

Kunstersatz

Kunsterziehung oder auch Kunstunterricht heißt seit gut 100 Jahren das Schulfach, in dessen Rahmen Schülerinnen und Schüler zeichnen, malen, drucken, fotografieren, formen, filmen, Bilder betrachten usw., Neuerdings sagt man kurz und bündig „Kunst“. Diejenigen, die es unterrichten, nennen sich Kunstpädagogen oder -pädagoginnen.

Ich meine, dass der Begriff „Kunst“ nicht mehr das richtige Wort für das Schulfach ist, das es derzeit bezeichnet:

1. Der Begriff Kunst hat sich so stark verändert, dass er mit dem, was im Unterricht passiert, nicht mehr kompatibel ist: in der Kunst ist es zu einem Wechsel vom ästhetischen zum institutionellen Paradigma gekommen.
2. Viele Inhalte, denen sich das Fach im Interesse der Schülerinnen und Schüler stellen muss, lassen sich weder unter dem traditionellen ästhetischen noch unter dem neuen institutionellen Kunstbegriff unterbringen.

Um zu beschreiben und zu verstehen, was hier passiert ist, eignen sich die Begriffe Paradigma und davon abgeleitet Paradigmenwechsel, wie sie 1962 von dem Wissenschaftshistoriker und Philosophen Thomas S. Kuhn eingeführt wurden. Ein Paradigma ist ein Beispiel, an dem sich die Wissenschaft hinsichtlich ihres Gegenstandes und der damit verbunden wissenschaftlichen Probleme orientiert. Das Paradigma bestimmt den Gegenstand und wie mit ihm umgegangen wird. Berühmt geworden ist die Kopernikanische Wende: vorher wurden astronomische Erscheinungen im Rahmen der Vorstellung, dass die Erde den Mittelpunkt des Weltalls bildet, beschrieben und erklärt, nachher ging man davon aus, dass die Sonne der Mittelpunkt ist. Damit waren die Bewegungen der Gestirne besser und einfacher berechenbar.

Enteignung

Der schwedische Künstler und Kunsttheoretiker Lars Vilks zeigt, dass in der Kunst ein Wechsel vom ästhetischen zum institutionellen Paradigma stattgefunden hat. Das ästhetische Paradigma besagt, dass die Qualität und damit der Kunstcharakter eine Eigenschaft des Werkes ist; im institutionellen Paradigma ist Kunst dagegen keine Eigenschaft der Kunstwerke mehr, sondern lediglich eine Zuschreibung, die das Kunstsystem unabhängig und nach eigenen Regeln macht (Luhmann, Danto).

Im institutionellen Paradigma ist etwas entweder Kunst oder nicht – eine Ja/Nein-Entscheidung. Im ästhetischen Paradigma ist das anders: der Kunstcharakter hängt von den Eigenschaften der Werke ab, die sich vor allem in der Form zeigen. Werke können besser oder schlechter sein. So können aufgrund ihrer formalen Qualitäten auch Werke, die vom Kunstsystem ignoriert werden, Kunstwerke sein. Jedenfalls konnte darüber disputiert werden, ob dieser oder jener Äußerung der Status Kunst zugeschrieben werden sollte oder nicht.

Für Kunst lassen sich heute abgesehen von der Zuschreibung durch das System keine Merkmale benennen, die sie von anderen Erscheinungen unterscheiden. Kunst hat damit keine Identität (mehr). Die Zuschreibung „Kunst“ ist lediglich ein Hinweis darauf, wie mit den damit bezeichneten Erscheinungen umzugehen ist: offene Interpretation, Multiinterpretabilität, hohe kulturelle Wertschätzung, existenzielle Fragestellungen (Leben, Tod, Liebe, Gerechtigkeit usw.), spielerischer Umgang usw. Die Hoffnung, in eben diesen spezifischen Umgangsweisen eine Identität fest machen zu können, erfüllt sich nicht: diese Umgangsweisen sind gar nicht so besonders, sie finden sich in dieser oder jener Form und in unterschiedlichsten Kombinationen auch außerhalb der Kunst. (Billmeyer)

