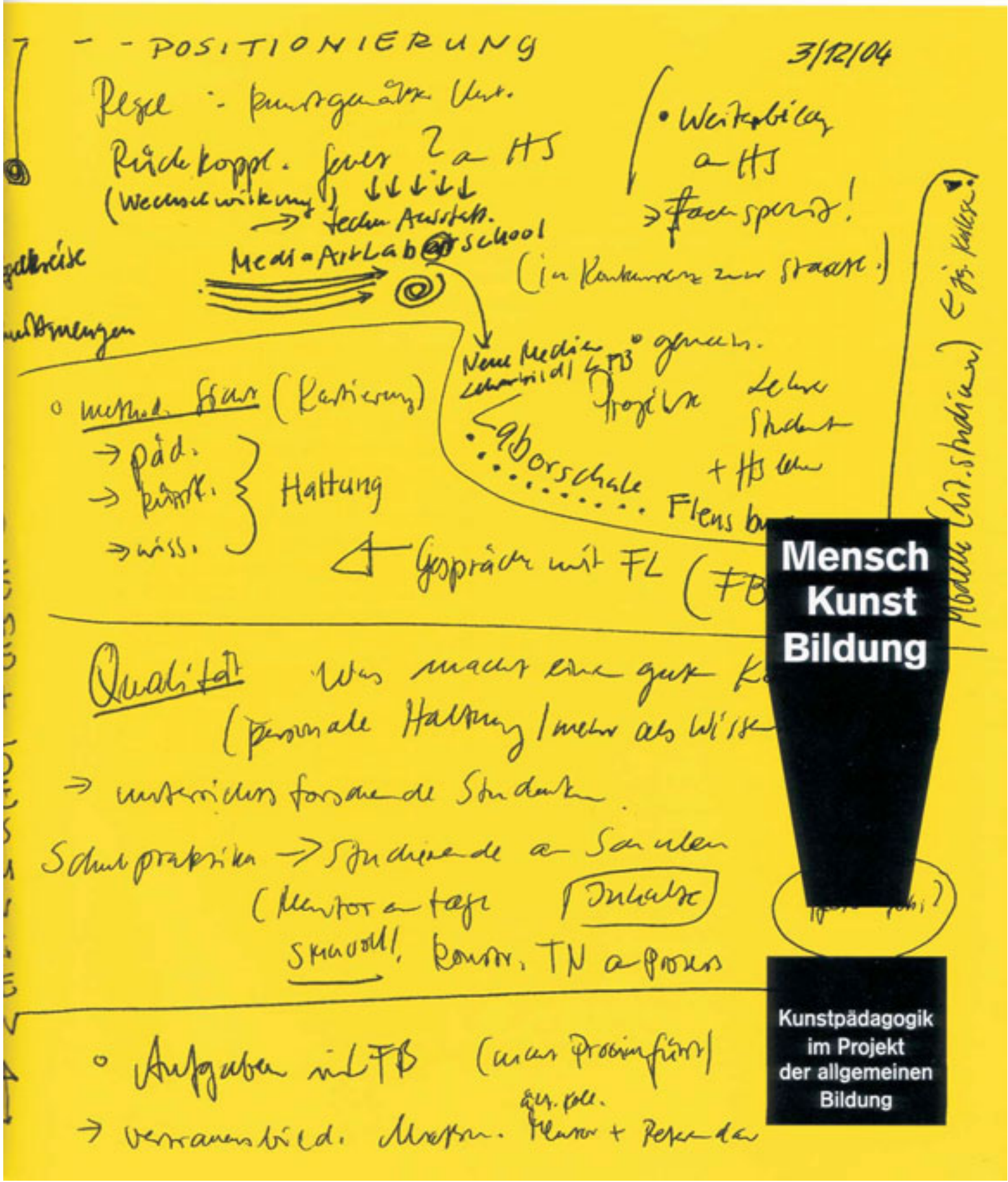
GEFÖRDERT VOM
Bundesministerium für Bildung und Forschung

UNIVERSITÄT LEIPZIG
Institut für Kunstpädagogik

Material der Vorkonferenz

vom 3. und 4. Dezember 2004



Liebe Kolleginnen und Kollegen,

wir haben Sie zur Mitarbeit an der Tagung „MenschKunstBildung“ vom 11. bis 13. März 2005 nach Leipzig eingeladen. Dieses Arbeitstreffen versteht sich als Nachfolgetagung zum Münchener „Kunstpädagogischen Generationengespräch“ vom Dezember 2003.
Die Fokussierung der Tagung auf das Thema „Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinem Bildung“ geht davon aus, dass das Projekt einer „allgemeinen Bildung“ eine Erbschaft der Aufklärung und des Humanismus (Hegel, Humboldt) ist. Es formuliert – ähnlich wie das von Jürgen Habermas so genannte „Projekt der Moderne“ – einen bis heute nicht vollständig eingelösten Anspruch, der in den siebziger Jahren von Bildungstheoretikern wie Wolfgang Klafki ausdrücklich mit dem politischen Projekt des demokratischen und freiheitlichen Menschen- und Staatsbildes verknüpft wurde. Demokratie ist kein Zustand, sondern ein permanent unvollendetes Projekt. Diesen prinzipiell uneinlösbaren Anspruch, gerade seine ästhetische Dimension, gilt es heute verstärkt in Erinnerung zu rufen – gegen Tendenzen der neoliberalen Ökonomisierung des Bildungssystems, in denen der umfassende Anspruch einer allgemeinen Bildung vernachlässigt zu werden droht: Denn „allgemeine Bildung“ hat ihrer Idee nach die *umfassende, verantwortliche* und gegen partikuläre Zwecke *offene* Aneignung des Menschenwesens und der geschichtlich gewachsenen Kultur zu leisten – für *alle* Menschen. Hier hat die Sphäre des Ästhetischen und der Kunst einen *zentralen Platz* – im Bereich jener Grundwerte und Basisüberzeugungen, die für die europäische Kultur und das aufklärerische Menschenbild im Ganzen stehen. Hier „ökonomische“ Abstriche zu machen hieße, sich an zentralen Orientierungen des demokratischen Bildungssystems zu vergreifen.
Das Münchener „Kunstpädagogische Generationengespräch“ hat mit seinem vornehmlich retrospektiven Blick einen differenzierten Beitrag geleistet für einen Aufriss von Problem- und Fragestellungen, die für die Kunstpädagogik in Schule und Hochschule heute zu Herausforderungen geworden sind. Nun geht es vor allem darum, gemeinsam nach Lösungen zu suchen. Dabei sollen nicht die – nach wie vor und auch in Zukunft durchaus legitimen und erwünschten – unterschiedlichen Wege, Paradigmen und damit verbundenen Schwerpunktsetzungen in der kunstpädagogischen Arbeit im Vordergrund stehen, sondern die Suche nach einem gemeinsamen Nenner in bestimmten Grundpositionen.
Das hier vorliegende Material bezieht sich auf Überlegungen, die während einer Vorkonferenz am 3. und 4. Dezember 2004 mit Blick auf Konzept und Hauptinhalte der Tagung angestellt worden sind. Die Materialsammlung ist absichtlich nicht in einem durchgängigen Layout gestaltet, um nicht den Eindruck zu erwecken, alles wäre schon abschließend gesagt und in eine feste Form gebracht. Sie ist als eine Art „Verbrauchsmaterial“ gedacht, das zum Weiterdenken anregen soll und der unmittelbaren Vorbereitung auf die Tagung dient.

Mit freundlichen Grüßen

Klaus-Peter Busse
Universität Dortmund

Clemens Hoexter
BDK

Johannes Kirschenmann
ADBK München

Wolfgang Legler
Universität Hamburg

Karl-Josef Pazzini
Universität Hamburg

Hubert Sowa
PH Ludwigsburg

Frank Schulz
Universität Leipzig

Bettina Uhlig
PH Ludwigsburg/BDK

Johannes Kirschenmann

Von München nach Leipzig

Zur Eröffnung der Vorkonferenz MenschKunstBildung

Der Herbst der Kunstpädagogik ist düster.
Im Dezember 2003 waren die meisten von Ihnen nach München gekommen, um dort Auskunft zu geben über Vergangenheit und Gegenwart der Fachdisziplin. Die Diagnose fiel nicht allzu günstig aus. Gestern noch am Abgrund, sind wir heute zum Glück keinen Schritt weiter. Die Pluralität der Positionen wurde im günstigsten Fall noch als Lob für die Zunft ausgesprochen; Karl-Josef Pazzini sah in der Fortschreibung der Vielfalt schon ängstigende Beliebigkeit.
Nun hat die Kunstpädagogik in den fetten Jahren viel zu wenig ihren Diskurs um die Positionen geführt. In der versäumten fortwährenden Legitimationsdebatte wären stärkere Argumente gewachsen, das Fach gegenüber anderen Disziplinen zu profilieren und nach außen profunder zu legitimieren.
Die Einschläge kommen immer näher. Gert Selles pauschaler Legitimationsentzug vom Sommer 2003, den er in München abgeschwächt repetierte, hat variierende Adepten gefunden. Vor drei Wochen konnte die einstmalige Hamburger Kunsthochschulpräsidentin bei einer Fortbildungstagung in Braunschweig eine aus ihrer Sicht im Beamtenstatus träge gewordene Kunsterzieherschaft aufrufen, in den Schulen Platz zu machen für die virilen Künstler, denen die schiere Existenznot schon die pädagogisch so essentielle Begeisterungsfähigkeit mitgebe. Oder aus der Kunstgeschichte kommen wiederholt Rufe, die Kunstpädagogik müsse ob ihres irrlichternden Methodentransfers und ihrem Primat der ästhetischen Erfahrung sich als Mündel in die Vormundschaft der Kunstwissenschaft begeben. Nur dort sei die Vermittlung des kulturellen Erbes sicheren Händen und klugem Geist anvertraut.
Das mögen einzelne Stimmen sein, die mehr über die Projektionen dieser Rufer Auskunft geben, denn als objektivierender Seismograph taugen. Doch gleichzeitig erfahren wir die Defensive tagtäglich in den Vorschlägen zur Ausgestaltung von Stundentafeln und Curricula der weiterführenden Schulen im Zeichen einer Schulzeitverkürzung unter deren Auspizien sich das Elend aus PISA auch noch bessern soll.
Das Dilemma der Kunstpädagogik sticht besonders hervor in einer Situation, in der die Geistes- und Sozialwissenschaften von der Bildungspolitik im gesellschaftlichen Konsens und ohne großen Widerstand auf das Bedeutungsniveau von Ägyptologie oder Numismatik reduziert werden: nämlich als schön, aber entbehrlich. Das Problem ist zum großen Teil selbst zu verantworten. Auch für die Kunstpädagogik gilt, dass dort, wo in den guten Jahren der Fachkontroverse die Anstrengung um Bedeutung und Sinn des Faches herrschte, nun der spontane Einfall und die spritzige Assoziation als das non plus ultra fachwissenschaftlicher Innovation galt.
Aus der uns nahestehenden Medienphilosophie heraus konnte Friedrich Kittler ohne Widerspruch ein „Einheitsdelirium der traditionellen Hermeneutik“ diagnostizieren und sein Kollege Norbert Bolz wurde mehrfach mit seiner Conclusio „Stop making sense“ vernommen. Das hat die gesellschaftliche und administrative Praxis schnell kapiert und an den Hochschulen jagte eine Stellenstreichung die andere. So verkam die Rolle der Geisteswissenschaften und mit ihr die Kunstpädagogik zu der einer Anstandsdame, die freilich aus ökonomischer Sicht für ihre Nutzlosigkeit ganz schön teuer wurde.
Die Zeiten wurden vehement unübersichtlich und Wahlen wurden mit simplifizierten Pro und Contra-Figuren gewonnen. Die Moderne ist – mit Gerhard Schulze gesprochen – in einem Stadium angekommen, in dem Ingenieure und Naturwissenschaftler zentrale Fragen unbeantwortet lassen. Wie sind Menschen zu verstehen? Wie verändert sich ihr Zusammenleben? Was ist sinnvoll, Wie kann man sich verständigen?
In dieser Fokussierung auf Selbstbegegnung und eine Begegnung mit der Welt der Anderen wo Alterität eine unabweisbare Kategorie des Verstehens wurde, kommt es ausgerechnet auf diejenigen an, denen offenbar nichts zuzutrauen ist. Wenn die Geisteswissenschaftler zur Untermiete in der Metropole des Wissens hausen, dann sind die Kunstpädagogen die Clochards des Bildungssystems, vom Betteln lebend. Wie bitter das ist, merken wir jetzt in der bildungspolitischen Winterzeit.
Wären da nicht gelegentlich schöne Ausstellungen zu sehen, wäre die Kunstpädagogik an den Hochschulen als skurriler Appendix der Geisteswissenschaft noch mehr gestutzt, gelten wir doch als merkwürdige Figuren, die keine Drittmittel einwerben, die ihre Kunst nicht im Korsett von Se-

minarstunden lehren können, die Heruminterpretieren, was das Zeug hält und die sich wechselseitig allemal und zu zuweilen auch selbst widersprechen.
Dabei ist unser Vermittlungs- und Deutungsbeitrag evident, denn die Auseinandersetzung mit Kultur wird umso wichtiger, je weiter die naturwissenschaftlich inspirierte Geschichte der Möglichkeitserweiterung führt und je weniger sich die daraus resultierenden Fragen abweisen lassen – vorneweg die dominante Frage wie mit der technisch hergestellten Globalisiertheit der Welt nun kulturell umzugehen ist.
Genau an diesen Fragen scheitern die naturwissenschaftlichen Standards. Jene schauen von außen, sezierend auf ihr Erkenntnisobjekt. Die Kunstpädagogik als Geisteswissenschaft versetzt sich in die Gegenstände der Erkenntnis hinein und leistet Interpretation. Auf den Nebenstraßen der naturwissenschaftlichen Erkenntniswege wird Subjektivität zum wichtigsten Instrument in einem sozialen Projekt genannt Wissenschaft, das sich lange Zeit die Entsubjektivierung von Erkenntnisprozessen auf die Fahnen geschrieben hatte.
Wenn im Zentrum wissenschaftlicher Bemühung das Wiederholte, das Reproduzierbare steht, ist es die Chance der Kunstpädagogik, dass sich eben nichts im Handeln von Menschen ohne Abwandlung wiederholt. Und das ist das Ferment der symbolischen Ausdrucksformen der Kunst. Unsere Begriffe sind auch deshalb unscharf, weil sie eine Wirklichkeit beschreiben, die unscharf ist. Ergo kann das Heil für die Kunstpädagogik nicht im Angleichen an naturwissenschaftliche Erkenntniswege liegen. Was wir brauchen, um als Disziplin auf die Beine zu kommen, sind methodische Regeln als Grundlage der Selbstbeobachtung und wechselseitige Kontrolle im Diskurs. Das wurde mal als organisierter Skeptizismus beschrieben und genau diese Tagung sollte dafür die Plattform stiften.
Selbstzerstörerisch wäre eine Debatte, die vom Primat einer kunstpädagogischen Position ausginge. Dazu sind die Kräfte zu knapp und die gesellschaftlich relevanten Bildagenten schon zu sehr im Vorsprung. Ob wir nun von einer Position der künstlerischen Bildung oder einer ästhetischen Erziehung heraus operieren, die selbstsichere Diagnose von Hubert Burda, Chef des gleichnamigen Medienkonzerns, sollte zu denken geben, wenn er sagt: „Seit Gutenberg haben wir eine einseitig text-getriebene Kultur. Weite Teile unserer Alltagswirklichkeit sind hoffnungslos übertextet. Die großen Medien-Innovationen der Zukunft kommen aus der Bildkultur.“ Und welche Stunde für Aufklärung, Diskurs und Pädagogik geschlagen haben, wird mit einer radikalen Schlussfolgerung von Burda deutlich, der meint: Wenn heute einer noch eine Zeitung macht, dann ist er selbst schuld.“
Mit der Erfahrung dessen im Rücken, was in München an fröhlicher Pluralität und ernstem Einspruch geäußert wurde, sind die Erwartungen an die Vorkonferenz hoch: Kann es gelingen, in der unausweichlichen Formulierung von Bildungsstandards das Besondere des Künstlerischen jenseits eines repetierbaren Philisterkataloges einzuschreiben?
Oder wie kann die Kunstpädagogik im Neuen Medium, so die 2. Sektion, der Entwicklung hin zu einer bildbasierten Netzwerkgesellschaft Rechnung tragen? Im Zeichen der Diktatur einer Aufmerksamkeitsökonomie über das Bild, gilt der Befund von Willibald Sauerländer, der der Medienwissenschaft als Leitwissenschaft für die Untersuchung von Bildern attestiert, dass sie nicht nach dem reflexiven ästhetischen Urteil strebe, sondern sich auf die technische Konstruktion des Medialen kapriziere. Diese Leerstelle eines ästhetischen Urteils kann die Kunstpädagogik im Verbund mit der Medienphilosophie besetzen.
In der dritten Sektion zur Ganztagsschule treten zwei sehr ungleiche Schwestern einander gegenüber. Was können sie von einander lernen, ohne Misstrauen und wie können sich Kunstunterricht und ergänzende Angebote aufeinander beziehen?
In der Sektion „Schule und Hochschule“ drängt die Antwort auf die Frage einer besseren Verzahnung. Wie finden die Hochschulen und unter ihnen die besonders die Kunstakademien zu einer Lehrerausbildung und -weiterbildung, die der berechtigten Kritik Rechnung trägt?
Das hängt eng mit der Arbeit der 5. Sektion zusammen. Bei der Münchner Tagung herrschte größtes Misstrauen gegenüber den je von anderen empfohlenen Studienformen. In der zu Recht aufgenötigten Studienreformdebatte stecken auch Chancen, die Chance das Kunstspezifische zu akzentuieren und dafür die Freiräume des Studierens zu garantieren und die Chance mit der Kunst- und Bildwissenschaft nachweislich zu kooperieren.
Ich freue mich, dass dem vielstimmigen Chor, den wir in München vernommen haben, nun ein konstruktiver Aufbruch folgt, der die wichtigsten Themen auf der Tagesordnung hat.

Sektionen und Diskussionsschwerpunkte:

I. Kunstpädagogik und Bildungsstandards

Der absurde Zustand, dass es in Deutschland bestimmt an die hundert mehr oder weniger verschiedene Lehrpläne für den Kunstunterricht gibt, ist abhängig von dem in vielerlei Hinsicht zunehmend zweifelhaften förderalistischen politischen System. Die spezifische Eigenart der Kunst aber, ihre Funktion, ihr Zustandekommen und ihre Rezeption – all das ist nicht von Ländergrenzen abhängig. Insofern sind auch in unserem Fach Überlegungen zu den Standards berechtigt. Sie könnten sich auf Erfahrungen in der Bildproduktion und Bildrezeption sowie die Vermittlung von Einsichten zu grundlegenden Fragen der Eigenart und Struktur bildnerischer Werke und Prozesse beziehen.

II. Kunstpädagogik und Neue Medien/Kunstpädagogik im Neuen Medium

Zu den veränderten Rahmenbedingungen, auf die die Kunstpädagogik reagieren sollte, zählen nicht zuletzt die immer noch so genannten Neuen Medien – auch wenn es schon eine ganze Weile her ist, dass sie neu waren. Zwar ist der Computer im Kunstunterricht allgemein akzeptiert und vielfach integriert. Dennoch ist das Thema noch nicht erledigt. Der Computer kann nicht nur als Gestaltungsmaschine, sondern auch als gestaltbare Maschine begriffen werden.
Außerdem: Die Verbreitung der digitalen Medien in allen möglichen Feldern der Gesellschaft ist sicher nicht ganz unschuldig an den Standardisierungs-, Globalisierungs- und Verallgemeinerungsbemühungen in Schule und Hochschule. Wie verhalten sich diese Verallgemeinerungstrends zu den Besonderungen, mit denen wir es in der Kunst zu tun haben? Das sollte auch im Zusammenhang mit den Ganztagschuldebatten, der damit verbundenen Marginalisierung des Kunstunterrichts und der zeitgleich größer werdenden Bedeutung der Medienpädagogik diskutiert werden.

III. Schulische und außerschulische Arbeit/Ganztagsschule

Findet schon Ganztagsschule statt, wenn Kinder ganztätig in der Schule sind und am Nachmittag in ihrer Freizeitgestaltung betreut werden? Von welchem inhaltlichen Verständnis von Ganztagsschule muss man ausgehen? Wie können sich regulärer Unterricht und erweiterte Angebote durchdringen? Wie kann eine Trennlinie zwischen dem offiziellen Unterricht am Vormittag und dem betreuten Freizeitangebot am Nachmittag verhindert werden? Oder ist sie gewollt? Wo ist hier die Kunst verortet? Wie ist überhaupt das Verhältnis von schulischer und außerschulischer Arbeit? Was ist die jeweilige Spezifik?

IV. Schule, Studienseminar und Hochschule

Was braucht die Schule von der Hochschule? Was kann die Hochschule für die Schule liefern? Wie kann die Orientierung in der Lehrerausbildung an der Kunst und an der Schule gesichert werden?
Es gilt, vor einem erweiterten Fragenhorizont die vielfältigen, die genutzten und ungenutzten, die notwendigen und wünschenswerten Relationen von Schule und Hochschule zu erörtern. Immer stärker wird die Lehrerfortbildung von den Bildungsstandards bis zu den neuen Lehrerbildungsgesetzen der Bundesländer als integraler Bestandteil einer Qualitätssicherung verstanden und damit in ein Konzept des „lebenslangen Lernens“ festgeschrieben. Welche Funktion kommt dabei den Hochschulen zu – wie viel an postgradualer Unterstützung sind die Hochschulen bereit zu leisten?
Welche institutionellen Strukturen haben sich plural ausgebildet und welche sind aus der Sicht der Schule wünschenswert?

V. Neue Studienformen an der Hochschule

Es gilt, die Konsequenzen aus den umfangreich und differenziert diagnostizierten Mängeln der Lehrerbildung in Deutschland mit Fokus auf die Kunstpädagogik zu thematisieren.
Sind die europaweit angestrebten konsekutiven Studiengänge zu vereinbaren mit dem, was kunstpädagogische Ausbildung leisten muss? Welche Erfahrungen gibt es? Welche Modelle kann man sich vorstellen? Wie lassen sich kunstgemäße Module bilden und realisieren, die sowohl den Lehrenden wie auch den Studierenden einen größtmöglichen Freiraum an individueller Ausgestaltung eröffnen? Wie gestaltet sich das Verhältnis von Lehramtsstudiengängen und Studiengängen für die außerschulische Arbeit?

Gäste der Vorkonferenz:

Prof. Dr. Charlotte Schubert, Prorektorin für Lehre und Studium der Universität Leipzig
Reinhard Mohaupt, Bundesministerium für Bildung und Forschung
Dr. Ingo Hirschberger, Sächsisches Staatsministerium für Kultus

Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Vorkonferenz:

Sektion I:

Prof. Dr. Dietrich Grünewald, Koblenz (Moderation),
Prof. Dr. Hubert Sowa, Ludwigsburg (Moderation)
Manfred Behr, Berlin
Prof. Franz Billmayer, Salzburg
Dr. Alexander Glas, Bad Tölz
Senta Neumann-Zöckler, Brinkum
Rolf Niehoff, Düsseldorf
Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini, Hamburg
Jürgen Pinkert, Chemnitz
Prof. Dr. Karin-Sophie Richter-Reichenbach, Gießen
Dr. Rainer Wenrich, München
Martin Zülch, Bremen

Sektion II:

Prof. jun. Dr. Torsten Meyer, Hamburg (Moderation)
Dr. Tanja Wetzel, Frankfurt/M. (Moderation)
Bernhard Balkenhol, Kassel
Hans-Jürgen Boysen-Stern, Bensheim
Marc Fritzsche, Gießen
Dr. Roland Meinel, Leipzig
Stephan Münte-Goussar, Hamburg
Andrea Sabisch, Dortmund
Michael Schacht, Frankfurt/M.
Michael Scheibel, Berlin
Ulrich Schötker, Hamburg

Sektion III:

Prof. Dr. Wolfgang Legler, Hamburg (Moderation)
Dr. Wolfgang Zacharias, München (Moderation)
Andrea Hempel, Leipzig
Clemens Hoexter, Oldenburg
Dr. Ines Seumel, Leipzig
Prof. Dr. Barbara Wichelhaus, Köln

Sektion IV:

Prof. Dr. Klaus-Peter Busse, Dortmund (Moderation)
Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, München (Moderation)
Andrea Dreyer, Halle
Christine Heil, Bremen
Prof. Dr. Joachim Kettel, Karlsruhe
Norbert Osterholt, Bocholt
Prof. Dr. Georg Peez, Essen
Dr. Fritz Seydel, Hannover
Prof. Dr. Reimar Stielow, Braunschweig
Prof. Mario Urlaß, Heidelberg
Ines Vierling, Plauen
Gerd-Peter Zaake, Hannover

Sektion V:

Prof. Dr. Frank Schulz, Leipzig (Moderation)
Prof. Dr. Bettina Uhlig, Ludwigsburg (Moderation)
Prof. Dr. Carl-Peter Buschkühle, Heidelberg
Prof. Dr. Klaus-Ove Kahrmann, Bielefeld
Prof. Dr. Maria Peters, Bremen
Dr. Petra Resch, Dresden
Dr. Werner Stehr, Kassel

Sektion 1:
Kunstpädagogik und Bildungsstandards

Hubert Sowa **Standards in der Kunstpädagogik als Chance zur Selbstverständigung auf das Tunliche**

1. Welt- und sinnververgessener formalistischer Kunstunterricht einerseits, musische und/oder kunstreligiöse Koppelung an die selbstreferenziellen Mechanismen und Inhalte des (vorgeblich) „autonomen“ oder „absoluten“ modernen euro-amerikanischen Kunstsystems andererseits sind die Gefahren eines kunstpädagogischen Sinnverlustes, in dem das *Eigene* wie auch das nach Maßgaben der praktischen Vernunft und Urteilskraft *Tunliche* des kunstpädagogischen Handelns diffus und obskur werden.
2. Gesellschaftliche, staatliche und pädagogische Verantwortung (im Sinne des *sensus communis*) erfordert, das (kunst-)pädagogische Handeln auf die ihm zugrunde liegenden vernünftigen Intentionen/Handlungsziele hin einerseits, auf eine begründete Idee von Individualentwicklung hin andererseits zu reflektieren. Die ausdrückliche Sicherung von gestuften Standards und ihre perspektivische Begründung aus Leitideen, Zielen und Rechtfertigungen des Unternehmens „Staatliche Bildung“ (im Rahmen der Leitideen von Staatlichkeit und Rechtlichkeit überhaupt, näher im Rahmen der verfassungsmäßigen Grundwerte) ist ihrerseits ein Standard kritisch-konstruktiver hermeneutischer Erziehungswissenschaft und -praxis (im Sinne Wolfgang Klafkis).
3. Perspektivisch hat sich kunstpädagogisches Handeln auf Kompetenzen hin zu verstehen, die einem erfolgreichen und glücklichen Leben von sich-bildenden Personen in einer sich-entwickelnden Kultur zuträglich sind. Diese Kompetenzen *können* sich nur (und *müssen* sich) in entwicklungsbedingt und begabungsbedingt gestuftem Aufbau akkumulieren und strukturieren.
4. „Kunst“ im Sinne der vollgültigen idealistisch-autonomen Idee ist zwar *eine* mögliche Endstufe dieser Kompetenzen, aber nicht das schlechthin regulative Handlungsprinzip. Als einem höherstufigen System angehörig verdankt sich die spezifisch (bildend-)künstlerische Kompetenz „einfacheren“ Kompetenzfeldern, die im Rahmen der auf Prinzipien der Allgemeinbildung bezogenen kunstpädagogischen und -didaktischen Reflexion eigens zu thematisieren sind und Bezugsfelder von kunstpädagogischen „Standards“ werden müssen.
5. Auch (und gerade) auf den genetisch tieferen Stufen der kunstpädagogischen Kompetenz- und Handlungsfelder muss es sinnvoll begründ- und ausweisbare Kompetenzstandards geben. Dazu gehören etwa alters- und begabungsbezogen gestufte Kompetenzstandards der Darstellung und Gestaltung, des handwerklichen Könnens, auch Kompetenzen in den Bereichen von Betrachtung, Interpretation, Kommunikation, Kulturpraxis, Bildpragmatik und -ethik. In jedem einzelnen dieser Kompetenzfelder und auf jeder einzelnen Bildungsstufe muss sich kunstpädagogisches Handeln an Standards eines sinnvollen Lernens messen lassen.
6. Die Komplexität und Vernetztheit kunstpädagogischer Handlungsstrukturen birgt sowohl Chancen als auch Gefahren in sich. Die Besinnung auf „Basiskompetenzen“ hätte sinnvollerweise und aus Gründen der Vereinfachung die Paradigmen der *Sichtbarkeit* und des *Bildes* ins Zentrum zu rücken. Hier hat das Fach „Bildende Kunst und Ästhetische Bildung“ eine Kernzone des „Eigenen“ im Verbund der allgemeinbildenden Fächer. Zu prüfen wäre das genaue Verhältnis dieser Basiskompetenzen zu anderen paradigmatischen und in die Bildkompetenz hineinspielenden Kompetenzfeldern, die sich z. B. auf den Körper, die visuelle und räumliche Kultur, das ästhetische Weltverhältnis und die Kunst (diesseits *und jenseits* ihrer eurozentrischen Auslegung) beziehen.
7. Die Verständigung auf die Paradigmen „Sichtbarkeit“ und „Bild“ darf keinesfalls daran hindern, andere anerkannte Kompetenzfelder im Umfeld der komplex entwickelten „Kunst“ zu berücksichtigen (wie etwa das umfassend Ästhetische und Synästhetische, das Räumliche, das Interdisziplinäre, das Apparativ-Mediale, das Performative, das Spirituelle usw.), aber sie hat den Vorzug einer konstruktiv-hermeneutischen Fokussierung, die einen soliden Grundstein legt für „alles andere“ in der Kunstpädagogik.
8. Deswegen scheint es sinnvoll, unter anderem eine operatonale Detailanalyse des Begriffs „Bildkompetenz“ ins Zentrum der Diskussion über „kunstpädagogische Standards“ zu stellen und danach zu sehen, in welchem Verhältnis dieses wichtige Kompetenzfeld zu den anderen angesprochenen Kompetenzfeldern steht und wie zwischen diesen verschiedenen Kompetenzbereichen Stufungen, Erweiterungen und Synergien zu definieren sind.

Dietrich Grünewald **Stichpunkte zur Diskussion**

A Schule – Unterricht in Bildender Kunst in allen Schulstufen und -arten
B Hochschule – Studium, (Aus-)Bildung von zukünftigen Kunstlehrerinnen und Kunstlehrern

A – Schulfach BK
Schülerinnen und Schüler: – aktuelle Lebenssituation
– Zukunft: Alltag, Beruf, Freizeit

a. Ästhetische Bildung als Anteil der Allgemeinbildung
ästhetische Kompetenz, Handlungs- und Kommunikationsfähigkeit im ästhetisch-künstlerischen Bereich (Produktion, Rezeption), Sinn- und Funktionserkenntnis, Fähigkeit zur aktiven Teilhabe an Kultur
Aspekte: Interesse, Wissen, Können, (Selbst-)Reflexion, Kritik- und Urteilsvermögen
Haltung: Künstlerische Sensibilität, künstlerisches Denken
Pädagogische Kompetenzen: Persönlichkeitsbildung (Identität, Kreativität, Ethik), soziale Kompetenzen, Lernbereitschaft

b. Berufspropädeutische Aufgabe
Anregung und Information (für im w. S. künstlerische Berufsfelder), Interesse wecken, Begabungen erkennen und fördern

B – Studium Kunstpädagogik
Studentinnen und Studenten: – ästhetisch-künstlerische Bildung/Persönlichkeit
– Professionalisierung (Unterrichten im Fach Bildende Kunst)

– Bildverstehen, Bildherstellung – wissenschaftliche und künstlerische Kompetenzen
– Bildkontexte (Geschichte, gesellschaftlich-kultureller Stellenwert ...)

Bezüge: Kunst- und Medienwissenschaft/Bildwissenschaft, Kunstlehre/Kunstpraxis, Kunstgeschichte, Kulturwissenschaft ...
(„Bild“ wird hier im weitesten Sinn als visuell wahrnehm-, interpretier- und verstehbares Angebot verstanden, umfasst alle Bereiche von Bildender Kunst, Architektur, Design, Alltagsästhetik ...)

– Vermittlungsprozesse, Kunstdidaktik
  – Konzepte und Geschichte des Fachs, Ziele, Begründungen
  – Inhalte, Methoden, Medien ...
  – Zielgruppenbezug (einschließlich Entwicklung des ästhetischen Verhaltens)
  – (Selbst-)Reflexion, Kritik- und Urteilsvermögen
  – Stellenwert des Fachs im Schulkontext, interdisziplinäre Aspekte

Bezüge: Bildungswissenschaft, Psychologie, Soziologie, Kreativitätsforschung, Wahrnehmungstheorie ...

Rainer Wenrich **Die Bildungsstandards als Instrumente eines Bildungsplanes**

Einleitung

Die Einführung von Bildungsstandards wurde vor einiger Zeit als eine für die Zukunft der bundesrepublikanischen Bildungslandschaft notwendige Initiative grundsätzlich positiv aufgenommen. Anlass zu Kritik gab und gibt immer noch die rasche Einführung und die knappe Zeit, welche der Fachöffentlichkeit für eine Stellungnahme zur Verfügung standen. Nicht selten werden in diesen Monaten die Bildungsstandards im selben Atemzug mit einer künftigen Privatisierung des Schulwesens und der forcierten sozialen Selektion durch die Schule genannt. Zusätzliche Schwierigkeit bereitet die kaum überschaubare Begriffsvielfalt, mit welcher derzeit rund um die Bildungsstandards argumentiert und operiert wird.
Hatte die Kultusministerkonferenz bislang die Erarbeitung von Bildungsstandards auf die Fächer Deutsch, Mathematik, die 1. Fremdsprache und jüngst auch auf die Fächer Biologie, Chemie und Physik (scientific literacy) konzentriert, werden derzeit in unabhängigen Gremien Überlegungen angestellt, Bildungsstandards auch für andere Fächer, z. B. Kunst, zu entwickeln.[1]
Die nachfolgende Darstellung versucht, einen kurzen und allgemeinen Einblick in den derzeitigen Informationsstand zum Kontext der Bildungsstandards zu geben. Deren beschleunigte Implementierung begründete Prof. Dr. Erich Thies, der Generalsekretär der Kultusministerkonferenz in einem im Januar 2004 veröffentlichten Interview:

> „Die Standards wurden in relativ kurzer Zeit auf sehr hohem Qualitätsniveau entwickelt. Das liegt auch daran, dass es in vielen Ländern bereits ausgearbeitete Konzepte gab, auf die aufgebaut werden konnte, das Thema ist nicht neu erfunden. Allerdings verstehen wir uns dabei als ‚Lernende Organisation' und werden die Standards ständig überprüfen und weiterentwickeln."

I Die Bildungsstandards im Kontext ihrer Begrifflichkeit

Die Historie des Begriffs „Standard" reicht zurück in das 19. Jahrhundert. Bereits im Jahre 1860 wurde er in England als Bestandteil des Bildungsbereichs erstmals eingeführt und erschien dort im Zusammenhang mit einem Gesetz, das die erfolgsabhängige Budgetierung von Elementarschulen vorsah. Für Lesen, Schreiben und Rechnen wurden sechs Leistungsstufen festgelegt, nach denen die Schulinspektoren Schüler einzustufen hatten; diese wurden als Standard I-VI bezeichnet. Besonders in England wurde seit dem Ende der 1980er Jahre (im Zuge der von der Thatcher-Regierung eingeleiteten und von der New Labour weitergeführten output-orientierten Bildungsreform[2]) an Nationalen Curricula und Schulleistungsmessungen gearbeitet. Daraus entstand ein allseits beachtetes Erfolgsmodell, dessen *output* in Form von Testergebnissen in jedem Herbst zu den richtungsbestimmenden Rankings, veröffentlicht in der Tagespresse, führt. Die zentrale Behörde der Schulinspektoren in England heißt Ofsted (Office für Standards in Education).[3]
Die KMK hatte bereits mit dem „Konzstanzer Beschluss" des Jahres 1997 den Weg in Richtung Befundsicherung über Stärken und Schwächen der Schülerinnen und Schüler in zentralen Kompetenzbereichen vorgegeben. Die Ergebnisse der Studien TIMMS, PISA und IGLU bestärkten danach Vorüberlegungen im Hinblick auf eine Festlegung und Überprüfung von erwarteter Schülerleistung nach skandinavischem und anteilig angloamerikanischem Vorbild.[4] Seit dem KMK-Beschluss vom 23./24. Mai 2002 übernahmen die Standards eine markante Rolle innerhalb eines national zu organisierenden Bildungsplanes:

> „1. Die Kultusministerkonferenz begrüßt die intensiven Arbeiten der Länder an Bildungsstandards und beauftragt die Amtschefkommission „Qualitätssicherung", die eingeleiteten Maßnahmen zu koordinieren und dem Plenum Vorschläge für eine Vereinbarung über gemeinsame Bildungsstandards an ausgewählten Schnittstellen der allgemein bildenden Schularten vorzulegen. Bereits bestehende Vereinbarungen über den Mittleren Bildungsabschluss werden weiter entwickelt."

Dieser Beschluss wurde zum Ausgangspunkt einer Entwicklung, welche sich über unterschiedliche Etappen vollzieht.

---

[1] In einem Argumentationspapier der KMK vom 16.12.2004 heißt es dazu: „Vertreterinnen und Vertreter anderer Fachbereiche haben den Wunsch geäußert auch für ihre jeweiligen Fächer Bildungsstandards zu entwickeln. Damit zeigt sich einmal mehr, dass der Begriff „Bildungsstandard" bereits als ein Markenzeichen für die Qualitätsentwicklung im Schulwesen angesehen wird. Zum jetzigen Zeitpunkt muss jedoch offen bleiben, ob bundesweit geltende Bildungsstandards und Kompetenzmodelle für weitere Fachbereiche entwickelt werden sollen.
Wenn Standards für andere Fächer, z. B. von entsprechenden Interessenvertretungen, erarbeitet werden, steht es den Ländern selbstverständlich frei, diese Vorschläge in länderspezifische Qualitätsentwicklungen einzubeziehen."
[2] Unter Tony Blair führte die Labour-Regierung im Jahre 1998 nationale Standards ein, an denen sich alle Schulen zu messen haben.
[3] Vgl. dazu: www.ofsted.gov.uk/
[4] Das Argumentationspapier der KMK vom 16.12.2004 nennt im Zusammenhang mit einer systematischen Rechenschaftslegung: regelmäßige Schulleistungsstudien, zentrale Prüfungen und ein dichtes Netz von Schulevaluationen.

II Weitreichende Agenda zur Konzeption und Implementierung von Standards

Durch den Beschluss der KMK vom 4. Dezember 2003[5] verpflichteten sich die Länder dazu, die bereits im Juli 2003 als Entwurf vorgelegten Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss in den Fächern Deutsch, Mathematik und der 1. Fremdsprache ab dem Schuljahr 2004/05 zu implementieren und anzuwenden.

In der „Vereinbarung über Bildungsstandards für den Mittleren Bildungsabschluss" (Jahrgst. 10) heißt es dazu:

„Die Standards basieren auf fachspezifisch definierten Kompetenzmodellen, die aus der Erfahrung der Schulpraxis heraus entwickelt wurden. Sie beziehen international anerkannte Standardmodelle – u. a. theoretische Grundlagen der PISA-Studie und den gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen – ein. Die Aufgaben veranschaulichen die fachlichen Bildungsstandards. Die Zuordnung zu Anforderungsbereichen orientiert sich an den Einheitlichen Prüfungsanforderungen in der Abiturprüfung (EPA). Aufgabenbeispiele und die Beschreibung der Anforderungsbereiche beruhen auf der praktischen Erfahrung in der Schule und auf einschlägigen Aufgabenformaten aus bereits vorhandenen Testmaterialien."

Im Oktober 2004 folgten für die genannten Fächer Bildungsstandards für den Hauptschulabschluss (Jahrgst. 9)[6], sowie für die Fächer Deutsch und Mathematik an der Schnittstelle des Primarbereichs (Jahrgst. 4).[7] Zum Ende des Jahres 2004 beschloss die KMK Bildungsstandards für den Mittleren Schulabschluss (Jahrgst. 10) in den Fächern Biologie, Chemie und Physik.[8]

III Der Definitionsrahmen zum Begriff der Bildungsstandards:

Bildungsstandards[9]

- sind Bestandteil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung
- greifen die Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf
- beschreiben fachbezogene Kompetenzen einschließlich der zugrunde liegenden Wissensbestände, die Schülerinnen und Schüler bis zu einem bestimmten Zeitpunkt ihres Bildungsganges erreicht haben sollen
- zielen auf ein systematisches und vernetztes Lernen und folgen demnach dem Prinzip des **kumulativen Kompetenzerwerbs**
- beschreiben die erwarteten Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen
- beziehen sich auf den Kernbereich des jeweiligen Faches und geben den Schulen Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit
- ermöglichen den Schulen mehr Eigenverantwortung
- erlauben die Vergleichbarkeit von Abschlüssen
- sind ein wichtiger Beitrag zur Bildungsgerechtigkeit
- verpflichten die Schulen zur Rechenschaftsablegung über ihre Ergebnisse

Bildungsstandards sind normative Vorgaben für die Steuerung von Bildungssystemen:

- **Inhaltliche Standards**

Dabei stehen Inhalte des Lehrens und Lernens im Vordergrund. Sie beschreiben, was Lehrpersonen unterrichten und Schülerinnen und Schüler lernen müssen

- **Standards für Lehr- und Lernbedingungen**

Sie bezeichnen Schulprogramme, Personal und andere Ressourcen, welche für Schulen und Schulbezirke landesweit verfügbar sind

- **Leistungs- oder Ergebnisstandards**

Hierbei stehen die Lernergebnisse der Schülerinnen und Schüler im Mittelpunkt. Aufgezeigt wird, über welche Kompetenzen Schülerinnen und Schüler zu bestimmten Zeitpunkten ihrer schulischen Entwicklung verfügen

- **Niveauanforderungen (Mindest-, Regel- und Maximalstandards)**

BS lassen sich ebenfalls nach den zugrunde gelegten Niveauanforderungen unterscheiden

- **Mindest oder Maximalstandards**

Sie beziehen sich auf ein definiertes Maß an Kompetenzen, welches alle Schülerinnen und Schüler zu einem vorher festgelegten Zeitpunkt ihrer schulischen Laufbahn erreicht haben müssen

- **Regelstandards**

Sie beschreiben Kompetenzen, welche im Durchschnitt erreicht werden sollen

Bildungsstandards benennen also Kompetenzen und Wissensbestände, die alle Schülerinnen und Schüler bis zum Ende einer Jahrgangsstufe in bestimmten Fächern erreicht haben sollen und die für die weitere schulische und berufliche Ausbildung bedeutsam sind.

---

[5] In der 304. Plenarsitzung der Kultusministerkonferenz am 4. Dezember 2003 in Bonn. Den Vorsitz hatte Staatsministerin Karin Wolff. Vor der Plenarsitzung fand ein Gespräch der Präsidien der Kultusministerkonferenz und der Hochschulrektorenkonferenz statt. Dabei ging es im wesentlichen um die Fortführung des Bologna-Prozesses zum europäischen Hochschulraum und die von der Kultusministerkonferenz am 10. Oktober 2003 verabschiedeten ländergemeinsamen Strukturvorgaben für die Akkreditierung von Bachelor- und Masterstudiengängen.

[6] Verbindliche Einführung zu Beginn des Schuljahres 2005/2006

[7] Vgl. Fußnote 5.

[8] Vgl. Fußnote 6.

[9] Mit der Erarbeitung von Bildungsstandards waren Arbeitsgruppen betraut, die aus Fachdidaktikern und Schulpraktikern aus den Ländern der BRD bestehen. Die Arbeiten der Fachkommissionen werden durch eine Steuerungsgruppe unter wissenschaftlicher Beteiligung aus den Bereichen der Unterrichtsforschung und Fachdidaktik koordiniert. Die Ergebnisse der von der Bundesregierung in Auftrag gegebenen Expertise „Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards" (Februar 2003) wurden bei der Erarbeitung der Standards berücksichtigt.

Notwendig erscheint in diesem Zusammenhang:
- eine konkrete Beschreibung der Kompetenzen
- die Veranschaulichung durch Aufgabenbeispiele

Paradigmenwechsel in der Bildungspolitik

„outcome-Orientierung“
Rechenschaftslegung
Systemmonitoring

Mit der Einführung von Standards vollzog sich innerhalb der deutschen Bildungspolitik ein weiterer Schritt von der detaillierten Input-Steuerung hin zur Outcome-Steuerung. Auf der einen Seite stehen dabei die traditionellen Lehrpläne, bislang die Grundlage für eine Beschreibung von Lernzielen und -inhalten. Sie sind systematisch und progressiv strukturiert und geben den Lehrkräften Hinweise für das didaktisch-methodische Vorgehen **Input**
Bildungsstandards hingegen lenken die Aufmerksamkeit auf langfristig aufgebaute Lernergebnisse **Outcome**
Hieraus wird deutlich, dass die Erarbeitung von Bildungsstandards auch zu entscheidenden Konsequenzen innerhalb der Lehrplanarbeit, der landesweiten Vergleichsarbeiten und der Lehrerfortbildung führen wird.
Die Funktion der Lehrpläne wird künftig vor allem darin bestehen, das in den Standards abschlussbezogen formulierte Kompetenzniveau auf die jeweilige Jahrgangsstufe herunterzubrechen:
- entscheidende Bedeutung für die Festlegung von Grundwissen und Kernkompetenzen in den verschiedenen Anforderungsbereichen des Faches.
- klarer Verzicht auf Detailfülle und deshalb mehr inhaltliche und methodische Freiräume
- die Betonung liegt auf der Förderung eines aufbauenden und nachhaltigen Lernens

Die wissenschaftliche Begleitung einer Entwicklung und Erarbeitung, Normierung und Überprüfung von Bildungsstandards wird von dem im Juni 2004 gegründeten Institut für Qualitätsentwicklung im Bildungswesen (IQB) an der Humboldt-Universität in Berlin übernommen[10]:
- kontinuierliches, **länderübergreifendes Bildungsmonitoring** auf der Grundlage repräsentativer Stichproben (Vgl. dazu Ofsted in Großbritannien)
- für alle in den Standards erfassten Kompetenzen müssen empirisch abgesicherte Kompetenzstufen formuliert und geeignete Testaufgaben entwickelt werden

IV Die Qualität von Standards

Standards formulieren unterrichtliche Zielvorgaben und sie sind dann die Basis von Curricula. Sie sind „stark“, wenn sie im Hinblick auf die Lernziele informativ und brauchbar sind.
Folgende Kriterien sind dabei maßgeblich:
Klarheit: Mit Klarheit ist gemeint, dass die Standards genügend detailliert und präzise sind, damit Lehrer, Schüler und Eltern wissen, was gelernt werden soll.
Vage und unklare Standards (z. B. „Freude am Lesen entwickeln“, oder „wortgetreu, schlussfolgernd und kritisch lesen können“) können missverstanden und ignoriert werden, Lehrerinnen und Lehrer können die Materialien „nach Lust und Laune“ verwenden, oder sich an Tests und reinem Prüfungsstoff orientieren „teaching to the test“.
Sparsamkeit, Knappheit: Konzentration auf die wichtigsten Inhalte und keine übertriebene Ansammlung von nicht zu bewältigenden Themenbereichen. Beispiel: „Der Schüler ist in der Lage, zwischen Umfang und Fläche zu unterscheiden. Er kann entscheiden, welches dieser beiden Konzepte in einer gegebenen Problemsituation angemessen ist“.[11]

Hinsichtlich der Konzeption und Einführung von Standards ist es von grundlegender Bedeutung folgende Fragestellungen zu berücksichtigen:
- Gibt es klare Konzepte für die Steuerung?
- Sind die Standards verortet in einem **Change-Management**, in einem **Masterplan**, der terminierte und überprüfbare Einzelschritte formuliert, Zielerreichung evaluiert und notwendige Ressourcen bereitstellt? Dies gilt auch für die Formulierung innerhalb der einzelnen Fächer
- Wird die Entwicklung von Standards z. B. mit einer weitgehenden Autonomie der Einzelschule verbunden?
- Wie sollen Standards wirksam werden können, also die Ebenen zwischen Ministerium und Schulklasse durchdringen?

---

[10] Die Einhaltung der Standards soll sowohl landesweit als auch länderübergreifend überprüft werden. Im Jahr 2006 soll mit der Normierung der Testinstrumente für den späteren Einsatz zur Überprüfung der Einhaltung bundesweit geltender Bildungsstandards begonnen werden. Das IQB wird die dazu notwendigen Aufgabenpools entwickeln. Sie dienen sowohl der Erstellung als auch der Verortung von länderübergreifenden und landesspezifischen Aufgaben, auch von Klassenarbeiten. Damit werden neue Formen der Vergleichbarkeit von Lernergebnissen und der Rechenschaftsablegung innerhalb des Bildungssystems etabliert, welche nicht nur den aktuellen Stand beschreiben, sondern auch Hinweise auf notwendige Weiterentwicklungen für das Bildungssystem liefern können. Gleichzeitig setzt dies einen längerfristigen Prozess voraus.
[11] Vgl.: American Federation of Teachers [AFT], 1996, S. 16

4 Wie sollen Unterrichtsprozesse evaluiert werden, wie soll Verbindlichkeit hergestellt werden, wie werden Lehrer eingebunden, wie wird der Prozess der Umsteuerung begleitet?

V Folgen der Entwicklung von Standards für die Lehrplanentwicklung und schulische Lehrpläne

Nach der Betrachtung einiger zentraler Aspekte hinsichtlich einer Konzeption und Einführung von Standards sollten auch die Konsequenzen für innerhalb der Schulentwicklung relevante Aktionsräume berücksichtigt werden.
Bildungsstandards können den Lehrerinnen und Lehrern als professioneller Referenzrahmen und den Schulen als Orientierungshorizont ihrer pädagogischen Schulentwicklung dienen:
4 Folgen für die Planung und Gestaltung des Unterrichts und die Qualitätsentwicklung an Schulen.
4 Schulen brauchen zusätzliche Anleitung und Unterstützung, um produktiv mit den BS umgehen zu können
4 Lehrerausbildung und -fortbildung, die Lehrplanarbeit, die Schulaufsicht und weitere Instanzen der Bildungsadministration müssen die Impulse der Bildungsstandards aufgreifen und neue Funktionen übernehmen.

VI Qualitätssicherung durch Bildungsstandards

Lernergebnisse werden auf der Ebene des Systems (Bildungsmonitoring) und auf der Ebene der Einzelschule (Schulevaluation) empirisch erfasst und rückgemeldet.
Im Sinne einer „Output-orientierten“ Steuerung wird also aus der Erfahrung gelernt. Die Einführung von Bildungsstandards ist dabei ist nicht folgenlos für die dominierende Form der Steuerung von Schule durch Lehrpläne und den ihnen zugeordneten Materialien. Die Arbeit an der Schule wird sich, dies zeigt der internationale Vergleich, im Hinblick auf eine „Output-orientierte“ Steuerung verändern.
In den Lehrplänen der einzelnen Länder wird bislang weitgehend festgeschrieben, was (Stoff und Inhalte), wann (Jahrgangsstufe), wie (Methodik) und wo (Schulart) zu lehren und lernen ist.

Die 4 Grundvarianten der staatlichen Regulierung des Unterrichts:

A Assessment-Modell

Unterschiedliche Abgangskontrollen, standardisierte Schulleistungstests. Präzise Vorgaben für die Schulen, was zu einem bestimmten Messzeitpunkt erreicht werden soll.

4 indirekte Regulierung des Unterrichts

B Examen-Artium-Modell

Statt Abgangskontrollen erscheinen Zugangskontrollen zu den einzelnen Bildungsinstitutionen. Somit wird der Unterricht der jeweils vorausgegangenen Bildungsinstitution reguliert.

4 indirekte Regulierung des Unterrichts

C Philanthropisches Modell

Einerseits Lehrplanvorgaben durch den Staat, andererseits Entwicklung von schulischen Innovationen, Eröffnung von Modellversuchen

4 direkte Regulierung des Unterrichts

D Klassisch-bürokratisches Modell
Staat konzentriert sich auf die Vorgabe des Lehrplans, der Stoffe und Inhalte, sowie auf schulartspezifische Normierung zur Steuerung der Selektion.

In Deutschland ist derzeit ein Mischsystem existent, d. h. Vorgabe von Lehrplänen, Kompetenzprüfungen für das Personal und teilstandardisierte Abgangskontrollen (z. B. Abitur).
In radikalen Modellen der Output-orientierten Steuerung verlieren zentrale Lehrpläne auf nationaler bzw. Länderebene ihre Bedeutung. Schulisches Lernen wird damit durch nationale, einheitliche, verbindliche Bildungsstandards und deren Überprüfung und durch lokal und innerschulisch bzw. einzelschulisch entwickelte Curricula gesteuert.

Konsequenz: Einzelschule wird schnell überfordert

In Modellen nationaler Curricula wird ein Steuerungssystem entwickelt, in dem sowohl verbindliche Bildungsstandards und Kompetenzerwartungen, als auch Fächer, Themen und Inhalte, gelegentlich sogar Lernformen zentral vorgegeben werden
¢# Stärkung des Qualitätsbewusstseins für die Schularbeit
¢# Rationale Wahl von Schulen nach Leistungskriterien
¢# Organisation eines nationalen Diskurses über die Erwartungen an Schule

Konsequenz: Mögliche Gängelung und Einschränkung des Freiraums der Einzelschule

Entscheidend ist also die Kopplung der Leitfunktion von Bildungsstandards und Orientierungsfunktion der Lehrpläne. Dadurch kann die Autonomie der Einzelschule gefördert werden.

VII Bildungsstandards und Kerncurricula

Beide schließen sich nicht gegenseitig aus, sondern überlappen und ergänzen sich. Sie sind Elemente innerhalb eines Systems der Steigerung und Steuerung der Qualität des Bildungswesens; ihrer Funktion nach setzen Bildungsstandards am Output an, für den sie Vorgaben spezifizieren; Kerncurricula dagegen am Input, d. h. an der Auswahl der Inhalte und Themen und der Gestaltung von Lehr- und Lernprozessen. Es wird daher sinnvoll sein, die Lehrpläne schrittweise in Richtung auf Kerncurricula umzugestalten.

Definitionsrahmen von Kerncurricula[12]

4 bestimmen ein obligatorisches Fächergefüge
4 nennen zentrale Themen und Inhalte
4 bezeichnen erwartete Kompetenzen der Adressaten schulischer Arbeit
4 klar, eindeutig, verbindlich
4 vertragen sich sowohl mit einer dezentralisierten Form der Steuerung, als auch mit der zentralen Normierung eines Minimalstandards
4 bezeichnen nicht das Totum, sondern das unentbehrliche Minimum der Themen, Inhalte und Lehrformen der Schule
4 sie sind lehrplantechnisch- und theoretisch gedacht, offen für fachinterne Vertiefung als auch für die Erweiterung durch andere Fächer und die thematische Kopplung von Domänen
4 nehmen den produktiven Gehalt der formulierten Lehrpläne und Richtlinien auf
4 erlauben Profilbildung auf der Ebene der Einzelschule
4 ermöglichen durch die Verknüpfung der Inhalts- und Kompetenzdimension der Vorgaben den unmittelbaren Anschluss an die Entwicklung von Bildungsstandards und die präzise Messung des jeweils erreichten Leistungsstandes in Schulen und von Lernenden

VIII Abschlussbemerkung

Die Anforderungen, die auf Lehrkräfte und Schulen zukommen, lassen sich deutlich herausstellen (vgl. u. a. Terhart 2000). Die Einrichtungen der Lehrerausbildung sind dabei dasjenige Unterstützungssystem, welches für die Erarbeitung von und Einführung in die Arbeit mit Bildungsstandards in besonderem Maße gefordert sind, z. B. fachdidaktische und pädagogisch-psychologische Institute u. a. Hier ist primär fachdidaktische Expertise gefordert, mit der Notwendigkeit einer bildungstheoretischen Verankerung. Für die Erarbeitung von Kerncurricula der gymnasialen Oberstufe wurden bereits „externe“ Aufgaben an kleine Gruppen von Fachdidaktikern und Fachwissenschaftlern vergeben, die Bestimmungselemente von Kerncurricula in Form von Expertisen vorlegen. Grundsätzlich vergibt die KMK keine Aufträge zur Konzeption von fachspezifischen Standards. Entsprechende Fachgremien, können den jeweiligen Kultusministerien Vorschläge für Standards z. B. im Fach Kunst vorlegen.
Die Einführung von Bildungsstandards in jedem Fall bedeutet eine konkrete Nachfrage nach wissenschaftlichen Erkenntnissen (z. B. Kompetenzmodelle) und problembezogener Qualifizierung (z. B. Unterrichtsplanung, Diagnostik, Evaluation). Die Universitäten und Fachverbände können diese Nachfrage bedienen. An den Zentren der Lehrerbildung bietet es sich an, künftig die Arbeit an und mit Standards in das Zentrum zu rücken.

Weiterhin sollten folgende Überlegungen Berücksichtigung finden:

- Qualifizierungsbedarf hinsichtlich einer anspruchsvollen Nutzung der Möglichkeiten von Bildungsstandards besteht dann vor allem in der zweiten Phase der Lehrerausbildung.
- dringend vorzubereiten sind Fortbildungsprogramme zur Arbeit mit Bildungsstandards für die Ausbildungsebene der zweiten Phase und Rahmenkonzeptionen für die Qualifizierung angehender Lehrerinnen und Lehrer während des Referendariats.
- zusätzlich: Fortbildungsprogramme für die Schulleitungen
- eine qualifizierte Lehrerfortbildung auf der Grundlage erarbeiteter Bildungsstandards
- Unterstützung durch die Landesinstitute

[12] Böttcher, Wolfgang/Kalb, Peter E. (Hrsg.): Kerncurriculum. Was Kinder in der Grundschule lernen sollen. Weinheim/Basel 2002
Tenorth, Heinz-Elmar: Kerncurriculum Oberstufe: Mathematik – Deutsch – Englisch. Expertisen, im Auftrag der KMK. Weinheim/Basel 2001

Martin Zülch **Argumente gegen eine vorbehaltlose Orientierung an Bildungsstandards**

Die Vorbereitungsgruppe zur Sektion I der Leipziger Tagung „Mensch Kunst Bildung“ hat sich mehrheitlich darauf geeinigt, dass es vorteilhaft sei, für das Fach Kunst so genannte Bildungsstandards zu formulieren. Dabei spielten u.a. Überlegungen zur Entwicklung eines homogeneren Lehrplans und Qualitätsverbesserung des Kunstunterrichtes eine maßgebliche Rolle. Hierzu „Standards“ zu formulieren, so ein zentrales Argument, sei eine produktive Herausforderung, um einen längst überfälligen Konsens über Ziele, Aufgaben und Anforderungen des Faches herzustellen.
Gegen diese Sichtweise wurde (u. a. mit Blick auf das niedersächsische Zentralabitur) eingewandt, dass Bildungsstandards die kreativen Handlungsspielräume und experimentellen Anteile des Kunstunterrichtes zu stark einschränken könnten. Außerdem sei ihre Propagierung ohne zusätzlich eingeforderte institutionelle „Standards“ – etwa im Hinblick auf die Schule als Lernorganisation, die Lehrerversorgung etc. – kaum zu verantworten.[1]

Die „offizielle Lesart“

Diese Bedenken wurden jedoch nicht als „Wider-Spruch“ aufgegriffen. Stattdessen verständigte man sich auf eine Definition, wonach Bildungsstandards als Teil eines umfassenden Systems der Qualitätssicherung Kompetenzanforderungen und Wissensbestände zielgenau festlegen, damit diese zu regelmäßigen Zeitpunkten überprüft werden können. Zugleich, so wäre hier zu ergänzen, sollen standardisierte Leistungsanforderungen ihrem Anspruch nach mehr „Prozessautonomie“ bzw. „inhaltliche und methodische Freiräume“ ermöglichen: Lehr- und Stoffpläne sollen sich diesen unterordnen, weniger „Detailfülle“ aufweisen und stattdessen jahrgangsbezogen Kompetenzniveaus festlegen (vgl. Rainer Wenrich, Arbeitspapier zur Vorkonferenz, 2004, S. 2 und 5). In dieser „offiziellen Lesart“ scheinen Bildungsstandards in der Tat viel versprechend zu sein. Neben den bereits genannten Aspekten

- greifen sie u. a. Grundprinzipien des jeweiligen Unterrichtsfaches auf,
- zielen auf ein systematisches und vernetztes Lernen
- machen den Zuwachs an Kompetenz und Wissen transparent,
- beschreiben erwartete Leistungen im Rahmen von Anforderungsbereichen,
- ermöglichen den Schülern mehr Eigenverantwortung,
- geben den Schule Gestaltungsräume für ihre pädagogische Arbeit,
- fördern die Vergleichbarkeit von Abschlüssen,
- tragen zur Bildungsgerechtigkeit bei. (vgl. Wenrich, S. 3)

Traut man Bildungsstandards diese „Polyfunktionalität“ zu – dass sich jeder der hier aufgeführten Einzelaspekte auch einlösen lässt – so scheint es, dass sie wie ein Wundermittel gegen alle möglichen Missstände im heutigen Schulsystem wirken werden. Dieser Eindruck ist offenbar beabsichtigt: Denn mit deren Einführung soll ein *Wechsel in der deutschen Bildungspolitik von der „Input- zur Outputsteuerung“* vollzogen werden (vgl. Wenrich, S. 4) oder anders gesagt: *Bildungsstandards sollen als Teil eines neuen Steuerungssystems zur „Binnenoptimierung“ bestehender Bildungsverhältnisse beitragen.*

Einwände aus bildungsökonomischer und soziologischer Sicht

Aus diesem Begründungszusammenhang geht hervor, dass Bildungsstandards in absehbarer Zeit nicht als Gradmesser für die Auswirkungen erhöhter Bildungsinvestitionen oder eines Rückbaus des dreigliedrigen Schulsystems zugunsten einer längeren gemeinsamen Schulzeit vorgesehen sind. Sie kommen somit aller Voraussicht nach nicht im Kontext einer Bildungsreform zum Zuge, die diesen Namen verdient, sondern *zementieren Bildungsverhältnisse, die viel grundlegendere Veränderungen erforderlich machen,* wie sie z. B. in Kanadas föderalem Bildungswesen bereits vor rund 50 Jahren in Angriff genommen wurden. (Hinrichs/Koch 2004, S. 170[2])
Argumente gegen die sich anbahnende Vereinheitlichung der Schulbildung setzen daher zunächst bei den *Folgewirkungen einer durchgängigen Ökonomisierung des Bildungssystems nach Kosten-Nutzen-Kriterien* an:
„Die Diskussion über neue Verwaltungssteuerung und Qualitätssicherung wird bestimmt von der unausgesprochenen Annahme, dass die effektive Schule auch die gute Schule ist. Dies ist sie bestenfalls unter dem Gesichtspunkt der kostengünstigen Ressourcennutzung. Die Kosten-Leistungs-Rechnung gibt aber keine Auskunft auf die Frage nach der ‚guten Schule‘.“ (Klausenitzer 2004, S. 58)
„Im Gegensatz zu früheren Reformbewegungen (...) handelt es sich dieses Mal um eine lupenrein *expertokratische* Revolution, die das System der politischen Steuerung veränderten Umweltbedingungen anzupassen sucht und dabei von vorne herein auf jegliche philosophische Begründung oder Emanzipationssemantik verzichtet. Die neuen Steuerungs- und (Qualitäts-) Kontrollmechanismen sollen pragmatisch allein im allgemeinen Interesse der Prosperität der Wirtschaft und der Handlungsfähigkeit des politischen Systems installiert werden. So wie in der Wirtschaft mit den gleichen *management*-Techniken sowohl Autos

wie Bücher, Computer wie Hemden produziert werden, sollen auch in der staatlichen Politik mit der neuen Regierungstechnik (...) Ziele aller Art realisiert werden können – nur effizienter und effektiver als zuvor." (Radtke 2004, S. 45–46)

Der Erziehungswissenschaftler Frank-Olaf Radtke fasst seine Befunde zur Ökonomisierung der Erziehung in der entscheidenden Frage zusammen, „ob wir überhaupt *so* regiert werden wollen". Weder darüber noch über die beabsichtigten und unbeabsichtigten Wirkungen der neuen Steuerungstechniken habe bislang ein öffentlicher Diskurs stattgefunden (ebd.).

Eine weitere Argumentation bezieht sich auf die Frage*, ob Bildungsstandards ihren Anspruch einlösen können*, *mehr Bildungsgerechtigkeit herzustellen, oder ob sie unter den Vorzeichen von Sparpolitik, Outputsteuerung und betriebswirtschaftlicher Rationalisierung die gleiche selektive Funktion ausüben wie die bisherige Leistungsmessung.* Aus dieser Sicht spiegeln die de facto von Schülern erreichten Bildungsstandards weniger die Ergebnisse guten oder schlechten Unterrichtes wieder als vielmehr die Folgewirkungen sozialer Herkunft und Bildungsarmut, von „Medienverwahrlosung" oder eines Mangels an frühkindlicher Bildung. Wie der Kinderschutzbund feststellte, hat sich die auf das deutsche Schulsystem bezogene PISA-Studie vor allem als *Gradmesser sozialer Armut* erwiesen:

„Arme Kinder haben weniger Bildungschancen. Diese These vertritt der Präsident des Kinderschutzbundes Heinz Hilgers. ‚Wir wissen aus IGLU- und PISA-Studie, dass arme Kinder kaum eine Bildungschance haben', sagte Hilgers gestern in Hannover. So habe PISA-Spitzenreiter Bayern eine Sozialhilfequote bei Kindern von 3,4 Prozent, Bremen als Bildungsschlusslicht aber eine Quote von 23,6. Dazwischen reihten sich die Bundesländer auf. ‚Die Reihenfolge entspricht exakt der Reihenfolge der Sozialhilfequote bei Kindern.' (...) PISA-Schlusslicht Bremen gebe mit Abstand das meiste Geld für das Bildungssystem aus – erreiche aber die kritische Klientel nicht." (Weser Kurier, 15.5.2004)

Kritische Einwände richten sich außerdem gegen die *systemische Reichweite* der Bildungsstandards. Denn in Zukunft erfüllen sie auch den Zweck *regelmäßiger Leistungsvergleiche zwischen Schulen*, deren Ergebnisse in so genannten *„Rankings"* festgehalten werden. Damit sollen Schulen dazu veranlasst werden, im Wettbewerb um knapper zugeteilte Ressourcen und Kunden ihre Qualität und Effizienz zu verbessern. Hierzu bemerkt Jürgen Klausenitzer, Gutachter für die Bildungsplanung in Entwicklungsländern, dass Konkurrenz und lokales Mangement als Mittel der Leistungssteigerung kaum zum Gelingen von Bildungsprozessen beitrügen, stattdessen aber *soziale Polarisierungen zwischen Schulen* verstärken könnten, und bezieht sich dabei u.a. auf Erfahrungen im angelsächsischen Schulsystem:

„(...) die Verknüpfung von zur Verfügung gestellten Ressourcen mit in Tests und Prüfungen gemessenen Leistungen mag die Anhäufung reproduzierbaren Wissens optimieren – aber auch da formuliert die internationale Bildungsforschung Zweifel: Ein Beitrag zur besseren Vermittlung heute gesellschaftlich notwendiger Kompetenzen stellen Wettbewerb und Standardisierung nicht dar.

(...) In einer Reihe von Untersuchungen wird festgestellt, dass die Verbesserung der Leistungen und damit der Position der einen Gruppe von so genannten ‚guten' Schulen nur gelingt um den Preis der Bildung einer Gruppe von unterfinanzierten, mit Problemschüler/inne/n belasteten Schulen. Damit wird das Problem ungleicher Zugangschancen zu Schulen und die Polarisierung von ‚star an sink schools' weiter verschärft; nicht zuletzt wegen des Umstands, dass Mittelschichteltern auf Grund ihrer sozialen und kulturellen Kompetenz eine gezielte Wahl ihrer Schulen wesentlich leichter vornehmen können als Unterschichteltern. Der Markt erweist sich so als Mechanismus sozialer Spaltung." (Klausenitzer, 2004, S. 57/54).

Pädagogische Einwände und Argumente aus der Gehirnforschung

Außerdem bilanziert Klausenitzer auffällige *Engführungen im Unterricht und Curriculum,* die durch standardisierte Leistungsanforderungen verursacht sind:

„In vielen angelsächsischen Ländern ist die Entwicklung einer ausgeprägten Prüfungskultur zu beobachten; an die Stelle der Ausweitung von Möglichkeiten des Lernens tritt zunehmend die Orientierung an der Überprüfbarkeit von Leistungen. Statt des Bildungs- und Erziehungsprozesses tritt die Bedeutung messbarer Ergebnisse in den Vordergrund. Dies hat insofern gravierende Folgen für den Lehr- und Lernprozess, als es das Unterrichtsgeschehen auf die Prüfungen hin orientiert (‚teaching to the test') und das Curriculum zu konsumier- und testbaren Päckchen verschnürt. Beobachter sprechen von der Wiederbelebung eines pädagogischen Traditionalismus und eines reduzierten Professionalismus bei den Lehrer/inne/n, da offene, erkundende und integrative Formen des Unterrichtes durch stärker strukturierte und ergebnis-orientierte verdrängt werden." (Klausenitzer, 2004, S. 55)

Damit bestehen zugleich erhebliche Zweifel an der künftigen Umsetzbarkeit von Reformkonzepten, die primär an den individuellen Lernbedürfnissen und -fortschritten der Schüler orientiert sind. Zu befürchten ist aber auch, dass „unter dem Diktat von Bildungsstandards" ebenso ihre komplentäre Bildsamkeit ins Hintertreffen gerät – ein Lehren und Lernen, bei dem sich Schüler/ innen in ihren unterschiedlichen Fähigkeiten ergänzen und voneinander lernen, und darüber hinaus kooperative und soziale Kompetenzen erwerben.

Zu der hiermit angesprochenen Problematik hat sich inzwischen auch ein Experte aus der *Gehirnforschung* geäußert:

„Seit PISA konzentriere sich die Bildungsdebatte (...) auf bloße Leistungssteigerung: Frühkindliche Förderung, frühere Differenzierung, Prüfungen, Kontrolle – all das solle dazu beitragen. ‚So lassen sich Bildungs-

ergebnisse sogar verbessern‘, meint Gerald Hüther. ‚Aber nur vordergründig.‘ Der zunehmende Leistungsdruck löse Ängste aus. Botenstoffe würden freigesetzt, die ‚emotionalen Zentren‘ aktiviert. ‚Das festigt, was gerade gelernt wird.‘
Langfristig aber drohe unter dem Einfluss der negativen Gefühle die Freude am Lernen verloren zu gehen. Hirnforscher könnten inzwischen nachweisen: Mit dem Wissen im Gehirn verankert sich auch das Gefühl, mit dem man sich das Wissen angeeignet habe. (...)
Auch das Lernen über Belohnung hält Hüther für machbar, aber falsch: ‚Am Ende ist man bloß bereit zu lernen, wenn es dafür eine Belohnung gibt.‘ In beiden Fällen sei das Lernen nicht die Erfüllung eines inneren Bedürfnisses, sondern eine Reaktion auf positive oder negative Rückmeldung.
In den Tiefen des Hirns haben Forscher inzwischen Belege für das entdeckt, was Pädagogen schon in den 70er Jahren vertreten haben: Am besten fördert das eigene Glücksgefühl das Lernen. ‚Das gute Gefühl, dass ich plötzlich ein Problem lösen kann, ein Stück der Welt um mich herum erklären kann, das ich eine Fähigkeit besitze, die mir hilft, mich zurechtzufinden – das bewirkt die positive emotionale Koppelung zum Lernen.‘
Die Fähigkeit zum inneren Glück durch Lernen ist angeboren, meint Hüther. ‚Kleine Kinder sind wissbegierig, neugierig, entdeckerfreudig.‘ Größte Mühen nähmen sie auf sich, um laufen, klettern, sprechen, Schlittschuh laufen, Radfahren zu lernen. ‚Sie machen das, weil jeder Lernfortschritt mit Freude verbunden ist. Die Belohnung kommt von innen.‘
Aufgabe der Erwachsenen sei es, ‚solche Situationen immer wieder zu schaffen. Diese innere Motivation zu erhalten, das ist das A und O.‘ “ (Weser Kurier, 9.1.2005)
Diese aus einem Zeitungsbericht zitierten Befunde rücken unausgesprochen die lernpsychologische Unterscheidung zwischen *„intrinsischer“* und *„extrinsischer“ Lernmotivation* unter neuen Vorzeichen ins Blickfeld. Außerdem legen sie die Vermutung nahe, *dass beim künftigen Lern-verhalten die extrinsischen Anreize noch mehr die Oberhand gewinnen könnten, als dies heute schon der Fall ist.*
Dass Lehrkräfte unter den z. Z. vorherrschenden Arbeitsbedingungen nichts oder kaum etwas gegen die Benachteiligung sozial schwacher Schichten ausrichten könnten und insofern die Aussagekraft der PISA-Tests begrenzt sei, bestätigen inzwischen auch Erziehungswissenschaftler wie Gerald Straka. Der Experte für empirische Lehr-, Lern- und Evalutionsforschung befürchtet, dass die weltweiten PISA-Tests für das deutsche Schulsystem ohne Folgen bleiben könnten, weil *„die Bildungspolitik die Auferstehung alter Konzepte mit neuen Bezeichnungen feiere“ und aus bereits vorhandenen Erfahrungen mit komplexeren Leistungsmessungen keine weiteren Konsequenzen ziehe:*
„Es gab 1967 einen Test in zwei Bundesländern, auch damals schnitten die Schülerinnen und Schüler schlecht ab. Der Test war aber nicht repräsentativ. (...) Immerhin wurde damals erkannt, dass Noten wenig über das tatsächliche Können aussagen. Man forderte deshalb
standardisierte Tests. ‚Heute nennt man das ‚Bildungsstandards‘. Sie sollen Endziele eines Bildungsganges beschreiben‘, erklärt Straka. Insofern sei die durch PISA eingeleitete Wende hin zum systematischen Erfassen, was Schüler können, ein Schritt in die richtige Richtung. Aber: ‚Heute werden in Folge von PISA alte Konzepte ausgegraben und mit neuen Etiketten versehen, ohne dass untersucht wird, was damals damit erreicht worden ist‘, kritisiert Straka. (...). So sei heute der Begriff Leistungsmessung verpönt, man sagt heute ‚Kompetenzbeurteilung‘ dazu. (...) Früher hieß Ausbildung ‚Qualifizierung‘, heute wird sie ‚Kompetenzentwicklung‘ genannt.“ Solche Umbenennungen drohten jedoch, so Straka, den Blick für die eigentlich notwendigen Reformziele zu versperren:
„Vor dreißig Jahren habe er im Odenwald an dem Modell einer Ganztagsschule mitgearbeitet. Damaliges Ziel war, die Hausaufgaben in den Unterricht zu integrieren, das Selbstlernen zu unterstützen und Sprachförderung zu betreiben – heute sei dies genau so aktuell.“ (Weser Kurier, 11.1.2005)

Schlussfolgerungen für eine kritische Lesart

Aus den hier ohne Anspruch auf Vollständigkeit zusammengestellten Argumenten ergeben sich zunächst einige Bedenken im Hinblick auf die anfangs skizzierte „Polyfunktionalität“ der Bildungsstandards. Treffen nämlich die jeweils zitierten Befunde auch nur annähernd zu, so wäre vor allem ihren verheißungsvollen Aspekten wie „Stärkung der Eigenverantwortlichkeit der Schüler“, „Zugewinn an Gestaltungsräumen für die pädagogische Arbeit“ und „mehr Bildungsgerechtigkeit“ mit Skepsis zu begegnen: Verleiten Bildungsstandards womöglich zu einer „*systemischen Doppelbindung“* – z. B. nach dem Motto „du sollst tun, was du für richtig hältst“ – „du musst tun, was ich dir vorschreibe“?
Absehbar ist in jedem Fall, dass der „Spagat“ zwischen – für sich genommen – pädagogisch wertvollen Ansprüchen und einer zentralisierten, Bildungsvorgänge vereinheitlichenden Leistungsmessung unter den gegenwärtigen Bedingungen Schulen und Lehrkräfte unter enormen Erfolgsdruck setzen wird.
Denn Bildungsstandards werden aller Voraussicht nach im Zuge der so genannten „Autonomie“ der Schulen – ihrer größeren Verantwortlichkeit für interne Bildungsvorgänge – die bisherige Aufsichtsfunktion staatlicher Schulbehörden übernehmen und zwar als „Knotenpunkt“ zwischen neuen oder bereits eingeführten Kontrollmaßnahmen, die von zentral durchgeführten Prüfungen (z. B. im 10. Jahrgang und Abitur mit unveränderter Benotung) über Schulinspektionen (mit Verpflichtung der Schulen, die Inspektionsergebnisse zu veröffentlichen) bis hin zu weiteren internationalen Tests reichen.[3]

Angesichts dieser nicht unbedenklichen Entwicklung sollte man auch folgende Schlussfolgerung beachten: Fachspezifisch vereinbarte Qualitätsmerkmale, Lernziele oder Leistungsanforderungen gelten *noch nicht* als Bildungsstandards, sondern erst, wenn diese als *generell fest-geschriebene, regelmäßig extern mess-* und *zentral abprüfbare* Leistungserwartungen einen *administrativen Status* sowie die o. g. *bildungsökonomische* und *systemische Reichweite* erlangen![4]

Vorläufiges Fazit

Vorbehaltlos Bildungsstandards für das Fach Kunst zu formulieren, scheint aus den genannten Gründen nicht ratsam. Vielmehr kommt es zunächst aus meiner Sicht darauf an, die hier vor-gestellten Argumente auf ihre Reichweite und Gültigkeit hin zu prüfen, um anschließend zu überlegen, *ob sich Perspektiven für eine Qualitätsverbesserung von Lehr-Lernprozessen nicht auch ohne den „zentralistischen Überbau" der Standards entwickeln lassen.*[5]

Erst dann macht es Sinn zu fragen, wie Kunstpädagog/inn/en auf die anstehenden Umstrukturierungen reagieren sollen. Mit in der Öffentlichkeit geäußerten kritischen Einwänden und Alternativvorschlägen zu den Standards? Oder ihrer fleißigen Festschreibung, um „den Anschluss nicht zu verpassen"? Oder der Überlegung, welche Fachspezifika überhaupt für eine Standardisierung geeignet sein könnten und welche sich ihr von vornherein entziehen? Oder einer darüber hinausgreifenden „Doppelstrategie", durch die sich womöglich für den Kunstunterricht das systemische Reglement der Bildungsstandards entkräften lässt?

