt, vermittelt über die tätige Hand, sehr konkret und „handfest“: Denn im handwerklichen Tun begegnen sich das eigene Wollen und der Widerstand und die Eigenart des Materials. Um diesen „Dialog“ angemessen gestalten zu können, braucht es den Erwerb entsprechender Fähigkeiten. Das Ethos des Handwerks, eine Sache um ihrer selbst willen gut zu machen (vgl. Sennett 2008), zeugt von einem Hingeebensein an diesen zu gestaltenden Zwischenraum, ein Phänomen, das die Kreativitätsforschung auch als „Flow“ beschreibt. Gerade im Gestalten entsteht eine Sinnggebung jenseits von „Egoizität“, weil die Gesetze der „Sachwelt“ hier ihren Tribut vom Gestaltenden fordern, denn er muss sich der Sache unterwerfen: „Aber was heißt, ‚sich‘ der Sache unterwerfen? Bedeutet es einen Freiheitsverlust, eine Sklaverei? Weit gefehlt! Es bedeutet einen Sieg“ Denn hier hat der Mensch „Form- und Sinnlosem Gestalt und Sinn gegeben“ (Langeveld 1968, S. 151). Insofern ist es durchaus problematisch, dass gerade materialbezogene, widerständige Arbeitsweisen mit Holz oder Stein sowie das handwerkliche Arbeiten des Werkunterrichts aus den öffentlichen Schulen zunehmend verschwinden – sei es aus Mangel an Raum, Zeit und Mitteln, sei es aus Desinteresse der Kunstlehrerinnen und -lehrer.¹³

In der *Gestaltung* schließlich führt inhaltliches Wollen und handwerkliches Können zu einer Form, die das, was ich will, auch darstellt bzw. mitteilt. Daher bezieht sich „ein kunstpädagogisch qualifizierter Gestaltungsbegriff [...] auf eine intensive Arbeit an der Form, am ‚Wie‘ einer visuellen Darstellung“ (Sowa 2010, S. 27). Gestaltung ist anthropologisch verankerter, unmittelbarer Ausdruck menschlicher Relationalität: Gestaltwahrnehmung beruht auf Wahrnehmungsmustern, die evolutionär im sich ausdifferenzierenden Mit- und Weltbezug des Menschen entstanden sind (vgl. Eibl-Eibesfeldt/Sütterlin 2008). Formgebung bezieht sich auf elementare leiblich-geistige Bezüge zur Welt: So erscheint etwa eine Diagonale im Bild als „bewegt“, weil dies dem Körpergefühl entspricht. Gestaltung vollzieht sich also im leiblich-geistigen Resonanzverhältnis von eigener und der Wahrnehmung anderer, von Vorstellung, Darstellungs- und Mitteilungswunsch. Gerade im Gestalten zeigt sich das oben beschriebene kreative Antwortverhältnis: Gestaltung verhält sich responsiv zu einem immer schon vorgängig Vorhandenen (z.B. einem Bildformat, einem sichtbaren Gegenstand, einer Farbe usw.).

¹² Diese Formulierung geht zurück auf die 3. Kueser Gespräche und ist vom Autor pädagogisch und didaktisch akzentuiert formuliert in: Schwaetzer & Vollet 2012, S. 82ff.

¹³ Vgl. dagegen zur lebendigen Tradition des künstlerisch-handwerklichen Unterrichts an Waldorfschulen und den möglichen Impulsen für die Kunstdidaktik Krautz & Schröder 2010.



Abb. 3, 4: Der angeregte *Inhalt* („Lebensweg“) sowie das *Medium* Animationsfilm regt einen *Darstellungswunsch* an und setzt eine intensive, dialogische *Vorstellungsarbeit* in Gang, in der Bildideen entwickelt, verworfen, neu konzipiert und gestalterisch und konzeptionell ausgearbeitet werden. Die Darstellungsabsicht bricht sich an den entsprechenden *handwerklich-technischen* und *gestalterischen Möglichkeiten* und *Fähigkeiten*. Daher werden in *Übungen* die Darstellung von Körper und Gesicht in Bewegung erarbeitet, technische Möglichkeiten digitaler Animation erklärt sowie dem *Mitteilungswunsch* entsprechende Mittel der Bild- und Filmgestaltung differenziert.

