

Teil A ¹	Seite
Zum Selbstverständnis der Lehre in der Ästhetischen Bildung (1997/2000)	
I. Stichworte zu bildungstheoretischen Überlegungen	3
Erfahrungsansprüche, Wahrnehmung Prozesse zwischen Fachpraxis, -Wissenschaft und -Didaktik	
II. Lehre im Bereich Bildende Kunst / Visuelle Medien und ihre Didaktik	7
Ästhetische Haltung, Implizite Didaktik / Ausgangspunkte Lernen Lehren / integrierende Prozesse / Netzstrukturen „Angelus Novus“ / Proportionen zwischen Fortschritt und Erinnerung	
III. Zum besonderen Aspekt einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis	9
Professionalität ästhetisch-künstlerischer Lehre Metaebene didaktischer Offenheit und Kreativität	
IV. Literaturangaben	10

¹ Auszug Teil A aus:

Eva Koethen: Lehren und Forschen im Fach Bildende Kunst / Visuelle Medien und ihre Didaktik.
Cale Papers CCR, Hannover 2002

Teil A

Zum Selbstverständnis der Lehre in der Ästhetischen Bildung (1997/2000)

I. Stichworte zu bildungstheoretischen Überlegungen

▪ Wenn **Bildung**, wie Adorno sagt, die Fähigkeit bedeutet, Erfahrungen zu machen, ist sie ein lebenslänglicher Prozess.

▪ **Erfahrung** hat über den Aspekt des „Fahrens“ Bewegungscharakter (Heidegger), was die Qualität der Veränderung anzeigt und Aktivität beim Erleben / „Erleiden“ der Welt voraussetzt, „doing and undergoing“ (John Dewey).

▪ **Erfahrungs-Ansprüche** sind noch nicht abgedeckt durch allgemeine Instanzen, auf die wir uns berufen können; sie treten auf, indem sie Antworten **hervorrufen**, sind also dia-logisch und entziehen sich endgültiger Aneignung. (Bernhard Waldenfels)

Erfahrungsansprüche sind anders geartet als Wissensdurst, der zuvorderst nach Gewißheit fragt. Wir erlangen in der Erfahrung keine Absicherung, allenfalls eine Verlässlichkeit des Da-Seins als Lebendig-Sein. Erfahrungen hat man nicht zur Verfügung, sie müssen immer und immer wieder gemacht werden - wobei die sprachliche Wendung "Erfahrung machen" schon das Aktive und Konstruktive des Geschehens aufzeigt. Erfahrungen können sich ansammeln und auf "Auswertung" warten, sind aber nicht auf einen verallgemeinerungsfähigen Nenner zu bringen. Sie lassen sich nicht in Ergebnissen feststellen und halten, sondern sind allein im Prozess des Einübens zu fassen. Indem Erfahrungen auftreten, verlangen sie nach Antworten, denen keine Endgültigkeit beschieden ist, die vielmehr ihrerseits im "Beantwortungsprozess" die Ausgangsfrage verschieben. Im Raum der Erfahrung entsteht ein Geflecht von Bewegungen, das sich der Kontrolle entzieht.

▪ Anliegen der Bildung ist, Erfahrungen zu ermöglichen („vermitteln“), ohne Ziele von Erfahrungen vorgeben zu können (Warnung Paul Valerys vor der neuzeitlicher Vorstellung, ans Ziel zu gelangen, ohne die Wegstrecke zurückzulegen, sie zu durch-laufen)

Wenn Zielvorstellungen letztlich nicht einzuholen sind auf dem Erfahrungs-Weg ihrer Verwirklichung (üblicherweise "Umsetzung" genannt), wenn das Ziel selbst sich dabei verwandelt, können wir nur eine **Zielrichtung** einschlagen und uns unterdessen auf den **Weg** konzentrieren.

▪ **Weg der Verwirklichung** in ästhetischer Bildung ist das Gewinnen **ästhetischer** Erfahrung

Aisthesis (grch.):

sinnliche Wahrnehmung, Sinneseindruck, -empfindung; Verbindung von Leiblich-sinnliche Erkenntnis, Be-greifen, Verstehen, Urteil keit mit Denkprozessen

18. Jh.: ästhetische Urteilskraft (Kant)

20. Jh.: Rückgriff auf aristotelischen Begriff der "aisthesis" im „Ästhetischen Denken“, das 4 Schritte beinhaltet:

- 1) Ausgang von einer Beobachtung,
- 2) imaginative und experimentelle Expansion von deren Gehalt,
- 3) reflexive Prüfung, ob dieser imaginative Fund wirklich einer ist,
- 4) schließliche Konsolidierung der reflexiv erhärteten Wahrnehmung (Wolfgang Iser).

