

Argumentationen für das Schulfach Kunst

Von Goda Plaum

Einleitung

Über den Sinn des Faches Kunst in der Schule wird seit Jahren viel nachgedacht und geschrieben. Immer wieder wird dabei die Frage aufgeworfen, wie dieses Schulfach als Teil des allgemeinen Bildungskanons gerechtfertigt werden kann. Ein solcher Rechtfertigungsdruck wird manchmal von außen durch entsprechende Bildungsreformen ausgelöst, wie beispielsweise in Bayern durch die Einführung des G8, die sogar zu einem Sonderheft der Verbandszeitschrift des BDK Bayern führte (BDK-Bayern 2005) und zu der Petition „Mehr Zeit und Raum für den Kunstunterricht an den bayerischen Schulen“^[1]. Bisweilen mag er auch aus der Mitte des Faches selbst kommen, wenn sich Vertreter verschiedener kunstpädagogischer Positionen darüber streiten, was und wie im Kunstunterricht unterrichtet werden soll. Eine kurze Übersicht hierzu ist zum Beispiel bei Peez nachzulesen (Peez 2007). Ziel dieses Textes ist es nicht, einen weiteren Beitrag für oder gegen eine dieser Positionen zu liefern. Stattdessen soll ein grober Überblick über zwei zentrale Argumentationsstrategien zur Rechtfertigung des Schulfaches Kunst gegeben werden. Beide Strategien werden kurz erläutert und ihre jeweiligen Schwachstellen aufgezeigt, die von möglichen Diskussionsgegnern argumentativ genutzt werden können. Anschließend werden zwei weitere mögliche Strategien dargelegt, mit deren Hilfe die Existenz des Faches Kunst an der Schule begründet werden kann. Dabei geht es nicht darum, eine Argumentationsstrategie als die bessere gegenüber einer anderen auszuzeichnen. Vielmehr soll ein Pool an Argumenten eröffnet werden, aus denen ein Verteidiger des Schulfaches Kunst schöpfen kann. Am meisten verbreitet sind zwei Strategien:

Erste Strategie: Das Transfer-Argument

Eine Argumentation betont, dass im Fach Kunst Kompetenzen erlernt werden, die auf andere Fachbereiche, insbesondere andere Schulfächer, übertragbar und in diesen von großem Nutzen sind. Diese Strategie wird hier das *Transfer-Argument* genannt. Sie ist weit verbreitet in aktuellen Forschungen zur kulturellen Bildung, bei denen in empirischen Studien nachgewiesen wird, dass solche Übertragungsprozesse tatsächlich existieren: „Die Erforschung von Transferwirkungen ist im Kontext der kulturellen Bildung von großer Bedeutung. Primär ist dies vor allem dort in Bezug auf pädagogische und bildungspolitische Entscheidungsgrundlagen evident, wo man von künstlerischer Bildung positive Effekte für andere Bildungsbereiche erwartet.“ (Jörissen 2013: 49) Christian Rittelmeyer (Rittelmeyer 2012: 69–105) und Ellen Winner et al. (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013) liefern Übersichten zu diesen Forschungen.

Zweite Strategie: Das Eigenständigkeits-Argument

Die andere Strategie geht genau den entgegengesetzten Weg, indem sie darauf pocht, dass das Fach Kunst die Auseinandersetzung mit Kompetenzen und Erfahrungen ermöglicht, die gerade nicht auf andere Fachgebiete übertragbar sind, aber dennoch einen Eigenwert besitzen. Diese Argumentation stützt sich dabei eher auf Konzepte zur grundlegenden Verfasstheit des Menschen als solchen, also auf die Anthropologie (Liebau 2012). Dies kommt beispielsweise in der Forderung nach „ganzheitlicher Persönlichkeitsentwicklung“ (Höxter 2013: o. S.) in der Schule zum Ausdruck. Diese Strategie wird im Folgenden das *Eigenständigkeits-Argument* genannt. Der Eigenwert des Schulfaches Kunst wird zum Beispiel in der „künstlerischen Bildung“ gesehen (Regel 2004), bei der es darum geht, „das Künstlerische zu begreifen und zu befördern als eine – um es mit Rilkes Worten zu sagen – bestimmte ‚Art zu sein‘, als eine Einstellung und Haltung“ (ebd. 328). „Die Kunst vermag so dem Menschen zu helfen – um es mit Schillers Worten zu sagen –, ‚ganz Mensch‘ zu sein“ (Regel 2006: 331). Rittelmeyer beschreibt die „ästhetische Erfahrung“ oder das „künstlerische Erleben“ als „einzigartige menschliche Erfahrungs- und Bildungsform“ (Rittelmeyer 2014). „Dieses zugleich er-

