

Korte-Beuckers  
**Kunst im Netz der Geflechte**



Christine Korte-Beuckers

**Kunst im Netz der Geflechte.  
Zum Bildungsanspruch unterrichts-  
didaktischer Konzepte**

Ludwig

Das Foto des Einbandes ist ein Detail aus dem Gemälde »ohne Titel 2006, Öl und Pigmente auf Leinwand, 160 × 160 cm« von Michael Kravagna, aus: Michael Kravagna. Silences et Ponctuation, Ausst. Kat. Monos Art Gallery Liège 2006, S. 7 mit freundlicher Genehmigung des Künstlers.

Michael Kravagna (geb. 1962 in Klagenfurt) beschäftigt sich in seiner ungenständlichen Malerei mit der Wirkung von Pigmenten in unterschiedlicher Lösung und auf unterschiedlichen Bindemitteln sowie mit Oberflächenstrukturen durch Farbauftrag und Ritzungen oder Spachtelungen im Farbmateriel. Seit der Jahrtausendwende bestimmen oft filigrane serielle Strukturen die Gestaltung seiner meist großflächigen Arbeiten, die aber nicht als Figuration sondern als Oberflächenmodulation eingesetzt werden. Die sehr subtilen und durch eine hohe Reflektion begründeten, meist auf Leinwand ausgeführten Malereien von Kravagna sind seit 1986 in zahlreichen Galerie- und Museumsausstellungen in Österreich (Klagenfurt, Wien), Deutschland (Köln, Düsseldorf, Ratingen, Pforzheim), Belgien (Brüssel, Huy, Gent, Lüttich, Namur, Stavelot etc.), Luxemburg (Luxemburg, Esch sur Alzett), Frankreich (Paris, Brest), Italien (Udine) und der Schweiz (Zürich) präsentiert worden und befinden sich in vielen renommierten Sammlungen.

Kontakt: Michael Kravagna, Place Félix Gonda N°1, B – 4550 Saint Severin (Nandrin),  
[www.kravagna.com](http://www.kravagna.com)

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

Das Werk ist in allen seinen Teilen urheberrechtlich geschützt.  
Jede Verwertung ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig.  
Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung durch elektronische Systeme.

©2014 by Verlag Ludwig  
Holtenauer Straße 141  
24118 Kiel  
Tel.: 0431–85464  
Fax: 0431–8058305  
[info@verlag-ludwig.de](mailto:info@verlag-ludwig.de)  
[www.verlag-ludwig.de](http://www.verlag-ludwig.de)

Gedruckt auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier  
Printed in Germany

ISBN 978-3-86935-237-4

## Inhalt

Einleitung	7
Ziele ästhetischer Erziehung	11
Kunst und Bildung im Spannungsfeld soziokultureller Bedingungen	19
Erziehung und Bildung durch Kunst	33
Wurzeln kultureller Bildung	41
Kunsterziehung im Zeitalter digitaler und interaktiver Medien	53
Visuelle Kommunikation	63
Ästhetische Erfahrung	73
Historische Grundlagen kunstdidaktischer Konzepte	79
Zum Ansatz einer Kunstdidaktik	95
Pädagogische Grundfragen	101
Praktische Probleme des Kunstunterrichts	117
Schluss	125



## Einleitung

Der heute in den Schulen geleistete Kunstunterricht zeigt vielerorts immer noch und allen didaktischen Reformkonzepten zum Trotz entweder eine Tendenz zur gedankenlosen Malstunde, deren Relevanz im Bildungsanspruch vor allem in dem Aspekt der Kompensation zu den »richtigen Lernfächern« liegt, oder aber das Ausleben einer individuellen, irgendwie gearteten schöpferischen Kreativität. Dort, wo über Kunst geredet wird, erscheint der Kunstunterricht oft als »Laberfach«, in dem man alles mit der Begründung des individuellen Ausdrucks und des reinen Empfindens schönreden kann. Die eigentliche, kulturelle und kulturhistorische Bedeutung von Kunst und ihren Inhalten kommt dabei kaum zum Tragen, spiegelt sich zumindest nicht im Bewusstsein der an den Kunstunterricht von außen herangetragenen Erwartungen. Will man die Existenz des Bereichs der Kunst als Unterrichtsfach auch für die Zukunft sichern, ist eine stärkere Orientierung an den Inhalten von Kunst, ihrer Theorie, ihrer Geschichte und ihrem wissenschaftlichen Hintergrund erforderlich. Der Kunstunterricht muss an die durch den medialen Wandel verursachten Probleme und Bedürfnisse der Zeit anknüpfen.

