

## 2.2.2 Künstlerische Basiskompetenzen und ästhetisches Surplus

### Zum Problem der Standardisierung von künstlerisch-ästhetischer Bildung

Dietrich Grünewald/Hubert Sowa

Im Bereich der künstlerisch-ästhetischen Bildung über »Standards« und »Output-Orientierung« zu diskutieren, ist ernüchternd. Der berauschte Zauber des »Künstlerischen« scheint in dieser Ernüchterung ebenso zu schwinden wie das »rein« subjektiv, ja manchen gar monadisch und »singulär« (Pazzini 2005) erscheinende Refugium der freien ästhetischen Empfindung und Erfahrung (vgl. Spinner 2003). Was bleibt übrig – so der fundamentaloppositionelle Einwand gegen die didaktischen »Übergriffe« gegen das Künstlerisch-Ästhetische –, wenn die das »künstlerische Denken« wie das »ästhetische Empfinden« begründenden Kompetenzen analysierbar und letztlich auch pädagogisch »beherrschbar« oder »herstellbar« sein sollen? Ist allein schon der Begriff der »Kompetenz« unter Technizismus- oder Herrschaftsverdacht zu stellen und dementsprechend in Frage zu ziehen?

Solche fundamentaloppositionellen Einwände gegen die vorgebliche Totalbeschädigung des Künstlerisch-Ästhetischen durch seine pädagogische und didaktische Disziplinierung verdrängen allerdings zwei gewichtige Tatsachen:

- Die immer wieder – im Nachklang zum Mythos vom »Genie« – zur vorgeblich »singulären« Erscheinung stilisierte »künstlerische Kompetenz« hat sich immer schon auf präzise explizierbare, hierarchisch organisierte und letztlich »operationale« Handlungsregeln gegründet, die auch immer schon erfolgreich gelehrt und gelernt wurden. Diese Handlungsregeln waren sowohl inhaltlicher, als auch technischer und schließlich auch gestalterischer Natur (vgl. z. B. die eindrucksvolle Beweisführung bei Baxandall 1987), und sie ließen sich immer schon und lassen sich daher auch heute noch benennen und – mehr noch – lehren und tradieren (vgl. Sowa 1995 u. 1998).
- Auch die vorgeblich singuläre und nicht deduzierbare Natur des ästhetischen Empfindens gründet in Wahrheit in der kommunikativ-hermeneutischen Dimension des ästhetischen *Urteilens*. Dieses bezieht sich nämlich immer schon spielerisch auf *intersubjektive* Regeln, auf die je nur zu antworten ist. Immanuel Kants Aufklärung des scheinbar unausweichlich singulär-individuellen »Geschmacksurteils«, über das sich – wie der Volksmund behauptet – »nicht streiten lässt«, stellte klar, dass es zwar keine »Doktrin«, wohl aber eine »Disziplin« des Geschmacksurteils gibt (vgl. Kant 1974, zu den kunstpädagogischen Konsequenzen vgl. Peez 2004 a). Dies besagt, dass auch

das ästhetische Urteil und das es begründende Vermögen – die Urteilskraft – der *disziplinierenden Bildung* anhand von *Beispielen* bedarf. Genau dies ist die spezifische Weise ihrer Kulturalisierung und »Vergesellschaftung«, wenn man es so nennen will (vgl. Kant 1974, A 195 ff. u. A 258 ff.).

Obschon es daher wohl unbestreitbar ist, dass das künstlerische Herstellen und Handeln wie das ästhetische Urteilen eines *freien Spielraumes* bedürfen (vgl. zum Begriff des »Spiels« Lehnerer 1994, S. 59 ff.), ist es ebenso unbestreitbar, dass dieses Spiel klar explizierbare *Regeln* hat, und diese Regeln werden immer schon durch Traditionen vermittelt (vgl. Gadamer 1977) – und sie sind auch erlernbar. Ihre Überprüfung ist anhand der konkreten Objektivationen künstlerischen Denkens möglich: in den *Gestaltungen*.

Mit diesen einleitenden Überlegungen ist die eigentliche Dimension umrissen, in der die Auseinandersetzungen über »künstlerisch-ästhetische Bildungsstandards im Bereich allgemeiner Bildung« auf der Tagung »MenschKunstBildung« 2005 mit dem Untertitel »Kunstpädagogik im Projekt der allgemeinen Bildung« in Leipzig stattfanden. Künstlerisch-ästhetische Bildung kann (und soll) Bestandteil *allgemeiner* Bildung sein. Über die Feststellung dieses allgemeinen Sachverhaltes hinaus bleibt allerdings zu fragen, welche spezielle Modifikation sie im Falle der aktuellen Standardisierungsdiskussion im Schulfach Kunst/Ästhetische Bildung erfährt. (HS)

### Die Leipziger Diskussion

Bei näherer Betrachtung zeigt die aktuelle bildungspolitische Tendenz zu einer standardisierten »Output-Orientierung« des staatlichen Schulsystems zwei Aspekte: Einerseits den »normalen« bildungstheoretisch und pädagogisch motivierten Ansatz zu einer hermeneutischen Rechtfertigung dessen, was in der Fächerschule exemplarisch zu lehren, zu lernen und zu prüfen ist (vgl. Klafki 1996, Hentig 2004), andererseits aber auch – und dies ist neu und geht über die pädagogische »Normalität« hinaus – eine verstärkte und ausdrückliche – möglicherweise sogar »vorbehaltlose« (vgl. Zülch 2005) – Orientierung staatlicher Bildungskonzepte an den Maßstäben und Begründungsmustern der ökonomischen Rationalität – im Horizont von Prinzipien wie Konkurrenz, Fortschritt, Erfolg.

Genau dieser letztere Aspekt trat in den Diskussionen der Leipziger Tagung in der Sektion »Kunstpädagogik und Bildungsstandards« so stark in den Vordergrund, dass der erstere – der inhaltliche, bildungstheoretische und pädagogische – Aspekt zeitweise verdeckt zu werden drohte: Die mangelnde Unterscheidung zwischen den grundsätzlichen pädagogischen Strukturen und Notwendigkeiten der didaktischen Reduktion, der Zeitökonomie, der Kanonisierung, Exemplarizität usw., also den ganzen Zusammenhängen der faktischen und unumgänglichen Strukturierungen und Normierungen des schuli-

schen Lehrens und Lernens einerseits, dem Neuansatz output-orientierter Bildungspläne andererseits verwirrte die Diskussion bis hin zu Verständnis- und Gesprächsblockaden.

Im Rahmen der Diskussion wurden allerlei Fragenkomplexe vermengt, die sich prinzipiell auch getrennt diskutieren ließen. Diese Fragen lassen sich verkürzend so benennen:

- Was sind überhaupt die prinzipiellen Unterschiede in den *Normierungsstrukturen* bei den historischen und aktuellen Normierungsmodellen Lehrplan, Curriculum, Bildungsplan und Standard und welche Auswirkungen hat die Anwendung der jeweiligen Beschreibungsmodelle für das Fach Kunst/Ästhetische Bildung (vgl. hierzu die klärenden Unterscheidungen bei Oelkers 2004 a/b sowie bei Wenrich 2006, im vorliegenden Band, S. 278 ff.)?
- Ist der Konflikt zwischen der *Eigenart* des künstlerisch-ästhetischen Denkens und seiner unterrichtlich-didaktischen *Normierung* fundamentaler als der normale und unvermeidliche Konflikt, der in *allen* Fächern durch die didaktisch notwendige Reduktion, Elementarisierung, Organisierung, Exemplarizität usw. entsteht?
- Unterscheidet sich die künstlerisch-ästhetische Welterfahrung in ihrer Eigenart grundsätzlich vom (sicherlich vereinfachten und verkürzten) Modell eines Input-Output-Lernens? Und wie ist dieser Unterschied zu beschreiben und in *operationale Modelle* zu fassen? (Vgl. hierzu allgemein die Einwände z. B. von Selle 2005, der allerdings nirgendwo jemals operationale Schritte in Richtung auf einen methodisierten, zeitlich strukturierten und in seinen Auswirkungen überprüfbareren Unterricht vorgelegt hat.)
- Sind *Evaluierungsverfahren* im Rahmen künstlerisch-ästhetischen Lehrens und Lernens überhaupt rechtfertigbar, und wie sind sie gegebenenfalls durchführbar (vgl. hierzu umfassend und sehr ausgewogen Peez 2004 b)?
- Lässt sich die künstlerisch-ästhetische Lehre in ihren Inhalten und Methoden in irgendeiner Weise »kanonisieren«?
- Lässt sich künstlerische Lehre konstruktiv und *hierarchisch organisieren* – unter Bezugnahme auf Strukturen psychologischer »Entwicklung« von Kindern und Jugendlichen?
- Was sind überhaupt die *Leit- und Orientierungsbegriffe* des Fachkomplexes Kunst/Ästhetische Bildung? In welchem Verhältnis stehen die Begriffe »Kunst«, »Ästhetik«, »Gestaltung«, »Bild«, »Visualität«?
- Dementsprechend: Über welche *Leitkompetenzen* ist eigentlich beim Versuch, »Bildungspläne« für diesen Fachkomplex zu formulieren, zu verhandeln? Wie lassen sich technische, gestalterische, kognitive, emotionale, spirituelle, ästhetische, kommunikativ-praktische oder »künstlerische« Kompetenzen in diesem Fachkomplex unterscheiden und ins rechte Verhältnis setzen? Gibt es sinnvolle Unterscheidungs- und Definitionskriterien?

Erschreckend war am Verwirrungszustand des Leipziger Gesprächs über diese Themen, dass unser Fach heute offenbar über keinerlei »*common sense*«, keinen gemeinsamen »Sinn für das Tunliche« mehr verfügt. Dies ist nicht nur dem Umstand geschuldet, dass von verschiedenen theoretischen Prämissen und Praxismodellen her argumentiert wird, sondern – viel gewichtiger noch – dem Umstand, dass viele der in Leipzig anwesenden Fachvertreter nicht in der Normalität einer gemeinsam geteilten *Praxis* – dem schulischen Unterricht – stehen, der doch sinnvollerweise die einzige Ausgangs- und zuverlässige Verifikationsebene aller Argumente sein kann.

So musste in der Diskussion auf die geringste gemeinsame Verständigungsbasis zurückgegriffen werden, nämlich die, dass es im Fach Kunst/Ästhetische Bildung »irgendwie« um die Trias von Produktion – Rezeption – Kommunikation geht – eine so triviale Feststellung wie im Grunde auch schon wieder grob unwahre Vereinfachung der Dinge. Dennoch wurde – als Verlegenheitslösung – versucht, das Gespräch um die Fragen zu zentrieren: Gibt es benennbare »Basiskompetenzen« der Produktion von Bildern? Gibt es Basiskompetenzen der Rezeption von Bildern?

In den Diskussionen über diese Fragen stellte sich heraus, dass sich ihre Beantwortung sehr stark unterschied, je nachdem ob man von Bildern im Allgemeinen (was von manchen als zu niedrigstufiges Bezugfeld angesehen wurde) oder von Kunstwerken im Besonderen sprach (was von anderen als viel zu spezielles Bezugfeld angesehen wurde), desgleichen, ob man vom »*normalen*« Bildverstehen oder vom *ästhetischen* Bildverstehen im engeren Sinne sprach.

Wenn mithin zwar übereinstimmend zugestanden wurde, dass etwa ein zeichnerisches, plastisches usw. *Ausdrucks- und Darstellungsvermögen* oder etwa ein differenziertes analytisches *Wahrnehmungsvermögen* im Bereich von Bildern unstrittig zu den unerlässlichen Basiskompetenzen unseres Faches gehören, wurde von der Seite der »Standardgegner« zugleich entschieden abgestritten, dass diese Basiskompetenz etwas mit den *substanziellen* Erfahrungsdimensionen des Künstlerischen und des Ästhetischen zu tun habe und dass eine Überprüfung dieser Kompetenz irgendwelchen Aufschluss über »künstlerische Bildung« gebe, ja dass das *Proprium* unseres Faches durch solche Methodisierung gerade prinzipiell verstellt werde.