Anmerkungen

1) Karl-Josef Pazzini hatte im Zusammenhang mit dieser von ihm angeregten Erweiterung nachdrücklich vor einer „Verschröderung" des Kunstunterrichts gewarnt. Ich selbst äußerte meinen Unmut gegenüber einer „Standardisierung" des Kunstunterrichtes mit dem Hinweis auf ein „Autonomie- und Freiheitsbegehren", das in individuellen ausdruckshaltigen Gestaltungen und anspruchsvolleren künstlerischen Projekten angelegt sei.
2) Das kandadische Schulsystem, welches erneut beim internationalen PISA-Test einen Spitzenplatz erreichte, scheint inzwischen als Vorbild für Deutschland angesehen zu werden – und zwar aufgrund seiner föderalen Struktur, der erfolgreichen Förderung von Immigrantenkindern und Problemschülern, der schulischen Eigenverantwortung für den Kompetenzerwerb sowie der gleichzeitig institutionalsierten „Outputmessung" in landesweiten Tests. Bei einer derartigen Wertschätzung sind jedoch die von den Bildungsministerien bis heute veranlassten *„Inputs"* zu berücksichtigen, *von denen eine so nachhaltige Wirkung ausgegangen ist, dass heute Kanadas Ausgaben für Bildungseinrichtungen niedriger sind als die deutschen.*
Dazu gehören vor allem die Einrichtung „einer Art Gesamtschule bis zur zehnten Klasse", „spezielle Kurse in Englisch als Fremdsprache" und andere Angebote „für Kinder mit besonderem Förderbedarf", vorschulische sowie die ersten Schuljahre betreffende Integrationsmaßnahmen im Hinblick auf den hohen Anteil an Immigranten sowie eine bedarfsorientierte Personalversorgung: „Was Schulen brauchen, stellen ihnen die Bildungsministerien zur Verfügung – ob zusätzliche Pädagogen oder spezielle Fortbildungsprogramme für Lehrer." (Hinrichs/Koch, 2004, S. 169/70)
3) Im Fall dieser „Verqickung" mit traditionellen schulischen Leistungskontrollen und Curricula büßen Bildungsstandards sehr wahrscheinlich ihre o. g. Funktionen ein. Dies gilt auch für das Zentralabitur, mit dem in vielen Fächern die Lerninhalte und -wege derartig stark festgelegt sind, dass von pädagogischer „Eigenverantwortung" kaum oder gar nicht mehr die Rede sein kann. Zu fragen wäre außerdem, ob Bildungsstandards in diesem Kontext als Korrektiv gegenüber der bestehenden schulischen Leistungsmessung und Notengebung wirksam werden können.
4) Bildungsstandards schließen daher jede situationsabhängige Einflussnahme auf ihre Erweiterung oder Relativierung nach Maßgabe spezifischer Lernbedingungen und -verläufe aus. Deshalb sind sie m. E. auch nicht mit jenen *fachspezifischen Qualitätsansprüchen* und *Maßnahmen zur Qualitätsverbesserung* gleichzusetzen, mit denen sich die Sektion I befassen wird. Vielmehr wäre beim Thema „Kunstpädagogik und Bildungsstandards" aufgrund der hier aufgeführten Argumente vorerst von einer genauen *begrifflichen Abgrenzung* auszugehen, die auch aufgrund der mit einem komplexeren Bildungsverständnis unvereinbaren *etymologischen Konnotationen* des Standardbegriffes sinnvoll erscheint: *Standard:*„Normalmaß, Richtschnur; herkömmliche Normalausführung (z. B. einer Ware)", vorwiegend in Zusammensetzungen wie ‚Standardmodell, Standardwert u. a.: Das als Terminus der Kaufmannsprache seit dem 19. Jh. allgemein übliche Fremdwort ist aus gleichbed. engl. Standard entlehnt. Die eigentliche Bedeutung des engl. Wortes ist „Standarte, Fahne (danach dann die Übertragung etwa
im Sinne von „Festgelegtes, Vorgeschriebenes"), im Engl. bezeichnet es auch den (gesetzlich) festgelegten Münzfuß. Es geht auf afrz. estandard (= frz. étendard) „Standarte, Flagge" zurück (vgl. Standarte). Abl.: standardisieren „(nach einem Muster) vereinheitlichen, normen" (20.Jh.; nach entsprechend engl. to standardize)". *Standarte:* „Banner, Feldzeichen"; Fahne berittener und motorisierter Truppen". das seit mhd. Zeit bezeugte Substantiv (mhd., mnd. standhart) ist aus afrz. estandart „Sammelplatz der Soldaten; Fähnlein; Flagge usw." entlehnt. Quelle des Wortes ist vermutl. afränk. standord „Aufstellungsort". (DUDEN 7 Das Herkunftswörterbuch Etymologie der deutschen Sprache S. 700, Mannheim 1989)
5) Als Alternative wären zum gegenwärtigen Zeitpunkt etwa *interne Evaluationskonzepte* vorstellbar, die Schulen *mit gleichem Status* oder *ähnlichen Ausgangsbedingungen* gemeinsam zur Qualitätsverbesserung entwickeln und anwenden – also Änderungsbestrebungen, bei denen die *zwischenschulische* und *pädagogische Zusammenarbeit* eine viel maßgeblichere Rolle spielen würde als der Wettbewerbsgedanke.

Quellenangaben:

Hinrichts, Per/Koch, Julia, „Die wollen ja lernen". Lernen vom Pisa-Musterland Kanada. In: DER SPIEGEL 51/2004.
Klausenitzer, *Jürgen,* Selbstständige Schule – Schule der Globalisierung, in: Gute Schule geht anders! Dokumentation der 59. Pädagogischen Woche in Cuxhaven, Hg.: Bezirksverband Lüneburg der GEW, Buxtehude 2004.
Radtke, *Frank-Olaf*, New Public Management. Das Bildungssystem auf dem Weg in die Performanz-Kultur, in: Gute Schule geht anders! (s. o.) Buxtehude 2004.
Wenrich, *Rainer,* Bildungsstandards, Arbeitspapier zur Vorkonferenz, 2004.
Weser Kurier Nr. 114 vom 15.5.2004, Armut ist Ballast für die Schüler.
Weser Kurier Nr.3 vom 5.1.2005*,* Schlauer durch Glücksgefühle. Hirnforscher Gerald Hüther wirbt für anderes Verständnis von Lehren und Lernen.
Weser Kurier Nr. 8 vom 11.1.2005, Bleibt PISA ohne Folgen? Erziehungswissenschaftler kritisiert: Keine neuen Ideen in der Bildungspolitik.

Franz Billmayer **Ob Bildungsstandards oder ob nicht – ist für den Pflichtunterricht entschieden**

Der Kunstunterricht findet an Regelschulen statt und gehört an den meisten Schulen zu den Pflichtfächern. Die Schulpflicht wird mit Polizeigewalt durchgesetzt. Sie lässt sich letztlich nur dann rechtfertigen, wenn das, was in dem jeweiligen Fach gelernt wird, so wichtig ist, dass die Freiheitsberaubung hingenommen werden kann. Wenn das aber so wichtig ist, dass es den Polizeieinsatz rechtfertigt, dann handelt der Lehrer bzw. die Lehrerin grob fahrlässig, die oder der nicht mit allem Mitteln dafür sorgt, dass alle Schülerinnen und Schüler entsprechendes lernen. Wenn es nicht so wichtig und damit beliebig ist, dann rechtfertigt es den Freiheitsentzug nicht. Um sicher sein zu können, dass alle entsprechendes gelernt haben, muss es Methoden geben, die angeben, ob das erreicht wurde und wo noch Defizite sind. Ziel von gesteuertem Lernen (Schule, Unterricht) sind Verhaltensänderungen (Output), die in entsprechenden Situationen angemessenes Handeln ermöglichen. Offensichtlich gibt es mehr oder weniger Wichtiges, so dass eine Wahl getroffen werden muss. Es kann nicht ausreichen, dass die Kinder und Jugendlichen irgendetwas gelernt haben. Die Freiheitsberaubung legitimiert sich nicht dadurch, dass lediglich Erfahrungen (Input) angeboten werden.
Forderungen nach Output stellen berechtigterweise nicht nur die Schülerinnen und Schüler, sondern auch der Staat, der die ganze Sache bezahlt, und die anderen Fächer, die um Anteile an den Stundentafeln und um die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler konkurrieren.
Ist die sog. ästhetische Erfahrung nur im freiwilligen Unterricht zu legitimieren?

Welche Bildungsstandards sollen formuliert werden? Wie lassen sie sich legitimieren?
„Es geht um eine Art *Wurzelwissen*, das die Voraussetzung für die meisten Detailkenntnisse bildet. Das Wurzelwissen verändert sich auch, es entsteht neues, anderes erweist sich als unhaltbar oder besser unzureichend; einiges verändert sich schneller, anderes langsamer. Aber es gibt dieses Wissen, älteren oder neueren Datums, und es gibt jeder Wissensmenge einen inneren Zusammenhang. Wer sagt, dass Wissen heute eine verderbliche Ware sei, habt nicht das Wurzelwissen im Auge, sondern das Laubwerk, das die Bäume jeden Herbst abwerfen.
In allen Ausbildungen ist das Wurzelwissen wesentlich, nicht die schnell veränderlichen Details. Eine derartige Aussage hat nichts mit dem konservativen Kriegsruf *back to basics* zu tun. Sie impliziert also nicht die Vorstellung, dass es einen Satz Disziplinen gäbe, die gewisse Grundfakten beinhalten, die jeder gute Schüler beherrschen sollte. Eher geht es darum, dass jede Ausbildung das Schwergewicht auf das legen sollte, was auch Orientierung geben in einer Zukunft, in der sich so viele Fakten unablässig verändern.“ (Sven-Eric Liedman, Ett oändligt äventyr, Stockholm 2002, S. 17)

Mögliche (Minimal-)Standards im Bereich des Verstehens von Bildern:
Die Schülerin/der Schüler
– kann Bilder beschreiben und benennen, was drauf ist.
– kann zu Bildern persönliche Assoziationen finden.
– kann Unterschiede in der Machart und Funktion von Bildern unterscheiden und benennen.
– kann bei Bildern kulturelle Assoziationen finden und benennen.
– kann benennen, welche Intentionen der Bildhersteller und der Bildverwender mit einem bestimmten Bild verfolgte.
– kann den Einfluss von Bildaufbau, Machart und Kontext auf die Wirkung von Bildern zeigen und erklären.
– kann beschreiben, wie Bilder unter den Bedingungen des Kunstbetriebs und des Kunstbegriffs benutzt werden.

Welchen Jahrgängen die einzelnen Stufen zuzuordnen sind, muss untersucht werden.
Gefahr: es könnte sich herausstellen, dass vieles von dem, was da angeführt wird, nicht unterrichtet zu werden braucht, weil es im Leben sowieso gelernt wird.
Der aktuelle Kunstbegriff ist für die Regelschule nicht anzustreben, da aus entwicklungspsychologischen Gründen wohl nicht erreichbar.
Bildungsstandards als Steuerungsdokumente entstandardisieren den Unterricht: wenn die Schülerinnen/Schüler das Wissen und die Fertigkeiten im Februar schon erreicht haben, die im Juli erwartet werden, dann ...

Literatur: Michael Parsons: How we understand art

Karl-Josef Pazzini **Kunstpädagogik und Bildungsstandards**

Die vorbereitende Tagung ist in der Sektion „Kunstpädagogik und Bildungsstandards“ zu dem einhelligen Ergebnis gekommen, dass Standards für die Kunstpädagogik formuliert werden können und müssen sowie dass diese sich inhaltlich um das Bild als Gegenstand des Unterrichts zentrieren.
Die Diskussion war nicht nur in dieser Sektion, sondern auch oft bei anderen Gelegenheiten deshalb immer mal wieder (bei hintergründiger Irgendwie-Übereinstimmung) so verbissen, so interpretiere ich dies, weil die Formulierung von Standards problematisch ist; denn im Hintergrund sind damit auch immer Vorstellungen von Messbarkeit und Überprüfbarkeit verbunden. Man ist sich im Klaren darüber, dass dann die Gefahr droht, dass dies alles sei. Die Erfahrung derjenigen, die intensiv mit Kunst zu tun hatten, ist stark geprägt, von der Mühe bis Unmöglichkeit, etwas zu planen, etwas genau zu definieren, genau sagen zu können, was man kann, wenn man Kunst kann.
Zur Grundlage kann man zunächst einmal Überlegungen nehmen, wie sie Wolfgang Legler unter dem Titel „Münchner Allerlei – Vom Reiz der Vielfalt und der Notwendigkeit, die Kunstpädagogik ‚zukunftsfähig’ zu machen“[1] entwickelt hat.
Hierzu möchte ich einige Anregungen hinzustellen:
In der Orientierung an Standards (sei es für die Bildung an den Hochschulen, sei es für die an den Schulen) geht oft verloren, dass Lehren und Lernen ganz wesentlich bestimmt ist von der jeweiligen besonderen, sogar singulären Ausprägung der Interaktion und von der Aufladung mit Vorstellungen und Bildern über den Platz des Lehrers, über seine Rolle, seine Funktion und damit zuletzt auch sein Ansehen in der Gesellschaft. So ist bei näherem Hinsehen auch deutlich geworden, dass Lehrer in Finnland ein bei weiterem höheres Ansehen genießen als in der Bundesrepublik und deren Unterrichtsmethoden und die Unterrichtsinhalte, jedenfalls auf dem Papier, in Relation zu dem, was in Deutschland akzeptiert ist, durchaus kaum signifikante Unterschiede aufweisen[2].
Über die Einführung von Standards besteht die Gefahr, die Lehrerrolle in der Weise neu zu definieren, dass Lernprozesse als algorithmisierbar und durchgängig rationalisierbar gedacht werden. Psychoanalytisch gesprochen sind diese untauglichen Versuche, die Übertragung auszutreiben. Damit wird auch das lästige Potential an Aggressivität des Lehrens und Lernens, der Schüler gegen die Lehrer, der Lehrer gegen die Schüler und der Gesellschaft gegenüber der Schule ausgeblendet. Alle Enttäuschungen, Kränkungen, Anlässe umzudenken, usw. Denn gerade das steht zu vermuten hinter dem schlechten Abschneiden der Lehrer im Ranking des Ansehens der Berufe in Deutschland[3]. Offenbar wird weniger als in anderen Kulturen gesehen, in wieweit diese Einschnitte, Kreativität ermöglichen. Der Lehrer wird verharmlost zum Coach, zum Organisator von Lernprozessen. Um seine „Meisterschaft“ zu entdämonisieren, wird alles, was

---

[1] In: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharas, Wolfgang: Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München: kpaed 2004.

[2] Bemerkenswert erscheint in diesem Zusammenhang der hohe Status des Lehrerberufs in Finnland. So müssen die Pädagogen eine anspruchsvolle, mindestens sechs Jahre dauernde Universitätsausbildung durchlaufen, und von den jährlich rund 6000 Bewerbern für die Ausbildung zum Klassenlehrer für die Stufen eins bis sechs wird nur jeder Zehnte angenommen. (DER STANDARD, Anne Rentzsch: **So wurde Finnland Pisa-Testsieger.** Eine gemeinsame Schule für alle bis zur neunten Klasse. Print-Ausgabe, 2.12.2003) oder „Lehrer genießen in Finnland hohes Ansehen, werden allerdings nicht so bezahlt. Kein Politiker käme je auf den Gedanken, Lehrer öffentlich zu beschimpfen, zumal sich die besten Abiturienten oft für das Lehramt entscheiden“ (*F.A.Z.. Politik, Samstag, 09.02.2002, S. 3, Nr. 34)* Ein weiterer Hinweis aus einem Interview der NZZ mit Jürgen Oelkers: „Ein weiteres Fazit der Studie lautet, dass die erfolgreichen Lehrpersonen über ‚eine aktive, optimistische, zuversichtliche und von Selbstwirksamkeit getragene Berufsauffassung verfügen». Ist das eine Besonderheit? // Die positive Haltung ist tatsächlich nicht ganz selbstverständlich. Wir fokussieren oft stark auf alles, was wir und die Schüler nicht können. Das zeigt der Vergleich mit Ländern wie etwa Kanada oder Finnland, die bei PISA sehr erfolgreich waren: Sie haben eine sehr positive Lehrkultur. Mit den drei Adjektiven kann man also durchaus einverstanden sein.“ (Interview: Kathrin Meier-Rust NZZ am Sonntag, 22. Juni 2003). – Immer noch kennzeichnend für den Platz des Lehrers in Deutschland scheint mir Adorno, Theodor: Tabus über dem Lehrberuf, in: Ders. (Hg.): Stichworte. Kritische Modelle 2, Frankfurt: Suhrkamp 1969, S. 68–84 //

[3] „Die Umfrage „Welcher Beruf genießt bei Ihnen das höchste Ansehen?“ fand in 13 Ländern Europas, in denen das weltweit größte Karriere-Netzwerk Monster mit nationalen Websites vertreten ist (Belgien, Dänemark, Deutschland, Finnland, Frankreich, Großbritannien, Irland, Italien, den Niederlanden, Norwegen, Schweden, der Schweiz und Spanien), statt. Vier Berufe standen dabei exemplarisch zur Auswahl, und schon bei der Reihenfolge ihres jeweiligen Ansehens ergaben sich deutliche Abweichungen zwischen den deutschen Resultaten und den gesamteuropäischen Werten: Dem Arzt, der beide Rankings mit großem Vorsprung anführt (Deutschland: 54,7 Prozent; Europa: 54,9 Prozent), folgt bei den deutschen Befragten zunächst der Rechtsanwalt (25,1 Prozent) und danach der Politiker (14,5 Prozent). Das Schlusslicht bildet hier – weit abgeschlagen – der Lehrer mit einem Stimmenanteil von lediglich 5,6 Prozent.“ (http://presse.monster.de/254_de_p8.asp/ am: 16.01.2005)

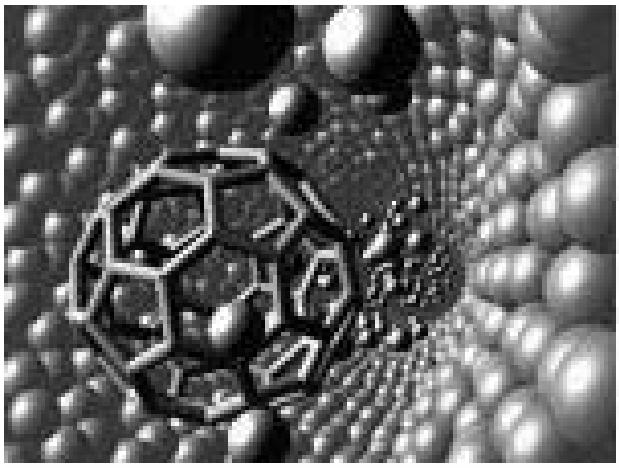
Lehre assoziiert (zum Beispiel der berüchtigte Lehrervortrag), eingedämmt, zum Ideal wird der selbsttätig sein Wissen erwerbende Schüler. Ziel der Elternschaft und der Gesellschaft ist es, die Beziehung von Lehrern und Schülern zu enterotisieren – schlicht die Übertragung zu vertreiben, die auch deswegen ein Horror ist, weil sie sich der Algorithmisierung entzieht. Dies wird scheitern, weil Übertragung nicht zu verhindern ist, wenn es um Wissen geht[4]. Man muss sich das Unterrichtsgeschehen als Beziehungsgeschehen vorstellen, in Relationen, nicht aus der Wechselwirkung von substanziell gedachten Entitäten: Lehrer – Schüler – Wissen/Fertigkeiten. Kunstpädagogik in Bezug auf Kunst ist die Thematisierung von Zwischenraum und –zeitgeschehen und die Thematisierung von Schnittstellen, damit man wieder loskommt[5].
Bei der Formulierung von Standards käme es darauf an, damit diese nicht als wild gewordene Messlatten Zeit, Raum, Geld, Besonderheit, Singularität von Personen und Inhalten verstümmeln, die Grenze der Lehr- und Lernbarkeit, der Unbeherrschbarkeit von Bildungsprozessen zu indizieren[6].
Wenn Kunstpädagogik Kunst zum Gegenstand und für manche auch zum Ziel hat, dann ist dieses Fach prädestiniert dafür, die Grenzen der Lehr- und Lernbarkeit zu thematisieren. Was nicht heißt, dass eine ganze Menge lehr- und lernbar ist, aber immer kommt es auf dieses kleine Etwas an, das nicht lehrbar ist, was auch in der Lehrerausbildung immer an Grenzen der Tradierbarkeit führt.
Laurence Weiner sagte das in einer Sendung des ORF „Do it“ (1996) so: „Sie haben uns zusammengebracht, um zu erzählen, wie etwas zu machen ist. Wie machen? Sie bringen uns immer zusammen in der Erwartung, der Künstler erzähle den Leuten, wie zu handeln (wie zu machen) sei. Tatsächlich würden sie ihnen gerne erzählen, was zu machen sei. Das Hauptproblem für alle diese Leute ist, nachdem sie uns zusammengebracht haben, dass sie vergaßen, dass der Grund, weshalb ich ein Künstler bin, der ist: Ich weiß nicht, wie irgendetwas zu tun (zu machen) ist.“
Dieses Moment von Bildungsprozessen könnte man bei der Formulierung von Standards etwa so formulieren:
Kunst weist darauf hin, dass die Beobachtbarkeit und Beschreibbarkeit (von Bildung) selber immer zur Diskussion steht. Sie ist geprägt von der Erfindung veränderter Darstellungsweisen, für das, was bisher nicht formuliert werden konnte. Das ist ihr Beitrag zur Forschung auch zum Nutzen der Wissenschaft[7].
Die Formulierung von Standards könnte dies deutlich machen dadurch, dass ein Standard der Bildung von Kunstpädagogen an Hochschulen ist, dass sie formulieren können, wie der Gegenstand ihres zukünftigen Kunstunterrichts in Zusammenhang steht mit den eigenen künstlerischen Studienarbeiten. Hier wäre eine Chance zur Formulierung des je singulären Zugangs zu einer von der Allgemeinheit beauftragten und finanzierten Unterricht, dessen Besuch – wie Franz Billmayer betont hat – mit polizeilichen Mitteln erzwungen werden kann.
Vielleicht könnte man die Abhängigkeit der Lehr- und Lernbarkeit noch dadurch aneignen, dass man jeweils eine Reihe von Standards aufzählt (z. B. 15 für die ganze Bundesrepublik), von denen 7 erreicht werden. Die Auswahl muss von der Schule (Profilbildung) mit dem real existierenden Lehrer begründet werden.
Wenn das Bild in den Mittelpunkt der zu erlangenden Kompetenzen und der zu erfüllenden Standards gestellt wird, wäre es wichtig, dass dem Bild in seiner das sprachlich formulierbare Begriffsvermögen übersteigenden Qualität eine Leerstelle eingeräumt wird.
Verstärkt werden könnte dieser Zugang über die Betonung des medialen Unterschieds im Ergriffensein von Bildern (etwa im Unterschied zur Schrift). ...

---

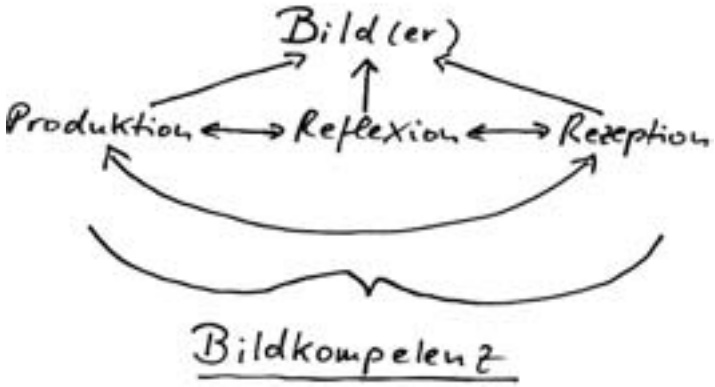
[4] Diese Thesen gehen zurück auf Gespräche mit Hinrich Lühmann (Schulleiter, Berlin).
[5] Zu den Schnittstellen vgl. Meyer, Torsten: Interfaces, Medien, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie (m. CD-ROM), Bielefeld: Transcript 2002
[6] Wimmer, Michael: Zerfall des Allgemeinen – Wiederkehr des Singulären. Pädagogische Professionalität und der Wert des Wissens, in: Masschelein, Jan; Wimmer, Michael (Hg.): Alterität Pluralität Gerechtigkeit. Randgänge der Pädagogik, St. Augustin: Academia 1996, S. 219-266.
[7] Siehe hierzu die Kurzbeschreibung der Sendung des Deutschlandfunks: Forschung aktuell • Aus Naturwissenschaft und Technik. 20.12.2004. Rausch der Bilder. Naturwissenschaftler blicken kritisch auf Bilderflut von Volkart Wildermuth

Karl-Josef-Pazzini – Kurzbeschreibung der Sendung **Rausch der Bilder**

– Naturwissenschaftler blicken kritisch auf Bilderflut • von Volkart Wildermuth • Deutschlandfunk: Forschung aktuell • Aus Naturwissenschaft und Technik • Montag bis Freitag • 16:35/20.12.2004



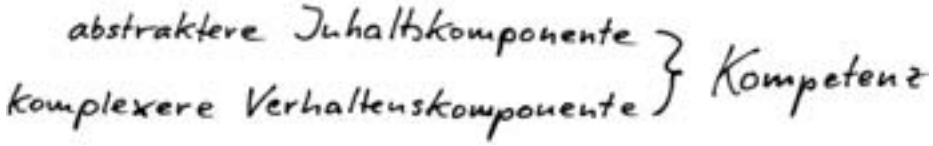
Auf faszinierende Bilder setzen Wissenschaftler immer stärker.
Wissenschaftspolitik. – Die Naturwissenschaften sind seit einigen Jahren in einem Rausch der Bilder. Die Nanotechnologen präsentieren wunderbar eingefärbte Moleküllandschaften, die Mathematiker verblüffen mit fraktalen Strukturen, die Genetiker lassen Erbanlagen leuchten und die Hirnforscher scheinen mit ihren Scannern schon fast Gedanken abbilden zu können. Zeit einmal inne zu halten fand die Volkswagenstiftung und lud Naturwissenschaftler und Kunstgeschichtler zu einer gemeinsamen Tagung nach Berlin.
Ein leuchtend blauer Balken drängt von links oben ins Bild, daneben und darunter Rechtecke in gelb, rosa und blau, sie alle mit bunten Streifen, fein strukturiert. Das abstrakte Kunstwerk ziert das Titelblatt des Kalenders der Max-Planck-Gesellschaft und zeigt einen Supraleiter. Ebenso gut könnte es aber auch in der Flick Collection im Hamburger Bahnhof in Berlin hängen. In diesem Museum debattierten Naturforscher und Kunstgeschichtler über die Schaulust in der Wissenschaft.
Da ist ganz offensichtlich ein Punkt erreicht, wo Naturwissenschaftler ihren zum Teil ja frivolen Umgang mit den Bildern reflektieren müssen.
Meint Werner Busch, Professor für Kunstgeschichte an der Freien Universität Berlin. So wie der Playboy all monatlich sein Playmate präsentiert, so kürt "Nature Cellbiology" die Zelle des Monats und das nach rein ästhetischen Kriterien.
Die großen Zeitschriften "Nature" und "Science" leben inzwischen von den Bildern, die Artikel setzen sich durch und generieren damit auch Forschung, die mit einem perfekten Abbildung auftritt, während wir dann einfach fragen müssen, welche Rolle spielt das Bild in der Durchsetzung von neuen naturwissenschaftlichen Ergebnissen.
Die anwesenden Hirnforscher und Nanotechnologen bestritten vehement, dass ihre schönen Bilder nur schöner Schein seien. Denn ohne Bilder ist moderne Forschung gar nicht denkbar. Die Naturwissenschaften produzieren inzwischen Datenmengen, die sich anders als im Bild, gar nicht mehr verstehen lassen. Der Sehsinn ist das klarste Fenster zur Welt. Ihm sind erstaunliche 30 Prozent der Großhirnrinde gewidmet. Mit den Augen können wir große Informationsmengen parallel verarbeiten und schnell verborgene Strukturen erkennen. Und das ist Voraussetzung für Kreativität meint Neurowissenschaftler David Poeppel. Man sieht sich Bilder an und sagt, was für ein Experiment muss ich machen um diesen Klecks zu verändern um diesen Klecks noch roter zu machen oder ins grünliche zu bringen, das ist ein enormer neuer Vorteil, den wir vorher nicht hatten. Es kann eben als Plattform für neue kreative Prozesse die Basis sein.
An der Universität von Maryland beschäftigt er sich mit der Sprachverarbeitung. Bilder aus dem Gehirn sind sein Handwerkszeug. Sie bilden aber nicht einfach Denkvorgänge ab, so wie ein Foto einen Apfel abbilden kann. Sie sind das Ergebnis komplizierter Rechenvorgänge. Hinter einem klar umschriebenen roten Fleck in einem Schnittbild des Gehirns stehen oft Aktivitätsunterschiede der Nervenzellen im Bereich von nur Bruchteilen eines Prozentes. Doch wer einen solchen Fleck erblickt, glaubt sofort, etwas Konkretes zu sehen, etwa das Sprachzentrum des Gehirns **–** und geht damit in die Irre. Poeppel:
Eine Interpretation darauf einzuschränken, dass man letztendlich nur sagt, Lokalisation ist eine Erklärung für Sprachfunktion ist natürlich einfach peinlich falsch.
Denn an jedem Denkvorgang sind immer eine Vielzahl von Hirnregionen beteiligt. Nicht alles was man sehen kann, existiert auch tatsächlich. Fast muss man sagen: Du sollst Dir kein Bildnis machen. Weil das aber nicht geht, müssen die Forscher lernen, der Verführung durch die Bilder zu widerstehen. Busch:
Die Naturwissenschaftler scheinen hochgradig daran interessiert zu sein, herauszufinden, wie funktioniert ein Bild, was ist es? Was tut es, wie nehmen wir es wahr und wie kann man mit Bildern manipulieren und wie kann man auch die Manipulation kontrollieren? Was ja vielleicht wichtiger ist.
Hier kann die Erfahrung von Kunsthistorikern wie Werner Busch weiterhelfen. Im Achtzehnten Jahrhundert war die Sepiamalerei modern. Konnten Künstler und Betrachter anfangs nur etwa fünf Brauntöne unterscheiden, lernten sie gemeinsam in wenigen Jahrzehnten eine Palette von über 15 Nuancen zu nutzen. Ähnlich müssen auch die Forscher und Öffentlichkeit wissenschaftliche Bilder sehen lernen. Poeppel:
Es geht nicht nur darum, die Bilder zu machen und zu zeigen, sondern auch die Bilder zu interpretieren. Ein Bild machen ist noch nicht genug. Auch wenn es noch so schön ist.



▷ „Bildkompetenz“ und „Kulturkompetenz“:
Der gemeinsame allgemeinbildende Auftrag aller schulischen Fächer ist die Vermittlung von Kulturkompetenz.
Das Fach Kunst als das Fach des Bildes[1] bzw. der Bilder intendiert die Vermittlung von Bildkompetenz.
Bildkompetenz benennt einen unentbehrlichen Bestandteil von Kulturkompetenz.

▷ Erwerb von „Bildkompetenz“:
Bildkompetenz wird durch das Umgehen mit Bildern erworben.
Im Kunstunterricht erfolgt der Umgang mit Bildern auf der Basis von drei sich durchdringenden Handlungsweisen:
Produzieren von Bildern – Reflektieren über bildnerische Prozesse, Situationen, Ergebnisse, Zusammenhänge – Rezipieren von Bildern.

▷ „Bildung“, „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“:
Bilddungsstandards werden durch Kompetenzen erfüllt.
Bildung ist ein unabschließbarer Prozess.
Bildungsstandards und Kompetenzen können daher nur auf wesentliche fachliche Kernbereiche bezogen und müssen immer wieder neu bestimmt werden.



Was sind Merkmale von „Bildkompetenz“?

- Bilder als (spezifisch) gestaltete Phänomene wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, herstellen können.
- Bilder als komplexe Form-Inhalts-Gefüge wahrnehmen, erleben, verstehen, analysieren, deuten, herstellen können.
- Bilder als durch historisch-kulturelle Kontexte determiniert wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- Bilder als durch subjektiv-biografisch bedingt wahrnehmen, erleben, verstehen und deuten können.
- Bilder als spezifische Zeichensysteme von anderen spezifischen Zeichensystemen, z. B. der Wortsprache, differenzieren können.
- Unterschiedliche Bildsorten differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können.
- Unterschiedliche Bildmedien differenzieren und in Wechselbeziehungen bringen können.
- ...

1 **Bild** umfasst dabei alles, was vorrangig auf das visuelle und haptische Wahrnehmen hin gestaltet wird/ist: Prozesse, Situationen, Produkte.

Alexander Glas **Der Kunstpädagoge als Opelianer**

Ich erinnere an die Resolution von München: „Bildung ohne Bilder bildet nicht“. Das Bildungsthema belebt den Fachdiskurs immer wieder aufs Neue. Dennoch leidet das Fach, wie eine bekannte Automarke an einem großen Imageproblem. Die Angebotsplattform des Modells Kunstpädagogik muss wieder überdacht werden. Die Modelle heißen nun nicht mehr „Rekord“ oder „Kadett“, sondern Kompetenz, Standard oder Modularisierung.

Politisch gesellschaftliche Strömungen einer neoliberalen Ökonomisierung des Bildungssystems holen in Zeiten knapper Kassen zu einem Generalangriff auf die Geisteswissenschaften aus. Auch unser Fach muss sich unangenehm, berechtigten Fragen im Stile von „wem nützt der Kunstunterricht“ stellen. Letztlich wird entscheidend sein, wie es uns gelingt, ein Fachprofil innerhalb der Standards allgemeiner Bildung zu formulieren.

Der einseitige Rekurs auf die Botschaft Kunst = Bildung, im Kontext des Ahnens von Kunst, immer auf der Suche nach „experimentellen Generalisten“ ist letztlich- und dies zeigt die Vergangenheit - schwer vermittelbar. Der Blick zurück ist zugleich der Blick nach vorne, vornehmlich auf eine visuelle Kultur, in der sich unsere Kinder und Jugendlichen einrichten und ihre eigene Orientierung finden müssen. Das Fach der Bilder muss hier seine Stärken zeigen und in der Lage sein, verantwortungsvoll kunstpädagogische Handlungsformen aufzuzeigen. **Eine Ausweisung fachlicher Standards und Kompetenzen ist also dringlich notwendig**. Nur so wird aus diffuser Bildfaszination eine fachspezifische Basisqualifikation. Leider ist der Begriff der **Bildkompetenz** alles andere als populär und allgemeinverständlich. Aus der Perspektive eines allgemeinen Bildungsverständnisses betrachtet, ist hier Erklärungsbedarf notwendig, vor allem eine gesellschaftliche Einsicht in die zwingende Notwendigkeit, dass das Fach Kunst prädestiniert ist, solches Wissen zu vermitteln.

Künftige Bildung erfolgt deutlicher über den Weg der **Vernetzung.** „Neue Lernwelten vernetzen Wissen und helfen, die vielfältigen Zusammenhänge und Abhängigkeiten der modernen Welt besser zu verstehen“ (Bildungsplan 04, Baden Württemberg). Bilder und ästhetisches Denken sind hierzu ein hervorragendes Mittel, die vielfältigen Bezüge zu veranschaulichen, zu ordnen und ein sinnhaftes Wissensmanagement zu betreiben. Bilder, gleichgültig welcher Herkunft sind durch ihre Kontextualisierung transdisziplinäre Objekte.

Die Erweiterung dieses Ansatzes führt schließlich zurück auf die generelle Erkenntnisfunktion sinnlicher Wahrnehmung. Aristoteles und Kant sind hier die entscheidenden Vordenker unseres Faches. **Erkenntnis kann nur entstehen, wenn die zwei Stämme, Sinnlichkeit und Verstand zusammenwachsen.** Es ist die anschauliche Sinnlichkeit, die dem Denkakt gegenständliche reale Bedeutung und damit auch Orientierung gibt.

Mit dem Rekurs auf das Medium Bild leistet das Fach Kunst einen wesentlichen Beitrag hinsichtlich einer **Orientierung** innerhalb der Welt der Bilder. Unterricht, der Bildkompetenz vermittelt, trainiert Urteilsfähigkeit, gibt Argumentationshilfen, schult die Lesefähigkeit von Bildern, durchschaut manipulative Wirkungen, ist damit hochgradig emanzipatorisch und politisch. Unterricht, der Bildkompetenz vermittelt, greift handelnd in die Welt der Bilder ein, in dem er zeigt, wie Bilder in der Praxis entstehen, legt Verfahren offen und veranschaulicht, welche Ideen man selbst mittels Bilder verwirklichen kann. Solcher Art Unterricht verdeutlicht, dass Bilder neben den Medien, Wort, Zahl, Töne zu den entscheidendsten Repräsentanten menschlichen Wissens gehören. Sie sind dazu da, um Wissen und Erkenntnisse zu vermitteln, zu vernetzen oder neue Wissensquellen aufzuschließen. Texte wie Bilder bedürfen der inneren Bilder um verständlich zu werden. Nur wer geschult ist an ästhetisch initiierten Wahrnehmungsprozessen kann schließlich sinnvoll sich der Welt der Bilder bedienen, kann eintauchen und sich behaupten, kann neue Erkenntnisse, Modelle und Theorien entwickeln.

Manfred Behr **Exemplarische Bildanalyse zu "UNHEIMLICHE GÄSTE“** Titelbild des FOCUS, Nr. 48 vom 22. November 2004

Angelehnt an den Rahmenlehrplan für Unterricht und Erziehung in der Berliner Schule, Gymnasiale Oberstufe, Fach Bildende Kunst

Im Bundesland Berlin wurden die Rahmenlehrpläne der Schulen nach dem Kompetenzmodell neu erarbeitet und gehen nun in die unterrichtliche Erprobung. Um den zentralen Begriff der Bildkompetenz gruppieren sich die hinführenden Bereiche der Sach-, Methoden-, Sozial- und Personalkompetenz.
Ich möchte im folgenden ein massenmedial wirksames Bild analysieren und mit den geforderten Kompetenzen im Bereich der Rezeption in Beziehung setzen.
Das hier im Ansatz vorgestellte Analysemodell verknüpft die kleinsten Bildbestandteile, die Morphologie, mit dem weitesten Aspekt, dem gesellschaftlichen Bilderdiskurs, vor dessen Hintergrund die individuelle Bildwahrnehmung immer schon überformt und vorinterpretiert ist.
Insbesondere folgende Kompetenzen des Berliner Modells (hier gymnasiale Oberstufe) sind von Belang:
Sachkompetenz: „Die Schüler/-innen erwerben

- Wissen über einen kulturellen Zeitabschnitt und dessen Bedingungszusammenhänge
- Wissen über kulturelle Leit- und Lebensbilder, erforschen und beurteilen sie kritisch."

Die Ausprägung einer Bildkompetenz ist allerdings ohne die Basis in folgenden Formulierungen nicht möglich:

- "Kenntnisse über ästhetische Gestaltungsmittel und Regeln in Bildern und deren Wirken in bildhaften Bedeutungszusammenhängen
- eine angemessene Sprache und ein solides Fachvokabular
- Kriterien für sachgerechte Beurteilung von eigenen und fremden Bildern." (S. 6)

Als Methodenkompetenz wird u. a. erworben: „Die Schüler/-innen

- gehen sicher mit Methoden der Bildbetrachtung, -beschreibung, -analyse, -deutung um, formulieren zu Bildern Wirkungsbeschreibungen, Thesen, Argumentationen, Schlussfolgerungen und Wertungen." (S. 7)

Kompetenzen haben ja den Doppelaspekt, dass sie im Vollzug erworben, aber auch immer schon ein Stück weit vorausgesetzt werden müssen. Das Grundprinzip der Hermeneutik besteht ja darin, dass der Verständnishorizont des deutenden Verstehens immer schon als vorgängig unterstellt werden muss.

Das Titelbild des FOCUS ist eine ideologisch wertende Stellungnahme im Diskurs um das angebliche Scheitern der multikulturellen Gesellschaft; wobei die Ideologie – und das ist das Besondere bei Bildern – bereits in den formalen Mitteln kodiert ist. Das Herausarbeiten der vorbewussten Suggestion bereits im Wie, nicht erst im Was der Darstellung bildet den hier gemeinten Akzent der Bildkompetenz.

Zur Morphologie:
Die konventionellen symbolischen Bedeutungen der Farbe Grün (nach Eva Heller etwa positiv Hoffnung, Zuversicht, Frische, Leben; aber auch neutral beruhigende Mitte, Ausgeglichenheit oder negativ Unreife, Überreife, Fäulnis, Verfall) werden überwölbt durch den Diskurs um den Islam(ismus) und durch diskursive Ereignisse, die kategoriale Farbbedeutungen spezifisch kodiert haben. Die Bilder der amerikanischen Nachtsichtgeräte seit dem zweiten Golfkrieg von 1991 sind in der gleichen Modulation des Chrom-oxydgrün gehalten. Der sich unbeobachtet im Verborgenen wähnende Feind wird aus dem Dunkel der Nacht hervorgeholt ins Fadenkreuz der Präzisionswaffen. So ist ein bestimmtes Grün (eben dieses) der Index eines überlegenen weil technisch perfektionierten Blickes.

Bekräftigt wird die (im militärischen Sinne) Aufklärungsassoziation der monochromen Einfärbung durch die Vogelperspektive mit ihrer Assoziation von Überblick, Informiertheit, aber auch Überwachung verbotenen Treibens; wobei die Rückenansicht suggeriert, dass die Kamera unbemerkt bleiben wollte und blieb.

Zur Syntax:
Wenn die randständigen Elemente angeschnitten sind, legt eine Reihung von Gleichartigem nahe, dass sich die Bestandteile unbestimmt fortsetzen. Handelt es sich um Menschen, zumal anynom von hinten gesehen, so drängt sich der Eindruck von Konformismus und willenloser Gefolgschaft auf. Als Rezeptionsfolie kann eine hochgradig individualisierte Gesellschaft unterstellt werden, die solche Anreihungen allenfalls noch von Rekrutengelöbnissen kennt, und selbst die
sind umstritten. Assoziiert wird der „Hassprediger“ (eine lexikalische Neuschöpfung des Jahres 2004), der aus der diffusen Menge die gleichgeschaltete, handlungsbereite Masse formt. Syntaktisch (als bildinternen Bezug der Montage) assoziiert das durch seine abweichende Farbigkeit hervorgehobene Minarett den Muezzin, der die unzusammenhängenden Wege und Pläne der Vielen unterbricht und sie auf die eine gemeinsame Botschaft hin ausrichtet.
Syntaktisch interessant ist die Vertauschung: Wären die Kuppeln oben (von der Sache her logischer), so hätte man die Schale der Moschee geöffnet und sähe in ihr Inneres. Sie bliebe aber umschließendes Gehäuse. So hingegen scheinen die Massen die Moschee bereits zu verlassen und sich in Bewegung zu setzen. Eine Ausrichtung nach oben rechts wird gemäß unserer Schreibrichtung als aufsteigende Vorwärtsrichtung gelesen.

Zur Semantik:
Die Semantik wird stark von der Legende mit ihren Untertiteln präjudiziert: Um „Unheimliche Gäste“ handelt es sich hier, die Schrift geisterhaft von weißlichem Nebel hinterfangen. Kann man Menschen, von denen die meisten seit Jahren und Jahrzehnten die deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, pauschal „Gäste“ nennen? Gäste kann man von jetzt auf gleich „nach Hause“ schicken, wenn sie sich daneben benehmen. „Gegenwelt“: Gegen legt Konfrontation nahe; -welt einen Totalitätsanspruch. „... der Muslime in Deutschland“ statt „der deutschen Muslime“ weist den Benannten den vorübergehenden Gaststatus erneut zu. Die Wortwahl „Multi-Kulti“ statt „multikulturelle Gesellschaft“ spricht der Aufgabe der Integration die Ernsthaftigkeit ab. Sie assoziiert eher Bilder wie den Kreuzberger „Karneval der Kulturen“ und ähnlich bunte Events einer Spaßgesellschaft, die vor der Atmosphäre des Düster-Bedrohlichen im Text-Bild-Zusammenhang als flapsig erscheinen müssen.

Zur Pragmatik:
Eine terroristische Bedrohung durch einen radikalen Islamismus in Europa kann nach den Anschlägen von Madrid, dem Mord an Theo van Gogh und vor dem Hintergrund der Abschiebung von Metin Kaplan als kommunikatives Wissen (Jan Assmann) unterstellt werden – ob das nun eine reale Grundlage hat oder nicht ist für die Bildwirkung irrelevant.
Jedenfalls wurde die These vom Scheitern der multikulturellen Gesellschaft und an deren Stelle der Entwicklung von Parallelgesellschaften mit zunehmender innerer Frontbildung stark gemacht. Jürgen Link hat in der Alltagssprache die Kollektivsymbolik einer feindselig-bedrohlichen Unterwanderung akribisch herausgearbeitet. Gleiches existiert in der Bildsprache, hier umso wirksamer, da sie schon in die Form hineinkodiert ist und daher der Aufmerksamkeit, die sich auf Inhalte richtet, vorgelagert wird. Das Atmosphärische etwa stellt schon die rahmende emotionale Einstimmung bereit, innerhalb derer dann die Inhalte interpretiert werden. Die Atmosphäre fokussiert die Pragmatik, die beabsichtigte Bildwirkung. Pragmatisch ist das massenmediale Bild „embedded“: ein visuelles Argument im umschließenden Diskurs. Das verbale ebenso wie das visuelle Argument funktionieren als Stützung eines strittigen Geltungsanspruches. In diesem Falle handelt es sich um eine zirkuläre induktive Argumentation: Datum (bildhaft Vorgegebenes): Die Muslime müssen mit dem Nachtsichtgerät bei ihrem Treiben beobachtet werden. Logischer Schluss (Conclusio): Sie treiben etwas Verbotenes, Gefährliches. Schlussregel (und kommunikatives Wissen): Mit dem Nachtsichtgerät wird generell etwas Feindlich-Gefährliches aufgespürt. Letzteres bildet den deduktiven Anteil, der jeder Argumentation anteilig innewohnt, seinerseits aber nicht problematisiert wird. Das ist die Achillesferse beim Argumentieren, über die, mehr oder weniger elegant, suggestiv hinweggeglitten wird. Es ergibt sich die Handlungsanweisung: Beobachtet ihr Treiben genau (zwingt sie zum Beispiel, ihre Predigten auf Deutsch zu halten), bevor sie sich in Bewegung setzen.
Die Bildargumentation kann hier nur angedeutet werden, lässt sich aber an weiteren Beispielen und alternativen Strukturen entfalten.
Bei diesem Beispiel kommt es mir insbesondere darauf an, bei aller Kürze anzudeuten, wie die Ebenen der Bildanalyse von der Morphologie bis zum Diskurs verschränkt sind und wie das Spezifikum von Bildern, in der Form schon eine autonome und suggestive Semantik zu entfalten, ihre oft beschworene Macht etabliert. Bildanalyse im gesellschaftlichen Kontext sollte zur Entfaltung der eingangs genannten Kompetenzen und zum Erreichen korrespondierender Standards maßgeblich beitragen können.

Sektion 2: Kunstpädagogik und Neue Medien/ Kunstpädagogik im Neuen Medium

Torsten Meyer, Tanja Wetzel

Zur Arbeit der Sektion „Kunstpädagogik im Neuen Medium“

Nicht ohne Grund hatten die Moderatoren eine Überschrift mit leichtem Verwirrungspotential für die Sektion II gewählt: „Kunstpädagogik im Neuen Medium“. Medium also im Singular und Kunstpädagogik als dessen Inhalt. Die Diskussion um die seit nunmehr 15 Jahren so genannten und seit etwa 10 Jahren am Rand des Diskurses der Kunstpädagogik so verhandelten „Neuen Medien“ sollte in einem erweiterten Rahmen geführt werden. Es sollte nicht in erster Linie um die „Neuen Geräte“ gehen, sondern um die Strukturen, die durch diese oder mit diesen Geräte(n) so etwas wie ein „Neues Medium“ psychischer und sozialer Prozesse bilden: Der üblicherweise unter dem Stichwort „Globalisierung“ gefasste und mit allerlei offenen Fragen behafteten Prozess der Entgrenzung von Märkten, Kulturen, Staaten und Identitäten kann kaum unabhängig von den „Neue Medien“ genannten Gerätschaften gedacht werden.

„Kunstpädagogik im Neuen Medium“ war als Behauptung und zugleich als Frage gedacht: „... die Frage an die Kleinöffentlichkeit, die Kunstpädagogik, in deren Namen wir uns hier versammeln, hieße dann: wie verändert die virtuelle Großöffentlichkeit die Kunstpädagogik.“[1] Helmut Hartwigs Münchener Frage wurde zum Teil sektionsübergreifend vertieft:

- „... wie können die digitalen, körperlichen, medialen und sozialen Seinsweisen auf eine Weise [zusammengebracht werden] – für die wir doch wohl alle hier stehen – auf eine ästhetische[?]“[2]
- Ist die so genannte „Medien-Kunst“ dafür das richtige Bezugsfeld? Oder eher „net.art“? Oder ist Kunst sowieso schon immer „Medien-Kunst“, schon immer eine ins Werk oder in den Prozess gesetzte Reflektion auf „Medien“ oder gar Reflektion auf „das Mediale“?
- Welchen Beitrag kann Kunstpädagogik zu einer (in Anführungszeichen zu schreibenden) „Globalisierungspädagogik“ liefern? Kann Kunstpädagogik zum Beispiel „Virtualisierungskompetenz“, „Mediatisierungskompetenz“, mit Blick auf aktuelle Kunst auch „interkulturelle Kompetenz“, „Pluralitätskompetenz“, „Heterogenitätskompetenz“ erzeugen? Oder wollen wir uns auf diesen PISA-konformen Sprachgebrauch gar nicht einlassen?
- Kann derartiges als „Bildungsziel“ formuliert werden? Können davon ausgehend „Bildungsstandards“ formuliert werden? Können o.g. Kompetenzen in den PISA-Test-Reigen aufgenommen werden? Und unser Fach so „beweisbar“ relevant erscheinen?
- Wäre so verstandene kunstpädagogische Auseinandersetzung mit „Neuen Medien“ (noch) Kunst-Pädagogik? Oder (schon) Medien-Pädagogik? Oder (wieder) Visuelle Kommunikation?
- Taucht dadurch die aus den Diskussionen um die Visuelle Kommunikation bekannte „Spannung zwischen *Gedankenraum* und *Handlungsraum*“ wieder auf?[3]
- Sind die so genannte „Marginalisierung des Kunstunterrichts“, die Konzentration auf PISA, die Standardisierungsversuche, der Ruf nach empirischer Belegbarkeit möglicherweise als Globalisierungseffekte zu sehen? Und wenn, wie gehen wir damit um? Inhaltlich? Strategisch?

[1] Hartwig, Helmut: Generation ist Einschreibung; Generation ist keine Natur, in: Kirschenmann, Johannes; Wenrich, Rainer; Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft, München: KoPäd 2004, S. 243-247, 245

[2] Ebd.

[3] Vgl. dazu auch Hartwig 243f

Die Arbeit in der Sektion begann mit einer Vorstellungsrunde, in der die insgesamt 11 TeilnehmerInnnen ihre individuellen Zugänge, Fragen, Thesen, Interessen und Probleme mit, an, zu der Thematik einander vorstellten. Die dabei deutlich werdende Vielfalt wurde mit einem gewissen Wohlwollen als „programmatisch passend“ wahrgenommen und in die Planung für die formale Organisation der Arbeit der Sektion auf der Tagung im März überführt. So wird es am Freitag ein thematisches Blitzlicht-Gewitter über dem Diskussionsfeld geben, das anhand der nachfolgenden Listung der SektionsteilnehmerInnen mit Skizzen ihrer thematischen Zugänge erahnbar wird.
Am Samstag wird das „Neue Medium“ formal durch einen Raumwechsel in die Galerie für zeitgenössische Kunst sichtbar gemacht: Die Architektur entspricht den Strukturen jenes Neuen Mediums, in das wir die Kunstpädagogik gestellt sehen: „keilartig ineinandergeschobene, spitz- und stumpfwinklige Raumkompatimente“ – d.h. fehlende Hierarchien, keine Zentren, Blickfänge oder ordnende Blickachsen – ermöglichen „das Erlebnis einer fortwährenden Passage, bei der man nie das Gefühl hat, irgendwo anzukommen“.
Durch diesen Ortswechsel wird auch die Nähe des Sektionsthemas zur zeitgenössischen Kunst hergestellt. Julia Schäfer, Kuratorin in der Galerie für zeitgenössische Kunst, wird in der Sektion mitarbeiten und dabei neben den räumlichen Strukturen auch die aktuellen Ausstellungen („Via Lewandowsky: Heimat und Utopie“ und „Die fotografierte Stadt“) mit einbeziehen.
Das Künstlerduo Com&Com wird am Beispiel des Projekts „MocMoc“ einen Workshop durchführen, der sich mit dem Verhältnis von Kunst / Medien und Kunst / Politik auseinandersetzt. Es tauchen dabei Fragen auf nach der „sozialen Plastik im Medienzeitalter“, nach deren Ausdrucks- und Gestaltungsmitteln und nach ihrem „Ort“.

Die konzeptionelle Rahmung der Sektionsarbeit folgt damit der provokanten These, die während der Diskussionen der Vortagung fiel und nachträglich schon allerlei an- und aufregende und aufgeregte Rückfragen, Gegenthesen, Verständnislosigkeiten und das Geraune vom „Paradigmenwechsel der Kunstpädagogik“ zur Folge hatte: Gegenstand unseres Faches sind Strukturen, nicht Bilder.

SELECT * FROM topics WHERE section.id=2 ORDER BY author.surname ASC

Bernhard Balkenhol, Kassel

Dass man technische Apparate bedienen können muss, um damit arbeiten zu können, ist banal, dass technische Fertigkeiten noch keine gestalterischen Fähigkeiten entwickeln, ebenso. Mediengerechtes Arbeiten kann nur das Interesse einer Medienindustrie sein, die die User an die Apparate holt (und zur Kasse bittet), dass sie für sie arbeiten. Kunsterziehung in diesem Sinne führt die Kinderarbeit wieder ein. Gegenwärtige Kunst nutzt Medien anders, indem sie nicht mit sondern in den Medien arbeitet. So verschwindet zwar die Wertschätzung der Medien als Medien, aber die Kunst kann sich mit ihren Methoden wieder mit dem beschäftigen, was ihr eigentlicher Gegenstand ist. Kunst im Unterricht muss sich dementsprechend den Medien gegenüber nicht gerecht verhalten, um im Bild zu sein, und damit künstlerisches Wahrnehmen, Denken und Formulieren zu ermöglichen.

Hans-Jürgen Boysen-Stern, Bensheim

Mein Beitrag erwägt die Gefahr der Entkörperlichung des Kunstunterrichts mit dem und ‚im Neuen Medium, wenn dieses allein als ‚Tor zur virtuellen Großöffentlichkeit' (Hartwig, 2004, S. 245) gesehen wird. Die Diffusion der Kunstpädagogik in das Neue Medium hinein als in einen globalen virtuellen Raum scheint mir einem Trend zur Entkörperlichung zu folgen, der ein wiederkehrendes Krisensymptom ist, hier: die Krise des Kunstunterrichts im Zeitalter seiner Marginalisierung.
Dem entgegen heißt, dem Umgang mit und in dem Neuen Medium Computer ‚einen Körper geben': ästhetisch mit dem Computer umgehen. Ästhetische Zugangsweisen ‚verkörpern' und lassen ‚Gestaltbarkeit' zu, sie sind anarchisch und maschinenstürmerisch. Sie setzen an der Gestaltbarkeit des Werkzeuges Computer im Sinne pädagogischer Ergonomie an und bürsten den Computer gegen den scheinbar in der Struktur des Mediums vorgegebenen Strich.

Marc Fritzsche, Gießen

Der Kongress wird gescannt.

Dr. Roland Meinel, Leipzig

In den Neuen Medien ist das Verhältnis Mensch-Maschine Veränderungen unterworfen. WERK_ZEUGE und MEDIUM durchdringen sich, heben sich auf. Anhand der Metaphern MEDIEN_ARBEITER und MEDIEN_KÜNSTLER werden unterschiedliche Möglichkeiten der Werkzeug- und Medienverwendung aufgezeigt und im Abschnitt WERKZEUG_FABRIK_MEDIEN_SCHULE auf den Kunstunterricht in Neuen Medium übertragen.

Prof. Dr. Torsten Meyer, Hamburg

Lev Manovich behauptet die database als Symbolische Form des computer age. Damit wird ein grundlegendes Funktionsprinzip neuer Medientechnologie auf eine Stufe gestellt mit der Darstellungstechnik der Zentralperspektive, die Erwin Panofsky zu Beginn des 20. Jahrhunderts als Symbolische Form der Neuzeit und damit als strukturierendes Moment individueller und sozialer Wissensformation mit weit über den Diskurs der Kunst hinaus reichender Wirkung identifizierte. Wenn Manovichs Behauptung nur annähernd zutrifft, wird das Folgen haben für die Organisation von Wissen, für das, was wir unter Bildung verstehen und – fachlich nahe liegend – für das, was wir unter Kunstpädagogik verstehen.

Stephan Münte-Goussar, Hamburg

Die postindustrielle, globale, digital revolutionierte Wissens- und Dienstleistungsgesellschaft braucht schlüsselkompetente Arbeitskraftunternehmen, die über Kreativität, Ich-Stärke, Problemlösekompetenz, Fähigkeit zur Selbstregulierung, Flexibilität usw. verfügen. Kultur- und Kunstpädagogik kann sich – nicht zuletzt zur eigenen Legitimation – als kompetenter Vermittler dieser soft skills anbieten.
Man könnte einwenden: Kultur- und Kunstpädagogik lässt sich damit instrumentalisieren! Sie setzt damit die Zweckfreiheit der ästhetischen Erfahrung, die Selbstbestimmtheit des individuellen Ausdrucks, mithin die Autonomie der Kunst aufs Spiel!

Andererseits: Könnte es sein, dass die Individuen regiert werden genau im Modus dieser Autonomie, als selbständig handelnde Subjekte und nur insofern diese frei sind?

Andrea Sabisch, Dortmund

Erst durch ein Medium kann Erfahrung erscheinen. Erst durch ein Medium wird Erfahrung kommunizierbar. Insofern birgt jeder Diskurs über „neue“ Medien zugleich einen Diskurs über „neue“ Erfahrungsmöglichkeiten. Eine kunstpädagogische Praxis, die zur Ermöglichung (ästhetischer) Erfahrung beitragen will, muss nach denjenigen fragen, die diese Erfahrungen machen. Und zwar: im Prozess des Antwortens auf die Erfahrung.

Michael Schacht, Frankfurt

Kunstpädagogische Praxis sollte aus Sicht der Didaktik ästhetischer Erziehung Anstöße zur unkonventionellen Rezeption und Nutzung digitaler Medien bieten. Ein zentrales Ziel sollte sein, es den Nutzenden zu ermöglichen, im Prozess ihrer Rezeption gewohnte Wahrnehmungsweisen auf die Probe zu stellen, sich bewusst werden zu lassen und im Spüren ihrer eigenen Wahrnehmung ästhetische Erfahrungen zu machen.

Michael Scheibel, Berlin

Das Spezifische von multimedialen und netzbasierten Medien ist die Konnexion und Variabilität von Daten und Informationen im Kommunikationsprozess. Vernetztes Denken und prozessorientiertes Produzieren erweisen sich als pädagogischer Mehrwert eines hypermedialen Einsatzes innerhalb der ästhetischen Bildung.

Ulrich Schötker, Hamburg

Im 20. Jahrhundert bekam mit der Erfindung und der gesellschaftlichen Durchsetzung neuer Medientechnologie die Mediendebatte für die Kunstpädagogik einen zentralen Stellenwert. Sie zeigte sich in diesem Diskurs jedoch an mehr als nur einem Schauplatz. Es ging dabei nicht nur um ihre Anwendbarkeit (Medienanalyse und (RE-)Produktion mit Medien) in Kunstvermittlungsprozessen, sondern auch um die Verwendbarkeit von Medien in Erziehungsprozessen (wie in der Reihe von Ziel, Inhalt, Methode, Medium). Diese strukturellen Festlegungen problematisieren sich jedoch erneut, wenn aus bestimmten theoretischen Blickwinkeln das Kind als Medium des Erziehungssystems begriffen wird (Luhmann).

Dr. Tanja Wetzel, Frankfurt

Jede Vermittlung ist Übersetzungsprozessen geschuldet. Das ist ihre Bürde, weil es den Wunsch nach unmittelbarer Information und Kommunikation vereitelt - es aber auch eine Utopie, weil nur so ein Nocheinmal-anders-Sagen provoziert wird.
Ich möchte am Beispiel eines Kurzfilms von Doug Aitken den Zwischenraum von Fotografie und Film in ihrer je spezifischen Weise visueller Übersetzung ausloten.

ICONOCLASH-FLASH-SERVICE

Die Besucher der Ausstellung können sich durch moderne fotografische Beleuchtungstechnik belichten lassen. Zur Verfügung stehen 12 Handblitzgeräte, die durch Fotozellen synchron ausgelöst werden können. Die Art der Belichtung ist dem Versuchsteilnehmenden freigestellt.

Beispiel 1: Vollblitzung

Beispiel 2: Teilblitzung [vgl. phototrophe Krümmungsbewegungen]

Die Seinszustände der Versuchsteilnehmenden wurden u.a. durch folgende Faktoren beeinflusst:

-Blendung der Augen [temporärer Realitätsverlust]
-heftige Erregung der Sehzellen [kurze Blitzüberlagerung als Aufmerksamkeitsindikator]
-Erwärmung der belichteten Körperzonen
-Erzeugung von Nachbildern [Weil die Empfindung [aktiviertes Rezeptorpotential] einer grösseren Lichtmenge auf der Netzhaut den Reiz bis zu mehreren Sekunden überdauern kann, überlagert sich ein positives Nachbild dieser Lichteinwirkung den wesentlich schwächeren, späteren Reizen.]

in: forschungsgruppe f. Berichte (in Kooperation mit der Hochschule für Gestaltung Zürich, der Staatlichen Akademie der Bildenden Künste Stuttgart und dem ZKM | Zentrum für Kunst und Medientechnologie Karlsruhe), Köln: Salon-Verlag 2002

Wider die Ausrufungszeichen

Warum die Sektion „Kunst im Medium“ in die Galerie für Zeitgenössische Kunst in Leipzig umziehen möchte, lässt sich leicht nachvollziehen, wenn man die auf die neue Architektur bezogene Kritik (FAZ/Feuilleton 1.12.2004) auf eine von dieser Sektion favorisierte Form der Kunstpädagogik überträgt. Hier hat sich offenbar bereits realisiert, was die Arbeitsgruppe auf der Vorkonferenz als These zusammengefasst hat: „Nicht mehr das Bild als repräsentatives Wissen ist Gegenstand des Faches sondern die Strukturen, in denen es steht und die es herstellt“.

Alles Verhandlungssache

Ein ziemlich schräger Pavillon: Der Neubau der Galerie für Zeitgenössische Kunst in Leipzig

Zwischen zwei Polen bewegen sich die Museumsbauten der letzten Jahrzehnte. Der eine, beispielhaft vertreten etwa durch Gehrys Guggenheim-Museum in Bilbao oder Libeskinds Jüdisches Museum in Berlin, setzt auf Architektur des Spektakels. Mit ihren Exaltationen zieht sie Besuchermassen an, lenkt deren Aufmerksamkeit aber einzig auf sich selbst, so dass die ausgestellten Werke nur ein Schattendasein fristen. Das Gegenkonzept nennt man "white cube" - neutrale, von der Außenwelt abgeschirmte Räume als Bühnen für den ungestörten Auftritt der Kunst. Eine Folge solcher "white cubes" hatte Peter Kulka in der gründlich ausgeweideten Herfurthschen Villa in Leipzig eingerichtet, die 1998 ihre Pforten als Domizil der Leipziger Galerie für Zeitgenössische Kunst öffnete.
(…)
Das Gebäude bricht radikal mit dem White-Cube-Konzept, hat aber mit Spektakelarchitektur ebenso wenig gemein. Auf einem irregulären Grundriss mit mehr als zehn Ecken errichtet, bietet es keinen einzigen rechtwinkligen Raum. Genaugenommen besteht es überhaupt nicht aus Räumen, sondern aus keilartig ineinandergeschobenen, spitz- und stumpfwinkligen Raumkompartimenten. An die Stelle des üblichen geordneten Rundgangs durch Abfolgen in sich abgeschlossener Ausstellungssäle tritt das Erlebnis einer fortwährenden Passage, bei dem man niemals das Gefühl hat, irgendwo angekommen zu sein.
Der Bau kennt keine Hierarchien: Er kommt ohne ein Zentrum, ohne Blickfänge und ordnende Sichtachsen aus, selbst im Eingangsbereich wurde auf ein deutlich artikuliertes Foyer verzichtet. Die konzeptionelle Nähe zum dekonstruktivistischen Bauen ist unverkennbar. Doch die Architektur des Pavillons vermeidet jede Effekthascherei, drängt sich nicht in den Vordergrund und wirkt trotz ihrer hochkomplizierten Organisation ausnehmend dezent. Den Architekten, die den Entwurf in engster Absprache mit der Galerie ausarbeiteten, stand nichts ferner, als die Kunst in ein Korsett zuzwingen. Sie wollten vielmehr eine variable Präsentationsfläche schaffen, die den Einbau aufwendiger Ausstellungsarchitekturen überflüssig macht.
Den Architekten ging es allerdings nicht nur um maximale Flexibilität, sondern vor allem um die Erzeugung spezifischer Raumsituationen, die, wie sie es formulieren, jedes Mal aufs Neue "verhandelbar" sind. Das Prinzip der Veränderbarkeit inspirierte auch die Innenraumgestalter zu einigen charmanten Ideen. So hängt der von der Berliner Künstlerinnengruppe Bless entworfene Kassentresen wie ein Mobile an einem Stahlseil, und das von Anita Leisz eingerichtete ruhige Museumscafé verwandelt sich abends, nach Schließung der Ausstellungsräume, in einen kultverdächtigen lärmenden Club.
Das Gebäude ist Resultat eines Entwurfsprozesses, der nicht, wie sonst. üblich, vom Primat der städtebaulichen Einbindung und äußeren Erscheinung des Museums, sondern von dessen Ausstellungspraxis ausgeht. So entspricht der Verzicht auf Pathosformeln dem Profil der von Barbara Steiner geleiteten Galerie, die mit auratischer Kunst wenig im Sinn hat. Ihr Interesse gilt

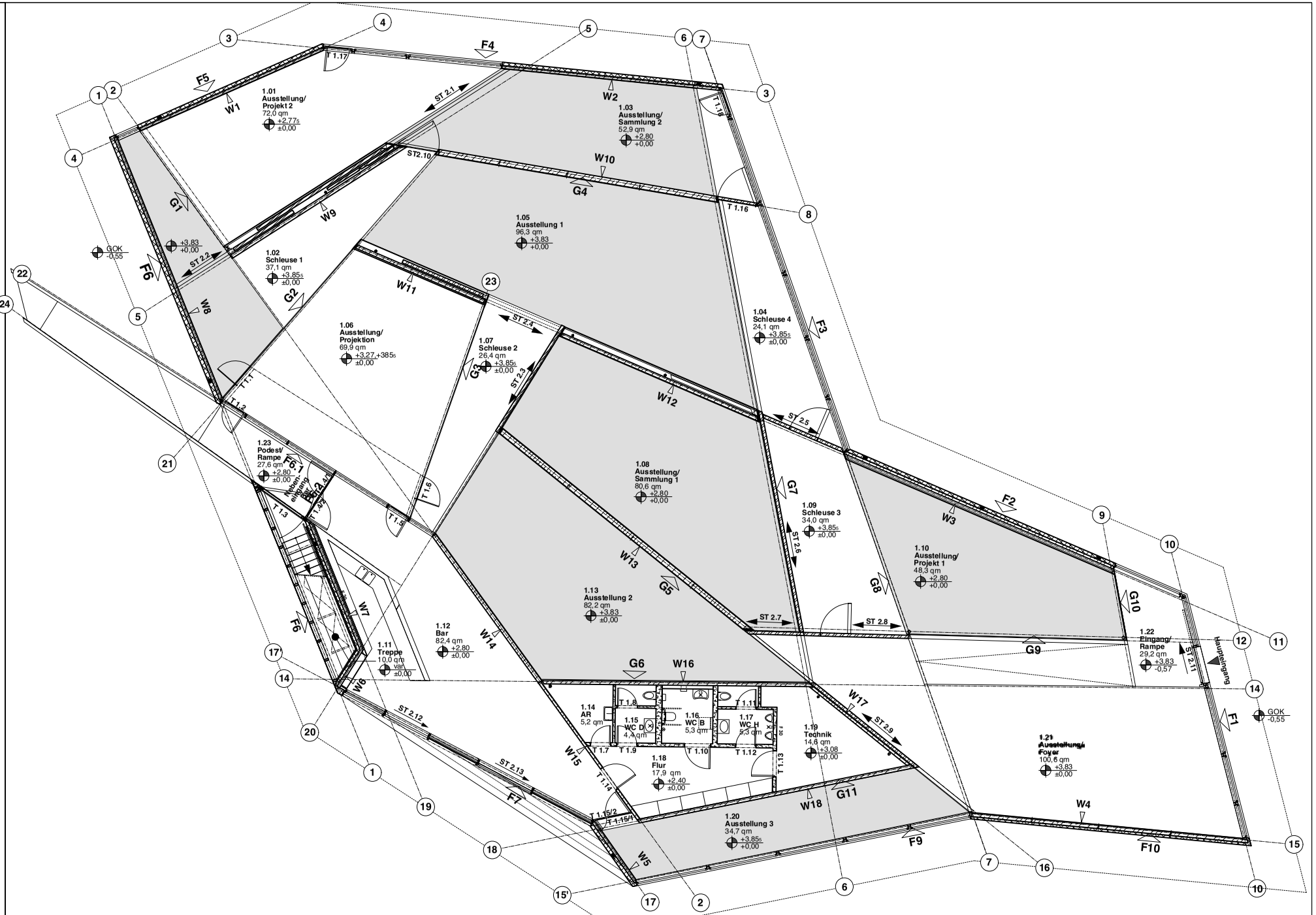
theoriebetonten, "diskursiven" Kunstkonzepten, denen nichts abträglicher ist als ein autoritärer Auftritt in einem repräsentativen Rahmen.
Damit diese Kunst. metaphorisch auf Augenhöhe bleibt, breitet sich der ebenerdig gelagerte Bau mit einer maximalen. Raumhöhe von weniger als vier Metern ohne jeden Höhenakzent in der Horizontale aus. Dem antirepräsentativen Habitus der Galerie folgt auch die Materialwahl: kein teurer Naturstein, kein hochwertiges Parkett, dafür Gipskartonwände und Estrichböden in verschiedenen Grautönen, hie und da auch der inzwischen obligate Sichtbeton. Im Kinosaal der Galerie dienen Gummimatten der Schallisolierung. Mit dem gleichen Material wurden auch die Fassaden verkleidet. Fassaden? Das wäre eigentlich schon wieder zuviel gesagt. Die Gebäudehülle besteht aus gleichwertigen, großflächig verglasten Wandsegmenten, die an keiner Seite eine Schaufront ausbilden. Der stark vom Straßenverlauf zurückgesetzte, in einer Baumgruppe versteckte Pavillon zeigt seinem Betrachter kein Gesicht. Selbst dieses Relikt der Bautradition haben die Architekten als Pathosform erkannt und verbannt.

ARNOLD BARTETZKY

Alle Höhen insbesondere Öffnungshöhen von Türen und Brüstungshöhen sind, wenn nicht ausdrücklich anders angegeben, Rohbaumaße bezogen auf Oberkante Fertigfußboden !

Alle Maße sind am Bau verantwortlich zu prüfen. Maßunstimmigkeiten sind sofort mit der Bauleitung zu klären. Für Maßfehler haftet allein der Auftragnehmer. Bei der Bauausführung sind die Planungen der und der Sonderfachleute unbedingt zu beachten.

Firmenzeichnungen gelten nur mit dem Genehmigungsvermerk der Architekten. Die Koordinierungspflicht des Auftragnehmers bleibt unberührt. Bedenken hinsichtlich der Konstruktion, Fertigungstechnik und Bauphysik sind den Architekten und der Bauleitung rechtzeitig mitzuteilen und zu begründen.



GFZK LEIPZIG: AUSSTELLUNGSGEBÄUDE	Freigabevermerk: **AUSBAUARBEITEN**	Plantitel: **Details Übersicht Ebene 0 (Grundriss)**			Plannummer: **GfZK A2.04**
grundei. kaindl. teckert architekten Urbanstrasse 116, 3. Hof 10967 Berlin Tel 030 - 70 07 16 80 Fax 030 - 70 07 16 87	Bauherrenschaft: **Galerie für Zeitgenössische Kunst** Karl-Tauchnitz-Straße 11 04107 Leipzig Tel 0341 - 140 81-0 Fax 0341 - 140 81-11	Örtl. Bauleitung: **Kobusch + Sedeno Architekten** Emser Straße 40/41 10719 Berlin Tel 030 - 30 10 43 0 Fax 030 - 30 10 43-30	Planungsstand: **Ausführungsplanung**	Datum: **14.05.04**	Maßstab: **1:150**	Format: **DIN A3**	Index: **C**

Ulrich Schötker

ZUSAMMENHÄNGE HERSTELLEN - NEUE MEDIEN, NEUE KINDER, NEUE KUNST

Die Kinder gehen uns nicht aus. Die Kunst war, ist und wird sein. Und neue Medien gibt es auch mal wieder. Das legt den Schluss nahe, dass es für Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen mehr Garantien als Unsicherheiten gibt. So unbekümmert, so lassen kritische Laute erahnen, sollte man nicht sein. Zu vielfältig teilt sich die Kunstpädagogik in Einzelpositionen auf, bedauerlich unterschiedliche Ansätze lassen sich an den Universitäten erkennen, die bundesdeutsche, föderale Struktur fördere unangenehmerweise differierende, curriculare Vorgaben. Die Angst geht um, dass der Betrieb gänzlich in die dunklen Ecken marginalisiert wird und nur eine breit diskutierte Standard-Debatte zu einer garantierten Integration des Faches in die Schule / das Zentralabitur führen könne. Andere drängen auf die veränderte Umwelt – Ökologie, Konsum, Kultur, Medien und Globalisierung sind Termini, mit denen gearbeitet wird. Gerade die letzten 10 Jahre waren durch die Computertechnologie geprägt und wirkten in ihrer Tendenz auch auf das Fach Kunst in der Schule und auf die kunstpädagogische Ausbildung an den Hochschulen.

Alarmieren sollte honoriert werden, wenn man selbst die Bewegungen der Zeit nicht mitbekommt. Aus welchen Gründen auch immer. Mit Ängsten zu arbeiten ist aber nun nicht immer werteneutral. Auch wenn die Ziele durchaus nachvollziehbaren Intentionen folgt, muss dies noch nicht bedeuten, dass benannte Ursachen auf benannte Wirkungen folgen. Andere Möglichkeiten der Ursachenfindung und –begründung, der Wirkungsforschung und ihrer Interpretationen können ebenso diskutiert werden.

Eine Debatte zu den Standards der Kunsterziehung z.B. kann nicht in Hinsicht ja/nein geführt werden, wenn dabei die theoretischen Ansätze sich grundsätzlich von anderen so unterscheiden, dass die Formulierungen völlig differente Standards benennen würden. Die Frage muss aber auch in eine andere Richtung zielen: Warum Standards? Was sind die Inhalte dieser Aufzeichnung? Wie lassen sie sich anwenden? Und welchen Zielen der künstlerischen Praxis, des Kunstsystems, der Erziehungswissenschaft, der Schulkultur, des Schülers dienen sie? Die Frage nach standardisierten Standards läßt sich nicht standardisieren.

Die Sache gerät damit in Bewegung. Und es scheint bei den Veränderungen unserer Umwelt (Ökologie, Konsum, Kultur, Medien und Globalisierung) unausweichlich, dass wir uns auf diese Bewegung einlassen müssen. Dies ist nicht nur in uns oder in Schülern so angelegt (man passt sich an, man widerstrebt), sondern auch ein Prinzip des Kunstsystems. Boris Groys hat in seinem Buch Über das Neue theoretisch nachgewiesen, wie sich über den Begriff „Neu" (nach dem sich in Berlin eine ganz erfolgreiche Galerie benannt hatte) ein Code auf die Fortentwicklung des Kunstsystems auswirkte. Seit Malewitsch' Schwarzes

Quadrat musste Kunst sich zudem begründen, schreibt er in seiner jüngsten Publikation Unter Verdacht. Kunst ist somit darauf angewiesen, sich in Kontexten (Milieus nach Hans Dieter Huber) wiederzufinden, die stets neu sind und aktualisiert werden. Diese Aktualisierung ist jedoch nur ein Moment, ein kurzer Augenblick, auf den zugearbeitet wird. Dieses soziale Ereignis, dieses Element unserer Tätigkeit, ist jedoch ohne Strukturen bedeutungslos. Erst Strukturen betten das soziale Ereignis ein, kontextualisieren es und eröffnen den Lernprozess. Erst mit dem Strukturbegriff kann man von einem Lernprozess sprechen. Erst Strukturen transportieren das Wissen von Elementen und deren Relationen. Dies gilt sowohl für das Kunstsystem (auch Gesellschaften und Subkulturen lernen), als auch für den Kunstunterricht (auch Schüler lernen).

Wenn die Neuen Medien wirklich neu sind, so müssen sie sich auf die Strukturen der Kunstvermittlung auswirken. Der Gedanke der Vernetzung, der den neuen Medien zugesprochen wurde, ist z.B. auch an die Kunstpädagogik herangetragen worden. Wenn man unter Neue Medien mehr versteht als das, so z.B. auch das Kino, das Internet, den Computer, das Mobilfunkgerät, die Email, das Chatten, MP3's, Open-Air-Konzerte, neue Klamotten, so müssen wir die strukturellen Gegebenheiten, die Netzwerke unseres Alltags anerkennen. Die Auswirkungen, gerade den ästhetischen Bereich betreffend, sind nicht wegzureden.

Kunstpädagogik und Neue Medien / Kunstpädagogik im Neuen Medium

Eine warnende, auf Begriffe wie Emanzipation und Manipulation ausgerichtete Medienpädagogik allein erscheint aus heutiger Sicht nicht ausreichend. Die Ausrichtungen der Kunstpädagogik müssen diese Ansätze sicherlich berücksichtigen, da sie von den Schülern eingefordert, gesellschaftlich vertreten werden und sich auch im Kunstsystem zeigen. Da Bilder immer manipulativ arbeiten, muss jedoch der gesunde Zweifel zu mediatisierten Mitteilungen den Diskurs nicht zwangsläufig bestimmen. Es gibt auch andere Perspektiven.