Der Kunstunterricht ist nicht dazu da, um eine dekorative Ausschmückung des sonst so kargen Schulgebäudes zu leisten oder das Herstellen von »Kunstwerken« und Handarbeiten für den Schulbasar sowie das Basteln von Weihnachtsgeschenken für die Eltern zu sichern. Genauso wenig

liegt bei fächerübergreifenden Kooperationen in der Schule der Sinn dieses Fachs darin, die von den Natur- und Gesellschaftswissenschaften erarbeiteten Themen anschaulich in plastische Modelle umzusetzen. Kunstunterricht hat einen eigenen fachlichen Inhalt von erheblicher Relevanz, der zu oft hinter Funktionalisierung einerseits und dilettantischer Ausdruckserfüllung andererseits zurücksteht und so banalisiert wird. Hier hinkt das Schulfach Kunst in der faktischen Umsetzung gegenüber dem Schulfach Musik, der anderen musischen Komponente im Lehrplan, hinterher. Dort wurde längst verstanden, dass nicht jeder Schüler ohne Begabung für das Musische hemmungslos in Selbstverwirklichung auf ein Instrument einwirkt, sondern dass der Schwerpunkt auf einer inhaltlichen Vermittlung liegen muss. Bilden dort theoretische und historische Aspekte die Grundlage – exemplarisch sei hier auf den Lehrplan Nordrhein-Westfalens verwiesen, der die Ordnungssysteme der musicalischen Parameter Rhythmik, Melodik, Harmonik, Dynamik und Klangfarbe sowie mit Formprinzipien und Notationsweisen zum inhaltlichen Schwerpunkt des Faches erhebt,<sup>1</sup> die als Teil der Allgemeinbildung gelehrt und in einem zweiten Schritt exemplarisch unter gezielter Anleitung eine praktische Anwendung in Teilbereichen finden, – so finden diese im Fach Kunst bestenfalls in der gymnasialen Oberstufe statt. Obwohl in den Lehrplänen das »Fachbezogene Lernen« auf die »Fachwissenschaft und ihrer Systematik« und ihrer »didaktischen und methodischen Durchdringung« zielt,<sup>2</sup> kommt im Kunstunterricht von diesem theoretischen Anspruch vielerorts nicht viel an.

---

<sup>1</sup> Vgl. Kernlehrplan für das Gymnasium – Sekundarstufe I in Nordrhein-Westfalen ([http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene\\_download/gymnasium\\_g8/G8\\_Musik\\_Endfassung.pdf](http://www.standardsicherung.schulministerium.nrw.de/lehrplaene/upload/lehrplaene_download/gymnasium_g8/G8_Musik_Endfassung.pdf), S. 14 [11.7.2014]).

<sup>2</sup> Vgl. zum Beispiel: Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein: Lehrplan für die Sekundarstufe I der weiterführenden allgemeinbildenden Schulen Hauptschule, Realschule, Gymnasium, Gesamtschule: Kunst (<http://www.lehrplan.lernnetz.de/index.php?wahl=136>, S. 7 [10.7.2014]).