Während dem auf der einen Seite das Argument entgegengesetzt wurde, die methodische Entwicklung und der konstruktive Aufbau solcher Basiskompetenzen auf einem ökonomischen Weg sei – auf der Basis sorgsamer hermeneutischer Analysen – dringend nötig, um auf diesem Weg sowohl rein pragmatisch-funktionale allgemeine Bildungsziele (wie etwa die Berufsvoraussetzungen für »gestalterische« Berufe aller Art) zu erreichen, als auch die Grundlagen für tiefer gehende subjektbezogene existenzielle und spirituelle Erfahrungen im Felde Kunst/Ästhetik zu legen, wurde von der anderen Seite her ein solches konstruktives Modell der künstlerischen Bildung radikalskeptisch in Frage gestellt mit dem Hinweis auf den prinzipiellen und umfassenden »Unsicherheitscharakter«, ja die »Unsicherheitskultur« des Künstlerischen (vgl. Selle 2005).

In dieser Aporie verharrte die Diskussion letztlich. Dennoch soll versucht werden, die Argumente hier in einem methodischen Dreischritt zu vermitteln.

### **Erste These: Die Eigenart künstlerisch-ästhetischen Lernprozesse schließt »Standardisierung« aus**

Die betont »kunstbezogene« Verweigerungshaltung selbst noch gegen die schlichtesten Fragen nach den »Basiskompetenzen« unseres Faches inszeniert sich traditionsgemäß mitunter bis hin zum dadaistischen Spektakel: Die bei der Schöpfungsgeschichte noch einmal neu ansetzende Frage (Anonymus »herrmeyer« 2005, S. 13) »Was wäre, wenn das Fach Kunst ebenso wenig existieren würde wie Dinge im Allgemeinen?« weicht den Begründungsfragen der Praxis ähnlich konsequent aus wie die grundstürzende »kunstpädagogische« Kundgabe: »Sicher ist, dass wir sterben werden, ungewiss nur, wie und wann. Es gibt keine Sicherheit außer dieser einen« (Selle 2005, S. 14). Dazu könnte man viel sagen – oder einfach schweigen und das tun, was tunlich ist.

Lässt man diese merkwürdigen »Tiefen«-Dimensionen »kunstpädagogischer« Radikalreflexion beiseite, bleiben zwei Gruppen von seriösen Argumenten, die im Kontext der Standard-Diskussion ernsthaft zu prüfen sind. Das erste Argument zielt auf die prinzipiellen politischen und ökologischen Hintergründe und Implikationen der gegenwärtig forcierten »Ökonomisierung« des Bildungssektors, die an einem humanistischen Menschenbild zu messen sind, das andere zielt auf den umfassenden Konflikt zwischen Regel und Freiheit im künstlerisch-ästhetischen Bereich. Da das im Folgenden vorgetragene Argument im Kontext der vorliegenden Publikation an anderer Stelle ausführlich vorgebracht wird (vgl. Zülch/Pfeiffer 2006, im vorliegenden Band, S. 314 ff.), können wir uns hier auf grundsätzliche Aussagen beschränken.

Nicht nur im Fach Kunst, sondern auch in anderen Fächern, in denen ästhetische, existenzielle, spirituelle und persönlichkeitsbildende Anteile im Zentrum stehen, werden die Möglichkeiten standardisierter Vergleichs- und Überprüfungsverfahren skeptisch bis ablehnend beurteilt (vgl. z. B. Spinner 2003, Pirner 2004). Für Kaspar F. Spinner stehen Leitziele ästhetischen Lernens wie Kreativität, Imagination, Erlebnis, Emotionalität und Individualisierung als zentrale Bildungsaufgaben des Literaturunterrichts »jenseits der Standards«, weil sie sich weitgehend der empirischen Überprüfung entziehen: »Gewisse Anhaltspunkte für die Evaluation lassen sich in Interviews und Unterrichtsbeobachtungen gewinnen – aber eine Verrechnung in Kompetenzstufen und Skalen würde sich schnell als absurd erweisen« (Spinner 2003, S. 41).

Ein solches Denken steht im Großen und Ganzen in der Tradition von Friedrich Schillers »ästhetischer Erziehung« (Schiller 2000), die ja in ihren gesellschaftskritischen Motiven und ihren kritischen Vorbehalten gegen jede Zergliederung und Funktionalisie-

rung der leib-seelischen Ganzheit des Menschen seit den späten 1960er Jahren ein entscheidender Einflussfaktor für die theoretische Selbstbegründung moderner ästhetischer Bildung war (vgl. Legler 1995).

Betrachtet man speziell künstlerische Prozesse als prinzipiell und durchgreifend bestimmt von ästhetischen Urteilen, die auf den ganzheitlichen Grund der Freiheit des Subjekts zurückverweisen, dann müssen jede Methodisierung, Didaktisierung und »Dogmatisierung« künstlerischer Lehr- und Lernprozesse, ja dem zuvor schon alleine ihre analytische Zergliederung als fragwürdig und wesensfremd erscheinen.

Insofern kann das (sinngemäße) Diktum von Schillers Anreger Immanuel Kant – »Es gibt keine Lehrmethode der schönen Kunst« (vgl. Kant 1974, A 258) – als Leitmotiv einer substanziellen kunstpädagogischen Skepsis gegen Ansprüche und Verheißungen von Lehrmethodiken und didaktischen Modellen gelten.

In der Tradition solcher kunstpädagogischer Didaktikskepsis wird der Aspekt der methodischen Lehre zurückgesetzt, um die *Freiheit* des Empfindens und Urteilens in einer prinzipiellen Ausdehnung von Kants Argument schon an den *Anfang* und in jede einzelne Phase der Lernprozesse zu setzen: Künstlerisches Lehren und Lernen werden in Abgrenzung von Modellen der Elementarisierung und hierarchischen Strukturierung als *holistisch* gedeutet.

Dies schließt prinzipiell jede stufenhaft-konstruktive und hierarchisch organisierte Lehrform aus. Speziell in neueren Theorien der so genannten »künstlerischen Bildung« wird das Lernen als autopoietischer Prozess subjektzentrierter biografischer Selbstsozialisation interpretiert, der im Höchstfall bloß bestimmter äußerer Anstöße und Anregungen bedarf, um sich im Fortlauf in freiem Spiel zu regulieren (vgl. z. B. Kettel 2001). »Kunstunterricht« wird dann zum Freiraum des »Eigensinns«, in dem das Subjekt sich selbst bilden kann – im freien und offenen Spiel seiner Bedürfnisse, Erfahrungen und Vermögen (vgl. Bering/Heimann/Littke/Niehoff/Roach 2004, S. 96 ff.).

Hier ist allerdings eine kritische Einschränkung zu machen: Obzwar Kants »Methodenlehre des Geschmacks« ebenfalls eine Lehrdoktrin der Kunst ausschließt, fordert er eine disziplinierende Lehrmethode des *Beispiels* und der *mimetischen Orientierung*. Aber gerade diese pädagogische Beispielerorientierung fällt in der offensichtlich deregulierten und desintegrierten postmodernen Kunstwelt so schwer oder wäre auch ganz beliebig – weil »die Kunst kein bestimmtes vorgeschriebenes Aussehen mehr hat [...]« (Danto, zit. nach Maset 1998, S. 203).

Insofern geht die neuere Didaktikskepsis weit über Kants Überlegungen hinaus, die ja immerhin auf einer stabilen Vorstellung von »Tradition« fußen konnten. So schlägt etwa Joachim Kettel als Alternative zur Orientierung an vorbildlichen Verfahren und Werken die mimetische Orientierung an beispielhaften Personen, Ambientes und Atmosphären vor (vgl. Kettel 2001, bes. S. 194 ff.). Karl-Josef Pazzinis aus dekonstruktivistischen Ansätzen abgeleitetes Konstrukt der »Le(r)stelle« geht hier noch weiter und denkt die Lehre von den Strukturmerkmalen der Nicht-Darstellbarkeit und »Abwesenheit« her (Pazzi-

ni 2006, im vorliegenden Band, S. 161 ff.). Hannes Böhringer, der die Normierungssysteme der *Künstlerausbildung* thematisiert hat (die übrigens nicht notwendigerweise kompatibel ist zu Strukturen der *Allgemeinbildung*), spricht in diesem Zusammenhang von konstitutiven Ritualen und Erlebnissen der »Initiation« anstatt von Lehre (vgl. Böhringer 1994, S. 734) und markiert damit sozusagen den »gnostischen« Grenzwert des Konzepts von »Lehre«.

Auskünfte über *Inhalte und Gründe* der Lehre sind dann unmöglich – wie auch an Kunsthochschulen meist keine Auskünfte über die Gründe der Ablehnung von Bewerbungsmappen gegeben werden und die abgelehnten Bewerber nur mit dem nackten faktischen »Dass« ihrer Nichterfüllung von »Standards« konfrontiert werden.

Die Begründungen und Definitionen von Anforderungen und Kompetenzen entziehen sich hier in »Nichtdarstellbarkeit« – wie Gott in den brennenden Dornbusch (Pazzini 2006, im vorliegenden Band, S. 161). Wer hier nicht glaubt, was ihm bekundet wird, bleibt doppelt ausgeschlossen: Entweder es treffen ihn »Ruf« und »Berufung« der *ars abscondita* oder eben nicht. Von diesem Hintergrund hebt sich die Konfrontation mit dem Postulat explizier- und begründbarer »Standards«, »Levels« und »Prüfbarkeit« wie ein Sturz in eine andere, säkulare Welt ab. Dieses und jenes andere »pädagogische« Denken schließen sich in der Tat *vom Prinzip her* aus.

Es muss allerdings angemerkt werden, dass etwa zwischen der moderat skeptischen Argumentation Spinners und der radikalen These der gnostischen »Singularität« und Nichtexplizierbarkeit künstlerisch-ästhetischer Erfahrungen viele Stufungen und Modifikationen denkbar sind. Doch muss die Darstellung an dieser Stelle Wert darauf legen, die prinzipielle Seite der Argumentation deutlich hervortreten zu lassen.

Beide vorstehend dargestellte Argumentationsmuster der Ablehnung von Standardisierungsmodellen im künstlerisch-ästhetischen Bereich tragen Argumente vor, die zu prüfen sind. In Vergleichung mit den im nächsten Abschnitt vorgetragenen Gegenargumenten wird abschließend ein ausgleichender Vorschlag zu einem modifizierten Standardverständnis vorgelegt werden. (HS)

**Zweite These: »Standardisierung«  
als pragmatisch-hermeneutische Besinnung  
auf die Basiskompetenzen im künstlerisch-ästhetischen Bereich  
ist eine *conditio sine qua non* eines planvollen  
kunstpädagogischen Handelns**

Versteht man Hermeneutik – wie einst Hans-Georg Gadamer (vgl. Riedel 1990) – als einen »Sinn für das Tunliche«, dann ist sie nicht nur eine wissenschaftliche Methode zur geisteswissenschaftlichen Interpretation von Texten, sondern wesentlich mehr: Eine sich auf das Ganze des Lebens beziehende ethische und politische Haltung, die eine ganz be-

stimmte Handlungsorientierung und Handlungsweise impliziert (vgl. zu diesem Verständnis praktischer Hermeneutik auch grundsätzlich Arendt 1981). Hermeneutische Pädagogik heißt dann: Ein situationsbezogenes pädagogisches Handeln, das aus der ganzen geschichtlichen und psychologischen, aber auch der sinnlichen, geistigen und spirituellen Tiefe des Sich-Selbst-Verstehens schöpfend den Kindern und Heranwachsenden begegnet, um sie an den *gemeinsam* verstehenden und auslegenden »Sinn für das Tunliche« heranzuführen.