Wenn hier von der Kunstpädagogik im Neuen Medium gesprochen wird, und nicht mehr von Kunstpädagogik + Neue Medien, so ist zunächst die additive Konstante der Entwicklung der Kunstpädagogik eingeschränkt. Die Tradition der Kunstpädagogik zeigte stets auf, dass mit neuen Herausforderungen nicht lediglich neue Gegenstände in den Diskurs hereingetragen wurden, sondern sich diese auch metatheoretisch ausgewirkt haben und die Verortung des Diskurses neu bestimmten. Die Kunstpädagogik war immer in Bewegung und ist nicht nach dem Prinzip von Teil und Ganzes erweiterbar. Mit jedem neuen Teil veränderte sich das Ganze und damit auch der Blick auf die Teile.

Was für die Kunstpädagogik immer von Interesse war, ist die Widerständigkeit von Kunst. Der Sachverhalt Kunstpädagogik im Neuen Medium nimmt diese Widerständigkeit auf, in dem er sich nicht auf einen Apparat beschränkt (mit dessen Zuschreibung wäre er damit auch festgeschrieben, identifizierbar und nicht mehr widerständig), sondern ihn im Medium ansiedelt und daher zum Apparat relativiert. Welche Formen sich dann im neuen Medium finden, bleibt zunächst offen.

Diese strukturelle Offenheit scheint auch notwendig – sowohl bezüglich des Kunst- als auch bezüglich des Erziehungssystems. Sie zeigt sich begründet in Kognitionstheorien und aktuellen Ansätzen der Bildwissenschaft. Eine ihrer Eigenschaften ist nicht die ontologische Beschaffenheit, sondern ihre operationale Realität. Damit ist die Veränderbarkeit der Strukturen anzuerkennen. Darin werden u.a. Bilder entsprechend aktualisiert.

Wir erwarten diese Veränderbarkeit der Strukturen mit einer deutlichen Selbstverständlichkeit von den Schülern. Wenn wir von Kunstpädagogik im Neuen Medium sprechen, so ist eben auch zu thematisieren, dass das Medium des Erziehungssystems das Kind sei (mit der Erweiterung der pädagogischen Dienstleistung auch der Lebenslauf als Bildungsprozess). Dies hat eine affine Nähe zu der künstlerischen Praxis. Denn wenn es möglich ist, dass ein Bildhauer damit beginnt, einen Marmorblock zu bearbeiten in der Annahme, da stecke eine Statue drin, obwohl dies offensichtlich nicht der Fall ist (Luhmann), dann erscheint es auch möglich, dass ein Lehrer damit beginnt, Kinder zu erziehen in der Annahme, diese werden wie auch immer gebildete Menschen.

Vom Kind im Neuen Medium zu sprechen, macht dann auch Sinn. Besser noch: Es produziert Sinn. Und zwar medial.

Bernhard Balkenhol

An! Aus!

Eine Polemik zur „Medienarbeit“ im Kunstunterricht von Gegenwartskunst aus in einer Ausstellung, die auch schon wieder ein Jahr her ist.

Eine junge Frau (die Künstlerin) geht ins leere Bild, holt sich aus dem oberen Bildrand eine Schaukel, prüft, ob sie Halt hat, setzt sich und fällt mit der Schaukel aus dem Bild[1].

Jemand (die Künstlerin) geht mit der Videokamera vor den Augen durch dunkle Treppenhäuser und Flure immer auf ein Licht zu, halboffene Türen zu beleuchteten Fluren und Zimmern fremder Wohnungen. Aber statt sich dort umzusehen, Kontakt aufzunehmen oder Gast zu sein, löscht sie sofort das Licht beim Eintreten als fände sie nichts, was die Kamera anhält, und geht weiter. Die Kamera wackelt, die Bilder sind unscharf und verrissen, kein Ort, keine Situation, kein Handeln im Bild entsteht. Über fünfzig Wohnungen durchquert sie auf diese Weise, bis sie den „Film“ in den Loop führt[2].

Wie viel standardisierte „Bild-Kompetenz“, wie viel „Medien-Kompetenz“ brauchte Ulrike Möschel, so heißt die Künstlerin der oben (falsch) genannten „Medien-Kunst“ – sie hat Bildhauerei in Düsseldorf studiert –, um auf solche „Ideen“ und „Lösungen“ zu kommen? In welchem Verhältnis stehen technische Gestaltung und gestalterische Technik einerseits, z.B. Wissen und Erfahrung um ausschnitthaftes „Sehen“ der Kamera, und künstlerisches Handeln im (nicht am) Thema andererseits?

Johannes Speer zeichnet pingelig mit dem Buntstift großformatige Szenen, die so alltäglich wirken wie sie absurd sind. In der Überschwemmungskatastrophe werden ganze Wohnungseinrichtungen sorgfältig mit Tesafilm zusammengehalten, in die Hauswand gesprengte Löcher werden in „Zusatzöffnungen“ umbenannt und die Auflösung von Besitzverhältnissen wie von ethischer Ordnung heißt jetzt „Umverteilung“. Speer zeichnet mit äußerster technischer Disziplin wie Computer-Ikons aufgebaut sind: in farbigen Flächen, die lasierend übereinander gelegt natürlichen Eindruck vermitteln. Die Szenen sind in mittelalterlicher Parallelperspektive angelegt und in Pfützenformen auf das weiße Blatt geworfen – eigentlich Bilder einer Überwachungskamera. Das alles ist in eine tatsächliche – und gedankliche – Architektur eingebaut, die deutlich zeigt, dass sie Kulisse ist, ein Plan-Spiel tatsächlich möglicher Verhältnisse[3].

Um zu so einer Inszenierung zu kommen, muss Spehr alles „falsch“ machen, was er über „mediengerechtes Arbeiten“ gelernt hat – aber nicht formal als „neue Regel“, sondern inhaltlich, um zu „richtigen“, d.h. künstlerisch wahren Aussagen zu kommen. Spehr arbeitet aus seinen Themen heraus, nicht aus den Medien sondern dann in geeigneten Medien.

Anja Schrey hat ein Fotostudio aufgebaut, eine Kamera fest installiert, um sich vom „Betrachter“ vollständig so inszenieren und dann fotografieren zu lassen, wie er sie gerne – als Bild – hätte[4]. Wer kann hier Fotografie?

Elke Krystufek hat gebrauchte Kleidungsstücke, Hosen, T-Shirts, Röcke, etc. mit politischen Parolen und Diskussionen beschrieben, beklebt, bedruckt, und lässt den Benutzer als modische Demonstrantin durch die Ausstellung laufen – „second hand politics“, so der widersprüchliche Titel der Arbeit[5]. Wer ist hier bildkompetent?

„Die Erkenntnis des Wirklichen ist nicht nur unvermeidlich sondern auch unannehmbar“, zitieren (die ehemaligen Kunstpädagogen) Anna und Bernhard Blume den französischen Philosophen Clément Rosset und kommentieren diesen wie weitere Widersprüche mit am Computer bearbeiteten Polaroids. Für ihre lustvoll martialisch nachgespielten Splatterfilmstills „Das Prinzip Grausamkeit“ missbrauchen sie einschlägiges Küchengerät, Kunstblut und Malerutensilien aus dem Baumarkt. „Die Faktizität der Dinge ist ohne Sinn“, heißt es auf einem anderen Tableau.[6] Was machen? Sinn stiften? Wer könnte Stifter sein – und das bezahlen?

Nur COM&COM glauben an das richtige Leben im richtigen Medium, wenn sie sich als die Rennfahrerbrüder über den Erfolg und den Sieg in den Tod spielen. Ihr Video, ergänzt durch eine Formel1-Siegertribüne, beglaubigt durch die in Vitrinen vorgezeigten tatsächlich benutzten Rennfahrerutensilien und die wie Beuys Filzanzüge aufgehängten

Overalls, ist medien-technisch so gut gemacht, dass es als „echter Videoclip“, d.h. wohl dann „als Wahrheit“ durchkommt[7].

Gegenwartskünstler/innen spinnen offenbar – vielleicht ist es ja dann gut, wenn man für sie (in Hessen) bis zum Zentralabitur nur noch drei Monate im Unterricht vorsieht – denn sie arbeiten nicht *mit* Medien sondern *in* Medien. Das gilt wie diese Ausstellung nebenbei vermittelt, für alle Medien, von der Zeichnung und Malerei über die Skulptur bis hin zu Fotografie, Video, Computer. – Aber das war nicht das Ziel und Thema dieser Ausstellung.[8] In „solo mortale“, so der Titel, ging es um den Solisten (nicht nur den Künstler als Solisten), um sehr verschiedenartige Menschen, die alle jeweils anders und neu versuchen, sich ein Leben zu entwerfen. Sie wollen besonders und exemplarisch sein, wenigstens zurechtkommen, besser noch: sich behaupten. Scheitern ist dabei das Risiko mortale, das allerdings zu klein erscheint gegenüber der Lust des Auftritts und des möglichen Erfolgs.
Wenn Kunst (und Kunst im Unterricht) nicht mit sich selbst tautologisch sein will und auch nicht Illustration erzieherischer und ökonomischer Vorhaben staatlicher oder kommerzieller Institutionen, sondern tatsächliches auf Individuum und Gesellschaft bezogenes künstlerisches Denken und Handeln sein will, dann reichen technische und gestalterische Instrumentalisierungsverfahren nicht. Ein Baukasten ist dann nicht einmal eine Ausstattung und schon lange kein „Standard“, wie Wilhelm Busch mit seiner Zeichnungsanweisung für den Alten Fritz schon vorgeführt hat.[9] Es muss darum gehen, die Faktoren in die Hand zu bekommen, aus denen heraus man den jeweiligen Standpunkt bestimmen kann. Deshalb denken Künstler/innen heute weniger in Bildern sondern in Strukturen und Bezügen. Denn es geht darum, aus der vorbehaltlosen Bewegung darin Modelle immer wieder neu Wahrnehmung und Denken zu entwickeln. Deshalb hat linear veranstaltete Kunstpädagogik Kunst immer gegen sich – man stelle sich mal für das Fach Mathematik vor.

Dieses Kapitel hat das hessische Kultusministerium (wegen unentschuldigtem Fehlen in allen Fächern) im Unterricht verpasst, wenn es als Kompetenzen von Lehramtsstudierenden (im Entwurf der Verordnung zur Umsetzung des neuen Lehrergesetzes) fast ausschließlich „kennen“ und „darstellen können“ vorsieht. Verständnis, Erkenntnis, Urteilsfähigkeit, eigenständiges Anwenden, Transferleistungen, etc. kommen nicht mehr vor. Der so formulierte kleinste abprüfbare Nenner hat immerhin das Niveau der Rechenarten Addition und Subtraktion. Die Einführung von x und y, von Gleichungen und Funktionen, gar von Unendlichkeiten oder n-dimensionalen Räumen soll offenbar – im Fach Kunst-Erziehung – auf die Freizeit (vielleicht noch in die betreute in einer Ganztagsschule) verschoben werden, da in ihnen zu sehr „subjektive Faktoren“ zu vermuten sind.

Es war immer die „Freiheit der Kunst“, ihre Themen, Inhalte und Methode nicht aus der Funktion heraus zu definieren, weil diese nicht in der Kunst liegt sondern in deren Anwendung. Das besondere an der Kunst ist darüber hinaus, dass sie sich durch deren Anwendung nicht verbiegen oder instrumentalisieren lässt – es sei denn auf Kosten oder sogar um den Verlust ihrer Freiheit. Das gilt auch für die Person der Künstler/innen (und so könnte man sich auch Lehrer/innen denken, wenn sie ihre „Auftraggeber in der Kunst“ ernst nehmen). Ästhetische Praxis als künstlerische könnte so Schüler/innen die Möglichkeit bieten, Modelle zu generieren, durch die sie außer sich sein könnten, um sich an einem neuen/fremden Ort zu begegnen. Die Unvorhersehbarkeit dieser Ereignisse wäre dann der Wert des „Unterrichts“, wenn das so erarbeitete „Wissen“ in Frage gestellt bleibt.

Eine Frage am Schluss: Ist nun Jonathan Meese nur ein „Schlächter Maler“ oder doch ein „Saalgott“?[10]

---

[1] Ulrike Möschel, Schaukelfilm, 2002, VHS auf DVD, Ton, 45 Sec, Loop
[2] Ulrike Möschel, Licht aus, 2003, VHS auf DVD, Ton 9 Min, Loop
[3] Johannes Spehr, Umverteilung/Zusatzöffnungen/Walderweiterung, 2003, Installation, Größe variabel, Holz, Pappe, Stoff, Zeichnungen, Courtesy Galerie Rehbein, Köln
[4] Anja Schrey, make me an angel, Performance 13.12.2003, Kasseler Kunstverein
[5] Elke Krystufek, second hand politics, 2003, Installation, mixed media, Größe variabel, Courtesy Galreie Kargl, Wien
[6] Anna und Johannes Blume, Prinzip Grausamkeit, Polaroid-Serie, digital bearbeitet und ausgedruckt
[7] COM&COM (Johannes Hedinger/Markus Gossolt), Side by Side, 2002, Installation auf Siegerpodest, 2 Racing Overalls, Helme, Schuhe, Handschuhe, 2 Set-Fotografien, “Side by Side“, 35mm-Film auf DVD, 2 Monitore
[8] Katalog „solo mortale“, Kasseler Kunstverein, 2003
[9] nachzusehen in „Was ist Kunst“, Hamburger Kunsthalle, 1977, S. 3
[10] Jonathan Meese in „solo mortale“ u.a. vertreten mit: Martin von Essenbach ist Saalgott, 2003, Öl und Collagen auf Leinwand, 370x600cm

Stephan Münte-Goussar

Schaffung der Wahrscheinlichkeit

»Die Explosion zugänglichen Wissens, neue Medien und Technologien ebenso wie sich schnell verändernde Arbeitsmärkte stellen Inhalte und Formen unseres Bildungswesens in Frage. Können unsere Bildungsinstitutionen im globalen Wettbewerb noch bestehen? Werden den Heranwachsenden die richtigen Inhalte und Schlüsselkompetenzen vermittelt, um in der zunehmend internationalisierten Wissensgesellschaft bestehen zu können?«
»In der Wissensgesellschaft muss lebenslanges Lernen zum Paradigma der Bildung werden, weil neues Wissen mit hohem Tempo generiert wird und in kurzen Fristen immer neue Kenntnisse verlangt werden. [...] Lebenslang lernen heißt: früher mit dem Lernen beginnen, Kulturtechniken sichern, Schlüsselkompetenzen vermitteln, Lernfähigkeit ausbilden, Ausbildungszeiten verkürzen und Bildungswege durch modulare Angebote flexibilisieren. [...] Neue Medien ermöglichen [hierbei] ein bisher ungekanntes Maß an eigenverantwortlicher Gestaltung von Bildung und Ausbildung.«
»Kulturelle Bildung ist ein entscheidendes Fundament, um die Lebensperspektiven von jungen Menschen und ihren Familien in einer modernen Informationsgesellschaft zu sichern. Kinder und Jugendliche brauchen Fähigkeiten und Handlungskompetenzen, die nicht nur mit Wissen, sondern auch mit Lebenskunst, mit gefestigter Persönlichkeit, Selbstvertrauen und Motivation zu tun haben. Ästhetische Praxis und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur zielen auf diese Schlüsselkompetenzen. Sie entfalten die Sinne und befördern Kreativität, die Gewissheit über die eigenen Stärken und Vertrauen in eigene Gestaltungskräfte, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, soziale Kompetenzen und Toleranz.« »So zeigen Jugendliche beispielsweise bei der Gestaltung eines Kunstobjektes große Kreativität, sie beweisen Teamgeist und Kooperationsbereitschaft bei Theaterproben und Aufführungen, beim Musizieren lernen sie, auch in schwierigen Arbeitsphasen durchzuhalten. Neben dem Erwerb künstlerischer Fähigkeiten ist eine Wirkung kultureller Bildungsarbeit die Förderung von Schlüsselkompetenzen.«
»Kunst und Unternehmen sind [vor diesem Hintergrund] keine Gegensätze mehr.« »So unterschiedlich sie auf den ersten Blick auch sein mögen, spielt dabei kreatives Querdenken als Schlüsselkompetenz eine wesentliche Rolle.« »Prognosen sind ein Relikt der Vergangenheit [...] Wir leben in einem chaotischen Zeitalter, soviel steht fest. Um damit fertig zu werden, gilt es jedoch nicht, das Chaos [...] abzuwürgen, sondern die Vielfalt vorbehaltlos anzustreben. [...] Werfen Sie genug Spaghetti an die Wand, vielleicht bleibt etwas hängen.« »Künstler und Manager haben vieles gemeinsam. Ein Künstler ist immer auch ein Unternehmer, und zwar im eigentlichen Wortsinn. Er unternimmt etwas, um seine Vision zu verwirklichen. Eine Idee muss zu einem Projekt werden, weil ein Künstler mit dem Publikum kommunizieren will.« »Kreatives Querdenken ist Schlüssel für regionales und wirtschaftliches Wachstum.«

Der vorstehende Text ist ein Sampler. Seine Ursprünge lassen sich relativ leicht anhand folgender Texte rekonstruieren:

Denkschrift der Alfred Herrhausen Gesellschaft /Deutsche Bank

(Orientierung für die Zukunft. Bildung im Wettbewerb. Das Jahresthema 2001 der Deutschen Bank, Alfred Herrhausen Gesellschaft für internationalen Dialog, S.8)

Memorandum des Initiativkreises Bildung der Bertelsmann Stiftung

(Bertelsmann Stiftung: Zukunft gewinnen - Bildung erneuern, Initiativkreis Bildung 1999, S.11)

Rahmenkonzept der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg

(Rahmenkonzept der Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg, Freie und Hansestadt Hamburg, Kulturbehörde, Hamburg 2004, S.6)

Vortrag zum Projekt „Kompetenznachweis Kultur. Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung" der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (bkj)

(Timmerberg, Vera: Der Kompetenznachweis Kultur. Ein Nachweis von Schlüsselkompetenzen durch kulturelle Bildung, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung, Remscheid 2004, S.1)

Flyer zur Veranstaltung „Kunst und Wirtschaft. Schlüsselkompetenz Kreatives Querdenken – die Herausforderung für Kunstschulen!" der Jugendkunstschule Klex in Oldenburg

(Flyer zur Veranstaltung „Kunst und Wirtschaft. Schlüsselkompetenz Kreatives Querdenken – die Herausforderung für Kunstschulen!", Kunstschule Klex, Oldenburg, 3./4. Dezember 2004)

verschiedene Bücher des Management-Ratgeber-Bestsellers Tom Peters

(Peters, Tom: Kreatives Chaos, Hamburg 1994, S. 21; ders., Das Tom Peters Seminar, Frankfurt 1995, S. 68; ders., Der WOW! Effekt, Frankfurt 1995, S. 217)

Auch die Kunstpädagogik könnte sich – wie es die Kulturelle Bildung bereits tut – als kompetenter Vermittler der genannten soft skills anbieten – nicht zuletzt zum Zwecke der eigenen Legitimation.
Man könnte einwenden: Kultur- und Kunstpädagogik lässt sich damit fürs Ökonomische instrumentalisieren! Sie setzt die Zweckfreiheit der ästhetischen Erfahrung, die Selbstbestimmtheit des individuellen Ausdrucks, die Unvorhersehbarkeit der Kreativität, mithin die Autonomie der Kunst aufs Spiel!
Andererseits: Chaotische Kreativität, innovatives Querdenken, veredeltes Humankapital sind Motor gesellschaftlicher Entwicklung und ökonomischen Wachstums. Individuen werden regiert im Modus der Autonomie, als selbständig handelnde Subjekte und nur insofern sie frei sind. Das Postulat der autonomen Selbstregulierung wird zunehmend zum Diktat:

»Das Lernen in der Schule sollte Schülerinnen und Schüler systematisch in das Selbstmanagement der eigenen Lerntätigkeit einführen und dazu die Planungsspielräume, die Zeitspannen selbstgesteuerten Lernens und die Verfahren der Selbstvergewisserung schrittweise erweitern. Selbstwahl und Selbstdefinition von Aufgaben sowie die Selbstkontrolle der Zielerreichung sind Prinzipien, die sowohl den Umgang der Institution Schule mit sich selbst als auch den Umgang der einzelnen in ihr Tätigen mit sich selbst charakterisieren. [...] Selbstgestaltung und Selbstverantwortung bilden die notwendige Grundlage eines Systems, in dem Gemeinsamkeit nicht durch Fremdregulierung, sondern primär durch Selbstorganisation, Selbstbindung und Selbstverpflichtung hergestellt wird.«

(Bildungskommission NRW: Zukunft der Bildung, Abschlussbericht der „Rau-Kommission", 1995, S.91f., S.67f., S.54)

Michel Foucault beschreibt diese Form der Selbstregierung unter dem Begriff der Gouvernementalität folgendermaßen:

„»Führung« ist zugleich die Tätigkeit des »Anführens« anderer (vermöge mehr oder weniger strikter Zwangsmechanismen) und die Weise des Sich-Verhaltens in einem mehr oder weniger offenen Feld von Möglichkeiten. Machtausübung besteht im »Führen der Führungen« und in der Schaffung der Wahrscheinlichkeit“[1]

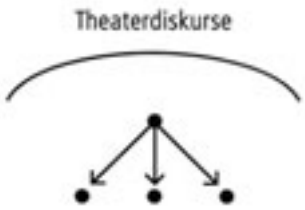
Die Grenzen zwischen Fremd- und Selbstbestimmung, zwischen Autonomie und Heteronomie sind damit obsolet.
Wenn Regierungskunst als die Schaffung von Wahrscheinlichkeit, von wahrscheinlichem Handeln beschrieben wird, könnte ein kritischer Impuls in der Schaffung von Unwahrscheinlichem, von unwahrscheinlichen Handlungen bestehen.

Ist die gegenwärtige Kunst nicht jüngst mehrfach als die Hervorbringung von Unwahrscheinlichem, von unwahrscheinlichen Handlungen oder gar von Unmöglichem beschrieben worden?

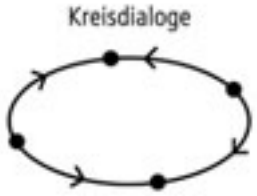
---

[1] Foucault, Michel: Wie wird Macht ausgeübt?, in: Dreyfus, Hubert L./ Rabinow, Paul: Michel Foucault. Jenseits von Strukturalismus und Hermeneutik, Athenäum Verlag, Frankfurt a.M., 1987, S.255

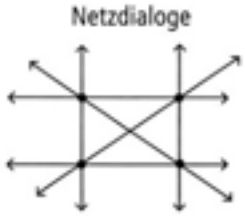
Zur Kommunikation



„Der Sender ist das Gedächtnis, in dem die zu verteilende Information gelagert ist. Die Kanäle sind die materiellen Träger der Codes, in denen die Information verteilt wird. Die Empfänger sind die Gedächtnisse, in denen die verteilte Information gelagert wird, um später weitergegeben zu werden."



„Man finde einen gemeinsamen Nenner aller Informationen, die in den Gedächtnissen der am Dialog Beteiligten gespeichert sind, und erhebe diesen gemeinsamen Nenner in den Rang einer neuen Information."

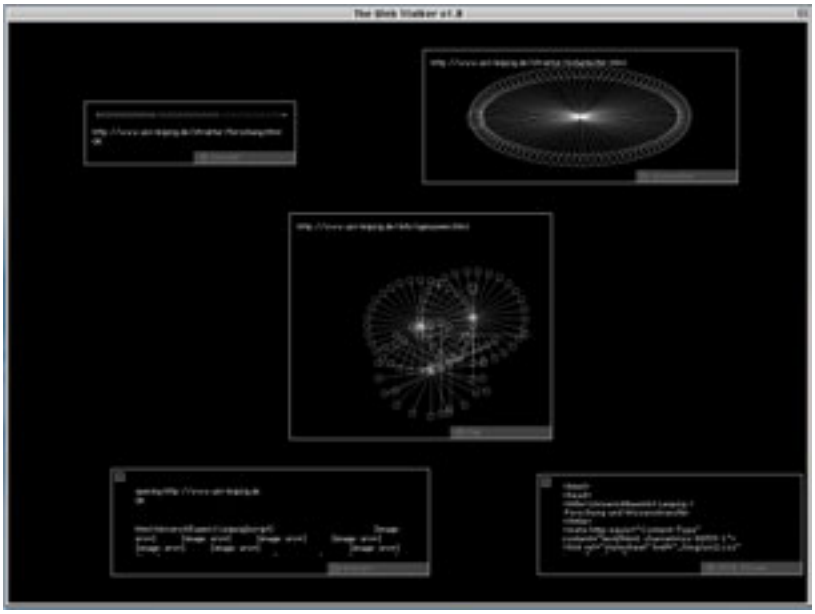


„Diese diffuse Kommunikationsform bildet das Grundnetz, welches alle übrigen menschlichen Kommunikationsformen stützt und letztlich alle von Menschen ausgearbeiteten Informationen in sich aufsaugt. Beispiele dafür sind Gerede, Geschwätz, Plauderei, Verbreitung von Gerüchten."

(Zitate: Vilém Flusser, Kommunikologie, 1973/74)

Zur Struktur

„Sind sie auch davon angeödet, dass im Web nun die Metapher der "Seite" so dominant geworden ist und Eigenschaften des Print-Mediums auf dieses neue Medium übertragen werden? Nervt es Sie, dass die ganze Weiterentwicklung von HTML und der gängigen Industrie-Browser bloß darauf abzielt, die Darstellung von Seiten zu verschönern und dem Erscheinungsbild von Print-Magazinen mit festen Buchstabengrößen, vorgegebenen Fonts und haargenau gesetzten Bildern ähnlicher zu machen? Dann sind sie reif für den Web-Stalker! Der Web-Stalker ist ein neuer Browser, der ab dem 1.Dezember 1997 vertrieben wird. Der Web-Stalker interpretiert HTML zunächst als puren Datenstrom und weigert sich, die ankommenden Daten so am Bildschirm darzustellen, wie es sich der Web-Designer vorgestellt hat. Stattdessen kann der User Anweisungen geben, welche Arten von Informationen aus dem Datenstrom extrahiert werden. Für die Macher des Web-Stalkers, Matthew Fuller, Simon Pope und Colin Green ist das Projekt an der Grenze von Kunst und technologischer Entwicklungsarbeit angesiedelt." (Armin Medosch, Telepolis, 25.11.1997)



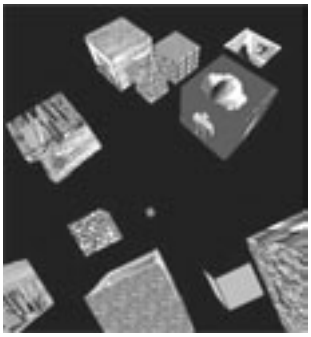
I/O/D 4 The Web Stalker, 1997, Visualisierungsstrategien zwischen Kunst und Wissenschaft

Zum Mehrwert

These 1
Lernprozesse sind im Kern kommunikativ. Die Kommunikationsstrukturen der Medien stehen in einer wechselseitigen Beziehung zu den Methoden und Inhalten des Lehrens und Lernens.

These 2
Das Spezifische von multimedialen und netzbasierten Medien ist die Konnexion und Variabilität von Daten und Informationen im Kommunikationsprozess.

These 3
Vernetztes Denken und prozesshaftes Produzieren erweisen sich als pädagogischer Mehrwert eines hypermedialen Einsatzes.



Arbeiten in digitalen Netzen und virtuellen Räumen, Projekt mit Kunstlehrern, 2003

(Michael Scheibel u.a., Visuelle Netze. Wissensräume in der Kunst, 2004)

Torsten Meyer

Vom Weltweit-Werden. Strukturen & Bilder

Mediengleichnis

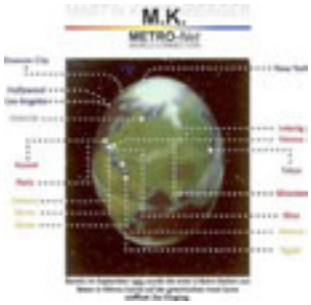
In einer Höhle sind Menschen seit Geburt an Pfählen festgebunden. Die Höhle ist lediglich durch das Licht von Fackeln erleuchtet und die gefangenen Bewohner sind somit gezwungen, die Schatten von Dingen, die hinter ihren Rücken an den Fackellichtern vorbei getragen werden, für Realität, für *das Wahre* zu halten.

Platon versucht mit seinem Höhlengleichnis[1] etwas darstellbar zu machen, was nicht ohne den Einsatz von Bildern darstellbar ist: Die Höhle hat einen Ausgang. Aber den kennen die Bewohner der platonischen Höhle nicht. Für sie ist die Höhle das Ganze des überhaupt Denkbaren und Möglichen. Das liegt ganz einfach daran, dass, wenn man das Gleichnis konsequent nimmt, diese Höhle wesentlich dadurch geprägt ist, bei ständigem Aufenthalt in ihr als *das Ganze* zu erscheinen. Die Höhle bedingt, welche Begriffe sich seine Bewohner von den Dingen machen können und wie sie ihre Welt als ein Ganzes konstruieren können.

Höhlen haben Eingänge und Ausgänge. Platon geht es um die Ausgänge. Das Problem: Die Höhlenbewohner wissen nicht, was eine Höhle ist, und dass eine solche so etwas wie einen Ausgang haben könnte. Sie können es gar nicht wissen, weil es für sie kein Außen zu dieser Situation verschlossener Totalität gibt. Es gibt nichts, zu dem sie es in Beziehung setzen könnten. Sie können sich nicht vorstellen, dass es zum Ganzen eine Alternative geben könnte. Sie können das Ganze nicht im Plural denken.

Was eine Höhle ist, können sie erst denken, wenn sie ihre Höhle von Außen sehen und damit als *einen* Aufenthaltsort unter anderen möglichen begreifen. Erst der Ausgang, eine „Neue Höhle“ vielleicht, würde die Eigenarten und Bedingungen der alten erfahrbar machen.

Platon benutzt im Original für das Wort Höhle auch das griechische Wort *oikos*, das soviel wie „Haus“ oder „Gehäuse“ bedeutet. Im Vorgriff auf die in der Leipziger Galerie für zeitgenössische Kunst zu erwartende Ausstellung – Via Lewandowsky: Heimat und Utopie – könnte man vielleicht auch „Zuhause“ sagen, oder „Heimat“. Die Höhle in diesem Bild ist so etwas wie das „Zuhause“ der Welterkenntnis. *Oikos, bzw.* Höhle ist also abstrakt gesagt so etwas wie ein „Behälter“ oder „Behältnis“. Und zwar ein „Behältnis“ von Möglichkeiten – Möglichkeiten zur Konstruktion psychischer Wirklichkeiten.



www.centreimage.ch/metronet/metronet.htm

Kunstpädagogik im Neuen Medium

„Ich behalte“ – so schreibt Jacques Derrida in Klammern und als Randbemerkung – „das französische Wort für ‚globalization’ oder ‚Globalisierung’ bei, um den Bezug auf eine ‚Welt’ [monde, world, mundus] aufrechtzuerhalten, die weder der Kosmos, noch der Globus, noch das Universum ist.“[2]

Den Prozess der Entgrenzung von Staaten, Märkten, Kulturen und Identitäten versucht Derrida folglich mit dem Wort ‚Weltweit-Werden’ – als Entsprechung der französischen ‚mondialisation’ – zu fassen.

„Welt“ leitet sich ab von dem althochdeutschen Wort „weralt“. Es ist eine Zusammensetzung aus dem germ. Wort für „Mann, Mensch“ und einer indogermanischen Wurzel mit der Bedeutung „Menschheit“, „Zeit“ (vgl. „Werwolf“: der Mensch, der sich zeitweise in einen Wolf verwandelt). Eine in dieser Weise verstandene „Welt“ ist etwas anderes als das Ganze der trans-

kontinentalen Handelsströme und Finanzpipelines. Ich denke dabei Geschichte mit – und Geschichten, Sprache, Kultur, Kulturen, soziale Bänder, Diskurse, Traditionen, Generationen ... Menschen-Alter – „Alter“ nicht als Zeitabschnitt, Epoche, sondern – so die etymologische Herleitung – als Wachsen oder hier besser: Gewachsenes. „Welt“ also als das zwischen den / mit den / durch die Menschen Gewachsene – „Kultur“ wäre ein anderes Wort dafür. Allerdings: „Kultur“ – und eben darin besteht die Komplexität des Weltweit-Werdens – gibt es zurzeit nur im Plural.

Weltweit-Werden lässt sich als WWW abkürzen. Das war mein link.

Martin Kippenberger: Crushed Metro Entrance, 1997 mixed media

Eingänge

Martin Kippenberger eröffnete 1993 – im Geburtsjahr des WWW – auf der griechischen Insel Syros die erste Station seines „Metro-Net“. Weitere Stationen der „Subway around the world“ in Leipzig, Münster, Kassel, Dawson, Helsinki, Los Angeles folgten. Es ist ein weltweites Netz von U-Bahn-Eingängen und Lüftungsschächten, denen nichts weiter als der schwüle Dunst ventilierter Metroluft aus imaginären, unterirdischen Höhlen und von Zeit zu Zeit die Geräusche vorbeifahrender Züge entströmen. Er baut Eingänge und Lüftungsschächte – Interfaces – all das, womit sich die U-Bahn *oberirdisch* bemerkbar macht.

[1] Platon: Höhlengleichnis. (Politeia, Buch VII), in: Sämtliche Werke, hg. von Ursula Wolff, 4 Bände, Reinbek: Rowohlt 1994, Bd. 2, S. 420 - 427

[2] Derrida, Jacques: Die unbedingte Universität, Frankfurt/M: Suhrkamp 2001, S.11

Medieval

Die **Ebstorfer Weltkarte** gehört zum Typ der Mappae mundi, mittelalterliche Weltdarstellungen, die alles am Orient orientieren und deshalb den Osten obenan stellen. Sie teilen die bekannte Ökumene nach dem sogenannten T-Schema auf. Dabei obwaltet Körpersymbolik: das himmlische Jerusalem steht habituell genau in Mittelposition, am Nabel der Welt. Wenn bei den meisten Exemplaren dieses Typs Christus die Welt so umfaßt, daß er eins mit ihr wird, zerreißt das Erdenrund der Ebstorfkarte aufgrund ihrer schieren Größe geradezu seinen Leib, so daß ganz im Osten, oben, das Haupt des Erlösers erscheint ... Ob die Ebstorferin in erster Linie überhaupt als Karte oder eher als Text einzuordnen sei, ist strittig. Schon allein diese Textfülle, die keineswegs in erster Linie geographischen Zwecken dient, sondern vielmehr als die explizite Verbalisierung eines mittelalterlichen Welt-Bildes aufzufassen ist, macht augenfällig, daß es sich hier nicht um eine bloße Ab-Bildung handelt, sondern um eine grandiose Projektionsfläche menschlicher Ein-Bildungskraft ...[1]

Enlightment

Leuchtglobus
mit Doppelbild; unbeleuchtet: geographisch, beleuchtet: politisch, Durchmesser: 30 cm mit Metallmeridian und edlem Holzfuß.[2]

Zentralperspektivische Globalisierung der Welt
Die mittelalterliche Vorstellung wurde abgelöst durch ein neues Verständnis des Raumes in der Renaissance. Durch neue wissenschaftliche Erkenntnisse, vor allem aber durch die Rückübersetzung der griechischen Philosophen, bekam das Individuum einen immer größeren Stellenwert. Der Raum wurde weiter ausgedehnt und auch religiöse Vorstellungen einer Prüfung unterzogen. Kurioserweise waren viele römisch-katholisch Geistliche typische Renaissance-Menschen. Die Kirche stand kurz davor sich vom Jenseits und dessen Vorstellungen auf immer zu verabschieden ...[3]

Torsten Meyer

Étapes de la mondialisation

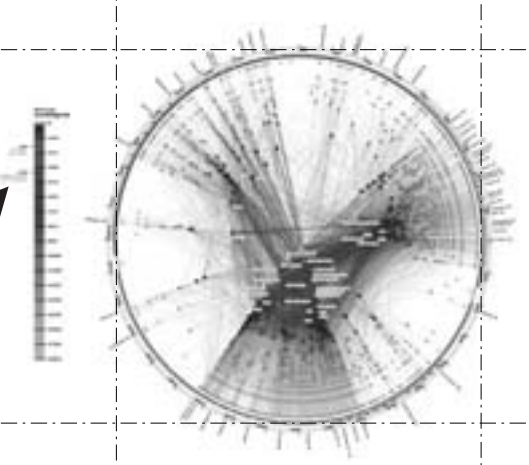


Fig. 2.2.2: Mapping the Internet: The graph reflects 626,773 IP addresses and 1,007,723 IP links, (immediately adjacent addresses in a traceroute-like path) of skitter data from 16 monitors probing approximately 400,000 destinations spread across over 48,302 (52%) of globally routable network prefixes.[4]

3. Cyberspace means **the death of geographic measures**. Space and time are decoupled, metric distances and territorial boundaries are transcended in the digital realm.[5]

Die Sichtbarkeit der Globalisierung
Wenn Enwezor also von "Mediatisierung und Repräsentation" spricht, dann meint er diese durch Medien vermittelten Bilder, die die Folgen der kolonialen Ausbeutung der letzten Jahrhunderte sichtbar machen. Und um genau diese Sichtbarkeit geht es auch der Documenta: Nachdem auf den vier "Plattformen" das Thema der Postkolonialität diskutiert wurde, ist die Kasseler Ausstellung jetzt als die fünfte "Plattform" konzipiert.[6]

Similarly, literary or cinematic narrative, an architectural plan and database each present a different model of what a world is like. It is this sense of database as a cultural form of its own which I want to address here. Following art historian Ervin Panofsky's analysis of linear perspective as a "symbolic form" of the modern age, we may even call database a new symbolic form of a computer age, a new way to structure our experience of ourselves and of the world. Indeed, if after the death of God (Nietzsche), the end of grand Narratives of Enlightenment (Lyotard) and the arrival of the Web (Tim Berners-Lee) the world appears to us as an endless and unstructured collection of images, texts, and other data records, it is only appropriate that **we will be moved to model it as a database.** But it is also appropriate that we would want to develops poetics, aesthetics, and ethics of this database.[7]

1 http://kulturinformatik.uni-lueneburg.de/projekte/homepage_ebskart/content/info_hintergrund.html
2 http://www.taz.de/pt/.etc/nf/abo/praemien
3 http://www.inkultura-online.de/wertheim.htm
4 http://www.cybergeography.org/atlas/topology.html
5 http://duplox.wz-berlin.de/allerlei/imaginationen/
6 http://www.fluter.de/look/article.tpl?IdLanguage=5&IdPublication=2&NrIssue=9&NrSection=40&NrArticle=987
7 http://www.manovich.net/DOCS/database.rtf

Mehrwert
Nährwert

Während der Vorkonferenz zur Tagung geisterte immer wieder der irritierende Begriff des "Mehrwerts" der neuen / digitalen Medien durch das Plenum und unsere Arbeitsgruppe. Haben (neue) Medien einen Mehrwert? Lässt sich diese ökonomische Kategorie hier anwenden?

Eventuell sind diese Medien einfach mehr Wert? In Bezug auf was? Lassen sich die Spezifika zwischen 0 und 1 klar benennen?

Oder sollte man neutraler nach dem so wortähnlichen Nährwert fragen? Wie verdaulich sind die neuen Medien und wie hoch ist ihr Energiegehalt?

Mehrwert

Mehrwert ist nach Marx die Differenz zwischen dem Wert geleisteter Lohnarbeit - dem Erlös aus ihrem Ergebnis (Produkt) - und dem gezahlten Lohn.

Außerhalb eines marxistischen Kontextes wird der Begriff des Mehrwertes in der Regel als Synonym für Wertschöpfung verstanden, etwa im Fall der Mehrwertsteuer.

Nährwert

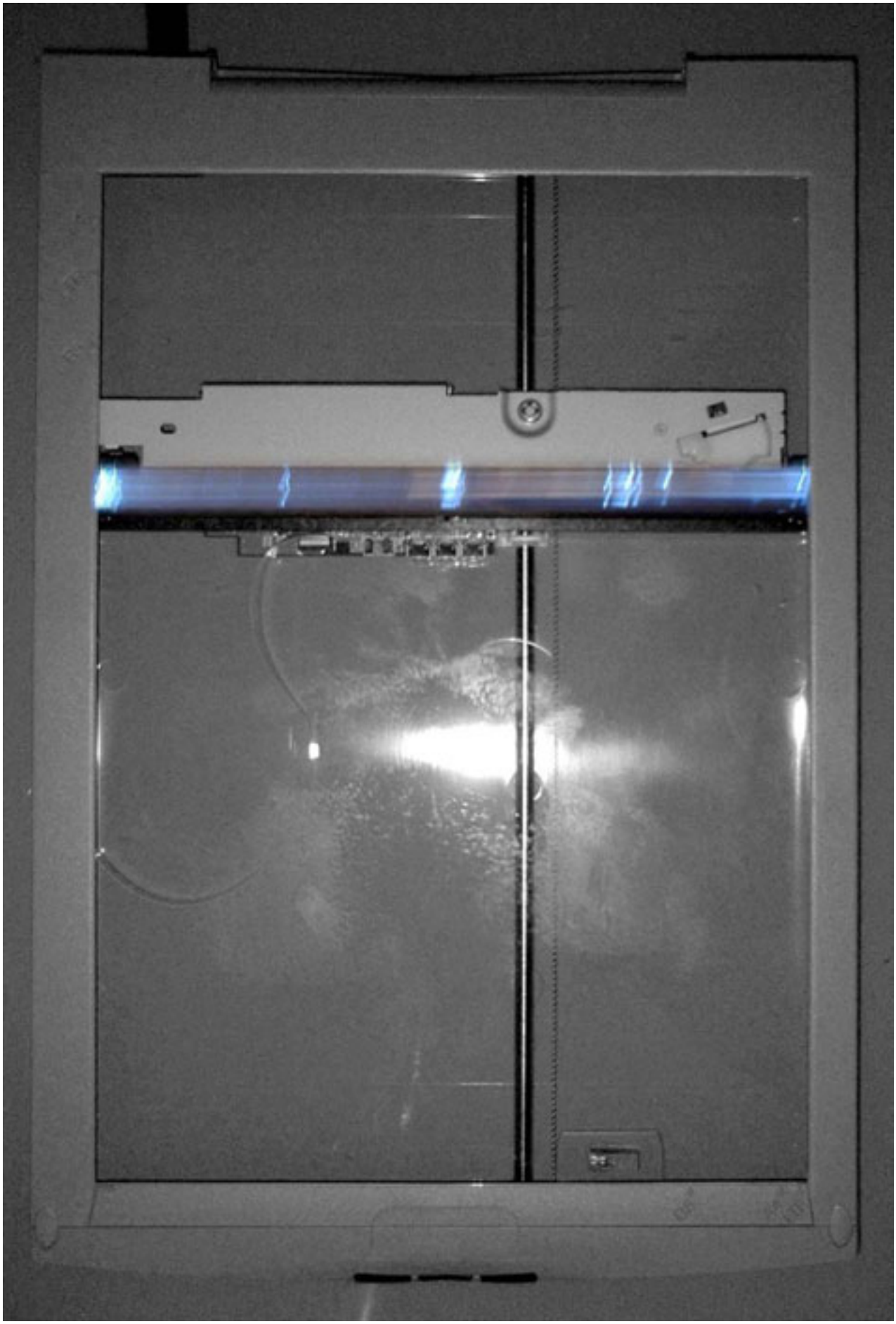
Die Bewertung allein der verwertbaren Energie, des physiologischen Brennwerts, der experimentell durch das Verbrennen eines Lebensmittels bestimmt wird, heißt quantitativer Nährwert.

Der qualitative Nährwert berücksichtigt neben dem reinen Energiegehalt Verhältnis, besondere Eigenschaften, Menge und Wechselwirkungen der in einem Lebensmittel enthaltenen Substanzen.

Zitate aus http://de.wikipedia.org

Michael Schacht

Dieses Blatt hat jedenfalls mindestens einen Mehrwert: Gebilde ausschneiden, zusammenkleben und schon haben Sie einen schönen, analogen Platonischen Körper.



Der Kongress wird gescannt.

Marc Fritzsche

Hans-Jürgen Boysen-Stern

MuSe Computer @ Generationen II

I. Zeit-Geist

Aziz & Cucher, aus der Serie Faith, Honor and beauty, 1992

Entkörperlichung im Zeitalter des Digitalen ?

„MuSe Computer – Multi-Sensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie“ (ein Modellvorhaben des BMBF gemeinsam mit dem Land Hessen von 2000 bis 2003) versuchte, *den Computer*[1] (als ein Werkzeug) und damit verbunden ein Medium (hier verstanden als ein Arrangement von Werkzeug-Maschine, Peripherie, Raum und Zeit) für die Kunstpraxis zuzubereiten, welches dem von Hartwig als Folge der Visuellen Kommunikation konstatiertem Verdrängten Raum schaffen wollte: dem ‚Begehren nach Farbe, Stoff, Materie, Körper, Subjekt, nach Aktion und nach Experiment und Ausdruck’ (Hartwig, 2004, S. 244), aber auch den Potentialen außerschulisch entwickelter Dispositionen Heranwachsender gegenüber *dem Computer* in einer teil-digitalisierten ästhetischen Praxis.

Dem entgegen scheint mir die Formel „Kunstpädagogik im Neuen Medium“ zu implizieren, dass im transbanalen (transpragmatischen) Disput über „Kunstpädagogik und Neue Medien“ *der Computer* vor allem als Medium zu thematisieren und damit wesentlich in seiner Verlängerung in den „cyberspace“ hinein zu denken sei. Diese Fokussierung auf ‚Virtualität’ und ‚Konnektivität’, auf die intermedialen Seiten *des Computers* verstellt meines Erachtens vorschnell den Blick auf *den Computer* als ein (im

[1] Das Kursiv-Setzen der Vokabel *‚Computer’* referiert mit der Wahrnehmung der begrifflichen Unschärfe, mit der diese Vokabel an allen Orten verwendet wird. Im Zusammenhang dieses Textes meint *‚der Computer’* sowohl die zentrale Rechnereinheit (die ursprüngliche Bedeutung von ‚Computer’) wie auch sämtliche mit ihr verbindbaren Peripheriegeräte und die Software, die zum Betrieb von Rechner und Peripherie nötig ist.

Sinne einer Werkzeugmaschine) gestaltbares Werkzeug, als tabula rasa ohne Interaktionszwang und Eingebundensein in mediale Austauschprozesse.

Der Blick auf den Computer allein als ‚Tor zur virtuellen Großöffentlichkeit' (Hartwig, 2004, a.a.O. S. 245), egal ob ‚globalistisch' (Meyer, 2004) oder kulturpessimistisch (Winkler, 1996) ausgerichtet, entkörperlicht das Medium und entkörperlicht damit auch den Kunstunterricht mit diesem Medium. Insofern erscheint mir die Diffusion der Kunstpädagogik in das Neue Medium hinein, also in den globalen virtuellen Raum, einem Trend zur Entkörperlichung zu folgen, der ein wiederkehrendes Krisensymptom ist - Aziz & Cucher thematisieren Entkörperlichung als Krisensymptom in Zeiten von AIDS zum Beispiel in Allegorie-Serien wie ‚Faith, Honor and Beauty' (siehe Abbildung oben).

Die Entkörperlichung der Kunstpädagogik im Neuen Medium ist mir so suspekt wie die Entgeschlechtlichung des Menschen in Zeiten von AIDS.

II. Körper

Dem Umgang mit und in dem Neuen Medium Computer einen Körper geben heißt: ästhetisch mit dem Computer umgehen. Ästhetische Zugangsweisen ‚verkörpern' und lassen ‚Gestaltbarkeit' zu. Ästhetische Zugangsweisen sind in Bildungsprozessen „besonders geeignet, um ein ‚Begreifen' von Sachzusammenhängen und ein sinnlich nachvollziehbares Gestalten von Ausdrucksqualitäten zu ermöglichen. (...) Sie regen dazu an, die neuen Medien als gestaltbare technische und künstlerische Werkzeuge zu begreifen, die nicht nur vorgegebenen Zwecken dienen, sondern auch Raum für neue Sinngebungen und Zwecksetzungen eröffnen" (Boysen-Stern, 2004, S. 6f.)

‚Connectivity'[2] erzeugt ‚Connectagen' (Boysen-Stern, 2002, S. 7), welche Kreativität höchstens im Maße der Collage-Technik zulassen, da immer mit Vorgedachtem (Software) in Vorgefertigtem (Netzstrukturen) umgegangen wird. Zwei Wege können aus dieser relativen Unmündigkeit herausführen – und sind als solche im Rahmen des Programmes „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter"[3] entwickelt und erprobt worden: Der eher ‚konvergente' Weg 1 führt über die Aneignung informatorischer Kompetenz quasi hinter die vorgegebenen Hard- und Software-Strukturen und lässt Gestaltbarkeit des Werkzeuges Computer auf der algorithmischen Ebene zu.[4] Der eher ‚divergente' Weg 2 bürstet *den Computer* gegen den Strich, indem hier – zuweilen anarchisch und maschinenstürmerisch – *der Computer* im Crossover gleichzeitig ablaufender materialer und digitalisierter Arbeitsprozesse ‚zweckentfremdet' wird.

---

[2] 'connectivity' ist eine Wortschöpfung des Computerforums Remscheid aus dem Jahr 1999. Sie bezeichnet übergreifend sowohl die physisch vernetzten Computersysteme wie auch Habitus und Interaktion der Nutzer in diesen Netzen. Anknüpfend daran scheint mir der Begriff ‚connectage' naheliegend, um eine Ergebnisform der Netzaktivitäten zu umschreiben.

[3] ‚Kulturelle Bildung im Medienzeitalter' (‚KuBiM') ist ein Programm der ‚Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung', welches 22 Modellvorhaben zu diesem Thema aus den Bereichen Kunstpädagogik – Musikpädagogik – Theaterpädagogik verbindet und im Mai 2005 abgeschlossen wird. Programmträger ist das ‚Zentrum für Kulturforschung' (‚ZfKf') in Bonn unter Leitung von Professor Dr. Wiesand. Gefördert wird das Programm jeweils zur Hälfte vom Bundesministerium für Bildung und Forschung und den beteiligten Ländern, im Falle von ‚MuSe Computer' vom Hessischen Kultusministerium.

[4] Beispielhaft sei hier auf das Modellvorhaben ‚KIT' der Hochschule für Kunst und Medien Köln verwiesen, welches Informatik, künstlerische Praktik und Kunsttheorie der digitalen Bildtechnologien zum Gegenstand hat. Ein Überblick findet sich auf der Webseite: http://www.khm.de/kmw/kit (Datum des letzten Zugriffs: 02.12.04)

Die eingangs vorgenommene Umschreibung des Vorhabens ‚MuSe Computer' muss folgerichtig an dieser Stelle eine Differenzierung erfahren. ‚Multi-Sensueller Kunstunterricht unter Einbeziehung der Computertechnologie' meint programmatisch: ‚Schnittstellen-gestützte, teildigitalisierte Kunstpraxis im Kunstunterricht unter Einbeziehung aller Sinne in teil-digitalisierten Werkstatt-Ambientes (den Ateliers und Kunstkammern des Informationszeitalters) als Möglichkeitsform kreativer ästhetischer Prozesse und Raum für ästhetische Erfahrungen.' Dieser Weg einer ästhetischen Zugangsweise nutzt die Möglichkeit des Kunstunterrichts zu einer anderen Sicht auf Welt und eines anderen Umgangs mit Materialien: weniger zweck- und zielorientiert sondern offener, assoziativer und weniger verzweckt im Umgang mit dem Computer.

Ästhetische Zugangsweisen in den ‚Kunstkammern des Informationszeitalters' bedeuten darüber hinaus die Abkehr von Linearität als Lernprinzip hin zu multiperspektivischen, parallel nebeneinander laufenden Aneignungsprozessen von Wirklichkeit. In diesem Zusammenhang scheinen zwei Herausforderungen an die Didaktik einer Kunstpädagogik im Neuen Medium auf: Sie sind meines Erachtens zu umschreiben mit den Begriffen ‚Multi-Tasking', also dem gleichzeitige Abarbeiten unterschiedlicher Anforderungen (als Anleihe bei den technischen Ressourcen *des Computers*) und – als dazu affine ‚human ressource' – die positive Wendung einer ‚unscharfen Unaufmerksamkeit' (Wagner, 2000) als zum Beispiel für den kreativen adoleszenten Computernutzer typische Disposition gegenüber dem Medium, welche in ihrer Bedeutung für den Unterricht noch nicht erforscht ist, als mögliches kreatives Potential aber wahrgenommen und berücksichtig werden muss.

Neben einer von vielen möglichen Reaktionen auf diese Medien-typischen Herausforderungen an die Fortschreibung der Didaktik der Kunstpädagogik konzentriert sich mein Beitrag zur Kunstpraxis innerhalb einer Kunstpädagogik mit Neuen Medien im Neuen Medium zum zweiten auf die Beschreibung einer spezifischen Ästhetik des Material-Digitalen und Ansätze einer ästhetischen Urteilsbildung von Heranwachsenden an der Schnittstelle zwischen Materialität und Digitalität. Drittens geht es mir um die inhaltsorientierte Gestaltung des Interaktionsdesigns zwischen Werkzeug und Werkzeugnutzer. Grundlage dafür ist der Versuch der Herstellung und Anpassung einer an den Anforderungen eines ‚Multi-Sensuellen Kunstunterrichts' ausgerichteten pädagogische Ergonomie *des Computers*.

Anselm Kiefer, Osiris + Isis, Bruch + Einigung, 1989

Dem Digitalen einen Körper geben ?

Literatur

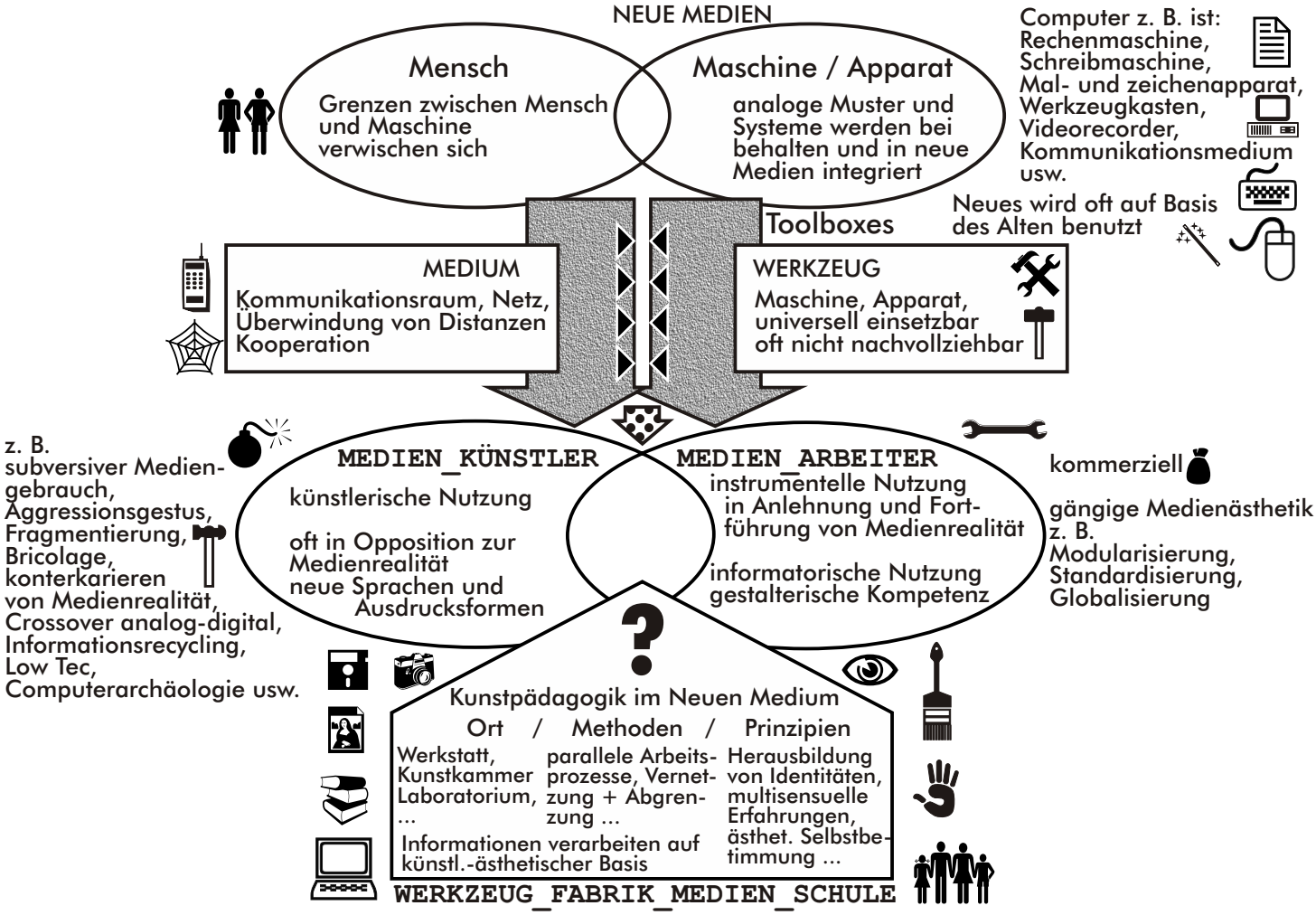
Boysen-Stern, Hans-Jürgen; Schnittstellen – Zwischen Realität und Digitalität im Kunstunterricht. In: Boysen-Stern, Hans-Jürgen (Hrsg.); Schnittstellen – Computer experimentell. Kunst + Unterricht, Heft 262; Seelze, 2002

Boysen-Stern, Hans-Jürgen / Brinkmann, Annette; Computer – sinnlich und kreativ. Ästhetische Zugangsweisen als Lernprinzip. In: Boysen-Stern, Hans-Jürgen / Brinkmann, Annette (Hrsg.); Computer – sinnlich und kreativ. Computer + Unterricht, Heft 55; Seelze, 2004

Hartwig, Helmut; Generation ist Einschreibung; Generation ist keine Natur. In: Kirschenmann, Johannes / Wenrich, Rainer / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.); Kunstpädagogisches Generationengespräch. München, 2004

Meyer, Thorsten; complication made imaginable. In: Kirschenmann, Johannes / Wenrich, Rainer / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.); Kunstpädagogisches Generationengespräch. München, 2004

Winkler, Hartmut; Docuverse. Zur Medientheorie der Computer. München, 1996



1. WERK_ZEUGE_MEDIUM

„Irgendwie kommts mir so vor, meine Maus, die ist heut krank,
arme Maus, du ruh dich aus auf der Datenbank.“
Georg Ringsgwandl, Welt vernetzt. CD G. Ringsgwandl, Der Gaudibursch vom Hindukusch, 1996.

- In den Neuen Medien ist das Verhältnis Mensch-Maschine Veränderungen unterworfen die Grenzen werden unscharf. **WERK_ZEUGE** und **MEDIUM** durchdringen sich, heben sich auf.

- Aus empirischen Werkzeugen werden Toolboxes, die universell und programmierbar sind, deren Funktionen in der konkreten Arbeit aber nicht mehr gestaltbar und nachvollziehbar sind und deren Ergebnisse unmittelbarer Kontrolle entzogen werden.

- Werkzeuge zur Informationsverarbeitung (Eingabe Bearbeitung - Ausgabe von Daten) erhalten Bezeichnung, Muster und Systeme einer nichtdigitalen Verwendung bzw. bekommen bekannte alte auferlegt, um sie so ergonomisch zu gestalten (Bildschirm, Tastatur, Mouse, Radiergummi, Zauberstab, Papierkorb ...).

- Es entstehen aus Werkzeugen eigenständige Medien, die formale Strukturen vorweg nehmen, sich nicht mehr auf den Macher / Gestalter orientieren und auch zwangsläufig nicht mit seinen Fähigkeiten in Bezug stehen. Werkzeug und Medium verschmelzen letztlich zu einer Einheit, das Medium bestimmt das Werkzeug und das Werkzeug beeinflusst das Medium.

2. MEDIEN_ARBEITER und MEDIEN_KÜNSTLER

Es existieren zwei unterschiedliche Möglichkeiten, Werkzeug und Medium zu verwenden:

1. Als *instrumentelle Nutzung* der Neuen Medien. In Anlehnung und Fortführung gegenwärtiger Medienpraxis schafft der **MEDIEN_ARBEITER** unter instrumenteller Nutzung der Medien als **WERK_ZEUG** und informatorischer und gestalterischer Kompetenz Gestaltungsaufgaben meist unter kommerzieller Zielstellung.
Dabei setzt das Medium die Grenzen, die Illusion der Beherrschbarkeit ist allgegenwärtig. Man orientiert sich an kommerziell, gestalterisch und technisch bestimmten Variablen.

„Kreativität wird ... oft mit Datenaustausch verwechselt. Es entstehen keine neuen Zusammenhänge, sondern lediglich neue Informationen.“ Timothy Speed, verdammt sexy. Die Mediengestalter in der Krise. Die Medienbranche, die Praxis der Gestalter und die Zukunft von Werbung und Internet, 1. Auflage Juni 2001, Copyright 2001 by Timothy Speed, Herstellung: Books on Demand GmbH, S. 82.

2. In *Opposition* zur (Medien)Realität, als künstlerische Äußerung, in der der **MEDIEN_KÜNSTLER** die instrumentelle Mediennutzung und den Werkzeuggebrauch konterkariert, neue mediale Ausdrucksformen sucht bzw. digitale und analoge Vorgehensweisen verwendet. Möglichkeiten sensitiver und emotionaler Aspekte werden mit Hinwendung zu politischen, persönlichen, sozialen, medienkritischen u. a. Ebenen verbunden. Grenzen setzen die Aufgabe, die Fähigkeit zur Produktion bzw. die Möglichkeit der Rezeption, nicht das Medium. **WERK_ZEUGE und WERK_MEDIUM** dieser künstlerischen Nutzung arbeiten mit Crossover, Bricolage, Hybridisierung, Aggressivitätsgestus, Segmentierung, Informationsrecycling ... und man orientiert sich an gesellschaftlichen, politischen, medialen und künstlerischen Problemfeldern.

“Bis heute benutzen wir so eine Art partizipatorischen Ansatz, aber nur als Vorführung. Wir zeigen Verstümmelungen“. Joachim Blank (Blank & Jeron) über seine Arbeit. In: Michael, Meinhard: Einmal Netzkunst und zurück. In: Leipziger Volkszeitung 6. Januar 2005, S. 10.

3. WERKZEUG_FABRIK_MEDIEN_SCHULE

Kunstpädagogik im Neuen Medium sollte auf diese Spezifika und Veränderungen der **WERK_ZEUGE** in den Neuen Medien reagieren. Bezüglich der Ausgestaltung der Lernorte, der Lernmethoden und prinzipien, der Art der Arbeitsprozesse, der Qualifikationen bei der Herausbildung von Identitäten und Subjektivitäten, ästhetischen Eigensinns und persönlicher Selbstbestimmung der Schüler gilt es, unser Fach zu überdenken. Der Schüler als **MEDIEN_ARBEITER** und **MEDIEN_KÜNSTLER** gleichermaßen benötigt informatorische und gestalterische Kompetenz genauso wie künstlerischen Sachverstand, sensuelle Wahrnehmungsfähigkeit und Mut, die Grenzen der **WERK_ZEUGE** zu überschreiten und alte wie neue **MEDIEN** mit allen Sinnen begreifen und nutzen zu können.

„Das läßt erahnen, wie die Fabriken der Zukunft aussehen werden: nämlich wie Schulen. Es werden Orte zu sein haben, an denen die Menschen erlernen werden, wie Apparate funktionieren, damit diese Apparate dann das Umwenden der Natur in Kultur anstelle der Menschen durchführen können. Und zwar werden die Menschen der Zukunft in den Fabriken der Zukunft dies mit Apparaten an Apparaten und von Apparaten lernen.
...Und die künftigen Fabrikarchitekten werden Schulen zu entwerfen haben. Um dies klassisch zu sagen: Akademien, Tempel der Weisheitslehre ... Entscheidend ist, daß die Fabrik der Zukunft jener Ort sein muß, an welchem *homo faber* zu *homo sapiens sapiens* werden wird, weil er erkannt haben wird, daß Fabrizieren dasselbe meint wie Lernen, nämlich Informationen erwerben, herstellen und weitergeben.“ Vilém Flusser, Vom Stand der Dinge. Eine kleine Philosophie des Design, Göttingen 1997, S. 74-75.

„Der Begriff Medium ist ein relationaler. Er „bezeichnet lateinisch ›die Mitte‹, also etwas, was »in medio«, das heißt mitten zwischen zwei sich aufeinander beziehenden Gegenstände existiert. Es ist offenkundig von diesen beiden Größen abhängig und hat keinen Eigenwert. Erst als gestalteter Inhaltsträger zwischen Produzent und Rezipient, zwischen Gestalter und Nutzer, gewinnt ein Medium an Identität."[1]

Fragen und Fragmente zur Medienerfahrung

Wenn die so genannten „neuen" Medien im kunstpädagogischen Diskurs zwanzig Jahre nach der Visuellen Kommunikation erneut zum Gegenstand werden, stellt sich die Frage, inwiefern sie „an der Ermöglichung von Erfahrung beteiligt sind und nicht bloß der Wiedergabe und Weitergabe vorgegebener Erfahrungsgehalte dienen."[2] Insofern birgt jeder kunstpädagogische Diskurs über „neue" Medien zugleich einen Diskurs über „neue" Erfahrungsmöglichkeiten.

Wie begegnet man dem „Neuen"? - Zu Beginn eines Tagespraktikums an der Universität Dortmund habe ich Studierende des vierten Semesters anonym befragt, wovor Sie in der Unterrichtspraxis Angst hätten. Eine einhellige Antwort lautete: Vor dem Anspruch, die „neuen Medien" im Kunstunterricht sinnvoll, adäquat oder kompetent lehren zu müssen.

Wie lehrt man etwas, das „neu" ist? Wie lehrt man etwas, das erst *in* oder *mittels etwas als* „neu" erscheint?[3] Im Vergleich? In der Abweichung? Was wäre der Maßstab für das Neue? Sofern das Medium neu ist, kann ich als Lehrende noch nicht wissen, wohin es mich führt und inwiefern es seinen potentiellen „Inhalt", mich und andere prägen wird.
Wieder steht die Plan- und Steuerbarkeit des Unterrichts zur Disposition. Über das erforderliche Wissen wird ebenso verhandelt wie über Basis- „Kompetenzen", „den" Kanon, „die" Standards. – Geschieht dies, um eine wachsende Ungewissheit einzudämmen, eine Unsicherheit, die womöglich erst durch „die virtuelle Großöffentlichkeit"[4] motiviert wurde? Wie sind bildungspolitische Diskurse und mediale Veränderungen miteinander verknüpft?

Ich stelle mir einen Kunstunterricht vor, der durch mediale Anwendungen zu „neuen" Erfahrungsmöglichkeiten herausfordert und dabei den Umgang mit Ungewissheiten thematisiert. Dabei spielt die *wechselseitige* Konstituierung von Medium und Erfahrung eine wesentliche Rolle.
Denn einerseits verschaffen wir uns mit den Medien einen Zugang zur Welt, dem wir uns ohnehin nur mittelbar, d.h. medial annähern können. Verfahren der Vergegenwärtigung, der Imagination und der Repräsentation sind genuin ästhetische Prozesse, die sich *am*, *im* und *durch* ein Medium ereignen. Das ist nicht neu.
Andererseits präfigurieren medial vermittelte virtuelle Welten in zunehmendem Maße unsere Lebenswelt und damit unsere Erfahrungen. Diese Präfiguration erfahrbar und kommunizierbar zu machen könnte gelingen, wenn wir mit den Lernenden nach medialen Weisen der „Antwort" auf das „Neue", Unerwartete, Unsichere suchen.[5]

Angesichts des „Weltweitwerdens" scheint mir eine Forschung und Lehre sinnvoll, die mediale Erfahrungen stärker von den Produzierenden oder Rezipierenden aus denkt, anstatt diese schlichtweg auszublenden. Dabei nimmt die Verankerung von (medialen) Erfahrungen, ihre Bedeutung für Einzelne, die Gewichtung und Einbindung in das Leben, in Situationen etc. einen großen Stellenwert ein, um aktuelle oder wiederkehrende Phänomene wie *Kontingenz*, der *Ungewissheit*[6] und *Haltlosigkeit*[7] überhaupt thematisieren zu können.

---

1 KERLEN, DIETRICH: Einführung in die Medienkunde. Stuttgart 2003. S. 9.
2 WALDENFELS, BERNHARD: Phänomenologie der Aufmerksamkeit. Frankfurt am Main 2004. S. 128.
3 Vgl. dazu WALDENFELS, BERNHARD: Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik. Frankfurt am Main 2002. S. 35.
4 HARTWIG, HELMUT: Generation ist Einschreibung; Generation ist keine Natur. In: KIRSCHENMANN, JOHANNES; WENRICH, RAINER; ZACHARIAS, WOLFGANG (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004. S. 243-247. S. 245.
5 Vgl. zum Begriff der Antwort WALDENFELS, BERNHARD: Bruchlinien der Erfahrung. S. 60 und 101, sowie Ders.: Antwortregister. Frankfurt am Main 1994.
6 HELSPER, WERNER; HÖRSTER, REINHARD; KADE, JOCHEN: Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist 2003.

Und möglicherweise ist das, was innerhalb der zunehmenden qualitativen empirischen Forschung in der Kunstpädagogik am Einzelfall angestrebt wird, bereits *eine* Antwort auf die Kontingenzbedingungen der Gegenwart: Denn ist nicht die Forschung über den Einzelfall genau das, was in der „virtuellen Großöffentlichkeit" ausgespart wird? Ist der Sonderfall oder der spezifische Prozess im Zeitalter der „symbolischen Form der Datenbank"[8] nicht eben das Unvermittelbare schlechthin, weil man nach einem Sonderfall nicht fragen bzw. suchen kann?

Um den komplexen Fragen zur Medialität professionell begegnen zu können, stelle ich mir eine verstärkte Zusammenarbeit mit ExpertInnen aus verschiedenen Bezugswissenschaften und Bezugspraxen in Forschung *und* Lehre vor, wie sie sich u.a. in der „neuen" *Bildwissenschaft* möglicherweise gerade formiert. Das isolierte Arbeiten an vermeintlich „rein" kunstpädagogischen Fragestellungen ist anachronistisch geworden. Statt der universitären und schulischen Disziplinen könnten sich Arbeits- und Forschungsgruppen zusammenfinden, die zu *einer* Fragestellung aus verschiedenen Perspektiven antworten und „Kunstpädagogik als Fach für Schnittstellen" neu verorten.[9]

Laut MANFRED BLOHM sind (für die Schülerinnen und Schüler) die so genannten neuen Medien bereits die alten, während die „alten" für sie neu sein könnten.[10] Wie also können wir Lernende dazu motivieren, die Perspektive zu wechseln, um aus dem *Medienwechsel* heraus die unterschiedlichen Weisen und Grenzen der Darstellbarkeit und ihrer Konstruiertheit zu erfahren?

Mediale Inszenierungen lassen immer *etwas* erscheinen: einen „Inhalt", *auf eine bestimmte Art und Weise*: eine „Methode". Insofern ist der Inhalt nicht getrennt von der Methode und der Medialität zu betrachten. Sie wirken wechselseitig aufeinander ein und bedingen sich gegenseitig.[11] Wie kann dieses komplexe Wechselspiel erforscht werden?

Wie kann man die Grenzen eines Mediums ästhetisch erfahrbar machen? Welche leiblichen Grenzen werden im Umgang mit einem Medium spürbar? Was wird aus dem Medium ausgeklammert? Wird man diesen Fragen im wissenschaftlichen Gewand, d.h. im Medium der Schrift (noch) gerecht? Welche Weisen des Antwortens könnte eine medial orientierte kunstpädagogische Forschung und Lehre noch entwerfen?[12]

Die Frage von HARTWIG, „wie verändert die virtuelle Großöffentlichkeit die Kunstpädagogik?", die eher vom Widerfahrnis, vom Erleiden her denkt, könnte dann produktiv gewandelt werden: *Worauf* und *wie* antwortet „die" Kunstpädagogik?
Denn möglicherweise besteht *eine* Antwort auf die „neuen" Medien darin, ihnen die leiblichen Vorläufer, als „primäre" Medien entgegenzuhalten. Und möglicherweise führt *ein* Weg zum „Weltweitwerden", (engl. www = doubleyou.doubleyou.doubleyou) nicht über die Verdopplung oder Verschiebung, sondern über die methodologische Differenzierung des situativen, individuellen Lehr- und Lernkontextes. Aber dies ist gewiss nicht der einzig mögliche.

---

7 HAAS, WOLFGANG: Haltlosigkeit zwischen Sprache und Erfahrung. Wien. 2002.

8 Vgl. MEYER, TORSTEN: Wahn- und Wissensmanagement. Versuch über das Prinzip Database. In: PAZZINI, KARL-JOSEF; SCHULLER, MARIANNE; WIMMER, MICHAEL (Hg.): Wahn - Wissen - Institution. Bielefeld: 2005.

9 MEYER, TORSTEN: Interfaces, Medium, Bildung. Paradigmen einer pädagogischen Medientheorie. Bielefeld 2002. S. 239f.

10 BLOHM, MANFRED: Die Medien, das Neue, die Kunstpädagogik. Vortrag im Rahmen der Vortragsreihe „Ästhetische Erziehung im Medienzeitalter" – Universität Bremen. 11. 12.2003. http://www.kunst-flensburg.de/ (1.12.2004).

11 Nach FRITZ SEYDEL sollte dem derzeitigen Trend zur „Segmentierung des Methodischen von Inhalten und Kontexten des Lernens" durch ein „ästhetisches und kontextbezogenes methodisches Handeln" entgegengewirkt werden. In einer entsprechenden Differenzierung und Systematisierung untersucht er verschiedene Ebenen von methodischen Handlungen in Bezug auf den Kunstunterricht. SEYDEL, FRITZ: Methodenfach Kunst?. Vortrag an der HBK Braunschweig. 11.11.2004. Unveröffentlichtes Manuskript.

12 In diesem Sinne verstehe ich z.B. das Projekt *Sense&Cyber*, sowie das nachfolgende *Study.log*, das Datenbankstrukturen entwirft, die verschiedene Ordnungen des Antwortens zulässt und zugleich visualisiert. LEMKE, CLAUDIA; MEYER, TORSTEN; MÜNTE-GOUSSAR, STEPHAN; PAZZINI, KARL-JOSEF; LANDESVERBAND DER KUNSTSCHULEN NIEDERSACHSEN (Hg.) sense & cyber. Kunst, Medien, Pädagogik. Bielefeld 2003.

Tanja Wetzel

Zwischen den Bildern – in Strukturen. Filmisches Sehen im neuen Medium

Aktuelle Werkbeispiele aus dem Bereich Video zeigen, wie sich das Medium inzwischen zu einem Werkzeug für unseren Blick auf die Welt gewandelt hat. Die Kamera dient heute weniger der Selbstbefragung, sondern ist ein erweitertes erzählendes technisches Auge geworden. Neue narrative Strukturen wurden entwickelt, die sich an der Omnipräsenz der medial vermittelten Bilder orientieren.

„The moment": Die Kamera sichtet. Schlafende Menschen. Teile des Gesichts; eine Hand. Flüsternde Stimmen einer Frau. Eines Mannes. Wieder Fragmente einer Frau. Traumfetzen. Die Kamera streift über einen verlassenen Asphaltplatz, an Polizeiabsperrungen vorbei. Sie beobachtet schlafende Körperteile. Flüsternde Stimmen. Die Kamera blickt durch eine Scheibe in die unbestimmte Ferne. Flugzeuggeräusche. Die Kamera folgt Telegrafenleitungen. Der Sound mit Flugzeuggeräuschen schwillt leicht an. Die Kamera folgt einer Straße. Sie beobachtet schlafende Menschen, die sich langsam bewegen. Die Atmosphäre wird intimer. Sie folgt der Spur von Zigarettenkippen auf dem Boden. Beobachtet wieder Schlafende. Folgt Telegrafenmasten. Beobachtet Schlafende. Folgt Kabeln an der Wand. Bis zur Steckdose. Registriert einen Schalter. Beobachtet Schlafende. Und erblickt dann plötzlich eine Kassette im Maschendrahtzaun. Das Tonband ist herausgerissen und flattert im Wind. Träumt sie? Plötzlich sieht sie die Menschen erwachen. Es geht schnell. Sie kommt kaum hinterher. Macht nur noch Momentaufnahmen. Dann registriert sie wieder Körper. Im Stehen. Alle Bilder verschwimmen im Auge. Sie folgt einer Feuerlinie. Zoomt sie heran, bis sie so nah ist, dass die Linie undefiniert verschwimmt. Nichts ist mehr zu erkennen. Licht, wie eine Projektion ohne Bilder, die Voraussetzung des Films, der Wahrnehmung.

