

Manfred Blohm

Die Zukunft des Faches Kunst ...?

Überlegungen in schwierigen Zeiten

(erscheint im Tagungsband des „Münchener Generationengesprächs“ Hrg. Kirschenmann, Johannes e.a. Mitte 2004)

Ich glaube nicht, dass die Zukunft des Faches Kunst in der Schule und als Studienfach an den Hochschulen innerhalb des Faches selbst entschieden wird. Die Kunstpädagogik und die fachdidaktische Diskussion der letzten Jahrzehnte zeigen durchaus, dass sich das Fach nicht verstecken oder an den Rand drängen lassen muss. Von einem einstmals rein musischen Unterrichtsfach hat es sich zu einem Fach entwickelt, das sich vielleicht wie kein anderes mit den bezugswissenschaftlichen Disziplinen auseinandersetzt und gesellschaftliche und politische Fragestellungen kritisch und produktiv aufgegriffen hat. Es sind in den letzten Jahrzehnten breit gefächerte Konzeptionen entwickelt worden, die alle mehr oder minder in die schulische Unterrichtspraxis einfließen – je nachdem wann die praktizierenden Kolleginnen und Kollegen durch wen beeinflusst studiert haben.

Zudem ist es erstaunlich, wie viele Kolleginnen und Kollegen in den letzten Jahren im Fach Kunst promoviert haben beziehungsweise gerade dabei sind, dies zu tun. Vor etwa 20 Jahren gab es wenige Promotionen, vor 30 Jahren war die Zahl der Promotionen meines Wissens gegen Null gehend. Ohne jeden Zweifel ist es ein großes Verdienst der Generation der in den letzten Jahren emeritierten Hochschullehrerinnen und –lehrer diese Tendenzen auf den Weg gebracht und unterstützt zu haben.

Ich vermute, dass wir nicht in einer Zeit leben, die noch von grundlegend neuen innerfachlichen Konzeptionsdiskussionen bestimmt und getragen werden kann. Wer heute mit einer neuen fachimmanenten Konzeption auf den Markt geht, der wird eher bescheidene Resonanz finden, besonders was den Widerhall in der schulischen Praxis anbetrifft.

Denn die derzeitige im Mittelpunkt stehende Frage ist meines Erachtens nicht die nach den Inhalten unseres Faches oder nach einer Veränderung inhaltlicher Schwerpunktsetzungen. Vielmehr stellt sich die Frage, inwieweit sich ein Schulfach Kunst, das eine riesige inhaltliche und thematische Breite und Vielfalt für sich als Unterrichtsgegenstand reklamiert – Malerei, Grafik, Film, Fotografie, Design, gestaltete Umwelt, Kunstgeschichte, Gegenwartskunst, neue Medien etc. – zukünftig überhaupt innerhalb der Institution Schule sinnvoll positionieren kann. Es reicht nicht und führt eher zu individuellen Minderwertigkeitskomplexen, wenn wir behaupten, dass wir die Spezialisten für Bilder und für Bildkompetenzen sind. Denn: Können wir Spezialisten für alle Bilder und für alle Sorten von flüchtigen, schnelllebigen, kontextabhängigen, massenmedialen, tradierten, musealen etc. Bilder sein? Welch ein Anspruch! Wie definiert sich heutzutage ein Bild, wenn es nicht einmal mehr materiell vorhanden sein muss und erst dann entsteht, wenn man eine Bilddatei mit einer entsprechenden Software öffnet? Müsste nicht in unserer Zeit über ein neues Bildverständnis oder besser Bilderverständnis diskutiert werden? Und für welche Medien sind wir kompetent? Für alle? Für das Zusammenwirken aller medial vermittelten Bilder? Ohne jede Frage leben wir in einer Zeit, in der Informationsübermittlung in starkem Maße über Bilder erfolgt. Aber das kann doch wohl nicht bedeuten, dass wir uns als Vermittler eines Kanons von Bildgrammatiken verstehen. Und wie sollte eine solche Vielfalt an Bild- und Medienkompetenzen beispielsweise in einem Zentralabitur als Lern- und Aneignungsergebnisse von Schülerinnen und Schülern überprüft werden? Vielleicht ist es da gar nicht so verwunderlich, wenn Ministerien auf die absurde Idee kommen, ein Bildkanon von vielleicht gerade einmal 20 Bildern aufzustellen, mit denen sich die Schülerinnen und Schüler im Verlaufe ihres Oberstufen-Daseins kompetent auseinandergesetzt haben sollten.