Der Kunstunterricht setzt hingegen häufig auf ein beliebiges Ausleben von mehr oder weniger gelenkter Kreativität, weil diese sonst im Schulalltag kaum vertreten ist. Es übernimmt eine Ventilfunktion, gilt als schulischer Freiraum ohne eigentlichen Inhalt. Wenn überhaupt, dann wird als Inhalt die Vermittlung handwerklicher oder technischer Fähigkeiten verstanden. Fähigkeiten im Zeichnen, in diversen Maltechniken oder auch handwerkliches Können bei plastischen Verfahren werden aber gleichzeitig von der aktuellen Kunstpädagogik als veraltet gegeißelt und zugunsten offener Techniken ersetzt, die ohne geübte Fähigkeiten bewältigt werden können. Freie Gestaltung ersetzt vermittelte Fähigkeiten und Inhalte. Dies erscheint akzeptabel, weil ein visuelles Misslingen offensichtlich grundsätzlich als weniger störend empfunden wird als ein akustisches.

Die inneren Probleme des Schulfaches Kunst erzwingen geradezu seinen geringen Status innerhalb der Fächerlandschaft. Wird es, wie es in den zunehmend kleiner werdenden Schulen häufig der Fall ist, von weniger als drei Lehrern unterrichtet, findet nicht einmal mehr eine Fachkonferenz und damit eine Auseinandersetzung über die Inhalte und Ziele des Unterrichts statt. Die häufig nachrangige Behandlung innerhalb des Fächerkanons der Schulen hängt nicht nur mit Lehrermangel und der kleinen Lobby aufgrund geringer Zahlen der unterrichtenden Lehrer zusammen, sondern resultiert aus der mangelnden Behauptung seiner Inhalte und den im Kunstunterricht vermittelten Kompetenzen gegenüber den anderen Fächern. Wenn bei der Planung von Stundenplänen der Kunstunterricht gerne in die letzten Stunden des Schultages verwiesen wird, in denen die Schüler für die vermeintlich wichtigeren Hauptfächer nicht mehr aufnahmefähig sind, dann nimmt das dem Fach auch die Möglichkeit seine komplizierten und abstrakten Inhalte zu vermitteln. So lässt sich der Kunstunterricht abdrängen und inhaltlich beschneiden, bis das Vorurteil passt, nach dem kaum ein Schüler dumm genug sein kann, um nicht wenigstens in Kunst und Sport noch eine gute Note zu bekommen.

Es ist deshalb dringend eine Rehabilitierung des Faches Kunst geboten. Diese muss in der Hinterfragung seiner Inhalte, Konzepte und Methoden ansetzen und sich neu in seiner Ausrichtung an gegenwartsgemäßen Ansprüchen und Bedingungen orientieren. Klare Zielorientierungen und Maßstäbe müssen gesetzt, vor allem aber die Umsetzung der in den Lehrplänen geforderten Inhaltlichkeit eingefordert werden.

## Ziele ästhetischer Erziehung

Ästhetisches Austoben im Malkasten und Selbstverwirklichungsgeplänkel hat den Ruf des Faches ruiniert. Die Bildbetrachtung auf sensitives Erleben zu reduzieren und auf großes Staunen »was das Bild so mit uns macht« im Anklang an idealistisches Freiheitsstreben, Anthroposophie und esoterische Weltanschauung, bringen den Kunstunterricht und die Kunstdidaktik nicht weiter. Sie sind ein Relikt der Befreiung des Kunsterlebens aus den doktrinären Vorgaben des 19. Jahrhunderts in den 1968er Jahren. Denen sind Positionen wie die von Gert Selle, der in der kunstdidaktischen Ausbildung zukünftiger Lehrer immer noch eine Rolle spielt, verpflichtet, aber diese sind heute – fünfzig Jahre und mindestens eine Mediengeneration später – kaum noch aktuell. So ist Selles immer wieder zitiertes Künstlerbeispiel Josef Beuys ein typischer Vertreter der 1968er Jahre und von großer Bedeutung für die Kunst der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts vor allem in Deutschland. Aber er spiegelt nicht mehr das Denken und Empfinden des 21. Jahrhunderts wider, und erst recht nicht das der aktuellen Schülergeneration. In einer Umfrage selbst bei Studienanfängern an der Kieler Kunsthochschule kannte die Hälfte der Studierenden nicht einmal mehr seinen Namen. Das Pathos von Beuys ist fremd geworden, wie Pathos insgesamt eher mit amerikanischen Filmen assoziiert und negativ konnotiert wird. Theatralische vorgetragene Empathie, bedeutungsheischende Erhabensheitsgesten werden nicht nur kritisch beäugt, son-