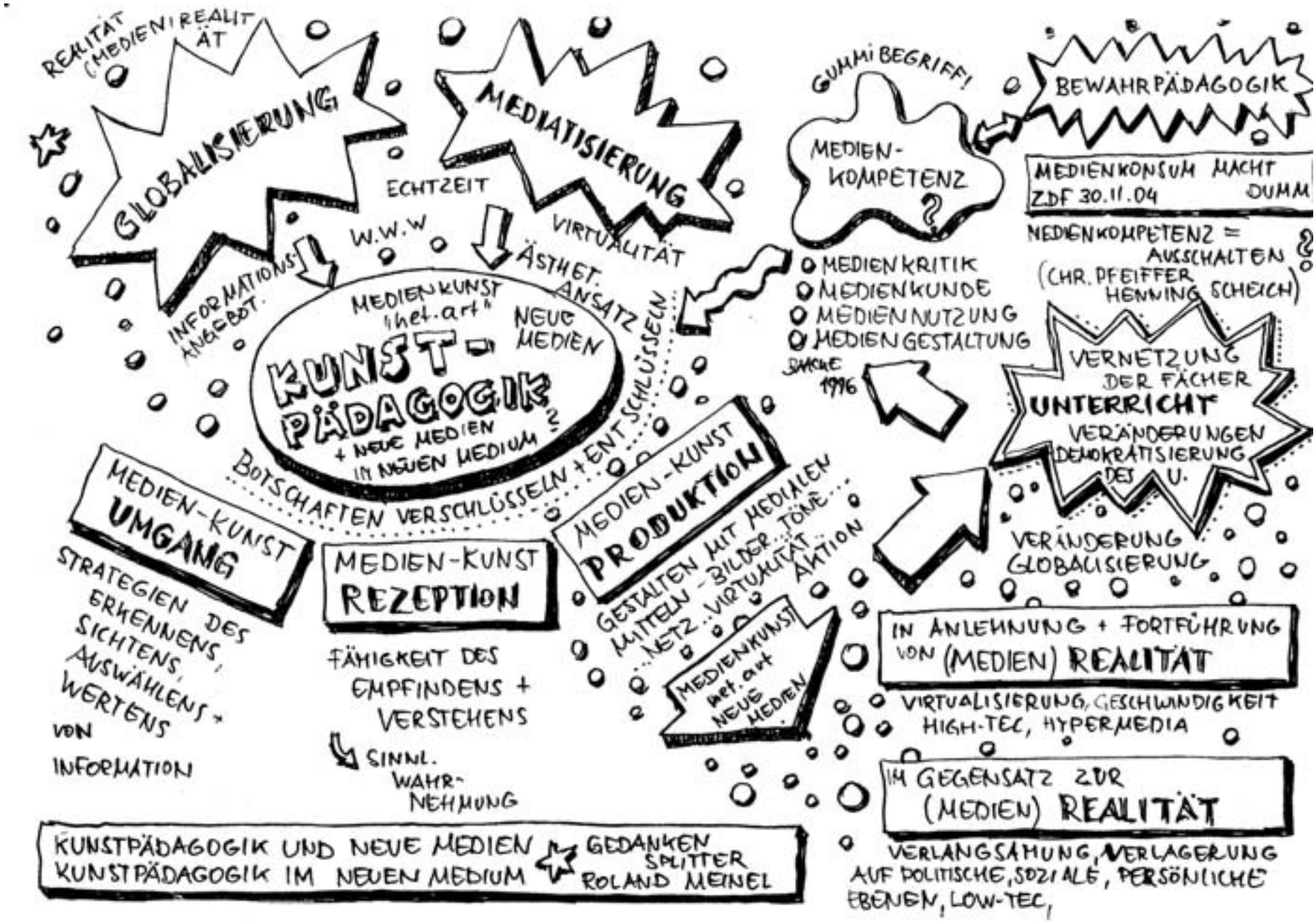
Die Kamera vermittelt keine Bilder. Sie scheint in diesem Fall selbst eine intelligente Maschine zu sein, die befreit und unabhängig von der Hand des Kameramannes einem eigenen Bewegungsantrieb folgt. Sie will nicht das menschliche Auge ersetzten, sondern sieht, was das Auge (so) nicht sehen kann. Sie mischt die Bilder der Träume und Phantasien mit denen *über* das Träumen und Phantasieren.
Diese Visionen des amerikanischen Künstlers Doug Aitgen sind vielleicht nicht ganz nach Schülergeschmack und doch in einer Geschwindigkeit mit rasant wechselnden Schnitten gedreht, wie es ihnen von Musikvideoclips her bekannt sein dürfte.
Der Film „The moment" beschäftigt sich mit Grenzen. Es ist eine Art Grenzerkundung. Was die Medien betrifft: zwischen Fotografie und Film; was den Inhalt betrifft: zwischen Schlafen und Wachen, Bewegungslosigkeit und Hast; Mensch und Ding, Zeit und Raum. Inhalt und Form lassen sich nicht trennen. Die Form – auch davon handelt dieser kurze Film, arbeitet mit an den Inhalten, konstituiert sie, begrenzt und erweitert.

Lightscapes. nightscapes. new places. no places. lost time. new time….

Die superschnellen Bildmontagen der Musikvideoclips und die superkurzen Erzählfragmente haben die filmische Sprache enorm verdichtet und beschleunigt. Alltagserfahrung und die Rezeption von Filmen fallen immer mehr auseinander. Das ist keinesfalls zu beklagen, werden doch auf diese Weise einzigartige Räume ästhetischer Erfahrung kreiert. Denn: Das Gesehene muss nicht nur unseren Träumen und Sehnsüchten entsprechen – es fordert sie heraus.

„Übrigens ist mir alles verhasst, was mich bloß belehrt ohne meine Thätigkeit zu vermehren, oder unmittelbar zu beleben."

Johann Wolfgang Goethe


REALITÄT (MEDIEN) REALITÄT
GLOBALISIERUNG
MEDIATISIERUNG
ECHTZEIT
W.W.W
VIRTUALITÄT
ÄSTHET. ANSATZ
INFORMATIONS ANGEBOT.
MEDIENKUNST "net.art"
NEUE MEDIEN
KUNST-PÄDAGOGIK
+ NEUE MEDIEN IM NEUEN MEDIUM ?
BOTSCHAFTEN VERSCHLÜSSELN + ENTSCHLÜSSELN
GUMMIBEGRIFF!
MEDIEN-KOMPETENZ ?
BEWAHRPÄDAGOGIK
MEDIENKONSUM MACHT DUMM
ZDF 30.11.04
MEDIENKOMPETENZ = AUSSCHALTEN ?
(CHR. PFEIFFER HENNING SCHEICH)
MEDIENKRITIK
MEDIENKUNDE
MEDIENNUTZUNG
MEDIENGESTALTUNG
BACKE 1996
VERNETZUNG DER FÄCHER
UNTERRICHT
VERÄNDERUNGEN DEMOKRATISIERUNG DES U.
VERÄNDERUNG GLOBALISIERUNG
MEDIEN-KUNST UMGANG
STRATEGIEN DES ERKENNENS, SICHTENS, AUSWÄHLENS + WERTENS VON INFORMATION
MEDIEN-KUNST REZEPTION
FÄHIGKEIT DES EMPFINDENS + VERSTEHENS
SINNL. WAHRNEHMUNG
MEDIEN-KUNST PRODUKTION
GESTALTEN MIT MEDIALEN MITTELN - BILDER ... TÖNE ... NETZ .. VIRTUALITÄT ... AKTION
MEDIENKUNST net.art NEUE MEDIEN
IN ANLEHNUNG + FORTFÜHRUNG VON (MEDIEN) REALITÄT
VIRTUALISIERUNG, GESCHWINDIGKEIT HIGH-TEC, HYPERMEDIA
IM GEGENSATZ ZUR (MEDIEN) REALITÄT
VERLANGSAMUNG, VERLAGERUNG AUF POLITISCHE, SOZIALE, PERSÖNLICHE EBENEN, LOW-TEC,
KUNSTPÄDAGOGIK UND NEUE MEDIEN
KUNSTPÄDAGOGIK IM NEUEN MEDIUM
GEDANKEN SPLITTER ROLAND MEINEL

Sektion 3:
Schulische und außerschulische Arbeit/Ganztagsschule

Statement der Arbeitsgruppe Andrea Hempel, Clemens Höxter, Wolfgang Legler, Ines Seumel, Barbara Wichelhaus, Wolfgang Zacharias

1 Ausgangspunkt unserer Überlegungen war zunächst die **Unterschiedlichkeit (und Komplementarität) der kunst- und kulturpädagogischen Lernorte und Arbeitsweisen**:

- Zu den Besonderheiten der schulischen Kunstpädagogik gehört es, dass sie alle Kinder und Jugendlichen erreicht, dass sie langfristige, systematisch strukturierende Lernprozesse ermöglicht, dass sie i. d. R. stärker an Inhalten orientiert ist und dabei auch Zugänge zu solchen Einsichten und Erfahrungen eröffnen kann, die zunächst fremd und unzugänglich erscheinen.
- Kulturpädagogische Praxis ist eher gekennzeichnet durch Formen einer „kurzfristigen, unstetigen, materiellen, sinnlichen, expressiv gestaltenden, unsortiert offenen, von sozialen Situationen abhängigen, diese vergegenständlichenden subjektorientierten Erfahrungsproduktion“ (Zacharias 1987).

  Wir haben aber den Eindruck, dass es als Folge der Einsicht, dass ästhetische Bildungsprozesse – innerhalb und außerhalb der Schule – am ehesten dort gelingen können, wo Lernen in werkstattähnlichen Umgebungen erfahrungsorientiert und ergebnisoffen angelegt ist und von den Kindern und Jugendlichen weitgehend selbst organisiert wird, **eine Tendenz zur Annäherung** der unterschiedlichen Arbeitsweisen gibt.

2 Auch wo es keine Ganztagsschule gibt, ist im Zusammenwirken von schulischen und außerschulischen Lernorten **„Ganztagsbildung“** möglich. Was sie bewirken kann, hängt außer von der Qualität der Angebote von einer sinnvollen **Rhythmisierung** im Zusammenspiel und in der Abfolge der unterschiedlichen Lernorte und Arbeitsweisen ab.

Die Einführung von **Ganztagesschulen** ist für Kunst- und Kulturpädagogen mit der neuen Aufgabe verbunden, im Sinne eines definierten Bildungsauftrags, **eine Schnittmenge zwischen Kunst- und Kulturpädagogik gemeinsam auszugestalten**. Die schulische Kunstpädagogik muss dabei in der Kommunikation mit außerschulischen Anbietern und in der Koordination der Angebote künstlerischer und kultureller Bildung eine Brückenfunktion übernehmen. Dabei sind auch ganz neue „Mischungsverhältnisse“ möglich, die die Kunstpädagogik durchaus nicht auf den Vormittagsbetrieb und seine tradierten Vermittlungsformen beschränken sollten.

Im Gegenteil: Kunst- und Kulturpädagogik sollten eine Schrittmacherfunktion bei der **Entwicklung einer neuen Lernkultur in der Schule** übernehmen, die besonders durch die Schaffung einer flexiblen Lernumwelt mit Werkstattcharakter, die Gestaltung der Schule als ‚kommunikative Drehscheibe’ für selbst organisiertes Lernen, die Flexibilisierung und Bedürfnisorientierung der Lernzeiten, die Öffnung der Schule als Begegnungsstätte zwischen Generationen und Kulturen, die Verstärkung des Erfahrungslernens gegenüber der Belehrung und eine ‚bewegliche Choreografie’ des Methodenwechsels im Unterricht gekennzeichnet ist. Vergleichbare Merkmale zeichnen übrigens die Arbeit vieler Schulen in Finnland, Schweden oder Kanada aus, die sich bei PISA als besonders erfolgreich erwiesen haben.

3 Natürlich sind solche Entwicklungen und Veränderungen auch mit **Problemen, Brüchen und Gefahren** verbunden. Schon jetzt beschränkt sich die Planung mancher Ganztagesschulen auf die Schaffung von Möglichkeiten, in der Schule Mittag zu essen. Für den außerunterrichtlichen Bereich am Nachmittag werden Billiglösungen (Elternmitarbeit, Ein-Euro-Jobs etc.) favorisiert. Bei der verstärkten Zusammenarbeit mit Jugendkunstschulen und anderen kulturpädagogischen Einrichtungen wiederum könnte sich die schulische Kunstpädagogik selbst noch weitergehend marginalisieren: Kulturpädagogen arbeiten erheblich billiger als Kunsterzieher(innen) und durch die weitere Kürzung von Kunststunden in den Stundentafeln könnten Spielräume für die „wichtigen“ Fächer und neue Inhalte (z. B. ein Fach „Wirtschaft“) gewonnen werden. Umgekehrt besteht aber auch für die Kulturpädagogik die Gefahr, dass sie durch eine Verlagerung eines Teils ihrer Aktivitäten in die Ganztagesschulen (und die parallele Abnahme disponibler Zeit am Nachmittag bei den Adressaten der Kinder- und Jugendkulturarbeit) auch Teile ihrer öffentlichen Förderung als Basis ihrer institutionellen Selbständigkeit und ihres besonderen Profils einbüßt.

4 Deshalb muss auf Fragen der **Bestandssicherung und Infrastrukturentwicklung** besondere Aufmerksamkeit verwendet werden: Gerade wenn Ganztagesschulen die traditionellen inhaltlichen Fixierungen und habitualisierten Vermittlungsformen der „alten“ Schule überwinden wollen, brauchen sie eine breite und qualifizierte kulturpädagogische Angebotslandschaft als selbständigen Partner und Gegenüber. Beide Felder, Kunst- und Kulturpädagogik, müssen also mit ihren jeweils besonderen Möglichkeiten und in ihrer besonderen Eigenart erhalten bleiben und können sich nur so professionell weiterentwickeln. Dabei können **neue Modelle der Aus- und Weiterbildung** helfen, wie sie gegenwärtig in Leipzig mit dem BA-MA-Studiengang für außerschulische Kunstpädagogik an der Universität Leipzig und ein Qualifizierungsangebot „für ästhetische Bildung an Jugendkunstschulen und Ganztagesschulen“ erprobt werden, das die Akademie Remscheid in Kooperation mit dem Bundesverband der Jugendkunstschulen und kulturpädagogischen Einrichtungen (bjke) und der Universität Hamburg entwickelt hat.
Die Kunstpädagogik selbst muss ihr berufliches Selbstverständnis im Sinne ihrer oben angesprochenen Brückenfunktion über den Horizont ihrer Verantwortlichkeit für den „Fachunterricht“ im Dialog mit der Kulturpädagogik in Richtung auf die Organisation und Qualifizierung künstlerischer und kultureller Bildung in der Schule erweitern. Als Basis für die Entwicklung entsprechender Konzepte braucht sie **Impulse durch gelungene Modelle** (‚best practice’), wie sie gegenwärtig z. B. durch das Projekt „Kultur macht Schule“ der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) erfasst, angestoßen und fachlich begleitet werden. Die Anbahnung konkreter Kooperationen könnte durch ein **System von Moderatoren und Beratern** (auch für die Lösung von Finanzierungsproblemen) unterstützt werden, die ihrerseits Bestandteile der **regionalen kulturellen Netzwerke** sind, durch die das Spektrum möglicher Formen von Zusammenarbeit wesentlich bestimmt werden wird und die deshalb kontinuierlich weiter entwickelt werden müssen.

Die Dynamik der skizzierten Prozesse wird in dem Maße zunehmen, in dem die flächendeckende Einführung von Ganztagesschulen gelingt und diese Schulen größere Spielräume bei der Entwicklung je eigenständiger pädagogischer Profile erhalten.

Wolfgang Zacharias **Schöne Aussichten und nötige Einsichten:**
Pluralität, Balancen, Wechselwirkungen, Komplementarität, Konvergenz & Co. in Sachen Lernen, Bilden und Gestalten

Zunächst gilt es, einige sehr allgemeine Positionen im Horizont des Titels „MenschKunstBildung. Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung“, bezogen auf unser Sektionsthema, sozusagen aus subjektiver Sicht: die erweiterte Sicht auf das mögliche „Ganze“ von Bildung (z. B. „Ganztag“, Ganzheitlichkeit & Co.) skizzieren. Auszugehen ist dabei von Paradigmen wie „Pluralität, Balancen, Wechselwirkungen, Komplementarität, Konvergenz“. Kunst- und kulturpädagogische Leit-, Lehr- und Lernziele könnten dabei die Bildung von „Lebenskompetenz“ bzw. Lebenskunst sein, ziemlich abstrakt-idealistisch, das „Ganze“ maximal überwölbend, von Familie bis Schule, von Lebenswelten bis Kunstwelten und alles Mögliche, was dazwischen liegt.

Vielleicht erinnern wir uns dabei an alte „fortschrittliche Traditionen“: Der große Didaktiker, Urvater auch des modernen Schulsystems, Johan Amos Comenius, 17. Jahrhundert, wollte schon im Titel seiner DIDACTA MAGNA „allen alles und in angenehmer Weise lehren“, als Zielprojektion damals mit utopisch-imaginativer Qualität, auch und erst recht auf die Schule von heute bezogen.

Einige Akzente für schulisch-außerschulische Kooperationskonzepte künstlerischer/kultureller/ästhetischer Bildungs- und Vermittlungsbemühungen im Folgenden versuchen, Aktualitäten und Diskursbedarf zu markieren („Kartographierungsarbeit“).

- Dem Themenkomplex liegt (notwendigerweise) ein „weiter“ und „ganzheitlicher“ Bildungsbegriff zugrunde (aktuell diskutiert z. B. in Begriffen wie formales, nonformales, informelles Lernen, „neue Lernkulturen“ u. a.). Insofern scheint es zunächst im Horizont von Kooperation, Komplementarität, Vernetzung & Co. besser, von „Ganztagsbildung“ als „nur“ von „Ganztagsschule“ zu sprechen. Kunst, Kultur, das Ästhetische und die Medien, sinnliche Wahrnehmung und künstlerische Gestaltung als Fachgegenstand, wie auch immer akzentuiert, entzieht sich, in seriöser Interpretation, sowieso einer spezifischen organisatorischen, zeit-räumlichen Zuordnung in der Erfahrung und Vermittlung und im Rahmen der „Kultur des Aufwachsens“ im informellen wie im formal geregelten Generationenverhältnis.
- Auch Kunstvermittlung/Kunstpädagogik/Kunsterziehung ist immer, per definitionem, Teil kultureller Bildung, schulisch wie außerschulisch – gerade im Anspruch „Allgemeiner Bildung“ und im Horizont verschiedener Politikfelder: Kunst/Kultur/Medien/Jugend/Familie/Soziales, Umwelt – natürlich mit einem speziellen Fokus „Schule“, klar, vor allem dann, wenn Schule explizit gemeint ist im Gesamtbildungsdiskurs und der Qualifizierung neuer Lernkulturen bzw. Bildungsumgebungen sowie den Spielen zwischen „Sinne & Cyber“.
- Organisatorisch, politisch und fachlich findet künstlerische/kulturelle/ästhetische Bindung/Erziehung/Pädagogik bzw. die Gestaltung ihrer Rahmenbedingungen je spezifisch statt: vor Ort, und auf den Ebenen kommunal, föderal, bundesweit und zunehmend auch international, global ...
  Und so wären auch die Chancen von Kooperationen (im Horizont: Künstler und Schule/Schule öffnet sich, Kultur- und Jugendarbeit, wo und von wem wird was in Sachen Kunst/Ästhetik gelernt, vermittelt, angeeignet ... die „Lernortfrage“ sowie die Frage auch der „Subjektautonomie“ usw.) zu entwickeln, zu diskutieren und zu qualifizieren. Es geht um die Pluralität von Lernformen, Lernorten, Lerninhalten, Lernkulturen, durchaus auch bezogen auf unterschiedliche Altersstufen, Milieus, institutionelle und informelle Kontexte. Und dabei geht es zudem um das je Spezifische des Vermittlungsgegenstandes in unterschiedlicher Akzentuierung sowie um die je zu entscheidende Positionierung: Von Kunst und Kultur aus (auch als „Kanonfrage“) oder vom Kinder und Jugendlichen aus (die Frage von „Subjekt- bzw. Interessen“).
- Vielfalt und Pluralität, „Eigensinn“: Gerade das würde das „Allgemeine“, das „Ganzheitliche/Ganztägige“ von künstlerischer/kultureller/ästhetischer Bildung auszeichnen ... insbesondere im Horizont der „Mediengeneration“. Und mit diesem weiten Verständnis im Rahmen „kultureller Bildung“ geht es dann um so was wie „Bildungslandschaften“, um „Netzwerke“, auch um die Zukunft des Lernortes „Schule“ als „Knoten ganztags“ oder als Teil davon. Dabei gälte es dann, die Chancen/Probleme der künstlerischen/kulturellen/ästhetischen Bildung, z. B. der Kunstpädagogik als Unterricht und Fach <u>und</u> als Lern- und Aneignungsprinzip auch über Kunstunterricht hinaus zu verorten und dafür zu sensibilisieren: Als traditionsreiche ästhetische Erziehung/Bildung, als Arbeit am Symbolischen, dem „schönen“ und zunehmend „digitalen“ Schein, der auch Ethik und Ästhetik verbindet und dem das „aktiv Gestaltende“ im Reich der Möglichkeiten und Freiheiten immanent ist – auch entgegen anders lautenden Interpretationen und frei nach Schiller sowie jenseits je akzentuierender Konzeptlabels.
- Interessant ist dann noch der Diskurs um den Umfang, die je auch didaktisch entschiedene und zu vermittelnde Reichweite des fachlichen/ästhetischen/künstlerischen/kulturellen Gegenstands als Bezug: von Kunst bis Bild, von Medien bis Sinnlichkeit/Wahrnehmung ... von symbolisch bis authentisch, und in der Spannweite Denken/Machen, kognitiv/emotional, rezeptiv/produktiv (alter kunstpädagogischer Konsens- und Konfliktbestand ...) sowie eben auch im Horizont der alten/neuen Labels (Künstlerische Bil-

dung? Ästhetische Erziehung/Bildung? Kunstpädagogik? Kunsterziehung? Kulturpädagogik“ Bild-/Medienkompetenz usw.), alles systematisch nolens volens Teil des Definitionsrahmens „kultureller Bildung“ sind.

Ich denke, das sollte Hintergrundsfolie/Kontext gerade unserer „Sektion“ sein, wie auch zur Zeit vielfach thematisiert und diskutiert, z. B. im Rahmen der „Enquetekommission Kultur des Bundestags“, im Deutschen Kulturrat, bei der Kulturpolitischen Gesellschaft, im Deutschen Städtetag und (bei uns) in der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ Remscheid) sowie dem Bundesverband der Jugendkunstschulen und Kulturpädagogischen Einrichtungen (BJKE Unna) – mit je auch spezifischen jugend-, kultur- und schulpolitischen Hintergründen, multiplizierbar durch die Anzahl der Bundesländer entsprechend ihrer föderalen „Kultur- und Bildungshoheiten“, grundgesetzlich.

Wolfgang Zacharias **Kulturell-künstlerische Bildung in der Stadt**
Netzwerken: Kooperativ Kreativ Kommunal, z. B. KS: MUC

Zeitaktualität und Zielprojektion ist klar und wird allüberall im Dickicht der Städte, im Dschungel der Länder und auf den Höhen des Bundes verhandelt: Neue Kooperationsformen und die Komplementarität/Vernetzung von
∉# Kunst, Kultur, Medien, Umwelt: Wissen, Können, Schlüsselkompetenzen
∉# Schule, neue Schulprofile und Unterrichtsformen: Neue Lernkulturen Richtung „Ganztag"
∉# Jugendkulturarbeit, Jugendhilfe, sozialer Arbeit: mit Bildungswerten

Das gemeinsame Paradigma ist „Bildung" – in einem weiten und jeweils auch feldspezifisch eigenständig profiliertem Verständnis: Zugunsten von durchaus auch individuell erfolgreichen Bildungsbiographien der nachwachsenden Generation, der Kinder und Jugendlichen. „Bildung von Anfang an" sowie „lebenslang" sind die neuen expansiven zeitlichen Markierungen sowie die zu akzeptierende Pluralität der Lernformen und Bildungsorte.
„Lernen kann man überall" heißt eine schon etwas ältere kulturpädagogische Formulierung im Entwurf einer „Ökologie des Spielens, Lernens und Erfahrens" mit den Kennzeichen Vielfalt, Vernetzung, Ganzheitlichkeit und im Prinzip „Nachhaltigkeit". All das verweist auf die überschaubare, erreichbare und zugängliche „Lebenswelt als Lernwelt", heute natürlich einschließlich aller symbolisch-medialen Welten und dem Cyberspace und „für alle" im Horizont „Allgemeiner Bildung" und soweit zu den auch kommunalen Aktivitäten fundierenden Begründungsphilosophie eines erneuerten Vernetzungsbedarfs.

Dies betrifft dann auch den Ort „Schule", ihre Lernkulturen und darin künstlerisch-ästhetische Erziehung/Bildung, Kunstpädagogik und Kunstunterricht, in der Schule und gegebenenfalls darüber hinaus im Motiv: „Bildung ist mehr ..." Die kulturpolitisch verallgemeinerten Begründungsstrategien im kommunalpolitischen Zitat:

„Ästhetische Bildung und Auseinandersetzung mit Kunst und Kultur stärken die für die Entwicklung junger Menschen wichtigen Schlüsselkompetenzen. Sie entfaltet die Sinne und befördert Kreativität, die Gewissheit über die eigenen Stärken und Vertrauen in eigene Gestaltungskräfte, Kommunikationsfähigkeit, Flexibilität, soziale Kompetenzen und Toleranz. Frühzeitiges Heranführen an kulturelle Bildungsinhalte macht aus Kindern und Jugendlichen gefestigte, kreative und innovationsfreudige Menschen, die in der Lage sind, die Werte unseres kulturellen Erbes als Bereicherung ihres Lebens zu erkennen. Kinder und Jugendliche von heute wachsen so in ihre Rolle als Verantwortungsträger für die Kultur von morgen hinein. Sie werden die kulturellen Werte unserer Gesellschaft bewahren und für künftige Generationen weiterentwickeln." (Karin von Welck, seit 2004 Kultursenatorin der Freien und Hansestadt Hamburg, im Vorwort des „Rahmenkonzepts Kinder- und Jugendkulturarbeit in Hamburg", Kulturbehörde Hamburg 2004)

<u>Schnittstelle kommunal:</u>
<u>Auf dem Weg zur kommunalen Agentur Jugend – Kultur – Kunst – Schule</u>
Als systematische Schnittstelle bietet sich hier natürlich der kommunale Rahmen an, in Stadt und Land und als spezifische politische Bühne und fachliche Basis: Kommunen reichen mit ihren Angeboten und Gestaltungsaufgaben in die alltäglichen Lebenswelten der Kinder, Jugendlichen und Familien hinein, hier ist die z. B. bildungs-, jugend-, kultur- und umweltpolitische Entscheidungsebene bzw. Umschlagstelle zwischen praktischen Vollzügen und Praxisebenen einerseits und gesetzlichen föderalen und nationalen Rahmenbedingungen andererseits. Es ist die Ebene, wo Bildungszeiten und Bildungsräume real gestaltbar sind – im Prinzip und nach Maßgabe finanzieller, politischer und gesetzlicher Vorgaben bzw. Verhandelbarkeiten, flexibler Handlungsspielräume.
Speziell Jugendarbeit und Kulturpolitik vollziehen sich meist konkret und praktisch im kommunalen Rahmen: Nah dran in aller möglichen Differenz und Pluralität. Vor diesem Hintergrund ist das folgende Plädoyer für „kommunale Netzwerke" der durchaus kreativen Kooperation der Politikfelder Jugend/Kultur/Schule im Fokus eines weiten Bildungsverständnisses zu sehen. Denn kurz erinnernd: „Alles bildet" sagt der Pädagogik-Nestor Hartmut von Hentig (1996), aber eben auch besser oder schlechter, positiv oder negativ, für kurzzeitige Nützlichkeit oder dauerhafte Nachhaltigkeit.

Zum Beispiel München: Der Kultur- und Schulservice KS MUC

„Gerade Künste, Kultur und Medien sind mögliche gemeinsame Schnittmengen im Focus Bildung von Kultur-, Schul- und Jugendpolitik: Wissen ist vermittelbar, Partizipation bietet sich an, Handlungsorientierung ist möglich und auch inhaltlich geboten. Das ist die Chance kultureller Bildung mit der Perspektive „neuer Lernkulturen“ und einer ganzheitlich-ganztägig anregungsreichen „Kultur des Aufwachsens“. Dies geschieht vor Ort, in den Städten und Stadtteilen.

Die kommunale Ebene bietet sich als die entscheidende Kooperationsplattform an: Für neue, innovative und kreative regionale Bildungsnetzwerke im Zusammenspiel von Kultur-, Jugend- und Schulpolitik und von LehrerInnen, Kunst- und KulturvermittlerInnen, KünstlerInnen und Eltern.“ (Oberbürgermeister Christian Ude im Vorwort zum Forum „Wir alle machen Schule“, München März 2005)

Seit 1990, fortgeschrieben 1999, hat München ein vom Stadtrat einstimmig beschlossenes „Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkulturarbeit“ mit gemeinsamer Federführung der Sozial-/Jugend-, der Kultur- und der Schulverwaltung. Zusammen mit vielen Einrichtungen und freien Trägern aus diesen Bereichen besteht dazu ein Gremium namens „Kommunales Koordinationsforum Jugend/Kultur/Schule“ (KoFo) (Stadtjugendamt 1999). Wir verstehen dies als zu den kommunalen Politik- und Verwaltungsformalien querliegendes Netzwerk sowohl systematischer wie aber auch personalisiert-vertrauensbildender Informations-, Austausch- und Gestaltungsprozesse.

Dieses KoFo hat im Lauf der Jahre fachspezifische Teilnetze ausgebildet, wie z. B. die AG Spiellandschaft Stadt (www.spiellandschaft.de), die AG Inter@ktiv (www.interaktiv-muc.de), die Kooperative „Die Münchner Jugendkunstschulen“ (www.jugendkunstschule-muenchen.de). Und seit Ende 2003 gibt es eben auch den Kultur- und Schulservice München (KS MUC), in enger Kooperation mit der Stadt Nürnberg und in Verbindung mit dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus. Die Zukunftsprojektion: hier soll ein landesweites Modell für die bayerischen Städte kreiert, und dann auch bayernweit propagiert werden, eben mit ministeriellem legitimatorischem Rückwind und unterstützendem Wohlwollen – aber als kommunale Leistung.

Seit Ende 2003 basteln und knüpfen wir nun intensiv an unserem spezifischen kommunalen Netzwerk KS MUC als Teil des „KoFo“ im Verbund und mit der Auftragslage des Münchner Schulreferats, Sozialreferats/Stadtjugendamts und des Kulturreferats, finanziert weitgehend über kommunale Förderungen der Jugendhilfe und anteilig mit Staatsmitteln.

Networking kulturpädagogisch: Bildung in der Stadt ist mehr ...

Netzwerken ist schön, macht aber sehr viel Arbeit – möchte man leicht abgewandelt mit dem Münchner Komiker Karl Valentin sagen. „Kulturpädagogische Netzwerke“ sind seit den 80er Jahren und im Gefolge der „Konjunktur des (Sozial-/Human-) Ökologischen“, ein Thema mit experimenteller Praxis. Remember: Der Sozialwissenschaftler Wolf Dieter Wendt beschrieb es mit Bezug auf Jugendkulturarbeit 1991 so:
„Netzwerke haben überall Konjunktur – angefangen mit den ‚kleinen Netzen’ in der Alternativbewegung und mit den Informationsnetzen, welche die Computertechnologie möglich gemacht hat. ‚Netzwerken’ (networking) bezeichnet längst eine Reihe von Tätigkeiten, die z. B. auf sozialem Gebiet in einem Gemeinwesen vorhandene Initiativen miteinander verknüpfen oder formelle Dienste mit informeller Selbsthilfe kombinieren.“ (in: Liebich/Mayrhofer/Zacharias 1991, S. 49)
Brigitte Schäfer (BKJ) präzisierte aus der Sicht kultureller Bildung damals: „Wenn Sinnzusammenhänge einzelner Lebensbereiche wieder deutlich gemacht werden sollen, in denen sich das Vertraute des eigenen Alltags mit dem Neuen, Unbekannten vermischen soll, dann setzt dies zwangsläufig die Zusammenarbeit aller an der Kinder- und Jugendarbeit Beteiligten voraus. Es setzt aber auch Kooperation mit Institutionen und Menschen voraus, die scheinbar zunächst mit außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit wenig zu tun haben: mit Schulen, mit Theatern, Museen, mit dem Grünflächenamt, Stadtplanungsamt, mit Künstlern, Handwerkern usw.“ (a. a. O., S. 6)

Und wir (Christoph Honig/Wolfgang Zacharias) haben das „kulturpädagogische Netzwerk“ 1993 in Bezug auf Kommune und Schule so skizziert:
„Sieht man die Stadt, die Gemeinde oder eine ländliche Region nicht nur als politische und verwaltungsrechtliche Einheiten, sondern als eine Art ‚ganzheitlicher Zusammenhänge’, die Lebensqualität und (für Kinder und Jugendliche) -erfahrungen sowie -chancen positiv oder negativ defi-

nieren, so wird entscheidend, was in dieser gegebenen, erreichbaren alltäglichen Umwelt möglich oder nicht möglich ist: Der Mensch bildet hier in seinen jungen Jahren sein Verhältnis zur sozialen Gemeinschaft, zur Natur und Kultur aus.“ (Chr. Honig/W. Zacharias 1993, S. 35)
Es heißt weiter: „Denn nicht in der Entmischung gesellschaftlicher Gruppen mit sich zwangsläufig anschließendem Versorgungs- und Betreuungsbedarf in speziell eingerichteten (Schul-) Zentren, sondern in der neuerlichen Einmischung und Partizipation an vielen, unterschiedlichen und spezifischen Orten in der Stadt liegt die Perspektive einer lebendigen Jugendkultur- und Bildungsarbeit.“ (a. a. O., S. 45) Das war konzeptioneller kulturpädagogischer „Besitzstand“ bereits Anfang der 90er Jahre. Eben dies erlebt nun ein unerwartetes „revival“, „PISA“ macht’s möglich bzw. nötig.

Netzwerke verbinden bisher eher Unzusammenhängendes, Fremdes, flexibel und interessenbedingt, ohne Hierarchisierung und immer freiwillig entsprechend der Plausibilität von Synergien, Qualifizierungen und auf systematisch-professioneller wie individuell-personaler Basis gleichzeitig: Daraus entsteht ihre überzeugende Kraft und Dynamik jenseits von Macht- und Zwangsstrukturen – wenn sie denn funktionieren. Und seit „PISA“, dem Veränderungs- und Kooperationsbedarf, dem Reformdruck nach dem Reformstau des Bildungswesens insgesamt mit dem Fokus einer anderen, neuen Schule sind Netzwerkstrategien wieder hochaktuell: Als Informations- und Handlungsplattformen.

Zwei schlagwortartige Begriffe treiben insbesondere auf der kommunalen Ebene das „Bildungsnetworking“ an:

- Ganztagsbildung: Die zeitliche Dimension und Rhythmisierung von vielfältigen Bildungsangeboten in der Lebensumwelt, in der Stadt und im Verständnis pluraler Bildungsformen
- Bildungslandschaft: Die räumliche Dimension und Verortung von Bildungsangeboten gerade in der Perspektive „Die Schule öffnet sich“ als „Haus des Lernens“: „Mehr Kunst und Kultur rein in die Schulen, LehrerInnen und SchülerInnen raus aus der Schule rein in authentische und kulturelle Orte und Ereignisse der Stadt“: Umwelt als Lernraum.

Es gibt noch viel zu tun, diesbezüglich. Man kann es auch so nennen: Sehr dicke Bretter sind zu bohren, und es gilt, den hoffnungsvollen Blick eher auf jahrelange Entwicklungen im Wechsel der Kinder- und Pädagogengenerationen richten im Prinzip „Eduvisionen“, als auf einen schnellen Erfolg und Systemwechsel zu hoffen.

Das kommunale Leitbild und die Netzwerkstruktur der Kooperation Jugend/Kultur/Schule: Bedarfs- und Begründungselemente

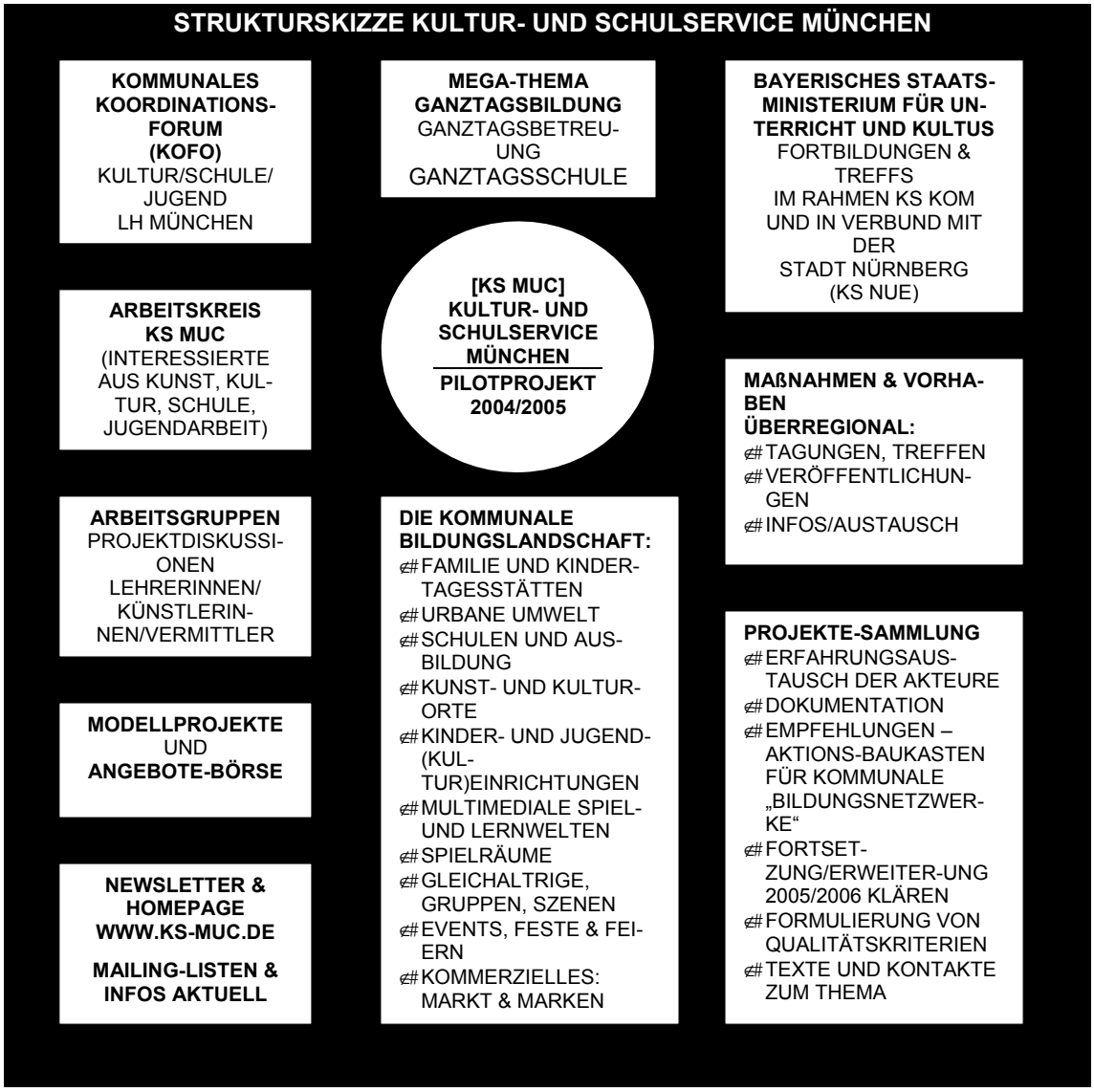
Welche Möglichkeiten und Angebote für Kooperationen zwischen Schule, Künstlern bzw. Kulturvermittlern und Jugend-/Kulturarbeit gibt es, sind machbar bzw. denkbar? Die Erkenntnis, dass für nachhaltig-zukunftsfähige Bildung der Kinder und Jugendlichen nicht nur die Schule und die LehrerInnen zuständig sind, als auch die Forderung nach erweiterten und neuen Lernorten und kulturellen Lernmethoden ist plausibel geworden und eigentlich selbstverständlich. Im Horizont der „gePISAckten“ Bildung und der Perspektive „Ganztagsbildung/Ganztagsschule/Ganztagsbetreuung“ sind auch Kultur- und Jugendarbeit, Künstler, Kulturvermittler, KulturpädagogInnen aufgewacht und neu herausgefordert:: „Schulen öffnen sich“, „Bildung ist mehr ...“, „Kunst und Kultur machen Schule“, „Schulen ans kulturelle Netz“, „Schlüsselkompetenzen – Lebenskompetenzen“, „neue Lernkulturen“ – so die aktuellen Signale.

Es besteht eine gewachsene Bereitschaft, neue Wege zugunsten einer pluralen, vielgestaltige Bildungslandschaft, eines „Netzwerks Bildung“ gerade auch im kommunalen Rahmen, zu suchen und zu gehen. An Schulen, in Jugend- und Kultureinrichtungen und in der kulturellen Bildung/Kulturpädagogik werden unterschiedlichste (Modell-) Projekte initiiert und realisiert, vor allem auch in Kooperationen vielfältiger Art. Den dabei entstehenden Erfahrungsschatz und Methodenfundus gilt es zu sichern, auszutauschen, fortzuschreiben, zu qualifizieren und zu systematisieren sowie den beteiligten Akteuren und einem interessiertem Publikum zu öffnen bzw. zu diskutieren: Fachlich und politisch, kommunal, föderal, national, international.

Das kommunale Projekt „Kultur- und Schulservice München“ [KS:MUC] versteht sich

- als themenfokussiertes kommunalen Netzwerk „Kultur und Schule“ im Kontext des Kommunalen Koordinationsforums Schule/Kultur/Soziales (KoFo)

- zusammen mit Münchner Einrichtungen und Einzelpersonen, Künstlern, LehrerInnen und KulturvermittlerInnen mit Engagement am Experiment „Kultur- und Schulservice München“,
- entsprechend dem Interesse von Kinder- und Jugend(kultur)einrichtungen an Schulkooperationen auf „gleicher Augenhöhe“ der Partner und Akteure aus Kunst/Kultur/Jugend/Familie/Soziales/Schule,
- zugunsten einer Qualifizierung der Stadt als „ganzheitliche Bildungslandschaft“, in der Kunst, Kultur und Medien eine immer wichtigere Rolle spielen,
- mit der Tendenz der Arbeit an der Kompatibilität/Komplementarität von vernetzten Vormittags- und Nachmittagsangeboten in und außerhalb des Ortes „Schule“ mit Angeboten an „dritten Orten“ in der ganzen Stadt,
- im Experiment beispielhafter Kooperationsprojekte („best practice“) zugunsten langfristiger kommunaler Agentur- bzw. Serviceleistungen (z. B. durch Information, Diskussion, Fortbildung, Veranstaltungen, Angebotsdateien, Foren und Börsen, Treffen u. a.), mit der Chance eines landesweit übertragbaren Modells für andere Kommunen,
- ohne einem Abbau z. B. des bisherigen Kunst- und Musikunterrichts Vorschub zu leisten – im Gegenteil: Mehr kulturelle Bildung für alle Kinder in allen Schulen,
- sowie dabei „kulturelle Bildung“ sozial und interkulturell differenziert und in aller inhaltlich-ästhetischen Vielfalt zu ermöglichen, auch in der Spannung „formal – informell“ und von „Sinne bis Cyber“



Für künstlerisch-ästhetische Bildung, Kunstpädagogik und Kunsterziehung gilt es, soweit Kooperations- und Vernetzungsinteressen mit lebensweltlichen, außerschulischen Kontexten der Entfaltung der Sinne, der Sensibilisierung von (visueller) Wahrnehmung und des bildnerischen Gestaltens, der Qualifizierung von (z. B. medialer) „Bildkompetenz“ kunstanalog, ausgehend von oder

hinführend zur Kunst entsprechend ihrer Traditionsbestände oder je aktuellen Strategien auch in diesem Horizont zu verorten.

Networking als Praxis braucht natürlich Organisation und eine Art kreativer, offener Systematik. Wir haben dabei die Erfahrung gemacht, dass kommunales Netzwerken weniger mit technisch-logischen Prinzipien, sondern eher mit geradezu künstlerisch-gestaltenden Strategien gelingt, und vielleicht gerade deshalb die große Chance kulturell-künstlerischer Bildung ist: Als Brückenkonstruktion, als motivierende Moderation und praktische Vermittlung zwischen schulischen und anderen Bildungswelten und im eher faszinierenden Umgang mit Inhalten und Produktionsweisen von Kunst, Kultur, Medien, dem „Ästhetischen". Es hat sich dabei bewährt – und wir sind mitten im Erfahrungs- und Evaluationsprozess – von einigen Vernetzungsmodulen und Kooperationselementen auszugehen, die dann in der Summe, auch mit zunächst experimentell herauszufindender Effizienz erst das Netzwerk als Konstrukt und systematische Struktur ausmachen, beschreibbar an entwickelten Qualitäten, Standards, Wirkungen, Modellen und Projekten, neuen Kooperationserfahrungen. Max Fuchs, Vorsitzender des Deutschen Kulturrats und der Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung (BKJ) interpretiert kulturelle Bildung als Teil öffentlicher Grundversorgung:

„Eine Grundidee meiner Überlegungen besteht darin, die oft erwähnten Synergieeffekte durch eine offensive Vernetzungsstrategie zu mobilisieren. Dies ist nun überhaupt nicht neu, scheitert allerdings in der Praxis u. a. immer daran, dass Ressortegoismus nur schwer zu überwinden ist. Eine objektive Hürde bei einer solchen Zusammenarbeit unterschiedlicher Ressorts besteht allerdings auch darin, das etwa die Schul-, die Kultur- und die Jugendpolitik völlig unterschiedliche Handlungslogiken haben, dass Menschen mit sehr unterschiedlichen Professionalitäten in diesen Feldern arbeiten und die Rechtsgrundlagen für die Finanzierung ebenfalls höchst unterschiedlich sind. Wer eine Zusammenarbeit unterschiedlicher Ressorts initiieren will, muss daher die verschiedenen Professionalitäten und Mentalitäten berücksichtigen und sorgsam moderieren." (Vortrag Max Fuchs zum Thema „Grundversorgung kulturelle Bildung – zur Rolle der Kommune", Dresden 2004, siehe auch www.bkj.de)

Eine Aufzählung von Bausteinen kommunaler Vernetzung Jugend/Kultur/Schule im Fokus „Bildung" und durchaus mit dem Ziel eines kommunalpolitischen Konzepts, z. B. als „Münchner Bildungsnetz", auch mit anzustrebender kommunaler Beschlusslage ist enthalten in: Liebich/Marx/Zacharias: „Bildung in der Stadt", München 2005 (Bezug: PA/SPIEL-kultur e. V., Augustenstr. 47/Rgb., 80333 München, spielkultur@pask.muc.kobis.de)

Literatur

- Anfang/Demmler/Palme/Zacharias (Hg.): „Leitziel Medienbildung: Zwischenbilanz und Perspektiven", München 2004 *
- Honig, Chr./Zacharias, W.: "Kulturpädagogisches Netzwerk", Expertise 4 Kinderund Jugendkulturarbeit in NRW, Unna 1993
- Koordinationsforum Kinder- und Jugendkultur München: „Kommunales Gesamtkonzept Kinder- und Jugendkultur", Fortschreibung 1997/1998, Stadtjugendamt/Sozialreferat München 1999
- Liebich/Marx/Zacharias (Hg.): „Bildung in der Stadt", München 2005 *
- Liebich/Mayrhofer/Zacharias (Hg.): "Kommunale Kinder- und Jugendkulturarbeit im Aufwind?", München 1991 *
- v. Hentig, Hartmut: „Bildung", München 1996

* Bezug: PA/SPIELkultur e. V., Augustenstr. 47/Rgb., 80333 München, FAX 089/268575 spielkultur@pask.muc.kobis.de

Ines Seumel **Brückenkonstruktionen**

in der Ausbildung von KunstpädagogInnen für Lehramt und außerschulische Bildung am Institut für Kunstpädagogik Leipzig

Für Studierende der schulischen und außerschulischen Kunstpädagogik wird die Konzipierung und Durchführung von Projekten, angesiedelt in einem Netzwerk langfristig aktiver und vertraglich gesicherter Zusammenarbeit zwischen dem Institut der Kunstpädagogik und verschiedensten außeruniversitären Bereichen, als wesentlicher und notwendiger Bestandteil des Studiums angesehen.
Hinsichtlich des berufsvorbereitenden Auftrags der universitären Ausbildung erachten wir es als sinnvoll und zeitgemäß, angesichts der aktuellen Diskussionen um ästhetische Ganztagsbildung Studierenden vielfältige Einblicke in spezifische Praxisbereiche zu ermöglichen, in denen sie sich im Umgang mit sehr differenziert zu beschreibenden Klienten in praktischer ästhetischer Tätigkeit erproben können.
Die Studierenden lernen dadurch institutionelle und personelle Kontexte und Strukturen im weiten Arbeitsfeld der künstlerisch-kulturellen Bildung kennen, die sich von schulischen wesentlich unterscheiden, diese aber fruchtbar und praktikabel ergänzen können.
Von Seiten der Praktikumseinrichtungen wird die studentische Mitarbeit in ästhetischen Projekten wohlwollend gesehen und aktiv unterstützt. Sie profitieren ausdrücklich von der personellen Verstärkung, dem fachdidaktisch-wissenschaftlichen Hintergrund, dem kreativen Ideenreichtum und nicht zuletzt von einem Spektrum an Dokumentations- und Präsentationsmöglichkeiten ihrer Arbeit.
Die Praktika sind im Rahmen der fachdidaktischen Ausbildung von den Studierenden zu absolvieren, sie werden seminaristisch begleitet und durch mich betreut. Eine theoretische Reflexion und bildnerische Dokumentation ergänzt die Praxiserfahrung und wird mit Leistungsschein bewertet.

Das hier dargestellte Modell der Vernetzung bezieht sich auf den momentanen Stand der außeruniversitären Projektarbeit und wird ständig erweitert oder modifiziert durch neue/andere Partner. Es korrespondiert mit den Schautafeln zu einzelnen Projekten, die in der Ausstellung im BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig während der Tagung im März zu sehen sein werden.

Seniorenheim Leipzig
Senioren und Menschen im Vorruhestand

- Fotografieprojekt
- Museumsprojekt (Kunstbetrachtung)
- Projekt „Nachtcafe“ – freie bildnerische Tätigkeit
- Konzept und Realisierung durch Studierende

Volkskunstschule Oederan
interessierte Kinder, Jugendliche, Erwachsene

- Vorträge, Workshops
- Konzept und Durchführung I. Seumel,

Sonderschule „Schloss Schönefeld“
schwerst mehrfach behinderte Kinder und Jugendliche (6-18 Jahre)

- Einzelprojekte mit verschiedenen Schülergruppen (z. B. Klanginstallationen, interaktives Wandrelief, Ton und Gips)
- Konzept und Realisierung durch Studierende

BIP Kreativitätsschulzentrum Leipzig
Schulklassen

- Ferienprojekte, Projekte in der Ganztagsschule

Institut für Kunstpädagogik

Kindertagesstätte „Sonnenwinkel“ Leipzig
Kinder von 3-6 Jahren

- Einführung einer langfristig konzipierten bildnerischen Früherziehung (Farbe – Form – Material – Rezeption)
- Konzept und Realisierung durch Studierende

Kinder- und Jugendpsychiatrie, Parkkrankenhaus Leipzig
psychisch gestörte, stationär und ambulant betreute Kinder- und Jugendliche (8-18 Jahre)
in Vorbereitung: Einzelprojekte zur Gestaltung des Psychiatriebereiches (z. B. Farbfenster, Schablonengraffiti)

- in Vorbereitung: gemeinsame Malwerkstatt
- Konzept und Durchführung durch Studierende geplant

Museum der bildenden Künste Leipzig
Galerie für Zeitgenössische Kunst Leipzig
Schulklassen

- Kunstrezeption
- Erprobung experimentell-assoziativer Verfahren
- Konzept und Realisierung durch Studierende

Lindenwerkstatt Leipzig
geistig behinderte Erwachsene

- Mitarbeit in Keramikwerkstatt
- Projekt “Menschenbilder“
- Betreuung durch Werkstattleiterin

Eva Sturm

> Räume herstellen. Von der Kunst und vom Politischen <

1998 fand am „New Museum of Contemporary Art“ in New York die Ausstellung *Whose History is it anyway?* statt. Drei KünstlerInnen, sogenannte ‘Teaching Artists‘ hatten über einen längeren Zeitraum mit SchülerInnen und deren LehrerInnen an einer Schule in Queens zusammen gearbeitet. Die Ergebnisse dieser Zusammenarbeit wurden im Untergeschoß des Museums ausgestellt.
Ich möchte anhand dieses – beeindruckenden, ungewöhnlichen und in verschiedener Hinsicht diskussions- bzw. kritisierens-würdigen – Projektes, vor allem folgende zwei Fragen aufwerfen:
Die Frage nach der Rolle von Kunst und KünstlerInnen in Unternehmungen dieser Art.
Und die Frage nach der politischen Relevanz solcher Projekte, will sagen, die Frage nach einer möglichen kritischen Widerständigkeit – hier in bestimmten institutionellen Zusammenhängen: zwischen Schule, Straße, Atelier und Museum.
Beide Fragen – die Frage nach der Rolle, die der Kunst jeweils zugeschrieben wird, und die Frage nach dem inneliegenden gesellschafts- und institutionskritischen Verständnis – scheinen mir sowohl für schulisches, als auch für außerschulisches Arbeiten und gerade in Hinblick auf Ganztagsschul-Projekte äußerst relevant.

Dr. Eva Sturm, geb. in Österreich, ausgebildet zur Kunstpädagogin und Künstlerin; Kunstvermittlerin in Theorie und Praxis, lehrt dzt. an der Universität Hamburg am Institut für Ästhetische Erziehung/Bildende Kunst. Gastprofessuren.
Mehrere Buchpublikationen. Derzeitige Arbeitsschwerpunkte: Sprechen über Kunst , (künstlerische) Kunstvermittlung; künstlerisch-publikumsintegrative Projekte, Von Kunst aus / Kunstvermittlung mit Deleuze.
Siehe auch http://kunst.erzwiss.uni-hamburg.de/sturm/sturm.html

Barbara Wichelhaus

Atelier und Werkstatt als curriculare und extracurriculare Angebote

Atelier- und Werkstattgründungen für Kinder und Jugendliche in und außerhalb schulischer Einrichtungen haben Konjunktur, Kinderkreativwerkstätten, Schülerateliers, „Clubwerkstätten für Trendsetter“ etc. werden allerorts gegründet. Man nimmt an, dass durch die Realisierung von Ateliers und Werkstätten „verborgene Potentiale zur Aktivierung der vernachlässigten Sinne“ geweckt werden können (Wichelhaus 2001, 19). Für Selle (1992) sind sie verbunden „mit der Hoffnung der (Re-)Produktion von Kompetenzen, die sich im postmodernen Leben“ stark abgenutzt oder verflüchtigt haben (ebd. 35).
Die Frage nach den Funktionen und Wirkungen der kreativen Arbeit in Ateliers und Werkstätten, in und außerhalb des schulischen Kontextes, wird seit Jahrzehnten diskutiert. Dabei fließen u. a. Vorstellungen der Bauhausbewegung, die im Atelier vor allem den Ort der individuellen Entwicklung und Erziehung zur kreativen (schöpferischen) Persönlichkeit sah, ein. Daneben wird auch auf reformpädagogisches Gedankengut zurückgegriffen, z. B. auf Vorstellungen von der Abkehr vom lehrerzentrierten, notenorientierten Unterricht; statt dessen entdeckendes, selbstbestimmtes und ganzheitliches Lernen. Letztlich spielen auch pädagogisch-therapeutische Intentionen eine Rolle, z. B. die Aktivierung und Förderung von Ressourcen zur Entwicklung eines individuellen Ausdrucksverhaltens an einem „geschützten Ort“ („wertfreie Atmosphäre“).
Während Sievert (1998) mit Bezug zu G. Otto u. a. eine Integration von Werkstätten oder Ateliers in den Unterricht fordert, um das schulische Angebot für ästhetische Bildung und Erziehung zu ergänzen und zu erweitern, plädieren Kahrmann (1992) und Selle (1992) für die Einrichtung extracurricularer kunstpädagogischer Werkstätten. Für sie basiert dieser Ort auf Freiwilligkeit, durch die authentisches Handeln im Bereich ästhetischer Erfahrungen möglich wird. Er soll ergänzend zum schulischen Angebot aber außerhalb der Schule sein, da die Institution Schule einengt und keine ausreichenden ästhetischen Erfahrungen ermöglicht. Außerschulische und schulische Angebote können sich so sinnvoll ergänzen, schulisches Lernen wird durch extracurriculare Werkstätten und Ateliers gefördert. Sollte die Schule „versagen“, stellen diese eine sinnvolle Alternative dar.
Konzepte und Realisierungen offener Ateliers und Werkstätten differieren sowohl in den Intentionen (z.B. durch Prozeß- oder Ergebnisorientierung) als auch in den verwendeten Verfahren (Methoden), der Raumgestaltung und Materialauswahl. Sie werden in unterschiedlichen Einrichtungen angeboten, mehr oder weniger verzahnt mit dem regulären Kunstunterricht, z. B. an Schulen, außerschulischen Einrichtungen der Kinder- und Jugendkulturarbeit, in der Museumspädagogik, in sozial- und sonderpädagogischen Einrichtungen, z. B. in sozialen Brennpunkten, in Schulen für Erziehungshilfe oder Schulen mit einem besonderen Förderbedarf (Domma 1999), in therapeutisch-rehabilitativen Zentren, neben der Kinder- und Jugendpsychiatrie auch in Kurkliniken, Allgemeinen Krankenhäusern, psycho-sozialen Beratungsstellen, Flüchtlingsheimen etc., sowie in freier Trägerschaft, z. B. als Kinderateliers oder Kinderkreativwerkstätten. Neuerdings werden Ateliers auch als Angebot in Ganztagsschulen diskutiert. Mobile Ateliers und Werkstätten privater Anbieter können auch als Projekte gemietet werden (vor allem für Grundschulen ausgerichtet).
Das Atelier, die Werkstatt ist ein Ort der freien individuellen Entfaltung von ästhetischen und künstlerischen Fähigkeiten, dem eigenständigen Lernen ohne Lernplanorientierung und Leistungsbewertung, ohne festgelegte Lernziele.
Im Zusammenhang mit diesen Funktionen erhebt sich abschließend die Frage, ob es wünschenswert wäre, ihnen eine stärkere Präsenz im Rahmen schulischer Bildungsangebote zu ermöglichen. Sollte dies bejaht werden, schließen sich weitere Überlegungen zur Struktur und Organisation für die Umsetzung an. Dabei sollte m. E. auch berücksichtigt werden, dass Organisationsformen aus dem extracurricularen Bereich erhalten und übertragen werden, z. B. die Freiwilligkeit des Angebots, altersgemischte kleine Gruppen etc. Vielleicht wäre es sogar sinnvoll, im Sinne des „geschützten Raumes“, den Werkstatt- bzw. Atelierleiter nicht aus dem regulären Lehrerkontingent zu nehmen.
Ich kenne die Schwierigkeiten der Umsetzung solcher Vorstellungen. Neben finanziellen Aspekten müssen auch die noch fehlenden Evaluationen solcher Maßnahmen, zu erwartende Störungen institutioneller Abläufe oder das Mißtrauen etablierter Kunstpädagogen berücksichtigt werden.
Einige Schulen haben jedoch bereits Versuche gestartet und Ateliers und Werkstätten, auch mit außerschulischem Personal etabliert. Ihre Erfahrungen aber auch die angelaufene Effektivitätsstudien zu Kinderateliers in der Schweiz und an Jugendkunstschulen in Deutschland könnten Beiträge liefern, Möglichkeiten und Grenzen weiter auszuloten.

Literatur:
- Domma, W.: Ästhetische Erziehung mit verhaltensauffälligen Schülern. Konzeptionelle Überlegungen am Beispiel einer Kunstwerkstatt, in: Hampe, R. et. al (Hrsg.): Kunst, Gestaltung und Therapie mit Kindern und Jugendlichen, Bremen 1999.
- Kahrmann, K.-O. (Hrsg.): Wahrnehmen und Gestalten. Formen werkstattbezogener ästhetischer Praxis, Flensburg 1992.
- Selle, G.: Das ästethische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule, Unna 1992.
- Sievert, A.: Kunstwerkstatt. In: Die Grundschulzeitschrift 118/1998, S. 6.-11.
- Wichelhaus, B.: Funktion und Bedeutung von Malateliers in psychiatrischen Einrichtungen in: Alexianer Krankenhaus, Münster GmbH (Hrsg.): Freies Atelier und Kunsttherapie in der Psychiatrie, Münster 2001.

Barbara Wichelhaus **Kunsttherapie schulisch-außerschulisch**

Die Kunsttherapie in ihrer pädagogischen Ausrichtung hat in den vergangenen 20 Jahren nicht nur heftige Kontroversen in kunstpädagogischen Diskursen ausgelöst, sondern auch für einen breiten Einsatz in unterschiedlichen Praxisfeldern geführt. Sie ist sowohl schulisch wie außerschulisch umstritten, wird hier wie dort abgelehnt oder akzeptiert. Es gibt für die Ablehnung und die Zustimmung ähnliche oder gleiche Argumentationen für beide Applikationsbereiche.

Im Rahmen kunstpädagogischer Theorie und Praxis sind, abhängig von den Lernorten und ihren spezifischen Rahmenbedingungen für ästhetische Bildung und den institutionellen Voraussetzungen des Klientels (z. B. Regel- und Sonderschulen oder Jugendkunstschulen und künstlerische Angebote und Werkstätten in sozialen Brennpunkten etc.), mehr oder weniger gewichtet, auch pädagogisch-kunsttherapeutische Orientierungen von Interesse. Die Verbindung von pädagogisch und therapeutisch nutzbaren Potenzialen der Kunst und der künstlerischen Prozesse ist nicht unumstritten, obwohl in vielen schulischen und außerschulischen Praxisfeldern hier durchaus effektiv gearbeitet wird. Dabei steht stärker noch als in der ästhetischen Erziehung oder den aktuellen kunstpädagogischen Konzeptionen einer künstlerischen Bildung das Individuum, seine sinnlichen Erfahrungen, sowie kognitive und affektiv-dynamische Prozesse im Vordergrund, die wenig kulturell sozialisiert sind. D. h. ein pädagogisch therapeutischer Zugang zur ästhetischen Bildung bezieht Verhaltensweisen, Darstellungsfähigkeiten und Ausdrucksformen von Kindern und Jugendlichen mit ein, die extrem subjektiv, bedürfnisorientiert, retardiert, neurotisch oder psychotisch sogar antisozial gefärbt sein können. In der therapeutischen Orientierung, z. B. durch einen kunsttherapeutisch gestützten Unterricht oder durch kunsttherapeutische Methoden und Verfahren in extracurricularen Arbeitsfeldern wird insbesondere die entlastende, rehabilitative, symbolbildende oder fördernde Funktion der ästhetischen Erfahrung eingesetzt, ohne auf eine didaktische Strukturierung der zu vermittelnden Prozesse zu verzichten. D. h. es wird ein weiter Therapiebegriff für die Schule und für die außerschulischen ästhetischen Bildungsangebote angewendet der in der Regel auch mit einem sehr weiten Kunstbegriff verbunden wird. Die relative „Unschärfe“ des Therapieverständnisses sollte jedoch nicht zu der Annahme führen, dass jeder Lehrer, Sozialpädagoge, Künstler etc. per se Fähigkeiten zur Durchführung kunsttherapeutisch-pädagogischen Maßnahmen besitzt. Auch ein breites Methodenrepertoire kunsttherapeutisch orientierter künstlerischer und intervenierender Verfahren ist noch nicht ausreichend. Pädagogisch-kunsttherapeutische schulische und außerschulische ästhetische Bildungsangebote bedürfen einer langfristigen Planung einer Umstrukturierung von Ziel- und Aufgabenstellungen, Kenntnisse über die bildnerischen Ausdrucks- und Kommunikationsformen und -fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen auch von Außenseitern, Abweichlern, Blockierern, Verweigerern etc. und letztlich spezifische Erfahrungen im Umgang mit Kunst als mehrfunktionalem Phänomen, rezeptiv und produktiv, nicht nur als Genuss, Erkenntnis und Weltaneignung sondern auch als Katharsis, Selbstreflexion, existentieller Erfahrung, Ausdruck für Empfindung, Gefühl, Leid und Erschütterung.
In einer Zeit und einer Gesellschaft in der die Lebenssituation und Lebensgestaltung von vielen Kindern und Jugendlichen als problematisch, sogar krisenhaft wahrgenommen und erlebt wird, können kunsttherapeutische Elemente im Rahmen der ästhetischen Erziehung sowohl innerhalb als auch außerhalb der Schule sinnvoll eingesetzt werden.

Wolfgang Zacharias

Sektion 4:
Schule, Studienseminar und Hochschule

Vorschläge für die Sektionsarbeit

1.
Ausgegangen wird von der These, dass die Beteiligten an Schule, Hochschule und Studienseminar heute in entscheidenden Bereichen nebeneinander her arbeiten, obwohl die Arbeit in diesen Institutionen in ihrer Wirkung wesentlich ineinander greift (Beispiele: Entwicklung didaktischer (Alltags-)Konzepte, aktuelle Debatte um Standards und Kerncurricula).

2.
Vorab werden Thesen ins Netz gestellt zu dem, was heute zwischen Schule, Studienseminar, Hochschule und Lehrer/innenfortbildung steht: etwa *Argwohn*, *Paragrafen*, *leere Kassen* oder *Systemgrenzen*. Welche Hemmnisse belasten die Zusammenarbeit zwischen den Personen/Institutionen?
Verwiesen werden soll dabei auf

- biografisch begründete Hemmnisse (vgl. Diskussionsbeitrag Seydel);
- auf institutionelle Hemmnisse; das beginnt mit den verschiedenen für Schule und Lehrer/innenbildung zuständigen Ministerien, setzt sich in den Gräben zwischen Schulverwaltung, Studienseminar- und Hochschulverwaltung fort;
- auf finanzielle und
- fachspezifische Hemmnisse, im Spannungsfeld zwischen „Kunst“ und „Pädagogik“.

Sinn dieser vorgeschalteten Überlegungen und Diskussion ist es, auf der Tagung selbst nicht in der Bestandsaufnahme in Belastungen stecken zu bleiben, sondern zu einer „Utopie mit Bodenhaftung“ zum Problemfeld „Zwischen Schule, Studienseminar, Hochschule und Fortbildungseinrichtungen“ zu kommen.

3.
Im Kern der Sektionsarbeit soll der Austausch über Möglichkeiten stehen, in den Zwischenraum („Hohlraum“, „Grand Canyon“) zwischen Schule, Studienseminar, Hochschule und Fortbildungseinrichtungen zu gehen, Kontakte herzustellen, Zusammenhänge zu entwickeln.
Dafür werden **die Mitarbeiter/innen der Sektion aufgerufen Praxisbeispiele für Ansätze einer Arbeit im „Zwischenraum“, in der Verbindung zwischen den Räumen vorzustellen**: vom kleinen einzelnen Versuch („Krümel“) bis hin zu größeren Projekten, wie Lernwerkstätten oder Laborschulen („ganze Kuchen“). Sie sollen sich im weitesten Sinne auf das „Fach Kunst“ beziehen. Für die Vorstellung stehen jeweils zehn Minuten zur Verfügung. Die Projekte sollen kurz beschrieben und ansatzweise reflektiert werden. Die Vorbereitungsgruppe bietet dafür einen Fragenkatalog an (siehe unten).
Dieses Zusammentragen von Erfahrungen wird für eine bestimmte Phase in Arbeitsgruppen fortgesetzt, sodass ein möglichst vielseitiger Katalog von Ideen in einem dichten Austausch entstehen kann. (vgl. als Impuls etwa den bereits vorliegenden Katalog von Vorschlägen im Papier der BDK-AG Grundschule zur Lehrer-/innenbildung). Die Arbeitsgruppen sollen nicht mit Blick auf bestimmte Verflechtungen – etwa zwischen Hochschule und Schule oder zwischen Hochschule und Studienseminar – zusammengesetzt sein. Ziel ist es, gerade neue Sichtweisen auch quer zu den eingefahrenen, letztlich nicht zusammenführenden Wegen zu beschreiben.

4.
In der letzten Phase der Sektionsarbeit könnten diese Erfahrungen, Ideen, Vorschläge, Visionen zur Arbeit im Raum zwischen Schule, Studienseminar, Hochschule und Fortbildung noch einmal gebündelt werden unter der Fragestellung: Was kann insbesondere dazu beitragen, dass die Beteiligten der verschiedenen Institutionen zusammenkommen.
Unsortiert und unvollständig hier erste Gedanken aus der Diskussion der Vorbereitungsgruppe, die es auf der Tagung kritisch zu überprüfen, zu verwerfen oder zu ergänzen gilt:

- forschende Lernprozesse, an denen etwa Ausbildende, Auszubildende und berufstätige Lehrer/innen zusammenwirken,
- Bezugnahme von Projekten auf eine Arbeit am beruflichen Selbstkonzept/biogra-fische Arbeit,
- Möglichkeiten gemeinsamer Praxis in Lehr-/Lernsituationen in verschiedenen Kontexten,

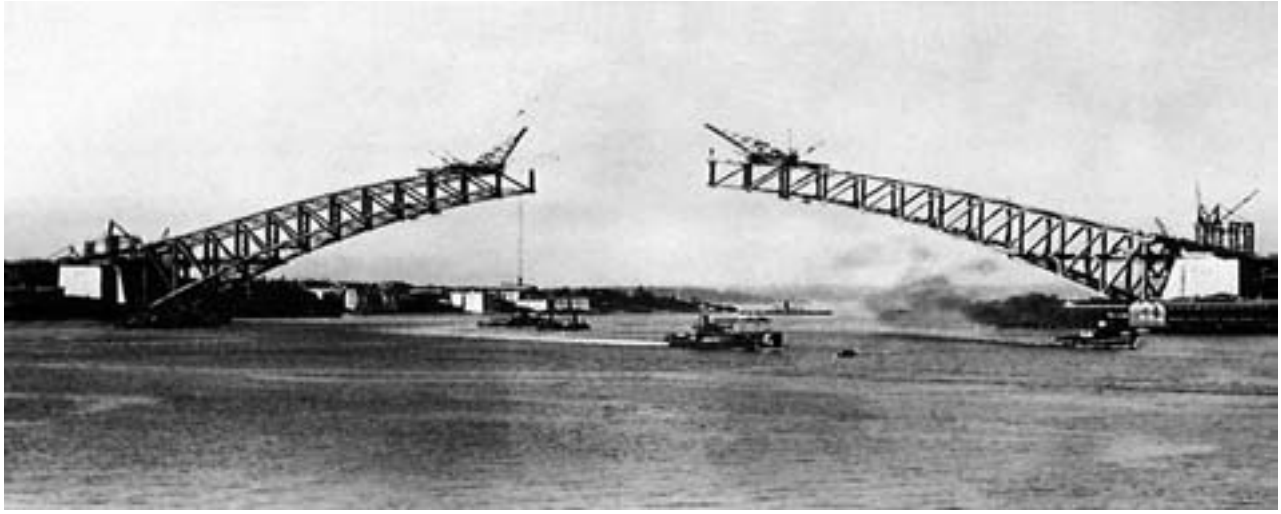
- Arbeit an einer „Balancierungskompetenz“ für das sich Bewegen zwischen „Kunst“ und „Pädagogik“, Künstler/in- und Lehrer/in-Sein,
- nicht nur Schnittstellen, sondern Schnittmengen herausarbeiten,
- Berücksichtigung der verschiedenen Interessen der Beteiligtengruppen im Geflecht der Kontaktaufnahmen und Zusammenarbeit,
- übergreifende Projekte, wie die Münchner „Ikonothek“.

5.
Für den Reader zur Tagung zur Verfügung gestellt werden Abstracts zu Forschungsergebnissen zum Problemfeld (etwa aus der Vorbereitungsgruppe: Andrea Dreyer, Christine Heil, Fritz Seydel). **Gibt es weitere Forschungen in diesem Bereich?**

6.
Mögliche Fragen und Aspekte zur Vorstellung von Projekten,
die den Bruch zwischen den Institutionen Schule und Hochschule in produktiver Weise nutzen oder konstruktiv überbrücken (Großprojekte wie auch ‚Krümel’ ungeahnt lichter Momente, s. o.)
Diese Fragen und Aspekte sind **nicht** als abzuarbeitender Leitfaden gedacht. Sie richten den Blick auf das, was aus der Perspektive des Sektionsthemas von besonderem Interesse ist. So sind neu entdeckte Nutzungen von institutionellen Freiräumen etwa in diesem Zusammenhang interessanter, als didaktische Konzepte oder die eigentliche wissenschaftliche Fragestellungen hinter dem Projekt.
a) Was hat zu dem Projekt bzw. zur Idee für das Projekt geführt?
(u. a.: Wie konnten sich Intentionen formen? Kann eine Grundidee formuliert werden? Welche Absichten verfolgt das Projekt?)
Ein institutionell übergreifendes Projekt kann besonders dann eine Eigendynamik entwickeln, wenn jede Beteiligte und jeder Beteiligte auch eine eigene Aufgabe und einen eigenen Anlass im Gesamtkontext für sich finden kann:
b) Welche unterschiedlichen institutionellen und personellen Ebenen sind beteiligt (Projektleiter, wiss. Mitarbeiter, Studenten, Schüler, Referendare, Kunst- und 'nicht-Kunst'-Lehrer, Schulleiter, Eltern, Hausmeister, …)
und
c) Welche unterschiedlichen Interessen können sich aus der jeweiligen Beteiligungs-Perspektive ausbilden bzw. haben sich bereits entwickelt?
(z. B. könnten Schüler im Vorfeld aufgefordert werden, sich über ihre Perspektive zu äußern. Etwa: „Was hat das Projekt für dich bisher Neues mit sich gebracht?“, „Ist deine Arbeit in der Schule/im Kunstunterricht im Projekt anders als vorher?“, „Was stellst du dir vor, was andere denken, warum das hier so läuft?“)
d) Wie bewegt sich das Projekt im Spannungsfeld von Kunst und Pädagogik (kunstpädagogische Situationen befinden sich unserer Einschätzung nach immer in diesem Spannungsfeld)?
e) Konnten neue Handlungsräume und Bewertungszusammenhänge in den gewohnten Strukturen entdeckt werden?
f) Finanzierungen: Welche finanziellen und Sach-Mittel konnten durch wen geworben werden, welche Mittel und Gegebenheiten wurden vorgefunden?
g) Was waren und sind die größten Probleme und Hindernisse?
h) Wie könnte das Projekt weiterentwickelt und in seinen Auswirkungen nachhaltig gemacht werden? (z. B.: lautet eine Erfahrung: Fortbildungen haben nur Sinn, wenn sie fortlaufend sind. Oder: nicht alle Schulen haben das Glück, Teil eines Forschungsprojektes zu werden.)
i) Welche Wünsche, Utopien, Vorstellungen, die vielleicht bisher auch noch nicht realisierbar erscheinen, sind aufgetaucht?

Mario Urlaß

Brücken und Schnittmengen



Das gegenwärtige Verhältnis von Hochschule, Seminar und Schule ist überwiegend eines von Missverständnissen, Misstrauen und gegenseitigen Vorwürfen. Wesentliches Defizit dabei ist, dass es über den jeweiligen institutionellen Rahmen hinaus kaum Brückenschläge und Verknüpfung gibt. Die Kluft zwischen Hochschule und Schule muss überwunden werden. Dies ist nicht nur zunehmender Wunsch aller an Bildung beteiligten, sondern Notwendigkeit.
In Leipzig gilt es, durchaus nach Defiziten und gegenseitigen Erwartungshaltungen zu fragen, vielmehr aber neue Handlungsräume zu erschließen, um Verbindungen herzustellen, Vernetzung, Austausch und Diskussion zwischen den „Bildungsstätten“ voranzutreiben. So könnte die Tagung eine Plattform sein, auf der Vertreter aus Hochschule, Seminar und Schule über fachliche Schnittmengen nachdenken könnten, nicht immer wieder neu das Trennende beklagen, sondern das Verbindende ihrer Vermittlungsarbeit, die letztlich früher oder später in Schülerinnen und Schülern selbst mündet, ins Zentrum rücken. Es gilt, mögliche Modelle des Brückenschlags zu formen und vorzustellen. Verbindender Ansatz könnte dabei das Künstlerische selbst sein, in dem sich das Individuum in seiner Einzigartigkeit und Ganzheit erfährt und ausdrückt. Über die institutionellen Grenzen sollte deshalb Kunst nach Lernprozessen befragt werden, die nur mit und durch Kunst stattfinden, nach Ansätzen, die nicht auf formal-inhaltliche Vermittlungsmuster ausgerichtet sind und mit einem überholten Begriff von Kunst operieren, sondern die Schülerinnen und Schülern Kunst als Chance begreifen lassen, ihr Verhältnis zur Welt und zu sich selbst immer komplexer und differenzierter zu entwickeln und zum Ausdruck zu bringen.
Über den Reformbedarf an Hochschule und Schule herrscht Einigkeit. Gegenwärtig wird zumindest durch neue Bildungspläne, Prüfungs- und Studienordnungen ein äußerer Rahmen geschaffen, der diese Reformen auf den Weg bringen könnte. Was fehlt, ist eine Reform über die institutionellen Rahmen hinweg. Hier wird es zunächst vor allem vom personellen Engagement, dem „Schulterschluss“ zwischen Einzelnen an Schule, Seminar und Hochschule abhängen, ob und wie sich Bildung/Ausbildung innovativ verändern.

Bezogen auf Veränderungen der Lehrerinnen- und Lehrerausbildung in Baden- Württemberg, sind zum Beispiel in modularisierten Prüfungs- und Studienordnungen künstlerische Projekte und Veranstaltungen im Fächerverbund fest verankert. So wird zunehmend eine Vermittlungspraxis vorgelebt und erlebt, welche Anschlussfähigkeit und Verknüpfung unseres Faches mit anderen Fächern aufzeigt. In jüngster Vergangenheit fanden beispielsweise interdisziplinäre Veranstaltungen mit Kolleginnen und Kollegen aus der Literaturwissenschaft, Medienpädagogik, Philosophie, Religion und Biologie statt. Dies nicht nur, um in künstlerischen Projekten Problemstellungen mehrperspektivisch zu bearbeiten, sondern um die Potenzen der Kunst für die Bildung und Entwicklung der Persönlichkeit auch Studierenden anderer Fachrichtungen begreif- und erfahrbar zu machen.
Aus meiner Sicht muss neben einer Verknüpfung innerhalb der Hochschule, das Studium künftig noch stärker auf das Berufsfeld Schule ausgerichtet sein. Die Herstellung von Beziehungen zwi-

schen Hochschule und Schule, aber auch außerunterrichtlichen Partnern, realisiert sich vor allem in der Entwicklung kooperativer Handlungsformen. Das Fach Kunst in Heidelberg arbeitet gegenwärtig zusammen mit einer Grundschule, der Kunsthalle Mannheim, dem Botanischen Garten und dem Zoo Heidelberg an einem Projekt, das, vor dem Hintergrund neuer Bildungspläne und dem damit entstandenen Fächerverbund „Mensch-Natur-Kultur“, exemplarisch eine längerfristige Zusammenarbeit unterschiedlicher Institutionen aufzeigen soll.
Eine stärkere Ausrichtung des Studiums auf schulische Praxis kann aus meiner Sicht gerade dann am besten gelingen, wenn man sich über den institutionellen Rahmen Hochschule hinaus, selbst handelnd in die Schule bewegt. Für mich bedeutet es, den Bezug zu kunstpädagogischer Praxis in der Schule zu wahren und wöchentlich Kunst in einer Grundschulklasse zu unterrichten. Einerseits, um immer wieder neu zu erfahren, was Kinder heute betrifft und um ihre eigenen Bilder zu respektieren, andererseits, um schulische Praxis als Forschungsfeld künstlerischer Bildung zu nutzen und in offenen Prozessen künstlerisches Denken und Handeln zu initiieren. Schließlich wirkt diese Erfahrung des Fortschreibens eigener Methodenkompetenz auf die Gestaltung der Ausbildungscurricula an der Hochschule zurück und eröffnet Anschlussmöglichkeiten zwischen fachdidaktischer Innovation und realer Schulpraxis. Schließlich verhilft die permanente Erfahrung und Leidenschaft mit Kindern zu arbeiten auch, Apathien einzelner Studierender, bezogen auf Kunst und Schule, aufzuweichen.
Auf der Tagung wird auch zu diskutieren sein, welche unmittelbaren Aufgaben Hochschulen bei der Fort- und Weiterbildung von Lehrerinnen und Lehrern haben, welche Rückkopplungen dabei von Schule zur Hochschule möglich sind. Diese Frage wird sich dort in besonderer Weise stellen. Leipzig, wo erwartungsgemäß gerade auch Lehrerinnen und Lehrer aus Sachsen anwesend sein werden, könnte auch ein weiteres Stück Aufarbeitung von Vergangenheit mit Blick nach vorn sein. Der Großteil der heute in den neuen Bundesländern unterrichtenden Kunstpädagogen, hat, wie vor nahezu 20 Jahren auch ich, in der DDR eine Ausbildung erfahren, die von Anfang an, in hervorragender Verbindung zur Praxis, auf Schule ausgerichtet war, jedoch eigene Wege des Ausdrucks und der Gestaltung, schöpferische Potenzen des Subjekts weitgehend verleugnete. Gerade deshalb gilt es über Formen und Inhalte kontinuierlicher Fort- und Weiterbildung nachzudenken, welche die Frage nach einem zeitgemäßen und gegenwartsbezogenen künstlerischen Bewusstein ins Zentrum rücken und erfahrbar machen, dass künstlerische Bildung auch ein permanenter Selbstbildungsprozess ist.

