

Kunstpädagogik: zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit

3

Barbara Bader und Annette Hermann

1. Einleitung

Mit der Polarisierung von Wissenschaft und Kunst im 19. Jahrhundert sowie der Etablierung der Kunstpädagogik als universitäres Fach in den 1960er Jahren lokalisierte sich die Kunstpädagogik mit ihrer Vielfalt an Bezugswissenschaften in einem Spannungsfeld zwischen Subjektbezogenheit und Wissenschaftlichkeit. Einleitend werden die Hintergründe für die Entstehung neuer künstlerischer Subjektformen im 19. Jahrhundert und die nachhaltigen Auswirkungen auf das (Selbst-)Verstehen von Lehrenden und Lernenden im Schulfach Bildende Kunst nachgezeichnet, die mit der Individualitäts- und Subjektivitätsprämisse verbunden sind. Der zweite Teil fasst zusammen, wie sich dieses Spannungsfeld allgemein im *hochschulischen* Fachdiskurs der vergangenen 50 Jahre abbildet, während im dritten Teil spezifisch die Lehrerbildung in den Blick genommen und der Frage nachgegangen wird, welche Implikationen mit der Zentralstellung des Individuums und dessen Subjektivität einhergehen. Besondere Aufmerksamkeit gilt hier dem Verhältnis von subjektiven Theorien und wissenschaftlichen Theoriebezügen im künstlerischen Lehramt an Kunstakademien. Abschließend wird anhand des Projektes Forschungs-Labor-Kunstakademie-Gymnasien (FLAG) exemplarisch eine Möglichkeit der produktiven Verbindung subjektiver Theorien mit einer allgemeinen Theoriesensibilisierung von Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung aufgezeigt. Der Beitrag endet mit einer Zusammenfassung zu Theorieperspektiven in der Kunstpädagogik.

2. Neue (künstlerische) Subjektformen und ihre Auswirkungen auf die Kunstpädagogik

Die Ausbildung und Erweiterung individueller ästhetischer Erfahrungs-, Erkenntnis- und Ausdrucksmöglichkeiten mit bildnerisch-künstlerischen Mitteln stellt heute

<http://dx.doi.org/10.15496/publikation-45585>



eine zentrale Prämisse von Kunstunterricht dar. Zum besseren Verständnis dieser Prämissen bedarf es zunächst eines historischen Rückblicks auf drei zentrale Faktoren, welche die Fachentwicklung seit dem 19. Jahrhundert prägten: (1) die gesellschaftspolitischen Motive der Aufklärung (Bildung, persönliche Handlungsfreiheit, Mündigkeit), (2) die Verlagerung beziehungsweise Kultivierung von Subjektivität in künstlerische Kontexte und die Bildung neuer künstlerischer Subjektformen sowie (3) die Entdeckung der Kindheit.

Die Ausdifferenzierung von Selbst- und Weltzugängen stellt ein relativ modernes Phänomen dar: Von der Renaissance bis zur Aufklärung galt die weit verbreitete Ansicht, künstlerische und wissenschaftliche Vollzüge stünden in enger Verwandtschaft (Daston & Galison, 2007). Erst mit der *Erfindung* wissenschaftlicher Objektivität im 19. Jahrhundert und der resultierenden »Polarisierung von Wissenschaft und Kunst« findet sich die Verlagerung beziehungsweise Kultivierung von Subjektivität in künstlerische Kontexte: Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler hatten sich nun von jeglicher Subjektivität zu distanzieren, während Künstlerinnen und Künstler ihre Subjektivität *zur Schau stellen* sollten (ebd.; Sabisch, 2009, S. 44). Diese neuartigen künstlerischen Subjektformen sind als »kulturelle Typisierungen, Anforderungskataloge und zugleich Muster des Erstrebenswerten« zu verstehen: »der Einzelne subjektiviert sich in ihnen und wird subjektiviert« (Reckwitz, 2012, S. 140). Als bald fanden die daraus resultierenden, kollektiv geltenden künstlerischen Prämissen wie Individualität und Subjektivität in den ebenfalls neuen, flächendeckenden Bildungssystemen einen wichtigen Multiplikator.

Das Individuum hatte außerhalb des bildungsbürgerlichen Privatunterrichts bislang nicht im Zentrum gestanden, ganz im Gegenteil: Ein Blick in Volksschulcurricula des frühen 19. Jahrhundert macht deutlich, dass der schulische Zeichenunterricht hauptsächlich handwerkliche, disziplinierende und gelegentlich im Sinne der Elementarlehren Pestalozzis oder Fröbels kognitive Ziele verfolgte, die auf die systematische Bereitstellung des beruflichen Nachwuchses ausgerichtet waren. Erst mit dem Aufkommen neuer künstlerischer Subjektformen erfuhr auch der Kunstunterricht sukzessive eine Hinwendung zum Einzelnen, verbunden mit der Suche nach dem individuellen, inneren Kern. War die Subjektivität der Forscherin oder des Forschers also im Laufe des 19. Jahrhunderts sukzessive aus den Naturwissenschaften ausgeklammert worden (Kutschmann, 1986), »stand sie im Zeichenunterricht [...] fortan immer stärker im Zentrum« (Sabisch 2009, S. 45).

