



Kompetenznachweis für Kreativität und Kultur - Notwendigkeit oder Utopie? -

Sylvia Srabotnik

Prämissen

Bereits in der frühen Kindheit wird die entscheidende Basis für Kompetenz und Persönlichkeit an informellen Lernorten gelegt. Oft unbewusst und implizit prägt sich habituelles Lernen in den Tiefenstrukturen Heranwachsender ein und bleibt damit unauswechselbar und hochindividuell an die Person gebunden. Diese Prägung und Kompetenzentwicklung wird in Praxisgemeinschaften des Lernens, in einer Kultur der Ernsthaftigkeit und Verbindlichkeit gefördert.

Die erste und wirksamste Lernförderung findet in der Familie statt! Kindern ohne Familie geht diese oft schon verloren, bevor sie hätte

einsetzen können. Auch durch große Anstrengungen von Fördereinrichtungen außerhalb der Familie ist nicht mehr völlig wettzumachen, was in den ersten Jahren der Entwicklung angeboten oder versäumt werden kann! In wohl gemeinten Diskussionen über wirkungsvolle Maßnahmen wird allzu gerne übersehen, dass den Betroffenen selbst die entscheidende Rolle zukommt, ob sie sich auf Angebote - welcher Art auch immer - überhaupt einlassen wollen!

Bereits beim Schuleintritt sind die Ausgangspositionen von Kindern durch individuelle Prägungen, Aufnahme- und Reaktionsbereitschaft, Tempo etc. sehr verschieden. Daher kann ein gleiches Lernangebot im Unterricht, wie es leider noch immer häufig anzutreffen ist, der bestehenden Ungleichheit niemals gerecht werden. Für alle das Gleiche ist eben nicht für jeden das Beste! Die Welt, in der jene Kinder wirken, die heute in die Schule aufgenommen werden, können wir uns im vollen Wortsinn nicht einmal vorstellen. Das Wissen über einen steten Generationenwechsel macht Pädagogog/innen glauben, sich in derselben Welt zu bewegen wie jene, die sie bilden. Jedoch findet zurzeit anstelle eines Generationenwechsels ein **Epochenwechsel** statt, der sich jeder Vorstellung entzieht und nur in historischer Lektüre leicht zu verdauen ist. Sich in der Mitte des Wandlungsprozesses zu befinden heißt vor allem, nicht ahnen zu können, was kommt, aber zu erfahren, was verloren geht. Zudem müssen wir uns gemäß der Zukunftsforschung darauf einstellen, dass Veränderungen mit wachsender Beschleunigung zunehmen.

Wie bildet und erzieht man für eine solche Welt? "Schule machen" ist eine der anspruchsvollsten Aufgaben in unserer Gesellschaft. Im schulischen Alltag reagieren wir darauf mit einer weitgehenden Individualisierung. Die bis dato geübte sporadische Zusammenarbeit wird von professionellen Teams abgelöst werden, die in einem vernetzten Zusammenhang unter Zielvereinbarungen leben, gesteuert durch einen organisierten Arbeitsprozess. Je anspruchsvoller eine Aufgabe, das heißt, je mehr Kreativität und Übernahme von Verantwortung gefordert ist, desto wichtiger sind klare Zielsetzungen einerseits und Selbständigkeit wie Freiraum andererseits.

Welche Teams gebraucht werden und wie sie organisiert werden müssen, unterscheidet sich von Schule zu Schule, Institution zu Institution, Betrieb zu Betrieb, Gesellschaft zu Gesellschaft usw. Alle erfolgreichen Systeme zeigen Gemeinsamkeiten unabhängig von ihren Ausprägungen in der konkreten Gestaltung von Bildung und Schule. Weniger erfolgreiche bieten weniger Unterstützung für die Einrichtung und haben oft unklare Anforderungen im System. Letztere zeigen sich zum Beispiel als **Mangel an Transparenz**, der sich in der zur Strukturlosigkeit tendierenden Gegenwart wie ein Gift auswirkt: Er zerstört die Früchte der Arbeit.