Joachim Kettel

Künstlerische Bildung als Gegenstand von Schulentwicklung

Das hier skizzenartig vorgestellte Forschungsmodell dient einer zukünftigen Vernetzung der jeweiligen Kompetenzen von Schule, Hochschule und Studierenden. Es lässt Spielraum für die weitere Hereinnahme von Studienseminaren/ReferendarInnen und die Fortbildung durch Installierung eines Zentrums für Schulentwicklungsforschung und -beratung. Im Sinne eines systematisch-multiperspektivischen künstlerischen Blicks auf/in den Kontext/System einer Schule lassen sich in Rückkoppelungsschleifen ästhetisch-künstlerische Forschungsergebnisse gewinnen, die über die jeweiligen Sondierungsprozesse der beteiligten Studierenden als ForscherInnen wiederum in den Prozess von Lehre und Evaluation an Hochschule und Studienseminar zurückgeführt werden können. Schule wird hier im Sinne des von Robert Smithson entwickelten Forschungssettings von „Site/Non-Site“ zu einem heterotopen Forschungskontext (Brohl 2003).

1. Ziel des Forschungsprojekts

Ziel des Forschungsprojekts ist die Untersuchung der Potentiale der Künstlerischen Bildung und ihrer spezifischen Methoden, Strategien und Inhalte im Hinblick auf die Entwicklung von Schulprofil, Schulkultur und individueller Lehr- und Lernkompetenz. Für die Schulprofilbildung als Instrument der Schulentwicklung kommt der Künstlerischen Bildung als avancierte Lernform eine Leitfunktion zu (Wimmer 1996; Regel 2003/2004; Buschkühle 2003/2004; Kettel 2001; Regel 2004).

2. Ausgangslage

Im kunstpädagogischen und schulentwickelnden Diskurs über Schulprofilbildung als Instrument der Schulentwicklung ist unstrittig, dass dem Fach Kunst hierbei eine Leitfunktion zukommt, die sich sowohl auf didaktische, organisatorische als auch allgemeinkulturelle Aspekte der Schul- und Unterrichtsreform bezieht und heutige Schule als einen Knotenpunkt oder Netzwerk einer komplexen und vielfältigen künstlerisch-kulturellen Lern- und Bildungskartografie formaler und nonformaler Komponenten versteht (Kettel 2004).
Dieser Einsicht steht in weiten Teilen die beunruhigende und prekäre Realsituation an den deutschen Schulen entgegen, die Schulentwicklung aus verschiedenen Gründen als schwierig erscheinen lässt:

- In der gegenwärtigen Normalschule treffen wir auf eine „fragmentierte Schule“ mit einer „fragmentarischen Professionalität“ (Dahlin, Rolff, Buchen 1995), in der der Handlungskern der Lehrertätigkeit als zyklischer Prozess „weder von Planungsentscheidungen her in seiner Gesamtheit steuerbar ist, noch an ein sicheren Erfolg verbürgendes Ende kommt“ auf Grund der offenen, nicht still gestellten latent bleibenden Dynamik, was dazu führt, dass pädagogische Entscheidungen entweder auf den Lehrplan oder mit Hinweisen auf die Fachdidaktik, selten jedoch in einen Sinnzusammenhang gestellt werden, die einen übergreifenden Schulpädagogischen Kontext erkennen lassen. Dies hat ein mangelndes Bewusstsein von Interdisziplinarität zur Folge, mangelnde Abstimmung von Intentionalitäten unter Kollegen, mangelnden Abstimmungen hinsichtlich der Schülerleistungen und mangelnde Partizipation an Personalentscheidungen, Kostensituation und Geldverteilung an der jeweiligen Schule, weil der Blick für die „individuelle Leistung als Teil der Leistung eines Gesamtsystems“ fehlt. (Bastian 1997)
- Schulentwicklung soll im laufenden Betrieb von überalterten Kollegien geleistet werden. Selbst in Bundesländern, in denen Schulentwicklung aus bildungspolitischer Sicht programmatischen Charakter erlangt hat, findet sie ihre Herausforderungen vor dem sehr begrenzt zur Verfügung stehenden Umfang an Ressourcen.
- Realistischer Weise sollte die Langfristigkeit von Schulentwicklung gesehen werden, die zu mehr Bescheidenheit und Pragmatismus zwingt.
- „Was bedeutet Schulentwicklung für die Berufstätigkeit des Lehrers, was trägt sie zur Überwindung einer Sinnkrise der Lehrertätigkeit bei, wie kann damit eine – vor allem durch öffentliche Missachtung und Überfrachtung eingetretene – Legitimationskrise von Lehrerarbeit überwunden werden.“ (Bastian 1997).
- Schulentwicklung muss im Zusammenhang mit Fragen der Professionalisierung des Lehrerberufs gesehen werden, die sich als „möglichst weitgehende(n) Gestaltungsautonomie des pädagogischen Handelns“ (Bastian 1997) begreift.
- So muss auch in Rechnung gestellt werden, dass im Rahmen von Schulentwicklungsprozessen die Betroffenen an einer „Erweiterung der individuellen didaktischen Professionalität um eine schulpädagogische Professionalität (arbeiten), die in der kooperativen Gestaltung der Einzelschule die Leistung des Einzelnen als Teilleistung eines Gesamtsystems erfahrbar macht und damit ein höheres Maß an Legitimation und Arbeitszufriedenheit erreicht“. (Bastian 1997).

Trotz dieser Tatsachen kann mit Tillmann darauf verwiesen werden, „dass die Chancen eines erweiterten Entscheidungs- und Handlungsspielraums für die Gestaltung von Schule „weit größer sind als die damit verbundenen Risiken.“ (Tillmann 1995).
Andererseits sind, trotzt vielfacher Implementierungen derartiger Modelle in den Rahmen allgemeiner Schulentwicklung und einer systemisch orientierten Forschungslage hierzu, speziell zur Qualitätsentwick-

lung von Schule und Unterricht unternommene Forschungen, ausgehend von der individuellen Kompetenzentwicklung des einzelnen Schülers über die Verbesserung der Unterrichtsqualität und Kompetenzentwicklung der Lehrpersonen bis hin zur Qualitätssteigerung und Identitätsbildung des Gesamtsystems der jeweiligen Schule – bis auf wenige Ausnahmen – bisher kaum darstellbar (Buschkühle 2002; Kettel 2004).

- Das Gefälle zwischen einer Anzahl bekannter und erfolgreicher künstlerischer Profilbildungen (und hier mehr oder weniger punktuell erfolgter Erforschungen ihrer Impulse und Auswirkungen für individuelle und organisatorische Qualitätsentwicklungen) und der Mehrzahl sich im Fahrwasser traditioneller und überkommener didaktisch-methodisch-struktureller Vorgehensweisen bewegender Schulen und Lehrkräfte ist weiterhin eklatant und für die Qualitäts- und Identitätsentwicklung prekär (Wimmer 1996). Dies hat unterschiedliche Ursachen, die hier nur angedeutet werden können (s. o.), die zumindest jedoch auch auf ein falsches Verständnis von Kunst und Unterricht und auf mangelhafte Ausbildung und Bewusstsein der Kunstpädagogen und Kunstpädagoginnen (1. und 2. Phase/fachfremder Unterricht) zurückzuführen sind.
- Insofern muss im Sinne eines systemisch-integrativen Verständnisses des Forschungsprojektes zwangsläufig auch die Lehrerbildung selbst in den Blick geraten. „Auch die (…) für die Schule genannten professionstheoretischen Argumente lassen sich auf die Lehrerbildung übertragen. Die Fragmentierung der Institution und die Typik der Akteure sind stark ausgeprägt. Dies hat sowohl die Vereinzelung der Lehre aber auch der Forschung zur Folge, führt zu einer an Beliebigkeit grenzenden Vielfalt des Lehrangebots und lässt die individuelle Leistung als Teil der Gesamtleistung des Systems nicht erkennen. (…) Den fragmentarischen Sichtweisen entspricht eine fragmentarische Professionalität, eine auf die Lehre bezogene bestenfalls didaktische statt einer umfassenderen hoch-schulpädagogischen Professionalität.“ (Bastian 1997).

Gegenwärtige unterrichtliche Praxis im Fach Kunst ist noch immer durch Reduktion und Stillstellung des Subjekts gegenüber sich und seinen ästhetisch-künstlerischen Lerngegenständen geprägt, die weitestgehend abstrakt-rationalistisch, analytisch und unverbunden vermittelt werden. Das vielfältig gebrochene und wechselvolle Verhältnis des Subjekts zu seiner Um- und Mitwelt wird hier noch immer durch formalisierte, standardisierte und durch simple Reproduktion oder reine Kognition geprägte Operationalisierungen, Prozeduren und Technologien auf eine überkommene Subjekt-Objekt-Dichotomie in deduktiver und nachahmender Weise reduziert.

Gestützt wird dieser Kunstunterricht auf ein nach wie vor operationalisiertes Schülerverhalten im Input-Output-Verfahren einer linear-kausalen Unterrichtsdidaktik, die nicht die Autopoiesis und Selbstkonstruktionsfähigkeiten des Subjekts anerkennt. Der Unterricht wird hierbei weiterhin didaktisch zergliedert. Es erfolgt eine Zerlegung komplexer künstlerischer Denk- und Handlungsprozesse in Teilmomente, die auch das Verhältnis des Subjekts zu sich und seinem jeweiligen Lerngegenstand als analytisch-distanzierend festschreibt.

Hinzu tritt häufig eine Nachahmungsästhetik oder abbildgläubige Als-ob-Didaktik, die die Schüler-Subjekte zudem handlungslos, erfahrungsarm und demotiviert zurücklässt. Weiterhin wird die Tatsache einer vermehrten Aussetzung von Kindern und Jugendlichen in multimedialen Lebens- und Erfahrungswelten und ihren alltagsästhetischen Suchbewegungen im Kunstunterricht viel zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt und ein Bezug zu den Methoden, Darstellungsweisen und Denkmodellen der Gegenwartskunst kaum hergestellt (Kettel 2001).

3. Das Konzept der *Künstlerischen Bildung* als avancierte Lehr- und Lernform

(Buschkühle 1996/2001; Kettel 1997/2001/2004; Regel 2001/2004) geht von folgenden Paradigmen aus:

- setzt auf Kunst als Kunst (historische, soziale, kulturelle Kontexte)
- moderne Kunst, zeitgenössische Kunst mit *erweitertem* Kunst- und Werkverständnis und historische Kunst
- Künstlerische Bildung als avancierte Lernform, die sich im *erweiterten* Sinne selbst als Kunst, als künstlerischer oder kunstanaloger Prozess versteht unter Einschluss der ästhetischen Erziehung (Förderung und Entfaltung des sinnlich-anschaulichen Wahrnehmens, Denkens und Empfindens für das Schöne und Authentische)
- Produktion, Rezeption, Reflexion im Bereich von Kunst und Gestaltung als wechselseitige künstlerische bzw. kunstgemäße Tätigkeiten
- Ziel: Erwerb und Vervollkommnung künstlerischer, gestalterischer und ästhetischer Kompetenzen
- Jugendliche: Beistand bei der Wertorientierung und Findung des individuellen Lebenssinns
- Kunstunterricht als Laboratorium zur Entwicklung der Kompetenzen, Fächer durchdringende und Fächer übergreifende Integration ins gesamte schulische Leben
- Künstlerische Tätigkeit im erweiterten Sinne als produktive und rezeptive, als eine allen Menschen vermittelbare Basisqualifikation für ein menschenwürdiges, erfülltes und gelingendes persönliches Leben als Teilhabe an der Gestaltung der sozialen und kulturellen Verhältnisse im Sinne der Lebenskunst (Schmid 1992/2000; Marr 2003)

- Kunst und künstlerische Tätigkeit als *eigene* Art umfassend Sinne, Gefühl und Verstand ansprechende produktive Lebens- und Welterfahrung, Weltaneignung und Wirklichkeitsveränderung (Regel 2004)

Eigenschaften und Perspektiven der *Künstlerischen Bildung*:
- Die *Künstlerische Bildung* entwickelt in Theorie und Praxis Formen und Inhalte einer Kunstdidaktik als Kunst;
- Der Kunstpädagoge muss selbst ausgebildeter Künstler sein, um künstlerische Unterrichtsprozesse anregen und angemessen begleiten zu können;
- Die zugrunde liegende Kunstauffassung der künstlerischen Bildung geht von einem erweiterten nicht-normativen Kunstbegriff aus, der neben Kunst und Ästhetisierungen der Alltagswelt und der Medien bedeutsame Phänomene, Fragen und Probleme aus der Lebenswelt der SchülerInnen aufgreift;

Gesellschaftlich relevante Bildungsziele:
- Schulung der Positionsfähigkeit des Einzelnen in der künstlerischen Bildung;
- Schulung der geistigen Beweglichkeit und Orientierungsfähigkeit des Einzelnen in künstlerischer Arbeit;
- Schulung der Verantwortlichkeit des Einzelnen in der künstlerischen Arbeit;
- Schulung der Fähigkeit zu demokratischer Kommunikation als Ausbildung der Kritikfähigkeit durch differenzierte Wahrnehmungsleistungen und selbstständige Aussageformulierungen;
- Mobilisierung der Initiative des Einzelnen.

Methoden der künstlerischen Bildung:
- werk- und prozessorientierte Gestaltungsarbeit; Projekt- und Werkstattarbeit;
- sukzessive sich entwickelnde, themenorientierte Erkenntnis- und Gestaltungsarbeit;
- immanent interdisziplinär in der angemessenen Arbeitsform des künstlerischen Projekts;
- in der Form des künstlerischen Projekts als spezifische Projektform, mit der Einwirkung auf andere Fächer;
- interdisziplinäre künstlerische Projekte mit narrativem und medialem Charakter, wobei die traditionellen und die neuen Medien hier in einem Verhältnis der wechselseitigen Inspiration stehen (Buschkühle 2001).
- Paradigmenwechsel durchaus auch in den Auseinandersetzungen mit den elektronischen Bildmedien und in der erneuten Hinwendung zur leiblichen Erfahrung in performativen Prozessen Didaktisch-methodische Implikationen:
- Kunstunterricht, der ästhetisch-künstlerische Forschungskonzepte experimentell erprobt, erfindet und weiter entwickelt, neue Perspektiven für die formale und nicht-formale Kunstvermittlung bereithält, versteht sich als Fortsetzung von Kunst.
- Den Möglichkeitsraum von Schule und Unterricht im künstlerischen Sinne auszumessen und über die Mauern der Schule hinaus auszuweiten, um die Schüler intensiv mit sich selbst und der sie umgebenden gesellschaftlichen Wirklichkeit zu konfrontieren.
- Ziel ist es, das jeweils einzelne Schüler-Subjekt in einen Prozess intensiver Selbstverwicklung durch Selbstaussetzung in einer grundsätzlich experimentell-offenen Lernsituation zu führen, die es selbst organisieren und strukturieren soll, um hierdurch zu *eigenen* künstlerischen Strategien und Methodenfindungen im künstlerischen Forschungsprozess und zu einer *eigenen* künstlerischen Aussage als gestaltete Formfindung zu gelangen.
- In dieser Selbst- und Fremdbegegnung, die sich als offener, kontingenter und zunehmend von *eigenen* Fragen und Handlungsmomenten gesteuerter Sondierungsprozess des verdrängten, vergessenen, anders und neu erfahrenen Kontextes und des eigenen Selbst zeigt, gelangt es im künstlerischen Forschungsverlauf über intensive Selbst- und Fremdwahrnehmungserfahrungen, über vertieftes Beobachten, Recherchieren, Sammeln, Dokumentieren, Reflektieren und Assoziieren zu einer Vielzahl von Sondierungsergebnissen, die nicht aus der Kenntnis allgemeiner künstlerischer Strategien und Methoden deduziert wird, sondern im Sondierungsprozess selbst induktiv gewonnen wird und/oder im Alltagswissen der SchülerInnen bereits verankert ist und in gewisser Weise auch wissenschaftlichen Forschungsstrategien und -methoden durchaus ähnlich ist, wobei sich auch Übergänge ergeben können. Die Selbstverwicklung in den Forschungsprozess provoziert hierbei Selbstorientierungs- und Selbstorganisationsfähigkeiten seitens des Subjekts, die ebenso die Fähigkeiten des Selbst- und Prozessmanagements (zeitliche Struktur, Einsatz menschlicher und finanzieller Ressourcen, Werkzeuge, Medien, Materialien und sonstige Hilfsmittel, Logistik, Prozessbegleitung, -dokumentation und -reflektion) mit einschließen.
- Die künstlerische Arbeitsweise folgt einer induktiven Logik und setzt auf den *erweiterten* Kunstbegriff. Sie entwickelt selbst aus der Prozesslogik heraus Verfahren, die methodischen Strategien der Gegenwartskunst durchaus ähnlich sind (z. B. Hirschhorn) – ohne diese aber deduktiv abzuleiten oder zu kopieren - und setzt auf die Entwicklung vermehrter Selbstreferentialität als Ziel und Methode seitens des Subjekts, das im ästhetisch-künstlerischen Prozess auch die immanenten Widersprüche, Frustrationen,

persönlichen Durststrecken, also Abbrüche, Scheitern und Neubeginn aushalten lernen muss und andererseits dazu angehalten ist, sich umfassend sinnlich-rational-geistig in das künstlerische Projekt einzubringen und sich an seinen inhaltlichen und formgestaltenden Aspekten intensiv abzuarbeiten.

- Durch die Arbeit in unterschiedlichsten natürlichen, kulturell-gesellschaftlichen Kontexten und Atmosphären eignet es sich gesteigerte geistige Fließfähigkeit, Wendigkeit, Orientierungs- und Spielfähigkeit an. In der selbstständigen Bedeutungsde-, -re- und -neukonstruktion, in der Formung *eigener* Denk- und Handlungsmomente, in seiner ruhelosen Bewegungsfähigkeit erfährt es sich als Gestalter *und* Subjekt seiner *eigenen* Lebensvollzüge, denen es nicht weiter ohnmächtig und passiv ausgesetzt ist, wobei seine prinzipielle Offenheit in der aktiv-gestaltenden (Selbst-) Formung es zu einer umfassenden leiblich-seelisch-geistigen Rationalität eines empfindungsfähigen Subjekts führen kann.

Bezüge zu den Gegenwartswissenschaften
Bekanntlich ist der Schüler als lernendes System – das zeigen Ergebnisse der Hirnforschung, der Neurobiologie und des radikalen Konstruktivismus (Sozialer Konstruktivismus) – keine ‚triviale Maschine' (Föhn, Computer, Automobil etc.) mit einer Input-Output-Struktur, sondern er handelt und denkt als lebendes System nach den Prinzipien der Selbstorganisation (Autopoiesis), Selbstdifferenzierung und Selbstreferentialität, also einschließlich der Rückbezüglichkeit auf die eigene Lebens- und Lerngeschichte. Demnach ist er auch nicht in der Lage, didaktische Inputs abbildmäßig aufzunehmen. Da er sich als System dauernd selbst erzeugt und nicht linear-kausal vorhersagbar, berechenbar und steuerbar ist, und – durch didaktische Inputs – nicht gleichsam automatisch zu einer internen Strukturveränderung in der Lage ist, sondern sein Wahrnehmungssystem die Prozesse der Umgebung ordnen und Regelmäßigkeiten aufdecken muss (Roth 1992, Pöppel 1997, Spitzer 2004), kann er nur durch Selbst- und Fremdbeobachtung und durch die innere Strukturdeterminiertheit seine eigene Einheit und Kohärenz aufrechterhalten. Zwar operieren lebende Systeme rekursiv, da sie operational geschlossen und in sich perfekt sind. „Andererseits sind sie energetisch offen und für Veränderungen zugänglich, wenngleich die Zustandsveränderungen ausschließlich aus sich selbst heraus geschehen und niemals von außen determinierbar sind. Menschen sind als lebende Systeme danach prinzipiell autonom und bringen eine je eigene Welt hervor. Die Umwelt ist kein Kausalfaktor, sondern jeder Mensch selektiert nach seiner eigenen Struktur und seinen eigenen Bedürfnissen." (Kösel 1997)
Statt unhistorischem Nachvollzug und unreflektierter Imitation fremder künstlerischer Techniken, Verfahren und Darstellungsstrategien in Rezeptions- und Produktionsprozessen, setzt das *Künstlerische Projekt* auf die individuelle Erfindungs- und Empfindungsfähigkeit jedes Einzelnen. In der *Künstlerischen Bildung* werden also weder Stilrichtungen der Kunstgeschichte beteiligungslos reproduziert oder lediglich Teilmomente jüngster Kunstdiskurse in kunstpädagogische Vermittlungsprozesse übertragen, Stattdessen zeigt sich die virulente Erfindungs- und Empfindungsfähigkeit unpretentiöser eigensinniger und ungeschliffener Bilderwelten im Kontext der eigenen und fremden Lebensgeschichten als eine Kunst der (Selbst-)Bildung, die sich in ihren Erfahrungen, Symbolisierungen, Strategien, Medien und Materialien als Spielfeld und Laboratorium des stagnierenden Entwicklungswillens der schulischen Kunstpädagogik begreift. Sie lässt die unterschiedlichen Rationalitäten und Leibverhältnisse, das Eigenwissen des Leibes, seine sinnlichen Wahrnehmungsweisen und vielfältigen Beziehungen zur Lebenswelt zu wichtigen Triebfedern eines Umlebens von Zeiten, Orten, Kontexten, Atmosphären und Räumen werden, in denen die hier involvierten Subjekte sich in wandelnden Differenzerfahrungen als ebenso veränderungsfähig *neu* und *anders* begründen können.

4. Untersuchungsprogramm und Ziele
Mit dem hier beantragten Forschungsprojekt wird das Ziel verfolgt, mittels fallanalytischer Beobachtung und begleitender Beratung der Entwicklung und Umsetzung des *Konzepts der Künstlerischen Bildung* die Entwicklung eines künstlerischen Schulprofils an ausgewählten weiterführenden Schulen des Landes Baden-Württemberg zu ermitteln, aufzubauen und auf Nachhaltigkeit hin auszurichten.
Dabei sollen im Einzelnen die folgenden Fragen im Mittelpunkt stehen:

- Wie zeigt sich der momentane Ist-Zustand?
- Inwieweit kann das Konzept der *Künstlerischen Bildung* zur Schulprofilbildung und Qualitätsentwicklung beitragen?
- An welche Visionen, an welche fachlichen Instrumente, Methoden und Strategien, welche personalen und räumlichen Ressourcen und örtlichen Vernetzungsstrukturen mit außerschulischen künstlerisch-kulturellen Bildungsinstitutionen ließen sich erste Überlegungen anschließen?
- Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Einbringung des Konzeptes der *Künstlerischen Bildung* für die Gestaltung des Kunstunterrichts, die Rhythmisierung des Lehrplanes, die Vernetzung der Unterrichtsfächer und den Ausbau der Schulkultur?
- Welche Konsequenzen ergeben sich durch die Entwicklung des Konzeptes der *Künstlerischen Bildung* für die individuelle Lehr-Lern-Qualität und eine gesteigerte Identifikation mit der Schule bei Schülern und Lehrern?
- Welche besonderen Interventionen und methodisch-didaktischen Kompetenzen benötigen die KunsterzieherInnen bei der Entwicklung des Schulprogramms und wie sind diese vermittelbar?

- In welcher Weise kann das außerschulische (sozio-kulturelle) Umfeld in die künstlerischen Aktivitäten der Schulprofilarbeit einbezogen und eine nachhaltige Vernetzungsstruktur ausgebildet werden?
- Welche Rahmenbedingungen (fachlich, sachlich, räumlich, örtlich) müssen hinsichtlich der Realisierung eines künstlerischen Profils entwickelt werden?
- Wo zeigen sich die besonderen Schwierigkeiten und Stärken im Hinblick auf die Entwicklung eines ästhetisch-künstlerischen Schulprofils im Sinne des Konzepts der *Künstlerischen Bildung*?
- Welche Veränderungen gegenüber der Ausgangssituation lassen sich nach Einführung des Konzeptes der *Künstlerischen Bildung* feststellen?

„Forschungsbausteine“
Denkbar wären auslösende Untersuchungen, die sich auf die Implementierung spezifischer räumlicher, methodischer, medialer und interaktionaler „Bausteine“ oder „Schwerpunkte“ der *Künstlerischen Bildung* beziehen würden, wie die (sukzessive) Einführung und Untersuchung
- des **künstlerischen Projekts** mit seinen interdisziplinären Zielsetzungen,
- von **(Kunst)Werkstätten**,
- einer **Schulgalerie** zur Vermittlung schulischer und außerschulischer Kontexte,
- integrativer **digitaler** und **analoger Medienpraxen** im Kontext ästhetisch-künstlerischer Forschungen und Gestaltungen,
- **performativer Denk-, Handlungs- und Vermittlungsformen** in der Gewinnung wissenschaftlich-künstlerischer Erkenntnisse,
- des **Lebenskunst-Paradigmas** im Sinne eines subjekt-, kunst- und lebensweltoffenen (Kunst)Unterrichts

als ‚Katalysatoren’ im Hinblick auf eine die Fragmentierung von Schule überwindende Profil bildende Schulentwicklung durch systematisch-integrative Professionalisierungsprozesse von Lehrern und Studierenden.

Forschungsmethodik
Hierbei fänden die am Forschungsprojekt beteiligten Studierenden im Rahmen ihrer Hausarbeiten und abgeordnete Lehrer im Rahmen ihrer Dissertation ein komplexes Forschungsfeld Schule vor, das sie im Sinne ästhetisch-künstlerischer Forschungen als kritische Institutionen- und Kontextforschung (Weibel 1998)
- einerseits (mit oder ohne Hilfe des Lehrerkollegiums) **dekonstruierten** (Heid 2003),
- andererseits mithilfe des Kollegiums **re- und neu konstruierten**,
- um gleichzeitig auch **Spiegelung** und **Beratung** anzubieten.

Die Studie stellt einen Beitrag zu einer pädagogischen Schulkunstforschung dar, die als Teil der Schulentwicklungsforschung kooperative Möglichkeiten einer Veränderung schulischer Wirklichkeit erkundet und praktische Interventions-, Partizipations- und Gestaltungsmöglichkeiten aufzeigt. Sie versteht sich als Schnittstelle avancierter hochschuldidaktischer, schuldidaktischer und außerschulischer mit schulorganisatorischen und schulentwickelnden Konzepten. Im Sinne der Qualitätssicherung und Nachhaltigkeit innovativer Modelle und Konzeptionen zur Schulentwicklung und -profilbildung wird eine Forschungs- und Beratungsagentur seitens aller beteiligten Abteilungen an der Pädagogischen Hochschule Karlsruhe eingerichtet.
Das Projekt kann in seiner Ausrichtung auf weiterführende Schulen als Ergänzung des vom baden-württembergischen Kultusministerium initiierten Schulentwicklungsprogramms „Grundschule mit ästhetisch-künstlerischem Schwerpunkt“ verstanden werden.
Der qualitativ-empirische Untersuchungsverlauf des Forschungsprojekts soll in den umrissenen fünf Schritten durchgeführt werden: (1) Projektvorlauf und Zielvereinbarung, (2) Bestandsaufnahme, (3) Erarbeitung bzw. Aktualisierung des Schulprogramms hinsichtlich einer künstlerischen Profilbildung, (4) Konkretisierung und Umsetzung von Arbeitsschwerpunkten, (5) Evaluation und Dokumentation des Forschungsvorhabens.

5. Literatur

Johannes Bastian: *Lehrerbildung und Schulentwicklung*. Zur Überwindung einer fragmentarischen Professionalität. In: Dietrich Grünewald, Wolfgang Legler, Karl-Josef Pazzini: *Ästhetische Erfahrung.* Perspektiven ästhetischer Rationalität. Festschrift für Gunter Otto zum70. Geburtstag. Velber 1997. S. 301-317.
Christiane Brohl: *Displacement als kunstpädagogische Strategie. Vorschlag einer heterotopie- und kontextbezogenen Diskurspraxis des Lehrens und Lernens*. Norderstedt 2003.
Carl-Peter Buschkühle (Hrsg.): *Künstlerische Bildung.* Köln 2003.
Ders.: *Auf der Suche nach der Kunst – Kompetenzerwerb in künstlerischer Bildung.* In: Joachim Kettel u. a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Ders.: *Bildung eines Generalisten. Kreative Existenz und künstlerische Bildung*. In: Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hrsg.): *Künstlerische Bildung*.
Heidelberg 2003. S. 4-18.

Karl Frank, Michael Fritz, Margot Müller-Hecker: *Ganztageshauptschulen in Baden-Württemberg. Ästhetisch-künstlerische Projekte an zwei Ganztagsschulen.* In: Joachim Kettel u.a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Klaus Heid, Ruediger John (Hrsg.): *Transfer: Kunst, Wirtschaft, Wissenschaft*. Baden-Baden 2003.
Norbert Hilbig: *Die Inszenierungsdidaktik der Theodor-W.-Adorno-Schule Elze*. In: Joachim Kettel u. a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Thomas Hirschhorn und Hirschhorns Strategien der Planung, Realisation und Präsentation. In: Ausstellungskatalog Documenta 11 und in KUNSTFORUM INTERNATIONAL: Die Documenta 11. Bd. 161 August-Oktober 2002, S. 400-407; Ausstellungskatalog Thomas Hirschhorn: Katalog/Catalogue – 12 Ausstellungen/12 Exhibitions. Anlässlich der Ausstellung „Rolex etc., Freundlichs ‚Aufstieg' und Skulptur-Sortier-Station-Dokumentation." Museum Ludwig. Köln 1999.
Manfred Kästner: *Kunst und Methode. Die künstlerische Bildung und die Frage nach dem methodologischen Standort.* In: Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hrsg.): *Künstlerische Bildung.* Heidelberg 2003. S. 19-29.
Joachim Kettel (Hrsg.): *Kunst lehren?* Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik. Internationales IGBK-Symposium zu Innovationen der Künstler- und Lehrerausbildung an deutschen und europäischen Kunsthochschulen. Radius-Verlag Stuttgart 1998. (Auszüge des Projekts sind auch im Internet veröffentlicht unter: http://www.igbk.de.) Ders.: *SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik*. Athena-Verlag, Oberhausen 2001.
Ders.: *Auf den Spuren von Selbstverhältnissen. Künstlerische Erfahrung heute*. In: Rektorat der Kunstakademie Düsseldorf (Hrsg.): *Perspektiven einer Didaktik der Bildenden Künste.* Jahreshefte der Kunstakademie Düsseldorf. Sonderband Teil 1. Düsseldorf 2002. S. 209-251.
Ders.: *Unterm Tisch oder Die Dinge ins Spiel bringen*. In: Ulrike Hentschel, Reimar Stielow (Hrsg.): *Fragen*. Jahrbuch der Hochschule für Bildende Künste Braunschweig. Braunschweig/Köln 2003. S. 133-154.
Ders.: *Ortstermin – Ortssondierungen mit allen Sinnen. Ein Projekt der künstlerischen Bildung.* In: Institut für Weiterbildung der Pädagogischen Hochschule Heidelberg (Hrsg.): *Künstlerische Bildung.* Heidelberg 2003. S. 30-51.
Ders.: *Kartografien des Selbst – Selbstorganisation und Künstlerische Bildung.* In: Carl-Peter Buschkühle (Hrsg.): *Künstlerische Bildung*. Köln 2003.
Ders. Joachim Kettel u.a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004. Internationales Symposium der IGBK, Berlin, in Zusammenarbeit mit der Landesakademie für Schulkunst Schloss Rotenfels/Gaggenau und dem Museum für Neue Kunst MNK I ZKM Karlsruhe, Karlsruhe/ Rotenfels. 8.-10.10.2003.
Edmund Kösel: *Subjektive Didaktik - Was heisst das?* In: Schweizer Schule 6/97, S. 7.
Ders.: Die Modellierung von Lernwelten. Ein Handbuch zur subjektiven Didaktik. Elztal-Dallau 1997.
Stefanie Marr: *Lebenskunstunterricht*. Bildliche Aneignung und Gestaltung von Lebenswirklichkeit in der Kindheit. Siegen 2003.
Hans-Georg Mehlhorn: *Kreativität schulen in Kreativitätsschulen*. In: Joachim Kettel u. a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Ernst Pöppel: *Grenzen des Bewusstseins*. Frankfurt/M., Leipzig 1997.
Günter Regel: *Das Künstlerische in das Bewusstsein bringen!* Zu Grundfragen des erweiterten Kunstunterrichts. In: BDK-Mitteilungen 1/99, S. 12-14.
Ders.: *Beuys und die Zweite Moderne*. Herausforderung der künstlerischen Bildung. Texte. Die Gelbe Reihe des Institutes für Kunstpädagogik der Universität Leipzig. 8/2001.
Ders.: *Die Zweite Moderne, die Schule und die Kunst*. Konsequenzen für die künstlerische Bildung. In: Carl-Peter Buschkühle (Hrsg.): *Künstlerische Bildung*. Köln 2003.
Ders.: *Thesen zum Konzept Künstlerische Bildung*. In: Kunst+Unterricht, Heft 280/2004.
S. 42-43.
Ders.: *Zur Problematik der Fachkompetenz und der langfristigen Bildungsstandards für den Kunstunterricht und die künstlerische Bildung überhaupt*. In: Joachim Kettel u.a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Uta M. Reindl: *ART SPECIAL HANSA 1996 BIS 1998*. Kunstprojekte und Schulprofil einer Unesco-Schule. In: Joachim Kettel u.a. (Hrsg.): Künstlerische Bildung nach Pisa - Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. *Mapping Blind Spaces*. Oberhausen 2004.
Gerhard Roth: *Das konstruktive Gehirn*. Neurobiologische Grundlagen von Wahrnehmung und Erkenntnis. In: Siegfried J. Schmidt: Kognition und Gesellschaft. Der Diskurs des Radikalen Konstruktivismus. Bd. 2. Frankfurt/M. 1992.
Wilhelm Schmid: *Philosophie der Lebenskunst. Eine Grundlegung*. Frankfurt/M. 1998.
Manfred Spitzer: *Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun?* Heidelberg, Berlin 2004.
Peter Weibel (Hrsg.): *Kontext-Kunst*. Köln 1996.

AG GRUNDSCHULE IM BDK FACHVERBAND FÜR KUNSTPÄDAGOGIK

Prof. Dr. Manfred Blohm (LV Schleswig-Holstein), Dr. Jutta Felke (LV Niedersachsen), Annette Franke (LV Baden-Württemberg), Gertrud Gottschalk-Mohr (LV Saarland), Gabriele Grote (LV Nordrhein-Westfalen), Hilleke Hüttenmeister (LV Baden-Württemberg), Prof. Dr. Constanze Kirchner (LV Bayern), Prof. Dr. Wolfgang Legler (LV Hamburg), Ilona Maronde (LV Thüringen), Norbert Osterholt (LV NRW, Leiter des Referates Grundschule), Oliver Reuter (LV Bayern), Fritz Seydel (LV Niedersachsen), Petra Stolting (LV Baden-Württemberg), Prof. Dr. Bettina Uhlig (LV Sachsen, Leiterin des Referates Hochschulen), Dr. Petra Weingart (LV Bayern)

ANFORDERUNGEN AN DIE LEHRERINNEN- UND LEHRERBILDUNG: KUNSTPÄDAGOGIK GRUNDSCHULE

In der aktuellen Debatte um die Lehrerinnen- und Lehrerbildung wird häufig über institutionelle Strukturen verhandelt, bevor überhaupt eine Verständigung über wesentliche Inhalte erfolgt ist. Die Arbeitsgruppe Grundschule im BDK stellt deshalb - auch über die aktuelle Debatte hinaus - inhaltliche Anforderungen zur Aus-, Fort- und Weiterbildung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen für die Grundschule zur Diskussion.
Dabei wird die Notwendigkeit einer grundlegenden ästhetischen Bildung für alle Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer vorausgesetzt. Ästhetisches Lernen als Unterrichtsprinzip bedeutet, dass künstlerisch-ästhetische Herangehensweisen und projektorientierte Arbeitsformen fächerverbindend in der Planung, Durchführung und Reflexion von Unterricht Berücksichtigung finden und synergetische Effekte in der Entwicklung von Sprach- und Bildkompetenz nutzbar gemacht werden. Über diese ästhetische Grundbildung aller Lehrerinnen und Lehrer hinaus ist unverzichtbar, dass an jeder Grundschule mindestens eine im Fach Kunst qualifiziert ausgebildete Lehrperson unterrichtet, um als fachkompetenter Ansprechpartner für die Kolleginnen und Kollegen zu fungieren. Die Anforderungen an eine solche qualifiziert ausgebildete Lehrperson werden folgend beschrieben. Dabei wird auf die Erläuterung der Themenbereiche für die Aus-, Fort- und Weiterbildung verzichtet. Sie lassen sich analog zu den bereits formulierten Themenbereichen des Kunstunterrichts in der Grundschule benennen (vgl. Positionspapiere der AG Grundschule im BDK).

Grundgedanken

Lehrerinnen- und Lehrerbildung ist ein kontinuierlicher Prozess. Die in diesem Text formulierten Anforderungen sind als Elemente einer lebenslangen Lehrerinnen- und Lehrerbildung zu verstehen. Die grundlegende Lehrerinnen- und Lehrerbildung gliedert sich zurzeit in zwei Phasen und beträgt mindestens sechs Jahre. Alle Phasen der Lehrerinnen- und Lehrerbildung für den Kunstunterricht in der Grundschule sind auf vier sich wechselseitig ergänzende Gegenstandsfelder bezogen: Künstlerische Praxis, Kunstwissenschaft/Kunstgeschichte, Kunstdidaktik und Unterrichtspraxis Kunst. Das Ziel ist eine umfassende und komplexe künstlerisch-ästhetischen Bildung sowie die Fähigkeit zu interdisziplinärem Arbeiten. Pädagogisches und didaktisches Vermögen müssen geschult werden.
In den vier Gegenstandsfeldern ist in allen Phasen stärker als bisher ein persönlichkeitsentwickelndes, selbstreflexives Moment erforderlich. Der Grad der Eigenverantwortung in der Ausbildung muss erhöht werden, um die Vermittlungskompetenzen der Lehrerinnen und Lehrer individuell zu fördern.

Gegenstandsfeld Künstlerische Praxis

Die Künstlerische Praxis wirkt sich insgesamt positiv auf die Persönlichkeitsentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer aus (Selbsterfahrung, Prozesserfahrung, Selbstorganisation, Frustrationstoleranz). Intensive Erfahrungen können vor allem über Auseinandersetzungen im Rahmen von exemplarischen künstlerischen Projekten und bei deren Präsentation gewonnen werden. Zeit, Raum und Material für eine solche, intensive Auseinandersetzung müssen jedoch vorhanden sein, um die künstlerische Tätigkeit tatsächlich als Möglichkeit zur Erweiterung der Einsicht in das Selbst und die (Um)Welt entdecken zu können (Blockseminare, Wochenlehrgänge, Exkursionen, Werkstattlernen, Projektarbeit). Die eigenständige Planung, Durchführung und Reflexion von künstlerischen Projekten bedarf auch eines vertieften Einblicks in traditionelle und in aktuelle künstlerische Verfahren. Ästhetische Kompetenzen lassen sich zudem über künstlerische Tätigkeiten und Erfahrungen im Kontext der eigenen Biografie entwickeln, entfalten und ausdifferenzieren.

Gegenstandsfeld Kunstwissenschaft -Kunstgeschichte

Die Vermittlung kunstwissenschaftlichen und kunstgeschichtlichen Basiswissens, aber auch Einsichten in aktuelle kunstwissenschaftliche Diskurse sind für die Lehrerinnen- und Lehrerbildung unverzichtbar.
Dazu gehört auch ein breites Kunst- und Bilderwissen. Insbesondere vor dem Hintergrund der rasanten und vorrangig interdisziplinär angelegten Entwicklungen innerhalb der Gegenwartskunst ist eine kontinuierliche Beschäftigung mit aktuellen Strömungen und Positionen unabdingbar.
Exemplarische Interpretationen von Werken aus den Bereichen der historischen und aktuellen Kunst schaffen mit Hilfe ästhetisch-praktischer Zugänge Einblicke in Theorien und Methoden der Werkanalyse. Gegenstand dieser Werkanalysen sind auch die Bereiche der angewandten Kunst (Design, Architektur/Denkmäler), Werbung, Alltagsgegenstände und Natur. Ziel ist, Kunstwerke und ästhetische Objekte eigenständig erschließen, interpretieren und diese in ihren historischen wie aktuellen Kontext einordnen zu können.
Das zu erwerbende Analyserepertoire dient auch als methodisches Hilfsmittel, um ästhetische Ausdrucksweisen von Kindern und Jugendlichen (z. B. Kinder- und Jugendzeichnungen) einschätzen und interpretieren zu können.

Gegenstandsfeld Kunstdidaktik

Unter Einbeziehung entwicklungs-, kognitionspsychologischer und soziologischer Grundlagen können auf der Basis des oben benannten Analyserepertoires Einblicke in die Entwicklung des bildnerischen Verhaltens bei Kindern und

Jugendlichen gewonnen werden. Mit dem Wandel von Umwelten verändern sich ästhetische Ausdrucksformen, Rezeptionsverhalten und altersspezifische Wahrnehmungsweisen. Diese Veränderungen gilt es kontinuierlich zu verfolgen, um ästhetisches Verhalten und bildsprachliche Kompetenzen gezielt fördern zu können. Dabei ist die Berücksichtigung der pluralen, multikulturellen und stark differierenden individuellen Voraussetzungen von Kindern von wesentlicher Bedeutung für die Persönlichkeitsentwicklung.
Um einen eigenen kunstpädagogischen Standpunkt zu bestimmen, didaktisches Handeln fundiert zu begründen und kritisch reflektieren zu können, ist ein Einblick in die Geschichte der Fachdidaktik notwendig. Kenntnis über unterschiedliche fachdidaktische Konzeptionen aus Geschichte und Gegenwart bilden dafür.

Gegenstandsfeld Unterrichtspraxis
Die Vermittlungstätigkeit im Fach Kunst muss im ersten Ausbildungsabschnitt durch häufigen und direkten Praxisbezug gestärkt werden. Um von Beginn des Studiums an einen Bezug zum zukünftigen Handlungsfeld Schule herstellen zu können, ist eine parallel stattfindende Ausbildung im schulpraktischen Bereich in Form kunstpädagogischer Fachpraktika zu gewährleisten. Dort stellt eine einschlägige fachliche und pädagogische Betreuung zur Planung und kritischen Reflexion von Unterricht einen festen Bestandteil der Ausbildung dar. Nur vor dem Hintergrund eigener Erfahrungen in exemplarischen Handlungsfeldern können Methodenkompetenzen entwickelt sowie sinnvolle Bezüge zwischen den einzelnen Gegenstandsfeldern hergestellt werden. Sie werden in den weiteren Aus- und Fortbildungsphasen aufgegriffen und umfassend ausgebaut.
Transparente Zielstrukturen und durchschaubare Bewertungskriterien entsprechend der gewählten Unterrichtsinhalte sind Voraussetzung für die Entwicklung von ästhetischer Urteilsfähigkeit. Der hohe Subjektbezug ästhetischen Lernens stellt darüber hinaus besondere Anforderungen an die Methodenkompetenz der Kunst unterrichtenden Lehrperson. Der Entwicklung von Medienkompetenz durch und an praxisrelevanten Ausbildungsinhalten sollte vor dem Hintergrund steter Neuerungen auch im Kontext von Unterricht besondere Aufmerksamkeit zukommen. Die Qualifikation zum Beraten, Moderieren, Kooperieren, Organisieren, zum Konfliktmanagement und zum Erkennen von individuellen Fördermöglichkeiten hat dabei einen hohen Stellenwert.
Die Evaluation eigener Unterrichtserfahrungen ist als Grundlage für jede Weiterentwicklung zu vermitteln. Unterrichtsforschung wird als eine Möglichkeit des forschenden Lernens genutzt.

Institutionelle Bedingungen
In der Ausbildungspraxis sollen die beschriebenen vier Gegenstandsfelder nicht nur von einander getrennt gesehen werden. An vielen Stellen sind integrierte, bereichsübergreifende Veranstaltungen sinnvoll. Das Archivieren von Schülerarbeiten, Werken von Studierenden und Lehrenden sowie die Präsentation von Projekten und Ausstellungen oder pädagogischen Hausarbeiten usw. können zum gegenseitigen Austausch beitragen und sollten von daher organisatorisch gefördert werden. Alle Phasen sind stärker als bisher personell zu vernetzen. Zu einer durchlässigen Lehrerinnen- und Lehrerbildung gehört auch, den Austausch zwischen den Schularten und Schulstufen auszubauen.
Über die institutionelle und personelle Vernetzung der Lehrerbildungsphasen in den jeweiligen Bildungsstätten hinaus kann sich der Gedanke der lebenslangen Berufsqualifizierung unter anderem in folgenden Zusammenhängen verwirklichen:

- Praktika: Hochschullehrerinnen und -lehrer, Lehrerinnen und Lehrer sowie Studierende kooperieren in der Vorbereitung, Begleitung und Auswertung.
- Schulischer Austausch: Hochschullehrerinnen und -lehrer unterrichten an der Schule, Lehrerinnen und Lehrer lehren an der Hochschule.
- Unterrichtsforschung: gemeinsame Entwicklung und Durchführung von Forschungsprojekten, Information über aktuelle Forschungsergebnisse in der Schule, Studium als Forschung (Forschendes Lernen).
- Fortbildung: Lehrerinnen und Lehrer, Seminarleiterinnen und -leiter nehmen Veranstaltungen an der Hochschule als Fortbildungen wahr, Hochschullehrerinnen und -lehrer bieten Fortbildungen in der regionalen Lehrerfortbildung an. Lehrerinnen und Lehrer, die Kunst in der Grundschule unterrichten, müssen einmal pro Jahr an einer fachspezifischen Fortbildung teilnehmen.
- Lernwerkstätten: an der Hochschule, an der Schule als Orten des gemeinsamen Lernens, in Ateliers, außerschulischen Werkstätten.
- Projekte mit Schulbezug: Hochschullehrerinnen und -lehrer, Studierende, Lehrerinnen und Lehrer, Referendarinnen und Referendare, Seminarlehrerinnen und -lehrer kooperieren in der Entwicklung, Durchführung und Auswertung von Projekten, deren Präsentation in der Öffentlichkeit gemeinsam erfolgt (z. B. Ausstellungen).
- Außerschulische Lernorte und Kooperationspartnerschaften (Museen, Jugendkunstschulen, Fachverbände, „Schulen ans Netz", Künstler, kulturelle Einrichtungen u. a.).
- Lehrerbildungszentren als Orte der Umsetzung einer zusammenhängenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung (das kann mit einem „runden Tisch" aller in der Region an der Lehrerinnen- und Lehrerbildung Beteiligten beginnen).
- Ausbildungsschulen: die organisatorischen Rahmenbedingungen für Gestaltungsarbeit sind zu verbessern. Ein Zusammenwirken von Mentorinnen und Mentoren, Fachleiterinnen und -leitern, Fachberaterinnen und Fachberatern in der Betreuung der Studierenden ist auszubauen.
- Fachmoderatorinnen und -moderatoren sollten auf regionaler Ebene (Schulbezirk) implementiert werden, die Fortbildungsmodule organisieren und evtl. leiten (gegen Stundenermäßigung).

Johannes Kirschenmann/Johanna Stark

Bilaterale Kommunikation erproben:

»Ikonothek« als modifizierter Dialog zwischen Schulen und Hochschule

Beschreibung und Ziele des Modellprojekts

Das nachfolgend beschriebene und vorsichtig bewertete Projekt „Ikonothek“ wurde auf der Vorkonferenz zur Tagung knapp vorgestellt. Die Strukturen dieses Vorhabens könnten den fachlichen und pädagogischen Kontakt zwischen Schule und Hochschule (und den beteiligten unterstützenden Institutionen) modellhaft befördern und dessen positiv bewertete Strukturen können als Beschreibungsminimalia modifizierter Formen von Lehrerfortbildung diskutiert werden.

Schon vor Abschluss des Forschungs- und Fortbildungsprojektes, das im April 2005 mit einer Tagung in der Ev. Akademie Tutzing endet, kann festgestellt werden, dass Erkenntnisgewinne wechselseitig gegeben waren; jedoch eindimensionale Informationsstrukturen zwischen der Schule und der Hochschule sich nicht bestätigten.

Die *Ikonothek* ist eine Bild- und Materialdatenbank für den Geschichts- und Kunstunterricht, die im Rahmen des BLK-Programmes „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter" (http://www.kubim.de) entwickelt wird. Einerseits fördert diese Datenbank die Bildlesekompetenz im Zuge des „Iconic Turns", und anderseits stärkt sie die Attraktivität virtueller Lernumgebungen. Die inzwischen verbesserten Zugangsmöglichkeiten zu digitalen Präsentationsmedien fordern für diese technischen Neuerungen abgestimmte Unterrichtsmaterialien. So entstand die *Ikonothek* in Kooperation mit mehreren staatlichen Institutionen. Die Steuerungsgruppe des Projektes setzt sich aus KunsthistorikerInnen, KunstlehrerInnen, HistorikerInnen und GeschichtslehrerInnen zusammen und initiiert eine vernetzte Kooperation zwischen dem Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus, der Akademie der Bildenden Künste München, der Ludwig-Maximilians-Universität München, dem Bayerischen Staatsinstitut für Schulpädagogik und Bildungsforschung (ISB) und dem Museumspädagogischen Zentrum.

Aus dieser Zusammenarbeit hat sich ein Team gebildet, das eine Auswahl von vorerst 100 markanten Schlüsselbildern mit besonders prägender Wirkung auf das historische Bildgedächtnis vorgenommen hat. Diese „nachhaltigen Schlüsselbilder" werden häufig in der Umgangssprache als *Ikonen* bezeichnet. Der Begriff *Ikonothek* umfasst diese ausbaufähige Bildersammlung, die zudem durch begleitendes kunsthistorisches Material ergänzt wird.

Ziel des Projektes *Ikonothek* ist der Aufbau einer webfähigen Datenbank mit Schlüsselbildern für den Geschichts- und Kunstunterricht. Sie kommt allen Arbeitsbereichen aber besonders dem Lernbereich der Kunstgeschichte entgegen. Eine enge Verzahnung von Rezeption und Produktion, wie sie in vielen Lehrplänen vorgeschlagen wird, begünstigt methodisch vielfältiges Arbeiten.

Den LehrerInnen, vor Ort jeweils als Tandem von Kunst- und Geschichtslehrer, wurden für ihre Unterrichtsgestaltung digitale Abbildungen der ausgewählten ästhetisch-künstlerischen Produktionen zur Verfügung gestellt. Eingebunden in die internetfähige Datenbank-Applikation entstammen die *Ikonen* den Bereichen Malerei, Graphik, Skulptur, Architektur, Fotografie, Neue Medien und Design.

Jedes Bild im Pool wird durch drei Informationstexte ergänzt, die gewährleisten sollen, dass der Einsatz der Bilder im Unterricht zusätzlich auf einer nicht sehr breiten, aber doch fundierten Basis stattfindet: einem Text mit allgemeinen Informationen und einer Werkbeschreibung, einem Text, der das Werk aus der kunsthistorischen Perspektive einordnet und einem Text, der das Werk aus einem historischen Blickwinkel bestimmt.

Aktuelle Aspekte der Kunstpädagogik: „Iconic Turn“ und „Crossover“

Ein besonderes Augenmerk liegt auf den kunstpädagogischen Modi der Werk- und in diesem Fall besonders der Bildrezeption in der ästhetischen Praxis, da die intensive Auseinandersetzung mit Bildern und deren massenmedialen Verbreitung einen zentralen Schwerpunkt der *Ikonothek* bildet. Demzufolge trägt sie zur Erforschung der didaktischen Potentiale von Datenbanken sowie des gestalterischen Umgangs mit Bildmustern im Unterricht bei. In diesem Zusammenhang spielen auch kulturhistorische Manifestationen von *Ikonen* im Sinne der „cultural studies" und Fragen nach Prägung und Tradierung ikonischer Standards sowie ihrer jugendkulturellen Rezeption eine wichtige Rolle.

Ein zweiter wichtiger Aspekt der begleitenden Forschung bezieht sich auf die Frage, auf welche Weise die teilnehmenden LehrerInnen z. B. die Methode des „Crossovers" in der Unterrichtsgestaltung anwenden. Das gleichzeitige bzw. Ineinander-Verweben herkömmlicher analoger und digitaler Techniken eröffnet,

sowohl für die Rezeption der ästhetisch-künstlerischen Werke als auch für deren produktive Verarbeitung, ein weites Experimentierfeld. Gibt es Schlüsselbilder, die bevorzugt in den gedächtnisbildenden Merkwelten der Jugendlichen abgelegt sind, lässt sich mentale Speicherung mit Digitalisierung in einen Zusammenhang bringen?
Während der Projektphase werden die am Projekt beteiligten sieben Schulen miteinander verlinkt, sodass via Intranet die Zusammenarbeit schnell und zielgerichtet erfolgen kann. Weiterhin werden neue Synergien zwischen PädagogenInnen, EntscheidungsträgerInnen und ExpertenInnen gefördert.

Das Modellprojekt Ikonothek im Kontext von Transform

Das Projekt „Ikonothek" orientiert sich in wesentlichen Strukturmomenten an dem in Bayern seit 1998 erprobten Modell „transform", das Ende 2004 in seiner dritten Sequenz fortgesetzt wurde (vgl. zu den bisherigen Modellversuchen: transform 1 2000, Engelmann/Jehl/Sedlatschek 2005, Bayerische Architektenkammer 2005). Grundverständnis von transform ist die Sequenzialität von Fortbildung über einen Zeitraum von ein bis drei (Schul-)Jahren, die Einbindung konkreten Unterrichts und des Feedbacks aus dem Unterricht sowie die flexible Gestaltung des fachlichen oder pädagogischen Inputs aus den in der (Schul-)Praxis erkannten Notwendigkeiten. Diese Trias hat sich auch beim Projekt „Ikonothek" bewährt und sollte fortgeschrieben werden. Dass unstrittig stets am unmittelbaren Sequenzprojekt nur wenige Schulen teilnehmen können, in der Praxis von transform mit einem Dutzend bis gut 20 Schulen, wird durch zwei Strategien der Multiplikation nicht aufgehoben, aber minimiert: Aus jeder Sequenz resultiert als fachliche Handreichung Material für die LehrerInnen und die „AbsolventInnen" der Sequenzen aus transform 3 (zu Produktdesign und Architektur bislang). Sie sind aufgefordert, auf dem Fortbildungshintergrund anschließend an ihrer Schule Kompetenzzentren für Kunstunterricht und Lehrerfortbildung (hier für Produktdesign und Architektur in ihrer Region) aufzubauen.

Fragen zur Lehrerausbildung

Aus der Sektion der Vorkonferenz wurden einige Fragen hypothetisch an die zu referierenden Modelle gerichtet. Im Sinne einer diskutierbaren Bewertung dazu erste Antworten:
Aus Sicht der Hochschule wurden viele Fragen evident, die aus der Performanz der schulischen (Kooperations-)Praxis unmittelbare Rückschlüsse auf die Notwendigkeit einer zu verändernden Lehrerausbildung, letztlich in beiden Phasen, zulassen. Schwerpunkte der veränderten Hochschulausbildung sollten liegen in der fachdidaktischen Qualifikation, besonders in einer Optimierung der künstlerisch-ästhetischen Rezeptionsmodi von Bildern und den Präsentationsfähigkeiten mit unterschiedlichen Medien sowie in der pädagogischen Qualifikation des optimierten fächerverbindenden Arbeitens. Auch ein digital gestützter Austausch in der Arbeit zwischen (regional weit entfernten) Schulen konnte für netzbasiertes Lernen in die Anregungen für die Erweiterung der Hochschulausbildung aufgenommen werden.
Für die Schulen entwickelte sich ein Interesse, tradierte, fachspezifische Rezeptionsmethoden zu erweitern, dabei besonders für die Präsentation der Ikonen, für die künstlerisch-ästhetische Arbeit und für die Gesamtpräsentation der Resultate die Varianten digitaler Medien und Technik zu erproben.
Eine größere Herausforderung resultierte aus den für die tradierte Lehrerfortbildung eher seltenen fachlichen Inputs durch FachwissenschaftlerInnen. Diese externen ExpertInnen kamen nicht aus den beteiligten Hochschulen, sie referierten in Kenntnis des Projektes aus ihrem aktuellen Arbeitsgebiet. Diese ‚Offerten' galt es gewinnbringend in die eigene Unterrichtspraxis zu integrieren.
Änderungen und Zuwächse im Spannungsfeld zwischen Kunst und Pädagogik müssen weiter evaluiert werden. Ganz sicher wurden für jedes Segment Erfahrungen und Erkenntnisse generiert. Die unstrittigen Interdependenzen, der Raum des „Dazwischen" muss weiter erkundet und ausgewertet werden. Dabei ist festzustellen, die Ikonothek fördert eher weniger die Auseinandersetzung mit aktuellen oder experimentellen Aspekten von ästhetischen Produktionen, auch wenn mit digitalen Medien operiert wird. Bei der Beschäftigung mit Ikonen der Menschheitsgeschichte werden unter Umständen etablierte Inhalte und konventionelle didaktische Strukturen unbesehen gefestigt. Es liegt somit in der Verantwortung der einzelnen KunstpädagogInnen Brücken zu aktuellen gesellschaftswissenschaftlichen und ästhetisch-künstlerischen Fragestellungen zu schlagen.
Dies gilt auch für die Frage nach neuen Handlungsräumen und Bewertungszusammenhängen. Die Projektform für sich gab wechselnde Handlungsräume der Interaktion der Institutionen vor. Für die Schulen zeigten sich vor allem institutionelle Einschränkungen ihrer Handlungsräume, besonders bei der fächerübergreifenden Kooperation. Bewertungszusammenhänge können erst retrospektiv genannt und diskutiert werden (auch wenn sie latent und punktuell krisenhaft zwischendurch aufscheinen, dabei aber oft an gruppendynamische Prozesse jenseits der Sache gekoppelt sind).

Fortbildung als Transfer in die Praxis

Hans Haenisch (1994) gibt seiner empirischen Untersuchung zu den Bedingungen der Übertragbarkeit von Fortbildungserfahrungen in die Praxis einige Merkmale gelingender Fortbildung an. Diese werden bei aller gebotenen Vorsicht an das Projekt „Ikonothek“ angelegt.

Eine **direkte Umsetzbarkeit der Fortbildungsinhalte** als praktischer Ertrag war immer angestrebt und konnte zumindest mit dem Bild- und Textmaterial und auch den Tutorials zu diverser Präsentationssoftware geleistet werden; der Transfer der Expertenimpulse aus den Hochschulen konnte nicht unmittelbar erwartet werden, denn hier wurden Möglichkeitsräume für Inhalte und Methoden ohne konkrete Deduktionsanleitung ausgebreitet. **Konkrete Materialien und Hilfen für den Unterricht** wurden vor allem über die Datenbank geliefert, der Austausch zum Unterricht oder Beratungsbesuche von Mitgliedern der Steuerungsgruppe in den Schulen haben die Brücke zwischen Fortbildung und Schulpraxis gestärkt. Die Funktion von Fortbildung, **fundierte Grundlagen und Hintergrundwissen** zu vermitteln, wurde eher im Bereich des Kontextwissens durch die externen Expertenvorträge geleistet. Nur an einem Fortbildungstag konnten die LehrerInnen ihre Quellenrecherche in einer Fachbibliothek vertiefen. Fortbildung hat für routinierte LehrerInnen auch die wichtige Funktion, **fachliche Neuerungen** zu vermitteln **und neue Gestaltungsfelder** entdecken zu lassen, denn aus solchen, positiv irritierenden Interventionen kann ein Motivationsschub resultieren. Der rezeptive Umgang mit Bildern und deren Vermittlung stellte für die KunstpädagogInnen kaum eine Innovation dar, für die GeschichtslehrerInnen resultierte eine deutliche Öffnung ihres Methodenspektrums im Umgang mit dem Bild. Jedoch wurden wissenschaftliche Impulse aus dem Fach Geschichte gerne von den KunstlehrerInnen wahrgenommen. So faszinierten historische Recherchen z. B. zur Lebenssituation von Menschen in anderen Jahrhunderten die Schülerschaft sehr und motivierten zur ästhetischen Produktion.

Durch wechselnde, stets am Thema ausgerichtete Tagungsorte, die eine gewisse Referenz gegenüber den LehrerInnen formulieren sollten, wie dies auch über die externen ExpertInnen evoziert wurde, konnte ebenso Motivation gespeist werden

In Haenischs Untersuchung erhält unter dem Aspekt der Transferförderung das **gemeinsame Lernen von Lehrerinnen und Lehrer** die größte Priorität. Dies wurde hinreichend gewährleistet, da sowohl die ausführliche Berichterstattung über den Unterricht und die Erörterung der Ergebnisse aus dem Unterricht aber auch Phasen der Recherche diesen Austausch beförderten. Dabei steht der wechselseitige Impuls gleichrangig zur Funktion der psychischen Entlastung des einzelnen Lehrers, der seine isolierte Perspektive fassettiert sieht. Gerade solch eine Relativierung oder Erweiterung der eigenen Erfahrungen ist über das **Erleben von Kontrasterfahrungen** in solchen Erörterungsphasen von Unterrichtsergebnissen (und Unterrichtsschwierigkeiten) gegeben. Die Konfrontation mit anderen Modi von Unterricht hat im Laufe des Sequenzprojektes das selbstformulierte Anspruchsniveau und die Resultate deutlich angehoben.

Die permanente Rückkoppelung an Unterricht und der Unterrichtsresultate in die gesamte Gruppe hat zwei wesentliche Bedingungen gelingenden Transfers ermöglicht, die nur bei längerfristigen Sequenzprojekten einzulösen sind: Die Option der **Reflexion der eigenen (Vermittlungs-)Probleme** und damit verknüpft, **genügend Zeit, um Inhalte zu vertiefen**. Nur Inhalte, die vertieft erarbeitet wurden und nur Präsentationsmedien, deren Handhabung genügend eingeübt wurde, haben eine Chance, ihren produktiven Niederschlag im künftigen Unterricht zu finden. Die Gewährleistung dieser fundamentalen Rahmenbedingungen wurde angestrebt, die Auswertung wird auf mögliche Defizite aufmerksam machen.

Literatur:

Bayerische Architektenkammer (Hg.): transform r.a.u.m. Donauwörth 2005.
Engelmann, Bernt/Jehl, Iska/Sedlatschek, Hubert (Hg.): Schriftwerk. Donauwörth 2005.
Haenisch, Hans: Wie Lehrerfortbildung Schule und Unterricht verändern kann. Soest 1994.
Klein, Fridhelm u. a. (Hg.): transform. München 2000.
Stark, Johanna: Modellprojekt Ikonothek: eine Datenbank für Schulen zum historischen Bildgedächtnis. In: Karl Ermert/Annette Brinkmann/Gabriele Lieber (Hrsg.): Ästhetische Erziehung und neue Medien. Zwischenbilanz zum BLK-Programm „Kulturelle Bildung im Medienzeitalter“, Wolfenbüttel 2004.

Georg Peez **„Forschen“**

Mittel zur Überwindung der Gräben zwischen Hochschulstudium, Referendariat, Schulalltag und Fortbildung?

Das derzeitige System der Phasierung der Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung gilt selbstverständlich auch für die Kunstpädagogik. Eine Einteilung in verschiedene Phasen enthält aus biografischer Sicht immer Statuspassagen und Brüche, die weitreichende Veränderungen in kürzester Zeit mit sich bringen. Solche Veränderungen können als bedrohlich oder auch als bereichend empfunden werden, je nachdem ob sie in ein sich auszubildendes professionelles Selbstkonzept integriert werden, dieses ergänzen und bereichern oder ob die Brüche und Einschnitte kaum heilende Verletzungen hinterlassen. Brüche produktiv nutzen zu können bedeutet, für sich selbst ganz individuell Verbindungen zwischen den einzelnen Studien-, Aus- bzw. Fortbildungsphasen herstellen zu können.
Tätigkeitsformen des „Forschens“ werden gegenwärtig in allen Bereichen der kunstpädagogischen Lehrer/innen/aus- und -weiterbildung diskutiert und angewandt (Schaubild 1). Wenn „Forschen“ in allen Studien-, Lern- und Ausbildungsphasen hin zur kunstpädagogischen Professionalisierung Anwendung findet, dann scheint es eine Qualifikation bzw. Kompetenz zu sein, die das Potenzial besitzt, Brücken zwischen den einzelnen Phasen zu schaffen. Ganz knapp einige Beispiele dafür, wie in den Studien-, Aus- und Fortbildungsphasen „geforscht“ wird:

Schaubild 1: „Forschen“ in der Kunstpädagogik in den einzelnen Studien-, Aus- bzw. Fortbildungsphasen

• Forschungsverfahren finden im künstlerischen Teil des **Studium**s in der Weise Anwendung, dass Formen der Spurensuche und Spurensicherung, des Sammelns von Materialien aus der (Lebens-) Welt, des Dokumentierens von Prozessen mit Fotoapparat und Videokamera oder des Auswertens von erhobenem Material mittels neuer Ordnungssysteme genutzt werden (z. B. Selle 1988; Kämpf-Jansen 2001; Blohm 2002; Puritz 2004). Zudem werden im Studium freilich auch wissenschaftliche Forschungsmethoden, wie etwa Bildinterpretationsverfahren, vermittelt. Und biografische Bezugnahmen in universitären Lehrveranstaltungen werden mittels ästhetisch-forschender Prozessverfahren geleistet (Peters/Steinkopff 2000; Seydel 2002; Seydel 2005).
• Hospitieren im **Referendariat** (aber auch bereits in den Praxisphasen des Studiums) ist eine Form der Teilnehmenden Beobachtung. Mehr oder weniger detaillierte Beobachtungsprotokolle werden erstellt und im Nachhinein kritisch auswertend besprochen. Martin Pfeiffer berichtet beispielsweise, dass von den Studierenden im Fachpraktikum über den gesamten Praktikumszeitraum während ihrer Beobachtungen separate Bögen zu einzelnen Schülerinnen und Schülern geführt werden. „Um eine einseitige Fixierung zu vermeiden, wurden die Bögen nach jeder Doppelstunde unter den Praktikantinnen ausgetauscht. Festgehalten wurden die Aktivitäten der Kinder im Zusammenhang mit ihren Arbeitsvorhaben, ihre Interaktionen und das Kommunikationsverhalten in den offenen Arbeitsgruppen und während der Besprechungsphasen. In der abschließenden Zusammenschau ergab sich ein differenziertes Bild.“ (Pfeiffer 2004, S. 42 f.) Weitere, nach gewissen Regeln gesammelte und geordnete Materialien kommen hinzu, wie etwa Fotos von Unterrichtssituationen oder bildnerische Schülerarbeiten.
• Im **Schulalltag** stellt sich etwa im Zuge der Herausforderung der Bewertung und Beurteilung ebenfalls der Rückgriff auf forschende Verfahren ein. Ein werkstattorientierter Unterricht kommt kaum ohne das Führen eines Beobachtungsbuchs bzw. „pädagogischen Tagesbuchs“ (Brenne 2004, S. 13) oder ohne das Erstellen von Diagnosebögen (Bohl [2] 2004, S. 116) aus. Außerdem können Fotosequenzen zu den verschiedenen Tätigkeitsbereichen und zu einzelnen Schülerinnen und Schülern in Bezug auf deren Engagement am Unterricht betrachtet werden (Brenne

2004, S. 13). Andreas Brenne erfuhr in seinem Unterricht „die pädagogische Schreibarbeit in Kombination mit fotografischer Dokumentation als besonders ergiebig. Die Fülle der ästhetischen Reize in solch einem ‚Materiallabor' (wie einer Kunst-Werkstatt; G. P.) droht den teilnehmenden Beobachter zu überfluten und es ist nicht einfach, dem einzelnen Kind ‚gerecht' zu werden. Doch bei der Durchsicht von schriftlichem und visuellem Material in Verbindung mit Artefakten kann vieles erneut ins Bewusstsein treten", so Brenne (Brenne 2004, S. 14). Zugleich ist allerdings zu beachten, dass sich Lernprozesse nicht ohne weiteres durch reine Beobachtung verfolgen lassen, da etliche Lernvorgänge und auch die Kreation schöpferischer Ideen innerlich sind, weitgehend gedanklich vollzogen werden und kaum beobachtet werden können (Winter 2004, S. 225 f.). Hier lassen sich dann weitere Forschungsmethoden einsetzen, etwa das „Laute Denken" (Deffner 1984; Frommann 2002; Peez 2004, S. 17 f.) sowie das Gespräch bzw. Interview (Peez 2005).
• Ein längerfristig angelegtes **Fortbildung**sangebot, das sich an den Alltagswirklichkeiten der Fortzubildenden zu orientieren versucht, greift nicht selten auf Aufträge zurück, im eigenen Unterricht Beobachtungsverfahren anzuwenden und Bemerkenswertes schriftlich oder im Bild festzuhalten. Dieses kann dann später in der Fortbildungsgruppe besprochen werden. Dies fördert die Introspektion und die Reflexivität des eigenen Handelns.
Viele dieser Verfahren – etwa „ästhetische Forschung" oder das Führen eines „ästhetischen Tagebuchs" bzw. Prozessberichtsheftes (Dohnicht-Fioravanti 2004, S. 26f.) – werden nicht ausschließlich von den Kunstlehrenden genutzt, sondern oftmals auch von den Schülerinnen und Schülern im Unterricht.

Wenn ich in allen Phasen kunstpädagogischer Professionalisierung Forschungsverfahren anwenden kann, so könnten sich diese Verfahren dazu eignen, Brückenschläge zwischen den Phasen zu ermöglichen – so lautet zunächst meine Annahme. Hierbei ist allerdings zwischen unterschiedlichen Forschungsformen zu differenzieren, denn Forschen ist nicht gleich Forschen. Solche Forschungsformen sind (Schaubild 2):

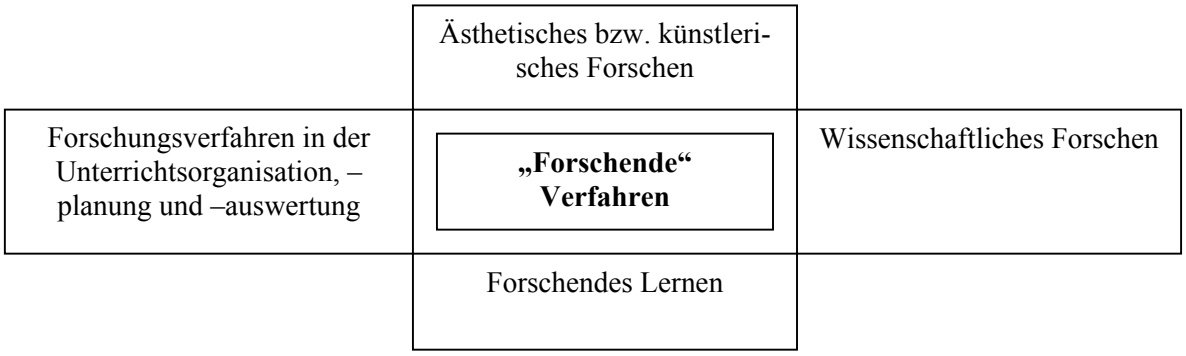


Schaubild 2: Verschiedene „forschende" Verfahren in der Kunstpädagogik

• Ästhetisches bzw. künstlerisches Forschen (Kämpf-Jansen 2001; Puritz 2004),
• Wissenschaftliches Forschen, in der Kunstpädagogik beispielsweise einzuteilen in fachhistorische Forschung; Kinderzeichnungsforschung; bildungstheoretisch hermeneutische Forschung; fachdidaktische Forschung und empirische Forschung (Peez[2] 2005, S. 136 ff.),
• Forschendes Lernen (als ‚entdeckendes', problem- und projektorientiertes, kritisches Lernen in „offenen Unterrichtsformen") (Seydel 2005),
• Forschungsverfahren in der Unterrichtsorganisation, -planung und -auswertung (wie oben am Beispiel des Führens eines Beobachtungsbuchs bzw. „pädagogischen Tagesbuchs" beschrieben).

Im Zuge der Arbeit während der Tagung möchte ich den Aufmerksamkeitsfokus in der Sektion IV mitgängig auf die verschiedenen Forschungsformen, -verfahren und -ansätze lenken, die in den Phasen der kunstpädagogischen Professionalisierung Anwendung finden. Sind diese ähnlich gelagert? Oder sind die strukturellen Unterschiede zwischen diesen Forschungsformen zu groß, um die vorhandenen Gräben zwischen den Phasen zu überwinden? Eine der Fragen, die durch die Sektionsarbeit demnach zu beantworten wäre, ist die nach den Potenzialen des Forschens für produktive Brückenschläge zwischen den Studien-, Aus- und Fortbildungsphasen.

Literatur

Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln (Salon) 2002

Bohl, Thorsten: Prüfen und Bewerten im Offenen Unterricht. Weinheim (Beltz) 2 2004

Brenne, Andreas: Leistungsbewertung und „künstlerische Feldforschung". In: Kunst+Unterricht, 287/2004, S. 12-14

Deffner, Gerhard: Lautes Denken. Untersuchung zur Qualität eines Datenerhebungsverfahrens. Frankfurt a. M. (Lang) 1984

Dohnicht-Fioravanti, Ilona: Leistungsbewertung einer Gruppenarbeit. Beurteilungsbögen und Arbeitsprozess-Berichte. In: Kunst+Unterricht 287/2004, S. 26-27

Frommann, Uwe: Leitfaden „Lautes Denken", Arbeitsstelle für Hochschuldidaktik, Technische Universität Braunschweig, 2002, http://platon.afh.etc.tu-bs.de/afh/online/publikationen/Leitfaden_Lautes_Denken.pdf (Datum des Zugriffs: 06.12.04)

Kämpf-Jansen, Helga: Ästhetische Forschung. Köln (Salon) 2001

Pfeiffer, Martin: Fördern statt Benoten. Beurteilung von Schülerleistungen im werkstattorientierten Unterricht – ein Fachpraktikum. In: Kunst+Unterricht 287/2004, S. 42-43

Peez, Georg: Im Foto ist alles gleichzeitig. Sechs Verfahren, wie sich die Simultaneität von Fotografien und die Sequenzialität von schriftsprachlichen Texten in qualitativer Empirie aufeinander beziehen lassen. In: Medien-Pädagogik. Online Magazin, 1/2004; www.medienpaed.com/04-1/peez04-1.pdf (Datum des Zugriffs: 06.12.04)

Peez, Georg: Evaluation ästhetischer Erfahrungs- und Bildungsprozesse. München (Kopaed) 2005

Peez, Georg: Einführung in die Kunstpädagogik. Stuttgart (Kohlhammer) [2] 2005

Peters, Maria/Steinkopff, Sabine: „Die Karten zwischen Theorie und Praxis neu mischen" ‚Über-Setzungen' im Feld der Kunst, Kunstwissenschaft und Pädagogik. Hochschuldidaktische Skizzen. In: Blohm, Manfred (Hg.): Leerstellen. Perspektiven für ästhetisches Lernen in Schule und Hochschule. Köln (Salon Verlag), S. 143-170

Puritz, Ulrich: Ästhetische Forschung in Kunst und Kunstpädagogik – Anmerkungen zur aktuellen Diskussion. In: Kirschenmann, Johannes/Wenrich, Rainer/Zacharias, Wolfgang (Hg.): Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München (Kopaed) 2004, S. 388-396

Selle, Gert: Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis. Reinbek (Rowohlt) 1988

Seydel, Fritz: Spurenarbeit als Lehrerinnenbildung. In: Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln (Salon) 2002, S. 261-280

Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln (Salon Verlag) 2005

Winter, Felix: Leistungsbewertung. Baltmannsweiler (Schneider) 2004

Andrea Dreyer

Kunstpädagogische Professionalität und Kunstdidaktik

Bezüge zwischen der fachspezifischen Professionalität von Kunstlehrenden und den Theorien ihrer Bezugswissenschaften – Eine qualitativ empirische Studie (Erscheinung: 2005)

Ausgangslage

Die empirische Forschung zu kunstpädagogischer Professionalität steckt in den Kinderschuhen. Am Rande kunstdidaktischer Diskurse über das Ästhetische Lernen, über Wahrnehmung und Kunstannäherung, über die Bildsprache und ihre mediale Verbreitung führt sie ein geduldetes, dennoch zunehmend mit Interesse beäugtes Dasein. Noch ist die Kunstdidaktik ein Stück weit davon entfernt Professionswissenschaft einer Lehrerklientel zu sein, die sich tagtäglich dem (auch scheiternden) Versuch auszusetzen getraut, Schülerinnen und Schüler für die Ausdrucksvielfalt von Kunst und Kultur sowie die Aussagekraft der Bilder zu sensibilisieren, wenn möglich sie auch dafür zu begeistern.