3.2. Aufgabenstellung und Methodik

Kunstdidaktische *Aufgabenstellungen* müssen demnach Möglichkeiten bieten, in Inhaltsdimension, Handwerklichkeit und durch Gestaltungsmöglichkeiten Wahrnehmungs-, Vorstellungs-, Darstellungs- und Mitteilungsfähigkeit zu bilden, wozu Prozesse des rezeptiven Betrachtens wie des produktiven Werkschaffens zu verbinden sind. Selbstverständlich lassen sich alle Dimensionen nicht immer gleichzeitig ausfüllen; doch bezogen auf eine gesamtcurriculare Struktur des Faches müssten sich diese Anteile gleichgewichtig abbilden.

In *methodischer* Hinsicht wurde bereits deutlich, dass eine paradigmatische Lehr-Lern-Form des Kunstunterrichts jene elementare Situation der „*gemeinsamen Aufmerksamkeit*“ auf einen geteilten Weltausschnitt ist. In dieser „*triadischen Bezugnahme*“ (Künkler 2011, S. 566) wird die soziale und kulturelle Welt in *geteilter Intentionalität* erfahren. Kunstdidaktisch bedeutsam ist demnach, solche Situationen gemeinsamer, konzentrierter Aufmerksamkeit, bewusster und angeleiteter Wahrnehmung dezidiert zu inszenieren und als grundlegende Arbeitsform methodisch zu etablieren. Hierbei dürfte entscheidend sein, Aufmerksamkeit, Offenheit tatsächlich zu sammeln und anzuleiten: Was genau sehen wir auf dem Bild? Wie ist genau die Farbe des Baumes, den du siehst, und wie verhält sie sich zu den Farben im Malkasten? Wie ist die Lage von Mund und Nase im Gesicht deines Gegenübers? Und wie verhält sich eine plastische Form zu einer anderen? usw. Hierbei kann die intentionale Gemeinschaft des Zeigens, Schauens, Vorstellens und Denkens auch als soziale Form bewusst gestaltet werden. Kunst erscheint dann weniger als Sache des isolierten Subjekts, seiner subjektiven Wahrnehmung und des individuellen Arbeitens, sondern Lernprozesse stellen sich so mehr als *gemeinsame* Theorie, Praxis und

Poiesis dar, als interpersonalen Prozess, an dem Lehrerinnen und Lehrer sowie Mitschülerinnen und Mitschüler einer Schülerin bzw. eines Schülers gleichermaßen beteiligt sind. Derart können sich auch gewisse didaktische Verkümpfungen lösen, die etwa befürchten, dass Schülerinnen und Schüler nicht „originell“ genug seien, wenn sie sich wechselseitig beeinflussen: „Originalität“ wäre dann eine Qualität, die *zwischen* den Personen im gemeinsamen Lern-Raum, nicht im einsamen Subjekt entsteht (vgl. hierzu Sennetts Begriff der „Probe“, Sennett 2012, S. 29 ff.). *Dialogizität* wäre also doppelt gefasst: als die interpersonale Beziehung in der pädagogischen Situation und als Relationalität in Hinsicht auf die Gegenstände des Faches.



Abb. 5: In einer Situation *gemeinsamer, geteilter Aufmerksamkeit* auf das Antlitz eines Gegenübers wird im Wechselspiel zwischen *Sehen, Zeigen (Deixis), Vorstellen* und *Darstellen* das Kopfschema differenziert.

Neu zu bewerten wäre auch das *mimetische* Arbeiten, das unter der Originalitätsforderung der Avantgardekunst auch in der Kunstpädagogik in Verruf geriet. Dabei hat Christoph Wulf für die Erziehungswissenschaft schon seit längerem darauf aufmerksam gemacht, dass Mimesis eben keine bloße Reproduktion bedeutet, sondern eine kreative Anverwandlung im Sinne des „Sich-Anschmiegens, Noch-einmal-Machens und Einverleibens des Vorgefundenen, des Nachahmens von Erscheinungen.“ (Gebauer & Wulf 2003, S. 28). „In mimetischen Prozessen wird man nicht wie der Andere, doch braucht man den Anderen, um sich in der Relation zu ihm entwickeln zu können“, so Wulf (Wulf & Weigand 2011, S. 85). Weil Mimesis also ein relationales Verhalten ist, kann man in der Tat formulieren, dass darin die „Genese des Sozialen“ begründet liegt (Wulf 2005). Mimesis beschreibt für die Kunstpädagogik also genau jenes responsive Verhältnis, in dem in der Begegnung mit etwas Sichtbarem oder Vorstellbarem gelernt wird (vgl. Sowa 2010). Insofern wäre mimetisches Lernen – auch wenn die Kunst zeitweilig mimetische Formen ausgrenzt – im Kunstunterricht zu fördern. Gerade das Zeichnen nach dem Gegenstand hat unter dem Ruf, eine kunstwidrige Drillübung zu sein, so gelitten, dass diese für den Kunstunterricht wesentliche Grundform relationalen, mimetischen Weltbezugs in der Praxis nur schwach vertreten ist.



