

Kapitel I

Grundlagen und Begründung des Faches

Kunst

1 Gegenstände und Inhalte des Kunstunterrichts

Die Frage nach dem Fachgegenstand und den Inhalten des Kunstunterrichts verlangt von Anfang an eine Präzisierung, denn vorschnell könnte man bei dieser Frage allein auf die Phänomene der Kunst und insbesondere der Bildenden Kunst verweisen. Ein Lehrbuch der Kunstdidaktik wie das vorliegende wäre dann ausschließlich eine Didaktik der Kunst. Gegenstand des Kunstunterrichts sind aber auch die Bereiche der angewandten Gestaltung sowie kulturelle Bildphänomene aller Art, insbesondere auch Bilder der medialen Kommunikation. Folglich kann sich Kunstdidaktik nicht unkritisch als eine Didaktik »der Kunst« verstehen (Krautz 2020, S.15). Vielmehr ist sie die Didaktik dieses ganzen, breiten Gegenstandsfeldes.

Gerade von den angewandten Gestaltungen, aber auch aus der Geschichte der Lehre der Kunst lässt sich zudem lernen, dass der in der Moderne aufgeworfene Zweifel an der *Lehrbarkeit von Kunst* in der Radikalität unbegründet ist. Und selbst das, was nicht direkt lehrbar ist, ist im Unterrichtsgeschehen durchaus erfahrbare, also etwa Inspiration, individueller Ausdruck, Kreativität (vgl. ebd., S. 17 f.). Insofern wenden wir uns hier den *lehrbaren Fachgegenständen* und ihren *Inhalten* zu im Wissen, dass in deren sinnvoll aufgebauter Lehre auch nicht direkt Lehrbares mit vermittelt werden kann. Dies bedeutet, dass die Mittel und Verfahren, mit denen man Werke der Bildenden Kunst und der angewandten Gestaltung hervorbringen kann, den Kernbereich ausmachen. Eine Kunstdidaktik ist daher vor allem eine Didaktik des Zeichnens, Malens, Plastizierens, Performierens usw. Explizit wird dies im Hauptkapitel III dieses Lehrbuches ausgeführt.

Die Frage nach dem Fachgegenstand und den Inhalten erfordert darüber hinaus eine weitere Präzisierung: Kunstpraxis und Kunstwissenschaft begründen das Fach Kunst. Zugleich sind es diese Felder, die das Fach bildungstheoretisch im Projekt allgemeiner Bildung verankern (► Kap. I.2). Dem Anteil der *Kunstpraxis* kommt dabei eine herausragende Stellung zu. Dies konturiert in besonderer Weise das Fachprofil der Kunstpädagogik. Damit rückt aber ein weiterer Kernbereich in den Fokus der Didaktik, nämlich die Gestaltungspraxis der Kinder, Jugendlichen und Erwachsenen mit ihren je eigenen Entwicklungspotenzialen. Ihr Impuls, etwas für sich und/oder für andere darstellen zu wollen, ist immer auf *Inhalte* bezogen. Daher wird die Frage nach den Inhalten auch wiederholt aufgegriffen (► Kap. III.1). Diese sind der motivierende Kern, in dem sowohl die Welterfahrung der Kinder und Jugendlichen als auch die bildende Kunst und die gegenwärtige visuelle Kultur zusammenkommen.

Die Frage nach den Gegenständen und Inhalten des Faches verweist auf ein komplexes Bezugssystem. Im Folgenden versuchen wir, die kunstdidaktische Theoriebildung in der komplexen Bezugnahme auf verschiedene Bezugsfelder zu

verorten, die in ihrer wechselseitigen Spannung balanciert werden müssen, um zu einer konsistenten Didaktik des Kunstunterrichts zu kommen.

