

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

In den Diskursen ästhetischer Bildung zeigen sich immer wieder Spannungen und Widersprüche. Einige resultieren aus interdiskursiven Effekten, die oftmals nicht bemerkt werden. Ihnen soll im Folgenden nachgegangen werden. Das geschieht anhand von Beispielen aus der Musikpädagogik¹, doch ist zu vermuten, dass auch andere Bereiche kultureller Bildung betroffen sind.

An vielen Stellen wird ein Gefühl der Verunsicherung spürbar, das nicht zuletzt mit der – durchaus berechtigten – Sorge zu tun hat, dass die Künste in der Schule zunehmend in Bedrängnis geraten. Kompetenzorientierung und Leistungsmessung dominieren nach wie vor weite Teile der schulpädagogischen Debatte, meist fokussiert auf die so genannten Kernfächer; den Aufgaben ästhetischer Erziehung wird dagegen weniger Aufmerksamkeit geschenkt. Auch vom Thema Inklusion profitieren die künstlerischen Fächer kaum, obwohl doch in ihnen zur Stärke werden könnte, was sonst im schulischen Fächervergleich eher von Nachteil ist: dass es im Bereich des Musischen – so jedenfalls eine gängige Vorstellung – nicht so sehr um Leistung geht. Das aber verschafft keinen Vorteil, wenn gerade der Umgang mit Leistungsheterogenität als die zentrale Herausforderung inklusiven Unterrichtens verstanden wird.

Ausschluss aus wichtigen Debatten und gefühlte Missachtung führen dazu, dass sich (wo früher noch selbstbewusst gegen Stundenkürzungen gekämpft wurde, wenn auch oft im Streit zwischen den konkurrierenden künstlerischen Fächern) immer häufiger Momente von Verzweiflung einstellen. Das könnte man jedenfalls vermuten, wenn die Autor*innen des hessischen Lehrplans für Musik es für nötig halten zu betonen:

„Musik ist ein wesentlicher und durch nichts zu ersetzender Bestandteil menschlicher Kultur. Sie ist Teil der ästhetisch-expressiven Erlebniswelt unserer Kinder“ (Hessisches Kultusministerium 2011: 11).

Das klingt fast, als existierten geheime Pläne, nicht nur das Schulfach zu marginalisieren, sondern die Musik ganz abzuschaffen.

Die Wahrheit ist, dass schulischer Musikunterricht nicht einfach dadurch gerechtfertigt werden kann, dass es Musikpraxen² gibt, denn die sind auf Schule nicht angewiesen (im Unterschied zu den gesellschaftlichen Praxen der Naturwissenschaften, der modernen Technik und der globalen Wirtschaft).

Die Zeit, in der ästhetische Bildung selbstverständlich war und keiner Begründung bedurfte, scheint vorbei zu sein. Das erfordert Neuorientierungen, weil mit der Frage „Wozu die Künste in der Schule?“ auch die Frage, was im Unterricht passieren soll, mit auf dem Tisch liegt und nicht mehr allein von einem inneren Kreis von Expert*innen beantwortet werden kann. Wo der Kanon der Fächer und der Kanon ihrer Inhalte in Frage gestellt werden, entsteht Verunsicherung und ist Streit vorprogrammiert.³ Weitere künstlerische Fächer wie das Darstellende Spiel drängen in die Schule. Neue Fächer wie „Ästhetische Erziehung“ werden erfunden, auch weil man den vorhandenen – Kunst und Musik – nicht länger zutraut, den Platz ästhetischer Bildung in der Schule zu behaupten. Die diagnostizierte Entgrenzung der Künste, die den Nischen der Hochkultur und der Einteilung in Gattungen zu entkommen suchen, wird nicht von allen als Befreiung empfunden, sondern insbesondere dort, wo in der schulischen Fächerlogik der Verlust von Zuständigkeit droht, als Auflösungserscheinung in ein unverbindlich Allgemeines kultureller Bildung, die ihre eigene Abschaffung mit dem Geklingel ästhetischer und den Fanfaren medientheoretischer Begriffe begleitet. Im Gerangel um Aufmerksamkeit und in Verteidigung tradierter Geltungsansprüche entstehen diskursive Spannungen, die an vier Punkten beschrieben werden sollen:

1. Die Beschwörung von Transfereffekten künstlerischer Praxis scheint genau der instrumentellen Logik zu folgen, die die ästhetische Bildung in die Defensive treibt.
2. Mit Konzepten zur systematischen Vermittlung fachpraktischer Fähigkeiten könnte der Anschluss an Kompetenzdiskurse gesucht werden, wenn nicht gleichzeitig an der bildenden Bedeutung ästhetischer Erfahrung festgehalten

würde (in der Musikpädagogik zeigt sich diese Spannung im Modell des „Aufbauenden Musikunterrichts“).

3. Die aus dem schulischen Unterricht in die Musikvermittlungspraxen von Konzerthäusern ausgewanderte Kunstwerkorientierung redet noch dann von kultureller Teilhabe, wenn *audience development* gemeint ist.
4. Der Verzicht auf die leitende Idee künstlerischer Praxis zugunsten einer demokratisch gemeinten Schülerorientierung des Unterrichts am kulturellen Alltag von Kindern und Jugendlichen könnte in der zunehmenden Ausbreitung von Schul-Pop enden, den niemand wollen kann, auch wenn er medial und technisch hochgerüstet sein mag.

Mit diesen Spannungen muss sich auch auseinandersetzen, wer gegen alle ökonomisch geprägten pädagogischen Qualitätsdiskurse auf der besonderen Qualität ästhetischer Praxis besteht. Die Tradition ästhetischer Bildung, die die Inszenierung ästhetischer Erfahrungsräume als pädagogischen Auftrag versteht, soll am Ende zu Wort kommen.

Die Hoffnung auf Transfereffekte

Die Forderung, die Qualität des Unterrichts durch Bildungsstandards für die schulischen Kernfächer zu verbessern, weil das Bildungssystem im internationalen Vergleich nicht das leiste, was es leisten sollte, wird in vielen Fällen durch Hinweise auf ökonomischen Nutzen begründet. Die teuren pädagogischen Interventionen sollen messbar Kompetenzen bewirken, die Wettbewerbsvorteile für den einzelnen wie für die Gesellschaft versprechen. Für die kulturelle Bildung ist es schwer, den Anschluss an solche Diskurse zu halten. Beeinflusst von derartigen instrumentellen Denkweisen hat bei vielen ihrer Vertreter*innen das Interesse an den so genannten Transfereffekten ästhetischen Lernens zugenommen. Man hofft sich auf die positiven Auswirkungen berufen zu können, die das Darstellende Spiel oder die Musik auf soziale und emotionale Intelligenz, Kreativität, Empathie, selbstständiges Denken, abstraktes Denkvermögen, Spontaneität, Selbstvertrauen, Durchsetzungsvermögen, Ausstrahlung, Verantwortungsbewusstsein, Teamgeist, Beziehungsfähigkeit und Fantasie haben.⁴ Nach vielen Jahren der Beschwörung vermeintlicher Transfereffekte muss man jedoch konstatieren, dass diese Rechtfertigungsstrategie nicht wirklich zieht, weil sie offenbar nur diejenigen überzeugt, die sich mit ihr in Sonntagsreden selbst Mut zu machen suchen. Niemand zeigt sich von den empirischen Studien beeindruckt, mit denen Musikpädagog*innen immer wieder den Nutzen ihrer Profession zu belegen trachteten.⁵ Genauso wie die ungehört verhallende Klage über Kosten-Nutzen-Kalküle im Bereich der Bildung verspricht die Hoffnung auf Transfereffekte nur denjenigen Trost, die sich schon am Sterbebett der künstlerischen Fächer versammelt haben.

Kompetenzen aufbauen oder ästhetische Erfahrungsräume inszenieren oder beides?

Die Notwendigkeit einer Neuorientierung sieht dagegen der so genannte Aufbauende Musikunterricht, der Kritik übt am Zustand des herkömmlichen Musikunterrichts, der selten kontinuierlich erteilt werde und in dem deshalb kaum auf bereits erworbenen Fähigkeiten aufgebaut werden könne (vgl. Gies/Jank/Nimczik 2001; Jank 2013: 92ff.). Einer bloß musikkundlichen Belehrung und einem leider weit verbreiteten Tafelunterricht, in dem musiktheoretische Sachverhalte ohne Hör- und eigene Spielerfahrungen dargeboten werden, wird die Idee integrierten, systematisch aufbauenden Musiklernens entgegengesetzt, das mit dem Hören und Spielen von Musik beginnt. Anstelle vieler vereinzelter Gelegenheiten zum Klassenmusizieren sollen systematische Lernangebote zum Erwerb musikalischer Fähigkeiten geschaffen werden. Mit seinem Programm erweist sich der AMU, die Abkürzung ist zum Markenzeichen geworden, als anschlussfähig an die Debatten um Kompetenzorientierung, Bildungsstandards und zentrale Leistungsüberprüfung in anderen Fächern. Es ist kein Wunder, dass ein solches Angebot aus der Musikpädagogik kommt, weil in der Musik – vielleicht noch mehr als in anderen Künsten – das Können zählt, insbesondere die Beherrschung des Instruments bei ausübenden Musiker*innen. Musikwettbewerbe haben eine lange Tradition, über Kulturen und Genres hinweg. Wer ein Musikinstrument spielen möchte, muss viel üben, um die spezifischen Spieltechniken zu erlernen. Es ist diese handwerkliche Seite von Musik, der das Modell des AMU einen großen Teil seiner Überzeugungskraft und Beliebtheit bei Musiklehrer*innen verdankt.

Dass sich der Aufbau musikalischer Fähigkeiten an konventionellen musikalischen Mustern orientiert, muss nicht nur durch Verweis auf historische Traditionen, sondern kann auch mit den Hörgewohnheiten und alltäglichen Musikpraxen von Kindern und Jugendlichen gerechtfertigt werden. Doch auf der anderen Seite möchte das Modell den Anspruch, dass Musik ein künstlerisches

Fach sei, in dem es um ästhetische Bildung geht, nicht aufgegeben. Es sollen also noch andere Momente im Unterricht vorkommen: Gelegenheiten zur vollzugsorientierten Wahrnehmung des ästhetischen Charakters von Musik als Kunst, kreative Vorhaben mit Gestaltungsaufgaben, die ästhetische Erfahrungsräume eröffnen. Der Aufbauende Musikunterricht ist in seinem Selbstverständnis ein Modell, das vorhandene Konzepte zusammenfassen und alles integrieren will. Man kann das entstehende Patchwork an Unterrichtsvorschlägen und Theoriebezügen kritisieren, weil es kein wirklich konsistentes Konzept darstellt⁶, doch der AMU fragt mit seiner Betonung musikalischer Fähigkeiten zu recht nach den Voraussetzungen künstlerischer Praxis. Was können Pädagog*innen dafür tun, dass sich im Leben möglichst vieler Menschen die magischen Momente ereignen, die die Ästhetische Bildung verspricht?

Musikvermittlung und Konzertpädagogik

Doch es gibt andere, die daran zweifeln, dass ein systematisch Fähigkeiten aufbauender Unterricht der richtige Weg ist, und die skeptisch sind, ob Schule überhaupt ein geeigneter Ort sein kann für die magischen Momente ästhetischer Erfahrung. Sie setzen stattdessen auf Kunsträume, die dafür geschaffen wurden, dass sich die Magie entfalten kann. In Theatern, Konzert- und Opernhäusern hat die pädagogische Kunstwerkorientierung eine Heimat gefunden, nachdem sie aus der schulischen Musikdidaktik weitgehend vertrieben wurde. Als „Musikvermittlung“ wird sie in den *education*-Abteilungen von Kulturinstitutionen gepflegt, ohne nach eigenem Verständnis allerdings eine erzieherische Aufgabe zu sein. Verbreitet ist die Überzeugung, dass die Kunst für sich selbst sprechen kann und dass Vermittlung lediglich bedeute, die Menschen an sie heranzuführen und Gelegenheiten zur Begegnung zu schaffen.⁷ Dabei geht es eher um Rezeption als um eigene künstlerische Praxis. Dass Kinder und Jugendliche selbst Musik machen, ist als Mittel, als ein möglicher Ort der Begegnung mit Kunst willkommen; aber Hören und Verstehen bleiben das Ziel. Insofern bildet die außerschulische Musikvermittlung gewissermaßen den Kontrapunkt zum weit verbreiteten selbstgenügsamen schulischen Klassenmusizieren. Doch neben Kooperation zwischen Schule und Konzerthaus sowie gegenseitiger Ergänzung finden wir häufig genug Misstrauen und Konkurrenz. Die Kulturinstitution traut dem schulischen Musikunterricht weder zu, dass er erfolgreich für Kunstmusik wirbt, noch dass er ein Ort sein könnte, an dem die Musik für sich selbst zu sprechen vermag. Musiklehrer*innen nutzen die konzertpädagogischen Angebote der Musikvermittler*innen gerne, reagieren aber empfindlich, wenn sie nur als Pädagog*innen angesprochen werden und nicht als das, was sie nach eigenem Selbstverständnis sind: Künstler-Pädagog*innen.

Die Musikvermittlung hat es nicht leicht. Kulturinstitutionen betrachten sie selten als eine ihrer Kernaufgaben. Zumal nach Auffassung manches Dirigenten und mancher Intendantin jede öffentliche Aufführung schon ein Musikvermittlungsprojekt darstellt; und zwar eins, das mehr Aufmerksamkeit verspricht als eine dauerhafte Kooperation mit umliegenden Schulen; Aufmerksamkeit, die wichtig ist, um dauerhaft die Finanzierung zu sichern. Eine gewisse Bereitschaft zur Persönlichkeitsspaltung dürfte zur Berufsvoraussetzung von Musikvermittler*innen gehören. So sehr sie sich bemühen, vielversprechende Formate ästhetischer Bildung zu entwickeln, am Ende werden sie doch nur gemessen am *audience development*. Chancen auf kulturelle Teilhabe zu bieten, bedeutet dann, das Konzertpublikum von Morgen zu bilden.

Kulturelle Teilhabe zu fördern, könnte ja auch heißen, Kinder und Jugendliche in der Ausübung der von ihnen bevorzugten Musikpraxen zu unterstützen. Das sind in vielen Fällen die Praxen Populärer Musik. Doch derartige musikpädagogische Interventionen passen nicht gut zum Konzept der Musikvermittlung, denn Pop, Rock, HipHop usw. bedürfen der Vermittlung nicht. Sie könnten höchstens als Lockmittel einer Rattenfängerstrategie dienen, die – so wie in einigen musikdidaktischen Überlegungen der 60er/70er-Jahre – die Jugendlichen mit Beatmusik über Progressive Rock an Klassik heranzuführen will.

Herausforderung durch Alltagskulturen

Bis heute hat sich die Musikdidaktik nicht ganz von der Verunsicherung erholt, die sie schon vor vielen Jahrzehnten durch die zunehmende Bedeutung musikalischer Jugendkulturen erfahren hat. Die ließen sich nicht ignorieren, auch weil etwa zeitgleich die Forderung nach einer stärkeren Orientierung des Unterrichts an der Erfahrung und Lebenswelt (um nur zwei typische Begriffe der Zeit zu nennen) der Schüler*innen gestellt wurde. Wenn man sich rückblickend die Geschichte deutschsprachiger

musikpädagogischer Publikationen anschaut, wird deutlich: Seit den 80er-Jahren haben Rock und Pop den Musikunterricht erobert und gleichzeitig zur Renaissance des Klassenmusizierens beigetragen, bei der an musische Traditionen angeknüpft werden konnte. Der Preis, den die Populäre Musik für den erfolgreichen Einzug in die Klassenräume zahlen musste, ist ihre didaktische Reduktion auf institutionell verträgliche Formen des Schul-Pop. Der musikdidaktische Diskurs versucht seitdem Legitimationsstrategien zu entwickeln, die der gesellschaftlich einflussreichen Unterscheidung zwischen Kunst und Nicht-Kunst gerecht werden und gleichzeitig die friedliche Koexistenz von Klassischer Musik und Populärer Musik im Unterricht erlauben.

Die Dichotomisierung von E und U, die auch dort, wo sie kritisiert wird, noch wirksam ist, führt dazu, dass die Anwendung ästhetischer und kunstphilosophischer Begriffe auf Populäre Musik im musikdidaktischen Diskurs nicht vorgesehen ist. Von einer Entgrenzung der Künste ist nicht viel zu bemerken. Der Begriff künstlerischer Musikpraxis wird nicht etwa auf Reggae, Metal, House u. a. erweitert, sondern es gibt weiterhin eine klare Trennung von artifizieller Musik auf der einen und musikalischer Gebrauchspraxis auf der anderen Seite. Letzterer Begriff, den der Musikpädagoge Hermann-Josef Kaiser Mitte der 90er in die Diskussion eingebracht hat, um die theoretische Lücke zu schließen, die spätestens in den 80er-Jahren entstanden war (Kaiser 1995), hat seitdem Karriere gemacht und wird immer wieder in musikdidaktischen Publikationen zitiert. Die Unterscheidung zwischen einer noch unreflektierten usuellen Musikpraxis und einer verständigen Musikpraxis, die zu befördernder Aufgabe von Schule sein könnte, tritt an die Stelle der Unterscheidung von U und E. Die verständige Musikpraxis übernimmt die Funktion des musikalischen Kunstwerks als legitimierender Bezugspunkt des musikdidaktischen Diskurses. Die Ziele des Musikunterrichts müssen auf diese Weise unter Verzicht auf Begriffe und Argumentationsfiguren aus der Geschichte von Ästhetik und Kunstphilosophie bestimmt und begründet werden, was die Aufgabe unnötig erschwert.

Ästhetische Bildung oder: How to make the magic happen

Die Folgen ästhetischer Abstinenz zeigen sich auch in den Schwierigkeiten, die Probleme zu lösen, die mit „Diskrepanz zwischen den Zielen der Musikpädagogik und der Funktion Populärer Musik“ zusammenhängen (Terhag 1998: 443) und in der Musikdidaktik seit den 80er-Jahren immer wieder unter dem Titel „Un-Unterrichtbarkeit von Populärer Musik“ (Terhag 1984) verhandelt werden.⁸ Populäre Musik ist auf schulische Musikpädagogik nicht angewiesen. Die Tatsache, dass Populäre Musik als Gegenstand von Musikunterricht längst selbstverständlich akzeptiert ist, bedeutet nicht, dass die Frage, wie sie zum Gegenstand des Unterrichts gemacht werden soll, als gelöst gelten kann.

Die Frage, welchen Beitrag musikalische Alltagskulturen zur Bildung leisten können, lässt sich leichter beantworten, wenn wir sie als das beschreiben, was sie sind: ästhetische Musikpraxen. Ihr Bildungswert erweist sich daran, ob und wie in und mit ihnen ästhetische Erfahrungsräume inszeniert werden können. Denn Bildung kann als der Prozess der Erfahrung verstanden werden, den wir durchlaufen, wenn wir Neues kennenlernen oder Bekanntes mit anderen Augen sehen, weil wir neue Worte dafür finden und uns dadurch Handlungsmöglichkeiten erschließen, die wir so zuvor nicht hatten.⁹

Musikpraxen sind bildungsrelevant¹⁰, insofern sie ästhetische Erfahrungsräume eröffnen, egal ob wir von Alltagskulturen reden, von Medienkulturen, von Popkultur oder Kunstmusik. Bildungsrelevant wird die jeweilige ästhetische Musikpraxis, weil sie Momente von Reflexion einschließen kann. Das können Gelegenheiten zum individuellen Nachfühlen wie zum gegenseitigen Erfahrungsaustausch und in vielen Fällen zum ästhetischen Streit über divergierende Einschätzungen sein.¹¹

Ästhetische Bildung bedeutet auch Bildung ästhetischen Urteilsvermögens. Die Idee einer Demokratisierung von Kunst durch technisch leicht handhabbare, günstige und dadurch allgemein zugängliche Produktionsmittel wie Tablets mit einer Auswahl an vorgefertigten *drum loops* scheint vielversprechend. Aber die Frage bleibt noch, wie das Ergebnis klingt.

Anmerkungen

1 Um gleich zu Beginn Erwartungen zu dämpfen: Die Beispiele ergeben kein vollständiges Bild. Eine gründlichere historische Analyse des Diskurses musikalischer Bildung findet sich bei Jürgen Vogt (2012).

- 2 Der Begriff „Musikpraxen“ ist hier in einem weiten Sinne gemeint, der vielfältige Formen des Hörens und Machens von Musik umfasst. Kaiser (2010) zeigt, dass sich musikdidaktische Legitimationsdefizite insbesondere mit Blick auf das Klassenmusizieren ergeben und zu bearbeiten wären.
- 3 Als symptomatisch kann die Veröffentlichung einer Arbeitsgruppe der Konrad-Adenauer-Stiftung gelten, die angesichts der Herausforderungen der Postmoderne die Neuorientierung des Musikunterrichts anhand eines Kanons bedeutender Musikwerke forderte. Das „Grundsatzpapier“ und eine Reihe von kritischen Erwidern finden sich in Kaiser et al. 2006; als Reaktion darauf s. außerdem Gauger/Wilske 2007.
- 4 Diese beeindruckende Liste wertvoller Kompetenzen findet sich in Plath 2009: 13.
- 5 Die kritische Prüfung vermeintlich empirisch belegter Wirkungen zeigte bislang stets ernüchternde Ergebnisse (s. z. B. Gembiris et al. 2001 und BMBF 2006), was aber den Glauben der Hoffenden wenig erschütterte.
- 6 Jürgen Oberschmidt und Christopher Wallbaum (2014) zeigen einige Inkonsistenzen anhand der Metaphorik des Konzepts wie dem ursprünglich maßgeblichen Bild des Baums, der seine Nährstoffe aus den Wurzeln musikpraktischer Erfahrungen zieht.
- 7 Siehe z. B. Schneider/Stiller/Wimmer 2011, Hüttmann 2014 sowie kritisch Pfeffer/Rolle/Vogt 2008.
- 8 Zu den Chancen, die die Bezugnahme auf Denkfiguren ästhetischer Theorie bietet, wenn es um musikalische Jugendkulturen im Musikunterricht geht, siehe Wallbaum 2007 und Rolle 2010.
- 9 Das ist in sehr knapper Form der transformatorische Bildungsbegriff, der wohl den meisten Theorien ästhetischer Bildung zugrunde liegt (z. B. Rolle 1999). Eine genaue theoretische Herleitung findet sich bei Christoph Koller (2012).
- 10 „Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant?“ ist die Frage, die Wolfgang Schulz (1997) stellt. S. auch Rolle 2011.
- 11 Zum didaktischen Potenzial des ästhetischen Streits im Unterricht siehe Rolle/Wallbaum 2011 und Rolle 2014.

Literatur

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2006): Macht Mozart schlau? Die Förderung kognitiver Kompetenzen durch Musik. Online: https://www.bmbf.de/pub/macht_mozart_schlau.pdf [7.3.2016].

Gauger, Jörg-Dieter/Wilske, Hermann (Hrsg.) (2007): Bildungsoffensive Musikunterricht. Freiburg: Rombach.

Gembiris, Heiner/Krämer, Rudolf-Dieter/Maas, Georg (Hrsg.) (2001): Macht Musik wirklich klüger? Musikalisches Lernen und Transfereffekte. Augsburg: Wißner.

Gies, Stefan/Jank, Werner/Nimczik, Ortwin (2001): Musik lernen. Zur Neukonzeption des Musikunterrichts in den allgemein bildenden Schulen. In: Diskussion Musikpädagogik, 9. Jg., Heft 1, S. 4-22.

Hessisches Kultusministerium (2011): Bildungsstandards und Inhaltsfelder – Das neue Kerncurriculum für Hessen. Sek. I Gymnasium. Musik. Wiesbaden. Online: http://www.iq.hessen.de/irj/IQ_Internet?cid=679c48b5f877edabdc7c0a601a6c7a [7.3.2016].

Hüttmann, Rebekka (2014): Wege der Vermittlung von Musik: Ein Konzept auf der Grundlage allgemeiner Gestaltungsprinzipien. Augsburg: Wißner.

Jank, Werner (Hrsg.) (2013): Musikdidaktik. Praxishandbuch für die Sekundarstufe I und II. Berlin: Cornelsen.

Kaiser, Hermann Josef (1995): Die Bedeutung von Musik und Musikalischer Bildung. In: Musikforum, 83. Jg. Mainz: Schott, S. 17-26.

Kaiser, Hermann Josef et al. (2006): Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg: ConBrio.

Kaiser, Hermann Josef (2010): Verständige Musikpraxis. Eine Antwort auf Legitimationsdefizite des Klassenmusizierens. In: Zeitschrift für Kritische Musikpädagogik, 9. Jg. Online: <http://zfkmb.org/10-kaiser.pdf> [7.3.2016].

Koller, Hans-Christoph (2012): Bildung anders denken. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse. Stutt-

gart: Kohlhammer.

Oberschmidt, Jürgen/Wallbaum, Christopher (2014): Zukunftswerkstatt Musikdidaktik. Zu den metaphorischen Gründen der Modelle „Aufbauender Musikunterricht“ und „Musikpraxen erfahren und vergleichen“. In: Kampe, Friedrich/Oberschmidt, Jürgen/Riemer, Franz (Hrsg.): Vielfalt Neuer Wege. Bericht vom ersten Niedersächsischen Landeskongress Musikunterricht. Hannover: Institut für musikpädagogische Forschung, S. 35-51.

Pfeffer, Martin/Rolle, Christian/Vogt, Jürgen (Hrsg.) (2008): Musikpädagogik auf dem Wege zur Vermittlungswissenschaft? Münster: Lit-Verlag.

Plath, Maike (2009): Biographisches Theater in der Schule. Mit Jugendlichen inszenieren: Darstellendes Spiel in der Sekundarstufe. Weinheim: Beltz.

Rolle, Christian (1999): Musikalisch-ästhetische Bildung. Über die Bedeutung ästhetischer Erfahrung für musikalische Bildungsprozesse. Kassel: Bosse.

Rolle, Christian (2010): Über Didaktik Populärer Musik. Gedanken zur Un-Unterrichtbarkeit aus der Perspektive ästhetischer Bildung. In: Terhag, Jürgen (Hrsg.): Musikunterricht heute Bd. 8. Zwischen Rock-Klassikern und Eintagsfliegen. 50 Jahre Populäre Musik in der Schule. Oldershausen: Lugert, S. 206-215.

Rolle, Christian (2011): Wann ist Musik bildungsrelevant? In: Schäfer-Lembeck, Hans-Ulrich (Hrsg.): Musikalische Bildung – Ansprüche und Wirklichkeiten. Reflexionen aus Musikwissenschaft und Musikpädagogik. Beiträge der Münchner Tagung 2011. München: Allitera, S. 41-55.

Rolle, Christian (2014): Ästhetischer Streit als Medium des Musikunterrichts – zur Bedeutung des argumentierenden Sprechens über Musik für ästhetische Bildung. In: Art Education Research, 5. Jg., Nr. 9. Online: <http://iae-journal.zhdh.ch/no-9/> [7.3.2016].

Rolle, Christian/Wallbaum, Christopher (2011): Ästhetischer Streit im Musikunterricht. Didaktische und methodische Überlegungen zu Unterrichtsgesprächen über Musik. In: Kirschenmann, Johannes/Richter, Christoph/Spinner, Kaspar (Hrsg.): Reden über Kunst. Fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik. München: kopaed, S. 509-535.

Schulz, Wolfgang (1997): Wann ist ästhetische Erfahrung bildungsrelevant? In: Ders.: Ästhetische Bildung. Beschreibung einer Aufgabe. Weinheim und Basel: Beltz, S. 110-132.

Schneider, Ernst Klaus/Stiller, Barbara/Wimmer, Constanze (2011): Hörräume öffnen – Spielräume gestalten: Konzerte für Kinder. Regensburg: ConBrio.

Terhag, Jürgen (1984): Die Un-Unterrichtbarkeit aktueller Pop- und Rockmusik. Gedankengänge zwischen allen Stühlen. In: Musik und Bildung, 5. Jg., Nr. 84, S. 345-349.

Terhag, Jürgen (1998): Die Vernunftfeie. Vierzig Jahre Populäre Musik und Pädagogik. In: Baacke, Dieter (Hrsg.): Handbuch Jugend und Musik. Opladen: Leske und Budrich, S. 439-456.

Vogt, Jürgen (2012): Musikalische Bildung – ein lexikalischer Versuch. Zeitschrift für kritische Musikpädagogik, 12. Jg. Online: <http://www.zfkm.org/12-vogt.pdf> [7.3.2016].

Wallbaum, Christopher (2007): Jugend-Kultur und ästhetische Praxis im Musikunterricht. In: Zeitschrift für kritische Musikpädagogik. Online: <http://home.arcor.de/zfkm/07-wallbaum1.pdf> [7.3.2016].

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

„Eine Aufgabe für mehr als ein Jahrhundert“ sei es, die gravierenden Benachteiligungen des Individuums gegenüber den gesellschaftlich-politischen Bedingungen aufzuheben. Allein durch *ästhetische Erfahrungen* könne persönliches Lebensglück gewährleistet und die Allgemeinheit positiv verändert werden. Was sich liest wie eine reformpädagogische Idee, wie ein Gegenentwurf auf die bildungspolitischen Veränderungen der Nach-PISA-Zeit, wurde bereits vor mehr als zwei Jahrhunderten von Friedrich Schiller in einer leidenschaftlich verfassten Abhandlung „Über die ästhetische Erziehung des Menschen“ (vgl. Schiller 1795) gefordert. Obwohl sich die gesellschaftlichen Bedingungen seither stark gewandelt haben, fehlen die pädagogisch-philosophischen Reflexionen des universalgelehrten Dichters in fast keinem Begründungszusammenhang von Erziehungs- und Bildungskonzepten, bei denen ästhetische Praktiken im Vordergrund stehen. Und diese erleben seit Beginn des neuen Jahrtausends eine erstaunliche Konjunktur – nicht nur in konkreten Umsetzungen, wie an der Universität zu Köln, wo Lehramtsstudierende den Lernbereich Ästhetische Erziehung wählen können –, sondern auch in wissenschaftlichen und bildungspolitischen Diskursen. Schillers Theorien zu Ästhetik, Politik, Soziologie und pädagogischer Anthropologie bilden auch nach über 200 Jahren einen spannenden Bezugsrahmen für aktuelle Bildungs- und Erziehungsfragen. Obwohl es sicherlich ihrer Komplexität und ihrem Kontext kaum gerecht wird, bieten sie unwiderstehliche Vergleichsmöglichkeiten und Resonanzen beim Versuch einer Bestandsaufnahme zur Ästhetischen Erziehung im 21. Jahrhundert.

Zur Relevanz Ästhetischer Erziehung im 21. Jahrhundert

Die Lebenswirklichkeit der heute heranwachsenden Generation wird zunehmend durch medientechnische und soziokulturelle Entwicklungen bestimmt, deren Auswirkungen nicht absehbar sind. In pädagogischen Begründungszusammenhängen finden sich viele übereinstimmende und belegbare Faktoren, die mit unterschiedlicher Gewichtung für die Legitimation ästhetischer Erziehungskonzepte herangezogen werden:

- Gesellschaftsökonomische Veränderungen und deren Auswirkungen auf Familienstrukturen vergrößern die Gefahr mangelnder emotionaler und sozialer Aufmerksamkeit und Fürsorge bei einem Teil der Kinder und Jugendlichen; gleichzeitig werden weniger moralisch-ethische Werte weitergegeben.
- Im Zuge von Globalisierung und Digitalisierung gehen künstlerisch-ästhetische Traditionen und Ausdrucksformen verloren; die (multi-)kulturelle Vielfalt droht zu schwinden.
- Studien belegen, dass die Partizipation an Sport- und Kulturangeboten in Deutschland stark nach Schichtenzugehörigkeit variiert. Besonders Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und/oder aus einkommensschwachen Familien nehmen deutlich weniger außerschulische Bildungsmöglichkeiten wahr (vgl. Bundesministerium für Arbeit und Soziales 2013).

Schiller echauffierte sich leidenschaftlich über die Auswirkungen der technischen Entwicklung auf den Menschen, der hierdurch zerrüttet und zerstückelt, mit seinem „kalten Herzen“ nur dem „Geschäftsgeist“ verpflichtet scheint (Schiller 1795: 30f.).

- Die fortschreitende Digitalisierung der Lebens- und Arbeitswelt stellt eine Herausforderung dar, der heute nicht einfach durch pauschale Ablehnung oder unkritische Begeisterung begegnet werden darf. Verantwortungsbewusste Bildungsprozesse ermöglichen Zugang, praktische Aneignung und Teilhabe an allen relevanten Technologien, verschaffen Medienkompetenz unabhängig vom Elternhaus.
- Unter anderem auch als Folge der durch elektronische Medien veränderten Freizeitgewohnheiten wächst der Anteil an Aktivitäten, in denen primäre Wirklichkeitserfahrungen und körperliche Betätigungen fehlen. Bei Kindern und Jugendlichen beschränken sich unbeaufsichtigte Aufenthalte in der Natur oder im Stadtraum oftmals auf den Schulweg.

- Nicht erst durch die bildungspolitischen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse liegt der Schwerpunkt schulischen Lernens auf der Entwicklung kognitiver Kompetenzen. Das soll und wird sich nicht grundsätzlich ändern, wenn- gleich die Wichtigkeit (und Effizienz!) ganzheitlichen, sinnlich-emotionalen Lernens in Bildungsprozessen heute nicht in Frage gestellt wird (vgl. Rittelmeyer 2010, vgl. Bamford 2006).

