

## 2 Problemkontext: Bildung durch Kunst

Zielsetzung dieser Arbeit ist es, anhand von empirischen Untersuchungen, die soziologische Diskussion zu einer Funktion von Kunst fortzuführen. Gerade im Hinblick auf aktuelle Diskurse im Bildungsbereich gewinnt die Frage nach einer Funktion des Künstlerischen besondere Brisanz und Relevanz. Im Folgenden soll daher der Bereich der ästhetischen Erziehung als Problemkontext vorgestellt werden, in dem die Forschungsfrage dieser Arbeit empirische Bedeutung entfalten kann.

### 2.1 Die Kunst und das Bildungssystem

*Wir sind mit der Kunst ohne Wissenschaft ebenso wenig zufrieden, wie wir andererseits einer Wissenschaft ohne künstlerische Momente misstrauen. Wahrscheinlich wünschen wir uns in der Wissenschaft mehr künstlerische Elemente, um sie uns vertrauter zu machen, und mehr Wissenschaft in der Kunst, um sie uns verständlicher zu machen. Frank Zöllner<sup>3</sup>*

Zöllner (2002) reflektiert eingangs den Gedanken einer Gleichberechtigung von Kunst und Wissenschaft. Diese Gleichberechtigung ist im bildungspolitischen Diskurs noch lange nicht erreicht. Der Grund dafür mag auch darin begründet sein, dass die künstlerischen Fächer zwar ohne Frage einen bedeutenden Grundstein im schulischen Lehrplan darstellen, es jedoch weitestgehend an extensiver empirischer Forschung zur Wirkung von und zum Umgang mit künstlerischen Bildern fehlt (Peez, 2007). Ein entsprechendes Fehlen geeigneter Evaluationsinstrumentarien im schulischen Kontext führte in Konsequenz zu einer Nicht-Abbildung der gesamten ästhetischen Erziehung im Rahmen der PISA-Studie, wie unter anderem durch von Hentig (2003) und Fuld (2004) kritisiert. Erkenntnisse zu Formen, Funktionen und Folgen eines Umgangs mit Kunst sind daher bildungstheoretisch hochrelevant. Mit einer Untersuchung zur ästhetischen Rationalität als eigenem Erkenntnismodus, der subjektive und rational begründbare Aspekte verbindet (Gärtner, 2008), könnte entsprechend auch eine Stärkung des Fachprofils der Kunst angestrebt werden. So existieren zwar zahlreiche normative Forderungen und Hoffnungen im Hinblick auf die gesellschaftliche Rolle von Kunst, jedoch nur wenige Untersuchungen, die sich empirisch mit einer möglichen Funktion des Künstlerischen befassen.

Nach dem Bildungsideal von Wilhelm von Humboldt steht die Entwicklung der Persönlichkeit des Einzelnen zunächst im Mittelpunkt jeglichen Bildungsbestrebens (Rosenfeldt, 1982). Um diese Persönlichkeit zu fördern, ist es notwendig, Fähigkeiten und Fertigkeiten zu vermitteln, die über Theorie und Fachwissen hinausgehen. Als Teil der formalen Bildung und der ästhetischen Erziehung soll der Kunstunterricht

---

<sup>3</sup> Frank Zöllner (2002: 49).