(a) Der Bezug zu Inhalten

Die Kunst mit ihren unterschiedlichen Bildformen ist traditionell immer auf *Inhalte* bezogen. Inhalte bilden in den Darstellungsprozessen den anleitenden und motivierenden *Sinn*. Letztlich sind sie der Entstehungsgrund der Darstellung, in der Regel repräsentiert durch kulturell bedingte Narrative. Inhalte werden so zu einem Impuls der Darstellung, der Menschen dazu antreibt, Bilder und *Werke* zu schaffen, um anderen Menschen etwas aufzuzeigen oder etwas zu bedeuten. Inhalte können sein: Die kosmische und planetarische Natur, die Pflanzen und die Tiere, die menschliche Person mit ihrem Körper, ihren Gedanken, ihren Empfindungen, die menschlichen Beziehungen und Handlungen, die Affekte, Träume, Hoffnungen, Visionen, Leid und Freude, die Arbeit, die gesellschaftliche Wirklichkeit, die Umwelt, die Geschichte, die Mythen und Erzählungen der Menschen, die Rituale, der Glaube, die Liebe, die Hoffnung und der Tod usw. All diese Inhalte wiederholen sich in je neuer Form in den visuellen Darstellungen der Menschheitsgeschichte in der Plastik, der Zeichnung, Malerei, Fotografie, Film und Video und wurden im evolutionär-kulturellen Rahmen immer wieder von Menschen in ihrer bildhaften Darstellungstätigkeit thematisiert.

(b) Der Bezug zum anthropologisch und entwicklungsmäßig begründeten Bildbedürfnis von Kindern und Jugendlichen

In der Fachgeschichte der Kunstdidaktik wurde – bis auf wenige Ausnahmen – der Gestaltungspraxis mit unterschiedlichen Begründungen und Konzepten stets ein hoher Stellenwert eingeräumt¹. Gegenwärtig wird die Gestaltungspraxis vor allem durch eine in den letzten Jahren eingeleitete Wende hin zur philosophischen und humanwissenschaftlichen Anthropologie begründet. Als eine relativ junge Disziplin beschäftigt sich die Anthropologie mit den Bedingungen des menschlichen Daseins, den Möglichkeiten des Weltzugangs, dem Verlangen, die Phänomene der Welt zu verstehen und sich diese bildlich und sprachlich zu vergegenwärtigen. Diese Rückbesinnung auf die Anthropologie ist insofern bemerkenswert, als dadurch dem *homo pictor* (Jonas 1994) mit seinem Bedürfnis nach Bildern eine philosophische Fundierung zuteil wird, ein Ansatz, der das Bild in seinen vielfältigen Funktionen als eine in der Menschheitsgeschichte durchgängige Konstante ausweist. Die Besinnung auf die anthropologischen Grundlagen verhindert auch, dass das Fach Kunst sich ausschließlich in gesellschaftlicher und geschichtlicher Aktualität verliert.

Dieser Leitlinie folgend stellt das vorliegende Lehrwerk der Kunstdidaktik die Frage, wie eine bildungsrelevante Vermittlung der Phänomene der Kunst und der

1 Die vorliegende Didaktik wendet sich ausschließlich didaktischen Fragestellungen zu. Einen Überblick über die verschiedenen Konzepte der Kunstpädagogik bis zur Gegenwart geben etwa Peez (2018) und Legler (2011).

Bilder einschließlich ihrer Geschichte und ihrer aktuellen kunsttheoretischen Diskurse für Schülerinnen und Schüler verschiedener Altersstufen, Entwicklungs- und Bildungsvoraussetzungen realisiert werden kann. Im Rahmen dieser Prämisse rückt das individuelle und gemeinschaftliche Bild-, Gestaltungs- und Kommunikationsbedürfnis des Menschen in den Mittelpunkt. Dies bedeutet, dass die bildnerisch-künstlerische Praxis der Heranwachsenden einschließlich ihrer reflexiv-theoretischen Kontextualisierung Voraussetzung, Mittelpunkt und Ziel des kunstdidaktischen Handelns sind.

