

JOCHEN KRAUTZ

**KUNST UM DER KUNST WILLEN?**

DIE OECD SUCHT DEN NUTZEN DER KUNSTPÄDAGOGIK – UND FINDET IHN NICHT

Wenn die OECD (Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung) sich des Kunstunterrichts annimmt, gilt es aufzumerken: Seit den PISA-Studien steht die OECD für ein reduktionistisches, funktionalistisches Bildungsverständnis, das über die PISA-Tests zur faktischen Norm von Unterricht geworden ist. (Vgl. Krautz 2013a) Dem liegt ein ökonomistisches Welt- und Menschenbild zugrunde, das den Menschen als Funktion der globalen Wirtschaft versteht, an deren Logik und Zwänge er sich anzupassen habe. Eben diese Anpassungsfähigkeit nennt die OECD Kompetenz. (Vgl. Krautz 2013b) Und daher steht für die BildungsökonomInnen der OECD schon seit ihrer ersten Konferenz zur Bildungspolitik von 1961 das „Erziehungswesen [...] nun gleichwertig neben Autobahnen, Stahlwerken und Kunstdüngerfabriken.“ Es sei daher genauso notwendig, „Menschen für die Wirtschaft vorzubereiten wie Sachgüter und Maschinen.“ (OECD 1961, S. 40; vgl. auch Graupe/Krautz 2014) Insofern sind zunehmenden Klagen, dass die Konzentration von Unterricht auf PISA-relevante „Kompetenzen“ die Belange der künstlerischen und gestalterischen Fächer vernachlässige und sie an den Rand dränge, nur eine logische Folge einer von der OECD durch „soft governance“ gesteuerten Bildungspolitik. (Vgl. Krautz 2013a) Zugleich aber steht seit längerem zu befürchten, dass die OECD genau diese Klagen aufgreift, um eben auch nach dem Nutzen der Kunst zu fragen, sieht sie doch „Kreativität“ und „Flexibilität“ als wichtige „Kompetenzen“ des Humankapitals in einer innovationsgetriebenen Wachstumsökonomie mit ihrer Notwendigkeit der dauernden „kreativen Zerstörung“ (Schumpeter). Da wäre die Kunst eine willkommene Ressource, wie dies Boltanski und Chiapello (2006) schon für die Rezeption des Kunstdiskurses durch neoliberale Managementlehren in den 1960/70er Jahren analysiert haben.

**KUNST UM DER KUNST WILLEN?**

Die 2013 bei der OECD erschienene Studie „Art for Art’s sake? The Impact of Arts Education“ geht nun genau von dieser Überlegung aus, dass kulturelle Bildung „Kreativität und möglicherweise andere Kompetenzen, die Innovationen begünstigen, fördert.“ (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 3) In der Wissensgesellschaft aber sei Innovation der Motor des Wirtschaftswachstums und kulturelle Bildung dabei das „Mittel zur Förderung von Kompetenzen und Einstellungen [...], die für Innovation erforderlich sind.“ (Ebd.) Soweit folgt dies der Logik des Imperialismus ökonomischer Theorie (Gary Becker), die alle Kulturbereiche usurpiert. Doch geben die Autoren der Frage dann eine bemerkenswerte Wende: Zwar wird deren Logik nicht hinterfragt, was im Rahmen einer OECD-Studie kaum möglich sein dürfte, doch wird offen

eingräumt, dass für solche allgemeinen Transfererwartungen kultureller Bildung keine validen Erkenntnisse vorliegen. Eine der Autorinnen, Ellen Winner, hat schon 2000 mit Lois Hetland diese Transfererwartungen für andere schulische Disziplinen und allgemeine Fähigkeiten in Frage gestellt (vgl. Winner/Hetland 2001) und eine weitere Studie zu den „real benefits of art education“ publiziert (Hetland et al. 2007). Schon damals wies man darauf hin, dass die – auch in Deutschland bekannte und verbreitete – emphatisch vorgetragene legitimatorische Behauptung der Bedeutung von Kunst für allgemeine und andere fachspezifische Kompetenzen den künstlerischen Fächern einen Bärendienst erweise: Wenn sie sich als falsch herausstellt, ist die Legitimation verschwunden und die eigentliche, nämlich bildungstheoretische Begründung nicht mehr möglich.

