

Werner Stehr, Kassel

Rezension

Johannes Kirschenmann / Frank Schulz / Hubert Sowa (Hrsg.): Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung. München: kopaed 2006

Als vielschichtig angelegter Sammelband zur Tagung „MenschKunstBildung“ in Leipzig 2005 geht die im Herbst des Folgejahres publizierte Schrift weit über das hinaus, was eine Dokumentation über solch ein Unternehmen normalerweise leistet. Entstanden ist ein vom Bundesministerium für Bildung und Forschung subventioniertes Compendium mit über 700 Seiten, das, unbeschadet von Rückfragen, die sich stellen lassen, als aktuelle Plattform kunstpädagogischer Selbstbehauptung gelten darf. Aus den jeweiligen Arbeitsperspektiven äußern sich 59 (!) Autoren zu verschiedenen Sachbezügen und Blickwinkeln ihres Metiers. Superlativen gegenüber sollte man misstrauisch sein, doch das alles ist als gigantische Koordinationsarbeit anzusehen, zumal dieser hochinformativ Brocken alles andere als bunt gemischt ist; eine stringente Gliederung mit nachvollziehbarer Schwerpunktbildung markiert das genuin pädagogische Anliegen. Nicht wenige Kolleginnen und Kollegen sehen in diesem gewichtigen Sammelband – meines Erachtens durchaus mit Recht – eine Art aktuelles, d. h. auch zukunftsfähiges Grundlagenwerk für unsere Selbstdefinition. In erster Linie schließt das im Anspruch erwünschter Nachhaltigkeit einen zeitgemäßen wissenschaftlichen Diskurs mit der eigenen professionellen Praxis und ihrer Wirksamkeit ein, und hier insbesondere die Aus- und Weiterbildung als zentrale Elemente der Berufsbildung. Uns sollte klar sein: Dabei stehen wir erst am Anfang eines langwierigen Prozesses, dessen Schlussakkord niemand kennt. Im Zentrum steht mithin nicht weniger als „die Frage nach der Bildungsfunktion der Kunstpädagogik“.

Für jene, die im Beruf beginnen oder schon länger agieren, kann das Sammelwerk als eine brauchbare Auffrischung dienen. Erst in zweiter Linie ist der Reader im Kontext der anderen schulischen Fachdidaktiken und Bezugswissenschaften zu lesen. Ohne in die Nähe von Rankings geraten zu wollen, ist die Kunstpädagogik immer auch in ihrem bildungspolitischen Gewicht, in ihrer Substanz, in ihren fachinternen Diskussionen, Begründungen und Forschungsbemühungen relativ zu anderen Fachdidaktiken oder zu gesellschaftlichen Zielvorstellungen zu bewerten. Mit gewisser Skepsis beobachte ich, wie die Ergebnisse der Leipziger Tagung vorschnell zum „kunstpädagogische(n) Groß-Event“ aufgepeppt werden, um den dortigen Klärungsversuchen sogleich ein solitäres „historische(s) Ausmaß“ (S. 614) zu attestieren. Wie auch immer, superlativische Etikettierungen verleiten zum Überschätzen der gegenwärtigen Klärungsversuche. Zumindest zeigt sich generell am Beispiel der ausgewählten Texte, dass unser Berufsstand durch neue Suchbewegungen, verlagerte Anforderungen oder intensiviertere Forschungsanstrengungen in Bewegung geraten ist, die Komplexität und Verzweigung der versuchten Lösungsvorschläge ist dabei freilich immens gewachsen.