Abb. 6: Die unterrichtende Studentin zeigt am Schema den Aufbau des Kopfes und macht die Differenzierung eines Details (Auge) vor. Dies ermöglicht den Schülerinnen und Schülern eine *mimetische Bezugnahme*, die eben kein Kopieren ist und sein kann, sondern ein „kreatives Anähneln“ an eine treffende Darstellung.

3.3. Lernbegriff

Dabei *wollen* Schülerinnen und Schüler gerade das abbildhafte Zeichnen gerne lernen (vgl. Gysin 2010). Sie wollen etwas können im bildnerischen Bereich. Insofern hat Kunstdidaktik zu klären, wie *Lernen*, *Üben* und *Können* im Kunstunterricht sich vollziehen und sichtbar werden (vgl. Krautz & Sowa 2013). Und damit kehren wir zum Beginn zurück: Gerade wenn die Kunst nicht mehr benennen mag, was Können sei, ob und wie dies gelernt werden kann, muss dies die Kunstpädagogik ausformulieren und praktizieren.

Ein der Kunstpädagogik adäquater Lernbegriff wird dabei Lernen weder als kognitive Informationsaneignung noch als solipsistische Konstruktion noch vorrangig als Hirnaktivität verstehen können (vgl. Künkler 2008), sondern gerade in der Kunstpädagogik zeigt sich Lernen als ein *ganzheitliches, leiblich-geistiges Sich-Verhalten-zur-Welt*, das sich eben im Zwischenraum von Selbst, Mitmensch und Mitwelt vollzieht. Lernen in der Kunstpädagogik meint einen methodisch angeleiteten Prozess praktischer Erkenntnisgewinnung, der zu einem Können führt, das auf implizitem und explizitem Wissen beruht (vgl. Krautz & Sowa 2013). Aufgrund der Eigenart wahrnehmender, vorstellender und gestalterischer Lernprozesse ist hier Lernen an den *leiblichen Vollzug* gebunden: Nur im Tun ist in unserem Fach praktisches Wissen, also Können zu erwerben und das persönliche Wollen zu realisieren.

Und hierzu bedarf es eines didaktisch bewusst gestalteten Wechsels von Phasen der lehrgangsmäßigen Unterweisung und der freien Anwendung. Enger geführte Settings, in denen Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeit geübt werden,

wechseln mit komplexeren und offeneren Gestaltungsaufgaben, in denen diese Fähigkeiten zur Ausübung kommen können.



Abb. 7: Die unterrichtende Studentin entwickelt mit Schülerinnen und Schülern ein differenziertes Körperschema im konkreten *leiblichen Vollzug*: Aufgrund bewusster Wahrnehmung der Bewegungsmöglichkeiten der Gliedmaßen wird zeichnerisch ein Körperschema entwickelt, darauf aufbauend das Drahtmodell einer menschlichen Figur erarbeitet, die wiederum als Grundlage für die *Übung* von Phasenbilder von Bewegungen dient.



Abb. 8-11: Die *ingeübten* Fähigkeiten zur Gesichts- und Figurdarstellung kommt zur *Ausübung* in einer *komplexen Gestaltungsaufgabe*. Aus über 400 Phasen-Zeichnungen wird ein kurzer Animationsfilm erstellt. Aufgrund der *thematischen* Anregung „Lebensweg“ werden hierzu v.a. durch Auswischen der Zeichenkohle und Überzeichnen langsame Gestaltübergänge genutzt. Dabei ist eine der *Mitteilungsabsicht* adäquate *Form* filmischer Narration zu finden.