Momentan werden beide Paradigmen nebeneinander verwendet. *„Wie bei politischen Revolutionen gibt es auch bei der Wahl eines Paradigmas keine höhere Norm als die Billigung durch die*

jeweilige Gemeinschaft.“ (Kuhn, 106) Es gibt allerdings kaum mehr Theoretiker, die ernsthaft daran zweifeln, dass es das Kunstsystem ist, das über Kunst entscheidet. Das neue Paradigma setzt sich deshalb durch, weil es Erscheinungen, die als Kunst auftreten und behandelt werden, widerspruchsfreier als das alte erklärt und beschreibt. Es erklärt die gegenwärtigen Tendenzen ebenso wie die historischen. Ein Paradigmenwechsel ist *„ein Prozeß, bei dem 'das gleiche Paket Daten wie vorher behandelt wird, die Daten aber in ein neues System gegenseitiger Beziehungen gestellt werden, indem man ihnen einen anderen Rahmen gibt.'“* (Kuhn, S. 98) Das neue institutionelle Paradigma bestimmt nicht nur die Theorie, sondern weite und einflussreiche Kreise der internationalen Gegenwartskunst: Documenta, Biennalen...

Dieser Paradigmenwechsel wurde von Künstlern in den letzten Jahrzehnten provoziert, von Ausstellungsmachern akzeptiert und von Theoretikern registriert und beschrieben. Hinweise auf diesen Wechsel und die davon ausgelösten Unsicherheiten sind etwa die Bestrebungen von Teilen der Kunstwissenschaft und Kunstgeschichte sich als Bildwissenschaft neu zu positionieren. Oder das Feuilleton großer Zeitungen, die sich längst nicht mehr nur mit Kunst sondern mit kulturellen Erscheinungen im Sinne der Soziologie beschäftigen.

Die Kunstpädagogik hat diesen Wechsel kaum oder gar nicht zur Kenntnis genommen: Arthur Dantos Buch *„Die Verklärung des Gewöhnlichen“* (sechs Auflagen seit 1984) ist bisher ebenso wenig Gegenstand kunstpädagogischer Diskussionen geworden wie die Texte von Niklas Luhmann zum Kunstsystem. Im Reader *„Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung“* (Kirschenmann u.a. 2006) wird auf Danto einmal Bezug genommen, allerdings als Sekundärzitat und ohne Hinweis auf seine institutionelle Theorie, einmal auf Luhmanns Kunsttheorie hinsichtlich notwendiger Kanonbildung – beide Stellen stammen von demselben Autor. Die aktuellen Bücher von Wolfgang Ullrich und Christian Demand tauchen im Verzeichnis überhaupt nicht auf. In aktuellen Veröffentlichungen wie in vielen Lehrplänen werden die Begriffe „künstlerisch“ und „Kunst“ nach wie vor so verwendet, als sei nichts geschehen.

In der weitgehenden Ignoranz gegenüber diesen Autoren scheint sich ein kollektiver Abwehrmechanismus zu zeigen, verbunden mit der Hoffnung, dass die momentanen Erscheinungen des Kunstsystems eher etwas mit der Spaßgesellschaft als mit dauerhaften Veränderungen zu tun haben und schon wieder vorüber gehen werden. Die Abwehrreaktion ist verständlich, da die Veränderungen des Kunstbegriffs einer Enteignung der seit 100 Jahren in der Kunstpädagogik verwendeten Begriffe „Kunst“ und „künstlerisch“ gleichkommt. Und auch Enttäuschung ist verständlich, hat sie sich doch jahrzehntelang für die ästhetische Qualität eingesetzt und jetzt gilt diese plötzlich nichts mehr. Die Kunstpädagogik ist gegen diese Veränderung machtlos; denn was Kunst ist, wird nicht von ihr sondern vom Kunstsystem bestimmt. Innerhalb der Kunstpädagogik einen eigenen Begriff von Kunst aufzubauen oder am alten festzuhalten, erfordert einen enormen Definitionsaufwand, der doch zum Scheitern verurteilt ist.

Die „Kunst“pädagogik muss deshalb neue Begriffe für das suchen, was sie macht und machen will; denn *„(i)n der Wissenschaft drohen ... terminologische Probleme immer zur Ursache von Theorieproblemen zu werden... wenn die grundlegenden Begriffe nicht stabil sind, dann kommt jedes Begriffssystem ins Wanken, das auf einem solchen Fundament aufbaut.“* (Renner)

Das ist eine Chance, genauere als die bisher verwendeten Begriffe zu gewinnen. - „Kunst“ und vor allem „künstlerisch“ waren nie besonders präzise. - Wir setzen höchstens einen immer zweifelhafteren Nobilitierungseffekt aufs Spiel für die Gelegenheit, eine wichtige Voraussetzung für einen Modernisierungsschub zu schaffen.

