

Ursula Brandstätter

Bildende Kunst und Musik im Dialog

FORUM MUSIKPÄDAGOGIK
Band 60

Augsburger Schriften

herausgegeben von Rudolf-Dieter Kraemer

Ursula Brandstätter

Bildende Kunst und Musik im Dialog

Ästhetische, zeichentheoretische
und wahrnehmungspsychologische Überlegungen
zu einem kunstspartenübergreifenden Konzept
ästhetischer Bildung



Die Erstauflage dieser Publikation wurde großzügig unterstützt von der



Universität der Künste Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-89639-949-6

ISSN 0946-543X (Forum Musikpädagogik)

Projektleitung und Satz: Albrecht Lamey, Daniela Galle

Covergestaltung: Lisa Schwenk

© Coverfoto: Nickola_Che, Benutzung unter Lizenz von Shutterstock.com, 2014

Druck: Books on Demand GmbH, Norderstedt

© 3., unveränderte Auflage: Wißner-Verlag, Augsburg 2014

© Erstauflage: Wißner-Verlag, Augsburg 2004

www.wissner.com

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf deshalb der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Inhalt

Geleitwort	11
Vorwort	13
Ästhetisches Fenster I: Gebrochene Welten	18
1. Ästhetische Erfahrung und ästhetische Bildung	25
1.1 Ästhetische Erfahrung	26
1.1.1 Ästhetische Erfahrung im Spannungsfeld zwischen Alltagserfahrung und Kunsterfahrung	27
1.1.2 Kernmerkmale ästhetischer Erfahrung	29
<i>Sinnlichkeit</i>	29
<i>Selbstzweck</i>	30
<i>Selbstbezüglichkeit</i>	31
<i>Selbst- und Weltbezug</i>	32
<i>Distanz</i>	33
<i>Differenz</i>	35
1.1.3 Weisen der ästhetischen Erfahrung	36
<i>Ästhetik der Korrespondenz (Affirmation versus Negation)</i>	37
<i>Ästhetik der Kontemplation (Kontemplation versus Ekstase)</i>	39
<i>Ästhetik der Imagination (Distanz versus Identifikation)</i>	40
1.2 Ästhetische Erkenntnis	42
1.2.1 Ästhetische Rationalität	42
1.2.2 Ästhetisches Denken	43
1.3 Ästhetische Bildung	45
1.3.1 Bildung oder Erziehung?	45
1.3.2 Geschichtliche Aspekte	47
<i>Zur Vorgeschichte</i>	48
<i>Erziehung zur Freiheit (Schiller)</i>	49
<i>Bildung durch Kunst (Humboldt)</i>	50
<i>Musische Erziehung als Kompensation</i>	51
<i>Aufklärung und Emanzipation nach 1968</i>	52
1.3.3 Zwischenreflexion	53
<i>Ästhetische Erfahrung – Kunsterfahrung</i>	53

	<i>Sinnlichkeit und Vernunft</i>	54
	<i>Vorrangstellung oder Kompensation?</i>	54
	<i>Instrumentalisierung</i>	55
1.3.4	Aktuelle Konzepte	56
	<i>Ästhetische Bildung der Differenz</i>	57
	<i>Das ästhetische Projekt</i>	60
	<i>Ästhetische Forschung</i>	63
1.3.5	Musikalisch-ästhetische Bildung?	67
1.3.6	Ästhetik als Unterrichtsprinzip	71
	 <i>Ästhetisches Fenster II: Zwischen Konkretion und Abstraktion</i>	 74
2.	Die Künste aus zeichentheoretischer Perspektive	83
2.1	Die Wirklichkeit als Zeichen	86
2.2	Die „Doppelexistenz“ der Künste	92
2.3	Weisen der Bezugnahme:	
	Wie nehmen die Künste auf die Wirklichkeit Bezug?	95
2.3.1	Aussagenartige und bildhafte Kodierung	96
2.3.2	Sagen und Zeigen: Denotation und Repräsentation	98
2.3.3	Buchstäbliche und metaphorische Repräsentation	102
2.4	Referenten der Bezugnahme: Worauf nehmen die Künste Bezug?	104
2.4.1	Kunstimmanente und kunsttranszendente Repräsentation	104
2.4.2	Darstellung und Ausdruck	105
2.5	Systeminterne Merkmale von Zeichen:	
	Welche Merkmale weisen Zeichen selbst auf?	107
2.5.1	Analoge und digitale Zeichen	107
2.6	Bildende Kunst und Musik im Vergleich	112
2.6.1	Sehen und Hören	112
2.6.2	Weisen der Bezugnahme	113
2.6.3	Referenten der Bezugnahme	116
2.6.4	Systeminterne Eigenschaften	118
2.7	Bezugnahme zwischen Zeichensystemen:	
	Wie nehmen Zeichensysteme aufeinander Bezug?	120
2.7.1	Reproduktionen	121