Die vorliegende Informationsfülle, prononciert wie zugleich schlichtend als „Facettenreichtum“ von den Herausgebern in den Raum gestellt, verdeutlicht dabei zugleich, dass angesichts vernetzter Arbeitsbeziehungen ein gültiges didaktisches Konzept sich kaum noch andersartig als über den Weg kooperativer Arbeitsorganisation auf die Beine stellen lässt. Ist möglicherweise durch diese Teilung der Wissensproduktion

die Zeit personenzentrierter Einzeldidaktiken abgelaufen? Denn mit ihrer Strategie folgen die Herausgeber aus unterschiedlichen Hochschulstandorten (Leipzig, München, Ludwigsburg) einem heute notwendigen, längst überfälligen Trend vieler anderer universitärer Wissenschaftsbereiche und gehen insofern mit gutem Beispiel voran. Was sich, wohl auch unter dem oft beschworenen Druck von Europäisierung, veränderter Bildungssteuerung und -finanzierung, PISA oder jedweder Evaluation herausbildet, ist das Prinzip angestrebter Chancengleichheit, Vergleichbarkeit und Standardisierung von Studiengängen, Schulabschlüssen und fachlichen Inhalten, die ohne diese angedeutete kooperative Verantwortungsteilung nicht mehr denkbar sind. Schon aus diesem Grunde ist es unvermeidbar und letztlich auch zielführend, viele unterschiedliche Tätigkeitsfelder und Orte kunstpädagogischer Ausbildung oder Praxis mit ihren sich jeweils unterscheidenden Protagonisten zu Wort kommen zu lassen. Ist es vielleicht etwas spitzfindig, in diesem Zusammenhang nach nicht vertretenen Bundesländern an der Tagung oder nach sonst gern krähenden Fachautoren, verstummt Kritikern oder Kunstakademien zu fragen?

Die Herausgeber bzw. die Verfasser von so genannten „Basistexten“ sind sorgfältig darum bemüht, auf der einen Seite die oben schon angesprochene nachvollziehbare Gliederungsstruktur entstehen zu lassen, denn in sechs funktionalen Unterkapiteln (Kunstpädagogik und Allgemeinbildung, allgemein bildende Schule, Lehrerbildung, Ganztagschule – zwischen Schulzeit und Freizeit, Kunst- und Kulturpädagogik, Kunstpädagogik und neue Medien) werden die gegenwärtigen Reflexions-, Forschungs- und Handlungsfelder durch instruktive Einführungen und im Farbton passend eingewobene Autorenbeiträge abgezirkelt, die (geplant oder eher zufällig?) manchmal zu eigenen Problemkreisen oder sich wechselseitig beeinflussenden Dialogen geraten. Auf der anderen Seite sind mehrere Unterkapitel oder Einzelbeiträge bereits so ausdifferenziert oder grundlegend, dass sie aufgrund ihrer Validität oder substantziellen Geschlossenheit auch als eigenständige Reflexionsfelder gelten könnten (ein Mekka für Examenskandidaten!).

Allein das erste Kapitel, in welchem die Kunstpädagogik als unverzichtbares Element einer allgemeinen Bildung legitimiert wird, umfasst über 200 Seiten. Seine Quantität soll zunächst nichts über die Substanz aussagen, aber man findet hier gleichsam ein eigenes Buch im Buche vor. Es beginnt mit Clemens Höxters kritischem Einführungsvortrag in Leipzig, die Tour d'horizon verläuft über eine zugleich nüchterne wie plausible Begründung des kunstpädagogischen Bildungsanspruchs, der übrigens auch schon mit vitaler Handschrift von Frank Schulz in der Einleitung, dort allerdings stärker unter Berücksichtigung der historischen Grundlagen (die Ideale der Aufklärung, Humboldts Bildungsidee mit ihren Folgen) vorskizziert wurde. Angereichert ist dieser Abschnitt beispielsweise mit gehirnphysiologischen Erkenntnissen (Hans Dieter Huber), kommunikations- und zeichentheoretischen Überlegungen zur Differenz von Bild und Wort (Barbara Wichelhaus), Hinweisen zum historischen Wandel von Kinderzeichnungen bis hin zu ihrer digitalen Bildbearbeitung (Constanze Kirchner) und zum umstrittenen Stellenwert der Kunstgeschichte in unserem Fach. Freilich weiß der routinierte Leser hier zu unterscheiden, und natürlich wirkt auch die jeweils unterschiedliche Erwartungshaltung ebenso in die Lektüre hinein wie die im Text erwähnte „intensive biografische Betroffenheit“ (vgl. Wolfgang Zacharias, S. 179). Ohne Zweifel, einige Beiträge bestätigen aufgrund ihrer durchdrungenen Inhalte zugleich die Kompetenz der Verfasser – vergleichbar einem Gütesiegel. Das mag der Leser bestätigen oder verneinen. Gottlob führen im angesprochenen Abschnitt nur wenige Artikel zu