Für Schiller hängt das Wohlergehen der Gesellschaft von der Zufriedenheit und dem Glück des einzelnen Menschen ab.

- Fragen, die die eigene Existenz betreffen, und Ausdrucksformen, mit denen über die Sprache hinaus Erlebtes reflektiert und Erkenntnisse kommuniziert werden können, gehören zum individuellen Selbstbildungsprozess, der nicht planbar ist und sich traditionellen Unterrichtsstrukturen und Bewertungsmethoden entzieht.

Where the magic happens: Ästhetische Erfahrungen

Die von Schiller als Rettung beschworene *ästhetische Erfahrung* verbindet im Kern nahezu alle aktuellen Positionen und Erscheinungsformen ästhetisch-kultureller Erziehungs- und Bildungskonzepte.

Etymologisch abgeleitet vom griechischen Wort „aisthesis“, steht hier sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis im Mittelpunkt. Seit der wissenschaftlichen Etablierung des Begriffs durch Alexander Gottlieb Baumgartens „Aesthetica“ 1750 (vgl. Baumgarten 1983) verläuft die Bedeutungsentwicklung vielschichtig und komplex. Auf das Wesentliche verkürzt und etwas salopp ließe sie sich charakterisieren als Schwerpunktverlagerung von der sinnlichen Wahrnehmung zur Konzentration auf die Kunst als Referenzfeld und wieder zurück. Wirkungsmächtige Theorien zur Ästhetik stammen u. a. von Immanuel Kant, Friedrich Nietzsche, Theodor W. Adorno, Wolfgang Iser, Martin Heidegger; in der Lerntheorie wird die Dimension der Erfahrung auf John Dewey zurückgeführt.

Ursula Brandstätter ist es gelungen, den historischen und aktuellen Theoriebestand zu einer zeitgemäßen Begriffsbestimmung von ästhetischer Erfahrung weiterzuentwickeln, die sich als Bezugsrahmen und Legitimation für alle aktuellen Konzeptionen sehr gut eignet (vgl. Brandstätter 2008, 2012). Die wichtigste Begründung für die Schaffung entsprechender Rahmenbedingungen, insbesondere in pädagogischen Zusammenhängen, liegt für sie im adäquaten Umgang mit den verschiedenen Dimensionen von Wirklichkeit in unserer komplexen Welt. Ästhetische Erfahrungen haben bei Brandstätter hierfür Modellcharakter: „Sie sind in der Sinnlichkeit der Wahrnehmung verankert, drängen aber zur reflexiven Verarbeitung, ohne dabei den Bezug zur Körperlichkeit zu verlieren. In ästhetischen Erfahrungen erleben wir uns und die Welt gleichzeitig und werden zu vielfältigen Wechselspielen angeregt: zwischen Sinnlichkeit und Reflexion, zwischen Emotionalität und Vernunft, zwischen Bewusstem und Unbewusstem, zwischen Materialität und Zeichencharakter, zwischen Sagbarem und Unsagbarem, zwischen Bestimmtem und Unbestimmtem“ (Brandstätter 2012: 180).

Brandstätter verweist auch auf die aktuellen Entwicklungen auf Hochschulebene, wo durch „artistic research“ oder „Künstlerische Forschung“ diesen Faktoren Rechnung getragen werden könne. Auch die kunstpädagogische Konzeption der „Ästhetischen Forschung“ von Helga Kämpf-Jansen fällt in diesen Legitimationsrahmen.

„Ästhetische“ oder „Kulturelle“ – „Erziehung“ oder „Bildung“?

Aktuelle Konzepte und Bildungsangebote, in denen Qualitäten des Ästhetischen im Mittelpunkt stehen, variieren und unterscheiden sich in dem Grad, in dem diese Erfahrungen auf die eher klassischen Kunstsparten (wie Bildende Kunst, Theater, Musik) und formalisierten Bildungs- und Kultureinrichtungen (z. B. Museumspädagogik, Theater, Orchester) rückgebunden werden oder alles einbeziehen, das mit dieser Aneignungsweise erschlossen werden kann. Zudem gibt es Unterschiede, was die Beteiligung von Schule im Verhältnis zu außerschulischen Einrichtungen und privaten Initiativen angeht. Die begrifflichen Abgrenzungen bieten hier nur teilweise eine hilfreiche Orientierung, da auch Mischformen und Variationen (z. B. musisch-ästhetische, künstlerische Erziehung/Bildung) zu finden sind.

Als spezifische, schon etablierte Benennung für Schul- und Studienfächer in verschiedenen Bundesländern umfasst „Darstellendes Spiel“ spielerische theatrale Aktionsformen, bei denen soziale und ästhetische Fähigkeiten ausgebildet werden sollen.

Bei der Bezeichnung „Kulturelle Bildung“ liegt der Akzent auf dem Anspruch der gerechten Teilhabe an Kultur als Bestandteil der Allgemeinbildung und individuellen Persönlichkeitsentwicklung. Obwohl der Begriff in einem viel umfassenderen Sinn die

Gesamtheit der geistigen und materiellen Leistungen und Hervorbringungen des Menschen bzw. einer bestimmten Gemeinschaft meint, wird Kultur in diesem Zusammenhang vorrangig auf die traditionellen Sparten (Kunst, Musik, Theater, Tanz; seltener auf angewandte Bereiche wie Architektur, Design) bezogen. Verstärkt seit den 1980er-Jahren werden entsprechende Bildungsinitiativen von Dachverbänden und Institutionen wie der *Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung (BKJ)*, dem *Deutschen Kulturrat* und der *Kulturpolitischen Gesellschaft* engagiert vertreten.

Die Begriffe „Ästhetische Erziehung“ oder „Ästhetische Bildung“ tauchen in ihrer verbindlichsten Form als konkrete Fachbezeichnung oder in eher allgemeinen pädagogischen und curricularen Zusammenhängen von Schule oder Hochschule auf. Dabei ist es durchaus ein Unterschied, ob von *Erziehung*, also einer von außen auf das Individuum wirkenden pädagogischen Intervention, die Rede ist oder der Begriff der *Bildung* schon als Anspruch an sich, auf die Möglichkeiten der Selbst-Veränderung zielt. Diesen subjektgebundenen Prozess beschreibt Schillers Zeitgenosse Wilhelm von Humboldt 1792 als aktive Wechselwirkung zwischen Individuum und Welt (vgl. Humboldt 1997: 25).

Während Erziehung nach vereinbarten und begründeten Zielen und Inhalten (z. B. als Curricula mit Kompetenzerwartungen) für bestimmte Lerngruppen in festgelegten Zeiträumen funktioniert, verläuft (Selbst-)Bildung individuell und lebenslang. Demnach müssten „ästhetische Erfahrungen“ und „Erziehung“ einen unüberbrückbaren Widerspruch in sich, ein Paradoxon, darstellen, kann doch sinnliche Wahrnehmung und Erkenntnis nur subjektiv und individuell erfolgen und nicht als planbares Lehr-/Lernziel erhalten. Dass Ästhetik und Erziehung zusammengehören, wird besonders in dem Bereich deutlich, wo sie *allgemeinbildend* aufeinandertreffen: in der Schule! Nach bildungswissenschaftlichem Verständnis darf sich Erziehung nicht auf die Weitergabe kultureller Wissensbestände, Wertvorstellungen und Fertigkeiten beschränken, sondern ihr obliegt die Aufgabe, den Menschen bei der Entwicklung seiner selbstbestimmten Persönlichkeit zu unterstützen (vgl. Mollenhauer 1972). Die elementare Bedeutung ästhetischer Erfahrung steht dabei außer Frage. Hierfür Rahmenbedingungen zu schaffen, ist Aufgabe von *Ästhetischer Erziehung*. Die Schnittmenge der Bereiche Ästhetik und Erziehung markieren subjektive und intersubjektive, individuelle und soziale, initiierte und eigenständige Aneignungsformen; sie können persönliche Bildungsprozesse in Gang setzen und ihren Vollzug ermöglichen. Erzwingen oder messen lässt sich Selbst-Bildung allerdings nicht.

Ob „kulturell“ oder „ästhetisch“ – ob schulisch oder außerschulisch, die Kernbereiche und Handlungsfelder ähneln sich sehr. Bestimmte Sparten und Disziplinen gehören zum Konsens: Dies sind Musik, (Bildende) Kunst, Theater und Tanz; im weiteren Bezugsrahmen werden aber auch Film/Video, Literatur, Aktion und Performance genannt sowie (seltener) Zirkus/Akrobatik, Musical, Spiel und Architektur. Vereinzelt tauchen lebensstilspezifische Bezüge (z. B. Mode, Wohnen) oder subkulturelle Ausdrucksformen (z. B. Street Art, Poetry Slam) auf.

Die alltagskulturelle Bedeutung digitaler Medien ist hierbei unbestritten. Als Werkzeug und Verfahren gehören sie schon längst zum integralen Bestandteil aller genannter Bereiche; in ihren populärsten Erscheinungsformen (z. B. soziale Netzwerke, Computerspiele) führen sie in den aktuellen Diskursen dennoch ein eher randständiges Dasein.

Ästhetisch-kulturelle Teilhabe aus bildungspolitischer Sicht

Eine besondere Aufwertung erfuhren ästhetisch-kulturelle Intentionen im letzten Jahrzehnt durch wichtige bildungspolitische Resolutionen und Empfehlungen auf globaler und nationaler Ebene. Auch die Entwicklungen in Schule und Studium schöpfen hieraus ihre Legitimation.

So definierte die UNESCO auf der Weltkonferenz von 2006 kulturelle Bildung als ein Menschenrecht, das jedes Individuum befähigen solle, künstlerisch-ästhetische Wahrnehmungs- und Urteilsfähigkeit zu entwickeln und am kulturellen Leben teilzunehmen (vgl. UNESCO 2006).

Über die genannten Kontexte und Begründungsargumente hinaus wird hier der Wirkungszusammenhang zwischen kultureller Bildung und sozialer Kompetenz betont. In nahezu Schiller'scher Radikalität sehen die Autor*innen in der Aufwertung kognitiver Qualitäten auf Kosten emotionaler Verarbeitung einen Grund für den „Niedergang des moralischen Verhaltens der modernen Gesellschaft“ (UNESCO 2006: 5). Der von Schiller mittels ästhetischer Erfahrung und Kunst befreite Mensch wird hier zum/zur aktiven Staatsbürger*in, der/die durch „Empowerment“ zu nicht weniger als der Aufrechterhaltung einer Kultur des Friedens als Ziel aller kulturellen Bildung beiträgt.

Die Kultusministerkonferenz (KMK) als oberste Deutungsinstanz in nationalen Kultur- und Bildungsangelegenheiten setzt in ihren Empfehlungen zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (vgl. KMK 2007/2013) den Fokus auf die gleichberechtigte Teil-

habe an Kunst und Kultur. Obwohl nicht titelgebend verankert, wird im Text der ästhetischen Wahrnehmung und Praxis große Bedeutung an der Entwicklung kultureller Bildung zugemessen.

Positive Auswirkungen auf die Persönlichkeitsentwicklung durch „erweiterte Ausdrucks- und Verständigungsmöglichkeiten jenseits des gesprochenen oder geschriebenen Wortes“ (KMK 2007: 2) versprechen sich die Kultusminister*innen von eher konventionell-bildungsbürgerlich geprägten Settings, wie Theatern, Ateliers, Museen, Orchestern und der Begegnung mit Kulturschaffenden; Programme wie „Jedem Kind ein Instrument“, „Kinder zum Olymp“, „Kulturagenten“ werden ausdrücklich begrüßt. Der von der Kultusministerkonferenz und dem Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) geförderte Bildungs-Bericht des Deutschen Instituts für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) erscheint seit 2006 im Zweijahresrhythmus. Im Schwerpunkt Kapitel „Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf“ von 2012 berücksichtigt er explizit auch die alltäglichen musisch-ästhetischen Aktivitäten und Erfahrungsräume in Familie, außerschulischen Einrichtungen und jugendkulturellen Szenen. Den Neuen Medien und insbesondere dem Internet sei eine besondere Aufmerksamkeit zu widmen, weil sich darin autonome ästhetische Artikulationsformen erschließen ließen (vgl. DIPF 2012).

In ihrer Quintessenz widersprechen die zitierten bildungspolitischen Empfehlungen ausdrücklich dem Trend, Bildungsqualitäten auf die (PISA-)Fächer zu reduzieren, die vermeintlich objektiven Kompetenzmessungen zugänglicher sein sollen. Unter welchem Label auch immer – die kompensatorische Funktion ästhetisch-kultureller Erfahrungen steht nie infrage. Beide Positionspapiere und der Bildungsbericht messen der Schule eine zentrale Bedeutung und Verantwortung bei der Initiierung ästhetischer Erfahrungsprozesse zu. Insbesondere durch Ganztagsangebote könnten bestehende schichtenspezifische Benachteiligungen zwar nicht vollständig ausgeglichen, aber zumindest reduziert werden.

An Ästhetischer Bildung sind aber nicht nur die künstlerischen Kernfächer beteiligt. Ästhetische Verfahren als integraler Bestandteil und Lernmethode („Arts in Education“, UNESCO 2006: 8) können in *allen* Unterrichtsdisziplinen Verstehensprozesse intensivieren und vertiefen. Einigkeit herrscht auch darüber, dass die Vermittlung und Aneignung ästhetischer Erfahrungen anders verlaufen muss als beim linearen kognitiven Lernen.

„Ästhetische ErzieherInnen“: Universal-Talente oder Allround-Dilettanten?

Mit dem Diskurs um die Ziele und Inhalte Ästhetischer Erziehung und Bildung untrennbar verbunden, stellt sich die Frage, über welche Qualifikationen und Voraussetzungen diejenigen verfügen müssen, die angemessene Ästhetische Erziehung leisten und damit individuelle Bildungsprozesse ermöglichen können.

Konsens besteht hinsichtlich des Anspruchs, dass das Personal nicht nur selbst künstlerisch-praktische Erfahrungen und Fertigkeiten in den beteiligten Disziplinen besitzen muss, also beispielsweise tanzen, malen, singen kann, sondern auch über didaktische Kompetenzen verfügt, die für eine adäquate Vermittlung unverzichtbar sind. Leidenschaftlich und kontrovers wird in Ausbildungszusammenhängen und von den Berufsverbänden diskutiert, ob interdisziplinär und fächerübergreifend qualifizierte Pädagog*innen, in der Regel ohne verpflichtende Eignungsprüfung, zu einer Minderung des fachlichen Anspruchs führen. Diese Bedenken greifen ins Leere, wenn die spezifischen Bezugspunkte und Qualitäten ästhetischer Erfahrungen, wie von Baumgarten bis Brandstätter ermittelt, den Kompetenzrahmen bestimmen.

Als wirkungsmächtiger Vorschlag in diese Richtung kann der Beschluss der Kultusminister*innenkonferenz (KMK 2008/2015: 60) angesehen werden. Hier finden sich für die Grundschulbildung Inhalte für einen Studienbereich *Ästhetische Bildung: Kunst, Musik, Bewegung*. Unter den fachlichen Perspektiven werden u. a. ästhetische Wahrnehmung, die Bedeutung von Körperlichkeit und ästhetische Transformationen von Alltag genannt; als fachdidaktische Grundlagen sollen Ziele und Inhalte der Fächer Kunst, Musik und Sport integriert in der ästhetischen Bildung sowie kindgerechte Ausdrucksformen und Lernarrangements vermittelt werden.

Diesem Begründungskontext folgt die Konzeption des Lernbereichs Ästhetische Erziehung an der Universität zu Köln.

Ästhetische Erziehung im Kölner Lehramtsstudium

Seit dem Jahr 2009 sieht die Lehramtszugangsverordnung (LZV vom 18. Juni 2009) in Nordrhein-Westfalen das Studium des Lernbereichs Ästhetische Erziehung vor. Über das Grundschullehramt hinaus wird hier mit der Ausweitung auf den Bereich der sonderpädagogischen Förderung dem Potenzial ästhetischer Erfahrungen für Inklusionsprozesse zusätzlich Rechnung getragen. Umso kritischer ist die Tatsache zu bewerten, dass bislang Gegenstellen (z. B. Studienseminare, Fachseminarleiter*innen) in der zweiten Ausbildungsphase fehlen und der Lernbereich noch nicht in die Stundentafel implementiert wurde.

Im Vertrauen darauf, dass hier auf Schulseite bildungspolitisch konsequent nachgebessert wird, bietet die Universität zu Köln, als bisher einzige Hochschule im Geltungsbereich, das Studium der Ästhetischen Erziehung seit der Einführung von Bachelor- und Masterstudiengängen zum Wintersemester 2011/12 an. Die Konzeption orientiert sich im Wesentlichen an den Standardsetzungen und Legitimationsstrategien der oben genannten kulturpolitischen Manifeste und wissenschaftlichen Diskurse, weist aber auch spezifische Merkmale und Schwerpunktsetzungen auf, wie Curricula und Modulhandbücher zeigen. In diesen artikuliert sich durch die Zusammenarbeit der Fächer Kunst und Musik mit dem Arbeitsbereich Bewegungserziehung bereits das grundsätzlich interdisziplinäre Verständnis des Lernbereichs.

Dass die pädagogischen und gesellschaftlichen Wirkungsansprüche einer Ästhetischen Erziehung und Bildung durch Schulunterricht über die traditionellen künstlerisch-musischen und bewegungsorientierten Kontexte hinausgehen müssen, zeigt sich in der Konzeption des Kölner Lernbereichs insbesondere in der integrierenden Verbindung von:

- fachlichem *und* interdisziplinärem Lernen,
- prozess- *und* produktorientierter Praxis,
- individuellem *und* gemeinschaftlichem Arbeiten,
- lehrgangsorientierten Methoden *und* Projekten,
- eigenem ästhetisch-performativem Handeln und Deuten *und* der Wahrnehmung und Reflexion von Ergebnissen solchen Schaffens,
- Gegenstandsbereichen der (zeitgenössischen) Kultur *mit* der Lebenswelt von Kindern und Jugendlichen.

Eine wesentliche Intention stellt zweifelsfrei die Entwicklung einer spezifischen *ästhetisch-künstlerischen Haltung* bei den Studierenden als zukünftigen Vermittler*innen bzw. *Ermöglicher*innen* entsprechender Erfahrungsprozesse bei Schüler*innen dar, was sich im Curriculum mit einem fachpraktischen Anteil von über 50% niederschlägt.

Der spezifische inhaltliche Fokus liegt hierbei auf interdisziplinären performativen Schwerpunkten („ips“) und kinder- und jugendaffinen Ausdrucksformen wie Tanz, (Bewegungs-, Schatten-, Instrumental-)Theater, Zirkus, Performance, Aktion, Klangcollage. Der besonderen Bedeutung digitaler Technologien und Kommunikationsformen (z. B. Smartphone, internetbasierte soziale Netzwerke) in aktuellen Bildungsprozessen soll in allen Sparten Rechnung getragen werden; komplementär dazu kommen im Rahmen von Medienkunst (z. B. Film/Video, Clip, Animation, Netzkunst) wiederum auch sinnlich-körperhafte Ausdrucksmittel und Phänomene (z. B. Klang, Farbe, Bewegung) zum Tragen.

Fazit und Ausblick: Ästhetische Erziehung in der Schule

In Schillers humanistischer Utopie vermag die ästhetische Erfahrung als Zentrum aller Erziehung harmonische und freie Persönlichkeiten auszubilden. Seine grandiose Idee von der Rettung des Menschen durch die Kunst eignet sich – bei aller Sympathie – nur bedingt für eine bildungspolitische Legitimation.

Zusammenfassend lassen sich aktuelle Begründungsstrategien für ästhetische Bildung in Schule und Studium zwischen den Polen empirisch belegbarer „Effizienz“ und dem subversiven, nicht messbaren Potenzial dieser Erfahrungen verorten.

Auf der einen Seite werden die positiven Auswirkungen auf schulerfolgsrelevante Faktoren, wie Intelligenz, Motivation, Sozialkompetenz, Ich-Stärke und Kreativität, betont. Obwohl die Erforschung von Transferwirkungen noch nicht als abgeschlossen gelten kann und die bisher bewiesenen Effekte von Kind zu Kind differieren und empirisch eher unspektakulär ausfallen, bezweifelt heute niemand, dass ästhetisch-künstlerische Aktivitäten auch außerkünstlerische Kompetenzen fördern und

somit zum Bildungserfolg beitragen (vgl. Rittelmeyer 2010).

Der Wert ästhetischer Erfahrungen für die individuelle Persönlichkeitsentwicklung entzieht sich quantifizierbaren Messverfahren, dabei liegt gerade hierin die besondere Kraft und spezifische Relevanz.

Nicht allein das Wahrnehmen und Reflektieren von ästhetischen Phänomenen (z. B. Musik hören), sondern das eigene Imaginieren und Erzeugen neuer Wirklichkeiten entspricht existenziellen Gestaltungsbedürfnissen. Gerade die „Andersartigkeit“ ästhetischer Zugänge, das Spielerische, Spontane, Unbeweisbare und Unerwartete, kann Kinder und Jugendliche dazu anregen, sich tolerant und offen auf Pluralität, Heterogenität und Unbekanntes einzulassen.

Die Chance zur ganzheitlichen Persönlichkeitsentfaltung und autonomen Weltaneignung muss in der Schule angelegt werden, indem hier *so oft wie möglich* in jeglichem Unterricht, *intensiviert* in den künstlerischen Kernfächern, und *optimal* in einem eigenständigen, auf der Stundentafel ausgewiesenen Lernbereich, ästhetische Erfahrungen initiiert und professionell begleitet werden.

Literatur

Bamford, Anne (2010): Der Wow-Faktor. Eine weltweite Analyse der Qualität künstlerischer Bildung. Münster: Waxmann.

Baumgarten, Alexander Gottlieb (1983): Texte zur Grundlegung der Ästhetik. Hamburg: Felix Meiner.

Brandstätter, Ursula (2008): Grundfragen der Ästhetik. Bild – Musik – Sprache – Körper. Köln: Böhlau.

Brandstätter, Ursula (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard/Reinwand, Vanessa-Isabelle/Zacharias, Wolfgang (Hrsg.): Handbuch Kulturelle Bildung. München: kopaed, S. 174-180.

Bundesministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) (2013): Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Bonn. Online: https://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen-DinA4/a334-4-armuts-reichtumsbericht-2013.pdf?__blob=publicationFile [14.03.2016].

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF) (2012): Kulturelle/musisch-ästhetische Bildung im Lebenslauf. Online: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/h_web2012.pdf [14.3.2016].

Humboldt, Wilhelm von (1997): Theorie der Bildung des Menschen. In: Ders.: Bildung und Sprache. Paderborn: Schöningh, 5. durchgesehene Aufl.

Kultusministerkonferenz (2007/2013): Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung (Beschluss vom 01.02.2007 i. d. F. vom 10.10.2013). Online: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2007/2007_02_01-Empfehlung-Jugendbildung.pdf [14.3.2016].

Kultusministerkonferenz (2008/2015): Ländergemeinsame inhaltliche Anforderungen für die Fachwissenschaften und Fachdidaktiken in der Lehrerbildung (Beschluss vom 16.10.2008 i. d. F. vom 10.09.2015. Online: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2008/2008_10_16-Fachprofile-Lehrerbildung.pdf [14.3.2016].

Mollenhauer, Klaus (1972): Theorien zum Erziehungsprozess. München: Juventa.

Rittelmeyer, Christian (2010): Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen: Athena.

Schiller, Friedrich (1795): Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reyhe von Briefen. [1. Teil; 1. bis 9. Brief] In: Schiller, Friedrich von (Hrsg.): Die Horen. 1. Stück. Tübingen: Cotta, S. 45-124.

UNESCO (2006): Leitfaden für kulturelle Bildung. Schaffung kreativer Kapazitäten für das 21. Jahrhundert. Lissabon. Online: http://www.unesco.at/bildung/kulturbildung_roadmap_de.pdf [14.3.2016].

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus?

Kompetenzen reichen nicht

Professionalität steht hoch im Kurs. Beim Stichwort „Qualifizierung in der Lehrerbildung“ fallen Begriffe wie „Classroom management“, „Kompetenzraster“ oder „Diagnosematrix“. Das klingt nach Professionalität, dies jedoch in einem primär technologischen Sinn: Hier die mit Kompetenzen ausgestatteten Lehrerinnen und Lehrer (im Sinne eines Tools, das ihnen zur Verfügung steht), dort ein bestimmtes Setting, das sie im Sinne eines sich bestenfalls selbststeuernden Lernens modellieren. Ein solches Verständnis von Lehren und Lernen im Unterricht unterscheidet sich von einem pädagogischen Ansatz, der sich zum einen aus der Einsicht in die Komplexität und nur bedingte Beherrschbarkeit von Unterrichtsprozessen ergibt und zum anderen sich dezidiert auf die Subjektivität der Heranwachsenden und die Potentiale von Beziehungen richtet (vgl. Klafki 2002, Künkler 2011).

„Zunächst einmal muss ich feststellen, was der einzelne überhaupt bei mir lernen möchte, wo Schwerpunkte seines Interesses und seine Möglichkeiten liegen. Mir kommt es aber nicht darauf an, das einfach so laufen zu lassen, sondern ich muss ihn, wenn Schwierigkeiten auftauchen, mit etwas Neuem in ihm konfrontieren.“ Joseph Beuys, Künstler (MEuK: 31)

Schulische und akademische Kunstpädagogen/-innen taten sich mit der Einführung von „Kompetenzen“ und „Bildungsstandards“ besonders schwer, weil sich der Umgang mit Kunst im Allgemeinen sowie mit künstlerischen Prozessen im Speziellen letztendlich dem Anspruch von Steuerung und Messbarkeit entzieht. So lässt sich Kunst nur bedingt lehren und lernen, weshalb ein eher diffuser Begriff „ästhetischer Erfahrung“ zur wichtigen Orientierungsmarke für Kunstunterricht wurde. Vertreterinnen einer „kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ sahen sich unlängst von diesem Spannungsfeld herausgefordert und stellten mit dem „künstlerischen Portfolio“ einen fachdidaktischen Entwurf zur Diskussion, in dem das dynamische Moment ästhetischer Erfahrung innerhalb standardisierter Strukturen geltend gemacht wurde. Die hier entworfene Form einer bildnerisch-gestalterischen Auseinandersetzung definierten die Autorinnen als ein fachspezifisch geeignetes Instrumentarium „selbstbestimmten Lernens“, mit dem Schüler/-innen ihren künstlerischen Arbeitsprozess „reflektieren, diagnostizieren und regulieren“ (Aden/Peters 2012) können.

Wir möchten diese Diskussion nun weniger auf einer methodisch-didaktischen Ebene weiterführen, sondern, den eigenkritischen Impuls der beiden Autorinnen aufgreifend, jene aktuell fast unumstrittene Leitkategorie „selbstbestimmten Lernens“ konfrontieren mit der Frage nach dem Stellenwert der Beziehungsarbeit zwischen Lehrenden und Schüler/-innen. Um nicht falsch verstanden zu werden: Keinesfalls möchten wir damit das erzieherische Ziel der Selbständigkeit von Schüler/-innen in Frage stellen, bezweifeln aber, dass das Ziel unbedingt der Weg sein muss. Denn es spricht (immer noch) vieles dafür, dass der Lehrer, die Lehrerin im Unterricht eine tragende Rolle spielt und an der Wirksamkeit von Unterricht entscheidenden Anteil haben (was u.a. 2009 durch die „Hattie-Studie“ belegt wurde; vgl. Hattie 2009). Wir meinen, dass „guter“ Lehrer, „gute“ Lehrerinnen im Idealfall nicht nur „Lernbegleiter“ oder „Coaches“ sind, die sich als Personen möglichst im Hintergrund halten, sondern Figuren, die sich einsetzen und als Personen präsent werden. Diese Präsenz sehen wir jedoch nicht als eine absolute Größe, sondern gehen davon aus, dass die Wirkung von Unterricht und die Ermöglichung selbstständiger Bildungsprozesse entscheidend von dem (professionellen) Selbstverständnis der Lehrenden und von der Qualität der Beziehung zu den Schülerinnen und Schülern abhängen.

Im Kunstunterricht machen viele Lehrende die Erfahrung, wie viel Zuwendung und Unterstützung Schülerinnen und Schüler

bedürfen, um offen angelegte künstlerische Aufgabenstellungen wirklich *durcharbeiten* zu können. Denn solche Prozesse sind mit Hürden und Widerständen verbunden, allein schon, wenn es darum geht, sich selbst etwas zur Aufgabe zu machen, eine eigene Frage zu entwickeln oder schließlich den individuellen Prozess eines Abgleichs von Inhalt und Form durchzuhalten. Hilfreich sind dann gut ausgebildete Lehrerinnen und Lehrer, die über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und dazu selbst diese Erfahrungen gemacht haben. Es braucht also eine Reihe an „Kompetenzen“ – da sind wir uns mit der aktuellen Bildungsdiskussion völlig einig – es braucht aber darüber hinaus noch etwas anderes. Wir meinen, dass eine durch Selbstreflexion entwickelte Haltung die Basis ist, um Didaktik und Methodik innerhalb des fragilen und flexiblen Gefüges „Unterricht“ immer wieder neu abgleichen zu können.

„An den Universitäten spielt die künstlerische Ausbildung der Kunstpädagogen leider nur eine periphere Rolle. Da wird nicht verlangt, dass die künstlerische Produktion etwas Authentisches ist, die mit den Personen etwas zu tun hat. Der kunstpraktische Teil der Ausbildung findet in schmalen Kursen statt, in denen mal gemalt wird, mal gezeichnet wird und zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefergehend wirkt.“
Siegfried Neuenhausen, Künstler und em. Professor an der Hochschule der Bildenden Künste Braunschweig (MEuK: 44)

Konkrete Dimensionen einer solchen kunstpädagogischen Haltung möchten wir im Folgenden erörtern. Wir beziehen uns dafür auf Befragungen von künstlerisch Lehrenden aus Schule und Hochschule, die wir im Rahmen einer dreijährigen Fallstudie (2010-13) an der Kunsthochschule Kassel durchführten (vgl. Wetzel/Lenk 2013, kurz MEuK). Ausgangspunkt dafür bildete zunächst unser Interesse für die besonderen Qualitäten, derer die Lehrenden zur Förderung offen angelegter bildnerisch-künstlerischer Prozesse im Kunstunterricht bedürfen. Und so hofften wir zunächst, aus den Gesprächen entsprechende (persönliche und fachliche) Kompetenzen herausfiltern zu können, stellten aber fest, dass das Problem kunstpädagogischer Professionalität vielschichtiger angelegt ist, sich also nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen reduzieren lässt. Den Untertitel unserer Publikation zur Studie „Kunstunterricht als eine Frage der Haltung“ möchten wir daher nun als These weiterführen und vertiefen.

„In der Frage klingt die Vorstellung an, dass durch die richtige Methodik in der Schule plötzlich alle erwachen können. Wie Dornröschen wach geküsst werden. Diese Vorstellung ist natürlich falsch.“ Alf Schuler, Künstler und em. Professor für Bildhauerei an der Kunsthochschule Kassel (MEuK: 65)

Was wirkt im Unterricht?

Entgegen dem bereits skizzierten bildungspolitischen Trend, die Methode zum entscheidenden Instrumentarium wirksamen Unterrichts zu erklären, mehren sich durchaus Tendenzen, Lehren und Lernen wieder als ein primär personelles Geschehen zwischen Lehrer/-in und Schüler/-in zu begreifen. Innerhalb des kunstpädagogischen Diskurses erinnerte unlängst Jochen Krautz an das In-Beziehung-Stehen als eine anthropologische Bedingung, die auch unterrichtliches Handeln bestimmen müsse. Krautz spricht von einem dialogischen Prinzip, das im Kontext umfassender Bildungsprozesse auf die Ausbildung einzelner (fachlicher) Kompetenzen zielt. Bildung betrifft hier sowohl die Selbstbezüglichkeit als auch mitmenschlich-soziale, sachliche und ethische Dimensionen (Krautz 2013: 150). Ein davon abgeleiteter Lernbegriff ist insoweit relational angelegt, als sich „die Person darin in ein Verhältnis zum Gegenstand setzt, sich einlässt in den Zwischen-Raum. Man steht nicht in ‚objektiver‘ Distanz zur Sache, sondern ist innerlich beteiligt.“ (Ebd.) Damit wird erreicht, worauf auch Wolfgang Klafki mit der Begrifflichkeit eines „pädagogischen Verstehens“ hinaus möchte, dass nämlich die Lernenden „die Bedeutsamkeit dieser Inhalte und Prozesse für die Entwicklung *ihres* Selbst- und Weltverständnisses, *ihres* Könnensbewusstseins und *ihrer* Lernbereitschaft erfahren können.“ (Klafki 2002: 3) Unterricht wird also erst dann wirksam, wenn das, was gelernt wird, für den Lernenden persönlich bedeutsam wird, wenn es im Kunstunterricht in Prozessen künstlerisch-bildnerischer Praxis statt um ein Abarbeiten der Aufgabenstellung zu einer persönlichen Auseinandersetzung kommt und damit zu einem wirklichen Erkenntnisprozess. Wenn also schließlich ein „leeres Staunen“ zum „Erwachen an der Sache“ (Copei 1962: 62) führt.

Lernen zielt damit auf die Ausbildung einzelner Fähigkeiten und Fertigkeiten im Wechselbezug zur (Selbst-)Bildung des Subjekts. Sich von etwas berühren zu lassen, etwas wissen zu wollen, einen komplexen Erkenntnisprozess zu durchlaufen, sind Fähigkeiten, die nicht naturgegeben sind, sondern die sich schrittweise entwickeln müssen. Heranwachsende brauchen dazu ein

Gegenüber, das sich aus der Rolle des Belehrenden lösen kann und Prozesse durch ein bewusstes In-Beziehung-Treten zu begleiten vermag.