▪ **Ästhetische Erfahrung** basiert auf Wahrnehmung, Imagination und Reflexion und führt zu spezifisch ästhetischer Erkenntnis. Der Leib als „Wächter“ des Denkens (Merleau-Ponty)

▪ **Ästhetische Erkenntnis** lässt sich nicht in isolierten Ergebnissen festschreiben, sondern bleibt eingebettet in den Kontext eines komplexen Erfahrungs-Prozesses.

▪ Indem ästhetische Erkenntnis auf **Wahrnehmung** beruht, schafft sie sich einen eigenen Zugang zur Welt: offene Hinwendung, freie Sicht auf die **Phänomene** (Husserl), was jenen Blickwinkel unterläuft, unter dem die Welt schon über Begriffe "gewusst" wird.

Wahrnehmung löst sich aus dem Schlepptau des Denkens (Hoffmann-Axthelm), speziell aus der Verengung des logisch-wissenschaftlichen Denkens.

▪ **Schule/Hochschule** orientieren sich seit Jahrzehnten am Ziel **wissenschaftlichen** Lehrens und Lernens (s. a. Universitäten mit künstlerischen Fächern !)

▪ Ästhetische Bildung sucht über **allgemeine oder Kunst-Didaktik** nach den besonderen Voraussetzungen und Möglichkeiten ästhetisch-künstlerischen Lehrens und Lernens. (Egon v. Rüden)

„Übersichtlich könnte sich die Aufgabe der Kunstdidaktik darstellen, wenn es möglich wäre, allgemeinverbindlich zu sagen, was Kunst ist, oder wenigsten mit dem gleichen Anspruch festzustellen, wie man diesen Begriff zu gebrauchen habe. Wenn dies auf (kunst)wissenschaftliche Weise gelingen könnte, dann würde es auch der Erziehungswissenschaft nicht schwer fallen, auf ebenso verbindliche Weise zu erklären, worin das Ziel von Unterricht und Erziehung zu sehen ist, und die Psychologie und Soziologie könnten uns mit wünschenswerter Deutlichkeit ein Bild von jenen Personengruppen vorstellen, denen wir eine kunsterzieherische Behandlung zukommen lassen möchten. Der Kunstdidaktiker oder Kunstlehrer hätte es dann insofern leicht, als er von der Kunstwissenschaft/Ästhetik die „richtigen“ fach eigenen Sachverhalte, von der Pädagogik das „angemessene“ Erziehungsziel und von der Psychologie und Soziologie ein „zutreffendes“ Bild seiner Schüler und ihrer sozialen Situation übernehmen könnte...“, um von Fall zu Fall mit bestimmten künstlerischen Lerninhalten und emanzipatorischen Erziehungszielen die Schüler dort abzuholen, wo sie sich befinden (Gunter Otto).

Obwohl die Lernziele sich bei Otto erst im „Prozess des Unterrichts“ zu einer erkennbaren Gestalt fügen sollen, kann diese Lehr-Lernmethode solange nicht zu jener Selbständigkeit ästhetischen Lernens führen, wie sie in der Erfahrung von Bildung skizziert wurde, als sie auf bestimmte Ergebnisse fixiert bleibt. Denn „diesem didaktischen Denken liegen folgende Behauptungen zugrunde: Bezogen auf Ästhetik/Kunstwissenschaft, versammle sich in deren Ergebnissen der für den Kunsterzieher unmittelbar verfügbare Vorrat an fach eigenen Gegenständen. Bezogen auf Erziehungswissenschaft/Allgemeine Didaktik, beanspruche diese, allgemeine Erziehungsziele so feststellen zu können, dass die besonderen Fachziele des Kunstunterrichts ihnen zu entsprechen haben.(...)“

Die Schwierigkeit, Kunst unterrichtlich aus den genannten Festlegungen zu befreien, besteht auf den ersten Blick vor allem darin, dass Schule und Unterricht sich in zunehmendem Maße der Methode zweckrationalen Denkens bedient haben, um Lehren und Lernen von seinen wünschenswerten Endergebnissen und Erfolgen her zu bestimmen, zu kontrollieren und abschließend zu beurteilen.

