

## Wer hat Angst vor der Perspektive?

Als EDK-Teilprojekt 1 zur Sicherung des prüfungsfreien Hochschulzuganges der gymnasialen Maturität wurden die basalen fachlichen Studierkompetenzen in der Erstsprache und der Mathematik bezeichnet (EDK, 22. März 2012). Die Gymnasien stehen in der Pflicht, die angeforderten Leistungen zu erbringen. Der Rektor der ETH Lino Guzzella sagte an der letzten HSGYM-Tagung 2012 an der Kantonsschule Enge in diesem Zusammenhang kurz und bündig:

*„Seid streng zu den Schülern, und seid streng zu euch selber!“*

Ich werde mit meinem Beitrag aufzeigen, dass auch umgekehrte Forderungen bestehen. Die Gymnasien erwarten von den Kunsthochschulen und den hier ausgebildeten zukünftigen Mittelschullehrpersonen verstärkt basale fachliche Kompetenzen im Bereich der Bildnerischen Gestaltung.

### Ansprüche an das Kunstfach

Der Zeichenunterricht an unseren Volksschulen und Gymnasien hat eine lange und bewegte Geschichte. Mit Rousseau und Pestalozzi prägten vor mehr als zwei Jahrhunderten wichtige Exponenten in der Schweiz die Einführung dieses Faches an der Volksschule. Dass bildnerisch Kompetenz ein wichtiger Bildungsauftrag ist wurde zumindest seit dieser Zeit nie bestritten, über die konkrete Umsetzung im Unterricht und die angestrebten Ziele war man sich jedoch damals schon uneinig. Einerseits sah man im Zeichenunterricht eine grundlegende Beschäftigung des Menschen mit ästhetischen Erfahrungen, da man erkannt hatte, dass Erkenntnis an die Sinne und deren Schulung gebunden ist, andererseits wollte man mit dem Zeichenunterricht eine Schulung für handwerkliche Tätigkeiten verwirklichen. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Legler hat sich ausführlich mit dieser Geschichte auseinandergesetzt und im letzte Jahr sein neuestes Werk „Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichtes“ (Legler 2011) an einer Verbandstagung des Verbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung in Zürich vorgestellt. Auch in der Fachpublikation des Schweizer Berufsverbandes „Heft“ wurde wiederholt auf die Tradition und die gegenwärtige Situation unseres Unterrichtes eingegangen.

Wesentliche Wandlungen erfuhr der Zeichenunterricht im letzten Jahrhundert in Abhängigkeit von den Umbrüchen in der Kunst als seinem wichtigsten Orientierungsgebiet sowie den reformpädagogischen Anstrengungen dieser Zeit. Die Verbreitung der Fotografie und die damit verbundene Lösung vom Naturalismus in der Malerei, die Abstraktion zu Beginn des 20. Jahrhunderts und die Entdeckung der Kinderzeichnung als eine von Normen und ästhetischen Zwängen befreite kreative Tätigkeit beeinflussten die Vermittlungstheorien und Zielvorstellungen. Die Wandlung vom Zeichenunterricht zur Bildnerischen Gestaltung steht für einen bewussten Fokus auf die visuelle Wahrnehmung und auf das Bild als kulturelles Gut und alltägliches Medium. Auch in dieser Zeit geriet der Unterricht wiederholt zwischen die Fronten eines politisierten Kunstverständnisses und eines eher ästhetisch und entwicklungspsychologisch orientierten Bildungsverständnisses. Mit Gunter Otto und Gert Selle als Exponenten des Streites, ob Kunst vermittelbar ist oder nicht, nenne ich zwei Beispiele, die auch während meiner Ausbildung in den 80er Jahren an der Schule für Gestaltung Zürich behandelt wurden. Der Disput um die Positionierung und Gewichtung unseres Faches ist bis heute nicht abgeschlossen und wird zurzeit um ein Kapitel reicher. Der begriffliche Wandel ist nur eines der Symptome davon, dass ganz unterschiedliche Vorstellungen über unseren Bildungsauftrag bestehen.

*„Das Schulfach 'Bildnerische Gestaltung und Kunst' ist je nach Kanton, Schulstufe und Schultyp unterschiedlich gegliedert und unter verschiedenen Bezeichnungen zu finden. Zeichnen, Zeichenunterricht, Gestalten, Bildnerisches Gestalten u.a. . Diese unterschiedlichen Fachbezeichnungen spiegeln den Wandel des Faches.“ (FHNW, Website)*

Spätestens seit dem MAR und dessen Rahmenlehrplan von 1994 ist zumindest der Begriff „Bildnerisches Gestalten“ als Fachbezeichnung für die Gymnasien gefestigt, scheinbar.

### Kunst als Variable

In den letzten drei Jahrzehnten erfuhren unsere Ausbildungsstätten mehrere begriffliche Neuorientierungen. Ich fokussiere mich im Folgenden auf die grösste der Schweizer Kunsthochschulen in Zürich, die ZHdK, da ich hier auch die Ausbildung absolvierte und die Situation aus der eigenen Erfahrung und aus verschiedenen Perspektiven kenne. Vor der letzten und aktuellsten Umwandlung in eine Fachhochschule im Jahr 2007 (ZHdK) wurden die Diplome zur Lehrbefähigung mit den unterschiedlichsten Bezeichnungen versehen.

*„Es sind traditionsreiche Institutionen, aus denen die Zürcher Hochschule der Künste hervorgegangen ist: 1875 wurde das Kunstgewerbemuseum Zürich gegründet, 1878 die Kunstgewerbeschule der Stadt Zürich. Aus ihr entstand später die Schule für Gestaltung Zürich, dann die Höhere Schule für Gestaltung Zürich und im Jahr 2000 die kantonale Hochschule für Gestaltung und Kunst Zürich HGKZ.“ (ZHdK)*

Im Gegensatz zu unseren Nachbarländern, in denen der Kunstunterricht den traditionellen Akademien angeschlossen und damit auch eher einem Wandel des Kunstbegriffs und den an den Hochschulen entwickelten Theorien ausgeliefert war, wurde in der Schweiz die Ausbildung zum Zeichenlehrer bis vor wenigen Jahren nicht an Hochschulen, sondern an den Kunstgewerbeschulen entwickelt, die einerseits einem traditionell handwerklichen, andererseits seit längerer Zeit einem funktionalen und gestalterischen Denken in der Tradition des Bauhauses verpflichtet waren. In vielen Fällen waren es Künstlerinnen und Künstler, die den Unterricht an der Kunstgewerbeschule aus ihren praktischen Erfahrungen prägten. In der Auseinandersetzung mit der Kunst bis hin zur aktuellsten Gegenwartskunst öffnete sich zugleich ein Blick auf ein weites Feld an Umsetzungsmöglichkeiten der bildnerischen Kompetenzen. Bis heute stehen die Auseinandersetzungen mit dem Bild, mit der visuellen Wahrnehmung und dem räumlichen und bildnerischen Gestalten im Zentrum unseres Faches. Das Bild ist der eigentliche Gegenstand unseres Faches. Wir betrachten diese Beschäftigung, vergleichbar mit den Sprachkompetenzen, als wesentlichen Beitrag für die Entwicklung der Jugendlichen zur Studierfähigkeit und zu mündigen Staatsbürgern und verantwortungsvollen Entscheidungsträgern unserer demokratischen Gesellschaft. Eine differenzierte und kritische Wahrnehmung der gestalteten urbanen Umgebung und ein bewusster Umgang mit den Bildmedien ist ein selbstverständlicher Bestandteil des Auftrages. Vergleichbar mit dem Sprachunterricht betrachten wir praktische Bildkompetenzen, also fundierte Erfahrungen der Bildgestaltung als unverzichtbare Voraussetzung zum Erreichen dieser Ziele. Vergleichbar mit den anderen Fächern, die man mit den Begriffen Geist und Natur sehr vage kategorisiert, stehen wir als Kunstfach oder als Muisches Fach im grösseren Kontext der Kunst. Der Kunstbegriff wurde bei uns jedoch nie in einem Modell festgeschrieben oder von der Theorie einer Fakultät mit festen Funktionen belegt. Er repräsentiert ein Handlungsfeld grösstmöglicher Freiheit wie Engagement für den einzelnen Menschen.

Das Ziel unseres Unterrichtes war die nie Produktion von Kunst, denn wir bilden - so wenig wie der

Deutschunterricht Literaten und Poeten ausbildet - Künstlerinnen und Künstler aus, sondern wir fördern es, neben dem Entwickeln von eigener Bildkompetenz, künstlerische Verfahren und Sichtweisen zu erleben. In Deutschland haben sich im Bereich der Bild- wie der Kunsttheorien seit den 50er-Jahren unterschiedliche Lager entwickelt, die oft mit unfruchtbaren Argumenten und harten Bandagen ihre Positionen vertreten. In der Ausbildung zur Lehrperson in Bildnerischer Gestaltung noch vor der Bolognaform lernten wir diese Strömungen kennen. Sie wurden jedoch nicht im Sinne von zu befolgenden Ideologien vermittelt, sondern als wichtige Gedanken und als Sichtweisen auf unseren fachlichen Gegenstand aus der Warte der Kunst- und Vermittlungstheorie.

In dieser Unabhängigkeit und Distanz von akademischen Disputen ist es uns gelungen, aus der Praxis heraus ein Selbstverständnis und einen Lehrplan zu entwickeln, der einerseits fachliche Ziele und Vorgehen beschreibt und andererseits für den Kunstkontext eine grosse Offenheit bewahrt. Dieser in der Praxis erarbeitete und breit abgestützte MAR-Rahmenlehrplan wird heute in Frage gestellt und beispielsweise von Vertretern der ZHdK belächelt und als romantisch betrachtet. Der sich abzeichnenden Konflikt hat seinen Grund in der Akademisierung der Kunsthochschulen und der darin eingebetteten Ausbildung zur Mittelschullehrperson. Die Integration von Forschung und Theoriebildung als logische Folge der Umwandlung in eine Hochschule ist in dieser direkten Anbindung an die Praxis für unser Fach etwas Neues. Sie bietet eine grosse Chance, unsere Tätigkeit in einen grösseren Bildungskontext zu stellen und den Fragen, die sich immer wieder in unserem Unterricht stellen, auf den Grund zu gehen. Sie transportiert jedoch unter anderem über personelle Neubesetzungen auch den stark von unterschiedlichsten Idealen und theoretischen Positionen geprägten Disput in unser Fach.

Einen eher schwierigen Aspekt dieses Diskurses mit den Hochschulen erleben wir seit einigen Jahren im institutionalisierten Kontakt über das Gefäss HSGYM.

Weder von der Universität Zürich noch der ETH konnte eine Fakultät dazu verpflichtet werden, in der HSGYM-Diskussion als konstanter und kompetenter Partner umfassende Ansprüche an unser Fach zu diskutieren und auszuarbeiten. Obwohl von allen Disziplinen Bilder als zentrale, vermittelnde Medien genutzt werden, scheint keine an der Entwicklung differenzierter Bildkompetenzen interessiert oder dafür zuständig zu sein. Viele Disziplinen machen Aussagen zu den visuellen Medien und nicht nur die Architektur ist auf hohe Bildkompetenzen angewiesen.

In einem in der NZZ 2010 publizierten Positionspapier der ZHdK übernehmen nun der Kunstbegriff und im Speziellen die Gegenwartskunst die Führungsrolle unserer Tätigkeit. Die Fachbezeichnung „Bildnerisches Gestalten“, obwohl im MAR so bezeichnet, kommt hier kaum mehr vor.

*„Wir möchten das Schulfach von der Gegenwartskunst aus weiterdenken und entwickeln.... Die ZHdK als grösste Schweizer Kunsthochschule versteht sich als ein Verdichtungsort der Künste und ihrer Vermittlung“. (Lüber und Mörsch, ZHdK, NZZ, 31.3.2010)*

Dieser Wandel ist radikal und kann zu einem völlig neuen Berufsbild führen. Der Berufsverband wurde über die damit verbundenen Konsequenzen weder befragt noch informiert sondern vor vollendete Tatsachen gestellt. Der Wandel stellt eine Abwendung vom Bild, seiner Erforschung und der praktischen Bildkompetenz hin zur Kunst dar. Nicht nur der Wandel ist radikal, auch die ihm folgenden Ansprüche und geforderten Inhalte dieser Kunst sind es. In vielen von der ZHdK publizierten Texten wird Kunst auf eine spezifische Aufgabe radikalisiert und mit sozialpolitischen Idealen verknüpft, manche aufgeführten Argumente mögen auf das deutsche Schulsystem zutreffen, sie werden aber auch pauschal auf unsere Bildungslandschaft übertragen.

*„Und dass etwa das bundesrepublikanische Bildungssystem gerecht sei, vermag kein/e kritische/r*

*Bebachter/in, kein/e kritische/ Pädagoge/in zu behaupten. Ausgrenzungen, Diskriminierungen, Rassismus sind Bestandteil der pluralen pädagogischen Wirklichkeit. Sie fordert eine Radikalisierung der Pädagogik.“ (Website der ZHdK 2013)*

Rein formal betrachtet steht statt dem **Bild** nun die **Kunst** im Zentrum unseres Auftrages. Nun stellt sich die Frage, ob und mit welchen Funktionen der Kunstbegriff beladen wird. Hier greift meine Kritik ein. Im auch heute noch gültigen MAR-Rahmenlehrplan wird Kunst in einem exemplarischen Sinn erwähnt.

*„Der Unterricht soll die Jugendlichen im visuellen und gestalterischen Bereich zu kompetenten, kritischen und für ästhetische Fragen sensibilisierten Menschen heranbilden....*

*Sich mit Werken der angewandten und der bildenden Kunst der Vergangenheit und der Gegenwart sowie mit aktuellen Bildmedien auseinandersetzen.“*

Kunst wird hier als ein Feld verstanden, in dem zentrale Aufgabenstellungen des Unterrichtes, nämlich die visuelle Wahrnehmung (arts visuels in der französischen Schweiz) und die Bildnerische Gestaltung beobachtet, beschrieben und angewandt werden können, vergleichbar mit der Praxis des Deutschunterrichtes, in dem Sprachkompetenz nicht ausschliesslich, aber auch im Hinblick auf Literatur und Poesie im Unterricht entwickelt wird.

Mit der von der ZHdK initiierten Neuorientierung wird ein Konflikt, der zumindest in den deutschsprachigen Nachbarländern seit Jahrzehnten zu unfruchtbaren Grundsatzdebatten führt und um die wir bis anhin herumkamen, in unser Fach transportiert, nämlich die Frage, ob Kunst überhaupt vermittelbar ist oder nicht. Wenn Kunst ins Zentrum eines Faches gestellt wird, kommt man um Grundsatzdebatten und Definitionsprobleme nicht herum. Das wäre so, als würde nun ein geisteswissenschaftliches Fach wie der Deutschunterricht mit „Geist“ benannt. Vergleichbar mit den bildwissenschaftlichen Erklärungsmodellen tobt seit Jahrzehnten in unserem grossen Nachbarland darüber der Positionskampf. Der Hamburger Erziehungswissenschaftler Wolfgang Legler und der Kunstpädagoge Georg Peez haben dazu ausführliche Schilderungen verfasst. (Legler 2011, Peez 2005)

Bemerkenswert scheint mir, dass die Praxis, also beispielsweise der Verband der Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung über diese Veränderung nie befragt wurde. Im Prinzip scheint die Kunstvermittlungsinstitution der ZHdK (IAE) die definitorische Führungsrolle über den Kunstbegriff und ein neues Vermittlungskonzept übernehmen zu wollen. Weder die Namensänderung noch die damit einhergehenden inhaltlichen Positionierungen wurden mit der Berufsbasis in einem demokratischen Prozess kommuniziert und diskutiert. Ich vermute, dass auch die Bildungspolitiker, die diesem Wandel zugestimmt haben oder noch heute beispielsweise im Zusammenhang des LP21 darüber debattieren, über das Konfliktpotential nicht orientiert sind. Ich empfehle allen Interessierten, die auf der ZHdK-Website publizierten Schriften im Detail zu studieren. (<http://iae.zhdk.ch/>)

### Der Disput um die Grundlagen

Eine zentrale Voraussetzung unseres Unterrichtes und ein Teil unseres Selbstverständnisses ist das gemeinsame Objektivieren des visuell Wahrgenommenen und damit indirekt der visuellen Wahrnehmung als sinnliche Erfahrung, eine auch für die Naturwissenschaften unverzichtbare Basis. Diese Inhalte sind grösstenteils äusserst banal, sie bilden aber die Grundlage jeder Bildkompetenz. Wir beobachten und beschreiben mit den Schülern visuelle Phänomene wie beispielsweise die Systematik perspektivischer Verkleinerungen, farbliche Veränderungen mit zunehmender Distanz, Licht- und Schattenverhältnisse usw. Wir arbeiten in diesem Bereich auch oft mit naturwissenschaftlichen Fä-

chern wie Physik (Optik, Camera Obscura), Chemie (Farben, Pigmente) und Biologie (Auge, Wahrnehmung) in Projekten zusammen. Diese Form der Objektivierung im Bereich der Bildkompetenz beruht einerseits auf einer differenzierten Wahrnehmung, andererseits auf der Umsetzung dieser Erfahrung und Erkenntnis im Bild.

In einigen vom „Institute of Art Education“ (IAE) der ZHdK publizierten Texten wird diese Form der Objektivierung grundsätzlich in Frage gestellt. Argumentiert wird mit dem Vokabular des Konstruktivismus, einem zurzeit verbreiteten und auch umstrittenen erkenntnistheoretischen Modell. Naturwissenschaftliches Vorgehen wird generell als technizistisch abqualifiziert. Die in unserem Fach mit einer differenzierten Wahrnehmung und Gestaltung geförderte qualitative Umgangsweise mit Bildern und Medien findet unter diesen Voraussetzungen kaum mehr Platz.

Konkrete Beispiele eines Konfliktes zwischen der Praxis und den Ausbildungsinstitutionen erlebe ich seit meiner damaligen Tätigkeit als Assistent an der ZHdK und als Mentor wiederholt in den Mentoratsgesprächen über die Praktika und in der HSGYM-Diskussion, deren fachliche Leitung ich seit Beginn betreue. Hier stellte ich wiederholt die einfache Frage, wie weit das Thema Perspektive in den neuen Ausbildungen an den Kunsthochschulen zur Lehrperson ein Thema ist. Wir stellen immer wieder fest, dass den Absolventinnen und Absolventen der Hochschulen grundlegende Kenntnisse im Bereich der Bildkompetenzen fehlen.

In einem Mentoratsgespräch meinte ein Hochschulvertreter, Perspektive werde an den Gymnasien vermittelt, das sei an der Hochschule nicht mehr nötig. Dass aber genau die Vermittlung dieses Fachinhaltes unsere Aufgabe ist, hatte dieser Vertreter vergessen. Eine weitere aussagekräftige Antwort einer ZHdK-Dozentin war, dass Perspektive eine Konvention und dementsprechend nicht ein zwingender Fachinhalt der Bildnerischen Gestaltung sei. So banal meine Frage ist, so verzweifelt wird eine seriöse Beantwortung von der Ausbildungsinstitution gemieden, denn sie ist als Präzedenzfall äusserst unbequem und würde zur Frage nach basalen Standards führen. Die Begründungen dieser Haltung finden sich einerseits in der Abwendung vom Bild als Gegenstand der Vermittlung und Forschung und andererseits in der Arbitrarität der Zeichen aus der Sicht einer semiotischen Theorie, einer ebenfalls umstrittene Position der Sprach- und Bildwissenschaften, die an der ZHdK Verbreitung findet.

Ich zitiere Nelson Goodman als einen der wichtigsten Vertreter dieser Sprachtheorie:

*„Nehmen wir ein realistische Bild, das in normaler Perspektive und mit üblichen Farben gemalt ist, und ein zweites Bild, das dem ersten genau gleicht ausser darin, dass die Perspektive umgekehrt und jede Farbe durch ihre Komplementärfarbe ersetzt ist. Das zweite Bild liefert, wenn man es angemessen interpretiert, genau dieselbe Information wie das erste.“ (Goodman 1976, S. 44.)*

Aus der Erfahrung der Bildpraxis ist diese Theorie falsch, denn sie setzt Bilder mit Texten gleich und widerspricht einfachsten Beobachtungen unseres Unterrichtes.

Somit greifen unter anderem die Theorien der Vermittlung, also die von der Didaktik entwickelten Modelle in die Fachinhalte über, indem sie Kommunikationsmodelle der Sprachwissenschaften auf die Bildkompetenzen übertragen. In den Vermittlungskonzepten der ZHdK vermischen sich die sehr vehement propagierten konstruktivistischen Modelle der Vermittlung über den damit belasteten Kunstbegriff mit den Fachinhalten. Der Kunst werden beispielsweise unter dem Etikett der Gegenwartskunst eindeutige Funktionen zugeschrieben. Das von der Praxis wiederholt verlangte Vermitteln von Grundlagen wird pauschal mit Disziplinieren gleichgesetzt und damit marginalisiert.

*„Wenn es uns Lehrpersonen selber so schwer fällt, uns aus unserer eigenen Konditioniertheit „hinauszudenken“, dann ist es nicht weiter verwunderlich, dass Schüler\_innen sich mindestens herausgefordert fühlen angesichts von Themen, welche ihr an institutionellen Logiken und (mehrheits) gesell-*

*schaftlichen Normierungen geschultes Selbstverständnis in Frage stellen. Hier plädiere ich für die Zumutbarkeit von Inhalten im Sinne einer Auseinandersetzung mit gesellschaftlich relevanten Fragen anstelle einer Grundlagenvermittlung über das disziplinierte und disziplinierende Üben einer Technik.“*  
(ZHdK, D. Erni)

Der Vorwurf des Disziplinierens über das Üben einer Technik war vielleicht in vereinzelt Fällen zu Beginn des letzten Jahrhunderts noch gerechtfertigt. Er ist aber heute so unsinnig, als würde man das Einhalten von grammatikalischen Regeln im Sprachunterricht mit Bestrafung gleichsetzen. Wer ein Instrument spielen will, kommt um konstantes Üben nicht herum und würde dies nie als Disziplinierung bezeichnen. Hand, Auge und Stift sind nichts Weiteres als ein zu übendes Instrument der Wahrnehmung und Gestaltung.

Mit dem Kunstbegriff ist in den letzten Jahrzehnten auch in den Lehrplänen und der Kompetenzbeschreibung der Grundstufe zu leichtfertig umgegangen worden, denn es gibt weder eine Institution noch eine andere Autorität, die den Kunstbegriff allgemeingültig und unterrichtsrelevant definieren könnte. In vielen Fällen verkommt der Kunstbegriff zur Legitimation eines beliebigen Bastelns. Die Erweiterung des Kunstbegriffes, wie sie von vielen Künstlerinnen und Künstlern im Laufe des letzten Jahrhunderts vorgenommen wurde, lässt es nicht zu, seine Thematisierung auf ein einzelnes Fach und auf eingeschränkte Zwecke zu reduzieren.

Schulisch fördern und beurteilen lassen sich Inhalte, zu denen sich Kriterien der Bewertung aufstellen und vermitteln lassen, die also vergleichbare Resultate anfordern und planbar sind, die in diesem Sinne auch von den Schülerinnen und Schülern verstanden und nachvollzogen werden können. Alles andere ist den Schülerinnen und Schülern gegenüber nicht verantwortbar. Politische Verantwortung übernehmen wir als politisch differenziert handelnde und argumentierende Menschen, aber nicht durch das Übernehmen der Doktrin einer Ausbildungsinstitution, einer linken oder rechten, in unseren Lehrplänen. Gerade an den Gymnasien wird auch von uns Selektion erwartet, so unbequem das tönt, und wir können uns dieser Anforderung nicht verweigern.

Uns beschäftigen im Alltag der Planung von Unterrichtseinheiten ganz grundlegende Fragen, die sich in den letzten Jahrhunderten kaum geändert haben: Was ist ein Bild? Wie funktionieren Bilder? Wie kommt es, dass wir zentralperspektivische Bilder wie Fotografien als Dokumente der Realität betrachten? Wie wirken Farben und wie lassen sie sich differenzieren? Wie beeinflussen sich Farbe und Form? Wie beeinflussen digitale Bildmedien unsere Wahrnehmung der Umwelt? Wie schaffen wir es, den Schülerinnen und Schülern Erfolgserlebnisse in ihrem Ausdruck und in ihrer Bildproduktion zu ermöglichen? Welches sind die zu vermittelnden sinnvollen Entwicklungsschritte? Wie sind Künstlerinnen und Künstler mit diesen Fragen umgegangen? Welche Rolle spielt das feinmotorische Training und wie überzeugen wir die Klassen, dass zu umfassenden Bildkompetenzen ein kontinuierliches Üben gehört? Wie und warum können Bilder verletzen und wie vermitteln wir einen respektvollen Umgang mit den Medien?

Aus der Sicht der Praxis besteht ein starkes Bedürfnis nach einem Forschen innerhalb solch grundlegender, fachlicher Fragen.

### Perspektive als exemplarischer Konflikt

Unsere Ausbildung findet in den ersten Jahren bis Jahrzehnten in der Praxis der Vermittlung an den Gymnasien statt. Viele meiner Kolleginnen und Kollegen bestätigen dies in Gesprächen. Am konkreten Beispiel der Perspektive als Fachinhalt bedeutet dies, dass selbst wenn das Thema während der

Ausbildung berührt wurde, während dem Unterrichten irgendwann die Erkenntnis einschlägt, dass wir ein fundiertes Verständnis Bildern gegenüber erst ermöglichen können, wenn wir die Schülerinnen und Schüler unter anderen die perspektivischen Gesetze erleben lassen, diese erläutern und ein gemeinsames Vokabular zur Reflexion und Beschreibung entwickeln. Es genügt nicht, einfach ein Lehrmittel oder ein paar Theorieblätter zu verteilen und dann das Wissen abzufragen. Alle fotografischen Erzeugnisse und ein grosser Teil konventioneller Bilder unterliegen diesen Gesetzen. Wenn wir mit den Schülern Kamerapositionen und Blickwinkel bei ihrer fotografischen oder filmischen Tätigkeit besprechen, wenn wir Bildmanipulationen in der Werbung und in der politischen Berichterstattung behandeln, oder Raumentwicklungen im Comic beschreiben, benutzen wir das Vokabular der Perspektive. In diesem Moment muss jede Lehrperson die eigenen Erfahrungen und Kenntnisse vertiefen, wenn dieser Inhalt nicht dilettantisch vermittelt werden soll, oder wie oben beschrieben als unbequem oder konventionell ignoriert wird. Es werden also von jeder einzelnen Lehrperson Aufgabenstellungen und theoretische Grundlagen von Grund auf entwickelt und dann im Unterricht umgesetzt, denn vorgefertigte Lehrmittel und rezepthafte Aufgabenstellungen können die eigene Erfahrung nicht ersetzen. Im Idealfall werden die eigenen Lehrmittel mit den Jahren laufend evaluiert und weiterentwickelt. Damit werden hunderte von leicht unterschiedlichen Methoden und Bildtheorien an unseren Gymnasien erforscht und angewandt, was sich als sehr sinnvoll erweist, denn dann beruhen sie auf eigener Erfahrung. Viele Fachschaften entwickeln diese Unterlagen gemeinsam in Teamarbeit.

Dieses forschende Vorgehen an konkreten aber exemplarischen Beispielen müsste der zentrale Unterrichtsinhalt in der Ausbildung sein, damit das Entwickeln fundierter Unterrichtunterlagen nicht bei jeder Lehrperson erst nach den ersten Jahren einsetzt und dann Jahrzehnte dauert.

Aus diesem Grund stelle ich seit meiner praktischen Tätigkeit in diesem Beruf in den meisten Gesprächen mit der Ausbildungsinstitution dieselbe Frage, die ich als eine exemplarische verstehe, denn wenn diese beantwortet ist werden weitere folgen:

*„Welchen Stellenwert hat eine fundierte Kenntnis der Perspektive für Lehrerinnen und Lehrer der Bildnerischen Gestaltung? Wie und mit welcher Begründung wird dieser Inhalt in der Ausbildung an den Hochschulen vermittelt?“*

Bis jetzt wurde die Frage nicht beantwortet. Seit Ende der 80Jahre, als ich noch als Assistent an der ZHdK tätig war, wurden die immer wiederkehrenden Vorwürfe der wechselnden Mentorinnen und Mentoren nach fehlenden Grundlagen stillschweigend zur Kenntnis genommen, aber schlussendlich als „alte Leier“ sogleich wieder ad acta gelegt. Es ist offensichtlich, dass die Rückmeldungen der Praxis von der ZHdK nicht ernst genommen werden und es wird auch nicht wahrgenommen, dass die eigentliche Grundlagenforschung versteckt in unserem Unterricht stattfindet. Solange sich die Kunsthochschulen nicht um eine fundierte Vermittlung der Grundlagen kümmern und sich an dieser Grundlagenforschung beteiligen, werden diese Fragen nicht verstummen, sie werden sich verstärken.

Die Hochschulen haben sich mit Vehemenz dagegen gewehrt, gemeinsam Mindestanforderungen für das fachwissenschaftliche und fachpraktische Studium von Maturitätsschullehrpersonen festzulegen. Zu Beginn dieser von der EDK lancierten Diskussion haben wir uns als Fachverband hinter die Kunsthochschulen gestellt. Heute finden viele aus der Berufspraxis die Forderung sinnvoll, wenn nicht sogar selbstverständlich.

*„Bildorientierung, Künstlerische Bildung, Biografieorientierung oder Ästhetische Forschung. Welches der Konzepte ist in welchen schulischen und außerschulischen Kontexten wirkungsvoll und sinnvoll? Nicht die Ideologisierung der kunstdidaktischen Diskurse tut Not, sondern die empirische Evaluation und Weiterentwicklung der Modelle in der Praxis. Wirkungen der so unterschiedlichen Konzepte soll-*

*ten meines Erachtens nicht nur behauptet, sondern vor allem nachgewiesen werden - parallel zu den wichtigen Bezügen zu anderen empirischen Wissenschaften, etwa der Hirnforschung oder der Kommunikationspsychologie. Dieser Schritt der Wirkungsforschung ist nach innen notwendig, um die Konzepte zu optimieren und praxistauglicher zu gestalten, aber auch nach außen. In der heutigen Zeit wird Evaluationsforschung erwartet und gefordert, wenn das Fach "Kunst" im interdisziplinären Diskurs ernst genommen werden will. Hiervon ist die Kunstpädagogik jedoch trotz einzelner empirischer Studien (z. B. Peez 2 2002; Brenne 2003; Uhlig 2003; Mohr 2004; Peez/ Schacht 2004; Peez 2005; Seydel 2005) noch recht weit entfernt.“*

*(Peez 2013)*

Mario Leimbacher

Präsident VSG-BG, Leitung BG-HSGYM Fachkonferenz

[www.meinheft.ch](http://www.meinheft.ch) / [lem@ken.ch](mailto:lem@ken.ch)

Zürich 2013

- Legler 2011, Wolfgang Legler, Geschichte des Zeichen und Kunstunterrichtes, Athena Verlag 2011
- Peez 2005, Georg Peez, Einführung in die Kunstpädagogik, Kolhammer 2005
- Heft, Publikation des Verbandes der Schweizer Lehrerinnen und Lehrer für Bildnerische Gestaltung und Kunst, LBG, [www.meinheft.ch](http://www.meinheft.ch)
- Goodman 1976, Nelson Goodman, Sprachen der Kunst, Suhrkamp 1976
- Website ZHdK 2013, Interkulturelle Vielfalt, Wahrnehmung und Selbstreflexion.pdf
- ZHdK, D. Erni, [http://iae-journal.zhdk.ch/files/2011/07/DE\\_Schwierige-Themen-im-BG.pdf](http://iae-journal.zhdk.ch/files/2011/07/DE_Schwierige-Themen-im-BG.pdf)
- Peez 2013, <http://www.georgpeez.de/texte/jetzt.htm>