„Diese Suchbewegungen sind für mich elementares Erleben von Leben. Das wollte ich den Schülern gerne ermöglichen – als ein Bewusstwerden: Hier entwickelt sich etwas parallel zu meinem Leben, das seinen Ausdruck finden kann in der Zeichnung, in der Malerei, im Basteln, im Kleben.“ Klaus Steinke, Künstler, ehem. Kunstlehrer und Fachausbilder am Studienseminar Gießen (MEuK: 96)

Die damit einhergehende Psychodynamik von Lehren und Lernen macht Hinrich Lühmann, langjähriger Direktor des Berliner Humboldtgymnasiums und Psychoanalytiker, nachvollziehbar und verständlich. Für ihn ist Lernen und Lehren nicht nur ein kognitiv ausgerichteter Wissenstransfer, sondern ist geknüpft an eine affektiv besetzte „Beziehung besonderer Art“, die er mit Freud „Übertragung“ (Lühmann 2006: 99) nennt. Affekte der Übertragung sind Respekt, Liebe und auch Aggression, sie entstehen im Zusammenhang des Wissens, indem die Schüler/-innen den Lehrenden Wissen unterstellen, Wissen, das immer auch Wissen über sie selbst ist und das ihnen zur Vollständigkeit fehlt. Es ist eine Beziehung, in der die Schüler/-innen von den Lehrenden etwas zu bekommen erhoffen, was sie schließlich in die Lage versetzen wird, es selbst produzieren zu können. Motor dafür ist manchmal eine „Verliebtheit“, öfter jedoch eine wohlwollende Anerkennung, die sich in Bezug auf die Lehrenden daraus speist, dass ihnen die nötigen Kenntnisse zugetraut werden und man sich von ihnen für die eigene Anstrengung Anerkennung erhofft (vgl. Lühmann 2006: 104). Lehrer/-innen werden dann nicht nur als Repräsentanten bestimmter Kompetenzen wahrgenommen, sondern als an der Sache selbst interessierte Subjekte. In Bezug auf die Kunstlehrenden fällt daher der Begriff des Authentischen: Jemand ist ein „guter“ Lehrer, eine „gute“ Lehrerin, weil er oder sie „authentisch“ ist, womit gemeint wird, dass er oder sie nicht nur etwas weiß und kann, sondern eine Leidenschaft, eine Art Liebe für die Kunst vermittelt, an deren Rätselhaftigkeit man auf diese Weise teilhaben kann.

Unterricht rahmt Lernen institutionell, verleiht den Lehrenden Autorität, ermöglicht Übertragung und schließlich auch wieder deren Auflösung. Vor allem in Situationen, in denen das Eigene Raum bekommt – sei es beim künstlerisch-bildnerischen Arbeiten im Kunstunterricht oder kreativen Schreiben im Rahmen des Deutschunterrichts – öffnet sich Unterricht in besonderer Weise als ein Zwischen-Raum, als ein sogenannter „intermediärer Bereich“ einer (noch) im Spiel angesiedelten Vermittlungssituation innerer und äußerer Wirklichkeit (vgl. Winnicott 1974: 7). Es ist jener Raum, in dem ein schöpferisches Potential zunächst für kindliche, später für adoleszente Identitätsbildung zur Verfügung gestellt werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass vor allem die Artikulation dieser subjektiven Momente inneren Erlebens und Wünschens Heranwachsende im institutionellen Kontext von Schule verletzlich macht und angewiesen sein lässt auf jemanden, der diese Impulse auf der einen Seite fördert, andererseits aber auch schützt. So sollten Lehrende diesen „potentiellen Raum“ des Imaginierens, Spielens, Experimentierens als das Medium einer anderen Lernkultur begreifen, die sich im Schulischen erst bilden und etablieren muss.

„Ich scheue mich nicht, das Wort Liebe mit ins Spiel zu bringen. Da sind junge Menschen, die entwickeln sich, denen kann man etwas zeigen, ein Stück Welt eröffnen. Man nimmt sie auch ernst in ihrem NichtWollen, NichtKönnen und Verweigern, in ihren Ängsten und Schwächen. Und dann sieht man, dass etwas wächst.“ Christine Biehler, Künstlerin und Dozentin (MEuK: 121)

Die Dynamik solcher Prozesse lässt sich jedoch nicht im Kontext einer technologischen Didaktik konzeptualisieren. Heiner Hirblinger entwickelt dafür den Begriff einer „narrativen Struktur“, in der „das ‚Auftauchen‘ und ‚Verschwinden‘ einer Geschichte den Lehrer interessieren muss.“ (Hirblinger 2007: 103) Diese Prozesse sind mitunter langfristig angelegt, da es neben produktiven Phasen immer auch Phasen des Stillstands oder Umwegs, der Frustration und des Scheiterns gibt. Diese Erfahrungen charakterisieren insbesondere ästhetische Prozesse, in denen die Dialektik von affektivem Erleben und reflexiver Distanz eine wesentliche Rolle spielt. Die Aufgabe des Lehrers besteht dann darin, den Rahmen zu bestimmen, in dem die Geschichten erzählt werden können. Die dafür notwendige Balance zwischen Offenheit und Steuerung beschrieben viele der Lehrenden in unseren Gesprächen als zentral:

Für **Jochen Dietrich**, Kunstlehrer und Künstler, geht es „um eine Mischung aus der Reibfläche durch bestimmte Vorgaben, an denen (...) (die Schülerinnen und Schüler) nicht vorbei dürfen, an denen sie sich abarbeiten sollen, aber es geht auch um die Möglichkeit und gleichzeitig um die Verpflichtung, einen eigenen Zugang zu entwickeln.“ (Dietrich/MEuK: 187)

Thorsten Streichardt, Künstler, empfindet „das durchaus als problematisch: Einerseits braucht man eine Steuerung, um die unterschiedlichen Perspektiven zu bündeln, um die Leute aus ihrem individuellen Kontext herauszulösen und eine gemeinsame Situation herzustellen, andererseits geht es um Offenheit, um Individualität, das Eigene, um Freiräume, in denen man dem eigenen Fragen auf die Spur kommen kann.“ (Streichardt/MEuK: 212 f.)

Innerhalb des institutionellen Rahmens gibt der Lehrer, die Lehrerin einen ersten Anstoß, einen Impuls, z.B. ein irritierendes Phänomen, weil erst durch eine emotionale oder kognitive Diskrepanz etwas nachhaltig in Gang gebracht werden kann. Dabei kommt der eigentliche Anstoß stärker von innen als von außen. Was dann beginnt, ist, so Hirblinger im Anschluss an Friedrich Copei, die „affektive Folie eines unbewussten Dramas um den ‚fruchtbaren Moment‘“ (Hirblinger 2007: 105). Zwischen Lehrer und Schüler findet ein „Gerangel“ statt, ein von diffusen Affekten begleiteter Kampf um Anerkennung, weshalb er den von Copei geprägten Begriff des „fruchtbaren Moments“ erweitert zur Vorstellung von einer „fruchtbaren Matrix“ (Hirblinger 2007: 104).

Was ist Haltung?

Haltung ist zunächst ein recht unscharfer und fast antiquiert anmutender Begriff. Er findet sich unter anderem in der Medizin („Körperhaltung“), in der Soziologie („Habitus“) oder in der Psychologie („Einstellung“). Im pädagogischen Kontext kann unterschieden werden zwischen einer „Technik“, die in Bezug auf Unterricht stärker auf den Kontext der didaktischen Elemente einer spezifischen Situation bezogen ist und einer „Haltung“, die mehr auf die individuelle, einmalige Persönlichkeit des Lehrers zielt (vgl. Zwiebel 2006: 61).

Haltung ist weniger ein fixierter Bestand, auf den in kritischen Situationen zurückgegriffen werden kann, als eine dynamische Struktur, mit der es möglich ist, nicht nur das eigene Handeln zu orientieren, sondern es auch an unterschiedliche Situationen anzupassen.

Die Philosophin Frauke Annegret Kurbacher bestimmt die vielfältigen Anteile, die an einer Haltung mitarbeiten, als eine „Praxis, von der ich annehme, daß sowohl rationale als auch emotionale, ästhetische und voluntative Momente eine Rolle spielen.“ (Kurbacher 2006) Haltung versteht sie als ein „komplexes Ineinandergreifen und Ineinanderspiel“ (ebd.) dieser verschiedenen menschlichen Fähigkeiten im Modus einer, wie sie sagt, „eigenwilligen Lesart von Reflexivität“ (ebd.), für die vor allem Gefühle einen integralen Bestandteil bilden. Sie denkt Reflexivität deshalb auch nicht abgekoppelt von den jeweiligen singulären Situationen, sondern als sich im Akt des Sich-Beziehens ereignend: als einen „tätigen, praktischen und erlebten Bezug, der konstitutiv auf einen Umgang mit sich und anderen angewiesen ist.“ (Ebd.)

„Ich versuche in diesen Gesprächen eine Entwicklung zu forcieren oder anzuregen, Varianten auszuloten, so dass die Schülerinnen und Schüler sich selbst Beschränkungen auferlegen, die dann zur Freiheit führen innerhalb eines gestalterischen Prozesses.“
Bernhardt Chiquet, Kunstlehrer in Basel und Künstler (MEuK: 137)

Damit konzipiert Kurbacher ein Verständnis von Haltung, wie es auch als „Brückenkonzept“ aus der therapeutischen Praxis für professionelles Lehrerhandeln geltend gemacht und vom Psychoanalytiker Ralf Zwiebel im Kontext einer „professionellen Position“ diskutiert wurde (Zwiebel 2006: 87). Wenn Unterricht nicht nur als Situation der Vermittlung von Lerninhalten begriffen wird, sondern als eine Reihe von Situationen, die sich durch ein Sich-In-Beziehung-Setzen bilden, dann formt sich ein Feld einzigartiger, spezifischer Beziehungsdynamiken. Hier wird die Lehrerin, der Lehrer mit der eigenen Verstricktheit sowie mit dem „Entscheidungsdruck der professionellen Arbeit“ konfrontiert (vgl. Zwiebel 2007: 97). Professionalität bedeutet dann, damit einhergehende Gefühle von Bedrängtheit, Unlust, Zorn, Verärgerung etc., also insgesamt Affekte individueller Abwehr, reflektieren und transformieren zu können, um den Beziehungsraum offen zu halten als denjenigen Raum, in dem sich Heranwachsende entwickeln.

Dieses Entwicklungspotential zeigt sich entsprechend in sogenannten „problematischen Situationen“ (Zwiebel 2007: 98), die von Schülerinnen und Schülern als unlustvoll und unbehaglich erlebt werden, weil sie von Unwissenheit, Ohnmacht, Nicht-Verstehen, Hemmungen und auch Widersprüchen gekennzeichnet sind. Im Kunstunterricht sind das Situationen, in denen sie sich verweigern, in denen sie ihr Material nicht mitbringen oder vorschnell zu Ergebnissen kommen möchten. Vor allem bei offenen Auf-

gabenstellungen, also wenn nicht klar ist, was genau erwartet wird, wenn Stunden nicht durchstrukturiert sind und künstlerisch--bildnerische Problemstellungen plötzlich eine Eigendynamik entwickeln, werden Schülerinnen und Schüler unsicher, denn sie verlieren die Übersicht und können ihren ‚Schüler-Job‘ nicht in gewohnter Weise verrichten. So sehr sie solche Situationen als konflikthaft erleben, der fachdidaktische Diskurs sie als ‚problematisch‘ stigmatisiert und damit in gewisser Weise auch diskreditiert, soll hier jedoch die Perspektive gestärkt werden, genau darin ein besonderes Potential zu erkennen. Denn nicht zuletzt sind es doch diese „problematischen Situationen“, in denen künstlerisch-bildnerische Prozesse nicht nur auf die Ausbildung bestimmter bildnerischer Kompetenzen zielen, sondern insofern umfassend künstlerisch sind, als sie zu Bildungsprozessen werden, in denen das Subjekt im Zentrum steht, das sich nun bildnerisch mitformt.

Die Kernaktivität der Lehrenden in solchen, aber natürlich auch in weniger konflikthaft erlebten Prozessen ist für Zwiebel von der gleichen Spannung geprägt wie die eines Analytikers und besteht in einem Oszillieren zwischen einem „persönlichen Pol“ und einem „technischen Pol“ (Zwiebel 2006: 45). Der „persönliche Pol“ steht für Wünsche, Gefühle, Vorstellungen, Gedanken und Ideen, der „technische Pol“ für Konzeptualisierungen, technische, handwerkliche oder methodische Fähigkeiten und Fertigkeiten. Dieses Hin und Her oder „Ausbalancieren“, wie es Zwiebel nennt, „lässt sich nicht ausschließlich technisch-methodisch beschreiben, sondern impliziert eine Haltung, deren entscheidender Kern in der Paradoxie-Toleranz liegt.“ (Ebd.) Dazu gehört, die in diesem Spannungsfeld enthaltenen Widersprüche und Gegensätze auszuhalten und nicht qua Rollenzuweisung im persönlichen oder technischen Modus zu agieren, ohne sich folglich die Komplexität der Situation immer wieder bewusst zu machen.

Dieses Ausbalancieren entwickelt sich schrittweise als die Fähigkeit, Probleme zuzulassen und wahrzunehmen, eigenen und fremden Erlebens und Verhaltens gewahr zu werden und sich darum zu bemühen, es zu verstehen. An diesem Verstehenwollen ist maßgeblich die Bereitschaft beteiligt, eine problematische Situation mit einer Schülerin, einem Schüler sowohl aus der Nähe wahrzunehmen, als auch aus der Distanz sachlich zu beschreiben, vor allem in Bezug auf die daran beteiligten Gefühle. Für diesen inneren Prozess des Abgleichs zwischen der „Subjekt- und Objektdimension“ hat Zwiebel den Begriff der „multiplen Bifokalität“ geprägt. „Bifokal“, weil es wie bei einer Gleitsichtbrille um einen Wechsel zwischen Weit- und Fernsicht auf die Situation geht, „multipel“, „weil es neben der zentralen Subjekt- Objektperspektive noch wesentlich andere gibt: Gegenwart/Vergangenheit, Innen/Außen, Übertragung/Vergangenheit, Wahrnehmung/Erinnerung, Präsenz/Erinnerung.“ (Zwiebel 2006: 47)

Dieser Wechsel der Sichtweisen schwingt mit, wenn **Ute Reeh**, Künstlerin und „Schulkünstlerin“, ihr Verhältnis zu den Prozessen beschreibt, die sie mit Schulklassen initiiert: *„Ich arbeite dann wirklich mit und in dem System, ich komme aus der Distanz, gehe in das System hinein, agiere und probiere, habe aber trotzdem ausreichend Distanz.“* (Reeh/MEuK: 108)

Weil im Kunstunterricht die eigenständige Arbeit an einer offen angelegten bildnerisch-künstlerischen Problemstellung oft mit Versagensängsten und Hemmungen verbunden ist, bedarf es – als eine Art Begabung für den Lehrerberuf – einer Zuwendungsfähigkeit. Sie wird dadurch gestärkt und differenziert, dass die in der eigenen künstlerischen Arbeit selbst erfahrenen und reflektierten Momente des Scheiterns, der Selbstzweifel oder der vielen notwendigen Umwege, nicht nur zur persönlichen Reife beitragen, sondern den Lehrenden für die Probleme der Schülerinnen und Schüler sensibilisierten. Aus der Fähigkeit, eigene Erfahrungen zu reflektieren, entwickelt sich dann eine Verstehenshaltung, die diese Fähigkeit der Zuwendung nährt.

Klaus Steinke, langjähriger Kunstlehrer, Fachausbilder am Studienseminar Gießen und Künstler, bestätigt diesen Erfahrungsgrund kunstpädagogischer Zuwendung: *„Der Kunstlehrer, vorausgesetzt er arbeitet weiter (künstlerisch), hat ja ständig das Erlebnis des Scheiterns. Das liefert ein Grundmoment der Empathie mit Schülern. Wenn ich nämlich spüre, dass in den Bildern der Schüler etwas fehlt, dann spüre ich etwas Verwandtes. Dem will ich vielleicht mit meinen Möglichkeiten aushelfen, kleine Tipps geben können, damit der Einzelne weiterkommt, damit er aus dem Scheitern, der Falle herausfindet.“* (Steinke/MEuK: 89)

Wie wirkt Haltung im Kunstunterricht?

Zusammenfassend kann „Haltung“ in Bezug auf das Lehrerhandeln als ein offener, immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichteter Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung verstanden werden, an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind. Doch wie kann sich eine solche Haltung speziell im Kunstunterricht „verkörpern“?

Einschränkend sei zunächst vermerkt, dass Joseph Beuys seinerzeit mit guten Gründen dagegen argumentierte, den Kunstunter-

richt als speziellen Fall zu konstruieren und damit von anderen Fächern und generell im Schulischen zu isolieren (vgl. Beuys 2013: 37f.). Er verstand dagegen das Künstlerische als ein Prinzip, das überall wirkt, als eine umfassend gedachte Größe des sich mit sich selbst und mit der Welt In-Beziehung-Setzens, als eine Kräftekonstellation, an der Fühlen, Wollen und Denken in einer sich wechselseitig durchdringenden Bewegung der Formung beteiligt sind (vgl. Zumdick 2001: 141). Kunst ist für Beuys „plastische Formung“, sie ist für ihn nur insofern genuin bildnerisch, als sie immer schon bildend ist. „Plastische Formung“ kann dann zu politischen Aktionen führen oder in Kunstwerke münden, wofür eine strenge „Begriffsbildung“ mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss (vgl. Beuys, MEuK: 38, Szeemann, 2008: 58). Diese wechselseitige Bezüglichkeit zwischen Inhalt und Form kommentierte Beuys einmal lakonisch damit, dass Kunst doch zum einen von „Kunde“ kommt: „man muß etwas zu sagen haben, auf der anderen Seite aber auch von ‚Können‘, man muß es auch sagen können.“ (Zit. nach Jappe 1973: 1090)

„Ich habe für die Schüler alle denkbaren Freiräume gnadenlos und schamlos ausgenutzt. Ich habe mich dumm gestellt gegenüber der Schulleitung und habe einfach Dinge gemacht, die ich gut fand und von denen ich dachte, das muss sein.“ Klaus Schinkmann, Künstler und ehem. Kunstlehrer in Kassel (MEuK: 153)

Auf Haltung zielt also nicht nur ein sich professionalisierendes Lehrerhandeln ab. Die beschriebene Lehrerhaltung erzeugt im Idealfall eine Resonanz bei den Schülerinnen und Schülern. Nicht ohne Grund forderte Friedrich Copei bei ihnen eine „Fragehaltung“ als Voraussetzung, überhaupt in einen (wirklichen) Erkenntnisprozess einsteigen zu können (vgl. Copei 1962: 37). Neben einer Frage braucht es darüber hinaus ein Durchhaltevermögen in einem Prozess, in dem sich, so Copei, Erkenntnis nur im „Gegendruck“ zur Sache bilden kann. Dafür muss, so ließe sich der Gedanke weiterführen, auch bei ihnen auf der einen Seite der „persönliche Pol“ gefördert werden (als Bereitschaft, sich von etwas erfassen und berühren zu lassen, Vertiefung von Neigung zu Interesse etc.) und auf der anderen Seite ist in Übungen der „technische Pol“ auszudifferenzieren (durch genaues Sehen, Verstehen von Zusammenhängen, Materialerkundungen etc.).

Grundsätzlich sollte sich also der kunstpädagogische Blick auf die Prozesse und ihre jeweiligen Dynamiken richten. Das meint jedoch nicht nur den Prozess des Einzelnen. Hirblinger macht darauf aufmerksam, dass insbesondere in der Adoleszenz die individualisierenden Möglichkeiten der einzelnen Schülerinnen oder Schüler gegenüber dem Anpassungsdruck der Gruppe behauptet werden müssen, sie in dieser Entwicklungsphase also stärker durch die „Matrix der Gruppe“ (Hirblinger 2007: 90) als durch die Motivation des Lehrenden gesteuert werden. (Vgl. ebd.: 90ff.) Das „innere Gleichgewicht der Lerngruppe“ (ebd.: 105), an dessen Stärkung der Lehrer, die Lehrerin mitarbeitet, trägt dann entscheidend dazu bei, dass es zu einem „lebendigen geistigen Prozess“ (ebd.) kommt, in dem der Einzelne seinen eigenen Anteil hat und gleichzeitig als Teil der Gruppe bestätigt bleibt. Das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach. Das klingt möglicherweise lapidar. Aber das bildnerisch-künstlerische Tun der Schülerinnen und Schüler als Teil ihrer Selbstbildung im schulischen Umfeld ernst zu nehmen, bedeutet auch, es nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür zu instrumentalisieren.

So zeigte sich in den von uns geführten Gesprächen kunstpädagogische Haltung als ein Wissen um die Notwendigkeit, Schüler/-innen Raum zu geben, in dem sie sich wiederum „Freiräume für das Eigene“ (Chiquet/MEuK: 145) eröffnen können, als ein Bewusstsein um die Qualität des „Umwegs“ oder des Aushaltens von „Abwegen“ (Streichardt/MEuK: 212). Sie zeigte sich in der Bereitschaft, das Anliegen der Schüler/-innen und ihre Subjektivität wahrzunehmen, diese beim Übersetzen ins visuelle ‚Sprechen‘ zu fördern. Sie ihnen aber auch immer wieder als „Reibefläche“ (Streichardt/MEuK: 220) anzubieten, klare Rahmen zu setzen, sie „mit etwas Neuem in sich zu konfrontieren“ (Beuys 2013: 35) und dann auch ihre Verzweiflung zu ertragen. Als Notwendigkeit, sensibel und kritisch zu bleiben gegenüber schulkonformen Aufgaben, die sich gut ‚abhaken‘ lassen. Vor allem wird immer wieder betont, dass die Dialogbereitschaft eine basale Voraussetzung aller künstlerisch-gestaltenden Prozesse ist, als eine Bereitschaft, die nie abbrechen darf: „In Ruhe zuhören und reagieren können, einen Raum von Geduld, von Aufnehmen schaffen.“ (Steinke/MEuK: 101)

„Mit meiner Energie halte ich das Ganze am Laufen. Und wenn ich merke, dass es läuft, ziehe ich mich völlig aus dem Prozess heraus und lasse sie eigenständig Ihren Weg gehen.“ Gundi Wiemer, Kunstlehrerin in Hamburg und Künstlerin (MEuK: 171)

Deshalb möchten wir mit einem Votum von Beuys schließen: Er forderte gewissermaßen als Ableitung der zuvor zusammengetra-

genen Überlegungen nicht den künstlerisch besonders begabten Lehrer, sondern den „vitalen Förderer“ (Beuys 2013: 37), der sich selbst der Dynamik künstlerischer Prozesse gestellt hat und daher um ihren umfassend bildnerisch-bildenden Wert weiß. Ein solcher Förderer müsste dann eine Person sein, von der Alf Schuler sagte, dass sie „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft.“ (Schuler/MEuK: 57) Es ist jemand, so ließe sich weiter ausführen, der seine Rolle immer wieder neu ausgestaltet, der die negativen Affekte als Teil des Lehrerseins annimmt und zu verstehen versucht. Der sein Tun immer wieder neu reflektiert und seine eigene Bildung als einen lebenslangen Prozess begreift. Der sensibel und offen, neugierig und begeisterungsfähig bleibt, sich berühren und ergreifen lässt, der sich aber auch den Schüler/-innen zuwenden kann, ihre Interessen bemerkt, ihre jeweiligen Engpässe beim bildnerisch-künstlerischen Arbeiten wahrnimmt und diese zu verstehen versucht. Er ist jemand, der sich in-Beziehung-setzt, der sich der Auseinandersetzung stellt, der eine Reibfläche bietet.

Unbenommen ist es im Schulalltag ob der Gesamtbelastung nicht leicht, sich nicht institutionell nahegelegten Rollenmustern anzupassen, sondern sich über Jahre eine Frische und vitale Kraft sowie Zuwendungsfähigkeit zu bewahren. Diese Kraft lässt sich gerade aus dem eigenen künstlerischen Schaffen oder aus einer intensiven Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen schöpfen. Ein selbst durchlaufener umfassender Bildungsprozess im Beuys'schen Sinne kann befähigen, das eigene ‚Ergriffen sein‘, die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen. Dafür braucht man einen Halt, aber nicht im Sinne eines starren Methodenkorsetts, sondern in Form einer Haltung, die der Dynamik dieser Prozesse im Unterricht entspricht.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, www.zkmb.de/index.php?id=155; Zugriff: (01.11.2013).

Beuys, Joseph (2013): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, wiederabgedruckt in: Tanja Wetzel, Sabine Lenk (Hrsg.): Mit Ecken und Kanten, München.

Copei, Friedrich (1962): Der fruchtbare Moment im Bildungsprozess, Heidelberg.

Jappe, Georg (2003): „Nicht einige wenige sind berufen, sondern alle: Interview mit Joseph Beuys über ästhetische Erziehung“, Auszug abgedruckt in: Kunsttheorie im 20. Jahrhundert, Band 2, Charles Harrison, Paul Wood (Hrsg.), Ostfildern-Ruit.

Hirblinger, Heiner (2007): Der „fruchtbare Moment“ in Bildungsprozessen der Schule. Eine psychoanalytisch-pädagogische Interpretation des Konzeptes von Friedrich Copei, in: Helmwart Hierdeis, Hans Jörg Walter (Hrsg.): Bildung. Beziehung. Psychoanalyse, Bad Heilbrunn.

Klafki, Wolfgang (2002): Pädagogisches Verstehen im politisch-gesellschaftlichen Kontext, in ders.: Schultheorie, Schulforschung und Schulentwicklung im politisch gesellschaftlichen Kontext. Weinheim, Basel.

Krautz, Jochen (2013): Relationalität gestalten: Persönlichkeit und Beziehung in der Kunstdidaktik, in: Krautz, Jochen, Schieren, Jost: Persönlichkeit und Beziehung als Grundlage der Pädagogik, Weinheim, Basel.

Künkler, Thomas (2011): Lernen in Beziehung. Zum Verhältnis von Subjektivität und Relationalität in Lernprozessen, Bielefeld.

Kurbacher, Frauke Annegret (2006): Was ist Haltung? Magazin für Theologie und Ästhetik 43/2006; <http://www.theomag.de/43/fk6.htm>, Zugriff 15. 7. 2013.

Lüthmann, Hinrich (2006): Schule der Übertragung, in: Pazzini, Karl-Josef, Gottlob, Susanne: Einführungen in die Psychoanalyse II, Bielefeld.

Piaget; Jean (1972): Theorien und Methoden der modernen Erziehung, Wien, München, Zürich.

Wetzel, Tanja, Lenk, Sabine (Hrsg.) (2013): Mit Ecken und Kanten. Kunstunterricht als eine Frage der Haltung, München. (MEuK)

Winnicott, Donald W. (1974): Vom Spiel zur Kreativität, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2007): Von der Angst, Psychoanalytiker zu sein, Stuttgart.

Zwiebel, Ralf (2006): Psychoanalytisches Denken im pädagogischen Kontext I, in: Dauber, Heinrich, Zwiebel, Ralf (Hrsg.): Professionelle Selbstreflexion aus pädagogischer und psychoanalytischer Sicht, Bad Heilbrunn.

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Orientierung durch Bildkompetenz

In der globalen Bilderkultur ist Kompetenz gefordert, sich in dieser Kultur orientieren zu können (Bering 2011: 213 – 218). Bildkompetenz als aktuell diskutiertes Bildungsziel des Unterrichtsfaches Kunst will nicht nur Methoden und Fähigkeiten schulen, Bilder kritisch rezipieren zu können, vielmehr geht um so etwas wie Befähigung zur Bildung einer eigenen Identität inmitten widersprüchlicher, komplexer kultureller Verhältnisse, die wesentlich durch die massenmedialen Bilder geprägt werden. Kulturgeschichtliche Bildung wird in diesem Zusammenhang für wesentlich erachtet. Angesichts des Endes der unbedingten Gültigkeit der „großen Erzählungen“ von Religion und Ideologie müsste eine solche Bildung einen Beitrag zur Befähigung des Einzelnen leisten, „kleine Erzählungen“ zu entwerfen, Erzählungen von Sinn und Bedeutung von Menschen und Dingen und Ereignissen, die dem eigenen Leben Richtung, Maß, Wert, Sinn geben (Lyotard 1986: 65). Der Mensch als übendes Wesen, dessen Dasein weder individuell noch kollektiv sicher ist, hat nichts außer seiner Geschichte, wenn er danach fragt, was er tun kann, warum er es tun soll, wer er ist und was das Ganze soll (Sloterdijk 2009: 13). Das Bild ist die Welt noch einmal, hier kann der Mensch sich nachdenkend zuschauen beim übenden Entwurf seines Daseins. Bildkompetenzen üben hieße entsprechend, existentielle Elementarbildung zu betreiben.

Kompetenter Umgang mit Bildern verlangt die Fähigkeit, ihre Form zu erfassen und die so erzeugten Inhalte zu reflektieren. Geschichtlich ist diese Bildbetrachtung des Subjekts sowohl im Hinblick auf die Vergangenheit als auch im Hinblick auf die Zukunft. Vergangenheit wird relevant und gegenwärtig als Bezug von Bildtraditionen, die zur Erschließung des Werkes bedeutsam werden. Zukunft ist wesentlich, wenn Bildbetrachtung für das Subjekt biographische Bedeutung erlangt, mithin Einfluss ausübt auf seine Vorstellungen, auf sein Wissen, auf seine Haltungen und Wertebildungen, auf seine Wünsche und Träume. Pädagogische Bildbetrachtung, die auf das Subjekt in seiner Lebenswelt trifft und es bilden will, ist von dieser existentiellen Zeitlichkeit, von dieser biographisch gekoppelten Geschichtlichkeit geprägt.

Identität als problematisches Ziel

Geübte betrachtende Bildkompetenz könnte dem entgegen wirken, was Fredric Jameson als postmoderne „Kultur der Oberfläche“ beschrieben hat (Jameson 1986, S. 50). Er erkennt den Einfluss der elektronischen Medien als zentral für die Gesellschaften und Kulturen unterm globalen Kapitalismus. Sie führen zu einer Oberflächlichkeit der Wahrnehmung und des Denkens, die sich ausdrückt in einem „Verlust von Historizität“ und einer neuen emotionalen Grundstimmung, die er mit dem Begriff der „Intensitäten“ beschreibt. Dies sind punktuelle, ereignis-, oder genauer noch sensationsabhängige Stimmungen, die „frei im Raum flotieren“ und sich nicht mehr zu einer kohärenten, erlebten Erfahrung zusammenfügen. Unter dem permanenten Druck der sich beschleunigt wandelnden Bilder und Ereignisse bricht nicht nur die zusammenhängende Dauer einer Erfahrungskette zusammen.

Die Sensationen der Medieninszenierungen und ihrer Derivate, der ‚Events‘, sind überdies ahistorisch, sie wurzeln in keiner überlieferten Tradition und transportieren keine geschichtlich gewachsenen Bedeutungszusammenhänge. Allenfalls sind sie aufbereitete Bruchstücke, Fragmente aus der Historie, die so zum Requisitenfundus für aktuelle Ästhetisierungen wird. In all dem ist die Identität des Subjekts gefährdet. Ohne vertiefte Erfahrungszusammenhänge, ohne geschichtliche Bezüge wird es zum „dezentrierten Subjekt“, dem Fähigkeit und Maß zur Orientierung verloren zu gehen drohen.

Wilhelm Schmid bezeichnet eine solche gefährdete Subjektivität als „multiples Selbst“ (Schmid 1998: 250 ff.) Interessanterweise ist für ihn Identität aber keine erstrebenswerte Alternative. Versteht man den Begriff so, dass er das Streben nach Einheit meint, nach Identifikation mit einer Tradition, einer Weltanschauung, einer geografischen oder kulturellen Herkunft, dann birgt Identitätsstreben die Gefahr der Ausgrenzung des Fremden, Anderen, eine Gefahr, die gewalttätige Formen bis zum fundamentalistischen Terrorismus annehmen kann. Beiden polaren Verfallsformen des Subjekts in der postmodernen Kultur der Vielfalt setzt Schmid das „kohärente Selbst“ gegenüber. Dieses beschreibt er so, dass es einen Persönlichkeitskern habe, der durch Veranlagung, Erziehung, Erfahrungen geprägt ist. Darum lagern sich unterschiedlich feste Schichten der Persönlichkeit an, die nach außen hin immer durchlässiger, mobiler werden. An den Rändern ist das kohärente Selbst offen für Neues, welches begutachtet, bedacht, beurteilt und unterschiedlich tiefgreifend Teil der Persönlichkeit wird. Dieses Modell des Subjekts ist dynamisch angelegt, das Selbst arbeitet stets an der Kohärenz seiner Teile, die Begegnung mit Neuem fordert es heraus, dieses zu seinen bisherigen Schichten und Seiten in Beziehung zu setzen. Das ist eine kreative Leistung, eine Weise der permanenten Selbstgestaltung, bei der die Begriffe Freiheit und Wahl eine wesentliche Rolle spielen.