Wer von Lehrkräften, Eltern etc. weiß denn tatsächlich, was ein/e Schüler/in können muss, um einen bestimmten Abschluss zu erreichen? Welches Basiswissen und welche Methoden muss das einzelne Unterrichtsfach vermitteln?

Zumal bis heute eine derartige Transparenz nie verlangt wurde, gibt es auch keine Klarheit über die gestellten Fragen. Wie sollen sich Eltern und Schüler/innen einstellen, wenn nicht geklärt ist, wie das Pflichtprogramm an Lernen und nachhaltigem Wissen aussehen soll? Darüber hinaus erschöpfen sich Inhalte und Ziele des Lernens nicht in einem Pflichtprogramm. Aber ohne Transparenz der Anforderungen besteht auch keine Klarheit über die Freiräume, die alle für ihre unterschiedlichen Schulsituationen nützen können. Was wir in der Schule und zwischen Schule und Gesellschaft benötigen, ist ein **Erwartungsmanagement**. Jegliche Diskussion über den Sinn des zu Lernenden oder die Motivation zum Lernen fängt erst nach dem Basiswissen an.

Voraussetzungen bzw. Bedingungen für alle schulischen Dimensionen – **das Lehren, Lernen und Handeln** sind: Das Lehren muss in einer professionell definierten Qualität erfolgen. Für das Lernen werden quasi als andere Seite der Medaille transparente Standards der Pflicht gesetzt. Für das Handeln erfährt eine Gemeinschaft konkret die Freiheit ihrer Entscheidungen auf der Grundlage festgesetzter Rahmenbedingungen.

Kompetenzen

Unter Kompetenzen versteht man mehr als "Skills", Routinen oder Qualifikationen. Sie sind mit Fachwissen verknüpft, nicht allein auf kognitive Fähigkeiten beschränkt und hängen eng mit **Kreativität und Problemlösungen** zusammen.

Welche Bedingungen benötigt ein junger Mensch, um Kompetenzen überhaupt erst entwickeln zu können? Die moderne Gesellschaft benötigt Menschen, die nicht nur in vordefinierten Tätigkeitsfeldern – womöglich nach genauer Anleitung – arbeiten können, sondern sich auch in unstrukturierten und ändernden Situationen zurecht finden und diese umsichtig gestalten können. Solche Grunddispositionen setzen eine **mehrdimensionale Wahrnehmung** der Wirklichkeit voraus, die unterschiedliche Geschwindigkeiten benötigt. Ist nicht manchmal ein Rückschritt der größere Fortschritt? Kann nicht in bestimmten Situationen Beschleunigung auch schädlich sein?

Kompetenzen sind in der relativ kurzen Schulzeit nur begrenzt lehr- und lernbar, kaum messbar und mit hergebrachten Methoden schwer zu überprüfen. Wie sollen sie als Standards, die es verbindlich zu erreichen gilt, definiert und von Lehrpersonen sichergestellt werden, wenn sich doch Vergleichsmöglichkeiten vermutlich erst in der Performanz unterschiedlicher Handlungssituationen im Laufe einer langen Berufsbiografie anbieten? Erst dann zeigt sich nämlich, wer mit Engagement und Fähigkeiten Institutionen tragen und diese mit Qualität und Lebendigkeit anreichern kann. Von einzelnen Personen kann eine Kraft ausgehen, die Entwicklungen in Teams oder Netzwerken ermöglicht.

Sie stoßen Dynamiken und Zukunftsbilder an, die jede lebende Institution benötigt, zumal sie beflügeln und gleichzeitig stärken. Das braucht ein Klima des Vertrauens, des Mutes zum Neuen, der Fähigkeit zur Reflexion. Schule muss daher ein Ort sein, wo gegenseitiger Austausch und längerfristiges Nachdenken, Planen und Innehalten möglich ist.

Am Individuum orientierte pädagogische und didaktische Überlegungen werden immer die heterogene Bandbreite fachlicher und persönlichkeitsbezogener Kompetenzen berücksichtigen und individuelle Lernfortschritte in die Beurteilung von Zuwächsen einbeziehen.