2.7.2	Übersetzungen	123
2.7.3	Notationen	124
2.7.4	Metaphorische Übertragung	126
2.7.5	Bezugnahme durch Kontext	129
2.8	Die Metafunktion der Sprache	130
 <i>Ästhetisches Fenster III: Ästhetische Kontextverschiebung</i>		 132
3.	Die Künste	
	aus wahrnehmungspsychologischer Perspektive	137
3.1	Neurobiologische Grundlagen der Wahrnehmung	139
3.1.1	Das Nervensystem und die Nervenzellen	139
3.1.2	Die Großhirnrinde	140
3.1.3	Die Gehirnhälften	143
3.2	Sehen und Hören	144
3.2.1	Die visuelle Wahrnehmung	145
3.2.2	Die auditorische Wahrnehmung	145
3.2.3	Die Wahrnehmung von Musik	147
3.2.4	Zusammenfassung: Die Organisation der Sinne	149
3.3	Grundlegende Prozesse der Wahrnehmung	150
3.3.1	Wahrnehmung als Strukturbildung: Selektion, Analyse, Synthese	150
3.3.2	Varianzen und Invarianzen	151
3.3.3	Flexible Schemata: Assimilation und Akkomodation	152
3.3.4	Wahrnehmung als dialektischer Prozess	154
3.4	Kategorien der Wahrnehmung von Kunst	155
3.4.1	Struktur und Gestalt	156
	<i>Vermitteln Strukturen Bedeutung?</i>	<i>158</i>
	<i>Sind Gestalten unabhängig vom Medium?</i>	<i>159</i>
3.4.2	Struktur und Gestalt in der Musik	160
	<i>Formästhetik versus Inhaltsästhetik</i>	<i>160</i>
	<i>Kategorien der Musikanalyse</i>	<i>161</i>
3.4.3	Struktur und Gestalt in den Bildenden Künsten	164
	<i>Form und Inhalt</i>	<i>164</i>
	<i>Kategorien der Bildanalyse</i>	<i>166</i>
3.4.4	Fazit	169

3.5	Wahrnehmung und Sprache	171
3.5.1	Primat der Sprache?	171
3.5.2	Die Strukturen der Sprache	172
3.5.3	Strukturbildung durch Sprache (am Beispiel der Metaphern)	174
3.5.4	Sprache contra Wahrnehmung?	176
3.6	Wahrnehmung und Gefühle	177
3.6.1	Kognitive Verarbeitung und affektive Bewertung	177
3.6.2	Neurobiologische Grundlagen	178
3.6.3	Die Einheit von Kognition und Emotion	179
3.7	Die Wahrnehmung von Raum und Zeit	181
3.7.1	Raum und Zeit als Abstraktionen	182
3.7.2	Das diachrone und das synchrone Prinzip	183
3.8	Raum und Zeit in den Künsten	184
3.8.1	Musik als Zeitkunst	185
3.8.2	Musik und Körper	186
3.8.3	Bildende Kunst als Raumkunst	188
3.8.4	Bildende Kunst und Körper	188
3.8.5	Die Dialektik der Künste	189
	Ästhetisches Fenster IV: Multimediale Raum-Zeit	192
4.	Bildende Kunst und Musik – ein gemeinsames Erfahrungs- und Lernfeld? Pädagogisch-didaktische Überlegungen	201
4.1	Voraussetzung und Ausgangspunkt: Grenzen in Bewegung	203
4.1.1	Bewegliche Grenzen in der Gesellschaft	203
4.1.2	Grenzverschiebungen in der Kunst	206
4.1.3	Öffnung der Grenzen in der Schule	208
4.2	Ästhetik ohne Grenzen?	210
4.2.1	Fächerübergreifender Unterricht	210
4.2.2	Kunst und Ästhetik – ein neues Fach?	211
4.3	Bildende Kunst und Musik im Vergleich – Rückblick und Zusammenfassung	214
4.3.1	Gemeinsame wahrnehmungspsychologische Grundlagen	214
	<i>Abstraktion</i>	214
	<i>Kategorialität</i>	215

