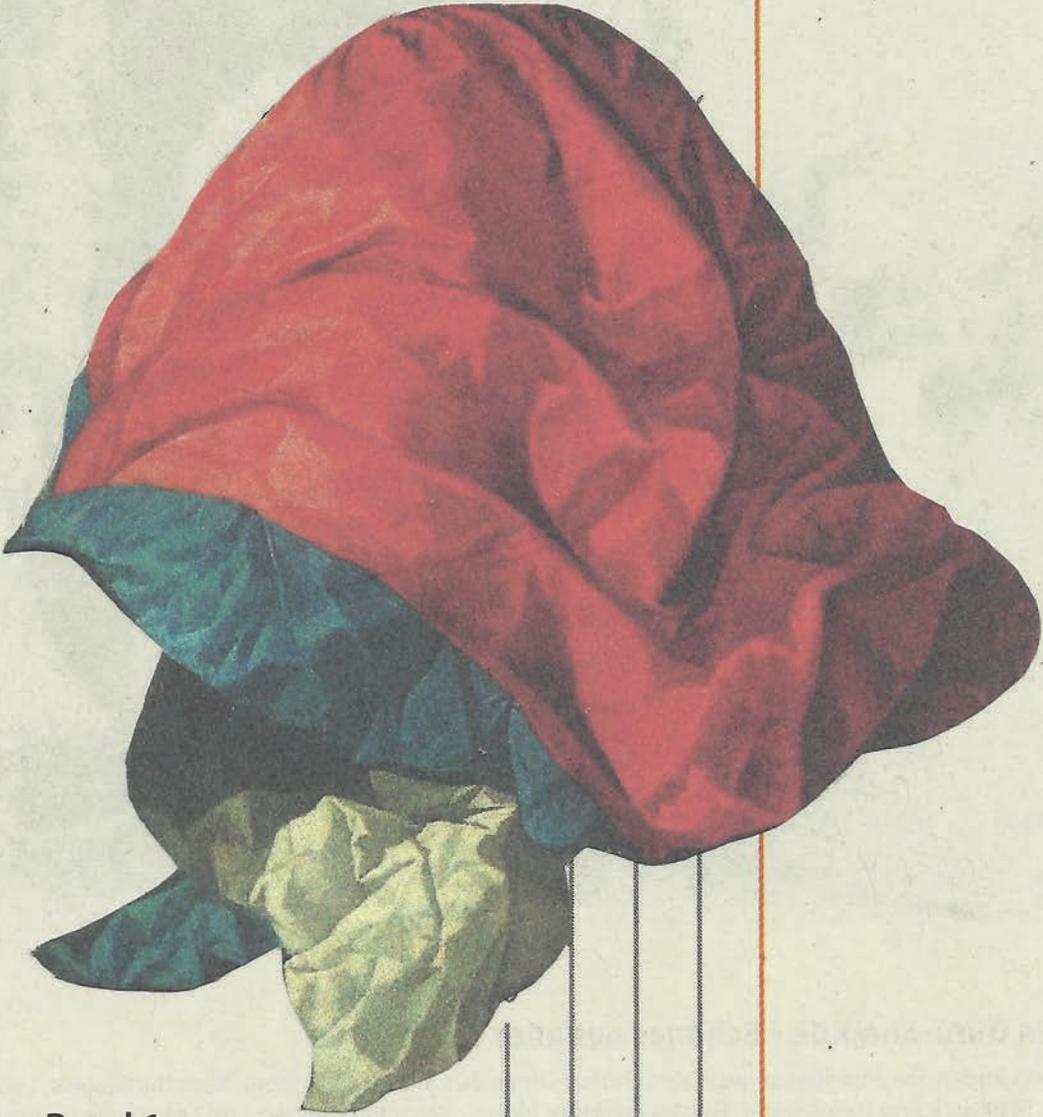


Stefanie Marr

Für Kunstunterricht

Einführung in die Grundlagen der Kunstpädagogik



Band 1
Selbstverortung
zwischen Kunst
und Pädagogik

ATHENA



Stefanie Marr

Für Kunstunterricht –
Einführung in die Grundlagen der Kunstpädagogik

Stefanie Marr

Für Kunstunterricht –
Einführung in die Grundlagen der Kunstpädagogik

Ein Lesebuch in drei Bänden:

Band 1 Selbstverortung zwischen Kunst und Pädagogik

Band 2 Geschichte des Kunstunterrichts: Anschlussstellen
für zeitgenössische Kunstpädagogik

Band 3 Kunstpädagogische Positionen der Gegenwart
für die Zukunft

Stefanie Marr

**Für Kunstunterricht –
Einführung in die Grundlagen
der Kunstpädagogik**

**Band 1:
Selbstverortung
zwischen Kunst und Pädagogik**

ATHENA | wbv

Das Werk einschließlich seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlags unzulässig und strafbar. Insbesondere darf kein Teil dieses Werkes ohne vorherige schriftliche Genehmigung des Verlags in irgendeiner Form (unter Verwendung elektronischer Systeme oder als Ausdruck, Fotokopie oder unter Nutzung eines anderen Vervielfältigungsverfahrens) über den persönlichen Gebrauch hinaus verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Für alle in diesem Werk verwendeten Warennamen sowie Firmen- und Markenbezeichnungen können Schutzrechte bestehen, auch wenn diese nicht als solche gekennzeichnet sind. Deren Verwendung in diesem Werk berechtigt nicht zu der Annahme, dass diese frei verfügbar seien.

Ein ATHENA-Titel bei wbv Publikation

© 2023 wbv Publikation
ein Geschäftsbereich der
wbv Media GmbH & Co. KG

Gesamtherstellung:
wbv Media GmbH & Co. KG, Bielefeld
wbv.de

Coverabbildung: © Stefanie Marr

ISBN (Print) 978-3-7639-7431-3
ISBN (E-Book) 978-3-7639-7432-0
Printed in Germany

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

Inhalt Band 1

Einführung – Ausführung. Inhaltliche Absichtserklärung	11
Für den Kunstunterricht – ein Versuch zur Orientierung	29
Exkurs: Gründe für den Kunstunterricht aus Sicht einer Lehrerin	31
Gegen schlechten Kunstunterricht – Heranwachsende als Mal- und Bastelmaschinen	40
Exkurs: Kunst bildet. Aber wie? – »Gebastelte Universen«	43
Exkurs: Künstlerische Versuchsanordnung von Thomas Lehnerer	48
Kunst und Pädagogik	51
Kunstpädagogik – die Kopplung der Disziplinen Kunst und Pädagogik	55
Exkurs: Unterschiedliche Fachschwerpunkte – mögliche Bilder von »Kind und Kunst«	56
Kunstpädagogik und ihr Verhältnis zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften	59
Exkurs: Keine Lernfortschritte im bildnerischen Gestalten	64
Kunst und Pädagogik – Allgemeinbildung und Fachunterricht	65
Kunst <i>und</i> Pädagogik – Kunstpädagogische Professionalität	82
Exkurs: Erster Schulalltag?	91
Exkurs: Wie Kunst gehen kann	93
Exkurs: Kommt Kunst von Können? – Eine Bild-Text-Collage	94
Exkurs: Unterrichtsstörungen stehen nicht immer in Abhängigkeit von einem guten Unterricht, oder?	98
Künstlerische und kunstwissenschaftliche Kompetenzen – Unbedingte Bestandteile der kunstpädagogischen Professionalität	104
Exkurs: »Von der Hand in den Kopf und wieder zurück« – Anregungen für die ästhetische Praxis	111
Exkurs: (Sich) Aufgaben stellen	113
Exkurs: Kunst+Unterricht	115
Kunst und Kunstunterricht im Widerstreit	119
Exkurs: »Spannend sein« als ein Kriterium für die Beurteilung kunstpädagogischer Praxis	125
Exkurs: Sie stellt sich auf eine Kiste und ruft in ein Megafon	132
Exkurs: »Das unzeitgemäße Studium«	141

Kunst und Didaktik im Widerstreit	148
Exkurs: Schlechter Kunstunterricht?	150
Exkurs: Über die Unversöhnlichkeit von ›Lehre proben‹ und Lehrprobe	153
Exkurs: Handreichung gegen den Praxisschock	157
Kunst und Pädagogik im Widerstreit	160
Was Kunst kann, aber Schule nicht will	162
Exkurs: Was Kunst kann	166
Exkurs: »Betriebsstörung«: Kunst im Getriebe	168
Kunst anwenden	177
Exkurs: »Suchen Sie mir drei Bilder [...], die nicht nur das Gesehenwerden lohnen, sondern das Sehen«	185
Der <i>Verdünnte-Kunst</i>-Unterricht	187
Exkurs: Kunstnahe Aufgaben	193
Kunst in unredlicher Weise gebrauchen	196
Exkurs: Fälschungen sind Produkte des Missbrauchs von Kunst – Zwei Einschätzungen	200
Exkurs: Schulkunst?	201
Kunst – Schulkunst – Schüler*innenkunst	203
Exkurs: Schüler*innenkunst – ein Beispiel	212
Exkurs: Tesafilm-Spiel	215
Exkurs: Das ist keine Kunst und kann weg	218
Exkurs: Noten verbessern	223
Erreichen wir das, was wir wollen? Nein.	225
Exkurs: Unterricht beobachten für das eigene Unterrichten	228
Exkurs: Klischeelisten	231
Exkurs: Kopfkino	235
Guter Kunstunterricht! Wer übersieht hier was?	238
Exkurs: »Ist es keine Kunst mehr, Kunst zu unterrichten?«	246
Exkurs: »Von der Verschiedenheit des Gleichzeitigen oder: wie man sich beim Schlittschuhlaufen auf dem Eis einen Papierhut bastelt. Gebrauchsanweisung für [Kunstunterricht für] Kunstpädagogen und -pädagoginnen«	248

Ein Fach. Verschiedene Einflüsse.	250
Exkurs: Erinnern für die Gegenwart	253
Exkurs: Eine Frage. Viele Antworten.	261
Es gibt keine kontextfreien kunstpädagogischen Konzepte	262
Exkurs: Fragen ohne Antwort I	267
Exkurs: Fragen ohne Antwort II	268
Abbildungsverzeichnis	271

Vorsatz

Ich wäre schon froh, wenn es [mit der Einführung] gelänge, richtige, die Problemlage treffende Fragen zu stellen und vielleicht auch ein paar brauchbare Ansätze für die Fortführung der Diskussion vorzuschlagen, um damit die Richtung zu markieren, in der meines Erachtens gesucht werden sollte und vielleicht auch gefunden werden kann. (Regel 1995a, 321)

Ob sich die Schule oder auch nur unser Fach verändern lässt, weiß ich nicht. Aber es wäre schon hilfreich, wenn wir sie jeden Tag neu in Frage stellten. (Ehmer 2003, 21)

Einführung – Ausführung. Inhaltliche Absichtserklärung

Sie, die Leser*innen¹, halten eine neue ›Einführung in die Kunstpädagogik‹ in der Hand. An dieser wird sich für Sie ablesen lassen, dass die Autorin im Recherche- und Schreibprozess eine genaue Vorstellung davon entwickelt hat, in welche Zusammenhänge sie Sie einführen möchte² (vgl. Zirfas 2018, 9): Die Einführung soll der Aneignung des Faches Kunst dienen (vgl. ebd., 10). Was sollen sich die Leser*innen nach Meinung der Autorin zu eigen machen? Die Verfasserin hat nachgedacht. Sie hat sich gefragt, welchen Überblick die Leser*innen gewinnen und welche Einsichten die Leser*innen aushalten müssen, um künstlerische Erziehungs- und Bildungsarbeit heute ernst nehmen und in der Theorie und Praxis weitertreiben zu können (vgl. Selle 1990b, 14). An der von der Autorin formulierten Fragestellung lässt sich ablesen, dass die ›Einführung‹ auf

1 Die Autorin arbeitet in ihrem Text mit dem Genderstern (*). Sie weiß nicht, was andere Menschen beim Lesen kunstpädagogischer Literatur denken, aber sie selbst nimmt allzu oft wahr, dass Frauen nicht bedacht werden (vgl. Kämpfe 2020, 10). Ist es geschlechtergerecht, immer vom ›Lehrer‹ und vom ›Schüler‹ zu sprechen, wenn der Anteil an weiblichen Lehrkräften an Schulen im Jahr 2018 fast 75 Prozent beträgt (Statistisches Bundesamt 2018, 2), wenn der »Anteil männlicher Studenten im Fach Kunsterziehung [...] im Jahr 2008/2009 gerade mal bei 18 Prozent [lag]« (Richthammer 2016, 44) und wenn die Hälfte der Kinder einer Klasse weiblich ist? Reicht es unter diesen Umständen aus, in fachdidaktischer Literatur darauf hinzuweisen, dass »an den Stellen, wo die männliche Form verwendet wurde, die weibliche immer mitgemeint ist[?]« (Buschkühle 2017a, 1; ähnliche Formulierungen finden sich aber auch bei anderen Autor*innen u. a. auch bei Marr (2016a, 9)). Die Autorin möchte, dass sich beim Lesen der Einführung viele Personen nicht nur mitgemeint fühlen, sondern sich *alle* Personen beim Lesen in der Sprache repräsentiert erfahren (vgl. Kämpfe 2020, 10). Dass in Zukunft möglicherweise eine schriftsprachlich bessere Lösung für eine diskriminierungsfreie (beziehungsweise genauer, für eine diskriminierungsfrei empfundene) Sprache gefunden wird, schließt die Autorin nicht aus. Zur Zeit scheint ihr der Stern jedoch eine hinreichend gute Lösung zu sein, um schriftsprachlich Geschlechtervielfalt sichtbar herzustellen.

Hinzu kommt, dass es bei einer Arbeit zur Kunstpädagogik kein Problem darstellt, wenn der Lesefluss durch die Verwendung des Gendersterns erschwert wird. Der Stern kann in diesem Rahmen nämlich als Gestaltungsmittel verstanden werden, mit dem es gelingt, Eindeutigkeiten ins Wanken zu bringen. Routinen infrage zu stellen, »bemerktbar[] zu stören« (Balkenhol 2003, 325), das passt ins Fach, geht es doch weder in d(ies)er Einführung noch im Kunstunterricht »immer zwangsläufig [bloß] darum, möglichst ›einfach‹ und ›freundlich‹ zu agieren« (Mörsch 2015a, 91).

2 Dass die hier dargelegte Einführung aus einer subjektiv eingefärbten Perspektive geschrieben wurde (wie sollte es aber auch anders sein), wird gerade auch im Vergleich mit der nur wenige Monate zuvor erschienenen Einführung in die Kunstpädagogik von Krautz (2020) deutlich. Beide (Krautz und die Autorin) vertreten das Fach seit vielen Jahren an Hochschulen. Obwohl dem so ist, hätten ihre Einführungen in das Fach nicht ungleicher ausfallen können. Die dargelegten Inhalte und die Art der Darstellung unterscheiden sich grundlegend. Warum es sein kann, dass ein Fachdidaktiker und eine Fachdidaktikerin auf so verschiedene Weise ein und dieselbe Zielgruppe in das Fach einführen (wollen), wird sich an vielen Stellen der hier vorgelegten Einführung vermitteln. Es liegt auch im Fach Kunst selbst begründet.

›Ausführung‹ zielt (Zirfas 2018, 16), auf kunstpädagogisches Denken und Handeln (vgl. Pazzini 1993, 23).

Das vorliegende Buch möchte die Leser*innen an die Kunstpädagogik heranzuführen. Zum einen soll Grundlagenwissen dargelegt werden: Grundzüge und Grundentwicklungen der Disziplin sollen ausgebreitet und ein Überblick über zentrale Positionen und Diskurse soll gegeben werden. Besonders wichtig ist der Autorin dabei, gerade auch die Beziehungszusammenhänge und das Zusammenspiel der einzelnen am kunstpädagogischen Geschehen beteiligten Aspekte zu beleuchten (vgl. Regel 1987, 669). Durch die Darstellung soll sich den Leser*innen vermitteln, was in der Fachgeschichte bisher diskutiert wurde und aktuell diskutiert wird. Wer das Buch gelesen hat, soll grundlegendes, aber auch weiterführendes Wissen für seinen oder ihren Beruf zur Verfügung haben. Das Buch soll einen umfassenden Überblick geben. Dieser soll allerdings offen sein.

Die Darstellung der Einführung ist offen – im Sinne von mannigfaltig, multiperspektivisch. Ein facettenreiches, durchaus mehrdeutiges Bild des Faches wird ausgebreitet. Damit weicht die Autorin von dem von Krautz (2020, 9) (tendenziell) in seiner Einführung eingeschlagenen Weg ab. Die Verfasserin präsentiert das heterogene Fachverständnis nicht »in eine[r] geordnete[n] Vorstellung« (ebd., 13). Ihr geht es darum, Kunstpädagogik »multiperspektivisch statt zentralperspektivisch« darzulegen; statt einen »festen Standpunkt zu suchen« (Otto 1986, 9), statt ein stabiles kunstpädagogisches Weltbild aufzuzeigen (vgl. Legler 2004a, 141), möchte sie die »Prozesse flüssig [...] halten« (Otto 1986, 9). Belässt die Autorin die heterogenen Aspekte auch in ihrer Andersgeartetheit, so stellt sie diese nicht bloß nach- und nebeneinander vor. Vielmehr setzt sie die unterschiedlichen Ideen und Problemstellungen collageförmig zusammen. Schlüssig und nachvollziehbar verbindet sie die einzelnen Positionen miteinander – nicht widerspruchsfrei, aber fruchtbar sich gegenseitig anstoßend, erschütternd. Auf diese Weise entsteht auch bei ihr *ein* Gesamtbild – allerdings ein aus heterogenen Stücken spannungsreich zusammengefügtes, jedoch in der Collage fein aufeinander abgestimmtes Gesamtbild. Die Autorin meint, nur so den Facettenreichtum des Gegenstandes ›Kunstpädagogik‹ angemessen fassen zu können – Kunstpädagogik als »uneinheitlich Ganze[s], das beziehungsweise aus Teilen besteht« (ebd.).

Wenn Sie eine künstlerische Technik wählen sollten, um die unterschiedlichen Positionen und Diskurse der Kunstpädagogik auch nur annähernd darzustellen, was läge da näher als eine collageförmige Darstellung? (Pazzini 1986, 20)

Dadurch, dass sich beim Lesen die »Vielgestaltigkeit, Unterschiedlichkeit und *Reichhaltigkeit*« (BDK ²1977, 8; Hervorhebung der Verfasserin)³ des Faches vermit-

3 Die Verfasserin macht stets kenntlich, wenn sie in Zitaten Hervorhebungen vorgenommen hat. Hervorhebungen, die schon in den Quellen von den Autor*innen getätigt wurden, werden von ihr nicht kommentiert.

telt, sollen »alle« in der Gegenwart nutzbaren kunstpädagogischen Spiel- und Gestaltungsräume aufgezeigt werden. Beim »Abtasten« der Positionen soll die Vorstellung der Leser*innen geschärft werden (Wetzel 2009b, 29). Ein Nachdenken über »eine (Neu)verortung der Fachgegenstände und des Tätigkeitsprofils der Fachvertreterinnen und Fachvertreter« (Wenrich 2004, 19) soll angestoßen werden.

Wie unterrichte ich? Wie kann man anders unterrichten? Welche Innovationen können den Unterricht verändern oder ergänzen? Auf diese Fragen erwartet man von der Fachdidaktik häufig in erster Linie methodische Antworten. Die Fachdidaktik kann aber auch Wissen über den Umgang mit Fachinhalten bereitstellen und dadurch Handlungsmöglichkeiten erweitern. Denn Unterricht lässt sich nicht nur über neue Methoden, sondern unbedingt auch über neues Wissen verändern. (frei zitiert nach Busse 2014a, 49)

Die Autorin beschäftigt sich mit den unterschiedlichen kunstpädagogischen Positionen *zum einen* auf der Ebene der Konzeptionen. Sie legt dar, welche Zielsetzungen, Inhaltsbezüge und Methodenvorschläge von den einzelnen Vertreter*innen unterbreitet worden sind. Ihr Augenmerk richtet sie dabei auf »Brennpunkte« (vgl. Jentzsch 2006, 6; Hervorhebung der Verfasserin), auf die Tücken des Fachs (vgl. Busse 2020, 84). Diese werden reflektiert. Neben Wissens- auch auf Problemstände einzugehen, ist für die Fachentwicklung unumgänglich. Wer sich für das Fach und seine Entwicklung verantwortlich fühlt, muss »jedem Wunschdenken [...] entgegen« (Regel 1987, 680). Schwächen dürfen nicht verdrängt werden (vgl. Selle 2004a, 158). Ihnen muss ins Auge gesehen werden – um sie zu überwinden. Die Verfasserin zielt mit ihren Darlegungen allerdings nicht nur darauf, »weiterführende Überlegungen [...] über die Vermeidung unerwünschter Entwicklungen an[zus]tellen« (Regel 1995a, 338). Vielmehr ist sie bestrebt, gerade auch das Nachdenken über die Förderung wünschenswerter Entwicklungen anzustoßen (vgl. ebd.).

Zum anderen untersucht die Autorin die unterschiedlichen kunstpädagogischen Positionen auf der Ebene der Realisierung: Wie wurden und werden die konzeptionellen Vorgaben in der pädagogischen Praxis umgesetzt? Ob oder inwieweit die konzeptionellen Ziele der einzelnen Konzepte in der Praxis erreicht werden, wird von ihr überprüft. Durch den Bezug sowohl auf die Theorie als auch auf die Praxis möchte die Verfasserin klären, »was unser Fach mit seinen spezifischen Möglichkeiten zu leisten vermag und was nicht [...], ob und wodurch es Einfluss gewinnen kann« (Regel 1987, 670) und ob es das auch tut.

Die Einführung soll dem Erinnern für die Gegenwart dienen (vgl. Marr 2018a). Sie soll an wichtige historische, vielleicht zu sehr in Vergessenheit geratene, aber heute durchaus wieder relevante Frage- und Problemstellungen erinnern, aber auch auf anregend abseitige Aspekte aufmerksam machen. Ist auch das Ziel der Publikation, umfassend und facettenreich in die Disziplin der Kunstpädagogik einzuführen, so ist der mit diesem Buch erhobene Anspruch nicht, voll-

ständig zu sein. Zweifellos könnten bestimmte Aspekte ausführlicher behandelt oder sogar durch hier gar nicht erwähnte Gesichtspunkte ersetzt werden. Unbestritten ist auch, dass die Autorin noch auf weitere Fachvertreter*innen hätte verweisen und dass auch noch andere Personen der Disziplin hätten zu Wort kommen können. (Die Autorin bittet um Verständnis, dass sie nicht alle Personen gebührend berücksichtigen konnte.) Die Darstellung ist nicht abschließend. Als Einführung soll sie jedoch ohnehin vor allem eröffnend sein: Sie soll die Leser*innen anregen und auffordern, sich (wissenschaftlich) weiter- und tiefergehend mit den Themen, Fragestellungen und Positionen des Fachs zu beschäftigen.^{4 5} Weil die Darstellung keineswegs vollständig ist, ist sie »nicht nur erweiterungsfähig, sondern auch erweiterungsbedürftig« (Regel 2006, 338). Sie ist fortschreibbar und ausbaufähig (vgl. Regel 1987, 674). Sie lädt (nach Beuys) zum Kneten ein, und zwar von einer Ecke zur anderen, um Weiteres zu bilden, Neues zu formen.⁶

4 Die Autorin hat Quellen zusammengetragen und zusammengefasst nicht mit dem Ziel, den Weg abzukürzen, sondern um Menschen Zugang zum Feld der Kunstpädagogik zu verschaffen. Sie will das Feld vorstellen, in dem sich dann jede Person selbst weiter gehend ihren persönlichen Pfad suchen kann und suchen sollte. Die Einführung soll also keinesfalls »satt, sondern hungrig machen« (Lichtwark 1901, zitiert in Legler ²2013, 176).

5 Die Tatsache, dass eine überblicksartige Darstellung mit einem »Detailverlust« einhergeht, hat auch Peez zu Beginn seiner Einführung (2002a, 10) benannt. Das Spannungsfeld zwischen »einen Überblick gewinnen« und »tiefere Einsichten erhalten« hat er in seinem Vorwort anhand des folgenden Vergleichs veranschaulicht:

Betrachtet man ein großes Gemälde, so gibt es einerseits die Möglichkeit, weit zurückzutreten, um das Bild als Ganzes in seiner Gesamtkomposition [...] zu erfassen. Andererseits bietet sich die Möglichkeit, nahe an das Bild heranzutreten, um im Ausschnitt die Strukturen und Materialqualitäten genauer zu erkennen – was freilich mit einem Verlust einhergeht, einen Überblick über das Ganze zu haben. Beides auf einmal geht in diesem Fall nicht; die Augen können nicht beides zugleich fokussieren. Man kann nicht an zwei Orten zur gleichen Zeit stehen (Peez 2002a, 10).

Seiner Argumentation folgend, musste Peez eine Entscheidung fällen. Er hat sich für eine überblicksartige Darstellung (mit vereinzelt »punktuelle[r] Tiefenschärfe« (ebd.)) entschieden. Die Autorin hatte Bedenken, ebenso vorzugehen. Als ausgebildete Künstlerin weiß die Verfasserin, dass man einem Kunstwerk nicht gerecht wird, nimmt man es nur aus der Entfernung wahr: Die Betrachtung gerät ungenau. Ihr fehlt es an Gehalt. Will man ein Kunstwerk *erfassen, begreifen*, muss man sich bewegen – vor und zurück, hin und her. So hat sich die Autorin in ihrer Einführung gegen eine tendenziell durch »Eindeutigkeit, Einperspektivität« und »Zwangsläufigkeit« (Otto 1986, 9) gekennzeichnete Darstellung entschieden. Ihr Bestreben ist, den Leser*innen die Disziplin Kunstpädagogik in ihrer vielgestaltigen »schillernden Eigenart« zu verdeutlichen. Sie möchte das Fach Kunst gerade auch in seiner widersprüchlichen Mannigfaltigkeit fass- und begreifbar machen. Insofern ist die hier vorgelegte Einführung – im Vor und Zurück, im Hin und Her – »dicker« geraten, als von einer Einführung erwartet; allerdings – nach Meinung der Autorin – gerade nur so komplex wie fachbedingt notwendig.

6 Beuys verstand Denken als einen bildenden Prozess. Er war der Meinung, dass Denken Plastik sei, weil es Ideenmaterial forme und Gedankengebilde gestalte.

Das Gesagte steht zur Verhandlung. Es muss sich W-Fragen gefallen lassen: Was steht da? Warum ist ...? Woher kommt ...? Wo steht ...? (vgl. Sturm 2005, 34)

Wer spricht? Die Autorin.

Wenn eine Person eine Einführung in die Kunstpädagogik verfasst, schreibt sie ›(eine) Geschichte‹. Ihre Darstellung ist als Konstruktion zu verstehen. Ihr dargebotener Überblick ist subjektiv eingefärbt. Er enthält subjektive Wertungen (auch dann, wenn sich die Person der genauen Wiedergabe der kunstpädagogischen Positionen und Ansätze der anderen Fachdidaktiker*innen verpflichtet fühlt, auch dann, wenn die Person »um der Wahrheit willen ihre persönlichen Bedürfnisse und ihren Ehrgeiz zurückstellt« (Südhof 2020, 40)). Dass der Überblick subjektive Wertungen enthält, liegt in der Natur der Sache: »Jede Mitteilung bekommt in ihrer Aufnahme und Weitergabe eine bestimmte Einfärbung. Sie wird vom wahrnehmenden, verarbeitenden und schließlich weitergebenden Subjekt durch seine besonderen Wahrnehmungen verändert« (Maset ²2002, 12). Eine Auslegung der Kunstpädagogik ist demnach immer abhängig von den (auch zeitbedingten) persönlichen Absichten, Bedürfnissen und Interessen der schreibenden Personen. Immer wird nur das, was die Autor*innen überzeugt und anregt und was zu ihren Zielvorstellungen passt, in die eigenen Ausführungen übernommen (vgl. Taylor 1988, zitiert in Peez 1996, 495).⁷ Eine Einführung zu schreiben, heißt demnach, in einem aktiven Konstruktionsprozess ›kunstpädagogische Realität‹ zu erzeugen – allerdings, das wird erwartet, stets in verallgemeinernder Verantwortung für das Ganze (vgl. Zacharias 2006, 5).

Wenn ich für Sie eine Einführung schreibe, zeige ich Ihnen also immer unweigerlich etwas von meinem eigenen Kunstpädagogik-Begriff. Und all das soll so sein. Ich kann ja nur meinen zeigen – genauer das Amalgam aus dem von mir Gelesenen, Gehörten, Erarbeiteten, Geschlossenen. (frei zitiert nach Sturm 2012b, 15)⁸

Die Autorin folgt Ehmers Idee und macht Vorschläge: Sie stellt vor, worüber nachzudenken sich für sie gelohnt hat, und zeigt, wo sie vermutet, dass man auch die anderen in diesen Diskurs einbeziehen müsste (vgl. Ehmer 1995, 12). Ist von seinem eigenen Kunstpädagogik-Begriff auszugehen, problematisch? Nein, das ist es nicht: Da jede Auslegung der Kunstpädagogik – also auch die hier getätigte – nicht für sich in Anspruch nehmen kann, überzeitliche und übersituative Wahrheiten zu vermitteln, (»hier [wird] gehobelt und geschliffen;

7 Das in der Einführung Dargelegte kann als das Produkt einer ›kunstpädagogischen Feldforschung‹ verstanden werden. Die Autorin hat das im Feld ›Kunstpädagogik‹ vorgefundene und von ihr als bedeutsam empfundene Material aufgesammelt und montiert (vgl. Zacharias 2006, 6).

8 Die Autorin hat an dieser Stelle Sturms Gedanken (zu dem der eigenen Kunstvermittlung zugrunde liegenden Kunstbegriff) übertragen auf den der eigenen Fachdidaktik zugrunde liegenden Kunstpädagogik-Begriff.

manches misslingt, manches bleibt unvollendet« (Parmentier 1999, 43), wird sich auch die nun vor Ihnen liegende Einführung Neubewertungen stellen müssen. Die von der Autorin zusammengetragenen Gedanken fordern ihrerseits zu Umformulierungen heraus (vgl. Taylor 1988, zitiert in Peez 1996, 496). Und das dem so ist, ist gewünscht. Wenn es mit dieser Einführung gelänge, Gedanken über das Fach *in Bewegung zu setzen*, würde ein wesentliches mit der Einführung beabsichtigtes Ziel erreicht.⁹

[So bittet die Autorin (mit Regels Worten) darum, diese Einführung] als das zu nehmen, was sie sein will und bestenfalls auch nur sein kann: eine vorläufige Arbeitsdefinition, die uns vielleicht herausfordern wird, darüber nachzudenken, wie denn nun das Künstlerische in das Zentrum des Kunstunterrichts und der künstlerischen Bildung überhaupt zu rücken wäre. (Regel 1999a, 13)

Diskussion als Zweck

Warum im Konsens [formulieren]? Gehört es nicht zum Wesen von Wissenschaft, Widersprüche sichtbar zu machen und unterschiedliche, womöglich sich widerstreitende Handlungsoptionen zu erwägen? (Schmoll 2021, 2)

-
- 9 Die Autorin hat Abschnitt für Abschnitt dieses Buch ihren Studierenden zum »Vorweg-Probelesen-und-Rezensieren« vorgelegt. Für die Musterung hat sie den Studierenden einen Fragebogen an die Hand gegeben. Eine Kernfrage in diesem lautet, ob die Studierenden beim Lesen das Gefühl haben, nicht (nur) eine Zusammenfassung mit eindeutigen Lehr- und in Folge Lernsätzen zu lesen, sondern am Denken der Autorin teilhaben zu dürfen. Und damit zusammenhängend, ob sie den Eindruck haben, dass der Text auch sie selbst weniger zum Auswendiglernen als zum *eigenen* Denken anregt. Diese Fragen sind für die Autorin zentral. Ihr geht es mit ihren Ausführungen nämlich nicht vorrangig darum, *effizient* auf Bachelor- und Masterprüfungen vorzubereiten. Sie möchte nicht bloß häppchenweise abgepacktes Prüfungswissen darbieten. Vielmehr zielt sie mit ihrer Einführung darauf ab, Anstöße zum gemeinsamen Denken zu geben. Sie will keine »abschließenden Antworten«, sondern »Denkimpulse bieten« (Eckert 2015, 13), »Anregungen geben, nicht Anweisungen« (Ehmer 1979, 15). Sie möchte mit der Einführung nicht dem Trend folgen, von der traditionellen Zielstellung der Hochschule abzuweichen: Sie möchte nicht ablassen »von den komplexen Prozessen der Erkenntnisbildung zugunsten einer Bewegung hin zu instrumentellen Fertigkeiten [...], von einer Komplexreduzierung im Dienste der unmittelbaren Anwendbarkeit oder, wenn man so will, von der Analyse bzw. der daraus hervorgehenden Erkenntnis zur Pragmatik der schellen Lösung« (Gast 2010, 156). Mit anderen Worten: Das Bestreben der Autorin ist es nicht, ein Lehrbuch zu schreiben, das genau *die jetzigen, oftmals sehr verschulden* Anforderungen an ein Studium bedient. Stattdessen möchte sie den Studierenden aufzeigen, dass Studieren gerade dann Freude bereitet, wenn man sich selbst einbringen muss, aber seine Gedanken auch einbringen kann, wenn man also an der Fachentwicklung partizipiert.