Die entscheidende Schwierigkeit scheint aber darin zu bestehen, dass jenes zweckrationale Denken, das in den **angewandten** Naturwissenschaften so außerordentlich erfolgreich war und ist und sich für uns auch sonst in vieler Hinsicht als nützlich erweist, unsere Wahrnehmungsfähigkeit gleichzeitig so verengt hat, **dass wir sowohl immer wieder geneigt sind, diese Methode des Denkens mit wissenschaftlichem Denken überhaupt gleichzusetzen, als auch ständig dazu neigen, nach ihren begrifflichen Vorgaben die sinnliche Wahrnehmung unserer Welt ein- und auszurichten.**

Die Schwierigkeit besteht also darin, aus der Einseitigkeit einer solchen methodischen Einstellung, die uns, u.a. weil wir sie so durchgängig gelernt haben, „natürlich“ erscheint, herauszufinden. Das kann aber nur gelingen, wenn deutlich zu erkennen ist, wo und wie sie uns behindert, Kunstunterricht in folgender Weise zu begründen:

1) Kunst vor allem als eine Tätigkeit und diese **als einen eigenartigen und eigenständigen Erkenntnisprozess zu begreifen,**

2) künstlerisches Lehren und Lernen dementsprechend als einen (unterrichtlichen) Prozess zu verstehen, in dem Lehrer und Schüler gemeinsam und für sich selbst Klarheit darüber gewinnen können, **was ihre Sache ist oder sein könnte**,

3) methodische Überlegungen anzubieten, die es dem Kunsterzieher erlauben, seinen Unterricht so einzurichten, daß er Schüler **unter diese Bedingungen zu bringen** imstande ist.“ (Egon v. Rüden)

▪ Möglichkeiten in dieser Richtung bietet die **Bildung (in) ästhetischer Erfahrung**, in der das Lernziel zugunsten des **Ausgangspunkts** verschoben ist (s. Ästhetisches Denken)

Ausgangspunkte sind: das konkrete Subjekt, seine Lebenswelt, seine engagierte Wahrnehmung. Ihre jeweiligen Verschränkungen bilden das „empirisch-rationalisierte Feld“ individueller Ausgangslagen.

Es ist dies ein Gefüge aus heterogenen Strukturen und Strategien, die weit über den eingeschränkten Dialog zwischen Subjekt und ästhetischem Gegenstand hinausgehen, das vielmehr die ganze Maschinerie an vorgegebenen Kontexten mit hineinzieht.

„Sich in eigener Sache in Gang zu setzen“, heißt zugleich, in einem heterogenen gesellschaftlichen Bedingungsgefüge zu operieren und aus dieser Innen-Außen-Verschränkung eigene ästhetisch/künstlerische Verfahren zu gewinnen.

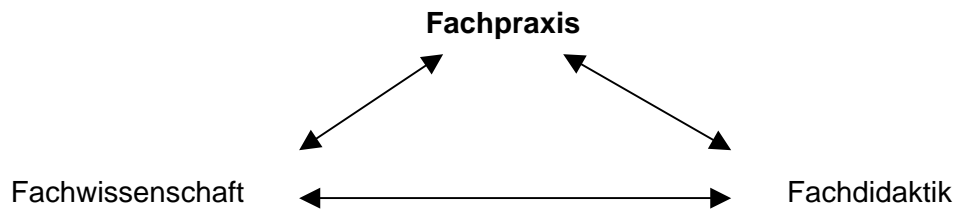
Ein solch differenzierter Ausgangspunkt bringt eine Erkenntnisspannung auf den Weg, die, um kommunizierbar und (unterrichtlich) vermittelbar zu werden, sich als freie Erkundungsbewegung im Vollzug ästhetischer Arbeit manifestieren muss. Man kann sich dabei an erprobte Verfahren bzw. an „Settings“ binden (auch aus nicht-ästhetischen Zusammenhängen), um über ihre vorformulierte Reichweite hinauszugelangen; um sie sozusagen ästhetisch freizusetzen und damit den Horizont der Lebensrealität zu erweitern.

▪ Das geschieht im **Prozess künstlerischen Handelns**, der deshalb die zentrale Rolle in der ästhetischen Bildung einnimmt. Als **kreative Wahrnehmung** und (Er)Forschung von eigenen und fremden Konstellationen stellt er einen ganzheitlichen Bildungsprozess dar, der sich in unbekanntes Terrain hineinwagt und zunächst nicht hinsichtlich künstlerischer oder pädagogischer Intentionen unterschieden wird. Die entdeckende und reflektierte (ästhetische) Eigenerfahrung ist **die** Wurzel (kunst)didaktischen Denkens (Gert Selle).

