

Einführung in die Auseinandersetzung mit fachlichen Selbstverständlichkeiten im Bildnerischen Gestalten, Teil 2:

# Theoretische Rahmung des Fragens nach fachlichen Selbstverständlichkeiten und des Nachdenkens darüber im Kontext curricularer Debatten

Anna Schürch

überarbeitete Fassung des Einführungsvortrags vom 13. Januar 2024



Der Text dieser Publikation steht unter der Creative Commons Lizenz vom Typ Namensnennung - Nicht-kommerziell - Keine Bearbeitung 4.0 International: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.de>. Fotos und Abbildungen sind von dieser Lizenz ausgenommen.

Wenn wir im Forschungsprojekt «Wie kunstpädagogisches Wissen verhandelbar machen?» fachliche Selbstverständlichkeiten ansprechen und thematisieren, dann versuchen wir, dem Nachdenken über das **Wissen in unserem Fach** eine bestimmte Richtung zu geben. Im zweiten Teil dieser Einführung sollen einige theoretische Überlegungen, die der Auseinandersetzung mit fachlichen Selbstverständlichkeiten zugrunde liegen, ausgeführt werden mit dem Ziel, das Verständnis von Kritik aufzuzeigen, das damit verbunden ist. Ausgehend vom **Curriculum** als Manifestation von kunstpädagogischem Wissen und konkretem Anhaltspunkt geht dieser Text verschiedenen Möglichkeiten nach, **Veränderung** im Fach zu denken.

Seit 2020 läuft die Revision der Fachrahmenlehrpläne für das Gymnasium, so auch desjenigen für unser Fach, das neu «Bildende Kunst» heissen wird. Im Herbst 2023 konnte die Fachöffentlichkeit zum Revisionsvorschlag Stellung nehmen, aktuell werden die Rückmeldungen eingearbeitet und bis Sommer 2024 soll der neue Rahmenlehrplan (RLP) verabschiedet sein.

Wenn ich an die **Revision des Curriculum** denken, dann stelle ich mir grössere Weichenstellungen vor, Justierungen, die das kunstpädagogische Wissen grundsätzlich verändern: Vorgesehen ist, das Fach vermehrt als situiert und eingelassen in einen gesellschaftlichen wie auch historischen Kontext zu verstehen, den Kanon zu hinterfragen und zu erweitern oder die Auseinandersetzung mit inhaltlichen Fragen im Fach zu verstärken. Diese fachbezogene Stossrichtung korrespondiert mit einem Bedeutungszuwachs des fächerübergreifenden transversalen Bereiches, der u.a. Bildung für Nachhaltige Entwicklung und Politische Bildung umfasst und die einzelnen Fächer in ihrem Beitrag zum Bildungsziel einer «vertieften Gesellschaftsreife» adressiert (vgl. EDK 2023, Entwurf RLP). Allerdings ist bildungshistorisch auch klar, dass das **curriculare Sediment** sehr beständig ist, dass nur ein kleiner Teil sich jeweils ändert und das Bestehende grösstenteils bestehen bleibt. Dinge kommen allenfalls dazu und nur ganz selten wird etwas weggelassen.

Als wir als Projektleitung in der Vorbereitung der Studie «Wie kunstpädagogisches Wissen verhandelbar machen?» vor über vier Jahren begannen, uns mit dem kunstpädagogischen Wissen auseinanderzusetzen, hatten wir diese spannende und doch widersprüchliche Situation vor Augen: Ein bevorstehendes bildungspolitisches Projekt der Curriculumrevision, das eine breite Auseinandersetzung mit dem Fach und Möglichkeiten für eine Neujustierung verspricht, und gleichzeitig das Wissen um die Trägheit des Curriculum. Aufgrund der **gegenwärtigen** Konfrontation mit mehrfachen Krisen regte sich bei uns zudem die Frage nach der Verbindung des Faches zur Welt, aber auch die nach seiner **Relevanz und seinem Beitrag für mögliche Zukünfte**. Schliesslich ging uns aufgrund unserer historischen Auseinandersetzung mit dem Fach auf, wie selbstbezüglich und immanent die Welt des Bildnerischen Gestaltens traditionell funktioniert. Doch wie lassen sich solche Überlegungen und Beobachtungen produktiv in die Weiterentwicklung des Faches einbringen? Und wie lässt sich das kunstpädagogische Wissen bewegen?