einem Stirnrunzeln angesichts ihrer schwadronierenden „Skizzenhaftigkeit“, und natürlich bin ich bei aller Kritik höflich und möchte niemanden bloß stellen. Dennoch: Gelegentlich sind im erwähnten Kapitel redundante Statements aus bereits veröffentlichten „Globalansprüchen“ vorzufinden, konturlos und puddingartig, wie man sie schon kennt (siehe auch: „Ich und Deleuze“, S. 549 f.). Ohne Hintersinn ist zu fragen, ob man jenen Autoren den Seiten verplempernden Raum nicht hätte streitig machen sollen? Was bringt beispielsweise jene Philippika, die Mühen der wackren Pädagogen als „unmöglichen Beruf“ abzuwerten, um ihnen dann auch noch zu Gunsten einer Verdrehung für die eigenen multiplen Zwecke ein Maß an Professionalität abzuspochen? Gegen solche Herabsetzungsphantasien werden sich trotz der weltgewichtigen Zitiererei viele Leser verwahren. Und wer gar als Prüferin oder Prüfer beurteilen muss, in welchem Grade ein Kandidat in der Lage ist, unseren Heranwachsenden in einer Lehreinrichtung Unterricht zu erteilen, also vermeintlich kompetent genug erscheint, mit „Professionalität“ zu handeln, wird zum falschen Pappkameraden degradiert. Und weil ich schon mal beim Meckern bin: Bei der Lektüre dieses basalen Kapitels ist mir nicht ganz deutlich geworden, warum aus proportionalen und sachlichen Gründen die Beiträge zum Stellenwert der Visuellen Medien bzw. zur Intermedialität (vgl. Klaus Sachs-Hombach oder Iwan Pasuchin) nicht besser einem späteren Kapitel (z. B. Kunstpädagogik und neue Medien) hätten zugeordnet werden können.

Im zweiten Kapitel wird die „Kunstpädagogik im real existierenden Bildungssystem“ (Hubert Sowa) thematisiert. Vor allem geht es dabei um den schmerzhaften Spagat zwischen den uns bestens bekannten hehren theoretischen – oder auch künstlerischen – Ansprüchen auf der einen Seite und um die tatsächliche erzieherische Praxis im kunstpädagogischen Alltagsbetrieb angesichts „föderalistischer Disparität“ auf der anderen. Insofern ist Hubert Sows Untertitel seines blitzgescheiten Basistextes (S. 220 ff.) einschließlich seiner konnotativen Aufdringlichkeit zum (tatsächlich) untergegangenen sozialistischen Bruderstaat nicht ohne Ironie. „Wenn ich ein Wort hasse, dann ist es die Realität“, zitiert er mit spreizender Feder ausgerechnet die Vaterfigur der BILD-Zeitung, und spannt mit analytischer Souveränität angesichts der Verlogenheit dieser Aussage einen Bogen zum Realitätsverlust einiger nun plötzlich ihres schützenden Hemdes beraubter kunstpädagogischer Lehr- und Lernmeinungen. Während sich ein anschließendes, in sich geschlossenes Unterkapitel zur „Visuellen Kompetenz“ (Kunibert Bering) mit Kernfragen der gesellschaftlich und politisch gewollten Kulturtradierung auseinandersetzt und hier dezidiert die Inhaltskomponenten einer möglichen kulturellen Kompetenz und die ihr zu Grunde liegenden Bildungsvorstellungen aufzeichnet, greifen verschiedene andere Abschnitte den für uns zentral gewordenen Terminus der „Bildkompetenz“ (u. a. Rolf Niehoff) auf, der, nicht überstrapaziert, in unseren Lehrbemühungen nicht abstrakt von flankierenden sprachlichen Strukturen oder von einer konkreten Materialisierung im bildnerischen Gestaltungsprozess (Alexander Glas) konstituiert werden kann.