	<i>Komplementäre Prozesse</i>	216
	<i>Vernetzung</i>	217
4.3.2	Unterschiede	218
	<i>Wirklichkeit</i>	218
	<i>Raum und Zeit</i>	220
	<i>Körper</i>	220
	<i>Emotion und Erkenntnis</i>	221
	<i>Sprache</i>	222
4.3.3	Visuelle ästhetische Erfahrung versus musikalische ästhetische Erfahrung	223
4.4	Bildende Kunst und Musik im Dialog – didaktisch-methodische Aspekte	227
4.4.1	Folgerungen aus den wahrnehmungspsychologischen Erkenntnissen	228
4.4.2	Nutzbarmachen der Unterschiede	229
	<i>Die Projektion von Raum auf Musik</i>	229
	<i>Die Projektion von Zeit auf Bildende Kunst</i>	231
	<i>Projektionen bringen die Wahrnehmung in Bewegung</i>	231
4.4.3	Transformationen	233
	<i>Notation</i>	233
	<i>Metaphorische Übertragung</i>	234
	<i>Bezugnahme durch Kontext</i>	235
4.4.4	Ebenen des Dialogs	237
	<i>Material und Struktur</i>	237
	<i>Stil</i>	237
	<i>Inhalt</i>	237
	<i>Geistiges Umfeld</i>	238
	<i>Rezeption</i>	238
4.4.5	Der Vergleich als didaktisches Prinzip	239
4.4.6	Das Prinzip der Metapher	240
4.5	Zuletzt nochmals die Frage: Was ist ästhetische Bildung?	242
	 <i>Ästhetisches Fenster V: Metapher als Kunst als Metapher</i>	246
	 Literaturverzeichnis	251
	 Verzeichnis der Abbildungen und Notenbeispiele	264

Geleitwort

Die Künste unter dem einen Dach der Universität der Künste und ihre dort geförderte Nähe zueinander schafft Reibungen und Spannungen, die bei den freiwilligen wie unfreiwilligen Berührungen kräftige Funken schlagen. Der Blick über die Ränder der jeweiligen Kunst hinaus führt zu erstaunlichen interdisziplinären Begegnungen. Interdisziplinarität meint hier weder den Hang zum Gesamtkunstwerk noch die bloße Grenzüberschreitung, um fremde Früchte zu ernten. Sie zielt vielmehr darauf, in der Zusammenarbeit sowohl die möglichen Gemeinsamkeiten als auch das Trennende auszuloten und Grenzen immer wieder neu zu erproben und zu definieren, um sie in beiderseitigem Übereinkommen an bestimmten Stellen öffnen zu können.

Das gilt auch für die Forschung und Lehre der den Künsten zugeordneten Wissenschaften. Häufig wird von den spezifischen Anforderungen und dem eigenen Profil der Wissenschaften an den künstlerischen Hochschulen gesprochen. Diese beziehen sich nicht auf die wissenschaftlichen Grundlagen und die Methodik, sondern auf die besondere Nähe zu den Künsten und deren Labore. Sie verpflichtet zu einer anderen Gangart in der Begleitung der künstlerischen Entwicklung und verringert die Neigung zur Metatheorie. Und sie befördert das Interesse für wie die Auseinandersetzung mit den Interaktionen der Künste. Das gilt gleichermaßen in Hinsicht auf die künstlerische Praxis wie auf die ästhetische Vermittlung.

