

Nachgehakt: Bildungsstandards und Kompetenzorientierung im Fach Kunst

Von Martin Klinkner

I. Einige allgemeine Vorbemerkungen

Kompetenzbegriff und Kompetenzorientierung spielen bei der von Politik und Behörden für alternativlos gehaltenen Wende zur „Output“-Steuerung des Schulsystems eine wichtige legitimatorische Rolle. Allgemeine, letztlich Fächer-, Jahrgangs- und Schulformübergreifend konzipierte Bildungsstandards wollen nicht länger den „Input“, also die Inhalte von Unterricht festschreiben, sondern zielen im Unterrichtsprozess auf einen systematischen, straffen Kompetenzaufbau, auf eine gesteigerte Problemlösungsfähigkeit der Absolventen von schulischen Lerngängen und auf deren Bereitschaft, erworbene Kompetenzen lebenslang weiter zu entwickeln sowie stets situativ flexibel und verantwortungsvoll zu nutzen.

Diesem wettbewerbsorientierten, aber deshalb noch nicht per se unmoralischen Nützlichkeitsdenken entsprechend, wird davon ausgegangen, dass wesentliche Lernprozesse operationalisiert, präzise gemessen, verglichen, evaluiert und optimiert werden können und sollten. Bildungsstandards formulieren und normieren also, was Kinder und Jugendliche auf welchem Lernniveau können sollen. Die Argumente für dieses Können-Sollen speisen sich aus den antizipierten Herausforderungen einer zukunftsfesten Wirtschaft und Gesellschaft, deren Akteure mit dem wachsenden Performance-Druck im globalen Wettbewerb zurechtkommen und trotz dessen Zumutungen bestehen können sollen. Bei Bildungswissenschaften und Pädagogen trifft diese vor allem von der Bildungspolitik und ihrer administrativen Exekutive vorangetriebene Bildungsreform von Anfang an auf Skepsis, nicht zuletzt, weil den Schulen und Hochschulen immer wieder zugesagte, dringend benötigte Ressourcen nach wie vor fehlen, ja, diese im Zeichen der „Krise“ und im Sinne einer demografischen Rendite weiter gekürzt worden sind.

So befürchten die Gegner dieser Reform, dass das Unterrichten auf das Vermitteln und Abprüfen nützlicher Teilkompetenzen reduziert, Erziehung und Bildung damit utilitaristisch ausgerichtet und auf „abprüfbare“ Aufgabenstellungen und Ausbildungsaspekte verkürzt würden, zudem die soziale und personale Vielfalt und Zielmehrdeutigkeit der Schule und des demokratischen Bildungssystems einfach ignoriert werden. Statt der behaupteten Ermächtigung und Ertüchtigung sieht man eine Verarmung des pädagogischen und didaktischen Bildungsauftrages als Folge der Reformmaßnahmen, und kritisiert eine schleichende Entprofessionalisierung des Lehrberufes bis zur Schrumpfstufe des „instructors“. Neben solchen grundsätzlichen, auch berufsständischen Bedenken werden die vorliegenden, mittlerweile in einigen Bundesländern bereits implementierten Kompetenzmodelle auch wegen ihrer mangelnden Präzision, ihrer fehlenden oder mangelnden Sequenzierung und ihrer unübersehbaren fachdidaktischen Verengung von denen, die sie eigentlich umsetzen sollen, immer noch abgelehnt.

Allerdings scheint sich auf Seiten der ablehnender Theoretiker und Praktiker angesichts der ungebremst fortschreitenden Festschreibung kompetenzorientierter Rahmenlehrpläne in den Bundesländern, angesichts auch einer immer noch weitergehenden Tendenz zur Einrichtung übergreifender Formen von Leistungsmessungen, Jahrgangstests und Abschlussprüfungen mittlerweile so etwas wie kollektive Resignation und Apathie auszubreiten. Man hat wohl begriffen, dass es für Politik und Behörden jetzt *zu spät zum Aufhören* wäre, beide in die sogenannte „Concorde-Falle“ gelaufen seien, man deshalb auch diese Reform bis zu ihrem erfolgreichen Scheitern mit der Autorität des Faktischen unterschiedslos für alle Schulformen und Schulfächer durchziehen und danach wiederum von einer neuen scheiternden Reform ersetzen werde.

