

Didaktisches Forum
Juli 2009

Manfred Blohm

Persönlichkeitsbildung durch Kunstunterricht

Der folgende Text handelt nicht so sehr von alt bekannten und konventionellen Formen von Kunstunterricht und deren Funktionen innerhalb des Bildungssystems Schule, sondern thematisiert andere, neue und experimentelle Vorstellungen und Formen von Kunstunterricht, skizziert diese und befragt sie nach ihren möglichen Funktionen für Kinder und Jugendliche heute.

Kunstpädagogik

Kunst und Pädagogik sind zwei nicht so unbedingt kompatible Begriffe. Vielleicht schließen sich das, was gemeinhin unter Kunst verstanden wird und das, was man in Bezug auf Schule als Pädagogik versteht, sogar in weiten Bereichen aus. Immerhin steckt in dieser Begriffskombination ein großes Streitpotenzial um Positionen innerhalb des Faches. In der Geschichte des Faches ging es mal um „Erziehung durch Kunst“, mal um „Erziehung zur Kunst“, mal um Lebenshilfe, mal um Geschmackserziehung, mal um Medienkritik, mal um das „Lernen mit allen Sinnen“ und so weiter. Ebenso vielfältig sind die Bezugsdisziplinen, auf die sich das Schulfach Kunst in der didaktischen Auseinandersetzung beruft: Philosophie, Kunstwissenschaft, Medientheorie, Semiotik, zeitgenössische Kunst, Alltagspraxen – neuerdings auch Neurobiologie und Medieninformatik etc. Dies führt dazu, dass die Fachvertreter sich ständig in einem zuweilen verunsichernden Dazwischen bewegen.

Nun ist diese Polyvalenz nicht unbedingt ein Zeichen der Unbrauchbarkeit des Begriffes Kunstpädagogik oder gar des ganzen Faches, sondern sie erlaubt es, dass zum Teil ganz unterschiedliche Inhalte in den Vordergrund rücken und produktiv werden können, denen nur eines gemeinsam ist, dass sie sich im weiten Feld von Kunst, Ästhetik und Pädagogik befinden.

Versteht man Schule im Allgemeinen und Kunstpädagogik im Besonderen als eine Form der Dienstleistung, dann muss man sich fragen, welche Dienste das Fach in welchen Kontexten und

für welche Klientel anbieten kann. Sieht man das Fach im Kontext einer allgemeinen Persönlichkeitsbildung, so wird die spätere direkte Verwendbarkeit für zukünftige Berufe eher zweitrangig sein. Dies soll nicht heißen, dass eine allgemeine Persönlichkeitsbildung für zukünftige Berufe unwichtig wäre, sie ist aber nicht für bestimmte Tätigkeiten in bestimmten Berufsfeldern zugeschnitten. Insbesondere dort, wo Kunstpädagogik sich als eine allgemeine Persönlichkeitsbildung versteht, könnte dies in einigen Berufsfeldern womöglich tendenziell eher für die dort erwarteten Tätigkeiten als kontraproduktiv gedeutet werden. Denn nicht in allen Berufen sind Qualitäten wie kreativ erprobendes Handeln, ästhetischer Eigensinn oder biografische Selbstaufmerksamkeit erwünscht.

Kunstunterricht in der Primarstufe

Fraglos tritt der Aspekt der allgemeinen Persönlichkeitsbildung von Kunstunterricht besonders in der Primarstufe in den Vordergrund. Hier bekommen kompensatorische Aspekte häufig ein besonderes Gewicht, d.h. den Kindern werden Erfahrungen angeboten, die ihnen in ihrem Alltag so zunehmend nicht mehr möglich sind: Erfahrungen im Umgang mit vielfältigen Materialien und Gestaltungsmöglichkeiten, die möglichst viele Sinne ansprechen, die Ausbildung eigener Phantasiewelten, die Möglichkeit, eigene Rhythmen des Arbeitens und der Konzentration zu erproben, die in anderen Schulfächern eher weniger gefragt sind usw.