Die Qualität unseres Faches, dass wir uns mit einer großen Bandbreite von ästhetischen Fragestellungen auseinandersetzen und uns immer wieder auf die unterschiedlichen Bezugsdisziplinen wie Philosophie, Kunstwissenschaft, Medientheorie, zeitgenössische Kunst, neuerdings auch Neurobiologie und Medieninformatik etc. einlassen, führt dazu, dass wir uns ständig in einem zuweilen verunsichernden Dazwischen bewegen. Dieses Dazwischen und das sich Bewegen im Dazwischen ist eine große Qualität unseres Faches. Gleichzeitig ist das Dazwischensein ein Zustand, der auf Dauer nicht leicht auszuhalten ist. Dennoch ist meines Erachtens die Kompetenz sich im Dazwischen und Crossover zu bewegen und sich nicht auf ein einziges scheinbar sicheres Ufer zurückziehen als eine der bedeutendsten

Kompetenzen anzusehen, die in modernen Bildungsprozessen auszubilden ist. Gerade die medialen Bilderfluten fordern ein darin umher Schwimmen und die Aneignung unterschiedlicher Wahrnehmungs- und Betrachtungsweisen, die je nach Bildkontext und Bild-Betrachter-Relation neu definiert oder gar erfunden werden müssen.

Mir würde der Gedanke durchaus gefallen, wenn sich Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen nicht so sehr als Spezialisten für Bilder verstehen würden, sondern als Spezialisten für das "Aushaltenlernen" – womöglich sogar "Geniessenlernen" von Unsicherheiten – und für das flexible "Erfindenlernen" von Fragen in Bildkontexten, in denen heutzutage kaum mehr als stereotype Fragen entstehen.

In einer Zeit, in der wir von Bilderfluten und Medien umgeben sind, in denen ständig Bilder auftauchen und verschwinden, ihre ursprünglichen Entstehungskontexte häufig gar nicht mehr preisgeben, in ständig neuen Kontextbezüge erscheinen können, zu Konsumgegenständen oder gar Wahrnehmungsmüll werden, könnte man das Fach Kunstpädagogik als das Fach verstehen, in dem Einzelbilder oder umrissene Bildkontexte aus den flutenden und mitreißenden Bewegungen herausgezogen werden und einer konzentrierten und differenzierten Betrachtung zugänglich gemacht werden. Kunstpädagogische Arbeit bestünde so aufgefasst darin, die alltäglichen Bildwahrnehmungs- und Bildverarbeitungsrythmen zu unterbrechen und zu verlangsamen, indem neue Formen der produktiven wie rezeptiven Aufmerksamkeit für Bildinhalte und Bildkontexte im Kunstunterricht erprobt werden. So verstandene Kunstpädagogik hat zugleich medienkritische wie auch kompensatorische Aspekte. Medienkritisch wäre sie insofern, als sie sich den gesellschaftlichen und kulturellen ästhetischen Sozialisationsagenturen widersetzt und diese befragt. Kompensatorisch wäre sie in dem Sinne, dass sie Kindern und Jugendlichen Erfahrungen ermöglichen möchte, die von den Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen als wichtig für die Persönlichkeitsbildung von Heranwachsenden empfunden werden.

Dazu benötigen die Lehrerinnen und Lehrer gewissermaßen ein Standbein, kunstpädagogische Perspektiven, aus denen heraus sie ihre Begründungszusammenhänge rekrutieren und Inhalte entfalten können. ‚Von Kunst aus...‘, oder ‚von künstlerischer Bildung aus...‘ oder auch ‚von ästhetischer Forschung aus...‘ lassen sich beispielsweise Begründungszusammenhänge entwickeln, die sich zwar inhaltlich und in ihren methodischen Ausformungen unterscheiden und unterschiedliche Bildungsauffassungen transportieren, die aber eines gemeinsam haben: Aufmerksamkeit für Bildproduktions- und Bildrezeptionsprozesse, die zu Haltungen führen soll, in deren Rahmen sich Persönlichkeit ausbildet und zumindest ein Stück weit entwickelt.

Dass so verstandener Kunstunterricht wichtig sein könnte, wird von kaum jemandem ernsthaft bestritten, auch von Bildungspolitikern nicht. Gleichzeitig wird aber von kaum jemandem, der bildungspolitische Entscheidungen trifft, eine Unterstützung des Faches in dieser Form zu erwarten sein. Warum nicht? Zum einen ist von einem so verstandenen Fach kein direkter marktwirtschaftlicher Nutzen zu erwarten. Dass jemand mathematische und naturwissenschaftliche Grundfähigkeiten und Grundfertigkeiten beherrschen muss und sich zudem schriftlich angemessen artikulieren können muss, um nützliche Beiträge für unsere Wirtschaft erbringen zu können, das sieht jeder ein. Der direkte Nutzen einer oben skizzierten kunstpädagogischen Bildkompetenz ist allerdings nicht so ohne weiteres deutlich. Zudem ist so verstandene kunstpädagogische Arbeit auch nicht sofort und so ohne weiteres als nützlich für die Sicherung des Wirtschaftsstandorts Deutschland kommunizierbar.