Die Autorin zielt auf »die Leidenschaft, Abstand zu nehmen, abzurücken von dem Normalen, dem zeitsparenden und Umwege vermeidenden Alltagshandeln« (Rumpf 1993, 26). Sie strebt ein spielerisches Hin und Her im Unterschied zu einem direkten Zugriff an. Denn könnte es nicht sein, dass unsere Fachkultur auch deshalb so lebensschwach wird und also »zum Lehr- und Prüfungsstoff degeneriert, weil wir annäherungsschwach oder annäherungsunfähig geworden sind; weil wir alles umstandslos, direkt – ohne verrückte oder doppelbödiges Irritationen uns einverleiben zu müssen wännen, je mehr, je glatter, desto besser« (Rumpf 1993, 22)?

Die Fachvertreter*innen sind in Fachfragen keineswegs einer Meinung. An einer fachdidaktischen Diskussion aber mangelt es (vgl. u.a. Legler 2004a).¹⁰ Dieser Umstand ist problematisch, zwingen doch »die fachlichen Nöte und Probleme« unbedingt »zu Auseinandersetzung und Diskussion, zu Klärung und Besinnung« (Otto 1964, zitiert in Weber 1964, 118).¹¹ Die hier vorgelegte Einführung hat »diskussionsartigen Charakter« (Tritten 1972, 5): Unterschiedlichste Positionen von Fachvertreter*innen werden dar- und gegenübergestellt, fachliche Differenzen werden auf diese Weise beleuchtet. Mit der Darstellung der abweichenden Ansichten wird erhofft, einen »Raum des Verhandeln« (Lüth 2017, 185) zu eröffnen, eine »faire und hart an den Inhalten geführte Diskussion« (Mörsch und Sturm 2002, 43) anzustoßen.¹²

10 Den Mangel hat Jentzsch im Jahr 2006 anschaulich beschrieben (22–23): Auf der Webseite »kunstunterricht.de« traf man damals unter »8.3 ›Fachdidaktische Diskussion« auf 69 Einträge – unter anderem auf Texte, Magisterarbeiten oder Hinweise auf Vorträge und Vortragsreihen. Die Einträge konnten von den Besucher*innen der Webseite kommentiert werden. Jentzsch hat fünf Kommentare im Umfang von gut einer Zeile und einen Kommentar von gut vier Zeilen zu den 69 Beiträgen gefunden. Nur »in ganzen zwei Fällen« gab es »ausführliche Auseinandersetzungen mit einem Vortragstext [...] In beiden Fällen haben sich die kritisierten Autoren nicht mehr gemeldet« (ebd., 22). Statt »innovativ und mit dem Wunsch nach frischer Luft Diskussionen [zu] fundieren und Ideen aus[zu]tauschen«, scheinen sich die Fachvertreter*innen zufriedenzugeben mit: »Kopiervorlagen, Basisartikel[n]. Reproduktionen. Overheadfolien. Didaktische[n] Schablonen. Unterrichtsvorschläge[n]. Materialenteil[en]. Sammelmappen. Sonderhefte[n]. [Mit] Fachunterricht in konzentrierter Form« (Maset ²2002, 152).

11 Welche Bedingungen grundsätzlich erfüllt sein müssen, um unter Kolleg*innen eine zwar streitbare, aber stets sachliche Auseinandersetzung zum Wohle des Faches zu führen, hat Regel in Bezug auf seinen fachlichen Austausch mit Gunter Otto wie folgt beschrieben (seine Anmerkungen könnten für uns Fachvertreter*innen wegweisend sein):

Wir [Otto und Regel] haben über unsere fachlichen Differenzen ganz offen miteinander gesprochen und korrespondiert, nicht nur um ein Konfliktpotenzial auszuräumen, das auch, aber mehr noch, um so auf eventuelle Denkbarrieren aufmerksam zu werden, die uns womöglich neue Einsichten versperrten. Wir spürten nämlich beide, dass sich unsere – nicht vom Ziel, wohl aber vom Ansatz her – unterschiedlichen Konzepte zusammenbringen und gegenseitig bereichern lassen müssten, wenn wir nur die Kraft fänden und es fertig brächten, uns selbst in Frage zu stellen, uns sozusagen [...] selbst in Zweifel zu ziehen und uns zum Zwecke der Erkenntnis eine Weile die Denkweise des anderen zu eigen zu machen (Regel 2008, 15).

12 Rumpf stellt fest: »Das platte und pure Bescheidwissen und Bescheidgeben ohne die Präsenz von Gegenströmen, ohne das Salz von latenten Gegenfragen ist steril und regt nicht zum Weiterdenken an« (2010, 14). Der Autorin scheint es lohnend, diese Erkenntnis nicht nur in Bezug auf die Lehrerbildung, sondern auch in Bezug auf den Kunstunterricht noch einmal zu überdenken.

Was im Unibetrieb so verräterisch »abdecken« heißt (ich decke dies oder jenes durch Besuch einer Veranstaltung ab), bedeutet meist wirklich nur ein Abdecken, das heißt ein Verdunkeln von Wirklichkeit und Sinn. Schon dass man sich überhaupt dazu bereifindet, etwas abzudecken statt es zu entdecken, weist ja auf eine Trübung des Bewusstseins hin. Und dem entspricht dann in der Unterrichtspraxis das schreckliche Wort »durchziehen«. Man zieht eine Unterrichtseinheit durch. Abgesehen davon, dass dann die Schüler automatisch auf Durchzug stellen, unterwirft man sich als Lehrer einem Prinzip der Entwer-

Mit der hier vorgenommenen Dar- und Gegenüberstellung wird keineswegs auf eine »Vereinheitlichung und Normierung« (Heinze 2015, 1) kunstpädagogischer Theoriebildung gezielt. Es geht der Autorin gerade nicht um ein »Abschleifen der Ecken und Kanten« eigenwilliger Fachstandpunkte (Gast 2010, 157). »Vielmehr ist das Bestreben, die Vielzahl dissonanter Stimmen und Perspektiven zu einer vielstimmigen »Polyphonie« (Ha 2011, zitiert in ebd.) zusammenzufügen (vgl. Heinze 2015, 1).¹³ Die unterschiedlichen Stimmen werden bewusst verschiedenartig belassen, aber gemeinsam zum Klingen gebracht. Mit Leglers Worten: Die Autorin möchte in der Einführung die Positionen verbinden, allerdings so, dass »das aus der Vielfalt der Zutaten resultierende Spektrum geschmacklicher Nuancen [nicht einfach] zu einem [kunstpädagogischen] ›Einheitsbrei« vermischt wird. Vielmehr ist es das Ziel, hier aus dem kunstpädagogischen »Allerlei« ein »köstliches Ganzes« zu komponieren (Legler 2004a, 143).¹⁴

Die Kunstpädagogik ist seit Längerem in einer Krise (u.a. Legler 2004a, Selle 2004b, Möller 2004). Dass das Fach Probleme hat, liegt mit Sicherheit nicht an einzelnen Personen, sondern resultiert aus tiefer greifenden Schwierigkeiten. Eine Krise kann eine Chance darstellen. Unter Druck sind neue Entwicklungen möglich. Um die Chance nutzen zu können, muss nach möglichen Ursachen der Krise gefragt werden. Fragt sich die Autorin, was *eine* der möglichen Ursachen der Krise sein könnte, dann kommt ihr in den Sinn, dass wir Fachvertreter*innen in den letzten beiden Jahrzehnten zu wenig gestritten haben – ob an Hochschulen oder Schulen, ob in den Lehrerseminaren oder in den Berufsverbänden, ob in den Fachzeitschriften oder -büchern. Es lässt sich feststellen, dass »eine Notwendigkeit, die Reichweite der eigenen Überzeugungen in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen konkurrierender oder gar konträrer Positionen zu überprüfen, [...] in der Regel nicht [besteht]« (Legler 2004a, 141). Ja, unser Bildungssystem beruht auf Kompromissen und muss dies ohne Frage auch tun. Es sollte sich *aber auch* auf Streit und Alternativen begründen. Denn für die Entwicklung des Faches sind Grenzen und Gegenpole unabdingbar:¹⁵

»Wissenschaft lebt von Kritik [und] nicht zuletzt von Selbstkritik, von Frage- und Problemstellungen; und sie lebt auch von dem Versuch, auf diese Kritik

tung allen Lernens [...]. Lernen [...] braucht Zeit und jemand, der sich für das Lehren und das Lernen Zeit nimmt. (Selle 1983, 16)

13 Der Gedanke der »Polyphonie« entstammt der postkolonialen Theoriebildung.

14 Es soll darauf hingewiesen werden, dass, um Probleme zu verdeutlichen, von der Verfasserin hin und wieder Autor*innen hinzugezogen werden, die sich nicht zu den Problemen der an dieser Stelle dargestellten Theorie und Praxis, sondern zu den Problemen der Theorie und Praxis ihrer Zeit oder ihrer Disziplin geäußert haben. Eine solche Bezugnahme kann sinnstiftend sein – immer dann, wenn ähnliche und damit vergleichbare Probleme erneut auftauchen oder aber zeitgleich an anderer Stelle ausgemacht werden (vgl. Jentzsch 2006, 12).

15 Die hier dargelegte Argumentation lehnt sich an Wolfgang Schäuble an, der Ähnliches, auf die Politik bezogen, geäußert hat (vgl. Schäuble 2020, 2).

Antworten zu formulieren« (Zirfas 2018, 14–15). Weil Wissenschaft Diskurs benötigt, weil Forschen und Lernen Austausch brauchen (vgl. Dorn 2020, 41), soll diese Einführung auch den Leser*innen für Rede und Gegenrede offenstehen.

Einladung, Gedanken aufzugreifen, zu konkretisieren, zu differenzieren und zu widerlegen (vgl. Selle 1981, 9)

Das Buch richtet sich an Studierende der Kunstpädagogik, an Kunstlehrer*innen aller Schulformen, letztlich aber an alle am aktuellen Fachdiskurs der Kunstpädagogik interessierte Personen. Beim Durcharbeiten der Einführung werden die Leser*innen zum einen wahrnehmen, dass die Fachvertreter*innen »uneins sind« (Ehmer 2003, 10). Sie werden zum anderen aber auch gewahrt werden, was eine lebendige wissenschaftliche Streitkultur in einem Fach bewirkt: Das kritische Beleuchten von anderen kunstpädagogischen Standpunkten stößt an, über das selbst vertretene kunstpädagogische Konzept nachzudenken. Durch die Sichtweisen der anderen wird der Blick auf die eigene Position geschärft. Einerseits treten Stärken der eigenen Position deutlich hervor. Andererseits werden einem die »eigenen toten Winkel und machtvollen Vorannahmen« (Sternfeld 2014, 21) bewusst. Eine lebendige Streitkultur hilft, die eigene Position zu berichtigen, trägt dazu bei, das Fach zu entwickeln. Demzufolge stellt eine gut entwickelte wissenschaftliche Streitkultur ein wesentliches und unverzichtbares Element einer jeden Fachkultur dar. Wird im Fach diskutiert, dann sollte es vorrangig nicht darum gehen, Meinungsverschiedenheiten aufzuheben, sondern primär darum, den Blick auf das eigene Denken und Handeln zu schärfen. Die hier vorgelegte Einführung soll zu einem Meinungsaustausch anregen. Sie soll zu einer Diskussion einladen. Wen? Sie, die Leser*innen. Da eine Diskussion erst da anfängt, wo man nicht »Leser oder Zuhörer bleibt, sondern sich selbst aktiv beteiligt« (Jentzsch 2006, 28), wo man spricht und widerspricht, sind Sie (die Leser*innen) gefordert. Beziehen Sie Position, verorten Sie sich:

- Welche dargestellten Inhalte sind Ihnen nicht klar?
- Was wollen und müssen Sie hier (noch) wissen?
- Welche Inhalte bereiten Ihnen Freude?
- Welche Aspekte lassen Sie nicht los?
- An welchen Inhalten haben Sie sich gestoßen?
- Welche Ausführungen haben Sie ausgebremst?
- Welchen dargestellten Inhalten stimmen Sie zu?
- Welche inhaltlichen Aspekte lehnen Sie ab?
- Was werden Sie gleich wieder vergessen?

Dies ist eine Einladung, das Geschriebene zu lesen, zu überdenken, etwas damit *anzufangen*. Da die Autorin das Buch *für* Studierende und Lehrer*innen und *für* am Fachdiskurs interessierte Personen geschrieben hat und somit diesen Per-

sonengruppen der Text verständlich und nützlich sein soll, ist die Verfasserin daran interessiert zu erfahren, was – aus diesen Perspektiven betrachtet – in der nächsten Auflage ergänzt, verbessert oder ausgebaut werden sollte. So gibt es hier – wie sonst nur in Reiseführern – den Aufruf, sich zu beteiligen. Die Leser*innen sind eingeladen, Anmerkungen zu machen, Bedenken zu äußern, Widersprüche kundzutun, eigene schulpraktische Erfahrungen zu nennen, Übungen vorzuschlagen oder Bilder bei der Autorin einzureichen.¹⁶ Die Rückmeldung hilft der Autorin, Interessen und Bedürfnisse ihrer Leserschaft zu identifizieren sowie Schwächen und Stärken ihres Textes zu erkennen. Ausgewählte Anmerkungen sollen bei der nächsten Auflage in das Buch aufgenommen werden. Bei dieser Einführung handelt es sich demnach um ›ein Buch in Arbeit‹.

Darbietung des Feldes. Aufbau des Buches

Die Autorin hat sich für die Präsentationsform eines wissenschaftlichen Lesebuches entschieden. In diesem gibt es vier Darstellungsebenen, die (tendenziell) unterschiedliche Aufgaben haben.

- Es gibt einen Fließtext. In diesem wird – unter Rückgriff auf bereits vorliegende Forschungsarbeiten und nach strengen wissenschaftlichen Regeln – das Grundlagenwissen der Disziplin systematisch dargelegt. Da sich die Ausführungen auf in Fachtexten von anderen Fachdidaktiker*innen dargelegte Ergebnisse stützen, ist dieser Teil ›zitatlastig‹. An dem Fließtext lässt sich der geführte Fachdiskurs ablesen, nachvollziehen.
- Es gibt Exkurse. In diesen Textabschnitten wird einzelnen herausgegriffenen Aspekten besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Die Darstellungsinhalte der Exkurse unterstreichen oder hinterfragen die im Fließtext dargelegten Inhalte. Sie bringen diese auf den Punkt – genauer auf *einen* Punkt, denn die Autorin hätte durchaus auch andere Aspekte herausgreifen und zur Diskussion stellen können. Dadurch, dass in den Exkursen Unterrichtsbeispiele analysiert, Meinungen wiedergegeben oder Bilder besprochen werden, wird die wissenschaftliche Darstellung des Fließtextes belebt. Die im Fach und in der Gesellschaft geführte Diskussion wird anschaulich.
- Es gibt Fußnoten (sowohl im Fließtext als auch in den Exkursen). Die in den Fußnoten getätigten Ausführungen öffnen die Darstellung. Dadurch,

16 Der Aufruf richtet sich zum einen an Studierende der Kunstpädagogik. Zum anderen aber ausdrücklich auch an Kunstlehrer*innen und an andere am Fachdiskurs interessierte Personen. Dem ist so, da die Autorin es für unerlässlich hält, dass nicht nur an Hochschulen, sondern auch in der Schule über das Fach – seinen ›Sinn und Unsinn‹ (Hartwig 1996, 4) – nachgedacht wird. Zudem hält sie es für gewinnbringend, wenn am ›Betrieb Kunstpädagogik‹ unbeteiligte, aber an diesem interessierte Personen mit Distanz einen Blick auf das Fach werfen.

dass weiterreichende Bezüge hergestellt, Begrifflichkeiten diskutiert, Argumentationen kritisiert oder den ›Haupttexten‹ widersprechende Perspektiven angedeutet werden, wird den Leser*innen vor Augen geführt, dass die (durch die Wissenschaft) belegte Darstellung der ›Haupttexte‹ nicht ›in Stein gemeißelt‹ ist. Die in den Anmerkungen angestoßenen Aspekte werden nicht ausdiskutiert, sondern bleiben offen. Forschungsfragen werden angeregt.

- Es gibt Abbildungen. Diese sind aussagekräftig. Sie sind wesentlicher Bestandteil der hier geführten wissenschaftlichen Kommunikation über Kunstpädagogik. Sie vermitteln die Fachinhalte auf bildsprachliche Weise. Präzise von der Autorin ausgewählt, stützen sie eine bestimmte Argumentation. Sie sind tragend. (Sie sind also nicht bloß schmückendes Beiwerk.) Unterstützen die Bilder auch eine bedacht geradlinige Argumentation, so tun sie dies auf eine ›offene‹ Weise: Da sie mehrdeutig sind, bieten sie einer Vielzahl von begründeten Auslegungen Raum. Sie fordern die Leser*innen heraus, nach Sinn zu trachten.¹⁷

Durch den Aufbau ergeben sich unterschiedliche Möglichkeiten für einen Umgang mit dem Text: Man kann sich beim Lesen nur auf den Fließtext konzentrieren. Man kann – sich unterhaltend – von Exkurs zu Exkurs springen, oder man vertieft sich: Dann setzt man den Fließtext mit den Exkursen und den Fußnoten zueinander in Beziehung. (Da jede Lesart ›richtig‹ ist, kann jede Person eine für sich selbst befriedigende Lesart wählen (gerade auch, wenn sich die Fußnoten häufen).

In einer wissenschaftlichen Einführung den vier genannten Annäherungsformen Raum zu geben, macht Sinn, heißt und umfasst doch, wissenschaftlich zu arbeiten, stets eine Balance zu finden zwischen dem *Nach*-Denken, also dem Sammeln und Aufarbeiten von schon Gedachtem, und dem *Selbst*-Denken (vgl. Moennighoff und Meyer-Krentler ¹⁸2019, 18–20). Die Präsentationsform eines wissenschaftlichen Lesebuchs wird den zwei Ansprüchen ans Denken gerecht, denn sie räumt den Leser*innen ein, zum einen Forschungsprozesse nachzuvollziehen und zum anderen an Analyseprozessen teilzuhaben. Die Einführung muss nicht in chronologischer Reihenfolge durchgearbeitet werden. Da die Inhalte in den einzelnen Abschnitten in sich geschlossen dargestellt und für sich allein genommen verständlich sind, kann das Buch – einem Lesebuch entspre-

17 Die Autorin bedient sich »gleichsam spielerisch aus den unterschiedlichsten [...] Theoriebeständen und kreiert so einen ungewohnten wissenschaftlichen Texttypus« (Lingner 1995, 2). Sie tut dies ganz bewusst, da sie sich in ihren Ausführungen »nicht nur der komplexen Struktur seines Gegenstandsbereichs« annähern, sondern gerade auch die Leser*innen »zur Teilnahme an einem kombinatorischen Denkspiel« einladen möchte (ebd.). (Mit diesen Worten hat Lingner 1995 in einer Rezension Masets Buch (1995) charakterisiert. Für die Autorin scheint dieses Vorgehen nicht nur ein geeigneter, sondern ein geradezu notwendiger Maßstab für eine in der Gegenwart verfasste Einführung darzustellen.)

chend – auch quer- oder abschnittsweise gelesen werden. Die einzelnen Texte enthalten Verweise zu anderen Beiträgen des Buches, die es bei Bedarf erlauben oder bei Neugier ermöglichen, weiterreichend zu lesen. Durch die Vernetzung der Inhalte können die Leser*innen Bezüge zwischen den Abschnitten herstellen. Beim Lesen werden sie sich Schritt für Schritt im ›Vor und Zurück‹ das Fach in seiner schillernden Vielfalt aneignen. Des Weiteren ist zu sagen, dass alles, was hier geschrieben steht, auf sehr vielen »Leselust-machende[n] Texte[n]« (Kämpf-Jansen ³2012, 7) von anderen Personen beruht. Damit die Leser*innen ihr Wissen vertiefen können, gibt es ein umfangreiches Literaturverzeichnis.¹⁸

Arbeitsauftrag – Lesen als Annäherung

Die folgenden Worte sollen den Leser*innen Mut zusprechen, wenn das Lesen schwerfällt. Aneignung braucht Zeit. Das widerspricht dem heutigen Lebensgefühl.

Was immer Dauer erfordert, dauert zu lange. Was immer Zeit beansprucht, beansprucht zu viel Zeit. Das Faktum, dass Handlungen Zeit kosten, gilt heute als Vergeudung. (Anders 1980, zitiert in Rumpf 2012, 1)

»Geheimster Wunsch sei es [...] geworden, immer schon dort zu sein (wo man sein möchte) – und ›keine Zeit zu verlieren‹« (Rumpf 1993, 19)*. »*Arbeit als Annäherung*« (ebd.) sei dementsprechend wenig attraktiv, werde in der Regel gering geschätzt. Diese Auffassung spiegelt sich auch in Bildungskontexten. Zeitraubende Aneignung übt wenig Anziehungskraft auf die Lernenden aus. Wünschenswert erscheint, sich schnell und effektiv Wissen und Können ›anzueignen‹. Alles soll auch in Schule und Hochschule »Blitz und Schlag« gehen (ebd.). Ohne Frage kommt effektiv Zusammengefasstes diesem Wunsch entgegen. Man braucht sich nicht selbst ein Bild zu machen, man »bekommt es fertig serviert« (ebd., 20). Auf diese Weise dargebotenes Wissen und Können erleichtert einem die Arbeit. Es spart einem Zeit. Aber sollte es in Bildungsprozessen wirklich vorrangig darum gehen, ›keine Zeit zu verlieren‹?

Nach Meinung der Autorin verpasst man das Vergnügliche an Bildung (»gemeinsames Denken ist eine Form der Lust« (Otto 1998, zitiert in Parmentier 1999, 43)), wenn Aneignungsprozesse vorrangig von dem Wunsch bestimmt sind, sie möglichst schon erledigt haben zu wollen, um sie als ›durchgeführt‹ abhaken zu können. Es ist richtig, »man spart Zeit, wenn ein Buch [...] ›Wissen auf einen Blick‹ vermittelt und [wenn] man sich [demzufolge] nicht mehr mühsam durch [...] Abschnitte hindurchlesen muss, um herauszufinden, was man sucht« (ebd.,

18 An dieser Stelle weist die Autorin darauf hin, dass sie beim Zitieren die Texte an die neue Rechtschreibung angepasst hat. Nur bei sehr alten Quellen hat sie die Schreibweise nicht verändert. Zudem hat sie in den Quellen vorhandene Fehler (in der Rechtschreibung, der Zeichensetzung und der Grammatik) zumeist nicht übernommen. Ihre Korrekturen hat sie in diesem Fall nicht markiert.

20). Aber ist das wünschenswert? Nur bedingt. Denn kann man ankommen, ohne sich aufgemacht zu haben und unterwegs gewesen zu sein? Fehlt nicht etwas Wesentliches, wenn ›man angekommen wird‹, wenn man transportiert wird, »ohne sich selbst bewegt zu haben« (ebd., 28)? Und – so fragt sich die Autorin – sollte man in Schule und Hochschule nicht zumindest ab und zu auch die Erfahrung machen dürfen, was es bedeutet, ein- und unterzutauchen und dabei Schätze zu finden und für sich zu bergen? Ihres Erachtens sollte »dem langwierigen und zögerlichen Prozess der sich [erst] bildenden Anschauung« (ebd.) in Schule und Hochschule mehr Raum gegeben werden. Denn sicher ist, man kann den Menschen die langsame Vergegenwärtigung einer Sache nicht ersparen, bringt doch »der Komfort, so angenehm er oft ist – in dieser Angelegenheit [...] die Sache [leider] zum Verschwinden, deren leichtere Zugänglichkeit zu ermöglichen er vorgibt« (Rumpf 1993, 21).

(*Das hat Rumpf 1993 gesagt. Was würde er wohl zu der Schnelllebigkeit der Gegenwart sagen?)¹⁹

Danksagung

Dieses Buch ist das Ergebnis langjähriger Forschungsarbeit. Sehr viele Menschen sind an der Erstellung dieses Textes direkt oder auch indirekt beteiligt gewesen. An alle geht an dieser Stelle mein außerordentlicher Dank.

Danken möchte ich zunächst allen Fachkolleg*innen, an deren klugen Gedanken ich mich erfreuen, reiben und meine Gedanken fortentwickeln konnte. Ihre Einfälle haben entscheidend zum Gelingen der Einführung beigetragen.

19 Seit ein paar Jahren findet man bei YouTube immer mehr und immer häufiger ›Erklärvideo‹. In diesen wird in kurzen Videoclips das Fach Kunstpädagogik einführend dargestellt. In den kurzen Filmen wird gesagt, was ist. In den Videos wird Bedeutung festgeschrieben und somit Geschichte geschrieben. Die Autorin sieht eine Gefahr darin, dass die sehr knapp und stark heruntergebrochenen Inhalte von den Nutzer*innen, aber vielleicht auch von den Hersteller*innen, als das Ganze angesehen werden (die Quellen, auf die man sich bezieht, sind in der Regel äußerst begrenzt; viele Videos stammen zudem von Studierenden). Die Verfasserin befürchtet, dass die Nutzer*innen aufgrund ihres beschränkten Fachwissens die in den Videos dargestellten Inhalte nicht hinterfragen (können) und sie folglich das Dargestellte für wahr und darüber hinaus für ›die ganze Wahrheit‹ halten (müssen). In einem Video werden beispielsweise die Positionen ›Bildorientierung‹, »Künstlerischen Bildung im künstlerischen Projekt« (Buschkühle 2008c) und ›Ästhetische Forschung‹ als die die aktuelle kunstpädagogische Debatte prägenden Konzepte vorgestellt. Aber ist dem tatsächlich so? Kommen die Leser*innen nach dem Durcharbeiten dieser Einführung zu dem gleichen Schluss? Oder würden sie sich nach dem Lesen für weitere oder sogar für andere Konzepte starkmachen? Und wenn ja, warum?

Für die Autorin ist für das Entwickeln des Fachs ein Erinnern grundlegend. Von daher sieht sie es (nicht nur, aber auch) kritisch, dass das Fach in den kurzen Filmen auf sehr einfache und in einigen Fällen sogar auf falsche Nenner gebracht wird. Sie hat Bedenken, dass dadurch wichtige historische und gegenwärtige Fachimpulse verloren gehen und damit einhergehend der Möglichkeitsraum der Kunstpädagogik leichtsinnig verschenkt wird.

Ein ganz besonders herzliches Dankeschön geht an Angela Ziesche. Zum einen hat sie meine berufliche Sozialisation mit ›FrauenKunstPädagogik‹ (Marr und Ziesche 2000) entscheidend geprägt. Zum anderen hat sie mir bei Eintritt in den Ruhestand ihre umfangreiche kunstpädagogische Bibliothek überlassen. Die Bücher im Rücken zu haben, hat mir meine Arbeit an der Einführung um ein Vielfaches erleichtert.

Bedanken möchte ich mich auch bei Mechthild Eickhoff. Dadurch, dass sie meinem störrischen kunstpädagogischen Denken Raum gelassen und mir als Person Rückhalt gegeben hat, hat sie mich wesentlich getragen. Für Unterstützung verschiedenster Art danke ich auch meinen Kolleg*innen.

Ein besonderer Dank geht auch an meine Student*innen. Ihre kritischen Kommentare in unzähligen Gesprächen in Lehrveranstaltungen haben meinen Blick über die Jahrzehnte geschärft. Ich habe viel von ihnen gelernt. Ganz besonders danken möchte ich den Studierenden, die dieses Buch im Vorfeld gelesen und mein Denken infrage gestellt haben. Und weil diese Personen ihre Einwände stets auch mit Ermunterung verbunden haben, liegt dieses Buch nun vor. Danke sage ich zudem für die von den Student*innen zur Verfügung gestellten künstlerischen Arbeiten. Diese sprechen mit mir für sich.

Ein Dank geht auch an meine Kunstleistungslehrerin Marlene Vardar-Peters. In ihrem Unterricht habe ich vor langer Zeit – in den 1980er-Jahren – erfahren, dass Kunst ein spannendes und für mich persönlich das spannendste Fach in der Schule sein kann.

Und zuletzt, aber nicht minder wichtig: Für das Einfach-nur-da-Sein danke ich von Herzen meinem netten Mann Jens und meiner wundervollen Tochter Mia.

1. Teil

Selbstverortung zwischen Kunst und Pädagogik

Für den Kunstunterricht – ein Versuch zur Orientierung

Kunstunterricht ist eine Zwangsveranstaltung [...]. Wenn wir diesen Zwang dennoch für gerechtfertigt halten, muss es gute Gründe dafür geben: Weil in diesem Unterricht etwas zu lernen ist, das sinnvoll und (lebens-)notwendig ist, weil die Zielgruppen (die Schülerinnen und Schüler) das noch nicht angemessen wissen und können, weil es alle lernen sollen – nicht nur die, die außerhalb der Schule durch spezifische Sozialisationsbedingungen und andere Zufälle dazu Gelegenheit hätten, weil der Unterricht Lernmöglichkeiten bietet, die sonst nicht verfügbar sind ... (Grünewald 2003, 63)

Gründe, die für den Kunstunterricht sprechen, gibt es aus Sicht der Hochschullehrenden viele. Allerdings fällt in Fachkreisen die Antwort uneinheitlich aus. Sie ist beispielsweise

- in Köln anders als in Heidelberg, Hildesheim, Kassel oder Ludwigsburg,
- in Leipzig anders als in Hamburg, Düsseldorf, Bielefeld oder München,
- in Karlsruhe anders als in Halle, Flensburg, Mainz, Gießen oder Lüneburg,
- in Passau anders als in Siegen, Dresden, Frankfurt, Wuppertal oder Stuttgart (vgl. Jentzsch 2006, 20).

Zu diesen und allen weiteren (Studien-)Orten gehören konkrete Personen. Diese vertreten andersgeartete und sich zum Teil sogar widersprechende Fachpositionen:¹ Die einzelnen Vertreter*innen² haben sehr »unterschiedliche Vor-

1 Die Situation ist nicht neu. Schon 1969 konnte man in den BDK-Mitteilungen (Fachzeitschrift des Fachverbandes für Kunstpädagogik) lesen: »Die Erscheinungsformen von Kunstunterricht sind [...] vielfältig und zum Teil widersprüchlich« (Troike 1969, 1). Schon damals herrschte »Unklarheit, was man lehren soll« und »Unschlüssigkeit, welcher Methoden und Medien man sich für die Lehre bedienen will« (Otto 1968, zitiert in Möller 1970a, 9).

2 Die Autorin arbeitet – wie schon erwähnt – in ihrem Text mit dem Genderstern (*). Sie verwendet diesen im Sinne von Pohlkamp. Für Pohlkamp steht der Genderstern – beispielsweise im Wort Schüler*innen – »für die Mehrdimensionalität der Subjektkonstituierungen innerhalb einer Person oder einer Personengruppe« (2012, 2). Pohlkamp geht nämlich »grundsätzlich davon aus, dass in jeder sprachlichen Benennung«, die vorgenommen wird, stets »eine Reduzierung erfolgt, das heißt: Selbstverständlich hat jede Person mehr als ein soziales, kulturelles Merkmal und sie besitzt darüber hinaus verschiedene Facetten der Persönlichkeit« (ebd.).