Ursula Brandstätters Buch über „Bildende Kunst und Musik im Dialog“ ist dafür ein beeindruckendes Zeugnis: exemplarisch in Bezug auf die Transformation von der künstlerischen Praxis zur Frage der Wahrnehmung, der ästhetischen Erfahrung und schließlich der ästhetischen Bildung, exemplarisch auch für die Notwendigkeit, die unterschiedlichen Voraussetzungen und Möglichkeiten der visuellen und auditorischen Medien darzustellen, um ihre dennoch gegebenen Schnittstellen offen zu legen, und exemplarisch schließlich hinsichtlich der Erkenntnis, dass Interdisziplinarität im Sinne des Zusammenführens immer auch ein Stück „Verzicht auf die vertiefte Beschäftigung mit einer Perspektive“ (U. B.) bedeutet. Sie fragt nach Bedingungen und Möglichkeiten eines intermedialen Kunstunterrichts, als Chance der Öffnung begriffen, ohne die Differenz zwischen Musik und Bildender Kunst zu überspielen oder gar wegwischen zu wollen. Vielmehr sollen die Schnittstellen deutlicher als in den fachspezifischen Vermittlungskonzepten thematisiert und für die ästhetische Bildung allgemein fruchtbar gemacht werden. Sie nennt diese Schnittstellen auch „Wunden“, die jedoch nicht schwären müssen, sondern zusammen neues Gewebe ausbilden. In der manchmal auch bildkräftigen Sprache der Geologie könnte man auch von Kontaktmetamorphosen sprechen, bei der die Altgesteine durch aufsteigende Lava, das ist der notwendige Impuls, in einem beschränkten Bereich mineralogisch verwandelt werden. Im Kontaktbereich entstehen neue Kunstgebilde und mit ihnen neue ästhetische Erfahrungsmöglichkeiten.

Die Autorin behandelt damit Fragen, die im Bereich der künstlerischen Praxis zunehmend an Bedeutung gewonnen haben und das nicht zuletzt vor dem Hintergrund der Überlagerung bildlicher und musikalischer Kreationen auf der Oberfläche des Computer-Bildschirms. Manche Apologeten des neuen Medienzeitalters beschwören schon die Ablösung der Multimedialität durch Monomedia. Das mag eine Möglichkeit neuer künstlerischer Arbeit sein, doch die Gattungen werden sich parallel dazu als eigenständige weiter entwickeln und der Interdisziplinarität wohl noch mehr Raum geben als Alternative zur monomedialen Vision. In jedem Fall und für beide Entwicklungsstränge sind die Schnittstellen zwischen den Künsten, die Abgrenzungen bezüglich der je eigenen Qualität ebenso wie die Öffnung auf vorhandene Gemeinsamkeiten, ein zunehmend gewichtiges Forschungsfeld auch und gerade für die ästhetische Bildung.

Ursula Brandstätter hatte sich dieses Themas schon lange angenommen, bevor sie als Professorin für Musikpädagogik einen Lehrstuhl an der Universität der Künste Berlin übernahm. Ihre beruflichen Tätigkeiten sowohl im Bereich der Bildenden Kunst als Museumspädagogin wie gleichermaßen als Musikpädagogin haben den entscheidenden An Schub dazu gegeben. Die angesprochene Nähe der Künste in unserer Institution, aber auch die intensive Arbeit an der Reform der Lehrerbildung sowohl im Bereich der Bildenden Kunst wie der Musik haben die Vollendung dieses Buches gewiss zusätzlich befördert. Es ist in seiner Intention und Argumentation zugleich ein notwendiger Beitrag zur gegenwärtigen Diskussion um eine allgemeine Bildungsreform als Folge von Pisa, in der die zentrale Bedeutung der ästhetischen Bildung für die Entwicklung der gesamten geistigen Fähigkeiten des Menschen in Politik und Öffentlichkeit sträflich vernachlässigt wird. So ist dieses Buch auch als ein wissenschaftlich wohl fundierter, herausfordernder Appell zu verstehen. Es ist mehr als ein Anstoß. Es schafft Grundlagen für die weitere Entwicklung der ästhetischen Bildung und für die Qualifizierung der ästhetischen Erfahrung als *Movens* unseres gesellschaftlichen Handelns. Es ist ein *work in progress*.