Doch gerade in Anbetracht der bevorstehenden Modularisierung der phasenübergreifenden Kunstlehrerbildung tragen die zahlreichen Vertreter der Kunstdidaktik ein großes innovatives Potential in den Händen, welches unter dem Aspekt der Professionalisierung gewinnbringend nutzbar gemacht werden sollte. Verstanden als eine Gelenkstelle zwischen den drei Phasen der Kunstlehrerbildung sowie ihren Bezugswissenschaften, zu denen ebenso die Erziehungswissenschaft zählen muss, könnte die Kunstdidaktik zukünftig mehr sein als eine Ergänzungswissenschaft der Ästhetik und Philosophie, der Kunstgeschichte, der Medien- und Kulturwissenschaften. Eine interdisziplinäre Anschlussfähigkeit muss ihr auch im Diskurs über Lehrerprofessionalität gelingen, will sie ihre Erkenntnisse über (Kunst)Lehrende als Lernberater ästhetischer Prozesse anerkannt und interdisziplinär diskutiert wissen. Derzeit ist trotz sich mehrender öffentlicher Bekennungen ein Professionsverständnis von Kunstlehrenden noch immer diskursbestimmend, welches sich in seiner Vereinseitigung vordergründig auf die fachspezifischen und damit einhergehenden künstlerisch-produktiven Kompetenzzuweisungen stützt. Künstlerische Identität und pädagogischer Habitus werden als unvereinbare Rollenerwartungen verstanden, wurde doch in den letzten Jahrzehnten die Unverzichtbarkeit erziehungswissenschaftlicher Studien zunehmend in Frage gestellt. Diesem Diskurs zum Trotz geschieht die Vereinbarung eigener künstlerischer Tätigkeit und pädagogischer Arbeit tagtäglich an der bisher unzureichend erforschten Basis kunstpädagogischer Praxis in den allgemeinbildenden Schulen. Fragen nach den Handlungs- und Deutungskompetenzen von Kunstlehrenden, nach der Spezifik ihrer Professionalität sowie nach dem Einfluss der Kunstdidaktik auf deren Entwicklung erweisen sich demzufolge als grundlegend für die Entfaltung eines umfassenden Professionalisierungsverständnisses und eines sich weiter zu entwickelnden Verständnisses von Kunstdidaktik (auch) als Professionswissenschaft.

Skizze zu den Ergebnissen der qualitativ empirischen Studie

Kunstpädagogische Professionalität wird in ihrer Spezifik bestimmt durch ein produktives Spannungsgefüge zwischen künstlerischer Identität und pädagogischem Habitus, welches es subjektiv auszubalancieren gilt. Von individuellen, berufsbiografischen, schulischen und ausbildungsspezifischen Rahmenbedingungen bestimmt, ist die Balancierung beider Rollenerwartungen als ein über alle Lebensphasen anhaltender Prozess zu verstehen. Dieser kann auch in der verschieden gewichteten eigenen künstlerischen Aktivität zum Ausdruck kommen. Professionstheoretisch besteht in der Kompetenz zur Überwindung sowie zum Produktivmachen des krisenhaften Spannungsverhältnisses zwischen künstlerischer Identität und pädagogischem Habitus die grundlegende Voraussetzung für eine Entfaltung kunstpädagogischer Professionalität. Diese bedarf neben der im anhaltendenden Prozess befindlichen rezeptiven und produktiven Auseinandersetzung mit der Kunst, ihren Methoden und Strategien sowie theoretischen Hintergründen ebenso der pädagogischen Kompetenz des Fallverstehens. Die Befähigung zum theoriegeleiteten reflexiven Handeln muss dabei ein zentrales Anliegen der zukünftigen Kunstlehrerbildung sein, um die ersehnte Reform kunstpädagogischer Praxis auf den Weg bringen zu können und die Umsetzung innovativer kunstdidaktischer Ideen und Konzeptionen im Unterrichtsalltag Wirklichkeit werden lassen. Dazu wird es unverzichtbar sein, die Rahmenbedingungen des kunstpädagogischen Alltags und der Entwicklung von kunstpädagogischer Professionalität stärker in den Kontext kunstdidaktischer Forschung sowie der phasenübergreifenden Kunstlehrerbildung einbeziehen. Der mit den Forderungen verbundene Auftrag bindet nicht nur den Wunsch der Anerkennung der Kunstdidaktik als wissenschaftliche Disziplin im interdisziplinären Diskurs, sondern auch als Professionswissenschaft eines Schulfaches und seiner Vertreter.

Christine Heil

Überlegungen aus der Perspektive der eigenen Forschung

Vorüberlegungen

Ein Studium, das zukünftige Lehrer auf eine professionelle Tätigkeit des Unterrichtens und der aktiven Teilhabe an der Institution Schule vorbereitet, sollte mehr bieten als die Vermittlung von Fachwissen und das Einüben von Handlungsskripten. Wenn sich Lehrer nicht nur als Erfüllungsgehilfen für einen derzeit gültigen Lehrplan, der sich mit einer neuen Legislaturperiode u. U. wieder verändert, verstehen, und wenn sie, wie gefordert, lebenslang Lernende sind und konzeptionell beispielsweise an Schulprogrammen mitarbeiten oder die Umwandlung ihrer Schule in eine Ganztagsschule mitgestalten, dann ist es bereits zu ihrem eigenen Anliegen geworden, Unterricht und Schule weiterzuentwickeln.

Vom Unterricht aus gesehen (und aus der Legitimationsnot heraus, die PISA für nicht-kognitive Anforderungen ausgelöst hat): Lehrer können vor allem dann immer wieder neue Lernsituationen schaffen, in denen es Schülern möglich wird eigenständige Lernwege zu beschreiten und zu reflektieren, wenn sie es in ihrem eigenen Studium praktiziert haben. Andererseits besteht ein existenzieller und verständlicher Wunsch von Studierenden gerade darin, zu lernen, wie man eine Schulstunde und einen ganzen Schultag überhaupt bewältigen kann. Leider liegt dann aber zunächst nichts näher als gute Unterrichts-Tricks abzugucken und Aufgaben zu sammeln, die Schülern Spaß machen, weil sie nichts in Frage stellen. Dabei müsste es genau anders herum gedacht werden: Studierende sollten in ihrer Neugierde bestätigt werden und die Erforschung von Unterricht zu ihrer eigenen Sache machen. Ihre möglichen Fragen an Unterricht und Schule können dann in das Zentrum der Auseinandersetzung geraten, wenn die Erforschung von Unterricht zum Seminargegenstand gemacht wird[1]. Dann ist nicht das ‚Wie geht das?' entscheidend, sondern ein ‚Wie nehme ich Unterricht wahr?' oder ‚Welche Fragen kann ich an Unterricht stellen?', z. B. ‚Wie kommt ein Lernender überhaupt dazu, sich eine Frage zu stellen?'

Die Anforderung ‚sich Fragen' zu stellen, heißt gleichzeitig, dass Studierende den Mut aufbringen, etwas aus ihrem immer auch biografisch geprägten Wissenshorizont in Frage zu stellen. Indem Sie sich selbst mit ihren Selbst- und Schulentwürfen in Frage stellen, ist eine besondere Haltung gefordert, aus der heraus eine beobachtende Wahrnehmung möglich wird. Diese Haltung hat eine existenzielle Dimension. Und das legt die Notwenigkeit von ästhetischen Anteilen in der LehrerInnenausbildung nahe. Denn die ästhetische Wahrnehmung beinhaltet eine Selbstaufmerksamkeit, in der sich der oder die Wahrnehmende gegenwärtig ist, auch wenn er oder sie sich nicht selbst explizit zum Thema macht.

Übersetzungen für didaktische Prozesse

Didaktik verstanden als eine Befähigung zur theoriegeleiteten Reflexion von Unterricht und zur Konzeption wie zur Hinterfragung von Unterrichtssituationen wird weniger normative Maßgaben bereithalten oder das Trainieren von Skills oder bestimmten Verhaltensweisen nahe legen, sondern darauf vorbereiten selbst Handlungs-Skripte aufzustellen. Es geht dann darum, Handlungsweisen als Haltungen und Handlungsspielräume und als Reflexionshandwerk zu erproben, zu erfinden und zu kommunizieren[2]. Solche Prozesse des Theoretisierens und Reflektierens stehen in ständiger Wechselwirkung zur Praxis. Sie erzeugen weniger reguläre als vielmehr singuläre Übersetzungen einer rekonstruierten Unterrichtssituation in mögliche theoretische Entsprechungen. Genau an dieser Schnittstelle zwischen Hochschule und Schule setzt meine Forschung an. Ich verstehe die Hochschule als einen Ort der Anregung für die Erfindung und Erprobung von didaktischen Konzepten, die sich immer in singulären Anwendungen ereignen. Im Kontext der Hochschule stellt sich die Frage: Wie rege ich Studierende an, pädagogische und didaktische Fragestellungen zu formulieren und ihnen nachzugehen?

---

[1] Beispielsweise unter dem Aspekt der eigenen Rollen- und Erwartungszuschreibung, wie sie von Fritz Seydel mit den 'Musterkoffern' benannten werden, vgl. sein Beitrag in diesem Band und Seydel 2005.

[2] Wie das der Gedanke der Künstlerischen Bildung als übergreifendes Prinzip in Schule wie Hochschule nahe legt, aber auch tatsächlich konkret umgesetzt beispielsweise im Ansatz von Andreas Brenne, Methoden der ethnographischen und künstlerischen Feldforschung zur Reflexion der eigenen Lehrtätigkeit zu nutzen.

Welche Rolle spielt die Kunst dabei?
Die Übersetzungsproblematik in der Kunstpädagogik ist zunächst eine Besondere. Für Lehramtsstudierende der Kunst geht es darum, aus der eigenen ästhetischen und künstlerischen Arbeit, Ideen und Konzepte für pädagogische Situationen zu gewinnen. Dabei gehe ich insbesondere von der Auseinandersetzung mit aktueller Kunst aus:
Im Sinne einer Kunst, die Prozess ihrer Herstellung ist, lässt sich jede künstlerische Arbeit als Erfindung einer besonderen Wahrnehmungs- und Handlungsform auffassen. Eine Vermittlungsstruktur wird vorgegeben, ein jeweiliger Zugang sowie Formen der Auseinandersetzung müssen aber immer wieder erfunden werden. So können in einer künstlerischen Arbeit für ein wahrnehmendes Subjekt neue Perspektivmöglichkeiten enthalten sein, die Auslöser für Provokationen oder neue Sichtweisen und Praktiken sind. Meine grundsätzliche Frage richtet sich darauf, wie das für die Erfindung von innovativen Unterrichtsprozessen immer wieder neu nutzbar gemacht werden kann (dabei kommen die künstlerischen Arbeiten im Unterricht vielleicht gar nicht mehr selbst vor).
Was zwischen einer künstlerischen Arbeit und einem Betrachter- bzw. "Anwender"-Subjekt passiert, spielt sich in einem imaginären Raum ab und ist nicht fassbar. Der Raum zwischen Subjekt und Werk vermittelt sich nur symbolisch, z. B. sprachlich und in medialen Übergängen[3]. In diesem Zusammenhang erhalten künstlerische Vorgehensweisen des Kartierens Bedeutung.

Zu künstlerischen Verfahren der Kartierung
Die Begriffe der Kartierung und der Kartografie werden sowohl in wissenschaftlichen Zusammenhängen verwendet wie auch zur Kennzeichnung künstlerischer Arbeitsweisen und im Rahmen kunstdidaktischer Überlegungen[4]. Gegenüber den häufiger gebräuchlichen Begriffen der Kartografie oder des Atlas Mapping, gehe ich von dem weiter gefassten Begriff der Kartierung aus, da er mir erlaubt, zwischen ganz unterschiedlichen Vorgehensweisen und medialen Produkten, von der schriftlichen Notiz, der gezeichneten Linie über Foto- oder Video-Dokumentationen bis zu inszenierenden und performativen Handlungen sowie dem Denken in virtuellen Netzen, nach Momenten des Herstellens von Zusammenhängen zu suchen.
Der Begriff der Kartierung oder des englischen Mapping benennt Vorgehensweisen des Beobachtens, Sammelns und Aufzeichnens sowie das dabei entstehende Beziehungsgefüge zwischen dem Beobachter und seinen Beobachtungen sowie innerhalb der Dokumentationen. Am Beispiel der Karte lässt sich deutlich machen, dass eine Kartierung keine direkte Abbildung, keine lineare Projektion vom realen Raum in einen symbolischen ist, sondern eine Abbildung nach bestimmten Spielregeln. Das Territorium, verstanden als Metapher für den betrachteten Ausschnitt des realen Raumes bzw. das Feld der Kartierung, ist nicht die Karte. Vielmehr entstehen das Territorium gleichzeitig mit der Karte und die Karte mit dem Territorium. Karte und Territorium machen nur in ihrer Wechselwirkung Sinn.
Das erfordert eine Haltung, die ein Bewusstsein für das Wie des eigenen Handelns ermöglicht. Es wird beobachtbar, wie das Handeln nach dynamisch sich bildenden Spielregeln ein singuläres Vorgehen erst erzeugt. Kartierungen können als eine Form der Bestandsaufnahme angesehen werden und haben Erkenntnisfunktion. Es sind Vorgehensweisen, die komplex bleiben und nicht hierarchisieren. Kartierungen sind mehrdimensional, fiktiv und experimentell.
Genau diese Eigenschaften des Kartierens regen einerseits zu Prozessen der Auseinandersetzung mit Kunst an und sie liefern andererseits eine Vielfalt von medialen Spuren, die eine Selbstreflexion sowie einen Austausch und das Verhandeln über diese dialogischen Prozesse innerhalb des Seminars oder einer Klasse überhaupt ermöglichen. Mit dem Aufgreifen der künstlerischen Kartierung besteht mein Forschungs-Setting aus einem Dreisprung:

---

[3] Hierzu hat Maria Peters beispielsweise kreative Schreibprozesse und mediale Übergangsräume im pädagogischen Kontext untersucht.
[4] Vor allem Klaus-Peter Busse hat auf die Produktivität dieser Vorgehensweisen für die Kunstpädagogik aufmerksam gemacht. Und beispielsweise greift Christiane Brohl mit dem Ansatz des Displacement kartierende Kunstpraxen der Landart für kunstpädagogische Strategien auf. Andrea Sabisch forscht zurzeit zu 'Grafien', d. h. generativen Dokumentations- und Aufzeichnungsprozessen, die sie als eine Inszenierung der Suche begreift.

Wie man sich kartierend mit Kunst auseinandersetzen und daraus Unterricht erfinden kann
Im Rahmen eines Fachseminar-Praktikums an der Universität Flensburg haben im vergangenen Sommersemester Lehramts-Studierende ihre Auseinandersetzung mit aktueller Kunst kartiert. Dabei taucht die Kunst im Vorwege also zweifach auf: in der Vorgehensweise des Kartierens und in der künstlerischen Arbeit, auf die sich die kartierende Auseinandersetzung bezieht.
Im laufenden Winter-Semester werden Unterrichtsversuche an einer Hauptschule in Flensburg durchgeführt, die derzeit, initiiert von Manfred Blohm, zur kunstpädagogischen Laborschule ausgebaut wird. Hier entsteht ein Praxisraum, der Studierenden sowohl in individuellen Rahmensetzungen wie im Kontext von größeren Forschungsprojekten einen experimentellen Freiraum und gleichzeitig ein Reflexionsangebot und einen schulischen wie auch universitären Diskurs bieten kann.
Das von mir angebotene Fachseminar-Praktikum arbeitet mit der Verschränkung von unterschiedlichen Handlungs- und Reflexionsebenen: Die Studierenden wählten individuell eine künstlerische Arbeit aus, zu der sie selbst künstlerisch kartierend arbeiteten. Über den Prozess der Auseinandersetzung konnten sie sich mit den anderen Seminarteilnehmern theoretisch wie praktisch austauschen. Neben dem Sprechen über die eigenen Produkte und Erfahrungen, die Praxisformen des Kartierens, fanden auch Aktionen und performative Arbeitsaufträge vor und mit den anderen Seminarteilnehmern statt.

Kartieren heißt Reflexion. Der Dreisprung
Es ist keine 'Methode der Auslegung' bestimmter Kunst gemeint. Vielmehr wirft aktuelle Kunst, indem sie bisherige Annäherungs- und Verständnisformen sinnlos macht, die Frage nach neuen Formen des Umgangs und der Annäherung auf. Kunst, die selbst Vermittlungsprozesse und Kommunikationsstrukturen zum Thema hat, zeigt gleichzeitig Formen der Orientierung auf, die auch für ältere Kunst sehr sinnvoll sein können.
Eine Frage, die sich mir stellt: Inwieweit erzeugt die Kunst selbst Vorgehensweisen und Sichtweisen, die für den Beginn und den weiteren Verlauf einer Dialogaufnahme notwendig sind. Indem ich mich auf eine künstlerische Arbeit einlasse, konstruiere ich sie erneut in meinem Bewusstsein und indem durch sie bestimmte Kommunikationsformen vorgegeben sind, werde ich in meiner spezifischen Bezugnahme konstruiert. Die Struktur der künstlerischen Arbeit beeinflusst, lenkt und verändert meine Wahrnehmung.
Die eigenständigen Formen der Annäherung an Kunst und das Interesse der Studierenden selbst forschend einen Unterricht zu planen und Perspektiven auf Schule und Schüler zu entwickeln, ist ebenso von Bedeutung wie die tatsächlichen Reaktionen und das Handeln der Schüler und die Sichtweisen des Klassenlehrers oder das Wissen um mein Interesse als forschende Seminarleiterin. Es ist m. E. gerade das Netz der unterschiedlichen Rahmen, die eine einzelne Handlungsebene als Perspektivmöglichkeit deutlich werden lässt und zur Erfindung von neuen Verhandlungsräumen anregt.

Literatur

Blohm, Manfred: Die Documenta X als Feld für ästhetische Forschungsprojekte von Schülerinnen und Schülern. In: BDK-Mitteilungen Heft 3/1997, S. 24-28.
Brayer, Marie-Ange: Atlas der Künstlerkartographien. Landkarten als Maß bildlicher Fiktion in der Kunst des 20. Jahrhunderts. In: Kunstforum 137/1997: Atlas der Künstlerreisen, S. 54-61.
Brenne, Andreas: Ressource Kunst. "Künstlerische Feldforschung" in der Primarstufe. Qualitative Erforschung eines kunstpädagogischen Modells. Münster 2004.
Brohl, Christiane: Displacement als kunst-pädagogische Strategie. In: BDK-Mitteilungen 3/04, S. 6-10.
Busse, Klaus-Peter: Atlas Mapping in der ästhetischen Praxis. Atlas, Kunst und Unterricht (Teil 3). In: BDK-Mitteilungen 4/98, S. 11-15. Vgl. ders.: Teil 1, BDK 2/98, S. 18-24, Teil 2, BDK 3/98, S. 18-22.
Busse, Klaus-Peter: K+U 285 / 286 / 2004, Themenheft: Atlas: Bilder kartografieren.
Möntmann, Nina; Yilmaz Dzeiwior; Galerie für Landschaftskunst (Hg.): Mapping a City. Katalog zur Ausstellung 'Mapping a City: Hamburg-Kartierung' im Kunstverein in Hamburg (22.11.03-22.02.04). Ostfildern-Ruit 2004.
Pazzini, Karl-Josef: Kunst existiert nicht. Es sei denn als angewandte. In: BDK-Mitteilungen 2/00, S. 34-39.
Peters, Maria: Perspektiven aus der Kunstpädagogik. In: Mechthild Dehn, Thomas Hoffmann, Oliver Lüth, Maria Peters: Zwischen Text und Bild. Schreiben und Gestalten mit neuen Medien. Freiburg im Breisgau, 2004, S. 22-37.
Sabisch, Andrea: Inszenierung der Suche. Unveröffentlichtes Vortragsmanuskript (Frauen-Kunst-Pädagogik-Tagung). Paderborn 2003.
Seydel, Fritz: Biografische Entwürfe: Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln 2005.
Sturm, Eva: Von Kunst ausbilden. In: Landesverband der Kunstschulen in Niedersachsen e. V. (Hg.): bilden mit Kunst. Bielefeld, 2004, S. 135-147.

Fritz Seydel

Biografische Arbeit

als ästhetischer Erfahrungsprozess in der Lehrer/innen(aus)bildung

Theoretisch begründet und in einem qualitativen Forschungsprojekt untersucht werden Möglichkeiten, über ästhetische Verfahren in der Lehrerinnenbildung bio-grafisch zu arbeiten. Dabei wird davon ausgegangen, dass in die erste Phase der Lehrerinnenausbildung bereits vielfältige Muster zum Lehrerinnenverhalten eingehen. Diese (Vor-)Bilder bleiben in der Ausbildungszeit weitgehend unbearbeitet und mischen sich später unkalkuliert in die Entwürfe zum Lehrerinnen-Selbstbild, in Handlungsmuster für komplexe Situationen im Lehrerinnenalltag ein.
Untersucht werden darum die Voraussetzungen für eine phasenübergreifende Praxis biografischer Bezugnahmen in der Lehrerinnenbildung. Eine Befragung unter Ausbildenden an niedersächsischen Hochschulen und Studienseminaren zeigt: Ein großer Teil von Ausbildenden sieht die Bedeutung biografischer Bezugnahmen für die Lehrerinnenbildung, nur ein kleiner Teil bezieht sie in die Praxis der Ausbildung ein.
Teilnehmend beobachtet werden deshalb Möglichkeiten biografischer Bezugnahmen im Verlauf von zwei Lehrveranstaltungen (Universität Bremen und Hannover). In diesen Veranstaltungen wird die Auseinandersetzung mit dem (Lehrerinnen-)Selbstbild über **ästhetisch-biografische Arbeit** initiiert. – Die ästhetischen Zugänge der Lehramtsstudierenden dieser Seminare zu biografischen Entwürfen werden in dichter Beschreibung erörtert.
Im Ergebnis wird ästhetisch-biografische Arbeit abgegrenzt von therapeutischer Arbeit, von künstlerischer Tätigkeit und von alltäglicher Biografie. Beschrieben werden Anforderungen an die Qualifikation der Ausbildenden für ästhetisch-biografische Arbeit. Entworfen wird eine ästhetische Seminarstruktur zur biografischen Arbeit, diskutiert eine strukturelle Einbindung der biografischen Bezugnahmen phasenübergreifend in den gesamten Ausbildungszusammenhang.

Schlagworte: Ästhetik – Biografie – Lehrerbildung

Hinweis auf Buchveröffentlichung:
Fritz Seydel: Biografische Entwürfe – Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung (erscheint in der Reihe: Diskussionsbeiträge zur Ästhetischen Bildung. Herausgegeben von Manfred Blohm. Salon-Verlag Köln 2005)

Klaus-Peter Busse

Forschungsbasierte und künstlerische Lernkulturen
Das Studium der Kunstpädagogik im Bologna-Prozess
Studienreformen

Die Konfiguration der kunstpädagogischen Studiengänge in Bachelor- und Masterprogrammen an deutschen Hochschulen[1] als ein tief greifender Reformprozess verlangt eine neue Sicht auf Studienstrukturen, wie sie sich beispielsweise in notwendigen Modularisierungen und neuen Formen der Leistungsmessung in Credit Points zeigen. Wenn die Verwaltung der neuen Studiengänge die Hochschulen zur Zeit vor die größten Probleme stellt (wie etwa akademische Studiengänge mit staatlichen Anforderungen des Lehrerstudiums kompatibel gemacht werden können), bedeutet diese Umstellung aber mehr. Tatsächlich werden jetzt Studiengänge für die Ausbildung von Lehrerinnen und Lehrern entwickelt, die trotz des Charakters vieler Programme als Modellversuche in Entwicklungsprozessen und Evaluationen sehr lange gültig sein werden. Bachelor- und Mastergrade qualifizieren Studierende, die als Kunstpädagogen das Fach in den kommenden Jahrzehnten unterrichten werden. Deshalb müssen die Fächer den Umstellungsprozess nutzen, um neben den allgemeinen inhaltlichen Ansprüchen der konsekutiven Studiengänge (wie sie sich etwa in der Vermittlung von mediendidaktischen Kompetenzen und im Umgang mit Heterogenität zeigen) das Fach Kunst neu zu denken. Begreift man die Umstellung als Chance auch der "Fachpolitik", dann sollten bestehende Fachkonzepte reflektiert und unter Umständen innoviert werden. Diese Positionierung betrifft die Fragen, wie man sich Schule künftig vorstellt, welche Kompetenzen Lehrerinnen und Lehrer dort anwenden werden und was die Lehrerbildung dafür bereitstellen wird. Die Fächer müssen sich fragen, für welche Berufsfelder polyvalente Studiengänge neben dem Lehrerberuf qualifizieren wollen. Diese Fragen muss sich auch die Kunstpädagogik stellen. Sie hat damit auf Tagungen und Kongressen begonnen und wird diesen Diskurs bis zum Jahr 2007 in Leipzig, Salzburg und Dortmund pflegen.
Die Kunstpädagogik in Deutschland hat bislang Studiengänge angeboten, die an einigen Standorten nicht nur für den Lehrerberuf, sondern auch für außerschulische Berufsfelder qualifizierten, die im fachlichen Umkreis der Kunstpädagogik lagen. Viele Bachelor- und Masterprogramme werden diese Berufsfelder (an Jugendkunstschulen, in der Kulturarbeit und im Kulturmanagement) nutzen, um ihre Polyvalenz oder gezielte Berufsvorbereitung zu begründen. Die Fächer werden diese Schnittstellen zwischen Studium und Beruf überprüfen, denn die Hochschulen haben jetzt die Chance, außerhalb bereits bekannter Berufsfelder universitäre Studiengänge im Fach Kunst neben den Akademien zu entwickeln. Zweifellos wird man nicht beabsichtigen wollen, mit Studiengängen des Berufsfeldes "Künstler" zu konkurrieren. Dennoch sind akademische Studiengänge denkbar, die künstlerische Kompetenzen in außerkünstlerische Bereiche tragen. Dass ein künstlerisches Studium zwangsläufig eine Berufsbiografie als Künstler spiegelt, erscheint heute als überholt, was Erfahrungen aus amerikanischen Qualifikationsprogrammen belegen. So ist es vorstellbar, dass Studienabsolventen mit in universitären Studiengängen erworbenen künstlerischen Kompetenzen in Industrie und Wirtschaft Verwendung finden werden.

Das Fach Kunst in einer Schule der Zukunft

Versucht man in einem ersten Schritt, sich die Schule der Zukunft aus einer fachlichen Perspektive vorzustellen, wird man sicher Hartmut von Hentigs Frage wieder stellen, was eine humane Schule sei, und eine Humanisierung dieser Schule neu fordern[2]. Dies beschreibt ihren grundsätzlichen Beitrag zu formaler und materialer Bildung, in der ästhetische Bildung unverzichtbar ist. Viele Tagungen und Symposien belegen dies aus prominenter Sicht (wie beispielsweise das Symposium des Kulturwissenschaftlichen Instituts des Landes NRW und des Deutschen Bühnenvereins in Dortmund 2004 oder der Publikationsreigen des Deutschen Kulturrates). An dieser "humanen Schule" wird das Unterrichtsfach Kunst fachspezifische Beiträge zu allgemeinen Bildungsaufgaben der Schule leisten, wie sie in der Vermittlung kultureller Wissensbestände, von Problemlösungskompetenzen, von Fähigkeiten im Umgang mit sozialen Konflikten, von Sprachkompetenzen und von Fähigkeiten zum Umgang mit Freizeit als Lebenszeit beschreibbar sind. Kinder und Jugendliche werden sich in einer Lebenswirklichkeit noch gesteiger-

ter Ästhetisierung und Anästhetisierung orientieren. Dies gilt ebenso für virtuelle Welten, in denen sich kulturelle Identitäten verlieren. Diese virtuellen Welten werden zu einem langsamen Verlust der Erfahrbarkeit von Körperlichkeit und Materialität führen, und es ist durchaus vorstellbar, dass lebensweltliche Hinterbühnen (etwa im ästhetischen Verhalten oder in der Relevanz von Sub- und Jugendkulturen) die Hauptbühne des Unterrichts bestimmen. Mobilität, Flexibilität und Ambiguitätstoleranz sind wesentliche Ziele von Schule und Unterricht. Noch genauere Prognosen begründet Heiner Keupp[3]. Er sieht im New Ludism, in Futurität und im Resourcing künftige Handlungsbereiche des Menschen, die sich in einer fluiden Gesellschaft in einem Identitätskonzept als Patchworking gestalten.
Diese allgemeinen Aufgaben von Schule können auf den Kunstunterricht bezogen werden. Am deutlichsten hat dies jüngst Joachim Kettel[4] formuliert. Er begründet das Fach im Kontext der Kulturfunktionen von Kunst, wie es auch der Deutsche Kulturrat und Max Fuchs fordern: "Handelnde Auseinandersetzung mit Welt", "Wahrnehmungsbereitschaft", "Umgang mit Chaos", "Kommunikationsfähigkeit", "individuelle Gestaltungskompetenz", "Arbeit mit Unklarheit über Anschlussfähigkeiten des Neuen", "Relativierung, Durchbrechung und Herstellung von neuen Deutungsmustern" wie "Selbstorientierungsfähigkeit" beschreiben und begründen das Fach in einer Schule der Zukunft. Es vermittelt kulturelle Sinnstiftung, kulturelle Standorte der Kinder und Jugendlichen und eine Sinnorientierung als Gestaltung von Lebenszeit. Hierzu sind die Entwicklung einer künstlerischen Haltung und die Fähigkeit, den Blick auf die Wirklichkeit zu entkonventionalisieren, unverzichtbar. Die umfassenden Inhaltsbereiche des Faches liegen in den Bildungsbereichen von "Körper", "Raum", "Zeit", "Material", "Medien", "Biografie" und "Kommunikation". Künstlerische Kompetenzen befähigen Kinder und Jugendliche zur Erkundung ihrer Lebenswelten und zur Konstruktion von Sinn, wozu künstlerische Methoden der Problemlösung unverzichtbar sind. Neben dieser Befähigung zur Entwicklung eines "Möglichkeitssinns" steht die Erinnerung an Kunst und Kultur, also kunsthistorischer Unterricht. Der Begriff der "Bildkompetenzen" als das Leitziel des Faches greift vor diesen Aufgaben zu kurz, denn neben die Vermittlung von Wissen im Bildhandeln müssen die Wirkungspotentiale dieses Handelns bezeichnet werden, die auch Ambiguitätstoleranz und Balancierungskompetenzen umfassen. Was für Lehrerinnen und Lehrer in berufsspezifischen Situationen gilt (vgl. Andrea Dreyer[5]), müssen auch Schülerinnen und Schüler künftig leisten: Unterschiedliche Ansprüche von außen mit Selbstbildern korrelieren können. Die Aufgaben des Kunstunterrichts lassen sich, zusammengefasst gesehen, in Bildhandlungskompetenzen und in kunstspezifischen Bildungsprozessen konfigurieren, also in der Wendung des Künstlerischen zur Sicherung einer gesellschaftlichen wie individuellen kulturellen Existenz. Für diese Aufgaben muss Lehrerbildung mehr als Fachwissen und Unterrichtsrezepte vermitteln. Sie wird herkömmliche Berufsauffassungen von Lehrern und Lehrerinnen hinterfragen, durchgängig pädagogisiert denken und verantworteten Umgang mit Wissen ermöglichen. Was bedeutet dies für die Entwicklung kunstpädagogischer Studiengänge im Bologna-Prozess?

Konsekutive Studiengänge haben Vorteile

Tatsache ist, dass derzeit Lehrerbildung an Universitäten und Kunstakademien immer noch als ein Anhängsel an wissenschaftliche und künstlerische Studiengänge gesehen wird, was ein bildungspolitischer Skandal ist. In diesen Diskussionen wird nicht gesehen, dass Lehrerbildung einer wissenschaftlichen Fundierung in den Didaktiken und Fachwissenschaften bedarf, dass die gegenwärtige Diskussion um die Lehrerbildung mit ihren Forderungen universitäre Studiengänge fordert und dass dies im Sinne einer Schule der Zukunft das beste Kapital ist, das Hochschulen innerhalb der aktuellen Bildungsdebatte investieren können. Die Hochschulen sollten dies auch aus der Sicht des Eigeninteresses sehen: Je besser die Ausbildung der Lehrerinnen und Lehrer ist, desto überzeugender werden die Kompetenzen sein, mit denen junge Menschen ihre Studien beginnen. Aber das entlässt die Hochschulen nicht aus der Verantwortung, gesellschaftlich verankerte Bildungsprozesse auch in der Lehrerausbildung beizutragen: Wenn Rektorate Studienreformen sicherstellen müssen wie wollen, unterbindet das natürlich nicht Meinungen, die die Lehrerbildung für ein unnötiges Rad am Wagen der Wissenschaft halten (obwohl viele Wissenschaftsdisziplinen ihre Existenz und damit die fachwissenschaftliche Forschung ihrem Stellenwert in der Lehrerbildung ver-

danken). Wissenschaftlich und künstlerisch orientierte Lehrerbildung muss sich also durchsetzen und ihre Argumente formulieren. Für das Fach Kunst bedeuten konsekutive Studiengänge, seine Wissenschaftlichkeit und den Anspruch des Künstlerischen in Universitäten formulieren zu können.
Konsekutive Studiengänge kann man kritisieren, weil sie das Studium zu "verschulen" scheinen. Tatsächlich werden die aus einem Kerncurriculum abgeleiteten und an Zielen orientierten Veranstaltungen in Modulen zusammengeführt, die Zusatzleistungen und Prüfungen festlegen und kreditieren. Diese Module werden auf Studienjahre verteilt, und häufig gibt es in Studienordnungen notwendige Studienverläufe. Diese so geschnürten Pakete werden von einem "Bildungs-TÜV" begutachtet (wie Johannes Kirschenmann[6] jüngst die Akkreditierungskommissionen genannt hat). Die engmaschige Struktur dieser BA- oder MA-Programme bedingt eine Blockung von Veranstaltungen, so dass sie innerhalb der Regelstudienzeit studierbar sind. Dies mag den Eindruck einer schulischen Stundentafel auslösen. Auf den ersten Blick erscheint es unvorstellbar zu sein, dass sich in solchen Korsetten künstlerische Prozesse studieren lassen, die einem Raster eigentlich widersprechen. Beachtet werden muss allerdings, dass die Modularisierungen "gestalterische" Freiheiten lassen. Es ist denkbar und realistisch, dass sich in künstlerischen Modulen Projekte verwirklichen und Ausstellungen oder Werkbücher als Modulprüfungen funktionieren. Erste Erfahrungen aus kunstpädagogischen Bachelor-Programmen (z. B. in Bielefeld und Leipzig) zeigen eine positive Würdigung der Modularisierung vor allem aus studentischer Sicht, die die Übersichtlichkeit und Zielorientierung des Studiums betont. Konsekutive Studiengänge sind tatsächlich transparent, anschaulich und ermöglichen so eine sinnvolle Konstruktion des Studiums durch die Studierenden selbst, wenn auch ein sehr hoher Beratungsbedarf besteht (vor allem, wenn die Studiengänge wirklich polyvalent sind).
Es sollte auch in der Kunstpädagogik nur polyvalente Studiengänge geben, oder die Hochschulen sollten zumindest versuchen, von dieser Anforderung her zu denken. Bachelor-Programme auch in der Lehrerbildung müssen unterschiedliche Perspektiven in Berufsfeldern und Master-Programmen öffnen, und Lehramts-Bachelor sollten auch (neben den Lehramtsprogrammen) das Fachstudium ermöglichen. Diese Fachmaster können kunstwissenschaftliche, künstlerische oder vermittlungswissenschaftliche Qualifikationen generieren. Hier sind die Fächer gefragt, innovativ zu denken, denn es ist kein hochschulplanerischer Traum, Alternativen zu rein kunsthistorischen oder künstlerischen Studiengängen zu entwickeln. Die Fachdisziplinen selbst bieten genug Anlässe für solche Neukonstruktionen, gerade wenn sie interdisziplinär gedacht sind. Ein Blick über den Tellerrand des eigenen Faches entdeckt vielleicht die Kulturanthropologie des Textilen oder die Jugendkulturforschung in der Sportwissenschaft. In solchen Beispielen schlummern innovative Potentiale.
Die Polyvalenz in konsekutiven Lehramtsstudiengängen ermöglicht vor allem die berufliche Biografiekonstruktion der Studierenden, was man als das wesentliche Argument für BA/MA bezeichnen kann. Im Kreis dieses Arguments wird das große Problem diskutiert, dass sich junge Menschen bislang vor Studienbeginn für ein Lehramtsstudium entscheiden mussten und häufig erst im Referendariat feststellen konnten, ob diese Berufsentscheidung richtig war. Die Lehrerbildungsforschung[7] kennt dieses Problem genau. Konsekutive Studiengänge lassen sich in Strängen aufbauen, die eine Berufsentscheidung kontinuierlich vorbereiten. Dies kennzeichnet das konsekutive Modell als ausgesprochen Adressaten orientiert.
Da in der Bundesrepublik derzeit viele BA- und MA-Programme zeitversetzt implementiert und entwickelt werden, ist ein kontinuierlicher Austausch der Fächer und Fachbereiche anzuraten[8]. Tatsächlich können sie dann Fehler vermeiden oder sich durch positive Meldungen motivieren. Es ist inzwischen erkennbar, dass der Unsicherheit und Orientierungslosigkeit der Studierenden angesichts der Einführung neuer Studiengänge durch Beratung, Information und klare Studienverlaufspläne begegnet werden muss. Ein wirkliches Problem liegt in den Äquivalenzbereichen zwischen akademischen Studiengängen und staatlichen Anforderungen.

Äquivalenz und Inkompatibilität

Entscheiden sich Studierende im Kontext konsekutiver Studiengänge für den Lehrerberuf, bewegen sie sich in akademischer und staatlicher Zuständigkeit. In der herkömmlichen Lehrerbildung gestaltete sich diese Zuständigkeit so, dass Lehrerausbildungsgesetze und Lehramtsprüfungsordnungen Lehramtstypen und

Leistungs- wie Prüfungsanforderungen vorgaben. Das wird sich auch nicht ändern (können). Allerdings gestalten und verwalten die Hochschulen in konsekutiven Studiengängen die Studienverläufe und Prüfungen in eigener Verantwortung. Das wird bedeuten, dass staatliche Prüfungsordnungen künftig aufgrund von Bachelor- und Masterurkunden wie Portfolios und Diploma Supplements Äquivalenzbescheinigungen ausstellen, die eine jeweils Erste Staatsprüfung dokumentieren. Die Landesregierungen werden hierzu Grundlagen und Rahmenbestimmungen formulieren müssen, und es ist vorstellbar, dass Mindestanforderungen festgeschrieben werden. Eine Mindestanforderung ist beispielsweise die Festlegung des Umfangs fachdidaktischer und vermittlungswissenschaftlicher Studien. Ohne solche Festlegungen werden Bachelor- und Masterprogramme nicht zu entwickeln sein, wenn sie in die Lehramtsausbildung führen sollen. Und hier beginnen die Probleme. Denn Studienordnungen und staatliche Bedingungen müssen kompatibel sein.
Egal wie BA- oder MA-Programme gestrickt sind, ob ein BA polyvalent oder schon lehramtsspezifisch ist oder ob ein polyvalenter BA in einen lehramtsspezifischen MA führt: Die Hochschulen müssen in ihren Studienordnungen sicherstellen, dass die jeweils geforderten Studien- und Prüfungsleistungen in den Studienordnungen festgeschrieben sind. Nur so vermeidet man gefährliche Situationen, wenn Studierende feststellen, dass sie nicht ausreichend Fachdidaktik, nicht genug Leistungsnachweise oder nicht ausreichende Prüfungsumfänge belegen konnten. Gerade bei einjährigen Masterprogrammen wird dies ein Problem, da innerhalb eines Studienjahres kaum alle Prüfungen geleistet werden können, die für ein Staatsexamen notwendig sind. Äquivalenzbescheinungen werden dann auch in die Bachelor-Phase reichen. Grundsätzlich müssen also die politisch föderal vorgegebenen Ziele der Lehrerbildung im Einklang mit den Kerncurricula der Studienordnungen stehen.

Kerncurricula und Modularisierung

Kerncurricula und Modularisierungen zurren das Zielgebäude für die Studiengänge fest, strukturieren sie und bilden die Grundlage für Evaluationsprozesse, aber auch für Studien- und Lernplanung. Ein vielleicht typisches Kerncurriculum im kunstpädagogischen Bereich liegt in den Studienordnungen der Universität Dortmund vor.

1. Kunst als eigenständiges, primäres Phänomen der Weltaneignung und spezifischer Erfahrung und Erkenntnis begreifen, Lernen und Verstehen künstlerischer Ausdrucks- und Abstraktionsformen als ein kulturelles Mittel dieser Weltaneignung und individueller Erfahrung und Reflexion, Offenheit für Neues und Toleranz gegenüber anderen, unkonventionelle Ausdrucksformen und Innovationen entwickeln, eine eigene Position befestigen und im kulturellem Kontext reflektieren, persönliche Normen und Standards erlangen im eigenen künstlerischen Versuch (bei Klärung und Trennung künstlerisch-ästhetischer Begriffe in der individuellen Reflexion des eigenen Tuns)
2. Erfassung der grundlegenden methodischen und fachgeschichtlichen Wissensbestände der Teildisziplinen Kunstgeschichte/Bildwissenschaft, Kunstdidaktik und künstlerisches Arbeiten als Kontexte für das Handeln von Lehrerinnen und Lehrern in wissenschaftlichen und künstlerischen Bereichen, Einführung in wissenschaftliche und künstlerische Fragehaltungen der Inhalte des Lehramtes Kunst, Erwerb von Kenntnissen und Fertigkeiten des wissenschaftlichen Arbeitens, Entwicklung künstlerischen Denkens und Handelns
3. Kunst als Prozess des Erkenntnisgewinns, Fragehaltung und Zweifeln als Methode entwickeln, Umwelt- und Umfeldbetrachtung, Innovationsstrategien entwickeln, Entwicklung unkonventioneller Ausdrucksformen, Fremdbestimmung und Klischees abbauen und Eigenpositionierung erproben, Rezept und Normen freie Lösungsprozesse und Umsetzungsstrategien entwickeln
4. Kenntnis von bildnerischen Mitteln und ihrer Ausdrucksqualitäten, Fähigkeiten und Fertigkeiten im Umgang mit künstlerischen Medien, Reflexionen des künstlerischen, gesellschaftlichen und politischen Kontextes, Suche nach individuellen Problemstellungen und -lösungen, Frustrationstoleranz, Kooperationsbereitschaft, Schulung der Kritikfähigkeit und Selbstwahrnehmung, Plastik, Skulptur, Installation, Video, Fotografie, Performance, Malen, Zeichnen, Druckgrafik etc. als Ausgangspunkt interdisziplinären Arbeitens kennen lernen und einsetzen
5. Wahrnehmen von Fakten und ihren Zusammenhängen, Differenz und Synergiepotential von handwerklichen/technischen und künstlerischen Prozessen einschätzen

und anwenden können, konzeptionelles Arbeiten erforschen, Denkprozesse visualisieren, Generierung von Ideen üben und Innovationskompetenz erwerben, Transfer in andere Bereiche sichten und erproben
6. Reflexion der eigenen Arbeitsansätze im Kontext mit Fragestellungen von zeitgenössischer und historischer Kunst, selbstständige künstlerische Arbeit am eigenen Projekt, Wahrnehmung der Transfermöglichkeiten künstlerischer Arbeit in außerkünstlerische Zusammenhänge, Lösung von Aufgaben situativ und interdisziplinär im Hinblick auf berufsbezogene Prozesse
7. grundlegende Methoden der Kunstgeschichte und Bildwissenschaft, Erwerb von Fachstandards, Reflexion des Umgangs mit historischen und zeitgenössischen Kunstwerken, vertiefte Grundlagen der Kunst- und Architekturanalyse, Erweiterung von kunsthistorischen Wissensbeständen, mediengeschichtliche Grundlagen, Historizität als Paradigma, Kulturalität als Paradigma
8. Beschreibung, Untersuchung und Reflexion von alltäglichen und künstlerischen Bilderwelten im Kontext von Bildwissenschaft und Medientheorie, Kontextualisierung von Bilderwelten, Versprachlichung von Wahrnehmungen, ästhetisches Verhalten von Kindern und Jugendlichen auch im Sinne von Heterogenität als Voraussetzung ästhetischen Lernens und unterrichtlicher Handlungen erkennen
9. Kontextualisierung als Verständnishorizont von Kunstwerken, kulturwissenschaftliche Grundbegriffe, Fallstudien: fachwissenschaftlich und fachdidaktisch, Reflexion der Auswahl von Fallstudien, interdisziplinäre Anschlussfähigkeit und transdisziplinäre Vernetzung von Fachinhalten
10. Exemplarische Einsichten in kunsthistorische und bildwissenschaftliche Fachdiskurse; fachwissenschaftliche Positionierung, Vertiefung des Verständnisses für die Formen und Methoden kunsthistorischen und bildwissenschaftlichen Arbeitens, eigenständiges Entwickeln kunsthistorischer und bildwissenschaftlicher Fragestellungen: Problem- und Methodenbewusstsein, Vertiefung von Literatur- und Monumentenkenntnis, vertiefter Umgang mit kunsthistorischen Originalen in ihrem jeweiligen Kontext und ihren historischen Rezeptionsbedingungen
11. Planung, Reflexion, Beobachtung und Evaluation von Kunstunterricht, Legitimationsstrategien von Inhalten des Kunstunterrichts, Erwerb von Fachstandards, Reflexion der Performanzebene von Kunstunterricht, Kenntnis und Beurteilung von Innovationsstrategien von Kunstunterricht, Kenntnis von bildungspolitischen Diskussionen und Lehrplänen, Umgang mit "ästhetischer Literalität", Kenntnis der Handlungfelder von Kunstunterricht, Erwerb von Kenntnissen zum Entwurf von Curricula und Handlungschoreografien, Unterrichtsbeobachtung und -auswertung, Entwicklung von Beratungskompetenzen in ästhetisch-künstlerischen Unterrichtsprozessen
12. Kunstdidaktische Kontextualisierung künstlerischer Prozesse und kunstgeschichtlicher/bildwissenschaftlicher Wissensbestände in performative Handlungsräume von Lehren und Lernen, Gewinnung von Kompetenzen zur Entdeckung didaktischer Problemzonen im Kunstunterricht und von Haltungen forschenden Lernens zur Prüfung und Lösung solcher Problemzonen
In diesem Kerncurriculum zeigen sich die Inhalte des künstlerischen, kunsthistorischen/bildwissenschaftlichen und kunstdidaktischen Studiums wie seine Schnittstellen. Die Fächer legen die Anteile dieser Disziplinen fest und folgen dabei eigenen Einschätzungen und den Rahmenbedingungen, die nicht nur in länderspezifischen Vorgaben, sondern auch in der Bildungsforschung liegen. So empfiehlt die Terhard-Studie nicht nur fachdidaktische Studienanteile, sondern das fachwissenschaftliche Studium, was wörtlich verstanden werden muss. Hier ist keine "Fachwissenschaft für Lehrer und Lehrerinnen" gemeint, sondern eine verantwortete Auswahl an fachwissenschaftlichen Studien der Fächer. Die Fachwissenschaft in der Kunstpädagogik, die hier bezeichnet ist, meint die Kunstgeschichte oder Bildwissenschaft in ihren Wissenschaftsbezügen[9]. Je nach Standort mag es hiervon Abweichungen geben, die die Fächer bestimmen. So ist nicht auszuschließen, dass der fachwissenschaftliche Kontext beispielsweise kulturwissenschaftlich oder sogar interdisziplinär ausgerichtet ist. Diese Studiengebäude bestimmen letztlich das Profil eines Studienganges.
Das künstlerische Studium ist das andere Standbein kunstpädagogischer Ausbildung. Zusammen mit der Kunstdidaktik als Kunstwissenschaft formt sich ein Modell der Schnittstellen und Eigenständigkeiten, das dem Kerncurriculum entspricht. Nun dürfen diese fachlichen Studien in ihrer engen Führung durch Module nicht zu einer Vernachlässigung selbstreflektiver Phasen des universitären

Lernens führen. Aus diesem Grund sehen viele Hochschulen vermittlungswissenschaftliche Anteile vor, die in Dortmund "Bildung und Wissen" heißen.

Studium Fundamentale

Selbst-, lern- und prozessreflektive Studienphasen können ihren Ort in sich vernetzenden und transdisziplinären Inhalte haben. In Dortmund haben sich diese Zielsetzungen in einem Vorschlag zu einem Studium Fundamentale[10] konfiguriert. "Die Universität Dortmund hat sich im Rahmen der Beratungen zum "Hochschulkonzept 2010" darauf verständigt, fachübergreifende Studien im Sinne eines "Studiums Fundamentale" als Bestandteil aller Studiengänge im Umfang von 2 Semesterwochenstunden pro Studienjahr einzuführen.
Dieses "Studium Fundamentale" bietet ein interdisziplinäres Studienangebot, in dem Themenstellungen aus unterschiedlichen Wissenschaftsperspektiven betrachtet werden. Interdisziplinarität kann im Grundsatz durch das Zusammenwirken unterschiedlicher Fächer entstehen, wenn die Fächerkombinationen ein kohärentes Wissen ergeben, das die einzelnen disziplinären Wissensdomänen übergreifen. Dieses Kriterium schränkt zwar die Kombinationsmöglichkeiten ein, eröffnet aber immer noch eine breite Vielfalt von Möglichkeiten, die teilweise auch schon heute in einzelnen Studiengängen realisiert werden.
Mit dem fächerübergreifenden "Studium Fundamentale" möchte die Universität Dortmund aber über diesen Status quo hinausgehen, indem auf der Grundlage des besonderen Profils der vorhandenen Fächerschwerpunkte der Universität Kombinationen ausgewählt werden, die eine neue Studienqualität hervorbringen. Das besondere Profil der Universität mit den beiden Schwerpunkten im Ingenieur- und naturwissenschaftlichen Bereich einerseits und dem kultur- bzw. geistes- und sozialwissenschaftlichen Bereich andererseits (einschließlich wichtiger Teilbereiche der Wirtschaftwissenschaften) bildet die Grundlage dafür, die Fächerkombinationen des "Studium Fundamentale" komplementär anzulegen. Erfahrungen aus Studiengängen, die bereits in diesem Sinne z. T. komplementär (wie in der Raumplanung und Bauwesen) angelegt sind, können dabei herangezogen werden.
Die Verwirklichung des Studium Fundamentale ist daran gebunden, dass es gelingt, an den Schnittstellen zwischen den in Frage kommenden Fakultäten bzw. Studiengängen Studieninhalte zu identifizieren und auszuarbeiten, die in dem oben bezeichneten Sinne die Anforderungen an Komplementarität erfüllen. Dies ist nicht a priori möglich, sondern setzt eine eigene Anstrengung voraus, geeignete Themen zu generieren. Zwar können dafür von anderen Universitäten, die ein Studium Fundamentale vergleichbarer Art anbieten bzw. vorbereiten (z. B. St. Gallen. Erfurt, Zürich, Basel, Technische Universität München), Anregungen gewonnen werden, im Hinblick auf die spezifischen Bedingungen der Universität sind jedoch Standort bezogene Lösungen auszuarbeiten. Insofern muss das Studium Fundamentale der Universität Dortmund als Entwicklungsprojekt angelegt werden, das auf die Mitglieder der Fachbereiche und Fakultäten angewiesen ist. Insoweit es sich dabei um Themenstellungen handelt, die die nicht allein wissenschaftsimmanent angelegt sind, sondern die gesellschaftliche und berufliche Praxis betreffen, ist es zweckmäßig, die Praxis bzw. Vertreter oder Experten aus dieser Praxis in die Entwicklungsarbeit einzubeziehen.
Ein solches Entwicklungsprojekt wird die Chancen und Potenziale des Studium Fundamentale umso besser ausschöpfen, je mehr es gelingt, es in eine geeignete Lehr/Lernkultur einzubetten. Dazu reicht es nicht aus, im oben skizzierten Sinne entsprechende Inhalte zu generieren. Gerade die Bearbeitung der thematischen Aspekte, die die disziplinären Grenzen überschreiten (und sich in so weit nicht auf eine theoretisch und methodische fundierte fachliche Kompetenz der Einzelwissenschaften stützen kann), verlangt einen exploratorischen, erkundenden Zugang, muss sich auf anspruchsvolle, aber nicht erst nach vertieftem Studium erschließbare Materialien stützen, sollte vielfältige Erfahrungsmöglichkeiten in der Praxis einschließen und auf kollegiale Kooperation zwischen den beteiligten Fächern beruhen.
Insbesondere die Kooperation mit der Praxis, die gesellschaftliche wie berufliche Bezüge umfassen sollte, ist für die Qualität des Studium Fundamentale ausschlaggebend. Im Sinne von Polyvalenz und Berufsfeldorientierung aller Studiengänge ist von einem Bedarf in öffentlichen Institutionen, in Industrie und Wirtschaft an Studienabsolventen auszugehen, die über Handlungs- und Beurteilungskompetenzen jenseits ihrer fachlichen Qualifikationen verfügen. Dies zeigt der heute wieder verstärkt aufgenommene Diskurs über Schlüsselkompetenzen.

Nicht zuletzt von Wirtschaft und Industrie wird zunehmend ein Interesse an komplementären Kompetenzen in Fragen übergreifender kultureller Kompetenzen deutlich gemacht. In einer technisch basierten Wissensgesellschaft bedürfen auch Kultur-, Geistes- und Sozialwissenschaften eines technik- bzw. naturwissenschaftlichen Komplements. Es sollte deshalb genau geprüft werden, wie und welche außeruniversitären Stellen in die Entwicklungsarbeit einbezogen werden sollen. Dabei sind auch die Möglichkeiten eines Sponsoring mit zu beachten.
Der Blick über den Tellerrand der Studieninhalte des jeweiligen Studiengangs soll die Studierenden anregen, ein komplexes Problembewusstsein für Disziplin übergreifende Fragestellungen zu entwickeln, und zum interdisziplinären Arbeiten befähigen. Der Zuschnitt des Studiums Fundamentale hat in der speziellen Dortmunder Konstellation das Ziel einer fachübergreifenden Grundbildung im Sinne einer "scientific and cultural literacy". Die Studierenden erwerben ein elaboriertes und reflektiertes Orientierungswissen in Gesellschaft und Beruf. Damit werden einerseits die beruflichen Handlungskompetenzen erweitert, andererseits bietet das Studium Fundamentale auch einen Ort der Selbstkonstitution der Studierenden im Sinne eines kontinuierlichen Lernens, an dem sich der Bildungshorizont erweitert. Je nach Einbettung in eine qualitativ angereicherte Lehr/Lernkultur werden die Selbstverantwortung der Studierenden gestärkt, selbstorganisiertes und reflexives Lernen unterstützt, mit hin Lernkompetenzen einschließlich Medienkompetenzen gestärkt. Insofern ist Lernen im Studium fundamentale vernetzt mit der allgemeinen Entwicklung von Schlüsselkompetenzen."
Ein solches Modell übergreifender Studien nutzt die Kompetenzen anderer Fächer für die Entwicklung von Lernkulturen durchaus auch in fachfremden Bereichen, was für die Polyvalenz der Studien nicht unsinnig ist. So kann man davon ausgehen, dass beispielsweise Kernfragen technischer, also nicht affiner Fächer (z. B. des Maschinebaus) für das Fach Kunst relevant sein können. Aspekte der Produktionsintelligenz interessieren alle Fachkulturen[11]. Aber auch andere Fächer werden Antworten auf Fragen haben, die das Fach Kunst stellt.

Docking-Stations zwischen Bachelor, Master und Schule

Aus der Überzeugung, dass polyvalent geführte BA-Studiengänge an einer Hochschule unterschiedliche Masterprogramme ermöglichen müssen, dass dies auch in der Lehrerbildung gültig sein soll und dass auf diese Weise auch fachliche akademische Qualifikationen (Promotionen) möglich werden, sind an der Universität Dortmund im Rahmen eines Modellversuchs drei unterschiedliche Bacherlor-Typen für die Lehrerbildung eingeführt worden. In einem Kern- und Komplementfach-Modell strukturiert der sog. A-Typ ein Kernfach-Studium im Umfang von 60 SWS und eignet sich damit für fachliche Studien wie (später) für das gymnasiale Lehramt. Der B-Typ erlaubt das Studium von zwei Fächern: Nach einer "Y"-Schnittstelle der beruflichen Entscheidung bereitet dieser Typ auf das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen vor. Wie beim C-Typ für Sonderpädagogik wirken hier viele Rahmenbedingungen, die diese Konstruktionen erforderlich machen. So ist im Land NRW für dieses Lehramt ein didaktisches Grundlagenstudium in Deutsch und Mathematik erforderlich, das wegen seines Umfangs nicht in Masterprogrammen studierbar ist. Trotz dieser Einschränkungen konfigurieren alle Bachelor-Typen eine vorwiegend vermittlungswissenschaftliche Polyvalenz, die auch für Berufsfelder außerhalb der Schule qualifizieren kann. Eine Qualifikation für ein Lehramt wird mit diesen Abschlüssen nicht erreicht.
Dies leisten Masterstudien[12] für alle in NRW vorgesehenen Lehrämter. So qualifiziert der Bachelorabschluss Typ A für den Master des Lehramts an Gymnasien und Gesamtschulen, des Lehramts an Berufskollegs und für den fachlichen Master "Kulturvermittlung", der interdisziplinär zwischen den Fächern Kunst, Musik und Kulturanthropologie angelegt ist. Hier können Studierende dieser Fächer einen Schwerpunkt bilden, der zu unterschiedlichen Qualifikationen führt. Der Schwerpunkt Kunst führt zu einem Master "Kunstvermittlung". Haben die Studierenden den Bachelor A in der Fächerkombination affin studiert (Kunst oder Musik mit Kunst, Musik oder Textil), können sie einen Masterabschluss für eine Ein-Fach-Qualifikation im Lehramt Kunst oder Musik oder einen weiteren fachlichen Masterabschluss im Bereich "Kunsttransfer" mit künstlerischem Schwerpunkt erreichen.
Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für das Lehramt an Grund-, Haupt- und Realschulen stellt die Reformkommission vor die größten Probleme. So müssen fachliche, fachdidaktische, erziehungswissenschaftliche Studien und ein didaktisches

Grundlagenstudium in einem *dreijährigen* Bachelor und einem *einjährigen* Master sichergestellt werden. Während die fachliche Qualifikation im Bachelor erfolgt (analog dem Grundsatz, dass der Bachelor der Ort der Fachwissenschaft ist), erfolgt im entsprechenden Masterprogramm das didaktische Studium mit begleitenden Praktika. An dieser Stelle zeigt sich die Notwendigkeit einer weiteren "docking-station" oder Schnittstelle für die Lehrer ausbildenden Studiengänge, denn im Grunde müssten diese kurzen Master-Studien mit der zweiten Phase der Lehrerausbildung vernetzt werden, damit diese schulformspezifische Ausbildung mit ihren besonderen Anforderungen nicht zu einem Flickenteppich wird. So besteht die Gefahr, dass im Master dieses Schultyps didaktische Fragen geöffnet werden, die das Studium unter Umständen nicht mehr beantworten kann (was die Lehrerbildungsforschung genau beobachten muss). Andererseits bewegen sich die Studierenden in kürzester Zeit in unterschiedlichen Kerncurricula, die zumindest angeglichen sein sollten. Die sinnvolle Zusammenarbeit von Schule und Hochschule wird aber nicht nur möglich, wenn sich die Personenkreise an einen runden Tisch setzen. Sie bedarf vielmehr grundlegend neuer Lern- und Bildungskulturen.

Hochschule und Schule

Die Vertreterinnen und Vertreter der Kunstpädagogik diskutieren das Verhältnis von Hochschule und Schule seit einiger Zeit und aktuell auf dem Kongress "Kunst-Mensch-Bildung" an der Universität Leipzig[13].

"Immer stärker wird die Lehrerfortbildung von den Bildungsstandards bis zu den neuen Lehrerbildungsgesetzen der Bundesländer als integraler Bestandteil einer Qualitätssicherung verstanden und damit in ein Konzept des "lebenslangen Lernens" festgeschrieben. Welche Funktion kommt dabei den Hochschulen zu – wie viel an postgradualer Unterstützung sind die Hochschulen bereit zu leisten? Welche institutionellen Strukturen haben sich plural ausgebildet und welche sind aus der Sicht der Schule wünschenswert? Doch auch der dazu reziproke Erfahrungsfluss bedarf einer genaueren Analyse und abgeleiteten Optimierungsvorschlägen: Welche Informationen und Evaluationen entnehmen die Hochschulen aus den Schulpraktika ihrer Studierenden, gibt es eine systemische Kommunikation mit Veränderungsergebnissen oder sind die Teilbereiche der Lehrerbildung völlig segmentiert? Die gesamte Betrachtung vielfältiger Verknüpfungsoptionen einerseits nach den administrativen Vorgaben und andererseits den aus Versuchen und Modellen einzelner Institutionen, die "näher an der Praxis" oft einen deutlich besseren Austausch ermöglichen als die minimalistisch angelegten und formal ritualisierten Erfahrungs- und Kommunikationsplattformen. Aus diesem Grund muss das Verhältnis von Hochschule/Schule entritualisiert, grundlegend neu definiert und in einer Konsensdebatte diskutiert werden, um innovative Strukturen implementieren zu können. Hochschulen und Schulen präsentieren sich häufig als polare Institutionen der Lehrerbildung, die durch unterschiedliche Funktionen festgeschrieben sind:

• Hochschule als Ort der Lehrerbildung und Unterrichtsforschung, der wissenschaftlichen Qualifizierung von Lehrerinnen und Lehrern, der Wissenschaftsvermittlung zur Sicherung professioneller Standards im Kunstunterricht, der Problembeobachtung und -lösung didaktischer Prozesse, der Entwicklung forschenden Lernens, der bildungspolitischen Diskussionen und der Entwicklung von Handlungsskripten

• Schule als Ort der Überprüfung und Revision von Forschungspositionen, der Implementierung von Theorie, der Legitimation, der schulpraktischen Studien, des lebenslangen Lernens von Lehrerinnen und Lehrern, der Lehrerfortbildung

• Eine Debatte der unverzichtbaren Annäherung von Schule/Hochschule wird sich auf eine Erörterung der institutionellen Zwänge, Voreinstellungen und auf die Tatsache beziehen müssen, dass systemische Kuriositäten die Phasen der Lehrerbildung trennen, was von OECD-Kommissionen als der grundlegende Mangel der deutschen Lehrerbildung gesehen wird. Folglich muss sich die Entritualisierung auf Konzepte kooperativer Handlungsformen in der Lehrerbildung, zur Zusammenführung der Phasen der Lehrerbildung (vor allem in MasterProgrammen), zur Entwicklung von Arbeitsformen zur kurzfristigen Problemlösung kunstdidaktischen Handelns und zur Lehrerfortbildung beziehen. Die übergreifende Relevanz von Unterrichtsforschung und Lehrerbildungsforschung ist zu vermitteln als Programm einer prozessualen Weiterqualifizierung aller Lehrerinnen und Lehrer im Zuge permanenter Revisionen von Ausbildungskonzepten.

Diskussionsstränge können sein: 1. Inhaltliche, personelle und strukturelle Beziehung von Schule und Hochschule: Rollen, Interessen und Aufgaben von Hochschullehrern, Lehrern, Fachleitern, Studierenden, Mentoren und Schülern in relevanten Bereichen (1. und 2. Phase der Lehrerbildung, Praxisphasen des Studiums, Lehrerfortbildung, Curriculumrevision, Schulprofile und Innovation, Forschung); 2. Formulierung von spezifischen Aufgabenfeldern vor dem Hintergrund einer Beziehung von Schule und Hochschule (z. B. wie Kunstunterricht oder Schüler Gegenstand von Forschung werden, um Curricula zu revidieren oder um Schule zu verändern); 3. Übergreifende Kompetenzmodelle des Lehrerberufs und die Trennung des Erwerbs von Kompetenzen in den unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung 4. Völlig neue Auffassungen des Verhältnisses von Schule und Hochschule durch BAMA-Studiengänge; 5. die Funktion der Ausbildungsstandards der KMK im Hinblick auf Modularisierung; 6. Forschungsbasierte Lehrerbildung: Lehrerbildungsprozesse als Gegenstand der didaktischen Forschung; 7. "Forschendes Lernen" als wissenschaftliche Haltung gegenüber dem Fach an Schule und Hochschule; 8. Herstellung von Beziehungen zwischen Schule und Hochschulen vor konkreten gemeinsamen Aufgaben und Projekten (z. B. Schule nicht nur als eine Empfängerin von Ergebnissen, sondern als an Forschung Beteiligte aufzufassen), Aktivierung der Kompetenzbereiche von Schule für Forschung und Ausbildung; Didaktische Funktionen des ästhetischen Verhaltens von Kindern und Jugendlichen und seiner wissenschaftlichen Untersuchung; 9. Bezeichnung der systemischen Behinderungen eines Austausches; 10. Relevanz von personellen Konstruktionen (Rolle von Lehraufträgen etc.); Modelle gelingender Kommunikation und Kooperation; 11. Reflexion, welche optimierte Kooperationen einen Modellcharakter bekommen könnten; erörtert am bayerischen KUBIM-Projekt »Ikonothek« (www.ikonothek.de); 12. Aufgaben der Hochschulen, Schulen, Regierungsbehörden und Berufsverbände zur Gestaltung von Beziehungen und Austausch; 13. Beziehung der Kunstakademien zu Schulen (Universität/PH/Schule und Akademie/Schule); 14. Erörterung der (möglicherweise unterschiedlichen) Kunstbegriffe an Schulen und Hochschulen: Institutionen- und Mythenkritik (vgl. Selle) 15. Bibliographie der Literatur zum Thema."

Der wirklich große Graben zwischen Hochschule und Schulen, der "Grand Canyon" der Lehrerbildung, besteht in der fehlenden Bereitschaft aufeinander zuzugehen. Von Seiten der Hochschulen gibt es viele Angebote, diese Kluft zu schließen. Es gibt auch einige gelingende Projekte der Zusammenarbeit. Dennoch kann man immer wieder feststellen, dass sich Schulen und ihre Behörden von der Hochschule abgrenzen. Die Schulen wollen zwar den Gewinn wissenschaftlicher Erkenntnisse einholen (in Form von wissenschaftlichen Vorträgen und anderen Fortbildungsmaßnahmen), dennoch verweigern sie sich nur allzu häufig, in den Prozess der Lehrerbildung etwas einzubringen. Gemeint sind vor allem die wirklich Schule bezogenen Fragen: Was kann ein Lehrer innerhalb seiner Unterrichtstätigkeit in forschungsbasierter Perspektive für die Lehrerbildung tun? Hier müssen die Behörden umdenken. Die Länder müssen die Aus- und Weiterbildung der Lehrerinnen und Lehrer einwerben. Das zeigt sich nicht nur in halbherzigen Offerten. Das bedarf vor allem einer rechtlich geregelten Institutionalisierung.

Es zeigt sich, dass neben der Überwindung institutioneller Schranken vor allem übergreifende Fragestellungen und methodische Haltungen entwickelt werden müssen, die die Phasen der Lehrerbildung vor gemeinsame Aufgaben stellen, die in curricularen Projekten, in Auffassungen von Ausbildungsschulen als Laborschulen und in der Gestaltung innovativer gemeinsamer Lernkulturen liegen. Das Grundproblem bezeichnet die Oldenburger Teamforschung: "In der zweiten Phase muss die enge Fixierung auf das Stundenhalten gelockert und Teamforschung als Ausbildungsinhalt akzeptiert werden."[14]

Künstlerische und forschungsbasierte Lernkulturen

Als eine besondere Domäne der Vernetzung von Hochschule und Schule wird die Herstellung von Forschungs-Settings[15] angenommen, die im Fach Kunst sowohl forschungsbasierten[16] als auch künstlerischen Methoden entsprechen. In der Kunstpädagogik als Wissenschaft hat sich in den letzten Jahren ein erstaunlicher Paradigmenwechsel vollzogen. Es wird anschaulich, dass empirisch geforscht wird[17], dass sich die schulische Kunstpädagogik in ihrem Praxisbezug auf genau bezeichnete Forschungsräume als pädagogische Laboratorien[18] bezieht und dass eine Verbindung des künstlerischen Denkens und Handelns mit Fragen forschenden Lernens erfolgt. Begünstigt wurde dieser Paradigmenwechsel durch die Aktualität des

forschenden Lernens in den Bildungswissenschaften und durch die Aktualität der forschenden Haltung in der zeitgenössischen Kunst[19]. So können sich Helga Kämpf-Jansen mit ihren Vorschlägen zur ästhetischen Forschung[20], Fritz Seydel mit seinen Überlegungen zur Biografiearbeit, Joachim Kettel[21], Christine Heil[22] mit ihren Überlegungen zu Kartierungen und Andreas Brenne in seinem Modell der künstlerischen Feldforschung[23] auf künstlerische Konzepte der Biografiekonstruktion, Spurensicherung, des social research und des Mappings beziehen. Durch diese Settings (vgl. unbedingt Zacharias[24]) entstehen Forschungsräume in der Schule, in denen Fragen zu Schule, Unterricht und Lebenswirklichkeit entwickelt, geprüft und so Wissenszuwachs (also Theoriegewinn) erreicht werden. In der Lehrerbildung stehen jetzt nicht in erster Linie Unterrichtsentwürfe und Erfahrungswissen im Vordergrund (der "Ausbilder" weiß alles richtig und besser), sondern Forschungsfragen, die eine gemeinsame Entwicklung des Professionshandelns lenken. Deshalb präsentiert der Studierende keine Unterrichtsskripte mit der Formulierung: "Das ist ein Einstieg in eine Kunststunde.", sondern er fragt danach, wann das Unterrichtsskript unter welchen Bedingungen ein handhabbares ist.

Ein Beispiel über die "Entwicklung und Überprüfung von kunsthistorischen Unterrichtsmaterialien in schulpraktischen Studien" kann dieses Konzept veranschaulichen. Die Materialien zum Kunstunterricht, an denen sich sehr viele Methoden fachdidaktischen Denkens exemplarisch darstellen lassen, entwickelt am Beispiel des "Liebesgartens" von Peter Paul Rubens eine Arbeitsgruppe, die sich aus einem Fachdidaktiker, einer Kunsthistorikerin, aus den Studierenden, den Mentoren und Ausbildungskoordinatoren einer Praktikumsschule zusammensetzt. Dieses Team entwirft ein *Materialkonvolut*, *Forschungsfragen* zur Prüfung seiner Anwendung (Ist das Bild didaktisch sinnvoll ausgewählt? Ist der Erläuterungstext verständlich? Reicht die mediale Präsentation aus? Entspricht das Material didaktischen Standards: Lernplanung, Selbsttätigkeit etc.? Gelingen die Arbeitsanweisungen) und *Methoden der Prüfung* des Unterrichtsmaterials in Anwendungskontexten. Das Unterrichtsmaterial wird von Experten erarbeitet und geprüft, und erst nach einer Evaluation eignet es sich für eine Publikation, die die genauen Standards einer Anwendung bezeichnet. Dieses Material als Teil einer Handlungschoreografie von Unterricht wird also wissenschaftlich entwickelt, einer reflektiven Performanz des Unterrichts zugeführt (was den Bedingungen des forschenden Lernens entspricht und wissenschaftliche Methodenkompetenzen erweitert) und als Wissensbestand "veröffentlicht" (was den Wissenszuwachs, also den Theoriegewinn der Fachdidaktik optimiert). Entscheidend ist, dass solche Projekte in *Teams* entwickelt werden, die eine gemeinsame Verantwortung für die Lehrerbildung tragen. Solche Teams beschreiben sinnvolles Lehrerhandeln, und die Teamfähigkeit von Lehrern gehört in den Kompetenzkatalog ihres beruflichen Handelns.

Dieser Unterschied der Herangehensweise an Unterrichtsprozesse aufgrund des forschenden Lernens markiert die Möglichkeit, Lehrerbildung an Schnittstellen anders zu denken. So würde dann nicht mehr der Erfolg oder Misserfolg von Unterrichtstätigkeiten, sondern die Kompetenz im Umgang mit Forschungsfragen beurteilt. Diese Ausbildungskultur verbindet Schule mit konsekutiven Studiengängen auf der Grundlage einer gemeinsamen Forschungshaltung. Wie diese Lernkulturen gestaltet und an welchen Inhalten wie Methoden sie modelliert werden, hängt von den situativen Bedingungen eines Ausbildungsprozesses ab (also von der Performanz einer Handlungschoreografie). Kunstpädagogische Studien vermitteln für diese Ebene wissenschaftlicher Lehrerbildung Theorie, methodisches Handlungswissen und Reflexion der Anwendung in Schulpraktika. Wenn die Hochschulen diesen Prozess modular festschreiben, dann sollten dies auch die anderen Phasen der Lehrerbildung tun.

---

[1] Historische und systematische Kontexte, Strukturprobleme, Konzepte und Standorte erörtern Werner Habel/Johannes Wildt (Hrsg.). Gestufte Studiengänge – Brennpunkte der Lehrerbildungsreform. Bad Heilbrunn 2004

[2] Hartmut von Hentig. Was ist eine humane Schule? München 1987

[3] Heiner Keupp. Vom Möglichkeitssinn: Identitätsprojekte in der Spätmoderne. In: Joachim Kettel (ed). Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004. 67

[4] Joachim Kettel. Künstlerische Bildung nach PISA. In: Joachim Kettel (ed). Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004. 37

[5] Andrea Dreyer
[6] Johannes Kirschenmann. Aufmerksamkeiten gegenüber Bildung und Bild. In: Johannes Kirschenmann/Rainer Wenrich/Wolfgang Zacharias (Hg.). Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004. 12
[7] Vgl. Fritz Seydel. Biografische Entwürfe. Ästhetische Verfahren in der Lehrer/innenbildung. Köln 2005
[8] Vgl. Dietrich Grünewald. Perspektiven der Kunstlehrerbildung. Zur Reform der Lehrerbildung in Rheinland-Pfalz und Klaus-Ove Kahrmann. Zeitreise. Ästhetische Bildung und Erziehung am Scheideweg. In: Johannes Kirschenmann/Rainer Wenrich/Wolfgang Zacharias (Hg.). Kunstpädagogisches Generationengespräch. Zukunft braucht Herkunft. München 2004
[9] Vgl. Barbara Welzel. Kunstgeschichte – (kritisches) Plädoyer für ein Grundlagenfach. in: Klaus-Peter Busse (ed). Kunstdidaktisches Handeln. Norderstedt 2003 (Dortmunder Schriften zur Kunst. Band 1) und Barbara Welzel. Bildungsauftrag Kunstgeschichte. in: BDK-Mitteilungen 4/2004. 2
[10] Zitiert wird aus einem inoffiziellen Arbeitspapier von Johannes Wildt und Klaus-Peter Busse.
[11] Vgl. Bernhard Waldenfels. Findigkeit des Körpers. Norderstedt 2004 (Dortmunder Schriften zur Kunst. Band 4)
[12] Die Ausführungen beschreiben Planungsüberlegungen im Jaanuar 2005. Aktuelle Entwicklungen sind im Fachbereich für Kunst- und Sportwissenschaften an der Universität Dortmund zu erfragen.
[13] Zitiert wird hier ein Thesenpapier der AG "Hochschule und Schule", entwickelt von Johannes Kirschenmann und Klaus-Peter Busse. Vgl. www.uni-leipzig.de/artdoc für aktuelle Entwicklungen der Diskussion.
[14] Wolfgang Fichten/Ulf Gebken/Alexandra Obolenski. Konzeption und Praxis der Oldenburger Teamforschung. In: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer. Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003. 147
[15] Wie Forschungss-Settings entstehen, beschreiben Ludwig Huber (Forschendes Lernen in Deutschen Hochschulen), Andreas Dick (Praxisforschung als Bindeglied zwischen Wissen und Können) und Wolfgang Fichten e. a.; alle in: Alexandra Obolenski/Hilbert Meyer. Forschendes Lernen. Theorie und Praxis einer professionellen LehrerInnenausbildung. Bad Heilbrunn 2003. 147
[16] Vgl. die amerikanische Perspektive auf das Thema (Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development) unter www.aep-arts.org
[17] Vgl. hierzu www.georgpeez.de mit weit reichenden Literaturangaben und Seydel.
[18] Vgl. beispielsweise "MediaArtLAb" an der Universität Flensburg.
[19] Auf die wesentliche Literatur verweist Klaus-Peter Busse (ed). Atlas – Bilder kartografieren. K+U. 2004. Ergänzend: Karl Schlögel. Im Raume lesen wir die Zeit. München 2003
[20] Helga Kämpf-Jansen. Ästhetische Forschung. Köln 2002
[21] Joachim Kettel (ed). Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004
[22] Christine Heil. Schnittstellen in medialen Situationen. In: BDK-Mitteilungen, erscheint 1/2005 und Kartierende Auseinandersetzung mit aktueller Kunst und ihre Übersetzungen in kunstpädagogische Prozesse. Bremen i. V.
[23] Andreas Brenne. Ressource Kunst. Künstlerische Feldforschung in der Primarstufe. Münster 2004
[24] Wolfgang Zacharias, Bundesvereinigung Kulturelle Jugendbildung/bkj. Kartografierungen ästhetischen, kulturellen und künstlerischen Lernens. In: Joachim Kettel (ed). Künstlerische Bildung nach PISA. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004. 163

Reimar Stielow **Thesen-Plädoyer**
für eine neue Lern-Lehrkultur und Didaktik auch im Fach „Kunst“

1. Nach den Ergebnissen der Pisa- und OECD-Studien bedarf Deutschland einer anderen, neuen Lern-Lehrkultur. Konsequenz: Lernen und Lehren müssen anders verstanden, strukturiert und praktiziert werden als es bisher normalerweise üblich ist. Dagegen gibt es viel mentalen Widerstand, denn die meisten Lehrenden halten gerade ihre Form von Lehre für die richtige. Unterrichtskonzepte werden kaum zur Diskussion gestellt.

Von der Problemlage ist selbstverständlich auch das Fach „Kunst“ betroffen, vom Kindergarten bis zur Hochschule/Universität und bis hin zur Ministerialbürokratie. Die neue Lernkultur wird sich nur durch eine intensive Diskussion entwickeln bei der die Beteiligten die wesentlichen Probleme und damit zusammenhängenden Lösungsvorschläge benennen müssten. Jammern hilft nicht. Also folgendes:

2. Die alte gängige Lernkultur unterscheidet didaktisch kaum zwischen naturwissenschaftlich-technischem Lernen und Lehren, sprachlichem, historisch- gesellschaftlich-politischem und ästhetisch-künstlerischem. Zwar werden Inhalte und Themen unterschieden kaum jedoch spezifische BewusstseinsNichtbewusstseinstrukturen, spezifische Handlungen und Haltungen, Werturteile und die sich jeweils darauf beziehenden Lern-Lehr-Prozesse (Didaktiken). „Kunst“ ist nicht „Physik“, nicht „Sport“, nicht „Politik“, nicht ... Es gilt dem Schüler/Studenten/Lernenden klar zu machen, das Formeln, Modelle, Konstrukte, Bilder je spezifische Aussagen sind zu Realität, wir Menschen DIE REALTÄT nur so, in der Differenz unterschiedlicher Zugänge, ein bisschen, verbunden mit vielen Irrtümern, erfassen und verstehen.

3. Thema des Faches „Kunst“(vom Kindergarten bis zur Hochschule/Universität) ist das Bild im weitesten Sinn aller gehabten und noch möglichen Möglichkeiten. Nicht das Bild anderer Fächer (also keine Röntgen-Bilder, keine Genom-Bilder, keine Kriminal-Bilder und keine politischen Bilder), sondern das „Kunst“-Bild. Es ist eine Anmaßung vieler Kollegen über alles reden zu wollen, am wenigsten jedoch zur Kunst.