Es wäre nicht das erste Mal, dass ein Paradigmenwechsel vollzogen würde.

Vor der Kunsterziehung

Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts wurden Zeichnen, Malen und Formen nur im Rahmen von Berufsausbildung unterrichtet. Erst mit der Aufklärung wurde Zeichnen zu einem Gegenstand der

Allgemeinbildung. Im 19. Jahrhundert wurde Zeichnen ausgehend von Pestalozzi in kleinste jeweils lehr- und lernbare Elemente zerlegt – elementarisiert – und entsprechend unterrichtet und gelernt. Ausgehend von einfachen geraden Linien über runde bis hin zur Raumdarstellung und Naturstudien.

Der Lehrer zeichnet vor und die Schüler zeichnen nach. Es geht erst um die Nachahmung von Zeichnungen und dann um das Nachahmen der Natur. Erleichterung für die Lehrer und die Schüler brachte die Einführung der so genannten Stigmenblätter, auf denen regelmäßig Punkte oder ein Gitternetz gedruckt waren. Um Bilder zu zeichnen, mussten verschiedene Punkte untereinander durch Linien verbunden werden. Eines wurde so wie die anderen. Für eigene Ideen oder Vorstellungen der Schülerinnen und Schüler war kein Raum.

Zeichenunterricht war vor allem an den Schulen Pflicht, in denen künftige Techniker und Ingenieure unterrichtet wurden. Sie sollten Pläne lesen und schöne Formen entwerfen können. Die Notwendigkeit des Zeichenunterrichts wurde vor allem im Hinblick auf Konkurrenzfähigkeit im internationalen Markt begründet. Bei den Weltausstellungen hatte man die Bedeutung der Gestaltung von Industrie erkannt: durch gezielte Ausbildung sollte es hier zu Verbesserungen kommen. Darüber hinaus erwartet man sich eine positive Auswirkung auf Sauberkeit, Disziplin und Ausdauer.

Neben dem Zeichenunterricht wurde vor allem am humanistischen Gymnasium von Altphilologen Kunstgeschichte vermittelt.

Als Paradigmen dienten für die Schüler der Handwerker und Industriearbeiter und für die praktische Arbeit technische Zeichnungen und Ornamente. Der Lehrer war der (Schul)Meister, der zeichnen konnte und das Lernen kontrollierte. Die Schüler wiederholten und übten das, was richtig war – die Vorlagen.

Kunsterziehung

Gegen diese Vorstellungen wandten sich die Vertreter der Kunsterziehungsbewegung, die sich 1901 in Dresden zum ersten Kunsterziehungstag trafen. Konrad Lange wendet sich gegen „*das übertriebene Wertlegen auf die äußerliche technische Routine. Denn die Technik an sich besagt in der Kunst gar nichts, sie erhält ihren Wert erst dadurch, daß sie etwas bedeutet, daß etwas mit ihr ausgedrückt wird.*“ (Lange, S.34). Am nächsten Tag wird die Frage des Wandschmucks verhandelt. Dr. Cornelius, Kunsthistoriker aus München, plädiert für Reproduktionen guter Kunstwerke in der Schule: „*Indem wir solche stille, unbewusste Wirkung der Kunstwerke in der Schule erstreben, sorgen wir ... am allerbesten für den Zweck... der Erziehung des Auges, der künstlerischen Erziehung.*“ (Kunsterziehung, S.117) Hier wird ausdrücklich die Erziehung durch Rezeption von Kunst betont.

Kunsterziehung wollte sich nicht mehr am Arbeiter und an den technischen Zeichnungen orientieren, sie forderte einen Unterricht, der sich an der Kunst orientierte. Die Kinder sollten „*zur ästhetischen Genußfähigkeit*“ erzogen werden.

