

- Niehoff, Rolf: Bildkompetenz. Begriffsklärung, Diskussionsstand und Probleme. Im vorliegenden Band. München 2006
- Otto, Gunter/Otto, Maria: Ästhetisches Verhalten. KUNST+UNTERRICHT, Heft 107/1986
- Otto, Gunter: Lehren und Lernen zwischen Didaktik und Ästhetik. 3 Bde. Velber 1988
- Peez, Georg: Ästhetische Erziehung. In: Fachlexikon der sozialen Arbeit. Frankfurt am Main 2002
- Rötzer Florian: Inszenierung von Aufmerksamkeitsfallen. Ästhetik in der Informationsgesellschaft. In Kunstforum International 148/1999
- Sachs-Hombach, Klaus: Konzeptionelle Rahmenüberlegungen zur interdisziplinären Bildwissenschaft. In: Sachs-Hombach, Klaus (Hg.): Bildwissenschaft, Disziplinen, Themen, Methoden. Frankfurt am Main 2005
- Seel, Martin: Die Kunst der Entzweiung. Zum Begriff der ästhetischen Rationalität. Frankfurt am Main 1985
- Selle, Gert: Experiment Ästhetische Bildung. Reinbek bei Hamburg 1990
- Sowa, Hubert: Ästhetische Vision und Sinn für das Tunliche: Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem. Im vorliegenden Band. München 2006
- Ulfig, Alexander: Lexikon der philosophischen Begriffe. Wiesbaden 1999
- Welsch, Wolfgang: Aisthesis: Grundzüge und Perspektiven der Aristotelischen Sinneslehre. Stuttgart 1987
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisierungsprozesse. Phänomene, Unterscheidungen, Perspektiven. In: Welsch, Wolfgang: Grenzgänge der Ästhetik. Stuttgart 1996
- Wichelhaus, Barbara: Zur kompensatorischen Funktion ästhetischer Erziehung im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT 191/1995
- Wittgenstein, Ludwig: Tractatus logico-philosophicus. Werkausgabe. Bd. 1. Frankfurt am Main 1984

2.1.4 Gestaltungskompetenz

Begriffsklärung und Beispielfelder

Alexander Glas/Hubert Sowa

»Gestaltung« ist ein Begriff, der nicht auf substanziale Bindung an »Kunst« eingeschränkt ist, sondern sich durchaus auch auf Naturformen und den kompletten Bereich des technisch-poietischen Herstellens bezieht. Schon in der Goethezeit rückte der Begriff – übrigens fast synonym mit »Bildung« verwendet – ins Zentrum der Natur- und Kunsttheorie und wurde später vor allem unter dem Eindruck der »Gestalttheorie« des frühen 20. Jahrhunderts als Leitbegriff ins Begründungsgefüge auch der Kunstlehren aufgenommen.

Unter dem Begriff der »Gestaltungslehre« treten – etwa im Bauhaus und in der Nachfolge der dort installierten »Grundlehre« – solche Lehrgefüge auf, die beanspruchen, die übergreifenden und gleichsam universellen Gesetze der Werkpoiesis oder des »Bildnerischen« in methodischer Form zu vermitteln – vor jeder Unterscheidung in die einzelnen bildnerischen Gattungen und auch vor der Unterscheidung der »freien« und der »angewandten« Kunst. Solche Gestaltungslehren (vgl. etwa Klee, Kandinsky, später auch Tritten, Pfennig oder Meyers) behandelten allgemeine, kulturell elaborierte *Regelwerke der Formorganisation* im Bereich des Visuellen, tendenziell aber sogar über das Visuelle hinausgreifend z. B. in den Bereich der Sprache oder der Musik. In der künstlerischen Ausbildung an Kunstakademien und Kunsthochschulen bestimmten und bestimmen häufig noch immer Gestaltungslehren die künstlerische »Grundlehre«, die der engeren und eigentlichen künstlerischen Lehre vorgelagert ist (vgl. Sowa 1995).

Intensiv wurde der Gestalt- und Gestaltungsbegriff auch in den Kunstwissenschaften diskutiert, wo er etwa bei dem phänomenologisch orientierten Kunsthistoriker Kurt Badt in einem emphatischen Sinne auftritt, der neben den rein formalen Aspekten auch den Inhalt von Bildwerken einbegreift und im Grunde auch wertende Einschlüsse hat. So spricht Badt etwa angesichts eines Werkes von Jan Vermeer davon, dass ein hochrangiges Kunstwerk eine in einem hohen Maße *organisierte Ganzheit* sei, was bei jeder Interpretation zu berücksichtigen sei: »Eine richtige Interpretation wäre diejenige, welche ein Kunstwerk, ohne irgendwelche der seine Ganzheit konstituierenden Teile auslassen zu müssen, als Darstellung eines inneren, folgerichtigen Zusammenhanges begreift und verständlich macht. Denn: dessen Ordnungsprinzip allein ist die Wahrheit [...]« (Badt 1961, S. 54).

Der Kunsthistoriker Max Imdahl meint offenbar dasselbe, wenn er von einem »komplexe(n), in sich notwendige[n] und ganzheitsstiftende[n] Relationsgefüge« spricht (Im-

dahl 1996, Bd. 3, S. 532) – eine prägnante Definition eines qualitativ und wertend orientierten Gestaltungsbegriffes, die sich nicht nur auf Bilder bezieht, sondern Plastiken, Bauten, zwei- und dreidimensionale Designobjekte ebenso mittreffen kann wie Landschaftsgärten, Rauminszenierungen, Rituale usw. Darüber hinaus scheint sich möglicherweise auch die Übertragbarkeit des Begriffs in Bereiche der sozialen und ethischen Praxis (z. B. Politik, Lebensgestaltung usw.) anzudeuten.

Die hier erkennbaren konstitutiven Elemente eines »starken« und auch eine hohe semantische Dichte einschließenden Gestaltungsbegriffs sind vor allem das *Ganze* und die *Teile* – die *Mannigfalt* und die *Einheit* (Kant), die in einem Verhältnis der restlosen und durchgängigen formalen und inhaltlichen *Organisiertheit* stehen (vgl. die entsprechende Definition des Bildhauers Lothar Fischer, der von Seiten des Künstlers den Begriff der Gestaltung ebenfalls im Sinne einer durchgängigen bildsprachlichen Organisiertheit fasst und ihn ganz im Sinne der Tradition synonym mit dem des »Bildens« benutzt – vgl. Fischer 2004, S. 190 ff.).