dern der Lächerlichkeit preisgegeben. Stattdessen nimmt man emotionslos am Leben und Schicksal einzelner, austauschbar medialisierter Menschen teil, über die sich Jugendliche in den nachmittäglichen Reality-Shows der Privatsender lustig machen. Parodie, Zynismus und Sarkasmus sind gängigere Stilmittel des Alltags als Pathos geworden. Mit »Eine Runde Mitleid« oder im SMS-Jargon »OmG«, was für »Oh du meine Güte« steht, kommentieren Schüler die Situation bei aufgebrachten emotionalen Ausbrüchen.

Der erweiterte Kunstbegriff der Moderne wurde missverstanden oder zumindest missbraucht und führt den Kunstunterricht in eine Sackgasse. Die Forderungen der 1960er Jahre sind längst eingelöst und überlebt. Der aus der 1968er Bewegung hervorgegangene erziehungsreformerische Ansatz, der die straffe Reglementierung und die Hierarchien abbauen sollte, prägte eine Schülergeneration, die jetzt selbst Elterngeneration ist und die aufgrund der eigenen Erfahrungen eine kritische Distanz zu den Reformideen jener Zeit besitzt. Erziehungsziele und Maßnahmen haben sich weiter verändert und die heutige Schülergeneration ist, durch die Eltern geprägt, in kritischer Distanz zu diesen Ideen aufgewachsen. Das plakative Psychologisieren und das vermeintliche Demokratisieren von Unterricht werden heute rückblickend auch ihrer Scheinheiligkeit entlarvt. Die Reform gegen totalitäre Erziehung hat sich zu einer Gegenideologie verselbständigt, Liberalisierung zur Ziellosigkeit verfremdet, autoritäre Strukturen ins Gegenteil in Formen eines Sich-Selbst-Überlassensein umgewandelt. Statt hierarchischer Klarheit hat pseudosoziales Ausleben einer Schein-Gleichberechtigung zwischen Schüler und Lehrer sich letztendlich nur als die Verunklärung und Verdeckung einer weiterhin bestehenden Grundstruktur erwiesen. Es ist eine »Machtbeziehung«<sup>3</sup>, die das Verhältnis von Lehrern zu Schülern prägt, in Form eines Handelns seitens des Lehrers, dass auf das Handeln

---

3 Vgl. Michel Foucault: Subjekt und Macht, in: Michel Foucault: Analytik der Macht. Frankfurt am Main 2005, S. 256.

von Subjekten ausgerichtet ist, in Form eines Forcierens, oder einer Beeinflussung, eines Unterbindens oder Evozierens von Handeln und Verhalten. Nur weil man seinen Lehrer duzt oder »mal über Dinge geredet hat«, verändert sich nicht grundsätzlich ein Abhängigkeitsgefüge. Lehrer werden dafür bezahlt, Schülern etwas beizubringen und auch das Aussetzen einer Benotung wird an diesem Gefüge nicht grundlegend etwas ändern. Die große Zahl der in den 1970er und 1980er Jahren ausgebildeten Lehrer prägen aber noch heute das Bild des Kunstunterrichts in den Schulen und die heute an den Hochschulen ausgebildeten Kunsterzieher werden ebenfalls von Lehrern dieser Generation geprägt. Reformbestrebungen kommen auf diesem Weg nur sehr zeitverzögert in Gang; zu langsam um mit den neuen Bedingungen, Techniken und Veränderungen in der Gesellschaft Schritt halten zu können.