Die Orientierung an der Kunst hat einen enormen Modernisierungsschub gebracht:

1. Die bildnerischen Äußerungen von Kindern wurden zu Beginn des „Jahrhunderts des Kindes“ (Ellen Key) ernst genommen und umfangreich untersucht (Kerschensteiner), gefördert und ausgestellt (vgl. etwa die Bedeutung der Jugendkunstschule von Franz Cizek in Wien).
2. Der bis dahin herrschende Zeichenunterricht, der mit Hilfe von Vorlagen normierte Ergebnisse lieferte, verschwand langsam aus dem Schulalltag. Neben das Zeichnen traten Malerei und plastisches Arbeiten.
3. Die Themen und Aufgaben stammten aus dem Erlebnisumfeld und den Interessen der Schülerinnen und Schüler.
4. An die Stelle des normierten Zeichen-Drills traten genaue Wahrnehmung, Freude und Genuss.

Der Kunstbegriff des ästhetischen Paradigmas ermöglichte diese Orientierung an der Kunst. Die Kunst hatte eine Erkenntnisfunktion, die weit über den technischen Fertigkeiten stand, die die Kunst als Handwerk in den Jahrhunderten vorher bestimmt hatten.

Künstler drücken sich in der Kunst aus. Als Genies und Ausnahmemenschen bestimmen sie frei über die ihre Werke. Und genau das gestand und traute man Kindern nun auch zu. Auch sie schaffen Werke in einer den Künstlern ähnlichen Unabhängigkeit. Schiller hatte gefordert, der Künstler dürfe kein Kind seiner Zeit sein: „*Eine wohlthätige Gottheit reisse den Säugling beyzeiten von der Mutter Brust*“ (Schiller, 9. Brief, S.34), um ihn woanders aufwachsen zu lassen, damit er nicht in die Ideologie seiner Zeit ver falle; nur so könne er seinen Zeitgenossen die Wahrheit übermitteln.

Kinder sind der Kultur gegenüber naiv. Ihnen kann man aufgrund ihres relativ kurzen Lebens unterstellen, dass sie von der Kultur nur wenig beeinflusst sind. So lassen sich Ähnlichkeiten zwischen Künstlern und Kindern konstruieren und bildnerische Äußerungen von Kindern können als künstlerische betrachtet werden.

Wenn Kunst eine Eigenschaft des Werkes ist und diese sich vor allem in der (formalen) Qualität äußert, dann können bildnerische Äußerungen von Kindern mehr oder weniger diese Qualität erreichen. Außerdem können Kinderbilder beim Betrachter ähnliche Erlebnisse auslösen wie Werke der Bildenden Kunst. Das Kunsterlebnis ist ein wesentliches Erkennungsmerkmal der ästhetischen Kunst. Kinderzeichnungen können Kunstwerke sein, auch wenn sie vom Kunstsystem ignoriert und von niemandem rezipiert werden.

Wenn Kunst sich in der Qualität zeigt, dann ist der Übergang von „Nichtkunst“ zum Meisterwerk graduell mit prinzipiell unendlichen vielen Abstufungen. Kinderbilder lassen sich wie auch andere bildnerische Äußerungen von Nichtkünstlern auf einer Qualitätsskala einordnen, weiter oder weniger weit oben. Ihre Urheber können aus diesem Verständnis heraus als kleine Künstler und ihre Arbeiten als Kunstwerke bezeichnet werden.

Die Vorstellung der ästhetischen Qualität lässt sich prinzipiell auf alle Erscheinungen anwenden, so dass die Kunsterziehung sich auch mit Werken außerhalb der Kunst befassen kann, sofern sie entsprechende formale Qualitäten und geistige Tiefe aufweisen können. Die geistige Tiefe war zunächst für die Kunst wichtig, um zwischen oberflächlicher Schönheit und Kunst unterscheiden zu können, in der Kunstpädagogik half sie, die so genannte Alltagsästhetik und Unterhaltung wegen mangelnder Tiefe oder „Echtheit“ zu ignorieren.

Als Paradigmen für die Schülerinnen und Schüler dienten einerseits der Künstler und andererseits der Kunstbetrachter, der in (stummer) Zwiesprache mit dem Meisterwerk Kunst genießt und sich ihre Wahrheiten erschließt. Auf der Werkseite steht das Meisterwerk beispielgebend. Der Lehrer oder die Lehrerin sind künstlerisch ausgebildete Freunde der Kinder und unterstützen sie bei der Entwicklung ihrer Persönlichkeit. Der Unterricht geht von den Interessen und Fähigkeiten der Schülerinnen und Schüler aus. Bildnerische Praxis und Bildbetrachtung ergänzen sich.