3

In dieselbe Richtung stieß auch die Beschäftigung mit Theoriebeständen aus Bezugsdisziplinen wie der Psychologie, welche gegen Ende des 19. Jahrhunderts den heute speziell im deutschsprachigen Raum selbstverständlichen Fokus auf Individualität und Individualisierung im Kunstunterricht unterstützte. Beispielhaft genannt werden kann eine Gruppe von Hamburger Volksschullehrerinnen und -lehrern, die sich nicht zuletzt auch im Zeichen der *Entdeckung der Kindheit* und der damit einhergehenden *Emanzipation des Kindes* intensiv mit der Literatur der Entwicklungspsychologie und Kindheitsforschung auseinanderzusetzen begannen, um sich in ihrem »Kampf gegen das Dogma des richtigen Zeichnens und für die freie Kinderzeichnung auf wissenschaftliche Argumente stützen zu können« (Legler, 2009, S. 52; Hespe, 1985). Nachweislich unterstrichen auch Befunde aus der experimentellen Psychologie zu Beginn des 20. Jahrhunderts die Forderungen der Kunsterzieherbewegung nach künstlerischer Individualität und Entfaltung schöpferischer Kräfte im Zeichenunterricht, denn das Kind gewinne »neben seiner Sprache eine zweite Form des Ausdruckes und der Darstellung (Mitteilung) seines inneren Lebens« (Meumann, 1914, S. 694; zitiert nach Legler, 2009, S. 52). Mit der Schrift *Der Genius im Kinde* ging Hartlaub (1922) von einer »Reinheit des künstlerischen Empfindens des Kindes« aus (ebd.). Durch Künstlerlehren am Bauhaus fanden in den späten 20er und 30er Jahren »Konzepte zur Förderung subjektiv gesteigerter sinnlicher Erfahrungsfähigkeit« Eingang in den Kunstunterricht (Peez, 2012, S. 41): Gemäß Johannes Itten sei im Kinde ein »schöpferischer, originaler Wesenskern« bereits vorhanden (ebd.). Nach dem Zweiten Weltkrieg setzte die *Musische Erziehung* im sonst rigiden Lern- und Leistungssystem Schule auf Freiräume für den subjektiven Ausdruck und das *Schöpferische* im Kind (ebd.). Die nun stärker ins Zentrum rückende Bildende Kunst und die Aufwertung der individuellen ästhetischen Praxis von Schülerinnen und Schülern führten zu einem Verständnis von Lernenden im Kunstunterricht, die nunmehr als »besondere und unverwechselbare Lage [...] eines Autors« verstanden sein wollte (Barth, 2000, S. 11).

Innerhalb eines Jahrhunderts verwandelte sich der ursprünglich stark standardisierte Zeichenunterricht in einen Kunstunterricht, der den Fokus auf das aus sich selbst heraus tätige, subjektive Individuum legt. Entsprechend (aufklärerisch) gestaltet sich nunmehr der Anspruch an die gesellschaftliche Relevanz der Kunstpädagogik: Speziell die Vertreterinnen und Vertreter der sogenannten *Künstlerischen Bildung* propagier(t)en diese als *alternatives, besonderes* Lernprinzip, welches »grenzüberschreitende Auseinandersetzungen mit einer Persönlichkeitsbildung verbindet, die nicht reduziert ist auf die Entfaltung konkurrenzfördernder Kompetenzen, sondern nach wie vor Freiheit

und Selbstbestimmung als letztlich demokratische Fähigkeit für bedeutsame pädagogische Zielvorstellungen hält« (Buschkühle, 2004, S. 21).

Vergleichbare Verschiebungen lassen sich auch mit Blick auf die Lehrenden beobachten: Bis zum Ende des 18. Jahrhunderts war in der Lehre »das didaktische Prinzip des Vormachens und Nachmachens« bestimmend (Peez, 2012, S. 88). Mit der Erstarkung der Individualitäts- und Subjektivitätsprämisse sowie der daraus resultierenden Verschmelzung der Leitkategorien Kunst und Pädagogik entwickelte sich im Laufe der Zeit ein doppeltes Rollenverständnis von Lehrenden zum einen als Künstlerin und Künstler und zum anderen als Pädagogin und Pädagoge. Die Prämisse spitzte sich im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts in einem Teilbereich der Kunstpädagogik im Diktum *Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen müssen Künstlerinnen und Künstler sein* zu: »Um künstlerisches Denken in entsprechenden Lernprozessen zu schulen, muss es der Kunstpädagoge erst einmal selbst ausbilden. Er soll, mit anderen Worten, sich selbst als Künstler entwickeln« (Buschkühle, 2004, S. 11). Das im 19. Jahrhundert entwickelte subjektive Selbstverstehen, das heißt die Individualisierung beziehungsweise Suche nach Individualität wurde im 20. Jahrhundert insbesondere durch den erweiterten Kunstbegriff Joseph Beuys' weiter befördert: Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen sollten sich vom System Schule nicht eingeschränkt fühlen (Zaake, 2012) und sich aus einem künstlerisch geprägten Lehr- und Selbstverständnis heraus als Lehrkraft Autonomie und Freiheit bewahren.

Wie zu zeigen sein wird, sind diese an den philosophischen, politischen und künstlerischen Idealen der Aufklärung orientierten künstlerischen Subjektivierungsformen innerhalb der Kunstpädagogik zwar als sehr wirkmächtig, keinesfalls aber als den Fachdiskurs allein bestimmend zu verstehen. Von der Vielgestaltigkeit kunstpädagogischer Ziele und Ausprägungen handelt der nächste Abschnitt.

3. Von pluralen Diskursen zum Pluralitätsdiskurs

Seit der Etablierung der Kunstpädagogik als universitäre Disziplin in den 1960er Jahren wurden »diverse Selbstverortungen zwischen Kunst und Pädagogik« vorgenommen und »die je unterschiedlichen Selbstverständnisse bzw. Lehrkonzeptionen teils von der Kunst oder der Pädagogik aus legitimiert« (Sabisch, 2009, S. 36). Diese Positionierungen reichen von einem hegemonialen Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik bis hin zu deren *Einheit* und *Untrennbarkeit* in künstlerischen (Selbst-)

Bildungsprozessen (Peez, 2012). Ihnen liegen (teils divergente) Weltbilder beziehungsweise Überzeugungen des gesellschaftlichen Zusammenlebens, moralische Werte sowie *Schul-, Bildungs- und Erziehungsverständnisse* (Cramer, 2012, S. 306 ff.) zugrunde, wovon im folgenden Abschnitt ebenfalls die Rede sein soll.