Anja Gimpl, die Lehramt Sonderpädagogik mit der Fachrichtung »Geistige Entwicklung« studiert, hat beim »Vorweg-Probelesen« dieses Buches angemerkt, inwieweit, wenn in der Einführung von Schüler*innen gesprochen wird, Schüler*innen mit anderen Lernausgangslagen mitgedacht werden. Frau Gimpls Einwurf ist wichtig. Sie macht darauf aufmerksam, dass in diesem, aber auch in anderen kunstpädagogischen Texten ein bestimmtes Bild der Schülerschaft gezeichnet ist, das Schüler*innen mit anderen Lernvoraussetzungen (zum Beispiel im Bereich geistige Entwicklung) mit ihren individuellen Unterstützungsbedarfen nicht mitdenkt. Da für diese Schüler*innen im Schulalltag besonderer Förderbedarf notwendig ist, reicht es – bezogen auf die konkrete Unterrichtspraxis – in der Regel nicht aus, diese Schüler*innen nur mitzudenken. Für sie muss, will man ihnen und ihren verschiedenen individuellen Unterstützungsbedarfen gerecht werden, an vielen Stellen selbst gedacht werden. Dies kann die Autorin in dieser Einführung nicht leisten. Sie sieht

stellungen von ›Kunst‹ [...] – konservative, aktuelle, visionäre« (Jentzsch 2006, 21) und unterscheiden sich auch in ihrer Vorstellung, wie diese zu vermitteln sind.³ Auf die Fragen »Was ist Kunstunterricht heute? Was will oder soll er sein?« kann man »jede nur vorstellbare Antwort bekommen und jede nur vorstellbare Berufspraxis beobachten« (Sowa 2016, 9).⁴ Doch auch diejenigen, die im Kern Vergleichbares wollen, ziehen oftmals nicht an einem Strang (vgl. Meyer 2012, 189). Das Ergebnis sind unzählige aktuelle kunstpädagogische Publikationen, in denen jede Person für sich (und nicht selten immer wieder aufs Neue) ihre eigenen Gedanken ausführt, ohne angemessen auf andere und konträre Positionen zu reagieren:^{5 6} »Eine Notwendigkeit, die Reichweite der eigenen Überzeugungen in der Auseinandersetzung mit den Ansprüchen konkurrierender oder gar konträrer Positionen zu überprüfen, besteht [...] in der Regel nicht« (Legler 2004a, 141).⁷ Da vielgestaltige Auffassungen von dem Fach existieren, ist die Theorie schwer zu fassen. Ein Überblickswissen lässt sich nur schwer gewinnen. Das gleichzeitige Vorhandensein unterschiedlicher Konzepte ist sowohl für Studierende der Kunstpädagogik als auch für ausgebildete Lehrer*innen problematisch. Es fehlt an Orientierung:

Forschungsbedarf, das Allgemeine auf das Besondere zu beziehen. Sie wünscht sich, dass das in naher Zukunft an anderer Stelle passiert.

- 3 Die Vielfalt der Positionen spiegelt sich auch in den aktuellen Zugängen und Perspektiven der Fachdidaktiker*innen auf »Kunst Pädagogik Forschung« (Meyer und Sabisch 2009, 83–100).
- 4 Die Vielfalt der Positionen der Kunstpädagogik spiegelt sich auch in der Menge der in der Literatur benutzten »Positionsbezeichnungen«: Ästhetische Erziehung, Ästhetische Forschung, Ästhetische Bildung, Ästhetisch-kulturelle Bildung, Kulturelle Bildung, Kulturpädagogik, Kunsterziehung, Kunstpädagogik/Differenzielle Kunstpädagogik, Kunstvermittlung, Kritische Kunstvermittlung, Kunstpädagogische Kunstvermittlung, Bildnerische Erziehung, Künstlerisch-ästhetische Erziehung, Künstlerisch-ästhetische Bildung, Künstlerische Bildung, Künstlerische Bildung im künstlerischen Projekt, Künstlerische Forschung, Künstlerische Feldforschung, Künstlerische Kunstpädagogik, Transformatorische Kunstpädagogik, Transkulturelle Kunstpädagogik, Transkulturelle Kunstvermittlung usw. Offensichtlich ist: Das Feld ist unübersichtlich (vgl. Reinwand-Weiss 2013/2012, 1) – nicht nur für Außenstehende. Die Vielzahl der Positionen vermittelt, dass es letztlich schwierig bis unmöglich ist, von »der Kunstpädagogik« zu sprechen (vgl. Puritz 1994, 159).
- 5 Dieses Vorgehen reicht aus, um für sich in der Wissenschaft voranzukommen. Für die Fachentwicklung ist es allerdings problematisch.
- 6 Seit 2003 sind über 50 »Kunstpädagogische Positionen« – diese sind im Netz zu finden – herausgegeben worden. Es wäre aufschlussreich, die Reihe in Bezug auf ihre kunstpädagogischen Bezüge in den Blick zu nehmen. Wer bezieht sich auf welche anderen Positionen? Oder geraten die anderen kunstpädagogischen Positionen womöglich bei der eigenen Standortbestimmung gar nicht in den Blick?
- 7 Kann auch die Vielfalt der Positionen des Faches durchaus als eine Qualität angesehen werden, so ist der mangelnde Austausch zwischen den Fachvertreter*innen als beunruhigend zu bezeichnen (vgl. Legler 2004a, 141). Für die Fachsicherung ist dringend geboten, Ordnung in die Diskurse zu bringen (vgl. ebd., 143). Aus den einzelnen Positionen gilt es ein facettenreiches Ganzes zu komponieren (ebd.).

- Was sind die grundlegenden Fragen?
- Um welchen Fachdiskurs kommt man nicht herum?
- Welche Gedanken waren und sind tragend, welche führen weiter?

Dass Personen, die im Feld der Kunstpädagogik arbeiten, die grundsätzlichen Fragestellungen des Fachs und mögliche Antworten darauf kennen müssen, ist zweifelsfrei. Ohne Frage müssen sie Positionen einschätzen können. Denn nur wenn sie um die Möglichkeiten, Grenzen, Tücken und Potenziale des Kunstunterrichts wissen, können sie professionell handeln.

Mit diesem Buch möchte die Autorin darlegen, welchen Überblick man ihres Erachtens gewinnen und welche Einsichten man aushalten muss, um Bildungsarbeit im Bereich der künstlerischen Bildung heute ernst nehmen und weitertreiben zu können (vgl. Selle 1990b, 14). Der Autorin ist bewusst, dass »ein solches Projekt [...] angesichts der fortgeschrittenen Ausdifferenzierung der Kunstpädagogik anspruchsvoll und sicherlich auch gewagt [ist]« – es soll und muss dennoch unternommen werden, ist es doch »längst überfällig[]« (Maset 2017, 1).

Exkurs

Gründe für den Kunstunterricht aus Sicht einer Lehrerin

[Was zeichnet den Kunstunterricht aus? Beschreiben Sie das Potenzial aus der Perspektive Ihrer eigenen Lehrerfahrungen.]

Kunstunterricht macht Spaß. Es entsteht etwas. Man weiß nie, was kommt. »Was machen wir heute?« ist eine Frage, die man als Kunstlehrer sehr oft hört. Ich glaube nicht, dass man sie dem Englischlehrer genauso oft stellt. Hier schwingt Neugierde und Tatendrang mit [...]. Der Lehrer gibt allenfalls ein Thema vor. Was dann von den Schülern dazu erzählt und erfunden wird, bleibt offen und ist für den Lehrenden mindestens so spannend wie für den Schüler selbst. Grundsätzlich ist alles erlaubt. Man muss es aber auch wirklich machen. Das öffnet das eigene Erleben für Verrücktes, scheinbar Sinnloses, was zur eigenen Überraschung und zur Überraschung anderer plötzlich an Wert gewinnt und einem lieb und teuer wird.

Das Potenzial des Kunstunterrichts ist, dass er bei dem einzelnen Schüler und dessen Ideenfindung ansetzt. Das heißt, im Fach Kunst geht es immer um die einzelne, besondere Person und deren Möglichkeiten, das, was diese denken, fühlen, wünschen, hoffen und machen kann. Der künstlerische Prozess bietet dabei einen Erfahrungs- und Erlebnisraum, in dem die Schüler Neugierde, Experimentierfreude und Orientierung exemplarisch durchleben.



Abb. 1: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

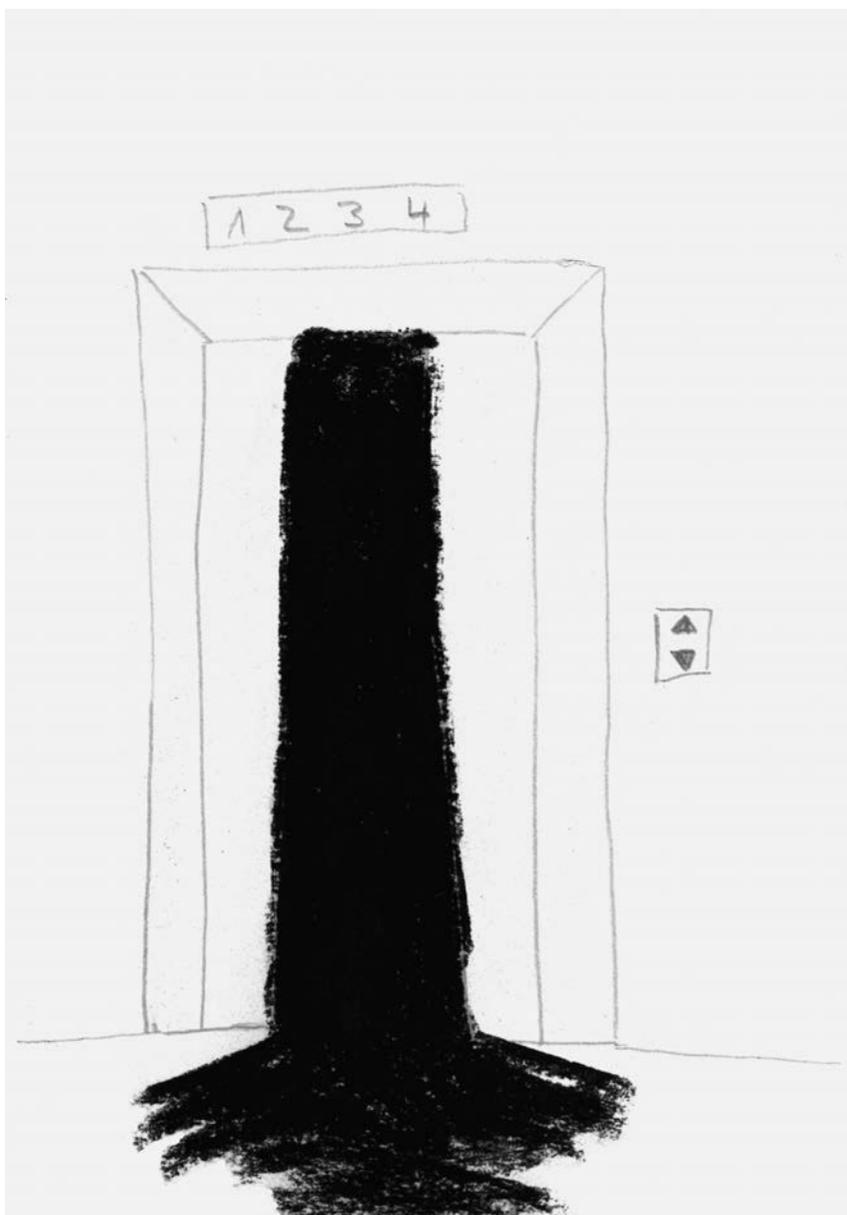


Abb. 2: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

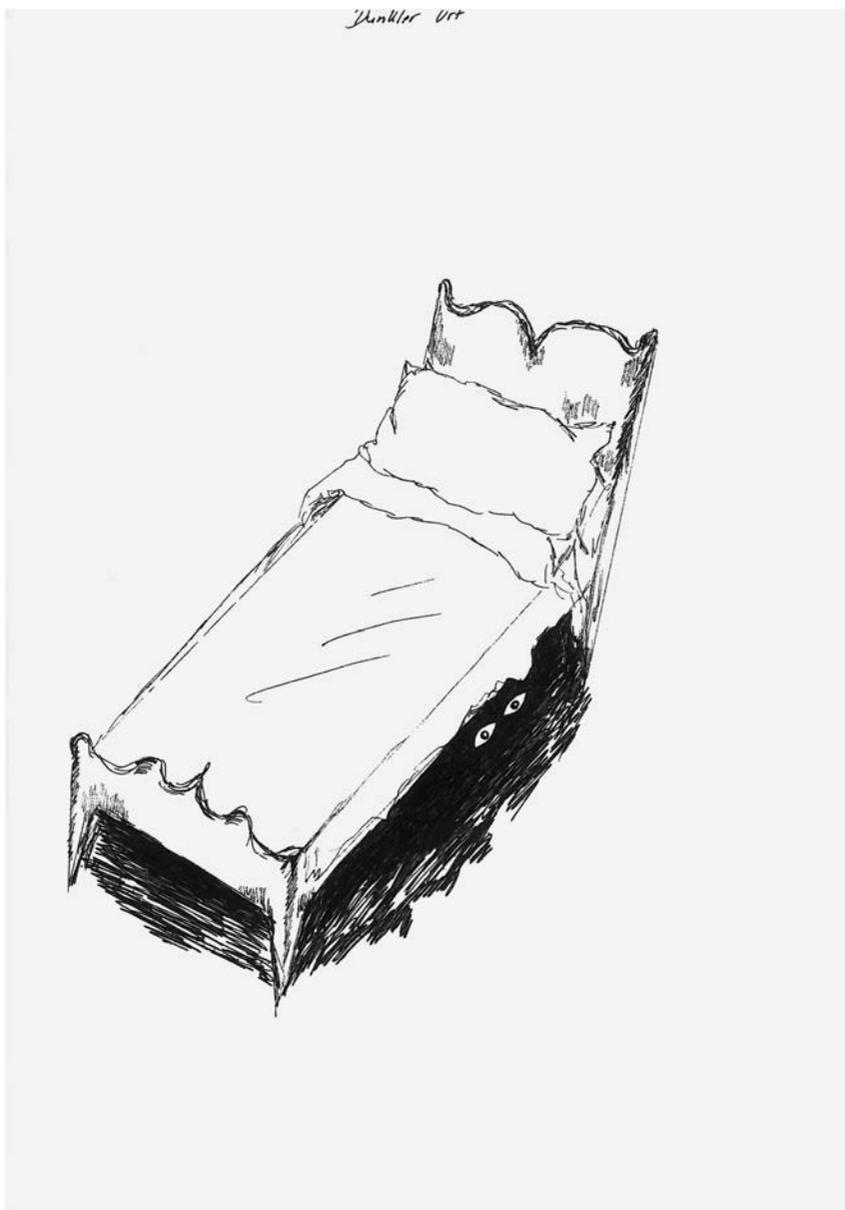


Abb. 3: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014



Abb. 4: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

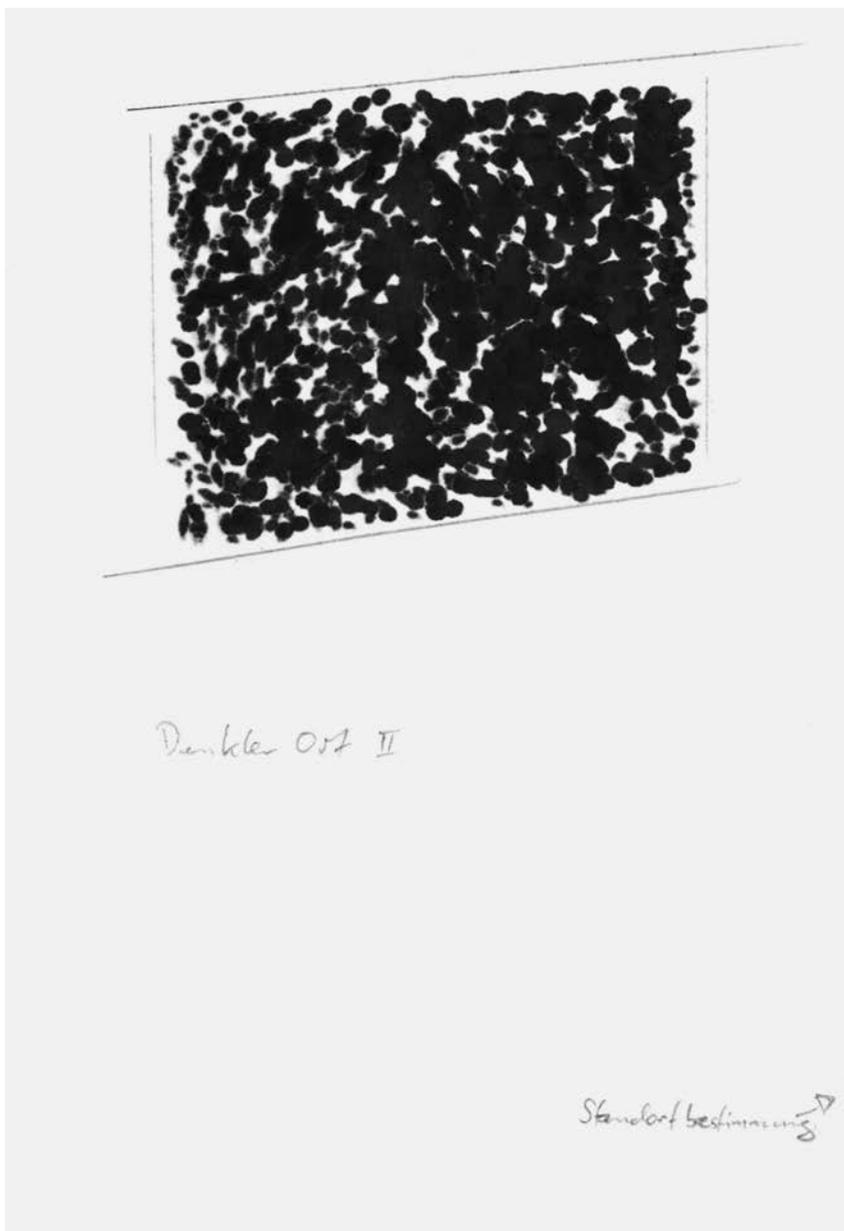


Abb. 5: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

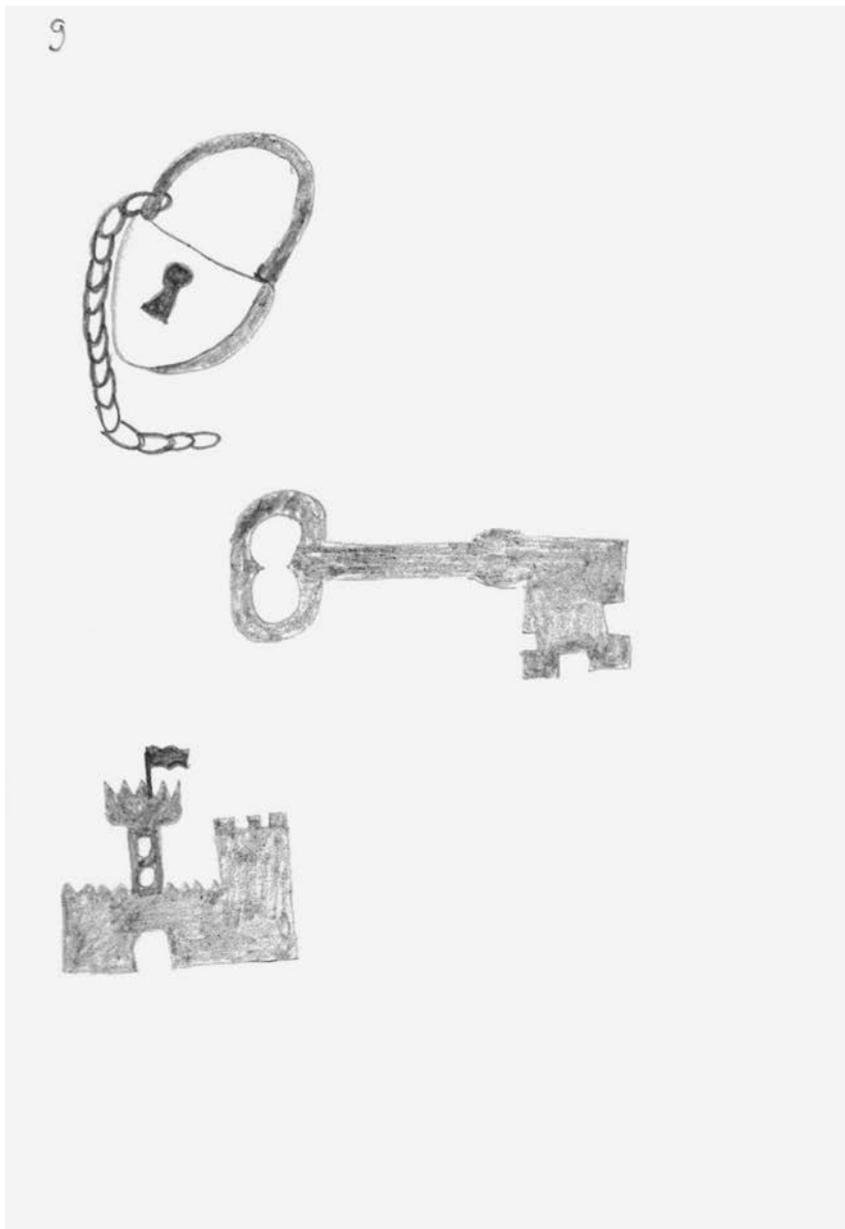


Abb. 6: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

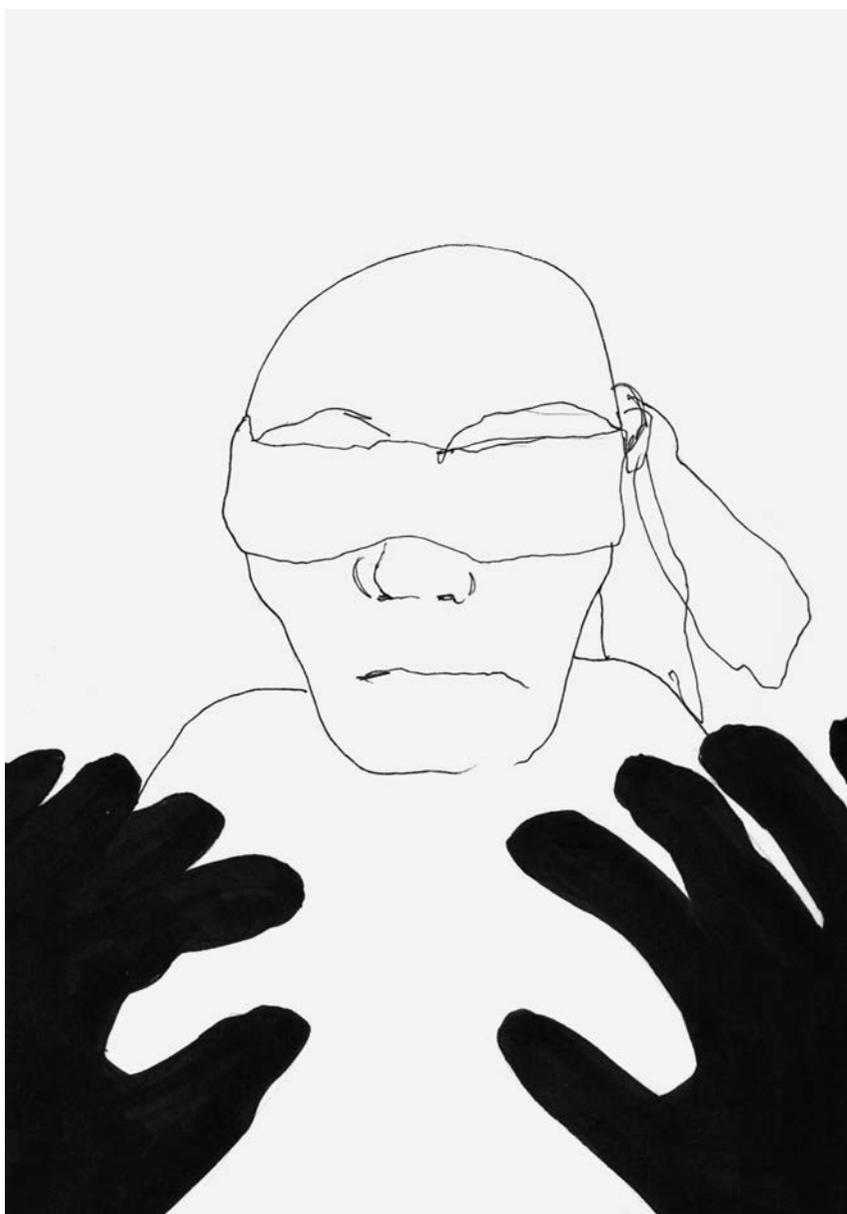


Abb. 7: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

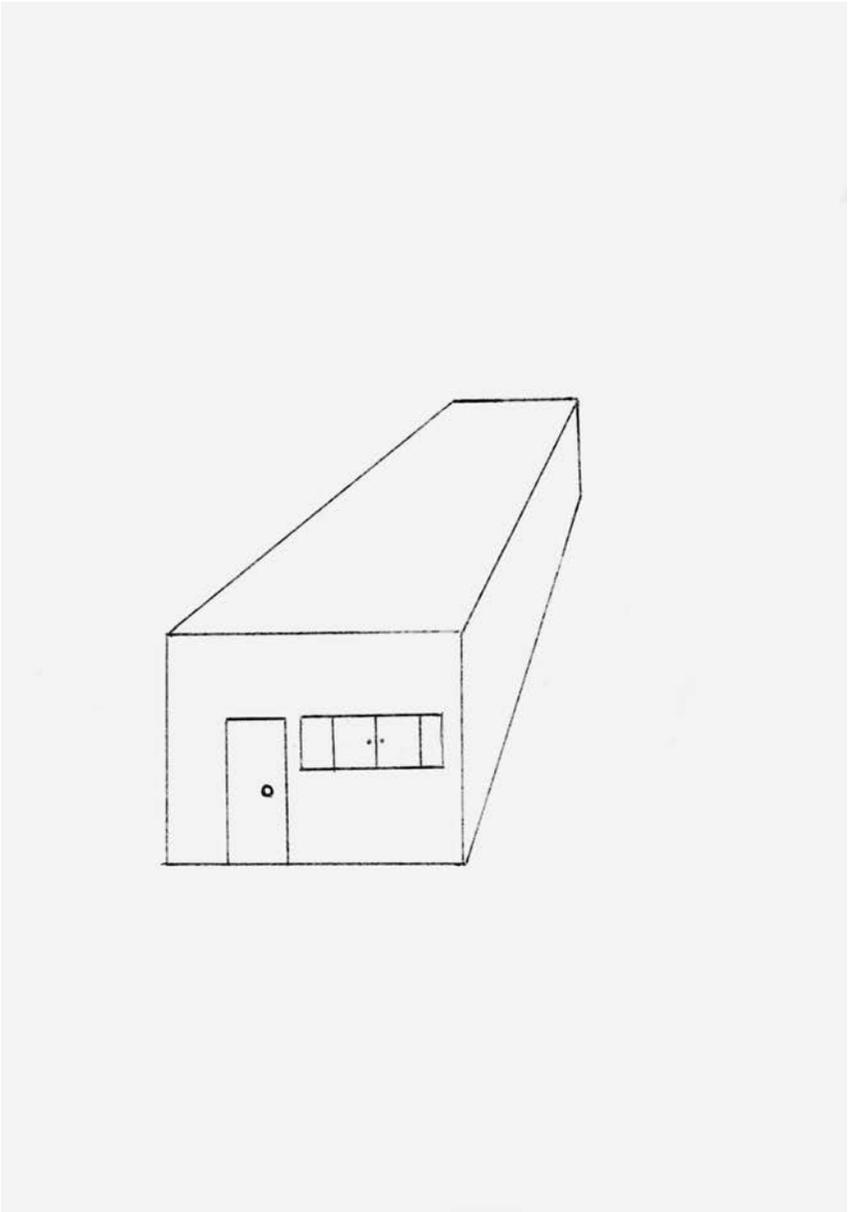


Abb. 8: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014

Es geht um die individuelle künstlerische Auseinandersetzung des Einzelnen, und wie sich der Prozess dieser Auseinandersetzung in künstlerischen Produkten kristallisiert. Die Produkte sind Zeugen der Auseinandersetzung. Sie sprechen neben dem Scheitern und dem Gelingen auch von der Ernsthaftigkeit, der Intensität, der Authentizität, und der Hartnäckigkeit, mit denen eine Position entschieden, entwickelt und verantwortet wird.

Es geht um das Herausbilden einer Haltung. Es gibt kein ›richtig‹, kein ›falsch‹, es gibt nur ein ›anders‹.

In meinen Augen gibt es keinen individualisierteren Unterricht als den Kunstunterricht. Und ich verstehe wirklich nicht, warum nicht viel mehr Kunst unterrichtet wird. (Wißmann 2015, 131-132)

- ▶ Abb. 1-8: Arbeiten von Studierenden, »Was verstehen Sie unter einem dunklen Ort?«, 2010-2014, aus dem Archiv der Autorin, abgebildet in: Marr, Stefanie (2016): Staub aufwirbeln. Eine Anleitung zum Zeichnen lehren für die kunstpädagogische Praxis. Oberhausen: Athena⁸

Gegen schlechten Kunstunterricht – Heranwachsende als Mal- und Bastelmaschinen (vgl. Schäfer ²1993, 145-146)

All denjenigen, [die wissen wollen, woran sie schlechten Kunstunterricht erkennen können,] sei gesagt: Hier, ebenso wie bei gutem Kunstunterricht, gibt es keine eindeutigen und absolut gültigen konkreten Kriterien. Selbst das Ausmalen von Mandalas ist nicht immer ein Garant für schlechten Kunstunterricht – es macht ihn allerdings wenigstens recht wahrscheinlich. (Eckes 2015, 162)

Was spricht für den Kunstunterricht? Gründe für diesen gibt es zahlenmäßig viele (vgl. u.a. Reuter o.J.). Welche Gründe allerdings von den einzelnen Fachdidaktiker*innen ins Feld geführt werden, das variiert. Die Begründungen sind vielfältig, den unterschiedlichen Zielvorstellungen entsprechend. Zum Teil widersprechen sich die Argumente auch. Weitgehend einig sind sich die Fachdidaktiker*innen hingegen, *wogegen* sie sind. Ihre Feindbilder sind alt. Seit vielen Jahrzehnten werden von ihnen immer wieder dieselben »lieb gewonnene[n]« Gegenpositionen« ins Feld geführt, die als Schießscheiben beschworen werden, »weil man sich trefflich polemisch gegen sie absetzen kann«

8 Die Arbeiten der Studierenden entstammen dem Buch »Staub aufwirbeln – Eine Anleitung zum Zeichnen lehren für die kunstpädagogische Praxis« (Marr 2016a). In diesem legt Marr dar, dass die Chance beim Gestalten doch genau darin liegt, dass es hier nicht *die eine* mustergültige Lösung, *den einen* künstlerisch begabten Menschen und *das eine* gute Bild gibt, sondern dass Aufgaben auf unzählige Arten gut gelöst werden können.

(Grünewald 2003, 55). Unter anderem muss der »rezeptologisch formale Unterricht« (ebd.) immer wieder aufs Neue als Feindbild erhalten.⁹

- Thema Jahreszeiten im Kunstunterricht – Idee gesucht
Ich möchte in einem 1. Schuljahr etwas zum Thema Jahreszeiten machen. Ich habe allerdings selbst keine gescheite Idee. Hat jemand von Euch eine Idee, die nicht zu schwer umzusetzen ist?
- Thema Jahreszeiten im Kunstunterricht – Ein Unterrichtsvorschlag
Mein Vorschlag – vielleicht passt er ja für Deine Schüler*innen: DIN-A3-Zeichenblatt an der Längsseite falten, öffnen, an der Breitseite falten, öffnen. Anschließend in jedes der vier Felder ein Bild passend zur Jahreszeit malen, zum Beispiel für den Frühling Blumen und den Osterhasen. Über ihre Bilder können die Kinder noch die jeweilige Jahreszeit schreiben. (frei nach Lehrerforen.de)

Wohl jede Person kennt diese Art von Unterricht. In Abhängigkeit von den Jahreszeiten und den damit verbundenen Festen ändern sich im Laufe eines Jahres die im Kunstunterricht der Grundschulen hergestellten und dann auf den Fluren und in den Klassen ausgestellten Ergebnisse (vgl. Lausch 2007, 29). Im Frühjahr schmücken Bilder von Tulpen und Narzissen und von Ostereiern und Osterhasen die Wände. Im Sommer finden sich Darstellungen von Marienkäfern, von der Kirschblüte und besondere Freizeit- und Ferienerlebnisse. Im Herbst zieren Sonnenblumen, aus gepressten Blättern zusammengefügte Figuren, Igel und Sankt Martin die Wände. Im Winter sind (vor-)weihnachtliche Themen und Schneemänner beliebt. Mit nicht an eine bestimmte Jahreszeit gebundenen Themen werden die zeitlichen Zwischenräume gefüllt: Beliebt sind hier zum Beispiel »Buchstabenbilder« und Darstellungen von »Unterwasserwelten«. Die Bilder eines Klassensatzes weisen in der Regel große Ähnlichkeiten auf. Das erstaunt nicht, wird bei den bildnerischen Aufgaben doch rezeptartig vorgegangen: »Man braucht: ...«, »Hier schneiden, da ausmalen«. Die kunstpädagogischen Argumente gegen Vorgehen wie diese liegen auf der Hand: Austauschbare Motive – »statt Hund geht auch der Fisch oder Baum oder Blume oder Tiger im Käfig, Clown im Zirkus und Affe im Dschungel« (Kämpf-Jansen und Neuhaus 2004, 106–107) –, einfache Techniken, unmögliches Scheitern, planungssichere Formen, uniformierte Ergebnisse. Hier findet Gestaltung als Produktion statt: Das Kind agiert als Mal- und Bastelmaschine (vgl. Schäfer 1990, 145–146)¹⁰. Einhellig

9 Das Ausmachen von »schlechtem Unterricht« macht, unabhängig vom eigenen kunstpädagogischen Konzept, Sinn. Denn einfach dadurch, dass dem rezeptologisch formalen Unterricht zugesprochen wird, offensichtlich und unbestritten »richtig schlechter Unterricht zu sein«, erscheint das je eigene Konzept – kontrastierend – immer als in jeder Hinsicht und fraglos positiv.