Nach der Kunsterziehung

Paradigmenwechseln gehen Krisen voraus. Diese entstehen, wenn Anomalien auftauchen, Erscheinungen, die unter dem geltenden Paradigma nicht erklärt werden können. Diese Phase ist meines Erachtens mit dem institutionellen Kunstbegriff und mit Ausweitung der Unterrichtsinhalte auf außerkünstlerische Erscheinungen längst erreicht. Schon Ende der 1960er Jahre hatte das die Visuelle Kommunikation unter etwas anderen Vorzeichen deutlich erkannt und versucht ein neues Paradigma ins Spiel zu bringen. Dieses führt nach einigen publikationsreichen Anfangsjahren seitdem im Schatten des immer noch mächtigen Kunstparadigmas in der schulischen „Kunst“pädagogik ein bescheidenes Dasein; einige Vertreter sind gar mehr oder weniger reumütig zum früheren Paradigma zurückgekehrt. Aktuelle Publikationen sind immer noch weitgehend von Beispielen aus der Kunst bestimmt. Wenn nicht alles täuscht, werden demnächst viele Ideen der Visuellen Kommunikation über die visual culture aus der englischsprachigen „Kunst“erziehung neuerlich in die Diskussion kommen. (Boughton)

Wenn eine Krisensituation erreicht ist, dann reagieren die Wissenschaftler, die im alten Paradigma

sozialisiert wurden, nach Kuhn so: „*Sie werden sich zahlreiche Artikulierungen und ad hoc-Modifizierungen ihrer Theorie ausdenken, um jeden scheinbaren Konflikt zu eliminieren.*“ (Kuhn, S.91) Ein bezeichnendes Beispiel für eine derartige Reaktion in der Kunstdidaktik ist der berühmte Aufsatz *Medien-Kunst-Pädagogik* von H. Freiberg aus dem Jahre 1999. In diesem Text fordert Freiberg, dass sich die schulische Kunstpädagogik auch mit den neuen Medien und der Medienwelt der Kinder und Jugendlichen befassen soll. Aus schwer nachvollziehbaren Gründen soll sich dafür besonders die aktuelle Medienkunst eignen.

*„Die Brücke zu den Alltagserfahrungen der Kinder und Jugendlichen ist in der Medien-Kunst-Pädagogik gerade durch die fließenden (!) Übergänge vom Videoclip und Videospiel zur Videokunst gegeben. Doch können wir im Bezug zur Medienkunst orientierende Beispiele vermitteln und durch die Kunst Maßstäbe (!) setzen, die es erlauben, die alltäglichen Angebote der Massenmedien mit anderen Augen zu sehen... Das schließt den Umgang mit den massenmedialen Produkten ... mit ein, jedoch in didaktischer Konfrontation mit entsprechenden künstlerischen Produkten, ... Didaktisch bieten sich ... die Medienprodukte aus der von den Schülerinnen und Schülern erfahrenen Alltagsästhetik in ihren Bezügen zu den in der **Geschichte der Kunst** entwickelten ästhetischen Konzepten und Mitteln als Ausgangspunkt für den Zugang zur Medienkunst an. So kann die Ästhetische Erziehung einen ganz spezifischen Beitrag zur Medienpädagogik leisten, der auch die Frage nach der ästhetischen und künstlerischen **Qualität** beinhaltet...“* Und am Ende wird seine Herkunft aus dem ästhetischen Paradigma ganz deutlich: *„Wenn es der Kunstpädagogik gelingt, dieses Feld der künstlerisch fundierten, produktiven Medienpraxis und Medientheorie im Rahmen von Bilderziehung .. zu besetzen kann sich dies für die Stellung des Faches ... nur positiv auswirken, da die Qualität der Medienprodukte im Kontext der Überflutung mit **Medienschrott** immer wichtiger werden wird.“* (Freiberg, Hervorhebung F.B.)

