



WIE VIEL KUNST BRAUCHT DIE KUNSTPÄDAGOGIK?

*Eine Dokumentation der gleichnamigen Podiumsdiskussion vom
26. November 2010, bearbeitet von Studierenden der Kunstdidaktik,
Kunsthochschule Kassel.*



VORWORT

Ausgehend von der zunächst Frage „*Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik?*“ diskutierten am 26. November 2010 im Rahmen der Auftaktveranstaltung zum Bundeskongress für Kunstpädagogik Vertreter von Schule und Hochschule über Kunst, Gestaltung, Pädagogik, über Fragen der aktuellen Bedingungen von Kunstunterricht an Schulen und ästhetische Bildung im außerschulischen Bereich sowie über vieles, was schließlich von der Ausgangsfrage mittel- oder unmittelbar berührt wurde.

ES DISKUTIERTEN:

Jutta Johannsen, Kunstlehrerin und Schulleiterin, Eckernförde
Prof. Dr. Johannes Kirschenmann, Kunstpädagogik, Akademie der Künste München
Prof. Dr. Marie-Luise Lange, Kunstpädagogik TU Dresden
Prof. Dr. Karl-Josef Pazzini, Kunstpädagogik Universität Hamburg
Prof. Alf Schuler, Professor der Freien Kunst, Kunsthochschule Kassel
Prof. Bernard Stein, Professor der Visuellen Kommunikation, Kunsthochschule Kassel
 Moderation: Dr. Harald Kimpel, Kunstwissenschaftler, Kassel

Was von der im Frankfurter Kunstverein veranstalteten Podiumsdiskussion zunächst blieb, waren neben einer Videodokumentation (www.buko12.de) vor allem weitere Fragen.

Deshalb sollte ein halbes Jahr später der Faden wieder aufgenommen und weiter gesponnen werden. Studierende des Lehramtes Kunst an der Kunsthochschule Kassel unterschiedlicher Semester waren eingeladen, mit aller Neugier, Offenheit und kritischer Distanz diese Diskussion in ihren Schleifen und Schlaufen noch einmal nachzuvollziehen und vor dem Hintergrund ihrer eigenen Überlegungen zu kommentieren.

„*Welche Kontroversen stiftete diese Podiumsdiskussion? Welche Diskurse können dem zugrundeliegend gedacht werden, die eine Relevanz für das Fach Kunstpädagogik haben? Wie lässt sich eine zwischen vielen Ebenen mäandrierende Podiumsdiskussion erhellend dokumentieren?*“ Diese Fragen der am Seminar teilnehmenden Studierenden bildeten dann die Ausgangslage für ein Seminar der Kunstdidaktik, das im Sommersemester 2011 an der Kunsthochschule Kassel unter der Leitung von Tanja Wetzel, Professorin für Kunst- und Mediendidaktik und Gila Kolb, wiss. Mitarbeiterin, initiiert wurde.

Ergebnis dieser Seminararbeit waren zum einen intensive Gespräche über ein Feld, das sich aus unserer Sicht zwischen den beiden Markierungspunkten **KUNST** und **AMBIGUITÄT** entfaltete und zum anderen ein gedrucktes Doppel aus Karte + Booklet, anhand dessen unsere Neuvermessung nachvollzogen werden kann. So bietet die Karte eine Orientierung mit den zehn in der Podiumsdiskussion kontrovers diskutierten **STICHWORTEN**, die ihrerseits eingelagert sind in ein komplexeres Netz an Bezugspunkten, verbunden mit konkreten Fragestellungen. Nicht immer wurden diese wörtlich in der Diskussion genannt, sie wurden aber als Grundproblem oder -tendenz von der Seminargruppe ausgemacht (z.B. **SUBVERSION**). An anderen Begriffen entzündeten sich Diskussionen, die wiederum auf weitere Felder verwiesen (z.B. **HIRST**). Auch dazu liefert das Booklet eine vertiefende Auseinandersetzung mit gelegentlich persönlich motivierten Positionierungen.

Im Zuge der Seminararbeit wurde nicht nur nach weiteren Quellen geforscht, die Aufschluss über die inhaltlichen Bezüge der Stichworte gaben, einige Studierende befragten dazu eigens Experten anschließender Fachgebiete, denen hier gesondert gedankt sei: Dr. Michael Dellwing, Dipl.-Psych. Annette Eibach, Prof. Gabriele Franziska Götz, Prof. Dr. Jens Greve, Prof. Dr. Karen Joisten und Dr. Uli Seegers.

Im besonderen Maße gilt jedoch der Dank allen Mitgliedern des Seminar für ihren Willen zur produktiven Auseinandersetzung, für ihre engagierten Beiträge und ihr Durchhaltevermögen: Stefan Bast, Dr. Gerald Geilert, Anna-Katharina Henning, Janina Krawitz, Miriam Lucia Ksoll, Gwendolin Lübbecke, Annika Marquardt, Christoph Pfannkuch sowie Marian Stiehler für die technische Unterstützung.

Wir wünschen nun eine inspirierende, nicht zwingend chronologische Lektüre, die weiteren Fragen Raum geben mag...

Gila Kolb und Tanja Wetzel, Kassel im Juli 2011

KUNST



„WIE VIEL KUNST BRAUCHT DIE KUNSTPÄDAGOGIK?“

„Natürlich unendlich viel. Das ist klar.“ (Kirschenmann, Statement, Teil I, 48:46-48:48)

„Ich hab’ die Frage ziemlich ernst genommen und ich bin auf ca. 15 Prozent gekommen. Ich denke, so viel sollte sie haben, aber auch nicht weniger.“ (Stein, Statement, Teil II, 22:25-22:34)

Diese zwei Antworten stellten auf den ersten Blick zwei Extrempositionen dar, mit der die quantitativ gestellte Frage bzw. das Leitthema der Podiumsdiskussion ad hoc beantwortet schien. Werden die beiden Aussagen jedoch im Gesprächszusammenhang verankert, stellt sich heraus, dass sie sich gar nicht so stark unterscheiden.

Johannes Kirschenmann beantwortete die Frage aus kunstpädagogischer Sicht, hielt die Fragestellung jedoch für nicht ausreichend ausdifferenziert. Bernard Stein sprach über die Gestaltungslehre, die er als Professor der Visuellen Kommunikation an der Kunsthochschule Kassel betreibt. Daher bezog er die 15 Prozent: „Rückblickend kann ich sagen, [...] dass nicht viel mehr als das an wirklich guten und herausragenden Arbeiten herausgekommen ist. Obwohl wir uns immer bemüht haben. Ich denke, so viel Kunst sollte jeder Bereich wie Biologie und alle Bereiche eigentlich auch haben.“ (Stein, Statement, Teil II, 22:50-23:08)

Es handelte sich also gar nicht um ein quantitatives Urteil. Vielmehr ging es Stein – in Anknüpfung an Überlegungen des amerikanischen Gestalters Milton Glaser – um den Anteil herausragender, gestalterischer Arbeiten im Verhältnis zu dem, was in seiner Lehre an **QUALITÄT** produziert wird. Milton Glaser hatte in einem Manifest empfohlen,

das Wort „Kunst“ aus dem allgemeinen Sprachgebrauch zu eliminieren, weil mit diesem zu viele Missverständnisse verbunden seien. Er entwickelte vier Beschreibungen möglicher neuer Bewertungsstandards: „great work“, „good work“, „work“ und „bad work“. (Vgl. Glaser, 2000, S.7)

Stein setzte „gute“ oder „wirklich herausragende“ Arbeiten in seinen Statements dennoch mit „Kunst“ gleich. Den Prozentsatz von ca. 15 Prozent der unter seiner Anleitung entstandenen „great“ oder „good works“ legte er der These zugrunde, dass in allen Bereichen, demnach auch in allen anderen Schulfächern, ebensoviel Qualität, also „Kunst“, entstehen solle. Auf der Basis dieser Gleichsetzung könnte man den Kunstunterricht dann auch, wie von ihm vorgeschlagen, problemlos in **GESTALTUNG** umbenennen. Auch Kirschenmann ist daran interessiert, dass im Unterricht Produkte entstehen, die Schülerinnen und Schülern als gelungene Ergebnisse ihrer handwerklichen Tätigkeit wertschätzen. So plädierte er ebenso wie Stein für eine „solide gestalterische Praxis“: „Nichts ist schlimmer als diese vollen Papierkörbe im Ausgang des Zeichensaals, wo man sich als Schüler all dieser misslungenen [...] und oft eben auch falsch angeleiteten Praxisresultate entledigt.“ (Kirschenmann, Statement, Teil I, 50:00-50:15)

Vielleicht steckt in der Fragestellung der Podiumsdiskussion aber doch mehr Potenzial als die rein qualitative Bewertung irgendwelcher Arbeiten. Immerhin soll – und da waren sich beinahe alle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Diskussion einig – im Kunstunterricht ebenfalls über Gemälde, Skulpturen oder Fotografien gesprochen werden. Dieser Faktor müsste, so schlussfolgere ich, also ebenso Berücksichtigung finden, wenn das Verhältnis von Kunst zur Kunstpädagogik zur Diskussion steht.

Die Schwierigkeiten beginnen jedoch schon, wenn beschrieben werden soll, was oder wie Kunst ist. Prinzipiell kann jeder Gegenstand zum Kunstgegenstand werden. Ob ein Objekt diesem Gegenstandsbereich zuzuordnen ist, lässt sich heute nur in Rekurs auf den jeweiligen Kunst- bzw. Kulturbegriff oder den umgebenden Kontext klären. Eine weitere Tendenz des künstlerischen Schaffens der letzten Jahrzehnte ist, dass die Grenzen der Kunst immer weiter ausgedehnt und durchlässiger wurden. Zudem entzieht sich Kunst tendenziell – ebenfalls durch das Schaffen von Künstlern – immer wieder möglichen Definitionen. Wie soll nun, so stellt sich die Frage erneut, ein so dynamischer und disparater Gegenstandsbereich wie „die Kunst“, die oftmals ein gehöriges Maß an **AMBIGUITÄT** in sich birgt, Schülerinnen und Schülern vermittelt werden? Wie sich in der an die Statements anschließenden Podiumsdiskussion abzeichnete, stellt sich eigentlich nicht die Frage, „wie viel“, sondern „welche“ Gegenstände im Rahmen des Kunstunterrichts zu behandeln sind: Ist potenziell jeder Kunst- oder Kulturgegenstand im Unterricht verwendbar? Gibt es einen Kanon von Werken, die kunstpädagogisch relevant sind? Was ist mit dem kunstgeschichtlichen Kanon, der sich ständig verändert und erweitert? Welche sind die Kriterien, nach

denen ausgewählt werden soll? Gibt es evtl. Ausschlusskriterien? Wie wird mit Artefakten umgegangen, die aus der Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler stammen? Während der Podiumsdiskussion wurden Gegensatzpaare gebildet: Historische oder zeitgenössische Kunst, Rubens oder Rembrandt, **HIRST** oder nicht Hirst?

Ein großer Teil der Diskussionen drehte sich um die Frage, welchen Stellenwert im Unterricht der alten, kunstgeschichtlich vermeintlich abgesicherten bzw. der zeitgenössischen Kunst zugemessen werden sollte. Kirschenmann vertrat die Ansicht, dass in den letzten Jahrzehnten die „historische Kunst“ zu Unrecht unter Kunstpädagogen in Misskredit geraten sei: „Ich glaube, dass vor allem durch die zunehmende Digitalisierung, aber auch Ausdifferenzierung der künstlerischen Strategien eine Entmischung zwischen dem originär künstlerisch medialen Bereichs mit dem der Alltagsästhetik stattgefunden hat und dass diese Entgrenzungstendenzen der Gegenwartskunst zu wenig ästhetisches Erkenntnis-, Bildungs-, Aufrüttelungs- und Erweckungspotential mitgeben. Aber geschult durch viele documenten etc. sind wir natürlich lange dieser Pharma hinterher gerannt in der Hoffnung auf das Heil aus der Gegenwartskunst und haben dabei die Chancen einer Auseinandersetzung mit der historischen Kunst, glaube ich, verächtlich zurückgesetzt.“ (Kirschenmann, Statement, Teil I, 51:06-51:47)

Karl-Josef Pazzini votierte gegen eine zu starke Fokussierung des Kunstunterrichts auf die Alltagsästhetik von Kindern und Jugendlichen: „Kunst dient eher der Orientierung im Alltag und setzt eine Differenz zu diesem [...] als die Analyse oder die Produktion irgendwelcher Bilder, z.B. Werbung, aus dem Alltag der Kinder.“ (Pazzini, Statement, Teil II, 09:18-09:30) „Der alltägliche Normalfall muss nicht unterrichtet werden.“ (Pazzini, Statement, Teil II, 11:58-12:01)

Marie-Luise Lange stützte ihre Argumentation hingegen auf einen anderen, zeitgenössischen Kunstbegriff, der diese Polarisierung ohnehin überbrückt: „Insofern sehe ich schon Kunst als eines der wichtigsten Fächer in der Schule, [...] weil es sich als Gelenkstelle verstehen kann: [...] zwischen Kunst und Kunstgeschichte, zwischen Kunst und Medien, zwischen Kunst und Jugendkultur oder Jugendästhetik, Philosophie, Semiotik, Anthropologie, Kulturwissenschaft.“ (Lange, Statement, Teil II, 05:15-05:40)

So unterschiedlich diese Statements auch erscheinen müssen, haben sie doch einiges gemeinsam. Die Beschäftigung der Schülerinnen und Schüler mit den Themenfeldern des Kunstunterrichts soll sie verändern, das heißt ihnen helfen, ihre Persönlichkeit auszubilden, Selbstfremdheit und Fremdheit zu überwinden, sich selbst in der Gesellschaft zu verorten und kritikfähig zu werden. Vielleicht geht es gar nicht darum, irgendwelche Artefakte in irgendeine Kategorie oder einen Bereich „hineinzupuzzeln“?

Im Kunstunterricht, so kann man der einschlägigen Literatur entnehmen, wird das „Percept“ (Otto, 1987, S.51ff oder Bering, 2003, S.206ff) gebildet. In seinem Statement

warnte Kirschenmann jedoch davor, dass gerade Kunstpädagogen für das „Weltbeglückungssyndrom“ (Kirschenmann, Statements, Teil I, 52:48-52:49) empfänglich seien, während Lange den Eindruck erweckte, dass im Kunstunterricht primär sinnliche wie körperliche Erfahrung, das Spielerische, das Experiment und die Entwicklung bzw. die Ausbildung kognitiver Fähigkeiten im Vordergrund stehen sollten. Zentral an dieser Entwicklung ist nicht nur das „Machen und Wahrnehmen von“, sondern auch das „Sprechen über“ Kunst. Zuständig für letzteres ist – üblicherweise – die Kunstgeschichte, deren Stellenwert innerhalb des Unterrichts Lange wie folgt beschrieb: „Kunstgeschichte ist wichtig, ist ein Kulturelement, was weitergegeben werden muss, es gehört in unser Fach. [...] Das heißt Kunstgeschichte in ihren ästhetisch-künstlerischen, aber auch in ihren philosophischen, lebensweltlichen und geschichtlichen Zusammenhängen zu begreifen. [...] Kunst muss schon visuelle Kompetenzen und damit auch Entkodierungskompetenzen entwickeln, ich denk' das ist (der Inhalt) der Kern unseres Faches.“ (Lange, Statement, Teil II, 01:23-03:03)

Dem hingegen sah Kirschenmann „die Errettung“ (Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 58:33-58:34) nicht in der Kunstgeschichte und behauptete in Bezug auf das ZENTRALABITUR in Bayern, dass dort Lehrer schon genug **SUBVERSIVITÄT** entwickelt hätten, um die Anforderungen des Ministeriums zu umgehen: „Da wird 15 Prozent und kein bisschen mehr für's Abitur gepaukt. Wiki pauken, Bilder abschreiben lernen, [...] damit man es dann wieder aufschreiben kann. Rein – Raus. Bulimie – Kotze.“ (Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 58:06- 58:21)

Diese Praxis birgt sicherlich wenig „Aufrüttelungs- oder Erweckungspotenzial“ und trägt vermutlich nicht dazu bei, Schülerinnen und Schülern Problemfelder der Kunst zu eröffnen. Außerdem ist das Erlernen dieser Form von Subversivität quantitativ und qualitativ zu viel Zeitverschwendung und – wie es sich anhört – möglicherweise auch gesundheitlich bedenklich.