Kindern und Jugendlichen traditionell eine Möglichkeit bieten, auf produktiver, rezeptiver und reflexiver Ebene ästhetische Erfahrungen zu sammeln. Von Hentig (1969) spricht sich ausdrücklich für die Relevanz solcher ästhetischer Erfahrungen bei Kindern und Jugendlichen aus und verweist auf das Schaffen einer kreativen Grundstruktur durch gestalterische Tätigkeiten. Auf ähnliche Art und Weise nähert sich Hoffmann (2004) dem ästhetischen Lernen, indem er es subsumiert unter allen „mehr oder weniger bewussten Vorgänge, die zur Ausbildung und Schulung der Wahrnehmungs- und Gestaltungsfähigkeit des Menschen beitragen“ (116). Neuber (2000) betont die Relevanz der ästhetischen Erziehung, indem er Spiel, Ausdruck und Gestaltung gar als Teil der elementaren Grundbedürfnisse des Menschen erklärt. Ähnlich drückt sich Klafki (1992) in seiner Auffassung von ästhetischer Bildung aus. Eine Schule mit vernachlässigter ästhetischer Bildung und Erziehung ist laut Klafki (1992) eine inhumane Schule. Eindeutig ist die ästhetische Erziehung als Teil des Bildungskanons mit ebenso vielen Hoffnungen behaftet, wie sie mit großem Selbstverständnis als essentieller Teil menschlicher Natur bezeichnet wird. Insofern erstaunt es auch nicht, dass von Hentig (1969) ästhetische Bedürfnisse als grundlegende, natürliche Bedürfnisse des Menschen bezeichnet.

Die Diskussion zur Relevanz von Kunst erstreckt sich folglich bei weitem nicht nur auf Bildungsprozesse im schulischen Bereich, sondern berührt auch eine Reihe von anderen Lebensbereichen. Entsprechend verlangen veränderte Anforderungsprofile im Berufsleben, die aufgrund von gesellschaftlichen Veränderungen neue Schlüsselqualifikationen erfordern, eine neue Evaluation und Diskussion der Fähigkeiten, die im Umgang mit Kunst erworben werden. Spanbroek (2010) verweist auf die weitreichende Bedeutung des Potentials von kritischen Denkfähigkeiten als Kriterium für Erfolg in der sich ständig verändernden Geschäftswelt von morgen. „Educational institutions must make time available for the development of critical thinkers and free up academics from ‘housekeeping’ to be available for debate of alternative thought and the fostering of critical thinkers for the future.“ (Spanbroek, 2010: 119f) Kreative und kritische Denkfähigkeiten ließen sich laut Spanbroek (2010) durch ein offenes Lernklima, flexible Zeitrahmen und Strukturen in der Unterrichtsgestaltung in künstlerischen Fächern und Fachbereichen schulen. Diese Flexibilität solle nach von Hentig (1998) in Zukunft noch viel weiter gehen als es bisher der Fall ist, da immer noch zu viel Ordnung und zu viele fertige Lösungen geliefert werden. Die Frage, welche Rolle der Kunst in diesem Zusammenhang zukommen kann, scheint ebenso naheliegend wie komplex.

In der Shell-Studie von 2000 wird das Resümee gezogen, dass Kinder und Jugendliche in ihren Handlungen stets im Kontext umfassender gesellschaftlicher Entwicklungen betrachtet werden müssen. Ebenso ist es auch in dieser Arbeit notwendig, Faktoren des sozialen und medialen Wandels miteinzubeziehen (Kerlen, 2005), wenn Formen, Funktionen und Folgen des Umgangs mit Kunst untersucht werden sollen. Folglich ist es sinnvoll, beispielsweise Aspekte des gesellschaftlichen Wandels zu einem digitalen und visuellen Zeitalter im Hinblick auf die Bedeutung von Kunst hinreichend zu reflektieren. Schließlich verändern elektronische Technologien maßgeblich die Art und Weise wie Menschen leben, arbeiten und lernen (Krug, 2004) und können daher auch Praxen des Umgangs mit Kunst berühren. Am Beispiel des Lehrplans wird dies deutlich. Die Konsequenzen eines digitalen und visuell orientierten Alltags junger Menschen haben in den letzten Jahren in weiten Bereichen neue Struk-