### KAUSALE TRANSFERWIRKUNGEN KAUM NACHWEISBAR

So referieren die Autoren nun für die OECD erneut und vertieft die Auswertung zahlreicher Studien und Metaanalysen zur Wirkung von Unterricht in Kunst, Musik und Tanz auf die Leistungen in anderen Fächern und deren Fähigkeitsbereiche, insbesondere für Mathematik, Lesen, Schreiben und Sprachbildung. Zusammengefasst bleibt: Außer einigen vagen Korrelationen, die eben nicht Kausalitäten sind, lassen sich Transferwirkungen nur dort klar nachweisen, wo der Bereich, in den eine Fähigkeit übertragen werden soll, sehr nahe an dem liegt, in dem gelernt und geübt wurde. Dass aber etwa Theaterspielen die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärkt oder das Erlernen der Betrachtung von Kunstwerken die Fähigkeit, wissenschaftliche Abbildungen zu betrachten zu verbessern scheint (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 8), wäre allerdings bei etwas systematischem Nachdenken über die Spezifik der zugrundeliegenden Lernprozesse naheliegender gewesen und hätte man von Praktikern auch ohne aufwendige Empirie erfahren können. Alle weiteren Erwartungen an die Förderung von Kreativität, Denkfähigkeit und soziale Kompetenzen sind dagegen nicht belegbar, weil eben auch strukturell zu weit auseinanderliegend. Dies ist im Übrigen keine neue Erkenntnis in der Erziehungswissenschaft, die dies im Zuge der Auseinandersetzung mit sogenannten formalen Bildungstheorien immer wieder betont hat. Auch die Autoren kritisieren die defizitäre theoretische Vorabklärung der untersuchten Prozesse: „Transferstudien sollten zuerst die geistigen Schemata analysieren, die im jeweiligen künstlerischen Bereich gelehrt werden“ (Winner/Goldstein/Vincent-Lancrin 2013, S. 15), was aber – so darf man im Kontext des vorliegenden Heftes ergänzen – eben die Aufgabe einer fachdidaktischen Lerntheorie wäre. Zudem müsse geklärt werden, *was* eigentlich in einem künstlerischen Unterricht gelehrt, und sichergestellt sein, *dass* tatsächlich etwas gelernt werde. Sonst seien auch keine Transferwirkungen zu erwarten. (Vgl. ebd., S. 16) Hier sieht man großen Nachholbedarf, damit Empirie überhaupt zu tauglichen Ergebnissen kommen könne. Folgerichtig argumentieren die Autoren im Resümee bemerkenswerter Weise dafür, „dass der Wert der Künste für die menschliche Erfahrung und Erkenntnis als Grund hinreicht, um ihre Präsenz in den Lehrplänen der Schulen zu rechtfertigen, ganz gleich, ob aus kultureller Bildung Transferwirkungen resultieren oder nicht.“ (Ebd., S. 3) Man weigert sich also, der OECD den gesuchten funktionalen Ertrag zu liefern, ohne sich zugleich der Frage nach dem Nutzen zu verweigern: Doch soll dieser in der bildenden Wirkung der Fachlichkeit selbst aufgesucht werden.