Gerade die in der Kunstdidaktik vernachlässigte Lernform der *Übung* bedarf dabei neuer Aufmerksamkeit und Forschung (vgl. Brinkmann 2013). Als leibliche Vollzugsform des Selbst-, Mit- und Weltverhältnisses geschieht Üben im Weltbezug: „Es ist eine spezifische Art und Weise des menschlichen In-der-Welt-Seins, es ist eine

in die Welt eingelassene und auf die Welt bezogene Lernhandlung.“ (Brinkmann 2008, S. 282).

Neben die produktive und rezeptive tritt zudem die Übung der *Reflexion*, also dessen, was im fachdidaktischen Diskurs als „Metakognition“ beschrieben wird: „Neben der Wissensbasierung, neben der Erfahrung und der Fähigkeit für alternative Vorstellungen stünde künftig das Üben im Reflektieren: Was haben wir jetzt gemacht? Wäre das auch anders gegangen? Welche Erfahrung und Erkenntnis wollen wir festhalten, welche können wir vergessen? Damit wäre das Programm des verständnisintensiven Lernens, wie es Peter Fauser in Jena etabliert hat, skizziert: Lernen aus *Erfahrung*, Bilden von *Vorstellungen*, *Begreifen* über Begriffe und schließlich die *Metakognition*.“ (Rhode-Jüchtern 2010, S. 7).

An dieses Programm kann die Kunstdidaktik nicht nur unmittelbar anschließen: Wenn sie ihren komplexen, ganzheitlichen Lernbegriff ausarbeitet, in dem Lernen als Explizieren des Weltverhältnisses sichtbar wird, könnte sie möglicherweise anderen Fachdidaktiken wiederum Impulse geben.

Hierzu muss sie aber – selbstkritisch gewendet – ihre fachdidaktische Metakognition forcieren: Wenn diese „Wissen, was man tut“ bedeutet (ebd.), dann gilt es dieses Wissen nicht nur mit den Schülerinnen und Schülern, sondern auch für die Kunstdidaktik selbst zu entwickeln. Dabei ist wohl weniger eine grundstürzende neue Didaktik vonnöten, als eine theoretische wie praktische Aufmerksamkeitsverschiebung auf die hier vorgeschlagenen Kategorien.

Literatur

- Antweiler, Ch. (2007): *Was ist den Menschen gemeinsam? Über Kultur und Kulturen*. Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Bauer, J. (2006): *Prinzip Menschlichkeit. Warum wir von Natur aus kooperieren*. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A. (2004): *Kunstdidaktik*. Oberhausen: Athena.
- Böhm, W. (1995): *Theorie und Praxis. Eine Einführung in das pädagogische Grundproblem*. (2. Aufl.). Würzburg: Königshausen & Neumann.
- Braun, W. (1983): *Das In-der-Welt-Sein als Problem der Pädagogik*. Berlin: Diesterweg.
- Brinkmann, M. (2008): *Üben – elementares Lernen. Überlegungen zur Phänomenologie, Theorie und Didaktik der pädagogischen Übung*. In: In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive* (S. 278-294). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Brinkmann, M. (2013): *Wiederkehr der Übung. Übungstheoretische Anmerkungen zu einem praktischen und theoretischen Desiderat im Kunstunterricht*. In: *Kunst+Unterricht* 369/370, S. 72-76.
- Brodbeck, K.-H. (2007): *Entscheidung zur Kreativität. Wege aus dem Labyrinth der Gewohnheiten* (3. Auflage). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft
- Burchardt, M. (2001): *Erziehung im Weltbezug. Zur pädagogischen Anthropologie Eugen Finks*. Würzburg: Königshausen & Neumann.