Bildrezeption

Verlässliche Unterscheidungskriterien von Bildern in Kunst, Alltag und Medien bieten weder materielle oder sinnliche Merkmale noch die Art der Herstellung. Die verschiedenen Bildklassen lassen sich jedoch sehr gut hinsichtlich des Umgangs, nach der Art und Weise der Verwendung und der Interpretation vergleichen.

Erst die Auswahl und die Form des Gebrauchs erhebt das Kunstwerk in einen besonderen Status. So betrachtet ist Kunst ein Index, der anzeigt, wie mit einem bestimmten Gegenstand oder Phänomen umzugehen ist. Wie sich an vielen Beispielen moderner Kunstwerke zeigen lässt, ist diese Zuschreibung weder an die Form noch an den Inhalt gebunden. Alles kann Kunst werden, wenn ein/e Künstler/in sein / ihr Werk in diesen Zusammenhang stellt und Rezipienten diesem "folgen".

Wir können Bilder aufgrund unseres Erkenntnisinteresses und unserer Interpretationsweise in zwei Kategorien unterteilen in:

1. Bilder, die nur richtige und falsche Interpretationen zulassen - **Röntgenbilder, Nachrichtenbilder, Satellitenaufnahmen, Naturstudien, Baupläne, naturwissenschaftliche Zeichnungen, Passfotos, Piktogramme** etc. Bei den genannten Beispielen lässt sich die Richtigkeit der Interpretation durch Vergleiche mit der Welt oder entsprechenden Codes überprüfen und objektivieren.
2. Bilder, die offene Interpretationen zulassen, können wir als schön oder hässlich, interessant oder uninteressant, ansprechend oder abstoßend, außergewöhnlich oder alltäglich empfinden. Dazu gehören **Werke der modernen Kunst, Fototapeten, Landschaftsfotografien, Poster, Werbebilder** etc. Abgesehen vom Kontext können die Grade der Offenheit sehr unterschiedlich sein.

Selbstverständlich können auch Bilder der ersten Kategorie verwendet werden wie jene der zweiten, wenn wir etwa eine Landkarte nicht zur Orientierung, sondern als Dekoration an die Wand hängen, oder die Firma Benetton überdimensional vergrößerte Bilder aus dem Umfeld des Journalismus an Plakatwänden anbringt. Denn die Bedeutung von Bildern hängt vom jeweiligen Einsatz ab, in dem sie uns begegnen. Nach dieser Klassifizierung werden Kunstwerke prinzipiell genauso interpretiert und verwendet wie Poster, Wandtapeten oder Werbefotografien, allerdings für wichtiger und bedeutungsvoller gehalten. Kulturelle Zuschreibungen - ein Ergebnis von Übereinkunft und Macht - gelten jedoch nicht für alle sozialen Gruppen in gleichem Maße. Kunstwerke und Kunst werden an maßgebenden kulturellen und medialen Orten - Schule, Hochschule, Museum, Feuilleton - besprochen und diskutiert, wo sie von bestimmten Zielgruppen ein entsprechend hohes Maß an Aufmerksamkeit fordern und auch bekommen. Als Unikate sind sie in der Regel einzigartig und einmalig, wichtige Voraussetzung für Strategien, um Aufmerksamkeit zu erzeugen. Die hohe Auflagenzahl von Posters hingegen erlaubt diese in viele Räume zu hängen, wo sie ebenso intensiv betrachtet werden. Die Ergebnisse dieser Betrachtungen sind vergleichbar offen wie jene von Kunstwerken, allerdings werden sie nicht öffentlich diskutiert. Beiden Bildklassen können sowohl der Dekoration wie der Sinnkonstruktion dienen.

Bild- und Medienkompetenz

Viele Bilder, die im Rahmen des Kunstunterrichts erzeugt werden, gehören zur zweiten Kategorie. Manchmal nehmen sie Kunstwerke als Gestaltungsanlass, oft entstehen sie nach individueller Vorstellung und Einbildung, meist zeigen sie die Welt mit den Augen von Kindern und Jugendlichen. Dafür gibt es keine "richtige" Interpretation, die sich mit objektiven bzw. intersubjektiven Testverfahren überprüfen ließe. Wie jede Aufgabenstellung viele "richtige", oder besser mögliche Lösungen zulässt (und nur wenige "falsche"), sind auch vielfältige Interpretationen möglich.