fahrungshaltige und intensiv teilnehmende wie geistvolle Wahrnehmen künstlerisch gestalteter Objekte [...] ist eine der besonderen Qualitäten des menschlichen Erkenntnisvermögens, die man so an keiner anderen Tätigkeit beobachten kann“ (ebd. o. S.). Rittelmeyer argumentiert hier allerdings allgemeiner in Bezug auf ästhetische Erfahrungen auch in Literatur und Musik. Aber für Dewey, der den Begriff der „Ästhetischen Erfahrung“ prominent geprägt hat (Dewey 1988), ist besonders die bildnerisch-künstlerische Tätigkeit paradigmatisch für die ästhetische Erfahrung, denn: „Während er arbeitet, verkörpert der Künstler in sich die Haltung des Betrachters. [...] Die Hand führt die Radiernadel oder den Pinsel. Das Auge verfolgt den Vorgang und verzeichnet sein Ergebnis. [...] Die Beziehung ist bei einem starken künstlerisch-ästhetischen Erlebnis so eng, daß sie Tun und Wahrnehmen gleichzeitig bestimmt“ (ebd.: 62–63). Peez fasst diese Begründungsstrategie für Kunstunterricht so zusammen: „Ästhetischen Erfahrungen kommt ein Wert an sich zu“ (Peez 2012: 439). Diese Ansicht teilen auch die Autoren der OECD-Studie *Kunst um der Kunst Willen?* Sie schreiben in einem abschließenden Statement: „Wir sind der Meinung, dass die Menschen in den Ländern, in denen den Künsten eine bedeutende Rolle in den Schulen zugewiesen wird, aufgrund der Freude, die mit den Künsten einhergeht, zufriedener und glücklicher sind“ (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013: 23). Allerdings ergänzen die Autoren: „Eine Studie, die dies nachweist, muss noch durchgeführt werden“ (ebd.).

Probleme der beiden Argumentationen

Beide Argumentationen sind zwar eigentlich plausibel, zumindest aus der fachinternen Perspektive. Dennoch sind sie nicht ganz unproblematisch, weil sie Implikationen beinhalten, die man – besonders aus einer fachfremden Perspektive – umkehren und gegen das Fach richten kann:

- Transfer-Argument:

Wenn das Schulfach Kunst sich nur dadurch rechtfertigen lässt, dass es Kompetenzen fördert, die für andere Fächer nützlich sind, wird Kunst in der Schule in eine rein dienende Rolle gedrängt. Kunst dient den anderen Fächern. In der Fächer-Hierarchie rutscht es also nach unten, unter die „eigentlich wichtigen“ Fächer.

- Eigenständigkeits-Argument:

Dem geschilderten Problem des Transfer-Arguments versucht man mit dem Eigenständigkeits-Argument zu entgehen: Es wird betont, dass der Wert des Faches Kunst unabhängig davon besteht, ob das darin gelernte auf andere Fächer übertragen werden kann. Das Problem dieser Argumentation ist zweifach: Erstens verhindert diese Argumentation nicht, dass die Bedeutung dieses Eigenwertes für die Gesellschaft heruntergespielt wird, und zwar gerade deshalb, weil es sich um einen Wert handelt, der sich eben nur im künstlerischen Bereich zeigt und nur dort relevant ist. Zweitens ist es aus demselben Grund leicht möglich, die Existenz dieses Wertes als solchen gänzlich zu bestreiten. Wer noch nie eine bereichernde Erfahrung beim Betrachten oder Gestalten eines bildnerischen Werkes gemacht hat, dem ist schwerlich zu vermitteln, dass diese Art der Erfahrung existiert geschweige denn irgendeine Art von Wert für den Menschen darstellt.

Neue Argumentationslinien: Konkretisierendes Denken

Im Folgenden sollen nun zwei neue Argumentationslinien vorgestellt werden, mit deren Hilfe die Bedeutung des Faches Kunst im allgemeinen Bildungskanon begründet werden kann. Beide Argumentationen stützen sich auf eine gemeinsame These. Sie besteht in der Annahme, dass im Kunstunterricht eine bestimmte Art des Denkens geschult wird, die in den anderen Fächern weitgehend vernachlässigt wird, die aber für unser menschliches Dasein von entscheidender Bedeutung ist: das konkretisierende Denken. Um diese These zu begründen, wird im Folgenden zunächst allgemein erläutert, was unter dem *konkretisierenden Denken* im Unterschied zum *abstrahierenden Denken* zu verstehen ist. Anschließend werden zwei lebenspraktische Bereiche aufgezeigt, in denen diese Denkart von entscheidender Bedeutung ist. Hieraus ergeben sich dann die beiden neuen Argumentationslinien.