Damit erfasst dieser Begriff einerseits die »Syntax« von Formgebilden im Allgemeinen, andererseits natürlich in besonderem Maße – also in ästhetisch wertender Auszeichnung – die Gestaltungen der autonomen Kunst mit ihrer besonderen *Gestalthöhe* und *Gestaltichte* (vgl. hierzu beispielhaft die klärenden Unterscheidungen bei Imdahl 1988). Dass das in den Augen Badts das »große« Kunstwerk auszeichnende Ordnungsprinzip der »Gestaltung« natürlich auch übertragbar ist auf funktionale »Gestaltungen« etwa im Bereich des Designs oder der Architektur, ist evident.

Im Hinblick auf ihre Gestalthöhe und Gestaltichte und ihre hohe formale wie inhaltliche Organisiertheit sind historisch und funktional ganz verschiedene Gebilde vergleichbar – z. B. etwa die Kathedrale von Chartres und Corbusiers Kirchenbau von Ronchamp, Tizians »Bacchanal« und Henri Cartier-Bressons Fotografien, Polyklets »Doriphoros« und Brancusis »Vogel im Raum«. Allerdings ist es fragwürdig, ob »Ordnungsprinzipien« der Gestaltung auch gleichsam als ein abgelöstes formales Destillat greifbar sind, wie es etwa solch formalistischen Gestaltungslehren des »Bildnerischen« suggerieren wie sie z. B. Tritten (1975) oder Matthaui (1975) vorgelegt haben, oder ob von den Formqualitäten der Gestalt nun in engem Zusammenhang zum Inhalt, der sich in der Gestalt zeigt, gesprochen werden kann (vgl. Regel/Schulz 2001, S. 46 f.).

Im Zuge der in den 1970er Jahren formulierten kunstpädagogischen Kritik an den »formalistischen« Gestaltungslehren des »Kunstunterrichts« geriet die Vermittlung dezidiert gestalterischer Fertigkeiten vielfach in den Verdacht, von substanziellen inhaltlichen Dimensionen und originär ästhetischen Erfahrungsqualitäten abzulenken oder gar ein Konstrukt ohne jeden Wahrheitswert zu sein (vgl. vor allem Giffhorns paradigmatische Kritik des »bildnerischen Denkens« – Giffhorn 1972, S. 89 ff.). Zudem trug die gleichzeitig forcierte »Konzeptualisierung« der aktuellen Avantgardekunst dazu bei, dass das »Gestalterische« als eine nicht notwendige oder zumindest minderrangige Qualität des

»Künstlerischen« angesehen wurde, was vor allem in bestimmten Formen der stark an aktueller Kunst orientierten Kunstpädagogik zu einem Niedergang der gestalterischen Intensität und auch zu einer Geringschätzung technischer und medienspezifischer Qualitäten führte – bevor dann später unter »postmodernem« Vorzeichen Gestaltungsverfahren von Design und Architektur wieder in die Avantgardekunst implementiert wurden, gleichsam als fremde Anleihen oder als Zitat.

Erst in jüngerer Zeit drängten kunstpädagogische Autoren wie Carl-Peter Buschkühle unseres Erachtens zu Recht wieder darauf, »Gestaltung« als zentrales kunstpädagogisches Aufgabenfeld zu rehabilitieren (vgl. Buschkühle 2002 u. 2005) – ohne dass diese Forderung allerdings durch überzeugende Praxisbeispiele schon hinreichend belegt worden wäre (vgl. hierzu das genau in dieser Hinsicht defizitäre und gerade kontraproduktive Heft von KUNST+UNTERRICHT 295/2005).

Präziser gelingt es der vom Autorenteam Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch verfassten »Kunstdidaktik« (2004), klar und zutreffend vier zentrale Großfelder der kunstpädagogisch relevanten Gestaltungskompetenz benennen: Das Bild, den Raum, die Foto- und Videografie und die digitalen Medien (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch, S. 114 ff.).

In Vergleichung mit der Diskussion um allgemeine »Bildkompetenz« (siehe die Beiträge im vorliegenden Band) – die eine völlig andere historische und disziplinäre Genese hat und mit einer anderen Begrifflichkeit arbeitet – würde der Gesichtspunkt der »Gestaltung« einerseits eine Ausweitung, andererseits aber eine spezifizierende Einengung und Präzisierung und zugleich die Einführung einer wertenden und unterscheidenden Kategorie bedeuten. Die Klärung der Frage, in welchem näheren Zusammenhang »Bildkompetenz« und »Gestaltungskompetenz« stehen, kann hier nicht geleistet werden. Sie ist ein Desiderat künftiger kunstpädagogischer Begründungsarbeit.

Pädagogische Dimensionen der Gestaltungskompetenz

»Gestaltung« ist eine spezifische und höherrangige Formqualität der handwerklich-technischen Hervorbringung. Gestalterische Kompetenzen sind produktive Kompetenzen. Sie setzen technische Kompetenzen voraus und zeigen eine elaboriertere Kompetenzstufe des »Produzierens« an, die auch ästhetische und geistige Momente einschließt oder sie doch wenigstens ermöglicht und ihnen ein Fundament gibt. Nicht notwendig verbinden sich Gestaltungskompetenzen mit »Kunst«, schon gar nicht mit »autonomer« Kunst. Doch kann umgekehrt gesagt werden, dass Kunstwerke bis in die jüngste Vergangenheit in ausgezeichneter Weise handwerkliche, technische und gestalterische Qualitäten an den Tag legten und ohne diese nicht denkbar waren – erst die »konzeptuelle« Kunst nach Duchamp hat in dieser Hinsicht eine Differenz vollzogen (vgl. näher Sowa 2006 b).

Begreift man das von der Kunstpädagogik zu besorgende Kompetenzfeld als einen organisierten Stufenbau, so lägen die gestalterischen Kompetenzen »oberhalb« der handwerklich-technischen, aber noch »unterhalb« der ästhetischen und künstlerischen Kompetenzen im engen Sinn. In diesem Stufenbau sind allerdings die »unteren« Stufen unerlässliche »Basisbedingungen« der oberen – sofern denn diese wirklich die finale Perspektive bilden, was keineswegs unumstritten ist.