Hermeneutische Pädagogen wie Wolfgang Klafki haben genau diesen Grund des pädagogischen Handelns stets hervorgehoben. In ihrer Interpretation (vgl. Klafki 1996 u. 2001, Parmentier/Rittelmayer 2001) ist Pädagogik kraft des sie tragenden *sensus communis* stets auch geschichtlich und politisch verantwortliches, d. h. die ganze geschichtliche Situation – das, was »Sache ist« – umsichtig verstehendes Handeln.

Die Fragen: »Was ist Sache?« und »Was ist jetzt zu sagen und zu tun?« sind grundsätzlich hermeneutische Fragen. Antwortet einer etwa darauf bloß »blör u fang axaxas mlö« (vgl. Anonymus »herrmeyer« 2005), so weiß er offenbar nicht was Sache ist, noch was tunlich ist, noch will er es vielleicht überhaupt wissen – oder aber er verweigert sich dem Gespräch darüber – und weder das eine noch das andere sind gutwillige oder auch kluge Handlungen.

Die Frage nach den Regeln und Normen pädagogischen Handelns – nenne man sie nun »Bildungsstandards« oder »Lehrpläne« oder wie auch sonst – fragt danach, wie jemand als *Person* in unserer geschichtlichen Welt – dem *état civil* – überleben und Glücksansprüche einlösen will (vgl. Hentig 2004, S. 9).

Das ist so trivial, dass da niemand widersprechen wollte – insofern könnte man den »Sinn für das Tunliche« auch einen »Sinn für das Selbstverständliche« nennen. »Wie gesagt: es kennzeichnet geradezu das Bildungssystem, dass es aus ›Standards‹ besteht, die nicht deswegen ›neu‹ sind, weil das Wort neu ist. Standards sind Normierungen, die überall vorkommen sollen und nicht unterschritten werden dürfen, wenn eine bestimmte Qualität erreicht werden soll. Das leuchtet im Blick auf die Qualität eines Restaurants, eines Hotels oder eines Autos unmittelbar ein [...]« (Oelkers 2004 b, S. 15, vgl. auch Oelkers 2004 a).

Im Rahmen gemeinsam übernommener Verantwortung für den Bereich der Bildung werden vom Staat Bildungspläne entworfen, gestaltet, zur Diskussion gestellt und schließlich verfügt – im Rahmen demokratischer Entscheidungsprozesse. Die Rolle, die etwa einzelne »Fächer« hierin zu übernehmen haben, wird – und auch das ist trivial – von kompetenten und befugten Gremien definiert. Das Medium, in dem sich diese »Definition« herstellt, ist das hermeneutische Gespräch.

Wie steht es dann mit so etwas wie »Kunstpädagogik«? Im Rahmen jener Arbeit der hermeneutischen gemeinsamen »Selbstbesinnung«, die der Staat zum Zwecke der Beratung über künftige »Bildungspläne« organisiert, darf und sollte auch das Fach Kunst zu einer Selbstbesinnung antreten: Benennen, wie gelehrt wird und wie denn das gelehrt

werden sollte, was da lehrens-wert ist – und dies *durchgreifend* von der »untersten« bis zur »obersten« Ebene – also von der normalen Unterrichtsrealität an über die Lehreraus- und -fortbildung bis hin zur Ebene universitärer Lehre. »Innere Standardisierung« im Sinne einer »Selbstverständigung« auf den Sinn und die Grundlagen der Disziplin ist auf all den genannten Ebenen systematisches Konstituens einer Disziplin und – wenn man so will – »Pflicht«, und in diesem Sinn kann die derzeitige »Standard«-Diskussion als normale Übung der Selbstverständigung interpretiert werden – eine Übung, die zwar nicht fort-dauernd, aber doch in sinnvollen Zeitabständen zur Wiederholung ansteht.

Wenn genau diese triviale und »normale« Aufgabe zu fundamentalen Erschütterungen des Selbstverständnisses eines Faches führt, ist das – je nach Betrachtungsperspektive – entweder ebenso »normal«, oder es ist ein Indiz für einen kritischen Zustand dieses Faches.

Die Festsetzung pädagogischer Handlungsziele und die Ableitung sinnvoll darauf bezogener Handlungsschritte kann nur aus einer Analyse jener »Kompetenzen« resultieren, die mit einem Sinn für das Tunliche perspektivisch in den Blick gefasst werden.

Den Einwänden dagegen kann erwidert werden: Selbst extremste Formulierungen der Genieästhetik streiten nicht ab, dass auch im künstlerischen Bereich Disziplinierung und Lernen stattfinden müssen (vgl. Kant 1974, A 181 ff. u. A 197 ff.). Dass dieses Lernen wenigstens in Teilen formulierbar, operationalisierbar und entsprechend auch nachprüfbar ist, ist wohl kaum zu leugnen – beim technischen und gestalterischen Kompetenzfeld ohnehin nicht, beim dezidiert »künstlerischen Wissen« – so es denn so etwas überhaupt gibt – ist ein Lernmodell der »Lernschritte« und »Kompetenzstufungen« sicher schwieriger zu formulieren, aber auch nicht grundsätzlich auszuschließen (vgl. dazu grundsätzlich Wieland 1982, S. 252 ff. u. 258 ff.).

Die Frage, ob in einer geistigen Welt so etwas wie »Aufbau« stattfindet (vgl. Dilthey 1958, bes. S. 191 ff.), wird in der hermeneutischen Pädagogik seit langem mit einem Blick auf biografische Lernprozesse beantwortet.

Das hat auch etwas mit der reflexiven Frage zu tun: Wie bin ich selbst zu meinen Kompetenzen, d. i. zu meinem Wahrnehmen, Urteilen, Machen- und Handelnkönnen (vgl. Hentig 2004, S. 6) gekommen? Wie habe ich z. B. zeichnen gelernt? Wie habe ich »besser« zeichnen gelernt usw.? Also: Die klassische wittgensteinsche Frage (vgl. Wittgenstein 1971): Wie lernt man so etwas wie »Sprechen«, »Zeichnen« oder »ästhetisches Empfinden«?

Weiter bei der Klärung dieser Fragen nach dem Gang der Genesis von Kompetenzen hilft auch der Blick auf die traditionellen Ausbildungstraditionen: In der Künstler- wie in der Kunsterzieherausbildung gab es etwa – zumindest bis zu einem bestimmten Zeitpunkt – eine Zweiteilung in streng strukturierte Werkstattkurse und »freie« Klassenarbeit. In eben dieser Spannung zwischen klarer Führung und freiem Selbstversuch wurde die »künstlerische« Kompetenz gebildet und – gleichermaßen – bildete sie sich.

Nicht anders ist es etwa in der kunstwissenschaftlichen Ausbildung, in der eine Fülle von rein »handwerklichen« und »hilfswissenschaftlichen« Kursen an die »freie« Kunst der Interpretation heranführt.

Die wichtigste Frage, die in diesem Kontext zu stellen ist, ist die, ob Lernen im künstlerisch-ästhetischen Bereich wirklich die Struktur von »Aufbau« und »Stufung« hat oder ob von einem eher holistischen und zirkulären Modell etwa im Sinne des hermeneutischen Zirkels auszugehen ist. Aus hermeneutischer Sicht legt sich folgende Antwort nahe: Jede Frage nach der Art und dem Umfang einer konkreten Kompetenz lässt sich umformulieren in eine hermeneutische Frage nach den *Voraussetzungen*, die eine solche Kompetenz ermöglichen und tragen.

Dies erfordert eine *praktisch-hermeneutische Analytik* von der Art: Welche Voraussetzungen sind nötig, um dies oder jenes tun zu können? Die konkrete Analytik solcher Voraussetzungen verweist einerseits auf die Notwendigkeit eines zeitlich gestuften *Erwerbs* von Wissen und Können: Um etwas Bestimmtes zu lernen, muss ich zuvor dies und jenes erlernen. Andererseits aber ist ein klassisches »elementarisierendes« Lernen im Bereich der Gestaltung problematisch und z. T. kontraproduktiv. Die hermeneutische Lehr-Kunst besteht darin, in diesem Dilemma methodische Wege und Schritte zu finden. Also etwa: Um ein Bild in einer bestimmten Technik zu malen, muss ich u. a. bestimmte technische und handwerkliche Vorkenntnisse haben oder simultan mit meinem Bildvorhaben entwickeln.

Zwar scheint es geradezu »banausisch«, im Falle von Monet, Rothko oder Twombly nach diesen Handwerksregeln zu fragen, aber sie sind nun einmal in deren künstlerischem Tun in »selbstverständlicher« Weise vorausgesetzt. Oder: Um eine Grafik zu gestalten, muss ich erst lernen, in schwarzen und weißen Flächen und Strukturen zu denken und zu gestalten. Dies bedarf der methodischen Einübung. Zugleich aber muss ich mich – man denke etwa an einen Linolschnitt – auf bestimmte manuelle Fertigkeiten stützen können (zum Problem handwerklicher Grundlagen in der Kunst vgl. auch Fischer 2004, Sowa 2006). Inwieweit solche Voraussetzungen gesondert und abgetrennt erlernbar sind, muss in jedem Einzelfall geprüft werden.

So führt die analytische Hermeneutik bestimmter künstlerischer Leistungen stets auf eine Fülle von vorgängigen »Selbstverständlichkeiten«. Eben diese herauszustellen und zu thematisieren darf sich keine hermeneutische Didaktik der Kunst scheuen, ebenso wenig darf sie der Frage ausweichen, wie sie zu erlernen sind. Und dieses »Erlernen« muss sich – trotz der Kompliziertheit der wechselseitigen Bezüge und Verweisungen – keineswegs notwendig und ausschließlich in der Form integrativ-holistischen Projektlernens vollziehen, sondern auch in der Weise aufbauender Lehre oder in anderen Lernschritten.

Der Gedanke an eine *Stufung* meint nicht einen Aufstieg von *Elementen* zu komplexen Ganzheiten, beinhaltet aber durchaus die Vorstellungen von einem »voraus« und »danach«, von einem »niedriger« und »höher«, also ein Denken in *Teleologien* und *En-*

*telechien*. Weshalb genau ein solches in allen Bereichen des Handelns ganz selbstverständliches Denken im Bereich der Kunst prinzipiell ausgeschlossen sein sollte, ist schwer einzusehen.

Die Formulierung von Lernsequenzen und Lernpassagen im Sinne Reinhard Pfennigs (Pfennig 1974) ist nach wie vor ein zentrales Mittel, um Gestaltungskompetenzen methodisch zu erlernen. Leider wurden die methodischen Stärken dieses didaktischen Denkens in den letzten Jahrzehnten kaum weiterentwickelt, ja großenteils vergessen. An seine Stelle trat zunehmend ein antimethodischer Holismus im Dunstkreis eines zunehmend diffusen »künstlerischen« Projektbegriffs (vgl. z. B. Buschkühle 2005), mit der Folge, dass das didaktisch-strukturelle Denken in weiten Teilen der Kunstpädagogik in jüngerer Zeit in einen weit unterentwickelten Zustand geraten ist. Ein vergleichender Blick in die aktuelle Musikdidaktik oder Sportdidaktik, die ja im Prinzip mit ähnlichen Problemlagen zu tun haben, könnte diese Defizite belegen.