Auf diesen Text antwortet Ulrich Schuster ausführlich. Er diagnostiziert die Anomalien, die sich aus dem Paradigmenwechsel der Kunsttheorie ergeben, sehr genau und bezieht sich ausdrücklich auf Danto. Nachdem er insgesamt den Ansatz Freibergs kritisiert hat, endet er damit, dass er Freiberg recht gibt, *„wenn er in Abgrenzung zu Positionen der 'Visuellen Kommunikation' auf einer Position beharrt, die der Kunst traditionell verbunden bleibt.“* (Schuster)

Diese ausführlichen Beispiele zeigen, wie problematisch das alte ästhetische Paradigma geworden ist und wie dringend wir ein neues brauchen.

Ein neues Paradigma

Wie eingangs erwähnt kommt das Paradigma, das die Kunsterziehung so erfolgreich bestimmt hat, von zwei Seiten unter Druck:

1. Der veränderte Kunstbegriff: Kunst lässt sich heute an keiner wie auch immer formulierten Qualität festmachen. Was wir seit Duchamps Readymades wissen, hat sich in den letzten Jahrzehnten durchgesetzt. Etwas ist entweder Kunst oder nicht: eine Ja/Nein-Entscheidung, die vom Kunstsystem getroffen wird. Folglich kann sich der Begriff „Kunst“ in „Kunst“pädagogik heute nur auf das Kunstsystem beziehen, dieses ist nur eine Szene unter vielen (Demand 2006), der es allerdings gelungen ist, eine eigene Wissenschaft und eine eigene Pädagogik zu etablieren. Ein Schulfach an einer Szene zu orientieren, scheint schwer zu rechtfertigen. Das Arbeiten der kunstpädagogischen Zöglinge kann nicht mehr als künstlerisch oder kunstnah bezeichnet werden, weil es vom Kunstsystem nicht als solches wahrgenommen wird. Die Wortverwendung stimmt schlicht und einfach nicht mehr. Und der Kunstbegriff lässt sich auf den Schulunterricht mit seiner bildnerischen Praxis nicht mehr anwenden.
Nebenbei: mit dem Verschwinden der Kindheit (Postman) haben die Schülerinnen und Schüler ihre besondere Distanz zur Kultur, damit ihre Naivität und Ähnlichkeit mit den Künstlern der ästhetischen Ära verloren.

2. Die veränderten Inhalte: Der Unterricht kann die so genannten alltagsästhetischen Erscheinungen nicht länger ignorieren und tut es auch nicht. Diese außerkünstlerischen Erscheinungen passen längst nicht mehr in das von Qualitäten bestimmte ästhetische Paradigma, sie lassen sich nur unter extremen Verbiegungen noch auf die Kunst beziehen. Längst hat sich herumgesprochen, dass Qualitätsfragen Geschmacksfragen und damit Machtfragen sind, die von den herrschenden sozialen Schichten entschieden werden. Die Beschäftigung mit „guter“ Werbung, „gutem“ Design und „guter“ Architektur hat immer einen Hautgout von Geschmackserziehung.

Wir brauchen ein neues Paradigma.

Mein Vorschlag ausdrücklich zur Diskussion: Wir nehmen nicht mehr - wie im 19. oder 20. Jahrhundert - Sonderfälle wie Künstler oder Handwerker als Paradigmen für die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, sondern den modernen demokratischen Staatsbürger, der sich als Konsument und Produzent von visuellen Zeichen aktiv an der Öffentlichkeit beteiligt und die soziale Wirklichkeit mitbestimmt und mitgestaltet. Inhalt wäre der „Raum in allen seinen semantischen Dimensionen“ (Prevodnik, S.7) Der Lehrer und die Lehrerin sind weder Schulmeister noch Kinderfreunde, die aufgrund ihres Besserwissens weise für das Wohl der ihnen anvertrauten Jugend sorgen. Sie sollten sich mit den Schülerinnen und Schüler auf derselben Ebene als Staatsbürger treffen und in der (schulischen) Öffentlichkeit am gemeinsamen Lernen arbeiten. Methodisch orientiert sich der Unterricht an der Öffentlichkeit, in der Wissen gemeinsam erzeugt, bewertet und diskutiert wird (Vygotskij). Die Ästhetische Forschung hat in den letzten Jahren Ansätze entwickelt, die das Forschen, Gestalten und Kommunizieren der Kinder und Jugendlichen ins Zentrum stellen (Kämpf-Jansen).

Wie diese Öffentlichkeit im „Kunst“unterricht aussieht, ist eine andere Geschichte. (Aulin-Gråhamn, u.a.)