Gegenwartsbezug  
Relevanz für mögliche Zukünfte

kunstpädagogisches  
Wissen Curriculum  
Revision  
Veränderung

Sediment des  
Bestehenden

Abb. 1, © Anna Schürch

**Blosse Kritik** am Zustand des Faches bringt die Sache nicht weiter. Konstruktiver sind demgegenüber **Vorschläge für Änderungen**, von denen viele in die Konsultationsprozesse zum neuen Rahmenlehrplan eingebracht und aufgenommen wurden. Doch sie bewegen sich auf einem hohen Abstraktionsniveau, der Weg zu einer Umsetzung ist weit und das Gewohnte und Bestehende ist immer schon konkreter.

**Nach fachlichen Selbstverständlichkeiten zu fragen** hingegen, setzt unmittelbar etwas in Gang. Die Frage ist **produktiv** und **performativ**, sie setzt im Konkreten an und ihr wohnt eine transformative Kraft inne: Mit dem Nachdenken darüber, was solche fachlichen Selbstverständlichkeiten sein könnten, beginnt bereits die Intervention in das kunstpädagogische Wissen. Sobald ich eine Sache als fachliche Selbstverständlichkeit betrachte, ist sie nicht mehr selbstverständlich. Sie wird **frag-würdig** und sie wird zum Gegenstand einer Analyse. Indem ich mir die Selbstverständlichkeit einer Sache bewusst mache, vollziehe ich einen Bruch mit dem Alltagsdenken - fast von selbst wechsele ich den Modus von einem routinierten zu einem forschenden Umgang mit ihr. Und dieser Vorgang wird zu einer Veränderung führen, ich werde diese Sache fortan anders sehen als bisher.

Nach fachlichen Selbstverständlichkeiten zu fragen, folgt nun jedoch nicht einfach einem zufälligen, spontanen Impuls, sondern ist als Herangehensweise in spezifischer Weise gerichtet: Solche Fragen stellen sich aus einem Erkenntnisinteresse heraus, wie es etwa mit der Diskursanalyse verbunden ist. Um diesen theoretischen Ausgangspunkt noch etwas deutlicher zu machen, soll im Folgenden auf die spezifische Ausprägung des kritischen Denkens eingegangen werden, das damit einhergeht.

Nach fachlichen Selbstverständlichkeiten zu fragen, bedeutet auch, eine **Problematisierung** von bisher unhinterfragten Evidenzen des kunstpädagogischen Wissens vorzunehmen. Etwas zu problematisieren meint in diesem Zusammenhang jedoch nicht, dass etwas als Problem aufgefasst würde, es geht nicht ums Nörgeln. Problematisieren heisst, noch einmal danach zu fragen, worin die zugrundeliegende Pro-

blemdefinition genau besteht, und danach, wie und warum etwas zum Problem wurde, weil immer davon ausgegangen werden kann, dass es auch anders möglich gewesen wäre und **nicht so sein muss**. Ich denke dabei beispielsweise an fachliche Probleme, die es im Unterricht zu bearbeiten gilt: Wie genau sind diese eigentlich definiert und umrissen und warum genau so? Denn letztlich lassen sich auch die unumstrittensten fachlichen Probleme immer als eine Auswahl aus verschiedenen Möglichkeiten sehen, die nicht zwingend so hat ausfallen müssen (vgl. Renggli 2007: 21).

Es geht mir jetzt nicht darum, alles zu relativieren. Aber: Wenn man davon ausgeht, dass historisch bedingt ist, was, also welche Sachverhalte wir als Problem auffassen und wofür wir Lösungen suchen, interessiert sich ein kritisches Denken weniger für neue, bessere Lösungen als vielmehr für die Auffassung des Problems: mit ihr werden die Spielräume für alternative Entwürfe beschränkt (vgl. Klöppel 2010: 255) – oder aber auch eröffnet. Die kritische Arbeit des Problematisierens besteht im Versuch, sich von der selbstverständlichen Gegebenheit der Gegenstände zu lösen und so über die auferlegten Grenzen und die einmal getroffene Auswahl hinauszugehen.

Diese Vorstellung ist anregend, sie gibt Platz für **Alternativen**, für noch nicht Etabliertes, für Umplatzierungen, für bisher nicht als relevant Wahrgenommenes, wenig Beachtetes oder aber für wiederholt und systematisch Ausgeblendetes (vgl. Henschel 2019: 30) und für das Nachverfolgen und Aufnehmen der liegengebliebenen Fäden des Denkens (vgl. Castro Varela 2021: 116).