Eine einfache Einteilung soll das Wesen jener Stufung vorstellig machen, die im Feld der künstlerisch-ästhetischen Bildung herrscht. Als Beispiel dient hier der bildnerisch-produktive Bereich. Zu unterscheiden wären die Kompetenzbereiche:

- Künstlerisch-konzeptuelle und ästhetische Kompetenzen,
- Gestalterische Fertigkeiten, gestalterisches Denken,
- Technisch-handwerkliche Fertigkeiten.

Wiewohl natürlich diese Aspekte im konkreten Werkprozess nie rein auftreten, ist doch zugleich einzusehen,

- dass sich von unten nach oben eine *Steigerung der Komplexität* und des Anspruchsniveaus zeigt,
- dass die erstgenannten Kompetenzen insofern auf den letztgenannten *aufbauen*,
- dass die letzteren ohne die ersteren, die ersteren aber nicht ohne die letzteren entwickelt werden können,
- dass in konkreten Lehr-Lernprozessen eine gezielte Stärkung des einen oder anderen Bereichs stattfinden kann, mithin eine gewisse Fokussierung mit wechselndem Fokus, dass auch innerhalb der einzelnen Bereiche eine Stufung von Kompetenzen herrscht.

Die komplexe Verknüpfung der verschiedenen gestuften Kompetenzfelder in konkreten Werkprozessen macht eine konkrete didaktisch-hermeneutische Analyse oft unübersichtlich. Doch lassen sich durchaus präzise Unterscheidungen treffen:

- So sind etwa künstlerische Werkprozesse ohne handwerkliche Vorgänge nur in Sonderfällen »rein« konzeptueller Kunst zu bewerkstelligen (vgl. Sowa 2006). Sie sind zumindest »akzidentiell«, oft aber auch »substanziell« mit dem künstlerischen Werkdenken verknüpft. Das Einschlagen eines Nagels in die Schalung für einen Zement-

guss ist nur akzidentiell mit dem künstlerischen Werkprozess verknüpft, die Pinsel-führung einer chinesischen Tuschkmalerei dagegen substanziell.

- Ähnlich steht es mit der Rolle rein gestalterischer Kompetenzen in künstlerischen Prozessen: Wiewohl es Kunstprozesse gibt, die dezidiert anti-gestalterisch verfasst sind (z. B. in der FLUXUS-Kunst oder der Trash Art), zeigt sich doch häufig ein sehr enger Konnex zwischen »Kunst« und »Gestaltung«. Gestaltungskompetenz ohne Inhalt ist leer, bleibt »formalistisch«.

Wie diese Teilvollzüge sinnvoll zu erlernen sind, ist verschieden: Manchmal sozusagen »nebenbei« in integrativen projektartigen Arbeitsprozessen, manchmal müssen sie allerdings in regelrechten Lerngängen und »Etüden« erlernt werden – wie etwa das Führen einer Bandzugfeder im Vorfeld der Schriftgestaltung, das Ausbelichten einer Grauskala im Fotolabor oder der fachgerechte Einsatz verschiedener Härtegrade in der Bleistiftzeichnung. Solches methodisierte Etüden-Lernen ist sowohl im handwerklichen wie im gestalterischen Bereich möglich, sinnvoll und erfolgreich (wiewohl gewiss nicht in sehr frühen Altersstufen).

Insgesamt kann allerdings gesagt werden, dass die Chancen eines methodischen Lernens geringer werden, je höher man im Stufenbau der Kompetenzen steigt. Handwerks- und Gestaltungsprozesse können methodisch eher vermittelt werden als »künstlerisches Denken«.

Kompetenzen bauen sich in folgerichtigen Lernprozessen auf – ob integrativ oder methodisch isoliert. Jeder Schritt eines solchen hermeneutisch strukturierten »Lernens« ist von Entscheidungen solcher Art begleitet, ob etwas »gut«, »weniger gut« oder »besser« ist – also von Urteilen über ein »Gelingen« oder »Misslingen« in Anbetracht der jeweiligen temporären Handlungsziele, die speziell im ästhetischen Bereich natürlich eine Berücksichtigung und Reflexion des komplexen Hintergrundes der gesamten Person und ihrer Situation erfordern (vgl. hierzu allgemein Lehnerer 1994, S. 102 ff. u. 149 ff., im konkreten Beispiel Oswald 2004).

Solche Beurteilungsvorgänge sind im rein *technischen* Bereich offensichtlicher und unumstrittener – z. B.: Ist eine Keramikplastik so gut gebaut, dass sie im Brand standhält? Oder: Ist eine Fotovergrößerung richtig ausbelichtet? –, im *gestalterischen* Bereich komplexer und mit technischen, inhaltlichen und ästhetischen Komponenten durchsetzt – z. B.: Hat ein Zeichner die Konstruktion eines Gebäudes perspektivisch richtig erfasst? Oder: Hat ein Designer für ein Plakat die angemessene Schrifttype gewählt? Oder: Hat ein Architekt den Formübergang zwischen einem Altbau und einem Neubau gut gelöst? – und schließlich im Bereich des »Künstlerischen« (wieder ist hinzuzufügen: Sofern es diese Ebene überhaupt deutlich separiert von den soeben benannten gibt) schwierig, jedoch keineswegs unmöglich, es sei denn, man schlosse den Aspekt des wertenden Urteils und auch den des »Ranges« in künstlerischen Herstellungs- und Rezeptionsprozessen grundsätzlich aus.

Das wäre zwar von einem fundamentalistischen Standpunkt her möglich, entspricht aber nicht der normalen historischen und gesellschaftlichen Praxis.

Das *Urteilen* im Sinne mehr oder weniger komplexer Ja-Nein-Entscheidungen – durchaus auch *qualitativer* Entscheidungen, Prüfungen und Beurteilungen, die im Grunde Entscheidungen der Inklusion und Exklusion sind (vgl. Luhmann 1995) – durch herrscht *alle Ebenen* des künstlerisch-ästhetischen Lernens und Könnens – und eben deshalb ist es durchaus möglich und notwendig, über gestufte »Standards« zu sprechen.

Diese müssen sich – und das ist auch Konsens in der derzeitigen Diskussion über Bildungspläne – einerseits auf *allgemeine Zielsetzungen* beziehen, andererseits auf *Musterbeispiele*. Genau im Begriff des *Beispiels* ist ein Basisbegriff hermeneutischer Pädagogik zu erkennen, der auch ganz besonders im ästhetisch-künstlerischen Bereich von fundamentaler Tragkraft ist (vgl. Kant 1974, A 258 ff.).

Beispiele oder »Muster« bündeln den Dialog, sie stehen auch im Fokus methodisierter Lernsequenzen und sind Prüfsteine für unser Urteilsvermögen (vgl. hierzu prinzipiell zur hermeneutischen Funktion eines »Paradigmas« im Rahmen von Gemeinschaften auch Kuhn 1967). Gegenüber ihnen können wir uns nachahmend oder different verhalten. Im kunstpädagogischen Bereich führt der Weg zu einer sinnvollen Standardisierungsdiskussion daher unausweichlich über exemplarische »Musterbeispiele«, an denen sich das Gespräch fokussieren kann und an denen sich auch methodische Lernsequenzen auf allen Kompetenzstufen auszurichten haben (vgl. z. B. Staatsinstitut für Schulqualität 2002).

Die hermeneutische Selbstverständigung auf die Grundorientierungen und exemplarischen Muster, sodann auf die Ziele und Wege, schließlich aber auch auf die Lernstufen und erreichbaren *Qualitäten* von kunstpädagogischen Lernprozessen ist – versteht man sie in diesem Sinn – nicht nur »erlaubt« und möglich, sondern schlechterdings *notwendig*. Diese Reflexion kann und darf auch keine bloß »interne« – im Rahmen der rein theoretischen Sphäre – bleiben, sondern muss auch praktisch-pädagogisch realisiert, *gestaltet und organisiert* werden:

Als *praktisch wirksame Verständigung* über perspektivische Grundorientierungen, Ziele, Methoden, Muster und Qualitäten all dessen, was kunstpädagogisch gelehrt und gelernt werden soll – und zwar durchgreifend und prinzipiell auch verifizierbar und evaluierbar auf allen Ebenen des »Faches« oder des »Systems« Kunstpädagogik: Von der Vor- und Grundschule bis hin zu den verschiedenen schulischen Abschlussebenen, vor allem aber auch in der Lehrerbildung und – nicht zuletzt – in der Ebene akademischer Selbstdefinition.

Wie sich die in der fachlichen Selbstverständigung formulierten Bildungsziele sinnvoll auf alle beteiligten Ebenen anwenden lassen und wie sie in gestufter Annäherung zu realisieren sind, ist das Problemfeld der »Lehrplankommissionen«, aber auch der Schulaufsicht. Daran liegt nichts Anstößiges, sondern es ist eben die Sicherung einer »Normali-

tät«, ohne die eine Gesellschaft im Ganzen ebenso wenig auskommen kann wie ihre Teilsysteme.

Das sagt über die (untergeordneten) pädagogischen Fragen der »Subjektorientierung« oder »Sachorientierung« noch gar nichts aus – ebenso wenig wie über die (übergeordneten) Fragen des Gesellschaftssystems. (HS)

### Zusammenführung der Thesen:

#### Basiskompetenzen und künstlerisch-ästhetisches Surplus

Hätte die rezeptive wie produktive Bildkompetenz lediglich fakultativen Wert für den Freizeitbereich (freiwilliges unverbindliches Spiel jenseits existenzieller Lebensführung) oder wäre sie ausschließlich relevant für besonders Begabte (die diese Kompetenz in entsprechender bildbezogener Berufspraxis nutzen), so könnte man Entwicklung und Optimierung dieser Kompetenz zufälligen Gegebenheiten der Sozialisation bzw. speziellen (außerschulischen) Lernangeboten überlassen und allein in die Selbstsozialisation und Selbstverantwortung des Individuums stellen (vgl. hierzu z. B. Niesyto 2003, Müller/Glogner/Rhein/Heim 2002).

Geht man aber davon aus, dass Bildkompetenz – und die Relevanz von Bildern im menschlichen Leben spricht dafür (vgl. z. B. Huber u. a. 2002, Maar/Burda 2004, Beyer/Lohoff 2005) – nicht nur eine spezielle, sondern eine allgemeine Bedeutung hat, dann ist sie substanzieller Anteil der Allgemeinbildung und ihre Entwicklung und Förderung gehört zum Aufgabenbereich der allgemeinbildenden Schule, unabdingbar in einer demokratischen Gesellschaft, die – dem Ideal des allseits gebildeten, mündigen Bürgers folgend – jedem das gleiche Recht auf Bildung zuerkennt.

Das setzt voraus, dass Heranwachsenden – unabhängig von herkunftsbestimmten Faktoren – die gleichen Chancen zur Entwicklung und Förderung von Interessen, zum Erkennen und Fördern von Talenten, zum Lernen – also der grundlegenden Ausbildung von lebens- und gesellschaftlich relevanten Kompetenzen – geboten werden müssen. Verfügbare Bildkompetenz ist nicht nur die Voraussetzung für aktive, selbstbestimmte Teilhabe an Kultur, sondern auch existenzielle Bedingung zur Orientierung in einer vielfach bildbestimmten Alltags- und Berufswelt.

Zudem kann der produktive und rezeptive Umgang mit Bildern (insbesondere mit Kunstwerken) wesentlich zur Persönlichkeitsbildung, zur Identitätsfindung, zur ethischen Orientierung und Verantwortung beitragen.

Legitimiert sich Kunstunterricht so als Schulfach der allgemeinbildenden Schule (und damit als Zwangsveranstaltung), so ist er in die Pflicht genommen, Schülerinnen und Schülern Kompetenzen zu vermitteln, die für ihre Lebensführung nötig und bedeutend sind; anders ausgedrückt: Schülerinnen und Schüler haben ein Anrecht darauf, im Kunstunterricht zu lernen, was für sie Sinn und Lebensrelevanz besitzt.