An sich müsste uns diese ganze Angelegenheit nicht weiter stören, wenn das Fach nicht mal wieder davon bedroht wäre, an den Rand gedrängt zu werden. Diese Situation ist bekannt, ich brauche sie hier nicht auszuführen. Es gibt allerdings keine Rezepte aus dieser derzeit sich entwickelnden Misere für das Fach und für Unterrichtsentwicklungskonzepte allgemein, die vor allem auch von Einsparungsdruck und nicht so sehr von bildungspolitischen Überlegungen geprägt ist.

Womöglich gibt es jedoch eine Perspektive, die zwar in kunstpädagogischen Konzepten immer wieder mitschwingt, die meines Erachtens allerdings konsequent nur von Gert Selle weitergedacht wurde, wenn auch nicht immer nur in für das Schulfach Kunst schmeichelhafter Weise. Wenn Selle schon vor etlichen Jahren die Auflösung des Faches zugunsten von projektorientiertem Unterricht im Sinne des von ihm verstandenen ästhetischen Projektes forderte, so wird hier zumindest etwas deutlich: Ein Schulfach Kunst, das mittlerweile kaum noch zwei Stunden im wöchentlichen Stundenplan unserer Schülerinnen und Schüler umfasst, ist dann überfordert, wenn es sich all der beschriebenen Inhalte annimmt und letztendlich doch reichlich profillos jeden Bereich des Lehrplans in kleinen überschaubaren und leicht verdaulichen Portionen den Kindern und Jugendlichen serviert.

Warum sollte eigentlich nicht vom Fach Kunst aus eine offensiv geführte Debatte um den Sinn und Unsinn der derzeit vorhandenen Fächerzuschnitte losgetreten werden? Die Qualität des Unterrichts im

Schulfach Kunst in der Realität alltäglichen Unterrichtens ist aus meiner Sicht nicht selten so, dass die Frage nach Sinn und Unsinn seiner Durchführung durchaus gestellt werden kann. Dies gilt aber für alle anderen Fächer und Fachinhalte in der alltäglichen Schulrealität ebenso. Schule im Sinne der derzeitigen Fächeraufteilungen, der Dreiviertelstundenrhythmen und der praktizierten Formen von Lehr- und Lernprozessen ist wahrscheinlich nicht mehr allzu zeitgemäß und das nicht erst seit heute.

Welche Impulse könnten vom Fach Kunst ausgehen, die über die berechtigte Forderung nach Erhalt des Bestehenden hinausweisen können?

Zunächst ist zu konstatieren, dass die derzeitige kunstpädagogische Diskussion auch von der Annahme getragen ist, dass Schülerinnen und Schüler nur dann sinnvoll lernen, wenn sie eigene Fragestellungen entwickeln lernen. Selle hat in diesem Kontext schon vor mehr als 20 Jahren vom selbstständig machenden Lernen gesprochen. Helga Kämpf-Jansen formuliert in Bezug auf ihren Ansatz zur ästhetischen Forschung, dass die Schülerinnen und Schüler eine eigene Frage- und Problemstellung haben müssen, von der sie ausgehen können. Diese schon fast gebetsmühlenartig in jeder Examensprüfung von den KandidatInnen, die sich mit ästhetischer Forschung beschäftigt haben, vorgetragene Formulierung führt sofort zu der Frage: Wie entsteht eine eigene Frage und wie bringt man Schülerinnen und Schüler dazu, solch eine selbstständige Frage zu formulieren. Wie kann selbstständig machendes Lernen funktionieren? Die Antwort stolpert schon am ersten Hindernis: der Schule, wie sie derzeit ist und wie sie politisch mit den äußerst zweifelhaften geforderten Wissensstandards nach PISA nunmehr konturiert wird. Deshalb stellt sich für mich sofort die nächste Frage: Was wäre, wenn unsere Kultus- und BildungsministerInnen als Nach-PISA-Standard folgendes formulieren würden: Die Heranwachsenden sollen bis zum Abitur gelernt haben, selbstständig Fragen zu entwickeln, die für sie eine derartige Relevanz erhalten, dass sie daran interessiert sind, diesen Fragen forschend nachzugehen?

Was könnte das aus der Sicht der Kunstpädagogik bedeuten?