Abgesehen von der Qualität der auf der Internetplattform Wikipedia verfügbaren Information ist jede Linearisierung einer Kunstentwicklung, die die Kunstgeschichte vornimmt, zwangsweise problematisch, weil sich immer einige Werke nicht in den Zeitgeist integrieren oder in gängige Interpretationsraster einpassen lassen. Zusätzlich ist in Lernsituationen die **WIRKMACHT** oder die Aura von Bildern und Kunstwerken zu bedenken, da sie zuallererst erfahren werden muss. In diesem andauernden Abwägungs- und Adaptionsprozess sollte die **DIAGNOSE** nicht überbewertet werden, weil Schülerinnen und Schüler am Unterricht erst dann aktiv teilhaben können, wenn ihre Meinungen und Wünsche tatsächlich Gehör finden. Insofern ist auch die Konzeption einer **DIDAKTISCHEN REDUKTION** ausgehend von einem gänzlich zu erfassenden Inhalt kritisch zu hinterfragen. Der Kunstunterricht sollte vielmehr Möglichkeiten eröffnen.

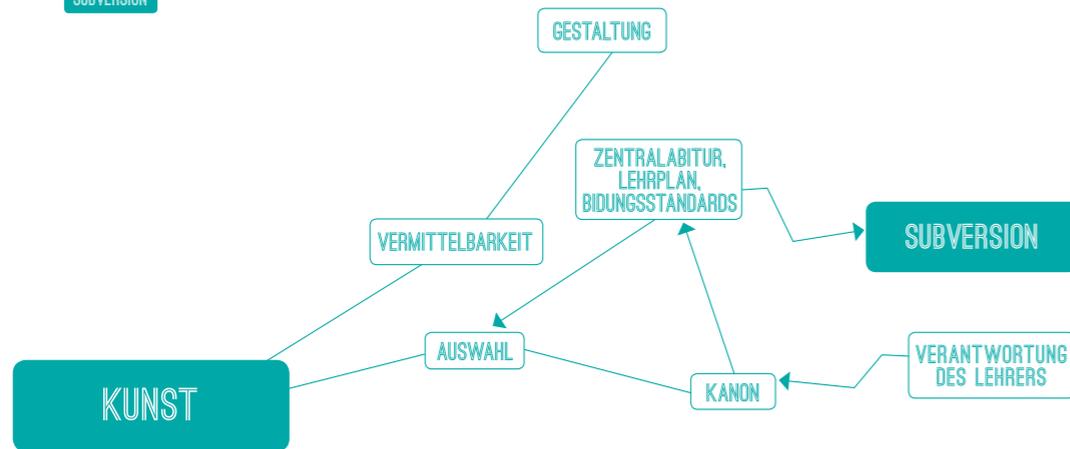
Die Frage danach, ob nun „unendlich viel“ oder nur „ca. 15 Prozent“ Kunst im Unterricht oder in der Lehre gebraucht würde, führte direkt zu der Frage nach der Qualität bzw. nach den Bewertungsmaßstäben von Artefakten und mündete in ein hierarchisches Ordnungssystem, in dem zwischen „good“ und „bad“ unterschieden wurde. Jedoch scheint gerade im Kunstunterricht der Fokus eher auf der kritisch-reflexiven Ebene zu liegen, die eben auch von der Infragestellung von Inhalten, Kategorien, Wertmaßstäben und Urteilen durchschnitten wird.

Welche Bilder, Fotos, Kunstwerke oder Themenbereiche im Unterricht besprochen werden sollten, kann nur im Einzelfall entschieden werden. Auch kann die Frage, ob, was, wann, wie, wo oder ab bzw. in welcher Qualität etwas Kunst ist, nie abschließend beurteilt werden. Haltungen, Ansichten oder Kriterien müssen immer wieder neu ver- oder ausgehandelt bzw. erlebt werden. Dabei spielt die künstlerische Tätigkeit oder die Gestaltungsarbeit ebenso eine Rolle wie Kunstgeschichte, Visuelle Kommunikation oder alle anderen Bezugfelder der Kunst bzw. Kunstpädagogik. Aus diesem Prozess ist prinzipiell kein denkbarer Themenbereich auszuschließen. Demzufolge auch nicht die Kunst: „Kunst aus der Kunstpädagogik zu streichen ist eine populistische Maßnahme, die von ebenso viel Vernunft zeugt, wie etwa das Vorhaben, die irrationalen und imaginären Zahlen aus dem Mathematikunterricht zu streichen.“ (Pazzini, Statement, Teil II, 08:57 – 09:10)

Wenn es dennoch darum geht, Wörter oder Begrifflichkeiten zu streichen, schlage ich vor, die Abkürzung „SuS“ aus dem Pädagogenvokabular zu verbannen und Einfälle, Kommentare, Anliegen, Ideen usw. der Schülerinnen und Schüler in all ihrer Diversität, Individualität und Subjektivität ernst zu nehmen. Das Wort „Kunst“ zu eliminieren, durch „Arbeit“ zu ersetzen und sich damit vielleicht auch noch der an den Begriff „Kunst“ gebundenen Freiräume zu entledigen, ist – meiner Meinung nach – genauso wenig Erfolg versprechend wie den Gebrauch von Filzstift, Geodreieck, Palette oder eben doch nur die Verwendung der Farbe Königsblau im Kunstunterricht zu untersagen. Nur wenn der Lehrende selbst zum Lernenden wird, kann sich in gegenseitigem Respekt ein Prozess entwickeln, der das Prädikat „great work“ verdient.

Dr. Gerald Geilert





SUBVERSION

„[Gestaltung] ist besser vermittelbar als Kunst, weil zu Kunst etwas gehört, was man, glaube ich, nicht in einen Lehrplan tun kann, nämlich Mut.“
Stein, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:11:00 - 01:11:10



„Da müssten wir auch sagen: „Wir stehen dazu, wie wir den Unterricht gestalten.“
Johannsen, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:24:50 - 01:25:03



„Die Kompetenz- und Standardorientierung ist Ersatz für das verschüttete, nicht zugelassene, zu riskante unabschließbare Wünschen, Belieben von Lehrern und Schülern. An dieser Depression und Aggression leidet die Schule. Dies wird verstärkt durch einen heimlichen, vor allem außerschulischen Lehrplan, der die unmittelbare Befriedigung von Ansprüchen nahelegt, deren Pendant ist die Evaluation jederzeit, die Kontrolle des Outputs in der Schule.“ Pazzini, Statement



„Entweder ergibt sich die Subversion oder die Kritik aus dem Kunstunterricht oder sie ergibt sich nicht. Aber dies als ein Planungsmoment in den Kunstunterricht reinzutragen, ist eine Abwehr, ist eine Vorwegnahme.“ Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:34:05 - 01:34:30

„Wir haben kein Fach, das so frei ist in der Interpretation des Lehrplans wie das Fach Kunst. Und diese Freiheit sollten wir uns bitteschön auch nehmen.“
Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:17:40 - 01:17:55



„Da ist die Intelligenz, die Subversivität des Einzelnen [gefragt].“ Schuler, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:05:50 - 01:05:60

„Einen angstfreien Raum im Klassenzimmer zu eröffnen, wo Meinung und Gegenmeinung ohne Zensur aufeinander treffen können. ...Ich erlebe häufig Studenten die nach der Schule zu mir kommen und die von mir verlangen, dass ich ihnen wie mit einem Trichter Wissen und Informationen gebe, die sie dann mitschreiben können, was ich verweigere. Und das ist schwierig.“ Lange, Podiumsdiskussion, Teil II, 1:19:30 - 1:21:20



„Orientierung Bildung. Die Fixierung auf Kompetenzen durch eine heillos irrlichternde Bildungsadministration lenkt von deren Unvermögen ab, Bildung an den elementaren Stell-schrauben wesentlich verändern zu wollen.“ Kirschenmann, Statement

„Aber ich denke, in ihrer Diagnostik der herrschenden Verhältnisse steckt ja auch der implizite Appell, sich dessen zu besinnen, was vielleicht ein künstlerisches Denken im Kunstpädagogen ausmacht, nämlich die Verhältnisse doch bitteschön subversiv jenseits von A13 ein bisschen zu unterlaufen.“ Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 57:30 - 57:52

SUBVERSION ALS ALLHEILMITTEL GEGEN KULTUSMINISTERIELLE VORGABEN?

Wie viel Eigenmächtigkeit fordert und verträgt der staatlich verordnete Kunstunterricht?

Die zentrale Fragestellung des BuKo12 Part01 lautete: „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik?“ Ein Anlass für die Frage nach den Inhalten des Kunstunterrichts war die Einführung von BILDUNGSSTANDARDS im Bundesland Hessen, die die alten LEHRPLÄNE ersetzen sollen. Die Einschätzung Ingo Wirths (2008), dass sich aus der Neuorientierung des Bildungswesens Möglichkeiten für einen offenen und schülerorientierten Unterricht ergeben, teilten Karl-Josef Pazzini und Johannes Kirschenmann aus unterschiedlichen Gründen nicht: Einerseits wurde auf die Unmöglichkeit hingewiesen, für alle gleiches, verfügbares, abprüfbares Wissen oder entsprechende Fertigkeiten in der Schule zu produzieren, andererseits wurden administrativ-strukturelle Probleme benannt.

Während die im Vorfeld (Reader und Statements zum BuKo12 Part01) thematisierten Bildungsstandards im Laufe der Podiumsdiskussion keine Rolle mehr spielten, tauchte der Verweis auf das ZENTRAL- oder LANDESABITUR in Form von Wortmeldungen aus dem Publikum häufig auf. In Hessen wurde das Zentralabitur im Frühjahr 2007 eingeführt: „Hessen fördert so die Vergleichbarkeit und Verlässlichkeit des Abschlusses und wertet diesen für seine Schülerinnen und Schüler auf“ (Hessisches Kultusministerium, 2011). Die Befürchtung der Lehrenden ist, dass es durch die angestrebte Vergleichbarkeit zu einer inhaltlichen Festschreibung des Unterrichts zugunsten von Überprüfbarkeit und damit von Kontrollierbarkeit kommt. **AMBIGUITÄT**, Diskontinuität und Unsicherheit

haben keinen Platz in einem Unterricht, der auf Abprüfbarkeit zielt. Viele Lehrerinnen und Lehrer sehen sich in dem Konflikt, die staatlichen Vorgaben einerseits einhalten zu wollen und andererseits eigenverantwortlich den Unterricht zu gestalten. Wie gehen also die Lehrenden mit der doppelten und teilweise widersprüchlichen Verpflichtung um, den staatlichen Vorgaben einerseits und den unterschiedlichen Ansprüchen der Lerngruppen andererseits zu entsprechen? Die Frage ist also: „Wie viele befähigte, engagierte und durchsetzungsfähige Kunstpädagogen braucht die Gesellschaft, um in Schule und Gesellschaft widerstandsfähig zu bleiben?“ (Schuler, Statement)

Als einen Ausweg aus dem Dilemma nannten Johannes Kirschenmann und Alf Schuler subversives Verhalten. In der Podiumsdiskussion wurde Subversion als ein „Unterlaufen“ von Vorgaben verstanden. Aber wer oder was ist eigentlich subversiv? Der Lehrer, die Schüler, der Unterricht oder die Kunst? Hier wurde in der Podiumsdiskussion auf zwei Ebenen argumentiert: Zum einen waren sich alle darin einig, dass Kunst subversiv ist, da sie etablierte Ordnungen in Frage stellt und das überschreitet, was sich nicht in Standards fassen lässt. Auf der anderen Seite sollen Kunstlehrerinnen und -lehrer subversiv handeln, indem sie bezogen auf konkrete Unterrichtssituationen eigenverantwortliche Entscheidungen treffen können. Pazzini bezog sich in seiner Argumentation auf die Subversion im Unterricht und betonte, dass dies kein planbares Moment sein kann.

Bernard Stein schlug als Lösung des Konflikts vor, den Kunstunterricht durch Gestaltungsunterricht zu ersetzen, da Gestaltung klareren Regeln und Gesetzen folgt und daher besser vermittelbar sei (VERMITTELBARKEIT). Sollte also der Kunstunterricht in Gestaltungsunterricht umgewandelt werden, um seine staatliche und gesellschaftliche Funktion zu erfüllen? Nach Franz Billmeyer (2007) ist der reale Unterricht bereits ein „Bildunterricht“, der nur irrtümlicherweise als „Kunstunterricht“ bezeichnet werde. Aber würden nicht Komplexität, Unbestimmtheit und Widersprüche verloren gehen, wenn **KUNST** nicht mehr zentraler Bezugspunkt von Kunstunterricht wäre? – Und lassen sich überhaupt Komplexität, Unbestimmtheit und Widerspruch im Kunstunterricht produzieren und aushalten?

Diskussion und Fragen

In der Podiumsdiskussion stellte sich folgendes Problemfeld heraus: Lehrende befinden sich in dem Konflikt, die Schülerinnen und Schüler einerseits auf das Zentralabitur vorzubereiten und andererseits eigenen **QUALITÄTS**ansprüchen und Besonderheiten der Schülerinnen und Schülern gerecht zu werden.

Aus dem beschriebenen Konflikt leiten sich folgende Fragen ab: Führen staatliche Vorgaben wie Lehrpläne dazu, dass Lehrende für die Inhalte des Unterrichts keine persönliche Verantwortung mehr übernehmen müssen? Ist Subversion die einzige

Möglichkeit, Verantwortung zu übernehmen? Oder gibt es immer einen Widerspruch zwischen der Institution Schule und dem Fach Kunst? Nicht diskutiert wurde die bevorstehende Einführung der Bildungsstandards. Welche Veränderungen gehen mit diesen Reformen einher? Haben Lehrende mehr Freiheiten, weil sie Inhalte selbst bestimmen können oder werden durch die angestrebte Vergleichbarkeit die Möglichkeiten des Faches Kunst eingeschränkt? Lassen sich Schülerleistungen durch die Einführung von Standards gerechter bewerten oder führt dies zur Vereinheitlichung und zum Verlust von HETEROGENITÄT im Kunstunterricht? Abschließend können diese Fragen nicht beantwortet, sondern nur gestellt werden. Es bleibt der Wunsch nach einem konstruktiven Umgang mit der vorgestellten Problematik. Denn Subversion „(...) als ein Planungsmoment in den Kunstunterricht reinzutragen, ist eine Abwehr, ist eine Vorwegnahme.“ (Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:34:05- 01:34:30.)

Ein Allheilmittel in Bezug auf staatliche Vorgaben kann die Forderung nach SUBVERSION daher nicht sein!