Lernen im Kunstunterricht geht dabei von zwei grundlegenden Voraussetzungen aus:

- Jeder Mensch verfügt von Natur aus über die Fähigkeit, Bilder wahrnehmen und verstehen zu können (vgl. die Erkenntnisse der Anthropologie, der visuellen Wahrnehmungsforschung usw., z. B. Belting 2001, Rock 1985, Fischer 1995). Jeder Mensch ist fähig, Bilder produzieren zu können (vgl. die Erkenntnisse der Forschung zur Entwicklung der Kinderzeichnung, vgl. u. a. Kirchner 2000). Die Entwicklung von Bildkompetenz ist daher nicht von außen aufgesetzt, sondern die Förderung eines anthropologischen Vermögens; diesbezügliches Lernen ist also jedem prinzipiell möglich. (Geistige und körperliche Beeinträchtigungen können auf dieses Vermögen prägenden Einfluss nehmen – hieraus ergeben sich die spezifischen Aufgaben der Förderschule, auf die aber im Weiteren nicht eingegangen werden soll.)
- Die Komplexität von Bildern erfordert konkret in Rezeption wie Produktion spezielle Kompetenzen, die das anthropologische Grundvermögen überschreiten, d. h. das angemessene Sehen und Verstehen von Bildern wie das gelingende Herstellen von Bildern muss über das prinzipiell vorhandene Können hinaus erlernt werden (vgl. Scholz 2004).

Die Vermittlung von Bildkompetenz im Kunstunterricht – sowohl in Form von Ausbildungs- als auch von Selbst-Bildungsprozessen – ist somit Förderung und Weiterentwicklung angelegter Fähigkeiten und Fertigkeiten sowie Gewinn von für die Lernenden innovativem Wissen und Handeln. Zugleich spielen spezielle Begabungen der Lernenden eine Rolle, die erkannt werden müssen und besonderer Förderung bedürfen. Da Bildkompetenz neben kognitiven Aspekten insbesondere affektive Elemente (Empfindung, Emotion, Intuition, Kreativität/Fantasie usw.) umfasst, gewinnt die individuelle Differenzierung besonderes Gewicht.

Der Lehrstoff des Kunstunterrichts ist nicht beliebig, d. h. er kann weder allein durch die Willkür des Lehrers (seine Interessen und Vorlieben) noch durch momentane Interessen der Schüler bestimmt werden, sondern verlangt eine sachorientierte, aufbauende Systematik. Das Lernen erfolgt im Wesentlichen induktiv, vom Anschaulichen zum Abstrakten und Komplexen, vom Phänomen zu Kontextbezug und Entwicklung. Vorrang hat gegenüber passiver Informationsaufnahme das »Prinzip Selbermachen«.

Dabei ist der Entwicklung der Schüler (kognitiv, emotional, motorisch, Persönlichkeitsbildung) Rechnung zu tragen. Spezifik, Komplexität und Vielfalt des Bildbereiches schließen einen aufbauend additiven Erwerb von Kompetenzen (im Sinne einer elementaren sukzessiven Alphabetisierung) aus, sondern fordern stets vernetzte, synthetische Prozesse.

Die Selektion erfolgt nach dem exemplarischen Prinzip, das die Chance gewährleistet, Sachrelevanz, Schülerbezug (Lebensweltbezug, Defizite), Ziel- und Unterrichtsrealisierung sinnvoll zu verbinden. Vielfalt, Wiederholung und Transfer (Vertiefung und Erweiterung im Verlauf der Jahrgangsstufen) ermöglichen Erwerb und Optimierung von

Kompetenzen – Aufgabe der Schulzeit als Ganzes, ja, im Bewusstsein des Exemplarischen, Offenen, Fragmentarischen (kein abhakbares »gesichertes« Wissen, sondern Problemorientierung, »Kultur der Frage«) Grundlage und Anstoß für lebenslanges Lernen.

## Rezeption

Ziel des Kunstunterrichts kann nicht die Ausbildung spezialisierter Kunst- und Bildwissenschaftler sein, vielmehr geht es darum, Schülern positive, produktive Erfahrung zu ermöglichen und sie im Bildbereich gestaltungs-, handlungs-, rezeptions- und fragefähig zu machen. Es geht darum, ihr Bildrepertoire zu erweitern, sie produktiv für Innovation und Fremdes zu öffnen, ihnen über angemessene Analysemethoden Zugang und Verstehen zu ermöglichen, Erkenntnisdimensionen, Funktionen, Sinn und persönlichen Bezug zu entdecken und zu erfahren, Kontextbezüge zu erfassen, Denkprovokation zu nutzen, Freude und Genuss zu erleben, ein kritisches Urteilsvermögen und damit Geschmacksbildung anzubahnen, ein spezifisches Sensorium für Bilder, insbesondere für Kunst zu entwickeln, Interesse zu wecken und zu fördern, das über die Schulzeit hinausweist und Grundlage für einen kritisch-wertenden Umgang mit Bildern im Alltag, aber auch für Liebhaber- und Kennerschaft ist oder die Augen für entsprechende Berufsmöglichkeiten öffnet.

Ein Piktogramm z. B. fordert die (Umgangs-)Kompetenz, es als abstrahierend repräsentativ-ikonisches Zeichen zu deuten und seine Funktion zu erfassen (z. B. diese Tür führt zur Toilette für Männer).

Ein Verkehrsschild fordert die Kompetenz, es als arbiträres Symbol (Keller 1995, S. 128 ff.) zu erkennen und damit die Notwendigkeit, seine ihm zugewiesene Bedeutung und Pragmatik zu erlernen (z. B. hier darf ich mit meinem Auto nicht parken).

Ein Reportagefoto fordert die Kompetenz, seine inhaltliche Aussage zu erfassen, zugleich aber auch eine problembewusste Fragehaltung (Wirklichkeitsbezug, Werte), Wissen um Machart und Kontextbezüge (z. B. um die Differenz zwischen Bild und Wirklichkeit zu erfassen, Parteilichkeit und Intention des Autors zu erkennen, Wirkungsqualitäten bewusst zu machen und zu durchschauen), Urteilsvermögen (Wahrheitsgehalt).

Ein Kunstwerk fordert ein komplexes vernetztes Geflecht kognitiver und affektiver Kompetenzen – z. B. Analysemethoden, Zugriffsweisen, um das Was und Wie des Angebotes zu erkennen und zu deuten, ein Sensorium für das Werkspezifische, Kreativität, Fantasie und Intuition zur Interpretation, zugleich (um nicht ins Spekulative und Beliebige abzudriften) als Korrektiv Wissen (u. a. Machart, Bildcode, Symbolik, Metaphorik usw.) Künstlerintention und -theorie, außerkünstlerische wie kunstbezogene Faktoren, Kontextbezüge der Produktions- wie der Rezeptionszeit, die Fähigkeit, sowohl Nähe (Empathie, Identifikation) als auch Distanz (Überschau, Kritik) aufzubauen, Urteilsver-



mögen. Orientiert an Conrad Fiedlers Edikt von 1876, »die Kunst ist auf keinem anderen Weg zu finden als auf ihrem eigenen« (Fiedler 1977, S. 41), kann man von künstlerischem Empfinden und Denken sprechen.

Die Vielfalt und Komplexität von Bildern (»Bild« wird hier stets verstanden im weiten Sinne der Bildwissenschaft, schließt also z. B. Kunst, populäre und angewandte Kunst, Design, Flächenbild, Plastik, Architektur, Umweltgestaltung, Film, Performance usw. ein, vgl. z. B. Huber 2004) fordern, dass die Schülerinnen und Schüler im Kunstunterricht unterschiedliche Kompetenzen erwerben (bzw. ausbauen). (Hier werden nur fachspezifische Kompetenzen benannt; dass auch im Kunstunterricht die Förderung allgemeiner Kompetenzen wie Sozialverhalten, ethische Orientierung usw. angestrebt wird, ist für die allgemein-pädagogische Aufgabe auch des Kunstunterrichtes selbstverständlich.)

Man sollte zunächst von *Basiskompetenzen* sprechen, die im Unterricht durch Vermittlung und Übung aufgebaut, erlernt, geübt und gefördert werden. Solche Basiskompetenzen sind z. B.

- differenziertes, achtsames Betrachten und Beobachten,
- verbale Kommunikationsfähigkeit (Fachsprache),
- Kenntnis und Handhabung von Zugangsverfahren und Analysemethoden,
- Verfügen über Kenntnisse (Bildwissen, Bildsorten, Herstellungsverfahren, Medien, Materialien, Farbenlehre, Kunst- und Künstlertheorien, Künstler, Kunstepochen, Urteile usw.).

Der Erwerb dieser Basiskompetenzen ist (am Exempel) qualitativ wie quantitativ überprüfbar und wertbar durch Tests, Gespräche, Texte, Transformationen. Neben diese Basiskompetenzen tritt aber auch ein *ästhetisches Surplus*, das – individuell differenziert – durch Erfahrung und Tätigsein gefördert, intensiviert wird und allgemein als »künstlerische Haltung« oder »künstlerisches Denken« umschrieben werden kann:

- Produktive Bereitschaft, sich Bildangeboten zu öffnen,
- Gespür und Empfinden für das Bildspezifische,
- Geschmack und Urteilsvermögen,
- Kreativität, Fantasie, Flexibilität,
- Transformationsvermögen,
- Genussfähigkeit,
- Interesse an Bildern usw.

Diese die Basiskompetenzen übersteigenden – aber auch auf ihnen aufbauenden – Kompetenzen sind nur bedingt oder nicht überprüfbar; sie sind beobachtbar und interpretierbar, aber nur annähernd wertbar.

Gleichwohl werden sie begünstigt und ermöglicht durch methodische Arbeit an den Basiskompetenzen. Sie werden – angestoßen und motiviert durch entsprechend initiierte Situationen – im Tätigsein erfahren, entwickelt und – je nach Disposition des Individuums – optimiert. Sie verschmelzen Ratio, Emotion und Intuition und sind gegenüber den Basiskompetenzen eine Art »Überbau«, allerdings nicht im hierarchischen Sinne zu verstehen (vgl. u. a. Grünewald/Legler/Pazzini 1997).

Zwar sind die Basiskompetenzen notwendige Voraussetzung (wenn bildkompetentes Handeln und »künstlerisches Denken« nicht in nebulöser Spekulation versinken soll), doch werden sie und das »ästhetische Surplus« nicht isoliert und additiv, sondern aufeinander bezogen, mit einander verwoben im Rezeptionsprozess wie im Lernprozess verlangt; in Lernprozessen sinnvoller Weise in größeren Unterrichtsreihen oder projektorientiertem Unterricht.

## Produktion

Ziel des Kunstunterrichts ist nicht die (Aus)Bildung von Künstlern, Designern oder Architekten, sondern die Förderung individueller bildsprachlicher Gestaltungs- und Handlungsfähigkeit. Es geht darum, die grundlegende vorhandene Gestaltungskompetenz zu verfeinern, zu erweitern, zu optimieren, durchaus auch darum, sie in gestuftem Aufbau zu lehren. Es geht darum, positive Erfahrungsprozesse zu initiieren, die die vielfältigen Funktionen und subjektiv empfundene Sinnhaftigkeit von Bildproduktion bewusst machen, Erfolgserlebnisse ermöglichen, Freude und Befriedigung erleben lassen.