Drehpunkt der Ausbildung ist folglich eine ästhetisch-künstlerische Praxis, die als tätige Exploration die eigenen Wahrnehmungen auf ihre Gestaltungsmöglichkeiten und Widerstände hin befragt und dabei auch zur Rolle selbständiger Rezeption erzieht. Zur theoretischen Reflexion, die konkret und präzise ist, weil sie sich punktuell an den im eigenen Handeln realisierten künstlerischen Ausdruck bindet, um Perspektiven für die Entwicklung und Ausbildung der weiteren künstlerischen und - daraus hervorgehend - pädagogischen Tätigkeit zu gewinnen.

▪ Daraus folgt eine fruchtbare **Wechselwirkung zwischen ästhetischer Theorie und Praxis**, nicht im Sinne einer Anwendungspraxis (Umsetzung) theoretisch vorformulierten Wissens, sondern als jenes Nach-Denken ästhetischen Handelns, das in seinem Vollzug Erkenntnisse allererst ermittelt. Eine Theorie konstituiert sich durch die Berührung mit Praxis und Praxis geht aus der Entfaltung einer Theorie hervor. (Pierangelo Maset)

▪ **Zueinanderordnung von Fach-Praxis, -Wissenschaft und -Didaktik** unter dem Gesichtspunkt ästhetisch-künstlerischer Bildung: eine dynamische Dreiecks-Beziehung mit dem Zentralpunkt reflexiver Praxis.



Fachpraxis sucht die Studierenden zu selbständigem ästhetisch-künstlerischem Handeln zu befähigen.

In dieser Praxis und ihrer gemeinsamen Reflexion treten Probleme auf, die u.a. als Fragen nach den handwerklich-technischen Gegebenheiten künstlerischer Verfahren, nach den Umgangsweisen mit verschiedenen bildnerischen Mitteln/Medien, nach den geschichtlichen Traditionen künstlerischer Arbeit in Werken und Theorien, und vor allem nach den individuellen Ansatzpunkten künstlerischer Konzeptionen Thema von Lehre werden.

Fachwissenschaft greift die Probleme auf, indem sie sie in kunstgeschichtliche und kunsttheoretische Zusammenhänge stellt und eigenständig behandelt.

Fachdidaktik bezieht sich sowohl auf die praktischen Erfahrungen im Prozess künstlerischen Handelns als auch auf die Ergebnisse seiner fachwissenschaftlichen Theoretisierung. Indem sie die praktischen Erfahrungen im Hinblick auf ihre theoretisch-begrifflichen Voraussetzungen befragt und die Ergebnisse fachwissenschaftlicher Theorien als Möglichkeit praktischer Verstehensprozesse reflektiert, begreift sie Praxis und Theorie der Kunst als vermittlungsbedingt und kann so auch nach den Bedingungen und Möglichkeiten ihrer Vermittlung in Hochschule, Schule und außerschulischen Zusammenhängen fragen.

Die Vernunft der Kunst

Im Schaffen und Verstehen von Bildern

Denkt belehrend nicht vor – denkt nach

Aber auch Auge und Hand

Kann sie nicht unmittelbar folgen

Tätig als Selbstreflexion

Im Ermitteln von Sichtbarkeiten

Kritische Dienerin der Kunst (Egon von Rüdén)

In einer solchen kritischen Haltung befindet sich Fachdidaktik zugleich in einer Art **Metaposition**, die die Selbstbefragungen des ästhetischen Denkens und Handelns in ihren spezifischen Wechselwirkungen aufzugreifen und weiterzuführen vermag. So kann die Kunstdidaktik zu praktischen Experimenten auffordern, ohne sie theoretisch (vor)abzusichern, da sie als Standbein bereits gewonnene Erfahrungen reflexiv bearbeitet bereit stellt, und kann im selben Zug das angeeignete bewusste Können durch die Ungewissheiten der experimentellen Übungsprozesse dekonstruieren. Sie fungiert in dieser Weise als Vermittlungsebene der Wirkungsdimensionen von Theorie und Praxis, ohne deren jeweilige Besonderheiten unzulässig zu vermischen: Von hierher wird beobachtet und festgehalten, wie Erkenntnisse in Gang und zu Stande kommen, wie sich Können und Wissen zueinander verhalten und darstellen, womit die didaktische Position innerhalb ihrer Frage nach Lehr-Lernbarkeit, gleichsam „unter der Hand“ die **Bedeutsamkeit** der Aneignung ästhetisch-künstlerischer Wahrnehmung von Welt thematisiert.