Es gehört zur paradoxen Wirklichkeit deutscher Lehrerzimmer, dass man dort von Wörtern wie „Bildungsstandards“ und „Kompetenzen“ schon nichts mehr hören kann und will, man die neuen kompetenzorientierten Rahmenlehrpläne, Lehrwerke und Tests aber mit oder ohne Einverständnis *exekutieren* soll und muss. Auch wenn diese ungleiche Konstellation auf beiden Seiten in nächster Zukunft noch für neue Spannungen sorgen dürfte, dürfte also auch diese Reformwelle ob des

allgemeinen Überdrusses an der Debatte und eingedenk des aufgeklärten Absolutismus der föderalen Bildungsbürokratie letztlich bis zu ihrem Auslaufen durchrollen.

II. Ein kurzer Rückblick zum Diskurs in der Kunstpädagogik

Auch in der Kunstpädagogik hat es im letzten Jahrzehnt eine zunächst leidenschaftlich geführte kontroverse, später um einen nationalen Konsens bemühte, schließlich seicht vererbende Debatte zwischen mehr oder weniger bekannten Vertretern zweier Lager gegeben. Hintergrund der Debatte war wohl die Sorge bildungspolitisch engagierter Fachvertreter, dass sich im Zeichen von PISA und Schulzeitverkürzung nur Fächer mit nationalen Bildungsstandards im schulischen Kanon ungeschmälert würden halten können. Dass die KMK für eine Reihe „weicher“ Fächer solche Bildungsstandards gar nicht erst vorsah, wurde in der damaligen leicht hysterischen Stimmung als alarmierendes Zeichen aufgefasst und zugleich als Auftrag begriffen, quasi im Selbstauftrag für das Fach Kunst eigene, in Diktion, Systematik und Umfang vergleichbare nationale Bildungsstandards zu erarbeiten und diese dann selbstbewusst der KMK anzubieten.

Radikale Gegner dieses Kurses warnten vor den Folgen dieser Standardisierungsbemühungen, sahen dadurch den wesentlichen Beitrag des Faches im Kern bedroht, gar verraten. Ebenso radikale Befürworter forderten ihrerseits eine kopernikanische Wende und Neubestimmung des Faches als allgemeinbildenden Beitrag zur Schulung von „Bildkompetenz“, ebenfalls in der Hoffnung, dadurch die fortschreitende Marginalisierung der musischen Fächer aufhalten zu können. Damit vollzog man in Deutschland – zeitlich leicht versetzt – eine etwas frühere angelsächsische Orientierungsdebatte zwischen Apologeten der "Visual Culture" und denen der „Art Education“ nach, die auch dort der schon länger prekären Lage des Faches geschuldet war, allerdings dort leider nicht wirklich zur Verbesserung der Situation beitragen sollte.

In Deutschland standen den Verfechtern der zum epochalen Paradigmenwechsel hochstilisierten Reform des Fachprofils von Anfang an ein bunt gemischtes Lager aus Vertretern einer anti-utilitaristischen, künstlerisch-musischen, experimentell-offenen, auch traditional gymnasialen und regionalen Kunstpädagogik gegenüber. Während vor allem die Vertreter der „Pro“-Gruppe gut vernetzt auftraten, sich – hierin durchaus clever - der Unterstützung von Trend-Wissenschaften der und Bildungslobbys der Nuller Jahre versicherten und aufgrund ihrer beruflichen Doppel-Positionierung mit der Lizenz zum Ausarbeiten, Erproben und Implementieren der Reform der Fachlehrpläne ausgestattet waren, blieb den Vertretern der „Contra“-Position oft nur ihr scharfer Protest, unerfreulich säuerliche Fundamentalopposition und der vermeintlich sichere Schulterchluss mit GEW-nahen pädagogischen Hochschulen, feingeistigen philosophischen Fakultäten, lendenlahmen Lehrerverbänden und wankelmütigen Landeselternvertretungen.