4. Zentraler Mittelpunkt von Unterricht/Seminaren ist erstlich und letztlich der Lernende, der Lernende ist ein Individuum (unteilbar). Der Lernende ist in der Lerngruppe ein soziales Wesen. Es ist eine un-menschliche Verkehrung von Lern-Lehr-Prozessen, wenn das Thema, die Sache, der Gegenstand im Unterricht die Priorität haben.
Anders formuliert: Es ist eine Allmachtsphantasie der Lehrenden ihre Sache für das Entscheidende im Unterricht zu halten.

5. Begründung: jeder Lernende hat seit seinen pränatalen Prägungen, in vollem Umfang seit seiner Geburt eine allgemeine und spezifisch ästhetisch-künstlerische Lernbiografie in sich eingeschrieben (aktiv) und eingeschrieben bekommen (passiv). Dies Prägungen bilden immer stärkere und differenziertere Wahrnehmungs-, Emotions-, Denk-, Projektions- , Transzendenz- und SelbstBild-Muster aus. Diese sind nur zum Teil bewusst. Die neue Lernkultur muss in einer dynamischen Weltlage voller Probleme wesentlich stärker als bisher individuell selbst-reflexiv orientiert sein. Das meint der Lernende muss/müsste/sollte vom Lehrenden starke Impulse erhalten, sich intensiv mit seiner eigenen Lern-Lehr-Biografie auseinander zu setzen.
Ohne dass Lernende dies tun, werden sie sich selbst kaum zum lernen motivieren können, sondern immer nur von außen her bestimmt. Dann aber ist das „Neue“ immer weitgehend frustierend, weil es nicht die Erwartungen erfüllt. Nur ein von selbst neugieriger Lernender wird sich mit Verstörendem, Irritierendem, ... längerfristig auseinander setzen wollen. Andernfalls wird das Neue abgelehnt.

6. Am Anfang jedes echten Lern-Lehr-Prozesses steht ein Problem, eine Frage, etwas Irritierendes ... ein Anderes. Weil sich viele Lehrer jedoch der Sache und nicht den lernenden Menschen verpflichtet fühlen, andererseits die Lernenden , da sie nicht ernst genommen werden in ihrer

Lern-Lehr-Biografie, nicht wollen, sagt der Lehrende wie's geht und verlangt die Reproduktion der Sache. So beißt sich die Sache in den Schwanz und der Lernende bleibt für sich so „dumm“ als wie zuvor. Der Lehrer hat also angemessen einen Problematischen Widerspruch herzustellen zum gegenwärtigen Zustand des Lernenden. Nur dann ist auch die Chance der Selbstreflexion gegeben.

7. Das heißt im BildFach Kunst sind die Bilder des Lernenden durch andere Bilder zu irritieren, provozieren, faszinieren, überraschen ...

8. Ein KunstBild ist ein „Ganzes“ und immer mehr als das. Hier gilt A=B und nicht A=A (s. Umberto Eco: Das offene Kunstwerk), denn ein ästhetisch-künstlerisches Bild ist mehr als die Summe seiner Teil entweder produktiv oder rezeptiv (van Gogh/Duchamps Rezipient) . Deshalb ist letztlich ein KunstBild nicht rational erklärbar und kann letztlich nicht gewusst werden, sondern es kann letztlich nur verstandennichtverstanden werden. Ein KunstBild kann immer wieder neu interpretiert werden. Die Lernkette verläuft über vage Empfindungen – Gefühle – Assoziationen – Rationalisierungen – Begriffe – Systematisierung – Verstehen – NichtVerstehen (die Grenze zum Rätselhaften überschreiten) – offen für einen Neuansatz. (s. z. B. Picassos Wendungen)

9. Bilder sind Phänomene, doch ist ihnen eine spezifische Bildstruktur immanent (eine Ordnung der Teile), die der Interpretation bedürfen. Ein größerer Teil der Lern-Lehr-Prozesse im ästhetisch-künstlerischen Bereich ist zu sehr fixiert auf Bedeutung und Abbild im weitesten Sinn oder bloße Form. Vernachlässigt wird die ungeheure Fülle der Form-Strukturen der modernen und nachmodernen Kunst, durch die seit dem Impressionismus deutlich wird, das ein Bild ein Bild ist, ein ästhetisch-künstlerische Konstrukt und keine Illustration von Bedeutung, die sogleich sprachlich zu benennen ist.

10. In vielen Fällen von „Kunst“-Unterricht /Seminaren in Theorie und Praxis wird Form und Struktur oberflächlich formalistisch – ästhetizistisch – technizistisch vermittelt. Das macht keinen oder nur sehr eingeschränkten Sinn.

11. Ästhetisch-künstlerische Form-Struktur bildet sinnliche bewusstunbewusste Einsicht und Sinn-Erkenntnis des Autors bzw. Rezipienten, sonst ist sie „sinnlos“. Das heißt: im Mittelpunkt ästhetisch-künstlerischer Lern-Lehr-Prozess steht die WIE-Frage. Wie ist ein Thema geformt und wird durch die Form-Struktur zu einem Sinn „für mich“. Zum Beispiel: Seit tausenden von Jahren gibt es in vielen Kulturen Bilder vom Menschen, MenschenBilder. Menschen unterscheiden sich seit tausenden von Jahren nur unwesentlich in ihren Anlagen und Vermögen. Es gibt weder historisch noch gegenwärtig keine 1., 2., 3., 4. Über- bzw. Untermenschen. Mensch ist Mensch. Doch die Bilder von Menschen unterscheiden sich auf Grund ihrer Form-Struktur radidkal von einander, damit auch der Sinn der jeweiligen Bilder.

12. Deshalb sollte es aus meiner Sicht Ziel eines Kunst-Unterricht-Seminars sein, dem Schüler/ Studenten/Lernenden einsichtig zu machen, dass Bilder mögliche Form-Struktur-Konstrukte sind und es deshalb eine unendliche Fülle an ästhetisch-künstlerischen Möglichkeiten gibt Bilder von „je etwas“ (s. oben Mensch) zu machen, formen, strukturieren, konstruieren, dekonstruieren, rekonstruieren, rezipieren.

13. Mit jeder Form-Struktur wird durch den Autor/Rezipienten ein bestimmter Standpunkt, Standort, Zeitpunkt, Hinsicht, Einsicht, Verständnis zu „etwas“ eingenommen. Diese Tatsache ist zu reflektieren und führt zur Selbst-Reflexion.

14. Die alte Lernkultur wechselt dauernd die Themen von der 1. Klasse bis zur 13.
William Faulkner: Nicht indem ich 1000 Kathedralen einmal gesehen habe, habe ich „Kathedrale“ gesehen, sondern indem ich eine Kathedrale 1000mal gesehen habe. Remy Zaugg ging ein Jahr lang jeden Tag vor ein Cézanne-Bild im Genfer Museum. In der Praxis: z. B. „Baum“: eine Baumperformance, ein Abbild-Baum, eine impressionistische Serie, ein expressiver, ein surrealer Baum, ein Foto-Baum, ein Pop-Baum, ein gefilmter Baum, ein Computerpixel-Baum. Die Vielzahl und die Differenz schafft Bild und Realitätsvorstellungen von „etwas genannt Baum“.

15. Damit sollte deutlich werden , es gibt keine 1:1 Bilder von etwas genannt Realität , sondern immer nur Bilder, Formeln, Modelle, Konstrukte, die immer an einen Standort, Zeitpunkt, Einsicht, Unverständnis gebunden sind. „Ich“ kann nicht „überall“ sein und „alles“ wissen, gar verstehen. Die eindimensionalen Allmachtsphantasien gerade auch in der Kunst gehören der Vergangenheit an, selbst wenn Lehrer, Professoren, Fachleiter, Fachberater, Minsterialbeamte, Minister, sich für allmächtig halten und wissen was für die Lernenden gut und richtig ist. Die Differenzen und die Vielfalt machen das Individuum reich, vielfältig und differenziert, nur dazu kann das Fach seinen schwierigen Beitrag zu leisten.

16. „Kunst“-Unterricht wird sinnlos, wenn er nicht auf Ausstellungen, Museen und Kunststandorte aller Art bezogen ist. Die Originale vor Ort sind die Realität der Kunst. Der Lernort Klassenzimmer/Seminarraum ist in eine Vielzahl von Lernorten zu überführen. Die Bequemlichkeit der medialen Vermittlung ist endlich zu beenden.

17. Im Zeitalter der Globalisierung kann es keine Beschränkung auf europäische Kunst geben. Schon die klassische Moderne verdankte vor über 150 Jahren wesentliche Impulse außereuropäischen Form-Stukturen. Wenn wir Schuhe made in Indonesien tragen, Bananen aus Ecuador essen, der christliche Gott seine Heimat im Orient hat, ist es an der Zeit, dass das Fach Kunst globaler über den europäischen Tellerrand hinausschaut.

18. Bild-Form-Strukturen sind etwas anderes als Sprach-Form-Strukturen. Die Differenz ist einsichtig zu machen und Bild nicht Sprache zu unterwerfen. Priorität hat Bild. Das heißt Sprache ist hier Medium, das nicht nur rationa begrifflich zu nutzen ist , sondern in allen nur möglich sinnvollen Formen, um Bild zu erfassen und zu verstehen. Kunstwissenschaft ist kunstpädagogisch gesehen eine Zwischenstation des Verständnis und nicht das oberste Ziel. Noch einmal das „Verstehen für mich“ ist das Ziel des Unterrichts. Schüler sollen keine Kunstwissenschaftler werden, sondern ein individuelles selbstreflexives KunstVerständnis entwickeln.

19. Bild-Form-Strukturen sind innerhalb historisch-kulturell-gesellschaftlicher Prozesse entstanden. Dominante Form-Strukturen wie die europäische Abbild-Perspektiv-Raum-Struktur prägen bis auf den heutigen Tag weitgehend das Wahrnehmungs- und Kunst-Verständnis der überwiegenden Bevölkerungsmehrheit. Diese Prägung wird als natürlich empfunden und gerinnt je länger sie nicht reflektiert wird zum eindimensionalen Klischee, Stereotyp. Im biografisch-kulturellen Sozialisations- und Individuationsprozess bilden sich durch Prägungen Wahrnehmungs-, Bewusstseins- und Handlungsmsuter aus, sie sollten in LernLehr-Prozessen selbst-refelxiv problematisiert werden, um individuell ein SelbstBild, KunstBild und KulturVerständis zu entwickeln, das es „mir“ unter anderem ermöglicht zu verstehen *wie* ich mich selbst und Welt-en konstruiere und verstehe und entsprechend oder im Widerspruch dazu handle und im Austausch *wie* andere für sich dies tun.

20. Kunst-Unterricht ist immer auch fächerverbindend, fächerübergreifend auf anderen Unterricht verwiesen. Notwendigerweise muss der fachspezifische Unterricht mit ProjektUnterricht im Wechselbeziehung stehen.

Sektion 5:
Neue Studienformen an der Hochschule

Bettina Uhlig **Resümee**

Diskussionsrichtung der Sektion war – ausgehend von exemplarischen Beispielen (Bielefeld, Bremen, Leipzig) und dem Erarbeiten eines Mind-Maps (Tafelbild) – in einem ersten Schritt zu diskutieren, welche wesentlichen (inhaltlichen) Aspekte als spezifisch für die künstlerische Bildung zu betrachten sind und – in einem zweiten Schritt – wie sich diese in einer modularen Studienstruktur verwirklichen lassen. Festzustellen ist ein wechselseitiges Abhängigkeitsverhältnis zwischen *künstlerischer Bildung* auf der einen Seite und *der modularen Struktur* (als Organisationsstruktur, z. B. BA/MA) auf der anderen Seite. In diesem wechselseitigen Abhängigkeitsverhältnis liegen sowohl Chancen als auch Gefahren/Grenzen.

1. Zentrale Fragestellung: Was sind Ziele und Inhalte der zu formulierenden Module im Kontext künstlerisch-ästhetischer Bildung?

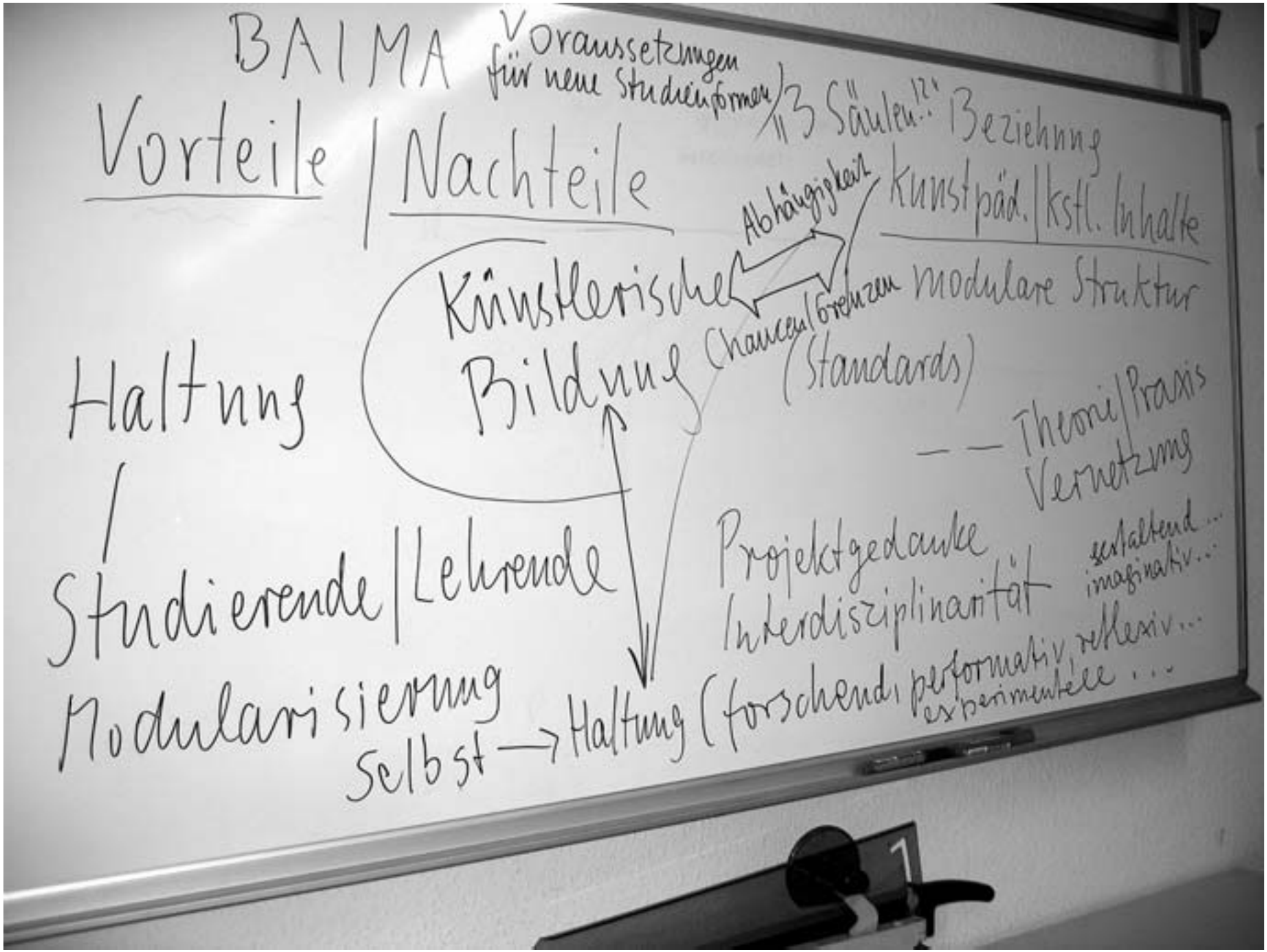
Ausgehend von 7 Thesen (von Klaus-Ove Kahrmann) hinsichtlich wesentlicher Voraussetzungen, die bei der Entwicklung von Modulen im Bereich künstlerischer Bildung eine Rolle spielen sollten, haben wir mit These 1 begonnen und diese wie folgt formuliert:

Ausbildung von Denk- und Handlungsformen als konstitutive Merkmale einer kunstpädagogischen Haltung

Ausbildung von:
- differenzierter Wahrnehmungsfähigkeit
- einer forschend-experimentellen Einstellung
- sach- und selbstbezogenem Reflexionsvermögen und mehrperspektivischer Kritikfähigkeit
- Fähigkeit in komplexen Zusammenhängen zu denken
- Imaginationsfähigkeit
- Ausdrucks- und Gestaltungskompetenz
- Fähigkeit zur selbst bestimmten Bedeutungserzeugung
- Fähigkeit zur Anwendung unterschiedlicher Kommunikationsstrategien (performieren, inszenieren, präsentieren, evaluieren u. a.)
- Pädagogischer Sensibilität und Urteilsfähigkeit zur Planung, Initiierung, Realisierung und Auswertung künstlerischer Bildungsprozesse

2. Zu diskutieren ist, inwiefern die (noch weiter zu formulierenden) Ziele und Inhalte mit der modularen Struktur des Studiums korrelieren.

In der **Charakteristik der modularen Struktur** liegen durchaus **Chancen** für die zukünftige Ausbildung:
- Interdisziplinarität
- Kooerpation
- Selbstorganisation, Selbstverantwortung der Studierenden
- Komplexität
- Kontextbezogene Prüfungen, alternative Prüfungsleistungen
- Vernetzung von Theorie und Praxis
- Flexibilisierung von Lehr- und Lernformen
- Projektorientierte Arbeitsformen
- Veränderung der Rolle der Hochschullehrenden u. a.


BAIMA
Voraussetzungen für neue Studienformen
Vorteile | Nachteile
„3 Säulen"
Beziehung
Abhängigkeit
Kunstpäd. | kstl. Inhalte
Künstlerische Bildung
Chancen | Grenzen
modulare Struktur
(Standards)
Haltung
Theorie | Praxis Vernetzung
Studierende | Lehrende
Projektgedanke
Interdisziplinarität
gestaltend ...
imaginativ ...
Modularisierung
Selbst → Haltung (forschend, performativ, reflexiv ...
experimentell ...

Klaus-Ove Kahrmann ***WILDWECHSEL***

Modularisierte Studiengänge im Fach Kunst

1. Einleitung

Niemand wird behaupten, dass die Studienstruktur der Fächer Kunst, Musik und Sport in Deutschland bisher ideal gewesen sind. Wir hatten viele verschiedene Modelle und Strukturen je nach Bundesland, politischer Struktur und schul- bzw. hochschulpolitischer Ausrichtung. Erschwert wurde die Orientierung durch unterschiedliche Lehramtsstrukturen, die nicht ohne weiteres einen Übergang von einem Bundesland in ein anderes ermöglichten. So gab es vor Kurzem in Nordrhein-Westfalen das Lehramt für Grundschule, bezogen auf die ersten vier Schuljahre. Dieses existierte jedoch in den benachbarten Bundesländern nicht oder nicht mehr. Stattdessen gab es das Lehramt für Grund- und Hauptschule oder für Grund-, Haupt- und Realschule. Bei einem Wechsel von NRW nach Niedersachsen wurde eine weitere Prüfung fällig. Auch die Besoldungsgruppen zeigten sich nicht einheitlich. Mitunter ergab sich beim Länderwechsel die Abstufung um eine Besoldungsgruppe.

Im gymnasialen Bereich gab und gibt es hier und da den „Ein-Fach-Lehrer“ für das Fach Kunst. In Nordrhein-Westfalen wurde dieser gerade erst eingeführt, ausgelöst durch einen starken LehrerInnenmangel in diesem Fach. Man wollte damit Absolventen von Kunstakademien den Wechsel von der Freien Kunst in die Kunstpädagogik schmackhaft machen – vielfach schreckten die jungen KünstlerInnen davor zurück, noch ein zweites Fach studieren zu müssen. Übersehen wurde dabei, dass der Ein-Fach-Lehrer einen schweren Stand an der Schule hat, weil er in der Regel nicht Klassenlehrer sein kann und meist viele Klassen mit nur zwei Wochenstunden Unterricht versorgt. Das verhindert die Bildung von Schwerpunkten an der Schule und verstärkt das Image des Faches Kunst als drittklassig.

Es ist leider Realität, dass der Lehrermangel im Fach Kunst inzwischen beängstigende Ausmaße erreicht hat. Auch fallen so viele Kunststunden aus, dass kaum noch von einer aufbauenden ästhetischen Erziehung gesprochen werden kann. Ein weiteres Manko besteht darin, dass der Anteil der fachfremd Unterrichtenden stark angestiegen ist, die so gut wie keine Fortbildungsmöglichkeiten haben.

Alle hier aufgeführten Problempunkte sind ganz oder teilweise auf eine unbefriedigende und uneinheitliche Studienstruktur zurückzuführen. Es gibt also Grund und Anlass genug, die Ausbildung der KunstpädagogInnen grundsätzlich zu überdenken und so neu zu organisieren, dass zumindest die Voraussetzungen für einen sachgerechten Kunstunterricht an allen Schularten geschaffen werden.

2. Zur Idee der Modularisierung

Mit der fortschreitenden europäischen Integrationen gehen auch Überlegungen für eine Verbesserung und Vereinheitlichung des Bildungssystems und vor allem der Studien an den Universitäten, Akademien und Hochschulen einher. Eine große Rolle spielt bei diesen Überlegungen von Anfang an die Mobilität der Studierenden und die Austauschmöglichkeit von Studieninhalten. So will man erreichen, dass die Studierenden nicht nur innerhalb eines Staates, sondern auch innerhalb verschiedener europäischer Ländern ohne Semesterverlust für eine beschränkte Zeit an anderen als an ihren Stammuniversitäten studieren konnten. Es wird nach einer Studieneinheit gesucht, die einen solchen Wechsel ermöglicht oder zumindest erleichtert. Die Einheiten können als inhaltliche Blöcke angesehen werden, die durch eine benotete Prüfung abzuschließen sind. Diese gilt dann bereits als Examensleistung gelten. Die Absicht ist, das Studium zum einen straffer zu gestalten und zum anderen die übermächtige Abschlussprüfung zu entzerren. Bei der Suche nach einem Begriff für diese Studieneinheit wird im Bereich der Technik gesucht, ob es dort nicht analoge Einheiten gibt, die man – sinngemäß – übertragen kann. Natürlich fällt da der Blick sofort auf das Modul. Dieser Begriff hat sich in den letzten Jahrzehnten im technischen Bereich durchgesetzt. Module sind kleine inhaltliche zusammenhängende Einheiten, die auswechselbar, modifizierbar, umgruppierbar sind. Module lassen sich in Handumdrehen herausnehmen und durch neue bzw. andere ersetzen.

Sie sind übersichtlich und erscheinen als geschlossene Einheiten, die gut im Studium zu bewältigen sind. Man liest den Oberbegriff und sieht sich die Elemente an. Das wirkt überschaubar und nicht so, dass man „kein Land sieht“, so wie es bei den alten Studienordnungen oft war.

Die konkrete Arbeitsleistung der Studierenden steht beim Studium der Module im Mittelpunkt. Es werden durch das Leistungspunktesystem nicht nur die Stunden in den Veranstaltungen gezählt, sondern der gesamte Aufwand, der für das Absolvieren eines Moduls erforderlich ist. Dadurch erhalten alle Arbeitsformen mit selbstorganisierendem Charakter im Rahmen von Projekten und Werkstätten ein viel größeres Gewicht als es vorher bei den alten Ordnungen der Fall war.

2.1 Übergeordnete Ziele der Modulstruktur

Viele traditionelle Studienformen gelten als altmodisch und unökonomisch. Beklagt wird die Unübersichtlichkeit der Studien und die hohe Zahl von Studienabbrechern – in einigen Fakultäten kann diese durchaus 60% betragen. Ein solcher „Ausschuss“ ist volkswirtschaftlich schwer zu rechtfertigen. Die fehlende Studienstruktur führt auch zu einer großen Zahl von Langzeitstudierenden, die dann sehr spät oder überhaupt nicht mehr Examen machen.
Die neuen Studiengänge sollen diese Mängel zu großen Teilen beheben. Die Module als kleine Studieneinheiten sind übersichtlich, und der Zwang, sie mit einer Note abzuschließen, führt zu einem konzentrierten und zeitbedachten Studium. Um die Zügigkeit zu betonen, werden Module an zwei Semester gebunden, die nicht überschritten werden dürfen. Es ist also nicht möglich, das Studium eines Moduls beliebig auszudehnen.
Durch die Vereinfachung und Rationalisierung der Studienstruktur erhofft man sich einen deutlich verbesserten Studienertrag und eine Optimierung der Individualkompetenz. Die dadurch erreichte hohe Identifikation mit dem Studium führt zu besseren Lernleistungen und zu einer guten Vorbereitung auf den späteren Beruf.

2.2 Konkrete Effektivität

Durch das Modulsystem erreicht man nicht nur eine Verringerung der Studienabbrecherzahl, sondern auch die Verbesserung der Mobilität der Studierenden und Lehrenden. Sie können an andere Hochschulen und Universitäten wechseln, ohne Semester zu verlieren oder andere, bisher übliche Nachteile in Kauf zu nehmen. Voraussetzung dafür ist, dass – wie angestrebt – die Module gleicher oder ähnlicher Studiengänge woanders als Äquivalent zu den Anforderungen an der Heimatuniversität angesehen werden können. Auch ist ein erhöhter Praxisbezug zu erwarten, denn die Module entsprechen Strukturen und Vorgängen, wie sie nachher in der Berufspraxis vorkommen. Die Module führen auch automatisch zu einer Erweiterung interdisziplinärer Studienangebote, denn geschlossene und leicht abprüfbare Studienblöcke könnten gleichzeitig für mehrere Fakultäten angeboten werden. Das erhöht wiederum die Neigung zur interfakultativen Kooperation.

Die **Vorteile** des Modulsystems bestehen vor allem darin, dass es zu einem übersichtlichen Studienaufbau führt. Die Studierenden können gut planen und haben wenig „Leerlauf“ durch Desorientierung, Fehlentscheidungen oder nicht angepasste Inhalte. Die Verantwortung für die eigene Studiengestaltung ist groß, die Studierenden wird es erleichtert, stets die Übersicht zu behalten. Als Gegenleistung erhalten sie schon relativ früh ein klar identifizierbares Feedback über den Stand ihrer Leistungen, so wie es sich aus Leistungspunkten und Noten bereits nach dem ersten abgeschlossenen Modul ergibt.
Die Abkehr von den Semesterwochenstunden als Studieneinheit zu den Leistungspunkten spiegelt für die Studierenden die tatsächliche Arbeitsleistung während eines Moduls wider und nicht die abgesessene Zeit.

Als **Nachteile** ergeben sich folgende:
Nur wenn die Struktur im Großen und im Kleinen stimmig ist, stellen sich die oben genannten Vorteile ein.
Sie schwinden, wenn die Kompatibilität der Studiengänge an verschiedenen Universitäten nur minimal ist oder wenn bürokratische Begleiterscheinungen so prägend sind, dass sie die Fachinhalte in den Hintergrund drücken.
Die netzplantechnische Organisationsform kann als einengend und überformalisiert empfunden werden, besonders wenn sie durch Bestimmungen begleitet wird, die als kontraproduktiv oder gar unsinnig empfunden werden. Der Benotungszwang wird sowohl von den Lehrenden als auch von den Studierenden als einengend aufgefasst.

2.3 Die Bedeutung für den ästhetischen Bereich

2.3.1 Vorteile

Der größte Vorteil besteht darin, dass selbstorganisierendes Arbeiten nicht nur honoriert wird, sondern im Mittelpunkt der Studienstruktur steht. Je weiter die Studierenden voranschreiten, desto bedeutender wird durch die dann verankerten Projekte die Eigenverantwortung und Selbstorganisation der Studierenden. Maßnahmen wie Atelierarbeit, Ausstellungsplanung, Spielen und Bauen sind so leichter als vorher möglich und attraktiv für das Studium. Zudem bereiten sie sehr gut auf das spätere Berufsleben in der schulischen oder außerschulischen ästhetischen Erziehung vor.
Die DozentInnen haben mehr die Rolle beratender Experten, die aktive Mitglieder arbeitender Gruppen sind. Sie zeigen sich weniger als Vortragende und Anordnende, sondern als Supervisoren des Lehrens und Lernens. Diese Erscheinungsformen wirken sich in den ästhetischen Fächern Kunst, Musik und Sport besonders aus. Mehr als in anderen Bereichen gibt es hier Exkursionen, Arbeit an künstlerischen Projekten, Performances und Theateraufführungen.
Der interdisziplinäre Charakter der Studiengänge fördert das Team Teaching und den Austausch unter KollegInnen und Kollegen.

2.3.1 Nachteile

Als störend kann die Einengung des Freiheitsspielraumes durch straffe formale Vorgaben empfunden werden. Leider neigen solche Strukturen wie BA/MA dazu, sich zu verselbständigen und zur bestimmenden Größe im System heranzuwachsen. Die Folge ist eine bürokratische Pädagogik, welche die Kreativität lähmt und die Lust am Studium sinken lässt.
Die starke Formalisierung durch das Leistungspunktesystem bewirkt eine ständige Auseinandersetzung mit dem eigenen Leistungsniveau und dem Vergleich mit anderen Studierenden. Das wird besonders dann akut, wenn die Noten wegen mangelnder Planstellen als Eingangsschleuse dienen. Leistungsmessungen in Form von Punkten und Noten sind im ästhetischen Bereich erst nach einer längeren Anlaufphase sinnvoll, um entstehende Motivationen nicht zu beeinträchtigen. Sie sind zudem bei ästhetischen Prozessen generell nur ansatzweise anwendbar. Wenn ein Studierender eine künstlerische Gestaltungstechnik lernt und zunächst viel Zeit benötigt, um sich einzuarbeiten, kann Notendruck die künstlerische Entwicklung gefährden. Hier macht sich der Druck der wissenschaftlichen Fächer bemerkbar, die traditionell meist strenger formalisieren als die geisteswissenschaftlichen.
Durch ständige Leistungsüberprüfung stellt sich eine Fixierung auf Noten und nicht auf tatsächlich erworbene Kenntnisse und Fähigkeiten ein. Die Freude am Erlernen künstlerischer Gestaltungsverfahren und am künstlerischen Ausdruck gerät dadurch ins Hintertreffen.
Im ästhetischen Bereich macht es auch keinen Sinn, ein Modul bereits nach zwei Semestern zu schließen. Neben dem hierdurch für Lehrende und Lernende erzeugten Zeitdruck machen es die gestalterischen Pausen zwischen den Semesterveranstaltungen oft erforderlich, insgesamt längere Zeiträume für ein Modul einzuräumen.
Sehr problematisch ist das Kern-/Nebenfachmodell, das bei den Bildungsökonomen mit zu den ‚Favoriten" bei den Vatianten modularisierter Studiengänge gehört. Es geht davon aus, dass als Voraussetzung für den Eintritt in ein Lehramt drei Fächer studiert werden müssen. Davon ist das eine „Kernfach" mit 60 Leistungspunkten, das zweite weist als „Nebenfach" nur 35 Leistungspunkte auf, und dann kommen noch 25 für Erziehungswissenschaften hinzu. Das Kernfach ist also in diesem Studium sehr dominant; alle anderen Bereiche sind stark vom Kernfach abhängig. Es liegt auf der Hand, dass den ‚traditionellen" Nebenfächern Fächern Kunst, Musik und Sport auch schnell hier die Nebenfachrolle zufällt – mit sehr wenig Leistungspunkten und Stunden. Sollte sich dieses Modell auf Bundesebene durchsetzen, wäre die Randständigkeit der ästhetischen Fächer verewigt.

3. Einige Anmerkungen zu der bisher gelaufenen Entwicklung

Bisher gibt es keine einheitliche BA/MA-Struktur auf Bundesebene, sondern eine unübersichtliche Vielfalt der unterschiedlichsten Erscheinungsformen. Offenbar probiert erst einmal jeder Hochschule und Universität das aus, was der Rahmen der Beschlüsse von Bologna hergibt. Dadurch hat sich eine Verschiedenartigkeit der Studiengänge in Deutschland herausgebildet, wie sie noch nie in dieser Form vorkam. Sie entspricht einem wilden Wechsel von den alten in die neuen

Strukturen. Diese Unterschiede treffen nicht nur auf die Einrichtungen verschiedener Bundesländer zu, sondern auch auf die Ausbildungsstätten innerhalb eines einzigen Bundeslandes. Es ist schwierig, innerhalb eines Bundeslandes im neuen Studiengang BA/MA die Universität zu wechseln. Durch die strengen Modulvorgaben und die Tatsache, dass Modulnoten Examensnoten sind, wird nicht anerkannt, was nicht haargenau gleich ist. Und oft gibt es auch im gleichen Fach keine gleichen Module.
Durch die modularisierten Studiengänge ergibt sich ein viel höherer Verwaltungsaufwand – es werden aber nicht mehr Verwaltungskräfte eingestellt. Die Arbeit ist von den vorhandenen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern zu bewältigen. Die Veranstaltungen im Semester müssen richtig „getaktet“ werden. Es können nicht mehr bestimmte Vorlesungen, Übungen oder Seminare ohne System auf irgendwelche Termine gelegt werden. Alles – vom Kern- über das Nebenfach bis hin zu Erziehungswissenschaften – muss genau aufeinander abgestimmt sein. Eine fehlende, da nicht angebotene Modulveranstaltung kann nicht später nachgeholt werden. Diese Schwierigkeiten führen z. T. zu chaotischen Verhältnissen an den Universitäten, die sich sehr negativ auf die Motivation der Studierenden auswirken.
Das Chaos offenbart sich nicht nur durch übervolle Seminare mit über 120 Teilnehmenden oder durch das achtstündige Anstehen, um sich auf notwendige Modullisten eintragen zu können, sondern auch durch eine starke Abnahme von inhaltlichem Interesse und intrinsischer Motivation. Die Studierenden machen kaum noch etwas, was nicht durch entsprechende Leistungspunkte „belohnt“ wird. Das fachliche Niveau sinkt dadurch zwangsläufig ab, ebenso der Enthusiasmus, sich mit bestimmten Gestaltungs- und Ausdrucksformen auseinanderzusetzen.
Nahezu unmöglich ist es, ein Gastsemester an einer anderen europäischen Hochschuleinrichtung vorzunehmen. Die nationalen Differenzen zwischen den Strukturen sind noch größer als innerhalb Deutschlands. Erklärbar wird das durch die Tatsache, dass jedes Land die eigene Tradition im Erziehungs- und Bildungswesen als Ausgangspunkt genommen hat, um die Beschlüsse von Bologna umzusetzen. Natürlich waren die Studienbedingungen in verschiedenen europäischen Ländern schon immer voneinander abweichend. Aber ein Gastsemester im Ausland war leichter machbar, weil die bürokratischen Zwänge nicht so durchschlugen und das alte, freiere System größere Spielräume enthielt, die in solchen Fällen ausgenutzt werden konnten. Nun haben alle davor Angst, formale Fehler zu begehen, wenn sie etwas gestatten. Also werden eher Absagen als Genehmigungen erteilt.
Die Beweglichkeit, die vergrößert werden sollte, ist einer bedrückenden Enge gewichen.

4. Ausblick

Sicher sind viele der hier aufgeführten Mängel „Kinderkrankheiten“, die zum großen Teil im Laufe der kommenden Jahre „ausheilen“ werden. Wir dürfen angesichts der negativen Begleiterscheinungen nicht die Vorteile dieser neuen Studienstruktur vergessen – diese sind nach wie vor gegeben. Sie können sich aber bisher nicht so richtig entfalten, weil die damit verbundenen positiven Begleiterscheinungen z. B. durch einen übermäßigen bürokratischen Apparat aufgefressen werden.
Die Vielfalt der verschiedenen Modell kann auf die Dauer nicht bestehen bleiben. In nicht allzu ferner Zeit muss es eine einheitliche Regelung für die Struktur der BA/MA-Studiengänge in Deutschland und auch in Europa geben. Es ist nur die Frage, wie lange es dauert, bis es zu dieser Einheitlichkeit kommt – und wie diese dann aussehen wird. Eine weitere Frage ist, ob diese „Endform“ dann den ästhetischen Fächern zuträglich ist oder nicht. Man stelle sich vor, dass das Kern-/Nebenfachmodell sich auf Bundesebene durchsetzt. Deutsch, Mathe, Englisch sind dann mit großer Wahrscheinlichkeit diejenigen Disziplinen, die das „Erbrecht“ auf das Kernfach haben. Dann nützen uns die Vorteile des BA/MA-Modells auch nichts mehr, weil sie sich innerhalb des Nebenfaches und im Riesenschatten des Kernfaches nicht entfalten können.
Leider sind Gefahren dieser Art erst übersehen und dann unterschätzt worden – erst spät verstanden die KunstpädagogInnen, dass der Meinungsbildungsprozess im Kontext „Modularisierte Studiengäng“ ohne sie abgelaufen war. Wir müssen uns also mehr als bisher einmischen und versuchen, an der künftigen Organisationsstruktur mitzuwirken, damit das einfließen kann, was für das Wesen der ästhetischen Erziehung und damit für die Persönlichkeitsbildung unabdingbar ist. Schließlich können besonders die Fächer Kunst, Musik und Sport die positiven Seiten der modularisierten Studiengänge so recht zum Blühen bringen. Und darauf sollten wir immer wieder die Aufmerksamkeit lenken.

Constanze Kirchner **Fragmente zur Modularisierung des Kunstpädagogik-Studiums**

Das Fortbestehen unseres Faches Kunstpädagogik ist im Rahmen der Lehrerbildung (auch in Form von Modulen) weitgehend gesichert, weil es mit den erziehungswissenschaftlichen, psychologischen, sozialwissenschaftlichen usw. Anteilen im Lehramtsstudium in ein breites Feld mit vielen verschiedenen Professuren eingebettet ist. Extrem gefährdet ist allerdings die außerschulische Kunstpädagogik, die an vielen Universitäten im Rahmen von Magisterstudiengängen existiert. Gefährdet deshalb, weil kleine Fächer kaum in der Lage sein werden, neue Studiengänge mehr oder weniger allein zu bestreiten. Vor diesem Hintergrund müssen vielerlei Überlegungen in Betracht gezogen werden, um die Lehramtsausbildung im Fach Kunst sinnvoll zu modularisieren und eine außerschulische kunstpädagogische Ausbildung zu erhalten. Die folgenden Gedankensplitter sind als Impulse zum Weiterdenken zu verstehen, sie bieten weder einen Standpunkt noch eine Lösung.
Die Modularisierung des Kunstpädagogik-Studiums und die Vergabe von entsprechenden Punkten nach dem ETCS-System sollen den Studierenden studienbegleitend Rückmeldungen über den Studienerfolg geben. Ein ETCS Leistungspunkt drückt die Zeit aus, die Studierende in Seminaren verbringen (Kontaktzeit) sowie die Zeit für das Selbststudium (Lesen und Schreiben). International gilt als Regel: 1 ETCS = 30 Std. Arbeitszeit.

Zum Beispiel: Lehrerbildung in Bayern

Das so genannte Eckpunktepapier „Lehrerbildung in Bayern“ (ELB) des Bayerischen Staatsministeriums für Wissenschaft, Forschung und Kunst (06.10.2004) sieht neben vielerlei anderen Reformvorschlägen in der Lehramtsausbildung vor, zwar die abschließende Staatsprüfung beizubehalten, zugleich jedoch universitäre Qualifikationen und Abschlüsse zuzulassen: „Die Anforderungen, die die Erste Staatsprüfung an das Lehramtsstudium stellt, erfordern ein Studienvolumen von mehr als sechs Semestern. Ein Bachelor-Abschluss, der für eine berufliche Tätigkeit außerhalb des öffentlichen Schulwesens qualifiziert, kann den Lehramtstudierenden als Qualifikationsstufe durch die jeweilige Universität zusätzlich verliehen werden“ (ELB, S. 2). Vor diesem Hintergrund wird das Lehramtstudium für alle Schularten mit der Einführung von Leistungspunktsystemen modularisiert und schließt mit einer Prüfung ab, deren Gesamtnote sich zu 40 % aus studienbegleitenden Prüfungsleistungen der Modulprüfungen (Universitätsprüfung) und zu 60 % aus Prüfungsleistungen, die unter staatlicher Aufsicht erbracht werden (Erste Staatsprüfung), zusammensetzt (ebd.). Mit dem Ziel, möglichst flexibel und reibungslos Studiengänge wechseln zu können, ist darüber hinaus geplant, mit schulartspezifischen Modellversuchen die „Möglichkeiten einer Kombination von Master-Abschluss und Staatsprüfung“ auszuloten (ELB, S. 3). „Die Universitäten können sich … für eine Durchführung entsprechender Modellversuche bewerben“ (ebd.).
Die Qualität und Wirksamkeit von benoteten und bepunkteten Rückmeldungen wird im Lehramtsstudium unter dem Aspekt zukünftiger Berufseignung umso größer sein, je stärker schulpraktische Anteile in die Bewertung und bei der Vergabe von Leistungspunkten mit einfließen. Wenn im Lehramtsstudium besonders die drei folgenden Kompetenzbereiche gefördert werden sollen – eine Fachkompetenz, die flexibel einsetzbare und weiter entwickelbare Fähigkeiten mit einer begleitenden Lernkompetenz beinhaltet, eine Persönlichkeitskompetenz, die das Spannungsfeld zwischen Stabilität und Entwicklungsfähigkeit zu bewältigen vermag, eine Sozialkompetenz, die Kommunikationsfähigkeit und Verantwortungsbereitschaft als wichtige Werte einschätzt und pflegt –, kann sich die Vergabe von ETCS Punkte nicht allein auf fachwissenschaftliche, fachdidaktische und künstlerisch-praktische Bereiche beschränken, sondern muss auch die persönlichkeitsbildenden Qualifikationen angemessen berücksichtigen. Eine sinnvolle Begründung für die Gliederung der Lehramtsstudiengänge in Module liegt sicher darin, dass Studienleistungen für andere Studiengänge angerechnet werden können. Studienmodule bieten den Vorteil, dass Studienleistungen studienbegleitend abgelegt werden können, dass Studienwechsel möglich sind und Berufsentscheidungen längere Zeit flexibel bleiben.

Modularisierung des Magisterstudiengangs Kunstpädagogik

Die Verantwortung für die Modularisierung der Studiengänge liegt in den Händen der Universitäten. Zugleich wird erwartet, dass die jeweiligen Fachvertreter Modularisierungsvorschläge unterbreiten und neue fachspezifische Bachelor (BA)- bzw. Master (MA)- Studiengänge entwickeln. Dass für solche Studiengänge jedoch auch ausreichende Lehrkapazität vorhanden sein und darüber hinaus eine nicht unerhebliche Anzahl an Professuren beteiligt sein muss, wird oft verkannt. Hinzu kommt, dass sich die Universitäten aufgrund der erheblichen Kosten für die Akkreditierungsverfahren der neuen BA und MA- Studiengänge nur eine begrenzte Anzahl solcher Studiengänge leisten können. Würde man den aktuellen Magisterstudiengang Kunstpädagogik (Hauptfach, 64 SWS) an der Universität Augsburg in Module umwandeln, ergebe sich folgende Struktur:

Kunstwissenschaft

Basismodul Kunstwissenschaft	Erste Methoden der Kunstbetracht. Kunstgesch. im Überblick I Kunstgesch. im Überblick II	S V	**4 LP**	**4 SWS**	Wahl
Modul: Interdisziplinäre kunstwissenschaftliche Theorie	Wahrnehmungs-/Ästhetiktheorie Kunstpsychologie/-soziologie Kreativitätstheorien Kolloquium	S S S S	**4 LP + 2 LP durch Referat/Test/ Klausur**	**4 SWS**	Wahl

Modul: Kunst, Kunstwerk und ästhetische Phänomene	Kunstgesch. im Überblick III Gegenwartskunst Medienästhetik Werkanalyse Architektur Design	V S S S S S	**6 LP + 2 LP durch Referat/Test/ Klausur**	**6 SWS**	Wahl
Kunstdidaktik					
Basismodul Kunstdidaktik	Einführung i. d. theor. Ber. d. KP Fragen des Kunstunterrichts Entwicklung der Kinderzeichnung	S S S	**4 LP**	**4 SWS**	Wahl
Modul: Kunstpädagogische Theorie	Geschichte der Kunstpädagogik Fachdidaktische Positionen Fachspezifische Methoden Präventiver Kunstunterricht	S S S S	**4 LP + 2 LP durch Referat/Test/ Klausur**	**4 SWS**	Wahl
Modul: Voraussetzungen und Konzeptionen des Unterrichts	Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter Unterrichtsmodelle Museumspädagogik Konz. für außerschulische Institutionen Konz. i. d. Erwachsenenbildung	S S S S S	**4 LP + 2 LP durch Referat/Test/ Klausur**	**4 SWS**	Wahl
Kunstpraxis					
Basismodul Kunstpraxis (KKS)	Malerei/Komposition Freihandzeichnen Erklärendes Zeichnen Zeichnung/Konstruktion Aktzeichnen Gestalten am Computer Szenisches Gestalten Freie Arbeit/Wochenarbeit	S S S S S S S	**12 LP Skizzenbuch/Präsentation/Projekt**	**12 SWS**	Pflicht + ***NOTE***
Modul: Gestalten mit Farbe	Grafik und Malen im Unterricht Acrylmalerei Aquarellmalerei Industriemalen Großformatiges Malen Collagieren	S S S S S	**6 LP Skizzenbuch/Präsentation/Projekt**	**6 SWS**	Wahl
Modul: Grafisches Gestalten	Freihandzeichnen Erklärendes Zeichnen Anatomie/Akt mit Modell Einfache Drucktechniken Holz- und Linolschnitt Radierung Lithografie Siebdruck Schrift	S S S S S S S S S	**6 LP Skizzenbuch/Präsentation/Projekt**	**6 SWS**	Wahl
Modul: Gestalten im Raum	Plast. Gest. mit Ton Plast. Gest. Holz und Stein Plast. Gest. Kunststoff/Glas/Papier Plast. Gest. mit Metall Textiles Gestalten aktuelle künstlerische Verfahren Produktgestaltung (Möbel, Spielz.) Umweltgestaltung (Schulhof, ...)	S S S S S S S S	**6 LP Skizzenbuch/Präsentation/Projekt**	**6 SWS**	Wahl
Modul: Szenisches Gestalten	Puppenbau und Puppenspiel Aktionskunst/Performance Theaterspiel	S S S	**2 LP Präsentation/Projekt**	**2 SWS**	Wahl
Modul: Gestalten mit neuen Medien	Fotografie I und II Bildbearbeitung (Homepage) Computergrafik (Photoshop) Computergrafik (Macromedia) Videografie/Videoschnitt Trickfilm	S S S S S S	**4 LP Präsentation/Projekt**	**4 SWS**	Wahl

Modul: Künstlerische Projekte/ Präsentationen/ Aktionen	Vertiefung der künstlerischen Praxis mit selbst gewähltem Schwerpunkt/Teilnahme an Ausstellungen und Projekten		**6 LP**		Pflicht
Exkursion	1- oder 2-wöchig (KP) mehrtägige Exkursionen (KP/KW/KD)		**2 LP**	**2 SWS**	Wahl

Studienbegleitende Prüfungen

-	**Grundstudium**			**Ermittlung der Modulnoten (KW/KD)**
-	mündl. Prüfungen der Basismodule nach dem Grundstudium in den Bereichen Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik + Note aus KKS (KP)		**2 x 1 LP**	
-	**Hauptstudium**			**Ermittlung der Modulnoten (KW/KD)**
-	mündl. Prüfungen Aufbaumodule nach dem Hauptstudium in den Bereichen Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik		**2 x 1 LP**	
-	Ausstellung nach dem Hauptstudium		**2 LP**	**+ Note Ausstellung**

Leistungspunkte

Kunstwissenschaft 18 LP 1 HA Grundstudium + 3 LP 1 HA Hauptstudium + 5 LP = 26 LP	Kunstdidaktik 16 LP 1 HA Grundstudium + 3 LP 1 HA Hauptstudium + 5 LP = 24 LP	Kunstpraxis 36 LP Vertiefung/Projekte/ Ausstellungen + 6 LP = 42 LP
Exkursionen 2 LP	Magisterarbeit 20 LP	Studienbegleitende Prüfungen 6 LP

gesamt: 120 LP

Die Leistungspunkte müssen in den jeweiligen Modulen erworben werden und sind nicht übertragbar. Das **Grundstudium** ist erreicht, wenn 60 LP, das **Hauptstudium**, wenn 100 LP erzielt wurden, dazu kommen 20 LP für die Magister-Abschlussarbeit. Für das Grundstudium sind die Veranstaltungen aus den Basismodulen zu wählen sowie Seminare aus den weiteren Modulen. Studienbegleitende mündliche Prüfungen in den Bereichen Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik sind in Bezug auf die Basismodule vorgesehen. Beide **Noten** + die Note aus dem KKS ergeben die Gesamtnote des Grundstudiums. Die Note des Hauptstudiums setzt sich zusammen aus den Prüfungen zu den Aufbaumodulen in Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik. Hinzu kommen die Noten aus der Präsentation der vertieften künstlerischen Praxis und der Magisterarbeit, die in die Berechnung der Gesamtnote aus Grund- und Hauptstudium eingeht.

8 SWS – Richtwert pro Modul/ Leistungspunkte (LP oder ETCS) (auch genannt Credit-Points):		
1 SWS	1 LP	(30 Arbeitszeitstunden/ Präsenz- + Selbststudium)
Kurzreferat/ Hausaufgabe	1 LP	
Test/ Klausur o.ä.	1 LP	
mündliche Prüfung	2 LP	
schriftliche Hausarbeit	3 LP im Proseminar	
schriftliche Hausarbeit	5 LP im Hauptseminar	
Exkursion/ Tag	0,5 LP	
Praktikum pro Woche	0,5 – 2 LP	

Ein solches Modulmodell ist sinnvoll, damit andere Studiengänge partizipieren können. Bereits seit einigen Semestern werden solche Module am Lehrstuhl für Kunstpädagogik der Universität Augsburg von Studierenden aus den Studiengängen Informatik und Multimedia, Medien- und Kommunikationswissenschaft sowie Medienpädagogik genutzt. Zugleich können die Module perspektivisch mit jenen des Lehramtsstudiums kongruent sein. Als neuer Studiengang in Form von Master oder Bachelor ist das Modell jedoch deshalb nicht realisierbar, weil keine weiteren Professuren/ Fachgebiete usw. beteiligt und damit die Anforderungen an die Konzeption neuer Studiengänge nicht erfüllt sind.

Die Bologna-Reformen

Wolfgang Eßbach, Professor für Kultursoziologie in Freiburg, schreibt in der Süddeutschen Zeitung (Nr. 295 vom 20.12.04, S. 16) zu den Bologna-Reformen:

„… Als Faustregel gilt: Fächer, die nicht das Lehrdeputat von vier bis fünf Professoren aufbringen, werden an deutschen Universitäten ETCS-bedingt mittelfristig ausgerottet. An diesen Standorten wird es keinen wissenschaftlichen Nachwuchs mehr geben. Fächer mit acht bis zehn Professoren haben dagegen wenigstens formal Chancen, alle drei Bologna-Stufen (BA, MA, Promotion) bedienen zu können. … Schon bald wird man sehen, wie kleine Spitzeninstitute zu BA-Schools degradiert und mittelmäßige Großeinheiten sich Center of Advanced Studies leisten können. …
Wie können sich die Fächer retten, die es nicht einmal zum 120 ETCS-Hauptfach im BA schaffen? Der Kollege aus Bayern kennt den Trick. Man schafft ein undurchsichtiges Dickicht von ‚Auch-für-x-Veranstaltungen'. Sie tauchen als

eine einzige real existierende Lehrveranstaltung in verschiedenen Studiengängen als fiktive Rechengröße auf. So entsteht eine wundersame Produktionssteigerung von Lehre, auf die nicht einmal die Kader sozialistischer Planwirtschaft gekommen wären. Der Kollege versichert mir, bis ein Studierender, der in der deutschen BAMA-Welt sowieso keine Minute mehr zum Jobben geschweige denn zur Familiengründung frei haben wird, das merkt und dagegen klagt, dass eine Veranstaltung in verschiedenen Studiengängen mit unterschiedlichen ETCS-Punkten eingetragen ist, und vor Gericht gewinnt, vergehen Jahre. Und bis dahin könne man überleben.
So spaltet ETCS die Universitäten in professorenbestückte Großfächer, für die Interdisziplinarität ein Nachteil ist und die weiter in Richtung Fachidiotismus voranschreiten können, und personell minder ausgestattete Kleinfächer, die sich zu phantasievollen BA-Abschlüssen paaren. Es ist die Zeit der BA-Witze: ‚Was machen zwei Professoren der Musikwissenschaft, die bislang bei der Magisterausbildung gut mithalten konnten und exzellente Promovenden hatten? Sie kreieren mit zwei Archäologen den BA-Abschluss Ausgrabung frühgeschichtlicher Klangformen.' Man sage nicht, dass die Unis sich nicht bewegen. Die politische Klasse hat sich nun mal die einheitliche Zerstörung der deutschen Universität zum Ziel gesetzt. Nicht einmal bei den Top Ten der Uni-Rankings lässt man Gnade vor ETCS ergehen.
Die Germanistin aus den neuen Bundesländern hat das alles schon hinter sich. 2004 sind die ersten BA-Absolventen gebacken. Die Abbrecherquote ist stark gesungen, aber das Qualifikationsniveau liegt unterhalb dessen, was früher in der Zwischenprüfung gekonnt wurde. Und der Arbeitsmarkt? Kann er diese Absolventen gebrauchen? ‚Die Berufseinmündung klappt nur bei ganz wenigen. Die meisten studieren einfach im Masterstudiengang weiter. Die gestuften Abschlüsse verlängern zwar das Studium, aber was sollen die Leute machen. Lieber zwei Jahre länger studieren als zwei Jahre arbeitslos.' …" Auch wenn die Schwierigkeiten der Modularisierung und der Entwicklung neuer Studiengänge abschrecken mögen, es bleibt unserem Fach keine Wahl, wir müssen modularisieren, um zu überleben: Die Magisterstudiengänge werden eingestellt, das Lehramt wird in Module umgewandelt.
In einem Schreiben des Dekans der Philosophisch-Sozialwissenschaftlichen Fakultät der Universität Augsburg vom 03.12.04 heißt es, dass bis zum Jahr 2010 alle Magister- und Diplomstudiengänge auf modularisierte BA/ MA Studiengänge umgestellt werden müssen, so will es die bayerische Hochschulpolitik. Das gelte auch für die Modularisierung von Lehramtstudiengängen (Kombination MA/ BA). Und weiter: Künftig haben grundsätzlich nur noch solche Studiengänge eine Chance, die von sechs bis acht Professuren getragen werden. Bestehende Magisterstudiengänge werden im Hauptfach wie im Nebenfach bis 2010 eingestellt.
In Bayern wird es aufgrund struktureller Bedingungen nicht möglich sein, einen Bachelor - Studiengang mit 120 ETCS im Hauptfach Kunstpädagogik anzubieten. Das bayerische Ausbildungssystem im Lehramt Kunst an den Universitäten wird von jeweils einer Professur mit einem breiten Mittelbau und zahlreichen Lehrbeauftragten getragen. Es bleibt also nur, eine Verbindung mit Neukonzeptionen anderer Studiengänge anzustreben bzw. sich mit Veranstaltungsangeboten an anderen Studiengängen zu beteiligen. Hierfür einige Vorschläge, die in Fort- und Weiterbildungsangebote integriert werden oder Elemente neuer Studiengänge sein könnten:

Medienkompetenz

Gestalten mit neuen Medien (Fort- und Weiterbildung, Segment in Studiengängen mit Medienbezug)	- Fotografie I und II - Bildbearbeitung (Homepagegestaltung) - Computergrafik (Photoshop) - Computergrafik (Macromedia) - Videografie/Videoschnitt/Trickfilm

Schlüsselkompetenz Diagnostik

Anthropologische Grundlagen (Fort- und Weiterbildung, Segment in Studiengängen wie z. B. Kindergärtnerinnen/Erzieherinnen-Ausbildung)	- Entwicklung der Kinderzeichnung - Ästhetisches Verhalten im Kindes- und Jugendalter - Kunstpsychologie/Kreativitätstheorien - Präventiver Kunstunterricht

Gestaltungskompetenz

Grundlagen des Gestaltens (Fort- und Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer, z. B. Präsentation, Schulraum-, Tafelbildgestaltung usw.)	- Malerei/Komposition - Freihandzeichnen - Erklärendes Zeichnen - Zeichnung/Konstruktion

Kunst- und Kulturvermittlung

Grundlagen der Kunstvermittlung (Fort- und Weiterbildung, Segment in kulturwissenschaftlichen Studiengängen)	- Methoden der Werkanalyse - Wahrnehmungs-/Ästhetiktheorie - Kunstpsychologie/-soziologie - Kreativitätstheorien - Fachdidaktische Positionen - Museale Vermittlungskonzepte - Ausstellungsdidaktik

Studium Generale

Grundlagen Bildender Kunst (Fort- und Weiterbildung, Studium Generale)	- Kunstgeschichte im Überblick I/II/III - Architektur/Design

Jüngste Reformerfahrungen: Bachelor für außerschulische Kunstpädagogik – ein Gewinn?

Vortragsfolien

Frank Schulz

Unterscheidung verschiedener Aspekte

- bildungspolitsche/-ökonomische
- studienorganisatorische
- fachliche

- Frage nach Konsequenzen einer neoliberalen Bildungsökonomie für das demokratische Bildungssystem
- Frage nach sinnvollen Reformansätzen
- Frage nach fachlichen Möglichkeiten und Grenzen einer Umorganisation des Studiums

Perspektivwechsel

- Studienleistungen aus Blick der Hochschullehrer
- Studienplanung auf Grundlage von Kontaktzeiten

- Studienleistungen aus Blick der Studierenden
- Studienplanung auf Grundlage des Aufwandes der Studierenden

Neuer Studiengang

- seit Wintersemester 2003/04 Bachelorstudiengang für außerschulische Kunstpädagogik an der Universität Leipzig mit verschiedenen berufsfeldspezifischen Ausrichtungen
- darauf aufbauender Masterstudiengang in Vorbereitung
- Modellfall für die anstehende Umgestaltung der Lehramtsausbildung

Statistik

- z. Zt. ca. 320 Studierende am Institut
  - 200 Lehramt Gymnasium Kunst
  - 25 Lehramt Mittelschule Kunst
  - 25 Lehramt Grundschule Kunst
  - 15 Lehramt Förderschule Kunst

  } gemeinsame Studienordnung
  - 55 Bachelor außerschulische Kunstpädagogik
- Stellen:
  - 1 Hochschullehrer
  - 2 wiss.-künstl. Mitarbeiter
  - 5 Lehrkräfte für besondere Aufgaben (je 24 Wochenstunden Lehre!)
  - 1 Lehrauftrag

Einige Fakten zum Bachelorstudiengang

- Eignungsfeststellung (Mappenvorlage/Eignungsprüfung)
- 6 Semester, 180 cr (1cr = ca. 30 h Arbeitsaufwand)
- im Semester jeweils 3 Module mit je 2 bis 3 Lehrveranstaltungen (je 2 oder 3 SWS)
- jedes Modul = 10 cr, jedes Semester = 30 cr (für Teilnahme an den Lehrveranstaltungen und Prüfungsleistungen)
- alle Prüfungsleistungen studienbegleitend
- alternative Formen von Prüfungsleistungen (wenig Klausuren und mündliche Prüfungen, dafür Haus- und Studienarbeiten, Projektarbeiten/-dokumentatioen, Präsentationen ...)

- im 6. Semester nur 1 Modul
- in der vorlesungsfreien Zeit vor dem 6. Semester Praktikum (200 h)
- studienbegleitend im 6. Semester Bachelorarbeit (10 cr), wissenschaftlich oder künstlerisch!
- 8 von 16 Modulen sind als Pflichtmodule gekennzeichnet, die anderen können ersetzt werden

Verlässliche Praxispartner

- Hauptpartner:
  - Kreativitätsschulzentrum Leipzig (optimale Möglichkeiten für schulische und außerschulische Übungen und Projekte)
- weitere Partner, u. a.:
  - Museum der bildenden Künste Leipzig
  - Galerie für zeitgenössische Kunst Leipzig
  - Ernst Klett Schulbuchverlag Leipzig
  - Kinder- und Jugendpsychiatrie Leipzig

Studierende bei der Projektarbeit
mit Schülerinnen und Schülern

Module – Konzept und Umsetzung

- Modulformen:
  - Basis-/Methodenmodul
  - fachspezifisches Schwerpunktmodul
  - berufsfeldspezifisches Schwerpunktmodul
  - fachspezifisches Vertiefungsmodul
  - berufsfeldspezifisches Vertiefungsmodul

Modulentwicklung

- fachlicher Ansatz:
  - „Säulen“ des Faches als Bezugspunkte (Theorie/Geschichte der bildenden Kunst/Praxis der bildenden Kunst/ Fachdidaktik)
  - thematische Klammer für einzelne Lehrveranstaltungen (Mischung aus Anteilen verschiedener Fachgebiete und Lehrformen), ohne konkrete inhaltliche Festlegungen
- pragmatischer Ansatz:
  - gegebene personelle, finanzielle, organisatorische und räumliche Bedingungen

Basis-/Methodenmodule

- Bildende Kunst und ihre Vermittlung
  - Eigenart und Struktur bildnerischer Werke und Prozesse
  - Einführung in die Geschichte der bildenden Kunst
  - Einführung in die Kunstpädagogik mit Projektunterricht (Ferienprojekt)
- Methoden der künstlerisch-praktischen und wissenschaftlichen Arbeit im Kontext der Kunstpädagogik
  - Malerei/Grafik/Transklassische Verfahren
  - Plastik/Objekte
  - Einführung in die Methoden wissenschaftlicher Arbeit in der Kunstpädagogik

Ferienprojekt in der Kreativitätsgrundschule Leipzig
(Leitung: Frank Schulz)

13

Nachtaktion im Kreativitätsgymnasium Leipzig
(Leitung: Frank Schulz)

14

Basis-/Methodenmodule

- Bildsprachliche Grundlagen der Kunstpädagogik
  - Sprache der Formen und Farben als Medium bildnerischer Prozesse
  - Sprache des Designs – Schrift als visualisierte Sprache
  - Bildsprache in der Ontogenese
- Geschichtliche und rezeptionspraktische Aspekte der bildenden Kunst
  - Geschichte der bildenden Kunst
  - Theorie und Geschichte des Produkt-Designs
  - Theorie und Praxis der Kunstrezeption

15

Fachspezifische Schwerpunktmodule

- Ausgewählte kunstpädagogisch relevante Strategien der künstlerisch-praktischen Arbeit
  - Prinzip Collage
  - Prinzip Zufall
- Kunstproduktion und -rezeption im kunstpädagogischen Kontext
  - Aspekte der Kunstproduktion und -rezeption in der kunstpädagogischen Arbeit
  - Bildnerische Vorbereitung kunstpädagogischer Praxis

16

Rezeptionsübung in der Kreativitätsgrundschule Leipzig
(Leitung: Frank Schulz)

17

Fachspezifische Schwerpunktmodule

- Erkundungen und Experimente zu Farbe, Form und Material
  - Farbwelten
  - Buchillustration und Plakat
  - Papierschöpfen/Papierobjekte
- Künstlerische Aktion und Interaktion
  - Multimediale Aktion
  - Konzeptuelle und kontextuelle künstlerische Praxis als Interaktion

18

Papierschöpfen/Papierobjekte, Workshop in Tschechien, Arbeit von Jacqueline Spreer (Mentor: Roland Meinel)

19

Berufsfeldspezifische Schwerpunktmodule

- Kunstpädagogische Arbeit im außerschulischen Bereich/ Freizeitbereich
  - Eigenart und Entwicklung der künstlerischen Kreativität
  - Kunstpädagogische Praxis im außerschulischen Bereich/ Freizeitbereich
- Kunstpädagogische Arbeit mit Behinderten
  - Therapeutische Aspekte der Kunstpädagogik
  - Therapeutisch orientierte Verfahren in der kunstpädagogischen Arbeit mit Behinderten – Praktische Übungen/ Konzeptentwicklung
  - Praxis der kunstpädagogischen Arbeit mit Behinderten

20

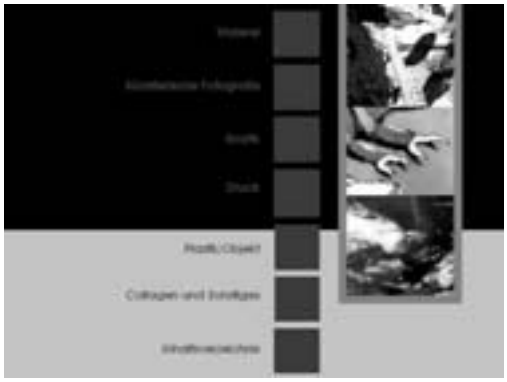
Kunstpädagogische Arbeit mit Behinderten (Leitung: Ines Seumel)

21

Berufsfeldspezifische Schwerpunktmodule

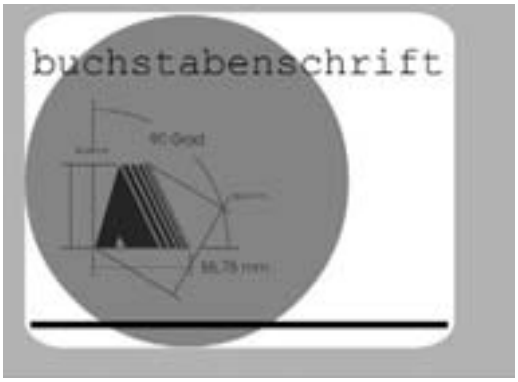
- Präsentation und Vermittlung künstlerischer Leistungen
  - Museumspädagogische Konzepte und Projekte
  - Ausstellungspraxis in der künstlerischen Studiengalerie
  - Gestaltung digitaler Kataloge und museumspädagogischer Materialien
- Künstlerische Arbeit mit modernen Medien im Kontext der Kunstpädagogik
  - Digitale Bildbearbeitung und Website-Gestaltung
  - Corporate Identity und Corporate Design

22



Gestaltung digitaler Kataloge, Arbeit von Katja Schäfer (Mentor: Roland Meinel)

23



Website/Lernprogramm, Arbeit von Steffi Rauh (Mentor: Roland Meinel)

24

Fachspezifische Vertiefungsmodule

- Bildende Kunst zwischen Realität und Inszenierung
  - Fotografie und Fotomontage
  - Objektkunst und Rauminstallation
- Aspekte der Kunstgeschichte
  - Ausgewählte Probleme der Kunst des Mittelalters und der frühen Neuzeit, der Kunst der Neuzeit sowie der Kunst der Moderne und der Gegenwart
- Künstlerische Aktivität im Außenraum
  - Künstlerische Landschaftsstudie
  - Künstlerische Installation im Außenraum

25

Künstlerische Installation im Außenraum
(Lehmbauten mit Tobias Rost)

26

Berufsfeldspezifisches Vertiefungsmodul

- Musik und bildende Kunst
  - Einführung in die Musikpädagogik
  - Einführung in die musikalische Improvisation
  - Inhaltliche und strukturelle Parallelen von Musik und bildender Kunst

27

Parallelen von Musik und bildender Kunst,
Workshop mit dem Institut für Musikpädagogik
(Leitung: Hans-Jürgen Feurich, Renate Herfurth)

28

Ein Gewinn?

- Meinungen der Studierenden (Umfrage)

92 % übersichtliche Struktur bei thematischer Vielfalt

97 % reibungslose Studien- und Prüfungsorganisation

83 % praktische, theoretische und fachdidaktische Anteile gut aufeinander abgestimmt und gleich gewichtet

86 % Spezifik der künstlerischen Arbeit gewährleistet

64 % studienbegleitendes Prüfungssystem vorteilhaft

29

Ein Gewinn?

- Meinungen der Lehrkräfte
  - erheblicher Mehraufwand in der Betreuungs- und Bewertungsarbeit, aber auch bei der Vorbereitung auf die Lehrveranstaltungen
  - gute Bewertungsgrundlage, Formulierung von Standards und angestrebten Kompetenzen gute Orientierungshilfe
  - innovatives Klima infolge der Modulentwicklung
  - stärkere Zusammenarbeit mit anderen Lehrkräften
  - höhere Studienmotivation und Leistungsbereitschaft bei Studierenden spürbar

30

Werner Stehr **Skizzen zur Modularisierung der zweiten Ausbildungsphase**

Mit geradezu atemberaubender Geschwindigkeit wird in den Bundesländern inzwischen an der Standardisierung der Lehrerinnen und Lehrerausbildung gearbeitet, doch wie so oft in der Vergangenheit beklagt, krokelt jedes Bundesland in den jeweiligen Planungsgremien von Universitäten, Staatsinstituten oder Studienseminaren vor sich hin und kocht zwar variantenreich, doch meist ohne klare Rezeptur sein eigenes Süppchen. Die konvenablen Bilder gehen mir nicht aus dem Kopf: Hier ist die sättigende Suppe kräftig, köstlich gewürzt und schmackhaft, dort die wässrig dünne, fad oder angebrannt schmeckende. Und in einigen Ländern gibt's überhaupt nichts zu löffeln.

Im Bundesland Hessen hat man sich für das Modulkonzept (vgl. dazu: www.blk.uni-osnabrueck.de/modul.html) entschieden. Die inzwischen vorliegenden, merkwürdig geheimniskrämerisch verhandelten Module, Kompetenzkataloge und Standards sind zweifellos Merkmale eines Zuges in voller Fahrt (siehe den Leipziger Beitrag von Rainer Wenrich 2004). In der bildungspolitischen Wetterlage wurde zwar inzwischen durch die für unser Fach relevanten „KMK-Rahmenvereinbarungen" ein sicher nicht widerspruchsfreies Einvernehmen gefunden, doch die nun mit Hektik folgende Regulierung der Ausbildung durch straffe Vorgaben ist alles andere als transparent und wünschenswert, zumal nicht davon abgesehen werden darf, dass die nun unerprobt und meist hastig entwickelten Regelwerke mit immensen Folgewirkungen für die Studierenden und Lehramtsanwärter verbunden sein werden. Nicht nur vor dem Hintergrund des gegenwärtigen Streites um mehr Bundes- oder Länderkompetenzen (ich sage nur Stoiber) ist die gegenwärtige Planungsarbeit – auch angesichts ihrer disparaten Zuständigkeiten – völlig zersplittert. Sorgen bereiten neben der unvergleichlich hohen bürokratischen Organisation vor allem die unkalkulierbaren Aus- und Nebenwirkungen auf die tatsächliche Entwicklung berufsbiografischer Kompetenzen. Bekanntlich wollen alle eine verbesserte Ausbildung, doch wird kaum etwas für die qualitative Stützung der beteiligten Institutionen getan. Nicht nur Skeptiker äußern deshalb den Verdacht, hinter der ausgebrochenen Organisationswut mit ihrem Rückfall in behavioristische Zeiten verberge sich eine bodenlose Wundertüte (Lauer 2002). Bei aller Kritik wird hingegen immer wieder von den Initiatoren verdeutlicht, der eingeleitete Paradigmenwechsel sei als work in progress zu verstehen, also sollten wir den Mut zur Lücke haben und eine gewisse „Fehlerfreundlichkeit" nicht ausschließen. Aus vielerlei Gründen steht die Bildungsplanung mit dem Rücken zur Wand, zum Umsteuern gibt es keine Alternative.

Den folgenden Überlegungen einer vom hessischen Amt für Lehrerausbildung beauftragten Arbeitsgruppe, über die hier berichtet wird, liegt das von der gleichen Behörde entwickelte und z. T. bereits veröffentlichte „Strukturmodell zur Modularisierung im Vorbereitungsdienst (Gymnasien)" vom 08.12.04 zu Grunde. Im Blick auf unser Unterrichtsfach (Kunst) und hinsichtlich der Bezeichnung und semesterbezogenen Einordnung der Module wird darauf Bezug genommen. Ergänzt wird die Vorgabe durch die KMK-Empfehlungen der „Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften" sowie durch den weiter präzisierenden Beschluss der KMK vom 05.02.04 mit der „Rahmenvereinbarung im Unterrichtsfach Kunst für alle Lehrämter" (im Folgenden zit. als KMK-Empf.), an der sich fast alle Bundesländer inzwischen orientieren.
Des weiteren ist in diesem Kontext auf die fachdidaktisch sehr zweckdienlichen Veröffentlichungen der Universitäten (z. B. Leipzig, München, Dortmund, Koblenz, Bielefeld) hinzuweisen, die einen pragmatischen Referenzrahmen bezüglich bereits formulierten Standards und Kompetenzen für die erste Phase der Ausbildung von Kunstpädagoginnen und -pädagogen zur Verfügung stellen. Ebenso zu verweisen ist auf die aktuellen Veröffentlichungen des BDK (vgl. hierzu das auch für den gymnasialen Bereich partiell gut übertragbare Grundlagenpapier der AG Grundschule im BDK von 2004), die im Blick auf den Arbeitsauftrag des zitierten Amtes ergänzende u. hilfreiche Rahmendaten liefern.
Analog den publizierten Mindestanforderungen (Rolff 2003, Terhard 2002, Oser/Oelkers 2001, KMK 2004) bauen die Module des Vorbereitungsdienstes prinzipiell auf den kunstpädagogischen Kerncurricula der ersten Ausbildungsphase mit ihren Qualitätsmerkmalen bzw. absolvierten Standards auf, daher sollten jene eine profilierte und für alle Beteiligten transparente Anschluss-

fähigkeit für die Fortsetzung in der zweiten Phase gewährleisten. Auch folgt die Grundstruktur weitgehend den „Empfehlungen für die Gestaltung von Modulen“ (vgl. Universität Osnabrück o.). Folgende Vorschläge werden bei zwei Unterrichtsfächern innerhalb der insgesamt 18 für den zweijährigen Vorbereitungsdienst vorgesehenen Module diskutiert. Von der Gesamtzahl sind vier fachdidaktische Module zu absolvieren, die auf vier Semester bezogen mit Leistungspunkten (Credit Points) zu bewerten sind.

Modul im Einführungssemester (als bewertetes Pflichtmodul), 30 Std. als systematische **Einführung in kunstpädagogisches Handeln**, in dem „für künftige Lehrkräfte für ihr Fach typische Qualifikationen vertieft“ werden sollen (vgl. KMK-Empf., Kap. 7.).

Im Einführungssemester, separiert von den Hauptsemestern (!)

- werden im Kontext der erworbenen fachdidaktischen Erfahrungs- u. Wissensbestände der ersten Ausbildungsphase (vgl. die „Schwerpunkte des Studiums“ im Abschnitt 5, S. 4 der KMK-Empf.) die beruflichen Anforderungen von Schulpraxis im systemischen und kommunikativen Gefüge mit Fachkollegien, Ausbildungsschulen, Ausbildungsauflagen des Studienseminars, Lerngruppen, Eltern, Schulleitung, außerschulischen Partnern etc. ausgelotet.
- wird das professionelle Selbstverständnis von Kunsterzieherinnen und Kunsterziehern, so wie es als „Bewusstsein für Kunstpädagogik als theoriebildende und praxisorientierende Disziplin“ (KMK-Empf., S. 4) in den KMK-Empfehlungen umschrieben ist, thematisiert.
- wird der fachspezifische Bildungsauftrag des Faches vor dem Hintergrund der gültigen Lehrpläne für die Sekundarstufe I u. II und seiner Bildungsstandards bzw. zu vermittelnden Kompetenzen geklärt.
- werden die professionellen Kernkompetenzen zur Inszenierung eines effektiven und schülerorientierten Kunstunterrichts, der seinen Ausdruck findet in Planung, Unterrichtsdurchführung und der „Fähigkeit, eigenen und fremden Kunstunterricht kritisch zu analysieren“ (KMK-Empf., S. 6) inhaltlich weiter vertieft.
- werden funktional sinnvolle Kontextinformationen (Schulbücher, Materialsammlungen, Kunstdrucke, Fachpublikationen, Filme, Internetadressen, Museen et cetera) zur Unterstützung des Lehrens und Lernens begutachtet und ggf. in oder außerhalb des Unterrichts herangezogen...
- ... und dort, wo es möglich ist, in der Praxis erprobt bzw. am vorgeführten oder beobachteten Kunstunterricht auf ihre Tauglichkeit hin überprüft.

- Das Augenmerk liegt in der Einführungsphase vor allem auf der systematischen Beobachtung und theoriegeleiteten Reflexion unterrichtlichen Geschehens, also auf dem Gedanken der Rekonstruktion und sachlichen Einschätzung von Lernprozessen. Durch diese eingeschränkte Perspektive soll einerseits eine fachlich fundierte Kommunikation über beobachteten Kunstunterricht eröffnet oder weitergeführt werden, andererseits lassen sich daraus substanziell aussagekräftige Kriterien für erfolgreichen, gelungenen – oder zu optimierenden – Kunstunterricht ableiten. Eigene Praxiserfahrungen sind davon selbstverständlich nicht auszuschließen.

Modul im 1. Hauptsemester (als bewertetes Pflichtmodul), 60 Std., doch offen für andere Semester:
Umgang mit Kunst, ästhetischen Gegenständen und Prozessen

Den **Schwerpunkt der Planung** von exemplarischen Einzelstunden oder Sequenzen des Kunstunterrichts im Rahmen ausgewählter Sachbereiche (Kunst, Design, Medien, Architektur) und Arbeitsfelder bildet in diesem Modul

- die kunstwissenschaftliche Auseinandersetzung mit einem Lerngegenstand unter Fokussierung auf bezugswissenschaftliche Fragestellungen, also z. B. auf kunsthistorische, kunstsoziologische, wahrnehmungs- oder bildtheoretische Theoreme oder Erkenntnisse unter Berücksichtigung möglichst produktiver Aneignungsformen. Die in diesem Modul im Rahmen sachanalytischer Überlegungen angestrebte kunstwissenschaftliche Begründung des Vorhabens mündet in eine didaktisch plausibel aufbereitete Vermittlungsstrategie für Schülerinnen und Schüler (Reduktionsproblem).
- die analytische Betrachtung der Lerngruppe, d.h. die differenzierte Kenntnis der entwicklungsspezifischen Voraussetzungen, der jugendkulturellen Prägungen, ihrer Wissensvoraussetzungen und Förderungsmöglichkeiten nach den Prinzipien innerer Differenzierung.

- der Rückbezug zu den curricularen Vorgaben. Planungskonzepte sind kreativ und originell, auch dadurch unterscheidet sich Kunstunterricht von anderen Lernprozessen. Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher kennen sowohl die schulische Wirklichkeit und ihre Bedingungsfaktoren für Kunstunterricht als auch außerschulische Bezugs- und Lernorte.
- die Formulierung klarer Zielperspektiven unter Berücksichtigung geeigneten Verfahren der Ergebniskontrolle bzw. einer möglichen Diagnostik.
- die Favorisierung schülerorientierter, produktiver Lernformen, in denen die Selbsttätigkeit und Eigeninitiative der Subjekte durch „projektorientiertes Arbeiten und offene Unterrichtsformen" (vgl. KMK-Empf., S. 6) adäquat gefördert wird. Sie sind offen für inter- und transdisziplinäre Inhalte und Prozesse.