II. Lehre im Bereich Bildende Kunst, Visuelle Medien und ihre Didaktik

- Kennzeichnend ist die Integration der verschiedenen Sachgebiete unter dem Ansatz eines Lernens qua ästhetischer Ereignisse - was bedeutet, den Vorgang der Wahrnehmung als aktiven Prozess der Erkenntnis aufzufassen, der gleichermaßen im ästhetischen Denken und -Gestalten zum Ausdruck kommen kann und eine eigene **Beziehungsrealität** erschafft.

Dem liegt zu Grunde die Entdeckung eines übergreifenden Zusammenhangs von ästhetischer Produktion, -Rezeption und -Vermittlung „in jenem **permanenten Lernprozess**, als den wir - seit der Moderne - das Leben und die Kunst anzusehen haben, wodurch wir unter dem unausgesetzten Anspruch stehen, uns selbst (entlang der Dinge) immer aufs Neue hervorzubringen.“ (Zitat aus dem Bewerbungsschreiben E.K.)

Diesen Anspruch ernst zu nehmen, zieht nach sich ein durch Lernvorgänge veränderliches offenes Verhältnis zur Realität, das in den Lehrveranstaltungen exemplarisch eingeübt werden will.

Damit geht es, an den unterschiedlichen Fachinhalten entlang, um eine **ästhetische Haltung**, die sich in der Lehre auswirkt:

- 1) auf das Themenfeld, das (nicht aus „animatorischen“ Gründen) Bezug nimmt auf die gegenwärtige gesamt-kulturelle Situation und nicht als Bildungsgut zu Buche schlägt; das vielmehr in einem fortwährenden kreativen Prozess an zeitgenössischen Realitäten auszurichten ist
- 2) auf eine Durchdringung theoretischer und praktischer Aspekte des Lernprozesses: z.B wird Kunstgeschichte nicht als System aufeinanderfolgender Epochen gelehrt, sondern unter jeweils relevanten Gesichtspunkten exemplarisch herangezogen; ebenso werden künstlerische Verfahren im Kontext erarbeitet und nicht als Aneignung von Techniken isoliert
- 3) als impliziter didaktischer Aspekt, der die Sachinhalte von vorneherein unter ihrem Vermittlungsaspekt betrachtet, d.h. als deren (implizites) Lehr-Lern-Potential (s.o.).

Diese Perspektive, aus der heraus sich „Lehr-Lern-Dinge“ erst entfalten, spielt bewusst auf die akustisch gleichlautende Lehre der Leere / Leere der Lehre an: die Leere an vorformulierten Anwendungszielen macht aufmerksam auf die latente Fülle von „Sachverhalten in Bewegung“.

- Aus einer solchen **impliziten Didaktik**, die sich als Entwurf von Lehre der konkreten Lernerfahrung mit den Dingen verdankt, lässt sich keine Auflistung von **Lernzielen** gewinnen; vielmehr entwickeln sich **Ausgangspunkte** dadurch, dass aus der Reflexion der eigenen Erfahrungen Lehrperspektiven entstehen. Perspektiven, die variable Eckdaten darstellen und ein lebendiges Konzept von Lehre ergeben. Worüber bspw. der Kunsthistoriker Kurt Badt - der übrigens auch praktizierender Künstler war, ebenso wie Meyer-Shapiro oder Max Imdahl - schreibt, dass Kunstgeschichte in der Lehre so sei, „wie man sie selber erforscht hat und weiter erforscht, d.i. **für jede neue Gegenwart aufs neue.**“
- Durch das Einüben eines solchen Verhaltens wird das Prinzip **Lernen gelehrt** – die einzige Konstante in der heutigen Informationsgesellschaft, auf die es die Studierenden langfristig zu präparieren gilt!