Sachlogisch eingefügt in das hier erwähnte Kapitel ist durch entsprechende Exkurse eine ausführliche Auseinandersetzung mit der Frage von „Standards“ in unserem Arbeitsfeld. Ein heikles Unterfangen, wie wir wissen, das sich inzwischen wie parasitärer Mehltau über alle staatlichen Institutionen ausgebreitet hat und vom Kindergarten bis zur Universität reicht. Ohne Zweifel, die gesamte Diskussion hat vor allem mit den tief greifenden Folgen für die Bildungstheorie, mit international empfohlenen Vergleichsmaßstäben durch die OECD, damit letztlich der Globalisierung und mit ökonomischen Anpassungsprozessen nationaler Wirtschaftssysteme zu tun, in diesem

Sinne folglich mit der deutschen Angleichung an internationale Maßstäbe. Rainer Wenrich drösel das Geflecht ein wenig auf und versucht, ergänzt durch brauchbare Links zu hilfreichen Internet-Seiten, eine gewisse Ordnung in die zum Teil irritierenden Begriffsbildungen zu bringen. Günter Regel klärt in bewährter Manier Missverständnisse im Kontext der von uns häufig ins Feld geführten Persönlichkeitsbildung auf, indem er klar das Künstlerische vom Anliegen der ästhetischen Erziehung trennt. Einen Schlüsselaufsatz bildet sicherlich der Problemaufriss von Dietrich Grünewald und Hubert Sowa, denn die Verantwortung für die Anschlussfähigkeit von Einzelsystemen an andere nationale und internationale Standards setzt nun mal konsensfähige Prinzipien der Angleichung, Kontrolle und Normierung voraus. Die Karten sind längst gemischt, wobei die Spielregeln eindeutig von außen kommen, politisch vorgegeben sind. Hier hätte ein entsprechender Exkurs die Überlegungen abgerundet, denn es scheint zugleich die Stunde technokratischen Krisenmanagements gekommen zu sein, eines überbordenden administrativen Denkens, das uns Kunstpädagogen nicht nur intuitiv zuwider ist. Welches sind also die reliablen, validierbaren „Qualitätssiegel für ein sperriges Fach“, nach denen Martin Zülch und Martin Pfeifer diplomatisch fragen? Ihr informativer Beitrag füllt übrigens mit Bravour speziell die kunstdidaktische Lücke, die im von Gerold Becker u. a. herausgegebenen Friedrich Jahresheft 2005 zum Thema „Standards“ festzustellen war.

Im dritten Kapitel werden Fragen der kunstpädagogischen Ausbildung an Universitäten und anderen staatlichen Einrichtungen aufgeworfen. Es ist zwar als solches separiert, fügt sich aber nahtlos in die vorherigen Überlegungen (Standards, Kompetenzen, Profile, Credits et cetera) ein, kommt doch der – inzwischen meist modularisierten – Berufseinführung vermutlich ein prägender Einfluss auf den späteren Arbeitsalltag zu. Im Basisartikel wird erneut auf das „rasante Tempo“ der strukturellen Veränderungen in diesem Sektor hingewiesen, denn in der Tat ist ja nichts mehr so, wie es einmal war im Ausbildungsbereich. Auf die Vor- und Nachteile (Klaus Ove Kahrmann) und den gegenwärtigen Stand der reformierten Ausbildungsstruktur (Bettina Uhlig) wird in verschiedenen Beiträgen abwägend hingewiesen.

