

Wege zum Selbstverständnis künstlerischer Lehre im Lehramt

Biografische Spurensuche hochschuldidaktischer Erfahrungsbildung

Petra Kathke^{1,*}

¹ *Universität Bielefeld*

** Kontakt: Universität Bielefeld,
Fakultät für Linguistik und Literaturwissenschaft,
Kunstpädagogik,
Universitätsstr. 25, 33615 Bielefeld
petra.kathke@uni-bielefeld.de*

Zusammenfassung: Der Beitrag deckt anhand einer Rekonstruktion professionsbezogener Lern- und Lehrerfahrungen akademische und berufsbiografische Einflussfaktoren auf, die am Prozess der Rollenfindung als Hochschullehrerin im Fach Kunst beteiligt waren. Identitätsstiftende (Aus-)Bildungsräume zwischen Schulzeit, Studium, berufsfeldbezogener Tätigkeit und professoraler Hochschullehre werden kartografisch rekonstruiert und anhand exemplarisch verdichteter Situationsschilderungen daraufhin befragt, wie sie letztlich über Umwege zur Ausbildung eines Selbstverständnisses künstlerischer Lehre und der sie grundierenden kunstpädagogischen Haltung führen konnten. Im Spiegel der Erinnerungen zeigt sich, dass ein entscheidender Ertrag der Professionalisierung für die eigene Hochschullehre in der Erfahrungsproduktion des Dazwischen liegt, da der nicht abrupt, sondern allmählich vollzogene Rollenwechsel von Rückkopplungen systemisch bedingter Differenzen und fachspezifischer Lernkulturen an Pädagogischer Hochschule, Universität, Schule und außerschulischen Bildungseinrichtungen profitiert.

Schlagwörter: berufsbiografische Einflussfaktoren; kunstpädagogische Lehre; berufsbezogene Professionalisierung; Rollenwechsel; Hochschuldidaktik



Um jene Erlebnisse, Erfahrungen und Einsichten aufzuspüren, die sowohl das Verständnis als auch die Praktiken eigener universitärer Lehre im Rahmen des Lehramtsstudiums ein Stück weit moduliert oder beeinflusst haben, schweifen die Gedanken vierzig Jahre zurück, durchwandern Räume, vergegenwärtigen Personen, fokussieren Situationen.¹ Es ist der Versuch, zwischen vertrauter Gegenwärtigkeit und abgerückter Vergangenheit akademische und berufsbiografische Einflussfaktoren zu identifizieren, die am Prozess der Rollenfindung als Hochschuldozentin beteiligt waren – vielleicht sogar einige jener Ereignisse auszumachen, die als „Bruchlinie der Erfahrung“ (Waldenfels, 2002) zu mehr oder weniger bewussten Verhaltensanpassungen an die vielseitigen Herausforderungen des Vermittlungsauftrags im Fach Kunst führten.

Da für den vor etwa zwanzig Jahren erfolgten Statuswechsel von der Studentin zur Dozentin die Prägung durch erlebte Hochschullehre naheliegt,² setze ich mit meinen Nachforschungen zunächst beim eigenen Studium an, um Ankerpunkte eines gewordenen (Selbst-)Verständnisses von Lehre zu kartieren. Fragen werde ich darüber hinaus, durch welche auf diesen Hauptweg zuführenden oder von ihm in die universitäre Lehre einmündenden Nebenwege das Lehrverständnis im Sinn der Entwicklung eines kunstpädagogischen Selbstkonzepts identitätsbildend erweitert wurde.³ Dafür sind vor allem berufsbiografische Passagen bedeutsam: parallel zum Studium angeleitete Kunst-Werkstätten, fachpädagogische Fortbildungskurse oder erste Lehraufträge. Weil die eigene Hochschullehre nicht nahtlos an das Studium anschloss, der hier zu rekonstruierende Rollenwechsel also nicht abrupt, sondern allmählich erfolgte, führt der Weg dorthin durch unterschiedliche, mehr oder weniger institutionalisierte Erfahrungsräume, in denen sich Phasen des Lernens und Lehrens zeitweise überlagern (s. Abb. 1).

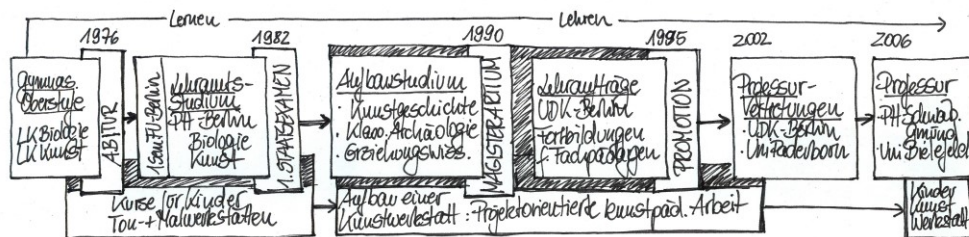


Abbildung 1: Kartographischer Überblick: Studienzeiten, Abschlüsse und berufsfeldbezogene Arbeit

Um gegenwärtige Positionen nicht vorschnell mit der eigenen Biografie zu bestätigen, sind Distanzierungen vonnöten. Neben der im ethnografischen Kontext geläufigen Methode des Kartierens, die die zeitliche Abfolge beim Durchlaufen dieser Räume als identitätsstiftende Lebensphasen in ihrer biografischen Struktur visuell nachvollziehbar

¹ Bei diesem Text handelt sich um den ersten Beitrag, der auf den offenen Call zur Einreichung von Beiträgen zum Thema „Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung“ eingereicht wurde. Die anderen Beiträge sind Bd. 3, Nr. 5 (2021) der Zeitschrift *PraxisForschungLehrer*innenbildung (PFLB)* zu entnehmen (<https://www.pflb-journal.de/index.php/pflb/issue/view/365>).

² E. Wolf geht in seinem Beitrag „Auf der anderen Seite des Schreibtischs“ davon aus, „dass die Rollenfindung als Lehrende*r in der universitären Lehrer*innenbildung [...] der Normalform der Erfahrungsreproduktion von Lehrkulturen [...] des eigenen Studiums folgt“ (2021, S. 9) und subjektiv als gelungen betrachtete Lehrformen und -formate auf der Basis eigener Erfahrungen und universitätssozialisatorisch evozierter Haltung reproduziert werden.

³ Insofern es sich bei diesen künstlerischen, kunstwissenschaftlichen und -pädagogischen Erfahrungsfeldern letztlich um Entwicklungsprozesse zur Ausbildung von Professionalität in der Lehre handelt, entstehen Bezüge zur kunstpädagogischen Professions- und Biografieforschung. Bezogen auf die kunstakademische Lehrer*innenbildung vgl. zuletzt A. Herman (2019).

macht,⁴ dienen knappe Beschreibungen erinnelter Lernszenarien der inhaltlichen Rekonstruktion wie der hermeneutischen Abduktion. Vignetten gleich lenken die vergewissernden Momentaufnahmen den analytischen Blick auf ausgewählte Studien- und Arbeitsphasen, indem sie erlebte Lehrformen und -formate in erfahrungsintensiven und atmosphärisch gefärbten Erzählsequenzen verdichten und einem für die aufgeworfene Frage nicht unerheblichem persönlichen Empfinden Ausdruck verleihen.⁵

Die notwendig subjektiv bleibende Rückschau stützt sich dabei auf materielle „Zeitzeugen“, um Erinnertes nicht nur zu rekonstruieren, sondern zu konkretisieren – womöglich gar zu korrigieren. Sofern noch vorhanden, schärfen alte, mit Randnotizen versehene Bücher und Mitschriften, Karteikarten oder Bilddokumente die Sicht auf das, was im zeitlichen Abstand von dreißig bis vierzig Jahren zunächst diffus erscheint. Darüber hinaus dokumentiert das fragmentarisch Erhaltene antwortende Praktiken des Nach-, Vor- oder Aufarbeitens und lässt Rückschlüsse auf Wirkweisen erlebter Lehre zu. Damit gewinnt die durch Lektüre oder berufspraktische Erfahrungen erfolgte Um- und Überschreibung des Erinnerten an Verlässlichkeit, denn, wie die amerikanische Schriftstellerin und Wissenschaftlerin Siri Hustvedt in ihrem autobiografischen Roman *Damals* anmerkt, „vergessen wir nicht, dass die Erinnerung immer in der Gegenwart stattfindet. Vergessen wir nicht, dass die Erinnerung jedes Mal, wenn wir sie aufrufen, eine Veränderung erfährt, aber“ – und das ist ein diese Rückschau begleitender Gedanke – „vergessen wir auch nicht, dass diese Veränderungen Wahrheiten mit sich bringen können“ (Hustvedt, 2017, S. 252).

2 Vorab: Von Kunst lernen – Kunstbezogen lehren

Wenn es im Folgenden darum geht, erlebte Lernpraktiken und Lehrerfahrungen daraufhin zu prüfen, inwiefern sie zur Rollenfindung in der universitären Lehrer*innenbildung beitragen und ein didaktisch-methodisches Verständnis prägen konnten, dann setzt dies voraus, sich selbstreflexiv der eigenen Auffassung zu vergewissern, die das Lehren im Fach Kunst als Haltung grundiert. Haltung verstehe ich in diesem Zusammenhang mit S. Lenk und T. Wetzel als eine sich stets erneuernde, dynamische Struktur, als einen „immer wieder auf die jeweilige Situation ausgerichtete[n] Prozess des Abgleichs von eigener und fremder Wahrnehmung [...], an dem Gefühle wesentlich beteiligt sind“ (Lenk & Wetzel, 2016, S. 5). Das Herausbilden solch einer Haltung ist ein stetig selbstreflexives Sich-Beziehen in komplexen, dynamischen Situationen. Es geht über die akademische Herkunft oder Positionierung in gegenwärtigen kunstpädagogischen Lagern ebenso hinaus wie über eine pragmatische Orientierung der Lehre an auszubildenden Kompetenzen oder den möglichen Ertrag hochschuldidaktischen Methodentrainings. Haltung impliziert hier ein verinnerlichtes Bewusstsein vom bildenden Charakter der Kunst selbst wie von der Aufgabe, Studierende auf das Berufsfeld Schule vorbereiten, sie über die fachwissenschaftliche Qualifikation hinaus zum Unterrichten junger Menschen befähigen zu wollen. Diese Metaebene setzt insofern Einsichten in die Vorbildfunktion eigener Lehre voraus,⁶ als der kunstspezifische Praxis- und Subjektbezug das Zusammenwirken von Inhalten und Methoden der Vermittlung, ihrem Was, ihrem Wie, ihrem Womit oder Wodurch, in erheblichem Maß bestimmt und, das sei vorausgeschickt, auch die Selbstpositionierung im wissenschaftlichen Bereich beeinflusst.

Lehramtsstudierende im Fach Kunst erwerben aufgrund des praxisbezogenen Paradigmas von Fachlichkeit ein handlungsleitendes, weitgehend implizites Wissen als

⁴ Die ursprünglich mehrfarbig verdichteten skizzenhaften Kartografieren wurden hier aus Gründen besserer Lesbarkeit schematisiert.

⁵ Zur Vignettenforschung vgl. Agostini (2019).

⁶ Dass selbst erlebte Lehre ohne reflexive Aufarbeitung die zukünftige eigene Lehre mehr oder weniger bewusst prägt, hält Wolf für das „handlungspraktische Normalmodell der Reproduktion bzw. Imitation“ (Wolf, 2021, S. 9).

Grundlage gestalterischen Könnens. Gebunden an raumbezogenes Agieren mit Körpern, Materialien und Medien geht dieses Können, anders als in Meister-Lehrlings-Modellen handwerklicher Fertigungsprozesse, mit individuellen Erlebens- und Erfahrungsdimensionen einher, setzt ein Lernen im ästhetisch-künstlerischen Bereich doch auf subjektive Sicht- und Ausdrucksweisen. Folglich kann sich insbesondere das Generieren von Sinn im Gestaltungsprozess nicht an festgeschriebenen und dauerhaft gültigen Regelwerken orientieren. Im Spannungsfeld künstlerischer, ästhetischer und sozial-kultureller Faktoren gilt für die Lehre daher jene „Verhältnisbestimmung pädagogischer Fragestellungen sowohl zu ästhetischer Wahrnehmung als auch zu Kunstpraxen und Kunsttheorien und wiederum deren kulturelle[r] Verankerung“, die T. Braun kulturpädagogischen Projekten zuschreibt (2017, S. 4). Auch und vor allem künstlerische Lehre im Lehramtsstudium verlangt, „die sich in ästhetischen Prozessen vollziehende Konstituierung von Subjektivität sowohl systematisch beschreiben als auch im Sinne einer eigenen Didaktik und Methodik initiieren zu können“ (Braun, 2017, S. 4).

Künstlerische Qualifikationen mit ihren angedeuteten Besonderheiten werden in den meisten Bundesländern (zumindest für den Kunstunterricht bis Klassenstufe 10) innerhalb der Strukturen eines universitären Wissenschaftsbetriebs erworben, nicht an einer PH oder Akademie. Folglich liegt die Verknüpfung sinnhaltigen Gestaltens mit Parametern theoretischen und analytischen Denkens auf der Hand. Sie geht mit dem Anspruch einher, die Integration wissenschaftlicher und ästhetischer Erkenntnismöglichkeiten voranzubringen, ohne letztere nur als Beiwerk rationaler, praxistauglicher oder forschungsrelevanter Bildungsbemühungen anzusehen.⁷ Die gewünschte Tiefe der inhaltlichen Durchdringung, die Notwendigkeit eines historischen Bewusstseins sowie die pädagogischen Implikationen sprechen dafür, die Ausbildung künstlerischer Fähigkeiten im Lehramtsstudium an kunstwissenschaftliche und kunstdidaktische Inhalte zu binden, d.h., wechselseitige Bezugnahmen in speziellen Lehrernformaten anzuregen und einzufordern.

Kunstpädagogische Lehre, die den Besonderheiten künstlerischen Denkens folgt (vgl. Buschkühle, 2017a, S. 201–232), geht zwangsläufig über eine an wissenschaftlichen Standards und schulspezifischen Anforderungen orientierte fachdidaktische Ausbildung hinaus. Sie verlangt ein sensibles, themen-, situationen- und personengebundenes Ausräumen von scheinbar unvereinbaren Gegensätzen wie affektives Erleben und reflexive Distanz, Offenheit und Steuerung, Zuwendung und Zurückhaltung, Begreifen und Betroffensein, intuitive und rationale Entscheidung. Solche Fähigkeiten kommen vor allem in Veranstaltungen zum Tragen, in denen Studierende nicht nur belehrt, instruiert und angeleitet, sondern beim Entwickeln eigener künstlerischer Projekte begleitet und unterstützt werden.⁸ Weniger das Vermitteln von Faktenwissen und Verfahrensweisen als das Meistern dieser stets neu auszulotenden Balance zwischen einer Sache und dem – als Teil der Gruppe – auf diese Sache reagierenden Individuum lässt den stets personengebundenen Vorbildcharakter von Lehre wirksam werden.

Bezugnehmend auf Ergebnisse einer für die hochschuldidaktische Lehre aufschlussreichen Studie zum Qualifikationsprofil von Kunstlehrenden (Lenk & Wetzels, 2016) ist damit vorausgeschickt, dass sich dieses nicht auf einen Kanon einzelner Kompetenzen oder methodischer Qualifikationen reduzieren lässt – insbesondere dann nicht, wenn es darum geht, Studierende in die Lage zu versetzen, offen angelegte, bildnerisch-künstlerische Prozesse zu initiieren und ihre späteren Schüler*innen beim erfahrungsreichen

⁷ U. Brandstätter (2013) hat am Beispiel Ästhetischer Transformationen erkenntnistheoretische und praxistaugliche Grundlagen dafür gelegt. Impulse für eine Künstlerische Forschung gingen in den letzten zwanzig Jahren insbesondere von Kunstakademien aus (vgl. u.a. Caduff et al., 2010).