Der veränderten Haltung gegenüber dem System Schule und seiner Umsetzung muss in der Wahl der Themen, vor allem aber in der Planung und Durchführung des Fachunterrichts Rechnung getragen werden.

Die aus den 1968er Reformbestrebungen entwickelten Ideen, die sich bis durch die 1970er Jahre prägend durch die Didaktik-Literatur ziehen, finden ihren plakativen Ausdruck vor allem in einer Vielzahl von grafischen Schaubildern und Tabellenkonstruktionen, die Zusammenhänge veranschaulichen und belegen sollen. Gerade in der Unklarheit der genauen Zusammenhänge, die nicht mehr differenziert erläutert werden, sondern nur vage oder vermeintlich beliebig durch Pfeildiagramme in Zusammenhänge gedeutet werden, liegt die mangelnde Prägnanz ihrer Erkenntnisse. Mit der Pädagogisierung in Form von Anschaulichkeit und Thesenhaftigkeit ist eine Banalisierung und Verallgemeinerung von Information einhergegangen. Wer sich heute in seiner pädagogischen Ausrichtung auf die Literatur jener Zeit bezieht, sollte sich die Abhängigkeit der dort formulierten Ansätze von einer der heutigen Realität nicht mehr entsprechenden Realitätsannahme bewusst sein und – wie es im Grunde

natürlich für alle Literatur gilt – kritisch mit ihren Schriften oder Schaubildern umgehen.

Deutlich lässt sich der Wandel kunstdidaktischer Literatur beispielsweise an der Literatur Gunter Ottos aufzeigen: Sein 1974 erschienenes Buch zur »Didaktik der ästhetischen Erziehung« besitzt mehr als 35 grafische Schaubilder in Form von Diagrammen und Tabellen, in die er seine Thesen fasst.<sup>4</sup> Sein thematisch vergleichbares Buch von 1998 »Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik« besitzt kein einziges Schaubild mehr.<sup>5</sup>

Der Zugang zu Wissenschaft und Fachliteratur hat in den vergangenen Jahrzehnten somit auch didaktisch einen Wandel erlebt. An die Stelle von Emotionalisierung und diskursiver Kategorisierung ist heute – geprägt durch den Umgang mit digitalen Netzwerken – die Bewältigung von Informationsfluten, ein informationsverwaltender Umgang mit Wissen und Erkenntnis getreten. Die unabgestufte Gleichzeitigkeit unterschiedlicher Information, die verwaltet und archiviert wird, hat seit den 1980er Jahren in neuen kunstpädagogischen Ansätzen wie *Kartierung* und *Mapping* ihren Ausdruck gefunden, in denen der Bezugsrahmen zwischen Werk und Subjekt in einem Neben- und Übereinander veranschaulicht wird.<sup>6</sup> Auch im Hinblick auf diese neuen Ansätze ist jedoch eine kritische Betrachtung gefragt. Droht jede Generation im positivistischen Zukunftsglauben doch fest an die Richtigkeit der eingeschlagenen Ansätze zu glauben, ist hier die Abhängigkeit der gegenwärtigen zeitlichen Bindung von Ideen zu berücksichtigen. In dieser Hinsicht sind eine Erfassung soziologischer Strukturen und die Vergegenwärtigung der aktuellen Situation oder der Bedingungen

<sup>4</sup> Gunter Otto: Didaktik der ästhetischen Erziehung. Ansätze – Materialien – Verfahren. Braunschweig 1974.

<sup>5</sup> Gunter Otto: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik, 3 Bde. Seelze-Velber 1998, Bd. 1: Ästhetische Erfahrung und Lernen.

<sup>6</sup> Vgl. Christine Heil: Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst. Erfinden und Erforschen von Vermittlungssituationen. München 2007, S. 17.

einzufordern, um gegenwärtige Ansätze auf ihre zukünftige Tragfähigkeit zu hinterfragen.