Janina Krawitz, Annika Marquardt

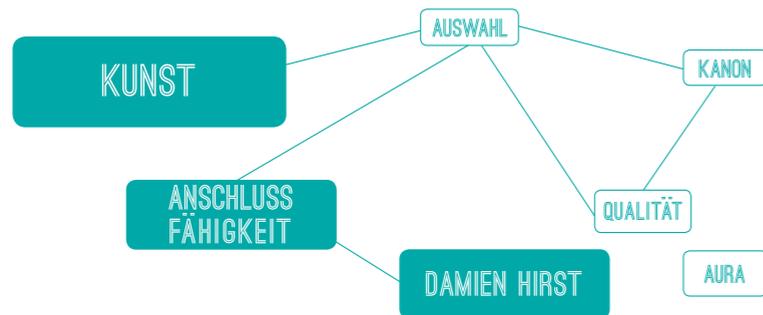
„Sub|ver|sion [...wär...; lat.], die; -en: meist im Verborgenen betriebene, auf den Umsturz der bestehenden staatlichen Ordnung zielende Tätigkeit. sub|ver|siv [lat.-nlat.]: a) umstürzlerisch; b) zerstörend.“ Duden Fremdwörterbuch, S. 752

„Insgesamt meine ich, dass Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer Chancen, die in der Umsetzung der Kompetenzorientierung liegen, offensiv nutzen sollten, um neue Spielräume für einen offenen, aktivierenden, schüler-orientierten Kunstunterricht zu erschließen.“ Wirth, 2008, S.15

„Der real stattfindende Unterricht ist ein Bildunterricht: Die Schülerinnen und Schüler bekommen Gestaltungsaufgaben, die sie mehr oder weniger erfolgreich lösen. Allerdings werden die Aufgaben meist irgendwie der Sphäre der Kunst entnommen, im Glauben so würde Kunst unterrichtet. So kommt es laufend zu Missverständnissen, der Unterricht bleibt relativ wirkungslos.“ Billmeyer, 2007, S.1 f.

„Die von der Kultusministerkonferenz verabschiedeten Bildungsstandards greifen allgemeine Bildungsziele auf und legen fest, welche Kompetenzen die Schülerinnen und Schüler bis zu einer bestimmten Jahrgangsstufe an wesentlichen Inhalten erworben haben sollen.“ Kultusministerkonferenz, 2004, S.9





DAMIEN HIRST

Während der Podiumsdiskussion wurde die Frage aufgeworfen, welche Künstler und welche Kunst in der Schule behandelt werden sollten. Damit wurde die quantitative Frage „Wie viel Kunst?“ der Ausgangsfrage um die qualitative Dimension „Welche Kunst?“ erweitert. Dies rief einige Kontroversen hervor, unter anderem eine um den Künstler Damien Hirst.

DAMIEN HIRST ist ein zeitgenössischer britischer Künstler, der im Zuge der durch den Sammler Charles Saatchi gepushten „young british artists“ bekannt wurde. Vor allem die 2007 produzierte Arbeit „For the love of god“, ein mit Diamanten besetzter Totenkopf, ist durch große Medienresonanz bekannt geworden. Diese entzündete sich an der Kritik an Hirsts (vermeintlich) kommerzialisiertem Umgang mit Kunst (hier: ein Werk durch Einsatz hochwertiger Materialien in seinem Wert zu steigern) und bis heute ist nicht ganz klar, in wessen Besitz das Werk ist und zu welchem Preis es den Besitzer wechselte. Umstritten war ebenfalls, dass Hirst 2008 in Direktvermarktung - also ohne seine Händler einzubeziehen und ohne Garantiesummen des Auktionshauses - über 200 seiner Werke aus dem selben Jahr auf einmal für einen geschätzten Gesamtwert von 65 Millionen Pfund in einer Auktion anbot. Der Coup gelang und Hirst gehört heute vermutlich zu den reichsten Künstlern weltweit.

Holger Liebs von der Süddeutschen Zeitung bewertete das „Phänomen“ Hirst folgendermaßen: „Hirst macht aus seiner grotesken Ausverkaufsaktion, von der manche vermuten, sie lasse das System nun endgültig abstürzen, eine Art konzeptuelles, prozessuales Kunstwerk.“ (Liebs, 2008)

Liebs sieht darin also weniger die Autonomie der Kunst in Gefahr, als dass er Hirst in eine Reihe von Künstlern stellt, die den Kunstmarkt strategisch für sich zu nutzen wissen. Er goutiert zudem, dass es Hirst gelang, auf diese Weise das Marktgeschehen in seinem aktuellen Überbietungsgebaren regelrecht vorzuführen: „Vielmehr zielt Hirsts Akt der Subversion auf den gegenwärtigen Status quo: die hysterischen Bietergefechte russischer Oligarchen, die nicht endenwollende Preisspirale, die Lifestylisierung der Kunst, die damit einhergehende Aufmerksamkeitsökonomie, die Rekordpreise und ihre Schlagzeilen sowie die traurige Sehnsucht der Museen, die zum Zuschauen verdammt sind, weil sie finanziell nicht mehr mithalten können.“ (Liebs, 2008)

Rainer Luyken von *DIE ZEIT* fragt dagegen, was Hirst denn nun sei: Künstler, Sammler oder eher Gallerist und versucht, dessen Interessen und Ansinnen einzuordnen. Dazu zitierte er Patrick Elliott, den Chefkurator am Schottischen Nationalmuseum für Moderne Kunst, der Damien Hirsts' Relevanz für unsere Zeit umreißt: „Hirst interessiert sich mehr für die plakative Welt des Fernsehens als für Leibniz oder Kant'. Insofern sei er emblematisch für unsere Zeit.“ (Luyken 2006)

HIRST ALS STREITFALL

Die Podiumsdiskussion zu Damien Hirst berührte zum einen die Frage nach möglichen **QUALITÄTS**maßstäben von Kunst im Kunstunterricht und zum anderen die nach deren **ANSCHLUSSFÄHIGKEIT** an die Lebenswelt von Heranwachsenden.

Rudi Preuss forderte aus dem Publikum die Auswahl von Werken auch nach ethischen Maßstäben auszurichten und einer Kunst gegenüber, die sich offensichtlich dem kapitalistischen Gebaren andient, kritisch ablehnend zu bleiben. „Wir sollten klarer entscheiden, welche Kunst wir im Kunstunterricht besprechen – ein mit Diamanten besetzter Totenkopf ist nicht unbedingt die Qualität, die wir im Kunstunterricht brauchen.“ (Preuss, Podiumsdiskussion Teil II, 00:52:39-00:53:53)

Dieser Überzeugung widersprach vor allem Marie-Luise Lange: „Ich kann mich doch gerade am diamantenen Totenkopf abarbeiten und daran zeigen, wie das Betriebssystem Kunst funktioniert, da würde doch das Interesse von Jugendlichen geweckt. [...] Da werde ich doch auch in diesen Kopf hineinkrabbeln, wenn ich die Möglichkeit habe, an vielen lebensweltlichen, politischen und ökonomischen Phänomenen anzuknüpfen.“ (Lange, Podiumsdiskussion Teil II, 00:59:46-01:01:01)

Alf Schuler widersprach gleichfalls, indem er feststellte, dass dies doch „eine Sache der Betrachtungsweise“ sei. Wichtig ist für ihn in Bezug auf die Kunst ein gewisser Freiraum, auch in Bezug auf die Wertschätzung: „Aber man sollte doch viele Zugeständnisse machen, dem anderen einen Raum dafür belassen. In Bezug auf die Kunst geht es dann um Freiheiten und Toleranz.“ (Schuler, Podiumsdiskussion Teil II, 01:04:01-01:04:15)

HIRST UND QUALITÄT

Was kann nun aber „Qualität“ in der Kunst bedeuten? Im Etymologischen Wörterbuch steht dazu: „Qualität, f. ‚Beschaffenheit, Eigenschaft, Verfassung‘, handelssprachlich ‚(guter) Zustand, alle Erwartungen zufrieden stellende Ausführung (von Waren), Güte‘[...].“ (Pfeifer, 2010, S.1065) Qualität bezieht sich also zunächst auf eine neutral konnotierte Beschaffenheit, die aber alle (!) Erwartungen zu erfüllen hat und damit eine eher „hohe“, „gute“ Qualität nach sich zieht. In Bezug auf die Kunst, so die Kunstwissenschaftlerin Ulli Seegers, bedeutet das zunächst grundsätzlich die Frage danach: „Was ist Kunst?“

Denn wir wissen, so Seegers, dass sich „die moderne Kunst seit etwa 1800 peu à peu von normativen Regelästhetiken abgewendet [hat], so dass die Moderne gerade durch die Abwesenheit von verbindlichen ästhetischen Regeln gekennzeichnet ist. Damit lassen sich universell gültige Kriterien für die Qualität moderner Kunst sicher nur schwer definieren. Vorsicht ist geboten, wollte man im bloßen Markterfolg ein Indiz für künstlerische Qualität erkennen. Nachfrage im Kunstmarkt (und damit hohe Preise) signalisieren zunächst temporären Publikumsgeschmack, nicht mehr, aber auch nicht weniger. Aber wäre gute Kunst damit immer am hohen Preis erkennbar? Dieser Umkehrschluss ist sicher falsch, wenn nicht gar fatal.“ (Seegers, 2011)

Der Erfolg von **HIRST** auf dem Kunstmarkt bedeutet also nicht automatisch **QUALITÄT**. Allerdings schließen hohe Preise dies auch nicht aus. Erst die Zeit wird eine Art „Filter“ darstellen, durch die „qualitativ hohe“ von „unwichtiger“ Kunst getrennt wird: „Im zeitlichen Abstand lassen sich bestimmte künstlerische Phänomene häufig distanzierter und damit vielleicht auch objektiver beurteilen als in der unmittelbaren Zeitgenossenschaft. Am Beispiel der sog. „Neuen Wilden“, die in den 1980er stark nachgefragt wurden und hohe Preise erzielten, bis sie bereits Mitte der 90er in Vergessenheit gerieten, ließe sich dies gut belegen.“ (Seegers, 2011)

Zeitliche Distanz hat eine „objektivierende Funktion oder Qualität“, die uns klarer aufzeigen kann, was einen Stellenwert hat und was nicht. Dennoch gibt Seegers kritisch zu bedenken, immer wieder kritisch zu befragen, wer oder was Kunstgeschichte schreibt, weil damit bestimmte Interessen, Vorlieben oder Ablehnungen verbunden sind, die mit an der Selektion arbeiten. Neben diesen Fragen nach Qualität (aufgrund der Autonomie der Kunst) schwang in der Podiumsdiskussion wie so oft der bereits seit der Romantik gehegte Vorbehalt mit, „gute“ Kunst könne sich nicht aus einem luxuriösen Leben heraus entwickeln, sondern brauche die Askese, wie Heinrich Heine wehmütig paraphrasierte: „Aber wir, wir unglücklichen Spätgeborenen, wir leben in einer andern Zeit, unsere Mäzenaten haben ganz andere Prinzipien, sie glauben, Autoren und Mispeln gedeihen am besten, wenn sie einige Zeit auf dem Stroh liegen, sie glauben, die Hunde taugten nicht auf der Bilder- und Gedankenjagd, wenn sie zu dick gefüttert würden, ach!“ (Heine, 1973)

HIRST UND ANSCHLUSSFÄHIGKEIT

„Jedwede Kunst kann zum Gegenstand gemacht werden, wenn sie anschlussfähig ist an die Denk- und Verstehenshorizonte von Schülern.“ (Kirschenmann, Podiumsdiskussion Teil II, 01:18:33 -01:18:48) Kirschenmann definierte die Qualität bei der Auswahl eines Kunstwerkes bezogen auf den Kunstunterricht primär in dessen Anschlussfähigkeit an die Lebenswelten von Kindern und Jugendlichen. Zwischen diesen Feldern müssen also **ANSCHLÜSSE** hergestellt werden – kann das aber überhaupt bei so disparaten Feldern gelingen? Wie sähe ein Kunstwerk aus, das dies ermöglichte? Maßen wir uns an dieser Stelle nicht an, genau zu wissen, welche Kunst Kindern und Jugendlichen gerecht wird – und wer diese Heranwachsenden im Plural sind? Vor dem Hintergrund von Pluralität und **HETEROGENITÄT** kann auch die Auswahl eines Kunstwerkes für den Unterricht nicht eindeutig festlegbar sein, entgegen aller Versuche, einen verbindlichen Kanon bestimmen zu wollen. Das Augenmerk sollte deshalb auf einen „teilnehmenden“ Umgang mit Kunst gerichtet sein, über den Qualität oder Anschlussfähigkeit im jeweiligen Kontext hergestellt werden kann.

Stefan Bast

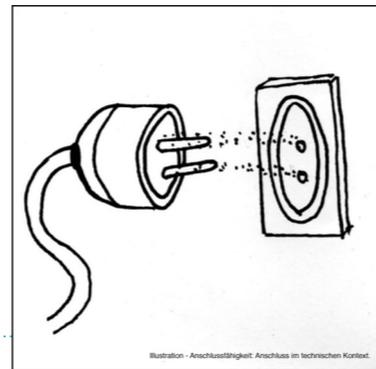
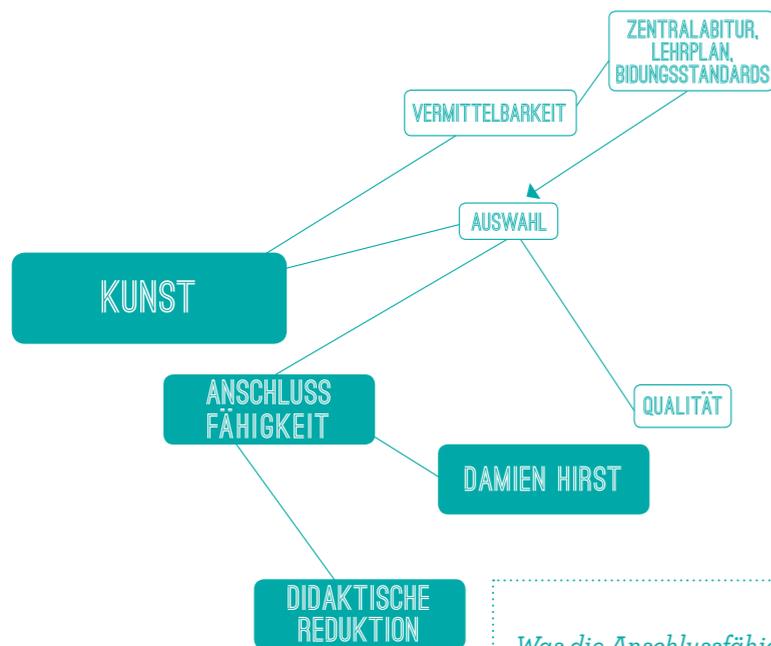


Illustration - Anschlussfähigkeit: Anschluss im technischen Kontext.

„Was die Anschlussfähigkeit angeht, da bin ich immer skeptisch, wenn die so schnell kommt. Das ist genauso wie die Frage nach der Diagnostik. Da muss ich mir ja ein Bild machen von dem, was die anderen können, was die anderen sind und was die anderen wollen und was sie wünschen. Das ist immer etwas sehr Schwieriges, Vereinnahmendes.“ Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:33-01:34



„Bildungsarbeit kann im Kunstunterricht zum Gegenstand gemacht werden, festgemacht an jedweder Kunst, wenn sie denn anschlussfähig ist an die Denk- und Verstehenshorizonte von Schülerinnen und Schülern. Diese Anschlussfähigkeit – und das ist unsere gottverdammte Pflicht, denn wir müssen nicht das nehmen, was der Lehrplan oder der Kunstmarkt uns diktiert – werden wir mit Sensibilität und gewachsener Erfahrung schon herzustellen wissen.“ Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:18-01:19

„Anschlussfähigkeit stellt sich in partizipativen pädagogischen Prozessen auch dadurch her, dass ich als Lehrer eben nicht alles vorgebe, mir kein Bild vom anderen mache, sondern den anderen sein Bild mitbringen lasse.“ Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:34-01:35

ANSCHLUSS FÄHIGKEIT

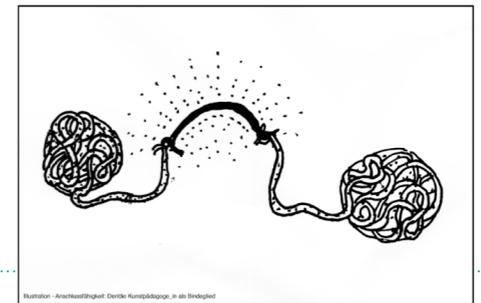


Illustration - Anschlussfähigkeit: Zwei Köpfe, die sich verbinden.