10 Das der Gestaltung zugrunde liegende Produktionsverfahren scheint dabei von der Frage geleitet zu sein, wie Kinder »zu einem möglichst effektvollen« Ergebnis »unter sparsamstem Einsatz von Intelligenz und Formvermögen« kommen können (Schäfer 1990, 145).

wenden sich die Fachdidaktiker*innen seit Jahrzehnten gegen den »Stumpfsinn der Verunterrichtungs-Rezepturen« (Selle 1990a, 46). Triviale künstlerische Praxis sollte (und muss natürlich auch) nicht angeleitet werden (vgl. Eickhoff 2007, 28). Zu ersichtlich ist, dass diese beliebigen Beschäftigungen dem Bildungsauftrag des Faches entgegenlaufen. Wenn Lehrer*innen »nach Schablonen, einengenden Arbeitsblättern, rezeptologischen Anweisungen arbeiten lassen, [von den Schüler*innen] isolierte Übungen mit Farbverläufen oder Schraffieren fordern« (Grünewald 1992, 4), arbeiten sie deutlich »kontraproduktiv zu Sinn und Wesen des Kunst-Unterrichts« (ebd.).

[Kunst umgehen?]

Umgehen, sagte [...] Karl-Josef Pazzini einmal, heißt (auch), Kunst ausweichen, sie umgehen, einen Gang rundherum machen.

Ich denke unweigerlich an die Miró-Gebilde und Picasso-Arbeitsblätter in einer Grundschule mit Kunstschwerpunkt in meiner [Sturms] Nähe.

Wird dabei etwas *umgangen*? Was?

Ich denke, bei den Miró-Gebilden und Picasso-Arbeitsblättern werden Miró und Picasso umgangen. Also das, worum es *eigentlich* geht, was deren Brisanz ausmacht. Sie werden zusammengekürzt auf didaktisches Anleitungsmaterial. (Sturm 2018, 174)

In ihrem Dagegensein sind sich die Fachdidaktiker*innen einig, sperren sich doch augenfällig »die Vielfalt der Bilder, ihre unterschiedlichen Materialien, Verfahren, Medien, ihre Motive, Funktionen und Intentionen, [...] gegen jede Form festgelegter Rezeptologie« (Grünewald 2003, 60–61). Und ist doch augenscheinlich, dass bei dieser Art von Unterricht letztlich von den Schüler*innen nur eines geübt wird: »gehorsam, ohne nach dem Zweck einer Handlung zu fragen« (Lausch 2007, 32). Obwohl die Fachdidaktiker*innen seit Jahrzehnten wissen, wogegen sie sind, dauert die Vergangenheit – wie sie schon 1980 beschrieben wurde und im Folgenden wiedergegeben wird – an: »Alte überholte, theoretisch mehrfach widerlegte Methoden (mit den ihnen entsprechenden Zielen und Inhalten) beherrschen noch häufig die Praxis des Kunstunterrichts. Unterrichtsergebnisse zeigen nicht selten formale Sauberkeit bei inhaltlicher Leere« (BDK 1980, 91).¹¹ Wird die Fachentwicklung in den letzten Jahrzehnten betrachtet, dann scheint es nicht auszureichen, dass Fachdidaktiker*innen genau wissen, wogegen sie sind, vielmehr scheint es erforderlich zu sein, dass sie sehr genau wissen, wofür sie sind und dieses ›Wofür‹ anschaulich und berufsrelevant an die Studierenden und an die Kunstlehrer*innen vermitteln. Nur dann wird es wohl der Theoriebildung gelingen, nachhaltiger Einfluss auf die kunstpädagogische Praxis zu nehmen.

11 Allgemein gilt: Man sollte sich hüten, »pauschale Urteile über einen sogenannten ›herkömmlichen‹ Unterricht [zu] fällen, [da] der als solcher nicht existiert« (Bögeholz 1997, 82). Kritik sollte demnach stets angemessen vorsichtig formuliert werden, »um vorhandenen (individuellen) Einsatz zu würdigen und um Mut zu machen für ein ›Aufbrechen‹, denn ›Wege entstehen beim Gehen‹ (Meyer 1996)« (Bögeholz 1997, 82).

Bis zur 3./4. Klasse ist die Schulwelt, von außen betrachtet, meist noch »in Ordnung«. Der Lehrer oder die Lehrerin genießt eine kaum hinterfragte Autorität, sofern er/sie ein wenig nett ist. In diesem Klima voller Vorschusslorbeeren für den Lehrer fehlt ihm das Korrektiv durch *eine Schülerschaft, die ihre Wünsche hinreichend zum Ausdruck bringen kann*. Schaut man Zweit- oder Drittklässlern beim Spielen zu oder studiert jene Zeichnungen, die sie »heimlich« herstellen und meist achtlos unter ihren Bänken liegen lassen, dann tut sich eine andere, brüchigere Welt auf als jene an den Klassenwänden: [Dort sieht man:] 30 mal ein grüner Kaktus in 30 gelben Wüsten, 30 ausgeschnittene, vorgestanzte Schmetterlinge mit schablonierten Farbflächen usw., um ein paar besonders einfältige Beispiele zu nennen, die nichtsdestotrotz an den Klassenzimmerwänden zu finden sind. (Puritz 1994, 162; Hervorhebung der Verfasserin)

Exkurs

Kunst bildet. Aber wie? – »Gebastelte Universen«

(Schäfer ²1993, 135–160)

Das fünfjährige Mädchen nimmt sich Watte und Wattestäbchen aus dem Badezimmerschrank und setzt sich allein an ihren Arbeitstisch. Sie fängt an zu basteln. Aus der Watte formt sie zunächst eine etwa tennisballgroße Kugel. Diese legt sie beiseite. Dann verbindet das Mädchen zwei Wattestäbchen mit Blumendraht zu einem Kreuz. (Die Rolle Draht und eine Zange befinden sich in ihrer Material- und Werkzeugkiste.) Danach befestigt sie das Kreuz mit einem längeren Stück Blumendraht an der Wattekugel. Damit das Kreuz hält, muss sie die Kugel mehrmals umwickeln. Im Anschluss nimmt sie sich zwei neue Wattestäbchen. Diese klebt sie parallel verlaufend mit transparentem Klebeband mit etwas Abstand auf ein festeres Stückchen weißes Papier. Dann befestigt sie auch dieses »Objekt« mit Draht an der Wattekugel – auf der dem Kreuz gegenüberliegenden Seite. Das Mädchen stellt das Objekt auf den Tisch: Es ist ein Hubschrauber.

► Abb. 9: Mia (5 Jahre) »Hubschrauber«, 2009

Ein paar Wochen später ist das Mädchen mehrere Nachmittage lang damit beschäftigt, Objekte, die alle keinen gegenständlichen Bezug aufweisen, aus transparentem Klebeband herzustellen. Dafür wird von ihr das Klebeband abgerollt und auf eigene Weise wieder aufgewickelt. Zunächst entstehen schiere »Klebebandkugeln«. Mit der Zeit verändert das Mädchen seine Arbeitsweise. Sie fängt an, beim Wickeln kleine Objekte, andere Materialien und farbiges Papier einzuarbeiten. Neue und auch größere Formen mit verschiedener Farbigkeit entstehen. Das Mädchen arbeitet ausdauernd

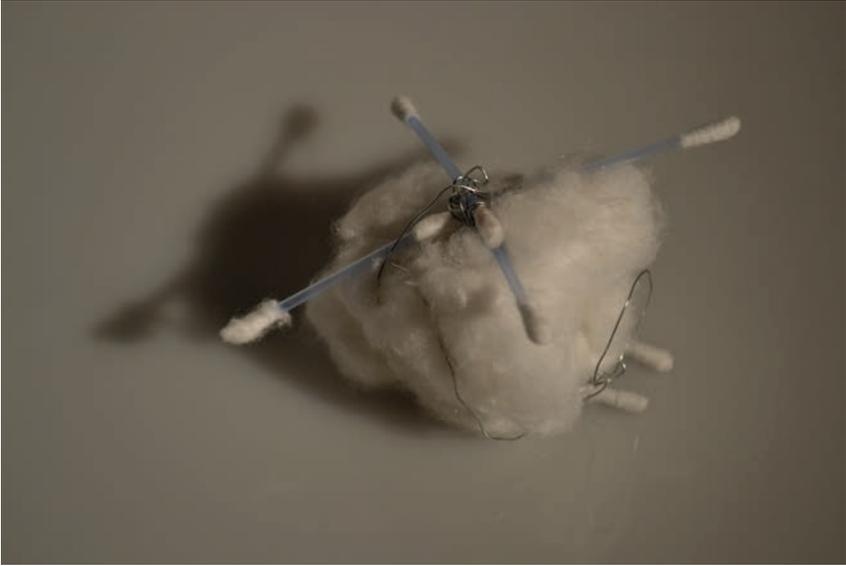


Abb. 9: Mia (5 Jahre), »Hubschrauber«, 2009

ernd. Eine Sammlung von unterschiedlichen Objekten aus Klebeband ist nach mehreren Tagen das Ergebnis.

► Abb. 10 und 11: Mia (5 Jahre), »Klebebandkugeln«, 2009

Lässt sich mit einem – zumindest in den Augen der Erwachsenen – rohen Objekt wie dem Hubschrauber für die Kunstpädagogik punkten (vgl. Heyl und Schäfer 2016, 2)? Lässt sich mit – dem Empfinden der Erwachsenen nach – sinnlosen Klebeobjekten Kunstunterricht begründen? Selbstbestimmt Materialien zu erforschen, experimentell ihre Möglichkeiten und Grenzen auszuloten, ist Voraussetzung für gestalterisches Tun (vgl. Kirchner 2008a, 17). Der forschenden Auseinandersetzung mit Materialien gebührt im Rahmen von künstlerischen Bildungsprozessen Raum und Zeit. Nur wer sich experimentierend mit Materialien auseinandersetzt, erfährt deren Eigenschaften und Eigenarten und erkennt daraus resultierende Bearbeitungsmöglichkeiten (vgl. Marr 2018a, 15): »Während die Hände mit dem Material ringen, es stopfen, strangulieren, aufreißen, zusammenzerren, [...] entsteht plötzlich ein produktives, aufmerksames Verhältnis zu dem zunächst formlosen Material. Aus der Bearbeitungsweise, deren Ziel vorläufig oder unklar ist, entwickelt sich ein Vorschlag; ein Inhalt, eine Gestalt wird ahnbar« (Selle 1988, 57).



Abb. 10 und 11: Mia (5 Jahre), >Klebebandkugel<, 2009

Das Wissen um die Eigenschaften der Materialien bildet eine Grundlage des künstlerischen Denkens und Handelns: »Der Gebrauch der Sinne« (ebd.) stiftet Sinn. Obwohl bei den Beispielen keine Zielsetzung von außen das bildnerische Tun bestimmt hat, sind die ausgeführten Tätigkeiten lehrreich und bildend. Wird genau hingeschaut, vermittelt sich, dass das Kind hier als ganze Person gefordert ist. Ihm wird abverlangt, »Achtsamkeit in der Auseinandersetzung mit dem Material [zu üben], Flexibilität bei neuen Deutungen der vorgefundenen Gegenstände [zu zeigen]«, Einfallsreichtum und »Risikobereitschaft bei der Kombination der einzelnen Elemente [walten zu lassen]«, und es braucht »Selbstvertrauen«, um zu allen im Gestaltungsprozess getroffenen Entscheidungen zu stehen (Heyl und Schäfer 2016, 3). Bastelndes Gestalten ist herausfordernd: »Voller Einsatz und höchste Anstrengung im Sinne der Beteiligung der ganzen Persönlichkeit [sind vom Kind] gefordert« (Regel 2004b, 43). Aus kunstpädagogischer Perspektive ist wichtig festzuhalten: Obwohl hier kein von außen gesetztes Lernziel das bildnerische Tun bestimmt, lernt das Kind beim eigenständigen bildnerischen Gestalten vielfältig Bedeutendes: »Es bildet seine motorischen Fähigkeiten aus und versteht, dass es Einfluss auf die Dinge nehmen kann, dass es in seiner Macht steht, Materialien und Gegenstände zu verformen, zu verändern und neu zusammensetzen. [Es erfährt:] Die Materie ist gestaltbar. Es muss das Gegebene nicht hinnehmen, kann es verändern« (Hornäk 2008, 79). Die Anforderungen sind hoch, die selbstbestimmte Aneignung und Gestaltung an die einzelne Person stellen. Doch was für Bildungsprozesse allgemein zutrifft, gilt selbstverständlich auch für kunstpädagogische: Nur wenn sich der Mensch unterschiedlichen und neuen Herausforderungen stellt und sich in vielfältigen Zusammenhängen erprobt, lernt er. Nur wenn die Lernsituation komplex und damit für ihn selbst interessant ist, qualifiziert sich der Mensch mehrfach, bildet er sich umfassend. Damit steht fest, was eine wichtige Aufgabe der kunstpädagogischen Praxis ist. Ihr Auftrag ist, genau solche Prozesse durch gezielte Angebote zu fördern (vgl. ebd.). Damit ist aber auch bestimmt, was kunstpädagogische Praxis nicht ist:

[Sie ist keine] Bastelstube der Anspruchslosigkeit, in der das immer Gleiche den kleingehaltenen Subjekten mit der Behauptung dargeboten wird, das sei ästhetisches Lernen und führe zur ästhetischen Bildung: bildnerisches Gestal-

ten nach regelhaften Techniken auf der Linie »kindgemäßer« oder sonst angeblichen Adressaten-Bedürfnissen angepasster Erfolgs-Themen oder unterhaltender Animationsspiele (Selle 1992, 47).

► Abb. 12 und 13: Mia (5 und 8 Jahre alt), »Weihnachtsmänner«, 2008 und 2011

Mit nach Vorlagen hergestellten »lachende[n] Sonnenblumen oder großäugige[n] Marienkäfer[n]« (Heyl und Schäfer 2016, 1) und mit aus Klopapierrollen hergestellten Weihnachtsmännern lässt sich im Rahmen von Kunstpädagogik nicht punkten. Da bei diesem Vorgehen die Lernsituation durch die begrenzten und beschränkten Aktivitäten anspruchslos ist, lernt der Mensch nicht. Ein Weihnachtsmann aus einer Klopapierrolle ist und bleibt ein Weihnachtsmann aus einer Klopapierrolle.

Wo die Kunstpädagogik auf den Bezug zur Kunst und auf das Nachdenken über Kunst verzichtet, frisst sich die Trivialisierungsmaschine des Pädagogischen in ihre Arbeit ein. (Hartwig 1996, 4)



Abb. 12 und 13: Mia (5 und 8 Jahre alt), »Weihnachtsmänner«, 2008 und 2011

Exkurs

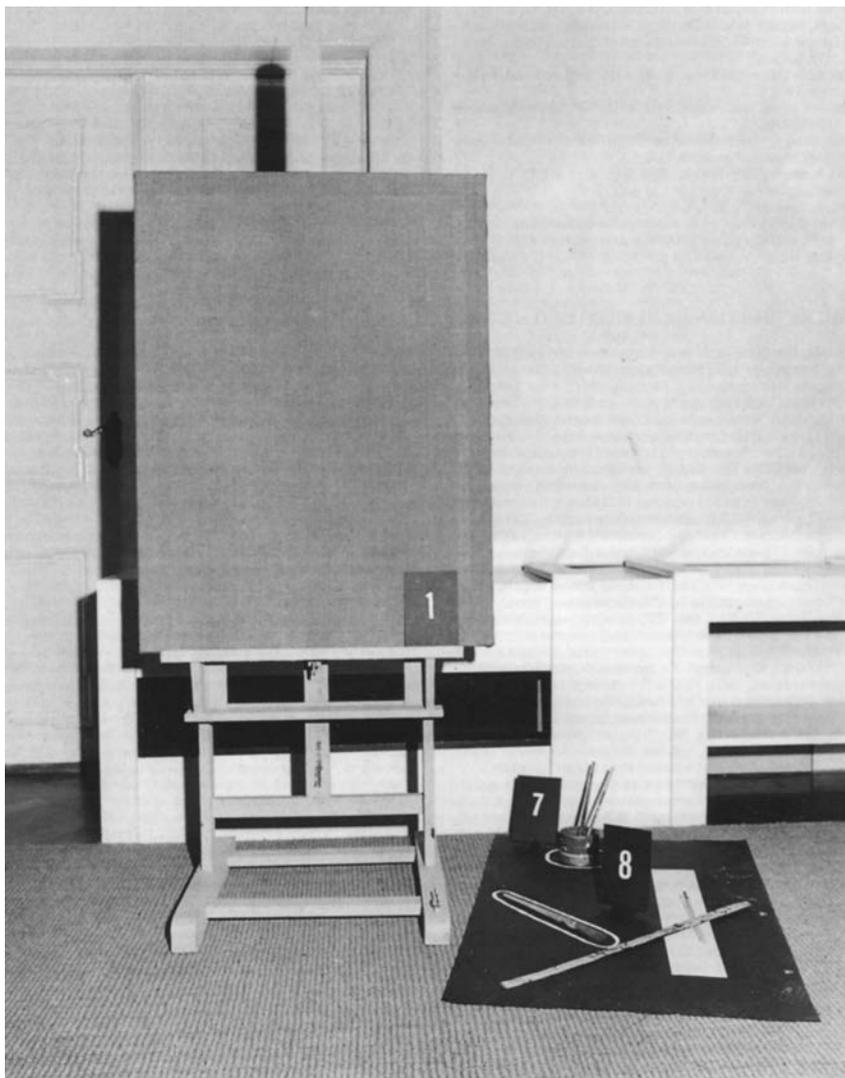


Abb. 14: Timm Ulrichs, »Künstler-Tatort«. 17.03.1979«, Environment, 1979

Künstlerische Versuchsanordnung von Thomas Lehnerer

Diese >Anordnung< besteht zunächst nur darin, dass ich mich in eine >prinzipielle Situation<, eine Anfangssituation bringe. Versammelt sind einige Bedingungen: ein paar Materialien, Werkzeuge, mein Körper und ich (das Bündel meiner theoretischen und praktischen Fähigkeiten (und Unfähigkeiten)). Diese Bedingungen sitzen zusammen [...] so warte ich, was kommt, manchmal eine Sekunde, manchmal eine Minute, vielleicht eine Stunde oder länger. Was dann kommt? - Alles mögliche: Entweder weiterhin nichts, und wieder nichts. Oder es passiert etwas, eine zufällige Handbewegung, ein Fahrer auf dem Papier. Ich verschütete den Kaffee beim Trinken - und: Das Bild hat, ohne dass ich es wollte, seine ersten Konturen [...]. So kann eine Zeichnung anfangen. Aber meist sind es nicht äußere Umstände, meist kommt es von innen, sind es Einfälle, Gedanken, Assoziationen, die den Anfang machen [...].

[Es] können ganze Ketten von Vorstellungen entstehen, ohne dass irgendetwas auf der Leinwand erscheint. Ein Einfall kann sich zu einem größeren Konzept ausweiten, es können weitere Überlegungen folgen. Es kann sein, dass ich aufstehe, nicht zeichne, nicht modelliere, sondern mich erst nach anderen Materialien, anderen Räumen [...] umsehe. Es kann sein, dass der Anfang eines Bildes so Tage, Wochen oder Monate hinausgeschoben wird. Aus der Unbestimmtheit der Anfangssituation können daher sowohl ganz zufällige, unberechenbare, augenblickshafte als auch höchst rationale und über längere Zeiträume hinweg kalkulierte Bildanfänge hervorgehen.

Und gleichzeitig kann ich mich dabei beobachten. Ich sehe (an mir und in mir), wie >es< anfängt, wie äußere und innere, rationale und emotionale, fassbare und unfassbare, geordnete und zufällige, gute und schlechte, angenehme und unangenehme Bedingungen zusammenspielen, und wie plötzlich etwas entsteht [...]. Für einen wirklichen (das ist neu anfangenden) Anfang gibt es kein Kriterium, keine Regel, keine Planung. Er entspringt [...] einem freien Spiel der beteiligten Anfangsbedingungen [...].

Wie geht es weiter? [...]

Die Situation ist [...] genau dieselbe wie am Anfang, mit dem Unterschied, dass die vor mir liegende Zeichnung schon konturiert, der Wachsklumpen schon geformt ist. Es kommen also zu den Ausgangsbedingungen noch weitere hinzu: Der Strich links bedarf einer Ergänzung rechts. Dem Menschen, den ich gezeichnet habe, fehlt noch die Nase. So kann das Spiel weitergehen. Oder ich sage: Da stimmt ja nichts, das muss alles übermalt werden. Oder: Augen zu, drauf los - >einfach< weitermachen. Oder: Ich weiß nichts mehr, lege das Bild zur Seite, morgen fällt mir vielleicht etwas Besseres ein.

Überall dort also, wo die Entstehung eines Bildes entweder durch äußere Umstände oder durch mich angehalten wird [...], da kann ich den Prozess von neuem mit neuen Bedingungen beginnen.

Und am Schluss?

Das Ende künstlerischer Arbeit (das ist das Ende der Spielsituation und der Anfang des Werks als Objekt) kann genauso wenig wie der Anfang allgemein nach bestimmten Regeln festgelegt werden. [...] am Ende zählt nur, ob der sich spielend einstellende Schluss tatsächlich gelungen ist, ob durch ihn ein Werk in die Welt entlassen wurde, das lebt – ein Werk also, das für uns, die wir es sehen, >nie am Ende ist<. (Lehnerer 1994, 149–151)

Bei der Planung und Durchführung von Kunstunterricht stellt nach Schoppe und Rompel (*hingegen*) >Klarheit< ein ganz zentrales Kriterium dar (²2018, 35). Guter Kunstunterricht kann ihrer Meinung nach sichergestellt werden, unter anderem durch die Vorabklärung der folgenden Klarheit schaffenden Aspekte.

- Was soll gemacht werden? (Thema und Ziel von Aufgabe bzw. Teilaufgaben)
- Worauf soll besonders geachtet werden? (Hinweise und Kriterien für die Durchführung und ggf. spätere Bewertung der Aufgabe)
- Wer arbeitet mit wem? (Sozialform, ggf. Gruppenfindung und Spezialaufgaben innerhalb der Gruppe)
- Womit soll gearbeitet werden? (Materialien, Werkzeuge, Hilfsmittel ...)
- Wie soll das Ergebnis aussehen?
- Wie lange wird gearbeitet?
- Wie und von wem wird das Ergebnis präsentiert?
(Schoppe 2019a, 50)

Beim Betrachten der zwei Ausführungen fragt man sich, wie um alles in der Welt diese beiden Auffassungen zusammengebracht werden können.¹²

12 Die Lehr-Lern-Situation ist noch in einer weiteren Hinsicht verzwickelt. Einerseits kann das in der Note zum Ausdruck gebrachte »Scheitern schulischer und universitärer ästhetischer Prozesse [durchaus] wichtige Momente des Gelingens für einzelne Beteiligte beinhalten« (Blohm 2000a, 10). Beim Scheitern hat man vieles gelernt. Und andererseits kann eben auch »der vermeintlich so gelungene Unterricht« entschieden dazu beigetragen haben, dass »tatsächliche ästhetische Erfahrungsprozesse zum Scheitern verurteilt wurden« (ebd.; Hervorhebung der Verfasserin) – aller Wahrscheinlichkeit nach beim >Malen wie Miró<.

Kunst¹³ und Pädagogik

Wie geht Kunst?

Wir wissen es nicht. Mehr noch, wir glauben sogar, dass man es gar nicht wissen kann. Denn in der Kunst gibt es keinen festgelegten Arbeitsprozess, es gibt keine [genauer gesagt, nicht die eine] Methode, die erklärt, wie das zu machen ist: Kunst. (Voermanek und Wißmann 2004, Klappentext)

Jede Person, die künstlerisch arbeitet, begibt sich auf einen Weg, den sie nicht kennt.¹⁴ Der Weg entsteht beim Gehen. Für den Gang gibt es keine allgemeingültigen festgeschriebenen Regeln. Es existiert kein Verlaufsplan. Der Ausgang ist offen (vgl. Voermanek und Wißmann 2004, 31–32). Ein kluger Einfall, ein glücklicher Zufall – was passiert und was herauskommt, ist ungewiss. Die künstlerische Arbeit entwickelt sich (oder auch nicht). Ein wesentliches Kennzeichen künstlerischer Prozesse ist ihre Unvorhersehbarkeit. Mit den Mitteln der Kunst entsteht im Fortgang etwas Neues, Außergewöhnliches, Abweichendes (vgl. Hartwig 1996, 4), etwas Disparates, Ambivalentes (Kämpf-Jansen ³2012, 15). Der künstlerische Forschungsprozess manifestiert sich in einem Werk. An diesem lassen sich die im Prozess getroffenen Entscheidungen und deren Konsequenzen ablesen. Ließe sich die Frage, wie Kunst geht, beantworten, wäre die Kunst ihrer Eigenheit beraubt (vgl. Voermanek und Wißmann 2004, 9). Für das Kunstmachen gibt es kein Rezept, beginnt Kunst doch »dort, wo die Standards enden« (Lausch 2007, 43).

[Beim künstlerischen Arbeiten geht es] um wegloses Gelände, das heißt: es gibt keine schon vorher beherrschte [abgeklärte] Methode. Deshalb muss [aber] nicht absolute Ratlosigkeit ausbrechen. Es heißt ja nicht, dass es keine Methode geben könnte, dass man keine erfinden kann. Es geht aber darum, eine Methode aus Kenntnis der Kunst und im Einsatz der eigenen Fähigkeiten zu finden – singulär zunächst und dann verantwortbar, also als einen besonderen Weg bezogen aufs Allgemeine. (Pazzini 1999a, 9)

-
- 13 Da der Begriff ›Kunst‹ von den Fachvertreter*innen in verschiedenen Weisen genutzt wird, liegen auch der Einführung verschiedene Kunstbegriffe zugrunde. Wie diese jeweils zu verstehen sind, ist dem Kontext zu entnehmen, in dem sie auftauchen. Das Spektrum der möglichen Auffassungen von Kunst verdeutlicht Sowa:

›Welche Kunst denn?‹ ›Was verstehst Du unter Kunst?‹ [...] ›Die Kunst‹ – dies verlangt nach einer näheren Bestimmung: Kanonisierte ›Hochkunst‹ oder alle Formen der ›niedereren‹ Gebrauchskunst bis hin zu ihren ›trivialen‹ Formen? Einzelne Kunstwerke oder ›die Kunst‹ als abstrakter Begriff? Geschichte ›der Kunst‹ oder ›Gegenwart der Kunst‹ – und wenn das letztere: welcher Art von ›Kunst?‹ Ist die Kunst des hochkomplex strukturierten aktuellen ›Kunstsystems‹ gemeint oder die Kunst der wissenschaftlich erfassten Kunstgeschichte oder aber ist das gemeint, was im traditionellen oder auch dem gemeinen, durchschnittlichen Verständnis unter ›Kunst‹ verstanden wird? (Sowa 2016, 21).

- 14 Ohne Frage besteht ein »Unterschied zwischen Kunst, die Künstler*innen machen, und künstlerischen Strategien, die Schüler*innen anwenden« (Sternfeld und Cremer 2015, 7). Auf den Unterschied wird im Abschnitt »Kunst – Schulkunst – Schüler*innenkunst« eingegangen (s. Bd. 1, S. 203).

Insofern ist es durchaus problematisch, dass manche Kunstlehrer*innen »wie die Kaninchen [...] auf die Angebote der methodischen Trickkiste [starren]« und »das Fach in mechanische Methodenzwangsjacken ein[passen]« – »statt umgekehrt die Methoden aus dem Fachgegenstand, dem ›Bild‹ abzuleiten« (Grüne-wald 2003, 69).

[Was will Pädagogik?]

Pädagogik [...] ist die Wissenschaft, die Prozesse der Erziehung, Bildung, des Lernens und der Sozialisation wissenschaftlich beobachtet, interpretiert, erklärt, die Auswirkungen dieser Prozesse vorhersagt und somit allen hieran beteiligten Personen der pädagogischen Praxis Handlungswissen zur Verfügung stellt. (Ernst-Reinhardt-Verlag o.J., 12)

Pädagogik befasst sich – ganz allgemein – mit Vermittlung, Aneignung, Lernen und darüber hinaus im Bereich der Schulpädagogik mit Lehrplan, Unterricht und mit der Schule als Lernort (vgl. Hartwig 1996, 4). In der Pädagogik wird – unterscheidend ausgedrückt – vorausgesetzt, dass mit geeigneten, an die Lernenden angepassten Methoden grundsätzlich sehr vieles lehr- und insofern lernbar ist. Die Disziplin geht prinzipiell aus von handhabbarem Wissen, das sich lernen lässt, und Regeln, die sich einprägen lassen – »an die man sich halten kann, zumindest auf Widerruf« (Kämpf-Jansen ³2012, 17).

Der Bereich Kunstpädagogik hat zwei Bezugssysteme: die Kunst und die Pädagogik. Diese beiden Disziplinen beruhen auf in Spannung stehenden Prinzipien: »Es sind kaum schärfere Gegensätze zu finden als die zwischen Kunst und Pädagogik« (Hartwig 1996, 4). Auch wenn Kunst und Pädagogik nicht unbedingt zusammengehören, müssen sie in der Kunstpädagogik zusammengebracht werden (vgl. Pazzini 2005, 5). Die Fachdidaktik – die Lehre vom Lehren und Lernen im Bereich Kunst – hat den Auftrag, die Kunst und die Pädagogik aufeinander zu beziehen, sie miteinander zu verbinden, mit dem Ziel, die Kunst für die Schulpraxis handhabbar zu machen.

Der Begriff ›Didaktik‹ [...] heißt wörtlich ›Lehre‹. In der Didaktik wird prinzipiell inhaltliche Auswahl (›Was‹) und entsprechende Vermittlung (›Wie‹) unterschieden. Von einem didaktisch kompetenten Dozenten wird daher nicht nur erwartet, dass er die Inhalte selbst verinnerlicht hat (über das zu lehrende Maß hinaus!), sondern dass er dieses Wissen auch anderen vermitteln kann. Kompetenz in der Sachlogik (›Was‹) nützt nichts ohne die Fähigkeit der Vermittlung (›Wie‹) und umgekehrt. Die Art und Weise der Vermittlung von Wissen muss sich in gewissem Maße an den Empfängern orientieren. (Universität Siegen o.J., zitiert in Kettel 2017b, 40)

Die Frage, auf welche Weise die beiden Disziplinen zusammengebracht werden können und ob dies überhaupt widerspruchsfrei gelingen kann, bestimmt immer wieder den Fachdiskurs:¹⁵ »Kann Didaktik Kunst und Pädagogik zu einem

15 Dass die beiden Disziplinen zusammengebracht werden *müssen*, steht schon seit vielen Jahrzehnten außer Frage: »Kunstunterricht setzt die Kenntnis der Sache voraus, das ist die bildende Kunst. Er setzt natürlich ebenso die Kenntnis vom bildnerischen Denkvermögen

Herz und einer Seele machen [...]?» (Pazzini 2005, 5) oder »[können] Kunst und Pädagogik [...] bestenfalls eine Vernunftehre eingehen« (Ehmer 1995, 7), »wobei beide Seiten Federn lassen müssen, wenn nicht mehr?» (Puritz 1994, 158). Es ist richtig: Eine Verschiedenheit zwischen Kunst und Pädagogik existiert. So müssen die Eigenheiten der und die Spannung zwischen beiden Disziplinen als gegebene Arbeitsgrundlage ausgehalten und als Arbeitsauftrag angenommen werden. Von den Fachvertreter*innen ist gefordert – wenn sich auch »die Kunst und die Schule [...] eigentlich nicht vertragen« –, immer wieder aufs Neue »das Abenteuer ein[zu]gehen, Verknüpfungen [zwischen beiden Bereichen] herzustellen« (ebd., 10). Dafür müssen sie die spannungsvollen Gegensätze von »Kunst und Pädagogik, Kunst und Bildung überhaupt erst einmal konstruktiv denken« (Kettel 2008, 301). Denn nur wenn die Fachvertreter*innen um die eigenen Herausforderungen, aber auch um den besonderen Wert der Wege »im Dazwischen« wissen (Wetzel, zitiert in Wetzel und Lenk 2013, 12), können sie dazu beitragen, »Übergangsformen von« (Kettel 2017) bzw. *zwischen* Kunst und Pädagogik zu bereiten.