Von der Gründerzeit bis praktisch zur Jahrtausendwende ist der hochschulische Diskurs geprägt von Tendenzen *ideologischer Selbstabschließung* und *totalisierendem Denken*. Die Schere öffnet sich bereits mit der sogenannten ersten Generation Hochschullehrender und den beiden Hauptprotagonisten Gunter Otto und Gerd Selle. Die *Ästhetische Erziehung* im Sinne Ottos thematisiert geplante Einwirkungen auf Kinder und Jugendliche und didaktisch zu begründende, absichtsvolle Handlungen von Lehrenden, wobei ihm die »(Be-) Nutzung der Kunst für Lehr- und Lernprozesse, ohne die Kunst autonom als Kunst anzuerkennen« (Otto, 1995, S. 66) insbesondere von Selle vorgeworfen wurde. Selle setzt mit *Ästhetischer Bildung* dagegen auf »die autonome Aneignung von Weltaspekten« beziehungsweise auf die Selbstbildung der Menschen (ebd., S. 64) und »fordert die Kunstnähe kunstpädagogischer Projekte« (ebd., S. 68). Damit formieren sich früh kunstpädagogische *Schulen*, deren Kämpfe um Deutungshoheit zwischen Kunst und Pädagogik und somit auch zwischen *Zweckfreiheit* und *Zweckorientierung* bis über die Jahrtausendwende anhalten (Peez, 2012).

Neben den Leitkategorien Kunst und Pädagogik differenziert sich das Bezugsfeld in der zweiten Generation Hochschullehrender um weitere Referenzpunkte wie *Subjekt, Biografie, Bild, Ethik* und andere aus. Nach dem Konzept der *Bildorientierung* (Billmeyer, 2003) stellt nicht die Kunst, sondern das *Bild* die Leitkategorie im Kunstunterricht dar. Die Kunst sei auf einen Teilbereich unter vielen ästhetischen Themenfeldern zu beschränken und Kunstunterricht habe vor allem die Aufgabe, auf die Herausforderungen einer visuell geprägten Welt vorzubereiten. Die Vermittlung visueller Basiskompetenz (visual literacy) kann dabei als *Weiterentwicklung* der Ästhetischen Erziehung Ottos *im Zeitalter digitaler Medien* betrachtet werden (Peez, 2012, S. 72). Beiden Ansätzen liegt ein Bildungsverständnis zugrunde, wonach ein gebildeter Mensch die gesellschaftlichen Herausforderungen bewältigt und Schule die Aufgabe hat, die gesellschaftliche Handlungsfähigkeit sicherzustellen (Horkheimer, 1952; vgl. Cramer, 2012, S. 307). Die kontextbezogene Überzeugung einer *Resubjektivierung* durch Schule beansprucht in beiden Fällen den moralischen Wert des *Tun-Sollens* (Bochenski, 1959). Zugespitzt unterwirft sich Kunstunterricht darin dem Diktat gesellschaftlicher Notwendigkeiten: Schülerinnen und Schüler müssen sich den kulturellen Gehalt der

Gesellschaft zu Eigen machen. Die Vertreterinnen und Vertreter der *Künstlerischen Bildung* (Buschkühle, 2001) wenden sich vehement »gegen diese Unterordnung der Kunst unter den Begriff der Bilder« (Peez, 2012, S. 74) und argumentieren aus einer humanistischen Perspektive für eine Zentralstellung der Kunst im Kunstunterricht, um die Entwicklung der Persönlichkeit sowie eine ethisch-moralische und ästhetische Ausbildung des Menschen zu verwirklichen. Peter Rech überspitzt die beiden Pole *Bildorientierung* und *Künstlerische Bildung* als Fortschreibung der beiden Lager *Otto vs. Selle* (Rech, 1994, S. 17; vgl. Peez 2012, S. 76). Allerdings geht die Künstlerische Bildung weit über Selles eingeschränkten Ansatz *pädagogischer Bescheidenheit* und *Nichtdidaktisierbarkeit* von Kunst hinaus, indem sie »den wesentlich umfassenderen Anspruch des erweiterten Kunstbegriffs von Joseph Beuys« einbezieht (Peez, 2012, S. 75 f.). Kunst und Pädagogik können demzufolge eine *Einheit* bilden, da in künstlerischen Prozessen Persönlichkeitsbildung und Wissensbildung zusammenfallen.

Hochschullehrende der dritten Generation beziehen sich häufig auf das Konzept der *Ästhetischen Forschung* (Kämpf-Janssen, 2001) und sind von einem erkenntnisorientierten Kunstunterricht überzeugt, der das *Subjekt* ins Zentrum des Geschehens stellt. Schülerinnen und Schüler können darin ihre Aufgaben (Forschungsfragen) selbst formulieren und ästhetische Forschungsbewegungen zur Welt- und Selbsterkundung vollziehen. Die inhaltlich-methodischen Setzungen sind mit der kontextbezogenen Überzeugung verbunden, Kunstunterricht müsse hauptsächlich zur Entfaltung des Individuums in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft beitragen. Die Orientierung am *Subjekt* akzentuiert dabei die Ausbildung charakterlich gefestigter Kinder und Jugendlicher. Das Konzept der *Biografie-Orientierung* (Sabisch & Seydel, 2004) zielt im Sinne der Subjektorientierung auf ästhetische Werte des *Sein-Sollens* (Bochenski, 1959). Die *Biografie* und Subjektivität der Schülerinnen und Schüler stellen darin den Ausgangspunkt von Kunstunterricht dar. Daneben existieren weitere *soziologische-, kultur- und gendertheoretische Orientierungen* sowie *kritisch aktivistische* und *postkoloniale Ansätze*.