turierungen und Schwerpunkte im schulischen Lehrplan und in den künstlerischen Fachbereichen erfordert. Knight (2010) vertritt beispielsweise die Auffassung, dass gerade künstlerische Betätigungen in einer enorm visuell und kommerziell geprägten Welt das kritische Urteilsvermögen von Schülern fördern können. Die alltägliche, vertraute Bewegung in Bildwelten könnte das Feld der Kunst für junge Menschen als exzellenten Bereich qualifizieren, um komplexe Diskurse und Themen zu begreifen und aus einer anderen Perspektive zu betrachten. Entsprechend basieren viele Überlegungen in der Kunstpädagogik auf der Annahme, dass der Umgang mit Kunst die Vermittlung von Fähigkeiten und Kompetenzen nach sich zieht, die besonders im Hinblick auf den medialen Alltag junger Menschen Bedeutung entfalten können (Bamford, 2007; Huber, 2003; Winner & Hetland, 2007). Welche Wirkungen, Konsequenzen und Funktionen tatsächlich die Wahrnehmung und Reflexion von Kunst begleiten, bleibt empirisch jedoch weitestgehend offen. So fehlt es in vielen Arbeiten an empirischen Belegen dafür, dass sich bei der Rezeption von Kunst tatsächlich besondere Bildungsprozesse entfalten können, die beispielsweise ein distinktives Wahrnehmen und Erkennen im Alltag begünstigen, wie es von verschiedenen Seiten ausgeführt wird (Bamford, 2007; Rittelmeyer, 2007). Trotz des Mangels an empirischen Untersuchungen zur Wahrnehmung von Kunst, fehlt es nicht an überzeugenden theoretischen Konzeptualisierungen eines Verständnisses von Kunst als Erkenntnismodus, der in Abgrenzung zum alltäglichen Modus der ständigen multimedialen Bereitschaft neue gedankliche Impulse und Einsichten ermöglicht und dem Begreifen von Formen und Inszenierungen dient. Die Beschäftigung mit Kunst steht diesen Überlegungen nach für das Erkennen von Subjektivität und Selektivität in bildlichen Darstellungen und das Entwickeln einer kritischen Betrachter-Position. Dabei wird davon ausgegangen, dass im Feld der Kunst nicht nur explizites, sondern vor allem auch implizites Wissen geschult wird. Folglich ist die Frage nach Untersuchungsmöglichkeiten von Wahrnehmungs-, Entscheidungs- und Handlungsdispositionen, die sich in intuitiven Entscheidungen und Urteilen widerspiegeln, aufzuwerfen.

## 2.2 Was bildet die Kunst?

Die Hoffnungen, die dem Bereich der Kunst entgegengebracht werden, sind vielfältig und resultieren oft in normativen Aussagen. Beispielsweise soll die kulturelle Bildung in den Bereichen Musik, Kunst und Theater sich förderlich für den Erwerb interkultureller Kompetenzen auswirken. Nach von Hentig (1969) könne der Kunstunterricht in diesem Bezug anderen Lehrbereichen als pädagogisches Modell dienen, da im Kunstunterricht von einer fast unendlichen Fülle an Ausdrucks-, Darstellungs- und Kommunikationsweisen ausgegangen werden kann. Nachdem sich viele Klassen durch ein Nebeneinander von verschiedenen Kulturen auszeichnen, wird der Schule oft die Rolle zuteil, bei der Integration jugendlicher Migranten auch als Vermittler sozialer Kompetenz zu fungieren. Insofern böten die künstlerischen Fächer mit ihrer Vielzahl an Ausdrucksmöglichkeiten eine ideale Basis, um diesen Kindern und Jugendlichen eine Stimme zu geben und sie individuell zu stärken (Efland, 1990). Oft werden in Argumentationen zum Nutzen der Kunst auch die Möglichkeiten des handwerklichen Arbeitens genannt, die künstlerische Tätigkeiten bieten. Kahrmann (2006) fügt dazu an, dass Hauptschulen „heute nur selten handwerkliche Schwerpunkte aufweisen, wobei