Den **Schwerpunkt der Unterrichtsdurchführung** einer exemplarischen Einzelstunde aus den oben genannten fachdidaktischen Optionen bildet

- die fach- und sachgerechte Gestaltung des Verlaufs auf der Grundlage der oben beschriebenen Planungsgesichtspunkte.
- insbesondere die Tragfähigkeit des gewählten sachanalytischen Ansatzes, der in seiner unterrichtlichen Transformation in eine didaktisch plausibel aufbereitete, alters- und niveaugerecht angelegte Vermittlungs- und Handlungsstrategie für Schülerinnen und Schüler einmündet.
- „die Förderung der Schülerinnen u. Schüler bei der Erweiterung ihres bildnerischen Ausdrucks-, Reflexions- oder ihres Darstellungsvermögens." (KMK-Empf.), hier primär bezogen auf den kunstwissenschaftlich-reflexiven Aspekt.
- die Berücksichtigung „interdisziplinärer Zusammenhänge künstlerischer und kultureller Phänomene" (KMK-Empf.) oder Hinweise auf fächerverbindende Aspekte des behandelten Inhalts (vgl. Hess. Lehrpläne).
- die Transparenz von erreichten Zielen und Ergebnissen im Prozess von Lehren und Lernen sowohl als Resümee des eigenen Handelns, doch auch als Ausgangspunkt für die Fortsetzung des Fachunterrichts. Kunstunterricht verfolgt das Ziel besondere Begabungen zu fördern und Nachteile und Behinderungen auszugleichen.

Den **Schwerpunkt der Reflexion**, die sich an den genannten fachdidaktischen und pädagogischen Planungs- und Realisationsgesichtspunkten des Kunstunterrichts orientiert, bildet

- die Fähigkeit, eine selbst unterrichtete oder beobachtete Einzelstunde „kritisch zu analysieren, sachlich einzuschätzen und Schlussfolgerungen für die eigene Unterrichtstätigkeit abzuleiten". (KMK-Empf., S. 6) Dabei thematisiert eine dialogisch mit anderen Beobachtern angelegte, kommunikative Form der Nachbereitung besonders das Wechselverhältnis zwischen Planungsüberlegungen und tatsächlichem Verlauf im positiv verstärkenden ebenso wie im kritischen, korrekturbedürftigen Sinne.

Modul im 2. Hauptsemester (als bewertetes Pflichtmodul), 60 Std., doch offen für andere Semester:

Umgang mit ästhetischer Praxis und kunstpraktischen Erfahrungen

Den **Schwerpunkt der Planung** von exemplarischen Einzelstunden oder Sequenzen des Kunstunterrichts und seiner ausgewählten Sachbereiche (Kunst, Design, Medien, Architektur) und Arbeitsfelder bildet in diesem Modul

- die ästhetische Praxis einschließlich ihrer Organisation und eines spezifischen Handlungs- und Erfahrungshorizonts für die Lerngruppe.
- die Berücksichtigung produktiver Aneignungsformen, wie sie z. B. im „Werkstattgedanken" oder anderen handlungsorientierten Ansätzen des Kunstunterrichts zum Ausdruck kommen. Die in diesem Kontext angestrebte kunstpraktische Organisation des Vorhabens mündet in eine didaktisch plausibel aufbereitete Vermittlungsstrategie für Schülerinnen und Schüler, in deren Lernprozess in der Regel ein zu erzielendes ästhetisches Produkt eine besondere Rolle spielt.
- die analytische Betrachtung der Lerngruppe, d. h. die differenzierte Kenntnis des Entwicklungsstands ihrer ästhetischen Praxiserfahrungen oder handwerklichen Fähigkeiten, die entwicklungsspezifischen Voraussetzungen, die jugendkulturellen Prägungen und Förderungsmöglichkeiten nach den Prinzipien von „learning by doing".

- der Rückbezug zu den curricularen Vorgaben. Planungskonzepte sind kreativ und originell, besonders durch seine ästhetische Praxis unterscheidet sich Kunstunterricht von allen anderen Lernprozessen. Kunsterzieherinnen und Kunsterzieher kennen sowohl die schulische Wirklichkeit und ihre Bedingungsfaktoren für ästhetisches Lernen als auch außerschulische Bezugs- und Lernorte, in denen künstlerisches Arbeiten von Bedeutung ist.
- die Beachtung von Maßregeln des Arbeitsschutzes, der Arbeitssicherheit oder schulrechtlicher Bestimmungen.
- die Formulierung klarer Zielperspektiven unter Berücksichtigung geeigneten Verfahren der Ergebniskontrolle bzw. einer möglichen Diagnostik.
- die Favorisierung von Lernformen, in denen die Selbsttätigkeit und Eigeninitiative der Subjekte durch „projektorientiertes Arbeiten und offene Unterrichtsformen“ (vgl. KMK-Empf., S. 6) adäquat gefördert wird. Sie sind offen für inter- und transdisziplinäre Inhalte und Prozesse.

Den **Schwerpunkt der Unterrichtsdurchführung** einer exemplarischen Einzelstunde aus den oben genannten fachdidaktischen Optionen bildet

- die fach- und sachgerechte Gestaltung des Verlaufs auf der Grundlage der oben beschriebenen Planungsgesichtspunkte.
- insbesondere die Tragfähigkeit des künstlerisch-praktischen Ansatzes, der in seiner unterrichtlichen Transformation in eine alters- und niveaugerecht angelegte Vermittlungsstrategie für Schülerinnen und Schüler einmündet.
- „die Förderung der Schülerinnen u. Schüler bei der Erweiterung ihres bildnerischen Ausdrucks-, Reflexions- oder ihres Darstellungsvermögens.“ (KMK-Empf.) Hier primär bezogen auf den praxisorientierten, gestalterischen Aspekt, der aber das Nachdenken und die Thematisierung ästhetischer Erfahrungen nicht ausschließt.
- die Berücksichtigung „interdisziplinärer Zusammenhänge künstlerischer und kultureller Phänomene“ (KMK-Empf.) oder Hinweise auf fächerverbindende Aspekte des jeweilig behandelten Inhalts (vgl. Hess. Lehrpläne).
- die Beachtung von Maßregeln des Arbeitsschutzes, der Arbeitssicherheit oder von schulrechtlichen Bestimmungen.
- die Transparenz von erreichten Zielen und Ergebnissen im Prozess von Lehren und Lernen sowohl als Resümee des eigenen Handelns, doch auch als Ausgangspunkt für die Fortsetzung des Fachunterrichts. Kunstunterricht als „Pädagogik der Differenz“ verfolgt das Ziel besondere Begabungen zu fördern und Nachteile und Behinderungen auszugleichen.

Den **Schwerpunkt der Reflexion**, die sich an den genannten fachdidaktischen und pädagogischen Planungs- und Realisationsgesichtspunkten des Kunstunterrichts orientiert, bildet

- die Fähigkeit, eine selbst unterrichtete oder beobachteten Einzelstunde „kritisch zu analysieren, sachlich einzuschätzen und Schlussfolgerungen für die eigene Unterrichtstätigkeit abzuleiten“. (KMK-Empf., S. 6) Dabei thematisiert diese dialogisch angelegte, kommunikative Form der Nachbereitung im positiv verstärkenden ebenso wie im kritischen Sinne besonders das Wechselverhältnis zwischen Planungsüberlegungen und tatsächlichem Verlauf.

Modul im Prüfungssemester (als bewertetes Pflichtmodul), max. 30 Std. (?):
Ästhetische Projektarbeit oder Präsentation von Kunst, ästhetischen Gegenständen und Prozessen (Arbeitstitel)

Die **Planung und Realisation** von Lernsequenzen des Kunstunterricht, wie sie in projektartigen Arbeits- oder in fachspezifischen Präsentationsformen in den zu wählenden Sachbereichen des Faches (Kunst, Design, Medien, Architektur) oder in den Arbeitsfeldern von Malerei, Graphik, Plastik oder im Modellbau zum Ausdruck kommen, bildet in diesem Modul den Schwerpunkt. Dieses wegen der Examensvorbereitung zeitlich sehr befristete, hingegen bewertete Modul orientiert sich an der oben angelegten Struktur von Planung/Realisation/Reflexion des Kunstunterrichts.
In der gegenwärtigen Diskussion ist noch nicht geklärt, wie sich der wichtige Präsentationsaspekt von Schülerarbeiten einschließlich seiner eigenen Bewertungsproblematik in eine angemessene und anspruchsvolle Ausbildungsform gießen lässt, die zusätzlich die Hürde der Pflichtbewertung für die Lehramtsanwärter beinhaltet.

Nachtrag

Von einer bloßen „Skizze“ ist in der Überschrift die Rede. In der Kunst wird sie als ein „flüchtiger Entwurf“ eines Bildes definiert, sie ist Konzept wie Idee, in ihr steckt immer so etwas wie eine mit Intensität betriebene Suche nach einer Lösung. Doch haftet ihr das Unvollständige, eben nur ein flüchtiger Umriss, vage Andeutungen eines in Wirklichkeit Unausgeführten an. Unendlich viele Skizzen bleiben in den Schubladen, mehrere landen im Papierkorb, vom Entwurf führt nur ein langer Weg zum Werk. Also betrachten wir die vielen „flüchtigen Entwürfe“ mit Besonnenheit und Geduld, vor dem Verwischen, Zerknittern oder gar dem Wurf in den Abfall sind sie alle nicht gefeit.

Quellen

Rahmenvereinbarung zur Ausbildung im Unterrichtsfach Kunst für alle Lehrämter. Beschluss der KMK vom 05.02.2004
Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Entwurfsfassung der KMK vom 22.10.2004
Gesellschaft für Fachdidaktik (GFD): Kerncurriculum Fachdidaktik. Orientierungsrahmen für alle Fachdidaktiken. O.O. 2004
Kommission zur Neuordnung der Ausbildung an Hessischen Hochschulen. Opladen 1997 (hrsg. V. Hess. Ministerium f. Wiss. u. Kunst) 1997
Lauer, Herbert: Skeptische Überlegungen zur politischen Reform der Lehrerausbildung und pädagogische Gegenvorschläge. In: Seminar – Lehrerbildung und Schule, Heft 2/2002
Oser, Fritz/Oelkers, Jürgen (Hrsg.): Die Wirksamkeit der Lehrerbildungssysteme. Von der Allrounderbildung zur Ausbildung professioneller Standards. Zürich 2001
Terhard, Ewald: Standards für die Lehrerbildung. Eine Expertise für die KMK. Münster 2002

Carl-Peter Buschkühle

6 Thesen zum Studium der Kunstpädagogik

1. Kunstpädagogik ist eine Disziplin eigener Art

Das Studium der Kunstpädagogik ist kein Studium der Kunst und es ist kein Studium der Pädagogik. Man studiert nicht Malerei, Bildhauerei oder Fotografie mit dem Ziel Maler, Bildhauer oder Fotograf zu werden. Man studiert auch nicht die Kunst, um sie pädagogisch für andere Zwecke zu instrumentalisieren – z. B. als Fach, um sie für schulische Vermittlung didaktisch zuzurichten. Die Kunstpädagogik ist eine Disziplin eigener Art und als solche sitzt sie zwischen allen Stühlen – das ist ihr Problem, oder sie bewegt sich zwischen allen Bezügen – das ist ihre Chance. Der Kunstpädagoge wird kein künstlerischer Spezialist, gleichwohl muß er sich spezialisieren; der Kunstpädagoge ordnet die Kunst nicht der Pädagogik unter, gleichwohl soll er ihr pädagogisches Wesen entdecken und fruchtbar machen.

2. Kunstpädagogik ist ein „studium generale"

Die Kunstpädagogik ist ein studium generale, denn sie umfaßt Disziplinen wie die freien Künste, die Kunstgeschichte, die philosophische Ästhetik und die Kulturtheorie, Medientheorie, Soziologie, Psychologie, Pädagogik, Didaktik. Damit ist indes nur der Kern ihres Studiums umrissen, womöglich auch noch unvollständig. Erkennbar wird daran, daß die Kunstpädagogik als Disziplin eigener Art durch **immanente Interdisziplinarität** gekennzeichnet ist. Sie bildet sich aus durch Vernetzungen. (In dieser Komplexität liegt ein wesentlicher Grund für bis heute nicht von der Hand zu weisende Befunde, die davon sprechen, daß die Kunst eigentlich das schwierigste Schulfach sei (Beuys), die Kunstpädagogen aber bislang zumeist „Verkleinerungsstrategien" hinsichtlich dieses Faches betrieben haben (Selle).
Kunstpädagogik übt die **experimentelle Erzählung**. Die Erzählung ist eine existentielle Kategorie der Bedeutungserzeugung, als solche liegt sie „quer" zu allen Ausdrucksformen der Spezialdisziplinen (Lyotard). Aus gegebenem Anlaß können Erzählungen, die im Werkprozeß künstlerischer Projekte ausformuliert werden, auch auf Naturwissenschaften und Technik, auf Theologie und Metaphysik, auf Biografie und Mystik, auf Mediensensationen und lokale Gerüchte Bezug nehmen. Kunstpädagogik wird hier zu einen studium generale, deren **Ziel künstlerisches Denken** und deren **Perspektive** Fähigkeiten der **Lebenskunst** sind.

3. Kunstpädagogen müssen Künstler sein

Kunstpädagogen sollen sich künstlerisch spezialisieren. Sie sollen in (wenigstens) einem künstlerischen Medium die Entwicklung eines eigenen Werkes vorantreiben, denn sie sollen **aus der Kunst heraus** künstlerische Denk- und Handlungsprozesse initiieren können. Dazu reicht ein „Anleitungswissen" hinsichtlich technischer und formaler Anforderungen z. B. im Bereich der Malerei nicht aus. Nur wer die Probleme, Widerstände, Brüche und Wandlungen künstlerischer Prozesse aus eigener Erfahrung kennt, kann in diesem komplexen Feld Lehr- und Lernprozesse in der notwendigen Flexibilität konzipieren, begleiten und modifizieren.
Kunstpädagogen sollen Lebenskünstler sein. Dazu üben sie künstlerisches Denken, welches in seinen zu schulenden Fähigkeiten in die Lebenspraxis in einer heterogenen Gesellschaft hinausweist. Dieses Denken zeichnet sich aus durch die Fähigkeit zu differenzierten Wahrnehmungsleistungen, zu kritischem Denken in Zusammenhängen (kontextuell und selbstreferentiell) und zur Imagination. Erst durch die andauernde Übung dieser Fähigkeiten können Zusammenhänge im weiten Feld der Kunstpädagogik hergestellt und vermittelt werden. Durch die andauernde Übung dieser Fähigkeiten in der Auseinandersetzung mit Kultur, Gesellschaft und Alltag können sie als „basale Kulturwerkzeuge" (vgl. demgegenüber PISA) für selbstbestimmte Lebenspraxis nutzbar gemacht werden.

4. Das künstlerische Projekt ist als integrative Studienform zu entwickeln

Das künstlerische Projekt übt künstlerisches Denken in zunehmend selbständigen thematischen Auseinandersetzungen ein. Inhalte und Strukturen sind dabei vielfältig. Gegenstand können genuine künstlerische Gestaltungsprozesse sein, Gegenstand sind insbesondere aber auch Themen aus der Alltagswelt, der Gesellschaft und der Gegenwartskultur. Künstlerische Auseinandersetzung strebt im Werkprozeß die **Formulierung einer eigenen Position** zum Thema an. Darin liegt der entscheidende Unterschied zu rein ästhetischen Auseinandersetzungen, deren Wahrnehmungs- und Erkenntnisprozesse keineswegs auf die selbstbestimmte

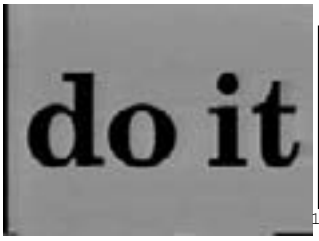
Bedeutungserzeugung in Kunstwerken ausgerichtet sind. Ästhetisch arbeiten läßt sich in allen Fächern, künstlerische Arbeit schließt – je nach Themenstellung – potentiell alle Fächer ein.
Das künstlerische Projekt übt **Multiperspektivität** und **Multimedialität.** Selbst scheinbar lapidare Themenstellungen wie z. B. „Kopf" verlangen Wahrnehmungen und Einsichten aus unterschiedlichen Blickrichtungen: Kunst, Medien, Biologie, Psychologie, Philosophie u. a. liefern relevante Sachaspekte, die sich mit eigenen Erfahrungen und Reflexionen verbinden und in Vorstellungsbildungen im Hinblick auf den Werkprozeß einfließen. Dazu bedarf es der Strukturelemente der **Recherche**, der kritischen **Konstruktion** von Zusammenhängen und der **Transformation**, wobei letztere als der eigentliche Formungsprozeß Zielperspektive und treibendes Moment ist. Künstlerische Erzählungen zu einem Thema können sich verschiedener Medien bedienen, wobei der Wechsel der Medien auch einen Wechsel der inhaltlichen Perspektiven nach sich zieht. Die Abfolge der Medien kann dabei einen differenzierten Erzählkontext entwickeln.

5. Künstlerische Bildung ist ein Lernprinzip für Schule und Hochschule

Der fächerverbindende Charakter macht themenorientierte künstlerische Projekte zu einem interdisziplinären Lehr- und Lernprinzip. Das Besondere künstlerischer Auseinandersetzung liegt dabei nicht nur darin, verschiedene inhaltliche Aspekte miteinander in Beziehung zu setzen, sondern sie in einer eigenwilligen, experimentellen Aussage einfließen zu lassen. Jenseits etablierter Wissenschaftsparadigmen werden Inhalte hier selbstreferentiell und imaginativ bearbeitet, wodurch **Polarisierungen** wie Subjektivität und Objektivität, Kontemplation und Kognition, Analyse und Phantasie miteinander **vermittelt** werden können. Der Umfang selbständiger Arbeit muß je nach Altersgruppe und Vorerfahrungen modifiziert werden. Deshalb ist prinzipiell zu unterscheiden zwischen **strukturierten Projekten**, in denen Aufgabenstellungen und gemeinsames Lernen eingefügt sind, und **offenen Projekten**, in denen die Teilnehmer weitestgehend selbständig arbeiten und der Lehrende zum kritischen Begleiter wird. Die Modularisierung des Studiums bietet hier die Chance, in ersten Modulen Erfahrungen und Erkenntnisse zu sammeln in künstlerischen und wissenschaftlichen Techniken sowie in Praktiken selbständigen Arbeitens. Ein höheres Modul kann ganz dem künstlerischen Projekt gewidmet sein. Zur mehrperspektivischen und multimedialen künstlerischen Projektarbeit können begleitende Lehrveranstaltungen angeboten werden: kunstwissenschaftliche und solche aus beteiligten oder relevanten anderen Fächern sowie didaktische, die Ziele, Methoden und Modifikationen des Projektes in schulischen Zusammenhängen reflektieren (vgl. die Prüfungsordnungen für das Lehramtsstudium Kunst in Grund-, Haupt- und Realschulen in Baden-Württemberg 2004). Darüber hinaus eröffnet das künstlerische Projekt neue Betätigungsfelder in außerschulischen künstlerischen Bildungsprozessen, so in freien Kunstschulen und in der Museumspädagogik. (Noch gar nicht ausgelotet sind die Möglichkeiten dieses Projektes im Freizeitsektor sowie im Bereich des Internet).

6. Ziel ist der Künstler als experimenteller Generalist im Zeitalter der Globalisierung

Ziel der Kunstpädagogik im Sinne einer künstlerischen Bildung ist nicht die Vermittlung von künstlerischen Fertigkeiten im traditionellen Sinne, auch nicht die Vermittlung von Verständnis für Phänomene in Kunst und Kultur (vgl. Otto) oder ästhetische Selbsterfahrungen des Subjekts (vgl. Selle). Diese Aspekte sind Bestandteil künstlerischer Bildung, die auf die **Bildung von Spiel- und Gestaltungsfähigkeit** abzielt. Techniken, Formen und Inhalte werden zu Gegenständen experimentellen Spiels in Gestaltungsprozessen. Indem diese Prozesse künstlerisches Denken üben, zielen sie schließlich auf die Ausbildung von Fähigkeiten, die für eine selbstbestimmte Lebensführung in einer pluralen Kultur und einer globalisierten Gesellschaft erforderlich erscheinen. Neben der Einübung von Kritikfähigkeit im Sinne sensibler Wahrnehmung sowie Kontext- und Selbstreflexion kommt hierbei der **Imagination** eine besondere Rolle zu. Als „**Möglichkeitssinn**" (Musil, Schmid) im Hinblick auf Optionen und Konsequenzen des Handelns erlangt sie einen zentralen Stellenwert für die Herausforderung zur Wahl, zur Gestaltung des eigenen Lebens in heterogenen Verhältnissen. Die Betonung der Beförderung einer selbstbewußt und selbstverantwortlich handlungsfähigen kreativen Persönlichkeit aktualisiert das humanistische Bildungsideal in Zeiten seiner Gefährdung durch performative Bildungsstrategien und posthumanistische Wissenschaftsentwicklungen.



„They had brought us together to tell you, how to do something. How to do? They always bring us together expecting the artist tell people how to do. In fact they'd liked to tell them, what to do. The major problem for all of these people is, after they assembled us, they forgot that the reason I'm an artist is: I don't know how to do anything."[1]

Laurence Weiner. Grusswort eines Künstlers an Kunstpädagogen. Unautorisiert.

[1] Stills und Transkription aus dem Videoclip der Serie "Do it" (Kurator Ulrich Obrist, 1996 im ORF gesendet) Künstler reagieren auf den Wunsch des Kurators, für das Fernsehpublikum eine Anweisung zu geben, Kunst zu machen.

Die digitale Fassung dieses Materials wurde auf den folgenden Seiten um einen Beitrag von Martin Pfeiffer erweitert.

“Etwas Besseres als den Tod findest du überall”
Zur Bedeutung inputorientierter Standards als Voraussetzungen für kunstpädagogische Prozessqualitäten

von Martin Pfeiffer

Es wäre blauäugig, von der Einführung von Bildungsstandards im Allgemeinen und von solchen für das Fach Kunst im Besonderen eine qualitative Verbesserung des schulischen Lehrens und Lernens und des Kunstunterrichts zu erwarten. Es wäre nicht nur reichlich naiv, es wäre geradezu fahrlässig, wenn die Standardisierung von Kompetenzen im Kontext einer ‚Output’-Orientierung isoliert, also unabhängig von anderen, für die Qualität und Wirksamkeit schulischer Bildung mindestens gleichgewichtiger Faktoren betrachtet würde. Wie ein roter Faden zieht sich der Vorbehalt gegenüber einer Fokussierung auf Bildungsstandards als Katalysatoren einer qualitativen Verbesserung des deutschen Bildungssystems, seiner Schulen und seines Unterrichts duch die aktuell veröffentlichten Beiträge zahlreicher Autoren aus unterschiedlichen Perspektiven.[1] Die Einwände gegen eine einseitige Fixierung auf das Instrumentarium der auf einen mittleren Bildungsabschluss bezogenen Regelstandards, wie sie die KMK im Dezember 2004 beschlossen hat, decken ein breites Spektrum problematischer Implikationen ab und lassen sich unter bildungspolitischen, konzeptuellen und pragmatischen Prämissen zusammenfassen.[2] Einige wesentliche Kritikpunkte seien hier verknappt zusammengefasst:

Auf einen Zusammenhang zwischen der so genannten Implementierung von Standards und der Erzeugung von Bildungsqualität weist Eckard Klieme hin, wenn er mit Blick auf angelsächsische Modelle deren Einbettung in ein Programm zur qualitativen Schulentwicklung anmahnt. „Bildungsstandards stellen (…) innerhalb der Gesamtheit der Anstrengungen zur Sicherung und Steigerung der Qualität schulischer Arbeit ein zentrales Gelenkstück dar.“ [3]

Unter der Überschrift ‚Standards brauchen Schulentwicklung’ wird vermerkt, dass Schulqualität keine statische Größe darstelle, die mit starren Größen (Standards) hervorgebracht werden kann, vielmehr seien in einem permanenten Prozess der Selbstkontrolle die Risiken, die mit einer Generalisierung verbunden seien, zu minimieren.[4]

Mit Blick auf die Situation in anderen Ländern, die bei den internationalen Vergleichsstudien bessere Ergebnisse erzielt haben, wird darauf aufmerksam gemacht, dass Systeme zentralisierter Standardisierung per se weder nützlich noch schädlich sind. Vielmehr komme es darauf an, wie sie in ein Gesamtkonzept der Qualitätssicherung schulischer Arbeit eingebettet sind und wie und zu welchem Zweck sie eingesetzt werden.[5]

Auf einem grundsätzlich falschen Weg sieht Rolf Arnold die Entwicklung in Deutschland. Verspätet hätten sich die Verantwortlichen, aufgeschreckt durch PISA, in eine ‚symbolische Bildungspolitik’ geflüchtet. Der enge Fokus von PISA verhindere eine systematische und problemorientierte Aufarbeitung von Mängeln ebenso wie eine Wahrnehmung und Weiterentwicklung möglicher Stärken. Eine Alternative zu Eingriffen und Regulierungen von außen, die nach dem Motto verfahre, Bildung sei machbar, sieht Arnold in einer Steuerung „von innen heraus“. Falls sich allerdings „PISA-Drill“ und eine neue Form der Schulaufsicht

---

[1] Becker, Gerold et al. (Hrsg.), Standards, Eberhard Friedrich Verlag, 2005
[2] Vgl.: Zülch, Martin 2005, Argumente gegen eine vorbehaltlose Orientierung an Bildungsstandards, Material der Vorkonferenz
[3] Vgl.: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.), ‚Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards’, 2003, S. 20 f
[4] Oelkers, Jürgen, Von Zielen zu Standards. In: Becker, Gerold et al. (Hrsg.), Standards, Eberhard Friedrich Verlag, 2005, S.18 f
[5] Orth, Gerhard, ebd., S. 65

durch Standardisierung und Evaluation ausbreiten, hätten ‚Learning Communities' kaum Entfaltungschancen, „da die Konstruktion des Erfolgs von Schule mit dem Abschneiden in (einem aufoktroyierten Testverfahren) zusammenhängt und nicht mit dem kollegial erreichten Lernkulturwandel in der unterrichtlichen Praxis."[6]

Die Bedeutung des Inputs: Opportunity-to-learn-standards

Im Beitrag zur Buchpublikation wurde ausführlich auf die Problematik einer Übernahme bestehender Standardkonzepte für den Kunstunterricht eingegangen.[7] Ich möchte daher im Folgenden einzelne Faktoren einer näheren Betrachtung unterziehen, die aus meiner Sicht sowohl für die qualitative Entwicklung schulischer Arbeit insgesamt als auch speziell des Kunstunterrichts im Sinne von ‚Opportunity-to-learn-standards' von fundamentaler Bedeutung sind. Insofern sollen diese Ausführungen das an anderer Stelle bereits Gesagte ergänzen und in einen erweiterten Zusammenhang stellen.

Zunächst bleibt festzuhalten, dass das Vorhaben, auch den Kunstunterricht zukünftig an Fachstandards auszurichten und mit deren Hilfe zu validieren, von einzelnen Fachvertetern dem Grunde nach positiv bewertet wurde und nach wie vor wird.[8] Das Unbehagen am real existierenden Kunstunterricht und dessen tradierten Prämissen, dem Festhalten an veralteten Fachdidaktiken und eingeschliffenen Routinen sowie die Furcht vor einer riskanten Unbestimmtheit seiner Inhalte und Methoden, lassen eine grundsätzliche Neuorientierung attraktiv erscheinen. Offensichtlich verbindet sich mit dem ‚Projekt' Bildungsstandards einerseits die Erwartung, mit den Kolleginnen und Kollegen an den Schulen in eine Debatte über Gegenstände und Ziele des Faches eintreten und in deren Verlauf neuere Einsichten und Entwürfe einbringen zu können, andererseits die Hoffnung, eine als problematisch empfundene Heterogenität innerhalb der Kunstpädagogik auszuräumen. Vonseiten der organisierten Fachvertretung wird auf die Bedrängung des Faches und die Notwendigkeit hingewiesen, seinen Status im Fächerkanon zu sichern. In der Sorge, das Fach könnte aufgrund einer fehlenden verbindlichen Bestimmung seiner Inhalte und zu erwerbender Kompetenzen als gesicherter Bestandteil einer allgemeinen Bildung in Frage gestellt werden, empfiehlt man als Gegenmittel die Formulierung von Fachstandards. Dabei ist bis jetzt nicht zu erkennen, ob die Konstruktion von Bildungsstandards mit ihren abgestuften und in Vergleichstests überprüfbaren Teilkompetenzen, wie sie für die bereits einbezogenen Fächer verbindlich festgeschrieben ist, auch für das Fach Kunst maßgeblich sein soll.

Lehrerinnen und Lehrern wird zu Recht abverlangt, dass sie sich im Interesse der qualitativen Entwicklung ihrer Schule einer fortlaufenden Evaluation ihrer Stärken und Schwächen unterziehen.[9] Die Bereitschaft, sich einer offenen und von Vorurteilen freien Diskussion zu stellen und deren Wirksamkeit werden allerdings in dem Maße wachsen, in dem die selbstkritische Analyse im Innern durch eine Debatte über Bedingungen des Gelingens einerseits und Mängel der Bildungsverhältnisse andererseits begleitet und ergänzt wird. Folgenden Einflussfaktoren kommt, wie ich nun erläutern möchte, eine zentrale Schlüsselfunktion bei der Verwirklichung von mehr Bildungsqualität zu:

Faktor 1: ‚Dreigliedrigkeit' des Systems

Es bleibt (vorläufig) dabei: In allen Bundesländern erfolgt die Aufteilung in die diversen Schularten am Übergang von der 4. zur 5. Klasse. Länder, in denen die Kinder vormals bis Klasse 6 in einer Orientierungsstufe gemeinsam unterrichtet wurden, haben die vierjährige Grundschule eingeführt.[10] Für die Befürworter der frühen Selektion steht außer Frage, dass

---

[6] Arnold, Rolf, ebd., S.66

[7] Vgl.: Zülch, Martin/Pfeiffer, Martin, Qualitätssiegel für ein sperriges Fach. In: Publikation zur Tagung ‚Mensch-Kunst-Bildung', Leipzig 2006

[8] Sowa, Hubert. In: Kunst und Unterricht, Heft 295/2005, S.46

[9] Oelkers, Jürgen, ebd. S.19

[10] Mecklenburg-Vorpommern wird ab dem Schuljahr 2006/2007 die sechsjährige Grundschule einführen und plant deren Ausdehnung bis Klasse 8. Vgl. dazu: ‚Erziehung und Wissenschaft', 2/2005, S. 5. Weitere Infos unter www.kultus-mv.de

die Kinder in ‚begabungshomogenen' Klassen am besten gefördert werden können. Diese, nennen wir sie ruhig ‚Ideologie', hat dazu geführt, dass die Hauptschule vor allem in städtischen Ballungszentren zur Restschule degeneriert, in der sich die Probleme konzentrieren und andererseits die Gymnasien über eine Schülerschaft klagen, der es an den grundlegenden Basisqualifikationen und einer angemessenen Arbeitshaltung gebricht. Inwieweit diese Klagen tatsächlich berechtigt sind, sei hier einmal dahingestellt. Unstrittig ist, das belegen zahlreiche Gespräche mit Grundschullehrerinnen und -lehrern, dass Eltern i. d. R. nicht daran interessiert sind, ihr Kind an der Hauptschule zu ‚belassen'. Auf die möglichen unerwünschten Nebenwirkungen, die durch den Zwang zur Selektion in Klasse 4 provoziert werden, habe ich in an anderer Stelle versucht aufmerksam zu machen.[11] Kritikern der Dreigliedrigkeit wird immer wieder entgegengehalten, dass ihre Durchlässigkeit gewährleistet sei und Spätentwickler durchaus die Möglichkeit hätten, entweder während eines oder im Anschluss an einen Bildungsgang in eine andere Schulform zu wechseln und einen höheren Bildungsabschluss zu erwerben. Übersehen wird dabei aber, dass eine frühe Selektion unter ungünstigen Bedingungen entsprechende Selbstbilder erzeugt, die sich im weiteren Verlauf verfestigen. Hauptschulen, die weder die notwendigen personellen noch die materiellen Voraussetzungen dafür haben, können ihre Schülerinnen und Schüler nicht in dem Maße fördern, wie dies für die optimale Entwicklung ihrer Potenziale erforderlich wäre. Die Aufgliederung des Schulsystems und die Zuweisung der Schülerinnen und Schüler in den für sie jeweils als ‚passend' angenommenen Schultyp ist ein Glaubenssatz, der trotz wissenschaftlich begründeter Einwände[12] und gegenteiliger Erfahrungen in anderen, bei ‚PISA' erfolgreicheren Ländern, mit einer Ausnahme (Land Brandenburg) grundsätzlich nicht in Frage gestellt werden.

Faktor 2: ‚Halbtagsschule'

‚Die Welt erklärt man nicht an einem halben Tag' ließ uns eine vom BMBF beauftragte Werbeagentur in großformatigen Anzeigen wissen. Immerhin sind den Worten Taten gefolgt, die vom Bund für Bau- und Umbaumaßnahmen zur Verfügung gestellten Mittel sind von den Bundesländern abgerufen worden. Unbestritten ist, dass Schüler und Schülerinnen im Ganztagsbetrieb besser und wirksamer gefördert werden können, vor allem aber nicht nur solche mit Lernschwierigkeiten und Defiziten. Einem der drängendsten Probleme des deutschen Schulsystems könnte man im Ganztagsbetrieb wirkungsvoll begegnen: Der Abhängigkeit des Schulerfolgs von der sozialen Stellung der Eltern. Nun, in der Schule geht es schließlich um jeden einzelnen Schüler und dessen Anrecht auf Wohlbefinden und Entwicklung, das sollte man vorausschicken, wenn man die Verschwendung von Ressourcen ins Feld führt, aber auch die werden – und das leuchtet den meisten ein - ohne schulische Förderung vergeudet. Seitens der Kunstpädagogen wird immer wieder auf die Gefahr hingewiesen, dass der Kunstunterricht als Nachmittagsveranstaltung ins Kompensatorische abgedrängt wird.[13] Ganz von der Hand zu weisen ist diese Befürchtung nicht, aber man macht es sich zu einfach, wenn man nach der simplen Gleichung operiert: Vormittag = anspruchsvoller Denkunterricht, Nachmittag = zweckfreie Entspannung. Jedenfalls hat es dem Fach nicht nur gut getan, dass es fast immer und überall seine Gleichwertigkeit mit anderen Fächern im Hinblick auf seine ‚Wissenschaftlichkeit' und ‚Abiturabilität' zum Maßstab erhoben hat. So verständlich die Sorge um einen Statusverlust ist, vor allem vor dem Hintergrund von Faktorisierung und Sparzwang, so wenig kann die Bemühung um den Erhalt gewohnter Verhältnisse die fachdidaktische Argumentation ersetzen. Hierbei müsste die Frage lauten, welchen Beitrag das Fach zum Gelingen einer Ganztagsschule in jedem einzelnen, konkreten Fall leisten kann. Es versteht sich von selbst,

---

[11] Pfeiffer, Martin. In: Kettel, Joachim, IGBK (Hrsg.): 'Mapping Blind Spaces, Künstlerische Bildung nach Pisa', 2004, S. 110

[12] Vgl.: Stern, Elisabeth, Raus aus den Schubladen. In: Die Wochenzeitung ‚Die Zeit', 51/2005, S.87

[13] Dass die Idee vom kompensatorischen Kunstunterricht überhaupt enstehen konnte, hat natürlich viele Ursachen, auch hausgemachte, bspw. im Konzept der musischen Erziehung und in der anspruchslosen Art und Weise, in der Kunst teilweise unterrichtet wird. Andererseits müssen sich die anderen Fächer fragen lassen, ob sie nicht Anschaulichkeit und Selbsttätigkeit in der Vergangenheit allzu sehr vernachlässigt haben.

dass es dabei niemals um die gefällige Dekoration des ansonsten Unveränderten gehen kann. Zeitgenössisches Kunstschaffen weist den Weg hinaus aus dem engen und heimeligen Schonraum tradierter Werk- und Präsentationsräume.[14] Im Übrigen bin ich der Auffassung, dass ein guter Unterricht, der die Interessen und Potenziale der Schülerinnen und Schüler ebenso im Blick hat, wie die Möglichkeiten ‚seiner' Disziplin, mit der diese geweckt und fruchtbar gemacht werden können, unabhängig von der Tageszeit attraktiv ist. Weit hemmender als das ‚Ausweichen' auf den Zeitraum am Nachmittag ist die Einschnürung auf eine Doppel- oder Einzelstunde im Wochenrhythmus. Insofern sind neue Formen zu erproben, wie etwa Kompaktveranstaltungen über mehrere Stunden und Projektphasen im Teamteaching.[15] Dafür böte der Ganztagsbetrieb den notwendigen zeitlichen und bei entsprechenden Arbeitszeitregelungen[16] auch den personellen Spielraum.

Faktor 3: Größe und Zusammensetzung der Lerngruppe

Die Frage nach dem Zahlenverhältnis zwischen Lehrern und Schülern ist Gegenstand kontroverser Debatten. In Baden-Württemberg bspw. liegt der Klassenteiler bei 33 Schülern, d. h. erst ab der Zahl von 34 kann die Lerngruppe geteilt werden, wenn die übrigen Verhältnisse es erlauben. Die einfache mathematische Regel, dass 45 Minuten geteilt durch 33 einen kleineren Quotienten ergibt als dieselbe Zeitspanne dividiert durch, sagen wir, 20, soll merkwürdigerweise im Hinblick auf den Unterricht nicht unbedingt Gültigkeit haben. Die Anhänger großer Klassen verweisen gerne auf den so genannten Frontalunterricht als der immer noch effektivsten Form der Wissensvermittlung. Abgesehen davon, dass die Nachhaltigkeit des auf diese oder andere Weise erworbenen Wissens u. a. abhängig davon ist, ob der Einzelne dieses mit bereits vorhandenem Wissen sinnvoll zu verknüpfen vermag[17], übersehen sie dabei die nicht wünschenswerten Nebeneffekte eines auf die Lehrkraft fokussierten Unterrichts. Es liegt auf der Hand, warum vor allem seitens der Politik dieser Zusammenhang geleugnet wird, obwohl das Vorhandensein heterogener Lernvoraussetzungen und die Notwendigkeit der individuellen Förderung von niemandem bestritten wird.[18]

Inzwischen hat sich das Anforderungsprofil für Lehrerinnen und Lehrer erheblich erweitert.[19] Sie sollen Fachleute sein in allen relevanten Fragen der Bildung und Erziehung einschließlich diagnostischer Expertisen und dem anhängigen Problemmanagement, sie

---

[14] Das bei der Documenta 11 viel beachtete ‚Bataille Monument' von Thomas Hirschhorn soll hier als Beispiel für eine interaktive und sozial engagierte Arbeit gelten. Weder ihre temporäre Form noch ihr literarisch-philosophischer ‚Überbau' können als Konstitutive ihres Kunst-Seins ernsthaft als Gegenargumente hinsichtlich ihrer schulischen ‚Verwertbarkeit' vorgetragen werden, schließlich kann das Projekt zu anderen Zeiten, an anderen Orten, mit anderen Menschen und in anderen kulturellen Kontexten legitimerweise Modifikationen erfahren.

[15] Ich vermute Einwände, die mit Rücksicht auf die derzeitige organisatorische Verfasstheit der meisten Schulen auch berechtigt erscheinen. Immer, wenn es darum geht, Unterricht nicht von den administrativen Rahmenbedingungen her zu denken, sondern von den Notwendigkeiten der Sache, geraten diese zwangsläufig in den Fragehorizont.

[16] Die Frage nach der Präsenz der Lehrkräfte an den Schulen auch außerhalb der Unterrichtszeit kann, will man die Akzeptanz der Betroffenen erreichen, nicht unabhängig von der Frage nach der Qualität des Arbeitsplatzes Schule diskutiert werden. Kaum eine Lehrkraft trifft in der Schule auf eine Situation, die ihr die Erledigung dienstlicher Aufgaben, bspw. die Durchsicht und Korrektur von Schülerarbeiten, die Unterrichtsvor- und Nachbereitung, das Verfassen von Gutachten ermöglicht und Gelegenheit zu Entspannung und Regeneration gibt. Außerdem sind unter den gegebenen Bedingungen familiäre und häusliche Aufgaben kaum mit den beruflichen Anforderungen, die ein Ganztagsbetrieb mit sich bringt, zu koordinieren.

[17] Vgl.: Spitzer, Manfred, ‚Lernen – Gehirnforschung und die Schule des Lebens', Heidelberg 2002

[18] „Heterogenität der Lernvoraussetzungen erfordert, dass die Kompetenzen in jeweils unterschiedlichen Zugängen, Annäherungen und Ausprägungen und unterschiedlichen Zeitintervallen rreicht werden." Vgl.: Bildungsplan für die Grundschule, Baden-Württemberg, 2004

[19] Man sollte in diesem Zusammenhang das Papier ‚Standards für die Lehrerbildung' der KMK aufmerksam studieren. Wohlgemerkt, darin geht es ‚nur' um die für notwendig gehaltenen Qualifikationen im Bereich der allgemeinen Bildung und Erziehung und nicht um diejenigen, die sich aus der Wahrnehmung der fachwissenschaftlichen und fachdidaktischen Verantwortung ergeben.

sollen mit Hochbegabten ebenso zurecht kommen wie mit Kindern, die Anstoß und Förderung benötigen. Die Anforderung, Kinder in Leistungsgruppen zu selektieren, soll sie nicht aus dem Gleichgewicht bringen und Zweifel an ihrer fachlichen und pädagogischen Eignung dürfen sie nicht zulassen. Diesem Anspruch der Gesellschaft steht kein Äquivalent gegenüber. Trotz der im europäischen Vergleich überdurchschnittlichen Bezahlung bleibt den Lehrerinnen und Lehrern in Deutschland die Anerkennung weitgehend versagt. Ganz offensichtlich stellt sich die Situation in den skandinavischen Ländern, die bei PISA 1 und 2 die vorderen Plätze belegen, anders dar. Zwar verdienen die Lehrkräfte dort weniger als ihre Kolleginnen und Kollegen in Deutschland und sie sind länger in den Schulen präsent, ihr sozialer Status ist gleichwohl höher.[20] Sie erhalten außerdem in ihrer pädagogischen Arbeit Unterstützung von Sozialarbeitern und Therapeuten, was sie vom Druck entlastet, auch in Feldern erfolgreich sein zu müssen, für die sie nicht ausreichend qualifiziert sind.

Die bei uns etablierte Schulpolitik fordert, dass Schülerinnen und Schüler in leistungs- und altershomogenen Lerngruppen zusammengefasst werden. Selten wird davon abgewichen, andere Zusammestellungen sind Ausnahmen, welche die Regel bestätigen. Nun kann man davon ausgehen, dass es in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen Zeitfenster gibt, in denen sie für bestimmte Gegenstände und Probleme aufnahmebereit sind, diese gesicherte Annahme begründet aber nicht zwingend, dass die Schülerinnen und Schüler einer Alterstufe immer und in jedem Fach im festen Klassenverband unterrichtet werden müssen. In offenen Werkstätten, im Rahmen von Projekt- und Kompaktveranstaltungen, bei Lerngängen und Exkursionen können Kinder und Jugendliche unterschiedlicher Alters- und Entwicklungsstufen gemischt werden. Die Jüngeren werden von den Älteren profitieren und die reiferen Schüler werden ihr Wissen im Vermittlungsprozess und ihre Sozialkompetenz weiter ausbauen und festigen. Dabei machen sie die interessante Erfahrung, dass sie ihre Person und ihr individuelles Ding- und Weltverständnis in einem erweiterten Selbsterfahrungsraum abseits eingespielter Rollenklischees einbringen und vermitteln können.

Faktor 4: Qualität des Unterrichts

Zu Recht wird in der Debatte um einen Ausweg aus der diagnostizierten Malaise des deutschen Bildungssystems darauf hingewiesen, dass systemische Veränderungen nur ein Teil einer möglichen Lösung darstellen. Wichtig sei, was im Unterricht geschehe, d. h. wie die Darbietung des Stoffes vor sich geht, wie Schüler und Lehrer miteinander kommunizieren, welche methodische Phantasie am Werke ist und vor allem, welches didaktische Konzept dem unterrichtlichen Wirken zu Grunde liegt. Tatsächlich lässt sich auch unter sehr günstigsten Bedingungen ein vollkommen anspruchsloser Unterricht veranstalten, andererseits lassen selbst widrige Bedingungen unter Umständen noch ein lebendiges Unterrichten zu. Niemand wird sich hier zu Lande ausschließlich auf schlechte Bedingungen berufen können, um seine unterrichtliche Magerkost zu rechtfertigen.

Eine maßgebliche Bedeutung bei der Entwicklung von Unterrichtsqualität kommt der universitären Lehrerbildung und späteren, kontinuierlichen Weiterbildung zu. (Siehe dazu Faktor 6). Entscheidend ist außerdem, dass in den Schulen das Neue, Fremde, Unerwartete, Irritierende etc. einen Raum erhält. Eine der Kernfragen lautet, wie kann eine Schule als funktionierende Lehrer-Schüler-Community kreative Potenziale erschließen und damit der Erstarrung in Routinen entgegenwirken. Was für den einzelnen Unterricht gleich welcher Form gilt, hat auch für die Schule insgesamt Gültigkeit. Die Qualität des Unterrichts kann sich nicht allein danach bemessen, ob die gesetzten Standards auf den entsprechenden Niveaus erreicht worden sind. Dies zeugte von einem einseitig instrumentell-technischen Verständnis. Vielmehr bemisst sich die Güte in erster Linie danach, ob es gelungen ist, die Kinder und Jugendlichen zu selbstgesteuerten und selbstverantworteten Lernprozessen anzuleiten, die zu weiteren Such-und Lernbewegungen motivieren. Eine entsprechende

[20] In einem Vortrag einer finnischen Kollegin an der PH Karlsruhe im Oktober 2004. konnte man erfahren, dass trotz der vergleichsweise geringen Bezahlung und hohen Präsenzpflicht der Andrang auf das Lehramtsstudium so groß ist, dass nur die besten Bewerber zugelassen werden können.

Arbeits- und Lernumgebung, deren Angebote und Impulse sich an Elementen reformpädagogischer Konzepte orientieren, wird die intendierten Prozesse unterstützen.[21]

Faktor 5: Schulaufsicht und Autonomie der Schule

Das föderale deutsche Bildungssystem weist bei allen ländertypischen Verschiedenheiten im Detail ein erhebliches Maß an Gemeinsamkeiten auf. Zu diesen gehört die Bedeutung und Funktion, die der Schulaufsicht beigemessen wird. Die Behörden, die mit ihr befasst sind, haben die Aufgabe, die Schulen und die an ihnen tätigen Lehrkräfte zu beraten und deren ordnungsgemäßes Funktionieren sicher zu stellen. Außerdem ist die Schulverwaltung zuständig für die Distribution von Personal an die Schulen[22] und sie entscheidet über den Status der Anstellung, die Verbeamtungen und Beförderungen. Hauptsächlich in diesen beiden zuletzt genannten Funktionen wird sie von den Lehrkräften wahrgenommen. Beratungen, die im Zusammenhang von Beurteilungen erteilt werden, müssen fast zwangsläufig als Bestandteil einer autoritären Intervention betrachtet werden. Nur unter der Voraussetzung, dass die administrativen und hoheitlichen Aufgaben von denjenigen der Beratung und Unterstützung in Fragen der Didaktik und Methodik getrennt werden, können letztere als hilfreich erkannt und angenommen werden.

Weitreichende Forderungen zielen darauf, die Schulverwaltung in ihrer jetzigen Verfassung ganz abzuschaffen und den Schulen weitgehende Autonomie zu geben, angefangen von der Auswahl des Lehrpersonals bis hin zur Verwaltung des eigenen Etats[23]. Insofern dies angestrebt wird, ergibt sich eine Reihe von Fragestellungen hinsichtlich der Wahrnehmung von sich scheinbar widersprechenden Aufgaben und u. U. gegenläufigen Interessen. Ein Schulleiter, der über die Aufnahme eines Bewerbers in ‚sein' Kollegium maßgeblich zu entscheiden hat, wird als dessen direkter Vorgesetzter – idealerweise im Einvernehmen mit einer von der Gesamtlehrerkonferenz legitimierten Kommission – dessen fachliche Qualifikation und menschliche Eignung beurteilen. Keine Instanz außerhalb der Schule wird im Falle vollständiger Selbstständigkeit die unabhängige Überprüfung und Korrektur einmal getroffener Entscheidungen gewährleisten.

In diesem Kontext werden gelegentlich große Erwartungen an die qualitätssichernde Kraft des freien Wettbewerbs geknüpft, in dem man ein Instrument zur frühzeitigen Korrektur von Fehlentwicklungen zu erkennen glaubt. Hier ist die grundsätzliche Frage aufzuwerfen, ob Bildung wirkungsvoll im so genannten freien Wettbewerb organisiert werden kann, wie es vor dem Hintergrund neoliberarer Denkweisen plausibel erscheinen mag. Unkontrollierter Wettbewerb nützt zunächst immer dem Stärkeren. Die Gefahr, dass bei ungeregelter Konkurrenz die erfolgreichen Systeme belohnt werden und diejenigen, die mit Handicaps zu kämpfen haben, am Ende auf der Strecke bleiben, ist evident. Ein Schulranking, das ein wesentlicher Bestandteil eines auf Wettbewerb basierenden Systems zur Qualitätsentwicklung sein müsste, hätte die schulspezifischen standortbedingten Verhältnisse einzurechnen (‚Brutto'- versus ‚Nettoranking').[24] Auf gesamtstaatlicher Ebene ist zu konstatieren, dass das real existierende und durch die Föderalismuskommission jüngst sanktionierte Prinzip der ‚Bildungshoheit der Länder' zu den ernüchternden Ergebnissen internationaler Vergleichstests führte, weil unter den Bundesländern keineswegs ein konstruktiver Wettbewerb um die besseren Bildungskonzepte ausgetragen, sondern vor allem eine von Ideologien und Parteizugehörigkeiten dominierte Scheindebatte zelebriert wurde,. [25]

---

[21] Beispiele für eine anregende Lern- und Arbeitsumgebungen findet man bspw. in der Freinet-Pädagogik. Wieder aufgegriffen und aktualisiert werden können deren wesentliche Elemente im künstlerischen Werkstatt- und Projektunterricht.

[22] In so genannten Mangelfächern können Schulen in Baden-Württemberg zu besetzende Stellen direkt ausschreiben. Die Auswahl unter den Bewerbern(innen) erfolgt in Abstimmung mit der Schulverwaltung.

[23] Vgl.: ‚Die Bürokratie geschlachtet' in ‚Die Zeit', 12/2002 und ‚Sie sind so frei'. In: ‚Die Zeit', 02/2005

[24] Vgl.: Wiarda, Jan-Martin, ‚Die Liste der Besten'. In: ‚Die Zeit', 49/2005, S.85

[25] Die Bundesländer Baden-Württemberg und Bayern, die im internen Länderranking die vorderen

Weder der bestehende Modus der Schulaufsicht und Personalführung, noch die radikale Autonomisierung und Autarkisierung der Schulen oder der unreflektierte Einsatz des Instruments ‚Ranking' gewährleisten die Weiterentwicklung des Bildungswesens. Vielmehr wäre zu fragen, unter welchen Bedingungen und an welchen Stellen mehr profesionelle Eigenständigkeit und –verantwortlichkeit möglich und sinnvoll sind. Zunehmend werden die Aufgaben der Evaluation und Unterstützung schulischer Antrengungen zur Qualitätssicherung und -entwicklung so genannten Agenturen übertragen.[26] Dabei müsste allerdings gewährleistet werden, dass die einzelnen, disparaten Aufgabenfelder nicht miteinander vermengt werden. Es leuchtet unmittelbar ein, dass eine Beratung ohne vorherige Evaluation keinen Sinn macht, ebenso wenig wie eine Evaluation ohne nachfolgende Beratung. Die von den zuständigen Kommissionen unterbreiteten Veränderungs- oder Verbesserungsvorschläge werden erst effektiv sein können, wenn sie die komplexen und unterschiedlichen Ausgangslagen der Schulen genau berücksichtigen und bei den Beurteilten willkommen sind.

Faktor 6: Lehrerbildung

Einer jüngsten Umfrage zu Folge scheint sich eine Mehrzahl der Schülerinnen und Schüler in der Schule nicht wohl zu fühlen. Sie leiden nach eigener Aussage unter einem übertriebenen Leistungsdruck und fühlen sich von den Lehrerinnen und Lehrern nicht verstanden.[27] Wie immer man dazu stehen mag, es ist zwar nicht unbedingt neu und aufregend, dass Anforderungen in der Schule und außerhalb als Zumutungen empfunden werden, die Klage über mangelndes Verständnis aber macht hellhörig. Ich nehme nicht an, dass die befragten Schülerinnen und Schüler nicht so unrealistisch sind, von den Lehrkräften ein unbilliges Maß an Einfühlung oder gar Rücksichtnahme auf ihre jeweiligen alters- und entwicklungsspezifischen Befindlichkeiten einzufordern. Aber zu Recht können sie erwarten, dass sich diejenigen, die sie unterrichten, nicht nur bei der Stoffvermittlung, sondern auch in Fragen der Erziehung professionell verhalten. Es würde wahrlich zu weit führen, all die kleinen und größeren Unzulänglichkeiten aufzuzählen, mit denen der Schulalltag belastet wird, da mag sich jeder selbst kritisch prüfen. Professionalität ist nicht gleichbedeutend mit Distanziertheit und Kälte, im Gegenteil, Empathiefähigkeit ist eine ihrer herausragenden Qualitäten. Einfühlung setzt eine bewusste Wahrnehmung des Einzelnen voraus, die dazu führt, mit seinen Stärken und Schwächen, aber auch Belastungen und Nöten geschickt umzugehen.

Vielleicht sind die Pädagogen auf ihre komplexe und aufreibende Arbeit als Menschenbegleiter nicht in ausreichender Weise vorbereitet worden. In den Lehramtstudiengängen für den gymnasialen Schuldienst haben sie sich vorrangig oder ausschließlich mit der gewählten Wissenschaft beschäftigt, gemeinsam mit den Diplomstudierenden die einschlägigen Übungen, Seminare und Hauptseminare besucht und ihre Prüfungen abgelegt. Lehramtsstudenten waren zumindest diejenigen, die heute in den gymnasialen Kollegien die Mehrzahl bilden, in dieser ersten Phase ihrer beruflichen Bildung nur dem Namen nach. Abgesehen von zeitlich sehr begrenzten Kontakten zur Schulwirklichkeit während eines so genannten Praxissemesters drängt sich das spätere Tätigkeitsfeld zum ersten Mal während des Referendariats und Vorbereitungsdienstes mit Nachdruck in den Wahrnehmungshorizont. Trotz einer 24- oder 18-monatigen pädagogischen und fachdidaktischen ‚Aufrüstung' kommt es nicht selten zum berüchtigten ‚Praxisschock'. Das Dilemma, in dem sich viele Lehrerinnen und Lehrer befinden, besteht vor allem darin, dass sie weder als Wissenschaftler im engeren Sinne noch als Pädagogen und

---

Plätze belegen, liegen im internationalen Vergleich im Mittelfeld. Zur Frage, ob die KMK, die eine Beteiligung an den internationalen Vergleichsstudien der OECD beschlossen hatte, in der Lage ist, die Profilierungsbestrebungen der einzelnen Länder zu zügeln und ein Maß an Gemeinsamkeiten und Übereinstimmungen zu erzeugen, das einen geregelten Wettbewerb ermöglicht und Bildungsgerechtigkeit gewährleistet vgl.: Kerstan, Thomas und Spiewak, Martin. In: ‚Die Zeit' 4/2006, S.8

[26] Eine Sammlung von Links findet man auf der Homepage der Agentur Qualitätssicherung, Evaluation und Sebstständigkeit von Schulen (AQS) Rheinland-Pfalz: http://agentur.bildung-rp.de

[27] Pressemittelung in SWR 2 Aktuell am 11.02.05

Vermittler eine selbsttragende Identität ausbilden konnten. Sicher, da gibt es die so genannten Naturtalente, die mit dem Stoff und Kindern und Heranwachsenden gleichermaßen zurecht kommen, und die anderen, die sich mühen und schlimmstenfalls weiter von Ferien zu Ferien quälen. Meine Kritik richtet sich wohlgemerkt nicht gegen die Lehrkräfte sondern gegen ein System der Lehrerbildung, das an einem wesentlichen Punkt versagt: Es enthält den angehenden Pädagogen eine ihrem Arbeitsfeld angemessene Ausbildung vor, indem es die Fachwissenschaft von der Didaktik trennt und auf erzieherische Problemstellungen in unzureichender Weise vorbereitet. Schließlich konfrontiert es seine Absolventen mit einer Schulwirklichkeit, auf die sich der universitäre Bildungsgang weder einlässt, noch gestaltenden Einfluss nimmt. [28]

Im Grundsatz kann daher die Lehrerbildung, wie sie an den Pädagogischen Hochschulen in Baden-Württemberg betrieben wird, als beispielgebend betrachtet werden. Zumindest ist in ihr das strukturelle Potenzial vorhanden, von Beginn an die jeweilige Fachwissenschaft unter didaktischer Prämisse zu behandeln. Die fachwissenschaftlichen Gegenstände werden auf die in ihnen enthaltenen Vermittlungspotenziale hin untersucht. Kunst wird im Kontext der künstlerischen Bildung, wie sie bspw. an den Pädagogischen Hochschulen in Heidelberg und Karlsruhe praktiziert wird[29], als ein Phänomen betrachtet, das a priori auf Vermittlung angelegt ist, bzw. erst dort Kunstcharakter erhält, wo sie als Idee und Material zum Gegenstand gemeinsamer Überlegungen und Arbeit wird.

In schulpraktischen Studien erhalten die Lehramtsstudenten(innen) bereits ab dem zweiten Semester Gelegenheit, sich und die in den Übungen und Seminaren entwickelten Modelle in konkreten Unterrichtssituationen zu erproben. Auf diese Weise kommt es zu einer Verschränkung von Theorie und Praxis, Gewohntes kann hinterfragt und Neues einer Bewährungsprobe unterzogen werden. Ein Ärgernis ist allerdings, dass die auf diese Weise Ausgebildeten im Schuldienst kaum in den von ihnen studierten Fächern eingesetzt werden. Um so wichtiger ist es, grundlegende Qualifikationen zu vermitteln, die zu einer künstlerischen Perspektive auf das Feld des Pädagogischen insgesamt verhelfen.[30]

Faktor 7: Schulhausarchitektur

Wer über günstige Lernbedingungen und -milieus nachdenkt, muss sich immer auch die Frage stellen, ob es zwischen der Schule als „Bauwerk“ und ihrer Funktion als „aufbauende, plastisch bildende Institution“ Zusammenhänge gibt. Könnte die Schule evt. eine Baustelle im tatsächlichen *und* im übertragenen Sinn sein?... Weckt dieser Begriff und das mit ihm verbundene Wissen und Vorurteil über seinen realen Ort nicht eine Reihe von negativen Assoziationen, denkt man nicht spontan an Störungen und Behinderungen durch Schmutz und Lärm, an Beschränkungen und Umstände aller Art, auch an mögliche Gefahren und Risiken und schließlich an das ‚Betreten verboten – Eltern haften für ihre Kinder‘? Widerspricht nicht nahezu alles, was wir aus Erfahrung und Belehrung über diesen Ort des Unfertigen wissen, diametral jener Vorstellung, die wir allgemein von einer funktionsfähigen Schule haben, in der Lernen und Bildung gelingen? Bei allen Unterschieden, eines haben die allermeisten Schulen gemeinsam, sie sind keine Baustellen, weder im wörtlichen noch im übertragenen Sinn. Es komme nicht so sehr auf die äußere Hülle an, sagte sinngemäß Hartmut von Hentig in einem Interview, guten Unterricht könne man auch oder vielleicht gerade am besten in Räumen machen, die einfach sind, in die die Planer nicht ein Zuviel an eigenen Vorstellungen von einer nach ihrer Ansicht optimalen oder optimierten Schule hineingedacht und -geplant haben. Doch in der Regel werden Schüler und Lehrer mit

---

[28] Im Oktober 2005 fand an der Staatlichen Akademie der bildenden Künste in Stuttgart eine Tagung statt, bei der u.a. über die Ausgestaltung und Funktion kunstpädagogischer Praxisphasen während des Studiums diskutiert wurde. Es zeigte sich, dass die fachdidaktische Beratung und Betreuung der Studierenden für das gymnasiale Lehramt wissenschaftlichen Standards nicht gerecht wird. (Vgl.: Pfeiffer, Martin, Künstler an die Schulen – Anmerkungen zu einem Postulat. In: BDK-inform, 12/2005)

[29] Vgl.: J. Kettel et al. (Hrsg.), Künstlerische Bildung nach PISA – neue Wege zwischen Kunst und Bildung, 2004 und PH Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Zur Künstlerischen Bildung, 2003

[30] Bedeutsam ist in diesem Zusammenhang die Orientierung am ‚Erweiterten Kunstbegriff‘, dem der ‚Erweiterte Lernbegriff‘ (Grunder/Bohl) zur Seite gestellt werden kann.

Situationen konfrontiert, auf die sie als Betroffene (bis auf wenige Ausnahmen) keinen Einfluss haben nehmen können. Die Schularchitekturen aus den 60er und 70er Jahren des letzten Jahrhunderts beispielsweise sind meist gekennzeichnet durch ein verschwenderisch zu nennendes Angebot an großräumigen Verkehrsflächen (Fluren, Treppen; Gängen etc.) und vergleichsweise kleine Unterrichtszimmer.[31] Vor allem die oft noch ‚Zeichensaal' genannten Räume für den Kunstunterricht lassen, falls sie überhaupt vorhanden sind, einen dem Gegenstand angemessenen Unterricht nicht zu, teils, weil sie schlicht zu klein, teils, weil Möblierung und Ausstattung nicht zweckmäßig sind. Weit mehr als die zukünftige Nutzung scheinen Geschmack und Vorlieben der Architekten den Ausschlag zu geben und manchmal drängt sich auch der Verdacht auf, dass nichts maßgeblicher war als die pure Gedankenlosigkeit. Schulen sind in ihrer gebauten Form als fertig-abgeschlossene Gebilde weder hinlänglich auf eine wie auch immer inhaltlich definierte und geartete Schule zugerichtet, noch bieten sie in ihrer auf Dauer angelegten architektonischen Struktur den notwendigen Spielraum für eine flexible Anpassung an sich in der Folge neuer Einsichten verändernde Konzepte. In den Schulbauten manifestiert sich – und das vor allem ist das Problem – auf unabsehbar lange Sicht ein Bild von Schule, das für ihre Wahrnehmung in der Öffentlichkeit substanziell ist und somit nicht zwangsläufig, aber mit großer Wahrscheinlichkeit ihre innere Verfasstheit bestimmt. Schule ist damit nicht das, was sie aus sich heraus sein will, sondern das, was sie unter den gegeben äußeren Umständen und ihrer materiellen Hülle nach sein kann.

Fachliche Perspektiven und Möglichkeiten

Vor dem Hintergrund der vorangegangenen Überlegungen sollen im Folgenden Problemstellungen und Aufgabenfelder beleuchtet werden, die bei der Suche nach konsensfähigen nationalen Fachstandards und ihrer möglichen Formulierung zu berücksichtigen sind. Dabei soll vorsorglich noch einmal auf die Bedeutung der so genannten ‚Opportunity-to-learn-standards' hingewiesen werden. Ohne einen entsprechenden Input wird man über das Stadium gut gemeinter Absichtserklärungen und Postulate nicht hinauskommen. Vieles wird im Ansatz stecken bleiben oder sich aufgrund kontraproduktiver Rahmenbedingungen sogar als schädlich erweisen. Gerade aus dem Blickwinkel einer Kunstpädagogik, die es sich zur Aufgabe gemacht hat, mehr zu leisten, als nur das eng abgesteckte Terrain überlieferter Fachinhalte weiter zu bearbeiten, wird man sich fragen, welche äußeren Bedingungen notwendig vorhanden sein müssen, wie diese herzustellen sind und was sie selbst mit einem erweiterten Repertoir ihrer Mitteln beitragen kann.

Werkstatt der Kunst

Bei durchaus unterschiedlichen Auffassungen und Präferenzen innerhalb der Kunstdidaktik besteht breite Übereinstimmung darin, dass der Kunstunterricht ein notwendiger und legitimer Bestandteil der allgemeinen Bildung ist, insofern mit ihm wesentliche Entwicklungspotenziale bei Kindern und Heranwachsenden erschlossen werden können. Auf diese Herausforderung wäre angemessen zu reagieren, indem in der unterrichtlichen Arbeit die Ressource Kunst für die Entfaltung individueller Lernwege und der sich in ihnen vollziehenden personalen Entwicklungen erschlossen wird.[32] Erkennt man in der ‚Methode der Kunst' eine Basis kunstpädagogischen Handelns, wird sich zunächst der Fokus verschieben: Von der Produkt- zur Prozessorientierung, von der Ausrichtung an formalen Problemstellungen, die mit Hilfe ausgefeilter Aufgaben trainiert werden hin zur Entfaltung selbstbestimmter Arbeitsfelder, von der Vermittlung willkürlich ausgewählten und für unverzichtbar gehaltenen Stoffes hin zu einer intrinsisch motivierten und damit nachhaltigeren Erschließung von Wissen. In der Werkstatt der Kunst wird dem Einzelnen ein hohes Maß an Selbstverantwortung übertragen. Damit dieser Prozess der Selbststeuerung

---

[31] Vgl.: Hausmann, Ulla, ‚Der Dritte Lehrer' in ‚Die Zeit' 6/2003

[32] Vgl.: J. Kettel et al. (Hrsg.), Künstlerische Bildung nach PISA – neue Wege zwischen Kunst und Bildung, 2004 und Buschkühle, C.P. in: PH Heidelberg, Institut für Weiterbildung, Zur Künstlerischen Bildung, 2003

gelingt, bedarf es einer kenntnisreichen und einfühlsamen Begleitung durch den Lehrenden, der es versteht, Suchbewegungen anzuregen und mit entsprechenden Impulsen zu unterstützen. Traditionelle Formen des Vermittlungsunterrichts, in denen überwiegend mit offensichtlichen oder verborgenen Instruktionen operiert wird, sind durch Unterrichtsformen und Methoden zu ersetzen, die dem Individuum deutlich mehr Entscheidungsverantwortung zumuten und Handlungsfreiheit einräumen. Dies sind insbesondere der Projekt- und Werkstattunterricht, in denen, ausgehend von individuellen Arbeitsvorhaben, die Interdisziplinarität der Kunst zu Entfaltung und Wirksamkeit gelangt.[33] Werkstatt ist in diesem Sinne weit mehr als ein Raum an der Schule. Werkstatt ist, sehr viel weitreichender, der Ort, an dem das Subjekt in der Auseinandersetzung mit den Dingen und dem Anderen zu sich selbst kommen kann. Schließlich weitet sich das Problem der gestalteten Form auf den Unterricht selbst und die Schule insgesamt aus.

Die ‚performative Didaktik'[34] erscheint in besonderer Weise geeignet, flexibel auf die differenzierten Anforderungen in offenen Unterrichtsformen reagieren zu können. Der Lehrende wird in ihr zum Lernenden, indem er sich auf die unterschiedlichen Anforderungen einstellt, die seitens der Schülerinnen und Schüler an ihn herangetragen werden. Zweifelsfrei bietet der Kunstunterricht, der sich auf Kunst und ihre Prozesse bezieht, für Explorationen einen geeigneten Raum. Abseits eingefahrener Routinen des lernzielorientierten Unterrichts kann er zu einem Labor der Schulentwicklung werden.

Künstlerische Bildkompetenz

Vor dem Hintergrund einer ‚Kultur der Bilder' ist außerdem nach der so genannten Bildkompetenz zu fragen und danach, welchen Beitrag der Kunstunterricht leisten kann, damit Kinder und Jugendliche in die Lage versetzt werden, sich selbstbestimmt und ausgestattet mit einem kritischen Bewusstsein in der zunehmenden ‚Bilderflut'[35] zu orientieren und handlungsfähig zu bleiben. Die Auseinandersetzung mit künstlerischen Prozessen und ihren Produkten, die Weltsichten und -deutungen in verdichteter Weise hervorbringen, ist in hervorragender Weise geeignet, diese Kompetenz zu befördern. Die Auseinandersetzung mit Kunst schafft Freiräume des Denkens und Distanz zu den Phänomenen einer banalen Alltagsästhetik. Mit den Mitteln der Ironisierung, Zuspitzung, Verdichtung, Entschleunigung, rhythmischer Brechung und Verfremdung bildet sie Gegenmodelle zu eingefahrenen Sichtweisen und Deutungsmustern.

Eine besondere Herausforderung stellt in diesem Kontext der Aspekt der ‚Virtualität' dar. Scheinbar reale Welten entziehen sich der sinnlichen Wahrnehmung, bzw. setzen an die Stelle authentischer Erfahrung die Surrogate technischer Operationen, die in ihrer Komplexität und Dynamik nicht erfasst und in ihrer immanenten Funktionsweise nicht beeinflusst werden können. Der Aktionsraum erscheint dem ‚User' nur, tatsächlich manipuliert er auf dem flachen Tableau programmierter Vorgaben. Optionen selbstbestimmten Handelns ergeben sich nur bei entsprechender instrumenteller Befähigung, gedanklicher Autonomie und Imaginationskraft im Web. Interaktive und auf ein zunächst anonymes, multiples und divergentes Gegenüber hin angelegte Arbeiten belegen den Versuch, den strikten Einengungen zu entkommen, die mit einer affirmativen Praxis zwangsläufig einhergehen.[36] Es wird darauf ankommen, im Sinne des oben Gesagten die Anwendung des 'neuen' Mediums in den Kontext einer am Künstlerischen orientierten Lehre zu verankern. Eine einseitige und nur auf den Vollzug installierter Programme ausgerichtete Praxis kann nicht das Anliegen des Kunstunterrichts sein, vielmehr sind traditionelle

---

[33] Vgl.: Kunst und Unterricht: Werkstatt, Heft 260, 2002

[34] Vgl.: Kästner, Manfred in Zur Künstlerischen Bildung, Heidelberg 2003

[35] Mit ‘Bilderflut’ ist hier die für den Einzelnen nicht mehr zu überschauende und reflexiv nicht zu bearbeitende Fülle von als Bildern verfassten visuellen Phänomenen gemeint, die entweder auf eine suggestive Wirkung hin angelegt sind oder aufgrund der Simultanität der visuellen Ereignisse oder wegen ihrer Komplexität und Dynamik eine solche entfalten. In diesem Fall kann nicht mehr in Bildern gedacht werden, sondern die Manipulation zielt auf ein gedankenloses Sein im Bild.

[36] Vgl.: www.hgb-leipzig.de/ARTNINE/netzkunst.html

Verfahren der Bild- und Objektherstellung mit den digitalen Möglichkeiten in innovativer Weise zu verknüpfen. Hierzu gibt es in der Zwischenzeit eine Fülle von Vorschlägen.[37]

Ebenfalls bedeutsam für die Weiterentwicklung des Kunstunterrichts ist die Frage der Evaluation, sowohl der Arbeitsvorgänge, als auch der erzielten Ergebnisse. An die Stelle des bisherigen und überholten Modus der Bewertung und Benotung, die weitgehend normativ ist und eher entmutigend als motivierend wirkt, muss eine Auswertung treten, die geeignet ist, die Selbstkontrolle und Selbstmotivation der Schülerinnen und Schüler zu initiieren und zu befördern.[38] Entsprechende Instrumente für die Entwicklung eines individuellen Qualitätsmangements, wie bspw. Projekt- und Wochenpläne und das Portfolio, gilt es aufzugreifen und den jeweiligen Erfordernissen flexibel anzupassen.[39]

Offene Türen

Es wird zukünftig darauf ankommen, die Lehrerbildung an den Hochschulen und Seminaren verstärkt darauf hin zu befragen, ob sie die Absolventinnen und Absolventen in entsprechender Weise auf die anstehenden Aufgaben vorbereitet hat. Die Vermittlung künstlerischer Kompetenzen kann dabei nur im Zusammenhang fachdidaktischer Fragestellungen erfolgen. Weder das Künstlerische, noch das Pädagogische sind als von einander getrennte Aufgabenfelder zu betrachten. Der Transfer dessen, was an den Hochschulen und Einrichtungen der Lehrerbildung entwickelt und erprobt wird, in die Schulpraxis muss effektiver und schneller erfolgen. Dazu ist der Austausch zwischen den beteiligten Institutionen zu intensivieren und die entsprechenden Angebote in der Weiterbildung für Lehrerinnen und Lehrer sind bereit zu halten. Initiativen zu schulinternen Fortbildungen unter Kolleginnen und Kollegen mit ähnlich gelagerten Interessen und Problemen sind zu ergreifen und von den Schulleitungen engagiert zu unterstützen. Eine Kultur der offenen Türen schließlich kann dazu beitragen, dass das gerade im deutschen Schulsystem verbreitete Einzelkämpfertum einer kommunikativeren und koopartiven Arbeitsweise weicht.

Motor der Schulentwicklung

Die Einrichtungen von Ganztagsschulen, bzw. die Umstellung auf den Ganztagsbetrieb stellt auch den Kunstunterricht vor neue Aufgaben und Herausforderungen. Vielfach wird die Sorge laut, die Angebote der künstlerischen Fächer könnten in den Nachmittagsunterricht abgedrängt werden und so mittelfristig den Status der Verbindlichkeit einbüßen. Sollten jedoch die Chancen, die sich aus einer notwendigen Neuorientierung in der Organisation schulischer Bildung ergeben, größer sein als die Risiken könnten Kunsterzieherinnen und -erzieher einen eigenständigen Beitrag zur Schulentwicklung leisten, ja, ihr Fach kann durchaus zum Motor werden, wenn der Transfer von Strategien und Verfahren künstlerischer Forschung in den Unterricht gelingt. Hilfreich können dabei die Integration außerschulischer Einrichtungen der kulturellen Bildung und die temporäre Mitarbeit von externen Experten (Künstlern, Museumspädagogen etc.) sein. Deren Aufgabe kann und darf aber nicht darin bestehen, den professionellen Kunstunterricht oder den ausgebildeten Kunstlehrer zu ersetzen.

Schluss

Wer glaubt, sich bei der Formulierung von Bildungsstandards, Kompetenzen und ihren abgestuften Niveaus darauf beschränken zu können, anzugeben, was die Schülerinnen und Schüler bis zu einem festgelegten Zeitpunkt können und wissen müssen, tappt erneut in die Falle einer beschränkten, letztendlich partenalistischen Vorstellung von schulischer Bildung. Man könnte dann durchaus von potemkinschen Dörfern sprechen, von blendenden

---

[37] BDK Medienheft, 2004; www.medien.bdk-online.info und Kirschenmann/Peez, Computer im Kunstunterricht, 2004

[38] Vgl.: Grunder/Bohl (Hrsg.), Neue Formen der Leistungsbeurteilung, 2001, Friedmann/Valtin, ‚Durch Wiegen wird die Sau nicht fett' in DIE ZEIT vom 12.02.2004 und Pfeiffer, Martin, ‚Fördern statt Benoten'. In: Kunst&Unterricht, Heft 287, S.42/43

[39] Vgl.: Brouër, Birgit, Portfolio – Ein Beitrag zur schulpraktischen Komptenzentwicklung. In ‚karlsruher pädagogische beiträge', 61/2005 und Winter, Felix, ‚Portfolio und Leistungsbewertung'. Unter: www.portfolio-schule.de und ‚Person-Prozess-Produnkt – Das Portfolio und der Zusammenhang der Aufgaben'. In: Bräuer, Gerd (Hsg.) 1998, S. 178 f

Fassaden, hinter denen nur das alte und marode Gemäuer verborgen ist. Aus ambitionierten Absichtserklärungen folgte nicht (wie von selbst) eine ihnen entsprechende Praxis und geschärfte Kontrollinstrumente und -prozeduren führten zwangsläufig zu Deformationen. Bei den Lehrkräften könnte der Eindruck entstehen, Sinn und Zweck der Umstellung auf die Kontrolle des so genannten ‚Outputs' bestünden darin, Mechanismen und Glaubenssätze aus der Ökonomie auf das Bildungswesen zu übertragen. Die Herausforderung besteht darin, mit der Formulierung von verständlichen und konsensfähigen Fachstandards zugleich ein hohes Maß an curricularen Freiräumen *und* eine attraktive Verbindlichkeit zu gewährleisten. Es wird in diesem Zusammenhang notwendig sein, über die Aufgaben und die Verfasstheit schulischer Bildung insgesamt nachzudenken und ungewohnte Wege einzuschlagen und zu erproben. Kunstpädagogen, die sich nicht von vornherein einem bildungsfremden Leistungs- und Effizienzdenken unterwerfen, können die dafür gleichermaßen notwendigen wie aufregenden Explorationen entspannter unternehmen. Es kann ihnen gelingen, innerhalb einer Lehre, die sich an der inhaltlichen und strukturellen Offenheit künstlerischer Prozesse orientiert, Modelle zu entwickeln und anzubieten, in denen Personalität entsteht und erfahrbar wird. Eine Schule, die *bildet*, entsteht nicht ‚von oben herab', sie ist nicht das Produkt administrativer Verordnung, sondern sie wächst und erneuert sich gleichsam selbst über das Medium der ‚permanenten Konferenz'.[40] Eine wichtige Voraussetzung ist das Vertrauen in die Kompetenzen und Potenziale der Kolleginnen und Kollegen[41] und die Bereitschaft und die Selbstbildungsfähigkeit Heranwachsender, die Schule auch als ihre eigene Aufgabe entdecken und mit gestalten. Wagen wir einen Versuch mit der Kunst gegen den Mainstream vordergründiger Standardisierung, lassen wir es darauf ankommen, denn:„… etwas besseres als den Tod findest du überall".[42]

---

[40] Der Begriff der ‚permanenten Konferenz' ist von Joseph Beuys entlehnt. (Vgl. dazu Stüttgen, Johannes in: Szeemann, Harald, 1997, S.128 f) Hinsichtlich einer möglichen, problembezogenen Realisierung auf der operationalen Ebene sei noch einmal auf die Beiträge von Priebe, Botho und Klinger, Udo im Jahresheft 2005 des Friedrich Verlags hingewiesen.

[41] Interessant ist in diesem Zusammenhang, wie in Finnland das Problem der Qualitätsentwicklung und –sicherung gesehen wird: „Instead of standards, we place our trust in teachers, high quality teacher education and versatile support." Linnakylä, Pirjo. In: Flitzner, Thilo, Bildungsstandards, 2004, S. 51

[42] Sagt der Esel (sic!) zum Hahn in ‚Die Bremer Stadtmusikanten' (zitiert aus ‚Kinder und Hausmärchen gesammelt durch die Brüder Grimm', Frankfurt a.M., 1985)