## APORIEN DER TRANSFERFORSCHUNG

Gleichwohl bleibt die grundsätzliche Ambivalenz der Wirkungs- und Transferforschung bestehen: Solange ihr die bildungstheoretische Grundlage und die fachliche und fachdidaktische Anbindung fehlt, steht sie immer in der Gefahr, Magd anderer Interessen zu sein, da sie dann Wirkungen erforscht, deren Wert andere setzen. Sie ist dann instrumentalisierbar und anschlussfähig an ökonomische und kulturelle Globalisierungsstrategien, da es nicht um Kultur, sondern um „Kompetenz“ und deren rund um den Globus transferierbaren Einsatz geht.

Das Problem löst aus kunstdidaktischer Sicht auch die Eingliederung in eine „umfassende Theorie ästhetischer Bildung“ nicht, wie sie Rittelmeyer [2013] vorschlägt. Denn „ästhetische Bildung“ ist als fachdidaktisches Paradigma zu unbestimmt, um das fachliche Lern- und Bildungspotenzial bildnerischen Gestaltungs- und Rezeptionsprozesse zu beschreiben und diese didaktisch zu strukturieren.

Die scheinbare Notwendigkeit einer Transferforschung löst sich jedoch auf, wenn man deren Frage einmal andersherum stellt: Was trägt Mathematikunterricht zu den Bildungszielen des Kunstunterrichts bei? Zum einen erscheint die Frage spontan einigermaßen abwegig in Hinsicht auf zwei so verschiedene Domänen. Wieso sollte man sie dann ohne weiteres andersherum stellen können? Zum anderen besteht an dieser Fragerichtung offenbar kein Interesse, da den Zielen des Kunstunterrichts nicht eine solche Relevanz zugemessen wird, dass man nach dem Beitrag der Mathematik hierzu forschen würde. Transferforschung basiert also a) auf einer eigentlich fernliegenden Hypothese und b) auf schlichter, politisch und ökonomisch erzeugter Legitimationsnot künstlerischer Fächer, die nun meinen, ihren Nutzen auch evidenzbasiert nachweisen zu müssen. Sie hat mit dem Kern von deren fachlichen und fachdidaktischen Fragestellungen nur am Rande zu tun und ist somit für tatsächlich didaktisch begründete Unterrichtsforschung nur indirekt relevant.

Hieraus kann man zwei Folgerungen ziehen: a) Bildungspolitische Fragen sollte man bildungstheoretisch und bildungspolitisch behandeln, denn sie sind immer normative Fragen, die man empirisch nicht klären kann. Ansonsten arbeitet solche Empirie allein entlang der von Interessengruppen vorgegeben Diskurse, nicht zuletzt um sich einen „Platz an der Sonne“ der Forschungsmittelverteilung zu sichern. b) Fachliche Lernprozesse und deren Wirkungen sind zuerst und v.a. ein Thema der jeweiligen Fachdidaktik, da nur sie die fachliche Expertise hat, deren Struktur überhaupt aufzuklären und entsprechende Forschung anzugehen. Sie müssen in eine Theorie der Bildung, der Schule und des Unterrichts eingebettet sein, die zudem auf regionalen kulturellen Traditionen und Wertvorstellungen basiert, die den Maßstab schulischer Bildungsarbeit bildet, und nicht auf den globalen Konzepten transnationaler Organisationen.

## NUTZEN DER NUTZLOSIGKEIT?

So hinterlässt auch das dem Ansinnen der OECD widersprechende Fazit der besprochenen Studie, vorgetragen gewissermaßen „im Gehirn des Monsters“, einen zwiespältigen Eindruck: Zum einen scheint es schlicht darum zu gehen, Forschungsgelder für die eigene teure empirische