Entsprechend der das praktische Arbeitsverhalten bei Recherchen im Netz prägenden Auswahlmethode innerhalb der verschiedenen Schlagwort-Ebenen, wird Lehrern für den Kunstunterricht eine Sammlung von Unterrichtprojekten geboten. Praktischen Niederschlag finden diese Ansätze für den Kunstunterricht in thematisch gegliederten Sammlungen von praktischen Arbeitsanleitungen, die Kunstlehrer sich nicht mehr selbst erarbeiten, sondern einfach aus dem Vorschlag-Katalog auswählen und anwenden können.<sup>7</sup> Der Instrumentalcharakter der praktischen Arbeit, der spezifischer Ausdruck der Inhalte sein soll und somit eigentlich Mittel zum Zweck ist,<sup>8</sup> wird zum Selbstwert stilisiert.

Letztlich sind auch diese Ansätze, die bis zu Unterrichtsformaten wie der »Ästhetischen Forschung« von Helga Kempf-Janssen reichen,<sup>9</sup> als kunstdidaktische Antworten auf die Moden, Reformansätze früherer Erziehungs-, Bildungs- und auch Kunststrukturen zu lesen. Aber auch die in Helga Kempf-Janssens Titel formulierte Auseinandersetzung mit Alltagsdingen und Trivialobjekten als Gegenstand ästhetischer Erziehung basiert 1987 noch auf den künstlerischen Grundlagen, die mehr als zwanzig Jahre zuvor im Zuge des Nouveau Realisme und der Pop Art entwickelt wurden und in radikaler Steigerung beispielsweise in Herbert Marcuses

---

<sup>7</sup> Vgl. z.B. Josef Walch: Fertig ausgearbeitete Unterrichtsbausteine für das Fach Kunsterziehung. Eine Ideenbörse für den praktischen und theoretischen Umgang mit Grafik, Malerei, Plastik, Architektur und visuellen Medien in den Sekundastufen I und II, 3 Bde. Bad Kissig 1995.

<sup>8</sup> Vgl. Günter Wienecke: Einführung in kunstpädagogische Methodenlehren. München 1976, S. 11.

<sup>9</sup> Helga Kempf-Janssen: Alltagsdinge und Trivialobjekte als Gegenstand ästhetischer Erziehung. Hamburg 1987. – Helga Kempf Janssen: Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung (Diskussionsbeiträge zur ästhetischen Bildung, Bd. 2). Köln 2001 (überarb. ND Marburg 2012).

»Versuch über die Befreiung«<sup>10</sup> von 1969 in der Forderung zu einer Orientierung am nicht-fiktionalen und der Überführung der Kunst in politische Praxis eingeflossen sind.<sup>11</sup> Jede These findet spätestens in der folgenden Generation ihre Gegenthese. Gebot der Stunde ist jedoch nicht das Fortschreiben einer dieser sehr zeitgebundenen Ansätze, sondern deren Überführung in eine zeitgerechte Synthese. Nicht das Negieren ideologischer geprägter Ansätze, sondern das Relativieren und kritische Reflektieren nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund ihrer Geschichtlichkeit ist jetzt gefragt. Für den Kunstunterricht bedeutet dies, dass die ideologische Verengung, die die meisten Ansätze der letzten sechzig Jahre postuliert haben, aufgebrochen werden muss und am Ende endlich wieder Kunst in ihrer ganzen Komplexität und Relevanz stehen soll.

Kunstunterricht muss sich auf Inhalte und zu vermittelnde Qualifikationen berufen und nicht als manifestierendes Erleben einfach nur da sein. Unverzichtbare Grundlage für eine innere Erneuerung des Faches sind qualifizierte Lehrer, die den Rahmenbedingungen ihrer Anforderung gewachsen sind. Schüler brauchen nicht gescheiterte Künstler oder weltfremde Individualisten, sondern berufende Lehrer, und diese müssen sowohl in der Lage sein, die handwerklich-technische Seite von Kunst zu vermitteln, als auch den Bildungshintergrund haben, um Kunst in ihrem ganzen Kontext erfassen zu können. Dies setzt ein Vertraut-Sein unter anderem mit historischen, philosophischen, soziologischen und literaturwissenschaftlichen Fragestellungen und Inhalten voraus, wie es nicht durch kurze Anlernkurse oder eine Umschulung erzielt werden kann. Hinzu kommt neben Können, Wissen und Bildung nicht zuletzt auch die pädagogische Eignung und pädagogische Ausbildung, die für eine präzise und ange-

---

<sup>10</sup> Herbert Marcuse: Versuch über die Befreiung, in: Herbert Marcuse: Schriften, Bd. 8. Frankfurt am Main 1984.