⁸ Lernende wie Lehrende erleben künstlerische Projektarbeit oft deshalb als ertragreich, weil sie kollektiv mit einem Absprung ins Ungewisse einhergeht. Ist das Wagnis erfolgreich, schreibt es sich als nachhaltige, weil auf Selbstwirksamkeit gründende, Erfahrung in die Lernbiographie ein und stiftet besondere Beziehungen zwischen Lehrenden und Lernenden.

und selten widerspruchsfreien Durchlaufen solcher Prozesse individuell, differenzsensibel, kenntnisreich und einfühlsam zu begleiten.

Die dafür notwendigen persönlichen Fähigkeiten gehen im fachlichen Wissen und gestalterischen Können nie vollständig auf. Sie schließen ein, Lernenden etwas von der Besonderheit künstlerischen Denkens, Wahrnehmens und Urteilens oder gar von der Leidenschaft zur Kunst vermitteln zu können. Künstlerische Arbeit mit ihren Unwägbarkeiten, den unvermeidbaren Phasen des Scheiterns wie der Euphorie selbst durchlaufen zu haben, ist eine Voraussetzung, um diese begeisternde Leidenschaft authentisch zu verkörpern. Der Kunstpädagoge G. Selle hatte sie als Bedingung der Lehre eingefordert, als er sich vor mehr als zwanzig Jahren in einem öffentlich geführten Streitgespräch mit G. Otto zum Begriff der Ästhetischen Rationalität wie folgt positionierte:

„Und nun kommt einer daher und behauptet, das sei noch nicht alles, man müsse über den erreichten Status der Integration wissenschaftlichen und ästhetischen Denkens hinausgehen und den anerkannten neuen Rationalitätsbegriff ins Abenteuerliche und Ungewisse einer ästhetisch intelligenten Ekstase erweitern, also einen fahrlässig-kreativ unbekümmerten Umgang mit dem kostbaren neuen Instrument [eben jener von G. Otto propagierten Ästhetischen Rationalität; P.K.] treiben, Leidenschaft, Verstörung, Überraschungsmomente einbeziehen, das Transrationale suchen.“ (Selle, 1995, S. 19)

In der Konfrontation des stärker auf eine künstlerische Haltung setzenden und eines die rezeptiv-kognitiven Fähigkeiten voranstellenden Fachvertreters⁹ brach auf, was heute als paradoxe Inkommensurabilität von Kunst und Unterricht beschrieben und von Vertreter*innen eines kunstorientierten Kunstunterrichts als didaktische Herausforderung angenommen wird (vgl. Bering et al., 2004, S. 90–94). Gegen die Dominanz des Diskursiven und eine auf messbare Überprüfbarkeit hin angelegte Erfüllung vorab definierter, normativer Ziele schärfen Fachvertreter*innen heute Parameter kunstorientierter Unterrichtspraxis und integrieren das Unbestimmte ästhetischer Erfahrungsprozesse in ihr didaktisches Denken und Forschen (Engel & Böhme, 2015). Zudem eröffnet ein unterrichtsbezogenes Nachdenken über die Wirkweisen von Resonanz und Performanz in künstlerischen Bildungsprozessen neue Perspektiven. Möglicherweise lassen sich damit Besonderheiten der Kunstvermittlung, wie die Unvereinbarkeit zwischen schöpferischen Handlungen resp. nichtobjektivierbaren Resultaten und einem umstrittenen, weil einzig auf zielorientierte Problembewältigung hin ausgelegten Kompetenzbegriff, differenzierter erfassen (vgl. Buschkühle, 2017a, S. 179–185; Maset & Hallmann, 2017).

Die eigene Haltung, das sei mit dieser einführenden Positionierung vorweggenommen, fußt auf der Einsicht, dass Kunstdozierende, gleich an welcher Hochschule sie lehren, mehr tun, als Studierenden fachwissenschaftliche Kenntnisse, gestalterisches Können und didaktisches Methodenwissen zu vermitteln. Auf der Grundlage reflektierter Erfahrungen und Bedürfnisse schaffen sie geeignete Rahmenbedingungen, um mit Hilfe produktiver und rezeptiver, erfahrungs- und wissensbasierter Prozesse lebensweltlich bedeutsame Beziehungen zwischen der Kunst, den sie flankierenden Wissenschaften und den lernenden Individuen herzustellen. Neben wechselnden Variablen der Bezugsdisziplin, in denen es um Repräsentationen und Konstruktionen von Weltbezügen durch phänomen- und medienorientiertes Handeln und Reflektieren geht, sind solche Rahmenbedingungen von konkreten gesellschaftlichen Entwicklungen und politischen Einflussnahmen abhängig, die sich trotz Trägheit der Bildungssysteme und ihrer Resistenz gegen Erneuerungen direkt oder indirekt in der Hochschullehre niederschlagen. Jedoch scheint es heute angesichts des hohen Effizienzdrucks und des durch Leistungspunkte zugemessenen Arbeitsaufwands im eng getakteten Lehramtsstudium von Universitäten, in denen seit der Bologna-Reform die Verschulung kaum mehr vertretbare Ausmaße angenommen hat, zunehmend schwieriger, auf umfangreiche Erfahrungen von Selbstwirksamkeit

⁹ „Ottos Didaktik hinkt auf der Seite der Produktion, Selles auf der der Rezeption. So kommt die Kunstpädagogik bei beiden nicht richtig zum Laufen“ (Buschkühle, 2017a, S. 23).

als Grundlage künstlerischer Reifungsprozesse und kollektiver ästhetischer Erfahrungsräume hinarbeiten. Sie bleiben in einem reglementierten und auf messbaren Output hin durchstrukturierten Studium mehrerer Fächer angesichts knapper Zeitfenster zwischen regelmäßigen Erfolgskontrollen zwangsläufig auf der Strecke.¹⁰

Die biografischen Momentaufnahmen erlebter Hochschullehre und erster Erfahrungen mit eigenen Lehrformaten beleuchten daher nicht nur methodisch-didaktische Aspekte, die anhand von Beispielen anschaulich werden. In zeitlicher Distanz spiegeln sie zugleich die Wirksamkeit gesellschaftlicher Einflussfaktoren und curricularer Besonderheiten auf Lehrinhalte und -praktiken in unterschiedlichen Studiengängen und Hochschulen.

3 Das Lehramtsstudium: Zwischen Begeisterung und Frustration

Ein Studium der Fächer Kunst und Biologie ist der Abiturientin so wichtig, dass sie sich Mitte der siebziger Jahre gegen das gymnasiale Lehramt entscheidet, schloss es doch die Kombination eines künstlerischen und eines naturwissenschaftlichen Faches aus. Berufs- und Fächerwahl sprechen für eine positiv erlebte Schulzeit und setzen die Profilbildung der seinerzeit neu eingeführten gymnasialen Oberstufe fort. Lehrende, die die Begeisterung für beide Fächer entfachen konnten, sind mit ihrer je eigenen Art des Unterrichts in der Erinnerung präsent. Zwei von ihnen zeigen sich an einem Berliner Gymnasiums Mitte der siebziger Jahre auf subtile Weise unangepasst gegenüber den Erwartungen des Systems Schule, indem sie ihr Künstler*in-Sein auch als Lehrer*innen authentisch verkörpern. Gekonnt überführen sie pubertäre Rebellionen in rebellische Kunstpraxen und vermitteln ihren Schüler*innen damit das beflügelnde Gefühl, Ungewöhnliches zu tun. Anders der Biologielehrer: Er verlangt von uns, Zusammenhänge denkend selbst zu erschließen, und ebnet auf systematische Weise Wege dorthin. Beide Lehrende haben als grundverschiedene Persönlichkeiten Anteil an der Begeisterung für und Identifikation mit ihren Fächern und sorgen für einen erheblichen Wissens- und Erfahrungsvorsprung zum Studienbeginn.

Von der in den Jahren 1977–1982 erlebten Lehre an der Pädagogischen Hochschule rücken nun jene drei Inhaltsfelder kunstpädagogischer Professionalisierung in den Blick (s. Abb. 2), die die Studentin zwei Dekaden später als Dozentin in einem Ein-Profsoren-Fach verantwortet.

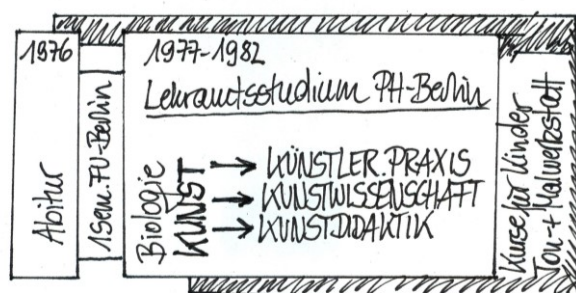


Abbildung 2: Lehramtsstudium an der Pädagogischen Hochschule Berlin

¹⁰ Akademien, bei denen die künstlerische Ausbildung im Mittelpunkt steht, mangelt es hingegen nicht selten an lehrberufsbezogenen, pädagogisch-didaktischen Studienanteilen. In berufsbiografischen Betrachtungen wird dieses Verhältnis zwischen künstlerischer und berufsfeldbezogener, pädagogisch-didaktischer Qualifizierung häufiger thematisiert (vgl. Harward, 1996).

3.1 Kunst praktizieren?

Ein Siebdruck ist anzufertigen, in Gruppen zu dritt oder viert. Die Blicke von mehr als zwanzig Lehramtsstudierenden folgen dem Hantieren ihres Dozenten mit Rahmen, Rakel und Sieb. „Nicht die Klebmarkierung auf dem Tisch vergessen“, diese Warnung hat sich neben dem Geruch der Druckfarben und dem Geräusch des am Rahmen anschlagenden Rakels eingeprägt. Wird die Farbe entschieden genug über das Sieb gezogen, bleibt eine makellose Farbfläche auf dem Papier, mühelos, ohne direkte Beteiligung einer sie hervorbringenden Hand. Zusammen mit drei Kommilitoninnen sehe ich mich vor die Aufgabe gestellt, ein A1-großes Plakat zu drucken – ein naheliegender Auftrag angesichts der in den Siebzigerjahren politisch aufgeladenen Stimmung und des medialen Wirkungsgrades dieses künstlerischen Verfahrens. Nach der Demonstration der Technik ringen wir zu dritt mit Bleistift und Papier um Entwürfe.

Der in einer verstaubten Mappe wiedergefundene Druck zeigt auf packpapierfarbem Grund einen stilisierten Vogel mit kreisrunden Augen – unverkennbar jene Eule, die seinerzeit die griechische Drachme schmückte. „Einfache Formen verwenden!“, andere Gründe für die Motivwahl erinnere ich nicht. Nur ein Gefühl von Enttäuschungen auf Seiten des Lehrenden wie der Lernenden. Denn während der Dozent mit einer zur Plakatierung politischer Statements prädestinierten Technik buchstäblich Eulen nach Athen zu tragen glaubte, drucken seine in gestalterischer Hinsicht überforderten Studierenden ein zwar flächig angelegtes, aber weder werbend informativ noch politisch agitativ wirkendes Motiv, das auch bildnerisch nicht überzeugt. Zu den offensichtlichen form- und farbkompositorischen Mängeln erhalten sie keine Rückmeldung.

So faszinierend es für uns Studienanfänger einerseits war, das Porträtieren, Collagieren, Aquarellieren, das Drucken oder Plastizieren als künstlerische Verfahren in Ateliers und Werkstätten zu praktizieren – der produkt- und verfahrensorientierten Ausrichtung mit einweisender Anleitung und folgender Aufgabenstellung¹¹ fehlte es an inspirierenden Impulsen und explorierenden Zugängen, an Erläuterungen zu grundsätzlichen Wirkweisen bildnerischer Gestaltungsentscheidungen auf der Basis der jeweiligen Inhalts-, Sinn- und Ausdrucksebene. Primär ging es in den künstlerischen Praxisveranstaltungen darum, sich mit einer Technik vertraut zu machen und diese an selbst gewählten Motiven zu üben.

Noch heute formulieren Bewerber*innen in der künstlerischen Eignungsprüfung als Erwartungen an das Studium des Faches Kunst, dass sie viele Techniken erlernen wollen, und zweifellos gehört die Vertrautheit mit unterschiedlichen bildnerischen Verfahren zur Qualifikation angehender Kunstlehrer*innen. Nur reicht das an mehr oder weniger willkürlich gewählten Motiven praktizierte Vorgehen ohne erfahrungsträchtige Zielperspektive, ohne Einsichten in das darstellerische Potenzial und seine bildnerischen Wirkweisen für einen zu durchlaufenden künstlerischen Bildungsprozess nicht aus. Die auf das Anwenden einer Technik beschränkte Praxis greift zu kurz, wenn sie im Verlauf des Studiums nicht als bildnerisches Handeln mit (selbst-)reflektierendem Denken verknüpft und inhaltlich kontextualisiert wird.

Der Kommentar S. Neuenhausens, Künstler und emeritierte Professor an der HBK Braunschweig, trifft die damalige Situation recht genau, wenn er in der oben angeführten Studie von S. Lenk und T. Wetzel zum universitären Studium schreibt:

„An den Universitäten spielt die künstlerische Ausbildung der Kunstpädagogen leider nur eine periphere Rolle. Da wird nicht verlangt, dass die künstlerische Produktion etwas Authentisches ist, die mit den Personen etwas zu tun hat. Der kunstpraktische Teil der Ausbildung findet in schmalen Kursen statt, in denen mal gemalt wird, mal gezeichnet wird und

¹¹ In seiner kritischen Reflexion über Aufgaben im Kunstunterricht verweist H. Erbach sowohl auf die in Organisationsabläufen des Systems Schule sich einstellende Problematik einer den gestalterischen Prozess zunehmend dominierenden Haltung der Aufgabenerledigung als auch auf die unangemessene Indienstnahme von Kunstwerken im Rahmen einer schultypischen, für den Kunstunterricht jedoch weitgehend kontraproduktiven Aufgaben-Kultur (vgl. Erbach, 2011, S. 176–195).

zwar mit Blick auf künftigen Unterricht. Das hat wenig zu tun mit einer von Überzeugung getragenen künstlerischen Arbeit, die viel tiefgehender wirkt.“ (Lenk & Wetzel, 2016, S. 2)

Mit J. Beuys lässt sich ein halbes Jahrhundert nach seinem Wirken an der Düsseldorfer Akademie lakonisch kommentieren, was er dreißig Jahre zuvor im Gespräch mit eben jenem S. Neuenhausen angesichts der Dominanz des rein „bildnerischen“ zur Situation des Kunstunterrichts äußerte: „Man kann doch nicht jemanden einfach so etwas ‚bildnerisch‘ machen lassen. Man muss doch in größeren Zusammenhängen denken.“ (Friedel & Schirmer, 2013, S. 123, sowie Beuys, 1969, S. 52f.)