Obwohl im Kunstunterricht produzierte Bilder individuell, einzigartig, einmalig sind und vielleicht von persönlicher Betroffenheit herrühren - worin sie oft aktuellen oder traditionellen Kunstwerken ähneln - kann man sie nicht in die Nähe von Kunstwerken, Posters oder Ergebnissen kunsttherapeutischer Sitzungen rücken. Als Ergebnis von Übungsaufgaben fungieren sie zunächst als "Testbilder", als Lern- und Beurteilungsmedium von Lernfortschritten. Im Vordergrund der Betrachtung steht vor allem der Gesichtspunkt des Gelingens unter Kriterien nach besser oder schlechter. Nur selten werden sie von ihrem Gehalt her interpretiert. Nichts desto trotz können sie nach dem Unterricht Karriere machen, eventuell in ein Zimmer gehängt und zu Bildern werden, mit denen wie mit Posters oder Kunstwerken umgegangen wird.

Lehrerinnen und Lehrer erteilen Gestaltungsaufträge, entscheiden das Bildprogramm und legen den Zeitplan fest. Abhängig von der Person des Auftraggebers, vom Ansehen des Künstlers und sonstiger Umstände kann

Schüler/innen mehr oder weniger Entscheidungsfreiheit zugebilligt werden. Künstlerische Freiheit in modernem Sinn können sie meist nicht in Anspruch nehmen, auch wenn die Freiheitsgrade von Arbeit zu Arbeit variieren können.

Im Kunstunterricht werden gestalterische oder bildnerische Probleme gestellt und **ästhetisch erzeugte Wirklichkeiten** behandelt. Wie bei Künstler/innen stehen im Fokus der Schüler/innen Bilderfindung, Gestaltung, Verständnis, genaue Beobachtung, differenzierte Wahrnehmung, Entwurf und Formulierung.

Gunter Otto veröffentlichte 1974 seine "*Didaktik der Ästhetischen Erziehung*". Darin wollte er im Zuge der visuellen Kommunikation geforderte Unterrichtsgegenstände mit den traditionellen Inhalten des Faches - vor allem der Kunst - versöhnen, sie unter einen gemeinsamen Begriff und ein gemeinsames Konzept bringen. Der gemeinsame Nenner war das Ästhetische und sein später formuliertes Konzept der Ästhetischen Rationalität. Diese Integration zählt zu seinen großen Leistungen. Wie selbstverständlich hingen für ihn Kunst und Ästhetik zusammen, obwohl circa 60 Jahre vorher *Marcel Duchamp* mit seinen Ready made schon gezeigt hatte, dass eben nicht das Ästhetische einen Gegenstand zur Kunst macht, sondern der Gebrauch, den wir von ihm machen.

Gunter Otto konnte in sein Unterrichtskonzept der Ästhetischen Erziehung ohne Probleme die Kunst mit einbeziehen. Denn Kunst galt als ästhetisches Phänomen, was heute nicht mehr unbedingt zutrifft. Spätestens seit der Kunstentwicklung in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts macht ein Kunstwerk nicht seine Erscheinung aus, sondern der Index. Wenn Kunst grundsätzlich nicht mehr ästhetisch ist, was gibt es dann an ihr noch zu lernen? Reicht es, die Mechanismen des Index und des Kunstsystems zu vermitteln?

Eine der Aufgaben der Kunst ist es, einen anderen Standpunkt gegenüber der Welt zu entwickeln und zu präsentieren. Aus der Sicht der Kunst lässt sich die Welt verstehen, kritisieren und auch neu entwerfen. Kinder und Jugendliche erschließen sich daraus einen Möglichkeitsraum. Denn die

Prinzipien der Kunst zu durchschauen heißt, Brüche und Provokationen als solche aufzunehmen und sie auf die umgebende Welt übertragen zu können. Wer durch die Schule der Kunst gegangen ist und in seinem Denken der Wahrnehmung Raum gibt, weiß nicht nur um die Begrenztheit aller Konzepte (auch der eigenen), sondern rechnet mit ihr und handelt dem gemäß, indem er nicht mehr urteilt und verurteilt.