Um hier nun wenigstens fünf Anmerkungen zum Feld der »Gestaltungskompetenzen« zu formulieren:

- Gestaltungskompetenzen sind nur auf der Basis handwerklich-technischer Betätigung zu entwickeln. Sie weisen aber in »höherstufige« Dimensionen, die mit den Begriffen Darstellung, Ästhetik, Kunst, Geist, Spiritualität bezeichnet werden können. All diese höherstufigen Dimensionen von »Gestaltung«, die in einer richtig strukturierten kunstpädagogischen Arbeit erweiternd ins Spiel gebracht werden, kommen darin überein, dass sie das Betätigungsfeld der *Urteilkraft* sind, die sich mit dem Begriff der »Gestaltung« integral verbindet. Um die Einübung der Urteilkraft geht es in aller pädagogischen Thematisierung von Gestaltungsarbeit – aufsteigend von der einfachsten Handwerksarbeit bis ins Feld des entwerfenden und realisierenden Denkens hinein (vgl. hierzu Buschkühle 2002). Gestaltungskompetenzen entwickeln sich in mimetischer Beziehung auf Vorbilder (vgl. Legler 1995) ebenso wie durch Versuch und Irrtum, durch ästhetische Erfahrung und Reflexion, durch kommunikative Beurteilungsprozesse usw. – in jedem Falle aber im Bereich der Poiesis und der Praxis.
- Gestaltungsqualitäten bauen sich wie die ihnen entsprechenden Gestaltungskompetenzen graduell auf – sowohl in quantitativer wie in qualitativer Hinsicht. Es gibt niedrigere und höhere Gestaltkomplexität und -dichte, es gibt niedrigere und höhere Grade gestalthafter Schlüssigkeit und Integration. Bloße additive Ordnungen und rein topisch-kartografische Ordnungsverfahren sind demnach weniger komplex und intensiv organisiert als subordinierende und integrative. Entsprechend gibt es auch in der kunstpädagogischen Gestaltungsarbeit ein Aufsteigen von niedrigeren zu höheren Organisationsverfahren, wobei jeweils die kulturellen Standards gemessen werden an den qualitativ höchstmöglichen Organisationsgraden. Dass sich die auf diese Gestaltungsordnungen beziehenden Gestaltungskompetenzen stufenweise aufzubauen haben, ist etwa im Bereich der räumlichen Bildorganisation in der Kunstpädagogik seit langem unumstritten und ist auch in entsprechenden Formulierungen in vielen Lehr- und Bildungsplänen seit langem Praxis. Hier sind viele der verbreiteten Bildungspläne keineswegs zu kritisieren oder zu revidieren – aber vielleicht ist es notwendiger, sich die Stufen und vor allem auch die Ziele dieser pädagogischen Aufbauarbeit deutlicher bewusst und sich ihre Einhaltung in der Praxis zur klareren Regel zu machen.
- »Gestaltung« geht in jedem Fall über bloße Darstellung und über bloßen Ausdruck hinaus. Gestaltungskompetenzen setzen zwar bei Bedürfnissen der Darstellung und des Ausdrucks an, beruhen aber auf der Disziplinierung und Kultivierung dieser Be-

dürfnisse, in gewissem Sinne auch auf der Brechung von deren Unmittelbarkeit. Im Unterschied zu bloß subjektzentrierten Ansätzen bringt das perspektivische Bildungsziel der Gestaltungskompetenz einen intersubjektiven und kulturellen Faktor ins Spiel – vergleichbar mit der Spracherziehung im muttersprachlichen Unterricht. Gestaltung ist wesentlich *mehr* als nur subjektive Artikulation oder subjektiver Ausdruck. Die sich hierbei herstellende Differenz ist ein wesentlicher und spezifischer Aspekt kunstpädagogischer Zielsetzungen und »Standards«. Im organisierten Aufbau von Gestaltungskompetenz strebt Kunstpädagogik in eine Sphäre des Allgemeinen und Verbindlichen, nicht nur zum Zwecke effektiverer Mitteilung, sondern auch um der damit verbundenen geistigen Auseinandersetzungen und Qualitäten willen. Dies muss nicht mit »Kunst« im autonomen Sinne zu tun haben, sondern auch schon in zweckgebundenen Gestaltungsprozessen sind dieser geistige Anspruch und seine Verbindlichkeit wirksam.

- »Gestaltung« ist fokussiert auf Produkte – nämlich »Gestaltungen«. Wiewohl diese Produkte nur aus Prozessen resultieren, sind letztere doch jenen final/hierarchisch zugeordnet. Umgekehrt sind natürlich Gestaltungen als Produkte »eingebettet« in Praxisprozesse der Herstellung wie der Rezeption (vgl. zum komplexen Verhältnis näher Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 123 ff.). In der kunstpädagogischen Organisation von Gestaltungsprozessen kann gelernt werden, Tätigkeiten räumlich-zeitlich zu organisieren und zu strukturieren – vom Konzept bis zur Verwirklichung. Komplexere Gestaltungen erfordern komplexere Planungs- und Ausführungsprozesse. Konzentration, Intensität, Durchhaltevermögen, Übersicht usw. sind Fähigkeiten und Tugenden, die in Gestaltungsprozessen explizit und implizit gelernt werden können – und zwar gestuft nach Quantität und Qualität. Dass dem auch eine »innere« Seite ästhetischer Empfindungen und Erfahrungen entspricht, ist zwar klar, aber effektiv beurteilbar ist vor allem die »objektive« Erscheinung von Prozessen und Produkten (vgl. hierzu Peez 2004 b).
- Es muss davon ausgegangen werden, dass »das Gestalterische« nur in seiner konkreten Verwirklichung zu thematisieren ist – also in seiner Verbindung mit konkreten handwerklichen »Techniken« bzw. konkreten medialen Feldern oder Gestaltungsgattungen, aber auch mit konkreten Inhalten. Was allein die *technische* Seite betrifft, ist ein graduell gestufter Aufbau des technischen Lernens und die Beschreibung verschiedener Niveaustufen nicht nur möglich, sondern es ist gerade für technische Lernprozesse und Kompetenzen ganz entscheidend, dass sie sich organisch aufbauend entwickeln. Das ist nicht nur beim Klavierspielen und Schreineren so, sondern auch beim Zeichnen, plastischen Bilden und Fotografieren. Ähnlich aber entfaltet sich auch die *inhaltliche* Komplexität und Reichweite gestalterischer Prozesse in stufenmäßigem Aufbau. Die sich-entwickelnde gestalterische Kompetenz und die inhaltlichen und geistigen Potenziale von Darstellungsprozessen stehen in engem Zusammenhang: Komplexere »Aussagen« und komplexere Gestaltungen bedingen einander.

Die im Folgenden thematisierten Gestaltungsfelder sind unseres Erachtens paradigmatische, d. h. irreduzible und notwendige Bestandteile jedes allgemeinbildenden »Kunstunterrichts« und haben insofern in die Definition von »kunstpädagogischen Standards« einzugehen: Flächengestaltung – Raumgestaltung und – in beides hineinspielend und dennoch spezifisch different – mediale Gestaltung (die »älteren« wie die »neuen« Medien einbegreifend).

Dass kunstpädagogische Arbeit sich notwendigerweise gleich intensiv auf all diesen Gebieten zu betätigen hat, dass mithin keines dieser Gebiete exemplarisch für die anderen stehen und diese gleichsam vertreten oder ersetzen kann, war lange Zeit Gemeingut, droht aber in den letzten Jahren mitunter aus dem disziplinären Bewusstsein zu verschwinden. Deswegen sei diese »Trias« eines gestaltungszentrierten kunstpädagogischen Ansatzes hier eigens thematisiert.