In einer Enzyklopädie Erziehungswissenschaft [...] findet sich die [...] Definition: »Didaktik kann verstanden werden als die Wissenschaft vom planvollen institutionalisierten Lehren und Lernen« (Heursen 1986, 427). Wir wissen, wohin das die Kunstpädagogik geführt hat. Stellen wir den Satz daher vom Kopf auf die Füße: Didaktik ist die Kunst des planvollen, vom Zwang der Institutionen befreiten Lehrens und Lernens. Didaktik ist in der Tat eine Sorte Kunst, die sich erst als Wissenschaft bewähren wird, wenn sie ihr ästhetisches Konstitutionsprinzip und ihre Nähe zur Kunst begreift. (Selle 1992, 112)

- ▶ Abb. 15: »Schrottosaurier«, 1994
- ▶ Abb. 16: Susann Dietrich, »Von der Linie zur Fläche zum Raum« (Projekt im Kindergarten), 2016

des Kindes und vom Verhalten des Schülers im Gestaltungsvorgang voraus. Kunstunterricht setzt drittens und selbstverständlich pädagogisches Vermögen, aber auch pädagogisches Wissen voraus, das heißt allgemeines pädagogisches Wissen und spezielle Kenntnis der Chancen und Grenzen von Unterricht und von seinen facheigentümlichen Formen und Methoden« (Pfennig ²1967, 118).



Abb. 15: »Schrottosaurier«, 1994



Abb. 16: Susann Dietrich, »Von der Linie zur Fläche zum Raum« (Projekt im Kindergarten), 2016

Kunstpädagogik – die Kopplung der Disziplinen Kunst und Pädagogik

Der Ort, wo sich das Fach »zwischen den Polen der Kunst und den Anforderungen von Bildung und Erziehung« (Glas und Sowa 2006, 351) positioniert, ist nicht festgeschrieben. Im Laufe seiner Geschichte hat sich das Fach an verschiedenen Punkten verortet und damit seinen Auftrag unterschiedlich verstanden und begründet. Die Standortwahl hat sich auf sein jeweiliges Erscheinungsbild ausgewirkt.¹⁶ Die Tatsache, dass die »Kopplung von Kunst und Pädagogik« auf vielfältige Weise geschehen kann (Meyer und Sabisch 2009, 9), hat nicht nur im Laufe der Geschichte zu unterschiedlichen Ausrichtungen des Fachs geführt, sondern spiegelt sich auch sehr deutlich in den letzten zwei Jahrzehnten in der Gleichzeitigkeit und dem Nebeneinander mannigfaltiger, tendenziell individualistischer Konzepte und Konzept-Rudimente: In der Kunstdidaktik ist häufig jede Person der Mittelpunkt ihres eigenen kunstdidaktischen Systems (vgl. Richter 1981, zitiert in Jentzsch 2006, 15). Positionen mit höchst unterschiedlichen, sich auch widersprechenden Ausrichtungen und unvereinbaren Zielperspektiven bestimmen das Feld. Die Kontroversen, die das Fach dominieren, sind allerdings, und das gilt es im zu führenden Fachdiskurs zu berücksichtigen, im Eigensinn und der Logik der Disziplin Kunstpädagogik »angelegt und nicht an den Haaren herbeigezogen oder bloß Zeichen von Uneinsichtigkeit und Blindheit« (Hartwig 1996, 4). So bleibt uns allen, die wir Kunst vermitteln wollen, »gar nichts anderes übrig, als [immer wieder] über den Eigensinn des Pädagogischen *und* der Kunst nachzudenken, wenn wir den Sinn und Unsinn von Kunstpädagogik [...] herausfinden wollen« (Hartwig 1996, 4; Hervorhebung der Verfasserin).

Kunstdidaktiker*innen und Kunstlehrer*innen sind »aufgefordert, sich in allen Bereichen der Kunstpädagogik anzustrengen – in der Theorie und der Praxis der Kunst, um deren Bildungspotenziale zu erfahren und zu erforschen, und in der Theorie und Praxis der Pädagogik, um diese Potenziale im Hinblick auf ihre Bildungsrelevanz zu erkunden und zu realisieren« (Buschkühle 2017a, 35). Wird auch nur einer dieser Bereiche »vernachlässigt, wird das Feld der künstlerischen Bildung insgesamt geschwächt. Entledigt man sich gleich mehrerer« Bereiche, »wird es ruiniert« (ebd.).

16 Wie verschieden das Fach seinen Auftrag im Laufe der Zeit verstanden hat, wird im 2. Band »Geschichte der Kunstpädagogik: Anschlussstellen für die zeitgenössische Kunstpädagogik« und im 3. Band »Kunstpädagogische Positionen der Gegenwart für die Zukunft« ausführlich dargelegt.

Exkurs

Unterschiedliche Fachschwerpunkte - mögliche Bilder von ›Kind und Kunst‹

Dass sich das Fach im Laufe seiner Geschichte »zwischen den Polen der Kunst und den Anforderungen von Bildung und Erziehung« (Glas und Sowa 2006, 351) an verschiedenen Orten mit konträren Ausrichtungen positioniert hat, lässt sich exemplarisch an den beiden Fotografien ablesen, die auf den Buchdeckeln der Ausstellungskataloge »Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« (BDK ²1977 und 1980) abgebildet sind.

- ▶ Abb. 17: Vorlagenzeichnen im Takt. Buchdeckel des Ausstellungskatalogs »Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« (BDK ²1977)
- ▶ Abb. 18: Zeichnen in offenen Lernsituationen. Buchdeckel des Ausstellungskatalogs »Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« (BDK 1980)

Auf der Abbildung 17 ist das im 19. Jahrhundert betriebene Vorlagenzeichnen im Takt als Diktat zu sehen. Bei diesem Zeichnen hieß es (im extremsten Fall): »›Setzt an!‹«, und mit diesem Befehl mussten die Lernenden das Schreibgerät »auf den Ausgangspunkt der zu zeichnenden Linie setzen. Dann folgte das Kommando ›Zieh!‹« (Legler ²2013, 147), bei dem das Schreibgerät von allen Lernenden im ›Gleichschritt‹ über die Zeichenfläche zu führen war. Indem die Lehrperson jede Zeichenbewegung der Lernenden an ihre Anweisung gebunden hat, nahm sie dem Zeichnen jedes Anzeichen einer selbstbestimmten, eigenständigen Tätigkeit. Ja, in diesem Unterricht wurde gezeichnet. Die Tätigkeit hatte jedoch primär eine erzieherische Funktion. Gehorsamkeit und Disziplin sollten beim Zeichnen von den Lernenden erworben werden (vgl. Kemp 1977, 27):

Ordnung ist die Losung, weil ohne sie die einzelne, teils die gesamte Schreibmaschine (das ist der Schüler bzw. die Klasse - Wolfgang Kemp) ins Stocken kommen und große Störungen anrichten würde. Die Hummeln, wie die Schlafmützen, kommen hier in die richtige Schere [...].

Es kann nicht fehlen, daß eine so pünktliche und strenge Gewöhnung einen günstigen Einfluß auf die Schulzucht haben muß. Dabei ist es ein besonderer Vorzug der Taktschreibmethode, daß bei ihr die Zucht nicht das Resultat eines allgemeinen Schulgesetzes ist, sondern daß ihre Herbeiführung in ihrem Wesen liegt. Sie nötigt die Schüler zur strengs-

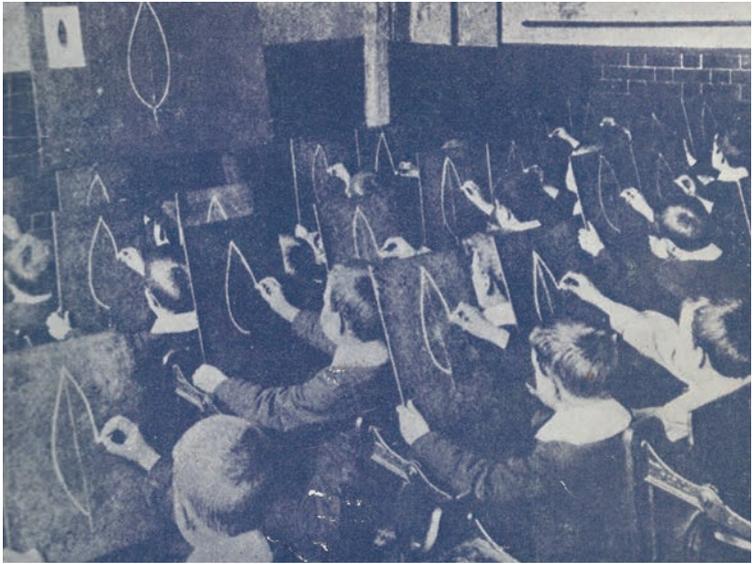


Abb. 17: Vorlagenzeichnen im Takt. Buchdeckel des Ausstellungskatalogs »Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« (BDK 1977)



Abb. 18: Zeichnen in offenen Lernsituationen. Buchdeckel des Ausstellungskatalogs »Kind und Kunst. Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts« (BDK 1980)

ten Ausführung des Gesetzes und gewöhnt sie, ihren Willen einem fremden aufs genaueste unterzuordnen. (Schöne 1843, zitiert in Kemp 1977, 27)

In krassem Gegensatz dazu ist auf der Abbildung 18 ein Kind abgebildet, das in einer offenen Lernsituation zeichnet. Diesem Zeichnen liegt eine ganz andere Vorstellung vom Kind und vom Zeichnen zugrunde: »Wer sagt, dass Lernprozesse vorab, [von den Lehrpersonen überhaupt immer] differenziert und linear [...] strukturiert [werden müssen]« (Mayrhofer und Zacharias 1976)?

Die beste Förderung besteht darin, dass das Kind das Gefühl hat, es wird ernst genommen und angenommen [...]. Das Kind weiß, dass ich als Erwachsener ein Partner bin, dass es Hilfe, Ermutigung und Unterstützung erwarten kann von mir, wenn es das braucht [...]. Wenn das Kind einen solchen Umraum [...] vorfindet [...], dann wird es sich [...] äußern. (Seitz 1998, 9)

Vertreter*innen dieser Position gingen davon aus, dass »jeder Mensch in der Anlage kreativ [ist]«, dass aber die Entwicklung der Anlage stark von der erziehenden Umgebung abhängt (Seitz 1998, 8).¹⁷ Dieser Ansicht entsprechend müssen Lehrpersonen in ihrer pädagogischen Praxis stets achtsam sein. Lehrpersonen müssen (sich) hinterfragen, ob sie die Fähigkeit der Kinder zum spontanen Gestalten (Brügel 1993, 33), die diese in den Unterricht mitbringen, bestätigen, verstärken, erweitern, wo es notwendig ist, ermöglichen, oder ob sie – und das stufen diese Fachvertreter*innen als problematisch ein – das Können der Kinder, vernachlässigen, ersetzen (zum Beispiel indem sie sehr eng gefasste Aufgaben mit klarer Zielfixierung stel-

17 Die Abbildung 17 stammt aus den 1970er-Jahren. Die Vorstellung, dass »Kinder selbstverständlich nicht nur das Objekt einer von Erwachsenen für richtig befundenen [kunst- und] kulturpädagogischen Arbeit sind« (Bockhorst und Schäfer 1993, 169), findet sich allerdings auch in aktuellen kunstpädagogischen Positionen. Der Anspruch, den Kunstunterricht aus seiner »Fixierung auf Belehrung [zu] lösen und zu einem Ort [zu] machen [...], wo Kinder gerne sind, wo sie neugierig werden und [...] selbstständig arbeiten und selbstverantwortlich lernen« (Legler 2006, 487), wird unter anderem zum Beispiel von den Fachdidaktiker*innen vertreten, die für Kunstwerkstätten plädieren: »In Kunstwerkstätten geht es nicht vorrangig um eine intentionale Didaktik im Sinne eng gefasster bildnerischer Zielsetzungen und deren kleinschrittiger Realisation – in der Kunstwerkstatt geht es um die Grundlegung eines erkundenden, experimentellen Verhaltens« (Heyl und Schäfer 2013, 95).

len) und damit verdrängen (Grüneisl und Zacharias 1989, 430).

Beim Betrachten der beiden Fotografien kommen die Leser*innen nicht umhin zu fragen, »warum und in wessen Interesse zu bestimmten Zeiten so und nicht anders unterrichtet [bzw. gezeichnet] wurde« (Legler 1976, 99). Diese Frage lässt sich jedoch auch auf heutige Unterrichtskonzepte anwenden. Kunstunterricht findet nie losgelöst von gesellschaftlichen Interessen statt. Es lassen sich immer ökonomische, politische, soziale und kulturelle Entwicklungen der jeweiligen Zeit an der Erscheinungsform des Unterrichts ablesen (vgl. ebd.).

[Das Bildmaterial zeigt,] dass jegliche Erziehung [...] gemäß ihrer an gesellschaftlichen Normen und Werten orientierten Zielvorstellungen politische Erziehung ist. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass es die einen wissen und sagen und die anderen nicht merken, in wessen Interessen sie Schüler auf bestimmte Ziele, angestrebte Verhaltensweisen und hochgeschätzte Tugenden hin abrichten. (Otto 1974, zitiert in Mayrhofer und Zacharias 1976, 163)

[Hat die Pädagogik auch] keine realen Mittel der politischen Organisation zur Verfügung [so ist Erziehung nie neutral. Erziehung ist] immer politisch – entweder im Sinn einer Konsolidierung der bestehenden Verhältnisse oder im Hinblick auf ihre Veränderung. (Mayo 2006, zitiert in Sternfeld 2014, 17)

Kunstpädagogik und ihr Verhältnis zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften

Das Fach Kunstpädagogik ist »etwas Gemachtes, etwas nach [...] vereinbarten Regeln Gemachtes« – es ist »nichts Naturwüchsiges« (Jentzsch 2006, 11). Die Fachvertreter*innen bestimmen die Aufgaben und Ziele. Sie geben dem Fach seine Erscheinungsform. Diese hat sich im Laufe der Fachgeschichte immer wieder verändert. Die Aufgaben und Ziele des Faches wurden regelmäßig verhandelt und neu ausgehandelt. Da das Fach grundsätzlich formbar ist, kann es an gewandelte kulturelle Gegebenheiten und sich daraus ergebende neue Bedürfnisse anpasst werden. Mit welchen guten aber auch schlechten Absichten und Folgen dies in der Vergangenheit geschehen ist, kann an der Fachgeschichte abgelesen werden.¹⁸ An dieser Stelle soll – exemplarisch – das *gegenwärtige* Verhältnis

18 Die Ausrichtung des Faches auf unterschiedliche Ziele und die jeweils damit einhergehenden Folgen werden im 2. Band »Geschichte der Kunstpädagogik: Anschlussstellen für die

der Kunstpädagogik zu den Erziehungs- und Bildungswissenschaften dargelegt werden.¹⁹ Das Verhältnis zu diesen Bezugswissenschaften macht die Autorin an ausgewählten Aspekten fest, und zwar an den Punkten ›Heterogenisierung der Gesellschaft‹ und ›Pluralisierung der Lebensstile‹. Statt dieser beiden Punkte hätte die Autorin, da es ihr ja um die Darstellung des *Verhältnisses* geht, selbstverständlich auch andere Schlüsselthemen der Bezugswissenschaften auswählen können – beispielsweise die ›Digitalisierung von Information und Kommunikation‹ oder die ›gesellschaftliche Fragmentierung und Individualisierung‹.

Wie sieht die Schulwirklichkeit heute aus? Welche Bedingungen bestimmen – unter anderem – das Unterrichten maßgeblich? In der Folge von Migrationsbewegungen und Individualisierungsprozessen haben sich »die kulturellen und gesellschaftlichen Voraussetzungen für Bildungsprozesse [...] verändert« (Lutz-Sterzenbach, Schnurr und Wagner 2013a, 11). Die Didaktiker*innen und Lehrer*innen stehen heute vor neuen und mächtigen Herausforderungen: Durch die oben genannten gesellschaftlichen Entwicklungen sind Merkmale wie Individualität, Vielfalt, Diversität, Heterogenität und Transkulturalität rapide angewachsen (vgl. Kettel 2017b, 15). Eine Pluralisierung von großem Ausmaß hat stattgefunden. Diese Entwicklung trägt neue erziehungs- und bildungswissenschaftliche Fragestellungen an die Fachvertreter*innen der Kunstpädagogik heran (vgl. BKJ 2014, 1–6): Welche Folgen hat Exklusion? Was heißt Inklusion? Was meint Privilegierung? Wann muss von Diskriminierung gesprochen werden? Unter welchen Voraussetzungen und Bedingungen gelingt es, Vielfalt nicht ausschließlich als ein schulpraktisches Problem anzusehen, sondern im Bildungskontext auch als Chance für alle zu begreifen und zu nutzen? Grundlegende bildungswissenschaftliche Fragestellungen und deren Antworten müssen den Fachvertreter*innen der Kunstpädagogik bekannt sein. Ihre Aufgabe ist es, Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften wahrzunehmen, für das eigene Fach bezüglich ihrer Relevanz auszuwerten, um dann die bedeutsamen Aspekte gewinnbringend für die Entwicklung desselben zu nutzen. In Bezug auf die gegenwärtigen Herausforderungen müssen sich die Fachvertreter*innen dementsprechend mit Fragen wie den folgenden auseinandersetzen. Wie kann dem Ziel der »egalitäre[n] Differenz« (Prenzel 2001, 93)²⁰ sowohl in der kunstpäda-

zeitgenössische Kunstpädagogik« und im 3. Band »Kunstpädagogische Positionen der Gegenwart für die Zukunft« dargelegt.

- 19 An dieser Stelle hätte genauso gut auch das Verhältnis der Kunstpädagogik zu anderen Bezugswissenschaften dargestellt werden können – beispielsweise zur Psychologie oder zu den Sozialwissenschaften.
- 20 Der Begriff »egalitäre Differenz« wurde von Prenzel (2001) geprägt. Mit dem Begriff fasste Prenzel ihr Verständnis vom Umgang mit Differenz von Menschen zusammen: »Die begriffliche Verbindung *egalitäre Differenz* eröffnet eine Perspektive, in der nach Verschiedenheit *und* [gleichzeitig] nach Gleichberechtigung von Menschen gefragt wird« (Prenzel 2001, 93). Egalitäre Differenz meint also, dass den Menschen auf der einen Seite das Recht auf Verschiedenheit eingeräumt wird: »Es ist normal verschieden zu sein.« Auf der anderen Seite

gogischen Bildungsforschung als auch im Kunstunterricht an den Schulen zu seinem Recht verholfen werden? Mit anderen Worten: Wie kann gerechte Teilhabe ermöglicht und gewährleistet werden? Zudem muss gefragt werden, wie es gelingt, die Heterogenität der Schülerschaft nicht vorrangig als Zumutung zu verstehen, sondern primär als Bereicherung für das Kunstunterrichtsgeschehen aufzufassen? Eine vordringliche Aufgabe ist, fachspezifische Lösungsstrategien für den Umgang mit vielfältiger Verschiedenheit der Schülerschaft zu suchen und zu finden. Denn es ist offensichtlich: Der Umgang mit Individualität, Diversität, Heterogenität, Inter- und Transkulturalität²¹ ist keine Randerscheinung und dementsprechend auch »kein singuläres Reihenthema für ein Schuljahresquartal« (Lutz-Sterzenbach, Schnurr und Wagner 2013a, 15); vielmehr handelt es sich hierbei um eine, wenn nicht um *die* zentrale »facettenreich zu füllende Querschnittsaufgabe« (ebd.) der gegenwärtigen und wohl auch der zukünftigen Kunstpädagogik. Der Ist-Zustand der gesellschaftlichen Wirklichkeit wirkt sich in der kunstpädagogischen Praxis unmittelbar aus. Zunehmende Vielfalt und Verschiedenheit sind im Unterricht präsent. Das Unterrichtsgeschehen wird maßgeblich von den unterschiedlichen Einstellungen, Werten, Mentalitä-

wird den Menschen Gleichheit als Menschenrecht, also Gleichberechtigung, zugestanden. Diese beiden Rechte zusammen erlauben, dass jede Person ohne Angst verschieden sein kann (vgl. Adorno 1980, zitiert in Friedeburg 1994, 561). Egalität und Differenz sind dementsprechend »grundlegende Kategorien, um zu demokratischen Entwürfen von menschlichen Verhältnissen zu finden. Keine der beiden Dimensionen ist in diesem Zusammenhang verzichtbar, denn Gleichheit ohne Differenz würde undemokratische Gleichschaltung und Differenz ohne Gleichheit undemokratische Hierarchie hervorbringen« (Prengel 2001, 93).

- 21 In einer von Migration und Globalisierung geprägten Gesellschaft treffen verschiedene kulturelle Lebenspraxen unterschiedlichster Herkunft aufeinander (vgl. Lutz-Sterzenbach, Schnurr und Wagner 2013b, 3). Der Blick auf die kulturelle Vielfalt kann variieren. Je nachdem welche Perspektive man einnimmt, rücken die kulturelle Verschiedenheit und, damit verbunden, die grundsätzliche Fremdheit oder aber die kulturelle Gemeinsamkeit und, damit verbunden, die grundsätzliche Nähe der einzelnen Personen oder Gruppen ins Zentrum der Aufmerksamkeit. In Ansätzen, die die kulturellen Unterschiede stärker in den Blick nehmen, sind Begriffe wie Differenz und Integration zentral (vgl. Mecheril 2012, 2). In Überlegungen, die trotz wahrgenommener Diversität (Vielfalt) vorwiegend das Verbindende betrachten, steht hingegen die Frage im Zentrum, was den Menschen gemeinsam ist, was sie miteinander teilen. Bei dieser Betrachtungsweise geht man davon aus, dass, wenn vielleicht auch die ethnisch-national-kulturelle Herkunft unterschiedlich ist, dennoch Gemeinsamkeiten in Bezug auf Lebensalter, Geschlecht, Familienstand, Milieu, Bildungsgrad, Schicht, ökonomische Lage, Interessen, sexuelle Orientierung, Religionszugehörigkeit oder anderes bestehen können. Die Akzeptanz von »Mehrfachzugehörigkeiten« (Stoffers 2016, 2) führt dazu, dass Zuschreibungen wie Mädchen, Jungen, Menschen mit und ohne Förderbedarf, deutsch, türkisch, arabisch, migrantisch, heterosexuell, lesbisch, schwul, transgender, christlich, muslimisch, jüdisch und so weiter als »Zwangskorsett« empfunden werden (vgl. Schlagenerwerth 2015, 122). Die Zuschreibungen sind unzureichend, da hinter ihnen der individuelle Mensch *mit all seinen Facetten* stets zurückbleibt (vgl. Stoffers 2016, 5). Dass der Blick auf kulturelle Vielfalt variieren kann, muss allerdings nicht heißen, dass nicht beide Blickwinkel auch gleichzeitig eingenommen werden können. Denn es ist durchaus möglich, Differenzen zu thematisieren, aber eine »kulturalisierende[] Festschreibung von Verschiedenheit« zu vermeiden (vgl. Lutz-Sterzenbach 2013a, 18).

ten und Bedürfnissen der Schüler*innen geprägt. Um auf die Herausforderungen angemessen und professionell reagieren zu können, ist es dringend erforderlich, dass die Fachlehrer*innen Erkenntnisse aus den Bezugswissenschaften berücksichtigen. Nur so können sie der Schülerschaft gerechte Teilhabe an ihrem Unterricht gewähren. An dieser Stelle muss ausdrücklich darauf hingewiesen werden, dass die Sicherstellung einer gerechten Teilhabe am Unterricht nur etwas aussagt über die Möglichkeiten, Zugang zu erhalten, aber noch nichts über die Qualität des Fachunterrichts selbst. Das gilt es bei der Betrachtung und Bewertung von Unterricht im Blick zu haben.

In der Fachdidaktik verhält es sich ähnlich: Ihre Forscher*innen sind aufgefordert, über ihre akademische Fachgrenze zu schauen und Erkenntnisse von Expert*innen anderer Disziplinen zur Kenntnis zu nehmen. Nur dann entgehen sie der Gefahr, sich in Detailproblemen zu verlieren, die sich in einer verselbstständigten Fachdiskussion entwickelt haben.

Die interdisziplinäre Zusammenarbeit [ist] längst keine Frage mehr, der man sich nach Gutdünken zuwenden kann oder auch nicht [...]. Die einzelnen Wissenschaften sind heute gezwungen, wenn sie nicht hoffnungslos zurückbleiben wollen, ihre tradierten Grenzen zu überschreiten und die Kooperation mit anderen Disziplinen zu suchen. (Regel 1987, 674)

In Bezug auf das Ziel der Kunstdidaktik, zur Durchführung eines guten Fachunterrichts beizutragen, ist die Wahrnehmung von Forschungsergebnissen aus anderen Disziplinen unumgänglich. Ohne Frage müssen im Rahmen von fachdidaktischen Forschungsvorhaben immer wieder Probleme *auch* transdisziplinär – unabhängig von den vorgegebenen Grenzen der eigenen Fachdisziplin – formuliert und verfolgt werden. So steht beispielsweise außer Frage, dass das Ziel der differenzsensiblen Pädagogik, »die ›Natürlichkeit‹ von sozialer Ungleichheit und von Differenzdenken zu kritisieren und diskriminierungsarme Auseinandersetzungen und Begegnungen zu ermöglichen« (Pohlkamp 2012, 1), gegenwärtig auf das Fach Kunst übertragen und befragt werden muss. Allerdings muss darauf geachtet werden, dass die wachsende Bedeutung inter- bzw. transdisziplinärer Forschung fachgebundene Forschungsaufgaben und -inhalte nicht ersetzt, sondern immer nur erweitert. Bestehende fachdidaktische Probleme lösen sich durch eine Bezugnahme auf aktuelle Herausforderungen nämlich nicht einfach in Luft auf. Das ist verständlich, denn die neuen Herausforderungen haben mit den alten fachspezifischen Problemen nichts zu tun.²²

22 Dies kann anhand des folgenden Beispiels veranschaulicht werden. Der Unterschied zwischen dem, was Menschen wissen und können, die den Kunstunterricht besucht haben, und dem, was Menschen wissen und können, die ihn nicht besucht haben, ist gering. Billmeyer meint, der Unterschied sei so gering, dass der Schluss naheliegt, im Fach Kunst werde *nichts* gelernt (2004, 184). Wird im Kunstunterricht nichts (oder nahezu nichts) gelernt, dann stellt das ein gravierendes Problem dar (vgl. Marr 2014, 51). Das Problem muss von den Fachvertreter*innen in allen Einzelheiten wahrgenommen, ihm muss auf den Grund gegangen und es muss gelöst werden. Ziel ist, dass die Schüler*innen lernen, in der Begeg-

Bis die (schon lange) bestehenden, das Fach betreffenden Probleme gelöst sind, haben diese Bestand – nur eben jetzt unter neuen und wohl erschwerten Bedingungen. (Anzunehmen ist, dass letztlich wohl von der Auflösung oder Verstetigung der fachspezifischen Probleme abhängen wird, ob der Kunstunterricht zu der Bewältigung der gesellschaftlichen Herausforderungen etwas beitragen kann (vgl. Marr 2017c).) Um den Fachgegenstand auf andere Diskurse beziehen zu können, muss dieser selbst zunächst von der forschenden Person erfasst worden sein. Denn nur wenn sie über fachspezifische Erkenntnisse verfügt, kann sie den spezifischen Beitrag ihres Faches für die gesellschaftlichen Herausforderungen überzeugend herausarbeiten und darlegen. So verfehlt die Fachdidaktik immer dann ihren Auftrag, wenn sie in ihren Untersuchungen zu Lehr- und Lernprozessen vorrangig »irgendwelchen außerbildnerischen, psychologischen, soziologischen [...] Fragestellungen« nachgeht, *ohne* dabei *hinreichend* die Spezifik der Kunst und der bildnerischen Tätigkeit in Vermittlungsprozessen im Blick zu haben (Regel 1987, 672). Hinzu kommt, dass erst wenn der eigene Fachgegenstand in seiner Besonderheit (weitgehend) begriffen ist, also Kenntnisse über disziplinäre Forschungsergebnisse zur Verfügung stehen, Forscher*innen überhaupt abwägen können, welche Erkenntnisse und Fragestellungen aus anderen Disziplinen helfen, den Blick auf den eigenen Forschungsgegenstand zu entwickeln. Ein Bewusstsein für den eigenen Zuständigkeitsbereich und seine Belange sollte demzufolge stets die facheigenen Forschungsanliegen bestimmen. Es geht folglich im Feld der Forschung nicht darum, immer »alles und jedes aufzugreifen« (ebd., 674). Vielmehr sind die Fachvertreter*innen aufgefordert, eigenverantwortlich die Richtung und den Fortgang der Theoriebildungsprozesse in ihrer Disziplin zu steuern. Zusammenfassend kann gesagt werden, dass das Wissen aus den Bezugswissenschaften nur dann gewinnbringend von den Fachvertreter*innen genutzt werden kann, wenn sie selbst über »ein Höchstmaß an Spezialisierung« (ebd.) verfügen. Nur wenn dies der Fall ist, können sie Sorge tragen, dass die Erkenntnisse aus den anderen Wissenschaftsdisziplinen »aus der Sicht der eigenen Disziplin« (ebd.) in fachdidaktische Überlegungen einbezogen werden.

Ich benötige keine allgemeinpädagogischen, keine philosophischen Begründungsstrategien, um das Fach zu legitimieren. Die Existenz von Bildern ist die Legitimation – denn das Bild ist wie die Sprache, wie die Zahl konstituierend für uns Menschen – [...] in allen Zeiten, in allen Kulturen. Bilder gehören [...] zu unserem

nung mit und durch Kunst ihre Wahrnehmungs-, Denk-, Verstehens- und Handlungsweisen zu entwickeln und auszudifferenzieren. Ist dieser Lerngewinn fachdidaktisch sichergestellt worden, dann kann das kunstpädagogische Vorgehen selbstverständlich auch auf andere Bereiche übertragen werden, *beispielsweise* auf den Gebrauch von I-Pads und VR-Brillen oder auf heterogene Lerngruppen und selbstbestimmtes Lernen. Wird ein genereller Lerngewinn nicht zunächst sichergestellt, dann wird ›bloß nichts gelernt‹ mit anderen Mitteln und unter anderen Bedingungen.

Alltag – in jedem Alter, unabhängig von Geschlecht, sozialer Schicht oder Nationalität. Der hohe Stellenwert des Bildes für jeden Einzelnen von uns legitimiert den Kunstunterricht als Unterrichtsfach in den allgemeinbildenden Schulen [...] – [weil] der produktive, reflektierende, [...] der angemessene Umgang mit Bildern nicht nur gegebenes natürliches Vermögen ist, sondern auch erlernt werden muss. (Grünewald 2003, 58–59)

Exkurs

Keine Lernfortschritte im bildnerischen Gestalten

[Dass die Praxis des Kunstunterrichts im Punkt »Lernfortschritte im bildnerischen Gestalten«] sehr oft viel zu wünschen übrig lässt, soll mit einem kleinen Beispiel illustriert werden: Die beiden »Bäume« in den Abbildungen [...] sind in einer Vorschulklasse und in einem 3. Schuljahr entstanden. In beiden Fällen handelte es sich – an den Leistungen der Klasse gemessen – um eher durchschnittliche, jedenfalls nicht um auffallend schwache Arbeiten. Das ist besonders deshalb beunruhigend, weil sich zwischen den Bildern der Fünf- und Sechsjährigen und denen der Neun- und Elfjährigen kaum signifikante Unterschiede im Differenzierungsgrad der Darstellung ausmachen lassen. Eine vergleichbare Stagnation wäre im Mathematik- oder Sprachunterricht kaum vorstellbar und sollte es auch im Kunstunterricht nicht sein! (Legler ²2013, 344)

- Abb. 19: »Laubbaum« (links), Mädchen (5 Jahre); »Laubbaum« (rechts), Mädchen (9 Jahre)

Die Autorin stimmt Leglers Aussage vollumfänglich zu: Lernfortschritte müssen sichtbar sein. Zu Leglers Beurteilungsmaßstab, dass sich »kaum signifikante Unterschiede im Differenzierungsgrad der Darstellung ausmachen lassen« (ebd.), möchte sie anmerken: Lernfortschritte im bildnerischen Gestalten dürfen sich nicht auf formale Aspekte begrenzen – wie beispielsweise Abbildgenauigkeit, Detailreichtum, Farbigkeit und Komposition. Lernfortschritt im Kunstunterricht umfasst immer auch, dass sich die Komplexität der Aussage im Laufe der Zeit steigert.