Mit diesem öffnenden Ansatz des Problematisierens geht schliesslich ein **Kritikverständnis** einher, das ebensowenig ein nörgelndes, zurückweisendes, als vielmehr ein „**experimentelles**“ ist (vgl. Lemke 2019). Judith Butler plädiert u.a. für ein solches Verständnis von Kritik, das nicht von der gängigen Idee geprägt ist, „Kritik sei etwas Negatives, inspiriert vom Geist der Verneinung, Zerstörung, Skepsis, Verdächtigung und Ablehnung“ (2019: 7). Kritik zielt demnach nicht darauf ab, einzuschränken und durchzustreichen im Sinn von ‚es soll nicht so sein‘, sondern Alternativen zu eröffnen im Sinn von ‚so, wie es ist, ist es möglich, aber es muss nicht so sein‘. Das verändernde Potenzial kritischer Arbeit kommt dann zum Tragen, wenn diese Kontingenz, also die Tatsache, dass die Dinge, die Probleme, die Zustände oder das Fach **auch anders sein könnten**, erfahrbar wird. Und indem diese Kritik uns dazu einlädt, durch analytisch-forschende Arbeit solche **neuen Erfahrungen zu machen**, ist sie experimentell.

Damit lässt sich der Bogen zurück zu unserem Forschungsprojekt, das wir in der Konzeption und Begleitung an solchen Überlegungen ausgerichtet haben, schliessen. Was tatsächlich im Projekt passiert ist, hat sich in einem sehr konkreten Bereich abspielt: Bei den aufgespürten und untersuchten Selbstverständlichkeiten geht es jeweils nicht um das grosse Ganze, sondern um Nuancen, um kleine, vorher nicht denkbare Erweiterungen des Radius, des Denk- und Machbaren im Lokalen, die – und das ist das Entscheidende – erfahrbar wurden. Der Wert dieser neuen Erfahrungen und Bewegungen auf der Mikroebene besteht darin, dass sie stattgefunden haben und erzählt werden können. Sie stehen dafür, dass es auch anders sein kann. Und darin, **im Konkreten** liegt ihre Sprengkraft.

Gegenwartsbezug  
 Relevanz für mögliche Zukünfte  
 kunstpädagogisches  
 Wissen Curriculum Revision Änderungsvorschläge  
 Verändern  
 Sediment des Bestehenden  
 nach fachlichen Selbstverständlichkeiten fragen  
 performativ produktiv frag-würdig  
 Problematisierung  
 es muss nicht so sein  
 Alternativen eröffnen  
 experimentelle Kritik  
 es könnte auch anders sein  
 erfahrbar machen  
 im Konkreten

Abb. 2, © Anna Schürch

## Literatur

Butler, Judith (2019): *Rücksichtslose Kritik. Körper, Rede, Aufstand*, Konstanz University Press

Castro Varela, María do Mar (2021): *Kontrapunktische Bildung, Critical Literacy und die Kunst des Verlernens*. In: Dankwa, S. O./Filep, S./Klingovsky, U./Pfruender, G. (Hrsg.): *Bildung.Macht.Diversität*. Bielefeld: transcript, S. 111-130

EDK (2023): *Rahmenlehrplan Maturitätsschulen, Entwurf vom 8. September 2023*, <https://www.edk.ch/de/dokumentation/vernehmlassungen>

Henschel, Alexander (2019): *Kunstpädagogische Komplexität. Logiken und Begriffe der Selbstbeschreibung*, Hamburg

Klöppel Ulrike (2010): *Foucaults Konzept der Problematisierungsweise und die Analyse diskursiver Transformationen*. In: Landwehr, A. (Hrsg.): *Diskursiver Wandel*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 255-263

Lemke, Thomas (2019): „Eine andere Vorgehensweise“. *Erfahrung und Kritik bei Foucault*. In: Marchart, O./Martinsen, R. (Hrsg.): *Foucault und das Politische. Politologische Aufklärung - konstruktivistische Perspektiven*. Wiesbaden: Springer VS, S. 23-48

Renggli, Cornelia (2007): *Selbstverständlichkeiten zum Ereignis machen: Eine Analyse von Sag- und Sichtbarkeitsverhältnissen nach Foucault*. In: *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 8(2), Art. 23, <https://doi.org/10.17169/fqs-8.2.245>