Um zu verstehen, worauf die Didaktik des Kunstunterrichts aufbaut, ist daher die Auseinandersetzung mit der Entwicklung der Kinder- und Jugendzeichnung eine unverzichtbare Größe (Glas 2015a). Die Förderung des Vermögens, sich innere Bilder vorzustellen, in Bildern zu denken und diese auch darzustellen, ist ein grundlegendes Bildungsziel der Kunstpädagogik. In der hier postulierten Wertschätzung des Bildbedürfnisses und der Bildfähigkeit äußert sich der Mensch in seiner Verbundenheit mit den Objekten und Phänomen der Welt und mit seinen Mitmenschen. Erst in dieser Verflechtung entstehen Bilder und Artefakte zwischen Wahrnehmen, Vorstellen und Darstellen (► Kap. II.1.3). Bildnerische Prozesse sind dabei stets Prozesse der verstehenden und sinnbezogenen Weltaneignung; sie thematisieren das, was die Menschen immer schon bewegt – mit ihren Biografien, ihrer Lebenswirklichkeit und kulturell-sozial-historischen Kontexten.

(c) Der Bezug zur gestaltungspraktischen Erfahrung

Das Wissen, wie man Bilder herstellt, muss daher ein zentraler Teil allgemeiner Bildung sein. Prinzipiell ist es nicht abtrennbar von anderen Formen der Weltbegegnung wie der Sprache oder den Bedingungen des Handelns und Urteilens. Mit Hilfe von Bildern stellen alle Menschen ihre Wirklichkeit und die unterschiedlichen Formen der Auseinandersetzung vor und dar. Bildhaftigkeit konkretisiert sich u. a. als basales Ausdrucksgeschehen von Gefühl und Imagination, als sinnlich-haptische und ästhetische Erfahrung oder als dialogisches und kommunikatives Geschehen. Letzterem ist mit Blick auf bildungstheoretische und mediale Bedingungen eine gewisse Priorität zuzusprechen, da sich auf der Ebene der gemeinsam geteilten Bildvorstellungen ein gemeinsam geteilter Sinn bildet und darstellt. In der Unterrichtspraxis mit Kindern und Jugendlichen geschieht das immer wieder, besonders dann, wenn sich auf der Basis der eigenen künstlerischen Praxis ein gemeinsames, vertieftes Bildverständnis bildet.

Das Wissen, wie man Bilder herstellt, muss daher ein zentraler Teil allgemeiner Bildung sein. Prinzipiell ist es nicht abtrennbar von anderen Formen der Weltbegegnung wie der Sprache oder den Bedingungen des Handelns und Urteilens. Dieses »Wissen« ist jedoch kein kognitives, sondern ein praktisches, also ein Können. Auch wer weiß, wie Rubens gemalt hat, kann deshalb noch nicht wie dieser malen. Kunstdidaktik als die Frage danach, wie man kunstpraktisches Können lehrt, muss daher Bezug auf gestaltungspraktische Erfahrung nehmen: Nur im retro- und introspektiven Nachvollzug und im genauen Verstehen, was man eigentlich tut, wenn man malt, zeichnet, fotografiert oder eine Performance macht, lassen sich die

Schritte herausarbeiten, die man lehren muss, damit anderen dies lernen können. Kurzum: Gestaltungspraktische Erfahrung ist die fundamentale Voraussetzung jeder tauglichen Kunstdidaktik. Gestaltungspraxis lässt sich nicht allein aufgrund kunsttheoretischen oder kunsthistorischen Wissens anleiten.

(d) Der Bezug zu aktuellen Bildkulturen (1): Digitalisierung

Mit dem Stichwort »Digitalisierung« wird ein weiteres Bezugsfeld des neueren kunstpädagogischen Diskurses angerissen. Die Digitalisierung erfasst derzeit alle Lebensbereiche, so auch die Prozesse des Herstellens, Verbreitens und Rezipierens von Bildern. In großer Selbstverständlichkeit unterstützen sich heute wechselseitig analoge und digitale Verfahren und bilden Schleifen in den Produktionsprozessen. In ihrer qualitativen Wertigkeit werden sie in der heutigen kunstpädagogischen Praxis auch kaum mehr gegeneinander ausgespielt. Allerdings plädieren manche besonnene Fachvertreter – nicht nur aus der Kunstpädagogik – für eine *schrittweise Näherung* und fordern eine *aufbauende Didaktik* von analogen hin zu digitalen Verfahren. Auch die vorliegende didaktische Theorie folgt weitgehend dieser Maxime und betont explizit fließende Übergänge zwischen den analogen und den digitalen Bildverfahren.