Die formulierte These schließt an bestimmte Theorien an, die zwischen unterschiedlichen Arten des Denkens unterscheiden. Traditionelle Theorien des Denkens beschreiben u. a. im Anschluss an Kant (Mittelstraß/Lorenz 2005) dieses bis heute als sprachabhängig, so dass es ein Denken unabhängig von Sprache nicht geben kann (z. B. Brandt 2010). Besonders in jüngerer Zeit werden

aber Theorien formuliert, die diese Annahme nicht mehr teilen. So gibt es mehrere Ansätze, die auch solche mentalen Prozesse als Denken bezeichnen, die sich gar nicht oder höchstens sehr unzureichend versprachlichen lassen (z. B. Heßler/Mersch 2009; Demmerling 2016; Thun 2016). Einer der frühen und prominenten Vertreter eines solchen Ansatzes ist Wolfgang Iser mit seinem Konzept des *Ästhetischen Denkens* (Iser 1990). Für das spezifische Denken im Zusammenhang mit Bildern prägte Iser den Begriff des „ikonischen Logos“ (Iser 2005). Im Anschluss an solche alternativen Theorien des Denkens soll hier nun die These vertreten werden, dass man grundsätzlich zwischen zwei komplementären aber gleichrangigen Arten des Denkens unterscheiden kann: dem *abstrahierenden* und dem *konkretisierenden* Denken.^[2] Ausgangspunkt dieser Unterscheidung ist die Grundoperation, die beiden Denkart zugrunde liegt: das vergleichende Unterscheiden zwischen Gleichartigem und Verschiedenartigem. Wir begegnen Phänomenen in der Welt, vergleichen diese, und stellen fest, dass sich Manches in bestimmter Hinsicht gleicht oder unterscheidet. Diese erste Ordnungsleistung wird in traditionellen Theorien des Denkens noch nicht als *Denken* bezeichnet, sondern vielmehr als Voraussetzung dafür. Die eigentliche Denkleistung erfolgt gemäß solcher Theorien erst, wenn wir ein Phänomen in der Welt dadurch charakterisieren, dass wir seine Gleichartigkeit zu anderen Phänomenen z. B. mit Hilfe eines Wortes beschreiben und es so mit diesen anderen Phänomenen in eine gemeinsame Kategorie einordnen oder *klassifizieren*. Erst diese Abstraktionsleistung wird traditionell als Denken bezeichnet.

Aber die Konzentration auf das Gleichartige ist nur eine von zwei Möglichkeiten, wie diese Grundoperation weitergeführt werden kann. Es ist genauso möglich, sich auf die Verschiedenartigkeit zu konzentrieren und diese zum Ausdruck bringen. Etwas in der Welt dadurch zu charakterisieren, dass man seine Verschiedenartigkeit zu anderen Phänomenen aufzeigt, heißt, es als etwas Einmaliges auszuzeichnen. Diese Ordnungsleistung, die hier *Konkretisieren* genannt werden soll, kann man ebenso als Denken bezeichnen – so die These, die hier im Gegensatz zu den traditionellen Theorien des Denkens vertreten wird.

Beim *Abstrahieren* erfasst das Denken also die Dinge dadurch, dass es ihre Gemeinsamkeit mit anderen Dingen feststellt. Es kategorisiert die Dinge in der Welt und ordnet sie mit Hilfe von Begriffen, die diese Kategorien benennen. Etwas in der Welt wird beispielsweise als „rot“, als „rund“ und als „Ball“ kategorisiert, und wird so vom Denken als ein Exemplar einer Gegenstandsklasse charakterisiert. Im *Konkretisieren* hingegen kommen alle die Merkmale dieses Dings in Betracht, durch die sich dieses einmalige Ding von allen anderen Dingen unterscheidet – also beispielsweise von allen anderen roten, runden Bällen. Das kann zum Beispiel ein Kratzer in der Farbe sein oder eine Unebenheit in der Rundung. Durch diese Merkmale, die so nur an diesem einen einzigartigen Ball vorkommen, erfasst das Denken diesen Ball gerade nicht als Exemplar einer Gegenstandsklasse, sondern als etwas Einzigartiges.

Abstrahierendes und konkretisierendes Denken können dabei nicht gegeneinander ausgespielt werden. Beide Denkart sind für uns von großer Bedeutung, nur eben in unterschiedlichen Zusammenhängen. Das abstrahierende Denken kann besonders gut in verbalsprachlichen Medien zum Ausdruck kommen. Das liegt daran, dass die Verwendung von Sprache als solche bereits abstrahierendes Denken erfordert. Denn dadurch, dass ich das Wort „Ball“ verwende, um ein Ding in der Welt zu beschreiben, mache ich nichts anderes, als dass ich dieses Ding als Exemplar einer Gegenstandsklasse beschreibe. Ich beschreibe es durch seine Gemeinsamkeit, die es mit allen anderen Dingen hat, die ich ebenfalls „Ball“ nenne. Das konkretisierende Denken hingegen kann sich besonders gut in Medien äußern, in denen kleinste Abweichungen von solchen Allgemeinbegriffen zum Ausdruck gebracht werden können. Nelson Goodman nennt diese Systeme „dicht“ (Goodman 1976: 136–137), weil die Merkmale zur Beschreibung eines Dinges – zum Beispiel des Balles – hier nicht sauber getrennt voneinander aufgelistet werden können, sondern dicht nebeneinander stehen bzw. ineinander übergehen. Die ganz spezifische Form eines Kratzers im Ball kann man beispielsweise gut beschreiben, indem man sie zeichnet. Die visuellen Medien eignen sich besonders gut dazu, konkretisierendes Denken zum Ausdruck zu bringen. Das konkretisierende visuelle Denken ist das *bildnerische Denken* (Plaum 2016: 185).