Lothar Romain

Präsident der Universität der Künste Berlin

Vorwort

Die Idee des fächerübergreifenden Unterrichts stellt ein wesentliches Thema der Bildungsdiskussion der letzten fünfzehn Jahre dar: Bildung im umfassenden Sinn lässt sich eben nicht mit der Akkumulation punktuellen, nach Schulfächern gegliederten Wissens gleichsetzen, vielmehr besteht die eigentliche Leistung eines gebildeten Menschen in der selbstständigen Verarbeitung und Vernetzung erworbener Wissens- und Erfahrungsinhalte. Dieser Bestimmung von Bildung kann nur ein Unterricht gerecht werden, der über die Grenzen der Einzelfächer hinaus den Blick auf Zusammenhänge lenkt und damit die Fähigkeit des fächerverbindenden Denkens schult.

In diesem Zusammenhang ist immer wieder auch von den Möglichkeiten die Rede, die in der Schule eingeführten ästhetischen Fächer Musik und Kunst stärker aufeinander zu beziehen, ja sie sogar im Sinne eines umfassenden Konzeptes ästhetischer Bildung zusammenzuführen.

Die Frage nach den Besonderheiten, Bedingungen und Zielsetzungen ästhetischer Bildung wird in der kunstpädagogischen Literatur eingehend behandelt. Allerdings fällt auf, dass ästhetische Bildungskonzeptionen entweder sehr allgemein kunstphilosophisch orientiert sind – einzelne künstlerische Phänomene werden kaum je in den Blick genommen –, oder dass die Zielbestimmung ästhetischer Bildung vor allem aus dem Blickwinkel der Bildenden Kunst geschieht – spezifisch musikalische Aspekte bleiben dabei oft unberücksichtigt.¹

Die vorliegende Publikation versteht sich als ein ergänzender Beitrag zu den vorhandenen ästhetischen Bildungskonzepten – im Zentrum stehen dabei die künstlerischen Phänomene selbst und vor allem die Spezifika der einzelnen Kunstformen.

Meine zentralen Ausgangsthesen lauten: Kunstunterricht, der sich nicht auf einzelne Kunstsparten spezialisiert, sondern kunstspartenübergreifend konzipiert ist, muss die Besonderheiten der verschiedenen Kunstformen kennen und berücksichtigen. Die Erkenntnis der Gemeinsamkeiten und der Unterschiede stellt die Basis eines interdisziplinären ästhetischen Bildungskonzeptes dar. Will man über die Grenzen hinweg arbeiten, so empfiehlt es sich, die Grenzen genau zu kennen. Inter-Disziplinarität setzt die genaue Kenntnis der einzelnen Disziplinen voraus.

Ich bin davon überzeugt, dass die besondere Chance eines kunstübergreifenden, intermedialen Kunstunterrichts² darin besteht, die Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den künstlerischen Ausdrucksformen bewusst zu nutzen und sie fruchtbar zu machen. Die Profilierung der Kunstformen dient dazu, einerseits – im Rahmen einer vergleichenden Kunstdidaktik – deutlich unabhängige Bereiche und voneinander

1 Vergleiche hierzu meine Überlegungen zur musikalisch-ästhetischen Bildung im Kapitel 1.3.5.

2 Um das Wortungetüm „kunstspartenübergreifend“ nicht allzu sehr zu strapazieren, werde ich im Folgenden auch von kunstübergreifendem, intermedialem oder interdisziplinärem Kunstunterricht sprechen.

unterschiedene Zielsetzungen zu definieren und andererseits konkrete Inhalte und Methoden zu erarbeiten, in denen sich die Kunstformen gegenseitig ergänzen und bereichern.

Im Zentrum meiner Überlegungen stehen die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Musik und Bildender Kunst. Dass ich diese beiden Kunstformen exemplarisch herausgreife, hat zunächst etwas mit dem aktuellen Schulsystem zu tun. Da beide Fächer im Stundenplan institutionell verankert sind und eine mögliche Zusammenlegung immer wieder – durchaus kontrovers – diskutiert wird, liegt es nahe, dieses Faktum als Ausgangspunkt für die Überlegungen zu einem kunstübergreifenden Unterricht zu nehmen und sowohl die Möglichkeiten als auch die Grenzen exemplarisch an beiden Kunstformen zu thematisieren.