Zwischenbemerkung aus einem Artikel bezüglich notwendiger Schulreformen:

„Wenn 80 Prozent der Technik, die heutige Schüler später nutzen werden, noch gar nicht erfunden sind, dann müssen Kinder in Schulen vor allem die Erfahrungen machen, Wissen selbst zu entwickeln. Sie müssen Erfinder werden, während die herkömmlichen Schulen Ausführende herangezogen haben. Das größte Hindernis, das dieser Wende von der Belehrung zum Lernen entgegensteht, sind nicht die Lehrpläne, und es sind auch nicht die Regierungen. Das größte Hindernis sind die Lehrer, die nichts als Lehrer sind. ‘Zu viele unserer Lehrer haben nie etwas anderes gemacht, als zu unterrichten oder unterrichtet zu werden. ‘...Schlussfolgerung:‘ Lehren kann keine lebenslange Karriere mehr sein. Aber Lernen muss eine solche lebenslange Karriere werden.“ (Reinhard Kahl: Die Agenten des Wandels, in: „Die Zeit“ v. 31.3.99)

Strategien des Lernen-Lernens kristallisieren sich aus der oben beschriebenen didaktisch relevanten Wechselwirkung zwischen Wissen und Können heraus. Denn, um theoretische Kenntnisse sich nachhaltig einzuverleiben und über praktische Erfahrungen bewusst zu verfügen, muss in der Fülle von Informationen und Techniken jeder für sich selbst Zusammenhänge erkennen und Bedeutungsspielräume einschätzen lernen. Wozu ein flexibler Standpunkt und eine bewegliche Perspektive benötigt werden, genauer: ein aktueller **Ausgangspunkt** und ein auftauchender **Interessenshorizont**.

Dazu ein Beispiel aus der künstlerischen Praxis:

Wie könnte ich heutzutage im traditionellen Bereich Malerei etwas lernen? Indem ich mich womöglich gar nicht um das Malen kümmere, sondern auf einen Ausschnitt der Welt zugehe, der mich brennend interessiert – etwa mit einer simplen Fotokamera, mit der ich ein Stückchen davon einfangen kann. Aber eben nur einen sichtbaren Bruchteil von den Umständen, denen ich mich nähern will. Vielleicht hole ich mir diesen Teil heraus und vergrößere ihn oder setze ihn in einen neuen Zusammenhang. Ich kann ihn ausschneiden, etwas dazuzichnen oder ihn auf einem Computer bearbeiten. Womöglich entdecke ich Verfremdungen, bei denen Farbe eine Rolle spielt, und ich brauche eine handfestere Wirkung, um etwas zum Ausdruck zu bringen. Jetzt erst fängt Malerei an interessant zu werden: ich stelle Farbgründe auf Leinwand her, in die ich Fragmente meines bisherigen Tuns einfüge oder ich merke beim Malen, dass es mir gar nicht um das Bildhafte, sondern um Musik ging – plötzlich male ich Rhythmus. Ein ganz neuer Lernvorgang beginnt, indem ich mich auf gestisches Arbeiten einlasse. Und auch wenn ich am Schluss herausbekomme, dass das alles noch nicht „meine Sache“ war, habe ich dennoch viel Fachliches gelernt, kann es benennen und in Relation zur Ausgangslage beurteilen. Und stelle vielleicht am Schluss eine monochrome feuerrote Leinwand her, die mein immer noch brennendes Interesse an „was auch immer“ verkörpert – was unter fachlicher Anleitung künstlerisch hochinteressant geraten kann!

- **Lehrmethode** ist hier, individuelle Ausgangspunkte festzustellen und mögliche Horizonte aufzuzeigen; gleichzeitig künstlerische Verfahren anzubieten, nicht für den Einzelfall, sondern verbindlich für thematische und/oder Gruppen-Arbeit - z.B., wie beschrieben, Abbildungstechniken einzusetzen, die dann in individuelle Kontexte zu rücken sind. Dabei sollte spontanen Einfällen nachgegeben und aktuellen Verknüpfungen nachgegangen werden, weil solche Äußerungen, indem man sie in Reflexionsprozesse einbettet, ihre Herkunft offenlegen und den Lernvorgang transparent machen, weil sie derart, ohne als beliebige Einfälle verbucht zu werden, die kreative Produktivität erweitern.

Mit diesem Vorgehen addieren sich neuerworbene Kenntnisse nicht einfach zum jeweils aktuellen Wissensstand, sondern verschieben das ganze Wissensgefüge, indem der Erfahrungsspeicher sie ständig zu integrieren und neu zu ordnen hat.