Paradigma Zeichnung: Flächendarstellung und Flächenkonstruktion

Die Kulturtechnik der *Zeichnung* ist von grundlegender und durchgängiger Bedeutung für die gesamte schulische Arbeit und ist unverzichtbare Basis und Ausgangsebene für unterschiedliche Lernprozesse. Das Fach Kunst tritt für die Nutzung des Mediums Zeichnung als grundlegende Form der produktiven Weltaneignung ein. Sinnvolle »Standards« des Faches Kunst sollten dazu allerdings lediglich eine Empfehlung aussprechen, ohne z. B. auf die Frage nach dem »Wie« – »Wie soll gezeichnet werden?« – nähere oder gar bindende Hinweise zu geben.

Eine der entscheidenden Eigenschaften der Zeichnung ist ihre Unmittelbarkeit und ihre Nutzung im spontanen Zugriff. Doch ist sie zugleich streng strukturiert, weist präzise semiotische, syntaktische und pragmatische Relationen auf, ist eine hochgradig komplexe und präzise rationale wie emotionale Übersetzungsleistung im Wechselspiel zwischen Auge-Hirn und Hand (vgl. Huber 1996 u. 2006, im vorliegenden Band, S. 39 ff.). In manchen dieser Hinsichten ist sie mit dem sprachlichen Weltverhältnis vergleichbar, mit dem sie auch in enger Korrespondenz und Verwandtschaft steht.

Zeichnungen geben allgemeine menschliche Grunderfahrungen wieder: Affekt und Ratio, Einsichten und Weltsichten, Wahrnehmung, Erinnerung und Erwartung, die Bestimmung des Ichs gegenüber der Außenwelt, topologische, diskursive, analytische, reflexive, axiologische und ästhetische Aneignungsweisen von Wirklichkeit. In allen Spielarten zeigt sich zugleich mit der erkennenden Funktion eine gedanklich reflexive Haltung (Lehnerer 1995).

Mit der Tätigkeit der Sinne und der Übersetzung in eine Bildsprache beginnt eine hochstufige gedankliche Leistung. Vor diesem Hintergrund können die Schülerinnen

und Schüler die vielfältigen Möglichkeiten der zeichnerischen Darstellung erkennen, das Medium als gestaltendes, reflektierendes, kommunizierendes und darüber hinaus auch als Mittel des Zugangs zum Erkennen und Begreifen der Wirklichkeit kennen und nutzen lernen.

Zeichnen ist nicht nur ein rezeptiver Akt des Erkennens, es ist auch eine synthetisch konstruktive Aktivität, ist als eigener konstruktiver/schöpferischer Prozess zu verstehen. In der ausgeführten Zeichnung etabliert sich eine selbstständige mediale Bildwirklichkeit, die mit anderen Darstellungs- und Ausdruckssystemen wie der verbalen oder körperlichen Sprache verglichen und in Übersetzungsverhältnisse gebracht werden kann.

In Lernprozessen kann die Zeichnung u. a. für die Klärung folgender Aufgabenfelder herangezogen werden: Zum einen ist die Zeichnung ein geistig anspruchsvoller Übersetzungsprozess von der vollsinnigen räumlich-zeitlichen Weltwahrnehmung in die flächenhafte Abstraktion – eine ordnend interpretierende und gestalthafte Strukturzusammenhänge sichtbar machende Niederschrift im Prozess des Erkundens der sichtbaren Wirklichkeit, unterscheidendes Begreifen, Ordnen, Erklären und Verstehen von Dingen und Dingzusammenhängen in ihrer gestalthaften Organisiertheit (vgl. hierzu Huber 1996 u. 2006, im vorliegenden Band, S. 39 ff., Mittlmeier/Nürnberg 2004, Schubert 2006), zum anderen entwerfende und deutende Bestandsaufnahme bei der Objektivierung eigener Ideen und Vorstellungen (vgl. Lehnerer 1994).

Im produktiven Umgang mit dem Medium Zeichnung entwickeln Schüler selbstständig Methoden und Arbeitstechniken zur Realisierung ihrer Vorhaben. Je nach Alter und Entwicklungsstand sind die unterschiedlichen Intentionen der Realitätserfahrung und -erkenntnis zu berücksichtigen und zu fördern. Kinder und Jugendliche verfügen über ein unterschiedliches zeichnerisches Grundlagenwissen, das es individuell zu fördern gilt.

Fachliche Unterstützung ist notwendig bei der Suche nach geeigneten Realisierungshilfen und der Erweiterung des eigenen Darstellungsrepertoires. Dies gilt sowohl bei der Nutzung der Zeichnung für die Niederschrift von Vorstellungen und Ideen als auch bei allen Formen von Erkundungen der Wirklichkeit. Bei letzteren ist die Zeichnung als klärendes, ordnendes und in Einzelaspekte gliederndes Verfahren einer komplexen Realität durchdringung und -aneignung zu vermitteln.

Je nach Entwicklungsstand lernen Kinder und Jugendliche die Gegebenheiten zu beobachten und untersuchend zeichnerisch zu ergründen. Bei Jugendlichen gehören dazu u. a. auch die Wiedergabe sichtbarer und tastbarer Eigenschaften von Oberflächen, von Licht und Schatten und die räumlich-perspektivische Disposition von Objekten. Hier schließt sich auch der ganze Bereich der Malerei an als eine komplexere Flächenkunst, in der auch die Farbe hinzutritt, die natürlich in sich ein zusätzliches weites Feld bildet.

Paradigma körperhafte Form: Räumlich-plastische Darstellung und Konstruktion

Anders als die Bildgestaltung, die ihrem Wesen nach im Bereich der Virtualität, des *Scheins* angesiedelt ist, ist die körperhaft-räumliche Gestaltung immer auch eine Gestaltung von körperhafter *Wirklichkeit*, die in Bezug tritt zum körperlich-wirklichen Handeln. Deswegen sind *räumlich-plastische* Darstellungs- und Konstruktionsprozesse von fundamental differenter Art. Obgleich sie seit den frühen Anfängen ein substantieller Bestandteil schulischer Kunstpädagogik gewesen sind, werden sie doch in ihrer Bedeutung und pädagogischen Tragweite nicht überall gleich hoch eingeschätzt, oft sogar ausgesprochen gering geschätzt – nicht zuletzt unter dem zunehmend erdrückenden kulturellen Übergewicht medialer Repräsentation (vgl. Müller/Eberle/Gross/Rentschler 2003).