„Welche Kunstwerke bieten eine Anschlussfähigkeit a.) an Schüler, aber auch b.) an beispielsweise zu unterrichtende Kultur- und Kunstgeschichte, Mediengeschichte? (...) Welche Kunstwerke oder welche künstlerischen Strategien, die ich im Kopf habe, interessant finde, ermöglichen eine Atmosphäre im Kunstunterricht, der nämlich das, was die Mitte von guter Kunst ausmacht als eine Ebene, die nicht auf den ersten Blick entcodierbar ist, vielleicht eine Widerständig zu haben, eine Atmosphäre zu bilden, die genau das zulässt - auch nicht letzte Antworten zu finden. Sondern sozusagen einen angstfreien Raum innerhalb des Klassenzimmers zu eröffnen, wo Meinung und Gegenmeinung aufeinander prallen können, ohne das hinten eine Zensur rauskommt.“ Lange, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:19-01:21

Allgemein (Wörterbuch) bedeutet der Begriff „Anschluss“ etwas „unmittelbar miteinander Verbundenes“, „eine Verbindung von zwei Dingen“ oder „Bezug nehmend auf etwas Vergangenes“. Häufig wird er im technischen Kontext verwendet, so werden bei einem Telefonanschluss zwei Komponenten einer Steckverbindung „passgenau“ zusammengeführt, wodurch eine Verbindung (Kommunikation) zwischen Menschen hergestellt werden kann.

„Österreich war auch mal anschlussfähig.“ (Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:35)

In dieser ironischen Aussage Karl-Josef Pazzinis gipfelte die Auseinandersetzung um die Forderung nach Anschlussfähigkeit von Gegenstand und Inhalten im Kunstunterricht an die aktuellen Lebenswelten von Heranwachsenden. Um nachvollziehen zu können, was unter Anschlussfähigkeit genauer verstanden wurde und warum dieser Begriff schließlich zu Kontroversen führte, folgen verschiedene Annäherungen. „Anschlussfähigkeit“ als didaktische Forderung fiel erstmals in der Diskussion, als es um den Stellenwert der Gegenwartskunst im Kunstunterricht und in Folge um die Frage ging, welche Kunst im einzelnen im Kunstunterricht Verwendung finden sollte.

Aus systemtheoretischer Sicht stehen im Kunstunterricht diverse Systeme in Bezug, die miteinander kommunizieren: Pädagogik, Schule und Unterricht, Kunst und Schülerinnen und Schüler, die wiederum Teil unterschiedlicher Systeme außerhalb von

Schule sind. Treten zwei Systeme in Bezug, so findet in jedem ein Selektionsprozess statt, also eine Auswahl, was in der Kommunikation für das jeweils andere System relevant ist. *Anschlussfähigkeit* bedeutet hier, dass sich daran weiterer Austausch anschließen kann, also sinnstiftend kommuniziert wird. „Die Problematik ist, dass jedes System in einer eigenen Sprache kommuniziert und zwischen den Systemen Übersetzungen stattfinden, die immer jedoch auf die Eigenlogiken der Teilsysteme Rücksicht nehmen müssen“, so der Soziologe Jens Greve im Gespräch.

Traditionell wird davon ausgegangen, dass es einen objektiven, wahrheitsbezogenen Zugang zu einem Kunstwerk gibt, was sich häufig in Fragen äußert wie: „Was will der Künstler damit sagen?“ oder „Was will das Bild aussagen?“ Doch weder Kunstwerke noch Schülerinnen und Schüler sind in ihrer Komplexität zu erfassen. Das lässt sich systemtheoretisch damit erklären, dass Systeme Formen des Zugriffs auf Komplexität entwickeln, die einer wissenschaftlichen Analyse nicht zugänglich sind. (vgl. Luhmann 2006) Diese Unbestimmtheit der menschlichen Natur gehört zum Kern pädagogischer Gegenstandsbestimmungen, weshalb man sich auch dem Ausgang pädagogischer Experimente nie sicher sein kann. (vgl. Wimmer 2006) Eine Lösung eingedenk solcher „Black-Box-Situationen“ wäre, Schülerinnen und Schüler möglichst individuelle Zugänge zu ermöglichen. Nicht Objektivität, sondern Intersubjektivität wird dann zum Kriterium, um über Kunst zu sprechen, denn: „Eine Aussage ist umso wahrer, je mehr Standpunkte in ihr enthalten sind und je größer die Zahl derer ist, die diese Standpunkte einnehmen können.“ (Flusser, 2007, S.213)

Des Weiteren gilt es auch zu überlegen, welche Aspekte eines Kunstwerkes aktuell relevant für Schülerinnen und Schüler sein könnten und welche konkreten Ziele man bei der Besprechung eines Kunstwerkes anlegt, was sich an der ebenfalls in der Podiumsdiskussion kontrovers diskutierten Arbeit „For The Love Of God“ von DAMIEN HIRST verdeutlichen lässt. Hier eine Anschlussfähigkeit zu behaupten, nur weil sich glitzernde Totenköpfe zurzeit in der Mode von Jugendlichen finden oder weil es diese schwer beeindrucken würde, wie erfolgreich Hirst seine künstlerischen Erfolge an ausgefuchst marktstrategische Coups knüpft, wäre sicherlich unzureichend. Um aber, so lange in der Podiumsdiskussion, an diesen Arbeiten die Mechanismen des Kunstmarktes zu thematisieren, würde sich auch „For The Love Of God“ durchaus eignen.

„Grundlegend für Überlegungen zu einer Anschlussfähigkeit ist es außerdem zu prüfen“, so die Philosophin Karen Joisten in einem Interview, „wie diese eigentlich konnotiert ist. Auf positive Weise bedeutet Anschlussfähigkeit, dass es überhaupt zu einem Gespräch kommen kann. Denn die Kommunizierenden müssen versuchen, trotz der unterschiedlichen geistigen Horizonte, die sie haben, so etwas wie eine gemeinsame Schnittmenge des Verstehens zu finden. Also Stellen, an denen die verschiedenen Horizonte zu einem werden bzw. aufeinander bezogen werden können. Andererseits kann Anschlussfähigkeit aber auch bedeuten, einem Gegenstand etwas über zu stülpen, also ihn konform zu machen,

um diese herzustellen, was letztendlich weder dem Kunstwerk noch dem Schüler gerecht wird.“ (Joisten, 2011) Damit würde man beiden Seiten ihre Diversivität und HETEROGENITÄT nehmen, um einen Anschluss mit aller Macht zu behaupten ohne Rücksicht auf AMBIGUITÄT.

Die primäre Aufgabe von Erziehung ist es doch, die nachwachsende Generation mit den kulturellen Traditionen von Gesellschaft vertraut machen und eigene Gestaltungsmöglichkeiten von Zukunft zu eröffnen. (Vgl. Wimmer, 2006) Dem Moment Anschlussfähigkeit wohnt so ein besonderer Zukunftsbezug inne, so Joisten, denn hier findet idealer Weise eine Transferleistung auf das eigene Leben und Wirken statt, das ein anders werden des Verstehenden möglich macht. Bezieht man sich nämlich verstehend auf etwas Neues und knüpft an dieses an, dann kann vielleicht eine Veränderung der bisherigen Sichtweise und Lebenshaltung gelingen.

Vorstellungen von Anschlussfähigkeit im technischen Kontext, wie eine Steckverbindung oder eine Brücke, implizieren also Vorstellungen von „Passgenauigkeit“ oder von „Vermittlung“ im Sinne eines fixierten Zustands gesetzter wie gelungener Überbrückung. Würde im Unterschied dazu Vermittlung als Übersetzung gedacht als ein „Fährdienst“, bei dem es immer wieder hin und her gehen muss, um Anschlüsse herzustellen, dann impliziert diese Vorstellung von Anschlussfähigkeit nicht nur ein prozessuales Moment, sondern auch, dass dazwischen etwas offenbleibt, dass also Anschlüsse mit Verlusten, aber auch mit Gewinnen verbunden sind.

Christoph Pfannkuch

Lernen: Vielleicht ist ein erster Schritt zur Rehabilitation des günstigen Augenblicks dadurch zu erreichen, dieses AUF ETWAS STOSSEN wieder ernst zu nehmen. Dann wird deutlich, dass dieser Stoß seinen Anfang nicht in uns hat, sondern in einer Störung, einer Diskontinuität, einem Staunen, einer Überraschung, einer Irritation (...). Dadurch werden wir an einen Handlungstyp erinnert, der nicht als das Ergreifen einer Initiative oder als Folge einer Entscheidung aufzufassen ist, sondern vielmehr als ein Aufgreifen, ein Aufgabeln einer Gelegenheit, welche sich uns bietet. Meyer-Drawe 2008, S. 143

KUNST

ANSCHLUSS
FÄHIGKEITDIDAKTISCHE
REDUKTION

DAMIEN HIRST

QUALITÄT

KANON

AURA

DIDAKTISCHE
REDUKTION

Lange: Eine Frage an Frau Johannsen – didaktische Reduktion, was ist das?

Johannsen: Ich verstehe darunter, dass ich nicht nur ein Bild in den Raum stellen kann, sondern dass eine Absicht dahinter ist, und ich das (Bild) in einen gewissen Kontext stelle, ich eine Forscherfrage stelle, ich mit den Schülern etwas erarbeite. Aber ich belasse es dann bei einer Forscherfrage, die nicht die gesamte Komplexität des Bildes betrifft.

Lange: Sicher: Man bietet kein Bild an, ohne eine inhaltliche Richtung zu haben. Aber: Ich halte ganz viel von Überforderung – die Werkstätten können Angebote sein, sie können den einzelnen Schüler im Moment überfordern, können aber auch einen individuellen Zugang aus der Vielzahl der Möglichkeiten bieten.

Johannsen: Reduktion meint auch Altersadäquatheit: Es geht um einen gewissen Rahmen. Überfordernd wäre, wenn es in eine Beliebigkeit gehen würde. Didaktische Reduktion stellt Dinge in einen gewissen Rahmen.

Lange: Das Kredo des Lehrers als Mentor oder Moderator (auch als Kreativer) besteht darin zu sehen, wie sich der Einzelne einbringt und dann Aufgaben zu stellen. Immer die Beliebigkeit ans andere Ende zu stellen, greift zu kurz.

Podiumsdiskussion, Teil II, 40:18-43:20

Das interessante, schwierige, produktive an Bildern ist, dass sie nicht nur draußen aufzufinden sind, sondern selber eine Relation zwischen einem Innen und Außen darstellen und gleichzeitig entstehen lassen. Ein objektivistisches, substanzielles Verständnis von Bildern führt zu keiner Bildung, sondern zu Information und Wissen, wenn es gut geht. Pazzini, Statement

„Die Auswahl von Unterrichtsgegenständen, die Aufbereitung von sogenannten Lernarrangements (z.B. in Form von Projekten) erfordert eine didaktische Reduktion, die der jeweiligen Lerngruppe gerecht wird. Das heißt, ich kann einen Inhalt nicht einfach so präsentieren, sondern muss ihn abstimmen auf die jeweilige Lerngruppe, ich muss die entsprechenden Interessenlagen, das Niveau und die Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler miteinbeziehen.“ Johanssen, Statement, Teil II, 20:12-20:44

„Didaktische Reduktion: Zentrale Aufgabe der Fachdidaktik, die das Spannungsfeld zwischen fachwissenschaftlich formulierten Aussagen und dem Schüler als Abnehmer betrifft, wohin gehend eine Übersetzung getroffen werden muss. Quantitative Probleme betreffen die Auswahl bzw. das Weglassen, qualitative Probleme die Vorgänge, Vereinfachung, Vergrößerung, Übertreibung.“ Vgl.: Köck, 2008, S90 ff.

„Der Lehrer hat ein doppeltes Mandat: Verpflichtung auf die Vermittlung gesellschaftlicher Anforderungen an Schüler und Verpflichtung auf die Förderung jedes einzelnen Schülers.“ Terhart in: Krüger/Grunert 2004, S. 287

„Reduktion, die [lat.] die; -, en: 1) a) Zurückführung; b) Verringerung, Herabsetzung, 2. Zurückführung des Komplizierten auf etwas Einfaches (Logik), 3. (Sprachwiss.) a) der Verlust der ↑Qualität (2) u. ↑Quantität (2) bis zum Schwund des Vokals (z.B. Nachbar aus mittelhochdt. nachgeburt); b) Sonderform der sprachlichen ↓Substitution (4), durch deren Anwendung sich die Zahl der sprachlichen Einheiten verringert (z.B. ich fliege nach London, ich fliege dorthin). 4. a) = Laisierung; b) (meist Plural; hist.) christl. Indianersiedlung unter Missionarsleitung, z.B. bei den Jesuiten in Paraguay; vgl. Reservation. 5. a) chemischer Vorgang, bei dem Elektronen von einem Stoff auf einen anderen übertragen u. von diesem aufgenommen werden (im Zusammenhang mit einer gleichzeitig stattfindenden ↓Oxydation); b) Entzug von Sauerstoff auf einer chemischen Verbindung od. Einführung von Wasserstoff in eine chemische Verbindung; c) Verarbeitung eines Erzes zu Metall. 6. Verminderung der Chromosomenzahl während der ↓Reduktionseinteilung 7. Umrechnung eines physikalischen Messwertes auf den Normalwert (z.B. Reduktion des Luftdrucks an einem beliebigen Ort auf das Meeresniveau; Phys.; Meteor.); vgl. ...[at]ion/.ierung.“ Duden. Das Fremdwörterbuch. 1990, S. 666

In der Podiumsdiskussion wurde die Figur „Didaktische Reduktion“ zu einem Streitfall im Spannungsfeld praxisorientierter Pragmatik und theoriegebundener Reflexion. So ist es im Unterricht notwendig, den Unterrichtsgegenstand zu „reduzieren“, um ein Thema auf die jeweilige Lerngruppe und das thematische Feld zuzuspitzen, in das es eingebunden wird – oder wie es im didaktischen Jargon heißt: **ANSCHLUSSFÄHIG** zu machen. Das bedeutet zumeist exemplarisches Lernen, für das eine Auswahl entscheidend ist. In der Podiumsdiskussion wurde kritisch herausgestellt, dass, wenn solche Sprachfiguren zu selbstverständlich verwendeten Floskeln werden, sie gleichsam damit einhergehende Probleme verdecken. Reduktion heißt nämlich keineswegs notwendig „Konzentration“ (wie es der Fachbegriff in der Chemie suggeriert), sondern birgt die Gefahr einer Instrumentalisierung des Gegenstandes zum Zweck der Illustration eines bestimmten Lernstoffes, konkret: wenn die Auswahl eines Morandi einzig dazu dienen soll im eigenen bildnerischen Nachvollzug „[...] das Interesse für instrumentelle Fertigkeiten, für Verfahren und Methoden zu wecken.“ (Otto, K+U, 77/1983). Hingegen Potenz von **KUNST** besteht doch darin, umfassende Angebote an die Betrachter zu machen, damit daran (individuelle) ästhetische Erfahrungen möglich werden, die im Vorfeld jedoch nicht unbedingt kalkulierbar sind. Diese Potentialität (vielleicht zu fassen als AURA) wird jedoch im Zug (einer mechanistisch gedachten) didaktischen Reduktion unterschlagen. „Didaktische Reduktion“ als Begriff hat den Beigeschmack eines scheinbar neutralen Instrumentariums, das sachgerecht und geschickt eingesetzt werden kann. Unterschlagen wird damit der Umstand, dass didaktische Reduktion letztendlich von einzelnen Lehrenden vollzogen wird und somit einen erheblichen subjektiven Anteil hat, der als solcher kenntlich gemacht und verantwortet werden muss. In beiden o.g. Fällen (Pragmatik/Reflexion) muss vor Unterrichtsbeginn ein „Bild“ im Sinne eines Unterrichtsgegenstands ausgewählt werden. Streitpunkt im herausgegriffenen Dialog zwischen Lange und Johanssen war der Grad der didaktischen Zuspitzung von Kunst im Unterricht – sei es, indem bestimmte Inhalte mit Blick auf den Entwicklungsstand der Schülerinnen und Schüler herausgegriffen werden, sei es durch einen besonders offen angelegten Umgang mit dem Kunstwerk (die Schülerinnen und Schüler können je nach Gusto auf das Werk reagieren, um sich damit auseinandersetzen, sei es malerisch, fotografisch, filmisch etc.). Das kann jedoch Gefahr laufen, eine Situation zu schaffen, die überfordert. Nicht dass es zur notwendigen Auswahl eines Unterrichtsgegenstandes kommen muss, ist daher strittig, sondern es sind die Kriterien, die über dessen Eignung in Bezug auf die Lerngruppe entscheiden → **HIRST**.