Kunst und Bildung

Die Dynamik des kohärenten Selbst ist eine gegenwärtige Charakterisierung dessen, welches eine menschliche Grundherausforderung ist: die Kunst, sein Leben zu führen. Prominent sind die Beschreibungen des Menschen als Künstler, nicht nur Beuys' Diktum weist darauf hin Nietzsche erkannte inmitten der Krise der expandierenden Moderne im 19. Jahrhundert „die Kunst, nur die Kunst als große Ermöglicherin des Lebens“ (Nietzsche 1994: 692), Schiller schilderte sie zuvor weniger tragisch als das eigentliche Zu-sich-selbst-Kommen des Menschen, „der nur da ganz Mensch ist, wo er spielt“, und er spielt mit all seinen Fähigkeiten in der Kunst (Schiller 1979: 63). Er setzte die Hoffnung auf moralische Erneuerung, indem in der Kunst der Mensch sinnliche Anschauung und Anteilnahme mit rationaler Reflexion verbinde.

Wenn von künstlerischer Bildung die Rede ist, dann sind dies die Bezüge, die relevant sind. In ihr geht es um die Bildung künstlerischer Fähigkeiten auf künstlerische Weise. Künstlerische Fähigkeiten unter der Maßgabe des existentiellen Kunstbegriffs meinen nicht die Fähigkeit zum Malen, Musizieren oder Dichten. Sie erschöpfen sich aber auch nicht in der Bildung von Bildkompetenz, jedenfalls nicht in der zumeist diskutierten Form. Künstlerische Bildung zielt auf die Fähigkeit zum künstlerischen Denken und Handeln. Sie will den Einzelnen befähigen, jeweils seine „kleine Erzählung“ von Sinn und Bedeutung zu entwickeln. Dabei klammert sie die Bildrezeption keineswegs aus. Aber sie integriert diese in einem Curriculum, in welchem die Gestaltungsarbeit als Herzstück des künstlerischen Handelns den Kern bildet.

Integration von Wissen und Gestalten – ein Beispiel

Im künstlerischen Projekt „Kopf mit Geschichte“ in einer Klasse 9 an einem Gymnasium formten die Schülerinnen und Schüler, ausgehend von selbst hergestellten Zufallsformen und ihrer Ausdeutung, daimonische Köpfe (Buschkühle 2005: 10 – 13). Es waren Köpfe, die menschliche mit tierischen Attributen verbanden, denn solche Figurationen lasen die Schüler aus den Frottagen, Farbflecken oder Tonklumpen heraus (Abb. 1 und 2). Die dreidimensionale Ausarbeitung des so inspirierten und zunächst skizzierten Kopfes erforderte neben der Übung handwerklicher Fertigkeiten insbesondere die recherchierende Auseinandersetzung mit relevanten Kontexten. Dazu gehörte die Naturbeobachtung am Objekt: Präparate aus der Biologie-Sammlung etwa erlaubten genaue Beobachtungen, wie z.B. Hörner aus Schädeln wachsen oder wie der ‚Raubtierblick‘ bei Greifvögeln zustande kommt. Zwischenwesen zwischen Mensch und Tier führen aber zugleich hinein in die Kulturgeschichte. Beispielsweise der Teufel ist in der christlichen Ikonographie ein solches Wesen. Michael Pacher zeigt ihn, wie er dem hl. Augustinus die Bibel hält, aufrechten Ganges wie ein Mensch, aber voller Attribute wilder Tiere wie Hörner, Hufe, Reißzähne (und ‚Arschgesicht‘ wie die Schüler sch-

nell anmerkten) (Abb. 3). Der Teufel kommt nicht von ungefähr, die Dämonen der Antike, wie z.B. der Minotaurus, gehören zu den Vorgängern. Und er kehrt wieder, z.B. im Kino oder in Computerspielen, Verkörperung des Bösen durch Attribute des Wilden und auch Morbiden, wie z.B. bei den Orks, den Wesen der Unterwelt im „Herrn der Ringe“ (Abb. 4). Auch Autos haben dämonischen Charakter, z.B. der ‚böse Blick‘ von sportlichen Wagen, die auf entsprechende psychologische Wirkung designt sind.

Diese „crossmedialen“ und „bildhistorischen Bezüge“ wurden im Verlauf des Projekts im Klassengespräch erkundet und besprochen (Niehoff 2011: 206f), zu einem Zeitpunkt, als die SchülerInnen ihre eigenen Kopf-Imaginationen schon ein gutes Stück weit ausgearbeitet hatten. Die themenorientierten kulturgeschichtlichen Bezüge ordneten ihr eigenes Tun in weitere Zusammenhänge ein. Für diese historische wie aktuelle Kontextualisierung waren sie umso empfänglicher, als sie selbst ja in einer verwandten Thematik gestalteten. Zugleich nahmen sie sich, bei Bedarf, Anregung für die Ausdifferenzierung der eigenen Arbeit bei den Figurationen, die Gegenstand der Betrachtung im Unterricht waren oder bei solchen, die sie, angeregt dadurch, selbst im Internet oder in Kunstgeschichtsbänden recherchierten. Im weiteren Verlauf des Projekts, welches ein Halbjahr lang dauerte, erforderten die Schüler zu ihren Köpfen adäquate Körper, verfassten in Partner- oder Gruppenarbeit zu den so entstehenden (gemalten, gezeichneten, collagierten oder aus Ton geformten) Figuren Geschichten, aus denen sie zum Schluss das Bild eines dramatischen Augenblicks der Handlung erarbeiteten. Um eine Bilddramatik zu erzeugen, gibt es überlieferte und immer wieder variierte ästhetische Strategien. Wir untersuchten diese exemplarisch am Beispiel der Barockmalerei (Abb. 5) und eines Comic. Nahsicht auf die handelnden Bewegungen der Figuren im zentralperspektivischen Raum forderte die Schüler zu dramatisierten Bildimaginationen und Transformationen ihrer Figuren heraus (Abb. 6). So trat an die Stelle des bewussten Konsums dramatischer Bilderwelten für die Schülerinnen und Schüler die Herausforderung der Anwendung und Modifizierung wirksamer Strategien in der eigenen Bildinszenierung (Abb. 7 und 8).

Erweiterte Bildkompetenz

Dabei übten sie fortwährend Elemente künstlerischen Denkens: Die aufmerksame, einfühlsame Wahrnehmung der Figuren, ihres Ausdrucks, der Dramatik der Bildhandlungen, die kritische Reflexion von relevanten Kontexten und die eigenständige Imagination beim Entwerfen und Ausformulieren ihrer eigenen Bildwerke wie auch bei der Bildung von Vorstellungen, die durch die Betrachtung von Bildern angeregt wurden. Reflexion meint im Zusammenhang künstlerischer Auseinandersetzung nicht nur das distanzierte Bedenken von bedeutsamen Zusammenhängen, wie z.B. stilgeschichtlicher und motivgeschichtlicher Aspekte und Verschiebungen, sondern ausdrücklich auch die Rückbeziehung der erkundeten Zusammenhänge auf die eigene Person. Kritische Bildrezeption wie Bildproduktion fordert den betrachtenden wie den formenden Autor dazu auf, eine Haltung zu den Dingen zu gewinnen, eine Position zu den Darstellungen und Problemstellungen zu entwickeln. Kulturgeschichtliche Bezüge sind so nicht nur Wissensaneignung und gegebenenfalls kulturelle Orientierung, sondern zugleich Motive, Impulse, die aufgegriffen werden für eigene Zwecke, Intentionen. Sie werden im Rahmen des Gestaltungsprozesses ausgewählt, beurteilt, modifiziert für eigene Aussageproduktionen.

Wie die Skizze des Beispiels „Kopf mit Geschichte“ andeutet, sind künstlerische Erzählungen interdisziplinär ausgerichtet, zumindest, wenn sie sich mit bestimmten inhaltlichen, lebensweltlichen, kulturgeschichtlichen Themen befassen. Die künstlerische Erzählung konfrontiert das Subjekt mit neuen Zusammenhängen, die es verknüpfen und transformieren muss. Sie übt so die Integration von Wissen und Gestalten, macht historisches Wissen produktiv und individuelle Gestaltung fundiert. Sie übt Elemente eines künstlerischen Denkens wie Wahrnehmung, Reflexion und Imagination, welche zum Einsatz kommen im Gestaltungsprozess des Werkes, der als Übung der kleinen Erzählung zugleich eine Übung des Bemühens des Subjekts um Kohärenz seiner Auffassungen, Kenntnisse, Vorstellungen und Absichten ist.

Künstlerische Bildung, die auf die Bildung der Fähigkeiten zur Lebenskunst abzielt, legt ein erweitertes Verständnis von Bildkompetenz nahe. Ganz grundsätzlich verstanden, ist, was wir als Welt oder Wirklichkeit bezeichnen, ein Bild, was wir uns davon machen. Bildkompetenz, die in künstlerischer Bildung geübt wird, ist die Fähigkeit zur permanenten Formung des Selbst- und des Weltbildes des kohärenten, dynamischen Subjekts.

Literatur

Bering, Kunibert (2009): Orientierung in Kunstpädagogik und Bildkultur, in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Buschkühle, Carl-Peter (2005): Kopf mit Geschichte, in: Kunst + Unterricht 295/2005

Fredric Jameson (1986): Zur Logik der Kultur im Spätkapitalismus, in: Andreas Huyssen, Klaus R. Scherpe: Postmoderne. Zeichen eines kulturellen Wandels, Reinbek bei Hamburg

Lyotard, Jean-Francois (1986): Das postmoderne Wissen. Ein Bericht, Graz, Wien

Niehoff, Rolf (2011): Bildung – Bild(er) – Bildkompetenz(en): in: Cornelia und Kunibert Bering: Konzeptionen der Kunstdidaktik. Dokumente eines komplexen Gefüges, Oberhausen (3. Aufl.)

Nietzsche, Friedrich (1994): Werke in drei Bänden, München

Schiller, Friedrich (1979): Über die ästhetische Erziehung des Menschen, Stuttgart

Wilhelm Schmid (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt am Main

Peter Sloterdijk (2009): Du musst Dein Leben ändern. Über Anthropotechnik, Frankfurt am Main

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Kunst – Ein problematischer Leitbegriff

Die „Kunst als generalistische Weise des Denkens und Handelns“ zu betrachten, ist eine im kunstdidaktischen Diskurs etablierte bildungsbürgerliche Attitüde, die in den vergangenen Jahren zunehmend Raum gegriffen hat (Vgl. Buschkühle 2002: 4 und Kettel 2011). Diese Haltung ist auch innerhalb des kunstdidaktischen Diskurses auf Widerstand gestoßen, doch auch von streitbaren Gegnern der „Kunstreligion“ ist zu vernehmen, dass Kunst „schon in der frühesten Menschheitsgeschichte“ mehr gewesen sei „als technisches Können“ (Sowa 2001). Und mit dem Anspruch, die „Kunst von ihren Ursprüngen her (zu) verstehen“, werden dann beispielsweise im „ATLAS-Kunst“ die Höhlenmalereien des Neolithikum mit einem Ornamente in den Sand malenden (farbigen) Mann auf „den Inseln von Vanuatu in der melanesischen Südsee (Ozeanien)“ abgebildet. Über Ähnlichkeitsbeziehungen, die man vergleichbar diffus zwischen „primitiver Kunst“ und der europäischen Moderne konstruiert, werden gleichermaßen eine „Universalästhetik“ und die Vorstellung einer universell gültigen Idee von Kunst behauptet. Leider fehlt auch der europäischen Kunstgeschichte bis heute eine Methode zur Annäherung an Fremdheit, doch hat sich in diesem Fach inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass „Kunst“ alles andere als ein überzeitliches und universelles Konzept ist (Vgl. dazu McEvelley 1992). „Die Tatsache, dass sich der heute so selbstverständliche Sprachgebrauch keinesfalls auf eine historische Kontinuität berufen kann, sollte Vorsicht angezeigt sein lassen, wenn der moderne und ausschließlich an die Kulturen Westeuropas gebundene Kunst-Begriff auf andere Zeiten und Länder angewandt wird. Stets sollte man sich mit Blick auf die Vormoderne und die ästhetische Produktion außereuropäischer Völker bewusst machen, dass sich der westliche Begriff von Kunst, genau wie Schnaps und Syphilis, erst im Gefolge der imperialistischen Kolonisation über die ganze Welt verbreitet haben.“ (Büttner 2008: 33f). Es ist dabei bemerkensw-

ert, dass sich bislang wohl kein vom Geist des Imperialismus durchdrungener Terminus länger behauptet hat, als der aus der Perspektive einer eurozentrischen Ästhetik argumentierende Begriff von „Kunst“ (Büttner 2012: 195–200).

Da die Idee, dass die Produktion von Kunst eine wesentlich geistige Tätigkeit sei und die ihm verbundenen Konzepte sich nicht einmal innerhalb Europas auf eine Tradition berufen können, die vor die Mitte des 18. Jahrhunderts zurückreichen würde, sollte man bei der Anwendung dieses Kunst-Begriffs und seiner inhaltlichen Füllung einige Vorsicht walten lassen (Seibert 2009).

Materielle Kultur und historisches Denken

Mindestens genauso verbreitet und ebenso befremdlich wie die Behauptung einer universellen „Kunst“ ist die Annahme, dass die materielle Kulturüberlieferung *die* Geschichte *der* Kunst dokumentiere. 1764 hatte Johann Joachim Winckelmann in seiner „Geschichte der Kunst des Alterthums“ deren Entwicklung anhand einer Abfolge von Stilperioden dargestellt. Seither und bis heute wird diese zum selbstverständlichen didaktischen Narrativ gewordene Denkfigur reproduziert, die in einer Vielzahl von Unterrichtswerken ihren Niederschlag findet (Gombrich 1978; Hazan 1999; Gilmore 2000). In einem in zahlreichen Einführungswerken reproduzierten Wissenskanon wird *die* Geschichte *der* Kunst zumeist als eine lineare Fortschrittsgeschichte erzählt und eine kausal verknüpfte Abfolge von Künstlern, Werken und Stilen referiert (Wetzel 1999; Wetzel 2001; Etschmann 2004). So sinnvoll und nützlich ein solches Darstellungsschema aus didaktischer Perspektive sein mag, sollten doch stets auch die Brüche in der vermeintlich ungebrochenen Tradition sichtbar gemacht werden.

Die folgenden Überlegungen sind aus der Perspektive des Kunsthistorikers formuliert, der die Lebenswelt der Schule nur von außen kennt (Heinen 2005 vs. Wetzel 2004). Sie zielen deshalb nicht auf die Unterrichtspraxis von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen, sondern haben vor allem die Unterrichtsmaterialien im Blick. In diesem Zusammenhang würde ich mir wünschen, dass in Unterrichtswerken die Beschäftigung mit dem materiellen Kulturerbe und mit Werken der Architektur und der Bildkünste auch zum Anlass wird, nicht nur die Geschichtlichkeit der Monumente, sondern mit ihnen zugleich die der Wahrnehmungs- und Deutungsmuster in den Blick zu nehmen. So ließe sich dann über die Beschreibung des Andersseins des Gewesenen, das Gewordensein der alles andere als selbstverständlichen Parameter gegenwärtigen Schaffens, Schreibens und Sprechens aufzeigen. Auch und gerade mit Blick auf die historischen Monumente der Kunst und Kultur lässt sich zeigen, dass Wahrheit etwas Gemachtes ist und wie sie gemacht wird (Foucault 1994: 158).

Es ist heute ein kulturwissenschaftlicher Allgemeinplatz, dass historisches Geschehen erst durch seine Erforschung und systematische Ordnung zu dem wird, als was es später erscheint. Die Geschichte ist nicht von vorneherein „da“, sondern wird von Historikern unter wechselnden methodischen Prämissen hergestellt. Der Anspruch auf Wahrheit lässt sich nicht von den Ereignissen herleiten, sondern stets nur über die Analyse ihrer Auslegungen. Es gilt also einerseits die Herkunft der eigenen Fragen zu bedenken und den Weg der eigenen Deutung zu belegen. Aus der unermesslichen Fülle historischer Fakten und möglicher Meinungen eine Auswahl zu treffen und diese in einen sinnvoll erscheinenden Zusammenhang zu setzen, ist ein höchst kreativer Prozess, für den auch der Kunstunterricht Raum bieten kann. Die überlieferten Monumente der Vergangenheit, Bauten, Bilder oder auch Texte, geben dabei nie vor, was gesagt werden darf. Aber sie legen fest, was nicht gesagt werden darf (Koselleck: 1995, S. 153). Diese Erkenntnis und das ihr verbundene Wissen um die Regeln historischen Denkens und Schreibens eröffnen einen kritischen Blick auf die überlieferten Monumente und ihre historische Einordnung, die in die gängigen Schulbücher für das Fach Kunst bis heute nicht vorgedrungen ist.

Bildkompetenz neu denken

Der einstige bildungsbürgerliche Wissenskanon hat längst seine Verbindlichkeit verloren. Auch in Reaktion darauf, dass in den 1970er Jahren die Zahl der Schülerinnen und Schüler zurückging, die „Schwabs Sagen des Klassischen Altertums“ zur Konfirmation geschenkt bekommen und spätestens in der Oberstufe auch gelesen hatten, bereitete im Kunstunterricht anderen Formen des Bildungsgangs den Boden. Zeitgleich mit einer verstärkten Beschäftigung mit geometrischen Legespielen im Mathematikunterricht der 1970er Jahre wurden im Kunstunterricht vermehrt die formalen Strukturen von Bildern untersucht. Die Kinder hatten ja eh alle ein Geo-Dreieck im Schulranzen und damit ließen sich dann trefflich Dreiecke in frühneuzeitliche Madonnenbilder malen,

die den Schülern im damals noch neuen Medium der Fotokopie zugänglich gemacht wurden. Statt über christliche oder mythologische Inhalte, sprach man nun über Formensprache, Bildaufbau, Licht und Schatten, Farbe oder Räumlichkeit. Hinzu trat die „bildimmanente Interpretation“, wo der subjektive „Dialog zwischen Betrachter und Bild“ eingeübt werden soll. Derartige Bildumgangsspiele haben je nach didaktischer Situation und Zielsetzung ihre Berechtigung. Sie dürfen aber keinesfalls zum Selbstzweck werden und sind auch nicht mehr als eine erste Grundlage der zu vermittelnden „Urteilsfähigkeit im Umgang mit bildender Kunst und Alltagsästhetik“. Die Auseinandersetzung „mit eigener und fremder Kultur sowie mit internationaler Kunst, nationalen und regionalen Kulturdenkmälern, Künstlern und Kunstereignissen“ darf nicht dabei stehenbleiben, in einem frühneuzeitlichen Madonnenbild (Abb. 1) ein Dreieck zu entdecken

Selbstverständlich kann und darf es im Kontext der Frage nach der kulturellen Kompetenz nicht darum gehen, mit Blick auf eine wachsende Zahl muslimischer Schülerinnen und Schüler mit missionarischem Eifer das christliche Abendland zu retten. Zudem gehören selbst die von Zeitgeistautoren wie Thilo Sarrazin beschworenen und in Talkshows oder an Stammtischen diskutierten muslimischen „Problemschüler“ (Engelien 2013) recht unterschiedlichen Herkunftsmilieus und -kulturen an. Die Pluralität unserer Gesellschaft und die Heterogenität ihrer Schüler sind Tatsachen, auf die alle Bildungsinstitutionen zu reagieren haben. So muss eine Bildung in kulturellen Identitäten das Ziel sein, die der Konkurrenz der tradierten Kulturen genauso Rechnung trägt, wie den parallel zur Globalisierung verlaufenden Prozessen der Ethnisierung und Tribalisierung. Vor diesem Hintergrund hat sich in den letzten Jahren ein intensiver Diskurs über die notwendigen Inhalte kultureller Bildung entwickelt, der zugleich mit der Einforderung eines allgemein verbindlichen Bildungskanons einherging. „So setzte die Bundeszentrale für politische Bildung 2003 eine Expertenkommission ein, um einen Katalog von 35 Filmen aus mehr als 100 Jahren Filmgeschichte zusammenzustellen. Ziel war es, Filmkompetenz an Schulen zu fördern. Die Konrad-Adenauer-Stiftung begründete im Jahr 2000 ihre Initiative „Bildung der Persönlichkeit“, als deren Ergebnis 2006 konkrete Vorschläge für Kerncurricula im Bereich der kulturellen Bildung für den Deutsch-, Geschichts- und Musikunterricht vorgelegt wurden. Dänemark führte 2006 einen Kulturkanon ein, der umfassend und kontrovers diskutiert wurde.“ (Schlussbericht der Enquete-Kommission „Kultur in Deutschland“, 385).

Der Kanon als Ausweg

Im Kontext der lebhaft geführten Diskussionen um die schulischen Curricula sind in den letzten Jahren zahlreiche gute Argumente gegen die Festschreibung kultureller Werte in einem festgefügt Kanon von Kunstwerken und -orten vorgebracht worden (Vgl. Deutscher Kulturrat 2009; Konrad-Adenauer-Stiftung 2005; Lammert 2006: 7; Kaiser 2006). Nur wenige Bildungspläne nennen deshalb neben „Skills“ und „Kompetenzen“ noch heute spezifische Werke oder exemplarische Monumente, die als Gegenstände schulischen Lernens verbindlich festgeschrieben werden. Aus den meisten Lehrplänen für das Unterrichtsfach Kunst sind die kanonischen Werke verschwunden. Und während es bis heute kein Curriculum für das Fach Englisch gibt, in dem nicht die Lektüre von Shakespeare verbindlich vorgeschrieben wäre, werden Dürers Selbstbildnis von 1500 und Picassos „Demoiselles d'Avignon“ in den meisten Lehrplänen nicht mehr als verbindliche Gegenstände der Beschäftigung genannt. Dass der Kanon aber aus den schulischen Curricula verschwunden ist, bedeutet ja nicht gleichzeitig, dass es ihn nicht gäbe. Sein Fortbestehen garantieren schon die von den Schulbuchverlagen produzierten Unterrichtsmaterialien, die leider nicht zugleich die Begründungen mitliefern, warum ausgerechnet die von ihnen thematisierten Werke ausgewählt wurden. Allein weil das so ist, scheint es mir sinnvoll, die Legitimationsdebatte unmittelbar in den Unterricht zu tragen und dort zu thematisieren. Auch die provokante Frage, wozu man denn Museen benötige oder warum man denn das Original der doch tausendfältig reproduzierten „Mona Lisa“ überhaupt noch brauche, mag ein erster Schritt sein, etwas über die kunsthistorische Taxierung von Objekten zu lernen. Auch jenseits provokanter Fragen sollte es Gegenstand von Kunstunterricht sein, die diskursiv immer wieder neu verhandelte Grenze zu definieren, die zwischen dem verläuft, was Kunst ist und was eben nicht.

Schon die eigene ästhetische Produktion von Schülerinnen und Schülern kann Anlass zu der konstruktiven Frage geben, was von all dem, was gemacht wird, des Aufhebens wert ist. Dabei sollte es nicht nur darum gehen, die Prinzipien der diskursiv diskriminierenden Aushandlung zu verstehen, sondern auch die visuell erfahrbaren Zusammenhänge und Unterschiede zwischen den Dingen wahrzunehmen und benennen zu können. Denn in einer lebendigen Kultur bedarf es nicht allein immer neuer ästhetischer Hervorbringungen, sondern vor allem einer kritischen Auseinandersetzung mit diesen.

Stil

Die Schärfung des Bewusstseins für die historischen Bedingungen der Produktion und Rezeption von Werken der Kunst in ihrem jeweiligen Kontext war und ist ein zentraler Gegenstand von Kunstunterricht. Und der Blick für die allein visuell transportierten Determinanten des visuellen Diskursfeldes der Kultur ist eine zentrale kulturelle Kompetenz. Die charakteristisch ausgeprägten Erscheinungsformen, die auf dem visuellen Diskursfeld der Kunst Zusammenhänge sichtbar werden lassen, bezeichnet man traditionell als „Stil“. Die Kunstgeschichte, die sich seit jeher mit dem Begriff schwer tut, ist seit ihren Anfängen darum bemüht, dem Rätsel des Stils auf die Spur zu kommen. Das hat zwar bis heute nicht dazu geführt, dass sich ein Methodenrepertoire der Kenner-schaft entwickelt und allgemein etabliert hätte, doch hat es in der Mediengeschichte der Kunstgeschichte in Gestalt der Dia- Doppelprojektion Spuren hinterlassen. Seit dem 19. Jahrhundert ist das vergleichende Sehen als Technik kunsthistorischer und vor allem stilkritischer Bildbetrachtung fest etabliert. Ihre Erfolge lassen sich leicht erproben, doch nur schwer erklären und so ist das sonderbare Phänomen der Evidenz des erkennenden Blickes bis heute weder von der Psychologie noch

von Physiologie und Hirnforschung erklärt worden. Das ändert nichts daran, dass die Methode funktioniert. Auch wer zum Beispiel dem von der Kunstgeschichte postulierten Phänomen des Epochenstils kritisch gegenübersteht, weil derartige empirisch basierte Zuschreibungen nun mal positivistisch sind, wird dies zugeben müssen. Um nicht die historischen Vergleiche von der Gotik über Rembrandt bis zur Malerei der „Brücke“ zu strapazieren, sei hier das in jedem Sommerloch überprüfbare „Tatort“-Phänomen angeführt. Aus Gründen allgemeiner Sparsamkeit und haushälterischen Umgehens mit den Fernsehgebühren der zahlenden Zuschauer bescheiden sich die öffentlich-rechtlichen Sender an lauen Sommerabenden zumeist mit Wiederholungen alter Kriminalfilme. Dann kommen „Derrick“, „Der Alte“ und die abgehalfterten „Tatort“-Teams vergangener Jahrzehnte noch einmal zum Zuge. So langweilig die Filmhandlung auch sein mag, können die Filme zur Schule des Sehens werden. Mit nur wenig Übung wird einem die zeitliche Einordnung gelingen. Die Schlaghosen und Nappa-Lederjacken der 1970er Jahre, die glänzenden Anzüge der 1980er. Man begegnet hier ganz nebenbei dem Phänomen des Stils und kann viel lernen, wenn man nicht nur das Datieren erprobt, sondern sich vor allem darüber Rechenschaft zu geben versucht, was einem die Datierung denn nahegelegt hat. Man kann die Fragestellung auch ausweiten und sich zum Beispiel fragen, welche Botschaften in den Nachrichtenbildern von den Demonstrationen in Istanbul allein über die visuelle Form der medialen Selbstinszenierung kommuniziert werden (Abb. 2) und wo sich dafür Vergleiche finden lassen (Abb. 3). Solche Phänomene zu bemerken, ist dabei weit leichter als sie präzise zu formulieren. Zumal die Verbalisierung des Beobachteten braucht Übung. Der schulische Kunstunterricht sollte zum Erwerb dieser Fähigkeit beitragen und die Grundlagen für einen stetig erweiterbaren Kriterienkatalog für die stilistische Einordnung von visuellen Kulturzeugnissen liefern.

Materialität

Kulturhistorische Kompetenz heißt vor allem auch den Umgang mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung zu erlernen. Das gezielte Aufsuchen außerschulischer Lernorte und die Begegnung mit den materiellen Objekten der Kunst und der Kultur hat eine lange kunstdidaktische Tradition. Und aus der Sicht des Kunsthistorikers gibt es gute Gründe, daran festzuhalten. Lange bevor in den Kulturwissenschaften der „material turn“ proklamiert wurde, hat die Kunstgeschichte sich damit beschäftigt, wie die kulturell geschaffenen und verwendeten Objekte Wissen speichern und transportieren. Den Ausgangspunkt bildet dabei das Studium historischer Originale und der sichtbaren Beschaffenheit überlieferter Objekte der Kultur. Hinzu tritt die Analyse der nicht sichtbaren Eigenschaften, also den absichtsvollen oder unbeabsichtigten Bedeutungseinschreibungen, denn die Zuschreibungen inhärenter und externer Attribute sind gleichermaßen Teil der Kulturüberlieferung. Um ein Beispiel für den gemeinten Zusammenhang zu geben, mag der Verweis auf Jackson Pollocks „Nummer 32, 1950“ genügen (Vgl. dazu Prange: 1996). Das tausendfach reproduzierte Gemälde hängt heute in Düsseldorf. Nichts kann die Begegnung mit diesem monochromen Original ersetzen, das gleichsam zum Sinnbild der reinen Abstraktion wurde. Man kann dieses Gemälde schon deshalb in Reproduktionen nicht verstehen, weil die ungegenständlichen Farbspuren nicht relational zu irgendeiner Seherfahrung sind. Die Abbildung verrät nicht, dass dieses Gemälde weit mehr als zweieinhalb Meter hoch und mehr als viereinhalb Meter breit ist. Seine Wirkung kann man nur unmittelbar vor dem Bild wirklich erfahren, in dessen genauer Betrachtung sich auch der von Harald Rosenberg verwendete Begriff des „action painting“ als nicht ganz zutreffend erweist. Der Begriff transportiert die – auch filmisch propagierte – Idee eines Künstlers, der sich im Schaffensrausch mit einem Eimer Farbe um seine Leinwand bewegt, wobei seine Bewegungen

gleichsam in der Farbe Gestalt gewinnen. Steht man vor dem Original, kann man sehen, wie die einzelnen auf die Leinwand getropften Farbschlieren einander in Wülsten überlagern. Das Bild ist nicht das Ergebnis eines einzelnen Farbenrausches, sondern mit einem hohen Maß künstlerischen Kalküls bewusst strukturiert. Gerade in der Beschäftigung mit diesem Bild kann man auch lernen, eine professionell distanzierte Sichtweise einzunehmen, die nicht den produzierenden Künstler zur Norm der Betrachtung des Kunstwerkes erhebt. Dass man Kunst auch ganz anders sehen und ansehen kann, lässt sich gerade in der Beschäftigung mit alter Kunst zeigen.

Alterität als Alternative

Zur Stärkung der kulturhistorischen Kompetenz müssen im schulischen Unterricht nicht zwingend andere Gegenstände behandelt werden, doch müssen sie gegebenenfalls unterrichtlich anders betrachtet werden. Dazu gehört es, entgegen den in Schulbüchern fortlebenden Konventionen, nicht mehr jedes Werk jeder Epoche als Ausdruck der dem Kunst-Paradigma verbundenen „Universalästhetik“ zu verstehen. Durch diese epistemologische Freisetzung und eine historisch angemessene Terminologie lässt sich kulturhistorische Kompetenz einüben. Gerade die Fremdheit der Objekte eröffnet dabei einen möglichen Zugang auf ihre historische Relevanz.

Ein frühneuzeitliches Madonnenbild (Abb. 1) ist außerhalb jener ländlichen Regionen, in denen der katholische Glaube noch gelebter Alltag ist, auch Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund fremd. Doch warum soll denn nicht die Fremdheit eines als historisch wahrgenommenen Werkes zum Ausgangspunkt der Betrachtung werden? Diese Fremdheit kann bei einem Werk der „Gegenwartskunst“ genauso begegnen, wie bei einem historischen Bildwerk. Und es bedarf hier wohl nicht eigens des Hinweises darauf, dass die Gegenwart von Schülerinnen und Schülern von der ihrer Lehrpersonen sehr verschieden ist und entsprechend eine Arbeit von Joseph Beuys inzwischen genauso „historisch“ ist, wie ein Gemälde von Rembrandt. Warum also nicht ein den heutigen Betrachterinnen und Betrachtern fremd gewordenes Madonnenbild zum Ausgangspunkt nehmen, um in das frühneuzeitliche Bildverständnis einzuführen, das „sprechende Bilder“ als „sichtbare Worte“ verstand (Warncke 1987; Warncke 2005). Wohl alle menschengemachten Bilder wurden für die anschauende Auseinandersetzung hergestellt. Durch Anschauen und Formulieren eines angemessenen sprachlichen Ausdrucks, den anzuleiten von jeher Ziel des Kunstunterrichts war, kann als heuristischer Zugang den Weg zu jenem anderen Bildverständnis eröffnen, das in einem vormodernen Bild sichtbar Gestalt gewinnt. Die sorgfältige Analyse von Werkprozessen und eine aus dem künstlerischen Prozess deduzierte Zuschreibung und Datierung, Archiv- und Quellenstudien können gerade von der Fremdheit ihren Ausgangspunkt nehmen. Der Hinweis auf das andere damals gültige Verständnis von dem, was Kunst kann und soll, wird dann zum Anlass forschenden Lernens. Sein Ziel sollte es sein, das medienspezifische Verständnis von Werken der Bildenden Kunst in ihrem medienhistorischen Kontext zu rekonstruieren. Einen Brückenschlag zur visuellen Gegenwart mag die Beobachtung bedeuten, dass bestimmte Bildformeln fortleben (Abb. 4). Die Frage, was aus diesem Fortleben zu schließen ist und welchen Stellenwert historische Bilder in unserer Kultur haben, ergeben sich dann fast von selbst.

Gerade an Werken alter Kunst kann man das Hinsehen lernen. Auch und gerade an historischen Kunstwerken kann man auf schon oft beschrittenen Pfaden sehen und beschreiben lernen, was ein Bild zeigt und vor allem, wie etwas gezeigt wird. Man kann dort lernen und erfahren, ob und wie das eigene Sehen durch die Bilder selbst bestimmt wird und wie der Zeitstil gleichermaßen die Bilder wie das Sehen prägt. Denn man kann über die in Kunstwerken konservierten historischen Dispositive auch lernen, dass die Werke der Kunst auf eine heute fremd gewordene Art gesehen werden sollten. Dass der Philosoph Michel Foucault die von ihm postulierte Epochenschwelle zwischen früher Neuzeit und Moderne ausgerechnet durch die doppelböckige Beschreibung eines 1656 entstandenen Gemäldes von Velázquez exemplifiziert, ist nämlich kein Zufall. Denn gerade Werke der Kunst lassen die historischen Episteme anschaulich werden. Die aus Fragestellungen der Gegenwart motivierte Beschäftigung mit der materiellen Kulturüberlieferung der Vergangenheit kann im Hier und Jetzt Wirkung entfalten. Denn die Vergangenheit wird dann zum Spiegel der Gegenwart als ihr Anderes. Auch und gerade in der Auseinandersetzung mit den materiellen Zeugnissen der Kulturüberlieferung wird das anschaulich, vor allem in den gebauten Monumenten der Kultur. Diese Anschaulichkeit lässt den Kunstunterricht zum idealen Forum werden, wenn man kulturhistorische Kompetenz als notwendiges Bildungsziel ansieht.