Was also wären Minimalanforderungen an eine kunstpraktische Lehre, die von Bild hervorbringenden, Bedeutung generierenden Handlungen, von leibsinlichem Wahrnehmen und individuellem Empfinden sowie dem Reflektieren der Bezogenheit eingesetzter Mittel und erzeugter Wirkungen in Abhängigkeit vom intendierten Gehalt lebt? Die in Ateliers und Werkstätten oder an Orten stattfindet, in denen – anders als in Hörsälen und Seminarräumen – eine Atmosphäre der Anmutung herrscht, die inspiriert und herausfordert, etwas hervorzubringen, was sich als stimmige Gestaltung nach teils selbst gesetzten Regeln im gemeinsam abgesteckten Feld erweist? Wie lehren wir erfahrungsbezogenes Lernen, das gestalterisches Handeln ins Verhältnis setzt zum Bezugsfeld der Kunst, zum Bezugsfeld Schule, für die ausgebildet wird, und zu den Bedürfnissen der Studierenden, die in ein kulturell und gesellschaftlich heterogenes Bildungsgeschehen hineinwachsen?

Mit dem Einüben in darstellerische Techniken folgte die kunstpraktische Ausbildung an der PH letztlich überkommenen akademische Gepflogenheiten, wenn auch mit erheblich reduziertem Anspruch. Aus heutiger Sicht fehlten vor allem Handlungsoptionen „zum Einnehmen einer kunstgemäßen Grundhaltung im Sinn der wesentlichen Eigenschaften von Kunst“ (Stielow, 1998, zit. n. Bering et al., 2004, S. 92), einschließlich der Rückbindung des gestalterischen Tuns an thematische Kontexte. Gestaltungsvorhaben aus individuellen Reflexions- und Aneignungsprozessen entwickeln zu lernen, bedeutet letztlich, handwerkliche Praxis an das Empfindungs-, Erlebens- und Reflexionsvermögen der Lernenden, mithin an die Entwicklung künstlerischen Denkens und Handelns zu binden, sie von ihr ausgehend anzubahnen.

Was ich in der Situation der „Kunstfremdheit“ dieser kunstpraktischen Veranstaltungen nur ahnen konnte, klärte sich erst in späteren Phasen beruflicher Professionalisierung. Durch kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Einsichten konnte das erlebte Defizit aufgearbeitet und als Synthese ästhetisch-künstlerischen und pädagogischen Denkens der eigenen Lehre zugrunde gelegt werden. Richtungsweisend dafür waren unter anderem G. Selles „elementarpraktische Übungen“ (Selle, 1993, S. 17–38), mit denen er Studierende in die Lage versetzte, individuell-sinnhaltige Gestaltungsvorhaben zu entwickeln.¹² Damit war ein möglicher Weg gewiesen, Situationen zu schaffen, in denen Lernende „die Dinge, die Einsichten, Fragen, Probleme, Sachverhalte auf sich [...] als Autor dieser Erzählung von Sinn und Bedeutung“ (Buschkühle, 2017a, S. 16) beziehen können. „Existentielle Erzählfähigkeit“ in künstlerischen Bildungsprozessen, verstanden als „bildungswirksames Charakteristikum von Kunst“, setzt mit ihrem „interdisziplinären und selbstreflexiven Charakter“ (Buschkühle, 2017a, S. 16–17) dabei auf Teilmomente künstlerischen Denkens wie empfindsamer Wahrnehmung, produktive Imagination und kritische Reflexion, kurz auf ein persönliches Berührtsein von relevanten Sachzusammenhängen, das Intensität und Selbstinvolviertheit verlangt und zugleich erzeugt. Studierenden neben ergebnisoffenen Übungsformaten erkundende Zugänge und in Anerkennung der Pluralität und Individualität wirklichkeitsbezogenen Denkens Wege zur Selbstinvolviertheit zu öffnen, rückte fünfzehn Jahre später mit Forderungen nach

¹² Anders als es C. Harwart in seiner die Defizite berufsfeldbezogen-pädagogischer Professionalisierung der künstlerisch-akademischen Ausbildung beklagenden Schrift einschätzt (1996, S. 21–22), konnte ich den Schriften Selles durchaus jene praxistauglichen Inspirationen abgewinnen, die eine einzig auf politisch-emanzipatorische Mündigkeit gerichtete Ausbildung an der PH schuldig geblieben war.

einer ästhetisch-forschenden Haltung (Kämpf-Jansen, 2001) und projektbezogenen Veranstaltungsformaten in den Blick, wobei nun kunstwissenschaftliche Bezüge und kunstdidaktische Fragestellungen mitgedacht wurden.

3.2 Kunstdidaktisches Theoretisieren – Scheitern in der Praxis

Im Didaktik-Seminar finde ich nur noch einen Platz auf dem Gang; der große Seminarraum ist mit etwa vierzig Studierenden voll belegt. Nach einem Abriss der Fachgeschichte von den Anfängen des Zeichenunterrichts Ende des 19. Jahrhunderts bis zum rational plan- und didaktisch strukturierbaren Kunstunterricht nach G. Otto rückt in der zweiten verpflichtenden Veranstaltung das Konzept der Visuellen Kommunikation in den Mittelpunkt. Mit H. Hartwig lehrt einer der führenden Köpfe dieser die Fachgeschichte um das Kapitel gesellschaftskritischer Mündigkeit erweiternden Ausrichtung an der PH. Sein programmatischer Buchtitel Sehen lernen (Hartwig, 1976) fordert, was angesichts stetig wachsender Bedeutung von Bildern heute allenthalben als Kern des Faches postuliert wird: Bildkompetenz. Auch wenn uns Studierenden notwendige Grundlagen fehlen, setzt der Dozent in seiner Lehrveranstaltung auf didaktisches Theoretisieren. Wie üblich löst ein Gruppenreferat das andere ab, dazwischen Diskussionen im Plenum. Namen und Begriffe werden an die nicht für alle sichtbare Wandtafel geschrieben. Aber es gibt Handouts! In Leitzordnern einer Abstellkammer stöbere ich sie auf: mühsam auf Matrizen getippte, mehrfach korrigierte und mithilfe rotierender Walzen vervielfältigte Papiere, eng beschrieben mit Zusammenfassungen der Referate – und verstehe, warum in keiner Tasche der damals wie heute weiblich dominierten Studierendenschaft das Strickzeug fehlte.

*Vorbereitet durch die Lektüre von „Heimann, Otto, Schulz“¹³ in einer erziehungswissenschaftlichen Veranstaltung („Allgemeine Schulpädagogik“) stehe ich mit einer Kommilitonin dann vor einer siebten Klasse. Trotz umfangreicher, materialaufwendiger Vorbereitungen, der Berücksichtigung „anthropogener“ wie „soziokultureller“ Voraussetzungen und dem an der Lebenswelt der Schüler*innen orientierten Thema (Körper in Bewegung – Tanz in der Disco) gelingt es uns nicht, die Jugendlichen für das Vorhaben zu begeistern, es zu ihrem zu machen. Zwar verweigern sie nicht die Mitarbeit, unterlegen ihr Tun aber demonstrativ mit einer herablassenden, uns ratlos machenden Gleichgültigkeit. Ein Besuch des betreuenden Hochschuldozenten findet wegen Streiks oder aus Krankheitsgründen nicht statt. Auch wenn der gemeinsam erstellte Wandfries mit lebensgroßen Figuren nach werbender Aufmunterung letztlich noch ein Hingucker im Klassenraum wird, bleibt der Eindruck haften, die Schüler*innen mit dem Gestaltungsvorhaben nicht erreicht zu haben, auch, aber nicht nur, weil (Mit-)Arbeit in Kunst unüblich war.*

In der erlebten Hochschullehre blieb der hohe Anspruch theoretischen Reflektierens über Fragen visueller Kommunikation von konkreten Entscheidungsparametern des Unterrichts abgekoppelt, konnte folglich auch im Schulpraktikum nicht handlungsleitend werden. Ästhetische Phänomene und gestalterische Praxis adressatenbezogen aufbereiten und nach fachdidaktischen Kriterien einschätzen zu können, wäre Voraussetzung eines Verständnisses von Kunstdidaktik als Wissenschaft. Was fehlte, waren Reflexionen oder konkrete Analysen von Lehrlernsequenzen auf der Basis methodisch-didaktischer Prämissen sowie eine beratende Begleitung bei ersten Unterrichtsplanungen und -versuchen, um situationsadäquate Handlungsoptionen entwickeln zu können. Als Bestandteil des Studiums hätte dies die an der Lehrer*innenbildung beteiligten Vertreter*innen in

¹³ Das über Jahrzehnte für Unterrichtsvorbereitungen angehender Lehrer*innen geltende Standardwerk stellt aufgrund einer systematischen Unterrichtsanalyse auf empirischer Basis Bedingungs- und Entscheidungsfaktoren für die Planung bereit (Heimann et al., 1965).

direkten Austausch über das gemeinsame Praxisfeld bringen können.¹⁴ Wieder ist es ein erlebter Mangel, der sich auf inhaltliche und curriculare Entscheidungen späterer Hochschullehre auswirken wird.

3.3 Defizit Kunstwissenschaft

Die mit den kunstdidaktischen Positionen von G. Otto und H. Hartwig erfolgte Erweiterung des Gegenstandsfeldes um Bilder und Bildmedien aller Art erweist sich Jahre später mit Blick auf medienkritische Kompetenzen und eine zunehmende Ästhetisierung des Alltags als zukunftsweisender Schritt – nicht aber die damit einhergehende Absage an das bildungstheoretische Profil des Faches, an seinen Beitrag zur kulturellen Identitätsbildung auf Grundlage eines reichen kunstgeschichtlichen Erbes. „Sehen lernen“ wird an Werbeplakaten, Postkarten, selbst an Anleitungen zum Gebrauch von Haushaltsgeräten geübt, ohne dass gestalttheoretische Hintergründe herangezogen werden. Werke der Kunst, die andere mentale Räume öffnen würden, spielen keine Rolle. Einzig die künstlerische Collage schafft es mit ihrem von den Berliner Dadaisten in den zwanziger und dreißiger Jahren genutzten subversiven Potenzial mehrfach in den Veranstaltungsplan. In einem Seminar über Dadaismus und Surrealismus stehen fast ausschließlich die Schriften, nicht die Bildwerke im Mittelpunkt. Dezidiert kunstgeschichtliche Veranstaltungen gibt es nicht. Erst gegen Ende des Studiums macht sich ein Dozent mit uns auf den Weg von der Westberliner Stadtrandlage des in Lankwitz gelegenen PH-Geländes in die Gemäldegalerie nach Dahlem. Vor dem kleinen, unscheinbaren Bild „Madonna mit dem Zeisig“ von Albrecht Dürer wirft er Fragen auf, die der angehenden Kunstlehrerin im letzten Semester ihres Studiums vor Augen führen, wie wenig sie weiß oder seit ihrem inhaltsreichen schulischen Kunstunterricht dazugelernt hat.

3.4 Professionsbezogener Ertrag?

Das in allen drei kunstpädagogisch relevanten Bereichen erlebte Auseinanderklaffen zwischen dem gesellschaftspolitisch ausgerichteten Anspruch der Lehrenden und den fach- und professionsorientierten Bedürfnissen der Lernenden zieht sich wie ein roter Faden durch die Erinnerungen an das Studium des Faches Kunst. Den kunstpraktischen Veranstaltungen – aber nicht nur diesen – fehlte es an inspirierenden Anstößen, um Gestaltungsvorhaben auf der Grundlage künstlerischen Denkens zu entwickeln. Unterrichtsbezogene Lehre, konkret die Planung und Analyse künstlerischer Lehrlernprozesse, habe ich im Verlauf des Studiums nicht erlebt, da Dozierende den wenig geschätzten berufsfeldbezogenen Bereich in der zweiten Ausbildungsphase hinreichend verankert sahen. Kunstgeschichte war kein Studienelement, Kunstwerke „sehen lernen“, ob an Originalen oder Reproduktionen, blieb die Ausnahme.

Der seinerzeit gewonnene Eindruck einer unzureichenden Professionalisierung entstand nicht grundlos: Ende der Siebzigerjahre begleiteten gesellschaftskritische Diskussionen und politische Auseinandersetzungen in heute kaum vorstellbarem Ausmaß das Studium an der Westberliner PH. Seminare mündeten nahtlos in Vollversammlungen und Demonstrationen. Streik-Phasen legten den Lehrbetrieb immer wieder für Wochen lahm, was zwangsläufig zu Lasten fachlicher Qualifizierung ging.¹⁵ Im Nachhinein irritiert vor allem der Bruch zwischen dem Festhalten an tradierten Formen einer Werk- und Produktionsästhetik im Bereich der künstlerischen Praxis und jenem revolutionären Anspruch, der die Rezeption theoretischer Schriften in endlosen Plenumsdiskussionen dominierte. Dabei bietet das Fach wie kein anderes die Möglichkeit, grundsätzliche Fragen

¹⁴ Wie gewinnbringend für alle Beteiligten die curricular verankerte regelmäßige Zusammenarbeit mit Kunstlehrer*innen und Studierenden in der Schule sein kann, habe ich Jahrzehnte später als Professorin in Baden-Württemberg erlebt.

¹⁵ Ertragreich für den Wissensstand blieb letztlich vor allem das selbstständige Vorbereiten auf mündliche und schriftliche Staatsexamensprüfungen.

nach Sinn und Sinnstiftung anzugehen, etwa – bezogen auf die geschilderten Defizite – sinnliche Erfahrung und begriffliche Erkenntnis beim Herstellen und Ausdeuten von Bildern ins Verhältnis zu setzen und gestalterische Aktivitäten vor diesem Hintergrund zu reflektieren. Die Lektüre wissenschaftlicher Texte zielte jedoch nicht auf bildspezifische oder kunstpädagogische Einsichten. Zu gründlich hatte das Konzept Visuelle Kommunikation mit dem Affirmativen aufgeräumt, wozu tradierte Kunstformen zählten. Ein Lernen an und mit Bildern setzt jedoch neben bildspezifischem Grundlagenwissen im Sinn visueller Kompetenz auch die Fähigkeit ihrer historischen und kulturellen Einordnung und Ausdeutung voraus.

Zweifel am erreichten Ausbildungsstand wie an den Möglichkeiten kunstnaher Lehre in der Institution Schule führten zu der Entscheidung, die mit dem ersten Staatsexamen abgeschlossene Qualifizierung in praxisbezogener und theoretischer Hinsicht zu ergänzen durch kunstpädagogische Arbeit mit Kindern im außerschulischen Bereich und ein fachwissenschaftliches Aufbaustudium in Kunstgeschichte und Klassischer Archäologie. Die Chance, in einem kunstpädagogischen Berufsfeld weitgehend selbstverantwortet tätig werden zu können, bahnte den Weg durch zwei Lern- und Erfahrungsfelder mit konträrer Ausrichtung: akademische Ansprüche und Gepflogenheiten auf der einen, berufspraktische Herausforderungen auf der anderen Seite (s. Abb. 3). Lange Zeit blieb offen, welcher der sich fast acht Jahre gegenseitig befruchtenden Bereiche zur Profession werden würde.