gerade die handwerkliche Tätigkeit oft das ausgraben kann, was im wissenschaftlich orientierten Unterricht verschüttet oder einfach durch die logische Reduktion im wahrsten Sinne des Wortes ‚übersehen‘ wurde“ (157). Der Ausübung gestalterischer Tätigkeiten wird neben der Schulung motorischer Fähigkeiten auch eine therapeutische Wirkung zugesprochen (Martini, 2004). Inwiefern dabei jedoch noch die Kunst im Zentrum steht, bleibt zu diskutieren. Martini (2004) führt dazu den Begriff der Gestaltungspädagogik ein und subsumiert darunter „alle Gestaltungsprozesse mit ästhetischen Medien [...], die einem (sozial-) pädagogischen Ziel dienen“ (59). Weiterhin stellt Martini (2004) fest, dass Gestaltungspädagogik Entwicklungsprozesse anregen und unterstützen, zu einem ganzheitlichen Personalisations- und Sozialisationsprozess beitragen sowie als Ausgleich in Defizit- und sozialen Problemsituationen fungieren kann. Die Konzentration auf handwerkliche Tätigkeiten kann Ausdauer und Konzentrationsfähigkeit trainieren und stellt durch die Fokussierung auf ein Medium einen Gegenpol zur ansonsten teilweise ständigen Parallelität im Mediengebrauch von Kindern und Jugendlichen dar. Fasst man diese Überlegungen zusammen bieten künstlerische Fächer und Fachbereiche nicht nur eine große Anzahl an individuellen Ausdrucksmöglichkeiten, sondern ermöglichen auch eine alternative Erschließung von Themen. Diese Schlussfolgerung wird auch von Tavin und Hausman (2004) gezogen. Tavin und Hausman (2004) analysieren, auf welche Art und Weise komplexe Themen, wie zum Beispiel Globalisierungsphänomene, in der zeitgenössischen Kunst reflektiert werden und legen dar, wie sich daran anschließend die Möglichkeit bietet, diese Themen mit einer Diskussion von Kunstwerken im Kunstunterricht zu behandeln. Durch die lebendige, bildliche Darstellung komplexer Themen im Bereich der Kunst würden die Sujets nach Tavin und Hausman (2004) fassbar werden und an Abstraktheit verlieren. Für Tavin und Hausman (2004) stellt der Kunstunterricht deshalb einen idealen Ort dar, um Themen in Diskussionen auszuweiten und die persönlichen Erfahrungen von Schülern und Studenten miteinzubeziehen. Im Einklang damit wird in einer Studie von Colman (2004) zum Thema „Net.art“ beschrieben, wie Studenten Kunst als etwas definieren, was sie zum Denken anregt. Der Wechsel zwischen passivem Wahrnehmen und aktivem Agieren von Schülern in künstlerischen Fächern kann wiederum eng auf den Selbstbildungsprozess von Individuen bezogen werden (Gärtner, 2008). Auch Duncum (2001) beschreibt das Kunst-Klassenzimmer deshalb als tragenden Ort für die Diskussion von Themen, die durch globale, kulturelle Entwicklungen aufgeworfen werden. Laut Tavin (2003) können Studenten durch das Vernetzen von kreativen Ausdrucksmöglichkeiten mit theoretischem Wissen, Alltagserfahrungen und gesellschaftlicher Kritik den Auswirkungen der Globalisierung produktiv nahe kommen und so gleichzeitig ein kritisches Selbstbild entwickeln. Obwohl sich ihre Theorien in erster Linie auf Studenten beziehen, betonen Tavin und Hausman (2004), dass ihre Überlegungen auch für Schüler, die Untersuchungsgruppe dieser Arbeit, zutreffend sind.

Während es an empirischen Untersuchungen zu einer Funktion von künstlerischen Bildern mangelt, wurde die Bedeutung medialer Bildern extensiv diskutiert und analysiert. Viele Untersuchungen propagieren den Aspekt eines Bedeutungsverlusts medialer Bilder. Entsprechend gibt Didi-Huberman (2006) zu Bedenken, dass mediale Bilder ihre Bedeutung verlieren können, indem bestimmte Dinge zu häufig gezeigt werden und das Wissen über bildliche Manipulationsmöglichkeiten steigt. „Wir leben in einem Zeitalter, in dem ein Riss durch unser Sehen verläuft. Weil die Nachrichten uns durch Multiplikation der Bilder *zu viel* geben, sind wir verleitet, *nichts* mehr von