Um Missverständnisse auszuschließen sei hier kurz angemerkt: Das „bildnerische Denken“ wird hier nicht wie bei Reinhard Pfennig (Pfennig 1974) auf das Lösen rein formaler bildnerischer Probleme reduziert. Ganz im Gegenteil wird hierunter auch das Zuschreiben von Bedeutungsgehalten verstanden. Es handelt sich also um ein neues Konzept, bei dem der Begriff „bildnerisches Denken“, der meistens irrtümlicherweise auf Paul Klee zurückgeführt wird (Plaum 2016: 244–245), systematisch hergeleitet und definiert wird, was bisher weder in der Philosophie noch in der Kunstpädagogik geleistet wurde (Plaum 2016: 238–252).

Jemand, der bildnerisch denkt, betrachtet etwas als Bild, indem er Farben und Formen, deren Zusammensetzungen sowie deren Verbindungen zur Welt konkretisiert. D. h. er charakterisiert sie im Unterschied zu anderen Farben und Formen, deren Zusam-

mensetzungen sowie deren Verbindungen zur Welt. Das Bild wird als etwas Einmaliges erfasst – im Unterschied zu möglichen anderen Bildern. Vergleicht man zwei Gemälde miteinander, dann kann das abstrahierende Denken z. B. feststellen, dass es sich bei beiden um Kreuzigungsdarstellungen handelt, die vielleicht sogar aus derselben Zeit stammen. Es kann außerdem die einzelnen Bildbestandteile identifizieren als „Kreuz“, „Jesus“ und „Johannes“ etc. Womöglich ist nur auf der einen Darstellung „Maria“ zu identifizieren, wodurch sich die beiden Gemälde zwar unterscheiden. Aber dieser Unterschied wird dennoch abstrahierend beschrieben, denn zur Identifikation von „Maria“ muss man andere „Maria“-Darstellungen kennen und hierin eine Gemeinsamkeit feststellen. Das konkretisierende Denken konzentriert sich im Gegensatz dazu darauf, inwiefern sich die eine Kreuzigungsdarstellung von allen anderen möglichen Darstellungen unterscheidet. Es begreift die ganz spezifische Wirkung mit all ihren Assoziationen, Anspielungen, Ähnlichkeiten, Ausdruckcharakteren, etc., die das Bild auf uns ausübt – d. h. die Verbindung des Bildes zur Welt – als Ergebnis einer ganz bestimmten Auswahl und Zusammensetzung von Farben und Formen. Und genau hierin besteht das Wesen von Bildhaftigkeit. Sie kann verbalsprachlich nicht erfasst werden – zumindest nicht, wenn man sich der Sprache abstrahierend bedient. Durch die Verwendung von Metaphern, Wortneuschöpfungen oder poetischen Redeweisen kann das Ausdrucksrepertoire der Sprache zwar erweitert werden. An die Ausdrucksvielfalt visueller Medien kommt sie dennoch nicht heran. Daher eignen sich die visuellen Medien besonders gut, bildnerisches Denken zum Ausdruck zu bringen.

Bildhaftigkeit entsteht durch eine bestimmte Art der Betrachtung, nämlich durch konkretisierendes visuelles Denken, d. h. durch bildnerisches Denken – und zwar sowohl beim Produzieren als auch beim Rezipieren von Bildern, bei gegenständlichen und ungegenständlichen Bildern, bei „zweidimensionalen“ Bildflächen und „dreidimensionalen“ Bildwerken sowie bei materiellen und mentalen Bildern. Denn das Verhältnis von Bild und bildnerischem Denken ist nicht so zu sehen, dass wir, immer wenn wir ein Bild sehen, unser bildnerisches Denken einschalten. Vielmehr ist es umgekehrt. Immer, wenn wir bildnerisch denken, wird das, was wir so denkend betrachten, gestalten oder uns vorstellen, zum Bild. Das bildnerische Denken ist konstitutiv für Bilder, es lässt Bilder entstehen. Das bedeutet, dass hier von einem sehr weiten Bildbegriff ausgegangen wird. Bilder sind nicht zwangsläufig materielle Gegenstände, die ordentlich gerahmt an einer Wand hängen und sichtbare Gegenstände abbilden. Auch ein Fensterausblick, eine Spiegelung in einer Wasserpflanze oder ein Mauerabschnitt mit abgeblätterter Farbe kann zu einem Bild werden, wenn wir sie bildnerisch denkend betrachten oder sie uns vorstellen. Das abstrahierende Denken ist dabei nicht ausgeschlossen, sondern kann in all diesen Bildbetrachtungen und -vorstellungen auch relevant sein. Aber das bildnerische Denken ist für das *Bildhafte* einer Erfahrung verantwortlich und daher notwendige Bedingung für alle Bilderfahrungen.