ASPEKTE

Didaktische Reduktion vermittelt schon mit dem Begriff „Reduktion“, dass es eine Möglichkeit gäbe, einen Inhalt umfänglich zu erfassen, dass der Lehrer ihn in gut verdaubare Häppchen zerteilen kann um diese dann an die Schülerinnen und Schüler weiter zu reichen. Was aber, wenn die Inhalte, die da transportiert werden, gar nicht

verifizierbar sind bzw. sich als „Störungen, Irritationen, Wirrungen“ (Meyer-Drawe 2008, S. 143) herausstellen? Holzwege versuchen Lehrende zu vermeiden, indem sie „ergiebigere“ Themen wählen (Unterforderung ausgeschlossen?). „Holzwege“ im Sinne Heideggers führen jedoch nicht unbedingt ins unbestimmte Gebiete, sondern direkt in den Wald, in die weglose Natur – also auch an den Gegenstand heran? Braucht der Kunstunterricht mehr „Holzwege“?

Ist das Bild des „Einkochens“, eine Essenz herzustellen, eine für die Kunstdidaktik sinnvolle Verfahrensweise? Braucht die Kunstdidaktik nicht vielmehr andere Denkfiguren für die Auswahl und Didaktisierung von Inhalten, die den (künstlerischen) Darstellungsweisen des Faches entsprechen? Wie lässt sich eine adäquate Reduktion durchführen, wenn nicht klar ist, was „adäquat“ bedeuten kann- bezogen auf 30 Individuen, die je nach ihren Wünschen und Interessen gefordert und nach ihrem jeweiligen Wissensstand gefördert werden sollen? Vorschlag: Im Sinne der Heisenbergschen Unschärfereleation Kunstunterricht zu denken. Wenn klar ist, dass weder der Unterricht noch die Kunst in Gänze erfassbar und damit voraussehbar, plan- und unterteilbar ist, lässt sich dann eine Formel entwickeln, in der immer ein „X“ für „unbekannter Inhalt“ mitzudenken ist?

ÜBERFORDERUNG

Vorstellungen, die mit Begriffen wie „maßgeschneidert“ oder „passgenau“ im Dienstleistungssegment kursieren, scheinen aktuell besonders attraktiv in Bezug auf Unterricht. Man möchte unterrichten ohne Verluste, d.h. man wünscht, einen Stoff zielgenau an die Bedürfnisse und den Lernstand der Schülerinnen und Schüler anzupassen **SUBVERSION**, damit Lernen möglichst effektiv ist. Ausgeblendet werden alle Brüche, Imponderabilien und Unterschiede. „Der“ Stoff, „die“ Schüler, „der“ Unterricht, „der“ Lernstand. Die Schnittstelle zwischen dem Unterrichtsgegenstand und den Schülerinnen und Schülern soll angemessen sein. Woran gemessen? Was für den einen genau richtig ist, ist für den anderen zu viel oder zu wenig. Überforderung ist negativ belegt, dabei ist Lernen grundsätzlich mit einer Herausforderung verbunden, die nicht in Passgenauigkeit besteht kann. Permanente Überforderung verhindert Lernen, punktuelle Überforderung kann den entscheidenden Funken liefern – im Sinne einer „Zündung“ –, um zu einer eigenen, damit intensiven Auseinandersetzung motiviert zu werden. Außerdem liefert ein „Zuviel“ mehr Möglichkeiten, an die individuell angeknüpft werden können im Sinne von **AMBIGUITÄT**.

Überforderung provoziert und irritiert. Sie setzt Energien frei. Durch sie wird ein mehr oder weniger chaotischer Zustand erzeugt, der Lernen entweder blockiert oder der zu einem Sprung aus eingefahrenen Bahnen verhilft. Überforderung organisiert sich dann wie eine liminale Zone des Übergangs. Vor der damit einhergehenden unkalkulierbaren **WIRKMACHT** wollen sich viele schützen: Die Schülerinnen und Schüler, die Lehrenden, die Schule und letztlich auch die Gesellschaft.

Gila Kolb, Tanja Wetzel

„Wir erleben, wie Otto, in einer Rückwendung zu Pfennig, zwanzig Jahre später noch einmal dafür plädiert, „Bilder wieder zurückzuverwandeln in Verfahren“, um „instrumentelle Fertigkeiten“ und methodisches Wissen zu fördern. (vgl. Otto 1983, S. 58). So aufschlussreich die Illustration seines Beispielfalls Morandi auch sein mag: wieder wird deutlich, dass die Kunst sich, entgegen der Absicht ihre Pädagogen, hinter die Rationalität der entdeckten Verfahren zurückzieht. Kein Wort des Textes (immerhin eine Unterrichtsempfehlung) geht auf die Frage ein, worin die faszinierende Wirkung der Malerei Morandis besteht, was – jenseits von Machen und Nachmachen – zwischen Original-Bild und Betrachter-Ich zündet und zu diesen stillen Implosionen von Intensität führt, denen man vor Morandis Bildern ausgesetzt ist. [...] Es handelt sich um die zwangsläufige Folge systematischer Reduktion von Kunst auf unterrichtliche Verfahren, so sehr Kunst immer auch `Methode` ist und bleibt.“ Gert Selle: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. S. 20 f.

„Überforderung: anhaltende Konfrontation mit Anforderungen, die die kognitiven, emotionalen und motorischen Dispositionen und Fähigkeiten einzelner →Lernender oder der ganzen →Lerngruppe überschreiten. Die Grenze zwischen Überforderungen und Anforderungen, die die Zone der nächsten Entwicklung erfahrbar machen, ist fließend.“ Tenorth/ Tippelt 2007, S. 722

„...aus einem Moment der Überforderung heraus, als Resultat eines zu hoch gehängten Bildes – aber nichts ist schlimmer als Unterforderung, davon werden die Leute depressiv. Die Ernsthaftigkeit ist wichtig und dieses Belieben eines Gegenstandes und dass die Schüler das mitkriegen. Der Bezug muss klar sein und dem Lehrer muss in Bezug auf Kunstwerke etwas wert sein – das muss man in der Lehrerbildung erst einmal herstellen – dann wird er eher die Kräfte mobilisieren können, den Unterricht machen zu können und sich die geeigneten Hilfsmittel zu holen. Wenn man von vornherein zu tief hängt, dann...naja, bei der nächsten Bodenwelle ist es dann vorbei.“ Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 46:55-47:55



„Mit Kunst hat das kaum noch was zu tun, mehr mit ästhetischer Disziplinierung des Subjekts im Sinne seines Fernhaltens von der Kunsterfahrung durch kunstähnliche Übung.“ Selle 1990, S. 20.



Wenn im kunstpädagogischen Kontext die Frage nach der Wirkmacht von Bildern gestellt wird, geht es zum einen darum, was Bilder überhaupt bewirken können und zum anderen, welches Bildungspotential Bilder oder Kunst im Allgemeinen haben. In der Podiumsdiskussion antwortete Karl-Josef Pazzini darauf: „Ich könnte versuchsweise sagen, wirken tut ein Kunstwerk, wenn man damit an die Grenzen der Darstellbarkeit gekommen ist und darin etwas Überzeugendes aufleuchtet, was bisher so nicht gemalt, dargestellt, gestaltet, in ein Environment eingebaut werden konnte und das etwas berührt bei den Betrachtern, die das bisher auch nicht formulieren konnten. [...] Und vielleicht kann das ja dann zur Ermunterung führen, den Mut zu haben, zur eigenen Wahrnehmung zu stehen, also wo man etwas Irritierendes wahrnimmt an gesellschaftlicher Realität oder an sich selber, was bisher keinen Ausdruck gefunden hat – zu schauen, ob jemand da ist, der einem hilft, Gestaltungsmöglichkeiten dafür zu finden.“ (Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:13:55-01:15:16)

Pazzini sieht die Wirkmacht von Kunstwerken in der Grenze von Darstellbarkeit begründet, also darin, dass im Sinne Paul Klees etwas „Unsichtbares sichtbar wird“, das wiederum dem Einzelnen Anlass für weitere Auseinandersetzungen gibt. Kunstunterricht müsste demnach nicht an der auslegenden Nachahmung ansetzen, sondern daran, Irritierendes wahrzunehmen, um darüber hinaus eine Übersetzung zu entwickeln, dies sichtbar zu machen. Was können Bilder also bewirken im Sinne eines Erfahrungspotentials, das sich kaum steuern lässt? Dazu Hermann K. Ehmer: „Wir wissen von der Kunst [...] -, dass ihre Erfahrung nicht im Auslegen liegt - wobei ich die Möglichkeit des Auslegens nicht bestreite - sondern möglicherweise, dass sie nicht auslegbar ist, dass das, was an der Kunst wichtig ist, sich dem rationalen Diskurs entzieht. Das ist der scheinbare Widerspruch: die Erfahrung von Kunst ist ohne den begleitenden rationalen Diskurs überhaupt nicht denkbar.“ (Ehmer, 1995, S. 7) Der Widerspruch, der hier deutlich wird, liegt zum einen darin, dass ein rationaler Umgang mit Kunst notwendig ist, da diese immer kontext- und diskursgebunden ist. Andererseits geht das Auslegen und Sinngeben eines Kunstwerkes häufig an seinem Eigensinn vorbei. In vielen Fällen ist dieser mit Logik gar nicht zu erfassen oder rational zu begründen. „Das sind Reduktionsprozesse, die die Kunst auf Anteile von ihr zurechtstutzen, die sich mit meinem Begriff von Kunst nicht mehr decken.“ (Ehmer, 1995, S. 7)

Aus kunstpädagogischer Sicht ist es also notwendig, Kunst in ihrem Kontext rational zu betrachten, aber gleichermaßen zu erkennen, dass Kunst irrationalen Prinzipien folgt, die sich mit logischen Strategien kaum greifen lassen. Diese begründen schließlich das Wesentliche eines Kunstwerkes und seine potentielle Wirkmacht. Sie dürfen folglich nicht ausgeschlossen werden, müssen aber paradoxerweise in ein anderes System, wie z.B. Sprache übertragen werden, was sich, laut Ehmer, nicht leisten lässt. Könnte aber diese Störung, die sich im „Stottern, Stammeln und Schweigen“ (Sturm, 1996, S. 259) bemerkbar macht, nicht auch positiv betrachtet werden? „Dieses Ringen nach Worten findet vor allem in Situationen statt, in denen nicht einfach routiniert symbolisiert werden kann, d.h. in Momenten, in denen etwas Ungewöhnliches, auch Unbekanntes stattfindet.“ (Sturm, 1996, S. 259) Dabei könnte also im Sinne Pazzinis die Irritation in der Kunsterfahrung als Anregung dienen, dafür eine vor allem eigene Sprache zu entwickeln. Die Wirkmacht der Kunst wird hier als nutzbares Potential betrachtet.

Demgegenüber formulierte sich in der Podiumsdiskussion eine Position, die die Wirkmacht von Kunst in Bildungsprozessen kritisch hinterfragte und vor allem den Begriff der Aura mit ins Spiel brachte. Die Forderung von Rudi Preuss „das Auratische eines Kunstwerkes, die Größe eines Kunstwerkes, vor dem manche stehen und sich selbst klein fühlen muss zerstört werden“ (Preuss, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:01:51-01:02:03), wirft zugleich die Frage auf: Beruht die Wirkmacht eines Kunstwerkes also auf seiner Aura? Walter Benjamin schreibt zum Begriff der Aura folgendes: „Diese letzte definieren wir als einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag. [...] Die Nähe, die man seiner Materie abzugewinnen vermag, tut der Ferne nicht Abbruch, die es nach seiner Erscheinung bewahrt.“ (Benjamin, 2007, S. 16f.)

Nach Benjamin begründet sich die Aura eines Kunstwerkes also nicht bloß auf seiner unmittelbaren Nähe, sondern paradoxerweise auf der Distanz im Sinne einer Unnahbarkeit, die es durch die Nähe seiner Erscheinung erzeugt – eine Unnahbarkeit, die im Abbild des Werkes nicht erfahrbar ist.

Entscheidend für den Begriff der Aura ist also die Einzigartigkeit und die Echtheit des Kunstwerkes im Original, das „*Hier und Jetzt*“ seiner Erscheinung sowie seiner Wahrnehmung. Die Einzigartigkeit des Werkes begründe sich zudem im Ritual des Kults: „*Die ursprüngliche Art der Einbettung des Kunstwerks in den Traditionszusammenhang fand ihren Ausdruck im Kult. [...] Mit anderen Worten: Der einzigartige Wert des „echten“ Kunstwerks hat seine Fundierung im Ritual, in dem er seinen originären und ersten Gebrauchswert hatte. [...] Die Definition der Aura als „einmalige Erscheinung einer Ferne, so nah sie sein mag“, stellt nichts anderes dar als die Formulierung des Kultwerts des Kunstwerks in Kategorien der raum-zeitlichen Wahrnehmung.*“ (Benjamin, 2007, S. 17)

Zielt Preuss mit seiner Forderung einer Zerstörung der Aura vor allem auf den Kultwert des Kunstwerkes? Muss demnach primär das Selbstbewusstsein der Lernenden gegenüber eines solchen Kultwertes gestützt und gestärkt werden? Die Aura der Kunst zu negieren, weil sie entweder nicht von Bedeutung ist oder zu große Gefahren in Bezug auf emanzipatorische Bildungsprozesse birgt, folgt letztlich einem Konzept von Unterricht, das sich an dem Erwerb von Kompetenzen im Sinne der Bildungsstandards orientiert als eine Art kalkulierbares Instrumentarium zum Umgang und zur Kommunikation mit und über Kunst. Dazu Marie-Luise Lange: „*Ich habe auch manchmal das Problem mit Studierenden, die dann so sagen: Ich verstehe den nicht, also ob das jetzt Beuys ist oder letzte Woche Kandinsky [...]. Dann ist mein Argument [...]: Auch wenn du es jetzt im Moment nicht schön findest, dein Geschmack das nicht zulässt, du musst dir so viel Informationen aneignen, dass du zumindest so einen Kontext hast, darüber zu reden, die Schüler zu informieren, sie auch in Vermittlungssituationen zu bringen [...]. Und ich finde, da wäre die Begründung für die Tiefenwirksamkeit unseres Faches auch wieder gerechtfertigt, wenn man sagt, da ist ein großes Wissens-, Theorie- und auch Praxispotential, das man sich aneignen muss, um sozusagen begründbar mit den Schülern zu arbeiten. Und da muss ich mich subjektiv manchmal auch rausnehmen. Aber ich muss was wissen darüber. Also ich knie nicht vor der Aura irgendwelcher Bilder, muss ich gar nicht, aber ich muss in der Lage sein, es den Schülern zu eröffnen.*“ (Lange, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:07:20-01:08:41)