Der BDK ließ sich mit der Vermittlung zwischen den Positionen zwischen 2002 und 2009 recht viel Zeit, richtete zu diesem Zwecke eine eigene Arbeitsgruppe ein, die in separaten Treffen und regelmäßig stattfindenden Workshops im Rahmen von Verbandstreffen nach einer gemeinsamen Verständigung suchte. Deren Mitglieder kamen aus beiden Lagern und erhielten über die Jahre jeweils hinreichend Gelegenheit, ihre Plädoyers in den „BDK-Mitteilungen“, in Tagungsbänden und anderen Veröffentlichungen einer breiteren Fachöffentlichkeit vorzubringen. Insbesondere die „Kategorie Bild“ wurde vielfach als Kernanliegen, Hauptinhalt und Wirkungsauftrag über die Fachgrenzen hinaus hervorgehoben. Die Diskussion war demzufolge zunächst noch recht einseitig auf den Bildbegriff ausgerichtet und drehte sich primär um Fragen der „Bildrezeption“ und „Bildkompetenz“ in verschiedenen kulturellen Vermittlungskontexten, vernachlässigte darüber mehr oder weniger die bildnerische Praxis und damit einen ganz wesentlichen Teil kunstpädagogischer Forschung und gestalterischer Praxis über das Bild hinaus, man vergaß damit fast jenen Teil, der nicht nur für Schüler einen wesentlich höheren Stellenwert besitzt.

Es war ein Verdienst von Georg Peez, bereits 2005 die Ausrichtungen „Bildorientierung“, „Künstlerische Bildung“ und „Biografieorientierung / Ästhetische Forschung“ übersichtlich nebeneinander gestellt und sie in ihren zentralen Vorzügen und Nachteilen gekennzeichnet zu haben. Unter Schulpraktikern war man sich ohnehin einig, dass gelungener Kunstunterricht Elemente

verschiedener Ausrichtungen der gegenwärtigen Fachtheorie und darüber hinaus womöglich auch noch einige mehr aufweisen sollte. Die Überlegungen des BDK fanden schon ab 2004 in Lehrplänen neuer und alter Bundesländer ihren deutlichen Niederschlag, während länderübergreifend gedachte Bildungsstandards im Fach Kunst für den mittleren Schulabschluss von der Hauptversammlung des BDK im April 2008 in Erfurt ohne Gegenstimme verabschiedet und in den folgenden drei Jahren noch um eine Sammlung obligatorischer, deutlich kompetenzorientierter Beispielaufgaben für den mittleren Bildungsabschluss ergänzt wurden. Auch wenn im BDK bis Sommer 2011 um einzelne Aufgabenformate und Aufgabenbeispiele noch kräftig gerungen wurde, und in manchen Bundesländern eine durchgehend kompetenzorientierte Reform der Rahmenlehrpläne erst jetzt, quasi nachhinkend, eingesetzt hat, unterhält man sich vor Ort in den Schulen kaum je über „Kompetenzen“, dafür aber viel über Kerncurricula, die auch von ungelerten, fachfremden Aushilfskräften umgesetzt werden können müssen. Derweil sind also vergleichsweise alltägliche und naheliegende Herausforderungen in den Blickpunkt der Fachpolitik und auch der Schulpolitik allgemein gerückt: Integration und Inklusion sind die Schlagworte einer neuen Reformwelle, die im Zeichen demografischer Entwicklungen und wachsender finanzieller Lasten wohl kaum getunnelt werden kann.

