

Chancen und Risiken einer kompetenzorientierten Kunstpädagogik

Von Maïke Aden, Maria Peters

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 Bruttosozialprodukts 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.



Abb. 1: Ein Individuum ist dann kompetent, wenn es fähig ist, etwas Bestimmtes zu tun? (Hans Traxler, Chancengleichheit, 1975)

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. Kunstpädago-

gische 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, insofern 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 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. Beson-

ders 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 beobachtbar. 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.



Abb. 2: A.R. Penck, Standartfigur auf Schallplattencover „Konzert Bern 14.8.1981“ (leicht bearbeitet), Kunsthalle Bern 1981, Courtesy: Collection of Guy Schraenen

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 ‚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. 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 „Standarts“ in der Schule stellen freilich eine Herausforderung dar. Sie stehen für ein Ineinander systematischen und dynamischen Lernens. Wenn sie in ihren vielfältigen Teildimensionen aufgefüchert 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 „Standart“ innewohnenden Gegenpole von Systematik und Offenheit ein Gewinn. Wir erproben genau dies. Im metaphorischen Sinne einer standartisierten Forschung vernetzen wir quantitative und qualitative Untersuchungsmethoden. Auf diese Weise wollen wir sowohl den noch unbekanntem 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.



Abb. 3: Drei Ebenen der Aufzeichnung im künstlerischen Portfolio; Abb. 4: Zwei Ebenen der Aufzeichnung

in konventionellen Portfolios

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.



Abb. 5: Beispielseiten künstlerischer Portfolios

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 „AllesKöner“ 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.) Stan-

andardisierung – 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 ästhetischer 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 Institu-
tion, Stanford University, NBER and CESifo; University of Munich, Ifo Institute for Economic Research, CESifo and IZA, Octo-
ber 2010. Verfügbar unter: [www.cepr.org/meets/wkcn/
9/979/papers/hanushek_woessmann.pdf](http://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 Sozialwissen-
schaften

Köller, O. & Baumert, J. (2002) Entwicklung schulischer Leistungen. In: Oerter, R. & Montada, L. (Hg.) Entwicklungspsycholo-
gie. 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.)