Dabei ist nicht so sehr von den braven, hinlänglich bekannten, weil in fast allen Schulen ausgehängten beharrlich ähnlichen Bildern die Rede, die mit Wasserfarben gemalt immer wiederkehrende Motive haben: Blumenbilder, Fische im Aquarium etc. Vielmehr wird Kunstunterricht dort interessant, wo es gerade nicht darum geht, Ähnlichkeiten hervorzubringen, sondern die Individualität der Kinder im erprobenden und experimentellen Umgang mit Materialien zu fördern und die eigene und manchmal eigensinnige Phantasietä-

tigkeit zu unterstützen und zu entwickeln. Die Kunstpädagogin Helga Kämpf-Jansen plädiert für ästhetische Werkstätten in der Arbeit mit Kindern im Kunstunterricht der Grundschule. Sie beschreibt Unterricht, in dem es unter anderem eine Materialstation, eine Malstation, eine Fotostation, eine Styropor-Arbeitsstation und eine Bücherstation gibt, die den Schülern unterschiedlichste Erfahrungsangebote bezogen auf die jeweilige inhaltliche Thematik anbietet. Sie setzt ein hohes Ziel wenn sie schreibt: „Unterricht dieser Art schafft eine eigene Intensität [...] Ein guter Kunstunterricht zeichnet sich dadurch aus, dass die Kinder sich auch außerhalb von Schule mit ihren ästhetischen Arbeiten auseinander setzen, dass sie nachdenken, neue Dinge mitbringen, forschen, Eltern und Erwachsene befragen und in ihre Arbeit einbeziehen.“ (Kämpf-Jansen 1998, S. 40)

Das, was in der Primarstufe im Kunstunterricht gedacht, erprobt, gestaltet und besprochen wird, steht in sinnvoller Weise oft außerhalb einer bestimmten Verwertbarkeit, auch außerhalb einer direkten Verwendbarkeit für andere Schulfächer. Und anders als in den meisten Fächern in der Schule ist Kunstunterricht, wenn er produktiv sein soll, darauf angewiesen, dass die Lehrerinnen und Lehrer immer wieder bereit sind, neue Themenfelder und Angebote zu erfinden und dass sie individuelle Erfahrungswege von Kinder zulassen und diese begleiten.

Genau in diesem Punkt gerät der Kunstunterricht jedoch immer wieder in die Kritik und in einen Rechtfertigungszwang. Einerseits wird er spätestens seit den 1960er Jahren oft als Unterricht gesehen, der gewissermaßen den gleichen Gesetzen und Strukturen unterliegt wie jedes andere Unterrichtsfach auch. Das heißt, er soll möglich genau planbar und in seinen Ergebnissen vorhersehbar sein. Lernziele oder neuerdings Kompetenzen können beschrieben und überprüft werden. Er fügt sich entsprechend in das Raster des Stundenplanes, orientiert sich an den in der Institution üblichen Zeitrhythmen etc. Andererseits müsste guter Kunstunterricht in allen Schulstufen immer auch bezogen auf das System Schule Momente des Subversiven beinhalten. In Kunstunterricht müssten eigene Ordnungen immer wieder neu verhandelt und gefunden werden. Dazu könnte auch gehören, dass Kunstlehrerinnen und -lehrer schon bei der Planung von ihren Unterrichtsvorhaben überlegen, inwieweit sie etwas gegen die gängigen Strukturen von Kunstunterricht setzen können. Beispielsweise indem sie andere (individuellere) Rhythmen des Unterrichts einplanen, den Klassenraum auf neue und ungewöhnliche Art nutzen und sich selbst eher als Begleiter denn als Lehrende definieren.

Kompetenzen

Betrachten wir kurz den Begriff der Kompetenz, ein Begriff, der derzeit geradezu zum Modebegriff in der pädagogischen Diskussion geworden ist. Versteht man darunter die zu erwerbenden Fähigkeiten, Wissensbestände und Denkmethode, die ein Kind bzw. Jugendliche in unterrichtlichen Kontexten im Laufe seiner Schulkarriere ausbildet, die ihm zur Verfügung stehen und die das Kind und später der Jugendliche anwenden kann, so fragt man sich, welche Kompetenzen nun gerade Kunstunterricht in der Schule hervorbringen kann, die über die spezifischen Anforderungen des Faches hinaus bedeutsam sind.