Dazu mag die »konzeptuelle« Entwicklung eines kleinen Segmentes der neueren Kunst mit ihrer Abwertung handwerklicher Prozesse beigetragen haben. In umfassenden Feldern der angewandten Kunst – voran Architektur und Design – steht hingegen das räumlich-plastische Denken und Gestalten in höchstem Rang. Das Fach »Kunst« an der allgemeinbildenden Schule hat hier eine wichtige vorbereitende Ausbildungsfunktion für ganze Berufsfelder – ganz besonders nach dem weitgehenden Wegfall der Fächer »Technik« und »Werken«.

Räumlich-plastische Darstellungs- und Konstruktionsprozesse weisen nicht nur einen ganz anderen Bezug zu Körperlichkeit und Sinnlichkeit auf als zweidimensionale Bildprozesse, sondern sie implizieren ein komplett anderes Übersetzungs- und gestalterisches Sprachsystem. Wiewohl sie – wie die Zeichnung/Malerei und die mediale Darstellung – zum weiten Feld der »Bildlichkeit« gehören, scheinen sie es doch mit einer ganz anderen Art von Bildlichkeit zu tun zu haben, einer Bildlichkeit nämlich, die primär von einem differenzierten Körper- und Raumdenken abgeleitet ist (vgl. Peters 1996, Grünewald 1999, Becker 2000 u. 2003, Eiglsperger 2001, Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 140 ff., Sowa 2006 a).

Anders als in den zweidimensionalen Bildsprachen geht es im dreidimensionalen Darstellen und Konstruieren – auch in der sozialen/kulturellen »Raumgestaltung« (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 144) – um Allansichtigkeit, die sukzessive erfahren, übersetzt und schließlich zur gestalthaften Körperform synthetisiert wird. Die Primärerfahrungen des Berührens, Tastens, Greifens, aber auch des (Ver-)Formens, Zusammensetzens usw. werden paradigmatisch über die Hand und den Greifapparat vermittelt (vgl. Grunwald/Beyer 2001). Dabei geht es um die Erfahrung von Grundverhältnissen *organisierter Körperlichkeit*, die im plastischen Gestalten als Grundbild von *körperhafter Ganzheit* und *Integrität* erworben und verstärkt wird und als Paradigma von »Identität« befestigt wird.

Obwohl er mit dem Auge und auch mit der Sprache in einem vielschichtigen Vermittlungsverhältnis steht, fordert der taktile-haptische Nahsinn doch eine wesentlich stär-

kere Referenz auf die Material- und Körpererfahrung und wesentlich komplexere Vorstellungsleistungen ein als das visuell-flächenhafte Bildverhalten.

Vom einfachen »plastischen« Kneten und Formen über das Basteln, technische Konstruieren und Bauen (vgl. Ziegler 2005, Mandt 2005, Kälberer 2005) bis hin zum Entwerfen und Gestalten von Räumen und Ambientes im lebensweltlichen, landschaftlichen und auch kulturellen Bereich reicht die Skala kunstpädagogischer Arbeitsfelder im Felde des Körperlich-Räumlichen. Nicht zuletzt gehört auch das performativ-szenische Spiel zum körperlich-räumlichen Gestalten (vgl. Hentschel 2000, Fischer-Lichte 2001, Lange 2002, Czerny 2004, Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Rooch 2004, S. 140 ff.).

Alein schon ein Blick auf die Fülle der hier sich andeutenden gesellschaftlich verbreiteten Tätigkeits- und Berufsfelder belegt, dass dieser Praxisbereich im Rahmen des Projektes der »allgemeinen« Bildung nicht vernachlässigt werden darf. Dass natürlich die herausragenden dreidimensionalen Gestaltungen der »freien« und »angewandten« Kunst hochrelevante exemplarische Orientierungen und Qualitätsmaßstäbe bereitstellen, wird wohl kaum bestritten werden. Doch geht es in der Kunstpädagogik auch »diesseits« solcher kultureller Sonderleistungen um die ganz »normale« Dimension körperhaft-räumlichen Herstellens und Gestaltens.

Eine ganz andere und ebenso wichtige Frage ist die, welchen Beitrag die haptisch-taktile und die räumlich-imaginative Kompetenzbildung mit ihren komplexen Übersetzungs- und Abstraktionsleistungen zur geistigen Weltaneignung insgesamt, auch zur sprachlichen Weltaneignung leisten, welche Spezifik und Differenzen sie einbringen.

Hier die effektive Vermittlung von altersmäßig sinnvoll gestuften gestalterischen Basiskompetenzen und die allgemeine Sicherung von »Standards« einzufordern, heißt auf der allseitigen Bildung – hier im wahrsten Sinne: von Kopf und Hand – zu bestehen und damit einer breiten Entfaltung von Fähigkeiten und Fertigkeiten im Schulsystem den Weg offen zu halten, nicht zuletzt auch im Blick auf das riesige Feld von Berufsfeldern mit »handgreiflich«-stofflicher Basis.

Paradigma Apparat: Technisch-mediale Darstellungssysteme und Konstruktionen

Obwohl mediales Gestalten in vieler Hinsicht vor allem mit allgemeinen Bildgestaltungskompetenzen zu tun hat, erstreckt es sich doch auch in Bereiche, die durchaus als eigen anzusehen sind. Mediales Gestalten ist mehr als bloße Medienpraxis, auch mehr als bloße Medienanalyse. Unter dem Gesichtspunkt kunstpädagogischer Standards fordert mediale Gestaltungskompetenz ein qualitatives »Mehr« ein – über die bloße handwerklich-technische Handhabung und Beherrschung hinausgehend, aber auch über den bloßen kommunikativ-praktischen Umgang, wie er etwa vorrangig in *medienpädagogischen* Kompetenzfeldern thematisiert wird (Niesyto 2003).

In Unterscheidung von all den vielen medienpädagogischen Perspektiven und Verfahren, die in vielen verschiedenen Fächern zum Tragen kommen – ob in Deutsch, Sozialkunde, Musik, Religion oder Sport usw., im Unterschied aber auch zur technischen, rechtlichen, politischen usw. Thematisierung der Medien – liegen die Eigenheiten und die Stärken *kunstpädagogischer Medienarbeit*

- in der methodischen Entwicklung *gestalterischer Kompetenzen* im produktiven wie rezeptiven Bereich,
- im vorrangig *handlungsbezogen-praktischen* und *gestalterisch qualifizierten* Zugriff auf Apparate,
- in der *Kombination* und *Integration* neuer Medien und konventionell handwerklicher Gestaltungsverfahren,
- in der vorrangigen Thematisierung der *Schnittstellen zur Realität*,
- in der vorrangig *künstlerisch-ästhetischen Thematisierung* der Medien.