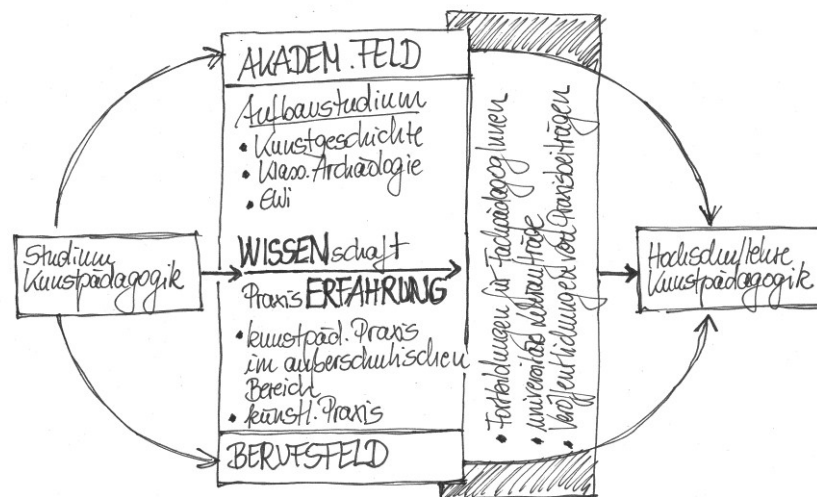


Abbildung 3: Lern- und Erfahrungsfelder zwischen Lehramtsstudium und eigener Hochschullehre

4 Wissen wollen – Aufbaustudium der Bezugswissenschaften

Die kleine, überschaubare Studierendenschaft des Fachbereichs Klassische Archäologie lernt und liest in einer Villa im Berliner Bezirk Dahlem. Das Innere des Hauses vermittelt mit seinem gediegenen hölzernen Mobiliar und den in jeden freien Winkel eingebauten Bücherschränken und -regalen den Eindruck eines Ortes klassischer Gelehrsamkeit – ganz im Gegensatz zu den gesichtslosen, funktionalen Bauten der PH. In Dahlem geht es ruhig und konzentriert zu, wird geflüstert statt lautstark diskutiert. Studierende sitzen im großen Bibliotheks- und Arbeitsraum tage-, teils auch nächtelang hinter großen Folianten, müssen nicht von einer Lehrveranstaltung in die andere eilen. Der Seminarraum? – Wichtige Projektoren hinter sechs bis acht Stuhlreihen, davor die Projektionsfläche und ein Rednerpult. Abgesehen von Übungen vor Originalen bezieht sich „Sehen lernen“ hier auf die frontale Projektion von bis zu vier nebeneinander erscheinenden Bildern. Es ist ein dezidiert vergleichendes Sehen anhand materieller Artefakte, wie den archaischen

griechischen Kuroi, deren Körpermodellierung es zu unterscheiden, zu datieren und zu lokalisieren gilt, um Zusammenhänge zwischen künstlerischen Ausdrucksformen einer Zeit und geschichtlichen Hintergründen verstehen zu lernen. Die gesellschaftskritischen Debatten an der PH werden von einem Denken in kulturhistorischen Dimensionen abgelöst, wobei neben schriftlichen Quellen konkrete Dinglichkeit in den Fokus rückt. Selbst spekulative Theorien sind durch eine bei allen Dozierenden spürbare Begeisterung für die Gegenstände ihrer fachlichen Disziplin geerdet. Architekturen, Skulpturen, Wandmalereien und Dinge des täglichen Gebrauchs gilt es in jene kulturellen Zusammenhänge einzuordnen, die durch sie wiederum ein Stück weit sinnlich erfahrbar werden. Neben einer achtsamen, materialsensiblen und detailversessenen Zuwendung faszinieren die Herausforderung des Fragmentarischen, des materiell Unvollständigen sowie seine Einbettung in jenen historischen Kontext, den es nach akribischer wissenschaftlicher Arbeit generiert und in der Anschauung vergegenwärtigt.

Vor mir liegt ein selbst gezeichnetes, großformatiges Schaubild. Es veranschaulicht die Entwicklung von Pflanzendarstellungen in der etruskischen Wandmalerei. Die minutiösen Zeichnungen spiegeln eine Freude am bildnerischen Ausdifferenzieren von Formen und erinnern an die selbst gebaute thematische Brücke zum zweiten Lehramtsfach Biologie.¹⁶ Abfotografiert und als Diapositiv projiziert, bildet das große Blatt die Grundlage eines Vortrags im Hauptseminar, das den Weg zum Magisterabschluss bahnt.

Sich die Komplexität ausgewählter Themenbereiche auf der Basis eines etablierten fachwissenschaftlichen Kenntnisstandes durch Vorlesungen, Museumsbesuche und Lektüre zu erschließen, sie für andere Studierende aufzubereiten, zu strukturieren und zu veranschaulichen, war für die spätere Hochschullehre ein wichtiges Übungsfeld, umso mehr, als Erwerb und Weitergabe wissenschaftlicher Kenntnisse hier eine den jeweiligen Gegenständen verpflichtete Reflexion über die Art und Weise ihres phänomenalen Erscheinens verlangten. An Faszination gewann diese Erkenntnis erweiternde Anschauung durch die regelmäßige Begegnung mit Originalen.¹⁷

In den volleren Lehrveranstaltungen am Kunsthistorischen Institut vermochten es einige der wiederum durchweg männlichen Dozenten, überraschende Einsichten beim Betrachten von Kunstwerken zu vermitteln. Vorlesungen inspirierten hier durch subtile Bezüge zwischen Bild und Wort, durch Hinterfragen des Erscheinenden, das über Vergleiche bislang unberücksichtigte Deutungen zuließ. Seitenlange, in dunklen Hörsälen angefertigte Mitschriebe und Skizzen belegen ein intensives Vertiefen in jenen Anschauungs- und Denkraum, der im ersten Studium vorenthalten blieb. Hartwigs programmatischer Titel *Sehen lernen* erhält damit im musealen, „bildungsbürgerlichen“ Milieu vor Werken der Kunst eine neue Wendung. Sein Diktum findet Widerhall in der von M. Imdahl entwickelten und an Giotto's Fresken in der Arenakapelle in Padua exemplifizierten Ikonik (Imdahl, 1980). Im Nachvollzug seiner die bildnerischen Mittel befragenden Methodik wird „Sehendes Sehen“ zum einsichtsreichen Pfad, den die Lektüre von Schriften M. Raphaels, W. Kemps, G. Böhmes, H. Beltings und anderer Autor*innen der empirisch orientierten Kunstwissenschaft zum zunehmend vertrauten Weg weitet. „Sehendes Sehen“ bedeutet nun, aufmerksam zu werden für das spezifisch Bildnerische, das zu erforschen Vertreter*innen der damals noch jungen Bildwissenschaft antreten. Aufbauend auf dem von G. Böhme postulierten Leitbegriff der Ikonischen Differenz suchen sie herauszufinden, wie das Spannungsverhältnis zwischen Sichtbarem und Unsichtbarem, zwischen materieller bildhafter Manifestation und einem Abwesenden Bedeutung generiert. Am Kunstwerk offenbart sich nun seine Rolle als „verdichtete und Teilnahme vermittelnde Erkenntnis von Phänomenen“ (Böhme, 2005, S. 22).

¹⁶ Auch eine kunstgeschichtliche Hausarbeit zum Motiv des Gartens im Werk von Paul Klee folgt dieser Ambition.

¹⁷ Das seinerzeit noch Sammlungsbestände der Klassischen Antike und die Gemäldegalerie beherbergende Museum Dahlem war keine fünf Gehminuten vom Seminar der Klassischen Archäologie entfernt und dank des freien Eintritts zweite Studierstube und Ort selbstmotivierten Wahrnehmungslernens.

M. Imdahl, bis zu seinem Tod 1988 Ordinarius an der Ruhr Universität Bochum, stellt sich mit seinen Anfang der Achtzigerjahre gehaltenen Vorlesungen in den Leverkusener Bayer-Werken (Imdahl, 1982) dem seinerzeit häufig propagierten, selten jedoch eingelösten Anspruch eines die gesellschaftlichen Schranken überwindenden Bildungsgedankens – und beweist dabei ein beeindruckendes didaktisches Geschick. In verständlicher Sprache spiegelt er Arbeiter*innen ihre teils provokant geäußerten Urteile zu Werken moderner Kunst als Sehanlässe, versetzt sie moderierend in die Lage, den vom Bild gewiesenen Wahrnehmungsschleifen überraschende Erkenntnisse abzurufen. Gegen anfängliche Ablehnung macht der Kunsthistoriker Imdahl den Gewinn eigenen Anschauens und schlussfolgernden Argumentierens erfahrbar. Kunst wird hier, dem Baumgartenschen Konzept und dem Verständnis G. Böhmes folgend, durch die vom erkenntnistiftenden Wahrnehmungslernen gebildete Nähe zwischen Phänomenologie und Ästhetik „selbst eine Wissensform, oder besser eine Form der Wissensvermittlung. Sie teilt mit, indem sie affektive Teilnahme am Gegenstand erzeugt und insofern die Chance eröffnet, die sinnliche Erfahrung dieses Gegenstandes selbst zu machen“ (Böhme, 2005, S. 22). Voraussetzung dafür ist es, vom Werk selbst auszugehen, um in seiner Struktur, dem „Wie“ der Darstellung, jenen bildnerischen Sinn aufzuspüren, der in so manchen Ausdeutungen bisher unberücksichtigt blieb.

Imdahls Schriften sensibilisieren die Wahrnehmung für scheinbar Unscheinbares. Sie stiften zu Erkundungen im Terrain kunstwissenschaftlicher Zusammenhänge an und prägen das eigene, sich auf der Basis parallel praktizierten kunstpädagogischen Handelns entwickelnde, konzeptuelle didaktische Denken. Studierenden erfahrbar zu machen, dass „Wahrnehmung als Teilnahme an der Welt [...] affektive Betroffenheit [impliziert]“ und „ein Sich-Situieren in der Welt“ ermöglicht (Böhme, 2005, S. 18), sie in den Stand zu versetzen, Anschauung als Methode und Wahrnehmung als „Betroffensein von Erscheinendem“ (Soentgen, 2011/1996, S. 31) zu erleben und als unhintergebares Erkenntnisinstrument einzusetzen, wurde leitender Gedanke in eigenen Vorlesungen und künstlerischen Projektveranstaltungen. Aus Sicht eines ästhetisch fundierten Bildungsgedankens zeichnet sich nun die Differenz zwischen Phänomenologie und Ästhetik ab, ist mit G. Böhme doch „erstere [...] eher am Wahrnehmungsgegenstand, nämlich dem Phänomen, und letztere [...] an der Wahrnehmung selbst, bzw. an der Gegebenheitsweise des Phänomens, interessiert“ (Böhme, 2005, S. 25). Im Bereich der Kunst, so die für Kunstpädagog*innen wichtige Einsicht, sind es die Werke, die Fragen aufgeben, die „als selbst verdichtete und Teilnahme vermittelnde Erkenntnis von Phänomenen“ zu betrachten und in Rezeptionsprozessen zu erschließen sind. „Sie dienen deshalb der Phänomenologie einerseits als Mittel und andererseits *könnten* sie auch der Mitteilung der Ergebnisse der Phänomenologie dienen“ (Böhme, 2005, S. 22).¹⁸

Als Orientierungshilfe zur Selbstpositionierung taugte der fachwissenschaftliche Lehrbetrieb folglich aufgrund bestimmter Denk- und Sehschulen einschließlich ihrer didaktischen Implikationen – nicht hingegen aufgrund praktizierter Lehrmethoden. Es gab einen Themenkomplex, eine Einführungsveranstaltung, die Referatsliste. Es gab Bibliotheken, Museen und Galerien. Letztlich musste die Summe an Erkenntnissen aus Vorlesungen, Seminaren und zeitintensiver Lektürearbeit gewonnen, produktiv in Beziehung gesetzt und interessengeleitet vertieft werden. Dennoch waren die durch Frontalunterricht dominierten Vermittlungsformen nicht erfahrungsarm, sondern boten Impulse und Ausrichtung für selbsttätiges „Sehen lernen“. Nicht nur im Museum, auch bei der Bibliotheksarbeit motivierte das beflügelnde Gefühl des Entdeckens bisher verborgener Zusammenhänge. So glichen das Durchblättern hunderter, teils noch in Sütterlin eng beschriebener Karteikarten, das Ausfüllen von Leihzetteln und das geduldige Warten auf die im Halbstundentakt aus Magazinen herbeigeschafften Bücherstapel vor den Zeiten der elektronischen Kommunikation dem gleichermaßen mühevoll wie aufregendem

¹⁸ In diesem Sinn wurde mir das *Accessoire* in der Porträtmalerei zum bildnerischen Phänomen, das ich nach dem Magister-Abschluss in einem Promotionsvorhaben untersuchte.

Aufspüren von Verborgenen. Wird das gewählte Buch, dessen Gebrauchsspuren eigene Geschichten erzählen, die aufgeworfenen Fragen beantworten? Gelingt es, eine kritische Distanz zu wahren, um das Kunstwerk nicht zur Illustration der Lektüre zu machen, sondern diese vielmehr daraufhin zu prüfen, ob sie den Gegebenheiten des Bildnerischen gerecht wird? Folgenreiche Schritte hinein in das Terrain selbständigen Denkens über die „Befreiung der Wahrnehmung aus der Funktion einer Beschaffung von Daten für Urteile“ (Böhme, 2005, S. 18).

Das in diesem Zweitstudium erlebte Ungleichgewicht zwischen diskursiv-interaktiven Aushandlungs- und repetitiven Aneignungsprozessen bestärkte die Auffassung, dass „Bildung [...] in seiner prägenden Bedeutung immer Sichbilden [ist]“ und erst dort beginnt, „wo man sich selbst in die Hand nimmt. Davor liegen die Bemühungen der anderen, die dies ermöglichen“ (Hentig, 1996, S. 151). Als Hochschuldozentin zu einer dieser anderen werdend, stellt sich die Frage nach dem „Wie“ der Ermöglichung von (Selbst-) Bildungsprozessen. Welche Impulse, inhaltlichen Wegweiser und methodischen Weichenstellungen versetzen Studierende in die Lage, im Spannungsfeld zwischen Kunst, Schule und universitären Anforderungen ihren Interessen zu folgen und ungeachtet restriktiver studienorganisatorischer Vorgaben und normierter Prüfungsformate in Selbstbildungsprozesse einzutreten?

Der hier nur schlaglichtartig erfolgte Rückblick auf eine heterogene hochschulische Sozialisation in den Siebziger- und frühen Achtzigerjahren legt offen, welche Spuren zwei Systeme mit unterschiedlichen Strukturmerkmalen – ein lehramtsbezogenes Studium an einer Pädagogischen Hochschule und ein fachwissenschaftliches an einer Universität – hinterlassen haben; Spuren, die auf differente Weise eine spätere Dozent*innenrolle vorbereitet und den weiteren, nicht gradlinig verlaufenden Bildungs- und Berufsweg beeinflusst haben. Dabei konnte das fachwissenschaftliche Studium vieles von dem ergänzen, was das pädagogische schuldig geblieben war. Die Annahme, dass ein Lehramtsstudium aufgrund seiner methodisch-didaktischen Anteile mehr Brücken zum Rollenwechsel baut als ein fachwissenschaftliches Studium, in dem Vermittlungsfragen selten thematisch werden, bestätigt sich nicht. Beide entfalten letztlich erst durch berufsfeldbezogene Erfahrungen bei eigener kunstpädagogischer Tätigkeit ihre Geltung.