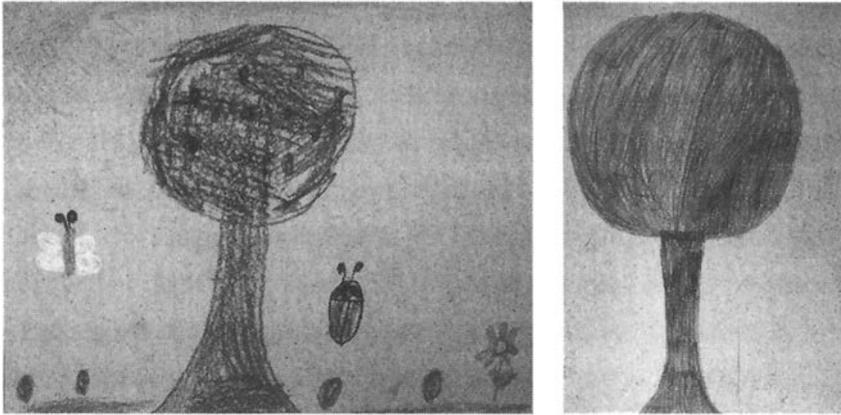


Abb. 19: »Laubbaum« (links), Mädchen (5 Jahre); »Laubbaum« (rechts), Mädchen (9 Jahre)

Kunst und Pädagogik – Allgemeinbildung und Fachunterricht

Fachvertreter*innen werden gefragt (vgl. Heymann 1997, 7): Warum sollen sich Kinder und Jugendliche eigentlich mit verschiedenen bildnerischen Verfahren beschäftigen? Wieso sollen sie lernen, unterschiedliches Material und verschiedene Werkzeuge zu gebrauchen? Aus welchen Gründen sollen Heranwachsende überhaupt Kunstwerke betrachten und ihren Umgang mit Bildern schulen? Und warum sollen sie sich mit kunstwissenschaftlichen Themen und kunsthistorischem Wissen auseinandersetzen? Die Fragen sind berechtigt. Welche Antworten geben die Fachvertreter*innen auf diese Fragen? Kunstunterricht ist Bestandteil der allgemeinbildenden Schule und hat damit den Auftrag, wie alle anderen Fächer auch, zum einen fachbezogene und zum anderen (aber zeitgleich) fachübergreifende allgemeinbildende Orientierungen zu geben. Beide Bildungsaufträge müssen im Unterricht erfüllt werden, tragen sie doch auf ihre je eigene Art und Weise dazu bei, »der nächsten Generation zu helfen, in der Welt, in der sie lebt, erwachsen zu werden« (Hentig²³ 1985a, 18). Doch was wird

23 Die Person und das Werk des Erziehungswissenschaftlers und Publizisten Hartmut von Hentig (1925–) sind seit 2010 umstritten,

[...] als im Zuge der öffentlichen Diskussion um Fälle sexualisierter Gewalt an Schülerinnen und Schülern der Odenwaldschule Ober-Hambach schon bald auch Hartmut von Hentig in den Fokus der Kritik geriet: Aufgrund seiner engen beruflichen wie privaten Verbindungen zu Gerold Becker, dem ehemaligen Schulleiter der Odenwaldschule und nach heutigem Wissensstand Haupttäter der bekannt gewordenen Missbrauchsfälle, wurde Hentig schon bald eine gewisse *Mitwisserschaft* oder sogar eine konkrete, in seinen eigenen pädagogischen Schriften begründete *Mitverantwortung* für die diversen,

in diesem Zusammenhang überhaupt unter Allgemeinbildung verstanden? Was soll fachübergreifend allgemeinbildend im Kunstunterricht gelehrt werden?

[Die Soziologin Jutta Allmendinger erhielt eine Mitteilung, in der eine Frau ihr die folgende kleine Begebenheit schilderte:] Ich saß beim Friseur und hörte wie ein etwa 12-jähriges Mädchen zu der Friseurin sagte: »Mein Vater hat gesagt, wenn man gar nichts kann, wird man Friseur!« Dem Mädchen war überhaupt nicht klar, was ihre Friseurin, mit abgeschlossener Lehre, die über 40 Stunden in der Woche arbeitet und kleines Geld bekommt, gefühlt haben muss. Ich sagte dem Mädchen: »Grüße deinen Vater und sage ihm, dass er es nicht schafft, Dir beizubringen was Respekt heißt. Im Übrigen sollte man niemals denjenigen beleidigen, der die Schere in der Hand hat.« Der Brief schloss mit einer Frage an [...] [Jutta Allmendinger]: »Ist das nicht auch Aufgabe der Schule?« (Allmendinger 2013, 1)

Einen fachübergreifenden Beitrag zur Allgemeinbildung zu leisten, meint nicht, Allgemeinwissen zu lehren (vgl. Heymann 1997, 8–9). Allgemeinbildung als zentrale schulische Aufgabe zielt vielmehr darauf, den Schüler*innen im Fachunterricht eine die ganze Persönlichkeit umfassende Bildung – im Sinne einer Formung – zu ermöglichen. Auf welche Aspekte sich diese Formung bezieht, kann unter anderem an den folgenden Bildungsaufgaben abgelesen werden:

- Allgemeinbildung leitet zum kritischen Vernunftgebrauch an. Das heißt, sie befähigt Heranwachsende, »für sich selbst zu denken, sich von Bevormundung zu emanzipieren, das, was von ›Autoritäten‹ welcher Art auch immer vorgegeben wird, kritisch zu hinterfragen und mittels der eigenen Vernunft zu prüfen« (Heymann 1997, 13).
- Des Weiteren trägt die Allgemeinbildung zur Entfaltung von Verantwortungsbereitschaft bei. Das bedeutet, sie öffnet den Blick auf Entscheidungssituationen und hält die Heranwachsenden dazu an, über Handlungsmuster nachzudenken und sich mit Handlungsalternativen auseinanderzusetzen (vgl. Spinner 1997, 37).

mit jahrzehntelanger Verspätung ans Licht gekommenen Verbrechen vorgeworfen – ein Vorwurf, den zu entkräften Hentig im weiteren Verlauf der Diskussion nie vollkommen gelingen sollte (Zenke 2018, 7).

Sich dieses Hintergrundes sehr bewusst, hat sich die Autorin entschieden, einzelne Gedanken von Hentig dennoch in diese Schrift aufzunehmen. Denn auch sie ist der Meinung, dass »trotz aller möglichen und notwendigen Kritik« sich bestimmte Gedankengänge Hentigs noch immer »gewinnbringend auf aktuelle Fragen und Schwierigkeiten pädagogischer Theorie und Praxis anwenden lassen« (ebd., 9). Ihren Student*innen hat die Autorin die Zwickmühle, in der sie sitzt, wie folgt umschrieben: Für die Autorin hat Hartmut von Hentig in seinen Büchern viele gute und richtige Gedanken ausgebreitet. Nun steht sie vor der Frage, wie sie mit seinen Ideen umgehen soll. Soll sie Hentigs Gedanken übernehmen, dies aber nicht kennzeichnen und damit unterschlagen, dass die Ideen nicht ihre eigenen gewesen sind? Das ist unredlich. Soll sie Hentigs Gedanken unter den weiter oben genannten Umständen unter den Tisch fallen lassen, aber dadurch schon gut Gedachtes und Gemachtes nicht zum Weiterentwickeln in die Runde werfen? Das ist unproduktiv. Es läuft dem Sachinteresse der Autorin zuwider. Sie kommt zu dem Schluss, dass sie mit dieser Fußnote ihr Verhalten hinreichend erklärt hat, soweit sie dies im Moment überblicken kann.

- Zudem stärkt Allgemeinbildung das Schüler*in-Ich. Das heißt, sie ermöglicht Kindern und Jugendlichen, »ihre eigenen Bedürfnisse und Möglichkeiten zu entfalten, ihre spezifischen Stärken zu entdecken, zu fördern und zu pflegen, auf eigenen Beinen zu stehen und sich einen aufrechten Gang zu bewahren« (Heymann 1997, 16).

Der Kunstunterricht ist verpflichtet, allgemeinen Bildungszielen – wie den zuvor genannten – nachzukommen (Schnurr 2008b, 199). Das Fach steht – eben wie jedes andere Fach auch – in der Verantwortung, den Bildungsauftrag der *allgemeinbildenden Schulen* zu erfüllen (Heymann 1997, 9). Dass der Kunstunterricht dies vermag, legitimiert ihn in bildungstheoretischer Hinsicht als Fach und rechtfertigt, dass die Heranwachsenden ihn besuchen.²⁴ Eine Antwort auf die Frage, warum Kinder und Jugendliche das *Schulfach* Kunst brauchen, ist also der generelle Beitrag des Faches zur Allgemeinbildung, denn diese kann im Rahmen von Schule immer nur im Fachunterricht und durch ihn gelingen (vgl. Heymann 1996, zitiert in Bögeholz 1997, 81). Diese Erklärung begründet Fachunterricht im Allgemeinen, aber noch nicht den Kunstunterricht im Besonderen. Sonach muss nachgehakt werden, ob es auf die folgenden Fragen auch fachspezifische Antworten gibt. Warum sollen Heranwachsende eigentlich Material begegnen? Welche Gründe sprechen dafür, dass Kinder und Jugendliche selbst Hand anlegen? Was versprechen sich Fachvertreter*innen davon, wenn Schüler*innen lernen, Pigmente eigenständig anzurühren? Und aus welchen Gründen sollen sich die Heranwachsenden heute überhaupt noch mit steinzeitlichen Höhlen oder dem Kölner Dom beschäftigen (vgl. Klinker 2018, 2)?²⁵ Die

24 Der Beitrag zur Allgemeinbildung sollte das Fach legitimieren und nicht, dass Kunstunterricht den Heranwachsenden zur Entspannung dient. Leider herrscht *diese* Auffassung vor: »Auf die Frage, wozu Kunstunterricht gut sei«, antworten die meisten, dass er »vor allem dem Ausgleich diene, quasi als Psychohygiene, im schwierigen Geschäft des schulischen Lebens« (Billmeyer 2004, 184). Dass das Fach Kunst in der allgemeinen Meinung »nicht über die Wertschätzung zweier Erholungsstunden im Schulalltag hinauskommt« (Buschkühle 2004b, 391), ist bildungspolitisch problematisch. Wird die Aufgabe des Kunstunterrichts vorrangig darin gesehen, die Schüler*innen vom Schulstress der anderen Fächer abzulenken, verfehlt er seinen notwendigen Beitrag zur Allgemeinbildung. Er wird der Mindestanforderung an das Lehren nicht gerecht, zu einem Entwicklungs- und Lernfortschritt aufseiten der Schüler*innen beizutragen. In der allgemeinbildenden Schule wäre er nicht zu rechtfertigen. Er wäre fehl am Platz.

25 Dem Kunstunterricht liegt heute ein erweiterter Bildbegriff zugrunde. In den hier gestellten Fragen kommt dieser nicht zum Ausdruck. Der erweiterte Bildbegriff beschränkt das ›Bild‹ »analog zur zeitgenössischen Kunst und Kunstwissenschaft« (Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg 2016, 5) – nicht auf von Menschen professionell oder privat bildnerisch hergestellte, materialisierte oder virtuell verbreitete Darstellungen – wie Gemälde, Drucke, Fotografien, Computergrafiken, Plastiken, Skulpturen, Objekte, Installationen, Filme, Computeranimationen usw. –, sondern unter dem erweiterten Bildbegriff werden auch Handlungsräume und Handlungen gefasst (vgl. Otto und Otto 1987, 20). Unter dem Begriff ›Bild‹ wird also weitreichend all das verstanden, was vorrangig visuell wahrgenommen wird: Und das können Objekte, Prozesse oder auch Situationen sein (vgl. Niehoff 2006, 240). Kunstströmungen wie u. a. der Konzeptkunst, der Kontextkunst, der partizipati-

Fragen sind berechtigt. Welche Antwort geben die Fachvertreter*innen? Dass sich die Heranwachsenden mit den Inhalten und den Verfahren des Kunstunterrichts auseinandersetzen sollen, lässt sich mit einem allgemeinen Merkmal der Fachgegenstände beantworten. Jedes Schulfach vermag mit seinen spezifischen Inhalten einen besonderen und damit nicht ersetzbaren Beitrag zur Bildung der Kinder und Jugendlichen zu leisten. Da die einzelnen Schulfächer sich unterscheidende, charakteristische Zugänge zu unserer Kultur und Gesellschaft bereithalten (vgl. Heymann 1997, 7), eröffnet jeder Fachunterricht seinen Schüler*innen jeweils eigene »Erfahrungen mit den Möglichkeiten der menschlichen Kultur und des menschlichen Zusammenlebens« (Liebau 2007, 87). Welche besonderen Weltzugänge der Kunstunterricht seinen Schüler*innen bietet, soll nun an zwei ausgewählten Aspekten dargelegt werden. Zunächst wird der besondere Bildungswert des Bildes veranschaulicht. Im Anschluss wird sich dem spezifischen Bildungswert der Kunst zugewandt. Beide Aspekte können nur sehr kurz und daher nur äußerst unvollständig vorgestellt werden.

Die bildende Wirkung des Fachgegenstandes ist hoch, hängen doch ›Bild‹ und ›Bildung‹ eng zusammen (vgl. Zülch 2000, 3). Der Mensch nimmt etwas wahr. Da die Deutung des Wahrgenommenen selbstbestimmt geschieht, wird von den einzelnen Menschen nicht das Gleiche, sondern Unterschiedliches wahrgenommen. Im Wahrnehmungsprozess bildet sich jede Person ihr eigenes Urteil, sie macht, formt sich ihr eigenes Bild – ihren eigenen Interessen und Bedürfnissen entsprechend. An dem selbst konstruierten Bild lässt sich das Fürwahr-Genommene ablesen. Deutlich ist: Jedes Bild setzt eine Bildung im Sinne einer Formung voraus. Bilder fordern und fördern Bildung.

›Bild‹ und ›Bildung‹ sind aufeinander angewiesen. Jedes Bild, vom Menschen unwillkürlich oder absichtlich erzeugt, setzt eine Formung oder ›Bildung‹ im ursprünglichen Sinne voraus: In Bildern machen Menschen etwas anwesend oder lassen etwas anwesend erscheinen, um sich Bestimmbares oder Unbestimmteres im doppelten Wortsinn ›vorzu-stellen‹. (Zülch 2000, 3)

- Abb. 20–27: Arbeiten von Studierenden, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014

ven und intervenierenden Kunst, der Performance und Netzkunst liegt das zuvor beschriebene erweiterte Bildverständnis zugrunde. Weil der Kunstunterricht heutzutage auf dem erweiterten Bildbegriff basiert, beziehen sich Bildhandlungen auch im Unterricht nicht mehr nur auf das Malen, Zeichnen, Fotografieren und das Plastische Gestalten. Im Unterricht erfahren die Heranwachsenden vielmehr, dass sie immer auch schon Bilder gestalten mit der Art und Weise, wie sie sich kleiden, einrichten und Freunde treffen, also mit der Art und Weise, wie sie im weitesten Sinne ihr Leben gestalten, wie sie sich einmischen und Zeichen setzen, wie sie an der Gestaltung der sozialen Verhältnisse teilnehmen (vgl. Regel u. a. 2001, 238).

Betrachten Sie die Einrichtung eines Klassenzimmers oder die Gestaltung eines Schulhofes: Was Sie erblicken, sind Bilder. Oder richten Sie Ihre Aufmerksamkeit auf die Haltung, die Heranwachsende im Unterricht einnehmen: Die Performance, die Sie wahrnehmen, ist auch ein Bild (vgl. Pazzini 1986, 22).



Abb. 20: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014

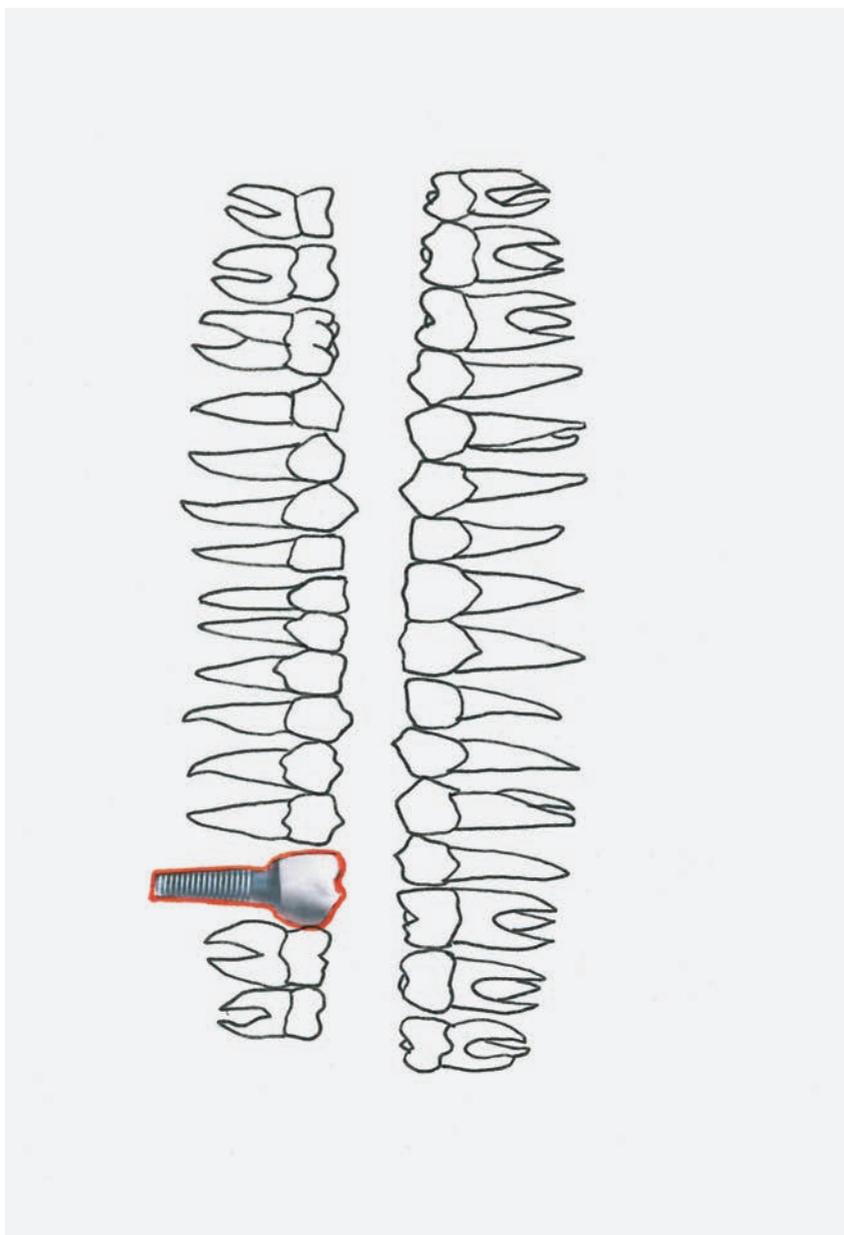


Abb. 21: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014



Abb. 22: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014



Abb. 23: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014

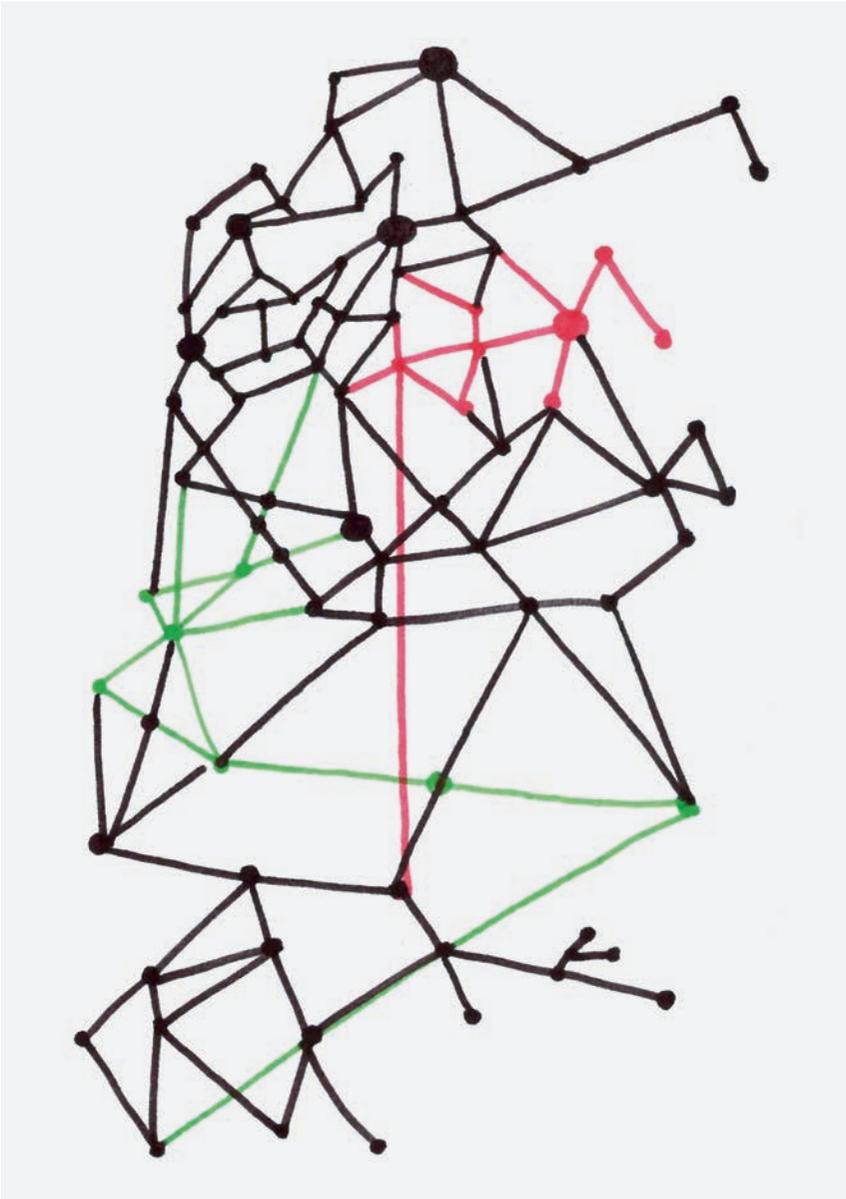


Abb. 24: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014



Abb. 25: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014



Abb. 26: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014

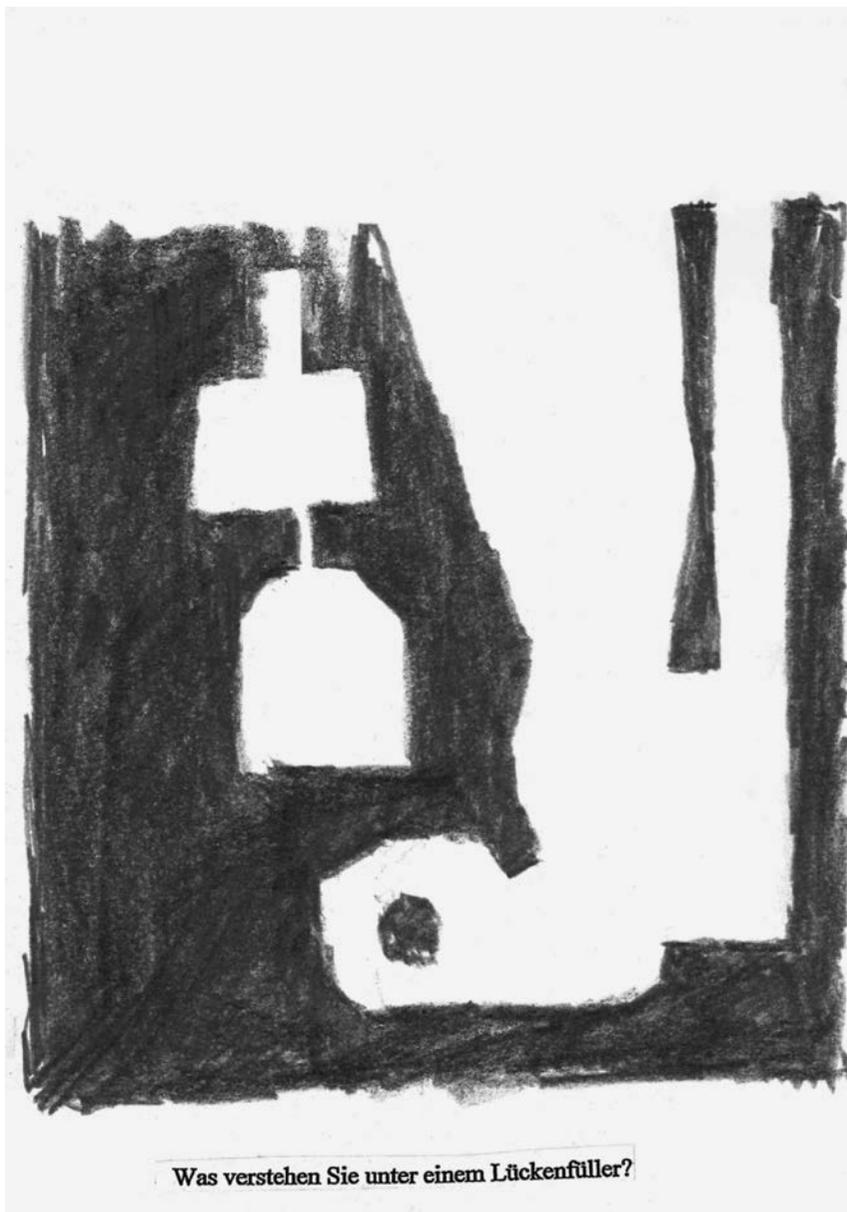


Abb. 27: Studentische Arbeit, »Was verstehen Sie unter einem Lückenfüller?«, 2010–2014

Die bildende Wirkung der Kunst ist hoch, da sie den Menschen *neue*, den Horizont erweiternde Dimensionen der Selbst- und Weiterfahrung eröffnet (vgl. Zülch 2000, 11). Ein Merkmal von Kunst ist nämlich, dass sie nicht lediglich Sichtbares wiedergibt, sondern sichtbar macht (vgl. Klee 1920, zitiert in Hess 1956, 82). »Macht sichtbar« bezieht sich auf etwas, das schon da ist, also existiert, aber (so) von den Menschen noch nicht für wahr genommen wurde (vgl. Welsch 1993, 48). In Kunstwerken werden »unter der Oberfläche der Erscheinung [bisher] verborgene Beziehungen und Zusammenhänge [erfasst]« (Regel 2006, 341).

[Die Kunst] erkundet, was möglich ist [...]. In dieser Funktion (es ist nicht die einzige) stößt die Kunst sich von dem ab, was herrschend geworden ist – zu fest oder zu beweglich, zu rational oder zu irrational, zu politisch oder zu unpolitisch. Sie [...] verletzt die gewohnten Denk- und Wahrnehmungsmuster, [...] sucht neue, [auch noch mögliche] Formen. (Hentig 2000, 41–42)

Künstler*innen denken für sich selbst. Das, was von »Autoritäten« welcher Art auch immer als »richtig« vorgegeben wird, wird von ihnen kritisch geprüft (vgl. Heymann 1997, 13). Sie machen sich ihr eigenes Bild. In ihren künstlerischen Arbeiten geben die Kunstschaffenden ihren neu gefundenen Bedeutungen eine bildhafte Form (vgl. Fuchs 1994, 44). Damit werden die neu gewonnenen Bedeutungen fassbar und für andere erkennbar. Kunstwerke erweitern den Blick auf die Wirklichkeit. Offenkundig ist: »Kunst durchkreuzt [...] Ordnungen [...], macht Fixierungen locker, die Zusammenhänge fraglich« (Sturm 2017, 95). Diese Eigenschaft markiert einen wichtigen Bildungswert der Kunst und begründet wesentlich die Notwendigkeit des Faches Kunst. Kunst ist eben gerade deshalb wie geschaffen für die *Bildungsarbeit*, wird doch auch von Letzterer grundsätzlich verlangt, »die Dinge nicht in Eindeutigkeit zu ertränken, sondern sie in ihrer Rätselhaftigkeit zu bewahren« (Pazzini 2008, zitiert in Sturm 2017, 96).

Als »Kunst an der Kunst« [erweist sich], dass sie ihr Metier – etwas mehrsinnig zu sehen oder Unsichtbares zu imaginieren und sichtbar zu machen – von der Alltagswahrnehmung durch eigenwillig gestaltete Ausgangsformen abzugrenzen vermag [...]. Aus dieser Differenz begründet sich der besondere Bildungswert der Kunstwahrnehmung: Sie weckt Sensibilität für die Mehrdeutigkeit [...]. Jene eigensinnigen Momente der Kunst, die gewohnheitsmäßige Engführungen [...] aufzulösen vermögen, [stellen ihr eigentliches Bildungspotenzial dar]. (Zülch 2000, 10)

► Abb. 28–33: Arbeiten der Studentin Caroline Gerold, o.T., 2019

Warum sollen überhaupt alle Schüler*innen in jeder Schulstufe in ausreichendem Maße im Fach Kunst unterrichtet werden? Es gibt gute Gründe. Im Kunstunterricht erfahren Schüler*innen in der Begegnung mit und durch Kunst, dass sich ihre Wahrnehmungs-, Denk-, Verstehens- und Handlungsweisen entwickeln und ausdifferenzieren lassen. Sie erleben, dass sich ihr Horizont auf sich

und die Welt erweitert.²⁶ Der Bildungsauftrag, eine »Erziehung und Bildung durch die Künste« mit einer »Bildung in den Künsten« zu verbinden (BKJ 2013, 1), ist umfassend. Den Auftrag im Unterricht umzusetzen, ist anspruchsvoll, und es gelingt nicht immer oder zumindest nicht in ausreichendem Maß. »Wir müssen einfach besser werden« (Legler 2002a, 1).²⁷ Was sich im Kunstunterricht inhaltlich, methodisch und didaktisch wie ändern muss, damit der Kunstunterricht seinem theoretischen Anspruch in der Praxis gerecht wird, stellt demzufolge eine zentrale Frage der Fachdidaktik dar. Sie aus mehreren Perspektiven integrativ zu beantworten, ist die fachdidaktische Herausforderung.

26 Dass natürlich diese Fachlegitimation, wie wohl jede andere auch, tendenziell eine Idealvorstellung des Fachs präsentiert (vgl. Zülch 2000, 1), soll an dieser Stelle nicht vorenthalten werden.