- **Lernen als integrierender Prozess** bzw. die Leistung einer lebenslänglichen Umstrukturierung des Erfahrungsspeichers ist visualisierbar im Bild der Aufnahmekapazität einer Netzstruktur. D.h. Lernen ist ein Bauen/Weben an einem Netzgebilde, dessen Qualität seine große Dehnbarkeit bei gleichzeitiger Haltbarkeit oder Reißfestigkeit ausmacht. Dem liegt die Vorstellung zu Grunde, dass bei der heutigen Menge an virulenten Informationen ein zugleich optimal sammelndes wie filterndes Instrumentarium bereit stehen muss: ein Auffangnetz, dessen Rasterstruktur durch hohe Flexibilität ausgezeichnet und deshalb aus möglichst strapazierfähigem Garn gewirkt sein sollte. Wobei wir auf die Qualität des Webmaterials, die der Summe unserer bisherigen Lebensrealität entstammt, Einfluss nehmen können. Indem wir nämlich durch geschicktes (Ver)knüpfen die Funktionsstränge verändern, indem wir die entscheidende Chance wahrnehmen, die bisherigen Lernerfahrungen in anderen Mustern zu strukturieren und damit das Netzwerk als Ganzes zu stärken. Lernen heißt damit, ein eigenes Verhältnis zwischen den einstürzenden Datenmengen und den Verarbeitungsmechanismen herzustellen: auch weite Maschen zuzulassen, durch die Informationen hindurchfallen, und gleichzeitig Knotenpunkte des Wissens herzustellen, die eine Stabilisierung des Vernetzungsprinzips bedeuten. Dabei können extreme Verformungen, auch Einrisse und Löcher entstehen, die jedoch gerade

durch die große Beweglichkeit des Gebildes nicht die Funktion gefährden, Wissen individuell, wahlweise verdichtet oder ausgedehnt, zur Verfügung zu stellen.

Die notwendige Bedingung des Lernens, dem unausgesetzten Ansturm neuer Optionen offen und beweglich gegenüber zu stehen, lässt an ein weiteres Bild denken, jenen „Angelus Novus“ von Paul Klee, den Walter Benjamin in seiner Weise interpretiert hat. Fortschrittsorientiert könnte man von einem Engel sprechen, der mit rasanter Geschwindigkeit und fixiertem Vorwärtsblick in die Zukunft fliegt und außerhalb seiner eingeschlagenen Bahn nichts mehr wahrnimmt. Da er, um ja nicht abzubremesen, den Kopf nicht umwendet, bemerkt er nicht, was alles seinem Horizont unaufhaltsam entwindet. Dabei bedürfte es keiner Änderung seiner Flugbahn in die neuen Welten hinein – Rückkehr ist ohnehin nicht möglich – es ergäbe sich jedoch eine andere Perspektive und gedrosselte Beschleunigung, flöge er mit dem Rücken in die Zukunft und träten die Erinnerungen an die Vergangenheit in sein Blickfeld. Er erlebte die **Relationen** zwischen den Verheißungen des Fortschritts und den Überlieferungen des Gedächtnisses der Menschheit, die ihre eigene aufmerksame Beachtung einfordern. Er empfände den Weg in die Zukunft als Bewegungsfreiheit aus einer geöffneten Vergangenheit.

- An diesem Bewusstsein für Verhältnismäßigkeit und Freiheitsgrade arbeitet das ästhetische Lernen: an den **Proportionen** des offenen Raums, den immer neu zu findenden Balancen im Spannungsfeld zwischen den kulturellen Erfahrungsschätzen und den neuen Möglichkeiten technischer Welten. Ästhetische Wahrnehmung und Gestaltung operieren an dieser permanent sich verschiebenden „Schnittstelle- oder, treffender beschrieben, befinden sich auf einer Gratwanderung zwischen einer Art „archaischem“ Vermächtnis und virtuellen Potenzen.

Von diesem Verständnis her wird Bildende Kunst immer mit Perspektive auf die Neuen Medien und in gleichzeitiger Rückbindung an die Leiblichkeit ganzheitlicher Erfahrung gelehrt. Womit die Prinzipien der Immaterialität und Beschleunigung auf das Gewicht und die Trägheit der Materie/Materialien treffen und diese Welten durchaus aneinander geraten können. Ohne hierbei Fronten aufzubauen oder die Pole kompensatorisch auszugleichen, bedürfen sowohl die Horizonte der neuen Technologien wie die Spurensuche, Erinnerungsarbeit und archivarische Tätigkeit ästhetisch-künstlerischer Auseinandersetzung und Entwicklung.