- Burchardt, M. (2008): Relationale Anthropologie. In: Mertens, G., Frost, U., Böhm, W. & Ladenthin, V. (Hrsg.): *Handbuch der Erziehungswissenschaft Band I. Grundlagen Allgemeine Erziehungswissenschaft* (S. 517-536). Paderborn: Schöningh.
- Danner, H. (1981): Überlegungen zu einer ‚sinn‘orientierten Pädagogik. In: Langeveld, M. J. & Danner, H.: *Methodologie und ‚Sinn‘-Orientierung in der Pädagogik* (S. 108-179). München: Ernst Reinhardt.
- Eibl-Eibesfeldt, I. & Sütterlin, Ch. (2008): *Weltsprache Kunst. Zur Natur- und Kunstgeschichte bildlicher Kommunikation* (2. Auflage). Wien: Christian Brandstätter.
- Fink, E. (1968): Weltbezug und Seinsverständnis. In: ders.: *Nähe und Distanz. Phänomenologische Vorträge und Aufsätze*. (S. 268-279). Freiburg: Karl Alber (2004).
- Fink, E. (1978): *Grundfragen der systematischen Pädagogik*. Freiburg: Rombach.
- Fink, E. (1987): *Existenz und Coexistenz. Grundprobleme der menschlichen Gemeinschaft*. Hrsg. v. Franz-A. Schwarz. Würzburg: Königshausen u. Neumann.
- Flores d'Arcais, G. (1991): *Die Erziehung der Person: Grundlegung einer personalistischen Erziehungstheorie*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Fuchs, T. (2008): *Das Gehirn – ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Fuchs, T. (2013): Interpersonalität – Grundlage der Entwicklung von Geist und Gehirn. In: Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person* (S. 29-44). Weinheim: Beltz Juventa.
- Gebauer, G. & Wulf, Ch. (2003): *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Girmes, R. (2004): [Sich] Aufgaben stellen. Seelze: Kallmeyer.
- Glas, A. (2010): Motorische Intelligenz. Thesen zur Arbeit mit Kopf und Hand. In: *Kunst + Unterricht* 345/346, S. 58-59.
- Glas, A. (2012): Imagination, Phantasie und Darstellungsformel. Grundriss einer anthropologischen Theorie der Einbildungskraft. In: Sowa, H. (Hrsg.): *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 98-113). Oberhausen: Athena.
- Glas, A. (2013 i. Dr.): Bildsprache verstehen: Das Kind als intentionaler Akteur. Zur Parallelisierung von Sprache und Zeichnung. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): *U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache*. München: kopaed
- Gysin, B. (Hrsg.) (2010): *Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand*. Sulgen: Niggli.
- Harth-Peter, W., Wehner, U. & Grell, F. (Hrsg.) (2002): *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung*. Würzburg: Ergon.
- Hartlaub, G. F. (1922): *Der Genius im Kinde. Zeichnungen und Malversuche begabter Kinder*. Breslau: Ferdinand Hirt.
- Heitger, M.(2002): Personale Pädagogik. Rückfall in Dogmatismus oder neue Möglichkeit der Grundlegung? In: Harth-Peter, W., Wehner, U. & Grell, F. (Hrsg.): *Prinzip Person. Über den Grund der Bildung* (S. 53-65). Würzburg: Ergon.
- Krautz, J. (2007): *Ware Bildung. Schule und Universität unter dem Diktat der Ökonomie*. Kreuzlingen: Diederichs.
- Krautz, J. (2009): Kreativität zwischen Person und Funktion. Aktuelles und Grundsätzliches zur Kritik des „schwachen Begriffs“. In: *Kunst+Unterricht* 331/332, S. 75-81.
- Krautz, J. (Hrsg.) (2010): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Krautz, J. (2010a): Verantwortungshorizonte der Kunstpädagogik. Zur Einführung. In: ders. (Hrsg.): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik* (S. 9-37). Oberhausen: Athena.