P.S. Mit diesem Paradigma – und das könnte der große Nachteil meines Vorschlags sein – geben wir eine Sonderstellung, die wir ca. 100 Jahre gefordert und zu einem guten Teil auch gehalten haben, auf: wir wählen ein Beispiel, das so allgemein ist, dass es sich nicht als Flaggschiff eignet. Die „Kunst“erziehung wäre ein Fach wie jedes andere, Visionen schwerer zu entwickeln. (Hinweis von Ruedi Arnold, Salzburg)

Literatur:

- Aulin-Gråhamn, L., Persson, M. & Thavenius, J. (2004). *Skolan och den radikala estetiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Billmeyer, F. (2003). „Schau'n ma mal“, *Kunstwerke und andere Bilder*, in BDK-Mitteilungen 4/2003
- Boughton, D. (2005). *From fine art to visual culture*. International Journal of Education through Art, 1(3), S.211-233.
- Danto, A. C. (1991). *Die Verklärung des Gewöhnlichen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Demand, C. (2003). *Die Beschämung der Philister*. Springer: zu Klampen
- Demand, C. (2006). *Nach dem Spiel ist vor dem Spiel: Für einen Ausstieg aus der ästhetischen Apokalypse*. Vortrag 5.5.2006 bei der Fachtagung des BÖKWE in Graz, veröffentlicht unter: http://www.boekwe.at/fachtagung/pdf-presse/Christian%20Demand_Nach%20dem%20Spiel%20ist%20vor%20dem%20Spiel.pdf (18.7.2006)
- Freiberg, Henning (1999). *Medien-Kunst-Pädagogik. Anstöße zum Umgang mit Neuen Medien im Fach Kunst*. In: Kunst+Unterricht 230/231 / 1999, S. 23-28. (<http://www.kunstunterricht.de/material/fachd1.htm>) (14.7.2006)
- Kämpf-Jansen, H. (2002). *Ästhetische Forschung*. 2. Aufl. Köln: Salon-Verlag.
- Kerschensteiner, G. (1905). Die Entwicklung der zeichnerischen Begabung. Gerber, München.
- (1902) *Kunsterziehung – Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages am 28. und 29. September 1901 in Dresden*. Leipzig: Voigtländer
- Lange, Konrad (1902), *Das Wesen der künstlerischen Erziehung*, Vortrag auf dem Kunsterziehetag am 28. September 1901 in Dresden, in: *Kunsterziehung – Ergebnisse und Anregungen des Kunsterziehetages am 28. und 29. September 1901 in Dresden*, Leipzig: Voigtländer, S. 27-38
- Luhmann, N. (1997). *Die Kunst der Gesellschaft*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Prevodnik, M. (2006). *New Art Education curricula in Slovenia as a means towards mutual educational and cultural understanding*. Vortrag bei der Fachtagung des BÖKWE in Graz 4.5.2006, unveröffentlichtes Manuskript
- Renner, Karl N. *Fernsehjournalismus. Entwurf einer Theorie des kommunikativen Handelns*. voraussichtliches Erscheinen 2006 bei UTB.

- Schiller, F. (2005). *Über die ästhetische Erziehung des Menschen*. Stuttgart: Reclam.
- Schuster, Ulrich. *Kritik von Ulrich Schuster, Luitpoldgymnasium München, an den Thesen von Freiberg*.
<http://www.kunstunterricht.de/material/fachd1-1.htm> (16.7.2006)
- Ullrich, W. (2004). *Tiefer hängen*. Berlin: Wagenbach
- Ullrich, W. (2005). *Was war Kunst?* Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch
- Vilks, Lars (2001): Bra konst: kvalitet i konsten 2001; deutsch „Gute Kunst: Qualität in der Kunst 2001“
(<http://www.moz.ac.at/user/billm/texte/others/lars-vilks-gute-kunst.pdf>)
- Vilks, L. & Schibli, M. (2005). *Hur man blir samtidskonstnär på tre dagar*. Nora: Nya Doxa.
- Vygotskij, L. S. (2002). *Denken und Sprechen* (125). Weinheim [u.a.]: Beltz.
- Welsch, W. (1995): *Ästhetisches Denken*, 4. Aufl., Stuttgart: Reclam
- Wolfe, T. (1992). *Worte in Farbe*. München: Knauer.

Franz Billmayer 16.10.2006