III. Zum besonderen Aspekt einer Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis

Wer das Fach Bildende Kunst als Gestaltungspraxis lehrt, muss in dem Sinne selbst aktiver Künstler sein, in dem er die Materie von ihren inneren Zusammenhängen her kennt: Nicht dadurch, dass er etwas über Gestaltung weiß, sondern dadurch, dass er die Entstehung und den Verlauf von Gestaltungsprozessen am eigenen Leibe erfährt. Dass er sie in eigene Erfahrung bringt, was sowohl Faszination und Gelingen wie Stockung und Scheitern impliziert. Denn der Lehrer ist kein Kunstrichter, kein Rezensent, wie es Lessing 1767 beschrieb, der „nicht besser machen zu können (braucht), was er tadelt“, sondern er ist motivierender Initiator eines Lernprozesses mittels spezifischer Medien. Dazu muss er sich selbst dem Medium ausgesetzt und seine Dynamik erlebt haben, muss er dessen Spektrum entsprechend einschätzen und kompetent darüber verfügen können. Jedoch nicht in Richtung einer Durchsetzung seiner Fähigkeiten im Künstlerberuf, sondern in Richtung einer **professionellen Erforschung der Bedingungen und Möglichkeiten ästhetisch-künstlerischer Erkenntnis**. Dieses Feld muss der Lehrende in verschiedenen Stadien eigenen Lernens für sich erobern und reflexiv durchdrungen haben, wenn er es in fremden Kontexten entdecken und adäquate Lernkonstellationen inszenieren will. Dafür benötigt er neben seiner praktischen Exploration auch den theoretischen Fundus seines Faches, sprich: ein weites historisches und systematisches Spektrum, um Zusammenhänge und Differenzen herzustellen, um Frei- (und Fremd)Räume aufzubauen, in denen die immer auch intuitive

künstlerische Arbeit beobachtet, reflektiert und verbalisiert wird, um Erkenntnisgehalte zu destillieren und die bildnerische Sprache kommunizierbar zu machen.

Beide Komponenten vermittelnd steht der Lehrende in jener didaktischen Position, die auf Metaebene die praktischen Erfahrungen und theoretischen Analysen aufeinander bezieht (s. S. 6), sie bündelt und in eine Systematik des Lehr-Lernprozesses überführt (Wissens- und Fähigkeiten -Transfer). Wichtig ist dabei allerdings, dass Theorie und Praxis nicht in einer Art „didaktischen Synthese“ gipfeln und damit nach Art der Dialektik in einem Dritten auf- und untergehen, sondern dass sie als unterschiedliche Zugangsweisen zur Bildenden Kunst kenntlich gemacht und in dieser Differenz offen gehalten werden für die (didaktische) Fruchtbarkeit ihrer Wechselwirkungen.

- Didaktik als kreative Vermittlung ästhetischer Vorgänge bzw. künstlerisch-wissenschaftlicher Zugangsweisen zum bildnerischen Bereich zeigt sich in der lebendigen Qualität der Lehre. D.h., um auf Kurt Badt zurückzukommen, der Lehrende erachtet seine kontinuierlich sich fortentwickelnde Zugangsweise zu den in Frage stehenden Dingen als Wert genug, die Verflechtungen seines Denkens und Handelns auch ästhetisch kenntlich zu machen.

Es soll deshalb ein Bild-Anhang folgen, der kleine „Kunst-Stücke“ aus dem Umfeld der Lehr-Vorbereitungen exemplarisch ausstellt. Die eher zufällig anfallenden Beispiele möchten dafür einstehen, dass das Konzept einer fruchtbaren Wechselwirkung zwischen Theorie und Praxis des Lehrens und Lernens nicht nur die Strukturen des Unterrichts prägt, sondern sich auch an spontan entstandenen Gebilden ablesen lässt. (s. Teil D)

Literatur

zu I:

John Dewey: „Kunst als Erfahrung“, Frankfurt 1988 (stw)

Bernhard Waldenfels: „Der Stachel des Fremden“, Frankfurt 1990 (stw)

Wolfgang Iser: „Ästhetisches Denken“, Stuttgart 1990 (Reclam)

Egon von Rüden: „Zum Begriff der künstlerischen Lehre bei Itten, Kandinsky, Albers, Klee“, Berlin 1999

Pierangelo Maset: „Ästhetische Bildung der Differenz“, Stuttgart 1995

zu II und III:

Eva Koethen: „Zum ästhetischen Lernprozess...Wahrnehmung und ästhetische Erfahrung als Spielraum zwischen Denken und Handeln“ in: Zukunft der Bildungsfragen (Hrsg.: M. Bönsch u. M. Vahedi), Hannover 1999 und „Annäherungen an Kunst im Bildungsprozess“, edition zebra, Hamburg, 2001