27 Beim »Vorweg-Probelesen« dieses Buches hat sich der Student Lars Blumenthal gefragt: »Was habe ich in meiner Schulzeit im Kunstunterricht gelernt?« Geantwortet hat er wie folgt: »Der Kunstunterricht war seit der ersten Klasse mein Lieblingsfach. Ich konnte gut zeichnen und bekam von der Lehrperson Anerkennung in Form von guten Noten und Lob und Anerkennung von meinen Mitschüler*innen in Form von Komplimenten. Diese Bestätigung hatte bestimmt einen großen Einfluss auf meine Wahrnehmung des Kunstunterrichtes. Im Verlauf der Jahre hat sich das, trotz phasenweiser Höhen und Tiefen, nicht geändert. In der Oberstufe entschloss ich mich, Kunst als Leistungsfach zu wählen. Dass ich gerne zeichnete und malte und dabei noch gut war, war der Hauptgrund für meine Entscheidung. Allerdings interessierte ich mich auch für Techniken und theoretische Inhalte, die mich in meinem Schaffen weiterbringen würden. Eine intensive Auseinandersetzung mit Kunst wurde uns vor der Wahl des Leistungskurses versprochen. *Rückblickend betrachtet kann ich kaum Inhalte nennen, die ich im Kunstunterricht gelernt habe.* Ein paar vereinzelte Worte wie Kontrapost, konvex und konkav sind noch zurückgeblieben und selbstverständlich weiß ich, was Komplementärfarben sind. Dass die Übungen und Bilder, die wir machten, auch praktische Fähigkeiten trainierten, möchte ich nicht bezweifeln. Aber eine Auseinandersetzung mit zeitgenössischer Kunst hat nie stattgefunden. Für mich war Kunstunterricht ein Mittel, um am Ball zu bleiben. Es gab mir die räumlichen und zeitlichen Rahmenbedingungen, um konstant und immer wieder praktisch zu arbeiten. Mein eigener Anspruch an meine Bilder und mein Ehrgeiz besser zu werden, brachten mich auch voran. Ich glaube, deshalb schätzte ich den Kunstunterricht so sehr. Er gab mir die Rahmenbedingungen, um künstlerisch aktiv zu bleiben.«

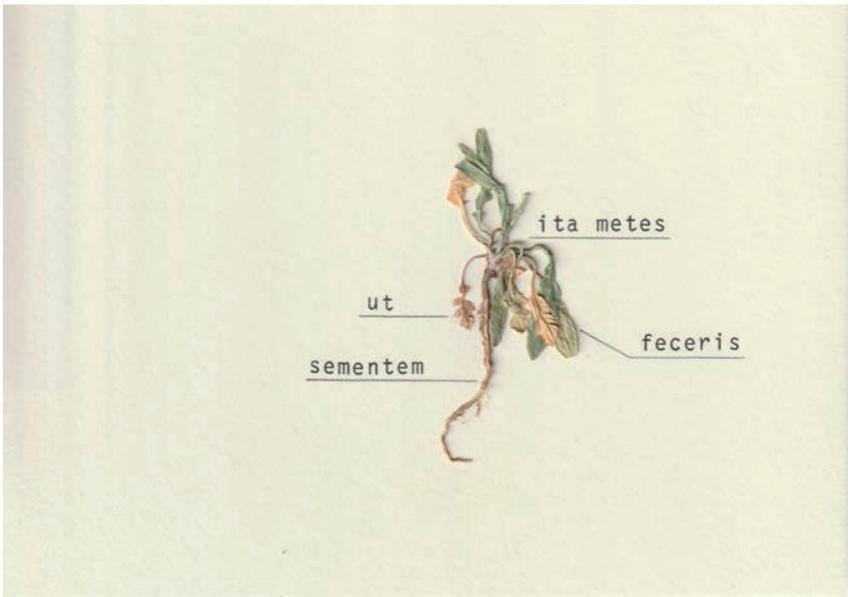
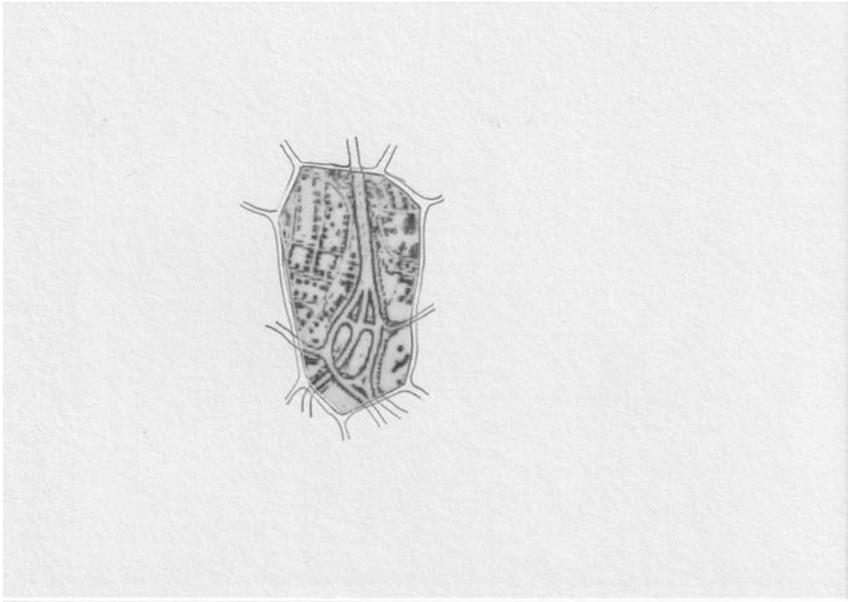


Abb. 28 und 29: Arbeiten der Studentin Caroline Gerold, o.T., 2019

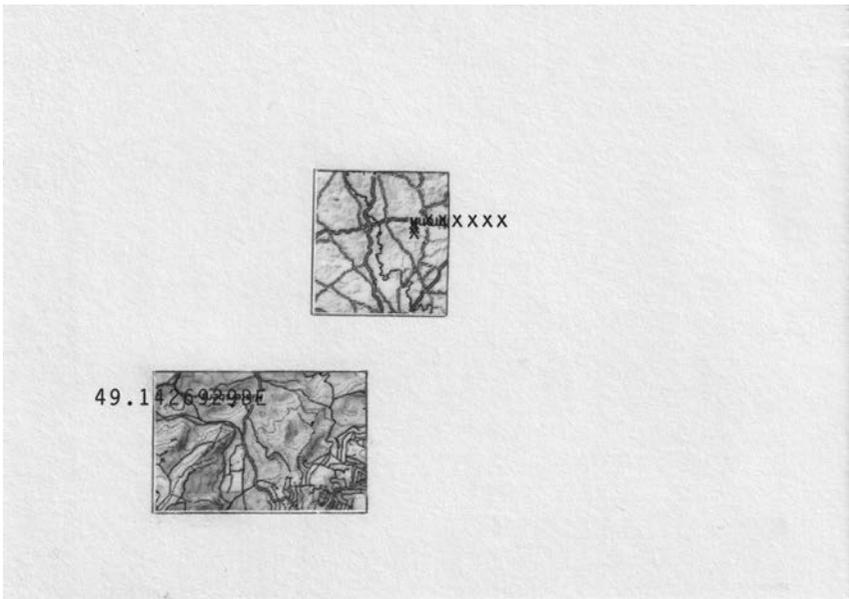


Abb. 30 und 31: Arbeiten der Studentin Caroline Gerold, o.T., 2019

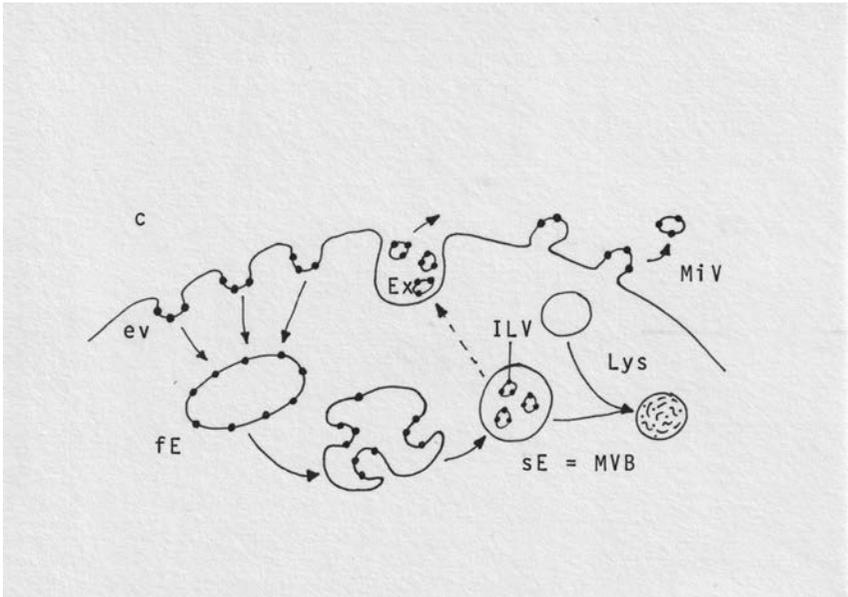
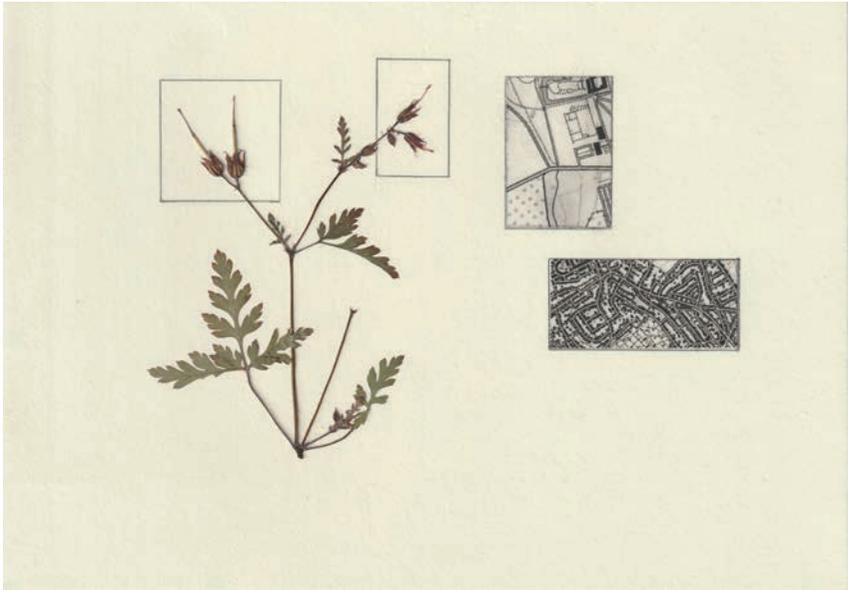


Abb. 32 und 33: Arbeiten der Studentin Caroline Gerold, o.T., 2019

Kunst und Pädagogik – Kunstpädagogische Professionalität

»Der Künstler entdeckt [...]. Er bringt das Neue« (Kraus 1908, zitiert in Selle 2004a, 5). Er ist, und dafür bekommt er Anerkennung, »einer, der aus der Lösung ein Rätsel machen kann« (ebd.). Und was sollte nach dieser Definition ein Kunstpädagoge tun? Sollte er auch jemand sein, der Neues bringt und der aus Lösungen Rätsel macht? (vgl. Selle 2004a, 5)

Warum wollen Menschen Lehrer*in werden und dann auch noch Kunstlehrer*in (vgl. Schuler 2013, 63)? In einer Studie wurden Kunstlehrer*innen gefragt, was sie dazu bewogen hat, diesen Beruf aufzunehmen (vgl. Heinritz und Krautz 2010, 4–5). In den gegebenen Antworten spiegeln sich unterschiedliche Motivationen. Neben Argumenten, die sich auf die Rahmenbedingungen beziehen – wie ein sicheres Gehalt, Beamtenstatus, angenehme Arbeitszeiten und relativ viel Freizeit (auf diese Motive und ihre ›Richtigkeit‹ wird hier nicht eingegangen) –, wird die Wahl dieses Berufes von einer Gruppe vorrangig mit einem fachlichen und von einer anderen primär mit einem besonderen pädagogischen Interesse begründet.

Ich wollte schon immer etwas mit Kunst machen und habe deswegen Kunst studiert. Ich hatte schlicht und ergreifend keine andere Idee, was ich mit Kunst machen könnte. Und habe dann beschlossen, das Lehramt noch mit zu studieren, weil ich mir die Option immer andersherum offengehalten habe und gedacht habe, wenn du nicht Kunstlehrer wirst, dann kannst du immer noch Künstler sein. (Person A5, zitiert in Heinritz und Krautz 2010, 4)

Und dann dachte ich mir, ja, was will ich denn auf der Welt? Ich will etwas Gutes tun, wirklich. Wenn man einfach die kommende Generation gut behandelt, dann wird die Welt besser [...]. Dann habe ich gedacht: Ja, Lehrerin ist schon mein Ding [...] und [...] ich studiere etwas, was mir persönlich auch mehr bringt. Und das war der Grund, warum ich Kunstlehrerin geworden bin. (Person M4, zitiert in Heinritz und Krautz 2010, 4)

An den Zitaten lässt sich die Motivation der beiden Lehrpersonen ablesen: Bei der ersten Aussage hat die Freude an der Kunst und am künstlerischen Gestalten die Berufsentscheidung bestimmt. Weil die Person ein fachliches Interesse hatte, schien, *Kunstlehrer*in* zu werden, für sie eine berufliche Option zu sein, sich lebenslang mit Kunst und Gestaltung beschäftigen zu können. Bei der zweiten Entscheidung hat das Interesse »Gutes für die Gesellschaft [zu] bewirken« (CARE-LINE 2015) die Berufswahl geleitet. Weil die Person Einfluss auf die gesellschaftliche Entwicklung nehmen wollte, schien ihr ›*Kunstlehrer*in*‹ als ein geeigneter Beruf. Das Motiv, das die Studienfachwahl begründet, hat oftmals Auswirkungen darauf, an welcher Institution das Lehramtsstudium aufgenommen wird. Überwiegt das Fachinteresse, ist der Wunsch groß, das Studium an einer Kunsthochschule oder Akademie zu absolvieren. Ist hingegen die Studienfachwahl eher pädagogisch begründet, entscheiden sich die Personen in der Regel für ein Studium an einer Universität oder an einer Pädagogischen Hoch-

schule. Bezüglich der Ausbildungsstätte eine bewusste Wahl zu treffen, macht Sinn, verfolgen Kunsthochschulen/Akademien eben eher eine »künstlerisch-ganzheitliche« und Universitäten eher eine »pädagogisch-pragmatische Ausbildung« (vgl. Wetzel 2012, 169).

[An einigen Hochschulstandorten spielt] die künstlerische Ausbildung der Kunstpädagogen leider nur eine periphere Rolle, weil [dort] nicht verlangt wird, dass die künstlerische Produktion etwas Authentisches ist, die mit den Personen [selbst] etwas zu tun hat. Der kunstpraktische Teil der Ausbildung findet [dort] in schmalen Kursen statt, in denen gemalt, mal gezeichnet wird und zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefergehend wirkt. (Neuenhausen 2013, 48)

Eine künstlerische Kompetenz wird nicht an allen Hochschulstandorten als die zentrale Kernkompetenz für angehende Lehrer*innen angesehen. Es gibt Orte, an denen es kein vorrangiges Studienziel ist, dass die Studierenden »aus eigener Erfahrung etwas von der Kunst und ›wie sie gemacht wird‹ verstehen [müssen]« (Hölscher 2012a, 219).

[Anderen Hochschulstandorten gelingt dagegen keine ausreichende] Verzahnung mit der schulischen Praxis. Dabei bedarf es bereits in dieser ersten Phase [der des Studiums] der intensiven Begegnung mit dem Alltag der Schule, um Außenperspektiven einnehmen zu lernen und eine Haltung gegenüber dem Fach zu entwickeln – [eben] nicht nur aus der Perspektive des Künstlers, sondern auch aus der Perspektive des Pädagogen. (Dreyer 2008b, 3)

Dem Erwerb schulpraktischer Kompetenzen wird nicht an allen Hochschulstandorten der gleiche Raum eingeräumt. Die Möglichkeit zu erhalten, schon im Studium viele verschiedene Unterrichtssituationen mit ihren besonderen Anforderungen und Herausforderungen kennenzulernen, sowie sich selbst unter den spezifischen Belastungen des Berufs in der Schule zu erleben, ist an den verschiedenen Standorten unterschiedlich stark gegeben und wird auch von seiner Bedeutung unterschiedlich gewichtet. Das erstaunt, denn »wenn der Kontext *Unterricht* heißt«, kommt »man um pädagogisches Handeln kaum herum [...] und wenn das pädagogische Handeln nicht [...] konzeptionslos bleiben soll, gilt das auch für das didaktische Denken« (Jentzsch 2006, 12): »Zum Unterrichten gehört die Bereitschaft des Lehrers, sein pädagogisches Handeln theoretisch mit den Mitteln und Methoden der hier ›zuständigen‹ Wissenschaft, der Erziehungswissenschaft, zu durchdringen« (Otto 1964, 25). Wird die Lehrerbildung im Fach Kunst betrachtet, lassen sich demnach zwei Orientierungen feststellen. Während an einigen Einrichtungen »das Bestreben überwiegt, in der Ausbildung der künftigen Lehrerinnen und Lehrer vor allem dem spezifischen Kriterium ›Kunstgemäßheit‹ zu entsprechen«, richten andere Hochschulorte ihre Aufmerksamkeit darauf, in der »Ausbildung dem Kriterium ›Schulbezug‹ gerecht [zu] werden« (Schulz 2006b, 376). Sich der Art der eigenen Ausbildung bewusst zu sein, ist notwendig, da diese zweifellos einen Ein-

fluss auf das eigene Berufsprofil ausübt. Sie bestimmt maßgeblich, warum jemand so und nicht anders handelt bzw. handeln kann. Insofern sollte sich jede Person fragen, welche Kompetenzen sie in der Ausbildung in ausreichendem Maße gewonnen hat und nun besitzt, aber auch, welche Fähigkeiten im Studium möglicherweise zu kurz gekommen sind und nun von ihr selbst ausgebaut werden müssen. (Im besten Falle stellen sich diese Frage Studierende des Lehramtes Kunst schon während ihres Studiums. Studierende an einer Kunsthochschule sollten reflektieren, ob es ihrer Ausbildungsstätte »in ausreichendem Maße« gelingt, »eine Verzahnung mit der schulischen Praxis [herzustellen]« (Dreyer 2008b, 3). Während Studierende von Universitäten und Pädagogischen Hochschulen hinterfragen sollten, ob ihre Institutionen in befriedigender Weise zur Entwicklung und »Entfaltung eines künstlerischen Selbstverständnisses [beitragen]« (Dreyer 2008b, 2)). Ausdrücklich betont werden soll, dass es beim Aufzeigen möglicher Lücken in der Hochschulbildung einzig und allein darum geht, Impulse zu geben, gemeinsam über das Fach und seine mögliche Entwicklung nachzudenken. (Es geht selbstverständlich keinesfalls darum, einzelne Personen oder Gruppen zu diskreditieren.) Beruhigend ist nämlich, dass es auf die Frage, »was den ›idealen‹ Kunstlehrer ausmacht und was die eigene Lehrpraxis [möglicherweise] so erfolgreich werden lässt« (Wetzel und Lenk 2013, 13), nicht nur eine Antwort gibt. Denn so wenig, wie es den *einen* »›idealen‹ Kunstlehrer« gibt, existiert der *eine* gute Kunstunterricht oder *der eine* »›Königsweg«, wie man die Leidenschaft zur Kunst neben der Unterrichtsroutine lebendig hält« (ebd.).

Um ihren Bildungsauftrag zu erfüllen, müssen sich Kunstlehrer*innen »zwischen den Polen der Kunst und den Anforderungen von Bildung und Erziehung positionieren« (Glas und Sowa 2006, 351; Hervorhebung der Verfasserin). Im Folgenden wird ausgeführt, warum die Betonung auf dem Wort »zwischen« liegt und wieso dieses »Zwischen« unbedingt verstanden werden muss im Sinne von »etwa in der Mitte«. Was nämlich passiert, wenn sich Kunstlehrer*innen nicht mittig, sondern an einem der beiden äußeren Ränder platzieren, wird im Folgenden beispielhaft anhand der Position »Orientierung an den Anforderungen von Bildung und Erziehung« verdeutlicht.

Etliche [Personen] gehen mit der Einstellung daran, dass Kunst ein Fach ist, dass man so nebenher studieren und unterrichten kann. (Schuler 2013, 63)

[Wenn eine Referendarin oder ein Referendar aus dem Gießener Raum sagt:] »In Frankfurt, ja nee, da war ich noch nicht. Und nach Köln ins Museum, ab und zu bin ich, sind ›wir‹ da auch hingegangen.« Das ist ein Signal von mangelnder Neugierde, es interessiert denjenigen eigentlich gar nicht, was da abläuft. (Steinke 2013, 99)

Diese Einstellungen erstaunen, muss doch ein besonderes »Interesse, sich Kunst anzunähern, sie zu gestalten, mit ihr umzugehen« (Lüth 2017, 177) als selbstverständliche Voraussetzung angesehen werden, um *Kunst* souverän unterrichten zu können. Nebenher erworbene und demzufolge rudimentär ver-

bleibende Kenntnisse und Fähigkeiten reichen für einen dem Fachgegenstand Kunst angemessenen Unterricht nicht aus. Das fachbezogene Wissen ist dafür mit Sicherheit zu begrenzt, und die fachbezogenen Fähigkeiten sind für diesen Auftrag zu beschränkt. Kunstlehrer*innen mit einer geringen Fachqualifikation sind nicht in der Lage, fachangemessenen Unterricht zu planen und abzuhalten.²⁸ Da sie in ihrer Fachdisziplin aufgrund ihrer bescheidenen Ausbildung keine Souveränität im Umgang mit Kunst und künstlerischen Denk- und Handlungsweisen besitzen, sind sie in ihrer Unterrichtsgestaltung auf Hilfsmittel angewiesen. Büchern, Fachzeitschriften und dem Internet entnehmen ›kunstferne‹ Kunstlehrer*innen komplett ausgearbeitete Unterrichtseinheiten und direkt einsetzbare Praxismaterialien. Da ›kunstfernen‹ Lehrer*innen der künstlerische Maßstab fehlt, vertrauen sie den Versprechen der Anbieter*innen, dass mit den angebotenen Unterrichtsrezepten auch ihr Kunstunterricht gelingt. Ein Bewusstsein, dass Unterrichtsrezepte, in denen die Antworten und Ziele haargenau festgelegt sind, der Kunst nicht gerecht werden, besteht nicht und kann auch nicht bestehen. Es ist gerade der Mangel an Fachkompetenz, der ›kunstfernen‹ Lehrpersonen diese Einsicht verwehrt (vgl. Marr 2016a, 12–13).²⁹

[Hier handelt es sich um eine Didaktik,] deren Kunstverlustigkeit [...] darin besteht, Kunst operational im Sinne eines technischen Vorgangs vermitteln zu wollen, ohne die notwendige Kunsthaftigkeit des Vermittlungsvorganges zu entfalten. In der technisch ausgerichteten Operationalisierung wird die Kunst zu einem Instrument für bestimmte Zwecke und-gerichtet und zum ›Gegenstand‹ verkürzt. An diesem Gegenstand kann man dann beispielsweise lernen, welche Farbverhältnisse er aufweist oder welche Art der Perspektive vom Künstler angewandt wurde. Das sind Fakten, Fakten, Fakten, die man im Unterricht später leicht abfragen kann. Doch das, was den ›Gegenstand‹ zur Kunst macht, ist damit nur peripher berührt. (Maset ²2002, 15)³⁰

Guter Kunstunterricht lässt sich also nicht allein didaktisch denken (vgl. Seydel 2006b, 8): Um Schüler*innen künstlerische Denk- und Handlungsweisen zu vermitteln, müssen die Lehrpersonen selbst im Umgang mit Kunst ausgewiesen sein. Nur dann sind sie imstande, künstlerische Darstellungen sachverständig zu lesen, und können problemlos über diese sprechen. Nur wenn die Lehrpersonen über künstlerische Denk- und Handlungsweisen verfügen, ist »ein ad-

28 Kann man bei Lehrer*innen mit einer geringen Fachqualifikation überhaupt von Kunstlehrer*innen sprechen? Ist »ein Kunsterzieher ohne Beziehung zur Kunst« letztlich »eben keiner mehr« (fehlt ihm doch im Grunde die erforderliche »Legitimation seines pädagogischen Handelns«) (Selle 1981, 249)?

29 Im (folgenden) Exkurs »Schulalltag« wird dargelegt, dass nicht nur Personen mit einer kunstfernen Position, sondern häufig auch Personen, die für die Kunst brennen, im fordernden Schulalltag die Kunst aus dem Blick verlieren. Dass die Kunst nicht kunstgerecht vermittelt wird, ist somit auch dem anspruchsvollen Alltagsgeschäft anzulasten.

30 Und Maset fährt fort, dass »diese Dinge [Fakten, Fakten, Fakten – leider] verbreitet als die Hauptsächlichen gehandelt [werden], unter dem Druck von Lehrplänen, Benotungszwängen, überfüllten Klassen und Burned-Out-Faktoren« (²2002, 15).

äquates Lehren in diesem Feld möglich und [kann] ein entsprechendes Lernen gefördert werden« (Buschkühle 2012b, 50). Da mangelnde Kunstkenntnisse und begrenzte künstlerisch-praktische Erfahrungen eine maßgebliche Lehrbarriere darstellen, muss, über fachbezogenes Wissen und Können zu verfügen, als grundlegende Voraussetzung angesehen werden, um letztlich überhaupt in diesem Fach qualifiziert und sinnvoll unterrichten zu können. Denn sicher ist, dass mit nur rudimentären Kenntnissen die fachbezogenen Bildungsziele unter keinen Umständen erreicht werden können.

Wie soll jemand ohne ausreichende künstlerische Erfahrung andere auf diesem Gebiet unterstützen können? Um einen einfachen, aber nachvollziehbaren Vergleich zu bemühen: Wer käme auf die Idee, jemanden zum Fußballtrainer zu machen, der keine Spielerfahrung hat? Und Spielerfahrung gewinnt man nicht, indem man ein paar Volkshochschulkurse im Ballsport absolviert. [Im Unterricht] darauf hinweisen zu können, wie diese oder jene bildnerische Technik ›geht‹, ist noch keine künstlerische Bildung. (Buschkühle 2017a, 599)

Fachunterricht erfordert immer grundlegende und umfassende Fachkenntnisse. Ohne solche verkümmert er zum »Kreativitätssandkasten« (Bockhorst und Schäfer 1993, 169): Im Angebot ist dann bloß »Kunstunterricht nach Arbeitsblättern« (Lutz-Sterzenbach 2014a, 14).

Der Ratschlag einer Kunstlehrerin könnte hier in die richtige Richtung weisen: Für die Unterrichtsplanung hat sie »nicht in irgendwelchen Zeitschriften gewählt«, sondern sie hat sich »Kunst angeguckt« (Rippel, zitiert in Sturm 2005, 37), »schließlich sind hier [in den Kunstwerken] Spuren künstlerischer Auseinandersetzung manifest geworden«. (Wißmann 2015, 143)³¹

31 Heil hat 2006 berichtet, dass »bei Bewerbungsgesprächen für den Studiengang Kunstpädagogik an der Universität Flensburg [...] die Studienanwärter«, gefragt nach Künstler*innen, »überwiegend Picasso, van Gogh, Dali, Hundertwasser und regional bedingt [...] Emil Nolde« genannt haben (2006b, 204). Des Weiteren hat sie erzählt, dass die Bewerber*innen angaben, Kunstwerke von den genannten Künstlern in der Regel nicht im Original betrachtet, sondern nur als Reproduktion im Unterricht gesehen zu haben. An Heils Beobachtungen lässt sich – der Tendenz nach – der Kunstumgang im Unterricht um das Jahr 2000 ablesen. Hat sich bezüglich desselben in Schulen in der Breite etwas getan? Die Autorin hat Zweifel. In dem Motivationsschreiben, das die Studienbewerber*innen ihrer Eignungsmappe bei der Bewerbung um einen Studienplatz (an der Pädagogischen Hochschule Heidelberg) beifügen müssen, nehmen sie auch zwei Jahrzehnte später nur in Ausnahmefällen auf Kunstwerke Bezug, verweisen sie in der Regel nicht auf Ausstellungsbesuche.

[Student*innen früherer Zeiten hatten in der Regel eine Idee von dem Gegenstand der von ihnen gewählten Disziplin, bevor sie mit ihren Studien begannen.] Ein Blick auf die heutige Situation eines Studiums im Fach Kunst [auf Lehramt] macht einen vor diesem Hintergrund doch etwas ratlos, denn von welchem Wissen [und Können] lässt sich eigentlich ausgehen? Lässt sich da überhaupt von Beginn des Studiums an wissenschaftlich[-künstlerisch] arbeiten, wenn doch so gut wie gar kein fundiertes individuelles Wissen [und Können], geschweige denn ein gegebener Standard eines gemeinsamen Wissens [und Könnens] vorausgesetzt werden kann? (Kämpf-Jansen ³2012, 149)

Nur wenn die Lehrperson wirkliches Interesse an ihrem Fachgebiet hat und in Folge über umfangreiches Wissen und umfassende Fähig- und Fertigkeiten verfügt, kann sie Neugier bei ihren Schüler*innen wecken und einen Wissensdrang in ihnen auslösen. Eine Lehrperson aus dem Bereich Kunst, die sich selbst »beim Anblick eines modernen Gemäldes fragt: ›Ist das Kunst oder kann das weg?« (CARE-LINE 2015), wird auch bei noch so viel didaktischem Geschick nicht erreichen, die Schüler*innen für die Kunst zu begeistern. Ist sie selbst nicht von der Kunst eingenommen, kann sie ihre Schüler*innen kaum dafür gewinnen.

Jemand, der einem nichts zu sagen hat, ist langweilig, dem mag man nicht zuhören. Jemand, der einem nicht verhilft, zu einem Wissen zu kommen, das man vorher nicht hatte, ist ein schlechter Lehrer. (Sturm 2012a, 3)

Deutlich ist: Mit der eben beschriebenen Positionierung werden Lehrpersonen den Anforderungen des Faches Kunst nicht gerecht. Dies gilt allerdings auch im umgekehrten Fall: »Kunstunterricht muss [immer auch] didaktisch schlüssig sein« (Busse 2003a, 10). Lehrpersonen, die ein eigenes »Interesse, sich Kunst anzunähern, sie zu gestalten, mit ihr umzugehen [besitzen]« (Lüth 2017, 177), aber die Anforderungen von Bildung und Erziehung weitgehend außer Acht lassen, werden Schwierigkeiten haben, Kunst zu vermitteln. Weil sie viele Aspekte nicht im Blick haben, die Lehr- und Lernprozesse bestimmen – beispielsweise die Schüler*innen –, ist es für sie schwer, die Kunst den Schüler*innen »nahe zu bringen« (Lüth 2017, 177). Das Potenzial der Kunst lässt sich in unterrichtlichen Zusammenhängen immer nur »mit entsprechender pädagogischer Kompetenz fruchtbar machen« (Schulz 2006b, 379). In Schulklassen »findet [nämlich] nicht nur regulärer, sondern häufig gestörter Unterricht statt« (Winkel 2013, 7). Schüler*innen zu unterrichten, verlangt immer pädagogisches Handlungswissen, erfordert Mittel und Methoden: Dieser Aspekt ist »ganz wichtig, weil man im Kunstpädagogischen oft dem Klischee aufsitzt, dass alle grundsätzlich ganz offen, neugierig und experimentierfreudig sind. Also mit einer Haltung im Unterricht sitzen, [der] man als Pädagoge nur einen Nährboden verschaffen muss« (Wetzel 2013b, 216).³² Dem ist nicht so.

(Für die Fachdidaktiker*innen könnte es aufschlussreich sein zu erfahren, welche Künstler*innen die Lehramtsanwärter*innen am Ende ihres Studiums nennen und welche Ausstellungsbesuche sie erwähnen. Hat sich das Spektrum hinreichend breit erweitert? Aufschlussreich wäre ferner, ob die Student*innen wiederum nur Künstler*innen nennen, die in von ihnen besuchten Seminaren behandelt wurden. Oder wurde im Studienverlauf bei den Student*innen das Interesse geweckt, die Leidenschaft entfacht, sich selbstständig mit Kunst zu beschäftigen, Kunstkataloge zu betrachten und Kunstmuseen zu besuchen?)

- 32 Bilder, die sich Lehrpersonen von Schüler*innen machen, prägen den Umgang der Erwachsenen mit den Heranwachsenden (vgl. Marr 2003, 242). Interessant könnte in diesem Zusammenhang sein, einen Blick auf das in Schulbuchverlagen und Zeitschriften wie »Kunst+Unterricht« vermittelte Bild von Schüler*innen zu werfen. Welches Bild von den Heranwachsenden spiegelt sich in den Abbildungen und Texten? Welche Fähigkeiten werden den Schüler*innen zugesprochen, welche abgesprochen? Aufschlussreich könnte

[Ich (Vogel) sitze in der 6. Klasse] einer ganz normalen Stadtteilschule, mit einem ganz normalen Kollegium und ganz normalen Problemen, und das heißt, dass es eben bessere und schlechtere Tage gibt. Und das heißt auch, dass es da bessere Klassen gibt und – nun ja, sagen wir mal so – auch Klassen, die jetzt eher nicht so wahnsinnig motiviert sind. Und da sitze ich nun also, in der unmotiviertesten und an der Kunst auch wirklich ganz besonders maximal desinteressiertesten Stadtteilklasse der mir bekannten Welt, und [...]. (Vogel 2015a, 75)

An dieser und der im Folgenden beschriebenen Unterrichtssituation lässt sich ablesen, dass alle Kunstlehrer*innen »tagtäglich und unterrichtsstündlich Fachdidaktiker bzw. Fachdidaktikerinnen [sind] – ob sie es wissen und ob sie es wollen oder nicht« (Jentzsch 2006, 12).