Gleichzeitig hängt die Konzentration auf musikalische und bildnerische Phänomene mit meinem eigenen beruflichen Hintergrund zusammen. Meine sich überschneidenden Tätigkeiten als Musikpädagogin und als Museumspädagogin (vor allem im Bereich der Kunst des 20. Jahrhunderts) legen es nahe, kunstspartenübergreifend zu arbeiten und die interdisziplinären Möglichkeiten auch theoretisch zu reflektieren. In vielen Workshops, in denen ich gleichermaßen mit Musik wie auch mit Werken der Bildenden Kunst, mit musikalischen und mit bildnerischen Gestaltungsmitteln arbeite, stellen sich für mich immer wieder Fragen wie: Was macht eigentlich den Unterschied der beiden Ausdrucksmedien aus? Inwiefern können sie sich wechselseitig unterstützen? Wo liegen im Bereich der pädagogischen Arbeit die jeweiligen Chancen? Wo ergeben sich – bedingt durch das Ausdrucksmedium – spezifische Schwierigkeiten?

Das in der Beantwortung dieser Fragen entstandene Buch richtet sich an eine sehr breit gestreute Leserschaft: an Musikpädagogen und Musikwissenschaftler ebenso wie an Kunstpädagogen und Kunstwissenschaftler. Angesprochen sind Kunstvermittler aller Sparten, die sich mit der Frage nach den Zielen, Bedingungen und Möglichkeiten eines intermediären Kunstunterrichts beschäftigen, darüber hinaus aber auch alle, die an der Vielfalt künstlerischer Erscheinungsformen interessiert sind und die ihr phänomenologisches Verständnis der einzelnen Kunstformen vertiefen wollen.

Ich komme nun zu den *Inhalten* im einzelnen. Die Frage nach den Spezifika von Musik und Bildender Kunst wird aus drei unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: aus einer ästhetischen, aus einer zeichentheoretischen und einer wahrnehmungspsychologischen Perspektive.

Den Anfang bildet die grundsätzliche Frage nach den Besonderheiten ästhetischer Erfahrung. Was unterscheidet ästhetische Erfahrung von Alltagserfahrung? Ist ästhetische Erfahrung gleichzusetzen mit der Erfahrung von Kunst? Darauf aufbauend beschäftige ich mich mit Konzepten der ästhetischen Bildung, sowohl mit Blick auf die Geschichte als auch mit Blick auf aktuelle Konzepte. Die grundsätzlichen Überlegungen münden schließlich in die Frage nach den möglichen Unterschieden zwischen musikalisch-ästhetischer und bildnerisch-ästhetischer Bildung.

In einem zweiten Schritt versuche ich das unterschiedliche Verhältnis der beiden Kunstformen zur Wirklichkeit zu ergründen. Ausgangspunkt für diese – zeichentheoretisch orientierten – Erörterungen ist die Überzeugung, dass die Künste – trotz ihrer großen Unterschiedlichkeit – durchaus auch als Zeichensysteme verstanden werden können. Auf welche Wirklichkeiten nehmen sie Bezug? Wie nehmen sie Bezug? Wie sind sie als Zeichensysteme strukturiert und organisiert? Die zeichentheoretische Perspektive dient dabei der Erarbeitung eines begrifflichen Instrumentariums, das für die vergleichende Gegenüberstellung von Musik und Bildender Kunst verwendet wird.

Das dritte Kapitel schließlich rückt wahrnehmungspsychologische Erkenntnisse ins Zentrum der Aufmerksamkeit. Wie funktioniert unsere Wahrnehmung? Gibt es grundsätzliche Unterschiede zwischen den Sinneswahrnehmungen des Sehens und Hörens? In diesem Teil versuche ich, neurobiologische Erkenntnisse auf die Wahrnehmung von Kunst zu beziehen. Brennpunkte des Fragens sind dabei die Kategorien von Raum und Zeit, die in den unterschiedlichen Künsten eine unterschiedliche Ausprägung erfahren, sowie die Rolle des Körpers, der Emotionen und der Sprache.