dem zu glauben, was wir sehen und schließlich nichts mehr von dem sehen zu wollen, was wir vor Augen haben.” (Didi-Huberman, 2006: 303) Die vielfach diskutierte Bedeutung eines mediatisierten Alltags impliziert, dass die Medien in verschiedenen Lebensbereichen die Rolle von Institutionen und Einrichtungen übernommen haben und als fließende Konstrukte in den Alltag von Kindern und Jugendlichen integriert sind. Christa Maar (2006) führt daraus resultierende Konsequenzen aus, indem sie darauf hinweist, dass „weltweit eine Generation von jungen Menschen heran[wächst], für die Kommunikation und Wissensvermittlung über Bilder und elektronische Medien selbstverständlich ist, der aber bisher niemand die notwendige Kompetenz beibringt, wie man Bilder in der neuen Bilderwelt beurteilt” (11). Maar (2006) verweist damit auf zwei Gesichtspunkte: Zum einen betont sie die Selbstverständlichkeit mit der junge Menschen über Bilder Wissen akquirieren, zum anderen geht sie davon aus, dass diesen jungen Menschen die Kompetenz fehlt, diese Bilder selbst zu beurteilen und zu bewerten. Was dabei unter der Kompetenz, Bilder zu beurteilen und zu bewerten, verstanden wird, bleibt weitestgehend offen. Dennoch wird der zentrale Aspekt, die Notwendigkeit einer Reflexion des Umgangs junger Menschen mit Bildern und Bildlichkeiten, in den Überlegungen von Maar (2006) deutlich. Weiterhin stellt sich an diesem Punkt erneut die Frage, welche Relevanz in diesem Kontext der Kunst zugeschrieben werden kann. Welche Bedeutung kann zum Beispiel Werken zufallen, die bestimmte Erwartungshaltungen testen und Manipulationserfahrungen erkunden? Kann die künstlerische Perspektive Praxen der Bildbeurteilung und -bewertung schulen?

Nach Blohm (2004) ist der Kunstunterricht eine Disziplin, die sich zwischen verschiedenen Bezugsdisziplinen bewegt. Dies sei zum einen eine Qualität des Fachs, zum anderen aber auch ein schwer auszuhaltender Zustand (Blohm, 2004). So erfordern gerade mediale Bilder eine „Aneignung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Betrachtungsweisen, die je nach Bildkontext und Bild-Betrachter-Relation neu definiert oder gar erfunden werden müssen” (Blohm, 2004: 2). Der Kunstpädagogik kann laut Blohm (2004) die Rolle zuteilwerden, alltägliche Bildwahrnehmungsrhythmen zwecks einer genaueren Analyse von Einzelbildern zu unterbrechen. Besondere Aufmerksamkeit wird also der künstlerischen Perspektive zuteil und der Frage, in welchen Kontexten Kunst auftaucht und wie mit ihr umgegangen wird. Die Kommunikation über Kunst kann dabei verschiedene Aspekte ins Auge fassen: „Wer von Kunst spricht, bezieht sich demnach auf bestimmte Medien (Objekt, Gegenstand), eine ästhetische Vorentscheidung (Schönheit), eine Position im sozialen Umfeld (Zweckfreiheit), Kontexte von Institutionen (Museen), Vermittlungsleistungen (Botschaft), Erkenntnisfunktionen (Wahrheit), den Abgleich mit kunstgeschichtlicher Entwicklung (Innovation) oder der Wirklichkeit (Nachahmung) oder das Votum bestimmter Personen (Experten)” (Lüddemann, 2007: 21). Die Kunst kann also als Perspektive auf die Welt betrachtet werden, die sich zwar von anderen Perspektiven abgrenzt, aber auch mit diesen konkurriert, durch diese bedingt und von diesen beeinflusst wird. Besonders die Unterschiede der Kunst, die in Abgrenzung zu anderen Perspektiven beschrieben werden, verdienen daher verstärkte Aufmerksamkeit. Wird zum Beispiel von einer visuellen Prägung junger Menschen gesprochen, dann ist zu beachten, welchen Bildern Prägekraft zugesprochen wird und warum. Daher bietet es sich an, besonderes Augenmerk auf Wechselwirkungen beziehungsweise Parallelitäten von Kunstwahrnehmung und anderen Wahrnehmungssituationen zu legen. An welchen Stellen