- Krautz, J. (2012): Imagination und Personalität in der Kunstpädagogik. Anthropologische und didaktische Aspekte. In: Sowa, H. (Hrsg.): *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung* (S. 74-97). Oberhausen: Athena.
- Krautz, J. (2013a): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, U. & Rieger-Ladich, M. (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik – Sonderheft (S. 86-128). Paderborn: Schoeningh.
- Krautz, J. (2013b): Relationalität gestalten. Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstpädagogik. In: Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person* (S. 143-169). Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.) (2013): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person*. Weinheim: Beltz Juventa.
- Krautz, J. & Schröder, K. (2010): Mit der Hand Kopf und Herz bilden. Impulse aus dem Werkunterricht der Waldorfschule. In: *Kunst+Unterricht* 345/346, S. 60-63.
- Krautz, J. & Sowa, H. (Hrsg.) (2013): *Lernen – Üben – Können*. Kunst+Unterricht 369/370.
- Künkler, T. (2008): „Lernen im Zwischen“. Zum Zusammenhang von Lerntheorien, Subjektkonzeptionen und dem Vollzug des Lernens. In: In: Mitgutsch, K., Sattler, E., Westphal, K. & Breinbauer, I. M. (Hrsg.): *Dem Lernen auf der Spur: Die pädagogische Perspektive* (S. 33-50). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Künkler, T. (2011): *Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen*. Bielefeld: transcript.
- KUNST Arbeitsbuch 1. 5./6. Schuljahr.* (2008) Hrsg. v. Glas, A., Seydel, F., Sowa, H. & Uhlig, B. Stuttgart, Velber: Klett, Friedrich (+ Lehrerhandbuch)
- KUNST Arbeitsbuch 2. 8.-10. Schuljahr.* (2010) Hrsg. v. Sowa, H., Glas, A. & Seydel, F. Stuttgart, Velber: Klett, Friedrich (+ Lehrerhandbuch)
- KUNST Arbeitsbuch 3. 11.-13. Schuljahr.* (2009) Hrsg. v. Sowa, H., Glas, A. & Seydel, F., Stuttgart, Velber: Klett, Friedrich (+ Lehrerhandbuch)
- Ladenthin, V. (2012): Lernen-Lehrplan-Lehre. Zur Rekonstruktion pädagogischer Grundbegriffe. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (88)1, S. 14-29
- Langeveld, M. J. (1968): *Studien zur Anthropologie des Kindes*. (3., durchgesehene und ergänzte Auflage. Tübingen: Max Niemeyer.
- Legler, W. (1998): Kunsterziehung nach dem Ende der Kunst? In: ders.: *Kunstpädagogische Zusammenhänge. Schriften zur Fachdidaktik und ästhetischen Bildung* (S. 111-132). Oberhausen: Athena 2009.
- Legler, W. (2011): *Einführung in die Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von der Renaissance bis zum Ende des 20. Jahrhunderts*. Oberhausen: Athena.
- Lischewski, A. (1998): Person und Bildung. Überlegungen im Grenzgebiet von Philosophischer Anthropologie und Bildungstheorie im Anschluss an Paul Ludwig Landsberg. Dettelbach: Röhl.
- Lischewski, A. (1996): „Tod des Subjekts“!? Zum Selbstverständnis Pädagogischer Anthropologie zwischen „Subjekt“ und „Postmoderne“. Würzburg: Ergon.
- Meyer-Drawe, K. (2000): *Illusionen von Autonomie. Diesseits und Jenseits der Ohnmacht und Allmacht des Ich* (2. Auflage). München: Kirchheim.
- Meyer-Drawe, K. (2008): *Diskurse des Lernens*. München: Wilhelm Fink.
- Möller, H. R. (1971): *Gegen den Kunstunterricht. Versuche zur Neuorientierung*. Ravensburg: Maier.
- Otto, G. (1969): *Kunst als Prozess im Unterricht* (2. Aufl.) Braunschweig: Westermann.