Welche Gründe sprechen also aus pädagogischer Sicht gegen das Auratische der Kunst und der damit einhergehenden möglichen Wirkmacht? Neben der Nichtkalkulierbarkeit einer Erfahrung, die zudem schwer zu versprachlichen ist, ist es die Angst vor Bevormundung der Lernenden im Sinne von „*sich selbst klein fühlen*“, überwältigt sein? Wird hier Wirkmacht zur „*Würgmacht*“? (Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:09:55-01:09:57)

Ist es auch die Angst davor, anhand auratischer Kunstwerke Schülerinnen und Schüler einer Erfahrung auszusetzen, die sie nicht kritisch hinterfragen können (weil sie in gewisser Weise von deren Wirkmacht gebannt sind) und die dementsprechend kaum korrigierbar ist? Ist es nicht letztlich die Angst, Entwicklungs- und Bildungsprozesse nicht steuern zu können? Zusammengenommen geht es hier um die „*Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte*“ (Welsch, 2010, S. 76), um die nicht kalkulierbaren Konsequenzen einer ästhetischen Erfahrung. Doch liegt nicht gerade hier das wesentliche Potential der Kunst, nämlich zu irritieren und Fragen aufzuwerfen, um den Impuls zu geben, gewohnte Bahnen zu verlassen? Anders gefragt, ermöglicht nicht gerade das Überwältigtsein, die BEFÖRDERUNG überhaupt erst eine selbstbestimmte Auseinandersetzung, ein Sich-Selbst-Positionieren? Das Beschneiden der Kunst um ihre Wirkmacht bedeutet zugleich ein Beschneiden ihrer Irrationalität, ihrer unbekannt Dimension auch in Bezug auf „*eher Abgründiges und Finsteres*“. (Fritzsche, Einführung, Teil I, 28:28-30:14) Es bedeutet folglich, dass das, was im Unterricht als Gegenstand verhandelt wird, kaum noch etwas mit Kunst zu tun hat, sondern „*mehr mit ästhetischer Disziplinierung des Subjekts im Sinne seines Fernhaltens von der Kunsterfahrung durch kunstähnliche Übung.*“ (Selle, 1990, S. 20) Sollte es dem gegenüber nicht dringend notwendig sein, der Kunst die Möglichkeit zu belassen, „*uns auf eine tiefe und mysteriöse Weise zu berühren*“ (Glaser, 2000, S. 7), zumindest wenn man **KUNST** statt Gestaltung als Kern von Unterricht erhalten will? Vor allem der Vertreter der Bildenden Kunst, Alf Schuler, plädierte dafür, die Kunst als offenes Feld eines diversen, kaum zu verallgemeinernden Erfahrungs- und Bildungspotentials anzuerkennen: „*Das ist eine Sache der Betrachtungsweise. Wenn ich vor einem Rothko stehe, kann ich nicht anders [...] oder vor einem Ad Reinhardt, als dass ich eine bestimmte Imaginationsfähigkeit entwickelt habe. Die hat nicht jeder, die muss auch nicht jeder haben. Aber man sollte soviel Zugeständnis dem anderen lassen, dass man ihn so belässt in diesem Raum. Und ich glaube, das ist sehr wichtig bei der Vermittlung von Kunst, denn da geht es um Freiheiten, um Toleranzen und all diese Dinge.*“ (Schuler, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:03:45-01:04:13)

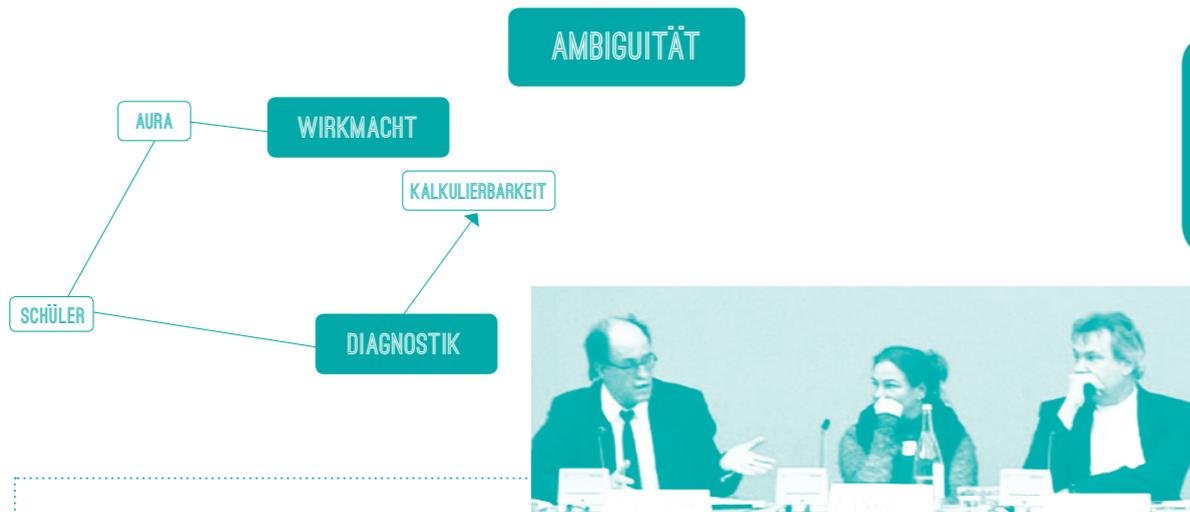
Daraus ergibt sich wiederum das Problem der Nichtkalkulierbarkeit von Wirkmacht als Möglichkeit einer Erfahrung. Unter dieser Prämisse ist ihr Potential auch im positiven Sinne der Sinnfindung nicht vorherzusehen und letztlich, in Bezug auf Unterricht, weder lehr- noch lernbar: „*Die Farbkante bei einem Bild von Modigliani ist kein transponierbarer Sinn, sondern das ist in sich etwas, was höchst bedeutsam erscheinen kann, ohne Bedeutung zu haben. [...] Ich kann nur erzählen: Guckt mal da hin, der macht das so. Aber ich kann es nicht erfahrbar machen.*“ (Ehmer, 1995, S. 8)

Die Frage nach der Wirkmacht wird schließlich zur Frage nach Kontrolle und Kalkulierbarkeit, wie sie in Bezug auf Lernprozesse gefordert wird. Es ist eine Frage, die im Kontext der Kunstvermittlung nach wie vor offen bleiben wird. Das „Wie viel Kunst?“ wird auch an dieser Stelle zu einer Auseinandersetzung um die Qualität eines Lerngegenstandes, ähnlich wie im Falle **HIRST** voraus.

Letztlich kann festgehalten werden, dass es keine Kalkulierbarkeit in Bezug auf Wirkmacht geben kann, ja dass dieser Begriff an sich schon äußerst schwer zu greifen ist. Im Sinne eines Wirkens und Bewirkens besteht aber gleichermaßen die Möglichkeit, Wirkmacht von Kunst gegen den „Sinn für das Gleichartige in der Welt“ (Benjamin, 2007, 16) zur Verfügung zu stellen und entsprechende „Alternativen und Öffnungen ins Unbekannte“ nutzbar zu machen. Dafür ist es aber zunächst wichtig, dies auch zuzulassen und zu erkennen, „dass Bilder der Kunst immer noch Behauptungen auf- oder darstellen gegen die Indifferenz, gegen den gleichgültigen Blick, gegen die Reproduzierbarkeit, gegen die Ent-Auratisierung.“ (Selle, 1990, S. 26) Die mögliche Irritation, die sich daraus ergibt, kann dementsprechend zur eigenmotivierten Notwendigkeit werden, sich dem Gegenstand und schließlich auch sich selbst tiefer gehend zuzuwenden. Insofern sollte die Wirkmacht der Kunst vielmehr als eine besondere Bildungsmöglichkeit betrachtet, reflektiert und in Bezug auf Lernprozesse mitgedacht werden.

Miriam Lucia Ksoll





Kirschenmann: Zwei Dinge fand ich hervorragend: Der Hinweis, dass in der Lehrerausbildung - weil wir Kunst so groß schreiben kommt vieles andere zu kurz - die Diagnostik viel zu kurz kommt. Wir haben als Lehrerinnen und Lehrer einen verantwortungsvollen Job und dazu gehört die Diagnostik hinsichtlich der ganzen Person und ihrer bildnerischen, gestalterischen Ausdrucksfähigkeit. Da meine ich eben, dass wir zu oft uns zu sehr mit unserem künstlerischen Sendungsbewusstsein über diese Klientel hinweg setzen [...]

Pazzini: Hier möchte ich ein skeptisches Wort gegenüber der Euphorie der Diagnostik sagen: Ich halte nichts davon, eine „Diagnostik der ganzen Persönlichkeit des Schülers zu versuchen.“

Kirschenmann: Mit einem Quäntchen Diagnostik in der Lehrerausbildung wäre ich doch schon zufrieden.

Pazzini: Wenn ich [...] unterrichte und dabei eine Sache in den Mittelpunkt stelle, stelle ich fest, dass es Differenzen in der Aufnahme, im Umgang und in der Gestaltung dieser Sache gibt. Einen aufmerksamen Blick dafür halte ich für wichtig. Aber nicht in dieses Paradigma des Diagnostizierens zu geraten, was uns aus der Psychologie und der Medizin nahe gebracht wird – das ist terroristisch.

Johannsen: Es soll darum gehen, den Schüler sinnvoll weiter zu begleiten, nicht in ihn hineinzudringen. Er lernt ja selber auch nur, wenn er lernen will, sein Lernen aktiv betreibt und nicht durch mich als Lehrkraft. Diagnostik meine ich also in dem Sinne, dass ich merken muss, wo ich ihm sinnvoll Hilfestellung geben kann und ihn auf seinem Weg begleiten kann, dann ist das hilfreich.

Pazzini: Warum nennt man das dann Diagnostik?

Johannsen: In meiner Welt nennt man das so – ich wurde früher so ausgebildet, dass ein Unterricht auch einen gewissen Gleichschritt bedingt und am Ende ein gleiches Ergebnis erzielt werden sollte – von dieser Sichtweise von Kunstunterricht müssen wir deutlich abrücken. Es kann nur zu Lernprozessen und zu einer Stärkung der Persönlichkeit kommen, wenn eine Form der Heterogenität zu den in den Raum gestellten Inhalten erarbeitet werden kann.

Podiumsdiskussion, Teil II, 33:22- 40:11

DIAGNOSTIK

„Ich würde mir auch wünschen, dass sich auch die Fachdidaktiker stärker mit der Frage der Diagnostikbefassen - welche Arbeitsaufträge gebe ich, wie arrangiere ich ein bestimmtes Lernumfeld.“ Johannsen, Statements, Teil II, 21:22- 21:39



In der Podiumsdiskussion wurde der Begriff „Diagnostik“ zum Streitpunkt, weil dieser zwar im schulischen Diskurs klar konnotiert ist: „Diagnostizieren: Übersicht über die Kompetenzen von Schülern gewinnen, Fördermöglichkeiten erwägen“ (Wirth, 2008, S.15), dies aber, so lautete der Vorwurf der Gegenseite, bedeute möglicherweise einen eher unkritischen Umgang mit diesem Terminus. Im Folgenden soll dem Begriffsfeld der Diagnose nachgegangen werden, bei dem es sich im Pädagogischen vor allem um die sogenannte „Pädagogische Diagnose“ handelt.

PÄDAGOGISCHE DIAGNOSTIK

Eine pädagogisch motivierte Diagnose soll die Möglichkeit schaffen, gezielt und legitimiert pädagogisch handeln zu können. „Pädagogische Diagnostik umfasst alle diagnostischen Tätigkeiten, durch die bei einzelnen und in einer Gruppe Lernenden Voraussetzungen und Bedingungen planmäßiger Lehr- und Lernprozesse ermittelt, Lernprozesse analysiert und Lernergebnisse festgestellt werden, um individuelles Lernen zu optimieren. Zur Pädagogischen Diagnostik gehören ferner die diagnostischen Tätigkeiten, die die Zuweisung zu Lerngruppen oder zu individuellen Förderungsprogrammen ermöglichen, sowie mehr gesellschaftlich verankerten Aufgaben der Steuerung des Bildungsnachwuchses oder der Erteilung von Qualifikationen zum Ziel haben.“ (Ingenkamp/Lissmann, 2005, S. 13)

„Legitimation von Ungleichbehandlung von Schülern (...) Pädagogen brauchen die Legitimation, um pädagogisch handeln zu können.“ Dellwing, 2011

„Diagnostik ist individualzentriert, sucht also den Fehler im Individuum.“ Dellwing, 2011

„Medizinisches Vokabular erlaubt mir (dem Diagnostizierenden), meine Autorität hinter dem Vokabular der Besorgnis zu verstecken.“ Dellwing, 2011

„Diagnostik ist kein abstraktes Instrument, das man beliebig benutzen darf, sondern das im interaktiven Fokus eingesetzt werden sollte.“ Eibach, 2011

„Schlimmstenfalls ‚diene‘ Diagnosen auch zur Ausgrenzung, Festschreibung und bewirken Entmutigung.“ Eibach, 2011

„Die Hauptaufgabe der Pädagogischen Diagnostik besteht also darin, für den Lernenden richtige Entscheidungen zu treffen. Die Entscheidungen beziehen sich auf Förderungs-, Platzierungs- und Selektionsmaßnahmen.“ Ingenkamp/Lissmann, 2005, S. 14

„Diagnostik will möglichst objektive Aussagen machen, sagt aber auch nur über die Kriterien etwas aus, die ich erfragt, beobachtet, gemessen habe, mehr nicht. Das Menschliche im Allgemeinen, das Spontane, das Kreative, das Ungewisse, das Neue ist damit nicht erfasst.“ Eibach, 2011

„Die letztendlich gestellte ‚Diagnose‘ sehe ich als nachrangig wichtig an. Positiv gesehen dient sie dem Patienten und dem Behandelnden als Arbeitsinstrument, das beide an die Hand bekommen und mit dem sie weiterarbeiten können.“ Eibach, 2011

Diskussionswürdig an der Pädagogischen Diagnose ist, dass durch den diagnostischen Blick die Schülerinnen und Schüler zum Objekt von Beobachtung und Beurteilung werden, über die Aussagen getroffen werden. Das heißt, sie allein stehen im Fokus der Diagnose, nicht die Lehrpersonen oder die Institution. Die Pädagoginnen und Pädagogen koppeln ihre Aussagen über die Schülerinnen und Schüler von sich als Person ab, indem sie sie verifizieren. „Problematisch ist es, wenn sich mit der Diagnostik das Blickfeld eher verengt und die andere Person in ihrer ganzheitlichen Komplexität/ und auch mit ihren Ressourcen nicht wahrgenommen wird.“ (Eibach, 2011) Durch das Instrument der Diagnostik hat die Lehrkraft ein Werkzeug in der Hand, das ihr eine Art Berechtigung erteilt, solche „wahren“ Aussagen über die Schülerinnen und Schüler zu treffen. „Diagnostik ist eine Machtausübung.“ (Dellwing, 2011) Sie hat institutionelle Folgen und beeinflusst so die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler, was aber durch den objektivierten Charakter der Diagnose als eines vordergründig neutralen „Instrumentariums“ verdeckt wird. Ungelöst ist dabei, wie ein Korrektiv gestiftet werden könnte, mit dem die Diagnostik sorgsam und kritisch im schulischen Kontext eingesetzt werden kann.

Wenn pädagogische Diagnostik dabei helfen soll, adäquate Lernumgebungen für einen effizienten Unterricht zu gestalten, bleiben angesichts eines solchen positivistischen Diskurses viele Fragen. Was ist eigentlich adäquat? Und für wen? In Bezug auf was? **ANSCHLUSSFÄHIGKEIT** wird behauptet. Aber was bedeutet eigentlich „effizient“? Welche Vorstellungen von Bildung sind damit verbunden? Welche vom Gegenstand?