Erst heute stellt sich – mit der dritten Generation Hochschullehrender – ein *mehrperspektivischer Pluralitätsdiskurs* ein. Dabei wird auf die Annahme einer *strukturellen Ähnlichkeit* in ästhetischen und pädagogischen Prozessen rekurriert, die unter anderem in Momenten der *Nichtvorhersehbarkeit* (Überraschung), in *nicht festgelegten Verlaufsfiguren* (Zufall) und in *Unbestimmtheitsgraden hinsichtlich ihrer Ergebnisse* (Experiment) in Erscheinung tritt (Peez, 2012, S. 67).

4. Im Spannungsfeld subjektiver Theorien und Theoriebezügen

Welche Implikationen mit der historisch begründeten, nunmehr fachimmanenten Zentralstellung des Individuums und dessen Subjektivität einhergehen, soll als nächstes mit Blick auf die hochschulische Lehrerbildung geklärt werden. Vor dem Hintergrund der Subjektivitätsprämisse ist die Frage nach *subjektiven Theorien* und *berufsbezogenen Überzeugungen* für die Kunstpädagogik offensichtlich hochbedeutsam. Entsprechend folgt nun eine kurze Einführung des Begriffs subjektiver Theorien im Kontext aktueller Forschungen zur Lehrerbildung und daran anknüpfend eine Konkretisierung am Beispiel einer längsschnittlichen Untersuchung über subjektive Theorien Lehramtsstudierender der Bildenden Kunst und deren Ausprägungen hinsichtlich des (Selbst-) Verständnisses von/als Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen auf der einen und der Funktion von Kunstunterricht auf der anderen Seite.

Der Begriff *subjektive Theorien* wird in der Lehrerbildung zur Beschreibung von »mehr oder weniger komplexen Konfigurationen von Vorstellungen« einer Lehrperson über ihr professionelles Handeln und über Ziele und Inhalte eines guten Unterrichts gebraucht (Reusser & Pauli, 2015, S. 655). Konkret handelt es sich um »Vorstellungen über das Wesen und die Natur von Lehr-Lernprozessen, Lerninhalten, die Identität und Rolle von Lernenden und Lehrenden (sich selbst) sowie den institutionellen und gesellschaftlichen Kontext von Bildung und Erziehung, welche für wahr oder wertvoll gehalten werden [...]« (ebd. S. 646). Subjektiv geprägte berufsbezogene Überzeugungen gelten als bedeutsam für das Berufshandeln und werden als zentrale Komponente professioneller Kompetenzen definiert.

Sie gelten als teils lebensgeschichtlich erworbene, persönliche, subjektive Annahmen einer Lehrperson, die sich mitunter implizit in Handlungsrouninen einlagern und auch Inkongruenzen beinhalten können. Besonders brisant ist dabei der Umstand, dass sie als »relativ überdauernde Kognitionen der Selbst- und Weltsicht, als komplexes Aggregat mit (zumindest impliziter) Argumentationsstruktur« gelten (Groeben et. al., 1988, S. 19; vgl. ebd.), welche im Unterschied zu wissenschaftlichem Professionswissen nicht an disziplinäre Validitätsmaßstäbe gebunden sind (Cramer, 2012). Diese »die Wahrnehmung der Wirklichkeit vorstrukturierende[n] Grundorientierungen« (Groeben et. al., 1988, S. 19) sind bei Lehramtsstudierenden bereits vor Studienbeginn weitgehend vorhanden, nur begrenzt veränderbar und ihr Einfluss auf das (spätere) Lehrerhandeln gilt als gesichert (Cramer, 2012).

Für den vorliegenden Beitrag sind vor diesem Hintergrund die Fragen bedeutsam, mit welchen subjektiven Theorien zum Verhältnis von Kunst und Pädagogik heutige Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst ihr Studium beginnen und inwiefern sich deren Ausprägungen unter Einfluss von Kunststudium und Schulpraxissemester verändern. Dem gehen die beiden Autorinnen in einer längsschnittlichen Studie zur Entwicklung von Professionalität seit 2015 nach (Hermann & Bader, 2018). Als Datengrundlage dienen die Selbstaussagen dreier Jahrgangskohorten Studierender in den künstlerischen Gymnasiallehrämtern an den Kunstakademien Baden-Württembergs (N=64).

Die Ergebnisse zeigen folgendes Bild: Vor dem Schulpraxissemester sind die befragten Lehramtsstudierenden der Bildenden Kunst mehrheitlich und in doppeltem Sinn orientiert am *Subjekt*. Zum einen im Hinblick auf ihr Professionsverständnis, wonach Kunstlehrende gleichsam Künstlerinnen und Künstler sein sollten. Im Umgang mit Lehrplanvorgaben finden die Lehramtsstudierenden ebenfalls eine Antwort in der Subjektivität als Künstlerin oder Künstler, indem sich Kunstlehrkräfte aus einer künstlerischen Geistes- und Lebenshaltung heraus agierend, nicht von vorgegebenen Lehr- und Lerninhalten eingeschränkt fühlen müssen. Zum anderen sind ihre kontextbezogenen Überzeugungen angelehnt an ästhetische Werte des Sein-Sollens und der Personalisationsfunktion von Schule sowie der Entfaltung des Individuums der Schülerinnen und Schüler in einer freiheitlich-demokratischen Gesellschaft. Die Zielsetzung und der Zweck von Kunstunterricht liegen in den Augen der Befragten vor allem in der Heranbildung charakterlich gefestigter autonomer Menschen.

Auch während des Schulpraxissemesters bleibt das Selbstverständnis einer Doppelrolle als Künstlerin und Künstler sowie Lehrkraft eine unverändert bestimmende Grundorientierung. Explizit gefragt nach der Beziehung zwischen Kunst und Pädagogik wird im Grundsatz eine Vorrangstellung einer der beiden Bezüge im Kunstunterricht weiterhin abgelehnt. Hinsichtlich des Fachverständnisses stimmen die Befragten nach dem Praxissemester – im Gegensatz zur Prä-Erhebung – der Aussage nun moderat zu, Kunst selbst solle nur ein Teilbereich unter vielen ästhetischen Themen im Kunstunterricht sein. Gleichzeitig gewinnt mit den Praxiserfahrungen die Biografieorientierung tendenziell an Bedeutung.