Arnold, Nolda & Nuissl definieren Kompetenz als „das Handlungsvermögen der Person. Während der Begriff „Qualifikation“ Fähigkeiten zur Bewältigung konkreter (in der Regel beruflicher) Anforderungssituationen bezeichnet, d.h. deutlich verwendungsorientiert ist, ist der K.begriff subjektorientiert. Er ist zudem ganzheitlicher ausgerichtet: K. umfasst nicht nur inhaltliches bzw. fachliches Wissen und Können, sondern auch außerfachliche bzw. überfachliche Fähigkeiten, die häufig mit Begriffen wie Methodenk. (Know how to know), Sozialk., Personalk. oder auch Schlüsselqualifikationen umschrieben werden.“ (Arnold, Nolda & Nuissl 2001, S. 176)

Ein solcher subjektorientierter und ganzheitlich ausgerichteter Kompetenzbegriff, der nicht nur die Grenzen der Institution Schule, sondern auch den Aspekt der Verwertbarkeit für spätere berufliche Tätigkeiten überschreitet, könnte, wenn er in der gegenwärtigen Situation ernst genommen wird, Formen innovativen Kunstunterrichts einen neuen Stellenwert im Rahmen des Fächerkanons der Schulen zuweisen. Solcher Kunstunterricht könnte die Funktion eines Labors für das individuelle Erproben von und Experimentieren mit erworbenen Kompetenzen erhalten. In ungewöhnlichen Unterrichtsettings und Unterrichtsszenarien könnte der Fokus darauf gerichtet werden, erworbene Kompetenzen aus der Engführung traditionellen Unterrichts zu befreien und neue Schnittstellen zu erproben. Dabei können die unterschiedlichen Formen, Verfahren und Inhalte der Gegenwartskunst Orientierungen und Anregungen geben.

Entstehen könnten beispielsweise ästhetische Projekte oder Formen ästhetischer Forschung. In ihnen können sich Schülerinnen und Schüler individuell mit erworbenem Wissen, Fähigkeiten und Methoden auf neue und ungewöhnliche Art befassen. Oder sie erproben in der Arbeit mit anderen Mitschülern experimentierend Formen des kooperativen Handelns. Dabei könnte es sich thematisch beispielsweise sowohl um ungewöhnliche ästhetische Auseinandersetzungen mit all-

täglichen Phänomenen wie dem Essen und Trinken handeln als auch darum, sich selbst in seiner sozialen und individuellen Biografie zu recherchieren, zu erkunden und darzustellen oder zukünftige Lebensformen in einer zunehmend digitalen Umwelt zu entwerfen.

Kunstunterricht in den Sekundarstufen

In den Sekundarstufen, also von der 5. bis zur 12. bzw. 13. Klasse, fächern sich die Unterrichtsinhalte auf. Neben der künstlerischen Praxis bekommen je nach Lehrplan kunstgeschichtliche, architektur- oder designgeschichtliche und medien-spezifische Fragestellungen eine zunehmende Bedeutung. Es scheint allerdings so, dass in den meisten Lehrplänen und in den Köpfen von Kunstlehrerinnen und -lehrern, die Vorstellung herrscht, dass das Fach eher klassische handwerkliche Methoden und gesichertes kulturelles Basiswissen vermitteln sollte. Experimentelle, komplexe und sperrige Formen, die in der Gegenwartskunst eine Rolle spielen, bleiben hingegen leider außen vor.

Vielleicht führen die Ergebnisse der PISA-Studien, so wie sie vor allem im politischen Raum diskutiert werden, zudem tendenziell eher dazu, besonders in den Sekundarstufen den möglichen offenen Laborcharakter von Kunstunterricht einzuschränken. Die Diskussion um Bildungsstandards verlangen auch für die ästhetischen Fächer Überprüfbarkeit. Aber um die Wirkung innovativen Kunstunterrichts zu überprüfen, müssten gängige und leicht handhabbare Testinstrumente in die Ecke gestellt werden und neuen, komplexeren und qualitativ ausgerichteten Standards weichen. Die Wirkungen von experimentellem Erfahrungslernen in kunstpädagogischen Laborsituationen ließen sich vermutlich nicht auf direktem Wege abfragen, sondern sie könnten nur in einem größeren Gesamtkontext eingebettet verstanden werden. Die Wirkungen dieser Dienstleistungen des Faches Kunst wären dann vor allem bei denjenigen zu erfragen, die diese Dienstleistungen erfahren, also die Schülerinnen und Schüler. Verändern sich Schuleinstellungen, die Lust zur Schule zu gehen, das Interesse daran, eigene Themen zu finden und zu erarbeiten anstatt sie von den Lehrpersonen einfach nur vorgesetzt zu bekommen? Machen innovative Formen offenen Kunstunterrichts in den Augen der Schülerinnen und Schüler Sinn? Und haben solchen Formen des Unterrichts irgendwelche Auswirkungen auf die eigene Lebensgestaltung von Kindern und Jugendlichen?