Heterogenität und **AMBIGUITÄT** bilden wichtige Konstanten einer Gesellschaft, in der kein „Jetztzustand“ manifestiert werden kann, sondern die beweglich, offen und tolerant sein will. Das Wohlergehen der Schülerinnen und Schüler muss daher vor den Normalisierungstendenzen der Institution geschützt werden. „Diagnostik muss im radikalen Sinne von Vorteil für den Schüler (und nicht für das Direktorium/ Schulbehörde) sein.“ (Eibach, 2011)

Pädagogische Diagnose ist dann von Wert, wenn sie die Möglichkeit beinhaltet, Entscheidungen über Fördermaßnahmen für die Schülerinnen und Schüler zu treffen. Dabei sollte versucht werden, diese in ihrer Individualität zu sehen und Wert zu schätzen, bis dahin, ihnen Raum für ein eigenes Sprechen zu lassen- auch im Sinne eines Dialoges über die diagnostizierte Situation. Die Sichtweise der Lehrkraft, die eine pädagogische Diagnose trifft, ist durch viele Einflüsse bestimmt: Unter anderem durch Klassenklima, soziale Interaktion zwischen Lehrenden und SchülerInnen und Schülern, Erwartungen, Bedürfnisse, Wünsche. Da persönliche Beobachtungen und Einschätzungen in die Diagnose mit einfließen, kann die Diagnose nicht absolut sein, sie bleibt immer eine Annäherung. Wie können seitens derer, die diagnostizieren, subjektive Einflüsse kenntlich gemacht werden (persönlich motivierte Vorbehalte und Projektionen), die dem Anspruch zu fördern entgegenarbeiten? Auf welche Weise wird also die Lehrerin, der Lehrer, dabei unterstützt, aufmerksam zu bleiben für die Fallen, die mit „pädagogischer Diagnostik“ verbunden sind?

Bedingungen und interne Bedingungen. Ein Beispiel für diese „Rasterungen“ sind die Bildungsstandards: „Die Kompetenz- und Standardorientierung ist Ersatz für das verschüttete, nicht zugelassene, zu riskante unabschließbare Wünschen, Belieben von Lehrern und Schülern. An dieser Depression und Aggression leidet die Schule.“ (Pazzini, Statements)

Rahmenbedingungen stellen Anforderungen und Bedingungen an Lehrer, Schüler und Unterricht – sie sind häufig nicht in Gänze realisierbar, bzw. widersprechen den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Individuen in der jeweiligen Schule.

Die Präsenz des Begriffsfeldes „Ambiguität“ auf allen Ebenen des schulischen Feldes spricht für seine Mehrdimensionalität und seine Omnipräsenz. Daher scheint die zentrale Frage: „Ist Ambiguität ein notwendiger Bestandteil von Unterricht?“ leicht beantwortbar:

„Ja, auf jeden Fall!“ – denn die Alternative, die sich hinter dem bereits zitierten „widerspruchsfreien Erleben“ (vgl. Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 33:04 - 33:10)

verbirgt, scheint schier ignorant. Solange Heterogenität, Widersprüche, Nicht-Erklärbares in Schule und Unterricht enthalten sind – was durch die individuelle Präsenz und Geprägtheit von Lehrern als auch Schülern immer der Fall ist – ist auch Ambiguität präsent. Ambiguität ignorieren zu wollen, ist damit ein hoffnungsloses Unterfangen.

AMBIGUITÄT – KUNST – UNTERRICHT

Ambiguität ist nicht nur ein notwendiger Bestandteil von Schule und Unterricht, sondern kennzeichnet ebenso die Kunst (verstanden als ein weites Themenfeld, das Kunstwerke und ihre Betrachtung, Kunstgeschichte, Kunstgattungen, Künstler und nicht zuletzt ästhetische Praxis beinhaltet) als besonders direktes Medium der Konfrontation und Auseinandersetzung mit Unsicherheiten, Komplexitäten, Paradoxa und Unentscheidbarem. Kunst trägt „Ambiguität“ in sich, sie vereint in sich Widersprüche, Unklarheiten und vor allem Nicht-Erklärbares: „Wir wissen von der Kunst [...], dass sie nicht auslegbar ist, dass das, was an der Kunst wichtig ist, sich dem rationalen Diskurs entzieht.“ (Ehmer, 1995, S.7)

Kunst kann nicht in Gänze er- oder aufgeklärt werden – das macht sie einerseits zu einem komplexen und nur schwer handhabbaren Unterrichtsgegenstand. Das macht sie aber andererseits auch in besonderer Intensität zu einem Spiegel unserer Alltagswelt. Die Kunst bringt die Paradoxa unserer Umgebung, unseres Alltags in den Unterricht. Dabei ist sie allerdings, wie so oft missverstanden, in den seltensten Fällen die Lösung dieser Unklarheiten – sie bringt sie meist lediglich zur Anschauung. An der Kunst selbst gibt es (wie Ehmer es formuliert) nichts zu lernen oder zumindest nichts, das rational erklärbar, berechenbar oder messbar wäre (vgl. Ehmer, 1995, S.1f).

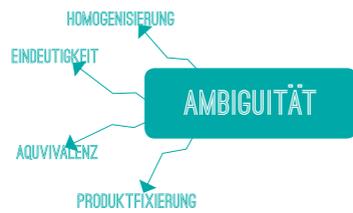
Dabei sind Pluralität, Komplexität, Unvorhersehbares, Brüche und Differenzen im Kunstunterricht präsent (vgl. Bering, 2008, S.1), die eine besondere Herausforderung darstellen. Denn die „alltägliche“ Ambiguität, die der Unterricht automatisch thematisiert,

betrifft nicht nur die Kunst selbst, sondern auch die Lehrperson, die Schüler, den Lernprozess etc.: „Ein Ergebnis [...] war, dass die Schüler nicht unbedingt immer das lernten, was Lehrer und auch Lehrplangestalter intendierten, dass sie aber faktisch die Gelegenheit erhielten, eine Fülle fachspezifisch provozierter Perspektiven, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erwerben.“ (Rittelmayer, 2010, S.99)

Lernprozesse sind nicht kalkulierbar, berechenbar, ebenso wenig wie das Herstellen von „ästhetischen Schlüsselerlebnissen“. Denn menschliche Wahrnehmung, sowie Informationsverarbeitung gehorchen arbiträren Gesetzen und sind demnach konstruktivistisch zu betrachten: „Im Zuge der Wahrnehmung ist es also nicht nur von Bedeutung was ein Betrachter sieht, sondern auch und vor allem, was er damit verbindet – es entsteht das so genannte Perzept, das Produkt aus dem Wahrgenommenen einerseits und der Vorstellungswelt des Betrachters andererseits.“ (Bering, 2008, S.1)

Jeder Schüler, aber eben auch jeder Lehrer „konstruiert“ sich bis zu einem gewissen Grad eine eigene Welt. Diese Welten treffen im Unterricht nicht nur aufeinander, sondern werden mit einer weiteren, der der Kunst konfrontiert. Aus diesem Wechselspiel ergibt sich zwangsläufig ein ganzes Sammelsurium an Ambiguitäten. Diese selbst als Lehrer auszuhalten und sogar zur Anschauung zu bringen ist wünschenswert. Dabei erscheint „Ambiguitätstoleranz“ als zentrale Kompetenz für Lehrer und Schüler: „Das Konstrukt der Ambiguitätstoleranz [...] erfasst die Fähigkeit, mehrdeutige und widersprüchliche Situationen, bei denen die eigene Rolle nicht klar erkennbar ist, aushalten zu können.“ (Eierdanz, 2010, S.34) – allerdings sollte in diesem Fall „Kompetenz“ im Sinne einer allgemeinen „Lebensbefähigung“ verstanden werden und weniger im Sinne der so genannten „soft skills“ wie sie im Rahmen der aktuellen Bildungskompetenz-Debatte diskutiert werden. Leider lässt sich Ambiguitätstoleranz, ähnlich wie Subversion, nicht trainieren oder aktiv als Unterrichtsinhalt instrumentalisieren: Das Unterrichtsfach „Ambiguitätstoleranz“ wird es so auch nie geben können – es geht hier letztendlich um ein Bewusstsein, besonders der jeweiligen Lehrperson, um die Omnipräsenz und das Potenzial von Ambiguitäten im Schulalltag.

Anna-Katharina Henning



AMBIGUITÄT

AMBIGUITÄT VERSUS KALKULIERBARKEIT

„Ambiguität“ – ein Begriff, der in vielen Zusammenhängen und Bereichen (u.a. in der Psychologie und in der Linguistik) verwendet wird. „Ambiguität“ bezeichnet ganz allgemein Mehr- und Doppeldeutigkeit von Wörtern, Symbolen und Sachverhalten. Besonders der zuletzt genannte Aspekt: Mehrdeutigkeit von Sachverhalten wird hier thematisiert. In eben dieser Bedeutung wird der Begriff „Ambiguität“ auch in der Podiumsdiskussion verwendet. Dazu Karl-Josef Pazzini: „Bildend, qualifizierend ist [...] das Aushalten von Unbestimmtheit – die dabei auftretende Angst, diese nutzbar zu machen als Energie der Neugier zum Aushalten von Ambiguitäten, also nicht Entscheidbarem und Paradoxa.“ Pazzini, Statement, Teil II, 11:05 - 11:25

Zentral ist hier die Begrifflichkeit des „Aushaltens von Ambiguitäten“. Diese bezieht Pazzini im Folgenden besonders auf die Person des Lehrers: „Wo man dann auch eben als Lehrer Mut haben muss [...], Entscheidungen zu treffen. Entscheidungen muss man nur da treffen, wo das nicht klar ist, wo man es nicht ausrechnen kann. Und das scheint mir heute in den ganzen Reformen, auch bei den ganzen Bewertungssystemen, [...] ein Hintergrund zu sein: eine Müdigkeit Entscheidungen zu treffen. Es muss alles kalkulierbar gemacht werden und das scheint dann objektiv zu sein. Aber in Wirklichkeit drückt man sich vor der Verantwortung. Ich muss ja, wenn ich etwas ausrechnen kann, mich nicht mehr verantworten. Dann ist das eben so. Und dieses kleine Stück, wo ich mit meiner Person in allen Widersprüchen, Paradoxa und Ambiguitäten einstehen muss, das geht verloren.“ Pazzini, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:15:00-01:16:00

Pazzini fasst also das Entstehen für Mehrdeutigkeiten, Unklarheiten und Paradoxa im schulischen Kontext als Feld der „Ambiguität“. Dieses spezifische Verständnis stößt auf Widerstand: So wird beispielsweise von „widerspruchsfreiem Erleben“ (Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 33:04 - 33:10) in der Schule und im Unterricht gesprochen. Damit wird Ambiguität, verstanden als Widerspruch, ausgegrenzt. Hinter diesem Wunsch nach Widerspruchsfreiheit steckt das nur allzu nachvollziehbare Bedürfnis nach Kalkulierbarkeit, Planbarkeit und Kontrolle.

Das Entstehen für Ambiguitäten meint aber gerade und vor allem sich gegen vereinfachende, scheinbar ordnungstiftende Prozesse der Homogenisierung, der Herstellung von Eindeutigkeit und Kalkulierbarkeit oder auch Äquivalenz zu stellen. Damit erscheint die Prämisse der „Widerspruchsfreiheit“ im schulischen Kontext obsolet.

AMBIGUITÄT ALS MEHRDIMENSIONALES UND OMNIPRÄSENTES KONZEPT

Das Konzept der „Ambiguität“ lässt sich anhand der verschiedenen Diskussionsbeiträge auf allen Ebenen schulischer Kommunikation und Interaktion verorten. Diese Ebenen betreffen im Allgemeinen die Institution Schule und ihre externen wie internen Bedingungen, die Lehrperson, den Schüler, sowie den Unterricht und im Speziellen die Kunst (Kunstunterricht). Die Lehrperson scheint dabei besonders mit Ambiguitäten konfrontiert zu sein: „(Der Lehrer) hat Vorgaben, er hat irgendwelche Dinge, die vom Ministerium kommen, (...), ungeheure Rasterungen, da wird alles, das ganze Leben wird da gerastert. Aber ich glaube es ist dann auch immer die Intelligenz und die Subversivität des einzelnen (gefragt) um sich da anders zu verhalten.“ (Schüler, Podiumsdiskussion, Teil II, 01:05:34 - 01:05:56)

Die Lehrperson steht zwischen ihren eigenen Vorstellungen von (Kunst-) Unterricht und den externen, sowie den internen Rahmenbedingungen der Schule („Rasterungen“). Darüber hinaus steht sie zwischen einem Klientel von Schülern mit ganz individuellen Voraussetzungen und Dispositionen und dem eigenen Unterricht. Einerseits soll der Unterricht die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler berücksichtigen, aber andererseits auch bestimmte Lernprozesse und -ziele erfüllen. Um sich in diesem Gefüge bewegen zu können und dabei handlungsfähig zu bleiben, muss die Lehrperson die sich zwangsläufig ergebenden Ambiguitäten aushalten können. Lehrpersonen müssen außerdem den Mut haben für ihre Entscheidungen trotz dieser Ambiguitäten einzustehen. Das bedeutet im Zweifelsfall auch sich „anders zu verhalten“ als es verlangt wird – also **SUBVERSION** gezielt zu nutzen.

Neben dem Lehrer ist der Schüler als Individuum ebenso in das schulinterne Netz von Ambiguitäten eingegliedert: Die Unterschiedlichkeit, Andersartigkeit eines jeden Schülers innerhalb der Klasse, der Schule, konfrontiert ihn mit Heterogenität, mit Fremdem. Dies gilt auch in Bezug auf die Person des Lehrers, sowie für die präsenten Unterrichtsinhalte.

Die Rahmenbedingungen der Schule bilden somit eine Klammer um die Aspekte der Lehrer- und Schülerrolle, sowie des Unterrichts. Sie sind hier unterteilt in externe Bedingungen und interne Bedingungen. Ein Beispiel für diese „Rasterungen“ sind die Bildungsstandards: *„Die Kompetenz- und Standardorientierung ist Ersatz für das verschüttete, nicht zugelassene, zu riskante unabschließbare Wünschen, Belieben von Lehrern und Schülern. An dieser Depression und Aggression leidet die Schule.“* (Pazzini, Statements)

Rahmenbedingungen stellen Anforderungen und Bedingungen an Lehrer, Schüler und Unterricht – sie sind häufig nicht in Gänze realisierbar, bzw. widersprechen den individuellen Bedürfnissen der einzelnen Individuen in der jeweiligen Schule. Die Präsenz des Begriffsfeldes „Ambiguität“ auf allen Ebenen des schulischen Feldes spricht für seine Mehrdimensionalität und seine Omnipräsenz. Daher scheint die zentrale Frage: *„Ist Ambiguität ein notwendiger Bestandteil von Unterricht?“* leicht beantwortbar: *„Ja, auf jeden Fall!“* – denn die Alternative, die sich hinter dem bereits zitierten *„widerspruchsfreien Erleben“* (vgl. Kirschenmann, Podiumsdiskussion, Teil II, 33:04 - 33:10) verbirgt, scheint schier ignorant. Solange Heterogenität, Widersprüche, Nicht-Erklärbares in Schule und Unterricht enthalten sind – was durch die individuelle Präsenz und Geprägtheit von Lehrern als auch Schülern immer der Fall ist – ist auch Ambiguität präsent. Ambiguität ignorieren zu wollen, ist damit ein hoffnungsloses Unterfangen.