Die Arbeitsgemeinschaft Grundschule im BDK hat in dem aktuellen Positionspapier Anfang 2004 die Forderung nach einer „grundlegenden ästhetischen Bildung für alle Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer“ aufgestellt und sieht ästhetisches Lernen als Unterrichtsprinzip, dass jedem Lernen in der Grundschule zugrunde liegen soll. Verbunden ist eine solche Forderung mit der Einführung von „projektorientierten Arbeitsformen“ und fächerverbindendem Lehren und Lernen. Hier wird eine Skepsis gegenüber den gängigen Fächereinteilungen formuliert. Die damit verbundenen Forderungen nach Projektorientierung und fächerverbindendem Unterrichten sind nicht unbedingt neu und schon gar nicht Erfindung dieser BDK-Arbeitsgruppe. Im Gegenteil, in vielen Grundschulen wird dies schon praktiziert. Die im Positionspapier enthaltene Formulierung, dass an jeder Grundschule mindestens eine im Fach Kunst qualifiziert ausgebildete Lehrperson unterrichten soll, macht dann Sinn, wenn bereits vom Hochschulstudium an die zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer Vorstellungen und von mir aus auch Visionen vermittelt bekommen, wie die Schulformen der Zukunft aussehen könnten und auf welche Weisen sie daran gestaltend mitwirken können.

Ich plädiere schon im Studium und für alle Lehramtsbereiche für eine Doppelstrategie. Neben den unverzichtbaren kunstpädagogischen Schwerpunkten der Ausbildung (künstlerische Praxis, Kunstwissenschaft und Kunstdidaktik) müsste von unserem Fach ausgehend das gegenwärtige Fächerprinzip in der Schule produktiv infrage gestellt werden. Wenn beispielsweise zukünftige Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen schon im Studium lernen, in Projekten mit Informatikstudierenden zusammenzuarbeiten, so können Fragestellungen und Projektideen entstehen, die in der Trennung beider Fächer weder in dem einen noch in dem anderen Fach möglich wären. Kunststudierende könnten ein Stück weit Gedankengänge der Informatik nachvollziehen und für ihre eigenen Arbeiten und Fragestellungen nutzbar machen und auch umgekehrt, Informatikstudierende könnten sich ein Stück weit ästhetische Kompetenzen aneignen und sich in ihnen bis dahin vielleicht unbekannte Zwischenräume bewegen. Gleiches gilt auch für die Zusammenarbeit mit anderen Fächern wie etwa den Naturwissenschaften oder den Sprachwissenschaften.

Gerade das Fach Kunst sollte doch eigentlich prädestiniert sein für solche Formen der Zusammenarbeit, setzt es sich doch in seinen theoretischen Bezügen – wie oben formuliert – immer auch stark mit benachbarten Disziplinen auseinander. Und: Die unterschiedlichen Formen zeitgenössischer Kunst arbeiten schon seit langem mit anderen Disziplinen beziehungsweise mit Fachleuten anderer Disziplinen zusammen (etwa im Bereich der Video-Clips oder der Maschinenkunst – z.B. Rebecca Horn) oder sie arbeiten mit Strategien anderer Disziplinen wie etwa der Naturwissenschaften.

Dazu bedarf es fachlichen Selbstbewusstseins und fachlicher Kompetenzen, die nur dann entwickelt werden können, wenn diese ein fundiertes Studium des Faches Kunst als Basis haben. Insofern kann

dann das Fach eine wichtige Funktion für sich reklamieren, zumal, wenn von ihm aus Impulse für eine produktive Veränderung des Systems Schule angeschoben werden können. Ich vermute, dass darin eine große Chance besteht, die Ängstlichkeiten vor einem weiteren Zurückdrängen des Faches und das Lamentieren darüber zu überwinden. An verschiedenen Stellen gibt es immer wieder gute und interessante Ansätze (wie beispielsweise auch in einigen Projekten des BLK-Versuchs „Schwimmen lernen im Netz“). Sie müssten auf eine breitere Basis gebracht, gebündelt und offensiv in die Öffentlichkeit getragen werden. Dazu bedarf es Mut und Engagement. Aber so könnte es irgendwann vielleicht einmal zum Alltag der Schule gehören, dass Kinder und Jugendliche ganz selbstverständlich nach einem wie auch immer ausgerichteten künstlerischen Ateliervormittag am Nachmittag in verschiedenen Projekten eigenen Interessen und Fragestellungen nachgehen, die sie mit Lehrerinnen und Lehrern mit unterschiedlichen Kompetenzen besprechen und von denen sie Hilfestellung und Unterstützung erhalten. Und dies womöglich, nachdem sie am Tag zuvor in verschiedenen Wahlpflichtkursen gelernt haben, sich mit kulturspezifischen Fragen auseinanderzusetzen, in denen sowohl Bild- als auch Textkompetenzen eine Rolle spielen.