5 Kunstpädagogische Praxis: Lehren lernen

*Zehn Kinder stürmen in die Kunstwerkstatt, einen großen, hellen Raum mit Zugang ins Freie. Auf zusammengeschobenen Arbeitstischen stehen Kartons mit ausgewählten Materialien, daneben Schraubgläser mit flüssigen Farben. An der Wand hängen gebündelte Zweige, textile Bänder, ein am Ende mit Fell beklebter Holzstab sowie eine große Feder. Von ihrem Kiel aus zieht sich eine mehrfach schwungvolle Linie, von der Federfahne eine breitere, fransig auslaufende Farbspur über den Grund. Dazwischen eine Reproduktion von Hans Holbeins Bildnis des mit einem Federkiel schreibenden Erasmus' von Rotterdam (1523). Fast ohne Worte regt das Arrangement die Schüler*innen an, Beziehungen zwischen den Dingen herzustellen und zu erkunden, ob sich neben der Feder auch andere Materialien als Zeichen- und Malwerkzeuge eignen. Dafür finden sie Holzstäbe, Schnüre, Textiles und Vegetables, Scheren, einen Tacker, Klebeband und Leim in den Kartons vor. Ich begleite die Kinder beim Explorieren der Möglichkeiten, beobachte ihr Tun, gebe hier und da Ratschläge, zeige, erkläre oder helfe, auch ungewöhnliche Ideen zu realisieren. Am nächsten Tag gilt es herauszufinden, was für Spuren die selbst konstruierten Malwerkzeuge hinterlassen. Welche bildnerischen Darstellungen werden durch sie angeregt? Womit zeichnen und malen Künstler*innen? (Kathke, 2019a, S. 233–238)*

Die skizzierte Situation steht für eine Verschiebung des didaktischen Denkens, führt doch das Aufspüren von Zusammenhängen zu einem Verständnis von Praxis, das allererst dem Prinzip des Zeigens, dem inspirierenden Impuls, nicht der Aufgabenstellung

oder vorgedachten Thematik verpflichtet ist. Ich entdecke das richtungsweisende und sinnengerierende Potenzial der Anordnung von Material und Dingen, die Kinder und Jugendliche zu individuellen gestalterischen Vorhaben herausfordert. Die vielfältigen Aktivitäten der drei- bis zehntägigen Projekte müssen nicht nur eigenen Ansprüchen an ein sinnreiches künstlerisches Lernen genügen, sondern zur ausdauernden, freiwilligen Teilnahme motivieren, indem sie Neugier, Forscherdrang und Freude am schöpferischen Gestalten entfachen. Abweichend vom Konzept einer offenen Werkstatt praktiziere ich themenbezogene, impulsgeleitete Vorhaben in festen Zeitfenstern und übe dabei, sach- und altersgerechte Erfahrungsfelder mit herausfordernden Aktivitäten zu verbinden. Anregungen für das projektorientierte Werkstattlernen bietet neben der Kunst selbst auch jene Fachliteratur, die im Studium keine Rolle spielte.¹⁹ Jedes mehrtägige Vorhaben schließt mit einer Ausstellung des Gestalteten ab. Die Teilnehmenden bauen mit auf, führen, berichten, stellen vor. Mitschüler*innen, Eltern und Erzieher*innen kommen, schauen und würdigen das Geleistete. Jede Ausstellung bietet durch ihren Rückbezug auf das gemeinsame Geschehen den Beteiligten zugleich Reflexionsanlässe – eine Bedingung dafür, dass Erlebtes sich in seinem Bedeutungsgehalt als Erfahrung konstituieren kann (Breuer, 2019, S. 79).

Für mich wie für die Kinder ereignet sich an unzähligen Nachmittagen außerhalb der Schule genau das, was T. Alkemeyer als unterrichtsbezogenes Lernen und Denken beschreibt. Es vollzieht sich,

„[...] wenn Umgebung und Akteure in praktische Wechselbeziehungen eintreten, wenn sie sich gegenseitig abfragen und herausfordern, wenn also der Habitus des Akteurs die Angebote und Apelle der Lernumgebung zu ‚erkennen‘ vermag und Resonanzen zwischen der einverlebten subjektiven Geschichte und der in der Umgebung objektivierten Geschichte entstehen.“ (Alkemeyer, 2011, S. 66)

Diese Umgebung stets aufs Neue als affizierende Aufforderung für künstlerisches Lernen zu gestalten, sensibilisiert für die Bedeutung des Raumes und der Materialien (Kathke, 2019a). So überlasse ich Impulse für gestalterische Aktivitäten bewusst dem vorbereiteten oder markierten Ort oder den arrangierten Dingen, inszeniere ihr sinnliches Erscheinen als bemerkenswert und gebe ihnen eine den Explorationsdrang der Kinder herausfordernde sinnhaltige Ausrichtung. Um instruktive Vorgaben zu reduzieren, nutze ich das didaktische Potenzial materieller Inszenierungen und lote die Balance zwischen Vorgabe und Freiraum aus (Kathke, 2009). Es ist der stete Versuch, Akteur*innen in gestalterische Handlungen zu verwickeln, in denen die Sicht auf Aspekte von Wirklichkeit einen individuellen Bedeutungszuwachs gegenüber alltäglichen Wahrnehmungen und Erfahrungen erfährt. Letztlich verstehe ich mich als Choreographin kunstorientierter ästhetischer Erfahrungsprozesse, auf die sich die Teilnehmenden der Projekte einlassen, um im Rahmen gemeinsamer Vorhaben den Mehrwert des Differenten als sinnstiftende Erweiterung zu erleben.²⁰ Die Planung solcher Projekte übt Fähigkeiten des Antizipierens möglicher Szenarien und Handlungsabläufe und setzt eine Vertrautheit mit gestalterischen Realisierungen aller Art voraus.²¹

Das Lernen der Lehre beginnt folglich im Vollziehen selbstverantworteter Praxis in einer Kunstwerkstatt, die keine „Bastelstube der anspruchslosigkeit“ (Selle, 1992, S. 47) sein, sondern kunstnahe ästhetische Bildungsprozesse verfolgen will. Der Wir-

¹⁹ Neben frühen Veröffentlichungen und Ausstellungskatalogen zur Reggio-Pädagogik inspirieren mich seinerzeit besonders Rech (1981) und Liebelt (1985). Theoretische Ausrichtung bietet ein Jahrzehnt später Selle (1992).

²⁰ Das Hinarbeiten auf eine dem Grundgedanken ästhetischer Erfahrungsbildung verpflichtete Differenz wird den Ansprüchen eines inklusionssensiblen Unterrichts in besonderer Weise gerecht (vgl. Kathke & Ehring, 2022).

²¹ Sie konzentrierten sich seinerzeit auf objekthaftes Arbeiten mit Ton, da mit der Kunstwerkstatt die Leitung und Organisation einer Tonwerkstatt einherging, was neben dem Werkstattbetrieb Kurse für Kinder, Jugendliche und Erwachsene einschloss.

kungsgrad der gleichermaßen als Ort wie als Konzept etablierten Werkstatt, deren räumliche, materielle und organisatorische Bedingungen mit eigenen Interessen und Intentionen sowie den Bedürfnissen der Kinder und Jugendlichen abgestimmt werden konnten, erweitert sich im Laufe der Neunzigerjahre. Schulklassen kommen, um an Projekten teilzunehmen, Lehrer*innen zu Fortbildungen, Studierende zu Seminaren. Sie erleben ein prozessorientiertes künstlerisches Lernen und Lehren, das bei gemeinsamen Erkundungen oder ästhetischen Wahrnehmungsübungen ansetzt, sich auf ausgewählte Themen, Orte, Dinge, Situationen oder künstlerische Strategien bezieht und ein erlebnis- und ein-sichtsreiches Resonanzgeschehen im abgesteckten Feld anstrebt.

6 Statuswechsel und Rollenfindung zwischen kunstpädagogischer Praxis und fachwissenschaftlichem Studium

Indem der berufsfeldbezogene Pfad dem Aussetzen in kunstpädagogischen Praxissituationen, der akademische Weg hingegen dem fachwissenschaftlichen Erkenntnisinteresse folgt, kommt es über mehrere Jahre zum oft täglich vollzogenen Rollenwechsel von der Lernenden zur Lehrenden, die zwischen Hörsaal und Kunstwerkstatt Bedeutung stiftende Brüche erlebt. Dominiert in der Lernsituation des Zweitstudiums mit seinen fremdbestimmten Anforderungen die wissensbezogene „Was-Dominanz“, so stellt sich beim Entwickeln eigendynamischer Lehrsituationen im weitgehend unreglementierten Aktionsfeld zunächst permanent die „Wie-Frage“.²² Für das tätigkeitsbezogene „Wie“ kunstpädagogischer Praxis mit seinen situations-, material- und verfahrensspezifischen Handlungsoptionen gab es keine Lehrvorbilder. Auf der Grundlage kunstnaher Vermittlungsstrategien und ästhetischer Bildungsansprüche war einerseits der Abgleich des Werkstattgeschehens mit fachdidaktischen und pädagogischen Positionen,²³ andererseits die Orientierung an einem phänomenologisch determinierten Erfahrungsbegriff und damit einem philosophisch-erkenntnistheoretischen Ansatz leitend. Zugleich forderte das didaktische Erfahrungslernen selbst wache Aufmerksamkeit für alles, was Kinder und Jugendliche in das ästhetisch bildende, zugleich sozial-interaktive Praxisfeld einbrachten. Durch Verzicht auf eng gefasste Vorgaben und Offenheit gegenüber dem Sich-Ereignenden wurde die kunstpädagogische Werkstattarbeit zur entscheidenden Professionalisierungsphase.

Die Nachhaltigkeit und theoretische Anschlussfähigkeit gewonnener Einsichten gründeten letztlich auf dem Versuch, die zu meisternde „Wie-Frage“ durch ein kritisches Überdenken der „Was-“ und „Womit-Frage“ zu erweitern. Im wechselseitigen Bezug aufeinander lag ein innovatives Potenzial, und die Entscheidung, sinnreiche Gestaltungsvollzüge vom Material aus zu entwickeln, das „Womit“ folglich als sinntragendes Element aufzuwerten, wurde für zahlreiche Projekte leitend. Strategien von Künstler*innen der zweiten Hälfte des zwanzigsten Jahrhunderts boten hinreichend Inspirationen, um gemeinsam mit Kindern und Jugendlichen materiell Gegebenes mit kunstanalogen Suchbewegungen zu erforschen und im Sinn ästhetischer Erfahrungsbildung gestalterisch auszudifferenzieren. Veröffentlichte Praxisbeispiele zogen Dozierendentätigkeiten in unterschiedlichen Bildungseinrichtungen und ab Mitte der Neunzigerjahre regelmäßige Lehraufträge an der Berliner Universität der Künste nach sich. Die Betreuung von Studierenden in Schulpraktika, die Mitarbeit am Berliner Rahmenlehrplan für das Fach

²² „Das ‚Wie‘ aber bestimmt das Lernen als Prozess der Erfahrung“, zumal wir für gewöhnlich „auf das, *was* wir lernen wollen, und nicht auf das, *wie* wir es tun, intentional gerichtet [sind], sodass die nachträgliche Reflexion und der sich entfaltende Vollzug nicht zusammenfallen“ (Breuer, 2019, S. 81).

²³ Beispielsweise dem elementarpädagogischen Ansatz der Reggio-Pädagogik, zu dem es in den Achtzigerjahren beeindruckende Ausstellungen gab, oder der konstruktivistischen Didaktik: In beiden gewinnen, wenn auch auf unterschiedliche Weise, ästhetische Erfahrungs- und Gestaltungsprozesse an Bedeutung (vgl. Wanzenried, 2004).

Kunst in der Grundschule, Lehrer*innenfortbildungen sowie künstlerische Workshops trugen dazu bei, dass sich die Rollenfindung als Hochschullehrerin im Dazwischen der Institutionen nicht plötzlich, sondern allmählich vollzog. Mit der Promotion in Kunstgeschichte und der Übernahme einer Gastdozentur bahnte sich der Statuswechsel an. Eine Professurvertretung führte zur Reduzierung, die reguläre Professur schließlich zur Aufgabe der kunstpädagogischen Werkstattarbeit.

Neben einer Vergewisserung ausbildungsbezogener methodischer Qualifikation im Rahmen von Lehraufträgen brachte es die Praktikumsbetreuung von Studierenden mit sich, Anforderungen und Bedingungsfaktoren außerschulischer künstlerischer Lehre mit jenen der Unterrichtspraxis im Regelschulbetrieb abzugleichen. Die in der Kunstwerkstatt gewonnenen Erfahrungen hinsichtlich eines sinngenerierenden Bezugs zwischen „Was“- und „Wie“-Dimensionen ästhetisch-künstlerischen Lernens flossen durch die Betreuung studienbegleitender Schulpraktika zurück in die (Hoch-)Schule. Hier wurde der mit Studierenden wöchentlich geplante und gehaltene Unterricht gemeinsam mit den Kunstlehrer*innen vor Ort reflektiert. Diese zugunsten der Betreuung von Studienprojekten inzwischen entfallene Schnittstelle diente Studierenden als Brücke zwischen theoretischen Kenntnissen und unterrichtsbezogener Wirklichkeit (Kathke, 2019b). Zugleich ermöglichte sie es, andernorts gewonnene Einsichten und praxisnahe Erfahrungen in das System Schule zu implementieren.

Letztlich führten unterschiedliche Erfahrungs- und Erkenntnisdimensionen in den Bereichen Fachwissenschaft, -praxis und -didaktik zu einer Neukonfigurierung oder Überschreibung des im Lehramtsstudium Erlebten und Erlernten. Diese Dimensionen in die Hochschullehre einmünden zu lassen, hieß, die permanente Involviertheit in Praxisformen der Vermittlung durch eine Distanznahme zu erweitern, aus der heraus sich die selbstreflexiv-erfahrungsbezogene Haltung mit einer wissenschaftlichen Außenperspektive verbinden konnte. Durch qualitative Ansätze kunstdidaktischer Empirie im Rahmen forschungsbezogener Lehre, besonders aber einer im Abgleich mit Positionen ästhetischer Bildung vollzogenen erfahrungsreflexiven Hermeneutik künstlerischer Lehrernsequenzen erhielt die Expertise im berufsfeldbezogenen Bereich ihre wissenschaftliche Ausrichtung. Schulische und hochschulische Vermittlungspraktiken im Fach Kunst rückten nicht zuletzt aufgrund der Herausforderung ihrer nur unvollständigen Operationalisierbarkeit in den Mittelpunkt eigenen Erkenntnisinteresses.

Studium und Berufspraxis, universitäres Lernen und berufspraktisches Lehren, als simultane Prozesse durchlaufen zu haben, sensibilisierte zudem dafür, auf welche Weise die erlebten Praktiken den mehr oder weniger hierarchisch strukturierten Interaktionsordnungen der jeweiligen Institutionen verpflichtet sind. Nicht erst rückblickend stellt sich die Frage, wie und in welchem Maß institutionell gewachsene Strukturen des Systems Schule, der außerschulischen Bildungsreinrichtung, der Akademie, Pädagogischen Hochschule oder Universität mit ihren unterschiedlichen Lernkulturen, Regeln und Gepflogenheiten eine sich entwickelnde Lehrauffassung modellieren und Standpunkte vor-schnell festigen können. Wann und wodurch, so wäre zu untersuchen, gerät eine professionsbezogene Haltung in Übereinstimmung oder in Widerspruch zu jenem System, in dem sie sich bilden kann oder bewähren muss? Kunstpädagogik, verstanden mit R. Stielow als „Lernen‘ einer kunstgemäßen Grundhaltung im Sinn der wesentlichen Eigenarten von Kunst“ (zit. n. Bering et al., 2004, S. 92), setzt voraus, das maßgebliche Bezugsfeld künstlerischer Lehre als weitgehend autonomes, eigengesetzliches System mit seinen – hin und wieder unbequemen und nicht durchgängig institutionskompatiblen – Prämissen im Rahmen schulischer oder universitärer Strukturen anzuerkennen. Nur so lässt sich „in Ableitung von der unhintergehbaren Pluralität und Komplexität von Kunst

und Gegenwart“ (Bering et al., 2004, S. 101) lehren.²⁴ Lösungen für den Umgang mit systemischen Brüchen zwischen Kunst und Wissenschaft,²⁵ die im universitären System wie in Akademien zu Tage treten, führen trotz der in den letzten Jahrzehnten diskutierten Annäherungen und Wechselbeziehungen nach wie vor zur anfangs angemerkten Aporie von Kunst und Unterricht und zur Frage danach zurück, wie eine künstlerische Haltung die Lehre modelliert und ob und wie künstlerische Lehre wissenschaftlich zu fundieren sei.