Wie die genannten subjektiven Theorien beziehungsweise berufsbezogenen Überzeugungssysteme in der kunstakademischen Lehreraus- und -weiterbildung aufgegriffen, bearbeitet und mit wissenschaftlichen Theoriebeständen in Verbindung gebracht

werden können, um eine Theoriesensibilisierung anzubahnen, wird im folgenden Abschnitt exemplarisch anhand des Projekts *FLAG* vorgestellt (Bader & Hermann, 2018).

5. Theoriesensibilisierung, Perspektivenvielfalt und Nachhaltigkeit am Beispiel des Projekts FLAG

Mit *FLAG* wird an der ABK Stuttgart seit 2016 ein Lehr-Lern-Modell mit Fokus Praxisforschung im gymnasialen Lehramt der Bildenden Kunst¹ umgesetzt. Hierzu wird ein Forschungspraktikum curricular im neuen MA Education verankert, um Lehramtsstudierende darin zu unterstützen, sich mit eigenen berufsbezogenen Überzeugungen auseinanderzusetzen und eine forschend-reflexive Haltung zu entwickeln. Der Aufbau eines Partnerschulnetzwerks dient der Einbettung des Projekts in den Schulkontext und der Situierung innerhalb der beruflichen Bezugsgruppe, womit die Etablierung einer professionellen Lern- und Forschungsgemeinschaft verbunden ist: Lehramtsstudierende und Kunstlehrende mit unterschiedlich langer Praxiserfahrung forschen gemeinsam in intergenerationalen Gruppen. Das *FLAG* Forschungslabor als hybrider Erfahrungs- und Diskursraum an der Schnittstelle von Lehreraus- und -weiterbildung löst dabei die Trennung von akademischer und praktischer Ausbildung auf.

Ausgehend von einem intergenerationalen Fachdidaktik-Seminar mit 15 Teilnehmerinnen und Teilnehmern im Wintersemester 2017/18 zeigt nun der folgende Abschnitt einerseits eine beispielhafte Möglichkeit der bewussten Selbstverortung im pluralen kunstdidaktischen Diskurs auf. Andererseits werden darauf aufbauende *Forschungsminiaturen* vorgestellt. Darin werden sowohl eine Sensibilisierung für Theorien zu zentralen Komponenten des Lehrberufs im Fach Bildende Kunst als auch eine Modifikation subjektiver Theorien exemplarisch anhand dreier Themenbereiche erkennbar, namentlich: (1) kunstdidaktische Routinen und Präkonzepte; (2) Subjektivität und Kunstbegriff sowie (3) Individualität und Situativität künstlerischer Lehr-Lern-Prozesse.

Ein erster Ansatzpunkt für eine Theoriesensibilisierung stellt das *Bewusstwerden* eigener subjektiver Theorien dar (Reusser & Pauli, 2015; Hermann & Bader, 2018). Die Teilnehmerinnen und Teilnehmer des Seminars werden eingeladen, sich in einem gemeinsamen kunstpädagogischen Referenzrahmen zu verorten (Abb. 1). Dies erfolgt

auf Grundlage des (projizierten) Selbstverständnisses als Lehrkraft (Ich), der eigenen Interessen und Fragen an die Unterrichtspraxis (Forschung) sowie der subjektiv priorisierten kunstpädagogischen Konzepte (Unterricht).

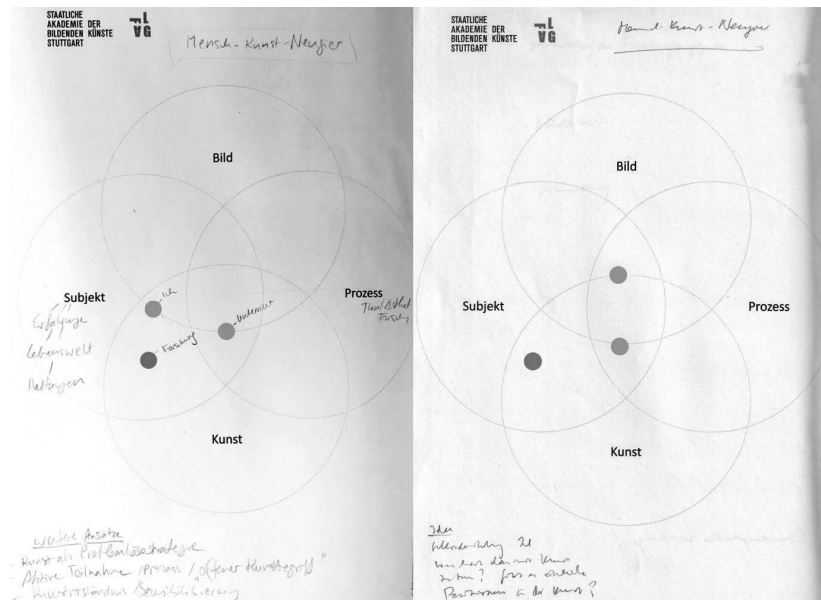


Abb. 1: Verortung zweier Kunstlehrender im 4-Felder-Schema Bild, Prozess, Kunst und Subjekt

Im untenstehenden Zitat einer erfahrenen Lehrerin wird deutlich, inwiefern die Verortung im Feld kunstpädagogischer Konzepte ein Bewusstsein verinnerlichter beruflicher Routinen und Präkonzepte und deren Modifikation weckt:

- » Bei der Selbstverortung fiel es mir sehr schwer, mich zu positionieren, da ich bis dahin eher intuitiv gearbeitet hatte [...]. Meine persönliche Verortung habe ich in der Nähe der Biografie-Orientierung gesehen [...] Ich habe gemerkt, dass ich gewisse Präferenzen habe und dass es Felder gibt, die quasi brachliegen. So könnte ich meinen eigenen Unterricht für meine Schüler und letztendlich auch für mich selbst wieder interessanter machen, indem ich mir diese verschiedenen Felder ins Bewusstsein rufe und dynamisch zwischen den verschiedenen Polen wechsele. Ich habe für mich nicht das Gefühl, dass sie sich ausschließen, sondern eher, dass sich die verschiedenen Ansätze wechselseitig bereichern würden. Wie wäre es, wenn ich für die Unterrichtsvorbereitung nicht nur in den Kategorien: Methoden, Medien,

Unterrichtsformen denke, sondern auch noch eine Verortung in dem Verhältnis zwischen Kunst und Pädagogik vornähme?»