werden Unterschiede verschiedener Rezeptionssituationen thematisiert und woran werden diese Unterschiede festgemacht? Während sich künstlerische Bilder sowohl in ihrer Funktion als auch in ihrer Form von alltäglichen Bildern zu unterscheiden scheinen, gilt es zu untersuchen, mit welchen Folgen sich diese Unterscheidung empirisch manifestiert. Rittelmeyer (2007) beschreibt, wie sich Maximilian Moser der Frage nach unterschiedlichen Wahrnehmungskontexten mit EKG-Aufzeichnungen genähert hat. Moser untersuchte verschiedene Funktionen des vegetativen Systems (Atmung, Puls, Blutdruck etc.), um herauszufinden, welchen Belastungen Schüler während des Tages unterliegen. Fernsehen und Bildschirmspiele identifiziert er dabei als Dauerbelastungen, die eine wirkliche Rhythmisierung und Harmonisierung des Körpers bei übermäßigem Gebrauch unmöglich machen und deshalb eine Regeneration des Körpers verhindern. Rittelmeyer (2007) verweist darauf, dass Mosers Forschung zeigt, dass Schüler in der Regel dem Gefühl unterliegen, in der Schule mit mehr Stress konfrontiert zu sein, als vor dem Fernseher. In physiologischer Hinsicht gelte jedoch genau das Gegenteil. Die Kinder seien sich der medialen Belastung also nicht bewusst. Rittelmeyer (2007) versteht unter der „Rapid-fire Culture“, in der sich junge Menschen bewegen, „die Dauerberieselung mit Musik in Restaurants und Kaufhäusern, die suggestive und ‚laute‘ Werbung, die aggressive Gestaltung von Spielzeug, die Dauerevaluation der Schulleistungen [...], die Flut von ikonographisch grellen und häufig brutalen Magazinen für Kinder und Jugendliche, das ‚multiple screen entertainment‘ im Fernsehen, auf DVDs und an Heimcomputern, die dröhnende Disco“ (53). Außerdem glaubt Rittelmeyer (2007), dass Schnittechniken und Kameraführung einen Wechsel der visuellen Aufmerksamkeit diktieren und betont in diesem Zusammenhang, dass dies zwangsläufig zu einer Minderung kreativer kognitiver Akte führe, da es nur sehr reduziert möglich sei, eigene Sichtweisen, Gedanken und kritische Distanzierungen anzubringen.

Die dargelegten Positionen werfen eine Reihe von Fragen auf. Zunächst stellt sich die grundlegende Frage nach den Bedingungen einer Gegenüberstellung von Kunstwahrnehmung und anderen Wahrnehmungssituationen. Weiterhin ist zu klären, inwiefern es sinnvoll ist, Entwicklungen von Kunst und Kunstbegriff in Kontext zu Entwicklungen in anderen gesellschaftlichen Bereichen zu setzen. Zuletzt ist die Frage zu stellen, wie die Kunst auf eine sich im Wandel befindende Gesellschaft reagiert und welche Sozialität sie dabei entfaltet. Diese Fragen sollen den Rahmen zu Überlegungen zur Wahrnehmung von Körperlichkeit in der Kunst bilden.

Die Wahrnehmung von Körperlichkeit in Kunstwerken  
Eine interdisziplinäre Untersuchung zur Funktion von  
Kunst

Vedder, A.

2014, XII, 210 S. 1 Abb., Softcover

ISBN: 978-3-658-06232-3