III. Beiträge und Forderungen aus Sicht des Faches Kunst

Kunst gehört bundesweit zu den Fächern mit einer sehr schmalen Stundenausstattung im Regelunterricht an öffentlichen Schulen. Auch diese Stundendeputate sind nahezu durchgängig nicht vor Stundenausfällen, Einkürzungen und Streichungen geschützt. Damit scheint eine wesentliche Voraussetzung für die gleichmäßige Gewährleistung qualitätsvoller kompetenzorientierter Lern- und Lehrkonzepte im Fach Kunst *in der Fläche* kaum zu erfüllen. Das Fach hat indessen nach wie vor den Anspruch, wie jedes andere Fach an allgemeinbildenden Schulen, einen *originären, professionellen* Beitrag zur Bildung personaler, sozialer und kultureller Identität zu leisten, den Schülerinnen und Schülern schöpferische Kräfte, anschlussfähiges Wissen, transferierbares gestalterisches Können sowie selbst-, sozial- und wertebewusste Haltungen gegenüber ästhetischen und ethischen Grundfragen zu vermitteln und sieht dies nach wie vor als wesentlichen Grund und als hinreichende Rechtfertigung für seinen Verbleib im schulischen Kanon.

Aber auch ein sinnvoll strukturierter, gestufter Aufbau von Kompetenzen im Fach Kunst setzt ausreichend und durchgängig *Zeit und Muse* für freies Experimentieren, für bildnerisch-praktisches Erproben und Einüben von Techniken und Verfahren, und Wiederholungen in Bereichen der Praxis und Theorie voraus. Andernfalls fehlte es gerade auch den straff kompetenzorientierten, ihrem Anspruch nach deutlich besseren Fachlehrplänen und Formen der Leistungserhebung an Luft und Legitimation. Bevor definierte und fassbare Kompetenzen als Ausweis eines bestimmten erreichten Bildungsniveaus durch standardisierte Aufgabenformate überprüft und damit als *outcome* von Unterricht bewertet werden können, müssten solche Kompetenzen zuvor solide und kontinuierlich aufgebaut und immer wieder kompetent vernetzt werden. Das braucht aber auf Seiten der Schülerinnen und Schüler nach wie vor seine Zeit und setzt auf Seiten der Institution Schule nach wie vor die kontinuierliche Arbeit und Zusammenarbeit professionell qualifizierter Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen voraus. Für das Gros an kaum messbaren, nicht standardisierbaren, aber gleichermaßen wertvollen und besonders erfreulichen sonstigen ästhetischen Erkenntnissen, Fähigkeiten und Haltungen, die im Fach Kunst allemal eine herausragende Rolle spielen, müsste im Regelunterricht auch bei einer kompetenzorientierten Reformierung der Lehrpläne und Tests genug *Zeit und Raum* bleiben, ja, müssten dafür endlich auch sonst hinreichende Bedingungen geschaffen werden.

Zudem begünstigen der historisch bedingt große Umfang an Fachinhalten und Verfahren des Faches Kunst, die Komplexität und Offenheit seiner zentralen Begriffe, Strategien, Produktions- und Rezeptionsformen sowie die Unterschiedlichkeit seiner schulischen Vermittlungspraxis vor Ort weder konzeptionell noch pragmatisch das Vorhaben einer flächendeckenden Einführung schulübergreifender, kompetenzorientierter Aufgaben. Dennoch dürften „neue“ Aufgabenformate als eine sinnvolle *Ergänzung* zu den im Fach praktizierten Formen der Leistungserhebung und Notengebung angesehen und akzeptiert werden. Ihre forcierte Einführung setzte allerdings eine

besonders fundierte, weithin akzeptierte Klärung der dafür jeweils altersgemäß geeigneten curricularen Inhalte, Verfahren und Anforderungsstufen solcher Leistungserhebungen sowie deren einvernehmliche, gleichwohl flexible Handhabung in der Praxis voraus. Die zunächst paradoxal klingende Formulierung *weicher Standards* (statt Minimalstandards) entspräche überdies dem Gedanken der Kompetenzorientierung, deren eigentlicher Testfall ja die fluide Lebenswirklichkeit und nicht ein abgezirkelter Modellfall ist. Mit Blick auf die unterschiedlichen kunstpädagogischen Positionen und die gewünschten individuellen Lernprozesse, Vermittlungs- und Lösungswege wäre es fachlich nur stimmig, Spielräume beim Lösungsansatz und Erwartungshorizont von Aufgaben im Fach Kunst von vorne herein vorzusehen und diese von den Schülerinnen und Schülern nutzen zu lassen. Das wäre dann in der Tat eine neue „Aufgabenkultur“.