Reibungspunkte zwischen hochschuldidaktischen Fragen der Lehrer*innenbildung im Fach Kunst und einigen gängigen universitären Standards gehen über die allgemeine Dichotomie zwischen der Vermittlung fachlicher Kenntnisse und dem Lernen des Lehrens durch fachdidaktische Transformationen dieses Wissens hinaus und sind als solche durchaus Gegenstand konzeptueller Überlegungen (Bering et al., 2004; Busse, 2014). Um Bildungsansprüche eines kunstpädagogischen Studiums nicht einzig auf Kunstgeschichte resp. Bildwissenschaft zu gründen, sondern neben weiteren Bezugswissenschaften und ihren Methodologien künstlerische Praxen und Vermittlungsverfahren im universitären Kontext stärker zu berücksichtigen, schlägt K.-P. Busse beispielweise vor, sich „der Aufgabe zu stellen, die fachlichen, medialen und fachmethodischen Grundlagen des Fachs als Handlungsroutrinen und Handlungsoptionen zu beschreiben und auch empirisch zu sichern“ (Busse, 2014, S. 42). Im Ableiten ihrer Methoden und Funktionen wäre, so Busse, eine wissenschaftliche Sicht auch auf die Kunstpraxis zu entwickeln. Noch ist offen, ob die nicht einlösbare Gradlinigkeit zwischen Fachwissenschaft und Fachdidaktik durch solche wissenschaftlich gestützte, gleichwohl erfahrungsbasierte künstlerische Praxis ein hinreichendes Korrektiv erfährt. Und noch gehört es zum Alltagsgeschehen kunstpädagogischer Lehre, im fachwissenschaftlichen Bereich die Aneignung von Kenntnissen zwar instruktiv zu fördern, sie jedoch durch die Arbeit an Fähigkeiten und Fertigkeiten, durch Subjektbezüge, Lebensweltbezüge und entsprechende Interaktionen zu erweitern. Mit der curricularen Vernetzung beider Professionalisierungsbereiche durch themenbezogene Projektveranstaltungen, in denen Kunstpraxis an wissenschaftliche und didaktische, Kunstdidaktik an kunstpraktische und kunstwissenschaftliche Aspekte gebunden werden, ist bereits einiges erreicht.²⁶

Rückblickend war es ein großer Gewinn, parallel zum wissenschaftlichen Studium künstlerische Lehrlernformate auf lange Zeit ohne nennenswerte Vorgaben und systemische Einschränkungen selbst entwickeln und erproben zu können. Wie ein Korrektiv schob sich diese Phase selbstverantworteten Lehrens – und mit ihr die Verankerung eines eigenen Selbstverständnisses der kunstpädagogischen und künstlerischen Tätigkeit – zwischen den Rollen- und Statuswechsel. In Fragen didaktischer und methodischer Ausrichtung der Hochschullehre trug die Expertise in der kunstpädagogischen Praxis wesentlich dazu bei, sachsicher fachdidaktische Kurzschlüsse und institutionell geprägte Rollenmuster zu umgehen. Die zwischen Anpassung und Abgrenzung vollzogene akademische Sozialisation half, Paradoxien und Unwägbarkeiten künstlerischen Lehrens ohne didaktische Simplifizierung und starre Sinnfestlegungen produktiv entfalten und

²⁴ Wozu nach Bering et al. Merkmale wie selbstgesteuertes Lernen als lebenslange Autopoiesis des Subjekts, fachübergreifende Orientierung und kulturelle Kompetenz, Bildkompetenz und Inszenierung eigenschöpferischer Handlungen, Lebensweltorientierung, Kommunikation und die Berücksichtigung einer angemessenen Sprache gehören (vgl. Bering et al., 2004, S. 95–116).

²⁵ Fachvertreter*innen haben für diese Brüche je eigene konzeptuelle Lösungen entwickelt, so beispielsweise K.-P. Busse mit der wissenschaftlichen Ausrichtung künstlerischen Arbeitens durch thematische Skripte, die er als „Handlungsrepertoires des künstlerischen Umgangs mit Natur, Raum, Biografie, Kommunikation, Medien und kulturellem Gedächtnis in der Gestaltung und Verhandlung von Kultur definiert“ (Busse, 2014, S. 98), C. Brohl (2003) mit der künstlerischen Ausrichtung der Kunstdidaktik auf eine künstlerische Strategie oder K.-P. Buschkühle (zuletzt 2017b) mit der Ableitung didaktischer Prämissen vom Werk eines Künstlers wie J. Beuys. Im Fall künstlerischer Forschung wird Kunst zum Referenzsystem für wissenschaftliche Arbeit (Caduff et al., 2010).

²⁶ Als „Didaktisches Projekt“ und „Künstlerisches Projekt“ sind solche integrativen Veranstaltungen im BA-Studiums des Lehramtsfaches Kunst an der Universität Bielefeld verankert.

trotz angemessener Reduktion adressatengerecht auf das Unverfügbare als notwendige Leerstelle setzen zu können. Im Gemenge unterschiedlicher Institutionen mit wechselnden Lehr- und Lernsituationen entwickelte sich ein in der Freiheit selbstverantworteten Handelns gewachsenes kunstpädagogisches Selbstverständnis, das routinierten methodischen Denkweisen in den Bahnen enger systemischer Rahmungen misstraut und auf das vielen Kunstwerken implizite Vermittlungspotenzial setzt.

7 Leitgedanken und Ankerpunkte eigener Hochschullehre

Lehramtsstudium, universitäres Studium und berufliche Tätigkeiten – Erfahrungen im Rahmen unterschiedlichen Institutionen gingen mit der Herausforderung einher, als Lehrende und Lernende zeitgleich künstlerisch, kunstpädagogisch und -wissenschaftlich zu arbeiten. Die sich daraus ergebende Selbstpositionierung im Dazwischen mag die hochschulische Profilierung in einem der Bereiche erschweren; sie erleichtert es aber auch, inhaltlich vernetzt und integrativ zu denken und damit den besonderen Anforderungen in einem Ein-Professoren-Fach gerecht zu werden. Die keinesfalls vollständig skizzierten Bildungs(um)wege,²⁷ ihre Verschränkungen und identitätsstiftenden Fokussierungen führten zu inhaltlichen, methodischen und konzeptuellen Akzentuierungen, die in unterschiedlichen Veranstaltungsformaten nach wie vor handlungsleitend wirken (s. Abb. 4):

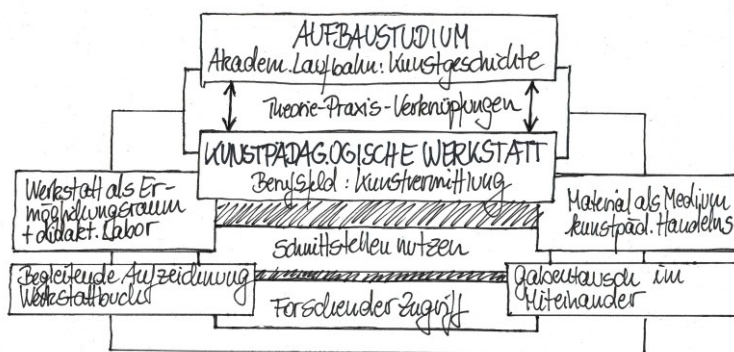


Abbildung 4: Theorie-Praxis-Verknüpfungen und hochschuldidaktische Akzente

- Von Kunst aus bilden! – Theorie-Praxis-Verknüpfungen

Kunst als ästhetische Erkenntnispraxis in ihrer produktiven und rezeptiven Dimension zum Kern eigener Lehre und künstlerisches Denken zur unhintergehbaren Setzung für didaktische Entscheidungsprozesse zu machen – dieser Anspruch geht mit einer Absage an methodische Handlungsmodelle einher, die auf eindimensionale Vermittlungsstrategien hin angelegt sind. Vor allem in der Hochschule geht es darum, erfahrungsbezogene Denk- und Handlungsprozesse zu initiieren, um Studierenden eine Bewusstheit vom bildenden Charakter der Kunst auf der Ebene der Wahrnehmung, der leibbezogenen, materiellen und medialen Darstellungsfähigkeit sowie im Bereich der Rezeption zu vermitteln. Der Sinn, den handwerkliche, medienspezifische, performative und imaginative Aktivitäten als gestalthervorbringende künstlerische Praxisformen für Einzelne entfalten, gründet auf kulturellen, philosophischen und gesellschaftlich relevanten Inhalten, die in der Regel motivgeschichtlich und damit exemplarisch erarbeitet werden. In gegenseitiger Durchdringung ergeben sich Referenzpunkte für individuelle, erkenntnis-erweiternde Zugänge. Solche Theorie-Praxis-Verschränkungen finden auf fachwissen-

²⁷ Nicht hinreichend berücksichtigt wurden die eigene Arbeit im Atelier sowie Anregungen durch Lektüre und kollegialen Austausch.

schaftlicher wie fachdidaktischer Ebene statt und verwirklichen sich vor allem im künstlerischen Projekt, verstanden als Veranstaltungsform wie als kunstpädagogisches Lehrkonzept.

- Werkstatt: zwischen Ermöglichungsraum und didaktischem Labor

Nach über zwanzig Jahren praktizierter Werkstattarbeit hat sich der Aufforderungs- und Anmutungscharakter eines Raumes verbunden mit dem sich darin stets neu verwirklichenden Denken und Handeln als so gewinnbringend eingepreßt, dass Werkstattlernen als kunstdidaktische Vermittlungsform fester Bestandteil der eigenen Hochschullehre geworden ist.²⁸ Es trägt der Eigendynamik künstlerischer Prozesse Rechnung und stellt der gestaltgebenden Fertigung das Vermögen imaginärer Probehandlungen und fluktuierender (Sinn-)Konstruktionen an die Seite.

Im künstlerischen Feld verführt der gleichermaßen reale wie fiktive Ermöglichungsraum der Kunstwerkstatt zum experimentellen Probehandeln wie zum Reflektieren unterschiedlicher Parameter künstlerischer Arbeit.²⁹ Im didaktischen Feld hingegen ermöglichen es Kooperationen mit Grundschulen, in diesen Räumen der Utopie eines „anderen“ Kunstunterrichts zuzuarbeiten. Studierende erproben hier situationsadäquate Handlungsoptionen und gehen der Wirksamkeit von Material, Medien, räumlichen Gegebenheiten oder dem Einsatz von Bild und Sprache nach. Sie stellen didaktische Interventionen,³⁰ Impuls gebende Installationen oder mediale Settings auf den Prüfstand und gleichen das sich Ereignende mit didaktischen Theorien, aktuellen Forschungsergebnissen und Parametern künstlerisch-ästhetischer Bildungsprozesse ab. Gestalterische Praxis der Schüler*innen wird als erkundender, welterschließender und ästhetisch bildender Prozess begriffen, der ohne normierende und nivellierende Beschränkungen auskommt.

In der Konstellation sich überkreuzender Situationen des Lehrens und Lernens, des Kunstunterrichts teilnehmender Schüler*innen wie der kunstpädagogischen Ausbildung zukünftiger Kunstlehrer*innen, ist die universitäre Kunstwerkstatt zugleich ein didaktisches Forschungslabor.³¹ In ihm lassen sich „jenseits curricularer Normierungen von außen Vorgehensweisen, Lernformen, Bezugnahmen von Inhalten, Zielsetzungen und Verfahren erproben“ (Selle, 1994, S. 141). Die Beteiligten gewinnen ein Vertrauen in evidenzbasierte Wirksamkeitsforschung und eine „Hermeneutik geglückter Praxis“ (Selle, 1994, S. 141), um erlebte Qualitäten kunstdidaktischen Handelns zu reflektieren und in der didaktischen Theorie zu verankern.

²⁸ Als Raum künstlerischen Denkens und Handelns und der Ermöglichung des noch Ungedachten, in dem sich mit einer Referenz an Joseph Beuys bildende Prozesse zwischen Chaos, Bewegung und Form ereignen – vielleicht sogar ein Stück weit als „soziale Plastik“ in die Lebenspraxis der Einzelnen hineinwirken –, wurde Werkstattarbeit im kunstpädagogischen Kontext zum Paradigma selbstgesteuerten Erfahrungslernens und Werkstattlernen zum didaktischen Prinzip (vgl. Erbach, 2011).

²⁹ Auf sie treffen alle von C. Kirchner und G. Peetz angeführten Verständnisweisen – Ort, Methode, Bewusstseinsprozess, Werkorientierung – zu (vgl. 2001, S. 10–12).

³⁰ Inspirieren und Herausfordern, Begleiten, Beraten und Intensivieren, Fokussieren und Präsentieren, Rückmelden und Kommunizieren sowie Erweitern und Transformieren sind solche Interventionen, die durch das „Wie“ ihrer Verwirklichung sowie das Bezugnehmen aufeinander zu Katalysatoren künstlerischer Lernprozesse werden.

³¹ So wie der Begriff Werkstatt mit dem pädagogischen Denken von J. Beuys verbunden ist, ruft der Begriff des Labors das von G. Selle erdachte Laboratorium als „Professionalisierungs- und Weiterbildungswerkstatt“ in Erinnerung, jene „Experimentalstation zur Intensivierung und Entwicklung der pädagogischen Arbeit an Sinnlichkeit, Sinn und Verstand – an einer praktisch handhabbaren ästhetischen Intelligenz“, die als „Keimzelle einer autonomen, intern vorangetriebenen didaktischen Selbstentwicklung“ wirken sollte (Selle, 1994, S. 141).

- Material als Medium kunstpädagogischen Handelns

Die phänomenologische Erschließung des Materiellen (Kathke, 2017a) blieb inhaltlicher und methodischer Schwerpunkt fachpraktischer und -didaktischer Veranstaltungen. Einerseits eignen sich alltägliche Dinge und materielle Artefakte, um jenseits verbreiteter Wahrnehmungsroutinen und ergebnisorientierter Verwendungspraktiken explorierende Zugänge im Rahmen künstlerischer Denk- und Handlungsfelder zu erproben.³² Andererseits stiften minimale Verschiebungen der Gebrauchskonventionen zu Gestaltverwandlungen an, die lebensweltbezogene kulturelle Kontexte erschließen.

Dinge und Materialien als wortlose Regieanweisungen so einzuführen, dass sie Möglichkeitsräume für einsichtsreiche Erkundungen öffnen (Kathke, 2015), setzt methodisch darauf, Steuerung abzugeben an etwas, das Fragen stellt und zum Reagieren auffordert. Indem die Inszenierung des Materiellen Situationen wahrnehmungsgeleiteten Erkennens, Reagierens und Verstehens schafft,³³ zeigt sie Wirklichkeitszusammenhänge, ohne dass diese ausgesprochen oder vorschnell zu Ende gedacht werden. Sie provoziert Fragen, nicht Antworten, setzt auf das Bildhafte als Impuls und favorisiert den Modus des Zeigens vor jenem des Sprechens. Der Verzicht auf verbale Engführungen hält Leerstellen im Sinn des Noch-Nicht-Entschiedenem offen. Nonverbale Impulse zu aktivieren, bedeutet letztlich, die Mittel der bildenden Kunst selbst zu nutzen. Damit bietet die Materialinszenierung ein didaktisches Potenzial, das Mehrperspektivität und Differenzierung anbahnt (Kathke, 2017b).³⁴ Sie setzt auf die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt im erweiterten Rahmen der Kunst und schließt das Ausloten zwischen Präsenz und Repräsentanz des Gegebenen ein.