Abbildungen

Abb 1: Raffael, Madonna, um 1503, Öl auf Holz, 55 x 40 cm, Norton Simon Museum, Pasadena. upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/3/39/Raffaello_Sanzio_-_Madonna_and_Child_-_WGA18620.jpg

Abb. 2: Viral über facebook verbreitetes Foto von Demonstranten in Istanbul vom 20. Juni 2013 36.media.tumblr.com/554935ebaa403f52bde626870eccbbef/tumblr_monxd5v2cW1qhsqm1o1_500.jpg

Abb. 3: Eugène Delacroix, Die Freiheit führt das Volk an, Öl auf Leinwand, 260 x 325 cm, Louvre Lens upload.wikimedia.org/wikipedia/commons/a/a7/Eug%C3%A8ne_Delacroix_-_La_libert%C3%A9_guidant_le_peuple.jpg

Abb. 4: Foto aus der BILD-Zeitung vom 22. November 2001, S. 2.

Literatur

Buschkühle, Carl-Peter: Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung, 2002; URL: http://www.ph-heidelberg.de/fileadmin/user_upload/org/fakII/MDS/KUNST/STUDIUM/Generalist.pdf (22.07.2013)

Büttner, Nils: Glossar. Ein in loser Folge erscheinendes Kompendium vermeintlich klarer Begriffe, heute: Kunst, in: BDK-Mitteilungen 44, 2008

Büttner, Nils: Lemma Kunst, in: Lexikon Kunstwissenschaft. 100 Grundbegriffe, hrsg. von Stefan Jordan und Jürgen Müller, Stuttgart 2012

Clifford, James: Histories of the Tribal and the Modern, in: Ders. The predicament of culture: Twentieth-century ethnography, literature, and art, Cambridge, Mass [u.a.]: Harvard Univ. Press, 1988

Deutscher Kulturrat: Kulturelle Bildung: Aufgaben im Wandel, Kommissionsdrucksache 15/495a, S. 118, 2009, URL: <http://www.kulturrat.de/dokumente/studien/kulturelle-bildung-aufgaben-im-wandel.pdf> (22.07.2013)

Etschmann, Walter (Hg.): Kammerlohr – Kunst im Überblick: Stile, Künstler, Werke, München 2004

Engelien, Almut: „Sie haben’s voll drauf, Frau Feynberg!“ Interview mit der russisch-jüdischen Lehrerin Lea Feynberg über muslimische „Problemschüler“, in: Schabat Schalom – Das Magazin aus dem jüdischen Leben (20.12.2013), URL: http://www.ndr.de/info/sendungen/schabat_schalom/schabatschalom683.html

Foucault, Michel: Dispositive der Macht, Berlin 1978, S. 51; Ders. Dits et Ecrits, Bd. 3, Paris 1994

Gilmore, Jonathan: The life of a style: Beginnings and endings in the narrative history of art, Ithaca 2000

Gombrich, Ernst H.: Kunst und Fortschritt: Wirkung und Wandlung einer Idee, Köln 1978

Hazan, Olga: Le mythe du progrès artistique : étude critique d’un concept fondateur du discours sur l’art depuis la Renaissance, Montréal 1999

Heinen, Ulrich: Bildungsauftrag Kunstpädagogik. Eine polemische Antwort auf eine Polemik, in: BDK-Mitteilungen 41, 2005

Kaiser, Herrmann J. u.a.: Bildungsoffensive Musikunterricht? Das Grundsatzpapier der Konrad-Adenauer-Stiftung in der Diskussion. Regensburg 2006

Kettel, Joachim

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Die Autorinnen des Beitrags „Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik“ führen zunächst in die allgemeine Diskussion um die Kompetenzorientierung ein, um dann in einem zweiten Abschnitt die spezifische Situation der Kompetenzdebatte in der Kunstpädagogik zu beleuchten. Im dritten Teil entwickeln sie einen Vorschlag, wie sie sich Standards im Kunstunterricht vorstellen können, um dann abschließend die Umsetzung dieses Konzepts an einem konkreten Projekt, dem Hamburger Schulversuchsprojekt „AllesKönnen“ (Laufzeit 2009-2013), zu diskutieren.

Gleich zu Beginn des Textes fällt der sachliche Ton, in dem die Autorinnen das Thema „Kompetenzorientierung“ diskutieren, äußerst positiv auf, ein Ton, der im Diskurs zu selten ist (s.u.). Werden doch Beiträge (noch) oft genug von einer polemischen Haltung bestimmt, die behauptet, mit der Kompetenzorientierung würde Bildung zur Ware, „die in zertifizierten Fertigungsprozessen hergestellt, nach Standards quantifiziert, getestet und im Hinblick auf das, was sie einbringt, evaluiert werden kann. Bildung wird so zum Teil der wirtschaftlichen Verwertungszyklen“ (Parmentier 2011). Mit hohem Pathos vorgetragen kommt es so – in diesem und oder in ähnlichen Fällen – zum finalen Showdown zwischen „Kompetenzorientierung“ auf der einen Seite und „Bildung“ auf der anderen, Bildung, deren Bezugspunkt meist Schillers Ästhetische Briefe sind. In der häufig noch beigegebenen Mischung allgemeiner System- und Herrschaftskritik stößt dies leider auch heute noch bei vielen Kunstpädagogen/innen offenbar auf offene Ohren – so die Erfahrung etwa bei Tagungen.

Dabei kann man oft nur vermuten, dass die vehementen Kritiker/innen die entsprechenden Ausgangstexte offensichtlich gar nicht gelesen haben, ein Vorwurf, den man den Autorinnen nicht machen kann. Und sie haben diese auch vorurteilsfrei und mit kritischem Blick gesichtet, überprüft, welche Potenziale und welche Sackgassen (der Titel lautet „Chancen und Risiken“) sich für die Kunstpädagogik hier auftun.

Deutlich wird das gleich zu Beginn bei der grundsätzlichen, realistischen Einschätzung des ökonomischen, bzw. gesellschaftlichen Kontextes der Debatten.⁽¹⁾ Gleich im zweiten Absatz erwähnen die Verfasserinnen, dass alle aktuellen Bildungsdebatten einen ökonomischen Kontext haben und sie stellen die Auswirkungen einer Qualitätsverbesserung in diesem Sinne differenziert dar.

Wichtiger erscheint mir jedoch eine Marginalie in diesem Zusammenhang, eine Anmerkung zu Beginn des zweiten Abschnitts mit der realistischen Einschätzung, dass „kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant“ (Aden/ Peters 2012: o.P.) sei. Dies deckt sich mit meiner Erfahrung, dass die Menschen, die ein Interesse an der wirtschaftlichen Verwertbarkeit moderner, kreativer Bildung haben (z.B. bei der OECD), gleich auf die relevanten MINT-Fächer setzen (Mathematik, Informatik, Naturwissenschaften, Technik) und nicht etwa auf die Kunst. Das ist der tiefere Sinn der enorm wichtigen Studie „Arts for art's sake“ (OECD 2013). Die Sorge, Kunstunterricht könnte funktionalisiert werden, zeugt aber von einer Fehleinschätzung, bzw. Selbstüberschätzung der Kunstpädagogen á la Parmentier. Es gibt schlicht kein ökonomisches Interesse an unserem Fach. Für eine „neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken“ suchen die ominösen Bildungsverwerter/innen nicht den Umweg über ein marginales Fach wie Kunst, sondern peppen die Naturwissenschaften („ihre Naturwissenschaften“) lieber entsprechend auf, was die großen und wirklich teuren Innovationsprogramme wie Sinus oder Fibonacci deutlich zeigen. Daher ist auch die Befürchtung falsch, Schülerinnen und Schüler könnten zu neoliberal ausbeutbaren, kleinen Selbstunternehmern/innen werden.⁽²⁾

In diesem Zusammenhang muss auch die Betonung der Autorinnen, dass der Begriff Kompetenz an und für sich ein „anspruchsvoller geistesgeschichtlicher Begriff“ ist, genannt werden. Ernst genommen passt dieser Begriff gar nicht zu einer ökonomischen Verwertbarkeit, da er Bildung im breiten Sinne im Blick hat. „Kompetenzen“ beschreiben nichts anderes, also solche Fähigkeiten der Subjekte, die auch der Bildungsbegriff gemeint und unterstellt hatte: Erworbene, also nicht von Natur aus gegebene Fähigkeiten, die an und in bestimmten Dimensionen der gesellschaftlichen Wirklichkeit erfahren wurden und zu ihrer

Gestaltung geeignet sind, Fähigkeiten zudem, die der lebenslangen Kultivierung, Steigerung und Verfeinerung zugänglich sind.“ (Klieme 2003: 65) Und wenn man ihn in einem noch umfassenderen Sinne ernst nimmt, dann ist damit auch noch die Ermächtigung der Schülerinnen und Schüler gemeint. „Kompetent sein“ bedeutet eben nicht nur, etwas zu können, zu wissen und auch zu wollen, sondern eben auch, die Macht zu besitzen, Entscheidungen zu fällen (Liebau 2014). Deshalb ist der Hinweis der Autorinnen ernst zu nehmen, zu erwägen „ob sich die ästhetischen Fächer nicht vielmehr problematisierend zu hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten sollten, statt sie zu negieren. [...] Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, seine Möglichkeiten nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit auszufeuchten. Dazu braucht es Phantasie und Mut, Position zu beziehen.“ (Aden/Peters 2012: o.P.) Und sie führen vollkommen richtig fort: „Dabei lassen sich in dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ dann auch Potenziale ausmachen, die gerade für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können.“ (ebd.) Die sich daran anschließende Liste ist exzellent und sollte in jedem einschlägigen Fachdidaktikseminar einen Katalog möglicher Hausarbeitsthemen bilden.

Wie sich die heutige politische Praxis problematisieren lässt, zeigen die Autorinnen selbst, wenn sie z.B. den wichtigen Hinweis geben, dass die tatsächlich erfolgte, letztlich parteipolitisch motivierte Orientierung an Regelstandards nicht im Sinne der Väter der deutschen Kompetenzorientierung (Klieme, Baumert, Weinert) war. Und sie zeigen überzeugend die Konsequenzen auf, die nur als Rückfall in alte, inputorientierte Denkweisen gesehen werden können. Ähnlich begründet ist der Hinweis auf die problematische Dominanz des Kognitiven in den gängigen Kompetenzdefinitionen (Klieme 2003). Hier fehlt es an einer klärenden Diskussion in der Kunstpädagogik, wie sich das „Bildnerische“ (als Spezifikum des Fachs) mit dem in der Kompetenztheorie vorliegenden „Kognitionsbegriff“ verhält.⁽³⁾

Bei dieser exzellenten Grundanlage des Textes wäre es dann auch nicht nötig gewesen – auch noch im Rückgriff auf eine Grafik A.R. Pencks – eine eigene Standar(t)d-Theorie zu konstruieren. Die Autorinnen tapen hier in eine, für unser Fach leider sehr typische Falle, die Kunst als das jeweils „ganz Eigensinnige“ definieren zu müssen, um daraus kaum verständliche Capricci zu entwickeln: „Wenn kompetenzorientierte ‚Standarts‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist.“ (Aden/Peters 2012: o.P.) – Was, bitte, steht da? Und was unmittelbar danach folgt, sind weitgehend Allgemeinplätze, denen jeder mit dem berühmten gesunden Menschenverstand nur zustimmen kann.

Über solche Kapriolen, auf die ich gerne verzichtet hätte, kann man jedoch leicht hinweglesen, wenn man die Verdienste dieses Texts bedenkt. Etwa wenn er z.B. die Theorie der Metakognition thematisiert. Gemeint ist das, was in bisherigen Fachdidaktiken meist als „Reflexion“ (neben „Produktion“ und „Rezeption“) unscharf bezeichnet wurde und immer eine Schiefelage aufwies, da es weder Produktion noch Rezeption ohne Reflexion geben kann. Hier vermag das Konzept der Metakognition einen echten Ausweg anbieten, der zugleich an die allgemeine Diskussion in der Pädagogik anschließt. (Wagner 2014)

Eine intensivere Reflexion dieses Aspekts hätte auch geholfen, eine gewisse Schiefelage zu vermeiden, wenn die Autorinnen die (messbaren) Kompetenzen im Widerspruch zur Unplanbarkeit, Unvorhersehbarkeit offener dynamischer Räume in der Kunstpädagogik sehen. Die genaue Bestimmung metakognitiver Dimensionen in entsprechenden Kompetenzstrukturmodellen sowie die Bestimmung von Kompetenzniveaus würden deutlich machen, dass der Umgang mit solchen unplanbaren, unvorhersehbaren Strukturen schlicht die höchste Stufe der Kompetenz („Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll“ entwickeln) darstellt und als solche natürlich bewertbar ist (nichts anderes macht die Kunstkritik bzw. der Kunstmarkt), ja messbar ist (wenn auch „schwer“, weil eben komplex).

Deutschlandweit wurden und werden weiterhin Curricula für das Fach Kunst neu geschrieben, allesamt kompetenzorientiert – aber ohne wissenschaftliche Fundierung und fachliche Koordination.⁽⁴⁾ Die bildungspolitische Konzentration auf die Entwicklungen in den „Hauptfächern“ und der Mangel an Ressourcen paart sich mit der distanten Haltung vieler Fachdidaktiker, produktiv mitzugestalten. Das ist fatal und führt zu einem beklagenswerten Desiderat an Theoriebildung. Und dies führt zu einer weiteren Marginalisierung des Fachs Kunst im Fächerkanon.

Lange überfällig ist deshalb die Bündelung von Kräften mit dem Ziel, ein gemeinsames, wissenschaftlich fundiertes Kompetenzmodell zu entwickeln. ENVIL (www.envil.net), eine Gruppe von Forschern und Lehrplanentwicklern aus elf europäischen Län-

dem, geht – unterstützt durch das Long Life Learning Programm der Europäischen Union – mit der Entwicklung eines gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für das Fach Kunst einen entscheidenden Schritt in diese Richtung. Dass es sich bei diesem Modell um ein integratives Modell handelt (ja handeln muss, da ein „Referenzrahmen“ alle relevanten, ernstzunehmenden Ansätze abdecken muss), ein Modell, das die Bandbreite der verschiedenen Verständnisse berücksichtigt, macht deutlich, dass gerade durch die Fokusverschiebung von der Inputorientierung zur Orientierung an Schülerkompetenzen ein weitreichender Konsens in der Fachcommunity erreicht werden muss und auch kann.

Anmerkungen

^{1a)} Eine erfolgreiche Ökonomie ist von gesellschaftlichem Interesse. Von starker Ökonomie profitieren nicht zuletzt die Künste, vor allem aber die Menschen, die einen Lebensstandard erreichen und halten können. Ich frage mich immer, was eigentlich gegen gute, intelligente, kreative Menschen in der Produktion, in der Ökonomie spricht, Menschen, die einen entsprechenden Mehrwert schaffen, von dem die Künste und die Kunstvermittler leben.

²⁾ Ich habe mir als Lehrer immer Schüler gewünscht, die inspiriert, kreativ, selbstverantwortlich, unternehmerisch, entscheidungsfähig und strategisch waren, d.h. einen entsprechenden Pepp besaßen, einen Pepp, den gute Künstler schließlich auch haben (müssen).

^{3a)} Eine solche Diskussion müsste wohl an die Diskussion nach Bredekamp z. B. um den Aspekt des „Zeichnens als Erkenntnis“ anschließen

^{4a)} Eine genaue Analyse der deutschen Situation wird demnächst von Kati Zapp und dem Verfasser in den BDK-Mitteilungen vorgelegt.

Literatur

Aden, Maike / Peters, Maria (2012): Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik. In: zkmb | onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=78; Zugriff: (09.09.2014).

Klieme, Eckhard et al. (2003): Bildungsforschungsband 1. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Bonn/Berlin (BMBF).
Liebau, Eckart (2014): Limitations of the Competence-Approach; In: International Yearbook for Research in Arts Education – Vol. 2, Münster/New York.

OECD (2013): Art for art's sake? The impact of arts education, Co-authored by E. Winner, T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin, Paris.

Parmentier, Michael (2011): Ästhetische Lust; In: Schroedel Kunst Portal, Didaktisches Forum Juli 2011, www.schroedel.de/kunstportal/didaktik_archiv/2011-07-parmentier.pdf ; Zugriff: (09.09.2014).

Wagner, Ernst (2014): Wo entsteht die Bildung beim Bild? – Metakognition und Kunstunterricht. In: Lutz-Sterzenbach et al. (Hg.): Bild und Bildung. Praxis, Reflexion, Wissen im Kontext von Kunst und Medien: Festschrift für Johannes Kirschenmann, München, i.D.

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Die Autorinnen des Beitrags „Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung“ lenken den Blick auf ein wesentliches Moment kunstpädagogischen Handelns, wenn sie auf die Haltung verweisen, die Lehrende auf diesem Feld entwickeln sollten. Sie wenden sich damit zu Recht gegen eine technokratische Auffassung und Realisierung von Bildung, wie sie sich seit nunmehr schon 13 Jahren im Zuge der von der OECD durchgeführten PISA-Rankings etabliert hat. Im Unterschied zur hier favorisierten Orientierung an pragmatischen Kompetenzen, über deren erfolgreiche Vermittlung testbasierte Evaluationen statistisch sicherbare Erkenntnisse liefern – so jedenfalls der weithin geteilte Glaube – betont die Darstellung von Lenk/ Wetzels die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler als ein Kerngeschehen von Unterricht. Dies wird insbesondere im Kunstunterricht als bedeutsam erachtet, wo die gestalterische Arbeit der Schülerinnen und Schüler ein zentrales Lehr- und Lerngeschehen darstellt. Sabine Lenk und Tanja Wetzels verweisen in diesem Zusammenhang auf ein ganzes Bündel an pädagogischen Kompetenzen, die Lehrende hier aufweisen sollten, wenn sie ihre Schüler in den Prozessen eigener Werkgestaltung fördernd und fordernd begleiten wollen. Liest man den Text aufmerksam, so lassen sich vier Bezugsgrößen, vier Teilelemente des kunstpädagogischen Prozesses erkennen: der Schüler, der Lehrer, das Werk, welches gestaltet werden soll, und auch die Inhalte, die dabei eine bedeutsame Rolle spielen. Allerdings werden diese vier Elemente in der Darstellung ungleich gewichtet, weshalb eine gewisse Schiefele entsteht, wollte man aus dem Gesagten herauslesen, wonach der Untertitel des Aufsatzes fragt: „Was macht eine ‚gute‘ Kunstlehrerin, einen ‚guten‘ Kunstlehrer aus?“

Ohne Frage treffen die ausgeführten Aspekte zu. Kunstlehrer sind dann gut ausgebildet, wenn sie über genügend fachliche und methodische Kenntnisse verfügen und selbst künstlerische Erfahrungen gemacht haben, die sie allererst dazu befähigen, solche Prozesse bei Schülerinnen und Schülern hilfreich zu begleiten. Die personale Beziehung zwischen Lehrer und Schüler spielt in dem Moment eine besondere Rolle, wo der Schüler sich in seinen Gestaltungsversuchen auf die Suche nach einem eigenen Ausdruck begibt und sich insofern auf unsicherem Terrain bewegt: sowohl was das Gelingen oder Misslingen seiner Arbeit anbetrifft als auch was die Tatsache anbetrifft, dass er hier etwas von sich als Person offenlegt – im Prozess des Machens, im Risiko des Scheiterns, in der Darstellung persönlicher Sichtweisen und Vorstellungen. Der Kunstlehrer ist hier aufgefordert, mehrere Perspektiven einzunehmen: sowohl auf den Schüler, seine Möglichkeiten und Grenzen, seine Absichten und Vorsichten, als auch auf die Sache, im Gestaltungsprozess das entstehende Werk. Dieses „Oszillieren“, dieses „Abgleichen“ zwischen „Subjekt- und Objektdimension“ sprechen die Autorinnen durchaus an. Doch legen sie in ihren Darstellungen das Gewicht doch schließlich sehr auf die Seite der Subjekte und der personalen Aspekte. Zuwendungsfähigkeit, Dialogbereitschaft, Wahrnehmungsfähigkeit für das Anliegen der Schülerinnen und Schüler und ihre Subjektivität, Authentizität, die nicht nur auf Fachwissen, sondern insbesondere auch auf Leidenschaft, ja Liebe für die Sache beruht – dies sind wesentliche Elemente, die die personalen pädagogischen Fähigkeiten und die damit verbundene Haltung der Lehrerin oder des Lehrers kennzeichnen. Indes sind sie aber nur sozusagen die eine Seite der Medaille.

Die andere Seite, die Seite der objektiven Herausforderungen in künstlerischen Bildungsprozessen, bleibt demgegenüber merkwürdig undeutlich. Beuys wird als Bezug aufgeführt, wenn es um die Charakterisierung des Kunstlehrers als „vitalen Förderer“ geht. Sein Begriff von der „plastischen Formung“ wird genannt, den er in der Tat im Sinne des erweiterten Kunstbegriffes als Bildungs-Begriff verstand: plastisch geformt wird nicht nur ein Kunstwerk, sondern auch die Person, der Schüler oder die Schülerin. Beuys wird da ganz drastisch: Der Schüler soll „regelrecht durchgeknetet werden“ in künstlerischen Bildungsprozessen, er soll in sich bewegt, plastisch werden (Beuys in K+U 4/69: 50 – 53). Das meint mehr als verständnisvolle Zuwendung zum Lernenden. Das meint auch die Einforderung dessen, was die Sache „von sich aus will“ (Beuys in: Harlan 1988: 37). Das steckt hinter der im Text von Lenk und Wetzels zitierten Anforderung, man müsse den Schüler oder die Schülerin mit „etwas Neuem in sich ... konfrontieren“ (Beuys in K+U 4/69). Sie sagen selbst, dass „strenge Begriffsbildung“ mit Form- und Materialfragen abgeglichen werden muss“. Zur vollständigen Haltung einer ‚guten‘ Kunstlehrerin, eines ‚guten Kunstlehrers‘ gehört neben der Aufmerksamkeit für die Lernenden und für die eigenen Wahrnehmungen, Motive, Zuwendungen, Leidenschaften, auch die Aufmerksamkeit für die objektiven Anforderungen, die das Thema stellt, welches bearbeitet wird, und die das Werk stellt, welches jeweils in der Ar-

beit eines Schülers oder einer Schülerin entsteht. Adorno spricht gar vom „Vorrang des Objekts“ in der Kunst und von der „inneren Notwendigkeit“, mit der ein Werk den Künstler konfrontiert, der nicht einfach machen kann, was er subjektiv möchte, soll dieses Werk gelingen (vgl. Adorno 2003: 249, 253). Bildung findet genau dort erst statt – wo der Lernende mit dem Widerstand, den Besonderheiten der Sache konfrontiert wird. Dann gerät er notwendigerweise ‚außer sich‘, wird innerlich beweglich. „Fabricando fabricamur“ sagt Wilhelm Schmid, indem wir etwas bilden, bilden wir uns selbst (Schmid/ Philosophie der Lebenskunst: 242). Aber es ist der eigene Anspruch der zunächst fremden Sache, der uns herausfordert und verändert. Um dabei unterstützend tätig sein zu können, braucht der gute Kunstpädagoge beide Hinsichten seiner Profession: die Kunst und die Pädagogik, das Verständnis für den Schüler und den Lernprozess wie das Verständnis für die Sache, an der und in der Lernen, Bildung stattfindet.

Sabine Lenk und Tanja Wetzel deuten diese Dimension immer wieder an, machen sie aber nicht stark im Verhältnis zur personal-pädagogischen Seite der kunstpädagogischen Haltung. Um den Kunstpädagogen als ‚vitalen Förderer‘ zu charakterisieren, vertiefen sie nicht Beuys‘ Ansatz, der bekanntermaßen das Wechselverhältnis von Intuition und Rationalität als markante Eigenschaft künstlerischen Denkens hervorhebt, das Verhältnis von Einfühlung und Sachkenntnis, von relevantem, interdisziplinärem Sachwissen zum Thema und Empfindsamkeit für die Prozesse, die beim Erstellen eines Kunstwerkes ablaufen (vgl. Buschkühle: Wärmezeit: 121 ff.). Statt diese plastische Polarität darzustellen, wird eine Aussage aus einem Interview mit Alf Schuler angeführt – ein solcher Förderer müsse eine Person sein, die „eigenwillig ist, Biss hat und etwas in den Pott wirft“. Das klingt vital, befördert aber keine Einsicht in die Zusammenhänge, um die es hier gehen müsste. Auch was die Autorinnen im Anschluss an dieses Zitat im Sinne einer Zusammenfassung hinsichtlich der Haltung eines ‚guten‘ Kunstlehrers aufführen, stiftet keine Klarheit im Hinblick auf die umfassenden sowohl subjektiven als auch objektiven, sowohl personalen als auch sachlichen Anforderungen an diesen Lehrer oder diese Lehrerin. Sich selbst und sein Tun zu reflektieren, lebenslang zu lernen, sensibel, offen, neugierig und begeisterungsfähig bleiben, sich berühren und ergreifen lassen, sich den Schülern zuwenden und sie zu verstehen suchen – das sind allesamt zutreffende und wünschbare Gesichtspunkte, aber sie bleiben einseitig und sind, in dieser Allgemeinheit formuliert, auch nicht kunstspezifisch. Eine solche Haltung wünscht man sich von jedem Pädagogen und jeder Pädagogin.

Um also Haltungsschäden zu vermeiden, sollte die andere Seite, die Haltung der Kunstpädagogen zu den ästhetischen Qualitäten des Werkes und der thematisch notwendigen Kenntnisse, die im vorliegenden Text keine signifikante Rolle spielen, dazu in den Blick genommen werden. Dann erst wird das Bild vollständig und die Haltung angemessen. Und auch der Beuysche Sinn einer kunstpädagogischen Haltung erfasst, der sich ganz sicher nicht darin erschöpft, „das eigene ‚Ergriffensein‘, die eigene Begeisterung mit in die Schule zu tragen“. Dazu müsste der zweite Teil dieses Satzes genauer bestimmt werden „... und sich dort mit den Schülerinnen und Schülern auf komplexe und unberechenbare Prozesse einzulassen“. Fragte man sich im Sinne einer komplexen Gestaltungsdidaktik genauer, was das eigentlich für Prozesse sind und was darin eigentlich für Anforderungen stecken, dann würde wohl die These noch einmal kritisch betrachtet, die das Werk den pädagogischen Vorgängen unterordnet. Sicher sollte das Tun der Schülerinnen und Schüler „nicht vorschnell für wirkungsvolle Präsentationen, zur Freude der Elternschaft oder für die nächste Ausstellung im Rahmen des Tags der offenen Tür instrumentalisiert werden“. Aber die Aussage, „das Augenmerk auf den Prozess zu richten, macht zwar das Produkt nicht unwichtig, ordnet es ihm aber nach“, befördert doch die Schieflage der Auffassung. Es ist erst das Werk, welches den pädagogischen Prozess auslöst, und das Werk „sagt, was es von sich aus will“, wie Beuys betont (Beuys in: Harlan 1988).

Insofern sind die objektiven Bedingungen, Kontexte und Anforderungen des Werkes von Kunstpädagogen zu vertreten, die dazu auch die personale Seite im Bezug auf ihre Schülerinnen und Schüler entwickeln müssen. Kunstpädagogen sind qua Profession Generalisten: Sie sind Pädagogen, sie sind Künstler und sie sind auch Wissenschaftler. Als Pädagogen üben sie sich im Verständnis und in der fördernden Zuwendung zu ihren Schülerinnen und Schülern. Sie tun dies auf der Basis der Erfahrung als Künstler in künstlerischen Prozessen, die sie erst zum ‚vitalen Förderer‘ ihrer Schüler und Schülerinnen in solchen Prozessen macht. Zugleich brauchen sie aber auch ein vielschichtiges Wissen, nicht nur, um es z.B. als kunsthistorisches Fachwissen im Unterricht zu vermitteln, sondern auch, um jeweils relevantes und kritisch zu reflektierendes Sachwissen in Werkprozesse einbringen zu können. Dabei konfrontieren sie die Schülerinnen und Schüler mit Neuem: hinsichtlich des Handwerks, hinsichtlich der Form, hinsichtlich der Kontexte, die ein Thema eröffnet. So verkörpern der ‚gute‘ Kunstpädagoge und die ‚gute‘ Kunstpädagogin sowohl eine Haltung der Leidenschaft als auch eine Haltung der Verantwortung – für die Schülerinnen und Schüler, für das Werk, für das Wissen.

Literatur

Theodor W. Adorno (2003): Ästhetische Theorie, Frankfurt am Main

Joseph Beuys (1969): Das Bildnerische ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen, in: Kunst + Unterricht 4/1969

Carl-Peter Buschkühle (1997): Wärmezeit. Zur Kunst als Kunstpädagogik bei Joseph Beuys, Frankfurt am Main

Lenk, Sabine & Wetzel, Tanja (2014): Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. Was macht eine „gute“ Kunstlehrerin, einen „guten“ Kunstlehrer aus? In: zkmb – onlineZeitschrift Kunst Medien Bildung, Text im Diskurs, www.zkmb.de/index.php?id=182; (19.05.2014)

Volker Harlan (1988): Was ist Kunst? Werkstattgespräch mit Beuys, Stuttgart

Wilhelm Schmid (1998): Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung, Frankfurt am Main

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

Beitrag zur Tagung der Wissenschaftlichen Sozietät Kunst Medien Bildung „Was bedeutet „Forschungsorientierung“ für die Lehrerbildung?“ am 28.06.2013 an der Universität Osnabrück

Forschung in der Lehrerbildung erscheint allgemein als besonders förderungsbedürftiges Desiderat. Ungeachtet eines allgemeinen Konsenses über die Lehrerbildungsforschung als bedeutsames Entwicklungsfeld spielen unterschiedliche Anforderungs- und Interessensebenen in diese Diskussion hinein. So entsteht eine Diffusität der Anforderungen und Erwartungen, eine gezielte Entwicklung für Forschungsorganisation und Studiengangsentwicklung wird dadurch erschwert.

Der Beitrag versucht, diese Diffusität mit Hilfe der Konstruktion von „Anforderungsdimensionen“ derart zu strukturieren, dass forschendes Handeln unterschiedlicher Art, also auch Forschendes Lernen, in einem so konstituierten „Anforderungsraum“ verortet werden kann. Dies soll als Grundlage dafür dienen, Forschungs- und Entwicklungsprojekte in ihren jeweiligen forschungsbezogenen Zielsetzungen beschreibbar zu machen. Diese unterschiedlichen Zielsetzungen begründen jeweils unterschiedliche Formate Forschenden Lernens, deren Qualifikationsziele anhand der Anforderungsdimensionen differenziert werden können.

Bestimmung des Diskursraumes: Die wesentlichen „Anforderungsdimensionen“ bezüglich Forschung in der Lehrerbildung

Die Krise der deutschen Lehrerbildung und damit auch ihrer forschenden Aktivitäten ist mit den allgemein bekannten „Krisentexten“ um das Jahr 2000 sowie auch noch einmal etwas später mit dem „PISA-Schock“ akut geworden. Als repräsentatives Beispiel seien an dieser Stelle die Empfehlungen des Wissenschaftsrates zur künftigen Struktur der Lehrerbildung von 2001 herausge-

griffen.⁽¹⁾ In diesem Text wurden für die Bestandsaufnahme der Lehrerbildung in Deutschland auch Defizite der Forschung thematisiert (Kapitel A II 5) und Empfehlungen ausgesprochen (Kapitel B IV).

„Sowohl in der Fachdidaktik als auch in der Erziehungswissenschaft bestehen massive Defizite in der Forschung, die mit Nachdruck behoben werden müssen.“⁽²⁾, so eröffnet der Wissenschaftsrat die Diagnose der Forschungslandschaft. Begründet wird diese niederschmetternde Einschätzung mit dem Umfang der Drittmiteinnahmen über die DFG sowie mit der Zahl der Habilitationen und Promotionen. Darin findet der Grundgedanke seinen Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung sich den gleichen Kriterien und Indikatoren zu stellen habe wie Forschung in anderen Bereichen.

Die zentrale Diagnose zur Lehrerbildung lautet, dass sie noch immer nicht an der Universität vollständig „angekommen“ ist.⁽³⁾ Die Besonderheiten des Berufsfeldbezuges stehen der umfassenden Integration im Wege. Dazu gehört insbesondere, dass externe Anforderungen an die Lehrerbildung herangetragen werden, und dies nicht nur für Studium und Lehre, sondern auch für Gegenstand und Wirkungsrelevanz von Forschung. Solche Anforderungen entstehen einerseits aus dem politisch-gesellschaftlichen Raum, andererseits aus der Praxis des Berufsfeldes selbst. Mit dem Berufsfeldbezug ist auch verbunden, dass die Rekrutierung wissenschaftlichen Nachwuchses in höherem Umfang einer Konkurrenz zu den Abnehmersystemen ausgesetzt ist. Für die Lehrerbildung bedeutet das, dass es sehr schwierig ist, Absolventinnen und Absolventen für Forschung zu interessieren, wenn sie zugleich biographisch auf den Vorbereitungsdienst ausgerichtet sind und sich mit den komplexen Anforderungen der zweiten Phase der Lehrerbildung auseinander setzen.