Wichtig dabei ist, dass die Produktion von Bildern nicht auf ein mechanisches Nachschaffen gegebener bildnerischer Lösungen beschränkt ist, sondern die Entwicklung einer eigenen ausdrucksächtigen und jeweiligen situativen Intentionen angemessenen Bildsprache anbahnt. Auch hier zielt der Unterricht auf verfügbare Kompetenzen, die allgemein in Alltag und Freizeit nützlich sind, in Einzelfällen aber auch Impulse für eine Berufswahl im künstlerischen Bereich geben.

Dabei gilt es erfahrend-tätig und reflektiert zu lernen, dass die Quellen der Bildproduktion in der *Natur* (der wahrgenommenen Wirklichkeit), in vorliegenden Bildlösungen der kulturellen *Tradition* wie in der eigenen *Imagination* liegen, verbunden mit Material, Werkzeug, Medien aber auch mit Fantasie, Kreativität, Experimentierbereitschaft. Es gilt zu erfahren, dass Bildproduktion (Herstellen, Verändern, Sammeln, Konzipieren, Präsentieren usw.) eine (handwerklich) praktische wie eine geistige Dimension hat. »Künstlerisches Wollen« (künstlerische Haltung, Kunst-Schaffen) ist sicher nicht erlernbar – aber es bildet sich auch nicht *ex nihilo*. Es basiert auf Begabung und auf (erlerntem) Wissen und Können. Karikieren, abstrakt Malen oder Collagieren darf nicht als Ausweg und Kompensation von Defiziten (z. B. realistischen Darstellens) erfolgen, sondern gründet auf bewusster Entscheidung hinsichtlich der gestalterischen Intention.

Mechanisches Nachahmen von Vor-Bildern, Stilen oder künstlerischen Haltungen ohne Reflexion und ohne individuellen Transfer bleibt hinsichtlich der Bildung nachhaltiger Kompetenz ebenso unzureichend wie ein unreflektiertes wildes »Drauflosschaffen« im Namen der »Selbstorganisation« des Subjekts.

So kann man auch für den Bereich der Bildproduktion zunächst *Basiskompetenzen* benennen, die vermittelbar, erlernbar, methodisch aufbaubar und förderbar sind. Zu ihnen zählen:

- Differenziertes, achtsames Betrachten und Beobachten,
- Verfügen über Kenntnisse und ihre praktisch-produktive Anwendung (Aspekte der Bildgestaltung, künstlerische Verfahren und Techniken, Material, Werkzeug, Medien usw.),
- Praktische Fertigkeiten (Umgang mit Werkzeug und Material),
- Verfügen über Methoden der Bildfindung, -produktion und -präsentation (z. B. von der Skizze zur Ausführung, Konstruktion und Dekonstruktion, Nutzung aleatorischer Verfahren usw.).

Erlernt und intensiviert durch Tätigsein, Aneignen und Üben, sind diese Kompetenzen überprüfbar und wertbar anhand der erbrachten Ergebnisse und bezogen auf die gegebene Aufgabenstellung. Zugleich sind diese Kompetenzen auch im Produktionsbereich mit einem *ästhetischen Surplus* vernetzt, das in der geeigneten Arbeit an den Basiskompetenzen individuell differenziert gefördert, intensiviert werden kann. Gemeint sind auf den künstlerischen Prozess (künstlerisches Denken und Handeln, vgl. IGBK 1998) bezogene Kompetenzen wie:

- Produktiv-spielerische Bereitschaft, sich offen und intensiv auf den Prozess der Bildgestaltung einzulassen,
- Gespür und Empfinden für das Bildspezifische,
- Geschmack und Urteilsvermögen,
- Kreativität, Fantasie, Flexibilität,
- Transformationsvermögen,
- Freude und Lust am Bildschaffen usw.

Auch diese Kompetenzen sind nicht direkt oder nur annähernd überprüfbar – ebenso wenig wie sie intentional »herstellbar« sind. Sie sind (im Verhalten wie im produzierten Werk) beobachtbar und interpretierbar, im Vergleich (z. B. Originalität, Ausdrucksqualität, Intensität) relativierbar, aber nicht objektiv zu messen. Guter Kunstunterricht, der sich als solide Arbeit an den Basiskompetenzen versteht, kann in diese Richtung Impulse geben, Erfahrungsspielräume bereiten, Möglichkeiten eröffnen und anbahnen, dass sich diese Kompetenzen entwickeln und festigen können.

### Zur Frage der Kanonisierung

Rezeption und Produktion sind hier zum Zweck der methodisch-gliedernden Begründung getrennt aufgeführt. Im Unterrichtsprozess bilden beide Bereiche jedoch – partiell durchaus mit differenzierter Schwerpunktbildung – eine vernetzte, aufeinander bezogene Einheit. Das wird auch ersichtlich aus den deutlichen Überschneidungen der jeweils aufgeführten Kompetenzen.

Entsprechend sind Lernprozesse im Kunstunterricht in der Regel weniger isolierte Bausteine, als vielmehr projektartige, synthetische, handlungsgeprägte Prozesse, die sich durchaus offen aufbauend entwickeln. Das macht die Überprüfung des Erwerbs resp. des Grads der vermittelten, geförderten Kompetenzen so schwierig. Der Lehrer kann nicht allein Ergebnisse (produzierte Bilder usw.) werten, sondern muss auch das Verhalten der Schüler einbeziehen. Er kann, relativ objektiv, die Basiskompetenzen fördern und beurteilen, muss aber auch das mehr auf die Persönlichkeitsbildung bezogene und mit individueller Begabung korrespondierende ästhetische Surplus berücksichtigen, das nur subjektiv interpretierbar ist.

Da man wohl derzeit – im schulischen Verbund mit den anderen Fächern – kaum auf Notengebung im Kunstunterricht verzichten kann, muss sich der Lehrer auf das Risiko einer objektiv-subjektiven Notengebung einlassen, was sinnvoller Weise in zumindest partieller Korrespondenz mit den Schülern geschehen sollte (vgl. hierzu umfassend Peez 2004 b).

Damit ist auch die Frage des Stoff-Kanons ins Spiel gebracht. Vornehmlich auf die Basiskompetenzen bezogen lassen sich hier Inhalte nennen, die notwendig Gegenstand eines allgemein bildenden Kunstunterrichts sein müssen.

Die hier angesprochene Kanonisierung bezieht sich auf Kenntnisse: Bildsorten, Bildfunktionen, Medien, historische Entwicklung (Kunstepochen, von den Anfängen bis zur Gegenwart) und ihre gesellschaftliche Kontexteinbindung, Kunst- und Medientheorien; auf Kenntnisse und ihre Anwendung (Fertigkeiten): Analysemethoden, Herstellungs- und Präsentationsverfahren (bezogen auf Fläche, Körper, Raum, Bewegung/Zeit), Aspekte der Bildgestaltung.

Eine allgemeine Auflistung eines solchen »Kanons« markiert allerdings zwei Schwierigkeiten. Erste Schwierigkeit: Das Verhältnis von Vielfalt und Komplexität des Gegenstandes zur begrenzten knappen Unterrichtszeit verlangt eine Selektion. Die ist aber nur teilweise verbindlich festzuschreiben (exemplarisches Prinzip).

Es muss sicher gestellt sein, dass die Schüler vielfältige Methoden der Analyse wie der Produktion kennen und handhaben lernen, dass sie (auf vielfältige Bildsorten bezogen) einen historischen Überblick gewinnen, ein breites Bildrepertoire aufbauen, Entwicklungen und ihre Bedingungen erfassen, die vielfältigen Funktionen und Wirkungen (und ihre prägenden Faktoren) erfahren. Kunstunterricht lebt von der Anschauung, die

gewählten Beispiele müssen sich an (kultureller) Sachrelevanz wie an Schülerrelevanz orientieren.

So könnten z. B. bestimmte Künstler, bestimmte Kunstwerke als verbindlich aufgezählt werden, doch wird damit der prozessuale Charakter von Kunstunterricht beschnitten. Es scheint probater zu sein, allgemeine Bereiche zu benennen, ansonsten im Unterricht das Fragmentarische, Exemplarische herauszustellen, d. h. im Bewusstsein auf Transfer vornehmlich eine Kultur der Frage und ein Lernen des Lernens (über den Unterricht hinausweisende persönliche Lernbereitschaft) anzustreben.

Zweite Schwierigkeit: Bilder sind komplexe Einheiten. Eine festgeschriebene jahrgangsbezogene Stoffaufteilung im Sinne aufbauend elementarer Lehrgänge (von der Linie zu Fläche und Raum, von der Einzelfarbe zur Mischfarbe usw.) scheint unangemessen. Es gibt keine spezifischen Bilder (Kunstwerke) nur für Grundschüler (eine Begrenzung des Bildangebotes nur auf für Kinder produzierte Bilder, wie z. B. im Bilderbuch, ist fahrlässig; Kinder begegnen in ihrer Lebenswelt allen Bildsorten), nur für Haupt-, Real- oder Gymnasialschüler. Die ganze Welt der Bilder muss in allen Jahrgangsstufen und Schularten Repertoire für Exempel sein (als Ansatz zu einer möglichen Fixierung besonders zentraler Beispiele siehe den Ansatz der so genannten »Ikonothek«: vgl. Assmann/Assmann 1987, [www.ikonothek.de](http://www.ikonothek.de)).

Das gleiche gilt für Analyse- und Produktionsverfahren. Es widerspricht dem Prinzip des experimentellen, entdeckenden, offenen, individuellen Prozesses, wenn allgemein verbindliche Zugangsweisen, Techniken, Materialien, Medien usw. für bestimmte Klassenstufen festgeschrieben (und damit andere ausgeschlossen) werden.

Natürlich gibt es Inhalte, Methoden und Techniken, die mit der Entwicklung der Schüler korrespondieren, mit altersspezifischen, lebensweltbezogenen Interessen, Verständnismöglichkeiten, Geschicklichkeit usw. Spezialgebiete wie Fluchtpunktperspektive, Aquatinta oder die Auseinandersetzung mit Kunsttheorien verbieten sich z. B. aus nahe liegenden Gründen für die Grundschule.

Von solchen Differenzierungen abgesehen, muss der Stoffkanon auf das gesamte Schulleben der Schüler bezogen sein, auch Wiederholungen (und das dabei erfahrbare Mehr an Erkenntnis) sind sinnvoll. Um Beliebigkeit und gravierenden Auslassungen gegenzusteuern, muss der Stoffplan einer Schule transparent sein, müssen die Kunstlehrer der weiterführenden Schulen wissen, welche Erfahrungen ihre Schüler mitbringen. Kunstunterricht muss im Spannungsfeld von Verbindlichkeit und Freiheit (Aktualität, Lehrer- und Schülerinteressen) agieren.

Die verbindliche Festlegung von Standardkompetenzen, die nach bestimmten Schuljahren erreicht werden sollen, scheint mir im Kunstunterricht problematisch, aber doch auch begrenzt möglich zu sein. Partiiell gelingt das für Basiskompetenzen, aber auch diese wie insbesondere die ästhetischen Surplus-Kompetenzen werden gewissermaßen ständig, in jeder Kunststunde mehr oder weniger gefördert.

In einer jahrgangsbezogenen Differenzierung können also vorwiegend nur Tendenzen, Annäherungen benannt werden.

Die aktuellen Erkenntnisse der Hirnforschung (siehe Rauch 2006, S. 24 ff., Eberle 2006, S. 30 ff.) sind hier zu berücksichtigen. Danach basiert die notwendige Lernfähigkeit des Menschen auf angeborenem Wissen und Lernprogrammen, die er mit auf die Welt bringt. Schon im Mutterleib lernt das Kind; die Mehrzahl der Gehirnzellen entsteht bereits in der ersten Hälfte der Schwangerschaft. Bis zum zweiten Lebensjahr werden im Gehirn des Kindes 2,8 Millionen neue Synapsen (Verschaltung der Neuronen) pro Sekunde geschaltet, bis zu 100 Millionen Synapsen entstehen pro Minute bei Kindern.