In der kunstpädagogisch-gestalterischen Thematisierung der Medien wird einerseits deren Analogisierung normaler handwerklich-darstellerischer Praxis sichtbar, andererseits aber auch die spezifische Differenz der apparativ-medialen Sphäre *als solcher* (vgl. hierzu Boysen-Stern 2002, Blum-Pfingstl 2003 a/b, Kirschenmann 2003).

Paradigmatisch lässt sich dies an der Fotografie erläutern: Während die Zeichnung als spontane Niederschrift in einem unmittelbar korrespondierenden Weltverhältnis betrachtet werden kann, ist der mediale Apparat »Fotografie« als selbsttätig registrierendes und technisch determiniertes Zwischenglied in der Interaktion zwischen Ding und wahrnehmendem Betrachter zu verstehen. Wie die Zeichnung ist auch die Fotografie eine bestimmte Form medialer Weltaneignung. Die Zeichnung steht in unmittelbarem Bezug zur Person des Zeichners und wird von vorneherein mit seiner subjektiven Verfasstheit, seinen Fertigkeiten, Aussageabsichten und Ausdrucksbedürfnissen in Verbindung gebracht. Fotografie scheint dagegen Garant und Ergebnis von Objektivität oder »Abbildlichkeit« zu sein: Sobald sich das Objektiv auf die Objekte richtet, gilt das entstehende Foto als authentische Aufzeichnung von »Realem«. Fotos sind die scheinbare »Wiedergabe von etwas Realem, so unanfechtbar, wie es keine noch so unvoreingenommene sprachliche Darstellung je sein könnte, denn die Aufzeichnung wird von einer Maschine besorgt« (Sontag 2003, S. 33).

Doch zeigt sich bei näherer Betrachtung – gerade im Lichte der kunstpädagogischen Auseinandersetzung mit Darstellungsvermögen, Ausdrucks- und Symbolisierungsbedürfnissen usw., insbesondere aber auch im bildnerisch-praktischen Umgang mit Bildapparaten – dass auch die Fotografie letztlich nur eine *Schnittstelle* zwischen subjektivem Bildbedürfnis, Ausdrucksimpuls, Symbolisierungsabsicht, Bildkompetenz einerseits und komplexer aktueller Wirklichkeitswahrnehmung andererseits ist. Im Schnittpunkt beider Seiten steht aber gleichsam an der Schwelle zwischen »Innen« und »Außen« das technische und geistige Darstellungs- und Gestaltungsvermögen des Bildautors. Mithin greift

der im Zusammenhang der Kinder- und Jugendzeichnung entwickelte Begriff der »Darstellungsformel« (vgl. Glas 1999) auch hier. *Mutatis mutandis* gilt dasselbe auch für die Gestaltungsarbeit mit dem Computer (vgl. Kirchner 2001, Mohr 2005).

Mediale Bilder in ausführlicher praktischer Arbeit von dieser Schnittstelle her – also gleichsam »von innen her« verstehen zu lernen, die technisch-praktischen Kompetenzen zu erweitern und zu vertiefen und Medienbilder schließlich als Mittel von Darstellung, Mitteilung und Ausdruck zu verstehen und zu beherrschen, sind zentrale Leistungen kunstpädagogischer Medienarbeit. Im praxisbezogenen Nachvollzug etwa des Fotografierens lernen Schülerinnen und Schüler nicht nur den Umgang mit den technischen Mitteln und den gezielten Einsatz der Gestaltungsmittel, sondern sie lernen auch die Inhalte und die Ausdrucksmöglichkeiten zu hinterfragen. Der Umgang mit dem Fotoapparat umfasst in kunstpädagogischer Rücksicht weit mehr als nur den Einblick in die technisch-chemische oder -digitale Bilderzeugung. Fotografie steht exemplarisch für eine medial-technische Bildgenerierung überhaupt und muss daher neben den zeichnerischen und plastischen Gestaltungskompetenzen unverzichtbar zentraler fachcurricularer Gegenstand einer Bild bzw. Medienkompetenz sein.

So werden technisch-praktische und gestalterische Kompetenzen vermittelt, die auch in vielen Berufsfeldern nutzbar sind. Zugleich wird aber auch der Weg gebahnt für Erkenntnisleistungen, auch für die kritische Unterscheidungsfähigkeit. Die darüber hinausweisende lebenspraktische Frage bleibt immer, wie wir im Bilderstrom einer von Medien bestimmten Kultur mit all der sinnlichen Aufgeregtheit und der Gereiztheit schöpferisch umzugehen lernen, ohne eine Destabilisierung des eigenen Selbst zu erfahren. Kinder und Jugendliche sind hier besonders gefährdet. Kunstunterricht reagiert auf diese Herausforderung mit der einzig möglichen Antwort, dem Versuch, eine Umkehrung des Verhaltens herbeizuführen: weg vom passiven Empfängerdasein, hin zur eigenständigen schöpferischen Handlung und zu einem kritischen Bewusstsein.

Gestaltung und Persönlichkeit

»Was der Mensch sieht, das wird er« – so lautet eine Spruchweisheit angeblich chinesischer Herkunft. Die darin angedeutete Spiegelung von äußerer und innerer Gestalt drückt eine Hoffnung aus, für die einiges zu sprechen scheint: Nicht nur zahlreiche Indizien aus der Geschichte der angewandten Kunst – vornehmlich der Bau- und Gartenkunst –, sondern etwa auch aktuelle Forschungen der Neurophysiologie (Bauer 2005) legen den Schluss nahe, dass die menschliche Psyche in einem *Resonanzverhältnis* auch zu wahrnehmbaren Qualitäten der äußeren Wahrnehmungswelt steht.

Das betrifft nicht nur Stimmungen, Farben und Atmosphären, sondern durchaus auch jene Anblicke, die die *Gestaltqualitäten* der Dinge und Orte um uns herum erzeugen. Dass die *Formverhältnisse* der menschlichen Psyche mit denen der äußerlichen

menschlichen Gestalt, aber auch mit denen der Natur- und Kulturdinge um uns herum Analogien und Resonanzen bilden, ist nicht nur eine uralte Überzeugung der pythagoreischen und griechisch-antiken Kunstphilosophie, sondern auch der alten chinesischen und japanischen, der neuplatonischen, der europäisch-mittelalterlichen, der neuzeitlichen bis hin zu Klassizismus, Konstruktivismus, Bauhaus. Diese Überzeugung vorausgesetzt muss der Beschäftigung mit Gestalten und Gestaltung ein mehr als nur »formal« bildender Sinn zukommen.