Die Forschungsleistung an wissenschaftstypischen Indikatoren zu messen, nimmt also die Perspektive gewissermaßen von Endpunkt des Integrationsprozesses der Lehrerbildung in die Universität ein und beurteilt die Leistung unter der Setzung einer quasi kontrafaktischen Ideals einer quantitativen Gleichwertigkeit der Lehrerbildung bezogen auf die üblichen Forschungsindikatoren trotz der Bedingungen struktureller Differenz mit sonstiger universitärer Forschung.

Der Anfang des Kapitels zu den Empfehlungen zur Forschung (B IV) stellt die Besonderheit des Berufsfeldbezuges durchaus fest, konstatiert die Bedeutung von Forschung für die Weiterentwicklung der Lehrerbildung, geht aber auf die Bedingungen der Lehrerbildung für die Forschung nicht weiter ein. Durch die Verengung der Perspektive kann die Beziehung der Forschung zum Berufsfeldbezug von der Ambivalenz befreit und widerspruchsfrei rekonstruiert werden kann.

„Als wissenschaftliche Berufsausbildung ist die Lehrerbildung institutionell eng mit Forschung verbunden. Dieser Systemvorteil ist nach Auffassung des Wissenschaftsrates in der Vergangenheit nicht ausreichend genutzt worden. Die Weiterentwicklung der Bildungssysteme wird künftig nur forschungsbasiert möglich sein. Dies gilt auch für Forschungsanstrengungen, die die Lehrerbildung selbst betreffen und steht keineswegs in einem Gegensatz zum notwendigen Berufsfeldbezug.“⁽⁴⁾

In dieser Perspektive der widerspruchsfreien Bezugnahme von Forschung auf Berufsausbildung werden implizit externe Anforderungen an die Forschung transportiert.

Zum einen wird die Wirkung von Forschung auf die Berufsausübung selbst und damit die Qualität professionellen Handelns im Berufsfeld bezogen. Berufsfeldbezug der Forschung meint hier eine Erhöhung der Handlungskompetenz von Lehrkräften durch Nutzung von Forschungsmethoden angewandter Forschung und Rezeption von Forschungsergebnissen und ihre eigenständige Anwendung auf den Berufsalltag.

Zum anderen soll Forschung auch qualitätswirksam für die Entwicklung der Systeme werden, in denen professionelle Lehrkräfte agieren. Zur „Weiterentwicklung des Bildungssystems“ gehört Steuerungswissen, das durch Forschung bereit zu stellen ist. Dies lässt sich sowohl auf politischer Ebene auf das Bildungssystem im Sinne einer Makroebene beziehen, aber auch auf lokaler Mesoebene auf die Entwicklung der Schule als System und Organisation.

Damit sind drei Anforderungsbereiche für die Forschung in der Lehrerbildung sichtbar geworden:

- Die Ebene der Forschung im Sinne universitärer Erkenntnisgewinnung einschließlich der Grundlagenforschung;
- die Ebene der Gewinnung von Steuerungswissen für Systeme und Institutionen;
- die Ebene der forschungsbezogenen Entwicklung von professionellem Handlungswissen für die einzelnen Akteure

im Berufsfeld.

Forschungsprojekte der Lehrerbildung stehen demnach in einem Bezug zu drei unterschiedlichen Anforderungsbereichen. Konstruiert man die Gleichzeitigkeit dieser Anforderungen als Dimensionen eines Raumes, so lässt sich ein Forschungsprojekt als Ereignispunkt innerhalb dieses Raumes denken, der zu diesen drei Anforderungsdimensionen jeweils in einer spezifischen Beziehung steht.

Landespolitische Rahmenbedingungen: Interventionen der Forschungspolitik in Niedersachsen

Das Land Niedersachsen führte 2000f. eine flächendeckende Evaluation der Forschungsleistung in der Lehrerbildung durch. Schon den Gegenstandsbereich der Evaluation zu definieren bedeutete Neuland zu betreten, denn was umfasst der Begriff „Lehrerbildung“, wenn er aus der Perspektive der Forschung gesehen wird? Die Aufgabe der Gutachterinnen und Gutachter erwies sich als diffizil:

„Ihre erste Aufgabe war es [...], die Grundlagen der eigenen Arbeit für die Evaluation der Forschung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung überhaupt erst zu legen, und zwar in mehrfacher Hinsicht: Theoretisch und systematisch, in der *Konstitution des Gegenstandes*, der hier zu evaluieren war, methodisch und operativ, in der Bestimmung des grundlegenden *Forschungsbegriffs*, in der Definition der *Kriterien der Analyse*, mit denen die Qualität der Forschung beschrieben werden konnte, und schließlich in der *Wahl und Handhabung der Indikatoren*, mit denen die Leistungen im Untersuchungsfeld bestimmt werden sollten.“
(5)

Gedanklicher Ausgangspunkt war also auch hier eine Sonderstellung der Lehrerbildung hinsichtlich der Forschungsbedingungen. Die Gutachterinnen und Gutachter gehen explizit auf die Dimensionen des Systembezuges ebenso wie auf die der berufspraktischen Wirksamkeit und Relevanz ein.

„Die als Berufswissenschaften bezeichneten Disziplinen haben ihre Relevanz dagegen für die operative Dimension des Berufs, für die Gestaltung der pädagogischen Interaktion und Kommunikation, für die didaktische Rekonstruktion fachlicher Inhalte, für die Diagnose von Lernmöglichkeiten und -schwierigkeiten, für die Orientierung in der Organisation und im professionellen und sozialen Kontext, für die Reflexion von Erwartungen und Zumutungen an das Bildungssystem (etc.). In einem strikten Sinne kann man sie deshalb auch, wie Niklas Luhmann das getan hat, als ‚Systembetreuungswissenschaften‘ bezeichnen, weil ihre Referenz nicht allein die lehrenden Personen, sondern die Funktionsprobleme des Bildungssystems insgesamt sind.“⁽⁶⁾

Und trotzdem wird für die Begutachtung der Bezug zur Wissenschaftsdimension dominant, der Aspekt der „Gleichwertigkeit“ der Forschung in der Lehrerbildung im Bezugskontext der universitären Forschungslandschaft wird als für die Evaluation ausschlaggebende Perspektive befolgt. Der legitimatorische Bezugspunkt findet sich in der Definition des Begriffs „Forschung“ als eines Selbstvergewisserungsprozesses, in welchem auch berufliche Wirklichkeit und eigenes Handeln hinsichtlich der Geltungsansprüche ihres anzuwendenden Wissens sowie der Reflexivität solchen Wissens stets und systematisch zu prüfen sei.

„Die Frage nach der Forschungsleistung in den Berufswissenschaften der Lehrerbildung nimmt deshalb diese kritischen Befunde auf. Sie will prüfen, in welchem Maße die Berufswissenschaften fähig sind, diese kritische Selbstvergewisserung über ihre berufliche Wirklichkeit und über die Folgen und Wirkungen der Prämissen ihres eigenen Handelns zu leisten. Forschung bezeichnet deshalb auch hier in einem systematischen Sinne – wie in allen Wissenschaften – nicht mehr als die Geltungsprüfung des Wissens einerseits, den antizipierenden Entwurf und den Ausgriff auf neues Wissen andererseits.“⁽⁷⁾

Mit diesem Forschungsbegriff löst sich die Besonderheit einer Professionswissenschaft, welche neben den Anforderungen des Wissenschaftssystems auch den Anforderungen des Berufsfeldes ebenso wie den besonderen Anforderungen des politisch-gesellschaftlichen Raums ausgesetzt bleibt, vollständig auf, und es verbleibt die Feststellung der – dann allerdings offenkundig in ihren Ergebnissen defizitären – Gleichwertigkeit der Forschung in der Lehrerbildung. Der Anforderungsraum, der noch in den reformorientierten Befunden zur Lehrerbildung zu finden war, wird aus der Perspektive der Forschungsbegutachtung zur Eindimen-

sionalität eines reinen Wissenschaftsbezuges reduziert.

„Daher kann eine Evaluation – zum einen – die Berufswissenschaften mit guten Gründen als Wissenschaften wie alle wissenschaftlichen Disziplinen auffassen und mit dem Standardinstrumentarium und den bekannten Indikatoren analysieren.“⁽⁸⁾

Und diesem eindimensionalen kritischen Blick hält die Lehrerbildung erwartungsgemäß nicht stand. Die Feststellung ist auch hier die weitgehend flächendeckend defizitäre Verfassung der Forschung in der Lehrerbildung.

„Angesichts der Tatsache, dass es für ganz Niedersachsen, nahezu unterschiedslos an den meisten Standorten, kein organisatorisches Konzept der Qualitätssicherung, der Ausbildung des wissenschaftlichen Nachwuchses und der Einbindung von Forschung in die landesweite Entwicklungsarbeit des Bildungssystems gibt, sind energische Anstrengungen zur Verbesserung der Situation notwendig.“⁽⁹⁾

Der Handlungsbedarf wiederum erscheint derart, dass eine politische Intervention den Gutachterinnen und Gutachtern als unabweisbar erscheint.

„Vor dem Hintergrund ihrer Ergebnisse aus der Forschungsevaluation konstatiert die Gutachtergruppe einen systematischen und dringenden Handlungsbedarf für die niedersächsische Bildungspolitik und die Lehrerbildung an den einzelnen Hochschulen.“⁽¹⁰⁾

Diesem Aufruf zur politischen Intervention folgt das niedersächsische Wissenschaftsministerium. Nach standortbezogenen Umstrukturierungen findet 2007 eine erneute Zwischenevaluation statt. 2009 folgt die erste Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Fachdidaktiken, 2011 wird eine Vernetzungstagung zur Forschung der lehrerbildenden niedersächsischen Hochschulen durchgeführt, 2012 findet die zweite Ausschreibung zur Stärkung der Forschungsfähigkeit der Lehrerbildung statt, diesmal mit zwei Förderlinien, eine zur Förderung des Forschenden Lernens, eine zur Förderung weiterer Drittmittelanträge im Bereich der interdisziplinären Forschung in der Lehrerbildung. Für 2014 ist eine Überprüfung der Ergebnisse dieser Maßnahmen über eine erneute Forschungsevaluation annonciert.

Das Wissenschaftsministerium folgt mit seinen Maßnahmen den Empfehlungen und der Perspektive des Evaluationsgutachtens von 2001. Im Wesentlichen werden Steuerungsmaßnahmen ergriffen, um die Satisfaktionsfähigkeit der Lehrerbildungsforschung im universitären Forschungskontext zu erhöhen. Mit der Förderlinie zum Forschenden Lernen hat das Wissenschaftsministerium allerdings neben die Drittmittel-Logik und den Bezug auf die Erkenntnisdimension auch durch den Forschungsraum wieder geöffnet und mit dem Begriff des „Forschenden Lernens“ bei aller Diffusität den Bezug der Forschung auf die Lehre ebenso wie auf die spätere Berufspraxis und die institutionellen Systeme des Berufsfeldes wieder hergestellt bzw. mindestens wieder herstellbar gemacht.

Spannungsfelder der Lehrerbildungsforschung an der Universität

Nimmt man angesichts dieser Rahmenbedingungen die lokale Perspektive einer lehrerbildenden Universität ein, so zeigen sich eine Reihe von Spannungsfeldern:

Strukturelle Spannung auf der Organisationsebene: Mit den Steuerungsbedarfen werden zunehmend koordinierende oder zentrale Einrichtungen der Lehrerbildung etabliert, die sich in der Universität auch mit Forschungsaktivitäten zu profilieren haben (Zentren für Lehrerbildung, interdisziplinäre Forschungseinrichtungen, Schools of Education oder Lehrerbildungsfakultäten). Die institutionelle Verankerung von koordinativen und kooperativen Strukturen gehört zur Entwicklungslogik der universitären Lehrerbildung. Sie ist aber mit diesem Auftrag nicht nur unterstützend wirksam, sondern begibt sich auch in eine universitätsinterne Konkurrenz um Projekte, Drittmittel-Anrechnung und Overhead-Abschöpfung zu Fakultäten und anderen Einrichtungen der Universität.

Spannung auf der inhaltlichen Ebene: Forschung in der Lehrerbildung findet in einem Spannungsfeld zwischen

- dem Fachbezug und der disziplinären Entwicklung,

- dem Problembezug und daraus erwachsenden interdisziplinären Erwartungen,
- dem Systembezug mit den Erwartungen der politisch-gesellschaftlichen Auftraggeber mit ihren Bedarfen an Steuerungswissen und schließlich
- dem Praxisbezug mit den Erwartungen des Berufsfeldes gegenüber Forschung als konkrete Problemlöseinstanz

statt. Die Förderbedingungen der zweiten Ausschreibung des niedersächsischen Wissenschaftsministeriums machen dies deutlich: Förderfähig waren Projekte von Fachdidaktiken, wenn sie hochschulübergreifend agierten und mit Bildungswissenschaften kooperierten, oder Projekte, bei denen mindestens eine nicht-naturwissenschaftliche Fachdidaktik und eine andere Bildungswissenschaft im Bereich der Schul- und Unterrichtsforschung kooperierten. Diese Förderkriterien verdeutlichen das komplexe Kriterienbündel von Systembezug und Berufsfeldbezug bei gleichzeitigem Sach-, Fach- und Interdisziplinaritätsbezug.

Spannung auf der Ressourcenebene zwischen Forschung und Lehre: Die Steigerung der Qualität von Lehrerbildung, Schulsystem und Lehrerhandeln durch Forschung in der Lehrerbildung steht in Ressourcenkonkurrenz zu den hohen und noch stets wachsenden Anforderungen an die spezifisch lehrerbildungsbezogene Lehre. Der quantitative Anstieg von Praxisanteilen und der Anstieg der bildungswissenschaftlichen Studienanteile in den Studienprogrammen der Lehrerbildung setzt die für diese Bereiche verantwortlichen Bildungswissenschaften unter hohen Entwicklungs- und Umsetzungsdruck. Ihre Akteure sind mithin sowohl in der Lehre als auch in der Forschung einer Anforderungsexpansion ausgesetzt, mit der die Ressourcenzuweisungen keinesfalls Schritt gehalten haben. An diesen Stellen führt in größerem Umfang als an anderen Stellen die Lehre zur Verdrängung von Forschung.

Über die Komplexität der drei Anforderungsdimensionen bleibt also für die Forschung in der Lehrerbildung die Besonderheit der Rahmenbedingungen virulent. Die Annahme der grundsätzlichen Gleichwertigkeit ist ein hochschulpolitisches Konstrukt, das zur Betrachtung von Forschung auf dem strukturellen Auge blind bleibt.

Studiengangsbezogene Umsetzungskonzepte an der Universität Osnabrück: Module und der Umgang mit dem Begriff „Forschendes Lernen“

Wendet man das Modell des über die drei Anforderungsdimensionen konstruierten Forschungsraums an, so lässt sich jedes Forschungs- oder Entwicklungsprojekt in diesem Raum situieren, jedes Projekt verhält sich zu den drei Dimensionen. Grundlagenforschung bspw. eines neurologisch ausgerichteten Settings der Lehr-/ Lern-Forschung wird in der Regel einen hohen Wert in der Dimension des Wissenschaftsbezuges haben, aber geringe im Akteursbezug und kaum welche für die politisch-gesellschaftliche Dimension. Studien zu Anteilen von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte haben hinsichtlich der letzten Dimension einen hohen Wert, für die anderen aber einen deutlich geringeren. Interventionsstudien zu Unterrichtsstörungen wiederum beziehen sich vor allem auf die Akteursperspektive und deren Handlungsrepertoires und haben in den anderen Dimensionen keinen so hohen Wert.

Die Konstruktion des Raumes hat aber weniger einen klassifikatorischen Sinn, vielmehr situieren sich die Projekte in einem räumlichen Kontinuum: sie lassen sich aus allen drei Perspektiven der Wissenschaftsentwicklung, der Systementwicklung und der professionellen Entwicklung der Akteure betrachten. Diese Gleichzeitigkeit der Bezugsdimensionen bringt zum Ausdruck, dass Forschung in der Lehrerbildung an unterschiedlichen Diskursen beteiligt ist, die durch ihr Spannungsfeld den Handlungsraum dieser Forschung prägen.

Wiewohl es sich nicht um klassifikatorische Merkmale, sondern solche der graduellen Ausprägung handelt, lassen sich Projektvorhaben hinsichtlich ihres Schwerpunktes zusammenfassen. Insbesondere lassen sie sich nicht nur bezüglich ihrer Funktion in den unterschiedlichen Bezugssystemen unterscheiden (Erkenntnisgewinnung, Systementwicklung oder Lösung eines Handlungsproblems), sondern auch hinsichtlich der erforderlichen Kompetenzprofile. Rein erkenntnisbezogene Forschungstätigkeiten knüpfen an den Diskurs einer Wissenschaftsdisziplin an und orientieren sich an Ergebnissen und offenen Fragen des Wissenschaftsdiskurses, hier vornehmlich der sogenannten Bildungswissenschaften. Die damit verbundenen Handlungsmuster und Kompetenzen unterscheiden sich von denen einer systementwicklungsbezogenen Tätigkeit, in der es um die Evaluation systemischer

Strukturen und der Erarbeitung von Entwicklungsmaßnahmen für dieses System geht. Wiederum anders sind Handlungsmuster und Kompetenzen gelagert, wenn sie problemlösungsorientiertes Forschen im Handlungsfeld betreffen, die den einzelnen Akteur befähigen, über wissenschaftsbasierte Methoden und Anknüpfungspunkte zu einer Distanz zu eigenen Handlungsroutinen zu kommen und diese reflektieren und überprüfen zu können.



Für die Umsetzung dieses Forschungsverständnisses auf die Module der Studiengänge im Rahmen der Lehrerbildung bedeutet dies, dass entsprechend der unterschiedlichen Kompetenzprofile auch unterschiedliche Modul-Varianten definiert werden müssen. Im derzeitigen Planungsstand der Universität Osnabrück wird zwischen folgenden drei Modulvarianten unterschieden:

- Fachspezifische Forschung
- Schulentwicklungsforschung
- Aktionsforschung

Diese drei Modulvarianten erzeugen zur Erreichung der jeweiligen Qualifikationsziele unterschiedliche Methoden sowie unterschiedliche Formen der Betreuung. Im Zuge der Organisation des derzeit geplanten Projektbandes sind alle Fächer, welche daran beteiligt sind, aufgefordert, mindestens eines der hier angebotenen Module anzubieten.



Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.

www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/

Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)

Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01,

www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf (letzter Aufruf: 08.09.2013)

Endnoten

¹ Wissenschaftsrat, Empfehlungen zur künftigen Struktur der Lehrerbildung, 16.11.2001, Drs. 5065/01, <cite>
www.wissenschaftsrat.de/download/archiv/5065-01.pdf </cite> (letzter Aufruf: 08.09.2013)

² Ebd., S. 33.

³ Vgl. exemplarisch: Ewald Terhart: Lehrerbildung – quo vadis? In: Zeitschrift für Pädagogik 47 (2001) 4, S. 549-558; aktuell bspw. auch die Ausschreibung des Stifterverbands 2012: „die Lehrerinitiative“, der es insbesondere um die Verankerung der Lehrerbildung in der institutionellen Umgebung der Universität ging.

⁴ Wissenschaftsrat, a.a.O., S. 68.

⁵ Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen (Hg.): Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen – Berufswissenschaften der Lehrerbildung, Hannover 2001, S. 12.

Abrufbar unter: http://www.verbundprojekt-niedersachsen.uni-oldenburg.de/download/Dokumente/Studium_Lehre/wiko_forschevaluation.pdf (letzter Aufruf 09.09.2013)

⁶ Vgl. ebd., S. 14f.

⁷ Ebd., S. 17.

⁸ Ebd., S. 18.

⁹ Ebd., S. 126.

¹⁰ Ebd.

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

1. Kompetenzen und Standards in der bildungspolitischen Praxis

Vorgeblich alarmierende Ergebnisse der empirischen Bildungsforschung haben seit einiger Zeit ein breites Medienecho, folgenreiche Diskussionen und eine hektische Betriebsamkeit produziert, die in atemberaubender Geschwindigkeit einen gravierenden Wandel in der Schullandschaft eingeleitet haben. Das aktuell wohl meistdiskutierte Konzept zur Qualitätsverbesserung des Unterrichts ist das der Kompetenzorientierung. Für die einen ist es ein Schlüsselwort zu mehr Bildungsgerechtigkeit über einen stärker schülerorientierten Unterricht, der durch differenzierte und überprüfbare Kompetenzdefinitionen Möglichkeiten frühzeitiger Diagnose und individueller Förderung bietet. Für die anderen ist es ein Reizwort. Sie fürchten die unpersönliche Macht des Faktischen, der Standards und der Norm über theoretische Reflexion, Phantasie und Kritik, was einen Stillstand potenzieller Selbstentfaltung in Bildungsprozessen bedeutet. In Verbindung mit der Tatsache, dass die Anwendbarkeit von Kenntnissen und Fertigkeiten deutlicher im Vordergrund stehen, als es der humanistische Bildungsbegriff nahelegt (Bildung im Sinne von Humboldt zielt nicht in erster Linie auf materielle Verwertbarkeit, sondern wird als Wert an sich gesehen (vgl. Liessmann 2006), ahnen viele aber auch, dass nur noch jenes Wissen einen hohen Stand hat, das nützlich und verwertbar ist und einem strengen Normen- und Kontrollregime unterworfen werden kann. Verschiedene andere Umstände schüren ebenfalls Skepsis in Bezug auf die neuen Schulkonzepte.

Ein Tatbestand betrifft den ökonomischen Kontext aller aktuellen Bildungsdebatten: Die seit 2000 von der Wirtschaftsorganisation OECD in Auftrag gegebenen PISA-Studien und der mit ihnen verbundene bildungspolitische Paradigmenwechsel zu kompetenzorientierten Bildungsstandards werden mit dem Wandel von der Industrie- zur Wissensgesellschaft und den steigenden Qualifikationsanforderungen für die Teilhabe am beruflichen und gesellschaftlichen Leben legitimiert. Wissen ist im Zusammenhang mit Prozessen der Globalisierung und Ökonomisierung zur Produktivkraft geworden. Führende empirische Bildungsforscher sprechen offen aus, dass Schülerinnen und Schüler „Generatoren des Wirtschaftswachstums“ (Köller 2011b) sind und dass eine stärkere Berücksichtigung dieses inkorporierten Humankapitals zu einem deutlich besseren wirtschaftlichen Ergebnis führt. Bildungsvertreter errechnen in Zahlen, welche Maßnahmen im „zukunftsfähigen“ Bildungssystem zu welchem volkswirtschaftlichen Erfolg führen und welche Strategien erfolgreich sind, um eine Steigerung des Bruttonutzenprodukts zu bewirken. Sie sagen z.B. voraus, dass „eine moderate Verbesserung der durchschnittlichen Schülerleistungen in den OECD-Ländern um 25 PISA-Punkte [in Zeit gerechnet: ½ bis 1 Schuljahr Unterricht] in den kommenden 20 Jahren zu einer um 115 Billionen US-Dollar höheren Wirtschaftsleistung über die Lebensspanne der im Jahr 2010 Geborenen führt. [...] Würde man es schaffen, alle Schüler in den kommenden 20 Jahren mindestens auf das Basiskompetenzniveau von 400 PISA-Punkten zu bringen, könnte Deutschland

zwischen 2010 und 2090 eine zusätzliche Wirtschaftsleistung von 12.000 Mrd. US-Dollar zu heutigen Preisen erwarten, oder mehr als das Vierfache der gesamten Wirtschaftsleistung eines Jahres.“ (vgl. OECD 2010 und Hanushek & Woessmann 2011). Die mit diesen Zahlen belegte Argumentation einer wirtschaftlichen Zweckdienlichkeit der Bildung erzeugt den Eindruck einer ins Absurde gehenden ökonomisch verdinglichten Wahrnehmung des Bildungsgeschehens. Bildung wird von der Frage der Verwertbarkeit beherrscht. Viele Autoren warnen eindringlich, dass das „unternehmerische Selbst“ (vgl. Freytag 2008) der neue kategorische Imperativ des herrschenden marktradikalen Gesellschaftsmodells geworden ist, das immer mehr die Figur einer Bildung durch Inspiration, Ideen und Kreativität ersetzt (vgl. Bröckling 2007: 43). Bildung wird zu einer „Ressource, die man im Rahmen eines Unternehmens optimieren, verteilen, bündeln, importieren, exportieren und teilen kann wie andere Rohstoffe und Verfahren auch.“ (Liessmann 2006: 91) Heiner Keupp spricht von der „Demontage eines kritischen Bildungsverständnisses“ und zieht den Schluss, dass sich hier „der Sieg der quantitativen Logik des Geldes über den kritischen Geist aus[zeichnet], der unbequem sein kann“ (Keupp 2008).

Eine zweite kritische Problemlage betrifft die methodologische Praxis der Einführung kompetenzorientierter Bildungs-, Lehr- und Prüfungsstandards an Schulen. Hier wird die Differenz von Wissenschaft und Politik deutlich. Der Grundphilosophie der Kompetenzkonzepte zufolge sind Minimalstandards zu formulieren, die einen Freiraum für die innerschulische Lernplanung und individuelle und soziale Lernprozesse gemäß lebensweltlicher Lernhorizonte zulassen (vgl. Klieme, u.a. 2007: 27). In der schulpolitischen Praxis allerdings werden keine kompetenzorientierten Standards in diesem Sinne formuliert, sondern Sollens- und Leistungsvorgaben, die den Unterricht inhaltlich, methodisch und graduell zum Teil eng normieren. Diese starren Regelstandards sind direkt anschlussfähig an die Selbstverständlichkeiten der alten inhaltsorientierten Lehr- und Lerncurricula. Sie ergänzen die bisherige inputorientierte Ausrichtung mit einer neuen outputorientierten Steuerung (vgl. Brinkmann 2009: 98 ff.). Die Einengung auf allgemeinverbindliche Regelungen wird mit der Installation zeitlich eng getakteter Testregimes noch gesteigert. Es entsteht keine kompetenzorientierte Lernkultur, die die Schüler zu Selbstbestimmung und Entscheidungsfähigkeit über die Frage befähigt, welches Wissen für die Bearbeitung einer lebensweltlich wichtigen Fragestellung adäquat und notwendig ist. Stattdessen werden Kompetenzen als Reproduktionsfähigkeit von Faktenwissen definiert. Schulstoff wird, so der Bildungswissenschaftler Olaf Köller, als mehr oder weniger „kontextfreies, reines Wissen vermittelt“ (Köller 2011a), damit die Schüler in systematisch unausgeregten Tests nach guten und schlechten Leistungen sortiert werden können. Schon vor über vierzig Jahren hat Hans Traxler eine solche Selektionspraxis pointiert veranschaulicht.

Ein drittes Problem stellt die funktionale Verwendung des an sich anspruchsvollen geistesgeschichtlichen Begriffs ‚Kompetenz‘ in den aktuellen Bildungsdebatten dar. Nahezu unhinterfragt wird mit ihm ein Bedeutungsgefüge transportiert, das die Fragestellungen, –ziele und –methoden auf den Feldern Bildung und Unterricht in bestimmte Bahnen lenkt. Ihrer ursprünglichen Bedeutung nach sind Kompetenzen empirisch eigentlich nicht zugänglich. Allein die Ausführung des Handelns, die *Performanz*, kann sichtbar gemacht werden. Hier liegt der alleinige Ort der Genese wie der Veränderung von Kompetenzen.⁽¹⁾ Angesichts dieser Tatsache ist es erstaunlich, dass innerhalb der Bildungswissenschaften der Begriff ‚Kompetenz‘ eine so hohe Aufmerksamkeit erfährt. Dabei gibt es innerhalb der Erziehungswissenschaften zahlreiche Überlegungen zur Performanz von Bildungsprozessen – insbesondere seitdem das ‚Performative‘ seit Mitte der 1990er Jahre in zahlreichen Disziplinen der Geistes- und Kulturwissenschaften zu einem Schlüsselbegriff avanciert ist. Würden deren theoretische Betrachtungen in der Praxis wahrgenommen, fände der wirklichkeitskonstituierende Prozesscharakter von Lern- und Lehraktivitäten als „Kern des Lernens überhaupt“ (Otto 1999: 197) verstärkte Aufmerksamkeit. Der Bildungsbegriff würde Christopher Wulf und Jörg Zirfas zufolge um die „kreativen und wirklichkeitserzeugenden“ Momente erweitert, „denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden.“ (Wulf & Zirfas 2006: 298) Mit der Fokussierung auf die Performanz des Lernens würden „zweifelsohne die Grundlagen geschaffen, um Räume offen, dynamisch und durch Handlungen erst hergestellt denken zu können.“⁽²⁾ Konventionelle Wirklichkeitsauffassungen könnten als veränderbar vorgestellt und zugunsten der Potentialität der Lebenswelt in Bewegung gebracht werden. Ein solches Bildungsgeschehen ist allerdings unplanbar und unkontrollierbar, da mit dem Auftauchen unvorhersehbarer Ereignisse und Bilder gearbeitet wird. Das widerspricht freilich der allseits propagierten „Produktivität von Bildungssystemen, in denen die Qualität einzelner Bildungseinrichtungen und der Lernerfolg von Individuen [...] messbar gemacht werden [soll], um Bildungsprozesse wirksamer lenken zu können“ (Bos 2009). Vor diesem Hintergrund wird verständlich, dass die Performanz in den aktuellen Bildungsdebatten keine Rolle spielt.

2. Kompetenzen im Kunstunterricht

Allein vor den aufgezeigten Problemhorizonten ließen sich die aktuellen Kompetenzdebatten für das Fach Kunst mit guten Gründen beenden. Zum einen ist kunstpädagogisches Lernen volkswirtschaftlich uninteressant⁽³⁾ – es sei denn, es geht um die neoliberale Vereinnahmung kreativer Techniken und damit auch um die der Kunstpädagogik zugeschriebenen Kompetenzen, welche die Menschen den flexiblen Arbeitsmarkt bestehen lassen. Zum anderen gründet die Kunstpädagogik konstitutiv nicht auf abschließendes Verstehen von plan- und kontrollierbarem Wissen, sondern gerade auf deren produktiver Überschreitung. Kunstpädagogische Lernprozesse lassen sich nicht auf reproduktive Verfahren und Methoden reduzieren, sondern sind auf subjektive Sicht- und Denkweisen angewiesen, die den „menschliche[n] Leib, die Phantasie, das Begehren, die Gefühle – oder besser all dies, insoweit es sich die Vernunft nicht hat aneignen können“ (Böhme/Böhme 1983: 13) einschließen. Zentrale Bereiche des Faches zeigen sich unvorhersehbar in sinnlicher Gestalt und sind nur schwer auf den Begriff zu bringen. Sie bleiben unverfügbar für objektive Operationalisierungen und sind somit, wie der Didaktiker Volker Frederking mit guten Argumenten darlegt, mit überprüfbaren Kompetenzmodellen „schwer messbar“ (Frederking 2008).

Die Pragmatiker unter den Kunstpädagogen lösen das Problem, indem sie die nicht messbaren Aspekte als „ästhetisches Surplus“ (vgl. Grünewald/Sowa 2006: 286 ff.) verhandeln, das zwar vorkommt, aber eben leider nicht zu erfassen ist. Sie verlegen sich auf die kognitiven Aspekte des Umgangs mit Kunst. Dagegen steht der heute in Deutschland meistzitierte Kompetenzbegriff von F.E. Weinert, nach der Kompetenzen als ein umfassenderes Bündel an Fähigkeiten, Fertigkeiten und Bereitschaften gefasst werden, um sie für „Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001: 27ff.). Eine Verkürzung der Kompetenzdiskussion auf kognitive Dimensionen beschneidet insbesondere die Potenziale des Faches Kunst. Die Gefahr ist groß, dass die Bedeutung der ‚Performanz‘ des Lernens (s.o.), also der sinnlichen, emotionalen, leiblichen und sozialen Erfahrungen und Erkenntnisse gerade auch im Zuge des faktischen „Teaching to the Test“-Regimes in der alltäglichen Unterrichtspraxis unterschlagen wird.