Diese hohe Produktion erfolgt nicht nach Plan, sondern gewissermaßen aufs Geratewohl im Übermaß: Lernen heißt dabei, dass in enger Wechselwirkung von Genetik und Umwelt nach dem Prinzip »Gebrauch« Synapsen (durch die Isolationsschicht Myelin) stabilisiert und gefestigt werden, dass zugleich nicht gebrauchte Synapsen verkümmern und absterben (Prinzip Verlernen).

Beispiel: Babys können nicht nur die Gesichter von Menschen, sondern auch die von Schimpansen individuell unterscheiden. Weil nicht benötigt, verliert sich diese Fähigkeit im zweiten Lebensjahr. In früher Kindheit und Jugend büßt der Mensch ca. 20 Millionen Synapsen täglich ein.

Konkret: Werden die vorhandenen Fähigkeiten zum Bilderkennen und –verstehen wie zur Bildproduktion nicht aktiviert und – vor allem im Selbermachen – nicht benötigt, so verlieren sie sich. Von Bedeutung ist nun, dass das bisherige Modell, nach dem die Gehirnentwicklung mit der Kindheit abgeschlossen sei, offensichtlich falsch ist. Vielmehr wird in der Pubertät das Gehirn gewissermaßen neu organisiert, Nervenverbindungen werden aufgelöst und neu geschlossen. D. h. Jugendliche müssen neu lernen, und was hier nicht aktiviert respektive handelnd gebraucht wird, verkümmert.

Wir können also nicht davon ausgehen, dass in der Kindheit erworbene Kompetenzen im Jugendalter (respektive im ganzen weiteren Leben) weiterhin gesichert vorhanden sind, vielmehr müssen sie wieder neu gefordert und gefördert werden. Die kunstpädagogische Beobachtung, dass das kindliche Vermögen zur Bildproduktion in der Pubertät gebrochen wird, findet hier seine Erklärung.

Jugendliche müssen das Herstellen von Bildern erneut lernen; das kann allerdings nur gelingen, wenn schon in der Kindheit entsprechende Kompetenzen gefördert wurden und die nötigen Hirnzellen nicht bereits abgestorben sind. In Korrespondenz mit den Erkenntnissen der Kreativitätsforschung heißt das, dass es in Kindheit wie Jugendzeit wesentlich ist, neben fördernden Anregungen und nützlichen Informationen ein freies Experimentierfeld zu gewähren, Hemmnisse und Hindernisse zur Entfaltung kreativen Verhaltens möglichst auszuschalten.

## Zwischenfazit

Zusammenfassend lässt sich für die Aufstellung von Kompetenzstandards im Kunstunterricht somit differenziert feststellen:

Die hier so genannten »ästhetischen Surplus-Kompetenzen« müssen während der gesamten Schulzeit gefördert werden. Standards (im engeren Sinne einer qualitativ zu benennenden Niveaustufe) können für einzelne Schuljahre nicht festgelegt werden; die Kompetenzen sind Elemente individueller Persönlichkeitsbildung, gewinnen durch Erfahrung an Intensität, sind aber für jede Altersstufe relevant. Sie sind tendenziell beobachtbar und interpretierbar, aber nicht, z. B. durch Tests, durch eine erbrachte Leistung, abprüfbar.

Basiskompetenzen dagegen sind prüfbar und sollten auch in geeigneter Form überprüft werden, gerade auch, um Übergänge zwischen Schularten zu ermöglichen; allerdings muss betont werden, dass ihre isolierte Überprüfung nur partiellen Aussagegewert hat. Die handwerkliche Beherrschung einer Technik, angeeignetes Wissen (z. B. Fachbegriffe, Kunstepochen, Künstlernamen), Kenntnis und Anwendung einer Analysemethode sind zwar nötige Kompetenzen, haben individuellen Bildungswert aber nur in Bezug zur persönlichen Sinnerfahrung, eigener Transformation und in synthetischer Vernetzung mit den ästhetischen Surplus-Kompetenzen.

Da es sich im Kunstunterricht stets um exemplarisches Lernen handelt, stößt die Festlegung auf zu erreichende (Mindest-)Standards auf Schwierigkeiten. Es macht keinen Sinn, einer Jahrgangsstufe eine quantitativ bestimmte Liste von Fachausdrücken zum Erlernen vorzugeben, da Fachausdrücke nicht isoliert, sondern nur im konkreten Anwendungsprozess Relevanz haben.

Ebenso wenig macht es Sinn, eine festgelegte Menge von Bildern, eine vorbestimmte Auswahl, eine quantitativ festgelegte Anzahl von bildnerischen Techniken, eine Liste von Aufgabenstellungen oder eine bestimmte Auswahl und Anzahl von Aspekten der Bildgestaltung jahrgangsmäßig vorzuschreiben und als zu erreichenden Standard zu definieren. Man kann solche Listen festlegen – aber sie sind immer willkürlich, schließen mehr aus als sie sichern, widersprechen dem exemplarischen und offenen, experimentierenden Prinzip, der Komplexität des Bildes und ignorieren den notwendigen Schülerbezug.

Allerdings ist auch festzuhalten, dass viele Basiskompetenzen – etwa im gestalterischen Bereich – eines strikten und methodischen stufenhaften Aufbaus bedürfen, der sozusagen das »Gerüst« des sich über viele Jahre erstreckenden Unterrichts bildet.

Eingedenk dieser komplexen Lage können Standards in der Kunstpädagogik weder negiert noch fraglos affirmiert werden. Die Formulierung von Standards im Kunstunterricht hat orientierende Funktion, kann aber immer nur tendenzhaft und allgemein vorgenommen werden, weder in einer qualitativ noch in einer quantitativ eng geführten Festlegung.

## Gestufter Aufbau

Unter diesen Voraussetzungen soll abschließend versucht werden, ein stufenspezifisch differenziertes Aufbaumodell der Standardkompetenzen zu formulieren:

Für den Unterricht in der Grundschule (eher wohl bis zu Klasse 6) könnten als Aspekte von »Standardkompetenzen« genannt werden:

- vielfältiges Bildwissen (Bilder und Bildsorten unterschiedlicher Epochen, Funktionen, Macharten, Medien, Präsentationsorte und -weisen usw.),
- vielfältige Zugangsmethoden und deren Anwendung (insbesondere spielerische, assoziative Verfahren),
- differenziertes und vertieftes Betrachten, Beschreiben und Deuten,
- Wissen um Bildkontexte (dem Interessen- und Verstehenshorizont der Kinder angemessen),
- vielfältige Herstellungsverfahren von Bildern (einschließlich Material, Medien, Werkzeug; bezogen auf Fläche, Körper, Raum, Bewegung/Zeit; Techniken, die der motorischen Entwicklung der Kinder angemessen sind),
- differenziertes Gestaltungsvermögen (orientiert an den Phasen der Entwicklung der Kinderzeichnung, Erweiterung der individuell vorhandenen Bildsprache),
- Fertigkeiten in einfachen Gestaltungsverfahren im zwei- und dreidimensionalen Bereich.

Natürlich ist »Vielfalt« ein offener Begriff; aber er verhindert Einseitigkeit. Eine quantitative Festlegung scheint mir aber problematisch, da es auch um Intensität und Transfer geht, die nicht abstrakt, sondern nur konkret in der jeweiligen Lernsituation bestimmbar sind – der Lehrer also Freiheit braucht.

Es obliegt den Lehrplänen, Stoffbereiche zu benennen, anhand derer die Kompetenzen gefördert und erweitert werden. Sie geben dem Lehrer zum einen Anregung und Orientierung (mit der Offenheit, die Exempel durch adäquat andere zu ersetzen), schreiben zum anderen Verbindlichkeiten vor, die aber nicht für Klassenstufen festzulegen sind, sondern variabel für die Klassen 1 bis 6 insgesamt gelten, um dem Lehrer situationsbezogene Freiheit zu belassen.

Die Stoffbereiche (Themen, Aufgaben) leiten sich aus Sach- und Schülerrelevanz ab; sie sind von Expertengruppen sorgfältig zu erstellen, bedürfen der regelmäßigen Evaluation, müssen Wahlmöglichkeiten erlauben und Leerstellen (für Innovationen, für spezifische Gegebenheiten der Lerngruppe) belassen.

Gemäß den oben genannten Erkenntnissen der Hirnforschung gelten die aufgezählten Kompetenzen ebenso für die Sekundarstufe I (Kl. 7 bis 9/10). Sie sind – altersspezifischem Vermögen entsprechend – zu erweitern:

- Einblick in Kunst- und Medientheorien (Kunstbegriff, Kunst u. Gesellschaft usw.),
- Einblick in historische Entwicklungen und deren Faktoren (diachronischer und synchronischer Kontext),
- Kenntnis und Anwendung komplexerer Analyse- und Verstehensmethoden bei Bildern,
- Fertigkeiten in schwierigeren Gestaltungsverfahren im zwei- und dreidimensionalen sowie im medialen Bereich,
- Verfügen über grundlegende Fachbegriffe,
- Fähigkeit kritischer Reflexion und Wertung,
- Kenntnis und Anwendungsvermögen von Gestaltungsgesetzen und -regeln,
- Fähigkeit eigene Konzepte zu entwickeln und zu realisieren,
- Gewinnen einer eigenen Position.

Die Erstellung von Stoffplänen (Lehrplan) sollte schulartspezifische Aspekte berücksichtigen (exemplarische Inhalte, Methoden) und Schwerpunkte (für einzelne Klassenstufen) benennen. Der Verbindlichkeit des Stoffplanes ist größeres Gewicht beizumessen, dennoch müssen Wahlmöglichkeiten und die Freiheit zur Initiierung offener Prozesse gewahrt bleiben, darf Unterrichtsvorbereitung kein festes Lehrgangskonzept sein, sondern muss den Charakter einer impulsgebenden Skizze tragen, die Mitgestaltung und -verantwortung der Schüler ermöglicht. Auch für die Sekundarstufe I trifft zu, dass die Kompetenzstandards relativ allgemein gefasst und dass sie nicht additiv für einzelne Schuljahre, sondern für die Stufe insgesamt gelten.

Für die Sekundarstufe II muss gelten, dass alle genannten Kompetenzen (basis- und tendenzhaft die ästhetischen Surplus-Kompetenzen) erworben sind. Pointiert sind als Standard zu benennen:

- Verfügbarkeit von Kenntnissen (Bildsorten und Funktionen, historischer Überblick und Kontextfaktoren, Kunst- und Medientheorien),
- Kenntnis und Anwendung von Analysemethoden, Herstellungsverfahren, Gestaltungsgesetzen und -regeln,
- Fertigkeiten in komplexeren Gestaltungsverfahren im zwei- und dreidimensionalen sowie im medialen Bereich,
- Fähigkeit kritischer Reflexion und Wertung,
- Fähigkeit eigene Konzepte zu entwickeln und zu realisieren,
- Gewinnen einer eigenen Position.

Der Blick auf das Zentralabitur sollte nicht dazu verleiten, einen zu engen und festen Stoffkanon vorzugeben. Der Lehrplan sollte aber, um Orientierung und Sicherheit zu gewährleisten und Überfülle mit der Gefahr der Beliebigkeit auszuschließen, verbindliche Schwerpunkte benennen.