In einem weiteren Schritt erhalten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Möglichkeit, anhand eines selbstgewählten Themas eigene Praxisforschungsminiaturen zu entwickeln. *Kunstbegriffslandschaften* lautet der Titel einer Untersuchung zweier Studentinnen im 5. Studiensemester (Künstlerisches Lehramt, ABK Stuttgart). Darin werden Vorstellungen von Schülerinnen und Schülern zur offenen Frage *Was ist Kunst für dich?* gesammelt und im Anschluss kategorisiert, wobei die Forscherinnen ihre eigenen subjektiven Vorannahmen während des gesamten Prozesses des *Benennens und Zuordnens von Kategorien* reflektieren. Die Ergebnisse werden sodann mit Hilfe eines 3-D-Programms in ein topografisches Modell übersetzt (Abb. 3): *Wölbungen* visualisieren sämtliche genannten Kunstkategorien einer Schulklasse und die Wölbungshöhe die Anzahl der zugeordneten Schüleraussagen. Dabei wird deutlich: Der Kunstbegriff ist offensichtlich auf unterschiedlichste Phänomene und Eigenschaften anwendbar und enthält sowohl stark subjektive als auch intersubjektiv geteilte Komponenten – was unter anderem zu einer aktiven Auseinandersetzung mit Philosophien der Kunst anregt.

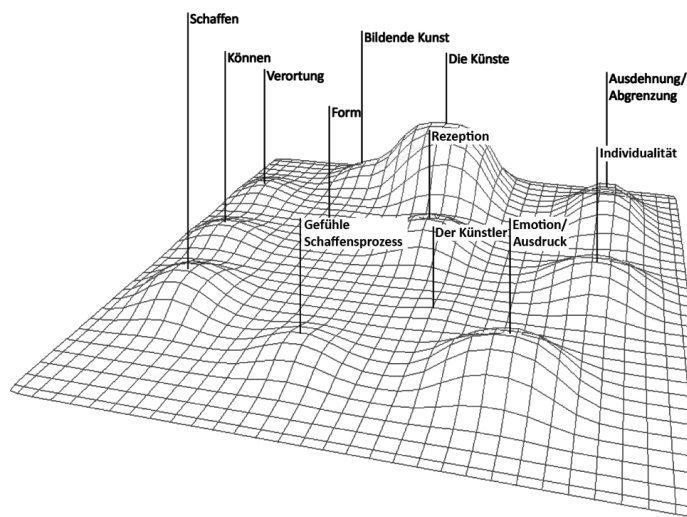


Abb. 2: Beispielhafte Kunstlandschaft der Jahrgangsstufe 2

Die Forschungsminiatur *Planbarkeit von Kunstunterricht* einer Junglehrerin zeigt, wie durch theoretische Sensibilisierung eigene Präkonzepte weiterentwickelt und zentrale Momente von Kunstunterricht durchdrungen werden können. Das Thema Frag-

ment (Tonplastik) wird mit Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 zunächst ohne Bildimpulse mündlich besprochen. Schülerinnen und Schüler, die zusätzlich ausgelegtes Bildmaterial² gesichtet haben, werden im Anschluss interviewt. Durch die Analyse der Interviewprotokolle bestätigen sich die Präkonzepte der Forscherin über den Zusammenhang zwischen *inneren Einflussfaktoren* wie *Erfolgs- und Misserfolgsorientierung* von Schülerinnen und Schülern und der Nutzung bereitgestellter Bildmaterialien. Allerdings tragen sich während des Unterrichts weitere, ungeplante *Interventionen* zu:

- » Ich kam zu der Erkenntnis, dass sich die Klassenzimmersituation nicht mit einer Laborsituation vergleichen lässt und dass die ursprüngliche Forschungsfrage Einfluss von Bildimpulsen auf das künstlerische Werk von Schülerinnen und Schüler um multiperspektivische Faktoren erweitert werden muss. In der auf dieser Basis entwickelten Explorationsstudie [...] halten die Schülerinnen und Schüler sodann zeichnerisch fest, wie sie zu ihren Arbeitsergebnissen (Tonplastik) gekommen sind [vgl. Abb. 3]. Eine Vielzahl weiterer Einflussfaktoren [ist] wirksam: Klassenzimmer, Lehrperson, Zufall, Material, Abbildungen, Fantasie, plastisches Anschauungsmaterial. Geplante Interventionen, wie beispielsweise die von der Lehrperson gezeigten Bildimpulse, beeinflussen nicht alle Schülerinnen und Schüler zur gleichen Zeit im selben Maße«.

Dieses Ergebnis relativiert in den Augen der Kunstlehrerin die Planbarkeit des Kunstunterrichts: »Künstlerisches Lernen scheint ein individueller und situativer Prozess zu sein« und es sensibilisiert für Theorien über die *Komplexität von Lehr-Lern-Situationen* und deren Merkmale wie *Unvorhersehbarkeit, Gleichzeitigkeit und Geschichtlichkeit* im Unterricht.