Ästhetisch-künstlerische Lernprozesse mit diesen faktischen Eindimensionalisierungstendenzen des Konzepts Kompetenz zu vereinbaren, fällt schwer. Dennoch sollte erwogen werden, ob sich die ästhetischen Fächer nicht vielmehr problematisierend zu den hegemonialen Kompetenzdiskursen verhalten sollten, statt sie zu negieren. Gerade weil es keine allgemeindidaktische Theorie des kompetenzorientierten Unterrichts bzw. keinen allgemein anerkannten Kompetenzbegriff gibt, sollten Verkürzungen und Trivialisierungen immer wieder neu zur Debatte gestellt und differenziert werden. Gerade weil der Kompetenzbegriff sich in seiner Bedeutungsdynamik nicht einfach zähmen lässt, eignet er sich in besonderer Weise, seine Möglichkeiten nicht nur politisch qua Macht und Mehrheit, sondern auch qua Phantasie und Beweglichkeit auszufechten. Dazu braucht es Phantasie und Mut, Position zu beziehen. Dabei lassen sich in dem bildungstheoretischen Konstrukt ‚Kompetenz‘ dann auch Potenziale ausmachen, die gerade für die künstlerisch-ästhetischen Fächer produktiv gemacht werden können:

- Kompetenzen gelten als prinzipiell „erlernbare und vermittelbare Leistungsdispositionen“ (Klieme, Leutner & Wirth 2005: 31). Diese Festlegung befreit das Fach von der Vorstellung eines für vererbbar und stabil gehaltenen Intelligenzkonzepts und vom Mythos der ‚natürlichen‘ Begabung des künstlerischen Genies. Damit wäre eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Anstrengungsbereitschaft zu guter Lehre und gutem Lernen erfüllt. Kompetenzen betonen die Entwicklung individueller Stärken und nicht die Feststellung von Defiziten in normorientierten Vergleichssituationen. Die Formulierung von Kompetenzen soll die Schülerinnen und Schüler fördern und nicht selektieren. Mit der Orientierung an Kompetenzen kann im Kunstunterricht das genuin subjektive Geschehen bei der Produktion, Rezeption und Reflexion bildnerischer Arbeiten stärkere Berücksichtigung finden. So lassen sich die Rückmeldungen individuell auf das Maß des Kompetenzerwerbs hin formulieren und sind nicht nur auf eine soziale oder standardisierte Bezugsnorm ausgerichtet. Auch das ist nachgewiesenermaßen eine wichtige Voraussetzung für den Lernerfolg (vgl. Wollenschläger/Möller/Harms 2011).
- Kompetenzen gelten als „Leistungsdispositionen, die sich funktional auf Situationen und Anforderungen in bestimmten Domänen beziehen“ (Klieme & Leutner 2005). Das kommt der Kunstpädagogik entgegen, weil Lernen an die Idee praktischer Handlungsvollzüge in der Auseinandersetzung mit lebensweltbezogenen Anforderungssituationen geknüpft ist. Es müssen demnach keine Begrifflichkeiten reproduziert, sondern Methoden und Handlungen aktiv und initiativ zur Anwendung gebracht werden. Das entspricht einem Kunstunterricht, der den Erfahrungscharakter

ter aller Welterkenntnis anerkennt.

- Wenn Kompetenzen an lebensweltliche Kontexte gebunden sind und auf die Anwendung des Gelernten im Handeln zielen, folgt daraus auch, dass zu lösende Fragen und Probleme im Vordergrund stehen und lerneinheitsspezifischer Wissenserwerb (gleichgesetzt mit Informationserwerb) in den Hintergrund rückt. Darin kommt die für die Kunstpädagogik wichtige Auffassung zum Ausdruck, dass Lernen in und durch Kunst ein subjektbezogener Vorgang ist (vgl. Peters 2005).
- „Kompetenz verstehen wir als Problemlösefähigkeit. Sie entwickelt sich besonders gut in angstfreien Umgebungen, wo vielfältige Möglichkeiten des Lernens geboten, Routinen irritiert und Störungen initiiert werden. Besonders das praktische Erleben, Experimentieren und Ausprobieren dient dem effektiven Kompetenzerwerb.“ (Bergmann, Daub & Meurer 2006: 7) Die Betonung nichtdomänenspezifischer Kompetenzen wie ‚Problemlösen‘ und ‚kritisches Denken‘ unterstützt das besondere Potenzial ästhetisch-künstlerischer Lernprozesse, elementare Denkmuster und Ordnungen bekannter Alltagssituationen und damit „Die Weisen der Welterzeugung“ (Goodman 2005) sichtbar, kritisch hinterfragbar und neu auslotbar zu machen.
- Ein weiterer Aspekt der Kompetenzorientierung kann den künstlerischen Fächern entgegenkommen: Kompetenzen beschreiben Kenntnisse, Fertigkeiten und Fähigkeiten der Lernenden, die am Ende eines Lernprozesses stehen und die in einem längerfristigen *Prozess* des Einübens auf unterschiedlichen Wegen entwickelt werden. Kompetenzformulierungen lassen Raum für individuell variantenreiche Lern- und Umwege und befördern damit die Entwicklung subjektiver Perspektiven, Fragen und Meinungen im Prozess der Selbstbestimmung. Die Kunstpädagogik unterstützt die Prozessorientierung des Lernens im besonderen Maße, da sie bildnerisch-textliche Aufzeichnungsformen aus der Kunst einbezieht, die den *Prozess* des Bildens (im weitesten Sinne) materialisieren und zum Lerngegenstand werden lassen. Das macht Reflexionen und Urteile über den Entstehungsprozess von Bildern, Ordnungen und Urteilen anschaulich.

3. Das Ineinander systematischer und dynamischer Modelle des Lernens

Neue Paradigmen, so sinnfällig sie auch sein mögen, lassen sich trivialisieren und in ihr Gegenteil verkehren, wenn sie pedantisch und ohne Blick für das vielfältige Ganze überzogen werden. So ist im Zuge der Anwendungsorientierung von Kompetenzen derzeit eine Überbetonung überfachlicher Prozess-, Methoden- und Selbstkompetenzen zulasten der fachlichen Sachkompetenz beobachten. Ohne Frage ist ästhetisch-künstlerisches Lernen unter Pluralitätsbedingungen auch eine fächerübergreifende, gesamt-kulturelle Herausforderung. Dies darf jedoch nicht zur Blindheit gegenüber jenen spezifisch künstlerisch-ästhetischen Kompetenzen führen, die an die Inhalte des Fachs gebunden sind.⁽⁴⁾

Auch ist zu bedenken, dass eine offene und dynamische Performanz des Lernens (s.o.) irgendwann einmal zum Stillstand kommen muss, wenn deren Funktion und Wirkung reflektierbar bzw. ein Kommunizieren darüber angeregt werden sollen. Im Kunstunterricht sollten solche Momente des Innehaltens großen Raum einnehmen. Lernhandlungen könnten dann sichtbar, reflektierbar und beurteilbar werden – freilich ohne die Offenheit des Deutens zu bannen. Aber ohne Sichtbarmachung, Reflexion und Urteil im jeweiligen Bezug auf eine singuläre und sich wandelnde Situation können keine persönlichen Relevanzstrukturen und Wollensideale deutlich werden. Gerade angesichts der zunehmenden Erosion traditioneller Lebenskonzepte sowie der Aufforderungen zum „Ständig-in-Bewegung-Bleiben“ von flüchtig und flexibel zu haltenden Identitäten ist eine solche Besinnung auf den eigenen „Motivationshorizont“⁽⁵⁾ unabdingbar.

Standart [sic.]

Als Modell dafür sei hier die Begriffsfigur „Standart“⁽⁶⁾ vorgeschlagen, die der Künstler A. R. Penck geprägt hat. Sie eignet sich als Modell für eine Dynamisierung allzu fixierter Vorstellungen und starrer Praxen im bestehenden System. Auch Penck selbst erprobte mit der „Standart“ die Haltung der Freiheit innerhalb einer Welt der limitierten und limitierenden Fakten.

Wenn kompetenzorientierte ‚Standards‘ für den Kunstunterricht formuliert würden, hieße das, dass künstlerisch-ästhetisches Lernen von einem bestimmten ‚Stand‘ allgemein zu vereinbarter Notwendigkeiten und Bestimmtheiten auszugehen hat bzw. auf ihn bezogen ist. Dieser sichert Logik, Systematik und Entschiedenheit. Der Symbolbestand des festen ‚Standes‘ mit seinen Verhaltens-, Normierungs- und Disziplinierungseffekten ist jedoch mit jedem Lehr- und Lernschritt immer wieder neu zu hinterfragen und auszuloten, um Unterbrechung, Kontingenz, Ambivalenz, Heterogenität etc. ins Spiel zu bringen. Für manche ist das beängstigend und bedrohlich. Denn sicher geglaubte Bedeutungen geraten durch damit verbundene Perspektivwechsel, Irritationen und Leerstellen in Bewegung. Eine Abkehr von der Ein-Ergebnis-Orientierung und die Betonung experimenteller und spielerischer Wegbahnungen sind jedoch auch verlockend und phantasiebeflügelnd. Das ermöglicht die Entdeckung und Entwicklung eigener Ziele, schafft unterschiedliche Sichtweisen auf eine Sache und lässt verschiedene Lösungswege auf unterschiedlichen Niveaus zu. Die Performanz des Handelns kann eine Hilfe sein, Verschiebungen und Überschreitungen des Gewohnten zu erproben und Alternativen im Ausgeschlossenen und Verdrängten herrschender Ideologien zu entdecken. Auf dessen Basis muss jedoch ein Nachdenken möglich sein, um eine Bewertung der Situation vorzunehmen, die in ein entschiedenes Urteil münden kann – wenn es auch nur situative Gültigkeit besitzt.

Kompetenzorientierte „Standards“ in der Schule stellen freilich eine Herausforderung dar. Sie stehen für ein Ineinander systematischen und dynamischen Lernens. Wenn sie in ihren vielfältigen Teildimensionen aufgefächert werden, müssen sie zum einen verallgemeinerbare Tatsachen repräsentieren, zum anderen aber auch die unvorhersehbare Dynamik der schöpferischen Momente künstlerisch-ästhetischen Lernhandelns und –verstehens mitdenken. Ziel dessen kann die Ausbildung der „Urteilkraft“ im Sinne Immanuel Kants bzw. John Deweys sein, die objektiven Verstand (Fakten und Gegebenheiten) und subjektive Sinnlichkeit (dynamische Anschauungen und Vorstellungen) als gleichberechtigte und voneinander abhängige Quellen der Erkenntnis und des Urteilens betrachten. (John Dewey bestimmt in Anlehnung an Immanuel Kant das Objektive des Urteils allerdings in Verwobenheit mit der Situation, in der geurteilt wird.⁽⁷⁾ Im Gegensatz zu Kant, der das Objektive gleichsam als a priori-Prinzip anerkennt, ist es bei Dewey also lediglich ein Teil der Situation. Dewey löst das Urteilen nie aus der Sphäre des unmittelbaren Handelns heraus.)

Nicht nur für schulisches Lehren und Lernen, auch für wissenschaftliches Forschen ist die Integration der in dem Modell der „Standard“ innewohnenden Gegenpole von Systematik und Offenheit ein Gewinn. Wir erproben genau dies. Im metaphorischen Sinne einer standardisierten Forschung vernetzen wir quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden. Auf diese Weise wollen wir sowohl den noch unbekannten Potenzialen unseres Forschungsgegenstandes wie auch dessen systematischen Prinzipien auf den Grund gehen.

4. Das künstlerische Portfolio als Instrument selbstbestimmten Lernens

Im Hamburger Schulversuchsprojekt „AllesKöner“ (Laufzeit 2009-2013) entwickeln wir in Zusammenarbeit mit Fachlehrerinnen und -lehrern aus Grundschulen und Gymnasien kompetenzorientierte Lernarrangements für den Kunstunterricht. Darin sind Phasen der Differenzierung, Individualisierung und des kooperierenden Lernhandelns vorgesehen. Dabei spielen Formen prozessorientierter Lerndokumentationen eine wesentliche Rolle. Sie stehen für eine schüleraktive Lernkultur im Rahmen selbstgesteuerter Lernformen, indem sie die ausschließlich fremdbestimmte Leistungsfeststellung durch die Lehrenden um eine selbstbestimmte Lerndokumentation durch die Schüler ergänzen. Bekannt geworden ist diese Form der schulischen Arbeit durch Lerntagebücher, Lernjournale, Portfolios und andere Formen der Lernprozessdokumentation. Weil wir für den Kunstunterricht spezielle künstlerische Aufzeichnungen einbeziehen, nennen wir das Dokumentationsinstrument das „künstlerische Portfolio“. In seiner inhaltlichen und medialen Gestaltung integriert das künstlerische Portfolio Ansätze der Grafieforschung (vgl. Sabisch 2007), Konzepte des kreativen bzw. freien Schreibens (vgl. Blumenstock & Renner 1996) und Ideen des Künstlerbuchs (vgl. Carrión 1978).

Wir wollen herausfinden, ob ein spezifisch künstlerischer Gebrauch des Portfolios förderlich für die Entwicklung selbstregulierter Lernprozesse ist.⁽⁸⁾ Dabei werden wir insbesondere die kreativen Strategien selbstregulierter Lernprozesse in den Blick nehmen. Da die Kunstpädagogik von jeher der systemisch-konstruktivistisch grundierten Forderung nach individuellen Lernstilen und -

zielen entspricht, denken wir, dass die kunstpädagogische Forschung weiterführende und umfassende Antworten auf das Leitbild selbstbestimmter Lernprozesse geben kann, die fachübergreifend gültig sind. Unsere Hypothese lautet, dass Schülerinnen und Schüler, die ein künstlerisches Portfolio führen, ihre Lernhandlungen mittels kreativer Strategien und damit besonders erfolgreich selbst steuern.

Dazu sei eine kritische Anmerkung erlaubt: Wir folgen mit der Idee des künstlerischen Portfolios dem pädagogischen Trend, der dem systemisch-konstruktivistischen Denken gemäß selbstregulierte Lernwege, Lernstrategie, Lernziele fordert. Schlüsselbegriffe, die mit solchen Auffassungen einhergehen sind z.B. Autonomie, Selbstbestimmung, Autopoiese, Selbstorganisation, Selbstregulation u.s.w. Das Bewusstsein muss dafür geschärft sein, dass diese Prinzipien des systemisch-konstruktiven Lernens nicht nur kritisch-emanzipativen Zielen entsprechen, sondern dass sie zugleich auch neoliberal vereinnahmt werden. Denn die Institutionen der sich rasch ändernden Gesellschaft fordern im Rahmen des selbstverantworteten Engagements im Namen der „Employability“ eine permanente Anpassung an ihre sich beständig wandelnden Bedingungen. Weil dies ohne Unterdrückung, Zwang oder Gewalt geschieht, erscheint es als selbstbestimmte Wahlfreiheit.⁽⁹⁾ Dass selbst das Aufbegehren dagegen im Kern dieser subtilen Disziplinierung bereits enthalten ist, stellt ein unauf lösbares Dilemma dar. Im Sinne Foucaults lässt sich das „System der Differenzierungen“⁽¹⁰⁾ situativ aber ausfindig machen. Hier könnte das besondere Potenzial der Kunstpädagogik zum Tragen kommen, das im Namen einer „Erweiterung von Ich-Möglichkeiten“ kreative Praktiken entwickelt, die impliziten Regeln des selbst zu regulierenden Selbstunternehmertums aufzufinden, zu unterbrechen und zu durchkreuzen. Darin lassen sich Ansatzmöglichkeiten für die Entwicklung neuer Perspektiven und Gegenstandspunkte finden, die Autonomie, Selbstbestimmung und Eigenverantwortung als Werte neu reflektieren und gegen die Vereinnahmungen im Namen des Selbstunternehmertums wenden. Solche Praktiken müssen aber – wie die Macht selbst – erfinderisch, produktiv und beweglich sein, um Wirkung zu zeigen. Dazu ist eine intensive Performanz-, Beobachtungs-, Reflexions- und Urteilskultur gefragt. Unseres Erachtens kann das künstlerische Portfolio hierzu eine wesentliche Hilfe sein.

Unserer Kenntnislage nach basieren konventionelle Tagebuch- und Portfolioprxen auf Protokollen, die während der Vorbereitungsphase (präaktional) und der Selbstreflexionsphase (postaktional) des Lernens gemacht werden. Die Handlungsphase des Lernens selbst (aktional) wird nicht dokumentiert, da sie möglichst nicht durch Aufzeichnungen unterbrochen werden soll. Das ist folgerichtig, wenn man davon ausgeht, dass die Dokumentation des Lernprozesses in Schriftform erfolgt, bei der die subjektive Lernhandlung in ein objektiv lesbares Begriffssystem übersetzt werden muss. Solche sprachlichen Symbolisierungen müssen den Handlungsprozess kodieren. Das kann nur vor oder nach der Handlung selbst erfolgen.

Die Kunst dagegen bietet Dokumentationsformen, die schon den Handlungsprozess selbst in ein sichtbares Medium überführen können. Solche künstlerischen Aufzeichnungen sind nicht auf Worte oder Sprache festgelegt, sondern können an der Schnittstelle von Schrift und Bild in textuellen und visuellen Repräsentationen erfolgen. Dieses Verhältnis zwischen Visualität und Sprache ist für unser Denken konstitutiv. Es lebt von visuellen Metaphern, die sich bei einer „Übersetzung“ ins rationale Bewusstsein nie ganz auflösen – immer bleibt ein paradoxer Rest. Solche bildlichen Informationen stellen aber die Grundlage aller Sinnproduktion und des Gefühls des Denkens dar.⁽¹¹⁾ Das lässt sich für die Portfolioarbeit nutzen. Auch unmögliche Imaginationen, flüchtige Vorstellungen und noch unbekannte, unbewusste Assoziationen können *während* bzw. *als* Lernhandlung einen subjektiven Ausdruck erfahren bzw. in eine materiale Form transformiert werden.

Zur Verdeutlichung haben wir für das künstlerische Portfolio ein Drei-Ebenen-Schema zunehmend reflektierter Aufzeichnungen im künstlerischen Portfolio entwickelt, deren Ebenen, das muss betont werden, durch vielfältige Interdependenzen gekennzeichnet sind. Diesem Modell gegenübergestellt ist hier das Modell eines konventionellen Portfolioformats, das nur zwei Ebenen der Aufzeichnungen enthält. Die unterste Ebene, die Handlung selbst, erfährt darin keine Visualisierung.

Zuunterst ist im Schema des künstlerischen Portfolios die Dokumentationsschleife der *aktionalen (künstlerischen) Prozessaufzeichnungen* zu erkennen. Dies sind auf Imaginationen beruhende Anschauungsformen, die einen assoziativen Spielraum eröffnen und zur Stimmwerdung von Erfahrung verhelfen. Sie können in automatisch-assoziativen, in gestisch-affektiven oder auch in konkret-materialen Formen des schriftlich-bildnerischen Ausdrucks erfolgen. Die Ansammlungen (mit eingeklebten Materialien, Fundstücken, Notaten, Fotos, Karten, Drucken und Spuren wie Gezeichnetem und Gemaltem, Worten und Texten) liegen zwischen Sinnlich-Anschaulichem und Sprachlich-Begrifflichem.

Andrea Sabisch hat in ihrer wissenschaftlichen „Grafieforschung“ umfassend dargelegt, dass diese Aufzeichnungen sowohl im Prozess des Aufzeichnens selbst als auch im Nachhinein ein Instrument der Interpretation eigener und fremder Erfahrungen sein können (vgl. Sabisch 2007). Das zeigen in unserem Modell die über der Lernhandlung liegenden Schleifen, welche die Vergegenwärtigung des Lernprozesses darstellen. Hier wird die Lernhandlung reflektiert und beurteilt. Die *prä- und postaktionalen Reflexionen* der Lernhandlung machen die ausschließlich subjektive Bedeutung des Lernhandelns kommunizierbar und dienen auch der Planung neuer Handlungsphasen. Die *metakognitive Beurteilungen* bestehen aus Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Wissen und Erkenntnissen usw. In ihnen werden die künstlerischen Lernprozesse umfassender in Bezug auf die jeweilige Wissensdomäne vergegenwärtigt, um den Lerngegenstand zu verstehen und die Bedeutung desselben herauszustellen.

Das Besondere des künstlerischen Portfolios ist, dass man auf konkrete Anschauungsmaterialien aus dem Handlungsprozess des Lernens (aktionale Aufzeichnungen) zurückgreifen kann, wenn man den Lernprozess reflektieren, diagnostizieren und regulieren will. Im konventionellen Portfolio dagegen muss das ausschließlich prospektiv in der Vorstellung oder retrospektiv aus der Erinnerung heraus geschehen. Im künstlerischen Portfolio, so unsere Hypothese, werden den Schülerinnen und Schülern konkrete Materialien zur kreativen Selbstregulation von Lernprozessen an die Hand gegeben. Ausgewählte Lerngruppen des Hamburger Schulversuchs „AllesKönnner“ bieten uns ein ideales Feld, dieses empirisch zu untersuchen. Die Ergebnisse der Forschung werden an anderer Stelle genauer darzustellen sein.

Literatur

Aden, M. (2011) Risiken und Nebenwirkungen einer kompetenzorientierten

Kunstpädagogik. Ein kritischer Forschungsbericht. E-LIB. Reg. bei Deutsche Bibliothek Frankfurt. Verfügbar unter: nbn-resolving.org/urn:nbn:de:gbv:46-00102369-13

Bergmann, G.; Daub, J. & Meurer, G. (2006) Metakompetenzen und Kompetenzentwicklung. In: Schriften zur beruflichen Weiterbildung. Heft 95/Teil II, Verfügbar unter: www.abwf.de/content/main/publik/report/2006/report-095-teil2.pdf (Stand: 18.9.2011)

Blumenstock, L., Renner, E. (1996). Freies und angeleitetes Schreiben. Weinheim und Basel: Beltz

Böhme, H. & Böhme, G. (1983) Das Andere der Vernunft. Zur Entwicklung von Rationalitätsstrukturen am Beispiel Kants. Frankfurt: Suhrkamp

Bos, W. (2009) Perspektiven der Schulentwicklung. Vortrag am 25.10.2009 auf dem Bundeskongress der Kunstpädagogik „Orientierung Kunstpädagogik“ des BDK Fachverbandes. Kunstakademie Düsseldorf

Brinkmann, M. (2009) Fit für PISA? – Bildungsstandards und performative Effekte im Testregime. Vorschläge zur theoretischen und pädagogischen Differenzierung von Bildungsforschung und Aufgabenkultur. In: Johannes Bilstein, Jutta Ecarius (Hg.) Standardisierung – Kanonisierung. Erziehungswissenschaftliche Reflexionen, Wiesbaden

Bröckling, U. (2007) Das unternehmerische Selbst. Soziologie einer Subjektivierungsform, Frankfurt/M.

Carrión, U. (1978) From Bookworks to Mailworks, Alkmaar: Municipal Museum

Frederking, V. (Hg.) (2008) Schwer messbare Kompetenzen. Herausforderungen für die empirische Fachdidaktik. Hohengehren: Schneider Verlag

Freytag, T. (2008) Der unternommene Mensch. Eindimensionalisierungsprozesse in der gegenwärtigen Gesellschaft. Weilerswist-Metternich: Velbrück

Goodman, N. (2005) [1. Aufl. Nachdruck] Weisen der Welterzeugung. Frankfurt am Main: Suhrkamp

Gräsel, C. (1997) Problemorientiertes Lernen: Strategieranwendung und Gestaltungsmöglichkeiten. Göttingen: Hogrefe

Grünewald, D. & Sowa, H. (2006) Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus. In: Johannes Kirschenmann, Frank Schulz & Hubert Sowa (Hg.) Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: Kopaed: 286 ff.

Hanushek, Eric A. & Woessmann, L. (2011) How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries? Hoover Institution, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, October 2010. Verfügbar unter: www.cepr.org/meets/wkcn/9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf (Stand: 25.6.2011)

Keupp, H. (2008) Abschiedsvorlesung am 15. Juli 2008 an der LMU München

Klieme, E. u.a. (2007) Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards. Hg. vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn, Berlin. Verfügbar unter: www.bmbf.de/pub/zur_entwicklung_nationaler_bildungsstandards.pdf (Stand: 10.9.2011)

Klieme, E., Leutner, D. & Wirth, J. (Hg.) (2005) Problemlösekompetenz von Schülerinnen und Schülern. Diagnostische Ansätze, theoretische Grundlagen und empirische Befunde der deutschen PISA-2000-Studie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften

Köller, O. & Baumert, J. (2002) Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) Entwicklungspsychologie. Weinheim: Beltz

Köller, O. (2011a) In Kahl, R. Gläserne Schule. Zeit-Online. Verfügbar unter: www.zeit.de/2002/43/200243_b-bildungsstanda_xml (Stand: 10.9.2011)

Köller, O. (2011b) Vortrag auf einer Wissenschaftlertagung am 2.7.2011 (Anlass und Ort ist den Autorinnen bekannt)

Liessmann, K. P. (2006) Theorie der Unbildung. Die Irrtümer der Wissensgesellschaft. Wien: Paul Zsolnay

May, (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23.

OECD (2010) The High Cost of Low Educational Performance. The Long-Run Economic Impact of Improving Pisa Outcomes. Verfügbar unter: www.oecd.org/publishing/corrigenda (Stand 9.9.2011)

Otto, G. (1999) Vortragsmanuskript. In Auszügen veröffentlicht in: Hanne Seitz, H. (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative

Endnoten

¹ Wird der pragmatisch-funktionale Gebrauch des Kompetenzbegriffs durch die pädagogische Psychologie auf seine Wurzeln zurückgeführt, so stößt man auf den Linguisten Noam Chomsky. Er hat im Rahmen seiner Transformationsgrammatik ein binäres Schema zur Unterscheidung zwischen ‚Kompetenz‘ und ‚Performanz‘ entwickelt. Demnach verhält sich ‚Kompetenz‘ zur ‚Performanz‘ wie ein Kenntnissystem zu seinem aktuellen Gebrauch; wie eine Regel zu ihrer konkreten Anwendung. Die Kompetenz liegt der Performanz zugrunde. Sie ist aber verborgen. Nur die Performanz jedoch ein empirisch beobachtbares Phänomen. (vgl. Krämer/König 2002: 53)

² Hubin, A. (2010) Handlungsmacht an den Rändern der Macht. In: Art Education Research No. 2/2010, S. 2. Verfügbar unter: http://iae.zhdk.ch/fileadmin/data/iae/documents/Art_Education_Research_1_2__hubin.pdf, (Stand: 10.10.2011)

³ Weder die öffentlichen Beteuerungen über die hohe Bedeutung kultureller Kompetenzen noch die Leuchtturmprojekte wie die „Musische Biennale“ oder „Kinder zum Olymp“ können darüber hinweg täuschen, dass das Fach Kunst nach wie vor als schönes aber entbehrliches Orchideenfach gilt.

⁴ Forschungsergebnisse zeigen, dass bereichsspezifisches Wissen die Faktoren Intelligenz, Motivation, Volition und Selbstkonzept in den Schatten stellt, wenn es darum geht, erfolgreich zu lernen. Je mehr bereichsspezifisches Wissen vorhanden ist, desto leichter und schneller kann man sich Neues aneignen (vgl. Köller & Baumert 2002).

⁵ Ziehe, T. (o.J.) Veränderte Mentalitäten und Lebensorientierungen bei heutigen Jugendlichen. Verfügbar unter:
http://www.fach-werk-minden.de/fileadmin/user_upload/pdf/Prof.Ziehe.pdf (Stand: 12.10.2011)

⁶ Sie entsteht aus der Zusammenziehung der Begriffe ‚Standard‘ (aus dem Germanischen: ‚standhart‘: unerschütterlich) und ‚Art‘ (aus dem Lateinischen: ‚ars‘ bzw. Englischen: ‚art‘: Kunst, Schein, Geschick). In dem Wortteil ‚Stand‘ stecken Wortassoziationsmöglichkeiten wie ‚Standpunkt‘, ‚Standort‘ im Sinne von ‚Fundament‘, ‚Basis‘ etc., aber auch wie ‚feststellen‘, ‚Zustand‘ usw. Der Wortteil ‚Art‘ dagegen deutet auf die Möglichkeit der Überschreitung der arretierten Standpunkte in die mehrdeutige Bewegung hinein.

⁷ Dewey, J. (1978) Education. In: The Middle Works of John Dewey, 1899-1924. Vol. 6. Carbondale: 260

⁸ Der Begriff „Selbstregulation“ umfasst die Festlegung auf einen bestimmten Lernweg, die Auswahl von Strategien und deren tatsächlicher Anwendung und Planung weiterer Lernaktivitäten nach dem vorangehenden Monitoring (Lernprozessüberwachung bei der Aufgabenbearbeitung) und der Selbstdiagnose (Ursachensuche, -analyse bei auftretenden Schwierigkeiten während des Lernens) (Vgl. Gräsel 1997)

⁹ Vgl. May, M. (2003) Unternehmer seiner selbst – Die neoliberale Variante von Selbstbildung, Eigenverantwortung und Autonomie. In: Widersprüche, Zeitschrift für sozialistische Politik im Bildungs-, Gesundheits- und Sozialbereich, Jg. 23: 82 ff.

¹⁰ Foucault, M. (1966) Die Ordnung der Dinge. Eine Archäologie der Humanwissenschaften, Frankfurt/M.: 88 ff.

¹¹ Das wichtigste Buch für ein grundlegendes Verständnis einer Bild-als-Sprache-These dürfte wohl Nelson Godmans „Sprachen der Kunst“ sein, in dem der amerikanische Philosoph Ähnlichkeiten und Differenzen zwischen verschiedenen Symbolsystemen oder „Sprachen“ herausarbeitet (Vgl. Goodman, N. (1995) Sprachen der Kunst. Entwurf einer Symboltheorie. Frankfurt/M.)

Diskurse ästhetischer Bildung. Beobachtungen aus musikpädagogischer Perspektive

Von Christian Rolle

„Le dessin est l'ouverture de la forme. Il l'est dans deux sens: l'ouverture en tant que début, départ, origine, envoi, élan ou levée, et l'ouverture en tant que disponibilité ou capacité propre.”

(Jean-Luc Nancy 2007: 13)

Das beidhändige Zeichnen ist innerhalb der Kunstpädagogik ein zwar seltenes, historisch betrachtet jedoch kontinuierlich prak-

tiziertes Übungselement.⁽¹⁾ Was allerdings stets variiert, ist das mit dem Zeichnen jeweils verbundene Lernziel. Die Variationen der spezifischen Zeichenaufgabe, die sich seit über 100 Jahren als Übung im Kunstunterricht findet, reichen dabei vom beidhändigen Zeichnen von Kreisen an der Tafel mit dem Ziel einer motorischen Schulung für eine später einhändige Zeichenpraxis „nach der Natur“ (so 1903 bei James Liberty Tadd), über die rhythmisierte und ebenfalls symmetrisch angelegte beidhändige Übung (so in dem 1963 von Johannes Itten dokumentierten Bauhaus-Vorkurs und dem drawing course von Josef Albers) hin zu beidhändigem Zeichnen als Ausdrucksform körperlicher Sinne (so 1988 aus der kunstpädagogischen Praxis von Gert Selle). In der heutigen Kunstpädagogik kommt dem beidhändigen Zeichnen ein eher experimenteller Charakter zu, der Bildfindungsprozesse eröffnen soll, wie ein Beispiel aus der Zeitschrift Kunst + Unterricht von Beatrice Gysin aus dem Jahr 2003 zeigt. An die genannten Übungsbeispiele werden im Folgenden bestimmte Fragen gerichtet: 1) Wann und in welchem Kontext wurde im Kunst- bzw. Zeichenunterricht die beidhändige Zeichnung praktiziert, 2) zu welchen Zwecken wurde diese Übung jeweils verfolgt, 3) welche spezifische Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler eröffneten sich hierbei und 4) welche Aspekte der historischen Übungspraxen besitzen noch für den heutigen Kunstunterricht Relevanz – gerade auch vor dem Hintergrund neuer medialer Entwicklungen?

Der „drill“ beider Hände.

Im Jahr 1903 veröffentlichte die „Lehrervereinigung für die Pflege der künstlerischen Bildung in Hamburg“ eine Übersetzung von James Liberty Tadds „New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action“ von 1899⁽²⁾ (Abb. 1). Der Titel der deutschen Ausgabe, „die nicht (als) eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V2) angelegt wurde, lautet: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zeichnen – Handfertigkeit – Naturstudium – Kunst. Die Einheit von „Kopf und Hand bei gleichzeitiger Lebendigkeit“⁽³⁾ in der Praxis des Unterrichts wurde dabei gekürzt⁽⁴⁾. (Abb. 2) Die deutsche Rezeption dieser zeitnahen Übersetzung beförderte wohl die sich in Hamburg formierende Kunsterzieherbewegung. Bis heute wurde dieses Buch nicht ins Französische oder Spanische übersetzt, in den Niederlanden hingegen erschien es 1906. Es scheint also ein besonderes Interesse der deutschen Kunstpädagogik an der Entwicklung des Faches und seiner Orientierung an internationalen Konzepten und Fachliteratur bestanden zu haben. Dies zeigt sich auch an der Literaturliste zu der Ausstellung „Das Kind als Künstler“ (1898, Hamburg), deren „38 Titel umfassende Literaturliste des Begleitheftes zur Ausstellung“, wie Wolfgang Legler bemerkt, „nur fünf Texte deutscher Autoren enthält.“ (Legler 2002: 11).

Tadds – unter den Vorzeichen der reformpädagogischen Prozesse der Jahrhundertwende stehende – Buch enthält eine umfassende Lehre der Zeichnung, ist für verschiedene Altersstufen ausgelegt (jedoch: je früher, desto besser⁽⁵⁾), und bietet verschiedene Schwierigkeitsstufen an. Das Zeichnen nach konkreten Objekten aus der Natur, das im ersten Teil durch einzelne Übungen im Klassenzimmer vorbereitet wird, stellt ein Ziel des Buches dar, aber auch das plastische Arbeiten wird behandelt⁽⁶⁾. Ein weiteres Ziel ist die Erlangung handwerklicher Fähigkeiten hinsichtlich eines später auszuübenden Berufes. Konkrete Anleitungen oder Handlungsanweisungen werden nicht immer gegeben; sie lassen sich aber über die reichlich beigefügten Bilder rekonstruieren. Es lässt sich ein Bezug zur arts and crafts-Bewegung ableiten, in den sich auch das Zeichnen in der freien Natur und nach konkreten Objekten sich gut einpassen lässt (Vgl. Kemp 1979). Dass das beidhändige Zeichnen von großer Bedeutung für die Tadd'sche Konzeption des Zeichenunterrichts ist, macht nicht nur die Platzierung im ersten Abschnitt des Buches, sondern auch der das Titelbild der US-amerikanischen Ausgabe deutlich, auf dem ein Mädchen beidhändig auf einer Wandtafel ein florales Ornament⁽⁷⁾ zeichnet. Auch das Vorwort wird übertitelt mit einer Fotografie eines Klassenraumes (Abb. 3), in dem Schülerinnen an einer Lauftafel beidhändig symmetrische Ornamente zeichnen. Sie tun dies, wie die Bildunterschrift suggeriert, „unter Anleitung“ einer rechts an der Tafel stehenden Lehrerin und vor in Schulbänken sitzenden Schülerinnen.