Doch haben die analogen Bildverfahren auch weiterhin ein Eigenrecht und können durchaus in sich selbst sinnhaft sein – man denke an die Handzeichnung oder die Skulptur. Die übergreifenden Fragen im Umgang mit verschiedenen Bildverfahren und Bildmedien sind jedoch immer die: Welche *Inhalte* sollen mit welchen Mitteln/Verfahren und welchen Gestaltungsformen zur Darstellung gebracht werden? Diese Fragen sind grundsätzlicher Natur und können zunächst unabhängig von digitaler oder analoger Technik betrachtet werden. Daher wird in unserem Lehrwerk den digitalen Verfahren auch kein eigenes Kapitel gewidmet (► Kap. III.2.1.4).

(e) Der Bezug zu aktuellen Bildkulturen (2): Globale Medienpräsenz

Das Medium »Bild« hat in den letzten Jahrzehnten aufgrund der von Medien dominierten Kommunikationsprozesse einen enormen Bedeutungszuwachs erfahren. Das Fach Kunst und mit ihm die Kunstpädagogik sieht sich daher heute – bildungstheoretisch betrachtet – mit einer Vielfalt an Herausforderungen konfrontiert. Diese sind nicht nur durch den alltäglich-privaten, sondern vor allem durch den öffentlich medialen Umgang gegeben. Bilder konstruieren ihre eigene Wirklichkeit, interagieren im Kontext, tauchen u.U. im Netz durch fortwährendes Teilen in veränderten Bedeutungszusammenhängen auf, gezielte Bildunterschriften verkehren Aussagen ins Gegenteil, die digitale Technik macht Bildmanipulationen jederzeit möglich etc. Dadurch haben Bilder einen enormen »Machtzuwachs« erfahren und sind heute unverzichtbarer Bestandteil in den öffentlichen und politischen Diskursen. Ihre Funktion als argumentativer Bildbeweis erscheint unverzichtbar. Mehr denn je dienen Bilder der Verifizierung von Wirklichkeit (► Abb. 1). Botschaften kommen nicht ohne die begleitende Omnipräsenz des Bildes aus. Was nicht

im Bilde ist, was nicht im Datennetz zur Erscheinung gebracht wird, verschwindet im Strom der Nachrichten, kommt nicht zu öffentlichem Bewusstsein. Trotz der oben angedeuteten Problematik gelten Bilder als Garant einer Repräsentation von faktischer »Wirklichkeit«, als Beleg für die Tatsache, dass etwas so und nicht anders gewesen sei. Durch ihre Allgegenwart und Verbreitung stellen sie eine teilnehmende Öffentlichkeit her, die sowohl den privaten Bildgebrauch als auch den der öffentlichen und politischen Diskurse erfasst. Deutlich zeigt dies Abbildung 1, eines der wenigen Bilder, die nach gängiger Lesart erstmals der Pandemie ein Gesicht gaben. Bis heute wird allerdings diskutiert, wie die Situation zustande kam. Auf Anordnung der italienischen Regierung sollten die Corona-Toten verbrannt werden, was als Bestattungsart in Italien unüblich ist und daher zu »Staus« führte. Trotz unsicherer Faktenlage verfehlte das Bild jedoch nicht seine politische Wirkung: Entscheidend war, dass die Pandemie eine bildliche Entsprechung erhielt und dadurch weltweit der Druck auf die Regierungen erhöht wurde. Auch dieses Beispiel zeigt die Tatsache, welch hoher Stellenwert Bildern heute in der öffentlichen Meinungsbildung zukommt.