"Bildkompetenz ist nicht nur die Ausbildung zur Fähigkeit einer internen Imaginationskraft, sondern vor allem der kritisch rezeptive Umgang mit heutiger Bildkultur. Die Einsicht ist heute gültiger denn je: In einer Welt, in der Erfahrung weitgehend medialer Natur ist und Informationen virulent zwischen Wort und Bild, Text und Zeichen hin und her pendeln." (Kirschenmann, Johannes: "Zwischen den Bildern pendeln" in Kunst und Unterricht, Heft 268; 2002)

*"Wichtiges Ziel kunstpädagogischer Kompetenzbildung ist die **fluide Intelligenz**, die über das schlussfolgernde Denken hinausgeht. Sie mäandert durch Alternativen und denkt das Unmögliche vorrangig vor dem Naheliegenden. Fluide Intelligenz aus den Bilddeutungen und Bildproduktionen stützt die Problemlösungskompetenz als ein zielorientiertes Denken und Handeln in Situationen, für deren Bewältigungen keine Standards verfügbar sind..." (Kirschenmann)*

Bedingungen und Zielsetzungen der Medienerziehung

Setzte die abendländische Tradition Bildung mit Schriftlichkeit gleich, bedarf es längst einer Revision und kritischen Prüfung hinsichtlich der **Lese- und Bildkompetenz**. Schüler/innen leben heute in einer eigenen medialen Welt, zu der viele Eltern und Lehrpersonen kaum Zugang haben.

Zum ersten Mal in der Bildungs- und Kulturgeschichte stellen medial hergestellte Produkte für (Jugend-)Kulturen den etablierten Kanon der **Buchkultur** in Frage, erschüttert die rasante Entwicklung der audiovisuellen und elektronischen Medien das Selbstverständnis einer auf Buchkultur gegründeten Gesellschaft - ein Prozess, der bei weitem nicht abgeschlossen ist. Andererseits haben die Massenmedien wie nie

zuvor Bildungsaufgaben übernommen. Schule kann und muss nun auf einer viel breiteren Basis von Medienerfahrungen aufbauen und diese zu einer **media literacy** weiter entwickeln. Das braucht Zeit und Muße, die im Unterricht vermehrt benötigt werden. Gelegenheiten für diese wichtigen Ressourcen zu schaffen, sind allen voran vorgesetzte Behörden und wir Lehrende aufgefordert, bevor Standards verordnet und Ziel führend eingesetzt werden können.

Für heute Heranwachsende sind Medien wichtige Erlebnis-, Erfahrungs- und Handlungsräume. Doch wie wirken sie? Für unkritische Nutzer mit reiner Konsumhaltung enthalten sie unbestritten ein gewisses **Suchtpotential** und viele Spiele lassen Einflüsse auf die Gewaltbereitschaft vermuten. Im Unterricht sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt, können dem positive Seiten, Wirkungen und Auswirkungen gegenübergestellt werden.

Wie wird ein **Film** hergestellt? Wie muss er gestaltet sein, damit er begeistert? Wer ist an der Herstellung beteiligt und welche Aufgaben sind zu erledigen? **Werbung** ist – gerade in den Medien – allgegenwärtig. Und doch verfügen vor allem Kinder, aber auch viele Erwachsene nicht über die nötige Kompetenz, sie zu durchschauen und mit ihr umzugehen. Dem kann zum Beispiel durch Beleuchten mithilfe rechtlicher, ethischer oder psychologischer Sichtweisen entgegengewirkt werden, vor allem aber durch eigenständige Versuche, z. B. mediale Werbestrategien zu entwickeln. Darüber hinaus lassen unzählige Facetten des ästhetischen Bildungsauftrags und kunstpädagogischen Handelns zu, ästhetische Konstellationen der Neuen Medien, von Kunst und Bildung eigenschöpferisch, rezipierend, kritisch hinterfragend, recherchierend in Erfahrung zu bringen, künstlerische Strategien im Netz zu erforschen etc.