Von daher lag es nahe, den künstlerisch-didaktischen Erfahrungsraum des Materiellen um Bezüge zu immateriellen Phänomenen wie beispielweise der Schattenprojektion zu erweitern (Kathke, 2019c). Zugleich wurde es als notwendiges Korrektiv zum Digitalen bedeutsam, stellt doch die bildende Arbeit am Gegenstand ein unmittelbares Verhältnis zur Körperlichkeit her und trägt somit dem leibsinlichen Präsenzerleben in Prozessen ästhetischer Erfahrungsbildung Rechnung. Indem Materielles sich in seiner Widerständigkeit den Bedingungen des Digitalen nicht fügt, sondern körperliche Involviertheit verlangt, werden neben Selbstwirksamkeitserfahrungen auch Sinnbildungsprozesse zwischen Körperlichkeit und Bildlichkeit angestoßen.

³² Anfang des 20. Jahrhunderts beginnt mit der Klassischen Moderne die Aufwertung des Materials zur autonomen ästhetischen Kategorie. Seither lassen sich Künstler*innen von den Eigenschaften des Dinghaften zu Form und Bedeutung inspirieren. Gegenstände aus unpassenden Materialien herstellen, Eigenschaften in ihr Gegenteil verkehren oder Material in betont unbearbeiteter und zufälliger Ausbreitung in Galerien oder Museen bringen, waren Strategien in den Sechzigerjahren des zwanzigsten Jahrhunderts, um Wahrnehmungsroutinen zu durchbrechen und scheinbar Bekanntem neue Einsichten abzugewinnen.

³³ Neuerdings findet die Fähigkeit des Materials, ein Handeln in Gang zu setzen oder, wie von Vertreter*innen der Position eines „New Materialism“ formuliert, agentische Eigenschaften zu entwickeln, Parallelen in der soziologischen Praxistheorie. Nach S. Hirschauer kann sich ein Handeln bei geringer Intentionalität und niedrigstufigen Aktivitäten auch für andere involvierte Partizipanden wie beispielsweise Artefakte öffnen. Zu Aufforderungen werden dann nicht die inneren Motive oder die verbalen Aufforderungen (durch andere oder durch Verhaltensnormen), sondern situative Umstände, die ein Handeln nahelegen. „Situationen sind mit Dingen, Menschen und Zeichen angefüllte Gelegenheiten, die uns etwas zu tun machen oder lassen“ (Hirschauer, 2017, S. 94).

³⁴ Für mich als Lehrende eröffnet sich damit zugleich ein gestalterisches Betätigungsfeld, insofern jede Materialinszenierung als mehrsinnlich wahrnehmbares Arrangement von Dingen eine wegweisende Interpretation des Ausgangsmaterials – wenn auch unter didaktischem Vorzeichen – ist, die Wahrnehmungsakte, Vorstellungsbilder und Folgehandlungen impliziert. Sie trägt einerseits dem Widerstand des Bildhaften vor dem Ausgesprochen-Werden Rechnung und provoziert andererseits verzweigte Sinnketten.

- Schnittstellen nutzen

Vor dem Hintergrund aktueller Diskurse um Interdisziplinarität und Intermedialität sind Differenzen zwischen den Darstellungsweisen unterschiedlicher Kunstgattungen mit ihren historisch tradierten und durch Grenzüberschreitungen zunehmend erweiterten Ausdrucksmöglichkeiten zum unverzichtbaren Lernfeld geworden (Kathke, 2018). Insbesondere Grenzgänge zwischen Körper, Fläche und Raum, zwischen Materialität und Medialität, bieten jene Möglichkeiten der Selbstvergewisserung, die es angesichts tendenzieller Entkörperlichung weitergehender als bisher auszuschöpfen gilt. Indem diese Grenzen nicht nur überschritten, sondern als ambivalente Felder in den Mittelpunkt eines reflektierten Gestaltungsinteresses gerückt werden, gerät das beziehungsreiche Verhältnis zwischen bildhaft Dargestelltem zu körperhaft Präsentem in den Fokus und macht den Akt des „Ins-Bild-Setzens“ in seiner Vieldeutigkeit und Manipulierbarkeit erfahrbar. Beziehungsreiche Wechsel zwischen körper-, flächen- und raumbezogenen Aktivitäten entfalten zudem Handlungs- und Erkenntnispotenziale, die den Intentionen ästhetischer Erfahrungsbildung zuspieren.

Unterstützt der mehrperspektivische Zugriff an Schnittstellen die Akzeptanz differenter Wahrnehmungsweisen, bahnt er auf der Basis des Sich-Zeigens oder Gegenwärtig-Werdens zugleich ein Verständnis für semantische Vielschichtigkeit an. Zeige-Potenzen, die im Handlungsfeld zwischen Körper, Fläche und Raum verankert sind, widersetzen sich durch analoge Verweisstrukturen und simultan-multiple Operationsformen der eindimensionalen Aussage. Auch hier behauptet sich im Hin und Her zwischen den Modi bild- und körperhaften, analogen und digitalen Darstellens, im Verweisen des Einen auf das Andere, das Zeigen als ein vergleichendes Exemplifizieren, das nicht im Verbalisieren verschwindet, sondern es phasenweise ersetzt.

- „Gabentausch“ im Miteinander

Wie andere Ausgangsszenarien in Lehrveranstaltungen richten materiell oder medial inszenierte Arrangements durch ihre situative Erscheinungsweise nicht nur die Wahrnehmung aus und animieren zum Erkunden auf produktiver oder reflexiver Ebene. Aus einer Haltung heraus, der es um das Stiften vielfältiger Beziehungen zwischen den Anwesenden und der Sache geht, nehmen sie den Charakter einer Gabe an, die im Sinn eines Gegebenen ein Empfangen und Erwidern impliziert. Das Gegebene setzt darauf, als inspirierende Aufforderung angenommen und mit einem Gedanken, einer Frage, einer gestalthervorbringenden Handlung beantwortet zu werden. Als performativer Akt ist das Gaben-Ereignis ein der Soziologie entlehnter Gedanke.³⁵ Es zeichnet sich durch den Imperativ des Gebens, das leibliche Widerfahrnis des Empfangs und die Erwartung des Erwiderns aus.³⁶

Sowohl im schulischen als auch im universitären Bereich lässt sich der einführende (Gestaltungs-)Impuls als aktivierende Herausforderung mit der Vorstellung einer Gabe – einer inszenierten Gegebenheit – verbinden, die, indem sie etwas auf fokussierte Art zum Erscheinen bringt, aufmerken lässt, irritiert oder Fragen aufwirft. Als ästhetisch arrangierte oder ausgeformte Setzung markiert sie einleitend eine Abweichung vom Gewohnten, konfrontiert mit einem Bruch, wird bestenfalls zum Widerfahrnis und dient in Erwartung des Antizipierten zugleich dem „Offenlegen und Offenhalten von Möglichkeiten“ (Gadamer, 1975, zit. n. Agostini, 2015, S. 283). Dabei ist jede Gabe darauf angelegt, den Gebenden selbst zu inspirieren und zu überraschen.

³⁵ Vom französischen Soziologen M. Mauss (1923/24) als Praxis komplexer sozialer Handlungen in archaischen Gesellschaften untersucht, hat das (rituelle) Gabenereignis vor allem in der phänomenologisch ausgerichteten Philosophie unterschiedliche Ausformulierungen erfahren, so bei C. Lévi-Strauss, G. Bataille, E. Levinas, J. Derrida oder M. Serres (Därmann, 2010).

³⁶ Verbunden mit dem Achtsamkeitsgedanken wurde das Gabenereignis von C. Griebel (2014) kunstpädagogisch reflektiert.

Mit der einleitenden „Gabe als einer sinnlichen Gebung“ (Agostini, 2015, S. 154) und dem ihr eigenen reaktiven Moment erfährt auch der Begriff der Vorgabe eine überraschende Umwertung. Vor-Gaben im ästhetisch-künstlerischen Bereich wollen nicht imitiert, sondern individualisiert erwidert werden. Selbst bei der (bildnerischen) Wieder-Gabe gibt der oder die Gebende etwas von sich selbst, offenbart einen nur ihm oder ihr eigenen Zugang und Bezug. Es sind wertvolle Gaben, die das als inszenierte Fragezeichen Hineingegebene erwidern, insofern der Überschuss das Vorgedachte individuell ausdifferenziert und um bisher Ungedachtes erweitert hat. Als Ergebnisse von Gestaltungsversuchen oder künstlerischen Projekten ist das solcherart Zurückgegebene nicht zuletzt deshalb ein Geschenk, weil es zu Folgeaktivitäten inspiriert, die den nächsten Gabentausch einleiten.

Studierende erfahren zugleich, wie die Vorstellung von der ein- und anleitenden Gabe der Lehrenden und den Gegengaben der Lernenden ein normatives Anspruchsdenken unterwandert, das im Stellen und Erfüllen von Aufgaben künstlerisches Lernen letztlich konterkariert. Ob und wie (selbständig) Lernende auf die eröffnende Gabe (mit Gestaltungsergebnissen) antworten, offenbart in gewisser Weise auch die Fähigkeit der Lehrenden, themenbezogen anregen und adressatengerecht herauszufordern zu können. So gesehen korreliert der wie auch immer bemessene Wert von Gestaltungsergebnissen im Kunstunterricht mit den Leistungen der Lehrenden, die in der Einstiegsphase Weichen für einen gelingenden Gabentausch stellen.

- Begleitende Aufzeichnungen

An der Schnittstelle von Skizzenblock und Lerntagebuch fordert das Werkstattbuch Studierende dazu heraus, sich ihrer Vorgehensweisen, Erkundungswege und Erfahrungsschritte dokumentierend, kommentierend und (auf-)zeichnend zu vergewissern. Es geht dabei weniger um eindimensionales Rekapitulieren erworbenen Faktenwissens als um eine an den Besonderheiten künstlerischen Lernens orientierte Kompetenz des abwägenden und vergleichenden Entwickelns und Reflektierens von Denk- und Handlungsmöglichkeiten im Sinn zunehmend bewusster ästhetisch-künstlerischer oder didaktisch-methodischer Ausdrucks- und Wirkungsweisen (Kathke, 2016).

Jedes Werkstattbuch ist folglich immer gleichermaßen Instrument reflektierten Denkhandelns wie Medium der Dokumentation. In dieser doppelten Perspektive lädt es Studierende ein, sich planend und vorausdenkend ins Verhältnis zu setzen, und macht ihnen im Nachhinein sichtbar, wie sie dies getan haben. Damit ist die Ausrichtung der sprachlichen wie bildhaften Aufzeichnung einerseits zukunftsorientiert: vorausschauend, planend und antizipierend; andererseits rückblickend-reflexiv: den erreichten Standpunkt aus einem Netz an Bezugsfeldern herleitend, um Wege eigener Einsichten und Erkenntnisse nachzuzeichnen. Beide Richtungen, die des Vorausdenkens und -planens wie die des Zurückblickens, Erinnerns oder Nachvollziehens, werden im Medium des Buches besonders sinnfällig, da es die Chronologie bewahrt, die Zeitebenen aber durchlässig hält. Blättern, Überspringen und Verweisen sind ebenso möglich wie Rekonstruieren, Neukombinieren oder Überschreiben blind endender Gedankenpfade. In Abgrenzung zur digitalen Mitschrift geht die Aufzeichnung im Werkstattbuch mit der Formung der Gedanken beim Schreiben und Zeichnen einher, erfährt im materiellen Niederschlag einen Bedeutungsüberschuss. Die Tatsache, dass jeder Seitenumschlag eine Vielfalt von Selbstpositionierungen und -relativierungen ermöglicht, führt letztlich zum Formwerden des eigenen Bildungsprozesses. Erfahrungen – und mit ihnen Einsichten, Kenntnisse, Verweise und Bezüge – erhalten einen jederzeit zugänglichen Ort.

Das Werkstattbuch spiegelt damit zwei für erfahrungsbezogenes Lernen charakteristische kunstpädagogische Interventionen der Lehrenden aus Sicht der Lernenden: inspirierendes Auf-den-Weg-Bringen und beratendes Begleiten sowie Intensivieren von Arbeitsprozessen. Die Wirksamkeit beider Katalysatoren besser nachvollziehen zu können,

um selbstbestimmtes und -verantwortetes Arbeiten zu initiieren, zu begleiten und bestmöglich zu fördern, ist ein Anliegen der Erforschung von Werkstattbüchern, bilden sich in ihnen doch Erfahrungsfelder, Arbeitsschritte und Reflexionsphasen auf differenzierte Weise ab (Kathke, 2011). Rekonstruierend lässt sich nachvollziehen, was den initiierten und begleiteten künstlerischen Prozess als individuelle Suchbewegung auszeichnet, um sowohl für die Selbst- als auch für die Fremdeinschätzung Gütekriterien zu gewinnen, die dem Anspruch an die Qualität der Produkte jenen an die Intensität der Prozesse gleichrangig zur Seite stellt. Solche aus Wirkungsketten künstlerisch-ästhetischer Arbeitsprozesse abgeleiteten Kriterien dienen der methodischen Optimierung zukünftiger Lernsituationen.

- **Forschender Zugriff**

Studierende in eine ästhetisch forschende Haltung zu bringen, in der sie nicht Gegebenheiten von Welt, sondern ihr Verhältnis zu diesen Gegebenheiten erforschen und mit den Mitteln der Kunst zum Ausdruck bringen, bedeutet in den Worten C. Brohls letztlich,

„ästhetische Prozesse zu initiieren, Lernorte aufzusuchen und Situationen zu schaffen, in denen subjektive ästhetische Wahrnehmungs- und Artikulationsweisen in Analogie zu künstlerischen Strategien und im Kontext von Kultur erprobt werden“ (Brohl, 2003, S. 286).

Solche Welt- und Selbstbildungsprozesse werden im Bewusstsein der Tatsache angestoßen, dass Kunstwerke Sinn innerhalb der Lebensrealität stiften und diese sinnstiftende Begegnung mit dem Erwerb von Kenntnissen, vor allem aber mit der Suche nach Erkenntnissen einhergeht. Intendiert ist daher, bei zukünftig Lehrenden ein auf mehrperspektivisches Erfahrungswissen aufbauendes Bewusstsein für die Ansprüche ihres selbstverantworteten Handelns zu entwickeln, das stets neu an künstlerischen, wissenschaftlichen und didaktischen Fragestellungen und Gütekriterien auszurichten ist. Im Verwirklichen solcher komplexen Lehrlernsituationen begeistert die Tatsache, dass sich die Praxisform kunstpädagogischer Lehre sowohl als künstlerische Aktivität als auch als Gegenstand von Forschung ins Werk setzen lässt und die Kunst selbst Mittel und Methoden dafür bereithält (Kathke, 2017a).