Erst im vierten und letzten Kapitel nehme ich die pädagogische Perspektive ein. Was bedeuten die in den vorangegangenen Kapiteln dargestellten Erkenntnisse für die kunstpädagogische Arbeit? Die rückblickende Zusammenschau, die die Erkenntnisse aus den unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen aufeinander bezieht und miteinander in Verbindung bringt, mündet in die Frage nach den inhaltlichen und methodischen Möglichkeiten, aber auch nach den Grenzen eines kunstübergreifenden Unterrichts.

In einem letzten abschließenden Abschnitt schließlich beschäftige ich mich nochmals mit der grundsätzlichen Frage nach der ästhetischen Bildung, nach möglichen Zielen und Inhalten, die auf der Erkenntnis der Unterschiede und Gemeinsamkeiten zwischen den Kunstformen aufbauen.

Insgesamt geht es mir um die Entwicklung eines begrifflichen Instrumentariums, das sich an unterschiedlichen wissenschaftlichen Disziplinen orientiert, und das als Frage- und Denkinstrumentarium auf die Künste, unseren Umgang mit den Künsten und ihre Vermittlung projiziert werden kann.

Damit bin ich bei der Darstellung meines wissenschaftlichen Ansatzes bzw. meiner *wissenschaftlichen Denk- und Arbeitsweise*. Vorrangiges Merkmal des vorliegenden Buches ist die Interdisziplinarität. Die Interdisziplinarität ist in der Themenstellung selbst schon angelegt – die vergleichende Betrachtung verschiedener Kunstformen hat die theoretische Grundlegung eines interdisziplinär orientierten Kunstunterrichts zum Ziel.

Darüber hinaus jedoch bezieht sich mein Denken auf so unterschiedliche Wissenschaften wie Ästhetik, Zeichentheorie und Kognitionspsychologie. Ich bin mir darüber im klaren, dass dieser interdisziplinäre Ansatz durchaus Schwächen und Gefahren in sich birgt. Der Anspruch, möglichst unterschiedliche Perspektiven aufeinander zu beziehen, bedeutet oft auch den Verzicht auf die vertiefte Beschäftigung mit einer Per-

spektive. Mein Buch versteht sich nicht als ein Buch über Ästhetik, nicht als ein Buch über Zeichentheorie und nicht als ein Buch über Wahrnehmungstheorie. Vielmehr versuche ich, einzelne Denk- und Frageweisen aufzugreifen und miteinander in Verbindung zu bringen. Es geht mir um die Verknüpfung der Perspektiven, sozusagen darum, gemeinsame „Schnittstellen“ zu schaffen.

Normalerweise arbeiten wissenschaftliche Disziplinen gewissermaßen als „geschlossene Systeme“. Sie produzieren Wissen auf der Basis definierter Methoden zumeist für ebenso wohl definierte Zielgruppen.

Aber es gibt Übergänge in andere Systeme: Dort wo im interdisziplinären Austausch verschiedene Wissenschaften und damit verschiedene Logiken zusammentreffen, entstehen Schnittstellen. Nimmt man diesen Begriff wörtlich, so hat er auch etwas mit Verwundung zu tun. Das in sich stimmige und nach außen hin abgegrenzte Wissen wird gewissermaßen durch den Zugriff von außen „verletzt“, gleichzeitig ergibt sich jedoch auch die Chance, dass an den „Rändern“ etwas Neues entsteht.

Interdisziplinäres Denken bedeutet und erfordert die Gestaltung von Schnittstellen.

Als Kunstpädagogin (im umfassenden Sinn) fühle ich mich in besonderer Weise gefordert, nicht nur fachwissenschaftliche Erkenntnisse mit allgemein pädagogisch-didaktischen Erkenntnissen zu verbinden, sondern mein Anliegen ist es auch, mit Blick auf die Vielfalt der Verstehensweisen von Kunst erkenntnistheoretische, kognitionspsychologische, zeichentheoretische und ästhetische Methoden, Fragen und Erkenntnisse miteinander zu verknüpfen. Dies alles geschieht in der Hoffnung, dass dadurch das Denken in Bewegung gerät und die pädagogische Praxis neue Impulse erhält.