Das Sprechen hierüber hatte in der Kunstpädagogik seit dem Bauhaus zu Zeiten Konjunktur (z. B. Meyers 1965), wurde aber durch die Ideologiekritik an der »musischen« und »bildnerischen« Bildung abgedrängt und esoterischen Glaubensüberzeugungen überlassen. In unserer Darstellung der allgemeinbildenden Aspekte von Gestaltungskompetenzen haben wir dem gegenüber eine neutrale und eher pragmatische und nüchterne Haltung eingenommen: Gestaltungskompetenz wurde ausgelegt als ein *Herstellungswissen*, das brauchbar ist zu vielerlei Zwecken, auch in vielerlei kulturellen/beruflichen Anwendungsfeldern, nicht zuletzt auch im Bereich der Kunst.

Doch im Kontext einer inhaltlichen Reflexion über »Bildung« darf und sollte durchaus auch bedacht werden: Der Erwerb der vorstehend beschriebenen weit gespannten Gestaltungskompetenzen steht nicht für sich, sondern er hat seinen inneren Grund in dem, was man den »Wert« und »Sinn« der Gestalt nennen kann. Welchen Status unser Wertverhältnis zur Gestalt hat, das ist einerseits eine philosophisch zu klärende Frage, andererseits aber auch eine Frage, die im Horizont anthropologischer Forschung zu beantworten ist. Die »gute Gestalt« oder die *Schönheit* und das Streben nach ihr – dies ist z. B. neuerdings auch das Untersuchungsfeld der evolutionären Ästhetik – haben eine tief wurzelnde Grundlage in evolutions-, soziobiologischen und anthropologischen Strukturverhältnissen (vgl. Menninghaus 2003).

Die »Macht« von Bildern und anderen Gestaltungen als Attraktoren von Aufmerksamkeit ist ein Teil jener Kommunikations- und Handlungszusammenhänge, in denen wir immer schon stehen und an denen wir teilnehmen. Das Maß und die Qualität dieser Teilnahme oder Teilhabe sind abhängig von der Qualität und dem Ausmaß von gestalterischer Bildung.

Kompetenzen zur Herstellung und zur Wahrnehmung von »guter« Gestalt(ung) sind zentrale kulturelle Schlüsselkompetenzen nicht nur der europäischen Kultur, sondern – das wäre zu erwägen – möglicherweise auch interkulturell. Gestaltungswissen und -können haben nicht nur ästhetische, sondern auch ethische Anteile und Implikationen. Gestaltendes und gestalthaftes Denken vereinigen die Züge hochgradig komplexer Organisation und zugleich klarer Ordnung und Prägnanz. Die handelnde Einübung in solches Denken macht Organisationsmuster verfügbar und stellt Denkmuster bereit, die über das bloß bildhafte Gestalten hinausweisen in den Bereich »realen« Gestaltens von Situationen, Abläufen, kommunikativen Zusammenhängen, ja möglicherweise sogar von Lebensformen. Auch in diesen Bereichen macht es einen Unterschied, ob jemand in or-

ganisierten Bildern zu denken vermag oder nur in Fragmenten, Diskontinuitäten, Patchworks usw. (Hüther 2004, vgl. hierzu weiterführende Überlegungen in Sowa 2002). In dieser Hinsicht gleicht der bildende Wert des bildhaft-gestalterischen Denkens dem des von Wilhelm von Humboldt hervorgehobenen strukturierten Sprechens.

Was wir oben im Kontext der dreidimensionalen Körperform schon angemerkt haben, ist auch für den bildenden Wert gestalthafter Strukturen insgesamt zu resümieren: Gestaltbildung und Gestaltungsarbeit können in künstlerisch-ästhetischen Bildungsprozessen als Analogien von »Identität« und »Personalität« gelten. Genau deswegen verknüpfen sie sich aufs Engste mit dem Projekt einer allgemeinen Bildung.

Literatur:

- Badt, Kurt: »Modell und Maler« von Vermeer. Köln 1961
- Bauer, Joachim: Warum ich fühle, was Du fühlst. Intuitive Kommunikation und das Geheimnis der Spiegelneuronen. Hamburg 2005
- Becker, Stefan: Zur Entwicklung des plastischen Gestaltens von Kindern und Jugendlichen. KUNST+UNTERRICHT 248/2000
- Becker, Stefan: Plastisches Gestalten von Kindern und Jugendlichen. Entwicklungsprozesse im Formen und Modellieren. Donauwörth 2003
- Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Roosch, Alarich: Kunstdidaktik. Oberhausen 2004
- Blum-Pfingstl, Sabine (Hg.): Filmen (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT 276/2003 a
- Blum-Pfingstl, Sabine (Hg.): Filmen (MATERIAL KOMPAKT). KUNST+UNTERRICHT 277/2003 b
- Boysen-Stern, Hans-Jürgen: »Schnittstellen«. Zwischen Realität und Digitalität im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT Nr. 262/2002
- Buschkühle, Carl-Peter: Konturen künstlerischer Bildung. In: Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Perspektiven künstlerischer Bildung. Köln 2002
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Anstöße zu künstlerischen Projekten (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT 295/2005
- Czerny, Gabriele: Theaterpädagogik: Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg 2004
- Eiglsperger, Birgit: Differenziertes Raumwahrnehmen im plastischen Gestaltungsprozess. Eine Untersuchung zur Anwendung des »Cognitive-Apprenticeship-Ansatzes« beim Modellieren eines Selbstporträts. Regensburg 2001
- Fischer-Lichte, Erika: Verkörperung/Embodiment. Zum Wandel einer alten theaterwissenschaftlichen in eine neue kulturwissenschaftliche Kategorie. In: Fischer-Lichte, Erika/Horn, Christian/Warstat, Matthias (Hg.) 2001
- Fischer, Lothar: Zur Kunst aus bildnerischer Sicht. Waakirchen/Donauwörth 2004
- Giffhorn, Hans: Kritik der Kunstpädagogik. Zur gesellschaftlichen Funktion eines Schulfaches. Köln 1972
- Glas, Alexander: Die Bedeutung der Darstellungsformel am Beginn des Jugendalters. Frankfurt am Main 1999
- Grünwald, Dietrich: Plastisches Gestalten im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT 248/1999
- Grunwald, Martin/Beyer, Lothar: Der bewegte Sinn. Grundlagen und Anwendungen der haptischen Wahrnehmung. Basel 2001
- Hentschel, Ulrike: Theaterspielen als ästhetische Bildung. Über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung. Weinheim 2000