Neue Sozialisationsbedingungen

Medien und Migration bewirken auch einen Wandel der Beziehungen zwischen den Generationen. Manche Familien werden demokratischer, mit weniger Kindern zugleich aber auch einsamer. Traditionelle Bindungen, auch außerhalb der Familie, in Instanzen wie Jugendorganisationen, werden immer schwächer. Auch diesbezüglich wächst die Bedeutung der Schule gegenüber früheren Zeiten, verliert aber paradoxerweise gleichzeitig stark an Autorität.

Jugend heute ist in vielem erfahrener, aber nicht unbedingt reifer. Einerseits lebt sie viel freier als frühere Generationen, andererseits hat sie wesentlich größere Belastungen zu tragen. Während Schüler/innen umfassende Angebote an Wissen und Unterhaltung zugänglich sind, leiden sie an Nervosität und mangelnder Konzentration. Alarmierend in diesem Zusammenhang erscheint eine wachsende Zahl von Patient/innen, bei denen eine neue Verhaltenssucht zu konstatieren ist. Sie leiden unter **Medienabhängigkeit**, weil sie das Internet nicht (mehr) in ihr Leben integrieren können. Online-Sucht – entstanden aus unkritischem und maßlosem Medienkonsum und einer unreflektierten Verherrlichung – veranlasst die Betroffenen, ihr Leben nach dem Internet auszurichten. Hier haben Schule und **Medienerziehung** einen klaren Auftrag zu erfüllen, indem sie aktive Zugangsformen aufzeigen und Spezifika unterschiedlicher Mediensprachen – vor allem durch das bewährte **"learning by doing"** vermitteln.

In letzter Zeit häufen sich Artikel in medizinischen Fachzeitschriften, die betonen, dass die Pubertät früher einsetzt, länger dauert und das

Verhalten junger Menschen immer aggressiver wird. Diesem Umstand wird eine bloße Thematisierung von **Gewalt** nicht gerecht werden können. Es wäre höchst an der Zeit, dass sich der bildungspolitische Diskurs mit den Wurzeln des veränderten Verhaltens auseinandersetzt.

Messbarkeit kreativer Intelligenz

Bildnerische Erziehung kann in der Bildungslandschaft unter anderem kulturpädagogische Arbeitsweisen anbieten, Forschungsszenarien für kulturelle Bildung entwickeln, Potentiale fördern, zahlreiche Kooperationsmöglichkeiten und Chancen in- und außerhalb der Schule nützen, Erwartungen der Abnehmer/innen – Kulturwissenschaftler/innen, Vertreter/innen der Wirtschaft, Pädagog/innen, Konsumforscher/innen, Medienwissenschaftler/innen erfüllen.

Im Gegensatz zu Inhalten naturwissenschaftlicher Fächer lässt sich Wissen und Können hier keinesfalls mithilfe von Multiple-Choice-Tests "abfragen", weshalb viele Fragen offen bleiben, wie z. B.:

- Wie kann ein Kompetenznachweis Kultur erbracht werden und was soll und kann dieser unter Berücksichtigung von Hintergründen und Rahmenbedingungen leisten?
- Wie können Qualitäten standardisiert werden, die auf Wahrnehmungsprozessen fußen?
- Wie kann man verhindern, dass durch Standardisierungsvorgaben letztlich nur das Banalste unter den überprüfbaren Standards landet?
- Wie lässt sich das Selbstvertrauen messen, mit dem sich ein/e Schüler/in einem Problem nähert, wie der notwendige Mut, um etwas auszuprobieren, von dem sowohl Weg wie Lösung noch unbekannt sind?
- Wie kann man die Fähigkeit zu divergenten Denkansätzen beurteilen, wie die Fähigkeit, sich kritisch in der überbordenden Bilderflut zurechtzufinden?
- Wie lässt sich die Fähigkeit messen, zur Problembewältigung die adäquate Sozialform zu wählen?

Zu klären wird sein, wie ein Unterrichtsfach mit reformpädagogischen Wurzeln seinen Platz innerhalb der Standards finden soll, und wie diese formuliert und wissenschaftlich untermauert werden können.