Gleich zwei substanziell ertragreiche und in ihren Leitvorstellungen originelle Artikel (von Klaus-Peter Busse, S. 410 ff. und Carl-Peter Buschkühle, S. 459 ff.) zeigen die konkreten inhaltlichen Komponenten eines kunstpädagogischen Studiums unter veränderten Rahmenbedingungen auf (Stichwort: konsekutive Studiengänge). Beide Konzepte integrieren ein Studium generale (Heidelberg) bzw. ein Studium fundamentale (Dortmund) und weisen auf die interdisziplinären Anforderungen eines solchen Angebots hin. Während die genannten Beiträge den „field trip“ oder die Vernetzung mit der konkreten Schularbeit zwangsläufig mehr als Forderung formulieren, geht Mario Urlass einen Schritt weiter und berichtet in seinen Ausführungen über die lebendigen Erfahrungen von Studenten in künstlerischen Projekten oder Kinder-Kunst-Werkstätten in Kooperation mit der Hochschule.

Andrea Dreyer stellt in einer Weiterverarbeitung ihrer häufig zitierten Forschungsarbeit noch einmal die „professionsverhindernden“ Faktoren der ersten Ausbildungsphase in den Raum, um sogleich eine ganze Batterie praktikabler Lösungsvorschläge zu unterbreiten. Die „wissenschaftliche Einsozialisierung“ (S. 389) möchte sie u. a. über entsprechende Fallanalysen realisiert wissen, so wie sie z.B. in Hessen im Rahmen der zweiten Ausbildungsphase mit unsicherem Erfolg bereits integriert sind. Mit Verve plädiert sie für eine konsequente Umsetzung eines vor allem auch erzie-

hungswissenschaftlich reflektierten Fachunterrichts und stellt erneut klar: „Der Forschungsgegenstand der Kunstdidaktik ist nicht synonym zu setzen mit dem Gegenstand Kunst.“ (S. 385) Ihre Zielrichtung an die Adresse verschnarchter Ausbildungsinstitute ist unüberlesbar.

Das vierte und fünfte Kapitel lässt sich praktikabel zusammenfassen, weil hier jene kunstpädagogischen Praxen integriert sind, die den vorher abgesteckten Rahmen der schulischen Reflexionsfolie überschreiten. Zu Recht verweist Wolfgang Legler in seinem Basistext (S. 481 ff.) auf das „manchmal auch spannungsreiche Nebeneinander“ von Kunst- und Kulturpädagogik. Wir wohnen zwar im gleichen Gebäude, doch in der Belle Étage hat sich die Kunstpädagogik, und hier vornehmlich die gymnasiale, eingerichtet – die außerschulische Kulturarbeit bewohnt die Nebenräume. Dafür sorgt hinter den Kulissen mit stets gut gelaunter Miene auch die christliche Frau Schavan, die immer noch vehement für die antiquierte Auslesefunktion des Bildungssystems auftritt. Auf jeden Fall ist die kreative Arbeit in „Sonderfällen“, wie in der Kunsttherapie (Barbara Wichelhaus, S. 495), in Jugendkunstschulen, Kooperationsvorhaben oder in regionalen Stadtteilprojekten in hohem Maße zu würdigen und ohne scheele Blicke zu respektieren. Denn der labile Status quo kann sich angesichts des fortgeschriebenen Ausbaus der Ganztagschule rasch ändern. Verlockend für die finanzierungsgeplagte Republik ist vor allem die flexiblere Beschäftigung und niedrigere Alimentierung von Kunstpädagogen im Freizeit- und Nachmittagsbetrieb, so wurmierend dies auch klingen mag. In diesem Sinne habe ich die beiden nicht so fülligen Abschnitte des Readers auch keineswegs als taktisches Zugeständnis oder Wassertriebe des Kulturbetriebs verstanden, denn das kleine Feld der Kulturpädagogik ist gut gerüstet durch eine vorbildliche Praxis, höchst interessante Projekte und eine plausibel aufbereitete Theorie einschließlich ihrer politisch attraktiven Legitimation (Wolfgang Zacharias), um damit möglicherweise von der einsatzbereiten Hinterbühne des Deutschen Kulturrats bescheiden und kostenfreundlich für die kulturelle Grundversorgung von öffentlichen Bildungseinrichtungen zu sorgen.