6. Resumé und Ausblick

Dieser Beitrag verfolgte das Ziel, die Entstehung der Individualitäts- und Subjektivitäts-prämisse sowohl im Schulfach Bildende Kunst als auch im pluralen hochschulischen Fachdiskurs herauszuarbeiten, um darauf aufbauend einerseits eine Diskussion über Implikationen für die künstlerischen Lehrämter an Kunstakademien anzustoßen und andererseits produktive Verbindungen subjektiver Theorien und allgemeiner Theoriesensibilisierung in unterschiedlichen Phasen der Lehrerbildung aufzuzeigen.

3

Konkret lässt sich zusammenfassend festhalten, dass sich Lehramtsstudierende der Bildenden Kunst grundsätzlich an kunstpädagogischen Konzepten orientieren, die mit ihren eigenen Wertpräferenzen und Grundorientierungen, also subjektiven Theorien, in Einklang stehen. Im Studienverlauf bleibt die Orientierung am Subjekt sowohl mit Blick auf das Professions- als auch das Fachverständnis stabil, ebenso das Verständnis, Aufgabe des Kunstunterrichts sei es, die ästhetische Erkundung von *Selbst* und *Welt* zu ermöglichen. Ähnlich konstant bleibt die Überzeugung, die Vermittlung von Fachlichem sei nicht bloße Wissensanhäufung, sondern verfolge vornehmlich das Ziel, Menschen in ihrer Autonomie und Charakterfestigung zu unterstützen. Interventionen wie zum Beispiel der Eintritt ins Studium oder das Schulpraxissemester können zu partiellen Modifikationen führen: Im unmittelbaren Erleben von Unterricht im Kontext des Praxissemesters gewinnen die Studierenden zunehmend eine realistischere Vorstellung über den Anteil verschiedener Themenfelder im Unterricht oder darüber, wie sich eine Orientierung an der Biografie der Schülerinnen und Schüler im Unterrichtsgeschehen konkret realisieren lässt.

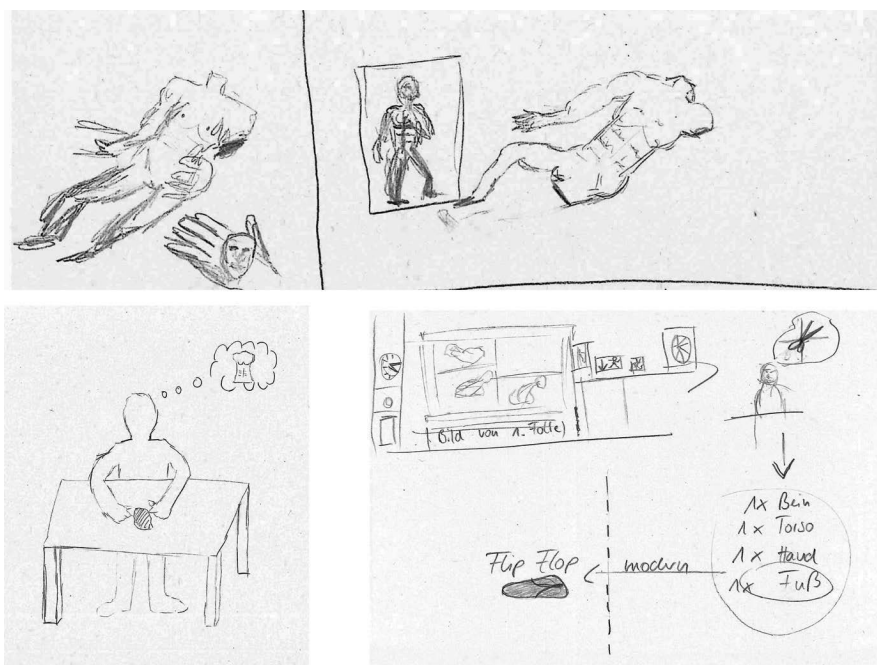


Abb. 3: Zeichnungen von Schülerinnen und Schülern der Jahrgangsstufe 2 visualisieren im Rückblick, wovon sie bei der Erstellung der Tonplastik beeinflusst wurden

Weiter wurde deutlich, dass sich (angehende) Kunstpädagoginnen und Kunstpädagogen in der genauen Beobachtung von Praxis, in der Auseinandersetzung mit und der Sensibilisierung für etablierte(n) Theorien für neue Perspektiven auf und Vorstellungen über Aspekte des Lehrberufs öffnen und eigene (unhinterfragte) subjektive Theorien überdenken und weiterentwickeln.

Der Pluralitätsdiskurs, wie er derzeit von der dritten Generation Hochschuldozierender in der hochschulischen Lehrerbildung vermittelt wird, darf vor diesem Hintergrund als adäquat angesehen werden. Denn mit Blick auf Beweggründe für unterschiedliche kunstpädagogische Selbstverständnisse zeigt sich, dass die »implizierten Normen, Werte, Menschenbilder, Ausbildungssituationen und politischen Ziele« (Sabisch, 2009, S. 36) sich nicht in jedem Fall gegenseitig ausschließen. Erst die Überwindung *systemischen Denkens* (differente Regeln und Ziele) (Peez, 2012) und damit subjektivistisch selbstabschließender Positionierungen ermöglicht die Öffnung zugunsten *ganzheitlichen, mehrperspektivischen Denkens* in der Kunstpädagogik.

Allgemeiner formuliert: Theoretisch gut ausgebildete Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer praktizieren einen souveränen Umgang mit Theoriebeständen. Sie sind sich des Anteils der Subjektivität im Akt der Vermittlung bewusst und verstehen es, diesen zu thematisieren und in individuellen Lernprozessen für Schülerinnen und Schüler fruchtbar zu machen. Gerade darin besteht der Gewinn für die Schule: Im Kunstunterricht werden Denkhaltungen und Denkstile kultiviert, die im spezifischen Kontext von Individualität und Subjektbildung einen souveränen Umgang mit eigensinnigen, widersprüchlichen oder auch unbekanntem Phänomenen ermöglichen, womit unter anderem auch dem *Zukunftsbezug* (kunst-)pädagogischen Handelns Rechnung getragen wird (Koller, 2014).