- Huber, Hans Dieter: »Draw a distinction«. Ansätze zu einer Medientheorie der Handzeichnung. In: Deutscher Künstlerbund e.V. (Hg.): zeichnen. Der Deutsche Künstlerbund in Nürnberg 1996. Jahresausstellung Germanisches Nationalmuseum. Nürnberg 1996
- Hüther, Gerhard: Die Macht der inneren Bilder. Göttingen 2004
- Imdahl, Max: Giotto. Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik. München 1988
- Imdahl, Max: Gesammelte Schriften. Frankfurt am Main 1996
- Kälberer, Günther: Bauen und räumliches Gestalten im Kunst- und Werkunterricht. Donauwörth 2005
- Kirchner, Constanze: Digitale Kinderzeichnung, In: Kirchner, Constanze u. a. (Hg.): Kinder- und Jugendzeichnung. KUNST+UNTERRICHT 246/247/2000
- Kirschenmann, Johannes: Medienbildung in der Kunstpädagogik. Zu einer Didaktik der Komplementarität und der Revalidierung. Weimar 2003
- Lange, Marie-Luise: Grenzüberschreitungen. Wege zur Performance. Königstein/Taunus 2002
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Lehnerer, Thomas: Das Zeichnen: Kunst, Kommunikation, Therapie. Auch Grundlage künstlerischer Arbeit? BDK-Mitteilungen 2/1995
- Legler, Wolfgang: Vormachen – Nachmachen. Grundlagen und Erfahrungen. KUNST+UNTERRICHT 190/1995
- Mandt, Birgit (Hg.): Architektur erfahren (MATERIAL KOMPAKT). KUNST+UNTERRICHT 294/2005
- Matthaei, Joerg Michael: Grundfragen des Grafik-Design. München 1975
- Menninghaus, Winfried: Das Versprechen der Schönheit. Frankfurt am Main 2003
- Meyers, Hans: Erziehung zur Formkultur. Frankfurt am Main 1966
- Mittlmeier, Josef/Nürnberger, Manfred: Wahrnehmen, zeichnen, erklären. Universität Regensburg, Institut für Kunststerziehung. Regensburg 2004
- Mohr, Anja: Digitale Kinderzeichnung. München 2005
- Müller, Alexander/Eberle, Thomas/Gross, Sabine/Rentschler, Ingo: Bereifen ohne anzufassen – eine vergessene Dimension der Bildung? In: Rentschler, Ingo/Madelung, Eva /Fauser, Peter (Hg.): Bilder im Kopf. Texte zum Imaginativen Lernen. Seelze/Velber 2003
- Niesyto, Horst (Hg.): Selbstausdruck mit Medien. Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München 2003
- Peez, Georg: Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. KUNST+UNTERRICHT 287/2004 a
- Peez, Georg: Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT 287/2004 b
- Peters, Maria: Blick – Wort – Berührung. Differenzen als ästhetisches Potenzial in der Rezeption plastischer Werke von Arp, Maillol, F. E. Walther. München 1996
- Regel, Günther/Mitarbeit Schulz, Frank: Moderne Kunst. Zugänge zu ihrem Verständnis. Kommentar zur erweiterten Aufl. Leipzig 2001
- Schubert, Peter (Hg.): Zeichnen: Sachen klären und verstehen (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT 302/303/2006
- Sontag, Susan: Das Leiden anderer betrachten. München/Wien 2003
- Sowa, Hubert: Neue Wege der Kunstlehre. KUNST+UNTERRICHT 189/1995
- Sowa, Hubert: Ethik der Fragmentierung? Anmerkungen zur künstlerischen Praxis des »Collagierens«. KUNST+UNTERRICHT 268/2002
- Sowa, Hubert: »Da ist keine Stelle, die Dich nicht sieht ...« Plastisches Arbeiten mit Ton im Unterricht. KUNST+UNTERRICHT Nr. 300/2006 a
- Sowa, Hubert: Handwerk – Technik – Formgebung. Verzichtbare Grundlagen künstlerischer und kunstpädagogischer Arbeit? KUNST+UNTERRICHT 301/2006 b
- Tritten, Gottfried: Erziehung durch Farbe und Form. Ein methodisches Handbuch für das bildnerische Gestalten und Denken. Bern 1975
- Ziegler, Markus (Hg.): Architektur (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT 293/2005

2.1.5 Rezeptionskompetenz

Die Kunst des Kunstaufnehmens lernen

Ines Seumel

Der Begriff der Rezeptionskompetenz ist im Zuge von PISA und in Bezug auf die Lesekompetenz von Schülern in aller erziehungswissenschaftlicher und literaturdidaktischer Munde. Rezeptionskompetenz meint in diesem Kontext: verstehen und sich vorstellen können, was man liest; meint auch, sich mit gewisser Empathie einzufühlen, Perspektiven zu übernehmen, Standpunkte zu vertreten; meint nicht zuletzt, die literarische Machart und Qualität des Textes zu erkennen.

Die Forschung bestätigt, dass Rezeptionskompetenzen nicht erst weit nach dem Erlernen der Basisfähigkeit Lesen ausgebildet wird – wie man zunächst anzunehmen versucht ist. Kompetenzen zur geistigen Aufnahme literarischer Texte bilden sich frühzeitig mit dem hörenden Nachvollzug und beeinflussen wiederum positiv die Bereitschaft und die Fähigkeit, sich durch Lesen eigenständig Rezeptionserlebnisse zu verschaffen. Das kompetente Umgehen mit mehr oder weniger umfangreichen, mehr oder minder kompliziert strukturierten Werken der Literatur kann gelernt, geübt, verfeinert und differenziert werden durch gezielten literaturpädagogischen Einfluss. – Soweit die Einsicht in unsere Nachbardomäne (vgl. u. a. Franz 2002, S. 41 ff.).

Wenn wir über Rezeptionskompetenzen zur Aneignung von Werken der Bildenden Kunst sprechen, stellen sich ähnliche und wiederum ganz andere Fragen:

- Muss ein Kunstrezipient zunächst künstlerisch/kunstpädagogisch geschult sein, um Rezeptionskompetenzen in der konkreten Begegnung mit dem Kunstwerk vorweisen zu können?
- Inwieweit bringt ein Rezipient Basiskompetenzen in die Wahrnehmung von Kunstwerken ein, um erste Rezeptionserfahrungen in erlernbaren Kompetenzzuwachs münden zu lassen?
- Ist es möglich, künstlerische Rezeptionskompetenzen zu definieren, zu kategorisieren und sie somit in schrittweiser Aufarbeitung zu erlernen und zu trainieren? Gibt es eine »Lesekompetenz« für bildnerische Sprache?
- Kann es überhaupt im kompetenten Rezeptionsprozess darum gehen, erlernte Fähigkeiten gezielt anzuwenden, um zu einem intensiven und nachhaltigen Rezeptionserlebnis zu gelangen?
- Welcher spezifischen Fähigkeiten bedarf es, um ein Werkangebot nach seiner bildnerischen Machart, seiner zu Grunde liegenden künstlerischen Strategie, seiner ihm eigenen Sprache der Formen, Farben und Materialien zu befragen?