Das gut ein Jahrzehnt kursierende bildungspolitische *Leitbild*, zu dessen prägenden *Kampfbegriffen* die „Standards“, „Kompetenzen“ und das „G8“ gehörten, postulierte laut eines ehemals führenden Vertreters aus dem Bereich der Wirtschaftsverbände als Ziel aller Bildungsarbeit den *kreativen Querdenker und Neinsager* – ohne jedoch die für diesen seltenen Typus notwendigen Spielräume in ausreichendem Maße vorzusehen. Kompetenzorientierte Aufgaben im Fach Kunst, die ausdrücklich kreative, individuelle Denkansätze und Lösungen einfordern, könnten heute daher sogar einen besonders wichtigen Beitrag zur fälligen Nachjustierung dieses anspruchsvollen, nachgerade romantischen Bildungszieles leisten, eben weil sie bis ins Format der Prüfungsaufgabenstellungen hinein alternative Lösungswege als sinnvoll und der Allgemeinbildung als zuträglich anerkennen.

Mehr oder weniger kompetenzorientierte Prüfungsaufgaben auf Länderebene gibt es auch für das Fach Kunst seit langem und haben sich auch durchaus bewährt (z.B. Zentralabitur), stellen allerdings stets auch besonders hohe, professionelle Anforderungen an die verlässliche Bereitstellung und Verfügbarkeit personaler und sonstiger, auch materieller und zeitlicher Ressourcen für den darauf vorbereitenden Unterricht. Mit dem anhaltenden Rückgang bis hin zur Fehlanzeige professionell voll ausgebildeter Kunstpädagogen und mit der (auch damit begründeten) immer weiteren Kürzung des Faches an immer mehr Schulen erscheint das ehrgeizige Ziel der Statuserhaltung als vollwertiges Prüfungsfach im Rahmen allgemeinbildender Abschlüsse (Jg. 10 und Abitur) *in der Fläche* jedoch kaum noch aufrecht zu erhalten.

Als unbeholfene Anpassungsmaßnahmen an eine entprofessionalisierte Mangelsituation sind auf Seiten der Ministerien und zunehmend selbstverantwortlichen Schulleitungen denkbar und leider auch schon in Gebrauch: (1) die Beschränkung des Zugangs zu Prüfungen (mit schriftlichem Anteil) nur für Teilnehmer von speziellen, selten angebotenen Vertiefungskursen und für die privilegierten Schülern einiger Profilschulen, (2) die diskrete Absenkung der Prüfungsanforderungen für alle auf oder noch unter Grundkursniveau, wodurch „Kunst“ allerdings zu einem ernsthaften Konkurrenten klassischer mündlicher Abiturfächer wie Religion, Ethik oder Geschichte wird, oder gar (3) die pauschale Herausnahme des Faches Kunst aus dem Kanon der für solche zentrale Prüfungen zugelassenen Fächer an den betreffenden Schulen.

Solche Anpassungen und Einschnitte würden allerdings nicht nur die über das weite Land verstreuten, künstlerisch-gestalterisch talentierten Kinder und Jugendlichen um Lebensperspektiven bringen und ihnen ihre Chancengleichheit unabhängig vom Geldbeutel der Eltern rauben, sondern widersprechen auch dem erklärten *Leitbild des kreativen Querdenkers und Neinsagers* und wären zudem eine ausgesprochene volkswirtschaftliche Dummheit angesichts des eher steigenden Bedarfs an Absolventen aus Kreativberufen, in allen Regionen.

Wer also heute (noch) „Bildungsstandards“ und „Kompetenzorientierung“ auch für das Fach Kunst fordert oder solcherlei in Lehrplänen gar verbindlich vorgeben möchte, sollte das Fach zunächst einmal personell und strukturell *flächendeckend* wieder aufbauen und in die Lage versetzen, die ihm leichterhand zugeschriebene allgemeine Leitbildfunktion in Zukunft auch nach besten Kräften in allen Schulformen und Jahrgangsstufen zu erfüllen.