Die Kunstpädagogin Christine Heil erprobt immer wieder neue und ungewöhnliche Unterrichtssze-

narien, in denen die Jugendlichen zunächst irritiert sind, weil sie nicht den Lernkonsumerwartungen von Schule entsprechen (Heil 2008). Mal geht es um ungewöhnliche Materialerprobungen und deren Dokumentation und Präsentation (Heil 2002, S. 234ff.), mal um „aufwändige Geräusche“ (Heil 2005, S. 229ff.). Immer bilden ungewöhnliche Versuche, Experimente und Übungen den Ausgangspunkt dafür, dass Schüler in der gymnasialen Oberstufe eigene und selbst bestimmte Szenarien entwickeln und in den zunächst vermeintlichen Unsinn ihren individuellen Sinn einfüdeln. Sie schreibt: „Mit meinen Aufgabenstellungen versuche ich Handlungsrahmen aufzuspannen, die zwar für die gesamte Lerngruppe einen gemeinsamen Kontext bilden, aber für jeden einzelnen Schüler das Auffinden eigener Themen und Vorgehensweisen nötig machen. Ich gebe keine herzustellende Form, sondern rege zum Äußern von Sichtweisen an. Die Form muss jedes Mal neu gefunden werden. [...] Ich entziehe ihnen (den Schülern M.B.) den gewohnten schulischen Halt der konkreten Aufgabenstellung und des bekannten Wertesystems ‚richtig‘ und ‚falsch‘ bzw. der eindeutigen Wertmaßstäbe. Erst wenn ein Stück weit ihre Subjektivität sich auch formulieren konnte und Gehör oder eine Reaktion erfahren hat, verwandelt sich Abwehr in Neugier.“ (Heil 2002, S. 233)“

Die Frage, wozu Kunstpädagogik auch gut sein kann, wird sinnvoller Weise von denen zu beantworten sein, die sich auf diese ungewöhnlichen Formen von Unterricht einlassen bzw. einlassen müssen. Sie wird sich oft nicht sofort beantworten lassen und womöglich erst später in anderen, vielleicht außerschulischen Kontexten Antworten finden. Vielleicht sind dies dann auch berufliche Zusammenhänge, wenn Menschen in Situationen arbeiten, in denen sie selbständig und kreativ Fragen erfinden und mit ungewöhnlichen Lösungsmöglichkeiten experimentieren müssen.

Literatur

- Arnold, Rolf / Nolda, Sigrid / Nuissl, Ekkehard (Hg.): Wörterbuch Erwachsenenpädagogik. Bad Heilbrunn 2001
- Heil, Christine: „Das, um was es geht, ist nicht sichtbar.“ Mit Schülerinnen und Schülern neue Erzählweisen im Kunstunterricht entwickeln. In: Blohm, Manfred (Hg.): Berührungen & Verflechtungen. Biografische Spuren in ästhetischen Prozessen. Köln 2002, S. S. 234ff
- Heil, Christine: Aufwändige Geräusche. Performative Körper im Kunstunterricht. In: Schütz, Norbert / Blohm, Manfred (Hg.): Die Kunst Der Körper Das Textile. Köln 2005, S. 229ff.

- Heil, Christine: Kunstunterricht kartieren. Handlungsräume im Unterricht herstellen und erforschen. In: Didaktisches Forum des Schroedel Kunstportals, April 2008
<http://www.schroedel.de/kunstportal/bilder/forum/2008-04-heil.pdf>
- Kämpf-Jansen, Helga: Gänseblumen, Wiesenschaumkraut und die Erfahrung aktueller Kunst. In: Grundschule 11/1998. Braunschweig, S. 40