Forschung zu generieren getreu dem Motto "further research is needed". Zum anderen bleibt offen, wem die neue Ernüchterung in der Euphorie um ästhetisch-künstlerische Bildung dient. Denn nicht nur bei der OECD geht man der Frage nach den tatsächlichen Wirkungen kultureller Bildung nach. Auch die in Deutschland im Bildungsbereich aktiven großen Stiftungen (Bertelsmann, Altana, Vodafone, Bosch, Mercator, Deutsche Bank, PWC) finanzieren neuerdings einen „Rat für kulturelle Bildung“, der in durchaus differenzierter und fachlich fundierter Weise den verbreiteten „Mythen kultureller Bildung“ widerspricht, denen zufolge „alles immer gut“ sei, was in diesem Bereich auch immer veranstaltet wird. Auch hier lautet die Folgerung und Forderung, weitere empirische Wirkungsforschung zu finanzieren. Da man kaum davon ausgehen kann, dass die bildungsökonomische ideologische Grundlage dieser Stiftungen sich über Nacht gewandelt hat, wird zu beobachten bleiben, ob man den Bereich kultureller Bildung nun endlich effektiver in den Griff zu bekommen versucht oder ihn gar aufgrund von dessen nachgewiesener Nutzlosigkeit gänzlich fallen lassen wird. Was bedenklicher wäre, mag man kaum entscheiden.

## LITERATUR

Boltanski, Luc/Chiapello, Ève (2006): Der neue Geist des Kapitalismus. Konstanz.

Graupe, Silja/Krautz, Jochen (2014): Die Macht der Messung. Wie die OECD mit PISA ein neues Bildungskonzept durchsetzt. In: *Coincidentia. Zeitschrift für europäische Geistesgeschichte*. Beiheft 4: Der andere Blick: Fragendes Denken zum theoretischen Rahmen der empirischen Bildungsforschung. Hrsg. v. Schwaetzer, Harald/Hueck, Johanna/Vollet, Matthias. Kueser Akademie, Bernkastel Kues, S. 139-146.

Hetland, Lois/Winner, Ellen/Veenema, Shirley/Sheridan, Kimberly M. (2007): *Studio Thinking. The Real Benefits of Visual Arts Education*. New York.

Krautz, Jochen (2103a): Bildungsreform und Propaganda. Strategien der Durchsetzung eines ökonomistischen Menschenbildes in Bildung und Bildungswesen. In: Frost, Ursula/Rieger-Ladich, Markus (Hrsg.): *Demokratie setzt aus: Gegen die sanfte Liquidation einer politischen Lebensform*. Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik. Sonderheft, S. 86-128.

Krautz, Jochen (2103b): Ökonomismus in der Bildung: Menschenbilder, Reformstrategien, Akteure. In: *Gymnasium in Niedersachsen*. H. 1, S. 12-21.

OECD 1961 = Wirtschaftswachstum und Bildungsaufwand. Europäische Kulturpolitik, Bd. 2. Hg. i. A. der Kulturkommission des Europarates. [Bericht über d. OECD-Konferenz in Washington 1961, Bearb.: Ernst Gehmacher] Wien/Frankfurt/München 1966.

Rat für kulturelle Bildung (Hrsg.) (2013): *Alles immer gut? Mythen kultureller Bildung*. Essen.

Rittelmeyer, Christian (2013): Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeiten. Ihre kritische Kommentierung durch eine umfassende Theorie ästhetischer Bildung. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*. Jg. 16, H. 3, S. 217-231.

Winner, Ellen/Hetland, Lois (Hrsg.) (2001): *Beyond the Soundbite. Arts Education and Academic Outcomes*. Conference Proceedings from Beyond the Soundbite: What the Research Actually Shows About Arts Education and Academic Outcomes The Getty Center, Los Angeles, California, August 24–26, 2000, <https://www.getty.edu/foundation/pdfs/soundbite.pdf> [08.05.2015].

Winner, Ellen/Goldstein, Thalia R./Vincent-Lancrin, Stéphan: *Kunst um der Kunst Willen? Ein Überblick*. OECD 2013, [http://www.oecd.org/edu/eri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW\\_DE\\_R4.pdf](http://www.oecd.org/edu/eri/ART%20FOR%20ART%E2%80%99S%20SAKE%20OVERVIEW_DE_R4.pdf) [08.05.2015].