<sup>11</sup> Christoph Zeller: Ästhetik des Authentischen. Literatur und Kunst um 1970 (Spectrum Literaturwissenschaft, Komparatistische Studien, Bd. 23). Berlin 2010, S. 2 f.

messene Vermittlung unumgänglich sind. Denn letztendlich kann jedes Schulfach nur so gut wie seine Lehrer sein. Es ist nicht das Abwägen zwischen einem Primat von Kunststheorie und Kunstpraxis für den Kunstunterricht und damit gleichzeitig auch für die Lehrerausbildung die vorrangige oder entscheidende Frage, sondern die Fähigkeit, die verschiedenen Aufgabenbereiche des Kunstunterrichts in eine Synthese zu überführen. Diese Synthese beinhaltet in gleicher Weise die Interferenz der einzelnen Teilbereiche des Kunstunterrichts und damit eine Intradisziplinarität, die mit der Gegenüberstellung von Theorie und Praxis bei weitem nicht hinlänglich gefasst ist, wie die Einbettung der spezifischen Fachinhalte in einen Kontext, der über das Fach hinaus weist und interdisziplinär ist. Um die Vernetzung dieser Strukturen zu einem Wissens- oder Bildungsgerüst zu vermitteln, bedarf es hinterfragter und kritisch betrachteter Methoden, eines gezielten didaktischen Ansatzes.

Insgesamt steht für eine Erneuerung des Kunstunterrichts die Forderung einer Kontextuierung im Vordergrund. Diese muss im Sinne der Erfassung von Kunst in ihrer Historizität und situativen Gebundenheit grundsätzlich einen historischen Bezugsrahmen besitzen. Daneben ist Kunst als kommunikatives Medium immer im Hinblick auf ihre Bildlichkeitsfragen und ihre Zeichen- und Sprachsysteme zu untersuchen, womit das Fach hinsichtlich dieses Aspektes in die Nähe der Germanistik und Linguistik rückt. Gleichzeitig ist Kunst auch als eine Form der Auseinandersetzung mit der den Menschen umgebenden Umwelt und damit in Bezug auf gesellschaftswissenschaftliche und soziologische Fragestellungen zu sehen und zu behandeln. Verbunden werden alle Fragestellungen aber nicht nur durch ihren historischen Bezugsrahmen, sondern durch die philosophischen Grundfragen einer Ästhetik-Theorie. Um eine kriteriengebundene Auseinandersetzung mit Kunst zu ermöglichen, ist es wichtig den praktischen Umgang mit unterschiedlichen Materialien und Kunstgattungen kennen zu lernen und zu erproben. All diese Forderungen können nur dort erfüllt werden, wo

Lehrer zugleich in handwerklichen Techniken erfahren, vor allem aber geisteswissenschaftlich-musische Kunstenner sowie ausgebildete Pädagogen sind, die sensibel im Diskursdenken, ihr Augenmerk immer auch an der Situation der Zeit haben.

Wenn Kunstlehrer qualifizierte und gefestigte Persönlichkeiten sind, kann sich der Kunstunterricht von innen heraus erneuern. Dazu gehört eine neue Positionierung des Faches innerhalb des unterrichteten Schulfächerkanons, sowie eine solide Ausstattung der Arbeitsräume, sowohl für den handwerklichen, als auch vor allem für den theoretischen Bereich mit Literatur und Anschauungsmaterial. Mit einem Brückenschlag zu außerschulischen Lernbereichen, wie beispielsweise die Museen sie bieten, kann die Kunst über den zeitlichen Moment der schulisch unterrichteten Stunden hinaus wirken und ein Bewusstsein für die Bedeutung des Fachs stärken.