Und hier kann nun der Bogen zum Schulfach Kunst geschlagen werden. Die Auseinandersetzung mit Bildender Kunst erfordert konkretisierendes Denken. Das bedeutet natürlich nicht, dass das abstrahierende Denken keine Rolle im Kunstunterricht spielt. Es kann nur nicht alles erfassen, was für das Verständnis von bildnerischen Werken von Bedeutung ist. Daher ist die Schulung des konkretisierenden Denkens ein essenzieller Bestandteil von Kunstunterricht – sowohl bei der rezeptiven als auch bei der produktiven Arbeit an bildnerischen Werken.

Das konkretisierende Denken ist aber nicht nur als bildnerisches Denken für alle unsere Bilderfahrungen verantwortlich, es spielt auch in anderen Bereichen eine große Rolle, z. B. in der Ethik bei moralischen Entscheidungen und als Verarbeitungsstrategie von schweren Lebenskrisen. Aus diesen beiden Bereichen ergeben sich die beiden neuen Argumentationsstrategien, die ihm Folgenden dargelegt werden.

Dritte Argumentationsstrategie: Konkretisierendes Denken als ethisches Denken

Die erste der beiden neuen Argumentationsstrategien knüpft an einen Gedanken an, der in der Philosophie eine längere Tradition hat. Es ist die Idee, dass zwischen den beiden philosophischen Teildisziplinen der Ethik und Ästhetik ein Zusammenhang bzw. eine Verwandtschaft besteht. Einen kurzen geschichtlichen Abriss über verschiedene Positionen, in denen ein solcher Zusammenhang formuliert wurde, hat Dagmar Fenner geliefert (Fenner 2012). In Ergänzung zu diesen historischen Positionen wird hier folgende These vertreten: Ethik und Ästhetik sind miteinander verwandt, weil sowohl bei ethischen als auch bei ästhetischen (z. B. bildnerischen) Entscheidungen konkretisierendes Denken erforderlich ist: zum einen als ethisches Denken und zum anderen als bildnerisches Denken. Was hier unter bildnerischem Denken zu verstehen ist, wurde schon kurz erläutert. Im Folgenden wird mit

Bezugnahme auf einen prominenten Ansatz aus der Medizinethik gezeigt, was hier unter ethischem Denken verstanden werden soll.

In der Medizinethik gilt der Ansatz der vier medizinethischen Prinzipien von Beauchamp und Childress (Beauchamp, Childress 2009) als common sense. Darin formulieren die beiden Autoren vier Prinzipien, die beim Treffen medizinethischer Entscheidungen berücksichtigt werden müssen.

Die vier Prinzipien lauten:

- Respekt vor Autonomie: „respect for autonomy“ (ebd.: 99)
- Nichtschaden: „nonmaleficence (ebd.: 149)
- Fürsorge: „beneficence“ (ebd.: 197)
- Gerechtigkeit: „justice“ (ebd.: 240)

Das Entscheidende dieses Ansatzes ist nun, dass die Autoren explizit betonen, dass diese Prinzipien von sich aus nicht hierarchisch geordnet werden können, sondern jeweils bezogen auf den einmaligen Einzelfall spezifiziert werden müssen (ebd.: 373–374). Die vier Prinzipien stellen kein Regelwerk dar, das Konflikte in ethischen Entscheidungssituationen verhindert. Stattdessen bieten sie einen Entscheidungsrahmen, der bewusst Raum für die individuelle Anpassung an den jeweils aktuellen Einzelfall erlaubt und auch erfordert. Das bedeutet, dass hier explizit konkretisierendes Denken notwendig ist, weil das abstrahierende Denken dem Einzelfall nicht gerecht werden kann. Jemand, der medizinethische Entscheidungen treffen muss, kann sich dabei nicht auf die bloße Anwendung von einmal im Allgemeinen begründeten Regeln berufen. Er muss jeden Einzelfall mit seinen spezifischen Merkmalen individuell prüfen und jedes Mal neu über die jeweils angemessene Hierarchie der vier Prinzipien entscheiden. Es gibt kein allgemeines Regelwerk, welches ihm dabei sagt, welche Aspekte des Einzelfalls jeweils relevant sind. Er kann dem Einzelfall nur dadurch gerecht werden, dass er ihn als einmaligen Einzelfall wahrnimmt, d. h. das betrachtet, was ihn jeweils von anderen Einzelfällen unterscheidet. Er muss konkretisierend denken. Und genau darin besteht die Gemeinsamkeit ethischer und bildnerischer Überlegungen: Auch einem Bild wird man nur dann gerecht, wenn man es als einmaligen Einzelfall betrachtet. Das bedeutet natürlich nicht, dass die abstrahierende Betrachtung verboten wäre oder keine Erkenntnis bringen würde. Es bedeutet nur, dass sie nicht dazu geeignet ist, dem Bild *als Bild* gerecht zu werden.