Als Abschlusskapitel fungiert eine Sammlung recht heterogener Artikel, die sich mehr oder weniger einsichtig mit den schon oftmals thematisierten Neuen Medien auseinandersetzen. Einerlei, ob unsere Fachzeitschriften oder jüngere Publikationen, die vorgestellten Autoren sind meist die schon bekannten mit ihren entsprechenden Konzepten oder Arbeitsbezügen – wenn sie denn als solche zu erkennen sind. Einen unabhängig zusammenfassenden Basisartikel liefert Johannes Kirschenmann (S. 548 ff.) über die „brave new media-world“ und ihre nicht unproblematische Adaption in den Bereich eines demokratischen, humanistischen Bildungssystems. Sein differenziertes, positives Votum zu jener Modernisierung mit Joystick und Maus ist bekannt, die Schattenseiten der digitalen Wunderwelt mit ihrem von ihm kritisierten leeren Gerede um eine neue „Lebenskunst 2.0“ (S. 616 f. und S. 647 f.), aus der letztlich trotz der bemühten Zitate französischer Sozialphilosophie wenig Substanzielles für uns herauszulesen ist, werden von ihm nicht ausgeblendet. Übrigens hatte der Leser von dem einmontierten Unterartikel zur „Kunstpädagogik im neuen Medium“ einfach mehr Sachinformation erwartet. What works? Was z. B. von Herrn Meyer (S. 614) vorliegt, ist, bis auf die Ankündigung der nachfolgenden Autoren, von Eitelkeiten überwuchert und deshalb nicht so gravierend ernst zu nehmen. This is so contemporary!

Dafür ist der Beitrag von Michael Grauer lohnend, der eine kunsthistorische Kontinuitätslinie zwischen den Konterkarierungsversuchen der jeweils zeitgenössischen

Künste, Peter Gorsens 1974 formulierter Warnung vor einem „Medienoptimismus“ und der heutigen Situation sieht, in der die neuen Geräte inzwischen Probleme mit uns haben. In gewisser Weise könnte man im gleichen Kontext den ebenfalls in dieses Kapitel eingeflochtenen Beitrag von Ulrich Schötter lesen, der sich scharfsinnig mit den grellen Interferenzen zwischen den Strategien der Pop Art und den medial hingezauberten Displays der Konsumsphäre beschäftigt. Mein persönliches Vergnügen beim Tanz angesichts der verrückten Idee von Tino Sehgal bei der letzten Biennale verrate ich lieber nicht. Grundsollide neben einigen anderen kurzen Beiträgen sind auch die Artikel von Hans-Jürgen Boysen-Stern zur realitätsorientierten Integration digitaler Medien, Alfred Czechs Vorstellung der bereits aus anderen Berichten bekannten „Ikonotheke“ und Katja Webers Erläuterung des Blended Learning.

Summa summarum: Ein sehr lesenswerter Wälzer. Ein komplettes Fortbildungsprogramm. Bei allem konstruktiven Innovationsreichtum sollte die uns Kunstpädagogen eigene, ein wenig nostalgisch klingende Resistenzkraft gegenüber bestimmten Verengungen nicht aufgegeben werden, denn eine überschwappende Bürokratie und neoliberales Zweckdenken kann unsere Sache nicht sein.