Es dient zunächst als Übung der Motorik und ist als ein rein körperliches Training⁽⁸⁾ gedacht. Zugleich werden hierbei symmetrische Formen als Kanon vorgestellt bzw. als Repertoire gefestigt. Anhand der Fotografien im Buch lässt sich nachvollziehen, dass anhand einer Vorzeichnung der Lehrperson Motive kopiert werden, da Zeichnungen in einer für die Kinder und Jugendlichen nicht erreichbaren Höhe auf den Tafeln aufgezeichnet sind. Diese sollten beidhändig – zunächst nach Vorlagen und

später aus dem Gedächtnis – gezeichnet werden und variieren in ihrer Komplexität (vom Kreis über Schleifen zu Palmetten). Es sind Übungen, die als „drill work“ (Tadd 1903: 33) verstanden werden, die, wie Tadd schreibt, nicht mehr als 10 Minuten ⁽⁹⁾ pro Schulstunde in Anspruch nehmen sollen. Die korrekte Ausführung wird detailliert beschrieben (stehend vor der Tafel, Hände in Höhe der Körpermitte, Größe der Kreise 15-16 cm, Haltung des Körpers gerade und der Kopf senkrecht, nur der Arm bewege sich, nicht der Körper (Tadd, 1903: 38)). Ein Zwischenstadium stellen die so genannten „Freihandzeichnungen“ dar. Hier werden ein- oder beidhändig, scheinbar aus dem Gedächtnis „freie“ Zeichnungen auf ornamentaler und symmetrischer Basis reproduziert.

Über den Begriff des „freien“ oder „Naturzeichnens“ muss hier angemerkt werden, dass: „in der Schule des 19. Jahrhunderts“ dies nach Wolfgang Kemp vor allem „das Arbeiten nach dem plastischen Modell, sei es ein geometrischer Körper oder ein Gipsabguss nach der Antike“ meint (Kemp 1979: 309). (Abb. 4) Formuliertes Ziel James Liberty Tadds ist es hingegen, dass die Schülerinnen und Schüler „nach der Natur“ (Tadd 1903: 29) zeichnen können und nicht nur nach von ihm so genannten „toten“ Vorlagen, bei denen vermutlich jene von Kemp beschriebenen Modelle gemeint sind. Im Gegensatz zur Forderung aus Rousseaus Émile von 1762, bei der das Lernen aus der unvermittelten Anschauung der Natur und ohne didaktische Hilfsmittel erfolgen soll ⁽¹¹⁾, werden hier in kleinschrittigen Methoden ⁽¹²⁾ Formen (Gedächtniszeichen) und motorische Fähigkeiten (drill) erlernt und dann zu einem Ganzen zusammengefügt. Zur fortgeschrittenen Lernzeit wird nunmehr einhändig gezeichnet. Die Zeichnungen, die in dieser Weise „nach der Natur“ entstehen, lassen sich jedoch schwer von denen unterscheiden, die „aus dem Gedächtnis“ produziert wurden – beide sind linear aufgebaut, beide verfügen über die hinreichenden und notwendigen wesentlichen Merkmale. (Abb. 5)

Auch vor dem konkreten Objekt (Pferd) werden nur diese wesentlichen Merkmale, nicht jedoch spezifisch-individuelle wiedergegeben. An diesem Punkt zeigt sich, dass das von Tadd ursprünglich im Titel formulierte Vorhaben, den „Mangel am wirklichen Zeichnen“ zu beheben, sich nicht einlösen lässt – zu stark stehen dazu die trainierten Formen, die Schemata, die aus dem Gedächtnis wiedergegeben werden, einer Auseinandersetzung mit dem konkret vorhandenen Tier im Wege. So wird aus dem Zeichnen nach der freien Natur Abrufen von erlernten motorischen Bewegungen im Freien, die Bekanntes wiedergeben. Das erklärte Ziel, wie es in der Begründung des Buches heißt, „nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist“ ⁽¹³⁾ zu lehren, kann demnach zumindest um eine ökonomisch orientierte Begründung des beidhändigen Zeichnens aus Kapitel 5 ergänzt werden: „In vielen Handwerken, die Geschicklichkeit erfordern, werden beide Hände gebraucht; je geschickter die linke Hand ist, desto tüchtiger der Arbeiter.“ (Tadd 1903: 22)

In Rhythmus und Gleichklang beidhändig zeichnen

In der Tradition der Idee des schöpferischen Innenlebens von Lernenden sieht sich auch Johannes Itten, der die beidhändige Praxis seines Vorkurses am Bauhaus nachträglich beschreibt. Im Vorwort notiert er: „Erziehen ist eine verwegene Sache und ganz besonders die Kunsterziehung, denn hier geht es um das Schöpferische im Menschen.“ (Itten 1963: 8) Unter dem Begriff „Rhythmus“ findet sich folgende Aufgabe: „Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Hände können parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutlich ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.“ (Itten 1963: 135). (Abb. 6) Das Empfinden des eigenen Körpers und dessen Wahrnehmung als ein symmetrisches Konstrukt stehen hierbei im Vordergrund. Ob die Ergebnisse weiter benutzt wurden, beschreibt Itten nicht. Auch bei Josef Albers findet sich die Beidhändigkeit als motorische Übung: „Imagine walking into class on the first day of a Basic Drawing course and being told to stand up, hold out your arm, and draw your name backward. Or, with both hands in the air and your eyes closed, make a symmetrical drawing, then try it on paper.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 151) Das Kippen der Schrift zu einer Form durch die Spiegelung schien dabei in Zentrum des Interesses zu stehen; aber auch die Kunstfertigkeit und Präzision, mit der diese Formen ausgeführt werden sollten. Die Zeichenkurse in Black Mountain und später in Yale standen dabei unter dem Motto: „study, not art“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 157). Albers bemerkte zu diesen Übungen selbst: „They result not directly in works of art but develop discipline, the foundation for every art work... The essential aim remains: seeing eyes and obedient hands.“ (Horowitz / Danilowitz 2006: 158) Beide Kurse, der Vorkurs Ittens und

die Zeichenkurse Albers' waren für Studierende gedacht, von denen sich viele für ein künstlerisches Fach entschieden hatten. Zwar zielten die Kurse (Vorkurs und drawing class) nicht auf eine allgemeinbildende Funktion wie die Schule, doch wurden verschiedene Übungen in einzelnen Beispielen auf den Kunstunterricht übertragen. Das Zeichnen findet bei Itten nicht anhand von konkreten Mustern statt, sondern geschieht auf Anreiz von anderen sinnlichen Wahrnehmungen. Bei Albers besteht eine größere Konzentration auf die Schrift, deren Bildlichkeit hervorgehoben wird. Beiden gemein ist die Symmetrie der Ausführung, die auch bei beiden über die Handschrift argumentiert wird.

Fühlen, Machen

„Mit dem ganzen Körper lernen“, unter diesem Motto lässt sich die generelle Diskussion um die fehlende Leiblichkeit in der Schule fassen, die Adelheid Sievert kritisiert: „In der Praxis von Unterricht und Erziehung verhindert jedoch die auf allen Schulstufen zunehmende Dominanz primär kognitiver Lernprozesse und die schulische Trennung von Denken und Handeln die intendierte Einheit von Denken, Fühlen und Handeln.“ (Sievert / Staudte 2000: 2) Das beidhändige Zeichnen nimmt Gert Selle 1988 in „Gebrauch der Sinne“ mit Bezug auf Merleau-Ponty auf. (Vgl.: Sievert / Staudte 2000, Selle, 1988) (Abb. 7) In der beidhändigen ausgeführten Übung, die Selle beschreibt, befindet sich der gesamte Körper auf dem Bildträger (Papier), die Aufgabe ist, sich zunächst seiner Körperlichkeit zu vergegenwärtigen, bevor damit begonnen wird „blind und beidhändig zu zeichnen, was erinnerlich ist“ (Selle 1988: 194) – so dass der vermeintliche körperliche Ruhezustand, in dem die Sinne aktiviert wurden, aufgelöst wird in einen aktiven, bei dem Gesten gefunden werden sollen, „die Erlebtes und Gespürtes in eine symbolisch artikulierte Form sichtbar“ (Selle 1988: 197) umsetzen. In einem weiteren Schritt werden die so entstandenen und empfundenen Situationen reflektiert und aufgeschrieben. Selle dazu: „Der Vorgang gelingt in der allmählichen Loslösung von vorgefaßten Gestaltungsabsichten meist im Zustand des Bei-sich- und Am-Werk-Seins im Vertrauen auf das richtige Tun der Hände. (...) In den Gesten des Tastens, Zugreifens und Formen Klärens klärt und verwirklicht sich die persönliche ästhetische Erfahrung am Material und am Gegenstand.“ (Selle 1988: 180) Ziel ist das Herausarbeiten einer individuellen Ausdrucksform des eigenen Körperbewusstseins, die sich nicht an konkreten Gegenständen oder Zeichen orientiert, sondern einem subjektiven Schema unterliegt. Neben dem Aspekt des beidhändigen Zeichnens kommen bei dieser Übung noch die Blindheit, die veränderte Körperhaltung (vertikal/horizontal) und die bewusste Konzentration auf die Körperwahrnehmung hinzu.

Jugendzeichnung und das beidhändige Zeichnen als „Handicap“

Beatrice Gysin bezieht sich 2003 auf das Bedürfnis, ab dem Jugendalter die Welt so „real“ als nur möglich abzubilden, welches Jugendlichen, die sich gerade von „kindlich wirkenden“ Zeichnungen abgrenzen möchten, nicht immer gelingt. Sie beschreibt diese Frustration: „Vom virtuellen Umgang mit räumlicher Wirkung aus betrachtet, vom Beherrschen der Perspektive und vom Darstellen realistischer Bildwelten aus gesehen, können ungelenke, kindliche Zeichnungen tatsächlich nur ein Fehlen, das vorläufige, das Noch-nicht-Können bedeuten.“ (Gysin 2003: 4)

Über das beidhändige Zeichnen in Kombination mit einem weiteren Handicap, nämlich einer kurzfristigen, selbstkontrollierten, einäugigen Blindheit, die erreicht wird, indem entweder nur auf das Objekt oder auf die geübte Hand geschaut werden darf, wird versucht, zu einem subjektiven Zugriff von Welt zu gelangen. Durch die so erzeugte „Ungeschicklichkeit“ soll ein individueller Zugang zur „Aneignung von Welt“ geschaffen werden. Ein Objekt soll zunächst beidhändig gezeichnet werden (Abb. 8), in einem zweiten Schritt nochmals, jedoch mit der Auflage, dass die Augen „ausschließlich die ungeübte Hand“ (Abb. 09) begleiten. In einem dritten Schritt wird ausschließlich mit der ungeübten Hand gezeichnet. (Abb. 10) Anschließend werden die vermeintlich nicht gelungenen Zeichenergebnisse besprochen und darin enthaltenes Potential besprochen: „Die Unsicherheit in der Formfindung, das Ungelenke, das Ungeübte, das Linkische kann wieder entdeckt und als authentische Ausdrucksmöglichkeiten und Qualitäten wahrgenommen werden. (...) Es geht um das Entdecken der Qualitäten des «Unbeherrschten, Unbeholfenen».“ (Gysin 2003: 43)

In einem zweiten Schritt soll nachträglich und auf rezeptiv-intellektueller Ebene vollzogen werden, welche Qualitäten die so entstandenen Bildlösungen haben – und welchen Beitrag sie zu einem „individuellen, authentischen Ausdruck“ (Gysin 2003: 43) leisten können. Das von Psychologen und Kunstpädagogen diagnostizierte „Verschwinden der Kinderzeichnung“ (Schulz 2007: 43), das sich in einem empfundenen „Nicht-können“ der Schülerinnen und Schüler niederschlägt, soll durch die Aufgabe (Handicap der Beidhändigkeit) in ein Potential umgedeutet werden, als eine positive Wendung der (von Gysin vermuteten Sicht) der „ungeschickten“ Ergebnisse.

Zusammenfassung der Beispiele

Beim ersten Beispiel, Liberty Tadd, wurde die Übung der Beidhändigkeit mit dem Ziel des motorischen Trainings praktiziert. Die entstehenden „ungeschickten“ Linien sollten durch stetige Übung und unter Zuhilfenahme eines Schemas, welches als Vorbild zuerst visuell und später durch das mehrfache Wiederholen motorisch verinnerlicht wurde, zu kontrollierten Linien werden. In der Tradition der motorischen Übung einerseits, zugleich jedoch um die Ergänzung des bewussten Erzeugens von abstrakten Formen durch eigentlich bekannte, gespiegelte Zeichen andererseits, stehen die Übungen von Josef Albers. Die Ermöglichung eines ganzheitlicheren Ausdrucks des vorher konzentriert wahrgenommenen eigenen Körpers – blind und durch beide Hände – in der Übung Gert Selles stellt insofern eine Abwandlung dar, da das konkrete Motiv der spätere zeichnende Körper selbst ist, für dessen Dasein eine gestische Umsetzung gefunden werden soll – die so entstandene Zeichnung bildet dann einen Ausgangspunkt für weitere ästhetische Prozesse. Eine Lösung des „ungeübten Problems“, nämlich die Überbrückung der fehlenden zeichnerischen Übung einerseits und der als ungenügend wahrgenommenen eigenen Zeichenfähigkeit der Jugendzeichnung andererseits sieht Beatrice Gysin in einer bewussten Provokation von „ungeschickten“ beidhändigen Zeichnungen, auch unter Zuhilfenahme weiterer Handicaps wie der Lenkung des Blickes und dem Erzeugen einer „Teilblindheit“. Durch eine nachträgliche Reflektion der Tätigkeit soll im besten Falle der Zugang zu einem subjektiven Ausdruck ermöglicht werden. Wenn man so will, wird hier ein „Nicht- können“ inszeniert, ohne das die Schülerinnen und Schüler unbedingt zuvor das „Zu –können“ erlebt haben. Das beidhändige Zeichnen ist zudem in aktuellen Praktiken der Kunstpädagogik eingebunden, zumeist beim Experiment, bei dem „Handicaps“ wie zum Beispiel ein Verbot des Einsatzes von bestimmten Körperteilen (Auge, geübte Hand), oder einem einzigen möglichen Einsatz bestimmter anderer (Fuß, ungeübte Hand), Sichtbarrieren oder der Einsatz von anderen technischen Hilfsmitteln (wie zum Beispiel lange Stäbe, Extensionen, der Bau von Zeichenmaschinen...) vorgegeben werden. (Vgl.: Kunst + Unterricht Nr. 271 2003) Diese Aufzählung lässt sich beliebig erweitern. Bei so vielen Verböten, Hindernissen oder Umwidmungen von Körperteilen stellt sich auch die Frage nach dem wofür- in diesem Falle die Frage nach den spezifischen Lernmöglichkeiten der Schülerinnen und Schüler.

Das beidhändige Zeichnen wird von Schülerinnen und Schölern innerhalb einer Aufgabenstellung praktiziert, die von einer lehrenden Person angeleitet wird – es handelt sich in dieser Hinsicht um eine gelenkte Tätigkeit. Leistet man dieser Folge, ist sie eine Aufforderung, gelenkig und ungenk zugleich zu handeln. Doch bereits beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand zeigt sich, dass der Zugriff schwer fällt und die Selbstverständlichkeit, mit der der Stift in der anderen, rechten Hand geführt würde, wegfällt und eine Bewusstwerdung von Greifen, Handhaltung/Position etc. stattfindet. So kann das Konzept des gewohnten Weltzugriffes eine Veränderung erfahren, denn es zeigt sich beim Greifen des Bleistiftes mit der ungewohnten Hand, dass der Zugriff, die Zuhandenheit des Zeichenstiftes verloren geht und damit die Selbstverständlichkeit, mit der er in der anderen Hand geführt wurde, wegfällt – sie wird in Kombination mit dem Stift unzuhanden. „In solchem Entdecken der Unverwendbarkeit fällt das Zeug auf. Das Auffallen gibt das zuhandene Zeug in einer gewissen Unzuhandenheit.“ (Heidegger 1976: 93) In diesem Sinne könnte die ungeübte Hand unser körperliches Gedächtnis sein, das uns daran erinnert, dass die reibungslose Eingelassenheit in einen Verweisungszusammenhang von Körper und Welt unterbrochen werden kann. So lässt sich eine schon körperliche Inskription annehmen, die auf ein mögliches Scheitern, ein Nicht-Können hinweist, welches sich als eine Ausformung in der Übung des beidhändigen Zeichnens manifestiert.

In dem Moment aber, in dem eine Fehlfunktion stattfindet, kann ein Reflektionsprozess einsetzen. Das Zeichnen kann so zu

einem Prozess der Reflektion schon beim Machen, also im Prozess des Zeichnens selbst bringen. Als eine solche Öffnung – hier auch im Sinne Nancys (Nancy, 2007: 13) verstanden – kann die Übung der beidhändigen Zeichnung einen körperlichen und mentalen Möglichkeitsraum eröffnen. Als Übung kann sie somit einerseits zur Überwindung von zeichnerischen Schemata dienen, andererseits zur Erfahrung einer nicht zwingend negativen körperlichen Unzulänglichkeit. Diese kann trotz eines zunächst wahrgenommenen Mangels in einem Ergebnis enden, das für Schülerinnen und Schüler positiv sein kann – und zwar nicht erst durch ein sichtbares Ergebnis auf dem Blatt, sondern als eine im Prozess (also am eigenen Leibe) gemachte Erfahrung. So kann sich der Horizont der Erfahrung kippen: von links nach rechts, von geschickt zu ungeschickt, von dominant zu nicht-dominant, von der Frage nach dem Gebrauch der Dinge im Verhältnis zum Körper (Zuhanden und Unzuhanden). Vielleicht reichen diese Verschiebungen aus, um eine Erfahrung zu ermöglichen, in dem Sinne wie die Pädagogin Meyer Drawe es formuliert: „Anfangen, die Dinge in einem neuen Licht zu sehen, als ein Ereignis, bei dem man in dem Sinne dabei ist, dass es einem selbst zustößt.“ (Meyer-Drawe 2005: 505) Deshalb möchte ich dafür plädieren, das beidhändige Zeichnen als Übung im zeitgenössischen Unterricht als Übung unter dem Aspekt der Erfahrungen, die beim Prozess gemacht werden können, einzusetzen. Gerade in der Auseinandersetzung mit konkreten Gegenständen, bei denen das „Fehlverhalten“ der „linkischen Hand“ sich besonders deutlich zeigt – oder auch der Unterschied zwischen „Denken“ und „Machen“ durch den Prozess der gelenkten und somit bewusst werdenden Ungelenkigkeit durch den Einsatz der ungeübten Hand. Das Konglomerat dieser möglichen Erfahrungen – neben denen, die das Zeichnen nach Beatrice Gysin per se ermöglicht, nämlich unter anderem der „Ausdruckskompetenz“, „Aktivierung mehrer Sinne“, „Zeiterfahrung“, „Selbstwahrnehmung“ und der „Konzentration“ (Gysin 2010: 220ff.) bietet meines Erachtens das beidhändige Zeichnen als Übung im Kunstunterricht im besonderen Maße.

Ausblick

In welchem Verhältnis stehen die beschriebenen beidhändigen Zeichenübungen zu beidhändigen Medienanwendungen wie sie zum Beispiel auf dem iPad oder dem iPhone ⁽¹⁴⁾ möglich sind, die sich seit einiger Zeit etabliert haben? Der Wechsel vom Zeichenstift zur Fingerspitze, die mit verschiedenen „Werkzeugspitzen“ Spuren zugeordnet bekommen, der glatte Untergrund der Zeichenunterlage und die mit den digitalen Medien verbundene Reproduzierbarkeit der eigenen „Zeichnung“ betreffen zwar nicht spezifisch nur das beidhändige Zeichnen, doch rückt die Tätigkeit hierdurch in einen anderen Fokus. Die Form des iPads, die an eine Schiefertafel erinnert, kann als Zeichenuntergrund genutzt werden, statt dem Stift wird die Fingerkuppe verwendet, die sich innerhalb der Anwendung in eine „Werkzeugspitze“ mit jeweils festlegbaren spezifischen Spureigenschaften verwandelt. Der Zeichenuntergrund ist das Glas des Bildschirms, das keine spezifische Körnung, wie etwa beim Papier aufweist. Mit den meisten Zeichenprogrammen lässt sich eine beidhändige Nutzung realisieren, ist aber nicht zwingend Voraussetzung, während bestimmte Anwendungen, wie zum Beispiel Spiele, sehr häufig die Bedienung mit zwei Händen voraussetzen. Bisher waren Zeichenprogramme wie zum Beispiel „Art Academy“, das 2009 für den tragbaren Nintendo DS erschien, nur für eine einhändige Praxis mit einem „Zeichenstift“ (stylus pen) ausgelegt. Diese neuen technischen Möglichkeiten haben bereits Eingang in die aktuelle künstlerische Praxis gefunden, wie zum Beispiel die „drawings“ David Hockneys ⁽¹⁵⁾. Inwiefern diese Technik Auswirkungen auch auf die Praxis des beidhändigen Zeichnens im Kunstunterricht haben kann, steht noch aus. Fragen hierbei sind zum Beispiel: Können beidhändige motorische Kompetenzen – ganz im Sinne Tadds – als berufsbildend (auch im Sinne einer Medienkompetenz) begründet werden?

In der aktuellen Werbung für das iPad2 wird auf das bildende Potential des Gerätes hingewiesen: „Wir werden (...) neue Dinge lernen. Aber, wie wir all das machen, wird nie wieder so sein wie es war.“ (Apple iPad2 Werbung 2011: bei 00:24 Sek.) Der Text wird zu Bildern gesprochen, die unter anderem zeigen, wie ein Kind mit dem Finger auf die Glasfläche eines iPads Buchstaben schreibt, dessen Untergrund Schreiblinien für die erste Klasse zeigt – sowie ein Vorbild des zu übenden Schriftzuges. Der rechte Zeigefinger nimmt die Rolle des Schreibstiftes ein, die linke Hand dient der Stabilisierung des Zeichenuntergrunds und liegt auf dem Rahmen des Geräts auf, das sich auf dem Schoß des Kindes befindet. Wie lässt sich vor diesem Hintergrund das „Dispositiv“ der digitalen beidhändigen Zeichnung (Pichler/Ubl 2007: 232 ff.) beschreiben? Und ist der Begriff des beidhändigen Zeichnens noch valide, wenn sich in der technischen Weiterentwicklung des Mediums bis zu 10 Finger (Zeicheninstrumente/Werkzeugspitzen) auf dem Zeichenuntergrund befinden und Zeichenspuren hinterlassen?

Literatur

- Dunkel, Ole / Kerbs, Diethard / BDK e.V. (Hrsg.) (1980). Kind und Kunst. Band II. Ausstellungskatalog Hannover
- Gysin, Beatrice (2010) (Hrsg.). Wozu Zeichnen? Qualität und Wirkung der materialisierten Geste durch die Hand. Zürich, niggli
- Gysin, Beatrice (2003). Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271 Zeichnen als Experiment. Velber, Friedrich Verlag
- Horowitz, Frederick A. / Danilowitz, Brenda (Hrsg.) (2006). Josef Albers: To open eyes. The Bauhaus, Black Mountain College and Yale. London & New York, Phaidon
- Itten, Johannes (1963). Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg, Ravensburger Verlag
- Kemp, Wolfgang (1979). „... einen wahrhaft bildenden Zeichenunterricht überall einzuführen“. Zeichnen und Zeichenunterricht der Laien 1500-1870. Ein Handbuch. Frankfurt a.M., Syndikat
- Legler, Wolfgang (Hrsg.) (1979). Kunst + Unterricht Sonderheft 1979: Denken und Machen. Velber, Friedrich Verlag
- Legler, Wolfgang (2002). „Die Schule soll nicht satt, sie soll hungrig machen.“ (A. Lichtwark 1901). Vortrag auf der Fachtagung zur ästhetischen Bildung des IfL Hamburg am 12.9.2002. Zitiert nach: <http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/legler.ps.pdf>, eingesehen am 26.09.2011.
- Legler, Wolfgang (2004). Reform braucht einen langen Atem – Anmerkungen zur Geschichte der Kunsterzieherbewegung in Hamburg S. 38-58. In: Georg Peez/ Heidi Richter (Hrsg.). Kind – Kunst – Kunstpädagogik. Beiträge zur ästhetischen Erziehung. Festschrift für Adelheid Sievert zum 60.Geburtstag im Februar 2004. Norderstedt, Books on Demand
- Meyer-Drawe, Käte (2006). Lernen als Erfahrung. S. 505-514. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/ 2006. Wiesbaden, VS Verlag
- Nancy, Jean-Luc (2007). Le plaisir au dessin. Lyon. Édition Hazan
- Pichler, Wolfgang/ Ubl, Ralph (2007). Vor dem ersten Strich. Dispositive der Zeichnung in der modernen und vormodernen Kunst. In: Busch, Werner/ Jehle, Oliver/ Meister, Carolin (Hrsg.). Randgänge der Zeichnung. München, Wilhelm Fink Verlag
- Renner, Michael (2011). ^{Die stumme Bildkritik des Entwurfs.} In: Rheinsprung 11, Ausgabe 01. Der Anfang. Aporien der Bildkritik. Basel
- Riegl, Alois (1893). Stilfragen. ^{Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik.} Berlin, Verlag Georg Siemens
- Rousseau, Jean-Jaques (1762 /1962). Émile ou de l'éducation. 2.Auflage 1962. Paderborn, Ferdinand Schöningh
- Schulz, Nina (2007). Das zeichnerische Talent am Ende der Kindheit. Ein empirischer Vergleich zwischen dem Selbstbild und den Fremdbildern von Peers, Eltern, Lehrern und Künstlern. Münster /New York /München/ Berlin, Waxmann
- Selle, Gert (1988). Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg, Rohwolt
- Sievert-Staudte, Adelheid (2000). ^{Mit dem ganzen Körper lernen.} In: Doris Schuhmacher-Chilla (Hrsg.) (2000). Das Interesse am Körper – Strategien und Inszenierungen zwischen Kunst, Lifestyle und Medien. Essen, Verlag Klartext
- Tadd, James Liberty (1899). ^{New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action}. London, New York, Orange Judd Company, Sampson Low, Martson & Co
- Tadd, James Liberty (1903). Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig, R. Voigtländer Ver-

lag

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1: James Liberty Tadd: New Methods in Education – Art Real Manual Training Nature Study – Explaining processes whereby hand, eye and mind are educated by means that conserve vitality and develop a union of thought and action. London, New York 1899, Buchtitel.

Abb. 2: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Buchtitel.

Abb. 3: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, Vorwort S. V. Bildunterschrift: „Übungen in Handfertigkeit; die Schülerinnen werden von der Klassenlehrerin dazu angeleitet.“

Abb. 4: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes.

Abb. 5: James Liberty Tadd: Neue Wege zur künstlerischen Erziehung der Jugend. Zweiter Abdruck. Leipzig 1903, S. 205. Bildunterschrift: Abb. 315; Sommerschule; Zeichnen eines Pferdes. Detail.

Abb. 6: Johannes Itten: Mein Vorkurs am Bauhaus. Ravensburg 1963, S. 135. Bildunterschrift: Schüler schreiben rhythmische Formen mit beiden Händen gleichzeitig. Es ist gut, die linke und die rechte Hand in gleicher Weise auszubilden. Die Händekönnen parallel oder spiegelverkehrt zeichnen oder Wörter schreiben. Solches Schreiben kann nur dann gelingen, wenn die Vorstellung der Buchstabenformen genügend deutliche ist, um in die entsprechenden Handbewegungen umgesetzt werden zu können.

Abb. 7: Gert Selle: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbeck bei Hamburg 1988, S.190. Keine Bildunterschrift.

Abb. 8-10: Beatrice Gysin: Zeichnen «können»? In: Kunst + Unterricht Heft 271. Velber 2003. S. 41. Bildunterschrift: 1-7 Arbeiten von Studierenden – Ergebnisse der Übungen.

Abb.11: Screenshot aus der aktuellen Werbung für das iPad 2 von Apple (05.10.2011): „Wir werden immer“, 00:24 Sek. Quelle: <http://www.apple.com/de/ipad/<wbr></wbr>videos/#play-guided-tours-ads>

Endnoten

¹ Mein besonderer Dank gilt Lena Lang, deren engagierter Seminararbeit an der Kunsthochschule Kassel ich zahlreiche Anregungen verdanke.

² In einer wörtlichen Übersetzung könnte der ursprüngliche Titel so lauten: Neue Methoden im Unterricht. Wirkliche Kunst Anleitung (der) Übung (von) Naturstudien – Prozesse erklären, bei denen Hand, Auge und Verstand in einer Weise gebildet werden, die Lebendigkeit bewahrt und eine Einheit von Gedanken und Handlung entwickelt.

³ Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

⁴ Im Folgenden beziehe ich mich auf die deutsche Version des Buches, dessen Inhalt bezüglich auf die Übung des beidhändigen Zeichnens im Wesentlichen ähnlich wiedergegeben wird.

⁵ „Haben die Schüler die besten Jahre verpasst, so ist natürlich zur Erlangung von Leichtigkeit der Bewegung mehr Zeit erforderlich.“ (Tadd 1903: 34)

⁶ Der Übertrag auf andere Schulfächer (z.B. die Biologie) kommt im zweiten Teil des Buches hinzu.

⁷ Diese weisen eine große Ähnlichkeit zu griechischen Palmetten auf, z.B. der „Überfallenden Palmette vom Parthenon“. Vgl. dazu: Alois Riegl (1893): *Stilfragen. Grundlegungen zu einer Geschichte der Ornamentik* Berlin: 208ff..

⁸ Im 5. Kapitel der deutschen Ausgabe wird das „Beidarmige Zeichnen. Gründe für die Übung beider Hände. Hand und Auge bisher nicht erzogen“ vorgestellt. Hier macht sich die Eigenheit der deutschen Ausgabe, „die nicht eine wörtliche Übersetzung“ (Tadd 1903: V) ist, bemerkbar, denn im englischen lautet die Überschrift: Right and left hand work, der Untertitel: Ambidextrous work. Systematic influence. Reasons for ambidextrous work. Not unreasonable mind building. Abstract work wrong. Old methods of education neglect both hands“. Dass hier die Arme und nicht nur die Hände genannt sind, verweist auf den Einsatz des Körpers beim Zeichnen.

⁹ „Es darf auf diese Übungen auch nur wenig Zeit verwandt werden, ungefähr zehn Minuten von jeder Stunde, wenn auf den untersten Stufen damit begonnen wird.“ (Tadd 1903: 33)

¹⁰ Auf einer Abbildung (Nr.33) sind einige Mädchen zu sehen, die an der Lauftafel zeichnen, beobachtet von Mitschülerinnen und Lehrerin. Fünf der sechs Mädchen zeichnen mit der linken Hand, eines mit der rechten. Ob die Schülerinnen angehalten wurden, mit der vermutlich ungeübten linken Hand zu zeichnen, oder das Bild gar spiegelverkehrt abgebildet wurde und Rechtshänderinnen zeigt, ist leider nicht zu klären. Vermuten lässt der Unterschied jedoch, dass die Händigkeit nicht umtrainiert wurde, da sonst alle sechs Mädchen mit der „linken“ Hand zeichnen würden.

¹¹ Tadd zitiert Rousseau nicht direkt, spricht aber von: einer pädagogischen Autorität“, die behauptet habe: „Man solle den Schüler vor den Gegenstand setzen, dass er ihn ansehe, sich seinen Bau und seine Bedeutung selbst klar mache. Zehn Minuten, die täglich auf ein derartiges kurzes, scharfes und eindringendes Beobachten der Pflanze verwendet würden, seien mehr wert als ein ganzes Lehrbuch der Botanik.“ (Tadd 1903: 28) Dieses ist eine Paraphrase aus Jean-Jaques Rousseaus: *Émile ou de l'éducation*. (1962): Zweites Buch, Übung der Organe und Sinne, Kleidung, Schlaf Paderborn: 142 ff.

¹² Diese sind: „elementare Übungsformen“, „elementare Muster“, „Verbindung von Grundformen und Stilformen“, „Nach dem Leben“ (meint hier: präparierte Tiere), „aus dem Gedächtnis“ und „Zeichnen nach der Natur“ (Tadd 1903)

¹³ „Es müssen die wesentlichen Bestandteile der Bildung gelehrt werden und nur so viel vom Nützlichen, nach beruflichem Gesichtspunkte, wie nötig ist, um den Körper, die Seele und die erkennenden Kräfte zur höchsten Entwicklung ihrer eigenartigen Natur fähig zu machen. (...) Denn überall auf das Nützliche zu sehen, ist wenig geeignet, einen freien und edelsinnigen Charakter zu bilden.“ Tadd 1903, S. I. Dieses Zitat Tadds ist ein nahezu wörtliches Zitat aus Aristoteles' *Politik*. Vgl.: Aristoteles, *Politik*. Zürich 1971, 1338 b, S. 325.

¹⁴ Mitgedacht sind Smartphones und Tablet PCs anderer Hersteller.

¹⁵ David Hockney „zeichnet“ seit 2008 auf dem I Phone, seit 2010 auch mit dem I Pad.