Bezogen auf die Rechtfertigung des Faches Kunst in der Schule ermöglicht dies nun folgende Argumentation: Das Schulfach Mathematik fördert das Abstraktionsvermögen, das u. a. in vielen akademischen Berufen erforderlich ist. Das Schulfach Kunst fördert das Konkretionsvermögen, das für viele ethische Entscheidungen relevant ist, die Menschen im Laufe ihres Lebens fällen müssen.

Vierte Argumentationsstrategie: Konkretisierendes Denken als Verarbeitungsstrategie

Neben ethischen Entscheidungssituationen gibt es eine weitere Kategorie von Lebenssituationen, in denen das konkretisierende Denken von großer Bedeutung – genauer von großer Hilfe sein kann. Gemeint sind hier existenzielle Lebenskrisen wie beispielsweise der Verlust eines geliebten Menschen, Krankheiten oder sonstige Schicksalsschläge, die zu großem individuellen Leid führen. Auch in solchen Situationen ist das abstrahierende Denken wenig hilfreich für die Bewältigung des seelischen Leids. Wenn mir beispielsweise eine Freundin ihr seelisches Leid klagt, weil sie von ihrem Ehemann verlassen wurde, dann wird es für diese Freundin wenig hilfreich sein, wenn ich ihr erkläre, mit welchem Begriff man eine solche Situation bezeichnen kann. Und wenn ich wissen möchte, wie ich ihr helfen kann, reicht es nicht, in irgendeinem Nachschlagewerk eine entsprechende Regel nachzuschlagen und diese anzuwenden. Solche „Regeln“, die man manchmal in diversen Lebenshilfe-Büchern nachlesen kann, können in ihrem Stellenwert höchstens so viel gelten wie die vier Prima-facie-Pflichten der Medizinethik. Sie müssen in jedem Fall an den Einzelfall angepasst werden, und was in einem Fall ein hilfreicher Rat sein kann, kann in einem anderen Fall zu einer Katastrophe führen. In einem Fall kann es ratsam sein, den Versuch zu starten, die Beziehung zu retten. Ein anderer Fall mag so gestrickt sein, dass man der Freundin raten sollte, erleichtert über das Ende der Beziehung zu sein. Ein individuelles Schicksal ist durch rein abstrahierendes Denken nicht fassbar. Seine Individualität verschließt sich geradezu vor dem abstrahierenden Denken.

Um es zu verstehen und sich darin einzufühlen, ist es nicht hilfreich, es anhand abstrakter Begriffe zu kategorisieren.

In ähnlicher Weise haben auch Kamlah und Lorenzen die Grenzen dessen formuliert, was Sprache – oder zumindest die Wissenschaftssprache des abstrahierenden Denkens – leisten kann: „Schicksale, die uns widerfahren, setzen der sprachlichen Bewältigung unüberwindliche Schwierigkeiten entgegen. Wer zum Beispiel eine Krankheit erleidet, dem ist dieses Einzelne nicht schon dadurch hinreichend bekannt, daß er den medizinischen Prädiktor weiß, der dieser Krankheit zukommt“ (Kamlah, Lorenzen 1990: 174). Kierkegaard beschreibt dieses Problem des abstrahierenden Denkens noch umfassender: „[D]ie Schwierigkeit der Existenz ist das Interesse des Existierenden, und der Existierende ist unendlich interessiert am Existieren“ (Kierkegaard 2005: 461). „In der Sprache der Abstraktion tritt das, was die Schwierigkeit der Existenz und des Existierenden ausmacht, eigentlich nie zutage, geschweige daß die Schwierigkeit erklärt wird. Eben weil das abstrakte Denken sub specie aeterni ist, sieht es ab von dem Konkreten, von der Zeitlichkeit, vom Werden der Existenz, von der Not des Existierenden“ (ebd.: 460).