- Rhode-Jüchtern, T. (2010). *Lehrerbildung und Bildungsstandards – Oder: Haben Lehrer selbst die Kompetenzen, die sie bei Schülern entwickeln sollen?* In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 1 (<http://www.uni-hildesheim.de/media/forschung/fff/PDFs/Schriftenreihe/Rhode-Juechtern.pdf>).
- Ricci, C. (1887): *L'arte die bambini*. Bologna: Nicola Zanichelli.
- Schwaetzer, H. & Vollet, M. (Hrsg.) (2012): *Werte-Bildung in Europa*. Coincidentia – Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte (Beiheft 1). Kueser Akademie Bernkastel-Kues: Aschendorff.
- Schweidler, W. (1994): *Geistesmacht und Menschenrecht. Der Universalanspruch der Menschenrechte und das Problem der Ersten Philosophie*. Freiburg: Karl Alber.
- Seichter, S. (2012): "Person" als Grundbegriff der Erziehungswissenschaft. Zwischen Boethius und Luhmann. In: *Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik*, (88) 2, S. 309-318.
- Sennett, R. (2008): *Handwerk*. Berlin: Berlin Verlag.
- Sennett, R. (2012): *Zusammenarbeit. Was unsere Gesellschaft zusammenhält*. München: Hanser Berlin
- Skladny, H. (2009): *Ästhetische Bildung und Erziehung in der Schule. Eine ideengeschichtliche Untersuchung von Pestalozzi bis zur Kunsterziehungsbewegung*. München: kopaed.
- Sowa, H. (1998): Topik der Kunstlehre. Über dogmatische, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstvermittlung. In: Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (IGBK), Bonn (Hrsg.): *Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse – Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa* (S. 33- 47). Stuttgart: Radius.
- Sowa, H. (2010): Verantworteter Blick. Kunstpädagogik als hermeneutische Bildung des Sehens (S. 159-175). In: Krautz, J. (Hrsg.): *Kunst, Pädagogik, Verantwortung. Zu den Grundfragen der Kunstpädagogik*. Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2011): *Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch*. (Favorite – Schriften zur Kunstpädagogik Band 5). Ludwigsburg: Verlag der PH Ludwigsburg.
- Sowa, H. (Hrsg.) (2012): *Bildung der Imagination. Band 1: Kunstpädagogische Theorie, Praxis und Forschung im Bereich einbildender Wahrnehmung und Darstellung*. Oberhausen: Athena.
- Sowa, H. (2013 i. Dr.): Verhandelte Sichtbarkeit. Die enaktivistischen und hermeneutischen Grundlagen der Kunstpädagogik. In: Preuss, R. et al. (Hrsg.): *Feldvermessung*. München: kopaed
- Spaemann, R. (1996): *Personen. Versuche über den Unterschied zwischen ‚etwas‘ und ‚jemand‘ (3. Auflage)*. Stuttgart : Klett-Cotta.
- Sturma, D. (2008): *Philosophie der Person. Die Selbstverhältnisse von Subjektivität und Moralität* (2. Auflage). Paderborn: Mentis.
- Sucker, C. (2013 i. Dr.): Einblicke in die Förderung gegenständlicher zeichnerischer Darstellungsfähigkeit im Jugendalter. In: Schulz, F. & Seumel, I. (Hrsg.): *U20 – Kindheit, Jugend, Bildsprache*. München: kopaed
- Tomasello, M. (2006): *Die kulturelle Entwicklung des menschlichen Denkens. Zur Evolution der Kognition*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Ullrich, H. (1999): *Das Kind als schöpferischer Ursprung. Studien zur Genese des romantischen Kindbildes und zu seiner Wirkung auf das pädagogische Denken*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Ullrich, W. (2007): *Gesucht: Kunst! Phantombild eines Jokers*. Berlin: Wagenbach.
- Waldenfels, B. (1994): *Antwortregister*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Waldenfels, B. (2010): Responsive Ethik zwischen Antwort und Verantwortung. In: *Deutsche Zeitschrift für Philosophie*. (58)1, S. 71–81.

- Weigand, G. (2004): *Schule der Person. Zur anthropologischen Grundlegung einer Theorie der Schule*. Würzburg: Ergon.
- Weigand, G. (2013): Person und Schulentwicklung. In: Krautz, J. & Schieren, J. (Hrsg.): *Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik. Beiträge zur Pädagogik der Person* (S. 128-142). Weinheim: Beltz Juventa.
- Wehner, U. (2009): Etwas Können – Jemand Werden. Bildungstheoretische Vermessungen zwischen Qualifikations- und Identitätstheorie. In: *Vierteljahresschrift für wissenschaftliche Pädagogik* (85)1, S. 81-98.
- Wick, R. K. (2000): *Bauhaus. Kunstschule der Moderne*. Ostfildern-Ruit: Hatje Cantz.
- Wulf, Ch. (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Ch. & Weigand, G. (2011): *Der Mensch in der globalisierten Welt: Anthropologische Reflexionen zum Verständnis unserer Zeit*. Christoph Wulf im Gespräch mit Gabriele Weigand. Münster: Waxmann.

Zum Autor

Prof. Dr. Jochen Krautz
Alanus Hochschule für Kunst und Gesellschaft
Fachbereich Bildungswissenschaft
Institut für Schulpädagogik und Lehrerbildung
Villestraße 3
53347 Alfter bei Bonn
E-Mail: jochen.krautz@alanus.edu

Zitation

Bitte zitieren Sie diesen Beitrag wie folgt:

Krautz, Jochen (2013). Ich, Wir, Welt: Zur Systematik und Didaktik einer personalen Kunstpädagogik. In: Schriftenreihe Fachdidaktische Forschung, Nr. 8, April 2013. Online verfügbar: