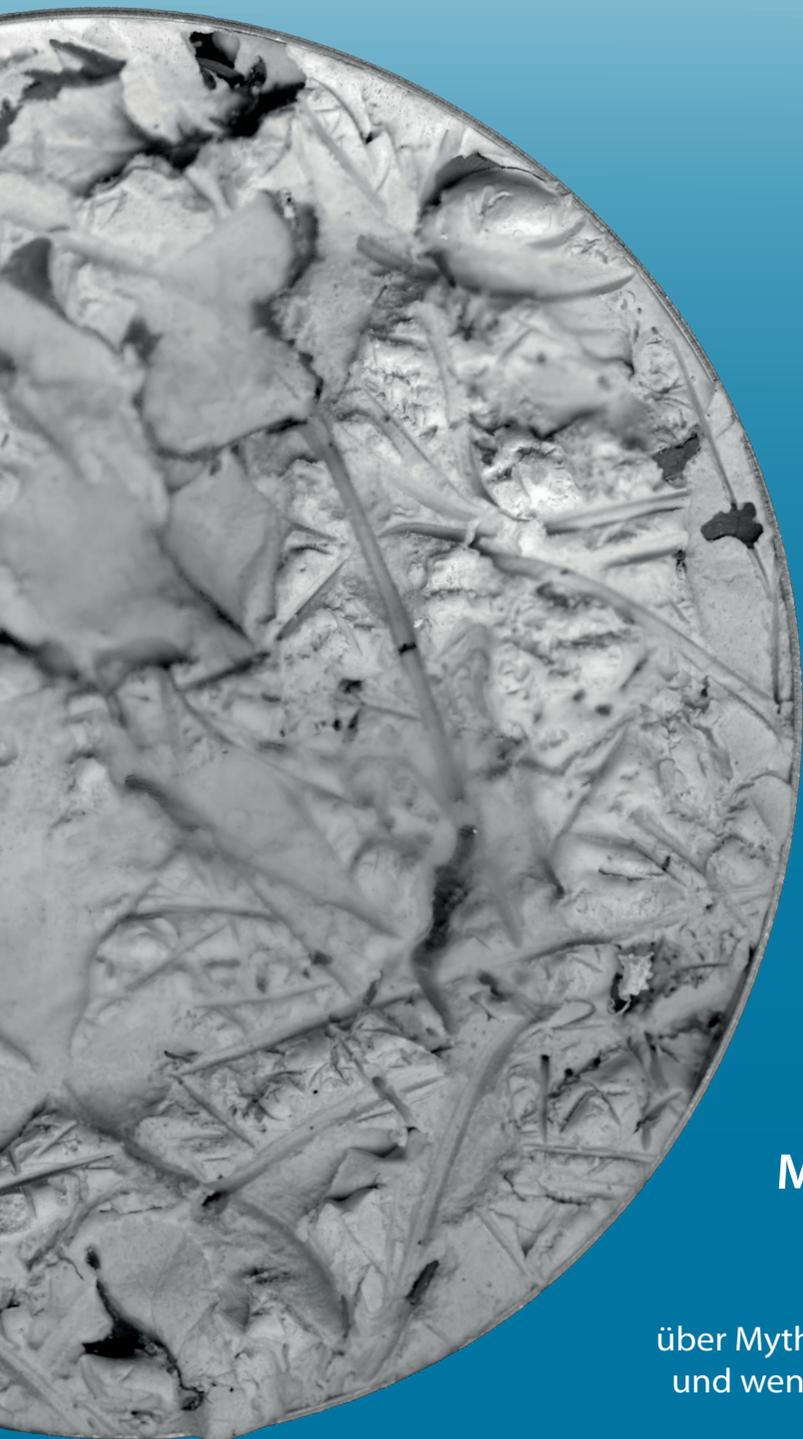


# Erkenntnistheoretische Grundlagen Kunstpädagogischer Praxis

Magdalena  
Eckes

Eine Erzählung  
über Mythen, Metaphern  
und weniger gute Ideen

ATHENA | wbv



Magdalena Eckes  
Erkenntnistheoretische Grundlagen kunstpädagogischer Praxis



Magdalena Eckes

# Erkenntnistheoretische Grundlagen kunstpädagogischer Praxis

Eine Erzählung über Mythen,  
Metaphern und weniger gute Ideen

wbv | ATHENA

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2025 wbv Publikation

ein Geschäftsbereich der  
wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:  
wbv Media, Bielefeld  
Auf dem Esch 4, 33619 Bielefeld,  
service@wbv.de  
wbv.de

ISBN (Print) 978-3-7639-7817-5  
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7818-2

Printed in Germany

---

#### **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.

---

# Inhalt

Wo man eine Erzählung über Erkenntnis in der Kunstpädagogik beginnen kann .....	9
Woran man zweifeln kann – Erkenntnis verlernen mit dem cartesianischen Zweifel .....	12
Es gibt keinen Nullpunkt – Je pense, donc je suis .....	13
Aaah, die Struktur: ein Exkurs in persönliche Erkenntnisse zur Textorganisation .....	13
Ich, das erzählende Individuum, und Erkenntnis in der Kunstpädagogik .....	14
Der Beginn einer Erzählung aus dem Entdeckungszusammenhang .....	17
Die Gewordenheit des Stuhls – Radikaler Konstruktivismus .....	19
Über ›Wissen‹ sprechen, bevor man über ›situiertes Wissen‹ spricht .....	21
›Wissen‹ und die Standard-Analyse .....	22
Propositionalität, Wissen und Sicht .....	23
Die widerspenstige Rolle der Anschauungen in der Erkenntnistheorie .....	24
Mythos <i>Höhlengleichnis</i> .....	25
Platons Höhlengleichnis – Reibungen zwischen Bild und Gleichnis .....	29
Warum die erkenntnistheoretische Diskussion um Bildlichkeit immer mit der Diskussion um Objektivität zusammenhängt .....	33
Situiertes Wissen .....	36
Bilder, Bildung und Unterdrückung .....	38
Macht und sprachliche Bilder aus einer situierten Sicht .....	41
Macht und Bilder in Texten .....	45
Väter, Mütter und andere Verwandte zwischen Erkenntnistheorie und Bild .....	48
Die Macht der Bilder und die Bilderflut .....	50
Die Macht der Bilder nutzen .....	53
Bilder lesen lernen .....	57

Der Mythos des Objektivismus und die Bildkompetenzen .....	59
Perceptbildung und der Mythos des Subjektivismus .....	60
Allgemeines und Besonderes in der Erkenntnis mit Bildern .....	63
Bilder bzw. Kunst sehen lernen .....	66
Muster, Symbol, Metapher .....	72
Das eigene Erleben .....	76
Interesseloses Wohlgefallen .....	78
Kontext – Zusammenhang mit begrifflichem (Vor-)Wissen .....	80
Angemessenheit der Erkenntnis in Anbetracht von Bildern/Kunstwerken .....	83
Konsequenzen für die Bildbetrachtung in kunstpädagogischen Situationen .....	85
Normative Grundlagen kunstpädagogischer Praxis: Mythos des Objektivismus und Mythos des Subjektivismus .....	86
Normative Grundlagen kunstpädagogischer Praxis: ein Primat begrifflicher oder nicht-begrifflicher Erkenntnis .....	89
Das Problem der impliziten Ausbildung unreflektierter Stereotype im Primat des nicht-begrifflichen Erkennens .....	93
Das Problem der expliziten Ausbildung vereinfachender Kategorien im Primat des begrifflichen Erkennens .....	94
Die Probleme in konkreter kunstdidaktischer Praxis .....	95
Vielfalt, Verschränkung und Gleichzeitigkeit .....	104
Momente von Erkenntnis in künstlerischen Prozessen und ihre Interpretation in kunstpädagogischen Kontexten .....	107
Erkenntnismomente kunstpraktischen Handelns ergänzen andere Formen der Erkenntnis .....	108
Erkenntnismomente kunstpraktischen Handelns individualisieren andere Formen der Erkenntnis .....	109
Erkenntnismomente kunstpraktischen Handelns erweitern andere Formen der Erkenntnis .....	110
Erkenntnismomente kunstpraktischen Handelns setzen sich anderen Formen der Erkenntnis entgegen .....	112

Was bedeutet die Vielfalt der Charakterisierung von Erkenntnismomenten kunstpraktischen Handelns für kunstpädagogische Situationen? .....	116
Was bedeutet das für die kunstpädagogische Debatte? .....	120
Literaturverzeichnis .....	125
Abbildungsverzeichnis .....	131



## Wo man eine Erzählung über Erkenntnis in der Kunstpädagogik beginnen kann.<sup>1</sup>

Wo beginnt man eine Erzählung über Erkenntnis in der Kunstpädagogik? Es liegt nahe entweder historisch in einer Nacherzählung der ersten Erwähnung von ›Erkenntnis‹ im Rahmen kunstpädagogischer Überlegungen zu beginnen oder systematisch mit einer Bestimmung dessen, was ›Erkenntnis‹ im Allgemeinen ist und was ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹ im Spezifischen meinen kann. Beide Ansätze erscheinen mir als Anfänge problematisch. Bei einer historischen Nacherzählung müsste ich unweigerlich weit über die Erwähnungen von ›Erkenntnis‹ in der Kunstpädagogik hinaus gehen, da diese sich, wenn auch nicht zwingend explizit, so doch zumindest implizit, auf andere philosophische Wendungen des Begriffs beziehen. Beispielhaft lässt sich das an einem der naheliegenden Startpunkte für eine solche Nacherzählung aus kunstpädagogischer Perspektive deutlich machen: Friedrich Schillers Briefen über die ästhetische Erziehung. In diesen gibt es einen deutlichen Bezug auf Erkenntnis im Rahmen seiner Überlegungen zur pädagogischen (erziehenden) Wirksamkeit der Kunst (Ästhetik, Spiel).<sup>2</sup> Dieser Bezug kommt aber nicht aus ohne

- 1 In dieser Setzung des Anfangs ist enthalten und bereits angedeutet, dass es in der Kunstpädagogik eine spezielle Form der Erkenntnis geben kann – dass mitunter Bild und Anschauung eine Struktur haben, die sich der Linearität sprachlicher Begründung und damit auch Erzählung widersetzen. Wenn ich in einer linearen Form von nicht-linearen Formen der Erkenntnis spreche, dann fehlt die Form der Erkenntnis selbst in ihrer Repräsentation. Gleichzeitig versuche ich hier einen Diskurs über die Erkenntnis in der Kunstpädagogik zu eröffnen und kein Bild zu machen. Dieser Widerspruch lässt sich nicht lösen. Helga Kämpf-Jansen begegnet dieser Problematik der Vielfalt von Erkenntnisformen und möglichen Erzählungen darüber in ihrer *Ästhetischen Forschung* mit verschiedenen möglichen Anfängen, in denen sie Bilder – der Kunst, von Alltagsgegenständen – möglichen Anfangstexten gegenüberstellt. Trotzdem muss der Text an einer Stelle beginnen, »Mit einer Arbeit von Anna Oppermann könnte ich beginnen [...]« und legt damit nicht nur offen, dass er anders als die Arbeit von Anna Oppermann funktioniert, sondern auch, dass zuerst von der Kunst erzählt wird, weil man mit etwas beginnen muss und weil es vielleicht das Erste ist, wovon Helga Kämpf-Jansen erzählen möchte – ohne dabei zu verschweigen, dass es vielleicht kein Anfang ist. Kämpf-Jansen, Helga (2012, Erstausgabe 2001): *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft*. Marburg, S. 9.
- 2 Vgl. bspw.: »Daher muß man denjenigen vollkommen Recht geben, welche das Schöne und die Stimmung, in die es unser Gemüt versetzt, in Rücksicht auf *Erkenntnis* und *Gesinnung* für völlig indifferent und unfruchtbar erklären. Sie haben vollkommen Recht, denn die Schönheit gibt schlechterdings kein einzelnes Resultat weder für den Verstand noch für den Willen, sie führt keinen einzelnen weder intellektuellen, noch moralischen Zweck aus, sie findet keine einzige Wahrheit, hilft uns keine ein-

eine, wenn auch implizite, Referenz auf Überlegungen zu Erkenntnis im Allgemeinen, die dem philosophischen Diskurs entstammen.<sup>3</sup> Eine Betrachtung der historischen Entwicklung des philosophischen Diskurses zu Erkenntnis würde in Anspruch und Umfang eine Betrachtung der kunstpädagogischen Spezifika sprengen.

Eine systematische Herangehensweise liegt damit in diesem Kontext vielleicht näher. Wie aber lässt sich bestimmen, was Erkenntnis im Allgemeinen ist? Ein naheliegender Beginn wäre der Versuch einer Definition. Definitionen sind insofern hilfreich, als sie deutlich machen, worüber genau gesprochen werden soll. Ich habe angekündigt, dass ich über ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹ schreiben will, aber was genau meine ich damit? Gleichzeitig bergen Definitionen aber das Risiko, dass sie ihre historische Gewordenheit verschleiern und scheinbar von einem historischen Nullpunkt oder einer gottähnlichen Perspektive aus formuliert werden. Das lässt sich beispielhaft an derjenigen Definition verdeutlichen, die in der unreflektierten Banalität alltäglicher Praxis am schnellsten zu finden ist. Frage ich die Suchmaschine, wie man ›Erkenntnis‹ definiert, so erfahre ich: Sie ist feminin und, so erzählt es Google am 20.02.2024 um 8.59<sup>4</sup>, sie ist die »Einsicht, die durch die Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen gewonnen wird.« Als jemand, der sich bereits mit philosophischer Erkenntnistheorie befasst hat, fallen mir sofort Einseitigkeiten in dieser Definition auf, die im historischen Diskurs einer Tradition stärker verhaftet scheinen als einer anderen. Denn wenn man Erkenntnis als Einsicht definiert, »die durch die Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen gewonnen wird«, so geht man davon aus, dass unsere Erkenntnisse primär

---

zige Pflicht zu erfüllen, und ist, mit einem Worte, gleich ungeschickt, den Charakter zu gründen und den Kopf aufzuklären. Durch die ästhetische Kultur bleibt also der persönliche Wert eines Menschen oder seine Würde, insofern diese nur von ihm selbst abhängen kann, noch völlig unbestimmt, und es ist weiter nicht erreicht, als daß es ihm nunmehr, *von Natur wegen* möglich gemacht ist, aus sich selbst zu machen, was er will – daß ihm die Freiheit, zu sein, was er sein soll, vollkommen zurückgegeben ist.« Schiller, Friedrich (1999, Erstausgabe 1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. In: ders.: Theoretische Schriften. Köln, S. 250–348, hier: S. 314.

- 3 In dem vorangegangenen Zitat werden zwar, »diejenigen«, denen man nach Schiller »vollkommen Recht geben« muss, nicht näher benannt, im Gesamtkontext wird aber klar, dass es sich um einen Diskurs rund um Kants Kritik der Urteilskraft handeln muss (s. dazu auch die Fußnoten zum Absatz Normative Grundlagen kunstpädagogischer Praxis: ein Primat begrifflicher oder nicht-begrifflicher Erkenntnis).
- 4 <https://www.google.com/search?client=firefox-b-d&q=erkenntnis+definition> (20.02.2024).

aus der Empirie gewonnen werden, während einflussreiche philosophische Protagonisten wie Platon oder René Descartes diese Form der Erkenntnisgewinnung als problematisch markiert haben. Dabei richtet sich ihre Kritik an Formen der Erkenntnis, die sich auf die einfache »Verarbeitung von Eindrücken und Erfahrungen« beziehen, in doppelter Weise an die von Google nach oben gespülte Definition: Nicht nur lässt sich mit ihnen diese Form der Erkenntnis kritisch betrachten; der Grund für eine entsprechenden Kritik liegt in der Fehlerhaftigkeit subjektiver und sinnlicher Weltzugänge, die sich in einer derart kontingenten Weise »Erkenntnis« zu definieren, widerspiegelt. Die Definition selbst ist bereits einer bestimmten Tradition und der dort vorherrschenden Erfahrung entnommen, nicht aber anhand einer von den Sinnen unabhängigen philosophischen Reflexion gewonnen.

Was Erkenntnis sein kann und wie diese zu definieren wäre, müsste anhand einer unabhängigen Reflexion zu gewinnen sein, wenn wir an eine Systematik glauben wollen, die vom historischen Nachvollzug unabhängig ist. Aus diesem Grund versucht René Descartes eine Art Nullpunkt herzustellen, von dem aus sich ohne vorherige Erkenntnisse betrachten lässt, was erkannt werden kann.

So einleuchtend ein solcher Versuch theoretisch erscheinen mag, ist er praktisch unmöglich, denn eine Erzählung über Erkenntnis kann nur da beginnen, wo bereits Erkenntnisse gemacht worden sind, die den Begriff der Erkenntnis überhaupt in eine fassbare Form bringen können. Mehr noch, die Absicht eine Erzählung zu Erkenntnis zu produzieren ist schon im hohen Maße mit einem Selbstbild und -verständnis verbunden welches impliziert, man habe etwas zu Erkenntnis zu sagen und damit mehr Erkenntnis zu Erkenntnis als die imaginierten Rezipienten. Dieser bereits geschehenen Anmaßung entsprechend kann nur ein nachträglicher Versuch der Annäherung an einen Nullpunkt erfolgen, ganz so, wie es René Descartes mit seinem methodischen Zweifel in den *Meditationes de prima philosophia* vorführt.<sup>5</sup>

Das würde in einem einfachen Sinne bedeuten, bisher gemachte Erkenntnisse in Frage zu ziehen, damit zu verlernen und sich so einer reflektierten (und um subjektive und zufällige Ungenauigkeiten bereinigten) Form dessen, was Erkenntnis sein kann, anzunähern.

---

5 Descartes, René (1992, Erstausgabe 1952/1641): *Meditationes de prima philosophia*. Lateinisch-Deutsch. Hamburg.

## Woran man zweifeln kann – Erkenntnis verlernen mit dem cartesianischen Zweifel

In seinen späten 40ern, die er als fortgeschrittenes Alter markiert, versucht Descartes »für etwas Unerschütterliches und Bleibendes in den Wissenschaften festen Halt« zu schaffen, in dem er »einmal im Leben alles von Grund aus« umstößt und von »den ersten Grundlagen an neu«<sup>6</sup> beginnt. Er setzt sich damit das Vorhaben, nicht nur in Provisorien zu agieren, sondern retrospektiv einen Nullpunkt zu setzen (den er immer wieder in der Metapher des Gebäudes als Fundament bezeichnet) von dem ausgehend er festen Halt für etwas Unerschütterliches und Bleibendes in den Wissenschaften herstellen möchte. Dafür setzt er den sogenannten methodischen Zweifel ein, der hinterfragt, ob grundlegende Prinzipien, auf die sich andere Meinungen stützen, potenziell fehleranfällig sind. Sein Weg durch diesen Zweifel ist oftmals nacherzählt worden und zu einer Standarderzählung in der Erkenntnistheorie geronnen: nachdem er das Prinzip der Erkenntnis durch die Sinne in Zweifel gezogen hat, folgen Erkenntnisse, die durch den Verstand gewonnen werden, bis schließlich als Nullpunkt nur verbleibt: »ego sum, ego existo«<sup>7</sup>.

Aber kann ich fast 400 Jahre später von diesem Nullpunkt ausgehend meine Erzählung zu Erkenntnis beginnen? Einerseits muss die Antwort wohl in Anbetracht der nachfolgenden 400 Jahre deutlich lauten: Nein. Der cartesianische Versuch, ein unumstößliches Fundament zu finden, auf dem ein festes Gebäude errichtet werden kann, ist gescheitert. Das zeigt sich in Ansätzen schon in der Diskussion um das mit ›Cogito ergo sum‹<sup>8</sup> verschlagwortete Fundament selbst<sup>9</sup>; noch viel deutlicher wird es in der kritischen Rezeption des darauf gebauten Gebäudes, von dem historisch gesehen weniger geblieben ist als vom vorhergehenden Abriss. Aber methodisch liegt in diesem Moment des Abrisses das Potenzial, eine Erzählung weniger in einem abgeschlossenen Gebäude zu beginnen, dessen Zusammensetzung zu beschreiben wäre, sondern sich die Trümmerstücke des zerstörten Bauwerks anzusehen und an ihnen entlang von Erkenntnis zu erzählen.

6 Ebd. S. 31.

7 Ebd. S. 44.

8 Descartes selbst verwendet diese Formulierung übrigens nicht, was vielleicht ein Hinweis darauf ist, wie sehr sich die Erzählung bereits von seinen Texten gelöst und selbstständig hat.

9 Vgl. bspw. Rudolf Carnap und Jakoo Hintikka.

## Es gibt keinen Nullpunkt – *Je pense, donc je suis*

Aus dieser Metapher heraus aber wird bereits deutlich, dass in Bezug auf ›Erkenntnis‹ kein absoluter Nullpunkt setzbar ist. Um im Bild zu bleiben: die Trümmerstücke, die nach der Zerstörung des Bauwerkes zu liegen kommen, ergeben sich aus dem Gebäude, das zuvor dort stand. Und es sind eben diese Trümmerstücke, auf die beim Neubau eines Hauses zurückgegriffen wird. Ganz so macht es auch Descartes, wenn er nach einer Neuordnung des Fundaments alles zuvor in Zweifel Gezogene erneut betrachtet. Insofern kann ein nachträglicher Nullpunkt für den Beginn einer Erzählung zu Erkenntnis zwar methodisch gesetzt werden, er ist aber nicht unabhängig von den Erfahrungen und Erkenntnissen, die das erzählende Individuum zuvor gemacht hat. Das bedeutet zum einen, dass der Versuch einer systematischen Betrachtung von Erkenntnis im Allgemeinen und Erkenntnis in der Kunstpädagogik nicht unabhängig von historischen Positionen gemacht werden kann. Zum anderen heißt es aber auch, dass meine hier gewählten Herangehensweisen und Perspektiven nicht unabhängig von meinen eigenen bisherigen Erkenntnissen sind.

Mit der Feststellung von ›zum einen‹ und ›zum anderen‹ beginnt sich nun aber mein Erzählstrang zu Erkenntnis zu teilen. Denn einerseits würde es sich lohnen nachzuvollziehen, welche andere Herangehensweise als eine chronologisch historische einerseits oder rein systematische andererseits ich für das Thema ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹ wählen kann; darüber hinaus erscheint es aber auch relevant, über meine Position als Verfasserin des Textes und meine persönlichen bisherigen Erkenntnisse zu schreiben. Beides ist nicht unabhängig voneinander, bedarf aber eigentlich jeweils einer anderen Form der Strukturierung.

### **Aaah, die Struktur:**

#### **ein Exkurs in persönliche Erkenntnisse zur Textorganisation**

Wenn ich darüber nachdenke, an welcher Stelle eine Lehrperson für mich pädagogisch wirksam wurde, gibt es eine ganz spezifische Situation, die mir scheinbar vor das innere Auge tritt. Im Deutschunterricht, es muss die zehnte Klasse gewesen sein, sollten wir eine Gliederung für einen Aufsatz schreiben (ich vermute es ging um Gedichtinterpretation, Andreas Gryphius). Ich nutzte damals nur ein Heft für alle Fächer und beschrieb es von vorne und hinten so lange, bis es eben irgendwie voll war. Meistens warf

ich es danach weg (wie diese Praxis entstanden ist, weiß ich nicht genau, vielleicht war es eine Form provokativen Leichtsinns). Für die Gliederung sollten wir ein *Schmierpapier* nutzen – da blieb mir nur das, vermutlich bereits anderweitig verzierte, Löschblatt, auf das ich rundherum meine Gliederungspunkte setzte. Meine Deutschlehrerin sah das, nahm das Papier (ohne Zorn) und zog in einem direkten Gespräch mit mir einen Vergleich zwischen meinen chaotischen Aufsätzen und der Art und Weise, wie sich hier die Gliederung materialisierte. Sie gab mir ein weißes Blatt Papier und forderte mich auf, zuerst nachzudenken und dann Punkt für Punkt meine Gliederung zu notieren. Ich habe diese Praxis in der Folge beherzigt und nie wieder chaotische Aufsätze geschrieben.

Für mich scheint in dieser Geschichte die Spannung auf, die mich durch mein Schreiben als Kunstpädagogin begleitet. Denn die Gliederung nimmt einen Faden, einen Strang auf. Sie schafft eine klare, lineare und lesbare Struktur, die mir in der Wissenschaft (insbesondere in der Philosophie) immer von großer Bedeutung war. Auf der anderen Seite geht die Gleichzeitigkeit von allen Schulfächern, meinem alltäglichen Leben in einer gewordenen Anordnung, die das Löschblatt, die das Heft hatte, scheinbar verloren. Wenn aber die historische und persönliche Gewordenheit immer auch in unsere Bestimmung dessen, was Erkenntnis ist und Erkenntnisse sein können, hineinspielt, dann muss, entgegen der erlernten Ordnung und systematischen Korrektheit vielleicht ausgehalten werden, dass eine Erzählung die lineare Form etwas verlässt, sich teilt und springt.

Und so springe ich von dem Versuch einer ordentlichen Klärung dessen, was Erkenntnis sein kann, in eine Betrachtung meines persönlichen Standpunktes und der Entdeckung des Themas ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹

## **Ich, das erzählende Individuum, und Erkenntnis in der Kunstpädagogik**

Wenn ich mich mit der Frage beschäftige, wie und was Erkenntnis in der Kunstpädagogik sein kann, dann mache ich das aus meinem ganz eigenen Blickwinkel heraus. Es ist nicht zuletzt der Blickwinkel einer Kunstpädagogin. Das ist eine Setzung, die alles andere als neutral ist, denn sie enthält die Annahme, dass Kunst, Pädagogik und Erkenntnis in irgendeinem Zusammenhang stehen können. Damit beginne ich nicht an einem neutralen Nullpunkt, sondern in einer ganz konkreten Praxis im wissenschaftli-

chen Kontext: meiner Arbeit als Kunstpädagogin in Lehre und Forschung. Meine eigene Tätigkeit im wissenschaftlichen Kontext als Ausgangspunkt zu setzen wirkt nicht nur anmaßend, sondern in hohem Maße unwissenschaftlich. Es scheint nach wie vor eine gängige diskursive Praxis zu sein, subjektive Setzungen durch objektivierenden Spracheinsatz zu verschleiern<sup>10</sup>, woraus sich schließen lässt, dass das *Persönliche* als unwissenschaftlich konnotiert wird. Diese Konnotation fußt u. a. auf der klassischen wissenschaftstheoretischen Trennung von Entdeckungs- und Begründungszusammenhang in der wissenschaftlichen Praxis.<sup>11</sup> Während der Entdeckungszusammenhang aufzeigt, wie es zu einer Entdeckung, Erfindung, Erkenntnis kam, gibt der Begründungszusammenhang davon meist unabhängige Argumente, Belege, Beweise oder zumindest Indizien an. Der Entdeckungszusammenhang hat dieser Sicht zufolge in der Wissenschaft keinen Platz, höchstens als ein selbst zu beforschender. Denn der Entdeckungszusammenhang ist zufällig, subjektiv, nicht reproduzierbar, unter Umständen lückenhaft und unlogisch. Dagegen liefert der Begründungszusammenhang im besten Fall objektive Argumente für eine Erkenntnis, Entdeckung, Erfindung. Entsprechend gibt es auch eine klare Scheidung der sprachlichen Fassung. Während der Entdeckungszusammenhang das entdeckende Subjekt über Namen oder ›ich‹ in Erscheinung treten lässt, finde ich in Begründungszusammenhängen oft die Worte ›man‹, ›es...<sup>12</sup> Diese sprachliche Unterscheidung geht aus einer abstrakten Betrachtung wissenschaftlicher Erkenntnis hervor.

Gerade das cartesianische »Je pense, donc je suis«<sup>13</sup>, obwohl es der Versuch einer objektiven, fehlerfreien und subjektunabhängigen Errichtung des Gebäudes der Erkenntnis ist, verbindet allerdings bereits Entdeckung und Begründung.<sup>14</sup> Das Moment seiner subjektiven Entdeckung des eige-

10 Vgl. Eckes, Magdalena (2018a): Wer spricht? Eine assoziative Annäherung an Autorschaft in der Kunstpädagogik mit Otto, Brigitte und mir. In: Magdalena Eckes, Katja Hoffmann und Stefanie Marr (Hg.): Was geht, was bleibt? Kunstpädagogische Debatten. Retrospektiven und Gegenwartsanalysen. Oberhausen, S. 37–57.

11 Vgl. bspw. Salmon, Wesley C. (1983): Logik. Stuttgart, S. 25–32.

12 Vgl. auch Eckes 2018a.

13 Descartes, René (2001, Erstausgabe 1637): Discours de la Méthode. Französisch / Deutsch. Stuttgart, S. 64.

14 Descartes Darlegungsstil, der sowohl in den *Meditationes de prima philosophia* als auch im *Discours de la Méthode* die Form einer Ich-Erzählung annimmt, spiegelt dieses scheinbare Paradoxon. So legt er im *Discours* sein Vorgehen wie folgt dar: »Meine Absicht ist es daher nicht, hier die Methode zu lehren, der jeder folgen muss, um seine Vernunft richtig zu führen, sondern lediglich ersichtlich zu machen, auf welche Weise ich versucht habe, die meine zu führen. Diejenigen, die sich damit beschäftigen, Vor-

nen Zweifels und Denkens ist die Begründung für die eigene Existenz.<sup>15</sup> An diesem Punkt wird deutlich, wie in einer Formulierung des Fundamentes mit *je pense, donc je suis* Entdeckungs- und Begründungszusammenhang miteinander verwoben werden. Die Begründung für das Fundament und damit auch für den Ausgang aller weiteren Überlegungen besteht in

---

schriften zu geben, müssen sich als fähiger einschätzen als diejenigen, denen sie diese geben, und wenn sie in der geringsten Sache fehlen, so sind sie dafür zu tadeln. Aber indem ich diese Schrift nur als eine Geschichte oder, wenn sie lieber wollen, als eine Fabel vorschlage, in der man unter manchen nachahmenswerten Beispielen vielleicht auch einige findet, denen man aus gutem Grund nicht folgen wird, ohne für irgendjemanden abträglich zu sein, und dass mir alle für meine Offenheit Dank wissen werden.« Ebd. S. 13 Aber dieser Darlegungsstil mitsamt der Offenheit, die sich in zitierter Passage andeutet, scheint nicht zu der Absolutheit an Objektivität zu passen, mit der Descartes das Gebäude der Erkenntnis erbauen möchte. Diese Spannung zwischen Inhalt und Form wird historisch oft damit begründet, dass Descartes in einer kirchenpolitisch angespannten Situation den eigenen Geltungsanspruch minimieren möchte. Aber, wie Holger Ostwald in seinem Nachwort zum *Discours* darlegt, die »individuelle Form des anonym erschienenen *Discours* lediglich als ein taktisches Kalkül Descartes' zu betrachten, welches das Risiko einer Konfrontation mit den kirchlichen Autoritäten dadurch minimieren soll, dass er nur von seinen persönlichen Erfahrungen spricht, unter denen man neben »manchen nachahmenswerten Beispielen vielleicht auch einige findet, denen man aus gutem Grund nicht folgen wird« [s. oben], greift zweifelsohne zu kurz.« Ebd. S. 184. Vielmehr bietet Descartes seinen Darlegungsstil den Lesenden als eine Erkenntnisform an; sie ist in gewisser Weise die pädagogisch-didaktische Methode der Vermittlung seiner Erkenntnisinhalte. »Durch den Gang des *Discours* wird der angesprochene Leser zu sich selbst geführt: Er wird sich selbst präsent gemacht als ein Ich, das die Autonomie besitzt, selbst zu denken, und in der Lage ist, sich zu entschließen, »einmal im Leben [...] an allem zu zweifeln, worin man auch nur den geringsten Verdacht einer Ungewissheit antrifft« [II, 2]. Ebd. S. 194. Damit aber geht Descartes in gewisser Weise von Subjekten als Leser\*innen aus, die im Nachvollzug seiner Gedanken zu gleichen, weil objektiven, Erkenntnissen kommen; die Erkenntnisse werden in ihrer Entdeckung auch begründet. Eine Sicht, die dadurch gestützt ist, dass im Wiederaufbau des Wissensgebäudes Erkenntnisse letztlich durch die Existenz eines guten Schöpfers abgesichert sind.

- 15 Diese Feststellung lässt sich insbesondere bei Jakoo Hintikka finden. Jörg Ossenkopp fasst dessen Überlegungen zur Performanz des *Cogitos* bei Descartes wie folgt zusammen: »Hintikkas Analyse zeigt also, dass das elaborierte Cogito nicht ausschließlich als rein logische Inferenz zu verstehen ist, sondern dass ihm eine spezifische Performativität inhärent ist. Dieser Performativitätscharakter bedeutet, dass das Denken, das der Teilaussage »Ich existiere« vorausgeht, ein an der eigenen Existenz zweifelndes Denken sein muss, und vor allem, dass es ein Denkvollzug ist. Gleichzeitig kann das Cogito dadurch nur partikular sein und muss von jedem für sich selbst derart vollzogen werden, wie Descartes das seinerseits für sich selbst beschrieben hat.« Ossenkopp, Jörg (2011): Was ist ein Philosoph? Philosophie und Autobiographie bei René Descartes. Berlin, S. 180.

einem individuellen Vollzug (Entdeckung), der gleichzeitig auch als argumentativer Grund gilt (Begründung).

Mit dieser Bestimmung der Verwobenheit von Entdeckung und Begründung, die uns gerade an vermeintlichen (methodischen) Nullpunkten in Bezug auf Erkenntnis begegnet, setze ich meine Erzählung über Erkenntnis in der Kunstpädagogik nicht an dem Punkt fort, der als ein argumentativer Nullpunkt fungieren könnte, sondern an dem Punkt, an dem ich selbst die Rolle von Erkenntnis in der Kunstpädagogik für mich entdeckt habe.<sup>16</sup>

### Der Beginn einer Erzählung aus dem Entdeckungszusammenhang

In meiner Erinnerung setzen sich vage Bruchstücke zu einer Erzählung zusammen, deren Korrektheit ich (u. a. wegen fehlender Dokumentation, auch online) nicht mehr überprüfen kann. Eine Erzählung darüber, wie die Frage nach der Rolle der Erkenntnistheorie in der Kunstpädagogik sich in mir entwickelt hat. Ausgang war der Bundeskongress für Kunstpädagogik 2009, der vielen – so lässt sich noch im Netz nachvollziehen – vor allem durch eine teils polemische Auseinandersetzung über *neue* und eher *konservative* Sichten auf Kunstunterricht, seine Methoden, Inhalte und den Diskurs über dieselben im Gedächtnis haften geblieben ist. Mir ist vor allem ein Stuhl in Erinnerung geblieben. Der Stuhl stand (und hier kann ich Fiktion und Realität nicht mehr unterscheiden) in einem Klassenraum, in dem Lars Zumbansen über Realität in online-games gesprochen hatte. Und plötzlich stand die Realität dieses Stuhls in diesem Raum befindlichen Stuhls zur Debatte, beziehungsweise schien sie wie selbstverständlich in Frage zu stehen.

Das hat mich verwirrt – nicht auf eine ganz einfache und naive Art und Weise, in der man bspw. mit Descartes entdeckt, dass Realität sich als eine scheinbare erweisen kann, sondern aus der Sicht zeitgenössischer theoretischer Philosophie (und ich sollte hinzufügen: primär anglo-ame-

---

<sup>16</sup> Mit diesem Bezug auf meine subjektive Position als Erzählerin wird aber vielleicht auch unsichtbar, dass der vorliegende Text stark von anderen Personen beeinflusst wurde. Zumindest in dieser Fußnote möchte ich stellvertretend Christina Griebel als Kommunikationspartnerin in einer Frühphase der Auseinandersetzung, Paula-Marie Kanefendt als inhaltliche Textkommentatorin und meinen Vater, Lothar Eckes, als außenstehenden Textkorrektor sichtbar machen (und allen drei danken).

rikanischer Provenienz) heraus, mit der ich mich im Rahmen meiner Dissertation<sup>17</sup> beschäftigte und durch die es mir eindeutig schien, dass diese Klippe zwar nicht übersprungen werden kann (die Realität der Dinge ist nicht beweisbar), dass wir aber in unserem alltäglichen Handeln alle ganz selbstverständlich von der Realität der Dinge ausgehen<sup>18</sup> und dieser *common sense*, solange er nicht eindeutig zu widerlegen ist, Grundlage unserer Theoriebildung sein sollte.

Und nun wird im Rahmen eines kunstpädagogischen Kongresses die Realität eines Stuhles in Frage gestellt – als eine Selbstverständlichkeit, ohne dabei jedes Handeln auf, um und mit diesen nicht-realen Gegenständen selbst – und damit unweigerlich die Kunstpädagogik – in Frage zu stellen. Das hat mir in dieser Situation den Stuhl zum Sitzen und den Boden unter den Füßen genommen.

Die Kunstpädagogik war für mich damals vor allem ein Feld, das ich (vielleicht auch dilettierend) handelnd und Theorie mehr von außen betrachtend durchschritten habe. Meine eigenen theoretischen Überlegungen waren philosophischer Natur und so konnte ich mich in das sichere Gebiet eines ganz bestimmten Diskurses dort zurückziehen und die Realität (von Stühlen) aus einer abstrakten Entfernung heraus als gesetzte betrachten.<sup>19</sup>

Doch spätestens mit dem danach folgenden Eintritt in das Referendariat wurde ich erneut mit einer starken erkenntnistheoretischen Positionierung, hier unter dem Namen des *pädagogischen Konstruktivismus*, konfrontiert. Und nun war ein Rückzug für mich nicht mehr möglich, denn ich sollte ja in meinem alltäglichen Handeln Theorie und Stühle in Zusammenhang bringen. Meine Gedanken begannen Verbindungen zwischen

---

17 Eckes, Magdalena (2014): *Wahrnehmung und Inferenz – Über die Möglichkeit einer nicht-inferentiellen Basis unserer Überzeugungen über die Welt*. Siegen.

18 Ein Umstand, den auch erklärte Konstruktivisten nicht leugnen. Vgl. bspw. Watzlawick, Paul (2006, Erstausgabe 1981): Vorwort. In: ders. *Die erfundene Wirklichkeit. Wie wissen wir, was wir zu wissen glauben? Beiträge zum Konstruktivismus*. München, S. 9: »Von dieser Wirklichkeit nimmt der gesunde Menschenverstand nämlich an, daß sie gefunden werden kann.« Oder auch Schmidt, Siegfried J. (1987): *Der Radikale Konstruktivismus: Ein neues Paradigma im interdisziplinären Diskurs*. In: ders. (Hg.): *Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus*. Frankfurt am Main, S. 11–88, hier: S. 13: »Der sogenannte gesunde Menschenverstand ebenso wie die meisten Wahrnehmungstheoretiker und Philosophen gehen bei ihren Überlegungen davon aus, daß wir über unser Wahrnehmungssystem in direktem Kontakt mit der Welt stehen.«

19 Meine Dissertation *Wahrnehmung und Inferenz. Über die Möglichkeit einer nicht-inferentiellen Basis unserer Überzeugungen über die Welt* versucht zu zeigen, dass die *common-sense* Sicht auf Wahrnehmung nicht zwingend widerlegbar ist.

meinen eigenen theoretischen Überlegungen, meinem praktischen Handeln und pädagogischer Theorie zu suchen. In welcher Weise kann ein Stuhl als konstruiert bezeichnet werden? Hat diese Art von Konstruktion einen Zusammenhang mit unseren Alltagshandlungen an diesem Stuhl? Und welche Folgen ergeben sich daraus für kunstpädagogische Situationen im Sinne eines Sollens?

## Die Gewordenheit des Stuhls – Radikaler Konstruktivismus

Stühle sind Sitzgelegenheiten, die eine lange Entwicklungsgeschichte aufweisen und in ihrer Gestaltung durch verschiedenste gesellschaftliche Phänomene beeinflusst wurden. Sie stehen damit paradigmatisch für die Kontingenz menschlicher Entwicklungen. Jeder Stuhl zeigt eigentlich, dass er auch ganz anders hätte sein können. In der von mir begonnenen Erzählung zu Erkenntnis zeigt sich an dieser Stelle eine Parallele zum Problem des Nullpunkts: Wenn wir immer schon Erkenntnis aus einem bestimmten Blickwinkel heraus betrachten, die Begründung nicht vollständig von der Entdeckung trennen können, dann wird auch sie kontingent, denn sie könnte immer auch anders sein. Von dieser Überlegung aus ist es nicht mehr weit zu einem Relativismus in Bezug auf Erkenntnis, der eine Vielzahl von sich leicht oder gar stark unterscheidenden Erkenntnissen nebeneinander zulassen muss, bis hin zu einem radikalen Konstruktivismus:

*»Objektive Erkenntnis, laut unserer abendländischen Überlieferung, hieße ein Objekt so kennen, wie es wäre, bevor es in dem Erlebnisbereich eines erkennenden Subjekts erscheint. Obschon das Paradoxon dieser Forderung schon von den Vorsokratikern aufgedeckt worden war, halten Philosophen nach wie vor an der Auffassung fest, daß es unter allen Umständen nur ein wahres Wissen geben kann, denn verschiedene kognitive Strukturen können ja niemals ein und denselben »wirklichen« Sachverhalt wahrheitsgetreu widerspiegeln. Der radikale Konstruktivismus setzt sich ausdrücklich von dieser Annahme ab.«<sup>20</sup>*

Setzen wir diese Ansicht in dem Sinne radikal, dass Erkenntnis im Grunde genommen nur noch eine Behauptung ist, die in keiner relevanten Verbin-

20 von Glasersfeld, Ernst (2014, Erstausgabe 1992 / 1985): Konstruktion der Wirklichkeit und des Begriffs der Objektivität. In: Einführung in den Konstruktivismus. München / Zürich, S. 9–39, hier: S. 31 f.

dung mit (den dann nicht existierenden) wirklichen Sachverhalten steht, wird mein skizziertes Problem deutlich: Es gibt keine Möglichkeit mehr, sich über einen geteilten Erkenntnisbereich (bspw. Sinneswahrnehmung) auszutauschen und Meinungen, Behauptungen und Theorien vor diesem Hintergrund zu prüfen.<sup>21</sup> Meine eigene Erzählung wird, wie alle Erzählungen mit nicht ausschließlich fiktionalem Anspruch, zu einer reinen Macht- und Aneignungsgeste, die aber jeglicher objektiven Erkenntnis entbehrt (denn diese gibt es dann ja nicht mehr). Daraus folgte für die pädagogische Praxis unmittelbar, dass es keine objektiven Erkenntnisse gäbe, die es im Rahmen pädagogischer Settings zu vermitteln gälte, sondern nur Formen der Selbstbehauptung. Für letztere aber fehlten die Argumente, und so könnte jeder nur nach seinen eigenen Sollens-Annahmen pädagogische Situationen gestalten. Denkt man den Konstruktivismus also in dieser Weise radikal (es gibt auch andere Vorschläge, wie dieses ›radikal‹ zu verstehen ist<sup>22</sup>), dann bleibt von einer Kunstpädagogik als dem Feld möglicher Erkenntnisse zu Kunst in pädagogischen Situationen nicht viel übrig. Diese Problematik lässt sich auf jedes potenzielle Bildungsziel – insbesondere auf jede Form der Ermächtigung und Emanzipation – beziehen, wie es Donna Haraway so plastisch beschreibt:

*»We unmasked the doctrines of objectivity because they threatened our budding sense of collective historical subjectivity and agency and our ›embodied‹ accounts of truth, and we ended up with one more excuse for not learning any post-Newtonian physics and one more reason to drop the old feminist self-help practices of repairing our own cars. They're just texts anyway, so let the boys have them.«<sup>23</sup>*

21 An dieser Stelle könnte es sich philosophisch lohnen, verschiedene Theorien zur ›Güte‹ von Behauptungen anzusehen (Korrespondenztheorie der Wahrheit, Kohärenztheorie der Wahrheit, Falsifikation, Viabilität). Ich möchte das aber mir und den Lesenden hier ersparen, da ich ja zum einen bereits begründet habe, warum mir eine Nacherzählung der philosophischen Debatte nicht zielführend erscheint, und zum anderen hoffe, dass die Probleme mit radikal konstruktivistischen Positionen in der Folge ausreichend deutlich werden. Für Interessierte habe ich in der Klammer aber vielleicht genug Stichworte für eine weitere Recherche hinterlassen.

22 Vgl. bspw. Diesbergen, Clemens (1999): Radikal-konstruktivistische Pädagogik als problematische Konstruktion. Bern / Berlin / Bruxelles / Frankfurt am Main / New York / Wien.

23 Haraway, Donna (1988): Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege Perspective. In: Feminist Studies, Vol. 14, Nr. 3, 1988, S. 575–599, hier: S. 578.

Grundlegend besteht also das Problem darin, Erkenntnis einerseits nicht unabhängig von ihren spezifischen, auch historischen, Voraussetzungen zu sehen und andererseits nicht den Zusammenhang mit einer Welt zu verlieren, in der wir auch kunstpädagogisch handeln können.

*»So, I think my problem, and ›our‹ problem, is how to have simultaneously an account of radical historical contingency for all knowledge claims and knowing subjects, a critical practice for recognizing our own ›semiotic technologies‹ for making meanings, and a no-nonsense commitment to faithful accounts of a ›real‹ world, one that can be partially shared and that is friendly to earthwide projects of finite freedom, adequate material abundance, modest meaning in suffering, and limited happiness.«<sup>24</sup>*

### Über ›Wissen‹ sprechen, bevor man über ›situiertes Wissen‹ spricht

Nachdem ich nun Donna Haraway in meine Erzählung über Erkenntnis in der Kunstpädagogik eingeflochten habe, erscheint es sinnvoll, ihre Lösung des Widerstreits von Kontingenz und Relevanz von Wissen und damit auch Erkenntnis zu betrachten: die Idee des situierten Wissens. Und spätestens an diesem Punkt liegt es nahe, den im Absatz *Es gibt keinen Nullpunkt – Je pense, donc je suis* losgelassenen Erzählstrang wieder aufzunehmen und zu fragen, wie man nun ›Erkenntnis‹ bestimmen kann und in welchem Verhältnis sie zu ›Wissen‹ steht.

Anders als für den Begriff ›Erkenntnis‹ gibt es für ›Wissen‹ eine lernbare Definition, die sogenannte *Standard-Analyse*. Auch diese ist im Laufe der Geschichte hinterfragt worden, ihre eingeschriebenen Bestimmungen von ›Wissen‹ sind aber äußerst wirksam. Da ›Erkenntnis‹ oft als Erwerb von Wissen verstanden wird, scheint die Kenntnis dieser Bestimmungen von daher für die weitere Betrachtung sinnvoll.

## ›Wissen‹ und die Standard-Analyse

Nach der Standard-Analyse ist Wissen wahre, gerechtfertigte Meinung – so zumindest habe ich es anhand der Einführung von Michael Williams *Problems of Knowledge*<sup>25</sup> 2002 gelernt und entsprechend wird es auch in den verschiedensten on- und offline-Publikationen wiedergegeben.<sup>26</sup> Das heißt: Damit eine Aussage als Wissen gelten kann, muss sie von jemandem gemeint (geglaubt, gedacht, für wahr gehalten) werden, wahr sein und darüber hinaus muss die meinende Person in ihrer Überzeugung gerechtfertigt sein. Gerade die letzte Bedingung (Rechtfertigung) ist einerseits der nicht ganz offensichtliche Kern der Standard-Analyse (denn sie verhindert, dass eine Überzeugung wie ›im Andromeda-Nebel leben Wesen mit orangefarbenen Riechorganen‹ als Wissen gilt, wenn sie zufällig und derzeit noch nicht überprüfbar wahr ist). Andererseits ist die Standard-Analyse gerade wegen dieser Bedingung unter dem Stichwort *Gettier-Problem* stark kritisiert worden.<sup>27</sup> Dieses Problem besteht darin, dass ich zu einer wahren, gerechtfertigten Meinung kommen kann, die wir aber nur bedingt als Wissen ansehen würden, weil Wahrheit und Rechtfertigung nicht ausreichend zusammenhängen, sie also nur zufällig wahr ist. Ich versuche das an diesem Text als Beispiel deutlich zu machen. Ich bin der Meinung, dass ich einen Text zu Erkenntnis in der Kunstpädagogik schreibe (damit wäre das Kriterium ›Meinung‹ erfüllt). Darüber hinaus sehe ich mich in dieser Meinung gerechtfertigt, da ich immer wieder die Begriffe ›Erkenntnis‹ und ›Kunstpädagogik‹ einstreue und manchmal sogar den Ausdruck ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹ (Rechtfertigung). Tatsächlich könnte diese Meinung wahr sein. Es wäre aber möglich, dass das durch etwas ganz anderes gerechtfertigt ist, als ich es glaube – z. B. dadurch, dass ich bestimmte Erzählbilder aufrufe oder den Text auf eine Weise anordne, der mit einer ganz bestimmten Form von Erkenntnis in der Kunstpädagogik korrespondiert, während sich gleichzeitig herausstellt, dass ich zwar die Begriffe ›Erkenntnis‹ und ›Kunstpädagogik‹ verwendet habe, tatsächlich aber nur ein bisschen was zu allgemeiner Erkenntnistheorie zusammengeschrieben und nicht einmal über die besondere Qualität von Erkenntnis in der Kunstpä-

---

25 Williams, Michael (1995): *Problems of Knowledge. A Critical Introduction to Epistemology*. Oxford.

26 Bspw. <https://www.philoclopedia.de/was-kann-ich-wissen/wissen/standardanalyse-des-wissens/> (25.04.2024).

27 Es gibt natürlich auch die Möglichkeit, die Wahrheitsbedingung zu kritisieren (je nach Wahrheitstheorie), aber diese hat nicht zwingend inhärente Probleme.

dagogik nachgedacht habe. In diesem Fall wäre ich zwar zur wahren und gerechtfertigten Meinung gelangt, einen Text zu Erkenntnis in der Kunstpädagogik produziert zu haben – ob es sich dabei aber um Wissen handelt, wäre zu hinterfragen, denn bei einer anderen Verwendung von Erzählbildern und Textanordnung wäre die Meinung unwahr gewesen.<sup>28</sup>

Die Diskussion zum *Gettier-Problem* ließe sich beliebig fortsetzen, was aber in Anbetracht unseres eigentlichen Themas und der mutmaßlichen Fruchtlosigkeit nicht notwendig ist: es gibt für dieses Problem zwar Lösungen, sie sind aber letztlich immer in irgendeiner Hinsicht unbefriedigend, sodass die Standard-Analyse für Wissen zwar zur Darlegung unseres Verständnisses von Wissen nach wie vor genutzt wird, erkenntnistheoretisch aber nicht als festes Fundament gesehen werden kann. Trotzdem gehen mit ihr prägende Verständnisse von ›Wissen‹ und ›Erkenntnis‹ einher.

## Propositionalität, Wissen und Sicht

Mit meinem Beispiel zum *Gettier-Problem* habe ich einen Punkt innerhalb der klassischen philosophischen Zugriffe auf ›Erkenntnis‹ und ›Wissen‹ angesteuert, den ich in meinem Versuch der Strukturierung und im Hinblick auf das Thema meiner Auseinandersetzung (Erkenntnis in der Kunstpädagogik) ansprechen möchte, da er gerade dort, wo ›Kunst‹ und ›Pädagogik‹ zu ›Erkenntnis‹ treten, besondere Relevanz gewinnen kann: die propositionale Struktur, die Erkenntnis und Wissen in diesem Zugriff haben. ›Propositionalität‹ bezeichnet dabei letztlich, welche Form das Wissen, das wir durch Erkenntnis erwerben, haben kann. Als Erkenntnis gilt in diesem Zugriff nur, was sich in Form eines dass-Satzes wiedergeben lässt, bspw. die Erkenntnis, dass es in der Kunstpädagogik etwas zu erkennen gibt; wobei ›dass es in der Kunstpädagogik etwas zu erkennen gibt‹ die Proposition wäre (oder ›dass die Sonne scheint‹, ›dass im Andromeda-Nebel Wesen mit orangefarbenen Riechorganen existieren‹...). Propositionalität als eine Struktur von Erkenntnis geht fast immer mit Begrifflich-

28 Mein Beispiel hinkt sicherlich etwas mehr als die Standard-Beispiele, denn es ließe sich infrage stellen, ob bei einer so losen Interpretation von ›Erkenntnis‹ und ›Kunstpädagogik‹ überhaupt davon gesprochen werden kann, dass meine Meinung gerechtfertigt ist. Aber die ständige Wiederholung der immer gleichen Beispiele erweckt einerseits den Eindruck, sie seien nicht übertragbar, und andererseits hilft mir diese Übertragung auf meinen eigenen Text, erste Schwachstellen im bisherigen Konzept von ›Erkenntnis in der Kunstpädagogik‹ aufzumachen.

keit einher (propositionales Wissen wird fast immer auch als begrifflich interpretiert), kann aber anders als Begriffe wahr oder falsch sein. Diese Setzung ergibt sich wie bereits angedeutet aus der Standard-Analyse (hier insbesondere der Wahrheitsbedingung, aber auch aus der Meinungsbedingung). Schauen wir aus dem künstlerischen Tun auf diese Standard-Analyse, müssen wir sämtliche Arbeits- und Auseinandersetzungsprozesse eigentlich als *wissensfern* bezeichnen. Jede Form des *Wissens, wie* (*knowing-how* im Gegensatz zu *knowing-that*) ist nach diesem Verständnis kein Wissen. Erkenntnis als Erwerb propositionalen Wissens ist auf den Bereich der künstlerischen Praxis nicht anwendbar (sondern nur auf den Bereich der Rezeption, denn ich kann natürlich wissen, dass ein Bild von mir gemalt wurde, dass ich dabei bestimmte Ölfarben verwendet und sie in bestimmter Weise angeordnet habe). Mit dieser Setzung erfolgen also Ausschlüsse, die nicht von ungefähr kommen. Sie hängen letztlich mit der schwierigen erkenntnistheoretischen Rolle des Sehens, der Anschauungen, der Wahrnehmung oder kurz, der Sicht, zusammen, die ja mit das erste Prinzip war, das Descartes in seinen Überlegungen in Zweifel gezogen hat.

## Die widerspenstige Rolle der Anschauungen in der Erkenntnistheorie

Um die besondere Rolle der Anschauungen in der Erkenntnistheorie aufzuwerfen zu können, habe ich sehr lose die Begriffe ›Sehen‹, ›Anschauungen‹, ›Wahrnehmung‹ und ›Sicht‹ eingebracht, was unter mehr als einem Blickwinkel problematisch ist. Zum einen zeigt sich hier eine fortgesetzte unzureichende Auseinandersetzung mit der Dominanz des Sehens gegenüber anderen Sinnen. Diese Dominanz ist in Bezug auf Kunst zwar nachvollziehbar, trotzdem werden damit Ausschlüsse produziert, die durchaus kontingent sind. Andererseits ist in der Vielzahl der Begriffe unklar, wie nah sie dem Wissen und damit auch der Propositionalität und Begrifflichkeit stehen (insbesondere ›Wahrnehmung‹ wird oft so verstanden, dass sie dasjenige Wissen bezeichnet, das durch Anschauungen erworben wird – bspw. dann, wenn gesagt wird ›Ich nehme wahr, dass dort hinten ein Baum steht‹). Mit diesen Fragen habe ich mich in systematischer Hinsicht in meiner Dissertation *Wahrnehmung und Inferenz* beschäftigt und dort den Ausdruck ›sinnliche Erfahrung‹ für dasjenige Element genutzt, das durch die Sinne auf uns zukommt und dabei noch nicht in der Form von Wissen vorliegt. Dieses Element ist in der gängigsten Sicht nicht-proposi-