Das konkretisierende Denken hingegen vermag es, der konkreten „Not des Existierenden“ gerecht zu werden – und zwar unabhängig davon, in welchem Medium es sich äußert. Das kann beispielsweise in visuellen Medien geschehen. Aber auch die Literatur und Poesie ist Ausdruck konkretisierenden Denkens, selbst wenn sie auf Sprache zurückgreift, die als solche abstrahierendes Denken erfordert. In der Literatur bzw. Poesie wird gerade versucht, das Manko der Verbalsprache, nur Kategorisieren zu können, auszugleichen. Das geschieht zum einen durch die Dinge, die mit Hilfe der Sprache erzählt werden: es sind keine allgemeinen Abhandlungen über „Die Ehekrise“ oder „Den Tod“, die mir Kategorien liefern, in die ich den jeweiligen Einzelfall dann einordnen kann. Stattdessen werden ganz konkrete – wenn auch meist fiktive – Einzelfälle erzählt. Zum anderen wird besonders in der Poesie das Abstrakte der Sprache durch Mittel wie Metaphern, Wortneuschöpfungen, neuen Wortzusammenstellungen, Reime und Rhythmen aufgebrochen. In solchen Texten, die eine individuelle Leidenssituation als Stimmungs- und Gefühlsbild vermitteln, kann man tröstende Worte finden, weil man sich in seiner eigenen konkreten Leidenssituation hier wiederfinden kann. Sie können einen außerdem dazu anregend, eigene Formulierungen für das persönliche Stimmungs- und Gefühlsbild zu finden. Diese können verbal sein, aber auch visuell bzw. bildnerisch. Im Bildnerischen sind die kategoriealen Begrenzungen der Verbalsprache vollständig aufgehoben. Im Gegensatz zur Sprache steht mir hier eine unendliche Anzahl an Farb- und Formzusammensetzungen als Ausdrucksmittel zur Verfügung. Daher eignet sich die bildende Kunst ganz besonders dazu, einer einzigartigen individuellen Gefühlslage Ausdruck zu verleihen.

Die Künste als Ausdruck persönlicher Erfahrungen bedürfen konkretisierenden Denkens, und zwar sowohl in der Betrachtung als auch in der Gestaltung. Etwas künstlerisch zum Ausdruck zu bringen oder Etwas als einzigartiges Kunstwerk zu verstehen, erfordert ebenso konkretisierendes Denken wie sich selbst als einzigartiger Mensch auszudrücken oder andere als einzigartige Menschen – z. B. in einer seelischen Notsituation – zu verstehen. So kann man analog zur obigen Argumentation auch sagen: Das Schulfach Kunst fördert das Konkretionsvermögen, das u. a. für viele existenzielle Situationen relevant ist, mit denen Menschen in ihrem eigenen Leben oder im Leben anderer konfrontiert werden.

Fazit

In Ergänzung zum „Transfer-“ und zum „Eigenständigkeits-Argument“ eröffnet also das Konzept des *konkretisierenden Denkens* zwei weitere Argumentationsstrategien, um die Bedeutung des Schulfaches Kunst zu begründen. Beide bauen auf der Verwandtschaft von Denkprozessen auf: Die eine Strategie geht davon aus, dass bildnerische und ethische Entscheidungen verwandt sind. Die andere nimmt an, dass sich in einem einzigartigen Kunstwerk auszudrücken oder ein solches zu verstehen, verwandt ist mit dem Prozess, sich selbst als einzigartigen Menschen auszudrücken bzw. sich oder andere Menschen zu verstehen. Gemeinsam ist allen diesen Prozessen, dass sie im Wesentlichen im konkretisierenden Denken bestehen.

Literatur

BDK-Bayern (Hg.) (2005): *BDK INFO. Sonderheft November 2005*.

Boehm, Gottfried (2005): „Das Bild und die hermeneutische Reflexion“, in: Figal, Günter; Gander, Hans-Helmut (Hg.): *Dimensio-*

nen des Hermeneutischen, Frankfurt a. M., S. 23–35.

Brandt, Reinhard (2010): „Das Denken und die Bilder“, in: Nortmann, Ulrich; Wagner, Christoph (Hg.): *In Bildern denken?*, München, S. 29–42.

Demmerling, Christoph (2016): „Sprache, Denken, praktische Begriffe. Überlegungen zur Frage nach der Sprachabhängigkeit des Denkens und Handelns“, in: Soboleva, MaJa (Hg.): *Das Denken des Denkens. Ein philosophischer Überblick*, Bielefeld, S. 39–60.

Dewey, John (1988): *Kunst als Erfahrung*, Frankfurt a. M.; Originalausgabe: ders. (1934): *Art as Experience*, New York.

Fenner, Dagmar (2012): „Ethik und Ästhetik“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München: kopaed, S. 181–187, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/ethik-aesthetik>.