Insgesamt 25 Schüler [einer 8. Klasse einer Berliner Gesamtschule], von denen beinahe jeder einen Migrationshintergrund hat [...]. Zur Zeit meiner Hospitation [schreckte] keiner der Schüler davor zurück [...], den Unterricht auf seine Weise zu stören ... Schimpfwörter wie ›Ich fickte deine Mutter‹, ›Hurensohn‹, ›Hurentochter‹, ›Missgeburt‹, ›Junkie‹ und ›Zigeuner‹ ... gehören zum üblichen Ton in der Klasse [...]. Zu Beginn der Doppelstunde von Herrn S. sind die Schüler bereits sehr unruhig, um nicht zu sagen chaotisch ... Er [der Lehrer] schafft es nicht, Ruhe in die Klasse zu bringen und bereits nach fünf Minuten muss der erste Schüler ohne Vorwarnung in den Trainingsraum. Während er [– der Lehrer –] Notizen im Klassenbuch anfertigt und den Zettel für den Trainingsraum ausfüllt, fangen einige Schüler an, mit Müll und selbstgebauten Papierfliegern zu werfen. [Ein Schüler wird von seinen Mitschülern angestachelt,] [...] einen Papierflieger in Richtung des Lehrers zu werfen. Er tut es und nachdem er dabei erwischt wird, schickt auch ihn Herr S. in den Trainingsraum.³³ (Derya Ercan, zitiert in Winkel 2013, 4)

Nimmt man in dieser Situation eine fachdidaktische Perspektive ein, dann ist es möglich, das Verhalten der Schüler*innen *nicht nur* als ungehöriges Benehmen wahrzunehmen. Aus einem fachdidaktischen Blickwinkel betrachtet, kann man das Stören *auch* als indirekte Rückmeldung verstehen. Diese teilt einem mit: Hier läuft etwas grundsätzlich schief. Es gilt am Unterricht etwas zu verändern, es steht an, diesen – an den Bedürfnissen der Teilnehmer*innen orientiert – zu verbessern. Wird eine solche Haltung eingenommen, dann ist es möglich, die Situation ganz anders zu lesen. Dies wird an der folgenden Situationsbeschrei-

sein, was die verbreiteten Bilder erzählen und, damit verbunden, was sie in den Köpfen der Leser*innen bewirken (vgl. Schäfer 1997, 386).

- 33 Der Unterricht könnte so weitergehen: Während der Lehrer den Zettel für den zweiten Schüler für den Trainingsraum ausfüllt, beginnen die Schüler*innen damit ... und so weiter und so weiter. Weil in der Schule Unterricht doch sehr regelmäßig nicht ungestört abläuft, gibt Kämpf-Jansen Studienanfänger*innen den folgenden Ratschlag:

Die eigene Begeisterungsfähigkeit ausloten, sich im Vergleich zu anderen kritisch wahrnehmen, um zu sehen, ob man diese pädagogisch notwendige Empathie überhaupt hat und ob man nicht sein Leben irgendwo in etwas hineinmanövriert, wo man später nur noch unglücklich ist. Und das sollte man sehr viel kritischer mit sich ausmachen als bisher üblich. (Kämpf-Jansen, zitiert in Seydel 2006c, 48)

bung deutlich (Kalaitzis 2015, 105–109). Die Autorin hat den Text von Kalaitzis »frei« zusammengefasst:

Langeweile, Passivität, Unwille, offen gezeigte Ablehnung, Arbeitsverweigerung im Klassenzimmer, Störungen. Es herrscht eine ohrenbetäubende Lautstärke. Die Klasse grölt. Redebeiträge werden überbrüllt. Die Sprechenden werden permanent unterbrochen. Man schreit sich gegenseitig an, beleidigt sich. Die Klasse rennt im Klassenzimmer herum. Sie schmeißt Stühle um. Sie wirft mit Papier und Stiften. Schülerinnen und Schüler klettern auf Tische. Sie provozieren sich untereinander. Es herrscht Kleinkrieg. Konflikt, Protest, Rebellion. Die Schüler*innen produzieren Situationen, um den Unterrichtsablauf zu unterbrechen. Alle sind frustriert und gereizt. Was steckt wohl hinter der Motivation, sich dem Unterrichtsgeschehen immer wieder zu entziehen? Was bewegt die Schüler*innen dazu, die dargebotenen Themen, Arbeitsformen und Ziele des Kunstunterrichts abzulehnen? Welche Funktion hat und welchen Nutzen ziehen die Heranwachsenden aus ihrem Widerstand? (frei zitiert nach Kalaitzis 2015, 105–109)

Widerstand im Unterricht ist mehr als nur eine unbequeme Erscheinung oder ein Erschwernis, die es mit Maßnahmen der Kontrolle und Disziplinierung zu minimieren gilt (frei zitiert nach ebd., 108). Widerstand tritt als alltägliches Phänomen immer dann auf, wenn eine ungleiche Verteilung von Handlungs- und Entscheidungsmacht sowie eine fehlende Beteiligungsfreiheit wahrgenommen wird. Widerstand macht sich breit durch die scharfe Unterscheidung in Vermittelnde und Lernende, Entscheider und Nicht-Entscheider, Anweisende und Ausführende. (frei zitiert nach ebd., 109)

Der Widerstand von Schüler*innen kann also auf der einen Seite Aufschluss darüber geben, dass im Unterricht etwas schief läuft. Er kann als Hinweis verstanden werden, dass anders unterrichtet werden muss, sollen die Schüler*innen erreicht werden.³⁴ Auf der anderen Seite stellt der Widerstand der Schüler*innen aber auch ein *kunstpädagogisches* Angebot dar. In dem Abschnitt »Betriebsstörung: Kunst im Getriebe« wird dargestellt, dass Störungen auch als Handlungsimpuls für Kunstvermittlungsprozesse genutzt werden können (s. Bd. 1, S. 168).

Der Kunstunterricht hat als Bestandteil der allgemeinbildenden Schulen einen »dezidiert pädagogischen Zielhorizont«: So geht es im Rahmen des Unterrichts »nicht in erster Linie darum, erfolgreich Kunst zu machen, sondern darum, ein künstlerisches Bildungsgeschehen in allen seinen Dimensionen gelingen zu lassen« (Mörsch 2015a, 89). Das ist anspruchsvoll. Es kann nur gelingen, wenn für die Lehrperson sowohl die »Entwicklung einer künstlerischen Identität« als auch »die Herausbildung eines pädagogischen Habitus« (einer pädagogischen Haltung) als Voraussetzung für den Lehrberuf angesehen wird (vgl. Dreyer 2006, 387). Eine solche Lehrperson weiß, dass es im Unterricht zum einen gewinnbringend ist, wenn sie »in der Lage ist, den Funken

34 Auf diesen Umstand wird noch näher eingegangen im Abschnitt »Unterrichtsstörungen stehen nicht immer in Abhängigkeit von einem guten Unterricht, oder?« (s. Bd. 1, S. 98).

der eigenen Begeisterung für künstlerische Inhalte und Verfahren überspringen zu lassen (Interesse an der Sache)« (Mörsch 2015a, 89). Zum anderen ist ihr bewusst, dass sie stets »persönliche Zurückhaltung« üben und »Platz für die Fragen und Interessen« der Schüler*innen lassen muss (»Interesse an den teilnehmenden Menschen«) (ebd.). Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen müssen sich verpflichtet fühlen, »kompetente Künstler« zu sein, »die ebenso kompetente Pädagogen sein müssen« (Kettel, zitiert in Buschkühle 2012b, 52). Kunstpädagogische Professionalität basiert genau auf dem »Bewusstsein über die *Notwendigkeit der Ausbalancierung* zweier durchaus widersprüchlicher aber dennoch produktiv vereinbarbarer Rollenerwartungen« (Dreyer 2006, 388; Hervorhebung der Verfasserin).³⁵ Beide Rollen stehen nämlich in einer Wechselbeziehung, die durchaus »produktive Formen haben kann« (Kämpf-Jansen 2012, 17).

Eigene Erfahrung im Umgang mit künstlerischen Medien, Verständnis von Dynamiken eines künstlerischen Prozesses, Kenntnis von Kunst und ihren Diskursen, soziale Kompetenz und Interesse sowie Lust am Unterrichten und Vermitteln sind Voraussetzungen, die aus meiner Sicht einen guten Kunstvermittler ausmachen. Diese Felder müssen nicht in gleicher Intensität abgedeckt sein, aber sie sollen sich in einer Person realisieren. (Zosik 2015, 152)

Als Künstlerin würde ich [Schulze] mich selbst nicht bezeichnen [ich bin Kunstlehrerin], aber selbst künstlerisch tätig zu sein, erscheint mir wichtig. Ohne vertieftes Verständnis und Begeisterung für Kunst, Bilder, Medien und gestalterische Prozesse ist Kunstvermittlung nicht möglich. Es gehört vor allem aber auch die bewusste Entscheidung für die Arbeit in der *Kunstvermittlung* dazu, denn dabei habe ich es nicht nur mit mir selbst oder künstlerischen Problemen zu tun, sondern immer auch mit den jungen Menschen, die mir gegenüber sitzen. (Schulze 2015, 121)

35 Pazzini weist darauf hin, dass es übergreifende, »kolonialistische Versionen« von radikalen Vertreter*innen beider Pole gibt: Diese »verstehen entweder das Unterrichten als einen künstlerischen Prozess oder die Kunst als ›content‹ für ihre ausgebrannten pädagogischen Denk- und Handlungsfiguren« (Pazzini 2005, 11). Beide Auffassungen werden dem *kunstpädagogischen* Auftrag nicht gerecht.

Exkurs

Erster Schulalltag?³⁶

Nach dem Referendariat [findet er - der ausgebildete Lehrer - (bzw. die ausgebildete Lehrerin) sich] in einer Grund- oder Hauptschule. Die Profession - und womöglich auch der Gegenstand seines glühenden Interesses [die Kunst] - wird unversehens zum Hobby degradiert, in welches man über Jahre möglichst wenig Kraft investiert, um alle Reserven ins zwangsweise verordnete Selbststudium der vielen neuen Fächer zu pumpen.

Währenddessen plündert der Berufsanfänger dankbar die Kunstordner hilfsbereiter KollegInnen, in denen alles unter den jeweils konkreten schulischen Bedingungen (vorhandenes Material, räumliche Möglichkeiten etc.) Mach- und Legitimierbare zu finden ist. In einem so gearteten Rückgriff auf institutionell tradierte Techniken und Themenstellungen passt er sich einem pragmatisch verkürzten Realitätsprinzip an, das er aus zeitökonomischen Gründen, aus mangelnder Kraft, aus mangelnder Distanz und einer diesbezüglich unzulänglichen kunstpädagogischen Öffentlichkeit nach und nach für die ganze schulische Wahrheit halten wird. Die Interessen der Schüler finden darin wenig Platz, ebenso der eigene Kunstbezug. Im Kampf des ›Neulings‹ um das alltägliche pädagogische Überleben werden solche Fragen zweitrangig, da zeitraubend, verunsichernd und allein schon deswegen störend. ›Die Kunst‹ ist längst hinterm Horizont verschwunden. Was hat sie auch mit diesem Umfeld zu schaffen?

So rutschen dem Grund- und Hauptschulpädagogen gleich zu Beginn seiner institutionellen Laufbahn alle konstituierenden Faktoren für einen ›spannenden‹ und produktiven Kunstunterricht aus dem Blick: ›die Kunst‹ in ihren quirligen, aktuellen Erscheinungsweisen [...]. Er läuft Gefahr, sich in ›kunstfernen‹, ›neutralen‹ Themen und Arbeitsweisen anzusiedeln, die ihn ungestört [...] vor sich hin planen

36 Im folgenden Text legt Puritz 1994 (159-160) dar, wie es einer Person, die den Bereich Primar- oder Sekundarstufe I studiert hat, nach dem Referendariat im Schulalltag ergeht. Ist die Beschreibung auch schon aus den 1990er-Jahren, so kann vermutet werden, dass bestimmte Aspekte - zumindest tendenziell - auch gegenwärtig zutreffen. Welche das sind, sollte identifiziert werden. Denn nur wenn im Fach die Fallen als Fallen erkannt und benannt werden, ist es möglich, sie abzubauen. Puritz beschreibt die Situation von Lehrer*innen im Bereich Primar- und Sekundarstufe I. Inwiefern bestimmte Tendenzen auch für Lehrer*innen der Sekundarstufe II zutreffen, sollte ebenfalls ins Visier genommen werden.

lassen. So bleibt er, wo er derzeit ist, nämlich auf dem immer gleichen Fleck - und der liegt in der Regel weit hinter jenen Möglichkeiten, die er sich während seines Studiums erarbeitet hat [...]. Der Boden ist bereitet für [...] ›Kindchenästhetik‹ [...].

Die Ausbildungssituation im Referendariat tut hier ihr Übriges dazu. Sie zentriert sich - als Ganzes betrachtet und unter Auslassung engagierter Pädagogen [...] - auf die Einübung instrumenteller Planungsmuster, welche die hier angeschnittenen Fragen nicht kennen oder nicht anerkennen. Die pragmatisch verkürzte Didaktik im Referendariat sorgt dafür, dass von der Kunst nur noch Gerippe, Techniken und Regeln übrig bleiben. Die Dialektik von ›Aneignung und Projektion‹, die Besonderheiten ›ästhetischen Denkens‹, der Eigensinn künstlerischer Erfahrungen, das Wechselspiel zwischen Chaos und Ordnung in ihnen, all diese Sachverhalte, mit denen die Kunstdidaktik im Allgemeinen schon reichlich Mühe hat, sind hier vollends aus dem Blick gerutscht. Und wenn sich engagierte Planer mit ›schülerzentrierten‹ und ›kunstnahen‹ Vorstellungen hervortun, so werden sie meines Wissens nach wie vor unter Druck gesetzt oder ausgegrenzt. (Puritz 1994, 159-160)

Fatal wirken [...] die Disziplinarmühlen des Referendariats, die ihren Bildungsauftrag mit zum Teil völlig veralteten Inhalten und Methoden erodieren. Manches Talent, das dringend in der Institution gebraucht würde, bleibt da auf der Strecke. (Maset ²2002, 152)³⁷

37 Diese Erfahrung teilt die Autorin. Für das Fach Kunst gilt, dass gerade von den sehr guten Student*innen nicht wenige dann doch nicht an die Schule wollen - aufgrund von Praktikumserfahrungen im Studium oder nach den Schulerfahrungen im Referendariat. Kunst und Schule oder auch ›Kunst in der Schule‹ kriegen diese Studierenden nicht zusammen.

Exkurs

Wie Kunst gehen kann

Gefüllte Ich-Klöße

Von Eva Voermanek und Silke Wißmann

Zutaten pro Schüler:

Für den Teig:

- 1 Bund frischer Ideen,
- 1 Prise Mut,
- etwa 100 g selbst gepflückte Gedanken zum Themenbereich Inszenierung,
- 1 gestrichener EL Kompositionskriterien,
- 1/4 l inhaltliche Setzung,
- 5 Szenen des eigenen Ich auf Fotopapier

Für die Füllung:

- 2 EL Ausdauer,
- 1 gehäufter EL Reflexionsbereitschaft,
- 1 Handvoll Entscheidungsfreude,
- 0,1-5 kg individuelle Zutaten
- 1 Schuss Dr. Artker Spezialwürze*
- 1/8 l Auseinandersetzung,
- 350 g ausgewählte gut abgehangene Künstlerbeispiele,
- 1 Messerspitze Leidenschaft,
- eine Prise Liebe, etwas Fleiß

zusätzlich: 1/2 Tasse Serviervorschläge

Zubereitungszeit: ca. 12 Schulstunden

*beinhaltet je 100 ml: 0,4 g Experimentierlust, 0,2 g Freude, 0,7 g Intuition, 0,2 g Neugierde

Für den Teig:

Die Ideen waschen und gut putzen, eventuell in Stücke schneiden und mit dem Mut in eine Rührschüssel geben. Die selbstgepflückten Gedanken zum Themenbereich Inszenierung klein hacken, in einem Topf erhitzen und mit den Kompositionskriterien und der inhaltlichen Setzung angießen,

bis eine zähflüssige Masse entsteht. Dann die 5 Szenen des eigenen Ich schälen, vierteln, grob reiben und der Masse unterziehen. Die Masse abkühlen lassen und mit dem Ideen-Mut-Gemisch vermengen. Das Ganze mit einem Handrührgerät auf niedrigster Stufe zu einem glatten Teig verarbeiten, zugedeckt an einem warmen Ort so lange gehen lassen, bis sich der Teig verdoppelt hat.

Für die Füllung:

Die Ausdauer, die Reflexionsbereitschaft und die Entscheidungsfreude mischen und schaumig schlagen. Die individuellen Zutaten halbieren, enthäuten, mit einer Gabel zerdrücken und der schaumigen Masse vorsichtig unterrühren. Das Ganze kurz aufkochen, bei geringer Hitze mindestens 6 Schulstunden ausquellen lassen und mit der Dr. Artker Spezialwürze verfeinern. Die Auseinandersetzung zu einem steifen, glänzenden Schnee schlagen und mit dem Rührlöffel behutsam unter die noch warme Quellmasse heben. Während des Abkühlvorgangs die Künstlerbeispiele von den Stielenden befreien, entkernen, in Spalten schneiden und anschließend auf höchster Stufe kross anbraten, dabei mehrmals wenden. Die abgekühlte Quellmasse mit den krossen Künstlerbeispielen spicken und das Ganze mit Leidenschaft, Liebe und Fleiß abschmecken. Aus dem Teig mit kühlen Händen 10-12 Klöße formen, dabei in jeden Kloß eine angemessene Menge Füllung eindrücken und den Kloß sauber verschließen. Die Klöße in den jeweiligen Serviervorschlägen wenden, in kochendem Salzwasser einmal kurz aufkochen und etwa 4 Schulstunden garziehen lassen, bis sie an der Oberfläche schwimmen. Die Klöße aus dem Wasser nehmen, gut abtropfen lassen und dampfend servieren.

Ein gefüllter Ich-Kloß enthält je nach Zutat 120 bis 3500 Kalorien.

(Voermanek und Wißmann 2007, 196-197)

Exkurs

Kommt Kunst von Können? - Eine Bild-Text-Collage³⁸

Im Jahr 1956 wurden in Paris erstmals Bilder von Yves Klein ausgestellt, die nichts anderes als monochrome, das heißt einfarbig angestrichene Flächen waren. Schon ein Jahr zu-

38 Bei dem folgenden Exkurs lehnt sich die Autorin an die Ausführungen von Kirschenmann und Schulz an (1996, 5-9). Sie übernimmt sowohl Abschnitte aus deren Text als auch deren Bildauswahl. Den Text von Kirschenmann und Schulz hat die Autorin in bestimmten

vor wollte Klein ein solches Bild ausstellen. Man legte ihm nahe, wenigstens noch ein paar Kleinigkeiten hinzuzumalen, was er ablehnte. (Kirschenmann und Schulz 1996, 8)

»Wenn wenigstens eine zweite Farbe darauf wäre ...« (Urteil der Ausstellungsjury, zitiert in Liebelt 1987, 44).

Es ist richtig: Wortgeschichtlich kommt ›Kunst‹ von ›Können‹ und bezeichnet im weitesten Sinne jede zur Perfektion gebrachte Tätigkeit. So ist in Bezug auf Kunst zu fragen, ob nur derjenige ein wahrer Künstler ist, der etwas Besonderes kann – etwas, was andere nicht so ohne Weiteres nachmachen können. Und was ist dieses Besondere? Die perfekte Wiedergabe gesehener Dinge und Erscheinungen?

Begegnen wir Werken der modernen Kunst, haben wir oft das Gefühl: Diese sind nicht in diesem Sinne perfekt. Wir fragen uns: Können die Künstler heute überhaupt noch ›richtig‹ malen und zeichnen? Beherrschen sie überhaupt noch die Techniken der alten Meister? Ja, einige von ihnen führen es vor. Andere aber entscheiden sich für ganz neuartige Verfahren.

Setzt man sich mit Kunst auseinander, dann zeigt sich, dass sich künstlerisches Können selbstverständlich nicht in bloßer Handfertigkeit erschöpft. Das ist jedenfalls nicht das Können, von dem Kunst kommt. [»Ein guter Handwerker ist noch lange kein guter Künstler« (Liebelt 1987, 109).] Künstlerisches Können meint, dass mit treffenden Mitteln Gefühle und Gedanken, die Befindlichkeit in der Zeit zum Ausdruck gebracht werden. (frei zitiert nach Kirschenmann und Schulz 1996, 5)

► Abb. 34: Yves Klein, »IKB 89«, 1959

Es wird erzählt, dass Yves Klein im Alter von 19 Jahren am Strand seine ›monochrome Reise‹ begann – er lag da und versank förmlich im Blau des Himmels [...]. Lange suchte er nach einem Farbton, der ähnlich intensiv und sensibilisierend wirkte wie das Blau des Himmels [...]. Schließlich entwickelte er 1956 sein »Internationales Klein Blau« [IKB]. Damit verhilft Klein nach eigenen Worten dem Betrachter seiner Bilder zu einem »Baden im Raum, der weiter als das Unendliche ist«. (Kirschenmann und Schulz 1996, 8)

Absätzen leicht bearbeitet – mit kleinen Änderungen sinngleich ›frei zitiert‹. Zudem hat sie die Textabschnitte und Bilder eigenmächtig neu zusammengefügt und um weitere Zitate ergänzt.

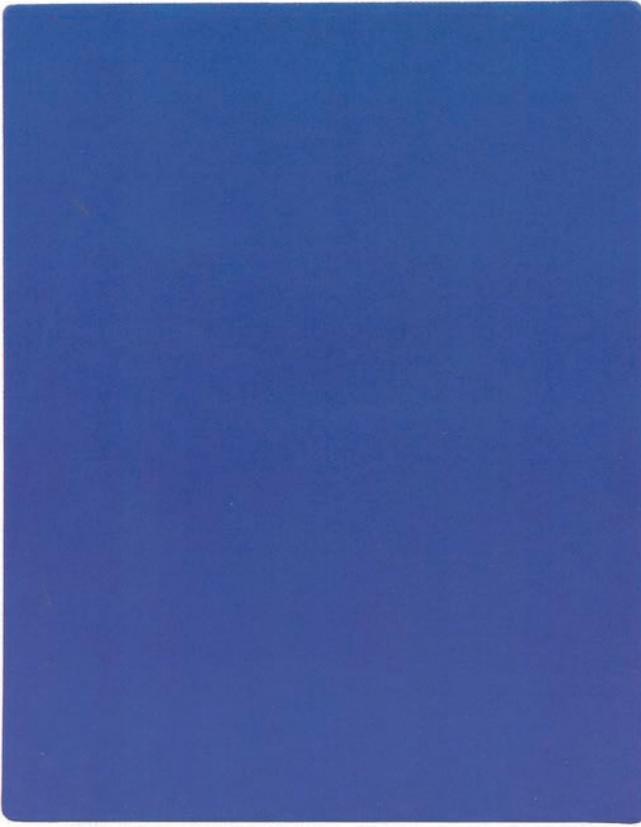


Abb. 34: Yves Klein, »IKB 89«, 1959

Die leicht abgerundeten Ecken [der Leinwände] und die Erweiterung der Bildfläche über die Seitenkanten hinaus verstärken die Distanz zu einem Bild im traditionellen Sinn, dem Tafelbild mit eindeutig definierter Grenze. Hinzu kommt, dass Yves Klein die Tafel bewusst mit einem Abstand von bis zu zwanzig Zentimetern von der Wand entfernt montiert. Damit erweckt das Bild den Eindruck von Schwerelosigkeit und räumlicher Unbestimmtheit, weil es sich nicht mehr mit der stabilen Architektur zu verbinden scheint. Mittels der Farbe wird man von einer blauen Tiefe angezogen, welche die materielle Stofflichkeit des Bildträgers in eine immaterielle Substanz von großer Ruhe überträgt. (Weitemeier 1994, zitiert in Kirschenmann und Schulz 1996, 9)



Abb. 35: Yves Klein um 1956 in seinem Atelier mit einem Farbroller als Werkzeug

Die dichte und matte tiefblaue Farbe zeigt keinerlei Spuren der Handschrift des Künstlers. (Heinz 1990, 84)

- Abb. 35: Yves Klein um 1956 in seinem Atelier mit einem Farbroller als Werkzeug

Ein bestimmtes künstlerisches Anliegen lässt sich [...] nicht mit beliebigen Mitteln umsetzen, sondern diese müssen dem Anliegen optimal entsprechen - möglicherweise entwickeln sie sich auch erst mit dem Anliegen.

Immer wieder kam es in der Geschichte der Kunst vor, dass die Künstler bei der Realisierung ihrer Absichten nicht auf bereits bekannte Mittel zurückgreifen konnten. Das war vor allem dann der Fall, wenn sich aufgrund von Veränderungen in der sozialen Wirklichkeit auch die Inhalte des künstlerischen Schaffens änderten. Geeignete Gestal-

tungsmöglichkeiten für das, was nun an Neuem nach Ausdruck drängte, mussten erst gesucht, gefunden oder erfunden werden. (Kirschenmann und Schulz 1996, 6)

An der Text-Bild-Collage lässt sich ablesen: »Was [...] von manch einem voreilig als Scharlatanerie und Narretei geringschätzig abgetan wird, ist [...] so unsinnig nicht« (Regel u. a. 2001, 48).³⁹

Exkurs

Unterrichtsstörungen stehen nicht immer in Abhängigkeit von einem guten Unterricht, oder?

Wie sieht es in Ihrer Klasse aus?

Bitte kreuzen Sie in dem nachfolgenden Katalog alle Verhaltensweisen an, die in Ihrer Klasse vorkommen [...]:

- Übermüdung am Montag, weil ...
- Geringe Bereitschaft zu Hausarbeiten, weil ...
- Häufiger Mangel an Arbeitsmaterial, weil ...
- Zerreißt Arbeiten seiner Mitschüler, weil ...
- Weigert sich überhaupt mitzuarbeiten, weil ...
- Bringt nie Arbeitsmaterial mit, weil ...
- Albert im Unterricht herum, weil ...
- Behauptet, nicht malen zu können, weil ...
- Niemand will neben Klaus sitzen, weil ...
- Hans möchte dauernd gelobt werden, weil ...
- Inge will alles extra erklärt haben, weil ...
- Günther will heute nicht, weil ...

(Grüneisl, Mayrhofer und Zacharias 1973, 53)

Am Ende des Abschnitts »Kunst und Pädagogik – Kunstpädagogische Professionalität« steht (s. Bd. 1, S. 82): »Der Widerstand von Schüler*innen kann also [...] Aufschluss darüber geben, dass im Unterricht etwas schief läuft. Er kann als

39 Verkannter Sinn findet sich auch immer wieder im Bildungsgang im Unterricht:

Und dann hat unsere Lehrerin gesagt: »Heute malen wir einen Baum im Herbst.« Und sie sagte noch, dass er formatfüllend sein soll. Das sagt sie immer. Ich hatte keine Lust tausend bunte Blätter an den Baum zu malen und habe also beschlossen, dass die meisten bereits vom Wind runtergeweht sind. Ich habe dann das Bild bald abgegeben. »Willst du nicht noch was dazumalen?«, hat die Lehrerin gefragt. »Es ist noch so viel Platz auf deinem Bild. Mal doch einen Vogel«, hat die Lehrerin gesagt. Ich hatte keine Lust auf den Vogel und habe ihn dann irgendwie so »hingefummelt«. Er sah ziemlich mickrig aus. Die Lehrerin aber meinte: »Schön, schön« (frei zitiert nach Axel (12 Jahre), zitiert in Kämpf-Jansen 1998, 221).

Hinweis verstanden werden, dass anders unterrichtet werden muss, sollen die Schüler*innen erreicht werden.« Beim »Vorweg-Probelesen« dieses Buches hat die Studentin Hannah Wagner zu dieser Aussage angemerkt, ob diese Äußerung nicht zu relativieren sei: Unterrichtsstörungen stünden doch *nicht immer* in Abhängigkeit von einem guten Unterricht, oder? Nicht immer, aber wahrscheinlich weitaus häufiger, als Lehrkräfte sich dies unter Umständen eingestehen.

Das Argument, dass Unterrichtsstörungen nicht immer in Abhängigkeit von einem guten Unterricht stünden, zielt in der Regel auf schwierige Schüler*innen. Da diese (gravierende) persönliche Probleme unterschiedlichster Art hätten, würden sie stören und damit den Lehrpersonen einen Strich durch die *gut geplante* und demzufolge also »eigentlich gute« Unterrichtsstunde machen. Gedacht wird, dass, wenn nicht die Störenfriede gewesen wären, es eine gute Unterrichtsstunde geworden wäre. Selbstverständlich *können* schwierige persönliche Voraussetzungen bei den Schüler*innen zu erheblichen Unterrichtsstörungen führen. Dass sogenannte »auffällige Schüler*innen« aber in der Regel schneller als Begründung für schlecht verlaufenen Unterricht verantwortlich gemacht werden als die eigene Unterrichtsplanung und -durchführung, ist problematisch. Persönliche Probleme der Schüler*innen führen nämlich nicht zwingend zu Unterrichtsstörungen. Mögen diese den Unterrichtsverlauf immer auch beeinflussen; unumstößlich und bestimmend negativ müssen sie sich nicht auf den Unterricht auswirken. Diese Vermutung legt der Dokumentarfilm »Berlin Rebel High School« (2016)⁴⁰ nahe. In dem Film wurde eine Gruppe von Schüler*innen der Schule für Erwachsenenbildung (SfE)⁴¹ zwei Jahre lang von dem Filmema-

40 Der Dokumentarfilm »Berlin Rebel High School« (2016) hat zahlreiche Auszeichnungen erhalten, u.a. den »Deutschen Filmpreis 2016« und den »Medienpreis für Bildungsjournalismus 2018«.

41 Die SfE ist eine alternative Schule des Zweiten Bildungsweges. Auf dieser werden Menschen auf die allgemeine Hochschulreife oder den Mittleren Schulabschluss vorbereitet. Die Schule erhält keine staatliche Förderung. Die Schüler*innen und die Lehrer*innen verwalten die Schule selbst. Es gibt keine Schulleitung. Alle zwei Wochen werden in einer Vollversammlung ausnahmslos alle die Schule betreffenden Fragen von allen gemeinsam - basisdemokratisch - geklärt. In der Vollversammlung werden Entscheidungen getroffen - beispielsweise

- über den Finanzhaushalt der Schule,
- über den Stundenplan (der Unterricht beginnt nicht vor halb zehn Uhr),

cher Alexander Kleider⁴² auf ihrem Weg zum Abitur mit der Kamera begleitet. Bevor diese Schüler*innen an die SfE gekommen sind, sind sie am und im staatlichen Schulsystem gescheitert – zumeist mehrfach.

Alex (24 Jahre) war an über zehn Schulen. Nirgends hat er es lange ausgehalten. Viermal hat er die Schule abgebrochen. Mit dem Disziplinzwang und der Konkurrenz an Schulen kam er nicht klar. In der Schule wurde er von seinen Mitschüler*innen gemobbt. Ähnlich war es auch bei Lena (21 Jahre). Sie hat in einer vom rechten Niveau geprägten Kleinstadt die Schule besucht. Als Punkerin wurde sie von Mitschüler*innen, Lehrer*innen, dem Direktor und der Polizei abgelehnt, schikaniert und ausgegrenzt. In der Klassenstufe 9 hat sie die Schule abgebrochen. Auch für Hanil (23 Jahre) war Schule eine lästige und völlig sinnfreie Pflichtveranstaltung. Wegen seines Marihuana-Konsums und seiner 61 Fehlstunden wurde er aus der Schule geworfen. Florian (25 Jahre) hat die Schule aus Langeweile und wegen Problemen mit Autoritäten abgebrochen. Mimy (21 Jahre) ist in der zwölften Klasse wegen des enormen Leistungsdrucks von der Schule abgegangen. Die Selektion und die Noten schreckten sie ab. Marvin (24 Jahre) scheiterte an fünf verschiedenen Schulen. (frei zitiert nach Kleider 2016, 6 und Loth 2017, 6)

An ihren alten Schulen galten die sechs jungen Erwachsenen als Problemschüler*innen. Ihnen wurde nichts mehr zugetraut. (Die sechs stehen hier für 50.000 Jugendliche, die jedes Jahr ohne Abschluss die Schule verlassen.) Die sechs im Regelsystem Gescheiterten wollten ihrem Leben eine Wendung geben. Sie wollten Abitur machen.⁴³ Wie schafft es eine Schule, schon mehrfach im Schulsystem ge-

-
- über Lerninhalte (an der SfE werden nämlich »nicht nur die Rahmenpläne berücksichtigt, sondern auch die Interessen der Lernenden« (Der Deutsche Schulpreis 2016a, 1)),
 - über Schulregeln (wer möchte, darf seinen Hund mitbringen) oder
 - über den Putzplan (um Kosten zu sparen, wird die Schule von allen gemeinsam geputzt (vgl. Der Deutsche Schulpreis 2016b, 3)).
- Jede Person hat eine Stimme. Aufgrund von staatlicher Unabhängigkeit ist an der SfE selbstbestimmtes Lernen ohne Notengebung möglich. Am Ende der Schulzeit werden die Abschlussprüfungen extern nach Regelschulkriterien von einer staatlichen Prüfungskommission abgenommen.

42 Kleider war selbst Schüler der SfE. Im Jahr 2000 hat er dort sein Abitur gemacht.

43 Nicht verheimlicht werden soll, dass auch an der SfE die »Abbrecherquote« hoch ist: »Da ist zum einen die Last der Freiheit. Zum anderen treten hin und wieder finanzielle Engpässe auf, biografische Einschnitte wie Familiengründungen. Oder ein interes-