## Kunst und Bildung im Spannungsfeld soziokultureller Bedingungen

Im Zeitalter einer sich in ihren Ausmaßen und ihrem Vermögen rasant entwickelnden neuen digitalen und interaktiven Medienwelt sind didaktische Konzepte und Zielformulierungen zu aktualisieren, die in ihren Ansätzen meist noch auf der Vorstellung eines »Medienzeitalters« aufbauen, als unter »Medien« Presse, Fernsehen, Fotografie und Film, bestenfalls der Computer verstanden wurde, aber weder Internet noch dessen direkte Verfügbarkeit durch Smartphones vorstellbar erschienen. Die Konsequenzen und Prozesse der heutigen Mediensozialisation finden sowohl in den kunstdidaktischen Ansätzen als auch in der Umsetzung dieser Konzepte zu wenig Berücksichtigung.

Die schnelle Orientierung an immer höher entwickelten technischen Standards und Optionen, die für jedermann verfügbar sind, der Realitätsverlust durch die virtuellen Welten, in denen man im Internet tatsächliche Erfahrungen durch virtuelle Scheinerfahrungen simulieren kann, führt teilweise zu einer Aneignungsresignation. Wenn beispielsweise inzwischen jeder mittels Handy oder Digitalkamera Fotos machen kann und durch Foto-Shop und Bildbearbeitungsprogramme, die aus dem Netz heruntergeladen werden können, in der Lage ist, scheinbar perfekte Bilder herzustellen, werden Qualitätskriterien für ein gutes Bild nivelliert. Wirkliche, professionelle Qualität erfährt so einen Bedeutungs-

verlust und führt zu einer Demotivation, Arbeiten in diesem Standard auszuführen und Fähigkeiten dafür zu erlernen.

## Historizität

In einer Gesellschaft, die Maßstäbe nivelliert, entsteht als Reaktion ein Bedürfnis nach Orientierungswerten, die über aktuelle Verluste erhaben sind. Auch heute ist die partielle Rückorientierung auf beständige, vor allem aber auf qualifizierte Kriterien und individuelle Bedürfnisse evident. Ein Beispiel dafür ist der »Retro-Style«, der auch allgemein ein modisch und stilistisch angesagter Trend geworden ist. Besucht man heute die Szene-Läden beispielsweise in Hamburg oder in anderen Großstädten wie Köln und Berlin, so wird die ungebrochene stilistische Rückorientierung ganz offensichtlich. Durch ihre Stilspezifika historisch fest determinierte Kleidungsstücke der 1960er, 1970er und 1980er Jahre werden zu hochgepushten Preisen gehandelt. Echtheitszertifikate legitimieren zudem die Authentizität.

Gerade in der Auseinandersetzung mit der zeitlichen Bindung bestimmter Stilphänomene aus der Vergangenheit wird ein weiteres Charakteristikum heutiger Zeit offenkundig: Trends und Stile sind kurzlebig und unspezifisch. Die Freiheit des *everything goes* impliziert zugleich ein Stück Nihilismus. Die einstige Inanspruchnahme stilistischer Trends als Ausdruckform, Demonstration und Symbol gelebter Inhalte oder Gruppenzugehörigkeit, wie es unter anderem für Punks und Teds galt, sind weitgehend einer inhaltslosen Rezeption von Stilversatzstücken, die beliebig miteinander kombiniert werden, gewichen. Zwar gibt es auch heute gruppenbezeichnende Trends – hier sei exemplarisch auf die »Skater-Mode« verwiesen –, die aber vor allem deshalb bekannt und erfolgreich sind, weil sie genauso von jeder anderen gesellschaftlichen Gruppe adaptiert werden können, soziologisch also nicht mehr determinieren.