Die Reflexion der in diesen Prozessen enthaltenen und sich entfaltenden politischen Dimension ist daher ein unverzichtbarer Teil der Kunstpädagogik und damit auch der politischen Bildung: Das Fach steht in der Verantwortung, die Herstellungs- und Wirkmechanismen von Bildern kritisch zu hinterfragen. Im Sinne einer *Bildung zur Mündigkeit* ist die Kunstpädagogik darum bemüht, die Wirkungsweisen bildkommunikativer Prozesse offenzulegen und einsehbar zu machen.

Verstärkt ist das heute deswegen nötig, weil durch die omnipräsenten Wirkfelder der technisch-digitalen Medien der/dem Einzelnen ein besonderer Verantwortungsbereich zugewiesen wird. Mittels Sozialer Medien ist es heute jedermann möglich, in Kommunikationsprozesse einzugreifen und diese mit Hilfe von Bildern zu steuern und zu manipulieren. Dabei spielen gleichermaßen rezeptive wie produktive Formen der Teilhabe eine gewichtige Rolle. Kunstpädagogik praktiziert, begleitet und reflektiert solche Prozesse, die durch Wissen und Können zu einer verantwortlichen Teilhabe einer visuellen Kultur führen sowie zu einem produktiv wie rezeptiv mündig differenzierten Umgang befähigen (vgl. Bering/Niehoff 2013). Ein dieser Art gefordertes kritisches Medienbewusstsein wird im Kunstunterricht vorrangig durch die eigene Gestaltungspraxis, im Umgang mit allen Gattungen und Fachgegenständen und in der Auseinandersetzung mit den Phänomenen der Kunst gefördert (vgl. z. B. Buschkühle 2017).

Kunstunterricht vermittelt also im Fächerkanon der Schule in der ganzen Breite (a) die *historisch gewachsene* und (b) die *aktuelle gesellschaftliche* Bedeutung des Bildes. Hinzu kommt (s. o.): Kinder und Jugendliche wachsen mit einem *anthropologisch begründeten Bedürfnis* nach Bildern auf. Weil dieses Bedürfnis nach Herstellung und Gebrauch von Bildern besteht, bedarf es auch notwendigerweise einer inter- und transkulturellen *Orientierung*. In der didaktischen Anwendung geschieht dies durch die enge *Verflechtung von bildproduktiven und bildrezeptiven Methoden*. Die dadurch sich schrittweise aufbauende Urteilskraft empfiehlt sich als zentraler Schlüssel zur allgemeinen Bildung.



Abb. 1: Massenmediale Bildverwendung: Am 18.03.2020 gehen die sog. Bilder von Bergamo um die Welt: Militärfahrzeuge transportieren Corona-Tote ab. Foto: Emanuele di Terlizzi (<https://www.sueddeutsche.de/kultur/coronavirus-italien-berga-mo-bilder-1.5237063>)

(f) Der Bezug zur Kunst (1): kulturstiftende und gesellschaftliche Bedeutung

Doch kommt in der Kunstpädagogik – wie wir nun zeigen möchten – auch der *Kunst* im traditionellen Sinn eine besondere Bedeutung zu. Aufgrund ihrer paradigmatischen semantischen Dichte und der in ihr aufscheinenden existenziell-menschlichen Dimension setzt die Kunst Maßstäbe, an denen kein verantwortungsvoller Kunstunterricht vorbeikommt. Kunstunterricht ist nicht bloßer »Bildunterricht« und keine bloße Medienpädagogik. In der dezidiert kunstbezogenen Lehre werden Maßstäbe und Prinzipien deutlich, die durchaus auch (wie vorher gezeigt) den kritisch emanzipierten Umgang mit Bildern der Medienkultur fördern können. Das *Feld der Kunst in seiner gesamten gesellschaftlichen, kulturellen und kulturübergreifenden Breite* soll und muss daher weiterhin ein zentraler Gegenstand des Kunstunterrichts sein. An zwei Beispielen kann dies aufgezeigt werden.