AMBIGUITÄT – KUNST – UNTERRICHT

Ambiguität ist nicht nur ein notwendiger Bestandteil von Schule und Unterricht, sondern kennzeichnet ebenso die Kunst (verstanden als ein weites Themenfeld, das Kunstwerke und ihre Betrachtung, Kunstgeschichte, Kunstgattungen, Künstler und nicht zuletzt ästhetische Praxis beinhaltet) als besonders direktes Medium der Konfrontation und Auseinandersetzung mit Unsicherheiten, Komplexitäten, Paradoxa und Unentscheidbarem. Kunst trägt „Ambiguität“ in sich, sie vereint in sich Widersprüche, Unklarheiten und vor allem Nicht-Erklärbares: *„Wir wissen von der Kunst [...], dass sie nicht auslegbar ist, dass das, was an der Kunst wichtig ist, sich dem rationalen Diskurs entzieht.“* (Ehmer, 1995, S.7)

Kunst kann nicht in Gänze er- oder aufgeklärt werden – das macht sie einerseits zu einem komplexen und nur schwer handhabbaren Unterrichtsgegenstand. Das macht sie aber andererseits auch in besonderer Intensität zu einem Spiegel unserer Alltagswelt. Die Kunst bringt die Paradoxa unserer Umgebung, unseres Alltags in den Unterricht. Dabei ist sie allerdings, wie so oft missverstanden, in den seltensten Fällen die Lösung dieser Unklarheiten – sie bringt sie meist lediglich zur Anschauung. An der Kunst selbst gibt es (wie Ehmer es formuliert) nichts zu lernen oder zumindest nichts, das rational erklärbar, berechenbar oder messbar wäre. (vgl. Ehmer, 1995, S.1f.)

Dabei sind Pluralität, Komplexität, Unvorhersehbares, Brüche und Differenzen im Kunstunterricht präsent (vgl. Bering, 2008, S.1), die eine besondere Herausforderung darstellen. Denn die „alltägliche“ Ambiguität, die der Unterricht automatisch thematisiert, betrifft nicht nur die Kunst selbst, sondern auch die Lehrperson, die Schüler, den Lernprozess etc.: *„Ein Ergebnis [...] war, dass die Schüler nicht unbedingt immer das lernten, was Lehrer und auch Lehrplangestalter intendierten, dass sie aber faktisch die Gelegenheit erhielten, eine Fülle fachspezifisch provozierten Perspektiven, Kompetenzen und Verhaltensweisen zu erwerben.“* (Rittelmayer, 2010, S.99)

Lernprozesse sind nicht kalkulierbar, berechenbar, ebenso wenig wie das Herstellen von „ästhetischen Schlüsselerlebnissen“. Denn menschliche Wahrnehmung, sowie Informationsverarbeitung gehorchen arbiträren Gesetzen und sind demnach konstruktivistisch zu betrachten: *„Im Zuge der Wahrnehmung ist es also nicht nur von Bedeutung was ein Betrachter sieht, sondern auch und vor allem, was er damit verbindet – es entsteht das so genannte Perzept, das Produkt aus dem Wahrgenommenen einerseits und der Vorstellungswelt des Betrachters andererseits.“* (Bering, 2008, S.1)

Jeder Schüler, aber eben auch jeder Lehrer „konstruiert“ sich bis zu einem gewissen Grad eine eigene Welt. Diese Welten treffen im Unterricht nicht nur aufeinander, sondern werden mit einer weiteren, der der Kunst konfrontiert. Aus diesem Wechselspiel ergibt sich zwangsläufig ein ganzes Sammelsurium an Ambiguitäten. Diese selbst als Lehrer auszuhalten und sogar zur Anschauung zu bringen ist wünschenswert. Dabei erscheint „Ambiguitätstoleranz“ als zentrale Kompetenz für Lehrer und Schüler: *„Das Konstrukt der Ambiguitätstoleranz [...] erfasst die Fähigkeit, mehrdeutige und widersprüchliche Situationen, bei denen die eigene Rolle nicht klar erkennbar ist, aushalten zu können.“* (Eierdanz, 2010, S.34) – allerdings sollte in diesem Fall „Kompetenz“ im Sinne einer allgemeinen „Lebensbefähigung“ verstanden werden und weniger im Sinne der so genannten „soft skills“ wie sie im Rahmen der aktuellen Bildungskompetenz-Debatte diskutiert werden. Leider lässt sich Ambiguitätstoleranz, ähnlich wie Subversion, nicht trainieren oder aktiv als Unterrichtsinhalt instrumentalisieren: Das Unterrichtsfach „Ambiguitätstoleranz“ wird es so auch nie geben können – es geht hier letztendlich um ein Bewusstsein, besonders der jeweiligen Lehrperson, um die Omnipräsenz und das Potenzial von Ambiguitäten im Schulalltag.

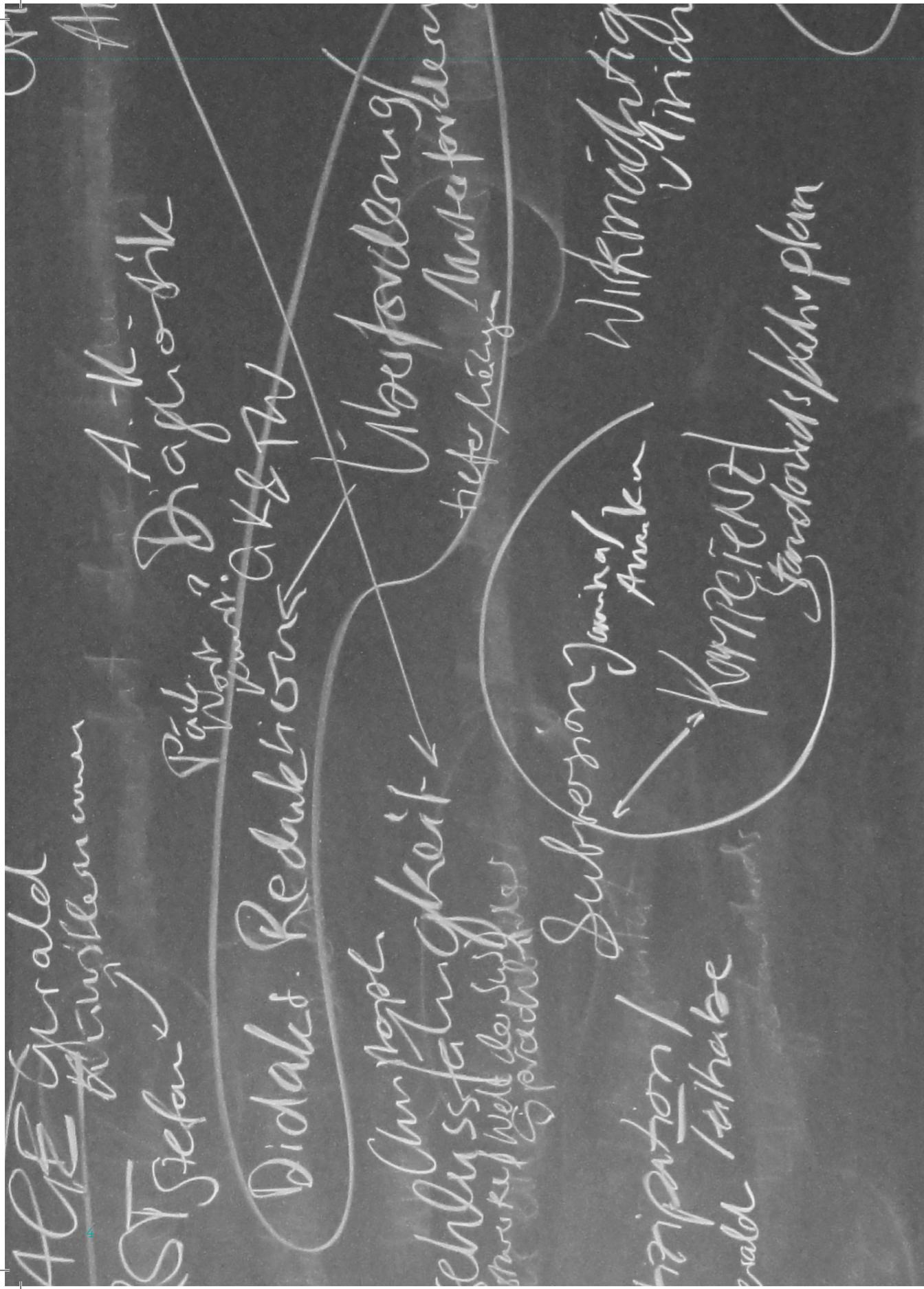
Gwendolin Lübbecke



- Benjamin, Walter: Das Kunstwerk im Zeitalter seiner technischen Reproduzierbarkeit. Frankfurt am Main 2007.
- Bering, Kunibert: Kunstdidaktik und Kulturkompetenz. <http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-03-bering.pdf>; eingesehen am 02.06.2011.
- Bering, Kunibert: Perzeptbildung: Ein Basisbegriff kunstdidaktischen Handelns. In: Busse, Klaus-Peter: Kunstdidaktisches Handeln (Studien zur Kunstdidaktik, Bd. 1) Dortmund 2003.
- Billmayer, Franz: Kunst ist der Sonderfall. Bildunterricht statt Kunstunterricht. Forumsbeitrag Mai 2007. In: http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/text_billmayer.pdf; eingesehen am 12.06.2011.
- Brockhaus in drei Bänden. Augsburg 2000
- Dellwing, Michael: Interview Anna-Katharina Henning mit Dr. Michael Dellwing, Wissenschaftlicher Assistent, Fachbereich 05 Gesellschaftswissenschaften, Universität Kassel am 24.05.2011.
- Derbolav, Joseph: Versuch einer wissenschaftstheoretischen Grundlegung. In: Didaktik in der Lehrerbildung, Zeitschrift für Pädagogik, 2. Beiheft. Weinheim 1960.
- Duden. Das Fremdwörterbuch. 5., neu bearbeitete und erweiterter Auflage, Mannheim et al. 1990.
- Ehmer, Hermann K.: An der Kunst gibt es nichts, absolut nichts für das Leben zu lernen. Auszüge aus einem Gespräch mit Hermann K. Ehmer. Sonderdruck BDK Info Hessen 2/1995.
- Eibach, Annette: E-mail- Interview Anna-Katharina Henning mit Dipl.-Psych. Annette Eibach, Psychologische Psychotherapeutin für Erwachsene, Kinder und Jugendliche, 30.05.2011.
- Eierdanz, Frank: Erfolgreicher Umgang mit Unsicherheit. Hamburg 2010
- Flusser, Vilém: Kommunikologie. Frankfurt am Main 2007.
- Glaser, Milton: Art is Work. Graphic Design, Interiors, Objects and Illustrations, London 2000.
- Greve, Jens: Interview Christoph Pfannkuch mit Prof. Dr. Jens Greve, Vertretungsprofessor für soziologische Theorie an der Universität Kassel, Juni 2011.
- Heine, Heinrich: Ideen - Das Buch. Stuttgart 1973.
- Heisenberg, Werner: Unschärferelation. 1927 / Zitiert nach: <http://www.quanten.de/unschaerferelation.html>, Eingesehen am 16.06.2011.
- Hessisches Kultusministerium: Das Landesabitur. 2011. http://www.hessen.de/irj/HKM_Internet?cid=12007cd5232a4aea5e39fab14ad9ef0a; eingesehen am 20.5.2011.

- Ingenkamp, Karlheinz / Lissmann, Urban (Hrsg.): Lehrbuch der pädagogischen Diagnostik. 5.Auflage, Basel 2005.
- Joisten, Karen: Interview Christoph Pfannkuch mit Frau apl. Prof. Dr. Karen Joisten, Professorin für Philosophie an der Universität Mainz, Juni 2011.
- Krüger, Heinz-Hermann / Grunert, Catleen (Hrsg.): Wörterbuch Erziehungswissenschaft. Opladen 2002
- Köck, Peter: Handbuch der Schulpädagogik. Augsburg 2008.
- Kultusministerkonferenz: Bildungsstandards der Kultusministerkonferenz. Erläuterungen zur Konzeption und Entwicklung. 2004 http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_12_16-Bildungsstandards-Konzeption-Entwicklung.pdf; eingesehen am 20.5.2011.
- Liebs, Holger: Ich bin Kunst. In: Süddeutsche.de/Kultur, 12. September 2008. <http://www.sueddeutsche.de/kultur/damien-hirst-versteigerung-ich-bin-kunst-1.696235>; eingesehen am 20.06.2011.
- Luhmann, Niklas: Einführung in die Systemtheorie. Heidelberg 2006.
- Luyken, Reiner: Vorsicht bissig! In: Zeit online/Feuilleton, 30. November 2006. URL: <http://www.zeit.de/2006/49/Damien-Hirst>; eingesehen am 20.06.2011.
- Meyer-Drawe, Käte: Diskurse des Lernens. München 2008.
- Otto, Gunter und Maria: Auslegen Ästhetische Erziehung als Praxis des Auslegens in Bildern und des Auslegens von Bildern. Bd.1. Seelze 1987.
- Pfeifer, Wolfgang (Hrsg.): Qualität. In: Etymologisches Wörterbuch des Deutschen. Koblenz 2010.
- Rittelmeyer, Christian: Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ein Forschungsüberblick. Oberhausen 2010.
- Seegers, Ulli: E-Mail Interview Stefan Bast mit Dr. Ulli Seegers, wissenschaftliche Mitarbeiterin/Habilitationsstelle im Fachgebiet Kunstgeschichte der Moderne (18.-20. Jh.), Kunsthochschule Kassel vom 22.05.2011.
- Selle, Gert: Über das gestörte Verhältnis der Kunstpädagogik zur aktuellen Kunst. Hannover 1990.
- Sturm, Eva: Im Engpass der Worte. Berlin 1996.
- Tenorth, Heinz-Elmar / Tippelt, Rudolf (Hrsg.): Beltz Lexikon Pädagogik. Weinheim et al 2007.
- Welsch, Wolfgang: Ästhetisches Denken. Stuttgart 2010.
- Wimmer, Michael: Dekonstruktion und Erziehung. Studien zum Paradoxieproblem in der Pädagogik, Bielefeld 2007
- Wirth, Ingo: Förderung individueller Lernwege durch kompetenzorientierten Kunstunterricht. In: BDK-Info Hessen 1/08, Frankfurt am Main 2008.





Die Podiumsdiskussion „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik? Buko12 Part01“ bildete den Auftakt der Veranstaltungsreihe zum Bundeskongress der Kunstpädagogik 2010-12 (www.buko12.de) und fand am 26. November 2010 im Frankfurter Kunstverein statt. Veranstalter des Buko12, Part01 waren: Prof. Dr. Tanja Wetzel (Kunsthochschule Kassel), Gila Kolb (Kunsthochschule Kassel) Prof. Dr. Torsten Meyer (Universität zu Köln), Marc Fritzsche (BDK e.V. Fachverband für Kunstpädagogik, Landesverband Hessen und Universität Gießen). Die Veranstaltung Buko12 Part01: „Wie viel Kunst braucht die Kunstpädagogik?“ ist unter www.buko12.de dokumentiert.

Dieses Heft ist das Ergebnis eines Seminars der Kunstdidaktik an der Kunsthochschule Kassel, in dem sich Studierende des Lehramtes Kunst im Sommersemester 2011 mit den Fragen und inhaltlichen Aspekten dieser Podiumsdiskussion auseinandergesetzt haben. Geleitet wurde das Seminar von Tanja Wetzel, Professorin für Kunst- und Mediendidaktik und Gila Kolb, wissenschaftliche Mitarbeiterin.

Die Rechte der Texte liegen bei den Autorinnen und Autoren.

LEKTORAT: Marian Stiehler

GESTALTUNG: Lilly Nikolic
 DRUCK: Werbedruck Schreckhase
 AUFLAGE: 1000
 PAPIER: Munken Lynx

BILDNACHWEISE:
 Screenshots aus der Podiumsdiskussion: www.buko12.de
 Bilder Seminarsituationen: Gila Kolb, Tanja Wetzel

HERAUSGEBER:
 Fachgebiet Kunstdidaktik
 Kunsthochschule Kassel in der Universität Kassel
 Menzelstr. 13-15
 34121 Kassel

Diese Publikation wurde ermöglicht durch QSL-Mittel der Universität Kassel



BuKo12 kunsthochschule