Weiterhin sind theoriesensible Kunstlehrerinnen und Kunstlehrer geneigt, sich stets aufs Neue in einem mehrperspektivischen Denken zu üben. Sie gehen von der *Einzigartigkeit* kunstpädagogischer Situationen und Menschen aus und sind sich bewusst, dass sich das, worauf es beim (kunst-)pädagogischen Handeln ankommt, gerade nicht in der Anwendung rezeptförmiger Anweisungen erschöpft (Koller, 2014). Sie sind sensibel gegenüber theoretischer *Selbstabschließung* einzelner kunstpädagogischer Ansätze, nicht zuletzt deshalb, weil sie sich der *Umstrittenheit* dieses Wissens bewusst sind und dieses selbstständig und kritisch zu beurteilen vermögen.

Literatur

- Bader, B., & Hermann, A. (2019). Das Forschungs-Labor-Kunstakademie-Gymnasien FLAG. In R. Kunz & M. Peters (Hrsg.), *Forschen im Lehramtsstudium der Kunstpädagogik. Der professionalisierte Blick* (S.288-303). München: kopaed.
- Bochenski, J. M. (1959). *Wege zum philosophischen Denken. Einführung in die Grundbegriffe*. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Buschkühle, C.-P. (Hrsg.). (2003). *Perspektiven künstlerischer Bildung*. Köln: Salon Verlag.
- Buschkühle, C.-P. (2004). Kunstpädagogen müssen Künstler sein. Zum Konzept künstlerischer Bildung. *Kunstpädagogische Positionen*, 5. Hamburg: Hamburg University Press.
- Buschkühle, C.-P. (2011). Mythos Künstler-Pädagoge. In K. Bering & R. Niehoff (Hrsg.), *Schule. Künstler. Kunstpädagogen* (S. 41 – 53). Oberhausen: Athena.
- Cramer, C. (2012). *Entwicklung von Professionalität in der Lehrerbildung. Empirische Befunde zu Eingangsbedingungen, Prozessmerkmalen und Ausbildungsverfahren Lehramtsstudierender*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Daston, L., & Galison, P. (2007). *Objektivität*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.
- Hartlaub, G. F. (1922). *Der Genius im Kinde*. Breslau: Hirt.
- Hermann, A., & Bader, B. (2018). Profile der Berufswahlmotivation Gymnasiallehramtsstudierender der Bildenden Kunst. Zwischenbefunde einer empirischen Längsschnittstudie über kunstpädagogische Entwicklungsprofile unter Einfluss des Schulpraxissemesters. In I. Biederbeck & M. Rothland (Hrsg.), *Praxisphasen in der Lehrerbildung im Fokus der Bildungsforschung. BzLB – Beiträge zur Lehrerbildung und Bildungsforschung* (S.105-120). Münster: Waxmann.
- Hespe, R. (1985). *Der Begriff der freien Kinderzeichnung in der Geschichte des Zeichen- und Kunstunterrichts von ca. 1890-1920*. Frankfurt a.M.: Lang.
- Legler, W. (2009). Rahmenbedingungen und Perspektiven kunstpädagogischer Forschung. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 51–62). Bielefeld: transcript.
- Kämpf-Janssen, H. (2001). *Ästhetische Forschung*. Köln: Salon.
- Kirchner, C. (1999). *Kinder und Kunst der Gegenwart. Zur Erfahrung mit zeitgenössischer Kunst in der Grundschule*. Seelze: Kallmeyer.
- Koller, H. C. (2014). *Grundbegriffe, Theorien und Methoden der Erziehungswissenschaft: Eine Einführung*. Stuttgart: Kohlhammer (7. Auflage).
- Koller, H. C. (2011). *Bildung anders denken: Bildung als Transformation des Subjekts. Einführung in die Theorie transformatorischer Bildungsprozesse*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Meumann, E. (1914). *Vorlesung zur Einführung in die experimentelle Pädagogik und ihre psychologischen Grundlagen*. 3. Band, Leipzig/Berlin: Wilhelm Engelmann.
- Otto, G. (1995). Theorie für pädagogische Praxis. *Kunst+Unterricht*, 193, 16 – 19.
- Peez, G. (2012). *Einführung in die Kunstpädagogik* (4. Auflage), Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- Rech, P. (1994). *Kunstpädagogik zwischen Aufklärung und Sehnsucht*. Köln: Richter.
- Reckwitz, A. (2008). *Subjekt*. Bielefeld: transcript.
- Sabisch, A. (2009). Historische Perspektiven zur Reflexion wissenschaftlicher Selbstverständnisse. In T. Meyer & A. Sabisch (Hrsg.), *Kunst Pädagogik Forschung. Aktuelle Zugänge und Perspektiven* (S. 35–49). Bielefeld: transcript.
- Sabisch, A., & Seydel, F. (2004). Biografien. *Kunst+Unterricht*, 280, 4–10.
- Stichweh, R. (03. Dezember 2008). Die zwei Kulturen? Eine Korrektur. *Frankfurter Allgemeine Zeitung*, S. N7.
- Uhlig, B. (2005). *Kunstrezeption in der Grundschule. Zu einer grundschulspezifischen Rezeptionsmethodik*. München: kopaed.
- Zaake, G.-P. (2012). Künstlerische Bildung – eine Geisteshaltung. In C.-P. Buschkühle (Hrsg.), *Künstlerische Kunstpädagogik. Ein Diskurs zur künstlerischen Bildung* (S. 255-266). Oberhausen: Athena.

Endnoten

- 1 Förderlinie WILLE Wissenschaft Lehren und Lernen, MWK Baden-Württemberg
- 2 Delos, Koloss der Naxier; Isches-Kouros, Samos u.a.