(1) Kunstunterricht hat z.B. die Aufgabe, auf Zeugnisse und Denkmäler des geschichtlich-kulturellen Erbes im öffentlichen Raum hinzuweisen und deren politisch-historische Dimension zu erörtern. So ist der Plastik von Eduardo Chillida vor dem Kanzleramt in Berlin (► Abb. 2) – vor allem durch die mediale Berichterstattung in Verbindung mit politischen Themen – ein besonderer Stellenwert zuge wachsen. In ihrer Zeichenhaftigkeit und den ineinandergreifenden Formen ist Chillidas Plastik mehr als nur eine Ergänzung zur ihrerseits bedeutungsgeladenen



Abb. 2: Eduardo Chillida (2000), Berlin, Bundeskanzleramt, Corten-Stahl, Höhe 5,50 m.
Foto: Hans Peter Schaefer

architektonischen Gestaltung des Sitzes eines der höchsten Ämter im Staat: Sie ist zu einem (durchaus auch medienwirksamen) Symbol der (wiedervereinigten) deutschen Nation, auch zum Symbol einer demokratisch gewählten Staatsverfassung und der Notwendigkeit des lebendigen Austauschs in einem demokratischen Staatswesen geworden.

Hinzu kommt die Tatsache, dass die Plastik vor einem deutschen Kanzleramt von einem baskisch-spanischen Bildhauer stammt, was zugleich ihre transkulturelle² Bedeutung unterstreicht. Es gibt wohl kaum Staaten, die nicht ihr kulturelles Erbe für derartige Identifikationsmomente nutzen und die politische, identitätsstiftende Funktion von Kunstwerken herausstellen. Architektonische Beispiele wären z.B. auch das Kapitol in Washington, der Élysée-Palast in Paris, der Reichstag in Berlin oder die Downingstreet in London usw.

2 Die aktuelle Fachdiskussion behandelt gegenwärtig diese Thematik unter dem Begriff der Transkulturalität. Hier zeigt sich, dass Kunst generell ein Feld ist, um transkulturelle Beziehungen aufzuzeigen. Museen (► Kap. IV.1.5) sind dazu Orte mit bestmöglichen Voraussetzungen. Sie stellen Erfahrungsräume bereit, die wertvolle Einsichten in formale und inhaltliche Zusammenhänge gewähren (vgl. Beyer/Dolezalek 2021, S. 344 ff.).



Abb. 3: Venus vom Hohlelfels, Mammut-Elfenbein, ca. 35–40.000 Jahre. Entdeckt im September 2008 in der Höhle »Hohlelfels« im Aichtal bei Schellklingen. Foto: Ramessos, CC BY-SA 3.0

(2) Diese Funktion der Kunst, in einer Menschengemeinschaft sinn- und identifikationsstiftende Bezüge zu vereinen, kann man bis in die *Ursprünge der Kunst* zurückverfolgen. So sieht der Archäologe und Frühgeschichtswissenschaftler N. J. Conard in dem wohl ältesten bisher gefunden Bildwerk, der Venus vom Hohlelfels (► Abb. 3), vor allem die symbolische und eine gesellschaftsbildende Funktion:

»Auf einer einfachen Ebene können wir die gewaltige Ausbreitung von symbolischem Ausdruck, Informationsspeicherung, Religion und neuen Formen der Kommunikation einschließlich figürlicher Kunst und Musik als den Kitt betrachten, der diese größeren gesellschaftlichen Einheiten zusammenzuschweißen half und der den sozialen Zusammenhalt förderte, welcher das gesamte menschliche Leben kennzeichnet, wie wir es heute kennen« (Conard 2017, FAZ, 08.02., S. N2).