Anzudenkende Möglichkeiten wären:

- Darstellungen des Erkenntnisgewinns, in denen Erfahrungen, die bei Arbeitsprozessen, Ausstellungen, mit Produkten der Alltagsästhetik gewonnen wurden, in einem Portfolio gesammelt und reflektiert werden.
- Selbstreflexive Dokumentation von Ideenfindungsprozessen
- Analyse von Problemstellungen, Bildungen von Analogien und Erprobung von Lösungsmöglichkeiten (Ersinnen, Durchführen und Reflektieren von Experimenten)
- Integration von Fehlern und Irrwegen als Erfahrungswerte in den Bildungsprozess
- Herstellen von Zusammenhängen zwischen Bildinformationen und eigener Betroffenheit als Betrachter/in

Resümee und Ausblick

Bildungsstandards eignen sich überall dort, wo es gilt den Erwerb unabdingbarer Grundlagen sicherzustellen und auf diesem Niveau zu vergleichen. Für Lehrer/innen sind Standards bislang ein nützliches Werkzeug zur Vermittlung von Basiswissen und grundlegenden Erkenntnissen, in welche die methodische Planung sorgfältig einzubeziehen ist. Bei konkreten Entscheidungen können sie sich auf Lehr- und Lernfreiheit, einschlägige Schwerpunktsetzungen wie z. B. Projektunterricht, schulbezogene Veranstaltungen und freie Methodenwahl berufen.

Letztendlich sind jedoch alle pädagogischen und didaktischen Maßnahmen abhängig von der Persönlichkeit wie den individuellen Erfahrungen der Lehrenden und Lernenden. Was vermittelt bzw.

tatsächlich an Kenntnissen, Fähigkeiten und Fertigkeiten erworben wurde, lässt sich im Gegensatz zu reproduzierbarem Wissen weder per se, schon gar nicht aber in Form auszufüllender Testbögen erfassen, vergleichen oder womöglich bewerten! Kompetenzen und Haltungen erwachsen jeweils der Summe einer Reihe von Faktoren, die bei Testungen nicht berücksichtigt werden können. Mit Tests und numerischen Bewertungen allein können daher keine eindeutigen, sachlichen und nutzbringenden Vergleiche angestellt werden. Denn die von Natur aus angelegte, wünschenswerte und förderungswürdige **Vielfalt** macht jede Rangierung fragwürdig.

Erstrebenswert bei der Heranbildung zu eigenverantwortlich handelnden Personen ist nicht allein Wäg- und Messbares. Zwar sind Zahlenwerte einfach und rasch zu vergleichen, können jedoch niemals erfassen, was den ganzen Menschen, seine einmalige **Persönlichkeit** ausmachen, inklusive ethischer Haltungen und prägender Vorstellungen von der Würde jedes Menschen.

Wissen, Können und **Haltungen** spielen in konkreten Situationen in einmaliger Weise zusammen und ermöglichen angemessenes Handeln. Erlernbares Handlungswissen und souveränes Erfahrungswissen ermöglichen den mutigen Blick oder auch Schritt in eine mitunter recht unsichere Zukunft!

Als letzte Frage drängt sich unweigerlich auf:

Wann wird der Mensch in der Organisation, im System, in seiner Kompetenz wiederentdeckt werden - in seinen Begabungen und Grenzen, wie auch in seiner Würde?

"Teaching art should be a way oft art!"

Dieser Leitsatz hat auch im Rückblick auf ein nunmehr langes Berufsleben als Kunsterzieherin nichts an Gültigkeit verloren.

Literatur

Danto, Arthur C.: Die Verklärung des Gewöhnlichen: eine Philosophie der Kunst. Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1984

Goffman, Erving: Rahmenanalyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen, Frankfurt am Main : Suhrkamp, 1980

Puritz, Ulrich (2000) : Sushi-Syndrom: LKW als PKW oder:
LebensKunstWerke als ProjektKunstWerke in: Sachs-Hombach, Klaus
(Hg.): Bildhandeln: interdisziplinäre Forschungen zur Pragmatik bildhafter
Darstellungen, Magdeburg : Scriptorium-Verl. 2001

Bettina, Scheibel, Michael (Hg.) . Bild / Medien / Wissen, München:
kopaed, 2002, S.9 - 46