Doch muss er stets die Freiheit des Exempels bewahren. Wesentliche Zielkompetenz ist nicht die reproduzierende Gedächtnisleistung, nicht äußerliche Akkumulation, sondern freie Anwendung und Transformation. (DG)

## Fazit

Wir haben in den vorstehenden Ausführungen versucht, das komplexe Feld der in der Kunstpädagogik zu vermittelnden »Kompetenzen« mit den Mitteln hermeneutisch-didaktischer Analyse etwas durchsichtiger zu machen und das in manchen kunstpädagogischen Argumentationszusammenhängen vorherrschende holistische Verständnis des »Künstlerischen« durch ein differenzierteres und strukturierteres Verständnis zu ersetzen. Nur ein solch strukturiertes Verständnis lässt überhaupt das sinnvolle Sprechen über kunstpädagogische »Standards« zu, das auch anschlussfähig an andere Disziplinen im Bereich der allgemeinen Bildung ist.

Obschon uns die Schwierigkeit dieses Unterfangens und die Begrenztheit der hier gemachten Unterscheidungen und Vorschläge bewusst sind, scheint es uns doch notwendig, auf der Basis dieser Unterscheidungen und Vorschläge weiter zu arbeiten und die Klärungen wirklich ins praktische Detail voranzutreiben. Vor allem aber ist es nötig, anhand von exemplarischen didaktischen Analysen das konkrete Ineinandergreifen verschiedener Kompetenzfelder und -stufen zu untersuchen.

Dies kann nur in engem Bezug zur Unterrichtspraxis geschehen. Hier tut sich ein weites Feld empirischer kunstpädagogischer Forschung auf. Es gewissenhaft zu kultivieren und darauf eine methodisch reflektierte pädagogische Praxis zu gründen, ist allemal lohnend, wenn Kunstpädagogik mehr sein will als bloßes Initiationsritual für diffuse ästhetische Erlebnisse oder »künstlerisches« Selbstgefühl.

## Literatur

- Anonymus »herrmeyer«: Subject: Tlön, Uqbar, Bildungsstandards. BDK-Mitteilungen 3/2005
- Arendt, Hannah: Vita activa oder vom tätigen Leben. München 1992
- Assmann, Aleida/Assmann, Jan (Hg.): Kanon und Zensur. München 1987
- Baxandall, Michael: Die Wirklichkeit der Bilder. Malerei und Erfahrung im Italien des 15. Jahrhunderts. Frankfurt am Main 1987
- Belting, Hans: Bild-Anthropologie. Entwürfe für eine Bildwissenschaft. München 2002
- Bering, Kunibert/Heimann, Ulrich/Littke, Joachim/Niehoff, Rolf/Rooch, Alarich: Kunstdidaktik. Oberhausen 2004
- Beyer, Andreas/Lohoff, Markus (Hg.): Bild und Erkenntnis. Formen und Funktionen des Bildes in Wissenschaft und Technik. Berlin/München 2005
- Böhringer, Johannes: Philosophie an einer Kunsthochschule. Merkur 545/1994
- Buschkühle, Carl-Peter (Hg.): Anstöße zum künstlerischen Projekt (Themenheft). KUNST+UNTERRICHT 295/2005

- Czech, Alfred: »Ikonothek«. Bildkanon im Spannungsfeld zwischen individuellem und kollektivem Bildgedächtnis. [www.ikonothek.de/Czech\\_Bildgedaechtnis.pdf](http://www.ikonothek.de/Czech_Bildgedaechtnis.pdf)
- Dilthey, Wilhelm: Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften. Gesammelte Schriften. Bd. 7. Göttingen 1958
- Eberle, Ute: Warum Teenager so hirnrissig sind. bild der wissenschaft. 2/2006
- Fiedler, Conrad: Schriften über Kunst. Köln 1977
- Fischer, Hardi: Entwicklung der visuellen Wahrnehmung. Weinheim 1995
- Fischer, Lothar: Die Bildhauer, ihr Material, ihr Handwerk und dessen Vorgänge. In: Lothar Fischer: Zur Kunst aus bildnerischer Sicht. 2. Aufl. Waakirchen/Donauwörth 2004
- Gadamer, Hans Georg: Die Aktualität des Schönen. Kunst als Spiel, Symbol und Fest. Stuttgart 1977
- Gehirn und Geist. Dossier 2/2004: Rätsel der Wahrnehmung
- Grünewald, Dietrich/Legler, Wolfgang/Pazzini, Karl-Josef (Hg.): Ästhetische Erfahrung. Perspektiven ästhetischer Rationalität. Velber 1997
- Hentig, Hartmut von: Einführung in den Bildungsplan 2004. In: Kultus und Unterricht. Amtsblatt des Ministeriums für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg. Lehrplanheft 3/2004: Bildungsplan für die Realschule. Villingen-Schwenningen 2004
- Huber, Hans Dieter/Lockemann, Bettina/Scheibel, Michael (Hg.): Bild Wissen Medien. Visuelle Kompetenz im Medienzeitalter. München 2002
- Huber, Hans Dieter: Bild Beobachter Milieu. Entwurf einer allgemeinen Bildwissenschaft. Ostfildern-Ruit 2004
- IGBK (Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (Hg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Stuttgart 1998
- Kant, Immanuel: Kritik der Urteilskraft. Frankfurt am Main 1974
- Keller, Rudi: Zeichentheorie. Zu einer Theorie semiotischen Wissens. Tübingen/Basel 1995
- Kettel, Joachim: SelbstFREMDheit. Elemente einer anderen Kunstpädagogik. Oberhausen 2001
- Kettel, Joachim u. a. (Hg.): Künstlerische Bildung nach PISA. Beiträge zum internationalen Symposium Mapping Blind Spaces. Neue Wege zwischen Kunst und Bildung. Oberhausen 2004
- Kirchner, Constanze u. a. (Hg.): Kinder- und Jugendzeichnung. KUNST+UNTERRICHT 246/247/2000
- Klafki, Wolfgang: Grundlinien kritisch-konstruktiver Didaktik. In: Klafki, Wolfgang: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik. 5. Aufl. Weinheim/Basel 1996
- Klafki, Wolfgang: Hermeneutische Verfahren in der Erziehungswissenschaft. In: Rittelmayer, Christian/Parmentier, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001
- Kuhn, Thomas S.: Die Struktur wissenschaftlicher Revolutionen. Frankfurt am Main 1967
- Legler, Wolfgang: »...weil es die Schönheit ist, durch welche man zu der Freiheit wandert«. Teil I–III. BDK-Mitteilungen 2/1995, 3/1995 u. 4/1995
- Lehnerer, Thomas: Methode der Kunst. Würzburg 1994
- Linke, Detlef B.: Kunst und Gehirn. Die Eroberung des Unsichtbaren. Reinbek 2001
- Luhmann, Niklas: Die Kunst der Gesellschaft. Frankfurt am Main 1995
- Maar, Christa/Burda, Hubert (Hg.): Iconic Turn. Die neue Macht der Bilder. Köln 2004
- Maset, Pierangelo: Zwischen Vermittlungskunst und Maschinengefüge: Ästhetische Bildung der Differenz. In: IGBK (Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste (Hg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998
- Müller, Renate/Glogner, Patrick/Rhein, Stefanie/Heim, Jens (Hg.): Wozu Jugendliche Musik und Medien gebrauchen. Jugendliche Identität und musikalische und mediale Geschmacksbildung. Weinheim/München 2002
- Niesyto, Horst (Hg.): Selbstaussdruck mit Medien. Eigenproduktion mit Medien als Gegenstand der Kindheits- und Jugendforschung. München 2003
- Oelkers, Jürgen: Bildungsstandards als Heilsversprechen: Zum Gehalt einer politischen Vision. Festvortrag

- am 14. Juni 2004 im Kloster Loccum. 2004 a. [www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/140\\_LoccumStandards.pdf](http://www.paed.unizh.ch/ap/downloads/oelkers/Vortraege/140_LoccumStandards.pdf)
- Oelkers, Jürgen: Zum Problem von Standards aus historischer Sicht. In: Th. Fitzner (Hg.): Bildungsstandards. Internationale Erfahrungen – Schulentwicklungen – Bildungsreform. Bad Boll 2004 b
- Oswald, Martin: Farbtöne zählen? KUNST+UNTERRICHT 287/2004
- Parmentier, Christian/Rittelmayer, Michael: Einführung in die pädagogische Hermeneutik. Darmstadt 2001
- Pazzini, Karl-Josef: Kunstpädagogik und Bildungsstandards. In: Material der Vorkonferenz für die Tagung »MenschKunstBildung«. Leipzig 2005
- Pazzini, Karl-Josef: Medien, Väter, Lehrer – Vom Verschwinden und der Rücksicht auf Darstellbarkeit. Eine Skizze. Im vorliegenden Band. München 2006
- Peez, Georg: Ästhetisches Urteil und Evidenzurteil. KUNST+UNTERRICHT 287/2004 a
- Peez, Georg: Beurteilen und Bewerten im Kunstunterricht. KUNST+UNTERRICHT 287/2004 b
- Pirner, Manfred: Sichern Standards die Qualität von Nebenfächern? Die Bildungsstandards und der Religionsunterricht. Grundschule 10/2004
- Pfennig, Reinhard: Gegenart der Bildenden Kunst. Erziehung zum bildnerischen Denken. 5. Aufl. Oldenburg 1974
- Riedel, Manfred: Seinsverständnis und Sinn für das Tunliche. Der hermeneutische Weg der praktischen Philosophie. In: Manfred Riedel: Hören auf die Sprache. Die akroamatische Dimension der Hermeneutik. Frankfurt am Main 1990
- Rauch, Judith: Gehirnjogging im Mutterleib. bild der wissenschaft 2/2006
- Rock, Irvin: Wahrnehmung. Vom visuellen Reiz zum Sehen und Erkennen. Heidelberg 1985
- Schiller, Friedrich: Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen. Stuttgart 2000
- Scholz, Oliver R.: Bild, Darstellung, Zeichen. 2. Aufl. Frankfurt am Main 2004
- Selle, Gert: Über Unsicherheiten im Raum pädagogischer Erwartung. BDK-Mitteilungen 3/2005
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung München – ISB (Hg.): Handreichung für die Kunsterziehung in den Jahrgangsstufen 5, 6, 7. 2. Aufl. Donauwörth 2002
- Sowa, Hubert: Neue Wege der Kunstlehre. KUNST+UNTERRICHT 189/1995
- Sowa, Hubert: Topik der Kunstlehre. Über dogmatische, skeptische und gnostische Begründungsmuster im Bereich der Kunstvermittlung. In: IGBK (Internationale Gesellschaft der Bildenden Künste) (Hg.): Kunst lehren? Künstlerische Kompetenz und kunstpädagogische Prozesse. Neue subjektorientierte Ansätze in der Kunst und Kunstpädagogik in Deutschland und Europa. Stuttgart 1998
- Sowa, Hubert: Handwerk. Technik. Formgebung. Verzichtbare Grundlagen künstlerischer und kunstpädagogischer Arbeit? KUNST+UNTERRICHT 301/2006
- Spinner, Kaspar F.: Standards für einen kreativen Deutschunterricht? Deutschunterricht 5/2003
- Wenrich, Rainer: »Standards« in der Bildung. Problemlage und Begriffsdiskussion. Im vorliegenden Band. München 2006
- Wieland, Wolfgang: Platon und die Formen des Wissens. Göttingen 1982
- Wittgenstein, Ludwig: Vorlesungen und Gespräche über Ästhetik, Psychologie und Religion. Göttingen 1971
- [www.ikonothek.de](http://www.ikonothek.de)
- Zülch, Martin: Argumente gegen eine vorbehaltlose Orientierung an Bildungsstandards. In: Material der Vorkonferenz für die Tagung »Mensch Kunst Bildung«. Leipzig 2005
- Zülch, Martin/Pfeiffer, Martin: Qualitätssiegel für ein sperriges Fach? Über institutionalisierte Standards und ihre möglichen Auswirkungen auf den Kunstunterricht. Im vorliegenden Band. München 2006