Was Conard treffend als »Kitt« bezeichnet, erweist sich in der weiteren Entwicklung als fundamental für die Herausbildung von Gemeinschaften, Kulturen und die notwendige Kommunikation in einem globalisierten Miteinander. Dazu gehört die Fähigkeit, eine *gemeinsame und/oder auch kollektive Vorstellungskraft* zu bilden und diese Ausrichtung intentional mit anderen Menschen zu teilen (vgl. Tomasello 2006, 2010; Wulf 2014, 2017; Sowa 2015). Die Ausrichtung auf ein zu verstehendes Kunstwerk schafft dabei eine basale Grundlage für die, natürlich kooperativen Fähigkeiten des Menschen. So lässt sich zeigen, dass schon in der Zeit des Frühmenschen im Jungpaläolithikum die Kunst mit der Herstellung von Objekten und Bil-

dern eine »neue«, nicht zu unterschätzende Werteorientierung und eine Gemeinschaft stiftende Bedeutung erlangte. Experten der Frühgeschichte wie Conard werten das Auftreten solcher Bildwerke als klares Kriterium einer sich entwickelnden Kultur.

(g) Der Bezug zur Kunst (2): existenzielle und personale Sinndimension

Nicht allein die kulturellen, sozialen und geschichtlichen Bildungsbezüge sind der Grund dafür, dass das Fach »Kunst« sich mit der Sache »Kunst« beschäftigt. Es kommt der wichtige Grund dazu: Die Kunst (und dazu gehören auch die literarischen, musikalischen, theatralen usw. Kunstformen) bringt die existenzielle Energie der Humanität als solche zur verkörperten Erscheinung. Zu Recht haben Philosophen wie Kant, Hegel, Schelling, Nietzsche, Dilthey, Cassirer, Heidegger, Gadamer usw. auf diese tiefe Sinndimension der Kunst verwiesen und sie als zentralen Bildungsinhalt begriffen. Was schon im antiken Denken als der Zuspruch der Götter und Musen galt, was in der neuplatonischen Denktradition als der »emporführende« (anagogische) Sinn des *Schönen* galt, weist in dieselbe Richtung. In den Künsten – das wurde und wird in dieser Denktradition so verstanden – geschieht das Sich-Finden, das Sich-Positionieren und zugleich das Sich-Transzendieren des Menschen. Deswegen zielt auch ein wirklich guter Kunstunterricht nicht nur auf mediale Bildung, kulturelle Bildung, Kreativität, geschichtliche Bildung, ästhetische Bildung usw., sondern in besonders zentraler Weise auf *künstlerische Bildung* in dem Sinne, den in der neueren Kunstpädagogik vor allem Carl-Peter Buschkühle (2017) besonders gründlich herausgearbeitet hat – auch in der Nähe zu Religion und Philosophie. Kunstdidaktik – neben all den oben explizierten Bezügen – auf diesen finalen Kunstbezug hin zu durchdenken, ist nicht »rückwärtsgewandt«, sondern emanzipativ, inklusiv, partizipativ und zukunftsweisend.

Nachtrag: Ein kunstpädagogisches Scheindilemma

Die hier vorgelegte didaktische Theorie hat also zum Ziel, die zwei tragenden Säulen des Kunstunterrichtes – einerseits die Kunst/Kunstgeschichte/Kunstwissenschaft und andererseits die Gestaltungspraxis der Schülerinnen und Schüler in ihrer Entwicklung – als *gleichwertige Bestandteile* zu behandeln. Dieser Hinweis ist insofern entscheidend, als manche der neueren kunstpädagogischen Diskurse den Phänomenen der Kunst – oft eingeschränkt auf die jeweils aktuellsten Erscheinungsformen – einen weitaus größeren Stellenwert einräumen als den Entwicklungsvoraussetzungen im bildnerischen Gestalten der Kinder und Jugendlichen.

Seit den Tagen der Kunsterzieherbewegung und vor allem im Zuge der Reformpädagogik legitimierte sich das Fach gerade umgekehrt, nämlich durch eine primäre (und manchmal sogar ausschließliche) Hinwendung zum Kind. Schon damals geriet das Fach in eine unauflösbare Dilemmasituation, auf die u. a. auch Helene Skladny (2009) in ihrer umfangreichen historischen Studie zur Ideengeschichte des Kunstunterrichts hinwies: »Wenn es so ist, dass Kinder Kunst aus sich