Eng verbunden mit dem Bewusstsein, in jeder Veranstaltung letztlich ein Erfahrungslernen mit Modellcharakter zu initiieren, das Studierenden eine Ausrichtung ihrer eigenen Kunst- und späteren Lehrpraxis anbietet, ist die Herausforderung der stets neu auszulotenden Balance zwischen Zumuten und Zutrauen. Sie wird durch personale Eigenschaften wie Geduld, Offenheit und Verlässlichkeit grundiert und schafft als Zeichen gegenseitiger Akzeptanz die notwendigen Bedingungen für ein Resonanzgeschehen unter den Beteiligten. Insofern in der Kunst die Sensibilisierung der Sinne, die handlungsorientierte Ausrichtung und das Nachdenken über Sinnzusammenhänge zusammenlaufen, steht der Anspruch einer anthropologischen Bildung im Raum, der mit Blick auf eine Erziehung zu demokratischer Verantwortung die nach wie vor aktuelle pädagogische Relevanz des Beuysschen Denkens aufruft: das Bild einer „sozialen Plastik“, die im gemeinsames Durchlaufen von Lern- und Erkenntnisprozessen durch praktisches Handeln, Kommunikation und Erfahrung dann entstehen kann, wenn Lernende wie Lehrende sich aus einer forschenden Haltung heraus auf neue Wahrnehmungs-, Empfindungs- und Explorationsprozesse einlassen und den „Kunstunterricht weniger als Unterricht und mehr als Laboratorium, als Experimentalstation für das Vordringen ins Ungewisse und Verlockende“ (Selle, 1995, S. 20) verstehen. Die dabei eingesetzten Verfahren und Materialien provozieren als Medien künstlerischer Lern- und ästhetischer Bildungsprozesse mehr Fragen als Antworten.

Nachtrag

Der Versuch, Wege durch Felder der professionsbezogenen Biografie nachzuzeichnen und in rekonstruierender und kontextualisierender Selbstbefragung zu ergründen, welche Spuren sie im eigenen Rollenverständnis als Hochschuldozentin hinterlassen haben, spiegelt nur ansatzweise die Komplexität von Einflüssen auf eine Lehre wider, die im Lehramtsstudium mehr leisten will und muss, als den Zugang zu fachlichem Wissen durch didaktisch-methodische Lehrprinzipien zu ebnet; die Studierende in ihren individuellen Möglichkeiten fördern und im interaktiven Miteinander zur Selbstbildung und zur künstlerischen Bildung ihrer zukünftigen Schüler*innen befähigen möchte.

Zudem beruhen die vorgenommenen Einschätzungen vor allem auf Erinnerungen, jenen subjektiv gefärbten Erlebnissen, die sich möglicherweise als trügerisch, von der Gegenwart gefärbt, erweisen, wenn sie unter einer fokussierenden Perspektive rekonstruiert und sprachlich überformt werden. „Wir alle sind von Wünschen beseelte Geschöpfe, die auch rückwärts wünschen, nicht nur vorwärts, und dadurch die seltsame, bröckelnde Architektur des Gedächtnisses in leichter bewohnbare Städte umbauen“, schreibt S. Hustvedt (2017, S. 60). Und an anderer Stelle: „Wir organisieren die Vergangenheit als explizit autobiografische Erinnerung [...]; Fragmente werden zu einer Erzählung verknüpft, die wiederum unsere Erwartungen an die Zukunft formt“ (Hustvedt, 2010, S. 67).

Literatur und Internetquellen

- Agostini, E. (2015). Zur produktiven Vieldeutigkeit der Dinge in der Erfahrung des Lernens. In M. Brinkmann, R. Kubac & S. Sales Rödelandere (Hrsg.), *Pädagogische Erfahrung* (S. 143–158). Springer Fachmedien. https://doi.org/10.1007/978-3-658-06618-5_8
- Agostini, E. (2019). Zur Verdichtung und Analyse von Unterrichtsvignetten. *Journal für LehrerInnenbildung*, 19, 92–101. https://doi.org/10.35468/jlb-04-2019_08
- Alkemeyer, T. (2011). Die Körperlichkeit des Lernens, der Bildung und der Subjektivierung. In I. Erler (Hrsg.), *Wie Bourdieu in die Schule kommt. Analysen zu Ungleichheit und Herrschaft im Bildungswesen* (S. 55–68). Studien-Verlag.
- Bering, K., Heimann, U., Littke, J., Niehoff, R. & Rooch, A. (2004). *Kunstdidaktik*. Athena.
- Beuys, J. (1969). Das „Bildnerische“ ist unmoralisch. Gespräch mit Siegfried Neuenhausen. *Kunst+Unterricht*, (4), 50–53.
- Böhme, G. (2005). Phänomenologie oder Ästhetik der Natur? In A. Blume (Hrsg.), *Zur Phänomenologie der ästhetischen Erfahrung* (S. 17–25). Karl Alber.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst. Theorie und Praxis ästhetischer Transformationen*. Böhlau. <https://doi.org/10.7788/boehlau.9783412211561>
- Braun, T. (2017). *Zur Bedeutung unterschiedlicher Wissensformen für die Kulturelle Bildung. Eine Abschlussbetrachtung zur Jahrestagung 2017 der Wissensplattform Kulturelle Bildung Online*. Kulturelle Bildung Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/zur-bedeutung-unterschiedlicher-wissensformen-kulturelle-bildung-abschlussbetrachtung-zur>
- Breuer, I. (2019). Lernen als vorreflexiver Erfahrungsprozess: die ontologische Praxis der Sinnkonstitution von Leib und Welt. In M. Brinkmann, J. Türistig & M. Weber (Hrsg.), *Leib – Leiblichkeit – Embodiment* (Phänomenologische Erziehungswissenschaft, Bd. 8) (S. 77–91). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-25517-6_5
- Brohl, C. (2003). *Displacement als kunstpädagogische Strategie*. BoD.
- Buschkühle, C.-P. (2017a). *Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik*. Athena.

- Buschkühle, C.-P. (2017b). Spiele des Nichtidentischen – Performanz und Resonanz in der künstlerischen Bildung. In P. Maset & K. Hallmann (Hrsg.), *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz* (S. 55–65). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436899-004>
- Busse, K.-P. (2014). *Kunst unterrichten. Die Vermittlung von Kunstgeschichte und künstlerischem Arbeiten*. Athena.
- Caduff, C., Siegenthaler, F. & Wälchli, T. (Hrsg.). (2010). *Art and artistic research. Kunst und Künstlerische Forschung* (Zürcher Jahrbuch der Künste, Bd. 6). Scheidegger & Spiess.
- Därmann, I. (2010). *Theorien zur Gabe der Einführung*. Junius.
- Engel, B. & Böhme, K. (2015). Zur Relevanz des Unbestimmten im Feld der kunstdidaktischen Professionalisierung. In B. Engel & K. Böhme (Hrsg.), *Didaktische Logiken des Unbestimmten – Immanente Qualitäten in erfahrungsoffenen Bildungsprozessen* (Didaktische Logiken des Unbestimmten, Bd. 2) (S. 8–33). kopaed.
- Erbach, H. (2011). *Die Werkstatt als Lernort. Impulse für den Kunstunterricht*. Athena.
- Friedel, H. & Schirmer, L. (Hrsg.). (2013). *Joseph Beuys im Lenbachhaus und Schenkung Lothar Schirmer*. Schirmer & Mosel.
- Griebel, C. (2014). Hundert Tage Achtsamkeit. Zeitgestalten des Kunststudiums. *Zeitschrift Ästhetische Bildung*, 6 (2). <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/82-329-1-PB.pdf>
- Hartwig, H. (1976). *Sehen lernen. Kritik und Weiterarbeit am Konzept der visuellen Kommunikation*. DuMont.
- Harwart, C. (1996). Berufsbiografie und Identität. Oder: Wie werde ich Kunstpädagoge? In N. Ganzert, K. Latz, C. May & M. Schacht (Hrsg.), *Die Notwendigkeit kunstpädagogischer Arbeit. Zukunft und Perspektive des Faches* (S. 9–33). Verlag für Akademische Studien.
- Heimann, P., Otto, G. & Schulz, W. (1965). *Unterrichtsvorbereitungen: Unterricht. Analyse und Planung*. Schroedel.
- Hentig, H. von (1996). *Bildung. Ein Essay*. Hanser.
- Herman, A. (2019). *Kunst studieren, Kunst lehren? Berufsbiografische Vorgeschichte und Studienverläufe im Gymnasiallehramt an Kunstakademien in Baden-Württemberg*. Dissertation Universität Heidelberg. https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/artdok/6825/1/Hermann_Kunst_studieren_Kunst_lehren_2019.pdf
- Hirschauer, S. (2017) Praxis und Praktiken. In R. Gugutzer, G. Klein & M. Meuser (Hrsg.), *Handbuch Körpersoziologie, Band 1: Grundbegriffe und theoretische Perspektiven* (S. 91–96), Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-04136-6_15
- Hustvedt, S. (2010). *Die zitternde Frau. Eine Geschichte meiner Nerven*. Rowohlt.
- Hustvedt, S. (2017). *Damals*. Rowohlt.
- Imdahl, M. (1980). *Giotto: Arenafresken. Ikonographie, Ikonologie, Ikonik*. Fink.
- Imdahl, M. (1982). *Arbeiter diskutieren moderne Kunst: Seminare im Bayerwerk Leverkusen*. Rembrandt.
- Kämpf-Jansen, H. (2001). *Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag, Kunst und Wissenschaft. Zu einem innovativen Konzept ästhetischer Bildung*. Salon.
- Kathke, P. (2009). Spielräume materieller Inszenierung im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. *Zeitschrift für Ästhetische Bildung*, 1 (1). <http://zaeb.net/wordpress/wp-content/uploads/2020/12/11-43-2-PB.pdf>
- Kathke, P. (2011). Transformation einer Raumwahrnehmung. Nachlese eines künstlerischen Prozesses im Werkstattbuch. *Impulse. Kunstdidaktik*, 9, 11–26.
- Kathke, P. (2015). Opening Space for Opportunities. Staging Materials as an Art Education Intervention. In G. Peez (Hrsg.), *Art Education in Germany* (S. 29–34). Waxmann.
- Kathke, P. (2016). Werkstattbuch. In M. Blohm (Hrsg.), *Stichworte Kunstpädagogik* (S. 159–162). fabrico.

- Kathke, P. (2017a). Materialität inszenieren. Ein Desiderat im Handlungsfeld künstlerischer Lehre. In S. Autsch & S. Hornäk (Hrsg.), *Material und künstlerisches Handeln. Positionen und Perspektiven in der Gegenwartskunst* (S. 23–51). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839434178-002>
- Kathke, P. (2017b). Material/Materialität. In M. Blohm, A. Brenne & S. Hornäk (Hrsg.), *Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 237–241). fabrico.
- Kathke, P. (2018). Zwischen Körper, Fläche und Raum. Skulpturales Handeln und Strategien der Entgrenzung in Kunst und Kunstpädagogik. In S. Hornäk (Hrsg.), *Skulptur lehren. Künstlerische, kunstwissenschaftliche und kunstpädagogische Perspektiven auf Skulptur im erweiterten Feld* (S. 97–122). Fink. https://doi.org/10.30965/9783846761892_006
- Kathke, P. (2019a). *Sinn und Eigensinn des Materials. Projekte Impulse Aktionen* (aktual. Neuauflage von 2001). das netz.
- Kathke, P. (2019b). Zum Profil Forschenden Lernens im Fach Kunst an der Universität Bielefeld. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 1 (2), 81–88. <https://doi.org/10.4119/pflb-1978>
- Kathke, P. (Hrsg.). (2019c). *Vom Schatten aus ... Denk- und Handlungsräume in Kunst und Kunstpädagogik*. fabrico.
- Kathke, P. & Ehring, C. (2022). Anspruch Differenz. Potenziale des Kunstunterrichts für inklusionssensibles Lehren und Lernen. In Michael Braksiek (Hrsg.), *Schulische Inklusion als Phänomen – Phänomene schulischer Inklusion* (S. 43–79). Springer VS. https://doi.org/10.1007/978-3-658-34178-7_3
- Kirchner, C. & Peez, G. (Hrsg.). (2001). *Werkstatt: Kunst. Anregungen zu ästhetischen Erfahrungs- und Lernprozessen im Werkstattunterricht*. BDK.
- Lenk, S. & Wetzel, T. (2016, 9. Mai). Kunstpädagogische Kompetenz braucht eine Haltung. *Zeitschrift Kunst Medien Bildung*. <http://zkmb.de/kunstpaedagogische-kompetenz-braucht-eine-haltung/>
- Liebelt, U. (1985). *Kunstspiel. Das Kinderforum im Sprengel Museum Hannover, Aktionen 1978–1985*. Sprengel Museum.
- Maset, P. & Hallmann, K. (Hrsg.), *Formate der Kunstvermittlung. Kompetenz – Performanz – Resonanz* (S. 79–89). transcript. <https://doi.org/10.1515/9783839436899-006>
- Rech, P. (1981). *Spiele mit Kunst – Kunst-Spiele*. Sigrid Persen.
- Selle, G. (1992). *Das ästhetische Projekt. Plädoyer für eine kunstnahe Praxis in Weiterbildung und Schule*. LDK.
- Selle, G. (1993). *Gebrauch der Sinne. Eine kunstpädagogische Praxis*. Rowohlt.
- Selle, G. (1994). Laboratorium für Kulturarbeit an den Sinnen und am Sinn. In W. Zacharias (Hrsg.), *Sinnenreich. Vom Sinn einer Bildung der Sinne als kulturell-ästhetisches Projekt* (Bd. 6) (S. 141–143). Kulturpolitische Gesellschaft e.V., Edition Umbruch.
- Selle, G. (1995). Kunstpädagogik jenseits ästhetischer Rationalität? Über eine vergessene Dimension der Erfahrung. *Kunst+Unterricht*, (192), 16–21.
- Soentgen, J. (2011/1996). *Das Unscheinbare. Phänomenologische Beschreibungen von Stoffen, Dingen und fraktalen Gebilden*. <https://portal.dnb.de/opac.htm?method=showFullRecord¤tResultId=woe%3D%22soentgen%22%20AND%20woe%3D%22unscheinbare%22%20AND%20Catalog%3Ddnb%2526any¤tPosition=0&cqlMode=true>
- Waldenfels, B. (2002) *Bruchlinien der Erfahrung. Phänomenologie, Psychoanalyse, Phänomenotechnik*. Suhrkamp.
- Wanzenried, P. (2004). *Unterrichten als Kunst. Bausteine zu einer ästhetisch-konstruktivistischen Didaktik*. Pestalozzianum an der Pädagogischen Hochschule Zürich.

Wolf, E. (2021). Auf der anderen Seite des Schreibtischs. Ein Versuch über Ordnungskategorien zur Rollenfindung in der universitären Lehrerbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 3 (5: Selbstdeutung, Positionierung & Rollenfindung: Zum Selbst in der universitären Lehrer*innenbildung, hrsg. v. K. Bekemeier, P. Goerigk, J. Schweitzer, V. Schwier & E. Wolf), 8–13. <https://doi.org/10.11576/pflb-4773>

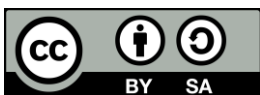
Beitragsinformationen

Zitationshinweis:

Kathke, P. (2022). Wege zum Selbstverständnis künstlerischer Lehre im Lehramt. Biografische Spurensuche hochschuldidaktischer Erfahrungsbildung. *PFLB – PraxisForschungLehrer*innenBildung*, 4 (1), 34–61. <https://doi.org/10.11576/pflb-5133>

Online verfügbar: 11.02.2022

ISSN: 2629-5628



© Die Autor*innen 2022. Dieser Artikel ist freigegeben unter der Creative-Commons-Lizenz Namensnennung, Weitergabe unter gleichen Bedingungen, Version 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

URL: <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/de/legalcode>