Goodman, Nelson (1976): *Sprachen der Kunst*, Frankfurt am Main: Suhrkamp, 1997, Originalausgabe: ders.: (1968): *Languages of Art*, Indianapolis, Cambridge.

Heßler, Martina; Mersch, Dieter (Hg.) (2009): *Logik des Bildlichen. Zur Kritik der ikonischen Vernunft*, Bielefeld.

Höxter, Clemens (2013): „Das Schulfach Kunst“, in: *Kultur bildet. Das Portal für kulturelle Bildung. Dossier 1: Die künstlerischen Schulfächer*, [ohne Seitenzahl], online unter: http://www.kultur-bildet.de/sites/default/files/mediapool/dossier/pdf/hoexter_bdk_schulfach_kunst_dossier01_neu.pdf.

Jörissen, Benjamin (2013): „Forschung zu Förderung durch kulturelle Bildung; Wirkung durch kulturelle Bildung“, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hg.): *Perspektiven der Forschung zur kulturellen Bildung. Dokumentation der Fachtagung am 6. und 7. Juni 2013 in Berlin*, S. 48, online unter: http://www.gbv.de/dms/weimar/toc/777402270_toc.pdf.

Kamlah, Wilhelm; Lorenzen, Paul (1990): *Logische Propädeutik*, Mannheim, Wien, Zürich.

Kierkegaard, Sören (2005): *Philosophische Brosamen und Unwissenschaftliche Nachschrift*, München. Originalausgaben: ders. (unter dem Pseudonym Johannes Climacus) (1844): *Filosofiske Smuler*, Kopenhagen; und ders. (unter dem Pseudonym Johannes Climacus) (1846): *Afsluttende uvidenskabelig Efterskrift*, Kopenhagen.

Legler, Wolfgang (2005): *Kunst und Kognition*, Hamburg: University Press, Reihe Kunstpädagogische Positionen 6.

Liebau, Eckart (2012): „Anthropologische Grundlagen“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München, S. 29–35.

Mittelstraß, Jürgen; Lorenz, Kuno (2005): „Denken“, in: Mittelstraß, Jürgen (Hg.): *Enzyklopädie Philosophie Wissenschaftstheorie*, Stuttgart, Weimar, S. 154–156.

Peez, Georg (2007): „Kunstunterricht heute – und morgen auch. Argumente und Konzepte im Überblick.“, in: *Schulmagazin 5-10. Impulse für kreativen Unterricht*, Heft Juli / August 7-8, S. 5-8.

Peez, Georg (2012): „Kunstpädagogik“, in: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch Kulturelle Bildung*, München, S. 437–442, online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kunstpaedagogik>.

Pfennig, Reinhard (1974): *Gegenwart der Bildenden Kunst, Erziehung zum Bildnerischen Denken*, Oldenburg, 1. Auflage 1964.

Plaum, Goda (2016): *Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung*, Bielefeld.

Regel, Günther (2004): „Künstlerische Bildung – Grundzüge eines hochaktuellen und zukunftsgerichteten Konzepts“, in: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft*, München, S. 328–350.

Regel, Günther (2006): „Die Kunst ist nur ein Weg... Überlegungen zu den Bildungsstandards im Fach Kunst“, in: Kirschenmann, Johannes; Schulz, Frank; Sowa, Hubert (Hg.): *Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung*, München, S. 323–328.

Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick*, Oberhausen.

Rittelmeyer, Christian (2014): *Kulturelle Bildung ohne Künste?* [o. S.], online unter: <https://www.kubi-online.de/artikel/kulturelle-bildung-ohne-kuenste>.

Thun, René (2016): „Musikalisches Denken und Wahrnehmen im Modus der Methapher“, in: Soboleva, MaJa (Hg.): *Das Denken des Denkens. Ein philosophischer Überblick*, Bielefeld, S. 155–178.

Welsch, Wolfgang (1990): *Ästhetisches Denken*, Stuttgart, 7. Auflage 2010.

Winner, Ellen; Goldstein, Thalia R.; Vincent-Lancrin, Stéphan (2013): *Kunst um der Kunst willen? Ein Überblick*, OECD Publishing, online unter: [http://www.oecd.org/edu/eri/ART FOR ART'S SAKE OVERVIEW_DE_R4.pdf](http://www.oecd.org/edu/eri/ART_FOR_ART'S_SAKE_OVERVIEW_DE_R4.pdf).

[1] Der Text der Petition, die 2008 an den Bayerischen Landtag gerichtet wurde, kann auf der Internetseite des BLLV nachgelesen werden: <https://www.bllv.de/2008.1184.0.html>.

[2] Eine ausführliche, systematische Herleitung der Unterscheidung dieser beiden Denkart ist hier zu finden: Plaum, Goda (2016): *Bildnerisches Denken. Eine Theorie der Bilderfahrung*, Bielefeld, v. a. Kapitel 3, S. 51–187.