Zuletzt will ich noch kurz die *Struktur* des vorliegenden Buches erläutern. Den Hauptteil bilden die theoretischen Kapitel, deren inhaltliche Schwerpunkte ich bereits genannt habe. Zur leichteren Lesbarkeit leite ich jedes Kapitel mit einer kurzen Zusammenfassung der wesentlichen Gedanken ein: Diese vorangestellten Zusammenfassungen dienen der Orientierung des Lesers, sie bauen sozusagen das Gerüst eines Denkraumes auf, der in der Folge ausgestaltet wird.

Zwischen die theoretischen Kapitel sind so genannte „ästhetische Fenster“ eingefügt, die ausgehend von ausgewählten Werken der Bildenden Kunst und der Musik Ausblicke in die Welt der Kunst gewähren. Sie stellen den Versuch dar, den geschlossenen Denkraum der theoretischen Kapitel in unterschiedliche Welten der Kunst zu öffnen.

Die Themen der „ästhetischen Fenster“ stehen zwar in Verbindung mit den theoretischen Überlegungen des jeweils vorangegangenen oder nachfolgenden Kapitels, sie sind allerdings nicht als Illustration der Theorie zu verstehen. Der illustrierenden Funktion widerspricht sowohl die Komplexität der theoretischen Gedankengänge wie auch die Komplexität der Kunst. Die wechselseitige Illustration würde beiden Seiten nicht gut tun.

Somit habe ich mich für das Bild des Fensters entschieden, das den Blick in zwei verschiedene Richtungen freigibt: Zum einen öffnen die „ästhetischen Fenster“ die gewissermaßen geschlossenen Räume theoretischen Denkens in die freie ästhetische Landschaft, zum andern ermöglichen sie dem „Wanderer“ in der offenen Kunstwelt Blicke in die Räume des Nachdenkens über Kunst.

Ich habe mich bemüht, meine Überlegungen auch im theoretischen Haupttext mit Beispielen zu veranschaulichen und deutlich zu machen. Dem kritischen Leser wird dabei auffallen, dass die meisten Beispiele aus dem Bereich der Rezeption von Kunst stammen. Dieser Umstand darf keineswegs im Sinne eines eingeschränkten Verständnisses von ästhetischer Erfahrung gedeutet werden: Meinem Verständnis nach umfasst ästhetische Erfahrung sowohl produktive als auch rezeptive Aspekte, sie ist also keineswegs mit der bloß rezeptiven Erfahrung von Kunstwerken gleichzusetzen.

Die Konzentration auf die Rezeption von Kunst hat einerseits etwas mit meiner persönlichen Geschichte als Museumspädagogin zu tun, andererseits versteht sie sich als Gegengewicht zu aktuellen Tendenzen, vorrangig die ästhetische Produktion ins Zentrum zu rücken. Mir ist klar, dass im Rahmen des schulischen Unterrichts die produktive Seite vielfach vernachlässigt wurde und nach wie vor wohl oft zu kurz kommt (vor allem im Musikunterricht), und dass sie deshalb besonderer Aufmerksamkeit bedarf. Allerdings läuft man dabei umgekehrt oft Gefahr, den Blick auf die Rezeption von Kunst zu vernachlässigen.

Mein persönliches Anliegen ist die Entfaltung des kreativen, durchaus auch produktiven Potenzials, das in der Rezeption von Kunst liegt, denn erst im Ineinander von Rezeption und Produktion entfaltet sich die eigentliche Kraft ästhetischer Erfahrung.

Das Vorwort ist immer auch der Ort des Dankes. Ich möchte mich an dieser Stelle für vielfältige persönliche Anregungen bei Christoph Richter und Luc Ciompi ganz herzlich bedanken; darüber hinaus gilt mein besonderer Dank für kontinuierliche Unterstützung und Ermutigung meinem Mann Friedrich C. Heller.

Wien/Berlin, Frühjahr 2004